الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة –1–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس علوم التربية والأرطفونيا

Ministère de l'Enseignement Supérieur Et de La Recherche Scientifique
Université – BATNA – 01-
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département : Psychologie, Sciences de l'Éducation et Orthophonie

أثر خطة إرشادية (نفسية–تربوية) للتكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا –دراسة تجريبية–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) في علوم التربية

تخصص: توجيه وإرشاد نفسي وتربوي

إعداد الطالبة:

لقليب نور الهدى

تحت إشراف:

أ. حواس خضرة

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
مختار بروال	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة –1–	رئيسا
خضرة حواس	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة –1–	مشرفا ومقررا
عزوز كتفي	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	عضوا مناقشا
مدور ليلى	أستاذ محاضر–أ–	جامعة باتنة –1–	عضوا مناقشا
نجيبة بكيري	أستاذ التعليم العالي	جامعة جيجل	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ قَالُواْ سُبۡحَٰنَكَ لَا عِلۡمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمۡتَنَآۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ ٣٢ ﴾

[سُورَةُ البَقَرَةِ:٣٢]

شكـــر وتقدير

وما توفيقي إلا بالله العلي العظيم عليه توكلت وإليه أنيب، اللهم لك الحمد وأنت للحمد أهل، ولك الشكر وأنت للشكر أهل، الحمد لله حمدا يليق بجلالة قدره وعظيم سلطانه الذي وفقني لهذا العمل، وصلى اللهم وسلم على رسوله الكريم قدوتنا وأسوتنا الذي غرس في قلوبنا حب العلم والايمان.

أما بعد، إني لأجد نفسي منقادة بشرف الوفاء وخالص العرفان وجميل التقدير لمشرفتي الأستاذة خضرة حواس على قبولها بصدر رحب الإشراف على هذا العمل ومسايرة الخطوات التي رافقت إنجازه بما قدمته من توجيه رشيد، وما منحته من علم غزير وأسلوب متفرد ورحابة صدر ووقت، وما قدمته من تفهم واحتواء في أصعب الأوقات، فاللهم اجعله في ميزان حسناتها.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وإثراءها بملاحظاتهم القيمة، فجزاهم الله عنا خير جزاء.

ولا يفوتني أن أتقدم بخالص الشكر إلى الأساتذة الأفاضل بقسم علم النفس جامعة باتنة 1، والذين كان لي عظيم الشرف أخذ العلم على أيديهم طيلة السنوات النظرية للتخصص، وفي الأخير إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد ولو بكلمة.

فلكل هؤلاء شكرا جزيلا.

إهـــداء

إلى من زرعا فيّ بذور الخير منذ أن درجت، والديّ الكريمين أطال الله عمرهما في طاعته وألبسهما ثوب الصحة والعافية.

إلى من ساندني وصبر وتحمل من أجلي زوجي الغالي، حفظه الله ورعاه.

إلى أنوار حياتي فلذات أكبادي: يوسف، منيب، يحيى، وروح الغالي طه عبد الرحمن.

إلى عائلتي الكريمة كل باسمه خاصة مريم، وخديجة حفظهما الله.

إلى كل السواعد الكادحة والعقول المبدعة التي تتفانى في خدمة الإنسانية.

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل.

ملخص الدراسة:

- هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر خطة إرشادية(نفسية–تربوية) مقترحة للتكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا –دراسة تجريبية–، تم بناء وتصميم خطة إرشادية (نفسية –تربوية)، تضمنت مبادئ واستراتيجيات نتائج البحوث والدراسات التي أجريت على المتخلفين دراسيا، وتوظيفها استنادا على خصوصيات الوضعيات التعليمية، والّتأكد من فعاليتها للتكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا وتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، من خلال تنمية بعض المتغيرات (الدافعية للتعلم ومهارات المذاكرة)، كما اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي ذو المجموعتين (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية)، مع إجراء القياس القبلي والبعدي والتتبعي، حيث تضمنت الخطة الإرشادية (12) جلسة بواقع جلستين في الأسبوع تراوحت مدتها بين (60–90) دقيقة، واشتملت على بعض فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي منها : المناقشة والحوار، النّمذجة، مراقبة الذات، تحفيز الذات، التعليم التعاوني، التنفيس الانفعالي، التعزيز، الواجب المنزلي، التغذية الراجعة، وفي ضوء خصائص العينة المستهدفة، تم تطبيق الدراسة التجريبية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا، الذين يزاولون دراستهم على مستوى المؤسسات التعليمية (عمار أحمد لخضر، أحمد عبوش، عمر بن خميس) –كشيده–باتنة خلال الموسم الدراسي 2023–2024، والبالغ عددهم 20 تلميذا وتلميذة (ة)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، بعد إخضاعهم إلى إجراءات الضبط التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في: الخطة الإرشادية من تصميم الباحثة، اختبار المصفوفات المتتابعة الملون(CPM) لجون رافن John Raven Couloured Progressive Matrices، مقياس الدافعية للتعلم من إعداد يوسف قطامي، مقياس مهارات الاستذكار من إعداد حافظ نبيل ابراهيم وآخرون، نتائج التحصيل الدراسي، تمت المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة بالاعتماد على برنامج التحليل الإحصائيspss v20 ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: يوجد أثر فعال للخطة الإرشادية (النفسية–التربوية) المقترحة في تنمية كل من التحصيل الدراسي، الدافعية للتعلم، مهارات المذاكرة للمتخلفين دراسيا، حيث دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وبين درجات القياس

القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، عدم وجود فروق بين درجات القياس البعدي والقياس الّتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية في كل من التحصيل الدراسي، الدافعية للتعلم، مهارات المذاكرة، كما أكدت النتائج على أن للخطة الإرشادية المقترحة أثر فعال في التكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا وتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، للخطة الإرشادية المقترحة أثر فعال في تنمية متغيرات الدراسة: (التحصيل الدراسي، الدافعية للتعلم، ومهارات المذاكرة) لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: التخلف الدراسي، التحصيل الدراسي، الدافعية للتعلم، مهارات المذاكرة، الخطة الإرشادية.

Study Summary:

- The current study aimed to investigate the impact of a proposed (psychological-educational) counseling plan to support academically lagging students – an experimental study. A counseling plan (psychological-educational) was constructed and designed, incorporating principles and strategies from research and studies on academically lagging students, and applying them based on the specifics of educational situations. The study aimed to verify its effectiveness in supporting lagging students and improving their academic achievement by developing certain variables (motivation to learn and study skills) ,The researcher employed the experimental method with two groups (control group and experimental group), conducting pre, post, and follow-up measurements. The counseling plan included (12) sessions, with two sessions per week, each lasting between (60-90) minutes. It included several cognitive-behavioral counseling techniques such as discussion and dialogue, modeling, self-monitoring, self-motivation, cooperative learning, emotional ventilation, reinforcement, homework, and feedback,Based on the characteristics of the targeted sample, the experimental study was applied to a sample of third-grade elementary students who were academically lagging, studying at institutions (Ammar Ahmed Lakhdar, Ahmed Abush, Omar bin Khamis) in Ksherida, Batna during the academic year 2023-2024. The sample included 20 students (both male and female), divided into control and experimental groups after undergoing experimental control procedures, The study tools included: the counseling plan designed by the researcher, John Raven's Coloured Progressive Matrices (CPM) test, Yusuf Qatami's motivation to learn scale, Hafiz Nabil Ibrahim et al.'s study skills scale, and academic achievement results. The statistical analysis of the study hypotheses was conducted using SPSS v20, The study concluded with the following results: There is an effective impact of the proposed (psychological-educational) counseling plan in developing both academic achievement, motivation to learn, and study skills for academically lagging students. The results indicated statistically significant differences between the control and experimental groups in the post-measurement in favor of the experimental group, and between the pre-measurement and post-measurement scores of the experimental group in favor of the post-measurement. There were no differences between the post-measurement and follow-up scores of the experimental group in terms of academic achievement, motivation to learn, and study skills. The results confirmed the effectiveness of the proposed counseling plan in supporting academically lagging students and improving their academic achievement. The proposed counseling plan effectively developed the study variables (academic achievement, motivation to learn, and study skills) among the experimental study sample.

Keywords: Academic underachievement, academic achievement, learning motivation, study skills, counseling plan.

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	
فهرس الموضوعات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
فهرس الملاحق	
مقدمة	أ-هـ
الفصل التأسيسي	
1-إشكالية الدراسة	07
2-أهداف الدراسة	16
3-أهمية الدراسة	17
4-التعريفات الاجرائية لمصطلحات الدراسة	18
5-الدراسات السابقة	20
6-فرضيات الدراسة	51
7-خلاصة واستنتاجات	52
الفصل الثاني: التخلف الدراسي	
تمهيد	55
1-تعريف التخلف الدراسي	55
2-التخلف الدراسي وبعض المصطلحات المرتبطة به	59
3-تصنيف التخلف الدراسي	63
4-عوامل وأسباب التخلف الدراسي	65
5-خصائص وسمات المتخلفين دراسيا	69
6-تشخيص المتخلفين دراسيا والتعرف عليهم	72

7-استراتيجيات التعامل مع التلاميذ المتخلفين دراسيا	74
8-علاج التخلف الدراسي	79
خلاصة	83
الفصل الثالث: الدافعية للتعلم	
تمهيد	85
1-تعريف الدافعية	85
2-الدافعية للتعلم وبعض المصطلحات المرتبطة بها	89
3-أبعاد ومكونات الدافعية	93
4-تصنيف الدافعية	96
5-وظائف الدافعية	98
6-الاتجاهات النظرية المفسرة للدافعية	100
7-الدافعية للتعلم	113
8-انخفاض الدافعية للتعلم	115
9-استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم	118
10-نماذج استثارة الدافعية للتعلم	122
خلاصة	124
الفصل الرابع: مهارات المذاكرة	
تمهيد	126
1-تعريف مهارات المذاكرة	126
2-أهمية مهارات المذاكرة	131
3-مهارات المذاكرة وبعض المصطلحات المرتبطة بها	132
4-تصنيف مهارات المذاكرة	136
5-خصائص مهارات المذاكرة	138
6-الإتجاهات النظرية المفسرة لمهارات المذاكرة	138
7-أهم مهارات المذاكرة	146

7-1-مهارات تحديد الأهداف	146
7-2-مهارات تنظيم وإدارة وقت المذاكرة	150
7-3-مهارات تنظيم مكان المذاكرة	158
7-4-مهارات القراءة الفعالة	159
7-5-مهارات الاستعداد للامتحان	162
7-6-مهارات الحفظ والتذكر والتغلب على النسيان	166
خلاصة	170
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة التجريبية	
تمهيد	173
1-منهج الدراسة	173
2-التصميم التجريبي	174
3-ضبط متغيرات الدراسة	175
4-مجتمع الدراسة وطريقة اختيار العينة	175
5-تحقيق التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) من خلال بعض المتغيرات المؤثرة في الدراسة	178
6-حدود الدراسة	180
7-أدوات الدراسة	180
8-الأساليب الإحصائية المعتمدة	208
خلاصة.	210
الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج	
تمهيد	212
أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة	212
ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	227
الخاتمة	255
قائمة المراجع	260

الملاحق	280

فهرس الجداول

جدول رقم (01) يوضح نسب مؤشرات قوقل للاهتمام بالتخلف الدراسي	18
جدول رقم (02) يوضح مقارنة بين التخلف الدراسي وصعوبات التعلم من خلال مجموعة من النقاط	60
جدول رقم (03) يوضح أبعاد الدافعية للتعلم حسب كوزكي وأنتويستل	95
الجدول رقم (04) يوضح احتمالات العزو والنتائج المترتبة عنها لدى وينر	106
جدول رقم (05) يوضح نموذج لمهارة تنظيم وقت المذاكرة	157
جدول رقم(06) يوضح توزيع عينة مجتمع الدراسة	176
جدول رقم(07) يوضح توزيع عينة الدراسة التجريبية	177
جدول رقم (08) يوضح الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي في التحصيل الدراسي	178
جدول رقم(09) يوضح دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للدافعية للتعلم	179
جدول رقم(10) يوضح دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمهارات المذاكرة	180
جدول رقم(11) يوضح توزيع عبارة مقياس الدافعية للتعلم وفق أبعاده	184
جدول رقم(12) يوضح نوع وأرقام عبارات مقياس الدافعية للتعلم	184
جدول رقم (13) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة الفاكرونباخ	187

جدول رقم (14) يوضح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية	188
جدول رقم(15) يوضح الخارطة الزمنية لسير جلسات الخطة الإرشادية	193
جدول رقم (16) يوضح ملخص جلسات الخطة الإرشادية.	200
جدول رقم (17) يوضح نتائج تحكيم الخطة الإرشادية	205
جدول رقم(18) يوضح معايير كوهين للحكم على حجم التأثير ومربع ايتا	208
جدول رقم(19) يوضح نتائج اختبار (ت) للتحصيل الدراسي في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والتجريبية	213
جدول رقم(20) يوضح نتائج اختبار (ت) للتحصيل الدراسي بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية	214
جدول رقم(21) يبين نتائج معامل الارتباط بين القياس القبلي والبعدي للتحصيل الدراسي	214
جدول رقم(22) يلخص نتائج المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثر الخطة الإرشادية على التحصيل الدراسي	215
جدول رقم(23) يوضح دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للدافعية للتعلم	215
جدول رقم(24) يوضح دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي للدافعية للتعلم	217
جدول رقم (25) يوضح تأثير الخطة الإرشادية على دافعية التعلم للتلاميذ في القياس البعدي	218
جدول رقم(26) يلخص نتائج المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثر الخطة الإرشادية على الدافعية للتعلم	219
جدول رقم(27) يوضح دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية	221

والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات المذاكرة	
جدول رقم(28) يوضح دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات المذاكرة	222
جدول رقم (29) يوضح تأثير الخطة الإرشادية على مهارات المذاكرة للتلاميذ في القياس البعدي	222
جدول رقم(30) يلخص نتائج المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثر الخطة الإرشادية على مهارات المذاكرة	223
جدول رقم(31) يوضح نتائج اختبار(ت) للتحصيل الدراسي بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية	224
جدول رقم(32) يوضح دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي للدافعية للتعلم	225
جدول رقم (33) يوضح تأثير الخطة الإرشادية على دافعية التعلم للتلاميذ في القياس التتبعي	226
جدول رقم(34) يوضح دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي لمهارات المذاكرة	226
جدول رقم (35) يوضح تأثير الخطة الإرشادية على مهارات المذاكرة للتلاميذ في القياس التتبعي	227

فهرس الأشكال	
الشكل رقم (01) يبين العلاقة بين المصطلحات الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث	90
الشكل رقم (02) يبين تلخيص نظرية سكينر في تعديل السلوك	109
الشكل رقم(03) يمثل هرمية الحاجات عند ماسلو	113
شكل رقم (04) يوضح التدرج في اكتساب المهارة	129
شكل رقم (05) يوضح تصنيف مهارات المذاكرة	137
شكل رقم (06) يوضح مراحل تتابع اكتساب السلوك حسب بندورا	144
الشكل رقم (07) يوضح الوزن النسبي لإسهام العمل بالأهداف أو بدونها على الأداء في الاختبار الشكل	147
الشكل رقم(08) يوضح استراتيجية تحديد الأهداف وتجزئتها من أهداف طويلة الأمد إلى أهداف قصيرة الأمد.	149
الشكل رقم (09) يوضح عناصر تنظيم الوقت	153
الشكل رقم (10) يوضح تنظيم أوقات المذاكرة	155
الشكل رقم (11) يوضح أشكال الراحة أثناء المذاكرة	156
الشكل رقم(12) يوضح أهم متطلبات مكان المذاكرة	159
الشكل رقم (13) يوضح خطوات استراتيجية(SQ4R).	162
الشكل رقم (14) يوضح التصميم التجريبي المستخدم	174
الشكل رقم (15) يوضح توزيع مجتمع الدراسة	176

الشكل رقم (16) يوضح توزيع عينة الدراسة	178

فهرس الملاحق	
الملحق (1): إشهاد بإجراء دراسة ميدانية على مستوى المؤسسة التربوية.	280
الملحق (02): ترخيص للموافقة على إجراء الدراسة الميدانية من طرف مديرية التربية.	281
الملحق (03): مقياس الدافعية للتعلم.	282
الملحق(04): مقياس مهارات المذاكرة.	285
الملحق (05): استمارة استقصاء الوضعية الشخصية للتلميذ.	288
الملحق(06): استمارة التقويم التشخيصي موجهة للأساتذة.	289
الملحق رقم (07): استمارة نسبة حضور وغياب التلاميذ لجلسات الخطة الإرشادية	291
الملحق(08): نموذج عن اختبار جون رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة لقياس الذكاء.	292
الملحق (09): معايير قياس الذكاء في اختبار جون رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة.	293
الملحق (10): المطويات الخاصة بالخطة الإرشادية.	295
الملحق رقم (11): قائمة الأساتذة المحكمين للخطة الإرشادية.	302

مقدمة

مقدمة:

تهدف المقاربات التربوية الحديثة إلى جعل المؤسسات التعليمية مؤسسات مجتمعية في خدمة محيطها الاجتماعي والاقتصادي، وإضفاء مزيد من الفعالية على وظيفتها بما يساهم في رفع التحديات الإنمائية المطروحة باختلافها، وذلك تأسيسا على أنها البيئة التربوية الحاضنة للمسار التعليمي للأفراد، والتي تهدف إلى جعل التلميذ مصدرا لخلق الثروة من خلال بناء متعلمين أكثر تمثلا واستجابة لتطلعات وأولويات المجتمعات، كذلك استنادا إلى أن رأس المال البشري هو الثروة الفعلية التي تحقق التقدم التي تصبوا إليه المجتمعات، والذي يضمن مجاراتها للتطورات المتسارعة والآنية التي أصبحت من سمات عالمنا المعاصر، كما تعتبر مخرجات العملية التعليمية على اختلاف مراحلها، معيارا يقاس على أساسه التطور والتفوق في مختلف المجالات (الاجتماعية، الاقتصادية، التربوية، الثقافية، السياسية .....)، وتأسيسا على هذا باتت المؤسسات التعليمية مطالبة بخلق عناصر المناخ الدراسي الملائمة للتّمدرس الفعال، هذا ما دفع القائمين على الأنظمة التعليمية للسعي وراء توفير كل الإمكانيات التي من شأنها تحقيق توازن موضوعي ومنهجي لعناصر المنظومة التربوية، بدءًا بالمدخلات ثم الفعاليات وانتهاء بالمخرجات، وذلك بهدف رأب الصدع بين الأهداف المسطرة والنتائج المحققة على مستوى جميع مراحل التعليم.

وتمثل مرحلة التعليم الابتدائي أهم مرحلة تعليمية استنادا إلى كونها القاعدة الأساسية في الهرم التعليمي، وذلك بالنسبة لكافة الأنظمة التربوية سواء كانت متطورة أو نامية، وتكمن أهميتها في أن النظام التعليمي هو نظام متسلسل بحيث تعمل كل مرحلة على تمهيد وتقديم المرحلة اللاحقة، والنجاح في أي مرحلة يعتمد بالأساس على المعارف والمعلومات التي تم اكتسابها في المرحلة السابقة، وهو بذلك يكتسب صفة التراكمية والتكاملية خاصة على مستوى الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، كما وتعد مرحلة التعليم الابتدائي من مراحل التعليم الالزامي التي تؤكد على حق الطفل في التعليم والتي تفترض ضرورة تعلّمه وتطوره.

وبما أن النظام التعليمي الجزائري ليس بمنأى عن أي نظام تعليمي آخر، فقد سعت الجزائر إلى تأكيد أهمية التعليم الابتدائي كذا الزاميته من خلال المناشير والقرارات الوزارية المختلفة، حيث كرس الدستور الجزائري حق الطفل الجزائري في التربية والتعليم، فقد أكدت المادة (53) من الدستور أن التعليم حق مضمون ومجاني ابتداء من سن التّمدرس إلى أن يبلغ الطفل من العمر ستة عشر سنة، كما جاء

بموجب القانون التوجيهي في المادة: 12 من القانون رقم 08_04 المؤرخ في 23 جانفي على إجبارية التعليم لكل الإناث والذكور البالغين من العمر من 6 إلى 16 سنة(**بخدة، و قلوش،2022، 107**)، في إشارة إلى تكافؤ الفرص بين الجنسين في التعليم، وقد جاءت هذه المناشير الوزارية استكمالا لسعي الجزائر في تحقيق إصلاح شامل للمنظومة التربوية ولضمان الانتقال السلس بين مراحل التعليم المتسلسلة، وعلى الرغم من العمل على تحسين وتطوير الواقع المدرسي، إلا أن النظام التعليمي يواجه العديد من المشكلات التي تؤثر بشكل أو بآخر على المتعلم النوع الذي تسعى المنظومة التربوية إلي الوصول إليه، حيث أشارت الوثيقة الوزارية المؤرخة في 03-09-1996 بوزارة التربية الوطنية عن الواقع التربوي، أنه" بالرغم من التزايد الكبير في أعداد المتمدرسين بفضل توفير فرص متكافئة لجميع التلاميذ، فإن المردود النوعي للتعليم لم يواكب هذا التطور العددي، وعلى الرغم من التعديلات والتحسينات التي أدخلت على هيكلة التعليم ومناهجه ووسائله، فإن النتائج المحققة لا تعكس الطموحات المرجوة(**سيسبان،2017، 12**)، ومع اهتمام الفاعلين في المجال التربوي بالكم على حساب النوع، كذلك الانتقال التلقائي للتلميذ من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الثانية، بالإضافة إلى سياسة الإنقاذ والامتحان الاستدراكي التي تنتهجها المنظومة التربوية في مراحل التعليم المتوسط والثانوي، قد ساهم في تفاقم المشكلات التربوية الموجودة أصلا، والتي على رأسها مشكلة التخلف الدراسي هذه الأخيرة التي لا يمكن إسناد مصدرها إلى طرف دون آخر، وقد يتضح حجم المشكلة إذا أنه لا يكاد يخلو فصل من الفصول الدراسية منها، كما أن كل(20) تلميذ من بين(100) يعانون منها، في حين أكدت دراسات أخرى أن النسب أعلى من ذلك بكثير(**معمرية،2009، 253**)، كما أن المتخلفين دراسيا عادة ما يعانون من تبعات هذه المشكلة (الفشل الدراسي، التسرب المدرسي)، حيث أكد تقرير حول التربية والتعليم في الجزائر لمنظمة اليونيسكو (2000)، أن(73%)من التلاميذ يعانون من الفشل المدرسي بين مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي، بينما أكدت الاحصائيات أن (46.73 %) رسبوا في امتحان شهادة الباكالوريا في (2007)(**صياد،2010، 9**)، كما دلت نتائج احصائيات عن دراسة للمركز الوطني للدراسات والتحاليل الخاصة بالسكان والتنمية(**CENEAP**) من أجل التخطيط في الجزائر في (2006)، تتعلق بالتلاميذ المتمدرسين على مستوى مختلف الأطوار التعليمية والتي تتراوح أعمارهم ما بين 6-24سنة، إلى تسرب ما يقارب (400ألف إلى 500ألف) تلميذا سنويا، وهي تمثل نسبة(32%) من التلاميذ، (**ياسين، 2010، 6**)، وفي ذات السياق بينت إحصائيات أخرى أن حوالي 200ألف تلميذ تسرب من المدرسة، والسبب الرئيسي هو التخلف الدراسي هذا الأخير

الذي تعد أسبابه غير واضحة وغير مبررة، مع العلم أن التلاميذ المتسربين أغلبهم بصحة جسدية وقدرات عقلية تتماشى مع عمرهم الزمني.**(نحوي،2017، 50)**

وتعد فئة المتخلفين دراسيا من الفئات الخاصة التي تستلزم التكفل النفسي والتربوي، كونها تسبب فقدا تربويا وماديا يخلف تأثيرا مزدوجا على الفرد والمجتمع على حد سواء، كما أن حصرها أصبح من المشكلات التي تواجه النظام التربوي في الوضع الحضاري، خاصة في ظل النسب التي تشير إلى استفحالها الكبير بين التلاميذ، وتأسيسا على هذا حظيت هذه الفئة باهتمام واسع ومتزايد في الوسط التربوي الجزائري سواء من الأخصائيين في المجال التربوي أو مسؤولي التربية الوطنية، وذلك راجع إلى كونها مشكلة اجتماعية ووطنية في آن واحد لا تقتصر على الناحية التربوية فحسب **(مراكشي،2018، 142)**، حيث قدم المنشور الوزاري رقم 433/و ت و/اع/المؤرخ في **2001**والمتضمن الرعاية التربوية للتلاميذ المتخلفين دراسيا، بعض المقترحات التربوية التي يمكن للأستاذ المتخصص الاعتماد عليها في التكفل بهذه الفئة على مستوى مرحلة التعليم الابتدائي، كالاعتماد على المعالجة البيداغوجية باعتبارها فعلا تربويا تصحيحيا يحقق التعديلات البيداغوجية الضرورية لعملية التعلم، كما أكد ذات المنشور على أن أهمية التعليم المكيف للتلاميذ المتأخرين دراسيا، حيث يعتبر بمثابة خطة علاجية تتضمن التكفل التدريجي بالرغم مما يتلقونه من معالجة تربوية**(غزال،2021، 209)**، في حين أكد القرار رقم 14 مؤرخ في 20ماي 2013، على ضرورة فتح أقسام خاصة لفائدة التلاميذ المتأخرين دراسيا، بهدف التكفل البيداغوجي بهم، وضرورة تنمية جهاز الإرشاد المدرسي، مع العمل على التقليل من نسب الرسوب في الأطوار التعليمية**(النشرة الرسمية للتربية الوطنية،2014، 6)**، وبالتوازي مع هذه القرارات والإجراءات، اتجه المنظرون والباحثون في الميدان النفسي التربوي إلى إخضاع مشكلة التخلف الدراسي إلى قوانين وأساسيات المعالجة الإمبيريقية، من حيث استقصاء أسباب تفشي المشكلة، كذا المتغيرات المتعلقة بها والآليات التي تمكن من التعامل معها في سياقاتها التربوية والاجتماعية، وذلك استنادا إلى امتدادها داخليا في العمق السيكولوجي للذات وخصوصياتها، وخارجيا بالنظر إلى تعقد الوضع الاجتماعي والحضاري، وفي هذا السياق هدفت دراسة**(مراكشي، 2018)** إلى التعرف على دور التعليم المكيف في التكفل بالتلاميذ المتأخرين دراسيا، والكشف عن مدى تأثيره على الجوانب النفسية والاجتماعية للتلاميذ، كذا معرفة مدى فاعليته في التقليل من نسب التسرب المدرسي، في حين درس كل من **(كوردالي، و موالك ،2020)** علاقة السمات الشخصية للمتأخرين دراسيا بتحصيلهم الدراسي على مستوى مرحلة التعليم الثانوي بولاية المدية، كما جاءت دراسة **(محمدي، و بلعادي،2012)** لتقصي استراتيجيات المدرسة الجزائرية في علاج المتأخرين دراسيا.

وتقع الدراسة الحالية ضمن مجال التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، الذي شهد في الآونة الأخيرة تطورا ملحوظا وفعالا نحو تفسير وتطوير وتعديل السلوكيات والمعارف التي يتبناها التلاميذ، في محاولة لحل المشكلات التي يعانون منها في الفضاء المدرسي والتكفل بهم على الصعيد النفسي والتربوي، حيث أكد **(الأموي،2012)** على أنه من الأمور التي أصبحت ضرورة حتمية، الاعتماد على بناء البرامج الإرشادية في الفضاءات التربوية، وذلك تأسيسا على أن بناءها قد استند إلى الفعالية المرجوة لأهدافها الإرشادية المتضمنة على مستواها، وأن تطبيق هذه البرامج يساهم في التكفل بالمشكلات التي تواجهها العملية التربوية والإرشادية في المؤسسات التعليمية، وذلك استنادا إلى أن العملية الإرشادية الفعالة التي تتركز على أسس علمية صحيحة لها تأثير إيجابي على مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، كما تعمل على حصر وضعيات القلق والتوتر قبل الاختبارات، هذا وتساهم معرفة مهارات المذاكرة الجيدة وممارستها في تنمية دافعية المتعلمين، على النجاح الدراسي و تحقيق تعلم أحسن بجهد أقل.**(عتوتة،2016، 8)**

وقد انطلقت الدراسة الحالية من الواقع الذي يعيشه النظام التربوي في الجزائر بكل ما يواجهه من مشكلات وتحديات، كذا المكانة التي يحتلها المتعلم النوع الذي تسعى الأنظمة إلى إيجاده، استنادا إلى ما يمثله من دعامة أساسية لتحقيق التقدم الذي تسعى إلى بلوغه، بالإضافة إلى مؤشرات التخلف الدراسي التي باتت تدق ناقوس الخطر بالنظر إلى النسب التي أشرنا إليها، كل هذه الشواهد تؤشر على أن مشكلة التخلف الدراسي هي مشكلة متشعبة وذات أبعاد متداخلة ولعل أهمها العوامل النفسية والتربوية، الأمر الذي يستدعي البحث في السبل السيكو بيداغوجية المساعدة للتكفل بهذه الفئة، والأخذ بيدها وتوجيهها توجيها سليما، وعزلها عن عوامل التهميش الاجتماعي وقبلها المدرسي، وتأسيسا على هذا ستعمل الدراسة الحالية على اقتراح وتطبيق خطة إرشادية نفسية تربوية للتكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث يتمثل مضمون هذه الخطة في جلسات إرشاد جماعية، تشتمل في شقها النفسي على آليات واستراتيجيات لتنمية الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتخلفين دراسيا، من خلال عدة متغيرات تساهم في ذلك مثل الثقة بالنفس، مفهوم الأنا التعليمية، تعديل الاتجاهات نحو العلم والتعلم، وتشتمل في شقها التربوي جلسات إرشادية تهدف على إكساب التلاميذ بعضا من مهارات المذاكرة التي تتناسب معهم، منها مهارات تحديد الأهداف، تنظيم وقت المذاكرة، تنظيم مكان المذاكرة، مهارات الامتحان، مهارات استخدام الوسائل الحديثة، بالاعتماد على فنيات واستراتيجيات فعالة مثل:(التعزيز، التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، مراقبة الذات، تحفيز الذات)، وذلك استنادا إلى تأكيد النظريات النفسية

التربوية على قابلية السلوك الإنساني للتعديل والتنمية والاكتساب، وهو ما ينطبق على متغيرات الدراسة: الدافعية للتعلم، ومهارات المذاكرة، والتحصيل الدراسي.

الفصل التأسيسي

1-إشكالية الدراسة

2-أهداف الدراسة

3-أهمية الدراسة

4-التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

5-الدراسات السابقة

6-فرضيات الدراسة

7-خلاصة واستنتاجات

1-إشكالية الدراسة:

تستند كل المجتمعات الساعية إلى مسايرة هذا العصر بكل ما يحمل من تعقيدات، على مدى اكتساب أفراده للمعرفة على اعتبارها ناتجا فكريا تستهدف الإنسان، وكونها من أحد الوسائل الهامة لتحقيق التقدم، حيث أصبح يسوق للفرد بوصفه مهارات وقدرات ومعارف خاضعة لمعايير السوق والمنافسة، كما أنه بتطويرنا لمعارف الأفراد على اتفاق أهدافها واختلاف موضوعاتها، إنما نسعى إلى اكتشاف الإنسان النوع الآخذ بأسباب الحضارة والمدنية العصريين في سياقهما التطوري(**عبدولي،2014، 378**)، واستنادا إلى مكانة الفرد من حيث أنه العنصر الرئيسي لأي مشروع تربوي، مما يسترعي الاهتمام بإشكالية بناءه كعنصر فاعل ومشارك في بناء المجتمع، باعتباره خاضعا للنموذج الاجتماعي والسياسي والثقافي والتربوي.

وتمثل المنظومة التربوية بكل ما تستند إليه من مقومات ومكونات، عملية تكاملية ذات أهداف وغايات ومهام موحدة، تعكس رغبات المجتمع وآماله وطموحاته في نطاق النسق الإنساني والتطبيع الاجتماعي، وتماشيا مع هذا الإطار سعت الدول إلى جعل عملية تطوير وتجويد التعليم تشغل مكان الصدارة، وتحظى بالاهتمام من طرف الفاعلين والقائمين على الفعل التربوي بكل أطيافهم (أساتذة، إداريين، أخصائي تربية وأخصائيين نفسانيين، مستشاري توجيه وإرشاد ..إلخ.)، حيث أنه لا مناص لإدراك الغايات دون الاهتمام بالمتعلم، وهي مهمة موكلة على عاتق صناع القرار قصد إيجاد الإنسان النوع باعتباره المحرك الأساسي لعملية التطور، وبالتالي فهو بحاجة إلى إحاطة نفسية وتربوية شاملة تراعي خصوصياته البيولوجية (باعتباره طفلا أو مراهقا)، وانتسابه للفضاء (الأسري والاجتماعي)، فضلا عن تصوراته للمدرسة خاصة في ظل واقع مشحون بالتوترات، وكذلك الارتباك من المستقبل (التصورات والتّمثُّلات للفاعل المدرسي)(**عبدولي،2014، 378**)، بما ينعكس إيجابا على المخرجات التعليمية، هذه الأخيرة التي أصبحت تمثل الرأس المال الحقيقي الذي يحقق التقدم والتطور الذي يتماشى مع التغيرات الحادثة، والتي مست جميع ميادين التقدم العلمي والبحث التقني، وتجسيدا لهذه الأهداف فقد سعت المنظومات التربوية إلى إلزامية مراحل التعليم، وتحقيق مبادئ تكافؤ الفرص في التعليم، كذا الاهتمام بالفئات الخاصة، ومحاولة توفير كل الإمكانيات التي من شأنها استغلال ثروتها البشرية أحسن استغلال، والعمل على الحد من الهدر التربوي باعتباره يمثل فشلا على مستوى النظام التربوي.

وعلى الرغم من كل الجهود المبذولة والإمكانيات المتاحة، إلا أن الأنظمة التعليمية تواجه العديد من الصعوبات والتحديات التي تعيق تحقيق أهدافها التي لا تنفصل عن أهداف المجتمع، حيث أشار تقرير معهد (**Brookings**)، باعتباره من أهم المؤسسات الفكرية المنوطة بإجراء الأبحاث والتعليم في ميدان العلوم الاجتماعية حول وضعية التعليم في الوطن العربي، أن(56%)من تلاميذ التعليم الابتدائي، و(48%) من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي، لا يتعلمون المهارات الأساسية داخل الفضاءات التعليمية، كما أن معظم الأنظمة التربوية العربية لا تبدي الكثير من الاهتمام بتوفير طرق وآليات تساهم في جذب التلاميذ داخل المؤسسات التعليمية، أو ضمان توفير بنى تحتية ملائمة لملايين الأطفال والشباب العرب خاصة المحرومين(**إسعادي،2022، 13**)، كما جاء في دراسة حول واقع التعليم في الوطن العربي، والمنبثقة عن نتائج المؤتمر التاسع لوزراء التربية والتعليم العربي، تحت إشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألسكو) في تونس (2014)، أن نسب التسرب المدرسي العالمية في (2013) قد بلغت(26.04%) للذكور، و(24%) للإناث، أما على مستوى الوطن العربي، فقد سجلت نسبة قدرت ب (20%) للذكور و(19.04 %) للإناث(**خصاونة، و آخرون،2014، 132**).

هذا وتعد مشكلة التخلف الدراسي من أهم التحديات التي تواجه التعليم، حيث أنها مشكلة عبر حضارية لا تقتصر على مجتمع معين أو نظام تعليمي محدد، فلا يكاد أي فصل دراسي أن يخلو منها ولأسباب مختلفة، كما أنها لا تقتصر على مرحلة دراسية معينة، وتزداد تداعيتها كونها معقدة ناشئة عن تفاعل عدة أسباب وعوامل، بعضها يرجع إلى التلميذ ووضعياته الجسمية، والعقلية، والانفعالية، في حين يرتبط بعضها بالبيئة المدرسية والأسرية للمتعلم، حيث أكد حامد زهران على أن التخلف الدراسي يرجع إلى تقلص أو عجز المؤسسات التربوية على توفير الإرشاد التربوي داخلها، عدم القدرة على تحقيق مستوى معين من التوافق الدراسي، عدم تحقيق الانسجام بين ما تحتويه المناهج من مادة معرفية والواقع المعاش فعليا، عدم توفير بيئة تربوية ملائمة، الافتقار إلى الانضباط المدرسي، كثرة الغيابات عن حضور الدروس، والهروب من المؤسسات التربوية، وعدم الاهتمام بتحصيل المعارف والمعلومات، النقائص والعيوب المتعلقة بآليات وأساليب تسيير الاختبارات(**الخولي،2005، 133**)، كما أشار **كراولي** و**ميريت** إلى أن التخلف الدراسي لأكثر من(25%)من التلاميذ يعزى إلى عوامل وأسباب ذات أبعاد وجدانية تتمثل في تدني مستوى تقدير الذات، ونقص الشعور بالفعالية، وهدر للوقت في أحلام اليقظة (**حسين،2012، 8**)، ولقد أكدت دراسة **السرهيد(2005)** على أن من أهم أسباب رسوب التلاميذ –بوصفه ذو صلة بتخلف

التلاميذ دراسيا–، المحيط الأسري المتمثل في فقدان أحد الوالدين، والمحيط المدرسي المتمثل في الكراهية لبعض المباحث الدراسية وضعف الإدارة، كما أكدت دراسة **التميمي(2014)** أن العوامل الأسرية والأكاديمية والشخصية تؤدي دورا كبيرا في ضعف التحصيل الدراسي كمؤشر على التخلف الدراسي ونتيجته**(بلعباس، وراشدي،2022 ،568)**، في حين بينت دراسة **بركات و حرز الله (2010)**، أن أهم أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ انعدام الشعور بالانتماء للفضاء المدرسي، مما يؤدي إلى إهمال الدراسة وفقدان الميل والرغبة لمتابعة التعليم، عدم إلمام الأساتذة بمبادئ النظريات النفسية والتربوية الحديثة وإسقاطاتها في المجال التربوي، الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية والسلوكيات الغير سوية، تدني الوضع الاقتصادي والاجتماعي للتلاميذ، كما جاءت دراسة **(محمدي،2018)** لاستقصاء واقع التكفل النفسي للمتأخرين دراسيا من قبل الأخصائيين النفسانيين بمدينة ورقلة، حيث أكدت على أن أسباب التخلف الدراسي متعددة (عقلية، نفسية، أسرية، مدرسية)، وأن سبل التكفل بهذه الفئة تشمل العلاج (النفسي، التربوي، الاجتماعي)، كما أكدت أن أهم العوامل المساهمة في علاج المتخلفين دراسيا هي تحديد الأسباب الفعلية للمشكلة والكشف المبكر والتشخيص الدقيق والمساهمة الفعالة للأسرة والأساتذة في الخطة العلاجية بما يحقق التحسن والنجاح بنسب تنحصر ما بين (60%–90%) من الفعالية، وتجدر الإشارة إلى الانعكاسات متفاوتة الجوانب التي تخلفها المشكلة على نفسية المتعلم وسلوكه، فالمتخلف دراسيا يعاني من نقص الدافعية للتعلم، وتدني الثقة في النفس، وانخفاض في تقدير الذات، والقلق والعزلة والاكتئاب، وعدم القدرة على التكيف مع الآخرين **(الخولي ،2005، 130)**، مما ينتج عنه سلوكيات كالعدوان، والعنف، والغش، والكذب، والتنمر، والتسرب من المدرسة، كما أكد قزافيروجرس " **xavierrogiers** " على الانعكاسات السلبية لإعادة السنة وما تخلفه من أنواع للقلق والاضطراب لدى التلاميذ الذين كان من المفروض أن ينتقلوا، حيث أكدت البحوث والدراسات على أنهم لا يستفيدون ويتعلمون شيئا إذا ما كرروا، كما تترك خبرة الرسوب تأثير عميق في نفسيتهم، فيخلق لديهم في معظم الأحيان شعورا بالفشل، وانعداما للثقة بالنفس، وقصورا في إدراك طاقتهم الذاتية**(بوخروفة، وآخرون،2023، 433)**، بالإضافة إلى ذلك أن النسب المتزايدة للمتعلمين تقلل من إمكانية الاهتمام والتكفل بالمتخلفين دراسيا، ينتج عنه ظهور صعوبات ومعيقات تحول دون تأدية المؤسسات التربوية رسالتها على الوجه الأكمل، وهذا ما أكدته دراسة موسعة خاصة بالجزائر أجراها مركز الأبحاث في الاقتصاد التطبيقي للتنمية(**CREAD**) والممول من طرف وزارة التربية الوطنية واليونيسيف، في (5) ولايات وهي(الجزائر

العاصمة، باتنة، البيض، مستغانم ،تمنراست)، حيث أشار عدد كبير من الأساتذة إلى وجود صعوبات ومعيقات تحول دون قيامهم بمهامهم البيداغوجية على أكمل وجه، أهمها الأقسام البيداغوجية المكتظة بتلاميذ يفتقرون إلى الانضباط.(**إسعادي ،2022، 13**)

وتأكيدا منها على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم وإلزاميته، كذا مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والتكفل بالفئات الخاصة، قامت الجزائر بالعديد من الاصلاحات على مستوى منظومتها التربوية لتحسين عملية التعلم، وإيجاد المخرجات التي تمكنها من حصر المشكلات في الفضاء المدرسي خاصة مشكلة التخلف الدراسي، إلا أن مؤشراتها مازالت مرتفعة حيث بلغت نسبة المتخلفين دراسيا في (2005) على مستوى التعليم الابتدائي(44.31%)، وعلى مستوى التعليم المتوسط(25.06%)، أما في التعليم الثانوي فقد بلغت(24.62%)(**منصوري، 2016، 195**)، كما أشارت إحصائيات سجلتها الجزائر (2017) إلى أن(8.7%) من الإناث قابلها(20.5%)من الذكور، قد رسبوا في الطور الثانوي من السنة الأولى، وأن (6.6%)من الإناث قابلها(20.5%) من الذكور في السنة الثانية، وأما بالنسبة للسنة الثالثة فقدرت ب (29.6%)للإناث و(33.27%)للذكور، كما ورد في أحدث الإحصائيات التي كشف عنها المجلس الاقتصادي والاجتماعي "كناس"، إلى رسوب مليون تلميذ في السنة الدراسية (2021–2022)، نعم!! مليون تلميذ أعاد السنة خلال هذا الموسم الدراسي، في الأطوار التعليمية الثلاث، منها 330 ألف راسب في الابتدائي، و540 ألف في المتوسط، و252 ألف تلميذ راسب في الثانوي(**قحش،2023**)، كما سجلت نسبة وطنية قدرت ب(39.03%) راسب في شهادة التعليم المتوسط، و(29.19%) راسب في ولاية باتنة في السنة الدراسية (2022–2023) (**مركز التوجيه المهني،2023**)، وهذا ما يدل على انتشار مشكلة التخلف الدراسي واستفحالها ما يستدعي بذل المزيد من المجهودات في سبيل التصدي لها وتفعيل آليات الحد منها، والتكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا عل مختلف الأصعدة (النفسية، التربوية، الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية، الأسرية) في فضاء تكاملي يعكس النظرة الاستشرافية للقائمين على تحسين الفعل التربوي.

وعلى اعتبار برامج الإرشاد النفسي والتربوي من أهم الاستراتيجيات المعرفية والتطبيقية التي تعنى بالتكفل بالمشكلات التي تواجه المتعلمين، كما أنها أثبتت فعاليتها في استقصاء المشكلات واقتراح استراتيجيات وآليات التعامل معها، حيث أكدت باديات وآخرون(2006) على أن البرامج الإرشادية المدرسية تمثل واحدة من أهم الآليات التي بإمكانها مساعدة التلميذ على الاندماج في الفضاء الأكاديمي وتحقيق النجاح و التفوق الدراسي، واكتسابه للاتجاهات والمهارات المعرفية التي تمكنه من الوصول إلى

أهدافه وتحقيق الشعور بالأمن والاستقرار الذاتي(**عتوتة،2017، 7**)، مما أدى إلى اعتماد العديد من المنظرين في علم النفس على مدخل البرامج الإرشادية للتكفل بالمتخلفين دراسيا، حيث قام **الشريف**(2014)، باستقصاء فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التفكير لدى المتأخرين دراسيا في المرحلة الأساسية، كما تناول **الصفار(2022)**، تأثير الانتباه الانتقائي كمدخل لتحسين الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة المتأخرين دراسيا، هذا وقد أكدت **الشربيني(2001)**، على فاعلية برنامج إرشادي لرفع مستوى أداء التلاميذ المتخلفين دراسيا استنادا إلى المنهج التجريبي، وفي ذات السياق أكدت **فتح الله(2017)**، فاعلية برنامج إرشادي لخفض السلوك الإنسحابي لدى عينة من التلاميذ العاديين والمتأخرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية ودوره في تحسين تحصيلهم الدراسي.

وتعتبر الدافعية للتعلم من أهم المتغيرات السيكو بيداغوجية التي تساهم في التكفل بالمتخلفين دراسيا باعتبارها تكوين فرضي يهدف إلى توجيه سلوك التلاميذ ويدفعهم إلى القيام بواجباتهم بدقة وانتظام، كما يخلق لديهم الحافز والرغبة في النجاح والتفوق والانجاز، مما يساهم في تخطيهم للعقبات التعليمية التي تصادفهم والتغلب عليها، وهذا ما من شأنه أن يبعث لديهم الشعور بالثقة بالنفس وينمي مفهوم الأنا التعليمية داخلهم، وتأسيسا على أن شخصية الفرد هي كل متكامل متداخل التأثير فإن الجانب النفسي يؤثر حتما في الجانب التربوي، حيث أكد حسنين(2002)، على تأثير الدافعية للتعلم في عملية المذاكرة كذا تبني التلميذ للمهارات المذاكرة السليمة، وأن الدافع القوى باتجاه التعلم يساهم في زيادة اليقظة وينمي تركيز الانتباه كما يساهم في تأخير الإحساس بالملل، ويجعل المتعلم أكثر تمثلا لموضوعات مواده التعليمية، مما يخلق لديه رغبة في تحقيق النجاح وينعكس إيجابا على مثابرته في مقاومة الإغراءات التي تبعده عن المذاكرة خاصة في ظل ما تتضمنه البيئة من مغريات(ألعاب إلكترونية، تلفاز، كمبيوتر، هواتف ذكية، انترنيت)(**الشحات، 2011، 34**)، وتكمن أهمية الدافعية للتعلم في أن حدوث فعل التعليم والتعلم يتأسس على مستوى ما يمتلكه المتعلم منها، فهي شرط أساسي لتحقيق ذلك، ويؤكد هوزن**Husen**، أن الدراسات و الأبحاث أثبتت أن 50% من التباين في مستوى التحصيل الدراسي يرجع إلى الدافعية للتعلم، الميل الدراسي، الصحة النفسية والمحيط الأسري، وفي نفس السياق أكد جيتس **Gates**، أن الدافعية هي الشرط الوحيد الذي لا يتم التعلم إلا بها، وتعد الدافعية للتعلم هدفا تربويا في حد ذاتها، حيث أن استثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها وتوليدها اهتمامات محددة تخلق لديهم الرغبة في أداء نشاطات معرفية وانفعالية وسلوكية بعيدة عن المحيط المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، وهذا ما تسعى الأنظمة التربوية إلى

بلوغه(**شبحة، و بن الزين،2021، 159**)، كما أظهرت عديد الدراسات الصلة الوثيقة بين الدافعية للتعلم والتخلف الدراسي، كدراسة سكنك و زملائه **Schunk,& al** (2007)، التي بينت أن تدني الدافعية للتعلم تمثل أهم أسباب تدني التحصيل الدراسي وزيادة نسبة التسرب المدرسي للتلاميذ، فهي تساهم في خلق الشعور بالملل داخل الفضاءات المدرسية، وعدم الرغبة في الاستمرار في التعلم، كما أن محتوى المناهج التي تقدم لهم لا تستثير دوافعهم مما يؤدي إلى الفشل على مستوى اكتساب المواد الأساسية(القراءة، الكتابة، الحساب، مهارات المذاكرة، المنطق)، في حين بينت دراسة مقدم (2016) وجود علاقة موجبة بين الدافعية للتعلم والنجاح المدرسي كما أكدت أن الدافعية للتعلم تعتبر مفتاحا لمواجهة التسرب المدرسي والفشل، ولقد بينت دراسة بن موسى (2017) وجود علاقة موجبة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي(**شبحة، وبن الزين،2021 ،165**)، وفي سياق تناول الدافعية من خلال البرامج الإرشادية أكدت دراسة الزحيلي (2002) وجود فروق في الدافعية للتعلم بين التلاميذ ذوى التحصيل الدراسي المنخفض والتلاميذ ذوى التحصيل الدراسي المرتفع لصالح ذوي التحصيل المرتفع (**غنيمات، و عليمات،2011 ،522**). هذا وقد أكدت نتائج دراسة شواشرة (2007) على فاعلية البرنامج التربوي المطبق في استثارة دافعية المتعلم ورفع مستوى تحصيله الدراسي. (الناطور،**2010، 58**)

كما تعتبر مهارات المذاكرة من أهم المتغيرات المؤثرة في التحصيل الأكاديمي، حيث أن فشل أغلب التلاميذ قد لا يكون له علاقة بضعف قدراتهم العقلية أو أنهم ليسوا أذكياء أو قصور في بعض متغيراتهم الشخصية، وإنما قد يعود إلى افتقارهم إلى عادات الدراسة ومهاراتها السليمة، حيث تشير المهارة في علم النفس إلى سلوك منتظم يكتسبه الفرد نتيجة التعلم وتستثيره مواقف محدده ويكسبه التكرار في هذه المواقف قدرا من الثبات النسبي، فمهارات المذاكرة الفعالة تساهم في تحديد التلميذ لأهدافه بكفاءة وتجعله يسعى إلى تحقيقها جاهدا، كما تساعده على ترشيد استغلاله للوقت وتمكينه من اختيار أنسب الأماكن التي تجعله أكثر تركيزا واستيعابا لمواده الدراسية، كما تحسن كفاءته في كتابة التقارير وتنظيمها، كذا تسجيل الملاحظات المتعلقة بالدروس، وهذا ما يساعد على استثارة دافعيته للتعلم ورفع فاعليته على مستوى وضعيات الحفظ والتذكر، بما يؤدي إلى تأثير إيجابي في حل الاختبارات وتحسين مستوى التحصيل الدراسي(**القصابي، 2010، 3**)، وقد ركز الكثير من المنظرين في الميدان النفسي والتربوي على أهمية ودور العمليات العقلية المتعلقة بالتعلم، كما أكدوا وجود فروق فردية في إدراك المعلومات، حيث أن إحدى المشاكل المتعلقة بعملية بالتعلم يتمثل في التباين بين التلاميذ في طريقة حصولهم على المعلومات

وتخزينها واسترجاعها، وقد أشارت أبحاث سابقة إلى أن المتعلمين يستخدمون طرقاً واستراتيجيات مختلفة في التعلم مما يؤدي إلى نتائج تعليمية متباينة، واستنادا إلى أن فعل التعلم يتطلب جهدا واضحا من طرف التلميذ فإنه من الضروري ترشيد هذا الجهد في ضوء الأهداف المراد تحقيقها وذلك من خلال تضمين عملية المذاكرة آليات واستراتيجيات تتسم بالتنظيم والفعالية، تعمل على توفير الوقت والجهد للمتعلم بما ينعكس إيجابا على تحصيله الدراسي، وتمكنه من اكتساب المعلومات والخبرات بأقل وقت وجهد، حيث أكد ندى(2007) أن المذاكرة حالة عقلية ووظيفية في آن واحد، تتميز بمهارات وعادات خاصة يجب تعلمها مما يساعد في توفير الوقت والجهد للتلميذ، وهو ما يؤدي إلى تمكينه من الاستفادة المثلى من وقته وتحقيق نتائج أحسن لا تقتصر على التحصيل الدراسي فحسب بل تتعدى ذلك لتشمل على المدى الطويل مختلف مجالات الحياة، وأشار روبان Ruban(2000) على تقديم القانون العام في الو.م.أ (**Public 94/Law142**) دعما إضافيا يهدف إلى تضمين التدريب على مهارات وعادات المذاكرة في محتوى البرامج التعليمية المقدمة للمتخلفين دراسيا، حيث أثبتت الدراسات إلى تسجيلهم ضعفا واضحا في العديد من مهارات المذاكرة منها (تنظيم الوقت، تحديد الأهداف، مهارات الاختبارات، مهارات تنشيط الذاكرة، التنظيم الذاتي)(**فؤاد،2021، 219**)، و في هذا السياق بينت دراسة **ياسين (2015)**، وجود علاقة بين التحصيل الدراسي ومهارات المذاكرة، كما أكدت دراسة **(عبد الله، وعبد الحميد،2018)** وجود علاقة موجبة بين مهارات المذاكرة والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، كما أكدت نتائج الدراسة التي أجراها سيرين(**Serene**) أن تدني مستوى التحصيل الدراسي راجع إلى إهمال التخطيط والتنظيم لعملية التعلم، وكراهية الأساتذة وقلة الإقبال على الدراسة والإحساس بعدم أهميتها، بالإضافة إلى تبني عادات دراسية خاطئة أثناء عملية المذاكرة(**الشريف،2014، 852**)، هذا ولقد تناولت بعض الدراسات مهارات المذاكرة وتأثيرها على التخلف الدراسي في إطار البرامج الإرشادية كدراسة **(غنيمات، وعليمات،2011)** الموسومة بأثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية والتي أكدت فعالية البرنامج، في حين أكدت دراسة **(القصابي،2010)** وجود فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لصاح القياس البعدي من خلال تطبيق برنامج إرشادي جمعي في تحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب ضعاف التحصيل، كما أشارت دراسة قام بها كل من أبونت، وبوري، وويلش **Apont, Burry,&Welch** (2001)، إلى تحسن المعدلات التراكمية لعينة من الطلبة بعد تلقيهم تدريبا على استخدام مهارات دراسية فعالة(**الشريف ،2014، 852**).

وانطلاقا مما تم عرضه من إحصائيات ومؤشرات تتعلق بتخلف التلاميذ دراسيا على اختلاف بيئاتهم ومراحلهم التعليمية، خاصة مرحلة التعليم الابتدائي باعتبارها مرحلة تأسيسية لبناء الكفاءات والمهارات الأكاديمية الأساسية، كما أنها مرحلة تجهيزية يعتمد عليها المتعلم في المراحل التعليمية التي تليها من ناحية، وكذا باعتبارها من مراحل التعليم الإجبارية تتأسس على فكرة أن كل تلميذ يمتلك قدرات عقلية عادية يستطيع اكتساب مضامينها، هذه الأخيرة التي تعتبر كغاية تمكينية فمن المفترض أن ينجح فيها ما يمكنه من ممارسة حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية بسهولة، وهذا ما يطرح تساؤلات في حالات الإخفاق وعدم التمكن من الانتقال السلس بين مراحلها، واستنادا إلى ما تم عرضه من أسباب التخلف الدراسي والرسوب المتشعبة والتي تطرح على صعيد العديد من المستويات النفسية والتربوية والاجتماعية، ما جعل من الصعوبة حصرها في سبب دون آخر، كذا انعكاسات المشكلة على الفرد والمجتمع وما تشكله من فقد تربوي واقتصادي، وصولا إلى ما أفرزته التدخلات الإرشادية من نتائج تؤكد فعالية الآليات والفنيات والاستراتيجيات الإرشادية في حصر المشكلات الدراسية والتكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا، والتي أكدت على التأثير الإيجابي لتنمية كل من الدافعية للتعلم ومهارات المذاكرة في تحسين مستوى التحصيل المدرسي لهذه الفئة، مما يستدعي ضرورة التفكير في سبل التدخل والمساعدة لتمكين التلاميذ من النجاح في هذه المرحلة الاجبارية، وتأكيدا على أن كل مشكلة لها وضعيتها وبيئتها الخاصة بما يستلزم تصميم خطط إرشادية تتناسب معها، وأن الاستناد على ما جادت به الدراسات الإمبريقية في المجال التربوي والنفسي من خطط معيارية سلوكية ومعرفية لا يحقق النتائج المستهدفة، وتأسيسا على كل ما سبق تبلورت مشكلة الدراسة الحالية التي يعبر عنها إجرائيا بصياغة التساؤلات التالية:

ما أثر خطة إرشادية (نفسية-تربوية) مقترحة للتكفل بتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا من خلال تنمية الدافعية للتعلم ومهارات المذاكرة؟

ويندرج تحت هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

1-ما أثر تطبيق خطة إرشادية(نفسية-تربوية) مقترحة في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا؟

1-1-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا بعد التعرض للخطة الإرشادية المقترحة؟

1-2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا بعد التعرض للخطة الإرشادية المقترحة؟

2-ما أثر تطبيق خطة إرشادية(نفسية-تربوية) مقترحة في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا؟

2-1-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا بعد التعرض للخطة الإرشادية المقترحة؟

2-2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا بعد التعرض للخطة الإرشادية المقترحة؟

3-ما أثر تطبيق خطة إرشادية(نفسية-تربوية) مقترحة في تنمية مهارات المذاكرة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا؟

3-1-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات المذاكرة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا بعد التعرض للخطة الإرشادية المقترحة؟

3-2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في مهارات المذاكرة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا بعد التعرض للخطة الإرشادية؟

4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا بعد التعرض للخطة الإرشادية المقترحة؟

5-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس الّتتبعي للمجموعة التجريبية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا بعد التعرض للخطة الإرشادية المقترحة؟

6-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس الّتتبعي للمجموعة التجريبية في مهارات المذاكرة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا بعد التعرض للخطة الإرشادية المقترحة؟

2-أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تصميم خطة إرشادية استنادا إلى فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي للتكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا.
- الكشف عن أثر هذه الخطة الإرشادية (النفسية-التربوية) المقترحة للتكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا من خلال تنمية الدافعية للتعلم ومهارات المذاكرة.
- الكشف عن الفروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للتحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق الخطة الإرشادية.
- الكشف عن الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي بعد تطبيق الخطة الإرشادية.
- الكشف عن الفروق بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي في التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق الخطة الإرشادية.
- الكشف عن الفروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق الخطة الإرشادية.
- الكشف عن الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدافعية للتعلم بعد تطبيق الخطة الإرشادية.
- الكشف عن الفروق بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي في الدافعية للتعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق الخطة الإرشادية.
- الكشف عن الفروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات المذاكرة لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق الخطة الإرشادية.
- الكشف عن الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات المذاكرة بعد تطبيق الخطة الإرشادية.
- الكشف عن الفروق بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي في مهارات المذاكرة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق الخطة الإرشادية.

3-أهمية الدراسة: تستشف الدراسة الحالية أهميتها من خلال:

– نتائج الدراسة التي يمكن أن تمثل قاعدة بيانات تأسيسية في يد القائمين على العملية التعليمية، بهدف بناء خطط إرشادية وبرامج دراسية تساهم في التعامل الفعال مع المشكلات الدراسية، التي تقف عائقا في سبيل تحقيق أهداف النظام التربوي، والتي تقوم على تحسين مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين.

–تناولها لمشكلة التخلف الدراسي من منظور مختلف، فعلى الرغم من دلائل تمتع التلاميذ باستعدادات عقلية تتماشى مع عمرهم الزمني ومع المحتوى الدراسي المتضمن في المناهج المقدمة لهم، مع غياب الإعاقات التي تمس جانب الصحة الجسمية، وتوفر جل المطالب المادية والمعنوية، إلا أن الإحصائيات تؤكد وجود المشكلة واستفحالها على مستوى مختلف المراحل التعليمية.

–أهمية المرحلة التعليمية التي تختص بها الدراسة، ألا وهي مرحلة التعليم الابتدائي وهي مرحلة بناء شخصية الأفراد ومعتقداتهم وتصوراتهم وتوجهاتهم وتكوين المفاهيم والأفكار التي تلعب دورا هاما في حياتهم، كما أنها تمثل مرحلة بناء المعارف والمهارات التي تؤسس لاكتساب العلم والمعرفة، حيث أنها تمثل قاعدة هرم العملية التعليمية يتأسس على نوعية مخرجاتها المسار التعليمي للتلاميذ في المراحل اللاحقة، وذلك استنادا للتكامل والتفاعل بين المراحل التعليمية.

–تأكيد دور التدخلات الإرشادية (الخطة الإرشادية) في حصر المشكلات السيكو بيداغوجية التي يعاني منها التلاميذ في المحيط المدرسي، وإيجاد آليات التعامل معها.

–تزويد الباحثين في المجال النفسي التربوي بأدوات فاعلة تساهم في الكشف عن أسباب التخلف الدراسي، كاستقصاء مستوى الدافعية للتعلم ومدى اكتساب التلاميذ لمهارات المذاكرة، كما تهدف إلى وضع أداة فاعلة (خطة إرشادية) تتضمن جلسات جماعية تساهم في تحسين تحصيلهم الدراسي.

– يمكن لهذه الدراسة أن تمهد لدراسات أخرى، والتي تهدف إلى وضع وتطوير خطط إرشادية لعديد المشكلات التي تواجه المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية.

-تساهم نتائج هذه الدراسة في إثراء البحث العلمي التربوي، والاجتماعي، والنفسي للمتخلفين دراسيا والعمل على البحث في آليات التكفل بهم.

-تناول متغيرات الدراسة (التخلف الدراسي، الدافعية للتعلم، مهارات المذاكرة، التحصيل الدراسي) بوصفها متغيرات متفاعلة تمثل محاور للمشكلة متموضعة كنسق ومتضمنة في المشكلة وليست متغيرات منفصلة.

-وبالاطلاع على مؤشرات قوقل لاستقصاء نسبة الاهتمام بموضوع الدراسة في أخر(5) سنوات في الجزائر من طرف جميع الفئات، تحصلنا على النسب التالية:

الفترة الزمنة	نسبة الاهتمام المسجلة
20 جويلية 2019	% 75
23 جوان 2020	%50
23 جوان 2022	%49
16 جويلية 2023	%100
28 فيفري 2024	%100

جدول رقم (01) يوضح نسب مؤشرات قوقل للاهتمام بالتخلف الدراسي

كما سجلت على مستوى مدينة باتنة النسب التالية:

من5 إلى10 ديسمبر 2021 نسبة 100% فيما يخص التخلف الدراسي، ونفس النسبة في الفترة من 30جوان إلى 6 جويلية في 2019 فيما يتعلق بمشكلة الرسوب المدرسي.

4-التعريفات الاجرائية لمصطلحات الدراسة:

4-1-تعريف التخلف الدراسي: يعرف المتخلف دراسيا على أنه التلميذ الذي ينخفض مستواه الأكاديمي عما هو متوقع منه بناء على مستواه العقلي. **(معمري، 2020، 9)**

التعريف الإجرائي:

يعرف المتخلف دراسيا في هذه الدراسة: على أنه كل تلميذ لم يستطع تحصيل معدل الانتقال إلى السنة الموالية كما هو متوقع منه استنادا إلى مستواه العقلي، وقررت اللجان التربوية بالمؤسسة بإعادته للسنة الثالثة ابتدائي، كما أن سجله الدراسي التراكمي يثبت أن مستواه التحصيلي كان طبيعيا، لكنه يعاني من تدني في مستوى الدافعية للتعلم وعدم امتلاكه لمهارات المذاكرة.

4-2-تعريف التحصيل الدراسي: يعرفه كارتر جود **Karter Good**على أنه اتقان الأداء من معارف ومهارات معينة، يكتسبها المتعلم أثناء استيعابه لمواده الدراسية، وذلك من خلال مقارنته بزملائه الآخرين في ضوء معايير محددة. **(الشيخ،2015، 224)**

التعريف الإجرائي: تعرف الباحثة التحصيل الدراسي على أنه المعدل التراكمي للمواد الدراسية التي يتعلمها تلميذ السنة الثالثة ابتدائي في الفصل الأول من السنة الدراسية(2022-2023) والسنة الدراسية (2023/ 2024).

2-**تعريف الدافعية للتعلم:** يقصد بها رغبة قوية في تحقيق التفوق الدراسي، فهذا الدافع الذاتي المتمثل في الرغبة في الدراسة يعمل كقوة محركة لطاقات الفرد يمكنه من العمل بأقصى إمكاناتها لتحقيق التفوق **(الداهري ،2010، 176)**

التعريف الإجرائي: تعرف الباحثة الدافعية للتعلم على أنها إحساس داخلي بمثابة شعلة افتراضية تخلق لدى تلميذ السنة الثالثة ابتدائي الرغبة في النجاح والتفوق ويتجلى ذلك من خلال إقباله على الدراسة، عدم إهمال الواجبات المدرسية، التجاوب مع الأستاذ داخل الفصل الدراسي، تحديد أهداف دراسية والعمل على تحقيقها، تبني تمثّلات إيجابية عن الأنا التعليمية، ويستدل عليها من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الدافعية للتعلم المعتمد في هذه الدراسة، وهو المقياس الذي وضعه يوسف قطامي سنة (1992)، و تتراوح درجاته بين (36) درجة كحد أدنى و (180) درجة كأعلى حد.

4-3-تعرف مهارات المذاكرة: يعرفها عرفات: بأنها المهارات التي يسعى المتعلم إلى امتلاكها للقيام بالأنشطة التعليمية بهدف الحصول على متطلبات دراسية محددة، وهذه المهارات تتضمن آلية التهيئة للمذاكرة، وتنظيم الوقت، والاعتماد على القراءة بأنواعها، واستخدام التفكير الناقد، ومحاولة استيعاب وفهم المصطلحات المتضمنة في الدروس، وتنظيم المعلومات، والاستعداد للامتحانات، وتسجيل الملاحظات من المحاضرات، وطريقة تحرير ملخص للمحتوى المعروض، وتسجيل التقييمات. **(حمادنة، 2017، 120)**

التعريف الإجرائي: تعرف الباحثة مهارات المذاكرة على أنها تلك المجموعة من الأساليب والآليات التي يتبناها تلاميذ السنة الثالثة المتخلفين دراسيا أثناء عملية مذاكرتهم لموادهم التعليمية، وتتضمن الدراسة الحالية المهارات التالية: (تحديد الأهداف، تنظيم الوقت، تنظيم المكان، الاستعداد للامتحان، استخدام التكنولوجيات الحديثة)، ويستدل عليها من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس مهارات المذاكرة المعتمد في هذه الدراسة، وهو المقياس الذي وضعه حافظ نبيل ابراهيم وآخرون (2014)، و تتراوح درجاته بين (40) درجة كحد أدنى و (120) درجة كأعلى حد.

4-4-تعريف الخطة الإرشادية: تعرف الباحثة الخطة الإرشادية على أنها برنامج مخطط ومنظم، قائم على أسس علمية، يتضمن مجموعة من النشاطات والفعاليات المقدمة في صورة خدمات إرشادية، تستند إلى أسس وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي، وتشمل في هذه الدراسة كل من(الحوار و المناقشة، التعزيز، النمذجة، لعب الدور، مراقبة الذات، الواجبات المنزلية)، تم بناءها من طرف الباحثة، وتتضمن اثنتا عشر جلسة إرشادية محددة زمانيا ومكانيا، تسعى إلى تحقيق أهداف الخطة الإرشادية، انطلاقا من إحداث التغييرات المطلوبة في سلوك وتفكير التلاميذ المتخلفين دراسيا في مرحلة التعليم الابتدائي، من خلال تنمية الدافعية للتعلم والتدريب على مهارات المذاكرة كمتغيرات تسهم في التكفل النفسي والتربوي بالمتخلفين دراسيا.

5-الدراسات السابقة:

تمثل الأدبيات التربوية السابقة والتراث العلمي مرجعا هاما للباحثين في دراساتهم الإمبيريقية، حيث يساهم في فهم واستيعاب طبيعة المشكلات التي يستهدفونها بالبحث والدراسة، مما جعل الاطلاع عليها من المسلمات البديهية في الدراسات العلمية بما يحقق التعدد في المقاربات والتراكم في التناول، ولقد تم تجميع ما أمكن من الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة، من خلال الاطلاع على الأطروحات والدراسات والرسائل الجامعية، وما توفر من تراث نظري سواء في البيئة المحلية أو العربية أو الأجنبية، وانتقاء ما يخدم ويقوي الدراسة الحالية، وسنقوم بعرض هذه الدراسات بناء على التقسيم التالي:

أولا الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية للتخلف الدراسي.

ثانيا الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية للدافعية للتعلم.

ثالثا الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية لمهارات المذاكرة.

أولا: الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية للتخلف الدراسي:

❖ **الدراسات العربية:**

1-دراسة الهام عبد الحميد (2002) الموسومة ب: فاعلية برنامجين إرشاديين لمواجهة مشكلة التأخر الدراسي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب الكامنة وراء مشكلة التأخر الدراسي لدى بعض التلاميذ في المرحلة الابتدائية، والكشف عن مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في علاج تلك المشكلة ومواجهتها، وشملت الدراسة عينة قوامها(60) تلميذاً يعانون من مشكلات بعضها أسرية(إهمال الأسرة) ،وبعضها يرجع إلى البيئة المدرسية، حيث قامت الباحثة بتطبيق برنامج للإرشاد الأسري موجه للوالدين وأولياء أمور التلاميذ المتأخرين دراسيا، وبرنامج آخر للإرشاد التربوي موجه لأساتذة نفس العينة، والهدف من إعداد الباحثة للبرنامج الإرشاديين وهو مساعدة التلاميذ على عدم ترك مقاعد الدراسة وتحقيق النجاح والتفوق، واعتمدت الباحثة على معلم خاص بالدورة بمثابة نموذج سلوكي متوافق ومعلم لمهارات التوافق، كما تمثل هدف البرنامج الإرشادي الأسري الموجه لأولياء الأمور، في تبصير الأسرة على كيفية تهيئة البيئة المناسبة بما يساعد التلاميذ على النمو السوي وينعكس ايجابا على مستوى تحصيلهم الدراسي لمواجهة مشكلة تخلفهم الدراسي ، وأكدت نتائج الدراسة على أهمية تهيئة البيئة المحيطة بالتلميذ لمساعدته على الاستذكار والتحصيل الجيد، كما أكدت النتائج أيضا على أهمية البرنامج الإرشادي والتعاون بين الأسرة والمدرسة لمساعده الأبناء على الانجاز والتفوق.(**عزيز،2011، 47**)

2-دراسة لميس العطار(2005) الموسومة ب: فاعلية الإرشاد المتمركز حول الشخص في تعديل مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي للطلاب المتأخرين دراسياً في مادة العلوم والرياضيات للمرحلة الإعدادية.

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية الإرشاد المتمركز حول الشخص في تعديل مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي للطلاب المتأخرين دراسياً في مادة العلوم والرياضيات للمرحلة الإعدادية في مدرسة القنايات الإعدادية بمصر، تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذا تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (11-12) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبه(15) تلميذا، وضابطة (15) تلميذا، وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس المستوى الثقافي للأسرة، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، مقياس القدرات العقلية، الاختبارات الفصلية في مادتي العلوم والرياضيات، البرنامج الإرشادي المتمركز حول الفرد، وقد بينت

نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي ومستوى التحصيل الدراسي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.(**هياجنة، و الشكيري،2013، 196)**

3-دراسة محيلان يوسف (2008) الموسومة ب: أثر التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي بدولة الكويت.

هدفت الدراسة إلى تقصي على أثر التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في علاج التأخر الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي بدولة الكويت، حيث تكونت عينة الدراسة من (64) تلميذا وتلميذة مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة(32) تلميذا وتجريبية(32) تلميذا، وقد أكدت النتائج على وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الايجابي واختبار التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي. **(عبد اللطيف،2013، 30)**

4-دراسة نيفين سيد عبد الصبور على (2008) بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات لدي التلاميذ المتأخرين دراسيا.

هدفت الدراسة إلى تحسين مفهوم الذات لدي التلاميذ المتأخرين دراسيا، وقد اشتملت الدراسة على عينة قوامها، (20)تلميذا وتلميذة منً تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسيا، ومن ذوي مفهوم الذات السالب، ممن تراوحت أعمارهم بين(9-12) سنة، حيث قسمت عينة الدراسة إلي مجموعتين متجانستين مجموعة تجريبية وتشمل(10) تلاميذ (5إناث و 5 ذكور)، مجموعة الضابطة وتشمل (10) تلاميذ(5إناث و 5 ذكور)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلي وجود فروق دالةً إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مفهوم الذات، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مفهوم الذات، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياسين البعدي و التّتبّعي للمجموعة التجريبية في مفهوم الذات.(**عبدالعليم، 2022، 216)**

5-دراسة بشير معمرية(2009) الموسومة ب: مظاهر السلوك اللّاتوافقي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا من وجهة نظر المعلمين والأساتذة-دراسة ميدانية بمدينة باتنة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على المظاهر السلوكية اللاتوافقية المرتبطة بالتأخر الدراسي، حيث تكونت عينة الدراسة من (337) تلميذا(ة) من مختلف المراحل الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وقد

اعتمد الباحث على قائمة مظاهر السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا من إعداد ايمان فؤاد الكاشف في صيغته الأولية، هذا وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن أهم المظاهر السلوكية اللّاتوافقية المرتبطة بالمتأخرين دراسيا تمثلت في: عدم القيام بالواجبات المدرسية، غش الامتحانات، الكسل، اللعب، اهمال الأدوات المدرسية، شرود الذهن وقلة التركيز، فرط في النشاط، الشغب الزائد، الكذب و الاحتيال، تعطيل الأستاذ عن إلقاء الدروس.

6-دراسة سميح عبد القادر محمود سليمان(2009) الموسومة ب: أثر برنامج إرشاد جمعي في تقدير الذات لدى المتأخرين دراسيًا في الصف التاسع الأساسي في محافظة سلفيت.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تقدير الذات لدى المتأخرين دراسيًا، ومعرفة مدى أثر متغير الجنس في تقدير الذات لدى أفراد العينة في الصف التاسع الأساسي في محافظة سلفيت، وقد تكونت عينة الدراسة من (50) تلميذا (25 تلميذ و25 تلميذة) تم اختيارهم بطريقة قصدية، استند الباحث على المنهج التجريبي في تطبيقه للدراسة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في مقياس تقدير الذات لصالح القياس البعدي، وهذا يشير إلى فعالية وأهمية هذا البرنامج، وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة تطوير برامج لتنمية تقدير الذات لدى الطلبة المتأخرين دراسيًا من قبل وزارة التربية والتعليم العالي، مما يساعدهم على تحقيق النجاح في مختلف مجالات الحياة، كذا تخصيص حصص دراسية متخصصة في برامج تقدير الذات من خلال وضع الخطط المناسبة لكل مرحلة تعليمية، إعداد مرشدين تربويين وتأهيلهم لهذه البرامج بهدف تطبيقها في المؤسسات التربوية.

7-دراسة أمجد هياجنة وفتحيّة الشكيري(2013) الموسومة ب: فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج إرشاد جمعي، وتقصي فاعليته في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات صعوبات التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمنطقة الشرقية في سلطنة عمان، وقد اشتملت عينة الدراسة من جميع تلميذات صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس الأساسي والبالغ عددهم (20) تلميذة، تم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، حيث تلقى أفراد المجموعة التجريبية برنامج إرشاد جمعي قائم على نظرية الإرشاد المتمركز حول الفرد، بينما لم يتلق أفراد المجموعة الضابطة أية جلسات، وقد بينت نتائج اختبار مان وتني وجود فروق ذات

دلالة إحصائية (Mann – Whitney) في درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح أفراد المجموعة التجريبية على كل من القياسين البعدي والمتابعة، وهذا يدل على فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في هذه الدراسة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

8-دراسة ياسر محمد الشريف(2014) الموسومة ب: فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مهارات التفكير لدى المتأخرين دراسيا في المرحلة الأساسية بمحافظة الوسطى.

هدفت الدراسة إلى الكشف على مستوى التفكير لدى أفراد العينة، واستقصاء فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التفكير لدى المتأخرين دراسيا في المرحلة الأساسية، كذا الكشف عن مدى استمرارية هذه الفعالية إن وجدت، وقد اشتملت الدراسة على عينة قوامها(15) تلميذا(ة) من تلاميذ الصف العاشر من مدرسة شهداء النصيرات بمحافظة الوسطى تم اختيارهم بطريقة قصدية، وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس مهارات التفكير، والبرنامج الإرشادي الذي أعده الباحث، وأسفرت الدراسة على النتائج التالية: ارتفاع مستوى مهارات التفكير لدى أفراد العينة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في مهارات التفكير لدى المتأخرين دراسيا مما يؤكد على فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات التفكير لدى أفراد العينة، كما أكدت النتائج على عدم وجود فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في مهارات التفكير لدى المتأخرين دراسيا.

9-دراسة علياء دسوقي فضل الله (2017) الموسومة ب: برنامج إرشادي لخفض السلوك الإنسحابي لدى عينة من التلاميذ العاديين والمتأخرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية ودوره في تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي.

يهدف البحث إلى إعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض السلوك الانسحابي لدي عينة من التلاميذ العاديين والمتأخرين دراسيا بالصف السادس الابتدائي، وقد شملت الدراسة عينة قوامها (30) تلميذا وتلميذة من المتأخرين دراسيا والعاديين بالمرحلة الابتدائية واللذين حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس السلوك الانسحابي للأطفال، وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين تجريبيتين، مجموعة العاديين (15) تلميذا(ة) ومجموعة المتخلفين دراسيا(15) تلميذا(ة)، تمثلت أدوات الدراسة في مقياس القدرة العقلية إعداد فاروق عبد الفتاح، ومقياس السلوك الانسحابي للأطفال إعداد الباحثة، والبرنامج الإرشادي المعرفي

السلوكي لخفض السلوك الانسحابي إعداد الباحثة، وانتهى البحث إلي مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي على مقياس السلوك الانسحابى لصالح العاديين، وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية الأولى للعاديين في القياس (القبلي – البعدي–التتبعي) لمقياس السلوك الانسحابي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية الثانية متأخرين في القياس(–القبلي – البعدي– التتبعي) لمقياس السلوك الانسحابي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (عاديين) قبل وبعد تطبيق البرنامج في التحصيل الدراسي، وجود فروق ذات بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية الثانية(المتأخرين) قبل وبعد تطبيق البرنامج في التحصيل الدراسي.

10–دراسة منصور عبد العزيز السويلم (2020) الموسومة ب: أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، اشتملت الدراسة على عينة قوامها(40) تلميذا (ة) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يدرسون في الصفين الخامس و السادس الابتدائي، وقد تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية(20) تلميذا(ة) وضابطة (20) تلميذا(ة)، كما تم ضبط المتغيرات الدخيلة(الجنس، الصف الدراسي، العمر الزمني، مستوى التحصيل، المستوى الاقتصادي)، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الثقة في النفس، البرنامج الإرشادي، وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية: فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس لصالح المجموعة التجريبية.

11–دراسة هبة فؤاد السيد (2021) الموسومة ب: نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية الحمل المعرفي لتنمية مهارات معالجة المعلومات وعادات الاستذكار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسيا.

هدفت الدراسة إلى اقتراح نموذج تدريس نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية الحمل المعرفي لتنمية مهارات معالجة المعلومات وعادات الاستذكار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين

دراسيا، وقد اشتملت الدراسة على عينة قوامها (42) تلميذة من تلميذات الصف الخامس ابتدائي المتأخرات دراسيا، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة (22) و تجريبية(20)، وقد استندت الباحثة على اختبار مهارات معالجة المعلومات، ومقياس عادات الاستذكار كأدوات للدراسة، وأسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات معالجة المعلومات، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات الاستذكار، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس عادات الاستذكار لصالح القياس البعدي.

12-دراسة الهام مجدي محمد حبيب (2022) الموسومة ب: عن فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي لخفض الشعور بالعجز المتعلم وأثره على تقدير الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا من تلاميذ المرحلة الإعدادية.

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض الشعور بالعجز المتعلم وأثره على تقدير الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا، حيث شملت الدراسة عينة قوامها(20) تلميذا من تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث الإعدادي، وتم اختيارهم بطريقة قصدية، هذا وقد قسم أفراد العينة عشوائيا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) ، كما وتمثلت أدوات الدراسة في استمارة البيانات الأولية للتلميذ ،اختبار الذكاء الملون لجون رافن ، مقياس الشعور بالعجز المتعلم ، مقياس تقدير الذات الأكاديمي ، البرنامج الإرشادي ، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي(القبلي –البعدي) لمجموعتين متكافئتين ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن : وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية الضابطة في القياس البعدي على مقياس الشعور بالعجز المتعلم ومقياس تقدير الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالعجز المتعلم ومقياس تقدير الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا لصالح القياس البعدي، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالعجز المتعلم ومقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.

❖ **الدراسات الأجنبية:**

1-دراسة سكارجل وسمنك Schargel, and Smink (2001) الموسومة ب: استراتيجية الحد من التسرب في الولايات المتحدة.

هدفت الدراسة إلى استقصاء استراتيجيات للحد من التسرب، والتي اعتبرت من قبل المركز الوطني الأمريكي الأكثر فعّالية في تقليل معدلات التسرب، حيث أنها طبقت بنجاح على جميع المراحل التعليمية في الولايات المتحدة، وضمن بيئات مدرسية متنوعة .وهذه الاستراتيجيات هي :الإرشاد والإشراف الفردي: القائم على علاقة بين المشرف والمشرف عليه، وتتمثل في تقديم الرعاية والدعم والثقة، والمدارس البديلة :تعمل على توفير خيارات متعددة للمتسربين بهدف تمكينهم من التخرج، من خلال برامج تركز على توفير احتياجات الطلاب الفردية والاجتماعية، ومتطلباتهم التعليمية، فرص ما بعد المدرسة :تشمل برامج تقوية دراسية، تقدم من طرف من المؤسسات التربوية بعد الدوام الرسمي، وفي العطل الصيفية، تساهم في تعزيز اهتمام المتسربين في جوانب متعددة، وتتسم بأهمية خاصة بالنسبة للطلبة المعرضين لخطر الفشل الدراسي، التعليم خلال الطفولة المبكرة :وهي إحدى استراتيجيات التدخل المبكر التي تولي أهمية كبرى لتعليم الأطفال خلال فترة الطفولة المبكرة، وتعمل هذه الاستراتيجية على نتزويد الطفل بالمعلومات التي قد تساهم في تنمية ذكائه في تلك الفترة ، مما يقلل احتمالية مواجهته لصعوبات أكاديمية مستقبلية، وإشراك الأهل :حيث أنها استراتيجية مهمة في العملية التعليمية استنادا إلى تأثيرها المباشر وإيجابي في تحصيل الأبناء، كما أن لها دلالة دقيقة نجاحهم المدرسي، تنمية المعرفة المبكرة :التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ ضعيفي التحصيل، أهمية التركيز على مهارات القراءة والكتابة، استنادا إلى أنها أساس التعلم الفعّال في مختلف المواد الدراسية، التنمية المهنية وتؤكد هذه الاستراتيجية على أهمية تقديم المساندة المهنية لأساتذة الفئة المعرضة لخطر التسرب، بحيث تقدم لهم دورات لتطوير مهاراتهم التدريسية، والتدرب على آليات واستراتيجيات مبتكرة، تكنولوجيا التعليم :تؤكد هذه الاستراتيجية على أهمية تكنولوجيا التعليم و دورها الفعال في ايصال المعلومات للمتعلمين بطريقة تدريجية ومشوقة، تسترعي قدراتهم المختلفة و تنمي دافعيتهم للتعلم .والتعليمات الفردية :التي تضم برامج تعليمية فردية، يقتصر دور الأستاذ فيها على تقديم المعلومات، وتتصف بالمرونة، كما أهنا تراعي الحاجات التعليمية للمتعلم، بالاعتماد على أنشطة لامنهجية، نظام التجديد المستمر :الذي يسعى إلى التجديد المستمرة لتقييم الأهداف

والسياسيات التعليمية، والنظام الهيكلي للمدرسة استنادا لمدى فعاليتها على عينة من المتعلمين، تطبيق برامج في الإرشاد المهني، التي تؤهل المتعلمين من ذوي المهارات الخاصة للانتقال إلى مهن تتناسب مع مهاراتهم، ومتطلبات سوق العمل الحالية. **(الناطور،2017، 54)**

2-دراسة بروكاري Borkley(2002) الموسومة ب: أثر برنامج معرفي لتقصي أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي على عينة من الطلاب الجامعيين المستجدين بالسنة الأولى.

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج معرفي يطبق على الطلاب الجامعيين المستجدين بالسنة الأولى لمعرفة أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لديهم، حيث تمثل البرنامج في إرشاد معرفي لطرق التعلم والاستذكار وتكونت العينة من (320) طالبا (ة)، ممن لديهم ميول انسحابيه ومستوى متدني في تحصيلهم الدراسي، وقد شمل البرنامج محاضرات إرشادية و مهارات دراسية كعوامل مؤثرة على الأداء الأكاديمي، وقد توصلت الدراسة إلى أن الإرشاد الجمعي ومهارات الدراسة حققت تأثيرا فعالا في خفض نسبة انسحاب الطلاب، بالإضافة إلى تحسن ملحوظ في التواصل الجامعي ومهارات الدراسة التي انعكست على تحصيل الطلاب.**(عبد الحميد،2010، 99)**

3-دراسة لوم Lum(2003) الموسومة ب: اتجاهات الطلبة (مرتفعي-متوسطي-منخفضي) التحصيل الدراسي نحو الدراسة وبعض سماتهم الشخصية وعاداتهم الدراسية:

هدفت الدراسة إلى استقصاء اتجاهات الطلبة (مرتفعي-متوسطي-منخفضي) التحصيل الدراسي نحو الدراسة وبعض سماتهم الشخصية وعاداتهم الدراسية، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاثة مجموعات متفاوتة في التحصيل مجموعة تضم مرتفعي التحصيل الدراسي، مجموعة تضم متوسطي التحصيل الدراسي، مجموعة تضم منخفضي التحصيل الدراسي، وتكونت كل مجموعة من (20) طالبا (ة) من جامعة هاواي، وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي يتميزون بأنهم يعتمدون على الظروف الخارجية في إكمال مهامهم الدراسية الجامعية، وأنهم يمتلكون اتجاهات سلبية نحو الجامعة و أنهم أقل تكيفا من المجموعتين الأخريين.**(الشريف،2014 ،853)**

4-دراسة روسي يتشارد Rose,R(2007) الموسومة ب: فعالية برنامج إرشادي موجه للتلاميذ منخفضي المهارات الاجتماعية و المتأخرين دراسيا.

