



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية



مخبر الجنوب الجزائري للبحث

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

في التاريخ والحضارة الإسلامية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الحياة في خفض التلكؤ الأكاديمي

لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة شبه تجريبية بثانويات ولاية ورقلة

أطروحة دكتوراه الطور الثالث في علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي

تحت إشراف:

إعداد الطالب:

أ.د/ جمعة ولاد حيمودة

سميرة ميم

لجنة المناقشة:

الرقم	اللقب والاسم	الرتبة	مؤسسة الإنتماء	الصفة
01	رشيد سعادة	أستاذ محاضر أ	غرداية	رئيسا
02	جمعة ولاد حيمودة	أستاذ التعليم العالي	غرداية	مشرفا ومقررا
03	خولة الشايب	أستاذ التعليم العالي	غرداية	مشرفا مساعدا
04	زينب أولاد الهدار	أستاذ محاضر " أ "	غرداية	ممتحنا
05	أسماء خويلد	أستاذ التعليم العالي	الجلفة	ممتحنا
06	نبيلة بن الزين	أستاذ التعليم العالي	ورقلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2025/2024



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

مخبر الجنوب الجزائري للبحث

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

في التاريخ والحضارة الإسلامية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الحياة في خفض التلكؤ الأكاديمي

لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة شبه تجريبية بثانويات ولاية ورقلة

أطروحة دكتوراه الطور الثالث في علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي

تحت إشراف:

إعداد الطالب:

أ.د/ جمعة ولاد حيمودة

سميرة ميم

لجنة المناقشة:

الرقم	اللقب والاسم	الرتبة	مؤسسة الإنتماء	الصفة
01	رشيد سعادة	أستاذ محاضر أ	غرداية	رئيسا
02	جمعة ولاد حيمودة	أستاذ التعليم العالي	غرداية	مشرفا ومقررا
03	خولة الشايب	أستاذ التعليم العالي	غرداية	مشرفا مساعدا
04	زينب أولاد الهدار	أستاذ محاضر " أ "	غرداية	ممتحنا
05	أسماء خويلد	أستاذ التعليم العالي	الجلقة	ممتحنا
06	نبيلة بن الزين	أستاذ التعليم العالي	ورقلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2025/2024

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه ، الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات ، الحمد لله الذي وفقني لإتمام خطوات هذا العمل المتواضع وتخطي كل ما واجهني من صعاب لإخراجه ، فلا يسعني الآن إلا أن أرد الفضل لأهله وأتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لأستاذتي الفاضلة – الأستاذة الدكتورة **ولاد حيمودة جمعة** – التي تفضّلت بالإشراف على أطروحة الدكتوراه ، والتي أمدتني بالدعم المتواصل والتوجيه المستمر ، فكانت لي الناصحة والموجهة والمعلمة والمشرقة ، ولم تذخر جهداً في تقويم هذا العمل وغمرتني بعطائها الجم وخبرتها العميقة فقد تعلمت منها أصول البحث العلمي فلها مني فائق الاحترام وجزيل الشكر والامتنان.

ولا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بجزيل الشكر للأستاذة الدكتورة **الشايب خولة** على ما قدمته من عون وتوجيه خطوة بخطوة ولم تبخل بإعطائي من وقتها الثمين ومن نصائحها وإرشاداتها القيّمة، فجزاها الله عني خير الجزاء وبارك لها في علمها ووهبها الصحة والعافية.

والشكر موصول للأستاذة الدكتورة **بن عبد الرحمان أمال** على حرصها ومتابعتها وتأطيرها لنا وكل الزملاء بالدفعه ومجهوداتها الجبارة لإتمام أعمالنا على أكمل وجه.

والشكر موصول إلى جميع زملائي في الدفعه، ولا يفوتني الاعتراف بالفضل للتلاميذ الذين شاركوا في البرنامج التدريبي على الانضباط والجديّة، كما أشكر إدارة ثانوية محمد بالحاج عيسى ومديرها السيد "طويل علي" على تعاونه معي وتقديم مختلف التسهيلات اللازمة لتطبيق هذه الدراسة بثانويته فلها مني كل التحية والتقدير، وأخيرا أشكر عائلتي على وقوفها معي والتي كانت خير معين وسند لي.

شكرا للجميع

سميرة ميم

الإهداء

إلى دائمة الحضور في خواطري ... إلى من آثرتني على نفسها إلى من تتضاءل الكلمات
خجلا في بحر جمائلها ... إلى التي حضنتني بقلبها وحرستني بدعائها إلى من بقيت شامخة
تسند ظهري في كل الأزمات والهزات والضربات إلى تاج رأسي ونور عيني

أمي

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار..... إلى من أحمل اسمه بكل فخر إلى من زرع في قلبي حب
العلم

إلى من علمني الصبر والإصرار والتحدي إلى روح والدي الأستاذ خليفة ميم الذي أمدتني
ذكراه بالقوة والصبر والصمود.

إلى روح أخي بدر الدين الذي فارقنا في ريعان شبابه وترك في قلبي وروحي له شوقا لا ينطفأ
إلى من يجري حبهم في عروقي وينبض بذكرهم فؤادي إلى من كانوا عوننا وسندا وبهم أستمد
عزيمتي وإصراري إخواني وأخواتي، إلى كل عائلي صغيرا وكبيرا إلى كل من دعمني ووقف بجاني
إلى رفيقة الدرب مخلوف صراح

إلى زميلاتي وزملائي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني _ورقلة

شكرا لدعمكم

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الحياة لخفض التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ الاعتماد على المنهج الشبه التجريبي، تصميم المجموعة الضابطة غير العشوائية بقياسين قبلي وبعدي تكوّنت عينة الدراسة من (30) تلميذاً بمرحلة الثانوية (السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، تمّ إختيارهم بالطريقة القصدية تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بالتساوي، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ إستخدام ثلاث أدوات هي البرنامج التدريبي القائم على مهارات الحياة ومقياس التلكؤ الأكاديمي من إعداد الباحثة، وكما تمّ الاعتماد على مقياس "بورحلي 2021" لقياس مهارات الحياة بعد تكيفه من طرف الباحثة، والتأكد من خصائصه السيكمومترية، ولمعالجة بيانات الدراسة تمّ الإعتماد على برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة 25.

وقد بيّنت نتائج الدراسة أنّ البرنامج يؤثر تأثيراً دالاً إحصائياً في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية في القياسين البعدي والتتبعي، وقد تمّ تفسير النتائج المتوصل إليها في ضوء الإطار النظري لهذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: فاعلية برنامج تدريبي، مهارات الحياة، التلكؤ الأكاديمي، تلاميذ المرحلة الثانوية

Abstract:

The study aims to examine the effectiveness of a life skills-based training program in reducing academic procrastination among a sample of high school students in the city of Ouargla. To achieve this objective, the quasi-experimental method was adopted, specifically the non-randomized control group design with pre- and post-testing. The study sample consisted of 30 first-year secondary school students (common core in Science and Technology), who were purposefully selected and equally divided into an experimental group and a control group.

To accomplish the study's objective, three instruments were utilized: the life skills-based training program, an academic procrastination scale developed by the researcher, and the "Bourahli 2021" Life Skills Scale, which was adapted and psychometrically validated by the researcher. Data analysis was conducted using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 25.

The findings revealed that the program had a statistically significant effect in reducing academic procrastination among the high school students in both the post-test and follow-up measurements. The results were interpreted in light of the theoretical framework of the study.

Keywords: Effectiveness of a training program, life skills, academic procrastination, high school students.

فهرس المحتويات

I.....	شكر وتقدير
II.....	الإهداء
III	ملخص الدراسة:
V.....	فهرس المحتويات
VIII	قائمة الجداول:
X.....	قائمة الاشكال:
XI.....	قائمة الملاحق:
أ.....	مقدمة

الفصل الأول: الإطار التمهيدي للدراسة

2	1. إشكالية الدراسة:
9	2. تساؤلات الدراسة:
9	3. فرضيات الدراسة:
10.....	4. دوافع الدراسة:
10.....	5. أهمية الدراسة:
11.....	6. أهداف الدراسة:
12.....	7. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة :
13.....	8. الدراسات السابقة:

القسم الأول: الإطار النظري للدراسة

الفصل الثاني: التلكؤ الأكاديمي

36.....	تمهيد:
36.....	1. تاريخ مصطلح التلكؤ:

37	2. مفهوم التلكؤ الأكاديمي
39	3. أنواع التلكؤ :
39	4. مكونات التلكؤ الأكاديمي:
40	5. محددات التلكؤ الأكاديمي :
41	6. مظاهر التلكؤ الأكاديمي :
42	7. أسباب التلكؤ الأكاديمي :
48	8. خصائص المتلكئين أكاديميا :
49	9. آثار التلكؤ الأكاديمي:
50	10. النظريات المفسرة للتلکؤ الأكاديمي:
51	11. قياس التلكؤ الأكاديمي :
52	12. علاج التلكؤ الأكاديمي :
53	خلاصة:

الفصل الثالث: مهارات الحياة

55	تمهيد:
55	1. نشأة مفهوم مهارات الحياة:
56	2. مفهوم المهارات الحياتية: LIFE SKILLS
59	3. أهمية اكتساب المهارات الحياتية:
62	4. مكونات المهارات الحياتية:
63	5. خصائص المهارات الحياتية:
64	6. الأساليب الأكثر إستخداما لتنمية المهارات الحياتية:
67	7. الخطوات اللازمة لتنمية المهارات الحياتية:
68	8. تصنيفات المهارات الحياتية:
77	9. النظريات المفسرة للمهارات الحياتية:

79	10. مهارة حل المشكلات: PROBLEM SOLVING SKILL
84	11. مهارة إدارة الضغوط: MANAGEMENT STRESS SKILL
95	12. مهارات الإستذكار (STUDY SKILLS)
103	خلاصة:

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة

105	تمهيد:
105	1. منهج الدراسة:
107	2. وصف مجتمع الدراسة:
111	3. أدوات الدراسة:
137	4. إجراءات الدراسة الأساسية:

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

146	تمهيد:
146	1. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى:
151	2. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية:
157	3. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:
161	4. إستنتاج عام:
162	5. إقتراحات وآفاق البحث مستقبلاً:
163	المراجع

قائمة الجداول:

- الجدول رقم (1): التصميم التجريبي للدراسة. 106
- الجدول رقم (2): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الثانويات. 108
- الجدول رقم (3): خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس. 109
- الجدول رقم (4): خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى. 110
- الجدول رقم (5): خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص. 110
- الجدول رقم (6): أبعاد وأرقام بنود مقياس التلكؤ الأكاديمي في صورته الأولية. 113
- الجدول رقم (7): التعديلات على بنود مقياس التلكؤ الأكاديمي. 115
- الجدول رقم (8): الارتباطات البينية المصححة بين البنود والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي. 118
- الجدول رقم (9): نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس لدى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 142). 119
- الجدول رقم (10): قيم معامل الثبات - جاتمان وألفا (α) كرونباخ لدرجات مقياس التلكؤ الأكاديمي. 119
- الجدول رقم (11): أبعاد مقياس مهارات الحياة والبنود في الصورة الأصلية. 120
- الجدول رقم (12): الارتباطات البينية المصححة بين البنود والدرجة الكلية لمقياس مهارات الحياة. 122
- الجدول رقم (13): قيم معامل الثبات - جاتمان و ألفا (α) كرونباخ لدرجات مقياس مهارات الحياة. 123
- الجدول رقم (14): الصورة النهائية للبرنامج التدريبي المصمم. 133
- الجدول رقم (15): المتوسط الحسابي لأعمار المجموعتين الضابطة والتجريبية. 139

- الجدول رقم (16): نتائج اختبار -ت- لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج القياس القبلي لمقياس مهارات الحياة 141
- الجدول رقم (17): نتائج اختبار -ت- لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج القياس القبلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي 142
- الجدول رقم (18): نتائج اختبار -ت- لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج القياس البعدي لمقياس التلكؤ الأكاديمي 147
- الجدول رقم (19): نتائج اختبار ت لعينتين مترابطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التلكؤ الأكاديمي 151
- الجدول رقم (20): نتائج اختبار -ت- لعينتين مترابطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التلكؤ الأكاديمي 158

قائمة الاشكال:

- الشكل رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الثانويات..... 109
- الشكل رقم (2): خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس..... 109
- الشكل رقم (3): خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية حسب المستوى..... 110
- الشكل رقم (4): توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب التخصص..... 111
- الشكل رقم (5): المتوسط الحسابي لأعمار المجموعتين الضابطة والتجريبية..... 139
- الشكل رقم (6): توزيع أفراد عينة البحث بين المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب الجنس.....
- 140.....

قائمة الملاحق:

- الملحق رقم (1): استمارة تحكيم مقياس التلكؤ الأكاديمي. 187
- الملحق رقم (2): الصورة الأولية لمقياس التلكؤ الأكاديمي. 194
- الملحق رقم (3): الصورة النهائية لمقياس مهارات الحياة. 199
- الملحق رقم (4): ملحق البرنامج التدريبي القائم على مهارات الحياة في خفض التلكؤ الأكاديمي. 202
- الملحق رقم (7): قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس التلكؤ الأكاديمي. 212
- الملحق رقم (8): قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج التدريبي القائم على مهارات الحياة لخفض التلكؤ الأكاديمي. 213
- الملحق رقم (9): خصائص السيكمترية لكل من مقياس؛ التلكؤ الأكاديمي، ومهارات الحياة. 214
- الملحق رقم (10): التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي. 218
- الملحق رقم (11): التكافؤ في متوسط العمر لدى أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية. 218
- الملحق رقم (12): اعتدالية توزيع البيانات. 219
- الملحق رقم (13): المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى. 219
- الملحق رقم (14): المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية. 221
- الملحق رقم (15): المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة. 223

مقدمة

مقدمة:

لكل فرد هدف يسعى لتحقيقه بالعمل المستمر والسعي الجاد، لكن الملاحظ أن الأفراد يختلفون في طرق إنجاز أهدافهم وتحقيقها، فمنهم من يقوم بها بشكل فوري ومنهم من يتباطأ ويؤجل حتى آخر لحظة ممكنة؛ وهذا ما يطلق عليه التلكؤ، والذي يعد من الظواهر المنتشرة في حياتنا اليومية، فالشخص الذي يؤجل تأجيلاً غير ضروري بعض المهام الواجب أدائها؛ أو يماطل فيها ويتركها لآخر لحظة هو شخص متلكئ، وكثيراً ما تبرز هذه الظاهرة في المجال الدراسي؛ حينما يؤجل التلاميذ وبدون مبرر إتمام المهام الدراسية المطلوبة منهم حتى آخر لحظة ممكنة، وهذا ما يطلق عليه التلكؤ الأكاديمي وهو أمر شائع في الحياة المدرسية، فالطالب الذي يؤجل واجباته الدراسية يعرف ماذا يريد أن يفعل، وما لديه من استعداد لإنجاز هذه الواجبات ولكنه يؤجلها لأوقات مستقبلية وقد لا ينجزها، وقد يرتبط هذا بمشكلات في تطبيق بعض المهارات الحياتية؛ التي يمكن أن تساعد على تجاوز مثل هذه المشكلات كالقدرة على تنظيم الوقت، واتخاذ قرار الانطلاق في إنجاز المهام المطلوبة ومهارات المذاكرة الفعالة.

وهذا ما سنكشفه ونتطرق إليه في دراستنا هذه، حيث اشتملت الدراسة على جانبين نظري وتطبيقي: الجانب النظري: ويحتوي على ثلاث فصول:

الفصل الأول: والمعنون بالإطار النظري للدراسة ويتضمن إشكالية الدراسة وتساؤلاتها؛ أهميتها؛ أهدافها، التعاريف الإجرائية لمفاهيم للدراسة؛ ثم الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الدراسة.

الفصل الثاني: المعنون بالتركؤ الأكاديمي؛ تضمن تاريخ مصطلح التركؤ؛ مفهوم التركؤ الأكاديمي أنواع التركؤ؛ مكونات التركؤ الأكاديمي؛ محدداته؛ مظاهره؛ أسبابه؛ خصائص المتلكئين أكاديمياً؛ آثار التركؤ الأكاديمي؛ النظريات المفسرة له؛ قياسه؛ علاجه.

الفصل الثالث: المعنون بـ "مهارات الحياة" تطرقنا فيه لنشأة مفهوم مهارات الحياة؛ مفهوم مهارات الحياة؛ أهمية إكتسابها؛ مكوناتها؛ خصائصها؛ الأساليب الأكثر إستخداماً لتنميتها، تصنيفاتها؛

النظريات المفسرة للمهارات الحياتية ثم تطرقنا للمهارات الحياتية المختارة في الدراسة وهي مهارة حل المشكلات، مهارة إدارة الضغوط، مهارة الإستدكار.

أما الجانب الميداني: فيحتوي على فصلين:

الفصل الرابع: بعنوان "الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة" تطرقنا فيها إلى منهج الدراسة؛ وصف مجتمع الدراسة؛ أدوات الدراسة، إجراءات الدراسة الأساسية.

الفصل الخامس: بعنوان "عرض وتحليل وتفسير النتائج" تضمن عرض وتحليل وتفسير الفرضيات الأولى والثانية والثالثة، ثم قمنا بالمناقشة العامة، ثم إستنتاج عام وختمنا بإقتراحات والآفاق المستقبلية.

الفصل الأول:

الإطار التمهيدي للدراسة

1. إشكالية الدراسة.
 2. الفرضيات.
 3. دوافع الدراسة.
 4. أهمية الدراسة.
 5. أهداف الدراسة
 6. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.
 7. الدراسات السابقة.
- خلاصة

1. إشكالية الدراسة:

إن تزايد التحديات التي تواجه المدرسة الجزائرية في ظل التحولات الاجتماعية؛ والتغيرات الحياتية وكذا التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع جعل الجزائر؛ كغيرها من المجتمعات الحديثة تسعى لتهيئة البيئة المدرسية الملائمة؛ من أجل الإعداد الجيد لأبنائها ولأن المنظومة التربوية والتعليمية تعد أهم المنظومات، التي تقوم بدور فعال في إعداد الكوادر البشرية التي ستقود المجتمع للتنمية والتطور مستقبلا، كان لزاما على المختصين في التربية والتعليم في الجزائر العمل على إصلاح المنظومة التربوية، وتطوير مناهجها؛ وجعل التلميذ محورا للعملية التعليمية التعلمية، لتجاوز نموذج التلميذ المتلقي للمعارف الى التلميذ الباحث عنها وتزويده بمجموعة من المهارات التي تعينه وتساعد في تخطي ما قد يواجهه من مشكلات لتحقيق أهدافه المستقبلية .

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مهمة في المسار الدراسي للتلميذ؛ حيث تنفرد بميزة كونها فترة إعداد وتنمية لمختلف جوانب شخصيته، وتعمل على إكمال بنيته التربوية ولأنها تعطي قمة الهرم التعليمي النظامي، وبوابة الانتقال للتعليم الجامعي، فتلاميذ المرحلة الثانوية يشغلون مكانة مهمة في المجتمع، بما يمتلكونه من طاقات وقدرات وإمكانات تؤهلهم للتقدم مستقبلا نحو المواقع الريادية في كافة المجالات، لذا وجب الإهتمام بدراسة مختلف المتغيرات التي قد تؤثر عليهم. " (الحارثي، 2017: 38)، ومساعدتهم على تجاوز ما قد يعيق تدرسهم أو تحقيق أهدافهم من صعوبات دراسية أو مشكلات إجتماعية أو ظروف نفسية وصحية، مما يضع على عاتق التلاميذ مسؤولية كبيرة في تحمل بذل الجهد والعمل الجاد والالتزام، لكي تتكامل الجهود وتتضافر لتحقيق أعلى نسب النجاح والتفوق ، وبإلحاح من المجتمع و ضغط من الأولياء، نجد أن فئة لا يستهان بها من التلاميذ تؤرقهم متطلبات الدراسة ، وتظهر عليهم أشكال الملل والتراخي في طلب العلم؛ والإستزادة منه فلا هم يتركون مقاعد الدراسة، ولا هم يحرصون على الإلتزام بمتطلباتها خاصة مع تزايد الأنشطة المدرسية، وكثرة الواجبات وتنوع المواد الدراسية؛ وكثافة البرامج ، وضغط الوتيرة المدرسية ، مما يجعل التلميذ في هذه المرحلة يمر بمواقف ضاغطة تحتاج منه للمرونة في تسيير نشاطاته؛ وإنجاز واجباته، فنلاحظ عنهم إختلافهم في

طرق إنجاز أعمالهم وحل واجباتهم، فمنهم من يقوم بها بشكل فوري ومنهم من يتباطأ ويؤجل حتى آخر لحظة ممكنة دون مبرر أو أسباب منطقية؛ مما يجعل الكثير من الأعمال الواجب إنجازها تتراكم، كإهمال تحضير دروسهم بشكل يومي، والمماطلة في إنجاز الواجبات ومراجعة الدروس بشكل متكرر، فيقع أغلبهم في دائرة القلق، والتوتر الناتج عن التأجيل المستمر، خاصة مع وجود متابعة دائمة وتقييم مستمر لنشاطاتهم من قبل الأساتذة؛ إن الإستمرار في التماطل والتأجيل لما هو مطلوب منهم من مذاكرة يومية؛ وحل للتمارين لتطبيق وإستيعاب ما تم تعلمه في الحصص الدراسية المقررة، يزيد مشاعر الضيق والقلق لديهم؛ فيهربون من مواجهة المشكل بتعود الغياب عن حضور دروسهم، مما يعرضهم للفشل في تحقيق أي تقدم دراسي، وإمكانية الرسوب، فالتابع لواقع المدارس اليوم يرى أن من الظواهر المنتشرة بين المتدربين، تهاون التلاميذ في الحضور المبكر للمدرسة بعذر أو بدون عذر، عدم إحضار الكراسات والكتب؛ التهاون في تسجيل الدروس، والتأخر في إنجاز الواجبات وحل التمارين فما بالك بالتحضير اليومي للدروس؛ وهو ما يعرف بالتلكؤ الأكاديمي والذي أصبح شائعا ومنتشرا في الوسط المدرسي؛ والذي يظهر من خلال التأجيل الواضح والإرجاء المتكرر للمهام الدراسية المطلوبة ومن ضمنها حل الواجبات المنزلية وإعداد المشاريع؛ والاستعداد للاختبارات أو تحضير الدروس من قبل المتعلم، حيث يؤخر الطالب البدء في تلك المهام أو الانتهاء من إنجازها، بالإضافة إلى تقديمه المهام الدراسية ذات الأهمية الأقل على المهام الضرورية المرتبطة بالنجاح والتفوق، ويعد التلكؤ الأكاديمي أحد السمات الخاصة بالمجال الأكاديمي، ويتسم بسلسلة من سلوكيات الإحجام والتجنب والعجز وعدم الفاعلية" (عبدالله، 2020).

تعتبر ظاهرة التلكؤ الأكاديمي من الظواهر المنتشرة لدى المتعلمين في مراحلهم الدراسية المختلفة، وقد أشار (الجعافرة، 2016: 11) في دراسته إلى أن التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة بسبب المهام الموكلة إليهم ومن ضمنها حل الواجبات المنزلية وإعداد المشاريع والاستعداد للاختبارات أو الدروس، فقد ساد التلكؤ الأكاديمي بشكل خاص في الأوساط الأكاديمية في بيئة مليئة بالأنشطة الدراسية والعلمية، إذ يشترط على الطلبة الإلتزام بالمواعيد المحددة لهم لإتمام المهام والاختبارات

الأكاديمية التي يتنافس من خلالها الطلبة لإجتيازها في الوقت المحدد فقد أكدت الدراسات أن الطلبة ممن لديهم نزعة قوية للتلکؤ يحصلون على درجة متدنية في الإمتحانات مقارنة بالطلبة غير المتلکئين ويظهرون ضعفا في الإنجاز الأكاديمي (أبوغزال، 2012: 132)، حيث يشير (العنزي والدغيم، 2003: 104) إلى أن أهم العوامل المسببة لمشكلة التلکؤ الأكاديمي، هي نوع المهام المطلوبة فالطلاب عادة لا يؤجلون المهام والواجبات التي يجدون فيها متعة وسعادة في حين أنهم يتجنبون أو يؤجلون تلك المهام التي لا يحبونها والتي تحمل نوعا من المشقة والجهد.

"إن التأجيل العرضي لبعض المهمات أو الوظائف هو أمر مقبول، إذ أن كل الأفراد يجدون أنفسهم أحيانا مجبرين على تأجيل مهماتهم حتى اللحظة الأخيرة، وخصوصا عندما تحدث ظروف طارئة بسبب رغبتهم بعمل بعض التغييرات في خطط العمل، بينما يؤجل بعضهم باستمرار مهماتهم، الأمر الغير مقبول والذي يجعلهم يشعرون بالذنب لتبديدهم الوقت وفقدانهم الفرص، إن هذا التأجيل المستمر هو أمر مشكل ومفروض، من هنا يظهر التلکؤ" (شبيب، 2015: 04)، ويتضمن التلکؤ الأكاديمي تأخيرا مقصودا في إنجاز المهام المرتبطة بالجوانب الأكاديمية، وربما ينتج عن الخوف من الفشل أو الميل إلى تأجيل المهام اللازمة لتحقيق هدف معين، أو سوء إدارة الوقت أو النفور من المهمة، ويعاني المتلکئون قبل الموعد النهائي لتسليم المهام أو بعده من الشعور بالقلق والتوتر و إنخفاض مستوى الضبط الذاتي" (Koinis, 2009: 16)، وينظر كل من (Park & Sperling, 2012: 12) إلى التلکؤ باعتباره سلوكا غير تكيفي يعوق الخبرات الأكاديمية الناجحة ويرتبط بسلوكيات أكاديمية معاكسة عديدة مثل عدم إنجاز المهام أو تسليم الواجبات في وقت متأخر، أو النقص في وقت الاستعداد للمهام وترك الإستذكار".

وقد أكد أبوغزال (2012) "أن له أثارا سلبية داخلية تتضمن الشعور بالتوتر والندم ولوم الذات، وأثارا سلبية أخرى تتعلق بإعاقة التقدم المهني والأكاديمي إضافة إلى مشكلات بالعلاقات الاجتماعية" كما أن تكرار سلوك التأجيل والمماطلة يؤدي إلى زيادة المعاناة من الضغوط النفسية و يضعف من أداء التلاميذ وعدم رضاهم عن الحياة، ومعاناتهم من القلق

و الإكتئاب والخلل وضعف الثقة بالنفس وإنخفاض الشعور بالكفاءة والفاعلية" فقد عرفت (Mary,2009) التلكؤ الأكاديمي بأنه: " الميل و الإتجاه لتأجيل وتجنب إتمام المهام والقرارات والمسؤوليات التي لابد من إنجازها خلال فترة معينة والملكى يعلم أنه من المفترض قيامه بتنفيذ بعض الأنشطة ويرغب في كثير من الأحيان في تنفيذها ولكنه يفشل في تحفيز نفسه لأدائها خلال الوقت المحدد أو المتوقع، وأحيانا وفي بعض الأوقات يصبح التلكؤ الأكاديمي مشكلة خطيرة متمثلة في الآثار الداخلية والخارجية لللكؤ فمن آثاره الداخلية لوم الذات، الندم، الشعور بالضيق و الإحباط بينما يؤثر خارجيا بأنه يمنع أو يعيق التقدم الأكاديمي والعمل ويضيع على الملكى فرصا كثيرة" .

كما يرتبط التلكؤ الأكاديمي بالعديد من الآثار السلبية التي تؤثر على العملية التعليمية بصورة عامة وعلى التلميذ بصفة خاصة، إذ يؤدي هذا السلوك إلى تدني التحصيل الدراسي وثبوت العادات الدراسية السيئة، وشعور الطلبة بعدم الكفاءة والتوتر والقلق وأن الطلبة الذين لديهم نزعة قوية لللكؤ يحصلون على درجات منخفضة في الإمتحانات مقارنة بالطلبة غير الملكتين ؛ ويظهرون ضعفا في إنجازهم الأكاديمي (أبو غزال2012: 132) كما أنه يؤثر على شخصيات وقيم الطلاب فقد يؤدي التلكؤ الأكاديمي إلى تأخير تسليم الواجبات، أو فقدان درجاتها، وقلق الإمتحان و إنخفاض الدرجات ، والإنسحاب من المقرر، ومستويات مرتفعة من الإجهاد ،وعدم قدرتهم على إدارة وقت الدراسة" (Prohaska ,Morill, Atilés & Preres,2000,125)

اللكؤ الأكاديمي كسمة شخصية يرتبط بمجموعة من السمات الأخرى ، وتتضمن مستوى متدن من الكفاءة الذاتية، ووعي منخفض ، وقلة الدافعية ، وتوجه نحو المستوى المنخفض في الأداء بالإضافة إلى ، قلة الجهد والإصرار وبالتالي إنخفاض الإجابة، الأمر الذي يقود الطالب إلى مشاعر القلق والتوتر ولوم الذات، وترجع درجة ونوع أسباب التسويف، إلى درجة إختلاف الأفراد في هذه السمات ، ويتوقف تحديد ذلك على المرحلة العمرية، أو الأكاديمية للفرد، وعلى المهام المكلف بها، والبيئة الأكاديمية، والظروف النفسية و الاجتماعية للأفراد" (علام،2008) وقد كشفت العديد من

الدراسات مثل دراسة عبد الله (2013)، ودراسة السلمي (2015) ودراسة الديب والسيد (2016) ودراسة العبيدي (2016) عن وجود علاقة إرتباطية سلبية بين التسويف الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية كالثقة بالنفس، والدافعية، والتنظيم الذاتي، وإدارة الوقت، والرضا عن الدراسة وجودة الحياة، والضغط الحياتية. وقلق الإمتحان.

كما أشار أحمد (2008) "إلى أن تأجيل المهمات الأكاديمية يؤثر على الفرد تأثيرا داخليا، ويظهر ذلك في الناحية النفسية مسببا الصراع النفسي ومشاعر الذنب ولوم الذات، والإحباط والإكتئاب واليأس؛ مما قد يؤدي إلى اكتساب الطالب لبعض السلوكيات غير الأخلاقية كالكذب لمحاولة تبرير موقفه من التسويف المستمر وتأجيل تسليم مهامه الأكاديمية."

أما التأثير الخارجي تظهر آثاره الخارجية في الناحية الجسدية كما أشار لها توكمان (Tuckman, 2002) في شعور الطالب بالكسل، والخمول، وعدم قدرته على الإنجاز، ويؤدي ذلك إلى نقص الكفاءة وعدم الإلتزام بالمواعيد وما ينتج عنه من التأثير السلبي على المستوى الثقافي وتحصيله الأكاديمي وتضييعه فرص كثير في الحياة، وبالتالي تأثيره على الجانب الاجتماعي في ضعف علاقاته الاجتماعية وظهور العديد من المشكلات الأسرية، كما توصلت دراسة عبد الله (2013) إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي والثقة بالنفس وحرية الإرادة وإدراك الواقع وحب الذات والآخرين والإعتدال، كما أظهرت دراسة الحارثي (2017) وجود علاقة إرتباطية سالبة بين التفاؤل والتسويف الأكاديمي أما دراسة عباس (2019) فقد بينت وجود علاقة إرتباطية موجبة بين التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي.

نظرا لكل هذه الآثار السلبية للتلکؤ الأكاديمي على الأداء الدراسي للتلاميذ وشخصياتهم وتوافقهم النفسي، وإنتشاره في الوسط المدرسي بين نسبة لا يستهان بها في وسط مدارسنا، فقد أثبتت بعض الدراسات أن التلکؤ الأكاديمي قد إنتشر على نطاق واسع بين الطلبة وهذا ما أشارت إليه دراسة هناء شبيب (2015) حيث توصلت لأن 75% من الطلبة يؤجلون إنجاز أعمالهم الأكاديمية، كما

بينت (Janssenk,2015) أن 60% من طلبة الثانوي لديهم تلكؤ أكاديمي، كما توصلت دراسة سحلول (2014) إلى أن نسبة إنتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة ديرب نجم بلغت (45,7%) وأن النسبة إختلفت بإختلاف النوع حيث كانت لدى الذكور أكبر، وفي الصف الثاني ثانوي أكبر من الصف الأول، كما أشارت دراسة سكران(2010) أن نسبة إنتشار التلكؤ في المملكة العربية السعودية 46,5% بالمرحلة الثانوية و 34,8% بالمرحلة المتوسطة أما دراسة (Ozer&Ferrari,2011) فقد أظهرت أن نسبة إنتشار التلكؤ الأكاديمي في تركيا 55% لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما أظهرت دراسة غانم (2021) أن تلاميذ الثالثة ثانوي لديهم مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي، كما أظهر دراسة الغزو وجردات (2020) أن مستوى التسويف الأكاديمي مرتفع ووجود إرتباط سالب بين التسويف وتقدير الذات والتفائل؛ أما البادري (2023) فقد وصلت نتائج دراسته إلى شيوع التلكؤ بدرجة متوسطة وكذلك دراسة الجراجرة وعريبات (2023)؛ نتيجة كل ذلك برز الحس البحثي بأهمية إيجاد طريقة مناسبة للتقليل من آثار التلكؤ الأكاديمي على الأداء الدراسي للتلاميذ، وشخصياتهم، ومن خلال عمل الباحثة كمستشارة للإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني، و مرافقتها ومتابعتها لتلاميذ المؤسسة مكان عملها ومناقشة واقع المشكلات التربوية مع زملائها مستشاري الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني بولاية ورقلة و من خلال الجلسات التنسيقية، والندوات واللقاءات التكوينية، ومن خلال الدراسات لتقييم وتحليل النتائج الفصلية، وجلسات المرافقة للحالات الخاصة، والجلسات الإرشادية، وكذا الإنشغالات التي يطرحها الأساتذة في مجالس الأقسام، ومجالس التعليم عند تقييم أعمال التلاميذ الفصلية والسنوية، وملاحظات مستشاري التربية عن ظاهرة الغيابات المتزايدة؛ وبنسب كبيرة، والإنخفاض الواضح في النتائج من فصل لآخر، التهاون في إنجاز الواجبات وتقديمها في وقتها وتقديم الأعذار المتكررة؛ مما زاد إهتمام الباحثة بدراسة الموضوع بشكل علمي؛ و مساعدة تلاميذها لحفض سلوك التلكؤ الأكاديمي ولأن الإرشاد النفسي والتربوي من أهم المداخل الإنسانية لملاءمة لتخفيف المشكلات، التي يعاني منها تلاميذنا وإيماننا بأهمية المهارات الحياتية لدي تلاميذنا، حيث ترى كوجل

(1996:93) " ضرورة الاهتمام بالمهارات الحياتية، وتزويد كل متعلم بها، كي يستطيع أن يواجه المتغيرات والتحديات العصرية التي يتسم بها هذا العصر، وكذلك أداء الأعمال المطلوبة منه على أكمل وجه، فهذه المهارات تحقق له التعايش الناجح والتكيف والمرونة والنجاح في حياته العملية والشخصية. " وقد أشارت هبة الله عبد الفتاح (2003) إلى أن إكتساب المهارات الحياتية له أهمية خاصة تتمثل في:

- إكتساب الفرد القدرة على أداء الأعمال في يسر وسهولة، فمن يمتلك المهارة يتميز عن من لا يمتلكها بأنه لا يستغرق وقتا طويلا مع طبيعة العمل وما يحتاجه من وقت.
 - تكسب المتعلم ميلا للعلم، حيث أن إتقان المهارات الأساسية في العلم يجعل المتعلم قادرا على طرق أبوابه وإستخدام المهارات في الحصول على العديد من المعارف، مما يؤدي إلى زيادة إهتمام المتعلم بالعلم والتعمق في الدراسة.
 - يعمل إكتساب المهارات بجانب إكتساب المعلومات على تعديل السلوك الذي يسعى إليه واضعوا المناهج. (أبو الخير، 2013)
- إختارت الباحثة مجموعة من المهارات التي تناسب موضوع الدراسة وكذا تلاميذ المرحلة الثانوية، بعد عدة لقاءات مع عينة من التلاميذ الذين يعانون من التلكؤ الأكاديمي لتحديد إحتياجاتهم الإرشادية وتمثلت هذه المهارات في:

مهارة حل المشكلات لتمدهم بالخطوات العلمية لتحديد مشكلاتهم الدراسية بدقة وتحديد الأسباب وإقتراح الحلول و تطبيق ما هو مناسب منها، للتخلص من هذه المشكلات والإعتماد على قدراتهم وإمكانياتهم في التكفل بما يواجههم من عراقيل تجاه نجاحهم الدراسي، و مهارة الإستذكار لتوعيتهم بالسلوكيات الخاطئة التي يمارسونها كطرق إستذكار، وتزويدهم بالطرق السليمة للإستذكار كالمراجعة اليومية وتنظيم وقت وبيئة المذاكرة وكيفية الإستعداد والتحضير السليم وأداء الإمتحانات، وكذا مهارة إدارة الضغوط للتدرب على التعامل الإيجابي مع المواقف الضاغطة اليومية في المدرسة وكذا

الأسرة و المحيط الإجتماعي خاصة المواقف الضاغطة المستمرة التي تعيق التلميذ للإهتمام بإنجازه الدراسي و هذا ما دفعنا لإعداد برنامج تدريبي قائم على مهارات الحياة لحفض سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وللتأكد من فاعليته طرحنا التساؤل التالي:

2. تساؤلات الدراسة:

ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الحياة في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوي؟

هل توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؟

هل توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي؟

هل توجد فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي والتبعي على مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس التبعي؟

إنطلاقاً من تساؤلات الدراسة وإستناداً للأهداف المرجوة منها إقترحت الباحثة الفرضيات التالية:

3. فرضيات الدراسة:

-توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مستوى مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية

-توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

-توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح التتبعي.

4. دوافع الدراسة:

-التعرف على العوامل التي من شأنها أن تكون سببا في انتشار ظاهرة التلكؤ الأكاديمي بين تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة.

-تسليط الضوء على عدد من المهارات الحياتية وكيفية توظيفها في تنشيط العملية التربوية.

-تحديد المهارات الحياتية التي يمكن استغلالها في الوسط المدرسي من أجل الحد من ظاهرة التلكؤ الأكاديمي ورفع دافعية التلاميذ للإنجاز والتعلم.

-الحاجة إلى برامج تدريبية للحد من المشكلات الدراسية التي تعيق التحصيل الجيد للتلاميذ، والتي يعد التلكؤ الأكاديمي أبرزها.

5. أهمية الدراسة:

-إختبار فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الحياة في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

-فهم المتغيرات التي يتناولها البحث بالدراسة وهي التلكؤ الأكاديمي الذي يعد من أكثر المشكلات التي تؤثر سلبا على نجاح العملية التعليمية التعلمية مما يتطلب التوسع في دراسته ووضع حلول متنوعة لها وكذلك متغير مهارات الحياة التي أصبح من الضروري إدراجها في برامج التعليم المدرسي في مختلف المراحل الدراسية لأهميتها في إكساب التلميذ القدرة على تحمل مسؤولياته الدراسية والاجتماعية والمهنية مستقبلا.

-حاجة تلاميذ المرحلة الثانوية الذين يعانون من ارتفاع مستوى التلكؤ الأكاديمي للتدخل بأساليب مناسبة يمكن من خلالها خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لديهم.

- خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي قد يسهم في وقايتهم من الآثار السلبية النفسية والاجتماعية والدراسية الناجمة عن هذا السلوك وجعلهم أكثر توافقا لتحقيق النجاح والتفوق في بقية السنوات تحضيرا لإجتياز شهادة البكالوريا.

- تصميم أداة لقياس مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- تطوير البرامج التدريبية: تساعد الدراسة في توجيه الجهود نحو تصميم برامج تدريبية تستهدف المهارات الحياتية المهمة لخفض التلكؤ الأكاديمي.

6. أهداف الدراسة:

- معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارة الحياة في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- بناء مقياس للتلکؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

- تصميم برنامج تدريبي قائم على مهارات الحياة لخفض التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- معرفة مدى إستمرار فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مهارات الحياة في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- معرفة الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده.

- معرفة الفروق بين القياسين البعدي والتبعي على مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده.

7. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة :

1.7. البرنامج التدريبي: هو مجموع الخطوات المحددة والمنظمة المستندة على الإطار النظري للتدريب على مهارات الحياة حيث يتضمن البرنامج مجموعة من المهارات والأنشطة والخبرات والتدريبات التي تقدم لتلاميذ المرحلة الثانوية الذين يعانون من درجات مرتفعة من مستوى التلكؤ الأكاديمي بطريقة جماعية خلال فترة محددة، بهدف تدريبهم على مهارات حل المشكلات ومهارة إدارة الضغوط ومهارات الإستدكار لخفض درجة التلكؤ الأكاديمي.

2.7. التلكؤ الأكاديمي: هو التأجيل المتعمد لإنجاز الواجبات والمهام الدراسية والإستعداد للإمتحانات وتركه لآخر لحظة، وما يصحبه من مشاعر الضيق والقلق يقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ من خلال المقياس المعد من قبل الباحثة.

3.7. مهارات الحياة: هي مجموعة من القدرات التي يكتسبها التلميذ بصورة قصدية عن طريق مروره بخبرات منهجية تدريبية تمكنه من التعامل الإيجابي مع متطلبات الحياة المدرسية والإجتماعية وتقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ من خلال المقياس المعد لذلك والمتضمن الأبعاد التالية: مهارة حل المشكلات، ومهارة إدارة الضغوط ومهارة الإستدكار.

1.3.7. مهارة حل المشكلات: هي قدرة تلميذ السنة الأولى ثانوي على حل مشكلاته الدراسية والإجتماعية من خلال وعيه بوجودها وجمع بياناتها ووضع البدائل والحلول الممكنة ومن ثم إتخاذ القرار وتنفيذه ثم تقييم فعالية الحل تقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس المهارات الحياتية في بعد حل المشكلات.

2.3.7 مهارة إدارة الضغوط: هي قدرة تلميذ السنة الأولى ثانوي على معرفة مصادر الضغوط (الأصدقاء، العائلة، المدرسة...) والتعامل معها إيجابيا لتحقيق النجاح الدراسي وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس المهارات الحياتية في بعد مواجهة الضغوط.

3.3.7 مهارة الاستذكار: هي قدرة تلميذ السنة الأولى ثانوي على تنظيم المراجعة اليومية للدروس وإنجاز الواجبات وتحضير الإمتحانات وأدائها وقدرته على تنظيم وقت وبيئة المذاكرة، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس المهارات الحياتية في بعد مهارة الإستذكار.

8. الدراسات السابقة:

1.8. الدراسات المتعلقة بالتلكؤ الأكاديمي:

1.1.8. دراسة أبوأزيق وجرادات(2013) بعنوان "أثر تعديل العبارات الذاتية المسببة للتسويق الأكاديمي في خفض التسويق الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الصف العاشر " هدفت لإستقصاء أثر تعديل العبارات السلبية المسببة للتسويق الأكاديمي في خفضه وتحسين الفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الصف العاشر بالمدرسة الثانوية للبنين إختيرت بطريقة عشوائية بسيطة وطبق عليها مقياسين، التسويق الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية من تصميم الباحثين، ولتحقيق أهداف الدراسة أستخدم المنهج شبه التجريبي بقياسين قبلي وبعدي و كانت النتائج كالتالي، بحيث توصلت الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضاً أعلى بشكل دال إحصائياً في التسويق وتحسناً أعلى بشكل دال في الفاعلية الذاتية في كل من القياسين البعدي والمتابعة، مقارنة مع المجموعة الضابطة ضد السيطرة والمخاطر.

2.1.8 دراسة عبد الله(2013) بعنوان "حول التسويق وعلاقته بالصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين " حيث هدفت إلى معرفة علاقة التسويق بكل من النوع والمرحلة العمرية والصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين وقد تكونت عينة 271 طالبا (133 ذكور، 138 إناث) من مدارس، وإستخدم الباحث أداتين مقياس التسويق من إعدادده ومقياس الصحة النفسية للرجال، وأظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في التسويق لصالح الذكور وفروق دالة إحصائيا بين الأطفال والمراهقين لصالح المراهقين كما تبين عدم وجود علاقة بين التسويق وكل من

معرفة الذات والشجاعة والتوافق الشخصي والإجماعي كما وجدت علاقة سلبية دالة إحصائياً بين التسوية وكل من الثقة بالنفس وحرية الإرادة وإدراك الواقع وحب الذات والآخرين والإعتدال.

3.1.8 دراسة عبود (2017) "أثر برنامج إرشاد جمعي في تخفيض التسوية الأكاديمي وتحسين

الضبط الذاتي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية محمد عبود، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن"

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر برنامج إرشاد جمعي يستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تخفيض التسوية الأكاديمي وتحسين الضبط الذاتي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون. ولإختيار عينة الدراسة تم استخدام مقياسي التسوية الأكاديمي والضبط الذاتي ومن خلال درجات أفراد العينة عليهما تم إختيار 30 فرداً وتقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية تكونت كل واحدة منهم من (15) فرداً طبق البرنامج على العينة التجريبية أما الضابطة فلم تتلقا أي تدريب، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي قد أظهر فاعلية أكبر من عدم المعالجة في تخفيض التسوية الأكاديمي في القياس البعدي، كما تبين أن فاعلية برنامج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تخفيض التسوية الأكاديمي قد استمرت في قياس المتابعة. كما بينت النتائج أن البرنامج العلاجي كان أكثر فاعلية من عدم المعالجة في تحسين الضبط الذاتي في القياس البعدي وقياس المتابعة.

4.1.8 دراسة الحارثي (2017): بعنوان "التفاؤل وعلاقته بالتسوية الأكاديمي والتحصيل

الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية "هدفت الى معرفة العلاقة بين التفاؤل وبين كل من التسوية الأكاديمي و لتحصيل الدراسي وتحديد مدى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال درجاتهم على مقياسي التفاؤل والتسوية الأكاديمي المترجمين على عينة من الطلاب قرد بـ (616) و تم استخدام المعدل التراكمي كمؤشر للتحصيل و إعتد الباحث المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفاؤل والتحصيل الدراسي ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين التفاؤل والتسوية الأكاديمي كما أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال درجات الطلاب.

5.1.8 دراسة عباس (2017): "الإخفاق المعرفي وعلاقته بمستوى التسويق لدى طلبة الإعدادية" هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية حسب متغيرات النوع الاجتماعي والصف (الرابع والخامس والسادس) والتخصص (علمي، إنساني) ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث ببناء مقياس التسويق وفق نظرية وينر (WEINER, 1979) وتم التأكد من خصائصه السيكمترية ومن ثم تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية قدرن بـ (300) إختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية و إعتد الباحث لتحقيق أهداف الدراسة على المنهج الوصفي وتوصلت نتائجها إلى أن طلبة الإعدادية ليس لديهم تسويق أكاديمي دال و أن هناك فروق دالة بينهم في التسويق الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي إذ يكون عند الذكور أكثر من الإناث ولدى طلبة الرابع أكثر تسويق أكاديمي من طلبة الخامس والسادس، بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة في التخصص (علمي، إنساني)، وهناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين التسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي.

6.1.8 دراسة الزهراني (2017) "التلکؤ الأكاديمي وعلاقته بالنزعة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين" هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة سمة الكمالية ودرجة شيوع التلکؤ الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين، والكشف عن الفروق الإحصائية بينهما وأثر متغير المرحلة التعليمية على الدرجتين، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجات التلکؤ الأكاديمي ودرجات سمة الكمالية لدى الموهوبين بمنطقة الباحة التعليمية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم (المتوسط، ثانوي) تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، إعتد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي وتم تطوير مقياس التلکؤ الأكاديمي ومقياس الكمالية لعبد العزيز المالكي (2014) لتحقيق أهداف الدراسة وكشفت النتائج على وجود درجة متوسطة في التلکؤ الأكاديمي ووجود درجة عالية من سمة الكمالية، و وجود فروق دالة إحصائية في درجة الكمالية تعزى للمرحلة التعليمية الثانوية، كما لم يتبين جود علاقة ارتباطية دالة بين درجات سمات الكمالية ودرجات مظاهر التلکؤ الأكاديمي.

7.1.8 دراسة العبيدانية وآخرون (2018) بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بمحافظة ظفار" هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح ولتحقيق أهداف الدراسة إعتد الباحثون على المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح القياس البعدي؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق غير دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج على مقياس التسويف الأكاديمي مما يشير إلى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه.

