فعالية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في خفض التسويف الأكاديمي وأثره على الإخفاق المعرفي لدى طلبة كلية التربية

إعـــــــداد

د . إيناس فهمي النقيب

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية ـ جامعة بورسعيد

DOI: 10.12816/0054597

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور

المجلد التاسع– العدد الرابع– الجزء الرابع– ب– لسنة ٢٠١٧م

التسويف الأكاديمي وأثره على الإخفاق المعرفي لدى طلبة كلية التربية

د . إيناس فهمي النقيب

Doi : 10.12816/0054597

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في خفض التسويف الأكاديمي وأثره على الإخفاق المعرفي لدى طلبة كلية التربية جامعة بورسعيد، وقد تكونت عينة البحث من (٢٨٤) طالب وطالبة من طلبة المستوى الثالث بكلية التربية، أُختير منهم (٣٣) طالب وطالبة من مرتفعي التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي؛ وتم استخدام التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة ذو القياس القبلي والبعدي والتتبعي، وتمثلت أدوات البحث في أدوات المعالجة وهي: برنامج تدريبي قائم على عادات العقل، وأدوات القياس وهي: مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الإخفاق المعرفي . وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين البعدي والقبلي على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية المتمثلة في: التسويف المعرفي، والتسويف الانفعالي، والتسويف السلوكي، لصالح القياس البعدي، ووجد أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين البعدي و التتبعي على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعيه بعد ٢١ يوم من تطبيق البرنامج، مما يؤكد فعالية عادات العقل في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية، كما وجد أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين البعدي والقبلي على مقياس الإخفاق المعرفي وأبعاده الفرعية المتمثلة في: صرف الانتباه، وفشل الإدراك، وفشل الذاكرة، وفشل الأداء والتوظيف لصالح القياس البعدي، كما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين البعدي

والتتبعي على مقياس الإخفاق المعرفي وأبعاده بعد ٢١ يوم من تطبيق البرنامج . مما يؤكد أن لبرنامج التدريبي قد ساهم في خفض تسويف الطلبة الأكاديمى وأثر إيجابياً في خفض إخفاق الطلبة المعرفي أيضاً .

الكلمات المفتاحية: عادات العقل، التسويف الأكاديمي، الإخفاق المعرفي .

The Effectiveness of a Program Based on Habits of Mind for reducing Academic Procrastination and Its Effect (impact on) on The cognitive failure of Faculty of Education students

Prepared by

Enas Fahmy El-Nakeep
Lecture of Education Psychology
Faculty of Education – Port Said University

Abstract :

The aim of the current research was to examine the effectiveness of a training program based on the habits of the mind in reducing academic procrastination and its impact on the cognitive failure of Faculty of Education students. The research sample consisted of (284) students from the third level at the Faculty of Education, (33) of whom were students of high academic procrastination and cognitive failure. The experimental design was used for one-group design of pre and post and follow up measurements. The research tools were : the scale of academic procrastination and the cognitive failure scale . The results of the study showed that there were statistically significant differences at (0.0001) between the mean scores of the research sample in the post-and pre- measurements on the academic procrastination scale and its subdivisions: cognitive procrastination, emotional procrastination and behavioral procrastination in favor of the post measurement. there were no statistically significant differences between the mean scores of the members of the research sample in the post of the and follow-up on the academic procrastination scale and its subdivisions after 21 days of application of the program, which confirmed the effectiveness of the habits of mind in reducing academic procrastination among students of the Faculty of Education. There were also statistically significant differences at (0.0001) between the mean scores of the research sample members in the pre and post dimensions on the cognitive failure scale and its sub dimensions: distraction, cognitive failure, failure of memory, failure of performance and employment in favor of the post measurement. There were no statistically significant differences between the mean scores of the research sample members in the post-measurement and follow-up measurements on the cognitive failure scale and its dimensions after 21 days of application of the program. These results confirmed that the training program has contributed to reducing the academic procrastination of students and a positive impact in reducing their cognitive failure as well.

Key words : Habits of Mind , Academic Procrastination , Cognitive Failure **.**

مقدمة :

يشهد العالم في الفترة الأخيرة تطوراً سريعاً وهائلاً في كم المعلومات والمعارف التي ينبغي على الطلبة فهمها وكيفية التعامل معها بشكل سليم ، ومع تزايد الكم المعرفي يضطر بعض الطلبة وخاصة في مرحلة الدراسة الجامعية إلى ما يعرف بالمماطلة أو تأجيل المهام أو ما يسمى بالتسويف الأكاديمي Academic Procrastination ، لذا يجب على علماء النفس والباحثين المتخصصين مساعدة الطلبة في المرحلة الجامعية لتدريبهم على أهم الاستراتيجيات والعادات المستخدمة في عملية التعلم التي تساعدهم على التمكن من مواكبة هذا التطور المعرفي الكبير، وذلك لأن فئة كبيرة من طلبة المرحلة الجامعية يقعون فريسة للفشل والتسويف الأكاديمي مما يتسبب في إخفاقهم المعرفي وتدني مستواهم الدراسي.

فالإرجاء أو المماطلة من الظواهر المنتشرة في الحياه اليومية حيث يضطر الفرد لتأجيل بعض أعماله التي ينبغي عليه الإنتهاء منها ، فلكل فرد مجموعة من الأهداف يسعي إلى تحقيقها، ولكن يختلف الأفراد في طرق إنجاز هذه الأهداف فهناك من يحقق أهدافه بشكل فوري دون تباطؤ، وعلى الجانب الآخر هناك من يؤجل تحقيقها حتى آخر لحظة ممكنة وهو ما يعرف بالمماطلة أو التسويف (عطية أحمد ، ٢٠٠٨ ،ص٢)

ويوضح معاوية أبو غزالة (٢٠١٣ ، ص ١٣) التسويف الأكاديمي بأنه تأجيل إكمال المهام التعليمية في الوقت المخصص لذلك، أو هو تأجيل البدء في المهام التي ينوي إنجازها، وينتج عن هذا التأجيل القلق والتوتر الانفعالي لعدم تأدية المهمة في وقتها .

وأشار حيدر عبد الله (٢٠١٢) إلى أن التسويف الأكاديمي لدى الطلبة قد يعود للعديد من الأسباب تتمثل في: قلق التقويم، وصعوبة إتخاذ القرار، والتمرد ضد التوجيه، النفور من المهام، الخوف من الفشل خصوصاً عندما يشعر الطالب

بعدم قدرته على الوصول إلى توقعات الآخرين أو توقعاته الشخصية لذاته بسبب أداءه السيئ .

وأوضح هاريس وجرهام و ماسون (Harris , Graham & Mason (2003, 4 أن الطالب المتسوف يؤجل إتمام المهام الدراسية وذلك لوجود ضعف في بعض المهارات المرتبطة بتنظيم الذات وإدارة الوقت وعدم وضوح الأهداف لديه ، وغير قادرعلى اتخاذ القرار المناسب المرتبط بالبدء في المهام في الوقت المناسب مما يؤدي في نهاية الأمر إلى التأخر الدراسي لديه .

لذلك يتصف المتسوف أكاديمياً بأنه يرجئ الاستعداد للاختبار، وتراوده أحلام اليقظة، ويقوم بأشياء غير ضرورية، ويتجنب الاستذكار، ويواجه صعوبات في تنظيم وقته، ويبالغ في ترتيب مكانه الشخصي، وتنخفض ثقته بنفسه، ويشعر بالقلق والإكتئاب والنسيان وعدم التنظيم. (عبد المنعم علي وخالد إبراهيم، ٢٠١٧، ص ٢٢٧)

كما أكدت بعض البحوث المتنوعة على أن الطلبة الذين لديهم نزعة قوية للتسويف الأكاديمي يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بالطلبة غير المسوفين ويظهرون ضعفاً وإخفاقاً في مستوى التحصيل الأكاديمي ومنها بحث تومان (Tuckman (2002، وبحث سيرين (Sirin (2011 .

كما وجد أن معدل انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة يزداد بمرور الوقت فأكد داى ومنسنك وأوسيوليفان (Day , Mensink & O'Sullivan (2000 أن نسبة المسوفين من طلبة الجامعة تصل إلى ٥٠%، وأكد أونويجلوزي Onwueglouzie (2004) أن حوالي من٤٠% إلى ٦٠% من طلبة الجامعة يسوفون في كتابة الأبحاث، والاستعداد للامتحانات، واعداد التكليفات، ووجد كلاسن وكوزوكو Klassen & Kuzucu (2009) أن ٨٣% من الطلبة يسوفون في أداء مهام وتكليفات الدراسة، وأوضح معاوية أبو غزال (٢٠١٣) أن نسبة المسوفين من طلبة الجامعة وصل إلى ٢٥% .

ويـنعكس هـذا التـأثير السـلبي علـى شـعور الطلبـة بالإخفـاق المعرفـي Cognitive Failureوهو بدوره ينسحب سلباً على الطالب إذ أن الإخفاق المعرفي قد يجعل الطلبة غير متمكنين من إيجاد علاقات متواصلة مع مدرسيهم بل أن ذلك قد يولد حساسية مع زملائه وقد يتعدي إلى أكثر من ذلك مما يضعف ثقة الطالب لنفسه وربما تؤدي إلى اضطرابات سيكولوجية حادة لدى الطالب الذي يشعر بقصور الفهم والتذكر بهذا القصور يدفعهم إلى التهيج العصبي والذي يؤدي بدوره إلى التمرد على البيئة التي يعيش فيها(حسام عباس ، ٢٠١٧ ، ص ٧٢).

ويشير والاس (Wallace (2004, 304 أن الإخفاق المعرفي يستخدم للإشارة إلى الهفوات والأخطاء في أداء المهام اليومية ولا يشير بالضرورة إلى حالات مرضية بل تنتشر بشكل كبير بين الأسوياء والإخفاق المعرفي يركز على فشل المتعلم في إكمال المهمة التي لديه القدرة على إكمالها .

ومما سبق يتضح مدى انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي بين طلبة الجامعة، وما يترتب عليه من آثار سلبية تنعكس على إخفاقهم المعرفي وضعف مستواهم الدراسي، الأمر الذي يستدعي بضروة الاهتمام بعمل برامج تدريبية من شأنها الخفض أو الحد من هذه المتغيرات السلبية التي تؤثر على طلبة الجامعة .

فأصبح من الواضح أن هناك حاجة ملحة لاستراتيجية جديدة إذا ما أردنا للمؤسسات التعليمية أن تنطلق من العقلية التقليدية التى تتركز على القدرات فقط، إلى العقلية المنتجة دائماً، بحيث تمكن الطلبة من امتلاك نوع جديد من عادات العقل ليعيشوا حياة منتجة وهادفة، ويستطيعون من خلالها مواجهة العقبات وتحدى المهام الصعبة .

وقد ظهر مصطلح عادات العقل Habits of Mind نتيجة لأبحاث علم النفس المعرفي والفسيولوجي وأبحاث الدماغ البشري والتي ركزت على : معرفة كيفية عمل العقل أثناء عمليتي التعليم والتعلم، وإمكانية تطوير مهارات المتعلمين العقلية بما يمكنهم من حل مشكلاتهم المختلفة، إضافة أن الطلبة يطورون استراتيجياتهم

المعرفية في الجهد القائم علي المعتقدات الخاصة بذكائهم ، كما أن عادات العقل ترتبط بعمليات التعلم العليا (إمام مصطفى ، ومنتصر صلاح ، ٢٠١١ ، ص٤٠) .

- مشكلة البحث :

نظراً لأن الواقع التعليمي في الفترة الأخيرة يشير إلى زيادة في أعداد الطلبة ضعاف التحصيل الأكاديمي والمخفقين معرفياً، كما أنهم يفتقدون العادات السليمة لمواكبة الدراسة والكم المعرفي الهائل الذي فرضه عليهم التقدم العلمي والتطور التكنولوجي .

لذلك ازداد انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الذين يواجهون ضغوطاً بسبب مطالبتهم بتقديم الأبحاث والتكاليف أو الاستذكار المستمر للامتحانات ، لذا قد يلجأون إلى تأجيل المهام أو تأخير الاستذكار مما يؤدي إلى حصولهم على درجات منخفضة وتقديرات ضعيفة، فنجد أن متغير التسويف الأكاديمي يؤثر بصورة سلبية على الطلبة معرفياً وسلوكياً وانفعالياً، فمن الناحية المعرفية أوضح بحث ونج (Wong (2012، وبحث بلاكس ودورو (2014) Duru & Balkis أن التسوف الأكاديمي يؤدي إلى تراكم التكليفات وتأجيلها والحصول على درجات تحصيلية منخفضة. ومن الناحية السلوكية أوضح بحث ديازموراليس وكوهين وفيراري(2008) Diaz –Cohen Morales & Ferrari أن التسويف الأكاديمي يجعل الطالب يسيئ استخدام وتنظيم الوقت ويؤدي لعدم المثابرة، ومن الناحية الانفعالية فقد أوضح بحث أووبرين (2002) O' Brien ، وبحث سيريوس (2004) Sirois أن الطلبة المتسوفين أكاديمياً يعانون من القلق والتوتر وتدني مستوى فاعليتهم الذاتية.

كما ازداد شعور الباحثة بهذه المشكلة أثناء الدراسة والتدريس لطلبة كلية التربية جامعة بورسعيد لبعض المواد العامة كمتطلب جامعة (كمادة تنمية مهارات التفكير)، وجدت أن بعض الطلبة لا يهتمون بتحضير الموضوعات التي ستدرس أوالمشاركة في المناقشة أثناء المحاضرة ؛ وبعضهم دائمي الإعتذار عن المشاركة

في النقاش أو تسليم التكليفات والمهام المطلوبة لعدم الإنتهاء منها أو الهروب بالغياب المستمر عن المحاضرات، وبالإطلاع على كشوف غياب الطلبة الخاصة بالمقرر، وبمراجعة وتصحيح التكاليف المكلفون بها، وبرصد عدد الطلبة المهتمون دائماً بتسليم التكاليف بمواعيدها وتقديمها بالمستوى المطلوب تنفيذه كانوا يمثلون حوالى٧٤% من الطلبة، أما الطلبة الذين لا يهتمون بتسليم التكليفات أو يتأخرون دائماً في تسليمها أو يقدموها بصورة دون المستوى المطلوب كانوا يمثلون ٢٦% من الطلبة وبالتالى يخفقون أكاديمياَ؛ الأمر الذي دعى الباحثة بالاهتمام بهذه الفئة من الطلبة المتسوفون أكاديمياً وتدريبهم على كيفية التفاعل الصحيح مع دراستهم والاهتمام بإنجاز المهام والتكليفات الأكاديمية .

هذا وقد أوصى بحث عبد الم نعم علي وخالد إبراهيم (٢٠١٧) بضرورة تبني استراتيجيات تعليمية تتمركز حول الطالب مما يقلل من التسويف الأكاديمي، وأوصى بحث سكوسنبيرج (2004) Schouwenburg بأنه لابد من الاهتمام بإعداد برامج تحد من التسويف الأكاديمي يدرب فيها الطلبة على مهارات التنظيم الذاتي لتحديد الأهداف ومراقبة التقدم وإدارة الوقت وتحفيز خبرات النجاح .

كما أوصت بعض البحوث بضرورة الاهتمام بدراسة متغيرالإخفاق المعرفي لدى الطلبة حيث أنه من المتغيرات السلبية التي تؤثر على تقدمهم الدراسي. كبحث كمال الخيلاني (٢٠٠٨)، وبحث تمارا الدوري (٢٠١٢)، وبحث حازم العتابي (٢٠١٣)، وبحث رانيا الفار وسلمى السبيعى (٢٠١٤)، وبحث محمود التميمي وأريج مهدى (٢٠١٥) وبحث فاطمة السعدي (٢٠١٧)، وبحث أنسورز وبريور وسبيليرز (2012) Unsworth ,Brewer & Spillers ، وبحث دى فابيو وبالاسيتشي (2013) Di Fabio & Palazzeschi .

وقد أثبت نتائج بحث حسام عباس (٢٠١٧) أن هناك ارتباطاً بين المتغيرين فكلما زاد التسويف الأكاديمي زاد الإخفاق المعرفي والعكس كلما قل التسويف الأكاديمي قل الإخفاق المعرفي، وكذلك أكدت نتائج بحث دي فابيو Di- Fabio

(2006) أن هناك علاقة ارتباطية تنبؤية بين تسويف الطلبة في اتخاذ القرار وإخفاقهم المعرفي الأمر الذي دعى الباحثة لخفض التسويف الأكاديمي باستخدام برنامج تدريبي ومعرفة أثر ذلك على الإخفاق المعرفي .

فنجد أنه أوصت بعض البحوث إلى أهمية استخدام عادات العقل كبرامج تدريبية لتحسين المستوى الأكاديمي للطلبة، فيذكر جولدنبرج (1996, P.19) Goldenberg أنه يجب الاهتمام بعادات العقل في جميع المراحل الدراسية بدءاً من المدرسة الابتدائية إلي الجامعة، وأن يصاحب ذلك تدريب المعلمين على كيفية تنمية عادات العقل لدى الطلبة، كما يشير كوستا (2001) Costa إلى أن إهمال استخدام عادات العقل يسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية فالعادات العقلية ليست امتلاك المعلومات بل هي معرفة كيفية إعمالها واستخدامها أيضاً، وأضاف مارزانو(2003) Marazano أن ضعف التعلم لدي كثير من الأفراد يرجع إلى ضعف عادات العقل لديهم ، *مما يشير إلى ضرورة تدريب الطلبة على العادات العقلية خلال مراحل البحث المختلفة ، لتساعدهم في انجازهم الأكاديمي*، ومما سبق يشير إلى أنه يمكن استخدام عادات العقل كبرنامج تدريبي يسهم في خفض التسويف الأكاديمي للطلبة وكذلك الإخفاق المعرفي.

ويمكن صياغة أسئلة البحث الحالي فيما يلي:-

١. ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة المستوى الثالث بكلية التربية ؟

٢. ما أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في خفض التسويف الأكاديمي على الإخفاق المعرفي لدى طلبة المستوى الثالث بكلية التربية ؟

<u>هدفا البحث:</u>

يهدف البحث الحالي إلى:-

١.إثراء المجال المعرفي المرتبط بمجال برامج تحسين الأداء الأكاديمي بدراسة تهتم باستخدام برنامج تدريبي قائم على نظرية "عادات العقل " لخفض التسويف الأكاديمي وأثره على الإخفاق المعرفي لدى طلبة كلية التربية .

٢.التعرف على مدى فعالية البرنامج المقترح القائم على نظرية "عادات العقل" في خفض التسويف الأكاديمي وأثره على الإخفاق المعرفي لدى طلبة كلية التربية .

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي: -

١.تقديم إطار نظري إلى المكتبة العربية والمصرية يتعلق عادات العقل، والتعرف على فلسفتها وأهم أدواتها وأساليبها وكيفية تطبيقها، بالإضافة إلى تقديم إطاراً نظرياً لظواهر انتشرت بشكل ملحوظ بين طلبة الجامعة كالتسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي .

٢.لفت أنظار مصممي البرامج التدريبية ومخططي المناهج وطرق التدريس إلى أهمية استخدام نظرية "عادات العقل" في خفض التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي ، والعمل على دمج مفاهيم واستراتيجيات "عادات العقل " ضمن المناهج الدراسية المختلفة.

٣.إفادة مصممي برامج تحسين الأداء الأكاديمي، بتقديم برنامج تدريبي قائم على نظرية "عادات العقل" يهدف إلى خفض التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي لدي طلبة كليات التربية .

٤.تقديم مقياس التسويف الأكاديمي بأبعاده المختلفة مقنن على طلبة كلية التربية ،وكذلك مقياس الإخفاق المعرفي، لإفادة الباحثين من هذا المجال.

فروض البحث:

يسعي البحث الحالي إلى اختبار الفروض التالية:-

١.توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي .

٢.لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة عينة البحث في القياسين البعدى والتتبعي على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية .

٣.توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإخفاق المعرفي وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي .

٤.لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الإخفاق المعرفي وأبعاده الفرعية .

-الإطار النظري والبحوث السابقة :

تعرض الباحثة فيما يلي إطاراً نظرياً لمتغيرات البحث المتمثلة في عادات العقل والتسويف الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، مع عرض لبعض البحوث السابقة التي تناولت متغيرات البحث، وعرض تعقيب على ماتوصلت إليه الباحثة من خلال الأطر النظرية والبحوث السابقة، وفيما يلي عرض تفصيلي للمتغيرات :

-عادات العقل : Habits of Mind

-مفهوم عادات العقل :

يشير بحث كوستا وماكري (1985) Costa & McRae إلي أن عادات العقل يمكن اعتبارها استراتيجيات ذهنية تنظم عمل العقل وآلياته وتضبط سلوك الفرد وأفعاله من خلال حسن توظيف الفرد للمعلومات وتوجيهه للعمليات العقلية والمعرفية ومن ثم فهي تعمق الفعل الإنساني، وتغير النظرة التقليدية للذكاء من المستوي الكمي الأحادي إلي المستوي الكيفي العملي والمتعدد .

وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم عادات العقل على النحو التالي:

عرفها كوستا وكاليك (2000,P.5) costa & kallick إلي أن عادات العقل

مجموعة المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات أو السلوكيات الذكية المتمثلة في قائمة السلوكيات العقلية ،

كما عرفوها أيضاً (2004) على أنها استراتيجية لمهارات التفكير تقدم للطلبة كيف يمكنهم التوجه والمراقبة الذاتية من أجل مساعدتهم علي أن يكونوا مدفوعين ذاتياً.

وعرفها أيمن حبيب (٢٠٠٦، ص ٣٩٧– ٣٩٨) بأنها الاتجاهات والدوافع الموجودة لدي الفرد ، التي تدفعه لاستخدام المهارات العقلية التي لدية بصورة مستمرة في كل أنشطة الحياة سواء واجهته مشكلة أو أراد الحصول علي المعرفة وتتمثل هذه المهارات العقلية التي يستخدمها في مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير المنظم ذاتياً.

كما **تعرفها** إيمان عصفور (٢٠٠٨، ص ١٦٤) بأنها مجموعة من المهارات الفكرية والاتجاهات والميول والإرادة التي تساعد الفرد علي السلوك بطرق ذكية وعلي اختيار أفضل الاستجابات عندما يواجة مشكلات أومواقف يصعب حلها.

ويعرفها أحمد خلف (٢٠١٢، ص ١٢٨-١٢٩) بأنها إدراك المتعلم للموقف أو التحدي الذي يقابلة، مما يدفعة للقيام بأداء معين يتسم بحسن التصرف واتخاذ القرار المناسب حيال ذلك، ومن ثم يعمل علي إيجاد حلول منطقية لهذا الموقف بسلوك يوضح هذا السلوك تفكير المتعلم أثناء إيجاد حلول لتلك المواقف التي مر بها.

وتعرفها إيمان عثمان (٢٠١٧، ص ٣٥) اتجاه عقلي قائم على مجموعة من المعارف والمهارات والقيم تمكن طالب الجامعة من اختيار سلوكيات محددة عند مواجهة مشكلة ما مستخدماً في ذلك خبراته السابقة وتطبيقها بفاعلية والمداومة على ذلك لتحقيق أهدافه .

ومما سبق فقد لاحظت الباحثة أن العادات العقلية تتحدد بما يلي:

– قدرة المتعلم على انتقاء أفضل نمط عقلي لاستخدامه في مواجهة المواقف وحل المشكلات المختلفة .

– قدرة المتعلم على التخطيط الجيد، وكذلك التدريب الفعال للمهارات العقلية لاستخدامها بسهولة ويسر .

– قدرة المتعلم على الحصول على المعرفة، والمثابرة من أجل الوصول لحد التمكن أثناء أداء المهام

وقد صنفا كوستا وكاليك Costa &kallick (2000,2008) عادات العقل إلى ست عشرة عادة يجب أن يتسم بها أداء المتعلم أثناء تعلمه وهي :

١.المثابرة Persisting

وتعرف بالقدرة على الإصرار والالتزام ومواصلة أداء المهمة حتي إنجازها، وتتضمن القدرة على تحليل المشكلات بأساليب علمية لمعرفة خطوات التنفيذ، مع إمكانية تبديل مهارات واستراتيجيات التفكير .

ويوضح كل من كوستا وكاليك Costa & Kallick (2000 ,P. 22) أن الفرد المثُابر يتميز بأنه يطور وينظم خطة عملة بوضوح، وذلك سيحدث عندما يحلل الجوانب المختلفة للمشكلة التي يقابلها ويدرك الفكرة الرئيسة لها، ويحدد نقطة البداية الواجب البدء منها، ثم الخطوات التي ينبغي القيام بها، ويجمع البيانات المطلوبة والمرتبطة بالمشكلة التي تتحداه، ويتعرف على مدى توفر أو عدم توفر تلك البيانات المطلوبة؛ كي يسهل عليه توليد أفكار وتصورات جديدة، ويعرف متي تكون فكرتة أو تصوراتة غير مقبولة فيقوم بدعمها مرة أخري، أو تعديلها كي يتوصل لحل مناسب دون أن يمل أو يتركها دون حل .

٢.إدارة الانفعالات Managing Impusivity

وتعرف بامتلاك الفرد القدرة علي التأني في تصور المهمة قبل البدء فيها وتقديم الاستجابات ، وهي تساعد الفرد على بناء استراتيجيات محكمة لمواجهه

الحقائق واستخام البدائل المحتملة أيضاً، والابتعاد عن التهور والتسرع والفورية وقبول أي شئ يرد إلي الذهن .

ويتميز الفرد غير المندفع في إصدار الأحكام بقدرته على تحديد أهدافه قبل أن يبدأ في تنفيذ المهمة، ولدية القدرة على التخيل ورسم صورة ذهنية لخطوات العمل المناسبة التي تجعله يتم مهمته علي أكمل وجه، ثم يحدد بدقة النقطة الذي سيبدأ منها والنقطة التي سينتهي عندها، ويفكر جيداً قبل أن يبدأ في العمل، وبهذا يقلل محاولات الصواب والخطأ أثناء العمل. (Costa & Kallick, 2000,P. 23).

٣.الإصغاء بتفهم وتعاطف :

Listening with Understanding and Empathy

وتعرف بالاهتمام باستجابات الآخرين عقلياً ووجدانياً ووضع أفكارهم محل التحليل والنقد قبل الاستجابة، ومشاركتهم وجدانياً. فنجد أن الإنصات بفهم وتفهم يتطلب تدريب التلميذ على استخدام مهارات الإنصات والاستماع للآخرين، مما يجنبة تكوين أحكام مسبقة أثناء أدائه لما هو مطلوب منه ، وبتغلب على تمركزه حول ذاته Ego Centrism، ويظهر هذا بقدرته على إعادة صياغة ما سمعه، والاهتمام بآراء الآخرين مهما كانت ولا يقلل من شأنها، فالإنصاب يعني الانتباه لما يقُال ما بين السطور للوصول للمعنى الحقيقي ولكي يحدث هذا ينبغي أن يتفهم مشاعر وأفعال وآراء الآخرين (Costa & Kallick, 2000,P. 23) .

٤.التفكير بمرونة Think Flexibly

تعني قدرة الفرد على تغيير زاوية التفكير وفن معالجة معلومات بطريقة على خلاف الطريقة التي اعتمدت سابقاً في معالجتها، وطرح بدائل متعدة ومتنوعة لحل المشكلات . ويتطلب التفكير بمرونة التأمل وإعادة الصياغة لآراء الآخرين، وتحليل وجهات نظرهم المتباينة لعرض المشكلة، وتغيير منظور رؤيتة ليرى الصورة الشاملة Big Picture والكلية، ومن ثم يقوم بفحص مدى الترابط

والتماسك لتوضيح الصورة قبل أن يبدأ في الحل، ولا يكتفي بهذا بل يتصور أكثر من طريقة جديدة ومتنوعة لحل المشكلة، ويتخير أفضل طريقة يمكنة أن يستخدمها، وهذا التفكير يعتبر أحد أنواع الإدارك الحسي بالتركيز على رؤية وفحص الأشياء الكبيرة والتفاصيل المرتبطة بها (Costa & Kallick, 2008,PP. 21-23) (Costa & Kallick, 2000,P. 25) .

٥.التفكير في التفكير:(ما وراء المعرفة)

Thinking about Thinking (metacognition)

ويقصد بها وعي الفرد بقدرته على تحديد ما يعرف وما لا يعرف، وكيفية حصوله على المعرفة، واختيار وبناء الإستراتيجيات وتأمل مدى ملاءمتها، وكذلك تقييم كفاءته في الأداء. كما يضع خطة تتضمن خطوات حل المشكلة التي ينبغي علية اتباعها، ويقيم أداءه من حين لآخر، ويحدد مدى توافر البيانات التي يحتاجها، ويدرك الخطوات والإستراتيجيات الواجب اتباعها، وبذلك يكون أكثر إدراكاً لما قام بإنجازه، وأكثر اتزاناً مع نفسه والمجتمع الذي يعيش فيه (Costa & Kallick, 2008,PP. 23-25) (Costa & Kallick, 2000,P. 26) .

٦.الكفاح من أجل الدقة : Striving for Accuracy

وهي القدرة على التركيز والاهتمام في أداء المهام ومراجعتها وتقييمها بشكل مستمر للوصول إلى المعايير الموضوعة، مما يسهم في بناء الروح النقدية في الفرد وتمكينه من إنتاج معرفة عالية الجودة. فهو يكافح من أجل الدقة؛ فينفذ مهمته بترقب، ويقدر أهمية دقة العمل ويأخذ وقتاً كافياً لدراسة المهمة، ويتأكد من بياناته التي استعان بها في الحل، ويراجع ما قام به مرة تلو الأخرى، ويستمع إلي إشارات المعلم أو الزملاء داخل البيئة التعليمية ، ثم يطلب التغذية الراجعة منهم كي يصحح مساره أولاً بأول، ثم يتبع محكات المهمة كي يحققها على أكمل وجه (Costa & Kallick, 2000,P. 28) (Costa & Kallick, 2008 ,PP. 25–26).

٧.التساؤل وطرح المشكلات Questioning and Posing Problems

وتعني المهارة في صياغة وطرح الأسئلة المتنوعة والمتعمقة التي تسهم في إيجاد حلول إبداعية للمشكلات. وبذلك يجب أن يدرب المعلم طلابه على طرح التساؤلات في صورة مشكلات صغيرة بعد أن قاموا بالاطلاع على المشكلة وقراءة تعليماتها بعناية، والهدف منها تجزئة المشكلة الكبيرة أوالمهمة لمجموعة من المشكلات، ومن ثم ستساعدهم على جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بمهمتهم. ومن ثم يقومون بحلها علي أكمل وجه **(Costa & Kallick, 2008,PP. 26-27) (Costa & Kallick, 2000,PP. 28-29)**

٨. تطبيق المعارف الماضية في مواقف جديدة

Applying Past Knowledge to New Situations

ويقصد بها استثمار المخزون المعرفي السابق للمتعلم في بنائه المعرفي في مواجهة المواقف الجديدة القادمة، ومحاولة الربط بين الخبرات الماضية والحالية. فهو الذي يطبق معرفتة السابقة داخل موقف جديد يتعلم من تجاربه السابقة ، ويستخرج منها الخبرات الممكن تطبيقها داخل موقف جديد ، لذا دائماً يستخدم عبارات " إن هذا يذكرني بـ...." أو" هذا مشابه لما قمت به عندما..."، ثم يسترجع من مخزونه المعرفي المعلومات والخبرات المناسبة من تجاربه السابقة ليطبقها في مواقف وسياقات جديدة .

(Costa & Kallick, 2008,P. 28( )Costa & Kallick, 2000,PP. 29-30)

٩.التفكير والتواصل بوضوح ودقة

Thinking and Communiacating with Clarity and Precision

وتعني امتلاك مهارات التواصل الجيدة بأنواعها وخاصة اللغوي مما يساعد على إتمام عملية التفكير الفعال. ويعبر المتعلم القادر على التفكير والتواصل بدقة ووضوح عن أفكاره وآرائه وما قام به مستخدماً المسميات الصحيحة. لذا يستخدم كلمات صحيحة بلغة واضحة وبعبارات دقيقة وعلمية، مزوداً إياها بالأدلة والحجج الواضحة، التي لا تحتمل اللبس أو سوء الفهم للآخرين وهذا يرجع في

الأساس لمخزونه اللغوي الوفير، وقدرته علي توضيح أفكاره وما يقصده بالتحديد (Costa & Kallick, 2000,P. 29) (Costa & Kallick, 2008,PP.30-31).

١٠.جمع البيانات من خلال الحواس

Gathering Data Through all Senses

وتعني توظيف الحواس والإدراك الحسي للطالب بشكل جيد في تطوير بناء المعرفة، مما يسهم في تنوع الخبرات وترابطها لاكتسابها بشكل تكاملي، فعندما تُثير الظواهر الطبيعية والعلمية تفكير المتعلم فإنه يستخدم حواسه الخمس في جمع البيانات كي يفهم ويفسر تلك الظواهر، وبالقياس على ذلك فإن المتعلم عندما تقابله مشكلة أو موقف محير فإنه لا يتردد في استخدام كافة حواسه من رؤية، وتذوق، ولمس، وشم، وسمع في بناء نماذج وتصورات ذهنية لها. وكذلك أثناء قراءته موضوعاً يدرسه فإنه يشعر به وينفعل معه، أو يتفاعل مع قصيدة شعرية أو مقطوعة نثرية تلقى على مسامعه، وقد يستخدم يديه للمس وإمساك الأشياء التي يصادفها أو يضعها على طرف لسانه ليتعرف على طعمها ومذاقها، ويعتمد على حاسة الشم ليميز بين المواد أو الروائح المختلفة، ويثير انتباهه حركة الأجسام أو الظواهر الكونية، وينصت لحركة الأشياء من حوله .
(Costa & Kallick, 2008,PP.30-31) (Costa & Kallick, 2000,P. 31)

١١.الإبداع – التخيل ، التجديد

Creating- Imagining- Innovating

وتعرف هذه العادة بأنها إعادة تشكيل المواقف في العقل بطريقة مختلفة مع تفحص الإمكانيات البديلة من عدة زوايا، والإقدام علي المخاطر، ونجد المتعلم يمتلك عادة الإبداع، والتصور، والتجديد؛ يوظف حلوله التوليدية في المواقف والمهات التي تقابله، ويقدم تصورات أصلية وجديدة لها. ويحدث هذا عن قصد منه ، لذا نجده يتحرك بدوافع ذاتية (Costa & Kallick, 2008,P. 32) (Costa & Kallick, 2000,PP.31-32)

١٢.الاستجابة بدهشة ورهبة

Responding with Wonderment and Awe

تعرف هذه العادة بأنها الرغبة في التعامل مع المشكلات، والشعور بمتعة التفكير، ومن ثم الاندفاع الذاتي للقيام به بصورة مستقلة. وهناك العديد من المشكلات التي يقابلها المتعلم وتثير فضوله وتفكيره بمراحل حياته المختلفة، لذا نجده يستخدم عادة الاستجابة بدهشة وتساؤل، ولا يكتفي بكونه يستطيع أداء المهمة المكلف بها أو تقبل التحدي الذي يقابله بل يستمتع بما يقوم به حتي ينتهي منه على أكمل وجه، ويشعر بالسعادة عند قيامه بمساعدة الآخرين، وبالتالي تساعده تلك العادة على تعلمه مدى الحياة

(Costa & Kallick, 2000,P. 33) (Costa & Kallick, 2008,PP. 32-33)

١٣. الإقدام على المغامرة بمسئولية: Taking Responsible Risks

وهي تعرف بأنها الاستمتاع ومحاولة كشف النقاب عما يحيط بالمواقف من غموض، وحب الاستطلاع والمغامرة وعدم الخوف من الفشل، والرغبة في التجريب مع الإصرار على الاستمرار مهما كانت النتائج .

وتتمثل هذه العادة في المتعلم القادر على الإقدام على المغامرة بمسئولية ولدية دافع مستمر وحماس نحو تجريب واستكشاف المواقف التي يعتقد البعض أنها مستوفية الجوانب والتفاصيل ولا تتطلب البحث والفحص مرة أخري، لذا يردد عبارة " أنا قلق بخصوص .....، ويحاول إرضاء روح البحث بداخله، ويتقبل خوض التجربة مستخدماً استراتيجيات جديدة ، ويميل إلى نزعة تشكيكية تجاه الفروض المقدمة له، فيقوم باختبارها وفي بعض الأحيان قد يضطر إلى صياغتها مرة أخرى إن لزم الأمر.

(Costa & Kallick, 2000,PP.34-35) (Costa & Kallick, 2008,PP. 33-35)

التفكير التبادلي : Thinking Interdependently

وتعني القدرة على التفكير بالاتساق والانسجام مع الآخرين، والتفاعل معهم، والحكم على أفكارهم وتقييمها ، وتقبل النقد وتقديم التغذية الراجعة للوصول إلى

التفكير الصحيح، فترتبط عادة إيجاد الدُعابة بالحالة النفسية للمتعلم ومن ثم تعتبر بمثابة رؤيته للموقف أو السياق من منظور الدعابة والمرح. لذا عندما يدرب المعلم المتعلمين على امتلاك هذه العادة يجب أن يوضح لهم الفرق بين التصرف بسذاجة Clowing Around، وتوظيف الدعابة وروح المرح عند تعلمهم، حيث إن الغرض منها زيادة دافعيتهم نحو التعلم ، وإبقاؤهم داخل المهمة حتى الانتهاء منها ، ومن ثم يجب أن يخفف المتعلمون عن أنفسهم ويبحثوا عن شئ يجعلهم يضحكون من الإخفاقات التي وقعوا فيها. (Costa & Kallick, 2008,PP.35-36) (Costa & Kallick, 2000,P. 35 - 36)

١٤. الاستعداد الدائم للتعلم المستمر

Remaining Open to Continuous Learning

وتعرف بالرغبة المستمرة في اكتساب الخبرات والتعلم من أجل الحياة والتحفز لاكتساب أنماط مختلفة من المعرفة ،فالإنسان بطبعه كائن اجتماعي، يفضل العمل مع الآخرين في مجموعات ، لذا نجده يميل لإصغائه للآخرين والتحدث معهم، ويستفيد من خبراتهم ويفيدهم قدر طاقته

(Costa & Kallick, 2000,P. 36) (Costa & Kallick, 2008,PP. 36-37)

١٥. إيجاد جو من المرح (التفكير بمرح) **Finding Humor**

وهي تعبر عن قدرة المتعلم على إيجاد مواقف ترفه عن نفسه وتشعره بالسعادة وتحقق الهدوء والاستقرار النفسي مما يدفعه لاستخدام مهارات عليا من التفكير والإبداع. ويفترض المتعلم دائماً أنه بحاجة مستمرة ومُلحة لتنمية عملية تعلمه، فهو لا يكتفي بما تعلمه بل يتساءل ويطرح أسئلة يريد البحث لها عن إجابة، وطول فترة تعلمه يطلب التغذية الراجعة من زملائة أو معلمه أو الأشخاص الأكبر منه، ويبحث عن مصادر تعلم جديدة لتجديد معرفته ، ولذا نجده يقول "هذه فكرة جديرة بالاهتمام ، و يمكن البحث والتقصي حولها " .

(Costa & Kallick, 2008,PP. 37-38( )Costa & Kallick, 2000,P. 37)

ويوضح كوستا وكاليك Costa & Kallick (2008,P.15) أنه لا يمكن اعتبار هذه العادات الست عشرة عادات منعزلة عن بعضها، فهي في واقع الأمر متشابكة ومترابطة Clusters of Behavirous وتشكل في مجملها أعلى مراتب السلوك الإنساني فعلى سبيل المثال عندما ينصت شخص لحديث شخص آخر؛ فإنه يستخدم عادات مختلفة كعادة التفكير بمرونة ، والتفكير في التفكير والتواصل بدقة ووضوح ، وفي بعض الأحيان يتساءل ويطرح مشكلات .

كما ترى الباحثة أن عادات العقل تجعل الطالب يتمتع بسلوك ذكي يستخدمه في مواجهة مشكلاته سواء مشكلات تعليمية أو حياتية ، كما تكسبه المرونة في التفكير والقدرة على اتخاذ القرارات ، والمثابرة وحب الاستطلاع ، كما تجعله يواجه الصعوبات بروح الدعابة والمرح ، وهذه الأمور كلها تساعده على تحسين مستواه التعليمي ، الأمر الذي دعى الباحثة لاستخدامها بصورة برنامج تدريبي يساعد الطلبة على خفض تسويفهم الأكاديمى وإخفاقهم المعرفي .

خصائص عادات العقل :

قام كوستا وكاليك Costa & Kallick (2005,P. 9)، بتحديد خصائص عادات العقل كالتالي :

١. **القيمة** Value : اختيار أنسب العادات العقلية في المواقف المناسبة بدلاً من غيرها الأقل إنتاجية.

٢. **الميل Inclination** : الشعور بالميل إلي توظيف العادات العقلية في المواقف المناسبة .

٣. **الحساسية** Sensitivity: إدراك الوقت والموقف المناسب لاستخدام هذه العادات العقلية .

٤. **القدرة** Capability : امتلاك المهارات الأساسية عند توظيف هذه العادات العقلية في المواقف المناسبة.

٥.**الالتزام** Commitment : السعي باستمرار لتحسين العادات العقلية التي تم امتلاكها، وتطويرها .

٦.**التخطيط** Policy : صياغة خطة تهدف إلى تنظيم عادات العقل التي تم اكتسابها ، ومساعدتهم في إعادة حل المواقف المُشكلة Problematic Situation عندما تقابلهم بعد ذلك في حياتهم العملية.

كما حددها يوسف قطامي (٢٠٠٥ ، ص١١) في ما يلي :

١. القدرة A bility : ويقصد بها المعرفة والتركيز الذهني .
٢. الأداء Performance : ويقصد به الممارسة الظاهرة للسلوك كحل المشكلة ، أو الممارسة الخفية للسلوك كالتنظيم أو التمثيل الذهني
٣. الإتقان Mastery: ويقصد به ألا يقل مستوي الأداء عن ٩٠ % من المستوي المطلوب .
٤. المهارة Skill: ويقصد بها الوصول بالعادة إلي درجة المهارة، أي ممارسة المهارة بدون جهد ذهني .

