

التسويق الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

د. امانى عزت المصري

وزارة التربية والتعليم

تاريخ القبول: 2022/01/05

تاريخ الاستلام: 2021/10/24

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على التسويق الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتألّفت عينة الدراسة من (53) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر بالمدارس الحكومية في العاصمة عمان والذين تتراوح أعمارهم بين (9-11) سنة، ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد ثلاثة مقاييس هي: المقياس الأول وهو التسويق الأكاديمي، والثاني مقياس دافعية الإنجاز، والثالث مقياس قلق الاختبار وتم التوصل إلى دلالات صدق وثبات مقبولة للمقاييس وتبرّر استخدامها لأغراض الدراسة.

وبيّنت نتائج الدراسة أن مستويات التسويق الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاءت بمستوى متوسط على مقياس التسويق الأكاديمي وبمتوسط حسابي (3.48)، وجاءت مستويات دافعية الإنجاز بمستوى متوسط على مقياس دافعية الإنجاز وبمتوسط حسابي (3.47)، كما جاءت مستويات قلق الاختبار بمستوى متوسط على مقياس قلق الاختبار وبمتوسط حسابي (3.53)، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين التسويق الأكاديمي ودافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التسويق الأكاديمي و دافعية الإنجاز (-0.074)، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التسويق الأكاديمي تعزى لمغيرات دافعية الإنجاز وقلق الاختبار والجنس، وتوصي الباحثة بإجراء المزيد من البحوث في التسويق الأكاديمي على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتنويع متغيراتها وعلى بيئات مختلفة.

الكلمات المفتاحية:

التسويق الأكاديمي، دافعية الإنجاز، قلق الاختبار، الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

Academic Procrastination And Its Relation To Achievement Motivation And Test Anxiety Among Students With Learning Disabilities

Abstract

This study aimed at recognizing Academic Procrastination And Its Relation To Achievement Motivation And Test Anxiety Among Students With Learning Disabilities, The study sample consisted of (53) male and female students who are joining Source rooms in public schools in the capital Amman, aged between (9-11)years old. To achieve goals of the study, the researcher prepared three scales, the first one is Academic Procrastination scale, The second scale Of Achievement Motivation, The third scale of Test Anxiety. Acceptable validity and reliability indicators were reached and justified its use for the purposes of the study.

The study Results showed that the level of Academic Procrastination for students with learning disabilities was middle on total score for the scale of Academic Procrastination with average(3,48), the level Of Achievement Motivation came middle on total score for the scale Of Achievement Motivation with average(3,47), the level of Test Anxiety came middle on total score for the scale of Test Anxiety with average(3,53). The study Results showed that There is no statistically significant correlation between academic procrastination, achievement motivation and achievement anxiety among students with learning disabilities as Pearson correlation coefficient where reached (074.0-) , the result showed no statistically significant differences were found in the Academic Procrastination levels due to Relation To Achievement Motivation , Test Anxiety and sex variables. The researcher recommends other further studies should be done on Academic Procrastination on students with Learning Disabilities with other variables in different environments and different samples.

Key Words:

Academic Procrastination, Achievement Motivation, Test Anxiety, Students With Learning Disabilities.

المقدمة

يعاني الكثير من الافراد في حياتهم من تأجيل مسؤولياتهم أو المهام المطلوب منهم القيام بها في وقت معين (Ozer & Yetkin, 2019)، حيث انه من المتوقع أن من الطلبة انهاء جميع الواجبات والمهام بهدف الحصول على نتائج مرضية أكاديمياً ومع ذلك فان الكثير لا ينهي هذه المهام بسبب التسويف الأكاديمي (Sidiq, Mulawarman, Awayla, 2020) قد يكون التسويف مقبولا الى حد ما الا أن الفرد عندما يلجأ اليه في كافة أموره حتى اللحظة الأخيرة يصبح ظاهرة سلبية لارتباطه بالفشل وما يترتب عليه من نتائج سلبية (هادي، 2021). لذا يتحتم على كل طالب وفي شتى المراحل الدراسية انجاز الأهداف الأكاديمية المطلوبة منه حسب كل مرحلة، ولكن يختلف هؤلاء الطلبة في طريقة إنجازهم لهذه المهام فمنهم من يقبل على إنجازها بوقت سريع وقياسي ومنهم من ينجزها في وقتها المناسب ومنهم من يتلأأ ويؤجل، وقد يقود هذا التأجيل إلى مشاعر متباينة لدى الفرد نتيجة عدم استثماره للوقت، كالشعور بالدونية وعدم الفائدة والشعور بالذنب وبالتالي يتأثر أداء هؤلاء الطلبة الأكاديمي، ويبدأ بالانخفاض شيئاً فشيئاً بسبب اكتسابهم سمة التسويف الأكاديمي. ويعتبر الدافع للانجاز بمثابة القوى المحركة التي توجه سلوك الفرد وتدفعه نحو الإنجاز والتغلب على مشاكله وترفع من إنتاجيته، فتدني مستوى الدافعية يؤثر بشكل مباشر على تحصيل الفرد الأكاديمي ويشير كل من (Rakes & Dunn, 2010; Stell, 2011; Brownlow, 1996) إلى وجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز، كما ويربط علم النفس السريري التسويف الأكاديمي بالاكتئاب والقلق والتوتر.

(Steel, Klingsieck, 2016; Syeda, Khursheed, Jahangir, Lahore, 2017)

ويعد قلق الاختبار شكلاً من أبرز أشكال المخاوف المرضية ومعيقاً من معوقات التحصيل، فهو ينشأ بسبب ما يحمله الاختبار من قيمة تحصيلية، لذلك فهو يأخذ أبعاداً أخرى في حياة الطلبة والتي قد لا تنتهي بانتهاء الموقف الاختباري، ومن أجل ذلك يأخذ أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم طابعاً سلبياً بسبب ازدياد الاستثارة المعرفية لديهم نتيجة للاختبارات وهذا بد ذاته يولد مستويات عالية من القلق والمخاوف والتوتر والتي تعتبر من الأسباب المباشرة لانخفاض أداء هؤلاء الطلبة (الرشدي، الرشدي، 2014).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يشكل التسويف الأكاديمي خطورة واضحة ونتائج سلبية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص فدراسة هذه الظاهرة يمكن أن تكون بمثابة عوامل وقائية قبل وقوعها لدى هؤلاء الطلبة من حيث توضيح أبعاد التسويف الأكاديمي لديهم، واسهامها في تحسينهم وزيادة وعيهم لهذه الظاهرة مما يقلل من وقوعهم بها أو إيقاع الآخرين بها، ويمكن أن يفيد تحليل هذه الظاهرة وفهم أسبابها في التصدي لها قبل وقوعها فقد تفقد الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى الاستسلام. وبالرجوع إلى الأدبيات يُلاحظ أن مستويات التسويف الأكاديمي يُمكن أن تكون ذات علاقة ببعض المتغيرات إلا أن هناك تضارب في نتائج هذه الدراسات تبعاً لعدة أسباب قد تعود إلى المتغيرات المستخدمة أو البيئات التي طبقت بها الدراسات أو عينة الدراسات ذاتها وهذا ما تسعى الدراسة الحالية الى فحصه واختباره.

يعاني الكثير من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من التسويف الأكاديمي وذلك بسبب الضغوط المتوالية التي يواجهونها، كمشكلات متعلقة بصفاتهم الشخصية كنقص مهارات التنظيم الذاتي وانخفاض التحصيل الأكاديمي وتدني مفهوم الذات لدى بعضهم، وضغوطات من نوع آخر خارجية كضغوطات الأهل وكثرة الواجبات التكليفات المدرسية مما يضطرهم إلى تأجيل واجباتهم الأكاديمية وبالتالي انخفاض تحصيلهم بشكل متسارع مما قد يؤدي إلى رسوبهم أو تسربهم من

المدارس، ولا تقتصر آثار التسويف الأكاديمي على ذلك فقط ولكن تشير نتائج العديد من الدراسات كدراسة (Bendicho, 2017) بأن التسويف الأكاديمي قد يؤثر مستقبلاً على أداء الطلبة على الصعيد المهني أيضاً مما يستدعي دراسة هذه الظاهرة والوقوف على العوامل المرتبطة بها. ومن الأسباب التي حثت الباحثة لإجراء هذه الدراسة كذلك وجود تناقضات بين نتائج الدراسات التي تشير إلى العلاقة بين التسويف الأكاديمي والجنس من ناحية، وقلق الاختبار والجنس من ناحية أخرى، فهناك دراسات تشير إلى أنه لا توجد فروق في مستويات التسويف الأكاديمي تعزى للجنس منها دراسة كل من (عطا الله، 20017; Lotf, 2011; Harrisson, 20017) (Sepehrian 2014؛ أبوغزال، 2012)، ومن جانب آخر أشارت دراسات أخرى إلى وجود فروق في مستويات التسويف الأكاديمي تعزى للجنس ولصالح الذكور كما في دراسة كل من (صالح، 2013؛ Kahn, Balkis, Duru, 2009؛). بينما أشارت دراسات أخرى إلى وجود مستويات أعلى من التسويف الأكاديمي لدى الإناث مقارنة بالذكور بالإضافة إلى ارتفاع مستويات قلق الاختبار المرتبط بالتسويف الأكاديمي لديهم ومنها دراسة (Haycock, McCarthy, Skay, 1998)، وهناك دراسات أيضاً تشير إلى أن قلق الاختبار ليس منبئاً بالتسويف الأكاديمي كدراسة محمدي (Mohamadi, 2012). ويبرر هذا الكم الكبير من التناقضات في نتائج الدراسات الوقوف على هذه الملاحظات والتحقق منها واختبارها في هذه الدراسة. تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما العلاقة بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

وينتفع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
- 2- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
- 3- ما مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
- 4- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ($a=,05$) بين التسويف الأكاديمي و دافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في التعرف على التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز وقلق الاختبار. ويمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى قسمين هما:

الأهمية النظرية للدراسة:

- تتمثل أهمية الدراسة الحالية انها من أوائل الدراسات التي ربطت المتغيرات الثلاثة (التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز وقلق الاختبار معا وبالتحديد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم -حسب علم الباحثة- وبالتالي فهي تمهد لدراساتٍ لاحقةٍ تفيد في استحداث برامج وخطط توجيه وإرشاد أكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- إعطاء مؤشرات على أهمية بعض المتغيرات التي قد تكون لها علاقة بالتسويف الأكاديمي لأهميتها في التخطيط التعليمي والتأهيلي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية للدراسة:

- تزويد أصحاب القرار بمستويات التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمتغيرات ذات العلاقة به بهدف تطوير الخدمات التربوية المقدمة لهم.

