فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين الدافعية للانجاز الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف ذوات صعوبات التعلم

إعداد

د/ عبير حسن أحمد على
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية – جامعة الطائف

د/ سربناس ربيع عبد النبي وهدان
أستاذ علم النفس المساعد
كلية التربية – جامعة الطائف

المجلد (٦٧) العدد الثالث (الجزء الأول) يوليو ٢٠١٧م

الملخص

هدف البحث إلى التحقق من فعالية برنامج معرفي سلوكي فى خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين كل من الدافعية للإنجاز الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بجامعة الطائف، وتكونت عينة البحث من (١٢) طالبة من ذوات صعوبات التعلم تراوحت أعمارهن ما بين (٢٥٢- ٢٧٦) شهرًا، بمتوسط (٢٦٤ شهرًا) وانحراف معياري (١٠.٢ شهرًا)، وتم تقسيم عينة البحث إلى ثمان طالبات في المجموعة التجريبية وأربع طالبات في المجموعة الضابطة، تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على (٢٣) جلسة بصورة جماعية، واستغرق تنفيذ البرنامج التدريبي مدة شهرين تقريبًا، وعقب الانتهاء من التدريب تم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس الدافعية للانجاز الأكاديمي وتتمثل أبعاده في(المثابرة، الاهتمام بالتميز، المنافسة، بذل الجهد)، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية وتتمثل أبعاده في(الرغبة في التفوق، الثقة بالنفس، الانتباه في القاعة، تنظيم الذات، التعامل مع المحاضر)، وأيضا خلال القياس التتبعي بعد مرور شهر، وتوصلت نتائج البحث إلى خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسن كل من الدافعية للإنجاز الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات المجموعة التجريبية عقب التدريب مباشرة وأيضا استمرارية فعالية البرنامج المعرفي السلوكي خلال القياس التتبعي لديهن .

الكلمات المفتاحية : البرنامج المعرفي السلوكي- التسويف الأكاديمي – فعالية الذات الأكاديمية – الدافعية للانجاز الأكاديمية – صعوبات التعلم .

Abstract:
The study aimed to verify the effectiveness of behavioral cognitive program in the reduction of academic procrastination and improve both the motivation for Academic Self-Efficacy and effectiveness of academic reliance among female students with learning difficulties at Taif University, the study sample consisted of 12 female students from the women with learning difficulties, aged between (252-276) months, with an average (264 months) and standard deviation (10.2 months), the study sample was divided into eight students in the experimental group and four students in the control group, collectively session has been training members of the experimental group (23) , and it took the implementation of the training program almost two months, following the completion of the training has been applied the measure of academic procrastination, and the measure of motivation for academic achievement and is nominally in (perseverance, attention to excellence, competition, effort), and the measure of academic self-efficacy and are nominally in the (desire in excellence, self-confidence, attention in the hall, self-organizing, dealing with the lecturer), and also by measuring the iterative month later, the study results to the reduction of academic procrastination and improve both the motivation for academic achievement and effectiveness of academic reliance among students in the experimental group immediately after the training, and also the continued effectiveness of cognitive behavioral program during the iterative measurement to them.
Keywords: Cognitive – Behavioral Program- Academic Procrastination - Academic Self-Efficacy - Academic Achievement Motivation - Learning Disabilities .

مقدمة

يُعد تأخير أداء المهام من الأمور الشائعة لدي الطلاب والطالبات، وتكراره بصورة مستمرة يُعد مشكلة تعليمية كبرى، لما له من آثار سلبية علي المتعلم داخليًا كما يظهر في الجانب الانفعالي للمتعلم في صورة الاحساس بالندم أو اليأس ولوم الذات أو تأثيره الخارجي الذي يلقي بظلاله السلبية في التحصيل والفشل وقد يؤدي إلي الانسحاب الأكاديمي .

ويطلق على هذه الظاهرة وفقًا لما أشارت إليه نتائج دراسة Ozer & Saçkes (2011,512) اسم التسويف الأكاديمي .

ويُعرف Binder (2000,48) التسويف الأكاديمي بأنه تأجيل القيام بمهمة أكاديمية نتيجةً للتناقض بين النية والفعل، مما يؤدي إلى نتائج سلبية على المسوّف.

وتوصلت دراسة Schubert&Stewart (2000,39) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتصفون بالتسويف وتأجيل الأنشطة التي تتطلب بذل الجهد، وكذلك انخفاض مستوى فعالية الذات والدافعية للانجاز .

وعلى جانب آخر توصل الشامي (٢٠١٢، ٨٦٦) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للانجاز الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم، وأنه يمكن التنبؤ بمستوي الدافعية للانجاز الأكاديمي من مستوي فعالية الذات الأكاديمية وهو ما يشير إلى العلاقة الارتباطية بينهما، ووجد أن انخفاض الدافع للإنجاز الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم يرجع إلى تدني نظرتهم لذواتهم .

ويعرف خليل (٢٠١٠ ، ٤٧) فعالية الذات الأكاديمية بأنها إدراك الفرد لقدرته على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في أي موقف معين وكيفية الأداء، وكمية الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف والتنبؤ بمدى النجاح في تحقيق ذلك السلوك.

ويرى حسانين(٢٠٠٣، ١٤) الدافعية للانجاز الأكاديمي بأنها القوى التي توجه سلوك الطالب نحو المدرسة والذي يجعله يستمتع بتعلم المواد الدراسية، ويشعر بارتياح عندما يقوم بأعمال تتفق مع أهدافه، ويتحمس لبذل أقصى جهوده لتحقيق أفضل مستوى للأداء، بالإضافة إلي التنافس مع الزملاء من أجل التفوق عليهم والحصول على أعلى الدرجات .

ويشير Hejazi et al. (2008,123) إلى أن للفعالية الذاتية دورًا مهمًا في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لما لها من تأثير على بذل الجهد والمثابرة، وكذلك فإن لمعتقدات الفعالية الذاتية الأكاديمية دورًا في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، لذا تُعد متغيرًا مرتبطًا بقدرة الطالب على إتمام المهمات الأكاديمية بنجاح وبسعيه إلى تحقيق أهدافه.

ويري أبوشقة (٢٠٠٩ ، ٩) أن من خصائص ذوي صعوبات التعلم أنهم يعانون من انخفاض دافعيتهم للتعلم، ولديهم صورة سلبية عن الذات، وانخفاض مستوى تقدير الذات، وانخفاض القدرة على المثابرة .

ووجد الشامي (٢٠١٢، ٨٥١) أن صعوبات التعلم تؤدي إلى تدني فعالية الذات الأكاديمية مما يجعل دافعية الطالب للانجاز الأكاديمي متدنية فيؤثر ذلك على التحصيل الدراسي .

وتوصل السلمي (٢٠١٥، ٦٤٠) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية .

ومما سبق ذكره يتضح ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي وانخفاض كل من مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم، مما دعا الباحثتين إلى محاولة تخفيف حدة هذه المشاكل باستخدام برنامج معرفي سلوكي مع عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم بجامعة الطائف .

مشكلة البحث :

لاحظت الباحثتان من خلال الارشاد الأكاديمي للطالبات في الجامعة، أن بعضهن يعانين من انخفاض دافعيتهن للتعلم وقدرتهن على الانجاز الأكاديمي، كما أنهن يعانين من التسويف الأكاديمي الذي يتمثل في تأخرهن في إنجاز الأعمال المكلفات بها، وتذمرهن من تقديم الواجبات والمهمات المطلوبة في وقتها المحدد، ومحاولاتهن المتكررة لتأجيل إنجاز هذه المهام الأكاديمية، وبالعودة إلى الأطر النظرية ونتائج الدراسات السابقة، تم التوصل إلى وجود ارتباط بين ظاهرة التسويف الأكاديمي بالعديد من المشكلات السلوكية والتعليمية، مثل دراسة Onwuegbuzie(2004,3) التي توصلت إلى أن الطلاب ذوي التسويف الأكاديمي يعانون من انخفاض الدافعية للانجاز، وأن ما يقرب من (٤٠-٦٠%) من الطلاب الجامعيين يسوفون في كتابة الأبحاث والاستعداد للامتحانات وتقديم الواجبات الأسبوعية، ويُعد أكثر انتشارًا في

مرحلة الجامعة مقارنة بمراحل التعليم االاخرى، وأشارت أيضا نتائج العديد من الدراسات إلى انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى ٧٠% من الطلاب كما في دراسة Beck et al. (2000,3)، وتوصلت دراسة Jackson et al. (2003,17) أن ما يقرب من(٣٠ – ٤٠ %) من طلاب الجامعة يعانون من التسويف الأكاديمي، وتوصل Balkis (2011,1) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية قوية بين التسويف الأكاديمي وفعالية الذات، وأيضا توصلت دراسة شريت وعبد الله (٢٠٠٨، ٢٢٥) أن الطلاب مرتفعي التسويف الأكاديمي يكون لديهم الدافعية للإنجاز منخفضة، وتوصل الزيات (٢٠٠٦ ، ١٤٤) إلى أن صعوبات التعلم التي يعاني منها الطالب تستنفذ جزءً عظيمًا من طاقته العقلية والانفعالية، وتسبب تكوين صورة سلبية عن ذاته وتدني دافع الانجاز لديه، وتوصل كل من Olney & Brockleman(2007,80) إلى انخفاض فعالية الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالطلاب العاديين وأنهم أعلى في فعالية الذات مقارنة بالإناث ذوات صعوبات التعلم، ويشير كل من Zimmerman & Paulsen(1995,13) إلى أن الطلاب ذوي فعالية الذات الأكاديمية المنخفضة يهربون من متابعة المهام الصعبة، وذلك لما لديهم من اعتقاد أنهم غير قادرين على إكمال المهمة بنجاح، وذلك يدفعهم لاختيار المهام السهلة وتجنب المهام الصعبة، ويذكر Bandura et al.(2001,63) أن الطلاب ذوو الفعالية الذاتية الأكاديمية المنخفضة يكونون أكثر ميلاً للانخراط في مشاكل سلوكية مما يعرض نجاحهم الأكاديمي للخطر، وقد سعت العديد من الدراسات إلى خفض حدة التسويف الأكاديمي لدى الطلاب والطالبات، باستخدام فنيات التدخل السلوكي المعرفي من خلال برنامج تعليمي فردي وجماعي لدى طلاب الجامعة كما في دراسة Carol(1992,57) ، ودراسة Schubert&Stewart(2000,39)، ودراسة Steel(2007,65) التي توصلت إلى أن التدخلات العلاجية الناجمة عن العلاج السلوكي المعرفي غالبًا ما تكون مناسبة لمعالجة مشاكل التسويف الأكاديمي.

ومما سبق يتضح انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي لدي طلبة الجامعة بنسبة لا يستهان بها، كما أن ذوي صعوبات التعلم يجدون أنفسهم أسرى لدائرة مغلقة من الفشل في التعلم يكون مصحوبًا بمشكلات اجتماعية وانفعالية مثل تدني فعالية الذات الأكاديمية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لذا فهما يمثلان نتيجة وسبب في الوقت نفسه،

حيث تعود هذه المشكلات والصعوبات مرة أخرى لتقف خلف فشل الطلاب في تعلم الأنشطة الأكاديمية، ولذلك يجب العمل على تطوير البرامج الخاصة لتنمية فعالية الذات الأكاديمية من أجل دعم الثقة بالنفس وبالتالي تنمية الدافعية للإنجاز الأكاديمي– وعلى حد علم الباحثتان – فهناك ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي قامت ببناء برنامج معرفي سلوكي لخفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين كل من فعالية الذات الأكاديمية والدافعية للانجاز الأكاديمي لذوات صعوبات التعلم، مما دعا الباحثتين إلى الكشف عن فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين فعالية الذات الأكاديمية والدافعية للانجاز الأكاديمي لدي الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وتثير هذه المشكلة الاسئلة التالية :

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التسويف الأكاديمي في القياس البعدي ؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في فعالية الذات الأكاديمية في القياس البعدي ؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية للانجاز الأكاديمي في القياس البعدي ؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التسويف الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي ؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في فعالية الذات الأكاديمية في القياسين البعدي والتتبعي ؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الدافعية للإنجاز الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي ؟

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلي خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين كل من فعالية الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم من خلال برنامج معرفي سلوكي، والكشف عن مدي استمرارية أثر هذا التدريب بعد مرور شهر من التدريب.

أهمية البحث : تتضح أهمية البحث الحالي من خلال:

الأهمية النظرية:

– يقدم البحث الحالية دليل للتأصيل النظري للعلاقة بين العلاج المعرفي السلوكي وخفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين كل من فعالية الذات الأكاديمية والدافعية للانجاز الأكاديمي .

– أنها تتناول قضية تربوية على قدر كبير من الأهمية فى المرحلة الجامعية وهى التسويف الاكاديمي، والذى يؤدي خفضه إلى تحسين المستوى الأكاديمي، فيمكن الانتفاع بهن كطاقة موجودة فى بناء وتنمية مجتمع أفضل .

الأهمية التطبيقية:

يرجى من الناحية التطبيقية أن يُفيد البحث الحالي:

– الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية: من خلال تحسين فعالية الذات والدافعية للانجاز الأكاديمي لديهن، والذى يمكن أن يحسن من أدائهن التعليمي.

– عضوات هيئة التدريس : حيث يمكن أن يستفيدوا من نتائج البحث الحالي فى توظيف وتعديل الإجراءات المتبعة فى قاعة الدراسة وإدراك أهمية فعالية الذات بالنسبة للطالبات وكذلك الدافعية للانجاز، وضرورة تحسينها لديهن .

– متخذى القرار فى المجال التعليمى : يمكن أن تقدم نتائج البحث الحالي حلاً لمواجهة المشكلات المرتبطة بانخفاض مستوى الطالبات، وترشدهن إلى ضرورة تخطيط وصياغة برامج تدريبية لعضوات هيئة التدريس تعتمد على تحسين فعالية الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز الأكاديمي، وذلك للتغلب على المشكلات التعليمية التي تواجههن، وتساعد على تقديم سبل أفضل لتعليم الطالبات للاستفادة منهن فى خدمة المجتمع.

مصطلحات البحث :

– **البرنامج المعرفي السلوكي** : Cognitive – behavioral Program

يعرفه سهيل (٢٠١٣، ١٠٣) أنه منهج علاجي يعتمد على الدمج بين العلاج المعرفي والسلوكي بفنياتهما المتعددة، ويركز على التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد : معرفيًا، وانفعاليًا، وسلوكيًا، وذلك من خلال التأثير في عمليات التفكير المشوهة لدى العميل وتعليمه طرقًا أكثرث ملائمة للتفكير المنطقي المقبول للصحة النفسية .

ويُعرف إجرائيًا بأنه برنامج يعمل على دمج فنيات معرفية وسلوكية من خلال عدد من الجلسات، بهدف إحداث التغييرات المطلوبة في السلوك، وللتحقق من فعاليته في خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين فعالية الذات الأكاديمية والدافعية للانجاز الأكاديمي لدى أفراد العينة، والذي يقاس أثره بالمقاييس المستخدمة في البحث الحالي.

- **التسويف الإكاديمي** : Academic Procrastination

يرى كل من Senecal et al.(1995, 607) أنه التأجيل الطوعي لإكمال مهمات أكاديمية في الوقت المحدد أو المتوقع، رغم علم الفرد بأن عدم إنجازه لتلك المهمات سوف يسبب له الضرر.

ويُعرف إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحثتين).

- فعالية الذات الأكاديمية : Academic Self-Efficacy

يرى الشعراوي (٢٠٠٠، ٢٨٩) أنها مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتى تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته فى التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدى الصعاب، ومدى مثابرته للانجاز، كما يتضمن هذا المفهوم بعض الأبعاد التي تتمثل في الثقة بالنفس، والقدرة على التحكم فى ضغوط الحياة، والصمود أمام خبرات الفشل، والمثابرة للانجاز .

ويُعرف إجرائيًا في البحث الحالي بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس فعالية الذات الأكاديمية (إعداد الباحثتين) .

- **الدافعية للإنجاز الأكاديمي:** Academic Achievement Motivation

يرى أبو علام (١٩٨٦، ١٠) أنه حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به ويعتقد به .

ويُعرف إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الدافعية للانجاز الأكاديمي (إعداد الباحثتين).