8.1.8. دراسة عطية (2018) بعنوان "التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية" هدفت إلى التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا والتسويف الأكاديمي والتعرف على إمكانية التنبؤ بمستوى درجات درجات طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين بالصف الأول والثاني والثالث والذين تراوحت أعمارهم بين (15_17) عاما بمحافظة الرفحاء، من خلال التعرف على درجاتهم في التعلم المنظم ذاتيا، إعتد الباحث على مقياس التسويف الأكاديمي أبو غزال (2012) ومقياس التعلم المنظم لـ إبراهيم (2001) وفق المنهج الوصفي التنبؤي، وكانت أبرز النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا والتسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة كما أشارت إلى إمكانية التنبؤ بمستوى درجات الطلاب المتفوقين دراسيا في مقياس التسويف الأكاديمي من خلال التعرف على درجاتهم في التعلم المنظم ذاتيا.

9.1.8. دراسة سليمان وعبيد (2019) بعنوان "الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتسويق الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية" هدفت لمعرفة مستوى كل من الإدمان على الأنترنت والتسويق الأكاديمي بين طلبة الثانويات بمحافظة الأنبار ودلالة الفروق وفق النوع (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي)، وهل توجد علاقة بين الإدمان على الأنترنت والتسويق الأكاديمي، بلغت عينة البحث (120) طالبا تم إختيارهم بالطريقة العشوائية إعتد الباحثان على المنهج الوصفي الارتباطي، إستخدم فيها مقياسين مقياس الإدمان على الأنترنت (لكيمبرلي يونغ، 1996) ومقياس (عباس، 2017) للتسويق الدراسي فكانت أبرز النتائج أنّ مستوى الإدمان على أعلى من المتوسط لدى أفراد عينة الدراسة مع وجود فروق في مستوى الإدمان يعود لصالح الذكور أما مستوى التسويق الأكاديمي فأعلى من المتوسط ووجود فروق في التسويق لصالح الذكور.

10.1.8. دراسة خليفة واللامي (2019) بعنوان "التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" إستهدف البحث الحالي قياس التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية تكونت عينة الدراسة من (100) طالب من طلاب هذه المرحلة التعليمية، قام الباحثان ببناء مقياس للتلکؤ الأكاديمي والتأكد من خصائصه السيكومترية و إستخدما المنهج الوصفي، وقد أظهرت النتائج وجود تلكؤ أكاديمي لدى تلاميذ هذه المرحلة وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التلكؤ الأكاديمي وفقا لمتغير التخصص (علمي، أدبي) لصالح التخصص الأدبي.

11.1.8. دراسة الغزو وجرادات (2020) بعنوان "دراسة إستكشافية للعلاقة بين التسويق الأكاديمي وتقدير الذات والتفاؤل لدى عينة من طالبات الصفين العاشر والحادي عشر في الأردن" هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في التسويق وتقدير الذات والتفاؤل لدى عينة من طالبات الصفين العاشر والحادي عشر في محافظة إربد، الأردن وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبة تم إختيارهن بطريقة عشوائية من مدرستين ثانويتين حكوميتين، طبقت عليهن ثلاث مقاييس هي مقياس التسويق الأكاديمي، ومقياسي تقدير الذات والتفاؤل، وأظهرت النتائج تسويفا مرتفعا لدى طالبات الصف

الحادي عشر كما بينت النتائج أن هناك إرتباطات سالبة دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي وكل من تقدير الذات والتفاؤل وأن هناك إرتباطات إيجابية دالة إحصائيا بين تقدير الذات والتفاؤل لدى طالبات الصنفين العاشر والحادي عشر.

12.1.8. دراسة غانم (2021) بعنوان "مستوى انتشار التسويف الأكاديمي لدى التلاميذ

المتدرسين السنة الثالثة ثانوي" هدفت لمعرفة مستوى التسويف لدى تلاميذ الثالثة ثانوي ومعرفة إن كانت هنالك فروق في تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، لتخصص (علوم تجريبية، آداب وفلسفة) وإعادة السنة النهائية (معيد، غير معيد) ولتحقيق أهداف الدراسة تم الإعتماد على المنهج الوصفي، توصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط لانتشار التسويف الأكاديمي لدى التلاميذ المتدرسين في السنة الثالثة ثانوي، عدم وجود فروق في مستوى انتشار التسويف الأكاديمي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس عدم وجود فروق في مستوى انتشار التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير إعادة السنة النهائية.

13.1.8. دراسة قبايلي (2021) بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تعديل عادات

الإستذكار لدى التلاميذ الملتكئين أكاديميا دراسة تجريبية بمدينة ورقلة" هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تحسين عادات الإستذكار لدى تلاميذ المرحلة الثانوية الملتكئين أكاديميا بمدينة ورقلة_ الجزائر، و لتحقيق أهداف الدراسة تم إعتماد المنهج التجريبي بتصميم تجريبي حقيقي، تصميم المجموعة الضابطة مع إختبار بعدي فقط، تكونت عينة الدراسة من (32) تلميذة بقسم ثالثة ثانوي شعبة تسيير و إقتصاد تم تقسيمهم الى مجموعة تجريبية وضابطة بالتساوي عن طريق الإختيار العشوائي، وتم إستخدام مقياسين لجمع البيانات مقياس ميسون (2019) للتلکؤ الأكاديمي، ومقياس الخضري وعبد الرحيم (1993) لقياس عادات الإستذكار بعد تكييفه من قبل الباحثة والتأكد من خصائصه السيكمومترية، كما قامت الباحثة ببناء برنامج إرشاد جمعي يستند على نظرية بيك بلغ عدد جلساته (14) جلسة لتحسين عادات الإستذكار وبينت نتائج الدراسة أن البرنامج الإرشادي الجمعي يؤثر تأثيرا دالا إحصائيا في تحسين عادات الإستذكار لدى تلميذات السنة

الثالثة ثانوي المتلكمات أكاديميا في القياس ابعدي و التبعية ولا يختلف تأثير البرنامج الإرشادي الجمعي في تنمية عادات الإستذكار لدى تلميذات السنة الثالثة ثانوي المتلكمات أكاديميا باختلاف الوضعية الدراسية (معيدة_ غير معيدة).

14.1.8. دراسة القصبي (2022) بعنوان " التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالقيم لدى طلاب المرحلة الثانوية " هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الصف الثاني ثانوي ولدراسة فرضيات الدراسة إستخدمت الباحثة أداتين مقياس التلكؤ الأكاديمي لعلاء محمود الشعراوي(2013) ومقياس القيم إعداد الباحثة المنهج الوصفي وكشفت نتائج الدراسة على أن مستوى التلكؤ لدى طلاب الصف الثاني كان متوسطا وكذلك وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس القيم.

15.1.8. دراسة غانم (2022) " المعتقدات المعرفية لتلاميذ الطور الثانوي وعلاقتها بانتشار التلكؤ الأكاديمي لديهم " هدفت الدراسة لمعرفة علاقة المعتقدات المعرفية والتلكؤ الأكاديمي والفروق بين التخصصين (علوم تجريبية، أداب وفلسفة) في المعتقدات المعرفية والتلكؤ الأكاديمي لدى عينة قصدية من التلاميذ بلغ حجمها 56 تلميذة وتلميذا متمدرسين في ثانوية لوصيف رشيد بسكيكة _الجزائر، إعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي بإستخدام مقياسان معدان سابقا لصريفي(2018) للتلکؤ الأكاديمي ومقياس المعتقدات المعرفية للجغيمان وأيوب (2010) أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية سالبة بين المعتقدات المعرفية والتلكؤ الأكاديمي، إضافة إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ في مستوى المعتقدات المعرفية وفي مستوى التلكؤ الأكاديمي تعزى للتخصص.

16.1.8. دراسة الشهري (2021) " التحصيل الدراسي في ضوء إختلاف السيطرة المعرفية ومستوى التسويف الأكاديمي والحكمة الإختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافضة جدة " هدفت الدراسة للكشف عن مقدار التحصيل الدراسي باختلاف مستوى التسويف الأكاديمي والحكمة الإختبارية والتسويف الأكاديمي (منخفض/مرتفع) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافضة جدة

بجميع مستوياتها الأولى والثانية و الثالثة بتخصصيها العلمي والأدبي وأستخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن و لجمع البيانات إستخدم ثلاث مقاييس هي مقياس السيطرة المعرفية ، ومقياس التسويف الأكاديمي ، ومقياس الحكمة الإختبارية بعد التحقق من خصائصها السيكموترية وتوصلت نتائج الدراسة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستويات التحصيل الدراسي تعزى إلى قوة السيطرة المعرفية في الرتبة الأولى وتوجد فروق في الرتبة الثانية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل تعزى لمستوى الحكمة الإختبارية وكانت الفروق لصالح الطلبة ذوي الحكمة الإختبارية المرتفع.

17.1.8. دراسة البادري (2023) "ظاهرة التلكؤ الدراسي لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان وعلاقتها بخداع الذات" هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى شيوع خداع الذات لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى شيوع الظاهرة التلكؤ الدراسي ومستوى شيوع خداع الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات الجنس ونوع الدراسة، و إستقصاء العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين مستوى ظاهرة التلكؤ الدراسي ومستوى خداع الذات ،تم تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي (إعداد الباحث) ومقياس خداع الذات للخصوصي (2018) على عينة قدرها (133) طالبا وطالبة بالصف الحادي عشر، وأسفرت النتائج عن شيوع ظاهرة التلكؤ الأكاديمي بدرجة متوسطة، وشيوع ظاهرة خداع الذات بدرجة متوسطة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات خداع الذات وفقا لمتغير الجنس بينما وجدت فروق دالة إحصائية في مستويات خداع الذات وفقا لمتغير نوع الدراسة، كما وجد ارتباط منخفض وطردى دال إحصائيا بين التلكؤ الدراسي وخداع الذات وأوصت الدراسة بالعمل على تنمية الجوانب الإيجابية لدى الطلبة والتي شأنها أن تحد من خطورة هذا السلوك وتقلل إنتشاره كزيادة الدافعية للإنجاز وتنمية ثقتهم بأنفسهم وإمكانياتهم وقدراتهم وحثهم على المثابرة و الانضباط للوصول لأهدافهم.

18.1.8. دراسة الجراجرة وعربيات (2023) بعنوان "مستوى السلوك الصحي والتسويق الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس قصبة الكرك بالأردن" حيث هدفت الى التعرف على مستوى السلوك الصحي والتسويق الأكاديمي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية العامة في مدارس قصبة الكرك على عينة قدرها (295) طالبة و توصلت الدراسة الى أن مستوى السلوك الصحي لدى طالبات الثانوية العامة في مدارس قصبة الكرك جاء متوسطا ولجميع الأبعاد، كما أن مستوى التسويق الأكاديمي أيضا متوسط ولجميع الأبعاد.

19.1.7. دراسة حسن (2023): "التشوهات المعرفية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة" هدف الدراسة البحث في ارتباطية العلاقة بين التشوهات المعرفية والتلكؤ الأكاديمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وقد قامت الباحثة بتبني مقياس التشوهات المعرفية لصالح الدين (2015) ومقياس التلكؤ الأكاديمي لصاحبه أحمد عبد التواب (2020) طبق المقياسين على عينة بحث بلغت (300) تلميذة و توصلت النتائج الى أن طالبات المرحلة المتوسطة يمتلكن تشوهات معرفية وتلكؤ أكاديمي منخفض وكذلك أظهرت أن هناك علاقة ارتباطية ضعيفة وعكسية بين متغيري البحث.

20.1.7. دراسة سليمان (2024): "فعالية برنامج تدريبي قائم على رأي المال النفسي في خفض التسويق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية" هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على رأس المال النفسي لخفض التسويق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتم تطبيق المنهج الشبه تجريبي، كما تم تطبيق مقياس التسويق الأكاديمي من إعداد الباحث، والبرنامج التدريبي القائم على رأس المال النفسي إعداد الباحث، حيث تكونت العينة من (24) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية إختيروا بطريقة قصدية وصنفوا ضمن الفئة الأعلى في التسويق وفقا لقيمة الإرباعي الأعلى على مقياس التسويق الأكاديمي ، وتم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين إحداهما تجريبية (12) والأخرى ضابطة (12) وتم التحقق مسبقا من التكافؤ بين العينتين في العمر الزمني و متغير التسويق الأكاديمي ومن ثم تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية و خلال (32)

جلسة ثم بعدها القياس البعدي للمجموعتين وإختبار صحة الفروض، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتسويق لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ووجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وعدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتسويق.

❖ التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير التلكؤ الأكاديمي:

بعد عرض مجموعة من الدراسات التي إهتمت بمتغير التلكؤ الأكاديمي يمكن التعقيب عليها إجمالاً في النقاط التالية:

❖ من حيث الأهداف نجد أن:

تناولت العديد من الدراسات متغير التلكؤ الأكاديمي بهدف معرفة مستوى التلكؤ الأكاديمي في ضوء متغيرات كالنوع، السن، المستوى الأكاديمي، التخصص نذكر منها دراسة عباس (2017) ودراسة خليفة واللاممي (2019) و دراسة غانم (2020) ودراسة الجراجرة وعريبات (2023) بينما ربطتها دراسات أخرى بمتغيرات مختلفة بهدف الكشف عن العلاقة أو الفروق كدراسة عبد الله (2013) ودراسة الحارثي (2017) ودراسة الزهراني (2017) ودراسة عطية (2018) ودراسة سليمان وعبيد (2019) ودراسة الغزوات وجرادات (2020) ودراسة الشهري (2021) والبادري (2023) كما حاولت دراسات أخرى محاولة خفض من تأثيره عن طريق برامج إرشادية كدراسة أبوأزيق (2013) ودراسة عبود (2017) ودراسة العبيدانية وآخرون (2018) ودراسة قبايلي (2021) ودراسة سليمان (2024).

❖ من حيث المنهج: إختلفت الدراسات في إستخدامها للمنهج المستخدم لدراسة متغيراتها

بإختلاف أهدافها فمنها من إستخدم المنهج الوصفي لمعرفة المستوى أو الكشف عن الفروق

ومنها من إستخدمت المنهج الشبه تجريبي كدراسة أبو أزريق (2013) ودراسة عبود (2017) ودراسة العبيدانية (2018) ودراسة قبالي (2021) ودراسة سليمان (2024).

❖ **من حيث العينة:** طبقت معظم الدراسات على تلاميذ المرحلة الثانوية بينما إعتمدت بقية الدراسات على عينة من تلاميذ في مراحل دراسية أخرى كدراسة أزريق (2013) ودراسة عبد الله (2013) ودراسة عباس (2017) ودراسة الزهراني (2017) ودراسة العبيدانية وآخرون (2018) ودراسة خليفة والامي (2019) ودراسة الغزو وجرادات (2020) والبادري (2023) ماعدا دراسة **حسن (2023)** حيث طبقت على تلاميذ المرحلة المتوسطة.

❖ **من حيث الأدوات:** إستخدمت أغلب الدراسات مقاييس معدة من قبل باحثين آخرين ماعدا دراسة **أبوأزريق وجرادات (2013)** وعبد الله (2013) وعبود (2017) ودراسة العبيدانية وآخرون (2018) وسليمان (2024) حيث قام ببناء مقياس التسويق الأكاديمي والبرنامج الإرشادي وكذا دراسة خليفة والامي (2019).

3.9. الدراسات المتعلقة بمتغير مهارات الحياة :

1.3.9. دراسة منظمة الصحة العالمية (2002) بعنوان "المهارات الحياتية" أجرت منظمة الصحة العالمية اليونيسيف في الفترة (2001_2002) دراسة تهدف إلى معرفة وتقييم ما تقوم به الوكالات والمنظمات في مختلف مناطق العالم من أجل تفعيل المهارات الحياتية، و قد شارك في الإستطلاع خمسون منظمة وكان من أهم المهارات الحياتية التي تكرر طرحها ما يلي: التعامل مع الضغط والمشاعر والتوتر، مهارات التواصل مهارات العلاقات الشخصية، صنع القرار، حل المشكلات، الدعم، حل الصراع، التفكير الناقد، تقييم الذات وتقييم الأخطار، السلامة في المنزل والمدرسة، السلامة الشخصية، تحديد الأهداف.

2.3.9. دراسة جمعة (2010) بعنوان "المهارات الحياتية و علاقتها بالذكاءات المتعددة لطلبة

المرحلة الثانوية في قطاع غزة" هدفت الدراسة لمعرفة مستوى المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بإستخدام المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية في مدارس مديرية خان يونس موزعين على 25 مدرسة طلاب و 13 مدرسة طالبات بإستخدام العينة العنقودية العشوائية وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين مستوى المهارات الحياتية بأبعاده و الذكاءات المتعددة بأبعاده لدى طلاب المرحلة الثانوية عينة الدراسة، وأن مستوى المهارات حياتية لديهم جيد، و أنه لا توجد فروق في مستوى المهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس أو مكان السكن أو مستوى تعليم الوالد، و لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الذكاءات المتعددة تعزى لمتغير الجنس ولا المستوى التعليمي للوالد ولا في منطقة السكن الابين منطقة البلد والمنطقة الشرقية لصالح المنطقة الشرقية.

3.3.9 دراسة أبو الخير أحمد (2013) بعنوان "أثر برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتي في

تنمية المهارات الحياتية وعادات الإستذكار لدى طلاب المدرسة الثانوية" هدفت الدراسة للكشف عن أثر برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتي في تنمية المهارات الحياتية (الرعاية الذاتية، و المهارات الاجتماعية ومهارات الإتصال، ومهارة التعبير عن الإنفعال ومهارة المحافظة على الصحة الجسمية والنفسية ومهارة حل المشكلات ومهارة إتخاذ القرار ومهارة إدارة الوقت) لطلاب المدرسة الثانوية وأثر برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتي في تنمية عادات الإستذكار (مهارة تدوين الملاحظات، المهارات القرائية، مهارة التركيز، مهارة تنظيم حجرة الدراسة، مهارة تنظيم الوقت، مهارة الاستعداد للإختبار وتقليل مستوى القلق) ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم أداتين هما مقياس عادات الإستذكار ومقياس المهارات الحياتية و إعتد الباحث على التصميم شبه التجريبي ومن أهم نتائج الدراسة أن البرنامج القائم على التنظيم الذاتي للتعليم يساعد الطلاب وينمي لديهم عادات الإستذكار وينمي لديهم مهارات الحياة لهذه المرحلة الدراسية.

4.3.9. دراسة مقدادي (2013) بعنوان "فاعلية برنامج توجيه جمعي في تنمية المهارات الحياتية

دراسة شبه تجريبية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة إربد" هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج جمعي في تنمية المهارات الحياتية وتحسين التوقعات التفاؤلية وخفض الإكتئاب لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية ولتحقيق أهداف الدراسة إستخدم الباحث مقياس التوجه نحو الحياة كمقياس قبلي وبعدي لتحديد مستوى التحسن في التوقعات التفاؤلية وقائمة بيك للإكتئاب لتحديد مستوى التحسن في إنخفاض مستوى الإكتئاب كما إعتد الباحث التصميم شبه التجريبي حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج التوجيه الجمعي والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ولجميع المتغيرات التابعة ودلت النتائج على أن برنامج التوجيه الجمعي المرتكز على تعليم المهارات الحياتية كان فعالا في تحقيق التوقعات التفاؤلية وخفض الإكتئاب.

5.3.9. دراسة شرف وآخرون (2016) بعنوان "برنامج تدريبي لبعض المهارات الحياتية وأثره في

خفض الضغوط النفسية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن" هدفت للكشف عن أثر برنامج تدريبي لخفض الضغوط النفسية (المدرسية، الانفعالية، الأسرية، الاجتماعية) لدى أفراد العينة التجريبية، ولإختبار فرضيات الدراسة، إعتد الباحث المنهج الشبة تجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية بقياس قبلي وبعدي، وقد بينت النتائج أن البرنامج ساهم بشكل إيجابي في خفض الضغوط النفسية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

6.3.9. دراسة أبو ناجي والمليجي (2016) بعنوان "فاعلية إستخدام Facebook وبعض

تطبيقات GoogleApps في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية " هدفت الدراسة لمعرفة فاعلية إستخدام الفيسبوك على تنمية الجانب المعرفي، لمحتوى الموديلات التعليمية المقترحة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتنمية الجانب الآدائي، فاعلية بعض تطبيقات قوئل على تنمية الجانب المعرفي لمحتوى الموديلات التعليمية المقترحة، وكذا الجانب الآدائي، مدى فاعلية إستخدام الفيس بوك وبعض التطبيقات جوجل على تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد إعتد أصحاب الدراسة التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة مع الإختبار القبلي

والبعدي وبينت النتائج تأكيد فاعلية استخدام الفيس بوك وبعض تطبيقات جوجل في تنمية كل من الجانب المعرفي والأدائي للمهارات الحياتية.

7.3.9. دراسة بن عبدالله (2017) بعنوان فاعلية "برنامج إرشادي للتدريب على مهارات الحياة في الوقاية من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة دراسة تجريبية بمدينة ورقلة" هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج مقترح لحفض مستوى الميل للعنف لدى تلاميذ العينة التجريبية وللتحقق من فرضيات الدراسة إستخدمت الباحثة مقياس الميل للعنف من إعدادها وبرنامج بوتيفان الذي قامت بتكييفه كما إتمدت الباحثة المنهج التجريبي وبينت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الميل للعنف لدى أفراد العينة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي الأول والثاني.

8.3.9. دراسة بني أرشيد (2017) بعنوان "أثر برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الحياتية في خفض الغضب وزيادة الرضا عن الحياة لدى المراهقين" هدفت الدراسة إلى قياس أثر برنامج إرشادي قائم على مهارات الحياة في خفض الغضب وزيادة الرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين، حيث تكون مجتمع الدراسة من (124) طالبا في الصفين العاشر والحادي عشر في إحدى مدارس إمارة أبوظبي، ولتحقيق أهداف الدراسة إستخدم الباحث مقياس الرضا عن الحياة ومقياس الغضب لإختيار عينة الدراسة عشوائيا، والمكونة من (30) طالبا قسموا بالتساوي لعينتين تجريبية وضابطة حيث تلقت العينة التجريبية تدريبا ولم تتلقا الضابطة أي تدريب، و إتمد المنهج الشبه تجريبي أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضا أعلى بشكلٍ دال في الرضا عن الحياة مقارنة مع المجموعة الضابطة.

9.3.9. دراسة عابدين وآخرون (2017) بعنوان " بناء مقياس المهارات الحياتية للتلميذ" هدفت لبناء مقياس للمهارات الحياتية للتلميذ إشتمل على (5) أبعاد هي : مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص تضمن 14 عبارة لبعء إدارة الضغوط ،وتضمن 15 عبارة لبعء إدارة الذات

وتضمن 10 عبارات لبعء المهارات الأكاديمية والدراسية، وتضمن 11 عبارة لبعء التفكير الإبداعي وتضمن 17 عبارة، وبلغت عدد عبارات المقياس 67 عبارة قيم معاملات الارتباط تراوحت بين 0.409 و 0.68 و جميعها دالة عند مستوى 0.01 في جميع عبارات المقياس.

10.3.9. دراسة الأشقر (2017) "أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية بالعلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة" هدفت الدراسة للكشف عن أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية بالعلوم لدى طالبات الصف السادس بغزة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس المهارات الحياتية المكون من 25 فقرة تمثل المهارات الحياتية موزعة على أربع محاور (مهارة الإتصال، ومهارة حل المشكلات، ومهارة إتخاذ القرار، ومهارة التفكير الإبداعي) وقد تم إختيار العينة بطريقة عشوائية و إعتمدت على المنهج الشبه تجريبي بمجموعتين تجريبتين، أما نتائج الدراسة فقد بينت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بإستراتيجية الرؤوس المرقمة معا ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في إختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست بإستراتيجية الرؤوس المرقمة معا.

11.3.9. دراسة زغدان (2017) "قوة الأنا وعلاقتها بمهارات الحياة لدى الطلاب العدوانيين في المدارس الثانوية" هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين قوة الأنا ومهارات الحياة لدى الطلاب العدوانيين في المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبا وطالب من طلاب المرحلة الثانوية استخدمت الباحثة مقياس الأنا، ومقياس مهارات الحياة (مهارة إدارة الوقت-مهارة الثقة بالنفس-مهارة حل المشكلات-مهارة إتخاذ القرار- مهارة إدارة الغضب) من إعدادها وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين درجات الطلاب العدوانيين بالمرحلة الثانوية على مقياس قوة الأنا ودرجاتهم على مقياس مهارات الحياة، وأنه لا يمكن التنبؤ بقوة الأنا لدى الطلاب العدوانيين بالمرحلة الثانوية من خلال مهارات الحياة لديهم.

12.3.9. دراسة داود (2017) "أثر نموذج أوزبورن- بارنس للحل الإبداعي للمشكلات في المهارات الحياتية والتفكير الناقد لطالبات الصف الثاني المتوسط" هدفت الدراسة لمعرفة أثر نموذج أوزبورن - بارنس للحل الإبداعي للمشكلات في المهارات الحياتية و التفكير الناقد لطالبات الصف الثاني المتوسط تم إختيار العينة بطريقة قصدية حسب متطلبات البحث وتم إستخدام إختبار للتفكير الناقد مكون من (60) فقرة في صورته النهائية ومقياس مهارات الحياة من (44) فقرة كما إعتمدت الباحثة المنهج الشبه تجريبي بمجموعتين ضابطة وتجريبية و توصلت النتائج لتفوق المجموعة التجريبية التي تدرس وفق أنموذج أوزبورن - بارنس للحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الناقد والمهارات الحياتية على المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية.

13.3.9. دراسة محمود محمد (2018) "فعالية تصميم بيئة تعلم تفاعلية قائمة على إستخدام شبكات التواصل الاجتماعي يوتيوب في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية بحائل" هدفت الدراسة لمعرفة أثر بيئة تعلم تفاعلية قائمة على إستخدام شبكات التواصل الاجتماعي يوتيوب في تنمية المهارات الحياتية(المهارات الشخصية و الإجتماعية ومهارات التدعيم و الإستقرار الأسري مهارات إدارة الوقت ومهارات التفكير) لدى طلاب الصف الأول ثانوي _ المستوى الثاني بمدرسة المعتصم الثانوية بمدينة حائل، و لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد قائمة بالمهارات الحياتية المراد تنميتها عن طريق مقاطع الفيديو بقناة اليوتيوب، ومن ثم تصميم بيئة تفاعلية تتضمن قناة يوتيوب، كما أعد أيضا أدوات قياس الجانبين المعرفي والأدائي للمهارات وفق جدول المواصفات للمهارات المستهدفة، و إعتمد الباحث على المنهج الشبه تجريبي تصميم المجموعة الواحدة بإختبار قبلي وبعدي، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر وفعالية لبيئة التعلم التفاعلية القائمة على إستخدام شبكات التواصل الاجتماعي "يوتيوب" على تنمية الجانب المعرفي والجانب الأدائي للمهارات الحياتية لدى طلاب الصف الأول ثانوي.

14.3.9. دراسة أحميدة وآخرون (2019) " درجة المهارات الحياتية المكتسبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في حصة التربية البدنية والرياضية-دراسة ميدانية بمدينة تڤرت " هدفت الدراسة الى التعرف على المهارات الحياتية المكتسبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، في حصة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي للتلميذ، و إستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي معتمدين على مقياس المهارات الحياتية لصاحبه الصادق الحايك، وتطبيقه على عينة تبلغ (494) تلميذا وتلميذة ممتدرسة بالمرحلة الثانوية، يمارسون التربية البدنية والرياضية وأظهرت النتائج أن درجة إكتساب التلاميذ للمهارات الحياتية في حصة التربية البدنية مرتفعة ، كما أظهرت وجود إختلاف بين الذكور والإناث لصالح الذكور وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

15.3.9. دراسة خشمان والسيد (2019) "أثر إستراتيجية التخيل الموجه في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الأول متوسط في مادة العلوم " هدفت الدراسة لمعرفة أثر إستراتيجية التخيل الموجه في تنمية التفكير ما وراء المعرفي، وبعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الأول متوسط في مادة العلوم، حيث إعتد الباحث على مقياس المهارات الحياتية الذي أعده و إستخدم التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين ، تم التكافؤ بينهما في العمر الزمني محسوبا بالأشهر والتحصيل الدراسي السابق لمادة العلوم، والتحصيل الدراسي لنصف السنة لمادة العلوم إختبار الذكاء، درجة الإختبار القبلي لمهارات الحياتية ، التحصيل الدراسي للآباء ودرجة التحصيل الدراسي للأمهات، وطبق الباحثان الإختبار القبلي والبعدي للمهارات ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الإختبار البعدي للمهارات الحياتية لدى طلاب "المجموعة التجريبية التي درست بإستخدام إستراتيجية التخيل الموجه وطلاب المجموعة الضابطة التي درست بإستخدام الطريقة الإعتيادية".

16.3.9. دراسة بغداددي (2020) " تمكين طلاب المرحلة الثانوية من المهارات الحياتية في ضوء أهداف التنمية المستدامة " هدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات الحياتية التي تسهم في تحقيق التنمية المستدامة ومعرفة مفهوم التنمية المستدامة وأهدافها وتحديد الآليات اللازمة لتمكين طلاب

المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة يعتمد الباحث على أداتين مقياس المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وإستبانة حول التنمية المستدامة مفهومها، والمهارات الحياتية الداعمة لها ومتطلباتها بإستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت لنتيجة مفادها أن طلاب المرحلة الثانوية يمتلكون مهارات حياتية بشكل جيد، وبنسبة فوق المتوسطة، ولكنها لم تصل لمستوى التمكن، من معوقات التنمية المستدامة عدم وضوح مفهوم، وأهداف التنمية المستدامة لدى المعلمين، من عوامل عدم توافر مهارات التنمية المستدامة لدى طلاب المرحلة الثانوية، إفتقارهم لمهارات إدارة حياتهم اليومية؛ و إفتقارهم لمهارات سوق العمل ؛ ومهارات إدارة الذات؛ وإنتهت الدراسة بمجموعة من الآليات لتمكين هؤلاء الطلاب من المهارات الحياتية.

17.3.9. دراسة بورحلي و بوطغان (2022) بعنوان مستوى المهارات الحياتية لدى تلاميذ

السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية " هدفت الدراسة للكشف عن مستوى المهارات الحياتية (حل المشكلات، إدارة الضغوط، مهارة الإتصال والتواصل، مهارة الإستذكار) لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؛ على مستوى ثانويات بلديتي الشير والحمادية بولاية برج بوعريج ؛ وتوصلت النتائج الى أن مستوى المهارات الحياتية مرتفع لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة.

18.3.7. دراسة بورحلي (2021) بعنوان "جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالمهارات الحياتية

لدى عينة من المراهقين المتمدرسين-دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية برج بوعريج" هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية ؛ وبعض المهارات الحياتية لدى عينة من المراهقين المتمدرسين على مستوى ثانويات بلديتي الشير والحمادية بولاية برج بوعريج؛ وبتطبيق المنهج الوصفي توصلت الدراسة للنتائج التالية:توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين جودة الحياة الأسرية و المهارات الحياتية (مهارات حل المشكلات، مهارات الاتصال، مهارات مواجهة الضغوط ومهارات الاستذكار) لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي، توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى كل من جودة الحياة الأسرية و المهارات الحياتية لدى افراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

❖ التعقيب على الدراسات المتعلقة بمتغير مهارات الحياة: بعد الإطلاع على الدراسات

السابقة المتعلقة بمتغير مهارات الحياة يمكننا تسجيل الملاحظات التالية:

❖ من حيث الأهداف نجد أن:

بعض الدراسات تناولت متغير المهارات الحياتية بهدف معرفة مستواها في ضوء بعض المتغيرات منها الجنس، السن، المستوى التعليمي للوالد، مكان السكن، أو الكشف عن العلاقة بمتغيرات كالذكاءات المتعددة وجودة الحياة كدراسة جمعة (2010) و دراسة بوطغان وبورحلي (2022) ودراسة زغدان (2017) ودراسة أحميدة وآخرون (2019) وبعضها هدف لبناء مقياس مهارات الحياة للتلميذ كدراسة عابدين وآخرون (2017) بينما ربطتها دراسات أخرى بمتغيرات مختلفة بهدف الكشف عن فاعلية برنامج أو إستراتيجية كدراسة أحمد (2013) ودراسة شرف وآخرون (2016) وكذا دراسة مقدادي (2016) ودراسة أبو ناجي والمليجي (2016) ودراسة بني أرشيد (2017) لتنمية المهارات الحياتية ودراسة الأشقر (2017) ودراسة داوود و (2017) دراسة بن عبد الله (2018) ودراسة محمود محمد (2018) ودراسة محمود محمد (2018) ودراسة الخشمان والسيد (2019).

❖ من حيث المنهج: إتفقت معظم الدراسات على إستخدامها المنهج التجريبي بتصميم شبه

تجريبي بإستثناء دراسة أحمد (2013) ودراسة مقدادي (2013) ودراسة أبو ناجي والمليجي (2016) بن عبد الله (2017) ودراسة أبو ناجي والمليجي ((2016 ودراسة بني أرشيد (2017) ودراسة زغدان (2017) ودراسة أحميدة وآخرون (2019) التي إعتمدت على المنهج الوصفي.

❖ من حيث العينة: أختارت أغلب الدراسات تلاميذ المرحلة الثانوية لأهمية هذه المرحلة ماعدا

دراسة بن عبد الله (2017) ودراسة الأشقر (2017) حيث كانت عينة الدراسة تلاميذ

الصف السادس أساسي أما دراسة داوود (2017) ودراسة خشمان والسيد (2019) فعينة الدراسة تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

❖ من حيث الأدوات: إستخدمت أغلب الدراسات مقاييس مختلفة حسب متطلبات الدراسة عدا دراسة أبو ناجي والمليجي (2016) ودراسة الأشقر (2017) ودراسة محمود محمد (2018) ودراسة زغدان (2017) وداوود (2017) ودراسة خشمان والسيد (2019) دراسة بورحلي (2021) فقد إستخدم أصحابها مقاييس لمهارات الحياة من إعداد أصحابها كما إستخدم الباحثون برامج من إعدادهم عدا دراسة بن عبد الله حيث قامت الباحثة بتكييف برنامج على البيئة الجزائرية.

إستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في :

- إشتقاق تساؤلات الدراسة الحالية، وصياغة إشكالياتها وفرضياتها وأهدافها وأهميتها .
- دعم الإطار النظري بالتعريفات الإجرائية وآلية قياس المتغيرات، وأبرز النتائج، وأهم المقترحات .
- إعتداد مقياس مهارات الحياة لبورحلي (2022) وبناء مقياس التلكؤ الأكاديمي وكذا البرنامج التدريبي لمهارات الحياة.
- إختيار الأساليب الإحصائية اللازمة لمعالجة البيانات
- بتحديد المهارات الحياتية المناسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية .
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة: في بعض مجالات المهارات الحياتية التي اعتمدها مثل (مهاراة حل المشكلة، مهارة إدارة الضغوط، مهارة الإستذكار) تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه تجريبي تتميز الدراسة

الحالية عن الدراسات السابقة: بكونها تناولت المهارات الحياتية وأثرها على خفض سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

القسم الأول
الإطار النظري
للدراصة

الفصل الثاني: التلكؤ الأكاديمي

تمهيد

1. تاريخ مصطلح التلكؤ
2. مفهوم التلكؤ الأكاديمي
3. أنواع التلكؤ الأكاديمي
4. أسباب التلكؤ الأكاديمي
5. مظاهر التلكؤ الأكاديمي
6. خصائص المتلكئين أكاديميا
7. آثار التلكؤ الأكاديمي
8. قياس التلكؤ الأكاديمي
9. علاج التلكؤ الأكاديمي
10. النظريات المفسرة للتلکؤ الأكاديمي
11. قياس التلكؤ الأكاديمي
12. علاج التلكؤ الأكاديمي

خلاصة

تمهيد:

في بيئة تعليمية ثرية بالأنشطة والواجبات والأعمال الدراسية يسعى التلاميذ لتحقيق نجاحهم الدراسي من خلال حل التمارين وتحضير الدروس والمراجعة اليومية وكذا الإستعداد للفروض والإختبارات لكن من الملاحظ أن الكثير يختلفون في طرق إنجازهم لهذه الأعمال، فمنهم من يقوم بها بشكل فوري ومنهم من يتباطأ ويؤجلها حتى آخر لحظة ممكنة وهذا ما يطلق عليه التلكؤ الأكاديمي (Acadimecprocrstination) وتستخدم الأدييات النفسية مرادفات مختلفة لمصطلح التلكؤ منها: التسويف، المماطلة، التأجيل والإرجاء ولكن في بحثنا هذا سنستخدم مصطلح التلكؤ الأكاديمي .

1. تاريخ مصطلح التلكؤ:

بدأ الحديث عن مصطلح التلكؤ أو التسويف عندما بدأ هذا السلوك يظهر لدى كثير من الأفراد في المجتمعات المتقدمة تقنيا بسبب تزايد الأعمال والواجبات والضغوط عليهم مما إضطرتهم الى تأجيل الأعمال والتهرب منها بينما لم يظهر هذا السلوك في المجتمعات الزراعية، لذا ظهر هذا المصطلح مع ظهور الثورة الصناعية عام 1750م تقريبا ودخل مصطلح التلكؤ (التسويف) في المجال النفسي والتربوي عام 1971م على يد عالم النفس نويس (knaus) تحت مسمى "التسويف الدراسي أو الأكاديمي" وقد نشر أول كتاب له عام 1977م بعنوان التسويف، ثم نشر كتاب آخر لبوركا ويون (Bruk&yuen) عرض نفس الموضوع وبعدها نشر سلومن ورثبلوم عام (1984, Rothblum & solmon) دراستين أساسيتين في التسويف الأكاديمي وفي عام 1986م نشر كاي (cay) بحث هام في هذا الصدد مع بداية التسعينات من القرن الماضي تناولت دراسات لللكؤ الأكاديمي.

2. مفهوم التلكؤ الأكاديمي

1.2. المعنى اللغوي: تلكؤ (إسم) مصدر من تلكأ، وهو التلكؤ في إنجاز العمل أي التباطؤ الإبطاء ونقول تلكأ تلكؤا، فهو متلكئ وتلكأ عن إنجاز عمله: تباطأ، أبطأ توقف (معجم المعاني الجامع)، و في المعجم الرائد: لكأ بالمكان أقام به ولكأ بموضعه أي لزمه.

كما عرف قاموس AmericanHeritayDictionry بأن كلمة Procrastinate تأت من الكلمة الاتنية Procrastnare والتي تعني التأجيل حتى الغد كما أنها تعرف بتأجيل شيء وخصوصا الشيء غير السار أو الممل، حتى وقت مستقبلي، وخصوصا تأجيل مثل هذه الأعمال بشكل معتاد (عبدالعظيم، 2011: 548)

2.2. المعنى الاصطلاحي:

اختلفت تعريفات الباحثين لللكؤ الأكاديمي باختلاف مدراسهم الفكرية فقد عرفه (أبوغزال، 2012: 135) بأنه: "ميل الفرد إلى تأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، وينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الإنفعالي لعدم تأديته المهمة في وقت مبكر".

كما عرفه مصيلحي والحسيني: على أنه تأجيل الطلبة للواجبات الأكاديمية حتى آخر دقيقة، وصعوبة جدولة وإتمام الأنشطة الحياتية وتأخير الإعداد للإمتحان حتى اللحظات الأخيرة وعدم القدرة على إتخاذ القرار المرتبطة بالمهام الأكاديمية. (الحسيني، 2004: 68)

أما عبد الهادي (2015) فيرى: أنه تأجيل الطالب لإنجاز مهامه الأكاديمية والأنشطة التعليمية عمداً، وعدم الإلتزام بإكمالها، وإهمال الوقت والإدعاء بصعوبة المهام، أو الادعاء بالجهل وسوء التوافق النفسي؛ وتأخير مواعيد المذاكرة؛ وإنخفاض الدافعية للتعلم؛ والإدعاء بحاجته للوقت لإنجاز مهامه التي يجب الإنتهاء منها؛ أو تأجيلها إلى وقت لاحق وإنجازها في نهاية المدة المحددة له؛ أو التكاسل في أدائها. (عبد الهادي، 2015: 204)

كما عرفه نصار وعبد الرحمان بأنه "التأخر أو التأجيل الطوعي للبدء إكمال المهام الأكاديمية عن قصد دون مبرر؛ مع الإحساس بعدم الإرتياح؛ والشعور بالضييق للتأخر؛ أو التأجيل هذه المهام نظرا لإقتناعه الداخلي، بضرورة إنجاز هذه المهام ؛وسوء في إدارة الوقت ؛ والإهتمام بأشياء أخرى غير ملائمة؛ وعدم قدرة الفرد على تحفيز ذاته لإنجاز المهام " (نصار و عبد الرحمن، 2016: 353)

بينما عرفه العتاي " أنه أفعال؛ وسلوكات تؤثر بطريقة سلبية على إنتاجية الفرد تتمثل في تأجيل الطالب إنجاز المهام الدراسية؛ والأنشطة التعليمية عمدا؛ وعدم إلتزامه بإكمالها؛ وإهمال الوقت والإدعاء بصعوبة المهام.(العتاي، 2019: 239)

أما (السيد، 2020) فيعرفه على أنه "تأجيل الطلبة المهام الدراسية حتى آخر لحظة بشكل متعمد غير مبرر، والفشل في إتمامها في الإطار الزمني المحدد، والانشغال عنها بمهام أخرى، وعدم قدرتهم على تقدير الوقت المناسب لكل مهمة، والهروب من أداء المهام الأكاديمية المختلفة وهذا التأجيل للمهام والهروب منها يكون مصاحبا بالشعور بالضييق وعدم الارتياح، واختلاق أعذار غير مقنعة لتجنب اللوم" (البادري، 2023: 168)

كما عرفه (crisin) "أن التلكؤ مفهوم يتضمن مكونا سلوكيا يقصد به الميل المزمن والتعود على تأجيل إنجاز المهام وإكمالها حتى آخر لحظة، ومكون معرفي وهو النقص المزمن في تطابق نوايا الفرد وأهدافه المتعلقة بالمهمة ؛ وبين أدائه هذه المهمة، ومكون وجداني، ويعني الشعور بالضييق وعدم الإرتياح لكون الفرد تأخر في البدء بالمهمة؛ أو أنه لم ينهيها في وقتها " (عبد العظيم، 2011: 584)

أما ونج (wong) " فيرى أن التلكؤ هو عملية تأجيل شيء ما لوقت لاحق مما يعيق الفرد عن تحقيق أهدافه، وهو سلوك متعلم وأحيانا يكون شكل من أشكال المقاومة أو طريقة لتجنب عمل شيء ما يراه الفرد على أنه غير سار وليس له معنى وغير ممتع." (عطية محمد، 2008: 04)

من خلال التعريفات السابقة نلاحظ أنها تتفق على أن التلكؤ الأكاديمي يمكن تحديده من خلال :

✓ تأجيل البدء بإنجاز المهام والمماثلة في إكمالها.

✓ عدم وجود هدف للتأجيل والمماثلة .

✓ الشعور بالضيق وعدم الإرتياح بسبب عدم إنجاز المهمة المطلوبة.

✓ المعرفة بعواقب التأخير السلبية.

3. أنواع التلكؤ :

أُتفق كل من (مصيلحي والحسيني، 2004: 68) و(أحمد، 2008: 12) و(Holmes, 2002:803) على أن هناك أربعة أنواع للتلکؤ:

✓ التلكؤ الأكاديمي : وهو سلوك يتمثل في تأجيل المتعلم للواجبات والأعمال المدرسية حتى آخر لحظة ممكنة.

✓ التلكؤ العام : ويخص روتين الحياة اليومية وأنشطتها وصعوبة جدولتها وإنجازها.

✓ التلكؤ في إتخاذ القرار : ويعني عدم القدرة على إتخاذ القرار في الوقت المناسب سواء للمواقف أو الموضوعات الأساسية أو الثانوية المتعلقة بأمور الحياة مثل شراء شيء معين أو الإتجاه نحو دراسة معينة.

4. مكونات التلكؤ الأكاديمي:

يعتبر التلكؤ الأكاديمي من المفاهيم المعقدة التي تجمع العديد من المكونات المتفاعلة فيما بينها حسب ما أشار له (نصار وعبدالرحمن، 2016: 360) هي :

1.4. المكون المعرفي: المعلومات الذاتية والأفكار اللاعقلانية عن قدراتهم، والخوف من الفشل، والكمالية المفرطة، التقدير الذاتي، التقييم السلبي للذات، عدم إدارة الوقت وتنظيمه، عدم معرفة الإستراتيجيات المناسبة لأداء المهمة.

2.4. المكون السلوكي: يشير إلى إندماج المتعلم في حالة من الإحجام أو التجنب المزمن؛ غير المبرر لأداء المهمة مبالغة منه في تقدير الوقت الذي يحتاجه لإستكمالها؛ ويرجع ذلك لحالة من التباعد بين السلوك؛ والقصد ونقص التيقظ، سعي المتعلم إلى الإندماج في المهام؛ والإنشطة الأكثر سرورا أكثر من غيرها التي تتطلب بذل الجهد وتحمل الصعاب.

3.4. المكون الوجداني: هو العديد من الإنفعالات المرتبطة بالتلکؤ؛ والتي تتمثل في الشعور بالقلق وعدم الإرتياح نتيجة تأخير أداء المهام، حيث يشعر بعدة مشاعر داخلية كعدم تقدير الذات والشعور بالإثم والتقصير الألم النفسي، والقلق العام والإحباط والعجز والفشل والإكتئاب وخيبة الأمل وغيرها من المشاعر السلبية؛ والإضطرابات النفسية.

4.4. المكون الدافعي: يشير إلى الأسباب التي تدفع الفرد إلى تجنب إتمام المهمة؛ والإحجام عنها أو الإقدام عليها؛ والإندفاع نحو تحقيقها؛ والإندماج فيها؛ وهو يرتبط بالدرجة الأولى بقيمة المهمة وما تحدته لدى المتعلم من إدراكات؛ وتوقعات لفاعلية الذات لديه. (أبوطه، 2016)

5. محددات التلکؤ الأكاديمي :

يمكننا تحديد سلوك التلکؤ الأكاديمي بما يلي:

✓ هو نوع من أنواع التلکؤ العام لكنه يقتصر على المجال الدراسي.

✓ التلکؤ يعني تأجيل الطالب عن قصد الواجبات المدرسية والمهام المكلف بها عن موعد إنجازها الى وقت لاحق.

✓ التلكؤ الأكاديمي سلوك يترسخ لدى التلميذ فيصبح سمة شخصية ملازمة له، فيكرر هذا السلوك في جميع مجالات حياته ومنها المجال المدرسي.

✓ التلكؤ الأكاديمي هو نوع من الإضطرابات السلوكية التي تظهر في تجنب أداء السلوك المطلوب، كما أنه نوع من الخلل المعرفي الذي يظهر في صعوبة ترتيب الأولويات بحسب أهميتها مع الإعتماد على ميكانيزم التبرير Rationalization لتعليل أسباب هذا السلوك (البهاص، 2010:120).

6. مظاهر التلكؤ الأكاديمي:

من خلال الإطلاع على الأدب التربوي يمكننا إستخلاص عدة مظاهر لسلوك التلكؤ الأكاديمي نذكر منها :

✓ ترك الطالب إنجاز المهمات الدراسية المكلف بها لأخر أجل ممكن.

✓ اللامبالاة

✓ إعطاء الوعود لفظا دون عزيمة للتنفيذ.

✓ عدم القدرة على مقاومة الملهيّات المغرية.

✓ التردد في البدء في المهمات مع الشّعو بالضجر والملل عند الشروع في أي عمل دراسي.

✓ خلق الأعذار لتبرير سلوكه بالظروف والمستجدات الطارئة.

✓ نظرة التلميذ الممتلكئ السلبية لنفسه وإعتقاده بأنه سيفشل في إنجاز الواجبات والمهام المدرسية.

✓ البدء في المهمة وتركها.

كما أضاف أحمد (2008) أن الممتلكئ .:

✓ يتجنب الجلوس للإستذكار.

✓ يؤجل بدء وإنهاء واجباته المدرسية دون وجود مبررات منطقية رغم وعيه بالآثار السلبية لهذا التأجيل.

✓ ينشغل بأمور غير ضرورية ومنخفضة القيمة.

✓ تراوده أحلام اليقظة.

✓ يؤجل الإستعداد للإمتحان.

أما رسلان (2011) فقد ذكر مجموعة من المظاهر منها:

✓ وجود صعوبة لدى التلميذ في بدء المهام الدراسية.

✓ التأجيل المتكرر للمهام والواجبات المدرسية

✓ المعاناة من الملل والسأم أثناء إنجاز الواجبات .

✓ اللجوء للحيل والتبريرات لتفادي النقد الخارجي ولوم الذات نتيجة تقصيره في أداء المهام

المطلوبة منه . (الحارثي، 2017: 46)

7. أسباب التلكؤ الأكاديمي :

لقد قامت الكثير من الدراسات بالبحث في العوامل المسببة للتلکؤ الأكاديمي نذكر منه ما توصل له

توكمان Tuckman (1991) وهي :

✓ الإعتقاد بعدم القدرة على إنجاز المهمات.