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برامج إرشادي موجه للتلاميذ منخفضي المهارات الاجتماعية والمتأخرين دراسيا تمثلت عينة الدراسة في التلاميذ من داخل المدارس الرسمية، وتناولت الدراسة التلاميذ

الأقل مستوى في المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي، والذين يعانون من مشاكل سلوكية وعاطفية، وقد استخدمت الدراسة نتائج البحوث السابقة في تعديل السلوك لأفراد العينة، ومما أكدت عليه النتائج المتعلقة بهذه الدراسة هو الزيادة الملموسة في مستوى التحصيل الدراسي ورصد انحصار للمشكلات السلوكية والعاطفية. **(الضلّاعين، 2015، 173)**

5-دراسة نايNYE (2009) دراسة موسومة ب: فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات بأبعاده (الأكاديمي والجسمي والاجتماعي) في رفع المستوى التحصيلي لدى تلاميذ صعوبات التعلم.

هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات بأبعاده (الأكاديمي والجسمي والاجتماعي) في رفع المستوى التحصيلي، وقد شملت عينة الدراسة (73) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم في (القراءة والكتابة والرياضيات)من ولاية فلوريدا بمتوسط عمر بلغ12 سنة، و قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستند الباحث في دراسته على الاختبارات التحصيلية ومقياس مفهوم الذات بأبعاده(الاجتماعي والأكاديمي والجسمي)، كما استخدم الباحث في البرنامج مجموعة من الأساليب الإرشادية تمثلت في النمذجة، والتعزيز الإيجابي، وكيفية الاستماع وطرح الأسئلة للآخرين، وكيفية طلب المساعدة والسيطرة على الغضب، وكيفية ممارسة الاسترخاء، هذا ولقد أكدت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية مفهوم الذات بأبعاده، وفي تحسين المستوى التحصيلي لدى أفراد عينة الدراسة.**(هياجنة، والشكيري،2013، 197)**

ثانيا: الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية للدافعية للتعلم:

❖ **الدراسات العربية:**

1-دراسة يوسف أشرف أمين(2006): بعنوان مدى فعالية برنامج مقترح لتنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاستراتيجيات المحفزة للتعلم التي يستخدمها تلاميذ المرحلة الابتدائية في إدارة غرب الزقازيق التعليمية، والتحقق من فعالية البرنامج المقترح في تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة البحث، وقد اشتملت العينة على (72)تلميذ(ة)، (36 ذكور و36 إناث) من الصف الخامس الابتدائي ولتحقيق أهداف الدراسة استند الباحث على اختبار القدرات العقلية من إعداد فاروق موسى، ومقياس الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية من إعداد عبد العزيز الشخص، اختبار تحصيلي

واستبيان الدافعية للتعلم وبرنامج تنمية الدافعية للتعلم وجميعها من إعداد الباحث، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.(**القواسمة،2015، 42**)

2-دراسة عاطف حسن شواشرة (2007) الموسومة ب: فاعلية برنامج في الإرشاد النفسي والتربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي، وقد استندت الدراسة على الأدوات التالية :مقياس دافعية الإنجاز للريماوي، واختبار القدرة على حل المشكلات من تطوير الباحث، واختبار سرعة التفكير من تطوير الباحث، ومجموعة من الاختبارات التحصيلية التكوينية في مختلف المساقات الدراسية، برنامج الإرشاد التربوي، وقد أكدت نتائج الدراسة أن هناك تحسنا ملموس في درجات مقياس الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة، كما أن هناك بعض التقدم في مستوى سرعة التفكير والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية. (**الناطور،2010، 58**)

3-دراسة أنسام شحادة على الناطور(2010) الموسومة ب: العوامل المرتبطة بالتسرب الدراسي لدى المراهقين العراقيين في الأردن وفعالية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي ومهارات التعامل مع المشكلات المدرسية لديهم.

هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل المرتبطة بالتسرب المدرسي لدى المراهقين العراقيين في الأردن، كذا استقصاء فعالية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي ومهارات التعامل مع المشكلات المدرسية لدى أفراد العينة، وقد استندت الباحثة على عدة مقاييس وهي: مقياس الدافعية للتعلم (غنيم، 2005)، مقياس التحصيل الدراسي الذي يعتمد على ثلاث اختبارات أعدتها مؤسسة الإغاثة الدولية(RI)، استبيان التعامل مع المشكلات المدرسية الذي اعتمدت الباحثة في اعداده بمقياس أساليب التعامل مع مشكلات الحياة لكارفر Carver(1997)، هذا وقد اشتملت الدراسة على عينة قوامها (30) تلميذا متسربا من المراهقين في منطقة عمان الشرقية، وقد دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية بين العوامل الاقتصادية والنفسية بالتسرب الدراسي، وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الدافعية للتعلم وفي التعامل مع المشكلات المدرسية وفي التحصيل

الدراسي تعزى لمتغير البرنامج الارشادي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدافعية للتعلم وفي التعامل مع المشكلات المدرسية وفي التحصيل الدراسي في القياس البعدي.

4-دراسةعاصم عادل طاهر قواسمه(2015) الموسومة ب: فاعلية برنامج إرشاد جمعي مبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشاد جمعي مبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية، وقد اشتملت الدراسة على عينة قوامها(60) طالب وطالبة مقسمين بالتساوي بين الذكور والإناث من طلبة الصف العاشر، منهم مجموعتان ضابطتان ومجموعتان تجريبيتان، حيث ضمت كل مجموعة (15) فردا من الأفراد المشاركين في البرنامج، تم اختيارهم بطريقة قصديّة مع مراعاة ضبط المتغيرات الدخيلة قدر المستطاع، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق برنامجاً إرشادياً جمعياً مبني على العلاج المتمركز حول الحل لتنمية الدافعية للتعلم على المجموعتان التجريبيتان، هذا وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس الدافعية للتعلم إعداد (كوزيكي وأنتوسل) كاختبار قبلي وبعدي على جميع أفراد العينة، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية لصالح المجموعة التجريبية، كما وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وأكدت الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم تعزى للتفاعل بين المجموعة ومتغير الجنس.

5-دراسة Myriam MOKADEM(2016) الموسومة ب: الدافعية كعامل للنجاح المدرسي.

هدفت إلى ايجاد العلاقة بين الدافعية والنجاح المدرسي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها 24 تلميذ وتلميذة باستخدام المنهج التجريبي، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ايجابية بين الدافعية لدى التلاميذ ونجاحهم المدرسي، وكذلك يمكن اعتبار الدافعية مفتاحا لمواجهة التسرب المدرسي والفشل. **(شبحه، وين الزين،2021، 165)**

6-دراسة أبي مولود وبن موسى (2017): الموسومة ب: الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة الوادي.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة الوادي، واشتملت الدراسة على عينة قوامها (72) تلميذ(ة) المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي السنة الأولى، وقد أكدت الدراسة على وجود علاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، وعلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين أفراد العينة حسب متغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب متغير الجنس لصالح الإناث. **(شبحه، وبن الزين،2021، 165)**

7-سيسبان فاطيمة الزهراء(2017) الموسومة ب: فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي دراسة شبه تجريبية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط-بولاية مستغانم.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المعرضين للتسرب المدرسي، واشتملت عينة الدراسة على (22) تلميذا(ة) ، موزعين عشوائيا بالتساوي على مجموعتين: المجموعة التجريبية خضعت للبرنامج الإرشادي، والمجموعة الضابطة لم تخضع للبرنامج، واستخدمت الباحثة المنهج الشبه التجريبي، ولاختبار نتائج فرضيات الدراسة تم الاعتماد على أداتين: مقياس الدافعية للتعلم من إعداد أحمد دوقة وآخرون، والبرنامج الإرشادي المصمم من طرف الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للتعلم لدى التلاميذ لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للتعلم لدى التلاميذ لصالح القياس البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في درجات التحصيل الدراسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية في درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ

المعرضين للتسرب المدرسي، ولصالح القياس البعدي، وتشير النتائج بوجه عام إلى فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة.

8-دراسة محمد إبراهيم عطا الله (2018): فعالية برنامج إرشادي معرفي انفعالي سلوكي لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وأثره على خفض التسويف الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي معرفي انفعالي سلوكي لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وأثره على خفض التسويف الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين ضابطة وتجريبية ضمت كل منهما (20) طالبا من طلاب كلية التربية جامعة المنصورة، وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية، مقياس التسويف الدراسي، والبرنامج الإرشادي، وبعد المعالجة الإحصائية أكدت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية ومقياس التسويف الأكاديمي لصالح القياس البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية ومقياس التسويف الأكاديمي لصالح التجريبية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية ومقياس التسويف الأكاديمي، فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي الانفعالي السلوكي لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية في خفض التسويف الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة.

9-دراسة عبد الوهاب بن موسى (2018) الموسومة ب: فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، دراسة ميدانية بثانوية بوشوشة ولاية الوادي.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي خلال السنة الدراسية (2017-2018)، وقد اعتمد الباحث على المنهج التجريبي أثناء تطبيقه للبرنامج، وقد اشتملت عينة الدراسة على (26) تلميذا تم تقسيمهم على مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس الدافعية للتعلم لأحمد دوقة، اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء لدى المراهقين لجون رافن، استمارة البيانات الشخصية والاقتصادية والاجتماعية للتلميذ، هذا وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة في مقياس الدافعية للتعلم، وبالتالي فعالية البرنامج في تنمية الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة.

10-دراسة آمال كبار وعبد الله عينو (2020) الموسومة ب: فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وقد تمثلت عينة الدراسة في (40) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة و تجريبية، اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي أثناء تطبيق البرنامج ،وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي، وبرنامج إرشادي مصمم من قبل الباحثين، بعد المعالجة الإحصائية المناسبة بمعامل ارتباطى برسون، واختبار" ت "أوضحت الدراسة النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) في فاعلية برنامج إرشادي على تنمية الدافعية للتعلم في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

الدراسات الأجنبية:

1-دراسة بكلي وويلكنسون BUEKLEY and Wilkinsson (2001) الموسومة ب: تحسين دافعية الطلاب من خلال زيادة الوعي لدى الطلبة وآباءهم حول التحصيل الدراسي.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تحسين دافعية الطلاب من خلال زيادة الوعي لدى الطلبة وآباءهم حول التحصيل الدراسي، تمثلت عينة الدراسة في طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الوسط الغربي للولايات المتحدة الأمريكية، حيث تمت مشاركتهم في برنامج لزيادة الدافعية في مساق الهندسية، وقد تم تقسيم أفراد المجموعة المشاركة إلى ثلاث مجموعات متجانسة، هذا كما أسفرت نتائج الدراسة على عدم وجود تحسين في نتائج التحصيل الدراسي لدى الأفراد وبالتالي عدم فاعلية البرنامج في حين أوصت على ضرورة، وأهمية التدخل العلاجي لهم. **(غنيمات، وعليمات، 2011، 523)**

2-دراسة جوكي وآخرون (2004)**Joke**, et. Al, بعنوان: مشاركة الأهل وتأثيرها على عملية التعليم في زيادة دافعية المتعلم الدراسية.

وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى مشاركة الأهل وتأثيرها على عملية التعليم في زيادة دافعية الطالب الدراسية، وقد تناولت العينة طلبة من مدارس أساسية وثانوية وبعد اختبار الفروض أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين دور مشاركة الأهل والدافعية الدراسية في تحسين عملية تعلم الطلاب،

ويتضح ذلك من خلال عدة مؤشرات أهمها، الانخراط والاندماج في المدرسة، والادراك والسيطرة والاعتماد على النفس، والقيادة والدافعية الداخلية. **(القواسمة، 2015، 43)**

3-**دراسة روهولا ساداتزد وشيفاكهالي Rooholla Saadat Zaade and Shiva Khali (2012) الموسومة ب: فعالية الإرشاد الجمعي المركز على الحل للمشكلة في تنمية الذات وتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى المتعلمين.**

يهدف هذا البرنامج إلى التطوير الوظيفي للتلاميذ لتعزيز تحصيلهم العلمي على مستوى المراحل التعليمية الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، حيث تم تقديم البرنامج الإرشادي المركز على الحل، من خلال المراقبة والقياس القبلي والبعدي وتطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية، هذا ومن بين أهم الأساليب والآليات المعتمدة في الجلسات الإرشادية التي ضمت سبعة جلسات: التحدث من قبل المرشد في لغة المسترشد، البحث عن القدرات والإمكانيات لدى المسترشد والثناء والتعزيز عليه، التركيز على هنا والآن، البحث عن البدائل البعيدة لحل المشكلات، تقديم واجبات منزلية، مساعدة المسترشد على تحديد أهدافه، كما أكدت النتائج على فعالية البرنامج على المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.**(الضلاّعين،2015، 173)**

4-دراسة هونغ وآخرون Hong et al (2016) والتي هدفت إلى تصميم المواد التعليمية بمساعدة الإنسان الآلي لتحسين الأداء الأكاديمي والدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الابتدائي في إحدى مدارس تايوان (Taiwan)، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين المجموعة الأولى (25) تلميذا خضعوا لبرنامج تعليمي من خلال تطوير المواد التعلمية في مادة اللغة الإنجليزية ثم عرضها عن طريق الانسان الآلي، في حين تعلمت المجموعة الثانية(27) تلميذا استنادا إلى الطريقة التقليدية، وقد أشارت نتائج الدراسة تفوق لأفراد المجموعة الأولى في القياس البعدي على مهارات: الاستماع، القراءة، الكتابة، التحدث، ومستوى الدافعية للتعلم من خلال مسح دافعية المواد التعليمية (Survery Instructional Materials Motivation) والذي يستخدم في نموذج آركس **(ARCS)**، كما أظهرت النتائج من خلال استقصاء آراء الأساتذة أن تطوير المواد التعلمية اعتمادا على الانسان الآلي كان تجربة فعالة للتلاميذ في الصف الخامس فيما يتعلق باللغة الانجليزية. **(نوفل،2018، 1579).**

ثالثا: الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية لمهارات المذاكرة:

❖ **الدراسات العربية:**

1-دراسة النفيسة يوسف مطلب (2000): الموسومة ب: فاعلية برنامج إرشاد جماعي في تحسين عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية لدى عينة من طلاب الصف الأول ذوي التحصيل المنخفض.

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية و مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المتدني المنتمين إلى مستويات الاقتصادية المختلفة، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاث فئات من حيث المستوى الاقتصادي (منخفض، المتوسط، مرتفع) منخفضي التحصيل في الصف الأول الثانوي، وقد تراوحت أعدادهم ما بين(20،16،18) ترتيبيا، كما تم تقسيم كل فئة إلى مجوعتين (ضابطة و تجريبية)، وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار ستانفورد بينيه للذكاء، وقائمة مسح العادات الدراسية والاتجاه نحوها لبراون وهولتزمان، إضافة إلى برنامج الارشاد الجمعي لتحسين عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية، وقد أكدت النتائج على فعالية البرنامج في تحسين عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية ولكنه لم يكن له دلالة إحصائية في تحسين التحصيل الدراسي.**(ياسين،2015 ،577)**

2-دراسة جمال أبو زيتون (2004) الموسومة ب: أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسة والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي في المهارات الدراسية ذوي صعوبات التعلم، وقياس أثر هذا البرنامج في تحسين كل من التحصيل الدراسي، ومفهوم الذات لدى أفراد العينية، وقد تألفت عينة الدراسة من (68) تلميذ (ة) من ذوي صعوبات التعلم في الصفين الثالث والرابع الأساسي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، كما تمثلت أدوات الدراسة في مقياس المهارات الدراسية ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، كما تم متابعة درجاتهم في التحصيل الدراسي، و توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الدراسية وعلى مقياس مفهوم الذات الأكاديمي وعلى الاختبارات التحصيلية في اللغة العربية والرياضيات. **(القصابي،2010 ،76)**

3-دراسة زينب عبد الرزاق غريب الموسومة(2008) ب: اختبار فاعلية برنامج إرشادي في تعديل الاتجاهات الدراسية ومهارات الاستذكار لطالبات كلية التربية للبنات المتعثرات في مقررات علم النفس (النمو، القياس والتقويم التربوي).

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي في تعديل الاتجاهات الدراسية ومهارات الاستذكار لطالبات كلية التربية للبنات المتعثرات ومقررات علم النفس (النمو، القياس والتقويم التربوي)، هذا وقد تكونت عينة الدراسة من طالبات الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية للبنات جامعة الملك فيصل من مختلف التخصصات، كما وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان مفتوح وجه للطالبات المتعثرات في المقاييس السالفة الذكر، بالإضافة إلى إحصائيات من مكتب شؤون الطالبات، ومقياس الاتجاهات الدراسية وطرق الاستذكار لمحمد السيد عبد الواحد (1998)،والبرنامج الارشادي المصمم من طرف الباحثة، وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي، مما يدل على فعالية البرنامج في إكساب الطالبات المهارات الأساسية للاستذكار، كذا تعديل اتجاهاتهم نحو الدراسة.

4-دراسة حجاج أحمد عبد المنعم إبراهيم (2009) الموسومة ب: فعالية برنامج لتنمية مهارات التعلم والاستذكار.

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات التعلم و الاستذكار و تحسين عملية التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، حيث تكونت الدراسة من عينة قوامها (100) طالب (ة) من طلاب المرحلة الإعدادية في جمهورية مصر العربية، كما تمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات التعلم والاستذكار من إعداد سليمان الخضري وأنور رياض(1993)، مقياس المصفوفات المتتابعة المصور (المطور) لقياس الذكاء لجون رافن، استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي من إعداد الباحثة، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي بين أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي وذلك في كل من قائمة مهارات التعلم والاستذكار والتحصيل الدراسي، وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة) في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وذلك في كل من قائمة مهارات التعلم والاستذكار، والتحصيل الدراسي ، وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس التّتبّعي لصالح المجموعة التجريبية وذلك في كل من قائمة مهارات التعلم والاستذكار، والتحصيل الدراسي.(**عبد الحميد ،2010، 94**)

5-دراسة شيماء عبد التواب (2009) الموسومة ب: أثر البرنامج التعليمي القائم على مهارات الاستذكار في مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

هدفت إلى معرفة أثر البرنامج التعليمي القائم على مهارات الاستذكار في مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد شملت عينة الدراسة (31) تلميذة في المجموعة التجريبية و(32) تلميذة في المجموعة الضابطة، حيث أسفرت النتائج عن ارتفاع متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية عن متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في بعد المشاركة الإيجابية في أداء الأعمال المدرسية والاستمرار في إنجاز المهام الأكاديمية، وسهولة الأداء الأكاديمي، والدرجة الكلية لمفهوم الذات الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.**(التخاينة، 2018 ، 393)**

6-دراسة هلال بن أحمد القصابي (2010) الموسومة ب: فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب ضعاف التحصيل.

هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب ضعاف التحصيل الدراسي في الصف العاشر واختبار أثره على التحصيل، شملت عينة الدراسة (26) طالبا تم اختيارهم بطريقة قصدية ثم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية تضم كل منهما (13) طالبا، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة تعزى للبرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التحصيلية لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج.

7-دراسة خولة عبد الرحيم غنيمات وعبير راشد عليمات (2011): أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية.

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية الملائمة، كذا استقصاء فعالية هذا البرنامج في تحسين دافعية التحصيل الدراسي والمهارات الدراسية لدى عينية تكونت من(28) طالبة من طالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة الجامعية، واعتمدت الباحثة في دراستها على تقسيم الطالبات إلى مجموعة تجريبية (14) طالبة وأخرى ضابطة (14) طالبة، و قد احتوى البرنامج على (12) جلسة، ولتحقيق أهداف الدراسة استندت الباحثة على مقياس الدافعية لعمر الفاروق السنوسي عطية (2002)، ومقياس العادات الدراسية لهاني عبد الهادي مصطفى (1995)، كما اعتمدت الباحثة على نتائج التحصيل الدراسي (معدلات) الطالبات للفصلين الدراسيين الأول و الثاني، وقد دلت النتائج

على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الدافعية للتعلم، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس المهارات الدراسية، كما أكدت الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى الدافعية للتعلم، وتحسين مستوى المهارات الدراسية، وكذلك تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

8-دراسة مجدي أحمد محمد الشحات (2011) الموسومة ب: أثر برنامج تدريبي في عادات الاستذكار على كل من قلق الاختبار المعرفي والتحصيل الدراسي.

هدفت الدراسة إلى خفض قلق الاختبار لدى أفراد العينة وتحسين الأداء الدراسي الأكاديمي للطلاب وذلك بتدريبهم على عادات الاستذكار، وقد اشتملت الدراسة على عينة قوامها(35) طالبا من طلاب المستوى الخامس بقسم التربية الخاصة ممن يقوم الباحث بتدريسهم مقرر (صعوبات التعلم)، وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس عادات الاستذكار لحمدي الفرماوي، مقياس قلق الاختبار المعرفي (Cassady & Johnson)، البرنامج التدريبي من إعداد الباحث، وقد أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي و البعدي في الأداء على مقياس عادات الاستذكار بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس قلق الاختبار المعرفي بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل التراكمي بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

9-دراسة آمنة ياسمين وآخرون (2015) الموسومة ب: فاعلية برنامج إرشادي لمحاربة النفور الدراسي لدى تلاميذ المرحلة التعليمية المتوسطة.

حيث هدفت الدراسة إلى اختبار فعالية إرشاد جمعي في مواجهة النفور من الدراسة والتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، تمثلت أدوات الدراسة في مقياس الدافعية للتعلم ومقياس العادات والمذاكرة ومقياس الاتجاه نحو الدراسة، وقد شملت الدراسة عينة قوامها(40) تلميذا(ة)، وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة احصائيا بين تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من حيث اكتساب عادات ومهارات الدراسة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما أكدت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي لتلاميذ المجموعة التجريبية واستجاباتهم على مقياس العادات الدراسية وبين تحصيلهم واتجاهاتهم نحو الدراسة، في حين أنه لا توجد علاقة ما بين المردود الدراسي والدافعية للتعلم لدى أفراد المجموعة.

10-دراسة أنس صالح ربيع الضلّاعين (2015) الموسومة ب: فاعلية برنامج إرشادي متعدد النماذج على عادات الاستذكار لدى المتأخرين دراسيا، من تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة الأردنية الهاشمية.

هدفت الدراسة إلى التعرف فاعلية برنامج إرشادي متعدد النماذج على عادات الاستذكار لدى المتأخرين دراسيا، من تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة الأردنية الهاشمية، تمثلت عينة الدراسة في (773) تلميذا(ة) من المرحلة المتوسطة المتأخرين دراسيا في محافظة الكرك، اعتمدت الدراسة على المنهج الشبه تجريبي حيث قسمت الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس عادات الاستذكار من تصميم الباحث، الأداة التدخّلية المتمثلة في البرنامج الإرشادي متعدد النماذج، وبينت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس عادات الاستذكار لصالح القياس البعدي، مما يدل على فعالية البرنامج.

11-دراسة شاكر محمد أحمد البشراوي(2020): فاعلية برنامج تربوي لتنمية عادات الاستذكار للطلاب المتأخرين دراسياً في المرحلة المتوسطة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن عادات ومهارات الاستذكار والعمل على تنميتها بالشكل الصحيح لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة لمدينة بغداد، وقد اشتملت عينة الدراسة على عينة قوامها (40) تلميذا تم اختيارهم بطريقة قصدية من مدرستي (زين العابدين والمنتظر) من تلاميذ المرحلة المتوسطة، حيث كان عدد التلاميذ متساوي بين المدرستين (20) تلميذا(ة) من كل مدرسة، تم تقسيمهم بالتساوي لمجموعتين (ضابطة و تجريبية) ، كما تمثلت أدوات الدراسة في مقياس عادات الاستذكار والبرنامج التربوي لتنمية عادات الاستذكار المطبق كلاهما من تصميم الباحث، وقد أسفرت نتائج البحث عن تطوير وتحسين عادات الاستذكار لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عادات الاستذكار لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.

❖ **الدراسات الأجنبية:**

1-دراسة إبراهيميان وكيرلين Ebrahimian & Carlene (1994) الموسومة ب: أثر المشاركة في برنامج للمهارات الدراسية على الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر المشاركة في برنامج للمهارات الدراسية على الطلبة من ذوي صعوبات التعلم المدمجين في الصفوف العادية والمعزولين في الصفوف الخاصة، واشتملت عينة

الدراسة على(42) تلميذا(ة) من ذوي صعوبات التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين (المدمجين، المعزولين)، وكل مجموعة تم تقسيمها إلى مجموعتين (تجريبية، ضابطة)، وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم، هذا وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب المعزولين أظهروا تحسنا في ستة مقاييس فرعية من أصل عشرة، وهي إدارة الوقت والتركيز ومعالجة المعلومات وتحديد الفكرة الرئيسية والاختبار الذاتي، في حين دلت النتائج على تحسن الطلاب المدمجين في الصفوف العادية تحسنا في ثلاث مقاييس فرعية وهي : القلق و تحديد الفكرة الرئيسية، واستراتيجيات الاختبار، كما أن المفحوصين من المجموعة الضابطة لم يظهر عليهم أي تحسن (**القصابي،2010، 70**)

2-دراسة فريديريك Frederick(1998) الموسومة ب: أثر تدريب مجموعة من تلاميذ المدارس المتوسطة في ولاية الاباما على مهارات الاستذكار في علاقته بمعدلاتهم الدراسية ودرجاتهم على اختبارات التحصيل الدراسي.

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر تدريب مجموعة من تلاميذ المدارس المتوسطة في ولاية الاباما على مهارات الاستذكار في علاقته بمعدلاتهم الدراسية ودرجاتهم على اختبارات التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (25) تلميذا متطوعا، ولتحقيق أهداف الدراسة استند الباحث على اختبار ستانفورد للتحصيل (SAT)، وقد استمر البرنامج لمدة زمنية قصيرة استغرقت (5 أيام) بمعدل ساعتين كل يوم، حيث تم تدريب أفراد المجموعة المشاركين في البرنامج التدريبي على مجموعة من مهارات الاستذكار: (التنظيم، طرق الاستذكار، التحكم بالوقت، أداء الاختبار، أخذ الملاحظات، الاستماع، القراءة السريعة، الواجبات)، وقد أكدت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التي تلقت التدريب على مهارات الاستذكار، مما يؤكد على زيادة التحصيل الدراسي بتدريب التلاميذ على مهارات الاستذكار (**احفاف،2018، 269**)

3-دراسة بيدلBeidel et al(1999) الموسومة ب: تعلم مهارات الاستذكار واستراتيجيات أخذ الاختبار لدى طلاب المرحلة الابتدائية واختبار فاعليته.

هدفت الدراسة إلى تطبيق برنامج تدريبي على العادات الفعالة والمهارات الدراسية، واستراتيجيات أخذ الاختبار وتخفيض قلق الاختبار وتقصي أثره على التحصيل الدراسي، اشتملت الدراسة على عينة قوامها(8) تلميذ (ة)، من الصف الرابع حتى السابع، حيث خضعت هذه العينة لبرنامج مدته (11) أسبوعا

وتمت متابعة علامات التلاميذ في الامتحانات، أكدت نتائج الدراسة أن البرنامج كان فعالا في تقليل قلق الاختبار، بالإضافة إلى التحسن الملحوظ في نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ. **(ياسين،2015: 577)**

4-دراسة سميث وآخرون Smith et al (2000) الموسومة ب: فعالية برنامج لرفع مستوى الأداء الدراسي لعينة من طلاب المرحلة الثانوية من خلال تنمية الدافع إلى الإنجاز بتحسين عادات الاستذكار لديهم.

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج لرفع مستوى الأداء الدراسي لعينة اشتملت على (154) طالب وطالبة من مرحلة التعليم الثانوي وذلك من خلال تنمية الدافع إلى الإنجاز بالاعتماد على تحسين عادات الاستذكار لديهم، وقد أسفرت نتائج الدراسة على فعالية استخدام مهارات الاستذكار المنظمة التي تم الاعتماد عليها الدراسة الحالية والمتمثلة في مهارات: (تنظيم الوقت، كتابة الملاحظات، التركيز عند القراءة، الاستعداد الجيد للامتحان)، كما أكدت النتائج على وجود علاقة إيجابية بين التفوق التحصيلي ومهارات الاستذكار الجيد **(عطا الله، 2018، 321)**

5-دراسة بندر Bendere (2001) الموسومة ب: برنامج المهارات الدراسية على السلوكيات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج المهارات الدراسية على السلوكيات الأكاديمية لدى عينة من طلبة الجامعة، حيث أكدت النتائج على أن الطلبة المشاركين في برنامج للتدريب على مساق المهارات الدراسية وحضور الجلسات التدريبية، والتدريس الإجباري قد تفوقوا في معدلاتهم الدراسية المتوقعة أكثر من المجموعة الضابطة، كما رصد الأساتذة التغير في العديد من السلوكيات الإيجابية لدى هذه المجموعة من الطلبة داخل صفوفهم الدراسية. **(غنيمات، وعليمات،2011 ،525)**

6-دراسة سليت و أنوغبيوزي و شوارتس Slate,j & Onwuegbuzie &Schwartz(2001) الموسومة ب:درجة امتلاك طلاب جامعة جنوب شرق أمريكا للمهارات الدراسية و دور تلك المهارات في التحصيل الأكاديمي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك طلاب جامعة جنوب شرق أمريكا للمهارات الدراسية ودور تلك المهارات في تحصيلهم الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (122) طالبا (ة) من مختلف التخصصات طبقت عليهم قائمة SHI (Study Habits Inventoty) لجون و سليت (Jones and Slate)، وقد أكدت النتائج على الطلبة يمتلكون مهارات دراسية بدرجة متوسطة بشكل عام، ويمتلكون مهارات

بدرجة منخفضة على الأبعاد التالية: أخذ الملاحظات، مهارات القراءة، التحليلات التمييزية، كما أكدت النتائج عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الاستجابة، هذا وقد ميزت الدراسة بين الطلبة مرتفعي التحصيل وبين الطلبية منخفضي التحصيل، حيث أكدت النتائج أن ذوي التحصيل المرتفع لدهم مهارات دراسية مرتفعة.**(القصابي،2010، 82)**

7-دراسة تكسوسي ودافير Texixo &Davir(2009) الموسومة ب: العلاقة بين العادات الدراسية والتكيف الدراسي والاجتماعي لدى طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين العادات الدراسية والتكيف الدراسي والاجتماعي لدى طلبة الجامعة، حيث اشتملت عينة الدراسة على عينة قوامها من (60) طالبا وطالبة من التعليم الجامعي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية خضعت لجلسات البرنامج التدريبي الذي يهدف إلى تنمية المهارات الدراسية، وكذا أساليب التكيف، ومجموعة ضابطة لم تخضع لأي جلسات تدريبية، وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس البعدي على مقياس المهارات الدراسية ومقياس أساليب التكيف لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي. **(الشريف،2014، 853)**

8-دراسة هيلجارد Hilgard(2010) الموسومة ب: أثر تطبيق برنامج إرشادي جمعي للتدريب على المهارات الدراسية وأثره على التحصيل الدراسي، والقلق والتكيف لدى طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر تطبيق برنامج إرشادي جمعي للتدريب على المهارات الدراسية وأثره على التحصيل الدراسي، والقلق والتكيف، تكونت عينة الدراسة من (30) طالب (ة) من طلبة السنة الأولى جامعي، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، بحيث طبقت جلسات البرنامج الإرشادي على المجموعة الأولى للتعامل مع المواد الدراسية، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية : وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى والثانية في مستوى التحصيل الدراسي وانخفاض القلق لصالح الإناث، في حين لم تظهر الدراسة فروق في التكييف بين الجنسين في المجموعتين التجريبيتن.**(الشريف،2014، 854)**

9-دراسة سيمرا,Semra (2012)الموسومة ب: أثر تطوير مهارات الدراسة في المناهج على اكتساب مهارات دراسة المتعلمين و انجازاتهم.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تطوير مهارات الدراسة في المناهج على اكتساب مهارات دراسة المتعلمين وانجازاتهم، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية هذه الأخيرة التي شملت عينة قوامها(320) تلميذا من تلاميذ الصف السابع في مدرسة رفيقة الابتدائية في منطقة (كوكسينا في تركيا)، وقد خضعت المجموعة التجريبية إلى حصص دراسية شملت ثمانية وحدات من المنهاج المطور، أما المجموعة والثانية(الضابطة) فقد استخدمت المنهاج قبل تطويره،هذا وقد أكدت النتائج على وجود تطور وتحسن في اكتساب المهارات الدراسية لدى عينة الدراسة، مما انعكس على تحصيلهم الدراسي ليكونوا منافسين أقوياء وقادرين على مواجهة تحديات العولمة واستيعابها.(**احفاف،2018، 277)**

رابعا التعقيب على الدراسات السابقة:

1-الدراسات ذات العلاقة بالتخلف الدراسي:

- **من حيث الهدف:** من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالتخلف الدراسي، نلاحظ أن معظمها قد اتفق على الهدف العام، والمتمثل في استقصاء فعالية أو أثر البرامج الإرشادية في التكفل بالمتخلفين دراسيا، مما يؤكد أهمية التدخلات الارشادية (النفسية – التربوية) ونجاعتها في حصر المشكلات التي يواجهها المتعلمون داخل الفضاء المدرسي وآليات التعامل معها، هذا ونلاحظ تباين بعض الدراسات من ناحية المتغيرات ذات الصلة بالمشكلة محل الدراسة، فنجد بعض الدراسات هدفت إلى تنمية بعض المتغيرات، كدراسة كل من العطار(2005)، عبد الصبور(2008)، ناي(2009)، هياجنة والشكيري(2019)، التي هدفت إلى تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة، مما يساهم في تحسين تحصيلهم الدراسي، وهدفت دراسة المحيلان (2008)إلى التدريب على تنمية التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من المتأخرين دراسيا، في حين هدفت دراسة السويلم (2020) إلى تنمية الثقة بالنفس لدى أفراد العينة، في حين هدفت دراسة هبة فؤاد(2021)، لتنمية مهارات معالجة المعلومات لدى المتأخرين دراسيا، هذا وقد اتجهت أهداف بعض الدراسات إلى الخفض من مستوى بعض المتغيرات ذات التأثير السلبي على التخلف الدراسي منها: دراسة الدسوقي (2017)، التي هدفت إلى خفض السلوك الانسحابي لعينة من المتخلفين دراسيا، وهدفت دراسة الهام محمد(2020)،إلى الخفض من الشعور بالعجز المتعلم المؤثر على تقدير الذات للمتأخرين دراسيا، كما نلاحظ أن بعض الدراسات لم

تعتمد البرامج الإرشادية كمدخل للتعامل مع المشكلات الدراسية(التخلف الدراسي)، حيث هدفت دراسة معمرية(2008) إلى استقصاء مظاهر السلوك اللاتوافقي لدى فئة المتخلفين دراسيا، في حين هدفت دراسة بلوم (2003)، إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة(مرتفعي–متوسطي–منخفضي) التحصيل نحو الدراسة والكشف عن سماتهم الشخصية، كما وهدفت دراسة سكارجل (2001) إلى البحث في استراتيجيات الحد من التسرب الدراسي باعتباره ناتج من نواتج التخلف الدراسي، وقد جاءت دراسة بروكاي(2002)، لتسلط الضوء على الأسباب الكامنة وراء تدني التحصيل الدراسي للمتعلمين باعتباره أحد مظاهر التخلف الدراسي، من خلال تطبيق برنامج معرفي على عينة الدراسة، وهذا ما هدفت إليه دراسة عبد الحميد(2002) حيث عمدت إلى التعرف على الأسباب المؤدية إلى تخلف التلاميذ الدراسي.

- **من حيث العينة:** لقد تباينت الدراسات السابقة من حيث بيئة الدراسة، فنجد دراسات أجريت في بيئة عربية (جزائرية، فلسطينية، أردنية، بحرينية، مصرية، كويتية ..)، في حين أجريت دراسات أخرى في بيئات أجنبية (الولايات المتحدة، ألاباما، فلوريدا، هاواي)،كما تباينت الدراسات في اختيارها لعينة الدراسة فهناك من طبق دراسته على عينة في مرحلة التعليم الابتدائي كدراسة كل من عبد الحميد(2002)، محيلان(2008)، الدسوقي(2017)،السويلم(2020)،روسي يتشارد(2007)، هبة فؤاد(2021)، في حين أجريت دراسات أخرى في مرحلة التعليم المتوسط كدراسة كل من العطار(2005)، سميح عبد القادر(2009)، حديدي(2020)، هذا وقد اختارت دراسة كل من بروكاي(2002)، لوم(2003) طلبة الجامعة عينة لمعالجة فرضياتها، كما ونجد أن بعض الدراسات اختارت عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة (صعوبات التعلم)، ودراسة هياجنة والشكيري(2013) ودراسة ناي (2009)،في حين اعتمدت دراسة كل من معمرية(2008) وسكارجل (2001) على عينة من مختلف المراحل التعليمية، ويمكن ارجاع هذا التنوع في المراحل التعليمية إلى انتشار مشكلة التخلف الدراسي على مستوى جميع المراحل التعليمية، كما تؤكد على فاعلية و أهمية الدور الذي تلعبه البرامج الإرشادية في التكفل بالمشكلات الدراسية في الفضاءات التربوية، أما من حيث حجم العينة فقد تقاربت جل الدراسات في حجم عينة الدراسة، وهذا يرجع لخصائص البرامج الإرشادية التي تستحسن حجم صغير للعينة بهدف التمكن من التحكم التجريبي، حيث تراوحت حجم العينة بين (79 و 20) فردا، في حين نجد بعض الدراسات اختارت

حجما أكبر للعينة كدراسة كل من معمرية(2008) حيث تكونت العينة من (337) تلميذا، هذا وقد ضمت دراسة بروكاي(2002) (320) فردا.

- **من حيث أدوات الدراسة:** اتفقت غالبية الدراسات السابقة على البرامج الإرشادية(نفسية، تربوية، تدريبية، الدراسية) كأداة فاعلة في تحقيق أهداف الدراسة، واعتمدت على بناء وتصميم برامج إرشادية حسب خصائص العينة والمتغيرات المتعلقة بكل دراسة، حيث اعتمدت دراسة العطار (2005) مقياس المستوى الثقافي للأسرة، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس القدرات العقلية، والاختبارات الفصلية في مادتي العلوم والرياضيات، ومقياس الانجاز الدراسي، كما استند معمرية (2008) على قائمة مظاهر السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا، في حين استندت الدسوقي (2017) على مقياس السلوك الانسحابي، وعمدت الهام محمد(2020)إلى الأدوات التالية لتحقيق أهداف الدراسة: استمارة البيانات الأولية للتلميذ ،اختبار الذكاء الملون لجون رافن، مقياس الشعور بالعجز المتعلم، مقياس تقدير الذات الأكاديمي، هذا واستند السويلم(2020) على مقياس الثقة بالنفس، كما اعتمد ناي(2009)على الاختبارات التحصيلية ومقياس مفهوم الذات بأبعاده(الاجتماعي والأكاديمي والجسمي).
- **من حيث النتائج:** لقد توصلت معظم الدراسات إلى فاعلية البرامج الإرشادية في التكفل بالمتخلفين دراسيا باختلاف المشكلات التي تواجههم ومن هذه الدراسات دراسة كل من عبد الحميد(2002) العطار(2005)، بروكاري(2002)، روسي يتشارد (2007)، سميح (2008)، عبد الصبور(2008)، الدسوقي(2017)، هياجنة والشكيري(2013)، السويلم(2020)، هبة فؤاد(2021)، كما خلصت دراسة معمرية(2008) إلى حصر المظاهر السلوكية اللّاتوافقية المرتبطة بالمتأخرين دراسيا، وأسفرت دراسة سكارجل وسمنك(2001) إلى اقتراح استراتيجيات للحد من التسرب الدراسي.

2-الدراسات ذات العلاقة بالدافعية للتعلم:

- **من حيث الهدف:** من خلال تفحصنا للأهداف التي سعت الدراسات لتحقيقها، فقد لمسنا سعيها إلى استقصاء فاعلية البرامج المقترحة في تنمية الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة، كدراسة كل من يوسف(2006)،شواشرة(2007)،قواسمه(2015)،سيسبان(2017)،عطاالله(2018)،عبدالوهاب(2018)،

كبّار و عينو(2020)، كما هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم و بعض المتغيرات كدراسة كل MOKADEM(2016)التي هدفت إلى ايجاد العلاقة بين الدافعية والنجاح المدرسي، هذا و قد هدف بن موسى (2017) إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، كما سعت دراسة شحاته(2010) إلى تحديد العوامل المرتبطة بالتسرب المدرسي لدى المراهقين، في حين هدف بكلي و ويلكنسون (2001) إلى الكشف عن مدى تحسين دافعية الطلاب من خلال زيادة الوعي لدى الطلبة وآباءهم حول التحصيل الدراسي، كما هدف جوكي وآخرون (2004) إلى معرفة مشاركة الأهل وتأثيرها على عملية التعليم في زيادة دافعية الطالب الدراسية، وقد جاءت دراسة روهولا ساداتزد وشيفاكهالي (2012)، بهدف التطوير الوظيفي للتلاميذ لتعزيز تحصيلهم العلمي، كما هدف هونغ وآخرون (2016) إلى تصميم المواد التعليمية بمساعدة الإنسان الآلي لتحسين الأداء الأكاديمي والدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

- **من حيث العينة:** أجريت الدراسات السابقة في بيئات مختلقة عربية وأجنبية، كما تباينت الدراسات في اختيارها لعينة الدراسة فهناك من طبقت على عينة في مرحلة التعليم الابتدائي كدراسة كل من يوسف(2006)، كبّار و عينو(2020)، هونغ وآخرون (2016) ، في حين أجريت دراسات أخرى في مرحلة التعليم المتوسط كدراسة كل من قواسمه(2015)، سيسبان (2017)، هذا وقد اختارت دراسة كل بن موسى(2017)، وعبد الوهاب(2018)، و بكلي وويلكنسون (2001) عينة من مرحلة التعليم الثانوي، في حين طبقت دراسة عطا الله(2018) على طلبة الجامعة، كما و نجد أن بعض الدراسات اختارت عينة من المراحل الدراسية ككل منها دراسة جوكي وآخرون (2004) و دراسة روهولا ساداتزد وشيفاكهالي (2012)، أما من حيث حجم العينة فقد اختارت معظم الدراسات عينات صغير لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تراوحت حجم العينة بين (72 و 20) فردا.
- **من حيث أدوات الدراسة:** اعتمدت غالبية الدراسات السابقة على البرامج الإرشادية(نفسية، تربوية، تدريبية، الدراسية) المصممة من طرف باحثيها استنادا على خصائص العينة و المتغيرات البحثية، كأداة فاعلة في تحقيق أهداف الدراسة، كما واختارت الدراسات أدوات متعلقة ببعض المتغيرات التي تناولتها، حيث اعتمد يوسف(2006)على اختبار القدرات العقلية من إعداد فاروق موسى، ومقياس الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية من إعداد عبد العزيز الشخص، اختبار تحصيلي واستبيان الدافعية للتعلم ، كما استند شواشرة (2007)على مقياس دافعية الإنجاز

للريماوي، واختبار القدرة على حل المشكلات من تطوير الباحث، واختبار سرعة التفكير من تطوير الباحث، ومجموعة من الاختبارات التحصيلية التكوينية في مختلف المساقات الدراسية، قد استندت شحاته(2010) على عدة مقاييس وهي: مقياس الدافعية للتعلم (غنيم، 2005)، مقياس التحصيل الدراسي الذي يعتمد على ثلاث اختبارات أعدتها مؤسسة الإغاثة الدولية(**RI**)، استبيان التعامل مع المشكلات المدرسية الذي اعتمدت الباحثة في اعداده بمقياس أساليب التعامل مع مشكلات الحياة لكارفر(1997, **Carver**، واعتمد قواسمه(2015) على مقياس الدافعية للتعلم من إعداد(كوزيكي وأنتوسل)، كما عمدعطا الله(2018) على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية، مقياس التسويف الدراسي.

- **من حيث النتائج:** من خلال ملاحظة نتائج الدراسات نجد أن معظمها أكدت على فاعلية البرامج الإرشادية في تنمية الدافعية للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة، ومن هذه الدراسات دراسة كل من عبد الحميد(2002)، العطار(2005)، الريموني(2008)، بروكاري(2002)، روسي يتشارد(2007)، سميح(2008)عبدالصبور(2008)، عزيز(2011)، الدسوقي(2017)، هياجنة والشكيري(2013)، السويلم(2020)، هبة فؤاد(2021)، في حين بينت دراسة MOKADEM(2016) وجود علاقة ايجابية بين الدافعية لدى التلاميذ ونجاحهم المدرسي، وأسفرت نتائج دراسة بن موسى (2017) على وجود علاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، وجاء في نتائج الدراسة التي قام بها بكلي و ويلكنسون (2001) عدم وجود تحسين في نتائج التحصيل الدراسي لدى الأفراد وبالتالي عدم فاعلية البرنامج، في حين أوصت على ضرورة وأهمية التدخل العلاجي، كما أكد جوكي وآخرون (2004) وجود علاقة ايجابية بين دور مشاركة الأهل والدافعية الدراسية من خلال الاعتماد على عدة مؤشرات أهمها الانخراط والاندماج في المدرسة والادراك والسيطرة والاعتماد على النفس والقيادة والدافعية الداخلية، هذا وقد أكدت دراسة هونغ وآخرون Hong et al (2016) على تحسن مستوى الدافعية للتعلم من خلال مسح دافعية المواد التعليمية (Survery Instructional Materials Motivation) والذي يستخدم في نموذج آركس (ARCS).

3-الدراسات المتعلقة بمهارات المذاكرة:

- **من حيث الأهداف:** لقد تمثلت أهداف أغلب الدراسات في استقصاء فعالية البرامج الإرشادية (نفسية-تربوية-تدريبية) في تنمية مهارات المذاكرة لدى أفراد العينة، ومن هذه الدراسات نجد دراسة كل

من النفيسة(2000)، أبو زيتون(2004)، عبد الرزاق(2008)، حجاج(2009)، عبد التواب (2009)، القصابي (2010)،غنيمات وعليمات(2011)،الشحات(2011)،الضلاعين (2015)، البشراوي(2020) فريديريك بيدل(1999)، سميث(2000)، بندر(2011)، وهدفت دراسة سليت وأنوغبيوزي وشوارتس (2001) إلى التعرف إلى مدى امتلاك طلاب جامعة جنوب شرق أمريكا للمهارات الدراسية ودور تلك المهارات في التحصيل الأكاديمي، في حين هدفت دراسة تكسوسي ودافير (2009) إلى استقصاء العلاقة بين العادات الدراسية والتكيف الدراسي والاجتماعي لدى طلبة الجامعة.

- **من حيث العينة:** تباينت الدراسات السابقة من حيث البيئات التي طبقت فيها الدراسات، فقد تنوعت بين عربية وأجنبية، كما نلاحظ تنوعا على مستوى المراحل الدراسية في اختيار عينة الدراسة (مرحلة التعليم الابتدائي، مرحلة التعليم المتوسط، مرحلة التعليم الثانوي، طلبة الجامعة)، هذا و قد عمدت بعض الدراسات إلى اختيار عينة من التربية الخاصة (صعوبات التعلم)، مثل دراسة أبو زيتون (2004) و دراسة الشحات (2011)، ودراسة إبراهيميان وكيرلين(1994)، أما من حيث حجم العينة فقد اختارت معظم الدراسات عينات صغير لتحقيق أهداف الدراسة، باستثناء بعض الدراسات التي اختارت عينات كبيرة الحجم كدراسة كل من الضلاعين (2015) حيث ضمت العينة (773) تلميذا، و سيمرا(2012) حيث كان حجم العينة (320) تلميذا.
- **من حيث أدوات الدراسة:** من خلال ملاحظة الدراسات السابقة المتعلقة بمهارات المذاكرة نجد أن غالبيتها استندت على البرامج الإرشادية (النفسية، التربوية، التدريبية، الدراسية) المصممة من طرف باحثيها على اختلاف خصائص العينة والمتغيرات البحثية المتعلقة بكل دراسة كأداة فاعلة في تحقيق أهداف الدراسة، كما واختارت الدراسات أدوات متعلقة بالمتغيرات التي تناولتها مثل(اختبار ستانفورد بينيه للذكاء، قائمة مسح العادات الدراسية والاتجاه نحوها لبراون وهولتزمان، مقياس المهارات الدراسية، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، مقياس الدافعية، نتائج التحصيل الدراسي، مقياس قلق الاختبار المعرفي، اختبار ستانفورد للتحصيل (SAT).
- **من حيث النتائج:** أكدت معظم الدراسات على فاعلية البرامج الإرشادية في تنمية مهارات المذاكرة لدى أفراد عينة الدراسة كذلك تنمية بعض المتغيرات مثل (الاتجاه نحو الدراسة، مفهوم الذات الأكاديمية، معالجة المعلومات، قلق الاختبار المعرفي، أداء الأعمال المدرسية، التحصيل الدراسي، أساليب التكيف)،

في حين لم تظهر بعضها فعالية في تنمية بعض المتغيرات أهمها التحصيل الدراسي مثل دراسة القصابي(2010)، ودراسة النفيسة(2000).

خامسا موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة ومدى استفادتها من هذه الدراسات:

تبحث الدراسة الحالية في التخلف الدراسي كمشكلة قابلة للتكفل والحصر، من خلال تنمية بعض المتغيرات التي أثبتت نتائج الدراسات التربوية فعاليتها في تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين، والتي تتمثل في الدافعية للتعلم باعتباره متغير نفسي قابل للتعديل والتغير، ومهارات المذاكرة باعتباره متغير تربوي قابل للتدريب والاكتساب، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي في تطبيقها للدراسة باعتباره الأنسب لمعالجة فرضيات الدراسة، كما اختارت الباحثة عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي المتخلفين دراسيا.

هذا وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية إعداد البرامج والخطط الإرشادية التي من شأنها تمكين التلاميذ من التخلص من تخلفهم الدراسي، وذلك من خلال تزويدهم بآليات واستراتيجيات تمكنهم من تحسين تحصيلهم الدراسي، ضمن خطة إرشادية تتخللها جلسات تمكنهم من ذلك، مما يجعل بناء مثل هذه البرامج أمرا ضروريا، كما تجدر الإشارة أنه كلما كان التكفل بالمشكلات الدراسية في مراحل التعليم المبكرة كلما كانت النتائج أفضل.

كما وتشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها لبعض المهارات والفنيات التي أثبتت فعاليتها في تنمية الدافعية للتعلم واكتساب مهارات المذاكرة، والتي تساهم في تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ منها: التعزيز، لعب الدور، تعزيز الذات، التغذية الراجعة، الاسترخاء، مراقبة الذات.

-أما ما يميز الدراسة الحالية عن تلك الدراسات التي تم عرضها هي جمع متغيرات الدراسة ككل في دراسة واحدة (التخلف الدراسي، الدافعية للتعلم، مهارات المذاكرة)، كذا خصوصية عينة الدراسة (تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي)، حيث نجد أن الدراسات التي تعرضت لمشكلة التخلف الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي اهتمت بمتغيرات متعددة كدراسة العطار(2005)، التي هدفت إلى تنمية مفهوم الذات الأكاديمي، دراسة دسوقي (2017) حيث ركزت على دراسة متغير السلوك الانسحابي لدى المتخلفين دراسيا في مرحلة التعليم الابتدائي، كما هدفت دراسة محيلان (2008) إلى تدريب التلاميذ على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعليم المنظم، في حين نجد أن الدراسات التي تناولت متغير الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي لفئة التخلف الدراسي، تتسم بالندرة في حدود علم الباحثة، كما أن

الباحثة لم تتحصل على دراسات تتعلق بتنمية مهارات المذاكرة للمتخلفين دراسيا في مرحلة التعليم الابتدائي، واستنادا إلى ذلك فإن الدراسة الحالية تمثل خطوة تجريبية هامة تهدف إلى مساعدة التلاميذ المتخلفين دراسيا على تحسين مستوى تحصيلهم من خلال تنمية دافعيتهم للتعلم كذا اكسابهم مهارات فعالة للمذاكرة و ذلك بالاعتماد على آليات و استراتيجيات أثبتت فعاليتها في ذلك.

-وبما أن صفة التراكمية هي من أهم خصائص المعرفة العلمية، كما أن البحث العلمي هو نتاج سياق معرفي وتاريخي يجسد معالم التفكير العلمي ومعالجة الظواهر والدراسات استنادا إلى منهجية معينة كل حسب مجاله وتخصصه، يمكن توضيح مدى استفادت الباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة في النقاط التالية:

- إثراء الجانب النظري خاصة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة، (التخلف الدراسي، الدافعية للتعلم، مهارات المذاكرة، البرامج الإرشادية، مرحلة التعليم الابتدائي).
- عرض وتبويب الفصول النظرية.
- اختيار الطرق المناسبة للمعالجات الإحصائية فيما يتعلق بتحليل البيانات ونتائج الدراسة.
- اختيار أدوات الدراسة التي تتلاءم وخصائص كل من عينة وبيئة الدراسة.
- طريقة اختيار عينة الدراسة، واختيار المنهج المناسب للدراسة.
- صياغة فرضيات وتساؤلات الدراسة وكيفية معالجتها.
- تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

6-فرضيات الدراسة: تأسيسا على ما تم طرحه من تساؤلات، وعلى ما أكدته نتائج الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، تمكنت الباحثة من اقتراح إجابات محتملة تم صياغتها في صورة فرضيات بحثية وإحصائية للتحقق منها وهي كما يلي:

1-هناك أثر فعال للخطة الإرشادية (النفسية-التربوية) المقترحة في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا.

1-1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

1-2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للتحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

2-هناك أثر فعال للخطة الإرشادية (النفسية-التربوية) المقترحة في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا.

2-1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي للدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

2-2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

3-هناك أثر فعال للخطة الإرشادية (النفسية-التربوية) المقترحة في تنمية مهارات المذاكرة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا.

3-1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات المذاكرة لصالح المجموعة التجريبية.

3-2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات المذاكرة لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي في التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة.

5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي في الدافعية للتعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية.

6-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي في مهارات المذاكرة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

7-خلاصة واستنتاجات:

-انطلاقا مما تم عرضه يتضح جليا ما يلي:

- أهمية التدخلات الإرشادية في حصر مشكلة التخلف الدراسي، حيث أكدت نتائج معظم الدراسات على فاعلية البرامج الإرشادية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة من خلال تنمية بعض المتغيرات ذات الصلة بالمتغير محل الدراسة.
- وجود اهتمام متزايد لدى الباحثين في المجال النفسي التربوي بدراسة التخلف الدراسي داخل الفضاءات المدرسية.

- ارتباط التخلف الدراسي بالعديد من المتغيرات النفس تربوية ذات التأثيرات المتباينة (ايجابية–سلبية)، والتي من شأنها المساهمة في التخلص من المشكلة.
- التأكد من معاناة معظم الأنظمة التربوية (محلية، عربية، أجنبية) من مشكلة التخلف الدراسي واستفحالها.
- عدم حصر التخلف الدراسي في مرحلة تعليمية بذاتها، حيث طبقت الدراسات على عينات شملت مختلف المراحل التعليمية (ابتدائي–متوسط–ثانوي–جامعي)، مما يؤكد تفشي الظاهرة في جميع مراحل التعليم.
- أهمية متغيرات الدراسة الحالية المرتبطة بالتخلف الدراسي والمتمثلة في (الدافعية للتعلم، مهارات المذاكرة) كونها عوامل معرفية تمثل مداخل مهمة ومؤثرة في تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ بما يمكنهم من التخلص من تخلفهم الدراسي.

الفصل الثاني: التخلف الدراسي

تمهيد

1-تعريف التخلف الدراسي

2-التخلف الدراسي وبعض المصطلحات المرتبطة به

3-تصنيف التخلف الدراسي

4-عوامل وأسباب التخلف الدراسي

5-خصائص وسمات المتخلفين دراسيا

6-تشخيص المتخلفين دراسيا والتعرف عليهم

7-استراتيجيات التعامل مع التلاميذ المتخلفين دراسيا

8-علاج التخلف الدراسي

خلاصة

تمهيد:

تعتبر مشكلة التخلف الدراسي من المشكلات التربوية واسعة الانتشار، حيث أنه لا يكاد أي نظام تعليمي مهما كان ناجحا أن يخلو منها، كما أنها لا تختص بمرحلة دراسية معينة، وتشير النسب إلى استفحالها بشكل كبير في مرحلة التعليم الابتدائي على وجه الخصوص، وذلك بحكم استيعاب هذه المرحلة لمعظم الأطفال التي تتراوح أعمارهم ما بين الست إلى إحدى عشر سنة، و هي مرحلة بناء الشخصية والاستقلالية الذاتية، كما تعد مرحلة تأسيسية لما بعدها من مراحل تعليمية، واستنادا إلى هذا حظيت هذه المشكلة باهتمام العديد من الباحثين على اختلاف توجهاتهم كونها مشكلة متعددة الأبعاد، فهي متعلقة بالتلميذ والأسرة والمجتمع والمؤسسات التعليمية على حد سواء، كما أنها تنشأ بتفاعل عدة أسباب وعوامل (نفسية، تربوية، اجتماعية، اقتصادية)، وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى التخلف الدراسي بشيء من التفصيل من حيث التعريف، ورصد أهم السمات المميزة لهذه الفئة، والتعرض إلى أهم الأسباب المؤدية إلى المشكلة محل الدراسة، كما سيتم عرض أهم الأساليب والاستراتيجيات العلاجية التي أثبتت فعاليتها في التكفل بالمتخلفين دراسيا .

1-تعريف التخلف الدراسي:

لقد ارتبط مفهوم التخلف الدراسي قديما بمفهوم الإعاقة العقلية، أما الدراسات الحديثة فقد ربطته بمفهوم صعوبات التعلم، في حين ربطه بعض المنظرين بمصطلح بطء التعلم، كما تباينت وتعددت محاولات التربويين وذوي الاختصاص في ضبط مفهوم محدد للتخلف الدراسي، وذلك راجع لتباين المحكّات التي استندوا عليها، فمنهم من اعتمد نسبة الذكاء كمحك أساسي لحصر المتخلفين دراسيا، في حين لجأ البعض إلى اعتماد محك التحصيل الدراسي مؤكدين أن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي عن المتوسط يعد تخلفا دراسيا، وسنحاول عرض بعض من هذه التعريفات :

يعرف التخلف الدراسي على أنه حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي أو المتوسط والتخلف الدراسي نوعان:

-تخلف دراسي عام: ويرتبط بالغباء حيث تتراوح نسبة الذكاء بين 70-80.

-تخلف دراسي خاص: وهو تخلف دراسي في مادة معينة كالحساب مثلا كما يرتبط بنقص القدرة. **(العيسوي، 1993، 24)**

يطلق التخلف الدراسي على التلميذ إذا كان أداؤه أدني من مستوى ما يمكن أن ينجزه عادة طفل في مثل عمره العقلي، ولعل الطفل اللامع يكون متخلفا دراسيا إذا كان عمره العقلي مثلا متقدما كثيرا على عمره الزمني، ولكن إنجازه يكون في مستوى ما هم في مستوى عمره الزمني. **(مكفارلند،1994، 111)**

تعرف هدى برادة التخلف الدراسي: على أنه حالة تأخر أو تدني مستوى التحصيل الدراسي نتيجة عدة عوامل وأسباب (عقلية، جسدية، وجدانية، جماعية أو مجتمعية)، وقد تجتمع كلها في تلميذ واحد مما يؤدي إلى انخفاض الأداء الدراسي دون المستوى.

كما يعرف صالح علي شحادة عبد الله التخلف الدراسي: على أنه تأخر عن متوسط الأقران في مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، وهو ما يعد عجزا مؤقتا له امتداداته وعوامله النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية. **(محمدي، وبلعادي،2017، 623)**

ويعرفه الزراد فيصل: المتخلف دراسيا هو ذلك التلميذ الذي يظهر عليه تقصير ملحوظ عن بلوغ مستوى معين من التحصيل الدراسي، وذلك بالنسبة لما هو منتظر من تلميذ عادي أو متوسط في نفس العمر الزمني وفي نفس الفصل المدرسي.

ويعرفه كل من ديهان **FR DEHAAN** وجاك كول **JACK KAUGL**، المتخلف دراسيا على أنه التلميذ الذي يكون مستوى قدراته العقلية لا تمكنّه من الانتظام ومواكبة الدراسة في فصله الدراسي، ومن الضعف لدرجة لا يستطيع مسايرة السرعة العادية لزملائه. **(الزراد، 1997، 37)**

تعريف سيرل بيرت **CYRIL BURT**: التخلف الدراسي يطلق على التلاميذ الذين لا يستطيعون وهم في منتصف السنة الدراسية أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذي يقع دونهم مباشرة، بمعنى التلميذ في العاشرة من العمر يسمى متخلف دراسيا في حالة عدم تمكنه من أن يبرهن في الاختبار أن تحصيله معادلا للتلاميذ في التاسعة من العمر **(BURT ,1951,77)**.

كما تظهر حالة التخلف الدراسي عندما لا يستطيع المتعلم الوصول إلى المستوى المتوسط بالنسبة للتلاميذ العاديين في نفس عمره الزمني بفعل تأثير عدة عوامل، قد تكون عقلية أو اجتماعية جسمية أو انفعالية ...الخ **(مشعان، 2003، 173)**.

كما أورد اسماعيل بدر(2001) وجهتا نظر لتحديد مفهوم التخلف الدراسي:

المنحى الأول: يعرف حامد زهران التخلف الدراسي على أنه تدني في مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم أقل مما هو متوقع، كذلك بالمقارنة مع زملائه من نفس عمره الزمني.

المنحى الثاني: يرى عادل الأشول أن مصطلح التخلف الدراسي هو مصطلح إنجليزي الأصل يدل على تدني مستوى القدرات العقلية للتلميذ عن مستوى ذكاء (70)، كما يؤكد على قابلية فئة المتخلفين دراسيا للتدريب. **(بدر، 2001، 824)**

ويعرف فرج عبد القادر طه(2003) التأخر الدراسي: على أنه حالة تعبر عن وجود فجوة أو انعدام في التناسق بين الأداء الدراسي المتوقع وبين ما يتم تحقيقه عمليا، بحيث يعد التلميذ متخلفا دراسيا إذا ما تأخر تحصيله بشكل ملموس على الرغم من توافر الامكانيات والاستعدادات العقلية التي تؤهله لأداء أفضل، وهذا ما يبرر أن التأخر الدراسي لا يرجع بالضرورة إلى تدني مستوى قدرات التلميذ أو قصور على مستوى استعداداته، إنما يمكن إرجاعه لأسباب أخرى خارج نطاق التلميذ، ويقاس التأخر الدراسي من خلال الاعتماد على اختبارات تحصيلية مقننة تقارن مستوى تحصيل المتعلم في ضوء عمره العقلي و الزمني و متوسطات أداء الأقران في نفس الفصل الدراسي.**(خطوط، وعبد الكريم، 2021، 42)**

تعريف التأخر الدراسي: يطلق مصطلح التخلف الدراسي على التلميذ الذي يواجه صعوبات ومشاكل في عملية التعلم، ولا يستطيع مجاراة أقرانه من نفس العمر في الصف في مجال واحد أو في عدة مجالات دراسية، لفترة قد تطول وقد تقصر، كما أن ذكاءهم ينحصر بين 70−80(IQ) **(عواد، 2007، 29)**.

المتأخر دراسيا هو ذلك التلميذ الذي يتمتع بمستوى ذكاء عادي على الأقل، وقد تكون لديه بعض القدرات والمواهب التي تؤهله للتميز في مجال معين من مجالات الحياة، ورغم ذلك يخفق في الوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يتناسب مع قدراته أو قدرات أقرانه، وقد يرسب عاما أو أكثر في مادة دراسية أو أكثر ومن ثم يحتاج إلى مساعدات أو برامج تربوية علاجية خاصة.

ويعرف ابراهام ويلارد **ABRAHAM WILLARD**الطفل المتخلف دراسيا: بأنه التلميذ الذي لا يستوعب المقرر الدراسي جيدا، ويجد صعوبة في ذلك إلا بعد أن يتم تعديل هذا المقرر وتكييفه بحيث يستجيب مع متطلبات قدرات التلميذ في التحصيل الدراسي.

وينظر للمتخلف دراسيا على أنه التلميذ الذي إذا ما تم مقارنة تحصيله في الامتحانات المدرسية تقل نتائجها عن متوسط تحصيل التلاميذ الذين يتساوى معهم في الصف والعمر والجنس، بانحراف معياري واحد سالب على الأقل. **(كوافحة،2003، 152)**.

نطلق على التلميذ الذي لا يستطيع تحقيق المستويات المطلوبة منه في الصف الدراسي، وهو متأخر في تحصيله الدراسي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانه، تلميذ متخلف دراسيا. **(Lngram,1953 ,17)**

من خلال عرض التعريفات السابقة نلاحظ اختلاف المرجعيات التي استند عليها المنظرون في تقديم مفهوم التخلف الدراسي، مما نتج عنه اختلاف في التعريفات، حيث اعتمد كل من العيسوي (1993) وديهان **FR DEHAAN** وجاك كول **JACK KAUGL**،على نسبة الذكاء كمقياس لتحديد المتخلفين دراسيا، في حين ذهب البعض الآخر إلى مقارنة مستوى التحصيل الدراسي كمعيار يحدد من خلاله التلميذ المتخلف دراسيا كالزراد، وسيريل بيرت، ابراهام ويلاردABRAHAM WILLARD، كريستين انجرام **Ingram Christine**، كما نجد أن مكفرلاند قد ربط العمر العقلي للتلميذ بمستوى تحصيله الدراسي، هذا وقد أكدت بعض التعاريف نسبية التخلف الدراسي التي يستدل عليها من خلال مقارنة مستوى تحصيل التلميذ الدراسي بأقرانه من نفس سنه ومن نفس صفه الدراسي، كتعريف كل من شحادة، كوافحة، زهران، كما حصر البعض تعريف التخلف الدراسي من خلال عدة عوامل(عقلية، نفسية، تربوية، اجتماعية، اقتصادية، جسدية) كزهران، وبرادة هدى.

هذا ويعرف المتخلف دراسيا بأنه متأخر دراسيا، حيث أكد فرج أن الفرق بين المصطلحين هو فرق في الدرجة لا النوع، في حين أن هناك من فسر الفرق على أن المتأخر دراسيا هو الفرد الذي ينخفض مستواه التحصيلي عن أقرانه من نفس عمره، أما المتخلف دراسيا فهو التلميذ الذي ينخفض مستواه الأكاديمي عما هو متوقع منه بناءا على مستواه العقلي **(معمري، 2020، 9)**، ولقد أكد (**بدر،2001 ،824)** أن مصطلح التأخر الدراسي هو الأكثر شيوعا واستخداما في البحوث والدراسات للدلالة على تدني مستوى التحصيل الدراسي، كما أكدت ليلى محمدي، وابراهيم بلعادي، على أن التأخر الدراسي والتخلف الدراسي

يترجمان نفس المعنى، وأنه من المتعارف عليه أن مكمن اختلافهما إنما هو في اختيار اللفظ فقط وهو أمر شائع في الدراسات والبحوث العلمية(**محمدي، و بلعادي،2017، 623**)، كما أشار (**سليمان،2009، 3**) إلى أن مصطلحا التأخر الدراسي والتخلف الدراسي يدلان على نفس المعنى وهو التدني في مستوى التحصيل الدراسي، وهذا ما اعتمدته الباحثة في الدراسة الحالية حيث نقصد بالتخلف الدراسي هو التأخر الدراسي وإعادة السنة، وذلك استنادا إلى الاطلاع على التراث النظري حيث لم نجد فروقا واضحة بين مصطلحات(التخلف الدراسي، التأخر الدراسي، الرسوب المدرسي) كما أنها تعتبر مفاهيم تعبر عن نفس الأوجه لمشكلة واحدة، وقد تم اختيار مصطلح التخلف الدراسي الذي يمثل المتغير الذي تبنيناه في هذه الدراسة.

ومن خلال ما سبق تعرف الباحثة التخلف الدراسي على أنه التدني الملحوظ في مستوى الأداء الأكاديمي، حيث نلمس عدم قدرة المتعلم على مواكبة زملائه في نفس فصله الدراسي ومن نفس عمره الزمني في سرعة التعلم ونوعيته، مما يؤدي إلى إعادته للسنة الدراسية(رسوبه)، ويعاني المتخلف دراسيا من عدم امتلاكه مهارات الاستذكار الأساسية، تدني في دافعيته للتعلم، ومفهوم سلبي عن الذات الأكاديمية، واتجاهات خاطئة نحو عملية التعلم مع كل ما يحيطها من عوامل مادية وبشرية، وليس بالضرورة أن يكون التخلف في جميع المواد، كما يمكن أن يحقق المتخلف دراسيا نجاحا في نواحي أخرى كالتوافق الاجتماعي، الفنون، القدرات الميكانيكية، وتتراوح نسبة الذكاء لدى هذه الفئة بين متوسطي ومرتفعي الذكاء.

2-التخلف الدراسي وبعض المصطلحات المرتبطة به:

2-1صعوبات التعلم: يطلق مصطلح صعوبات التعلم حسب تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للمعوقين في المكتب الأمريكي للتربية (1968)، على أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تدخل في فهم أو استعمال اللغة المنطوقة أو المكتوبة، حيث يظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة، أو في أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة مخية أو خلل وظيفي مخي بسيط، أو إلى حبسة في الكلام، وتجدر الإشارة إلى أنه لا يشتمل على الأطفال ذوي الإعاقات البصرية، السمعة

أو الحركية أو العقلية، أو إلى الاضطرابات الانفعالية أو إلى حرمان بيئي وثقافي واقتصادي (**سعدات، 2014، 10**).

كما تعرف صعوبات التعلم على أنها مجموعة غير متجانسة، تظهر بصورة واضحة كعجز في القدرة على التحصيل واستخدام مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة ومهارات الحساب، وقد يعزى هذا العجز إلى خلل في الجهاز العصبي، مع امكانية أن يصاحبها إعاقة حسية (سمعية او بصرية)، أو إعاقة عقلية، إضافة إلى اضطرابات انفعالية واجتماعية، ولا ينفي هذا التعريف تأثير العوامل البيئية المختلفة مثل العوامل الثقافية وطرائق التدريس غير الملائمة (**كوافحة،2003، 26**).

هذا ويمكن تمييز التخلف الدراسي عن صعوبات التعلم من خلال مجموعة من النقاط نوجزها في الجدول التالي:

المتغيرات / جوانب المقارنة	التخلف الدراسي	صعوبات التعلم
جانب التحصيل الدراسي	مستوى تحصيلهم أقل من مستوى ذكاءهم، وأقل من مستوى أقرانهم العاديين في نفس أعمارهم ونفس صفوفهم الدراسية.	مستوى التحصيل منخفضة في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية: القراءة، الكتابة الرياضيات، الاملاء.
جانب تدني التحصيل الدراسي	سبب تدني التحصيل الدراسي يرجع إلى تدني مستوى الدافعية للتعلم، أو نتيجة عوامل اجتماعية أو انفعالية أو تربوية أو جسمية أو أسرية، أو لظروف حرمان ثقافي تعليمي أو لعوامل مدرسية.	سبب تدني التحصيل الدراسي، اضطرابات في العمليات الذهنية أو العقلية ومنها، الانتباه، الذاكرة التركيز، الادراك، أو عوامل لها صلة بالتلميذ سواء كانت نفسية، عقلية أو جسدية
الأعراض	الانخفاض العام في التحصيل الأكاديمي وعدم القدرة على	صعوبة في النطق، والقراءة، والكتابة والحساب، تدني في

	مواكبة الزملاء.	مستوى التمكن من المهارات الأساسية، الاحساس بالعجز، وعدم الثقة بالنفس والقلق المرتفع.
جانب معامل الذكاء (القدرة العقلية)	غالبا ما يكون من (90) فما فوق.	يكون مستوى ذكائهم عادي أو مرتفع من (90) فما فوق.
جانب المظاهر السلوكية	ترتبط سلوكاتهم غالبا بتصرفات غير مرغوبة مع إحباط دائم ناتج عن تكرار تجارب الفشل.	مظهر سلوكي عادي يصاحبه أحيانا نشاط زائد.
جانب الخدمات المقدمة	يحتاجون التكفل من قبل المرشد التربوي النفسي المدرسي	هم بحاجة إلى برامج علاجية خاصة بهته الفئة.

جدول رقم (02) يوضح مقارنة بين التخلف الدراسي وصعوبات التعلم من خلال مجموعة من النقاط (غنايم، 2015 ،28-30)

2-2بطيء التعلم: يستخدم هذا المصطلح للدلالة على حالة التلميذ من ناحية الزمن، حيث يرتبط بالسرعة في فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام أكاديمية مختلفة قياسا بما يستغرقه زملاؤه في نفس الصف الدراسي، ومن نفس العمر الزمني وفي جماعته الثقافية، من سرعة فهم وتعلم وأداء نفس المهام الأكاديمية، حيث أن التلميذ بطيء التعلم يستغرق تقريبا ضعف الزمن الذي يستغرقه المتعلم العادي في التعلم على الأقل (**عبد الله،2008، 28**).

وعادة ما تتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة ما بين (70-80)، أي أن سبب تدني تحصيلهم الدراسي عادة ما يرجع إلى انخفاض معامل الذكاء (**سعدات، 2014، 23**).

وتكمن العلاقة بين التخلف الدراسي وبطيء التعلم، أن بطيء التعلم غالبا ما يكون متخلفا دراسيا نظرا لتدني مستوى الذكاء لديه، في حين أن التلميذ المتخلف دراسيا ليس بالضرورة أن يكون بطيء التعلم، كما ويعتبر التخلف الدراسي نتيجة حتمية لبطء التعلم.

2-3التسرب المدرسي: يطلق التسرب المدرسي عن التلميذ الذي انقطع عن الدراسة كليا قبل إتمام المرحلة الدراسية التي يدرس بها، كما يعني أيضا خروج فرد أو مجموعة من إطار المؤسسة التعليمية أو إطار تنظيمي كان ينتمي إليه.

كما يعرف المتسرب دراسيا هو ذلك التلميذ الذي ترك مقاعد الدراسة ولم يعد إليها أو إلى غيرها من المقاعد الدراسية في المؤسسات التعليمية **(سر الختم، 2017، 24)**.

يعتبر التخلف الدراسي هو أحد أهم الأسباب المؤدية إلى التسرب المدرسي، حيث أن النتائج المنخفضة للتلميذ لا تسمح له بمتابعة الدراسة مع زملائه من نفس عمره وصفه، مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات سالبة نحو الذات الأكاديمية، والدراسة والزملاء والأساتذة وكل ما تعلق بفعل التعلم، كما يخلق لدى التلميذ الاحساس والقناعة بعدم القدرة على تحقيق النجاح الدراسي مما يساهم في تخليه عن الدراسة.

2-4الفشل المدرسي failure school: ويعرف بأنه العملية التي يتوقف من خلالها المتعلم عن الاستجابة لمتطلبات المؤسسات التعليمية منها الأخلاقية، بحيث يتم معاقبته وفقا لقانون النظام المدرسي لاحقا إما بالرسوب في الامتحانات أو إعادة السنة الدراسية. **(معمري، 2020، 9)**.

هذا ويعتبر الفشل المدرسي نتيجة حتمية لتخلف التلميذ وعدم تمكنه من مواكبة زملائه في الفصل وتدارك التخلف الدراسي الذي يعاني منه.

2-5الرسوب الدراسي: يعرف الرسوب الدراسي بأنه الفشل في الامتحانات، مما ينتج عنه ويصاحبه الحرمان من الانتقال إلى السنة الموالية، ويمكن أن يكون الرسوب في الصف الدراسي لأكثر من مرة **(بلعباس، 2018 ،28)**.

تعريف لحرش: الرسوب الدراسي هو أن يعيد التلميذ سنة أخرى في الصف الذي يدرس فيه، وذلك راجع لعدم تمكنه من اجتياز الاختبارات وتحقيق النجاح فيها، مما ينتج عنه إخفاق في الانتقال إلى المرحلة الموالية **(بوخروفة، وآخرون،2023، 435)**.

ويعتبر التخلف الدراسي والرسوب المدرسي وجهان لمشكلة واحدة، فعادة ما يساهم التخلف دراسيا في زيادة نسبة الرسوب والعكس صحيح، وكثيرا ما نجد التلميذ المتخلف دراسيا يعاني من مشكلة الرسوب أو معرض لها، كما نجد أن التلميذ الراسب يعاني من مشكلة التخلف الدراسي، وهناك من الباحثين من يستند على أنهما مرادفين لمصطلح واحد، وهذا ما اعتمدته الباحثة في هذه الدراسة.

3-تصنيف التخلف الدراسي:

لقد حاول العديد من المنظرين التربويين تصنيف التخلف الدراسي، حيث ركز بعضهم على الفترة الزمنية للتخلف (دائم أو مؤقت)، في حيث حاول آخرون الإجابة على التساؤل: هل التخلف الدراسي خاص بمادة معينة أو أنه عام؟ وسنعرض بعضها من تلك التصنيفات:

التصنيف الأول: حسب حامد زهران(1998) فإن التخلف الدراسي يتخذ أشكالا متعددة وهي:

-التخلف الدراسي العام: يقصد به تخلف تحصيل التلميذ في جل مواده الدراسية.

-التخلف الدراسي الخاص: يقصد به تدني المستوى الدراسي للمتعلم في مادة دراسية واحدة أو أكثر.

-التخلف الدراسي الممتد: ويسمى أيضا بالدائم، ويقصد به انخفاض مستوى أداء التلميذ عن مستوى قدراته على مدى فترة زمنية طويلة.

-التخلف الدراسي الموقفي: وهو نتيجة للتعرض لموقف أو حالة طارئة أو انفعالات حادة، بمعنى يرتبط هذا التخلف الدراسي بحالة محددة تؤثر على التحصيل الدراسي تأثيرا سلبيا.

-التخلف الدراسي الحقيقي: يرتبط بضعف على مستوى القدرات العقلية (الانتباه، الذكاء، التركيز، الذاكرة).

-التخلف الدراسي الظاهري: ينتج عن تفاعل عدة عوامل (اجتماعية، نفسية، تربوية) (**ظاهر، 2019، 15**).

التصنيف الثاني: ويصنف المتخلفون دراسيا في الولايات المتحدة الأمريكية إلى:

حالات التخلف الأولى: نسبة ذكائهم ما بين (55-70)، تعاني هذه الفئة من بطء في سرعة النمو وفي سرعة التعلم، وتدني دائم في مستوى التحصيل الأكاديمي مقارنة بزملائهم.

التخلف المتوسط: يكون نسبة الذكاء فيه ما بين (20–52)، مع قصور واضح في التحصيل الدراسي.

الطفل شديد التخلف: نسبة الذكاء دون (25) تحتاج هذه الفئة إلى رعاية خاصة في المؤسسات الخاصة. (**الزراد،1997، 47**).

ومن الواضح أن هذا التصنيف اعتمد على قياس نسبة الذكاء كمعيار في تقسيمه لفئات المخلفين دراسيا.

التصنيف الثالث: كما أورد الخولي (2005) تصنيفا قدمه بندارفيس **Pendarvis**(1990) استنادا إلى فترة التخلف المدرسي يتضمن:

- تخلف دراسي قصير المدى أو متوسط المدى: وهو ناتج عن بعض العوامل كالتفكك الأسري عدم التوافق بين الوالدين.
- تخلف دراسي مزمن: ويرجع إلى العوامل النظامية، الظروف الاجتماعية الاقتصادية العكسية، الفقر، انخفاض مستوى الدافعية للتعلم، المشاكل اللغوية، الفروق العنصرية (**الخولي، 2005، 134**).

التصنيف الرابع: بينما قسم حامد الفقي التخلف الدراسي إلى:

- ✓ تخلف دراسي خلقي (بكسر الخاء): وهو الذي يرجع إلى القصور في نمو القدرات العقلية والجهاز العصبي أو العمليات الجسمية المتعلقة بها، والتي تؤدي إلى تدني نسبة الذكاء عن المتوسط، مثل متلازمة داون، صغر أو كبر حجم الدماغ، الإعاقات المخية أو الحركية التأثيرات السلبية للالتهابات المخية والولادة المتعسرة.
- ✓ تخلف دراسي وظيفي: وهو الذي ينتج عن أسباب اجتماعية أو انفعالية أو تربوية أو الحرمان من المثيرات العقلية والثقافية، كذلك كثرة الخلافات الأسرية والاجتماعية المحيطة بالتلميذ، مما يؤدي إلى تدني التحصيل الأكاديمي عن المستوى المتوقع الذي يتناسب مع نسبة ذكاء التلميذ، كما تجدر الإشارة إلى أنه يمكن أن يكون التخلف الدراسي خلقيا ووظيفيا في نفس الوقت (**الفقي،1974 ،12**).

هذا ويمكن تقسيم التخلف المدرسي الوظيفي إلى قسمين:

قسم متعلق بالتلميذ: مثل الاتجاهات النفسية المتعلقة بأداء الواجبات الدراسية، الاهتمام بالمشاكل الخاصة وما تفرزه من أثر سلبي على تنظيم الأفكار والمعلومات والتركيز في عملية التعلم، كما لا يمكن اهمال تأثير الأقران، وكثرة الغيابات، وسوء التكيف والتوافق النفسي.

قسم متعلق بالجانب البيئي والاجتماعي للتلميذ: مثل العدد الكبير لأفراد العائلة، الأسلوب التربوي الذي تنتهجه الأسرة، آليات التعليم الخاطئة، المستوى الثقافي للوالدين الذي يعكس انعدام الثقافة التربوية والنفسية، وارتكاب الأخطاء التربوية. **(نحوي، 52،2017)**

وبما أن الدراسة الحالية قد استهدفت التلاميذ المتخلفين دراسيا نتيجة لعوامل نفسية (تدني دافعية التعلم) وتربوية (عدم امتلاكهم لمهارات المذاكرة)، فإن أنسب تصنيف هو ذلك الذي أورده زهران (الظاهري) الناتج عن تفاعل عدة عوامل–اجتماعية، نفسية، تربوية، كما يمكن تصنيف عينة الدراسة الحالية استنادا إلى التصنيف الوظيفي الذي قدمه حامد الفقي.

4–عوامل وأسباب التخلف الدراسي:

ينعكس تدني المستوى التحصيلي للمتعلم سلبيا على تقييم مدى فاعلية المؤسسات التربوية ككل، كما أن –متخلف دراسيا–أصبحت صفة غالبة على فئة كبيرة من التلاميذ مما أدى إلى خلق العديد من المشكلات وظهور فجوات على مستوى الأهداف المسطرة للنظام التربوي والنتائج المحققة عمليا، وينشأ التخلف الدراسي نتيجة لتفاعل عدة أسباب وعوامل من أهمها نذكر:

4–1العوامل الأسرية: الأسرة هي المؤسسة الأولى في حياة التلاميذ، فهي الأساس في تكوين شخصيتهم، ومما لا شك فيه أن لطبيعة المناخ الأسري بما يتضمنه من علاقات ونظم متداخلة في وضعيات تفاعلية دورا جهوريا في تحديد الكثير من الإيديولوجيات التي يهتدي بها الأبناء خلال حياتهم التعليمية وغير تعليمية، ومن بين العوامل الأسرية المسببة للتخلف الدراسي نجد:

4–1–1المستوى الثقافي للأسرة: حيث أن الأسرة الذي تعاني من الجهل لا يمكنها في كثير من الأحيان تقديم الإضافة الايجابية التي تساهم في الاعتناء بمسار التلميذ الدراسي، ولا بأدائه لواجباته المدرسية، كما لا تعمل على توفير الجو المناسب للاستذكار واستيعاب الدروس، في حين تخلق الأسرة المثقفة الظروف الملائمة للدراسة والتحصيل الدراسي **(سليمان، 2005، 38)**.

4-1-2عدم الإستقرار العائلي: أشار ألبرت **ALBERT**إلى أن نقص التماسك الأسري، وتصدع العلاقات الأسرية، وعدم إتاحة الفرصة للتعبير عن الآراء والكبت يؤدي إلى التخلف الدراسي، كما ربط لاي كوك **LAY COCK** بين التفكك الأسري وعدم التوافق بين الوالدين وبين التخلف الدراسي، كما أكد عماد الدين سلطان (1980)، أن سوء المعاملة الوالدية مثل السخرية والتسلط والتفريق بين الأبناء من أهم مسببات التخلف الدراسي (**الخولي، 2005، 131**)، وفي ذات السياق أكدت دراسة السرهيد(2005)، أن التفرقة في المعاملة بين الأبناء، أو فقدان أحد الوالدين من أهم الأسباب وراء الرسوب المدرسي للتلاميذ، كما دلت نتائج دراسة لبلعباس، وراشدي (2022)، أن 54.2% من حالات الرسوب تعزى للمشاكل الأسرية، وأن 57.5% تعزى لسوء العلاقة بين الوالدين.

4-1-3المستوى الاقتصادي للأسرة: في دراسة تتبُّعيّة لسيرل بيرت (1950) أجراها على عدد من أسر التلاميذ المتخلفين دراسيا، أوضحت النتائج أن 50% من هذه الفئة تنتمي لأسر فقيرة جدا، وأن ما نسبته 10% فقط ينتمون لأسر ميسورة. (**الجرجاوي، 2002، 20**)، كما بينت دراسة (**سر الختم،2017، 77**) أن الوضعية الاقتصادية السيئة تؤدي إلى ضعف تماسك الأسرة وتكاملها، وهو ما يخلف خبرات وتجارب سيئة، كما ينتج عنه شعور بالإحباط والعجز لفترات متواصلة ما ينعكس سلبا على فقدان الاهتمام والرغبة في التعليم، وفي الكثير من الوضعيات ينتهي الأمر بالتلميذ إلى التسرب المدرسي.

كما أن الفقر يترتب عليه عوامل أخرى كسوء التغذية، مما يؤثر على الصحة والتركيز، وقد يلجأ بعض التلاميذ إلى العمل بهدف المساهمة في دخل الأسرة، مما ينتج عنه إهمال الواجبات المدرسية والدراسة وعدم الاكتراث للنجاح أو الفشل (**الشحيمي، 1994، 17**).