- **الطالبات ذوات صعوبات التعلم :** Learning Disabilities Students

يعرفهم الوقفي (٢٠١٢ ، ٢٥) بأنهم أولئك الذين تظهر لديهم إضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستعمالها وتظهر في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب وتعود إلى إصابة وظيفية في الدماغ وليس لها أي علاقة بأي إعاقة من الإعاقات سواء كانت عقلية أم سمعية أم بصرية .

ويُعرفن اجرائيًا في البحث الحالي " بأنهن طالبات لديهن تباعدًا شديدًا بين التحصيل الدارسي والقدرة العقلية، أي درجة أقل من المتوسط أقرانهم في مقررات فصلين دراسيين متتاليين، ونسبة ذكاء متوسطة أو أعلى من المتوسط على مقياس ستانفورد- بينية (تعريب حنورة)، وتقع درجاتهن في الارباع الأعلى في مقياس الخصائص السلوكية لذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية (إعداد الباحثتين) .

محددات البحث :

تتحدد عينة البحث الحالي فى مجموعة من طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، وتتمثل الحدود المكانية في قسم التربية الخاصة بكلية التربية للبنات بجامعة الطائف، والحدود الزمنية فتم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦- ١٤٣٧هـ، كما تتحدد بالأدوات التي تتمثل في البرنامج المعرفي السلوكي، ومقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية، ومقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي، ومقياس الخصائص السلوكية لذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية.

الاطار النظري :

أولًا : البرنامج المعرفي السلوكي : Cognitive – behavioral Program

يرى كل من الشناوي وعبد الرحمن (١٩٩٨، ٢١١) أن المدرسة المعرفية السلوكية تُعد من المدارس الحديثة في مجال علم النفس بصفة عامة، وفي مجال العلاج النفسي بصفة خاصة، حيث بدأ الاهتمام بالاتجاه المعرفي السلوكي مع بداية النصف الأخير من القرن العشرين، ولم يكن ذلك وليد المصادفة، ولكنه كان بمثابة تصديق لفكرة أن الناس لا يضطربون بسبب الأحداث، ولكن بسبب ما يرتبط بهذه الأحداث من أفكار.

ويذكر المحارب (٢٠٠٠، ٢) أن العلاج المعرفي السلوكي عبارة عن مظلة تنطوي على العديد من أنواع العلاج التي تتشابه في جوهرها وتختلف في مدى تأكيدها على أنواع معينة من الفنيات، وعلى الرغم من أنه من الممكن رصد أكثر من عشرين نوعًا من هذه الأنواع إلا أن أشهرها ما يأتي:

التصورات الشخصيةKelly، العلاج العقلاني الانفعالي Ellis، العلاج المعرفي Beck، أسلوب حل المشكالت عند Goldfred & Goldfred، تعديل السلوك المعرفي Meichenbaum .

ويشير الخطيب (٢٠٠٢، ٥٢) إلى أن العلاج المعرفي السلوكي يهدف إلى تعديل السلوك معرفيًا من خلال تغيير السلوك المشكل بتغيير الأفكار أو الادراكات الخاطئة، وأن عملية تعديل السلوك معرفيًا هو عملية ذاتية موجهة تعتمد على اعادة تنظيم المجال الادراكي وإعادة تنظيم الأفكار المرتبطة بالعلاقات بين الأحداث والمؤثرات البيئية المختلفة .

ويرى عبد الوهاب (٢٠٠٦، ٩٢) أنه مدخل ارشادي وعلاجي يركز على تعليم العميل المسترشد الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية اللازمة للتخلص من المشكلة، بدلاً من التفكير في كيفية الهروب من المشكلة والذي يعتمد على مجموعة متنوعة من الأساليب والفنيات .

ويعرفه Berni et al.(2008,25) أنه خطة علاجية موجزة يتحقق من خلالها أقصى استثمار لوقت المعالج مع أقل التكـــاليف للعميل .

ويوضح المقدادي (٢٠٠٨، ٢٧٩) أنه اجراءات تهدف إلى ايصال الفرد إلى حالة من الاستبصار بأسباب المشكلة لديه وتعليمه الاستراتيجيات اللازمة للتعامل مع أسباب المشكلة، بحيث تُصبح جزء من ذخيرته السلوكية على شكل أبنية معرفية، وتوظف لهذا الغرض العديد من الأساليب التي وضعتها النظرية المعرفية السلوكية .

ويشير Brewin(1996,80) إلى أن العلاج المعرفي السلوكي يكمن في التدخل الارشادي ببعض الفنيات المعرفية المنتقاة لخفض الاضطراب الوظيفي الانفعالي من خلال تغير التقييمات الفردية ونماذج التفكير، ويكمن الغرض من العلاج في خفض الضغوط للسلوكيات غير المرغوب فيها من خلال تعلم سلوك جديد، وخبرات أكثر

تكيفًا مع العلاج السلوكي للأعراض التي يتبعها تغير معرفي من خلال ممارسة سلوكيات جديدة، وتحليل أخطاء التفكير، وتعلم أحاديث ذاتية أكثر.

ويذكر Meichenbaum (2001,98) أن عملية العلاج السلوكي المعرفي تشمل على ثلاث مراحل أساسية هي (أن يدرك الفرد سلوكياته ويصبح واعياً بها-استخدام الحديث الداخلي- التغيير الذي يحدث في طبيعة الحديث الداخلي لدى الفرد قبل العلاج)

ويذكر علي (٢٠١١ ، ١٢١) أن البرنامج المعرفي السلوكي هو ارشاد قصير المدى، وعلى الرغم من ذلك فإن آثاره الإيجابية تستمر لفترات طويلة بعد انتهاء البرنامج، وهو ما لا يتوافر في كثير من العلاجات الأخرى، فهو يعتمد على تعليم المسترشد الفنيات التي يمكن بها تغيير سلوكياته وانفعالاته السلبية، وهي خبرة يمكن الاستفادة منها على المدى البعيد .

مما سبق يتضح أن العلاج المعرفي السلوكي يهدف إلى تصحيح التشغيل الخاطئ للمعلومات وتعديل الأفكار السلبية والاعتقادات والافتراضات الخاطئة وتعمل جميعها على الابقاء على نمط السلوك والانفعال، ويؤدي إلى تغيير عددًا من الجوانب المعرفية والسلوكية، ويثير التغير المعرفي التغير السلوكي مما يعمل على تكوين منظور جديد لدى الفرد يتم تدعيمه عن طريق ممارسة السلوكيات الجديدة، ويساعد الفرد على ملاحظة وتحديد الأفكار الخاطئة وتعديلها باستخدام الحوار الداخلي، وأن يكون الفرد واعيًا بتفكيره وكيفية تقويمه، وقادر على ادراك العلاقة بين التفكير والسلوك

ثانيًا : التسويف الأكاديمي : Academic Procrastination

أ- مفهوم التسويف الأكاديمي :

يذكر كل من Ellis & Knaus (2002,8) أن التسويف Procrastination هو مصطلح لاتيني يتكون من مقطعين الأول Pro والذي يعني لاحقاً (فيما بعد) ، والمقطع الثاني Crastinate والذي يعني غداً، ويعني إنخفاض القدرة علي تنظيم الأفكار والجهود لتحقيق الأهداف المطلوبة، ويبدأ هذا الانخفاض عند إدراك السلبية أو الأحداث غير السارة في بعض جوانب المهمة، فيستبدل الفرد المهمة بنشاط أخر، ويضع في اعتباره أنه سيؤدي هذه المهمة بطريقة أفضل في وقت لاحق .

ويري Johnson et al. (2000, 270) أنه يعني الميل إلي تأجيل القيام بعمل ما حتي موعد لاحق.

ويعرفه كل من مصيلحي والحسيني (٢٠٠٤، ٥٥) بأنه تأجيل الطالب البدء في عمل واجباته الأكاديمية أو تأخيرها، مما يؤدي إلى شعوره بالقلق وعدم الرضا الدراسي وضعف الدافعية للإنجاز.

ويشير Steel (2007,65) بأنه التأجيل الإرادي Voluntary Delay لأداء مهمة مطلوب انجازها، بالرغم من وعي الفرد بالعواقب السلبية نتيجة لهذا التأجيل .

ويعرفه أحمد (٢٠٠٨ ، ٦) بأنه إرجاء أو تأجيل لمهمة بدون مبرر وهذه المهمة ضرورية بالنسبة للطالب ويقوم بذلك رغم احساسه بعدم الارتياح من عدم البدء أو الانتهاء منها، وأن هذه المهمة تكون مصحوبة بمشاعر القلق وعدم الرضا عن الدراسة ونقص الدافع للانجاز.

ويري كل من Klassen & Kuzucu (2008,69) أن التسويف الأكاديمي يتمثل في الميل لترك أو تأجيل أو تجنب إنهاء النشاط والمهام المكلف بها، ولا يرتبط بعمر محدد، حيث أنه يوجد في جميع الأعمار سواء طلاب المدارس أو البالغين أو طلاب الجامعة .

ويذكر كل من Shu& Gneezy(2010,933) أن التسويفالأكاديمي هو ميل الفرد إلى تأجيل المهمات البغيضة التي تواجهه بشكل يومي .

ويشير كل من Wong &Englander (2010, 458) أنه عملية تأجيل المهمة إلي وقت لاحق مما يعيق الفرد عن تحقيق أهدافه، وهو سلوك متعلم وأحياناً يكون شكل من أشكال المقاومة، أو طريقة لتجنب عمل شيء ما يراه الفرد أنه غير سار وليس له معني وغير ممتع.

ويشير Henry (2011,236) إلى أن التسويف الأكاديمي ظاهرة معقدة لها أبعاد معرفية وانفعالية وسلوكية تتضح من خلال التأجيل المتعمد للأعمال التي يكلف بها الطالب على الرغم من وعيه بالنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل .

ويري كل من Ozer & Ferrari (2011,33) بأنه الميل لتأجيل المهام، وهو سمة شخصية أكثر تعقيدًا من مجرد أنها سوء إدارة الوقت، فهو يعتبر ظاهرة معقدة ذات مكونات وجدانية ومعرفية وسلوكية .

ويذكر كل من (2010,458) Wang&Englander بأنه الميل إلي تأجيل المهام الأكاديمية المصحوبة بالخبرات السلبية ، ووجدوا أن(٦٠ %) من الطلبة لديهم ميل للتسويف الأكاديمي وأيضا لديهم الرغبة في التخلص منه.

ولا يعتبر(2000,153) Knaus كل تأجيل يقوم به الفرد تسويف، وأحيانا يكون هذا التأجيل مفيدًا، فالتأجيل الاستراتيجي delay Strategic ذو منفعة عندما يكون خطوة من خطوات الاستراتيجية تهدف إلى جمع وتصنيف واستيعاب المعلومات الأساسية .

ويشير (2000,283).Sigall et al أن القلق الذي يؤدي إلى التأجيل هو المكون الأساسي للتسويف الأكاديمي .

ويشمل التسويف عند (2011,231) Iskender أكثر من جانب من جوانب حياة الفرد، ولذلك فإن له أنواعًا عديدة من بينها التسويف في مهمات الحياة الروتينية، والتسويف في اتخاذ القرارات، والتسويف الأكاديمي .

وفي إطار ارتباط التسويف الأكاديمي بالعديد من المتغيرات فقد توصلت دراسة أحمد (٢٠٠٨) إلى وجود ارتباط سالب بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي مهما أختلف التخصص الأكاديمي .

وعلى جانب آخر توصلت دراسة (2011,1) Balkis أنه يرتبط ارتباطًا سلبياً بفعالية الذات الأكاديمية .

مما سبق يتضح أن التسويف الأكاديمي يتضمن سلوكيات وأفعال سلبية تؤثر علي إنتاج الفرد للمهام والأنشطة والتحصيل الأكاديمي، وهو عادة تلقائية حيث لا يتطلب التفكير أو التخطيط فعندما يبدأ الفرد في أداء مهمة ما يجد نفسه يتوقف لحظة مترددًا ثم يتركها وينصرف عنها، بسبب المخاوف الشخصية من الفشل، أو بسبب تشكك الفرد في قدراته، أو اعتباره أحد وسائل حمايه تقديره لذاته .

ب- أنماط التسويف الأكاديمي

يذكر(Holmes (2002 ,3803 أن هناك عدة أنماط للتسويف تتمثل في :

- التسويف الأكاديمي : هو انجاز المهام أو الاستعداد للامتحان في اللحظات الأخيرة.

- التسويف في اتخاذ القرار : هو تأجيل اتخاذ القرارات الرئيسة في الحياة .

- التسويف القهري : هو الجمع بين التسويف السلوكي والتسويف في اتخاذ القرار .

- التسويف الروتيني : هو صعوبة أداء الأعمال الروتينية في موعدها .

ووضع كل من (Chu & Choi, (2005 ,245 تصنيفًا آخر للتسويف الأكاديمي ويتمثل في:

- المسوفون السلبيون Passive Procrastinators : هم المسوفون التقليديون الذين يؤجلون إنجاز المهمات حتى اللحظات الأخيرة، بسبب عدم قدرتهم على اتخاذ قرار للعمل في حينه.

- المسوفون الفعالون Active Procrastinator : هم الذين يتخذون قرارات تأجيلية مقصودة، ويستخدمون دافعية مرتفعة تحت ضغط الوقت، وهم قادرون على إكمال مهماتهم في المواعيد المحددة ويحققون نتائج مرضية .

ج- أسباب التسويف الأكاديمي :

يري Noran (2000,1) أن أسباب التسويف الأكاديمي تتمثل في :

- ضعف إدارة الوقت وتنظيمه: ويتمثل في عدم القدرة على تنظيم الوقت، والذي يتضح من خلال غموض الأولويات والأهداف، وانغماس المسوف بالمهمات، مما يدفعه إلى تأجيل إنجاز بعض مهماته الأكاديمية والتركيز على نشاطات غير منتجة.

- عدم القدرة على التركيز عند أداء المهمات: وهو ما ينتج عن مشتتات في البيئة كالإزعاج ومقعد الدراسة المزعج.

- الخوف والقلق المرتبط بالفشل: إذ يقضي الفرد معظم وقته وهو في حالة قلق حول قرب موعد الامتحانات والمشاريع أكثر من التخطيط لها وإكمالها.

ويضيف (Ferrari (2001 ,391 ، وأبوغزال (٢٠١٢ ،١٣١) أسباب أخرى للتسويف الأكاديمي ترجع إلي طبيعة التنشئة الاجتماعية، والتفكير بطريقة التمني أو أحلام اليقظة، ووجود مشكلات في التفكير، والمعتقدات الخاطئة، والخوف من الفشل، والكمالية، والضبط الذاتي، والآباء المتسلطين، والقلق المرتبط بالمهمة، وتوقعات غير واضحة، والإكتئاب، وأسلوب المدرس ومقاومة السيطرة وضغط الأقران.

الأثار السلبية للتسويف الأكاديمي :

يري (2008,915) Klassen et al. ، (2011, 33) Ozer & Ferrari ، العنزي والدغيم (2013 ،115) ، (2010) Asikhia, ،(2000) Sigall et al. أن التسويف الاكاديمي يؤثر في بعض المتغيرات المهمة في حياة الفرد، فهناك علاقة عكسية بين تقدير الذات وظاهرة التسويف، فكلما ضعف تقدير الفرد لذاته زاد تسويفه، ويؤثر سلبيًا في الإدارة والإنتاج، وفي كيفية تعامل الدماغ مع متطلبات الحياة، والتحصيل الأكاديمي المتدني والانقطاع المستمر عن الحلقات الدراسية، وانخفاض معدل حضور الحصص الصفية، والتسرب أو الهروب من المدرسة ، وبروز عواقب انفعالية للتسويف الأكاديمي، فعندما يكون الأفراد مدركين لسلوك التسويف لديهم فإنهم يظهرون عددًا من المشاعر الداخلية السلبية كالشعور بعدم الكفاءة والشعور بالذنب والتوتر والذعر ، وكراهية الذات ، والقلق والتدخين وتناول الكحول وصعوبات في النوم .

مما سبق يتضح أن التسويف يترتب عليه أفعال وسلوكيات تؤثر بطريقة سلبية على إنتاجية الفرد، وتتمثل آثاره السلبية الداخلية في التوتر والندم ولوم الذات، وأثاره السلبية الخارجية في إعاقة التقدم المهني والأكاديمي، وفقدان الفرص وتوتر العلاقات، وضعف التحصيل الأكاديمي.

ثالثًا : فعالية الذات الأكاديمية : Academic Self-Efficacy

يعرفها بدوي(٢٠٠١ ، ١٥١) بأنها قوة اعتقاد الطالب فى القيام بالمهام والأنشطة الأكاديمية بنجاح، مع الرغبة فى بدء السلوك والسعى المستمر لتحقيق النجاح الدراسى، والمثابرة فى مواجهة الصعاب والعقبات المدرسية .

