فعالية برنامج إرشادى معرفى انفعالى سلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وأثره على خفض التسويف الأكاديمى لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة

إعداد

د/ محمد إبراهيم عطا الله

مدرس بقسم الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة المنصورة

مجلة بحوث التربية النوعية ـ جامعة المنصورة

عدد (٤٩) ـ يناير ٢٠١٨

فعالية برنامج إرشادى معرفى انفعالى سلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وأثره على خفض التسويف الأكاديمى لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة

إعداد

د/ محمد إبراهيم عطا الله *

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي معرفى انفعالى سلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية ، وأثره على خفض التسويف الأكاديمى لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة . تكونت عينة الدراسة من مجموعتين : إحداهما تجريبية ، والأخرى ضابطة، عدد كل منهما (٢٠) طالبا من طلاب كلية التربية – جامعة المنصورة ، طبق عليهم الأدوات الآتية : مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية ، مقياس التسويف الأكاديمى ، برنامج إرشادي معرفى انفعالى سلوكى (وجميعها إعداد الباحث)، وباستخدام اختبار مان ويتنى للقياسات المستقلة ، واختبار ويلكوكسون للقياسات المرتبطة تمت معالجة فروض الدراسة ، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية : وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياسى : الدافعية الذاتية الأكاديمية ، والتسويف الأكاديمى في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى . وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياسى : الدافعية الذاتية الأكاديمية ، والتسويف الأكاديمى لصالح المجموعة التجريبية . عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياسى : الدافعية الذاتية الأكاديمية ، والتسويف الأكاديمى في القياسين البعدي والتتابعى . فعالية البرنامج المعرفى الانفعالى السلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية ، وخفض التسويف الأكاديمية لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة .

الكلمات المفتاحية : برنامج إرشادي معرفى انفعالى سلوكى - الدافعية الذاتية الأكاديمية – التسويف الأكاديمى .

مقدمة :

يعد التعثر الدراسى أحد المشكلات التربوية التى تواجه منظومة التعليم الجامعى ، لما له من آثار نفسية واجتماعية خطيرة ومتنوعة ، تعوق تقدم بعض الطلاب فى دراستهم الأكاديمية ،

* مدرس بقسم الصحة النفسية - كلية التربية - جامعة المنصورة

وربما تعوق مسيرتهم المهنية فيما بعد ، كما أنه يشكل هدرا لكافة الجهود المبذولة للارتقاء بالعملية التعليمية وتطويرها .

وتعد الدافعية الذاتية الأكاديمية من المتغيرات المهمة التى تؤدى دورا فاعلا فى عملية التعلم ، وهى المحرك الرئيس لكافة الجهود التى يبذلها الفرد فى عملية التعلم ، ومن خلالها يمكن استثارة حماس الطلاب ، وزيادة انتباههم ، وبذلهم للجهد ، وانخراطهم فى الأنشطة التعليمية ، كما تعد أحد العوامل المنبئة بالمستوى التحصيلى للمتعلمين . (إسماعيل الفقى ، ٢٠٠٨ : ٤١ – ٤٢) .

ويعانى المتعثرون دراسيا من تدنى الدافعية الذاتية الأكاديمية ، ويترتب على ذلك العديد من المشكلات ، ومن أهمها التسويف الأكاديمى ، فقد أشارت نتائج دراسة (Lee , 2005 ؛ Rozental & Carlbring , 2014 Vij & Lomash , 2014 ؛ طارق عبد العالى السلمى ، ٢٠١٥) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيا بين الدافعية الذاتية الأكاديمية ، والتسويف الأكاديمى ، فكلما انخفض مستوى الدافعية الذاتية الأكاديمية ارتفع مستوى التسويف الأكاديمى ، نظرا لعدم وجود الحافز الذاتى . إضافة إلى ما اعتبره (Ferrari, 2000) من أن التسويف الأكاديمى هو فشل فى التنظيم الذاتى للأداء ، كما أشارت نتائج دراسة (Cavusoglu & Karatas , 2015) إلى أنه يمكن التنبؤ بسلوك التسويف الأكاديمى من خلال الدافعية الأكاديمية.

وقد أصبح التسويف الأكاديمى ظاهرة منتشرة فى المجتمع الطلابى الجامعى بشكل كبير، إذ تقدر معظم الأدبيات نسبة المسوفين من طلاب الجامعة ما بين (٧٠ – ٩٠ ٪) ؛ مما يؤثر سلبيا على سلوك هؤلاء الطلاب وأدائهم الأكاديمى ، ولذلك ظهرت الحاجة لدراسته وتطوير طرق للتدخل والوقاية من حدوثه (محمد أبو أزريق وعبدالكريم جرادات ، ٢٠١٣ : ١٦ ؛ Toker & Aavci , 2015 : 1158 ; (Hen & Goroshit , 2018 .

ومن مظاهر التسويف الأكاديمى لدى الطلاب على : تأخير إنجاز المهام الدراسية ككتابة الأبحاث ، والتطبيقات والمشاريع الأكاديمية ، وعدم تسليمها فى الوقت المحدد ، وضعف الاستعداد للامتحان ، والدراسة لساعات قليلة ، وإرجاء الاستعداد للامتحان ، وعمل أشياء غير ضرورية ، وتجنب الجلوس للاستذكار ، وصعوبة تنظيم الوقت ، وانخفاض الثقته بالنفس ، وارتفاع مستوى القلق ، والتوتر، ، والاكتئاب ، والضغوط ، والنسيان ، والأرق ، وانخفاض الدافعية الذاتية ، وتدنى تقدير الذات ، وتفضيل المكافأت الفورية (فريح عويد العنزى ومحمد دغيم الدغيم ، ٢٠٠٣ : ١٠٦ ؛ عصام جمعة نصار وعبدالرحمن محمد عبدالرحمن ، ٢٠١٦ : ٣٤٨ – ٣٤٩ ؛ Rozental & Carlbring , 2014 ; Cavusoglu & Karatas , 2015 ; (He , 2017 : 13 .

وتشير دراسات (Rozental & Carlbring , 2014 ; Toker & Aavci , 2015) إلى أهمية تنمية المهارات المعرفية والانفعالية والسلوكية للتعامل مع سلوكيات التسويف الأكاديمى ، فالمعتقدات غير العقلانية ، والأفكار التلقائية السلبية كالكمالية ، والتوقعات غير الواقعية ، وانخفاض تقدير الذات غالبا ما تؤدى إلى التسويف الأكاديمى ، حيث يؤجل المسوفون

إنجاز المهام والتكليفات بسبب الشك الذاتى ، وانخفاض الكفاءة الذاتية ؛ مما يجعلهم عرضة للتخلى عن جهودهم عندما يواجهون أية مشكلات فى أدائهم ، وينشغلون بالسلوكيات الهازمة للذات

ويسرد فيرارى وجونسون وماكون (Ferrari , Johnson & McCown , 1995) خمسة مدركات خاطئة لدى المسوفين أكاديميا هى: المبالغة فى تقدير مقدار الوقت اللازم لإنجاز المهمة ، والتقليل من الوقت المطلوب ، والمبالغة فى الحوافز المستقبلية ، والثقة الزائفة بأن المهمة سوف تبدأ عند توافر الظروف النفسية المطلوبة لإنجاز المهمة ، والاعتماد على الإدراك غير الفعال أو غير المناسب لإكمال المهمة .

وتعتبر تدخلات الإرشاد المعرفى السلوكى مناسبة لمعالجة مشكلة التعثر الدراسى من خلال استخدام التحفيز ، وإدارة الوقت ، وتحديد الأهداف ، والجدية المتعلمة ، والتلقائية ، والتحكم فى التحفيز ، والنمذجة ، وإنجازات الأداء ولكن الأدلة على فاعليتها مازالت غير واضحة، وهناك حاجة لإجراء مزيد من البحوث للتأكد من فاعلية تلك التدخلات (Rozental & Carlbring, 2014: 1489) .

من هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى الوقوف على فعالية برنامج إرشادى معرفى انفعالى سلوكى فى تنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية ، وأثره على خفض التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة .

مشكلة الدراسة :

يعد انخفاض الدافعية الذاتية الأكاديمية لدى المتعثرين دراسيا أحد المشكلات التعليمية التى تشكل تحديا كبيرا للقائمين على العملية التعليمية ، خاصة فى ظل حرص المؤسسات التربوية على جودة الناتج التعليمى ، حيث يعانى المتعثرون دراسيا من انخفاض الدافعية الذاتية الأكاديمية ويترتب على ذلك عدم قدرتهم على إنجاز المهام التى يكلفون بها فى وقتها ، وتزداد حدة الضغوط النفسية لديهم ، ويتأثر توافقهم الشخصى والاجتماعى بشكل كبير .

ومن خلال عمل الباحث كعضو هيئة تدريس بجامعة المنصورة ، وملاحظته للأداء الأكاديمى للطلاب المتعثرين دراسيا ، تبين له معاناتهم من تدنى دافعيتهم الذاتية الأكاديمية ؛ مما يجعلهم يتأخرون عن أداء المهام المكلفين بها ، ويتذمرون من أداء تلك التكليفات ، ويعتمدون على الآخرين فى إنجاز المهام المطلوبة منهم ، وتنقصهم القدرة على المثابرة ، ويعانون من تدنى روح التحدى ، وعدم الرغبة فى الاستطلاع والبحث .

وقد اتسقت ملاحظات الباحث مع التراث النظرى فى هذا المجال حيث تبين للباحث معاناة المتعثرين دراسيا من انخفاض الدافعية الذاتية الأكاديمية ، كما تبين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الدافعية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمى فكلما ارتفع مستوى الدافعية الذاتية انخفض مستوى التسويف الأكاديمى (أحمد فلاح العلوان وخالد عبدالرحمن العطيات ، ٢٠١٠ ؛ رجاء ياسين عبدالله وزينب نعمة الوزنى ، ٢٠١٢ ؛ Rozental & Carlbring , 2014 ؛ عصام جمعة

نصار وعبدالرحمن محمد عبدالرحمن ، ٢٠١٦ ؛ محمد مصطفى محمد ، ٢٠١٦ ؛ سارة مبارك عباس وأمينة محمد عثمان ، ٢٠١٧) .

ويشير سينيكال وكويستنر وفاليراند (Senecal , Koestner & Vallerand , 1995) إلى أن التسويف مشكلة دافعية أكثر منه كسل أو سوء إدارة للوقت ، وفى هذا الصدد يشير فيج ولوماش (Vij & Lomash, 2014) أنه للحد من سلوك التسويف الأكاديمى يجب دعم الطلاب لتبنى مزيدا من الدوافع الذاتية الأكاديمية .

يتضح مما سبق إنه على الرغم من أهمية الإرشاد المعرفى الانفعالى السلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وأثره فى خفض التسويف الأكاديمى لدى المتعثرين دراسيا إلا أن الدراسات السابقة – فى حدود علم الباحث – لم تتناوله بالبحث ، وهنا ظهرت حاجة ماسة لإجراء الدراسة الحالية .

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج إرشادي معرفى انفعالى سلوكى مقترح فى تنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وما أثره على خفض التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة ؟

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الفرعية التالية :

١. هل توجد فروق بين أفراد المجموعة التجريبية على مقياسى : الدافعية الذاتية الأكاديمية ، والتسويف الأكاديمى في القياسين القبلي والبعدي ؟

٢. هل توجد فروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياسى : الدافعية الذاتية الأكاديمية ، والتسويف الأكاديمى ؟

٣. هل توجد فروق بين أفراد المجموعة التجريبية على مقياسى : الشعور الدافعية الذاتية الأكاديمية ، والتسويف الأكاديمى في القياسين البعدي والتتابعى ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي معرفى انفعالى سلوكى فى تنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وأثره على خفض التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة .

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي :

١. تستمد الدراسة أهميتها النظرية من تناولها لموضوع يعد – في حدود علم الباحث – واحداً من الموضوعات المهمة والأكثر انتشارا فى المجتمع الطلابى الجامعى خاصة لدى الطلاب المتعثرين أكاديميا ؛ فالجهود البحثية – خاصة العربية – في استخدام الإرشاد العقلانى الانفعالى السلوكى فى تنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية لا تزال قليلة في هذا المجال. إضافة إلى أهمية الفئة التي تتعرض لها الدراسة وهم المتعثرون دراسيا من طلاب الجامعة ، وما يعانونه

من مشكلات خطيرة تقضى على كافة الجهود الرامية لتطوير العملية التعليمية ؛ مما يحتم ضرورة التدخل ، وإعداد برامج إرشادية لزيادة الدافعية الذاتية الأكاديمية لدى هؤلاء الطلاب .

٢. تتمثل في الاستفادة من البرنامج الإرشادى المعرفى الانفعالى السلوكى في تنمية ودعم الدافعية الذاتية الأكاديمية ، وخفض التسويف الأكاديمى لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة . كما تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة فى توجيه أنظار أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور والمهتمين بالعملية التعليمية إلى ضرورة الاهتمام بتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية ، وأثر ذلك خفض التسويف الأكاديمى لدى الطلاب .

المفاهيم الإجرائية للدراسة :

١. **الدافعية الذاتية الأكاديمية:** رغبة داخلية لدى الطالب للأداء الجيد ، وحبه للاستطلاع والبحث ، وسعيه نحو التفوق والإنجاز ، وتمتعه بروح التحدى ، وشعوره بالمسئولية تجاه مستواه الأكاديمى ، وتتحدد إجرائيا بالدرجة على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية (إعداد الباحث) ، ويتضمن المقياس الأبعاد التالية :

- **حب الاستطلاع والبحث :** رغبة الفرد فى البحث ، والاكتشاف ، والاطلاع على المعارف والمعلومات الجديدة ، والمتنوعة .
- **الرغبة فى التفوق والإنجاز :** سعى الفرد نحو تحقيق النجاح والتميز فى الأداء .
- **روح التحدى :** تفضيل الطالب لأداء المهام الجديدة ، والصعبة ، والشائقة ، والتى تحتاج إلى بذل الجهد .
- **تحمل المسئولية :** رغبة الفرد فى أداء أعماله بنفسه دون طلب المساعدة من الآخرين ،

٢. **التسويف الأكاديمى :** تأجيل تنفيذ المهام الأكاديمية بصورة مقصودة دون مبرر واضح مع شعور الطالب بالقلق ، والتوتر ، والضيق نتيجة تأخره عن أداء تلك المهام فى الوقت المناسب .