✓ عدم القدرة على تأجيل الإشباع والعزو الخارجي

✓ المستويات المرتفعة من الضغوط

✓ تدني تقدير الذات وضعف الفعالية الذاتية

✓ المستويات المنخفضة من اليقظة والمستويات المرتفعة من التعويق الذاتي والإكتئاب إضافة إلى

ذلك يبدو أن المتلكئين يمتازون بنقد الذات المرتفع بسبب توقعاتهم المرتفعة وإنشغالهم بما

سيقوله عنهم الآخرون (الجمعان، 2019:319)

أما سولومون ورثبلوم (solomon,Rothblum:1994) فقد ذكرا مجموعة أخرى من الأسباب :

✓ قلق التقويم وصعوبة إتخاذ القرارات

✓ التمرد ضد التوجيه

✓ نقص الحزم

✓ الخوف من عواقب النجاح

✓ النفور من المهمة

✓ المستويات المرتفعة من الكفاءة الذاتية والكمالية

وقد توصلا من خلال دراستهما إلى عاملين أساسيين يمثلان أسباب التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب هما:

✓ الخوف من الفشل: فالطالب لا يصل الى مايتوقعه عنه الآخرون أو ما يتوقعه عن نفسه

والسبب الخوف من الأداء السيء.

✓ النفور من المهمة: يرجع لكره الطالب الإندماج في الأنشطة المدرسية أو نتيجة نقص الطاقة

لديه.

أما جارد (gard) (1999) فيعتبر أن أسباب التلكؤ الأكاديمي تتمثل في إنجاز الطالب للأنشطة التي

تعطيه متعة بدلا من إنجازها للمهام ذات الأولوية المرتفعة مثل مشاهدة التلفاز بدلا من الإستذكار

بالإضافة إلى الهروب من المهام غير السارة والصعبة والمملة، وضعف مهارة إدارة الوقت والكمالية والخوف من الفشل. (ميسون، 2017: 5)

صنف جوانا (joenna) مسببات التلكؤ كما يلي:

✓ أسباب شخصية: وهي الفروق الفردية وسمات الشخصية مثل الخوف من الإخفاق والسعي للكمال.

✓ أسباب متعلقة بالمهام: وهي كل ما يرتبط بخصائص المهام كالصعوبة والتعقيد.

✓ أسباب متعلقة برؤية الفرد لقدراته: وتشمل الانطباع الشخصي عن مفهوم وفعالية وتقدير الذات (أبو طه، 2016: 15)

أما نوران (Noran, 2000) فقد ذكر أسباباً أخرى منها:

✓ ضعف إدارة الوقت وتنظيمه: التلميذ المتلكئ غير قادر على تنظيم وقتهم بحكمة مما يعكس غموض الأولويات والأهداف والإنغماس بالمهام مما يجعله يؤجل بعض نشاطاته الدراسية والاهتمام بما هو غير مفيد .

✓ عدم القدرة على التركيز والمستويات المنخفضة من اليقظة العقلية: عند أداء النشاطات وينتج ذلك عن المشتتات البيئية (الضوضاء، التلفاز، استخدام الهاتف...)

✓ الخوف والقلق المرتبط بالفشل: حيث يقضي التلميذ جل وقته قلقاً بشأن الإمتحانات بدل المبادرة بالتخطيط والتحضير إستعداد لإجتهاها.

✓ سمات الطلبة: فالتلميذ الامبالي هدفه النجاح فقط بطرق سهلة وطلب المساعدة في اللحظات الأخيرة والغش في الإمتحانات.

كما أضاف محمود والحوالدة أن التلكؤ الأكاديمي ينشأ نتيجة العوامل التالية:

✓ الدلال الزائد من قبل الأسرة وتعويد الأبناء على عدم تحمل المسؤوليات.

✓ شخصية التلميذ الامبالي أو الإنطوائي والذي يميل للبقاء في المنزل لمشاهدة التلفاز.

✓ وجود رفاق يمارسون الضغط على التلميذ مما يدفعه للتغيب والتلكؤ عن الذهاب للمدرسة.

✓ البرامج الغير ممنهجة والتي تؤدي الى زيادة الفجوة بين التلميذ والمدرسة مما يدعو لإيجاد برامج

تعليمية وترفيهية تساعد في تعزيز الرغبة في الحضور للمدرسة بتفاؤل. (عبد الوهاب، 2015)

وقد أرجعت (عبد الوهاب، 2015) أسباب التلكؤ للأسرة والبيئة المحيطة، بمعنى كل ما كانت البيئة غنية وثرية ومشجعة إنخفضت نسبة التلكؤ والعكس صحيح كل ما كانت البيئة تفتقر لمثل هذه الأمور زادت نسبة التلكؤ.

كما حدد (martinaz,&payro,2019) عدة أسباب عند التلاميذ سواء داخلية أو خارجية وهي التي قد تؤدي إلى حدوثه مثل؛ عدم وجود توجهات مستقبلية وضبط داخلي؛ وضعف الدوافع الذاتية، وعدم القدرة على مقاومة المشتتات في الدراسة؛ إضافة إلى ضعف التنظيم الذاتي، والميل إلى تأجيل الأنشطة التي تقود إلى هدف بسبب ضيق الوقت، وكذلك عدم القدرة على إدارة الوقت وعدم ترتيب الأولويات والأهداف، ووجود مشاعر إنزعاج عند أداء مهمة ما، وعدم وضوح التعليمات وطرق التعليم التي يستخدمها المعلم في الفصل، ويشير (Bujuwyo,2019) أن أسباب التلكؤ الأكاديمي كما يدركها التلاميذ ترجع لنقص الإستراتيجيات والمهارات الأكاديمية لإنجاز الواجبات، والخوف من الفشل، وسوء إدارة الوقت وقلة التخطيط السليم، وعدم القدرة على التركيز ونقص الدافع عندما يواجه الطالب مهمة دراسية عالية الصعوبة، وأيضا إرتبط التلكؤ بالعبء الأكاديمي الذي يواجهه التلاميذ. (السيد محمد، 2022: 113)

كما أكدت العديد من الدراسات على تأثير الأسرة وخاصة الوالدين في تكوين سلوك التلكؤ الأكاديمي وذلك عند المبالغة في تقدير الإنجاز ووضع أهداف أو توقعات غير واقعية للأبناء؛ وأحيانا يضعان جبهما شرطا لذلك مما يشعر الأبناء بالقلق؛ والنقص في تقدير الذات سيما عند فشلهم في

تحقيق ذلك، وتتراكم هذه الخبرات لمواجهة الأبناء حينما تطلب منهم مهام؛ تتضمن تقييما لقدراتهم وإمكانياتهم. (آل جبير، 2011).

أضاف (أحمد، 2008) بأنه يرجع لضعف القدرة على تنظيم الوقت، وعدم القدرة على تحديد الأهداف وترتيبها حسب الأولويات، والتركيز على بعض النشاطات المنتجة أو غير المهمة، بالإضافة إلى وجود بعض المشتتات في البيئة المحيطة بالفرد، هناك أسباب أخرى لها علاقة بالمعتقدات الخطأ لدى الفرد أو وجد توقعات غير منطقية لدى الفرد نفسه أو لدى المحيطين به والخوف من الفشل، ونقص القدرة على تحمل الإحباط، وتدني مستوى الدافعية.

أما علام (2008) فيري أن الكمالية العصابية أيضا؛ من أهم العوامل التي قد تدفع التلميذ للتلکؤ الأكاديمي فعندما يحدد الطالب مستوى معيناً من الطموحات؛ يفوق قدراته؛ ومهاراته وإمكاناته؛ أو عندما يبالغ الطالب في أداء المهمة المطلوب تنفيذها على أكمل وجه، فإنه يعاني من القلق عند إقدامه على أداء المهام المطلوبة لتحقيق أهدافه، ومن ثم يدفعه ذلك للتسويق للتخفيف من حدة القلق. (الحارثي، 2017: 45)

من خلال ماسبق ذكره يمكننا إستخلاص أهم أسباب التلكؤ الأكاديمي وهي:

❖ الخوف من الفشل : المتلكئ يخاف الفشل والتقييم السلبي ويخاف من النجاح نظرا للفرص

المتزايدة للتقييم الذي قد يفسر بصورة خاطئة بزيادة فرص الفشل، زيادة على من يسعون للمثالية لا يصدقون بقدرتهم على تحقيق مستويات عالية من الإنجاز.

❖ الخوف من النجاح: يخاف البعض من النجاح وما يترتب عليه من إلتزامات مختلفة وأعمال

عليهم القيام بها دون غيرهم ولهذا الناجحون قلة، من هنا وجب عليهم تغيير نظرتهم إتجاه هذه المهام والإلتزامات ودمجها في حياتهم للإستفادة منها وإستثمارها لا الهروب منها.

❖ **عدم تنظيم الوقت :** تؤكد دراسة (caplan,2010:1669) ونوران (2000) على أن

الإهدار في الوقت وعدم تحديده وعدم تحديد المهمة المطلوب إنجازها قد يؤدي إلى ظهور التلكؤ الأكاديمي بنسبة عالية.

❖ **تكرار تأجيل المهام للحظات الأخيرة:** يرى (Hussan,2011:151) أن كثيرا من الناس

يضعون لأنفسهم طموحات أعلى من قدراتهم وإمكاناتهم سواء في المنزل أو العمل أو وترتبط الرغبة في الكمال سلبا مع التلكؤ.

❖ **النفور من المهمة :** وهذا ما أكدته دراسة كل من (شناعة و صوالحة، 2018)

(solomon,Rothblum:1994)(Tuckman,1991)(Howell&watson,2007:17)،

(1999) Garde قد يكون النفور من المهمة المملة؛ عرضا جانبيا للخوف من الفشل؛ أو عرضا جانبيا لمهمة صعبة ومعقدة ولكن الحقيقة أن إنجازها؛ سيجنبنا الكآبة والقلق الناتجين عن تأجيلها؛ ويعد هذا السبب الأهم للتلکؤ لدى العديد من الأشخاص.

❖ **المهام الصعبة والمعقدة:** وهذا ما ذكره جوانا (joenna) وهي تلك المهام التي ينظر إليها

الشخص على أنها مستحيلة التحقيق؛ وأنها لا تنتهي فهي كثيرة ومتعددة؛ وكل هذا يتطلب قدرا كبيرا من القدرات ؛ والإمكانات مما يشابه الشعور بالخوف من الفشل؛ والتي تؤدي به إلى تجنب أداء هذه المهام وتأجيلها.(بدر،2010:3)

❖ **عدم وضوح الهدف:** لتجنب التلكؤ لابد أن تكون الأهداف واضحة لدى المتعلمين وأن

يضعوا خطوات عملية لتحقيق أهدافهم و التحفيز الذاتي ومكافأة النفس عند الوصول لأي إنجاز.

من خلال كل ما سبق ذكره عن الدوافع المحتملة والأسباب التي قد تدفع التلاميذ لسلوك التلكؤ

الأكاديمي يمكننا القول أن الأسباب عديدة ومتشعبة وتحتاج إلى المزيد من البحث المعمق إلا أن

الأسباب التي توصلت لها معظم الدراسات تعلق إما بالأسرة أو المدرسة أو الأقران ومنها ما تعلق بالطالب و نفسيته وبسماته وأفكاره.

8. خصائص المتلكنين أكاديميا :

حاولت العديد من الدراسات تحديد خصائص المتلكنين ويمكننا حصرها فيما يلي:

✓ الانسحاب من المقرر الدراسي (Robert,1984:14)

✓ قلة القدرات الدراسية (Mccown&jhonson,1991)

✓ الحصول على معدلات دراسية ضعيفة (Jhonson,1991& Rhothblum,et)

Brownlow & Reasinger,2000.Mc,cownand'al,1986)

✓ الإعتذرات المنطقية وغير المنطقية عند دخول الإمتحان (Ferrari,et al,1998)

✓ الصعوبة في تنظيم المهام وأخذ وقت طويل للبدء فيها والإبتعاد عن المهام التي تتطلب جهدا

عقليا وعدم إكمال الواجبات المقرر إنجازها (أيمن الخصوصي،2013:95)

✓ تراودهم أحلام اليقظة والسرطان،يتجنبون الجلوس للإستذكار ويقومون بأشياء غير مهمة

(العبيدي،2013:153).

✓ صعوبة تنظيم وقت الإستذكار و الإكثار من الأنشطة الترفيهية والزيارات ومشاهدة

التلفاز،المبالغة في ترتيب طاولة الإستذكار والرغبة الشديدة في النوم.

✓ تأجيل الأعمال بشكل متكرر وتأخير إرجاع الأبحاث للأساتذة والدراسة لساعات أقل

للإمتحان والبدء المتأخر في إنجاز الواجبات الدراسية وعدم النظام ونقص الطاقة والقوة وتبرئة

النفس من التقصير وتجنب العقوبة وكثرة الأعذار الكاذبة والتبريرات الواهية

(Knaus2000,Tuckman,2002).

✓ عدم تنظيم الوقت وإدارته بكفاءة مع البطء في متابعة دروسه بإستمرار حتى تتراكم عليه

وتصبح عائقا.

✓ عدم الثقة بالنفس والشعور بالنقص مما يدفع التلميذ لتجنب مخاطر النجاح وما يترتب عليه من مشكلات (قلة تحمل المسؤولية والإحباط).

✓ إهدار الوقت لكثرة التردد وعدم الحزم والجدية.

✓ الشعور بالنقص مما يدفع الطالب لتجنب مخاطر النجاح وما يترتب عليه من مشكلات كقلة تحمل المسؤولية والإحباط. (حسن سعد ونرمين عوني، 2013: 255)

9. آثار التلكؤ الأكاديمي:

يؤكد (معاوية، 2012) أن لللكؤ الأكاديمي آثارا سلبية داخلية من بينها الشعور بالتوتر؛ والندم ولوم الذات؛ إعاقاة التقدم الدراسي؛ زيادة المشكلات في العلاقات الاجتماعية.

أما أحمد (2008) فيرى أن الممتلكي يعاني من الخوف من حكم الآخرين عليه؛ والنقد الذاتي وإنخفاض تقدير الذات؛ ولديه شك في قدراته على إنجاز المهام المطلوبة.

بينما يقول رسلان (2011): "أن التلميذ يتلكأ عندما يصعب عليه التوافق مع الضغوط؛ التي يتعرض لها بسبب المناهج الدراسية؛ أو نتيجة معاناته من الخوف الناتج عن الفشل في إنجاز المهام المطلوبة منه؛ فيؤدي تكرار سلوك التأجيل والمماطلة؛ إلى زيادة معاناة التلميذ من الضغوط النفسية فيضعف أدائه الدراسي؛ زيادة عن معاناته من القلق والإكتئاب والخجل وضعف الثقة بالنفس وإنخفاض الشعور بالكفاءة والفاعلية" وقد أشار كل من معاوية (2012) و آل جبير (2012) رسلان (2011) إلى أن آثار التلكؤ الأكاديمي لا تقتصر على الجانب الدراسي فقط بل تتعداه لتؤثر على العلاقات الاجتماعية؛ فيصبح الممتلكي غير قادر على تكوين علاقات قوية مع أفراد أسرته؛ أو زملائه؛ أو معلميه؛ وقد يولد نوعا من الحقد في نفوس التلاميذ؛ ويضعف ثقتهم بأنفسهم فتكون سمة توقع الفشل سمة غالبية؛ على مايقوم به من مهام وأعمال وقد يصبح فريسة سهلة للإضطرابات و المشكلات النفسية.

10. النظريات المفسرة للتلکؤ الأكاديمي:

1.10 نظرية التعلم الاجتماعي :

يؤكد باندورا (Pondura,2006) أن سلوك التلكؤ الأكاديمي نتيجة لإضطراب علاقات الفرد الاجتماعية خاصة في المواقف التي يشعر فيها بالتقييم السلبي من الآخرين، أو عندما يدرك أن أدائه للمهام الأكاديمية أقل من المتوقع منه، خاصة دور السلطة؛ كالوالدين والمعلمين؛ ومن هم أكبر سنا وهذا ما توضحه نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا؛ حيث تؤكد على التفاعل المتبادل بين كل من العوامل الشخصية متمثلة في فعالية الذات؛ والعوامل البيئية متمثلة في الظروف المحيطة بالفرد والعوامل السلوكية متمثلة في مجموعة من الإستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما؛ وأن السلوك محصلة للتفاعل بين هذه العوامل. وهوما يسمى بمبدأ الحتمية.

2.10. النظرية المعرفية:

يفسر أصحاب الإتجاه المعرفي أغلب الظواهر النفسية من خلال ربطها بطريقة التفكير لدى الفرد؛ أي ما يحمله من أفكار ومعتقدات وما يكونه من إتجاهات؛ بمثابة المحدد لسلوكه؛ وطريقة تصرفه سواء كان إيجابيا أو سلبيا؛ ولذلك تهتم هذه النظرية عند تناولها للتلکؤ الأكاديمي بأثر بعض المتغيرات المعرفية؛ كمؤشرات منبئة به، ويأتي في مقدمة هذه المتغيرات المعتقدات والأفكار اللاعقلانية والتصورات الخاطئة لدى الفرد بسبب ضعف قدراته؛ أو إعتقاد الفرد أنه يمتلك المهارات المطلوبة لإنجاز المهام المكلف بها، وفي هذه الحالة يلجأ الطالب الى التلكؤ لتجنب القلق الناتج عن التقييم السلبي سواء من الذات، أو الآخرين.

3.10. النظرية السلوكية:

يعتبر سلوك التلكؤ الأكاديمي وفق هذه النظرية عادة متعلمة تنشأ نتيجة تفضيل التلميذ النشاطات السارة والمكافآت الفورية، ويعد ذلك تعلم لإستجابة غير مناسبة للموقف الذي يمر به التلميذ في

وجود تعزيز قوي لهذه الإستجابة أين يكون تأثير تأجيل أداء المهمة أكبر من تأثير إنجازها؛ من هنا يمكننا القول أن هذه النظرية ركزت على أثر المتغيرات البيئية؛ والأحداث على إنفعالات التلميذ وسلوكه، ووفقا لوجهة نظر أصحاب هذه النظرية، فإنه يشترط وجود التعزيز كي يتم تدعيم الإستجابة سلوكية معينة لدى التلميذ؛ والتعزيز في حالة التلكؤ الأكاديمي يتمثل فيما يلقيه التلميذ من شعور بالنجاح في أنشطة أخرى؛ أو مهام أقل أهمية من المهام الدراسية المطلوب إنجازها كممارسة الأنشطة الترويحية، أو الهوايات، أو الخروج مع الأصدقاء، استخدام الأنترنت.. أو غيرها.

4.10. نظرية التحليل النفسي:

يرى أصحاب هذه النظرية أن التلكؤ سلوك مضطرب أسبابه كامنة تعزى لخبرات الماضي خاصة الصادمة منها في مرحلة الطفولة، كما يرتبط بدور القلق في سلوك التجنب؛ عند وضع الوالدين توقعات غير واقعية لأبنائهم؛ ويربطان تحقيقها بمشاعر الحب والتقبل؛ مما يفقد الطفل الشعور بالإحترام وتقدير الذات في حال فشله في إنجاز تلك التوقعات؛ فيجد الأبناء أنهم غير قادرين على إنهاء المهام ويلجأون للمماطلة أو التأجيل. (الحارثي، 2017:42)، كما فسره البعض الآخر بإعتباره ميكانيزم دفاعي؛ يستخدمه التلميذ للتغلب على المواقف التي تمثل تهديدا للأنا، حيث يعتبر المماطلة والتلكؤ حيلة دفاعية للهروب من إتخاذ القرار خوفا من الفشل؛ وقد يستخدم البعض التلكؤ مبررا في حالة الفشل ومن ثم يبرر التلميذ فشله على أنه راجع لعوامل خارجية؛ وليس عائدا لنقص أو قصور في قدراته الشخصية. (زغيبي، 2020:92).

11. قياس التلكؤ الأكاديمي :

من أهم الدراسات التي إهتمت بقياس التلكؤ الأكاديمي دراسة سلومن وروثبلوم حيث قام الباحثان بتصميم أداة لقياس التلكؤ الأكاديمي بإستخدام أسلوب التقرير الذاتي ومازالت من أشهر الأدوات إستخداما لقياس التلكؤ الأكاديمي وتتكون من قسمين:

القسم الأول يتناول تقدير التلكؤ من ست مجالات من الأداء الأكاديمي وهي :

كتابة الأبحاث، الإستذكار للإمتحان، القراءة الأسبوعية لموضوعات المواد الدراسية أو الواجبات المطلوبة، أداء المهام الأكاديمية بصفة عامة، حضو اللقاءات مع زملاء.

القسم الثاني : الجزء الثاني يتناول الأسباب المحتملة للتلکؤ في أداء المهمة وهي :

قلق التقويم، الكمالية، صعوبة إتخاذ القرار، الإتكالية وطلب المساعدة، كراهية النجاح، الشعور بأنه مستغرق في العمل وضعف إدارة الوقت، التمرد ضد السلطة، مخاطر نقص الفعالية أو التأثير.

(فضل، 2014:294)

12. علاج التلكؤ الأكاديمي :

نظرا لإنتشار التلكؤ الأكاديمي بين نسبة لا يستهان بها من التلاميذ وتأثيره السلبي على التحصيل الدراسي، أصبح من الضرورة مساعدة التلاميذ للتغلب عليه ويؤكد ذلك بوكلز (BuklesK,1997) التي تناولت تحديد إحتياجات الإرشاد النفسي والشخصي لدى المتعلمين وتوصل إلى أنهم في حاجة إلى الإرشاد في مجالات متنوعة تتمثل في مهارات الإستذكار، تعلم إستراتيجية أخذ الإمتحان ،مهارات تنظيم الوقت للتغلب على سلوك التلكؤ الأكاديمي، كما إستخدم مايو (Mayew) برنامج يتضمن جوانب سلوكية ومعرفية ومهارات الإستذكار للتغلب على التلكؤ الأكاديمي، كما حاول أبو أزريق وجردات (2013) بخفض التسويف الأكاديمي من خلال تعديل العبارات الذاتية المسببة للتسويف ،كما قام عبود(2017) بخفض التلكؤ الأكاديمي لدى عينة الدراسة من خلال برنامج جمعي يستند على العلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي، أما العبيدانية وآخرون(2018) فقد إعتمد في خفض مستوى التسويف لدى طالبات مرحلة مابعد التعليم الأساسي، كما إعتمد سليمان(2024)على رفع رأس المال النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية لخفض التسويف الأكاديمي.

خلاصة:

لقد حاولنا في هذا الفصل الإحاطة بكل ما ورد في الأدبيات النظرية عن التلكؤ الأكاديمي لفهم السلوك من جهة و محاولة منا للتحكم في معطيات الدراسة من جهة ثانية، وعموما فإن أغلب الباحثين في هذا الموضوع أكدوا على تعقد هذا السلوك ؛وتعقد الأسباب والعوامل الدافعة له؛ ولذا تعددت أساليب معالجته أو الخفض منه ومن هذا الباب حاولت الباحثة المساهمة في خفضه لدى شريحة مهمة في المجتمع ؛وهم تلاميذ المرحلة الثانوية بإستخدام الأسلوب التدريبي على المهارات الحياتية.

الفصل الثالث:

مهارات الحياة

تمهيد

1. نشأة مفهوم مهارات الحياة
2. مفهوم مهارات الحياة
3. أهمية إكتساب المهارات الحياتية
4. مكونات المهارات الحياتية
5. خصائص المهارات الحياتية
6. الأساليب الأكثر إستخداما في تعليم المهارات الحياتية
7. العوامل المؤثرة في تنمية المهارات الحياتية
8. الخطوات اللازمة لتنمية المهارات الحياتية.
9. تصنيفات المهارات الحياتية
10. النظريات المفسرة للمهارات الحياتية
11. المهارات المختارة في الدراسة
12. مهارة حل المشكلات
13. مهارة إدارة الضغوط
14. مهارة الإستذكار

خلاصة

تمهيد:

يعد إكتساب المهارات الحياتية أمراً مهماً بالنسبة للمتعلمين؛ وتعاملهم بكفاءة مع المحيط المدرسي؛ وتكوينهم مفهوماً إيجابياً عن ذواتهم؛ وكذا ضرورة للعملية التعليمية إذ لم يعد المتعلم مجرد مستقبل للمعلومات بل هو عنصر إيجابي فيها، فالمهارات الحياتية تجعله أكثر تفاعلاً مع الحياة المدرسية؛ قادراً على حل ما قد يواجهه من مشكلات وإدارة ما قد يحيط به من ضغوط تعيق نجاحه الدراسي، ولهذا سنعرض في هذا الفصل؛ نشأة مفهوم مهارات الحياة؛ وأهمية إكتسابها، ومكونات المهارات الحياتية، خصائصها؛ طرق تعليمها؛ العوامل المؤثرة في تنميتها؛ مراحل إكتسابها؛ أهم تصنيفاتها؛ ثم المهارات المختارة في هذه الدراسة وهي مهارة حل المشكلات؛ مهارة إدارة الضغوط؛ مهارة الإستدكار.

1. نشأة مفهوم مهارات الحياة:

ظهر مصطلح المهارات الحياتية في المؤتمر العالمي للتربية الذي إنعقد بدار أفريل 2000 حيث ذكر مرتين ضمن الأهداف السنوية المكونة لصلب الخطة العلمية للمؤتمر وهما:

الهدف الثالث: الإستجابة للحاجات التربوية لكل الشباب والراشدين وضمان ولوج عادل للبرامج المناسبة الهادفة لإكتساب المعارف والكفاءات (المهارات) الضرورية للحياة العادية.

الهدف السادس: تحسين صورة التعليم بكل مظاهره نحو الإمتياز، و بطريقة تجعل كل نواتج التعليم قياسية ومعترف بها وخاصة فيما يتعلق بالقراءة والكتابة والحساب والكفاءات.

(أمانة بوردابن، 2022: 222)

يذكر أن هذا المصطلح ظهر مرة واحدة من قبل في تصريح جو مسيان jomtien (1990) وبطريقة عفوية وترجم حينها بالمهارات الأساسية للوجود وذلك في المؤتمر العالمي للتربية (2009).

2. مفهوم المهارات الحياتية: Life Skills

1.2. تعريف المهارة: Skill

الأصل في كلمة مهارة هي أداء العمل بدقة ومهارة وفهم، أما الدقة والمهارة فيقيسها المختصون من خلال تحديد معايير وأحكام حسب كل مجال، أما الفهم فهو متعلق بقدرات الإنسان العقلية وكلما زاد فهمه لطبيعة عمله زادت مهارته على دقة وسرعة الإنجاز بل وربما أبدع فيه وهذا ما تميزه عن الآلات والأجهزة.

كما تم تعريفها بأنها: "القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقتما نريد، والمهارة نشاط متعلم يتم تطويره خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة، وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور في أي من المهارات الفرعية يؤثر على جودة الأداء الكلي". (cottrell, 1999.21)

كما عرفها شيرو (schraw.2000) بأنها القدرة على استخدام وتوظيف الإستراتيجيات الملائمة، مما يعين الدارسين على تحسين إرادتهم إتجاه التعلم" (Schraw et al,2000:351)

أما الخيكاني (2014) فقد عرفها بأنها "أداء مهمة ما أو نشاط معين بصورة مقنعة وبأساليب والإجراءات الملائمة وبطريقة صحيحة وهي التمكن من إنجاز مهمة معينة بكيفية محددة وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ" (خشرم، 2020:160)

وهو ما يهدف له بحثنا الحالي من خلال التدريب على المهارات الحياتية وهو جعل التلميذ يدرس بمرونة وسرعة ودقة ويتعامل مع واقعه المدرسي والإجتماعي بتوافق و إنسجام من خلال التغلب على سلوكياته الدراسية الخاطئة، تعددت و إختلفت التعريفات التي قدمها المختصون والمؤسسات للمهارات الحياتية بإختلاف منطلقاتهم نذكر من هذه التعريفات:

تعريف المؤسسة العالمية للمهارات الحياتية (WHO) 1993 هي أنماط سلوك تمكن الشباب من تحمل المسؤولية بشكل أكبر لما يتصل بحياته من خلال القيام باختيارات حياتيه صحيحة او اكتساب قدرة أكبر على مقاومه الضغوط السلبية .

أما اليونيسف فتعرفها على أنها " قدرة الطالب على القيام بسلوكات تكيفية إيجابية تمكنه من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة الواقعية وتتضمن المهارات التالية: صنع القرارات وحل المشكلات والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد والإتصال والتواصل الفعال والعلاقات بين الأشخاص، الوعي بالذات، التعامل مع العواطف والضغوط." (اليونيسف، 2004:20)

بينما مكتب التربية العربي لدول الخليج فيعرفها "بأنها مهارات تعنى ببناء شخصية الفرد القادر على تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية على مختلف الأصعدة الشخصية والاجتماعية والوظيفية على قدر ممكن من التفاعل المبدع مع مجتمعه ومشكلاته." (الحري التركي، 2018:199) وعرفها (عبد المعطي ومصطفى، 2008:19) "بأنها تعني مزيدا من المعرفة والسلوك الإيجابي والاتجاهات والقيم والقدرة على أن تعرف كيف نفعل الأشياء أو نصل إلى الأهداف المنشودة، وتشمل كفاءات التفكير الناقد والإبداع والقدرة على التنظيم والمهارات الاجتماعية ومهارات الإتصال وحل المشكلات والقدرة على التعاون ."

كما عرفها (الجديبي، 2010:18) بأنها "مهارات تعنى ببناء شخصية الفرد القادر على تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية على مختلف الأصعدة الشخصية والاجتماعية والوظيفية"

أما (حكيمي وبشرى، 2015:03) فعرفها "بأنها مجموعة من المهارات والقدرات والكفايات المرتبطة بحياة الشباب والمراهقين التي تعنى بتنمية المتعلم فكريا وعلميا وعمليا، بما يؤهله للتفاعل البناء مع مجتمعه وعالمه المحيط والتكيف مع متغيرات الحياة."

بينما عرفها (إسكاورس وآخرون، 2005:25) " بأنها مجموعة من السلوكيات التي تعتمد على معارف ومعلومات ومهارات يدوية واتجاهات وقيم يحتاج كل فرد إلى إتقانها وفقا لعمره وطبيعة مجتمعه وموقعه في هذا المجتمع ليتفاعل بإيجابية وموضوعية مع متغيرات العصر سواء أكانت معلومات أو مواقف أو مشكلات." (البغدادى، 2020:664)

أما (أحمد حسين وآخرون، 2008:19) فيرى " أنها السلوك الإيجابي والإتجاهات والقيم والقدرة على تعرف كيف نفعل الأشياء أو نصل إلى الأهداف المنشودة، وهي تشمل كفاءات مثل: التفكير الناقد والإبداع والقدرة على التنظيم، والمهارات الاجتماعية ومهارات الإتصال وحل المشكلات."

عرفتها منظمة الصحة العالمية بأنها " القدرات المطلوبة للقيام بسلوك تكيفي وإيجابي يمكن الفرد من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية، وتتضمن: مهارات اتخاذ القرار، حل المشكلات التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، الاتصال الفعال، الوعي بالذات، التعامل مع العواطف والتعامل مع الضغوط "(الشقري، 2020:88)

كما عرفها الجاسم (2019) "هي القدرات التي تمكن الأفراد من القيام بسلوك تكيفي وإيجابي يجعلهم قادرين على التعامل مع الحياة اليومية وتحدياتها، للمشاركة في العالم الحديث الممتلئ بالتحديات الجديدة، ويكون ذلك عبر تعزيز السلوكيات الشخصية والإيجابية والتكيف الاجتماعي المواطنة والمواقف الإيجابية في العمل " (الشقري، 2020:158)

أما هيجنر (Hegner,1992:25) فقد عرفها بأنها "مجموعة من المهارات المتصلة بالبيئة التي يعيش فيها الطفل وما يتعلق بها من معارف وقيم و إتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق مجموعة من الأنشطة والتطبيقات العملية، وتهدف إلى بناء شخصيته المتكاملة بما يمكنه من تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح وتجعل منه فردا صالحا."

نلاحظ من خلال التعاريف المختلفة أن مفهوم المهارات الحياتية يتضمن عدة جوانب أبرزها أنها:

- ✓ قدرات متنوعة تتضمن الجوانب النفسية والشخصية والاجتماعية والعقلية.
- ✓ تساعد الفرد على التكيف الإيجابي مع ظروف الحياة
- ✓ تلعب دورا هاما في حل مشكلات الأفراد ومواجهة تحديات الحياة.
- ✓ وتشترك التعاريف في أن المهارات الحياتية هي قدرات ذات طبيعة نفسية واجتماعية وعقلية بحيث أنها تساعد الأفراد وخاصة المتعلمين منهم في التعامل بإيجابية وترفع من قدرتهم على التكيف مع متطلبات الحياة ومسايرة التطور المتسارع للعلوم والتكنولوجيا، فتدريبهم على هذه المهارات يجعل منهم أفرادا قادرين على تحمل مسؤولياتهم الاجتماعية والمهنية وتحقيق أهدافهم بنجاح.

3. أهمية اكتساب المهارات الحياتية:

- لا ينبغي النظر لتعلم وإكتساب المهارات الحياتية كغاية في حد ذاتها بل هي وسيلة لتحقيق غايات بعيدة المدى لدى المتعلم أو للتعلم في المواقف الجديدة المشابهة خاصة ولذا تتزايد الحاجة لتعلم المهارات في ظل المتغيرات المستجدة على البيئة التعليمية لعدة أسباب:
- ✓ إتاحة فرصه الاحتكاك بالمجتمعات الاخرى للطلاب بعد التعليم الثانوي.
- ✓ تغير متطلبات سوق العمل وحاجته الى افراد مؤهلين بالعديد من المهارات والقدرات وهو ما يتفق مع توجه المهارات المتعددة للفرد الواحد.
- ✓ سهوله التواصل مع العالم والافكار الاخرى عبر القنوات الفضائية وشبكة الأنترنت وغيرها.
- ✓ الاستهداف القيمي وهي الصورة الجديدة للاستعمار الفكري والغزو الثقافي.

✓ زياده التأكيد على المتعة والترفيه على حساب الانجاز والانضباط الذاتي كأحد الانعكاسات الخطيرة للعولمة (عبد المعطي، 2008 : 52)

التدريب على المهارات وتعليمها يكتسي أهمية كبيرة لكونه يساعد على تهيئه الفرد واعداده كي يكون:

✓ مطبقا لمهارات التعايش مع التغيير وموظفا للحقائق التي يتعلمها في مواقف حياتية جديدة.

✓ متقنا لمهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي.

✓ مكتسبا لمهارات التعايش مع المجتمع المعاصر.

✓ ممتلكا لمهارات تغيير الادوار في الحياة العملية.

✓ مواجهها للظواهر السلبيه كالعنف والتنكيل والرسوب والتسرب وغيره.

(حسين، 2005)

كما ذكر عبد المعطي ومصطفى (2008) أن المهارات الحياتية لها أهمية في:

✓ تحقيق التكامل بين المدرسة والمجتمع من خلال ربط حاجات المتعلمين ومواقف الحياة بإحتياجات المجتمع الذي يعيشون فيه.

✓ إعطاء الأفراد الفرصة براحة وأفضلية في ظل عالم يشهد تغيرات من الصعب صدها مما يتطلب إعداد أفراد بإمكانهم التكيف والتفاعل بإيجابية مع هذه المتغيرات.

✓ تمنح المتعلمين فرصة الحصول على المعلومات من مصادرها الأولية من خلال ما تطرحه للمتعلمين من طرائق حديثة.

✓ تكسب الفرد الإحساس بالمشكلات في مجتمعه وتولد لديه الرغبة في إيجاد حلول لها.

✓ تساعد الفرد على تنظيم مصادر التعلم بكفاءة.

- ✓ تساعد الفرد على التحكم في مشكلاته الحياتية والتعامل معها بحكمة.
- ✓ تعتبر سبيل لسعادة الفرد وتقبله للآخرين والحياة معهم وكذلك حب الآخرين وتقديرهم له
- ✓ تمد الفرد وتعزز شعورهم بالإعتزاز والثقة بالنفس مما يساعد على إقامة علاقات طيبة تقوم على الحب والمودة.

- ✓ تساعد التلميذ على الربط بين واقع الحياة والدراسة النظرية.
- ✓ كلما إمتلك الفرد قدرا من المهارات كلما كان ناجحا في حياته.
- ✓ تهيئ المناخ المناسب لتنمية الشخصية وإكتساب الخبرات والتجارب.

(قزامل، 2007:64)

كما يرى (عمران والشناوي، 2001:23) و(وافي، 2010:35) أن المهارات الحياتية تساهم في :

- ✓ إكساب المتعلم خبرة مباشرة من خلال التعامل مع الظواهر والأشخاص.
- ✓ جعل المتعلم قادرا على التعامل الصحي مع الآخرين.
- ✓ جعل المتعلم يشعر بالفخر و الإعتزاز بالنفس.
- ✓ ربط حاجات المتعلم ومواقف الحياة بإحتياجات المجتمع.
- ✓ إعطاء فرصة للمتعلم بشكل أفضل في ظل التغيرات المعلوماتية والتكنولوجية المتلاحقة.
- ✓ القدرة على التفاعل الجيد بين المتعلم و بقية زملائه.
- ✓ تمكن المتعلم من مواجهة مواقف الحياة الضاغطة.

أما الأغا(2012:77) فيرى أنها تساعد على تعزيز التعلم مدى الحياة وإتخاذ قرارات مناسبة تجاه القضايا أو المواقف الحقيقية، وهي تشجع المتعلمين على الحوار وإبداء الرأي وأن يكونوا هم محور العملية التعليمية.

بينما (Butter wick, 2006:75) يرى أهمية مهارات الحياة في أنها :

- ✓ تنمي لدى التلميذ القدرة على التخطيط الجيد.
 - ✓ تساعد التلميذ على تعديل سلوكه وفقا لمواقف الحياة اليومية.
 - ✓ تساعد على تطوير فهم الذات لدى الأفراد من خلال القدوة والنموذج.
 - ✓ تمكن الفرد من التعامل مع الأسرة والمجتمع.
- من خلال كل ماسبق ذكره يمكننا تلخيص أهمية تعليم المهارات الحياتية فيما يلي:
- ✗ تنمية ثقافة المتعلم وقدرته على التعامل مع متغيرات الحياة المختلفة.
 - ✗ تنمية قدرة المتعلم على حل مشكلات الحياة من مهارات بيئية وعالمية.
 - ✗ تنمية قدرة المتعلم على التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخر.
 - ✗ تنمية قدرة المتعلم على الاستدلال المنطقي والتفكير العلمي.

4. مكونات المهارات الحياتية:

هناك ثلاث مكونات أو أبعاد للمهارات الحياتية أجمعت عليها العديد من الدراسات والبحوث نلخصها فيما يلي:

- الاتجاه: ويتمثل في الدافع والرغبة في القيام بالفعل أو إختيار نمط الأداء.
- المعرفة: ويتمثل في معرفة كيفية القيام بالأداء أو السلوك أو الفعل.

- المهارة: وتتمثل في شكل تنفيذ الفعل تنفيذا فعليا.

لهذا كان تعليم أي مهارة من المهارات الحياتية معنيا بخلق الاتجاه الإيجابي لدى المتعلم نحو المهارة وبيان أثرها عليه وفائدتها له، وذلك بتزويده بالمعارف والمعلومات الوظيفية المرتبطة بكيفية أدائه لهذه المهارة دون إغراق في تفاصيل المعرفة أو تكثيفها بما لا يخدم تعلم المهارة وأخيرا ينبغي أن يتاح للمتعلم فرصة إكتساب هذه المهارة من خلال الممارسة والتطبيق المباشر الآلي والمتراكم.

5. خصائص المهارات الحياتية:

في دراسة تحليلية عن طبيعة المهارات الحياتية وخصائصها توصل كوكس نقلا عن عبد الله (2003) لعدة خصائص للمهارات منها:

- ✓ أن العمليات العقلية تمثل جانبا أساسيا في أداء كافة المهارات على إختلاف أنواعها.
- ✓ تختلف نسبة كل من الجانب العقلي والحركي المتضمن في كل مهارة تبعا لطبيعتها.
- ✓ هناك إتفاق عام حول الخاصية الوظيفية للمهارات أي الفائدة العملية التي تعود على المتعلم بعد إكتسابها، ويعني ذلك أنه لاينبغي النظر إلى المهارات كغاية في حد ذاتها بل أنها وسائل لتحقيق غايات أبعد لدى المتعلمين أو وسائط للتعلم في المواقف الجديدة المشابهة.
- ✓ إن المهارات بعد إكتسابها تكون عرضة للنسيان ما لم يتم تعزيزها بالتدريب وبالاستخدام المستمر.

كما أضاف عامر (2015: 79-80) مجموعة من الخصائص والمميزات للمهارات منها أنها:

- ✓ متنوعة فهي تضم الجوانب المادية كمهارات الأداء وغير المادية كالتفاعل في مواقف الحياة.
- ✓ تضم جانبين أحدهما فيزيولوجي والآخر سلوكي متعلم.
- ✓ تحتاج إلى التدريب المتواصل والتكرار إلى درجة التمكن والإتقان.

- ✓ لا يرتبط إكتسابها بشهادة معينة أو مستوى تعليمي معين.
- ✓ تختلف باختلاف الفرد وعمره فمهارات الطفل الصغير تختلف عن مهارات الكبير.
- (أبو حماد، 2017: 26-27)
- للمهارات الحياتية خصائص عامة رغم تأثرها بظروف الزمان والمكان وإختلافها من بيئة مجتمعية إلى أخرى وتطورها من فترة زمنية لأخرى وإعتمادها على العلاقة المتبادلة بين الفرد والمجتمع.
- من خلال كل ما سبق ذكره عن مميزات وخصائص المهارات الحياتية يمكننا إيجازها فيما يلي:
- ✓ تتسم المهارات الحياتية بالتراكمية كما أنها مترابطة وإرتقائية.
- ✓ تتميز بالتنوع والشمول حيث أنها تختلف من فرد لأخر حسب مجال التخصص أو العمل.
- ✓ تخضع المهارات الحياتية لعلاقة التأثير المتبادل بين الفرد والمجتمع.
- ✓ الأداء المهاري يعتمد على المعرفة والمعلومات.
- ✓ تتطلب الدقة والسرعة في الإنجاز.
- ✓ المهارات الحياتية تحاكي الواقع من خلال تفاعل المتعلمين مع المواقف التعليمية.
- ✓ تختلف من مجتمع لآخر وفقا لطبيعة المجتمع والفترات الزمنية التي يمر بها ودرجة تقدمه ومتطلباته وتحدياته.

6. الأساليب الأكثر إستخداما لتنمية المهارات الحياتية:

أشارت مختلف الدراسات إلى مجموعة من الآليات الأكثر إستخداما وتناولا في تعليم المهارات الحياتية ومنها:

لعب الأدوار: في لعب الأدوار يعطى الأفراد أمثلة أو نماذج ليتعلموها ويكرروها، وهي فنية واضحة المعالم تتضمن تحليلاً معرفياً للمشاعر حيث يتضمن إعادة البناء المعرفي لمواقف الإيحاء بخبرات لعب الدور وتدريب الفرد على المواجهة. (غانم، 2006:194)

العصف الذهني: يستخدم كأسلوب للتفكير الجماعي أو الفردي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية، بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية، وتتيح لهم هذه الفنية طرح أكبر عدد من الأفكار دون التعليق عليها، وتقييمها بعد إنتهاء العصف الذهني.

القصص: يرى علماء النفس أن القصة نوع من اللعب الإيهامي، حيث تعطي للطفل مجالا لإعادة الإلتزان إلى حياته، كما يمكن عن طريق تمثيل القصة غرس قيم كالشجاعة، والصدق، والأمانة، وغيره. (لقوقي، 2015:54)

المناقشة والحوار: تتم مناقشة الأفكار المطروحة في الجلسات، والعرض الإيضاحي ويقوم على التفاعل الذي تنيره المادة العلمية المقدمة في المحاضرة مع تفكير الفرد الداخلي الخاص به بما في ذلك أفكاره واتجاهاته ومشكلاته، والتي ينتج من خلالها تصورا ومفهوما جديدا لدى الفرد يدخل من خلاله في المناقشة الجماعية بمعنى أن المادة العلمية هي الدافع والمثير لموضوعات المناقشة.

(عبد الهادي، 2010:96-100)

التعزيز: المعزز هو تابع للسلوك له تأثير لزيادة احتمال أن تصرفات متشابهة سوف تتكرر في المستقبل، والفكرة الأساسية هي أن المعزز يقوي الروابط المشتركة في الإستجابة المتعلمة، ومعرفة أنواع هذه الروابط وكيفية عملها له قيمته عندما يقوم المربون بتعديل سلوك ما.

التدريب على الإسترخاء: الإسترخاء هو حالة خالية من التوتر تتوقف فيها الصراعات الداخلية، وكذلك مشاعر القلق والغضب والخوف و لإنزعاج وتنتشر فيها حالة الهدوء، تتضمن هذه الفنية

مساعدة المتدربين على تخيل مشاهد تبعث على الراحة في نفوسهم أثناء الإسترخاء. (بن عبد الله، 2017:133)

يرى عيسى (2002:26) أن اكتساب الفرد للمهارات الحياتية الجيدة أو الرديئة نتيجة العوامل التالية:

✓ **العلاقات المدعمة:** وجود العلاقات المدعمة يجعل الفرد يصر على إكتساب المهارة أو يهملها.

✓ **نماذج التقويم:** قوة أو ضعف المهارة يتأثر بملاحظة الفرد لنماذج التقويم لأداء تلك المهارة.

✓ **تتابع الإثابة:** وقد تكون هذه الإثابة أساسية مثل الحصول على التشجيع.

✓ **التعليمات:** معظم تعليمات أداء المهارات الحياتية مكتسبة من البيت، ولكن هناك تعليمات لمهارات العمل والدراسة، والحفاظ على الصحة، وينبغي تعلمها بطريقة صحيحة خارج البيت.

✓ **إتاحة الفرصة:** عندما يعتمد الفرد على الآخرين لأداء المهارات الحياتية يصعب إكتسابه لتلك المهارة.

✓ **التفاعل مع الأقران:** قد يكون تعلم المهارات من الأقران مفيدا حسب طبيعتهم ومهارتهم.

✓ **مهارات التفكير:** تسهم بإيجابية في إكتساب وتنمية المهارات الأساسية.

✓ **إعتبار نوع الجنس:** يؤثر نوع الجنس على إكتساب نوعية من المهارات.

✓ **المستوى الثقافي والاجتماعي.**

✓ **وجود تحديات تواجه الفرد.** (أبو الخير، 2013)

7. الخطوات اللازمة لتنمية المهارات الحياتية:

يشير عبد الحميد (1983) إلى وجود ثلاث مراحل لتعلم المهارة هي:

مرحلة التقديم: وفيها يقدم المعلم بياناً بالمهارة وتقديم المعارف حول هذه المهارة.

مرحلة الإنماء: وفيها يقدم الفرد المهارة مع المتابعة والتوجيه.

مرحلة التقويم: وفيها يقوم أداء الفرد للمهارة مع تعديل الأخطاء في الأداء إن وجدت.

أما رشدي لبيب (1984) يشير إلى أن تعلم المهارة يمر بخمس مراحل هي:

تحليل المهارة: أي تحليل المهمة إلى مراحلها الجزئية.

تقدير السلوك الأولي للمتعلم: أي تحديد مدى كفاية السلوك الأولي للمتعلم لتعليم المهارة.

التدريب على وحدات عناصر المهارات، أو القدرات الأولية: وهذا بهدف إتاحة الفرصة للمتعلم لتعلم عناصر المهارة الأولية.

وصف وعرض المهارة للمتعلم: عرض المهارة يوضح للمتعلم كيف يقوم بها، ويعد هذا العرض معياراً يمكن للمتعلم استخدامه للحكم على أدائه الخاص.

ممارسة المتعلم للمهارة: أي تكرار وحدوث التغذية المرتدة التصحيحية، وتثبيت التعزيز، وهي الأجزاء الهامة (لبيب، 1984: 66)

كما يضيف بسيوني (1986: 20) إلى أن تعلم المهارة يمر بمراحل وهي:

✓ ملاحظة أداء شخص ماهر.

✓ تقليد العناصر الأساسية.

✓ التمرين، ويتضمن تكرار تتابع عناصر المهارة مع تقليل الجهد الواعي للأداء تدريجياً.

تتضمن المهارة عند تعلمها ثلاثة جوانب: الجانب المعرفي، الجانب المهاري، الجانب الوجداني.

كما يتم تعلم المهارة في ثلاث مراحل :

المرحلة الأولى مرحلة التجريب: عندما تمارس المهارة لأول مرة قد لا تحسنها بل تبدو غريبة وغير متناسقة، وكلما كانت الرغبة في تعلم واكتساب المهارة كان التعلم أسرع والانتقال للمرحلة الثانية .