- تزويد المكتبة العربية بثلاث مقاييس حديثة ومقننة لفئة صعوبات التعلم وهي مقياس التسويف الأكاديمي من اعداد الباحثة ومقياس دافعية الإنجاز من اعداد الباحثة ومقياس قلق الاختبار من اعداد الباحثة.

أهداف الدراسة

- التعرف على مستويات التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- التعرف على مستويات دافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- التعرف على مستويات قلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- التعرف على علاقة متغيري دافعية الإنجاز وقلق التحصيل بالتسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة

• التسويف الأكاديمي: (Academic procrastination)

يعرف التسويف الأكاديمي اصطلاحاً حسب سيو Seo (2008) بأنه تأجيل أداء المهام الأكاديمية الهامة إلى آخر وقت قصداً.

ويُعرّف مستوى التسويف الأكاديمي إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض، حيث تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من التسويف الأكاديمي وتدل الدرجة المنخفضة الى مستوى منخفض من التسويف الأكاديمي.

• دافعية الإنجاز: (Achievement Motivation)

تعرف دافعية الإنجاز اصطلاحاً بأنها قدرة الفرد على اختيار الأهداف الواقعية والعمل على تحقيقها ضمن خطط ملائمة وبالشعور بأهمية الوقت وتقييم الأداء في ضوء مستوى محدد (أمين، 2006).

وتُعرّف دافعية الإنجاز إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافعية الإنجاز و الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض، حيث تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من نقص دافعية الإنجاز وتدل الدرجة المنخفضة على مستوى منخفض من نقص دافعية الإنجاز.

• قلق الاختبار: (Test Anxiety)

يعرف زهران (2000) قلق الاختبار بأنه القلق المرتبط بمواقف الاختبارات والتي من شأنها إثارة الشعور بالانزعاج والانفعال التي تتملك الفرد قبل الامتحان أو الموقف الاختباري فيشعر بالتوتر والخوف.

ويُعرّف قلق الاختبار إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الاختبار والذي أعدته الباحثة لهذا الغرض، حيث تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من قلق الاختبار وتدل الدرجة المنخفضة على مستوى منخفض من قلق التحصيل.

• الطلبة ذوي صعوبات التعلم: (Students With Learning Disabilities)

يعرف الطلبة ذوي صعوبات التعلم بأنهم الطلبة الذين يظهرون انخفاضاً ملحوظاً في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل الدراسي المتوقع ولديهم مشكلات في بعض العمليات المتعلقة في التعلم كالتذكر والانتباه والادراك والمهارات الأساسية (زيتون، 2003).

ويُعرفون في هذه الدراسة إجرائياً بأنهم طلبة الصفين الرابع والخامس وتتراوح أعمارهم بين (9-11) عاماً الملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمان، والذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من صعوبات التعلم بناءً على التقييم غير الرسمي الذي تقدمه غرف المصادر في تلك المدارس.

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود البشرية: تتمثل بالطلبة ذوي صعوبات التعلم من الصفين الرابع والخامس وتتراوح أعمارهم بين (9-11) عاماً والملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن في مديرية تربية لواء الجامعة، والذين تتراوح أعمارهم بين (9-11) عاماً ومجموعهم (53) طالبا وطالبة (29) اناث و(24) ذكور.

أما الحدود المكانية للدراسة فتتمثل بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية تربية لواء الجامعة والتي تم اختيارها بطريقة قصدية.

والحدود الزمانية تتمثل في للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2020/2019) والفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2021/2020)

محددات الدراسة: تتمثل بمحددات الدراسة في اختيار المدارس التي تحتوي طلبة غرف مصادر بطريقة قصدية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

التسويق الأكاديمي

يعتبر التسويق الأكاديمي من الظواهر المنتشرة في الحياة التعليمية بشكل خاص بين الطلبة وتنتشر بشكل أكبر بين الطلبة الذين تراودهم أحلام اليقظة، فيتجهون إلى تجنب أداء واجباتهم الأكاديمية، ويميلون إلى تأجيلها ويستبدلونها بأنشطة أخرى كالزيارات والأنشطة المختلفة والنوم فيتخذون التلكؤ سبيلاً لهم في الحياة ومخرجاً من مسؤولياتهم (عطا الله، 2017؛ عبادة، 1993).

يعرف وولترز Wolters (2003) التسويق الأكاديمي بأنه فشل الطالب في أداء المهام الأكاديمية المطلوبة منه ضمن الوقت المحدد لها وتأجيلها حتى الرق الأخير مما يشعره بعدم الارتياح.

كما يعرف سيو Seo (2008) التسويق الأكاديمي بأنه تأجيل أداء المهام الأكاديمية الهامة إلى آخر وقت قصداً.

أما عبد الخالق والدغيم (2011) فيعرفان التسويق الأكاديمي بأنه نزعة سلوكية يقوم الفرد بموجبها بتأجيل المهام الأكاديمية إلى آخر وقت دون مبرر على الرغم من قدرته على إنجازها في وقتها المحدد، ويقوم بخلق الأعذار الواهية لتبرير عدم قيامه بإنجاز مهامه تجنباً للوم الآخرين له.

ويعرف Mortazavi (2016) التسويق الأكاديمي بأنه تأجيل البدء في المهام الأكاديمية كالإمتحانات والمذاكرة والقيام بالمشاريع الأكاديمية.

وترتبط ظاهرة التسويق الأكاديمي بوصفها ظاهرة واسعة الانتشار بسلوكيات المماثلة التي تؤثر على الأداء الأكاديمي بشكل مباشر وغالباً ما تظهر لدى هؤلاء الطلبة الأعراض الجسدية كالمرض والاجهاد بسبب الشعور بالذنب والاندفاع والمشاكل العاطفية وتدني التحصيل الأكاديمي (Munoz-Olan, Parrado, 2017)، ومن النتائج السلبية للتسويق الأكاديمي التسرب من المدرسة والانزعاج العاطفي وانكار الذات والخجل والشعور بالذنب والتوتر وانعدام الكفاءة الذاتية (Ying, 2012).

النظريات المفسرة للتسويق الأكاديمي

هناك العديد من النظريات التي فسرت التسويق بشكل عام والتسويق الأكاديمي بشكل خاص بوصفه شكلاً من أكثر أشكال التسويق انتشاراً سيما بين الطلبة ومن هذه النظريات:

أولاً: نظرية الدافعية المؤقتة: والتي تفترض بأن التسويف الأكاديمي يحدث كوظيفة للاستخدام المدرك لسلوك ما، وخاصة السلوكات ذات الأهمية المنخفضة أما السلوكيات ذات الأهمية المرتفعة يتم تنفيذها بدون تأجيل (Konig, Steel, 2006).

ثانياً: النظرية المعرفية: والتي تركز على المتغيرات المعرفية وأهمها أسلوب العزو السببي وتقدير الذات والتفاؤل والمعتقدات اللاعقلانية والتي ترتبط بالسلوك التسويفي ويترتب عليها شعور الفرد بالذنب وتوليد المشكلات العاطفية والانفعالية (Jaradat, 2004).

ثالثاً: نظرية العلاج العقلاني الانفعالي: والتي تشير إلى المخاوف اللاعقلانية ونقد الذات والتي تؤدي إلى تأجيل أداء المهام وتشير هذه النظرية إلى أن التسويف يعد اضطراباً في الانا، حيث يتجنب الفرد أداء المهام المطلوبة لأنه يريد أداءً جيداً ليحافظ على تقديره لذاته وهو يتجنب القيام بها خوفاً من الفشل، وبالتالي فقدان تقدير الذات (Murat, 2013).

أنواع التسويف الأكاديمي

للتسويف الأكاديمي عدة أنواع يشير إليها كل من (حجازي، الربيع، شواورة، 2013؛ Marcantonio et al, 2006; Paulitzki, 2010) وهي:

أولاً: التسويف الأكاديمي الوظيفي: وهو التأجيل الطوعي للمهام الأكاديمية ويتم إنجازها ضمن الوقت المتوقع لها.
ثانياً: التسويف الأكاديمي غير الوظيفي: وهو الذي يلجأ فيه الفرد إلى تأجيل واجباته الأكاديمية كالاختبارات والواجبات المدرسية المختلفة المهمة حتى ينتهي الوقت المحدد لانجازها.
أما ستيل (Steel 2010) فيشير إلى أنماط التسويف وهي:

- 1- المسوف الاستثنائي: وهو الذي يستمتع بتغلبه على المواعيد، بمعنى أنه ينجز مهامه الأكاديمية بنهاية المدة المتوقعة لها.

- 2- المسوف القرار: وهو الذي يؤجل اتخاذ قرارات البدء بالمهام الأكاديمية المؤجلة اليه.

- 3- المسوف التجنبي: وهو الذي يؤجل انجاز الأشياء بدرجة عالية من السلبية.

أسباب التسويف الأكاديمي:

هناك ثمة أسباب تؤدي إلى التسويف الأكاديمي منها ما يتعلق بالفرد (ذاتية) وأسباب أخرى تتعلق بالبيئة المحيطة بالفرد (موضوعية) منها المناخ المدرسي غير الملائم، المناهج، طرق التدريس، الخدمات المساندة كالتكنولوجيا والدعم النفسي والأنشطة الاجتماعية والترفيهية (المخاقي، الصنعاني، الزقار، 2020).

