" أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف "

أ . د / محمد مصطفى الديب د / وليد السيد أحمد خليفة

- **مستخلص البحث** :

هدف البحث إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا، تكونت عينة البحث من (٥٢) طالبا من الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف، وتم تقسيم العينة بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، حيث أعد وطبق الباحثان الأدوات التالية (مقياس التلكؤ الأكاديمي ، مقياس الدافعية للتعلم، مقياس وجهة الضبط "الخارجي- الداخلي" مقياس قلق الاختبار ، البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، مقياس فاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية)،استغرق تقديم البرنامج للمجموعة التجريبية(٢٦)جلسة بواقع جلستين أسبوعيا بواقع (٥٠) دقيقة للجلسة، ولمعالجة النتائج والتحقق من صحة الفروض تم استخدام اختبار تحليل التباين للقياسات المتكررة واختبار T test، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط (الخارجي والداخلي) ، وقلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية ، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط (الخارجي - الداخلي) ، وقلق الاختبار بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وبين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي ،وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط (الخارجي - الداخلي) ، وقلق الاختبار في القياسين البعدي والتتبعي.

The effect of a training program for developing Academic self-efficacy of learning motivation, locus of control and test anxiety of academically procrastinated students faculty of education university of Taif.

ABSTRACT:

The purpose of this study was to examine the effect of a training program for developing Academic self-efficacy of learning motivation, locus of control and test anxiety of academically procrastinated faculty of education, university of Taif. Participants were (52) Taif academically procrastinated Faculty students . They were classified into two equal groups; experimental and control. Researchers prepared and applied the following tools (academic procrastination scale, Learning motivation scale, Locus of control (external - internal) scale, Test Anxiety, the training program for academic self- efficacy and effectiveness of experimental procedures for academic self- efficacy scale by the researchers), The program was presented for the experimental group for 26 sessions (2 sessions weekly, each session lasted for 50 minutes). Analysis of variance test for repeated measurements and T test were used to analyze the data collected . The results indicated that there were significant differences between the mean scores of academically procrastinated students in experimental and control groups in the post testing on Learning motivation, Locus of control (external - internal), and Test anxiety in the favor of the experimental group. Also there were significant differences in the mean scores of academically procrastinated students in the experimental group on Learning motivation, the Locus of control (external - internal), and Test anxiety between pre and post testing in the favor of post testing , and between pre and follow up testing in the favor of follow up testing . While there were no significant differences between the mean scores of the academically procrastinated students in experimental group on Learning motivation, Locus of control (external - internal), and Test anxiety in the post and follow up testing .

- **مقدمة البحث** :

تُعتبر الكفاءة الذاتيّة الأكاديمية من المتغيرات المعرفية التي تُسهم في تحسين الدافعية للتعلم ووجهة الضبط الداخلي وخفض حدة درجة وجهة الضبط الخارجي وقلق الاختبار لدى الطلاب ؛ وذلك من خلال العمل على تحسين مستوى طموحهم الأكاديمي ، واحترامهم لذاتهم ، وشعورهم بالمسؤولية الأكاديمية، وتنمية ميولهم، واتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتقديرهم لتميزهم الأكاديمي ، وبالتالي إدراكهم لكفاءتهم الذاتية في التعلم المرتبطة بقدرتهم على أداء مهمة تعليمية ما، وقدرتهم الفعلية على إنجاز تلك المهمة في الوقت المحدد خشية التعرض لخطر ما يسمي بالتلكؤ الأكاديمي غير الوظيفي ، والذي يعني إرجاء المهام المكلف بها المتعلمين إلى اللحظة النهائية دون وجود أعذار تعوق تقدمهم الأكاديمي ؛ ولذلك فالطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية في مجالات متعددة يكون لديهم القدرة على مواجهة تحديات الحياة ، حيث إنّ الكفاءة الذاتيّة تُسهم في تحديد أشكال ودرجات الجهد الذي يبذلونه ، وفي كيفية إدراكهم للمهام التي يمكن أن يؤدوها ، وفي اتخاذ القرار بالإقدام نحو أدائهم.

وفي ضوء ذلك توجد علاقة ايجابية بين إدراك الطلاب لكفاءاتهم الذاتية الأكاديمية وبين إنجازاتهم التعليمية الفعلية ، كما يؤثر الاعتقاد بالكفاءة الذاتية الأكاديمية في نشاطهم في أثناء التعلم ، ولذلك يرى (Bandura, 1994) أن معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية تشكل محورا أساسيا في نظرية المعرفة الاجتماعية ، وتتضمن أحكام المتعلمون حول قدراتهم على التعلم ، كما تشكل اعتقادات الكفاءة الذاتية الأكاديمية أساسا لدافعية المتعلمين وإنجازاتهم الشخصية ، وعليه فإنه إذا اعتقد الطلاب بأنهم قادرون على إنجاز المهام التعليمية الموكلة إليهم فإنه سيتشكل لديهم دافع قوي للقيام بتلك المهام والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في أثناء التعلم.

كما يشير(Diehl & Prout, 2002) إلى أن تحسين الكفاءة الذاتيّة يمثّل المفتاح الأساسي في تدريب المتعلم على التحكم الذاتي بخفض حدة القلق، وتحفزه للتمسك بالدفاع عن حقوقه.

وتعتبر نادية الشرنوبي (٢٠٠٨) أن النجاح الأكاديمي مطلب أساسي في كافة مراحل التعليم ، حيث يعد النجاح الأكاديمي والتحصيل مؤشرا لنجاح المؤسسة التعليمية أو فشلها ، ولذلك فإن التعرف على العوامل التي تؤثر على النجاح الأكاديمي مسألة مهمة تستحق البحث والدراسة.

ويشير (Lauren, 2012) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي إدراك الطالب لقدرته على الاندماج بنجاح في أداء المهام الأكاديمية.

وظهر الاهتمام في الآونة الأخيرة التركيز على بناء البرامج التدريبية لتحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لمحاولة التخفيف من حدة التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وذلك لوجود الحاسوب والإنترنت وغيره من الأمور غير الأكاديمية التي تشغل معظم أوقاتهم ، والتي تحول دون استذكارهم، كما يواجه طلاب الجامعة ضغوطا مستمرة لمطالبتهم

بالاستذكار والاختبارات؛ مما يجعلهم يؤجلونها إلى آخرِ لحظة مسبباً لهم التوتر، وزيادة القلق المصاحب للاختبار مما ينعكس سلبا في النتيجة النهائية للعام الدراسي.

ويرى (Washington, 2005) أن هناك بعض الطلاب قد يتلكئون أكاديميا في بعض الأوقات أكثر من الآخرين ، ويمارسون هذا السلوك ولكن بدرجات مختلفة ، والبعض يتقبله كجزء من سماتهم الشخصية ، ومنهم من يبحث عن طرق للتغلب على سلوك التلكؤ الأكاديمي لديهم.

وتشير (Al -Attiyah, 2011) إلى أن التلكؤ الأكاديمي يبدو سائد في الأوضاع الأكاديمية ، حيث يميل الطلاب إلى التأخير في مهامهم دون وجود أعذار، ويؤجلون مهامهم الأكاديمية حتى آخر دقيقة قبل المواعيد النهائية وتشير التقديرات أن ما بين (٣٠٪ ٤٠٪) الذين يعتبرون التلكؤ الأكاديمي مشكلة حرجة تعوق التوازن الوظيفي Functional Balance للشخصية، وهذا أمر بالغ الأهمية لدى الطلاب الذين قد يختارون تأخير العديد من أداء المهام الأكاديمية حتى اللحظة الأخيرة.

كما توصل كل من (Carden et al., 2004) ، (Macher et al., 2012) إلى أن هناك علاقة بين كل من وجهة الضبط وقلق الاختبار والتلكؤ الأكاديمي والدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة ، أي أن الطلاب المتلكئين أكاديميا لديهم انخفاض في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي ووجهة الضبط الداخلي وارتفاع ملحوظ في مستوى القلق ووجهة الضبط الخارجي.

- **مشكلة البحث** :

لاحظ الباحثان من خلال عملهما كمرشدين أكاديميين مع طلاب قسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الطائف بالإضافة إلى التدريس لهم في أثناء المحاضرات وجود العديد من المشكلات التي تؤثر في أدائهم في أثناء الاختبارات وتحصيلهم الدراسي، كمشكلة انخفاض مستوى الدافعية للتعلم ؛ حيث يؤجل غالبية الطلاب المهام الموكلة إليهم من قِبَل عضو هيئة التدريس في نهاية كل محاضرة ، الأمر الذي يحرمهم من التعرض إلى خبرات مهمة في التفاعل الحقيقي في أثناء التعلم وحل المشكلات الأكاديمية التي يتعرضون لها وبالتالي الحرمان من القدرة على تعميم التعلم، كما لاحظا الباحثان بعض الطلاب يؤجلون دراسة بعض المواد الدراسية التي من المفترض دراستها في المستويات الأولى لفصول دراسية لاحقة، كما لاحظ الباحثان في أثناء ملاحظة سلوك هؤلاء الطلاب في الامتحانات النهائية في الفصليين الدراسيين الأول والثاني ظهور مستويات مرتفعة من القلق في أثناء الاختبارات ، ويرجئون تعلمهم للظروف والصدفة ، ومن خلال مناقشة الباحثان بعض الطلاب وجدا بعض الأفكار الخاطئة التي يتبناها بعضهم ويدافع عنها والمرتبطة بانخفاض مستوى أهمية العلم لديهم في الوقت الحاضر، والجو التعليمي غير المناسب، والذي يترتب عليه انخفاض في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط الداخلي وارتفاع في مستوى درجة حدة قلق الاختبار ووجهة الضبط الخارجي.

ويذكر (Steel, 2003) أن (٩٥٪) من طلاب الجامعة يعانون من التلكؤ الأكاديمي ، وأن (٧٥٪) منهم يعتبرون أنفسهم متلكئين أكاديميا ، وأن هذه النسبة في ازدياد في الآونة الأخيرة، كما يشير (Farran, 2004) إلى أن التلكؤ الأكاديمي منتشر بين طلاب الجامعة ، ويبين مدى اختلاف تصور الذات والاحتفاظ بالمعتقدات الخاطئة المختلفة ومدى ارتباطها بالتلكؤ الأكاديمي.