ويمكن أن تؤدي بعض الأسباب إلى خلق أخرى، حيث أن لتدني مستوى الأسرة الاقتصادي دور أساسي في زعزعة استقرارها وخلق جو مشحون بالنزاعات والمشاحنات، وإلى التفكك الأسري واهمال تربية الأبناء بما يساهم في خلق تراكمات نفسية تؤثر على التوافق النفسي والتربوي.

4-2العوامل المدرسية: تعد المدرسة هي البيت الثاني للطفل، كما تساهم الأجواء المدرسية السليمة في تنمية بعض الجوانب الإيجابية من شخصية التلاميذ والعكس صحيح، هذا وتلعب العوامل المدرسية دورا هاما في تدني تحصيل التلاميذ وذلك من خلال عناصرها المادية والبشرية:

4-2-1العناصر المادية:

-البنى التحتية للمؤسسات التربوية الغير صحية والغير المعدة والمؤهلة لتكون ملائمة سواء من ناحية الأجهزة أو الملحقات.

-سوء تنظيم الصفوف، وتوزيع المتعلمين عشوائيا دون مراعاة الفروق الفردية (المتخلفين - الموهوبين) **(سليمان، 2005، 41)**.

-عدم مراعاة المنهج المدرسي لميول ورغبات المتعلمين، كذا إهمال القدرات العقلية مع افتقار جل المواد الدراسية لمحتويات تشبع حاجات ومتطلبات المراحل العمرية للمتعلمين. **(حسين، 2012، 6)**.

4-2-2العناصر البشرية: وتتمثل في:

-لقد أكد جوثري **GUTHRIE**على أن هنالك صفات في الأستاذ تؤثر إيجابا على مستوى تحصيل التلاميذ، وتتمثل هذه الصفات في (القدرة اللفظية، الكتابة الأكاديمية والعلمية، الرضا عن المهنة والراتب **(عواد، 2006، 43)**.

-الأستاذ الغير مؤهل يتخذ التعليم كمهنة هدفها مادي، فلا يسعى إلى تحقيق التميز فيها مما يؤثر على مردوده المهني.

-نقص الدافعية والإحباط من طرف الأستاذ مما يؤدي إلى نقل هذا الإحساس إلى التلاميذ.

-قلة خبرة الأستاذ وعدم قدرته وإلمامه باستخدام الأجهزة التعليمية الحديثة المساعدة على فعل التعليم **(شاهين، 2009، 326)**.

-إدارة مدرسية تفتقر القدرة على الضبط المدرسي وعلى تحمل عبئ المسؤولية، وعدم المساواة بين العاملين داخل المؤسسة التربوية.

-سوء العلاقات بين الأستاذ والتلاميذ مما ينتج عنه النفور من المادة، وانعدام الثقة بالمعلومات التي يتلقاها المتعلم.

-أساليب مدرسية غير تربوية تتسم بالاستبداد والقمع، مع الافتقار إلى الأنشطة الاجتماعية والرياضية التي تساهم في امتصاص الانفعالات الغير سوية من طرف التلاميذ.

-عدم مراعات الفروق الفردية بين المتعلمين وعدم قدرة الأستاذ على الإلمام بظروف تلاميذه التي تساهم في تخلفهم الدراسي.

-أساليب التعليم وآليات التقييم والامتحانات، كذا المناهج الدراسية يجب أن تكون متطورة تتماشى وأساليب التربية العلمية الحديثة، التي تراعي قدرات المتعلمين وميولهم واستعداداتهم **(سليمان، 2005، 42)**.

-كما أكد كينيث وواشنطن **KENTH ET WASHINGTON**، أن التوتر الزائد الذي يشعر به الأستاذ راجع إلى أعداد التلاميذ المتزايدة، فعلى سبيل المثال نجد بعض الفصول تتعدى (40) تلميذا، مما يخلق الشعور بالاستنزاف لدى الأستاذ في نهاية كل يوم دراسي **(عواد، 2006، 92)**.

4-3العوامل الذاتية: هنالك العديد من الأسباب والعوامل الذاتية الشخصية المتعلقة بالتلميذ التي تسبب أو تساهم في مشكلة التخلف الدراسي وهي:

4-3-1العوامل العقلية: تعد العوامل العقلية من أهم مسببات التخلف الدراسي إذا كانت منخفضة: منها الذكاء، قصور في القدرات العقلية والذاكرة والانتباه والتركيز، حيث أكد بيرت **BURT**أن حوالي 10% من حالات التخلف الدراسي ترجع إلى تدني في مستوى معاملات الذكاء **(خويلد،2017، 226)**.

هذا وقد أكدت دراسة زهران وبرادة أن 78% من المتخلفين دراسيا يتراوح معدل ذكائهم دون المتوسط **(معمري، 2020، 10)**.

4-3-2 العوامل الجسدية: هناك علاقة ارتباطية بين النمو الجسدي الغير سليم وبين التخلف الدراسي، حيث أكدت البحوث والدراسات على أن معدل النمو لدى المتخلفين دراسيا أقل تقدما بالنسبة إلى المتوسط النمو لدى الأطفال من نفس سنهم العاديين والمتفوقين **(الزعبي، 2013، 215)**.

كما أن الضعف الصحي العام وسوء التغذية، يساهمان في الفتور الذهني وعدم القدرة على التركيز، مما يؤثر على التحصيل الأكاديمي اللغوي، بالإضافة إلى تأثير بعض الإعاقات الجسدية، مثل قصور القدرة البصرية أو السمعية، كما أن إصابة الطفل ببعض الاضطرابات في أجهزة النطق يشكل عقبات تحول أمام تحقيق تحصيل أكاديمي جيد، وتجدر الإشارة إلى عدم إهمال تأثير أمراض أخرى مثل: الأنيميا، ضعف النمو الحركي، إصابات المخ، الكساح، أمراض القلب، لما لها من تأثيرات سلبية على تعلم التلاميذ **(حسين، 2012، 5)**.

هذا ولقد أكدت منظمة اليونيسكو أن أكثر من 200 مليون طفل في الدول النامية يتخلفون دراسيا بسبب سوء التغذية، والإصابة ببعض الأمراض كمرض الزهري، أمراض طفيلية، أمراض القلب والكلى واللوز، السل الرئوي، الأنيميا،.. الخ، وأن هناك صلة بين التخلف الدراسي وعدم امتلاك الصحة النفسية والجسمية المثلى. (**الجرجاوي، 2002، 22**).

4-3-3العوامل النفسية والانفعالية:

تساهم العوامل النفسية والانفعالية في خلق مشكلة التخلف الدراسي للتلاميذ، وذلك لما لهذه الجوانب من تأثير قوى على شخصية الأفراد، ولقد أكدت العديد من البحوث والدراسات على وجود علاقته بين التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات نفسية وانفعالية وتخلفهم الدراسي، فعلى سبيل المثال أكد كل من فورد وتوماس (1997)، على أن عامل تقدير الذات المنخفض ومفهوم الذات الاجتماعي والأكاديمي المتدني، وضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ من أهم العوامل الأساسية المؤدية للتخلف الدراسي، سواء لدى التلاميذ الموهوبين أو العاديين، كما أشار عطية (1995) إلى أن المشاعر الأليمة التي يحس بها المتخلف دراسيا، مثل الشعور بالنقص والإحساس بالعجز وعدم القدرة على مسايرة الزملاء والعزلة والانطواء والخجل والعدوان من أهم مسببات التخلف الدراسي (**الخولي، 2005، 129**).

من خلال ما سبق عرضه يتضح أن الأسباب والعوامل المؤدية إلى التخلف الدراسي متعددة ومتشابكة في نسق تفاعلي، حيث يمكنها أن تكون منفردة أو مجتمعة ومتفاعلة كأسباب لخلق عوامل أخرى، هذا ويجب التأكيد على أن تخلف التلميذ الدراسي قد يكون نتيجة لسبب واحد أو عدة أسباب، أو كمحصلة لكل هذه الأسباب مجتمعة، هذا وتعد أهم أسباب التخلف الدراسي التي تناولتها الدراسة الحالية هي تدني مستوى الدافعية للتلميذ مع عدم امتلاكه لمهارات المذاكرة الفعالة.

5-خصائص وسمات المتخلفين دراسيا:

يتشارك المتخلفون دراسيا عادة في كثير من الخصائص العامة (الجسدية، العقلية، الانفعالية، الاجتماعية) وفيما يلي عرض لتلك الخصائص:

5-1السمات الجسدية: يعد النمو الجسمي للأطفال المتخلفين دراسيا من أهم المتغيرات، حيث أنهم يتميزون بعدم التجانس فيما بينهم في الكثير من الأحيان (**سليمان، 2005، 31**).

كما يظهر المتخلفون دراسيا تباينا في نموهم الجسدي مقارنة مع الأطفال العاديين في نفس عمرهم، فنجدهم أقل طولا وأثقل وزنا وأقل تناسقا، كما تؤكد المؤشرات على ارتفاع عدد من الاضطرابات العضوية لديهم كضعف السمع وعيوب النطق والكلام، وسوء التغذية وأمراض اللوزتين والغدد، وعيوب في البصر أكثر من العاديين (**الترتير، 2003 ،31**).

كما أثبتت الدراسات أن المتخلفين دراسيا تقل حيويتهم ونشاطهم الجسدي، مما يؤكد على وجود علاقة ارتباطية بين القصور في النمو أو في الوظائف الجسدية وبين التخلف الدراسي (**الفقي ،1974، 13**).

5-2السمات العقلية المعرفية: قامت فاتن صالح بتحديد أهم السمات المعرفية التي تميز المتخلفين دراسيا، وذلك استنادا إلى الفئات الوظيفية والقدرات والتأثيرات المتضمنة على مستوى المقاييس الفرعية لاختبارات الذكاء وهي كالتالي:

- **القدرة العقلية المركبة (الذكاء):** أكد كل من هامفرير وبون (1993)، أن مستوى الذكاء اللفظي العملي لمقياس ويكسلر المراجع لدى بطيء التعلم تميز بالانخفاض، حيث تحصلت العينة على متوسط نسبته (79) درجة، أما نسبة الذكاء العملي فقدرت ب (80) درجة، في حين كانت نسبة الذكاء اللفظي (96) درجة.
- **اللغة والتفكير بالمفاهيم:** يعاني المتخلفون دراسيا من قصور في عملية تداعي الأفكار والمعاني والتفكير، مع تدني على مستوى القدرة على التفكير المنطقي المتسلسل، كما يتسمون بالتفكير الحدسي والذي ينتج عنه ضعف في القدرة على حل المشكلات مع انخفاض القدرة على الفهم، ومن أهم ما يتميزون به السطحية في الادراك، والعجز عن الاستفادة من التجارب والخبرات والمكتسبات السابقة (**بوريو،2013، 77**).
- **الوظائف الإدراكية:** يعاني المتخلفون دراسيا من تدني القدرة على الإدراك الحسي العقلي، ويظهر ذلك من خلال الخلل في إدراك المعاني والرموز، كما أنهم يتميزون بقدرة جيدة في إدراك الظواهر الحسية والأعمال اليدوية، مع تدني في المهارات التصورية والتخيل وإدراك العلاقات بين الاشياء.
- **الوظائف التركيبية والأداء الحركي:** يؤدي اضطراب الإدراك البصري للأشكال إلى ضعف القدرة على إعادة هيكلة هذه الأشكال بشكل دقيق.

✍ **الذاكرة قصيرة المدى:** عادة ما يتميز المتخلفون دراسيا من قصور على مستوى الذاكرة مع انخفاض ملموس في القدرة على تداعي الأفكار والمعاني والتفكير الاستنباطي، مما يساهم في انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي، كما تظهر عليهم أعراض قصور التذكر وعدم التمكن من اختزان المعلومات أو الاحتفاظ بها لفترة أطول. **(حيدوسي، 2017، 59)**.

5-3السمات الاجتماعية النفسية: من أهم صفات المتخلفين دراسيا، سوء التوافق الاجتماعي الذي يعبرون عنه إما بالعدوان على الآخرين أو الممتلكات، وأحيانا يلجؤون إلى الانطواء أو الانسحاب من الحياة الاجتماعية، كما تحدوهم عدم الرغبة في تكوين الأصدقاء، وعادة ما يتصفون بالانقياد للأخرين وعدم امتلاك شخصية قوية، وقد أوضحت عديد الدراسات أن أغلبية المتخلفين دراسيا ينتمون إلى أسر ذات مستويات اجتماعية واقتصادية منخفضة، تسودها الخلافات العائلية وتتميز بكثرة التوترات والاضطرابات الزوجية والتفكك الأسري، كثافة أفراد العائلة، ازدحام المنزل مما يؤدي بالطفل إلى الاحساس بالإهمال وعدم المحبة من طرف الوالدين، هذا ولقد أكدت الدراسات ارتباط التخلف الدراسي بعدة متغيرات منها: الحماية الزائدة والإهمال، التدليل أو التسلط من طرف الوالدين، التفرقة بين الأبناء **(الشخص، 1992، 35)**.

ومن أهم السمات الاجتماعية للمتخلفين دراسيا أنهم لا يولون اهتماما للعادات والتقاليد، ولا يحسون بالولاء للجماعة، كما أنهم يفتقرون إلى القدرة على تحمل المسؤولية، صداقاتهم متقلبة لا تدوم كثيرا يفتقرون السمات القيادية، زيادة فرص الانحراف لديهم **(شحيمي، 1994، 20)**.

هذا وقد قدم ماكويل **Macouil**(1992) قائمة بخصائص التلاميذ المتخلفين دراسيا تتضمن ستة محاور أساسية:

1-من حيث مدى إدراك التلميذ لذاته **Self-perception** فإنه:

- يرى قدراته منخفضة، ولا يدركها إدراكا سليما.
- -انخفاض في تقدير الذات، ومفهومه حول نفسه أقل من الواقع.
- -كثرة النقد للذات، الخشية من الفشل والنجاح.

2-من حيث تقديره للأهداف **Good Orientation**:

- أهداف غير واقعية بعيده عن مستويات طموحه، يتطلع للكمال.
- تدني التحصيل الأكاديمي والتطلع نحو وظائف متدنية.
- يفتقد الحاجة إلى التحدي والمثابرة.

3-عن علاقته بزملائه **peer relations**:

- قلة الصداقات والنفور من الزملاء.
- مهارات اجتماعية غير ناضجة.
- الشعور بالرفض وعدم القبول.

4-عن ملامح علاقته بالسلطة **Autourity Relationship:**

- عدوان وعنف بصورة واضحة، كثرة المشاكل السلوكية.
- الافتقار إلى القدرة على ضبط الذات.
- يفتقر إلى الإحساس بتحمل المسؤولية.

5 -من حيث تعبيراته الانفعالية **Emational Expression:**

- تتسم انفعالاته باللامبالاة وفتور الشعور، مع ضعف القدرة على ضبط الانفعالات.
- يتصف بالاكتئاب والافتقار إلى الشعور بالسعادة.

6-عن موقفه من الضبط **locus of control:**

- يحتاج إلى ضبط خارجي، يعزو مشاكله للأخرين (**الشربيني، 2001 ،27-29**).

6-تشخيص المتخلفين دراسيا والتعرف عليهم:

تكمن أهمية التشخيص المبكر للتخلف الدراسي في زيادة فعالية التكفل والعلاج بكفاءة عالية، كما تعتبر عملية التشخيص من أهم الخطوات في سبيل تحديد المشكلة وحصر العوامل المسببة لها، هذا ويوجد العديد من الآليات والأساليب المتكاملة التي تساعد على تمييز التلميذ المتخلف دراسيا نذكر منها:

- **دراسة وضع التلميذ من حيث العمر والصف والتقدم الدراسي:** إذ يعتبر تقدم التلميذ في أي صف دليلا افتراضيا على التخلف الدراسي، ذلك بعد التأكد من أن التلميذ بدأ دراسته في السن العادية

للتمدرس، زد على ذلك ينبغي معرفة متوسط العمر بالنسبة للصف ومقدار ما عند التلميذ من زيادة في عمره بالنسبة لغيره من زملاءه.

- **السجلات المدرسية التراكمية:** تحتفظ المدارس عادة بسجلات تراكمية عن تحصيل التلميذ الدراسي، وتساعد هذه السجلات في معرفة إذا كان مستوى التلميذ التحصيلي ضعيفا بصورة مستمرة وفي معظم المواد أو بعضها، كما تمكن من الكشف عن مؤشرات اضطرابات سلوكية كالهروب، التأخر عن المدرسة .... الخ (**الزراد، 1997،85-86**).
- **آراء المعلمين داخل المدرسة ومن لهم صلة بالتلاميذ:** يجب الأخذ بعين الاعتبار آراء كل من المعلم والناظر والأخصائي النفسي داخل المدرسة، من أجل إلقاء الضوء على أوضاع التلميذ الدراسية والسلوكية والفكرية والصحية والاجتماعية، ذلك على اعتبار أنهم يمتلكون القدرة على معرفة صفات التلميذ الشخصية من حيث الميول القدرات الدوافع... الخ (**مشعان،2003، 178**).
- **البحث الاجتماعي:** بهدف الوقوف على بداية ظهور الحالة وكيفية تطورها، كذا الإلمام بالظروف الأسرية المحيطة بالتلميذ كما يشمل أيضا ظروف حمل الأم، ونشأته والأمراض التي تعرض لها ومستوى تعليم الوالدين، والمستوى الاقتصادي، وطبيعة العلاقة ما بين أفراد الأسرة..... الخ
- **الفحص الطبي:** للكشف عن حالة أجهزة الجسم المختلفة ومدى كفاءة الحواس وحالة الجهاز العصبي، كما يشمل الفحص الطبي نوعية الأمراض الوراثية والتمثيل الغذائي وغيرها من الأمراض التي قد تؤثر على أداء التلميذ الدراسي (**عزيز، 2008،76-77**).
- **استخدام اختبارات تحصيلية مقننة:** من المستحسن الاعتماد على اختبارات تحصيلية مقننة وموضوعية لإعطائنا صورة صادقة عن قدرات التلميذ التحصيلية مثل: اختبارات جامعة ايوا**IOWA** للتحصيل، اختبارات ستانفورد بينيه للتحصيل العام (**الزراد ،1997، 88**).
- استخدام اختبارات نفسية لقياس مستوى الذكاء ومستوى التحصيل، ويجب أن تتنوع هذه الاختبارات بين لفظية كاختبار بينيه للذكاء ولفظية عملية كاختبار ويكسلر، كما ويجب أن تطبق بصورة فردية وجماعية (**الفقي ،1974، 42**).

وقد استندت الدراسة الحالية على عدة أدوات وآليات أثناء القيام بخطوات تشخيص العينة محل الدراسة منها:

الاطلاع على السجلات التراكمية الخاصة بالتلاميذ، إجراء مقابلات مع أساتذة التلاميذ وذويهم، إجراء مقابلات مع مستشاري التوجيه التابعين للمقاطعة التي تتواجد على مستواها المؤسسات التعليمية التي شملتها الدراسة، التعرف على وضعية التلميذ من خلال عدة متغيرات (السن، الصف، مستوى التحصيل الدراسي)، التعرف على مستوى القدرات العقلية، والدافعية للتعلم، ومدى امتلاكه لمهارات المذاكرة، الكشف عن الوضع الاقتصادي والاجتماعي الخاص بالتلاميذ من خلال استمارة البيانات الشخصية.

7-استراتيجيات التعامل مع التلاميذ المتخلفين دراسيا:

7-1استراتيجيات متعلقة بالأساتذة:

يعتبر الأستاذ حجر الأساس في العملية التربوية، ولذلك يعتبر المسؤول الأول على التكفل بالمتخلفين دراسيا، هذا ويستخدم الأستاذ عدة آليات واستراتيجيات منها الأكاديمية والنفسية، الاجتماعية والجسدية.

7-1-1 استراتيجيات الأستاذ في التعامل مع المتخلفين دراسيا حسب المجال الأكاديمي:

حدد عواد ثلاث استراتيجيات يعتمد عليها الأستاذ أثناء تعامله مع المتخلفين دراسيا من الناحية الأكاديمية:

-**الاستراتيجيات الوقائية:** وتتمثل في توفير البنية المدرسية الملائمة من حيث الشروط الفيزيقية (الهدوء، التهوية الجيدة، إدارة مدرسية فعالة، مع العمل على استثارة دافعية التلاميذ، وضبط المحفزات وتنوع الأنشطة التعليمية وأساليب التدريس، وحسن إدارة وتوزيع الوقت الخاص بالحصص الدراسية.

-**الاستراتيجيات البنائية:** تتمثل في العمل على دمج المهارات السابقة مع الحديثة، كذا إجراء بعض التمارين والعمل على توضيح المفاهيم الصعبة، مما يساهم في إثراء الرصيد التعليمي للتلاميذ والاعتماد على التغذية الراجعة، واحترام شخصية التلميذ، مع توظيف الوسائل التعليمية الملائمة.

-**الاستراتيجية العلاجية:** وتتمثل في التواصل المستمر بين الأولياء والمرشد التربوي والأساتذة الآخرين، بهدف متابعة وضعية التلميذ المتخلف دراسيا، مع التركيز على الواجبات المدرسية والحرص على تدريس المواد الصعبة في بداية اليوم الدراسي، التعاقد مع التلاميذ لتحسين مستوى التحصيل الدراسي، الانخراط في صفوف التقوية والعمل على زيادة عدد الساعات الدراسية، والتدريب على مهارات الاستذكار الفعالة مع مراعاة الفروق الفردية، والعمل على تشجيع آليات التعلم الفردي (**عواد، 2006، 73**).

7-1-2 استراتيجيات الأستاذ في التعامل مع المتخلفين دراسيا حسب المجال النفس اجتماعي:

-**الاستراتيجيات الوقائية:** تتمثل في صياغة قوانين للنظام المدرسي تشمل تعليمات صفية، العمل على دمج التلاميذ في أعمال هادفة ومفيدة، استخدام آليات متنوعة مثل إعداد المتعلم لأسلوب الدراسة الذاتية، والتقليل من التعب بتوفير أوقات قصيرة للراحة مع تنويع الأنشطة، تحديد أوقات مناسبة من اليوم الدراسي للتكليف بالتعيينات الصعبة.

-**استراتيجية النظام التأكيدي:** يقرر من خلالها الأساتذة ما يريد بصورة واضحة وحازمة، ويعمد إلى تكرارها بهدف استجابة التلميذ لذلك، ويتجنب الأستاذ النقاش والاستماع لتبرير التلميذ. **(حيدوسي، 2017، 77)**.

-**استراتيجية التدعيم:** وتتمثل في تعزيز الأستاذ اللفظي من عبارات الثناء والمدح للسلوك المرغوب فيه.

-**استراتيجية التركيز على الفرد:** وتتمثل في المقابلة الفردية أو الإرشاد الفردي وتحميل المتعلم مسؤولية حل المشكلات التي يواجهها، وتتم من خلال اتفاقية بين الأستاذ والمتعلم يزود على إثرها التلميذ بالمهارات الاجتماعية وتأكيد ذاته، وتعليمه مهارات التفاوض واختبار البدائل في إيجاد الحل المناسب. **(بوريو، 2012، 88)**.

-**استراتيجية التلميحات غير اللفظية:** تهدف هذه الاستراتيجية إلى المحافظة على استمرارية الدرس وعدم تشتت المتعلم، وتضم التلميح والإيماءات الحركية كهز الرأس، تحديق البصر، فتح الكتفين.

-**استراتيجية دينامية الجماعة:** وتشمل العمل والمناقشات الجماعية، والاعتماد على معايير الجماعة للتحكم وضبط سلوكيات أفرادها، أسلوب حل المشكلات، لعب الدور، استراتيجية التعلم التعاوني.

-**استراتيجية السلوك الضاغط أو المسيطر:** ويشمل اللوم والتوبيخ ولجوء أولياء التلاميذ والمدير إلى استعمال آليات الضغط، مع التعبير عن عدم الرضا والنقد والمقارنة بالأقران والزملاء.

-**استراتيجية التجاهل والإهمال:** وتتمثل في التقليل من شأن السلوك وإهماله وإحساس المتعلم أن هذه السلوكيات غير مجدية، كما يمكن الانتقال من نشاط إلى آخر بهدف تجاهل ذلك السلوك.

-**استراتيجية العقاب:** استعمال القوة مع المتعلم وفرض القيود عليه والاستهزاء والسخرية من سلوكه، توجيه إنذارات في حالة استمراره، واجباره على الاعتذار **(عواد، 2006، 104)**.

7-2استراتيجيات الأسرة في التعامل مع مشكلة التخلف الدراسي:

من الضروري أن تكون الأسرة واعية بكيفية التعامل مع المشكلات التي تواجه تحقيق التفوق الدراسي للأبناء، وذلك بالقدر الذي تؤهله لهم قدراتهم، وهناك عدة أساليب وآليات تمكن الأسرة من تقديم المساعدة والمساهمة الفعالة في علاج أبناءها نذكر منها:

-معالجة المشكلات والخلافات بعيدا عن الأبناء.

-عدم تعنيف الطفل باستمرار سواء أكان عنفا ماديا أو معنويا، وتجنب العقاب دون مبرر.

- تجنب الضغط على الطفل من أجل التعلم، والعمل على تنمية دافعيته للمذاكرة بتقديم تعزيزات مادية أو معنوية **(عزيز،2008، 84)**.

-الاهتمام بتصرفاتهم وعلاقاتهم بزملائهم وأصدقاءهم، مع الحرص على إبعادهم عن رفقاء السوء، وتوجيههم في كيفية استغلال أوقات فراغهم، مع العمل على السمو بالدوافع والغرائز التي تتحكم بسلوكهم وصقلها، وإذكاء أنبل الصفات والمثل الإنسانية العليا في نفوسهم.

-عدم إجبار الأبناء على اختيارات لا يميلون إليها، والعمل على مساعدتهم في تحقيق رغباتهم وطموحاتهم **(شاهين،2009 ،327)**.

-تخصيص مكان للاستذكار وحل الواجبات المدرسية، على أن تتوفر فيه جميع الشروط والخصائص الفيزيقية، من تهوية وإضاءة وهدوء، مما يساعد على تهيئة الجو المناسب للطفل المتمدرس.

-إبعاد الطفل عن المشتتات الخارجية، كتقليل فترات مشاهدة التلفاز والألعاب الإلكترونية واستعمال الهاتف، عدم الاستماع إلى الموسيقى الصاخبة مع العمل على التقليل أو عدم استقبال الضيوف خاصة أثناء الامتحانات.

-مراجعة الواجب المنزلي بعد إتمامه من طرف الطفل، والمساعدة في الواجبات المستعصية، على أن يقتصر دور الأولياء على الإرشاد والتوجيه وعدم حل الواجبات بدلا من الطفل.

-اتباع الآليات والاستراتيجيات التربوية الحديثة مثل التعلم بالقدوة التي أوصانا بها الرسول (ص)، كذا العمل على متابعة الأخبار في المحيط المدرسي من خلال التواصل الدائم مع الأساتذة والمدير وكل

الطاقم الإداري والتربوي، خاصة الأخصائي النفسي الذي يمتلك المهارات اللازمة للتكفل بالمتخلفين دراسيا **(باللّموشي، 2013، 174)**.

-تقبل الأبناء بصورة غير مشروطة سواء في حالة التفوق الدراسي أو التخلف، مع مراعاة قدراتهم وإمكانياتهم.

-الحرص على تنظيم وقت الطفل بحيث يكون هنالك وقت للاستذكار، وللراحة والترفيه والنوم.

-عدم تكليف الطفل بالأعمال المنزلية الكثيرة التي تلهيه على دراسته.

-الاهتمام بصحة الأطفال وتغذيتهم السليمة.

-الابتعاد عن المقارنات مع زملاء والإخوة، ومراعاة الفروق الفردية، سواء كانت قدرات عقلية أو أساليب معرفية **(الشخص،1992، 64)**.

7-3استراتيجيات المؤسسات التربوية في التعامل مع مشكلة التخلف الدراسي:

تلعب المؤسسات التربوية دورا هاما وأساسيا في التعامل مع مشكلة التخلف الدراسي وذلك من خلال:

-العمل على الموازنة بين أعداد التلاميذ في الفصول الدراسية، مع مراعاة الأسس التربوية أثناء التوزيع داخل الفصل.

-إعطاء أولوية قصوى لتهيئة الجو المدرسي الملائم لحاجات ورغبات وميول التلاميذ، مع العمل على دمجهم في الأنشطة المحببة لهم وذات الفاعلية.

-الحرص على عمل فحوص دورية للتأكد من الصحة الجسمية للمتعلمين **(جمال الدين، دس، 25)**.

-من الضروري توفير خدمات إرشاد نفسي وتربوي داخل المؤسسات التعليمية، مع الحرص على التواصل الدائم مع الأسرة التي يعاني طفلها من التخلف الدراسي، بهدف التعاون والتنسيق الفعال للقضاء على المشكلة.

-الاعتماد على وسائل تعليمية مناسبة ومتنوعة تعمل على مخاطبة الحواس بهدف تسهيل عملية الفهم والاستيعاب.

-إعداد برامج ومناهج دراسية تلائم هذه الفئة، تعتمد على النواحي الحسية والشبه حسية، ولا تعتمد على الذكاء العالي.

-العمل على إعداد برامج وخطط تعليمية وعلاجية متخصصة تساعد المتخلفين دراسيا على التعلم بسهولة ويسر **(الزعبي، 2013، 215)**.

-إعطاء الأولوية في الاهتمام للتلاميذ الذين يتخلفون في مواد دراسية معينة، مع إتاحة الفرصة لهم لتحسين مستواهم في هذه المواد، مع العمل على ابتكار وسائل جديدة ومتنوعة تستثير اهتمام التلاميذ المتخلفين دراسيا وتنتمي دافعيتهم اتجاه التعليم.

-الاهتمام بتحسين مستوى الأستاذ تربويا وتعليميا، مع المداومة على الدورات التدريبية حول طرق التدريس الحديثة والملائمة لكل فئة، مع إعادة النظر في نظام الامتحانات والمناهج وآليات التقييم **(سليمان، 2005، 85)**.

7-4استراتيجيات المرشد التربوي في التعامل مع المتخلفين دراسيا:

بحكم طبيعة عمله داخل المؤسسات التربوية الذي ينصب على رعاية التلاميذ نفسيا وعلميا واجتماعيا، يعد المرشد التربوي الشخص الأجدر لمساعدة حالات التخلف الدراسي، كونه يمتلك الأسلوب الأمثل في تغيير الاتجاهات النفسية السالبة للمتأخرين دراسيا نحو التعليم، وذلك من خلال تقديمه خدمات وقائية وأخرى علاجية نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- ✓ العمل على مساعدة التلميذ المتخلف دراسيا على أن يفهم نفسه ومشاكله، وأن يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات واستعدادات ومهارات وميول.
- ✓ تنمية الدافعة للتحصيل لدى المتخلف دراسيا، وذلك ببناء أفكار إيجابية عن أهمية التعليم في حياة الفرد والمجتمع.
- ✓ تدريب المتخلفين دراسيا على طرق ومهارات المذاكرة الجيدة ومهارات تنظيم الوقت **(الطراونة،2009 ،111)**.
- ✓ تنسيق التعاون بين الأسرة والمدرسة من أجل تهيئة الجو المناسب للمذاكرة.
- ✓ توعية الأساتذة على ضرورة مراعاة الفروق الفردية وحثهم على رعاية المتخلفين دراسيا ومعالجة مشكلاتهم داخل الصف الدراسي، كذا تشجيعهم عل تنويع أساليب ووسائل التعليم.

- ✓ توفير أدوات التشخيص مثلا اختبارات الذكاء، الاختبارات التحصيلية، وعرض حالة المتخلف دراسيا على طبيب نفسي إذا استدعى الأمر ذلك (**عبد الواحد،2013، 181**).
- ✓ إمداد التلاميذ بحاجاتهم الأساسية، كالحاجة إلى الحب الحنان والأمن النفسي والشعور بالأهمية وتقدير الذات (**مشعان، 2003 ،181**).

7-5استراتيجيات التعامل من الناحية الجسمية والصحية: وتتمثل في:

-يمكن التعامل مع المشكلات الصحية والجسمية بصفة عامة عن طريق إجراء فحوصات دورية (البصر والسمع) وذلك من بداية كل سنة دراسية.

الحرص على إطلاع المتعلمين وأوليائهم على كيفية معالجة الخلل عن طريق استخدام النظارات الطبية أو السماعات، وإرشاد الوالدين والأستاذة عن آليات التعامل مع التلاميذ الذين يعانون من المشكلات الصحية والعاهات الجسدية (**بوريو، 2013، 88**).

8-علاج التخلف الدراسي:

تتنوع آليات وأساليب علاج التخلف الدراسي وذلك تبعا لتنوع وتعدد الأسباب المؤدية إليه، ولقد أكدت العديد من الدراسات التي اهتمت بالمشكلة محل الدراسة أن علاج التخلف الدراسي يتمحور حول عدة أساليب أساسية وهي:

8-1العلاج الحركي الإدراكي: يهتم هذا الأسلوب بالعلاقة بين تتابع النمو الحركي الإدراكي وبين التعلم، كما يربط بين التخلف الدراسي والتحصيل وبين التوقف أو التصدع الذي قد يحدث في أي مرحلة من مراحل النمو، ويهدف هذا الأسلوب إلى التعرف على التلاميذ الذين لا يمتلكون القدرات الحركية الإدراكية اللازمة لعملية اكتساب المعارف والمهارات الدراسية بالأساليب التقليدية، كما تهدف إلى تنمية هذه القدرات في المراحل الأولى من عملية التعلم في المرحلة الابتدائية (**الفقي ،1974، 101**).

8-2 العلاج الاجتماعي: يهتم هذا الأسلوب بتأثير البيئة على نمو الطفل بصفة عامة، بما تحتويه من عوامل واتجاهات سلبية تساهم أو تؤدي إلى التخلف الدراسي، ويعمل هذا الأسلوب على دراسة الحالة الاجتماعية واقتراح تغيير البيئة أو تعديلها بما يحقق العلاج المستهدف، هذا ويفسر ماستر **MASTER** وبول **POAL** أن الأسلوب العلاجي الاجتماعي يهدف في الأساس إلى تغيير البيئة التي أدت إلى

الاضطراب النفسي أو محاولة تعديلها في أقل تقدير بما يحقق التوافق النفسي والصحة النفسية، كما أكدت الدراسات أنه يوجد تكامل بين العلاج الطبي والنفسي من جهة، وبين العلاج الاجتماعي هذا الأخير الذي يركز على الظروف البيئة المؤقتة أو المستديمة **(سر الختم ،2017، 22)**.

ومن المقترحات العلاجية في هذا الأسلوب نذكر:

-تحسين مستوى التوافق الأسري والاجتماعي وتحقيق التواصل بين الأسرة والمدرسة.

-المساهمة في تكوين اتجاهات إيجابية للمتعلم نحو التعليم مع تجنب الاستمرارية في ذكر النجاح أو أهميته أمام المتعلم.

-تغيير جماعة الرفاق للمتخلف دراسيا ويمكن نقله إلى قسم دراسي آخر **(خويلد، 2017 :237)**.

8-3 العلاج الطبي (العصبي): يتطرق هذا الأسلوب للأسباب الحيوية المستخدمة في علاج التخلف الدراسي، وهو من الأساليب الفعالة التي أثبتت فعاليتها لأنه يركز على الاهتمام بالأسباب المتعلقة بالجوانب الجسمية أو العصبية أو المخية للمتعلم مثل: ضعف السمع والبصر، التهاب اللوزتين، العيوب الخلقية في الغدد الصماء، سوء التغذية، ويتميز هذا الأسلوب بقدرته على علاج العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية **(الغامدي، 2002، 56)**.

كما يؤكد هذا الأسلوب على أهمية نمو المخ والجهاز العصبي المركزي في عملية التحصيل الدراسي خاصة القراءة، ومن أهم المناصرين لهذا الأسلوب نجد دل كاتو **Delacato** في كتابه العلاج والوقاية من مشكلات القراءة **(الفقي،1974، 130)**.

8-4 العلاج الذاتي التخلف الدراسي: يهدف هذا الأسلوب إلى جعل المتعلم على دراية بسماته وقدراته وميولاته، وأن يحاول معالجة أخطائه وحل مشكلاته اعتمادا على ذاته، مع إمكانية مشاركة الوالدين والأساتذة كناصحين ومرشدين، فالمتعلم الذي يؤنب نفسه على التقصير في أداء الواجبات وعلى تدني مستوى التحصيل الدراسي يستبصر في نهاية الأمر بأخطائه ومشكلاته، كما يتمكن من التعرف على ذاته، فقد يدرك التلميذ أن سبب تخلفه هو الأقران الذي يصاحبهم فيتركهم، أو يلمس أنه لا يجيد استغلال وتقسيم وقته فيحاول وضع جدول لتنظيم أوقاته الدراسية وتقسيتها ما بين المراجعة والاستذكار والراحة، أو

أن يعي أن رسوبه في مادة معينة نتيجة لعم استيعابه لها، فيعيد القراءة والمراجعة لهذه المادة (**الجرجاوي، 2002 ،103**).

8-5 العلاج النفسي (الارشاد النفسي): يركز هذا الأسلوب على خلق وتهيئة جو من الطمأنينة النفسية وتنمية الثقة بالنفس، حيث يهدف إلى تقديم المساعدة للمتخلف دراسيا ليتمكن من فهم نفسه واستبصار مشكلاته النفسية وإيجاد الحلول المناسبة لها، ويتضمن هذا الأسلوب عدة آليات (الإرشاد النفسي، التوجيه، العلاج الجماعي)، كما يهدف إلى توجيه المتعلم لاستغلال قدراته وإمكانياته واستعداداته (**الغامدي، 2002، 55**).

ويجمع هذا الأسلوب بين عدة نواحي جسمية، حركية، اجتماعية، وانفعالية، فهو ينظر للفرد ككيان متكامل، ويأخذ المرشد النفسي في هذا الأسلوب دور الوسيط الذي تقع على عاتقه مسؤولية جمع المعلومات الضرورية من بقية الأخصائيين وتحليلها، كما يساهم في عملية تجميع المتخلفين دراسيا داخل الفصول الدراسية، واختيار المنهج وطرائق التدريس التي تناسب معهم (**الفقي،1974، 113**).

هذا ويساعد العلاج النفسي إلى محو الأعراض، ودراسة وتعديل الأسباب النفسية، وتنمية القدرات والمهارات وتشجيع التعديل الذاتي للسلوك.

8-6 العلاج التربوي: ويشمل الإرشاد التربوي والمهني والتعليم العلاجي، حيث يحظى التلميذ المتخلف دراسيا بعناية خاصة، وذلك بإعطاء تمارين علاجية في فصول علاجية خاصة أحيانا، الاهتمام بقدراته ومهاراته الأساسية بما يمكنه من اللحاق بزملائه، العمل على تنمية الدافعية للتعلم لديه وتوجيه نشاطه التربوي توجيها علاجيا سليما، مع الحرص على تنمية مستوى التوافق المدرسي مع عدم اهمال جانب المتابعة والتقويم باستمرار (**سليمان، 2005، 77**).

كما أنه هناك عدة أساليب تندرج ضمن الأسلوب العلاجي منها:

- **مراكز العلاج التربوي:** من أهم الأساليب الحديثة لعلاج حالات التخلف الدراسي وهناك آليتين للانتظام والعلاج في هذه المراكز:

-**أسلوب الانتظام الكامل:** يعني حضور المتعلم مبكرا كل يوم للمركز مدة سنة كاملة مع عدم ذهابه للمدرسة العادية.

-**أسلوب بعض الوقت:** أسلوب الانتظام الجزئي، يقصد به حضور المتعلم مرة أو مرتين إلى المركز مع انتظامه بقية الأسبوع في المدرسة العادية.

❖ **الفصول المميزة:** تختص بالتلاميذ الراسبين والذين لديهم مشكلات في بعض المواد أو كلها.

❖ **مجموعات التقوية:** هو إجراء علاجي تقوم به المؤسسات التربوية بهدف تحسين مستوى التحصيل لدى المتخلفين دراسيا، على أن تكون هذه المجاميع بعد الدوام المدرسي، يقوم الأستاذ من المدرسة بتدريس هذه المجموعات على ألا يتعدى أفرادها (12) متعلما (**الغامدي، 2002، 58**)

- هذا وقد أورد إسماعيل بدر عدة برامج علاجية للتكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا:

المنحنى الأول: استراتيجيات دراسية لتحسين عملية التعلم:

تركز هذه الاستراتيجيات على آليات ما وراء المعرفة**Metacognitive strategies** وتتكون من عدة خطوات: (الاستعداد، التقدم، تنشيط التفكير، مؤشرات المعلومات، تعقب المتحدث)

كما قدمت الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم(2000)، **learining Disabilities Association of america** برنامج علاجي للتكفل بالمتخلفين دراسيا وتتمثل خطواته في:

-فهم أسباب التخلف الدراسي ومشكلات التعلم.

-اكتساب المهارات المطلوبة للنجاح الدراسي.

-التعرف على المهارات الضرورية لإسراع عملية التعلم.

المنحنى الثاني: برامج علاجية لتحسين مفهوم الذات لدى المتخلفين دراسيا.

المنحنى الثالث: برامج الإرشاد المدرسي لتحسين التحصيل الدراسي، ويتمحور دور هذه البرامج في ثلاثة مجالات رئيسية هي: (النمو الأكاديمي، النمو المهني، النمو الشخصي الاجتماعي)، كما قدم براون **Brown**(1999) نموذجا لبرنامج إرشادي يهدف إلى تحسين التحصيل الدراسي للمتخلفين دراسيا يشمل ثلاث مداخل أساسية: تحسن بيئة التعلم (المدرسة)، التدخل المباشر، مشاركة الوالدين (**بدر، 2001، 825-831**).

خلاصة:

يعتبر التخلف الدراسي من المشكلات المعاصرة التي تؤثر سلبا على مخرجات النظام التعليمي، مما يفضي إلى هدر تربوي واجتماعي واقتصادي رهيب، علاوة على التأثيرات التي تتركها في نفسية المتعلمين، وبطبيعة الحال أن إهمال التكفل بمشكلة المتخلفين دراسيا، من شأنه أن يساهم في زيادة نسبها في المؤسسات التعليمية على اختلاف مراحلها، كما يؤدي إلى خلق وتفشي المشكلات المترتبة عنها كالتسرب المدرسي، الفشل المدرسي، ومن هذا المنطلق وتماشيا مع ما سبق عرضه لابد من التصدي لهذه المشكلة من خلال تناولها من منحنى امبريقي واقتراح أليات للعلاج والتخفيف منها من مداخل متعددة متكاملة الأهداف، كذلك لا بد من تظافر جهود كل من الأسرة، الأساتذة، المؤسسات التربوية وكل الفاعلين في الميدان التربوي كفريق متكامل في إطار نسق تفاعلي بهدف رعاية المتخلفين دراسيا.

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

تمهيد

1-تعريف الدافعية

2-الدافعية للتعلم وبعض المصطلحات المرتبطة بها

3-أبعاد ومكونات الدافعية

4-تصنيف الدافعية

5-وظائف الدافعية

6-الاتجاهات النظرية المفسرة للدافعية

7-الدافعية للتعلم

8-انخفاض الدافعية للتعلم

9-استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم

10-نماذج استثارة الدافعية للتعلم

خلاصة

تمهيد :

يعد موضوع الدافعية من أهم موضوعات علم النفس وأكثرها دلالة سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، فلا يمكن حل المشكلات السيكولوجية دون الاهتمام بدوافع الإنسان التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كما وكيفا، ولهذا حظيت الدافعية باهتمام الكثير من علماء النفس، حيث تم إجراء الكثير من البحوث وصياغة العديد من النظريات، ويفسر علماء النفس أن مجموعة من العوامل الخارجية والداخلية التي تحرك السلوك البشري على أنها ما يسمى بالدافعية، وأننا بدراسة الدافعية نضيف إلى فهم السلوك بشري تصورنا عن الدافع المحدد للهدف الذي يضعه الفرد لنفسه.

كما وتعد الدافعية وسيلة لتطوير التعلم ورفع كفاءة التلاميذ ومهاراتهم وتجويدها، هذا وإنّ لتغيير الدوافع أهمية كبيرة في إثارة ميل الفرد نحو التعلم وعلى هذا الأساس وجب على الفاعلين التربويين الاهتمام بطبيعة مفهوم الدافعية والعلاقة التي تربطها بالتحصيل الدراسي، كما أننا نستطيع استخدام معرفتنا بدوافع الأفراد في ضبط وتوجيه سلوكه إلى وجهات معينة وأهداف محددة من خلال تهيئة بعض المواقف الخاصة التي من شأنها أن تثير فيه دوافع معينة تحفزه للقيام بأعمال مستهدفة، وسنحاول من خلال هذا الفصل التطرق لموضوع الدافعية من حيت المفهوم والوظائف، وأهم أسباب وعوامل تدني الدافعية للتعلم بالإضافة إلى عرض أهم الاستراتيجيات والنماذج التي أثبتت فعاليتها في استثارة دوافع المتعلمين.

1- تعريف الدافعية

لقد تباينت توجهات الباحثين في ترسيم مفهوم موحد وواضح للدافعية ولذلك نجد أنها عرفت مفاهيم ومصطلحات كثيرة ومختلفة وذلك راجع لاختلاف المنطلقات النظرية والفكرية لمنظريها، ومن بين هذه التعريفات نذكر:

ويعرفها عدس وتوق 2005: بأنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد بهدف إعادة التوازن الذي اختل، ويشير المفهوم إلى نزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف يسعى إلى إرضاء حاجات أو تحقيق رغبات داخلية **(جبر،2015 ،126)**.

الدافعية هي حالة نفسية أو جسمية تدفع الفرد نحو سلوك محدد في ظروف معينة وتوجهه نحو إشباع حاجة أو هدف، أي أنها قوة محركة ومنشطة وموجهة في وقت واحد **(الفلفلي ،2013 ،131)**.

تعرف الدافعية بشكل عام على أنها القوى المحركة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين فتقوم مقام المحرك لقوى الفرد، ويتفاوت الأفراد في مستويات الدافعية لديهم، ويعود هذا التفاوت إلى عوامل عدة منها ما هو داخلي يرتبط بالفروق الفردية القائمة بين الأفراد، ومنها ما هو خارجي يعود للبيئة التي يعيشون فيها ومقدار ما هو متوفر فيها على محفزات لها القدرة على استثارة دافعيتهم (**الداهري، 2010، 175**).

يعرفها بلقيس ومرعي: هي تلك القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة ويشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية، وتستثار هذه القوة المحركة بدوافع تنتج من الفرد نفسه (خصائصه، حاجاته، ميوله) (**بلحاج ،2011، 128**).

وحسب معجم المصطلحات التربوية والنفسية: فإن الدافعية هي تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه، (حاجاته، خصائصه، ميوله واهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء، الأشخاص، الموضوعات، الأفكار والأدوات) (**جناد،2014، 45**).

بالنسبة لفابيان فينويليه**Fenouillet** (2012) تعني الدافعية قوة داخلية للفرد يمكن أن تكون لها عوامل محددة داخلية أو خارجية، والتي تسمح بشرح اتجاه وتحفيز واستمرارية وشدة السلوك أو الفعل. (Fenouillet & Lieury,2013 ,5)

تعريف القاموس الفرنسي لعلم النفس (1999) لاغوس: هي السيرورة النفسية والفسيولوجية المسؤولة عن إثارة واستمرارية السلوك، وحسب هذا التعريف فالدافعية حالة ديناميكية متغيرة ومتجددة للسلوك حسب تأثير العوامل الفسيولوجية أو النفسية (**بن يوسف،2008 ،28**).

تعرف الدافعية بأنها طاقة كامنة في الكائن الحي تعمل على استثارته ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفيا له في عملية تكيفية مع بيئته الخارجية، مع وضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة، مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة أو الحصول على هدف محدد (**الباهي، وشلبي ،1998، 7**).

ويعرفها ماكليلاند**Macclland** : بأنها تعني إعادة التكامل وتجديد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني. (**بن زطه،2017، 124**).

تعريف الدافع: نقصد بالدافع قوه بيولوجية نفسية داخل الفرد تستحثه على القيام بنشاط معين لإشباع أو إرضاء رغبة محددة، كما أن هذه القوة تستمر في دفع الفرد وتوجيه سلوكه حتى يشبع رغبته (**عبد القادر ،2000 ،125**).

ويعرف أحمد زهران الدافع: بأنه طاقة حيوية كامنة أو استعداد فسيولوجي أو نفسي يثير في الفرد سلوكا متواصلا لا ينتهي حتى يصل إلى أهدافه المحددة، سواء كان ذلك ظاهرا يمكن مشاهدته أو خفيا لا يمكن مشاهدته.

ويعرفه أحمد زكي صالح: الدافع هو الطاقة الكامنة داخل الفرد والتي تدفعه ليسلك سلوكا محددا في العالم الخارجي، وتعمل هذه الطاقة على رسم أهدافه وغاياته، ليتمكن من تحقيق أفضل تكيف ممكن في بيئته الخارجية (**أبو حويج، وأبو مغلي،2004، 143**).

وقد جاء في قاموس ميريام ووبستر **Merriam-webster**(2010): أن الدافع هو عامل الرغبة الذي يتسبب في إرادة العمل، وبعبارات أكثر سيكولوجية فالدوافع توفر المحرك للسلوك.

وقد جمع هيت (2000) بين تعريفات مختلفة للدافع ليتوصل إلى التعريف التالي: الدافع –يوصف أحيانا الحاجة أو الرغبة أو الباعث وهو الحالة الداخلية التي تعمل على تنشيط السلوك وإعطائه الاتجاه (**جناد ،2014، 44**).

الدافع عبارة عن عامل خارجي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه ويحقق فيه التكامل ونحن لا نملك أن نلاحظه ملاحظة مباشرة وإنما نستنتجه من سلوكه أو نفترض وجوده حتى يمكننا تفسير سلوكه (**موراي،1988، 28**).

يُشير مصطلح الدافع إلى قوة داخلية للفرد يمكن أن تكون لها دوافع داخلية أو خارجية، والتي تساهم في شرح اتجاه تحفيز واستمرارية وشدة السلوك أو العمل وتُسبب هذه القوة أربعة تأثيرات:

- تحفيز سلوك معين.
- توجيه السلوك، سواء كان جاذبًا نحو هدف معين، أو عكس ذلك بالابتعاد أو الهروب.
- زيادة شدة الطاقة المتاحة، بما في ذلك العواطف والانتباه.
- وأخيرًا، استمرارية السلوك مع مرور الوقت (Fenouillet &Lieury ,2013 ,5)

كما تجدر الإشارة إلى محاولة بعض الباحثين التمييز بين مصطلحي الدافعية والدافع مثل اتكنسون، ففي حالة الانجاز يشير الدافع إلى الرغبة أو الحاجة للإحساس بالفخر والاعتزاز عند إتمام عمل ما أو انجاز أداء ناجح، كما يمثل الشعور بحالة الإشباع من خلال الانجاز ومحاولة الاستمتاع بالنجاح جوانب أساسية لدافع الانجاز، ومن ناحية أخرى عندما يغدو هذا الميل ظاهرا أو يدخل حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإنه يسمى دافعية، باعتباره عملية نشطة أو بذلا للجهد، هذا ويؤكد اتكنسون أن الدافع لا يتحقق إلا في وجود مؤثرات موضوعية تشير من جانب الفرد إلى إمكانية تحقيق أو توقع الحصول على الباعث، وأن مفهوم الدافعية يشير إلى تلك العلاقة بين الدافع وتوقع الباعث ذاته (**الباهي، وشلبي،1998، 31**).

كما أكد معز عبد الله (1990) أنه لا يوجد ما يؤكد الفرق بين المصطلحين، إنما يستخدم مصطلح الدافعية على أساس أنه مرادف للدافع، بحيث يستند على المصطلحين للتعبير عن الملامح الرئيسية لسلوك الأفراد المدفوع، كما تجدر الإشارة إلى أن الدافعية أكثر عموما من الدافع.

ويشير يونس محمد محمود(2007) إلى أن مفهوم الدافعية أكثر اتساعا وشمولا من مفهوم الدافع ويستخدم مصطلح الدافعية في علم النفس المعاصر في معنيين هما:

- ✓ عبارة عن منظومة من العوامل المسببة للسلوك (وهنا تدخل مفاهيم كالحاجات والدوافع والأهداف والمقاصد والطموحات)
- ✓ تتضمن وصف للعملية التي تعمل على استثارة ومساندة النشاط السلوكي في مستوى معين، فالدافعية هي جملة من الأسباب ذات الصيغة أو الطالع النفسي، والتي تفسر سلوك الإنسان من حيث بدايته واتجاهاته ونشاطه (**سعودي، 2017 ،91**).

ومن خلال استعراضنا للعديد من تعاريف الدافعية، يتضح لنا جليا أنه مفهوم واسع ومتعدد الأبعاد والمكونات مما يصعب عملية تحديده وحصره.

وتعرف الباحثة الدافعية كما يلي: هي تكوين فرضي ديناميكي داخلي المنشأ أو قد يكون خارجي، نابع من إحساس الفرد بضرورة إرضاء حاجات أو رغبات معينة تشكل مصدر قلق بالنسبة له، مما يستفز ويستثير قوى الفرد، وتجعله يبذل المزيد من الجهد الذي يوجهه لسلوك معين هدفه إشباع تلك الحاجات والرغبات.

2-الدافعية للتعلم وبعض المصطلحات المرتبطة بها: يرتبط مفهوم الدافعية بمصطلحات سيكولوجية عدة نذكر منها:

2 -1-- **الحاجة:** الحاجات هي أشياء ضرورية لاستقرار الحياة نفسها (حاجة فسيولوجية) أو للحياة بأسلوب أفضل، كالحاجة النفسية، وتتأسس كثير من خصائص شخصية الأفراد وتتبع من حاجاتهم ومدى إشباع هذه الحاجات، ومن أهم الحاجات: الحاجة إلى الحب والمحبة، والحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى توكيد الذات (**الخواجة ،2010، 41**).

وينشأ الدافع نتيجة وجود حاجة معينة لدى الفرد، فوجود حالة الدافعية لديه تترجم سعيه نحو إشباع بعض الحاجات المعينة التي نشأت عنها هذه الحاجة، مثل حاجاته البيولوجية من طعام أو شراب .....الخ، ولذلك فإن وجود حالة معينة لدى الفرد تفسر لنا الميل المستمر نسبيا لديه والذي يدفعه إلى السلوك بطريقة معينة، وتنشأ الحاجات لدى الفرد إما عن طريق التغيرات الداخلية التي ترجع لبعض العوامل البيولوجية أو الفسيولوجية، أو نتيجة بعض المثيرات الخارجية التي تظهر في مجاله المحيط به، والتي تلاحظ كثيرا منها في حالة المراحل المختلفة التي يمر بها، وبناء على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها (**خليفة، 2000، 78**).

فالحاجات مرتبطة بالدوافع وناشئة عنها، كما يسعى الانسان لإشباعها بهدف المحافظة على ذاته ونوعه وتحقيق صالحه وصالح المجتمع الذي يعيش فيه. (**عبد القادر،2000 ،128**).

هذا وتوجد حاجات شعورية وأخرى لا شعورية لا يعرف الفرد عنها شيئا لأنها بعيدة عن متناول شعوره، ومع ذلك فهي نشطة تؤثر في سلوكه على الرغم منه ودون إدراكه بذلك (**عبد القادر، د س ،173**).

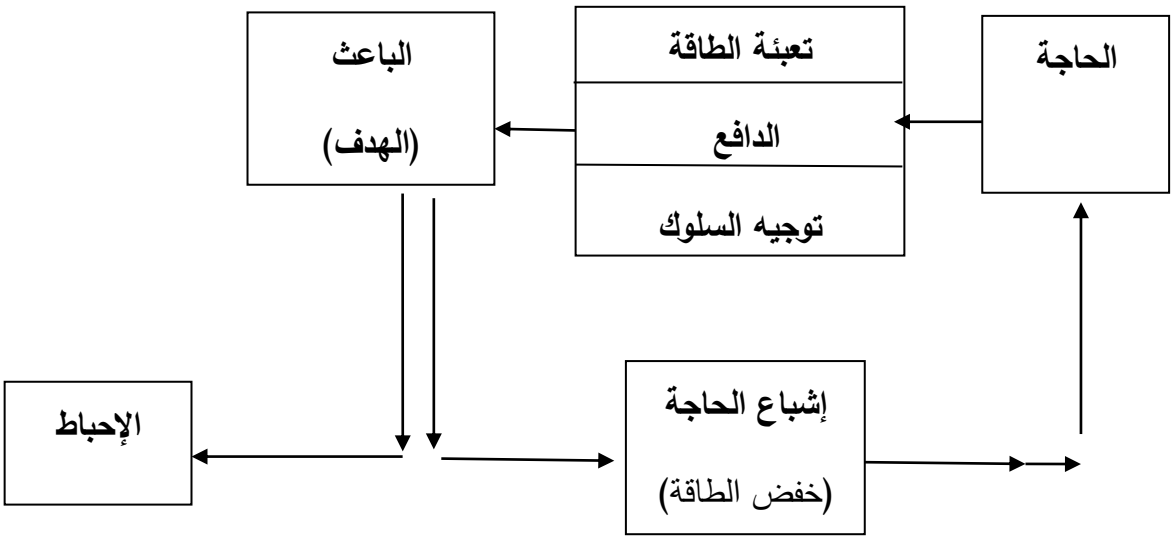
2-2-**الحافز:** الدافع استعداد ذو وجهين وجه خارجي هو الهدف وآخر داخلي هو الحافز، وهذا الأخير هو حالة من التوتر تولد استعداد إلى النشاط العام، وهو لا يوجه السلوك إلى هدف معين لأنه مجرد طاقة ذاتية، فالحافز يشير إلى العمليات الداخلية الدافعة التي تصحب بعض المعالجات الخاصة (**بن مبارك،2014، 72**).

ويرادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافعية، على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الفرد بحاجة معينة، وفي المقابل هناك ما يميز بين هاذين المفهومين، على أساس

أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافعية، حيث يستخدم هذا الأخير للتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية، في حين يقتصر مفهوم الحوافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط **(خليفة،2000، 78)**.

2-3-الباعث: هو المثير الذي يسهم في حركية الدافع، ويتضمن تلك المثيرات الداخلية المتمثلة في الحاجات والمثيرات الخارجية المتمثلة في الحوافز، كما يعرف الباعث بأنه موقف خارجي مادي أو اجتماعي يستجيب له الدافع، فالطعام مثلا باعث يستجيب له دافع الجوع، ولا قيمة للباعث دون وجود دافع. **(بن مبارك،2014، 72)**.

ويؤكد فيناك Vinacke بأن الباعث يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساهمة في تنشيط الدافعية لدى الأفراد، سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الفرد، ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف) **(البلوي،2015 ،27)**.



الشكل رقم (01) يبين العلاقة بين المصطلحات الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث (خليفة،2000، 79).

2-4-الرغبة: هي شعور الفرد بهدفه، كما تمثل حالة من الضغط لا يمكن التعرف عليها إلا عن طريق تجربة الحاجة التي نعيشها فعليا، حيث أن الفرد لا يدركها بوضوح إلا في حالة الشعور بها، بينما تلبيتها تبدو بعيدة غير مؤكدة، ولا تتجلى فكرة الضغط مباشرة وإنما يستدل عليها من خلال الملاحظات التي توضح العلاقة الوثيقة بين النشاط والرغبة **(بن زطه،2017 ،127)**.

وهي أيضا الميل نحو شخص أو شيء معين، كرغبة التلميذ في مواد دراسية معينة، كما أنها لا تنشأ من وضعية النقص أو الافتقار كما هو الشأن في الحاجة، بل هي نتيجة حتمية للتفكير أو إدراك الأشياء المرغوبة، فالحاجة تستهدف تجنب الألم والتوتر في حين الرغبة تستهدف التماس اللذة **(بن مبارك ،2014، 72)**.

2-5-**الانفعال:** الانفعال هو شيء يقع لنا (عواطف) وليس شيء نقوم به (أفعال).

يعرف الانفعال بأنه اضطراب حاد يشمل الذات الإنسانية بأكملها، ويؤثر في سلوك الفرد وفي مخبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية، فالدوافع نتيجة حتمية وردود فعل آنية لظهور الانفعالات والعكس صحيح **(بن مبارك،2014: 72)**.

الانفعال هو استثارة وجدان الفرد وتهيج مشاعره، وهو متعلق بحاجات الفرد ودوافعه، كانفعال الخوف المرتبط بالرغبة في تفادي كل ما يهدد الذات أو يضر بها، ويستثار الانفعال عندما يستثار الدافع ويأخذ الشكل الذي يناسبه ويتفق معه **(عبد القادر، دس،73)**.

وبالتالي فإن الانفعال يشير إلى الحالة الوجدانية التي تنعكس على الخبرة الشعورية، وتصحبها مظاهر فسيولوجية عضوية داخلية، تشمل أجهزة الجسم العضلية والدموية والتنفسية والغدية **(بن زطه،2017، 127)**.

وبين الدوافع والانفعالات صلة وثيقة تتسم بالتعقيد، فالفرد يفعل حين تثار دوافعه إثارة مفاجأة وحين ترضى إرضاءً غير متوقع، أو حين تعاق أي يصيبها إحباط، ومن المؤكد أن أغلب دوافعنا الأساسية تصاحبها انفعالات مميزة، فالحاجة إلى الطعام تقترن بانفعال الجوع، ودافع تحقيق الأمن يقترن بانفعال الخوف، والدافع الجنسي يقترن بانفعال الشهوة، ولذلك فإن الانفعال هو القوة المحركة للدافع ومن دونه يكون الدافع خامدا لا أثر له، وحتى إن لم يكن الانفعال مصاحبا ضروريا للدافع كما يرى بعض العلماء فمن الممكن اعتبار كل انفعال دافع **(الداهري،2010،180)**.

كما أنه لا يوجد تمييز حاسم بين الانفعالات والدوافع، إلا أن أهم الأسس التي يمكن من خلالها الفصل بينها تتمثل في:

- في حالة الانفعالات يكون التركيز على الخبرات الذاتية والوجدانية المصاحبة للسلوك، أما بخصوص الدوافع فيكون التركيز على النشاط الموجه نحو الهدف.

– يتسم السلوك الانفعالي بأنه سلوك مضطرب وغير منظم ويصاحبه العديد من التغيرات الفسيولوجية الداخلية، ويتميز بأنه أكثر شدة وحدة ووجدانية (**خليفة ،2000 ،82**).

2-6-الدافعية والتعلم: هناك عبارة مشهورة تقول-لا يتعلم إلا راغب أو راهب-

كما أكد جيتس على أهمية الدور الذي تلعبه الدافعية في عملية التعلم بقوله –تعتبر الدافعية الشرط الوحيد الذي لا يتم التعلم إلا بها –

وقد أشارت نظريات كيلر في التعلم إلى أهمية الدافعية ودورها في فعل التعلم، من حيث تموضعها كخطوة سابقة لفعل التعلم مباشرة تهدف إلى استثارة اهتمام التلاميذ للمادة الدراسية، أو تحفيزهم للتعلم، كما أن عدم تضمين ما يثير دافعية التلاميذ للتعلم يفضي إلى عدم فاعلية البرامج التعليمية المصممة بدقة وإخفاق في تحقق النتائج المرجوة (**سيسبان،2017، 77**).

كما أولت الدراسات التربوية الحديثة أهمية بالغة للدافعية في مجال التعلم، حيث أكد المنظرون في علم النفس على أهمية استثارة دافعية المتعلمين وذلك تأسيسا على أنها تمثل الميل والرغبة في بذل المزيد من الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية التي تسعى الوضعيات التربوية لبلوغها، هذا ولا بد من التأكيد على أن الوضعيات التعليمية التي تساهم في تكوين المتعلمين هي الأفضل، وذلك بأن تعمل المناهج وطرائق وآليات التعليم الحديثة على توفير خبرات جديدة تستثير دوافعهم الداخلية.

وإذا كانت الدافعية وسيلة تعمل على تحقيق أهداف العملية التعليمة، فهي تعتبر من أهم العناصر الرئيسية التي تساهم في تحصيل المعارف والمفاهيم والمهارات والمعلومات والعديد من الأهداف التي نسعى لتحقيقها مثلها في ذلك مثل الذكاء والخبرة السابقة، فالمتعلمون الذين يمتلكون مستوى عال من الدافعية يتميز تحصيلهم بالفعالية، في حين أن المتعلمين الذين يمتلكون مستوى متدني من الدافعية يميلون إلى ممارسات غير سوية كإثارة الشغب، ويصبحون موضعا للسخرية داخل الفصل الدراسي (**شاهين،2009، 226**).

كما تعتبر الدافعية وسيلة يمكن استخدامها في سبيل تحقيق انجازات تعليمية معينة على نحو فعال، على اعتبارها أحد العوامل الهامة للمساعدة في زيادة قدرة التلاميذ على التحصيل، لأن الدافعية لها تأثير وبشكل مباشر على ميول المتعلم وحاجاته، فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشيط وفعال (**بلحاج،2011، 141**).

ولقد حصر كل من الجراح، والعتوم، وأبو غزال، وعلاونة (2005) أثار الدافعية وعلاقتها المباشرة مع سلوك المتعلمين واكتسابهم للمعرفة والمعلومات على النحو الآتي:

- توجه سلوك المتعلمين نحو أهداف معينة، فهي بذلك تؤثر في اختياراتهم.
- تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأهداف.
- تنمي مهارات معالجة المعلومات عند المتعلمين، وتؤثر في آليات معالجتهم لهذه المعارف ومقدارها.
- تعويد التلاميذ على أداء مدرسي أفضل.
- تزيد من المبادأة بالنشاط والمثابرة عليه (**جبر،2015، 133**).

3-أبعاد ومكونات الدافعية: لقد تعددت وتباينت تصنيفات المنظرين لأبعاد ومكونات الدافعية كل حسب توجهه ونذكر منها:

حدد الفرماوي عدة أبعاد للدافعية:

- **البعد البيولوجي:** للدافعية بعد بيولوجي يرتبط بدراستها، فمفهوم الغريزة مرتبط بالانفعال، واعتبر ماكدوغال أن هناك موروثات غريزية لدى البشر تمثل نزعات طبيعية فطرية، كما أكد هب(1966) على أن فهم الدافعية لابد أن ينطلق من فهمنا لعمل الجهاز العصبي، فالطاقة المحركة للاستجابات ليست في المثير بل هي في الجهاز العصبي أو الذهني، وقد أطلق على هذه الطاقة مصطلح الدفع الذاتي، فالاستثارة توصل الإحساس الفيزيقي إلى المخ الذي يعتبر المسؤول عن تحديد نوع هذا الحس (سمعي، بصري، لمسي، ذوقي).
- **البعد المعرفي:** وقد أكد أصحاب هذا الاتجاه على حتمية دراسة السلوك في الموقف الذي يحدث فيه، حيث تأخذ العمليات العقلية دورا في التوقع والمساواة وتحديد الأهداف في الوقت الذي يستطيع الإنسان إرجاء إشباعه حسب متطلبات الموقف، وقد رأى كل من سيلغارد واتيكنسون أن المعادلة التي سار عليها أصحاب هذا المنحى في تفسير الدافعية هي:

  الدافع(المثار) = وظيفة (الاستعداد الدّافعي × الباعث × التوقع).

- **البعد الوجداني:** لقد توجه الفكر السيكولوجي للإجابة على أسئلة شغلت بال الكثيرين منها، ما

الذي يدفع الإنسان إلى فهم عالمه، وكشف الغموض المحيط به وما الذي يجعله متمركزا حول موضوع محدد أو نشاط معين ومثابرا فيه؟ وانطلاقا مما سبق برز دور الجانب الانفعالي في تفسير سلوك الأفراد، وامتدت دراسة الجانب الوجداني إلى مجال التعلم وأصبح من الأمور المسلم بها أن التعلم الذي يضم موضوعات تفتقد للمعنى، يفقد الوظيفة الدافعية للجانب الوجداني عند المتعلم، مما يؤدي إلى عدم الاستفادة من التعلم والمادة العلمية المقدمة، حيث أنه تعلم لم يحترم مشاعر المتعلم ومن ثم يتسبب في استثارة انفعالات سلبية اتجاهه.

- **البعد الاجتماعي:** مما لا شك فيه أن الموقف الاجتماعي مليء بعدة عوامل قد تؤدي بالإنسان إلى تشتت انتباهه أو الشك في فهم الآخرين له، هذه العوامل قد تخلق لدى الأفراد الاحساس بالقلق والافتقار إلى الهدوء والراحة، ذلك كون الإنسان يسعى دائما إلى نيل الاستحسان والتقبل من طرف الآخرين، ويؤكد راسل Russell(1991)، على أن رغبة الفرد في تكوين انطباع جيد لدى الآخرين يعد دافعا أساسيا، وأن خوفه من عدم حدوث ذلك ينشأ عنه قلق بمستوى معين. **(الفرماوي، 2004: 29_ 32).**

كما خلصت أعمال Pintrich & DEGROOT(1990)، إلى تحديد ثلاثة مكونات للدافعية ذات علاقة بسلوك التنظيم الذاتي:

- ✓ **مكون القيمة:** الذي يتضمن أهداف المتعلمين ومعتقداتهم حول أهمية المهمة (لماذا أقوم بهذا العمل؟).
- ✓ **مكون التوقع:** الذي يتضمن معتقدات المتعلمين حول قدرتهم على أداء العمل أو المهمة (هل أستطيع القيام بهذا العمل؟).
- ✓ **المكون الانفعالي:** الذي يتضمن ردود الفعل الانفعالية نحو المهمة (كيف أشعر حيال هذه المهمة؟) **(جناد،2014 ،54).**

ويذكر كيلار KILLER أن للدافعية أربعة أبعاد هي:

- **الاهتمام:** ويشير إلى إمكانية استثارة فضول التلاميذ والعمل على استمراريته مع الوقت.

- **الترابط بين المادة الدراسية وحاجات المتعلمين وحياتهم:** وتتمثل في اقتناع التلاميذ أن التعلم يلبي حاجاتهم وأهدافهم الشخصية، كما يؤكد أن الدافعية تزداد عندما يدرك المتعلم أن النشاط التعليمي سيلبي دوافع وحوافز رئيسية مثل حاجات الانجاز والاندماج والسلطة.
- **التوقع:** يشير إلى شعور المتعلمين بأنهم يستطيعون أن يحققوا نجاحهم الأكاديمي من خلال انضباطهم الشخصي.
- **الرضا والقناعة:** والتي تشير إلى الدافعية الداخلية للتلاميذ، واستجاباتهم للمكافآت والمعززات الخارجية **(BurdenR.Paul ,2009 ,192).**

كما قام كل من كوزكي وأنتويستال Kozki & Entwistel بدراسة ساهمت في تحديد تسعة أبعاد للدافعية موضحة في الجدول التالي:

الدوافع	توضيح المصدر الأساسي للدافعية
المجال العاطفي:	
-الحماس	-التعزيز والاهتمام من طرف الأسرة.
-الاندماج	-حب الكبار وكسب رضاهم.
-الجماعة	-تشجيع العمل الجماعي
المجال المعرفي:	
-الاستقلالية	-الإحساس بالراحة عند انجاز النشاطات دون عرقلة الآخرين.
- الفعالية	-الإقرار بتحصيل المعارف والمعلومات.
-الاهتمام	-تقبل الأفكار والمقترحات.
المجال الأخلاقي:	

-الثقة	-تحقيق الإنجاز جيد والرضا عنه.
-المسايرة	-تعزيز الممارسات التي تتوافق مع النظام وقواعده.
-المسؤولية	-تقبل نتائج الإنجازات.

جدول رقم (03): يوضح أبعاد الدافعية للتعلم حسب كوزكي وأنتويستل (سيسبان،2017، 63).

4-تصنيف الدافعية: لقد تعددت وتباينت تصنيفات الدافعية وذلك تبعا للأسس التي اعتمدت عليها هذه التصنيفات ونستعرض بعضا منها:

4-1-تصنف الدافعية حسب المنشأ إلى:

- **دوافع بيولوجية المنشأ:** وتسمى أيضا الدوافع الأولية الفطرية، وتتمثل في الدوافع التي تنشأ من داخل الفرد، والتي تشمل مجموعة الحاجات والغرائز البيولوجية التي تولد مع الكائن الحي، ولا تحتاج إلى تعلم فهي تمثل جميع الحاجات العامة الموجودة عند جميع أفراد الجنس الواحد، وتسمى مثل هذه الحاجات بالدوافع الأساسية أو دوافع البقاء لأنها ضرورية في الحفاظ على بقاء واستمرار الكائنات الحية وتشمل دوافع الجوع، العطش، الجنس، النوم، الأمن. **(زغلول،2012، 217)**.

وتتصف هذه الدوافع بالشدة والحدة في طلب إشباعها، وتختزل ويزول أثرها بمجرد إشباعها، فهي فطرية موروثة ولا تختلف باختلاف النوع أو الإطار الثقافي، وهذه الدوافع يصعب الاعتماد عليها في التعلم الإنساني **(الباهي، وشلبي،1998، 11)**.

- **دوافع سيكولوجية المنشأ:** تسمى أيضا بالدوافع الثانوية أو المكتسبة تنشأ من خلال عملية التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية، بالاستناد إلى التعزيز والعقاب الذي يوفره المجتمع، وتتمثل هذه الدوافع في مجموعة الحاجات النفسية والاجتماعية، مثل (الحاجة إلى الانتماء، الصداقة، التفوق) وغيرها من الدوافع، وتتطور هذه الحاجات لدى الأفراد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، كما تلعب النمذجة والمحاكاة دورا بارزا في اكتساب مثل هذه الحاجات **(زغلول،2012، 217)**.

ويمكن تصنيفها إلى فئتين متمايزتين:

- **الدوافع الداخلية الفردية:** تمثل أهم الأسس الدافعة للنشاط الذاتي التلقائي للفرد، وتكمن وراء انجازاته الأكاديمية والمهنية، وتأثيرها على الفرد يفوق الدوافع الخارجية، ويندرج تحتها دافع حب الاستطلاع، دافع الكفاءة، دافع الانجاز **(الباهي، وشلبي،1998، 11)**.

ويركز هذا الدافع على نقطة هامة في عملية اكتساب المعرفة، حيث أنه داخلي في المتعلم وبالتالي، لا يمكن للأساتذة والآباء أن يتحمسوا بدلاً منه، وإنما يأتي التحفيز من داخله، مما يساهم في تطويره لدى المتعلمين، ولكن يكون التلميذ هو المحرك لديناميّاته الدافعية الخاصة، وبالتالي فإنه هو الذي يمتلك القرار، لأنه لا يمكن لأحد أن يجبره على الانخراط في المعرفة **(Sinoir,2017 ,7).**

- **الدوافع الخارجية الاجتماعية:** ويكون فيها مظاهر النشاط الأصلية وسيلة للوصول إلى شيء أخر مثل المكافأة وعبارات التقدير، ويكون مصدرها خارجيا مثل الأستاذ، الإدارة المدرسة أو أولياء الأمور **(الفلفلي، 2013، 131)**.

كما أنها اجتماعية لأنها متعلمة ومكتسبة من المجتمع، ومن أهمها دافع حب الانتماء، دافع القوة والسيطرة.

4-2-أما التصنيف الثاني على أساس وعي الفرد بالدافع وشعوره بوجوده في داخله، ووفقا لهذا التصنيف فإن الدوافع مهما كانت فطرية أو مكتسبة، وراثية أو بيئية، فإنها تنقسم إلى دوافع شعورية ولا شعورية، وهو التصنيف الذي ينسب إلى الاتجاه التحليلي الذي يتزعمه فرويد **(عبد القادر،2000 ،137)**.

حيث صنف فرويد الدوافع كالاتي:

- **الدوافع الشعورية:** وهي دوافع نشعر بها ونعيشها ونسعى لإشباعها بعقل واع وبإرادة واعية.
- **الدوافع اللاشعورية:** أكد فرويد أن لكل سلوك سبب ودافع، وغالبا ما يكون هذا السبب لاشعوري، وقد كان فرويد مقتنعا بأهمية الدافع الجنسي أو الغريزة الجنسية وأثرها في سلوك الشخصية، مما جعله يصف النشاط اللاشعوري بأنه خزان يغلي بالرغبات الجنسية التي لم تشبع من الطفولة فصاعدا. **(العناني،2014، 144)**.

4-3-كما تصنف الدافعية إلى دوافع وسيليه ودوافع استهلاكية:

- ✓ فالدافع الوسيلي هو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع أخر.
- ✓ أما الدافع الاستهلاكي فوظيفته هي الإشباع الفعلي للدافع ذاته **(خليفة،2000، 84)**.

كما ذكر سانت روك Santrock(2005) نوعين من الدوافع يتعلقان بالعملية التعليمية هما:

-الدوافع الأصيلة : هي الدوافع القائمة على العوامل الداخلية مثل التقرير الذاتي، والفضول والتحدي، والجهد المبذول.

-الدوافع الخارجية : تتمثل في التعزيزات الخارجية مثل المكافئات والعقوبات **(الناطور،2010، 13)**.

5-وظائف الدافعية: تؤدي الدافعية الوظائف التالية:

-**توليد السلوك:** تعمل على تنشيط وتحريك سلوك الأفراد، بهدف إشباع حاجة أو استجابة محددة، ويعد هذا السلوك أو النشاط الذي ينتج مؤشرا على وجود دافعية نحو تحقيق غاية أو هدف ما.

-**توجيه السلوك:** تعمل على توجيه السلوك نحو المصدر الذي يشبع الحاجة أو تحقيق الهدف، فإن الدافعية إضافة إلى أنها توجه السلوك نحو الهدف، فهي تساهم في اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق ذلك الهدف **(زغلول،2012، 216)**.

فالدوافع تختار النشاط وتجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف دون الأخرى **(عبد الرحمان، 2015 ،59)**.

-**تحديد شدة السلوك:** تساهم الدافعية في تحديد شدة السلوك اعتمادا على مدى إلحاح الحاجة أو الدافع إلى الإشباع، أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يشبع الدافع، فكلما كانت الحاجة ملحة وشديدة كان السلوك المنبعث قوي لإشباعها، وفي حالة وجود معيقات وصعوبات تحول دون تحقيق الهدف فإن محاولات الفرد تزداد من أجل تحقيقه.

-**تحافظ على ديمومة واستمرارية السلوك:** تستهدف الدافعية مد السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتم إشباع الدافع أو تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى لها الفرد، أي أنها تعمل على جعله مثابرا حتى يصل إلى حالة التوازن اللازمة لبقاء السلوك واستمراره **(زغلول، 2012،217)**.

-**المثابرة:** ويقصد بها الحماس الذي يبديه الأفراد لأداء مهمة ما وعدم تركها قبل الانتهاء منها بالرغم من وجود بعض المعيقات التي قد تعترض سبيله، فالفرد الذي يفتقر إلى الدافعية يتقبل الفشل وعدم الانجاز ببساطة عكس من يملك الدافعية والحماس (**عبد الرحمان، 2015، 60**).

-**معرفة الدافعية:** الاستبصار بدوافعنا يمكننا من تفسير الفروق الفردية بين الأشخاص وخاصة بين المتعلمين، كما يساهم في تحديد جوانب الاختلاف في أدائهم.

-تسهم الدافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني، فهي مهمة لتفسير عملية التعزيز، وفي تحديد المعززات المساهمة في التغيرات التي تطرأ على عملية ضبط المثير، والمثابرة على سلوك معين حتى يتم انجازه (**بن يوسف،2008، 26**).

ولقد أشار ثائر إلى أن هناك وظائف للدافعية مرتبطة بالأستاذ:

- ✓ **الوظيفة التنشيطية:** التنشيط هو عبارة عن المستوى العام لقابلية السلوك للاستشارة، وفي التربية نفضل تعريف التنشيط على أنه مستوى الانتباه أو اليقظة العام عند المتعلم، مثلا أن يقدم الأستاذ الدرس بطريقة محببة ملفتة للنظر يعمل على جذب الانتباه، وبالتالي إشراك المتعلم في عملية التعلم.

- ✓ **الوظيفة التوقّعية:** مثلا أن يقوم الأستاذ بوصف ما يستطيع التلميذ القيام به عند الانتهاء من تحقيق هدف ما، وفي أداء مهمة معينة، ثم يقوم بحذف التوقعات التي تؤدي إلى إعاقة الأهداف المرجوة.

- ✓ **الوظيفة الحافزة:** هو أن يقوم الأستاذ بتقدير مكافأة التحصيل بطريقة تعمل على تشجيع جهد أكبر من جانب المتعلم، وهذا يعبر ببساطة أو يصف الوظيفة التحفيزية للأستاذ لأن الحوافز هي موضوعات الأهداف أو الرموز التي يستخدمها الأستاذ ليزيد درجة النشاط، وذلك من خلال التغذية الراجعة لنتائج التحصيل، المدح المنطوق أو المكتوب، الدرجات المستخدمة كالتعزيز، التشجيع، التعاون والمنافسة.

- ✓ **الوظيفة التأديبية:** تتمثل بضبط الأستاذ لسلوك التلميذ الذي يميل إلى الانحراف من خلال أنواع الثواب والعقاب المختلفة (**الغباري،2008، 42**).

6-الاتجاهات النظرية المفسرة للدافعية:

لقد تعددت وتباينت الاتجاهات النظرية التي تناولت موضوع الدافعية، وذلك راجع لاختلاف المرتكزات الفطرية والفلسفية لعلماء النفس الذين طوروا تلك النظريات، حيث ركز المنظرين الأوائل في الأربعينيات مثل هل HULL وسبينس **spence** على دوافع الجوع والعطش، في حين ذهب الاتجاه التحليلي (فرويد) للتركيز على الدافعية الجنسية، كما جاء تركيز المدرسة المعرفية على مجموعة من المتغيرات مثل العزو السببي، الكفاءة الذاتية، العجز المكتسب، قلق الامتحان، مركز الضبط ...الخ، كما ركزت النظريات الأخرى على جوانب مختلفة مثل النظرية السلوكية، نظرية التعلم الاجتماعي، النظرية الوجدانية، حيث فسرت الدافعية استنادا لعوامل متباينة مثل: العوامل البيولوجية للدافعية، العوامل السيكولوجية، العوامل البيئية، والعوامل المعرفية، وسنحاول التركيز على تلك التي لها تأثيرا مباشر داخل الفصل الدراسي.

6-1نظرية التنافر المعرفي لفستنغر Festinger: تعد هذه النظرية التي قدمها-لويس فستنغر-امتدادا لمنحى التوقع والقيمة، حيث تشير هذه النظرية إلى أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفته بذاته (ما نحبه وما نكرهه، وأهدافنا، وضروب سلوكنا)، كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الآخر، حدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه (**غزال،2008، 59**).

وتبعا لفستنغر الأشخاص الذين يسعون إلى تحقيق الاتساق داخل انساق معتقداتهم، وتحقيق الاتساق بين أنساق معتقداتهم وسلوكهم، ومع ذلك هناك تنافر داخل معتقدات معظم هؤلاء الأشخاص، يوجد تنافر بين بعض عناصر أنساق معتقداتهم وسلوكهم، وعندما يمتد التنافر إلى أشياء تمثل أهمية بالنسبة للأفراد تنشأ لديهم حالة من التوتر وعدم الارتياح، يطلق عليها فستنغر التنافر المعرفي، هذا الأخير الذي يفسره فستنغر على أنه حالة وجدانية سلبية لها خصائص الحافز، وتؤدي إلى سلوك يخفض من التوتر المرتبط بالحافز (**الغباري،2008، 70**).

وقد أشار فستنغر إلى أن هناك مصدرين أساسيين لعدم الاتساق بين المعتقدات والسلوك هما:

1-آثار ما بعد اتخاذ القرار.

2-آثار السلوك المضاد للمعتقدات والاتجاهات.

وحسب فستنغر التنافر يؤدي إلى زيادة الدافعية، واختيار السلوك المناسب لاستعمال الاستراتيجية الملائمة على أساس قرار معين للوصول إلى النتيجة المستهدفة.

مثل صعوبة التمرين والإصرار على حله، لتأكيد قدرة معينة وشعور بالفخر ورفع تقدير الذات.

صعوبة≠ إصرار (تنافر)

هنا يصبح التنافر هو المحرك أو حالة دافعية، بحيث تحدث لدى التلميذ تأثير سلبي غير مستحب يجعله يبحث عن التقليل من هذا التنافر، كما تساعد هذه النظرية على تفسير ما نلاحظه من مظاهر التراخي وعدم الجدية بين بعض التلاميذ، وانخفاض في مستوى دافعتيهم للاطلاع والانجاز، إذ ينتابهم الشعور بحالة شبيهة بالتنافر المعرفي، فهم قد يعطون أهمية وقيمة كبيرة للتعلم والنجاح ومع ذلك يشعرون بضعف العائد من وراء هذا النجاح في المستقبل (**خليفة ،2000 ،147**).

وتجدر الإشارة إلى أن فستنغز لم يتحدث عن الحاجة للتناسق كدافع أولي، لكن تحدث عن دافع ثانوي وهو التنافر، وفكرة المكافحة ضد التنافر ولا تناسق هي مصدر ظهور نظرية براكنرBrankner وستاوStaw التي درست إصرار الأفراد على فعل معين يزداد صعوبة، وفي دراسة لستاو(1981) وبرانكر (1992)، أكدا أن التنافر هو عامل رئيسي للإصرار في الاستمرار في النشاط رغم أن:

(الصعوبة ≠ الاستمرار) (**صبار،2018، 73**).

6-2-نظرية الهدف: جاء في نشر علمي لكارول فيزو وسيمارد جينيفييف Carole Vezeau et Geneviève Simard، (2006)، أن نظرية الأهداف التعليمية تشكل جزءا من أهم النماذج الحديثة للدافعية على مستوى المؤسسة التربوية، وتكمن أهمية هذه الأهداف في أنها تعمل على تشجيع التلاميذ على الانخراط في مهمة معينة (النشاط التعليمي)، كما تلعب دورا رئيسا على مستوى الالتزام بنوعية المهمة (**جناد، 2014، 65**).

وتهتم نظرية الأهداف بالعمليات العقلية، وتؤكد على أهمية الإدراك والتذكر في فعل التعلم، كما توضح أهمية العوامل الخارجية في تحديد مستوى الدافعية للتعلم، وتسعى هذه النظرية للتأكيد على وجود علاقة ارتباطية عقلانية بين الأهداف وسلوك الأفراد (**سيسبان،2017، 75**).