ومما سبق تستنبط الباحثة الخصائص العامة لعادات العقل وأهميتها للمتعلمين فيما يلي :

- تعتمد عادات العقل على انتقاء المهارة المناسبة في الوقت والموقف المناسب لاستخدامها .
- تعد عادات العقل وسيلة لتسهيل استخدام المهارات اللازمة لمواجهة المواقف على اختلافها دون جهد .
- ترتكز عادات العقل على التطوير المستمر لها، وكذلك توافر الرغبة عند المتعلم في حل المشكلات المختلفة التي تواجهه في حياته .
- تساعد المتعلم على إضافة جو من المتعة أثناء التعلم .
- تشكل عادات العقل مجموعة من السلوكيات الفكرية التي تساعد المتعلم على تخطى الصعاب والعقبات التي تواجه في دراسته الأكاديمية .

العوامل المؤثرة في عادات العقل :

حددت (ناديا السرور، ٢٠٠٥، ص ص ٢٣٩– ٢٤٠) العوامل المؤثرة في عادات العقل فيما يلي :

١.الصفات الشخصية للمتعلم: مثل المرونة والمبادرة والحساسية، والدافعية والاستقلالية وتأكيد الذات .

٢.المحاكاه: وتعتبر عامل سلبي ، لأنه تقليد للآخرين ، ويحد من قدرة المتعلم على الإبداع ، بينما الاستقلالية تسهم في تطوير السلوك الابداعي .

٣.الرقابة: تحد أساليب التنشئة الاجتماعية القاسية والرقابة الزائدة والتسلط والقمع من القدرة على التعبير عن الأفكار، عكس الأساليب التي تتسم بالمرونة وتشجع على الاستقلالية .

٤.أساليب التعلم: إن أساليب التعليم التي تعتمد على التلقين والحشو لا تسمح للمتعلمين بالتفكير والابتكار والابداع .

ومن البحوث التي استخدمت عادات العقل كبرامج تدريبية وأثبتت فاعليتها، بحث جولدنبرج (1996) Goldenberg وهدف إلى معرفة أثر استراتيجيات الحفز الذهني، والحل الابداعي للمشكلات وعادات العقل في تنظيم المنهج، وقسم الباحث عينته إلى ثلاث مجموعات الأولى درست باستراتيجية الحفز الذهني وعددها (٣٦) طالباً وطالبة، والثانية درست باستراتيجية الحل الابداعي للمشكلات وعددها (٣٣) طالباً وطالبة، والثالثة درست باستراتيجيات عادات العقل وعددها (٣١) طالباً وطالبة، واستغرقت التجربة ستة أسابيع بواقع ثلاث حصص أسبوعياً، وتوصلت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجيات الثلاث في حفز الطلبة .

وهدف **بحث قورة وزهران (2017) Koura, Zahran** التعرف على مدى تأثير استخدام عادات العقل في تنمية مهارات الكتابة والحكم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، فتم تحديد أهم عادات العقل التي تناسب مهارات كتابة اللغة الإنجليزية، تكونت العينة من ٣٣ طالب تم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة

ومجموعة تجريبية، وبعد تطبيق أدوات القياس المتمثلة في اختبار مهارات كتابة اللغة الإنجليزية، مقياس حكم الذاتي، وأدوات المعالجة المتمثلة في تدريب المجموعة التجريبية على عادات العقل، توصل الباحثين إلى أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة ، مما يشير إلى مدى فاعلية استخدام عادات العقل كبرنامج تدريبي .

هدف **بحث وجدان الكركي (٢٠٠٧)** إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة ، بلغ أفراد العينة (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى في جامعة مؤتة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وقام الباحث بإعداد برنامج تدريبي واختبار التفكير الناقد وقد استخدم الباحث تصميم المجموعتين ذو القياسين القبلي والبعدي وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصل الباحث إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) للبرنامج التدريبي المستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد .

وهدف **بحث سيد عبد الفتاح (٢٠١٤)** إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض عادات العقل المنتجة في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتكونت العينة من (٧٠) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة، وتمثلت أدوات المعالجة في البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل وأدوات القياس تمثلت في اختبار لقياس مهارات اتخاذ القرار؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدى عند مستوى (٠.٠١) وهذا يوضح مدى فاعلية البرنامج المقترح القائم على عادات العقل في تنمية مهارات اتخاذ القرار.

وهدف **بحث جنات البكاتوشي (٢٠١٤)** استخدام استراتيجيات تربوية قائمة على عادات العقل لاكتساب طفل الروضة بعض مفاهيم التربية السياسية

والقانونية وتم تحديد(١٢٠) طفل وطفلة برياض الأطفال وتقسيمهم إلى مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وطبقت الباحثة أدوات متمثلة في استمارة ملاحظة ولى الأمر وأخرى للمعلمة لسلوك الطفل ومقياس التربية السياسية والقانونية ؛ وطبق البرنامج المقترح وجاءت النتائج تؤكد أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لاستمارة الملاحظة الخاصة بالمعلمة والخاصة بولي الأمر لصالح القياس البعدي .

وقد هدف **بحث خالد المطرب ومحمد الشوري (٢٠١٤)** التعرف على أثر استخدام برنامج قائم على استراتيجية عادات العقل في تنمية الذكاء المنطقي/ الرياضي والتحصيل لطلبة الصف الثاني المتوسط، وشملت العينة (١١٢) طالباً بالصف الثاني المتوسط، وقسمهم مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة وطبق الباحث الاختبارات القبلية متمثلة في مقياس الذكاء المنطقي/الرياضي واختبار تحصيل العلوم ثم طبق البرنامج على المجموعة التجريبية فقط؛ ثم طبق الأدوات مرة أخرى للقياس البعدى على المجموعتين، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وجد أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الذكاء المنطقي/الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

ونجد **بحث محمد عبد الرازق (٢٠١٥)** قد سعى إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية الكفاءة الذاتية للطلاب بقسم التربية الخاصة ، تكونت العينة من (٦٩) طالباً بقسم التربية الخاصة تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات مجموعة تجريبية أولى تم تدريبها على عادات العقل المستندة إلى الجانب الأيسر من الدماغ وقوامها (٢٠) طالباً ، ومجموعة تجريبية ثانية تم تدريبها على عادات العقل المستندة على الجانب الأيسر من الدماغ وقوامها (٢٧) طالباً؛ ومجموعة ضابطة قوامها (٢٢) طالباً وقام الباحث باستخدام

عدة أدوات تمثلت في مقياس عادات العقل ومقياس الكفاءة الذاتية والبرنامج التدريبي إعداد الباحث وقد توصل الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية المباشرة إلى أن هناك فاعلية للبرنامج التدريبي القائم على عادات العقل في تنمية مهارات الكفاءة الذاتية لدى الطلبة .

وهدف **بحث رمضان حسن (٢٠١٦)** إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل في تنمية التفاؤل لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من(٢٠) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم على مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة؛ واستخدم الباحث مقياس التفاؤل كأداة للقياس والبرنامج التدريبي كأداه للمعالجة، وقد توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاؤل بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

– التسويف الأكاديمي : (Academic Procrastination)

– مفهوم التسويف الأكاديمي :

تعددت التعريفات التي تناولت التسويف الأكاديمي في أدبيات البحث؛ فبعض البحوث عرفته بأنه تأجيل أو تأخير المهام، والبعض الآخرعرفه أنه إخفاق في الأداء الأكاديمي؛ وقد أوضح أيمن الخصوصي (٢٠١٣، ص ص ٧١– ٧٢) أن التسويف الأكاديمي يتسم بسلوكيات التأخير والتأجيل سواء في الحياه العامة، وهو ما يعرف بالتسويف العام أو في إتخاذ القرارات، أو تسويف الخلل الوظيفي وهو ما يعرف بالتسويف العصابي، وهذا يختلف عن التسويف الأكاديمي الذي يرتبط بأداء المهام الأكاديمية سواء كانت عملية استذكار للاختبارات أو إنهاء التكليفات المنزلية أو مراجعة الموضوعات الدراسية السابقة .

وبناء على ذلك يعرف عبد المنعم على وخالد إبراهيم (٢٠١٧، ص ٢٣٧) التسويف الأكاديمي بأنه عملية التأجيل الاختياري أو القصدي لأداء المهمة مع

عدم وجود مبرر لهذا التأجيل، بالرغم من أهمية هذه المهمة بالنسبة للطالب، مما يعود عليه بالشعور بعدم الارتياح والقلق والتوتر بسبب عدم إنجاز المهمة في وقتها المناسب.

ويعرفها ولترز (Walters (2003,P.93 بأنها إخفاق في أداء واجب دراسي ضمن الوقت المناسب أو تأخير الواجبات لآخر لحظة والتي يجب على الطالب القيام به ، ولاسيما عندما يميل إلى عدم الارتياح.

ويعرفها عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسينى (٢٠٠٤، ص ٩) بأنها تأجيل مستمر في البدء للمهام الأكاديمية المطلوبة، والتأخير المتواصل في إنجازها إلى اللحظات الأخيرة مع وجود شعور بالضيق وعدم الارتياح لتأخيره في إتمامها .

أسباب التسويف الأكاديمي :

إن الدراسات والأبحاث التربوية قد اهتمت بتحديد أهم أسباب التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ، فنجد بحث توكمان (Tuckman (1991,P.475 حدد أهم وأبرز أسباب التسويف الأكاديمي في مايلي: ضعف الفعالية الذاتية ، ارتفاع مستوى التوتر والإكتئاب، وارتفاع مستوى النقد الذاتي، أما نوران (Noran (2000,P.3 فتوصل إلى أن عدم القدرة على التركيز والفشل في تنظيم الوقت والشعور بالقلق من اقتراب الموعد النهائي لإنجاز المهام أهم أسباب التسويف الأكاديمي للطلبة.

أما سوكلوسكا Sokolowska (2009,PP.12-20) صنف أسباب التسويف الأكاديمي في فئتين هما :

- **أسباب متعلقة بشخصية المتعلم:** وتتمثل في (الخوف من الفشل، السعي نحو الكمالية الذاتية والإجتماعية ، التمرد نحو إنجاز المهام، توقع التعزيز السلبي).
- **أسباب متعلقة بالمهام :** وتتمثل في (صعوبة المهمة وتعقيدها، اتساع الفترة الزمنية لإنجاز المهام، عدم الاستغلال الأمثل للوقت، سوء التخطيط والادارة للوقت).

خصائص التسويف الأكاديمي :

اتفقت العديد من البحوث أن هناك خصائص وسمات يتسم بها الطالب المتسوف أكاديمياً، فتوصل بحث كل من: شارليبوس (2007) Charlebois، وبحث والترز (2003) Wolters ،وبحث داى ومينسك وسليفان Sullivan) (Day ,Mensink & 2005، وبحث أيمن الخصوصي (٢٠١٣) وبحث حسام عباس (٢٠١٧) أن الشخص المتسوف أكاديمياً يميل إلى إرجاع الصعوبات التي تواجهه إلى خلل في شخصيته مثل: عدم القدرة على تنظيم الوقت، وانخفاض الطموح، والكسل، وعدم القدرة على تحقيق الأهداف بالوقت المناسب، وعدم القدرة على مقاومة المشتتات، وانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية، وانخفاض السيطرة على العمليات المعرفية، وتجنب أداء المهام المطلوبة منه، واتباع استراتيجيات تعيق انجاز المهام، وانخفاض الثقة بالنفس، والإندفاعية نحو النشاط ، ولديهم حساسية بالغة، ولديهم اضطرابات وقصور في الانتباه .

مكونات التسويف الأكاديمي :

أشارت بعض البحوث النفسية والتربوية مثل: بحث عبد الرحمن مصلحي ونادية الحسينى (٢٠٠٤ ، ص ص ٦٥،٦٧)، وبحث انويجبيزى Onwuegbuzie (2004, P.5)، وبحث سوكلوسكا (2009 ,P, 3) Sokolowska، وبحث بيزسي وفورال (2013,PP. 65-64) Bezci& Vural إلى أن التسوف الأكاديمي يتكون من أربعة مكونات هي :

١. **مكون معرفي:** وهو يضم (المعلومات الذاتية، والخوف من الفشل، والنقد الذاتي، والتقييم السلبي للذات، وعدم التخطيط الجيد، وعدم معرفة الاستراتيجيات المناسبة لأداء المهمة)
٢. **مكون سلوكي:** وهو يشير إلى سعي المتعلم إلى الإندماج في المهام والأنشطة الأكثر سعادة من الأنشطة التي يتطلب المثابرة وبذل الجهد .

٣. **مكون وجداني** : وهو يشمل العديد من الانفعالات المرتبطة بالتلكؤ الأكاديمي والتي تتمثل في الشعور بالقلق والتقصير والألم النفسي والإكتئاب .

٤. **مكون دافعي** : ويتحدد بالأسباب التي تدفع المتعلم إلى تجنب إتمام المهام حيث أن نقص الدافعية الذاتية تجاه المهمة تجعل المتعلم يلجأ للتسويف

ومما سبق تستنبط الباحثة تصنيف لمكونات التسويف الأكاديمي لطلبة الجامعة ؛ وتحددها فيما يلي :

٥. **المكون الأكاديمي المعرفي** : ويشمل المظاهر التسويف الآتية :

١-ضعف معلومات الطالب الذاتية .

٢-خوف الطالب المستمر من الفشل .

٣-تقييم الطالب السلبي لذاته .

٤-عدم قدرة الطالب على التخطيط الجيد .

٥-عدم قدرة الطالب على وضع أهدافه الأكاديمية .

٦.عدم مقدرة الطالب على اختيار الاستراتيجيات المناسبة لمهامه الأكاديمية

المكون السلوكي : ويشمل المظاهر التسويف الآتية :

١.هروب الطالب من الأنشطة والتكليفات المطلوبة منه .

٢.بعد الطالب عن المهام التي تتطلب المثابرة .

٣.عدم رغبة الطالب في بذل الجهد لاتمام الواجبات والمهام الأكاديمية .

٤.بحث الطالب المستمر عن الأعزار لتأجيل المهام الأكاديمية .

٧. **المكون الانفعالي** : ويشمل المظاهر التسويف الآتية :

١.شعور الطالب المستمر بالقلق والضيق .

٢.ينتاب الطالب اليأس والإحباط لعدم قدرته على انجاز المهام .

٣.يشعر الطالب بالندم لتقصيره في مهامه وواجباته الأكاديمية .

٤.يشعر بالإرتباك لالزامه بوقت محدد لإنجاز المهام مما يضعف ثقته بنفسه

ومن البحوث التي اهتمت بخفض التسويف الأكاديمي، بحث **بندر Binder (2000)** الذي اهتم بالتعرف على أثر فاعلية برنامج علاجي للتسويف الأكاديمي على طلاب مسوفين أكاديمياً. وشارك في الدراسة عينة تكونت من (٥٠) طالباً حيث قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات : الأولى تكونت من (١٥) طالباً تعرضوا للبرنامج ، والثانية تكونت من (١٧) طالباً تلقوا علاج من قبل الباحثة، والثالث تكونت من (١٨) طالباً لم يتلقوا أي علاج ذاتي أو من الباحثة، وأظهرت النتائج أن مستوى التسويف يتناقص بشكل ملحوظ للعينة التي تلقت العلاج من قبل الباحثة مقارنة بالمجموعتين الأخريين .

وقام **Rake & Dunn (2010)** ببحث هدفه التعرف على أثر التنظيم الذاتي وتنظيم الجهد والدافعية الذاتية في التسويف الأكاديمي، وطبق البحث على عينة مكونة من (٨١) من طلاب الدراسات العليا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى تنظيم الجهد والدافعية الذاتية في التسويف الأكاديمي يؤدي إلى زيادة في التسويف الأكاديمي لدى الطلاب

وهدف **بحث محمد أبو أزريق (٢٠١٢)** إلى قياس العلاج الانفعالي السلوكي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الصف العاشر بلغ عددهم (٣٣) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية بلغ عددها (١٥) طالباً ومجموعة ضابطة بلغ عددها (١٨) طالباً، وقد تعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج وتم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الفاعلية الذاتية قبل وبعد البرنامج على المجموعتين؛ وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية قد انخفض مستوى التسويف الأكاديمي بشكل دال احصائياً مقارنة بالمجموعة الضابطة في كل من القياسين البعدى والتتبعي .

وهدف **بحث بارك وسبيرتلين (2012) Park & Sperling** التعرف على أثر التنظيم الذاتي والدافعية على التسويف الأكاديمي ، وطبق على عينة

مكونة من (٤١) من طلاب الدراسات العليا مقياس التنظيم الذاتي ومقياس الدافعية ومقياس التسويف الأكاديمي ، وتوصلت النتائج إلى أن ضعف التنظيم الذاتي والدافعية المنخفضة يؤديان إلى ارتفاع التسويف الأكاديمي لدى الطلبة .

وقام **أيمن الخصوصي (٢٠١٣)** ببحث هدف إعداد برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتحديد أثره في التسويف الأكاديمي، وتكونت العينة من (٣٠) طالباً بالمرحلة الجامعية تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة؛ وتمثلت الأدوات في البرنامج التدريبي ومقياس التسويف الأكاديمي ، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي في خفض التسوف الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية .

وهدف **بحث مروة بغدادي (٢٠١٥)** التعرف على فعالية برنامج تدريبي في الحد من التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ، تكونت العينة من (٦٠) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى تم تقسيمهم لمجموعة تجريبية عددها (٣٠) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة عددها (٣٠) طالباً وطالبة، تم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس التوجهات الدافعية للانجاز، وبرنامج تدريبي، وباستخدام اختبار ت أوضحت النتائج مدى فعالية البرنامج التدريبي في الحد من التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وتعديل التوجهات الدافعية للانجاز .

وهدف **بحث حنان محمود وأنسام بظاظو (٢٠١٧)** إلى الكشف عن فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية والتعرف على أثر البرنامج في تخفيض سلوك التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى الطالبات ؛ وأجريت الدراسة على (٥٧) طالبة من طالبات المستوى الثالث بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة القصيم، واستخدم البحث المنهج التجريبي وطبق أدوات تمثلت في برنامج قائم على توظيف الفنيات المعرفية السلوكية ومقياس التسويف الأكاديمي ومقياس قلق

الامتحان وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لصالح القياس البعدى مما يدل على فاعلية البرنامج في خفض التسويف الأكاديمي .

وهدف **بحث عبير حسن علي (٢٠١٧)** إلى التحقق من فعالية برنامج معرفي سلوكى في خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين كل من الدافعية للإنجاز الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بجامعة الطائف وتكونت العينة من (١٢) طالبة ذوات صعوبات التعلم وتم تقسيمهم إلى (٨) طالبات بالمجموعة التجريبية، و (٤) بالمجموعة الضابطة وتم تدريب المجموعة التجريبية على (٢٣) جلسة بصورة جماعية وتم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس فعالية الذات، وتم تطبيق القياس التتبعي بعد مرور شهر، وتوصلت نتائج البحث إلى خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين كل من الدافعية للانجاز وفعالية الذات لدى المجموعة التجريبية عقب التدريب مباشرة واستمر فعالية البرنامج خلال القياس التتبعي أيضاً.

وهدف **بحث عبد المنعم على وخالد إبراهيم (٢٠١٧)** إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى المتأخرين دراسياً من طلبة الجامعة، وطبق البحث على عينة مكونة من (١٠٠) طالباً وطالبة من المتأخرين دراسياً ولديهم تسويف أكاديمي، واستخدم الباحثان مقياسين أحدهما لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والثاني مقياس التسوف الأكاديمي، وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع أبعاد والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

الإخفاق المعرفي : Cognitive Failure

٨.مفهوم الإخفاق المعرفي :

تعددت تعريفات الإخفاق المعرفي فبعض الباحثين عرفه بأنه الهفوات والأخطاء في أداء المهام، والبعض الآخرعرفه بأنه فشل في عمليات عقلية كالتذكر والإدراك أو خلل في الانتباه والتفكير؛ فقد عرفه والاس & Wallace Vodanovich (2003,P. 22) بأنه فشل الطالب في إنجاز مهمة معينة والتي عادة ما يكون موفقاً في إنجازه .

ويعرفه دانيال وجيسيكا (Daniel & Jessic (2005,P. 104 بأنه انخفاض الإنشغال بأحداث الحياة اليومية المصحوبة بإخفاقات التذكر والتشوهات المعرفي

ويعرفه بريدجر جونسن وبلاشر (Bridger, Johnsen, & Brasher (2013 P. 1515, بأنه مجموعة من المشكلات السلوكية المرتبطة بأداء الذاكرة في الحياة اليومية تؤدي إلى الأخطاء والإجهاد في المعرفة .

وقد أجمعت العديد من البحوث أن هناك إرتباط بين الإخفاق المعرفي وبعض العمليات المعرفية التي تساعد في نجاح العملية التعليمية، فأوضح يامنكا (Yamanaka (2003 ,P. 153 أن الخلل في عمليتي الإنتباه والإدراك الذي يعد مسؤلاً عن الاضطرابات الانفعالية لربما يقود إلى الإخفاق المعرفي كونه يحدث عندما يكون الذهن منشغلاً ومشتتاً ومصحوباً بضعف التركيز. وأضاف عدنان العتوم (٢٠٠٤، ص ١٣٧) أن هناك الكثير من المؤشرات لدى معظم الطلبة بأنهم لا يتذمرون من وجود صعوبات في عملية التعلم بقدر ما يتزمرون ويعانون من صعوبات في عملية التذكر واسترجاع المعلومات .