تتمثل أسباب التسويف الأكاديمي لدى معظم الطلبة بالقلق وصعوبة اتخاذ القرارات والكمالية والخوف الزائد من الفشل (Klasen, 2008) ويشير ستيل (Steel, 2007) إلى أن أبرز أسباب التسويف الأكاديمي تتمثل في كراهية المهمة والخوف من الفشل، بينما يرى (Liruo, et al, 2012) بأن هنا أسباب طبيعية تكمن وراء أسباب التسويف الأكاديمي قد يكون أهمها البيئة الصفية وطبيعة المهام المطلوبة من الطالب.

وقد تكون هناك أسباب داخلية تعود للفرد ذاته مثل عدم القدرة على التنظيم الذاتي والمعتقدات اللاعقلانية والقلق والاكتئاب (Szalavitz, 2007). ويرتبط التسويف الأكاديمي بعدة متغيرات منها الكمالية والتفاؤل والذكاء، ويؤكد علم النفس على أن التسويف الأكاديمي يرتبط بفشل الدافع لدى الفرد أو الإدارة المتعلقة بالتسويف كالدوافع الخارجية وتقرير

المصير والهدفية والكفاءة الذاتية، أما علم النفس السريري فيربط التسويف الأكاديمي بالاكتئاب والقلق والتوتر واضطرابات الشخصية ومفهوم الذات وانخفاض مستويات المثابرة ومهارات التخطيط الضعيفة وطبيعة المهام الأكاديمية ومدى انجذاب الطالب لها وهميتها ودرجة صعوبتها

(Steel, Klingsieck, 2016; Syeda, Khursheed, Jahangir, Lahore, 2017).

عواقب التسويف الأكاديمي وعلاجه

يؤثر التسويف الأكاديمي على جودة حياة الطلبة وصحتهم لما يترتب عليه من اجهاد نفسي وبدني وذهني والارق وعدم الرضا والشعور بالذنب والمشكلات العاطفية والقلق والشعور المستمر بالضغط ونقص كمية التعلم الحاصل مما يتطلب تدخلاً سريعاً (Steel, Klingsieck, 2016).

ويمكن العمل على خفض مستويات التسويف الأكاديمي بواسطة البرامج الإرشادية التدريبية كما أشار إليه (بغدادى، 2015)، كما يشير كل من (Munoz-Olan, Parrado, 2017) إلى أنه يمكن تخفيض مستويات التسويف الأكاديمي بوضع ضوابط للطلاب كالتواريخ المحددة لانجاز المهام الفرعية، ومكافأة الذات على أداء المهام الأكاديمية وتجنب الخيارات البديلة وتحديد جدول زمني وتجنب الأفكار السلبية، والتدريب على إدارة الوقت ورصد التقدم المحرز، ووضع أهداف محددة وقابلة للقياس.

دافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

تحظى دافعية الإنجاز باهتمام الباحثين لما يترتب عليها من بناء لشخصية الفرد وتكاملها، وكذلك اسهامها في رفع مستوى إنتاجية الفرد في مختلف المجالات، فهي تمثل حسيلا للطريقة التي ينشأ بها الفرد في المجتمع، وهي لا تعد فقط أساساً في تحصيله إنما تمتد إلى أبعد من ذلك في حياته ككل، فهو يعتمد في تحقيق أهدافه على الرغبة والقوة الدافعة والاهتمام، فهي تسهم في إحداث تغييرات أساسية لدى الفرد من حيث الفهم والانتباه والتذكر وتؤثر بطريقة مباشرة في التفكير والتعلم وتفسر الفروق الفردية في التحصيل الدراسي بين الطلبة، لما لها من أثر في تنشيط الطلاب وتدوم طوال دوام الهدف المنوي تحقيقه (الشبلي، 2014).

يشير رسلان (2012) إلى أن هنري موراي هو أول من استخدم مفهوم دافعية الإنجاز أو الحاجة إلى الإنجاز وذلك بدراسة ديناميات الشخصية، ويعرفها بأنها الحاجة إلى أهم الحاجات النفسية والتي تنشأ عن حاجة كامنة لدى الفرد لتقدير الذات والتي تتضح برغبته في تحقيق الأشياء التي يصعب على الآخرين تحقيقها.

وعرفت أمين (2006) دافعية الإنجاز بأنها قدرة الفرد على اختيار الأهداف الواقعية والعمل على تحقيقها ضمن خطط ملائمة وبالشعور بأهمية الوقت وتقييم الأداء في ضوء مستوى محدد.

ويعرفها الترتوري (2006) بأنها مجموعة من الظروف الداخلية التي تحرك الفرد لتحقيق حاجاته وإعادة الاتزان له.

أما غباري (2008) فيعرف دافعية الإنجاز بأنها الرغبة في القيام بعمل محدد وجيد ويكمن كل من الطموح والاستمتاع وراء هذه الرغبة والعمل المستقل في مواجهة المشكلات.

وتشير مطر (2013) إلى أن هناك أربع مكونات أساسية لدافعية الإنجاز تتمثل في الطموح والسعي نحو التميز، والقدرة على الاستقلالية، والقدرة على الاتقان والثقة بالنفس، ويشير خليفة (2013) إلى أن دافعية الإنجاز تعتبر من المكونات الأساسية في تحقيق الذات حيث يكمن تحقيق الذات في مدى انجاز الطالب من أنشطة وما يحققه من أهداف.

ويؤكد علماء النفس على أهمية دافعية الإنجاز باعتبارها شرط أساسي للتعلم الجيد بل أنها من أبرز العوامل المفسرة للفروق الفردية بين الطلبة وهي ترمز الى العلاقة المستمرة بين الطفل وبيئته ومثيراتها (توفيق، 2003)، ويشير (خليفة، 2013) إلى أن أبرز العوامل المؤثر في تنمية دافعية الإنجاز لدى الأطفال تتمثل في الأسرة ومجتمع ما قبل المدرسة ومشكلات التأخر في نمو الطفل.

ويعتبر الدافع للإنجاز بمثابة القوى المحركة التي توجه سلوك الفرد وتدفعه نحو الإنجاز والتغلب على مشاكله وترفع من إنتاجيته، فتدني مستوى الدافعية يؤثر بشكل مباشر على تحصيل الفرد الأكاديمي ويشير كل من (Rakes & Dunn, 2011; Stell, 2010) إلى وجود علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز، كما أن هناك دراسات تشير إلى أهمية دافعية الإنجاز للطلبة التي تساعدهم في التحفيز لأداء واجباتهم الأكاديمية (عطا الله، 2017; بغدادي، 2015). كما يشير (Munoz-Olan, Parrado, 2017) إلى أن الطلبة الذين يمتلكون مستويات عالية من دافعية الإنجاز هم أقل تسويفاً من الذين يمتلكون مستويات منخفضة من الدافعية.

قلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

يعرف زهران (2000) قلق الاختبار بأنه القلق المرتبط بمواقف الاختبارات والتي من شأنها إثارة الشعور بالانزعاج والانفعال التي تتملك الفرد قبل الامتحان أو الموقف الاختباري فيشعر بالتوتر والخوف.

وتعدد السايحي (2012) أسباب قلق الاختبار وتذكر منها: أسباب خاصة بالطلاب مثل عادات المذاكرة والشخصية القلقة والشعور بالفشل الدراسي و التخصص، وأسباب خارجية لا تخص الطالب ذاته مثل الضغوط المدرسية والأسرية. ويلخص الضامن (2003) أعراض قلق الاختبار بالنقاط التالية:

1- كثرة التفكير في الاختبارات والانشغال بنتائجها قبل الاختبارات وأثناءها وبعدها.

2- الأعراض الجسمية كجفاف الحلق وسرعة التنفس والتعرق وآلام البطن.

3- التوتر والأرق وتسلط الأفكار اللاعقلانية قبل وأثناء الاختبار.

ويشير كل من القمش والمعايطة (2007) إلى أن الطلبة يقومون باستجابات غير مناسبة كالتوتر والانزعاج والخوف وتوقع العقاب نتيجة لقلق الاختبار وقد يتوقف بعضهم عن الاستمرار في الموقف الاختباري وربما ينسحب منه مما يؤدي الى حتمية تدني تحصيلهم الأكاديمي، وتشير أبو فودة (2011) إلى أن قلق الاختبار يحمل سمات متعددة منها استجابات انفعالية متعلمة حسب مبادئ الاشراف، وسمات مزاجية وتنبيه شديد أو نشاط فسيولوجي زائد وحافز يعيق الأداء أو يسهله. وهناك عدة أسباب لقلق الاختبار منها عجز الطالب عن فهم دروسه وتهديد أو عقاب المعلم للطالب عند ابدائه عدم الفهم لدروسه أو اجبار الطالب على أن يقدم الاختبار في وقت ليس مستعداً له وتوقع الفشل والرسوب وتعزيز خوف التحصيل من قبل الأسرة والأفكار اللاعقلانية عن الاختبارات بسبب تراكم الخبرات السيئة عن الاختبارات ذاتها (عبد الغفار، 2004).

ويشير بارك وسبنجلر Park, Sperling (2012) إلى وجود علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار ويمكن تصنيف المسوفون حسب مستويات القلق إلى القلقون المثاليون الذين يخشون الفشل وتكون مستويات القلق لديهم مرتفعة أما المسوفون ذوي القلق المتوسط فيشعرون بالملل من أداء واجباتهم الأكاديمية (Steel, Klingsieck, 2016)، كما يشير الغويل (2007) وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين دافع الإنجاز وقلق الاختبار.

الدراسات السابقة

أجرى جرادات (2004) Jaradat دراسة هدفت الى التحقق من العلاقة بين قلق الاختبار والتسويق الأكاديمي والتحصيل والرضا عن الدراسة، على عينة من الطلبة في المرحلة الثانوية، وقد أشارت نتائج الدراسة الى وجود ارتباط ايجابي بين قلق الاختبار والتسويق الأكاديمي، وكذلك وجود ارتباط دال احصائياً بين قلق الاختبار والتحصيل وبين قلق الاختبار والرضا عن الدراسة، وكذلك وجود علاقة دالة احصائياً بين التسويق الأكاديمي والرضا عن الدراسة.