ويذكر مصلحي والحسيني (٢٠٠٤) أن الطالب الذي يمتلك وجهة ضبط داخلية مرتفعة يدرك أن التعزيز يتوقف على أساليب عمله ، أما الطالب الذي لديه وجهة ضبط خارجية فيدرك أن التعزيز لا يعتمد على تلك الأساليب وإنما يعتمد على الحظ والقدر والصدفة بنسبة كبيرة ، ولذلك فإن الطالب ذا وجهة الضبط الخارجي يؤجل أداء المهمة أكثر من ذي وجهة الضبط الداخلي لإحساسه أنها خارج نطاق تأثيره ، كما يحصل الطلاب ذوو وجهة الضبط الخارجي على درجة أعلى في التلكؤ الأكاديمي عن الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلي، وعلى الجانب الآخر يرتبط القلق إيجابيا بالتلكؤ الأكاديمي الذي قد يرجع إلى رغبة الطلاب في تجنب المواقف التعليمية ، وتأجيل المهام التي قد تثير مزيدا من القلق والانفعالات الأخرى التي يمكن أن تصاحب أداء هذه المهام.

وتشير نادية الشرنوبي (٢٠٠٨) إلى أن حجم وانتشار سلوك التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعة تثير قلق الاختبار لديهم، وتدعو إلى ضرورة دراسة أسبابه والمتغيرات المرتبطة بالمتلكئين أكاديميا في محاولة لفهم ظاهرة التلكؤ الأكاديمي ، مما يساعد على وضع الخطط والبرامج التي تخفف من هذا السلوك المعوق.

وتوصل (Klassen et al ., 2008) إلى أن متغيرات الذات كانت مرتبطة بالتلكؤ والكفاءة الذاتية الأكاديمية التي كانت أكثر تنبؤا بالميول إلى التلكؤ الأكاديمي، كما كشفت النتائج أن الطلاب الجامعيين أكثر تأثرا بالتلكؤ الأكاديمي . كما أشار (Onwuegbuzie, 2004) ، (Klingsieck et al., 2012) إلى أن (٨٠٪) من طلاب الدراسات العليا يعانون من القلق الإحصائي، وكان أداؤهم ضعيفا في مادة الإحصاء ومناهج البحث ، وعلى هذا فإن قلق الإحصاء هو المسئول عن تأخر كثير من هؤلاء الطلاب بالالتحاق بمواد الدراسات العليا لأطول فترة ممكنة ، علاوة على ذلك بمجرد تسجيلهم لهذه المواد يرتفع لديهم مستوي قلق الإحصاء، كما أن هناك ندرة في الدراسات والبحوث المرتبطة بمجال التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ؛ حيث أن مشكلة التلكؤ الأكاديمي تهدد المستقبل الأكاديمي لدى هؤلاء الطلاب.

ويرى كل من (Akinsola et al., 2007) ، (Clariana et al., 2012) أن التلكؤ الأكاديمي ظاهرة شائعة تمثل مشكلة جمة بين طلاب الجامعة ؛ حيث يؤثر التلكؤ الأكاديمي سلبا على مستوى تحصيلهم الأكاديمي ويزيد من مستوى الخوف المرتبط بالفشل من الاختبارات القادمة ، كما يفتقر المتلكئين أكاديميا للكفاءة الذاتية الأكاديمية وهذا يستدعي البحث والدراسة.

يتضح مما سبق ارتفاع نسبة التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعة ، حيث يؤجل هؤلاء الطلاب مهامهم التعليمية بدون مبرر عند إتمام المهام التعليمية

المسندة إليهم والمطلوب منهم انجازها ، ولكنهم يحاولون تأجيلها لآخر لحظة ممكنة ، وهذا ما يسمى بالتلكؤ الأكاديمي، ولم يجد الباحثان . في حدود علمهما ـ برامج تدريبية تحاول خفض حدة التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعة وتأسيسا على ذلك، يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف؟ ، ويتفرع منه الأسئلة التالية :-

- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في متغير الدافعية للتعلم ؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في متغير وجهة الضبط (الخارجي . الداخلي)؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في متغير قلق الاختبار؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في متغير الدافعية للتعلم في القياسات الثلاثة (قبلي . بعدي . تتبعي)؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في متغير وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) في القياسات الثلاثة (قبلي . بعدي . تتبعي) ؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في متغير قلق الاختبار في القياسات الثلاثة (قبلي . بعدي . تتبعي)؟

- **أهداف البحث** :

تكمن أهداف البحث الحالي في الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) وقلق الاختبار بعديا وتتبعيا لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف.

- **أهمية البحث** :

تتمثل أهمية البحث الحالي في الأهمية النظرية والتطبيقية كما يلي :

- **أولاً : الأهمية النظرية** :

- يستمد البحث الحالي أهميته النظرية من خلال أهمية الموضوع الذي يمثل جانبا مهما في مستقبل الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميا ، فالتدريب على الكفاءة الذاتية الأكاديمية ربما يعزز تنمية الدافعية للتعلم ووجهة الضبط الداخلي ، ومن ثم يخفف حدة درجة وجهة الضبط الخارجي وقلق الاختبار .
- كما تأتي أهمية البحث الحالي من ندرة الدراسات والبحوث العربية والأجنبية . في حدود إطلاع الباحثان . التي تناولت استخدام أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميا.

- **ثانياً : الأهمية التطبيقية :**

- إعداد برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لتحسين الدافعية للتعلم ووجهة الضبط الداخلي وتخفيف حدة درجة وجهة الضبط الخارجي وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف بحيث يتناسب البرنامج التدريبي مع احتياجات الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف.
- إعداد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ،ومقياس الدافعية للتعلم ،ومقياس وجهة الضبط (الخارجي- الداخلي) ،ومقياس قلق الاختبار، بحيث تتناسب تلك المقاييس مع خصائص وسمات الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف .
- قد تساعد نتائج هذا البحث تفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام التدريبات التطبيقية للكفاءة الذاتية الأكاديمية القائمة على الاستراتيجيات والأساليب التعليمية واستخدام الوسائل المشوقة لتنمية الدافعية للتعلم ووجهة الضبط الداخلي وتخفيف حدة درجة وجهة الضبط الخارجي وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف التي تنعكس إيجابيا في اجتياز هؤلاء الطلاب للمواد الأكاديمية بنجاح .

- **مصطلحات البحث :**

١ - **البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية** The Training Program for the Development of Academic Self-Efficacy:

يعرف الباحثان البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية إجرائيا بأنه خطة منظمة متتابعة الخطوات ، تتضمن مواقف ومثيرات وأنشطة ومهام وتدريبات معدة في ضوء أهداف محددة ، يتعرض لها طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف لإكسابهم المعلومات والمهارات المعبرة عن الدافعية الذاتية الأكاديمية والتي من شأنها تغير معتقداتهم وسلوكهم بشكل ايجابي.

٢ - **الكفاءة الذاتية الأكاديمية** :Academic Self-Efficacy

يعرف الزق (٢٠٠٩) الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها معتقدات الطالب حول قدراته على تنظيم وتنفيذ الأعمال والإجراءات اللازمة ؛ لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته الجامعية، ويرى الباحثان ارتباط الكفاءة الذاتية الأكاديمية بقدرات المتعلم على أداء مهمة ما، وتعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية من المفاهيم المؤثرة في قدرة المتعلم الفعلية على إنجاز تلك المهمة ، كما أن اعتقادات الكفاءة الذاتية الأكاديمية تؤثر في النشاطات المحدودة التي يختار المتعلم الانخراط فيها، ويعرف الباحثان الكفاءة الذاتية الأكاديمية إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية إعداد/ الباحثان.

٣ - **الدافعية للتعلم** : Learning Motivation

يعرف أبو حطب، وصادق(١٩٩٦) الدافعية للتعلم بأنها إمكانية المتعلم لتحقيق شيء صعب في الموضوعات الفيزيقية أو الأفكار، وتناولها وتنظيمها وأداء ذلك بأكبر قدر من السرعة والاستقلالية والتغلب على العقبات، وتحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات والمنافسة للآخرين والتفوق عليهم

وتقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة القادرة، والطموح والمثابرة والتحمل، ويعرف الباحثان الدافعية للتعلم إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال مقياس الدافعية للتعلم إعداد/ الباحثان.

٤ - **وجهة الضبط** : Locus of Control

يعرف حسن (٢٠٠٦) وجهة الضبط بأنها إدراك الطالب أن التعزيز الذي يحصل عليه يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدائمة نسبيا ، فإنه يكون ذا تحكم داخلي ، أما إذا أدرك الطالب أن التعزيز لا يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدائمة ، ولكنه يعتمد على بعض العوامل الخارجية كالحظ أو الفرص أو القدر فإنه يكون ذا تحكم خارجي، ويعرف الباحثان وجهة الضبط إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال مقياس وجهة الضبط (الخارجي- الداخلي) إعداد/ الباحثان.

٥ - **قلق الاختبار** :Test Anxiety

عرف الطيب (١٩٩٧) قلق الاختبار على أنه سمة في الشخصية في موقف محدد ، ويتكون من الانزعاج Worry والانفعالية Emotionality وهما أبرز عناصر قلق الاختبار ، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل ويعرف الباحثان قلق الاختبار إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال مقياس قلق الاختبار إعداد/ الباحثان.

٦- **التلكؤ الأكاديمي** : Academic Procrastination

يرى (Akinsola et al., 2007) أن التلكؤ الأكاديمي هو الميل لإرجاء أو إكمال المهمة الأكاديمية في آخر لحظة ، وهي مظهر من مظاهر الضعف في التحصيل الدراسي ، ويشعر المتعلم من خلال التلكؤ الأكاديمي بالضيق وعدم الارتياح لكون المتعلم تأخر في البدء بتلك المهمة، ويعرف الباحثان التلكؤ الأكاديمي إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال مقياس التلكؤ الأكاديمي إعداد/ الباحثان.

- **أدبيات البحث** :

- ١- **التلكؤ الأكاديمي** : Academic Procrastination

يعرف (Ferrari, 1995) التلكؤ الأكاديمي بأنه احتمال كبير لإتمام المتعلم للمهمة المسندة إليه لكن ليس لديه مطالب التكاليف الشخصية المرتبطة لإنهاء تلك المهمة. ويشير (Knaus, 1998) إلى أن التلكؤ الأكاديمي هو تجنب المتعلم لإتمام المهمة عندما يتم أخذ متغير التوسط من التوتر والإجهاد في الاعتبار وهذا يعني أن تجنب المهمة يكون مجرد محفز في انخفاض وجهة الضبط الداخلي،ويرتبط التلكؤ الأكاديمي بإحكام الثقة الشخصية وهو مزيج من انخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية والقلق اللذان من الممكن أن يسهما بشكل مشترك لتوقعات الفشل، مما يؤدي إلى الوقوع في دوامة التلكؤ الأكاديمي.