المرحلة الثانية مرحلة التطبيق: وكلما زاد تطبيق المهارة وتجريبها أكثر اقتربت من الإتقان وكانت النتائج أفضل.

المرحلة الثالثة مرحلة التلقائية: وفي هذه المرحلة تجري الأمور بتلقائية ونفتح باب الإبداع ولا يتطلب الأمر منك حتى التفكير فيما تقوم به من مهارات، لأنها تأتي بشكل تلقائي.

8. تصنيفات المهارات الحياتية :

لا يوجد تصنيف محدد للمهارات الحياتية، وإنما تحدد من خلال معرفة حاجات الطلاب وتطلعاتهم وكذا تجنب المشكلات التي تنجم عندما لا يحقق الطالب السلوكيات المتوقعة منهم، ولذا اختلفت التصنيفات باختلافات المجتمع والبيئة المؤثرة نذكر منها التصنيفات التالية:

حيث صنفها ليديل وآخرون (liddell et al.,1989: 217) إلى مهارات تتعلق بالفرد نفسه وتضم فهم الذات، نمو الشخصية فهم المشاعر والتعبير عنها، التواصل مع الذات، مهارات تتعلق بحياة الفرد مثل : مهارات التخطيط و إتخاذ القرار، مهارات الإدارة والقيادة، المهارات الوظيفية، مهارات تتعلق بالصحة.

كما صنفها هوسبون (hospon & scallvy. 1991:16) إلى ثماني مهارات هي مهارات التفكير مهارات الإحساس والتعاطف مع الآخرين، مهارات الدراسة، مهارات العمل، مهارات الترفيه، مهارات الصحة.

كما أضاف نيكسي (Nickse, 1989:201) مهارتين إلى المهارات السابقة و هما مهارة تحقيق الذات، مهارة الوعي الإستهلاكي.

بينما صنف برنس (Prince, 1995:173) المهارات الحياتية إلى:

التفاعل مع الآخرين، تجنب الأخطار، التعامل مع الخدمات الاجتماعية، الحصول على وظيفة، التغذية السليمة، ممارسة عادات صحية، إدارة الأموال، ترشيد الاستهلاك.

في حين إتفق داوسون Dawson (1999) و لين Lyn (1998) و توربرت Torbret (2005)، ومصطفى (2001) وعيسى (2001) و عبد الرحمن (2005) على أن المهارات الحياتية الأساسية التي ينبغي إكسابها وتنميتها للمتعلمين هي:

المهارات الصحية	مهارات بيئية	مهارات غذائية
مهارات الأمان	مهارات الاستذكار	مهارات الإستماع والتحدث
مهارات إجتماعية	مهارات الإتصال	مهارات الاعتماد على النفس
مهارات إتخاذ القرارات	المهارات اليدوية	مهارات تنظيم الوقت

كما حدد دونا أتشايد وآخرون (57:1999) المهارات التي سيحتاجها الطلاب للحياة في القرن الحادي والعشرين كما يلي:

✓ مهارات الإتصال

✓ مهارات التفكير الناقد والإستدلال وحل المشكلات.

- ✓ القدرة على ضبط الذات وتحمل المسؤولية والإلتزام بالمبادئ الأخلاقية.
 - ✓ مهارات إستخدام أجهزة الحاسب وأنواع التقنيات الحديثة الأخرى.
 - ✓ المهارات المطلوبة لتحقيق النجاح في الوظيفة وتشتمل على مهارة إقامة علاقات إنسانية مع الآخرين.
 - ✓ مهارات التكيف والمرونة.
 - ✓ مهارات التفاوض والقدرة على حسم الصراعات.
 - ✓ القدرة على إجراء البحث وتطبيق البيانات.
 - ✓ معرفة لغة أجنبية.
 - ✓ القراءة الناقدة والفهم.
- أما تصنيف منظمة الصحة العالمية (WHO.1999) للمهارات الحياتية فقد إشتمل على:
- ✓ مهارات الإتصال والتواصل: ويندرج تحتها (طرح التساؤلات والإستنتاج، شرح العلاقات وتنظيمها، تمثيل العلاقات برموز أو رسومات، القدرة على الإتصال والتواصل مع الآخرين أثناء التجريب، تفسير المفاهيم وتحديد مستوى الدقة في المعلومات.
 - ✓ مهارات حل المشكلات: حسب ما عرفها زارع(2008:229) هي قدرة الفرد على صنع القرار والإختيار بين أفضل الحلول والمواقف التي يمر بها والخروج بأفضل المخرجات من خلال المشكلات التي يمر بها وتندرج ضمنها المهارات التالية:
 - إستخدام أسلوب منظم في مواجهة المشكلات.
 - الحرص على إستخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.

- التفكير بالجوانب الإيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة.
- وضع بدائل للقرارات المتاحة واختيار البديل.
- مهارة إتخاذ القرار: عرفه فرانك هارسون (Frank Harson) بأنه إصدار حكم على ما يجب أن يفعله الفرد في موقف معين بعد التمعن في البدائل المختلفة التي يمكن إتباعها ويندرج تحتها المهارات التالية:
- معالجة المواقف المشككة وإيجاد الحلول
- وضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة
- عند مواجهة مشكلة ما يتم إختيار الحل الأكثر إحتمالا للنجاح.
- التفكير بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة.
- تحديد طريقة التوصيل الأفضل حسب النتيجة المرغوبة من التوصيل.

(غباري وأبو شعيرة، 2011:163)

✓ **مهارة التفكير الإبداعي:** عرفها تورانس (1972) " بأنه تلك العملية التي تجعل الفرد حساسا ومدركا للثغرات والإختلال في العناصر المفقودة، ثم البحث عن دلائل ومؤشرات ووضع الفروض حول هذه الثغرات وفحص الفروض حول هذه الثغرات والربط بين النتائج وإجراءات التعديلات و إعادة إختبار الفروض (Torance,1972:71) ويتألف التفكير الإبداعي من مجموعة قدرات أو عناصر تتمثل في الطلاقة، المرونة، الأصالة التفاصيل، الحساسية للمشكلات، ومن سماته أنه يستند إلى الخيال، وبالتالي يتطلب قدرات تخيل بعيدة عن الواقع، ويتعد عن التفكير المنطقي إذ لا تحكمه قواعد المنطق." (نوفل وأبو عواد، 2010: 80-89)

كما قدم قسم التربية بولاية ديلاوار (Delaware Department of education) 2000 مجموعة من المعايير التي صممت لتعكس الأداءات المتوقعة من الطلاب في خمسة مجالات مهمة للمهارات الحياتية وهي: التواصل، الإدارة الشخصية، المهارات الاجتماعية، والمهنية الوظيفية.

بينما صنف كوجك (2001:29-31) المهارات الحياتية كما يلي:

✓ مهارات إنفعالية: تشمل ضبط المشاعر، التحكم في الإنفعالات، سعة الصدر والتسامح وتحمل الضغوط بأشكالها وتنمية قوة الإرادة والقدرة على التكيف، وتقدير مشاعر الآخرين والقدرة على التغيير.

✓ مهارات إجتماعية: تشمل تحمل المسؤولية، وإحترام الذات والمشاركة في الأعمال الجماعية والقدرة على تكوين علاقات، وإتخاذ القرارات السليمة، والقدرة على التفاوض، أداء بعض الأعمال المنزلية والأسرية، وتقبل الخلافات والقدرة على التواصل.

✓ مهارات عقلية: تضم القدرة على التفكير الناقد، ومعرفة أفضل طرق إستخدام الموارد، والقدرة على التعلم الذاتي، والتعلم المستمر، والقدرة على التنبؤ بالأحداث، والقدرة على التخطيط السليم، والقدرة على البحث والتجريب، وإدراك العلاقات، والقدرة على الإبداع والإبتكار.

أما سعد الدين فقد صنفها إلى مهارات الاتصال ومهارات العمليات الحسابية ومهارات تحقيق الذات ومهارات الوعي الاجتماعي ومهارات الوعي الاستهلاكي ومهارات الوعي العلمي ومهارات الاستعداد للوظيفة. (سعد الدين، 2004: 58).

كما صنفها دليل تدريب المعلمين (2004) إلى عشر مهارات أساسية وعدد من المهارات الفرعية هي:

1. مهارات الوعي بالذات: تتعلق بتنمية قدرات الطلبة على تحديد مواطن الضعف والقوة في شخصياتهم وغرس مفاهيم احترام الذات والآخر، دون المبالغة وتجنب الطالب من الوقوع في متاهة الغرور أو الدونية.
2. مهارات التعاطف: تطوير توجهات الطلبة نحو احترام وجهة نظر الآخرين بما فيهم زملاءه، من أجل سلوك أقل عدوانية واحترام مشاعر وأحاسيس الآخرين وغرس روح التسامح والتعاطف بينه وبين زملاءه والآخرين .
3. مهارات إتخاذ القرار: يتضمن تعليم الطلبة على اتخاذ القرار بناء على معلومات صحيحة وتقييم إيجابيات وسلبيات القرار والتأقلم على تغيير القرار الخاطئ وتعليم الطلبة على التخطيط المستقبلي .
4. مهارات حل المشكلات: تعليم الطالب على تشخيص المشكلة من حيث أسبابها وآثارها ووضع الحلول والبدائل المختلفة لمواجهتها وطلب المساعدة والنصح لمواجهة المشكلة وحلها
5. مهارات الإتصال و التواصل : تنمية مهارات الاتصال والتواصل لدى الطلبة من خلال الاتصال اللفظي وغير اللفظي المناسبين، وحسن الاستماع والحزم من اجل مهارات الرفض والقدرة على التفاوض والوصول إلى الحلول الوسط.
6. مهارات العلاقة بين الأشخاص : تنمية إدراك الطلبة على معرفة الحدود في العلاقات السلوكية بين الأشخاص وبخاصة الزملاء منهم، وبناء علاقة الصداقة والمحافظة على استمرارها والعمل مع الزملاء ضمن فريق عمل والتعاون والتشارك فيما بينهم ومقاومة ضغوط المجموعة أو ضغط الأفراد.
7. التفكير الإبداعي الخلاق : تنمية قدرة الطلبة على التعبير عن أنفسهم بطريقة لائقة والتعلم الموجه ذاتيا، والبحث عن أفكار مبتكرة حول الأوضاع المختلفة.

8. مهارة التفكير النقدي : القدرة على تحليل التأثيرات الاجتماعية والثقافية بناء على المواقف والقيم، وبخاصة تأثير الإعلام المرئي والمسموع، والقدرة على نقد عدم المساواة والظلم والأحكام المغرضة بطريقة غير عنيفة، واستكشاف وتقييم الأدوار والحقوق والمسؤوليات وتقييم المخاطر.

9. مهارة التعامل مع العواطف : وتشمل على التعبير المناسب عن العواطف والقدرة على التعامل بفعالية مع العواطف الإيجابية والسلبية، مثل الإحباط والغضب والحزن والخوف والقلق، وتدريب الطلبة على ضبط النفس وعدم الانجرار وراء العواطف الجياشة.

10. مهارة التعامل مع الضغوط : معرفة مصادر الضغوط والاستجابة الإيجابية مع ضغط الحياة والعادات السيئة كالتدخين وعدم النظافة والتعامل معها بشكل بناء .

أما تصنيف اليونيسيف للمهارات الحياتية (2005) فقد صنفت المهارات الحياتية إلى المهارات النفسية الاجتماعية ومهارات العلاقات بين الأشخاص التي تعتبر مهمة بشكل عام، حيث يتباين اختيار المهارات المختلفة، والتركيز عليها، وفقاً للموضوع وللظروف المحلية:

✓ مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص وتضم التواصل اللفظي وغير اللفظي والإصغاء الجيد، التعبير عن المشاعر، وإبداء الملاحظات.

✓ مهارات التفاوض والرفض وتضم: مهارات التفاوض وإدارة النزاع

✓ مهارات التعاطف: وتضم تفهم الغير والتعاطف معه والقدرة على الإستماع وفهم احتياجات الآخرين وظروفهم.

✓ مهارات التعاون وعمل الفريق: وتضم مهارات التعبير عن الإحترام ومهارات تقييم الفرد لقدراته وإسهامه في المجموعة.

✓ مهارات الدعوة لكسب التأييد: وتضم مهارة التأثير على الآخرين وإقناعهم، مهارات التشبيك والحفز، مهارات صنع القرار والتفكير الناقد.

✓ مهارات صنع القرار وحل المشكلات: ويشمل مهارات جمع المعلومات، مهارات تقييم النتائج المستقبلية للإجراءات الحالية على الذات وعلى الآخرين، وتحديد الحلول البديلة للمشكلات ومهارات التحليل المتعلق بتأثير القيم والتوجهات الذاتية، وتوجيهات الآخرين عند وجود الحافز أو المؤثر.

يفصل الفار وآخرون (2004) بين كل من مهارتي صنع القرار وحل المشكلات، بحيث جعل مهارات اتخاذ القرار تضمنت كل من:

✓ تقييم المعلومات والنصائح من أجل اتخاذ القرارات عن معرفة، تقييم النقاط الإيجابية والسلبية في الآراء المختلفة، تغيير القرارات للتأقلم مع الأوضاع الجديدة، تحديد الأهداف.

✓ أما مهارات حل المشكلات فتضمنت: تحديد المشكلات وأسبابها وتقدير أثر الحلول المختلفة والبدائل (سواء كأفراد أو مجموعات)، طلب المساعدة والنصح من بالغين أهل ثقة أو من الخدمات المناسبة، تحديد الحلول وتنفيذها بناء على مبدأ التسوية من أجل حل الصراعات.

(الفار وآخرون، 2004: 22)

✓ مهارات التفكير الناقد: تحليل تأثير الأقران ووسائل الإعلام وتحليل التوجهات، والقيم، والأعراف والمعتقدات الاجتماعية والعوامل التي تؤثر فيها، تحديد المعلومات ذات الصلة ومصادر المعلومات، تقييم المخاطر.

✓ مهارات إدارة الذات: وتضم مهارات تقدير الذات وبناء الثقة، مهارات الوعي الذاتي بما في ذلك معرفة الحقوق، والتأثيرات، والقيم، والتوجهات، ومواطن القوة ومواطن الضعف، مهارات تحديد الأهداف، مهارات تقييم الذات والتقييم التقديري للذات ومراقبة الذات (دليل تدريب المعلمين والمعلمات في تعليم المهارات الحياتية: 45)

✓ مهارات إدارة المشاعر: إدارة امتصاص الغضب، التعامل مع الحزن والقلق: مهارات التعامل مع الخسارة، والإساءة، والصدمات المؤلمة.

✓ مهارات إدارة التعامل مع الضغوط: إدارة الوقت، التفكير الإيجابي، تقنيات الاسترخاء

ويضيف (الفار وآخرون، 2004: 23) لهذه المهارة:

- التفكير الإبداعي (الخلق): التفكير الإيجابي البحث عن قنوات للتعبير عن الذات (إلى ما بعد الاتصال اللفظي

- البحث عن المعارف الجديدة كما قسم مجموعة الباحثين في (أسكاوس وآخرون، 2005: 4-5) المهارات الحياتية إلى :

- المهارات الحياتية في الوعي الإنتاجي، المهارات الحياتية في الوعي الصحي، المهارات الحياتية في الوعي الاستهلاكي، المهارات الحياتية في الوعي الاجتماعي والوعي بالمواطنة، المهارات الحياتية في الوعي البيئي.

أما تصنيف الحايك ووعد الله (2008: 167) فقد قسم المهارات إلى خمسة محاور هي: المهارات البدنية، ومهارات الإتصال والتواصل، والمهارات الاجتماعية والعمل الجماعي، المهارات النفسية والأخلاقية، ومهارات التفكير و الإكتشاف.

بينما صنف عبد السلام (2009: 94) المهارات الحياتية إلى ثلاثة محاور:

✓ مهارات وجدانية أو عاطفية منها: ضبط المشاعر، سعة الصدر والتسامح، قوة الإرادة، المرونة، والقدرة على التكيف، تقدير مشاعر الآخرين.

✓ مهارات إجتماعية مثل: تضم إحترام الذات، القدرة على التفاوض والحوار، تقبل الاختلافات، أداء بعض الأعمال المنزلية والأسرية.

✓ مهارات عقلية: تضم معرفة أفضل الطرق لإستخدام الموارد، القدرة على التنبؤ بالأحداث، القدرة على التعلم الذاتي والتعلم المستمر، القدرة على البحث والتجريب، إدراك العلاقات.

وأخيرا صنف إبراهيم (2012:24) المهارات الحياتية إلى إثنا عشرة مهارة أساسية هي: مهارة التعامل مع العواطف، الإتصال والتواصل، حل المشكلات التفكير الناقد، التعامل مع الضغوط، الصحة؛ إتخاذ القرار، التوعية الغذائية، إدارة الوقت الثقة بالنفس والوعي بالذات، التعامل مع الآخرين، التفكير الإبداعي.

وقد تبنت الباحثة في الدراسة الحالية تصنيف المهارات الحياتية إلى مهارات حركية، مهارات انفعالية، مهارات اجتماعية ومهارات معرفية لأنها ترى في هذا التصنيف إلماما بمختلف جوانب الشخصية الإنسانية ومكوناتها.

9. النظريات المفسرة للمهارات الحياتية:

1.9. نظرية الإشتراط الإجرائي: Operant Condition Theory

يعد سكرن (Skinner) مؤسس النظرية الإجرائية التي إستخدمها في التعلم، حيث استطاع سكرن بواسطة تشكيل السلوك الإجرائي أن يدرب الأفراد على تعلم بعض المهارات (ملحم، 2004: 144_145) فقد ذهب سكرن إلى أن تعلم أي مهارة عملية إجرائية، يبادر بها الفرد فيلاقي إستجابة مرتبطة بالعمل الذي يقوم به، ويعزز تكرار هذه الإستجابة لما لاقاه الفرد من تعزيز، وتصحيح مصحوب بتشجيع خارجي ثم يصحبه تشجيع ذاتي، ويرى أنه ليس من الضروري أن يقوم الملاحظ بإنتاج السلوك فورا بعد ملاحظته، لأن النمذجة المعرفية و الاجتماعية من وجهة نظره تتطلب إستدخلا ذهنيا ومعالجته تأخذ وقتا مثل الأداء عادة، فعملية النمذجة ليست عملية عشوائية إنما هي عملية منظمة و إختيارية تسعى إلى تحقيق ذلك الهدف وطبقا لهذه النظرية فإن أي مهارات يتم تعلمها من خلال ملاحظة الآخرين وإختيار النمذجة الملائمة لتلك السلوكيات. (قطامي، 2011: 121)

2.9. النظرية المعرفية الاجتماعية: Social Cognitiv Theory

يرى باندورا أن عملية التعلم عموماً وتعلم المهارات خاصة يحدث عن طريق ملاحظة النموذج دون أن يظهر المتعلم إستجابة ظاهرية، لذلك يعزى التعلم لسلوكات داخلية (Convert Behavior) وهي بالتحديد العمليات الذهنية التي تجري في ذهن الملاحظ؛ بإنتاج السلوك فوراً بعد ملاحظته، لأن النمذجة المعرفية تتطلب معالجة ذهنية ولهذا تأخذ وقتاً كالآداء عادة فهي عملية منظمة وإختيارية لتحقيق هدف محدد.

3.9. نظرية الذكاءات المتعددة: Multiple Intelligences Theory

حيث تمكن جاردنر بإستخدام تكنولوجيا تصوير الدماغ من تحديد أنواع متعددة من الذكاء التي تقع في أجزاء مختلفة من الدماغ، ولكن العديد منها ليس متطوراً أو أنه تحت التطور وذلك بسبب قلة الخبرات (السلطي، 2004:170) وسيلة لوضع خريطة للمدى الواسع للقدرات التي يمتلكها البشر، من خلال تصنيف قدراتهم إلى ثماني فئات أو ذكاءات شاملة:

الذكاء اللغوي (Linguistic Intelligence): القدرة على إستخدام الكلمات بصورة فاعلة سواء أكان ذلك شفويا أم كتابيا.

الذكاء الرياضي-المنطقي (Logical_Mathematical Intelligence): ويتمثل في القدرة على إستخدام الأعداد بفاعلية والقضايا المنطقية والمجردة.

الذكاء المكاني (Spatial Intlligence): القدرة على إدراك العالم المكاني البصري بصورة دقيقة وعلى أداء أو إجراء تحولات على تلك الإدراكات.

الذكاء الحركي - الجسمي (Bodily_kinesthetic Intelligence): ويقصد به القدرة على حل المشكلات والإنتاج بإستخدام الجسم كاملاً أو حتى جزء منه.

الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence): هو القدرة المميزة على تعرف الأصوات وتذوق الأنغام وتذكر الألحان.

الذكاء الشخصي (Intelligence Inte personeal): ويتمثل في القدرة على معرفة النفس والتأمل في مكوناتها ومواطن ضعفها وقوتها.

الذكاء الطبيعي (Naturalist Inteligence): وهو القدرة على تمييز وتصنيف الكائنات الحية والجمادات، ويتضمن الحساسية والوعي بالتغيرات التي تحدث في البيئة المحيطة. (خوالدة، 2004:30)

بعد الإطلاع على ما قدمته النظريات المفسرة للمهارات يظهر أن النظرية السلوكية ركزت على تنظيم السلوك أي تعلم المهارة يكون على هيئة إرتباطات تختلف في درجة سهولتها وصعوبتها، مما أما أصحاب النظرية المعرفية ومنهم باندورا يرون أن تعلم المهارة يتم من خلال ملاحظة الآخرين و إختيار النمذجة المناسبة لذلك، أما أصحاب نظرية الذكاءات المتعددة فيرون أن المهارات والقدرات التي تظهر لدى الأفراد فهي شكل من أشكال الذكاء.

المهارات المختارة في الدراسة: بناء على سبق ذكره في تصنيف المهارات وانطلاقا من التصنيف الذي تبنته الباحثة في تصنيف المهارات سيتم التطرق لكل مهارة من المهارات: مهارة عقلية معرفية تتمثل في مهارة حل المشكلات، مهارة انفعالية تتمثل في مهارة إدارة الضغوط إضافة إلى مهارات الاستدكار باعتبارها من المهارات الدراسية المهمة في حياة تلميذ المرحلة الثانوية.

10. مهارة حل المشكلات: Problem Solving Skill

يواجه الفرد في حياته اليومية العديد من المشكلات التي تختلف في بساطتها أو تعقيدها من فرد إلى آخر، ومن موقف إلى آخر،" و تؤكد التربية الحديثة على أهمية إكتساب التلاميذ لمهارة حل المشكلات لأن القدرة على حل المشكلات تعد مطلبا أساسيا ونشاطا مهما في حياة التلميذ،

فالمواقف التي تواجهه في الحياة اليومية هي أساسا مواقف إشكالية تتطلب حل المشكلات ويعتبر حل المشكلات "، من هنا تبرز أهمية مهارة حل المشكلات وتعلمها في حياة المتعلمين " باعتبارها في قمة هرم التعلم حيث أنها بمثابة إجتهد يصب في نموذج معالجة المعلومات ؛ باعتبار أن الفرد سيعالج المعلومات في ضوء ما تلقاه من معارف، حيث أن إستراتيجيات التفكير تمكن الطلبة من ضبط عمليات التفكير الخاصة بهم، ويبقى في ذهنهم ما تم تجريبه بالنسبة للمشكلة، وبالتالي يكون تعليم وتعلم ألوان السلوك المتصل بحل المشكلات أمرا سهلا الحدوث فيتم إنتقاله إلى مواقف جديدة. (ملحم، 2001:229)

قبل ذلك نتطرق لتعريف المشكلة وهي " موقف جديد لم يألفه المتعلم من قبل ويحتاج التغلب عليه إلى جهد وتفكير ليستخدم معلوماته السابقة كالنظريات ؛ والحقائق للتوصل للحل، وعليه مراجعة وفحص معلوماته السابقة ليختار من بينها ما هو أنسب وذا صلة مباشرة بالحل حتى يتوصل لعلاقات مشتقة من معلوماته السابقة، من خلال التخطيط الجيد للحل ؛ وتنظيم المعلومات للتمييز بينها والإختيار منها والتفكير في خطوات الحل ؛ وكيف يسجلها صحيحة ومنطقية، ثم يراجع خواتم الحل ويقيم صحته. " (زهران، 2004: 23_24)

كما تعرف على أنها " شعور أو إحساس بوجود صعوبة أو عقبة لا بد من تخطيها أو تجاوزها لتحقيق هدف ما، ويمكن القول إنها الإصطدام بواقع لا نريده. (حرير، 2007:17)

إذن المشكلة هي موقف يدعو للحيرة والقلق يولد لدينا الرغبة في إيجاد حلول.

10-1. مفهوم مهارة حل المشكلات:

ويعرفها زيتوني بأنها " ذلك الجهد المعرفي والمهاري الذي يبذله التلميذ عن طريق توظيف مخزون كبير من المعلومات والمهارات للوصول إلى الحل ويرتبط هذا المخزون بالعديد من موضوعات الدراسة وخبرات الحياة المختلفة. " (زيتوني، 2003:25)

كما عرفها سعادة (2008) بأنها " المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع إستراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب، أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة وبالنسبة للطلبة، هي عبارة عن إيجاد حل لمشكلة ما أو قضية معينة أو معضلة محددة أو مسألة مطروحة" (بورحلي، 2021:96)

وعرفها (زارع، 200:229) بأنها "قدرة الفرد على صنع القرار والإختيار بين أفضل الحلول والمواقف التي يمر بها والخروج بأفضل المخرجات من خلال المشكلات التي يمر بها."

كما عرفتها (الأشقر، 2017:52) أنها "أنها القدرة على تشخيص المشكلة من حيث أسبابها وأثارها ووضع الحلول والبدائل المختلفة، وفق إجراءات وخطوات عملية منطقية يتبعها الفرد لحل مشكلة تعترضه."

بينما عرفها حمدي (2008) بأنها " عبارة عن إستخدام عمليات التفكير لفهم وإعادة صياغة المشكلة للوصول إلى حلول مختلفة تمهيدا لإختيار الحل المناسب بمثابة من خلال بذل الجهد مرات ومرات للحل بإستخدام تمثيلات كيفية للمشكلة، فضلا عن فهم وجهات نظر الآخرين وإختيار أفضل الطرق للحل." (المطري، 2020:263)

وعرفها البارودي(2015) بأنها "العمليات التي يستخدمها الفرد، للتغلب على المواقف الجديدة وغير المألوفة بإستخدام المعلومات والمعارف التي سبق له أن تعلمها، ويعد الوعي بوجود مشكلة هو أولى الخطوات لحلها، ومن المهم تحديد طبيعة المشكلة بدقة للحصول على النتائج المطلوبة."

وترى الباحثة أن مهارة حل المشكلات هي قدرة التلميذ على حل مشكلاته الدراسية والاجتماعية من خلال وعيه بوجودها وجمع بياناتها ووضع البدائل والحلول الممكنة ومن ثم إختيار الحل الأنسب وتنفيذه ثم تقييم فعالية الحل.

10-2. خطوات حل المشكلة:

يرى كل من ستيرنبرغ وستيرنبرغ (2012) أن مهارة حل المشكلات تتحدد في تعريف المشكلة وتحديددها، وتمثيلها ثم صياغة وتشكيل الإستراتيجية، وتنظيم المعلومات، تخصيص المصادر، والمراقبة والتنظيم. (Sternberg & Sternberg, 2012)

أما بيل و ديزوريللا فقد حددا نموذج مهارة حل المشكلات وصياغتها، وتوليد البدائل، واتخاذ القرارات، وتطبيق الحل والتحقق منه. (Bell c & Dzurilla, 2009)

بينما كان نموذج سيرت (Syrt) يشمل الخطوات التالية:

✓ أنظر إلى الصور الكلية، لا تنظر إلى التفاصيل.

✓ لا تتسرع بإصدار الحكم، ولا تلزم نفسك بالموقف مبكراً.

✓ إ طرح أسئلة شفوية ذات أشكال متنوعة.

✓ كن مرناً، وتفحص فرضياتك

✓ إرجع للخلف، عد من الخلاصة إلى المقدمة (من آخر المشكلة إلى أولها)

تقدم بطريقة تتيح لك العودة لحلك الجزئي. (العمرى، فرحة، شعبان: 2022)

من خلال ما سبق يبدو واضحاً أن مهارة حل المشكلات تظهر في العمليات العقلية التي يقوم بها التلميذ عند شعوره بمشكلة ما، مما يدفعه للقيام بمجموعة من الخطوات للوصول إلى حل لها وفيما يلي الخطوات التي تسعى الباحثة لتدريب التلاميذ عينة البحث عليها لمساعدتهم في خفض سلوك التلكؤ الأكاديمي وهي:

✓ **الشعور بالمشكلة:** يعتبر الشعور بالمشكلة خطوة مهمة جداً لإستثارة ذهن التلميذ للبحث عن حلول.

✓ تحديد المشكلة: وذلك بمعرفة أبعادها ومعرفة مستوى العلاقة بينها وبين البيانات والمعلومات المتوفرة ومسبباتها.

✓ جمع البيانات: لابد على المتعلمين جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة، والإلمام بكل المعطيات التي تخص المشكلة ومسبباتها.

✓ التوصل الى حلول مناسبة: مساعدة التلاميذ على إقتراح حلول مناسبة للمشكلة بعد فهمهم لها ومعرفة أسبابها.

✓ إختبار مدى صحة الحلول: على المتعلمين محاولة تجريب تطبيق الحلول المقترحة بإختيار الأنسب منها، وذلك بمساعدة الباحثة، وحثهم على إستخدام نفس الخطوات في حل ما يواجههم من مشكلات.

10-3. أهمية تعلم مهارة حل المشكلات:

تعد مهارة حل المشكلات مهارة مهمة للمتعلمين حيث أنها ترتبط بالعديد من الخصائص النفسية لديه، كالثقة بالنفس، والإحساس بالقدرة على مواجهة المشكلة، والسعي للوصول إلى حلول لها، إضافة إلى أنها مهمة لـ:

✓ تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه وتجعله مستقلا.

✓ تساعد المتعلم على إتخاذ القرارات الهامة في حياته والسيطرة على الظروف والمواقف التي يواجهها.

✓ تساعد المتعلم على تحليل المشكلة بشكل مفاهيمي يوضح جوانب المشكلة.
(الجبالي، 2016)

✓ تساهم في تنمية روح الإبتكار لدى المتعلمين

✓ تكسب المتعلم مهارة التفكير المنطقي.

✓ تدفع المتعلم إلى استخدام مصادر ومراجع أخرى للتعلم (طافش، 2004)

وترى الباحثة أن مهارة حل المشكلات ستساعد التلاميذ على التغلب على سلوك التلكؤ الأكاديمي ومعرفة طرق حل المشكلات الدراسية والاجتماعية بأنفسهم، وكسب الثقة بالنفس للتخلص مما يعيق تعلمهم.

11. مهارة إدارة الضغوط: Management Stress Skill

إن تلاميذ المرحلة الثانوية معرضين للضغوط، نتيجة التغيرات الفسيولوجية وتغير الظروف الاجتماعية والدراسية والأسرية والشخصية، إضافة إلى ما تفرضه طبيعة المرحلة من مطالب وتحديات تجعلهم عرضة للضغوط النفسية، التي قد تؤثر سلباً على تعلمهم ونجاحهم الدراسي وكذا توافقهم النفسي لذا إهتمت الكثير من الدراسات العربية والأجنبية بمعرفة مصادرها ومسبباتها وأثارها وكذا كيفية التعامل معها وإدارتها وستتطرق لهذه العناصر بالترتيب ونبدأ أولاً بتعريف الضغوط كما يلي:

11-1. مفهوم الضغوط:

يذكر قاره والصافي (2011) أن الضغط النفسي هو مجموعة أحداث وصعوبات يتعرض لها الفرد فيشعر بالضيق مما يعيق قدرة التكيف، وتعريف أبو النصر (2005) "تجسد الضغوط في أنها مجموعة المتغيرات التي تمثل تهديدا للمرء مؤدية للإضطراب في سلوكه، ولا يشير المصطلح للإضطراب ذاته إنما إلى الهموم المثقلة لكاهل المرء والتي تؤدي لإضطرابه السلوكي والنفسي" (الحري، 2021:905)

وعرفها أبو سخيلا (2011) بأنها: "ردود الفعل الناتجة عن تفاعل الفرد مع أعباء الحياة وإدراكه المواقف والأحداث المؤلمة التي يتعرض لها، حيث تفوق تلك المواقف إمكانياته، فعندما لا يستطيع التكيف أو التغلب عليها يحدث الإنهاك الجسدي والنفسي" (الجعافرة، 2016:09)

وعرفها نبهان(2014) بأنها " قوة خارجية تؤثر على النظام الفيزيولوجي والنفسي و الاجتماعي للفرد، وهي نتاج تقييم المواقف المهددة والتي يتميز بها الفرد عن الآخر." (دهلي وآخرون، 2023: 91)

وترى الباحثة أن الضغوط هي كل المواقف والأحداث والمثيرات التي يرى فيها التلميذ مواقف مرهقة ومتعبة وتعيق إنجازه وتحصيله الدراسي وتسبب خللا في إتيانه النفسي.

11-2. أنواع الضغوط:

يختلف الباحثون في تحديد أنواع الضغط النفسي، تبعا للمعايير التي إستخدموها في تصنيفه، فقد صنف الغرير وأبو أسعد(2009) الضغوط إلى:

من حيث الشدة والزمن وتصنف إلى:

ضغوط حادة: تنتج عنها إستجابات شديدة القوة لدرجة أنها تتجاوز قدرة الفرد على المواجهة وتختلف هذه الإستجابات من شخص لأخر.

ضغوط غير حادة: تنتج عنها إستجابات طفيفة مع مجموعة من علامات الضغط وأعراضه التي من السهولة ملاحظتها.

ضغوط متأخرة: وهي لا تظهر دائما أثناء وقوع الحدث، إنما تظهر بعد فترة.

ضغوط بعد الصدمة: تنتج عن حدث عنيف وشديد وتترك أثرا على الفرد للمدى البعيد.

من حيث الإيجابية والسلبية وتصنف إلى: (الطيري،1994)

الضغط الإيجابي: حيث يؤثر هذا النوع من الضغوط إيجابا على الفرد فيصبح دافعا لإنجاز أهداف الفرد مثل قلق الإمتحان الذي يسبق الإمتحان، مما يدفع التلميذ لكثيف جهده للتحضير والإستعداد الجيد.

الضغط السلبي: يشعر الفرد في هذا النوع من الضغط بأنه إستنفذ قدرته وطاقته النفسية لمواجهة تحديات الحياة وأصبحت هذه الضغوط تفوق قدراته وإمكانياته الجسمية والنفسية.

من حيث المدة وتصنف إلى:

الضغوط المؤقتة: هي الضغوط التي يمر بها الفرد لفترة وجيزة، ثم تزول، ولا يدوم أثرها طويلا وعادة ما ترتبط بموقف مفاجئ.

الضغوط الدائمة: هي التي تحيط بالفرد لمدة طويلة تقريبا كتعرض الفرد لمرض مزمن وما يرافقه من ظروف كتدني الوضع الاقتصادي والإجتماعي مما يضعف من قدرة الفرد على تحمل الموقف.
(الجعافرة، 2016: 9-10)

كما صنف (يوسف، 2007: 23-24) **الضغوط إلى عامة وخاصة، داخلية وخارجية** كما يلي:

الضغوط العامة: التي يتأثر بها عدد كبير من الناس الكوارث والجائحة والحروب.

الضغوط الخاصة: التي يتأثر بها فرد واحد أو عدد محدود من الأفراد كحوادث الطرق أو منغصات الحياة اليومية.

الضغوط الداخلية: تنتج من داخل الفرد مثل الحاجات والمتغيرات الفيزيولوجية، والطموحات والأهداف وغيرها.

الضغوط الخارجية: تأتي من البيئة الخارجية، وهي كثيرة كالضوضاء والظروف الطبيعية كالزلازل والبراكين والأعاصير، والملوثات وغيرها. (العبد الله، 2014: 20)

11-3. مصادر الضغوط: تعتبر الضغوط جزءا من حياتنا إلا أن مصادرها تختلف من فرد لآخر وقد ذكر (الدحاحة، 2010) أربعة مصادر للضغوط وهي:

البيئة: مثل الطقس، الإزعاجات التلوث.

العوامل الفيزيولوجية: مثل فترات النمو المختلفة، المرض، الإصابات، ضعف التغذية، اضطرابات النوم، وآلام المعدة، والقلق الناتج بسبب تهديدات البيئة الاجتماعية والمتغيرات الطارئة.

الضغوط الاجتماعية: مثل المواعيد، المشكلات المالية، إلقاء المحاضرات، فقدان الأقرباء والأصدقاء ومتطلبات الوقت والاستفادة منه.

طريقة التفكير: إن العقل يفسر تغيرات البيئة، والجسد يحدد متى يستجيب كحالة طارئة.

(الجعافرة، 2016: 11)

ويحدد فونتانا مصادر الضغوط النفسية في (حمدي الفرماوي ورضا أبو سريع، 1993: 56-77)

كما يلي:

غموض الدور: إن الدور غير الواضح يتسبب في عدم القدرة على تحديد أولويات الضغوط النفسية التي يجب العمل على تخفيضها والوقت الكافي لإنجاز ذلك.

صراع الدور: إذ أن تعارض الواجبات يؤدي إلى الصراع، فمثلاً يقع على عاتق الأفراد العديد من الأدوار (كالمسؤولية عن الضبط والنظام)، وهذا يصور صراع الأدوار لدى الأفراد مما يؤدي إلى شعورها بالصراع الداخلي ونقد الذات.

التوقعات الكمالية عن الذات: إذ أن التوقعات الكمالية غير الواقعية أحد الأسباب الهامة المؤدية للشعور بالضغط، وهي مرتبطة بالدور غير الواضح وصراع الدور، مما يؤدي إلى فقد الواقعية الذي ينتج عنه الفشل في معرفة حدود الواجبات المنوطة بها أو إمكانياتها.

ضعف القدرة على التأثير في وضع القرارات: مما ينتج عنه مستويات عالية من الإحباط المؤدية للضغط.

الرتابة والشعور بالملل: إذ أن الواجبات والمهام المرتبطة بالرتابة والملل وسيورها على نفس النسق تؤدي إلى مزيد من الضغط.

سوء التواصل والإتصال: إذ أن عدم الإتصال مع البيئة المحيطة وسوء قنوات الإتصال والتواصل عامل هام مسبب للضغط، ويخلق جوا من عدم الوضوح في القول أو الهدف.

عدم القدرة على إنجاز العمل: فضغوط الوقت وسوء التنظيم عوامل ينتج عدم القدرة على إنجاز المهام في الوقت المحدد، وبالتالي تسبب الضغوط النفسية.

تحديد المشاعر الإنفعالية مع البيئة: يحتاج الفرد دائما مشاعر الحب والمودة أو التعاطف، فالأفراد الجيدون هم الذين يستطيعون عزل مشاعرهم الشخصية أو الذاتية أي تحديد المشاعر ومتى تظهر وهذا بحد ذاته ويعتبر ذلك سببا للضغط النفسي. (شريف وآخرون، 2016:206)

نظرا لأن الضغوط النفسية تختلف باختلاف الأفراد والمواقف والأماكن، فقد نجم عن ذلك عدة تصنيفات للضغوط، لذا فإن الضغوط التي يتعرض لها التلاميذ تختلف عن الضغوط التي يتعرض لها غيرهم فقد قسم إبراهيم (1994) الضغوط النفسية التي يمكن أن يتعرض لها تلاميذ المدارس إلى قسمين: ضغوط داخلية (شخصية) وضغوط خارجية (بيئية):

مصادر داخلية: وتصدر عن مجموعة المتغيرات النفسية الداخلية التي يدركها التلميذ وتسبب له توترا وقلقا، فقد تشكل قدرات التلميذ المعرفية ومهاراته ومعتقداته وتوقعاته وأهدافه المستقبلية وحاجته إلى المساندة والدعم الاجتماعي، تمثل جميعها أو بعضها مصادر للضغط النفسي وتؤثر بصورة ما على أداء وسلوك التلميذ.

مصادر خارجية: وتشمل مجموعة من المتغيرات التي تحيط بالتلميذ ويتفاعل معها ويدركها على أنها مصدر للضغط النفسي، وتؤثر على حالته الإنفعالية والمعرفية، وتنقسم هذه المجموعة من المصدر الى مجموعتين فرعيتين هما:

ضغوط البيئة المدرسية: وتشمل مجموعة من العوامل داخل حيز المدرسة ويتفاعل معها خلال اليوم الدراسي، حيث يؤكد العمر والدغيم (2007) إلى أن المدرسة تعد أحد مصادر الضغوط النفسية على التلاميذ فمصادر الضغوط فيها ترتبط عادة بتدني مستوى التحصيل في مواد معينة، وبالعلاقة مع المعلمين أو الأقران، والتركيز الزائد على التفوق الأكاديمي والتنافسي والتقييم بناء على نتائج الإختبارات، كما تعد الرغبة في الحصول على درجات كبيرة من مصادر الضغوط النفسية الشائعة لدى التلاميذ.

ضغوط البيئة الاجتماعية: هي مجموع العوامل النفس إجتماعية خارج البيئة المدرسية كالوضع الاقتصادي للأسرة، طلاق الوالدين، اليتيم.

11-4. آثار الضغوط النفسية:

لخص لطفي عبد الباسط إبراهيم (1994:95) عدة مظاهر للتعرف على الضغوط النفسية نذكر منها:

الجانب المعرفي:

- ✓ زيادة تشتت القدرات العقلية وإنخفاض القدرة على التركيز.
- ✓ ضعف أداء الذاكرة طويلة المدى وقصيرة المدى
- ✓ صعوبة التنبؤ بسرعة لإستجابة أو الأداء في موقف ما.
- ✓ الإبتعاد عن التخطيط الطويل الأمد أو تأجيله لعدم دقة متغيرات الموقف.
- ✓ إنتاج أفكار مشوشة ومختلطة، بل غير مرتبطة بالموقف في حالات كثيرة.

الجانب الإنفعالي:

- ✓ زيادة وضوح مشكلات شخصية مثل القلق والإندفاعية والحساسية المفرطة.
- ✓ ضعف التراكيب الجسمية وتوهم المرض والحاجة المستمرة لعون الآخرين.
- ✓ ضعف الأبنية الأخلاقية والإنفعالية في الشخصية والإنخفاض المستمر في تقدير الفرد لنفسه.

الجانب السلوكي:

- ✓ زيادة المشكلات السلوكية: كالعدوان على الآخرين، شتمهم، كثرة المشاجرة.
- ✓ التعامل السطحي مع المواقف وتجاهل المعلومات الهامة.
- ✓ الهروب من المسؤولية. (شريف وآخرون، 2016:208)

5-11. مفهوم إدارة الضغوط:

لا يمكن أن يقف الفرد مكتوف اليدين أمام أي ضغط يهدد حياته ويؤثر فيها، فالحفاظ على النفس البشرية فطري ولذا فإن التلاميذ يواجهون هذه الضغوط محاولين التعامل والتكيف معها وتخفيف آثارها بإستخدام عدة إستراتيجيات وأساليب لإعادة إتزانه النفسي، وقد أطلقت على هذه الجهود عدة تسميات منها إستراتيجيات المواجهة، أساليب التعامل، مهارات التعامل.

وقد تبنت الباحثة مصطلح مهارة إدارة الضغوط، والتي عرفها خليفة وآخرون (2011: 795) "أنها كافة الجهود المعرفية أو السلوكية والإنفعالية التي يسعى من خلالها الفرد إلى التصدي للمشكلات أو الضغوط التي يتعرض لها وذلك بهدف التخلص منها أو تجنب آثارها السيئة أو التقليل منها سعياً للحفاظ على إتزانه الإنفعالي وتوافقه النفسي و الإجتماعي قدر الإمكان." (الحري، 2021:905)

وعرفها (باطة، 174:2012) بأنها "عملية مرنة ودينامية ومعرفية وسلوكية ووجدانية تختلف من شخص لآخر من مرحلة عمرية لأخرى، وهي الجهود التي يبذلها الفرد بهدف السيطرة أو التعامل مع الموقف الضاغط ومطالبه و تقييمه." (بورحلي، 111:2020)

ساهمت جهود لازاروس و فولكمان في تطوير مفهوم إدارة الضغوط وذلك من خلال تعريفهما لعملية التعامل مع الضغوط بأنها: الجهود المعرفية والسلوكية التي يبذلها الفرد للتخفيف والسيطرة وإدارة المطالب الداخلية والخارجية التي ينظر إليها كأوضاع ضاغطة" قد أوضحا أن إستخدام كلمة إدارة في التعريف تعني التقليل من الضغط، كما تعني محاولات التحكم بالبيئة (مريم، 97:2006) وبالتالي فإن إدارة الضغوط هي أساليب أو إستراتيجيات أو برامج تقدم بأشكال مختلفة وبوسائل متعددة للذين يعانون من ضغط أو معرضين له، ومن ثم فهي تقتضي أن يتدرب هؤلاء الأفراد على كيفية إستخدامها للتخفيف أو التخلص من الآثار السلبية للضغوط. (يوسف، 79:2004)

الهدف من إدارة الضغوط ليس خفضه بشكل كلي وتام، فقد أثبتت الدراسات والبحوث أن الإنجاز والكفاءة تتحسن لدى الإنسان مع زيادة الضغط النفسي، إلا إذا أصبحت الضغوط ذات مستوى عال جدا. (الدحادحة، 33:2010)

ومن ثم فإن علاج الضغوط لا يتم بالتخلص منها، وإنما بالتعايش الإيجابي معها والتخفيف من آثارها السلبية وإدارة الضغوط تعني ببساطة أن تتعلم بعض الطرق التي من شأنها أن تساعدنا على التعامل اليومي مع هذه الضغوط والتقليل من آثارها السلبية بقدر الإمكان.

وقد عرفت الباحثة إجرائيا بأنها: وهي قدرة التلميذ على معرفة مصادر الضغوط (الأصدقاء، العائلة، المدرسة....) والتعامل معها إيجابيا لتحقيق النجاح الدراسي وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس المهارات الحياتية في بعد مواجهة الضغوط.

وقد أشار Martin وآخرون إلى أسلوبيين من أساليب مواجهة الضغوط النفسية وهما:

الإستراتيجيات الإنفعالية في المواجهة: وتتمثل في:

أولاً: الإستراتيجيات الإقدامية: هي الإستراتيجيات التي تركز على الموقف الضاغط، حيث تعكس جهود الفرد المعرفية، السلوكية، والسيطرة على المشكلة و إحتوائها بالأساليب التالية:

التحليل المنطقي: تظهر هذه الاستراتيجية المحاولات المعرفية لفهم الموقف المسبب للضغط والتهيج الذهني للتعامل معه.

إعادة التقويم الإيجابي: تظهر هذه الإستراتيجية المحاولات المعرفية لبناء المشكلة أو إعادة بنائها، أو الموقف الضاغط بطريقة إيجابية مع إستمرار تقبل الواقع في الموقف الضاغط. (عبد الرحيم 2004:40)

البحث عن المساندة والمعلومات: تشمل المحاولات الساعية للبحث عن المعلومات والدعم والمساندة الاجتماعية للحصول على المعلومات التي تساعد على فهم المشكلة التي تسبب الضغط لإيجاد أساليب حلها أو المساندة العاطفية و، التي تعين على تحمل موجة الإنفعال من خلال علاقات صداقة مع أفراد يشعر الفرد بالإرتياح لهم، ويشق بإتزانهم وصحة حكمهم على الأمور. (القبلان، 2004:130)

ثانياً: الإستراتيجيات الإحجامية: فهي الأساليب التي تركز على العاطفة، حيث تعكس المحاولات المعرفية، والسلوكية، لتجنب التفكير في الموقف الضاغط، أو معالجة التأثيرات المرتبطة بهذا الموقف، وهذه الأساليب هي:

الإحجام المعرفي: ويعكس المحاولات المعرفية لتجنب التفكير الواقعي في الموقف الضاغط، التقبل والاستسلام.

التنفيس الإنفعالي: ويعكس المحاولات السلوكية لخفض التوتر والتعبير عن المشاعر السلبية.

التقبل والإستسلام: ويعكس المحاولات السلوكية للاشتراك والاندماج في أنشطة بديلة وخلق مصادر جديدة للإشباع (عبد الرحيم، 2001: 41-42)

أسلوب البحث عن الإثبات أو المكافآت البديلة: وذلك عن طريق الإشتراك في أنشطة بديلة ومحاولة الإندماج فيها، بهدف توليد مصادر جديدة للإشباع والتكيف بعيدا عن مواجهة الموقف الضاغط.

أسلوب التنفيس و التفريغ الإنفعالي : وذلك بالتعبير اللفظي عن المشاعر السلبية غير السارة، وفعليا عن طريق المجهودات الفردية المباشرة لتخفيف التوتر (عكاشة، 1999: 95، الأحمد ومريم، 2009)

من جهة أخرى يرى Flokman & Lazarus (1984) أن أساليب التعامل مع الضغوط النفسية هي عملية التغير المستمرة للجهود المعرفية والسلوكية أو كليهما لضبط الظروف الداخلية والخارجية التي يدرك الفرد أنها مرهقة وشديدة الضرر.