ويشير السيد (٢٠٠٣، ٥٩) بأنها مجموعة من التوقعات والأحكام الصادرة من الفرد، والتى تعبر عن معتقداته حول قدرته على تحقيق أو القيام بسلوكيات معينة، ويحدد لنفسه أهدافاً للتحدى والالتزام بتحقيقها، ومقاومته للفشل، واختيار المهام والأعمال الأكثر تحديًا، وتحدى الصعاب، وبذل جهد كبير فى الأعمال، والمثابرة فى الإنجاز.

ويرى كل من Day & Allen (2004, 72) بأنها أحكام الفرد المعبرة عن قدرته فى تنفيذ الأعمال المطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية بنجاح .

ويعرفها أحمد (٢٠٠٥، ٧١) بأنها المعرفة بثقة الفرد فى مقدرته على النجاح فى أداء المهام الاجتماعية المختلفة لإنجاز سلوك يكون له أثر مفيد لشخص أو مجموعة من الرفاق بما يسهم فى تحقيق ونجاح العلاقات الاجتماعية .

ويذكر كل من Margolise & McCabe (2006, 220) بأنها الحكم الصادر عن الأفراد فى قدرتهم على النجاح فى مهمة معينة أو مجموعة من المهام المرتبطة .

ويذكر الوطيان (٢٠٠٦، ٣) أن مصطلح فعالية الذات الأكاديمية يتكون من مجموعة من المعتقدات التي يحملها الطالب عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على تعلم أو أداء سلوك محدد عند مستوى معين .

ويعرف سالم (٢٠٠٩، ١٣٤) فعالية الذات بأنها أحكام أو توقعات الفرد في المواقف المختلفة وتـــنعكس علـــى اختيار الأنشطة المتضمنة في إنجاز السلوك .

خصائص الطلاب المرتفعين في فعالية الذات الأكاديمية:

يري الشعراوي (٢٠٠٠، ٢٩٦) أن معتقدات الفرد عن فعالية ذاته تؤثر بدرجة مرتفعة على الدافع للانجاز الأكاديمي، وأن الأفراد الذين يعتقدون أنهم أكثر فعالية يعكسون استخدام استراتيجيات التعلم المناسبة ولذلك يكونون أعلى تحصيلًا ودافعية للانجاز .

ويذكر سيد (٢٠٠٠ ، ٤٧) أن أصحاب الدافعية العالية للإنجاز أكثر توجهاً نحو المستقبل ويدركون الوقت علي أنه سريع المرور وذو حركة دائرية سريعة لا يكفي لتحقيق ما يريدون ، ويتسمون بتحمل المسئولية الشخصية لإيجاد حلول للمشكلات والميل إلي وضع أهداف بعيدة المدى وحساب المخاطرة وتفضيل معرفة العائد لما يقومون به من أعمال .

وتشير(2008,199) Elias إلي أن الطلاب ذوو فعالية الذات الأكاديمية المرتفعة يتعلمون بمتعة وارتياح، كما أن لديهم الثقة بقدراتهم على النجاح في الامتحانات.

مما سبق يتضح أن فعالية الذات الأكاديمية تشير إلى اعتقـــاد الفرد بقدرته على إنجاز أهدافه ومهامه، وثقته بقدراته وإمكاناتـــه؛ حيـــث تُعتبر من أهم العوامل المؤثرة في سلوك الفرد وتحديـــدًا خـــلال عمليات التعلم؛ فكلما زادت فعالية الذات زادت قدرة التلميذ على المثابرة في إنجـــاز أهدافه، ومواجهة العقبات التي تعترضه

وزادت ثقته بقدرته على النجاح والتفوق، وعلى النقيض نجد أن انخفاض فعالية الذات الأكاديمية يؤثر سلبًا في قدرة التلميذ على المثـــابرة وإنجاز أهدافه التعليمية، وتنمو فعالية الذات الأكاديمية من خلال تفاعل الفرد مع البيئة والآخرين، وبالتدريب واكتساب الخبرات، وترتبط بالأهداف التى يحددها الفرد لنفسه، فكلما زادت الفعالية كلما حدد الفرد لنفسه أهدافًا أعلى وكان أكثر حزمًا فى الالتزام بهذه الأهداف .

رابعًا : الدافعية للإنجاز الأكاديمي Academic Achievement Motivation

يذكر McClelland(1985,43) أن دافعية الانجاز تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين.

ويعرفها خليفة (٢٠٠٠ ، ٩٦) بأنها استعداد الفرد لتحمل المسئولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب علي العقبات والمشكلات التي قد تواجه الفرد والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل .

ويرى Santrock (2003,88) أن الطلاب الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكثر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة، وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يعانون من انخفاض الدافعية للتحصيل، وجد أن المجموعة الأولى تسجل درجات أفضل في اختبار السرعة في انجاز المهمات الحسابية واللفظية، وفي حل المشكلات، ويحصلون على درجات مدرسية وجامعية أفضل، كما أنهم يحققون تقدمًا واضحًا في المجتمع، والمرتفعون في دافع التحصيل واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين في دافع التحصيل الذين يقبلوا بواقع بسيط، أو يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه .

ويعتبرها علاونة (٢٠٠٤ ، ٥٥) وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الاكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل .

ويري كل من Petri & Govern (2004,55) أنها مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة الاتزان، ولها

ثلاث وظائف أساسية في السلوك هي تحريكه وتنشيطه وتوجيهه مع المحافظة علي استدامته لحين اشباع الحاجة، وهو القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك معين بهدف اشباع وتحقيق حاجة أو هدف، وهي شكل من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوع من النشاط والفعالية .

ويرى صالح (٢٠٠٤، ١١١) أن الطلاب ذوي الدافع للإنجاز المرتفع لديهم العديد من الخصائص يتمثل بعضها فى :

- الثقة بالنفس والاعتزاز بالذات .
- القيام بالأنشطة المتنوعة .
- اختيار أصدقاء العمل الجادين .
- مقاومة الضغوط الاجتماعية التي يتعرضون لها .
- التخطيط للمستقبل بحرص واهتمام .
- سرعة الأداء . - منافسة الآخرين . - التغلب على العقبات

ويشير بوحمامة وآخرون (٢٠٠٦ ، ٧٠) إلى أن الطلاب ذوو الدافعية العالية للإنجاز الأكاديمي يمتازون بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة، ولديهم منطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها، والتي تتصف بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها.

مما سبق يتضح أن دافعية الانجاز الأكاديمي العالية تزيد من قدرة الطلاب على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة ومواجهتها والتصدي لها، وتمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها بشكل مستمر للوصول إلى الحل، والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم، وأن هذه الفئة تعمل على أداء المهام المعتدلة الصعوبة وهم مسرورون، ويبدون موجهين نحو العمل بهمة عالية، وعلى العكس من ذلك فإن منخفضي دافعية الإنجاز يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب، وهي تقف وراء عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، والطلاب يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والانجاز إذا كان لديهم درجة عالية من الدافعية للانجاز، وفي هذه الحالة يعتبرون المشكلة تحديًا شخصيًا لهم، وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويلبي حاجات داخلية لديهم، وبالتالي يؤدي حتمًا إلى تحسين ورفع تحصيلهم الأكاديمي .

خامسًا: صعوبات التعلم Learning disabilities

يشير الروسان (٢٠٠١، ٢٠٢) إلى أن المفهوم التربوي لصعوبات التعلم يركز على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، وعلى مظاهر العجز الأكاديمي للطفل، والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية ، وأخيرًا يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد .

ويرى السرطاوي واخرون (٢٠١١، ٢٣) أن التعريف الفيدرالي الحالي لصعوبات التعلم يشير إلى التباين الشديد بين التحصيل المتوقع والفعلي، ينتج عن صعوبة في معالجة المعلومات وليس نتاج اضطراب انفعالي، عقلي، بصري، سمعي، حركي أو بيئي ويمكن أن تكون صعوبات التعلم مصاحبة لهذه الحالات .

ويذكر كل من(2006,12) Horn & Nevill إلى أن نسبة الطلاب ذوي صعوبات التعلم تترا وح ما بين أقل من(١%) إلى أكثر من (٥%) من طلاب الجامعة

وتوصل (2003,1954)Penlope إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانوا من انخفاض ملحوظ وعجز واضح في فعالية الذات الأكاديمية الذي يؤثر سلبًا في تحصيلهم الدراسي، وأنها السبب الذي يكمن خلف العديد من مشكلات ذوي صعوبات التعلم لأنها سبب اعتقادهم بضعف قدراتهم وامكاناتهم .

ويوضح (2003,66) Montgomery أن تقدير المعلمين لفعالية الذات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالبًا ما يكون منخفضًا، لأن المعلمين يحكمون على هؤلاء الطلبة من خلال تحصيلهم الأكاديمي المتدني.

ويوضح خطاب (٢٠٠٨، ١٥) أن ضعف الدافعية للانجاز الأكاديمي يتولد بسبب تكرار الفشل الذي يترتب عليه قلة ثقتهم في قدراتهم ومجهوداتهم وما اذا كان ما يمتلكونه من قدرات وما يبذلونه من جهد سوف يؤدي إلى تحقيق أي نجاحات.

ويذكر أبو زيد (٢٠٠٥ ، ٤٢) أن ضعف التحصيل الأكاديمي من خصائص ذوي صعوبات التعلم ويترتب عليه تدني الدافعية للانجاز الأكاديمي، لأنها هي تلك القوة التي تثير وتوجه سلوك الطفل نحو عمل يرتبط بتحصيله الدراسي .

مما سبق يتضح أنه يوجد تدنٍ في مفهوم فعالية الذات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والسبب في ذلك يعود لتدني التحصيل لديهم، وفشلهم الأكاديمي، كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يجدون أنفسهم أسرى لدائرة مغلقة من الفشل في

التعلم يكون مصحوبًا بمشكلات (تدني مفهوم الذات الأكاديمي، وتدني دافعية الإنجاز) وهي تمثل نتيجة وسبب في الوقت نفسه، حيث تعود هذه المشكلات والصعوبات مرة أخرى لتقف خلف فشل الأطفال في تعلم الأنشطة الأكاديمية وهنا يجب أن نعمل على تطوير البرامج الخاصة لتحسين فعالية الذات الأكاديمي من أجل دعم الثقة بالنفس و بالتالي تنمية الدافعية للإنجاز الأكاديمي.

الدراسات والبحوث السابقة :

قامت دراسة Borkowski et al.(1989) ببناء برنامج إرشاد جمعي معرفي سلوكي لذوي صعوبات التعلم، واستخدم البرنامج مجموعة من المهارات(مهارة حل المشكلات، وتحسين الدافعية نحو التعلم، وتحسين الفاعلية الذاتية)، وأهم ما أشارت إليه نتائج البحث هو فعالية البرنامج في خفض درجة الصعوبات عند المتعلم، وفي حماية الفرد من الشعور بالعجز، مما أدى إلى تحسن الفاعلية والدافعية الأكاديمية عند ذوي صعوبات التعلم .

وبحثت دراسة Larson (1992) فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في تخفيف حدة التسويف الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالب بالدراسات العليا بالجامعة، وتم تقسيم العينة إلى (١٥) طالب في البرنامج الجمعي، (٨) في المعالجة الفردية، (١٥) في المجموعة الضابطة، وتم التدريب لمدة خمسة أسابيع ، حيث حصل طلاب التدريب الجمعي على خمس جلسات وزمن كل جلسة ساعتين، وحصل طلاب التدريب الفردي على خمس جلسات وزمن كل جلسة (٥٠) دقيقة، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو أن البرنامج المعرفي السلوكي الفردي أو الجمعي كان فعال في تخفيف حدة التسويف الأكاديمي .

وهدفت دراسة Haycock et al. (1998) إلى معرفة العلاقة بين التسويف ومعتقدات فعالية الذات لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤١) طالبًا جامعيًا، وتم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس معتقدات فعالية الذات، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو أن الأفراد أصحاب الفعالية الذاتية المرتفعة أقل ميلًا للتسويف.

وتقصت دراسة كل من Wachelka & Katz(1999) فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض قلق الاختبار، وتنمية فعالية الذات الأكاديمية للطلاب ذوي

صعوبات التعلم، في ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧) طالبًا تم توزيعهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وتكونت من (١١) طالباً، والأخرى ضابطة وتكونت من (١٦) طالبًا، واستمر تطبيق البرنامج مدة (٨) أسابيع، وقد أشارت أهم نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي في خفض قلق الاختبار وتحسين فعالية الذات الأكاديمية.

وسعت دراسة (٢٠٠٢) Jessica لبحث فاعلية الذات لدى عينة من التلاميذ (ن= ٢٢ تلميذاً ذوي صعوبات التعلم، و٤٢ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المصاحب باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، و٨٦ تلميذاً من العاديين)، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقط والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المصحوب بنقص الانتباه وفرط النشاط حصلوا على درجات منخفضة بشكلٍ دال في فعالية الذات الأكاديمية مقارنةً بأقرانهم العاديين .

وبحثت دراسة Penelope(2003) الفروق بين مجموعتين من طلاب الدراسات العليا؛ الأولى (ن= ٩) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم النوعية، والثانية (ن=١٢) من العاديين في فاعلية الذات، وذلك باستخدام مقياس فاعلية الذات متعدد الأبعاد، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في فاعلية الذات الأكاديمية تجاه الطلاب العاديين .

وفحصت دراسة كل من Hampton & Mason(2003) تأثير الجنس وصعوبة التعلم ومصادر الفعالية على اعتقادات فعالية الذات والإتجاه الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧٢) طالب بمدرسة عليا، وأشارت أهم النتائج إلي أن صعوبة التعلم كان لها تأثير غير مباشر على فعالية الذات الأكاديمية، ولم يكن للجنس أي تأثيرات مباشرة أو غير مباشرة على فعالية الذات؛ أما مصادر فعالية الذات أثرت مباشرة على فعالية الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، الذي أثر على الأداء الأكاديمي.

وقارنت دراسة كل من Lackaye & Margalit (2006) بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في كلٍ من: فاعلية الذات، المزاج، المجهود، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما من المراهقين ذوي صعوبات التعلم (ن= ١٢٣)، والأخرى من العاديين (ن= ١٢٣) ، وتم التكافؤ بين المجموعتين من حيث:

النوع والأداء الأكاديمي، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من انخفاض فاعلية الذات الأكاديمية والاجتماعية مقارنةً بالعاديين .

وتعرفت دراسة كل من Klassen & Lynch (2007) على فعالية الذات من وجهة نظر الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومعلميهم، وتم إجراء سلسلة من المقابلات مع (٤٢) مجموعة في الصفوف الثامن والتاسع ذوي صعوبات التعلم ومقابلات فردية مع (٧) معلمين لطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأهم ما أظهرت نتائج التحليل أن الطلاب أنفسهم اعتقدوا أن لديهم مستوى منخفض من فعالية الذات، وليس لديهم ثقة بالنفس حول أداء المهام الأكاديمية، وأن المعلمين يعتقدون أن الإقناع اللفظي يُعد مصدر مهم لتحسين فعالية الذات، وأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم عزوا فشلهم لعدم وجود جهد.

وقارنت دراسة Klassen et al. (2008) بين االطلبة الجامعيين العاديين وذوي صعوبات التعلم في التسويف الأكاديمي والدافعية للانجازوبحث العلاقة بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٨) طالب جامعي وتم تصنيف العينة إلى طلاب عاديين (١٠٧) ، وطلاب ذوي صعوبات تعلم (١٠١)،وتم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الدافعية للانجاز، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى أن ذوي صعوبات التعلم لديهم مستويات مرتفعة جدًا من التسويف الأكاديمي ومستويات منخفضة من الدافعية للانجاز، وتوجد علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي والدافعية للانجاز .

واستهدفت دراسة أحمد(٢٠٠٨) كل من التلكؤ (التسويف الأكاديمي) والتنبؤ الأكاديمي وعلاقتهما بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب من كلية اللغة العربية وكلية الشريعة ، وتم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الدافعية للانجاز الأكاديمي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة كلية اللغة العربية لديهم تلكؤ أكاديمي أعلى من طلبة كلية الشريعة، وأن هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي والرضا عن الدراسة، وبين التلكؤ الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي بغض النظر عن التخصص الأكاديمي.