ويتفق كل من (Binder,2000) ، (Wolters,2003) على أن التلكؤ الأكاديمي هو الفشل أو تأخير أو تجنب نشاط أكاديمي ما خلال فترة زمنية معينة أو إرجائه حتى اللحظة الأخيرة خصوصا عندما تؤدى إلى عدم الارتياح الانفعالي. كما يشير كل من مصلحي ، والحسيني (٢٠٠٤) ، نادية الشرنوبي

(٢٠٠٨) إلى أن التلكؤ الأكاديمي يعني سلوكيات التأجيل التي يمارسها الطالب حيال إنجاز مهامه الدراسية مع اقتناعه الداخلي بضرورة إنجازها ، مما يترتب عليه شعوره بالتوتر وعدم الارتياح. ويرى (Klingsieck et al., 2012) أن التلكؤ الأكاديمي تأجيل ما كان ينبغي القيام به اليوم للغد ، وهو فشل في تنظيم الذات على نطاق واسع بين الطلاب.

ويعرف الباحثان الطالب المتلكئ أكاديميا بأنه الطالب الذي يؤجل البدء في إنجاز المهام التعليمية المطلوبة منه في أثناء تعلمه، والتأخر في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة حتى نهاية الفصل الدراسي وقبل بداية الاختبارات ؛ مما يترتب عليه وجود شعور بالضيق والقلق وعدم الارتياح الانفعالي لتباطئه في البدء فيها أو عدم الانتهاء منها.

- **أشكال التلكؤ الأكاديمي** :

ترى نادية الشرنوبي (٢٠٠٨) أن التلكؤ الأكاديمي له عدة أشكال يمكن عرضها على النحو التالي :

- التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination : ويُعرف على أنه إرجاء الاستذكار أو إرجاء الاستعداد للامتحان إلى اللحظة الأخيرة.
- التلكؤ القراري Decisional Procrastination : وهو عدم القدرة على إصدار قرارات لحظية يحتاجها الفرد.
- التلكؤ العصابي Neurotic Procrastination : ويُعرف على أنه الميل إلى تأجيل وتأخير أغلب المهام الحياتية.
- التلكؤ القهري أو الاضطراري Compulsive Procrastination : وهو التأجيل القراري ، والسلوكي في نفس الوقت.
- التلكؤ كروتين للحياة Life Routine Procrastination : ويُعرف على أنه تأجيل وتأخير تنظيم الحياة على أساس جدول معين.

كما قسم (Brownlow & Reasinger, 2000) التلكؤ الأكاديمي إلى نوعين: وظيفي وغير وظيفي ، فالوظيفي يكون التأجيل عرضيا لبعض المهام ، والذي يؤديه الطالب استعدادا لإنجاز أفضل المهام الأخرى ، وذلك بجمع المعلومات معتمدا على خبراته حتى ينجز المهمة كما ينبغي ، أو يكون سبب تأجيل الطالب عندما يكون لديه العديد من المهام بإعطاء أولوية لإنجاز بعض المهام على غيرها حينما يكون لديه العديد من المهام المطلوب إنجازها ، ويطلق على ذلك التلكؤ الوظيفي Functional Procrastination ، ويعتبر بعض الناس أن اختيار الطالب لهذا التأجيل اختيار ذكي ؛ لأنه يتضمن إعطاء الأولوية لبعض الأنشطة ، وتأجيل بعضها تأجيلا مؤقتا مما يساعد على زيادة احتمالية نجاحه في بعض المهام ، والنوع الثاني من التأجيل والذي يؤديه الطالب بشكل متكرر واعتيادي حتى لو لم يوجد مبررا لذلك التأجيل ، مما يقلل من فرص النجاح في إتمام المهام في وقتها، ويطلق عليه التلكؤ غير الوظيفي Dysfunctional Procrastination.

- **خصائص الطلاب المتلكئين أكاديميا** :

يشير سيد أحمد (٢٠٠٧) إلى أن الطالب المتلكئ أكاديميا يتصف بعدة خصائص منها: أنه عندما يحين وقت الاستعداد للاختبار تزداد لديه أحلام اليقظة والسرحان ، ويعمل في أشياء غير ضرورية ، ويتجنب الاستذكار ، ولا

يستطيع تنظيم وقته في أثناء الاستذكار، ويكثر من الأنشطة والزيارات مع الزملاء والأصدقاء، ويجلس أمام التلفاز لمشاهدة الأفلام وغيرها من البرامج ويشغل نفسه بأعمال لا فائدة منها، ولديه رغبة ملحة في النوم، كما أنه يحاول المبالغة في تقدير الوقت الضروري في إكمال الاستذكار دون الحاجة إلى التهويل في ذلك، ويتسم أيضا بانخفاض الثقة في النفس وارتفاع في مستوى القلق والاكتئاب والكبت والعصاب والنسيان وعدم التنظيم وفقدان الطاقة وتزداد احتمالية انسحابه من المقرر الدراسي، ويعيش في صراع نفسي عندما يكون الأمر مرتبطا باتخاذ قرار معين، وينخفض مستوى التقدير الذاتي لديه ولا يستطيع اتخاذ القرار في الوقت المناسب، مما قد يحدث له اضطراب انفعالي وسوء تكيف.

كما يصف (Akinsola et al., 2007) الطالب المتلكئ أكاديميا بأنه من يستخدم وقته لكنه يسرف في بعض الأنشطة البسيطة أو الممتعة في معظم الحالات، وهو على استعداد لأداء المهام الأكاديمية لكن يتجنب النشاط المسند إليه بقدر المستطاع كما يفتقر لاحترام الذات، والوعي بالذات والنقد الذاتي ولعل من ابرز أسباب التلكؤ الأكاديمي التشوهات المعرفية التي تعزز الحفاظ على تجنب أداء المهمة التعليمية والناجمة عن اضطراب في التفكير.

ويرى الباحثان أنه يجب الاهتمام بتصميم برامج تدريبية قائمة على الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي ربما يكون لها مردود ايجابي على الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا .

- **٢ - الكفاءة الذاتية الأكاديمية** :Academic Self-Efficacy

ترى (Gottfried, 1990) أن الطلاب الذين يعتقدون أنهم أكفأ أكاديميا هم أكثر اهتماما ذاتيا بالمهام الأكاديمية عن هؤلاء الذين لديهم مدركات منخفضة لقدراتهم الأكاديمية .

ويتفق كل من (Bandura, 1997)، (Kim & Park, 2000) على أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي مجموعة الأحكام الصادرة عن المتعلم والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته لانجاز المهام المكلف بها.

كذلك يعرف الزيات (٢٠٠١) الكفاءة الذاتية بأنها إدراك الفرد لفاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية وانفعالية دافعية وحسية فسيولوجية عصبية ؛ لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات، والتأثير في الأحداث لتحقيق انجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة. ويشير العدل (٢٠٠١) إلى أن الكفاءة الذاتية هي ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة.

وأظهر بحث (Carden et al., 2004) أن الطلاب ذوو وجهة الضبط الداخلي أقل في التلكؤ الأكاديمي، ولديهم انخفاض في قلق الاختبار، وإنجاز أكاديمي أعلى من الطلاب ذوي وجهة الضبط الخارجي.

ويرى (Pajares, 2005) أن المتعلمون يشكلون اعتقاداتهم بالكفاءة الذاتية من خلال عدد من المصادر الأساسية ، وتعتبر الكيفيةِ التي يفسرون بها نتائج أدائهم وخبراتهم السابقة من أكثر تلك المصادر تأثيرا.

ويعرف غباري (٢٠٠٨) الكفاءة الذاتية بأنها معتقدات الفرد حول قدراته للتحكم في كل نواحي حياته ، وهي عبارة عن محصلة من أداء المتعلمين والخبرات البديلة والإقناع اللفظي والاستثارة الانفعالية.

ويشير الصمادي ، وسمية الشرايدة (٢٠٠٨) إلى أن وعي المتعلمون بكفاءاتهم الذاتية هي من أكثر الأمور أهمية وتأثيراً في حياتهم ، وتتضح أهمية الكفاءة الذاتية من خلال علاقتها بعدد من المفاهيم المؤثرة في فعالية الفرد وقدرتهِ الفعلية على الإنجاز ، فالمتعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية يضعون أهدافا عالية المستوى ، ويكونون أكثر مثابرة واجتهادا في سعيهم لتحقيقها ، في حين أن المتعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المتدنية يضعون أهدافا متدنية المستوى ، ويكونون أقل مثابرة وحماسا لتحقيقها.

ويرى عبد اللطيف (٢٠٠٩) أن كفاءة الذات تؤدى دوراً مهماً في الدافعية الذاتية ، فالمتعلمين يكونون أكثر دافعية ، ويوجهون أفعالهم نتيجة لإحساسهم بالكفاءة الذاتية.

ويشير (Lauren, 2012) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي اعتقاد المتعلم في قدرته على أداء وإنجاز الأهداف الأكاديمية التي يسعى لتحقيقها ، وتؤثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الخيارات السلوكية، والدافعية للتعلم، وأنماط التفكير والاستجابات، والشعور بالقدرة على التحكم الذاتي، والانجاز الأكاديمي المترتب عليها النجاح الذي يعتبر أكبر عامل في التأثير على الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطالب .

يتضح من التعريفات السابقة للكفاءة الذاتية الأكاديمية أن مساعدة الطلاب على تحسين قدرتهم على تعلم المادة التعليمية تتطلب التعرف على بعض خصائصهم الانفعالية مثل : الكيفية التي يدركون بها كفاءتهم الذاتية في أثناء تعلمهم ومستواها لما لها من أثر ينعكس على أنماط سلوكهم ونشاطاتهم الفعلية في أثناء هذا التعلم ، كما تعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة إحدى العوامل الدافعية والمعرفية والوجدانية التي تكسب الطالب الثقة بالنفس ، وتنمى الاستقلالية لديه ، وتساعده على التوافق الدراسي، وبناء على ذلك يمكن تعريف الكفاءة الذاتية الأكاديمية على أنها مجموعة الإجراءات الأكاديمية اللازمة لتحقيق نتائج إيجابية في مجال التعلم ، ومعتقدات الطالب الأكاديمية حول قدراته على تنظيم وتنفيذ المهام المسندة إليه ، وإدراكه لمستوى فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية الأكاديمية، وثقته الكاملة في تلك القدرات خلال المواقف التعليمية المختلفة.

- **٣ - الدافعية للتعلم** : Learning Motivation

تعد الدافعية للتعلم إحدى القضايا المهمة المرتبطة بالطلاب في الموقف الصفي ، وتتضمن حالة المتعلم الداخلية ، وما ينتابه من أفكار ومعتقدات واتجاهات نحو ما يقدم له من أنشطة ذهنية ، ومدى استثارة هذه الأنشطة له

للاشتراك فيها والتفاعل معها بهدف النمو والتطور ، كما يتميز سلوك المتعلم بالنشاط والرغبة في بعض المواقف دون مواقف أخرى ؛ وذلك يرجع إلى مستوى دافعية المتعلم نحو ممارسة السلوك في هذه المواقف دون غيرها ، ولذا تعتبر الدافعية للتعلم حالة ناشئة لديه في موقف تعليمي معين نتيجة بعض العوامل الداخلية ، أو وجود بعض المثيرات الخارجية في هذا الموقف ، وهذه المتغيرات هي التي توجه سلوكه وجهة معينة دون غيرها بطريقة محددة حتى يستطيع إن يحقق الهدف من السلوك في الموقف التعليمي.