كما أجرى عطية (2007) دراسة هدفت الى قياس العلاقة بين التسويق الأكاديمي والدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد في المملكة العربية السعودية، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في مستويات التسويق الأكاديمي لصالح الطلبة منخفضي التحصيل، كما أشارت النتائج الى امكانية التنبؤ بالتسويق الأكاديمي بناء على متغيرات الرضا العام من النشاطات في الكلية والدافعية للإنجاز.

وفي دراسة وايتكر وجولي ولوي ولي (2007) Whitaker, Jolyn. lowe , lee والتي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في جوانب قلق الاختبار على عينة من طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم أعلى في مستويات قلق الاختبار الخاصة في القلق والانزعاج وأقل في جوانب قلق الاختبار المتعلقة في تعزيز الأداء والاثارة الفسيولوجية والتوافق الاجتماعي والكذب أما في الدراسة التي أجراها كلاسن (2008) Klassen والتي هدفت الى فحص العلاقة بين التسويق الأكاديمي والدافعية لدى الطلبة الجامعيين الذين يعانون من صعوبات التعلم والتي أشارت نتائجها الى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم حصلوا على مستويات أعلى من التسويق الأكاديمي مقارنة بأقرانهم العاديين، كما ارتبط التسويق الأكاديمي مع الكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي والدافعية.

كما أجرى كل من راكس ودون (2010) Rakes & Dunn دراسة هدفت إلى التعرف على القدرة التنبؤية لكل من استراتيجيات التنظيم الذاتي والدافعية بسلوك التسويق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين التسويق الأكاديمي والتنظيم الذاتي وكذلك وجود علاقة عكسية بين التسويق الأكاديمي والدافعية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بالتسويق الأكاديمي من خلال متغيري التنظيم الذاتي والدافعية.

وأجرى اوزير وفيراري (2011) Ozer & Frirari دراسة هدفت الى معرفة العوامل المتعلقة بالتسويق الأكاديمي في عينة تألفت من (214) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة الى توجه الطلبة الى سلوك التسويق الأكاديمي دون وجود فروق دالة احصائية على تأثير متغير الجنس، كما أشارت نتائج الدراسة الى وجود أربعة أسباب لدى الطلبة للتسويق الأكاديمي وهي الكمالية وكراهية المهمة والتمرد ضد السيطرة والمخاطرة.

أجرى محمدي (2012) Mohamadi دراسة هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لمتغيرات الكمالية والدافعية وقلق الاختبار بالتسويق الأكاديمي على عينة من الطلبة البالغ عددهم (234) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الدافعية والكمالية منبئات قوية بالتسويق الأكاديمي إلا أن قلق الاختبار ليس منبئاً بالتسويق الأكاديمي. وقد أجرى أبو بكر (2016) دراسة هدفت إلى البحث في الفروق في مستوى التسويق الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة من غير صعوبات التعلم وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستويات التسويق الأكاديمي لدى الطلبة ذوي

صعوبات التعلم كانت أعلى من الطلبة من غير صعوبات التعلم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستويات التسويف الأكاديمي بين الذكور والإناث.

وحاولت دراسة عطا الله (2017) الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية الخارجية والداخلية والثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية البالغ عددهم (236) طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية الخارجية والداخلية والثقة بالنفس وعدم وجود فروق في مستويات التسويف الأكاديمي تعزى إلى الجنس.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة بطريقة تناولها موضوع التسويف الأكاديمي فبعضها تناول علاقة الجنس بالتسويف الأكاديمي كدراسة أوزير وفيراري (2011) Ozer & Frrari، دراسة عطا الله (2017)، وهناك دراسات تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان كدراسة جرادات (2004) تناولت دراسات أخرى التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز كدراسة كلان (2008) Klassen، ودراسة براونلو (1996) Brownlow، ودراسة عطا الله (2017)، وهناك دراسات أخرى تناولت القدرة التنبؤية لعدة عوامل منها دافعية الإنجاز بالتسويف الأكاديمي منها دراسة راكس ودون (2010) Rakes & Dunn، ودراسة محمدي (2012).

من خلال عرض الدراسات السابقة يتبين أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات الأخرى من حيث تناول عينة الطلبة ذوي صعوبات التعلم علماً بأن أغلب الدراسات السابقة تم تطبيقها على طلبة عاديين، ومن ناحية أخرى تناولت الدراسة الحالية أكثر من متغير ورابطتها بالتسويف الأكاديمي وهي متغيرات دافعية الإنجاز وقلق الاختبار معاً، والتي تم تناولها بشكل متفرق في الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الجزء من الدراسة وصفاً لعينة الدراسة وعينتها، والطريقة التي تم من خلالها إعداد أدوات الدراسة، وإجراءاتها ومنهجيتها.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وقد اعتمدت البيانات التي تم جمعها دراسة متغيرات الدراسة المتمثلة في التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز وقلق الاختبار وعلاقة متغيري دافعية الإنجاز وقلق الاختبار كمتغيرين مستقلين بالتسويف الأكاديمي باعتباره متغير تابع.

مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من جميع المدارس التي تحتوي على غرف مصادر في مديرية لواء الجامعة والبالغ عددها (14) مدرسة ويبلغ عدد الطلبة الملتحقين في تلك الغرف (210) طالب وطالبة.

عينة الدراسة:

(أ) **العينة الاستطلاعية:** وتكونت من (20) طالب وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرفة المصادر لتطبيق المقاييس الثلاثة عليهم واستخراج معاملات الصدق والثبات اللازمة للمقاييس.

(ب) **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة الملتحقين بغرف المصادر بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم من محافظة العاصمة عمان مديرية لواء الجامعة وهذه المدارس تم اختيارها بطريقة قصدية وهي (مدرسة أم طفيل الثانوية للبنات) (مدرسة مي زيادة الثانوية)، (مدرسة إسكان ياجوز الثانوية للبنات)، (مدرسة سعيد علاء الدين الأساسية للبنين).

وتكون أفراد الدراسة من (53) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهم جميع الطلبة الملتحقين بغرف المصادر في المدارس سالفة الذكر، منهم (24) طالباً من الذكور و(29) طالبة من الإناث ومن الصفين الرابع والخامس والذين تتراوح أعمارهم بين (9-11) عاماً، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة في المدارس حسب متغير الجنس.

جدول (1). توزيع أفراد الدراسة على المدارس حسب متغير الجنس

المجموع	الجنس		المدرسة
	إناث	ذكور	
16	11	5	أم طفيل الثانوية للبنات
8	8	0	مي زيادة الثانوية للبنات
15	10	5	إسكان ياجوز الثانوية للبنات
10	0	14	سعيد علاء الدين الأساسية للبنين
53	29	24	المجموع

أدوات الدراسة:

لجمع البيانات في هذه الدراسة قامت الباحثة بمراجعة أدب الموضوع حول التسويف الأكاديمي بشكل عام والتسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وتم استخدام ثلاث أدوات من بناء الباحثة وهي مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس دافعية الإنجاز ومقياس قلق الاختبار ويمكن وصف أدوات الدراسة على النحو التالي:

أولاً: مقياس التسويف الأكاديمي

صممت الباحثة مقياساً من أجل قياس مستويات التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتم بناء المقياس بعد مراجعة الأدب السابق المتعلق بالتسويف الأكاديمي ومراجعة عدد من المقاييس التي تم استخدامها في الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، كدراسة (Özer & Ferrari, 2011) كما تم حصر مجموعة كبيرة من العبارات التي تقيس التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومن ثم صياغة عبارات المقياس بشكل مفصل والتي بلغ عددها بشكل أولي (32) عبارة، وتم عرض المقياس على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (5) محكمين من أساتذة الجامعات، وتم الإبقاء على (30) عبارة بحيث تمت صياغة عبارات المقياس وإخراجه بصورته النهائية حيث تم تدريج الإستجابات حسب نظام ليكرت النقطي الخماسي، بحيث تعطى الرقم (5) إذا كانت الإستجابة دائماً، وتعطى الرقم (4) إذا كانت الإستجابة غالباً، وتعطى الرقم (3) إذا كانت الإستجابة أحياناً، وتعطى الرقم (2) إذا كانت الإستجابة نادراً، وتعطى الرقم (1) إذا كانت الإستجابة أبداً، ويُعطى المقياس درجة كلية تكون فيه الدرجة القصوى (150)، أما الدرجة الصغرى فتبلغ (30)، بحيث كلما ازدادت الدرجة الكلية ازداد مستوى التسويف الأكاديمي.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال الإجراءات التي قامت بها الباحثة من أجل بناء المقياس، كما تحققت الباحثة من صدق المحتوى بعرض الأداة على (5) محكمين، بحيث تم الإبقاء على (30) فقرة، ولدراسة الصدق العاملي للمقياس أجري التحليل العاملي الاستكشافي لنتائج للبيانات وذلك باستخراج الجذور الكامنة لعوامل مقياس التسويف الأكاديمي، حيث تبين من التحليل العاملي وجود عامل واحد تشبعت عليه عبارات المقياس حيث بلغ الجذر الكامن (24,88) وفسر التباين التراكمي ما مقداره (82,964) وهذا يدل على الصدق العاملي واحادية البعد للمقياس، مما يشير بوضوح إلى وجود عامل عام واحد يفسر معظم التباين على المقياس.

كما تم التحقق من صدق البناء حيث تم استخراج معامل ارتباط درجة الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي وتبين ان معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي تراوحت بين (0.31 و 861)، و هي قيم اكبر من (0.3) و هي قيم مناسبة و تدل على صدق البناء للمقياس، باستثناء الفقرتين (19 ، و 27) التي جاءت ضعيفة وتم الإبقاء عليها لغايات الدراسة الحالية.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات مقياس التسويف الأكاديمي باستخراج معامل الإستقرار وذلك بالتطبيق وإعادة التطبيق بعد أسبوعين من تطبيق المقياس على عينة تألفت من (15) طالباً وطالبة و بلغ معامل ثبات الاستقرار (0.940) ، و تم التحقق من الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا وبلغت قيمة الثبات (0.930) وهي قيم مرتفعة و تدل على ثبات المقياس.