وتعرفت دراسة كل من شريت وعبد الله (٢٠٠٨) على علاقة التلكؤ الأكاديمي بالدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية ، تكونت عينة الدراسة من (٥٣٨) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس في محافظة الإسكندرية ، وتم تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس الدافعية للانجاز ومقياس الفعالية الذاتية، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلي وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي، في الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

وهدفت دراسة Seo (2009) إلى إيجاد فهم أفضل للعلاقة بين الكمالية الذاتية والتسويف الأكاديمي ودور الفعالية الذاتية في التأثير في تلك العلاقة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٩٢) طالبًا جامعيًا، وتم تطبيق مقياس الفعالية الذاتية، ومقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس الكمالية الذاتية، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلي أن الفعالية الذاتية تتوسط العلاقة بين الكمالية الذاتية والتسويف الأكاديمي، حيث توجد علاقة سالبة بين الفعالية الذاتية والتسويف الأكاديمي، كما أن الكمالية الذاتية تقود إلى التسويف الأكاديمي.

واستهدفت دراسة كل من Klassen & Kuzucu (2009) العلاقة بين التسويف الأكاديمي والفعالية الذاتية لدي طلبة المدارس، تكونت عينة الدراسة من (٥٠٨) من الطالبات المراهقات الأتراك، وتم تطبيق مقياس الفعالية الذاتية، ومقياس التسويف الأكاديمي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطالبات المراهقات قد كان لديهن فعالية ذاتية مرتفعة في تنظيم الذات وحققن درجات تحصيل أعلى من درجات الطلاب، وقد كانت درجات الفعالية الذاتية المنخفضة مؤشرًا قويًا على التسويف الأكاديمي.

وحددت دراسة كل من Zisimopoulos & Galankaki (2009) مستوى الدافعية الأكاديمية الداخلية والفعالية الأكاديمية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية في اليونانية ممن هم ذوي أو بدون صعوبات التعلم، وكان المشاركون (٩٥٠) تلميذًا في المرحلة الابتدائية اليونانية من منطقة العاصمة أثينا، من تلاميذ الصف الخامس والصف السادس، وأهم ما أشارت إليه النتائج هو انخفاض مستوى الدافعية الذاتية والفعالية الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين.

وأجرت دراسة Klassen et al.(2010) دراستين تم فيهما اختبار العلاقة بين التسويف الأكاديمي والدافعية لدي (١١٤٥) من طلبة الجامعة بكندا وسنغافورة، وطبق مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الدافعية، وتوصلت الدراسة الأولي إلي وجود علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمي ومتغيرات الدافعية (الكفاءة الذاتية للتعلم) وتوصلت الدراسة الثانية إلي أن الكتابة هي المهمة الأكاديمية الأكثر عرضة للتسويف السلبي مقارنة بطلاب كندا ، كما كشفت الدراسة أن الطلبة ذوي التسويف السلبي عرضة كذلك لكفاءة ذاتية أدني .

واستخدمت دراسة كل من Windy & Saskia (2010) برنامج معرفي سلوكي لمعالجة التسويف الأكاديمي علي مجموعة من الطلاب ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) طالب جامعي ، وحصل المتدربين على ثمانية كتيبات عن كيفية إدارة الوقت، ومنح كل طالب حوالى (٢٠) دقيقة وتم التدريب من خلال اشتراك كل متدريب خبير مع متدرب غير خبير وقد أشارت أهم نتائج الدراسة إلي رفع الأداء الأكاديمي وخفض التسويف الأكاديمي .

واستقصت دراسة كل من أبو أزريق وجرادرت (٢٠١٣) أثر تعديل العبارات الذاتية المسببة للتسويف الأكاديمي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى عينه من طلاب الصف العاشر، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) طالبًا تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة، وقد تلقت المجموعة التجريبية برنامجًا لتعديل العبارات الذاتية المنتجة للتسويف الأكاديمي خلال (١٣) جلسة، في حين أن المجموعة الضابطة لم تتلقَ أي معالجة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المجموعة التجريبية بالمقارنة بطلاب المجموعة الضابطة في كل من القياسين البعدي والتتبعي مقارنة مع المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة رضوان (٢٠١٣) إلى معرفة فعالية برنامج سلوكي معرفي لخفض التلكؤ الأكاديمي ورفع الكفاءة الأكاديمية لدى المراهقين المعاقين سمعيًا، وتكونت عينة البحث من ٤٠ طالبًا (٢٠ ذكور ، ٢٠ إناث) من مدارس الأمل للصم والبكم تراوحت أعمارهم (١٣ – ١٧) عامًا، تم تقسيمهم إلي مجموعتين أحدهما تجريبية (١٠ ذكور ، ١٠ إناث) والثانية ضابطة (١٠ ذكور ، ١٠ إناث)، وطبق

عليهم مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس الكفاءة الأكاديمية، وتوصلت أهم نتائج البحث إلي خفض مستوي التلكؤ الكاديمي للطلاب الصم (المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة) نتيجة التدريب علي مهارات البرنامج المعرفي السلوكي ، واستمرار التحسن بعد مرور أربعة أشهر من التدريب علي البرنامج .

واختبرت دراسة كل من Rozental & Carlbring (2013) آثار العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالب من طلاب الجامعة في السويد، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تتكون كل منها من (٥٠) طالب، وحصلت المجموعة التجريبية على تدريب معرفي سلوكى لمدة (١٠) أسابيع من خلال الانترنت والتواصل الهاتفي للمعالج مع المتدربين، وحصلت المجموعة الثانية على نفس التدريب بدون تواصل مع المعالج، والمجموعة الثالثة فكانت مجموعة ضابطة، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو أن العلاج المعرفي السلوكي مفيد للاشخاص الذين يعانون من مشاكل ناجمة عن التسويف الأكاديمي ، وأن التواصل مع المعالج مهم جدًا في خفض حدة التسويف الأكاديمي .

وتعرفت دراسة السلمي (٢٠١٥) علي مستوى ممارسة التسويف الأكاديمي ومستوى الدافعية والعلاقة بينهما لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى في ضوء متغيري السنة الدراسية والواقع الجغرافي ، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالب بجامعة أم القرى والليث، وتم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الدافعية الذاتية ، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو أن مستوي التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية ظهرا بمستوى متوسط، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية.

وصممت دراسة الصبحيين (٢٠١٥) برنامج إرشادي مقترح قائم على النظرية السلوكية المعرفية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من حالة العجز المتعلم، وتكون البرنامج من (٤٠) جلسة لمدة سبعة أسابيع، مدة كل جلسة بين (٤٠ :٥٠) دقيقة، حقق فيها الأطفال مجموعة من الأهداف من خلال ممارسة مجموعة من المهارات والأساليب والفنيات المساعدة في التخلص من حالة العجز المتعلم والشعور بأهمية الانجاز الأكاديمي .

التعليق العام على الدراسات والبحوث السابقة:

١- بالنسبة للاهداف :

بعض الدراسات وصفية تبحث العلاقة بين متغيرين أو أكثر مثل دراسة .et al Haycock (1998) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التسويف ومعتقدات فعالية الذات لدى طلبة الجامعة، وبحثت دراسة (٢٠٠٣) Penelope الفروق بين مجموعتين من طلاب الدراسات العليا من ذوي صعوبات التعلم النوعية والعاديين في فعالية الذات، وفحصت دراسة كل من Hampton & Mason(2003) تأثير الجنس وصعوبة التعلم ومصادر الفعالية على اعتقادات فعالية الذات والإتجاه الأكاديمي، وقارنت دراسة كل من (٢٠٠٦) Lackaye & Margalit بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في كلٍ من: فاعلية الذات، المزاج، المجهود، وتعرفت دراسة كل من Klassen & Lynch(2007) على فعالية الذات من وجهة نظر الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومعلميهم، واستهدفت دراسة أحمد (2008) كل من التلكؤ (التسويف الأكاديمي) والتنبؤ الأكاديمي وعلاقتهما بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد في المملكة العربية السعودية، وتعرفت دراسة كل من شريت وعبد الله (٢٠٠٨) على علاقة التلكؤ الأكاديمي بالدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية، وهدفت دراسة Seo (2009) إلى إيجاد فهم أفضل للعلاقة بين الكمالية الذاتية والتسويف الأكاديمي ودور الفعالية الذاتية في التأثير في تلك العلاقة، واستهدفت دراسة كل من (2009) Klassen & Kuzucu العلاقة بين التسويف الأكاديمي والفعالية الذاتية لدي طلبة المدارس، وحددت دراسة كل من Zisimopoulos & Galankaki(2009) مستوى الدافعية الأكاديمية الداخلية والفعالية الأكاديمية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية في اليونانية ممن هم ذوي أو بدون صعوبات التعلم، وأجرت دراسة Klassen et al.(2010) دراستين تم فيهما اختبار العلاقة بين التسويف الأكاديمي والدافعية، وتعرفت دراسة السلمي (٢٠١٥) علي مستوى ممارسة التسويف الأكاديمي ومستوى الدافعية والعلاقة بينهما لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى في ضوء متغيري السنة الدراسية والواقع الجغرافي .

والبعض الآخر شبة تجريبي بحث أثر متغير مستقل في متغير أو أكثر تابع مثل دراسة Borkowski et al.(1989) والتي بنت برنامج معرفي سلوكي لذويصعوبات

التعلم، وبحثت دراسة Larson (1992) فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في تخفيف حدة التسويف الأكاديمي، وتقصت دراسة كل من Wachelka & Katz(1999) فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض قلق الاختبار، وتنمية فعالية الذات الأكاديمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وسعت دراسة Jessica(2002) لبحث فاعلية الذات لدى عينـــة مـــن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات التعلم المصحوب باضطراب الانتباه مع فرط النشاط والعاديين، واستخدمت دراسة كل من Windy & Saskia (2010) برنامج معرفي سلوكي لمعالجة التسويف الأكاديمي علي مجموعة من الطلاب، واستقصت دراسة أبو أزريق وجرادرت (٢٠١٣) أثر تعديل العبارات الذاتية المسببة للتسويف الأكاديمي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى عيّنه من طلاب الصف العاشر، وهدفت دراسة رضوان (٢٠١٣) إلى معرفة فعالية برنامج سلوكي معرفي لخفض التلكؤ الأكاديمي ورفع الكفاءة الأكاديمية لدى المراهقين المعاقين سمعيًا، واختبرت دراسة كل من Rozental & Carlbring (2013) آثار العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وصممت دراسة الصبحيين (٢٠١٥) برنامج إرشادي مقترح قائم على النظرية السلوكية المعرفية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من حالة العجز المتعلم.

وتري الباحثتين أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمي وصعوبات التعلم، وأن هناك ندرة في الدراسات التي تناولتالتدريب علي البرنامج المعرفي السلوكي مع صعوبات التعلم .

- استفادت الباحثتان من ذلك في تحديد أهداف البحث الحالي.

٢- بالنسبة للعينة :

تراوح عدد العينة ما بين (١١٤٥) كما في دراسة Klassen et al.(2010) ، (٢٧) طالب كما في دراسة كل من Wachelka & Katz(1999) .

تناولت دراسات عينة من المرحلة الجامعية مثل دراسة Carlbring (2013) &Rozental ، ودراسات تناولت عينة من المرحلة الثانوية مثل دراسة رضوان (٢٠١٣) ، ودراسات تناولت عينة من المرحلة الابتدائية مثل دراسة شريت وعبد

الله (٢٠٠٨) ، ودراسات تناولت عينة من مرحلة الدراسات العليا مثل دراسة Larson (1992) .

– استفادت الباحثتان من ذلك في اختيار المرحلة التي سيطبق فيها البحث وكذلك عدد عينة البحث .

٣- بالنسبة للنتائج :

توصلت دراسة Klassen & Kuzucu (2009) ،أزريق وجرادرت (٢٠١٣) ، السلمي (٢٠١٥) إلى وجود ارتباط دال بين التسويف الأكاديمي وفعالية الذات ، وأن هناك لتأثيرات السلبية الملحوظة لمعتقدات فعالية الذات على التسويف، فالأفراد أصحاب الفعالية الذاتية المرتفعة أقل ميلا للتسويف كما في دراسة Haycock et al. (1998) ، Seo (2009) .

وتوصل أحمد (2008) إلى أن طلبة كلية اللغة العربية لديهم تلكؤ أعلى من طلبة كلية الشريعة، وأن هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الرضا عن الدراسة والإنجاز الأكاديمي ، وأن هناك فروق بين المرتفعي ومنخفضى التسويف الأكاديمي في فعالية الذات والدافعية للانجاز كما في دراسة شريت وعبد الله (٢٠٠٨) ، Klassen et al.(2010) ، وأن الطلاب الذين يعتقدون بمنفعة التسويف الأكاديمي كانوا أكثر تسوفاً مقارنة بالطلبة الذين يعتقدون بفعالية الذات ، كما أن الطلاب الأصغر سناً يمتازون بالتسويف الفعال بينما الطلاب الأكبر سناً يمتازون بالتسويف الأكاديمي كما في دراسة Cao(2012) .

وتوصل Larson (1992) ، Windy & Saskia (2010) إلى أن البرنامج المعرفي السلوكي فعال في زيادة وقت الاستذكار وزيادة مهارات إدارة الوقت، ورفع الأداء الأكاديمي ، خفض مستوي التلكؤ الأكاديمي واستمرار التحسن لمدة أربعة أشهر بعد التدريب، وتحسين للاتجاه نحو التعلم التعاونى ، وأنه مفيد للاشخاص الذين يعانون من مشاكل ناجمة عن التسويف الأكاديمي كما في دراسة Carlbring & Rozental (2013).

وفى ضوء ما سبق ، تم صياغة فروض البحث الحالي على النحو الاتى :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على "مقياس التسويف الأكاديمي" عقب التدريب مباشرة لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على "مقياس فعالية الذات الأكاديمية" عقب التدريب مباشرة لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على "مقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي" عقب التدريب مباشرة لصالح المجموعة التجريبية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الأداء على "مقياس التسويف الأكاديمي " في القياسين البعدي والتتبعي.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الأداء على "مقياس فعالية الذات الأكاديمية " في القياسين البعدي والتتبعي.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الأداء على " مقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي " في القياسين البعدي والتتبعي.

العينة والإجراءات :

المنهج المستخدم في البحث :

ينتمي البحث الحالي إلى فئة البحوث شبه التجريبية التي تهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو برنامج معرفي سلوكي على (ثلاثة متغيرات تابعة) وهي التسويف الأكاديمي ، وفعالية الذات الأكاديمية، والدافعية للإنجاز الأكاديمي.

١- العينة التمهيدية :

استخدمت الباحثتان العينة التمهيدية بهدف تقنين أدوات البحث الحالي، وبلغ قوامها (٣١) طالبة، تم اختيارهن بصورة عشوائية من طالبات كلية التربية (قسم التربية الخاصة) بجامعة الطائف، وقد تم ذلك الاختيار في العام الدراسي

١٤٣٨/١٤٣٧ هـ ، وتراوحت اعمارهن الزمنية بين (٢٥٢-٢٧٦) شهرًا، بانحراف معياري (٧.٢) شهرًا .

٢- العينة الأساسية :

تكونت عينة البحث الأساسية من (١٢) طالبة من ذوات صعوبات التعلم (بقسم التربية الخاصة) بكلية التربية بالطائف، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (ن= ٨ طالبات) ، والأخرى ضابطة (ن=٤ طالبات)، وتراوحت اعمارهن الزمنية ما بين (٢٥٢-٢٧٦) شهرًا، بمتوسط (٢٦٤ شهرًا)، وانحراف معياري (١٠.٢ شهرًا).

٣- خطوات اختيار عينة البحث الأساسية :

تم إجراء البحث بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بالطائف على (١٢) طالبة من ذوات صعوبات التعلم، ومرت عملية التشخيص بعدة مراحل وفقًا لمحكات تشخيص صعوبات التعلم يمكن توضيحها كمايلي:

محك التباعد :

- تحديد الطالبات الحاصلات على درجات أقل من متوسط قريناتهم في جميع اختبارات الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ ، والفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٦ /١٤٣٧هـ ، وبلغ عددهن (٢١) طالبة .

- تطبيق مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء تعريب وتقنين/ حنوره (٢٠٠١) ، على (٢١) طالبة فتم استبعاد (٥) طالبات حصلن على درجات أقل من (٩٠) وطالبتين حصلتا على درجات أعلي من (١١٠) درجة ، فأصبح عدد الطالبات (١٤) طالبة .