ويعرف (Brophy,1987) الدافعية للتعلم على أنها ميل الطالب لاتخاذ أنشطة أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد ، ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية الناتجة عنها ، ويمكن أن تكون الدافعية للتعلم مجرد حالة مرتبطة بموقف معين فهي تدفع الطالب للتعلم من خلال ذلك الموقف فحسب، كما يمكن أن تكون سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى وهي أقدر على التنبؤ بالتحصيل ؛ لأن الطالب يعرف ويدرك أهمية ذلك المحتوى ، ويشعر بمتعة في أثناء تعلمه.

ويوضح زايد (٢٠٠٣) أن الخبرات الإيجابية التي يتعلمها الفرد منذ الصغر تظل مصاحبة له طوال حياته ، فالطلاب يوجهون طاقاتهم النابعة من رغبتهم الداخلية في المشاركة في نشاط تعليمي معين ، كما أن الأنشطة التعليمية المدفوعة ذاتيا تعزو نفسها بنفسها ، كما أن المدفوع إلى الأداء بالمكافآت يكون رهن عوامل خارجية ، يركز على التعلم السطحي الآلي والمؤقت ، وينتظر المكافآت ، وأقل قدرة على التحكم والسيطرة ، ومتدني التحصيل فهو يتصف بدافعية ذاتية للتعلم منخفضة ، أما من لديه دافعية ذاتية للتعلم مرتفعة يتميز بأن مصادر التعزيز لديه داخلية ، ومستقل عن البيئة ، ويعزو نجاحه أو إخفاقه إلى قدرته وجهده ، ولا ينتظر التأييد من الآخرين ، ويشبع حاجاته الداخلية بنفسه ،ويركز على التعلم المتعمق الذاتي ، ومتفوق في التحصيل ، وأكثر استقلالا ، ويختبر نفسه بنفسه ، ويراقب مستوى تقدمه وتعلمه.

وعرفت ثريا دودين (٢٠٠٧) الدافعية للتعلم بأنها حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بالأنشطة التي تتعلق به ، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة ، حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم.

ويرى مقداد (٢٠١٠) أن الرغبة في العمل تتحقق بالدافعية ، وكلما كانت الدافعية عالية كلما ازدادت الرغبة في قيام المتعلم بالعمل ، وفي مجال التعليم تؤدي الدافعية للتعلم دورا مهما ومؤثرا فيه وتعتبر شرطا من شروط نجاحه ، ولا يتعلم من يفتقر إلى الدافعية للتعلم ، ولهذا فان موضوع الدافعية للتعلم والرغبة في التعلم يطرح نفسه بقوة على الطالب الذي يريد أن يتعلم ، ووجود الطالب المتعلم بنفسه يجعله في حاجة ماسة إلى من يساعده في تحسين دافعيته للتعلم ، والحفاظ عليها عالية.

ويعرف (Chang, 2012) الدافعية للتعلم بأنها عملية مستمرة تبدأ بالتقدم نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية المحددة ، كما تعرف بأنها تمثيل لسلوك

المتعلمين وتلبية لاحتياجات الدافع للتعلم الداخلي؛ أما الدافع للتعلم الخارجي هو تمثيل سلوك المتعلم للحصول على فوائد مثل الحوافز وأوامر لاعلاقة لها بالعمل، فالدافع للتعلم يؤدي إلى مشاركة المتعلمين في التعلم المستمر وتحقيق التوازن بين البيئة الخارجية أو يتم لتحقيق الأهداف ، والدافع هو الوحيد الذي يحفز التعلم على نحو فعال، لذا يتعين على المعلمين اختيار أنسب أساليب وأدوات التعلم القائمة على أسس من الدافعية للتعلم لتحفيز طلابهم.

ويرى الباحثان أن الدافعية للتعلم توصف بأنها طاقة أو محرك هدفها تمكين المتعلم من الوصول إلى أهداف معينة والعمل على تحقيقها، كما أنها بمثابة مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في أنشطة التعلم للوصول إلى أهدافه المنشودة ، والتي تحرك أفكاره ووعيه وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي ، ليس ذلك فحسب بل يتخطى ذلك أنها تقوده وتحافظ على فعالية سلوكه عبر الوقت ، وبدونها لا يحدث التعلم الفعّال.

- **٤ - وجهة الضبط** : Locus of Control

تعتبر وجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) من المتغيرات التي لها قيمة سيكولوجية ترتبط بمستوى الطموح ، فالطلاب ذوي الضبط الداخلي يتميزون بارتفاع مستويات طموحاتهم وتوقعاتهم التعليمية أكثر من الطلاب ذوي الضبط الخارجي، وقد صاغ هذا المفهوم في الأصل (Rotter,1975) في الخمسينيات ، واشتق هذا المفهوم من "نظرية التعلم الاجتماعي" Social Learning Theory" ، وهي النظرية التي تحاول أن تجمع بين اتجاهين متباعدين ، وإن كانا على درجة كبيرة من الأهمية في علم النفس بأمريكا ، وهي نظريات المثير والاستجابة من ناحية ، والنظريات المعرفية من ناحية أخرى ، وافترضت أن المتعلمون يطورون توقعاتهم العامة تبعا لقدراتهم على التحكم في أحداث الحياة.

ويعرف جابر، وكفافي (١٩٨٧) وجهة الضبط بأنها مفهوم يتأثر بالثقافة والمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع مثل مسألة الإيمان بالقضاء والقدر خيره وشره ، وهذا النمط من الإيمان بالقضاء والقدر يختلف عن مفهوم القدرية الذي يعنيه روتر في نظريته وهو اتجاه المتعلم السلبي نتيجة خبراته مع قوي خارجية قوية كان لها التأثير القوي في تحديد ما يلاقيه من تدعيم ايجابي أو تدعيم سلبي أكثر في قدراته وإمكانياته الذاتية.

ويشير سالم ، وعواد (١٩٩٤) إلى أن وجهة الضبط هي تعبير المتعلم عن شعوره بمدى استطاعته التحكم في الأحداث الخارجية التي يمكن أن تؤثر فيه.

وتفرق الجوهرة الذواد (٢٠٠٢) بين إدراك الطالب للتدعيمات الإيجابية أو السلبية في حياته أو ما يحدث له من حوادث طيبة أو سيئة ترتبط بالدرجة الأولى بعوامل خارجة عن شخصيته أو إلى عوامل لا يمكن التنبؤ بها فإنه يكون ذا وجهة ضبط خارجي، أما إذا ارتبطت بالدرجة الأولى بعوامل داخلية أو عوامل ترتبط بشخصيته فإنه يكون ذا وجهة ضبط داخلي.

وتعتبر هانم ياركندي (٢٠٠٣) وجهة الضبط متغيراً مهما لتفسير السلوك الإنساني في المواقف الاجتماعية المختلفة ، ويصنف الطلاب بناء على نوعية التعزيز ولإدراكاتهم لمعنى الحدث إلى نوعين : أصحاب وجهة الضبط الخارجي

External Locus of Control ، وأصحاب وجهة الضبط الداخلي Internal Locus of Control ، وعندما يدرك الطالب أن الأحداث لا تتوقف على سلوكه الخاص ، فإن هذا الطالب لديه الاعتقاد في الضبط الخارجي ، أما إذا أدرك الطالب أن الأحداث تتوقف على سلوكه الخاص وإلى عوامل تتعلق بشخصيته فإن هذا الطالب لديه الاعتقاد في الضبط الداخلي.

ويوضح عبد الله (٢٠٠٤) أن وجهة الضبط معنية بالاعتقادات السببية حول العلاقة بين الأعمال ونتائجها ، وليس بفعالية الذات ، فقد يعتقد الطالب أن نتيجة معينة تكون سببها أعمال الطالب أو خصائصه الذاتية (ضبط داخلي) لكن لديه ثقة ضعيفة في قدرته على إنجاز الأعمال المطلوبة (فعالية ذاتية منخفضة).

ويرى عبد اللطيف (٢٠٠٩) أن كلاً من فعالية الذات ووجهة الضبط يعبران عن اعتقاد المتعلم في قدرته على أداء شيء ما ، وأنهما من مظاهر تقييم الذات ويختلفان لأن مركز الضبط معنى بالاعتقادات السببية.

ويشير (Richardson, 2011) إلى أن وجهة الضبط هي الطريقة التي تفسر سيطرة المتعلمون المعرفية على اتخاذ القرارات والقدرة على خفض حدة القلق كما تشير إلى طريقة تفسير المتعلمين للأحداث ومراقبة سلوكهم.

ويعرف الباحثان وجهة الضبط بأنها عبارة عن مجموعة من المعتقدات التي توضح العلاقة ما بين السلوك وما يليه من صور الثواب والعقاب ، واعتقاد الطالب في قدرته على أداء شيء ما ، وتتكون من وجهة الضبط الخارجية التي تعني إدراك الطالب للأحداث التي لا تتوقف على سلوكه الخاص ، بينما تعتمد على الحظ أو القدر ، أو الآخرين الأقوياء ، أو القوى المحيطة به ، أما وجهة الضبط الداخلية فهي إدراك الطالب للأحداث التي تتوقف على سلوكه الخاص ، وإلى عوامل تتعلق بشخصيته ، مثل الذكاء أو المهارة أو سمات الشخصية .

- **خصائص الطلاب ذوو الضبط الخارجي والداخلي** :

تذكر الجوهرة الذواد (٢٠٠٢) بعض خصائص الطلاب ذوو وجهة الضبط الخارجي منها أن يكون لديهم سلبية عامة ، وقلة في المشاركة والإنتاج وينخفض لديهم الإحساس بالمسئولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة ويرجعون الأحداث الإيجابية والسلبية إلى ما وراء الضبط الشخصي ، ويفتقرون إلى الإحساس بوجود سيطرة داخلية على هذه الأحداث، أما خصائص الطلاب ذوو وجهة الضبط الداخلية فمنها أن يكون الطلاب أكثر حذرا أو انتباها لتلك النواحي المختلفة من البيئة التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي ، ويأخذون خطوات تتميز بالفعالية والتمكن تجاه بيئتهم ، ويعطون قيمة كبيرة لتعزيزات المهارة أو الأداء ، ويكونوا عادة أكثر اهتماما بقدراتهم وبفشلهم ويقاومون المحاولات المغرية للتأثير فيهم.

ويرى الباحثان أن الطلاب ذوو وجهة الضبط (الخارجية) في أمَس الحاجة إلى البرامج التدريبية التي تغير معتقداتهم الخاطئة مثل تعليق مستقبلهم الأكاديمي على عوامل خارجية لا صلة لها بالواقع كالصدفة أو تأثير الآخرين أو التفاؤل أو التشاؤم، وتجاهل طاقاتهم الداخلية الكامنة التي لو تم استثمارها سيؤثر ذلك إيجابيا في نتائج تقدمهم الأكاديمي.