٣. **المتعثرين دراسيا :** هم الطلاب الذين تكرر رسوبهم فى مادة أو أكثر أى المنقولين للفرقة التالية بمادة أو أكثر أو الباقون للإعادة فى العام نفسه .

٤. **البرنامج الإرشادي المعرفى الانفعالى السلوكى :** مجموعة الإجراءات والأنشطة والأساليب والفنيات المخططة والمنظمة لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة باستخدام أساليب وفنيات إرشادية متنوعة كإعادة البناء المعرفى ، والمحاضرة، والمناقشة ، والنمذجة ، والاسترخاء ، والحديث الذاتي الإيجابي ، والتكليفات المنزلية ، والتخيل الدافعى ، وتوكيد الذات ، والتنفيس الانفعالى .

الإطار النظرى

الدافعية الذاتية الأكاديمية :

تعد الدافعية الذاتية الأكاديمية محركا رئيسا لطالب نحو عملية التعلم ، وقد تعددت التعريفات التى قدمها الباحثون للدافعية الذاتية الأكاديمية كما يلى :

يعرفها هانى محمد درويش (٢٠٠٢ : ٢٢٤) بأنها : أداء الطالب لعمل أو نشاط فى حد ذاته ، والشعور بالمتعة ، والمثابرة أثناء أداء العمل ، والرغبة الدائمة فى الوصول للأفضل ، وتفضيل تعلم المهام الصعبة والمتحدية ، والاتجاه الإيجابى نحو التعلم .

ويعرفها هلال زاهر النبهان (٢٠٠٩: ٨) بأنها أداء العمل من أجل العمل ذاته ، والاستمرار فى أدائه مع الشعور بالسعادة ، والميل لتحديد مستويات عليا لتحقيق الأهداف .

وتعرفها فريال أبو عواد (٢٠٠٩: ٤٤١) بأنها القوة التى توجد فى النشاط ذاته تجذب المتعلم نحوها فيشعر برغبة ذاتية فى العمل .

وتعرفها رجاء ياسين عبدالله وزينب نعمة الوزنى (٢٠١٢ : ١٣٨) بأنها رغبة داخلية لدى الفرد لأداء مهمة معينة للحصول على المتعة والسعادة والرضا الذاتى من خلال القيام بتلك المهمة ، وتتمثل فى : حب الاستطلاع والبحث عما هو جديد ، والرغبة فى التفوق والإنجاز ، ومستوى الطموح ، وروح التحدى ، والاستقلالية .

يتضح من استعراض التعريفات السابقة أن الدافعية الذاتية الأكاديمية هى رغبة داخلية لدى الطالب تتضمن : حبه للاستطلاع والبحث ، ورغبته فى التفوق والإنجاز ، وتمتعه بروح التحدى ، وشعوره بالمسئولية تجاه مستوى التحصيل الأكاديمى .

وتلعب الدافعية الذاتية الأكاديمية دورا رئيسا فى عملية التعلم ، فالطلاب الذين لديهم دافع مرتفع يصرون على أداء واجباتهم ، وحل مشكلاتهم ، ويتميزون بالاستقلالية ، وعزو النجاح إلى القدرة والجهد (أحمد فلاح العلوان وخالد عبدالرحمن العطيات ، ٢٠١٠ : ٦٩٠ ؛ Zandi & Moradi 2015 : 30 ,) ، كما تزيد الدافعية الأكاديمية من جهود الطلاب المبذولة لتحقيق الأهداف ، كما تزيد من حماسهم ، ومثابرتهم ، وتعودهم على الأداء الأفضل (فريال أبو عواد ، ٢٠٠٩ : ٤٣٤) .

وتنقسم الدافعية إلى قسمين : دافعية داخلية للتعلم فى مقابل الدافعية الخارجية ، وتشير الدافعية الداخلية إلى رغبة الفرد فى قيام بعمل ما للعمل ذاته أو لأنه يجده ممتعا دون وجود معزز خارجى بينما تشير الدافعية الخارجية إلى اعتماد الفرد على عوامل بيئية تحفيزية كالحصول على الدرجة أو مدح الآخرين وإرضائهم (إبراهيم معالى ، ٢٠١٤ : ٩٣٣).

وتمثل الدوافع الداخلية الذاتية أهم الأسس الدافعة للنشاط الذاتى التلقائى للفرد ، وتقف خلف إنجازاته الأكاديمية أوالمهنية ، ومن ثم فإن تأثير الدوافع الداخلية الفردية على مستوى الأداء والإنجاز الفردى يفوق تأثير الدوافع الخارجية الاجتماعية (مصطفى حسين باهى وأمينة إبراهيم شلبى ، ١٩٩٨ : ١١- ١٢) .

فالطلاب الذين يتميزون بالدافعية الذاتية يشعرون بالسعادة والرضا عن ذواتهم ، ويركزون على العمل أكثر من التركيز على أنفسهم ، حيث تنطلق الدافعية الذاتية الأكاديمية من المتعلم نفسه لا من حوافز خارجية ، وهذا النوع من الدافعية يحتاج إلى بذل الجهد المطلوب فى التعلم ، وتركيز الانتباه للمادة المتعلمة ، والشعور بقيمة ومعنى المادة المتعلمة ، والثقة بالنفس ، والمثابرة لإنجاز المهام الصعبة (أحمد فلاح العلوان وخالد عبدالرحمن العطيات ، ٢٠١٠ ؛ رجاء ياسين عبدالله وزينب نعمة الوزنى ، ٢٠١٢: ٦٨٦ ؛ Cerino , 2014) .

وتتعدد أسباب ضعف الدافعية الذاتية لدى الطلاب ومنها : انخفاض مستوى الطموح ، والمثابرة لديهم ، وشعورهم بعدم الموضوعية فى التقييم ، والتوقعات الوالدية المرتفعة أو المنخفضة ، والمشكلات الأسرية (إبراهيم معالى ، ٢٠١٤ : ٩٣٤ ؛ أشرف أحمد أبو حليمة ، ٢٠١٨) .

وقد تعددت النظريات المفسرة للدافعية فقد افترض المنحى السلوكى أن تعزيز السلوك يضمن حدوثه واستمراريته حتى يتحقق الهدف منه ، ويركز السلوكيون على دور المحفزات البيئية الخارجية فى استثارة الدافعية الذاتية الأكاديمية ، بينما يقرر أنصار المنحى المعرفى ، ومنهم باندورا Bandoura أن قدرة الفرد ليست كافية وحدها لحدوث التعلم ، وإنما لابد من اعتقاد الفرد فى قدرته على التعلم أو ما أسماه بفاعلية الذات ، أما وينرWeiner فقد فسر الدافعية فى ضوء العزو السببى للنجاح أو الفشل ، إلا أن بعض الباحثين ركز على توقع القيمة والتى تشير إلى ميل الأفراد للانخراط فى النشاط من خلال النظر إلى قيمته واحتمال تحقيق تلك القيمة أما أصحاب المنحى التحليلى فقد ربطوا الدافعية بمبدأ السعادة التى يجنيها الفرد نتيجة تحقيقه لأهدافه (أحمد فلاح العلوان وخالد عبدالرحمن العطيات ، ٢٠١٠ : ٦٨٥ ؛ رجاء ياسين عبدالله وزينب نعمة الوزنى ، ٢٠١٢ ؛ Rozental & Carlbring , 2014 : 1429) .

ويشير ريان وديسى (Rayan & Deci , 2000) إلى إن إثارة دافعية الطلاب تجعل تعلمهم أكثر فاعلية وإيجابية . كما أن الطالب متدنى الدافعية يحتاج إلى أهداف واضحة ، ومحددة يسعى لتحقيقها ، وتزداد قوة الدافع عندما ينبثق من الاعتقاد والإيمان بذاته وبقدرته على النجاح (عطاف محمد الكفاوين وسعاد إسماعيل عبداللات ، ٢٠٠٩ : ٦٧) .

يتضح مما سبق أن الدافعية الذاتية الأكاديمية عامل حاسم فى عملية التعلم ، يؤدى ارتفاعها إلى تحسن الإنجاز الأكاديمى للطالب ، وزيادة إقباله على أداء المهام الأكاديمية والتحدى ، والمثابرة لإنجازها ، بينما يؤدى إنخفاضها إلى التأجيل والتسويف الأكاديمى .

التسويف الأكاديمى : Academic Procrastination

يعرف حسن أحمد علام (٢٠٠٨: ٢٦١) التسويف الأكاديمى بأنه الميل إلى سلوك التأجيل الدائم والتأخير الإرادى سواء فى البدء أو الانتهاء من إنجاز المهام الدراسية .

ويعرفه حسين وسلطان (Hussain & Sultan , 2010 : 1897) بأنه حالة غير حاسمة تفتقر إلى قوة الإرادة والحيوية للقيام بالعمل ، بحيث يصبح الطالب غير قادر على القيام بالعمل المناسب فى الوقت المناسب .

ويعرفه توكر وأفسى (Toker & Aavci , 2015 : 1158) بأنه ترك الطالب لواجباته الدراسية حتى وقت لاحق ، ويتضمن : تقديم الواجبات فى وقت متأخر ، وعدم التسجيل فى الفصول الدراسية فى الوقت المناسب ، وتأجيل الامتحانات .

يتضح من استعراض التعريفات السابقة أنها اتفقت على أن التسويف الأكاديمى يشير إلى تأخر الطالب فى إنجاز المهام الأكاديمية المكلف بها دون مبرر واضح ؛ مما يؤدى إلى شعوره بالضيق والتوتر .

وعلى الرغم من أن التسويف قد يحدث فى جميع أنشطة الحياة اليومية إلا أن المماطلة فى القيام بالواجبات والمهام الدراسية هى الأكثر تكرارا لدى الطلاب ، وقد يظهر التسويف الأكاديمى فى مظاهر مختلفة تشمل : التأخير العام ، والتأجيل العصابى ، والوساوس القهرية (Zandi & Moradi , 2015 : 30) ، حيث يظهر سلوك التسويف الأكاديمى فى التأجيل المتكرر والمقصود للمهام الدراسية ، مع الشعور بالضجر والملل والتوتر والندم يغلفه العديد من الحيل والتبريرات لمواجهة النقد الخارجى (نجلاء محمد رسلان ، ٢٠١١ : ٦٩٩) .

والتسويف الأكاديمى نوع من الاضطرابات السلوكية التى تظهر فى تجنب أداء السلوك المطلوب ، كما أنه نوع من الخلل المعرفى الذى يظهر فى صعوبة ترتيب الأولويات حسب أهميتها مع الاعتماد على ميكانيزم التبرير لتعليل حدوث هذا السلوك (سيد أحمد البهاص ، ٢٠١٠ : ١٢٠) .

وينتشر التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة لأن مسئولية أداء المهام الأكاديمية انتقلت إليهم بعد أن كان أولياء الأمور يشاركونهم المسئولية فى المراحل السابقة ، كما أنهم يواجهون ضغوطا مستمرة لاستكمال أعمالهم ، ومهامهم الدراسية فى وقتها (عطية عطية محمد، ٢٠٠٨ :) . وجدير بالذكر أن التسويف الأكاديمى شائع لدى الذكور أكثر من الإناث (عبدالرحمن مصيلحى ونادية الحسينى ، ٢٠٠٤ ؛ Mandap , 2016 : 431) .

ويؤثر التسويف الأكاديمى سلبيا على الجوانب النفسية والأكاديمية للطلاب ، حيث يؤدى إلى تدنى مستوى التحصيل الدراسى ، والشعور بالتوتر ، والقلق ، والصراع النفسى، والشعور بعدم الكفاءة والفاعلية ، والنوم غير الصحى ، وتدنى احترام الذات ، والشعور بالذنب ، وانخفاض الثقة بالنفس ، وقد يؤدى ذلك فى النهاية إلى التدخين وتعاطى المخدرات (فريح العنزى ومحمد الدغيم ، ٢٠٠٣ ؛ Toker & Aavci , 2015: 1158 ; Hussain & Sultan , 2010 : 1898) .

ويعد التسويف استراتيجية لحماية قيمة الذات عند مواجهته للفشل ، وللتعويض عن المشاعر السلبية تجاهها (Flett , Stainton , Hewitt , Sherry & Lay , 2012 : 226) ومن خصائص المسوفين أكاديميا : تدنى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وانخفاض دافعية الإنجاز ، وزيادة أحلام اليقظة والسرحان ، والانشغال فى عمل أشياء غير ضرورية (عطية عطية أحمد ، ٢٠٠٨) ، والقلق ، والاكتئاب ، وعدم الرضا عن الدراسة ، ووجهة الضبط الخارجية (عبدالرحمن مصيلحى ونادية الحسينى ، ٢٠٠٤) ، واستخدام الاستراتيجيات السطحية فى التعلم ، والعصابية ، وعدم الثقة بالنفس ، والخوف من الفشل (نادية الشرنوبى ، ٢٠٠٨) ، والميل إلى الكمالية ، والاندفاعية ، وانخفاض

القدرة على الضبط الذاتى (Steel , 2007) ، والكسل ، والسلبية ، واللامبالاة ، وعدم المسئولية (Hussain & Sultan , 2010) وينقسم التسويف الأكاديمى إلى نوعين : النوع الأول ويسمى التسويف الوظيفى ، ويكون فيه تأجيل بعض المهام لبعض الوقت استعدادا لإنجاز المهام بشكل أفضل . أما النوع الثانى فهو التسويف غير الوظيفى ، ويقوم به الطالب بشكل متكرر دون وجود مبرر لذلك ؛ مما يقلل من فرص النجاح فى إتمام المهام فى وقتها المحدد (محمد مصطفى الديب ووليد السيد خليفة ، ٢٠١٣ : ١٢٦) .