هذا وتخبرنا نظرية الهدف أن كل من السلوك والدافعية والاندماج لدى المتعلم تؤثر بنمط الأهداف التي يتبناها في عملية التعلم، وهناك نمطان رئيسيان من توجه الأهداف، هدف تعليمي (إجادة) التوجه، وهدف إجرائي التوجه، وأن التلاميذ ذوي الهدف التعليمي يبحثون عن اكتساب مهارات ومعارف جديدة وتنمية الكفاءة، كما أنهم يميلون إلى أن تكون لديهم دافعية أكبر وإصرار على مواجهة الصعوبات والبحث عن نقاط التحدي، كما أن أهداف التعلم تركز انتباه التلاميذ على الاستراتيجيات والعمليات التي تستنفر جهودهم، وتساعدهم على اكتساب المعرفة والمهارات، وبمجرد تحقيق الهدف المعرفي تتحسن الكفاءة الذاتية وتدوم الدافعية، وهذا التوجه يمكن أن يكون مثاليا للاندماج المعرفي الأكاديمي، في المقابل فإن التلاميذ ذوي التوجه الأدائي يميلون إلى تكملة المهمة بهدف الوصول إلى إحساس بالكفاءة، من خلال البحث عن أحكام تقييميه مفضلة مثل :التصنيف المتقدم، مدح المعلمين، الجوائز وتجنب الأحكام السلبية **(بلوم،2012 ،343)**.

وقد صاغ لاتام نظرية الهدف للدافعية على استنادا إلى المفاهيم التالية:

- ✓ تحديد الهدف.
- ✓ التحقيق الدقيق للهدف محور أساسي للحصول على أعلى الممارسات للأفراد والجماعات.
- ✓ قيمة الهدف، وأهميته.

إن إدراك التلميذ لقيمة النشاط الذي يقوم به وأهميته يزيد من إصراره على القيام به، وبالتالي احتمالات نجاحه كبيرة، كما أن تحديد الهدف والإحساس بقيمته من أهم العوامل المساهمة في تحقيق نتيجة ايجابية، وقد أكد بندورا و شينك Bandura, Schunk ،على أهمية تحديد نوع الهدف، حيث أنه كلما كانت الأهداف قريبة المدى كان الإحساس بالفاعلية الذاتية أكبر، وقد خلص فابيان فونويه F.Fenouillet، إلى أن الهدف هو عنصر دافعي فعال، وتكمن فاعليته في تزايد إصرار محاولات الأفراد للبحث عن استراتيجيات تنظيم لبلوغه، لهذا فالتدريب مطلوب قبل تحديد الهدف، فلا نستطيع الرفع من أدائنا إلا إذا عرفنا كيف نحقق أهدافنا **(صبار، 2018 ،61)**.

6-3نظرية الاستثارة الوجدانية لماكليلاند: تقوم هذه النظرية على افتراض أساسه أن أشكال السلوك الذي يتجه الفرد إلى القيام بها، هي تلك التي تحقق له الإشباع أو تمثل مصدر سرور بالنسبة له، بينما أشكال السلوك التي يتجنبها، فهي التي تزعجه أو تمثل مصدر ضيق بالنسبة له، وتأسيسا على هذا يعد

الانفعال محددا مهما للسلوك المدفوع أو على الأقل مصاحبا أساسيا له، ولقد سار ماكليلاند على خطى هنري موراي في تطوير نظرية الدافعية، والتي يطلق عليها نموذج الاستثارة الوجدانية، والدافعية عند ماكليلاند تتألف من توقعات نتعلمها بأن هذا الهدف سوف يستثير استجابات انفعالية ايجابية أو سلبية بناءًا على خبرات سابقة(**غزال،2008، 51**).

وتقوم هذه الاستجابات تأسيسا على ارتباط بعض الهاديات السابقة بالسرور أو الضيق، الذي يقوم على أساس أن ما حدث في الماضي هو المسئول على حدوث السلوك المدفوع (**الغباري،2008، 69**).

وهكذا نجد أن الإنسان هو من يسعى نحو الأهداف، كما يؤكد ماكليلاند أن كل الدوافع متعلمة فالاستثارة الوجدانية فطرية ولكن التوقع مكتسب، وأن هناك مثيرات بيئية معينة من شأنها أن تستثير بالفطرة حالة من اللذة والألم، وأن الإنسان بفطرته يميل إلى السعي نحو هذه المثيرات أو إلى تجنبها (**موراي، 1988 ،23**).

هذا وتشير هذه النظرية إلى أنه في ظل وضعيات ملائمة، سوف يقوم الانسان بعمل المهام والسلوكيات التي عززت من قبل، فإذا توفرت للفرد البيئة التنافسية المدعمة للعمل والإنجاز، فيستخدم أقصى طاقاته ويبذل قصار جهده ويكرسه في هذا السياق (**خليفة،2000 ،109**).

كما أوضح ماكليلاند أن النمو الاقتصادي للأمم مرتبط بالحاجة للإنجاز ارتباطا وثيقا، حيث أكدت الدراسات التي أجراها على عدة بلدان، أن (78%) من البلدان التي أعطت قيمة للحاجة للإنجاز أكدت رفع نسبة تطور اقتصادها بشكل أفضل، ويفسر ماكليلاند هذا بأن الفرد الذي يمتلك دافعا عاليا للإنجاز سيكشف عن سلوك يتسم بالنشاط والحيوية والعزيمة، وهذا بدوره سيجعله يتصرف بطريقة تؤدي إلى تعزيز النمو الاقتصادي.

هذا وقد أكد ماكليلاند أن العمل في المنظمة يوفر فرص الإشباع في ثلاث حاجات:

- **الحاجة إلى الانجاز**: وتعني أن الأفراد الذين لديهم حاجة عالية للإنجاز، هم الذين يميلون ويسعون إلى الأعمال التي تتضمن نوعا من التحدي والصعوبة، فهم مدفوعون برغبة ملحة إلى التفوق في العمل وحل المشكلات والتميز في الأداء.
- **الحاجة إلى السلطة**: وهي الحاجة إلى توجيه نشاطات الآخرين وضبطها، وإلى أن يكون الفرد صاحب نفوذ.

- **الحاجة إلى الانتماء:** بمعنى رغبة الفرد في أن يكون محبوبا أو مقبولا لدى الآخرين، ويبذل هؤلاء جهدا لتكوين الصداقات والعلاقات الشخصية **(البلوي،2015، 36)**.

6-5 النظرية المعرفية:

تسلم التفسيرات المعرفية للدافعية بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل، يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، كما تستند هذه التفسيرات إلى مفاهيم ترتبط بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه، وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس وسيلة **(نشواتي،2003، 209)**.

وتعد الدافعية من وجهة نظر المعرفية، حالة داخلية تحرك أفكار المتعلم ومعارفه ومكوناته المعرفية ووعيه وانتباهه، وتصر عليه للوصول إلى حالة من الاتزان المعرفي، ولذا فإن الدافعية في هذه النظرية تستند على المعالجات المعرفية بهدف ايجاد توازن معرفي **(جبر،2015 ،129)**.

كما تؤكد هذه النظرية على كيفية فهم الأحداث وتوقعها من خلال الإدراك أو التفكير أو الحكم، واستنادا لهذه النظرية فإن السلوك المدفوع نحو هدف معين، يتسم بالقوة اعتمادا على هذه المعارف التي تقوم على أساس الماضي في علاقته بالظروف الآنية، كما يشمل ذلك التوقعات الخاصة بالمستقبل، وتؤكد النظرية المعرفية أن نشاط السلوك كغاية في حد ذاته وليس كوسيلة، وينتج عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات المتوافرة للفرد في الوضع المثيري الذي يوجد فيه **(الفلفلي،2013، 136)**.

ويندرج تحت إطار النظرية المعرفية في الدافعية، نظرية توقع القيمة حيث يقترح فيذر Feather أن دافعية المتعلم لأداء مهمة ما تتعلق بعنصرين أساسيين هما : توقع النجاح في المهمة وقيمة تحصيلها ،كما يوضح أن توفر هذين العنصرين يساهم في تنمية شعور الفرد بالفاعلية الذاتية، التي تتمثل باعتقاد يحمله الفرد حول قدرته على تحقيق النجاح في مهمات محدده، ويؤكد أن شعور المتعلم بالفاعلية الذاتية يتحقق في حالة اعتقاده أنه يحمل تطورا فعليا باتجاه الوصول إلى هدف ذي قيمة، وليس فقط أنه يحاول بشكل جدي أو أنه يؤدي المهمة كما يؤديها الآخرون أو بشكل أحسن منهم، أو أنه يحقق نجاحا في مهمات بسيطة **(جناد، 2014 ،63)**.

6-4نظرية العزو: تعد نظرية العزو من أكثر النظريات شيوعا وإثارة للدراسات والأبحاث في مجال الدافعية، ومعالجتها لأسباب نجاح الفرد وتجنبه الفشل، بالإضافة إلى تحليلها وتفسيرها عزو وإرجاع الفرد لعوامل نجاحه أو فشله، سواء في المجال المدرسي أو غيره من المجالات **(بن يوسف،2008 ،49)**.

وتركز نظرية العزو على ثلاثة افتراضات:

أولا: يجب أن يدرك الأفراد سبب سلوكهم وسلوك الآخرين، وخاصة تلك السلوكيات ذات الأهمية بالنسبة لهم.

ثانيا: أن الأفراد لا يضعون أسبابا لسلوكهم عشوائيا، فهناك تفسير منطقي للأسباب التي نعزو سلوكنا إليها.

ثالثا: أن السبب الذي نعزو إليه سلوكنا السابق يؤثر حتما في السلوك اللاحق، فإذا أعزى أحد التلاميذ سبب فشله إلى الأستاذ بأنه لم يعطه علامات جيدة يخلق لديه شعورا بالكره اتجاه ذلك الأستاذ **(غباري، 2008 ،77)**.

وتنسب هذه النظرية إلى برنارد وينر، وهو من أبرز علماء النفس التربويين الذين ساهموا في ربط هذه النظرية بالتعلم المدرسي. **(سيسبان،2017 ،74)**.

وقد طور وينر نظرية العزو بناءا على أفكار المنظرين هايدر حول العزو السببي، وروتر حول مصدر الضبط، ليفسر الدافعية استنادا إلى الأسباب التي يعزو إليها الفرد نجاحه أو فشله، وذلك من خلال عمليات إدراكية ذاتية **(بن زطه ,2012، 164)**.

كما قام وينر وزملاؤه بمراجعة افتراضات اتكنسون وما توصل إليه من نتائج في هذا المجال، وقام بتحليل وتفسير أفكاره، والتي تتمثل في أن الميول الموجهة نحو الهدف تتميز بالاستمرار حتى تحقيقه، وأن الفشل في ذلك يمكن أن يؤدي إلى ترك العمل أو إعادة النظر أو المثابرة في أداء العمل حتى الوصول إلى تحقيقه، ومن خلال مبدأ التلازم يمكن التنبؤ بما إذا كان الأفراد سوف يعزون النتائج إلى سبب داخلي أو سبب خارجي، حيث أن نجاح غالبية الأفراد في أداء المهمة يؤدي إلى أن يعزى الفرد نجاحه إلى سبب خارجي، أما في حالة الفشل فالأغلبية سوف تعزي فشلها إلى سبب داخلي .

ولقد قدم وينر ثلاث أبعاد للسببية:

- البعد الأول: مركز السببية وتشمل نوعان:
  - الإعزاءات الداخلية: تتضمن الحالات الانفعالية، الاتجاهات، القدرات .....
  - الإعزاءات الخارجية: تتضمن الضغوط الاجتماعية، الظروف الاقتصادية، طبيعة الموقف الاجتماعي.....
- البعد الثاني: الثبات – عدم الثبات: فهناك بعض الأسباب الخارجية التي تتسم بالثبات مثل القواعد والقوانين، وبعضها يتسم بالتغير مثل الظروف الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بالفرد، ونفس الشيء بالنسبة للأسباب الداخلية.
- البعد الثالث: هو القدرة على التحكم: فهناك أسباب ندركها على أنها تخضع لتحكم الفرد، والبعض الأخر لا يخضع للتحكم، فالسبب الداخلي غير الثابت (مثل المجهود) يمكن التحكم فيه بالزيادة أو النقصان، أما السبب الداخلي الثابت (مثل القدرة) فمن الصعب التحكم فيه.

ونعرض فيما يلي احتمالات العزو الممكنة والنتائج المترتبة عليها كما أوضحها وينر:

الاستجابات المعرفية المتوقعة	النتائج المعرفية والانفعالية المفترضة	آثار سلوكية مفترضة
1–سبب عزو النجاح للمجهود الذاتي مقابل مكونات البيئة (تعقد المهمة)	1–أ: انفعال إيجابي متعلق بالإنجاز 2–ب: انفعال سلبي متعلق بالفشل	زيادة السلوك المرتبط بالإنجاز
2–سبب عزو النجاح إلى التقليل من تعقد المهمة أو الامكانيات المرتفعة	2–أ: زيادة توقع تحقيق النجاح	
3 –سبب عزو الفشل إلى الحظ أو عدم امتلاك جهد كاف	3–أ: افتقاد التدني في توقع تحقيق النجاح في المهام	عدم حدوث تغيير في السلوك المتعلق بالإنجاز

4-سبب عزو الفشل إلى الإمكانيات المتدنية أو الزيادة في صعوبة المهمة	4-أ: تدني في توقع النجاح على المهمة	انخفاض السلوك المتعلق بالإنجاز

الجدول رقم (04) يوضح احتمالات العزو والنتائج المترتبة عنها لدى وينر (خليفة،2000، 167).

كما يؤكد وينر أن عزو الفشل لأسباب داخلية يؤدي بالفرد للشعور بالخجل والإثم، وعند النجاح لأسباب داخلية يؤدي للشعور بالفخر وتقدير الذات، أما عزو الفشل لأسباب خارجية يؤدي للشعور بالغضب، بينما عزو النجاح لأسباب خارجية يؤدي للاعتراف بالجميل، أما بالنسبة لبعد الثبات وعدم الثبات فله علاقة بالتوقعات المستقبلية **(أبو حويج، أبو مغلي، 2004، 151)**.

وفيما يلي بعض الأسباب التي يعزو التلاميذ نجاحهم وفشلهم إليها:

- ✓ **القدرة:** إن لعزو النجاح والفشل إلى القدرة تطبيقات هامة في التعليم، ذلك لأن افتراضات التلاميذ حول قدراتهم تعتمد على الخبرات الماضية، هذه الأخيرة التي تؤثر على الدافعية والتعليم، وهذا النوع من العزو يمكننا من تفسير الخوف المرضي من الرياضيات والقراءة، كما يمكن تعميم تلك التفسيرات على مواضيع دراسية أخرى.
- ✓ **الجهد:** قام وينر باكتشاف هام مفاده أن التلاميذ عادة لا يملكون فكرة عن مستوى الجهد الذي يبذلونه من أجل النجاح، وأن النجاح يزيد من الجهد والجهد يولد مزيدا من النجاح، وهنا يتجلى لنا أهمية التأكيد على النجاح كوسيلة لتشجيع المزيد من الجهد.
- ✓ **الحظ:** إذا لم يكن هناك رابط مادي بين السلوك وتحقيق الهدف يميل الأفراد إلى عزو النجاح إلى الحظ، والنجاح في هذه الحالة لا يزيد من الجهد، وقلة هذا الأخير لا تفعل شيئا تجاه زيادة قدرة الأفراد.
- ✓ **صعوبة المهمة:** يحكم على صعوبة المهمة من خلال أداء الآخرين على تلك المهمة، ولقد ركزت اكتشافات واينر على أهمية ربط المهمة بقدرات التلاميذ، مما يعني تعزيز القدرة وزيادة الجهد **(الغباري، 2008 ،78-79)**.

6-6 النظرية الارتباطية السلوكية:

تستند هذه النظرية على مبدأ واحد وهو تأكيدها على طبيعة الارتباطات بين المثير والاستجابة، ومن بين المنظرين الأساسيين لهذه المدرسة نجد: بافلوف، واتسون، هيل، سكينر، ثورندايك، كل صاغ نظرية سميت بإسمه، وتؤكد هذه النظريات أنها تستطيع أن تصمم سلوك الفرد اعتمادا على تصميم المثيرات التي يتفاعل معها في البيئة، وهي فرضية مهمة للعملية التعليمية (**الرويثي،2016، 7**).

كما عرفت الدافعية من منظور المدرسة السلوكية الارتباطية، بأنها الحالة الداخلية أو الحاجة لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه، وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة (**بلحاج ،2011 ،129**).

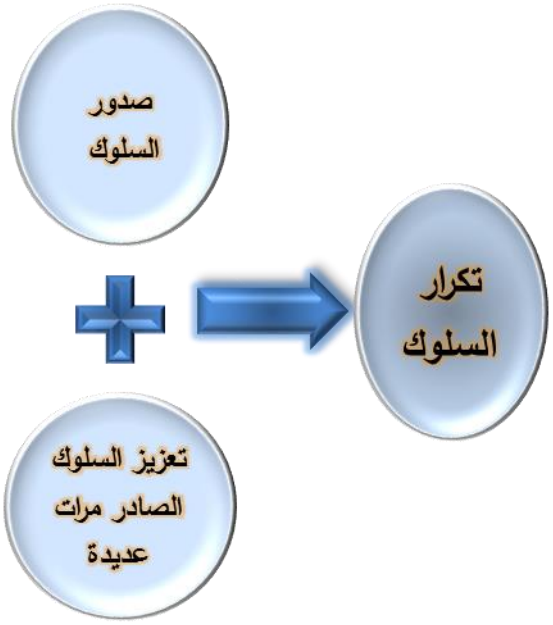
واستند تفسير هذه النظرية لعملية التعلم باستخدام مفهوم قانون الأثر، الذي يؤدي إلى تحقيق الإشباع الذي يلي استجابة ما إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها، في حين يؤدي الانزعاج أو عدم الإشباع إلى ضعف الدوافع الكامنة وراء تعلم استجابات معينة في وضع مثيري محدد، أي أن المتعلم يسلك أو يستجيب تبعا لرغبته في تحقيق وضعيات الإشباع وتجنب الألم (**الفلفلي،2013، 134**).

ويأخذ هيل بقانون الأثر، كما يستخدم مصطلح تقليص أو اختزال الحاجة للإشارة إلى حالة الإشباع، ومصطلح الحافز للإشارة إلى بعض المتغيرات المتدخلة الواقعة بين الحاجة والسلوك، كما يؤكد أن العلاقات التفاعلية بين الحاجات والحوافز من شأنها أن تحدد الاستجابات الصادرة في وضع معين مما يؤدي إلى تعلمها (**نشواتي،2003 ،208**).

كما يؤكد هيل (HILL)، أن أي فعل يقوم به الفرد يسبقه حاجة تدفعه أو تحثه على ممارسة النشاط المرتبط به، ويشير إلى أن الدافع هو جزء لا يتجزأ من عملية التعلم، وأن التعلم لا يحدث بدون وجود دافع، ويعتبر ما يتعلمه الفرد وسيلة محدودة لمعالجة حالة الدوافع (**سعودي،2017 ،102**).

ويشير جنج Jung(1978) أثناء مساهمته في تفسير المنظور السلوكي للدافعية، إلى أنه لو حددنا اشتراطات المثير الخارجي التي توجد أثناء حدوث الاستجابة لأمكننا ذلك من التنبؤ بالسلوك بطريقة سهلة مرتبطا بالمشاعر والدوافع والجوانب المعرفية. (**الفرماوي،2006: 24**)

أما سكينر فقد اهتم بالبواعث الخارجية بوصفها حاكمة للسلوك متجاهلا أهمية الحالات الداخلية للفرد، وقد افترض أن البيئة الخارجية التي تمثل مصدر للإثابة والتدعيم تعد مدخلا مدعما لاحتمالية زيادة تحقيق استجابة معينة أو نقص هذا الاحتمال، وهوما أطلق عليه الاشتراط الإجرائي، باختصار فإن نظرية سكينر تعتبر أن السلوك يتعلم من خلال التفاعل مع البيئة والتداعيات الخارجية، وأن الجوانب الداخلية للفرد ليست هي العنصر الأساسي في تفسير السلوك، ونلخص نظرية سكينر في المعادلة التالية:



الشكل رقم(02) يمثل تلخيص نظرية سكينر في تعديل السلوك. من إعداد: الباحثة.

ويمكن تطبيق هذه الصيغة لإثارة دافعية المتعلم في عدد من الخطوات:

- تعزيز السلوك المرغوب فيه وتجاهل السلوك الغير مرغوب تماما.
- خفض الوقت ما بين صدور استجابة مستهدفة وتعزيزها.
- الاعتماد على مبدأ التعزيز الإيجابي للسلوك المرغوب بما يتوافق مع جداول التعزيز المتعددة.
- تحديد مستوى الاستجابة المتعلقة بكل متعلم، مع الاستناد على آلية تشكيل السلوك للحصول على استجابة مركبة.
- عدم اللجوء إلى استخدام العقاب كطريقة لدفع الفرد إلى أداء سلوك معين.

وبهذا يرى سكينر أن الدافعية تنشأ من النتائج المترتبة عن سلوك معين، بمعنى على ماذا سيحصل الفرد من سلوكه مثلا عند التلاميذ: ما هي أسباب وفوائد التعلم، لذا من خلال دراستنا للدافعية للتعلم لابد أن نعرف ما الذي يستثير المتعلم للمادة العلمية. **(الغباري،2008، 84)**

وتأسيسا على ما سبق فإن النظرية السلوكية الارتباطية عمدت إلى تحسين مستوى دافعية التعلم من خلال تطبيقاتها التربوية اعتمادا على آليات التعزيز المختلفة، واستراتيجيات التعليم المبرمج، وتأثير البيئة على دافعية المتعلمين، عبر ارتباطات الاستجابة المستهدفة والتعزيزات المحفزة لاستثارة الدافعية للتعلم. **(جبر،2015: 129)**

6-7النظرية الانسانية:

اهتمت النظرية الإنسانية بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسة التعلم كما هو الأمر بالنسبة للنظريتين الارتباطية والمعرفية، وتعزى معظم مفاهيم هذه النظرية إلى ماسلو(1970)، الذي رفض الافتراضات القائمة على تفسير دافعية الأفراد انطلاقا من مفاهيم ومسلمات ارتباطية والسلوكية كالحافز والحرمان والتعزيز، رغم تأكيده على أن بعض أشكال السلوك الإنساني هي نتيجة لدوافع بإشباع حاجات بيولوجية معينة **(نشواتي،2003، 212)**.

ومن أبرز مفاهيم أبراهام ماسلو، ذلك المفهوم الذي أطلق عليه اسم تحقيق الذات، والذي يشير إلى الاعتماد الكلي على إمكانياتنا إلى أقصى الدرجات، فإذا اقتنع التلميذ أنه بإمكانه تحقيق قدراته فذلك يعكس أنه يسير باتجاه تحقيق ذاته، هذه الأخيرة الذي تعتبر مفهوم نمائي، حيث يتحرك المتعلمون نحو هدف معين إذا تم اشباع حاجاتهم الأساسية، وهو ما يعد خطوة هامة وضرورية نحو تحقيق الصحة الجسدية والنفسية **(الغباري،2008، 73)**.

ويفترض ماسلو أن دوافع الانسان وحاجاته تتنامى على نحو هرمي، حيث تتحدد مدى دافعية الأفراد في سعيهم إلى تحقيق حاجات في مستوى أعلى الهرم على مدى ما تم إشباعه من حاجات في المستوى الأدنى منه، هذا ويؤكد ماسلو على أهمية الإرادة الحرة، وحرية الإنسان الشخصية فيما يتعلق باتخاذ قراراته والعمل على تحقيق نموه الشخصي وإشباع حاجاته **(زغلول،2012، 223)**.

والحاجات الإنسانية حسب تصنيف ماسلو هي كالتالي:

- **الحاجات الفسيولوجية:** وهي الحاجات التي تعتبر نقطة البداية في نظرية الدوافع وتشمل الطعام، الشراب، والهواء، الماء والجنس، وفي حالة عدم اشباع تلك الحاجات لن يتمكن الفرد من تحقيق الحاجات الأعلى في الهرم، على سبيل المثال التلميذ الذي لا يتناول طعام الإفطار باستمرار فإنه يعاني في الأخير من سوء التغذية وسوف يكون بليدا وكسولا مما يجعل اكتسابه للمعرفة سيئا.
- **حاجات الأمن:** تشير هذه الحاجات إلى رغبة الفرد في تحقيق السلامة والأمن والطمأنينة، وفي تجنب القلق والخوف والاضطراب **(أبو حويج، وأبو مغلي، 2004، 147)**.

فالتلاميذ الذين يشعرون بالخوف من المدرسة أو من أقرانهم أو من الأستاذ أو من أولياء الأمور، لا يمكنهم الوصول إلى درجة تحقيق الأمن، وهذا الشعور بالخوف من شأنه أن يؤثر طبعا سلبا على الأداء الدراسي **(الغباري،2008، 74)**.

- **حاجات الحب والانتماء:** تتجلى في الرغبة في إنشاء وتكوين علاقات انفعالية وتعاطف مع الآخرين، كما تتجلى في إحساس الفرد بغياب الأصدقاء والأقران أو الناس بوجه عام، ويري ماسلو أن اندماج الفرد في الحياة الاجتماعية منحصرة أو مدفوعة بحاجاته للمرح والانتماء والتفاعل والتعاطف **(الداهري،2010، 184)**.

فالتلاميذ الذين لديهم إحساس بالوحدة أو تدني مستوى الشعور بالانتماء، يفتقرون في العادة إلى تكوين العلاقات مع الآخرين، مما يؤدي إلى تأثير سلبي على الأداء الدراسي بشكل مباشر.

- **حاجات احترام الذات:** وتعني حاجات الفرد إلى إثبات وجوده وسط الجماعة التي يعمل بها، وتحقق قيمته الشخصية كفرد مميز، فمثلا التلميذ الذي يشعر بالثقة والقوة له القدرة على التحصيل أحسن من التلميذ الذي يلازمه شعور بالعجز أو الضعف أو الدونية، إن إشباع هذه الحاجات لدى الأفراد يأخذ أساليب مختلفة وذلك راجع لاختلاف اهتماماتهم وميولهم، وبناءا على هذا الأساس تعد الحاجة إلى تحقيق الذات من الحاجات الرئيسية التي تقوم عليها الصحة النفسية.
- **حاجات المعرفة و الفهم :** تشير هذه الحاجات إلى رغبة مستمرة في الفهم والمعرفة، وتنعكس في الإصرار على ممارسة النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية، وفي البحث عن مزيد من المعلومات والمعارف، كما يؤكد ماسلو أن هذه الحاجات تكون واضحة أكثر عند بعض الأفراد من غيرهم، هذا وأنه عندما تكون هذه الحاجات قوية فسوف يصاحبها رغبة ملحة في الممارسة

المنهجية القائمة على التحليل والتنظيم والبحث في الارتباطات، كما يأخذ هذا النوع من الحاجات دورا مهما وحيويا في سلوك التلاميذ المدرسي، حيث أن عملية استثارتها وتعزيزها تمكنهم من اكتساب المعارف وأصول التفكير العلمي انطلاقا من دوافعهم الذاتية الداخلية.

(نشواتي،2003، 214).

- **الحاجات الجمالية:** تدل هذه الحاجات على الرغبة في القيم الجمالية، وتنعكس في إقبال الأفراد وحرصهم على الترتيب والنظام والاتساق والكمال، سواء في الموضوعات أو الوضعيات أو النشاطات، هذا ويعتقد ماسلو أن الفرد السوي الذي يتمتع بالصحة النفسية السليمة يميل إلى البحث عن الجمال بطبيعته.
- **حاجات تحقيق الذات:** تدل حاجات تحقيق الذات عن رغبة الفرد في تحقيق إمكانياته المختلفة على نحو فعلي وكلي، بحيث يغدو الشخص الذي يمكن أن يكون عليه، وتبرز هذه الحاجات من خلال الممارسات المهنية وغير مهنية التي يؤديها الأفراد، كما يؤكد ماسلو أن من مؤشرات تمتع الفرد بالصحة النفسية هو مدى قدرته على تحقيق ذاته **(أبو حويج، وأبو مغلي ،2004 ،148).**

على الرغم من أهمية نظرية ماسلو في الدافعية وفعاليتها في فعل التعليم والعمليات العلاجية الإنسانية، إلا أنها تتأسس على نظرة فلسفية تؤمن بحرية الفرد وخيرته وقدرته على التفكير المنطقي والإبداع، كما تفتقر إلى التجريب بدلالته العلمية، ومن المؤكد أن هذا لا يفيد بعدم جدوى النظرية ومكانتها في مجال التنشئة والتربية، فإدراك الآباء والفاعلين في المجال التربوي لأهمية تحقيق التسلسل الهرمي للدوافع الإنسانية، وما تقتضيه من ضرورة في إشباع بعض الدوافع الأولية للتمكن من الوصول إلى إشباع ذات المستوى الأعلى، يؤكد على أهمية استبصارهم بالكثير من الخطوات والاجراءات التي يجب مراعاتها أثناء عملية تنشئة أبنائهم الاجتماعية وتربيتهم. **(نشواتي،2003، 215).**

أما من الناحية التربوية، أكد ماسلو أن المتعلم الذي يذهب إلى المدرسة ولديه إحساس بالبرد أو النعاس أو يفتقد للطمأنينة والأمن، تتأثر دافعيته للتعلم كذا فاعليته الذاتية، ولذلك يجب أن يحرص الأستاذ على التأكد من إشباع حاجاتهم الفيزيولوجية وأن يساهم في إشباع حاجاتهم للحب والانتماء والصداقة.

(عناني ،2014 ،137).

الشكل رقم(03) يمثل هرمية الحاجات عند ماسلو. من إعداد: الباحثة.

كما أن الدافعية في النظرية الإنسانية تضم الدافعية الداخلية والخارجية، حيث تستقطب الدافعية الداخلية الحاجة لتحقيق الذات، بينما تستقطب الدافعية الخارجية الحاجة لتقدير واحترام الذات، وفي الفضاء التعليمي تخلق الدافعية الداخلية لأننا ندفع كي نتعلم، كما وتعد الدافعية الداخلية تكيف لهذا النوع، أما الدافعية الخارجية فتخلق نتيجة للتنافس والتعزيزات الملموسة **(جبر،2015، 132)**.

7-الدافعية للتعلم: يؤكد العديد من علماء النفس أن دافعية التعلم سمة شخصية شبه ثابتة وهي داخلية المنشأ، إذ يشير موراي أن للإنسان (28) حاجة نفسية مثل الانتماء والاستقلال والدفاع عن النفس والجوع والعطش، وعلى رأس هذه الحاجات تقع حاجة التحصيل لارتباط تحقيق الحاجات الأخرى بهذه الحاجة. **(زغلول، 2012، 225)**، ومن تعاريف الدافعية للتعلم نذكر:

الدافعية للتعلم: هي حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه وتدفعه إلى الانتباه للوضع التعليمي والقيام بالأنشطة والأعمال المرتبطة به، مع مواصلة أداء هذه الأنشطة التي تحقق تعلمه، وتساعد في وصوله إلى حالة التناغم مع الوضع التعليمي وتحقق له التكيف مع بيئته الدراسية (**جبر،2015، 126**).

يعرفها سلاقن: بأنها الرغبة في النجاح من خلال التجربة والاستكشاف، والمشاركة في الأنشطة والفعاليات، التي يتأسس تحقيق النجاح فيها على ما يقدمه الفرد من جهد وما يمتلكه من قدرات، وتعد الدافعية للتعلم نمطا من أنماط الدافعية للانجاز، حيث يركز فيها على الدافعية في سياق ارتباطها بالنشاط المدرسي، ولقد وردت بعدة تعريفات أهمها أنها مجموعة من القوى التي تعمل على إثارة وتوجيه وتعزيز السلوك نحو أهداف دراسية محددة (**العتيبي، 2020، 18**).

وفقًا لـ رولاند فيو، تكمن تعريف الديناميات الدافعية فيما يلي: "هي ظاهرة تنطلق من تصورات وتمثلات المتعلم لذاته وبيئته، والتي تحدد اختياره للانخراط في الأنشطة المدرسية المقدمة له والمثابرة في تنفيذها، وذلك بهدف التعلم"، وبناءً على تصوره لكفاءته (هل سأكون قادرًا على إنجاز هذا النشاط)، وتصوره لقيمة النشاط بالنسبة للمتعلم (لماذا يجب تنفيذ هذا النشاط)، وتصوره لقابلية التحكم في عملية التعلم (هل يمكنني التأثير على تقدم النشاط)، سيختار الانخراط أو عدم الانخراط في النشاط المقدم من قبل المعلم، علاوة على ذلك يكمن المفهوم الأساسي المختبئ وراء هذا التعريف هو الاستمرارية، بمعنى أن التلميذ المتحفز سيشترك ويثابر في عمليات التعلم ولن يتخلف أبدا. (**Sinoir ,2017 ,6**)

ويشير نصر الله في (2004): إلى أن الدافعية للتعلم هي الحافز إلى المواظبة والمثابرة التي تترك أثرا إيجابيا على المتعلم لتحقيق غاياته وأهدافه التعليمية، مما ينتج عنه تحسين مستوى تحصيله الدراسي، وقد يختلف هذا الحافز من فرد إلى لآخر ومن ثقافة لأخرى. (**الناطور،2010 ،13**).

يعرفها هاربرت هرمانز: هي الميل والرغبة في تحقيق التفوق في حالات الوضعيات التعليمية الصعبة.

كما يرى هوستن وآخرون بأن الدافعية للتعلم عبارة عن المواجهة والتفوق على معايير الامتياز، أو هو تحقيق التفوق والنجاح على الآخرين.

وحسب **Larousse**الدافعية للتعلم هي: حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبنائه المعرفي ووعيه وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة الأداء في المجال الدراسي للوصول إلى حالة توازن معرفي. (**بلحاج،2011 ،138**).

ويعرف الحيلة الدافعية للتعلم: بأنها حالة داخلية تحث الفرد على الانتباه والفعالية، والاستمرار فيهما حتى تحقيق فعل التعلم، كما أنها تتأثر بعوامل متعددة منها: ميول التلميذ وحاجاته، واهتماماته وطموحاته، ومستوى ما لديه من قلق، وما تم تحقيقه من نجاحات سابقة، وما يحصل عليه من تعزيز وتغذية راجعة **(الحيلة،2002، 283)**.

كما ويعرفها دينيس باربو**Barbeau** : على أنها حالة تنشئ من التصورات والمفاهيم التي يمتلكها المتعلم عن نفسه وبيئته التي تعمل على تشجيعه للانخراط والمشاركة والاستمرار في النشاطات المدرسية، ويوضح هذا التعريف وجود المحددات (التصورات والمفاهيم) من ناحية مصدر الدافع التعليمي، ومن ناحية أخرى بعض من المؤشرات (الالتزام والمشاركة والمثابرة) التي تسمح بالتعرف على دافع المتعلم ومستوى التقدم **(Barbeau,1993 ,20).**

واستنادا إلى التعاريف السالفة الذكر، تعرف الباحثة الدافعية للتعلم على أنها الإلحاح والحرص الشديد النابع وراء مصدر داخلي أو خارجي، و اللذان يبديهما المتعلم في سبيل الوصول إلى أعلى درجات مهارات اكتساب العلم والمعرفة، ويظهر ذلك جليا من خلال الممارسات والسلوكيات التي تصدر عنه لتحقيق أهدافه الدراسية، وهي تلك الرغبة الكامنة وراء الطاقة والباعث للاستمرار في هذه الممارسات والسلوكيات، كما أنها تتأثر بعوامل عديدة داخلية كالميول، والاتجاهات، والقدرات، .....الخ، وخارجية كالتعزيز، والتغذية الراجعة ،الأقران ، طموحات الوالدين .....الخ

8-انخفاض الدافعية للتعلم:

8-1: ماهية انخفاض الدافعية للتعلم:

يعرفها لجوندغ Legendre (1993)، وليوري وفنولي Lieury et Fenouillet (1996)، بأنها غياب لأي شكل من الدافعية، أو غياب القدرة على تحقيق النجاح **(سيسبان،2017، 79)**.

وتعرف أيضا بأنها السلوك الذي يظهر فيه المتعلم شعور بالملل واللامبالاة، وعدم الكفاية وقلة الانتباه، مع فقدان الرغبة في المشاركة في الأنشطة والفعاليات المدرسية **(شاهين، 2009،228)**.

ومن مظاهرها:

☜ تشتت الانتباه والانشغال بأغراض الزملاء.

- نسيان الواجبات وعدم حلها، وإهمال كل ما يرتبط بالتعلم المدرسي من مواد وضروريات، (كتب، دفاتر، أقلام ....).
- عدم الالتزام بالتعليمات والقوانين الخاصة بالقسم أو بالمؤسسة التعليمية بصفة عامة.
- التغيب عن المدرسة بدون أسباب وبشكل مكثف، عدم الالتزام بالمواعيد الدراسية خاصة التأخر في الفترة الصباحية، والتسرب من المؤسسات التعليمية.
- تدني مستوى العمل والجدية الضروريان في إنجاز الواجبات أو المهمات المدرسية.
- الفشل والتخلف الأكاديمي نتيجة تدني مستوى الجهد الذي يتناسب مع القدرات (**شاهين، 2009، 228**).
- الرسوب المتكرر وتدني مستوى التحصيل الأكاديمي.
- الإحساس بالقلق وضعف التركيز مما يؤدي إلى الهروب من المدرسة (**سيسبان، 2017، 79**).

8-2أسباب انخفاض الدافعية للتعلم لدى المتعلم: تتعدد الأسباب المؤدية لانخفاض الدافعية للتعلم لدى المتعلمين ومنها:

8-2-1 أسباب ذاتية تعود إلى التلميذ:

- افتقار التلميذ إلى الاستعداد للتعلم –الاستعداد العام والخاص من قبل المتعلم.
- غياب النماذج الحية الفعالة الدافعة ليقتدي بها المتعلم ويستعين بها.
- تقصير في إشباع الحاجات الأساسية مثل الغذاء واللباس (**شاهين ،2009، 229**).
- التباين الشديد بين المتعلمين في مستوياتهم المعرفية مما يجعل ممن يعانون عجزا في التعلم عرضة للتنمر وسوء المعاملة.
- التباين في أعمار التلاميذ وأجسادهم مما يؤدي إلى لجوء البعض إلى استغلال قوتهم في السيطرة وخلق جو منفر للتعلم والحياة.
- عجز المناهج عن تلبية حاجات الطلاب وحل مشكلاتهم (**مرسي، 2016، 40**).

- مصاحبة الأقران الذين يفتقدون الرغبة في الدراسة، وهذا ما أثبتته دراسة قريقوري وزملائه (2001) أن احتكاك التلميذ بالجماعة التي يتميز أفرادها بدافعية منخفضة يؤثر سلبا على دافعيته ورغبته في التعلم
- انخفاض في تقدير الذات، وتدني الإحساس بالفاعلية الذاتية.
- الافتقار إلى المهارات الدراسية الأساسية، مع اقتناع المتعلم بعدم جدوى التعلم وأنه يرقى إلى مستوى طموحاته **(سيسبان، 2017 ،81)**.

2-2-أسباب تعود للأسرة:

-توقعات الوالدين المرتفعة جدا، ما يدفع التلميذ إلى الإحساس بالخوف من الفشل وعدم التوفيق بين طموحات الوالدين وحاجاته وميولاته.

-الصراعات الزوجية والأسرية الحادة.

-النبذ والنقد المتكرر، مما يخلق لدي المتعلم الشعور باليأس وعدم الكفاءة، كما يؤثر سلبا على تحصيله الأكاديمي ويدفعه لاعتماد أسلوب الإهمال واللامبالاة كرد فعل ينتقم به من الوالدين اللذان ينبذانه.

-الوضعية الاقتصادية التي أصبحت تتسم بارتفاع تكاليف المعيشة وكثرة متطلباتها، الأمر الذي جعل الأب دائم الانشغال وخروج الأم للعمل ما يزيد من الضغوط عليهما، وبالتالي عدم توفير الوقت الكافي للاهتمام بالأولاد ومعالجة مشاكلهم المختلفة قبل تفاقمها. **(العامري ،2009، 178)**.

-توقعات الأهل المخفضة وتقدير مستوياتهم تقديرا خاطئا، ما يشكل لدي التلميذ طموحا متدنيا يستجيب له، كما يساهم في انخفاض الرغبة في تحقيق النجاح والتفوق.

-الحماية الزائدة التي من شأنها أن تخلق لدى الأبناء روح الاتكالية. **(بيبي،2012، 455)**.

8-2-3أسباب تعود للأستاذ أو المؤسسات التربوية:

-الممارسة السلبية والروتين اليومي الممل للأستاذ، وعدم إتاحة الفرصة للمتعلمين بالبحث والاكتشاف والتغير.

-إغفال الأستاذ الكشف عن التعلم القبلي الضروري لكل خبرة تعليمية.

-افتقاد الأستاذ لمهارة تحديد الأهداف السلوكية التعليمية التي يراد تحقيقها.

-غياب التفاعل بين الأستاذ والتلاميذ وتميز فترات الدراسة بالروتينية والغير مشوقة.

-التركيز على الدرجات بدلا من الأفكار والاستفادة الأكاديمية للتلاميذ.

-افتقار واقع العملية التعليمية إلى النشاطات والممارسات العملية للمكتسبات والمعارف، والاستكشافات والابتكارات **(مرسي،2016، 41)**.

-عدم استخدام الوسائل التعليمية الحديثة التي تساهم في إثارة الحيوية في الصف.

-استخدام بعض الأستاذة أنواع قاسية من العقاب، كالضرب الشديد، أو توجيه تلميحات تقلل من احترام التلميذ، وتعرضه للتنمر من طرف الزملاء.

-عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في الجوانب المعرفية والحسية والحركية والانفعالية والاجتماعية. **(بن زطة،2017، 185)**.

-السيطرة المزاجية والانفعالية على سلوكيات الأستاذ.

-الأعداد المتزايدة للتلاميذ داخل المؤسسات التربوية مما يؤدي إلى اكتظاظ الأقسام، كذا التأثير السلبي لصعوبة المناهج وكثرة المادة الدراسية.

-افتقار جل المؤسسات التربوية إلى النشاطات الاجتماعية، التي من شأنها أن تساهم في تنمية عدة جوانب سيكو بيداغوجية أو سوسيولوجية إيجابية في شخصية المتعلمين.

9-استراتيجيات استثارة الدافعية للتعلم: إن مفهوم الدافعية عند التلميذ تعني خلق الرغبة لديه لاكتساب موضوعات التعلم، وهو ما يسمى عادة بالتشويق أو التحفيز، كما أن ضعف الدافعية سلوك مكتسب لذلك فهو قابل للتعديل والعلاج، ولقد سرد الأدب النظري والتطبيقي في موضوع الدافعية للتعلم العديد من الأساليب المختلفة لاستثارتها، منها ما هو خاص بالأستاذ، ومنها ما هو متعلق بمعتقدات الآباء، أو له علاقة بالتلميذ نفسه وسنحاول استعراض البعض منها:

❖ **بعض الاستراتيجيات الخاصة بالأستاذ:**

1-جذب اهتمام التلميذ للموضوعات الدراسية، وذلك بالاعتماد على الأنشطة والأسئلة التي تثير اهتمامه في هذه الموضوعات، كذا تقديم المحتوى وكل موضوع فيه بطريقة واقعية.

2-التركز على العلاقة الارتباطية بين حاجات التلاميذ وخبراتهم الدراسية، من خلال اختيار أهداف وأنشطة التعلم ذات المعنى، مع توضيح أهمية كل موضوع جديد وتشجيع استخدام ما تم تعلمه مسبقا، كذا يمكن الاستعانة بالقصص والحكايات والأمثلة الواقعية لإظهار صلتها وترابطها مع حاجات التلاميذ وحياتهم.

3-الحرص على تنويع آليات واستراتيجيات عرض المادة الدراسية بهدف المحافظة على استمرارية جذب انتباه المتعلم.

4-استخدام ألعاب المحاكاة ومظاهر التسلية لجعل التعلم سهل ويتسم بالمرونة.

5-دعم محاولات التلاميذ التعلم والفهم والاستيعاب (Burden ,2009 ,195).

6-التحمس لموضوع الدرس، حيث أن حماس الأستاذ عامل حاسم في إثارة دافعية التلاميذ، على عكس إذا أصبح فاترا أو متشددا فإن ذلك يؤثر على التلاميذ وسيكونون مثله، كما تجدر الإشارة إلى أن هذا التحمس يأتي من الثقة والاستثارة حول المحتوى والسعادة الحقيقية في مهنة التعليم (**شاهين، 2009،239**).

7-الثناء والإطراء، وهي من آليات تحفيز التلاميذ وتشجيعهم، فالكلمات الرمزية للمتعلم أحسن أداء الواجب أو الإجابة يدفعه للاستمرار والاجتهاد، ولا يجب أن يقتصر الثناء والإطراء على المجتهدين فقط.

8-تنمية مبدأ حب التفوق والتنافس في إطار تربوي نفسي، مما يخلق بيئة صفية مشجعة على تحقيق التفوق الدراسي.

9-توفر التغذية الراجعة ومعرفة التقدم (**الشميمري ،2002، 119**).

10-بناء علاقات إيجابية مع التلاميذ، تقوم على التفهم والاحتواء لقدراتهم وإمكانياتهم، والمشاركة في حل مشكلاتهم.

11-إلغاء حالة الشعور بالتنافس غير السوي بين التلاميذ، والذي ينتج عنه القلق الذي يتعارض مع التعلم، مما يؤدي إلى التقليل من ميل التلاميذ لمقارنة أنفسهم بالآخرين.

12-تنويع طرق واستراتيجيات التدريس التي يعتمدها الأستاذ داخل الفصل الدراسي، وذلك من خلال إيجاد التنوع في الأنشطة والطرق التعليمية في المساق الدراسي مثل: لعب الأدوار، المناظرات، العصف الذهني، العروض باستخدام الوسائل السمعية البصرية، والعمل في مجموعات صغيرة، وقد اعتمدت الباحثة على عدد كبير منها في الدراسة الحالية.

13-تحلي الأستاذ بالموضوعية والعدل في معاملة تلاميذه، فالأستاذ الناجح هو الذي يمتلك القدرة والمهارة في توزيع وقت الحصة وانتباهه على كل تلاميذه (**العامري ،2009، 185**).

14-مساعدة التلميذ على تطوير مهارات الضبط الذاتي، من خلال منحه جزء من المسؤولية في اتخاذ القرارات، مما يؤدي إلى استثارة دافعيته الداخلية أكثر من جعله يحس بالنجاح، وهذا ما أكده ديشارمس **Decharmes**: كي نشعر أننا مدفوعين للقيام بسلوك معين، من الضروري أن يكون هذا السلوك متأسسا بناءا على اختيارنا الحر. (**سيسبان ،2017، 89**).

15-الإستعانة بقصص هادفة عن شخصيات تعتبر قدوة تبين ما يترتب عن تحقيق النجاح في الدراسة.

16-التعزيز الذي أكد علماء النفس التربويين على أهميته وأثره في عملية التعلم، وعلى ضرورة اكتساب الأستاذ لهذه المهارة، وتجدر الإشارة إلى أنه هناك تعزيز لفظي بالكلمات وعبارات المدح والثناء، كما يوجد تعزيز غير لفظي وذلك بإيحاءات الوجه والابتسامة وحركات الرأس واليدين، ومن أساليب التعزيز المبتكرة نجد:

- شجرة النجوم: تشير إلى تعزيز إجابات ومبادرات التلاميذ الإيجابية بنجوم، ومن يحصل على أكبر عدد من النجوم يكرمه الأستاذ، اعتمدت عليها الباحثة في الخطة الإرشادية الحالية.
- عناقيد العنب: وهي عمل لوحة فيها عناقيد عنب غير ملونة بعدد التلاميذ وتحمل صورهم وتلون حبات العنب حسب الإيجابيات والمبادرات الإيجابية للتلميذ، والذي يحصل على أكبر عدد من الحبات الملونة يحصل على مكافئة.
- طائرة التفوق: كأن نضع تذكرة طائرة مثبت عليها صورة التلاميذ ومدون عليها نوع التميز مثلا: (القراءة، الخط، المشاركة الصفية، الحفظ، النظافة، الأمانة، التعاون .....الخ

- وهناك أيضا أساليب مثل لألئ التميز، لوحة أكياس الهدايا هذه الأساليب التي من شأنها أن تخلق روح التنافس والمنافسة المستمرة بين التلاميذ، كما تشجع على الطموح وتحفزهم على تحسين الأداء والمستوى، وتنمي التفاعل الإيجابي داخل الفصل الدراسي. (**الصيفي ،2008: 51-54**)

- هذا ولقد أورد حسن زيتون (1999) عدة أساليب لاستثارة الدافعية للتعلم، يمكن للأستاذ الاعتماد عليها وهي كالآتي:

✓ **طرح الأسئلة التحفيزية:** هذا النوع من الأسئلة الذي يضع التلميذ في مواقف يغلب عليها طابع التحدي غالبا، وربما مستحيلة، مما يخلق لديه الرغبة في معرفة الإجابة، وبالتالي الاستجابة للموقف التعليمي، كأن يسأل الأستاذ ماذا لو انعدمت الجاذبية، وعادة ما تكون هذه الأسئلة كمقدمة للدرس.

✓ **العصف الذهني:** وهو أحد استراتيجيات المناقشة الجماعية الحديثة، تعمل على توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار والاقتراحات والحلول المبتكرة لمشكلة معينة خلال فترة قصيرة نسبيا، حيث يقسم التلاميذ إلى مجموعات تتنافس فيما بينها، ويقتصر دور الأستاذ على توجيه الأسئلة وإدارة المناقشة واستلام الإجابات.

✓ **العرض العملي:** ويعتمد على هذا النوع من الأساليب لإثارة شعور التلميذ أو اهتمامه بمشكلة معينة عن طريق التجربة العملية، كأن تعرض على المتعلم تجربة علمية أو عينات أو نماذج أو صور أو أفلام ....الخ تتضمن أحداث مثيرة للاهتمام.

✓ **رواية القصص:** يمكن للأستاذ الاستعانة بإحدى القصص الدينية أو العلمية أو الأدبية ...كمقدمة لتشويق التلميذ، كما يمكن الاستعانة بشخصيات القصص أو قصص واقعية كقدوة لتنمية مستوى دافعية التلميذ (**الحيلة،2002، 283-285**).

- **عرض الطرائف:** ويستند هذا الأسلوب على عرض لإحدى الطرائف العلمية أو الأدبية أو التاريخية أو الاجتماعية، كمدخل للدراسة كمثال سقوط التفاحة ما أدى إلى اكتشاف الجاذبية.

✓ **القيام برحلات ميدانية:** ويتجسد ذلك من خلال القيام برحلات قصيرة لإحدى المناطق والأماكن ذات الصلة بموضوع الدرس، كزيارة المتاحف والمصانع والأماكن الأثرية وحديقة الحيوانات.

- ✓ **لعب الدور:** ويعتبر من الأساليب التي أثبتت فعاليتها لاستثارة الدافعية للتعلم داخل الغرفة الصفية، وذلك من خلال تمثيل أدوار لشخصيات تعتبر قدوة للتلاميذ (**الحريري، وبن رجب،2008، 34**).

❖ **بعض الأساليب المتعلقة بالأسرة:** توجد العديد من الآليات والاستراتيجيات التي يمكن للأسرة الاستعانة بها بهدف تنمية دافعية الأبناء للتعلم ومنها:

-تراجع الوالدين عن التوقعات المرتفعة من الأبناء لتصبح عند حدود استطاعته، وتؤكد التربية الإسلامية على هذا المبدأ من خلال الكتاب المقدس والسنة النبوية الشريفة إذ يقول سبحانه جل وعلا – لا يكلف الله نفسا إلا وسعها – ويقول معلمنا الأول محمد (ص) – اكلفوا من الأعمال ما تطيقون فإن الله لا يمل حتى تملوا، وإن أحب العمل إلى الله أدومه وإن قل (**العامري، 2009، 182**).

-محاولة الأسرة احتواء أبنائها ومنحهم القدر الكافي من الثقة وتعزيز ثقتهم بذواتهم.

-تفهم حاجات واهتمامات الأبناء والسعي إلى وضع توقعات تتناسب وقدراتهم وميولهم.

-إعطاء الوقت الكافي للاهتمام بتعلم الأبناء ومتابعة تقدمهم الدراسي.

-التعرف على أصدقاء وزملاء الأبناء لأن لهم من التأثير ما يسهم في نجاحهم أو فشلهم.

-خلق جو أسرى مساعد على تحقيق التوافق والصحة النفسية، الأمر الذي يؤثر إيجابيا على الدافعية للتعلم الأبناء، وذلك بتوفير كل الإمكانيات المناسبة.

-بناء علاقة تواصل جيدة ومستمرة بين الآباء والمؤسسة التعليمية والأساتذة، مما يشجع على التكامل فيما بينهم لتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.

-تجنب المقارنات بين الأبناء ومع الأقران وتقبل النتائج الدراسية مهما كانت.

-العمل على تشجيع الأبناء على الاجتهاد وبذل المزيد من العمل من أجل تحقيق التفوق والنجاح.

10-**نماذج استثارة الدافعية:** يوجد العديد من النماذج التعليمية التي صممت بهدف استثارة الدافعية للتعلم ومن أهمها نذكر:

أولا نموذج اركس: أكد جون كيلر Keller (1991)،على أن عناصر الدافعية للتعلم هي مكونات أساسية تتمثل في مشاركة التلاميذ الصفية والاستمرارية في الاهتمام بمواضيع التعلم، وربط محتوى المادة الدراسية باهتمامات التلاميذ، تعزيز ثقة التلاميذ من خلال فهم المادة، إشباع فضولهم من خلال اندماجهم في فعل التعلم، وقد لخصت هذه المكونات في مصطلحات أربع هي :الانتباه Attention(A) والملائمة Relevance(R)، والثقة Confidence(C)، والإشباع Satisfacation(S) ولقد سمي برنامج اركس من خلال أخذ الحرف الأول من كل عنصر من العناصر والتي يمكن توضيحها كما يلي :

1- **الانتباه:** ويتم عن طريق استثارة انتباه المتعلمين بالاعتماد على مثيرات ذات فعالية، كتغيير في مكونات البيئة المدرسية، مع المحافظة على استمرارية الانتباه بتغيير عناصر الدرس، وتنمية القدرة على تقصي الحقائق والبحث عن المعلومات، وطرح التساؤلات التي تثير حب الاستطلاع.

2- **الملائمة:** ويتم ذلك عن طريق استخدام لغة مفهومة وأمثلة مادية ومألوفة، مرتبطة بخبرات المتعلم السابقة، ووضع أهداف قابلة للتحقيق، وربط محتوى المادة العلمية بحاجات ودوافع المتعلمين، مما يساهم في تحديد أهدافهم المستقبلية.

3- **الثقة:** ويتحقق ذلك من خلال تمكين المتعلم من النجاح وتوفير درجة معقولة من التحدي، لجعل النجاح ذو معنى بالنسبة له، مع التوضيح للمتعلم أن مجهوده يلعب دورا رئيسيا في النتيجة المرجوة، بالإضافة إلى ضرورة توفير تغذية راجعة وعزو ذاتي للنجاح.

4- **الإشباع:** ويتحقق ذلك بتوفير فرص استخدام المعرفة الجديدة في وضعيات واقعية في الحياة، مع توفير التغذية الراجعة والتعزيز للمحافظة على الرغبة في التعلم، وإدارة هذا التعزيز عن طريق تنسيق نواتج جهود المتعلمين مع توقعاتهم، مع الحرص على تأكيد قيمة النجاح المحقق وعزو تلك النتيجة إلى الجهود والطاقات الذاتية (**سيسبان،2017، 91**).

ثانيا نموذج الاستمرارية الزمنية: على رغم من أن نموذج (اركس) يصف استراتيجيات محددة إلا أنه لا يشير إلى زمن استخدامه في العملية التدريسية، لذا فقد ظهر نموذج أخر طوره فلودكوسكي(1981) Wlodkowsk وأطلق عليه تسمية نموذج الاستمرارية الزمنية، وقد حدد هذا النموذج ستة عوامل دافعية رئيسية هي: (الاتجاهات، والحاجات، والاستثارة، والانفعال، والكفاية، والتعزيز)، على أن تنظم هذه العوامل في إطار زمني.

ويقسم هذا النموذج الحصة التعليمية إلى ثلاث فترات زمنية (البداية، الأثناء، النهاية)، كما يحدد الأنشطة العامة التي يمكن أن يستند إليها الأستاذ لتنمية الدافعية لدى المتعلم، ويمكن توضيح خطوات هذا النموذج من خلال المثال التالي:

1) بداية التدريس: واجه حاجات التلاميذ واضمن اتجاهات إيجابية مثال: أكد على الثقة لدى المتعلمين وساهم في خفض مستوى القلق لديهم أثناء مرحلة الاستكشاف.

2) أثناء التدريس: اعتمد على استراتيجيات تساهم في المحافظة على بيئة تعلم مثيرة وتشاركية ومحفزة مثال: استخدم مجموعات (استراتيجية) التعلم التعاوني للعمل على حل المشكلات والواجبات.

3) نهاية التدريس: وظف استراتيجيات تؤكد على الكفاية لدى التلاميذ، مع العمل على تعزيز الثقة بالنفس لديهم، مثال: اعترف بجهود التلاميذ في تعلم مهارات معينة.

في الوقت الذي يركز فيه نموذج اركس على اختيار الاستراتيجية وكميتها يركز نموذج الخط الزمني على تسلسل الاستراتيجيات وبالإمكان الدمج بين النموذجين في العملية التعليمية (**الغباري،2008، 244-245**)

خلاصة:

تعتبر الدافعية للتعلم شرطا أساسيا وهاما لحدوث عملية التعلم، إذ دون توفر الحد الأدنى منها قد لا يحدث التعلم، كما أن استثارة الدافعية للتعلم مسؤولية مشتركة ومهمة تكاملية بين الأطراف التي يقع على عاتقها مسؤولية العملية التعليمية، سواء الأسرة التربوية بما فيها المدير والأستاذ الذي يعتبر حجر الأساس في هذه العملية، بالإضافة إلى أدوار الأسرة وحتى المجتمع وما يفرضه من توجهات، وعليه يستوجب معرفة كل طرف بأهمية الدافعية في العملية التعليمية والقيام بدوره على أكمل وجه.

الفصل الرابع: مهارات المذاكرة

تمهيد

1-تعريف مهارات المذاكرة

2 -أهمية مهارات المذاكرة

3-مهارات المذاكرة وبعض المصطلحات المرتبطة بها

4-تصنيف مهارات المذاكرة

5-خصائص مهارات المذاكرة

6-الإتجاهات النظرية المفسرة لمهارات المذاكرة

7-أهم مهارات المذاكرة

7-1-مهارات تحديد الأهداف

7-2-مهارات تنظيم وإدارة وقت المذاكرة

7-3-مهارات تنظيم مكان المذاكرة

7-4-مهارات القراءة الفعالة

7-5-مهارات الاستعداد للامتحان

7-6-مهارات الحفظ والتذكر والتغلب على النسيان

خلاصة

تمهيد:

يتسم فعل التعلم بالتعقيد نظرا لتفاعل العديد من العمليات العقلية المختلفة المرتبطة به، كما يهدف التعلم إلى مساعدة الأفراد على التكييف مع بيئاتهم المحيطة بهم بأبسط الأساليب الممكنة، وتعد عملية المذاكرة من أهم عمليات التعلم التي لا يمكن للمتعلم الاستغناء عنها في أي مجال من مجالات العلم على اختلافها، وذلك لملازمتها للأفراد منذ بداية تعلمهم إلى نهايتها.

ومن المؤكد أن النجاح في المسار التعليمي يقترن بالطريقة التي يعتمد عليها المتعلمون أثناء عملية المذاكرة، هذه الأخيرة التي تعد عملية أساسية تساهم في الربط بين المكتسبات المعرفية وبين مفردات المقررات الدراسية، والرفع من نسبة الادراك المعرفي للأفراد، ولقد أكدت عديد الدراسات أن تدني المستوى التحصيلي للمتعلمين لا يرجع بالضرورة إلى ضعف قدراتهم العقلية أو نقص في مستوى الذكاء أو قصور في بعض المتغيرات الشخصية، إنما يعزى إلى افتقارهم لمهارات المذاكرة وعاداتها السليمة، حيث أجمع عديد التربويين على أن امتلاك المتعلم لمهارات الدراسة التي تعد من أهم أدوات التعلم المستمر، هو بمقدار أهمية تعلمهم محتوى المناهج الدراسية.

1: ماهية مهارات المذاكرة: المهارة هي إحدى الجوانب الأساسية للخبرة، ولذلك فقد حظي مفهومها بالعديد من التعريفات والمصطلحات وفقا لطبيعة التوجه النظري والعلمي لمنظريها، واستنادا إلى مبادئ وأسس المدارس الفكرية التي تعالج فيها، مما خلق بعض التباين في المصطلحات والتعدد في التسميات على سبيل المثال نجد: عادات واتجاهات المذاكرة، استراتيجيات وطرق التعلم، مهارات الاستذكار، وسنحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى ماهية عادات ومهارات المذاكرة على اعتبار أنها المصطلح الأكثر شيوعا في علم النفس التربوي.

-1-1عادات المذاكرة:

1-1-1تعريف العادة: يقصد بالعادة شكل من أشكال النشاط الذي يخضع للإرادة في بادئ الأمر ويشعر به الفرد ولكنه بالتكرار تغير ليصبح رد فعل آلي، وتساهم العادات في توفير الجهد والوقت ولكن من الممكن أن تستمر بعد أن يزول ويختفي الهدف الأصلي منها، كما تلعب العادات دورا أساسيا في عملية التعلم وهي نوع من السلوك المكتسب المتكرر في المواقف المشابهة (**قطامي، 2001، 110**).

والعادة هي طريقة سلوك مكتسبة كمهارة حركية أو لفظية، أو وسيلة تفكير وعمل، وغالبا ما يطلق على عملية التعلم أنها عادة متكونة أو مكتسبة، وتتكون العادة بالتكرار مع ميل للفعل وتدعيم للاستجابة سواء كان ذلك بالمنعكس الشرطي أو عن طريق المحاولة والخطأ أو غيرها من آليات (**القصابي، 2010، 8**).

والعادات هي الأفعال والأعمال التي تعود الأفراد على القيام بها كنتيجة للتكرار، فتصدر منه بصورة طبيعية وتلقائية، وتأتي العادة من الإدمان على فعل أو عمل شيء ما، وتجدر الإشارة إلى أن العادة تكون حسنة أو سيئة كما أنها قابلة للتغير والتعديل ولكن هذه العملية تحتاج إلى الجهد والوقت، كما أن عملية التغيير ترتبط ارتباطا وثيقا بدرجة وعي الأفراد وثقافتهم (**خياط، 1996، 39-40**).

1-1-2عادات المذاكرة:

يعرفها حمدي الفرماوي(2002): على أنها أنماط السلوك أو النشاط التي يؤديها المتعلم أثناء المذاكرة واكتسابه للمعرفة، كما أن هذه الأنماط السلوكية تكتسب صفة العادة بالتكرار، ويكون لها صفة الثبات النسبي لدى المتعلم (**بن جدو، ومزياني، 2016، 6**).

يرى زيدان (1990): أن عادات المذاكرة هي أنماط سلوكية يكتسبها المتعلم أثناء ممارسته المتكررة لتحصيل المعارف والمعلومات، واتقان الخبرات والمهارات، كما أن هذه الأنماط السلوكية تختلف باختلاف الأفراد وتباين التخصصات الدراسية (**الشحات،2011، 33**).

ويقصد بعادات المذاكرة تلك الممارسات السلوكية والمتمثلة في الطرق والأساليب والاستراتيجيات المختلفة التي يوظفها المتعلم أثناء عملية المراجعة اليومية أو أثناء الاستعداد للامتحانات (**القصابي ،2010، 9**).

ويصفها كريد وكونصلCrede & Kuncel (2008)، بأنها أساليب متعددة للدراسة يستعملها المتعلم أثناء مذاكرته لمواده الدراسية بشكل يومي، وتعتمد على تنظيم الوقت في بيئته، هذه الأخير التي تساهم في حدوث عملية التعلم. (**الشربيني،2022، 1159**).

ويعرفها حامد زهران (2000): بأنها أنماط سلوكية يكتسبها المتعلم ويتعلمها خلال ممارسته المتكررة لتحصيل العلم والمعرفة واكتساب المهارات (**الداهري،2010، 70**).

وتعرف الباحثة عادات المذاكرة على أنها سلوكيات نمطية تكتسب كنتيجة حتمية لتكرارها في وضعيات التعلم التي يعتمد عليها الأفراد أثناء فعل اكتسابهم للمعرفة، أو أثناء استعدادهم للامتحانات، كما أنها

تكتسب صفة الآلية مع مرور الزمن، ولكل فرد أنماط سلوكية تميزه عن غيره، كما تخضع لعدة متغيرات كالدافعية للتعلم، الاتجاه نحو الدراسة، مستوى القدرات العقلية، وتجدر الإشارة أن هذه العادات قابلة للتغيير، والتعديل، والتحسين، والتطوير، وذلك يرجع إلى البيئة التي تميز الأفراد، وتوجد عادات مذاكرة سيئة (خاطئة) وأخرى جيدة.

1-2-مهارات المذاكرة:

1-2-1المهارة: يعرفها اللّقاني والجمل: على أنها الأداء السهل الدقيق الذي يتأسس على الفهم لما يتعلمه الأفراد حركيا وعقليا، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف **(بن جدو، ومزياني،2016، 4)**.

يرى جود Good: أن المهارة هي أي شيء يتعلمه الفرد ويؤديه بسهولة ودقة، وقد يكون هذا الأداء جسميا أو عقليا **(السيد، وآخرون، 2011، 166)**.

المهارة: هي القدرة على الأداء والتعلم الجيد في الوقت الذي نريده.

والمهارة: هي نشاط متعلم يتم تطويره عن طريق ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة، وكل مهارة تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، كما أن أي قصور في إحدى المهارات الفرعية يؤثر حتما على جودة الأداء الكلي **(cottrell ,1999 ,21)**.

كما يرى عبد الشافي رحاب(1997) أنها: شيء يمكن اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم عن طريق المحاكاة والتدريب، وأن ما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها.

(أبو أسعد،2011، 33).

يقصد بالمهارات حسب أمال صادق وفؤاد أبو حطب(1994) عدة معان منها:

خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة بحيث يؤدي بطريقة ملائمة، وغالبا ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة.

المهارة هي الكفاءة والجودة في الأداء، وتدل على السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان، أولا أن يكون موجها نحو تحقيق هدف أو غرض محدد، ثانيا أن يكون منظما بحيث يؤدي إلى تحقيق الهدف في أقصر مدة زمنية ممكنة، وهذا السلوك المتعلم ينبغي أن تتوافر فيه دلائل السلوك الماهر **(رزق،2001، 2)**.

ويعرفها عادل أبو زيد: على أنها أداء ذهني وبدني (حركي)، يؤدى على مستوى عالي من الدقة والإتقان عن طريق الفهم والممارسة بأقل جهد ووقت ممكن، وبأقل التكاليف، وبتحقيق الأمان، وإذا ما وصلت إلى حد الامتلاك أصبحت كفاية أساسية لدى الأفراد **(السيد، وآخرون،2011، 166)**.

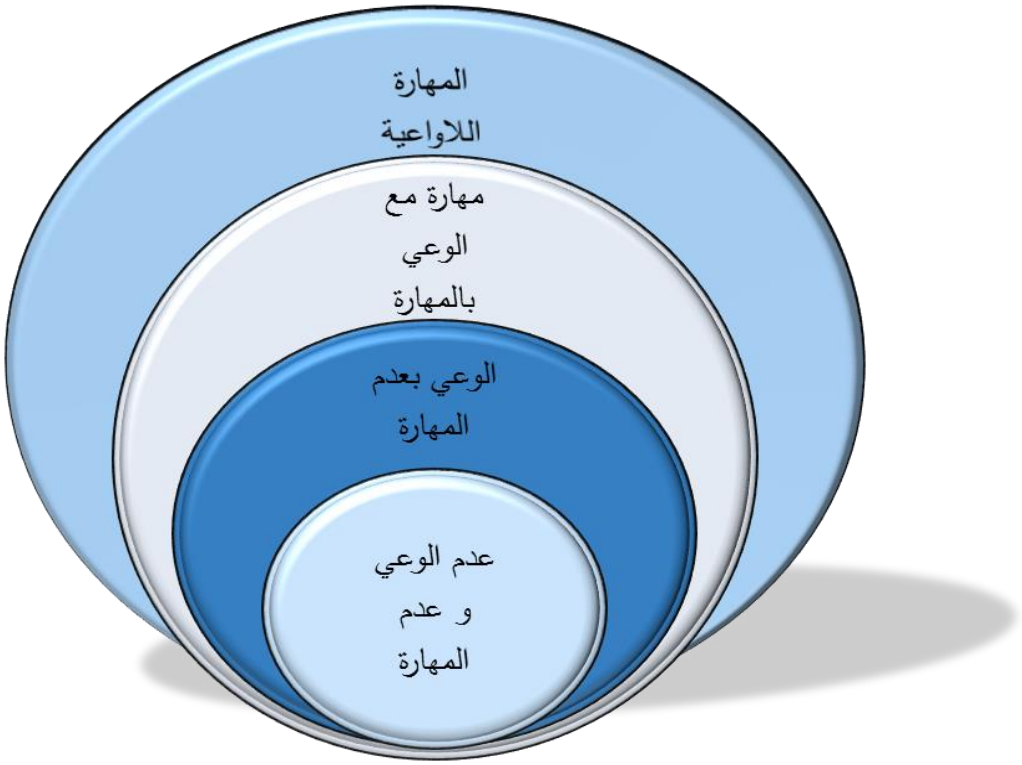
هذا وتكتسب المهارات بالممارسة وليس بمجرد المعرفة وذلك من خلال التطبيق العملي والتكرار تصبح لدينا مهارة، كما تمر عملية اكتساب المهارات بأربع مراحل:

-**مرحلة اللاوعي واللامهارة:** ففي بادئ الأمر ليس لدينا وعي بهذه المهارة ولا بالكيفية التي نؤديها بها.

-**مرحلة الوعي بعدم المهارة:** بعد الحصول على المعلومات يصبح لدينا معرفة بكيفية أداء تلك المهارة.

-**مرحلة الوعي بالمهارة:** مرحلة بداية التطبيق والتكرار حتى يتم تعلمها.

-**مرحلة المهارة اللاواعية:** وهي مرحلة امتلاك المهارة بحيث يتم تطبيقها بشكل تلقائي **(سليمان، 2018، 14)**



شكل رقم (04) يوضح التدرج في اكتساب المهارة. من إعداد: الباحثة.

1-2-2تعريف مهارات المذاكرة:

مهارات المذاكرة: هي قدرات محددة قد يستخدمها المتعلم بمفرده أو مع مجموعة من أقرانه، بهدف تعلم محتوى المناهج الدراسية بأنفسهم، وهذه القدرات متأصلة في عملية التعلم، تستخدم لحل المشكلات مثل (كتابة تقرير أو إجراء اختبار) **(Graham,1989 ,16).**

يعرفها ننجي **Nneji** (2007): أنها اتجاهات في التعلم تمكن المتعلمين من العمل بكفاءة أثناء عملية مذاكرتهم لموادهم الدراسية. **(عبد الحميد، 2010، 54).**

يعرفها عرفات: بأنها المهارات التي يسعى المتعلم إلى امتلاكها للقيام بالأنشطة الأكاديمية بهدف الحصول على متطلبات دراسية محددة، وهذه المهارات تتطلب كيفية التهيئة للمذاكرة، وتنظيم الوقت، الاعتماد على الانترنيت والقراءة بأنواعها، واستخدام التفكير الناقد، ومحاولة فهم المصطلحات المتضمنة في محتوى المقررات الدراسية، وتنظيم المعلومات، والاستعداد الجيد للامتحانات، وتسجيل الملاحظات الرئيسية من المحاضرات، وآلية كتابة الملخصات، وتسجيل التقييمات **(حمادنة، 2017، 120).**

تعرفها كوترل **Stella cotrrell**(1999): على أنها القدرة على القيام بالأنشطة التعليمية بطريقة جيدة وكما هو مطلوب**(Cotrrell, 1999 ,9).**

تعريف محسن عبد النبي: مهارات التعلم والمذاكرة هي الطرق الخاصة التي يتبعها المتعلم في استيعاب المواد الدراسية التي درسها أو التي سوف يقوم بدراستها، والتي تمكنه من الإلمام بالحقائق وتفحص الآراء والإجراءات، وتحليل ونقد وتفسير الظواهر، وحل المشكلات وابتكار أفكار جديدة، وإتقان وإنشاء أداء يتطلب السرعة والدقة، كما ويكتسب سلوكيات جديدة يستفيد منها في مجال تخصصه.

(العجمي، 2003، 11).

تعريف مهارات المذاكرة : تشير مهارات المذاكرة إلى الأساليب والوسائل التعليمية التي يعتمد عليها المتعلمون عادة أثناء دراستهم أو استعداداتهم للامتحانات، مثل : قدرة المتعلم على التركيز والمثابرة في الدراسة وإنجاز الواجبات المنزلية في وقتها، والقدرة على التصدي للمعوقات والمشتتات الناتجة عن وسائل التواصل: التلفزيون، الأنترنيت، الألعاب الإلكترونية، ... كذا كل ما يثير القلق والاضطراب الانفعالي لدى

المتعلم، كما تشير إلى الأساليب الدراسية الفعالة كإتباع الدقة والترتيب والتنظيم في المذاكرة، وكتابة التقارير والاستعداد الجيد للامتحان (**غنيمات، وعليمات،2011، 515**).

كما يعرفها مارشاك **Marshak:** بأنها فعالية مركبة تتضمن الإجراءات والأساليب التي يستخدمها المتعلمون بتوجيه الأساتذة في دراستهم وفي حل مشكلاتهم التعليمية التي تواجههم، كما تشير إلى السلوك المثالي المنظم من جانب المتعلمين لزيادة تحصيلهم الدراسي وتحقيق التفوق والنجاح. (**غنيمات وعليمات ،2011، 517**).

من خلال استعراض التعريفات السابقة، تعرف الباحثة مهارات المذاكرة على أنها: قدرات مهارية وخطوات منظمة وهادفة، يكتسبها التلميذ عن طريق التعلم والتكرار إلى حد الوصول لدرجة امتلاكها، وهي تمثل عادات ومهارات المذاكرة السليمة والفعالة التي انتقاها المتعلم من بين العادات الدراسية الأخرى التي كان يمارسها، ويستهدف المتعلم من امتلاكه هذه العادات والمهارات، تحقيق أعلى مستويات الكفاءة والجودة والدقة والإتقان، في اكتساب المعارف والمعلومات، وفهم وممارسة الفعل التربوي.

2: أهمية مهارات المذاكرة: إن الفشل الذي يعاني منه العديد من المتعلمين لا يعود بالضرورة إلى قدراتهم الضعيفة، أو إلى نقص في مستويات ذكائهم، أو القصور في بعض المتغيرات الشخصية، إنما قد يرجع إلى افتقارهم إلى مهارات المذاكرة التي تمكنهم من تحقيق ذلك، وتكمن أهمية مهارات المذاكرة في:

- تساهم في تحقيق تكيف الأفراد اجتماعيا ونفسيا مع البيئة المحيطة بهم.
- تعمل على تنمية اتزان الأفراد الشخصي بأقل مجهود ممكن.
- تعد مدخلا أساسيا لتحسين مستوى الإنجاز المدرسي والمعرفي، حيث تعد أبقى على مر الزمن مما يكتسبونه من معارف ومعلومات (**براهيمي، 2011، 49**).
- تقلل من درجة قلق الامتحان وترفع من مستوى الثقة بالنفس.
- تعمل على تنمية الثقة بالنفس والاتجاهات الايجابية نحو المواد الدراسية والفعل التعليمي والأساتذة (**القصابي، 2010 ،17**).
- تساهم في الشعور بالرضى والسعادة والتحرر من القلق والخوف من الرسوب.

- تساعد على القضاء على المشكلة النسيان والمحافظة على المعلومات على مستوى الذاكرة.
- اكتساب مهارات المذاكرة من شأنه أن يغير مصدر عزو النجاح والفشل الدراسي من وجهة نظر المتعلمين، كما أنها تساهم في زيادة تكيفهم مع المقررات الدراسية وزيادة فهم ما يقرؤون. **(غنيمات، وعليمات، 2011، 517)**.
- تساهم في تطوير المعرفة والقدرات الإدراكية وذلك من خلال تدريب المتعلم على القيام بمهمات تعليمية خلال فترات زمنية محددة.
- تساعد على الاحتفاظ بالمعلومات والخبرات المكتسبة لفترات زمنية أطول.
- تمكين المتعلمين من الاستفادة من إمكانياتهم وقدراتهم إلى أقصى درجة **(فؤاد، 2021، 240)**.

3-مهارات المذاكرة وعلاقتها ببعض المتغيرات:

3-1**الدافعية للتعلم:** هي حالة خاصة من الدافعية العامة تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم، تدفعه إلى الانتباه للمواقف التعليمية والإقبال عليها بنشاط موجه، والاستمرارية فيه حتى يتحقق التعلم **(الفلفلي، 2013، 137)**.

مهارات المذاكرة ليست مجرد ممارسات عشوائية ينتهجها المتعلم أثناء عملية المذاكرة، بل هي نشاط عقلي قائم على مجموعة من العمليات المتكاملة والمنظمة، وهي تتأثر بعدة عوامل، وتعتبر الدافعية للتعلم من أهم شروط المذاكرة الجيدة والفعالة، فهي طاقة داخلية تساهم في تحفيز المتعلم على إتمام واجباته الدراسية ومجابهة الصعوبات قد تواجهه أثناء عملية المذاكرة والتعامل معها، كما أنها تساهم في زيادة مثابرة المتعلم أثناء الوضعيات التعليمية المختلفة، وتعمل على تأخير ظهور التعب والملل، و تجعله أكثر تقبلا واستمتاعا بموضوعات المناهج الدراسية. **(فؤاد، 2021، 283)**.

يرى ايكنز جوديت **Ekins Judith** أن الدوافع القوية ومهارات المذاكرة هي أساس النجاح، ولكن لكي يتحقق ذلك لابد من وجود استراتيجية قوية تربط بين الأنظمة التربوية وما يمتلكه المتعلم من مهارات دراسية تساهم في زيادة دافعيته وتحقق له أعلى مستويات تحصيل الدراسي **(حافظ، 2014، 427)**.

وتعتبر مهارات المذاكرة والدافعية من أهم مهارات التعليم والتعلم، حيث تعتمد جل مهارات التعلم على مدى استعداد المتعلم ودافعيته للتعلم وقدراته الذهنية في فهم المواد الدراسية بدقة عالية وسرعة جيدة، مع

معالجتها وتحليلها وحفظها واسترجاعها عند الحاجة أو التطبيق الفعلي لها، كما أكدت دراسة سليمان الخضري وأنور رياض(1993) على وجود علاقة ارتباطية بين مهارات المذاكرة والدافعية للتعلم.

وتقسم دوافع المذاكرة إلى دوافع داخلية وأخرى خارجية، ولا علاقة للمتعلم بتحديد هذه الأخيرة، وأما الداخلية فهي نابعة من داخل المتعلم ونظرته إلى العملية التعليمية، ويتميز المتعلمين ذوي الدافعية المرتفعة للمذاكرة صفات منها:

- يبذلون مجهودا في المذاكرة بهدف تحقيق أعلى درجات التحصيل الدراسي، والنجاح في الحياة ككل.
- يسعون لإرضاء أسرهم وأستاذهم، وليحظوا باحترام الآخرين.
- جد حريصين على حضور الحصص وعدم التغييب عن المدرسة، كما يؤدون ما عليهم من متطلبات سواء داخل الفصل أو خارجه.
- يسعون للحصول على درجات مرتفعة في المواد الدراسية التي لا يميلون إليها.
- لا تفتر دافعيتهم ولا يفتقدون حماسهم بالدراسة بعد فترة قصيرة من بداية المذاكرة، أو بعد بداية العام الدراسي بعدة أيام فقط (**مختار، 2016، 188**).

3-2الاتجاه نحو الدراسة :Study Attitude

يعرف الاتجاه نحو الدراسة بأنه: الموقف النفسي والسلوكي الذي يتخذه المتعلم ويعبر عن الميل الدراسي والتعلق بعملية التعلم لذاتها، والتكيف الدراسي، ويستدل عليه من خلال مستوى الدافعية للتعلم والمثابرة في تحصيل المعرفة، والقدرة على التعامل مع مشاعر القلق والخوف من الاختبارات، وعدم تحقيق المستوى التحصيلي المتوقع من طرف الآخرين والأساتذة، بالإضافة إلى تميز السلوك العام اتجاه الأساتذة والمؤسسات التعليمية بالنزاهة والابتعاد عن مظاهر الاستياء والعدوان واللامبالاة اتجاه الوضعيات التعليمية. (**عبد الرزاق ،2008، 15**).

ويعرف الاتجاه تربويا: بأنه اتجاه تنظيم نفسي مستقر للعمليات الادراكية المعرفية والوجدانية، يؤدي إلى استعداد عقلي منظم من خلال الخبرة الفردية، كما يساهم في تحديد درجة الاتساق في الاستجابة بالقبول أو الرفض إزاء موضوع جدلي، ويتضمن الاتجاه نحو (الأساتذة، الزملاء في الدراسة، المناهج الدراسية، الإدارة المدرسية، والمدرسة بصفة عامة). (**عبد الله، وعبد الحميد، 2018، 319**).

وتلعب الاتجاهات الدراسية دورا هاما في حياة المتعلمين، فهي العامل الحاسم في مدى تقبلهم للتعلم وإقبالهم عليه، كما تظهر أهميتها من خلال مستوى توافقهم الدراسي خاصة في حالة ما إذا سادت لديهم اتجاهات موجبة نحو التعلم، حيث أن المتعلمين الذين يتميزون باتجاهات قوية وموجبة نحو التعلم يعملون بجد بهدف تحقيق أعلى مستويات التحصيل الدراسي، ويذاكرون حتى المواد التي لا يميلون إليها، كما يسعون دائما إلى إنماء ميل حقيقي نحو المقررات الدراسية الخاصة بهم، وهذا بدوره يدفعهم إلى إتمام واجباتهم المنزلية في الوقت المحدد، مع تنظيم عملهم الدراسي وترتيب الحقائق والمعلومات، بحيث يتعلمونها في ترتيب منطقي، بما ينعكس على مستوى تحصيلهم الدراسي. **(الشيخ، 2015، 226)**.

هذا ويساهم الاتجاه الدراسي الإيجابي للمتعلم بصورة فعالة في تنمية مهاراته وقدراته، كما يعدد دافعا قويا من أجل بذل مزيد من الجهد بهدف امتلاك مهارات المذاكرة التي تمكنه من تحقيق التفوق والنجاح الدراسي، ولقد أثبتت عديد الدراسات أنه يمكن التنبؤ بالاتجاهات الدراسية من خلال ما يمتلكه المتعلم من مهارات المذاكرة، وأن افتقار المتعلمين لهذه المهارات يعد سببا رئيسيا في تكوين اتجاهات دراسية سلبية وضعيفة، كما تكمن أهمية دراسة مهارات المذاكرة والاتجاهات الدراسية في أنهما يشكلان مدخلا أساسيا من المدخلات التربوية اللازمة لحدوث فعل التعلم، إذ لا يمكن للمتعلم الاستغناء عنهما في كل مجالات التعلم والتحصيل الدراسي، هذا ويعد الاهتمام بمهارات المذاكرة والاتجاهات الدراسية من أهم جوانب تطوير مستوى الانجاز المعرفي، والتي ينتقل أثرها إلى مختلف مجالات الحياة بصورة واضحة، خاصة عند مواجهة المهام التعليمية المتعددة، كما وتعد مهارات المذاكرة والاتجاهات الدراسية دوالا ذات معنى في العملية التعليمية لا يمكن إغفالها أو تجاهلها. **(الحجوج، 2019، 56-57)**.

وتأكيدا منها على الدور الذي تلعبه الاتجاهات الدراسية في عملية التعلم، فقد تبنت الكثير من الأنظمة التعليمية مبدأ الاختيار في نظمها التعليمية، حيث استحدثت أنماطا تعليمية جديدة تمكن المتعلم من اختيار المواد الدراسية التي يفضلها ويمتلك ميولا واتجاهات قوية نحوها **(براهيمي،1997، 80-81)**.

3-3التحصيل الدراسي :Academic Achèvement

يعرف التحصيل الدراسي على أنه مجموعة المعارف والمفاهيم والمصطلحات التي يكتسبها المتعلم نتيجة مروره بالخبرة من خلال عملية التعليم، ويقاس بالعلامة الكلية التي يحصل عليها المتعلم في الاختبارات التحصيلية الموضوعية **(عبد الله، وعبد الحميد،2018، 320)**.

كما يعرف التحصيل الدراسي على أنه المستوى المحدد من الأداء والإنجاز والنجاح والكفاية في العمل المدرسي، أو في المواد الدراسية المحددة، ويتم قياسه من خلال الاختبارات المقننة أو الأساتذة، وبمقارنته بالتعلم فهو أكثر تخصصا لكنه أقل شمولا وإحاطة، لأنه يقتصر على تحقيق الأهداف التعليمية والتعبير عما تم اكتسابه منها، في حين يتضمن التعلم اكتساب المهارات والقيم، وطرق التفكير، وحل المشكلات وتعلم وتعديل الاتجاهات الدراسية، ويعد التحصيل أحد أهم نواتج العملية التعليمية (**عبد المجيد،2009، 28**).

ترتبط مهارات المذاكرة ارتباطا وثيقا بالتحصيل الدراسي، حيث أن افتقار المتعلم لتلك المهارات وعدم امتلاكه لها من شأنه أن يؤدي إلى تحقيق مستوى منخفض من التحصيل الدراسي، في حين نجد أن المتعلمين ممن يمتلكون مهارات مذاكرة فعالة يتميزون بالنجاح والتفوق الدراسي، وذلك نظرا لأهمية مهارات المذاكرة في مقاومة النسيان والمحافظة على المعلومات في الذاكرة لأكبر وقت ممكن، والخفض من مستوى قلق الامتحانات، ورفع مستوى الثقة بالنفس، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المواد والمناهج الدراسية، كذا نحو الأساتذة والمؤسسات التعليمية والعملية التعلمية بصفة عامة (**غنيمات، وعليمات، 2011، 517**).