كما أكد بحث تمارا الدورى (٢٠١٢) أن الإخفاق المعرفي يحصل إذا ما حدث خلل في أحد العمليات العقلية المسئولة عن عملية معالجة المعلومات كالانتباه والإدراك والتذكر، كأن يفضل الطلبة في الاستجابة للمثيرات الحسية وتفسير الاحساسات التي تمر به، أو سوء في الانتباه الذي يحدث إن صاحبه

عملية الانتباه تشويش وسوء تركيز بسبب زخم المعلومات وتداخلها، مما يؤدي إلى صعوبة إدراكها وإضفاء المعنى لها، أو سوء في التذكر الذي يحدث بسبب صعوبة استرجاع المعلومات، وبالتالي قيام الفرد بأداء أفعال غير مقصودة وهفوات في الأداء. كما أشار حازم العتابي (٢٠١٣) أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الإنتباه الانتقائي البصري والإخفاق المعرفي لدى طلبة الجامعة. وأشارت منتهي عبد الصاحب (٢٠١٧) أن الطلبة منخفضي الإخفاق المعرفي لا يملكون القدرة على حل المشكلات واستخدام أساليب المعالجة المناسبة .

أنواع الإخفاق المعرفي :

إن الإخفاق المعرفي يتضمن ثلاثة أنواع للأخطاء الشائعة في الحياة اليومية، ويتضح ذلك من خلال ما اتفق عليه كل من برودبنت وكوبر وفتزجيرالد وباركس (Broadbent, Cooper, FitzGerald &. Parkes, 1982 ,PP. 1–16) ووالاس (Wallace (2004 ,PP. 307–324 وهي تتمثل في :

١–الأخطاء والهفوات في عملية التذكر فيكون الفرد شارد الذهن (أخطاء في التذكر) .

٢–الأخطاء والهفوات في الإنتباه والادراك للأشياء من حوله والفشل في الملاحظة (الأخطاء في الإدراك) .

٣–الأخطاء في الأداء والمهارات الحركية وهي ما يسمي بهفوات العمل (الأخطاء في الأداء) .

خصائص الطلبة المخفقين معرفياً :

يرى هيكهوزن وبيكمان (1990) Hekhausen & Beckman أن الطلبة المعرضون للإخفاق المعرفي يتسمون بالمهارات الضعيفة للتنظيم الذاتي. كما استنتج والاس وشين (2005) Wallace & Chen أن الطلبة ذوى الاستعداد الأعلى للإخفاق المعرفي يركزوا انتباههم الشديد حول أسلوب الإدارة المعرفية غير المرنة المتمثلة في فكرة المهارات الدافعية والتي يحاول الأفراد من خلالها

تنظيم الضبط في سعيهم نحو تحقيق الهدف، وأشارت رانيا القادر وسلمى البيعي (٢٠١٤) إلى أن الطلبة مرتفعي الإخفاق المعرفي يتميزون بضعف أدائهم في الذاكرة العاملة بينما الطلبة منخفضى الإخفاق المعرفي يتميزون بالضبط المعرفي والتخطيط والمتابعة والمثابرة.

وقد لاحظت الباحثة من خلال التعامل مع الطلبة المخفقين معرفياً – بعد تحديد عينة البحث– أنهم لديهم ضعف في بعض المهارات المهمة كالتخطيط ووضع الأهداف، وضعف التركيز، وتشتت الانتباه، وعدم القدرة على مراقبة الذات، وضعف الدافعية، وعدم الثقة بالنفس، وذلك يعزو إلى ارتفاع تسويفهم الأكاديمي، وضعف مستواهم التعليمى، ومما سبق توصلت الباحثة لأهم الأبعاد المكونة لمتغير الإخفاق المعرفي وهي فشل الانتباه، وفشل الإدراك، وفشل الذاكرة، وفشل التوظيف والأداء .

وقد اهتمت البحوث بدراسة الإخفاق المعرفي لدى الطلبة والتعرف على أسبابه والعوامل التي تؤدي إليه فنجد بحث ماثوس وكويلى وكرايج (1990) Matthews, Coyle & Craig اهتم بتحديد العوامل المتعددة للإخفاق المعرفي وعلاقتها بالتوتر لدى (٤٧٥) طالباً وطالبة طبق عليهم مقياس الإخفاق المعرفي، وباستخدام التحليل العاملي وتحليل الإنحدار ومعامل الارتباط أظهرت النتائج أنه توجد ستة عوامل للإخفاق المعرفي وهي (نسيان الأماكن، استخدام اللغة، نسيان الأسماء، غياب التعقل، نقص التركيز، الإخفاق في العلاقات الاجتماعية)، ويمكن التنبؤ بالتوتر من خلال الإخفاق المعرفي .

وقام كنج (1999) King بتحديد العومل المساهمة في الإخفاق المعرفي لدى عينة قوامها (٩٦) مشاركاَ ومشاركة ، وطبق عليهم مجموعة من الاختبارات النفسية المصممة للقياس العديد من الوظائف البيولوجية والمتغيرات النفسية، وقد أشارت النتائج إلى أن ضغوط الحياة والإكتئاب والإرهاق من العوامل التي تسهم في توقع الإخفاق المعرفي .

وهدف بحث ساثيش وجايا (Sathish & Jaya (2011 إلى تصميم برنامج علاجي وتحليل تأثير برامج التدخل في القدرات المعرفية، والحالات الانفعالية للتعرف على أهم أسباب الإخفاق المعرفي، وقسمت العينة إلى مجموعة تجريبية أولى تكونت من (١٢) طالباً جامعياً خضعوا للتدريب المعرفي، ومجموعة تجريبية ثانية تكونت من (٧) طلاب خضعوا لتدريبات اليوجا، ومجموعة ضابطة تكونت من (٧) طلاب لم تخضع لشئ، وأشارت النتائج إلى أن أسباب الإخفاق المعرفي ترجع إلى الحالة الانفعالية السلبية للطلاب .

ومن البحوث التي أثبتت وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي توصلت الباحثة – في حدود علمها – إلى بحث دى فابيو (Di Fabio (2006 الذى هدف دراسة العلاقة بين التسويف في اتخاذ القرار وكل من تقدير الذات والإخفاق المعرفي، وتحددت العينة في (٢٨٥) طالب ثانوى منهم (١١١ ذكور و١٤٧ من الإناث) ، تم تطبيق مقياس التسويف في اتخاذ القرار ، ومقياس تقدير الذات ومقياس الإخفاق المعرفي ،وتوصلت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية تنبؤية بين كل من تسويف الطلبة وإخفاقهم المعرفي .

بحث حسام عباس (٢٠١٧) الذي هدف التعرف على كلاً من التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية ودراسة طبيعة العلاقة بينهما، وتم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس الإخفاق المعرفي على (٧٠٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الاعدادية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي .

<u>تعقيب على الأطر النظرية والبحوث السابقة:–</u>

من استقراء الأطر النظرية والبحوث السابقة ، يمكن استخلاص ما يلي:

١.وظفت البحوث التي توصلت لها الباحثة مفاهيم وعادات العقل ضمن برامج تدريبية لتنمية التفكير الناقد واتخاذ القرارات والكفاءة الذاتية والذكاء المنطقي والعديد من المتغيرات .

٢.أشارت الأطر النظرية – في حدود علم الباحثة– إلى وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي، فالطالب المتسوف يؤجل إتمام المهام الدراسية؛ وذلك لوجود ضعف في بعض المهارات المرتبطة بتنظيم الذات وإدارة الوقت وعدم وضوح الأهداف لديه، وغير قادر على اتخاذ القرار المناسب المرتبط بالبدء في المهام في الوقت المناسب مما يؤدي إلى إخفاقه المعرفي وتأخره الدراسي .

٣.تنوعت المراحل العمرية التي استخدمت مع عادات العقل من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الجامعية، وتنوعت أيضاً الفئات التي استخدمت معها عادات العقل كبرامج تدريبية سواءً لفئة العاديين أوفئة ذوي صعوبات التعلم؛ مما يشير إلى أن نظرية عادات العقل نظرية عامة، ويمكن استخدام مفاهيمها وعاداتها مع كافة المراحل العمرية والفئات والخلفيات الثقافية والاجتماعية.

٤.لم تتوصل الباحثة في حدود علمها لبحث استخدم العادات العقلية كبرنامج تدريبي لخفض التسويف الأكاديمي ، وقد اهتمت البحوث بخفض وعلاج التسويف الأكاديمي باستخدام برامج تدريبية قائمة على استراتيجيات التنظيم الذاتي كبحث عبد المنعم على وخالد إبراهيم (٢٠١٧)، وبحث أيمن الخصوصي (٢٠١٣)، أو برامج معرفية سلوكية كبحث حنان محمود وأنسام بظاظو (٢٠١٧)، وبحث عبير علي (٢٠١٧)، أو برامج علاجية انفعالية سلوكية كبحث محمد أبو أزريق (٢٠١٢)، وبحث بندر Binder (2000)، وبناءاً على ذلك قامت الباحثة بفرض **الفرضين الأول والثالث** للتعرف على

مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية

٥.اهتمت البحوث بمتغير الإخفاق المعرفي بهدف التعرف على أهم أسبابه والعوامل التي تسهم فيه كبحث محمود التميمي وأريج مهدى (٢٠١٥) و بحث ساثيش وجايا (2011) Sathish & Jaya وبحث كنج (King (1999، ولم تتوصل الباحثة – في حدود علمها – لبحوث اهتمت بإعداد برامج للخفض أو للحد من الإخفاق المعرفي لدى طلبة الجامعة ، على الرغم من أنه متغير يؤثر على مستوى الطالب الأكاديمي ويستحق الدراسة ، وقد أثبت بحث حسام عباس (٢٠١٧)، وبحث دي فابيو (2006)Di Fabio أن هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرين فكلما زاد التسويف الأكاديمي زاد الإخفاق المعرفي والعكس كلما قل التسويف الأكاديمي قل الإخفاق المعرفي، وبناءاً على ذلك قامت الباحثة بفرض **الفرضين الثاني والرابع** للتعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية .

الطريقة والإجراءات:

أولًا: الطريقة:

منهجية البحث:

يهدف البحث الحالي قياس فعالية برنامج قائم على بعض عادات العقل لخفض التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي لدى طلبة كلية التربية ، لذلك لجأت الباحثة إلى أحد تصميمات المنهج التجريبي الملائمة لهدف البحث وهو تصميم " المجموعة الواحدة " ذات القياسات القبلي والبعدي والتتبعي، ويسمى تصميم السلسلة الزمنية (Time Series Design)، وسوف يتم اختيار العينة بشكل قصدي وفق آليات معينة ثم إجراء القياس القبلي ثم ادخال المتغير المستقل، ثم إجراء القياس البعدي لعدة مرات متتالية ، لقياس مدى التغير الذي

أحدثته المعالجة، ومن مزايا هذا التصميم أنه يمكن ضبط كثير من العوامل المؤثرة على صدق النتائج، كما أنه يقلل تأثير تباين الخطأ مما يزيد من فرص كشف تأثير المتغير التجريبي . (زكريا الشربينى ، ١٩٩٥ ، ص ١٤٣)

ثانيًا: عينة البحث:-

٩. اختيار العينة:-

تحددت عينة البحث الحالي من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة بورسعيد ، ويرجع سبب اختيار العينة المستهدفة من طلبة الجامعة إلى الأسباب التالية :

١. يعتبر التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية وهو ينال بمستوياته المختلفة كثيراً من العناية والاهتمام في معظم دول العالم، لما يؤديه من دور هام في مجال التنمية التربوية والتعليمية والمجتمعية.
٢. أن معظم البحوث السابقة اهتمت بإلقاء الضوء على طلبة المرحلة الجامعية – في حدود مسح الباحثة – كبحث بندر (2000) Binder ، وبحث سيرين (2011) Sirin، وبحث أيمن الخصوصي (٢٠١٣) وبحث مروة بغدادي (٢٠١٥)، وبحث حنان محمود وأنسام بظاظو (٢٠١٧)، وبحث عبير حسن علي (٢٠١٧)، وبحث عبد المنعم على وخالد إبراهيم (٢٠١٧)، الأمر الذي دعى الباحثة لاختيار طلبة كلية التربية، وخصوصاً أنه قد لاحظت الباحثة أثناء التدريس لطلبة كلية التربية انخفاض مستوى بعضهم في تحصيلهم الدراسي؛ الذي يعزو إلى تسويفهم الأكاديمي مما يؤدي ذلك لإخفاقهم المعرفي .

١٠.حجم العينة :

يمكن تصنيف طلبة عينة البحث طبقاً لمراحل التطبيق كما يلي :

أ.**عينة التقنين :**

تألفت من (١٧٥) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة بورسعيد بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي(٢٠١٦ / ٢٠١٧م)، يمثلون عينة تقنين أدوات البحث ، لحساب الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) للأدوات، وبلغ متوسط أعمار عينة تقنين أدوات البحث (٢٠.٠١) ؛ بانحراف معياري (٠.٣٠١) .

ب.<u>عينة البحث :</u>

تألفت عينة البحث المشتق منها العينة النهائية من (٢٨٤) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الثالث بكلية التربية جامعة بورسعيد بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٦/ ٢٠١٧ م) طبق عليهم الأدوات بعد التحقق من تقنينها ، وقد تم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي على عينة البحث الأساسية ، وإدخال نتائج تصحيح المقياس على برنامج spss، وتم اختيارعينة البحث من الفئة العليا والتي تمثل (٢٧%) من درجات الجزء العلوى، وتألفت من (٨٧) طالباً وطالبة لديهم تسويف أكاديمي مرتفع. حيث دلت أبحاث كيللي (1939) Kelley أن أكثر التقسيمات تميزاً لمستويات الإمتياز والضعف هي التي تعتمد على تقسيم درجات الميزان إلى طرفين علوي وسفلى ، بحيث يتألف القسم العلوى من الدرجات نسبة (٢٧%)، والقسم السفلي من الدرجات نسبة (٢٧%) (فؤاد البهي، ١٩٧٩، ص ٤٥٩).

ثم قامت الباحثة بعد ذلك بتطبيق مقياس الإخفاق المعرفي على (٨٧) طالباً وطالبة مرتفعى التسويف الأكاديمي ، بهدف تحديد العينة النهائية المكونة من الطلبة مرتفعى التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي معاً، وتم تحديد درجات الطلبة التي تمثل (٢٧%) من الدرجات العليا بمقياس الإخفاق المعرفي، فأصبح عددهم (٣٣) طالباً وطالبة يعانون من إرتفاع التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي معاً، والتي طبق عليهم أدوات القياس المتمثلة في المقياسين التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي وأدوات المعالجة المتمثلة

فـي البرنـامج التـدريبي القـائم علـى عـادات العقـل ، وبلـغ متوسـط أعمـارهم (٢٠.٠٥) بانحراف معياري (٠.٢٧٧) .

لثًا: أدوات البحث:-

اعتمد البحث الحالي علي الأدوات التالية لتحقيق أهدافه واختبار صحة فروضه.

(١) مقياس التسويف الأكاديمي : (إعداد الباحثة)

وسيتم توضيح الهدف من بناء المقياس ، وكيفية إعداده ، وكذلك تقنين المقياس كما يلي :

أ-**الهدف من بناء المقياس:** يهدف إلى قياس التسويف الأكاديمي لدي طلبة المستوى الثالث بكلية التربية .

ب- **خطوات بناء المقياس** : قامت الباحثة بإتباع الخطوات الآتية لتحديد أبعاد المقياس وبناء مفرداته :

١.الإطلاع علي أدبيات البحث التي تناولت التسويف الأكاديمي .

٢.مراجعة المقاييس التي استخدمت في قياس التسويف الأكاديمي مثل : بحث حسام عباس (٢٠١٧) وبحث أيمن الخصوصي (٢٠١٣) وبحث مروة البغدادي (٢٠١٥)، وبحث محمد أبو أزريق(٢٠١٢)، وبحث سيرين (Sirin ,2011) .

٣.صياغة تعريف إجرائي للتسويف الأكاديمي بأنه : " سلوك إرادي متكرر يلجأ له الطلبة لتأجيل وتأخير أداء المهام الأكاديمية المكلفون بها بدون عذر أو مبرر واقعي، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي ".

٤.تحديد أبعاد التسويف الأكاديمي ووضع تعريف إجرائي لكل بعد فرعي على النحوالآتي :

-البعد الأول: التسويف المعرفي: وتعرفه الباحثة بأنه: "مجموعة الأفكار والقناعات التي يمتلكها الطالب ، وتسهم في تجنبه أو تأجيله للمهام

الأكاديمية التي يكلف بها في الوقت المحدد ممايؤثر على كفاءته الأكاديمية ".

–البعد الثاني : التسويف الانفعالي : وتعرفه الباحثة بأنه : "مجموعة المشاعر الوجدانية المتمثلة بالضيق والقلق والتوتر التي تظهر عند الطالب نتيجة لتكليفه بمهام وتكليفات دراسية ".

– البعد الثالث: التسويف السلوكي: وتعرفه الباحثة بأنه: " مجموعة السلوكيات السلبية التي يلجأ لها الطالب عند تكليفه بمهام دراسية أو استعداده للمذاكرة أو الاختبارات ".

٥.تم صياغة مفردات المقياس ؛ حيث اشتمل المقياس في صورته الأولية على (٤٠) مفردة من نمط ليكرت ثلاثي البعد (تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق)، موزعة على ثلاث أبعاد على النحوالآتي:–

–البعد الأول : التسويف المعرفي: (١–٢–٣–٤–٥–٦–٧–٨–٩–١٠–١١–١٢)

–البعد الثاني : التسويف الانفعالي: (١٣–١٤–١٥–١٦–١٧–١٨–١٩–٢٠–٢١–٢٢–٢٣)

–البعد الثالث : التسويف السلوكي: (٢٤–٣٥–٢٦–٢٧–٢٨–٢٩–٣٠–٣١–٣٣–٣٤–٣٥–٣٦–٣٧–٣٨–٣٩–٤٠).

٦. للتحقق من صدق المقياس ومدي ملاءمة المفردات وانتمائها للأبعاد؛ تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٤) من الأساتذة المتخصصين[1] في مجال علم النفس التربوي، وقد حظيت

[1] أ.د. محمد دسوقي(أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بكلية التربية– جامعة الزقازيق)، أ.د. عادل سعد خضر (أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية– جامعة الزقازيق)، أ.د. حسين طاحون (أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية– جامعة عين شمس)، أ.د. شيرين دسوقي(أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية– جامعة بورسعيد)

المفردات بنسبة اتفاق (٩٥%)، وتم حذف مفردتين وتعديل صياغة بعض المفردات.

٧.للتحقق من صلاحية المقياس ومفرداته لقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الثلاثة؛ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٧٥) طالب وطالبة من طلبة المستوى الثالث بكلية التربية – جامعة بورسعيد ، لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق، الثبات) ومفرداته على النحوالآتي:-

ج- تقنين المقياس :

- **صدق المقياس:**

١.صدق المفردات:

للتأكد من صدق مفردات مقياس التسويف الأكاديمي ، تم تحليل استجابات أفراد العينة الاستطلاعية . السابق الإشارة إليها- على مفردات المقياس والمكون في صورته الأولية من (٤٠) مفردة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد استبعاد درجة المفردة التي حُسب معامل ارتباطها باعتبار أن بقية المفردات محكاً لهذه المفردة. وكانت نتائج التحليل موضحة بالجدول رقم (١):

جدول(١) . صدق مفردات مقياس التسويف الأكاديمي

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥١٨**	١١	٠.٥٣٦**	٢١	٠.٣٦٢**	٣١	٠.٤٤٠**
٢	٠.٤٤٤**	١٢	٠.٥١٣**	٢٢	٠.١٤٢	٣٢	٠.٢٩٨**
٣	٠.٤٣٤**	١٣	٠.٤٣٢**	٢٣	٠.٤٥١**	٣٣	٠.٤٣٧**
٤	٠.٤٦٢**	١٤	٠.٢٦٢**	٢٤	٠.٣٥٩**	٣٤	٠.٥٣٠**
٥	٠.٤٢٥**	١٥	٠.١٤٠	٢٥	٠.٦٢٢**	٣٥	٠.٤٤٦**
٦	٠.٤١٤**	١٦	٠.٥٣٩**	٢٦	٠.١٣٩	٣٦	٠.٣٣٢**
٧	٠.٥١١**	١٧	٠.٣٣٧**	٢٧	٠.٥١٨**	٣٧	٠.٦١٨**

٨	٠.٢٧٧**	١٨	٠.٥١٦**	٢٨	٠.٥٢٥**	٣٨	٠.٢٦٩**
٩	٠.٤٠٩**	١٩	٠.٤٥١**	٢٩	٠.٣٥٧**	٣٩	٠.١٤٥
١٠	٠.٤٩٤**	٢٠	٠.٣٦٣**	٣٠	٠.٦٦٥**	٤٠	٠.١٣٨
(**) دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١)							

ويتضح من الجدول رقم (١) أن قيم معاملات ارتباطات درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس بعد استبعاد درجة المفردة من الدرجة الكلية قد تراوحت ما بين(٠,١٣٨) إلى(٠,٦٦٥)، وجميع هذه القيم دالة احصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠١) ، وباستثناء المفردات ذات الأرقام (١٥، ٢٢، ٢٦، ٣٩، ٤٠) فكانت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس غير دالة احصائياً؛ لذا يجب استبعاد هذه المفردات من التحليل.