تصحيح المقياس: تم تحديد المستويات لغرض تصحيح المقياس احصائياً كالتالي:

المنخفض من (1-2,33)، المتوسط من (2,34-3,67)، المرتفع من (3,68-5).

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز:

صممت الباحثة مقياساً من أجل قياس مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتم بناء المقياس بعد مراجعة الأدب السابق وعدد من المقاييس التي تم استخدامها في الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية كدراس (Pintrich, 2004) وتم حصر مجموعة كبيرة من العبارات التي تقيس دافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومن ثم صياغة عبارات المقياس بشكل مفصل والتي بلغ عددها بشكل أولي (28) عبارة، وتم عرض المقياس على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (5) محكمين من أساتذة الجامعات، وتم الإبقاء على (26) عبارة بحيث تمت صياغة عبارات المقياس وإخراجه بصورته النهائية. بحيث تم تدريج الإستجابات حسب نظام ليكرت النقطي الخماسي، بحيث تعطى الرقم (5) إذا كانت الإستجابة دائماً، وتعطى الرقم (4) إذا كانت الإستجابة غالباً، وتعطى الرقم (3) إذا كانت الإستجابة أحياناً، وتعطى الرقم (2) إذا كانت الإستجابة نادراً، وتعطى الرقم (1) إذا كانت الإستجابة أبداً، ويعطى المقياس درجة كلية تكون فيه الدرجة القصوى (130)، أما الدرجة الدنيا فتبلغ (26)، بحيث كلما ازدادت الدرجة الكلية ازداد مستوى دافعية الإنجاز.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال الإجراءات التي قامت بها الباحثة من أجل بناء المقياس، كما تحققت الباحثة من صدق المحتوى بعرض الأداة على (5) محكمين، بحيث تم الإبقاء على (26) فقرة. ولدراسة الصدق العاملي للمقياس أجري التحليل العاملي الاستكشافي لنتائج للبيانات وذلك باستخراج الجذور الكامنة لعوامل مقياس دافعية الإنجاز، حيث بلغ الجذر الكامن (19,63)، وفسر التباين التراكمي ما مقداره (75.495) وهذا يدل على الصدق العاملي واحادية البعد للمقياس، مما يشير بوضوح إلى وجود عامل عام واحد يفسر معظم التباين على المقياس.

كما تم التحقق من صدق البناء و تم استخراج معامل ارتباط درجة الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز وتبين أن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز تراوحت بين (0.450 و 0.795) وهي قيم اكبر من (0.3) وهي قيم مناسبة و تدل على صدق البناء للمقياس.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس دافعية الإنجاز باستخراج معامل الإستقرار وذلك بالتطبيق وإعادة التطبيق بعد أسبوعين من تطبيق على عينة تألفت من (15) طالباً وطالبة و بلغ معامل ثبات الاستقرار (0.980)، و تم التحقق من الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا وبلغت قيمة الثبات (0.949) وهي قيم مرتفعة و تدل على ثبات المقياس.

تصحيح المقياس: تم تحديد المستويات لغرض تصحيح المقياس احصائياً كالتالي:
المنخفض من (1-2,33)، المتوسط من (2,34-3,67)، المرتفع من (3,68-5).

ثالثاً: مقياس قلق الاختبار:

صممت الباحثة مقياساً من أجل قياس مستويات قلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتم بناء المقياس بعد مراجعة الأدب السابق المتعلق بقلق الاختبار ومراجعة عدد من الأدوات والمقاييس التي تم استخدامها في الدراسات السابقة العربية والأجنبية كدراسة (Paulitzki, J.2010) ودراسة (جرادات، 2004) كذلك تم حصر مجموعة كبيرة من العبارات التي تقيس قلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومن ثم صياغة عبارات المقياس بشكل مفصل والتي بلغ عددها بشكل أولي (17) عبارة، وتم عرض المقياس على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (5) محكمين من أساتذة الجامعات، وتم الإبقاء على (16) عبارة بحيث تمت صياغة عبارات المقياس وإخراجه بصورته النهائية.

تمت صياغة المقياس بصورته النهائية بحيث تم تدريج الإستجابات حسب نظام ليكرت النقطي الخماسي، بحيث تعطى الرقم (5) إذا كانت الإستجابة دائماً، وتعطى الرقم (4) إذا كانت الإستجابة غالباً، وتعطى الرقم (3) إذا كانت الإستجابة أحياناً، وتعطى الرقم (2) إذا كانت الإستجابة نادراً، وتعطى الرقم (1) إذا كانت الإستجابة أبداً، ويُعطى المقياس درجة كلية تكون فيه الدرجة القصوى (80)، أما الدرجة الدنيا فتبلغ (16)، بحيث كلما ازدادت الدرجة الكلية ازداد مستوى قلق الاختبار.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال الإجراءات التي قامت بها الباحثة من أجل بناء المقياس، كما تحققت الباحثة من صدق المحتوى بعرض الأداة على (5) محكمين، بحيث تم الإبقاء على (16) فقرة، ولدراسة الصدق العاملي أجري التحليل العاملي الاستكشافي لنتائج للبيانات وذلك باستخراج الجذور الكامنة لعوامل مقياس قلق الاختبار، حيث بلغ الجذر الكامن (13,165)، وفسر التباين التراكمي ما مقداره (82.287) وهذا يدل على الصدق العاملي واحادية البعد للمقياس، مما يشير بوضوح إلى وجود عامل عام واحد يفسر معظم التباين على المقياس.

كما تم التحقق من صدق البناء حيث تم استخراج معامل ارتباط درجة الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس التفاؤل و التشاؤم وتبين أن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية قلق الاختبار تراوحت بين (0.724 و 0.901) و هي قيم اكبر من (0.3) وهي قيم مناسبة و تدل على صدق البناء للمقياس.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات مقياس قلق الاختبار باستخراج معامل الإستقرار وذلك بالتطبيق وإعادة التطبيق بعد اسبوعين من التطبيق على عينة تألفت من (15) طالباً وطالبة و بلغ معامل ثبات الاستقرار (0.779)، و تم التحقق من الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا وبلغت قيمة الثبات (0.976) وهي قيم مرتفعة وتدل على ثبات المقياس.

تصحيح المقياس: تم تحديد المستويات لغرض تصحيح المقياس احصائياً كالتالي:
المنخفض من (1-2,33)، المتوسط من (2,34-3,67)، المرتفع من (3,68-5).

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي هدفت إلى التعرف على التسويق الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء الجامعة، وقد اشتملت على المتغيرات

الآتية: مستوى التسويف الأكاديمي، مستوى دافعية الإنجاز، مستوى قلق الاختبار، وعليه استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لطبيعة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- 1- حصر جميع المدارس الحكومية التابعة لمديرية لواء الجامعة في العاصمة عمان والتي تحتوي غرف مصادر ومن ثم التنسيق مع معلمي غرف المصادر والمدراء لتوضيح أهمية الدراسة وأهدافها.
- 2- بناء أدوات الدراسة (مقياس التسويف الأكاديمي)، (مقياس دافعية الإنجاز)، (مقياس قلق الاختبار) واستخراج دلالات صدق وثبات مقبولة لتحقيق أهداف الدراسة.
- 3- تطبيق مقياس الدراسة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبشكل فردي بحيث تقرأ المعلمة فقرة المقياس للطلاب ومن ثم يقوم بالاستجابة.
- 4- جمع البيانات وتوزيعها على الجداول واستخراج النتائج باستخدام المحلات الإحصائية المناسبة، ومن ثم مناقشة النتائج والخروج بالتوصيات المرتبطة بأسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول وهو: ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والجدول التالي يبين هذه المتوسطات، حيث تم تحديد المستويات كالتالي (المنخفض من (1-2,33)، المتوسط من (2,34-3,67)، المرتفع من (3,68-5).

الجدول (2) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة

تنازليا

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	كثير من مشكلاتي الأكاديمية سببها التأجيل	3.87	1.010	مرتفع
2	يصعب علي معرفة الطريقة التي تؤدي بها الواجبات المدرسية بشكل مناسب	3.77	1.002	مرتفع
3	انتظر الانذار الاخير من معلمي لانجز واجباتي المدرسية	3.67	.810	مرتفع
4	ليست لدي المهارات اللازمة لانجاز الواجبات	3.65	.837	متوسط
5	أوجل الواجبات للحظة الأخيرة	3.63	1.030	متوسط
6	احتاج وقت طويل للتفكير في الواجبات المدرسية	3.63	1.010	متوسط
7	مشكلتي عدم معرفتي من اين ابدأ أو اين انتهي في واجباتي	3.62	.993	متوسط
8	اعتقد ان ليلة الامتحان تكفي لمذاكرة دروسي	3.62	.889	متوسط
9	اقوم بتأجيل واجباتي بدون مبرر مقنع	3.58	.893	متوسط
10	يصعب علي تذكر كل واجباتي المدرسية المطلوب مني أدائها	3.56	1.037	متوسط
11	اترك واجباتي بسبب ما تسببه لي من ضغوط نفسية	3.54	.896	متوسط
12	اشعر بالضيق عند تكليفي بالواجبات المدرسية	3.50	.874	متوسط
13	اكره نفسي لتأجيلي المتكرر لمهامي الأكاديمية	3.50	.897	متوسط
14	اشعر بالتراخي الشديد حيال الواجبات المدرسية	3.48	1.000	متوسط
15	استفيد من وقتي بشكل جيد	3.48	.896	متوسط