وقد اختلفت وجهات النظر فى تفسير ظاهرة التسويف الأكاديمى ، حيث يرى المعرفيون أن للمتغيرات المعرفية كالأفكار اللاعقلانية ، وأسلوب العزو ، والمعتقدات المرتبطة بالوقت ، وتقدير الذات ، والتفاؤل أثرا كبيرا فى ظهور التسويف الأكاديمى ، ولذلك يعتقد المعرفيون أنه من خلال تعليم الفرد استراتيجيات تعلم أكثر تكيفا يمكن الحد من انخفاض الدافعية والتسويف الأكاديمى ، بينما يرى السلوكيون أنه سلوك متعلم ناتج عن المحفزات الخارجية والمكافآت الفورية والأنشطة السارة التى تحدث للفرد ، أما التحليليون فيرون أن أساليب المعاملة الوالدية كالتساهل المفرط ، والمطالب المبالغ فيها هى التى تتسبب فى حدوث التسويف (معاوية أبو غزال ، ٢٠١٢ : ١٣٢ ؛ Zandi & Moradi , 2015 ؛ وداد محمد الكفيرى ، ٢٠١٦ : ٢٩١) .

وتتعدد أسباب التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة ومنها عوامل شخصية كالميل للكمالية ، ونقص الثقة بالنفس ، والكسل ، وعدم وجود الحافز وقلة النشاط ، وتدنى مستوى الطموح ، والخوف من الفشل ، والإفراط فى استخدام الانترنت ، وعدم القدرة على إدارة الوقت ، وعدم الالتزام ، وعدم التوجيه والتشجيع ، والانهاك النفسى ، والثقة المفرطة ، والتوتر ، ومنها عوامل أسرية واجتماعية كالمشاكل الأسرية ، وضغوط الأقران ، ومنها عوامل متعلقة بالمهام الأكاديمية ذاتها كصعوبة المهمة ، ووجود وقت زمنى كبير لإنجازها (فريح عويد العنزى ومحمد دغيم الدغيم ، ٢٠٠٣ : ١٠٤ ؛ Hussain & Sultan , 2010 : 1898 ;مسعد عبدالعظيم محمد ، ٢٠١٣ : ٤٩٧ ؛ He , 2017 : 13) .

فالتسويف فى المهام الأكاديمية أسلوب يستخدمه الطلاب لعدم قدرتهم على التكيف مع الضغوط التى تفرضها المناهج الدراسية أو لخوفهم من الفشل فى إنجازها ، أو لنفورهم من المهمة ، وقد يسوفون لاعتقادهم أن هناك عوامل أخرى خارجة عن سيطرتهم تتدخل فى نجاحهم أو رسوبهم ، أو لعدم قدرتهم على وضع أهداف وتخصيص ما يكفى من الوقت لتحقيقها

(نجلاء محمد رسلان ، ٢٠١١ : ٧١٣) .

يتضح مما سبق ضعف الدافعية الذاتية للتعلم والإنجاز لدى المتعثرين دراسيا ، ويترتب على ذلك تأجيل أداء المهام الدراسية التى يكلفون بها ، حيث أشارت نتائج دراسة (Lee , 2005 ; Rozental & Carlbring , 2014 ; Vij & Lomash , 2014 ؛ طارق عبد العالى السلمى ، ٢٠١٥) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيا بين الدافعية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمى ، فكلما انخفض مستوى الدافعية الذاتية الأكاديمية ارتفع مستوى التسويف الأكاديمى

؛ مما يؤدى فى نهاية الأمر إلى تدنى الدرجات أو الرسوب ، وقد يصل الأمر إلى الفصل نتيجة تكرار عدد مرات الرسوب .

التعثر الدراسى :

يعرف محمود حسن الأستاذ وأيمن محمود صبح (٢٠١٠: ٤٤) التعثر الدراسى بأنه تدنى مستوى تحصيل الطالب كما يعكسه المعدل التراكمى له عن المعدل المقبول ، مما يترتب عليه حصول الطالب على إنذار أكاديمى أو وقف قيده أو إجباره على التحويل من كلية إلى كلية أخرى .

وتعرفه سارة مبارك عباس وأمينة محمد عثمان (٢٠١٧ : ٤٣٤) بأنه تكرار رسوب الطالب خلال سنوات الدراسة .

ومن خصائص المتعثرين دراسيا : ضعف القدرة على التذكر والاستنتاج والتحليل ، واللامبالاة ، والتراخى ، وعدم الاكتراث بالدراسة ، وعدم الاهتمام بالاستذكار ، وأحلام اليقظة ، والخوف ، والخجل ، وعدم الثقة بالنفس والشعور بالعجز، وعدم الاتزان الانفعالى ، والقلق ، والتوتر ، والحساسية الزائدة (عصام جمعة نصار وعبدالرحمن محمد عبدالرحمن ، ٢٠١٦ : ٣٦٦) .

وتتعدد أسباب التعثر الدراسى فمنها ما يتعلق بالعوامل الشخصية كعدم تحديد أهداف أكاديمية مناسبة ، وعدم حضور المحاضرات ، وسوء إدارة الوقت ، ومنها عوامل أكاديمية ترتبط بصعوبة بعض الامتحانات أو عدم فهم أهداف الامتحان ، ومنها عوامل أسرية كسوء المعاملة الوالدية ، والصراعات الأسرية ، ومنها عوامل تنظيمية ترجع إلى طبيعة لوائح القبول والتسجيل ، والخطط الدراسية ذاتها ، وعدم وجود برامج إرشادية مناسبة (pogrow , 1998 ؛ محمود حسن الأستاذ وأيمن محمود صبح ، ٢٠١٠ : ٥٩ ؛ سارة مبارك عباس وأمينة محمد عثمان ، ٢٠١٧ : ٤٣٥)

يتضح مما سبق معاناة المتعثرين دراسيا من ضعف الدافعية الذاتية للتعلم والإنجاز ، وعدم معرفتهم لطرق الاستذكار الجيدة كالتنظيم ، والتكرار ، والتسميع الذاتى ، وتدوين الملاحظات ، وإدارة الوقت ، وكيفية الاستفادة من مصادر المعرفة المختلفة كالمكتبة ، وقواعد البيانات المتوفرة على شبكة الانترنت ، وكيفية الاستعداد للاختبارات ، وكيفية تنظيم الإجابة ، ويترتب على ذلك تأجيلهم لأداء المهام الدراسية فى وقتها ، مما يؤدى فى النهاية إلى انخفاض درجاتهم ، وضعفها وقد يصل الأمر إلى الرسوب أو الفصل النهائى نتيجة تكرار عدد مرات الرسوب . ومن ثم تظهر حاجة ملحة للتدخل الإرشادى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية لدى المتعثرين دراسيا وأثر ذلك على خفض التسويف الأكاديمى لديهم .

الإرشاد المعرفى السلوكى :

يعتبر الإرشاد المعرفى الانفعالى السلوكى اتجاها حديثا نسبيا يعمل على الدمج بين الإرشاد المعرفى بفنياته المتعددة ، والإرشاد السلوكى بما يضمه من فنيات ، ويعتمد على تعديل الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار أخرى عقلانية (عادل عبدالله محمد ، ٢٠٠٠ : ١٧) .

ومن مبادىء العلاج المعرفى الانفعالى السلوكى : صياغة المشكلة ، وتنقيحها ، وتطويرها بصورة مستمرة ، وتعليم المسترشد كيفية تحديد الأفكار الحالية وكيفية تعديلها ، والتعاون والمشاركة النشطة بين المرشد والمسترشد ، والتركيز على الحاضر والمشكلات الحالية التى تثير القلق لدى المسترشد ، كما أنه قصير المدى (ناصر إبراهيم المحارب ، ٢٠٠٠ : ٣٨ – ٣٩) .

ويشجع الإرشاد المعرفى الانفعالى السلوكى المسترشدين باستمرار وبشكل تدريجى على التعرف على انفعلاتهم ليتتبعوا أفكرهم السلبية ، وعندما يتم التعرف على العلاقة بين الأفكار والانفعالات والسلوك يمكن إحراز تقدم من خلال الارشاد المعرفى السلوكى (بيرنى كوروين وبيتر رودل وستيفن بالمر ، ٢٠٠٨ : ٣٤) .

ومن أساليب زيادة الأفكار المنطقية الملائمة تغيير أهداف الشخص نفسها والربط بين الأهداف ونتائجها المستقبلية ، كما أن استخدام لعب الأدوار يساعد على إحداث تغيرات فكرية وسلوكية إيجابية (عبدالستار إبراهيم ، ١٩٩٤: ٣٢٠) .

ويضم الإرشاد المعرفى السلوكى عددا من المتغيرات التى تلعب دورا مهما فى إحداث التغير العلاجى وتتمثل فى : الإقناع الجدلى التعليمى للتخلص من الأفكار اللاعقلانية ، والتدريب على الملاحظة والتمييز بين التقارير الذاتية ، والتدريب على التقييم المنطقى لتلك التقارير ، والأداء المتدرج للواجبات ، والتغذية الراجعة الاجتماعية المباشرة ، واستخدام النمذجة ولعب الدور (عادل عبدالله محمد ، ٢٠٠٠ : ٤٦) .

وقد استخدم الإرشاد المعرفى الانفعالى السلوكى بفعالية فى الحد من الكمالية ، والأعراض الاكتئابية ، والقلق، واضطرابات الأكل ، والقلق الاجتماعى ، بالإضافة إلى زيادة تقدير الذات وجودة الحياة (Azhari , 2017 : 77) .

ويعتبر الإرشاد المعرفى السلوكى اتجاها مقننا يستغرق وقتا محددا فى علاج المشكلات والاضطرابات التى يعانى منها الفرد ، وله ثلاثة أهداف تتمثل فى تقليل ما يشعر به ذلك الفرد من كرب وعجز ، والتقليل من حدة الاضطراب الانفعالى الذى يعانى منه ، وتدعيم مشاركته الفعالة فى المواقف الاجتماعية المختلفة ، والعمل على منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج (عادل عبدالله محمد ، ٢٠٠٠ : ٥١) .

يستخلص الباحث مما سبق إمكانية استخدام لإرشاد المعرفى الانفعالى السلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية من خلال مساعدة الطلاب على تغيير البنية المعرفية الخاطئة لديهم ، واكتساب مهارات جديدة للتعامل مع تدنى الدافعية الذاتية الأكاديمية .

دراسات سابقة :

استهدفت دراسة ربيع شعبان حسين (٢٠٠٥) الوقوف على فعالية برنامج تدريبى مقترح فى تنمية بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٤) تلميذا ، (٤٢) تلميذا للمجموعة التجريبية ، (٤٢)

تلميذا للمجموعة الضابطة . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى الدافعية الأكاديمية الذاتية لصالح المجموعة التجريبية .

وسعت دراسة كيرنس وفوربس وجاردينر(Kearns , Forbes &Gardiner, 2007) إلى فحص فعالية برنامج علاجى معرفى سلوكى فى خفض مستوى الكمالية والإعاقة الذاتية لدى طلاب الدراسات ة غير اكلينيكية . تكونت عينة الدراسة من(٢٨) طالبا ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية العلاج المعرفى السلوكى فى خفض حدة الكمالية والإعاقة الذاتية لدى الطلاب .

بينما هدفت دراسة محمد أبو أزريق وعبدالكريم جرادات (٢٠١٣) إلى استقصاء أثر تعديل العبارات الذاتية المسببة للتسويف الأكاديمى فى خفض التسويف الأكاديمى ، وتحسين الفاعية الذاتية الأكاديمية ، تكونت عينة الدراسة من (٣٣) طالبا من طلاب الصف العاشر بالأردن ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض التسويق الأكاديمى وتحسن الفاعلية الذاتية لدى طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتابعى مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة .

واستهدفت دراسة توكر وأفسى (Toker & Aavci , 2015) فحص فعالية برنامج معرفى سلوكى فى التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦) طالبا ، (١٣) طالبا للمجموعة التجريبية و(١٣) طالبا للمجموعة الضابطة . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية الإرشاد المعرفى السلوكى فى التقليل من التسويف الأكاديمى ، وكان له تأثير طويل المدى على الطلاب.

أما دراسة عصام جمعة نصار وعبدالرحمن محمد عبدالرحمن (٢٠١٦) فقد هدفت إلى التعرف على أثر التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم فى التلكؤ الأكاديمى لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة ، تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبا لديهم تلكؤ أكاديمى، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة عدد كل منها (٤٠) طالبا ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى التلكؤ الأكاديمى لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تدريبهم على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم .

واستهدفت دراسة علاء جاد الشعراوى ومى فتحى البغدادى (٢٠١٦) التحقق من فعالية برنامج تدريبى للحد من التلكؤ الأكاديمى وأثره على قلق الاختبار والشعور بالتفاؤل لدى طلاب الجامعة . تكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبا قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبى فى الحد من التلكؤ الأكاديمى وأثره على قلق الاختبار والشعور بالتفاؤل لدى طلاب الجامعة .

وهدفت دراسة محمد مصطفى محمد (٢٠١٦) الكشف عن فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام Web2,0 فى تحسين الدافعية للتعلم والأداء الأكاديمى لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيا بالمملكة العربية السعودية ، تكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالبا ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عدد كل منها (٢٨) طالبا . وقد أشارت النتائج إلى

وجود فروق بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى الدافعية للتعلم والأداء الأكاديمى لصالح المجموعة التجريبية التى تدربت على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

استهدفت دراسة نوردباى ووانج وضاحى سفارتدال (Nordby , wang , dahi & svartdal, 2016) إلى الحد من التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة . تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بإحدى الجامعات النرويجية ، تلقوا برنامجا معرفيا قصير المدى من خلال المحاضرات والسيمينارات حول التسويف وأسبابه وعواقبه، والتقنيات التى تساعد فى الحد منه . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض التسويف الأكاديمى لدى هؤلاء الطلاب .

وقامت سارة مبارك عباس وأمينة محمد عثمان (٢٠١٧) بتصميم برنامج إرشادى لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيا بكلية التربية بالزلفى بالمملكة العربية السعودية . استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبى ذو المجموعة التجريبية الواحدة مع قياسين قبلى وبعدى، تكونت عينة الدراسة من (١٠) طالبات متعثرات ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادى فى تحسين دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيا .

يتضح من استعراض الدراسات السابقة تنوع المتغيرات التى تناولتها تلك الدراسات ، ومنها: الدافعية الذاتية ، والعبارات الذاتية ، واستراتيجيات التنظيم الذاتى ، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، ودافعية الإنجاز ، إضافة إلى تنوع عينات الدراسة مثل : تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى ، وطلاب الجامعة ، وطلاب الدراسات العليا ، ولكنها لم تتناول – فى حدود علم الباحث - فعالية الإرشاد المعرفى الانفعالى السلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وأثره على خفض التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة ، وهذا ما تتناوله الدراسة الحالية .

فروض الدراسة :

١. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى .

٢. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التسويف الأكاديمى في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى .

٣. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية .

٤. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التسويف الأكاديمى لصالح المجموعة التجريبية .

٥. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية في القياسين البعدي والتتابعى .

٦. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التسويف الأكاديمى في القياسين البعدي والتتابعى .

إجراءات الدراسة :

أولا : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من(٢٠) طالبا من طلاب الفرقة الثانية (عام وأساسى) بكلية التربية – جامعة المنصورة الذين سبق رسوبهم فى الفرقة الأولى ، وتكرر رسوبهم فى مادة أو مادتين عند انتقالهم للفرقة الثانية ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٢٠–٢٢) سنة ، قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية ، وعددها (١٠) طلاب ، والأخرى ضابطة ، وعددها (١٠) طلاب ، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٧ / ٢٠١٨) ، وقد بلغ متوسط العمر الزمني للطلاب (٢٠,٩٥٠) ، بانحراف معياري (٠,٨٨٧) .

هذا وقد قام الباحث بإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجموعة من المتغيرات وهى : العمر الزمنى ، والذكاء (باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن إعداد عماد أحمد حسن ، ٢٠١٦) ، والدافعية الذاتية الأكاديمية (مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية إعداد الباحث) ، والتسويف الأكاديمى (مقياس التسويف الأكاديمى إعداد الباحث)، باستخدام اختبار" مان ويتني"Mann-Whitney Test لحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتين مستقلتين (عزت عبدالحميد حسن ،٢٠١١ : ٤٩٩) ، ويوضح جدول(١) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تلك المتغيرات .

جدول (١)

قيمة (Z) ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
العمر الزمنى	التجريبية	١٠	١٠,٨٠	١٠٨,٠٠	٠,٢٤٢	غير دالة
	الضابطة	١٠	١٠,٢٠	١٠٢,٠٠		
الذكاء	التجريبية	١٠	١١,٠٠	١١٠,٠٠	٠,٤٣٨	غير دالة
	الضابطة	١٠	١٠,٠٠	١٠٠,٠٠		
الدافعية الذاتية الأكاديمية	التجريبية	١٠	١٠,٧٠	١٠٧,٠٠	٠,١٥٣	غير دالة
	الضابطة	١٠	١٠,٣٠	١٠٣,٠٠		
التسويف الأكاديمى	التجريبية	١٠	١١,٠٥	١١٠,٥٠	٠,٤٢١	غير دالة
	الضابطة	١٠	٩,٩٥	٩٩,٥٠		

يتضح من جدول (١) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمنى ، والذكاء، والدافعية الذاتية الأكاديمية ، والتسويف الأكاديمى ، وذلك قبل تطبيق البرنامج الإرشادي .

ثانيا : منهج الدراسة :

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي ، حيث يعتمد التصميم التجريبي للدراسة على مجموعتين تجريبية وضابطة ، وإجراء قياس قبلي وبعدى وتتابعى لمعرفة مدى تأثر المتغيرات التابعة (التسويف الأكاديمى) بالمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي المعرفى الانفعالى السلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية) .

ثالثا : أدوات الدراسة :

١. **مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية (إعداد الباحث) :** مر إعداد المقياس بالخطوات الآتية : اطلع الباحث على بعض الدراسات والأطر النظرية التي تناولت الدافعية الذاتية الأكاديمية مثل: دراسة (أحمد فلاح العلوان وخالد عبدالرحمن العطيات ، ٢٠١٠ ؛ إبراهيم معالى ، ٢٠١٤) ، كما اطلع الباحث على عدد من المقاييس التي تناولت قياس الدافعية الذاتية الأكاديمية مثل : (هانى محمد درويش ، ٢٠٠٢ ؛ رجاء ياسين عبدالله وزينب نعمة الوزنى ، ٢٠١٢ ؛ أشرف أحمد أبو حليمة ، ٢٠١٨) ، وبناء على ما سبق قام الباحث بصياغة مفردات المقياس والتى تتكون من(٢٨) مفردة ، موزعة على أربعة أبعاد كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (٢)

أرقام مفردات مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية موزعة على الأبعاد

الأبعاد	أرقام المفردات
حب الاستطلاع والبحث	١-٥-٩- ١٣- ١٧- ٢١-٢٥
الرغبة فى التفوق والإنجاز	٢-٦-١٠-١٤-١٨- ٢٢- ٢٦
روح التحدى	٣-٧-١١-١٥-١٩ -٢٣-٢٧
تحمل المسئولية	٤-٨-١٢-١٦-٢٠- ٢٤-٢٨

ويقرر الطالب من خلالها درجة موافقته على محتوى هذه المفردة من خلال اختيار البديل المناسب من ثلاثة بدائل هي (غالبا ، أحيانا ، نادرا) ، وتأخذ البدائل الدرجات (٣ – ٢ – ١) ، ويتم عكس الدرجات مع العبارات العكسية ، وتدل الدرجة الأعلى على ارتفاع الدافعية الذاتية الأكاديمية لدى الطالب .

قام الباحث بحساب المؤشرات السيكومترية للمقياس كما يلى :

أولا- الصدق:

تحقق الباحث من صدق المقياس من خلال :

١- الصدق الظاهري : حيث عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية [1] لإبداء الرأي في مدى صلاحية المقياس للاستخدام مع عينة الدراسة الحالية من طلاب الجامعة ، ومدى دقة المفردات وملائمتها . وقد أخذ الباحث نسبة اتفاق تراوحت بين ٨٠- ١٠٠٪ ، وبناء على آراء السادة المحكمين قام الباحث بتعديل صياغة بعض المفردات .

٢- الصدق التلازمى : من خلال تطبيق المقياس الحالى على(٥٠) طالبا من طلاب كلية التربية – جامعة المنصورة ، وتطبيق مقياس دافعية الإنجاز (إعداد عبداللطيف محمد خليفة ، ٢٠٠٠) ، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٨١) ، وهذا يشير إلى تحقق الصدق التلازمى لمقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية (إعداد الباحث) .

ثانيا : الثبات :

قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس بطريقتين : طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة التطبيق (بفاصل زمنى أسبوعين بين التطبيقين الأول والثانى) ، وجاءت النتائج كما بجدول (٣) :

جدول (٣)

معامل ثبات مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية بطريقتى ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق

الأبعاد	طريقة ألفا كرونباخ	طريقة إعادة التطبيق
حب الاستطلاع والبحث	٠,٨٠٢	٠,٩٧٨
الرغبة فى التفوق والإنجاز	٠,٧٨٦	٠,٩٧٣
روح التحدى	٠,٨١١	٠,٩٩٦
تحمل المسئولية	٠,٨١٠	٠,٩٣٧
الدرجة الكلية	٠,٩٣٥	٠,٩٨٦

جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

[1] أسماء السادة المحكمين مرتبة أبجديا :

أ.د/ فؤاد حامد الموافى أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية بالمنصورة .

أ.د/ محمد السيد عبدالرحمن أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية بالزقازيق .

أ.د/ محمد بيومى خليل أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية بالزقازيق .

أ.د/ مصطفى السعيد جبريل أستاذ مساعد الصحة النفسية – كلية التربية بدمياط .

أ.د/ ممدوح عبدالمنعم الكنانى أستاذ علم النفس التربوى – كلية التربية بالمنصورة .

أ.د/ وليد محمد أبو المعاطى أستاذ علم النفس التربوى – كلية التربية بالمنصورة .

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات بطريقتى ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١ ؛ مما يشير إلى ثبات مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية.

ثالثا : الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على عينة بلغت (٥٠) طالبا ، وكذلك حسب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ، وجميعها قيم دالة ؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس ، كما هو موضح بجدولى (٤ ، ٥):

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٧٠	٨	٠,٦٨١	١٥	٠,٦٤٧	٢٢	٠,٦٠٩
٢	٠,٩٤٢	٩	٠,٧٤١	١٦	٠,٧٠١	٢٣	٠,٦١٤
٣	٠,٨٣٤	١٠	٠,٨١٧	١٧	٠,٧٤٧	٢٤	٠,٦٤٤
٤	٠,٥٣٩	١١	٠,٦٧٩	١٨	٠,٧٠٦	٢٥	٠,٦٨٦
٥	٠,٨٧٨	١٢	٠,٧٢٠	١٩	٠,٧٠٤	٢٦	٠,٨٠٥
٦	٠,٧٠٤	١٣	٠,٦٤٢	٢٠	٠,٧١١	٢٧	٠,٦٩٥
٧	٠,٦٥٨	١٤	٠,٩٤٢	٢١	٠,٧٨٤	٢٨	٠,٦٦٧

جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١ ؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس .

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية

الأبعاد	معامل الارتباط
حب الاستطلاع والبحث	٠,٩٠٦
الرغبة فى التفوق والإنجاز	٠,٩٣٨
روح التحدى	٠,٩٢٠
تحمل المسئولية	٠,٩٠٨

جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس .

١- **مقياس التسويف الأكاديمى (إعداد الباحث) :** مر إعداد المقياس بالخطوات الآتية :

اطلع الباحث على بعض الأطر النظرية والدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمى مثل: (أحمد محمد عبدالخالق ومحمد دغيم الدغيم ، ٢٠١١ ؛ معاوية أبو غزال ، ٢٠١٢) ، كما اطلع الباحث على عدد من المقاييس التي تناولت قياس التسويف الأكاديمى (Lay , 1986 ؛ فريح عويد العنزى ومحمد دغيم الدغيم ، ٢٠٠٣ ؛ أحمد محمد عبدالخالق ومحمد دغيم الدغيم ، ٢٠١١ ؛ نجلاء محمد رسلان ، ٢٠١١ ؛ معاوية أبو غزال ، ٢٠١٢ ؛ علاء محمود جاد الشعراوى ومى فتحى البغدادى، ٢٠١٣ ؛Kandemir & Palanc , 2014 ؛وداد محمد الكفيرى ، ٢٠١٦) . بناءً على ما سبق قام الباحث بصياغة مفردات المقياس والذى يتكون من(٢٠) مفردة ، ويقرر الطالب من خلالها درجة موافقته على محتوى هذه المفردة من خلال اختيار البديل المناسب من ثلاثة بدائل هي(غالبا ، أحيانا ، نادرا) وتأخذ البدائل الدرجات (٣– ٢– ١) ، ويتم عكس الدرجات مع العبارات العكسية ، وتدل الدرجة الأعلى على التسويف الأكاديمى المرتفع لدى الطالب .

قام الباحث بحساب المؤشرات السيكومترية للمقياس كما يلي:

أولا- الصدق: تحقق الباحث من صدق المقياس من خلال :

١. الصدق الظاهري : حيث عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية (السابق ذكرهم) لإبداء الرأي في مدى صلاحية المقياس للاستخدام مع عينة الدراسة الحالية من طلاب الجامعة ، ومدى دقة المفردات وملائمتها . وقد أخذ الباحث نسبة اتفاق تتراوح بين ٨٠- ١٠٠٪ ، وبناء على آراء السادة المحكمين قام الباحث بتعديل صياغة بعض المفردات .

٢. الصدق التلازمى : وذلك من خلال تطبيق المقياس الحالى على(٥٠) طالبا من طلاب كلية التربية – جامعة المنصورة ، وتطبيق مقياس التسويف الأكاديمى إعداد (نجلاء محمد رسلان ، ٢٠١١) ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٨٥) ، وهذا يشير إلى تحقق الصدق التلازمى لمقياس التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة (إعداد الباحث) .

ثانيا : الثبات : قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ فبلغ (٠,٩٥١) ، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق (بفاصل زمنى أسبوعين) فبلغ (٠,٩٣٩) ، وهى معاملات دالة ومرتفعة عند مستوى ٠,٠١ ؛ مما يدل على ثبات مقياس التسويف الأكاديمى .

ثالثا : الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمى على عينة بلغت (٥٠) طالبا ، كما هو موضح بجدول (٦) :

جدول (٦)

معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمى

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٩٨	٦	٠,٦٦٠	١١	٠,٧١٨	١٦	٠,٧٦٣
٢	٠,٨١٠	٧	٠,٥٩٣	١٢	٠,٧٩٦	١٧	٠,٧٨٢
٣	٠,٦٧٠	٨	٠,٦٩٣	١٣	٠,٧٩٨	١٨	٠,٦٧٣
٤	٠,٧٠١	٩	٠,٧٢٨	١٤	٠,٦٦٨	١٩	٠,٦٦٥
٥	٠,٧٤٤	١٠	٠,٧٩٤	١٥	٠,٧٤٨	٢٠	٠,٧٤٤

جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمى مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١ ؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس .

١- البرنامج الإرشادي المعرفى الانفعالى السلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية (إعداد الباحث) :

أسس بناء البرنامج : قام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي في ضوء الأسس التربوية والنفسية التالية : تقبل الطالب دون قيد أو شرط ، ومراعاة قابلية السلوك للتعديل والتغيير ، ومراعاة الخصائص العامة للنمو في مرحلة المراهقة عامة ، ومراعاة ميول واهتمامات طلاب الجامعة ، ومراعاة خصائصهم العقلية ، والانفعالية ، والاجتماعية ، وأن يكون محتوى البرنامج منظما ومرتبا ومتصلا في جميع مراحله مع توفير الزمن المناسب والكافي لكل جلسة من جلسات البرنامج ، وإعطاء الحرية للطالب لطرح تساؤلاته واستفساراته ، كما يعتمد البرنامج على التفاعل والمشاركة بين الباحث والطلاب ، وكذلك بين الطلاب بعضهم البعض، كما يستمد البرنامج أسسه النظرية من الارشاد المعرفى الانفعالى السلوكى .