كما أن كفاءة وجودة التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، باعتباره ناتجا معرفيا يرتبط بخصائص المتعلم ومهاراته الدراسية في التعلم والمذاكرة، كذا الإجراءات المعرفية التي يطبقها العقل على المعلومات التي يهدف إلى تعلمها واكتسابها، وتأسيسا على هذا تصبح مهارات المذاكرة على علاقة وثيقة بالنجاح والتفوق في التحصيل الدراسي، ومن المؤكد أن المتعلمين الذين يمتلكون درجة عالية في مهارات المذاكرة هم الذين يتفوقون في تحصيلهم الدراسي، واستنادا لهذا فإن الاهتمام بتنمية مهارات المذاكرة يعتبر مدخلا مهما يهدف إلى تحسين مستوى الانجاز المعرفي للمتعلمين، كما تجدر الإشارة أن جل هذه المهارات ينتقل أثرها إلى ممارسات الحياة اليومية بدرجة أكبر من المعلومات التي يستوعبها الأفراد، حيث أنها المدخل والدافع إليها (**فؤاد،2021، 220**).

كما تؤثر مهارات المذاكرة بشكل إيجابي وملحوظ في مستوى التحصيل الدراسي، وكذلك عامل النشاط والحيوية والمجهود الذاتي، وعامل الانتباه والفهم والتنظيم والتركيز والملاحظة والاستنتاج، وتوزيع الجهد بدلا من الجهد المركز الذي يؤدي إلى التعب والارهاق والملل (**الشربيني، 2022، 1157**).

4-تصنيف مهارات المذاكرة: نظرا للعلاقة التي تربط مهارات المذاكرة بالعديد من المتغيرات ذات الصلة بالتعلم طرحت الكثير من التصفيات نذكر منها:

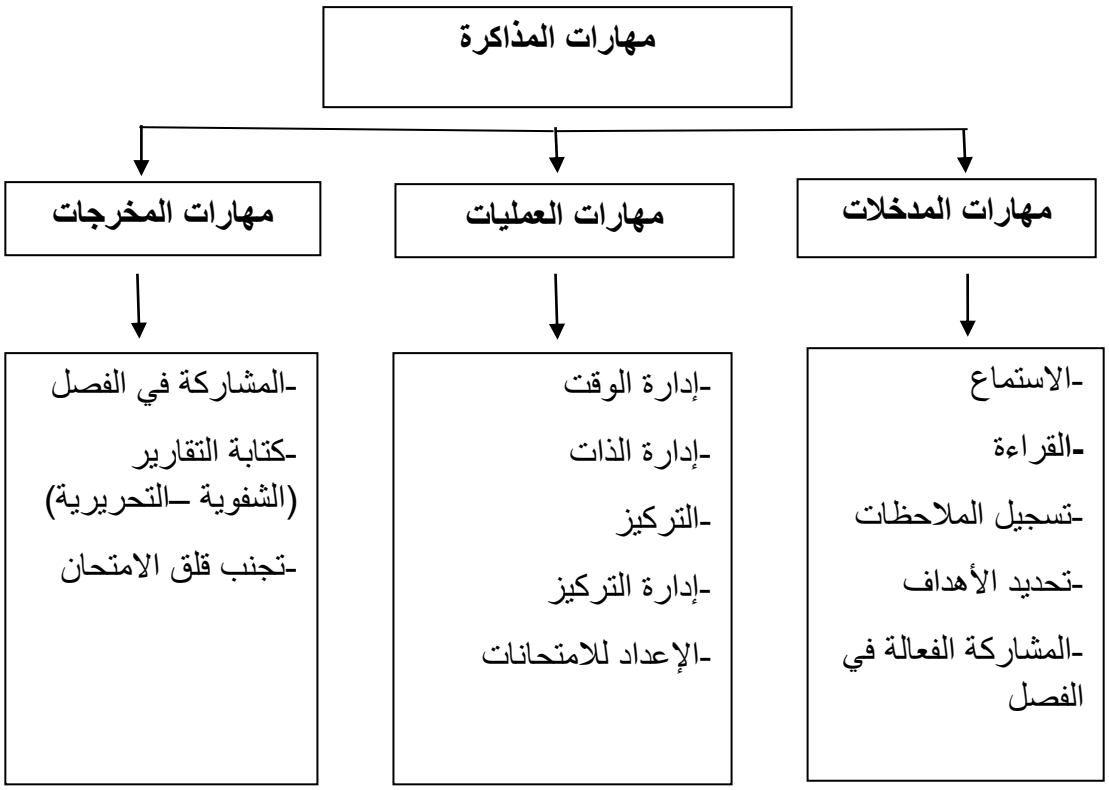
4-1تصنيف لاكي وسميثرست Smethurst & Luckie (1998): قسم كل من لاكي وسميثرست مهارات المذاكرة إلى ثلاث مهارات أساسية، كما أكد على أن أي خلل في مهارة واحدة من منظومة تلك المهارات يؤثر حتما على الناتج النهائي لعملية التعلم، والمتمثل في التحصيل الدراسي وذلك بحسب الإسهام النسبي لتلك المهارة فيه، وتتمثل هذه المهارات في:

مهارات المدخلات: وهي تلك المهارات التي يستخدمها المتعلم أثناء اكتساب وتناول المعلومات والأفكار الجديدة على اختلافها داخل وخارج المؤسسات التعليمية، مع العمل على إدخالها للعقل عن طريق الحواس والتناول العقلي لتلك المعلومات، كما أن أولى الخطوات المهمة نحو فعل التعلم والمذاكرة الفعالة تكمن في تحسين مهارات المدخلات، هذه الأخيرة التي تشمل: (الاستماع، القراءة، عمل الملاحظات والملخصات، تحديد الأهداف، والمشاركة الفعالة داخل الفصل المدرسي) (**العجمي، 2003، 20**).

مهارات العمليات Process Skills: مع أن مهارات المدخلات من أهم مهارات المذاكرة إلا أنها تعد جزء فقط من نظام المذاكرة، فعند حصول المتعلم على المعلومات يبدأ في عملية تجهيزها ومعالجتها بهدف ربطها ببنيته المعرفية، مما يساهم في استدعائها وقت الحاجات إليها، لذلك فإن عمليات معالجة وربط المعلومات تحتاج إلى مهارات أخرى للمذاكرة تعرف بمهارات العمليات والتي تتمثل في: (إدارة الوقت، إدارة الذات، التركيز، إدارة الذاكرة، الإعداد والمراجعة للامتحانات).

مهارات المخرجات Output Skills :تعد مهارات إخراج المعلومات التي تم مذاكرتها استنادا إلى مهارات المذاكرة ذات أهمية بالغة في عملية التعلم، وتكمن أهميتها في أنها الصور العاكسة للأداء الذي يمكن ملاحظته من طرف الآخرين، كما أنه يترجم المهارات السابقة إلى أداء ظاهر وفعل يمكن من خلاله تقدير مدى نجاح المتعلم وتحقيقه لأهداف العملية التعليمية، حيث أن الأستاذ لا يرى آلية تنظيم المتعلم لوقته ولا كمية الوقت التي قضاها في عملية المذاكرة، لكنه يلمس ويقوّم أداء المتعلم من خلال الامتحانات، وتشمل مهارات المخرجات: (المشاركة في الفصل، كتابة التقارير الشفوية و التحريرية، تجنب قلق الاختبارات) (**رزق،2001، 22-32**).

ويمكن توضيح هذا التصنيف من خلال المخطط التالي:



شكل رقم (05) يوضح تصنيف مهارات المذاكرة. (عبد الحميد، 2010، 64)

4-2 تصنيف لورنس زكرى(1995): كما قسمت لورنس زكرى مهارات المذاكرة إلى ثلاثة مدخلات، وذلك بالاعتماد على ترجمتها للقائمة العالمية لمهارات المذاكرة لساكا موتو وتمثلت مجالاتها في:

1: مهارات المذاكرة: وتتمثل في الأنشطة التي يقوم بها المتعلم، والتي تهدف إلى مساعدته على فعل التعلم وتشمل: (التركيز على النقاط الرئيسية، والاصغاء والاستعانة بالرسوم البيانية والجداول والمراجع والقواميس، وضع خط تحت الأجزاء المهمة عند تدوين الملاحظات، والبحث والتنقيب عن المعلومات).

2: الدافعية للتعلم: وتتمثل في مجموعة الأنماط السلوكية التي تعبر عن تحدى المتعلم للمشكلات التي تواجهه أثناء عملية المذاكرة، والنشاط والمثابرة، وحب الاستطلاع والتخطيط والتنظيم لأنشطة المذاكرة، وتشمل: (التحدي، القيادة، النشاط والمثابرة، حب الاستطلاع، التخطيط والتنظيم).

3-الابتكارية: وتتمثل في مجموعة الأنشطة السلوكية المعبرة عن المنطقية والأصالة في التفكير والأفكار، والقدرة على تنفيذ الأعمال، وتشتمل على كل من: (المنطقية، الأصالة، الانبساطية، القدرة على تنفيذ المهام) (**الشحات، 2011، 37**).

4-3 تصنيف محسن عبد النبي (1996): هذا وقدم محسن عبد النبي تصنيفا لمهارات المذاكرة، ضم قائمة اشتملت على (8) مهارات أساسية تمثلت في:

التحكم في الاستيعاب، تنظيم الوقت والعمل، تركيز الانتباه، تركيز الجهد، الإضافة والحذف والتلخيص، المراجعة، والاختبار الذاتي، إيجاد العلاقات، البحث عن المعرفة.

5-خصائص مهارات المذاكرة: تتميز مهارات المذاكرة بعدة خصائص أهمها:

- عبارة عن استراتيجيات معرفية وطرق وأساليب متنوعة، ينتهجها المتعلمون أثناء عملية المذاكرة، تستهدف الاستفادة القصوى من الإمكانيات والوسائل المتاحة والظروف المحيطة، تهدف إلى توفير الوقت والجهد وتحقيق النجاح والتفوق.
- التباين في القدرات والخصائص العقلية والانفعالية للأفراد، مما يؤدي إلى الفروق بين المتعلمين من حيث قوة مهارات المذاكرة وجودتها واستمرارها.
- إمكانية الاستفادة من مهارات المذاكرة المكتسبة في عديد المواقف، وذلك في حالة تشابه تلك المواقف للموقف الذي ثم فيه استثمار تلك المهارات.
- تأثير العوامل البيئية والأسرية المحيطة، كذا الظروف السائدة في المؤسسات التربوية، والتعليمات التي يتبعها المتعلم دون إهمال جانب القدرات والاتجاهات الشخصية.
- اتسام مهارات المذاكرة بالدقة والترتيب والنظام والمثابرة أثناء أداء الواجبات والمذاكرة في المنزل أو داخل حجرة الفصل الدراسي.

6: النظريات التي فسرت اكتساب مهارات المذاكرة وعاداتها:

لقد حاولت بعض النظريات تفسير عملية اكتساب عادات ومهارات المذاكرة، حيث أن هذه الأخيرة لم تعالج بشكل محدد وواضح من طرف النظريات النفسية والتربوية، وإنما تم التطرق إليها بصورة استكشافية

من خلال ربطها بفعل التعلم، كما تناولتها بعض النظريات من خلال إطارها العام وسنعرض بعضا من هذه النظريات بشيء من التفصيل:

6-1: النظريات المعرفية: تؤكد وجهة النظر التعليمية المعرفية أن تعلم مهارات المذاكرة يستند إلى توافر ثلاث أنواع من العمليات وهي:

الجوانب العقلية: وتتضمن الانتباه، فهم المعلومات مع العمل على إدخالها إلى الذاكرة القصيرة الأمد واسترجاعها على مستوى الذاكرة الطويلة الأمد.

الجوانب الفوق عقلية: وتتضمن معرفة المتعلم بعمليات تعلمه، مع اختيار الاستراتيجيات والآليات أو مهارات المذاكرة التي تتناسب والمهارات الدراسية المختلفة، مع مراقبة مدى نجاحه في استخدام تلك المهارات وفعالياتها في تحقيق نجاح هدف العملية.

الدافعية: وتتضمن القيام بعمليات عزو مناسبة لأسباب الفشل والنجاح، مع العمل على تطوير توقعات النجاح بدرجة عالية والاقتداء بنماذج إيجابية. **(حافظ ،2014، 429)**.

ومن أهم النظريات المعرفية التي تطرقت إلى مهارات المذاكرة نجد:

6-1-1نظرية المجال: يعد كيرت ليفين (kurt lawin) مؤسس نظرية المجال، التي تتجلى فكرتها الرئيسية في أن إدراك موضوع ما يحدده المجال الادراكي الكلي الذي يوجد فيه، وأن الكل ليس مجرد مجموعة الأجزاء، وأن الجزء يتحدد بطبيعته الكل، كما أن الأجزاء تتكامل في وحدات كلية. **(الخفاف، 2015، 49)**.

ويؤكد كيرت أن التعلم عملية ديناميكية تتأثر بجملة من العوامل، منها الداخلية خاصة بالفرد، وأخرى خارجية خاصة بالبيئة المؤثرة فيه، حيث أن السلوك وظيفة تفاعل ما بين الفرد وبيئته، والمواقف التي يواجهها تمثل مجال تؤثر فيه عدة اتجاهات كالنضج، ويعد التعلم تغيير في التنظيم المعرفي للفرد.

ولقد وضح ليفين عدة أنواع للتعلم منها:

1_ اكتساب الاتجاهات والقيم التي تعتبر عادات سلوكية مكتسبة أثناء تفاعل الأفراد مع المؤثرات البيئية.

2_ اكتساب مهارات حركية تترجم في صورة عادات سلوكية.

3_اكتساب مبادئ ومثل ومميزات الجماعة التي ينتمي إليها.

4_ اكتساب طرق وآليات التفكير، على اعتبار أنها تمثل نماذج للعادات السلوكية التي تحدث تغييرا مطردا في سلوك الفرد بحسب طبيعة الخبرات المعرفية التي تم اكتسابها. **(البشراوي، 2020، 458)**.

كما يؤكد ليفين أن اكتساب مهارات المذاكرة يتم من خلال:

- **الادراك:** حيث أن طبيعة ما يدركه الأفراد يحدد من خلالها مجاله الإدراكي أثناء لحظة الإدراك.
- **تغيير مفاهيم الأفراد واتجاهاتهم:** من خلال إحداث تغيير على مستوى ثقافاتهم وقيمهم، ويتحقق ذلك عن طريق إتاحة الفرص للاختيار مما يتيح تحقيق الأهداف.
- **التغيير يتم خطوة خطوة في إعادة التعلم:** حيث ينظر إلى هذه الخطوات في إطار تغيير تدريجي.
- **الاستبصار:** يؤدي البحث عن حلول للمشكلات إلى إعادة تكوين المجال وإعادة تنظيم المعلومات، مما ينتج عنه حل يبدو وكأنه يأتي فجأة. **(الخفاف، 2015، 50)**.

6-1-2-نظرية اوزبل:Ausubell Theroy: يؤكد أوزبل أن التجمع التراكمي هو الأساس الذي تسير عليه عملية تخزين المعلومات على مستوى الذاكرة، حيث أن تراكم المعلومات على شكل هرمي أي من الأفكار العامة الرئيسية إلى الأقل عموما (الفرعية)، تجعل المتعلم يعمل على بناء روابط معرفية بين المعلومات الحديثة وما يمتلكه من خبرات سابقة، مما يساهم في زيادة الاستيعاب والفهم الهادف. **(أبو رياش،2007، 117)**.

كما حدد أوزبل أربعة أنواع للتعلم هي:

تعلم استقبالي ذو معنى: ويتعلق بعملية تنظيم المعلومات على نحو منطقي، حيث يقوم المتعلم بربطها على مستوى بنيته المعرفية.

تعلم اكتشافي ذو معنى: ويتمثل في عملية اكتشاف المتعلم للمعلومات جزئيا وكليا، والعمل على دمجها على مستوى البنية المعرفية.

تعلم استقبالي آلي: ويكون دور المتعلم على مستوى هذا النوع هو استقبال المعلومات والمادة المعرفية المعروضة أمامه دون العمل على ربطها على مستوى بنيته المعرفية.

تعلم اكتشافي آلي: يتجلى دور المتعلم على هذا المستوى في بذل المزيد من الجهد بهدف الحصول على المعلومات والمعارف بشكل مستقل عما هو متاح لديه داخل المؤسسات التعليمية، كما أن هذه المعلومات والمعارف تتكامل وتتوحد في بناءه المعرفي ويعاد تنظيمها، أو أن تتطور وتعمل على تكوين أبنية معرفية جديدة (**البشراوي، 2020، 458**).

6-2النظريات السلوكية: تعرف أيضا بنظريات المثير والاستجابة أو نظريات التعلم، وتكتسب العادات والأنماط السلوكية بحسب نظر الاتجاه السلوكي انطلاقا من مبدأ أساسه الاشتراط من خلال اقتران الأنماط والعادات بمثيرات تعزيزية، مع إمكانيات تغيير أو تعديل أو محو تلك العادات الغير مرغوبة من خلال إجراءات الاشتراط المنفر (التعزيز السلبي) (**الخفاف، 2015، 45**).

واستنادا على النظرية التعليمية السلوكية، فإن تعلم مهارات المذاكرة أو اكتسابها يبدأ أولا بسلوك المتعلم ثم يتسم هذا العمل بالكفاءة والدقة، ويحدد له هدف هو التحصيل الدراسي فيصبح سلوكا يتسم بالمهارة، وإذا ما تكرر بشكل آلي يصبح عادة وفقا لمبادئ نظريات التعلم السلوكية (**حافظ ،2014، 430**).

ومن بين المنظرين السلوكيين الذي تناولوا آليات وطرق اكتساب مهارات المذاكرة نجد:

6-2-1 **نظرية أدوين جيثري Guthrie:** وتسمى أيضا نظرية الاقتران أو التعلم الشرطي التلازمي،

تؤكد هذه النظرية على أن التعلم هو ظاهرة تقوم على التعلم الكل أو لا شيء على الإطلاق، وتقوم نظرية جيثري على وجهة نظر مفادها أن التعلم هو القدرة على الاستجابة بصورة مختلفة في موقف ما بسبب استجابة سابقة للموقف، كما تعتبر التعلم ما هو إلا مجرد تغيير في السلوك لا يعني بالضرورة تحسنا، بمعنى أنه يمكننا اكتساب سلوكيات تؤدي إلى التكيف الجيد كما يمكننا أن نكتسب سلوكيات أخرى تؤدي إلى التكيف السيئ، وتؤكد نظرية جيثري أن الآلية الغالية التي تؤثر في التعلم هي الرابطة الزمنية، أو الارتباط الوثيق بين المثير والاستجابة والذي يطلق عليه اسم الاقتران (**عطية، وحجاج ،1986، 12 -18**).

كما تؤكد هذه النظرية أن كل أشكال التعلم تعتمد على الاقتران بين المثير والاستجابة، حيث أنه في حالة ما يؤدي مثير معين إلى استجابة محددة يحدث ارتباط بين ذلك المثير وتلك الاستجابة، ويطلق على هذا الموقف التعليمي التعلم بالمحاولة الواحدة. (**شحاتة، 2004، 324**).

ومن الأساسيات التي طرحها جيثري فيما يتعلق باكتساب مهارات المذاكرة نجد:

- الأداء الفعال لأي نمط من أنماط السلوك يتضمن العديد من الأحداث المميزة، يظهر كل منها في شكل استجابة لمجموعة محددة متجانسة من المثيرات، وعليه فإن تعلم أو ممارسة مهارة معينة يتضمن بالضرورة مجموعة كبيرة من العلاقات المتعلمة بين بعض المثيرات والحركات المعينة.
- التحسن في أداء أي مهارة أو نوع معين من السلوك يكون بصورة تدريجية.
- تتضمن المهارة الواحدة عدد كبير من الأفعال، وأن كل فعل لا يمكن تعلمه إلا إذا اقترنت عناصر مؤثرات باستجاباته.
- التكرار ليس له تأثير في فعل التعلم إذا كان المثير والاستجابة بطيئين، وتنحصر وظيفة التكرار في هذا الموقف في تكوين أكبر عدد ممكن من الارتباطات بين المثير والاستجابة.
- المهارة هي مجموعة من الحركات الفردية الفعلية التي تكتسب أو تنمى في حركات فردية، ولكن تعلم المهارة كلها يستدعي تكرار الممارسات والحركات، وتمثل أجزاء المهارة المتعلمة المادة الخام في نظرية جيثري.(**العسكري، وآخرون، 2012، 103-108**).

كما أكد جيثري على أنه توجد ثلاث طرق لتغيير العادات السلوكية الغير سوية، أو ما يسمى بكسر العادات أو الكف الارتباكي، تستند على الكشف عن المثيرات التي تستدعي استجابات غير مرغوبة، والعمل على إيجاد آليات استدعاء استجابات جديدة في وجود المثيرات المراد حذفها من الموقف وهي:

1-طريقة العتبة: حيث يتم عرض المثيرات المراد حذفها تدريجيا بدرجة طفيفة بما يساهم في عدم حدوث الاستجابات الغير مرغوبة، حيث يصبح المثير تحت مستوى العتبة اللازمة للاستجابة.

2-طريقة التعب: يتم العمل على استدعاء الاستجابات الغير مرغوبة والمراد حذفها من السلوك عدة مرات وباستمرار، مما يؤدي إلى تعب الأفراد وبالتالي الكف عن إصدار هذه الاستجابة واستبدالها باستجابات أخرى.

3-طريقة المثيرات المتكافئة: تعرض الاستجابات غير المرغوبة مع الاستجابات الجديدة لتكوين استجابات أخرى مختلفة، بحيث يتم انفصال للاستجابات غير المرغوبة مثيراتها الأصلية. (**بركات، دس، 22 -25**)

6-2-2 نظرية كلارك هيل Hull:

يرى هيل: أن السلوك الانساني هو نتيجة للتفاعل المستمر بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها كما أن المثيرات التي تضعها البيئة والاستجابات السلوكية التي تصدر عن الأفراد هي حقائق مؤكدة، وأن هذا التفاعل يقع في نطاق أوسع من مفهوم المثير والاستجابة، كما أكد هيل أن السلوك أوتوماتيكي دوري وأن قوانينه تصاغ بلغة الرياضة الدقيقة. **(شحاته، 2004، 326)**.

وقد أطلق هيل قوة العادة على العلاقة بين المثير والاستجابة التي يقويها عدد من التعزيزات، كما أن فعل التعلم لا يمكن أن يحدث في غياب التدعيم الذي من شأنه أن يحقق ويلبي حاجات الأفراد. **(بركات، دس،31)**

وقد أشار هيل إلى أن تكرار العادات يرتبط بعدد مرات التعزيز في فترات زمنية متساوية، مما يؤدي إلى زيادة قوة العادات المكتسبة، كما بين أن العادات تتشكل وتتغير تدريجيا مع افتراضات تأثير القوة الناجمة عن المحاولات المتتالية التي بإمكانها إعطاء دفع إضافي. **(الثبيتي، والشعلة،2007، 13)**.

6-3 نظريات التعلم الاجتماعي:

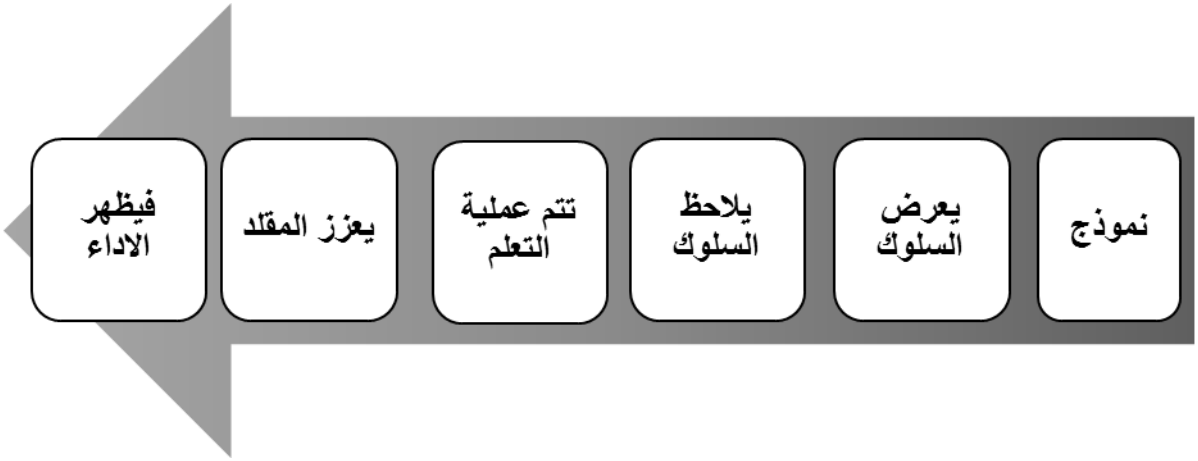
تستند هذه النظريات على الاتجاه السلوكي الاجتماعي، وهي أقل تشددا بالمقارنة مع سلوكية سكينر، كما أنها تعكس أهمية النظريات المعرفية، وتقوم نظرية التعلم الاجتماعي على أساس علاقة سلوك الأفراد أثناء عملية التفاعل الاجتماعي، كما أنها تؤكد على مبدأ التعزيز كآلية فعالة وهامة في اكتساب وتعديل الأنماط السلوكية. **(شحاته، 2004، 364)**.

ويستند الإطار النظري لهذه النظريات على حدوث التعلم كتغير في الأداء نتيجة لملاحظة سلوك الآخرين وتقليدهم بما يعرف ب: (التعلم بالتقليد، التعلم بالنمذجة، التعلم بالملاحظة)، ومن أهم خصائصه عدم اعتماده على التكرار، حيث تؤكد هذه النظريات على الربط المباشر بين سلوك النموذج والأحداث الحسية أو الاستجابات الرمزية، فالمتعلم يقوم بتخزين ما يلاحظه في عقله الباطن على شكل أحداث حسية أو استجابات رمزية، يعمل على استرجاعها فيما بعد كعلامة أو دليل حالة ما إذا قام بنفس السلوك الذي لاحظه. **(دمنهور، 2001، 119)**.

ومن بين نظريات التعلم الاجتماعي التي اهتمت بمهارات المذاكرة نجد:

6-3-1 نظرية البرت بندورا : يؤكد بندورا على أن الاستجابات السلوكية لا تتأثر آليا بواسطة المثيرات الخارجية بأسلوب ميكانيكي آلي إنما يتم تنشيطها ذاتيا، وعند حدوث تغير في السلوك بواسطة التعزيز الخارجي فإن ذلك يحدث لأن المتعلم يكون واعيا وشاعرا بما يتم تعزيزه، وهو مهيؤ لقبول هذا التعزيز الذي يؤثر على السلوك، كما يوضح بندورا إمكانية تعلم أنماط سلوكية في غياب التعزيز البديل، وذلك عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وما يترتب عنه من نتائج، مما يساهم في توقع النتائج التي نلاحظها من الآخرين التي لا يتعرض لها الأفراد أنفسهم وبالتالي اكتساب القدرة على تنظيم السلوك من خلال ممارسة أنماط سلوكية معينة وتجب أخرى استنادا إلى النتائج المتوقعة(**شحاته،2004، 364**).

ولقد أورد (**البشراوي،2020، 460**) توضيحا لوجهة نظر بندورا من خلال هذا التتابع:



شكل رقم (06) يوضح مراحل تتابع اكتساب السلوك حسب بندورا. من إعداد: الباحثة.

هذا يؤكد بندورا على وجود أربع حلقات متتالية في عملية التعلم بالملاحظة وهي:

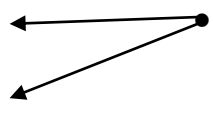
1-الانتباه والاكتساب:Attention Acquisition

حيث أن الانتباه إلى النموذج من أهم شروط التعلم القائم على الملاحظة، ويرى بندورا أن هناك عاملان أساسيان لهما تأثير على الأداء هما:

- خصائص المشاهد.
- خصائص النموذج.

2-الترميز والاحتفاظ وعمليات الاستبقاء:Coding And Retention And Processing

يعتمد التعلم بالملاحظة على نظامين من الأنظمة التمثيلية:



بحيث يبقى السلوك في حالة تخيل.

3-الأداء حركي: يتوجب تحويل الرموز إلى سلوك خارجي مع تقديم التغذية الراجعة بهدف تعديل المهارات وصقلها في ضوء استجابات الآخرين.

4-الدافعية: وذلك استنادا إلى أهمية التعزيز في اكتساب سلوك معين. **(الخفاف،2015، 53)**.

6-3-2-نظرية جون دولارد john dollard و نيل ميلر neal E miller :

تعرف أيضا باسم نظرية التعلم التحليلي النفسي، نظرا لمحاولة وضع المفاهيم الأساسية للنظرية التحليلية مع تلك الأفكار والآليات والنتائج المعملية المتعلقة بالسلوك والتعلم. **(بركات، دس،26)**.

اقترح ميلر ودولارد أربع مفاهيم أساسية متعلقة بعملية التعلم هي: الدافع والدليل والاستجابة والتعزيز، كما أكدت النظرية على أن اكتساب العادات عند الأفراد يكون تدريجيا عن طريق الارتباطات الشرطية بين المثيرات والاستجابة، بهدف إشباع حاجات ودوافع معينية، مما يؤدي إلى التخفيف من حدة المثير وبالتالي تخفيف التوترات **(ابراهيمي، 2019، 114)**.

وتفترض النظرية أن الأفراد يتعلمون الكثير من عادات ومهارات المذاكرة السليمة والغير سليمة عن طريق الملاحظة، والتقليد، والنمذجة، في إشارة منها إلى أهمية الدور الذي يقوم به الأشخاص في عملية تفاعلهم مع بعضهم أثناء عملية التعلم باتباع نموذج معين **(الخفاف، 2015، 52)**.

هذا وقد وضحت النظرية أهمية الدوافع في فعل التعلم، حيث أن الدوافع الأقوى هي التي تعزز بشكل أكبر الاقتران بين المثير والاستجابة، وأنه في حالة خمول الدافع لا يمكن حدوث تعزيز، مما يحول دون حدوث التعلم، كما أن الأفراد الذين يعتمدون على التعزيز الذاتي فقط لا يتعلمون بسهولة. **(عبد الرحمان، 1998، 595)**.

ومن أساسيات النظرية أن العادات تعزى إلى الارتباط المتعلم الحادثة بين المثير والاستجابة، بحيث يظهران معا وبصفة متكررة، كما أن العادات تمثل تركيبا مؤقتا ذلك استنادا إلى أنها تظهر وتختفي ويمكن أن تكون متعلمة أو غير متعلمة، كما ركز دولارد وميلر تركيزا أساسيا على تحديد الظروف البيئية التي يتم على مستواها اكتساب العادات. **(بركات، دس، 26)**.

7: أهم مهارات المذاكرة:

7-1 مهارة تحديد الأهداف:

يقول انتوني روبنز " الأهداف العملاقة تنتج حوافز عملاقة " **(البلوشي، 2013، 105)**.

بما أن البشر مختلفون في احتياجاتهم وطموحاتهم ووجهة نظرهم للحياة بما ينعكس على اختلاف أهدافهم حتى وإن تشابهت، فإن آليات وطرق تحقيقها ستكون مختلفة. **(خدرج، 2014، 43)**.

7-1-1 تعريف مهارات تحديد الأهداف:

الهدف: هو قصد يعبر عنه بجملة أو عبارة مكتوبة أو غير مكتوبة، تصف تغيرا مقترحا في سلوك المتعلم، وقد يكون الهدف قريب المدى (آنيا) أو استراتيجيا بعيد المدى (غاية). **(الحيلة، 2002، 70)**.

ويعرف الهدف على أنه نقطة يضعها المتعلم بعيدا أمامه في مكان معين، يمكنه الوصول إليها في المستقبل، وهو طريق افتراضي يرسمه الأفراد ليسيروا عليه، يوجههم إلى اتجاه معين ليصل بهم إلى نقطة يطمحون إلى الوصول لها **(خدرج، 2014، 43)**.

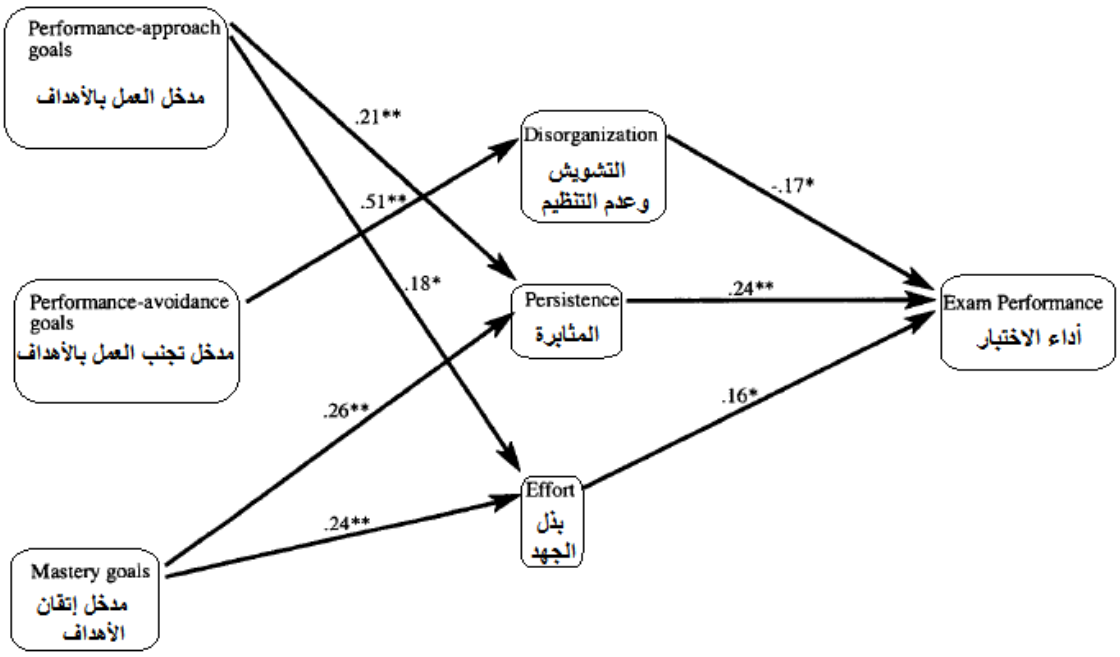
7-1-2 أهمية تحديد الأهداف: لقد أكد لويس لاس lease أنه من الضروري أن يكون المتعلم قادرا على وضع وتحديد أهداف ذاتية خاصة به، سواء كانت متعلقة بالدراسة أو العمل، مع السعي إلى تحقيقها بالوسائل والآليات التربوية المناسبة، كما اقترح ما اسماه بقائمة أهدافي، ويرى أنه من المهم أن يكون شعار المتعلم هو " أن أستطيع " مع تقوية دافعيته للتعلم، وذلك بالسعي إلى امتلاكه مهارات المذاكرة الواحدة تلوى الأخرى.

كما يتطلب تحديد الأهداف إثارة الدافعية للتعلم، تنمية الثقة في الذات، الاعتماد على الذات المثابرة، تقدير الذات لدى المتعلمين بهدف تمكينهم من تحقيق أهدافهم الدراسية **(زهران، 2000، 125)**.

هذا وقد أشار لوك و لاثرLocke &Lather (1990) إلى أربعة أسباب توضح أهمية تحديد الأهداف لتحسين الأداء وهي:

- ☜تعمل الأهداف على توجيه انتباهنا إلى المهمة التي نستهدف القيام بها.
- ☜تدفعنا رغبتنا في تحقيق أهدافنا إلى بذل المزيد من الجهد والمثابرة والإصرار والتحدي.
- ☜ينمي سعينا لأهدافنا من تصميمنا وثقتنا بأنفسنا.
- ☜تعمل الأهداف على تطوير وتنمية استراتيجيات وآليات جديدة وفعالة **(سيسبان،2017، 193)**.

كما تبرز أهمية تحديد الأهداف من خلال العلاقة ما بين طرق التعامل مع الأهداف وأثرها في أداء الامتحانات، هذا ولقد وضح ايليوت Elliot الوزن النسبي لإسهام العمل بالأهداف أو بدونها في الأداء على الاختبار من خلال المخطط التالي:



الشكل رقم (07) يوضح الوزن النسبي لمساهمة العمل بالأهداف أو بدونها على الفعالية في الاختبار.

(Elliot et al ,1999,558)

7-1-3تصنيف مهارة تحديد الأهداف: استنادا إلى التصنيفات التي قام بها العلماء والمنظرين للحاجات الانسانية فإن الأهداف التي يمكنها تلبية تلك الحاجات يمكن تصنيفها كما يلي:

-**أهداف شخصية:** وتتمثل في الأهداف التي تتعلق بالحاجات الذاتية والبيولوجية، لضمان استمرارية الأفراد وبقائهم مثل: الزواج، الإنجاب، البحث عن النجاح والتفوق.

-**أهداف اجتماعية:** الإنسان كائن اجتماعي بطبعه فهو لا يستطيع العيش بمفرده، لذلك لا بد أن يكون له أهداف اجتماعية يسعى لتحقيقها مثل: تقوية الصلة مع من حوله من الجيران، الأقارب، الزملاء، التعرف على آراء الآخرين فيما يتعلق بما يقوم به، العمل على التعاون مع الآخرين.

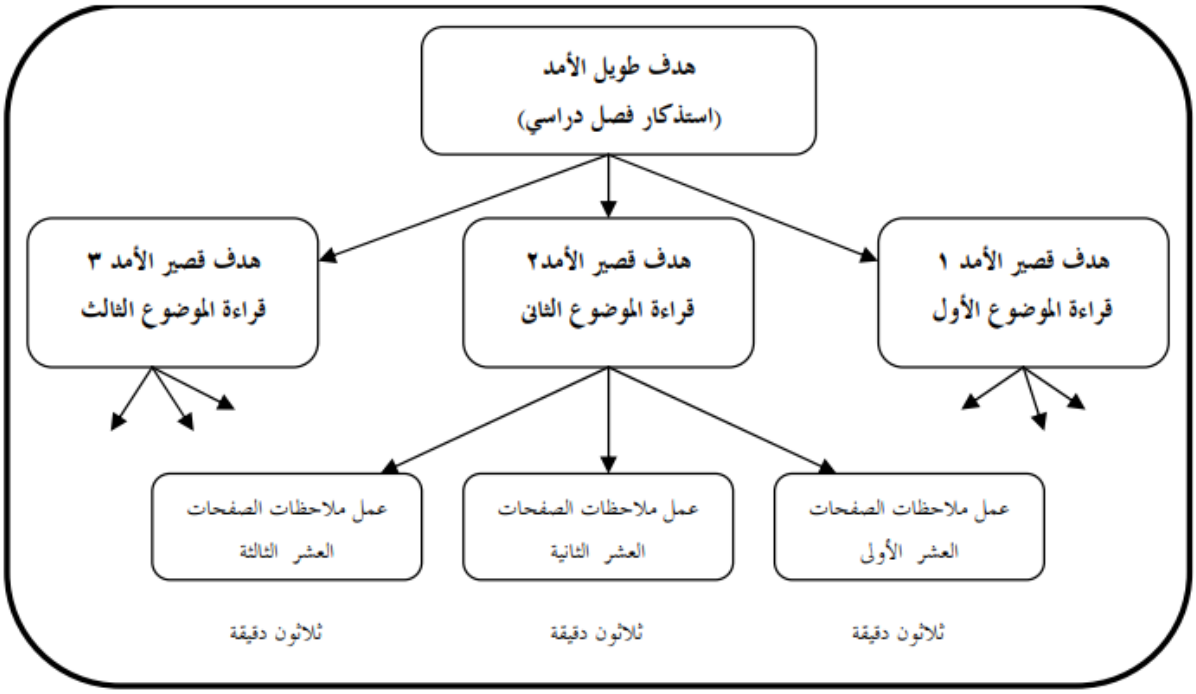
-**أهداف اقتصادية:** وتتعلق بالأهداف التي يضعها الفرد سعيا منه إلى تطوير وضعه المالي أو تنفيذ مشروع معين، كما تشمل أيضا معلومات يجمعها الفرد باستمرار بهدف تحقيق مكاسب اقتصادية أو تطوير أعماله.

-**أهداف نفسية:** وتكمن أهميتها في إشباع الحاجات النفسية والعاطفية للفرد، مثل الحاجة إلى حب والاحترام والتقدير، والحاجة إلى الأمان والحماية.

-**أهداف روحية:** وتتمثل في حاجة الفرد إلى العبادة والتوجه بالدعاء إلى الله جل وعلا وطلب العون، وهي حاجات فطرية جبل عليها الإنسان، وتكمن أهميتها في أنها تعطي زخما قويا وشعورا مريحا بأن الله معنا ويهيّن علينا صعاب الحياة، كما تعد إشباع الحاجات الروحية هو ما يحث الأفراد على تحقيق الأهداف الأخرى. **(خدرج، 2014، 47)**.

هذا كما يمكن تصنيف الأهداف إلى أهداف طويلة المدى، أهداف متوسطة المدى، أهداف قصيرة المدى. **(القصابي،2010، 19)**.

وقد أشار محمد رزق(2001) أنه فيما يتعلق بالمذاكرة فإن تحديد أهداف قصيرة الأمد أفضل من أخرى عامة أو طويلة الأمد، كما وضح عدة متغيرات من شأنها التأثير على عملية تحقيق الأهداف كالوقت، الأحداث الطارئة، وإن الأهداف القصيرة الأمد تعطي شعورا للمتعلم بإمكانية تحقيقها، ويمكن تقسيمها إلى أهداف أصغر مع تحديد الوقت اللازم لإنجازها ومراعاة الالتزام به.



الشكل رقم(08) يوضح استراتيجية تحديد الأهداف وتصنيفها من أهداف طويلة المدى إلى أهداف ذات مدى أقصر. (رزق،2001، 22).

هذا وتتميز المهام التي تقسم إلى أهداف قصيرة الأمد بالخصائص التالية:

-**التكامل:** بمعنى وجود ارتباط واضح بين أجزاء تلك المهمة.

-**الواقعية:** أن يكون لها معنى وقابلية لتحقيق.

-**النوعية والتحديد:** بهدف تحديد المهام وماذا يتناول الفرد بالتحديد.

-**قابلية القياس:** وتتمثل في عدم حتمية التنفيذية، القابلية للتغيير والتعديل كإعادة تنظيم الوقت، وإحداث تغيرات في المهام (رزق، **2001، 22**).

7-1-4 خطوات مقترحة لتحقيق الأهداف: يوجد عدة خطوات بإمكانها العمل على تحقيق أهداف الأفراد:

-**الرغبة:** يجب أن يكون الهدف مرغوبا ونابعا من داخل المتعلم لا أن يكون رغبة الغير له.

-**الثقة:** إذا أسلم المتعلم بأنه سيتحصل على هدفه ويحققه، فإن عقله الواعي يصدق ذلك مما يؤثر على العقل الباطن، وبالتالي يعمل على توجيه السلوك نحو تحقيقه.

-**كتابة الأهداف:** حيث أكد الباحثون في ميدان علم النفس على أن الأهداف إن لم تكتب فهي رغبة وليست هدف، وأن الكتابة بمثابة برنامج يدخل إلى العقل الباطن.

تحديد المنفعة من وراء تحقيق الهدف: مما يساهم في العمل على تحقيقها وكلما كانت المنافع أكثر كانت جاذبية الهدف أكبر.

-**تحديد موعد لبلوغ الهدف:** مما يعطي للهدف قابلية القياس.

-**تحديد العقبات التي يجب مواجهتها:** بعد تحديد العقبات ستبدو أصغر بعد كتابتها.

-**تحديد المعلومات والآليات اللازمة لتحقيق الهدف:** إن أغلب الأهداف في عصرنا هذا تحتاج إلى معرفة جديدة لتحقيقها وتنوع مصادر المعرفة بشكل كبير ومتسارع.

-**تحدد الأفراد الذين يمكنهم تقديم المساعدة لتحقيق الأهداف:** قد تكون هيئة تعليمة أو الأسرة، الزملاء.

-**رسم خطة العمل:** بحيث ترتب على إثرها الأولويات ويحدد فيها الزمن اللازم، ويجب أن تتميز بالمرونة والقابلية للتعديل كلما تقدم التنفيذ.

-**التصور بأن الهدف قد تحقق:** إن تخيل الفرد بوضوح أن هدفه قد تحقق وكأنه يراه بوضوح، من شأنه أن يزيد من الدافعية والمثابرة على تحقيقه (**الأميري، 2008، 46**).

7-2 مهارة تنظيم وإدارة الوقت:

- ❖ لكي تدرك قيمة الدقيقة اسأل شخصا فاته القطار أو الطائرة.
- ❖ لكي تدرك قيمة الثانية اسأل شخصا نجى من حادث.
- ❖ لكي تدرك قيمة الجزء من الثانية اسأل شخصا فاز بميدالية فضية (**سليمان،2018، 90**).

يقول حسن البصري: رحمه الله {يا ابن آدم إنما أنت أيام كلما ذهب يوم ذهب بعضك} (**البلوشي، 2013، 117**).

ويقول بين دي لا بروبار: " إن من يستغلون أوقاتهم بطرقة سيئة هم أول من يتذمر من ضيق الوقت " **(فراي، 2011، 131)**.

يستطيع الكثير من الناس تحقيق التميز والنجاح رغم أن الوقت الذي يمتلكونه هو نفسه، بينما نجد أن هناك من الأشخاص من لم ينجز شيئا، والحقيقة أن المشكلة تكمن في كيفية تعاملهم مع الوقت **(سليمان، 2018، 85)**.

7-2-1 تعريف مهارة تنظيم وإدارة الوقت:

تعرف مهارة تنظيم الوقت: على أنها عملية تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة الوقت بالشكل الذي يمكننا من اختيار الشيء الصحيح المراد عمله، وكذلك القيام بأعمال كثيرة في وقت قصير.

وأما التخطيط للوقت فنقصد به: مرحلة التفكير في المستقبل بقصد، التعرف على مضيعات الوقت، ووسائل وآليات تجنب تلك المضيعات بهدف الوصول للأهداف المنشودة **(عبد العظيم، 2008، 61)**.

كما تعني إدارة الوقت: أولا أنها إدارة الذات، فهي نوع إدارة الفرد نفسه بنفسه.

إدارة الوقت: هي إدارة الأعمال التي نقوم بها في حدود الوقت المتاح، وذلك بأقل مجهود وأقصر وقت، مما يوفر لنا مساحة من الوقت المتبقي للإبداع والتخطيط للمستقبل والراحة.

إدارة وتنظيم الوقت: محاولة ترويض الوقت وفرض سيطرتنا عليه بدلا من تحكمه فينا. **(الفقي، دس، 33)**

نقصد بإدارة وقت المذاكرة: الطريقة التي ينظم بها المتعلم وقته لتحقيق أهدافه، ومن أهم الخطوات التي تساهم في إدارة الوقت وحسن استغلاله، أن يقوم المتعلم بإعداد جدول أو خطة للمذاكرة **(مختار،2016، 189)**.

7-2-2أهمية مهارة تنظيم الوقت: تكمن أهمية مهارة تنظيم وقت المذاكرة فيما يلي:

-تمكن المتعلم من تحديد وقت أقل أثناء مذاكرته للمادة الدراسية، خاصة تلك التي يراها سهلة بالمقارنة مع الصعبة.

-تقسيم أوقات المذاكرة بدلا من جمعها، مما يساهم في عملية زيادة التذكر.

-اختيار أحسن الأوقات للمذاكرة، ويتعمد ذلك على ماهية ما يدرسه المتعلم، وكقاعدة عامة جيدة يجب أن تكون فترات المذاكرة في أي مادة متقاربة زمنيا وقت الحصة المدرسية.

-عدم امتلاك مهارات تنظيم الوقت يؤدي إلى هدر وقت الآخرين.

- التحضير الجيد للاختبارات بما يساهم في تحقيق نتائج دراسية أحسن.

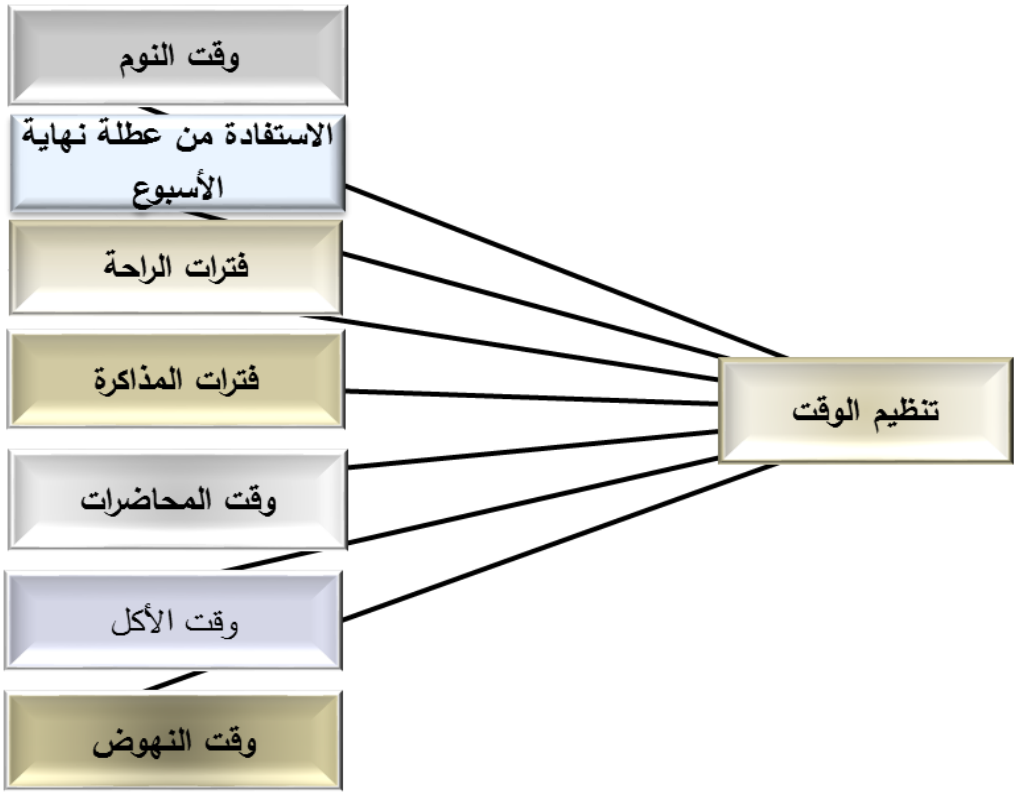
-تجنب تراكم الدروس، مما يساهم في التخفيف من الضغط وتحقيق راحة نفسية (**سيسبان،2017، 185**)

7-2-3فوائد إدارة وتنظيم وقت المذاكرة:

- تنمية وتحسين فاعلية المذاكرة بما يحقق أفضل النتائج.
- تقليل عناصر الإجهاد والتعب، وذلك بالتركيز على المواد المهمة والابتعاد عن الأشياء التافهة.
- تعويد التلميذ نفسه على التركيز على النتائج والأهداف، وليس على الإجراءات.
- تقليل نسبة هدر الوقت بما ينعكس إيجابيا على التحصيل الدراسي.
- اتساع دائرة الإنجازات بدرجة كبيرة نسبيا خلال العام الدراسي وآخره.
- إتاحة الفرص لتنمية القدرات الابتكارية والابداعية للتلميذ من خلال توفير وقت مناسب لمزاولة الهوايات والنشاطات المختلفة.
- زيادة مستوى الحفظ والتذكر والاستيعاب.
- تمكين المتعلم من الحصول على وقت مناسب كاف للمذاكرة (**عبد العظيم، 2008، 63**).

7-2-4عناصر تنظيم الوقت:

يتحدد تنظيم الوقت بعناصر لابد من مراعاتها في عملية تنظيم الوقت، ولقد أكد العديد من علماء على أهمية تنظيم الوقت بطريقة فعالة دون إهمال فترات الراحة خطوات هامة لتنظيم الوقت، وقد قام (**الخولي،2001، 18**)، بوضع توضيح لعناصر تنظيم الوقت تمثلت في:



الشكل رقم (09) يوضح عناصر تنظيم الوقت. من إعداد: الباحثة.

يتضح من خلال الشكل أنه يتوجب على المتعلم مراعاة عدة جوانب أثناء تنظيمه لوقته منها: وقت النوم والنهوض، أوقات الأكل، الفترات التي يقضيها داخل المؤسسات التعليمية، وأوقات المراجعة، مع عدم إهمال أوقات الراحة، وضرورة تخطيط جدول يتناسب مع اليوم والأسبوع (**القصابي، 2010، 35**).

7-2-5خطوات تنظيم وقت المذاكرة:

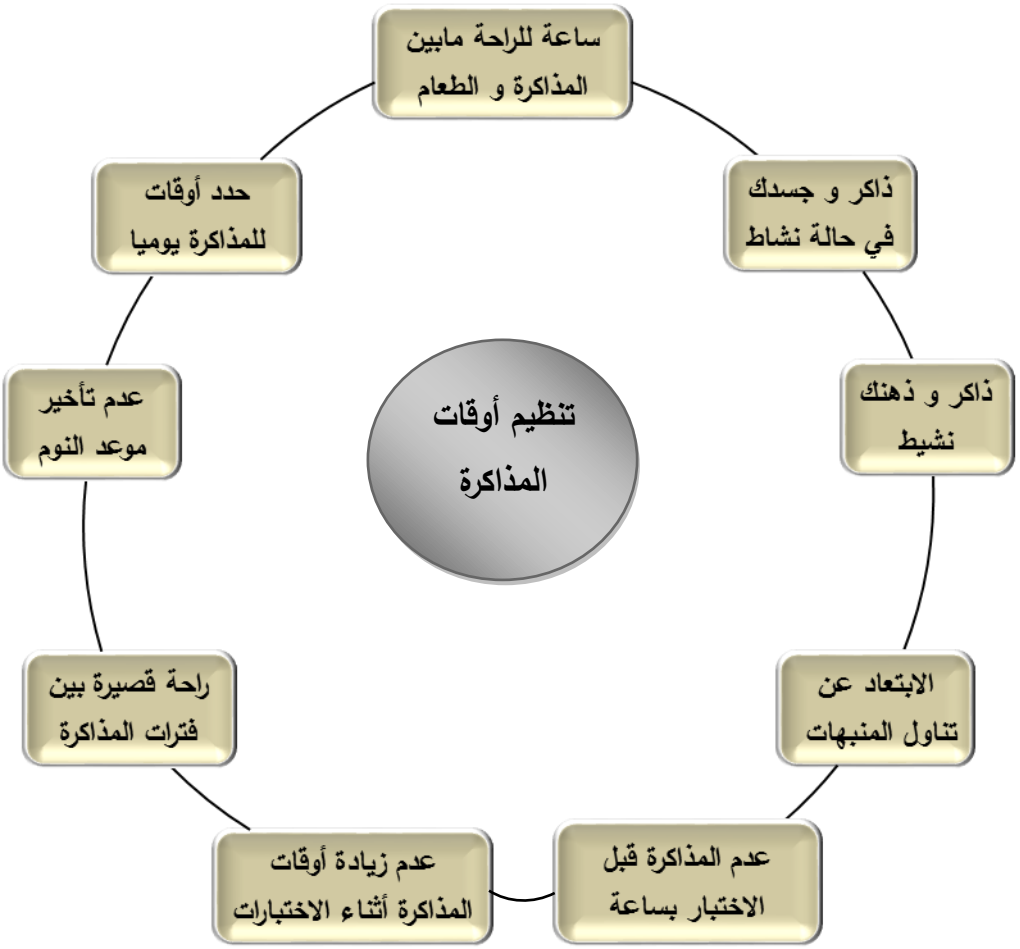
الخطوة الأولى: إدراك أهمية الوقت: حيث أن الذين لا يدركون أهمية الوقت هم أكثر الناس تضييعا له

الخطوة الثانية قف وقفة حزم: أكثر الأفراد مضيعة للوقت من يفتقدون الحزم، وهم في كثير من الأحيان مترددون في اتخاذ القرارات، يعانون من التأجيل مما يساهم في خلق الاحساس بالإحباط وعدم الرغبة في اتمام المهام.

الخطوة الثالثة: السيطرة على الوقت: وذلك من خلال التخلي عن تفكير السلبي أن الوقت حر وأنه هناك أوقات فراغ حيث لا نقول افعل ذلك في وقتك الحر، حيث أنه لا يوجد وقت فراغ، بل الوقت هو شيء مهم وغال لا يمكن تعويضه.

الخطوة الرابعة: تنظيم النفس وترتيب الأوليات: إن معرفة الأفراد للتفاوت في أهمية الواجبات في حياتنا هو أهم خطوة من خطوات تنظيم الوقت، فكثير ممن تضيع أوقاتهم وهم تائهون في هذا الموقع، فتحديد الأوليات في شكل بنود والعمل على اتمامها يجعل الأفراد يعاملون كل مهامهم وواجباتهم بالتساوي، مما يؤدي الى تنفيذها جميعا (**البلوشي، 2013 ،181-126**).

وفي ذات السياق بين يوسف قطامي (2001) أهمية تخطيط جدول يوضح تقسيم فترات المذاكرة اليومية للتلميذ يشمل على أوقات محددة كما هي موضحة في الشكل التالي:



الشكل رقم (10) يوضح تنظيم أوقات المذاكرة. من إعداد: الباحثة.

ولقد أكدت عديد الدراسات على أهمية تنظيم وقت الراحة في مهارة تنظيم وقت المذاكرة، ومن بين مقترحات تنظيم وقت الراحة نجد المخطط الذي وضعته سناء محمد سليمان وهو موضع في الشكل الآتي:

الشكل رقم (11) يوضح أشكال الراحة أثناء المذاكرة. من إعداد: الباحثة.

7-2-6جدول المذاكرة: وهو عبارة عن تجسيد لتنظيم وقت المتعلم، بحيث يكون في صورة ملموسة يسهل استخدامه والرجوع إليه عند الحاجة، وتجدر الإشارة أنه لا يوجد جدول نموذجي ومثالي لجميع التلاميذ، وإنما يقوم كل متعلم بتخطيط جدول خاص به، يراعي قدراته وميولاته وأعماله الخارجية، وتوجد عدة اعتبارات أثناء التخطيط لجدول المذاكرة يجب على المتعلم مراعاتها ويمكن حصرها في:

المرونة: قابل للتعديل والتغيير ليتأقلم مع المستجدات والظروف الطارئة التي قد يمر بها المتعلم أثناء مذاكرته مواد صعبة تحتاج لوقت مكثف.

الوضوح: من حيث المضمون والشكل مما يسهل قراءته والاطلاع عليه.

الواقعية: يكون قابل للتطبيق يراعي قدرات وإمكانيات المتعلم.

الشمولية: يتضمن تحديد فترات للراحة اليومية والأسبوعية، وفترات لمذاكرة الدروس، ومراجعة وحفظ ما تم دراسته، مع مراعاة الاهتمام بكل المواد الدراسية، أن يتضمن فترات الصلاة وعدم إهمال الوجبات الأساسية. (**القصابي، 2010، 24**) وسنعرض نموذج (جدول) لمهارة تنظيم وقت المذاكرة:

السبت			الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة
النشاط	وقت البداية	الوقت المستغرق						
الاستيقاظ من النوم								
دخول الحمام								
تناول وجبة الفطور								
الدوام المدرسي								
تناول وجبة الغداء								
فترة النوم								
حل الواجبات								
مذاكرة مادة دراسية								
فترة الراحة								
مذاكرة مادة دراسية								
تناول وجبة العشاء								
مذاكرة أو تسميع								
التوجه إلى النوم								

جدول رقم (05) يوضح نموذج لمهارة تنظيم وقت المذاكرة. (القصابي،2010، 26)

3-7 مهارة تنظيم مكان المذاكرة: عند اختيار مكان المذاكرة يجب مراعاة عدة شروط تعد ضروريات وهي:

الإضاءة: بحيث يجب أن تكون الإضاءة مناسبة لا خافته، تعطي إحساسا بالنعاس والتعب والرغبة في النوم، ولا ساطعة تؤثر على النظر وتسبب الصداع والتوتر.

التهوية: وذلك لأهمية ودور الهواء النقي في إنعاش الجسم والعقل، ما يؤثر على النشاط إيجابيا.

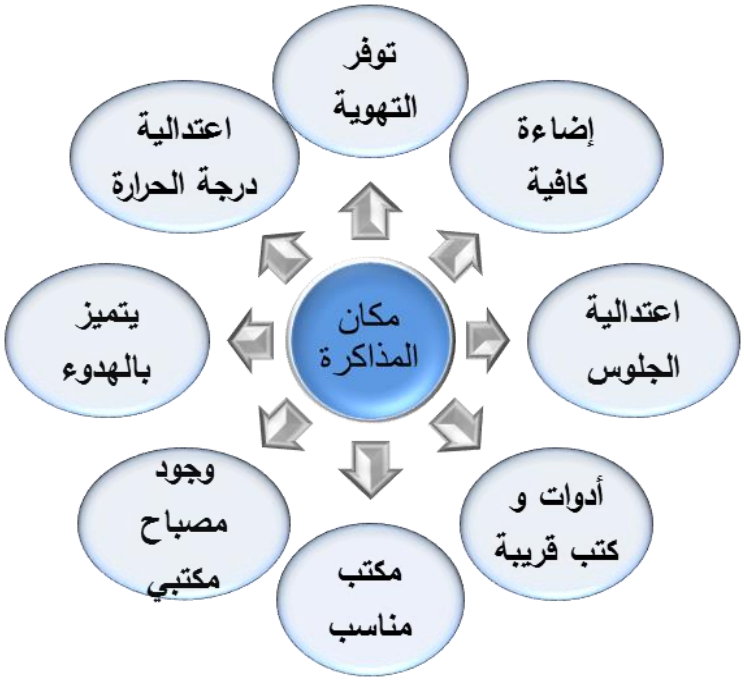
الهدوء: يجب أن يكون مكان المذاكرة هادئ بعيدا عن الضوضاء، بحيث لا يؤدي إلى تشتت الانتباه ونقص التركيز (**قطامي، 2001، 123**).

الحرارة المعتدلة: شدة البرودة أو الحرارة تعيق المذاكرة، ولذلك يجب أن يكون المكان معتدل الحرارة.

وضعية الجلوس: يجب أن يكون الكرسي معتدل ظهره، مستو سطحه.

المكتب: كلما كان واسعا متناسبا مع المرحلة العمرية للتلميذ كان أحسن، مع وجوب وضع الكتب والمراجع والأدوات قريبة، بحيث يستخدم الأدوات التي يحتاجها دون اللجوء إلى القيام من مكتبه، مما يساهم في زيادة تركيزه والقليل من تشته وضياع وقته. (**الخولي،2006، 36**).

من المستحسن المذاكرة بعيدا عن غرفة المعيشة وعن مدخل المنزل، كما يجب ترك باب الغرفة مغلق أثناء المذاكرة، ويوضح الشكل التالي أهم مميزات مكان المذاكرة الجيد:



الشكل رقم(12) يوضح أهم متطلبات مكان المذاكرة. من إعداد: الباحثة.

7-4 مهارات القراءة الفعالة:

7-4-1تعريف مهارة القراءة: هي مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة، تقدم بالتدريج للمتعلم انطلاقا من الكلمة فالجملة البسيطة ثم المركبة انتهاء بقراءة النصوص الطويلة، كما أن هناك مهارات خاصة بالقراءة يجب الاهتمام بكل واحدة في وقتها المناسب، لأن إهمالها ينتج عنه ضعف في تعلم القراءة. وللقراءة مهارتان أساسيتان هما:

مهارة التعرف: وتتضمن ربط المعنى المناسب بالرمز (الحرف)، والتعرف إلى مكونات الكلمة بالاعتماد على القدرة على التحليل البصري، والتمييز بين الحروف والأصوات، مع ربط الصوت بالرمز المكتوب، التعرف على دلالة الكلمة من خلال السياقات.

مهارة الفهم: وتتضمن القدرة على القراءة في وحدات فكرية، فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب، وفهم الاتجاهات، وتحديد الافكار الرئيسية وفهمها، والقدرة على الاستنتاج. **(العشعري، 2015: 8)**

7-4-2أهمية امتلاك مهارات القراءة:

يعتبر الاعتياد على سرعة القراءة في مقدمة هذه المهارات، وهي مسألة هامة خاصة في هذا العصر نظرا لانتشار المعلومات بكثافة، مما فرض ضرورة امتلاك السرعة في عملية القراءة وأهميتها، حيث أصبح الفرد لا يستطيع الاطلاع إلا على جزء المعلومات التي يحتاجها ويمكنه الاستفادة منها في تطوير عمله أو بحثه اليومي، وقد أصبح الحديث اليوم عن التقاط المعلومات، القراءة السطحية، قراءة التصفح، وذلك بهدف اختصار الوقت والسعي إلى الاطلاع على أكبر قدر ممكن من المنشورات العلمية ذات العلاقة بموضوع البحوث التي تخص الإنسان.

القراءة علم وفن، تمكن الأفراد من تنمية تفكيرهم وصقل عقولهم وتحسين أسلوب الكتابة لديهم، سواء كانت كتابات علمية أو اقتصادية أو إدارية، كما أن جعل القراءة جزءا هاما من الحياة اليومية للأفراد هو كفيل بحثّ المبدع على التفكير، والمؤلف على الكتابة، ووحده كفيل ببعث الحياة العلمية والثقافية. **(الصوفي ،2007، 38)**.

هذا ويركز التلميذ جل اهتمامه على الكتاب المقرر، باعتباره يمثل المادة المدرسية التي تدور حولها الاختبارات، ولذلك وجب عليه معرفة وامتلاك آليات واستراتيجيات ذات فعالية تمكنه من القراءة بطريقة مفيدة وهادفه.

وتعد استراتيجية **(SQ4R)** أفضل استراتيجية لفهم ومعالجة النصوص المقروءة، حيث أثبتت فعاليتها في استشارة دافعية التعلم لدى المتعلمين، كذا تنمية مهارات التفكير العليا وتمكينهم من الاحتفاظ بالمعلومات في ظل منحى يعتمد على السياق الاجتماعي للتعلم، من خلال التفاعل مع الأستاذ والزملاء، والبيئة والثقافة واللغة، كإجراءات فعالة لحدوث التعلم، هذا وتقوم استراتيجية**(SQ4R)** على عدة خطوات أساسية هي:

المسح Suvery: وهي بمثابة عملية تصفح سريعة تستغرق عدة دقائق، يتدرب من خلالها المتعلم على توسيع دائرة النظر والقراءة الصامتة، تستهدف إلقاء نظرة أولية فاحصة وسريعة على محتوى الدرس، كما تعطي فكرة على المحتوى وطريقة تنظيم أفكاره، الأمر الذي من شأنه تسهيل عملية القراءة والاستيعاب، ويتدرب المتعلم على مستوى هذه الخطة على التركيز على العنوان، وعنوان الوحدة، الكلمات المفتاحية، الفقرات الخاصة بالمقدمة والخاتمة، الجمل المشار إليها بخط سميك **(العوامرة، 2014، 167)**.

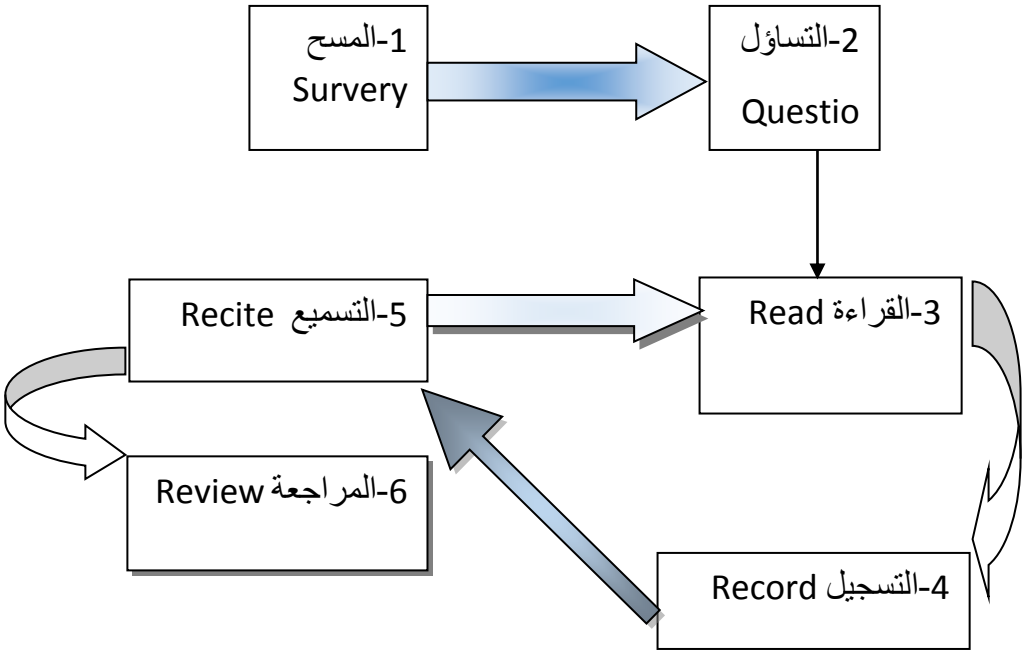
التساؤل Questioning: ويتم على مستوى هذه الخطوة تحويل ما تم قراءته بمرحلة المسح إلى أسئلة يمكن الإجابة عليها، مما يساهم في نقل مواقف التعليم إلى قضايا قابلة للنقاش في ظل حوار سقراطي حول النص، ومحتوياته، وهدفه، ورسالته، وهذا ما قد يسهم في بناء الخبرات وتراكمها واستمرارها وتتابعها، وهيكلة المعلومات بصورة ذات معنى.

القراءة Reading: ويتم تدريب المتعلم على مستوى هذه الخطوة على كيفية استخلاص الفكرة العامة للنص، وكذا قراءة ما حول النص، وما بعده، وما تتخلله الصور والأشكال والمخططات، وبعض الجمل من معاني، وتكمن أهمية هذه الخطوة في كونها تعمل على تعويد المتعلم على القراءة التلقائية حتى تشكل حالة من تصوره الذهني وحياته اليومية، وذلك بالاعتماد على آلية أتمته القراءة، التي ينتج عنها حالة من الإدمان والقبول والتعود القرائي، وصولا إلى المرحلة القرائية الانتقائية. **(الأشرم، 2016، 33)**.

التسجيل أو الكتابة: يتم على مستوى هذه الخطوة تدريب المتعلم على إعداد الملخصات وتدوين وتسجيل الملاحظات الجانبية، التعليق على الفقرات والجمل الهامة مع وضع علامات مميزة حولها، الأمر الذي يساهم في تلخيص النص وتجريده من الأفكار الثانوية بطريقة فاعلة وعملية. **(فريج، 2019، 48)**.

التسميع Recitation: ويعني به وضع المعنى وترجمته إلى قوالب لغوية واضحة وسهلة، كما تساهم هذه الخطوة في عملية الحفظ والتذكر والاحتفاظ بالمعلومات.

المراجعة Review: وتتم المراجعة بالاطلاع على المختصرات والمخططات كذا يمكن إعادة قراءة النص وتصفح الملاحظات، وتهدف المراجعة إلى تحديد الأفكار الأساسية في الدرس، واستخلاص خبرات هامة متكاملة، مع إدراك للعلاقات بين النصوص. **(العوامرة، 2014، 168)**.



الشكل رقم (13) يوضح خطوات استراتيجية(SQ4R). (فريج،2019، 47).

7-5مهارات الاستعداد للاختبار:

7-5-1تعريف الامتحان: يعرفه جيلفورد: بأنه وسيلة تعرف بها ما تم تعلمه من طرف التلميذ تعلما خاطئا بهدف إرشاده على أساس صحيح.

يعرف الامتحان على أنه سلسلة من العمليات تسمح بتحديد حالة تطور المتعلم في مراحل معينة مع تدرج تعلمه، يتم ذلك بواسطة فروض شفوية أو مكتوبة أو عملية جزئية أو نهائية، فردية أو جماعية موضوعية أو مقالة. **(الداهري، 2010، 46).**

تعريف مهارات الاستعداد للامتحان: هي الاستراتيجيات والفنيات المتعلقة بكيفية الأداء في الاختبار، والتي تهدف إلى تمكين المتعلم من إدارة وقت الاختبار، كذا السيطرة على مشاعره السلبية وعرض وتنظيم إجاباته في الاختبار بالطريقة التي تسمح له بالحصول على أعلى الدرجات ممكنة.

7-5-2أهمية مهارات الاختبار: تكمن أهمية امتلاك مهارات الاختبار فيما يلي:

- تمكن الفرد من تحديد مدى امتلاكه للمهارات التي درسها.

- تقيس مدى تركيز المتعلم داخل الفصل الدراسي.
- تقيم طرق وآليات المذاكرة التي استند عيها المتعلم خلال دراسته.
- تقيس مدى فهم المتعلم للمواد الدراسية.
- نقيس مدى استفادة المتعلم من تنظيم الوقت أثناء حياته الدراسية.
- تساهم في تحديد مستوى الفائدة التي تعود على التلميذ في حل الواجبات المنزلية. **(مدونة المناهج السعودية، دس، 95)**.

وهناك خطأ شائع يقع فيه بعض المتعلمين وهو تأجيل استعدادهم للامتحان قبل أيام فقط من حلوله، مما ينتج عنه عدم كفاية الوقت لمذاكرة المواد كلها، وهذا بدوره يؤثر على ذاكرته ويزيد من نسبة نسيانه للمادة الدراسية مما يؤدي إلى شعوره بالارتباك والقلق أثناء الامتحان، ولذلك يجب أن يحرص المتعلم على الاستعداد المستمر للامتحان من خلال اتباع التعليمات التالية:

1-المذاكرة المنتظمة: وذلك من خلال الالتزام بمذاكرة الدروس بانتظام يوميا دون انتظار فترة الاختبار.

2-المراجعة المنتظمة: وذلك من خلال مراجعة المواد الدراسية التي تم تناولها التلميذ كل فترة واستذكارها مثلا كل أسبوع أو كل شهر. **(سليمان، 1990، 60)**.

3-أداء الواجبات في مواعيدها: بعض المتعلمين يؤجلون معظم واجباتهم المدرسية إلى نهاية الأسبوع أو إلى اقتراب موعد الامتحانات، مما يؤدي إلى تراكم الدروس وعدم القدرة على مراجعتها كلها وفهمها واستيعابها.

4-الاستعداد المبكر : حيث أن بعض المتعلمين يؤجلون الاستعداد للامتحان إلى آخر يوم، وذلك أكبر خطأ نظرا لعدم كفاية الوقت، بالإضافة إلى الظروف التي قد تطرأ فجأة: كالمرض، انقطاع الكهرباء ..... **(قطامي، 2001 ، 138)**.

5-الانتباه الدائم لشرح الأستاذ: فتشتت ذهن المتعلم، وعدم اهتمامه بشرح الأستاذ للدرس معظم الأوقات، يؤثر على عملية فهمه ومذاكرته، كما أن هذه الخطوة تعد من أهم خطوات الاستعداد للامتحان، كون هذه الأخيرة تبدأ منذ بداية العام الدراسي.

6-الاستفسار عن الغامض: ويكون الاستفسار بسؤال المتعلم للأستاذ أو لزميل له عن بعض جوانب المادة التي لم يتمكن من فهمها، بهدف استضاحها وإزالة اللبس عنها، وأما عدم الاستفسار في حالة عدم

الفهم والحصول على توضيح يؤدي إلى بناء معارف جديدة اعتمادا على معلومات قديمة غير مفهومة وواضحة، الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى صعوبة فهم الجديد، وتفاقم الأمور حتى يجد المتعلم نفسه غير قادر على استيعاب المادة كلها، وبالتالي ينفر منها ويؤجلها هذا الأخير الذي يعد هروبا من المسؤولية، كما أنه لا يقدم حلا. **(الخولي، 2006، 247)**.

7-5-3مهارات الاستعداد للامتحان: توجد عدة مهارات يجب على المتعلم امتلاكها من أجل أداء جيد في الامتحان نذكر منها:

- **مهارات قبل موعد الامتحان (الاستعداد للامتحان):** عند إعلان الأستاذ عن اقتراب موعد الامتحان بعدة أيام، يجب على المتعلم الاستعداد للامتحان، وذلك من خلال إتباع التعليمات التالية:

- **التركيز على الأشياء الصعبة:** بمعنى مراجعة المواد التي يشعر بأنه لم يستوعبها جيدا، مع المحافظة على النشاط والتحمس.
- **مراجعة الامتحانات السابقة:** بهدف أخذ فكرة عن النقاط الهامة في المادة الدراسية، مما يساعد على مذاكرة أفضل وأنفع.
- **مراجعة الكتاب المقرر:** بحيث يركز المتعلم على الأفكار الرئيسية التي سبق له وأن ميزها بوضع علامات عليها. **(الخولي، 2006، 249)**.
- **التركيز على الملاحظات بكراسة الحصص الدراسية:** حيث يركز على الملاحظات التي كان يعطيها الأستاذ داخل الحصص أثناء شرح الدروس.
- **الاختبار الافتراضي:** يمكن للمتعلم وضع أسئلة تتناول الموضوعات الهامة في المواد الدراسية، ويجيب عليها ويقارن إجاباته بما هو موجود في الكتاب، مما يمكنه من معالجة نقاط ضعفه التي اكتشفها بنفسه. **(قطامي، 2001 ،141)**.

كما يمكن للتلميذ تصميم جدول خاص بأوقات الامتحان: يتضمن هذا الجدول الموضوعات الخاصة بالامتحانات، مع تحديد الأوقات التي يمكن تخصيصها لكل مادة دراسية، مع مراعاة ترك أوقات كافية للأكل والراحة، بحيث يجب أن ينسجم الجدول مع ما تتطلّبه الامتحانات، وليكن التنقيح متاحا له باستمرار.

❖ **مهارات ليلة الامتحان:** ليلة الامتحان هي أهم وقت يحتاج فيه العقل والجسم إلى الراحة والهدوء، ولذا يجب اتباع التعليمات التالية:

☜ **التغذية السليمة:** على المتعلم تناول عشاء جيد وإفطار جيد صحي، لأن أي وجبة غير سليمة قد تفسد عليه ليلته ويومه ويؤثر على إجابته.

☜ **النوم المبكر:** وذلك بتجنب السهر والمراجعة الكثيرة ليلة الامتحان.

☜ **تجنب القلق:** القلق الزائد سرعان ما يتحول إلى خوف ورهبة تؤدي إلى شلل في قدرة المتعلم على الفهم والحفظ والتذكر، بالإضافة إلى اضعاف شهيته مما يؤثر على تغذيته ويسبب ضعفه. **(جابر، دس، 13)**.

☜ **تجنب المنبهات والمنومات:** مثل الشاي، القهوة، أو الحبوب المنومة، وذلك لأن جسم الانسان له طاقة معينة وإذا حمل أكثر من طاقته سينهار وقد يؤثر على جهازه العصبي مما يؤدي إلى الفشل.

☜ **تجهيز كل أدوات الامتحان المكتبية:** يجب التأكد من أن كل المستلزمات موجودة وتعمل، كالآلة الحسابة، والوثائق اللازمة (الامتحانات النهائية)، ولا يجب تركها لصباح يوم الامتحان، وحبذا لو يجهز حتى اللباس الذي سوف يرتديه المتعلم حتى يوفر الوقت صباح يوم الامتحان **(عبد العظيم، 2008، 161)**

❖ **مهارات يوم الامتحان وتتمثل فيما:**

☜ عند الاستيقاظ يجب أن يتذكر المتعلم أن هناك دين أهم من دين المذاكرة هو دين الله، ولذلك عليه واجب الصلاة بادئ الأمر.

☜ وجبة الافطار الخفيفة خاصة السكريات وعسل النحل، لأنها ستكون وقود المتعلم في الامتحان مع تناول شيء منعش كعصير البرتقال، والحرص على الابتعاد عن أكل الشوارع والأغذية الدسمة في هذه الفترة. **(عبد المعز، 2013، 133)**.

☜ استعراض الخطوط العامة للمادة التي يمتحن فيها المتعلم مع التركيز على أهم النقاط.

☜ الخروج قبل موعد الامتحان بوقت كاف تحسبا لأي طارئ، مع كثرة الاستغفار وتلاوة دعاء الخروج من المنزل. **(الفيفي، دس، 15)**

☜ تجنب المناقشات مع زملاء قبل الامتحانات يهدف تجنب القلق والتوتر وتشتت الأفكار. **(عبد العظيم، 2008، 164)**

❖ **مهارات أثناء الامتحان:** عند الدخول إلى قاعة الامتحان يجب مراعاة الإرشادات التالية:

- قراءة الدعاء {ربي أدخلني مدخل صدق وأخرجني مخرج صدق واجعل لي من لدنك سلطانا نصيرا}.
- البداية بالبسملة ثم إخراج الأدوات التي يحتاجها المتعلم فقط. **(عبد العظيم، 2008، 163)**
- كتابة الاسم واللقب حتى لا ينسى المتعلم، فكثيرا ما يبدأ الممتحن في الإجابة على الأسئلة وينسى كتابة بياناته الشخصية.
- قراءة التعليمات جيدا والتقييد بها وذلك قبل البدء بالإجابة.
- فهم السؤال قبل الإجابة، مع الحرص على البداية بالسؤال السهل قبل الصعب.
- توزيع الوقت على الأسئلة بالتساوي، إذا كانت الأسئلة ذات درجات متساوية، وفي حالة العكس فلا بد من إعطاء وقت أكثر للأسئلة ذات الدرجات الأعلى.
- وضع الساعة أمام المتعلم، حتى لا يضيع الوقت مما يؤدي إلى الارتباك والقلق. **(الخولي، 2006، 255)**.
- مراجعة الإجابة قبل تسليم الورقة، ولا داعي ليكون أول من أكمل الامتحان.
- الالتزام بعدد الأسئلة المطلوب الإجابة عليها، أو إذا كان هناك أسئلة إجبارية. **(سليمان، 1990، 70)**.

❖ **مهارات بعد الامتحان:** يوجد عدة مهارات يجب على المتعلم التقيد بها بعد الامتحان أهمها:

☜ بعد العودة إلى المنزل يجب أخذ قسط من الراحة (النوم).

☜ لا يجب على المتعلم أن يعكر ذهنه بالامتحان السابق، فلا داعي لمراجعة الأسئلة التي وردت في الامتحان السابق، ويجب التفكير في الامتحان القادم.

☜ عدم مناقشة الزملاء فيما تم الامتحان فيه من مواد بعد الامتحان مباشرة، لتجنب تشتت الذهن والإحباط في حالة الخطأ. **(عبد المعز، 2013، 133)**.

7-6مهارات الحفظ والتذكر والتغلب على النسيان:

7-6-1مهارة الحفظ:

1-تعريف الحفظ: هو أن نحتفظ بما تعلمناه لمدة قصيرة أو طويلة في أذهاننا. **(الخولي، 2006، 96)**.

الحفظ: هو المرحلة التي تفصل بين التعلم والتذكر، وهو يختلف عن كل منهما من حيث أن التعلم عملية فعلية يقوم بها الفرد ويبذل في سبيلها مجهودا، كما يستنفذ بشأنها طاقته العصبية، كما يعتبر التذكر وضعية تتطلب مجهودا وتستنفد طاقة عصبية معينة، أما فيما يخص الحفظ فهو يعتر حالة من الاستقرار والركود النسبي. **(عبد العظيم، 2008، 13)**

هذا ويمكن للمتعلم أن يعرف أنه أتقن الحفظ إذا وجد نفسه قادرا على إعادة المادة الدراسية عند غلق الكتاب، سواء كان في حالة حفظ النص فيعيد الكلمات، أو إذا كان الحفظ بالمعنى فيعيد صياغته ما حفظه بأسلوبه الخاص. **(الشرقاوي، 2009، 109)**.

2-مهارات الحفظ: تعتمد مهارات الحفظ على عدة أسس ومبادئ يجب مراعاتها عند التعلم وأهمها:
التدريب الموزع: ويتم ذلك من خلال حفظ المادة الدراسية على فترات موزعة أفضل من الوقت المتواصل، مما يساهم في القضاء على التعب والملل نتيجة الجهد المتواصل في عملية المذاكرة، وما يتعبه من تشتت للذهن، بما يساعد على ترتيب المعلومات وتثبيتها واستقرارها في ذهن المتعلم.

التسميع الذاتي: يعرفه البعض بأنه عملية التأمين على المعلومات من النسيان، يعد من أهم مهارات الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة الأمد، وتعمل هذه المهارة على تحفيز المتعلم واستشارة الثقة بالنفس لديه، كما تمكنه من اكتشاف نواحي الخلل في مذاكرته، ويوجد عدة طرق للتسميع الذاتي:

التسمع الشفوي: هو أسهل طريقة وأسرعها ويكون مع الذات أو الزملاء.

التسمع التحريري: وذلك من خلال إعادة كتابة المادة الدراسية بهدف تثبيتها في الذاكرة وحفظ النقاط الهامة منها.

التسميع العملي: وذلك من خلال القيام بالتجارب العلمية والعملية المتضمنة في المناهج الدراسية. **(الخولي، 2006، 111)**

الانتباه والرغبة: تؤكد الدراسات النفسية على أن العمليات العليا للإنسان تمر بعدة مراحل: (الاحساس الانتباه، الادراك، التعلم، التذكر، التفكير الذي يؤدي إلى حل المشكلات)، هذا ويساعد تركيز الانتباه ودقة الملاحظة المقصودة أثناء المذاكرة على الحفظ والتذكر، كما تعد الرغبة (الدافع) شرطا أساسيا وهاما

للمذاكرة الجيدة، بحيث تساهم في زيادة مستوى اليقظة وتركيز الانتباه وتؤخر ظهور الإحساس بالتعب والملل والقلق.

الفهم والتنظيم: يجب على المتعلم أن يبحث عن الربط ما بين الوحدات الدراسية، بهدف تيسير حفظها في زمن وجهد أقل.

الطريقة الكلية والطريقة الجزئية: تقوم الطريقة الكلية على أساس تناول المواد الدراسية من أولها إلى آخرها، ثم تكرر هذه العملية إلى أن يصل المتعلم إلى حفظها بعد ذلك، في حين أن الطريقة الجزئية تعني تقسيم المادة الدراسية إلى وحدات منفصلة يحفظ المتعلم كل واحدة على حدة، ويرتبط اختيار المتعلم لإحدى الطريقتين بعدة اعتبارات: ترابط المعنى، طول المادة الدراسية ومدى صعوباتها، عمر المتعلم ومستوى ذكاءه، كما يمكن الدمج بين الطريقتين.

مهارة عقد النية على الحفظ: ويتم ذلك من خلال التأكيد على الذات قبل البدء في الحفظ على التصميم على تسميع ما سوف يحفظه وبذلك تزيد القدرة على التركيز وسرعة الحفظ. **(عبد العظيم، 2008، 20 – 26)**

مهارة النوم عقب الحفظ: ولقد أثبت الدراسات النفسية والتربوية تأثير النوم في تثبيت الحفظ خاصة إذا كان وراء الحفظ مباشرة. **(الخولي، 2006، 124)**

7-6-2مهارة التذكر:

1-تعريف التذكر: هو قدرة الفرد على استدعاء المعلومات المخزنة في الذاكرة مسبقا.