• ٥ - **قلق الاختبار** :Test Anxiety

توجد أشكال عديدة للقلق ، منها القلق الموضوعي ، والقلق العُصابي ، والقلق الهستيري ، والقلق الاجتماعي ، وقلق الاختبار الذي يظهر عند الطلاب المتلكئين قبيل الاختبار أو في أثنائه ، ويبدو على الطالب المتلكئ أكاديميا التوتر ويصبح عاجزا عن التفكير ولديه تشتت في الانتباه، ويعاني من سرعة الانفعال والإثارة وتتعطل معظم إمكاناته الأكاديمية بحيث لا تترك له طاقة لمواجهة المواقف الصعبة أو التفكير في حلها بصورة مناسبة.

ويرى الصفطي (١٩٩٥) أنه كلما ارتفع مستوى قلق الاختبار انخفض مستوى دافعية الطلاب للإنجاز والعكس صحيح ، كما تشير نجلاء رسلان (٢٠٠٥) إلى أن قلق الاختبار يعد قلقا خارجي المنشأ ، وتناوله كثير من علماء علم النفس بالدراسة نظرا لأهميته البالغة لتأثيره في الأداء والإنجاز ، ولذلك إذا ارتفع مستوى القلق أعاق قدرة الشخص على التحصيل ، وإذا اعتدل مستواه يدفع صاحبه للأداء المميز في مواقف الاختبار.

ووجد حمود (٢٠٠٨) أن نسبة الطلاب الذين لا يشعرون بقلق الاختبار إطلاقاً (٥٪) ، أما النسبة العظمى فكانت للذين يشعرون بقلق الاختبار إلى حد ما إذا وصلت إلى (٢٢٪) ، وتشير الإحصائيات إلى أن (٢٠٪) من الطلاب يخافون الامتحانات حيث ينخفض أداؤهم بسبب هذه المخاوف ، ويظهر قلق الاختبار خاصة لدى طلاب الشهادة الإعدادية والثانوية والامتحانات الجامعية ، أو أي اختبار يقرر مصير الطالب الدراسي.

وترى إكرام سعيد (٢٠١٢) بأنه نوع من القلق العام يرتبط بمواقف الاختبار باعتبارها مهددة للطالب، قد يؤدي إلى نوع من الضغط النفسي ، والتوتر في أثناء فترة الاختبارات.

ويرى العاسمي (٢٠٠٩)، (David & Wendy, 2012) أن قلق الاختبار هو عدم قدرة المتعلم على تحقيق الأهداف المرجوة من الاختبار حيث يثير الموقف في المتعلم شعوراً بالانزعاج والانفعالية.

ويعرف الباحثان قلق الاختبار بأنه حالة انفعالية وجدانية سالبة تعتري الطالب في أثناء موقف الاختبار ، وتتسم هذه الحالة الشعور بالتوتر والخوف من الفشل في اجتياز هذا الاختبار وتوابعه الأكاديمية المستقبلية المترتبة على ذلك، ويظهر في شكل رد فعل انفعالي شرطي ناتج عن خبرات سلبية مرتبطة بموقف الاختبار، كما يعتبر القلق أحد العوامل المعيقة لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وتؤدي إلى تدني الأداء الأكاديمي .

• **خصائص الطالب القلق من الاختبار** :

يشير المخلافي (٢٠٠٨) إلى أن الطالب الذي يعاني من درجة عالية من قلق الاختبار يقضي وقتا طويلا قبل وفي أثناء الاختبار، وهو الانزعاج من أدائه والتفكير في أداء الآخرين ، والتفكير بالبدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة فشله في أداء الاختبار ، وتنتابه ردود فعل واضطرابات فسيولوجية مختلفة وتساوره بصورة متكررة مشاعر العجز وعدم الكفاية ؛ لإنهاء المهمة المكلف بها بسبب ضعف ثقته بنفسه ، ويتوقع العقاب وفقدان الاحترام والتقدير من الآخرين.

ويرى الباحثان أن قلق الاختبار يظهر لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا في أثناء تأدية الاختبارات ، نتيجة بعض المخاوف التي ترتبط بانخفاض قدراتهم وتبنيهم معتقدات وأفكار خاطئة بعيدة عن الواقع، تنعكس سلبا على أدائهم للمهام الأكاديمية في الأوقات المسموح لهم انجازها.

- **٦- العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وبين الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب بشكل عام والمتلكئين أكاديميا بشكل خاص** :

أشار (Pfister, 2002) إلى أنه كلما ارتفعت درجة التلكؤ الأكاديمي ارتفعت درجة القلق، والإعاقة الذاتية ، والخوف من الفشل ، والاكتئاب والشعور بالذنب وانخفض مستوى الفعالية الذاتية والتحصيل الدراسي، وأظهر (Farran, 2004) وجود علاقة سالبة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمي والاكتئاب والقلق ، أي كلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية انخفض مستوى التلكؤ الأكاديمي والاكتئاب والقلق.

كما توصل (Margolise & McCabe, 2004) إلى أن فعالية الذات تستخدم كمدخل لتحسين الدافعية ، وبناء على ذلك يقع على عاتق المعلمين في تحقيق هذا الهدف التنوع في استخدام أساليب وطرق التعليم ، واستخدام استراتيجيات جديدة، وأظهرت دراسة (Akinsola et al., 2007) وجود ارتباط سالب بين التلكؤ الأكاديمي والتحصيل في مادة الرياضيات ،أي كلما ارتفعت درجة التلكؤ الأكاديمي انخفضت درجة التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلاب الجامعة.

وأثبت حسن (٢٠٠٨) فعالية برنامج إرشادي قائم على فعالية الذات في تحسين الدافعية للإنجاز لدى المعلمين كما يدركها الطلاب، وتوصل الجندي (٢٠٠٩) إلى فعالية برنامج تعليمي مقترح باستخدام بعض أبعاد الدافعية الذاتية في تحسين المهارات الرياضية والدافعية للتعلم.

وأثبت (Deniz et al.,2009) وجود علاقة سالبة بين مهارات الذكاء الوجداني وكل من التلكؤ الأكاديمي ، ووجهة الضبط الخارجي، وتوصل (Faruk, 2011) انه كلما ارتفعت درجة التلكؤ الأكاديمي انخفض مستوى الدافع الأكاديمي، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وعلاوة على ذلك تم تحديد التلكؤ العام الذي من الممكن أن يكون مؤشرا كبيرا على التلكؤ الأكاديمي كما أظهرت دراسة (Adeyinka et al ., 2011) إلى أن وجهة الضبط ، الاهتمام بالتعليم الذاتي، والكفاءة الذاتية تسهم بشكل كبير جدا للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي.

ويشير كل من أبو مسلم (١٩٩٩) ، (Nilgun & Huseyin,2012) إلى أنه كلما زاد اعتقاد الطلاب في التحكم الداخلي فإن ذلك يؤدي إلى تحسين تحصيلهم الدراسي وانخفاض درجة القلق لديهم وارتفاع مستوى طموحاتهم الأكاديمية.

وتوصل كل من الزق (٢٠٠٩) ، عابد (٢٠٠٩) ، (Jin-Young, 2012) ، (Kate, 2012) ، (Lauren, 2012) إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتبط إيجابيا بشكل كبير بالدافع للتعلم والتحصيل الدراسي ، ووجد ارتباط إيجابي بين مستوى فهم المفاهيم العلمية والدافعية للتعلم والمعتقدات المرتبطة

بالفعالية الذاتية، كما أكدت (Cao Li, 2012) أن معتقدات الطلاب حول جدوى المماطلة الأكاديمية كانت فرصة أفضل لهم من التلكؤ الأكاديمي المرتبط بمعتقدات الكفاءة الذاتية والتوجهات لإنجاز الهدف.

يتضح مما سبق عرضه وجود علاقة ايجابية بين الدافعية الذاتية الأكاديمية وبين الدافعية للتعلم ووجهة الضبط الداخلي أي كلما ارتفعت الدافعية الذاتية الأكاديمية تحسن مستوى الدافعية للتعلم ووجهة الضبط الداخلي ، كما ارتبطت الدافعية الذاتية الأكاديمية بشكل سلبي بوجهة الضبط الخارجي وقلق الاختبار والتلكؤ الأكاديمي أي كلما ارتفعت الدافعية الذاتية الأكاديمية انخفض مستوى الضبط الخارجي وقلق الاختبار والتلكؤ الأكاديمي.

- **الدراسات والبحوث السابقة** :

يتناول الباحثان الدراسات والبحوث التي تناولت التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات، ثم الدراسات والبحوث التي تناولت وجهة الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات، ثم الدراسات والبحوث التي تناولت قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات، ثم الدراسات والبحوث التي تناولت الدافعية للتعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات ، ثم اختتامها بدراسات وبحوث أبرزت العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وبين الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب بشكل عام والمتلكئين أكاديميا بشكل خاص على النحو التالي :

- **أولاً : دراسات وبحوث تناولت التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات**:

أجرى(Saddler& Sacks,1993) بحثا عن علاقة التلكؤ الأكاديمي والكمالية أحادية البعد Multidimensional Perfectionism، بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة ، تم تطبيق البحث على (١٥٠) طالباً من طلاب الجامعة وطلاب الدراسات العليا، تم استخدم اختبار الكمالية أحادية البعد، واختبار التلكؤ الأكاديمي ، واختبار الاكتئاب ، أظهرت النتائج أن الكمالية أحادية البعد المكونة من بعد الذات الاجتماعية Self and Social Dimensions ترتبط بالتلكؤ الأكاديمي ، على الرغم من أن كلا من الكمالية والتلكؤ الأكاديمي كان لهما إسهام كبير في اكتساب الاكتئاب لدى هؤلاء الطلاب.

وفحص (Huang, 1999) ظاهرة التلكؤ الأكاديمي وأسبابها ومدى ارتباط التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسيةٍ لدى طلاب الجامعةٍ، حيث تم افتراض أن المتلكئين أكاديميا أكثر اكتئابا وقلقا وأكثر خوفا من الفشل بالإضافة إلى انخفاض تقدير الذات لديهم ، وأثبتت النتائج صحة جميع الافتراضات السابقة وأنهم يميلون لأعزاء الأحداث السالبة لعوامل داخلية.