16	اشعر اني شخص مهمل لواجباتي المدرسية	3.48	.939	متوسط
17	يصعب علي ان اخصص وقت مناسب لانتهاء واجباتي حتى وان كانت واجبات مزعجة	3.46	.959	متوسط
18	يتشتت انتباهي عند قيامي بالمهام الاكاديمية	3.46	.896	متوسط
19	اشعر بعدم التركيز عند البدء بأداء المهام الدراسية	3.44	.873	متوسط
20	افكر بالقيام بانجاز مهامي الاكاديمية ثم اراجع عن ذلك	3.44	.895	متوسط
21	اصف من يكلفوني بالواجبات المدرسية مثل اساتذتي بصفات سيئة	3.42	.915	متوسط
22	يأنبني ضميري لتأجيلي واجباتي المدرسية	3.42	.893	متوسط
23	يضيع اغلب وقتي في النشاطات الترفيهية بدلا من اداء واجباتي الاكاديمية	3.42	.871	متوسط
24	تتراكم علي الاعمال بسبب التأجيل	3.42	.915	متوسط
25	اشعر ان المهام الاكاديمية شيء صعب علي	3.38	.953	متوسط
26	مشكلتي مع الوقت لا يمكن علاجها	3.38	.932	متوسط
27	اشعر بالارتباك لكثرة الواجبات الاكاديمية المطلوبة مني	3.37	.929	متوسط
28	يصعب علي التركيز لمعرفة ما علي من واجبات مدرسية	3.35	1.136	متوسط
29	انشغل عن الواجبات المدرسية التي لها مواعيد نهائية بأمر آخر	3.25	.905	متوسط
30	انتاسي تحضير المهام المتعلقة بالواجبات المدرسية	2.44	.752	متوسط
	المتوسط الكلي للتسويق	3.48	.657	متوسط

يبين الجدول (2) أن المتوسط الكلي لمقياس التسويق الأكاديمي بلغ (3.48) و بمستوى متوسط، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.44 و 3.87) حيث جاءت الفقرة (كثير من مشكلاتي الأكاديمية سببها التأجيل) بالرتبة الاولى بأعلى متوسط حسابي (3.87) وبمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة (انتاسي تحضير لمهام المتعلقة بالواجبات المدرسية) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (2.44) وبمستوى متوسط.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني وهو: ما مستوى دافعية الانجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية ومستوى دافعية الانجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم و الجدول التالي يبين هذه المتوسطات:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و مستوى دافعية الانجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازليا

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أشعر انني مختلف عن الناس	3.90	.721	مرتفع
2	لست راض عن نفسي	3.73	.931	مرتفع
3	يراني الناس بأنني غير كفؤ في أدائي الأكاديمي	3.67	1.061	مرتفع
4	يصعب علي أن اعبر عن وجهة نظري بسهولة ويسر .	3.65	1.046	متوسط
5	اشعر انني لست ذو قيمة في حياة الآخرين	3.63	1.030	متوسط
6	يصعب علي تقبل نفسي بسبب اخفاقي الأكاديمي	3.62	.993	متوسط
7	اجد صعوبة بالاستمتاع بحياتي الاجتماعية بسبب ضعفي الأكاديمي	3.58	.936	متوسط
8	ليس لدي ما افتخر به في حياتي	3.54	1.038	متوسط
9	اشعر اني فاشل في كل النواحي	3.52	.852	متوسط
10	لست سعيدا على الاطلاق في مجمل حياتي	3.52	1.019	متوسط
11	أشعر بالذنب عندما أفعل أو أقول ما أريد قوله أو فعله.	3.50	1.146	متوسط
12	أرى انني لست جديرا باحترام الآخرين	3.48	1.163	متوسط
13	أحتاج موافقة ومباركة الآخرين لأشعر بانني الأفضل	3.48	.896	متوسط

14	احتاج وقتاً طويلاً حتى اعتاد على الأشياء	3.44	1.195	متوسط
15	اشعر بعدم جدوي في هذه الحياة	3.42	1.073	متوسط
16	أتمنى ان اكن لنفسى احتراماً اكبر	3.40	1.015	متوسط
17	أجد صعوبة في أن أصرح بمشاعري الحقيقية تجاه ما لا يعجبني.	3.38	.973	متوسط
18	يجب على الآخرين ان يخبروني ماذا يجب علي أن أفعل	3.38	1.032	متوسط
19	استسلم بسهولة في كل امور حياتي	3.38	1.051	متوسط
20	يصعب علي ان احظى بمحبة واهتمام الآخرين بسبب اخفاقاتي الاكاديمية	3.37	1.030	متوسط
21	أرى أنني أقل شأنًا من الآخرين	3.37	.991	متوسط
22	يصعب علي أن اعترف بعيوبي وأخطائي.	3.33	1.133	متوسط
23	يصعب علي فهم نفسي	3.31	1.076	متوسط
24	يصعب علي الثقة بنفسى	3.29	1.126	متوسط
25	من الصعب علي التكلم مع زملائي	3.21	1.091	متوسط
26	اتضايق من اي نقد يوجه الي من قبل الآخرين	3.12	1.149	متوسط
	المتوسط الكلي لنقص الدافعية	3.47	.685	متوسط

يبين الجدول (3) أن المتوسط الكلي لمقياس دافعية الانجاز بلغ (3.47) وبمستوى متوسط، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.12 و 3.90) حيث جاءت الفقرة (أشعر انني مختلف عن الناس) بالرتبة الاولى بأعلى متوسط حسابي (3.90) وبمستوى نقص دافعية انجاز مرتفع، في حين جاءت الفقرة (اتضايق من اي نقد يوجه الي من قبل الآخرين) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (3.12) و بمستوى متوسط.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالاجابة على السؤال الثالث وهو: ما مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية ومستوى قلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والجدول التالي يبين هذه المتوسطات، حيث تم تحديد المستويات كالتالي (المنخفض من (1-2,33)، المتوسط من (2,34-3,67)، المرتفع من (3,68-5).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	يصعب علي التركيز في دروسي بسبب قلقي المستمر	3.85	1.055	مرتفع
2	اشعر بالقلق دون مبرر وبدون سبب فيما يخص تحصيلي الدراسي	3.71	1.109	مرتفع
3	عندما أكون في البيت وأفكر في دروس الغد اشعر بالخوف من أنني سوف أعطي إجابات خاطئة.	3.65	1.008	متوسط
4	إذا تغيبت عن المدرسة نتيجة مرض اشعر بان أدائي للواجبات المدرسية سوف يكون أقل درجة من الطلاب الآخرين.	3.65	1.101	متوسط
5	عندما يطلب مني المعلم حل بعض المسائل على اللوح فإنني أتمنى بيني وبين نفسي أن يطلب ذلك من غيري وليس مني.	3.63	1.048	متوسط
6	اشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأرفع من صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام.	3.60	1.107	متوسط
7	اشعر بخوف من كل موقف فيه امتحان ومذاكرة.	3.60	1.176	متوسط
8	أثناء نومي احلم كثيراً بالامتحانات والتحصيل	3.58	.957	متوسط
9	عندما أفكر بدروس اليوم التالي اشعر بالقلق بان أدائي في بعض الدروس سوف لا يكون مقبولاً.	3.54	1.196	متوسط
10	اشعر دائماً بالتوتر والارتباك عند استعدادي للامتحانات	3.42	1.161	متوسط
11	اشعر بالقلق عند استماعي للمعلم وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة.	3.42	1.226	متوسط
12	افكر في النتائج التي سوف تترتب علي تدني تحصيلي	3.42	1.144	متوسط

13	اشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه المعلم ألي سؤالاً وأجبت عليه إجابة خاطئة.	3.38	.932	متوسط
14	اشعر ان ادائي سيكون سيئاً في الاختبارات	3.35	1.203	متوسط
15	أشعر بالغضب الشديد خلال مذاكرتي	3.35	1.136	متوسط
16	خوفي من الرسوب يعيق أدائي في الاختبارات	3.33	1.167	متوسط
	المتوسط الكلي للقلق	3.53	.951	متوسط

يبين الجدول (4) أن المتوسط الكلي لمقياس قلق الاختبار بلغ (3.53) وبمستوى متوسط، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.33 و 3.85) حيث جاءت الفقرة (يصعب علي التركيز في دروسي بسبب قلقي المستمر) بالترتبة الاولى بأعلى متوسط حسابي (3.85) وبمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة (خوفي من الرسوب يعيق أدائي في الاختبارات) بالترتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (3.33) وبمستوى متوسط.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالاجابة على السؤال الرابع وهو: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين التسويف الأكاديمي و دافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز وقلق التحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والجدول التالي يبين هذه النتائج.

جدول (5) معامل ارتباط بيرسون بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

العدد	نقص دافعية الإنجاز	قلق التحصيل
معامل الارتباط	0.072-	0.074-
مستوى الدلالة	0.610	0.601
العدد	52	52

يبين الجدول (5) ان قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز بلغت (-0.072) و بين التسويف الأكاديمي و قلق التحصيل بلغ (-0.074)، وهي قيم غير دالة احصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، أي انه لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

والتي أشارت نتائجها إلى أن المتوسط الكلي لمقياس التسويف الأكاديمي بلغ (3.48) وبمستوى متوسط، بحيث لا تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلاس (Klassen, 2008)، أبو بكر (2016).

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن هؤلاء الطلبة يحظون باهتمام ومتابعة أكاديمية من قبل ذويهم مما حال دون وصولهم إلى مستويات مرتفعة من التسويف الأكاديمي بفضل متابعة أهل لواجباتهم المدرسية وعدم إهمالها وتأجيلها مما زرع في هؤلاء الطلبة القدرة على انجاز واجباتهم وعدم الميل إلى تأجيلها قدر الإمكان.

وقد تعود تلك النتيجة كذلك إلى ثقة هؤلاء الطلبة بأنفسهم وخصوصاً في الجانب المتعلق بأداء المهمات الأكاديمية وقد يدل ذلك حتماً إلى معتقدات الفاعلية الذاتية لدى أولئك الطلبة، بحيث تعد الفاعلية الأكاديمية للطالب أمراً هاماً للنجاح، حيث يشير Elias (2008) بأن الطلبة ذوو الفاعلية الأكاديمية المرتفعة يتعلمون بمتعة ويمتلكون الثقة بقدرتهم على النجاح في الامتحانات وهم أكثر إدارة لامورهم الأكاديمية.