والتذكر: هو ضد النسيان، كما يعتبران وجهان لوظيفة واحدة، حيث أن التذكر هو الخبرة السابقة مع قدرة الفرد في اللحظة المعاشرة على استخدامها، بينما يعتبر النسيان الخبرة السابقة مع عجز الفرد على استخدامها في تلك اللحظة **(الشرقاوي، 2009، 20)**.

2-أنواع الذاكرة: يمتلك كل انسان ثلاثة أنواع من الذاكرة تتمثل في:

- **الذاكرة الطيارة:** وهي المؤقتة (قصيرة الأمد) تستخدم في الأمور السريعة، تسمى أيضا الذاكرة المباشرة، حيث تتلاشى فيها المعلومات بعد مرور مدة زمنية قصيرة.

- **الذاكرة الزئبقية:** طويلة نوعا ما، تخزن معلومات لم تقصد تخزينها مثل أحداث شديدة الفرح أو الفزع، لها طبيعة الزئبق، لا يسهل الإمساك بها وقت محاولة استرجاع ما قم تخزينه من معلومات على مستواها.
- **الذاكرة الذهبية:** الطويلة الأمد، وهي الراسخة، تخزن المعلومات بطريقة منظمة ومرتبة وتستطيع استرجاع وتذكر المعلومات وقت الحاجة إليها، وفرص المتعلم للنجاح متعلقة بقدرته على امتلاك مهارة الذاكرة الذهبية **(عبد العظيم،2008، 49)**.

3-آلية عمل الذاكرة: تمر عملية التذكر بعدة مراحل وهي:

الانتباه والترميز: ويتم من خلال هذه المرحلة تهيئة الحواس لاستقبال المعلومات، وعن طريق الانتباه يحدث التركيز.

التخزين: وهي عملية تسجيل المعلومات في العقل من خلال قراءتها وتحليلها، حيث يتم انتقاء للمعلومات الهامة التي نستهدف استعادتها مستقبلا.

الاسترجاع أو الاستدعاء: ويقصد استدعاء المعلومات التي تم تخزينها في وقت الحاجة إليها. **(سليمان، 2018، 41)**.

4-مهارات تنمية الذاكرة: تؤكد الدراسات النفسية على أن آلية عمل استراتيجيات التذكر تقوم على تعميق الروابط بين المعلومات والمثيرات الجديدة مع البنى المعرفية والخبرات السابقة للمتعلم، واستنادا على ذلك فقد حرصت غالبية الاستراتيجيات على توفير الدلائل والاشارات التي تتضمن هذه العملية، ومن بين أهم الاستراتيجيات نذكر:

استراتيجية الموقع أو إحلال الأماكن: تستند على ربط المادة الدراسية المراد تعلمها مع أماكن معروفة للفرد بطريقة متسلسلة على أن تكون هذه الأماكن متسلسلة في ذهن الفرد أيضا.

استراتيجية الحروف الأولى: وتقوم على أساس أخذ الحروف الأولى من كل كلمة في قائمة المفردات أو الجمل التي يستهدف الفرد تذكرها، ومحاولة بناء كلمة أو جملة لها معنى أو دلالة معينة من تلك الحروف مما يسهل عملية التذكر.

استراتيجية الكلمة المفتاحية: وتتضمن هذه الاستراتيجية اختيار كلمة مفتاحية لنص بعد قراءته، يمكن تذكر مفردات النص بناءا على تلك الكلمة.

استراتيجيات التأمل أو التصور العقلي: تقوم على أساس ربط كلمتين نستهدف تذكرها بأخرى ثالثة، أو فكرة ما، وهذا يتطلب التأمل واستخدام الخيال العقلي لاختيار تلك الكلمة (**الحموي، 2022 ،43**).

7-6-3مهارة التغلب على النسيان:

1-تعريف النسيان: ترتبط عملية التعلم بالتذكر والنسيان ارتباطا وثيقا، والنسيان هو العدو الأول للحفظ والتذكر والاستعادة والتعرف بل هو نقيضها.

يعرف النسيان أيضا بأنه الفشل في استعادة ما سبق أن تعلمه الفرد، وهذا لا يعني أنه لم يحتفظ به، فقد يكون الاحتفاظ قد حدث ولكن طرأت ظروف حالة دون حدوث عملية التذكر. (**الحموي، 2022، 29**)

النسيان: هو ضعف استرجاع المعلومات والأفكار المخزنة على مستوى الذاكرة قبلا. (**الشرقاوي،2009، 10**)

2-مهارات التغلب على النسيان:

- تنظيم الوقت وحسن استغلاله.
- العناية بصحة الجسم وغذائه، وتنظيم مواقيت الراحة والنوم.
- اتباع القواعد السليمة للمذاكرة.
- التكرار والاستمرارية في مهارات تنشيط الذاكرة.
- تنمية التركيز على المهام الضرورية (**عبد العظيم،2008، 39**).

خلاصة: وتماشيا مع ما تم ذكره فإن لا مناص من القول أنه من مفاتيح تحقيق النجاح والتفوق الدراسي، هو امتلاك مهارات المذاكرة الفعالة التي تتأسس على مرتكزات علمية سواء كانت إجرائية أو نظرية، تتسم بالموضوعية والواقعية، تأخذ بعين الاعتبار مختلف الجوانب المتعلقة بالتلميذ(خصائص جسدية، قدرات عقلية، وضعيات اجتماعية واقتصادية و ثقافية)، حيث أنه انطلاقا من استعراضنا لأهم مهارات المذاكرة (تنظيم الوقت، تحديد الأهداف، تنظيم مكان المذاكرة، الاستعداد للاختبارات، الحفظ و التذكر، القراءة الفعالة)، وما تتضمنه من آليات تهدف إلى اكساب سلوكيات لها من التأثير

ما يمكن أن يحقق تعديل اتجاهات و ممارسات، تساهم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للمتخلفين دراسيا، وجب التأكيد على أهمية تضمين اكتساب هذه الفئة لهذه المهارات كجزء من برامج التكفل الخاصة بهم.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة التجريبية

تمهيد

1-المنهج المعتمد

2-التصميم التجريبي

3-ضبط متغيرات الدراسة

4-مجتمع الدراسة وطريقة اختيار العينة

5-تحقيق التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) من خلال بعض المتغيرات المؤثرة في الدراسة

6-حدود الدراسة

7-أدوات الدراسة

8-الأساليب الإحصائية المعتمدة

خلاصة.

تمهيد:

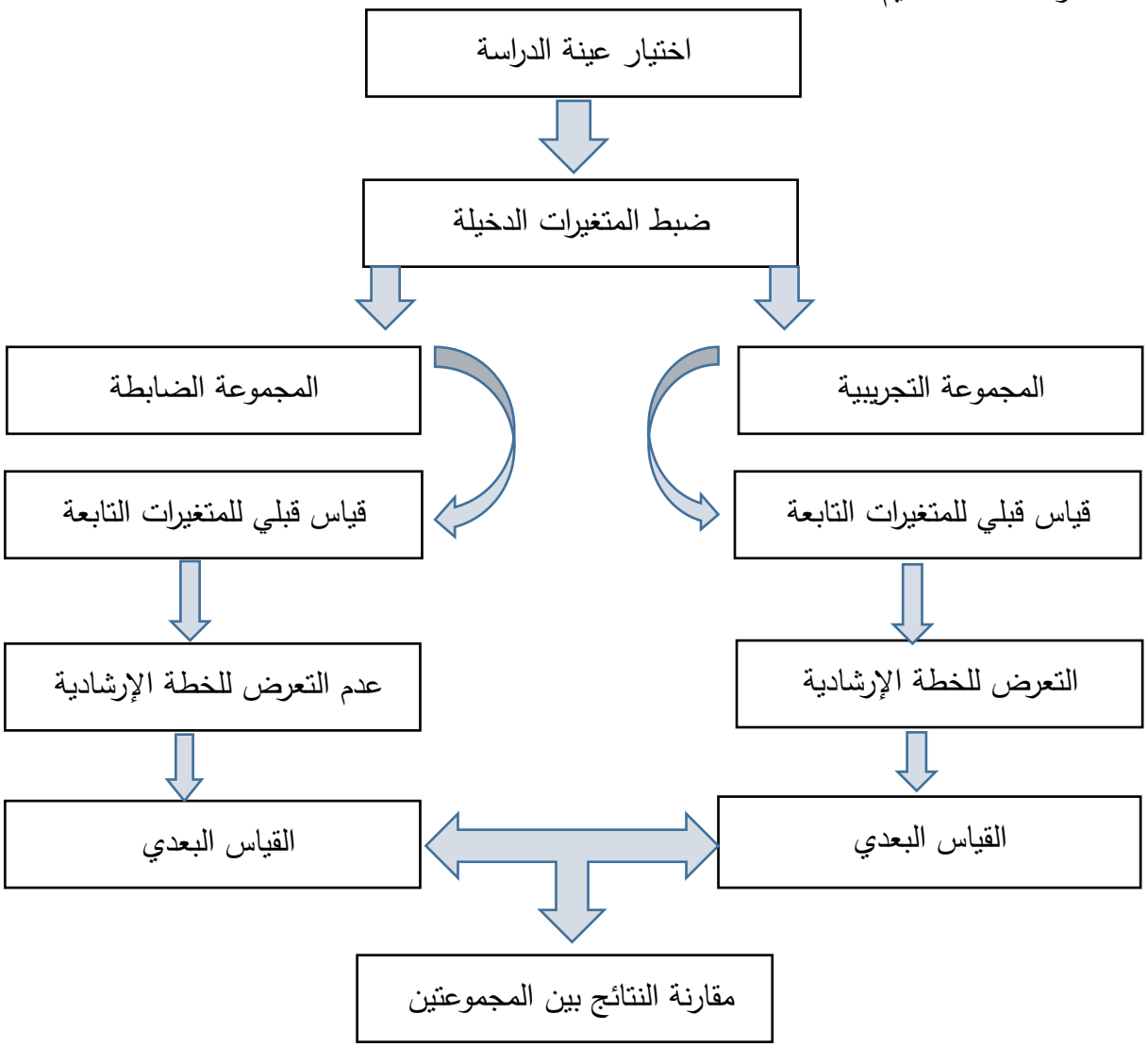
في ضوء الطرح النظري لمشكلة الدراسة وما تبعه من صياغة إجرائية لفرضياتها على اعتبارها إجابات مؤقتة لما تم عرضه من تساؤلات، وتأسيسا على الإحاطة المفاهيمية الأبستيمولوجية والمنهجية للمتغيرات البحثية، يستوجب إخضاع الدراسة لأساسيات البحث الامبيريقي بما يتضمنه من توضيح لهيكلتها التجريبية، وترسيم للحدود الزمانية والمكانية والبشرية ومجالاتها، ووصف للخطة الارشادية وإطارها النظري والأسس المستندة إليها، مع توضيح للأدوات المعتمدة وما تستدعيه من آليات المعالجة الإحصائية تمهيدا لتحليل وتفسير النتائج المتحصل عليها.

1-المنهج المعتمد في الدراسة: تأسيسا على أن الدراسة الحالية تهدف إلى استقصاء أثر متغير مستقل (خطة إرشادية نفسية-تربوية) على متغير تابع والمتمثل في التخلف الدراسي من خلال عدة متغيرات تمثلت في (الدافعية للتعلم، مهارات المذاكرة، التحصيل الدراسي)، وبمقاربة ما تم اعتماده في الدراسات السابقة المتعلقة بالمشكلة محل الدراسة، اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة) بقياس قبلي وبعدي وتتبعي باعتباره أنسب منهج للدراسة الحالية وتكمن خطواته في:

- ✓ إجراء قياس قبلي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من (الدافعية للتعلم، مهارات المذاكرة، التحصيل الدراسي) وذلك قبل إدخال المتغير المستقل (الخطة الإرشادية).
- ✓ اخضاع المجموعة التجريبية إلى المتغير المستقل (الخطة الإرشادية).
- ✓ إجراء القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية وحساب الفروق بين القياسين القبلي والبعدي ثم اختبار دلالة الفروق.
- ✓ إجراء القياس البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وحساب الفروق بين المجموعتين ثم اختبار دلالة الفروق.
- ✓ حساب حجم التأثير الذي خلفته الخطة الإرشادية في المتغيرات السابقة (الدافعية للتعلم، مهارات المذاكرة، التحصيل الدراسي).

- ✓ إجراء القياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية وحساب الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي، ثم اختبار دلالة الفروق وذلك بهدف التأكد من استمرارية أثر المتغير المستقل بعد مدة زمنية من تطبيق الخطة الإرشادية.

2-التصميم التجريبي للدراسة: تم الاعتماد على التصميم التجريبي ذي المجموعتين، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية باعتباره الأنسب للدراسة الحالية، مع حرص الباحثة على تحقيق التجانس بين المجموعتين وعزل المتغيرات الدخيلة التي من شأنها التأثير على النتائج، والمخطط الموالي يوضح خطوات هذا التصميم:



الشكل رقم (14) يوضح التصميم التجريبي المستخدم

3-ضبط متغيرات الدراسة: تتضمن الدراسة الحالية المتغيرات التالية:

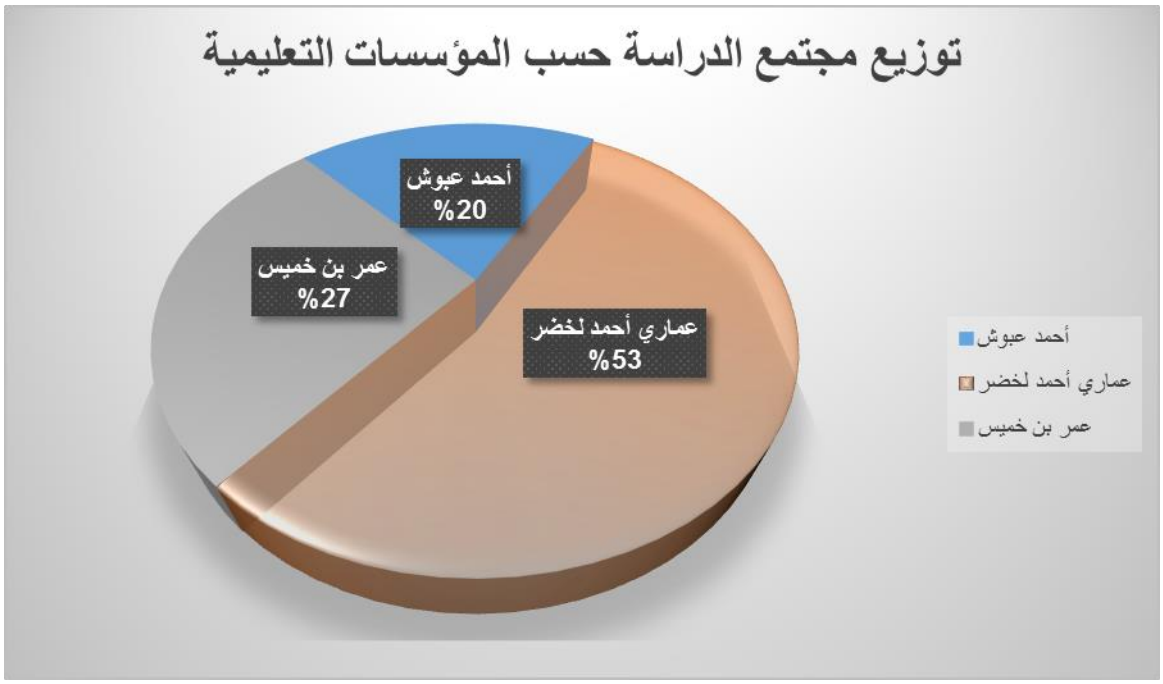
- **المتغير المستقل:** تستند إليه الباحثة لإحداث التغيير في المتغير التابع، ويتمثل في الخطة الإرشادية (النفسية – التربوية) للتكفل بالمتخلفين دراسيا.
- **المتغير التابع:** ويشمل كل من –الدافعية للتعلم، ومهارات المذاكرة، التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتخلفين دراسيا.
- **المتغيرات الدخيلة:** بهدف الارتقاء بمستوى الدقة في التجريب ولحصر نتائج تعزى للمتغير المستقل، قامت الباحثة بضبط للمتغيرات التي من شأنها التأثير على المتغير التابع بهدف تثبيتها لدى أفراد المجموعة الإرشادية بما يساهم في تحقيق الصدق الداخلي والخارجي اعتمدت الباحثة نوعين من الضبط:
- **الضبط الانتقائي:** من خلال ضبط العمر الزمني لأفراد المجموعة الإرشادية، كذلك عدد مرات الإعادة بحيث تكون الإعادة مرة واحدة، ضبط متغير الجنس وذلك باختيار نفس العدد من الجنسين في المجموعتين، وتجدر الإشارة إلى أن نسب المتخلفين دراسيا على مستوى جل المؤسسات التي اطلعت عليها الباحثة دلت على أن عدد الذكور دائما ما يكون أكبر من عدد الإناث.
- **الضبط البيئي:** عن طريق توحيد مكان تطبيق جلسات الخطة الإرشادية.

4-مجتمع الدراسة وطريقة اختيار العينة:

4-1-مجتمع الدراسة: اشتملت الدراسة على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا الذين تتراوح أعمارهم ما بين 10 و11 سنوات، والذين يزاولون دراستهم في المدارس الابتدائية لمدينة باتنة (مدرسة أحمد عبوش، مدرسة عمر بن خميس، مدرسة عماري أحمد لخضر) خلال الموسم الدراسي (2024/2023)، وقد تحصلت الباحثة على هذه النسب من خلال مقابلة مديري المؤسسات التربوية السالفة الذكر واطلاعها على أعداد التلاميذ المتخلفين دراسيا على مستواها، ويمثل الجدول التالي توزيع عينة مجتمع الدراسة:

المؤسسة التربوية	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
أحمد عبوش	05	03	08	20
عمر بن خميس (حملة 1)	08	03	11	27
عماري أحمد لخضر	17	05	22	53
المجموع	30	11	41	%100

جدول رقم(06) يوضح توزيع عينة مجتمع الدراسة



الشكل رقم (15) يوضح توزيع مجتمع الدراسة

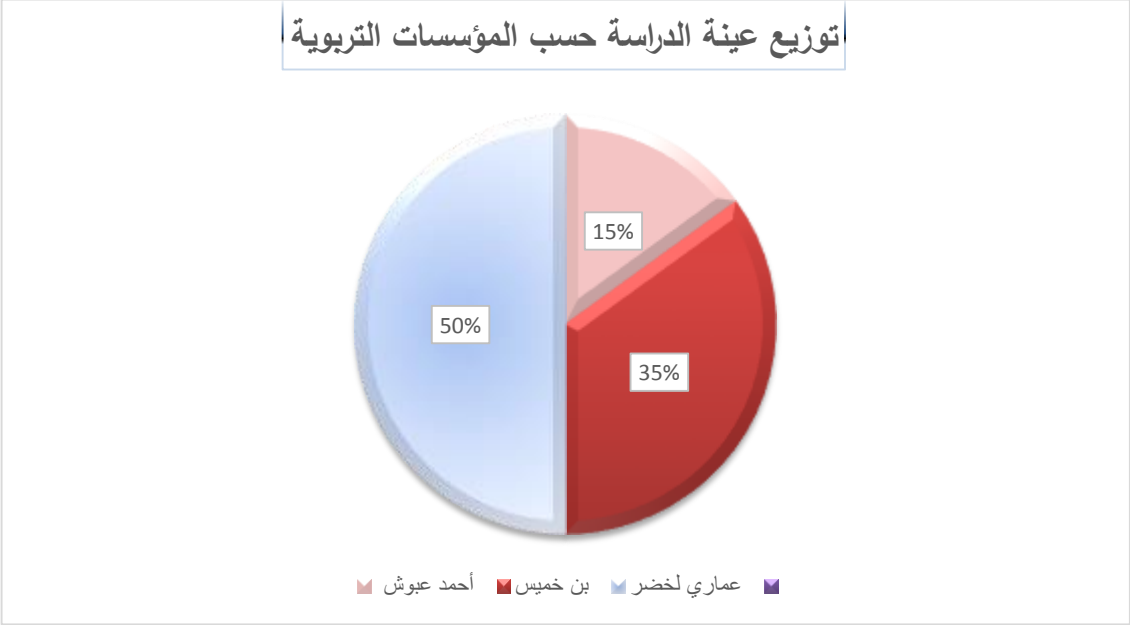
4-**2-عينة الدراسة:** بعد تحديد مجتمع الدراسة والذي شمل التلاميذ المتخلفين دراسيا من السنة الثالثة ابتدائي على مستوى المؤسسات السابقة، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية بهدف تقسيم الأفراد إلى مجموعتين متكافئتين، وقد اعتمدت الباحثة على عدة خطوات متسلسلة من أجل تحقيق ذلك.

4-3الخطوات المعتمدة في ترشيح عينة الدراسة التجريبية:

- تطبيق اختبار الذكاء بهدف استبعاد منخفضي الذكاء ومن يعانون مشكلات على مستوى القدرات العقلية.
- الاطلاع على نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ لتحديد المعدلات التراكمية، العمر الزمني للتلاميذ، الكشف ما إذا كان التلميذ يعاني من وضعية تدني التحصيل الدراسي منذ التحاقه بالمدرسة أو أنها ظهرت عليه فجأة.
- تطبيق مقياس الدافعية للتعلم ومهارات المذاكرة بهدف اختيار التلاميذ الذين يعانون من مشكلة انخفاض الدافعية للتعلم وعدم امتلاك مهارات المذاكرة الفعالة مما ساهم في حصر العينة.
- تم بعدها تقسيم التلاميذ والذي بلغ عددهم (20) تلميذا(ة) إلى مجموعتين، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (10) تلاميذ من نفس المؤسسة، والمجموعة الضابطة من (10) تلاميذ موزعين على مؤسستين تربويتين، وقد ارتأت الباحثة أن يتم اختيار أفراد العينة من نفس المدرسة لعدة اعتبارات منها تيسير تطبيق الخطة وذلك باعتماد مكان واحد وبالتالي توفير الوقت والجهد، عدم وجود تباين في المحيط الدراسي لتلاميذ المجموعة التجريبية، ويمكن توضيح توزيع عينة الدراسة من خلال الجدول التالي:

المؤسسة التربوية	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
أحمد عبوش	2	1	3	%15
عمر بن خميس (حملة 1)	4	3	7	%35
عماري أحمد لخضر	7	3	10	%50
المجموع	13	7	20	%100

جدول رقم(07) يوضح توزيع عينة الدراسة التجريبية



الشكل رقم (16) يوضح توزيع عينة الدراسة التجريبية

5-تحقيق التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) من خلال بعض المتغيرات المؤثرة في الدراسة: بهدف تحقيق التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة الذي يؤكد ارجاع نتائج الدراسة إلى ما تضمنته جلسات الخطة الإرشادية من فنيات واستراتيجيات تنمية الدافعية للتعلم واكتساب مهارات المذاكرة، قامت الباحثة بحساب الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية للمتغيرات والتأكد من عدم وجود فروق بين المجموعتين قبل تطبيق الخطة وكانت النتائج موضحة كالتالي:

5-1 نتائج التحصيل الدراسي (القياس القبلي):

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة sig	قيمة t	اتخاذ القرار
التحصيل الدراسي	الضابطة	10	4.95	0.92	0.29	1.08	لا توجد فروق
	التجريبية	10	4.36	1.47			

جدول رقم (08) يوضح الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي في التحصيل الدراسي

من خلال نتائج الجدول يتبين أنه لا توجد فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي قبل تطبيق الخطة الإرشادية، مما يؤكد تكافؤ التلاميذ في المجموعتين.

5-2الدافعية للتعلم (القياس القبلي):

تم قياس الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للدافعية للتعلم بالاعتماد على اختبار مان –ويتني وذلك بعد التأكد من توفر شروط تطبيق هذا الاختبار وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

المتغير	القياس	حجم العينة	قيمةU	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	مستوى الدلالة	الدلالة المعنوية	اتخاذ القرار
الدافعية للتعلم	التجريبية	10	38.5	11.65	116.5	-0.87	0.05	0.38	عدم وجود فروق
	الضابطة	10		9.35	93.5				

جدول رقم(09) يوضح دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للدافعية للتعلم

من خلال نتائج الجدول يتبين أنه لا توجد فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الدافعية للتعلم قبل تطبيق الخطة الإرشادية، مما يؤكد تكافؤ التلاميذ في المجموعتين.

5-3مهارات المذاكرة:

تم الاعتماد على اختبار مان –ويتني لحساب الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمهارات المذاكرة وذلك بعد التأكد من توفر شروط تطبيق هذا الاختبار، وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

المتغير	القياس	حجم العينة	قيمةU	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	مستوى الدلالة	الدلالة المعنوية	اتخاذ القرار
مهارات المذاكرة	التجريبية	10	24.5	7.95	79.50	-1.94	0.05	0.052	لا توجد فروق
	الضابطة	10		13.05	130.5				

جدول رقم(10) يوضح دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمهارات المذاكرة

تؤكد نتائج الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات المذاكرة قبل تطبيق الخطة الإرشادية، مما يدل على تكافؤ التلاميذ في المجموعتين.

6-حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تمثلت عينة الدراسة في تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا والمكونة من الجنسين (ذكور – إناث) وبلغ عددهم (20) تلميذا(ة) تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

الحدود المكانية: مجموعة من المؤسسات التربوية لمرحلة التعليم الابتدائي في مدينة باتنة (مدرسة أحمد عبوش، مدرسة عمر بن خميس، مدرسة عماري أحمد لخضر).

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفترة الممتدة من (2023/10/15) إلى غاية (2024/01/10) من السنة الدراسية(2024/2023).

7-أدوات الدراسة: تمثل عملية حصر التلاميذ المتخلفين دراسيا من أصعب الخطوات كونها تتداخل وتتشابه مع العديد من المشكلات المدرسية كصعوبات التعلم، بطيء التعلم ولقد استندت الباحثة على عدة أدوات بهدف تشخيص وتحديد عينة الدراسة.

7-1المقابلة: تعتبر المقابلة من أهم أدوات جمع البيانات والمعلومات، وتتضمن إجراء محادثات موجهة ومباشرة مع التلميذ والأساتذة والأسرة، المشرف التربوي، المدير، بهدف جمع أكبر قدر من الحقائق التي تساهم في إحاطة الباحثة بالحالة من جميع الجوانب، وقد حرصت الباحثة في هذه الدراسة على مقابلة كل

من له صلة بالتلميذ وبإمكانه تقديم الإضافة لتشخيص الحالة، حيث قامت بتوجيه أسئلة تهدف إلى رصد الوضعيات (السلوكية، النفسية، التربوية، الاجتماعية، الاقتصادية) للتلميذ كونها جوانب متفاعلة تؤثر على مستوى تحصيله الدراسي.

7-2السجلات المدرسية التراكمية: قامت الباحثة بالاطلاع على السجلات المدرسية المتعلقة بكل حالة والمتواجدة على مستوى المؤسسات التربوية حيث تتضمن نتائج التحصيل الدراسي خلال سنوات تمدرس التلاميذ، بهدف تصنيف تخلفهم الدراسي إذا كان خاص بمادة معينة أو بجميع المواد، وهل هو مستمر منذ التحاق التلميذ بالمدرسة أو أنه موقفي متعلق بمشكلة محددة (التفكك الأسري، العلاقة مع الأستاذ،...).

7-3 الملاحظة: حيث قامت الباحثة بحضور حصص دراسية مع التلاميذ ورصد سلوكاتهم أثناء عملية التمدرس، كذا ردودهم الانفعالية عند توجيه الأستاذ تعليمات أو أسئلة لهم، حيث لاحظت الباحثة أن هناك تباين في الاضطرابات والمشكلات التي صاحبت المتخلفين دراسيا (تشتت الانتباه، كثرة الحركة، الخجل، العدوانية، السرقة، عدم الثقة في النفس عند الإجابة، عدم احضار الأدوات، واهمال الواجبات المدرسية)، وفي نفس الإطار قامت الباحثة باستقصاء آراء مشرفي التربية عن سلوكيات التلاميذ أثناء فترة الراحة، كذا آراء الأسرة حول ما يلاحظونه على أبناءهم من سلوكيات وانفعالات في فترات الدراسة المنزلية نحو التعلم.

7-4 استبيان خاص بالأساتذة: كما وزعت الباحثة على الأساتذة استبيان تقييم خاص (ملحق رقم06)، يتعلق برصد آراءهم اتجاه ما يلاحظونه من ممارسات التلاميذ على المستوى النفسي والتربوي أثناء وضعيات التعلم، وأهم ما يبدونه من ردود أفعال وانفعالات في إطار تفاعلهم مع موادهم التعليمية، مدى تقيدهم بالتعليمات داخل الفضاء المدرسي، مستوى اداء الواجبات المدرسية، علاقتهم مع الزملاء والأساتذة، كيفية تناولهم للاختبارات، المشاركة والفعالية المدرسية، كما تستهدف حصر التغيرات والتطورات التي يلمسونها أثناء تطبيق الخطة الإرشادية، بمعنى تسجيل ما يلاحظونه من تغييرات (سلوكية، انفعالية، نمائية) بعد كل جلسة.

7-5-الملف الصحي للتلميذ: هدفت الباحثة من خلال اطلاعها على التاريخ الطبي للتلاميذ المتخلفين دراسيا إلى استبعاد ذوي الاضطرابات العصبية الحركية أو الحسية كضعف السمع أو البصر.

7-**6-استمارة الحالة الشخصية للتلميذ:** أعدت الباحثة استمارة (ملحق رقم05)، تهدف إلى جمع المعلومات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ، وذلك بهدف التعرف أكثر على الظروف البيئية المحيطة بالعينة وبالتالي تقديم إرشاد يتناسب مع وضعيات المسترشدين، تحقيق التجانس بين المجموعة الضابطة والتجريبية، وضبط المتغيرات الدخيلة التي من شأنها أن تكون سببا في عدم دقة النتائج.

7-7-اختبار المصفوفات المتتابعة الملون (CPM)لجون رافن: John Raven Couloured Progressive Matrices

وهدفت الباحثة من تطبيق هذا الاختبار إلى استبعاد التلاميذ الذين يعزى تخلفهم الدراسي إلى تدني القدرات العقلية (تدني مستوى الذكاء).

ظهر هذا الاختبار لأول مرة عام (1947)، وتم تعديله عام (1956)، وقد استغرق جون رافن حوالي(30) سنة في إعداده وتطويره، ويقوم هذا الاختبار على نظرية العاملين لسبيرمان براون Spearmen، ولقد أثبتت العديد من الدراسات أنه اختبار متشبع، هذا ويعد هذا الاختبار من الاختبارات العبر حضارية فهو صالح للتطبيق في بيئات وثقافات مختلفة، كما أنه غير لفظي، ولقد طبق وأعيد تقنينه من طرف العديد من الباحثين في الدول العربية مثل، الخطيب والمتوكل (1948) السودان، والعنود آل ثاني (2008) قطر، كما تم استخدامه من طرف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألسكو) للكشف عن الموهوبين في أربع دول عربية وهي: مصر، تونس، العراق، الإمارات. **(قدي، 2017، 651)**

ويتكون هذا الاختبار من(36) مصفوفة موزعة على ثلاثة أبعاد (أ، أب، ب) في كل بعد (12) فقرة، وهي عبارة عن أشكال هندسية ملونة متدرجة في الصعوبة، تقيس الذكاء العام للأطفال اعتمادا على الأداء العملي.

ثبات وصدق المقياس: قامت قدي سمية(2017) بدارسة تهدف إلى حساب الخصائص السيكو مترية للمصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم، وكانت النتائج معتمدة حزمة برنامج Spss بحيث كانت النتائج كالتالي:

1: حساب صدق الاختبار:

1-1حساب صدق الاتساق الداخلي: حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط بين (0.888) و(0.943) مما يدل على صدق المقياس، كما كانت معاملات الارتباط بالنسبة لكل فقرة من فقرات الاختبار دالة عند مستوى الدالة (0.01)، حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط بين(0.525) و (0.728).

1-2 حساب صدق المقارنة الطرفية: حيث دلت قيمة Sigعلى قيمة تساوي إلى (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.01) مما أكد صدق الاختبار.

2: حساب ثبات الاختبار:

2-1الثبات بطريقة التجزئة النصفية: أكدت النتائج أن الاختبار يتصف بالثبات، حيث كانت نسبة معامل الثبات تساوي إلى (0.748) عند مستوى الدلالة(0.01)، وبعد التصحيح بالاعتماد على معادلة سيبرمان براون كانت قيمة الثبات(0.855).

2-2 الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق: تم إعادة تطبيق الاختبار بعد مدة حوالي (15يوم) ولقد دلت النتائج على ثبات الاختبار، حيث كانت قيمة معامل الثبات(0.633) عند مستوى الدالة(0.01). **(قدي، 2017)**

7-8-مقياس الدافعية للتعلم: استندت الباحثة في الدارسة الحالية على مقياس الدافعية للتعلم الذي وضعه يوسف قطامي سنة (1989)، وذلك بالاستعانة بمقياس الدافع للتعلم المدرسي لكل من انتويستيل(Entwistle) وكوزكي (Kozeki)، ومقياس الدافعة للتعلم لروسال(Rusel)، وقد وقع اختيار الباحثة على هذا المقياس لتشابه عينة دراسته والبيئة مع الدراسة الحالية، فقد استخدم في دراسة مخصصة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية، حيث اعتمد عليه كل من عبد الله عينو وأمال كبّار (2020) في دراستهما الموسومة ب: فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في الجزائر، مما يؤكد صلاحيته لهذه الدراسة، وقد تضمن المقياس في صورته الأولية(60) عبارة ثم قام قطامي بتعديله سنة (1992) بسحب (24) عبارة، ليبقى المقياس يحتوي على (36) عبارة موزعة على (5) أبعاد وهي: (الحماس، الجماعة، الفاعلية، الاهتمام بالنشاط المدرسي، الامتثال)، والجدول الموالي يوضح توزيع عبارة المقياس وفق أبعاده:

الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات
الحماس	12	32.31.25.21.20.15.9.7.4.5.2.1
الجماعة	08	35.34.29.17.16.13.12.3
الفاعلية	06	.33.30.19.23.11.10
الاهتمام بالنشاط المدرسي	03	36.28.27
الامتثال	07	26.24.22.18.14.8.6

جدول رقم(11) يوضح توزيع عبارة المقياس وفق أبعاده

طريقة التصحيح: يجيب المفحوص على العبارات بوضع إشارة(+) على إحدى البدائل الخمس (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) ويتم تنقيط العبارات الايجابية بالاعتماد على سلم ليكرت (Likert) بخمس نقاط من (5−1) بالنسبة للعبارات الموجبة وعكس التنقيط فيما يتعلق بالعبارات السالبة، وعليه فإن درجات المقياس تتراوح بين (36) درجة كحد أدنى و (180) درجة كأعلى حد، والجدول الموالي يوضح نوع وأرقام عبارات مقياس الدافعية للتعلم:

نوع العبارات	أرقام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	20.19.15.12.9.8.7.5.4.3.1 36.35.34.31.30.27.26.24.23.22.21	22
العبارات السالبة	33.32.29.28.25.18.17.16.14.13.11.10.6.2	14
المجموع		36

جدول رقم(12) يوضح نوع وأرقام عبارات المقياس

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في علم النفس بالجامعة الأردنية لتحكيمه، وقد اجمعوا على صلاحيته للقياس، كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين كل الفقرات والدرجة الكلية للمقياس والذي بلغت قيمته بين (0.012 و 0.761) عند مستوى الدلالة (0.05)، كما تراوحت نتائج حساب الارتباط بين درجات المقياس ومعدلات المواد الدراسية بين (0.020 و 0.65) عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يؤكد صدق وثبات المقياس.

أما في البيئة الجزائرية فقد قامت شريك ويزة (2017)، بتقنين المقياس في إطار انجاز دراسة موسومة ب: الثقة بالنفس وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي على مستوى ولاية البويرة وكانت النتائج كالتالي:

حساب الاتساق الداخلي بالاعتماد على معامل الفا كرونباخ بلغ (0.91)، وبطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بعد (10أيام)، وتم حساب الثبات من خلال معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين حيث بلغت قيمته (0.79)، بالإضافة إلى حساب الصدق الذاتي الذي بلغت قيمته(0.95)، كما وتم حساب الصدق التميزي الذي دلت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات (5) عند مستوى الدلالة (0.01) وبالتالي فإن المقياس صادق وثابت. (**شريك،2017**)

كما قام لخضر شيبة(2015) بتطبيق المقياس في دراسة الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية ورقلة، والاعتماد على الحزمة الإحصائية لبرنامج Spss في حساب الصدق والثبات وكانت النتائج كالتالي:

1-حساب الصدق:

1-1: صدق المحكمين: حيث وزع المقياس على عينة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية من أستاذ جامعة قاصدي مرباح ورقلة وجامعة الوادي، واستنادا على معادلة كوبر في حساب معامل الاتفاق بين المحكمين كانت نتيجة الاتفاق (100%) ومما يؤكد صدق المقياس.

1-2: صدق المقارنة الطرفية: وقد دللت النتائج أن (ت= 10.457) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وبالتالي المقياس يتمتع بصدق تمييزي واضح مع الفروق الدالة احصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على الدرجة الكلية المقياس.

1-**3: صدق الاتساق الداخلي:** حيث تراوحت قيمة معامل الارتباطي بين (0.27 و0.68) بين البنود وأبعاد المقياس عند مستوى الدلالة (0.01) وبالتالي فإن مقياس صادق.

2 **حساب ثبات المقياس:**

2-1: **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** حيث دلت النتائج على أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجات الفردية والزوجية قبل التعديل قدر ب:(0.812) وبعد تعديلها بمعادلة سبيرمان براون التصحيحية بلغت (0.817) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يؤكد صدق المقياس.

2-**2: ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ:** تم حساب الأبعاد الخمس عن طريق الفاكرونباخ، وكانت قيمة معامل الفاكرونباخ العام يساوي الى (0.745) مما يدل على أن المقياس تمتع بدرجة عالية من الثبات. (**شيبة،2015**)

7-9-مقياس مهارات الاستذكار:

اعتمدت الباحثة في الدراسة على مقياس مهارات المذاكرة الذي وضعه حافظ نبيل إبراهيم وآخرون (2014)، وقد وقع اختيار الباحثة على هذا المقياس لتشابه عينة دراسته مع الدراسة الحالية، حيث استخدم في دراسة مخصصة لتلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من تدني في مستوى التحصيل الدراسي في بيئة عربية، وقد تم بناءه استنادا إلى عدة مقاييس استخدمت لنفس الغرض، نذكر منها على سبيل المثال لا حصر مقياس حمدي الفرماوي على (1990) ومقياس العادات الدراسية ليوسف جلال يوسف (2005)، وقد قدم الباحث تصورا أوليا للمقياس تكون من (43) عبارة تقيس أربعة أبعاد للمهارات الدراسية وهي: (مهارات السلوك في الفصل، مهارات التعلم المنزلي، مهارات تجنب التأخير، مهارات الاستعداد للامتحان وكيفية التعامل معه)، وبعد تعديله أصبح المقياس يضم (40) عبارة وضعت على تدريج ثلاثي (تنطبق علي أحيانا، لا تنطبق علي مطلقا، تنطبق علي تماما).

طريقة التصحيح: أعد الباحث مفتاح خاص لتصحيح المقياس، بحيث يكون لكل استجابة من هذه الاستجابات وزنا كما يلي: تعطي استجابة غالبا (3) درجات، و(2) درجات على الاستجابة أحيانا، ودرجة واحدة (1) على الاستجابة نادرا.

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

1-**صدق المقياس:** للتحقق من صدق المقياس اعتمد الباحث على عدة أساليب منها:

1-1الصدق المنطقي: تم عرض المقياس على (10) أساتذة من ميداني علم النفس والصحة النفسية في الجامعات المصرية واعتمد الباحث موافقة جميع السادة المحكمين كمعيار لقبول العبارات.

2-1 صدق المقارنة الطرفية: توصل الباحث من خلال حساب الفروق في كل بعد على حدة، وفي مجموعة درجات الأفراد للمقياس ككل إلى أن المقياس صادق.

2-**ثبات المقياس:**

2-1 طريقة الفاكرونباخ: اعتمد الباحث في حساب ثبات المقياس على طريقة الفا كرونباخ حيث دلت أن جميع قيم معاملات الفاكرونباخ مرتفعة مما يؤكد ثبات المقياس والجدول الموالي يوضح ذلك:

الأبعاد	قيمة الفاكرونباخ
مهارات السلوك الصفي	0.721
مهارات التعلم المنزلي	0.680
مهارات تجنب التأخير	0.821
مهارات الاستعداد للامتحان	0.754
الدرجة الكلية للمقياس	0.883

جدول رقم (13) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة الفاكرونباخ

2-2طريقة التجزئة النصفية: يوضح الجدول الموالي نتائج حساب الثبات اعتمادا على طريقة التجزئة النصفية:

الأبعاد	معامل التجزئة النصفية
مهارات السلوك الصفي	0.712
مهارات التعلم المنزلي	0.671
مهارات التأخير	0.763
مهارات الاستعداد للامتحان	0.722
الدرجة الكلية للمقياس	0.741

جدول رقم (14) يوضح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية (حافظ، 2014)

من خلال نتائج الجدول نستنتج أن المقياس ثابت وبالتالي فهو صالح للاستخدام في بيئة مماثلة.

7-10-الخطة الإرشادية (النفسية -التربوية) المقترحة للتكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا:

في إطار بناء خطة إرشادية للتكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا اعتمدت الباحثة مجموعة من الإجراءات والخطوات:

- الاطلاع على أهم النماذج النظرية التي سلطت الضوء على مشكلة التخلف الدراسي، وما اقترحته البرامج الإرشادية التي صممت للتكفل بهذه الفئة وذلك تبعا لما استندت إليه من تأسيس نظري وتطبيقي.
- إجراءات الدراسة الميدانية التي مكنت الباحثة من الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات المتعلقة بأفراد العينية وموضوع البحث، وذلك من خلال تطبيق أدوات ومقاييس الدراسة، وإجراء المقابلات مع الأطراف الفاعلة في العملية التربوية سواء أساتذة، مشرفي تربية، مستشاري توجيه وإرشاد مدرسي، مديري مدارس، بهدف استقصاء مشكلة التخلف الدراسي عن كثب من حيث (الأسباب والمظاهر والاتجاهات السلبية نحو الذات والزملاء والتعلم بشكل عام)، كذا الكشف عن مستوى الدافعية للتعلم باعتباره متغير نفسي انفعالي يؤثر سلبا أو إيجابا في التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى مدى امتلاك عادات ومهارات المذاكرة باعتبارها متغير تربوي سلوكي يؤثر سلبا أو إيجابا في مستوى التحصيل الدراسي سواء بالارتفاع أو الانخفاض، وحالات الرسوب المفاجئة.

- الاطلاع على الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية المتعلقة بتصميم البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية للتكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا، كذا المتعلقة بكل من تحسين مستوى الدافعية للتعلم وتنمية مهارات الاستذكار.
- اشتقت الباحثة الإطار العام للخطة ومادتها العلمية وفنيتاها الإرشادية من أساليب وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي.
- تصميم خطة إرشادية بناءا على ما تم جمعه من معلومات وآراء متعلقة بمشكلة الدراسة تضمنت ما يلي:

❖ **تعريف الخطة الإرشادية: Counseling Plan**

الخطة الإرشادية: هي وثيقة تفصيلية ومحددة تحتوي على استراتيجيات وخطوات تسعى إلى تحقيق الأهداف الإرشادية للفرد أو المجموعة، تقوم على تحليل معمق للمشكلة أو الوضع الحالي، وتحديد الأهداف القصيرة والطويلة التي يسعى الأفراد لبلوغها، كما تعمل على تحديد الخطوات والآليات التي يجب اتخاذها لتحقيق تلك الأهداف.

تعرف الخطة الإرشادية على أنها تلك الإجراءات والقرارات التي تتسم بالتنظيم والتخطيط والوعي، بهدف الوصول إلى نتائج محددة، وتقدم في صورة خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة فرديا وجماعيا للمسترشدين حيث تنطلق من ترتيب للأولويات في ضوء ما هو متاح من إمكانيات مادية وبشرية.

والخطة المعتمدة في هذه الدراسة هي عبارة عن مجموعة من الإجراءات والأنشطة والفعاليات النفسية والتربوية المنظمة التي تستند على أسس وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي للأطفال، بحيث تتضمن معلومات ومهارات ونشاطات موجهة للتلاميذ المتخلفين دراسيا من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وعددهم (10)تلمذا (ة) من مدرسة (عماري أحمد لخضر) مدينة باتنة، والذين يعانون من تدني في مستوى الدافعية للتعلم، ويفتقدون إلى مهارات المذاكرة الفعالة، مما يؤثر سلبا في مستوى تحصيلهم الدراسي ويتسبب في تدنيه، وقد تم تطبيق هذه الخطة في صورة جلسات إرشادية تستند على الإرشاد الجماعي بهدف التكفل بأفراد المجموعة الإرشادية.

❖ **أهمية الخطة الإرشادية:**

تستقي هذه الخطة الإرشادية أهميتها من حجم المشكلة محل الدراسة ألا وهي التخلف الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث أصبحت مؤشرات الظاهرة تدل على نسبها المرتفعة خاصة في ظل التغيرات التي طرأت على عديد الجوانب (الأسرة، المجتمع، التكنولوجيات الحديثة وما أحدثته من تغيير على مستوى الاتجاهات والتفكير والسلوكيات...الخ)، وما أفرزته من تدني في مستويات التحصيل الأكاديمي وبالتالي ارتفاع مستويات الفقد التربوي ويمكن إبراز أهمية هذه الخطة من خلال:

- تعد البرامج والخطط الإرشادية من أهم الآليات البديلة للتعامل والتكفل بالمشكلات والظواهر على مستوى المؤسسات التربوية.
- استنادا إلى أن تقدم الدول يقاس بمدى جودة مخرجاتها التعليمية، فإن من المتوقع أن تساهم الخطة الإرشادية الحالية في مساعدة التلاميذ على تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم وتجويد تعلمهم، وبالتالي تجويد مخرجات الفعل التربوي.
- تقدم الخطة الإرشادية الحالية بعض الفعاليات (النفسية والتربوية) الميدانية الهامة وما تتضمنه من معلومات فاعلة وواقعية بأيدي أصحاب القرار والفاعلين التربويين الذين يسعون إلى تطوير الواقع النفسي في حقل التربية والتعليم.
- يمكن أن تشكل الخطة الإرشادية منطلقا تتأسس عليه أبحاث لاحقة تتناول جوانب مختلفة عن المتخلفين دراسيا، كما يمكن أن تكون أداة فاعلة تتبناها الهيئات الوصية في سبيل التصدي أو التقليل من نسب تفشي الظاهرة والتكفل بهاتة الفئة.

❖ **أهداف الخطة الإرشادية:**

-الهدف العام:

- تهدف الخطة الإرشادية الحالية إلى التكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا وتحسين أدائهم الدراسي من خلال اكسابهم استراتيجيات وآليات معرفية سلوكية تساهم في ذلك، حيث ستعمل في جانب التكفل النفسي على تنمية دافعيتهم للتعلم باعتبارها متغير نفسي تؤثر في التحصيل الدراسي من

خلال عدة متغيرات متفاعلة ضمنيا مع الدافعية للتعلم(مفهوم الأنا التعليمية، الثقة في النفس، الاتجاه نحو العلم و التعلم)، كما ستعمل على مستوى التكفل التربوي بالعمل على تمكينهم من اكتساب مهارات المذاكرة الفعالة باعتباره متغير سلوكي تربوي يؤثر في مستوى التحصيل الدراسي وتشمل في الدراسة الحالية مهارات(تنظيم الوقت، تحديد الأهداف، الحفظ والتذكر، التعامل مع الاختبارات، الاستخدام الإيجابي للتكنولوجيات الحديثة و تطويعها في وضعيات التعلم..).

-الأهداف الفرعية:

- ✓ ممارسة أنشطة تتضمن تدريبا لأعمال يتمكن التلميذ من إنجازها دون مساعدة، مما يخلق لديه الشعور بالمبادرة والاحساس بالإنجاز والجد والاجتهاد، وأن النجاح الذي حققه وأداءه هو نتيجة لما بذله من جهد مثل: وضع جدول خاص به لتنظيم وقت مذاكرته، تطبيق استراتيجية الحفظ التي تم التدرب عليها على موضوع محدد كسورة قرآنية، أنشودة.
- ✓ التدرب على تطبيق استراتيجيات وفنيات فعالة تساهم في تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي كفنية كل من مراقبة الذات وتعزيز الذات، التي من شأنها مساعدة التلاميذ على استبصار سلوكياتهم وتصنيفها بين الإيجابي والسلبي، كذا تمكينهم من رصد بعض أسباب تخلفهم الدراسي مما يساهم في خلق الشعور بالمسؤولية الذاتية عن نتائج ممارساتهم أثناء وضعيات اكتساب المعرفة والمعلومات وتعاملهم مع موادهم الدراسية.
- ✓ تدريب التلاميذ على بعض مهارات المذاكرة بهدف مساعدتهم على فهم واستيعاب المقررات الدراسية وتحسين أدائهم الدراسي مثل: تنظيم وقت المذاكرة، اختيار المكان المناسب، طريقة التحضير الجيد للامتحان، كيفية تعزيز عمل الذاكرة والانتباه.
- ✓ تنمية الدافعية للتعلم للتلميذ من خلال تنمية مفهوم الذات الأكاديمية وتعديل التصورات الخاطئة والأفكار السلبية نحو عملية التعلم.
- ✓ الكشف على مدى تحسن المستوى الدراسي لدى التلاميذ بعد تطبيق الخطة الإرشادية، كذا التأكد من مدى استمرارية هذا التحسن في الأداء بعد الانتهاء من التطبيق بفترة زمنية.

- ✓ ممارسة المهارات التي تم التدرب عليها خارج الجلسات الإرشادية، وذلك من خلال تكليف المفحوصين بواجبات منزلية لجعل المهارات المكتسبة ردود فعل وسلوكيات ترتقي لتصبح أسلوبا يعتمدونه في الحياة اليومية.

❖ **حدود الخطة الإرشادية:** في ضوء الأهداف الإرشادية التي تسعى الخطة الإرشادية الحالية إلى تحقيقها تم تنفيذ الخطة الإرشادية ضمن الحدود التالية:

-**الحدود البشرية:** اشتملت الدراسة على عينة قوامها (10) تلميذا وتلميذة من السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا الذين يزاولون دراستهم على مستوى مدرسة عماري أحمد لخضر مدينة باتنة.

-**حدود مكانية:** قاعة الأساتذة بمدرسة عماري أحمد لخضر مدينة باتنة.

-**حدود زمنية:** تم تطبيق الخطة الإرشادية إبتداءا من(2023/11/12) إلى غاية (2024/01/10)، حيث اشتملت الخطة على اثني عشر جلسة تم تطبيقها بواقع جلستين كل أسبوع، وقد تخللت فترة تطبيق الخطة عطلة فصل الخريف(2023/10/31) إلى غاية(2023/11/5)، وعطلة الشتاء من (2023/12/21) إلى غاية(2024/01/7) مما أدى إلى طول فترة التطبيق.

رقم الجلسة	تاريخ الجلسة	موضوع الجلسة	مدة الجلسة
01	الأحد 2023/11/12	التعارف وبناء العلاقة الارشادية	60د
02	الأربعاء 2023/11/15	الدافعية للتعلم -1-درس قوتي الداخلية هي الشعلة التي تمكنني من النجاح	60د
03	الأحد 19 /2023/11	الدافعية للتعلم -2: درس العلم نور	90د
04	الأربعاء 22 /2023/11	الدافعية للتعلم 3: درس أنا التعليمية	90د
05	الأحد 2023/11/26	الدافعية للتعلم 4: ثقتي في نفسي أساس نجاحي.	90د
06	الأربعاء 2023/11/29	درس أحدد أهدافي = أنجح	90د

07	الأحد 2024/12/03	درس كيف أراجع جيدا –الوقت كالسيف	90د
08	الأربعاء 2024/12/06	درس كيف أراجع جيدا –أنظم مكاني	90د
09	الأحد 2024/12/10	درس كيف أراجع جيدا –الحفظ والتذكر	90د
10	الأربعاء 2024/12/13	درس كيف أراجع جيدا–متعة التعلم بالتكنولوجيا	90د
11	الأحد 2024/12/17	درس كيف أراجع جيدا –من جد وجد	90د
12	الأربعاء 2024/01/07	الجلسة النهائية: ختام الخطة الإرشادية	90د

جدول رقم(15) يوضح الخارطة الزمنية لسير جلسات الخطة الإرشادية

❖ **الأسلوب الإرشادي المستخدم:**

تم الاعتماد على طريقة الإرشاد الجماعي المصغر في تنفيذ الخطة الإرشادية، ويقصد به عملية التعاون التي تتم في إطار الجماعة وتهدف إلى تغيير سلوك أفرادها ككل، ويعمل كل فرد من أفراد الجماعة كجزء من كل متكامل ومتماسك وقد تم اختيار هذا الأسلوب تبعا للاعتبارات التالية:

–تشابه المشكلات والانعكاسات الناتجة عن التخلف الدراسي كذا الأسباب لدى أفراد العينة.

–تسمح الجماعة بالتفاعل المتبادل بين أفراد العينة وسيادة جو من الدعابة والمرح والتنافس.

–تساعد الجماعة في تحقيق التواصل بين التلاميذ خارج الجلسات.

–مشاركة التلاميذ بعضهم البعض في المناقشة والأنشطة يخلق لديهم إحساس أن هناك من يعاني من مشكلات مشابهة، وبالتالي يخلصهم من الشعور بتدني مستوى مفهوم الذات لديهم، وشعورهم بالخجل والإحباط لعدم مواكبة الزملاء في التحصيل الدراسي.

–مشاركة المشكلات مع تلاميذ آخرين يشجعهم على الإفصاح عن أفكارهم ومشاعرهم.

❖ **الأسس والمسلمات التي تقوم عليها الخطة الإرشادية:**

تستند الخطة الإرشادية الحالية على مجموعة من المسلمات هي كالاتي:

الأسس العامة: استنادا إلى مبدأ تميز سلوك المتعلم بالمرونة والقابلية للتغيير والتعديل، كذا وجود حاجة ماسة لدى التلاميذ للإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي، إضافة إلى حقهم في تلقي المساعدة الإرشادية في مراحل حياتهم المختلفة، والتي تتمثل أساسا في قابلية المتخلفين دراسيا لتطوير مستواهم التعليمي من خلال تنمية دافعيتهم للتعلم وتنمية مفهوم الأنا التعليمية لديهم، بالإضافة إلى تعديل أفكارهم وتوجهاتهم الخاطئة وتصوراتهم المشوهة حول العلم والتعلم، كذا تعديل وتغيير بعض السلوكيات والعادات الدراسية الخاطئة، التي من شأنها أن تساهم في التكفل بهذه الفئة والتخلص من تخلفهم الدراسي.

الأسس الفلسفية: تستمد الخطة الإرشادية أصولها الفلسفية من فلسفة النظرية المعرفية السلوكية، إلى جانب اعتمادها على الأسس التي تحتوي أخلاقيات الإرشاد النفسي والتربوي (سرية المعلومات، اتباع السلوك المهني والشخصي الذي يتفق مع كرامة المهنة)،كما تقوم الخطة الإرشادية على أسس فلسفية مفادها أن هناك تفاعل بين التفكير والسلوك والانفعالات، وأن لكل تلميذ مخزون معرفي من الأفكار والمفاهيم التي يبنيها عن نفسه وعن الفضاء المحيط به، وهذه الأفكار هي التي توجه سلوكه أثناء التعامل مع الآخرين ومع الذات، كما تساهم اتجاهاته السلبية نحو الدراسة والفهم الخاطئ لتمثّلاته الدراسية في تبني أفكار مشوهة تؤدي به إلى الشعور بعدم القدرة على مواكبة زملائه والنجاح في مشواره التعليمي وتدني مستوى ثقته بنفسه ودافعيته للتعلم، مما يدفعه إلى إهمال واجباته المنزلية وتضييع وقته في أعمال ليست لها قيمة، وتبني سلوكيات غير سوية كالعنف والعدوان والإحساس بالخجل والعزلة والانطواء والغيرة من زملاءه الناجحين، ولتعديل انفعالاته ومشاعره وسلوكياته السلبية يتوجب تغيير اتجاهاته وأفكاره الخاطئة عن نفسه والآخرين وعن التعلم والتعليم بصفة عامة.

الأسس التربوية: تهدف الخطة الإرشادية الحالية إلى مساعدة التلاميذ المتخلفين دراسيا في تحقيق التوافق النفسي والدراسي، وذلك انطلاقا من مسلمة مفادها أن التلميذ هو أساس العملية التعليمية وأن نجاحه في الأداء الأكاديمي يعكس بالضرورة نجاح العملية التعليمية وكل القائمين عليها، هذا وتعمل الخطة الحالية على إمداد التلاميذ بالمهارات والمعلومات التي تتسم بالوضوح والبساطة بهدف فهم الأسباب التي تؤدي إلى تدني تحصيلهم الدراسي والعمل على إيجاد حلول لها، كما تسعى إلى إعادة تهيئة الوضعيات

التعليمية لمواجهة السلوكيات التي أدت به إلى التخلف الدراسي، وتزويده بممارسات إيجابية ترفع من مستواه الدراسي، وذلك تأسيسا على أن الاتجاه المعرفي السلوكي يتضمن إعادة تربية وتعليم التلاميذ.

الأسس الاجتماعية: الإرشاد المعرفي السلوكي الجماعي هام وفعال في التخلص من المشكلات والصعوبات التي تعترض سبيل المتخلفين دراسيا، وذلك بالاهتمام بالتلميذ كعضو في جماعة ودفعه إلى تحقيق التوازن في علاقاته الاجتماعية داخل المجموعة الإرشادية وخارجها، مع إتاحة الفرصة له للتعبير عن رأيه بحرية وضرورة احترام رأي الآخرين، وذلك استنادا إلى أن التلميذ اجتماعي بطبعه يؤثر ويتأثر بالزملاء والأقران والأساتذة، كما أن التعليم عملية تفاعلية داخل الجماعة.

❖ **الفنيات والأساليب الإرشادية المعتمدة في الخطة الإرشادية الحالية:**

المحاضرة والمناقشة الجماعية: هي أسلوب فعال وأساسي من أساليب الإرشاد النفسي التربوي، حيث يغلّب فيها المناخ الشبه التعليمي، تعتمد على إلقاء محاضرات بسيطة على أفراد المجموعة الإرشادية يتخللها ويليها مناقشات وحوار، ويتبادل من خلالها الأعضاء الأدوار(مستمع، معلق، محاور، متعاطف، مقتنع، معارض)، كما يتداولون الآراء ويكتسبون المعارف والمعلومات، هذا وتعمل هذه الفنية على تعديل المفهوم السلبي عن الذات إلى آخر إيجابي، كما تشجع على التعبير عن الذات والتنفيس الانفعالي وتساهم في تقوية وتعزيز التفاعل الاجتماعي (**بومجان،2016، 188**)، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في عرض الباحثة لبعض القصص والفيديوهات مع توزيع مطويات مخصصة لكل جلسة، ثم افساح المجال للتلاميذ لإجراء إسقاطات ولتبادل الأفكار والمعلومات، والكشف عن الاتجاهات والممارسات الخاصة بكل تلميذ سواء السلبية منها أو الإيجابية، مما يتيح استبصارهم بمشاكلهم والتحدث عنها في إطار تشاركي تفاعلي يشجع التنفيس الانفعالي، ما يؤدي إلى الابتعاد عن مركزية الذات السلبية وتدني الثقة بالنفس، وانحصار الأفكار والتصورات في الفشل الدراسي، كما يساهم في إيجاد حلول ومخرجات إيجابية وطرح أفكار يتبناها التلاميذ لتحسين تحصيلهم الدراسي.

الواجبات المنزلية: تعتبر الواجبات المنزلية من أهم العناصر التي تستند إليها التدخلات الإرشادية، حيث يكلف نهاية كل جلسة أفراد المجموعة الإرشادية بواجب منزلي يطبقون فيه ما تم تناوله أثناء الجلسة من مهارات، ويتم التقييم في الجلسة الثانية على الغالب، تساهم هذه الفنية تحسين العلاقة بين الأفكار الآلية التي يدركها الأفراد والاستجابات الانفعالية الناتجة عنها، كما تعمل على توجيه وتشجيع المسترشدين على

تنفيذ بعض الواجبات الخارجية، مما يمكنهم من تعميم التغيرات الإيجابية التي تمت ممارستها مع المرشد، وهي الفنية الوحيدة التي يبدأ وينهي بها المرشد كل جلسة إرشادية. (**صياد، 2018، 177**)، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تكليف التلاميذ المشاركين في الخطة الإرشادية ببعض الواجبات المنزلية التي تشمل المعلومات التي تم التطرق إليها وبعض الأنشطة التي تم التدرب عليها خلال الجلسات وتطبيقها في المواقف الدراسية والحياتية.

أسلوب المرح: يعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب الإرشادية التي يتم استخدامها لإيجاد بيئة تتسم بالراحة والفرح، كما له أثر في مساعدة المسترشدين على التخفيف من الضغوط المصاحبة للمشكلات التي يعانون منها (**أبو أسعد، والأزايدة،2015، 178**)، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في مساعدة التلاميذ على التخلص من الخجل والانطواء وبالتالي إعطائه القدرة على تفكير منطقي وواعي بدرجة أكبر.

الحديث الذاتي: تقوم هذه الفنية على فرضية أن الأفراد في مواجهتهم للمواقف الضاغطة بإمكانهم التخلص منها من خلال الأحاديث الايجابية التي يقولونها لأنفسهم، حيث أكد ماكينبوم على أن الاستجابات السلوكية للأفراد تتأسس على ما يقولونه لأنفسهم، وأن الضغوطات والاضطرابات الوجدانية هي نتاج الأحاديث الذاتية السلبية(**بومجان، 2016، 185**)، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تمكين التلاميذ المتخلفين دراسيا من التكلم مع ذواتهم عند مواجهة مشكلة معينة أثناء استذكارهم لدروسهم أو أثناء فترة الامتحانات، أوفي وضعية تخطيطهم لأهدافهم وطموحاتهم المستقبلية، والتخلص من الأحاديث السلبية التي تؤثر على مستوى أدائهم سواء على المستوى التحصيلي أو الحياتي بصفة عامة مثل: (أنا لا أستطيع حفظ وتذكر الدرس، هذا التمرين صعب،.. الخ)

التعليم التعاوني: هو بمثابة بيئة صفية تتضمن مجموعات صغيرة من التلاميذ ذوي القدرات المتباينة، بحيث ينفذون المهام التعليمية وينشدون المساعدة بين بعضهم البعض، ويتخذون قراراتهم بالإجماع، ويتم في التعلم التعاوني تحديد أدوار معينة لكل فرد من أعضاء المجموعة الإرشادية بحيث يلتزم كل فرد بأداء دوره المكلف به، وتتغير الأدوار من فترة إلى أخرى لممارسة كل فرد مهام الأدوار جميعها بشكل جيد (**غنايم ،2015 ،413**)، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في التناوب على قيادة المجموعة الإرشادية مع باقي المسترشدين كذلك مساعدة التلاميذ المتخلفين دراسيا بعضهم بعض أثناء القيام بورشات المشروعات التي تخللت الجلسات الإرشادية من حين إلى آخر.

التغذية الراجعة: تشير إلى مجموعة الإجراءات التي تستخدم لتزويد المتعلم بمعلومات حول استجابته، إذا كانت صحيحة أم خاطئة، بحيث تساهم في احتمالية ظهور الاستجابة الصحيحة بصورة متكررة، في المرات اللاحقة مع تعديل وتصحيح الاستجابة الخاطئة (**الحباشنة، 2014 ،23**)، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تشجيع أفراد المجموعة الإرشادية على استمرار حالة استجابتهم السلوكية الجيدة مع تحفيزهم على بذل جهود إضافية في تحصيلهم.

فنية مراقبة الذات: يتضمن أسلوب مراقبة الذات متابعة التلميذ لسلوكه حيث يتم باتباع خطوتين أساسيتين هما: تقييم الذات وتسجيل السلوك من طرف التلميذ، ومن ثم تسجيل إذا كان سلوكه هو السلوك المستهدف أم لا، وقد اعتمدت العديد من الدراسات على هذا الأسلوب خاصة تلك التي استهدفت المهارات الدراسية المحددة، منها: زيادة أداء التلاميذ لواجباتهم المنزلية، زيادة التهجئة الصحيحة، حل المسائل الرياضية (**غنايم، 2015 ،323**)، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تحديد التلميذ لمجموعة من المهام الدراسية في شكل قائمة يومية، وحصر ما تم إنجازه من تلك القائمة مع تحديد الأسباب التي حالت دون إتمام مهام أخرى من نفس القائمة في حالة ما لم يتم إنجازها، هذا ما يخلق لدى المسترشد الإحساس بتحمل مسؤوليته عن عملية تعلمه.

فنية تحفيز الذات: حيث يقوم الأفراد بتعزيز ذواتهم للحصول على المكاسب في حالة تحقيق الأهداف استنادا إلى المعايير التي وضعوها لأنفسهم كمرجعية، كما يقوم الأفراد بمعاقبة ذواتهم في حالة الإخفاق، هذا وتلعب هذه الفنية دورا بالغ الأهمية في عملية ضبط الذات لما تشتمل عليه من عمليات دفاعية(**بومجان، 2016، 188**)، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في مكافأة الأفراد لذواتهم في حالة تمكنهم من (حل واجباتهم المدرسية في وقتها، قراءة النص، الاعتماد على بعض المهارات التي تم التدرب عليها أثناء الجلسات الإرشادية ، تنظيم وقتهم ...)، ويكون التعزيز من خلال مشاهدة برنامج تلفزيوني محبب لدى الفرد أو أكل قطعة حلوى أو شيء يحبه، الاستماع إلى الموسيقى المفضلة، الخروج مع الأصدقاء لمدة قصيرة.

فنية المشروعات: تعرف بأنها مجموعة الإجراءات التي يمارس فيها التلاميذ المشاركين مجموعة من الأنشطة بشكل فردي أو جماعي داخل أو خارج الفصل الدراسي تحت إشراف الأساتذة، تهدف إلى تنمية معارف وسلوكيات محددة مع الحد من السلوكيات غير المرغوب فيها(**عويس،2020، 188**)، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في مشاركة التلاميذ المتخلفين دراسيا بعضهم في ورشات مثل نشاط

(شجرة النجوم) مما يعزز روح التعاون والألفة بين المجموعة، ويؤدي إلى استنزاف الشعور بعدم الفعالية الذاتية، ويخلق الإحساس بأهمية الأنا التي تنمي الثقة في النفس مما يؤثر إيجابيا في الدافعية للتعلم.

الاسترخاء: تأتي أهمية الاسترخاء من العلاقة بين الاضطرابات الانفعالية والتوتر العضلي، حيث أكد علماء النفس الفيزيولوجي بأن جميع الأشخاص يستجيبون للاضطرابات الانفعالية بتغيرات وزيادة في الأنشطة العضلية، مما يؤدي الى إضعاف قدرة الفرد على التوافق والنشاط البناء، ويهدف الاسترخاء إلى تحقيق الفرد لحالة الاسترخاء المضادة لحالة القلق والانفعالات الحادة لديه. (**صياد ،2018 ،173**)، وتؤكد الباحثة على تضمين تدريب المجموعة الإرشادية على مهارة الاسترخاء أثناء الجلسات الإرشادية وضمن الواجب المنزلي، بهدف التقليل من توتر الأفراد المشاركين، كذلك الاعتماد عليه أثناء المذاكرة وفي فترة الامتحانات لما له أثر في تقليل التوتر والخوف وقلق الامتحان.

النمذجة: تتأسس هذه الفنية على مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت بانادورا (Bandura) الذي أولى اهتماما خاصا للتعلم عن طريق النمذجة، حيث أكد على أن الأطفال يكتسبون العديد من السلوكيات انطلاقا من مشاهدة وملاحظة الآخرين، لذلك تعتبر من أهم الأساليب والفنيات الإرشادية التي تعمل على تدريب الأفراد على العديد من المهارات التي تهدف إلى إكسابهم سلوكيات محددة من خلال التعرض لنماذج سوية والاقتداء بها. (**العطية،2008، 97**)، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في عرض بعض من نماذج النجاح والتفوق المرغوب الاقتداء بها واكتساب سلوكيات تحاكي سلوكياتها من طرف التلاميذ المشاركين في المجموعة الإرشادية، ويتم ذلك سواء عن طريق سرد القصص الهادفة أو متابعة أفلام وثائقية تتعلق بالموضوع.

التعزيز: هو العملية السلوكية التي تشتمل على مكافئة الممارسات الفعالة مما يؤدي إلى زيادة احتمالات تكرارها في المستقبل أثناء التعرض لمواقف مشابهة، والتعزيز نوعان:

-**تعزيز إيجابي:** ينجم عنه نتائج إيجابية.

-**تعزيز سلبي:** يهدف إلى إزالة أو إيقاف المثيرات السلبية المنفرة (**الخفاف،2015، 46**).

ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية بتقديم محفزات مادية (أدوات مدرسية، قصص هادفة، إكراميات) وأخرى معنوية عبارات تشجيعية، تصفيق من طرف المجموعة، مسح على الرأس، ايماءات إيجابية.

التنفيس الانفعالي: وهو عملية معرفية وعضوية في آن واحد، حيث تتمثل في تفريغ المسترشد للخبرات المكبوتة المؤلمة والتصورات السلبية عن الذات وما يرافقها من تعابير عضوية تظهر للعلن مصاحبة لتلك المواقف بهدف تخفيف حدة الضغوطات والمشكلات المترتبة عن تلك الانفعالات وتحقيق قدر من الراحة النفسية(**سيسبان، 2017، 117**)، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تمكين أعضاء المجموعة الإرشادية من التعبير عن طموحاتهم وأهدافهم المستقبلية التي يسعون إلى تحقيقها، كذا عن مشاعرهم وردود أفعالهم السلوكية لعدم تمكنهم من المضي قدما نحو أهدافهم، كذا سيطرت أفكار سلبية لديهم عن افتقادهم القدرة على النجاح والتفوق.

لعب الدور: يمثل لعب الدور أسلوبا مهما جدا من أساليب نظرية التعلم الاجتماعي، يقوم على مبدأ المحاكاة وتقليد الفعل من خلال التفسير والتحليل وفهم الموقف الاجتماعي بعمق وإعداد مواقف جذابة ومسلية، كما يستلزم التفاعل مع المشكلات عن طريق الفعل، عكس النمذجة وبالتالي فإن فنية لعب الدور تمكن المسترشد من تحسس ما هو معلوم إلى ما هو مجهول، وتكثيف ما هو محسوس من الأشياء المعاشة إلى الأشياء المتخيلة. (**الخفاف،2015 ،57**)، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تمكين أفراد المجموعة الإرشادية من لعب دور نماذج ناجحة ومتفوقة، كذا تقمص أدوار للمهن التي يرغبون بها مستقبلا، بهدف تنمية مفهوم الذات الأكاديمية لديهم، وزيادة ثقتهم بنفسهم، وتمكينهم من التغلب على الاضطرابات عندما يسقطون تفكيرهم وتصوراتهم الذاتية على الدور أو النموذج الذي يقلدونه.

القصة: حكاية نثرية خيالية (خرافية) أو واقعية، لها أهداف محددة، تتأسس على نقل المعلومات والحقائق في قالب سردي مشوق، كما تعتبر من أهم أساليب وآليات التدريس التي اعتمد عليها الأفراد في نقل المعلومات والعبر إلى الأبناء(**الصيفي، 2009، 138**)، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في مشاهدة قصص وحكايات تخاطب التلاميذ انفعاليا ومعرفيا، وذلك من خلال عمليات الربط والتفسير والتحليل التي تتضمنها، والتي تهدف إلى خلق الرغبة في النجاح من خلال تنمية الدافعية، والتخلص من إحساس الفشل والعجز عن مسايرة الزملاء، وخلق روح المثابرة وبذل الجهد في سبيل التفوق، وأهمية السعي والإصرار لتحقيق ذلك.

❖ **ملخص جلسات الخطة الإرشادية:**

اشتملت الخطة الإرشادية على (12) جلسة بواقع حصتين كل أسبوع، والجدول الموالي يلخص هذه الجلسات من حيث الأهداف، والاستراتيجيات والأدوات، كذا المدة التي استغرقتها كل جلسة.

رقم الجلسة	عنوانها	أهدافها	الفنيات المستخدمة	الوسائل المعتمدة	المدة الزمنية(د)
01	درس التعارف	التعارف بين الباحثة وأعضاء الخطة الإرشادية كذا الأعضاء فيما بينهم. تنمية روح الجماعة مع إشاعة جو من المرح والألفة توضيح ماهية الخطة الإرشادية وأهدافها مع عرض آلية سير الجلسات والاتفاق على مواعيدها ومكانها والتأكيد على ضرورة الالتزام والحضور والقيام بالواجبات المنزلية. اختيار قائد للمجموعة عن طريق القرعة ويكون دور القائد بالتناوب بين الأفراد طيلة فترة الخطة الإرشادية. فتح ورشة تعتمد على فنية المشروعات لتنفيذ مشروع شجرة النجوم الذي تعتمده الباحثة كطريقة لتقييم مدى تفاعل التلاميذ مع مضمون الجلسات الإرشادية.	المحاضرة، المناقشة والحوار، أسلوب المرح، التعزيز، التعلم التعاوني، فنية المشرعات.	كرة التعارف، جهاز كمبيوتر، أقلام وسبورة، حلوى	60د
02	الدافعية للتعلم – 1–درس قوتي الداخلية هي الشعلة التي	التعرف على ماهية الدافعية للتعلم، وتمكين الأعضاء من رصد أسباب ومظاهر تدني دافعية كل فرد منهم، كذا التبعات والنتائج المترتبة عن ذلك مع	المحاضرة، الحوار والمناقشة، التعزيز، النمذجة، الحديث الذاتي، الواجب	مطوية الدافعية للتعلم، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض الشرائح.	60د

	تمكنني من النجاح.	**فتح المجال لتبادل الآراء والأفكار حول تلك الأسباب من خلال المناقشة فيما بينهم.** **التدرب على أهم الأساليب والآليات التي تساهم في تنمية الدافعية للتعلم والتي تتناسب مع عينة الدراسة (مراقبة الذات، تحفيز الذات).** **التعرف على مهارة الاسترخاء والتدرب عليها.**	**المنزلي، مراقبة الذات، تحفيز الذات.**		
03	**الدافعية للتعلم – 2:** درس العلم نور	**إتاحة المجال لأعضاء المجموعة الإرشادية للتعبير عن الأفكار والمفاهيم والمعارف التي يمتلكونها عن العلم والتعلم، والمدرسة، وأعضاء هيئة التدريس ككل، وكل ما له علاقة بالعملية التعليمية.** **عرض اسهامات العلم في تحسين وتطوير الحياة الإنسانية مما يساهم في تعديل الأفكار والاتجاهات السلبية إذا ما تم رصدها نحو عملية التعلم بأخرى إيجابية.** **القيام بنشاط صندوق العلماء.**	**القصة، الحوار، المناقشة، التعزيز، النمذجة، التنفيس الانفعالي.**	**جهاز كمبيوتر، جهاز عرض الشرائح، مطوية العلم**	90د
04	**الدافعية للتعلم – 3:** درس أنا التعليمية.	**تمكين التلاميذ من رصد أهم أسباب تدني مفهوم الأنا التعليمية.** **الاستعانة بقصص واقعية عن علماء كانوا من المتخلفين دراسيا واكشفوا اختراعات غيرت حياة الانسان**	**المحاضرة، التعزيز، النمذجة، الحديث الذاتي، الواجب المنزلي.**	**جهاز كمبيوتر، جهاز عرض الشرائح، إكراميات، قصص مصورة هادفة، مطويات تنمية**	90د

		(إديسون، أينشتاين) **سرد قصص واقعية عن علماء كانوا من المتخلفين دراسيا واكشفوا اختراعات غيرت حياة البشرية (اديسون، اينشتاين) بهدف تنمية مفهوم الأنا التعليمية وبالتالي تنمية الدافعية للتعلم.** **القيام بنشاط تنمية اتجاه إيجابي نحو الأنا التعليمية.**		**مفهوم الأنا التعليمية.**	
05	**الدافعية للتعلم-4:** ثقتي في نفسي أساس نجاحي.	**التدريب على تنمية الثقة بالنفس.** **مساعدة التلاميذ على رصد أهم أسباب تدني ثقتهم في أنفسهم.** **القيام بألعاب تربوية تساهم في تعزيز الثقة بالنفس لدى التلاميذ.**	**القصة، الحوار والمناقشة، التعزيز، النمذجة، التعزيز، الحديث الذاتي، الواجب المنزلي، التعليم التعاوني.**	**جهاز كمبيوتر، جهاز عرض الشرائح، بطاقات تحفيزية، ألعاب تربوية (لعبة المتشابهات، الرقم الناقص، الكلمات المتقاطعة، صندوق الأسئلة)، قرص التعزيز الإيجابي**	90د
06	درس أحدد أهدافي .... أنا أنجح.	**التدريب على تحديد الأهداف.** **تمكين التلاميذ من تحديد أهدافهم (القريبة، المتوسطة، البعيدة).** **التعرف على استراتيجية الخريطة الذهنية والتدرب عليها من خلال تصميم خريطة ذهنية للأهداف الخاصة بالتلاميذ.**	**المحاضرة البسيطة، الحوار والمناقشة، التعزيز، النمذجة، التعزيز، الحديث الذاتي، الواجب المنزلي، التعليم التعاوني، فنية**	**خريطة ذهنية خاصة بمهارة تحديد الأهداف، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض الشرائح، اكراميات.**	90د

			المشروعات.		
07	درس كيف أراجع جيدا–الوقت كالسيف.	التدريب على مهارات المراجعة الجيدة. التدريب مهارة تنظيم الوقت في تحسين التحصيل الدراسي وفي الحياة بشكل عام. إعداد برنامج شخصي أسبوعي لتنظيم أوقات المراجعة	المحاضرة البسيطة، الحوار والمناقشة، التعزيز، النمذجة، التعزيز، الواجب المنزلي، التعليم التعاوني، فنية المشروعات.	مطوية مهارات المذاكرة ومهارة تنظيم الوقت، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض الشرائح، اكراميات، سبورة أقلام أوراق ملونة.	90د
08	**درس كيف أراجع جيدا –أنظم مكاني–.**	**التدريب على تنظيم مكان المراجعة وأدواتها مع إبراز أهميتها في عملية التعلم.** **تحديد أهم مواصفات المكان المناسب للمراجعة ومساعدة التلاميذ على اختيار وتهيئة مكان مراجعتهم كذا الشروط الفيزيقية التي يجب توافرها فيه.** **توضيح أهمية اختيار المكان المناسب داخل الفصل الدراسي.**	**المحاضرة البسيطة، الحوار والمناقشة، التعزيز، النمذجة، التعزيز، الواجب المنزلي، التغذية الراجعة.**	**مطوية مهارة تنظيم مكان المراجعة، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض الشرائح، اكراميات، سبورة أقلام أوراق ملونة.**	**90د**
09	درس كيف أراجع جيدا - الحفظ	**التدرب على أهم الآليات والاستراتيجيات التي من شأنها تحسين عملية الحفظ**	**المحاضرة البسيطة، الحوار والمناقشة،**	**مطوية مهارة الحفظ والتذكر،**	**90د**

	والتذكر-	لدى التلاميذ من خلال تطبيقها على أمثلة من الدروس الخاصة بالتلاميذ. التدرب على أهم الآليات والاستراتيجيات التي تساهم في تحسين عمل الذاكرة والتغلب على النسيان لدى التلاميذ مع تطبيق تلك المهارات على أمثلة من الدروس الخاصة بالتلاميذ.	التعزيز، النمذجة، التعزيز، الواجب المنزلي، التغذية الراجعة	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض الشرائح، إكراميات، سبورة أقلام أوراق ملونة.	
10	درس كيف أراجع جيدا-متعة التعلم بالتكنولوجيا-.	التعرف على مختلف الوسائل التكنولوجية الحديثة التي يمكن الاعتماد عليها في تنمية مهارات المراجعة. التدريب على الطرق الصحيحة للتعامل مع الوسائل التقنية التكنولوجيات الحديثة. التدرب على استخدام التكنولوجيات الحديثة والتطبيقات والبرامج المفيدة.	المحاضرة البسيطة، الحوار والمناقشة، التعزيز، الواجب المنزلي، التغذية الراجعة، النموذجة.	مطوية الوسائط التكنولوجية التربوية الحديثة، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض الشرائح، إكراميات.	90د
11	درس كيف أراجع جيدا -من جد وجد-.	التعرف على أهم مهارات الاستعداد للامتحان والتدرب عليها. تعديل الاتجاهات السلبية نحو الامتحانات إلى أخرى إيجابية من خلال تنمية الثقة في النفس والقدرة على النجاح. التدريب على الاسترخاء.	المحاضرة البسيطة، الحوار والمناقشة، التعزيز، الواجب المنزلي، التغذية الراجعة، تحفيز الذات، مراقبة الذات، الاسترخاء	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض الشرائح، إكراميات، مطويات مهارات الاستعداد للامتحانات	90د
12	درس ختام الخطة الإرشادية	مناقشة أفراد المجموعة الإرشادية لإيجابيات وسلبيات الخطة ومدى	المحاضرة البسيطة، الحوار والمناقشة، التعزيز، التغذية	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض الشرائح،	90د

		استفادتهم منها. **تقديم استمارة تقييم البرنامج.** **تطبيق مقاييس الدراسة (القياس البعدي).**	**الراجعة.**	**إكراميات، مقياس الدافعية للتعلم، مقياس مهارات الاستذكار،**	

جدول رقم (16) يوضح جلسات الخطة الإرشادية.

❖ **تحكيم الخطة الإرشادية:**

بهدف التأكد من ملاءمة الخطة الإرشادية للتطبيق على أفراد العينة الأساسية وصحة إجراءاتها، تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في علوم التربية والإرشاد والصحة النفسية(الملحق رقم 14)، لغرض إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول، تصميم الخطة ومحتواها، مدى ملاءمة الجلسات من حيث الأهداف والعدد والفنيات المعتمدة في كل جلسة والمدة الزمنية المحددة، والواجبات المنزلية التي يكلف بها أعضاء المجموعة الإرشادية، بالإضافة إلى الوثائق والمطويات المرفقة، مع إبداء مقترحات أو ملاحظات أخرى، و النتائج موضحة في الجدول التالي:

مجال التحكيم	**النسبة المئوية %**	**ملاحظات ومقترحات**
من حيث التصميم		
عنوان الخطة الإرشادية	%100	/
أهداف الخطة الإرشادية	%70	تعديل صياغة بعضها
محتوى الخطة	%80	التدقيق في مضمون الخطة
الفنيات المستخدمة	%80	توضيح أكثر لبعض الفنيات
عدد الجلسات	%60	تم حذف بعض الجلسات
ترتيب الجلسات	%100	/
من حيث المضمون		

مدة كل جلسة	%80	تعديل في زمن بعض الجلسات
أهداف كل جلسة	%70	إعادة صياغة بعضها
الواجبات المنزلية	%80	تعديل في مضمون بعض الواجبات
إجراءات الجلسة	%70	تعديل في مضمون التطبيق

جدول رقم (17) يوضح نتائج تحكيم الإرشادية

من خلال الجدول نلاحظ وجود تقارب في نسبة الاتفاق بين المحكمين في الملاحظات المقدمة، ولقد استفادت الباحثة من هذه الملاحظات وأخذها بعين الاعتبار والقيام بالتعديلات والتّنقيحات اللازمة وفقا لما تم طرحه من آراء، حيث تم الاستغناء عن جلستين ليصبح عدد الجلسات (12) موزعة بمقدار جلستين كل أسبوع مع تعديل زمن الجلسات ومضمونها، تعديل صياغة بعض الأهداف لتصبح أكثر إجرائية، تعديل ما تضمنته جلسات الخطة الإرشادية من محتوى.

❖**إجراءات تطبيق الخطة الإرشادية:** مرت الخطة الإرشادية أثناء عملية تنفيذها بعدة خطوات وهي:

-الحصول على ترخيص على مستوى قسم علم النفس جامعة باتنة-1-بإجراء الدراسة الميدانية، توجهت الباحثة إلى مقر مديرية التربية لولاية باتنة أين تحصلت على مراسلة إلى المؤسسات التربوية على مستوى التعليم الابتدائي بهدف التعاون وتوفير الإمكانيات لتطبيق الدراسة التجريبية.

-التنقل إلى المؤسسات التربوية والقيام بمقابلات مع مديري المدارس، الأساتذة، مشرفي التربية، أولياء الأمور والتلاميذ المتخلفين دراسيا من السنة الثالثة ابتدائي.

-الاطلاع على السجلات التراكمية وسجلات الوضع الصحي للتلاميذ.

-حصر التلاميذ المتخلفين دراسيا التي تتوفر فيهم شروط الدراسة بناءا على تطبيق أدوات الدراسة.

-توفير قاعة داخل المؤسسة التربوية (عماري أحمد لخضر)، وتجهيزها بالمستلزمات اللازمة (مكتب، كراسي، سبورة).

-تجهيز كل ما تتطلبه الخطة الإرشادية (مطويات، فيديوهات تم تضمينها في الخطة، قصص هادفة، قرص المكافئات، أدوات الأنشطة الموجودة في الخطة، استمارة التقييم موجه للأساتذة، استمارة تقييم الجلسات خاصة بالباحثة، فيديوهات جلسات الاسترخاء).

-التأكيد على ضرورة حضور الجلسات، مع توضيح أهداف الخطة الإرشادية وكيفية تطبيقها.

-تنفيذ الجلسات الإرشادية استنادا على آليات واستراتيجيات الإرشاد الجماعي، وبناءا على ما تتضمنه جلسات الخطة الإرشادية من فنيات تساعد التلاميذ المتخلفين دراسيا على تنمية دافعيتهم للتعلم، واكسابهم مهارات مذاكرة فعالة تساهم في تنمية تحصيلهم الدراسي وتخلصهم من تخلفهم الأكاديمي.