وبناء عليه تم تصنيف أساليب التعامل مع الضغوط إلى فئتين رئيسيتين هما:

التعامل المركز على المشكلة : problem Focused Coping

تركز هذه الفئة من الأساليب على إتخاذ مواقف عملية وإجراءات فعلية لمواجهة الموقف الضاغط وضبطه، فهي التعامل البناء أو الفعال مع عوامل الضغوط النفسية، وتشمل المبادرة ومحاولة ممارسة أي نشاط لمواجهة الموقف الضاغط وتحليل أبعاده بصورة منطقية.

التعامل المركز على الإنفعال: Emotion_FocusedCoping تركز هذه الإستراتيجيات على ضبط المشاعر والإستجابات الإنفعالية المرتبطة بالضغط أو تعديلها، وتشمل بعض السلوكيات التي تعكس عجز الفرد عن مواجهة الموقف والإستسلام له ومحاولة التعايش معه، والإنسحاب من الموقف وتجنب التفكير فيه، واللجوء إلى الخيال والأمنيات والشكوى والدعاء. (عسلي، 2005)

غير ان الدعاء لا يعبر تماما عن العجز عندما يجتمع مع التوكل وعقد العزم على مواجهة الظروف الضاغطة والعمل على التخفيف منها بل يزيد من القدرة على المواجهة لأننا نتلقى الدعم من الله عز وجل فتزداد قوة تحملنا وتهدأ نفوسنا وتنطلق قدراتنا العقلية لإيجاد حلول لما يضايقنا.

من هنا يمكننا إستنتاج أن هناك أساليب متعددة لإدارة الضغوط نذكر منها:

الأساليب السلوكية: وتشمل " التحصين التدريجي، التدريب على المهارات الاجتماعية، الإسترخاء، التأمل، اللعب وممارسة الرياضة، وينطلق التحصين التدريجي من فلسفة بناء هرم المخاوف بحيث تقع في قاعدته الأشياء الأقل في الخوف ثم الأشياء الأكثر في الخوف، ثم تقدم للمتدرب أقل المخاوف ثم الأكثر حتى يصل الفرد إلى السيطرة على جميع مخاوفه بطريقة واقعية، ويكون التدريب على المهارات الاجتماعية من خلال تدريب الفرد على إكتساب الثقة بالنفس وتكوين مفهوم ذات إيجابي.

أما السلوك التوكيدي فهي فنية تعني القدرة على قول لا، والقدرة على رفض الطلبات غير المقبولة والقدرة على التعبير عن الأفكار والآراء وعدم الموافقة على الآراء الأخرى المتعارضة مع شخصية الفرد والقدرة على بدء وإستمرار وإنهاء المحادثات والتفاعلات الاجتماعية والقدرة على إتخاذ القرارات في مواقف الصراع، فتعلم المهارات التوكيدية يساعد الفرد على حل مشاكله بطريقة إيجابية. (عبيد، 2008:346)

أما الإسترخاء والتأمل فيشير إلى " حالة هدوء تنشأ في الفرد عقب إزالة التوتر بعد تجربة إنفعالية شديدة أو جهد جسدي شاق...، وقد يكون غير إرادي عند الذهاب إلى النوم، أو إردايا عند التدريب على إتخاذ وضع مريح وتصور حالات تبعث على الهدوء وإرخاء العضلات المشاركة في أنواع مختلفة من النشاط." (عثمان، 2001:147)

الأساليب المعرفية : تتضمن الأساليب المعرفية عدة فنيات تساعد الفرد على التعامل مع الضغوط وتفيده في مواجهة الأفكار السلبية التي تسبب الضغوط لديه ومنها: إيقاف الأفكار، إدارة الذات،

أحاديث الذات والتخيل البصري، حيث يتضمن إيقاف الأفكار وقفا للأفكار اللاعقلانية والسلبية واستبعادها، و إستبدالها بأفكار عقلانية تخفف من حدة الضغوط.

أما إدارة الذات فيتم خلالها تعليم الفرد إحداث تغيير في سلوكه من خلال تعليمه ملاحظة سلوكه، وصياغة الأهداف بوضوح وتقويم ما تم من تقدم وإثابة للسلوك الموجه نحو الهدف، وتقوم أحاديث الذات على التخلص من الأحاديث السلبية ومخاطبة الذات بأسلوب إيجابي يزيد من الثقة بالذات ومواجهة أي موقف ضاغط.

أما التخيل البصري فيتضمن تدريب الفرد على تخيل نفسه في موقف ضاغط فالتخيل البصري يمكن الفرد من التدريب على الحدث الضاغط الذي يتوقع حدوثه. (عبيد م، 2008: 350_349) وقد إختارت منها الباحثة بعض الأساليب المناسبة لعينة الدراسة.

12. مهارات الإستذكار (Study skills)

تعد مهارات الإستذكار من عمليات التعلم المهمة التي لا غنى عنها للطلاب في أي مجال من مجالات العلوم المختلفة، حيث أنها ملازمة له منذ بداية تعلمه لما لها من أثر كبير على مستوى تحصيله الدراسي ويتوقف هذا على الطريقة أو الأسلوب، ولذا فإن تعلمها مهم لجميع المراحل الدراسية، وقد تنوعت التعريفات التي وردت حول مفهوم مهارات الإستذكار فعرفها مصطفى (2014) بأنها " الأساليب التي يقوم بها المتعلم ليحقق مستوى تحصيلي جيد، و يعتبر ذلك مؤشرا مهما لوعي الطلاب وقدراتهم على مواجهة المشكلات الأكاديمية وتشمل هذه المهارات الدراسية مجموعة متعددة من السلوكيات، حيث تصبح عملية تعلمه ذات قيمة وتحقق أهدافه التي يسعى إليها."

كما عرفها زيدان المشار إليها في (أبو أسعد، 2011) بأنها " نمط سلوكي يكتسبه الطالب خلال ممارسته المتكررة لتحصيل المعلومات، وإتقان المهارات، وهذا النمط يختلف باختلاف الطلاب "

وعرفها (طه، 2012) بأنها فنيات وسائل تساعد الطالب على تحسين آدائه وزيادة فاعليته "

أما (Gama,2015) فعرفها بأنها " الإجراءات والأساليب التي يستخدمها الطالب في القراءة والإستماع بهدف التذكر للحصول على التفوق "

وتعرف أيضا بأنها "مناهج تطبق على التعلم، بطريقة فعالة يتبعها الطالب عن طريق تقنيات منتظمة، حيث تساعده على النجاح بإجتياز الإمتحان والحصول على درجات عالية"

(Bulenta,Hakana,& Aydin,2015)

12-1. تصنيفات مهارات الإستذكار:

هناك عدد من التصنيفات لمهارات الإستذكار: أوردها العديد من الباحثين الذين إهتموا بهذا المجال ومن أهم هذه التصنيفات:

صنفها (Luki&Smethurst,1998:4) إلى ثلاث مجموعات من المهارات هي : مهارات الأهداف، المشاركة في الفصل المدرسي، مهارات العمليات وتشمل " إدارة الذات، إدارة الوقت، التركيز، إدارة الذاكرة، الإعداد للإختبارات" ومهارات المخرجات وتشمل: " المشاركة في الفصل، كتابة التقارير، أخذ الإختبار، التعلم من الإختبار."

وقد قامت لورنس زكري (12-14:1995) بترجمة القائمة العالمية لمهارات الإستذكار لساكا موتو International Study SkillInventory وتشمل ثلاثة مجالات أساسية:

مهارات الإستذكار: ويقصد بها تلك الأنشطة التي يقوم بها المتعلم والتي في مجموعة تساعدهم على التعلم وتشمل على التركيز على النقاط الرئيسية والإصغاء، الإستعانة بالرسوم البيانية والجداول والمراجع والقواميس، وضع خط تحت الأجزاء المهمة عند تدوين الملاحظات، البحث والتنقيب عن المعلومات.

الدافعية للدراسة: وتشير إلى مجموعة الأنشطة السلوكية التي تعبر عن تحدي الفرد لمشكلات

الإستذكار والنشاط والمثابرة وحب الإستطلاع والتخطيط والتنظيم لأنشطة الإستذكار وتشمل

(التحدي، القيادة، النشاط والمثابرة، حب الإستطلاع، التخطيط والتنظيم).

الإبتكارية: تشير إلى مجموعة الأنشطة السلوكية التي تعبر عن المنطقية والأصالة في التفكير والأفكار والقدرة على تنفيذ الأعمال وتشمل (المنطقية، الأصالة، الإنبساطية، القدرة على تنفيذ الأعمال).

كما أعد (النبي، 1996:210-209) قائمة بمهارات التعلم و الاستذكار وتشمل على ثمانية مهارات أساسية للتعلم و الاستذكار وهي : (تنظيم الوقت والعمل، التحكم بالإستيعاب، تركيز الإنباه، تركيز الجهد، الإضافة والحذف والتلخيص، المراجعة و الإختبار الذاتي، إيجاد العلاقات، البحث عن المعرفة).

وقد تبنت الباحثة في هذه الدراسة تصنيفا لمهارات الإستذكار تراه مناسبة للعينة محل الدراسة كما يلي: مهارة المراجعة اليومية وإنجاز الواجبات، مهارة تنظيم بيئة ووقت المذاكرة، مهارة تحضير الإمتحان، مهارة أداء الإمتحان.

12-2. أهمية مهارات الاستذكار:

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

- ✓ مقاومة مشكلة النسيان والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لفترة زمنية أطول.
- ✓ سرعة تذكر المعلومات واستدعائها عند الحاجة.
- ✓ تقلّل من مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ.
- ✓ ترفع من مستوى الثقة بالنفس والاتجاه الإيجابي نحو المواد الدراسية المختلفة، ومن ناحية أخرى نحو المعلم والمدرسة.

✓ تحقيق النجاح الأكاديمي والتفوق الأكاديمي وبالتالي الشعور بالرضا النفسي لما يعكسه ذلك من أثر إيجابي على تحصيل التلاميذ، الذي يقيس مدى اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة بأبسط الطرائق الممكنة. (القصابي: 17-18)

✓ يعتبر تحسين مهارات الاستدكار عاملاً لتحقيق النجاح الأكاديمي الذي يؤثر على مهارات الطلاب المعرفية والعملية في حياتهم. (Looyeh, Fazelpour, Masoul, Chehrzad & Leili, 2017)

✓ تعزز الكفاءة في فهم وإستيعاب المعلومات الدراسية وسهولة إسترجاعها، وتحدد أيضاً مدى إتقان الطالب للموضوعات الدراسية. (Yusf, 2010)

✓ تساعد على تنظيم ومعالجة وإستخدام المعلومات بشكل فعال.

12-3. مبادئ وأسس الإستدكار: توجد مجموعة من المبادئ لا غنى عنها في عملية التعلم والإستدكار، والتي تساعد في إستيعاب المواد المراد إستدكارها وعدم نسيانها وهذه المبادئ هي:

التكرار: التكرار مهم لتذكر ما تم تعلمه على أن يقترن بالتركيز والانتباه والملاحظة وقائم على الفهم والتميز، مقترنا بمعرفة المتعلم لمدى فهمه وتقدمه في تحصيله للعلم والمعرفة.

(Jio & Onwuegbazie, 2000:4)

الممارسة الموزعة: بحيث تتم عملية التعلم على فترات زمنية يتخللها فترات من الراحة، فالدرس الذي يلزم لحفظه عدة ساعات، يكون تعلمها أسهل وأكثر ثباتاً أو رسوخاً في ذهن المتعلم إذا قسم على فترات بدلاً من حفظه في جلسة واحدة.

الطريقة الكلية: تعتمد على أن التلميذ يدرس المادة من أولها لآخرها مرة واحدة رغم تعدد فقراتها، حتى يصل إلى دراسة الفكرة كلياً وحفظها. (حمود، 203: 1999)

التسميع الذاتي: عملية يتم فيها تلخيص الأفكار الرئيسية بصوت مسموع لتثبيتها في الذاكرة.

التغذية الراجعة: هي نوع من المعلومات تقدم للمتعلم بعد الإنتهاء من نشاطه، يعتمد فيها المتعلم على التوجيه والتقويم الخارجي ينبئه بمدى نجاحه في تعلمه وأداءه. (سليمان، 2015: 225)

الفهم والتنظيم: عملية يقوم فيها المتعلم بتلخيص المادة بلغته الخاصة ويقسمها بصورة مناسبة، يبحث فيها عن أوجه التشابه أ التضاد، ويحاول إدماج هذه الأقسام في وحدات متكاملة تسلسلية يجعل لها معنى يسهل فهمها. (Smith, 2000: 24)

إنتقال أثر التعلم: إمكانية إستخدام المعلومات التي تم تعلمها في حل مشكلات جديدة، أو إتقان حقائق جديدة.

التدعيم: إمكانية مساعدة المتعلم على إنجاز وتحقيق أعلى ما يمكن إنجازه، من خلال بناء مهارات وتدريبات تساعد أو تجعل ذلك سهلا عليه، بهدف مشاركة المعلم للمتعلم في إنجاز المهام المعقدة التي عجو عنها بمفرده. (الشعراوي، 2011: 176)

12-4. معوقات عملية الإستذكار: فقد ذكرت (عبد اللطيف، 1989) نقلا عن الشحات (2011: 36) أن من معوقات الإستذكار:

كثرة الضوضاء، الإسراف في إستخدام التلفزيون، تحمل مسؤوليات كثيرة في المنزل بسبب ظروف عمل الوالدين أو ظروف صحية، وجود خلافات دائمة مستمرة بين الوالدين مما يسبب تشتت الأبناء وشعورهم بعدم الاستقرار، عدم كفاية الإمكانيات المادية للأسرة، عدم توافر إمكانيات الدراسة وتدخل الوالدين في حياة الطالب كثيرا كالضغط عليه في المذاكرة واللجوء إلى عقد المقارنات بينه وبين زملائه.

نضيف إلى ذلك من خلال الإطلاع على أدبيات الموضوع ومرافقتنا للتلاميذ طيلة الموسم الدراسي بحكم العمل في التوجيه والإرشاد المدرسي:

- ✓ كثرة الغيابات: حيث يتسبب الغياب المتقطع أو المستمر على فهم المواد تدوينها مما يشكل ضغطا على التلميذ خاصة مع كثر المواد وكثافة البرنامج.
- ✓ شغل المتعلم ذهنه بالتخيل والتفكير في مواضيع لا تخص الدراسة أثناء عملية الاستذكار.
- ✓ نقص الدافعية الذاتية للاستذكار.
- ✓ إتباع عادات وأساليب خاطئة في الدراسة، مما يشعر المتعلم من عدم وجود فائدة من عملية المراجعة وبأنها مضيعة للوقت.
- ✓ عدم الالتزام بالمواعيد المحددة سابقا للاستذكار.
- ✓ الاستغراق في المواقع الاجتماعية والزيارات الاجتماعية على حساب توقيت الاستذكار.
- ✓ تدني المستوى الاقتصادي للأسرة وعدم قدرتها على توفير المناخ المناسب للاستذكار.
- ✓ السرحان والاستغراق في أحلام اليقظة أثناء عملية الاستذكار.
- ✓ عدم الالتزام بالمواعيد المحددة سابقا للاستذكار.
- ✓ الاستغراق في المواقع الاجتماعية والزيارات الاجتماعية على حساب توقيت الاستذكار.
- ✓ تدني المستوى الاقتصادي للأسرة وعدم قدرتها على توفير المناخ المناسب للاستذكار.
- ✓ عدم استقرار الأسرة ووجود مشاكل وصراعات داخل البيت مما يؤثر على تركيز المتعلم وقدرته على الاستذكار الجيد.
- ✓ عدم القدرة على التركيز أثناء المذاكرة.
- ✓ تراكم الدروس وعدم القدرة على تنظيم الوقت.
- ✓ طرق القراءة الضعيفة وعدم معرفة النقاط المهمة في الدرس.

✓ عدم القدرة على التركيز أثناء الشرح.

✓ عدم توافر الكتب والمذكرات والكراسات المنظمة.

✓ كراهية بعض المواد الدراسية وسوء العلاقات مع الأساتذة.

✓ الحالة الصحية الضعيفة إلى جانب التغذية السيئة وعدم إنتظام الهضم.

✓ الخوف من الإختبارات. (Wilson Etal. 1996:23_30)

12-5. عوامل الإستذكار الفعال: إن توفر الظروف المادية الملائمة الخاصة بمكان المذاكرة، وتحديد التلميذ للأهداف التي يريد تحقيقها يجعل من المذاكرة مثمرة إضافة الى مجموعة من العوامل التي تساعد على تنمية مهارات الإستذكار. (العبيات، 2020:12)

مكان الإستذكار: يجب أن يكون منظما ومريحاً وفيه تهوية وإضاءة وخال من الضوضاء.

إختيار الوقت المناسب: يمكن إستغلال فترة الصباح لأنها تأتي بعد النوم والراح، والحرص على تخصيص وقت معين يجعل التلميذ مستعداً للإستذكار، كلما حان الوقت المخصص لذلك.

عمل جدول للإستذكار: حتى تكون المذاكرة مفيدة على المتعلم أن ينظم استذكاره من خلال جدول يحدد المواد وأوقات معينة لمراجعتها وإنجاز الواجبات المتعلقة بها.

التسميع والمراجعة: التسميع هو تأمين المعلومات ضد النسيان، ويكشف مواضيع الضعف وللمراجعة أهمية في تثبيت المعلومات.

تخصيص فترات للراحة: الدراسة على فترات أجدى وأثبت من المذاكرة المتصلة التي لا يتخللها مراجعة.

إضافة الى كل هذا على المتعلم حتى يصل الى تنمية مهارات الإستذكار لديه بشكل جيد عليه:

إثارة الدافعية: يعتبر الدافع شرطاً ضرورياً، فكلما كان الدافع قوياً زادت عملية الإستذكار والاستفادة منه للحصول على تعلم أفضل لدى المتعلمين. (الزهراني، 2011)

إدارة وتنظيم الوقت: الاستخدام الأمثل للوقت وقدرة الطالب على التحكم به واستخدامه بطريقة فعالة ومنظمة بشكل جيد، ووضع جدول زمني لإنجاز المهام المطلوبة. (البليهي، 2019)

مهارة التركيز: تنمية مهارة التركيز بالإبتعاد عن المشتتات والتركيز على المهمة المراد إنجازها، وبذل الجهد لإنجاز المهام الدراسية وتعتبر من أهم مهارات الإستذكار فهي تساعد على التحصيل الدراسي. (داليا، 2011)

مهارة تدوين الملاحظات: من خلال كتابة المعلومات بإختصار والتركيز على المعطيات الجديدة والأساسية ليسهل إسترجاعها عند الحاجة. (عثمان، 2015)

مهارة خرائط المفاهيم: أداة تساعد على التفكير والتذكر عن طريق تنظيم المفاهيم ثم تخيلها بشكل صورة عقلية، ومن ثم تسجيل هذه الأفكار على ورقة ليسهل الرجوع إليها. (عبد العال، 2019)

مهارة المراجعة: هي مهارة تمكن المتعلمين من التفكير فيما يكتب، ومدى صحة الأفكار وربطها مع بعضها البعض لدعم الفكرة الرئيسية في الموضوع، وكتابتها وصياغتها بالشكل الأمثل لتحقيق أهدافه. (الجشي وحسن، 2010)

الإستعداد للإختبارات وتأديتها: تعتبر عملية الإستعداد للإختبار وتأديتها مهمة حيث أنه لاجدوى من المذاكرة إن لم يسترجع المتعلم ما ذاكره، فلا بد من تنظيم عملية الدراسة وأخذ قسط كاف من الراحة أثناء الإستعداد للإختبارات، وتخصيص ساعات يومية للمذاكرة، ومراجعة المواد الدراسية، لتثبيت المادة في ذهن المتعلم ويتمكن من تقديم الإختبار.

خلاصة:

لاحظنا من خلال ما ورد في هذا الفصل أهمية المهارات الحياتية لتنمية الجانب العقلي والمعرفي والإنفعالي والدراسي لدى المتعلم، فقد أصبح من الضروري إعادة النظر في المناهج الدراسية ودمج المهارات الحياتية في المناهج لما لها من أهمية قصوى في بناء شخصية الأفراد.

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة

- (1) منهج الدراسة
- (2) مجتمع وعينة الدراسة
- (3) أدوات الدراسة
- (4) إجراءات تطبيق الدراسة
- (5) الأساليب الإحصائية
- (6) خلاصة

تمهيد:

يعد الجانب الميداني جزء مهم ضمن خطوات البحث العلمي والمتعلقة بجهود الباحث في التحقق من موضوع دراسته، وعليه ومن هذا المنطلق سيتم التطرق في هذا الفصل إلى منهج الدراسة المعتمد ووصف لعينة الدراسة الاستطلاعية وأهدافها، وكذلك وصف لأدوات الدراسة واختبار لبعض خصائصها السيكومترية، بالإضافة إلى وصف لعينة الدراسة الأساسية وخطوات إجرائها، وفي الأخير عرض للأساليب الإحصائية المستعملة حسب ما تقتضيه طبيعة الدراسة ومجرياتها على النحو التالي:

1. منهج الدراسة:

إعتمدت هذه الدراسة خطوات المنهج التجريبي، وهو أقرب مناهج البحوث لحل المشاكل بالطريقة العلمية، كما يعد منهج البحث الوحيد الذي يمكنه الاختبار الحقيقي لفروض العلاقات الخاصة بالسبب أو الأثر، ويتوفر فيه أقصى درجات الضبط العلمي. (صابر وخفاجة، 2002: 57) ويهدف المنهج التجريبي إلى قياس أثر أحد المتغيرات المستقلة أو أكثر على متغير تابع محدد، وذلك من خلال التحكم أو السيطرة على كافة العوامل المحيطة بالظاهرة موضوع التجربة، وبناء عليه يعد هذا المنهج أكثر المناهج العلمية دقة لتحليل الظواهر والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية. (عبيدات وآخرون، 1999: 40) وبناء عليه، اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم الشبه التجريبي في تناولها للمتغيرات وفقاً للفروض التي سعت الباحثة للتحقق من مدى صحتها، وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة تصميمين قياساً قبلياً وبعدياً لمجموعتين من تلاميذ السنة أولى ثانوي إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تم إجراء القياس القبلي على المجموعتين، وبعدها تم إدخال المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على المجموعة التجريبية، ثم جرى القياس البعدي لكل من المجموعتين ومن ثم التبعي للمجموعة التجريبية.

وبالنظر إلى موضوع الدراسة المذكور سابقاً تم استخدام المنهج شبه التجريبي بغرض الكشف عن العلاقة السببية بين متغيري الموقف التجريبي، المكوّن من:

متغير مستقل: ويقصد به العامل الذي يطبق بغرض معرفة أثره على النتيجة. (العساف، 1995: 302).

ويتمثل المتغير المستقل في هذه الدراسة في؛ البرنامج التدريبي القائم على مهارات الحياة.

متغيرٍ تابعٍ: ويمثل النتيجة التي يقاس أثر تطبيق المتغير المستقل عليها. (العساف، 1995: 302).

ويعتبر في الدراسة الحالية في؛ التلكؤ الأكاديمي.

التصميم التجريبي للدراسة: اعتمدت الدراسة تصميم؛ المجموعة الضابطة غير العشوائية بقياسين؛ قبلي وبعدي، والذي يتكون من مجموعتين؛ إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، تخضع كليهما إلى قياس قبلي، ثم تتعرض المجموعة التجريبية إلى إدخال المتغير المستقل دون أن تتعرض له المجموعة الضابطة، ثم تخضع كلتا المجموعتان للاختبار البعدي، وبالمقارنة بين نتائج البعدي لكليهما يمكن الحكم على تأثير المعالجة التجريبية. (آري وآخرون، 2013: 375).

وعليه تقوم الباحثة استناداً إلى هذا النوع من التصميم بقياس القبلي للمتغير التابع (التركؤ الأكاديمي) على المجموعتين؛ التجريبية والضابطة، ثم إخضاع المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي) دون المجموعة الضابطة، وبعد انتهاء التجربة تقوم بقياس الفروق بين استجابات أعضاء المجموعتين في المتغير التابع.

من ثمة يأتي دور القياس التبعي على (بعد فترة زمنية محددة) للمتغير التابع على أفراد المجموعة التجريبية فقط من أجل التأكد من استمرار أثر المتغير المستقل، والجدول التالي يمثل التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة:

الجدول رقم (1): التصميم التجريبي للدراسة.

المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
القياس القبلي	القياس القبلي
/	التدخل التجريبي (تطبيق البرنامج التدريبي)
القياس البعدي	القياس البعدي
/	القياس التبعي

2. وصف مجتمع الدراسة:

تعتبر هذه الخطوة أساسية بالنسبة للباحثة فهي تمكّنها من الإحاطة بإمكانية تطبيق الإجراءات من جهة، وجمع معلومات حول خصوصيات المجتمع وعينة الدراسة وكيفية اختيارها، وكذا حول كلّ ما يتعلّق بمكان العمل بشكل مفصّل.

وقد تمثّل ميدان الدراسة في مجموع مؤسسات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (ثانويات) بولاية ورقلة، والتي تمّ على مستواها التطبيق الميداني لأداتي الدراسة الحالية، حيث قامت الباحثة بتحديد تلك الثانويات وحصر المجتمع المتاح والمكوّن أساساً من مجموع تلاميذ التعليم الثانوي بمستوياته الثلاثة؛ أولى ثانوي، وثانية ثانوي، وثالثة ثانوي.

وعلى اعتبار أنّ الباحثة موظّفة بإحدى هذه المؤسسات فقد كانت إجراءات التطبيق بالنسبة لها متاحة إلى حدّ ما ولا توجد عراقيل واضحة قد تعيق هذه العملية.

يقصد بالمجتمع جميع الأفراد الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها، ويسعى الباحث إلى أن يعمّم عليهم النتائج التي لها علاقة بمشكل الدراسة (أبو علام، 2007: 160).

ويتحدد هذا المجتمع في الدراسة الحالية بمجموع «تلاميذ التعليم الثانوي بمستوياتها الثلاثة؛ أولى ثانوي والثانية ثانوي، والثالثة ثانوي بثانويات ولاية ورقلة».

وقد تم تطبيق الدراسة الإستطلاعية في ثانويتين من ثانويات ولاية ورقلة وذلك ممن توفرت فيها مجموعة من الشروط هي: .

- إمكانية تطبيق الدراسة الاستطلاعية (أخذ موافقة المدراء)
- التأكد من وجود العينة المطلوبة، والتي تتوفر على الخصائص المناسبة.
- تقديم جميع التسهيلات لتطبيق أدوات الدراسة وإسترجاعها بسهولة.

1.2. الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية خطوة أساسية في إنجاز البحوث الميدانية ، بقصد تحديد مجتمع الدراسة والعينة من خلال الإتصال الأولي بأفراد المجتمع الأصلي ، وكذا اختبار مدى صلاحية الأدوات للاستخدام في البحث والتأكد من سلامة اللغة وابتعادها عن الإيحاء أو الغموض والتحقق من أنّ فقرات الأداة شاملة لأهداف الدراسة، ضبط البرنامج التدريبي والمدة الزمنية لتطبيقه، تحديد عينة الدراسة الأساسية، وكذا معرفة أهم الصعوبات التي قد تواجه الباحثة أثناء تطبيق البرنامج التدريبي وسير جلساته بشكل جيد من شتى النواحي الزمانية والمكانية، والإمكانيات والوسائل البيداغوجية.

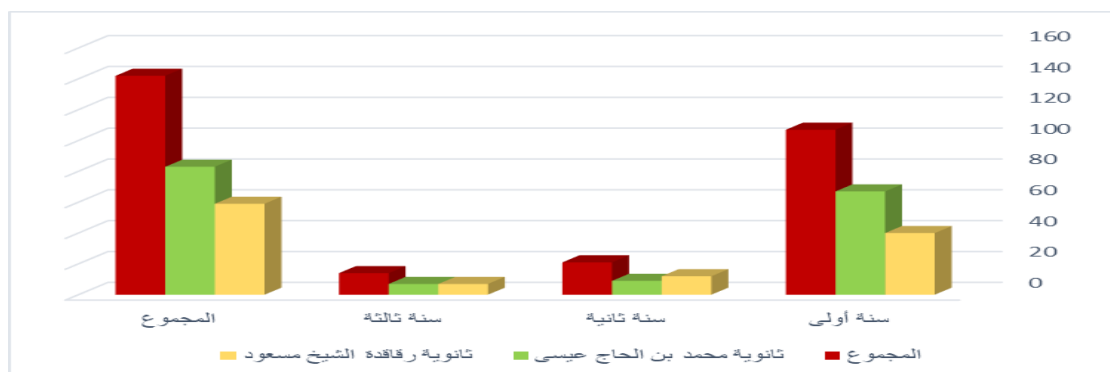
2.2. عينة الدراسة الإستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (142) تلميذا من جميع المستويات (سنة أولى ثانوي، سنة ثانية ثانوي، سنة ثالثة ثانوي) اختيروا بطريقة عشوائية من ثانويتين موزعين كآآتي:

الجدول رقم (2): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الثانويات.

الثانويات	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	المجموع
ثانوية رقايدة الشيخ مسعود	40	12	07	59
ثانوية محمد بن الحاج عيسى	67	09	07	83
المجموع	107	21	14	142

الشكل رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الثانويات.

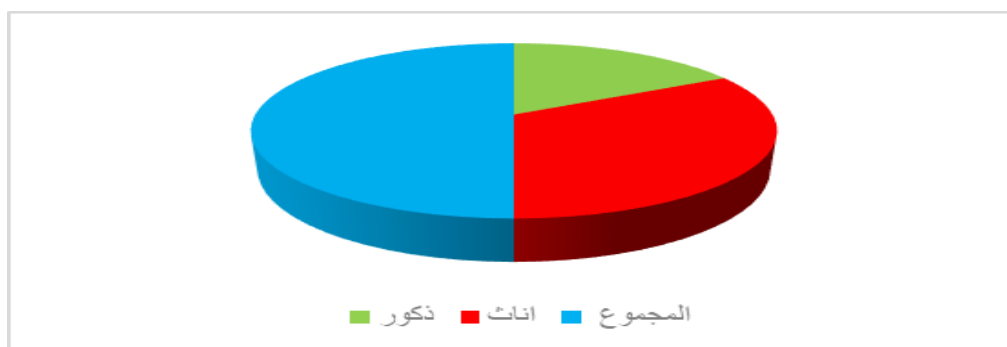


الجدول رقم (3): خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة
الجنس	ذكور	49	% 34.5
	اناث	93	% 65.5
	المجموع	142	%100

يظهر من خلال الجدول أن عدد التلاميذ الذكور بلغ (49) والتي تمثل 34.5 % أما بالنسبة إلى عدد فئة الإناث فقد بلغ (93) والتي تمثل بنسبة 65.5 % من حجم العينة الاستطلاعية.

الشكل رقم (2): خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس.



الجدول رقم (4): خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى.

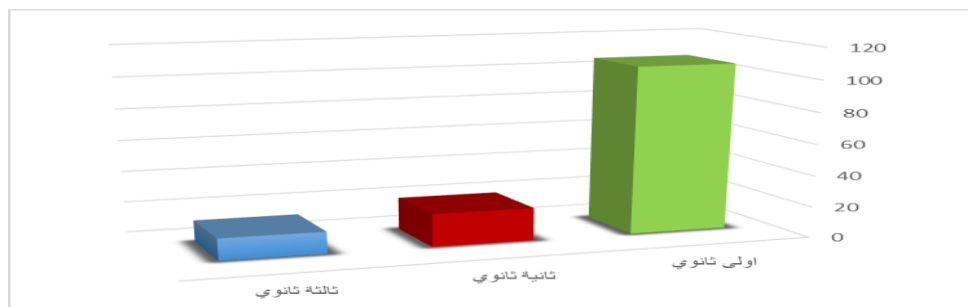
المتغير	الفئة	التكرار	النسبة
المستوى	اولى ثانوي	107	75 %
	ثانية ثانوي	21	15 %
	ثالثة ثانوي	14	10%

يظهر من خلال الجدول أن عدد تلاميذ الأولى ثانوي بلغ (107) والتي تمثل 75 %

وأن عدد تلاميذ الثانية ثانوي (21) بنسبة تمثيل 15% أما بالنسبة إلى عدد تلاميذ الثالثة ثانوي

فقد بلغ (14) بنسبة 10% من حجم العينة الاستطلاعية

الشكل رقم (3): خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية حسب المستوى.

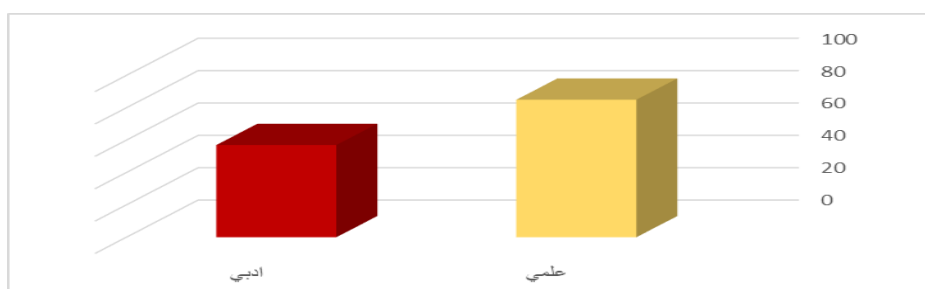


الجدول رقم (5): خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص.

المتغير	التخصص	التكرار	النسبة
التخصص	علمي	85	60 %
	ادبي	57	40 %

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أن عدد التلاميذ في التخصص العلمي بلغ (85) والتي تمثل 60 % أما بالنسبة إلى عدد فئة ادبي فقد بلغ (57) والتي تمثل بنسبة 40 % من حجم العينة الاستطلاعية.

الشكل رقم (4): توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب التخصص.



3. أدوات الدراسة:

بهدف جمع البيانات في هذه الدراسة تم الاعتماد على أداتين لجمع المعلومات ومعالجة البيانات وتحليلها، وتمثلت في:

1.3. مقياس التلكؤ الأكاديمي: قامت الباحثة بإعداد مقياس التلكؤ الأكاديمي والذي يهدف لقياس تأجيل التلميذ في المرحلة الثانوية المتعمد للمهام الدراسية حتى اللحظات الأخيرة مصحوبا بمشاعر الضيق والقلق وعدم الإرتياح بعد الإطلاع على المفاهيم النظرية والتعريفات المختلفة للتلکؤ الأكاديمي و الإطلاع على بعض المقاييس منها:

- مقياس معاوية أبوغزال (2012) موجه للطلبة الجامعيين.
- مقياس هديل السيد عثمان السيد (2018) قامت ببناء مقياس مكون في صورته الأولية من (60) بند موزعة على أربعة أبعاد هي (إدارة الوقت، الهروب من المهام، القلق المرتبط بالأداء، المعتقدات الخاطئة عن الأداء) موجه للطلبة الجامعيين.

- مقياس عماد عبد حمزة العتاي (2019) يتضمن 24 فقرة في صورته النهائية موزعة على ثلاث أبعاد البعد الإنفعالي والذي يضم مشاعر عدم الإرتياح بسبب عدم أداء المهام في وقتها المحدد و فقرات البعد السلوكي: النشاطات الذهنية أو الحركية وفقرات البعد المعرفي: ويشمل المهام وأهميتها.

- مقياس عصام جمعة ونصار وعبد الرحمن محمد عبد الرحمن (2021) الذي يتضمن (40) فقرة بمقياس تصحيح رباعي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً) موزعة على أربعة أبعاد وهي:

البعد المعرفي (معلومات الفرد الذاتية وأفكارها اللاعقلانية عن خوفه من الفشل والكمالية المفرطة، عدم القدرة على إدارة الوقت وتنظيمه من خلال وضع جدول ينظمه والإلتزام به وتأجيل الواجبات إلى آخر الوقت لتقديمها والمعرفة بالإستراتيجيات المناسبة لأداء المهام.

البعد السلوكي: إحجام الفرد وتجنبه أداء المهمة مبالغة منه في تقدير الوقت والسعي للإنشغال بالأعمال والأنشطة الأكثر سرورا وسعادة والهروب من الأعمال التي تتطلب المثابرة وبذل الجهد وتحمل الصعاب.

البعد الوجداني: يضمن الإنفعالات المرتبطة كالشعور بالقلق وعدم الإرتياح نتيجة لتأخر أداء المهام، والشعور بعدم تقدير الذات والإثم والتقصير والألم النفسي والقلق العام والإحباط والعجز والفشل وخيبة الأمل.

البعد الدافعي: يشير إلى الأسباب التي تدفع الفرد إلى تجنب إتمام المهام والإحجام عنها ويرتبط بقيمة المهمة وما تحدثه لدى المتعلم من إدراكات وتوقعات لفعاليتها الذاتية.

- مقياس ناصر سعيد جمعة و عبد الراشد مصلح المجالي (2018) تكون من (42) فقرة موزعة على الأبعاد (نقص الدافعية الأكاديمية، سوء إدارة الوقت، الاعتقاد النفسي عن القدرات، الإتجاهات الدراسية، السلوك التجنبي)

- مقياس داليا خيرى عبد الوهاب عبد الهادي (2015) يشتمل على مجموعة ابعاد (التكاسل وعدم الإلتزام -إهمال الوقت -الإدعاء بصعوبة المهام -تأجيل إنجاز الواجبات والإدعاء بالجهل سوء التوافق النفسي تأخير مواعيد المذاكرة _ إنخفاض الدافعية للتعلم)
- مقياس فيصل فالح مجيد خليفة ونشعة كريم عذاب اللامي (2019) مكون من 48 فقرة موزعة على 3 أبعاد سلوكي (إستجابات الفرد غير العقلانية وتتمثل في سلوكيات سلبية عن طريق الكلام الذاتي وبعد معرفي (هو تفكير أو معتقدات الفرد العقلانية) وبعد إنفعالي يتمثل في المشاعر السلبية والإضطرابات الإنفعالية الناتجة عن الحوار الذاتي الداخلي كالغضب والخوف والقلق والحزن.
- مقياس ميسون سميرة (2018) مكون من 40 فقرة موزعة على 7 أبعاد هي (عدم وضوح الهدف، إنخفاض الدافع للإنجاز، المماطلة وتوقع الفشل اللامبالاة، عدم الرضا عن الذات، إدعاء ضيق الوقت).
- تكون مقياس التلكؤ الأكاديمي الذي صممته الباحثة في صورته الأولى من 62 فقرة موزعة على 6 أبعاد كما يلي:

الجدول رقم (6): أبعاد وأرقام بنود مقياس التلكؤ الأكاديمي في صورته الأولى.

الرقم	البعد	البنود
01	المماطلة والهروب من المهام	1 إلى 9
02	إدارة الوقت وترتيب المهام	10 إلى 20
03	القلق وعدم الرضا عن الذات	21 إلى 29
04	المعتقدات الخطأ عن الأداء	30 إلى 38
05	نقص الدافعية	39 إلى 47
06	عدم وضوح الهدف	48 إلى 62

المماثلة والهروب من المهام: ويضم النفور من إنجاز المهام المكلف بها ومواقف المذاكرة وعدم إنهاؤها في الوقت المحدد، تجنب إنجاز المهام الصعبة، الإنشغال بالأمر غير المهمة (كالتلفاز، اللعب، استخدام وسائل التواصل الاجتماعي)

إدارة الوقت وترتيب الأولويات: ويضم التخطيط لإنجاز الواجبات الدراسية، ترتيب الأولويات، القدرة على اتخاذ القرار ببدء المهام، القدرة على تقدير الوقت المناسب لإنجاز المهمة في أوانها دون تأخير

القلق وعدم الرضا عن الذات: الشعور بالقلق والتوتر والإنزعاج ولوم الذات المرتبط بعدم إنجاز المهام.

المعتقدات الخطأ عن الأداء: توقع الفشل في أداء المهمة، السعي نحو الكمالية، الإتكالية، المزاج، التقليل من قيمة المهمة، العمل تحت الضغط.

نقص الدافعية نحو الدراسة: عدم الرغبة في الدراسة، التفكير في ترك الحصص الدراسية، النفور من المهام، التأخر في الدخول للحصص الدراسية، الشعور بالملل.

عدم وضع الهدف: غياب الهدف، عدم وجود تخطيط للمستقبل، غياب المشروع الشخصي المدرسي.

الخصائص السيكومترية لمقياس التلكؤ الأكاديمي:

أولاً: الصدق: للتأكد من صدق مقياس التلكؤ الأكاديمي تم الإعتماد على الصدق الظاهري وكذا صدق الإتساق الداخلي وكذا صدق المقارنة الطرفية.

الصدق الظاهري: وللتحقق من الصدق الظاهري للمقياس أو ما يعرف بصدق التحكيم تم عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس لإبداء الرأي حيث طلب من المحكمين تقديم ملاحظاتهم فيما يخص :

✓ مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.

✓ مدى قياس الفقرات لسلوك التلكؤ الأكاديمي.

✓ مدى إنتماء الفقرات للأبعاد.

✓ مدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات.

✓ مدى وضوح التعليمات المقدمة للأفراد العينة.

وإنطلاقا من ملاحظات الأساتذة المحكمين (أنظر الملحق رقم 03)، تم إجراء التعديلات اللازمة والإبقاء على البنود التي تم الإتفاق عليها بنسبة 80 بالمئة حسب الجدول الموالي:

الجدول رقم (7): التعديلات على بنود مقياس التلكؤ الأكاديمي.

الرقم	الفقرة في صورتها الأولى	الفقرة في صورتها النهائية
04	أعمل جاهدا لإنجاز كل مهامي المدرسية في وقتها المحدد	أعمل على تسليم واجباتي المدرسية في وقتها.
07	تشغلني مواقع التواصل الاجتماعي عن إتمام المهام المطلوبة مني	تلهيني متابعة مواقع التواصل الاجتماعي عن مذاكرتي اليومية
08	لدي وقت كاف للترفيه بعد إنهاء ما علي من مهام مدرسية	لدي وقت كاف للترفيه بعد إنهاء مراجعة دروسي
09	أنشغل بظروفي ومناسبات العائلة عن تحضير ومراجعة دروسي	أنشغل بمناسبات العائلة عن الإهتمام بدروسي

18	أستطيع الإهتمام بجميع المواد كل حسب أهميته بسهولة	أهتم بمذاكرة جميع المواد بسهولة
13	أفضل في تطبيق ما خططت له في جدول المراجعة اليومية	أفضل في تطبيق ما برمجته في جدول المراجعة اليومية
25	يزداد قلقي كلما حضرت للإمتحان في آخر لحظة	يزداد قلقي كلما إقتربت الإمتحانات
26	كلما إقتربت الإمتحانات وأنا غير مستعد يزداد خوفي	ملغاة
36	أفضل العمل تحت الضغط أين أقدم أفضل ما لدي	يمكنني الدراسة في وجود ضغوط بشكل أفضل
38	أعتبر تلخيص الدروس يوميا أمر صعب لذا أسعى لنقلها عن زملائي	أنقل الدروس عن زملائي لأن تلخيصها صعب
61	أضع بجدية خطتي للنجاح في المواد	أضع خطة جدية للنجاح في جميع المواد الدراسية
58	أستطيع تحقيق نتائج جيدة من خلال التخطيط لذلك	ملغاة
59	أرى أن الدراسة تبعدني عما خططته لحياتي	ملغاة

وصف المقياس ومفتاح التصحيح :

ليصبح المقياس في صورته النهائية يحتوي على (35) فقرة موزعة كما يلي:

بعد المماثلة والهروب من المهام يضم الفقرات: 1، 13، 14، 15، 23، 24، 32.

بعد إدارة الوقت وترتيب الأولويات يضم الفقرات: 2، 3، 4، 25، 26، 33، 34، 35.

بعد القلق وعدم الرضا عن الذات يضم الفقرات: 5، 6، 16، 17، 18، 19.

بعد المعتقدات الخطأ عن الأداء يضم الفقرات: 7، 8، 27، 28، 29.

بعد نقص الدافعية يضم الفقرات: 9، 10، 20، 30

بعد عدم وضوح الهدف: 11.12.21.22.31

يصاحب كل بند 5 إستجابات: موافق تماماً، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق تماماً يختار المفحوص إستجابة واحدة من الإستجابات الخمسة.

موافق تماماً: إذا كانت العبارة تنطبق على المفحوص بدرجة كبيرة وتعطى خمس درجات.

موافق: إذا كانت العبارة تنطبق بدرجة أقل على المفحوص وتعطى أربع درجات.

لا أدري: إذا كان المفحوص غير متأكد وتعطى للمفحوص ثلاث درجات

غير موافق: إذا كانت العبارة لا تنطبق بدرجة قليلة على المفحوص وتعطى درجتين.

غير موافق تماماً: إذا كانت العبارة لا تطبق تماماً على المفحوص وتعطى درجة واحدة.

وذلك في حالة البنود الإيجابية وتعكس الدرجات إذا كانت البنود سلبية

وهي (2.3.4.16.19.21.22.33.34.28.26.25.24.23)

درجات الإستجابة للمقياس بين (35_175 درجة)

صدق الإتساق الداخلي:

تم التأكد كذلك من صدق درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي في الدراسة الحالية باستخدام طريقة

الاتساق الداخلي. واعتمدنا على هذا النوع من الصدق من خلال حساب معاملات الارتباط

المصححة بين البنود والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (8): الارتباطات البينية المصححة بين البنود والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي.

أرقام البنود	الارتباط	أرقام البنود	الارتباط	أرقام البنود	الارتباط	أرقام البنود	الارتباط
01	0,53	10	0,52	19	(-0,08)	28	0,29
02	0,31	11	0,47	20	0,57	29	0,44
03	0,49	12	0,41	21	0,25	30	0,31
04	0,35	13	0,21	22	0,38	31	0,45
05	(-0,10)	14	0,63	23	0,46	32	0,45
06	(-0,01)	15	0,59	24	0,07	33	0,38
07	0,37	16	0,45	25	0,27	34	0,18
08	0,40	17	0,29	26	(-0,30)	35	0,50
09	0,51	18	0,19	27	0,28		
المتوسط الحسابي							0.33

يتضح من الجدول رقم (08) أن الارتباطات البينية المصححة بين الدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي وبنوده قد تراوحت بين 0.07 و 0.63، بمتوسط حسابي قدره: 0.33. كما تجدر الإشارة الى أن هناك 4 بنود جاءت قيمها الارتباطية المصححة سالبة.

وفي ضوء هذه القيم يمكننا القول بأن جميع البنود - باستثناء خمسة بنود، تفسر نسبة معتبرة من التباين في الدرجة الكلية للمقياس لا تقل عن المستوى المقبول والمحدد بـ: 90%. وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائج مقياس التلكؤ الأكاديمي في الدراسة الحالية.

صدق المقارنة الطرفية: تم ترتيب درجات العينة تنازليا وأخذ نسبة 33 بالمئة من طرفي الترتيب وتطبيق اختبار "ت" لعينتين متساويتين، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (9): نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس لدى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 142).

الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة sig	مستوى الدلالة
الفئة العليا	47	117.38	11.43	20.4	92	0.00	0.01
الفئة الدنيا	47	76.36	7.64				

من خلال النتائج الموضحة في الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة العليا يبلغ (117.38) بانحراف معياري قدره (11.43)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة الدنيا (76.36) بانحراف معياري قدره (7.64) و"ت" المحسوبة التي بلغت (20.4) وبحساب درجة الحرية التي قدرت ب(92) وقيمة sig بلغت (0.00) لوحظ أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01).

ثانيا: الثبات: تم التحقق من ثبات درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي في الدراسة الحالية باستخدام طريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية بتصحيح جاتمان، ومعادلة ألفا (α) لكرونباخ، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (10): قيم معامل الثبات - جاتمان وألفا (α) كرونباخ لدرجات مقياس التلكؤ الأكاديمي.

مقياس التلكؤ الأكاديمي	عدد البنود	معامل جاتمان	معامل ألفا (α)
الدرجة الكلية	35	0.88	0.84

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات جاتمان وألفا لدرجات مقياس التلكؤ الأكاديمي الكلية قد جاءت جد مرتفعة ومتقاربة حيث بلغت: 0.88 باستخدام معامل جاتمان، وبلغت باستخدام معامل ألفا 0.84 وفي ضوء هتين القيمتين، يمكننا القول أن درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي تقدم قياسات ثابتة تقع في المجال المقبول، باعتبار أن القيم التي تم الوصول إليها تفسر من 84 % الى 88% من الدرجة الكلية للمقياس، وهي تفي بالمعايير الموصى بها، وبالتالي فإن درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي ثابتة في المجتمع بشكل عام، وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه لأغراض الدراسة الحالية.