محك الاستبعاد :

- لم يتم استبعاد أي طالبة ممن سبق تحديدهن، نظرًا لعدم وجود أي طالبة تعاني من أي إعاقات أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية وذلك بالرجوع إلي الدعم الطلابي بالجامعة .

-تطبيق مقياس الخصائص السلوكية لذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية (اعداد الباحثتان)على (١٤) طالبة اللاتي سبق تحديدهن، ولم يتم استبعاد أي طالبة نظرًا لوقوع درجاتهن في الارباع الأعلى من درجات المقياس .

– رفضت طالبتان الاشتراك في البرنامج فأصبح عدد العينة النهائي (١٢) طالبة من ذوات صعوبات التعلم، تم تقسيمهن إلى (٨) طالبات بالمجموعة التجريبية ، و(٤) طالبات بالمجموعة الضابطة .

للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في المتغيرات التالية: العمر الزمني، والذكاء، ومقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية، ومقياس الدافعية للانجاز الأكاديمي، تم استخدام اختبار مان وتني(U) لمجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١) نتائج حساب قيمة "U" لمتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات البحث في القياس القبلي

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ٨		المجموعة الضابطة ن = ٤		U	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
العمر الزمني	٦.٧٥	٥٤	٦.٠٠	٢٤.٠٠	١٤.٠٠	٠.٣٤٦	غير دالة
الذكاء	٦.٥٠	٥٢	٦.٥٠	٢٦.٠٠	١٦.٠٠	٠.٠٠٠	غير دالة
التسويف الأكاديمي	٦.٥٠	٥٢.٠٠	٦.٥٠	٢٦.٠٠	١٦.٠٠	٠.٠٠٠	غير دالة
فعالية الذات الأكاديمية	٦.١٨	٥٤.٠٠	٥.٨٨	٢٣.٠٠	١٣.٥٠	٠.٤٢٩	غير دالة
الدافعية للانجاز الأكاديمي	٧.٠٠	٥٦.٠٠	٥.٥٠	٢٢.٠٠	١٢.٠٠	٠.٦٨٩	غير دالة

يتضح من الجدول السابق: أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على العمر الزمني والذكاء والتسويف الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية والدافعية للانجاز الأكاديمي في القياس القبلي، مما يعنى أن هناك تكافؤ مناسب بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة.

أدوات البحث :

١– مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة) – تعريب وتقنين/ حنوره (٢٠٠١)

أ–**وصف المقياس:** يعتبر مقياس ستانفورد بينيه (طـــ٤) من أكثر مقاييس الذكاء استخدامًا، ويتضمن ثلاثة محاور(القدرات المتبلورة – قدرات السيولة التحليلية – الذاكرة قصيرة المدى) تتضمن أربعة مجالات(الاستدلال اللفظى – الاستدلال الكمى – الاستدلال التجريدي–الذاكرة قصيرة)، وبالنسبة للمرحلة العمرية فإنه يطبق من سن (٢–٧٠) سنة ، وتوجد بطارية للمسح السريع تتضمن أربعة اختبارات هى (المفردات، ذاكرة الخرز، الرياضيات، تحليل النمط)، وتستخدم هذه البطارية فى

الحالات التى تحتاج إلى سرعة فى الكشف عن ذكاء فرد أو عدد من الأفراد ، كما تستخدم بصورة أكبر إذا تم قياس ذكاء الأفراد من قبل، وتحتاج إلى التأكيد على نسبة ذكاء هؤلاء الأفراد، ويمكن عرض تلك الاختبارات بإيجاز فيما يلى:

١- اختبار المفردات اللغوية:

يتكون هذا الاختبار من جزئين، الأول عبارة عن مجموعة صور يطلب من المفحوص أن يسميها ، والثاني عبارة عن مفردات يطلب من المفحوص أن يقدم تعريفًا لكل منها، ويستمر تقديم الاختبار إلى أن يفشل المفحوص فى الإجابة عن ثلاثة بنود على الأقل فى مستويين متتاليين.

٢- اختبار ذاكرة الخرز:

يعتمد على مجموعة من الأدوات عبارة عن قطع ذات أشكال على هيئة كرة وطبق وأنبوبة وقمع ذات ألوان مختلفة (الأبيض والأزرق والأحمر) مع قاعدة يثبت عليها حامل ويطلب من المفحوص بعد أن تعرض عليه صورة مرسوم عليها شكل يضم بعض تلك القطع استخدام المواد المقدمة إليه لتصميم شكل مماثل على الحامل وذلك بعد إخفاء الصورة التى عرضت عليه ، ويستمر تقديم الاختبار حتى يفشل المفحوص فى الإجابة عن مستويين متتاليين.

٣- اختبار الرياضيات:

يعتمد على معرفة مبادئ الرياضيات البسيطة وهو مكون من مجموعة من المسائل الرياضية تندرج فى الصعوبة ويستمر تقديم الاختبار حتى يفشل المفحوص فى الإجابة عن ثلاث مسائل على الأقل فى مستويين متتاليين.

٤- اختبار تحليل النمط:

يتضمن بنودًا للإدراك البصرى وفهم مكونات الصورة وحركتها وتكوينها، ويستمر تقديم الاختبار حتى يفشل المفحوص فى الإجابة عن مستويين متتاليين حنوره (٢٠٠١، ٨).

ب- الكفاءة السيكومترية للمقياس:

- فى البيئة العربية:

صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس فى البيئة العربية من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات العينة في مقياس ستانفورد بينية الصورة الرابعة(تعريب حنورة)، ودرجاتهن في بطارية مكونة من مقاييس ذكاء مقننة هى "مقياس رسم الرجل، ومقياس المتاهات لبورتيوس، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، ومقياس بينيه (طـــ٣)" ، وقد أشارت النتائج إلى وجود مؤشرات عالية على صدق المقياس فى البيئة العربية، وهو ما تأكد من خلال دراسة ارتقاء درجات اختبارات المقياس مع تقدم العمر، كما أبرز التحليل العاملى لمكونات المقياس وضوحًا كافيًا حول ترابط اختبارات كل مجال من مجالات المقياس مع بعضها البعض ، وهو ما يشير إلى التأكد من الصدق العاملى للمقياس (حنوره ، ٢٠٠١: ١١٧-١٢١)، ونظرًا لاستخدامه علي نطاق واسع في الكثير من البحوث والدراسات في البيئة العربية خاصة في المملكة العربية السعودية أطمئنت الباحثتان لصدقه.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس على عينات متنوعة من حيث العمر فى عدد من البلاد العربية منها مصر وبعض بلاد الخليج العربى منها الكويت ، وذلك بعدة طرق منها إعادة اجراء الاختبار ، ومعادلة كيودر ريتشاردسون ، ومعادلة جتمان ، وقد ثبت منها جميعها أن اختبارات المقياس على درجة عالية من الثبات.

٢- مقياس الخصائص السلوكية لذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية (إعداد الباحثتين)

يهدف المقياس إلى الكشف عن الطالبات ذوات صعوبات التعلم اللاتي يتواتر لديهن ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات التعلم .

وصف المقياس :

لبناء المقياس قامت الباحثتان بالاطلاع على مجموعة من المقاييس المعدة لقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية مثل الحارثي (٢٠٠٩)

.

يتكون المقياس من (٣٠)عبارة، وغير محدد الزمن، ويطبق بطريقة فردية أو جماعية، وتكلف الطالبة بالإجابة عن جميع الأسئلة .

تقدير الدرجات :

يتم توزيع الدرجات كما يلى (أبدًا = ١، نادرًا = ٢، غالبًا = ٣ ، دائمًا = ٤) أي أن النهاية العظمى هى (١٢٠) درجة ، وتدل الدرجة المرتفعة على المستوى المرتفع من صعوبات التعلم لدى الطالبة، والعكس صحيح، وتُعتبر الطالبة الحاصلة على درجة (٣٠ فأقل لا تعاني من أي صعوبات)، (من٣١ إلى ٦٠ صعوبات خفيفة)، (من٦١ إلى ٩٠ صعوبات متوسطة)، (اكثر من ٩١ صعوبات شديدة) .

صدق المقياس : تم حساب صدق المقياس باستخدام:

– صدق المحكمين: تم عرض المقياس على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوى والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف، وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول مدى ملائمة العبارات للخصائص السلوكية لذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية، ومدى ملاءمة عبارات المقياس لطبيعة العينة وخصائصها، ومدى ارتباط عبارات المقياس ارتباطًا مباشرًا بصعوبات التعلم، والجدول التالي يوضح مدى اتفاق السادة المحكمين على كل سؤال من أسئلة المقياس.

جدول (٢) يوضح مدي اتفاق السادة المحكمين على كل سؤال من أسئلة المقياس

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	٨٨.٩	٧	٧٧.٨	١٣	١٠٠	١٩	٧٧.٨	٢٥	٨٨.٩
٢	٨٨.٩	٨	١٠٠	١٤	١٠٠	٢٠	٨٨.٩	٢٦	٨٨.٩
٣	١٠٠	٩	١٠٠	١٥	٨٨.٩	٢١	١٠٠	٢٧	٨٨.٩
٤	١٠٠	١٠	١٠٠	١٦	٨٨.٩	٢٢	١٠٠	٢٨	١٠٠
٥	١٠٠	١١	٧٧.٨	١٧	٨٨.٩	٢٣	١٠٠	٢٩	١٠٠
٦	٨٨.٩	١٢	٧٧.٨	١٨	٧٧.٨	٢٤	٧٧.٨	٣٠	١٠٠

وتم عمل التعديلات التي أشار إليها المحكمين وعُرض عليهم المقياس مرة أخرى، وأتفق المحكمون على ملاءمة عبارات المقياس بعد إجراء التعديلات اللازمة، وصلاحيته لقياس الخصائص السلوكية لذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية .

– صدق المحك الخارجي: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات طالبات العينة التمهيدية (ن= ٣١طالبة) فى مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية للمرحلة الجامعية – إعداد/ الحارثي (٢٠٠٩) ودرجاتهن فى مقياس الخصائص السلوكية

لذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية(اعداد الباحثتين)، وقد وجد أنه يمثل (٠.٧٥) وهو دال عند مستوى (٠.٠١)، وهي تدل على أن المقياس له درجة صدق عالية .

ثبات المقياس:

قامت الباحثتان فى البحث الحالي الحالي بحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين على العينة التمهيدية (ن = ٣١ طالبة)، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٢)، وهى قيمة مقبولة علميًا مما يدل على ثبات المقياس وتدعو إلى الثقة فى النتائج التى يتم التوصل اليها.

٣- مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحثتين)

الهدف من المقياس: تحديد سلوك الطالبات اللاتي يتصفن بتأجيل المهام الأكاديمية المطلوبة، والتأخر في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة من بدئها مع وجود شعور بالضيق وعدم الارتياح لتأخرهن في إتمامها.

وصف المقياس : لبناء المقياس قامت الباحثتان بالاطلاع على مجموعة من مقاييس التسويف الأكاديمي مثل مصيلحي والحسيني (٢٠٠٤)، الشرنوبي (٢٠٠٨)، الديب وخليفة (٢٠١٤) .

يتكون المقياس من (٢٧)عبارة ، وغير محدد الزمن، ويطبق بطريقة فردية أو جماعية، وتكلف الطالبة بالإجابة عن جميع الأسئلة .

تقدير الدرجات :

يتم توزيع الدرجات كما يلى (أبدًا = ٤، نادرًا = ٣، غالبًا = ٢ ، دائمًا = ١)، للعبارات الايجابية وهي (٢ ، ٣، ٦، ١٢، ١٤، ٢٣)، و(أبدًا = ١، نادرًا = ٢، غالبًا = ٣ ، دائمًا = ٤) للعبارات السلبية وهي (١، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧) أي أن النهاية العظمى هى (١٠٨) درجة ، وتدل الدرجة المرتفعة على المستوى المرتفع للتسويف لدى الطالبة، والعكس صحيح، وتُعتبر الطالبة الحاصلة على درجة أعلى من (٨١ درجة) الارباع الأعلى أي يكون لديها تسويف أكاديمي .

صدق المقياس : تم حساب صدق المقياس باستخدام:

– صدق المحكمين: تم عرض المقياس على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوى والتربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول مدى ملائمة العبارات للطالبات ذوات التسويف الأكاديمي، ومدى ملاءمة عبارات المقياس لطبيعة العينة وخصائصها، ومدى ارتباط عبارات المقياس ارتباطًا مباشرًا بالتسويف الأكاديمي، والجدول التالي يوضح مدى اتفاق السادة المحكمين على كل سؤال من أسئلة المقياس.

جدول (٣) يوضح مدي اتفاق السادة المحكمين على كل سؤال من أسئلة المقياس

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	١٠٠	٧	٨٨.٩	١٣	٧٧.٨	١٩	٨٨.٩	٢٥	١٠٠
٢	٨٨.٩	٨	٧٧.٨	١٤	٨٨.٩	٢٠	٨٨.٩	٢٦	١٠٠
٣	٧٧.٨	٩	٨٨.٩	١٥	٨٨.٩	٢١	٨٨.٩	٢٧	١٠٠
٤	١٠٠	١٠	١٠٠	١٦	٨٨.٩	٢٢	١٠٠		
٥	١٠٠	١١	١٠٠	١٧	٧٧.٨	٢٣	١٠٠		
٦	٨٨.٩	١٢	١٠٠	١٨	٧٧.٨	٢٤	٧٧.٨		

وتم عمل التعديلات التي أشار إليها المحكمين وعُرض عليهم المقياس مرة أخرى، وأتفقوا على ملاءمة عباراته بعد إجراء التعديلات اللازمة، وصلاحيته لقياس التسويف الأكاديمي.

– صدق المحك الخارجي: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات طالبات العينة التمهيدية (ن= ٣١طالبة) فى مقياس التلكؤ الأكاديمي – إعداد/ الديب وخليفة (٢٠١٤) ودرجاتهن فى مقياس التسويف الأكاديمي(اعداد الباحثتين)، وقد وجد أنه يمثل (٠.٧٨) وهو دال عند مستوى (٠.٠١)، وهي تدل على أن المقياس له درجة صدق عالية .

ثبات المقياس:

قامت الباحثتان فى البحث الحالي الحالي بحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين على العينة التمهيدية (ن = ٣١ طالبة)، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٨)، وهى قيمة مقبولة علميًا مما يدل على ثبات المقياس وتدعو إلى الثقة فى النتائج التى يتم التوصل اليها.

٤- مقياس فعالية الذات الأكاديمية (اعداد الباحثتين)

الهدف من المقياس معرفة تصورات واعتقادات الطالبة في المرحلة الجامعية عن قدرتهن على أداء وإتمام الأنشطة والأعمال المتعلقة بتعلمهن سواء داخل الجامعة أو خارجها.

وصف المقياس :

لبناء المقياس قامت الباحثتان بالاطلاع على مجموعة من مقاييس فعالية الذات الأكاديمية مثل ، عيسي وخليفة (٢٠٠٩)، وأبو غزالة (٢٠١٣)، والسيد وابو الوفا (٢٠١٥) .

يتكون المقياس من (٣١)عبارة ، وغير محدد الزمن، ويطبق بطريقة فردية أو جماعية، وتكلف الطالبة بالإجابة عن جميع الأسئلة .

تقدير الدرجات :

يتم توزيع الدرجات كما يلى (أبدًا = ١، نادرًا = ٢، غالبًا = ٣ ، دائمًا = ٤) ، أي أن النهاية العظمى هى (١٢٤) درجة ، وتدل الدرجة المرتفعة على المستوى المرتفع لفعالية الذات الأكاديمية لدى الطالبة ، والعكس صحيح بالنسبة للعبارات العكسية، وتعتبر الطالبة الحاصلة على درجة أقل من (٣١ درجة) الارباع الأدنى يكون لديها انخفاض في فعالية الذات الأكاديمية .

ويقيس المقياس خمسة أبعاد لفعالية الذات الأكاديمية للتلميذ ، وهي:

١- "**الرغبة فى التفوق**" : ويتمثل فى العبارات (١،٤،٧ ، ١٠ ،١٣ ،١٦،١٩، ٢٢ ،٢٥، ٢٨)

٢- "**الثقة بالنفس**" : ويتمثل فى العبارات (٢ ، ٨ ، ١٧ ، ٢١ ، ٢٦).

٣- "**الانتباه فى القاعة**":ويتمثل فى العبارات (٣ ، ١١ ، ٢٠ ، ٢٣ ، ٢٩).

٤- "**تنظيم الذات**":ويتمثل فى العبارات (٥ ، ١٤ ، ٢٤ ، ٢٧ ، ٣٠ ، ٣١).