-تطبيق القياس البعدي للمجموعة التجريبية خلال الجلسة الختامية وإنهاء الجلسات الإرشادية.

❖ **تقييم الخطة الإرشادية:**

تعتبر عملية تقييم الخطة الإرشادية من أهم خطوات الدراسات التجريبية، حيث أنها تهدف إلى الكشف عن مدى فاعلية أو فشل الاستراتيجيات والفنيات والآليات المعتمدة في تحقيق الأهداف المسطرة، وتحقيق التغييرات والتعديلات المرجوة في سلوكيات أو انفعالات المسترشدين، وقد استندت الباحثة على عدة أساليب في تقييم الخطة الإرشادية:

- ✓ **التقييم من خلال استمارة التقييم الموجهة للأساتذة:** وقد تم على مستوى هذا التقييم رصد لأهم التغييرات (النفسية، التربوية، السلوكية)، التي طرأت على أعضاء المجموعة الإرشادية والتي تمت ملاحظتها من طرف أساتذتهم سواء كانت إيجابية أو سلبية، وقد قامت الباحثة بتصميم استمارة تقييم موجه للأساتذة الملحق رقم(06).
- ✓ **التقييم من خلال استمارة التقييم المرحلي للجلسات:** يكون بعد نهاية كل جلسة.
- ✓ **التقييم بالاعتماد على استراتيجية الواجبات المنزلية:** والتي يتم الاطلاع عليها ومناقشتها وتقديم التغذية الراجعة لها في بداية كل جلسة.
- ✓ **التقييم عن طريق استمارة معدل الحضور:** حيث أن حرص التلاميذ على حضور الجلسات الإرشادية إنما هو مؤشر على فعالية الخطة الإرشادية، وقد قامت الباحثة بتصميم استمارة تقييم حضور الجلسات تتضمن تاريخ الجلسات ونسبة حضور التلاميذ، الملحق(07).

- ✓ **التقييم الختامي:** وذلك بالاعتماد على المقارنة بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.
- ✓ **التقييم التتبعي:** حيث تم إعادة تطبيق مقاييس الدراسة بعد مدة زمنية (شهرين ونصف)، ومقارنة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

8-الأساليب الإحصائية المعتمدة: بهدف اختبار فرضيات الدراسة تم الاعتماد عل الأساليب التالية في:

إختبار(T) لدلالة الفروق بين المجموعتين المرتبطتين، وبين المجموعتين المستقلتين.

اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين المجموعتين المستقلتين.

اختبار ويلكوكسن لدلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين.

ولحساب حجم الأثر وفعالية الخطة الإرشادية تم الاعتماد على الأساليب التالية:

1-حجم التأثير ES: يستخدم لحساب حجم التأثير بين القياس القبلي والقياس البعدي ويطبق وفق المعادلة التالية: $ES= t.\sqrt{2(1-r)/n}$

حيث تمثل كل من:r قيمة معامل الارتباط بين القياسين (القبلي والبعدي)، t قيمة (ت)، nحجم العينة.

2-حجم التأثير D: ويعتمد على المقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لحساب حجم التأثير وفق المعادلة التالية: $d = \frac{2t}{\sqrt{df}}$، وتمثل كل من:t قيمة (ت)، وdf درجة الحرية.

3-حساب مربع ايتا n^2 بالاعتماد على برنامج spss.

واستنادا إلى جدول المعايير الذي وضعه كوهين cohen's standardيمكن الحكم على حجم التأثير ودلالة مربع ايتا:

مستوى التأثير	حجم التأثيرES	مربع ايتا n^2
صغير	0.4-0.2	0.03-0.01
متوسط	0.7-0.5	0.12-0.05

كبير	1.0−0.8	0.22−0.013
كبير جدا	1.4−1.1	0.38−0.23
ضخم	1.5 فأكثر	0.39 فأكثر

جدول رقم(18) يوضح معايير كوهين للحكم على حجم التأثير ومربع ايتا

4-نسبة الكسب المعدلة لبلاكblake : لحساب نسبة الكسب المعدلة لبلاك نستخدم عدة نتائج موضحة بالخطوات التالية:

نسبة الكسب المعدلة لبلاك= النسبة 1+النسبة 2.

النسبة 1= نسبة الكسب= (درجة الكسب/ درجة الكسب الممكنة).

النسبة 2= درجة الكسب/ الدرجة النهائية للمقياس.

درجة الكسب=متوسط القياس البعدي-متوسط القياس القبلي.

درجة الكسب الممكنة= الدرجة النهائية للمقياس-متوسط القياس القبلي. **(ختاش،2015 ،171)**

5-حساب معامل كوهين لعينتين مرتبطتين: لقياس حجم تأثير الخطة الإرشادية على الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتخلفين دراسيا، نعتمد على معامل كوهين (D) للعينتين المرتبطتين وفق المعادلة التالية:

$D = \frac{x1-x2}{q}$ وتمثل كل من:x1 قيمة المتوسط الحسابي للاختبار القبلي، وx2 قيمة المتوسط الحسابي للاختبار البعدي، وq الانحراف المعياري المشترك بين العينتين، وبالتعويض في المعادلة السابقة نجد أن قيمة D تساوي (1.805) **(عبد البديع، 2020، 21)**.

5-معادلة حجم الأثر: من خلال المعادلة التالية: $r = \frac{z}{\sqrt{n}}$، و يمكن الحكم على حجم التأثير في هذه المعادلة حسب كوهين كما يلي:من 0.10 إلى 0.30 ضعيفة، من 0.30إلى0.50متوسطة، أكبر من 0.50جيدة **(مدور،2020، 284)**، منقولة عن **(نبار،2018، 179)**، و **(Corder er al,2009,39)**

خلاصة:

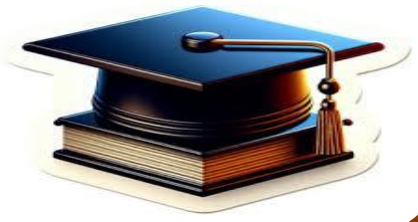
تضمن هذا الفصل توضيحا مفصلا للخطوات الإجرائية المحددة للدراسة، انطلاقا من اختيار المنهج المناسب والتصميم التجريبي الذي يتوافق مع المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة، وطريقة اختيار العينة، وحصر الأدوات الملائمة للدراسة، إلى توصيف الخطة الإرشادية مع عرض لأهم الخطوات الإجرائية لتطبيق الدراسة، ويعد هذا الفصل مرحلة تأسيسية تبنى عليها مرحلة تحليل وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها.

.

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة

ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة



تمهيد:

استنادا إلى تكاملية وانسجام بناء عناصر البحث العلمي ومفرداته التي تستهدف الكشف عن الحقائق العلمية، كان من الضروري عرض ما تم التوصل إليه من نتائج تأسست على ما تم التطرق إليه من أدبيات سابقة وتراث نظري لمتغيرات الدراسة وما تم تتبعه من خطوات إجرائية في فصل المعالجة الميدانية، وهذا ما سيتم عرضه في هذا الفصل من خلال محورين رئيسيين، حيث يتضمن المحور الأول ما أفرزته نتائج المعالجة الإحصائية مع عرض لقراءة تحليلية لإبراز مدى دلالة القيم المتحصل عليها، في حين يتضمن المحور الثاني تفسير ومناقشة النتائج في ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة.

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-عرض وتحليل الفرضية الأولى: نص الفرضية-هناك أثر فعال للخطة الإرشادية (النفسية-التربوية) المقترحة في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا.

1-1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية-

وللتحقق من الفرضية قمنا بقياس الفروق في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالاعتماد على اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين وذلك بعد التأكد من توفر شروط تطبيق هذا الاختبار والمتمثلة في:

-**اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات:** بما أن حجم عينة الدراسة $n \leq 50$ فقد تم الاعتماد على اختبار شابيرو-ويلك للتأكد من الاعتدالية لكلا المجموعتين، حيث كانت قيمته مساوية إلى (0.99) بالنسبة للمجموعة التجريبية و (0.49) بالنسبة للمجموعة الضابطة، وهي أكبر من (0.05) مما يؤكد أن البيانات تتوزع توزيعا طبيعيا.

_استقلالية المشاهدات: عدم وجود أي علاقة بين التلاميذ، أي لا يؤثر أي تلميذ على تلميذ آخر في متغير التحصيل الدراسي سواء داخل المجموعتين أو بين المجموعتين.

-**تجانس التباين للعينتين:** تم استخدام اختبار ليفين للتحقق من تجانس التباين واختيار قيمة (ت) على أساسه، حيث كانت قيمته مساوية إلى(1.70) وقيمة الدلالة المعنوية (0.20) وهي أكبر من(0.05) مما يدل على تجانس التباين بين المجموعات.

-**تساوى حجم العينة:** اشتملت كل مجموعة على عينة قوامها (10) تلميذ(ة).

وبعد التحقق من الشروط تم حساب الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

المتغيرات	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	الدلالة المعنوية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	اتخاذ القرار
التحصيل الدراسي	الضابطة	10	4.95	0.92	2.32	0.032	0.05	18	دال احصائيا
	التجريبية	10	6.11	1.27					

جدول رقم(19) يوضح نتائج اختبار(ت) للتحصيل الدراسي في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والتجريبية

من خلال نتائج الجدول نجد أن قيمة (ت) تساوي (2.32)، وقيمة مستوى الدلالة المعنوية (sig) (0.032) وهي أقل من (0.05)، مما يؤكد وجود فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للتحصيل الدراسي، ومن خلال مقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعتين نجد أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي أكبر قيمة.

1-2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للتحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

استنادا على توفر الشروط المذكورة سلفا، وللتحقق من الفرضية تم الاعتماد على اختبار(ت) لقياس الفروق بين المجموعتين المرتبطتين، أي مقارنة القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

المتغيرات	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	الدلالة المعنوية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	اتخاذ القرار
التحصيل الدراسي	القياس القبلي	10	4.36	1.47	3.51	0.007	0.05	18	دال احصائيا
	القياس البعدي	10	6.11	1.27					

جدول رقم(20) يوضح نتائج اختبار(ت) للتحصيل الدراسي بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

من خلال نتائج الجدول نجد أن قيمة (ت) تساوي (3.51)، وقيمة مستوى الدلالة المعنوية (sig) (0.007)، وهي أقل من (0.05)، مما يؤكد وجود فروق ذات دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي، ومن خلال مقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعتين نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي بمتوسط حسابي أكبر قيمة.

حساب معامل الارتباط بين التطبيقين:

التحصيل الدراسي	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
القياس القبلي	10	0.35	0.05
القياس البعدي			

جدول رقم(21) يوضح نتائج معامل الارتباط بين القياس القبلي والبعدي للتحصيل الدراسي

❖ **حساب حجم الأثر وفعالية الخطة الإرشادية:** وقد تم الاعتماد على عدة أساليب إحصائية لحساب فعالية الخطة الإرشادية المطبقة:

1-حجم التأثير ES: يستخدم لحساب حجم التأثير بين القياس القبلي والقياس البعدي ويطبق وفق المعادلة التالية: $ES= t.\sqrt{2(1-r)/n}$

حيث تمثل كل من:r قيمة معامل الارتباط بين القياسين (القبلي والبعدي)، t قيمة (ت)، nحجم العينة.

ومن خلال التعويض في المعادلة السابقة نجد أن قيمة حجم التأثير ES تساوي(0.89).

2-**حجم التأثير D:** ويعتمد على المقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لحساب حجم التأثير وفق المعادلة التالية: $d = \frac{2t}{\sqrt{df}}$، وتمثل كل من:t قيمة (ت)، وdf درجة الحرية، وبالتعويض في المعادلة السابقة نجد أن قيمة d تساوي (1.09).

3-حساب مربع ايتا n^2 : تم حسابه بالاعتماد على برنامج spss، وكانت قيمته تساوي (0.23).

واستنادا إلى جدول المعايير الذي وضعه كوهين cohen's standard والذي تم إدراجه سابقا يمكن الحكم على حجم التأثير ودلالة مربع ايتا:

4-نسبة الكسب المعدلة لبلاكblake: لحساب نسبة الكسب المعدلة لبلاك نستخدم عدة نتائج موضحة بالخطوات السابقة الذكر، وبالتعويض في معادلة نسبة الكسب المعدلة لبلاك نجد أن تساوي(1.21)

ونوضح نتائج حساب حجم الأثر وفعالية الخطة الإرشادية على التحصيل الدراسي في الجدول التالي:

	القيمة	الحكم على حجم التأثير
حجم التأثيرES	0.89	كبير جدا
حجم التأثير D	1.09	كبير جدا
حساب مربع ايتا n^2	0.23	كبير جدا
نسبة الكسب لبلاك	1.21	توجد فعالية

جدول رقم(22) يلخص نتائج المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثر الخطة الإرشادية على التحصيل الدراسي

من خلال النتائج السابقة نلاحظ أن قيمة حجم التأثير ES تساوي(0.89)، وقيمة d تساوي (1.09)، واستنادا إلى معيار كوهين فإن حجم التأثير هو كبير، مما يؤكد على الفعالية، في حين كانت قيمت مربع ايتا n^2 تساوي (0.23) وهي نسبة تدل على حجم تأثير كبير جدا وذلك بالاعتماد على معيار كوهين، وهذا يؤكد على أن الخطة الإرشادية المطبقة قد أحدثت تحسنا معتبرا في التحصيل الدراسي للتلاميذ

المشاركين، مما يؤكد على ارتفاع مستوى الدلالة العملية لهذه الخطة، كما بلغت قيمة نسبة الكسب المعدلة لبلاك قيمة(1.21) و هي أكبر من القيمة التي وضعها بلاك للحكم على فعالية البرامج (1.2) ما يدل على فعالية الخطة الإرشادية.

وتأسيسا على النتائج السابقة فإن الخطة الإرشادية أحدثت تأثيرا فعالا ومعتبرا في تنمية التحصيل الدراسي للتلاميذ المتخلفين دراسيا.

2-عرض وتحليل الفرضية الثانية: نص الفرضية-هناك أثر فعال للخطة الإرشادية (النفسية-التربوية) المقترحة في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا.

2-1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي للدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية-

وللتحقق من الفرضية قمنا بقياس الفروق في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالاعتماد على اختبار مان -ويتني وذلك بعد التأكد من توفر شروط تطبيق هذا الاختبار والمتمثلة في:

عدم توفر شرط اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات: حيث أن بيانات المتغيرات لا تتبع التوزيع الطبيعي وهذا بعد تطبيق اختبار شابيرو-ويلك، التي دلت نتائجه على القيم التالية، (0.02) بالنسبة للمجموعة التجريبية و (0.015) بالنسبة للمجموعة الضابطة، وهي أقل من (0.05) مما يؤكد أن البيانات لا تتبع توزيعا طبيعيا.

_استقلالية المشاهدات: بمعنى درجة وقيم المجموعة الأولى مستقلة ومنفصلة عن درجات وقيم المجموعة الثانية.

وبعد توفر افتراضات تطبيق اختبار مان-ويتني تم حساب الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

المتغير	القياس	حجم العينة	قيمةU	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	الدلالة المعنوية	اتخاذ القرار
الدافعية للتعلم	التجريبية	10	9.5	14.55	145	-3.097	0.002	دال إحصائيا
	الضابطة	10		6.45	64			

جدول رقم(23) يوضح دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للدافعية للتعلم

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن قيمة الدلالة المعنوية مساوية إلى (0.002)، وهي أقل من (0.05)، كما دل متوسط رتب المجموعة التجريبية على قيمة (14.55) وهي أكبر من متوسط رتب المجموعة الضابطة (6.45)، مما يبين وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية، كما يؤكد على وجود تأثير إيجابي للخطة الإرشادية على متغير الدافعية للتعلم، كما دلت قيمة على قيمة مساوية إلى (3.097 -) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وهي قيمة أقل من الجدولية، وبالتالي تحقق الفرضية.

2-2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من الفرضية تم الاعتماد على اختبار ويلكوكسن Wilcoxon لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للدافعية للتعلم، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةZ	الدلالة المعنوية	مستوى الدلالة	اتخاذ القرار
الدافعية للتعلم	القبلي	2.96	0.18	-2.70	0.007	0.05	دال احصائيا، توجد فروق.
	البعدي	3.29	0.10				

جدول رقم(24) يوضح دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي للدافعية للتعلم

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة الدلالة المعنوية تساوي إلى (0.007) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي، كما تؤكد ذلك الفروق بين القياسين، حيث دلت درجات القياس في المتوسط الحسابي للقياس القبلي على قيمة (2.96)، والتي كانت أقل من درجات القياس البعدي (3.29)، كما كانت قيمة Z مساوية إلى (−2.70)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني تحقق الفرضية.

هذا وكانت نتائج قياس تأثير الخطة الإرشادية على التلاميذ كما يلي:

المتغير	حجم العينة	الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	التأثير
الدافعية للتعلم	10	09	54.00	6.00	تأثير إيجابي
		01	1.00	1.00	تأثير سلبي
		00	00.00	00.00	لا يوجد تأثير

جدول رقم (25) يوضح تأثير الخطة الإرشادية على دافعية التعلم للتلاميذ في القياس البعدي

تدل نتائج الجدول على أن هناك (09) تلاميذ درجاتهم بعد الخطة الإرشادية أفضل من درجاتهم قبل تطبيقها، مما يدل على التأثير الايجابي على تنمية الدافعية للتعلم لدى المسترشدين، كما تدل النتائج على أن تلميذا واحدا قد أثرت عليه الجلسات الإرشادية بشكل سلبي حيث أن درجاته في القياس القبلي أفضل منها في القياس البعدي.

❖ **حساب حجم الأثر وفعالية البرنامج (الدلالة العملية):**

1-حساب معامل كوهين لعينتين مرتبطتين: لقياس حجم تأثير الخطة الإرشادية على الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتخلفين دراسيا، نعتمد على معامل كوهين (D) للعينتين المرتبطتين وفق المعادلة التالية:

$D = \frac{x1-x2}{q}$ وتمثل كل من:x1 قيمة المتوسط الحسابي للاختبار القبلي، وx2 قيمة المتوسط الحسابي للاختبار البعدي، وq الانحراف المعياري المشترك بين العينتين، وبالتعويض في المعادلة السابقة نجد أن قيمة D تساوي (1.805)(عبد البديع، 2020، 21).

2-حساب مربع ايتا لعينتين مستقلتين : تم حسابه بالاعتماد على برنامج spss، وكانت قيمته تساوي (0.56) ، واستنادا إلى جدول المعايير الذي وضعه كوهين cohen's standard يمكن الحكم على حجم التأثير ودلالة النتائج.

3-معادلة حجم التأثير لمقياس ويلكوكسن: تم حسابه من خلال المعادلة التالية: $r = \frac{z}{\sqrt{n}}$

حيث تمثل z قيمة ويلكوكسن المحسوبة، وتمثل n عدد أفراد العينة، ويتراوح حجم التأثير من0 إلى1 حسب كوهين، حيث أن من 0.10إلى0.30 ضعيفة، ومن 0.30إلى 0.50 متوسطة، وأكبر من 0.50جيدة. (مدور،2020، 284)، منقولة عن (نبار،2018، 179)، و(Corder er al,2009,39)

وبالتعويض في المعادلة نجد أن قيمة(r) تساوي (0.85).

ويمكن تلخيص النتائج في الجدول التالي:

	القيمة	الحكم على حجم التأثير
معامل كوهين لعينتين مرتبطتين	1.805	ضخم
مربع ايتا لعينتين مستقلتين	0.56	كبير جدا
معادلة حجم التأثير لمقياس ويلكوكسن r	0.85	جيدة

جدول رقم(26) يلخص نتائج المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثر الخطة الإرشادية على الدافعية للتعلم

من خلال تحليل النتائج السابقة نلاحظ أن قيمة معامل كوهين(D) تساوي (1.805)، واستنادا إلى معيار كوهين فإن حجم التأثير هو ضخم، مما يؤكد على الفعالية، كما دلت قيمت مربع ايتا n^2 على نسبة (0.56) وهي نسبة تعبر على حجم تأثير كبير جدا، وهذا يؤكد على أن الخطة الإرشادية المطبقة قد

أحدثت تحسنا معتبرا في الدافعية للتعلم للتلاميذ المشاركين ما يدل على ارتفاع مستوى الدلالة العلمية لهذه الخطة، في حين بلغت قيمة حجم الأثر r(0.85) وهي نسبة جيدة حسب كوهين، مما يؤكد على فعالية الخطة الإرشادية.

وتأسيسا على النتائج السابقة فإن الخطة الإرشادية أحدثت تأثيرا فعالا ومعتبرا في تنمية الدافعية للتعلم للتلاميذ المتخلفين دراسيا.

عرض وتحليل الفرضية الثالثة: نص الفرضية-هناك أثر فعال للخطة الإرشادية (النفسية-التربوية) المقترحة في تنمية مهارات المذاكرة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا.

1-1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات المذاكرة لصالح المجموعة التجريبية-

وللتحقق من الفرضية قمنا بقياس الفروق في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالاعتماد على اختبار مان -ويتني وذلك بعد التأكد من توفر شروط تطبيق هذا الاختبار والمتمثلة في:

عدم توفر شرط اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات. حيث أن بيانات المتغيرات لا تتبع التوزيع الطبيعي وهذا بعد تطبيق اختبار شابيرو-ويلك، التي دلت نتائجه على القيم التالية، (0.009) بالنسبة للمجموعة التجريبية و (0.003) بالنسبة للمجموعة الضابطة، وهي أقل من (0.05)، مما يؤكد أن البيانات لا تتبع توزيعا طبيعيا.

استقلالية المشاهدات.

وبعد توفر افتراضات تطبيق اختبار مان-ويتني تم حساب الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

المتغير	القياس	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	مستوى الدلالة	الدلالة المعنوية	اتخاذ القرار
مهارات المذاكرة	التجريبية	10	15.50	155	-3.791	0.05	0.000	دال إحصائيا
	الضابطة	10	5.50	55				

جدول رقم(27) يوضح دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات المذاكرة

توضح نتائج الجدول أن قيمة الدلالة المعنوية مساوية إلى (0.000)، وهي أقل من (0.05)، كما جاءت قيمة متوسط رتب المجموعة التجريبية بنسبة (15.50) وهي قيمة أكبر من قيمة متوسط رتب المجموعة الضابطة التي دلت على قيمة (5.50)، ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، كما بين وجود تأثير إيجابي للخطة الإرشادية على متغير مهارات المذاكرة، حيث دلت قيمة Z على قيمة مساوية إلى (3.791 -) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وهي قيمة أقل من الجدولية وبالتالي تحقق الفرضية.

2-2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات المذاكرة لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من الفرضية تم الاعتماد على اختبار ويلكوكسن Wilcoxon لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارات المذاكرة، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةZ	الدلالة المعنوية	مستوى الدلالة	اتخاذ القرار
مهارات المذاكرة	القبلي	1.41	0.08	-2.809	0.005	0.05	دال احصائيا
	البعدي	2.69	0.29				

جدول رقم(28) يوضح دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات المذاكرة

بالاعتماد على نتائج الجدول نلاحظ أن قيمة الدلالة المعنوية كانت (0.005) وهي قيمة أقل من (0.05)، مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية في مهارات المذاكرة لصالح القياس البعدي، وذلك من خلال مقارنة درجات القياس في المتوسط الحسابي للقياس القبلي الذي دل على نسبة (1.41) وهي أقل من نسبة القياس البعدي (2.69)، كما كانت قيمة Z مساوية إلى (2.809 -) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني تحقق الفرضية.

كما جاءت نتائج قياس تأثير الخطة الإرشادية على التلاميذ في القياس البعدي كما يلي:

المتغير	حجم العينة	الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	التأثير
مهارات المذاكرة	10	06	55.00	5.50	تأثير إيجابي
		04	00.00	00.00	تأثير سلبي
		00	00.00	00.00	لا يوجد تأثير

جدول رقم (29) يوضح تأثير الخطة الإرشادية على مهارات المذاكرة للتلاميذ في القياس البعدي

استنادا على النتائج الموضحة في الجدول يتبين أن درجات كل التلاميذ المشاركين في الخطة الإرشادية بعد تطبيق الخطة الإرشادية أفضل من درجاتهم قبل تطبيقها، مما يؤكد على فاعليتها وتأثيرها الايجابي في اكتسابهم لمهارات المذاكرة.

❖ **حساب حجم الأثر وفعالية البرنامج (الدلالة العملية):**

1-حساب معامل كوهين لعينتين مرتبطتين: لقياس حجم تأثير الخطة الإرشادية على الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتخلفين دراسيا، نعتمد على معامل كوهين (D) للعينتين المرتبطتين وفق المعادلة التالية:

$D = \frac{x1-x2}{q}$ وبالتعويض في المعادلة السابقة نجد أن قيمة D تساوي (4.34).

2-حساب مربع ايتا لعينتين مستقلتين : وكانت قيمته تساوي (0.86).

-**معادلة حجم الأثر لمقياس ويلكوكسن:** تم حسابه من خلال المعادلة التالية: $r = \frac{z}{\sqrt{n}}$

حيث تمثل z قيمة ويلكوكسن المحسوبة، وتمثل n عدد أفراد العينة، ويتراوح حجم التأثير من0 إلى1 حسب كوهين، وبالتعويض في المعادلة نجد أن قيمة zتساوي (0.88)، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

	القيمة	الحكم على حجم التأثير
معامل كوهين لعينتين مرتبطتين	4.34	ضخم
مربع ايتا لعينتين مستقلتين	0.86	كبير جدا
معادلة حجم التأثير لمقياس ويلكوكسن	0.88	جيدة

جدول رقم(30) يلخص نتائج المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثر الخطة الإرشادية على مهارات المذاكرة

من خلال تحليل النتائج السابقة نلاحظ أن قيمة معامل كوهين(D) تساوي (4.34)، واستنادا إلى معيار كوهين فإن حجم التأثير هو ضخم، مما يؤكد على الفعالية، كما دلت قيمت مربع ايتا n^2 على نسبة (0.86) وهي نسبة تعبر على حجم تأثير كبير جدا، وهذا يؤكد على أن الخطة الإرشادية المطبقة قد أحدثت تحسنا معتبرا في مهارات المذاكرة للتلاميذ المشاركين ما يدل على ارتفاع مستوى الدلالة العلمية لهذه الخطة، في حين بلغت قيمة r(0.88) يؤكد على فعالية الخطة الإرشادية.

وتأسيسا على النتائج السابقة فإن الخطة الإرشادية أحدثت تأثيرا فعالا ومعتبرا في تنمية مهارات المذاكرة للتلاميذ المتخلفين دراسيا.

4-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس البعدي والقياس التّتبعي في التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

بهدف معالجة الفرضية تم الاعتماد على اختبار(ت) لقياس الفروق بين المجموعتين المرتبطتين، أي مقارنة درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية، والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

المتغيرات	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	الدلالة المعنوية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	اتخاذ القرار
التحصيل الدراسي	القياس البعدي	10	6.11	1.27	1.40	0.194	0.05	18	لا توجد فروق ذات دلالة احصائية
	القياس التتبعي	10	5.55	1.20					

جدول رقم(31) يوضح نتائج اختبار(ت) للتحصيل الدراسي بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية

نلاحظ من خلال نتائج الجدول نجد أن قيمة (ت) تساوي (1.40)، وقيمة مستوى الدلالة المعنوية (sig) (0.194)، وهي قيمة أكبر من (0.05)، مما يؤكد عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي، ما يؤكد استمرار أثر وفاعلية الخطة الإرشادية على التلاميذ مقارنة بنتائج القياس البعدي، واستنادا إلى هذه النتائج فإننا نقبل نص الفرضية القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس البعدي والقياس التّتبعي في التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية.

5-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس البعدي والقياس التّتبعي للدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرضية اعتمدت الباحثة على اختبار ويلكوكسن Wilcoxon لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي للدافعية للتعلم، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةZ	الدلالة المعنوية	مستوى الدلالة	اتخاذ القرار
الدافعية للتعلم	البعدي	10.50	0.52	-1.16	0.24	0.05	لا توجد فروق واستمرار فعالية الخطة الإرشادية
	التتبعي	11.20	2.29				

جدول رقم(32) يوضح دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي للدافعية للتعلم

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن قيمة الدلالة المعنوية تساوي إلى (0.24) وهي قيمة أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في الدافعية للتعلم، كما أن درجات القياس في المتوسط الحسابي للقياس البعدي تساوي (10.50) وهي قيمة قريبة من درجات المتوسط الحسابي في القياس التتبعي (11.20)، مما يؤكد على عدم وجود فروق بين القياسين، وثبات نتائج المقياس بعد مرور شهرين و نصف من تطبيق الخطة الإرشادية، كما يدل على استمرار فعالية و أثر الجلسات الإرشادية على التلاميذ المشاركين في الخطة، مما يعني تحقق الفرضية.

هذا وقد دلت نتائج قياس تأثير الخطة الإرشادية على التلاميذ المتخلفين دراسيا في القياس التتبعي على القيم التالية:

المتغير	حجم العينة	الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	التأثير
الدافعية للتعلم	10	05	16.00	3.20	تأثير إيجابي
		01	5.00	5.00	تأثير سلبي
		04	00.00	00.00	لا يوجد تأثير

جدول رقم (33) يوضح تأثير الخطة الإرشادية على دافعية التعلم للتلاميذ في القياس التتبعي

تدل نتائج الجدول على أن هناك (05) تلاميذ استمر التأثير الإيجابي للخطة الإرشادية على دافعيتهم للتعلم، حيث كانت درجاتهم بعد مرور مدة من تطبيق الخطة الإرشادية أفضل من درجاتهم في القياس البعدي، كما تدل النتائج على أن تلميذا واحدا قد أثرت عليه الجلسات الإرشادية بشكل سلبي في القياس التتبعي، حيث أن درجاته في القياس البعدي أفضل منها في القياس التتبعي، في حين دلت النتائج على أن (04) تلاميذ لم يبدوا أي تغيير في الدرجات بعد مرور مدة من التطبيق.

6-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لمهارات المذاكرة لدى المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرضية اعتمدت الباحثة على اختبار ويلكوكسن Wilcoxon لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي لمهارات المذاكرة، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةZ	الدلالة المعنوية	مستوى الدلالة	اتخاذ القرار
مهارات المذاكرة	البعدي	107.60	11.87	-1.009	0.313	0.05	لا توجد فروق واستمرار فعالية الخطة الإرشادية
	التتبعي	113.5	1.58				

جدول رقم(34) يوضح دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي لمهارات المذاكرة

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن قيمة الدلالة المعنوية تساوي إلى (0.313) وهي قيمة أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في مهارات المذاكرة، كما أن درجات القياس في المتوسط الحسابي للقياس البعدي تساوي (107.6) وهي قيمة قريبة من درجات المتوسط الحسابي في القياس التتبعي (113.5)، مما يؤكد على عدم وجود فروق بين القياسين، وثبات نتائج المقياس بعد أكثر من شهرين من تطبيق الخطة الإرشادية، كما يدل على استمرار فعالية و أثر الجلسات الإرشادية على التلاميذ المشاركين في الخطة، مما يعني تحقق الفرضية.

هذا وقد دلت نتائج قياس تأثير الخطة الإرشادية على التلاميذ المتخلفين دراسيا في القياس التتبعي على القيم التالية:

المتغير	حجم العينة	الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	التأثير
مهارات المذاكرة	10	05	31.00	6.20	تأثير إيجابي
		04	14.00	3.50	تأثير سلبي
		01	00.00	00.00	لا يوجد تأثير

جدول رقم (35) يوضح تأثير الخطة الإرشادية على مهارات المذاكرة للتلاميذ في القياس التتبعي

تدل نتائج الجدول على أن هناك (05) تلاميذ استمر التأثير الإيجابي للخطة الإرشادية على مهاراتهم للمذاكرة، حيث كانت درجاتهم بعد مرور مدة زمنية من تطبيق الخطة الإرشادية أفضل من درجاتهم في القياس البعدي، كما تدل النتائج على أن (04) تلاميذ كانت درجاتهم في القياس البعدي أفضل منها في القياس التتبعي، في حين دلت النتائج على أن تلميذ واحد لم يبدي أي تأثير بعد مرور مدة من التطبيق على الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي.

ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: نص الفرضية: هناك أثر فعال للخطة الإرشادية (النفسية-التربوية) المقترحة في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا.

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للتحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

3-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس البعدي والقياس التّتبعي في التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

أكدت نتائج المعالجة الإحصائية للفرضيات السابقة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التّتبعي، وقد أظهرت نتائج حجم الأثر وقيمة مربع ايتا ومعامل بلاك، أن الخطة الإرشادية ذات فعالية في تنمية الدافعية للتعلم، ومهارات المذاكرة، والتحصيل الدراسي للتلاميذ المتخلفين دراسيا.

وتعزو الباحثة النتائج المتحصل عليها، إلى فاعلية الاستراتيجيات والممارسات والأنشطة التي تضمنتها الخطة الإرشادية، والتي هدفت إلى تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ المتخلفين دراسيا من خلال تنمية دافعيتهم للتعلم ومهارات المذاكرة الدراسية، كذلك إلى التفاعل الذي أبدوه خلال الجلسات الإرشادية، حيث لمست الباحثة تجاوب التلاميذ بشكل كبير وإيجابي مع الأنشطة والفعاليات بصورة ساهمت في ترشيد طاقاتهم واتجاهاتهم نحو تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي.

كما تفسر هذه النتائج انطلاقا من الحاجة الملحة لهذه الفئة من التلاميذ لخدمات الإرشاد النفسي والتربوي، حيث أن مشكلة تدني مستويات تحصيلهم الدراسي بانعكاساتها قد انحصرت بتوفير الرعاية السيكو بيداغوجية، هذه الأخيرة التي استندت إلى الممارسات الإمبريقية بهدف تحقيق النتائج المرجوة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت فعالية التدخلات الإرشادية في حصر مشكلة التخلف الدراسي والتعامل معها من خلال دراسة عدة متغيرات، حيث أكدت دراسة الهام عبد الحميد (2002)، على أهمية البرامج الإرشادية في مساعدة تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسيا على الإنجاز الدراسي و تحقيق التفوق، انطلاقا من تصميم برنامجين إرشاديين لمواجهة مشكلة التأخر

الدراسي، وجه أحدهما للوالدين وأولياء أمور التلاميذ المتأخرين دراسيا، في حين وجه الثاني لأساتذة نفس العينة، فتهيئة المحيط الأسري والمدرسي الهادئ والفعال، كذا تكاملية العلاقة والتواصل بين الأسرة والمدرسة، يساهم في تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والتربوي للتلاميذ بما يؤثر تأثيرا ايجابا على مستوى تحصيلهم الدراسي، كما أكدت نتائج دراسة روسي يتشارد Rose,R(2007)، على فعالية برامج إرشادي موجه للتلاميذ منخفضي المهارات الاجتماعية، المتأخرين دراسيا في تنمية مستوى التحصيل الدراسي، ورصد انحصار لمشكلاتهم السلوكية والعاطفية، فالتلميذ الذي لا يمتلك مهارات اجتماعية يعاني من عدم القدرة على التكيف مع محيطه الخارجي، ويعاني من صعوبات في التواصل مع الأفراد المحيطين، به سواء داخل الأسرة أو في الفضاءات الأخرى(المدرسي، الاجتماعي)، كما تظهر لديه مشكلات نفسية وانفعالية تنعكس سلبا على اتجاهاته وسلوكياته، وعلى مستوى تحصيله الدراسي كالخجل، الانطواء، القلق، العزلة، الاكتئاب، كذلك بينت نتائج دراسة ناي Nye(2009)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات بأبعاده (الأكاديمي والجسمي والاجتماعي)، في رفع المستوى التحصيلي لدى تلاميذ صعوبات التعلم، هذا وقد أكدت دراسة علياء دسوقي فضل الله (2017)،على وجود فروق دالة بين القياسات في المجموعة التجريبية (المتأخرين دراسيا) بين القياس(القبلي، البعدي، التتبعي) في التحصيل الدراسي، كذا فاعلية البرنامج الإرشادي المصمم لخفض السلوك الانسحابي لدى عينة من المتأخرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية، وتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، فغالبا ما يعاني التلميذ المتخلف دراسيا من اضطرابات نفسية واجتماعية مما يعرضه للرفض من طرف زملائه ويخلق لديه الشعور بالخجل والانسحاب والخوف من الفشل، وهذا ما يؤدي إلى افتقاره للشعور بالأمن داخل المدرسة كنتيجة حتمية لانسحابه وانعزاله عن الآخرين، فيفقد روح الجماعة والتعاون و يظهر لديه عجز عن مسايرة زملائه في الدراسة.

ويمكن تفسر هذه النتائج استنادا إلى فاعلية الإرشاد الجماعي في إحداث التغييرات الضرورية، سواء على مستوى السلوك أو فيما تعلق بالمفاهيم والمعارف، ونماذج التفكير لدى التلاميذ، وعلى مدى استفادة المسترشدين من الأنشطة التعلمية المطبقة في إطار الجماعة التي تضمنتها الخطة الإرشادية، والتي أتاحت لهم مجالا كبيرا للتفاعل والحوار، واكتساب الخبرات وتبادلها مع الآخرين أثناء القيام بتطبيقها، كما تؤكد الباحثة على التأثير الايجابي للفنيات التي اعتمدتها في هذه الدراسة، كالتعلم التعاوني الذي ساهم في خلق إحساس لدى التلميذ أن له دور ايجابي في عملية التعليم والتعلم، مما ساهم في إيجاد

بيئة تعليمية تعمل على اكساب معارف و معلومات انعكست بشكل إيجابي على اتجاهات التلاميذ نحو الآخرين، والمواد الدراسية، والأساتذة، والمؤسسات التربية، والتعلم بشكل عام، وعزز روح الجماعة، كما خلق لديهم رغبة قوية في المشاركة في الأنشطة الجماعية، كالمسابقات التي تخللتها فعاليات الجلسات الإرشادية، ما أدى إلى سيادة مظاهر التعاون والتفاعل الإيجابي بين التلاميذ، كما شجعهم على مشاركة مشاكلهم والصعوبات التي يعانون منها أثناء المذاكرة، ومحاولة إيجاد حلول مشتركة لهذه المشاكل، وهذا ماساهم في خلق شعور بالثقة والوعي والوصول إلى مستوى معين من الاستبصار الذاتي، وتمكن التلاميذ من رصد ردودهم وممارساتهم و تقييمها بشكل منطقي وفعال.

وتعزو الباحثة النتائج الحالية إلى تنمية الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة، بصفتها متغير نفسي ورئيسي في الدراسة الحالية وهدف أساسي من أهدافها، حيث تمثل الدافعية للتعلم طاقة داخلية تخلق لدى المتعلم الرغبة في تحقيق النجاح والتفوق، كما توجه سلوكه وتفكيره نحو بلوغ هذا الهدف، وقد أكدت معظم الدراسات على وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، حيث بينت دراسة سيسبان(2012)، على وجود علاقة ارتباطيه بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعرضين للتسرب الدراسي، أي كلما انخفضت الدافعية للتعلم كلما انخفض التحصيل الدراسي للتلاميذ، كما أكدت مقدم (2016)، عن وجود علاقة إيجابية بين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ونجاحهم المدرسي، واعتبرت الدافعية للتعلم مفتاحا لمواجهة التسرب والفشل الدراسي، وبينت دراسة أبي مولود، وبن موسى (2017)، وجود علاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، في حين أكدت دراسة آمنة ياسمين (2015)على عدم وجود علاقة ما بين المردود الدراسي والدافعية للتعلم لدى أفراد المجموعة، وفي دراستنا الحالية دلت النتائج على تنمية مستوى الدافعية للتعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق الخطة الإرشادية، مما أثر إيجابيا على مستوى تحصيلهم الدراسي، فاستثارة دافعية التلاميذ المتخلفين دراسيا التي عمدت الباحثة إلى تحفيزها، من خلال آليات واستراتيجيات متنوعة وفعالة، خلقت لديهم رغبة قوية في تحقيق النجاح الدراسي، انعكس بصورة واضحة على زيادة الانتباه، تحضير الدروس، أداء الواجبات المنزلية، حفظ الدروس، إحضار الأدوات المدرسية، المشاركة في القسم، وهو ما أكد فعالية الاستراتيجيات والفنيات التي تم توظيفها لتحقيق هذا التحسن، كفنية التعزيز سواء المادي أو المعنوي، التي خلقت لدى التلاميذ إحساسا بعدم النقص وساعدتهم في التخلص من الشعور بالفشل والعجز، وأنهم غير مؤهلين لأي عمل، وجعلتهم أكثر اندفاعا وتفاعلا مع الأنشطة المقدمة، وأكثر حرصا والتزاما على

القيام بالواجبات المنزلية المتضمنة في الخطة الإرشادية في إطار تنافسي، والتقيد بالتوجيهات والتعليمات المتضمنة في الخطة الإرشادية، وقد اتفقت النتائج الحالية مع دراسة شحادة (2010)، التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الدافعية للتعلم، وفي التعامل مع المشكلات المدرسية، وفي التحصيل الدراسي، تعزى لمتغير البرنامج الارشادي، كما بينت نتائج دراسة سيسبان (2017)، وجود فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، بعد تطبيق برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي، ووجود فروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في درجات التحصيل الدراسي لصالح القياس البعدي، في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بكلي وويلكنسون (2001)Buekley and Wilkinsson ،التي أكدت على عدم وجود تحسين في مستوى الدافعية، وفي نتائج التحصيل الدراسي لدى الأفراد، وبالتالي عدم فاعلية البرنامج الذي تم تطبيقه من طرف الباحثين، وفي سياق متصل أكدت ياسين وآخرون (2015)، على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي والعادات الدراسية، وبين التحصيل والاتجاه نحو الدراسة، في حين أنه لا توجد علاقة بين المردود الدراسي والدافعية للتعلم، وتأسيسا على هذا فإن معظم الدراسات والبحوث المتعلقة بمتغير الدافعية للتعلم، أكدت على أنه لا يمكن حدوث فعل التعلم واكتساب المعارف والمعلومات دون توفر مستوى معين منها لدى المتعلم.

ويمكن تفسير النتائج المتحصل عليها من منطلق أهمية دور وفعالية مهارات المذاكرة التي تم التدرب عليها خلال الجلسات الإرشادية، والتي مكنت التلاميذ من اكتساب بعض الممارسات التي ساهمت في تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، حيث تضمنت الخطة الإرشادية فعاليات وأنشطة تدريبية حول كيفية تنظيم الوقت، وتخطيط جدول للمذاكرة اليومية والأسبوعية، وكيفية اختيار المكان المناسب للمذاكرة، والتمرن على استخدام التكنولوجيات الحديثة في التعلم واستخدامها بالشكل المناسب، التعامل مع الامتحانات باختلاف فتراتها، كيفية تخطيط الأهداف والعمل على تحقيقها، فعدم امتلاك التلميذ لآليات واستراتيجيات نفسية تربوية تمكنه من اكتساب المعارف والمعلومات، والتعامل معها بطريقة فعالة، كذا حفظها واسترجاعها وقت الحاجة، من أهم مسببات التخلف الدراسي، كما أن افتقاده لمهارات المذاكرة الفعالة، يؤدي بالضرورة إلى نتائج سلبية تنعكس على تحصيله الدراسي، وفي ذات السياق أكدت جل الدراسات التربوية على علاقة التحصيل الدراسي والتخلف المدرسي بمدى امتلاك التلاميذ لمهارات

المذاكرة الفعالة، كدراسة هويدا الشيخ(2015) التي بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات المذاكرة والتحصيل الدراسي، واستجاباتهم على مقياس مهارات المذاكرة وبين تحصيلهم واتجاهاتهم الدراسية، وفي دراسة أجراها كل من سميث وآخرون **Smith et al** (2000) أكدت على فعالية استخدام مهارات الاستذكار المنظمة المتمثلة في: تنظيم الوقت، كتابة الملاحظات، التركيز عند القراءة، الاستعداد الجيد للامتحان، في تنمية مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، وعلى وجود علاقة إيجابية بين التفوق الدراسي ومهارات المذاكرة الجيدة، كما أكد كل من سليت وأنوغبيوزي وشوارتس Slate,j & Onwuegbuzie &Schwartz(2001) أن المتعلمين ذوي التحصيل المرتفع لدهم مهارات دراسية مرتفعة، فالتلميذ الذي يمتلك مهارات مذاكرة جيدة يجيد ترشيد جهده ووقته، ما يساهم في اكتساب أكبر قدر من المعارف والمعلومات، والتعامل معها بطريقة فعالة دون تعب ولا ملل، والتكيف مع ضغوطات الامتحانات ومراجعتها، والتمكن من الاستخدام الفعال لوسائل التعلم الحديثة، كما بينت دراسة فريديريك Frederick (1998)، وجود علاقة بين معدلات التلاميذ التراكمية، ودرجاتهم على اختبارات التحصيل الدراسي، وبين مهارات المذاكرة، كما أكدت على زيادة التحصيل الدراسي بتدريب التلاميذ على مهارات الاستذكار، وأوضحت نتائج دراسة بيدل Beidel (1999) على فعالية برنامج إرشادي في تقليل قلق الاختبار، بالإضافة إلى التحسن الملحوظ في نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ، وقد خلصت دراسة حجاج (2009)إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة)، في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وذلك في كل من قائمة مهارات التعلم والاستذكار، والتحصيل الدراسي، بعد تطبيق برنامج تدريبي لتنمية مهارات التعلم والاستذكار، وتحسين عملية التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، في حين اختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة النفيسة (2000)، التي أكدت على عدم فعالية البرنامج في تحسين التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، رغم فعاليته في تحسين عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية، كذا دراسة القصابي (2010) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التحصيلية لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، بعد تطبيق برنامج إرشاد جمعي في تحسين عادات الاستذكار لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، واختبار أثره على التحصيل الدراسي، ويمكن تفسير هذه النتائج إلى افتقار التلاميذ إلى مخزون جيد من المادة العلمية والمعارف والمعلومات الضرورية لتحقيق النجاح.

واستنادا على النتائج المتعلقة بدرجة الكسب والموضحة في الجدول رقم (22)، يتضح أنها نسبة مقبولة للحكم على مدى فعالية الخطة الإرشادية المقترحة، حيث بلغت درجة الكسب(1.21)، وهي نسبة تؤكد فاعلية الخطة الإرشادية للتكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا، وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى ما تضمنه البناء العلمي من استراتيجيات وفنيات وأنشطة وفعاليات، تموضعت في الجلسات الإرشادية بصورة متسلسلة، بداية من تغيير الأفكار والمفاهيم السلبية نحو العلم والتعلم، ومحاولة إحداث تعديلات على مستوى تفكير التلاميذ مما انعكس على سلوكياتهم وانفعالاتهم، وساهم في تنمية دافعيتهم للتعلم، وزاد من رغبتهم واندفاعهم وتفاعلهم الإيجابي مع مضمون الجلسات الإرشادية، حيث قامت الباحثة بتطبيق أنشطة علمية ساعدت على تنمية الدافعية للتعلم من خلال عدة مداخل: كالثقة بالنفس، الأنا التعليمية، تعديل مفاهيمهم وتصوراتهم السلبية نحو العملية التعليمية التعلمية بكل ما تتضمنه من مكونات وفعاليات إلى أخرى إيجابية، وهذا ما انعكس على حرصهم على حضور الجلسات، والقيام بالواجبات المنزلية، والتنافس البناء، والتفاعل الإيجابي مع الأنشطة المقدمة، كما خلقت نشاطات تنمية الدافعية رغبة لدى التلاميذ في تحقيق النجاح والتفوق الدراسي، مما ساعد على إقبالهم بدرجة كبيرة على التدرب على مهارات المذاكرة المتضمنة في الخطة الإرشادية والتي شملت: تنظيم الوقت، مهارة تنظيم مكان المذاكرة، مهارة الاستعداد للامتحان، مهارة الحفظ و التذكر،...الخ، وممارستها داخل الفضاء المدرسي وخارجه، كما أن حرص الباحثة على تقديم هذه النشاطات مصاحبة لألعاب تعليمية كلعبة صندوق العلماء، وتبني استراتيجية القصة لبعض الجلسات ما ساهم في إيجاد جو من المرح والتنفيس الانفعالي التلقائي، ودرجة من التقبل الذاتي، حيث أصبح التلاميذ لا ينظرون إلى ذواتهم نظرة سلبية وأنهم فاشلون وغير قادرين على استدراك تخلفهم الدراسي.

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: نص الفرضية: هناك أثر فعال للخطة الإرشادية (النفسية-التربوية) المقترحة في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا.

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي للدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

3-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس البعدي والقياس التّتبعي في الدافعية للتعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية.

أكدت نتائج المعالجة الإحصائية للفرضيات المتعلقة بالدافعية للتعلم، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أكدت على وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس البعدي ودرجات القياس التتبعي في الدافعية للتعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية، وقد أظهرت نتائج حجم الأثر وقيمة مربع ايتا ومعامل كوهين لعينتين مرتبطتين ومعادلة حجم التأثير لمقياس ويلكوكسن، وجود تأثير كبير للخطة الإرشادية على متغير الدافعية للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة، حيث دلت معظم النتائج على أن الخطة الإرشادية المقترحة ذات فعالية كبيرة في تنمية الدافعية للتعلم لدى العينة.

وتعزو الباحثة النتائج المتحصل عليها والمتمثلة في تنمية مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتخلفين دراسيا، إلى مضمون الخطة الإرشادية، وما اشتملت عليه من فعاليات وأنشطة ومعلومات وفنيات، استرعت اهتمام التلاميذ وأثارت رغبتهم ودافعيتهم لتحقيق النجاح والتفوق الدراسي، كما ساهمت في تلبية حاجاتهم النفسية والتربوية التي انعكست على سلوكياتهم وتفكيرهم، وتجلت في المشكلات والصعوبات الدراسية التي تواجههم.

وتفسر النتائج السابقة استنادا إلى الأثر الإيجابي والفعال للتدخلات الإرشادية بما تتضمنه من آليات واستراتيجيات متنوعة، وأهميتها في تنمية المتغيرات السيكو بيداغوجية كالدافعية للتعلم، ودورها في مخاطبة حاجات التلاميذ سواء كانت (نفسية، تربوية، اجتماعية)، وقد عمدت الباحثة إلى خلق جو من الراحة النفسية بإشاعة حالة المرح والدعابة في بداية كل جلسة، كما ساهمت استراتيجية القصة والتعزيز التي طبقتها الباحثة في استثارة انتباه التلاميذ وتركيزهم وتفاعلهم بحماس وتنافس مع مضمون الجلسات، وما تخللها من أنشطة هادفة تم بناءها في ضوء خصوصيات عينة الدراسة، وهذا ما لمسته الباحثة بعد تطبيق عدة جلسات.

هذا وقد أكدت معظم البحوث والدراسات على فاعلية البرامج الإرشادية في تنمية الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة، كدراسة يوسف (2006) التي بينت وجود فروق في الدافعية للتعلم بين المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة شواشرة ،(2007) التي أكدت على فعالية برنامج في الإرشاد التربوي لاستثارة الدافعية للإنجاز لدى تلميذ يعاني من تدني الدافعية في التحصيل، حيث سجلت النتائج تحسنا ملموسا في درجات مقياس الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة، و بعض التقدم في مستوى سرعة التفكير والقدرة ، على حل المشكلات الاجتماعية، كما كشفت نتائج دراسة الناطور (2010)، وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الدافعية للتعلم، وفي التعامل مع المشكلات المدرسية، وفي التحصيل الدراسي، تعزى لمتغير البرنامج الإرشادي، وتوصلت دراسة قواسمه(2015) إلى نفس النتيجة، حيث أكدت على فاعلية برنامج إرشاد جمعي مبني على العلاج المتمركز حول الحل، في تنمية الدافعية للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة، وعلى وجود فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، كما أكدت سيسبان(2017) على فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة، وإحداث تغيير في اتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة وجعلها أكثر إيجابية، كما أكدت استفادت المسترشدين من محتوى الجلسات الإرشادية، في حين بينت عدم تحسن دافعية التعلم لدى أفراد المجموعة الضابطة و لم تلمس حدوث أي تغيير، كما بينت دراسة محمد عطا الله (2018) وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدافعية الذاتية الأكاديمية، والتسويف الأكاديمي لصالح القياس البعدي، وجود فروق بين القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي لصالح التجريبية، مما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي الانفعالي السلوكي لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية في خفض التسويف الأكاديمي لدى المتعثرين، وقد أظهرت دراسة روهولا ساداتزد وشيفاكهالي Rooholla Saadat Zaade and Shiva Khali (2012)، أهمية ودور الأساليب والفنيات التالية:(البحث عن القدرات والإمكانيات لدى المسترشد والثناء والتعزيز عليه، التركيز على هنا والآن، البحث عن البدائل البعيدة لحل المشكلات، تقديم واجبات منزلية، مساعدة المسترشد على تحديد أهدافه)، في فاعلية الإرشاد الجمعي المركز على الحل للمشكلة، في تنمية الذات وتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، حيث هدفت الجلسات الإرشادية للبرنامج إلى التطوير الوظيفي للتلاميذ لتعزيز تحصيلهم العلمي على مستوى المراحل التعليمية الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، كما أكدت دراسة كل من بن موسى (2018)، ودراسة كبار و عينو (2020) على فاعلية البرامج الإرشادية في تنمية الدافعية للتعلم لدى المسترشدين.

كما تعزو الباحثة النتائج من منطلق التأكيد على قابلية السلوك الإنساني للتعديل والتغيير، كذلك خصوصيات مرحلة التعليم الابتدائية والتي تمثل مرحلة الطفولة، تتكون على مستواها اللبنات الأولى لشخصية الأفراد، وتتشكل فيها المفاهيم والمعارف نحو مختلف القضايا، كما يسهل التعامل مع التلاميذ في هذا العمر، حيث أنهم يتميزون بالمرونة والشفافية والبعد عن التعقيد وسهولة الاقناع والانقياد، وهذا ما استندت عليه الباحثة كمدخل لبناء وتصميم الخطة الإرشادية، والاعتماد على استراتيجيات وفنيات وأنشطة تأسست في ضوء الخصائص النمائية والسياقات (الاجتماعية والثقافية والاقتصادية) للتلاميذ، وبناءا على معطيات الواقع المعاش عمليا.

وترجع الباحثة النتائج إلى الحاجات الإرشادية التربوية للتلاميذ، والتي تعد من أكثر الحاجات إلحاحا، كون الحاجة إلى العلم والمعرفة هي من أهم الحاجات التي يصبوا إليها الفرد بصفة عامة والمتخلفين دراسيا بصفة خاصة، وهذا ما يؤكده ماسلو إذ وضع الحاجة إلى المعرفة والفهم في أعلى هرم الحاجات، وعدم إشباع هذه الحاجة كما يرى كلاتين الدريفر في نظريته (اللجوء والارتباط والنمو) يؤدي إلى التوتر والإحباط، وينتج عنها أنواع من السلوك غير المتوازن مع المحيط بصفة عامة، والأساتذة والزملاء بصفة خاصة (**حراث، و طبلاوي، 2018**)، وانطلاقا من هذا تأسست الجلسة الأولى حيث تبين للتلاميذ أنهم يحبون النجاح، وأنهم يمتلكون رغبة دفينة في تحقيقه تنبع من حاجاتهم الطبيعية والتلقائية، وأن هذه الرغبة تولد لديهم طاقة داخلية يمتلكها كل الأفراد، وهي طاقة دافعة تحرك وتوجه سلوكهم وتفكيرهم نحو تحقيق النجاح والتفوق الدراسي، ويكمن الاختلاف فيما بينهم في شدة هذه الطاقة وفي اكتشافها في داخلنا، وهذا ما ساهم في استبصار المسترشدين بأن لديهم طاقة داخلية هي بمثابة شعلة تدفعهم للنجاح ويجب عليهم استغلالها.

وتأسيسا على علاقة تنمية الدافعية للتعلم وارتباطها إيجابيا بمفهوم الأنا التعليمية (الذات الأكاديمية)، تعزو الباحثة النتائج الحالية إلى التأثير الإيجابي والفعالية المؤكدة للنشاطات والفنيات والاستراتيجيات التي تم تطبيقها في جلسة تنمية مفهوم الأنا التعليمية، مما أدى إلى تنمية مستوى الدافعية للتعلم لدى المسترشدين، حيث ساهمت استراتيجية النمذجة من خلال سرد قصة (اديسون، اينشتاين)، في جعل التلاميذ يدركون أن الفشل لا يستمر، وأنه مرحلة يبقى فيها فقط من يريد الفشل، وأنهم بإمكانهم تحقيق النجاح إذا ما كانت لديهم الرغبة المصاحبة للمثابرة والجهد، كما ساهم نشاط تنمية مفهوم الأنا التعليمية في استبصارهم لبعض الصفات الغير مرغوبة حتى من طرفهم، والتي تنعكس على ممارساتهم

اليومية، فهناك من التلاميذ الذي لم يرغب حتى في كتابة صفاته، وكانت هذه أولى الخطوات التي مكنتهم من الاستبصار والتعرف على ذواتهم، كما أن تغير معتقدات الأفراد من كونهم تلاميذ فاشلون عاجزون على تحقيق النجاح، غير مرغوبين من طرف الأساتذة والزملاء والوالدين، واقتناعهم أن هذا التصور هو أحد أسباب تخلفهم الدراسي، وأن ما يتبنونه من تصورات عن ذواتهم وما يفكرون به هو ما يجعلهم يمارسون سلوكيات معينة تؤثر على تحصيلهم الدراسي، ساهم تعديل أفكارهم ومفاهيمهم والمعلومات والمعارف التي يمتلكونها ذات الصلة بالعلم والتعلم، وفي تنمية دافعيتهم للمذاكرة، وخلقت لديهم رغبة وطموح في النجاح، وهذا ما لمسته الباحثة خلال الجلسات الإرشادية، كما لاحظه الأساتذة من تغير في سلوكيات التلاميذ داخل حجرات الدراسة، حيث أصبحوا أكثر تقيدا بالتعليمات وأقل عدوانية، يشاركون في القسم ويطرحون الأسئلة، يقومون بأداء الواجبات، ويحظرون أدواتهم المدرسية، وغيرها من الممارسات عكست اندفاعية ملموسة لتحقيق النجاح.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من الهام مجدي (2022)، حيث أكدت على أن فشل التلميذ المتخلف دراسيا في التعامل مع الأحداث والوضعيات السيكو بيداغوجية بسبب ما تم معايشته من خبرات سابقة، واعتقادهم أنها خارج حدود سيطرتهم يؤدي إلى انخفاض مستوى دافعيتهم للتعلم، ما يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي، كما أكدت على فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي لخفض الشعور بالعجز المتعلم، وأثره على تقدير الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا من المرحلة الإعدادية، حيث دلت النتائج على وجود فروق بين المجموعتين التجريبية الضابطة في القياس البعدي لمقياس تقدير الذات الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، كما أكدت دراسة هياجنة والشكيري(2013) فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وأن أهم أسباب تبني مفاهيم سلبية عن الأنا التعليمية يتضمن: تدني مستوى تحصيل الدراسي، وتكرار الفشل المدرسي، حيث يعتبران من الخبرات المؤلمة التي ينتقل أثرها إلى وضعيات أخرى خارج الفضاء المدرسي، كما يصاحبها إحساس بالعجز وعدم الكفاءة و عدم القدرة على تحقيق النجاح، في حين أظهرت دراسة ناي Nye (2009)، فاعلية مجموعة من الأساليب الإرشادية التي شملت: النمذجة، التعزيز الإيجابي، طريقة الاستماع وطرح الأسئلة للآخرين، آلية طلب المساعدة السيطرة على الغضب، كيفية ممارسة الاسترخاء، في تنمية مفهوم الذات بأبعاده، وفي تنمية مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، كما أكدت العطار(2005)، على تحسين مستوى الذات الأكاديمي ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، بعد

تطبيق برنامج إرشادي متمركز حول الشخص، في تعديل مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي للطلاب المتأخرين دراسياً في مادة العلوم والرياضيات للمرحلة الإعدادية، وبيّن الريموني (2008) فاعلية أساليب التغذية الراجعة، التعزيز، الواجبات المنزلية، التي استند عليها في تطبيقه برنامج تدريبي في تنمية الانجاز الدراسي، ومفهوم الذات الأكاديمي(**هياجنة، والشكيري، 2013، 179**)، كما يعد تقدير الذات من أهم العوامل المساهمة في تنمية الدافعية لدى الأفراد نحو توكيد ذواتهم و تحقيق إمكانياتهم، فهي بمثابة مفتاح الشخصية السوية، والسبيل إلى تحقيق النجاح والتفوق الدراسي والاجتماعي.

وتعزو الباحثة النتائج إلى التعديل والتغيير على مستوى التصورات والمفاهيم والمعارف التي يمتلكها التلاميذ عن كل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية، وإلى فاعلية ونجاعة الفنيات والاستراتيجيات والأنشطة التي تضمنتها جلسة العلم نور في إحداث هذه التغييرات والتعديلات، التي أثرت بشكل إيجابي في الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة، حيث سادت لدى التلاميذ أفكار ومفاهيم واتجاهات سلبية حول العلم والمتعلمين، والأساتذة والزملاء، وأن العلم لا يمكن أن يحقق لهم طموحاتهم المستقبلية، مثل ماذا نفعل بالشهادة، جل المتخرجين عاطلين عن العمل، لدينا أقارب نجحوا في الدراسة ولم يفعلوا بها شيئا، الأستاذ يكرهني، لا يعطيني علامات جيدة، وما شجعهم على تبني هذه الأفكار هو التدني في مستوى التحصيل الدراسي، ولقد عمدت الباحثة إلى تغيير هذه الأفكار والمعارف السلبية للعملية التعليمية بما تتضمنه من مكونات مادية وبشرية، من خلال تبصيرهم بأهمية التعليم في حياتهم ومستقبلهم، ومدى ارتباطه بالحياة العملية ومقتضياتها العلمية والتكنولوجية، التي تفترض أن يتمتع الأفراد بمستوى معين من التعليم ليتمكنوا من مجاراتها، كما ساهم نشاط صندوق العلماء في استبصار المسترشدين على العديد من المهن الهامة التي يمكنهم بلوغها إذا ما جعلوها أهدافا لهم، حيث لمس أفراد العينة أهمية أن تكون فردا متعلما وناجحا في المجتمع، مما خلق لديهم تصورات وتمثّلات إيجابية، وثقة في النفس جعلتهم يقبلون بحماس ورغبة وتفاعل مع الأنشطة والاستراتيجيات التي تم توظيفها في جلسات الخطة الإرشادية المقترحة.

وتعد المفاهيم والأفكار والاتجاهات التي يتبناها التلاميذ نحو كل ما له صلة بالفعل التربوي، من بين المنبّئات الرئيسة لعملية التحصيل الدراسي للتلاميذ، وذلك انطلاقا من كونه العامل الحاسم في مدى تقبلهم وإقبالهم على ما تتضمنه المواد الدراسية، وتتجلى هذه الاتجاهات والأفكار في مدى توافقهم الدراسي، الأمر الذي يخلق لديهم دافعية للتعلم، والحرص على الاستفادة مما يقدم لهم من مادة علمية، والعمل على اكتساب المعارف والمعلومات بكل جهد ونشاط.

وقد أسفرت نتائج دراسة آمنة ياسين(2011) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى تغيير الاتجاهات نحو المدرسة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح التجريبية، وفي تحسين مستوى التحصيل الدراسي، كما أكدت على فاعلية البرنامج الإرشادي في تغيير اعتقادات واتجاهات أفراد العينة التجريبية نحو العمل المدرسي وقيمة العلوم والمعرفة، مما ساهم في تحسين نتائجهم الدراسية، ومن ناحية أخرى أبدى التلاميذ حالة من الرضى عما قدم لهم خلال الجلسات، ومدى استفادتهم من مضمونها، وشعورهم بالاستفادة والاستمتاع ،حيث تبلور لدى التلاميذ شعور الثقة بالنفس واتجاهات إيجابية بالفعالية الذاتية بعد تطبيق البرنامج، وفي نفس السياق قام لوم Lum(2003) بدراسة هدفت إلى استقصاء اتجاهات الطلبة (مرتفعي–متوسطي–منخفضي) التحصيل الدراسي نحو الدراسة وبعض سماتهم الشخصية وعاداتهم الدراسية، وقد أكدت نتائج الدراسة على امتلاك الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي اتجاهات سلبية نحو الجامعة وأنهم أقل تكيفا من المجموعتين الأخريين.

ويمكن تفسير النتائج إلى ما تضمنته جلسة تنمية الثقة في النفس من استراتيجيات وفنيات ساهمت في تنمية الدافعية للتعلم لدي التلاميذ المتخلفين دراسيا، فتمكن التلاميذ من الاستبصار بنقاط قوتهم والعمل على استغلالها للقضاء على مواطن الضعف لديهم، ساهم في اكتسابهم درجة من الثقة بالنفس، فمن التلاميذ من يجيد حل المسائل الرياضية ولكنه ضعيف في اللغة، ومنهم من يملك ذاكرة قوية، ومنهم من لديه موهبة في الرسم، كما أن توضيح الباحثة للتلاميذ بأن الفشل هو مرحلة مؤقتة لمن يرغب في النجاح، و أنهم قادرون ويمتلكون كل المقومات والاستعدادات لتحقيق أهدافهم الدراسية، وأن ذلك يتحقق بالاعتماد على التحفيز والمحاولة دون ملل مرارًا وتكرارًا مع توفير الكثير من التعزيز الذاتي، كما أكدت لهم الباحثة أن تخلفهم من وقت لآخر، يجب أن يدفعهم ليستفيدوا من أخطائهم و ليعتلموا من خلالها، مما ساهم في خلق رغبة في استدراك التخلف الذي يعانون منه تجلى في ممارساتهم وفي سعيهم لبذل الجهد بهدف اكتساب أكبر قدر من المعرفة والمعلومات، مما أثر إيجابا على دافعيتهم للتعلم وذلك انطلاقا من الترابط والتكامل بين الثقة في النفس والدافعية للتعلم، كما ساهمت استراتيجية القائد في خلق شعور لدى التلاميذ أن له أهمية ودور في العملية التعليمية، مما شجعته على اتخاذ زمام المبادرة أثناء الجلسات، وتنمية شعوره بالمسؤولية اتجاه ذاته والآخرين، واكتساب قدر من الثقة بالنفس، وهذا ما جعله يتخلص من بعض الممارسات السلبية كالخجل والانسحاب، والعدوانية.

وقد أشار السويلم(2020) إلى أن الثقة بالنفس من المقومات والعناصر الأساسية التي تساهم في تنمية مستوى الدافعية للتعليم، وتؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي، كما أن التلميذ الذي يفتقد إلى الثقة في النفس لا يثق في ما يمتلكه من معارف ومعلومات، ويفتقد القدرة على المناقشة والحوار، ويخلق لديه الشعور بأنه غير محبوب بين الآخرين، مما يؤدي به إلى ممارسات غير سوية هي بمثابة ردود أفعال يتبناها للتغطية على فشله، كالانسحاب والكأبة، وغالبا ما ينتج عنها فقدان الرغبة في التعلم، وفي نفس السياق أكد (**نجمة، ومرباح،2017، 32**)، أن الثقة بالنفس من أهم استراتيجيات استثارة الدافعية للتعلم، حيث تشير إلى وضعية عقلية تعكس مستوى تفكير التلاميذ بامتلاكهم القدرات والاستعدادات الكافية لتحقيق أهدافهم المرجوة، ولا يجب إغفال دور الأستاذ في تنمية ثقة التلميذ بنفسه من خلال تقبل أفكاره ومشاعره وتفهمها، وإيجاد بيئة مناسبة تحفزه عن التعبير عن ذاته، وقد بينت دراسة تافاني ولوش Tavani et Losh(2003)، وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى ما يمتلكه التلميذ من ثقة بالنفس وبين تحصيله الدراسي، كما أكدت أن الدافعية للتعلم و الثقة بالنفس من أهم مؤشرات الأداء الدراسي، وفي ذات السياق أشار بونوا قالون Benoit Galand(2006)، أن الثقة بالنفس من أهم مفاتيح تحقيق النجاح والتفوق الدراسي والوقاية من الفشل(**سيسبان،2017، 233**)، هذا وتعمل الثقة بالنفس على إثارة الانفعالات الإيجابية والشعور بالحماس، وزيادة التركيز والمثابرة والجهد لتحقيق النجاح، وبذلك يكون للتلميذ القدرة على تنظيم بيئته وأفكاره، مما يساعده على التعامل مع الوضعيات التعليمية–التعلمية الجديدة، وتحقيق أعلى مستويات الدافعية للتعلم.(**شريك،2017، 168**).

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: نص الفرضية: هناك أثر فعال للخطة الإرشادية (النفسية–التربوية) المقترحة في تنمية مهارات المذاكرة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا

1–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات المذاكرة لصالح المجموعة التجريبية.

2–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات المذاكرة لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

3–لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس البعدي والقياس التّتبعي في مهارات المذاكرة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

أكدت نتائج المعالجة الإحصائية للفرضيات المتعلقة بمهارات المذاكرة ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس في المجموعة التجريبية والقياس في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أكدت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في المجموعة التجريبية لمهارات المذاكرة لصالح درجات القياس البعدي، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وقد بينت نتائج حجم الأثر وقيمة مربع ايتا ومعامل كوهين لعينتين مرتبطتين ومعادلة حجم التأثير لمقياس ويلكوكسن، وجود تأثير كبير للخطة الإرشادية على متغير مهارات المذاكرة لدى أفراد عينة الدراسة، حيث دلت معظم النتائج على أن هناك فاعلية عالية للخطة الإرشادية المقترحة.

وتعزو الباحثة تنمية مهارات المذاكرة لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية إلى فعالية الخطة الإرشادية المقترحة وما تضمنته من أنشطة وفعاليات وممارسات تم تطبيقها في فضاء تعليمي تعلمي فعال، أتاح المجال للتلاميذ من أجل تعلم مهارات المذاكرة التي تتناسب مع عمرهم الزمني والعقلي والتدرب عليها وممارستها كسلوكيات أساسية أثناء مذاكرتهم لدروسهم وفي حياتهم اليومية، والتي باكتسابها ساهت في تنمية مستوى تحصيلهم الدراسي وتحقيق النجاح.

وتتفق جل الدراسات السابقة مع نتائج الدراسة الحالية في فعاليتها في تنمية مهارات المذاكرة لدى المسترشدين، على اختلاف بيئاتهم ومراحلهم التعليمية، كدراسة كل من النفيسة مطلب (2000) التي أكدت فاعلية برنامج إرشاد جماعي في تحسين عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية، لدى عينة من طلاب الصف الأول ذوي التحصيل المنخفض، ودراسة أبو زيتون (2004) التي توصلت إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الدراسية، ودراسة زينب غريب (2008) التي أسفرت نتائجها على وجود فروق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي في المهارات الأساسية للاستذكار لدى أفراد عينة الدراسة، وتعديل اتجاهاتهم نحو الدراسة، وفي ذات السياق أظهرت دراسة حجاج إبراهيم (2009) وجود فروق في القياس القبلي والبعدي بين أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وبين المجموعتين (التجريبية و الضابطة) في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وذلك في كل من قائمة مهارات التعلم والاستذكار، والتحصيل الدراسي، وقد بينت دراسة شيماء عبد التواب (2009) ارتفاع متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية عن متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في بعد المشاركة الإيجابية في أداء الأعمال المدرسية، والاستمرار في إنجاز المهام

الأكاديمية، وسهولة الأداء الأكاديمي، والدرجة الكلية لمفهوم الذات الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، بعد تطبيق برنامج تعليمي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وهذا ما أكدته دراسة هلال القصابي (2010)، ودراسة خولة غنيمات وعبير عليمات (2011)، ودراسة أنس الضلّاعين (2015)، في حين بينت دراسة إبراهيميان وكيرلين Ebrahimian & Carlene (1994)، التي هدفت الدراسة إلى تحديد أثر برنامج للمهارات الدراسية على الطلبة من ذوي صعوبات التعلم المدمجين في الصفوف العادية والمعزولين في الصفوف الخاصة، أن المتعلمين المعزولين أظهروا تحسنا على مستوى ستة مقاييس فرعية من أصل عشرة، وهي إدارة الوقت والتركيز، ومعالجة المعلومات، وتحديد الفكرة الرئيسية، والاختبار الذاتي، في حين دلت النتائج على تحسن المتعلمين المدمجين في الصفوف العادية، تحسنا في ثلاث مقاييس فرعية وهي، القلق وتحديد الفكرة الرئيسية، واستراتيجيات الاختبار، كما أكدت دراسة فريديريك Frederick(1998)، على تنمية التحصيل الدراسي بتدريب التلاميذ على مجموعة مهارات الاستذكار والتي تضمنت (التنظيم، طرق الاستذكار، التحكم بالوقت، أداء الاختبار، أخذ الملاحظات، الاستماع، القراءة السريعة، الواجبات)، وقد أظهرت دراسة سميث وآخرون Smith et al (2000) فعالية الاستناد على مهارات الاستذكار المنظمة التالية: (تنظيم الوقت، كتابة الملاحظات، التركيز عند القراءة، الاستعداد الجيد للامتحان)، في تحقيق التفوق الدراسي.

كما تفسر الباحثة النتائج المتحصل عليها إلى الحاجات الملحة للتلاميذ خاصة المتخلفين دراسيا إلى التدريب وامتلاك مهارات المذاكرة الفعالة، التي يمكنهم الاعتماد عليها في معالجة النقص وتدارك التخلف الذي يعانونه، فعدم معرفة التلميذ بكيفية تنظيمه لوقته، أو اختياره للمكان المناسب للمذاكرة، مع افتقاره لآليات الحفظ وتعزيز عمل الذاكرة، وسوء استخدامه للتكنولوجيات الحديثة وتوظيفها في عملية تعلمه، وعدم تكيفه مع فترة الاختبارات والتعامل معها، تساهم في تدني مستوى تحصيله الدراسي، هذا الأخير الذي يخلق لديه إحساسا بالفشل والعجز عن مسايرة أقرانه، مما يؤدي إلى ظهور سلوكيات تنبئ بسوء توافقه النفسي والدراسي، كالعدوان، الغضب، الخجل والانسحاب، الاكتئاب، العنف الجسدي اتجاه الزملاء أو المادي اتجاه المؤسسة التربوية، وما يترتب عنها من تسرب وفشل مدرسي له انعكاسات سلبية على التلميذ والمجتمع والنظام التربوي.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى اكتساب التلاميذ المتخلفين دراسيا المشاركين في الخطة الإرشادية المقترحة لمهارات المذاكرة التي تضمنتها جلساتها، والتي تم التعرف والتدرب عليها خلال فعاليات الخطة

الارشادية، وقد حرصت الباحثة على أن تكون بمثابة ممارسات يعتمدها التلميذ في حياته اليومية كعادات وممارسات تلقائية، حيث أن استبصار التلاميذ بهذه المهارات واقتناعهم بأهميتها، وأن تخلفهم الدراسي هو ناجم عن عدم امتلاكهم لها، كما أن رغبتهم في تحقيق النجاح والتعلم، ساهم في اقبالهم وحرصهم على التدرب عليها والعمل بها أثناء مذاكرتهم لموادهم التعليمية، وتطويع ما تم اكتسابه منها من خلال ما تضمنته فعاليات الخطة الإرشادية من أنشطة واستراتيجيات وفنيات تم إسقاطها على ممارساتهم التي تتم في إطار المذاكرة، مما ساعد على تحسينها وتنميتها بشكل واضح.

وتفسر الباحثة النتائج من خلال التأكيد على التأثير الإيجابي الذي أحدثته الجلسات الإرشادية بما اشتملت عليه من أفكار جديدة، وآليات واستراتيجيات، تم تطبيقها في سياق التشويق والمرح، والتي ساهمت في استبدال التلاميذ المتخلفين دراسيا للأساليب الخاطئة في مذاكرتهم لدروسهم وتبني استراتيجيات فعالة أدت إلى تحسين تحصيلهم الدراسي.

كما ساهمت جلسة تحديد الأهداف في استبصار التلاميذ بأهمية تخطيط أهداف مستقبلية، سواء كانت بعيدة المدى كالمهنة المستقبلية، النجاح في شهادة التعليم المتوسط، أو قريبة كالمعدل في الفصل الأول، والنجاح هذه السنة، وأن تدني مستوى تحصيلهم الدراسي يرتبط بشكل كبير بالتخطيط للأهداف والعمل على تحقيقها، حيث اقترح لاس لويسLaase ما أطلق علية قائمة أهدافي في تأكيد منه على ضرورة قيام المتعلم بوضع أهداف شخصية وأخرى تتعلق بالدراسة، والسعي بجهد ورغبة إلى تحقيقها بالاعتماد على الوسائل التربوية المناسبة، كما أكد أنه لامعنى للحياة بدون هدف، ولامعنى لهذا الأخير دون تحقيقه، وأن تحديد الهدف تعادل 50% من تحقيقه.(**ياسين،2011، 108**).

وتفسر الباحثة النتائج إلى تمكن التلاميذ من وضع أهداف خاصة بهم، وهو ما يؤكد فعالية المعلومات والأنشطة التي شملتها الخطة الإرشادية في اكتسابهم لهذه المهارة، حيث ساهم نشاط الخريطة الذهنية، واستراتيجية التعليم التعاوني، في خلق جو من التشاركية والمناقشة وتبادل الأفكار والمشاعر، سيما وأن هدفهم الأساسي كان مشتركا وهو تحقيق النجاح والتفوق خلال هذه السنة والانتقال إلى السنة الموالية، مما فرض نوعا من التنافسية في إطار نسق دافعي إيجابي.

هذا و قد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع العديد من البحوث الدراسات التي أثبتت فعالية برامجها الإرشادية في تنمية مهارات للمذاكرة تضمنت جلساتها مهارة تحديد الأهداف، كدراسة كل من هياجنة

والشكيري(2013)، التي خصصت الجلسة (14-15) لتنمية مهارة تحديد الأهداف الدراسية وتحقيقها، كما هدفت الجلسة السادسة من دراسة الناطور أنسام(2010)، إلى توضيح معنى تحديد الأهداف، وأهم الاعتبارات التي يجب وضعها عند تخطيط الأهداف، كذلك تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارة تحديد أهدافهم، في حين اشتملت الجلسة الرابعة في دراسة أمنة ياسين(2011)، على تدريب المسترشدين على التخطيط للمستقبل في إطار مشروع شخصي، كذا التعرف على أهمية تحديد أهداف مستقبلية.

وتعزو الباحثة النتائج الحالية إلى فعالية وجدوى الفنيات والاستراتيجيات التي تضمنتها الخطة الإرشادية، والتي ساهمت في اكتساب التلاميذ المشاركين لمهارات تنظيم الوقت، حيث مكن فيديو تنظيم الوقت من إجراء مقارنة بين تلميذ منظم لوقته يحسن تقسيمه بين المدرسة، والمنزل، والمراجعة، وفترات الراحة، وبين تلميذ مهمل يمضي معظم وقته بعد المدرسة في اللعب ومشاهدة التلفاز والسهر، مما جعل التلاميذ يجرون إسقاطات على سلوكياتهم وممارساتهم اليومية، وهذا ما جعلهم يدركون أهمية الوقت في حياتهم، كما ساهمت مطويات تنظيم الوقت من القيام بتبويب للسلوكيات التي يمارسها التلاميذ وتصنيف الإيجابية والسلبية منها، والتعرف على أهم مضيعات الوقت التي تسبب تخلفهم الدراسي، ما خلق لديهم شعورا بالمسؤولية اتجاه تنظيم وقتهم واستغلاله بصورة تتيح لهم النجاح الدراسي، وذلك من خلال مذاكرة الدروس يوميا، والقيام بالواجبات المنزلية، تخطيط أعمال يومية وأخرى أسبوعية، تسيير الوقت حسب الأولوية، تنظيم الأدوات، مع تخصيص وقت للراحة، وقد حرص التلاميذ على تخطيط جدول يومي كل حسب ظروفه حيث تدخلت عدة عوامل،(مواعيد الدروس الخصوصية، المسافة بين المدرسة والمنزل، ممارسة الرياضة، ظروف عمل الوالدين).

وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث على فاعلية البرامج الإرشادية في تنمية مهارة تنظيم الوقت للمتعلمين، كدراسة فريديريك Frederick(1998)، التي أكدت على وجود فروق لصالح المجموعة التي تلقت التدريب على مهارات الاستذكار المتمثلة في: التنظيم، طرق الاستذكار، التحكم بالوقت، أداء الاختبار، أخذ الملاحظات، الاستماع، القراءة السريعة، الواجبات، ودراسة إبراهيميان وكيرلين **Ebrahimian & Carlene** (1994) التي أكدت وجود تحسن ملحوظ لدى أفراد عينة الدراسة في ستة مقاييس فرعية من أصل عشرة تضمنت مهارة إدارة الوقت، بعد المشاركة في برنامج لمهارات المذاكرة.

كما تعزى النتائج إلى المادة العلمية التي تضمنتها الخطة الإرشادية، والتي مكنت التلاميذ من اكتساب مهارة اختيار وتنظيم مكان المذاكرة، فقد ساهم استبصار التلاميذ بأهمية تخصيص مكان مناسب تتوافر فيه شروط محددة بالاعتماد على فيديو تضمن هذه الشروط، وما يحققه اكتساب هذه المهارة من تحيين وتكييف الإمكانيات المتوفرة في إيجاد مناخ ملائم للتمدرس يساعد على زيادة التركيز، وعدم تشتت الانتباه، وتنظيم الأدوات، وتوفير الوقت والجهد، ويمكنه من إحداث تأثير إيجابي على تنمية تحصيلهم الدراسي، إلى السعي في خلق مكان مناسب للمذاكرة، من خلال تطويع الإمكانيات المتاحة والظروف البيئية المتوفرة لدى كل تلميذ، ولقد ساهمت استمارة البيانات الشخصية التي طبقتها الباحثة من رصد المعطيات الفعلية والواقع المعاش لكل تلميذ، ومن تقديم إرشادات نوعية للتلاميذ تساعدهم على تخصيص مكان معين لمذاكرتهم دروسهم حسب ما تتوفر عليه بيئاتهم من بنى تحتية، كما ساعدت المطويات المتعلقة بهذه المهارة في التعرف على الشروط الواجب توافرها في هذا المكان، وقد ساهم تواصل الباحثة مع أسر أفراد عينة الدراسة من تسهيل المهمة على الأبناء، فرغبة الأولياء في نجاح أولادهم جعلهم متعاونين وجاديين في توفير الجو الملائم والإمكانيات التي تحقق تفوق ونجاح المسار الدراسي لأبنائهم.

وفي ذات السياق أكدت دراسة سيسبان على فعالية الجلسات الإرشادية للتدريب على مهارات المذاكرة، حيث أن ممارسات التلاميذ ابتعدت عن العشوائية والفوضوية، وأصبحوا قادرين على ضبط وقت ومكان وطرق وأساليب للمذاكرة الفعالة، كما أورد Main(1980) أن أداء المتعلمين الذين يتسمون بالتنظيم للمهام المتعلقة بهم أحسن من غيرهم، وأن المتعلم الذي يضع جدولا ينظم وقته ويحدد مكانا لاستذكاره مواده التعليمية يتميز بالنشاط الفعال ويصعب تشتيت انتباهه، ويخصص فترات للراحة، يقوم بواجباته دون إهمال، ولا ينتظر الامتحانات لتكون دافعا للمذاكرة. **(سيسبان،2017، 224)**.

وتعزو الباحثة النتائج إلى الفعالية والأثر الإيجابي للأنشطة والاستراتيجيات التي تضمنتها جلسة الحفظ و التذكر، والتي ساهمت في اكتساب أفراد المجموعة التجريبية لمهارات سهلت لهم عملية حفظ دروسهم وتذكرها بيسر، كما تفسر النتائج في ضوء حاجات التلاميذ ومشكلاتهم التي عكستها معاناتهم من صعوبة في الحفظ، وعدم تبني استراتيجية فعالة للاحتفاظ بالمعلومات، وتدني القدرة على تذكرها بسهولة خاصة في أيام الامتحانات، مما أثر على مستوى تحصيلهم الدراسي، فإدراك التلاميذ أن تنظيم اكتساب المعلومات والمعارف هي أول خطوة فعالة في عملية الحفظ والتذكر، وأن فعل التعلم لا يكتمل إلا بامتلاك التلميذ للقدرة على الاحتفاظ بما تم اكتسابه واسترجاعه وقت الحاجة، عكس رغبة التلاميذ في

امتلاك هذه المهارة ، وتؤكد الباحثة أن التدرب على ما ورد في المطوية الخاصة بهذه الجلسة، كذلك الاعتماد على مدخل متعدد الحواس، من خلال القراءة والتسميع وإعادة كتابة الدرس، ساهمت في ترسيخ المعلومات وحفظها بطريقة منظمة مما سهل عملية استرجاعها، كما أن استخدام الكلمات المفتاحية كاستراتيجية كان لها تأثير فعال في تسهيل عملية تذكر التلاميذ للمواد التي تم حفظها، وفي ذات السياق أكد John & Maria (2006)، أن أي خلل على مستوى سرعة التذكر لدى التلاميذ، وعدم اعتمادهم على استراتيجيات منظمة، وعدم اكتسابهم لآليات حفظ للمعلومات يؤثر بشكل سلبي على فاعلية الذاكرة بعيدة المدى(**أبو العلا، وأبوزيد،2016، 199**)، كما بينت هبه فؤاد (2021) فاعلية نموذج تدريسي مصمم في ضوء نظرية الحمل(العبئ) المعرفي لتنمية مهارات معالجة المعلومات وعادات الاستذكار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسيا، وتهدف هذه النظرية المعرفية حسب نوبير(2018) إلى تخطيط نظام لتصميم التعليم استنادا على توظيف آليات واستراتيجيات تنشيط الذاكرة أثناء عملية اكتساب المعارف والمعلومات، وتنمية فعاليتها أثناء معالجة وترميز وتخزين ما تم اكتسابه على مستوى الذاكرة طويلة المدى، مما يجعل عملية استدعاءها عند الحاجة تتسم بالسهولة وبجهد عقلي أقل على مستوى الذاكرة العاملة(**فؤاد،2021، 226**).