٢ .صدق المقياس ككل:

للتحقق من صدق مقياس التسويف الأكاديمي ، تم تحليل استجابات أفراد العينة الاستطلاعية . السابق الإشارة إليها– على مفردات المقياس والمكون في من (٣٥) مفردة بعد حذف المفردات غير الصادقة ، وذلك باستخدام **صدق تكوين المفهوم** حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمقياس.

أ– تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، حيث تمثلت أبعاد التسويف الأكاديمي في: البعد المعرفي ، البعد الانفعالي ، البعد السلوكي ، ويوضح الجدول رقم (٢) نتائج هذا التحليل:

جدول(٢). معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها بمقياس التسويف الأكاديمي

بعد التسويف المعرفي		بعد التسويف الانفعالي		بعد التسويف السلوكي			
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط

١	**٠.٥٨٥	١١	**٠.٥٩٦	٢٣	**٠.٤١٨	٣٤	**٠.٦٣٩
٢	**٠.٤٩٨	١٢	**٠.٥٢٠	٢٤	**٠.٥٧١	٣٥	**٠.٦٥٩
٣	**٠.٦٣٩	١٣	**٠.٦٣٨	٢٥	**٠.٦٧٧	٣٦	**٠.٤٥٩
٤	**٠.٦٠٠	١٤	**٠.٣١٠	٢٧	**٠.٥٥٩	٢٧	**٠.٦٥٢
٥	**٠.٧٣٦	١٦	**٠.٦٩٥	٢٨	**٠.٧٠٢	٣٨	**٠.٤٦٤
٦	**٠.٦٠٤	١٧	**٠.٦٢١	٢٩	**٠.٤٦٧		
٧	**٠.٥٠٩	١٨	**٠.٧١٤	٣٠	**٠.٦٨٧		
٨	**٠.٣١٤	١٩	**٠.٤٢٣	٣١	**٠.٥٤٣		
٩	**٠.٥٨٥	٢٠	**٠.٤٦٨	٣٢	**٠.٥٢٢		
١٠	**٠.٧٣٥	٢١	**٠.٥٢٩	٣٣	**٠.٤١٣		
(**) دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١)							

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع المفردات التي تنتمي لبعد التسويف المعرفي مرتبطة بهذا البعد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠.٣١٤) إلى (٠.٧٣٦)، كما اتضح أن جميع المفردات التي تنتمي لبعد التسويف الانفعالي ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠.٣١٠) إلى (٠.٧١٤)، بينما امتدت قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة تنتمي للمهارة الثالثة المتمثلة في مهارة الوصول إلى الاستنتاجات والدرجة الكلية لهذه المهارة من (٠.٤١٣) إلى (٠.٧٠٢)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي لكل بعد فرعي .

ب – تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد فرعي من الأبعاد الثلاثة بالدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي، وكانت النتائج موضحة بالجدول رقم (٣) على النحو الآتي:

جدول (٣). معاملات الارتباط بين أبعاد التسويف الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس

المهارة	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
البعد الأول (التسويف المعرفي)	–	–	-

البعد الثاني (التسويف الانفعالي)	٠.٥٩٧**	–	–
البعد الثالث (التسويف السلوكي)	٠.٦٠٢**	٠.٦٥٨**	–
الدرجة الكلية	٠.٨٣٦**	٠.٨٤٥**	٠.٩٠٤**

(**) دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن الأبعاد الثلاثة المكونة لمقياس التسويف الأكاديمي والمتمثلة في : التسويف المعرفي ، التسويف الانفعالي ، التسويف السلوكي مرتبطة ببعضها ارتباط دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠١)، كما وجد أن الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي قد ارتبطت ارتباط دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠١)، حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠.٨٣٦) إلى (٠.٩٠٤). مما يشير إلي اتساق البناء الداخلي، الأمر الذي يؤكد على صدق تكوين المقياس الحالي لقياس التسويف الأكاديمي .

- **ثبات المقياس:**

١. <u>ثبات المفردات:</u>

تم حساب قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي، وذلك بغرض التعرف على أثر وجود المفردة ضمن المفردات أوحذفها على قيمة الثبات للمفردات ككل، لبيان مدي اتساق كل مفردة مع مجموعة مفردات المقياس ككل، ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج تحليل ثبات مفردات المقياس المستخدم لقياس التسويف الأكاديمي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ.

جدول(٤). ثبات مفردات مقياس التوسيف الأكاديمي

المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات
١	٠.٨٩٨	١١	٠.٨٩٨	٢١	٠.٩٠٠	٣١	٠.٨٩٩
٢	٠.٨٩٩	١٢	٠.٨٩٨	٢٢	<u>٠.٩٠٣</u>	٣٢	٠.٩٠١
٣	٠.٨٩٧	١٣	٠.٨٩٩	٢٣	٠.٨٩٩	٣٣	٠.٨٩٩
٤	٠.٨٩٩	١٤	٠.٩٠١	٢٤	٠.٩٠٠	٣٤	٠.٨٩٨

٥	٠.٨٩٩	١٥	٠.٩٠٣	٢٥	٠.٨٩٧	٣٥	٠.٨٩٧
٦	٠.٩٠٠	١٦	٠.٨٩٦	٢٦	٠.٩٠٢	٣٦	٠.٩٠١
٧	٠.٨٩٨	١٧	٠.٩٠١	٢٧	٠.٨٩٨	٣٧	٠.٨٩٦
٨	٠.٩٠١	١٨	٠.٨٩٨	٢٨	٠.٨٩٦	٣٨	٠.٩٠١
٩	٠.٩٠٠	١٩	٠.٨٩٩	٢٩	٠.٩٠٠	٣٩	٠.٩٠٤
١٠	٠.٨٩٨	٢٠	٠.٩٠٠	٣٠	٠.٨٩٦	٤٠	٠.٩٠٣
معامل ثبات ألفا العام للمقياس= ٠.٩٠٢							

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة معامل ثبات ألفا العام للمقياس ككل دون حذف أي مفردة منها يساوي(٠,٩٠٢)، بينما تراوحت قيم معامل ثبات ألفا العام للمقياس ككل في حالة حذف درجة كل مفردة على حده ما بين (٠,٨٩٦) إلى (٠,٩٠٤). وبمقارنة قيمة ثبات ألفا العام للمقياس ككل دون حذف أي مفردة منها بقيمة ثبات ألفا بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، وجد أن هناك بعض المفردات غير الثابتة، حيث أن قيمة ثبات ألفا العام للمقياس في حالة حذف هذه المفردة يكون أكبر منه في حالة وجودها، مما يؤثر سلبياً على ثبات المقياس ، وتتمثل هذه المفردات في الأرقام (١٥ ، ٢٢، ٢٦، ٣٩، ٤٠) وعددها(٥) مفردات، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج تحليلات صدق المقياس مما يجب حذفها من الصورة النهائية للمقياس، ليصبح مقياس التسويف الأكاديمي بعد حذف المفردات غير الصادقة وغير الثابتة مكون من(٣٥) مفردة.

٢ .ثبات المقياس ككل ومهاراته الفرعية:

تم حساب الثبات الكلي لمقياس التسويف الأكاديمي بطريقتين، كما يلي:-

أ- حساب معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ثبات ألفا لتقدير ثبات درجات مقياس التسويف الأكاديمي ككل مستعيناً بالدرجات التى حصل عليها أفراد العينة الاستطلاعية السابق الإشارة إليها. وقد تبين أن معامل ثبات ألفا العام للمقياس ككل بعد حذف المفردات غير الثابتة والتي يجب حذفها يساوي (٠,٩٠٧) وهومعامل ثبات مرتفع.

ب– حساب معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان/براون، وجتمان: تم تحليل حساب معامل الثبات الكلي لمقياس التسويف الأكاديمي (بعد حذف المفردات غير الثابتة) بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان/ براون، وجتمان بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية الحالية؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس باستخدام معادلة سبيرمان/براون يساوي (٠,٨٢١)، وباستخدام معادلة "جتمان" يساوي(٠,٨١٩)، وهومعامل ثبات مقبول مما يدل على ثبات مقياس التسويف الأكاديمي ككل.

د– صياغة المقياس في صورته النهائية: بعد القيام بالمعالجات الإحصائية المناسبة وتحليل استجابات العينة الاستطلاعية للتحقق من صلاحية المقياس، تم حذف(٥) مفردات غير الثابتة وغير الصادقة، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٣٥) مفردة.

هـ – وصف المقياس: يتكون مقياس التسويف الأكاديمي في صورته النهائية من (٣٥) مفردة لقياس التسويف الأكاديمي ـ كما هوموضح بملحق رقم (١)، وموزعة على أبعاد المقياس الثلاثة: التسويف المعرفي ، والتسويف الانفعالي، والتسويف السلوكي بالترتيب على النحو الآتي: (١٠ . ١٠– ١٥) مفردة.

و– تقدير الدرجات: يجيب المفحوص على مقياس ثلاثي التدريج بطريقة "ليكرت" من تنطبق= ٣، تنطبق إلى حد ما= ٢، لا تنطبق= ١، بحيث تبلغ الدرجة القصوي على المقياس (١٠٥) درجة والدرجة الدنيا تبلغ على المقياس (٣٥) درجة، ومن ثم تعتبر الدرجة المرتفعة عن درجة البديل المحايد مؤشراً لارتفاع التسويف الأكاديمي، وفي المقابل تعتبر الدرجة المنخفضة عن درجة البديل المحايد مؤشراً لانخفاض التسويف الأكاديمي.

(٢) مقياس الإخفاق المعرفي : (إعداد الباحثة)

أ-**الهدف من بناء المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس مهارات الإخفاق لدي طلبة المستوى الثالث بكلية التربية .

ب- **خطوات بناء المقياس:** قامت الباحثة بإتباع الخطوات الآتية لتحديد أبعاد المقياس وبناء مفرداته:

١.الإطلاع علي أدبيات البحث التي تناولت الإخفاق المعرفي ومهاراته.

٢.مراجعة المقاييس التي استخدمت في قياس الإخفاق المعرفي مثل : بحث تمارا الدوري (٢٠١٢)، بحث ساثيش وجايا (Sathish & Jaya, 2011)، بحث كمال الخيلاني (٢٠٠٨) .

٣.صياغة تعريف إجرائي للإخفاق المعرفي بأنه: " مجموعة الأخطاء المعرفية التي يقع فيها الطلبة أثناء أداء مهامهم وتكليفاتهم الأكاديمية وترجع لفشل في الانتباه والإدراك والتذكروالتوظيف للمهام ، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس الإخفاق المعرفي ".

٤.تحديد أبعاد الإخفاق المعرفي ووضع تعريف إجرائي لكل بعد فرعي على النحوالآتي:

-البعد الأول: صرف الانتباه: وتعرفه الباحثة بأنه: " فشل الطالب في التركيز على المثيرات المختلفة والإنتباه لها ، وبالتالي الوقوع في الأخطاء مما يؤدي لسوء تكيف الطالب مع بيئته الأكاديمية ".

-البعد الثاني: فشل الإدراك: وتعرفه الباحثة بأنه: " إخفاق الطالب في إعطاء معاني ومفاهيم ودلالات على المثيرات الحسية التي يتم الإحساس بها وترجمتها وصياغتها في صيغة يمكن فهمها ".

-البعد الثالث: فشل الذاكرة : وتعرفه الباحثة بأنه: " إخفاق الطالب في استرجاع أو إعادة ماسبق أن تعلمه من معلومات وخبرات والاحتفاظ بها في ذاكرته ".

-البعد الرابع: فشل الأداء: وتعرفه الباحثة بأنه: " إخفاق الطالب في التوظيف للمعلومات والأحداث التي تم الانتباه إليها وادراكها في أداء أفعال معينة، والتي عادة ما يكون قادراً على اتمامها ".

٥.تم صياغة مفردات المقياس؛ حيث اشتمل المقياس في صورته الأولية على (٣٧) مفردة من نمط ليكرت ثلاثي البعد (تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق)، موزعة على أربعة أبعاد على النحو الآتي:-

-البعد الأول : صرف الانتباه : (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١).

-البعد الثاني : فشل الإدراك: (١٢، ١٣، ١٤ ، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩)

-البعد الثالث: فشل الذاكرة:(٢٠، ٢١، ٢٢ ، ٢٣، ٢٤ ،٢٥ ، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠)

-البعد الرابع: فشل التوظيف والأداء:(٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٦،٣٥،٣٧).

٦.للتحقق من صدق المقياس ومدي ملاءمة المفردات وانتمائها للأبعاد؛ تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٤) من الأساتذة المتخصصين[٢] في مجال علم النفس التربوي، وقد حظيت المفردات بنسبة اتفاق (١٠٠%)، وتم تعديل صياغة بعض المفردات.

٧.للتحقق من صلاحية المقياس ومفرداته لقياس الإخفاق المعرفي وأبعاده الأربعة؛ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٧٥) طالب وطالبة من طلبة المستوي الثالث بكلية التربية – جامعة بورسعيد، لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق، الثبات) ومفرداته على النحوالآتي:-

ج- تقنين المقياس :

- **صدق المقياس:**

١.صدق المفردات:

[٢]أ.د. محمد دسوقي(أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بكلية التربية– جامعة الزقازيق)، أ.د. أحمد عبد الرحمن (أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية– جامعة الزقازيق)، أ.د. حسين طاحون(أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية– جامعة عين شمس)، أ.د. شيرين دسوقي(أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية– جامعة بورسعيد)

للتأكد من صدق مفردات مقياس الإخفاق المعرفي، تم تحليل استجابات أفراد العينة الاستطلاعية – السابق الإشارة إليها– على مفردات المقياس والمكون في صورته الأولية من (٣٧) مفردة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد استبعاد درجة المفردة التى حُسب معامل ارتباطها باعتبار أن بقية المفردات محكاً لهذه المفردة. وكانت نتائج التحليل موضحة بالجدول رقم (٥):

جدول(٥).صدق مفردات مقياس الإخفاق المعرفي

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٣٩٧**	١١	٠.٢٦٧**	٢١	٠.٣٥٥**	٣١	٠.١٥٢**
٢	٠.٣٩٢**	١٢	٠.٢٢٦**	٢٢	٠.١١٧	٣٢	٠.٣٩٧**
٣	٠.٣٥٧**	١٣	٠.٤٦٤**	٢٣	٠.٠١٩	٣٣	٠.٣٩٢**
٤	٠.٣٨٥**	١٤	٠.٢١٥**	٢٤	٠.٤٠٥**	٣٤	٠.٣٥٧**
٥	٠.٤٢١**	١٥	٠.٣٩٧**	٢٥	٠.٣٥٩**	٣٥	٠.٣٨٣**
٦	٠.٢٢٨**	١٦	٠.٣٩٢**	٢٦	٠.١٦٧**	٣٦	٠.١٧٧**
٧	٠.٤٥١**	١٧	٠.١٣٢	٢٧	٠.٢٣٣**	٣٧	٠.٣٨٢**
٨	٠.٠٩٥	١٨	٠.٠٩٥	٢٨	٠.٣٨٣**		
٩	٠.٢١٤**	١٩	٠.٠٦٧	٢٩	٠.٠٧١		
١٠	٠.٤٥٥**	٢٠	٠.٢٦٦**	٣٠	٠.٠٣٨		
(**) دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١)							

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن قيم معاملات ارتباطات درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس بعد استبعاد درجة المفردة من الدرجة الكلية قد تراوحت ما بين(٠,٠٣٨) إلى (٠,٤٦٤)، وجميع هذه القيم دالة احصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠١)، وباستثناء المفردات ذات الأرقام(٨، ١٧، ١٨،١٩،٢٢، ٢٣ ، ٢٩ ، ٣٠) فكانت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس غير دالة احصائياً ؛ لذا يجب استبعاد هذه المفردات من التحليل.

٢. صدق المقياس ككل:

للتحقق من صدق مقياس الإخفاق المعرفي ، تم تحليل استجابات أفراد العينة الاستطلاعية – السابق الإشارة إليها– على مفردات المقياس والمكون في من (٢٩) مفردة بعد حذف المفردات غير الصادقة، وذلك باستخدام **صدق تكوين المفهوم** حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

أ– تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، حيث تمثلت أبعاد الإخفاق المعرفي في: فشل الانتباه ، فشل الإدراك ، فشل الذاكرة ، فشل التوظيف . ويوضح الجدول رقم (٦) نتائج هذا التحليل:

جدول(٦). معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها بمقياس الإخفاق المعرفي

بعد صرف الانتباه		بعد فشل الادراك		بعد فشل الذاكرة		بعد فشل التوظيف	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٤٩٨**	١٢	٠.٣٢٧**	٢٠	٠.٥٩٠**	٣١	٠.٤١٢**
٢	٠.٤٣٤**	١٣	٠.٦٠٠**	٢١	٠.٤٨١**	٣٢	٠.٣٩٨**
٣	٠.٤٦٧**	١٤	٠.٥٤١**	٢٤	٠.٥٧٨**	٣٣	٠.٤٩٠**
٤	٠.٥٢١**	١٥	٠.٧٠٤**	٢٥	٠.٥٣٢**	٣٤	٠.٤٤١**
٥	٠.٥٧٣**	١٦	٠.٣٨٣**	٢٦	٠.٢٩٧**	٣٥	٠.٦٦٦**
٦	٠.٣٨٦**			٢٧	٠.٤١٥**	٣٦	٠.٤٤٠**
٧	٠.٦٢٤**			٢٨	٠.٦٥٨**	٣٧	٠.٦٦٥**
٩	٠.٤٤١**						
١٠	٠.٦٣٦**						
١١	٠.٥٢٠**						
(**) دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١)							

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع المفردات التي تنتمي لبعد صرف الانتباه مرتبطة بهذا البعد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠.٣٦٨) إلى (٠.٦٣٦)، كما اتضح أن جميع المفردات التي تنتمي لبعد فشل الادراك ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠.٣٢٧) إلى (٠.٧٠٤)، بينما امتدت قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة تنتمي لبعد فشل الذاكرة والدرجة الكلية لهذه المهارة من (٠.٢٩٧) إلى (٠.٦٥٨)، وجميعها لبعد فشل التوظيف مرتبطة بهذه المهارة ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠١)، حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠.٣٩٨) إلى (٠.٦٦٦)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لكل بعد فرعي.

ب – كما تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد فرعي من الأبعاد الأربعة بالدرجة الكلية لمقياس الإخفاق المعرفي ، وكانت النتائج موضحة بالجدول رقم (٧) على النحو الآتي :

جدول (٧). معاملات الارتباط بين أبعاد الإخفاق المعرفي الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

المهارة	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
البعد الأول	–	–	-	--
البعد الثاني	٠.٧١٣**	–	–	–
البعد الثالث	٠.٣٩٦**	٠.٤١٣**	–	–
البعد الرابع	٠.٥٧٠**	٠.٦٠٣**	٠.٦٧١**	–
الدرجة الكلية	٠.٨٧٠**	٠.٨١٧**	٠.٧٢٥**	٠.٨٤٧**

(*) دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) (**) دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من الجدول رقم (٧) أن الأبعاد الأربعة المكونة لمقياس الإخفاق المعرفي والمتمثلة في: صرف الانتباه ، فشل الإدراك ، فشل الذاكرة ، فشل التوظيف مرتبطة ببعضها ارتباط دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠١)،

حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠.٣٩٦) إلى (٠.٧١٣). كما وجد أن الدرجة الكلية لكل مهارة من الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية لمقياس الإخفاق المعرفي قد ارتبطت ارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١)، حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠.٧٢٥) إلى (٠.٨٧٠). مما يشير إلي اتساق البناء الداخلي، الأمر الذي يؤكد على صدق تكوين المقياس الحالي لقياس الإخفاق المعرفي.

- **ثبات المقياس:**

١. ثبات المفردات:

تم حساب قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية لمقياس الإخفاق المعرفي ، وذلك بغرض التعرف على أثر وجود المفردة ضمن المفردات أوحذفها على قيمة الثبات للمفردات ككل، لبيان مدي اتساق كل مفردة مع مجموعة مفردات المقياس ككل، ويوضح الجدول رقم (٨) نتائج تحليل ثبات مفردات المقياس المستخدم لقياس الإخفاق المعرفي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ.