٥- "**التعامل مع المحاضر**" : ويتمثل فى العبارات(٦ ، ٩ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٨).

صدق المقياس :

لحساب الصدق تم استخدام:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوى والتربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، وطلب من كل منهم إبداء

الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات فى كل بُعد من الابعاد، والجدول التالي يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على كل سؤال من أسئلة المقياس:

جدول (٤) النسب المئوية لاتفاق أراء السادة المحكمين علي كل سؤال من أسئلة المقياس

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	٨٨.٩	٨	١٠٠	١٥	١٠٠	٢٢	٨٨.٩	٢٩	١٠٠
٢	١٠٠	٩	١٠٠	١٦	١٠٠	٢٣	١٠٠	٣٠	١٠٠
٣	١٠٠	١٠	١٠٠	١٧	٧٧.٨	٢٤	١٠٠	٣١	١٠٠
٤	٧٧.٨	١١	٧٧.٨	١٨	٧٧.٨	٢٥	٧٧.٨		
٥	٨٨.٩	١٢	٨٨.٩	١٩	١٠٠	٢٦	٨٨.٩		
٦	٨٨.٩	١٣	٨٨.٩	٢٠	١٠٠	٢٧	٨٨.٩		
٧	٧٧.٨	١٤	٨٨.٩	٢١	١٠٠	٢٨	٨٨.٩		

وتم عمل التعديلات التي أشار إليها المحكمين وعُرض عليهم المقياس مرة أخرى، وأتفق المحكمون على ملاءمة عبارات المقياس بعد إجراء التعديلات اللازمة، وصلاحيته لقياس فعالية الذات الأكاديمية.

– **صدق المحك:** تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات العينة التمهيدية (ن= ٣١ طالبة) فى مقياس فعالية الذات– إعداد/ عيسى وخليفة (٢٠٠٩)، ودرجاتهن فى مقياس فعالية الذات الأكاديمية (اعداد الباحثتين)، وقد وجد أنه يمثل (٠.٦٩) وهو دال عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى أن المقياس الحالى له درجة صدق مرتفعة.

ثبات المقياس:

قامت الباحثتان فى البحث الحالي الحالي بحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين على العينة التمهيدية (ن = ٣١ طالبة)، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل(٠.٧٤)، وبلغت قيمة معامل الثبات للابعاد (الرغبة في التفوق، الثقة بالنفس، الانتباه في القاعة، تنظيم الذات، التعامل مع المحاضر)على الترتيب (٠.٧٦، ٠.٦٣، ٠.٨١، ٠.٦٧، ٠.٧١) وهى قيم مقبولة علميًا مما يدل على ثبات المقياس وأبعاده ويدعو إلى الثقة فى النتائج التى يتم التوصل اليها.

٥– مقياس الدافعية للانجاز الأكاديمي (اعداد الباحثتين)

الهدف من المقياس معرفة مدى مثابرة الطالبات وقوة عزيمتهن خلال تحقيق أو بلوغ نجاح فى شئ معين يتعلق بنجاحهن .

وصف المقياس :

لبناء المقياس قامت الباحثتان بالاطلاع على مجموعة من مقاييس الدافعية للانجاز الأكاديمي مثل لطف الله (٢٠٠٥)، عيسى وخليفة (٢٠٠٩) .

ويتكون المقياس فى صورته النهائية من (٢٤) عبارة ، وأمام كل عبارة أربعة اختيارات (دائمًا – غالبًا – نادرًا – أبدًا) ، ويكون على الطالبة اختيار الإجابة المناسبة لها.

ويقيس المقياس أربعة أبعاد للدافعية للانجاز الأكاديمي ، وهى :

١- **المثابرة** : ويتمثل فى العبارات (٢ ، ٦ ، ١١ ، ١٦ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٣)

٢- **الاهتمام بالتميز** : ويتمثل فى العبارات (١ ، ٥ ، ١٠ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٤)

٣- **المنافسة** : ويتمثل فى العبارات (٣ ، ٧ ، ١٢ ، ١٧ ، ٢٢)

٤- **بذل الجهد** : وتتمثل فى العبارات(٤ ، ٨ ، ٩ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٨)

والمقياس غير محدد الزمن، ويطبق بطريقة فردية أو جماعية ، وتكلف الطالبة بالإجابة عن جميع الأسئلة .

تقدير الدرجات :

يتم توزيع الدرجات كما يلى (أبدًا = ١ ، نادرًا = ٢ ، غالبًا = ٣ ، دائمًا = ٤) أي أن النهاية العظمى هى (٩٦) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى الدافعية للانجاز الأكاديمي لدى الطالبة، والعكس صحيح، وتعتبر الطالبة الحاصلة على درجة أقل من (٢٤ درجة) الارباع الأدنى يكون لديها انخفاض في الدافعية للانجاز الأكاديمي.

صدق المقياس :

تم حساب صدق المقياس باستخدام :

- **صدق المحكمين:** حيث عُرض على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوى والتربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات التابعة لكل بعد من الأبعاد، والجدول التالي يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على كل سؤال من أسئلة المقياس .

جدول (٥) النسب المئوية لاتفاق أراء السادة المحكمين علي كل سؤال من أسئلة المقياس

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	١٠٠	٧	٧٧.٧	١٣	١٠٠	١٩	١٠٠
٢	١٠٠	٨	٧٧.٧	١٤	٧٧.٧	٢٠	٨٨.٨
٣	١٠٠	٩	٧٧.٧	١٥	٧٧.٧	٢١	٨٨.٨
٤	٧٧.٧	١٠	١٠٠	١٦	٨٨.٨	٢٢	١٠٠
٥	٨٨.٨	١١	١٠٠	١٧	١٠٠	٢٣	١٠٠
٦	٨٨.٨	١٢	١٠٠	١٨	١٠٠	٢٤	١٠٠

وتم عمل التعديلات التي أشار إليها المحكمين وعُرض عليهم المقياس مرة أخرى، وأتفقوا على ملاءمة عباراته بعد إجراء التعديلات اللازمة، وصلاحية المقياس لقياس الدافعية للانجاز الأكاديمي.

- **صدق المحك:** تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات العينة التمهيدية (ن= ٣١ طالبة) فى مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي – إعداد/ عيسى وخليفة (٢٠٠٩) ودرجاتهن في مقياس الدافعية للانجاز الأكاديمي(اعداد الباحثتين)، وقد وجد أنه يمثل (٠.٧١) وهو دال عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى أن المقياس الحالى له درجة صدق مرتفعة.

ثبات المقياس:

قامت الباحثتان فى البحث الحالي بحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين على العينة التمهيدية (ن =٣١طالبة) وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٧٢)، وبلغت قيمة معامل الثبات للأبعاد (المثابرة ، الاهتمام بالتميز ، المنافسة ، بذل الجهد) على الترتيب (٠.٧٥، ٠.٦٦، ٠.٨١، ٠.٧٣) وهى قيم مقبولة علميًا مما يدل على ثبات المقياس والابعاد ويدعو إلى الثقة فى النتائج التى يمكن التوصل اليها.

٦- البرنامج المعرفي السلوكي لخفض التسويف الأكاديمي وتحسين فعالية الذات الأكاديمية والدافعية للانجاز الأكاديمي(إعداد الباحثتين)

الهدف العام للبرنامج :

يهدف البرنامج إلي خفض درجة التسويف الأكاديمي وتحسين كل من الدافعية للانجاز الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم .

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

- أن تكتسب الطالبات ذوات صعوبات التعلم مهارات الدعم الاجتماعي من الزميلات.
- أن يتحسن فهم الطالبة الداخلي مما ينتج عنه تصور وفهم جديد .
- أن تحدد الطالبة الأفكار السلبية ، وتولد الأفكار الإيجابية.
- أن تؤدي الطالبة الواجبات المنزلية المكلفة بها، وتتحدي الأفكار السلبية التي تعيقها عن أداء الواجب المنزلي .
- أن تكتسب الطالبة سلوكيات ايجابية، وتقلل من السلوكيات الخاطئة أو السلبية.
- أن يقل القلق والغضب والخوف والتوتر لدى الطالبة.
- أن تكرر الطالبة السلوكيات الايجابية.
- أن تكتسب الطالبة مهارات حل المشكلة .
- أن تكتسب الطالبة مهارات النجاح.
- أن تكتسب الطالبة مهارات التواصل الايجابي مع الآخرين.
- أن تكتسب الطالبة مهارات تنظيم الذات.
- أن تكتسب الطالبة مهارات ادارة الوقت.
- أن تعدل الطالبة العبارات السلبية إلى عبارات ايجابية.
- أن تكتسب الطالبة مهارة ضبط الذات.
- أن تكتسب الطالبة مهارة وضع أهداف واقعية.
- أن تكتسب الطالبة مهارة التفكير الايجابي.
- أن تكتسب الطالبة مهارة الاستقلال الذاتي.
- أن تكتسب الطالبة القدرة على تغيير الاستجابة تبعا لتغير الموقف .
- أن يقل الخوف من الفشل في انجاز المهام لدى الطالبة
- أن تكتسب الطالبة مهارة اتخاذ القرار.

محتوى البرنامج :

يتمثل محتوى البرنامج في مجموعة من الجلسات التي تنقسم إلى قسمين الأول منها ثلاث جلسات اعلامية الهدف منها توضيح البرنامج التدريبي وأهدافه، والقسم

الثاني جلسات تنفيذية عبارة عن عشرين جلسة تدريبية تنفيذية وقد تم ذلك في المراحل التالية :

المرحلة الأولي (ثلاث جلسات إعلامية) تم خلالها:

– التعارف بين الباحثتين وطالبات المجموعة التجريبية وبين الطالبات بعضهن البعض، وإيجاد جو من الألفة والود وتكوين علاقات جيدة بينهن، وإزالة أي مشاعر للرهبة أو الخوف أو الخجل .

– رفع الروح المعنوية للطالبات وتعريفهن بأهداف البرنامج والمصطلحات المستخدمة فيه (التسويف الأكاديمي – الدافعية للانجاز الأكاديمي – فعالية الذات الكاديمية)

– تشويق الطالبات للاشتراك في البرنامج .

المرحلة الثانية (عشرون جلسة تدريبية تنفيذية)

تم تطبيق فنيات البرنامج المعرفي السلوكي بهدف خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين الدافعية للانجاز الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية (من الجلسة الرابعة إلي الجلسة الثالثة والعشرون)

مرحلة التقييم :

تهدف هذه المرحلة إلى تقييم أثر التدريب على البرنامج المعرفي السلوكي في خفض التسويف الأكاديمي من خلال مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحثتين)، ومعرفة مدي التحسن في الدافعية للإنجاز بتطبيق مقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي (إعداد الباحثتين)، وفعالية الذات بتطبيق مقياس فعالية الذات الأكاديمية (إعداد الباحثتين) بعد انتهاء البرنامج .

مرحلة القياس التتبعي :

يتم فيها تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحثتين)، ومقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي(إعداد الباحثتين)، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية (إعداد الباحثتين) ومقارنة درجات الطالبات في المجموعة التجريبية بدرجاتهن في القياس البعدي لمعرفة مدي استمرارية أثر التدريب على البرنامج المعرفي السلوكي في خفض التسويف الأكاديمي، وتحسين الدافعية للإنجاز الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية، وذلك بعد مرور شهر من انتهاء الجلسات .

ج- وصف البرنامج :

يتكون البرنامج في صورته النهائية من (٢٣) جلسة تدريبية يمكن إيجازها في الجدول التالي :

جدول رقم (٦) ملخص جلسات البرنامج

م		عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات
١		إعلامية	التعارف ، والتعريف بأهداف التدريب	المناقشة والحوار
٢			أن تعرف الطالبات بمفهوم التسويف الأكاديمي وأسبابه، وعواقبه، وكيفية تخفيف حدته.	
٣			أن تعرف الطالبات بمفهوم فعالية الذات الأكاديمية ، ومفهوم الدافعية للإنجاز الأكاديمي	
٤	تدريبية تنفيذية	الدعم الاجتماعي	أن تكتسب الطالبات ذوات صعوبات التعلم مهارات الدعم الاجتماعي من الزميلات .	المحاضرة – المناقشة – التعزيز – النمذجة – لعب الأدوار – الواجب المنزلي – اعطاء التعليمات – التغذية الراجعة
٥		المناقشة الجماعية	أن تحسن فهم الطالبة الداخلي مما ينتج عنه تصور وفهم جديد	
٦		تحدي الأفكار السلبية	أن تحدد الطالبة الأفكار السلبية ، وتولد الأفكار الإيجابية	
٧		الواجبات المنزلية	أن تؤدي الطالبة الواجبات المنزلية المكلفة بها، وتتحدي الأفكار السلبية التي تعيقها عنه	
٨		النمذجة	أن تكتسب الطالبة سلوكيات إيجابية ، وتقلل من السلوكيات الخاطئة أو السلبية	
٩		الإسترخاء	أن يقل القلق والغضب والخوف والتوتر لدى الطالبة	
١٠		التعزيز	أن تكرر الطالبة السلوكيات الايجابية	
١١		حل المشكلة	أن تكتسب الطالبة مهارات حل المشكلة	
١٢		مهارات النجاح	أن تكتسب الطالبة مهارات النجاح	
١٣		مهارات التواصل	أن تكتسب الطالبة مهارات التواصل الايجابي مع الآخرين	
١٤		تنظيم الذات	أن تكتسب الطالبة مهارات تنظيم الذات	
١٥		إدارة الوقت	أن تكتسب الطالبة مهارات ادارة الوقت	
١٦		تعديل للعبارات السلبية	أن تعدل الطالبة العبارات السلبية إلى عبارات ايجابية .	
١٧		ضبط الذات	أن تكتسب الطالبة مهارة ضبط الذات	
١٨		وضع أهداف واقعية	أن تكتسب الطالبة مهارة وضع أهداف واقعية	
١٩		التفكير الايجابي	أن تكتسب الطالبة مهارة التفكير الايجابي	
٢٠		الاستقلال الذاتي	أن تكتسب الطالبة مهارة الاستقلال الذاتي	
٢١		المرونة الفكرية	أن تكتسب الطالبة القدرة على تغيير الاستجابة تبعا لتغير الموقف .	
٢٢		القلق	أن يقل الخوف من الفشل في انجاز المهام لدى الطالبة	
٢٣		اتخاذ القرار	أن تكتسب الطالبة مهارة اتخاذ القرار	

الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج:

تم التطبيق العملي للبرنامج على مدى (٨) أسابيع ، وتم تطبيق البرنامج بواقع (٣) جلسات أسبوعيًا، ومدة كل جلسة (٥٠) دقيقة وتم ذلك في الفصل الدراسي الأول من

العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨ه حيث تم تطبيق كل جلسة من جلسات البرنامج على طالبات المجموعة التجريبية بكلية التربية جامعة الطائف .

– دور الباحثتان قبل وأثناء الجلسات التدريبية الاعلامية والتنفيذية :

أولا: قبل البرنامج :

– إعداد القاعة التي سيتم فيها التدريب .

– إعداد وتجهيز الأدوات المستخدمة أثناء التدريب .

– تحديد الأهداف التعليمية المرجوة لكل جلسة بوضوح شديد بهدف التعرف على السلوك الذي ينبغي على كل طالبة في المجموعة أن تكون قادرة على أدائه في نهاية الجلسة.

ثانياً : أثناء البرنامج :

– تشجيع كل طالبة على المشاركة .

– مخاطبة كل طالبة باسمها .

– تقديم المدح والدعم دائما للطالبات .

– تلخيص الآراء والمقترحات واقتراح الحلول عند الضرورة .

– تدوين ما لوحظ علي الطالبات بعد أدائهن للمهام المكلفين بها .

– صدق البرنامج :

تم حساب صدق البرنامج من خلال عرضه على تسعة محكمين متخصصين من أساتذة علم النفس التربوي والتربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، وطلب منهم إبداء الرأي حول :

س١: هل تعليمات الجلسات واضحة وكافية ؟

س٢: هل عدد الجلسات كافي ؟

س٣: هل المواقف المستخدمة في الجلسات واضحة وكافية ؟

والجدول التالي يوضح النسب المئوية لاتفاق المحكمين على كل سؤال من الأسئلة السابقة :

جدول (٧) يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين علي أسئلة التحكيم

السؤال	س١	س٢	س٣
نسبة الاتفاق	١٠٠%	٨٨.٨%	٧٧.٧%

وتضمنت أهم اقتراحات السادة المحكمين :

– أن تكون التعليمات التى توجه للطالبة واضحة محددة.