كما هدف بحث (Chu & Choi, 2005) إلى معرفة المؤثرات الإيجابية لسلوك التلكؤ الأكاديمي النشط في الاتجاه والأداء ، طبق البحث على (٢٣٠) طالبة وطالبا جامعيا ، واستخدمت الباحثتان مقياس التلكؤ الأكاديمي والتلكؤ الأكاديمي النشط ، ونمط الوقت المستخدم ، وإدراك ضبط الوقت واعتقاد الكفاءة الذاتية ، والتوجه الدافعي ، واستراتيجيات نسخ الضغوط والاكتئاب ، والرضا عن الحياة ، والأداء الأكاديمي، وتوصلت Chu & Choi,

(2005)إلى أن التلكؤ الأكاديمي مثل إعاقة الذات Self – Handicapping والسلوك المضطرب وظيفيا Dysfunctional واقترحتا أنه ليس كل سلوكيات التلكؤ الأكاديمي ضارة أو تؤدي إلى نتائج سلبية ، وبالتحديد فرقتا بين نوعين من المتلكئين أكاديميا ، متلكئين أكاديميا سلبيين في مقابل المتلكئين أكاديميا النشطين ، والمتلكئون أكاديميا السلبيون هم متلكئون تقليديون ؛ لترددهم في انجاز المهام أو الفشل في إنجازها في الوقت المحدد، وعلى النقيض من ذلك فإن المتلكئين أكاديميا النشطين هم من النمط الإيجابي للتلكؤ الأكاديمي ويفضلون العمل تحت الضغط عليهم مع استعراض نتائجهم.

كما هدف بحث سيد أحمد (٢٠٠٧) إلى التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي بالرضا عن الدراسة والإنجاز الأكاديمي ، والوقوف على بعض المتغيرات التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة طبق البحث على (٢٠٠) طالب ، واشتملت أدوات البحث على(مقياس التلكؤ الأكاديمي ، ومقياس الدافعية للإنجاز ومقياس الرضا عن الدراسة) ، وتوصل البحث إلى وجود فروق بين طلاب الجامعة في التلكؤ الأكاديمي ، كما تفوق منخفضي التلكؤ الأكاديمي على مرتفعي التلكؤ الأكاديمي في الرضا عن الدراسة والدافعية للإنجاز ، كما وجد ارتباط سالب بين التلكؤ الأكاديمي والرضا عن الدراسةكأ والدافعية للإنجاز ، وأمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال الرضا العام والرضا عن التقويم والامتحانات والرضا عن نشاطات الجامعة والإنجاز الأكاديمي .

بحثت دراسة (Akinsola et al., 2007) ارتباط التلكؤ الأكاديمي بالتحصيل في مادة الرياضيات لدى طلاب الجامعة، طبقت الدراسة على عينة قوامها(١٥٠) طالبا من طلاب قسم مادة الرياضيات في جامعة إيبادان وجامعة لاجوس بنيجيريا، تم تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي المكون من (٣٥) عبارة من قبل Tuckman، وتم جمع البيانات جنبا إلى جنب مع عشرات المواضيع حتى التحقق من التاريخ في مادة الرياضيات، توصلت نتائج البحث إلى وجود ارتباط سالب بين التلكؤ الأكاديمي والتحصيل في مادة الرياضيات ،أي كلما ارتفعت درجة التلكؤ الأكاديمي انخفضت درجة التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلاب الجامعة.

واستهدف بحث (Schraw et al., 2007) الكشف عن الأسس النظرية للتلكؤ الأكاديمي لاكتشاف وجهات النظر التكيفية Adaptive واللاتكيفية Maladaptive للتلكؤ الأكاديمي ، وتوصل الباحثون إلى مجموعة من المعلومات التصورية عن التلكؤ الأكاديمي ، والذين استخدموها في تكوين خمسة نماذج لـ Paradigm تتضمن التكيفي مثل الكفاءة المعرفية ، وقمة الخبرة Peak Experience ، واللاتكيفية مثل الخوف من الفشل ، والتأجيل وأبعاد التلكؤ الأكاديمي التي ترتبط بالظروف التي تؤثر في كم التلكؤ الأكاديمي ونوعه.

وهدف بحث شريت ، ومحمود (٢٠٠٨) إلى معرفة طبيعة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والدافعية للإنجاز ، والفعالية الذاتية ، والتعرف على مكونات التلكؤ الأكاديمي ، وبلغت مجموعة البحث من (٥٣٨) تلميذا وتلميذة ، واستخدم الباحثان مقياس التلكؤ الأكاديمي ، ومقياس الدافعية للإنجاز في العمل الأكاديمي ، ومقياس الفعالية الذاتية ، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين منخفضي ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي في الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

وأجرت نادية الشرنوبي (٢٠٠٨) بحثا عن بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكئين وغير المتلكئين أكاديميا ، وتكونت عينة البحث من (٤٤٤) طالبة وطالبا جامعيا، اتضح من النتائج أن الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي أكثر استخدما للإستراتيجيات السطحية بالمقارنة بالطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي ، كما اتضح أن الفروق في الإستراتيجيات العميقة وإستراتيجيات ما وراء المعرفة كانت لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي ، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في كل من العصابية والانبساط ، والثقة بالنفس ، والتفاؤل ، بينما لم يتضح وجود فروق بينهم في الاستقلال والسلبية ، كما أن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في العصابية والانبساط والتفاؤل كانت لصالح مرتفعي التلكؤ الأكاديمي، وأن الفروق في الثقة بالنفس كانت لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي ، مما يعني أن المتلكئين أكثر عصابية وأكثر تفاؤلا وانبساطا وأقل ثقة بالنفس.

كما أجرى (Klassen & Kuzucu, 2009) بحثا عن التلكؤ الأكاديمي ومايرتبط به من متغيرات الدافعية لدى (٥٠٨) طالبا من مدرسة ثانوية عامة بتركيا ، أظهرت النتائج أنه لم توجد فروق بين مستويات التلكؤ الأكاديمي للكفاءة الذاتية الذي كان أقوى مؤشرا للتنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي عند الإناث من الذكور ، كما كانت الكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي أقوى تنبؤا للتلكؤ الأكاديمي لدى الذكور والإناث معا، كما ظهر (٨٣٪) من الطلاب قضوا ساعة فأكثر للتلكؤ الأكاديمي كل يوم ، وكانت كتابة المهام أكثر عرضة للتلكؤ الأكاديمي.

وقيم (Morales, 2010) البناء العاملي والاتساق الداخلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي الجديد لكل من الجانب التكيفي واللاتكيفي للتلكؤ الأكاديمي، واستجاب (٢٥٠) طالبا من طلاب الجامعة على (١٥٠) عبارة لمقياس التلكؤ الأكاديمي ، واستخدم الباحث التحليل العاملي، واستنتجت نتائج الدراسة من هذا التحليل ثلاثة مقاييس فرعية للتلكؤ وهي التلكؤ الأكاديمي البناء والتلكؤ الأكاديمي غير البناء ، ولا تلكؤ ، ووجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمي البناء والتلكؤ الأكاديمي غير البناء ، وأتضح أيضا أن الصدق التمييزي لمقياس التلكؤ الأكاديمي الجديد لإمكانية التكيف في الأوضاع الأكاديمية ، والتي يمكن استخدامها لتحقيق العوامل السلوكية التي ترتبط بالتحصيل الأكاديمي السابق والتالي.

وبحثت (Al-Attiyah, 2011) فهم علاقة التلكؤ الأكاديمي بدافعية التلاميذ ومعتقد الكفاءة الذاتية ، وطبقت الدراسة مقياس التلكؤ الأكاديمي على (٥٣٨) تلميذا وتلميذة ، ومقياس الدافعية الأكاديمية ، ومقياس الكفاءة الذاتية وكشفت النتائج وجود اختلاف بين الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور، كما وجدت فروق بين التلكؤ الأكاديمي المرتفع والمنخفض في الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية لصالح التلاميذ منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

وقارنت (Cao Li, 2012) التلكؤ الأكاديمي بين مختلف مستويات طلاب الجامعة والدراسات العليا بقسم علم النفس التربوي ، استخدم هذه البحث منظور التعلم ذاتي التنظيم لمقارنة أنواع التلكؤ الأكاديمي والدافعية

الأكاديميةٍ المرتبطة بها بين طلاب الجامعة والدراسات العليا، طبق البحث على (٦٦) طالبا من طلاب الجامعة والدراسات العليا من خلال (٦٨) حزمة من الاستبيانات المتعلقة بتجربتهم في قسم علم النفس التربوي بالإضافة إلى مقياسي التلكؤ الأكاديمي والدافعية للتعلم، توصلت نتائج الدراسة أن معتقدات الطلاب حول جدوى المماطلة الأكاديمية كانت فرصة أفضل لهم من التلكؤ الأكاديمي المرتبط بمعتقدات الكفاءة الذاتية والتوجهات لإنجاز الهدف.

- **تعقيب على دراسات وبحوث المحور الأول** :

اتضح من الدراسات والبحوث التي تناولت التلكؤ الأكاديمي وبعض المتغيرات الأخرى وجود دراسات وبحوث تناولت علاقة ظاهرة التلكؤ الأكاديمي وأسبابها وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية كبحث (Huang, 1999) وعلاقة التلكؤ الأكاديمي بالكمالية أحادية البعد والاكتئاب والرضا عن الدراسة والإنجاز الأكاديمي كبحث (Saddler & Sacks 1993) ، وسيد أحمد (٢٠٠٧) واعتبرت (Chu & Choi, 2005) ، (Schraw et al ., 2007) (Klassen et al .,2008) أن التلكؤ الأكاديمي مثل إعاقة الذات والسلوك المضطرب وظيفيا ، ودرست نادية الشرنوبي (٢٠٠٨) الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكئين وغير المتلكئين أكاديميا، وشريت ، ومحمود (٢٠٠٨) معرفة طبيعة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والدافعية للإنجاز ، والفعالية الذاتية، كما قيم Morales, (2010) البناء العاملي والاتساق الداخلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي الجديد لكل من الجانب التكيفي واللا تكيفي للتلكؤ ، وقارنت (Cao Li, 2012) أنواع التلكؤ الأكاديمي والدافعية الأكاديمية المرتبطة من منظور التعلم ذاتي التنظيم بين طلاب الجامعة والدراسات العليا، وأوضحت النتائج أن المتلكئين أكثر اكتئابا وقلقا وأكثر خوفا من الفشل بالإضافة إلى انخفاض تقدير الذات لديهم ، وأن الكمالية ترتبط بالتلكؤ الأكاديمي ، وإدراك ضبط الوقت ، واعتقاد الكفاءة الذاتية ، والتوجه الدافعي ، واستراتيجيات نسخ الضغوط، والاكتئاب ، والرضا عن الحياة ، والأداء الأكاديمي ، كما تفوق منخفضي التلكؤ الأكاديمي على مرتفعي التلكؤ الأكاديمي في الرضا عن الدراسة والدافعية للإنجاز ، ووجد ارتباط سالب بين التلكؤ الأكاديمي والرضا عن الدراسةكأ والدافعية للإنجاز وأمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال الرضا العام والرضا عن التقويم والامتحانات والرضا عن نشاطات الجامعة والإنجاز الأكاديمي ، كما أن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في العصابية والانبساط والتفاؤل كانت لصالح مرتفعي التلكؤ الأكاديمي وأن الفروق في الثقة بالنفس كانت لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي ، مما يعني أن المتلكئين أكثر عصابية وأكثر تفاؤلا وانبساطا وأقل ثقة بالنفس، كما تراوحت أعمار المجموعات الزمنية في هذا المحور ما بين (٦٦ – ٥٣٨) طالبا.