جدول(٨). ثبات مفردات مقياس الإخفاق المعرفي

المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات
١	٠.٧٨٥	١١	٠.٧٩٠	٢١	٠.٧٨٨	٣١	٠.٧٩٤
٢	٠.٧٨٦	١٢	٠.٧٩٢	٢٢	٠.٧٩٦	٣٢	٠.٧٨٥
٣	٠.٧٨٦	١٣	٠.٧٨٢	٢٣	٠.٧٩٨	٣٣	٠.٧٨٦
٤	٠.٧٨٥	١٤	٠.٧٩٢	٢٤	٠.٧٨٦	٣٤	٠.٧٨٦
٥	٠.٧٨٤	١٥	٠.٧٨٥	٢٥	٠.٧٨٧	٣٥	٠.٧٨٦
٦	٠.٧٩٢	١٦	٠.٧٨٦	٢٦	٠.٧٩٤	٣٦	٠.٧٩٣
٧	٠.٧٨٣	١٧	٠.٧٩٥	٢٧	٠.٧٩٢	٣٧	٠.٧٨٦
٨	٠.٧٩٨	١٨	٠.٧٩٧	٢٨	٠.٧٨٩	معامل ثبات ألفا العام للمقياس= ٠.٧٩٥	
٩	٠.٧٩٢	١٩	٠.٧٩٧	٢٩	٠.٨٠٣		
١٠	٠.٧٨٣	٢٠	٠.٧٩٠	٣٠	٠.٧٩٩		

ويتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة معامل ثبات ألفا العام للمقياس ككل دون حذف أي مفردة منها يساوي(٠,٧٩٥)، بينما تراوحت قيم معامل ثبات ألفا العام للمقياس ككل في حالة حذف درجة كل مفردة على حده ما بين(٠,٧٨٢) إلى(٠,٨٠٣). وبمقارنة قيمة ثبات ألفا العام للمقياس ككل دون حذف أي مفردة منها بقيمة ثبات ألفا بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، وجد أن هناك بعض المفردات غير الثابتة، حيث أن قيمة ثبات ألفا العام للمقياس في حالة حذف هذه المفردة يكون أكبر منه في حالة وجودها، مما يؤثر سلبياً على ثبات المقياس، وتتمثل هذه المفردات في الأرقام (٨ ، ١٧، ١٨،١٩ ، ٢٢، ٢٣ ، ٢٩، ٣٠) وعددها (٨) مفردات، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج تحليلات صدق المقياس مما يجب حذفها من الصورة النهائية للمقياس، ليصبح مقياس الاخفاق المعرفي بعد حذف المفردات غير الصادقة وغير الثابتة مكون من(٢٩) مفردة.

٢. ثبات المقياس ككل ومهاراته الفرعية:

تم حساب الثبات الكلي لمقياس الإخفاق المعرفي بطريقتين، كما يلي:-

أ- حساب معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ثبات ألفا لتقدير ثبات درجات مقياس الإخفاق المعرفي ككل مستعيناً بالدرجات التى حصل عليها أفراد العينة الاستطلاعية السابق الإشارة إليها. وقد تبين أن معامل ثبات ألفا العام للمقياس ككل بعد حذف المفردات غير الثابتة والتي يجب حذفها يساوي (٠,٨٢٨) وهومعامل ثبات مرتفع.

ب . حساب معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان/براون، وجتمان: تم تحليل حساب معامل الثبات الكلي لمقياس الإخفاق المعرفي (بعد حذف المفردات غير الثابتة) بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان/براون، وجتمان بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية الحالية؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس باستخدام معادلة سبيرمان/براون

يساوي (٠,٧٣٢)، وباستخدام معادلة "جتمان" يساوي(٠,٧٢١)، وهومعامل ثبات مقبول مما يدل على ثبات مقياس الإخفاق المعرفي ككل.

د–صياغة المقياس في صورته النهائية: بعد القيام بالمعالجات الاحصائية المناسبة وتحليل استجابات العينة الاستطلاعية للتحقق من صلاحية المقياس، تم حذف (٨) مفردات غير الثابتة وغير الصادقة، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٢٩) مفردة.

هـ – وصف المقياس: يتكون مقياس الإخفاق المعرفي في صورته النهائية من (٢٩) مفردة لقياس االإخفاق المعرفي. كما هوموضح بملحق رقم (٢)، وموزعة على أبعاده الفرعية الأربعة المتمثلة في؛ صرف الانتباه ، وفشل الادراك ، وفشل الذاكره ، وفشل التوظيف لدى طلاب الجامعة بالترتيب على النحو الآتي : (١٠، ٥، ٧، ٧) مفردة .

و– تقدير الدرجات: يجيب المفحوص على مقياس ثلاثي التدريج بطريقة "ليكرت" من تنطبق= ٣، تنطبق إلى حد ما= ٢، لا تنطبق= ١، بحيث تبلغ الدرجة القصوي على المقياس (٨٧) درجة والدرجة الدنيا تبلغ على المقياس (٢٩) درجة، ومن ثم تعتبر الدرجة المرتفعة عن درجة البديل المحايد مؤشراً لارتفاع الإخفاق المعرفي، وفي المقابل تعتبر الدرجة المنخفضة عن درجة البديل المحايد مؤشراً لانخفاض الإخفاق المعرفي .

(٣) <u>البرنامج التدريبي المقترح :</u> (إعداد الباحثة)

يعرف البرنامج التدريبي (Traning Program) بأنه : مجموعة من الأنشطة المتكاملة والمصممة لتحقيق هدف عام محدد ، وهو نوع من أنواع التدريب يهدف إلى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمتدربين ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارة ما . (حسن شحاتة، وزينب النجار، ٢٠٠٣،ص ٧٧).

وفي ضوء ذلك تعرف الباحثة أن البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه : مجموعة من الإجراءات والتدريبات التربوية القائمة على عادات العقل ، والتي تتم في جلسات تقوم بها الباحثة لتدريب الطلبة عليها ؛ بهدف خفض التسويف الأكاديمي والتعرف على أثره على الإخفاق المعرفي لدى طلبة المستوى الثالث بكلية التربية .

١- طبيعة البرنامج :

يعتبر البرنامج الحالي برنامجاً تدريبياً لأنه يهدف إلى تدريب طلبة المستوى الثالث بكلية التربية على استخدام عادات العقل بهدف خفض التسويف الأكاديمي والتعرف على أثر ذلك على الإخفاق المعرفي لديهم.

٢- فلسفة البرنامج :

يستند البرنامج التدريبي على عادات العقل والتي تعد من الاتجاهات الحديثة التي اهتمت بتوفير بيئات تعليمية وتعلمية تساعد المتعلم في تحسين أدائه الدراسي والأكاديمي ، فقد أكد كوستا (١٩٩١) Costa إلي أن عادات العقل يمكن اعتبارها استراتيجيات ذهنية تنظم عمل العقل وآلياته وتضبط سلوك المتعلم وأفعاله من خلال حسن توظيفه للمعلومات وتوجيهه للعمليات العقلية والمعرفية ومن ثم فهي تعمق الفعل الإنساني، وتغير النظرة التقليدية للذكاء من المستوي الكمي الأحادي إلي المستوي الكيفي العملي والمتعدد .

فقامت الباحثة ببناء هذا البرنامج التدريبي معتمدة على عدة افتراضات أساسية مرتبطة بنظرية عادات العقل وتتمثل فيما يلي :

١. تعد عادات العقل استراتيجيات ذهنية تنظم عمل العقل وآلياته وتضبط سلوك الفرد وأفعاله من خلال حسن توظيف الطالب للمعلومات وتوجيهه للعمليات العقلية والمعرفية ومن ثم فهي تعمق الفعل الإنساني.

٢.تعد مهارات يمكن التدريب علي أدائها وممارستها إلي أن تصل إلي مرحلة العادة ، ونحن نستخدم العادة لتحقيق الراحة والروتين والسهولة .

٣.تستند عادات العقل إلى وجود ثوابت تربوية ينبغي التركيز على تنميتها وتحويلها لسوك متكررومنهج ثابت في حياة الطالب .

٤.إن السمة المهمة لعادات العقل ليس فقط إمتلاك المعلومات بل معرفة كيفية العمل عليها واستخدامها، وهذا ما يفتقر إليه طلابنا إذ أنهم يحتاجون استخدام هذه العادات في مختلف النشاطات العقلية والعملية لتساعدهم في تقدمهم الدراسى .

٥.تعد عادات العقل نمط من الأداءات الذكية التي تقود الطلبة إلى سلوكيات انتاجية تحقق أهدافهم الأكاديمية.

٣– الهدف العام من البرنامج :

يهدف البرنامج التدريبي الحالي في إثراء مجال البحث في طرق وأساليب ووسائل خفض التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي لدى طلبة كلية التربية ، كما يساعد البرنامج التدريبي الحالي طلبة كلية التربية في خفض مستوى التسويف الأكاديمي وكذلك الإخفاق المعرفي لديهم .

٤–مصادر إعداد وبناء البرنامج :

اعتمدت الباحثة في إعداد وبناء محتوى البرنامج التدريبي على عدة مصادر منها:

١.تحليل الإطار النظري الذي اهتم بمتغيري التسويف الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، كمتغيرات تعرقل العملية التعليمية وتؤثر بشكل سلبي على المستوى التحصيلي والأكاديمي للطلبة ،وكذلك الإطلاع على الإطار النظري الخاص بكيفية تقليلها وخفضها وأهمية ذلك بالنسبة للطلبة .

٢.الاطلاع على العديد من البحوث السابقة التي اهتمت بتقديم برامج تربوية أو تعليمية أو علاجية لكل من التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي ، ومن هذه البحوث التى اهتمت بالخفض والحد من متغير التسويف الأكاديمي : بحث عبد المنعم على وخالد إبراهيم (٢٠١٧) وبحث أيمن

الخصوصي (٢٠١٣) ، وبحث جنان محمود وأنسام بظاظو (٢٠١٧) و بحث عبير حسن علي (٢٠١٧)، وبحث محمد أبو أزريق(٢٠١٢) وبحث بندر (2000) Binder ، ولم تتوصل الباحثة ـ في حدود علمها ـ لبرامج اهتمت بالخفض أو الحد من متغير الإخفاق المعرفي ، ولكن أثبت بحث حسام عباس (٢٠١٧) أن هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرين فكلما زاد التسويف الأكاديمي زاد الإخفاق المعرفي والعكس كلما قل التسويف الأكاديمي قل الإخفاق المعرفي .

٣.الاطلاع على العديد من البحوث السابقة التي اهتمت باستخدام عادات العقل كبرامج تنمية أو برامج علاجية، ومن هذه البحوث : كبحث جولدنبرج (1996) Goldenberg، وبحث وجدان الكركي (٢٠٠٧)، وبحث سيد عبد الفتاح (٢٠١٤)، وبحث جنات البكاتوشي (٢٠١٤)، و بحث خالد المطرب ومحمد الشوري (٢٠١٤)، وبحث محمد عبد الرازق (٢٠١٥)، و بحث رمضان حسن (٢٠١٦) .

٥-**<u>أسس تصميم البرنامج التدريبى:</u>**

يقوم البرنامج التدريبى على الأسس والمبادىء الآتية:-

١.الإستناد إلى عادات العقل والتي تعد من الاتجاهات الحديثة التي تساعد الطالب في تقدمه الدراسي .

٢.اتباع خطوات محددة ومتسلسلة فى تطبيق البرنامج التدريبى لتعليم الطلبة وتدريبيهم على الاستخدام الأمثل لعادات العقل .

٣.البساطة والمرونة فى إجراءات تطبيق جلسات البرنامج.

٤.البرنامج مستقل فى جلساته بواقع تدريب الطلبة على عادة من عادات العقل بكل جلسة .

٥.التنوع فى استراتيجيات وأنشطة وطرق التدريب للتشويق والإثارة .

٦.الدقة في تحديد أدوار كل من المدرب والمتدربين في كافة مراحل وإجراءات تطبيق البرنامج التدريبى.

٧.المتدرب هو محور الجلسات التدريبية ، مما يشير إلى تركيز محتوى البرنامج على أدوار المتدرب وذاتيته وإشراكه فيها بفاعلية.

٦– جلسات البرنامج

وفيما يلي جدول يوضح الإطار العام للبرنامج في ضوء عنوان وعدد وهدف الجلسات :

جدول (٩) الإطار العام لجلسات البرنامج

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	عدد لقاءات الجلسة	هدف الجلسة في نهاية كل لقاء تدريبي يتوقع أن يكون الطالب قادراً على :
الجلسة التمهيدية	تعرف على عادات العقل	١	أن أشيع جو من الود والمرح بين الباحثة والطلبة ، وأقيم علاقة طيبة بين الطلبة بعضهم البعض .وأن يتعرف على مفهوم عادات العقل وأن يدرك أهمية استخدامها وإتقانها للوصول لمستوى أكاديمي مناسب .
الجلسة الأولى	فكر بمرونة	١	أن يعرف مفهوم عادة التفكير بمرونة ، وأن يدرك أهمية عادة التفكير بمرونة ، وأن يفهم كيفية استخدام وتطبيق عادة التفكير مرونة .
الجلسة الثانية	فكر فيما وراء المعرفة	١	أن يعرف أهمية ما وراء المعرفة ، وأن يدرك أهمية التخطيط الجيد ودقة التنفيذ والتقويم الفعال أثناء أداء المهام والتكليفات ، وأن يفهم كيفية استخدام تفكير ماوراء المعرفة في الحياه الدراسية ، وأن يتقن إدارة المعلومات بشكل منظم والوعي بها .
الجلسة الثالثة	فكر وتواصل بوضوح ودقة	١	أن يتعرف على مفهوم عادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة ، وأن يفهم كيفية التفكير والتواصل بوضوح ودقة ، وأن يستخدم أنواع التواصل الفعال .
الجلسة الرابعة	ابـدع وتخيــل	١	أن يتعرف على مهارات الابداع والابتكار ، وأن يدرك أهمية استخدام مهارات الابداع والابتكار ، وأن يتقن استخدام التخيل والتصور الذهني في المواقف المختلفة .

الجلسة الخامسة	فكر تبادلياً	١	أن يتعرف على مفهوم التفكير التبادلي ، وأن يدرك أهمية التفكير التبادلي . وأن يتقن استخدام التفكير التبادلي .
الجلسة السادسة	استعد دائماً هناك تعلم	١	أن يتعرف على مفهوم عادة الاستعداد الدائم للتعلم ، وأن يدرك أهمية التأهب المستمر والاستعداد للتعلم ، وأن يتقن عادة الاستعداد لأى تكليف أو مهمة دراسية .
الجلسة السابعة	تميز بالمثابرة	١	أن يتعرف على مفهوم المثابرة ، وأن يدرك أهمية المثابرة في حياتهم الدراسية ، وأن يلجأ للمثابرة أثناء قيامه بالمهام الصعبة .
الجلسة الثامنة	كافح من أجل الدقة	١	أن يتعرف على مفهوم عادة الكفاح من أجل الدقة ، وأن يدرك أهمية الكفاح من أجل الوصول لمستوى الدقة ، وأن يكافح من أجل الوصول لمستوى الدقة في المهام المكلف بها .
الجلسة التاسعة	أسأل وإطرح مشكلات	١	يتعرف على مفهوم عادة التساؤل وطرح الأسئلة ، وأن يدرك أهمية التساؤل للوصول للفهم الدقيق للموضوعات ، وأن يستخدم عادة التساؤل وطرح المشكلات بشكل صحيح .
الجلسة العاشرة	استخدم وطبق المعارف الماضية في مواقف جديدة	١	أن يتعرف على مفهوم عادة تطبيق المعارف الماضية في مواقف جديدة ، وأن يدرك أهمية أستخدام المعارف والمعلومات الماضية في المواقف والمشكلات الجديدة ، وأن يستخدم معارفه ومعلوماته الماضية في المواقف وحل المشكلات الجديدة .
الجلسة الحادية عشرة	اقدم على المغامرة بمسئولية وحماس	١	أن يتعرف على مفهوم عادة الاقدام على المغامرة بمسؤولية ،وأن يدرك أهمية استخدام عادة الاقدام على المغامرة بمسئولية في حياته الدراسية أو المهنية، وأن يُقْدم على أداء المهام بشغف وحماس
الجلسة الثانية عشرة	اجمع بياناتك باستخدام الحواس	١	أن يتعرف على مفهوم عادة جمع البيانات باستخدام الحواس، وأن يدرك أهمية استخدام الحواس في جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بموضوعات الدراسة ، وأن يستخدم حواسه في جمع البيانات والمعلومات بشكل صحيح .
الجلسة الثالثة عشرة	كيف تدير وتتحكم في انفعالاتك	١	أن يتعرف على مفهوم عادة ادارة الانفعالات ، وأن يدرك أهمية التحكم في انفعلاته وإدارتها بشكل جيد ، وأن يتحكم ويسيطر على انفعلاته أثناء قيامه بالمهام والتكليفات المعقدة .

الجلسة الرابعة عشرة	الإصغاء بتفهم بتعاطف	١	أن يتعرف على مفهوم عادة الإصغاء بتفهم وبتعاطف ، وأن يدرك أهمية استخدام عادة الإصغاء بتفهم وبتعاطف ، وأن يصغي باهتمام لحوار ومناقشات الآخرين .
الجلسة الخامسة عشرة	استجب بدهشة ورغبة	١	أن يتعرف على مفهوم عادة الاستجابة بدهشة ورهبة ، وأن يدرك أهمية استخدام عادة االاستجابة بدهشة ورهبة ، وأن يستجيب لأداء المهام المكلف بها برغبة وتحدي ، وأن يشعر بالسعادة والرضا أثناء أداء المهام المكلف بها .
الجلسة السادسة عشرة	العب وأمرح	١	أن يتعرف على مفهوم عادة إيجاد جو من المرح ، أن يدرك فائدة استخدام عادة إيجاد جو من المرح أثناء العمل ، وأن يستخدم عادة إيجاد جو من المرح عندما يتعرض للأعمال والتكليفات الصعبة أو الشاقة .

٧– حدود البرنامج :

– **حدود بشرية:** إن الفئة المستهدفة هم طلبة وطالبات المستوى الثالث مرتفعي التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي، حيث أنهم يعانون من تدني في معدلهم الأكاديمي، مما يؤثر بالسلب على العملية التعليمية ويعيق تقدمهم الدراسي .

– **حدود زمانيه:** يتكون البرنامج التدريبي من (١٧) جلسة ، يتم تقديمها بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع أي بواقع جلسة يوماً بعد يوم ، ومن ثم استغرق تطبيق البرنامج فترة زمنية قدرها شهر ونصف تقريباً ؛ ابتداءً من ١٩ / ٢ / ٢٠١٧ وانتهاءً في ٤ / ٤ / ٢٠١٧ ، وقد تراوحت الفترة الزمنية التي تستغرقها الجلسة الواحدة ساعة واحدة .

– **حدود مكانية** : تم تطبيق البرنامج بكلية التربية جامعة بورسعيد .

٨– أجزاء جلسات البرنامج :

تكونت كل جلسة من جلسات البرنامج من جزئين هما :

١.الجزء الأول وهو خاص بعنوان الجلسة وأهدافها ، والأدوات المستخدمة فيها والتهيئة لها .

٢.الجزء الثاني وهو خاص بإجراءات الجلسة التي تكونت من أنشطة تسعى لتدريب الطلبة على عادات العقل المحددة وفق هدف كل جلسة .

٩- الفنيات المستخدمة بالبرنامج :

احتوى البرنامج التدريبي الحالي عدداً من الفنيات، وهي: أسلوب المحاضرة والحواروالمناقشة، استخدام الألغاز وأسلوب حل المشكلات، أسلوب العصف الذهني، والعمل الجماعي، والعمل الفردي .

١٠- صدق البرنامج :

للتحقق من صدق البرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، لابداء رأيهم بمدى ملائمة البرنامج التدريبي للهدف الذى وضع له، ولطبيعة العينة، وابداء رأيهم بمدى ملائمة جلساته وأنشطته وتدريباته مع أهدافه الإجرائية، وكان للسادة المحكمين بعض الملاحظات والآراء والتوجيهات التي تم الأخذ بها في الاعتبار عند تصميم البرنامج في صورته النهائية ، وأيضاً عند تطبيقه ، وهي : تعديل صياغة بعض الأهداف الإجرائية ، تعديل بعض الأنشطة والتدريبات المستخدمة ببعض اللقاءات

١١- التجربة الاستطلاعية للبرنامج :

تم تجريب البرنامج على عينة استطلاعية عددها (١٥) طالباً وطالبة بالمستوى الثالث بكلية التربية، بعرض جلسة واحدة تجريبية من جلسات البرنامج بهدف تحديد الزمن التجريبي لجلسات البرنامج، ومدى ملائمة أهداف البرنامج لعينة البحث، ومدى مناسبة أنشطة وإجراءات الجلسة لعينة البحث .

ومن خلال التجربة الاستطلاعية للبرنامج تم تحديد الزمن التجريبي لجلسات البرنامج، حيث قد تستغرق كل جلسة ساعة واحدة، وقسمتها الباحثة إلى (١٠ دقائق) لعرض هدف الجلسة وموضوعها والتهيئة لها (٤٠ دقيقة) لإجراءات الجلسة، (١٠ دقائق) لتقويم الجلسة، وتم اختيار الوقت المناسب لجلسات البرنامج، حيث تم الاتفاق مع الطلبة على مواعيد اللقاءات التي تتناسب مع

طبيعة جدولهم الدراسي ، وتم توضيح أهداف البرنامج لعينة البحث ، والتأكيد على أن البرنامج هدفه الأساسي هو خفض تسويفهم الأكاديمي وإخفاقهم المعرفي، وأنه ليس له صلة بنجاحهم أو رسوبهم في بمواد الكلية ، وذلك حتى تضمن الباحثة تعاون الطلبة معها.