– أن تتضمن الجلسات الأولى جانب معلوماتى عن أهداف التدريب وأهميته، وتوضيح البرنامج المستخدم .

– التأكيد على المشاركة الإيجابية لجميع الطالبات .

وأُخذ بالمقترحات التى قدمت حول هذه الأمور وعدلت بناء على ذلك، وقد اتفق المحكمون على ملاءمة هذه التعليمات بعد إجراء التعديلات اللازمة عليها.

إجراءات البحث :

– الحصول علي موافقة سعادة وكيل جامعة الطائف علي تطبيق البحث .

– تم تحديد العينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم بناء على محكي التباعد والاستبعاد وتطبيق مقياس الخصائص السلوكية لذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية .

– تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي وتم تحديد الطالبات ضمن الارباع الأعلى، ومقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية وتم تحديد الطالبات ضمن الارباع الأدنى في المقياسين .

– تقسيم عينة البحث الكلية (١٢) طالبة إلي مجموعتين إحداهما تجريبية (٨) طالبات والأخري ضابطة (٤) طالبات .

– تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في المتغيرات التالية: العمر الزمني، والذكاء، والتسويف الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية، والدافعية للانجاز الأكاديمي .

– تطبيق جلسات البرنامج (٢٣ جلسة) لمدة ثمان أسابيع تقريبًا بمعدل (ثلاث جلسات) أسبوعيًا، تدريب جماعي، ومدة كل جلسة (٥٠) دقيقة على المجموعة التجريبية .

– القياس البعدي بمقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية علي المجموعتين التجريبية والضابطة .

– بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج ، يتم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية كقياس تتبعي علي المجموعة التجريبية .

نتائج البحث وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على "مقياس التسويف الأكاديمي" عقب التدريب مباشرة لصالح المجموعة التجريبية.**"

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة لبحث دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٨) نتائج حساب قيمة (U) لمتوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاداء على مقياس التسويف الأكاديمي البعدى

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٠.٠٠٠	٢.٧٢٧	٠.٠٠٦
الضابطة	٤	١٠.٥٠	٤٢.٠٠			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاداء على مقياس التسويف الأكاديمي، وهى دالة وموجبة عند مستوى (٠.٠٥) لصالح طالبات المجموعة التجريبية، مما يؤكد علي فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في خفض حدة التسويف الأكاديمي لدى طالبات المجموعة التجريبية عند مقارنة أدائهن بأداء طالبات المجموعة الضابطة .

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على "مقياس فعالية الذات الأكاديمية" عقب التدريب مباشرة لصالح المجموعة التجريبية .**"

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثتان باستخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة لبحث دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٩) نتائج حساب قيمة (U) لمتوسطى رتب المجموعتين التجريبية والضابطة فى الأداء على مقياس فعالية الذات الأكاديمية البعدى

البعد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	مستوى الدلالة
المثابرة	التجريبية	٨	٨.٥٠	٦٨.٠٠	٠.٠٠٠	٢.٧٣٧	٠.٠٠٦
	الضابطة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠			
الاهتمام بالتميز	التجريبية	٨	٨.٥٠	٦٨.٠٠	٠.٠٠٠	٢.٧٣٢	٠.٠٠٦
	الضابطة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠			
المنافسة	التجريبية	٨	٨.٥٠	٦٨.٠٠	٠.٠٠٠	٢.٧٦١	٠.٠٠٦
	الضابطة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠			
بذل الجهد	التجريبية	٨	٨.٥٠	٦٨.٠٠	٠.٠٠٠	٢.٧٣٢	٠.٠٠٦
	الضابطة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	٨	٨.٥٠	٦٨.٠٠	٠.٠٠٠	٢.٧٢٧	٠.٠٠٦
	الضابطة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مقياس ابعاد فعالية الذات الأكاديمية والدرجة الكلية لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وهى دالة وموجبة عند مستوى (٠.٠٥) لصالح طالبات المجموعة التجريبية، مما يؤكد علي أن المجموعة التجريبية استفادت من التدريب على البرنامج المعرفي السلوكي والذي لم تحصل عليه طالبات المجموعة الضابطة.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على "مقياس الدافعية للانجاز الأكاديمي" عقب التدريب مباشرة لصالح المجموعة التجريبية .**"

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثتان باستخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة لبحث دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٠) نتائج حساب قيمة (U) لمتوسطى رتب المجموعتين التجريبية والضابطة فى الأداء على مقياس الدافعية للانجاز الأكاديمي البعدى

البعد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الرغبة في التفوق	التجريبية	٨	٨.٥٠	٦٨.٠٠	٠.٠٠٠	٢.٧٣٢	٠.٠٠٦
	الضابطة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠			
الثقة بالنفس	التجريبية	٨	٨.٥٠	٦٨.٠٠	٠.٠٠٠	٢.٧٦١	٠.٠٠٦
	الضابطة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠			
الانتباه في المحاضرة	التجريبية	٨	٨.٥٠	٦٨.٠٠	٠.٠٠٠	٢.٧٣٢	٠.٠٠٦
	الضابطة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠			
تنظيم الذات	التجريبية	٨	٨.٥٠	٦٨.٠٠	٠.٠٠٠	٢.٧٥٦	٠.٠٠٦
	الضابطة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠			
التعامل مع المحاضر	التجريبية	٨	٨.٥٠	٦٨.٠٠	٠.٠٠٠	٢.٧٢٧	٠.٠٠٦
	الضابطة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	٨	٨.٥٠	٦٨.٠٠	٠.٠٠٠	٢.٧٨٧	٠.٠٠٦
	الضابطة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أبعاد مقياس الدافعية للانجاز الاكاديمي والدرجة الكلية لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وهى دالة وموجبة عند مستوى (٠.٠٥) لصالح طالبات المجموعة التجريبية، مما يؤكد علي أن طالبات المجموعة التجريبية استفدن من التدريب على البرنامج المعرفي السلوكي والذي لم تحصل عليه طالبات المجموعة الضابطة.

نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض على أنه:"**لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية عقب التدريب مباشرة وخلال القياس التتبعي في الأداء على "مقياس التسويف الأكاديمي"**.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لبحث دلالة الفروق بين رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية عقب التدريب مباشرة، ورتب درجاتهن خلال القياس التتبعي، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١١) يوضح نتائج (Z) اتجاه فروق متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية عقب التدريب مباشرة ورتب درجاتها خلال القياس التتبعي على مقياس التسويف الأكاديمي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
البعدي التتبعي	الرتب السالبة	١	٢.٥٠	٢.٥٠	٠.٩٢١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢.٥٠	٧.٥٠		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٨				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية عقب التدريب مباشرة، ورتب درجاتهن خلال القياس التتبعي في التسويف الأكاديمي في الدرجة الكلية، مما يشير إلي استمرارية فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في القياس التتبعي لدى طالبات المجموعة التجريبية

نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض على أنه:"**لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية عقب التدريب مباشرة وخلال القياس التتبعي في الأداء على "مقياس فعالية الذات الأكاديمية"**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لبحث دلالة الفروق بين رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية عقب التدريب مباشرة، ورتب درجاتهن خلال القياس التتبعي، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٢) نتائج (Z) اتجاه فروق متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي على الدرجة الكلية وأبعاد مقياس فعالية الذات الأكاديمية

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الرغبة في التفوق	الرتب السالبة	١	٢.٥٠	٢.٥٠	١.٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢.٥٠	٧.٥٠		
	الرتب	٤				
	المجموع	٨				
الثقة بالنفس	الرتب السالبة	٥	٤.٠٠	٢٠.٠٠	١.١٣٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٤.٠٠	٨.٠٠		
	الرتب	١				
	المجموع	٨				
الانتباه في المحاضرة	الرتب السالبة	١	٢.٠٠	٢.٠٠	١.١٣٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢.٦٧	٨.٠٠		
	الرتب	٤				
	المجموع	٨				
تنظيم الذات	الرتب السالبة	٣	٣.٠٠	٩.٠٠	٠.٤٤٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٣.٠٠	٦.٠٠		
	الرتب	٣				
	المجموع	٨				
التعامل مع المحاضر	الرتب السالبة	٢	٤.٠٠	٨.٠٠	٠.٥٥٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٣.٢٥	١٣.٠٠		
	الرتب	٢				
	المجموع	٨				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٣	٤.٦٧	١٤.٠٠	٠.٥٦٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٤.٤٠	٢٢.٠٠		
	الرتب	٠				
	المجموع	٨				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أبعاد مقياس فعالية الذات الأكاديمية والدرجة الكلية لدى طالبات المجموعة التجريبية عقب التدريب مباشرة، ورتب درجاتهن خلال القياس التتبعي، مما يشير إلي استمرارية فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في القياس التتبعي لدى طالبات المجموعة التجريبية .

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض على أنه: "**لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية عقب التدريب مباشرة وخلال القياس التتبعي في الأداء على "مقياس الدفعية للانجاز الأكاديمي** "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لبحث دلالة الفروق بين رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية عقب التدريب مباشرة ، ورتب درجاتهن خلال القياس التتبعي، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٣) نتائج (Z) اتجاه فروق متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي على الدرجة الكلية وأبعاد مقياس الدافعية للانجاز الأكاديمي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الرغبة في التفوق	الرتب السالبة	٢	٣.٠٠	٦.٠٠	٠.٣٧٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢.٠٠	٤.٠٠		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٨				
الثقة بالنفس	الرتب السالبة	١	٢.٠٠	٢.٠٠	٠.٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢.٠٠	٤.٠٠		
	الرتب المتساوية	٥				
	المجموع	٨				
الانتباه في المحاضرة	الرتب السالبة	٣	٣.٠٠	٩.٠٠	٠.٤٤٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٣.٠٠	٦.٠٠		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٨				
تنظيم الذات	الرتب السالبة	٢	٢.٠٠	٤.٠٠	٠.٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢.٠٠	٢.٠٠		
	الرتب المتساوية	٥				
	المجموع	٨				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢	٣.٠٠	٦.٠٠	٠.٣٧٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢.٠٠	٤.٠٠		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٨				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أبعاد مقياس الدافعية للانجاز الأكاديمي لدى طالبات المجموعة التجريبية عقب التدريب مباشرة، ورتب درجاتهن خلال القياس التتبعي، مما يشير إلي استمرارية فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في القياس التتبعي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

تفسير النتائج:

وترجع الباحثتان انخفاض التسويف الأكاديمي وتحسن كل من فعالية الذات الأكاديمية والدافعية للانجاز الأكاديمي لدى طالبات المجموعة التجريبية إلى الأساليب والفنيات المستخدمة في العلاج المعرفي السلوكي الذي ساعدهن على التوصل إلى منظور جديد لفهم مشكلتهن، كما أسهمت في تعليمهن أن يحددوا ويقيموا أفكارهن وتخيلاتهن وتصحيح ما لديهن من أفكار خطأ أو تشوهات فكرية والحد من عملية استرجاع الأفكار التي تساعد على استمرار المشكلة، ومن ثم تعديل سلوكهن

وطريقتهن في التفكير باستخدام الحوار الداخلي، وتدريبهن علي توجيه التعليمات للذات، مما أدى إلى زيادة قدرتهن على التواصل الجيد والبناء مع المحيطين بهن من أفراد الأسرة وصديقاتهن، وكذلك زيادة كفائتهن وقدرتهن على انجاز المهام، وانخفاض شعورهن بالخوف من الفشل فتزيد ثقتهن بأنفسهن ويزيد سقف طموحاتهن وبالتالي تزيد قدرتهن على التكيف وإدارة وقتهن بصورة صحيحة مما ينعكس ايجابيًا عليهن للحد من التسويف الأكاديمي، وتدريبهن على مراقبة الذات للأفكار والتخيلات السلبية واخراجها من حيز التفكير، وتركز الاساليب العلاجية على الأفكار والمفاهيم والصور الذهنية والاعتقادات والاتجاهات أي ما يسمى بالعملية المعرفية وعلاقتها بالسلوكيات التي يتعامل بها الشخص مع مشاكله، ويبدأ تأثير البرنامج بعد معرفة الأسباب بعملية استبدال تدريجي للأفكار السلبية بالأفكار الايجابية الواقعية، كذلك فإن البرنامج التدريبي خفف من الأعراض التي تسبق التسويف مثل مثل التشاؤم نحو ايجاد حل مرض للمشكلة، وصراع القرار، والخوف من حكم الاخرين، ومن النقد الذاتي، وحسن بعض الصفات مثل السعي نحو الاتقان والتميز، والقدرة على تحمل المسئولية، وتحديد الهدف، والتخطيط لتحقيق الهدف، وتعديل المسار، والتنافس مع الذات وهي صفات يتميز بها ذوي الدافعية المرتفعة للانجاز الأكاديمي، ووجود العلاقة الارتباطية بين فعالية الذات الاكاديمية والدافعية للانجاز الأكاديمي فمعتقدات الفرد عن فعالية ذاته ترتبط ايجابيًا بالدرجة المرتفعة من دافعية الانجاز الاكاديمي والعكس صحيح وتعكس الدرجة المرتفعة للانجاز الأكاديمي معتقدات مرتفعة عن فعالية الذات الأكاديمية وذلك لأن التغذية الراجعة التي تقدم للطالبة والتشجيع المستمر وقدرتها على تحدي الأفكار السلبية وانجاز المهام الموكلة إليها بنجاح، يُعد من مصادر فعالية الذات وارتفاع معتقداتها عن فعالية ذاتها تؤدي إلى ارتفاع درجة الدافعية للانجاز وهذا يتفق مع ما توصل إلية شعراوي (٢٠٠٠)، ودراسة Windy & Saskia (2010)، ودراسة أبو أزريق وجرادرت (٢٠١٣)، ودراسة كل من Rozental & Carlbring (2013)، ودراسة الصبحيين (٢٠١٥) .

وترجع الباحثتان استمرار انخفاض التسويف الأكاديمي وتحسن كل من فعالية الذات الأكاديمية والدافعية للانجاز الأكاديمي لدى طالبات المجموعة التجريبية خلال القياس التتبعي نتيجة التدريب على البرنامج المعرفي السلوكي وما يحتوي عليه من

فنيات تركز على جميع جوانب الشخصية (معرفية، سلوكية، عقلية) وكذلك تركيزه على مهارات كالتدريب على الاسترخاء والتدريب على المهارات الاجتماعية وحل المشكلات والتغلب على القلق والتركيز على الواجبات المنزلية وممارسة الأنشطة جعل الطالبات يشعرن بتحسن الأداء وزيادة الفعالية والدافعية وانجاز المهام في الوقت المحدد، وذلك غير من اتجاهات الزميلات وعضوات هيئة التدريس تجاه الطالبات في المجموعة التجريبية، مما حفزهن على الاستمرار في أداء الأنشطة التي تم التدريب عليها مما أظهر أدائهن خلال القياس التتبعي بنفس المستوى عقب التدريب مباشرة وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من أبو أزريق وجرادرت (٢٠١٣)، ودراسة رضوان (٢٠١٣).

المراجع العربية

ابو ازريق ، محمد و جرادات ، عبد الكريم (٢٠١٣) . أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفعالية الذاتية الأكاديمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٩(١) ، ١٥ – ٢٧ .

أبو زيد، هيثم يوسف راشد (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي، و مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، قسم العلوم التربوية، جامعة البلقاء التطبيقية .

أبو شقة، سعده أحمد ابراهيم (٢٠٠٧). **المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم** . القاهرة: مكتبة النهضة المصرية .

أبو علام ، رجاء محمود (١٩٨٦). **علم النفس التربوي** . القاهرة : دار القلم .

أبو غزال، معاوية. (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. **المجلة الأردنية في العلوم** ، ٨(٢) ، ١٣١– ١٤٩ .

ابو غزالة، معاوية (٢٠١٣) . طلب المساعدة الأكاديمي وعلاقته بالفعالية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، مؤته للبحوث والدراسات، **سلسة العلوم الانسانية والاجتماعية**، ٢٨(٦) ، ٨٥–١٢١.

أحمد ، أحمد محمد صبري (٢٠٠٥). أثر نموذجين للتعلم التعاونى فى فعالية الذات الأكاديمية وفعالية الذات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

أحمد، عطية عطية محمد سيد (٢٠٠٨) . التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدارسة لدى طلاب جامعة الملك خالد. المكتبة الالكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، **http://www.gulfkids.com/pdf/Talaque.pdf** ، **٢٠١٥/١٢/٢٠ م** .