إعداد محتوى البرنامج : لاعداد محتوى اتبع الباحث ما يلي :

- الاطلاع على ما توافر من إطار نظري ودراسات سابقة خاصة بتنمية الدافعية لدى المتعثرين من طلاب الجامعة ، وذلك لوضع أنشطة ومهام تتفق وخصائصهم ومنها دراسات: (محمد مصطفى الديب ووليد السيد خليفة ، ٢٠١٣ ؛ هالة خير سنارى إسماعيل ، ٢٠١٤ ؛ مروة بغدادى جابر ، ٢٠١٥ ؛ علاء جاد الشعراوى ومى فتحى البغدادى ، ٢٠١٦ ؛ سارة مبارك عباس وأمينة محمد عثمان ، ٢٠١٧)
- الاطلاع على ما توافر من إطار نظرى ودراسات سابقة في مجال الإرشاد المعرفى الانفعالى السلوكى ومنها : (عبدالستار إبراهيم ، 1994 ؛ عادل عبدالله محمد ، ٢٠٠٠ ؛ ناصر إبراهيم

المحارب ، 2000 ؛ بيرنى كوروين وبيتر رودل وستيفن بالمر ، ٢٠٠٨ ؛ حامد أحمد الغامدى ، 2013) .

وصف البرنامج: يتكون البرنامج من (١٧) جلسة، يتم تقديمها إلى التلاميذ ، بواقع جلستين أسبوعيا ، ومدة الجلسة (٦٠) دقيقة . وقد تم تطبيق البرنامج جماعيا فى إحدى قاعات التدريس بكلية التربية جامعة المنصورة .

مراحل إعداد البرنامج :

١. **مرحلة البدء :** وفيها يتم بناء العلاقة الإرشادية وتعريف الطلاب بأهداف البرنامج ، والاتفاق على شروط وقواعد العمل فى البرنامج .
٢. **مرحلة الانتقال :** وفيها يتم تعرف الطلاب على مفهوم الدافعية الذاتية الأكاديمية ، وعلاقتها بالتحصيل الدراسى ، وأهمية تغيير الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد الدراسية.
٣. **مرحلة البناء (العمل) :** وفيها يتم استكشاف وتعديل بعض الأفكار السلبية ، وبناء أفكار إيجابية عن أهمية التعليم ، وكيفية تحديد الأهداف ، وتنمية روح التحدى ، وحب الاستطلاع والبحث، وتنظيم الذات ، وإدارة الوقت ، والتدريب على إيقاف الأفكار السلبية ، والتخيل الدافعى ، وتوكيد الذات ، والحديث الذاتى الإيجابى ، والاسترخاء .
٤. **مرحلة الإنهاء :** وفيها يتم إنهاء البرنامج والتحقق من فعاليته .

صدق البرنامج : قام الباحث بعرض البرنامج فى صورته الأولية على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مجالي علم النفس التربوي والصحة النفسية (السابق ذكرهم) ، وذلك بهدف التحقق من دقة الصياغة اللفظية والعلمية لمحتوى البرنامج ، ومدى مناسبة الأنشطة المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج ، ومدى مناسبة أنشطة ومهام كل جلسة لتحقيق أهداف الجلسة ، ومدى مناسبة الفترة الزمنية المحددة لكل جلسة من جلسات البرنامج ، ومدى مناسبة الأدوات المستخدمة لتنفيذ الجلسات ، وأية تعديلات أو مقترحات يراها السادة المحكمين . وقد قام الباحث بحصر آراء السادة المحكمين ، ومقترحاتهم ثم تم تعديل البرنامج حسب هذه الآراء والمقترحات ، وبذلك تم وصول البرنامج إلى صورته النهائية .

الهدف العام للبرنامج : تنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة .

الأهداف الفرعية للبرنامج :

- تعريف الطلاب بمفهوم الدافعية الذاتية الأكاديمية ، وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسى .
- استكشاف وتعديل بعض الأفكار السلبية لدى الطلاب .
- مساعدة الطلاب على التنفيس الانفعالى وخفض التوتر .
- تدريب الطلاب على تحديد الأهداف .
- تدريب الطلاب على أساليب البحث فى مصادر المعرفة .
- تدريب الطلاب على عادات الاستذكار الجيد .

- تدريب الطلاب على العزو السببى الداخلى للنجاح والفشل .
- تدريب الطلاب على توكيد الذات .
- تدريب الطلاب على مواجهة الضغوط الأكاديمية .
- تدريب الطلاب على الحديث الذاتى الإيجابى .
- تدريب الطلاب على التخيل الدافعى .

الأساليب والفنيات المستخدمة فى البرنامج :

- إعادة البناء المعرفى : وفيها يتم تعريف الطلاب بأفكارهم السلبية المشوهة حول دافعيتهم الذاتية الأكاديمية ، واستبدالها بأفكار أخرى أكثر إيجابية ، وواقعية .
- المراقبة الذاتية : وتعنى قيام الطالب بملاحظة وتسجيل أفكاره وأفعاله ومشاعره فى مفكرة أو نموذج معين وفقا لطبيعة المشكلة .
- المتصل المعرفى : وفيها يطلب من المسترشد توضيح كيف يرى نفسه مقارنة بالآخرين ، وهذه الفنية مفيدة فى استبدال الأفكار السلبية فمثلا : عند اعتقاد الطالب (أنا شخص فاشل) ويطلب منه تحديد معنى الفشل ثم يضع بعض الأفراد الذين يعرفهم على معيار متدرج يبدأ بصفر (فاشل تماما) وينتهى 100٪ (ناجح تماما) .
- اختبار الدليل : وتهدف هذه الفنية إلى فحص مصدر المعلومة أو الدليل على صحة فكرة الطالب ، وتحديد مدى إغفاله لبعض المعلومات المهمة فيما قدمه من دليل .
- وقف الأفكار : وفيها يتعلم الطالب وقف تدفق الأفكار الخاطئة بواسطة منبه مفاجىء .
- الحوار الذاتى الإيجابى : وفى هذه الفنية يتم توجيه رسائل لفظية إيجابية من الطالب لذاته بهدف التخفف من حدة شعوره بالفشل ، وخيبة الأمل ، وإدراك إمكاناته وقدراته الحقيقية بشكل إيجابى ، والنظر إلى المواقف والأحداث والأشخاص بطريقة إيجابية .
- المحاضرة والمناقشة : وتستخدم كمدخل للجلسة ، ويتم من خلالهما تقديم المعلومات الخاصة بالجلسة ، وتعريف الطلاب على أفكارهم الخاطئة واستبدالها بأفكار أخرى إيجابية .
- الاسترخاء : حيث يتم تدريب الطالب على التوقف الكامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية للتخفيف من قلقه ، وتوتره ، ومخاوفه، ومساعدته على التفكير فى مشكلاته بشكل إيجابى ، والعمل على حلها .
- التخيل الدافعى : ويساعد فى زيادة دافعية الطالب من خلال تخيل مستقبله بعد تعامله مع المشكلات .
- التدريب على حل المشكلة : وفيها يتم تدريب الطالب على اكتشاف وابتكار أساليب للتعامل مع المشكلات التى تواجهه . مما يساعد الطلاب على حل مشكلاتهم بفاعلية ، وتحسين دافعيتهم الذاتية الذاتية ، وزيادة قدرتهم على حل المشكلات وثقتهم بأنفسهم ، مما يجعلهم أكثر إيجابية فى مواجهة الضغوط .
- النمذجة : وتهدف إلى تغيير سلوك الطالب نتيجة ملاحظته لسلوك الآخرين ، قد يكون المرشد نفسه أو أحد زملاء الطالب أو من خلال النماذج الحية المصورة .

- لعب الدور : ويتضمن قيام الطالب بتمثيل دور معين بطريقة نموذجية بهدف فهمه لطبيعة المشكلات التى يواجهها .
- توكيد الذات : ويشير إلى قدرة الطالب على التعبير الملائم عن أى انفعال نحو المواقف والأشخاص .
- التنفيس الانفعالى : وتساعد الطالب على التعبير عن مشاعره بحرية ؛ مما يساعده فى التقليل من مستويات التوتر لديه ، وتحرير المشاعر المؤلمة بشكل إيجابى .
- التكليفات المنزلية : وهى مهام يؤديها الطالب فى المنزل كتطبيق عملى لما تعلمه خلال الجلسات ، ثم يتم مناقشته فيها فى الجلسة التالية .

ويوضح جدول (٧) التخطيط العام للبرنامج الإرشادى .

جدول (٧) التخطيط العام للبرنامج

الجلسات	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	الأدوات
١	تعارف وتمهيد	- التعارف بين الباحث والطلاب - تعريف الطلاب بمحتوى البرنامج		
٢	الدافعية الذاتية الأكاديمية	تعريف الطلاب بمفهوم الدافعية الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى	المحاضرة - المناقشة -التكليفات المنزلية	مطبوعات إرشادية Power point-
٣ ، ٤	استكشاف وتعديل بعض الأفكار السلبية	- إعادة البناء المعرفى - تدريب الطلاب على استخراج الأفكار السلبية وكيفية استبدالها بأخرى إيجابية	المناقشة – الإقناع - المراقبة الذاتية - المتصل المعرفى - اختبار الدليل – التنفيس الانفعالى - التكليفات المنزلية	بطاقات بيضاء – مطويات ارشادية
٥ ، ٦	تحديد الأهداف	تدريب الطلاب على وضع أهداف مناسبة لقدراته .	المناقشة – النمذجة – التخيل الدافعى	بطاقات بيضاء – مطويات ارشادية
٧ ، ٨	أساليب البحث فى مصادر المعرفة	تدريب الطلاب على أساليب البحث فى مصادر المعرفة .	المحاضرة - المناقشة – التكليفات المنزلية	أوراق عمل - مطبوعات إرشادية- Power point
٩ ، ١٠	عادات الاستذكار الجيد	تدريب الطلاب على عادات الاستذكار الجيد .	المحاضرة - المناقشة – النمذجة - التكليفات المنزلية	Power point- المطبوعات الإرشادية
١١	العزو السببى للنجاح والفشل	تدريب الطلاب على العزو السببى الداخلى للنجاح والفشل	المحاضرة - المناقشة – التكليفات المنزلية	بطاقات بيضاء – مطويات ارشادية
١٢ ، ١٣	توكيد الذات	تدريب الطلاب على الثقة بالنفس واتخاذ القرار .	المحاضرة - المناقشة –لعب الدور التكليفات المنزلية	بطاقات بيضاء – مطويات ارشادية
١٤ ، ١٥	مواجهة الضغوط الأكاديمية	التدريب على الاسترخاء العضلى والعقلى تدريب الطلاب على أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية	المحاضرة - المناقشة – النمذجة الاسترخاء .	Power point - فيديو توضيحى
١٦	التعليمات الذاتية الإيجابية	تدريب الطلاب على الحديث الذاتى الإيجابى	المحاضرة - المناقشة – النمذجة - الحوار الذاتى - التكليفات المنزلية .	Power point
١٧	الجلسة الختامية	تحديد مدى الاستفادة من البرنامج تحديد موعد إجراء قياس المتابعة .		استمارة تقييم الرنامج

خطوات الدراسة :

- الاطلاع على نتيجة الفصليين الدراسيين الأول والثانى بالفرقة الأولى ، وذلك لتحديد الطلاب الذين سبق رسوبهم فى الفرقة الأولى ، وتكرر رسوبهم فى مادة أو مادتين عند انتقالهم للفرقة الثانية ، فبلغ عددهم (٢٣) طالبا .
- استبعاد الطلاب الذين ليست لديهم رغبة فى الاشتراك بالبرنامج ، كما تم استبعاد الطلاب غير الجادين فى المشاركة ، وكان عددهم (٣) طلا ب ، وبذلك بلغ العدد النهائى للطلاب (٢٠) طالبا ، هم عينة الدراسة .
- تقسيم هؤلاء الطلاب لمجموعتين متساويتين فى العدد إحداهما تجريبية ، والأخرى ضابطة عدد كل منها (١٠) طلاب ، وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين فى العمر الزمنى ، والدافعية الذاتية الأكاديمية ، والتسويف الأكاديمى .
- تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية ، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم إجراء القياس البعدى لمجموعتى الدراسة على مقياسى الدافعية الذاتية الأكاديمية ، والتسويف الأكاديمى .
- إجراء قياس تتابعى بعد مضى شهر من تطبيق البرنامج .
- استخدام الأساليب الإحصيائية المناسبة لاستخلاص النتائج ومن ثم مناقشتها وتفسيرها .

نتائج الدراسة :

الفرض الأول : " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى " . وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات الطلاب عينة الدراسة على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية باستخدام اختبار " ويلكوكسون " Wilcoxon Signed Ranks للقياسات المرتبطة ، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (٨) .

جدول(٨)

قيمة Z ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية(ن= ١٠)

على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي

الدافعية الذاتية الأكاديمية	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	مستوى الدلالة
حب الاستطلاع والبحث	السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٢,٤٤٦	٠,٠١
	الموجبة	٨	٥,٣٨	٤٣,٠٠		
	المتساوية	١				
	المجموع	١٠				
الرغبة فى التفوق والإنجاز	السالبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠	٢,٥٧٣	٠,٠١
	الموجبة	٩	٥,٨٣	٥٢,٥٠		
	المتساوية	صفر				
	المجموع	١٠				
روح التحدى	السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٤٤	٠,٠١
	الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	المتساوية	صفر				
	المجموع	١٠				
تحمل المسئولية	السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٥٥	٠,٠١
	الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
	المتساوية	٢				
	المجموع	١٠				
الدرجة الكلية	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٢٥	٠,٠١
	الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	المتساوية	صفر				
	المجموع	١٠				

يتضح من جدول (٨) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي ، وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الأول ؛ مما يدعم كفاءة البرنامج الإرشادى المعرفى الانفعالى السلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية .

وللكشف عن حجم تأثير البرنامج في تنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية قام الباحث بحساب حجم تأثير البرنامج في تنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية من خلال حساب معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة الذى يتم حسابه من المعادلة الآتية :

$$r_{prb} = \frac{4(T1)}{n\,(n+1)} - 1$$

حيث r_{prb} = قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائى لرتب الأزواج المرتبطة)

T1= مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة. n = عدد أزواج الدرجات .

ويتم تفسير (r_{prb}) كما يلى :

- إذا كان (r_{prb}) < ٠,٤ فيدل على علاقة ضعيفة أو حجم تأثير ضعيف .
- إذا كان ٠,٤ ≤ (r_{prb}) < ٠,٧ فيدل على علاقة متوسطة أو حجم تأثير متوسط .
- إذا كان ٠,٧ ≤ (r_{prb}) < ٠,٩ فيدل على علاقة قوية أو حجم تأثير قوى .
- إذا كان (r_{prb}) ≥ ٠,٩ فيدل على علاقة قوية جدا أو حجم تأثير قوى جدا (عزت عبدالحميد حسن، ٢٠١١ : ٢٨٠) .

$$r_{prb} = \frac{4(55)}{10\,(11)} - 1 = 1{,}0$$

مما يدل على حجم تأثير قوى للبرنامج الإرشادى المعرفى الانفعالى السلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء جلسات البرنامج التى ساهمت فى تنمية قدرة الطلاب على وضع أهداف شخصية وأكاديمية واقعية ملائمة لقدراتهم ، وإمكاناتهم ، وسعيهم نحو تحقيقها من خلال خطة منظمة ، وزيادة تحملهم لمسئولية نجاحهم من خلال رؤية الفشل على أنه تحد عليهم مواجهته ببذل مزيد من الجهد ، وتعديل الأحاديث الذاتية السلبية لديهم ، واستبدالها بأخرى إيجابية .

كما يمكن تفسير تلك النتيجة فى ضوء احتواء البرنامج الحالى على مجموعة متنوعة من الفنيات ، حيث ساعد استخدام فنية تغيير البنية المعرفية أفراد المجموعة التجريبية على تغيير أفكارهم السلبية ومنها : " مهما ذاكرت لن أنجح – لا أستطيع القيام بهذا العمل – أنا شخص فاشل – الظروف ضدى دائما – " واستبدالها بأخرى إيجابية ، كذلك ساعد استخدام فنية الحوار والمناقشة على تغيير الأفكار الخاطئة التى يتبناها هؤلاء الطلاب ، كما ساهم استخدام فنية النمذجة فى زيادة الدافعية الذاتية لدى هؤلاء الطلاب من خلال عرض نماذج ناجحة لأفراد استطاعوا التغلب على الصعوبات التى واجهتهم . كذلك ساهم لعب الدور فى استبصار الطلاب بطبيعة مشكلاتهم ، وتعديل أفكارهم ، وسلوكياتهم تجاه إمكاناتهم ، وقدراتهم ، إضافة إلى تدريب أفراد المجموعة التجريبية على ممارسة الاسترخاء كوسيلة لتخفيف القلق ، والتوتر لمواجهة

الضغوط بطريقة فعالة ، كما ساعدت التكليفات المنزلية على ممارسة ما تدربوا عليه من مهارات عمليا فى حياتهم اليومية .

إضافة إلى أن استخدام الباحث للإرشاد الجماعى كان له فاعلية كبيرة فى فهم الطلاب لمشكلاتهم ، ومشاركتهم بعضهم البعض فى حل تلك المشكلات . حيث أشارت نتائج دراسة إبراهيم معالى (٢٠١٤) إلى فعالية برنامج التوجيه الجمعى فى تحسين الدافعية الدراسية .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ربيع شعبان حسين (٢٠٠٥) والتى أشارت إلى فعالية البرنامج التدريبى المقترح فى تنمية بعض مكونات الدافعية الذاتية الأكاديمية (التركيز فى أداء العمل المدرسى ، والاستمتاع بالتعلم ، والمثابرة فى أداء العمل) ، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Zandi & Moradi , 2015) والتى أسفرت عن عدم فعالية الإرشاد المعرفى السلوكى فى زيادة الدافعية للتحصيل الدراسى .

كما تتفق تلك النتيجة مع ما أشار إليه مصطفى حسين باهى وأمينة إبراهيم شلبى (١٩٩٨ : ١١- ١٢) من أن الدوافع الداخلية الذاتية تمثل أهم الأسس الدافعة للنشاط الذاتى التلقائى للفرد ، وتقف خلف إنجازاته الأكاديمية .

وقد اتضحت فعالية البرنامج من خلال تعليق أحد الطلاب للباحث أنه لأول مرة يستمع إليه أحد ، ويشعر بمعاناته خاصة وأن أسرته تعامله معاملة سيئة ، وترى فيه شخصا مستهترا ، وفاشل ، حيث أتاح له البرنامج مساحة كبيرة للتعبير عن مشاعره وانفعالاته ، كما أنه أصبح يذاكر لا للحصول على درجة فى الامتحان فقط ، ولكنه يذاكر لتعويض ما فاته وامتلاك المعارف والمهارات اللازمة للنجاح فى تخصصه .

كما ذكر طالب آخر أن أفكاره تغيرت تماما فأصبح يرى الرسوب أو التعثر فى أحد المواد الدراسية تحد عليه أن يجتازه ، كما تغيرت أفكاره السلبية عن أسباب تعثره ، فقد كان يرى أن ممارسته للنشاط المسرحى هى السبب فى تعثره الأكاديمى ، إلا أنه أدرك أن طريقته فى إدارة وقته ، وإهماله لأداء التكليفات فى وقتها ، وعدم اتباعه لعادات الاستذكار الجيد هى الأسباب الحقيقية وراء تعثره .

يتضح مما سبق فعالية البرنامج الإرشادى المعرفى الانفعالى السلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة .

الفرض الثانى : " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التسويف الأكاديمى في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى " . وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التسويف الأكاديمى قبل البرنامج الإرشادى وبعده باستخدام اختبار" ويلكوكسون " Wilcoxon Signed Ranks للقياسات المرتبطة ، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (٩) .

جدول(٩)

قيمة Z ودلالتها للفروق بين القياسين القبلي والبعدي

للمجموعة التجريبية على مقياس التسويف الأكاديمى

	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	مستوى الدلالة
التسويف الأكاديمى	السالبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠	٢,٦٧٣	٠,٠١
	الموجبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	١				
	المجموع	١٠				

يتضح من جدول (٩) وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التسويف الأكاديمى في اتجاه القياس البعدي (**اتجاه التحسن**) ، وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الثانى ، مما يشير إلى كفاءة البرنامج الإرشادى المعرفى الانفعالى السلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية فى خفض التسويف الأكاديمى لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء أنشطة البرنامج والتى ساهمت فى تعريفهم بمفهوم الدافعية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى ، وتغيير اتجاهاتهم السلبية نحو بعض المواد الدراسية ، واستكشاف بعض الأفكار السلبية من خلال الحوار السقراطى القائم على التحليل المنطقى ، وتحديد الأفكار السلبية ، واستبدالها بأفكار إيجابية ، وتحديد أهداف شخصية واقعية ، والعمل على تحقيقها ، وتدريبهم على عادات الاستذكار الجيد مثل : وضع جدول للمذاكرة ، وتدوين الملاحظات ، وتلخيص العناصر الأساسية والفرعية للموضوع ، والتسميع الذاتى ، والمراجعة . فشعور الطلاب بوجود أهداف مستقبلية يسعون لتحقيقها ، يجعلهم يبادرون بتنظيم وقتهم ، ويسعون لإنجاز مهامهم ، وتزداد دافعيتهم الذاتية للعمل والإنجاز ، وبالتالى يقل تسويفهم الأكاديمى .

كما أن تدريب الطلاب على أساليب البحث فى مصادر المعرفة ، والعزو السببى الداخلى للنجاح والفشل ، والتدريب على توكيد الذات ، والأساليب الفعالة لمواجهة الضغوط الأكاديمية ، إضافة إلى تدريبهم على التعليمات الذاتية الإيجابية التى تحثهم على الاستطلاع والبحث ، والاهتمام بدراستهم، وإنجاز مهامهم ، كل ذلك ساهم بشكل فعال فى خفض التسويف الأكاديمى لديهم .

هذا ، ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء استخدام أساليب وفنيات متنوعة ومنها المحاضرات والمناقشات الجماعية والتى ساهمت فى تغيير الأفكار الخاطئة التى يتبناها هؤلاء الطلاب ، كما ساهم استخدام فنية النمذجة فى زيادة الدافعية الذاتية لدى هؤلاء الطلاب من خلال عرض نماذج ناجحة لأفراد استطاعوا التغلب على الصعوبات التى واجهتهم . كذلك أدى استخدام فنية لعب الدور فى استبصار الطلاب لطبيعة مشكلاتهم ، وتعديل أفكارهم وسلوكياتهم تجاه إمكاناتهم وقدراتهم ، إضافة إلى تدريب أفراد المجموعة التجريبية على ممارسة الاسترخاء كوسيلة لتخفيف

القلق ، والتوتر لمواجهة الضغوط بطريقة فعالة ، كما ساعدت التكليفات المنزلية على ممارسة ما تدربوا عليه من مهارات عمليا فى حياتهم اليومية ؛ مما أدى إلى خفض التسويف الأكاديمى لديهم .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Toker & Aavci , 2015 ; Zandi & Moradi 2015; Otermin – Cristeta & Hautzinger , 2018) ,والتى أشارت إلى فعالية الإرشاد المعرفى السلوكى فى خفض التسويف الأكاديمى ، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمد أبو أزريق وعبدالكريم جرادات (٢٠١٣) والتى أشارت إلى فعالية تعديل العبارات الذاتية فى خفض التسويف الأكاديمى .

الفرض الثالث : " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية" وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات الطلاب المكفوفين على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية باستخدام اختبار " مان ويتنى " Mann Wettney Signed Ranks للقياسات المستقلة ، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدولى (١٠) .

جدول(١٠)

قيمة U ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي

الدافعية الذاتية الأكاديمية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةU	مستوى الدلالة
حب الاستطلاع والبحث	التجريبية	١٠	١٤,٠٠	١٤٠,٠٠	٢,٦٩٨	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٧,٠٠	٧٠,٠٠		
الرغبة فى التفوق والإنجاز	التجريبية	١٠	١٤,١٥	١٤١,٥٠	٢,٨١٧	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٦,٨٥	٦٨,٥٠		
روح التحدى	التجريبية	١٠	١٥,٠٠	١٥٠	٣,٤٨٨	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٦,٠٠	٦٠,٠٠		
تحمل المسئولية	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٠,٥	٣,٤٩٩	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٩٥	٥٩,٥٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٠,٥	٣,٤٤٩	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٩٥	٥٩,٥٠		

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية في (الأبعاد والدرجة الكلية) عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وهو ما يدل على وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ؛ مما يعنى تحسن درجات

الطلاب على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية ، وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الثالث ؛ مما يدعم كفاءة البرنامج الإرشادي المعرفى الانفعالى السلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء تعرض المجموعة التجريبية – دون الضابطة – لأنشطة البرنامج ، والتى ساهمت فى تعريف أفراد المجموعة التجريبية بمفهوم الدافعية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى ، وتغيير اتجاهاتهم السلبية نحو بعض المواد الدراسية ، واستكشاف وتعديل بعض الأفكار السلبية ، واستبدالها بأفكار إيجابية ، وتحديد أهداف شخصية وأكاديمية واقعية ، وتدريبهم على عادات الاستذكار الجيد مثل : وضع جدول للمذاكرة ، وتدوين الملاحظات ، وتلخيص العناصر الأساسية والفرعية للموضوع ، والتسميع الذاتى ، والمراجعة والتكرار ، وتدريبهم على أساليب البحث فى مصادر المعرفة المختلفة ، والعزو السببى الداخلى للنجاح والفشل ، والتدريب على توكيد الذات ، وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية ، وتدريبهم على التخيل الدافعى ، والاسترخاء ، والحديث الذاتى الإيجابى .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ربيع شعبان حسين (٢٠٠٥) والتى أشارت إلى فعالية البرنامج التدريبى فى تنمية بعض مكونات الدافعية الذاتية الأكاديمية ، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Zandi & Moradi , 2015) والتى أسفرت عن عدم فعالية الإرشاد المعرفى السلوكى فى زيادة الدافعية للتحصيل .

الفرض الرابع : " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التسويف الأكاديمى لصالح المجموعة التجريبية " . وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمى ثم حساب دلالة باستخدام اختبار " مان ويتنى " Mann Wettney Signed Ranks للقياسات المستقلة ، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (١١) .

جدول(١١)

قيمة U ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التسويف الأكاديمى في القياس البعدي

	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةU	مستوى الدلالة
التسويف الأكاديمى	التجريبية	١٠	٥,٥٥	٥٥,٥٠	٣,٧٦٧	٠,٠١
	الضابطة	١٠	١٥,٤٥	١٥٤,٥٠		

يتضح من جدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التسويف الأكاديمى عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وهو ما يدل على وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية (**اتجاه التحسن**) ؛ مما يعنى خفض درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمى ، وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الرابع ؛ مما يدعم كفاءة البرنامج الإرشادي المعرفى

الانفعالى السلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية ، وتأثيرها على خفض التسويف الأكاديمى .

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء جلسات البرنامج الإرشادى التى ساعدت أفراد المجموعة التجريبية على تعديل البناء المعرفى ، وما يحتوى عليه من أفكار سلبية من خلال المناقشة ، والحوار السقراطى ، والدحض ، والإقناع ، وزادت لديهم الرغبة فى الإنجاز ، وبالتالى تحسنت دافعيتهم الذاتية الأكاديمية ، مما ساهم فى خفض حدة التسويف الأكاديمى لديهم .