3-2. مقياس مهارات الحياة:

نظرا لتوفر مقياس مصمم في بيئة جزائرية يحقق غرض الدراسة الحالية ، تمّ تبنيّ مقياس مهارات الحياة ، والذي تمّ إعداده من طرف بورحلي أمال (2020) ، اعتمدنا عليه في دراستنا الحالية بعد تعديله وحذف بعد مهارة الإتصال والتواصل منه ، وقد تكوّن المقياس في صيغته الأصلية من (32) فقرة تتعلق بأربع مهارات حياتية هي مهارة الإتصال والتواصل/ مهارة حل المشكلات، مهارة إدارة الضغوط، ومهارة الإستذكار والمطلوب من الطلبة أن يحدّدوا درجة قيامهم بهذا السلوك على سلم متدرّج من ثلاث والجدول التالي يصف أبعاده وبنوده كل بعد.

الجدول رقم (11): أبعاد مقياس مهارات الحياة والبنود في الصورة الأصلية.

الرقم	البعد	البنود
01	مهارات حل المشكلات	من 1 إلى 8
02	مهارات الإتصال	من 9 إلى 17
03	مهارات مواجهة الضغوط	من 18 إلى 24
04	مهارات الإستذكار	من 25 إلى 32

يصاحب كل بند ثلاث إستجابات: نعم، نوعاً ما، لا يختار المفحوص إستجابة واحدة من الإستجابات الثلاث.

نعم: إذا كانت العبارة تنطبق على المفحوص وتعطى ثلاث درجات.

لا: إذا كانت العبارة لا تنطبق على المفحوص وتعطى درجة واحدة.

نوعاً ما: إذا كانت العبارة تنطبق على المفحوص بعض الشيء وتعطى للمفحوص درجتان وذلك في حالة البنود الإيجابية وتعكس الدرجات إذا كانت البنود سلبية وهي (24.23.17.8.7.32)

تم حذف بعد مهارة الإتصال من المقياس لعدم مناسبته لمتطلبات الدراسة الحالية والإكتفاء بثلاث أبعاد، درجات الإستجابة للمقياس بين (32-96 درجة)

الأبعاد هي بعد مهارة حل المشكلات وبعد مهارة إدارة الضغوط وبعد مهارة الإستدكار وبالتالي إعادة حساب خصائصه السيكمترية مع أن المقياس في صورته الأولى يتمتع بالصدق والثبات.

صدق مقياس مهارات الحياة: بعد تعديل مقياس مهارات الحياة أصبح من الضرورة إعادة حساب خصائصه السيكمترية ولقياس صدق المقياس أعتمدنا على:

أولاً: تقدير صدق الإتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق درجات مقياس مهارات الحياة في الدراسة الحالية باستخدام طريقة الاتساق الداخلي. واعتمدنا على هذا النوع من الصدق من خلال حساب معاملات الارتباط المصححة بين البنود والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (12): الارتباطات البينية المصححة بين البنود والدرجة الكلية لمقياس مهارات الحياة.

أرقام البنود	الارتباط	أرقام البنود	الارتباط	أرقام البنود	الارتباط
01	0,07	09	0,31	17	0,31
02	(-0,36)	10	0,29	18	0,45
03	(-0,03)	11	0,33	19	0,45
04	0,33	12	0,39	20	0,34
05	0,32	13	0,19	21	0,35
06	0,25	14	0,37	22	0,35
07	0,23	15	0,25	23	0,11
08	0,07	16	0,16	24	0,28
المتوسط الحسابي					0.24

يتضح من الجدول رقم (11) أن الارتباطات البينية المصححة بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات الحياة وبنوده قد تراوحت بين 0.07 و 0.45، بمتوسط حسابي قدره: 0.24. كما تجدر الإشارة إلى أن هناك بندين جاءت قيمهما الارتباطية المصححة سالبة وهما البند رقم 02 والبند رقم 03.

وفي ضوء هذه القيم يمكننا القول بأن أغلبية البنود فسّرت نسبة مقبولة على الأقل من التباين في الدرجة الكلية لمقياس مهارات الحياة والتي لا تقل عن: 09% وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائج مقياس مهارات الحياة في الدراسة الحالية.

ثانيا: تقدير ثبات مقياس مهارات الحياة:

تم التحقق من ثبات درجات مقياس مهارات الحياة في الدراسة الحالية باستخدام طريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية بتصحيح جاتمان، ومعادلة ألفا (α) لكرونباخ، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (13): قيم معامل الثبات - جاتمان و ألفا (α) كرونباخ لدرجات مقياس مهارات الحياة.

مقياس مهارات الحياة	عدد البنود	معامل جاتمان	معامل ألفا (α)
الدرجة الكلية	24	0.74	0.68

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات جاتمان وألفا لدرجات مقياس مهارات الحياة الكلية قد جاءت مرتفعة حيث بلغت: 0.74 باستخدام معامل جاتمان، وبلغت: 0.68 باستخدام معامل ألفا.

وفي ضوء هذه القيمة، يمكننا القول أن درجات مقياس مهارات الحياة تقدم قياسات ثابتة، باعتبار أن القيم التي تم الوصول إليها تفسّر من 68% الى 74% من الدرجة الكلية للمقياس، وهي تفي بالمعايير الموصى بها، وبالتالي فإن درجات مقياس مهارات الحياة ثابتة في المجتمع بشكل عام، وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه لأغراض الدراسة الحالية.

3-3. البرنامج التدريبي:

3-3-1. التعريف بالبرنامج التدريبي: هو مجموع الخطوات المحددة والمنظمة المستندة على الإطار النظري للتدريب على مهارات الحياة حيث يتضمن البرنامج مجموعة من المهارات والأنشطة والخبرات والتدريبات التي تقدم لتلاميذ المرحلة الثانوية الذين يعانون من درجات مرتفعة من مستوى التلكؤ

الأكاديمي بطريقة جماعية خلال فترة محددة، هدف تدريبهم على مهارات حل المشكلات ومهارة مواجهة الضغوط ومهارة الإستدكار لخفض درجة التلكؤ الأكاديمي.

3-3-2. أهداف البرنامج: يسعى البرنامج الحالي إلى تحقيق نوعين من الأهداف:

هدف عام: يسعى البرنامج التدريبي لخفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال تدريبهم على مهارة حل المشكلات، مهارة مواجهة الضغوط ومهارة الإستدكار.

الأهداف الجزئية:

- تعريف أفراد المجموعة التجريبية بمهارات الحياة وأهم تصنيفاتها وأهميتها في حياتهم.
- تعريف أفراد المجموعة التجريبية على مهارة حل المشكلات وكيفية إستغلالها في تقليل مشكلاته الدراسية.
- تعريف أفراد المجموعة التجريبية على مهارة إدارة الضغوط وأهميتها في نجاحه الدراسي.
- التعرف على مهارة الإستدكار السليم وتطبيقها لتحقيق النجاح.

3-3-3. مصادر بناء محتوى البرنامج:

إشتقت الباحثة الإطار العام للبرنامج ومادته العلمية وأساليبه التدريبية من خلال:

الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت البرامج التدخلية لخفض التلكؤ الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الثانوية والتدريب على المهارات الحياتية كما سبق التطرق إليه في الإطار النظري للدراسة.

الإعتماد في بناء البرنامج على مجموعة من الأسس هي كالتالي:

✓ تحليل إحتياجات التلاميذ وتحديد المجالات التي زادت من سلوك التلكؤ الأكاديمي لديهم.

✓ فهم مهارات الحياة وتصنيفاتها وتحديد أهم المهارات التي يحتاجها التلميذ في التعليم الثانوي و كيف تؤثر على إنجازه الدراسي.

✓ تخطيط البرنامج: وضع خطة شاملة للبرنامج التدريبي تشمل أهدافه ومحتواه وطرق تقديمه.

✓ إدراج آليات لتقييم البرنامج بشكل دوري وجمع ردود فعل التلاميذ لضمان فعاليته.

✓ الربط والتكامل بين المهارات المدرجة في جلسات البرنامج التدريبي بحيث يستثمرها التلميذ في مواجهة الصعوبات الدراسية والتقليل من سلوك التأجيل والمماطلة في إنجاز الواجبات وتحضير الدروس والامتحانات.

3-3-4. الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

الأسس العامة:

تدريب تلاميذ المرحلة الثانوية على المهارات الحياتية يساعدهم في خفض التلكؤ الأكاديمي.

يسعى البرنامج التدريبي إلى إكساب تلاميذ المرحلة الثانوية مهارات حل المشكلات وإدارة الضغوط ومهارات الإستذكار.

يؤكد البرنامج التدريبي على ضرورة بناء علاقة الإرشادية طيبة بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية.

الأسس النفسية:

مراعاة الخصائص النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

توفير بيئة آمنة نفسيا يشعر فيها أفراد المجموعة التجريبية بالإطمئنان.

إرشاد أفراد المجموعة التجريبية إلى كيفية التفاعل الإيجابي أثناء عملية التعلم للمهارات.

الأسس التربوية:

مناسبة فنيات البرنامج لخفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

التنوع في الفنيات ومحتوى جلسات البرنامج التدريبي القائم على مهارات الحياة لخفض التلكؤ الأكاديمي.

مراعاة الفروق الفردية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

الأسس الاجتماعية:

الاهتمام بدفع أفراد المجموعة التجريبية إلى ضرورة تحقيق النجاح في الوسط المدرسي.

مراعاة المعايير والقيم الاجتماعية السائدة.

إتاحة فرص التفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة التجريبية خلال جلسات البرنامج.

3-3-5. الفنيات المستخدمة في البرنامج:

الحوار والمناقشة: تمثل المناقشة الجماعية فنية ضرورية في الإرشاد والتدريب بإعتبار هذا المنحى تعليمي إذ يتم من خلال جلسات تدريبية لتزويد التلاميذ بالعديد من المفاهيم والمعلومات والمهارات ويلى ذلك مناقشات بين المدرب وأعضاء المجموعة التدريبية من أجل الفهم والتوضيح والاتفاق، مضمون هذه الفنية تبادل الرأي والتحاور حول موضوع الجلسة، وتوضيح ما هو غامض والرد على الأسئلة بهدف تحديد المشكلات والتفكير في إيجاد الحلول ومعرفة الأسباب ومنه تعزيز التفاعل الإيجابي بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية.

الواجب المنزلي: تعد الواجبات المنزلية من الفنيات المهمة للبرامج الإرشادية والتدريبية الجماعية، وتمثل الرابط بين كل جلسة والجلسة الموالية، كما تمثل الواجبات المنزلية المهام التدريبية التي يكلف بها أفراد المجموعة التجريبية خارج نطاق الجلسات وتحقيق أهداف العملية التدريبية وتنقل الأثر الإيجابي الذي

تعلمه وتدريب عليه وممارسه الى حياته المدرسية والاجتماعية ويتضمن المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تكليف التلاميذ بواجبات في نهاية أغلب الجلسات وممارسة ما تدربوا عليه خارج المجموعة التدريبية وفي مواقف الحياة الدراسية و الاجتماعية، كما تتم مراجعة إنجازها ومناقشتها في بداية كل جلسة لتحقيق التقدم في العملية التدريبية.

التعزيز الإيجابي: هو تقديم الدعم والتشجيع والتحفيز والثناء على الإجابات الصحيحة والفاعل الإيجابي هدفه تشجيع أفراد المجموعة على التحرر من الخجل ودفعهم للتعبير عن أفكارهم وآرائهم والبوح بالصعوبات التي تواجههم مما يساعد على تعزيز السلوك الإيجابي وكذا تعزيز الإجابات الصحيحة ودفعهم لتكراره ما يؤدي إلى تقوية الإستجابة وتكرار السلوك حيث يصبح جزءا من سلوكهم اليومي.

المحاضرة: وهي عبارة عن شرح مختصر يقوم به المدرب ويوضح فيه بعض المعلومات عن المهارات الحياتية المختلفة، كحل المشكلات وإدارة الضغوط، ومهارة الإستدكار ومحاور تعلم المهارة وغير ذلك من فعاليات وأنشطة البرنامج التدريبي المقترح.

التدريب على الإسترخاء: (تمرين التنفس) من خلال هذه الفنية يتم مساعدة التلاميذ المتدربين على التخلص من الضغوط والتخفيف منها من خلال تركيز تفريغ الإنفعال وتحويل الذهن من مرحلة الضغط لمرحلة الإسترخاء والتركيز.

القصص: تعتمد هذه الفنية على إقتراح مواقف مشكلة تحاكي واقع المتدرب مما يساعده على النظر لمشاكله الدراسية والاجتماعية من زاوية أخرى تساعده على إيجاد حل لها.

العصف الذهني: يستخدم العصف الذهني كأسلوب للتفكير الجماعي أو الفردي في حل الكثير من المسكات العلمية والأكاديمية، حيث يساعد التلاميذ على التحكم بدقة في أنفسهم وفي الآخرين

وذلك من خلال طرح التلاميذ لأكثر عدد من الأفكار دون التعليق عليها بالسلب أو الإيجاب، يتم تقييم الأفكار واختيار الأنسب منها.

3-3-6. حدود البرنامج:

تم تنفيذ البرنامج ضمن الحدود التالية:

الحدود الزمنية: تم الانطلاق في تطبيق البرنامج انطلاقاً من 2023/10/01 واستمر إلى غاية 2024/04/15، وقد تضمن (11) جلسة، مع احتساب جلسات التطبيق البعدي ودون احتساب التطبيق القبلي والتتبعي؛ بواقع جلسة أسبوعياً، مدتها (90) دقيقة.

الحدود المكانية: تم تطبيق البرنامج بأماكن مختلفة؛ قاعة المكتبة، قاعة الدرس، بثانوية محمد بن الحاج عيسى - ورقلة، وذلك بهدف كسر الروتين على امتداد فترة التطبيق.

الحدود البشرية: تم تطبيق البرنامج بشكل جماعي على عينة من تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا من التعليم الثانوي العام والبالغ عددهم (15) تلميذا وتلميذة.

3-3-7. شروط البرنامج:

أن يقوم المدرب بتطبيق جميع جلسات البرنامج.

أن تكون لدى أفراد عينة الدراسة رغبة في الاشتراك في البرنامج.

3-3-8. ضوابط الجلسات:

تنظيم المدرب للجلسات التدريبية.

أخذ موافقة ولي الأمر لمشاركة ابنه في البرنامج.

إتاحة فرص كافية للمدرّبين لتطبيق المهارات موضع الاهتمام.

أن تكون هناك فرص متكافئة لجميع المتدربين للمشاركة وإبداء الرأي.

تجنب النقد الجارح والسخرية أثناء الجلسات.

الالتزام بمواعيد الجلسات التدريبية وتعليماتها.

مراعاة التنوع في النشاطات المقدمة، وفي المضامين كذلك.

أداء المتدربين للواجبات المنزلية التي يكلفهم بها المدرب.

تفعيل التفاعلات الإيجابية بين المتدربين والمناقشات الجماعية.

3-3-9. المهارات المساعدة على تحقيق أهداف البرنامج:

إضافةً إلى الفنيات التي سبق ذكرها أعلاه لجأت الباحثة إلى توظيف عددٍ من المهارات المستقاة من كتب التوجيه والإرشاد النفسي، والتي ثبتت فعاليتها في تحقيق الأهداف المسطرة، وهي مهارات لا غنى عنها في بناء البرامج التدريبية أو الإرشادية الناجحة، وهذه المهارات هي:

التفسير: وهو إعطاء معنى للمعلومات يتجاوز نطاق ما عبر عنه العميل أو إعطاؤه وسائل جمع المعلومات، ويهدف إلى إحداث تغيير؛ في إدراك العميل لخبراته ومشكلاته وسلوكه، وربط الماضي بالحاضر والتطلع إلى المستقبل، وفي معرفة العميل وتفكيره ومشاعره تجاه نفسه، وفي سلوكه، وتنمية بصيرته ووضوح مفهومه عن ذاته وزيادة ثقته في نفسه، وبالتالي شعور المرشد بتقديمه خدمة ملموسة للعميل (زهران: 277-278).

مهارة إعادة الصياغة: تشير إلى إعادة صياغة المرشد لكلمات المسترشد وأفكاره، وتشتمل على الانتباه الانتقائي نحو الجانب المعرفي للمسترشد.

مهارة التلخيص: وتجمع بين مهارتي إعادة الصياغة وعكس المشاعر، ويعرّف بأنه مجموعة من التعبيرات والانعكاسات التي تكشف ما يريد العميل إيصاله للمرشد.

التغذية الراجعة: تتضمن تزويد المسترشد بمعلوماتٍ عن كَيْفِيَّة أدائه لمهمةٍ معيَّنةٍ بهدف مساعدته على النّمو وفهم نفسه ومعرفة قدراته وتفاعلاته مع البيئة، وتزويده بالتّوجيه والدّعم لما أنجزه بنجاح، ثم إدراك وتصحيح أيّة مشاكل تواجهه (صالح، 2013: 144-169).

وقد تمّ توظيف هذه المهارات وفق ما تستلزمه المواقف خلال الجلسات التّدريبية بغرض تحقيق هدف الجلسة، ومن ثمّة البرنامج ككلّ.

3-3-10. الوسائل المستخدمة في البرنامج:

استعانت الباحثة أثناء تقديمها لجلسات البرنامج بالوسائل التّالية:

السّبورة: وذلك من أجل تسجيل اسم المحور، وعنوان الجلسة وتاريخها وأهدافها، كما استعانت بها من أجل الشرح والتّوضيح وتسجيل النّقاط المهمّة في الجلسة.

دفاتر: ذات شكلٍ مميّزٍ، صفحاتها مقسمة إلى خمسة ألوانٍ مختلفةٍ، كلّ لونٍ يمثّل محوراً من محاور البرنامج، يستعين بها أفراد المجموعة من أجل تسجيل مشاعرهم، وأفكارهم، وتجاربهم، وآرائهم...

حاسوب وجهاز عرض: من أجل عرض شرائح الـ PowerPoint ومقاطع الفيديو أثناء الجلسات.

شرائح PowerPoint: بهدف عرض بعض المعلومات أو المواقف التي يراد من خلالها مناقشة موضوع الجلسة، كما تستخدم من أجل عرض الرّسم التّخطيطي، ونموذج الواجب المنزليّ المبرمج، وتستخدم بشكلٍ كبيرٍ في جلسات التّقييم التّكوينيّ.

3-3-11. مراحل تطبيق البرنامج التّدريبية:

من أجل الوقوف على السّير الجيّد للبرنامج وتقييمه في طريق تحقيق الأهداف المسطرة له تمّ تطبيقه وفق التّدرج التّالي:

مرحلة البدء: وتشمل الجلسة الأولى من البرنامج، والتي تعتبر جلسة تعارفٍ، هدفها الأول بناء الثقة والألفة بين أعضاء المجموعة، والتّعرف على طبيعة البرنامج ومجمل مضمونه وأهدافه وطريقة سير الجلسات، وخلال هذه الجلسة تحدد انشغالات المشاركين التي ستشكل أرضيةً يمكن استغلالها في الانتقال إلى المرحلة التالية.

مرحلة مراقبة العادات والسلوكات: يتعلم أفراد المجموعة في هذه المرحلة مراقبة عاداتهم وسلوكهم اليومي الدراسي وتحديد ماهو سلبي منها بعد ذلك سيتعلم التلاميذ المشاركون تغيير عاداتهم وسلوكاتهم السلبية بأخرى سليمة وإيجابية من خلال البناء المعرفي في جلسات المهارات الثلاث الأساسية مهارة حل المشكلات ومهارة إدارة الضغوط ومهارات الإستدكار من خلال الفنيات المستخدمة وكذا الأنشطة المتنوعة داخل الجلسات.

مرحلة التغيير (إكتساب المهارة): في هذه المرحلة نراجع التغييرات التي حققها البرنامج وكيفية المحافظة عليها، وتطويرها للوصول إلى الإتقان والتمكن مستقبلا، من خلال تطبيق ما تم تعلمه في الجلسات المتنوعة للبرنامج التدريبي وفي الحياة اليومية.

مرحلة الإنهاء(الإقفال): هي آخر مراحل البرنامج التدريبي، تشمل الجلسة (الختامية)، وفيها يتم تلخيص ما تم تقديمه خلال الجلسات السابقة، وتتمين مشاركة أفراد المجموعة، وخلالها يتم إجراء القياس البعديّ للتلکؤ الأكاديمي لدى أفراد المجموعة.

3-3-12. تقييم البرنامج التدريبي:

بهدف التّعرف على مدى فاعلية جلسات البرنامج في إحداث التّغيير المراد حدوثه، يتم تقييمه وفق المستويات التالية:

التّقييم التّكويني: عن طريق استمارة تقييم تعدّها الباحثة نهاية كلّ جلسة، وذلك بعد أن تكون قد قدّمت مضمونه كاملاً؛ كمادة، وأنشطة، وتدرّيات في شكل واجبات منزليّة، وتعتبر الاستجابة

الإيجابية لهذه الاستمارة تغذية راجعة للباحثة، ومؤشراً للحكم على إمكانية الانتقال إلى الجلسة التالية.

التقييم الختامي: ويتم من خلال القياس البعدي للتلکؤ الأكاديمي لدى المشاركين في البرنامج بعد نهايته، ويتم هذه العملية خلال الجلسة الأخيرة (الحادية عشر) منه، وهدفه التحقق من مدى فاعلية البرنامج التدريبي في خفض التلکؤ الأكاديمي لدى المجموعة.

التقييم التبعي: وذلك عن طريق تطبيق مقياس الدراسة (مقياس التلکؤ الأكاديمي) على نفس أفراد العينة الأساسية، وذلك بعد مرور شهر ونصف على اختتام جلسات البرنامج.

3-3-13. تحكيم البرنامج:

قصد التأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق تم عرضه على عددٍ من الخبراء والمختصين في علم النفس، الذين لديهم درجة من الإلمام بموضوعي؛ التلکؤ الأكاديمي ومهارات الحياة، وكذا مختصين لهم تواصلٌ مباشرةً مع ميدان الدراسة ومجتمعها (أنظر الملحق رقم 09)، وقد بلغ عددهم (07) خبراء في علم النفس؛ منهم (04) أساتذة جامعيين، و(03) مستشارين رئيسيين للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ومختصين في التربية.

وقد شملت جوانب التحكيم الجوانب التالية:

مدى وضوح أهداف البرنامج.

مدى استناد محتوى البرنامج لأسس الإطار النظري.

مدى ملائمة عدد الجلسات.

مدى تغطية الجلسات لأهداف البرنامج.

مدى ملائمة المدة الزمنية للجلسة.

مدى ملائمة الفنيات والمهارات المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج.

تقديم اقتراحات تحقق الغرض من البرنامج.

وقد أجمع المحكمون على صلاحية البرنامج للتطبيق، وملاءمته لعينة الدراسة، وقد قدّموا اقتراحات رأوا أنّها ستكون مناسبةً وذلك بهدف التحقق من ملائمة البرنامج لأفراد العينة وللأهداف المرجوة منه، ووفقاً لتعليمات المحكمين أجريت التعديلات المطلوبة ومن ثمّ أعدت الصورة النهائية للبرنامج التدريبي، والذي تمّ تطبيقه على تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

3-14. الصورة النهائية للبرنامج:

بعد عرض البرنامج التدريبي على الخبراء المحكمين، وإضافة تعديلاتهم عليه، ومن ثمة تطبيقه على عينة استطلاعية سمحت بضبط إجراءات التطبيق النهائي، تمّ اعتماد البرنامج بصورته النهائية من أجل التطبيق على المجموعة التجريبية، وقد كان شكله النهائي كالتالي:

الجدول رقم (14): الصورة النهائية للبرنامج التدريبي المصمّم.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الموضوع	المدة الزمنية	الفنيات والمهارات	الوسائل
01	التعاقد التدريبي	التعارف وبناء الثقة والألفة	60د	المناقشة والحوار، المحاضرة	جهاز العرض، كمبيوتر، سبورة، أقلام، دفاتر، بطاقات الواجب المنزلي، استمارة تقييم الجلسة

02	مهارات الحياة	التعرف على مهارات الحياة، مفهوماتها، تصنيفاتها، خصائصها أهمية إكتسابها.	90د	المناقشة والحوار، المحاضرة، إعادة الصياغة، التلخيص، التفسير، التعزيز الإيجابي الواجب المنزلي.	جهاز العرض، كمبيوتر، سبورة، أقلام، دفاتر.
03	مهارات حل المشكلات	القدرة على تحديد المشكلات، التعرف على أهمية مهارة حل المشكلات، تطبيق مهارة حل المشكلات.	90د	المناقشة والحوار، المحاضرة، التعزيز، العصف الذهني، التلخيص، التعزيز الإيجابي، العصف الذهني، الواجب المنزلي.	جهاز العرض، كمبيوتر، سبورة، أقلام، دفاتر، بطاقات الواجب المنزلي، استمارة تقييم الجلسة
04	مهارة إدارة الضغوط	تعريف الضغوط، تحديد مصادر الضغوط في الوسط المدرسي، مظاهر الضغوط، توظيفها في التغلب على المشكلات المدرسية.	90د	المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، التعزيز، العصف الذهني، إعادة الصياغة، التلخيص، التفسير، الواجب المنزلي.	جهاز العرض، كمبيوتر، سبورة، أقلام، دفاتر، بطاقات الواجب المنزلي، استمارة تقييم الجلسة.

05	التنفس الاسترخائي	تطبيق التنفس الاسترخائي التأملي للتخفيف من الضغط والتوتر عند مواجهة المواقف الضاغطة.	90د	الواجبات المنزلية، المناقشة والحوار، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار.	جهاز العرض، كمبيوتر، سبورة، أقلام، دفاتر، بطاقات الواجب المنزلي، استمارة تقييم الجلسة
06	مهارة الاستدكار	التعرف على مهارة الاستدكار، أهميتها، أثرها على الإنجاز المدرسي، تقييم أساليب المذاكرة اليومية وتحديد الخاطئ منها وكيفية تصحيحها.	د 90	المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار، عكس المشاعر، إعادة الصياغة، التلخيص، التفسير، التغذية الراجعة.	جهاز العرض، كمبيوتر، سبورة، أقلام، دفاتر، بطاقات الواجب المنزلي، استمارة تقييم الجلسة.
07	مهارة المراجعة اليومية	معرفة أهمية المراجعة اليومية للدروس. معرفة كيفية تنظيم المذاكرة بشكل يومي.	د 90	المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار، عكس المشاعر، إعادة الصياغة، التلخيص، التفسير، التغذية الراجعة.	جهاز العرض، كمبيوتر، سبورة، أقلام، دفاتر، بطاقات الواجب المنزلي، استمارة تقييم الجلسة

08	تنظيم وقت ومكان المذاكرة	التعرف على كيفية تنظيم وقت الإستذكار التعرف على كيفية تنظيم مكان المذاكرة بشكل مريح ومناسب.	90د	المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار، عكس المشاعر، إعادة الصياغة، التلخيص، التفسير، التغذية الراجعة.	جهاز العرض، كمبيوتر، سبورة، أقلام، دفاتر، بطاقات الواجب المنزلي، استمارة تقييم الجلسة
09	مهارة الاستعداد للإمتحانات	معرفة أهمية التحضير الجيد للإمتحان. تحديد السلوكات الخاطئة في التحضير للإمتحانات. معرفة أساليب التحضير الجيد للإمتحان	90د	المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، التعزيز، العصف الذهني، إعادة الصياغة، التلخيص، التغذية الراجعة.	جهاز العرض، كمبيوتر، سبورة، أقلام، دفاتر، بطاقات الواجب المنزلي، استمارة تقييم الجلسة
10	مهارة أداء الإمتحان	التعرف على السلوكات الخاطئة في أداء الإمتحانات، معرفة السلوكات السليمة لأداء الإمتحانات بشكل مريح.	90د	الواجبات المنزلية، المناقشة والحوار، التعزيز، العصف الذهني، التعزيز الإيجابي.	بطاقات الواجب المنزلي، استمارة تقييم الجلسة.

11	الجلسة الثامنة	تقييم البرنامج التدريبي تطبيق القياس البعدي شكر التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي على ما قدموه من إلتزام وانضباط طيلة فترة تطبيق البرنامج	90د	المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار، عكس المشاعر، إعادة الصياغة، التلخيص، التفسير، التغذية الراجعة.	جهاز العرض، كمبيوتر، سبورة، أقلام، دفاتر، بطاقات الواجب المنزلي، استمارة تقييم الجلسة
----	----------------	--	-----	---	---

4. إجراءات الدراسة الأساسية:

1.4. عينة الدراسة الأساسية:

بحكم عمل الباحثة في مجال الإرشاد والتوجيه المدرسي ثانوية محمد بن الحاج عيسى بعين البيضاء - ورقلة- و ربحا للجهد والوقت والمال ولتوفر التسهيلات المساعدة على تطبيق البرنامج ولتأكد الباحثة من خلال متابعتها ومرافقتها مرافقتها لتلاميذ مؤسسة عملها تأكدت من وجود عينة الدراسة بشكل كبير وهذا من خلال ملاحظات أساتذة المؤسسة مكان العمل خاصة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي لما يواجهونه في هذه السنة من صعوبات في التأقلم مع المحيط المدرسي الجديد.

وبالتالي فإن إختيار عينة الدراسة الأساسية (قصدي)، مع مراعاة تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث متغير الجنس والعمر والمستوى الدراسي، والدرجة على مقياس مهارات الحياة ومقياس التلكؤ الأكاديمي مع العلم أن أفراد المجموعتين يقيمون بالأحياء المجاورة للثانوية مكان الدراسة، ولم تسبق لهم الإعادة في الجذع المشترك.

قمنا بتطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس مهارات الحياة الذين أعدا لقياس متغيري الدراسة على جميع تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا للموسم الدراسي 2023-2024.

تمّ تصحيح هذه الاستبيانات وترتيبها تصاعدياً من أدنى درجة إلى أعلى درجة، والغاء الاستبيانات غير مكتملة البيانات.

إخترنا التلاميذ الذين تحصلوا على أعلى من "درجة القطع" على مقياس التلكؤ الأكاديمي وحددت درجة القطع بحساب المتوسط الفرضي "وهو عبارة عن قيمة نظرية أو فرضية لمجموعة من البيانات، أو هو عبارة عن المتوسط النظري لمدى الدرجات على مقياس معين، ويستفاد منه كطريقة مختصرة لإيجاد الوسط الحسابي أو في الحكم على الوسط الحسابي الفعلي لمجموعة من البيانات ان كان أعلى أو أقل من الوسط الفرضي" (الجنابي، 2013: 10)

واستناداً لذلك أي الذين تحصلوا على علامة (102) أو أكثر ليتبقى لنا (48) تلميذة. وقد أبدى عدد منهم عدم رغبته المشاركة في البرنامج ليتبقى لنا حسب هذا التحديد (30) تلميذا وتلميذة.

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

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

2.4. إجراءات الضبط التجريبي: (تكافؤ مجموعتي التصميم التجريبي)

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

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

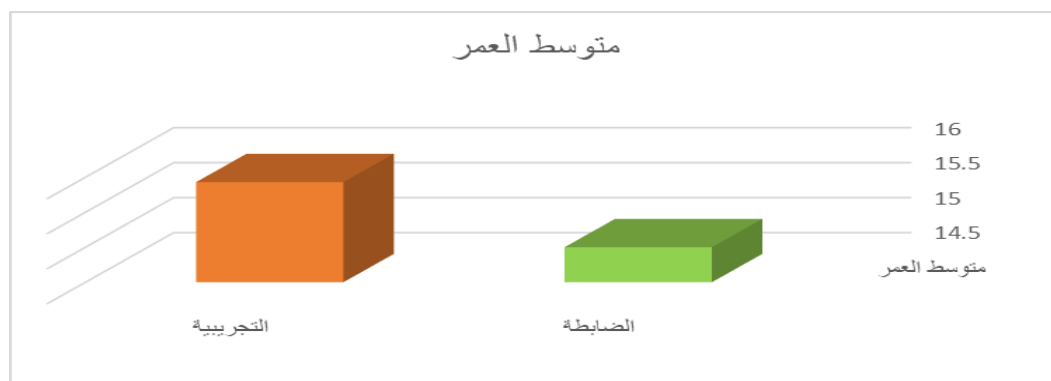
ب. ضبط متغير العمر الزمني:

الجدول رقم (15): المتوسط الحسابي لأعمار المجموعتين الضابطة والتجريبية.

المجموعتين	متوسط العمر
الضابطة	15.00
التجريبية	15.93

نلاحظ من خلال الجدول أن متوسط عمر المجموعة الضابطة بلغ 15 سنة، أما المتوسط الحسابي لأعمار المجموعة التجريبية فقد بلغ 15.93 وهو ما يمثل حوالي 15 سنة و 11 شهراً.

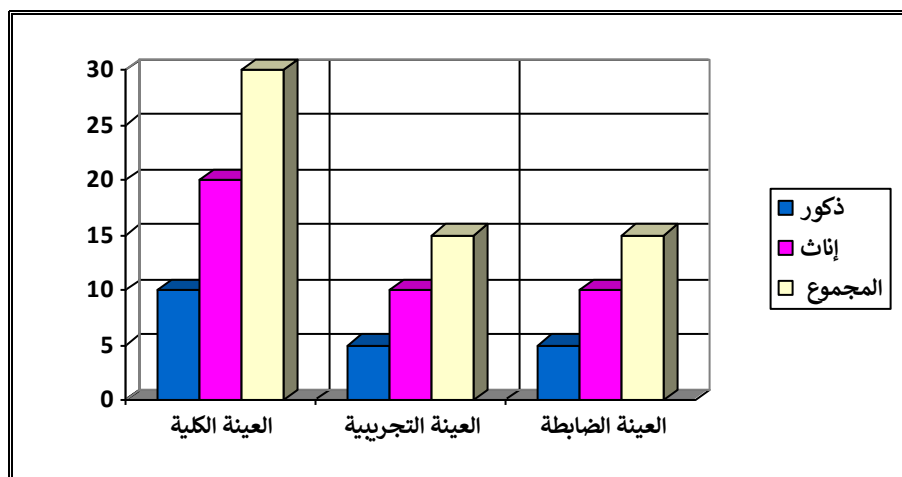
الشكل رقم (5): المتوسط الحسابي لأعمار المجموعتين الضابطة والتجريبية.



ت. ضبط متغير النوع: (ذكور، إناث)

تكوّنت عيّنة الدراسة الأساسيّة من؛ (10) تلاميذ ذكور، ما يمثّل نسبة (33,33%) من مجموع أفراد العينة الكلية، تمّ توزيعهم بالتساوي بين المجموعتين؛ الضابطة (05 تلاميذ) بنسبة (16,66%) من العيّنة، والتّجريبية (05 تلاميذ) ، أي بنسبة (16,66%) من العينة، و (20) تلميذة إناث، بما تقدّر نسبته بـ (66,66%) من حجم العيّنة، وزّعن بين المجموعتين؛ الضابطة (تلميذات 10) بنسبة (33,33%) من العيّنة، والتّجريبية (تلميذات 10) بنسبة تقدر بـ (33,33%) من العينة.

الشكل رقم (6): توزيع أفراد عيّنة البحث بين المجموعتين الضابطة والتّجريبية حسب الجنس.



ث. ضبط متغير مهارات الحياة: للتحقق من توفر شرط التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، قمنا باستخدام اختبار -ت- لعينتين مستقلتين من أجل اثبات عدم وجود فروق دالة احصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك من خلال المقارنة بين درجات المجموعتين في نتائج القياس القبلي لمقياس مهارات الحياة، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (16): نتائج اختبار ت-لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج القياس القبلي لمقياس مهارات الحياة

مهارات الحياة	المجموعتين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية	حجم التأثير Cohen's d
الدرجة الكلية	الضابطة	15	54.53	4.12	0.05	28	0.96	0.02
	التجريبية	15	54.47	3.70				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن المتوسط الحسابي للدرجات الكلية للمجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس مهارات الحياة بلغ: 54.53 بانحراف معياري قدره: 4.12. كما قدر المتوسط الحسابي للدرجات الكلية للمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس مهارات الحياة: 54.47 بانحراف معياري قدره: 3.70 وهو أقل بقليل من الانحراف المعياري الخاص بالمجموعة الضابطة. كما جاءت قيمة اختبار ت المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ: 0.05 بدرجات حرية 28، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. كما أن حجم التأثير (Cohen's d) قد جاء صغير بحيث لم يتجاوز: 0.02.

ج. ضبط متغير التلكؤ الأكاديمي:

للتحقق من توفر شرط التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، قمنا باستخدام اختبار ت-لعينتين مستقلتين من أجل اثبات عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك من خلال المقارنة بين درجات المجموعتين في نتائج القياس القبلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (17): نتائج اختبار ت-لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج القياس القبلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي

التركؤ الأكاديمي	المجموعتين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية	حجم التأثير Cohen's d
الدرجة الكلية	الضابطة	15	117,40	11,43	0.66	28	0.52	0.24
	التجريبية	15	115,07	7,81			غير دال	صغير

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن المتوسط الحسابي للدرجات الكلية للمجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس التلكؤ الأكاديمي بلغ: 117.40 بانحراف معياري قدره: 11.43. كما قدر المتوسط الحسابي للدرجات الكلية للمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس التلكؤ الأكاديمي: 115.07 بانحراف معياري قدره: 7.81 وهو أقل بقليل من الانحراف المعياري الخاص بالمجموعة الضابطة. كما جاءت قيمة اختبار ت المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ: 0.66 بدرجات حرية 28، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. كما أن حجم التأثير (Cohen's d) قد جاء صغير حيث بلغ: 0.24.

وفي ضوء ما سبق، نستنتج أن بيانات الدراسة الحالية جاءت مؤيدة لتوفر شرط التكافؤ بين المجموعتين، وبالتالي يمكننا القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التلكؤ الأكاديمي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي.

3.4. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

من أجل التأكد من الخصائص السيكمترية للمقياس المستخدم في الدراسة، والتحقق من تكافؤ مجموعتي التصميم التجريبي المعتمد في المتغير التابع، وبهدف معالجة فرضيات البحث، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

التكرارات والنسب المئوية لوصف مجتمع الدراسة وعينته وتحديد استجابات أفراد.

معامل ألفا كرونباخ ومعامل جاتمان لتحديد قيم ثبات مقياسي التلكو الأكاديمي ومهارات الحياة.

المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتحديد الأهمية النسبية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه محاور وأبعاد المقياس.

معامل الارتباط بيرسون لحساب معاملات صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

اختبار ت لعيّنتين مستقلّتين لدلالة الفروق بين متوسطين بهدف التأكد من تكافؤ أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي للتلکو الأكاديمي.

نتائج اختبار ت لعيّنتين مترابطتين للمقارنة بين متوسطي درجات القياسين؛ البعدي والتبقي ، لمقياس التلكو الأكاديمي وأبعاده في المجموعة التجريبية.

مربع إيتا (η^2) لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على المتغير التابع (التلکو الأكاديمي).

Shapiro-Wilk و Kolmogorov-Smirnov لحساب اعتدالية التوزيع وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, v25) .

القسم الثالث

عرض وتحليل وتفسير

النتائج

الفصل الخامس

عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى
2. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية.
3. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة
4. الاستنتاج العام
5. إقتراحات وآفاق البحث مستقبلا.

تمهيد:

بعد ما تمّ عرض الإجراءات المنهجية للدراسة في الفصل السابق، وبعد تطبيق أدوات القياس على أفراد عينة الدراسة، سيتم في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الميدانية والتحليل الإحصائي لهذه النتائج وذلك من خلال عرض إجراءات اختبار كل فرضية من فرضيات الدراسة والنتائج المتوصل إليها، وكل ذلك تم الاعتماد في معالجة بيانات الدراسة الحالية على النسخ رقم 25 من برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss, V25) من خلال توظيف الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار Kolmogorov-Smirnov واختبار Shapiro-Wilk للتحقق من اعتدالية توزيع درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي.
- اختبار -ت- لعينتين مستقلتين Independent Samples T-Test لاختبار بيانات الفرضية الأولى مع توظيف حجم التأثير Cohen's d.
- اختبار -ت- لعينتين مترابطتين Paired Samples T-Tes لاختبار بيانات الفرضية الثانية والثالثة مع توظيف حجم التأثير مربع ايطا η^2 .

1. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وتعتبر هذه الفرضية بمثابة الدليل الخارجي لفعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات الحياة في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ولاختبار هذه الفرضية قمنا -بعد التحقق من توفر شرط اعتدالية التوزيع، أنظر الملحق- باستخدام اختبار -ت- لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة

بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج القياس البعدي لمقياس التلكؤ الأكاديمي، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (18): نتائج اختبار -ت- لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج القياس البعدي لمقياس التلكؤ الأكاديمي

القياس البعدي للتلكؤ الأكاديمي	المجموعتين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية	حجم التأثير Cohen's d
المحاولة والمهروب من المهام	التجريبية	15	13,73	6,69	-4.61	28	0.00 دال	1.73 كبير
	الضابطة	15	23,07	4,10				
إدارة الوقت وترتيب الأولويات	التجريبية	15	14,67	3,33	-6.33	28	0.00 دال	2.34 كبير
	الضابطة	15	23,80	4,49				
القلق وعدم الرضا عن الذات	التجريبية	15	20,80	3,38	-1.35	28	0.19 غير دال	0.49 صغير
	الضابطة	15	22,53	3,66				
المعتقدات الخطأ عن الأداء	التجريبية	15	9,27	5,42	-2.97	28	0.00 دال	1.09 كبير
	الضابطة	15	14,53	4,24				
نقص الدافعية	التجريبية	15	6,47	2,88	-6.22	28	0.00 دال	2.29 كبير
	الضابطة	15	13,93	3,65				
عدم وضوح الهدف	التجريبية	15	8,67	2,92	-6.83	28	0.00 دال	2.51 كبير
	الضابطة	15	16,87	3,62				
الدرجة الكلية	التجريبية	15	73,60	18,76	-6.56	28	0.00 دال	2.41 كبير
	الضابطة	15	114,73	15,43				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التلكؤ الأكاديمي بلغ: 114.73 بانحراف معياري قدره: 15.43. كما قدر المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس التلكؤ الأكاديمي: 73.60 بانحراف معياري قدره: 18.76 وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بالمجموعة الضابطة، كما جاءت قيمة اختبار t المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ: -6.56 بدرجات حرية 28، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.00. كما أن حجم التأثير (Cohen's d) قد جاء كبير حيث بلغت قيمته: 2.41.

كما نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن الفروق في القياسات البعدية لأبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي الستة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قد جاءت هي الأخرى كلها دالة إحصائياً احصائياً عند مستوى 0.00 وبحجم تأثير كبير، باستثناء بعد القلق وعدم الرضا عن الذات الذي كانت نتائجه غير دالة.

وفي ضوء ما سبق، نستنتج أن بيانات الدراسة الحالية جاءت مؤيدة لنص الفرضية الأولى، وبالتالي يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة تفوق 99% بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يعكس توفر الدليل الخارجي لفعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات الحياة في خفض التلكؤ الأكاديمي وأبعاده - باستثناء بعد القلق وعدم الرضا عن الذات - لدى تلاميذ المرحلة الثانوي.

لقد أكدت النتائج صحة الفرضية الأولى بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على أبعاد التلكؤ الأكاديمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات الحياة لخفض التلكؤ الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة كل من أبو أزريق وجردات (2013) ودراسة عبود (2017) ودراسة بن عبد الله (2017)،

ودراسة أرشيد (2017) ودراسة العبيدانية (2018)، ودراسة قبائلي (2021)، ودراسة سليمان (2024)، ويمكننا عزو ذلك لـ:

__المهارات المختارة لتدريب أعضاء المجموعة التجريبية عليها، وأهميتها بالنسبة لهذه الفئة من التلاميذ في الحياة الاجتماعية والوسط المدرسي، حيث أن مهارة حل المشكلات ترتبط بالعديد من الخصائص النفسية للطالب ومنها الثقة بالنفس والإحساس بالقدرة على مواجهة المشكلة، والسعي للوصول إلى حلول لها، و يرى عبد القادر (2020) أن مهارة حل المشكلات تتيح، تعلم العديد من المهارات و الإستراتيجيات اللازمة لمواجهة مواقف الحياة المتعددة، وإثارة الدافعية لدى التلاميذ وتحمل المسؤولية، كما تسهم في قدراتهم على فهم المعلومة وتذكرها لمدة طويلة. والقدرة على تطبيق المعلومات وتطبيقها في مواقف الحياة" (العمرى، 2022: 24) ولهذا دعت له العديد من المؤتمرات التربوية لتنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ وخاصة مهارة حل المشكلات منها المؤتمر الثالث المنعقد بكلية التربية جامعة دمشق عام (2003) والمؤتمر التاسع لوزراء التربية المنعقد في تونس (2014)، الذي أكد على أهمية مهارة حل المشكلات وأهمية تعلمها في حياة التلميذ باعتبارها في قمة هرم التعلم، كما تضمن البرنامج جلسات لتدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارة إدارة الضغوط فقد أكدت دراسة الجعافرة (2016) وجود علاقة إيجابية بين التلکؤ الأكاديمي ومستوى الضغوط ، ولذا فإن إكساب أفراد المجموعة التجريبية أهم أساليب إدارة الضغوط التي تصادفهم، وتعيق حياتهم من الأهمية بمكان من خلال معرفة مصادر الضغوط و الطرق الإيجابية للتعامل معها من خلال معرفة الأساليب التي يمارسها التلميذ يوميا في مواجهة الضغوط وتعزيز ما هو إيجابي منها، ودحض ما هو سلبي وإكتساب إستراتيجيات جديدة وممارستها بشكل دائم، حتى يتمكن منها والوصل لدرجة المهارة في التعامل مع الضغوط اليومية الدراسية والاجتماعية، دون أن تنسى الباحثة توجيه إنتباه أفراد العينة التجريبية لأهمية التكامل والتفاعل بين المهارات المتعلمة فهي تعمل جميعها، بشكل إيجابي في تحسين الأداء الدراسي لديهم وتخفيف سلوك التلکؤ والمماطلة، إضافة إلى ذلك ما تعلموه من خلال جلسات مهارة الإستذكار فقد أكدنا (Ayoub, 2018) " أن تحسين مهارات الإستذكار بمثابة عامل مهم للطلاب

في تحقيق أفضل مستوى للنجاح الأكاديمي، وتوسيع خبراتهم، إعدادهم العلمي، وتعتبر مهارات الاستذكار الجيدة أمراً حيوياً لتعليمهم مدى الحياة، ولها أهمية في عدة جوانب مثل: الأداء الأكاديمي، وإكتساب المعرفة المناسبة، والتعليم، والإنجاز الأكاديمي مما يؤثر على مهاراتهم المعرفية." (العيات، 2020: 11).

_ رغبة أفراد المجموعة التجريبية الجادة في تعلم مهارات جديدة وحرصهم على إتقانها والتدرب عليها، لتساعدتهم على تغيير سلوكهم الدراسي المتلكئ وتحسين عاداتهم الحياتية، إضافة للأثر الإيجابي الذي أحدثه البرنامج التدريبي المعد للدراسة على تلاميذ المجموعة التجريبية حيث أنه ساهم في توعية أعضاء المجموعة التجريبية وإكسابهم المهارات الزمة للتغلب على التلكؤ الأكاديمي بدرجة دالة ، في حين لم تظهر المجموعة الضابطة _ والتي لم تتعرض لأي تدخل علاجي _ أي تحسن يشير إلى خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لديهم.

_ مجموعة الأسس النفسية، والتربوية المعتمدة في بناء البرنامج التدريبي القائم على مهارات الحياة لخفض التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، من خلال مراعاة الخصائص النفسية، والفروق الفردية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتوفير بيئة نفسية آمنة لهم أثناء جلسات البرنامج، وفسح المجال لهم لإبداء آرائهم ومناقشتها ، في جو من التفاعل والتواصل الإيجابي، بهدف توليد الأفكار وإبتكار الحلول، ومساعدتهم على التفريغ الإنفعالي وتخفيف التوتر من خلال تدريبهم على الإسترخاء والتنفيس في حالات التوتر والإجهاد النفسي، و أيضا بنائه على مجموعة من الأسس التربوية التي تم من خلالها تدريبهم على تحديد المشكلات التي تواجههم، وتحليلها ومعرفة أسبابها والبحث بجدية عن حلول مناسبة لها، وكذا إكسابهم مهارة الاستذكار لمساعدتهم على الاستذكار بطريقة سليمة وفعالة وتنظيم وقت وبيئة المذاكرة و الإستعداد الجيد للإمتحانات وآداها .

2. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس التلکؤ الأكاديمي وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

وتعتبر هذه الفرضية بمثابة الدليل الداخلي لفعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات الحياة في خفض التلکؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ولاختبار هذه الفرضية قمنا -بعد التحقق من توفّر شرط اعتدالية التوزيع، أنظر الملحق- باستخدام اختبار -ت- لعينتين مترابطتين من أجل المقارنة بين الدرجات الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التلکؤ الأكاديمي، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (19): نتائج إختبار ت لعينتين مترابطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التلکؤ الأكاديمي

مقياس التلکؤ الأكاديمي في المجموعة التجريبية	نوع القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية	حجم الأثر (η^2)
المماثلة والهروب من المهام	القبلي	15	24,93	2,99	7.02	14	0.00 دال	0.78 كبير
	البعدي	15	13,73	6,69				
إدارة الوقت وترتيب الأولويات	القبلي	15	24,87	5,24	7.52	14	0.00 دال	0.80 كبير
	البعدي	15	14,67	3,33				
القلق وعدم الرضا عن الذات	القبلي	15	22,27	2,49	1.31	14	0.21 غير دال	0.11 صغير
	البعدي	15	20,80	3,38				
المعتقدات الخطأ عن	القبلي	15	14,73	2,79	3.12	14	0.00	0.41

الأداء	البعدي	15	9,27	5,42		دال	صغير
نقص الدافعية	القبلي	15	12,40	2,56	6.26	0.00	0.74
	البعدي	15	6,47	2,88		دال	كبير
عدم وضوح الهدف	القبلي	15	15,87	2,53	6.73	0.00	0.76
	البعدي	15	8,67	2,92		دال	كبير
الدرجة الكلية	القبلي	15	115,07	7,81	8.88	0.00	0.85
	البعدي	15	73,60	18,76		دال	كبير

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن المتوسط الحسابي للدرجات الكلية للمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس التلكؤ الأكاديمي قد بلغ: 115.07 بانحراف معياري قدره: 7.81. كما قدر المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي على مقياس التلكؤ الأكاديمي: 73.60 بانحراف معياري قدره: 18.76 وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بالقياس القبلي، كما جاءت قيمة اختبار ت المحسوبة لعينتين مترابطتين مساوية ل: 8.88 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.00 بدرجات حرية 14، كما أن قيمة حجم الأثر الخاصة بمعامل مربع ايضا قد بلغت: 0.85 وهي نسبة كبيرة.

كما نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التلكؤ الأكاديمي وأبعاده قد جاءت هي الأخرى دالة إحصائياً عند مستوى 0.00 وذلك لصالح القياس البعدي باستثناء بعد القلق وعدم الرضا عن الذات، أي أن التلكؤ الأكاديمي بشكل عام سواءً على مستوى الدرجة الكلية أو على مستوى الأبعاد الفرعية قد انخفض لدى أفراد العينة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بمستواه في القياس القبلي، وهذا ما يؤيد فعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات الحياة المعتمدة في الدراسة الحالية.

وفي ضوء ما سبق، نستنتج أن بيانات الدراسة الحالية جاءت مؤيدة لنص الفرضية الثانية، وبناءً على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة تفوق 99% بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التلکؤ الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وهو ما يعكس توفر الدليل الخارجي لفعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات الحياة في خفض التلکؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، باستثناء بعد القلق وعدم الرضا عن الذات.

وعليه فأن نتائج الدراسة تؤكد صحة الفرضية الثانية بأنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس التلکؤ الأكاديمي وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

ويمكننا تفسير نتائج الفرضية الثانية بأن البرنامج التدريبي قد أحدث فرقاً واضحاً في مستوى سلوك التلکؤ الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية، يرجع إلى:

— توفير ظروف تدريبية مناسبة ومنظمة وجو من الراحة النفسية والتفاعل الإيجابي أثناء الجلسات التدريبية، وإعطاء أفراد المجموعة التجريبية مساحة كافية للحوار والمناقشة في وجود التعزيز الإيجابي، لتحفيزهم على إكتساب وتطوير مهاراتهم في حل ما يصادفهم، من مشاكل تعيق توافقهم الدراسي بطريقة سليمة دون الهروب من المواجهة، أو استخدام أساليب خاطئة في التعامل معها، وكذا توعيتهم لأهمية المرونة في إدارة أي موقف ضاغط داخل البيئة المدرسية أو خارجها وتسييره بشكل إيجابي حتى لا يؤثر على إنجازهم الدراسي بشكل سلبي، وتقديم تمارين عملية ومناقشات لتعزيز قدرة التلميذ على التحمل وتمكينهم من التعامل بشكل أفضل مع التحديات الحياتية والدراسية مثل تمرين التعامل مع الضغوط وتمارين " تحديد عناصر المشكلة" ويمكن القول بأن التركيز على مهارات معينة لدى التلميذ الذي يتسم التلکؤ، ومنها التعرف على مصادر الضغوط وكيفية التعامل معها بإيجابية ساهم في التحسن بشكل فعل من خلال :

__ تعزيز مهارات إدارة في الضغوط بتوعيتهم بأهم الإستراتيجيات الفعالة لمواجهتها، ساعد تلاميذ المجموعة التجريبية في تطوير مهارات التحكم الذاتي والعمل على التغلب على التحديات الدراسية بالخصوص.

__ تحويل المشاعر السلبية من خلال نشاط القصة القصيرة تحت الضغط، تعلم التلاميذ مراقبة سلوكهم، مناقشته بموضوعية في كيفية تعديلها، وتفادي التأزم وتفاقم المواقف والبحث دائما عن مخرج إيجابي لكل مشكل أو موقف مسبب للضغوط.

__ تحديد وفهم أنواع ومصادر الضغوط: نشاط معرفة وفهم وتحديد مظاهر ومصادر الضغوط ساعد في تحديد أنواع الضغوط التي يواجهها التلاميذ وفهم تأثيرها عليهم مما عزز لديهم الوعي الذاتي والتفاعل الإيجابي مع هذه الضغوط.

__ تقنية إستخدام الإسترخاء التأملي هذا النشاط لاقى تجاوبا كبيرا من قبل تلاميذ العينة التجريبية حيث وفر لهم فرصة للهدوء والتأمل والتفكير الإيجابي والتخلص من التوتر والخوف.

__ لمهارة حل المشكلات دور ملموس في خفض مستوى التلكؤ لدى أفراد المجموعة التجريبية حيث أمكن من خلال جلسات التدريب على هذه المهارة تعريف التلاميذ بخطوات حل المشكلة، وكيفية تطبيق هذه الخطوات في التغلب على مشكلاتهم الدراسية وخاصة سلوك التلكؤ ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه (Yurtseven & Dagan, 2019) في نتائج دراستهما أن مهارة حل المشكلات لها تأثير قوي على مستوى التلكؤ الأكاديمي، فكلما أمتلك التلميذ هذه المهارة قل لديه التلكؤ الأكاديمي.

__ إضافة إلى ذلك ساهم تدريبهم على مهارات الإستذكار في زيادة وعيهم بالطرق السليمة للمذاكرة من خلال توعيتهم، بأهمية المراجعة اليومية وإنجاز الواجبات في وقته، وعدم تأخيرها لآخر لحظة، وكذا تنظيم وقت وبيئة المذاكرة والإهتمام بجدولة أعمالهم، وترتيبها وفق ظروفهم ووتيرة حياتهم اليومية وترتيب الأولويات فيها، إضافة إلى مساعدتهم على تحديد سلوكياتهم الخاطئة في الإستعداد للإمتحانات، وتركهم للمراجعة لآخر لحظة مما سبب لهم تراكم الدروس مع كثرة المواد وخاصة منها

العلمية التي تتطلب إهتماما، وحرصا وجهدا للتمرن والتدرب على تمارين، وإشكاليات علمية متنوعة لرفع مستوى الإستيعاب، والتمكن من الدروس المقدمة فيها، كما وجد أفراد المجموعة التجريبية في جلسة آداء الإختبارات فرصة لمناقشة ما يمرون به من لحظات ضغط، ومواقف مقلقة جعلتهم يستعدون لها بطرق غير تربوية كمحاولات الغش، وتقديم الورقة فارغة، التسرع وتقديم ورقة الإجابة قبل إنتهاء الوقت، مناقشة الإجابة مع الزملاء والوقوع في مقارنات محبطة، ولهذا أبدى أفراد المجموعة إهتماما كبيرا، و إلتزاما بحضور جميع جلسات البرنامج بجدية وصرحوا بأنهم بحاجة ماسة لمثل هذه الجلسات لتنمية الوعي الدراسي لديهم وتحسين أدائهم الأكاديمي، كل ذلك ساعد في خفض سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المجموعة وفي هذا الصدد أكد البليهي (2019) "أن مهارات الإستذكار تعزز من النجاح الدراسي، فعند حصول التلميذ على المهارات الضرورية للنجاح يستطيع تطبيقها في المقررات التعليمية"

يضيف (Numan&Hassan,2017) " أن الطلاب الذين لديهم مهارات إستذكار فعالة لديهم إنجاز أكاديمي بالمقارنة، مع نظرائهم الذين لديهم تدني مهارات الإستذكار إذ يشعرون بالضغوط النفسية، وقد يواجهون تدني في مركز الضبط الداخلي والفشل الدراسي بحصولهم على معدلات منخفضة." وتبرز أهمية مهارات الإستذكار في مقاومة مشكلة النسيان والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لفترة زمنية، وسرعة تذكر المعلومات وإستدعائها عند الحاجة، وتقلل من مستوى قلق الإمتحان لدى الطلاب وترفع من مستوى الثقة بالنفس والإلتجاه الإيجابي نحو المواد الدراسية." (العبيات، 2020: 12).

-للفنيات والأساليب المستخدمة في تنشيط جلسات التدريب على المهارات الحياتية الأثر الإيجابي في مساعدة أفراد تلاميذ المجموعة التجريبية على الإستفادة من الأنشطة ومحتوى البرنامج التدريبي بدء بـ:

فنية الحوار والمناقشة الجماعية: Groupe Discussion

تعتمد هذه الفنية على تفاعل فكر تلاميذ المجموعة التجريبية ، مع المعلومات المقدمة في المحاضرة، بما في ذلك أفكاره و إتيجاهاته ومشكلاته، والتي ينتج من خلالها تصورا ومفهوما جديدا لدى الفرد يدخل من خلاله في المناقشة الجماعية بمعنى أن المادة العلمية هي الدافع والمثير لموضوعات المناقشة، حيث تمكنا من خلال هذه الفنية من التعرف على إتيجاهات وسلوكيات الطلبة السلبية المتعلقة بالتلكؤ الأكاديمي وإقناعهم بأنهم فقادرون على تنظيم أوقاتهم ، وعلى ضرورة مراجعة دروسهم وإنجاز واجبتهم في وقتها دون تأخير، وتهيئة الجو المناسب للإستذكار وفق جدول منظم، وتحضير الإمتحانات وأدائها بشكل سليم، ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه (Odutayo & yusuf, 2020) أن الحوار والمناقشة يمكن من خلاله تحسين الأداء الأكاديمي لدى الطلبة وجعلهم أكثر تنظيما، وقدرة على تغيير أفكارهم وسلوكياتهم السلبية حيث يعتبر الحوار والمناقشة أداة للتغيير وتعديل أفكار وسلوكيات التلاميذ، كما يمكنه من خلاله نقل الخبرات، و الإتفاق على العديد من القواعد التي تنظم حياتهم.

فنية العصف الذهني: كأسلوب للتفكير الجماعي والفردى في إعمال أفراد المجموعة التجريبية أذهانهم فيما يقدم لهم، من مواقف مشكلة أو ضاغطة لتطوير قدراتهم ،في مراقبة أفكارهم وتقييم سلوكياتهم من خلال طرح أكبر عدد ممكن من الأفكار، دون التعليق على أفكارهم، أو صد تواردها مهما كانت إيجابية أو سلبية، وترك المجال لهم لإكتشاف قدراتهم على توليد الأفكار، وتناقشها مع ما يقدمه رفقاها داخل المجموعة التجريبية، في جو من المراقبة الذاتية والتقييم الفردي والتنافس لتقديم أكبر قدر من الأفكار بحثا عن أفضلها، مما قد يزيد ثقتهم في أنفسهم ويدفعهم للمبادرة في إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم في حياتهم الدراسية.

فنية القصص: فكانت فرصة لتقديم نموذج لسلوكيات الممتلكين من التلاميذ، في شكل ممتع ومؤثر حيث يقف تلاميذ المجموعة التجريبية موقف المقيم والمراقب والمعالج، لما وقع فيه بطل القصة من

أخطاء أثرت سلباً على توافقه، ونجاحه الدراسي أين يرى كل فرد منهم نموذجاً مصغراً لجانب أو أكثر من أخطاء بطل القصة متمثلاً فيه، فيكشف الأثر السلبي مما يعمق الوعي الذاتي لديه للتعديل والتحسين، وخفض سلوك التأجيل والمماطلة غير المبررة، لما وجب عليه من نشاطات وواجبات ومهام دراسية.

فنية التعزيز الإيجابي: دور ملحوظ في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي، لدى أفراد المجموعة التجريبية حيث قامت الباحثة خلال جلسات البرنامج، بالتعزيز الإيجابي للتلاميذ كلما قاموا بتنظيم أعمالهم والإلتزام، بقواعد الجلسات وتقديم واجباتهم المنزلية، و إنضباطهم في الحضور في الوقت المبرمج لكل جلسة، وكذا عند تفاعلهم الإيجابي مع ما يقدم من معلومات وتسجيلهم للملاحظات وتطبيقهم للتعليمات.

فنية الواجب المنزلي: كان لها دوراً فعال في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث يطلب الباحثة في نهاية معظم الجلسات تطبيق ما تعلموه خلال الجلسات في حياتهم الواقعية، ويقوم بمناقشتهم في الواجبات المنزلية في الجلسات التالية، وقد جعلهم ذلك أكثر قدرة على تطبيق المعارف والمهارات التي إكتسبوها خلال الجلسات في الحياة الواقعية، يتفق ذلك مع ما ذهب إليه (Ganda et al., 2021) أن أسلوب الواجب المنزلي يسهم في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى التلاميذ ويجعلهم أكثر تنظيماً من الناحية الدراسية ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه (Wang et al, 2017) أن فنية الواجب المنزلي من ضمن الفنيات التي تستخدم بفعالية في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي.

3. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي والتبعي على مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وتعتبر هذه الفرضية بمثابة الدليل الداخلي الثاني لفعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات الحياة في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ولاختبار هذه الفرضية قمنا -بعد التحقق من توفّر شرط اعتدالية التوزيع، أنظر الملحق (15) - باستخدام اختبار -ت- لعينتين مترابطتين من أجل المقارنة بين الدرجات الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي على مقياس التلكؤ الأكاديمي، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (20): نتائج اختبار -ت- لعينتين مترابطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي على مقياس التلكؤ الأكاديمي

مقياس التلكؤ الأكاديمي في المجموعة التجريبية	نوع القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبارات المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية	حجم الأثر (η^2)
الملاحظة والهروب من المهام	البعدي	15	13,73	6,69	1.27	14	0.22 غير دال	0.10 صغير
	التبعي	15	11,47	2,77				
إدارة الوقت وترتيب الأولويات	البعدي	15	14,67	3,33	2.48	14	0.03 دال	0.31 صغير
	التبعي	15	12,33	1,91				
القلق وعدم الرضا عن الذات	البعدي	15	20,80	3,38	7.41	14	0.00 دال	0.80 كبير
	التبعي	15	12,40	2,41				
المعتقدات الخطأ عن الأداء	البعدي	15	9,27	5,42	0.75	14	0.47 غير دال	0.04 صغير
	التبعي	15	8,20	2,34				
نقص الدافعية	البعدي	15	6,47	2,88	0.18	14	0.86 غير دال	0.00 منعدم
	التبعي	15	6,33	1,50				
عدم وضوح الهدف	البعدي	15	8,67	2,92	-0.13	14	0.90 غير دال	0.00 منعدم
	التبعي	15	8,80	2,70				

0.35	0.02	14	2.75	18,76	73,60	15	البعدي	الدرجة الكلية
صغير	دال			9,09	59,53	15	التبعية	

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن المتوسط الحسابي للدرجات الكلية للمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس التلكؤ الأكاديمي قد بلغ: 73.60 بانحراف معياري قدره: 18.76. كما قدر المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس التبعية على مقياس التلكؤ الأكاديمي: 59.53 بانحراف معياري قدره: 9.09 وهو أقل من الانحراف المعياري الخاص بالقياس البعدي، كما جاءت قيمة اختبار ت المحسوبة لعينتين مترابطتين مساوية ل: 2.75 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.02 بدرجات حرية 14، كما أن قيمة حجم الأثر الخاصة بمعامل مربع ايضا قد بلغت: 0.35 وهي نسبة صغيرة.

كما نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية للقياسات التبعية المتعلقة بأبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي، جاءت كلها منخفضة مقارنة بالمتوسطات الحسابية للقياسات البعدية باستثناء بعد عدم وضوح الهدف، ويدل ذلك على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات الحياة في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

كما نلاحظ أيضاً أن الفروق بين المتوسطات الحسابية للقياسين البعدي والتبعية للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي قد جاءت دالة إحصائياً بالنسبة لبعدين فقط، هما: بعد إدارة الوقت وترتيب الأولويات وبعد القلق وعدم الرضا عن الذات، أما بقية الأبعاد فقد كانت نتائجها غير دالة إحصائياً.

على ضوء ما سبق، نستنتج أن بيانات الدراسة الحالية جاءت مؤيدة لنص الفرضية الثالثة، وبناءً على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة تفوق 98% بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي و التبعية

لصالح القياس التتبعي، وهو ما يعكس توفر الدليل الداخلي الثاني لفعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات الحياة في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

تتفق نتيجة الفرضية الثالثة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة من فعالية البرامج التدريبية في خفض التلكؤ الأكاديمي؛ ويمكن القول بأن إستمرارية فعالية البرنامج لدى أفراد المجموعة التجريبية يؤكد أهمية تعليم تلاميذ هذه المرحلة وإكسابهم المهارات الحياتية؛ وظهر ذلك في التفاعل الإيجابي أثناء الجلسات وإلتزام المشاركين بالحضور وشروط الانضباط، وقد تم توجيه التلاميذ أفراد المجموعة بضرورة الإستمرار في ممارسة المهارات التي تعلموها وطبقوها من خلال الأنشطة المتنوعة والتدريبات والواجبات المنزلية، وحثهم على الحرص على التحلي بالقدرة على تسيير وإدارة المواقف الضاغطة وكذا محاولة حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية، عامة والدراسية خاصة وعدم التهرب منها، وكذا ترسيخ مهارات الإستذكار السليمة والعمل على تثبيتها بالإستمرار في ممارستها يوميا للوصول الى درجة الإتقان والتمكن ولما لا الإبداع و الإبتعاد عن الكسل والتراخي وتأجيل أعمالهم من خلال تنظيم أولوياتهم وأوقات مذاكرتهم وكذا الإهتمام بهدوء ونظام مكان المذاكرة والإبتعاد عن ما يشوش الذهن ويشتت الإلتباه أو يثني العزيمة ويضيع الوقت.

كما يمكننا تفسير إستمرارية أثر البرنامج نظرا ل :

التأثير الزمني : قد يحتاج ظهور نتائج البرنامج بشكل بشكل واضح، إلى وقت أطول فنتيجة البرنامج التدريبي تظهر تدريجيا على مستوى سلوك التلكؤ الأكاديمي، فقد يتعين على التلاميذ المشاركين في البرنامج وقتا للتفاعل بشكل جيد مع المفاهيم والمهارات المكتسبة.

الفروق الفردية: قد يظهر التباين الواضح في إستجابة بعض أفراد المجموعة التجريبية في الإستفادة بشكل أكبر من البرنامج، وهذا التباين قد يؤدي الى عدم وجود فرق إحصائي كبير بين متوسطي التطبيق البعدي والتتبعي.

تنوع المهارات المكتسبة: إن تنوع المهارات المكتسب أثناء البرنامج التدريبي ساعد أفراد المجموعة التجريبية على، تنمية قدراتهم الشخصية بشكل أفضل مما ساعدهم في التقليل من سلوك التلكؤ الأكاديمي.

4. إستنتاج عام :

إنّ الهدف الأساسي للدراسة الحالية كان من البداية العمل على بناء برنامج تدريبيّ فعّال قائم على إطار نظريّ معتبرٍ هدفه خفض التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، وسعيًا وراء تحقيق هذا الطّرح ميدانيًا تمّ الاتجاه إلى اختيار المنهج المناسب لمثل هذه الدّراسات، واختيار تصميمٍ تجريبيّ يتمّ العمل في إطاره، وكذا بناء البرنامج الذي تمّ تطبيقه على مجموعة تجريبية بهدف التّأكد من فاعليته.

وأملًا في تحقيق البرنامج لنتائج إيجابية تبنت الباحثة فرضياتٍ تناسب وأهداف الدّراسة، وهي:

-توجد فروقٌ دالّةٌ إحصائيًا بين أفراد المجموعتين؛ الضّابطة التّجريبية في نتائج القياس البعديّ لمقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده، لصالح أفراد المجموعة التّجريبية.

-توجد فروقٌ دالّةٌ إحصائيًا لدى أفراد المجموعة التّجريبية بين نتائج القياسين؛ القبلي والبعديّ على مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده لصالح القياس البعدي.

-توجد فروقٌ دالّةٌ إحصائيًا لدى أفراد المجموعة التّجريبية بين نتائج القياسين؛ البعديّ والتّبعيّ لمقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح القياس التّبعي.

5. إقتراحات وآفاق البحث مستقبلاً:

على ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية فإن الباحثة توصي بـ:

-توجيه نظر القائمين على المنظومة التعليمية بالجزائر على الاهتمام بالتطوير والتنمية المستدامة للتعليم ككل ومرحلة التعليم الثانوي بالخصوص، من خلال إدراج وتنمية المهارات الحياتية.

-دمج أنشطة وتدريبات لتنمية المهارات الحياتية في المناهج الدراسية المختلفة.

-بناء وإعداد برامج تنمي المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

-التركيز على المرافقة والإرشاد النفسي التربوي وتفعيل دور مستشاري التوجيه المدرسي والمهني للقيام بدورات تدريبية لمساعدة التلاميذ على تخطي المشكلات التي تواجههم في الحياة وكيفية التعامل معها بمرونة.

-تكثيف جلسات الإرشاد النفسي التربوي للمتلكتين للتخفيف من سلوك التلكؤ الأكاديمي.

-توعية أولياء الأمور بمظاهر التلكؤ الأكاديمي وتأثيره سلبا على الإنجاز الدراسي لأبنائهم وتشجيعهم على دعمهم وتحسين ثقتهم بأنفسهم ومساعدتهم على تنظيم وترتيب أولويات حياتهم اليومية.

المراجع

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

أبو أزريق، محمد. جرادات، عبد الكريم (2013). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية . (عبد الكريم جرادات، المحرر) المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، 09(01)، 15_27.

أبو الخير أحمد، أحمد محمد (2013) أثر برنامج قائم على مهارات تنظيم الذات في تنمية المهارات الحياتية وعادات الاستدكار لدى طلاب المدرسة الثانوية، رسالة دكتوراه العلوم التربوية العدد الأول أبو السعود، شادي محمد السيد(2022) برنامج إرشادي قائم على تنظيم الذات لخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 32 (116) ج 2، ص 181_234

أبو حماد، ناصر الدين (2017) المهارات الحياتية الشخصية، والاجتماعية والمعرفية، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو طه، إبراهيم زكريا (2016) الخصائص الوجدانية لدى الطلبة المتكئين أكاديميا بجامعة الأقصى ،رسالة لإستكمال متطلبات الماجستير في علم النفس تخصص أرشاد مدرسي.

أبو غزال، معاوية (2012). التسويف الأكاديمي إنتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين . المجلة الأردنية في العلوم التربوية المجلد 8 العدد (2)، صفحة 131_149.

أبو ناجي محمود سيد محمود، المليجي حسنية محمد حسن، منصور مريان ميلاد، أحمد أميرة محمد غانم (2012)، فاعلية استخدام الفيسبوك facebook وبعض تطبيقات جوقل Google Apps في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة أسيوط

أحمد الطيب أحمد، سكيك رنده جمال (2023) فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية التفكير الإيجابي وخفض الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية في غزة، مجلة بن خلدون للدراسات والأبحاث المجلد الثالث، العدد الثالث.

أحمد حسين عبد المعطي، ودعاء محمد مصطفى، (1428هـ)؛ المهارات الحياتية، القاهرة، دار السحاب.

أحميده، نصير، جرمون، علي، الماحي، قصار (2019) درجة المهارات الحياتية المكتسبة في حصة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها ببعض التغيرات. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 8(1)، جامعة الوادي، الجزائر.

آري، دونالد وجاكوبز، لوسي شيس ورزافي، أصغار، ترجمة الحسيني، سعد (2004). مقدمة للبحث في التربية، العين-الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

إسكاورس، فيليب وآخرون (2005) تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل، القاهرة المركز القومي للبحوث التربوية والنفسية.

الأشقر، فاطمة عليان عبد الرحمان (2017)، أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية بالعلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية الجامعة الإسلامية.

الأشقر، فاطمة عليان عبد الرحمن (2017) أثر استخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية بالعلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة، قدم هذا البحث إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج وطرق تدريس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة.

الأغا، حمدان (2012) فاعلية توظيف إستراتيجية Seven ES البنائية في تنمية المهارات الحياتية في منهج العلوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصف الخامس الأساسي، رسالة ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم، الجامه الأزهر، كلية التربية بغزة.

آل جبير، سليمان بن محمد (2011) العلاقة بين التسويف وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، 20، ص 235-282.

البادري، سعود مبارك (2023) ظاهرة التلكؤ الدراسي لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنية بسلطنة عمان وعلاقتها بخداع الذات، مجلة العلوم النفسية والتربوية _مجلة العلوم النفسية والتربوية، 9(1)، ص 159-193

الباز، إيمان محمد عبد الوهاب (2022) مهارات الحياة والمسؤولية الاجتماعية في سلوك طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد(120)

الباز، إيمان محمد م عبد الوهاب (2022) مهارات الحياة والمسؤولية الاجتماعية في سلوك طلاب المرحلة الثانوية (مهام جديدة في دور الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة)، مجلة كلية التربية-جامعة المنصورة_ العدد 120.

باظة، أمال عبد السميع مليجي(2012) جودة الحياة النفسية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

البغدادى، منار محمد (2020) تمكين طلاب المرحلة الثانوية من المهارات الحياتية في ضوء أهداف التنمية المستدامة، المجلة التربوية، العدد الرابع والسبعون.

البليهي، ثامر(2019) الإسهامات النسبية لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الإستدكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، رابطة التربويين العرب، دراسات عربية في التربية وعلم النفس(109)، ص 199-244.

بن عبد الله، هجيره (2018). فاعلية برنامج إرشادي للتدريب على مهارات الحياة في الوقاية من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، رسالة دكتوراه في الإرشاد النفسي التربوي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

البهاص، سيد أحمد (2010) التسويق الأكاديمي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 1(42) ص 114-153.

بودرادبن، أمينة (2020) التعليم والمهارات الحياتية، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 31(03)

بورحلي أمال (2021) جودة الحياة الاسرية وعلاقتها بالمهارات الحياتية لدى عينة من المراهقين المتمدرسين، رسالة دكتوراه، جامعة البليدة 2، الجزائر.

بومجان، نادية (2016) بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية المتزوجة، أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس تخصص إرشاد وتوجيه، جامعة محمد خيضر بسكرة.

الثبتي، علي بن جابر، شعله، الجميل محمد عبد السميع (2007) برنامج مقترح لتنمية عادات الإستذكار لدى الطلاب العاديين والمتأخرين دراسيا من طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، معهد البحوث العلمية/مركز البحوث النفسية والتربوية، جامعة أم القرى.

جابر وآخرون (2014)، فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض التلکؤ الأكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعيا-مجلة العلوم بمعهد الدراسات او البحوث التربوية-العدد 2، ج2-أبريل -القاهرة.

جاء الله جاد الله أبو المكارم، الفجال، سعاد السيد، ذكري، عبد الله محمد (2018) المهارات الحياتية في عالم متغير، الإسكندرية، المكتبة التربوية.

الجبالي، حمزة (2016) مهارات التدريس الصفّي الفعّال والسيطرة على المنهج الدراسي، عمان الأردن، درا الأسرة للإعلام ودار علم الثقافة والنشر.

الجدبي، رأفت عبد الله (2010) تصور مقترح لتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التحديات والاتجاهات المعاصرة، رؤية تربوية وإسلامية، كلية التربية _جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الجديلي، دعاء جميل محمد (2017): أثر برنامج مقترح على تنمية بعض المهارات التدريسية والمهارات الحياتية لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، غزة.

جرادات، عبد الكريم الغزو، نائلة عبد الكريم (2020)، دراسة استكشافية للعلاقة بين التسويق الأكاديمي وتقدير الذات والتفاؤل لدى عينة من طالبات الصفين العاشر والحادي عشر في الأردن، مجلة جامعة الحليل للبحوث: العلوم الإنسانية، مج 15 (2) ، ص 183_207.

الجعفره، إبراهيم موسى (2016)، مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤته، رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي _ قسم الإرشاد والتربية الخاصة _ جامعة مؤته.

الجمعان، سناء عبد الزهرة حميد (2019) توجس الإتصال وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، المؤتمر العلمي الدولي العاشر شبكة المؤتمرات العربية، ص 312-332. <http://arab,kmshare.net/>

الحارثي، هلال محمدنامي (2017) التفاؤل وعلاقته بالتسويق الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية .مجلة البحث العلمي في التربية .

الحارثي، صبحي سعيد (2010) فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتنمية مهارات الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف ، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة.

الحايك، خالد ووعد الله، وليد (2008) مدى تأهيل الطالب المعلم في كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية في توظيف المهارات الحياتية في التدريس أثناء التدريب الميداني، كتاب المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية بجامعة الزرقاء الخاصة، التربية العلمية رؤى مستقبلية، الجزء الثاني، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الحجوج أكرم محمد (2019) مهارات الاستدكار المنبئة بالإتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بفلسطين، مجلة العلوم النفسية والتربوية، ص 55-76.

الحري، محمد جميل، الصاعدي، عايد (2021) أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية _جامعة المنصورة، العدد (116).

حريز، سامي (2007) المهارة في إدارة الأزمات وحل المشكلات، الأسس النظرية والتطبيقية، الأردن، دار البداية.

حسن سعد، محمود عابدين، ونرمين عوني، محمد (2013) الإتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بكل من المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلة المصرية للدراسات النفسية 1 (80)، ص 213-275.

الحكيمي، عبد الحكيم محمد أحمد والنظاري، بشرى محمد عبد الرحمن (2015) المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، المجلد 04، ص 23.

خشرم، مطيعة بندر (2020) درجة تطبيق طالبات المرحلة الثانوية للمهارات الحياتية المكتسبة من مادة التربية الأسرية خارج ساعات الدراسة من وجهة نظر أولياء الأمور مجلة العلوم التربوية، المجلد (4)، العدد (14)، ص 157-171.

خشمان، على حسن، عبيد خلف محمود (2019) أثر استراتيجية التخيل الموجه في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة العلوم، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد 15، العدد(4).

الخصوصي، أيمن (2013)، أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم ذاتي التنظيم في التلکؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى.

خلف الله، حيدر (2012). دراسة مقارنة في التلکؤ الأكاديمي على وفق حيوية الضمير لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير آداب وعلم النفس، جامعة المستنصرية.

خوالدة، محمود عبد الله محمد(2004) الذكاء العاطفي، الذكاء الإنفعالي (د، ط) دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

دحادحة، باسم (2010) الدليل العملي في الإرشاد والعلاج النفسي، عمان، الأردن، حنين للنشر والتوزيع.

دليل تدريب المعلمات والمعلمين في تعليم المهارات الحياتية، (2004) وزارة التربية والتعليم العالي – فلسطين.

دهلي هني، بن هبية تاج الدين، قيصاري علي، سعيدي زروقي جمال، ماحي صفيان(2023) مستويات الضغوط النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية المجلد 03 (01)، ص 94_89.

الربعة، وسف أحمد سالم، مقابله، نصر يوسف (2019) القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي وإدارة الوقت والمعتقدات ما وراء المعرفية للتسويق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية مجلد (27)، ص 430_461.

رسلان، نجلاء محمد (2011) قلق الموت والتسويق الأكاديمي لدى الطلبة والطالبات التربويين بجامعة الأزهر، مجلة كلية الآداب، جامعة بنها، 26، ص 695-748.

رغد طالب حسن (2023) التشوهات المعرفية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، المجلة التربوية، العدد الثاني والعشرون، السنة العاشرة، الجزء الثالث.

زارع أحمد (2008) تجارب علمية وعربية، في تعليم المهارات الحياتية مجلة التطوير التربوي بسلطنة عمان، العدد (63) ص 44-46.

الزعبي، أحمد محمد (2017)، التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من فاعلية الذات الأكاديمية وقلق المستقبل لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد (33)، العدد الأول.

زغدان، نهي حامد صالح (2017). قوة الأنا وعلاقتها بمهارات الحياة لدى الطلاب العدوانيين في المدارس الثانوية. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال المجلد (الرابع) العدد الأول، جامعة المنصورة

زغبني، محمد أحمد (2020) التسويف الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل وعلاقته ببعض المتغيرات، المجلة التربوية الدولية المتخصصة 1(9)، 88-103.

الزهراي، طراد عوض حسن (2017) التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالنزعة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (11) وزارة التعليم _ المملكة العربية السعودية.

سالم، حنان عبد الرحيم عبد الهادي (2014) فعالية برنامج في ضوء نموذج (H_4) في تنمية المهارات الحياتية وعمليات العلم بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير من قسم مناهج وطرق التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.

سحلول، وليد شفيق (2014) التسويف الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية حوله وعلاقتهاما بالتحصيل الدراسي " مجلة الدراسات النفسية والتربوية كلية الزقازيق، العدد 84، الجزء الأول.

سعد الدين هدى (2007)؛ المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها.

سكران السيد عبد الدايم (2010) البناء العاملي لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقتها بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بالإسماعلية، 16 ص 1-70.

سلطان، يهاب محمد محمود (2021) فعالية برنامج إرشادي في تنمية مهارات إدارة الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، بحث مكمل لنيل درجة الدكتوراه في التربية تخصص صحة نفسية، جامعة مدينة السادات، كلية التربية، دمنهور.

سليمان بن محمد آل جبير (2011). العلاقة بين التسويق وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة . مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، 20، 237-262

سليمان داود، هديل (2018) أثر أنموذج أوزبورن - بارنس للحل الإبداعي للمشكلات في المهارات الحياتية والتفكير الناقد لطالبات الصف الثاني متوسط، مجلة الاستاذ، المجلد 03 (226)، بغداد.

سليمان، م.م علي، عبيد داود، سالم حميد (2019) الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتسويق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة دراسات تربوية، العدد 46.

السيد، منى أمين (2006): برنامج لتنمية المهارة الحياتية لدى الفتيات المقيمات بمؤسسات الإيواء، معهد الدراسات التربوية، القاهرة.

السيد، منى حسن، أبو الخير، أحمد محمد، السيد، أماني سعيدة (2013) أثر برنامج تدريبي على مهارات الحياة وعادات الاستذكار لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية/ العدد الثالث.

شبيب هناء صالح (2015) الخصائص السيكومترية لمقياس التسويق الأكاديمي وأسبابه (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين) رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة تشرين.

الشحات، مجدي محمد أحمد (2011) أثر برنامج تدريبي في عادات الاستذكار على كل من قلق الاختبار المعرفي والتحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية، المجلد 03 (01)، جامعة دمنهور

الشحات، مجدي محمد أحمد (2011) أثر برنامج تدريبي في عادات الإستذكار على كل من قلق الإختبار المعرفي والتحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية، جامعة دمنهور، المجلد الثالث العدد (01).

الشرييني، فاطمة السيد أحمد (2022) تباين عادات الإستذكار بين طلاب مدارس التعليم العام العادية واللغات مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد (119).

شريف، هادية محمود، الضلاعين، ساهر زاهي عبد السلام، سليمان، أمين علي (2016) برنامج تدريبي لبعض المهارات الحياتية وأثره في خفض الضغوط النفسية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، مجلة العلوم التربوية، العدد الرابع_ الجزء 03، ص 200_229.

الشعراوي، جاد علاء محمود، عبد الرزاق جبر رضا (2022) التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالقيم لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة.

شناعة، هشام عبد الرحمن و صوالحة، محمد أحمد (2018) أثر برنامجين تدريبيين يستندان إلى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية في التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 9 (26).

الشهري، عبد المجيد بن علي (2021) التحصيل الدراسي في ضوء اختلاف قوة السيطرة المعرفية ومستوى التسويف الأكاديمي والحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، مجلة بحوث التعليم الابتكار، العدد 3 الجزء 3.

الشواشرة، فيصل ربيع عمر، حجازي تغريد (2013)، التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن، المنارة، المجلد 20 (11) ب.

شوقي، محمد محمود محمد (2018) فعالية تصميم بيئة تفاعلية قائمة على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي "يوتيوب" في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمائل، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد 16 (1).

شوقي، محمد محمود محمد (2018) فاعلية تصميم بيئة تعلم تفاعلية قائمة على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي "يوتيوب" في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية بحائل، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (16) ص 221-230.

طافش، محمود (2004) تعليم التفكير، مفهومه أساليبه، مهاراته عمان الأردن، دار جهينة للنشر والتوزيع.

الطراونة، حنان محمد أرشيد (2022) مستوى الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس لواء المزار الجنوبي المجلة العلمية لإدارة البحوث والنشر العلمي، المجلد الثامن والثلاثون العدد التاسع. <http://www.aun.edu.eg/faculty-education/arabic>

الطبري، عبد الرحمن سليمان (1994) الضغط النفسي، مفهومه وتشخيصه وطرق علاجه ومقاومته، مطابع شركة الصفحات الذهبية المصورة، الرياض.

طلال دخيل الله الجهني، فهد بن علي العميري (2020). بناء برنامج إثرائي قائم على مشروعات التعليم الخدمي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة وقياس فاعليته في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع، المجلة العربية للتربية.

عامر طارق عامر (2015) المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الإحتياجات الخاصة، القاهرة، دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

عباس، حسام حميد (2017)، التسويق الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية-رسالة ماجستير علم النفس التربوي، كلية التربية-العراق.

عبد العظيم فايقة (2011) التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض مصادر الضغوط لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي بجامعة عيش شمس، مصر (2) 541_641

عبد الفتاح، فاطمة مصطفى (2001): فاعلية مواقف تعليمية مقترحة في تنمية مهارات الحياة لطفل ما قبل المدرسة، كلية التربية، حلوان.

عبد الله، مالك فضيل (2018) الحساسية الإنفعالية وعلاقتها بالتلکؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة واسط العراق.

عبد الله، سليمان إبراهيم والشناوي عبد المنعم الشناوي (1993) علاقة عادات الإستذكار والإتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لطلبة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مجلة رسالة التربية وعلم النفس الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. العدد الثالث.

العبد الله، فايقة غازي (2014) إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية عند اليافعين في مدارس مدينة دمشق الثانوية، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي، كلية التربية قسم الإرشاد النفسي، جامعة دمشق.

عبد الله، محمد قاسم (2013) التسويف وعلاقته بالصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين (دراسة ميدانية في مدينة حلب)، مجلة الطفولة العربية العدد 56.

عبد المعطي أحمد حسين ومصطفى، دعاء محمد (2008) المهارات الحياتية، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

عبد الهادي، إبراهيم أحمد محمد (2017) الإسهام النسبي للمثابرة الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الإسكندرية مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية جامعة دمنهور، المجلد 09(03).

عبد الوهاب ،دالياخيري(2015) .الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف .المجلة الدولية التربوية المتخصصة ،المجلد،العدد (4) ص.239_ 203 .

عبد الوهاب داليا خيري(2011) أثر برنامج تدريبي قرائي في مهارات الإستذكار ودافعية الإنجاز الأكاديمي وماوراء الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، العدد (48) ص250-217.

عبد الوهاب، داليا خيري (2015)، الفروق بين مرتفعي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدي طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف، المجلة الدولية المتخصصة-المجلد 4(6).

العبيات، خلف عطية حسين (2020) فاعلية برنامج توجيه جمعي لتنمية مهارات الإستذكار ومركز الضبط الداخلي لدى طلاب المرحلة الثانوية، أطروحة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا إستكمالاً لمتطلبات الحـصو على درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، قسم الإرشاد والتربية الخاصة، جامعة مؤته.

العبيات، خلف عطية حسين (2020) فاعلية برنامج توجيه جمعي لتنمية مهارات الإستذكار ومركز الضبط الداخلي لدى طلاب المرحلة الثانوية أطروحة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، قسم الإرشاد

عبيد، معتز(2008) مهارات الحياة للجميع: نحو برنامج إرشادي لتربية المراهق، مصر دار العلم العربي.

العبيدانية، كوثر شعبان إبراهيم، عبد الرشيد ناصر سيد جمعة، المجالي مصلح مصطفى (2018). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بمحافظة ظفار، كلية التربية، المجلد 04 (12).

العبيدي عفراء خليل إبراهيم (2013) التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس بالسعودية، 35(1)، ص 147-171.

عطية، خالد أحمد محمود (2019) التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتسويق الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية المجلد 27 الجزء 5، ص 162-185.

عطية، عطية محمد السيد أحمد (2008) التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، المكتبة الإلكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. www.gulfkids.com

عفراء إبراهيم خليل العبيدي (2013) التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس _ العدد 35 (02).

علام، حسن عبد الله (2008)، محددات التسويق الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة، المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، المجلد 24 (2).
علي بن جابر الثبيتي، الجميل محمد عبد السميع شعلة (2007) برنامج مقترح لتنمية عادات الإستذكار لدى الطلاب العاديين والمتأخرين دراسيا من طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، مركز البحوث النفسية والتربوية.

عماد حمزة العتاي (2019) فاعلية برنامج إرشادي بالمعنى في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية، مجلة العلوم التربوية، (31) 2، ص 233-259.

العمرى، مي عزام وفرح، يوسف فاطمة، شعبان آمنة هاشم (2022) درجة ممارسة مهارات حل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع في مدارس مدينة حماة السورية، مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد 6 (12)، ص 23-44.

غانم محمد حسن (2009) كيف تهزم الضغوط النفسية، القاهرة، درا أخبار اليوم.

غانم، إيتسام (2022) المعتقدات المعرفية لتلاميذ الطور الثانوي وعلاقتها بانتشار التلكؤ لديهم، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية المجلد 16(01)، ص 95-124.

غباري، ثائر أحمد، أبو شعيرة، خالد محمد (2011) أساسيات التفكير، (د، ط)، عمان الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

فايزة غازي العبد الله (2014) إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية عند اليافعين في مدارس مدينة دمشق الثانوية، بحث مكمل لنيل درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي كلية التربية، جامعة دمشق.

فضل، أحمد ثابت (2014) التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة، دراسات عربية في التربية.

قبايلي، رحيمة (2021) "فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تعديل عادات الإستذكار لدى التلاميذ المتلكئين أكاديميا دراسة تجريبية بمدينة ورقلة، رسالة دكتوراه في علم المدرسي جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

قزامل صونيا (2007) فاعلية إستخدام مسرحية المنهاج في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وأثره على تحصيلهم دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر العدد (121)، ص 46-82.

القصابي هلال (2010) فاعلية برنامج جمعي في تحسين عادات الإستذكار لدى الطلاب ضعاف التحصيل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، كلية العلوم والآداب، قسم التربية والدراسات الإنسانية.

القصابي، هلال بن حميد بن أحمد (2010) فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين عادات الإستذكار لدى الطلاب ضعاف التحصيل، رسالة ماجستير إستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص إرشاد نفسي، كلية العلوم والآداب، قسم التربية والدراسات الإنسانية.

القصبي، بسمة طلعت المرشدي رزق (2022) التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالقيم لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية - جامع- المنصورة، العدد (117)

كوجك، كوثر (2001) اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، التطبيقات في مجال التربية الأسرية، ط2، عالم الكتب، القاهرة

ليب، رشدي (1985) معلم العلوم، مسؤولياته وأساليب عمله وإعداداته ونموه المهني.

اللقاني أحمد، والجمل علي (2003) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة علم الكتب، الطبعة الثالثة.

لقوقي، الهاشمي (2015) فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية، مذكرة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة ورقلة، الجزائر، المجلد 27(5)، ص 162-185.

محمد جميل عايد الصاعدي الحربي (2021) أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية-جامعة المنصورة، العدد 116

مصيلحي، عبد الرحمن والحسيني نادية (2004) التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة، علاقته ببعض المتغيرات النفسية، مجلة التربية جامعة الأزهر (126) الجزء الأول.

المطرفي، فهد علي (2020) فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب الثانوية بمحافظة ظهران الجنوب بالمملكة العربية السعودية، المجلة العربية للقياس والتقويم، العدد (01) ص 260_276.

مقدادي، يوسف موسى (2013) فاعلية برنامج توجيه جمعي في تنمية المهارات الحياتية دراسة شبه تجريبية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة إربد، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (11) العدد 03.

ميسون، سميرة، خويلد، أسماء، قبايلي رحيمة (2018) التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين _دراسة إستكشافية لدى عينة من الطلبة بجامعة ورقلة، مجلد الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد(33) مارس، ص 713-726.

ناجي محمود النواب، إياد هاشم محمد (2014) عادات الإستذكار والدافعية نحو التحصيل وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة (303_326)

نادية محمود شريف، ساهر زاهي عبد السلام الضلاعين، أمين علي سليمان(2016) برنامج تدريبي لبعض المهارات الحياتية وأثره في خفض الضغوط النفسية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، العلوم الاجتماعية، العدد 04 ، ج 03 - 200 - 229.

ناهد خالد هندراوي أيوب ، البديوي عفاف سعيد فرج (2017) التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى طالبات شعبة التربية بجامعة الأزهر،مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد(184) الجزء الثاني.

نشعه، فيصل فالح خليفة، اللامي، كريم عذا (ب 2019)" التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة الآداب ملحق العدد 129

نصار، عصام جمعة ، و مسعود عبد الرحمن محمد عبد الرحمن (2016). أثر التدريب على بعض إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيا . دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، 345_382.

النواب، ناجي محمد وإياد، هاشم محمد(2014) عادات الإستذكار والدافعية نحو التحصيل وعلاقتها بالتلكؤ لدى طلبة الجامعة، ص 303-325.

نوفل، محمد بكر وأبو عواد، فريال محمد(2010) التفكير والبحث العلمي (د، ط) عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الهاشل، سعد جاسم (1992) التربية الحياتية رؤية تربوية جديدة، كلية التربية، جامعة الكويت. والتربية الخاصة، جامعة مؤتة.

وافي عبد الرحمان، جمعة (2010) المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، كلية التربية.

وافي، جمعة عبد الرحمن (2010) المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة، رسالة مقدمة لنيل رسالة الماجستير تخصص صحة نفسية، الجامعة الإسلامية غزة.

اليونيسف (2004) دليل تدريب المعلمين والمعلمات في تعليم المهارات الحياتية وزارة التربية والتعليم العالي.

- Hossain , I.& Sultans.**(2010) Analysis of Procrastination among university students. Procardia Social and Behavioral Sciences (5) 1897- 1904
- Bojuwoye ,O.**(2019).Causes of Academic Procrastination Among High School Pupils with Learning Disabilities in Ilorin, Kwara State, Nigeria. International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE) 8 (1) 1404-1409.
- Broznlow, S& Reasinger.** (2000) Puttiig off UnitlTomrow Waht is better Done Today : Academic Procrastination as a Function of Motivation to college work, journal of Social and Personality, 15(6), 15-34.
- Bulenta A, Hakana K, & Aydin, B** (2015). An analysis of Undergraduates Study Skills. Procedia-Social & Behavioral Sciences, 197. 1355-1362. Cava's, P. (2011). Factors affecting the Motivation of Turkish Primary students for science learning. Science education International. 22 (1), 31-42.
- Caplan, B.A.** (2010). Relationship among retardation, academic retardation and life satisfaction of University students. Procedia – Social and Behavioral sciences, 5(1), 1665 – 1671.
- Cottrell, S.** (1999): The study skills handbook. London: Macmillan press Ltd. 4.
- Monson, juhn (1998): Howard Gardner, Amerecan Psychological and Educator", INTERNET, <http://www.Indiana.edu/intell/Gardner.ht>
- Ellis, A. & Knaus, W.J. (2000). Overcoming Procrastination. New York: New American Library
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). Overcoming procrastination. New York: Signet Book
- Gama, R.** (2015). An exploration of life orientation educators, knowledge and the teaching of study skills in further education and training phase high schools in ekudibeng Chester, Gauteng east. (Unpublished masterthesis). University of South Africa, Pretoria, south Afric
- Gard, C.** (1999): Getting over the "I'll do it tomorrow" blues. Current Health 2, vol. 26, No. 2, p. 22-23.