بدوي، منى حسن السيد (٢٠٠١) . أثر برنامج تدريبى فى الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات . **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، ٢٩ ، ١٥١–٢٠٠ .

بو حمامة، جيلالي؛ وعبد الرحيم، أنور رياض؛ والشحومي، عبدالله (٢٠٠٦). علم نفس التعلم والتعليم. الكويت : الأهلية للنشر والتوزيع .

الحارثي، صبحي سعيد عويض (٢٠٠٩). مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الجامعية .**رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

حسانين، السيد الشبراوي أحمد(٢٠٠٣). الفروق بين نمطي سلوك (أ) (ب) في بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة مرحلة الثانوية الأزهرية . **رسالة ماجستيرغير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر .

حنوره ،مصرى عبد الحميد (٢٠٠١). **مقياس بينيه العرب للذكاء** ، ط٤ (المرشد العملي للتطبيق وحساب الدرجات وكتابة التقرير) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

خطاب، ناصر جمال (٢٠٠٨). **تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم** . عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .

الخطيب، جمال (٢٠٠٢). **تعديل السلوك الانساني**. عمان: دار الفلاح .

خليفة ، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠) . **الدافعية للإنجاز**. القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر.

خليل، وائل سيد أحمد (٢٠١٠). أثر التدريب على مهارات ما وراء المعرفة في فعالية الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .

رضوان، سهاد محمد إبراهيم(٢٠١٣). برنامج سلوكي معرفي لخفض التلكؤ الأكاديمي ورفع الكفاءة الأكاديمية لدى المراهقين المعاقين سمعيا. **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

الروسان، فاروق (٢٠٠١). **سيكلوجية الأطفال غير العاديين**، دار الفكر، عمان، ط٥ .

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٦). القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي والتحليل الكيفي، **المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم**، الرياض، السعودية.

سالم، رفقة خليف سليم (٢٠٠٩).علاقة فعالية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية . **مجلة البحوث التربوية والنفسية** ، ٢٣ ، ١٣٤- ١٦٩ .

السرطاوي، زيدان أحمد ؛ والسرطاوي، عبد العزيز مصطفى ؛وخشان، أيمن ابراهيم؛ وابو جودة، وائل موسى(٢٠١١). **مدخل إلى صعوبات التعلم**. الرياض : اكاديمية التربية الخاصة الرياض ،ط٢ .

السلمي ، طارق عبد العال (٢٠١٥) . مستوى التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية . **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، ١٦ (٢) ، ٦٣٩ – ٦٦٤ .

سهيل، تامر فرح (٢٠١٣). أثر برنامج معرفي / سلوكي لخفض القلق لدى الأطفال المصابين بمرض الثلاسيميا، **مجلة جامعة القدس المفتوحة لأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، ١(١) ، ٩٧- ١٣٠

السيد ، منصور محمد (٢٠٠٣) . فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة أسوان "دراسة إمبيريقية إكلينيكية". جامعة أسيوط ، **مجلة كلية التربية**، ١٩(٢) ، ٥٠ – ٨٩.

سيد ، نبيل السيد حسن (٢٠٠٠). التنشئة الصحية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية والانجاز لدي عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية حكومية – أهلية بمكة المكرمة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، ٢٥ (١٠) ،٤٧ – ٧٨ .

السيد، نبيل عبد الهادي أحمد ؛ أبو الوفا، محمد ابراهيم اسماعيل (٢٠١٥):التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، **مجلة العلوم التربوية** ، ٣(٢) .

الشامي، عبد الواحد محمد مصطفي (٢٠١٢). العلاقة بين الدافع للانجاز وفعالية الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم من طلاب الثانوية الأزهرية، **مجلة كلية التربية ببورسعيد** ،١٢ ٨٤٩ – ٨٧٠ .

شريت، أشرف محمد عبد الغني؛ عبد الله، احلام حسن محمود(٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز والفعالية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس . **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية ، ١٩ ، ٢٢٥– ٢٣٣ .**

الشعراوي، علاء محمود (٢٠٠٠). فعالية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة** ، ٤٤ ، ٢٨٧– ٣٢٥ .

الشناوي، محمد محروس ؛ وعبد الرحمن ،محمد السيد (١٩٩٨). **العلاج النفسي الحديث**، ط٣ ، القاهرة : دار قباء .

صالح، أماني عبد التواب (٢٠٠٤). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية لدى بعض المراهقات . **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية الدراسات الإنسانية ، جامعة الأزهر .

الصبحيين، علي موسى (٢٠١٥). برنامج ارشادي قائم على النظرية السلوكية المعرفية لخفض درجة العجز المتعلم لدى الطلاب ذوي صصعوبات التعلم . **المجلة الدولية التربوية المتخصصة** ، ٤(٥) .

عبد الوهاب، خالد محمود (٢٠٠٦). مدى فاعلية برنامج علاجي في تعديل أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة لدى عينة من مرضى الادمان السعوديين. **دراسات عربية في علم النفس**، ٥(١)، ٧٩ – ١٤٤.

علاونة، شفيق (٢٠٠٤). **الدافعية** . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

علي، حميده السيد العربي السيد(٢٠١١). فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي في خفض بعض الاضطرابات الاجتماعية / الانفعالية لدى الأطفال الموهوبين ذوي عسر القراءة ، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد ، ١٠ ، ١١١– ١٦٠.

العنزي، فريح عويد ؛ والدغيم، محمد (٢٠١٣). دغيم سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت . **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة ، ٥٢ ، ١٠٢ – ١٣٧ .

عيسى، ماجد محمد عثمان؛خليفة، وليد السيد أحمد (٢٠٠٩) . فعالية برنامج تدريبي للمعلم قائم على تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية للتلاميذ وأثره فى الدافعية للانجاز والاتجاه نحو

الرياضيات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى الصف الأول الأعدادى . **مجلة كلية التربية ببنها** ، المجلد التاسع عشر ، ٧٩، ١-٦٦.

لطف الله، نادية سمعان (٢٠٠٥). أثر استخدام استراتيجية (فكر زاوج شارك) في التحصيل والتفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصرياً . **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٨(٣) ، ١١٣ -١٦٠ .

محارب ، ناصر (٢٠٠٠) . **المرشد في العلاج الاستعرافي السلوكي** . الرياض : دارا لزهراء.

المحارب، ناصر بن ابراهيم(٢٠٠٠). **الضغوط النفسية المصادر والتحدي**. الرياض :توزيع مؤسسة الجريسي.

مصيلحي، عبد الرحمن ؛ والحسيني نادية (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمي لدى عينه من طلبة وطالبات الجامعة، وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية . **مجلة التربية بجامعة الأزهر**، ١٢٦ (١) ، ٥٥ – ١٤٣.

المقدادي، يوسف موسى فرحان(٢٠٠٨). فاعلية برنامج ارشادي جمعي معرفي سلوكي في خفض الوسواس القهري لدى عينة من طلبة جامعة آل البيت. **مجلة أم القري للعلوم التربوية والنفسية**. ٢٠(٢)، ٢٦٠ – ٣٢٤ .

الوطيان، محمد سليمان (٢٠٠٦). مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفعالية الذاتية من طلاب جامعة القصيم، **مجلة كلية التربية وعلم النفس**، ع ٢٧ .

الوقفي، راضي (٢٠١٢). **صعوبات التعلم النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع .

المراجع الأجنبية

Asikhia, O. (2010). Academic procrastination in mathematics: Causes, dangers and implications of counseling for effective learning . **International Educational Studies**, 3(3), 205-210.

Balkis, M. (2011). Academic efficacy as a mediator and moderator variable in the relationship between academic procrastination and academic efficacy. **Eğitim Araştırmaları- Eurasian Journal of Educational Research**, 45, 1-16.

Bandura, A. (2001). Self-efficacy and health. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds**.), International encyclopedia of the social and behavioral sciences** (Vol. 20, pp. 13815-13820). Oxford: Elsevier Science.

Beck,B. , Koons,S., & Milgrim, D. (2000). Correlates and consequences of behavioural procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping **. Journal of Social Behaviour & Personality**, 15 (5) , pp. 3–13.

Berni C, Stephen P , Peter R ,(2008), **Brief Cognitive Behaviour Therapy** , SAGE Publications Ltd , London.

Binder, K. (2000). **The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well being**. New York , Guilford press.

Borkowski, J. G., Estrada, M. T., Milstead,M., & Hale, C. A. (1989). General problemsolving skills: Relations between metacognition and strategic processing. **Learning Disability Quarterly**, 12(1), 57-70

Brewin,C.(1996). Theoretical Foundation of Cognitive Behavior Therapy for Anxiety and Depression. **Journal of Youth and Adolescent** ,47 (1). 76-88.

Cao, L. (2012). Examining 'active' procrastination from a self-regulated learning perspective. **Educational Psychology**, 32(4), 515-545 .

Carol ,C.(1992) . The effects of cognitive- behavioral Education program on academic procrastination**, Doctor oF Education** ,Johns Hopkins university.

Chu, A. & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. **The Journal of Social Psychology**, 145, 245-264.

Day, R., & Allen, T. (2004). The relationship between career motivation and self-efficacy with protégé career success. **Journal of Vocational Behavior**, 64, 72-91.

Elias, R.Z. (2008). The impact of anti-intellectualism attitudes and academic self-efficacy on business students' perceptions of cheating**, Journal of Business Ethics**, 86, 199-209.

Ellis, A. and Knaus, W.J. (2002). **Overcoming Procrastination. Revised edition**. New York: Institute for Rational Living.

Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'**. European Journal of Personality**, 15(5), 391-406

Hampton, N. & Mason, E.(2003). Learning Disabilities, Gender, Sources of Efficacy, Self -Efficacy Beliefs, and Academic Achievement in High School Students**. Journal of School 'Psychology**,41(2) 101-112.

Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety. **Journal of Counseling and Development**, 76, 317-324.

Hejazi, E., Shahraray, M., Farsinejad, M., & Asgary, A. (2008). Identity styles and academic achievement: Mediating role of academic self-efficacy. **Social Psychology of Education**, 12, 123–135.

Henry , P.(2011). Procrastination among undergraduate students : effects of emotional intelligence . school life , self evaluation , and self- efficacy . **Alberta journal of educational research** , 57(2) ,234 – 240 .

Holmes, R. A. (2002) . The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior in academic procrastinators. **Dissertation abstracts international** . 62(8), 3803.

Horn, L., & Nevill, S. (2006). **Profile of undergraduates in U.S. postaccondary education institutions: 2003—2004**. Washington, DC National Center for Education Statistics

Iskender, M. (2011). The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes, **Educational Research and Reviews**, 6(2), 231

Jackson, T, Fritch, A., Nagasaka, T., & Pope, L. (2003). Procrastination and perceptions of past, present, and future**. Individual Differences Research**, 1, 17-27.

Jessica, et al. (2002): Self Concept, Attributional Style & Self Efficacy Beliefs Of Students With Learning Disabilities With & Without Attention Deficit Hyperactivity Disorder, **Leaning Disabilities Quartely**, 25 (2), 141- 151.

Johnson, E., Green, K., & Kluever, R. (2000). Psychometric characteristics of the revised procrastination inventory.**Research in Higher Education**,41(2), 269-279.

Klassen, M., Ang, P., Chong, H., Krawchuk, L., Huan, S., Wong, Y.,& Yeo, S. (2010). Academic Procrastination in Two Settings: Motivation Correlates, Behavioral Patterns, and Negative Impact of Procrastination in Canada and Singapore. **Applied Psychology: An International Review**, 59(3), 361-379.

Klassen, R. , Krawchuk,L.,& Sukaina Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-effcacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. **Contemporary Educational Psychology** 33 (2008) 915–931

Klassen, R. Krawchuk, L. Lynch, S. Rajani, S. (2008). Procrastination and Motivation of Undergraduates with Learning Disabilities: A Mixed-Methods Inquiry. **Learning Disabilities Research & Practice,** 23(3) ,137-147.

Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey**. Educational Psychology**, 29, 69-81.

Klassen, R. M., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with learning disabilities and their ecia1ist teachers. **Journal of Learning Disabilities**, 40, 494- 507.

Knaus, W. (2000). Procrastination, blame, and change**. Journal of Social Behavior & Personality**, 15(5), 153-166.

Lackaye, T.D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups**. Journal of Learning Disabilities**, 39(5), 432-446

Larson, C.(1992). The effects of a cognitive-behavioral education program on academic procrastination, **file:///C:/Users/Dr.MM/Downloads/out%20(36).pdf,** 22/12/2015

Margolis ,H.,& McCabe, P. (2006) . Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say **. Intervention in School and Clinic** , 41 (4), 218-227.

McClelland, D. (1985). **Human Motivation**. Glenview, Illinois Scott Forwsman.

Meichenbaum, D. (2001). **Treating Individuals with Anger-Control Problems and Aggressive Behavior**. Clearwater, FL: Institute Press.

Meyer, C. L. (2001). Academic procrastination and self handicapping: Gender differences in response to noncontingent feedback . **Journal of Social Behavior & Personality**, 16(1), 87-122.

Montgomery, M.s. (2003). Self-concept And children with Learning Disabilities observer-child concordance Across Context-Dependent-Domains. **Journal of Learning Disabilities**,20(2) , 66-86.

Noran, F. Y.(2000). Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for KEconomy. Available at: **http://www.mahdzan.com/papers/procrastinate/**
cessed on 20 th december, 2015.

Olney, M. F., & Brockelman, K. F. (2007). The impact of visibility of disability and gender on the self-concept of university students with disabilities. **Journal of POstsecondary and Disability**, 18 (1), 80-91.

Onwuegbuzie, A.J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. **Assessment Eval. Higher Educ**., 29 (1), 3-19.

Ozer, B., & Ferrari, J. (2011). Gender orientation andacademic procrastination: Exploring Turkish high schoolstudents. **Individual Differences Research**, 9 (1), 33-40.

Ozer, B., & Saçkes, M. (2011) . Effects of Academic Procrastination on College Students' Life Satisfaction**. Procedia Social and Behavioral Sciences**, 12 , 512–519.

Penelope, A. (2003) : Self Efficacy & Diploma Status Of High School Students With Specific Learning Disabilities , **Dissertation Abstracts International**- A .64/ 06 , P. 1954.

Petri, H., & Govern, J. (2004). **Motivation: Theory, Research and Applications**. Thomson-Wadsworth. Australia.

Rozental,A., & Carlbring,P.(2013). Internet-Based Cognitive Behavior Therapy for Procrastination: Study Protocol for a Randomized Controlled Trial. **JMIR Research Protocols** , 2(2) , 46.

Santrock,J.(2003).**Psychology**,7th Ed.,Boston,McGraw Hill.

Schubert, W. Lilly & Stewart, D. (2000**)** .Overcoming the powerlessness of procrastination. **Guidance & counseling**،16(1) ,39.

Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J.(1995). Self- regulation and academic procrastination. **The Journal of Social Psychology**, 135, 607-619

Seo, E. H. (2009). The relationship of procrastination with a mastery goal versus an avoidance goal. **Social Behavior and Personality**, 37, 911-920.

Shu, S.B., & Gneezy, A. (2010). Procrastination of enjoyable experiences**. Journal of Marketing Research**, 47(5) ,933–944.

Sigall,H., Kruglanski,A.,& Fyock, J. (2000). Wishful Thinking and Procrastination **. Journal of Social Behavior and Personality**, 15 (5) , 283–296

Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. **Psychological Bulletin**, 133, 65-94

Wachelka, D & Katz. (1999). Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities.

Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry ,30(31):pp(191-198).

Wang, Z., & Englander, F. (2010). A cross-disciplinary perspective on explaining student performance in introductory statistics—What is the relative impact of procrastination?. **College Student Journal**, 44, 458-471.

Windy, D. Saskia, S.(2010). The Perceived Credibility of TwoRational Emotive Behavior Therapy Rationales for the Treatment of Academic Procrastination, Journal Rat-Emo Cognitive-Behave There,**DOI 10.1007/ s10942-010-0123-z**

Zimmerman,B. & Paulsen, A. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic selfregulation. In P. R. Pintrich (Ed.), Understanding self- regulated learning, San Franasco, CA: Jossey-Bass, 26, 13-28.

Zisimopoulos,D. & Galanaki , E.(2009). Academic Intrinsic Motivation and Perceived Academic Competence in Greek Elementary Students with and without Learning Disabilities**. Learning Disabilities Research & Practice**, 24(1), 33-43.