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة فيج ولوماش(Vij & Lomash, 2014) من أنه للحد من سلوك التسويف الأكاديمى لدى الطلاب يجب دعمهم لتبنى المزيد من الدوافع الذاتية ، حيث يظهر التحفيز الداخلى تأثيرا دالا على خفض التسويف الأكاديمى .

الفرض الخامس : لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية في القياسين البعدي والتتابعى . وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية باستخدام اختبار " ويلكوكسون " Wilcoxon Signed Ranks للقياسات المرتبطة ، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (١٢) .

جدول(١٢)

قيمة Z ودلالتها للفروق بين القياسين البعدي والتتابعى

للمجموعة التجريبية على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية

الدافعية الذاتية الأكاديمية	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	مستوى الدلالة
حب الاستطلاع والبحث	السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	١,١٣٤	غير دالة
	الموجبة	٣	٢,٦٧	٨,٠٠		
	المتساوية	٦				
	المجموع	١٠				
الرغبة فى التفوق والإنجاز	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٤١٤	غير دالة
	الموجبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠		
	المتساوية	٨				
	المجموع	١٠				
روح التحدى	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	غير دالة
	الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	المتساوية	٩				
	المجموع	١٠				
تحمل المسئولية	السالبة	٣	٣,٣٣	١٠,٠٠	٠,٧٠٧	غير دالة
	الموجبة	٢	٢,٥٠	٥,٠٠		
	المتساوية	٥				
	المجموع	١٠				
الدرجة الكلية	السالبة	٢	٣,٥٠	٧,٠٠	٠,٧٤٢	غير دالة
	الموجبة	٤	٣,٥٠	١٤,٠٠		
	المتساوية	٤				
	المجموع	١٠				

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتابعى للمجموعة التجريبية على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية ؛ وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الخامس ؛ مما يدعم كفاءة البرنامج الإرشادى المعرفى الانفعالى السلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية .

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين القياس البعدى والتتابعى على مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية فى ضوء استمرار الأثر الإيجابى للبرنامج الإرشادى المعرفى الانفعالى السلوكى ، حيث استمر ارتفاع الدافعية الذاتية الأكاديمية بعد انتهاء فترة تطبيق البرنامج بشهر ، وبقاء الأثر الإيجابى للبرنامج ، ويرجع ذلك لامتلاك الطلاب للطريقة السليمة فى التفكير ، وزيادة رغبتهم فى

التفوق والإنجاز ، كما أن الأنشطة التى تضمنها البرنامج ركزت على تعديل البنية المعرفية لأفراد المجموعة التجريبية ، وتم تدريبهم على تحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية ، وأساليب البحث فى مصادر المعرفة ، وعادات الاستذكار الجيد ، والعزو السببى الداخلى للنجاح والفشل ، وتوكيد الذات، ومواجهة الضغوط الأكاديمية ، والحديث الذاتى الإيجابى ، والاسترخاء ، التخيل الدافعى . كل ذلك ساهم فى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادى المعرفى الانفعالى السلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة حتى بعد توقف البرنامج .

الفرض السادس: " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التسويف الأكاديمى في القياسين البعدي والتتابعى " . وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات التلاميذ عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمى ، ثم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار " ويلكوكسون " Wilcoxon Signed Ranks للقياسات المرتبطة ، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدولى (١٣) .

جدول(١٣)

قيمة Z ودلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التسويف الأكاديمى فى القياسين البعدى والتتابعى

	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	مستوى الدلالة
التسويف الأكاديمى	السالبة	٥	٤,٤٠	٢٢,٠٠	١,٤٠٣	غير دالة
	الموجبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠		
	المتساوية	٣				
	المجموع	١٠				

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التسويف الأكاديمى فى القياسين البعدى والتتابعى ؛ وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الخامس ؛ مما يدعم استمرارية فعالية البرنامج الإرشادى الدافعية الذاتية الأكاديمية.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين القياس البعدى والتتابعى على مقياس التسويف الأكاديمى فى ضوء استمرار الأثر الإيجابى للبرنامج الإرشادى المعرفى الانفعالى السلوكى ، حيث أصبح هؤلاء الطلاب قادرين على التفكير بطريقة إيجابية ، فاستبدلوا أفكارهم السلبية بأفكار أخرى إيجابية ، كذلك فإنهم عدلوا أحاديثهم الذاتية السلبية التى تؤدى إلى انخفاض دافعيتهم الذاتية ، ومن ثم تؤدى إلى تأخرهم عن أداء أعمالهم الأكاديمية . كما أنهم أصبحوا أكثر قدرة على تحديد أهدافهم الشخصية والأكاديمية ، وبالتالى يبذلون أقصى جهدهم لتحقيقها دون مماطلة أو تسويف ، واكتسبوا مهارات وأساليب البحث فى مصادر المعرفة ، وأساليب الاستذكار الجيد ، وعزو النجاح والفشل لعوامل داخلية ، وتدربوا على توكيد الذات ، وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية ؛ مما جعلهم أكثر رغبة فى أداء أعمالهم فى وقتها بكفاءة ، وفاعلية دون تأخير أو تأجيل .

يتضح مما سبق استمرارية فعالية البرنامج الإرشادى المعرفى الانفعالى السلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية فى خفض التسويف الأكاديمى لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة حتى بعد توقف البرنامج .

توصيات الدراسة :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

- التدخل المبكر لإرشاد طلاب الجامعة المتعثرين أكاديميا ، من خلال إعداد البرامج الإرشادية لتنمية دافعيتهم الذاتية الأكاديمية ، واجتذابهم للمشاركة فى تلك البرامج .
- تفعيل دور المرشد الأكاديمى ، وتقديم خدمات الإرشاد الأكاديمى للطلاب المتعثرين أكاديميا بصورة منتظمة ومستمرة .
- إعادة النظر فى محتوى بعض المقررات الجامعية الأكاديمية ، والعمل على تحسينها وتطويرها ، وتضمينها أنشطة تعليمية تسهم فى زيادة الدافعية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب.
- تدريب الطلاب على الالتزام بالمواعيد المحددة لأداء التكليفات ، والمهام الدراسية فى وقتها دون تأخير .
- إرشاد أولياء الأمور فى متابعتهم لأبنائهم ، بعدم وضع معايير أداء تفوق قدرات هؤلاء الأبناء ، وتزويدهم بأساليب تنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية لمواجهة تعثرهم الدراسى .
- توفير الدعم الأكاديمى والاجتماعى الذى يسهم فى تنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية ، والحد من التسويف الأكاديمى لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة .

بحوث مقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يمكن اقتراح إجراء البحوث التالية:

- فعالية برنامج قائم على تحديد الذات فى تنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة .
- فعالية الدعم النفسى الإيجابى فى تنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة .
- فعالية برنامج إرشادى معرفى سلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وأثره فى خفض الشعور بالعجز المتعلم وقلق الامتحان لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة .
- ديناميات التعثر الدراسى لدى طلاب الجامعة (دراسة سيكومترية كلينيكية) .
- المخططات المعرفية اللاتكيفية المنبئة بالتسويف الأكاديمى لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة .

المراجع

- إبراهيم بن عبدالله العثمان وإبراهيم عبدالفتاح الغنيمى (٢٠١٤) : التأجيل الأكاديمى وعلاقته بتصور الوقت لدى طلاب التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود . ***مجلة التربية الخاصة*** ، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ع ٨ ، ٣٤ – ١٠٠ .
- إبراهيم معالى (٢٠١٤) : أثر برنامج توجيه جمعى فى تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الأساسية . ***مجلة دراسات ، العلوم التربوية*** ، مج ٤١ ، ع ٢ ، ٩٣٢ – ٩٤٣ .
- أحمد فلاح العلوان وخالد عبدالرحمن العطيات (٢٠١٠) : العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسى فى مدينة معان فى الأردن . ***مجلة الجامعة الأسلامية*** ، سلسلة الدراسات الإنسانية ، مج ١٨ ، ع ٢ ، ٦٨٣ – ٧٧٧ .
- أحمد محمد عبدالخالق ومحمد دغيم الدغيم (٢٠١١) : المقياس العربى للتسويف : إعداده وخصائصه السيكومترية . ***المجلة الدولية للأبحاث التربوية*** ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، ع ٣٠ ، ٢٠٠ – ٢٢٥ .
- إسماعيل حسن الوليلى (٢٠١٦) : فعالية برنامج تدريبى قائم على البرمجة اللغوية العصبية فى تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميا ، ***مجلة التربية الخاصة*** ، مركز المعلومات التربوية والبيئية ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ع ١٤ ، ٢٣٩ – ٣١٢ .
- إسماعيل محمد المفتى (٢٠٠٨) : البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (الداخلية والخارجية) وعلاقتها باستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى طلاب الجامعة . ***مجلة دراسات فى التعليم الجامعى*** ، ع ١٨ ، ٤٠ – ٩٣ .
- أشرف أحمد أبو حليمة (٢٠١٨) : ***دافعية الإنجاز*** . عمان : دار المسيرة .
- أم كلثوم أحمد محمد (٢٠١٦) الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى الطلبة المتعثرين بجامعة حائل . ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل*** ، مصر ، مج ٤ ، ع ١٥ ، ٨٨ – ١٢٠ .
- أنور محمد الشرقاوى (٢٠٠٠) : ***الدافعية والإنجاز الأكاديمى والمهنى وتقويمه*** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- بيرنى كوروين وبيتر رودل وستيفن بالمر (٢٠٠٨) : ***العلاج المعرفى السلوكى*** . ترجمة : محمود عيد مصطفى . القاهرة : دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع .
- جابر عبدالحميد جابر وسهاد محمد رضوان وأسماء توفيق مبروك (٢٠١٤) : فعالية برنامج سلوكى معرفى فى خفض التلكؤ الأكاديمى لدى المراهقين المعاقين سمعيا . ***مجلة العلوم التربوية*** ، مج ٢٢ ، ع ٢ ، ٥١١ – ٥٤٦ .
- حامد أحمد الغامدى (٢٠١٣) : ***فاعلية العلاج المعرفى السلوكى فى معالجة بعض اضطرابات القلق*** . الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .
- حسن أحمد علام (٢٠٠٧) : فعالية برنامج تعليمى مقترح فى استراتيجيات التعلم لرفع الكفاءة الأكاديمية لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة . ***مجلة الثقافة والتنمية*** ، ع ٢١ ، ٤٦٥ – ٥١٩ .

- حنان حسين محمود وأنسام مصطفى بظاظو (٢٠١٧) : فعالية برنامج معرفى سلوكى لتنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفى فى تخفيض التسويف الأكاديمى وقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية . ***مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس***، السعودية ، ع ٨٧ ، ١١٣ – ١٥٨ .
- خلود رحيم عصفور (٢٠١٦) : أنواع الدافعية الأكاديمية على وفق التقرير الذاتى لطالبات كلية التربية للبنات . ***مجلة كلية الآداب*** ، جامعة بغداد ، ع ١١٨ ، ٤٩٥ – ٥٢٢ .
- ربيع شعبان حسين (٢٠٠٥) : أثر برنامج تدريبى مقترح على بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى . **رسالة دكتوراه غير منشورة ،** كلية التربية بالقاهرة ، جامعة الأزهر .
- رجاء ياسين عبدالله وزينب نعمة الوزنى (٢٠١٢) : قياس الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلبة المرحلة الإعدادية . ***مجلة الباحث*** ، العراق ، مج ٢ ، ع ٣ ، ١٣٥ – ١٦٨ .
- سارة مبارك عباس وأمينة محمد عثمان (٢٠١٧) : فاعلية برنامج إرشادى لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيا بكلية التربية بالزلفى . ***مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*** ، السعودية ، ع ٧٨ ، ٤١٤ – ٤٥٢ .
- سناء مجول فيصل وعلى عبدالرحيم صالح (٢٠١٦) : أنماط التسويف وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الفاشلين دراسيا . ***مجلة أمارابك*** ، الأكاديمية الأمريكية للعلوم والتكنولوجيا ، مج ٩ ، ع ٢٢ ، ١٥١ – ١٧٤ .
- سيد أحمد البهاص (٢٠٠٥) : التسويف الأكاديمى وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات . ***مجلة كلية التربية*** ، جامعة طنطا ، ع ٤٢ ، ١١٣ – ١٥٣ .
- سيد عبدالعظيم محمد وفضل إبراهيم عبدالصمد ومحمد عبدالتواب أبو النور (٢٠١٠) : ***فنيات العلاج النفسى وتطبيقاتها*** . القاهرة : دار الفكر العربى .
- شيرى مسعد حليم (٢٠١٥) : الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . ***مجلة دراسات عربية فى علم النفس*** ، مج ١٤ ، ع١، ٨٩ – ١٦٢ .
- طارق عبدالعالى السلمى (٢٠١٥) : مستوى التسويف الأكاديمى والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث فى المملكة العربية السعودية . ***مجلة العلوم التربوية والنفسية*** ، البحرين ، مج ١٦ ، ع ٢ ، ٦٣٩ – ٦٦٤ .
- عادل عبدالله محمد (٢٠٠٠) : ***العلاج المعرفى السلوكى . أسس وتطبيقات*** . القاهرة : دار الرشاد.
- عبدالرحمن مصيلحى ونادية الحسينى (٢٠٠٤) : التلكؤ الأكاديمى لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية . ***مجلة كلية التربية*** ، جامعة الأزهر ، ع ١٢٦ ، ج١ ، ٥٥ – ١٤٣ .
- عبدالرسول عبدالباقى عبداللاه (٢٠١٧) : الاحتراق التعلمى والتسويف الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج فى ضوء متغيرى النوع الاجتماعى والتخصص الدراسى. ***المجلة التربوية*** ، *كلية التربية* ، جامعة سوهاج ، ع ٤٩ ، ٢٣٤ – ٢٨١ .