Holmes, E.(2002).The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior procrastinators: Doctor of philosophy, Hofstra University

Hospon , G & scallvy ,S(1991) . What skills how are needed to integrated science and how can their development be monitored, International Journal Of Science Education , 19(2) .

Howell. A.J & Watson, D.C. (2007). Retardation: associations with achievement goal orientation and learning strategies, personality and individual differences, 43 (a), 167 – 178.

Joanna , S (2009): Behavioral , cognitive , affective , and Motivational dimensions of academic procrastination among community college students: A methodology Approach – submitted in partial fulfillment of the Requirements for The Degree Of Doctor Of Phil Soapy In The Graduate School Of Education Of Fordham University, New York.

Kaplan, A. and Maehr, M. (2002): Adolescents Achievement Goals: Situating Motivation in Socio – Cultural context. In Pajanes & Urdan (Eds). Academic Motivation of Adolescents (PP. 125-167). Information Age Publishing

Liddell, carol j, Robert E, scott K (1989) Unlocking the curriculum principles for achieving access in deaf education, 195-279.

Looyeh H, Fazelpour S, Masoule S, Chehrzad M, & Leili E. (2017). The relationship between the study habits and the academic performance of medical sciences students. Journal of holistic nursing and midwifery.27 (2). 65-73.

Mc Cown, w & Johnson, J(1991) Personality and Chronic Procrastination by University Students during an Academic Examination Period, P Personality and Indivudial Différences, 12(5),413-415.

Nickse, R (1989) Assessing life skills competence Belmont, California, pitman learning, Inc.

Noran, F. Y. (2000). Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for Economy. Available at:
<http://www.mahdzan.com/papers/procrastinate/> Accessed on 17th August, 2018.

Özer, B., & Ferrari, R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, 9(1), 33- 40

Prince, p (1995) *Life skills Approach*, New York, Mc- Grow- Hill – publishing company

Prohaska, V.; Morrill, P.; Atilas, I, & Perez, A. (2000). Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 125–134

Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, Vol 33.

Schraw, Gregory; Wadkins, Theresa; Olafson, Lori (2007). "Doing the
Solomon, LJ. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31 (4): 503-509.

Torrance, E. Paull (1972): Can We Teach Children To Thin Creatively” In *Journal Of Creative Behaviour*. Vol. 6

Tuckman, Bw, (1991) The developement and concurent validity of the practination scale, *Education and psychological measurment*, 51, 473,480

Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational & Psychological Measurement*, 51.

Tukman, B.W. (2002.August), Academic procrastination : Their Rationalisations and Web-Course Performance, Paper presented at the Annual Meeting of American Psychological Association (110.chicago ; IL, 22-25)

Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology*, 49 (3), 372-389

Wick, B. & Benjamin, A., 2006: The road to employability throw personal: A critical of silences and ambiguities of British Colombia (Canada) life skills, *International Journal of life long education*, Vol. 25, 75-86

World Health Organization) WHO ((1999): Partners in Life Skills Education, Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting Department of Mental Health, Geneva

Yusuf, M. (2010). Memorization as a learning style: a balance approach to academic excellence. International journal of sustainable

الملاحق

الملحق رقم (1): استمارة تحكيم مقياس التلكؤ الأكاديمي.

جامعة غرداية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والأرطفونيا وعلوم التربية

تخصص: علم النفس المدرسي

استمارة التحكيم

الإسم واللقب:

الرتبة العلمية :

التخصص:

مكان العمل:

أستاذي الكريم.....أستاذتي الكريمة.....

نضع بين يديك هذا المقياس الذي يهدف إلى قياس التلكؤ الأكاديمي (التسوييف) لدى تلاميذ المرحلة

الثانوية، الرجاء منكم تقويم هذه الأداة و تعديلها من خلال:

1- مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.

2- مدى قياس الفقرات لسلوك التلكؤ الأكاديمي.

3- مدى إنتماء الفقرات للأبعاد.

4- مدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات.

5- مدى وضوح التعليمات المقدمة للأفراد العينة.

وتكون طريقة الإجابة من خلال وضع علامة (x) في الخانة المناسبة وا تقديم البديل في حالة عدم الموافقة.

قبل ذلك أرجو منك ملأ خانة البيانات الخاصة بك.

إليك أستاذي الفاضل ،أستاذتي الفاضلة ،هذه المعلومات الخاصة بالمقياس التي تساعدك في عملية التحكيم .

التعاريف الإجرائية:

التلكؤ الأكاديمي: هو ميل التلميذ إلى تأجيل إنجاز الواجبات والمهام الدراسية والإستعداد للإمتحانات متعمدا بشكل متكرر حتى اللحظات الأخيرة مصحوبا بمشاعر من الضيق والقلق وعدم الإرتياح.

1- جدول التحكيم الخاص بمدى قياس الفقرات للأبعاد ومدى وضوح الصياغة اللغوية (التلكؤ الأكاديمي).

الرقم	الفقرات	الصياغة اللغوية	تقيس	تقيس نوعا ما	لا تقيس
1	البعد الأول: المماثلة والهروب من المهام				
01	أؤجل إنجاز التمارين والنشاطات الدراسية لأخر لحظة				
02	أكمل الواجبات المطلوبة مني بشكل منظم يوميا				
03	أفضل الجلوس مع أصدقائي على القيام بواجب مدرسي صعب				
04	تشغلي مواقع التواصل الاجتماعي عن إتمام المهام المطلوبة من في المدرسة				
05	أشعر بالضيق كلما فكرت في بدء المراجعة اليومية				
06	أحب ترك المراجعة والحفظ قبيل الامتحان بأيام قليلة				
07	أعمل جاهدا لإنجاز كل مهامي المدرسية في وقتها المحدد				
09	لدي وقت كاف للترفيه بعد إنهاء ماعليا من مهام دراسية				
10	أنشغل بظروفي ومناسبات العائلة عن تحضير ومراجعة دروسي				
2	البعد الثاني: إدارة الوقت وترتيب الأولويات				
01	أخطط لإنجاز واجباتي وألتزم بكل ما خططت له				

02	أستطيع تنظيم نشاطاتي اليومية دون تأخير المذاكرة		
03	لا أحب التقيد بجدول يومي لحل التمارين وتلخيص الدروس		
04	أعجز عن إتخاذ القرار ببدء التحضير للفروض والامتحانات وأتركها لآخر لحظة		
05	أذكر ماعليا من واجبات وأتكاسل في تنفيذها		
06	عندا يتعلق الأمر بنجاحي الدراسي لا تأخري التخطيط لذلك		
07	أستطيع الإهتمام بجميع المواد كل حسب أهميته بسهولة		
08	يمكنني الخروج مع الأصدقاء دون التقصير في تحضير دروسي		
09	يشكرني أساتذتي على تميزي في تقديم مشاريعي في وقتها		
10	أستطيع تأجيل ما هو غير مهم من أجل القيام بالأهم		
11	أفشل في تطبيق ما خططت له في جدول المراجعة اليومية		
3	البعد الثالث: القلق وعدم الرضا عن الذات		
01	أنزعج كلما أخرت تحضير دروسي		
02	حصولي على نتائج ضعيفة يشعري بتأنيب الضمير		
03	يزداد قلقي كلما حضرت للإمتحان في آخر لحظة		
04	كلما إقتربت الإمتحانات وأنا غير مستعد يزداد خوفي		
05	ألوم نفسي لإهمالي المتكرر لدراستي		
06	أنا أقل مستوى من زملائي لكثرة غيابي عن الدروس		

07	أفكر بأنه لا أهمية لوجودي في الفصل الدراسي		
08	لا أهتم لمستواي التحصيلي ولا أقارن نفسي بالناجحين		
09	أغيب بدون مبرر ولا أهتم لما يقوله الأستاذ عني		
4	البعد الخامس: المعتقدات الخطأ عن الأداء		
01	ليس لدي القدرات العلمية الكافية للنجاح		
02	لا يمكنني المراجعة بمفردي أحتاج دائما للمساعدة		
03	أغيب عن المواد الدراسية التي يقدمها أساتذة مملون		
04	أحب التفوق على زملائي أثناء تقديم مشاريعنا المدرسية		
05	أفضل العمل تحت الضغط أين أقدم أفضل ما لدي		
06	أرى أنني غير قادر على منافسة زملائي		
07	تلخيص الدروس يوميا أمر صعب لذا أسعى لنقلها عن زملائي		
08	لدي القدرة على التفوق في أي مهمة يكلفني بها الأساتذة		
09	أقوم بأي عمل بشكل جيد كلما اقترب وقت تقديمه		
5	البعد السادس: نقص الدافعية		
01	ليست لدي رغبة في مواصلة الدراسة		
02	إهتماماتي المستقبلية خارج أسوار الثانوية		
03	أشعر بالملل كلما فكرت في مراجعة دروسي		
04	أفكر بالنوم عند بدء أي نشاط مدرسي		

05	أ تأخر متعمدا أثناء دخولنا للحصص		
06	أغيب بسهولة كلما فكرت في ذلك		
07	تراودني أحلام اليقظة أثناء إستماعي للدروس		
08	أستغل إنشغال الأستاذ باللعب بهاتفني داخل حجرة الدرس		
09	أفكر بالتوقف عن الدراسة إذا ما رسبت		
6	البعد السادس: عدم وضوح الهدف		
01	كلما فكرت في تحديد أهدافي الدراسية أشعر بالضياح		
02	أنا غير قادر على وضع أهداف تدفعني للعمل		
03	لم أفكر يوما في رسم أهداف يمكنني تحقيقها مستقبلا		
04	لدي صورة واضحة عن ما أريد تحقيقه مستقبلا		
05	أعرف جيدا ما عليا إنجازه للحصول على ما أريده		
06	لدي فكرة جيدة لمستقبلي المهني		
07	أضع بجدية خطتي للنجاح في المواد		
08	أستطيع تحقيق نتائج جيدة من خلال التخطيط لذلك		
09	أرى أن الدراسة تبعدني عن ما خططته لحياتي		
10	لافكرة لدي عن ما يمكنني فعله بمستواي الدراسي		

2- جدول التحكيم الخاص بمدى قياس الأبعاد لخاصية التلكؤ الأكاديمي.

الأبعاد الممثلة للخاصية	مناسب	مناسب نوعا ما	غير مناسب	اقتراح البديل
البعد 1: المماثلة و الهروب من المهام				
البعد 2: إدارة الوقت وترتيب الأولويات				
البعد 3: القلق وعدم الرضا عن الذات				
البعد 4: المعتقدات الخطأ عن الأداء				
البعد 5: نقص الدافعية				
البعد 6: عدم وضوح الهدف				

3- جدول التحكيم الخاص بمدى ملائمة البدائل للفقرات:

بدائل الأجوبة	مناسب	مناسب نوعا ما	غير مناسب	اقتراح البديل
تنطبق علي بدرجة كبيرة				
تنطبق علي بدرجة متوسطة				
تنطبق علي بدرجة قليلة				

4- تعلية الأداة:

عزيزي التلميذ ، عزيزتي التلميذة: تحية طيبة وبعد

في إطار انجاز دراسة علمية، أضع بين يديك هذه الاستمارة والتي تتضمن مجموعة من العبارات تمثل مواقف دراسية معينة، أقرأها جيدا وعبر عن رأيك فيها بصراحة، وأرجوا منك الإجابة عن كل هذه العبارات بكل صدق وأمانه ، واحرص على عدم ترك أي عبارة بلا إجابة ، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وان هذه الإجابات لن تستخدم إلا لغرض علمي وتأكد تماما إننا نقدر تعاونك معنا.
شكرا جزيلا

البيانات الشخصية:

السن:

الجنس: ذكر () أنثى ()

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

الشعبة:

5- جدول التحكيم الخاص بمدى وضوح التعلية المقدمة لأفراد العينة.

وذلك من حيث:

1- الشكل الكلي.

2. الصياغة اللغوية.

3. وضوح التعلية.

التعليمات	واضحة	غير واضحة	اقترح البديل

الملحق رقم (2): الصورة الأولية لمقياس التلكؤ الأكاديمي

— جامعة غرداية —

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

قسم علم النفس وعلوم التربية.

بيانات شخصية:

الاسم واللقب:

السن:

الجنس: ذكر () أنثى ()

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

الشعبة:

عزيزي/عزيزتي التلميذ(ة): تحية طيبة وبعد

في إطار إنجاز دراسة علمية، أضع بين يديك هذه الاستمارة والتي تتضمن مجموعة من العبارات تمثل مواقف دراسية معينة، إقرأها جيدا وعبر عن رأيك فيها بصراحة وأجب عنها بكل صدق وأمانة وأحرص على عدم ترك أي عبارة دون إجابة، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وأن هذه الإجابات لن تستخدم إلا لغرض علمي.

شكرا جزيلا لتعاونك معي.

الرقم	الفقرات	موافق	موافق تماما	لا أدري	غير موافق	غير موافق تماما
1.	أؤجل إنجاز وظائف المدرسية لأخر لحظة					
2.	أكمل الواجبات المطلوبة مني بشكل منظم يوميا					
3.	أفضل الجلوس مع أصدقائي على القيام بواجب مدرسي صعب					
4.	تشغلني مواقع التواصل الاجتماعي عن إتمام المهام المطلوبة من المدرسة					
5.	أشعر بالضيق كلما فكرت في بدء المراجعة اليومية					
6.	أشعر بالضيق كلما فكرت في بدء المراجعة اليومية					
7.	أعمل جاهدا لإنجاز كل مهامي المدرسية في وقتها المحدد					
8.	لدي وقت كاف للترفيه بعد إنهاء ما عليا من مهام دراسية					
9.	أنشغل بمناسبات العائلة عن تحضير ومراجعة دروسي					
10.	أخطط لإنجاز واجباتي وألتزم بكل ما خططت له					
11.	أستطيع تنظيم نشاطاتي اليومية دون تأخير المذاكرة					
12.	أخطط لإنجاز واجباتي وألتزم بكل ما خططت له					
13.	أستطيع تنظيم نشاطاتي اليومية دون تأخير المذاكرة					
14.	لا أحب التقيد بجدول يومي للمذاكرة					

					15. أعجز عن إتخاذ القرار ببدء التحضير للإمتحان وأتركها لأخر لحظة
					16. أتذكر ما عليا من واجبات وأتكاسل في تنفيذها
					17. عندما يتعلق الأمر بنجاحي الدراسي لا أتأخر التخطيط لذلك
					18. أستطيع الإهتمام بجميع المواد كل حسب أهميته بسهولة
					19. يمكنني الخروج مع الأصدقاء دون التقصير في تحضير دروسي
					20. يشكرني أساتذتي على تميزي في تقديم مشاريعي في وقتها
					21. أستطيع تأجيل ما هو غير مهم من أجل القيام بالأهم
					22. أفشل في تطبيق ما خططت له في جدول المراجعة اليومية
					23. أنزعج كلما أخرت تحضير دروسي
					24. أحب ترك المراجعة والحفظ قبيل الامتحان بأيام قليلة
					25. كلما اقتربت الامتحانات وأنا غير مستعد يزداد خوفي
					26. ألوم نفسي لإهمالي المتكرر لدراستي
					27. أفكر بأنه لا أهمية لوجودي في الفصل الدراسي
					28. أفكر بأنه لا أهمية لوجودي في الفصل الدراسي
					29. لا أهتم لمستواي التحصيلي حتى لو كان ضعيف
					30. لا أهتم لمستواي التحصيلي حتى لو كان ضعيف

					31. لا أهتم لمستواي التحصيل حتى لو كان ضعيف
					32. لا أهتم لما يقدمه الأستاذ لي من ملاحظات
					33.* ليس لدي القدرات العلمية الكافية للنجاح
					34. ليس لدي القدرات العلمية الكافية للنجاح
					35. لا يمكنني المراجعة بمفردي
					36. لا يمكنني المراجعة بمفردي أحتاج دائما للمساعدة
					37. أتغيب عن المواد الدراسية التي يقدمها أساتذة مملون
					38. أحب التفوق على زملائي أثناء تقديم مشاريعنا المدرسية
					39. أفضل العمل تحت الضغط أين أقدم أفضل ما لدي
					40. أرى أنني غير قادر على منافسة زملائي
					41. تلخيص الدروس يوميا أمر صعب لذا أسعى لنقلها عن زملائي
					42. لدي القدرة على التفوق في أي مهمة يكلفني بها الأساتذة
					43. أقوم بأي عمل بشكل جيد كلما اقترب وقت تقديمه
					44. ليست لدي رغبة في مواصلة الدراسة
					45. إهتماماتي المستقبلية خارج أسوار الثانوية
					46. أشعر بالملل كلما فكرت في مراجعة دروسي

47.	أفكر بالنوم عند بدء أي نشاط مدرسي				
48.	أأخر متعمدا أثناء دخولنا للحصص				
49.	أغيب بسهولة كلما فكرت في ذلك				
50.	تراودني أحلام اليقظة أثناء إستماعي للدروس				
51.	أستغل إنشغال الأستاذ للتشويش على زملائي				
52.	أفكر بالتوقف عن الدراسة إذا ما رسبت				
53.	كلما فكرت في تحديد أهدافي الدراسية أشعر بالضياع				
54.	لم أفكر يوما في رسم أهداف يمكنني تحقيقها مستقبلا				
55.	أنا غير قادر على وضع أهداف تدفعني للدراسة				
56.	أعرف جيدا ما عليا إنجازه للحصول على ما أريده				
57.	لدي صورة واضحة عن ما أريد تحقيقه مستقبلا				
58.	لدي فكرة جيدة لمستقبلي المهني				
59.	أستطيع تحقيق نتائج جيدة من خلال التخطيط لذلك				
60.	أرى أن الدراسة تبعدني عما خططته لحياتي				
61.	لا فكرة لدي عما يمكنني فعله بمستواي الدراسي				
62.	أضع بجدية خطتي للنجاح في المواد الدراسية				

الملحق رقم (3): الصورة النهائية لمقياس مهارات الحياة.

جامعة غرداية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

بيانات شخصية:

ثانوية:

الإسم واللقب:

الجنس: ذكر () أنثى ()

المستوى الدراسي: السنة الأولى ثانوي ()

الشعبة:

التعليمات:

عزيزي/عزيزتي التلميذ(ة):

إليك مجموعة من العبارات التي تعبر عما تشعر به في بعض المواقف التي تصادفك في حياتك اليومية, نرجو منك أن تبدي رأيك نحو كل عبارة من العبارات، علما أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، ولذا أرجو أن تعبر إجابتك عن حقيقة ما تشعر به.

طريقة الإجابة:

بعد قراءة كل عبارة من العبارات يمكنك التعبير عن رأيك بوضع العلامة (x) تحت إحدى الخيارات الثلاثة حسب شعورك: نعم، نوعا ما، لا.

الرقم	البنود	نعم	نوعا ما	لا
1	أعتقد أن المشكلات أمر طبيعي في حياة أي شخص.			
2	عندما تواجهني مشكلة أحاول جمع المعلومات عنها وتحديدتها بوضوح.			
3	يمكن أن أتنازل عن رأي مقتنع به من أجل الآخرين			
4	أدرس كافة البدائل والحلول الممكنة قبل إختيار الحل المناسب.			
5	أعيد تقييم الحلول بعد تجربتها عمليا.			
6	أحاول معرفة السبب عندما لا يكون حلي للمشكلة ناجحا.			
7	أعتمد على نفسي في حل مشكلاتي			
8	عندما تواجهني مشكلة فأني أجد صعوبة في تنظيم أفكاري.			
9	أعتقد أنني غير قادر على حل المشكلات التي تواجهني.			
10	أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين والحديث إليهم.			
11	أعتقد أن لدي القدرة على التعامل بفعالية مع ضغوط الحياة اليومية			
12	أحاول التعامل مع ضغوط الحياة			
13	أسعى إلى تحقيق أهدافي والنجاح في حياتي رغم الضغوط			
14	أحاول الاستفادة من تجارب وخبرات الآخرين في التعامل مع الضغوط التي أعيشها.			
15	أبتجنب الانفعالات والمشاعر السلبية في مواجهتي للضغوط			

16	أعاني ضغوطا كثيرة ومعقدة أعجز عن مواجهتها		
17	تؤثر الضغوط بشكل سلبي في تصرفاتي وحياتي اليومية		
18	أجتهد في دروسي لتحقيق النجاح والتفوق		
19	أحاول أن لا أتأخر أو أتغيب عن دروسي		
20	أهتم بكل المواد الدراسية وأحل واجباتي المدرسية		
21	أنصت باهتمام لشرح الأستاذ في القسم.		
22	أستفسر من الأستاذ عما لا أفهمه من دروسي		
23	لدي برنامج لمراجعة دروسي أواظب عليه من أول السنة		
24	أراجع دروسي وقت الامتحانات فقط		
25	أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة لا أستطيع تحملها.		

الملحق رقم (4): ملامح البرنامج التدريبي القائم على مهارات الحياة في خفض التلكؤ الأكاديمي.

المصطلحات الأساسية:

البرنامج التدريبي: هو مجموع الخطوات المحددة والمنظمة المستندة على الإطار النظري للتدريب على مهارات الحياة حيث يتضمن البرنامج مجموعة من المهارات والأنشطة والخبرات والتدريبات التي تقدم لتلاميذ المرحلة الثانوية الذين يعانون من درجات مرتفعة من مستوى التلكؤ الأكاديمي بطريقة جماعية خلال فترة محددة، بهدف تدريبهم على مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار ومهارة مواجهة الضغوط ومهارات الإستدكار لخفض درجة التلكؤ الأكاديمي.

ـ **التعريف الإجرائي للتلکؤ الأكاديمي:** هو تعمد تأجيل إنجاز الواجبات والمهام الدراسية والاستعداد للامتحانات بشكل متكرر حتى اللحظات الأخيرة، مصحوبا بمشاعر من الضيق والقلق وعدم الارتياح، يقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ من خلال المقياس المعد من قبل الباحثة.

ـ **التعريف الإجرائي لمهارات الحياة:** هي مجموعة من القدرات التي يكتسبها التلميذ بصورة قصدية عن طريق مروره بخبرات منهجية تدريبية تمكنه من التعامل الإيجابي مع متطلبات الحياة المدرسية والاجتماعية وتقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ من خلال المقياس المعد لذلك والمتضمن الأبعاد التالية: مهارة حل المشكلات، ومهارة إدارة الضغوط ومهارة الإستدكار.

مهارة حل المشكلات: هي قدرة تلميذ السنة الأولى ثانوي على حل مشكلاته الدراسية والاجتماعية من خلال وعيه بوجودها وجمع بياناتها ووضع البدائل والحلول الممكنة ومن ثم اتخاذ القرار وتنفيذه ثم تقييم فعالية الحل تقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس المهارات الحياتية في بعد حل المشكلات.

مهارة إدارة الضغوط : وهي قدرة التلميذ على معرفة مصادر الضغوط (الأصدقاء، العائلة، المدرسة....) والتعامل معها إيجابياً لتحقيق النجاح الدراسي وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس المهارات الحياتية في بعد مواجهة الضغوط.

مهارة الاستذكار : يقصد بها قدرة التلميذ على تنظيم المراجعة اليومية للدروس وإنجاز الواجبات وتحضير الامتحانات وأدائها وقدرته على تنظيم وقت وبيئة المذاكرة ، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس المهارات الحياتية في بعد مهارات الإستذكار.

■ الأسس العلمية لاختيار وبناء البرنامج :

اشتقت الطالبة الإطار العام للبرنامج ومادته العلمية وأساليبه التدريبية من :
الإطار النظري الذي يسلط الضوء على متغيرات الدراسة (مهارات الحياة وتصنيفاتها، طرق إكسابها، التلكؤ الأكاديمي و سبل خفضه)

الدراسات السابقة المتعلقة بتصميم برامج التدريب لتنمية مهارات الحياة منها:

1. شريف وآخرون (2016) بعنوان: برنامج تدريبي لبعض مهارات الحياتية وأثره في خفض الضغوط النفسية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن.
2. دراسة السيد وأحمد (2013) بعنوان: أثر برنامج تدريبي على مهارات الحياة وعادات الإستذكار لدى طلاب المدرسة الثانوية .
3. أحمد محمد أبو الخير (2013) أثر برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتي في تنمية المهارات الحياتية وعادات الإستذكار لدى طلاب المدرسة الثانوية.
4. صبحي سعيد عويض الحارثي (2010) فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتنمية مهارات الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف.
5. زينب زيود (2016) المهارات الحياتية اللازم إكسابها للمتعلمين في مرحلتي التعليم الجامعي في سورية.

6. نادية محمود شريف وآخرون (2016) برنامج تدريبي لبعض المهارات الحياتية وأثره في خفض الضغوط النفسية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن.
7. أطروح دكتوراه لهجيرة بن عبد الله (2017*2018)فاعلية برنامج إرشادي للتدريب على مهارات الحياة في الوقاية من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة_دراسة تجريبية بمدينة ورقلة _
8. يوسف موسى مقدادي (2013)فاعلية برنامج توجيه جمعي في تنمية المهارات الحياتية دراسة شبه تجريبية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة إربد.

الدراسات المتعلقة بخفض التلکؤ الأكاديمي :

1. الدراسة الإستطلاعية الميدانية التي قامت بها الباحثة من خلال توزيع إستبيان مفتوح على عينة من طلبة ثانويات عبد المجيد بومادة _ العقيد سي الشريف علي ملاح _العربي قويدر _وكذا من خلال مقابلات فردية وجماعية لتلاميذ لمجموعة من التلاميذ الذين يعانون من التلکؤ الأكاديمي بحكم عمل الباحثة كمستشار توجيه مدرسي.
2. دراسة جابر محمد عبد الله عيسى (2020)فاعلية برنامج إرشادي في خفض التلکؤ الأكاديمي وأثره في التوافق الدراسي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف.
3. أطروحة دكتوراه لقبائلي رحيمة (2020_2021)فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تعديل عادات الإستذكار لدى التلاميذ المتلکئين أكاديميا._دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة.

الهدف العام للبرنامج :

يسعى البرنامج التدريبي لخفض مستوى التلکؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال تدريبهم على مهارة حل المشكلات،مهارة مواجهة الضغوط ومهارة الإستذكار.

الأهداف الفرعية :

1. التعرف على مهارة حل المشكلات و كيفية استغلالها في تقليل مشكلاته الدراسية.

التعرف على مهارة إدارة الضغوط وأهميتها في نجاحه الدراسي.

2. التعرف على مهارة الإستذكار السليم.

- الأساليب التدريبية المستخدمة: المحاضرة، العصف الذهني، القصة، حل المشكلة، التعزيز

الإيجابي والواجب المنزلي، الإسترخاء، الحوار والمناقشة الجماعية.

- عينة البرنامج: تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة ورقلة.

- منفذ البرنامج: الباحثة.

مدة الجلسة : 60 د جلسة التعارف و 90 د لباقي الجلسات.

مدة البرنامج : شهر ونصف بمعدل حصتين كل أسبوع .

مكان التطبيق : قاعة المطالعة، قاعة دراسة.

عناصر التحكيم	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات
أهداف البرنامج التدريبي			
محتوى جلسات البرنامج			
الفنيات الأساليب المستخدمة			
ترتيب الجلسات التدريبية			

			عدد جلسات البرنامج
			مدة تنفيذ البرنامج

ملاحظات أخرى:

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (02) التعهد الموقع من قبل أفراد المجموعة التجريبية لحضور الجلسات التدريبية

أنا التلميذ (ة): الموقع (ة) أدناه

أتعهد بالحضور للجلسات التدريبية في الموعد والمكان المحددين، وأن ألتزم بتعليمات وقوانين وأنظمة البرنامج الإرشادي وبقواعد السلوك الجيد المتمثلة فيما يلي:

- الالتزام بوقت ومواعيد البرامج التدريبية.
- احترام آراء الآخرين.
- أن نتناقش بكل حرية وأن نعبر عن آرائنا بكل صراحة.
- الاستماع لمن يتكلم وعدم التكلم في نفس الوقت.
- المسؤولية متبادلة من الجميع للاستفادة من البرنامج التدريبي وإنجاحه.
- العمل كفريق واحد.
- الالتزام بالواجب المنزلي وكل الأنشطة الموكلة لي من قبل المدرسة .
- التعاون مع بعضنا البعض في أداء الأنشطة وإنجاح البرنامج التدريبي.
- الانتباه والتركيز في الجلسات.
- الثقة والصدق والصراحة التامة بين أعضاء المجموعة.
- جميعنا قد يخطئ.
- أن نقيم أنفسنا باستمرار.
- أن نطلب المساعدة كلما احتجنا الى ذلك.
- أن نضع بين أعيننا النجاح في المهمة التي نعمل من أجلها.
- جميعنا مسئولون عن نجاح أو فشل البرنامج.
- المحافظة على السرية التامة في كل ما يقال أو يحدث خلال الجلسة التدريبية.

التوقيع

•

الملحق رقم (03): استمارة طلب موافقة الولي

ثانوية محمد بلحاج عيسى

عين البيضاء - ورقلة-

تعلم مستشارة التوجيه والإرشاد المدرسي ولي التلميذ (ة):

.....

أنه سيستفيد من البرنامج التدريبي الذي يهدف إلى التقليل سلوك
تأجيل إنجاز الواجبات والمراجعة اليومية لديهم ، والتدريب على
كيفية تحضير وأداء الامتحانات وذلك بمعدل جلستين في كل
أسبوع.

تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير.

إمضاء وموافقة الولي

.

الملحق رقم (04): يوضح استمارة تقييم الجلسة الثانية:

عزيزي الطالب ضع علامة (x) أمام ما تراه مناسب لك من الفقرات الآتية:

رقم الفقرة	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة
01	أشعر بالارتياح في هذه الجلسة.			
02	أشعر أنني أصبحت قادرا على تحديد المشكلات التي تواجهني.			
03	يمكنني الآن معرفة أسباب المشكلات التي تعرقل دراستي.			
04	أستطيع إقتراح الحلول لكل مشاكلي وتنفيذ الأنسب منها.			
05	أنا راض عن محتوى هذه الجلسة.			
ملاحظات أخرى:				

الملحق رقم (05): يوضح استمارة تقييم الجلسة الثالثة

عزيزي الطالب ضع علامة (x) أمام ما تراه مناسب لك من الفقرات الآتية:

رقم الفقرة	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة
01	محتوى الجلسة يعتبر من المواضيع التي تحمى.			
02	أشعر أنني أصبحت قادرا على معرفة مصادر الضغوط التي أمر بها			
03	أصبح بإمكانى التعامل بإيجابية مع المواقف الضاغطة.			
04	عرفت تقنيات جديدة للتعامل مع الضغوط .			
05	أنا راض عن محتوى هذه الجلسة.			
ملاحظات أخرى:				

الملحق رقم (06): يوضح استمارة تقييم الجلسة الخامسة

عزيزي الطالب ضع علامة (x) أمام ما تراه مناسب لك من الفقرات الآتية:

رقم الفقرة	الفقرة	تناسبي بدرجة كبيرة	تناسبي بدرجة متوسطة	تناسبي بدرجة قليلة
01	تعرفت على أهمية الإستدكار في نجاحي الدراسي			
02	أمكنني تحديد السلوكات الدراسية الخاطئة من خلال الجلسة			
03	سأعمل على تعديل وتحسين أسلوب مذاكرتي .			
04	شعرت بالارتياح بعد المناقشة التي درات بيني وبين زملائي في المجموعة .			
05	محتوى الجلسة أفادني في رسم خطة لنجاحي مستقبلا.			
	ملاحظات أخرى:			

الملحق رقم (5): قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس التلكؤ الأكاديمي.

الإسم واللقب	الصفة	التخصص	مكان العمل
زهير عبد الحميد النواجحة	أستاذ مساعد	علم النفس الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة القدس المفتوحة
حجاج عمر	أستاذ تعليم عالي	علم النفس المدرسي	جامعة غرداية
قيسي محمد السعيد	أستاذ تعليم عالي	علم النفس المدرسي	جامعة حمة لخضر الوادي
خويلد أسماء	أستاذ تعليم عالي	علوم التربية	جامعة الجلفة
قدوري الحاج	أستاذ تعليم	علم النفس المدرسي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
بن الزين نبيلة	أستاذ محاضر أ	علم النفس المدرسي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
خميس عبد العزيز	أستاذ تعليم عالي	علم النفس التربوي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
سراية الهادي	أستاذ محاضر أ	علم النفس التربوي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
لبوز عبد الله	أستاذ تعليم عالي	علم النفس التربوي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة

الملحق رقم (6): قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج التدريبي القائم على مهارات الحياة
لخفض التلكؤ الأكاديمي.

الإسم واللقب	الصفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
زكري نرجس	أستاذ تعليم عالي	دكتوراه علم النفس الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
بريشي مريامة	أستاذ تعليم عالي	دكتوراه علم النفس الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
قيسي محمد السعيد	أستاذ تعليم عالي	دكتوراه علم النفس المدرسي	جامعة حمة لخضر الوادي
هاجر بن عبد الله	مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي والمهني	دكتوراه إرشاد وصحة نفسية	ثانوية مداني عبد القادر — الجزائر
قبائلي رحيمة	أستاذ	دكتوراه علم النفس المدرسي	مدرسة الإبداع الخاصة
بوسعيد سعاد	مستشار توجيه مدرسي ومهني	دكتوراه علم النفس المدرسي	مركز التوجيه المدرسي والمهني ورقلة
شبعات مسعود	مستشار رئيسي للإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني	ماستر إرشاد وتوجيه مدرسي	ثانوية مبارك المليلي — ورقلة
بن الشيخ ربيعة	مستشار رئيسي للإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني	دكتوراه علم النفس التربوي	ثانوية سي الشريف علي ملاح — ورقلة

الملحق رقم (7): خصائص السيكمترية لكل من مقياس؛ التلكؤ الأكاديمي، ومهارات الحياة.
تقدير ثبات درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي باستخدام طريقة التجزئة النصفية: Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.740
		N of Items	18 ^a
	Part 2	Value	.663
		N of Items	17 ^b
	Total N of Items		35
Correlation Between Forms			.804
Spearman-Brown	Equal Length		.892
Coefficient	Unequal Length		.892
Guttman Split-Half Coefficient			.883

a. The items are: q1, q3, q5, q7, q9, q11, q13, q15, q17, q19, q21, q23, q25, q27, q29, q31, q33, q35.

b. The items are: q35, q2, q4, q6, q8, q10, q12, q14, q16, q18, q20, q22, q24, q26, q28, q30, q32, q34.

Reliability

Scale: تقدير ثبات درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.839	35

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
q1	93.28	324.459	.533	.829
q2	93.93	337.281	.310	.835
q3	94.06	329.303	.494	.831
q4	93.89	333.330	.347	.834
q5	93.20	355.389	-.096	.847
q6	92.30	351.342	-.014	.844
q7	93.92	332.587	.367	.834
q8	94.01	331.307	.403	.833
q9	94.06	322.632	.506	.829
q10	93.34	324.840	.521	.829
q11	93.67	326.193	.467	.831
q12	94.06	327.789	.406	.832

q13	93.71	339.293	.207	.838
q14	93.27	320.613	.626	.826
q15	93.59	318.358	.591	.826
q16	94.11	328.353	.452	.831
q17	92.84	335.433	.286	.836
q18	92.67	341.381	.188	.839
q19	93.62	354.751	-.084	.846
q20	93.37	321.034	.573	.827
q21	94.37	339.206	.254	.837
q22	94.06	333.746	.381	.833
q23	94.13	328.460	.462	.831
q24	94.48	348.037	.066	.841
q25	93.97	336.742	.273	.836
q26	93.41	365.544	-.302	.851
q27	93.73	334.141	.276	.837
q28	93.94	336.368	.292	.836
q29	93.90	327.919	.438	.832
q30	93.94	331.732	.314	.835
q31	93.70	325.413	.452	.831
q32	93.48	326.151	.445	.831
q33	93.89	331.516	.381	.833
q34	94.79	344.097	.179	.838
q35	93.46	326.222	.499	.830

Reliability

Scale: تقدير ثبات درجات مقياس مهارات الحياة باستخدام طريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.482
		N of Items	12 ^a
	Part 2	Value	.478
		N of Items	12 ^b
	Total N of Items		24
Correlation Between Forms		.585	
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	.738	
	Unequal Length	.738	
Guttman Split-Half Coefficient		.738	

a. The items are: v1, v3, v5, v7, v9, v11, v13, v15, v17, v19, v21, v23.

b. The items are: v2, v4, v6, v8, v10, v12, v14, v16, v18, v20, v22, v24.

Reliability

Scale: تقدير ثبات درجات مقياس مهارات الحياة باستخدام معادلة ألفا لكرنباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.675	24

Item–Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item–Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
v1	53.24	31.935	.068	.679
v2	54.17	35.313	–.356	.716
v3	54.07	32.506	–.030	.692
v4	53.22	30.055	.334	.656
v5	53.41	29.850	.316	.657
v6	53.09	30.830	.248	.664
v7	53.33	30.589	.229	.665
v8	53.77	31.771	.070	.681
v9	53.28	29.953	.312	.658
v10	53.36	30.304	.293	.660
v11	53.17	30.519	.328	.658
v12	52.99	30.671	.385	.657
v13	53.12	31.291	.186	.669
v14	53.28	29.503	.373	.652
v15	53.57	30.057	.252	.663
v16	53.87	30.873	.157	.673
v17	53.20	30.115	.305	.658
v18	53.21	29.306	.445	.646
v19	53.44	29.270	.449	.646
v20	53.29	30.149	.344	.656
v21	53.44	29.519	.350	.653
v22	54.02	29.102	.349	.652
v23	53.76	31.059	.112	.679
v24	53.36	30.116	.276	.661

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
مهارات الحياة	.109	30	.200*	.957	30	.261

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

T-Test

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مهارات الحياة	الضابطة	15	54.53	4.121	1.064
	التجريبية	15	54.47	3.701	.956

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
مهارات الحياة	Equal variances assumed	.642	.430	.047	28	.963	.067	1.430	-2.863	2.996
	Equal variances not assumed			.047	27.682	.963	.067	1.430	-2.864	2.998

الملحق رقم (8): التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي.

T-Test

Group Statistics

المجموعتين	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الضابطة	15	117,40	11,43	2,950
التجريبية	15	115,07	7,81	2,018

9,62

0,24255

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
درجات التلكؤ في التطبيق القبلي	Equal variances assumed	2,581	,119	,653	28	,519	2,333	3,574	-4,988	9,654
	Equal variances not assumed			,653	24,746	,520	2,333	3,574	-5,031	9,698

الملحق رقم (9): التكافؤ في متوسط العمر لدى أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.

Frequencies

المجموعتين = الضابطة

Statistics^a

السن

N	Valid	15
	Missing	0
Mean		15,00

a. المجموعتين = الضابطة

المجموعتين = التجريبية

Statistics^a

السن

N	Valid	15
	Missing	0
Mean		15,93

الملاحق

المجموعتين = التجريبية a.

الملحق رقم (10): اعتدالية توزيع البيانات

Explore

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
المماثلة والهروب من المهام	.238	45	.000	.862	45	.000
إدارة الوقت وترتيب الأولويات	.097	45	.200 [*]	.978	45	.559
القلق وعدم الرضا عن الذات	.116	45	.150	.968	45	.244
المعتقدات الخطأ عن الأداء	.118	45	.125	.942	45	.026
نقص الدافعية	.128	45	.061	.952	45	.058
عدم وضوح الهدف	.133	45	.044	.968	45	.252
التلؤؤ الأكاديمي	.195	45	.000	.903	45	.001

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

الملحق رقم (11): المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى.

T-Test

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المجموعة	تجريبية	15	13.73	6.69	1.728
	ضابطة	15	23.07	4.10	1.058
إدارة الوقت وترتيب الأولويات	تجريبية	15	14.67	3.33	.860
	ضابطة	15	23.80	4.49	1.160
القلق وعدم الرضا عن الذات	تجريبية	15	20.80	3.38	.874
	ضابطة	15	22.53	3.66	.945
المعتقدات الخطأ عن الأداء	تجريبية	15	9.27	5.42	1.399
	ضابطة	15	14.53	4.24	1.095
نقص الدافعية	تجريبية	15	6.47	2.88	.742
	ضابطة	15	13.93	3.65	.943
عدم وضوح الهدف	تجريبية	15	8.67	2.92	.754
	ضابطة	15	16.87	3.62	.935
التلؤؤ الأكاديمي	تجريبية	15	73.60	18.76	4.844

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
المماثلة والهروب من المهام	Equal variances assumed	5.122	.032	-4.607	28	.000	-9.333	2.026	-13.483	-5.184
	Equal variances not assumed			-4.607	23.201	.000	-9.333	2.026	-13.522	-5.145
إدارة الوقت وترتيب الأولويات	Equal variances assumed	1.225	.278	-6.326	28	.000	-9.133	1.444	-12.091	-6.176
	Equal variances not assumed			-6.326	25.824	.000	-9.133	1.444	-12.102	-6.165
القلق وعدم الرضا عن الذات	Equal variances assumed	.059	.810	-1.346	28	.189	-1.733	1.288	-4.371	.904
	Equal variances not assumed			-1.346	27.828	.189	-1.733	1.288	-4.371	.905
المعتقدات الخطأ عن الأداء	Equal variances assumed	.505	.483	-2.965	28	.006	-5.267	1.776	-8.905	-1.628
	Equal variances not assumed			-2.965	26.472	.006	-5.267	1.776	-8.915	-1.618
نقص الدافعية	Equal variances assumed	.977	.331	-6.219	28	.000	-7.467	1.201	-9.926	-5.007
	Equal variances not assumed			-6.219	26.532	.000	-7.467	1.201	-9.932	-5.001
عدم وضوح الهدف	Equal variances assumed	.183	.672	-6.826	28	.000	-8.200	1.201	-10.661	-5.739
	Equal variances not assumed			-6.826	26.532	.000	-8.200	1.201	-10.661	-5.739

الملاحق

التلکؤ الأكاديمي	Equal variances not assumed			-6.826	26.790	.000	-8.200	1.201	-10.666	-5.734
	Equal variances assumed	.637	.432	-6.558	28	.000	-41.133	6.272	-53.981	-28.286
	Equal variances not assumed			-6.558	26.994	.000	-41.133	6.272	-54.002	-28.264

الملحق رقم (12): المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية.

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	
Pair 1	المماطلة والهروب من المهام. قبلي	24.93	15	2.99	.771
	المماطلة والهروب من المهام. بعدي	13.73	15	6.69	1.728
Pair 2	إدارة الوقت وترتيب الأولويات. قبلي	24.87	15	5.24	1.352
	إدارة الوقت وترتيب الأولويات. بعدي	14.67	15	3.33	.860
Pair 3	القلق وعدم الرضا عن الذات. قبلي	22.27	15	2.49	.643
	القلق وعدم الرضا عن الذات. بعدي	20.80	15	3.38	.874
Pair 4	المعتقدات الخطأ عن الأداء. قبلي	14.73	15	2.79	.720
	المعتقدات الخطأ عن الأداء. بعدي	9.27	15	5.42	1.399
Pair 5	نقص الدافعية. قبلي	12.40	15	2.56	.660
	نقص الدافعية. بعدي	6.47	15	2.88	.742
Pair 6	عدم وضوح الهدف. قبلي	15.87	15	2.53	.654
	عدم وضوح الهدف. بعدي	8.67	15	2.92	.754
Pair 7	التلكؤ الأكاديمي. قبلي	115.07	15	7.81	2.018
	التلكؤ الأكاديمي. بعدي	73.60	15	18.76	4.844

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1	المماطلة والهروب من المهام. قبلي & المماطلة والهروب من المهام. بعدي	.389	.152
Pair 2	إدارة الوقت وترتيب الأولويات. قبلي & إدارة الوقت وترتيب الأولويات. بعدي	.313	.257
Pair 3	القلق وعدم الرضا عن الذات. قبلي & القلق وعدم الرضا عن الذات. بعدي	-.069	.806
Pair 4	المعتقدات الخطأ عن الأداء. قبلي & المعتقدات الخطأ عن الأداء. بعدي	-.293	.290

الملاحق

Pair 5	نقص الدافعية. قبلي & نقص الدافعية. بعدي	15	.089	.751
Pair 6	عدم وضوح الهدف. قبلي & عدم وضوح الهدف. بعدي	15	-.151	.590
Pair 7	التلکؤ الأكاديمي. قبلي & التلکؤ الأكاديمي. بعدي	15	.292	.291

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	الملاحظة والهروب من المهام. قبلي - الملاحظة والهروب من المهام. بعدي	11.200	6.178	1.595	7.779	14.621	7.021	14	.000
Pair 2	إدارة الوقت وترتيب الأولويات. قبلي - إدارة الوقت وترتيب الأولويات. بعدي	10.200	5.254	1.356	7.291	13.109	7.520	14	.000
Pair 3	القلق وعدم الرضا عن الذات. قبلي - القلق وعدم الرضا عن الذات. بعدي	1.467	4.340	1.121	-.937	3.870	1.309	14	.212
Pair 4	المعتقدات الخطأ عن الأداء. قبلي - المعتقدات الخطأ عن الأداء. بعدي	5.467	6.781	1.751	1.712	9.222	3.122	14	.007
Pair 5	نقص الدافعية. قبلي - نقص الدافعية. بعدي	5.933	3.674	.949	3.899	7.968	6.255	14	.000
Pair 6	عدم وضوح الهدف. قبلي - عدم وضوح الهدف. بعدي	7.200	4.144	1.070	4.905	9.495	6.729	14	.000
Pair 7	التلکؤ الأكاديمي. قبلي - التلکؤ الأكاديمي. بعدي	41.467	18.094	4.672	31.446	51.487	8.876	14	.000

الملحق رقم (13): المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة

T-Test

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 المماثلة والهروب من المهام- بعدي	13,73	15	6,69	1,728
المماثلة والهروب من المهام- تتبعي	11,47	15	2,77	,716
Pair 2 إدارة الوقت وترتيب الأولويات- بعدي	14,67	15	3,33	,860
إدارة الوقت وترتيب الأولويات- تتبعي	12,33	15	1,91	,494
Pair 3 القلق وعدم الرضا عن الذات- بعدي	20,80	15	3,38	,874
القلق وعدم الرضا عن الذات- تتبعي	12,40	15	2,41	,623
Pair 4 المعتقدات الخطأ عن الأداء- بعدي	9,27	15	5,42	1,399
المعتقدات الخطأ عن الأداء- تتبعي	8,20	15	2,34	,603
Pair 5 نقص الدافعية- بعدي	6,47	15	2,88	,742
نقص الدافعية- تتبعي	6,33	15	1,50	,386
Pair 6 عدم وضوح الهدف- بعدي	8,67	15	2,92	,754
عدم وضوح الهدف- تتبعي	8,80	15	2,70	,698
Pair 7 الدرجة الكلية- بعدي	73,60	15	18,76	4,844
الدرجة الكلية- تتبعي	59,53	15	9,09	2,348

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 المماثلة والهروب من المهام- بعدي & المماثلة والهروب من المهام- تتبعي	15	,123	,663
Pair 2 إدارة الوقت وترتيب الأولويات- بعدي & إدارة الوقت وترتيب الأولويات- تتبعي	15	,119	,672
Pair 3 القلق وعدم الرضا عن الذات- بعدي & القلق وعدم الرضا عن الذات- تتبعي	15	-,121	,668
Pair 4 المعتقدات الخطأ عن الأداء- بعدي & المعتقدات الخطأ عن الأداء- تتبعي	15	,176	,530
Pair 5 نقص الدافعية- بعدي & نقص الدافعية- تتبعي	15	,293	,289
Pair 6 عدم وضوح الهدف- بعدي & عدم وضوح الهدف- تتبعي	15	,054	,848
Pair 7 الدرجة الكلية- بعدي & الدرجة الكلية- تتبعي	15	,124	,659

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	المماثلة والهروب من المهام- بعدي - المماثلة والهروب من المهام- تتبعي	2,267	6,923	1,787	-1,567	6,100	1,27	14	,225
Pair 2	إدارة الوقت وترتيب الأولويات- بعدي - إدارة الوقت وترتيب الأولويات- تتبعي	2,333	3,638	,939	,318	4,348	2,48	14	,026
Pair 3	القلق وعدم الرضا عن الذات- بعدي - القلق وعدم الرضا عن الذات- تتبعي	8,400	4,388	1,133	5,970	10,830	7,41	14	,000
Pair 4	المعتقدات الخطأ عن الأداء- بعدي - المعتقدات الخطأ عن الأداء- تتبعي	1,067	5,509	1,422	-1,984	4,118	0,75	14	,466
Pair 5	نقص الدافعية- بعدي - نقص الدافعية- تتبعي	,133	2,825	,729	-1,431	1,698	0,18	14	,858
Pair 6	عدم وضوح الهدف- بعدي - عدم وضوح الهدف- تتبعي	-,133	3,871	,999	-2,277	2,010	-0,13	14	,896
Pair 7	الدرجة الكلية- بعدي - الدرجة الكلية- تتبعي	14,067	19,804	5,113	3,099	25,034	2,75	14	,016