- **ثانياً** : **دراسات وبحوث تناولت الدافعية للتعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى** :

أجري بو صلب (٢٠٠١) بحثا عن علاقة دافعية تعلم المواد التعليمية باختبارات التوجيه نحو الشعب الدراسية ، وتكونت مجموعة البحث من (١٥٨) تلميذا وتلميذة بولاية ميلة شملت (١٠) مدارس ثانوية ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية تعلم مادة العلوم الطبيعية والحياة لدى الطلاب الأوائل وبين اختبارات توجيههم نحو شعبة العلوم والحياة ، بينما لم توجد علاقة جوهرية بين دافعية التعلم لبعض المواد الدراسية وبين اختبار التوجيه نحو العبء الدراسي.

وأستهدف القواس (٢٠٠٧) الكشف عن أثر استخدام التغذية الراجعة في تعلم مادة الرياضيات على التحصيل والدافعية للتعلم ، وتوصلت النتائج إلى أن الاختبارات التكوينية المتبوعة بالتغذية الراجعة تعمل على تصحيح الأخطاء ومعالجة الصعوبات التي يقع فيها المتعلم وتثبت المعلومات لديه مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى تحصيله الدراسي ، وأن إرجاع أوراق الاختبارات التكوينية وعليها تصحيح الأخطاء، تساعد المتعلم على معرفة نقاط ضعفه ومحاولته بذل الجهد لتلافيها ، ويسهل التعلم اللاحق مما يؤدي إلى ارتفاع تحصيله الدراسي.

وهدف بحث ثريا دودين (٢٠٠٧) إلى مقارنة الفروق بين الآثار التي يتركها برنامج التسريع وتلك التي تتركها برامج الإثراء في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين ، وبلغ عددهم (١٨٠) طالبا وطالبة ، منهم (٩٠) من الطلاب المسرعين الذين تخطوا بعض الصفوف في السنوات السابقة ، (٩٠) من الطلاب الموهوبين والمتفوقين الذين تعرضوا لبرامج إثرائية في مدارس اللتميز، واستخدم مقياس دافعية التعلم ، ومقياس تقدير الذات ، كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين الذين تعرضوا لبرامج التسريع في مستويات الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لصالح الطلاب الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج الإثراء.

واستهدف بحث عمر (٢٠٠٧) التعرف على فعالية التدريب على العزو السببى والتدريب على ما وراء الذاكرة في تحسين الدافعية الأكاديمية وفعالية الذات والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وتكونت مجموعة البحث من (٧٢) تلميذا وتلميذة ، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات ، واستخدم اختبار المصفوفات المتتابعة (رافن) ، واختبار الفهم القرائي ، واختبار تقدير سلوك التلميذ ، واستبيان العزو السببى الأكاديمي واستبيان الإعزاءات الحياتية وبرنامج تدريب العزو السببى ، ومقياس ما وراء الذاكرة ، وبرنامج تدريب ما وراء الذاكرة ، ومقياس الدافعية الأكاديمية ، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة بين المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي على كل من مقياس الدافعية الأكاديمية ، ومقياس معتقدات فعالية الذات الأكاديمية ، واختبار الفهم القرائي ، وذلك لصالح المجموعات التجريبية الثلاث.

وأجرى الجندي (٢٠٠٩) بحثا عن أثر برنامج تعليمي مقترح باستخدام بعض أبعاد الدافعية الذاتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت مجموعة البحث من (٦٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، منهم (٣٠) تلميذا وتلميذة كمجموعة تجريبية ، (٣٠) تلميذ وتلميذة كمجموعة ضابطة تم تطبيق البرنامج التعليمي ، ومقياس التثبت من فعالية البرنامج الخاص بالتلاميذ ، ومقياس التثبت من فعالية البرنامج الخاص بالمعلمين ، واختبار تشخيص صعوبات مادة الرياضيات ، واختبار الأداء الرياضي ، واختبار الذكاء المصور ، واختبار بندر جشطلت ، ومقياس تقدير السلوك لفرز حالات صعوبات التعلم ، واختبار القدرة العقلية ، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء الرياضي والدافعية للتعلم في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأستهدف بحث فريال أبو عواد (٢٠٠٩) استقصاء البنيةِ العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية على مجموعة مكونة من (٣١٥) طالباً وطالبة من طلاب الصفين السادس والعاشر، وبينت نتيجة التحليل العاملي وجود ستة عوامل للدافعية الأكاديمية ، وتم استخراج قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل عامل من العوامل الستة.

وهدف جروان، والعبادي(٢٠١٠) إلى معرفة أثر برنامج تعليمي تمّ تطويره على أساس نظرية الذكاءات المتعِددة في تنمية التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم وطبق البحث على (٣٦) طفلاً وطفلة من الملتحقين برياض الأطفال في عمان وتم تقسيمهم بالتساوي بطريقة عشوائية إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية وطبق برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة على المجموعة التجريبية ، اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي (أنموذج ا) ومقياس الدافعية للتعلم ، وأظهرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة بين المجموعتين على اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي ككل ، ومهارة الطلاقة والمرونة ومقياس الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

وأستهدفت دراسة (Sook Yoo & Chae, 2011) الكشف عن التدريب من خلال الأقران باستخدام الفيديو في تحسين مهارات التواصل والدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التمريض، طبقت الدراسة على (٤٧) طالبا وطالبة من طلاب كلية التمريض في كوريا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين منهم مجموعة تجريبية (٢٣) طالبا وطالبة، ومجموعة ضابطة (٢٤) طالبا وطالبة، طبقت الدراسة (مقياس مهارات التواصل ، مقياس الدافعية للتعلم)، تم تدريب المجموعة التجريبية من خلال شريط الفيديو الذي يتضمن التواصل مع المريض من خلال الأقران، بحيث يشاهد كل أربعة طلاب شريط فيديو مع تقديم التغذية المرتدة، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية التدريب من خلال الأقران باستخدام الفيديو في تحسين مهارات التواصل والدافعية للتعلم لدى طلاب التمريض عند مقارنة أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (Yingqiu & Mary, 2012) إلى مقارنة الدافعية للتعلم الذاتي لدى الطلاب الصينيين في السنوات الثلاث الأولى بكليتي العلوم والفنون الحرة ، طبقت الدراسة على (٦٣٣) طالبا وطالبة منهم (٣٠٥) طالبا ، (٣٢٨) طالبة ، طبقت الدراسة (مقياس الدافعية للتعلم الذاتي)، وأظهرت النتائج أن الدافعية للتعلم الذاتي انخفضت خلال السنوات الثلاث الأولى لدى طلاب كلية العلوم بشكل ملحوظ أكثر من طلاب كلية الفنون الحرة.

- **تعقيب على دراسات وبحوث المحور الثاني** :

اتضح من الدراسات والبحوث التي تناولت برامج الدافعية للتعلم وبعض المتغيرات الأخرى وجود دراسات وبحوث تناولت علاقة دافعية تعلم المواد التعليمية باختبارات التوجيه نحو الشعب الدراسية كبحث بو صلب (٢٠٠١) وأثر استخدام التغذية الراجعة في الدافعية للتعلم كبحث القواس (٢٠٠٧) وفعالية التدريب على العزو السببى والتدريب على ما وراء الذاكرة في تحسين الدافعية الأكاديمية وفعالية الذات والفهم القرائي كبحث عمر (٢٠٠٧) ، وأثر

برنامج تعليمي في تنمية التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم والأداء الرياضي كبحث الجندي (٢٠٠٩) وجروان ، والعبادي (٢٠١٠) ، ووضع مقياس الدافعية للتعلم كبحث بو صلب (٢٠٠١) والقواس (٢٠٠٧) وثريا دودين (٢٠٠٧) Klassen (& Kuzucu, 2009) و فريال أبو عواد (٢٠٠٩) وجروان ، والعبادي (٢٠١٠) وأشارت نتائج هذه الدراسات والبحوث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية التعلم والحياة وبين اختبارات توجيه الطلاب نحو الحياة كبحث بو صلب (٢٠٠١) ، كما أثبتت البرامج التدريبية الفعالية في تحسين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات ، كبحث ثريا دودين (٢٠٠٧) وتنمية التفكير الإبداعي كبحث جروان ، والعبادي (٢٠١٠)، وتوصل Sook Yoo & (Chae , 2011) إلى فعالية التدريب من خلال الأقران باستخدام الفيديو في تحسين مهارات التواصل والدافعية للتعلم لدى طلاب التمريض عند مقارنة المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، كما توصل الدراسة (Yingqiu & Mary, 2012) إلى أن الدافعية للتعلم الذاتي انخفضت خلال السنوات الثلاث الأولى لدى طلاب كلية العلوم بشكل ملحوظ أكثر من طلاب كلية الفنون الحرة، كما تراوحت أعمار المجموعات الزمنية في هذا المحور ما بين (٣٦ – ٦٣٣) طالباً.

- **ثالثاً : دراسات وبحوث تناولت وجهة الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى :**

أجرى أبو مسلم (١٩٩٩) بحثا عن علاقة إدراك الطلاب لمركز التحكم بكل من التحصيل الدراسي والقلق ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي الاقتصادي ، طبق البحث على (٢٢٤٩) طالبا بالمرحلة الثانوية ، واستخدم مقياس وجهة الضبط واختبار سمة القلق ومقياس الطموح الأكاديمي أوضحت النتائج أنه كلما زاد اعتقاد الطلاب في التحكم الداخلي فإن ذلك يؤدي إلى تحسين تحصيلهم الدراسي وانخفاض درجة القلق لديهم وارتفاع مستوى طموحاتهم الأكاديمية.

وبحثت الجوهرة الذواد (٢٠٠٢) وجهة الضبط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى بعض طالبات الجامعة السعوديات والمصريات ، وتكونت المجموعة من (١٢٠) طالبة ، واستخدمت مقياس وجهة الضبط ومقياس مستوى الطموح ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الطالبات السعوديات والمصريات في وجهة الضبط الداخلية لصالح السعوديات ، كما وجدت فروق دالة بين الطالبات السعوديات والمصريات في مستوى الطموح لصالح المصريات.