وتعتقد الباحثة أيضاً بأن هذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى وجود بيئة تعليمية آمنة ومحفزة للطلبة تتميز بتعزيزها لهؤلاء الطلبة في حال انجازهم لواجباتهم المدرسية بالوقت المناسب وتقديم لهم الدعم النفسي والمعنوي من خلال توافر طاقم مدرسي متناغم يعمل على رعاية

هؤلاء الطلبة ذوي صعوبات التعلم ويعنى بحل مشكلاتهم الأكاديمية بشكل دوري ومستمر، وقد يكون ذلك من خلال التعاون الفعال مع الأهل وتوفير خدمات الارشاد النفسي اللازمة لهم.

كذلك قد تعود تلك النتيجة إلى تفكير هؤلاء الطلبة بطريقة عقلانية خالية من الأفكار السلبية بمعنى أنهم يتمتعون بحديث ذات إيجابي مع ذواتهم وقد يعود ذلك إلى طبيعة الخبرات التعليمية التي مروا بها سابقاً، فقد تكون خبراتهم إيجابية بشكل أكبر من الخبرات السلبية، مما جعلهم يمتلكون تفكيراً منطقياً حيال واجباتهم المدرسية ويعرفون بشكل واضح عواقب التسويف الأكاديمي وما يترتب عليه من مشاعر الخوف والقلق والتوتر، حيث أن التسويف الأكاديمي له سببين أساسيين كما يشير ستيل (2007) Steel أولهما الخوف من الفشل وثانيهما التعبيرات الذاتية السلبية، وهذا يشير إلى أن هؤلاء الطلبة يتمتعون بأفكار عقلانية حول العزو السببي لنجاحهم أو فشلهم الأكاديمي فيتجنبون العبارات السلبية الهدامة للذات.

كما ترى الباحثة أن هؤلاء الطلبة لديهم القدرة على إدارة الوقت فمن المعروف أن الطلبة المسوفون هم أقل مهارة في إدارة الوقت وقد تعود تلك المهارة إلى امتلاك هؤلاء الطلبة لمهارات التنظيم الذاتي ومراقبة الذات فقد تكون هذه المهارات متعلمة لديهم من المدرسة وقد تكون الأسرة قد ربت هؤلاء الطلبة على تنظيم الوقت والانضباط.

وأخيراً ترى الباحثة أن تلك النتيجة قد تعزى أيضاً إلى عدم توافر أسباب للتسويف الأكاديمي في المدرسة ولعل أهم هذه الأسباب كما يذكرها (غزال، 2012) أسلوب المعلم وضغوطات الأقران، فقد تكون أساليب هؤلاء المعلمين خالية من التهديد والوعيد وفيها نوع من التقبل والمرونة في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: ما مستوى دافعية الانجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

وأشارت نتيجة هذا السؤال إلى أن المتوسط الكلي لمقياس دافعية الإنجاز بلغ (3,47) وبمستوى متوسط، وهذه النتيجة لا تتفق مع نتيجة دراسة راكس ودون (2010) Rakes & Dunn، وتفسر الباحثة تلك النتيجة إلى خبرات هؤلاء الطلبة التراكمية حول الثواب والعقاب في أحداث تغيير في سلوكهم، وهنا يشير (الخالودة، 2005) إلى أن دافعية الإنجاز لاتعمل بمعزل عن الدوافع الأخرى فقد يكون سببها إرضاء الوالدين أو القبول الاجتماعي، فهي تستثار بدوافع داخلية نابعة من داخل الفرد أو دوافع خارجية، فيمكن أن يكون مصدرها داخلياً لدى الطالب نفسه بحيث يكون رغباً في التعلم لإرضاء ذاته بهدف تحصيل المتعة الناجمة عن التعلم وكسب المهارات والمعارف التي يميل إليها.

كما تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى وجود البيئة الصفية والتي تحتوي قدرأ مناسباً من التنافس والعلاقات الجيدة من الزملاء والمعلمين، وهنا قد ترتبط الدافعية بعدد من المتغيرات التي يمكن أن تحسن من تلك الدافعية كالقدرة على حل المشكلات ومفهوم الذات الإيجابية.

كما ترى الباحثة أن تلك النتيجة قد تعود إلى وجود الجو الأسري الداعم والمحفز لهؤلاء الطلبة وذلك من خلال توقعات واقعية من قبل الأهل بحيث تكون التوقعات المرتفعة من الأهل بمثابة عائق أمام تطور الطالب الأكاديمي فيصبح أقل دافعية لشعوره بعدم قدرته للوصول إلى سقف توقعات الأهل المرتفع، ولا نقل التوقعات المتدنية خطورة عن التوقعات المرتفعة فهي تعمل على إحساس الطالب بالدونية وعدم جدوى محاولاته في الجانب الأكاديمي مهما بذل من جهد.

وأخيراً تفسر الباحثة تلك النتيجة بتمتع هؤلاء الطلبة بمفهوم ذات مرتفع أو على الأقل ليس منخفضاً، بحيث ترتبط الدافعية بمفهوم الذات بحيث يتشكل تقييم الذات للطالب من قبل المعلمين بتصنيفهم الأكاديمي فهم يربطون مفهوم الذات بالحالة الأكاديمية للطالب وبالتالي فهم يفترضون أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم تقدير ذات منخفض وبالتالي سيكون لدى هؤلاء الطلبة مفهوم ذات منخفض، من يمكن القول بأن هؤلاء المعلمين ينظرون إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم نظرة إيجابية مما أثر على ذواتهم وبالتالي لم يكن لديهم نقص في دافعية الإنجاز.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: ما مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

وأشارت نتيجة هذا السؤال إلى أن المتوسط الكلي لمقياس قلق الاختبار بلغ (3,53)، ولا تتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة وايتكر وجولي ولووي ولي (2007) Whitaker, Jolyn. lowe, lee، ولكنها تتفق مع نتيجة دراسة محمدي (2012).

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى معرفة هؤلاء الطلبة بعمليات التفكير المعرفي الشخصي مما يجعلهم يمتلكون مهارات الضبط الذاتي من خلال قيامهم بأعمال عقلية متنوعة كالتفكير الناقد ومراقبة جودة استخدام هذه المتابعة مما يجعلهم بالتالي يمتلكون معتقدات إيجابية حول خبرات الاختبارات كخبرات النجاح المتكررة في مواقف اختبارية متعددة وامتلاكهم كذلك مهارات القدرة على حل المشكلات، حيث يشير (2004) Pintrich إلى أن الطلبة مرتفعي قلق الاختبار هم أقل قدرة على استخدام الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتي.

وترى الباحثة أن امتلاك الطلبة للاستراتيجيات المعرفية والموارد معرفية تسهم في وعي المتعلم بعمليات التفكير أثناء التعلم وتزيد من تحكمه بها مما يولد لديه عدداً من الأفكار لحل المشكلة في الموقف الاختباري وبالتالي يتدرب على استنتاج المعنى الكامن وراء المفاهيم والمبادئ من أجل إيجاد الحلول اللازمة لما يواجهه من مشكلات أكاديمية، ويمكن ربط ذلك بامتلاك هؤلاء الطلبة لاستراتيجيات المذاكرة المناسبة كالحفظ والاسترجاع والقدرة على حل المشكلات والتفكير الناقد، كما يشير كاردن (2004) Carden, et al إلى أن امتلاك الطالب لمهارات المبادرة الذاتية تجعله أقل ميلاً نحو تأجيل الواجبات والتكاليف المدرسية المطلوبة منه، وبالتالي يكون استعداده لأداء الاختبار أفضل.

كما تفسر الباحثة تلك النتيجة بوجود جو مدرسي آمن خلال فترة الاختبارات خالٍ من التهديد وقد يتوافر ذلك من خلال خدمات الارشاد المدرسي التي يوفرها مرشد المدرسة بالتعاون مع إدارة المدرسة وأولياء أمور الطلبة والتي قد تتضمن محاضرات حول قلق الاختبار وكيفية التغلب عليه، كما يمكن الإشارة هنا إلى أن الجو الاسري كذلك يخلو من التهديد واثارة جو القلق من الامتحان.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالاجابة على السؤال الرابع وهو : هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ($a=,05$) بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

اشارت النتائج الى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة جرادات (2004) ودراسة عطية (2004)، ويمكن عزو تلك النتيجة إلى أن التسويف الأكاديمي يصنف حسب علماء السلوك بأنه عادة متعلمة وليس بالضرورة أن ترتبط بمتغيرات بعينها كما أنه ليس بالضرورة أن تكون جميع السلوكيات التسويفيه ذات نتائج مؤذية أو سلبية إذ يوجد شكلان من المسوفين: المسوفون السلبيون وهو الذين يؤجلون الأعمال المكلفون بها حتى اللحظة الأخيرة بسبب عدم تمكنهم من أدائها في حينه وعلى العكس من ذلك المسوفون الفعالون وهم من يقومون بقرارات تأجيلية مقصودة ويستخدمون دافعية مرتفعة تحت ضغط الوقت وهم قادرين على انجاز مهامهم بالوقت المحدد (Chu&Choi, 2005). كما قد يعزى عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستويات التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار الى وجود حالات من العجز المتعلم لدى الطلبة المسوفين مما يقلل قلقهم حيال الاختبارات بسبب نظرة الطالب لنفسه بأنه فاشل على كل الأحوال سواء قلق حيال اختباره ام لا فالنتيجة واحدة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- 1- اجراء المزيد من البحوث والدراسات حول التسويف الأكاديمي على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتناول متغيرات أخرى متنوعة وكذلك تنويع البيئات.
- 2- تطوير البرامج الارشادية المدرسية واستحداث خطط ودورات فيها للطلبة ذوي صعوبات التعلم تساعد على تخطي مشكلات التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار ونقص دافعية الإنجاز.
- 3- اجراء دراسات طولية في التسويف الأكاديمي على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وملاحظة التغيرات التي تطرأ على مستويات التسويف الأكاديمي مع العمر.
- 4- اجراء دراسات في التسويف الأكاديمي على أعمار أكبر من الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أبو بكر، أحمد سمير (2016). الفروق في مستوى التسويف الأكاديمي بين ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والعاديين في المرحلة الجامعية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا، 29 (2)، ج3، 364-408.
- أبو غزال، معاوية (2012). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطبة الجامعيين. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، 8 (2)، 131-149.