وتعزى الباحثة النتائج إلى أن الخطة الإرشادية المقترحة قد نقلت أفراد المجموعة التجريبية من الممارسات والاستخدامات الخاطئة للوسائل التكنولوجية الحديثة إلى سلوكيات إيجابية فعالة، حيث لامست الباحثة اندفاع التلاميذ ورغبتهم في الاعتماد على الهواتف الذكية المتوفرة لدى أفراد العائلة، وأجهزة الكمبيوتر لمتابعة قنوات على اليوتيوب تشرح الدروس، واستخراج نماذج للاختبارات والتقويمات وحلها، وحتى من لم تتوفر لديه هذه الوسائل اتجه إلى المكتبات التي تتوفر فيها هذه الخدمات، وذلك بعد الجلسة المخصصة لتدريبهم على الاستخدام الأمثل لهذه التكنولوجيات والاستراتيجيات الفعالة، بهدف تطويع هذه الوسائل التي أصبحت واقعا ضروريا في ظل ما فرضه اقتصاد المعرفة وثورة العلم من حاجة ملحة لامتلاك آليات التعامل مع التكنولوجيات الحديثة في مختلف مسارات الحياة العملية، فمعظم التلاميذ كانت استخداماتهم لهذه الوسائل تنحصر في تحميل الألعاب وممارستها، ومشاهدة المقاطع المضحكة، كما أن استخدام الباحثة لجهاز الكمبيوتر في عرض القصص المصورة الهادفة، ونماذج السلوك التي هدفت إلى اكسابها لأفراد العينة طيلة فترة الجلسات الإرشادية، خلقت اتجاهات مختلفة للاستخدامات النمطية التي تعودوا عليها، وتجدر الإشارة على أن المسترشدين وجدوا متعة كبيرة في المذاكرة باستخدام هذه الوسائل،

حيث لاحظت الباحثة و الأساتذة اعتمادهم عليها في حفظ السور القرآنية، والأناشيد، وجدول الضرب، كذلك في تحضير الدروس والتعبير الكتابي.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من سكارجل وسمنك Schargel, and Smink (2001)، التي هدفت إلى استقصاء استراتيجيات صنفها المركز الوطني الأمريكي الأكثر فعّالية في تقليل معدلات التسرب، وقد طبقت بنجاح على جميع المراحل التعليمية في الولايات المتحدة ضمن بيئات مدرسية مختلفة، وأكدت نتائجها على أهمية استراتيجيات تكنولوجيا التعليم ودورها الفعال في ايصال المعلومات للمتعلمين بطريقة تدريجية ومشوقة، تسترعي قدراتهم المختلفة وتنمي دافعيتهم للتعلم، كما أظهرت دراسة هونغ وآخرون Hong et al (2016)، فعالية التعليم بالاعتماد على الإنسان الآلي في تحسين الأداء الدراسي والدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية، فقد أكدت النتائج وجود فروق لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي شملت مهارات: الاستماع، القراءة، الكتابة، التحدث، ومستوى الدافعية للتعلم، من خلال مسح دافعية المواد التعليمية (Survery Instructional Materials Motivation) والذي يستخدم في نموذج آركس (ARCS)، كما بين استقصاء آراء الأساتذة أن تحسين تحصيل المواد الدراسية بالاعتماد على الرجل الآلي كان تجربة فعالة للتلاميذ في تعلم اللغة الإنجليزية.**(نوفل،2018، 7)**

وتفسر الباحثة النتائج تأسيسا على اكتساب التلاميذ لمهارة التعامل مع الامتحانات، وإلى فعالية الاستراتيجيات والمعلومات والأنشطة التي تم التدرب عليها والتي تضمنتها الجلسة الخاصة بهذه المهارة في إطار تطبيق الخطة الإرشادية، حيث تمكن التلاميذ من التعرف والتدرب على أهم الخطوات والآليات التي تمكنهم من تجاوز امتحاناتهم في حالة نفسية مريحة بعيدة عن القلق والخوف، والتعرف على أهم الأنشطة والممارسات التي تجعلهم يذاكرون دروسهم بطريقة أسهل ويحققون نتائج جيدة، حيث أن التدريب على حل نماذج للاختبارات، والتعرف على طريقة الإجابة على مختلف الأسئلة، ساهم في تحكم التلاميذ وسيطرتهم على كم جيد من المعلومات والمعارف، كما مكنهم من الإلمام بمختلف الإجابات النموذجية التي اعتمدوا عليها أثناء اختباراتهم الدراسية، مما أفضى إلى تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي.

وتفسر النتائج في ضوء حاجة التلاميذ الملحة إلى تلقي إرشادات سيكو بيداغوجية تعتمد على أسس ومبادئ علمية واقعية، تعمل على مساعدتهم في تخطي الصعوبات والمشكلات التي تتخللها فترة الامتحانات من مشاعر القلق، والتوتر، والضغط، كما تساهم في اكتسابهم لمهارات خاصة بفترات

الامتحانات سواء قبل الامتحانات أو بعدها أو أثناءها، مما يساهم في جعلهم يحققون النجاح والتفوق بأقل جهد ووقت، وقد ساعدت المطوية الخاصة بهذه الجلسة في توضيح هذه الممارسات والآليات بشكل أفضل.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة كل من فريديريك Frederick(1998)، التي أكدت على فاعلية تدريب مجموعة من تلاميذ المدارس المتوسطة في ولاية ألاباما على مهارات المذاكرة، بالاعتماد على برنامج تدريبي تضمنت جلساته التدريب على مهارة الأداء في الامتحان، ودراسة سميث وآخرون Smith et al (2000)، حيث بينت نتائجها فعالية استخدام مهارات الاستذكار المنظمة التي تم الاعتماد عليها والتي شملت مهارات الاستعداد الجيد للاختبارات، كما قام هيلجارد Hilgard(2010) بإستقصاء أثر تطبيق برنامج إرشادي جمعي للتدريب على المهارات الدراسية وأثره على التحصيل الدراسي، والقلق والتكيف، حيث بينت النتائج وجود فروق بين الأفراد المشاركين في مستوى التحصيل الدراسي وانخفاض القلق لصالح الإناث، وفي ذات السياق أكدت دراسة مجدي الشحات (2011) على فاعلية برنامج تدريبي في عادات الاستذكار على كل من قلق الاختبار المعرفي والتحصيل الدراسي.

مناقشة عامة:

تأسست الدراسة الحالية من منطلق تصميم وبناء خطة إرشادية(نفسية–تربوية) تستند على فنيات واستراتيجيات النظرية المعرفية السلوكية، بهدف التكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا وتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، من خلال تنمية دافعيتهم للتعلم واكسابهم مهارات المذاكرة الفعالة التي تحقق لهم النجاح والتفوق الدراسي، وقد دلت مجمل النتائج المتوصل إليها على أن الخطة الإرشادية بما تضمنته من جلسات إرشادية كانت ذات فعالية في تنمية متغيرات الدراسة، مما يؤكد تحقق فرضياتها.

من حيث الدلالة الإحصائية:

–دلت نتائج اختبار الفرضيات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي، وبين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية، وعدم وجود فروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

–دلت نتائج اختبار الفرضيات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الدافعية للتعلم في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي، وبين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح

التجريبية، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

-دلت نتائج اختبار الفرضيات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس مهارات المذاكرة في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي، وبين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

من حيث الدلالة العملية:

-دلت النتائج على أن حجم أثر الخطة الإرشادية كان فعالا حيث تراوح بين المتوسط والكبير جدا وذلك بالاستناد إلى معايير كوهينcohen .

-كما دلت نتائج معادلة درجة الكسب لبلاك blake ، على نسبة مقبولة للحكم على فعالية الخطة الإرشادية في تنمية التحصيل الدراسي للتلاميذ المتخلفين دراسيا بالاعتماد على تنمية الدافعية للتعلم ومهارات المذاكرة.

- وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع معظم نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها من حيث أهمية دور وفاعلية التدخلات الإرشادية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وتنمية الدافعية للتعلم ومهارات المذاكرة، بالإضافة إلى التأكيد على التأثيرات المتداخلة بين هذه المتغيرات.

❖ ومن خلال عرض نتائج الدراسة الحالية تعزو الباحثة النتائج الايجابية المتحصل عليها إلى:

تميز الخطة الإرشادية بما تضمنته من محتوى نفسي وتربوي بالشمولية والتكامل والتنوع الذي مس مختلف الأنشطة والمعلومات، مما ساهم في إيجاد فضاء تربوي خلق لدى أفراد العينة المشاركين في فعاليات الخطة الإرشادية رغبة وإقبالا للتفاعل مع كل ما تم تقديمه أثناء الجلسات، والتقيد بالتعليمات والنصائح بأكبر قدر ممكن.

فعالية الفنيات والاستراتيجيات وتنوعها مما ساهم في الإلمام بحاجات التلاميذ المختلفة، وفي خلق مسارات مختلفة لتلقي التلاميذ للمادة العلمية، والتخلص من المشكلات الدراسية والانفعالية والسلوكية التي تعترضهم، مما أثر تأثيرا إيجابيا على دافعيتهم للتعلم وشجعهم على اكتساب مهارات المذاكرة التي اشتمل عليها مضمون الخطة الإرشادية، فقد كان لاستراتيجية التعلم التعاوني أثر فعال في تعزيز روح الانتماء للفريق والتعاون مع الآخر، مما خلق جو من المرح والراحة والتفاعل بين التلاميذ، ساهم في تبادل الأفكار

والمعلومات والآراء، كذلك التعرف على مختلف المشكلات واقتراح أكبر قدر من الحلول، وهذا ما أدى إلى الاقبال على اكتساب المعارف والمعلومات في بيئة تنافسية في إطار الفريق، كما شجع على التخلص من بعض الاتجاهات والممارسات السلبية كالغش، والكذب، والخجل والانسحاب، فالمنافسة الإيجابية تولد رغبة جامحة للتفكير بدقة وتمحيص مما يؤدي إلى تعديل الأفكار والمفاهيم والمعارف الخاطئة، كذا الاتجاهات السلبية نحو التعلم واستثارة الدافعية، ولقد أكدت العديد من البحوث والدراسات على الفعالية الايجابية للتعلم من خلال الأقران.

كما ساهمت فنية مراقبة الذات في التعرف على الممارسات الخاطئة التي يتبناها التلاميذ كأسلوب حياة، والتي تؤثر بشكل سلبي على تحصيلهم الدراسي، ومن ثم العمل على تغييرها وتعديلها وهو ما أدى إلى تمكن التلاميذ من ضبط سلوكهم وتقويمه وتكييفه مع المواقف التي يمرون بها، كما خلقت لدى أفراد المجموعة الإرشادية شعورا بالمسؤولية الذاتية عن كل ما يصدر منهم من ممارسات.

أما استراتيجية تعزيز الذات والتي تمثلت في مكافئة التلميذ نفسه للسلوكيات والممارسات الإيجابية التي تم التدرب عليها في الجلسات الإرشادية، مما ساهم في ترسيخها وتكرارها ومن ثم ارتقاءها إلى مستوى العادة كتنظيم وقت المذاكرة، القيام بالأعمال التي تم تخطيطها بشكل يومي في صيغة أهداف، القيام بالواجبات المدرسية، كتابة الدروس وتحضيرها، حيث ساعدت رغبة التلاميذ في الحصول على أكبر قدر من المكافئات إلى الإقبال بشكل ملموس على فعل التعلم.

أما فنية التعزيز فقد ساعدت الباحثة على توجيه سلوكيات المسترشدين نحو أهداف محددة، حيث أن تعزيز الاستجابات الصحيحة للمتعلم يساهم في تعديل الخاطئة منها، وخلق شعور بالاستحسان والثقة بالنفس، واكتساب القدرة على تحقيق أمور إيجابية يستحقون الثناء عليها، مما أدى إلى تكرار هذه الممارسات والتنافس بين التلاميذ بهدف الحصول على أكبر قدر من التعزيز والثناء والإطراء.

كما ساهمت فنية القصة في تعديل للأفكار والمفاهيم وفي بناء قيم واتجاهات في إطار تشويقي وحماسي، وإلى زيادة الانتباه والتركيز والحرص على اكتسابها، وربط واقعهم المعاش بالخيال الذي يعد جزء من التكوين الفرضي لشخصية التلاميذ، والذي يعكس تفكيرهم وتطلعاتهم وتفكيرهم وتصوراتهم واتجاهاتهم نحو مختلف القضايا.

وساعدت فنية النمذجة بإجراء إسقاطات على سلوكيات وتفكير التلاميذ، وبين ما تضمنه النموذج من ممارسات إيجابية، فقد كان لاستبصار التلاميذ بسلبية سلوكياتهم والتي أثرت على تحصيلهم الدراسي، أثر في تحفيزهم ودفعهم إلى تغييرها بما يتوافق مع القيم والمبادئ الأخلاقية السائدة في بيئاتهم التي ينتمون إليها، وبما يحقق لهم النجاح والتفوق.

وقد أدت فنية الحديث الذاتي إلى توضيح أهمية مخاطبة الذات بطريقة إيجابية، ومدى تأثيرها على الأهداف والطموحات التي يحددونها بناءا على ذلك، حيث لمس التلاميذ الخطابات المستمرة التي يوجهونها لأفكارهم والتي تتبادر إلى ذهنهم أثناء مختلف الوضعيات التي يتفاعلون معها مثل أنا فاشل، لا أستطيع تحقيق النجاح، لا أستطيع حفظ الدروس، الأساتذة يكرهونني، ما ساعد على تعديل وتغيير التصورات والمفاهيم السلبية عن ذواتهم، واتجاهاتهم الخاطئة نحوها ونحو الآخرين، وانعكس على ممارساتهم واتجاهاتهم نحو عملية التعلم بكل مكوناتها المادية و المعنوية.

كما سمحت فنية التنفيس الانفعالي للتلاميذ بالتعبير عن مشكلاتهم وضغوطاتهم الناتجة عن التراكمات السلبية للخبرات التعليمية السيئة كالتكرار وعدم التمكن من مسايرة الزملاء، وما خلقته من عبئ وضغط نفسي، وهذا ما مكن الباحثة من تقديم بعض من الدعم النفسي والإرشاد من خلال تقبل مشاعر التلاميذ وأراءهم، كما أدت مشاركتهم لبعضهم في المشكلات والمشاعر إلى تقبلهم الفشل كمرحلة يمكن تجاوزها، وخفف من توترهم وقلقهم وخوفهم من تكرار نفس الفشل.

الحرص الذي أبداه التلاميذ المشاركين في الخطة لحضور الجلسات الإرشادية والذي لامسته الباحثة إبتداءا من الجلسة الثانية، حيث أن التلاميذ طالبوا بحصص أكثر في الأسبوع، وزيادة وقت الجلسات، كما أنهم كانوا جد ملتزمين بأداء الواجبات المنزلية، والتقيد بالتعليمات، كما أظهروا زيادة في التركيز والانتباه واندفاعية ورغبة إيجابية في المشاركة في الأنشطة والفعاليات التي اشتملت عليها الجلسات في إطار تنافسي.

الوضوح الدقيق لأهداف الخطة الإرشادية وجلساتها، حيث تم تحديدها انطلاقا من حاجات وخصائص المتخلفين دراسيا في مرحلة التعليم الابتدائي، وحصر للمشكلات والصعوبات النفسية والتربوية التي تواجههم، والتي كان من أهمها تدني مستوى دافعيتهم للتعلم وعدم امتلاكهم لمهارات المذاكرة الضرورية لتحقيق النجاح والتفوق.

تسلسل مواضيع الجلسات وترتيبها وما تضمنته من محتوى للمادة العلمية، والذي صيغ في إطار نسق تفاعلي في وضعيات تكاملية مما ساهم في خلق درجة من الوعي والإدراك الإيجابي لدى التلاميذ بأهمية ودور متغيرات الدراسة الحالية، حيث سعت الباحثة إلى إيجاد بيئة ملائمة شجعت على تنمية الدافعية للتعلم لدي المسترشدين من خلال تعديل المفاهيم والمعارف والاتجاهات السلبية نحو العلم والتعلم، وتنمية ثقتهم بالنفس ومفهوم الأنا التعليمية، وهو ما ساعد على خلق وتنمية رغبة وطموح واضح انعكس في السعي والاندفاع الذي ظهر عليهم للتدرب واكتساب مهارات المذاكرة التي تضمنتها الخطة، حيث أن مقدار الجهد المبذول ما هو إلا انعكاس للوضع الإيجابي في شعور الأفراد.

التكامل والتفاعل الإيجابي بين متغيرات الدراسة (التحصيل الدراسي، الدافعية للتعلم، مهارات المذاكرة)، فشخصية المتعلمين هي بناء تكاملي متفاعل في جوانبه، فالوضع التربوي حتما يؤثر ويتأثر بالحالة الانفعالية وهو ما يتجلى في صورة ممارسات وسلوكيات تعكس تفكيرهم واتجاهاتهم، وقد أكدد عديد الدراسات والبحوث السيكو بيداغوجية على التأثير الفعال لمتغيرات الدراسة فيما بينها، كدراسة كل من غنيمات وعليمات (2011)،التي أكدت على فاعلية برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية الملائمة في تحسين دافعية التحصيل الدراسي ومهارات المذاكرة، كذلك تحسين مستوى التحصيل الدراسي، ودراسة الخضري ورياض (1993) التي بينت وجود أثر فعال للتفاعل بين مهارات المذاكرة و مكونات الدافعية للتعلم على مستوى التحصيل الدراسي، كما أكدت أن كل من متغير مهارات المذاكرة و الدافعية للتعلم، و الذكاء ساهمت في تفسير حوالي (84.1%) من تباين مستوى التحصيل الدراسي. (**أحفاف،2018، 267**).

فاعلية أسلوب الإرشاد الجماعي، فالتلميذ اجتماعي بطبعه يؤثر ويتأثر بالأقران، ولقد ساهم التأثير المتبادل والتفاعل بين التلاميذ في اكتسابهم لمهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، والمناقشة والحوار وتبادل الأفكار وتقبل الآخرين، وتكوين صداقات ناجحة، كما قلل من حدة تمركزهم حول ذواتهم وانحصارهم في مشكلاتهم وإلى استبصارها من منظور مختلف، مما ساعد في تضاؤل وتخلص التلاميذ من إحساس الخجل والانسحاب، والشعور بالنقص كما نتج عن تشاركم لمشكلاتهم وإحساسهم أن هناك من لديه نفس الصعوبات والمعيقات و يتطلعون إلى ذات الطموحات، إلى تخفيف القلق و الخوف من الدراسة، وتغيير أفكارهم و اتجاهاتهم عن ذواتهم، وتنمية ثقتهم بأنفسهم و إيجاد رغبة ملحة في استدراك تخلفهم وتحقيق النجاح والشعور بفرحة التفوق.

البيئة التربوية التي حرصت الباحثة على إيجادها من خلال مختلف الأنشطة والمعلومات التي تم تقديمها، حيث اتسمت فعاليات الجلسات الإرشادية بسيادة روح التعاون والتفاعل الإيجابي في جو من المرح والتقبل للذات وللآخرين، وانحصار لمشاعر الخجل والانطواء والعدوانية، كما أن الاستناد على الفيديوهات الكرتونية جعل حدوث التغييرات السلوكية والمعرفية التي استهدفتها الباحثة تتم بطريقة سهلة وسلسة، حيث أبد التلاميذ تفاعلا كبيرا مع ما تم تناوله في تلك الفيديوهات(النملة و الصرصور، الأرنب والسلحفاة، قصة أينشتاين و أديسون، فيديو الاسترخاء، فيديو إسهامات العلم والعلماء في تطور الحياة البشرية،.....).

استمارة التقييم المفتوحة التي تم تقديمها للأساتذة بصفتهم طرفا فاعلا في العملية التعليمية التعلمية، حيث أجمع حوالي 90% من الأساتذة على لمسهم حدوث تغييرا إيجابية للتلاميذ المشاركين في الخطة الإرشادية ، سواء على المستوى الانفعالي كالتخلص من الخجل والانطواء، التنمر والعنف ضد الزملاء وحالات الغش والسرقة، أما على مستوى الدراسي فقد أكد معظم الأساتذة على حدوث تغييرات ملحوظة كإحضار الأدوات والمحافظة عليها، المشاركة في القسم، القيام بالواجبات المدرسية، التنافس على تقديم الإجابة للأسئلة التي تطرح داخل القسم، احترام الزملاء، كتابة الدروس ومراجعتها.

استمارة تقييم حضور التلاميذ لجلسات الخطة الإرشادية (الملحق رقم:07)، حيث أن حرص التلاميذ على حضور الجلسات يعكس حاجاتهم إلى مرافقة نفسية تربوية تأخذ بعين الاعتبار خصائصهم النمائية والانفعالية والاجتماعية في وضعيات التعلم، وهذا ما تم الاستناد عليه في تخطيط وبناء الخطة الإرشادية مما ساهم في حدوث التغييرات المطروحة.

وبصورة عامة فإن فاعلية الخطة الإرشادية المقترحة في التكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا وتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي كان مرده إلى تنمية مستوى الدافعية للتعلم واكتساب مهارات المذاكرة الفعالة لدى أفراد العينة، حيث تلعب الدافعية دورا هاما في تحفيز المتعلمين وتشجيعهم وخلق الرغبة في تحقيق التفوق والنجاح الدراسي، كما تساهم مهارات المذاكرة في تحسين قدرة التلميذ على استيعاب مواده الدراسية بطريقة أعمق، و تنظيم فعال للمعلومات والمعارف التي يتلقاها، وتأسيسا على التفاعل الإيجابي بين هذين المتغيرين وأثرهما في تنمية التحصيل الدراسي الذي أكدته معظم البحوث والدراسات، جعل الباحثة توجه جهدها وتعززه في سبيل خلق مناخ تعليمي يساهم في تنميتهما.

الخاتمة

خاتمة:

تعتبر صناعة الانسان القادر على إحداث التغييرات الفعالة في سياقاتها الاجتماعية والتربوية أهم ما تسعى إليه المجتمعات، وهي توكل هذه المهمة إلى الفاعلين في المجال التربوي، تأسيسا على أن المؤسسات التربوية هي الفضاء الحاضن لشخصية الأفراد أثناء تكوين بناءاتها الأولية التي تتأسس عليه توجهاتهم وميولهم، كذا جودة كفاءاتهم في المراحل اللاحقة من الحياة، ولقد سلطت الدراسة الحالية الضوء على مشكلة التخلف الدراسي باعتبارها من أهم المشكلات التي تواجه الأنظمة التربوية وتحول دون تحقيق أهدافها، كما أنها طبقت في مرحلة التعليم الابتدائي التي تمثل المرحلة التأسيسية لما يليها من مراحل تعليمية، وانطلقت هذه الدراسة من أهداف محددة ومن وضعية إشكالية تتمحور حول فعالية الخطة الإرشادية (النفسية –التربوية)، على كل من (التحصيل الدراسي، الدافعية للتعلم، مهارات المذاكرة) باعتبارها متغيرات متفاعلة في نسق تكاملي، وبعد مرور البحث بعدة مراحل (تجريبية، تحليلية، تفسيرية)، تؤكد الباحثة على أن الخطة الإرشادية كانت فعالة في التكفل بأفراد المجموعة التجريبية، كما كان لها إسهامات علمية وبحثية ضمن المجالات والحدود التي شملتها، وأن النتائج المتوصل إليها تتوافق مع التوقع العام والتصور النظري الذي تأسست عليه، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

–هناك أثر فعال للخطة الإرشادية (النفسية–التربوية) المقترحة في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا.

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للتحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي،

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

–هناك أثر فعال للخطة الإرشادية (النفسية–التربوية) المقترحة في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي للدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للدافعية للتعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية.

-هناك أثر فعال للخطة الإرشادية (النفسية-التربوية) في تنمية مهارات المذاكرة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات المذاكرة لصالح المجموعة التجريبية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات المذاكرة لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لمهارات المذاكرة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

-للخطة الإرشادية المقترحة أثر في التكفل بتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي المتخلفين دراسيا، وتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي.

-للخطة الإرشادية المقترحة أثر في تنمية متغيرات الدراسة (الدافعية للتعلم ومهارات المذاكرة) لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية.

توصيات ومقترحات: من خلال ما سبق خلصت الباحثة إلى تقديم التوصيات التالية:

-ضرورة الكشف المبكر عن مشكلة التخلف الدراسي وحصر أسبابها بالاعتماد على مؤشراتها داخل الفضاءات التربوية في مختلف المراحل التعليمية.

-ضرورة توفير المرافقة النفسية والتربوية للتلاميذ المتخلفين دراسيا من خلال القيام بأيام دراسية وندوات علمية تهدف إلى التعرف على العوامل والأسباب الكامنة وراء تفشي هذه المشكلة، وعرض أهم الآليات والاستراتيجيات التي أثبتت الدراسات الامبريقية فعاليتها في التكفل بالمتخلفين دراسيا، والعمل على تبنيها عمليا وفعليا من خلال دمجها في المناهج الدراسية والبرامج التعليمية.

-تصميم خطط إرشادية تعمل على تنمية الثقة بالنفس ومفهوم الذات الإيجابي وخلق اتجاهات إيجابية نحو العلم والتعلم لدى فئة المتخلفين دراسيا.

-ضرورة تدريب التلاميذ المتخلفين دراسيا على مهارات المذاكرة الفعالة التي تساهم في تحسين تحصيلهم الدراسي استنادا إلى برامج تدريبية مبنية على أسس علمية، تراعي الخصائص النمائية والانفعالية لهذه الفئة.

- تنظيم أيام تحسيسية لفائدة الأولياء مع توثيق الصلة بين الأسرة والمدرسة، بهدف تمكين أولياء الأمور من استقصاء مشاكل الأبناء عن كثب والتعامل الصحيح والفعال الذي يمكن التلاميذ من تخطي مشكلاتهم والصعوبات التي يعانون منها في وضعيات تمدرسهم.

تنظيم دورات تكوينية لفائدة الأسرة التربوية (أساتذة، مشرفي تربية، مدراء مدارس)، لتعريفهم بخصائص المتخلفين دراسيا والانعكاسات التي تظهر عليهم سواء على المستوى السلوكي أو الانفعالي، كذا الكشف على أهم آليات واستراتيجيات التعامل معهم لحصر هذه المشكلة والتخلص منها.

تفعيل دور الارشاد النفسي والتربوي من خلال ضرورة تواجد مرشد نفسي وتربوي داخل المؤسسات التربوية بصفة دائمة، بهدف التكفل بالمشكلات الدراسية قبل تفاقمها.

إنشاء مركز امتياز لرصد وتثمين التجارب التعليمية الناجحة، والتعامل الجماعي المنسق والمشترك بين الأطراف الفاعلة في المجال التربوي بهدف مواجهة ومسايرة التحديات المطروحة على مستوى المؤسسات التربوية.

المقترحات: هذا وتطرح الباحثة عدة مقترحات في صورة مسارات بحثية تساهم في تعزيز نتائج الدراسة:

-تطبيق الخطة الإرشادية الحالية على مستويات دراسية أخرى، وبالاعتماد على فنيات واستراتيجيات أخرى.

-تطبيق الخطة الإرشادية على التلاميذ المعرضين للتخلف الدراسي بهدف حصر الصعوبات والمشكلات المدرسية قبل ظهور تأثيراتها السلبية المتمثلة في تخلف التلميذ.

-تصميم خطط إرشادية موجهة إلى الأسرة تهدف إلى توعيتهم بأهمية متابعة ومرافقة الأبناء في مراحل تمدرسهم، مع ضرورة إيجاد البيئة الملائمة وتوفير المناخ الأسري الهادئ، تفهم الأبناء وتقبلهم، على اختلاف قدراتهم العقلية وامكانياتهم الدراسية.

- دراسة تأثير خطة إرشادية ذات أبعاد تعليمية تهدف إلى تحسين مستوى التلاميذ المتخلفين دراسيا من خلال تحسين مستوى القراءة والحساب واللغات الأجنبية.

-دراسة أثر خطة إرشادية مستندة إلى استراتيجيات التعليم باللعب للتكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا.

-دراسة أثر خطة إرشادية مستندة إلى استراتيجيات التعليم النشط للتكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

إبراهيمي، كوثر. (2019). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي في خفض سلوك امتثال طفل المرحلة الابتدائية لجماعة الرفاق (أطروحة دكتوراه). الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة بسكرة.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2011). المهارات الإرشادية. ط2، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو أسعد، أحمد، الأزايدة، رياض. (2015). الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي. ط1. عمان، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير للطباعة والنشر.

أبو العلا، زينب محمد، أبو زيد، نبيلة أمين علي. (2016). مهارات ما وراء الذاكرة وعادات الاستذكار لدى ذوي صعوبات التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، 17(1).

أبو حويج، مروان، أبو مغلي، سمير. (2004). المدخل إلى علم النفس التربوي. عمان، الأردن: دار اليازوزي العلمية للنشر والتوزيع.

أبو رياش، حسين محمد. (2007). التعلم المعرفي. ط1. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

احفاف، ربيعة مسعود عمر. (2018). الوزن النسبي لإسهام كل من عادات التعلم والاستذكار الذكاء في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بليبيا. مجلة كلية التربية بالمنصورة،102(3).

إسعادي، وفاء. (2020). تقويم مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر في ضوء معايير المدرسة الفعالة(أطروحة دكتوراه). الجزائر، الجزائر: أبو القاسم سعد الله الجزائر2.

الأشرم، شادي منير. (2016). أثر استراتيجية(SQ3R) في تنمية التحصيل والتفكير المبدع لدى تلامذة الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية (رسالة ماجستير). سوريا، كلية التربية: جامعة دمشق.

الأميري، أحمد البراء. (2008). فن التفوق والنجاح. ط3. الرياض، السعودية: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع.

باللّموشي، عبد الرزاق. (2013). الدور المشترك للأسرة والأخصائي النفسي في مواجهة التأخر الدراسي. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية،1(2).

الباهي، مصطفى حسين، شلبي، أمينة إبراهيم. (1998). الدافعية (نظريات وتطبيقات)، ط1، القاهرة، مصر: مركز الكتاب للنشر.

بخدة، مهدي، وقلوش، الطيب. (2022). الحق في الدستور الجزائري. مجلة حقوق الانسان والحريات العامة،7(02).

بدر، إسماعيل. (2001). الاتجاهات المعاصرة في إعداد برامج علاجية لمشكلة التأخر الدراسي. مركز دراسات وبحوث المعوقين، كلية التربية: جامعة بنها.

براهمي، براهيم، بوجلال، سهيلة. (2015). مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالاتجاه نحو مادة الإحصاء لدى طلبة كلية العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير بجامعة المسيلة. مجلة نفسانيات وأنام، 1(1).

بركات، زياد، حرز الله، حسام. (2010). أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم. ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول لمديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل بعنوان التعليم المدرسي بفلسطين: استجابة الحاضر واستشراف المستقبل.

بركات، علي راجح. (دس). نظريات التعلم السلوكية. جامعة أم القرى، قسم علم النفس.

البشراوي، شاكر محمد أحمد. (2020). فاعلية برنامج تربوي لتنمية عادات الاستذكار للطلاب المتأخرين دراسيا في المرحلة المتوسطة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 17(22).

بلحاج، فروجة. (2011). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي (رسالة ماجستير). الجزائر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس: جامعة تيزي وزو.

بلعباس، فضيلة ، و خضرة راشدي. (2022). العوامل المؤثرة في الرسوب المدرسي باستخدام التحليل العاملي دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ المرحلة بدينة وهران. مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية، 7(2).

بلعباس، فضيلة. (2018). دراسة ميدانية للرسوب المدرسي في التعليم الثانوي لبلدية وهران (أطروحة دكتوراه). الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية قسم الديمغرافيا: جامعة وهران2.

البلوشي، محمود. (2013). مهارات التفوق الدراسي.ط1. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

بلووم، ليزا.أ. (2012). إدارة الصف المدرسي (تحقيق نواتج إيجابية للطلاب). ترجمة ونشر مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

البلوي، فهد اسماعيل. (2015). اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم ومستوى دافعية الإنجاز لديهم في محافظة ينبع (رسالة ماجستير). المملكة العربية السعودية، كلية الدراسات العليا: جامعة مؤتة.

بن جدو، عبد النور، مزياني، فتيحة. (2016). مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة الباكالوريا. مجلة الأسرة والمجتمع، 4(2).

بن حراث، بلال ، طبلاوي، فاتح. (2018). الحاجات الإرشادية(الأكاديمية، النفسية، الاجتماعية) لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية في ظل بعض المتغيرات. مجلة قضايا معرفية، 1(2).

بن زطة، بلدية. (2017). الأسلوب المعرفي "الاستقلال–الاعتماد على المجال الادراكي" وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية، دراسة مقارنة في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي (أطروحة دكتوراه). الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس: جامعة باتنة 1.

بن مبارك، نسيمة. (2014). الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة دراسة مقارنة بين طلبة النظامين الكلاسيك و ل.م.د(رسالة ماجستير). الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس: جامعة باتنة 1.

بن موسى، عبد الوهاب. (2018). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي دراسة ميدانية بثانوية بوشوشة ولاية الوادي (أطروحة دكتوراه). الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة ورقلة.

بن ناصر، وائل بن عبد الله. (2018). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. مجلة القراءة والمعرفة، العدد(202).

بن يوسف، أمال. (2008). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي (رسالة ماجستير). الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس: جامعة الجزائر.

بوخروفة، رولة ، شعباني، عزيزة ، رماضنية، أحمد. (2023). البرامج الإرشادية و دورها في التقليل من ظاهرة الرسوب المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. مجلة الشامل للعلوم التربوية و الاجتماعية، 6(1).

بوردان، بول. (2009). الإدارة الصفية –تكوين بيئة صفية ناجحة–. ترجمة محمد طالب السيد سليمان. ط2، العين، الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

بوريو، مراد. (2013). أثر التعلم التعاوني على التحصيل المدرسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا دراسة ميدانية ببعض متوسطات مدينة الطارف (رسالة ماجستير). الجزائر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس: جامعة عنابة.

بومجان، نادية. (2016). بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية المتزوجة (أطروحة دكتوراه). الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة محمد خيضر بسكرة.

بيبي، هدى الحسين. (2012). كيف أصبح معلما مرشدا. ط1. لبنان، بيروت: دار النهضة العربية.

تايلور، آن، سلاكن، ليديسلو، ديفنز، كولمان، ريزون، تومسون. (1996). مدخل إلى علم النفس الجزء الثاني ترجمة عيسى سمعان. ط2، منشورات وزارة الثقافة السورية.

التخاينة، رشاد أحمد حسين. (2018). مستوى ما تتنبأ به عادات الاستذكار بالسلوك الصحي لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية،26(3)، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية.

الترتير، ابراهيم عبد الحميد. (2003). أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الدنيا في محافظة شمال الضفة من وجهة نظر المعلمين(رسالة ماجستير). فلسطين، الضفة الغربية: جامعة النجاح الوطني.

الثبيتي، علي بن جابر، الشعلة، محمد الجميل عبد السميع. (2007). برنامج مقترح لتنمية عادات الاستذكار لدى الطلاب العاديين والمتأخرين دراسيا من طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. ط1، المملكة العربية السعودية: جامعة أو القرى للطباعة والنشر.

جبر، سعيد سعاد. (2015). الذكاء الانفعالي وعلم نفس التربوي.ط1، الأردن: دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

جمال الدين، هلا. (2010). التأخر الدراسي أسبابه ومظاهره. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد 32.

جناد، عبد الوهاب. (2014). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط (أطروحة دكتوراه). جامعة وهران، الجزائر.

حافظ، نبيل عبد الفتاح، الدغيمري، فاطمة علي عبد المقصود، محمود، رامز. (2014). مقياس المهارات الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي التحصيل المنخفض.مجلة الإرشاد النفسي، مصر، العدد(38).

الحباشنة، خليل ميسر. (2014). التغذية الراجعة وأثرها في التحصيل الدراسي. ط1. عمان، الأردن: دار جليس الزمان ناشرون وموزعون.

حبيب، الهام مجدي محمد. (2022). فاعلية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي لخفض الشعور بالعجز المتعلم وأثره على تقدير الذات الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، العدد (118)، جامعة المنصورة.

الحجوج، أكرم محمد. (2019). مهارات الاستذكار المنبئة بالاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بفلسطين. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 8(1).

الحريري، رافده، بن رجب، زهرة. (2008). المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

حسين، اخلاص علي. (2012). أسباب التأخر الدراسي تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. مجلة الفتح، 8(48).

حمادنة، برهان. (2017). فاعلية برنامج إرشاد جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد(01).

الحموي، ياسين. (2022). الذاكرة والنسيان (نظريات واستراتيجيات وتطبيقات). ط1. بغداد، العراق: نجمة الصباح للنشر والتوزيع.

حيدوسي، عبد الحق. (2017). فاعلية برنامج إرشادي(معرفي–سلوكي) في تنمية تقدير الذات لدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الأولى ثانوي (أطروحة دكتوراه). الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس: جامعة باتنة–1–.

الحيلة، محمد محمود. (2014). مهارات التدريس الصفي.ط4. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ختاش، محمد. (2015). فاعلية الاستراتيجيات (التعلمية –التعليمية) المبنية على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في زيادة كفاءة التعلم وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والابداعي (أطروحة دكتوراه). الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس: جامعة باتنة 1.

خدرج، زهرة. (2014). كيف تنجح وتتفوق: إضاءات في دروب النجاح والتفوق. ط1. عمان، الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع.

خصاونة، سامي عبد الله، جرادات، عزت محمد، حوَيشة، منى مؤتمن. (2014). واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجمهورية التونسية.

خطوط، رمضان، عبد الكريم، سعيد. (2021). التأخر الدراسي (المفاهيم، التشخيص، العلاج). مجلة المصباح في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا،1(1).

الخفاف، إيمان عباس. (2015). تأثير الإرشاد في العادات الدراسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. ط1.عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). الدافعية للإنجاز، القاهرة، مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الخواجة، عبد الفتاح. (2010). مفاهيم أساسية في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، ط1، عمان، الأردن: دار البداية ناشرون وموزعون.

الخولي، محمد علي. (2006). المهارات الدراسية. ط5. عمان، الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

الخولي، هشام عبد الرحمن. (2005). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية للتعلم التعاوني في تحسين بعض حالات التأخر الدراسي من طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، 15(61).

خويلد، أسماء. (2017). مشكلة التأخر الدراسي بين النظري والتطبيقي (صعوبة تحديد المفهوم وعدم وضوح الإجراءات التطبيقية). مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 6(11).

الخياط، محمد جميل بن علي. (1996). المبادئ والقيم في التربية الإسلامية. ط1، المملكة العربية السعودية سلسلة البحوث التربوية والنفسية.

الداهري، صالح أحمد. (2010). مبادئ الصحة النفسية. ط2، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الدرديري، هدى عابدين. (2010). الحاجات النفسية للتلاميذ المتأخرين دراسيا بمدينة الأبيض و علاقتها بأساليب المعاملة بأساليب المعاملة الوالدية و المستوى الاقتصادي و الاجتماعي (أطروحة دكتوراه). السودان، كلية الأداب قسم علم النفس، الخرطوم: جامعة الخرطوم.

دمنهور، رشاد صالح. (2001). علم النفس التربوي. ط1، مكتبة دار جدة للنشر والتوزيع.

رزق، محمد عبد السميع. (2001). الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستذكار. مجلة جامعة أم القرى، 2(13).

الرويثي، أريج ناصر. (2016). دافعية التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام بالمدينة النورة (رسالة ماجستير). المملكة العربية السعودية، كلية التربية: جامعة طيبة بالمدينة المنورة.

الرويشدي، رحمة محمد بن سيف. (2013). الحاجات الإرشادية لطلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان(رسالة ماجستير). الأردن، كلية العلوم والأداب قسم التربية و الدراسات الانسانية، سلطنة عمان: جامعة نزوى.

الزعبي، أحمد محمد. (2013). الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية عند الأطفال. ط1، عمان، الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

زغلول، عماد عبد الرحيم. (2012). مبادئ علم النفس التربوي، ط2، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.

زهران، محمد حامد. (2000). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية. ط1.القاهرة، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

سر الختم، هارون عمر. (2017). التأخر الدراسي والتسرب الدراسي وعلاقتهما بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى تلاميذ مرحلة الأساس الحلقة الثالثة بمحلية شرق النيل (أطروحة دكتوراه). السودان، كلية الدراسات العليا: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

سعدات، محمود فتوح محمد. (2014). برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

سعودي، أحمد. (2017). أثر بيداغوجيا اللعب في زيادة الدافعية للتعلم وتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي–مادة الرياضيات نموذجا دراسة تجريبية بمدرسة طريق الطلبة– بأولاد عدي لقبالة– ولاية المسيلة (أطروحة دكتوراه). الجزائر: جامعة باتنة–1–.

سليمان، سليمان محمد. (2018). كيف تنمي مهاراتك الدراسية. ط1، الجيزة، مصر: مؤسسة يسطرون لطباعة وتوزيع الكتب.

سليمان، سناء محمد. (1990). عادات الاستذكار ومهاراته السليمة. ط1، القاهرة، مصر: مكتبة النهضة للطباعة والنشر.

سليمان، سناء محمد. (2005). مشكلة التأخر الدراسي في المدرسة والجامعة. ط1، القاهرة، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

سليمان، عبد القادر سميح محمود. (2009). أثر برنامج إرشاد جمعي في تقدير الذات لدى المتأخرين دراسيا في الصف التاسع الأساسي في محافظة سلفيت (رسالة ماجستير). القدس، فلسطين.

السويلم، منصور عبد الله. (2020). أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،4(18).

السيد، ماجدة، خطر، صلاح الدين، فرماوي، محمد فرماوي، رشدي، مانيرفا أمين، أبو زيد، عادل حسين. (2011). المناهج ومهارات التدريس. القاهرة، مصر: الدار العربية للنشر والتوزيع.

سيسبان، فاطيمة الزهراء. (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب –دراسة شبه تجريبية (أطروحة دكتوراه). الجزائر: جامعة وهران2.

شاهين، عماد. (2009). مبادئ التعلم المدرسي للأهل والمعلمين. ط1، بيروت، لبنان: دار الهدى للطباعة والنشر.

شبحة، عائشة، بن الزين، نبيلة. (2021). مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة متليلي. مجلة العلوم النفسية والتربوية،7(04).

الشحات، مجدي محمد أحمد. (2011). أثر برنامج تدريبي في عادات الاستذكار على كل من قلق الاختبار المعرفي والتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية، (01)، جامعة دمنهور.

شحاته، محمد ربيع. (2004). تاريخ علم النفس ومدارسه. القاهرة، مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الشحيمي، محمد أيوب. (1994). مشاكل الأطفال كيف نفهمها. ط1، بيروت، لبنان: دار الفكر اللبناني للطباعة والنشر.

الشخص، عبد العزيز. (1992). التأخر الدراسي (تشخيصه، وأسبابه، والوقاية منه)، القاهرة، مصر: شركة سفير التربوية للنشر والتوزيع.

الشربيني، أميمة محمود محمد. (2001). دراسة تجريبية لرفع مستوى أداء الأطفال المتخلفين دراسيا (أطروحة دكتوراه). مصر، كلية الآداب والعلوم والتربية، قسم علم النفس: جامعة عين شمس.

الشربيني، فاطمة أحمد السيد. (2022). تباين عادات الاستذكار بين طلاب مدارس التعليم العام العادية واللغات. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد 119.

الشرقاوي، محمود. (2009). النسيان (الأسباب والعلاج). ط1. القاهرة، مصر: دار أجيال للنشر والتوزيع.

الشريف، بسمة عيد. (2014). برنامج إرشادي للتدريب على أساليب الدراسة الفعالة وأثره في تحسين التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الأردنية. مجلة دراسات العلوم التربوية،41(2)، الجامعة الأردنية.

الشريف، ياسر محمد. (2014). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مهارات التفكير لدى المتأخرين دراسيا في المرحلة الأساسية بمحافظة الوسطى (رسالة ماجستير). فلسطين، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

شريك، ويزة. (2017). الثقة بالنفس وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي دراسة ميدانية بولاية البويرة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. العدد(07)، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

الشميمري، أحمد بن عبد الرحمن. (2002). كيف تكون معلما ناجحا. ط2. بيروت، لبنان: دار حزم للطباعة والنشر.

شيبة، لخضر. (2015). الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي دراسة ميدانية بمدينة ورقلة نموذجا (رسالة ماجستير). الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة تيزي وزو.

الشيخ، محمد هويدا يوسف. (2015). عادات الاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة العلوم الإنسانية. العدد(03).

صالح، نعيمة. (2010). أثر تطبيق برنامج إرشادي جماعي في تخفيض قلق الامتحان وتغير عادات المذاكرة والمراجعة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا (رسالة ماجستير). الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس الارشاد والتوجيه: جامعة وهران.

صبار، نورية. (2018). الدافعية للنجاح المدرسي واستراتيجيات الرفع منها في ضوء النظريات السوسيومعرفية (أطروحة دكتوراه). الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس: جامعة وهران 2.

الصفّار، صالح محمد عبد الله. (2022). تنمية الانتباه الانتقائي مدخل لتحسين الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة المتأخرين دراسيا (أطروحة دكتوراه). مصر، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، قسم علم النفس: جامعة عين شمس.

الصوفي، عبد اللطيف. (2007). فن القراءة (أهميتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها). ط1. دمشق، سورية: دار الفكر للطباعة والنشر.

صياد، نعيمة. (2010). واقع المرافقة النفسية التربوية لمعيدي شهادة الباكالوريا دراسة ميدانية (رسالة ماجستير). الجزائر، قسنطينة: جامعة قسنطينة.

صياد، نعيمة. (2018). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتعديل خصائص نمط السلوك–أ– في تخفيض قلق الامتحان لدى عينة من طلبة البكالوريا(أطروحة دكتوراه). الجزائر، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، باتنة: جامعة باتنة 1.

الصيفي، عاطف. (2009). المعلم واستراتيجيات التعلم الحديث. ط1. عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الضلاّعين، أنس صالح. (2015). فاعلية برنامج إرشادي متعدد النماذج على عادات الاستذكار لدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة الأردنية الهاشمية. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية،7(1)، الأردن.

الطراونة، ايهاب ممدوح. (2015). الحاجات الإرشادية للطلبة الأردنيين و السوريين و واقع الخدمات الإرشادية المقدمة لهم في مدارس لواء المزار الجنوبي(رسالة ماجستير). الأردن، كلية العلوم التربوية، الأردن: جامعة مؤتة.

الطراونة، ممدوح عبد الله. (2009). مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي (مشاكل الطلاب التربوية، النفسية، السلوكية، الاجتماعية). ط1، عمان، الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

ظاهر، نسرين توفيق إبراهيم. (2019). أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى في المدارس الحكومية واقتراح الحلول لها من وجهة نظر معلميهم في العاصمة عمان (رسالة ماجستير): جامعة الشرق الأوسط.

العامري، عبد الله. (2009). المعلم الناجح. ط1، عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبد البديع، أحمد عبد الله كامل. (2020). حجم التأثير والفاعلية في البحوث التجريبية. المجلة الدولية لبحوث الاعلام والاتصالات، العدد3 (2).

عبد الحميد، عبد الخالق محمد. (2010). الاتجاهات نحو الدراسة وعلاقتها بعادات الاستذكار لدى طلاب الثانويات التخصصية بمدينة المرج (رسالة ماجستير). ليبيا، كلية الآداب قسم التربية وعلم النفس: جامعة بنغازي.

عبد الرحمن، حسين أحمد. (2015). العلوم السلوكية (الدوافع، التفكير، الذكاء، القيادة)، القاهرة، مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن، محمد السيد. (1998). نظريات الشخصية. القاهرة، مصر: دار قباء للنشر والتوزيع.

عبد الرزاق، زينب غريب. (2008). اختبار فاعلية برنامج إرشادي في تعديل الاتجاهات الدراسية ومهارات الاستذكار لطالبات كلية التربية للبنات المتعثرات في مقررات علم النفس (النمو، القياس والتقويم التربوي). مجلة بحوث كلية الآداب، 19(75).

عبد العظيم، حمدي. (2008). مهارات في فن المذاكرة، طريق الطلاب إلى التفوق والنجاح. ط1. القاهرة، مصر: مكتبة أولاد الشيخ للنشر والتوزيع.

عبد العليم، سارة عبد العال نصير. (2022). مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية،28(2).

عبد القادر، فرج طه. (2000). أصول علم النفس الحديث. القاهرة، مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد القادر، فرج طه، أبو النيل، محمود السيد، قنديل، شاكر عطية. (دس). معجم علم النفس والتحليل النفسي. ط1، بيروت، لبنان: دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد اللطيف، محمد سيد محمد. (2013). أثر برنامج تدريبي للتفكير الإيجابي في التلكؤ الأكاديمي وعادات الاستذكار لدى طلاب الجامعة. مجلة التربية،156(3)، جامعة الأزهر، كلية التربية.

عبد الله، محمود عادل. (2008). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم. ط2، القاهرة، مصر: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

عبد المجيد، عبد الرحمن عثمان. (2009). عادات الاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة تبوك. مجلة دراسات نفسية، العدد 7.

عبد المعز، محمود. (2013). المذاكرة مشكلة كل بيت، هل من حل؟ ط2. القاهرة، مصر: شركة ناس للطباعة والنشر.

عبد الواحد، سليمان إبراهيم. (2013). صعوبات الفهم القرائي لذي المشكلات التعليمية، ط1، عمان، الأردن: دار الوراق للنشر والتوزيع.

عبدولي، سعيد. (2014). انتظارات برامج الإرشاد النفسي التربوي في المدارس والمعاهد التونسية بين الواقع والمنشود دراسة ميدانية على عينة من المتعلمين والمرشدين التربويين. مجلة دفاتر المخبر،9(1)، الصفحات 377-392.

عتوتة، صالح. (2016). فعالية برنامج إرشادي في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي للتميز في التحصيل و جودة التفكير العلمي (أطروحة دكتوراه). الجزائر، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية:جامعة باتنة1.

العتيبي، غنّام الغنّامي. (2020). اختبار فاعلية العلاج الذي يركز على الحل SEBT في تنمية الدافعية للتعلم لدى الأحداث الجانحين. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية،12(2).

العجمي، مها بنت محمد. (2003). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد(89).

عزيز، رشا محمد. (2011). أثر برنامج إرشادي في تنمية الاستقلال الوظيفي لدى الطالبات المتأخرات دراسيا في المرحلة المتوسطة (رسالة ماجستير). العراق، كلية التربية قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي: جامعة ديالي.

عزيز، مجدي إبراهيم. (2008). تدريس الرياضيات لذوي صعوبات التعلم المتأخرين دراسيا وبطيئ التعلم، القاهرة، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

العسكري، يحيى كفاح صالح، الشميري، محمد سعود صغير، العبيدي، علي محمد. (2012). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. ط1.دمشق، سوريا: دار تموز للطباعة والنشر.

العشعري، هيثم. (2015). الألعاب اللغوية لتعليم مهارات القراءة. مجلة القديري (التربية، الاجتماع، الدين)،4(1).

عطا الله، محمد ابراهيم. (2018). فعالية برنامج إرشادي معرفي انفعالي سلوكي لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وأثره على خفض التسويف الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد (49).

العطية، أسماء عبد الله. (2008). الإرشاد السلوكي المعرفي لاضطرابات القلق لدى الأطفال. ط1، الإسكندرية، مصر: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

عطية، هنا محمود، حجاج، علي حسين. (1986). نظريات التعلم الجزء الثاني. المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت.

العناني، حنان عبد الحميد. (2014). علم النفس التربوي. ط5، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عواد، يوسف ذياب. (2006). سيكولوجية التأخر الدراسي نظرة تحليلية علاجية. ط1. عمان، الأردن: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

عواد، يوسف ذياب. (2007). سيكولوجية التأخر الدراسي نظرة تحليلية علاجية. ط1. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

العوامرة، محمد (2014). أثر استراتيجية(SQUR) في تنمية وعي طالبات الصف الأول الثانوي كقارئات ماهرات. مجلة المنارة، 20(2).

عويس، نادية أحمد. (2020). استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية السلوك البيئي والتحصيل الدراسي لدى الأطفال المتأخرين دراسيا في المرحلة الابتدائية (أطروحة دكتوراه). مصر، كلية الدراسات العليا للتربية: جامعة القاهرة.

العيسوي، عبد الرحمن. (1993). مشكلات الطفولة والمراهقة أسسها الفسيولوجية والنفسية، ط1، بيروت، لبنان: دار العلوم العربية.

عينو، عبد الله، كبار، آمال. (2020). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 4(2).

الغامدي، جمعان بن سعيد بن محمد ناجي. (2002). اسهامات الإدارة المدرسية في الحد من التأخر الدراسي للطلاب بمدارس المرحلة الابتدائية في منطقة الباحة (رسالة ماجستير). المملكة السعودية، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط: جامعة ام القرى.

الغباري، ثائر أحمد. (2008). الدافعية (النظرية والتطبيق). ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

غزال، نعيمة. (2008). علاقة التفاؤل بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي دراسة ميدانية بمدينة ورقلة (رسالة ماجستير). الجزائر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس: جامعة ورقلة.

غزال، نعيمة. (2021). واقع التعليم المكيف لبعض المدارس الابتدائية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية.13(4).

غنايم، عادل صلاح. (2015). البرامج العلاجية لصعوبات التعلم. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

غنيمات، خولة عبد الرحيم، عليمات، عبير راشد. (2011). أثر برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 19(2).

فراي، رون. (2011). كيف تذاكر. ط2. المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير للنشر والتوزيع.

الفرماوي، حمدي علي. (2004). دافعية الانسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة. ط1، قاهرة، مصر: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

فريج، ابراهيم حسين محمد. (2019). فاعلية استخدام استراتيجية (SQUR) المطورة في تنمية بعض مهارات التلخيص لدى الطلبة المعلمين. المجلة التربوية، العدد 21.

فضل الله، الدسوقي علياء. (2017). برنامج إرشادي لخفض السلوك الإنسحابي لدى عينة من التلاميذ العاديين والمتخلفين دراسيا بالمرحلة الابتدائية ودوره في تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال،3(4)، جامعة المنصورة.

الفقي، ابراهيم. (2009). إدارة الوقت. ط1. القاهرة، مصر: دار إبداع للإعلام والنشر.

الفقي، حامد عبد العزيز. (1974). التأخر الدراسي تشخيصه وعلاجه. ط3، القاهرة، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الفلفلي، هناء حسين. (2015). علم النفس التربوي، ط5، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

فؤاد، هبة السيد. (2021). نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية الحمل المعرفي لتنمية مهارات معالجة المعلومات وعادات الاستذكار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسيا. مجلة البحث العلمي في التربية،22(4).

فيصل الزراد. (1997). التخلف الدراسي وصعوبات التعلم(الإصدار2). بيروت، لبنان: دار النفائس للنشر والتوزيع.

الفيفي، عيسى بن سلمان جابر. (دس). كيف تستعد للامتحان. الطائف، المملكة العربية السعودية: دار الطرفين للنشر والتوزيع.

قحش، محمد.(2023/5/23). إشكالية الرسوب المدرسي في الأطوار التعليمية الثلاثة بالجزائر–هكذا نجحت الولايات المتحدة في تحقيق صفر راسب. تاريخ الاسترداد: 2023/11/18، من الجزائر اليوم: **https://www.alukah.net/social/0/71359/https://www.aljazairalyoum.dz**

قدي، سومية. (2017). دراسة الخصائص السيكو مترية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 9(31).

القصابي، هلال بن حمد بن أحمد. (2010). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب ضعاف التحصيل (رسالة ماجستير). عمان، كلية العلوم والآداب، قسم التربية والدراسات الإنسانية: جامعة نزوى.

قطامي، يوسف، توق، محي الدين، عدس، عبد الرحمن. (2001). أسس علم النفس التربوي. ط1، عمان الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

القواسمه، عاصم عادل طاهر. (2015). فاعلية برنامج إرشاد جمعي مبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية (رسالة ماجستير) في الإرشاد النفسي. القدس، فلسطين.

كوافحة، تيسير مفلح. (2003). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. ط4، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كوردالي، محمد، موالك، مصطفى. (2020). علاقة السمات الشخصية للمتأخرين والمتفوقين دراسيا بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية،13(3).

محمدي، فوزية. (2022). دور الأخصائي المدرسي في التكفل النفسي بالتلاميذ المتأخرين دراسيا. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، 6(04)، جامعة ورقلة، الجزائر.

محمدي، ليلى، بلعادي، إبراهيم. (2017). التأخر الدراسي واستراتيجية المدرسة الجزائرية في علاجه. حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد (22).

مختار، إيهاب أحمد محمد. (2016). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير السابر وعادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 75.

مدور، ليلى. (2020). فعالية برنامج إرشادي (معرفي–سلوكي) في تنمية بعض متغيرات الشخصية للتخفيف من الاحتراق النفسي لدى عينة من أساتذة التعليم المتوسط دراسة شبه تجريبية (أطروحة دكتوراه). الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس: جامعة باتنة–1–.

مدونة المناهج السعودية (المهارات الأكاديمية). (2012). ط1.المملكة العربية السعودية، الجامعة الإلكترونية: النظم الخبيرة للطباعة والنشر.

مراكشي، الصالح. (2018). دور التعليم المكيف في التكفل بالأطفال المتأخرين دراسيا. مجلة الروائز،2(1).

مرسي، مي محمد. (2016). التوجيه والإرشاد النفسي والسلوكي للطلاب. ط1.الأردن: دار دجلة ناشرون وموزعون.

مرغم، سعاد. (2017). فاعلية برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعلم الميتامعرفية في تنمية دافعية التعلم لدى طلاب الجامعة (أطروحة دكتوراه). الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس: جامعة باتنة 1.

مشعان، هادي ربيع. (2003). الإرشاد التربوي مبادئه وأدواره الأساسية. عمان، الأردن: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

المطوع، عبد العزيز بن صالح. (2015). دراسة مقارنة بين طلاب و طالبات جامعة الدمام في الحاجات الإرشادية و التدريبية. مجلة السلوك، 2(1).

معمري، ويزة. (2020). مشكلة التأخر الدراسي (صعوبة تحديد المفهوم ومحكات التعرف على التلاميذ المتأخرين دراسيا). مجلة مقاربات، 6(4).

معمرية، بشير. (2009). بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس ج4(في المشكلات النفسية و االسلوكية للأطفال و الراشدين) (الإصدار 1). المنصورة، مصر: المكتبة العصرية للنشر التوزيع.

مكفارلند. (1994). علم النفس والتعليم. ترجمة عبد العلي الجسماني وآخرون، ط1، بيروت، لبنان: الدار العربية للعلوم.

منصوري، مصطفى. (2016). دراسة تحليلية للعوامل المدرسية التي تؤدي إلى تأخر التلاميذ دراسيا و كيفية التعامل معها. مجلة جيل العلوم الإنسانية و الاجتماعية الخاصين بصعوبات التعلم17(2).

موراي، إدوارد هنري. (1988). الدافعية والانفعال. ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، ومحمد عثمان نجاتي. ط1، القاهرة، مصر: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الناطور، أنسام شحادة. (2010). العوامل المرتبطة بالتسرب الدراسي لدى المراهقين العراقيين في الأردن، وفاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم، والتحصيل الأكاديمي، ومهارات التعامل مع المشكلات المدرسية لديهم (أطروحة دكتوراه). الأردن: الجامعة الأردنية.

نجمة، بلال، مرباح، أحمد تقي الدين. (2017). الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم بين التلاميذ المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا. مجلة إسهامات للبحوث والدراسات،2(2).

نحوي، عائشة. (2017). التأخر الدراسي في المدرسة من منظور عيادي (عرض حالة تشخيص وعلاج أنموذجا). مجلة دفاتر المخبر،12(1)، بسكرة، الجزائر.

النشرة الرسمية للتربية الوطنية. (2013-2014). مديرية تطوير الموارد البيداغوجية والتعليمية، مكتب النشر المديرية الفرعية للتوثيق التربوي.

نشواتي، عبد المجيد. (2003). علم النفس التربوي، ط4، الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

نوفل، محمد. (2018). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نموذج آركس(ARCS) في تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة الصف الثالث المتوسط في المملكة الغربية السعودية. مجلة جامع النجاح للأبحاث. العلوم الإنسانية،33(9).

هياجنة، أمجد محمد، الشّكيري، فتحيه محمد. (2013). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(1).

ياسين، آمنة. (2011). أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي في الوقاية من حدوث التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ نهاية المرحلة التعليمية الإلزامية بمدينة وهران (أطروحة دكتوراه). الجزائر: جامعة وهران –السّانيا.

ياسين، آمنة، وآخرون. (2015). فاعلية برنامج إرشادي لمحاربة النفور الدراسي لدى تلاميذ المرحلة التعليمية المتوسطة دراسة إمبريقية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 3(9).

- Alain Lieury, et, Fabien Feemouillet, (2013).Motivation et réussite scolaire, Dumod, paris.
- Andrew J. Elliot, Holly A. Mcgregor, & Gable. (1999): Achievement goals, study strategies and exam performance: A mediational analysis. **Journal of Educational Psychology,** 91(3). 549-563.
- Christine p. Ingram, p (1953),: Education of the slow Learning child, chap2. The Ronald press con.y, p 17.
- Cyril Baurt, (1951).The backward child, university of london press .LTD : London
- Denise Barbeau, (1993), La Motivation scolaire, pédagogie, october collégiale vol 7 n°1.
- Graham,K.G.& Robinson, H.(1989): Study skills handbook:A guide for all teacher. New York: International Reading Association
- Justine Simoir,(2017),LAMitivation scolaire, Education 01679197 http. // dumas.ccsd. anrs.fr.
- Stella Cottrell, S. (1999) : **The study skills handbook**. London: Macmillan press Ltd

الملاحق

الملحق (1): إشهاد بإجراء دراسة ميدانية على مستوى المؤسسة التربوية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولايـــة باتنـــــــة

المقاطعة التفتيشية باتنـــــــة 02 ا

المدرسة الابتدائية: عماري احمد لخضر

الموضوع:إشـــــــهاد

يشهد مدير مدرسة:الشهيد عماري أحمد لخضر .

أن الباحثة :لقليب نور الهدى

لنيل دكتوراه في علوم التربية

عنوان الدراسة: خطة إرشادية تربوية نفسية لتكفل بالتلاميذ المتخلفين دراسيا-دراسة تجريبية -

وذلك خلال الفترة الممتدة من الثلاثي الأول : 2023/10/01 إلى 2023/12/20.

و الثلاثي الثاني:2024/1/10 إلى 2024/02/26

شرماط نظيمة

الملحق (02): ترخيص للموافقة على إجراء الدراسة الميدانية من طرف مديرية التربية.

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التربيـــــــة الوطنيـــة

مديريـة التربيـــة لولايـة باتنـة
مصلحـة التكويـن والتفتيـــش
مكتـــــــب الأمانـــــــة
الرقـم:..1.9.20../2023/0.7

مـديـــــر التربيـــة
إلـــى السيـــدات و الســـــادة :
مديـــــري المـدارس الابتدائية
لدائـــرة باتنـــة

الموضـــوع: الموافقة على إجراء دراسة ميدانية

المرجـــــع: إرساليـــة نائب العميد المكلف بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية تحت رقم : 227 المؤرخة في 2023/10/11 .

بنـــاء علـــى المراسلـــة المشـــار إليهـــا فـــي المرجـــع أعـــلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: **لقليب نور الهدى** بإجراء دراسة ميدانية بمؤسستكم لتحضير أطروحة الدكتوراه وهذا ابتداء من 2023/10/12 إلى غاية نهاية المهمة.

ملاحظة: - *احترام النظام الداخلي للمؤسسة.*

باتنة في:2023/10/11

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التوجيه و الإمتحانات

الملحق (03): مقياس الدافعية للتعلم:

مقياس الدافعية للتعلم

ليوسف قطامي

أخي الطالب أختي الطالبة:

إليك (36) عبارة تهدف إلى قياس الدافعية للتعلم والرجاء منك قراءة العبارات بتمعن، واختيار العبارة المناسبة بوضع إشارة (+) على الاختيار أو الجواب الذي تراه مناسبا لك، كما نرجو منك التمعن في العبارات وأن تختار إجابة واحدة فقط.

الاسم واللقب:

القسم:

المؤسسة:

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة					
02	يندر أن يهتم والدي بعلاماتي المدرسية					
03	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا					
04	اهتماماتي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي					
05	أستمتع بالأفكار الجديدة الي أتعلمها في المدرسة					
06	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة					

07	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج					

08	أواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة					
09	يصغي إليّ والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية					
10	يصعب عليّ الانتباه لشرح الأستاذ ومتابعته					
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة					
12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة					
13	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية					
14	لا أستحسن إنزال العقوبات على التلاميذ بغض النظر عن الأسباب					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة					
16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها					
17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة					
18	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية					
19	أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهارتي المدرسية					
20	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير					
21	أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء أخر					
22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة					
23	يسعدني أن تعطى المكافآت للتلاميذ بقدر الجهد المبذول					
24	أحرص على تنفيذ ما يطلب مني الأساتذة والوالدين بخصوص الواجبات المدرسة					
25	كثيرا ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل للهبوط					
26	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا					

27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية					
28	لا يأبه والدي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية					
29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة					
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع المدرسية					
31	يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية					
32	لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة					
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية					
34	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى					
35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود عليّ بالمنفعة					
36	أقوم بكل ما يطلب مني نطاق المدرسة					

الملحق(04): مقياس مهارات المذاكرة.

مقياس المهارات الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي التحصيل المنخفض

اعداد: فاطمة علي عبد المقصود الدقميري

الاسم واللقب:

الصف الدراسي:

تاريخ إجراء المقياس:

تاريخ ميلاد التلميذ:

عزيزي (التلميذ–التلميذة):

أمامك مجموعة من العبارات، برجاء قراءة كل عبارة بدقة والإجابة عنها بوضع علامة(+) أمام الاختيار الذي ينطبق عليك من الاختيارات الثلاثة الموجودة أمامك (تنطبق عليّ تماما، تنطبق عليّ أحيانا، لا تنطبق عليّ مطلقا)، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، ولكن المهم هو أن تختار الذي ينطبق عليك.

رقم العبارة	العبارات	تنطبق عليّ تماما	تنطبق عليّ أحيانا	لا تنطبق عليّ مطلقا
01	أنتبه للمدرس عند الشرح			
02	استعد بقراءة الدرس قبل الذهاب للمدرسة			
03	أخطط لنفسي جدولا يوميا يتضمن			
04	أقرأ تعليمات الأسئلة جيدا قبل الإجابة عنها في الامتحان			
05	استبعد أي شيء يشغلني عن الشرح			

06	أتصفح الدرس بشكل سريع قبل البدء في مذاكرته تفصيلا			
07	أكتب قائمة بالأعمال التي عليّ إنجازها يوميا وأسبوعيا			
08	أعتمد على مراجعات المعلم داخل الفصل الدراسي			
09	أتجنب الحديث مع زملائي أثناء الشرح			
10	احرص على استخدام الورقة والقلم أثناء مذاكرة الدرس			
11	أقوم بترتيب أعمالي المدرسية والمنزلية على حسب أهميتها			
12	أجيب عن الأسئلة السهلة أولا ثم الصعبة أثناء الامتحان			
13	أطلب من المعلم أن يشرح لي ما لا أفهمه			
14	أقوم بتلخيص ما أذاكره من وقت لآخر			
15	أحدد وقت يومي لمراجعة ما أذاكره منذ بداية العام			
16	أوزع الوقت المحدد للامتحان على عدد الأسئلة			
17	اسأل زملائي عن الذي لم أتمكن من كتابته أو فهمه من المعلم			
18	أقوم بحل الأسئلة والأمثلة أثناء المذاكرة			
19	أؤدي واجباتي يوميا مهما كانت الظروف ولا أؤجلها			
20	احرص على الإجابة عن جميع أسئلة الامتحان			
21	أشارك في نقاشات المعلم داخل الفصل			
22	استعين بالمواد الإلكترونية مثل (CDأو الانترنيت) في مذاكرة ومراجعة دروسي			
23	لديّ مكان مهيأ للمذاكرة منظم ومرتب وثابت ومضاء جيدة			
24	أطلب عون الأستاذ عند عدم فهم مضمون سؤال ما في الامتحان			

25	احرص على عدم الغياب من المدرسة			
26	اترك لنفسي بعض فترات الراحة أثناء المذاكرة			
27	مكان المذاكرة هادئ بعيدا عن الضوضاء			
28	أحدد لكل مادة دراسية وقتا محددا لمذاكرتها قبل الامتحانات			
29	أقوم بكتابة الدروس المتعلمة في الفصل			
30	اختبر ذاكرتي من حين لآخر أثناء المذاكرة بالتسميع			
31	استمر في المذاكرة حتى لو كانت المادة صعبة أو مملة			
32	أراجع إجابتي قبل تسليم ورقة الإجابة في الامتحان			
33	اهتم بفهم تعبيرات وجه المعلم خلال شرح الدرس			
34	احرص على مراجعة دروسي يوميا			
35	احتفظ بكل الكتب الخاصة بكل مادة وأرتبها ترتيبا جيدا			
36	أراجع الامتحانات السابقة للتدريب على حل الأسئلة الخاصة بكل مادة			
37	احرص على الجلوس في الصفوف الأولى في الفصل الدراسي			
38	أقوم بالتركيز على الأفكار الرئيسية ثم الفرعية بعد قراءة الدرس كله			
39	انجز الواجبات المتأخرة دون أن يحثني الأستاذ على ذلك			
40	أراجع الأفكار الرئيسية للكتاب المقرر أو الملخصات قبل الامتحان			

الملحق (05): استمارة استقصاء الوضعية الشخصية للتلميذ.

استمارة الوضعية الشخصية للتلميذ

ضع اشارة (×) داخل الخانة التي تنطبق على حالتك:

ملاحظة: تملأ الاستمارة بمشاركة الوالدين.

الاسم واللقب:

الحالة الاجتماعية:

وجود الوالدين **يتيم الوالدين** **منفصلين**

يتيم الام **يتيم الاب**

المستوى التعليمي للوالدين:

الأم: **الأب:**

مستوى جامعي

مستوى ثانوي

مستوى التعليم المتوسط

مستوى ابتدائي

لا يقرأ ولا يكتب

عدد الإخوة **ترتيب التلميذ بين الإخوة**

مهنة الأب: **مهنة الأم:**

عدد الغرف في المنزل: **هل يتوفر المنزل على:** **تلفاز** **جهاز كمبيوتر** **انترنيت**

الحالة الصحية للوالدين:

الأم: **بصحة جيدة** **الأب:**

مريض

المواد الدراسية التي يعاني منها الضعف:

الملحق(06): استمارة التقويم التشخيصي موجهة للأساتذة.

استمارة التقويم التشخيصي

الأستاذ(ة) المحترم (ة):

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

في إطار تقويم الخطة الإرشادية (النفسية–التربوية) التي تم تطبيقها على عينة من التلاميذ المتخلفين دراسيا المتمدرسين في مؤسستكم والذين يزاولون دراستهم داخل أقسامكم نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التشخيصية التي تستهدف رصد التغيرات التي طرأت على التلاميذ المشاركين في الجلسات الإرشادية على مختلف الجوانب (التربوية، السلوكية، الانفعالية) ونشكر لكم حسن التعاون.

بيانات شخصية:
الاسم واللقب (الأستاذة):
الاسم واللقب (التلميذ):
المؤسسة التربوية:

مجالات التقويم:

- **الجانب النمائي:** يتم على مستوى هذا البعد تقويم التغير والتطور على مستوى كل من الجانب المعرفي والحالة الانفعالية.

أولا على مستوى الجانب المعرفي:

ماهي أهم التغيرات الملاحظة على مستوى ما تم اكتسابه من معارف ومعلومات لدى التلميذ:

.....

.....

ماهي أهم التغيرات الملاحظة على مستوى من الناحية الانفعالية–الاتجاه نحو الدراسة، الزملاء، الأساتذة، المدرسة.

.....

.....

الجانب السلوكي: يتم على مستوى هذا البعد تقويم التغير والتطور على مستوى السلوكيات المستهدفة (خاصة السلوكيات المتعلقة بمهارات المذاكرة –القيام بالواجبات المنزلية، كتابة الدروس، الحفظ، المشاركة، تحضير الدروس ..) من خلال تقويم كل من:

اختفاء السلوكيات الغير مرغوبة:

.....

.....

تقليل السلوكيات الغير مرغوبة وضبطها:

.....

.....

الزيادة في السلوكيات المرغوبة:

.....

.....

ملاحظات ومقترحات:

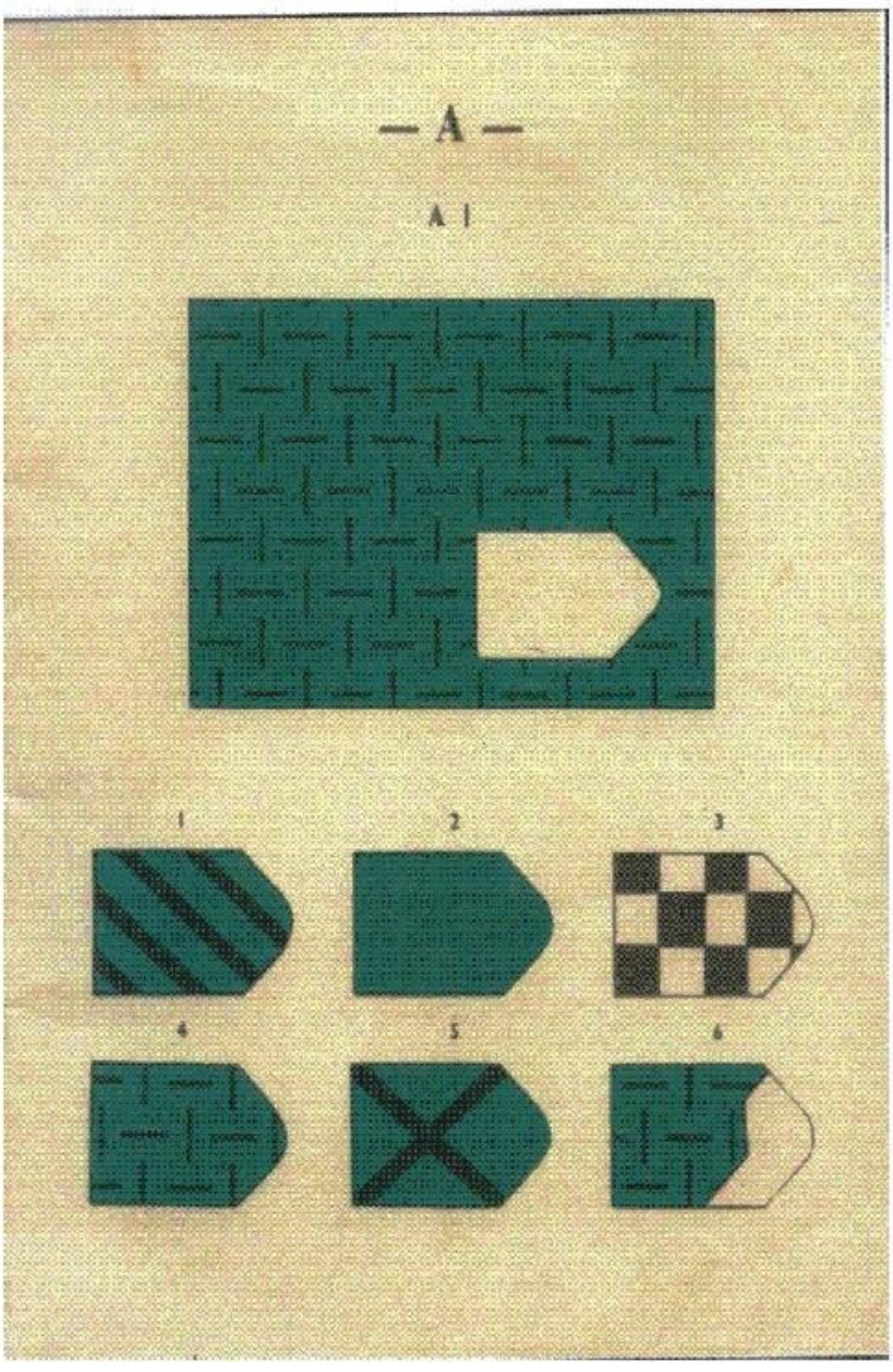
.....

.....

الملحق رقم (07): استمارة نسبة حضور وغياب التلاميذ لجلسات الخطة الإرشادية:

الرقم	رقم الجلسة / الاسم	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	نسبة الحضور
01	اسكندر	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	%100
02	عبد البارئ	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	%100
03	عبد الرحيم	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	%100
04	أيوب	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	%100
05	براءة	غ	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	%90
06	إكرام	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	%100
07	نور اليقين	ح	ح	ح	غ	ح	ح	ح	ح	ح	ح	غ	ح	%80
08	ساجد	غ	ح	ح	ح	ح	غ	غ	ح	ح	غ	ح	غ	%50
09	أنس	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	%100
10	يونس	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	غ	%90
نسبة حضور الجلسات		% 80	% 100	% 100	% 90	% 100	% 90	% 90	% 100	% 100	% 90	% 90	% 80	

الملحق(08): نموذج عن اختبارجون رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة لقياس الذكاء.



الملحق (09): معايير قياس الذكاء في اختبار جون رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة.

معايير اختبار المصفوفات المتتابعة الملون في البيئة الفلسطينية

تقنين: ابراهيم مصطفى حماد

المعايير المئينية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون (التطبيق الفردي)

العمر الزمني بالسنوات	المئينات							
		5	10	25	50	75	90	95
6	الدرجات الخام	12	13	16	21	25	31	32
7		12	15	17	21	25	31	32
8		13	15	18	22	28	31	32
9		14	16	19	25	31	32	33
10		14	16	19	26	31	33	33
11		16	18	20	27	32	34	35
11.6		16	18	23	29	32	35	35

المعايير المئينية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون (التطبيق الجمعي)

العمر الزمني بالسنوات	المئينات							
		5	10	25	50	75	90	95
5.6	الدرجات الخام	8	8	9	11	14	19	19
6		8	8	11	14	16	19	19
6.6		9	11	12	14	17	19	20
7		9	11	13	15	18	22	25
7.6		9	11	14	16	19	22	25
8		9	11	14	16	22	25	27
8.6		10	12	14	18	23	26	29
9		11	13	15	19	24	29	32
9.6		11	13	16	20	27	32	33
10		11	13	17	23	28	32	33
10.6		12	14	18	24	29	32	33
11		13	14	18	24	29	32	34
11.6		13	15	20	25	30	33	34

Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 45 ابراهيم مصطفى حماد- أخصائي نفسي

معايير اختبار المصفوفات المتتابعة المقنن لـ "جون رافن"

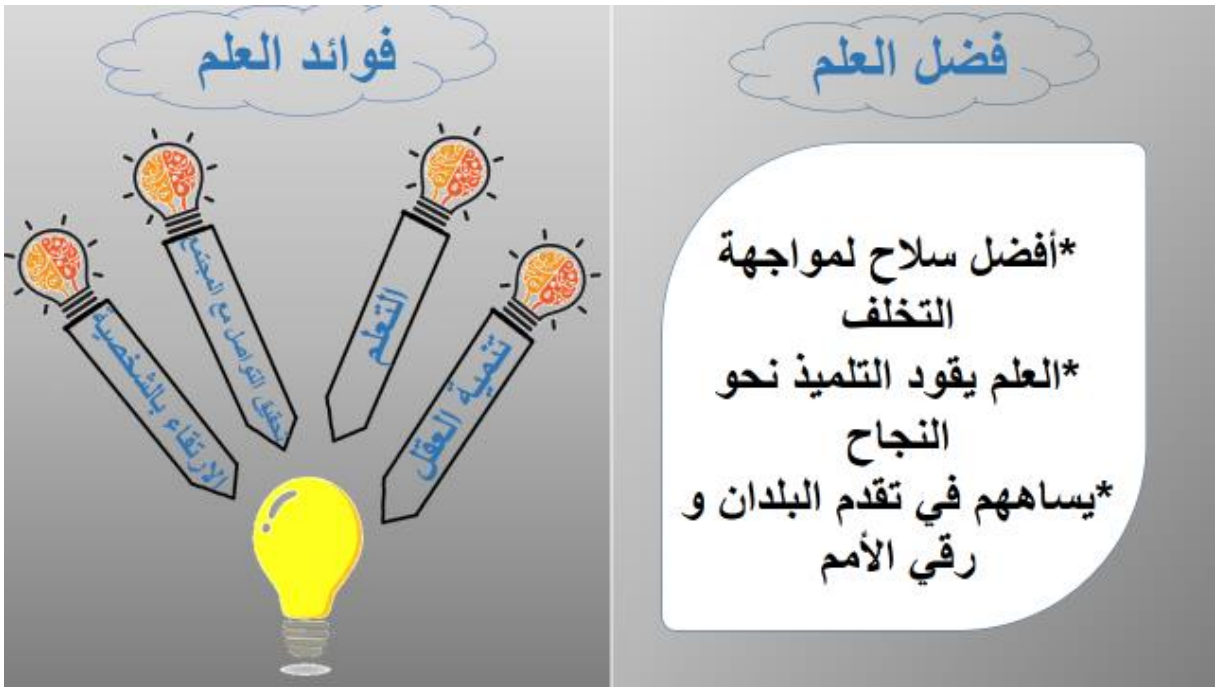
المستوى العقلي	توصيف المستوى العقلي	الدرجة المئينية	نسبة الذكاء IQ
المستوى الأول (ممتاز)	ممتاز جداً	95 فما فوق	120 فما فوق
المستوى الثاني (أعلى من المتوسط في القدرة العقلية)	أ- ممتاز	94 -90	110 -100
	ب- جيد جداً	89 -75	
المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	أ- جيد	74 -50	99 -90
	ب- أقل من الجيد	49 -26	
المستوى الرابع (أقل من المتوسط في القدرة العقلية)	أ- ضعيف	25 -11	89 -80
	ب- ضعيف جداً	11 -6	
المستوى الخامس (التخلف العقلي)	متخلف عقلياً	5 -0	70 فأقل

الملحق (10): المطويات الخاصة بالخطة الإرشادية.

المصدر: الباحثة

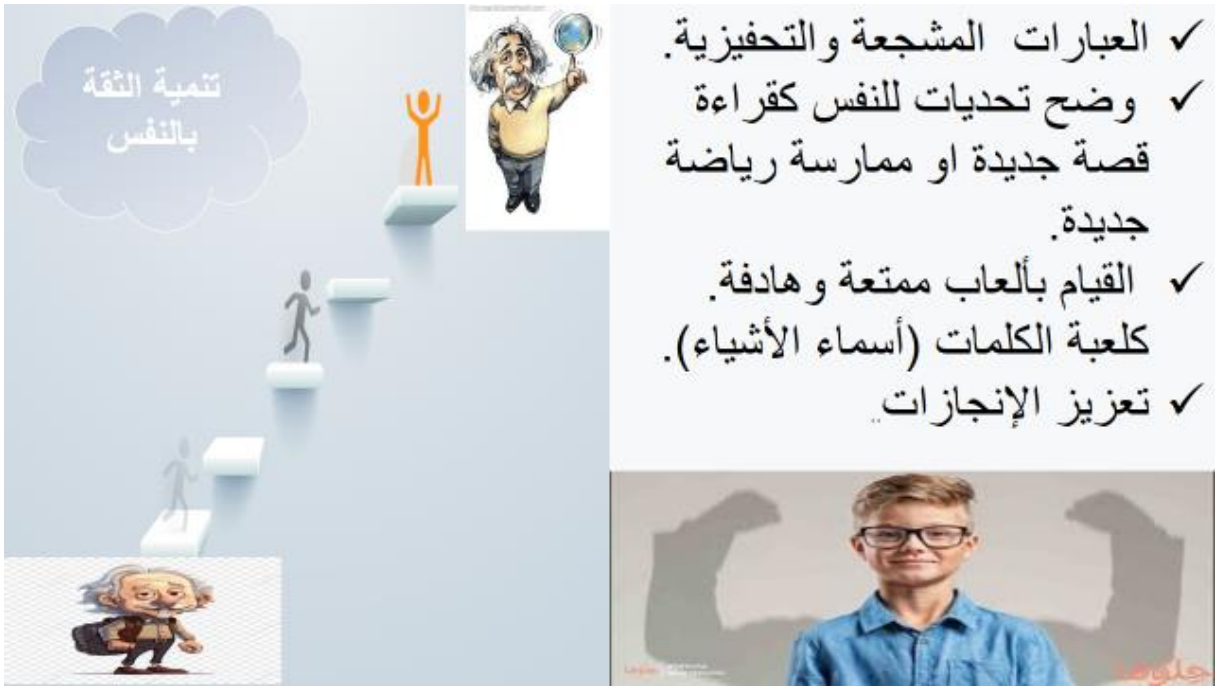
المصدر: الباحثة

المصدر: الباحثة



المصدر: الباحثة

المصدر: الباحثة



المصدر: الباحثة

المصدر: الباحثة

المصدر: الباحثة

المصدر: الباحثة

المصدر: الباحثة

- تركيز الانتباه على المعلومات التي أريد تذكرها
- المراجعة بطريقة مشوقة ومحفزة
- التكرار اثناء الحفظ
- الألقاء على الذات ثم أطلب مساعدة الاخرين
- توزيع المراجعة على فترات متباعدة
- التخلص من الأفكار الآراء السلبية
- انظم معلوماتي كي يسهل تذكرها

الذاكرة تشبه المخزن الكبير الذي يحتوي على الكثير من المعلومات فإذا كانت محفوظة جيدا بطريقة منظمة ومثبتة جيدا يكون من السهل استرجاعها متى أردنا، اما إذا كانت محفوظة بطريقة مبعثرة فإنها تختلط معا مما يؤدي إلى اتلاف بعضها يصعب استرجاعها وتذكرها.

المصدر: الباحثة

المصدر: الباحثة

المصدر: الباحثة

المصدر: الباحثة

الملحق رقم (12): قائمة الأساتذة المحكمين للخطة الإرشادية.

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
01	راجية بن علي	أستاذ التعليم العالي	علم النفس التربوي	باتنة-1-
02	مدور ليلى	أستاذ محاضر أ	توجيه وإرشاد نفسي وتربوي	باتنة-1-
03	نزيهة بوجار	دكتوراه (مستشارة توجيه وإرشاد)	توجيه وإرشاد نفسي وتربوي	أم البواقي
04	روفية سعدي	أستاذ محاضر أ	علم النفس التربوي	المدرسة العليا للأساتذة الكاتبة آسيا جبار بقسنطينة، الجزائر