- عبدالرسول عبدالباقى عبدالاله وطارق نور الدين عبدالرحيم (٢٠١٥) : البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية فى ضوء متغيرى النوع الاجتماعى والمستويات التحصيلية لدى طلاب الدبلوم العامة لكلية التربية . ***مجلة الثقافة والتنمية*** ، ع ٩٦ ، ٣٠– ١٢٩ .
- عبدالستار إبراهيم (١٩٩٤) : ***العلاج النفسى السلوكى المعرفى الحديث . أساليبه وميادين تطبيقه*** . القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع .
- عبداللطيف محمد خليفة (٢٠٠٠) : ***الدافعية للإنجاز*** . القاهرة : دار غريب .
- عزت عبدالحميد حسن (٢٠١١) : ***الإحصاء النفسى والتربوى*** . القاهرة : دار الفكر العربى .
- عصام جمعة نصار (٢٠١٦) : التلكؤ الأكاديمى وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم والتخصص والجنس لدى طلاب كلية التربية بالسادات . ***مجلة بحوث التربية النوعية*** ، جامعة المنصورة ، ع ٤١ ، ٢ – ٣٧ .
- عصام جمعة نصار وعبدالرحمن محمد عبدالرحمن (٢٠١٦) : أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم فى التلكؤ الأكاديمى لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة . ***مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*** ، السعودية ، ع٧٧، ٣٤٧ – ٣٨٣.
- عطاف محمد الكفاوين وسعاد إسماعيل عبداللات (٢٠٠٩) : الدافعية الذاتية السائدة لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية على مقياس ريس . ***مجلة دراسات تربوية واجتماعية*** ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، مج ١٥ ، ع ٣ ، ٦٣- ٨٧ .
- عطية عطية محمد (٢٠٠٨) : التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية . ***مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية*** ، ع ١٨ ، ج ٢ ، ١ – ٧٩ .
- علاء محمود جاد الشعراوى ومى فتحى البغدادى (٢٠١٣) : مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الجامعة . ***مجلة بحوث التربية النوعية*** ، جامعة المنصورة . ع ٣١ ، ٩٤- ١٢٨ .
- علاء جاد الشعراوى ومى فتحى البغدادى (٢٠١٦) : فعالية برنامج تدريبى للحد من التلكؤ الأكاديمى وأثره على قلق الاختبار والشعور بالتفاؤل لدى طلاب الجامعة . ***مجلة كلية التربية*** ، جامعة عين شمس ، ع ٣٢ ، ١- ٣١ .
- عماد أحمد حسن (٢٠١٦) : اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن . القاهرة: الأنجلو المصرية .
- فريال أبو عواد (٢٠٠٩) : البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر فى مدارس وكالة الغوث (الأونروا) فى الأردن . ***مجلة جامعة دمشق*** ، ع (٣+٤) ، مج ٢٥ ، ٤٣٣- ٤٧١ .
- فريح عويد العنزى ومحمد دغيم الدغيم (٢٠٠٣) : سلوك التسويف الدراسى وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت . ***مجلة كلية التربية بالمنصورة*** ، ع ٥٢ ، ج ٢ ، ١٠٤ – ١٣٧ .

- ماجد محمد الخياط (٢٠١٧) : العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية . ***مجلة مؤته للبحوث والدراسات – العلوم الإنسانية والاجتماعية*** ، الأردن ، مج ٣٢ ، ع ٥ ، ٢٢١ – ٢٥٦ .
- محمد أبو أزريق وعبدالكريم جرادات (٢٠١٣) : أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية فى تخفيض التسويف الأكاديمى وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية . ***المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*** ، مج ٩ ، ع ١ ، ١٥ – ٢٧ .
- محمد سيد عبداللطيف (٢٠١٣) : أثر برنامج تدريبى للتفكير الإيجابى فى التلكؤ الأكاديمى وعادات الاستذكار لدى طلاب الجامعة . ***مجلة التربية*** ، جامعة الأزهر ، ع ١٥٦، ج ٣ ، ١٠ – ٩٠ .
- محمد محمود سعودى ودواليا خيرى عبدالوهاب (٢٠١٣) : أثر برنامج تدريبى لاستثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية فى تقدير الذات الأكاديمى والتحصيل الدراسى لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ذوى العجز المتعلم بمدينة الطائف . ***مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*** ، السعودية ، ع ٣٧ ، ج ١ ، ١١٧ – ١٧٠ .
- محمد مصطفى الديب ووليد السيد خليفة (٢٠١٣) : أثر برنامج تدريسى لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية فى الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية وجامعة الطائف . ***مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*** ، ع ٣٥ ، ج ١ ، ١١٧ – ١٧٨ .
- محمد مصطفى محمد (٢٠١٦) : فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام Web2,0 فى تحسين الدافعية للتعلم والأداء الأكاديمى لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيا . **مجلة كلية التربية ، جامعة بنى سويف** ، ديسمبر ، ج ٣ ، ٦٩ – ١٣٤ .
- محمود حسن الأستاذ وأيمن محمود صبح (٢٠١٠) : التعثر الأكاديمى وأسبابه لدى طلبة جامعة الأقصى ودور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى معالجته . ***مجلة الجامعة الإسلامية*** ، ***سلسلة الدراسات الإنسانية*** . مج ١٨ ، ع ١ ، ٣٩- ٨١ .
- مروة بغدادى جابر (٢٠١٥) : برنامج تدريبى للحد من التسويف الأكاديمى وأثره فى التوجهات الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة . ***مجلة كلية التربية*** ، جامعة الإسكندرية ، مج ٢٥ ، ع ٣ ، ١٠٣ – ١٨٦ .
- مصطفى حسين باهى وأمينة إبراهيم شلبى (١٩٩٨) : ***الدافعية نظريات وتطبيقات*** . القاهرة : مركز الكتاب للنشر .
- معاوية أبو غزال (٢٠١٢) : التسويف الأكاديمى : انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين . ***المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*** ، مج ٨ ، ع ٢ ، ١٣١ – ١٤٩ .
- نادية السيد الشرنوبى (٢٠٠٨) : بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكئين وغير المتلكئين أكاديميا من طلبة وطالبات الجامعة . ***مجلة التربية ، جامعة الأزهر*** ، ع ١٣٧ ، ج ٢ ، ٢٧٠ – ٣٦٣ .
- نجلاء محمد رسلان (٢٠١١) : قلق الموت والتسويف الأكاديمى لدى الطلبة والطالبات التربويين بجامعة الأزهر . ***مجلة كلية الآداب*** ، جامعة بنها ، ع ٢٦ ، ٦٩٦ – ٧٤٨ .
- هالة خير سنارى إسماعيل (٢٠١٤) : فعالية الإرشاد الانتقائى فى خفض الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة . ***مجلة دراسات تربوية ونفسية*** ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، ع ٨٣ ، ج ٢ ، ٢١١ – ٢٧٧ .

- هانى محمد درويش (٢٠٠٢) : الفروق فى بعض أبعاد الدافعية الأكاديمية الذاتية بين الغاشين وغير الغاشين من طلاب الجامعة . ***التربية*** ، جامعة الأزهر ، ع ١١٤ ، ج ١ ، ٢١٩ – ٢٦١ .
- هلال زاهر النبهان (٢٠٠٩) : الفروق فى الدافعية الذاتية لدى طلاب جامعة السلطان قابوس فى ضوء بعض المتغيرات . ***مجلة التربية*** ، جامعة الأزهر ، ع ١٤٣ ، ج ٣ ، ١- ٤٢ .
- وداد محمد الكفيرى (٢٠١٦) : التسويف الأكاديمى لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل . ***مجلة الدراسات التربوية والنفسية*** ، جامعة السلطان قابوس ، ١ ، ٢ ، ٢٩٠ – ٢٩٩ .
- Azhari, M. (2017): Early Maladaptive Schemas and Academic Procrastination in Students: The Mediating Role of Perfectionism . International Journal of Psychological Studies . 9, 4, 76-82.
- Cavusoglu, C., & karatas . H . (2015) : Academic Procrastination of Undergraduates : Self – determination Theory and Academic Motivation . ***Anthropologist*** , 20 , 3 , 735 – 743 .
- Cerino , E . (2014) : Relationships Between Academic Motivation , Self Efficacy and Academic Pocrastination . ***The international Honor Society in Psychology***, 19, 4, 156 – 163 .
- Dewitte, S., & Schouwenburg , H . (2002) : Procrastination , Temptations, and Incentives : the Struggle between the Present and the Future in Procrastinators and the Punctual . ***European Journal of Personality,*** 16, 6, 469 – 489.
- Ferrari, J . , Johson, J., & McCown , W. (1995) : ***Procrastination and Task Avoidance : Theory , Research and Treatment*** . NY: Plenum press.
- Ferrari, J. (2001) : Procrastination as Self – Regulation Failure of Performance : Effects of Cognitive Load , Self Awareness and Time Limits on Working Best Under Pressure. ***Euroup Journal of Personality***, 15, 391 – 406.
- Flett, G., Stainton, M., Hewitt, P., Sherry, S., & Lay, C. (2012): Procrastination Automatic Thoughts as a Personality Construct : An analysis of the Procrastinatory Cognitions Inventory. ***Journal of Rational Emotive & Cognitive Behavior Therapy*** , 30 , 4 , 223 – 236 .
- He,S.(2017) : Amultivariate Investigation in to Academic Procrastination of University Students . ***Journal of Social Sciences***, 5, 12 – 24

- He, M., & Goroshit, M . (2018) : Prevention and Intervention for academic procrastination in Academic Communities . ***Journal of Prevention & Intervention In The Community***. 46, 2, 113 – 116.
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010) : Analysis of Procrastination among University Students . ***Procedia social and behavioral sciences***, 5 , 1897 – 1904 .
- Kandemir, M., & Palanc, M. (2014): Academic Functional Procrastination : Validity and Reliability Study. ***Procedia Social and Behavioral Sciences*** . 152 , 194-198 .
- Kearns, H . , Forbes, A., &Gardiner, M. (2007) : A cognitive Behavioural Coaching Intervention for the Treatment of Perfectionism and Self – Handicapping in Anon – Clinical Population . ***Behavior change***, 24, 3, 157-172 .
- Lay, C. (1986) : At last , My Research Article on Procrastination . ***Journal of Research in Personality***, 20, 474 – 495.
- Lee, E. (2005) : The Relationship of Motivation and Flow Experience to Academic Procrastination in University Students . ***The Journal of Genetic Psychology Research and Theory on Human Development*** . 166 , 1 , 5 – 15 .
- Mandap, C. (2016): Examining the Differences in Procrastination Tendencies among University Students . ***Interntional Journal of Educational and Research*** . 4, 4, 431-436.
- Nordby, K., Wang, C. , Dahi . T., & Svartdal, F . (2016): Intervention to Reduce Procrastination in First Year Students: Preliminary Results From a Norwegian Study . ***Scandinavian Psychologist*** , 3, 1-15.
- Otermin – Cristeta, S., & Hautzinger , M . (2018): Developing an Intervention to Overcome Procrastination. ***Journal of Prevention &Intervention Community***, 46 , 2 , 171-183.
- Pogrow, S. (1998) : What Is an Exemplary Program , and Why Should Any one Care ? Areaction to Slavin & Klein . ***Educational Research*** . 27, 7, 22-29.

- Rayan, M., & Deci , L. (2000): Instrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definition and News Direction.***Contemporary Educational Psychology***, 25, 54 – 67 .
- Rozental, A., & Carlbring , P . (2014) : Understsnding and Treating Procrastination : A Review of A Common Self Regulatory Failure . ***psychology***, 5 , 1488 – 1502 .
- Schraw, G .Wadkins . T ., & Olafson , L .(2007) : Doing the Things We Do : Agrounded Theory of Academic Procrastination. ***Journal of Educational Psychology,*** 99 , 12-25.
- Senecal, C., Koestner . R., & Vallerand , R . (1995) : Self -regulation and Academic Procrasting . ***The Journal of Social Psychology***, 135, 5, 607-619.
- Steel, P. (2007): The Nature of Procrastination : Ameta – Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self – Regulatory Failure . ***Psychological Bulletin***, 133, 65 – 94.
- Toker, B., & Avci . R. (2015): Effect of Cognitive – Behavioral Theory Based Skill Training on Academic Procrastination Behaviors of University Students. ***Educational Sciences: Theory & Practice***, 15, 5, 1157 – 1168.
- Vij, J., & Lomash, H . (2014): Role of Motivation in Academic Procrastination. ***International Journal of Scientific & Engineering Research***, 5, 8, 1065 – 1070.
- Zandi, A., & Moradi, O. (2015): The Effectiveness of Cognitive Behavioral Group Therapy on Reducing Procrastination and Academic Achievement in Secondary Student's First City Saghez. ***International Journal of Philosophy and Social Psychological Sciences*** . 2,1,29-35 .

The Effectiveness of Cognitive Emotional Behavioral Counseling Program for Developing Academic Self Motivation and its Effect on Reducing Academic Procrastination among Academic Defaulters University Students

Dr .Mohamed Ibrahim Atallah *

Abstract

The present study aimed to investigate the effectiveness of cognitive emotional behavioral counseling program for developing academic self-motivation and its effect on reducing academic procrastination among Academic defaulters university students. The study sample consisted of two groups, one of them experimental and the other is a control group, the number of each (10) students Applied to them the following tools: Academic self-motivation scale, Academic Procrastination scale, cognitive emotional behavioral counseling Program (prepared by the researcher) , and using Mann-Whitney test , Wilcoxon test used to analyze the hypothesis : The results showed that : There were statistically significant differences between means Rank of the experimental group in the pre, post measurements on Academic self- motivation, Academic procrastination scales in favor of post measurements . There were statistically significant differences between means rank of the experimental group and control group on Academic self-motivation, Academic procrastination scales in favor of experimental group. There were no statistically significant differences between means rank of the experimental group in the: post, follow up measurements on Academic self-motivation, Academic procrastination scales. The effectiveness of cognitive emotional behavioral counseling program for developing academic self-motivation and its effect on reducing academic procrastination among Academic defaulters university students.

Key words: Cognitive Emotional Behavioral Counseling program – Academic Self Motivation – Academic Procrastination

* Faculty of Education, Mansoura University