- ابو فودة، حنان أحمد (2011) العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.
- الترتوري، محمد (2006) *دافعية الانجاز*. عمان، الأردن، دار الفكر.
- الحوالدة، ناصر (2005). *مراعاة الفروق الفردية*، عمان، الأردن، دار وائل للنشر.
- الرشدي، محمد سعد والرشدي عبد الله سالم (2014) قياس وتشخيص قلق الامتحان لدى ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، مصر، المجلد (2)، العدد (5)، 65-86.
- الشليبي، عبد الله خلفان (2014). تقنين مقياس دافعية الانجاز للمراهقين. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية* - المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، مصر، (3)، العدد (6)، (291-321).
- الضامن، منذر عبد الحميد (2003). *الارشاد النفسي*، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت.
- الغويل، زينب ابراهيم (2007). دافع الانجاز وعلاقته بقلق الاختبار لدى طلبة جامعة 7 أكتوبر بمدينة مصراته. رسالة ماجستير، جامعة 7 أكتوبر، مصراته.
- المخلاقي، صادق والصنعاني، عبده والزقار، أمين (2020). التسويق الأكاديمي وعلاقته بالمناخ الجامعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة في بعض الجامعات اليمنية. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، اليمن، المجلد (2)، العدد (13)، (66-7).
- أمين، عزة (2006). برنامج لتنمية دافعية الانجاز لدى الاطفال المحرومين من الرعاية الوالدية، رسالة ماجستير، القاهرة معهد الدراسات التربوية.
- بغدادى، مروة مختار (2015). برنامج تدريبي للحد من التسويق الأكاديمي وتأثيره في التوجهات الدافعية للانجاز لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*، مصر، المجلد (25) العدد (3)، (103-186).
- توفيق، نجا (2003). البيئة الاسرية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى التلاميذ المتفوقين، العاديين. *المجلة العلمية*، جامعة اسيوط، كلية التربية، العدد الأول، المجلد (19)، الجزء الثاني.
- حجازي، تغريد والربيع، فيصل وشوارة عمر (2013). التسويق الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الاردن. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، المجلد (20) العدد (1).
- خليفة، عمرو علي (2013). برنامج لتنمية الدافعية للانجاز لدى الاطفال. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية* - المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، مصر، المجلد (3)، العدد (4)، (121-167).
- رسلان، محمود (2012). *دافعية الانجاز المفهوم - النظرية - التطبيق*. رسالة ماجستير، الاحساء، جامعة الملك فيصل.
- زهران، محمد حامد (2000). *الارشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية*. عالم الكتب، القاهرة الطبعة الاولى.
- زيتون، كمال (2003). التدريس لنوعي الاحتياجات الخاصة. مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- سايجي، سليمة (2012). قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ، *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، العدد (7)، 74-89.
- صالح، علي وصالح، زينة (2013). التسويق الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (38) ج (2)، 241-271.
- عبادة، احمد عبد اللطيف (1993) ظاهرة تأجيل الاستعداد للامتحان في علاقتها بقلق الامتحان وعادات الدراسة لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الجامعي، مؤتمر دور كلية التربية في تنمية المجتمع، كلية التربية، جامعة المنيا.
- عبد الخالق، احمد محمد ودغيم، محمد (2011). المقياس العربي للتسويق، اعداده وخصائصه السيكمترية، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد (30)، 200-225.
- عبد الغفار، محمد عبد القادر (2004). قلق الاختبار وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلتين الاعدادية والثانوية، دراسة مقارنة، *المجلة العلمية*، 10 (3)، 34-60.
- عطا الله، مصطفى خليل (2017). التسويق الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية، *مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط*، المجلد (33) العدد (2) الجزء الثاني (157-195).

- عطية، عطية محمد (2007). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية والانجاز والرضا عن الدراسة لدى طلبة جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، العدد (18).
- غباري، ثائر (2008). الدافعية النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مطر، أسماء (2013). دافعية الانجاز. المؤتمر العلمي العربي السادس والأول للجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون مع كلية التربية ببها بعنوان: التعليم وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي، مصر، المجلد (3)، (1401-1421).
- هادي، نداء (2021). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتكيف الدراسي لدى طلبة الجامعة. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد (19)، العدد (19)، ص 99-115.

References:

- Balkis, M. , & Duru, E. (2009). Prevalence of Academic Procrastination Behavior among Pre- Service Teachers, and its relationship with Demographics and Individual Preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1) , 18- 32.
- Bendicho, P. F., Mora, C. E., Añorbe-Díaz, B., Rivero-Rodríguez P. (2017). Effect on Academic Procrastination after Introducing Augmented Reality. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(2319-330).
- Brownlow, S. (1996). *Putting off until tomorrow what is better done today: academic procrastination as function of motivation toward college work*. poster presented at the annual meeting of the southeastern psychological association (42, NORFOLK, VA).
- Carden, R., Bryant, C., & Moss, R. (2004). *Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students*. *Psychological Reports*, 95(2), 581-582.
- Chu, A. & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of active procrastination behaviour on attitudes and performance. *the journal of social psychology*, 145, 254- 264.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16(6), 469-489.
- Elias, R. Z. (2008). Anti-intellectual attitudes and academic self-efficacy among business students. *Journal of Education for Business*, 84 (2), 110-117.
- Harrison J. (2014). Academic Procrastination: The Roles of Self-Efficacy, Perfectionism, Motivation, Performance, Age and Gender. *Master thesis*, School of Arts, Dublin Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in College Students: The Role of Self-efficacy and Anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76(3), 317- 324.
- Jaradat, A. M. (2004). Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment. *Doctoral dissertation*, Phillips-University of Marburg, Germany.
- John, W., Dennis, M., & Herbert, W. (2001). *The multi-faceted structure of school achievement motivation a case for social goals*. paper presented at the 82nd annual meeting of the American educational research association Seattle, April 10 – 14.
- Kahn, Z. A. (2011). Procrastination in Relation to Self-efficacy in Graduate Students Writing a Doctoral Dissertation. *MA Thesis*. <http://scholarworks.smith.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1632&context=theses>
- Klassen, R., Krawchuk, L., Lynch, S., & Rajani, S. (2008). Procrastination and Motivation of Undergraduates with Learning Disabilities: A Mixed-Methods Inquiry. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23, 137-147.
- Liruo, P., Zhao, J., Milin, Y. (2012). Relationship between Academic Procrastination and Class Environments among Middle School Students. *China Journal of Health Psychology*. 09.
- Marcantonio, S., Kalliopi, H., Nikcevic, V. (2006). Metacognitions Emotions, and Procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy*. 20(3).
- Mohamadi, F. S., Farghadani, A. & Shahmohamadi, Z. (2012). Factors Antecedents of Academic Procrastination: The Role of Perfectionism Components and Motivational Beliefs in Predicting of Students Procrastination, *European Journal of Social Sciences*, vol. 30, no. 2, 330-338.
- Mortazavi, F. (2016). The Prevalence of Academic Procrastination and its Association with Medical Students' Well-being Status. *International Journal Humanities and Cultural Studies*, 3(2), 1256-1269.

- Muñoz-Olano, J. & Parrado, C. (2017) Effects of goal clarification on impulsivity and academic procrastination of college students. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 173-181
- Murat, Balkis. (2013). Academic procrastination, Academic Life Satisfaction And Academic Achievement: The Mediation Role Of Rational Beliefs About Studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1).
- Ozer, Z., & Yetkin, R. (2019). Walking Through Different Paths: Academic Self Efficacy and academic Procrastination Behaviors of Pre-Service Teachers. *Journal Of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 89-99.
- Özer, B.U. & Ferrari, J.R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, 9 (1), 33-40.
- Paulitzki, J. (2010). *Procrastination as Self-Regulatory Fail Habitual Avoidance and Inhibitory Control Moderate the Intention- Behaviour Relation for Unpleasant Tasks*. Waterloo. Ontario. Canada.
- Park, S. & Sperling, R. (2012). *Academic procrastinators and their self-regulation*, Published.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385- 407.
- Rakes, G., & Dunn, K. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 1541 – 4914.
- Sidiq, M., Mulawarman, M. & Awayla, A. (2020). The Effectiveness of Behavior Counseling With Token Economy and Behavior Contract Techniques to Reduce Academic Procrastination. *Journal Bimbingan Konseling*, (9), 76-84.
- Steel, P. (2011). *The Procrastination Equation*. New York: HarperCollins.
- Steel, P. (2010). *Arousal, Avoidant and Decisional Procrastinators: Do they Exist?* *Personality and Individual Differences*, 48, 926-934.
- Steel, P. (2007) *The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-regularity Failure*. *Psychological Bulletins*, 133(1), 65-94.
- Steel, P., König, C.J. (2006). *Integrating Theories of Motivation*. *Academy of Management Review*, 31(4).
- Steel, P. and Klingsieck, K. (2016) *Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited*. *Australian Psychologist* 51 (2016) 36–46.
- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(6), 753-754
- Sepehrian, F., & Lotf, J. (2011). The effects of coping styles and gender on academic procrastination among university students. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 1(12), 2987-2993.
- Syeda, S., Khursheed, S., Jahangir, H., Lahore, G. (2017) Academic Procrastination as a Product of Low Self-Esteem: A Mediational Role of Academic Self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research*, Vol. 32, No. 1, 195-211.
- Szalaevitz, M. (2003). Stand & Deliver, *psychology today*, 36(4), 50-53.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.
- Whitaker, Sena, Jolyn, D; Lowe Patricia, A; Lee, Steven. W (2007): significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, v40, n4, p360-376.
- Ying, Y. (2012). *A study on higher vocational college, Academic procrastination behavior and related factors*. *education and management engineering* (7): 29-35
- Advances in Cognitive Psychology