١٢– كيفية قياس فعالية البرنامج :

إن التقويم عملية منهجية تتطلب جمع البيانات الموضوعية والمعلومات الصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام واتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد (صلاح الدين علام ، ٢٠٠٠ ، ص ٣١). وبناءً على ما سبق فإن تقويم البرنامج التدريبي الحالي سوف يتم عن طريق ما يلي :

١.التقويم الأولي : ويتكون ذلك من خلال تدريبات وأنشطة تعقب كل جلسة للتأكد من مدى اتقانهم للعادة المكتسبة خلال كل جلسة .

٢.التقويم النهائي : وسيتم ذلك عن طريق القياس البعدي المتمثل في مقياسي التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي ، ثم القياس التتبعي لنفس الاختبارات وذلك بعد فترة زمنية من تطبيق الاختبار البعدي وقدرها (٢١ يوم) .

رابعاً: إجراءات البحث:–

تحددت إجراءات هذا البحث على النحو التالي:

١–التحقق من الخصائص السيكومترية المستخدمة في البحث الحالي على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (١٧٥) طالباً وطالبة بالمستوى الثالث بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٦ / ٢٠١٧م).

٢–تحديد أفراد العينة النهائية من طلبة كلية التربية مرتفعي التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي .

٣-تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الإخفاق المعرفي على أفراد عينة البحث قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

٤-تطبيق البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل على أفراد عينة البحث المكونة من (٣٣) طالباً وطالبة مرتفعى التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠١٦ / ٢٠١٧م) .

٥-تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الإخفاق المعرفي على أفراد عينة البحث بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة وعقب إنتهاء الجلسة الختامية من البرنامج .

٦-تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الإخفاق المعرفي على أفراد عينة البحث بعد تطبيق البرنامج التدريبي بفترة زمنية (٢١ يوم من تطبيق البرنامج) للتأكد من مدى فعالية البرنامج .

٧-تحليل استجابات أفراد عينة البحث على أدوات البحث في القياسات القبلي والبعدي والتتبعي باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

٨-استخلاص النتائج وتفسيرها في ضوء أدبيات البحث والثقافة السائدة، وصياغة التوصيات والمقترحات التي أسفرت عنها نتائج البحث.

خامسًا: الأساليب الإحصائية:-

اعتمد البحث الحالي على عدد من الأساليب الإحصائية للتحقق من من الفروض واشتقاق النتائج على النحو التالي :

١-اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لبيان دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدي أفراد عينة البحث في متغيرات البحث.

٢-حجم التأثير ومربع إيتا للوقوف على حجم تأثير البرنامج في خفض التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي لدي طلبة كلية التربية.

نتائج البحث ومناقشته:–

أولاً : نتائج فعالية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في خفض التسويف الأكاديمي :

- **نتائج الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة عينة البحث في القياسين البعدي والقبلي على مقياس التسويف الأكاديمي ، وأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة الفرض الأول استخدمت الباحثتان اختبار(ت) T. test لعينتين مترابطتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية ، المتمثلة في: التسويف المعرفي ، والتسويف الانفعالي ، والتسويف السلوكي ، ويوضح الجدول رقم (١٠) نتائج هذا التحليل:–

جدول (١٠). نتائج تحليل اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين البعدي والقبلي على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية

التطبيق / المتغير	البعدي		القبلي		درجات الحرية	قيمة "ت"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التسويف المعرفي	١٣.٤٢٤	٣.٦٨٣	٢٢.٩٣٩	٣.٥٦١	٣٢	١٢.٨٥٩ **
التسويف الانفعالي	١٤.٦٩٦	٤.٢٩٠	٢٣.٦٦٦	١.٨٦٢	٣٢	**١٠.٨١١
التسويف السلوكي	٢٣.٩٦٩	٦.٦١٦	٣٧.٣٩٤	٤.٠٣٨	٣٢	**٩.٧٦٤
الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي	٥٢.٠٩٠	٩.٠٨١	٨٤.٠٠٠	٦.٧٥٠	٣٢	**١٦.٢٠٠

** دال عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول رقم (١٠) أن هناك فروقاً بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين البعدي والقبلي على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية المتمثلة في: التسويف المعرفي ، التسويف الانفعالي ، التسويف السلوكي عند مستوي دلالة (٠.٠٠٠١)، وبمقارنة متوسطات درجات الطلبة (مجموعة

البحث) في القياسين البعدي والقبلي على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية ، نجد أن هذا الفارق لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على أن تطبيق البرنامج أدي إلى خفض التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية لدي طلبة عينة البحث. وللوقوف على مدي فاعلية البرنامج في خفض التسويف الأكاديمي لدي الطلبة عينة البحث، تم حساب حجم التأثير ومربع إيتا للبرنامج كما هو موضح بالجدول رقم (١١):-

جدول (١١). مدي فاعلية وحجم تأثير البرنامج التدريبي في خفض التسويف الأكاديمي بأبعاده الفرعية لدي أفراد العينة بعد تطبيق البرنامج

المتغير	مربع ايتا	حجم التأثير	مقدار التأثير
التسويف المعرفي	٠.٨٣٧٥	٢.٦٢٦	ضخم
التسويف الانفعالي	٠.٧٨٥٠	٢.٦٠٣	ضخم
التسويف السلوكي	٠.٧٤٨٧	٢.٣٥١	ضخم
الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي	٠.٨٩١٣	٣.٩٨٨	ضخم

ويتضح من الجدول رقم (١١) أن مربع إيتا تراوحت قيمه من (٠.٨٣٧٥) إلى (٠.٨٩١٣)، بينما تراوحت قيمة حجم التأثير من (٢.٦٠٣) إلى (٣.٩٨٨) مما يدل على أن حجم تأثير البرنامج التدريبي ضخم في خفض التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية المتمثلة في: التسويف المعرفي ، والتسويف الانفعالي ، والتسويف السلوكي لدي الطلبة عينة البحث.

-تفسير نتائج الفرض الأول :

أوضحت نتائج الفرض الأول فعالية البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة المستوى الثالث بكلية التربية حيث توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة عينة البحث في القياسين البعدي والقبلي على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي

وترجع الباحثة انخفاض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة عينة البحث إلى البرنامج القائم على عادات العقل ؛ والذى زاد من دافعية الطلبة لإتمام المهام الأكاديمية المكلفين بها، كما أن الطلبة قد تغيرت نظرتهم إلى المهام الأكاديمية

من مهام مملة وغير مشوقة إلى مهام ممتعة، وأصبح كل طالباً من طلبة عينة البحث قادراً على تحديد هدفه وتنظيم وقته والقدرة على السيطرة والتحكم في العوامل التي قد تجعله يتسوف معرفياً، كما ترجع الباحثة انخفاض التسويف المعرفي أيضاَ لدى الطلبة إلى أن البرنامج التدريبي يعتمد على فنيات لها أثر كبير في التأثير على قدراتهم العقلية المعرفية؛ مثل: عادة التفكير بمرونة، وعادة التفكير ماوراء المعرفي، وعادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة ، وعادة الإبداع والتخيل والتجريد، وعادة التفكير التبادلي، وعادة الاستعداد للتعلم المستمر.

كما يمكن تفسيرانخفاض التسوف السلوكي في ضوء ما أسهمت به أنشطة البرنامج من تنمية شعور الطلبة بالحاجة لبذل الجهد والعمل وعدم التأجيل في تنفيذ المهام لتفادي المشكلات، كما أصبح لديهم القدرة للتعرف على نقاط الضعف والقوة أثناء أداء المهام، والمثابرة أثناء أداء المهام والأنشطة الصعبة، وحب الاستطلاع والمغامرة للوصول لأداء متقن، وقد لاحظت الباحثة أثناء تنفيذ أنشطة جلسات البرنامج أن الطلبة اكتسبوا عادات ايجابية جديدة تعزز شعورهم بأن محاولاتهم لأداء المهام والأنشطة المكلفون بها مهمة يجب تنفيذها بدقة، كما ساعدت أنشطة البرنامج الطلبة على التخطيط الجيد ووضع الأهداف وترتيبها والتركيز على تحقيقها، وكذلك تحسين استغلال الطلبة للوقت وعدم إهدارهم له، وترجع الباحثة الأمر لبعض العادات التي استخدمت في جلسات البرنامج مثل:عادة المثابرة، وعادة الكفاح من أجل الدقة، وعادة التساؤل وطرح الأسئلة، وعادة تطبيق المعارف الماضية في مواقف جديدة، وعادة الإقدام على المغامرة بمسئولية ، وعادة جمع البيانات باستخدام الحواس .

كما لاحظت الباحثة أثناء تطبيق جلسات البرنامج أن الطلبة عينة البحث أصبح لديهم ثقة بالنفس واتزان انفعالي، وتجنبوا تماماً الإرتباك والقلق والتوتر والخوف من الفشل الذى كانوا يشعرون به عند تعرضهم للمهام، وانخفض التسويف الانفعالي لديهم بشكل ملحوظ ، الأمر الذى تعزوه الباحثة لفنيات

وأنشطة البرنامج التدريبي القائم على العادات العقلية التي تم تدريب الطلاب عليها مثل: عادة إدارة الإنفعالات، وعادة الإصغاء بتعاطف، وعادة الاستجابة بدهشة ورهبة، وعادة إيجاد جو من المرح وهذا ما أكدته نتائج البحوث السابقة التي أثبتت مدى فعالية وتأثيرالبرامج التدريبية القائمة على عادات العقل كبحث جولدنبرج Goldenberg (1996)، وبحث وجدان الكركي (٢٠٠٧)، وبحث سيد عبد الفتاح (٢٠١٤)، وبحث جنات البكاتوشي (٢٠١٤)، وبحث خالد المطرب ومحمد الشوري (٢٠١٤)، وبحث محمد عبد الرازق (٢٠١٥)، و بحث رمضان حسن (٢٠١٦) .

وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج البحوث السابقة التي أثبتت إمكانية خفض التسويف الأكاديمي باستخدام برامج تدريبية مختلفة كبحث بندر(2000) Binder، وبحث راكي ودون (Rake & Dunn 2010 ، وبحث أيمن الخصوصي (٢٠١٣)، وبحث جنان محمود وأنسام بظاظو (٢٠١٧)، وبحث عبد المنعم على وخالد إبراهيم (٢٠١٧) .

•نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه: " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة عينة البحث في القياسين البعدى والتتبعي على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لدراسة الفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لمقاس التسويف الأكاديمي، كما قامت بحساب قيمة (ت) لدراسة متوسطي القياسين البعدي والتتبعي في أبعاد المقياس الفرعية، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٢). نتائج تحليل اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية

المتغير / التطبيق	البعدي		التتبعي		درجات الحرية	قيمة "ت"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التسويف المعرفي	١٣.٤٢٤	٣.٦٨٣	١٣.٣٩٢	٣.٧٦٦	٣٢	٠.٢٧٣
التسويف الانفعالي	١٤.٦٩٦	٤.٢٩٠	١٤.٥١٥	٤.٠٣٢	٣٢	٠.٩٠٢
التسويف السلوكي	٢٣.٩٦٩	٦.٦١٦	٢٣.٨٧٨	٦.٤٧٤	٣٢	٠.٢٩٤
الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي	٥٢.٠٩٠	٩.٠٨١	٥١.٧٨٨	٩.٢٦٢	٣٢	٠.٨٠٧

ويتضح من الجدول رقم (١٢) أنه لا توجد فروقاً بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية المتمثلة في: التسويف المعرفي ، التسويف الانفعالي ، التسويف السلوكي، وهذا يدل على بقاء أثر البرنامج بعد فترة من تطبيقه (٢١ يوم) .

- **تفسير نتائج الفرض الثاني :**

تعزو الباحثة بقاء أثر البرنامج بعد فترة من تطبيقة إلى مدى فعالية استخدام عادات العقل التي ساعدت الطلبة (عينة البحث) على خفض التسويف الأكاديمي والتخلص من بعض السلوكيات السلبية التي كانت تعيق تحصيلهم المعرفي وأدائهم الأكاديمي من خلال البرنامج التدريبي لفترة أطول، فأصبح من السهل عليهم استرجاعها مرة أخرى .

وإن خفض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة (عينة البحث) باستخدام عادات العقل بجانب تقديم التغذية الراجعة الفورية عقب استجاباتهم لكل نشاط أو تدريب من أنشطة البرنامج وتعزيز تلك الاستجابات بأساليب التدعيم المادي أو التعزيز

المعنوي يتيح الفرصة لهم في استبقاء هذه الاستجابات وتثبيت استخدامهم لهذه العادات لفترة أطول ، ومن ثم سهولة استرجاعها وتذكرها واستخدامها .

كما كانت أنشطة وتدريبات وفنيات البرنامج كفيلة بمنع حدوث انتكاسة للطلبة وعودتهم مرة أخرى لعاداتهم السيئة، فقد قام البرنامج بالبحث عن جذور مشكلة التسويف الأكاديمي عند الطلبة، وسعى من خلال جلساته بخفض هذه المشكلة والحد منها للوصول بالطالب لمستوى أكاديمي مناسب .

كما يمكن تفسير بقاء أثر البرنامج الحالي في خروج الطلبة (عينة البحث) من دائرة التعلم التقليدي، في حين أن التدريب باستخدام عادات العقل يعتبر بيئة تربوية جديدة على الطلبة (عينة البحث) تراعي خصائصهم التعليمية وحاجاتهم النفسية، مما ساعدهم ذلك على اكتساب عادات عقلية جديدة قد يواجهون بها ضعفهم الدراسي والسيطرة بإيجابية على أدائهم الأكاديمي وتوظيفها بشكل مستمر أثناء حياتهم الدراسية .

وقد أتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج البحوث السابقة التي أثبتت إمكانية خفض التسويف الأكاديمي على المدى البعيد وبقاء أثره كبحث محمد أبو أزريق (٢٠١٢) ، وبحث مروة جابر (٢٠١٥)، وبحث عبير حسن علي (٢٠١٧) .

ثانياً : نتائج أثر البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل لخفض التسويف الأكاديمي على الإخفاق المعرفي :

- **نتائج الفرض الثالث :**

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة عينة البحث في القياسين البعدي والقبلي على مقياس الإخفاق المعرفي وأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة الفرض الخامس استخدمت الباحثتان اختبار(ت)T. test لعينتين مترابطتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإخفاق المعرفي وأبعاده الفرعية،

المتمثلة في: صرف الانتباه، وفشل الإدراك، وفشل الذاكرة، وفشل الأداء والتوظيف، ويوضح الجدول رقم (١٣) نتائج هذا التحليل:-

جدول (١٣). نتائج تحليل اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي على مقياس الإخفاق المعرفي وأبعاده الفرعية

المتغير / لتطبيق	البعدي		القبلي		درجات الحرية	قيمة "ت"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
صرف الانتباه	١٢.٤٢٤	٢.٠٧٧	٢٢.٩٣٩	٣.٠٤٠	٣٢	**١٦.١٧٦
فشل الادراك	٨.٦٣٦	١.٢٩٥	١٢.٥١٥	١.٨٣٩	٣٢	**٩.٢٥٤
فشل الذاكرة	١٢.٨١٨	٢.٠٣٨	١٧.٩٦٩	٢.١٢٨	٣٢	**١٠.٤٥٨
فشل الأداء والتوظيف	١٢.٢٧٢	١.٥٢٦	١٩.١٥١	١.٩٣٩	٣٢	**٢١.٧٦١
الدرجة الكلية لمقياس الاخفاق المعرفي	٤٦.١٥١	٣.٥٩٧	٧٢.٥٧٦	٤.٨٦٧	٣٢	**٢٤.٣٤٥

** دال عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول رقم (١٣) أن هناك فروقاً بين متوسطي درجات الطلبة عينة البحث في القياسين البعدي والقبلي على مقياس الإخفاق المعرفي وأبعاده الفرعية المتمثلة في: صرف الانتباه ، فشل الادراك ، فشل الذاكرة ، فشل الأداء والتوظيف عند مستوي دلالة (٠.٠٠٠١) ، وبمقارنة متوسطات درجات الطلبة (مجموعة التجريبية) في التطبيقين البعدي والقبلي على مقياس الاخفاق المعرفي وأبعاده الفرعية، نجد أن هذا الفارق لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على أن تطبيق البرنامج أدي إلى خفض الإخفاق المعرفي وأبعاده الفرعية لدي المجموعة التجريبية. وللوقوف على مدي فاعلية البرنامج في خفض الإخفاق المعرفي لدي المجموعة التجريبية، تم حساب حجم التأثير ومربع إيتا للبرنامج كما هو موضح بالجدول رقم (١٤):-

جدول (١٤). يوضح حجم ومقدار تأثير البرنامج التدريبي في الإخفاق المعرفي وأبعاده

لدي عينة البحث بعد تطبيق البرنامج

المتغير	مربع ايتا	حجم التأثير	مقدار التأثير
صرف الانتباه	٠.٨٩١٠	٣.٩٢٢	ضخم
فشل الإدراك	٠.٧٢٧٩	٢.٠٩٤	ضخم
فشل الذاكرة	٠.٧٧٣٦	٢.٤٧٢	ضخم
فشل الأداء والتوظيف	٠.٩٣٦٧	٣.٨٩٦	ضخم
الدرجة الكلية لمقياس الاخفاق المعرفي	٠.٩٤٨٧	٥.٧٩٨	ضخم

ويتضح من الجدول رقم (١٤) أن مربع إيتا تراوحت قيمه من (٠.٧٢٧٩) إلى (٠.٩٤٨٧)، بينما تراوحت قيمة حجم التأثير من (٢.٠٩٤) إلى (٥.٧٩٨) مما يدل على أن حجم تأثير البرنامج التدريبي ضخم في خفض الاخفاق المعرفي وأبعاده الفرعية المتمثلة في: صرف الانتباه، وفشل الإدراك، وفشل الذاكرة، وفشل الأداء والتوظيف لدى طلبة المجموعة التجريبية .

-تفسير نتائج الفرض الثالث :

أكدت نتائج الفرض الثالث أن هناك أثر ملحوظ للبرنامج التدريبي القائم على عادات العقل في خفض التسويف الأكاديمي على الإخفاق المعرفي لدى الطلبة عينة البحث .

فترى الباحثة أن للعلاقة الارتباطية بين متغير التسويف الأكاديمي ومتغير الإخفاق المعرفي دور واضح في خفض الإخفاق المعرفي لدى الطلبة؛ فأكد حسام عباس (٢٠١٧) أن هناك إرتباط بين المتغيرين فأثبت أنه كلما زاد التسويف الأكاديمي للطالب زاد إخفاقه المعرفي، والعكس صحيح فكلما قل التسويف الأكاديمي للطالب قل إخفاقه المعرفي، وكذلك بحث دي فابيو (Di- Fabio 2006) الذي أثبت وجود علاقة ارتباطية تنبؤية بين تويف الطلبة وإخفاقهم المعرفي، فالطالب كلما زادت نسبة تسويفه الأكاديمي قلل من كفائته التحصيلية والدراسية، فتضعف ممارساته للعمليات العقلية المعرفية كالفهم والتذكر والانتباه

والإدراك الأمر الذي يدفعه لارتكاب الأخطاء المعرفية مما يؤدي إلى إخفاقه المعرفي .

وتعزو الباحثة أثر البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل في خفض التسويف الأكاديمي على متغير الإخفاق المعرفي إلي طبيعة البرنامج التدريبي من أنشطة وتدريبات ساهمت في خفض التسويف الأكاديمي فقد ساهمت أيضاً في خفض الإخفاق المعرفي، فهناك من الأنشطة ما تطلب من الطلبة عينة البحث أن يستخدمون عمليات معرفية كالفهم والإدراك والتذكر والإنتباه بشكل مستمر الأمر الذي ساعدتهم على ضبط عملياتهم المعرفية أثناء أداء المهام والتكليفات المطلوبة .

كما تعزو أيضاً الباحثة خفض الإخفاق المعرفي إلى أن طلبة عينة البحث عندما توقفوا عن عادات التسويف السلبية كتأجيل المهام والهروب من أدائها، واتبعوا استخدام عادات العقل قد ساعدهم ذلك على التركيز في مطلبات كل مهمة يقومون بها والتفكير والإنتباه للوصول إلى أداء متقن، كما أصبحوا يشعرون بالمسئولية عند تنفيذ المهام لتفادي المشكلات ، فاهتموا بمواجهتها ووضع الخطط والأهداف والتفكير بمرونة ودقة لأتمام ما يقومون به من مهام وتكليفات .

كما تولد لدى طلبة عينة البحث الشعور بقيمة العمل والإحساس بالثقة بالنفس والتحدى عندما كانوا ينهون تكليفات وأنشطة البرنامج بنجاح وساهم أيضاً في نجاحهم لاستخدام العمليات المعرفية التي يقوم بها التذكر والادراك والانتباه، وقدرتهم على توظيف مهاراتهم بشكل صحيح .

نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه: " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين البعدي و التتبعي على مقياس الإخفاق المعرفي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لدراسة الفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لمقاس الإخفاق المعرفي، كما قامت بحساب قيمة (ت) لدراسة متوسطي القياسين القبلي والبعدي في أبعاد المقياس الفرعية ، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٥). نتائج تحليل اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات عينة البحث في

القياسين البعدي والقبلي على مقياس الإخفاق المعرفي وأبعاده الفرعية

التطبيق / المتغير	البعدي		التتبعي		درجات الحرية	قيمة "ت"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
صرف الانتباه	١٢.٤٢٤	٢.٠٧٧	١٢.٣٣٣	٢.٣٦٧	٣٢	٠.٥٣٣
فشل الادراك	٨.٦٣٦	١.٢٩٥	٨.٦٩٧	١.٤٨٩	٣٢	٠.٢٥٩
فشل الذاكرة	١٢.٨١٨	٢.٠٣٨	١٣.٠٦٠	٢.٢٩٠	٣٢	٠.٦١٥
فشل الأداء والتوظيف	١٢.٢٧٢	١.٥٢٦	١٢.٣٦٣	١.٧١٠	٣٢	٠.٣٨٥
الدرجة الكلية لمقياس الاخفاق المعرفي	٤٦.١٥١	٣.٥٩٧	٤٦.٤٥٤	٤.١٣٨	٣٢	٠.٥٣٠

ويتضح من الجدول رقم (١٥) أنه لا توجد فروقاً بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الإخفاق المعرفي وأبعاده الفرعية المتمثلة في: صرف الانتباه، فشل الإدراك، فشل الذاكرة، فشل الأداء والتوظيف، وهذا يدل على بقاء أثر البرنامج بعد فترة من تطبيقه (٢١ يوم) .

- **تفسير نتائج الفرض الرابع :**

إن بقاء أثر البرنامج التدريبي بعد فترة من تطبيقة يدل على مدى فعالية استخدام عادات العقل التي ساعدت الطلبة (عينة البحث) على الخفض والحد

من الإخفاق المعرفي لديهم والتخلص من بعض السلوكيات السلبية التي كانت تعيق تحصيلهم المعرفي من خلال البرنامج التدريبي لفترة أطول .

كما أن البرنامج التدريبي كان له تأثيراً واضحاً فقد قام بخفض التسويف الأكاديمي للطلبة ، وساهم ذلك في التأثير بشكل إيجابي أيضاً على إخفاقهم المعرفي فقل مستوى الإحفاق المعرفي، وذلك يعزو إلى استخدام عادات العقل بجانب تقديم التغذية الراجعة الفورية عقب استجاباتهم لكل نشاط من أنشطة البرنامج وتعزيز تلك الاستجابات بأساليب التدعيم المادي أو التعزيز المعنوي يتيح الفرصة لهم في استبقاء هذه الاستجابات وتثبيت استخدامهم لهذه العادات لفترة أطول ، ومن ثم سهولة استرجاعها وتذكرها واستخدامها ، وكان لطريقة تقديم أنشطة البرنامج دور إيجابي في إثارة حماس ودافعية الطلبة ، الأمر الذى ساعدهم على تكرار استخدام هذه الأنشطة والعادات بعد مضي تطبيق البرنامج بـ ٢١ يوم ، وهذا يتفق مع البحوث التى أثبتت تأثيروفعالية البرامج التدريبية القائمة على أنشطة عادات العقل كبحث جولدنبرج Goldenberg (1996)، بحث شيويرتنر Schwertner (2005)، وبحث وجدان الكركي (٢٠٠٧)، وبحث سيد عبد الفتاح (٢٠١٤)، وبحث جنات البكاتوشي (٢٠١٤)، وبحث خالد المطرب ومحمد الشوري (٢٠١٤)، وبحث محمد عبد الرازق (٢٠١٥)، وبحث رمضان حسن (٢٠١٦) .

وتعزو الباحثة أيضاً بقاء أثر البرنامج إلى طبيعة العلاقة بين متغير التسويف الأكاديمي ومتغير الإخفاق المعرفي ، الأمر الذي ساعد الطلبة الذين تم خفض تسويفهم الأكاديمي إلى خفض إخفاقهم المعرفي تلقائياً وهذا ما أكد عليه بحث حسام عباس (٢٠١٧)، مما جعلهم يحافظون على عاداتهم الجديدة وعدم العودة للعادات السلبية مرة أخرى على المدى البعيد .

- **توصيات البحث :**

١.عقد ندوات ودورات تدريبية لتوعية الطلبة بأهمية عادات العقل وكيفية استخدمها بشكل أمثل للقيام بالمهام والتكليفات الدراسية، والوصول لمستوى دراسي مناسب .

٢.العمل على تقليل المشتتات في البيئات التعليمية للطلبة كقاعات الدراسة، والمعامل، والمكتبات لمساعدتهم على أداء مهامهم الدراسية، وتحفيزهم لمتابعة دراستهم بدقة وتركيز .

٣.اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالأنشطة التي تجذب اهتمام الطلبة ، وتحفزهم على المشاركة في الأنشطة التعليمية المختلفة، لزيادة متعة التعلم لديهم.

٤.تطوير وتحديث المقررات الدراسية، وتضمين الأنشطة التعليمية التطبيقية، والمواقف والمشكلات التى يسعى الطالب لحلها، ليصبح التعلم ذو قيمة ومعنى .

٥.اهتمام المؤسسات التعليمية بالطلبة ذوى الإخفاق المعرفي، ومراعانهم بتقديم برامج علاجية أو تدريبية تساعدهم على تحسين مستواهم المعرفي باستمرار.

- **البحوث المقترحة :**

١.فاعلية برنامج تدريبي لتنمية عادات العقل لدى الطلبة المخفقين معرفياً بكلية التربية .

٢.أثر برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية .

٣.النموذج السببي للتسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة .

٤.فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة للحد من التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي لدى طلبة الجامعة .

قائمة المراجع

– المراجع العربية:

- إمام مصطفى سيد ، ومنتصر صلاح عمر (٢٠١١). عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية (دراسة مقارنة) للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم ، **مجلة كلية التربية بالفيوم** "مجلة نصف سنوية"، (١١)، ديسمبر ، ٣٦٥–٤٧٢ .
- أحمد مصطفى عوض مصطفى خلف (٢٠١٢) . وحدة مطورة في ضوء نموذج التصميم العكسي لتنمية الفهم في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " دراسة تجريبية " . (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
- أيمن حبيب سعيد (٢٠٠٦) . أثر استخدام استراتيجية (حلل – إسال – استقصي) علي تنمية عادات العفل لدي طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء. المؤتمر العلمي العاشر بعنوان "التربية العلمية تحديات العصر ورؤى المستقبل". الجمعية المصرية للتربية العلمية بالاسماعيلية : ٣٠ يوليو–١ أغسطس ، (٢) ، ٣٩١–٤٦٤.
- أيمن منير الخصوصي (٢٠١٣) . أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم ذاتي التنظيم في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة .(**رسالة ماجستير غير منشورة**) . كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- إيمان حسنين عصفور (٢٠٠٨) . برنامج مقترح لتنمية عادات العقل والوعي بها للطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع . **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ،كلية التربية ، جامعة عين شمس ، (١٥) ، يوليو ، ١٥٥–٢١٠.

- إيمان محمد عثمان قاسم (٢٠١٧) . النموذج البنائي للمعتقدات المعرفية وعادات العقل والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة كلية التربية ببورسعيد .(**رسالة دكتوراه غير منشورة**)، كلية التربية ، جامعة بورسعيد.
- بسبوسة أحمد الغريب وهانم أحمد سالم (٢٠١٨) . ضبط الإنتباه والإخفاق المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. دراسات تربويه ونفسية : **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، ٩، يناير ، ٢٨٥- ٣٦٥
- تمارا قاسم محمد الدوري (٢٠١٢). الإخفاق المعرفي وعلاقته بعوامل الشخصية الخمس لدى طلبة الجامعة. (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، كلية التربية للعلوم الإنسانية ، جامعة ديالي .
- جنات عبد الغني البكاتوشي (٢٠١٤). استراتيجيات تربوية متنوعة قائمة على عادات العقل لاكتساب طفل الروضة بعض مفاهيم التربية السياسية والقانونية، **دراسات الطفولة**، ١٧ (٦٥)، ديسمبر ١٠-١٧.
- حازم عبد الكاظم العتابي (٢٠١٣) الانتباه الانتقائي البصري وعلاقته بالإخفاقات المعرفية لدى طلبة الجامعة. (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة كربلاء، العراق.
- حسام حميد عباس (٢٠١٧). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الاعدادية. (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، كلية التربية، جامعة القادسية.
- حسن شحاتة ، وزينب النجار (٢٠٠٣) **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .
- حنان حسين محمود وأنسام مصطفى بظاظو (٢٠١٧) . فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفي في تخفيض التسويف الأكاديمي وقلق الإمتحان لدى عينة من طالبات المرحلة

الجامعية . **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، (٨٦) ، يوليو ، ١١٣ –١٥٨.

- حيدر خلف عبد الله (٢٠١٢) . التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بحيوية الضمير (رؤية نظرية) ، **مجلة الفلسفة** . الجامعة المستنصرية . ٨ . ٢٣–٧٢.
- خالد سعد المطرب و محمد أحمد الشوري (٢٠١٤) . اثر استخدام برنامج قائم على استراتيجية عادات العقل في تنمية الذكاء المنطقي / الرياضي والتحصيل لطلبة الصف الثاني المتوسط ، **المجلة التربوية بالكويت** ، ٢٨ (١١٢) ، سبتمبر ، ٤٢٣–٤٦٠.
- رانيا محمد على القادر، وسلمى صالح البيعي (٢٠١٤). القدرة التنبؤية للوظائف المعرفية التنفيذية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في الاخفاق المعرفي ، **دراسات عربية في علم النفس**، ١٣ (١) ١–١٧.
- رمضان على حسن (٢٠١٦) .برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل في تنمية التفاؤل لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية ببنها**،٢٧(١٠٧)، يوليو،٣٠٣–٣٦٧.
- زكريا أحمد الشربيني (١٩٩٥). الاحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- سيد عبد الله عبد الفتاح (٢٠١٤) . فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض عادات العقل المنتجة في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة تربويات الرياضيات**، ١٧ (٤) ابريل، ١٦٥– ٢٢٠.
- صلاح الدين علام (٢٠٠٠) . **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

- عبد الرحمن المصيلحي ونادية الحسيني (٢٠٠٤) . التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية . **مجلة كلية التربية** . جامعة الأزهر. ١ (١٢٦) . ٥٥-١٤٣ .
- عبد المنعم أحمد على و خالد أحمد إبراهيم (٢٠١٧) . فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى المتأخرين دراسياً من طلاب الجامعة، **مجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة أسيوط، ٣٣ (١٠)، ديسمبر ٢٢٣-٢٦٢.
- عبير حسن علي (٢٠١٧) . فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف ذوات صعوبات التعلم ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة طنطا ، (٣) ٦٧ ، يوليو ، ٦٤٦ – ٧٠٦.
- عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٤) .**علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق** . دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .
- عطية سيد أحمد (٢٠٠٨) . التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية . مجلة أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، متاح في www.gulfkids.com (١١/ ١ / ٢٠١٦)
- فاطمة ذياب السعودي (٢٠١٧) الفشل المعرفي وعلاقته بالتدريس الإبداعي لدى طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، ص ص ٣٢، ٦٢٢ -٦٣٦ .
- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي ، ط٣ ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

- كمال محمد سرحان الخيلاني (٢٠٠٨) الألم االاجتماعي وعلاقته بالذاكرة الصدمية والإخفاقات المعرفية، (**رسالة دكتوراة غير منشورة**)، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- محمد محمود أبو أزريق (٢٠١٢). أثر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تخفيض التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الصف العاشر، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن .
- محمد مصطفى عبد الرازق (٢٠١٥) . فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية الكفاءة الذاتية للطلاب بقسم التربية الخاصة ، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٣ (٣٩)، ٤٧٥–٥٦٧.
- محمود كاظم محمود التميمي وأريج حازم مهدي (٢٠١٥). الإخفاقات المعرفية لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وعلاقته بالنوع والصف. **دراسات تربوية** .٣٠، ١٥١– ١٦٤ .
- مروة مختار بغدادي (٢٠١٥) . برنامج تدريبي للحد من التسويف الأكاديمي وأثره في التوجهات الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة .**مجلة كلية التربية**، جامعة الاسكندرية، ٣ (٢٥)، ص ص ١٠٣– ١٨٦.
- معاوية محمود أبو غزالة (٢٠١٣) . التسويف الأكاديمي : انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين . **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** . ٨ (٢) . ١٣١ –١٤٩ .
- منتهى مطشر عبد الصاحب (٢٠١٧) . الإخفاقات المعرفية وعلاقتها بأساليب معالجة المعلومات وحل المشكلات لدى طلبة الجامعة . **مجلة البحوث النفسية والتربوية** ، ٥٥ . ١٢٥–١٥٠.
- ناديا هايل السرور (٢٠٠٥). **تعليم التفكير في المنهج المدرسي** . عمان. دار وائل للنشر .

- وجدان خليل الكركي (٢٠٠٧) . فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية بالأردن .
- يوسف محمود قطامي (٢٠٠٥) . **٣٠ عادة للعقل** . الأردن ، عمان : ديبونو للنشر والتوزيع .

المراجع الأجنبية:

- Bezci ,F & Vural ,S (2013) . Academic Procrastination and Gender as Predictors of Science Achievement , **Journal of Educational and Instructional Studies in the World** , 3 (2) 64-68.
- Balkis ,M & Duru ,E (2014) . The roles of academic procrastination tendency on the relationships amang self-doubt , self-esteem and academic achievement , **Education and Science** , 39 (173) , 274 – 287 .
- Binder, K. (2000). **The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being** (Order No. MQ57652). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304586769). Retrieved (11/2/2016), from:
  - https://search.proquest.com/docview/304586769?accountid=178282
- Bridger RS, Johnsen SA, Brasher K.(2013) . Psychometric properties of the Cognitive Failures Questionnaire. **Ergonomics**., 56 (10) ,p p 1515–24.
- Broadbent ,E Cooper, P. FitzGerald ,P. Parkes ,K (1982). The Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) and its correlates **.British Journal of Clinical Psychology** ,21 (1) ,1-16 .
- Charlebois , k (2007) . Doing Tomorrow What Could be Done Today : An Investigation of Academic Procrastination Ph.D ., Boston College. Costa, A. & McRae,R.(1985) . **The Neo Personality Inventory manual**. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. Costa, A. & McRae,R.(1985) . **The Neo Personality Inventory manual**. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Costa, A . (Ed) (2001) . **Developing Minds**: A Resource Book For Teaching Thinking Third Edition, VA . Alexandria : Association for Supervision and Curiculum Development.
- Costa, A. & Kallick, B. (Eds.) (2000). **Discovering and Exploring Habits of Mind** . A Developmental Series, Book 1, Alexandria : Association for Supervision and Curiculum Development .
- Costa,A. & Kallick, B. (2004). **Assessment strategies for self-directed Learning**. Thousand Oaks, California:Corwin Press.
- Costa, A & Kallick, B. (Eds.) (2008). **Learning and Leading with Habits of Mind:16 Essential Characteristics for Succss,** Alexandria,Virginia USA : Association for Supervision and Curiculum Development.
- Costa ,A & Kallick , B (2005) . **Habits of Mind ,** A Curiculum for Community High school of Vermont Students. Vermont Consultants for Language and learning Montpelier , Vermont .
- Costa, A. & McRae,R.(1985) . **The Neo Personality Inventory manual**. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Daniel ,M & Jessica ,L (2005) . **cognitive failure in every life** , New York , Guilford Press.
- Day,V., Mensink, D ,and O'Sullivan ,M (2000). Patterns OF academic procrastination. **Journal OF College Reading and Learning** , 30 (2) , 120 – 134 .
- Diaz- Morales ,J , Cohen ,J & Ferrari ,J (2008) .An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. **Personality and Individual Differences** , 45(6) 554 – 558.
- Di Fabio, A., (2006). Decisional procrastination correlates: personality traits, self-esteem or perception of cognitive failure?. **International Journal of Educational and Vocational and Guidance**, 6 ,109 –122.
- Di Fabio, A & Palazzeschi, L (2013). Incremental variance in indecisiveness due to cognitive failure compared to fluid intelligence and personality traits. **personality and Individual Differences** ,54 (2) , 261-265.

- Ebadi, S; Shakoorzadeh, R (2015) .Investigation of Academic Procrastination Prevalence and Its Relationship with Academic Self-Regulation and Achievement Motivation among High-School Students in Tehran City **, International Education Studies;** 8 (10) ,193 -1993.
- Goldenberg , E (1996).Habits of mind as an organizer for the curriculum , **Journal of Education** , 178 (1) ,13-34
- Harris , K ., Graham , S . & Mason ,E (2003) Self -Regulated Strategy Development IN The Classroom part of a Bart of a Balanced Approach to Writing Striation for Students With Disabilities . **Focus on exceptional children** , 35 (7) , pp1-16.
- Hekhausen .H & Beckman , J (1990) .International Action and Action Slips .**Psychological Review** .97(1) 36-48. 27.
- King, R. (1999). **Understanding perceived cognitive failure in persons with systemic lupus erythematosus** (Order No. 9953703). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304567647). Retrieved (15/4/2015) from :
- https://search.proquest.com/docview/304567647?accountid=178282.
- Klassen,R & Kuzucu ,E (2009) . Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey . **Educational Psychology** , 29 (1) ,69 -81 .
- Koura , A &. Zahran , F (2017) . Using Habits of Mind to Develop EFL Writing Skills and Autonomy, **Arab World English Journal (AWEJ)**. 8 (4) , 183- 198
- Marazano, R. (2003). **What Works in school: Translating research into Action?** . Alexandria, VA: Association for Supervision and Curiculum Development.
- Matthews,G ; Coyle .K ; Craig ,A (1990) .Multiple Factors of Cognitive Failure and Their Relationships with Stress Vulnerabitity , **Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment** , 12 (1) , 49-64 .
- Noran ,F , (2000). **Procrastination among students in institutes of higher learning Challenges for K-Economy** . Retrieved (21 / 11 / 2016) from : www . mahdzan .com / Papers / Procrastinate/Accessd .1-8

- Onwuegbuzie ,J .(2004). Academic procrastination and statistics Anxiety, **Assessment & Evaluation in Higher Education** , 29 ,1 , 3-19.
- O'Brien, W. K. (2000). **Applying the transtheoretical model to academic procrastination** (Order No. 3032320). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (252260618). Retrieved (21/11/2016) from : https://search.proquest.com/docview/252260618?accountid=178282
- Park, S& Sperling, R (2012) Academic Procrastinators and Their Self-Regulation , Psychology.3(1) , PP. 12-23.
- Rakes, G & Karee, K (2010) .The Impact of Online Graduate Students' Motivation and SelfRegulation on Academic Procrastination, **Journal of interactive Online Learning** , 9 (1) , Spring , pp 78-93.
- Sathish ,L. & Jaya, P (2011). Cognitive failure and anxiety among college students : Scope for intervention . **Indian Journal of Community Psychology** , 7 (1) ,51 -58.
- Schouwenburg, H. C. (2004). **Procrastination in Academic Settings: General Introduction**. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-17). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Sirine ,E,F. (2011). Academice procrastination amang undergraduates attending school of physical education and sport : Role of general procrastination ,academic motivation and academic self-efficacy .**Educational Research and Reviews**, 6 (5) . 447-455.
- Sirois ,F (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences **Personality and Individual Differences ,** 37 (1) 115 – 128.
- Sokolowska, J. (2009). **Behavioral, cognitive, affective, and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: A Q methodology approach** (Order No. 3361366). Available from ProQuest

Dissertations & Theses Global. (304887929). Retrieved (21/11/2016) from : https://search.proquest.com/docview/304887929?accountid=178282

- Tuckman, B (1991): The development and concurrent validity of the procrastination scale. **Educational and Psychological Measurement** ,51 ,473-480 .
- Unsworth , N a; Brewer , G ; Spillers , G (2012) . Variation in cognitive failures: An individual differences investigation of everyday attention and memory failures ,**Journal of Memory and Language** , 67 (1) , 1-16 .
- Wallace ,J (2004). Confirmatory factor analysis of the cognitive failures questionnaire: evidence for dimensionality and construct validity . **Personality and Individual Differences**, 37 (2) , 307-324.
- Wallace ,C & Chen ,G (2005) . Development and validation of a work-specific measure of cognitive failure: Implications for occupational safety. **Journal of Occupational and Organizational Psychology** , 78 (4) 615-632.
- Wallace , J & Vodanovich ,S (2003) . Can Accidents and Industrial Mishaps Be Predicted? Further Investigation into the Relationship Between Cognitive Failure and Reports of Accidents. **Journal of Business and Psychology**. 17(4), 503-515 .
- Wolters , C .(2003) . Understanding Procrastination From a Self-Regulated Learning Perspective . J**ournal of Educational Psychology**, 95 , 1,179-187 .
- Wong, B. S. (2012). **Metacognitive awareness, procrastination and academic performance of university students in hong kong** (Order No. U604537). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1512396127). Retrieved (21/11/2016) from : https://search.proquest.com/docview/1512396127?accountid=178282
- Yamanaka, A. (2003). Relations of Mood States with Types of Typical Cognitive Failure in Every Life: A Diary Study. **Psychological Reports**, 92(1), 153–160.

https://doi.org/10.2466/pr0.2003.92.1.153