واستهدف بحث (Carden et al., 2004) الكشف عن وجهة الضبط الخارجية والداخلية والتلكؤ الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وعددهم (١١٤) طالبا ، وطبق عليهم مقياس وجهة الضبط الخارجية والداخلية ومقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس الإنجاز الأكاديمي ، وتقرير ذاتي عن أعمالهم ، وقسم الطلاب إلى مجموعتين : الأولى (٥٧) طالبا من ذوي وجهة الضبط الداخلي ، والثانية ذات (٥٧) طالبا من ذوي وجهة الضبط الخارجي أظهرت نتائج البحث أن الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلي أقل في التلكؤ الأكاديمي ، ولديهم انخفاض في قلق الاختبار ، وإنجاز أكاديمي أعلى من الطلاب ذوي وجهة الضبط الخارجي.

وبحثت فائقة بدر (٢٠٠٦) العلاقة بين وجهة الضبط وتوكيد الذات ، وطبقت مقياس توكيد الذات ومقياس وجهة الضبط على (٢٠٠) طالب وطالبة من السعودية وخارجها ، أسفرت النتائج عن أن الإناث يملن إلى وجهة الضبط الخارجي بالمقارنة بالذكور ، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث في توكيد الذات لصالح السعوديين ، بينما لم توجد فروق بين الذكور والإناث خارج السعودية في توكيد الذات ووجهتي الضبط.

وهدف بحث (Deniz et al .,2009) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتلكؤ الأكاديمي ووجهة الضبط لدى طلاب الجامعة، طبق البحث على (٤٣٥) طالبا وطالبة من طلاب جامعة سلجوق ، منهم (١٦٢) طالبا، (٢٧٣) طالبة ، تم تطبيق (استمارة خاصة بالبيانات الشخصية ، ومقياس الذكاء الوجداني ، ومقياس التلكؤ الأكاديمي ، ومقياس وجهة الضبط) ، أوضحت نتائج البحث أن المقاييس الفرعية للذكاء الوجداني ، ومقياس التلكؤ الأكاديمي ، والقابلية للتكيف Adaptability والتعامل مع الضغوط ارتبطت بالتلكؤ الأكاديمي، كما وجد من المقاييس الفرعية للذكاء الوجداني والقابلية للتكيف ، والمزاج العام General Mood يمكن التنبؤ بمقياس وجهة الضبط ، بينما وجدت علاقة سالبة بين مهارات الذكاء الوجداني وكل من التلكؤ الأكاديمي ، ووجهة الضبط الخارجي.

وأجرى (Adeyinka et al .,2011) دراسة تبحث قدرة وجهة الضبط ، الاهتمام بالتعليم الذاتي، والكفاءة الذاتية للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية ، طبقت الدراسة على (٥٠٠) طالب منهم (٣٠٠) من الذكور،(٢٠٠) من الإناث تم اختيارهم من (٥- ٢٠) من المدارس الثانوية بشكل عشوائي ، تم تطبيق (مقياس وجهة الضبط ، مقياس الاهتمام بالتعليم الذاتي مقياس الكفاءة الذاتية) ، تشير النتائج إلى أن وجهة الضبط ، الاهتمام بالتعليم الذاتي، والكفاءة الذاتية تسهم بشكل كبير جدا للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي وتوصي الدراسة بالحاجة للتحفيز المستمر للطلاب وتعليمهم كيفية إدارة الوقت، ومساعدة الطلاب على تحسين وجهة الضبط ، الاهتمام بالتعليم الذاتي والكفاءة الذاتية من خلال وعي المعلمين بتلك المتغيرات وتدريبهم عليها.

وأستهدف بحث (Nilgun & Huseyin,2012) الكشف عن مبادئ التعلم، ووجهة الضبط ، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الجامعية في شمال قبرص ، طبقت الدراسة على (٩٩) طالبا ، تم تطبيق أربعة مقاييس (مبادئ التعلم، وجهة الضبط ، والحالة الاجتماعية والاقتصادية والكفاءة الذاتية) ، أظهرت النتائج أن ارتفاع كل من وجهة الضبط الداخلي والحالة الاجتماعية والاقتصادية والكفاءة الذاتية فقط يعد مؤشرا على ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي.

- **تعقيب على دراسات وبحوث المحور الثالث** :

اتضح من الدراسات والبحوث التي تناولت وجهة الضبط وبعض المتغيرات الأخرى وجود علاقة إدراك الطلاب لمركز التحكم وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والقلق ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي الاقتصادي كبحث أبو مسلم (١٩٩٩) ، وبين التلكؤ الأكاديمي ووجهة الضبط وأساليب

الفرد والرضا عن أداء المهمة ومستوى الطموح والإنجاز الأكاديمي وتوكيد الذات والذكاء الوجداني كبحث الجوهرة الذواد (٢٠٠٢)، (Carden et al., 2004)، فائقة بدر (٢٠٠٦)، (Deniz et al .,2009)، وتوصل Adeyinka et al ., (2011) إلى أن وجهة الضبط ، الاهتمام بالتعليم الذاتي، والكفاءة الذاتية تسهم بشكل كبير جدا للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، كما توصل (Nilgun& Huseyin 2012, أن ارتفاع كل من وجهة الضبط الداخلي والحالة الاجتماعية والاقتصادية والكفاءة الذاتية يعد مؤشرا على ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي وأوضحت النتائج أنه كلما زاد اعتقاد الطلاب في التحكم الداخلي فإن ذلك يؤدي إلى تحسين تحصيلهم الدراسي وانخفاض درجة القلق لديهم وارتفاع مستوى طموحاتهم الأكاديمية، وأن الطلاب ذوي التلكؤ الأكاديمي المنخفض يجدون المهام الدراسية أكثر رضا عن ذوي التلكؤ الأكاديمي المرتفع ، وأن الطلاب الأقل في التلكؤ الأكاديمي ، وانخفاض في قلق الاختبار ، وإنجاز أكاديمي أعلى من وجهة الضبط الخارجي ، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين وجهة الضبط ومستوى الطموح وتوكيد الذات ، بينما وجدت علاقة سالبة بين مهارات الذكاء الوجداني و بين كل من التلكؤ الأكاديمي ، ووجهة الضبط الخارجي، كما تراوحت أعمار المجموعات الزمنية في هذا المحور ما بين (٩٩ – ٢٢٤٩) طالباً.

- **رابعاً : دراسات وبحوث تناولت قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات:**

بحث (Rawlins, 1995) علاقة التلكؤ الأكاديمي بالقلق والاكتئاب ، كما تناولت أسباب ومدى انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب المدارس المتوسطة وأشارت النتائج إلى أن التلكؤ الأكاديمي ارتبط بالقلق والاكتئاب ، بينما لم يرتبط التلكؤ الأكاديمي بعوامل الشخصية.

وهدفت (Powell, 2004) إلى بحث مدى فعالية استخدام العلاج السلوكي لتقليل قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة ممن ارتبط قلق الاختبار لديهم بفشلهم في اختبارات الرخصة الطبية ، وركز العلاج السلوكي على إحساسهم بالقلق الذي أدى إلى تأثير مزدوج ، وضعف الاستعداد للاختبار أو ضعف الأداء في الاختبار أو كلاهما ، وكانت خصائص العلاج هي استرخاء عضلي متقدم وانخفاض تدريجي منظم للحساسية ، خلصت نتائج البحث إلى اجتياز (٩٣٪) من الطلاب لاختبارات الرخصة الطبية بعد العلاج، مما يشير إلى فعالية العلاج السلوكي المتمثل في العلاج بالاسترخاء والانخفاض التدريجي المنظم للحساسية في خفض حدة قلق الاختبار.

وأجرى (Sayers, 2003) بحثا عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والكمالية والقلق والطموح لدى طلاب الدراسات العليا ، ومجموعهم (٣٠٤) طالبا وكشفت النتائج عن أن القلق يمكن أن يؤثر في عملية التلكؤ الأكاديمي ، بينما الميل إلى الكمالية يؤثر في أداء المهمة.

وأستهدف بحث (Onwuegbuzie, 2004) الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وأبعاد القلق الإحصائي ، طبق البحث على (١٣٥) طالبا من المسجلين في الدراسات العليا ، وكشفت نتائج البحث عن وجود نسبة مرتفعة من المشكلات التي أقرها الطلاب عن تلكؤهم الأكاديمي في كتابة بحوثهم

ودراساتهم للاختبارات ، واستكمال المخصصات الأسبوعية للقراءة ، كما كشفت نتائج تحليل معامل الارتباطات أن التلكؤ الأكاديمي ناتج عن كل من الخوف من الفشل ، والاشمئزاز Evasiveness، وتم تفسير القلق على أنه قلق الاختبار ومفهوم الذات الإحصائي والخوف من طلب المساعدة ، والخوف من أستاذ مادة الإحصاء، وأوصى البحث بالتدخل العلاجي للحد من قلق الإحصاء وتخفيف حدة التلكؤ الأكاديمي.

وأجرى عبد الوهاب (٢٠٠٧) دراسة للكشف عن أثر برنامج تدريبي لمهارة حكمة الاختبار على مستوى الأداء التحصيلي وقلق الاختبار لدى عينة من طلاب كلية التربية بالمنيا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس مهارة حكمة الاختبار، ودرجاتهم على مقياس قلق الاختبار، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب على الاختبار التحصيلي وقلق الاختبار في القياسين القبلي والبعدي نتيجة البرنامج التدريبي المعد لإكساب هؤلاء الطلاب مهارة حكمة الاختبار لصالح الأداء في القياس البعدي.

واستهدفت دراسة هالة مصطفى (٢٠٠٩) الكشف عن أثر سعة الذاكرة العاملة وقلق الاختبار في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبلغت عينة الدراسة (٣٠٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي العام ، طبق عليهم أدوات الدراسة (اختبار تحصيلي في مادة الجغرافيا، ومهام سعة الذاكرة العاملة ، ومقياس قلق الاختبار)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق جوهرية دالة بين أداء الطالبات ذوات مستوى قلق الاختبار المرتفع والمنخفض في التحصيل الدراسي لصالح أداء الطالبات ذوات مستوى قلق الاختبار المنخفض، كما يوجد تأثير لتفاعل سعة الذاكرة العاملة اللفظية ومستوى قلق الاختبار في التحصيل الدراسي .

وهدفت دراسة أحمد (٢٠١١) إلي الكشف عن استخدام الوسائل المتعددة في التدريب العقلي الاسترخائي لتخفيف حدة قلق الاختبارات العملية والنظرية لطلاب الثانوية الرياضية، وهذا ما دفع الباحث إلي وضع هذا البرنامج بشكل مبسط يسهل استيعابه وتنفيذه ويثير اهتمامهم ويجذب انتباههم، وكوسيلة قد تكون أكثر فاعلية في خفض حدة حالة التوتر والقلق بصفة عامة وقلق الاختبارات النظرية والعملية بصفة خاصة ولتحقيق مستوي مرتفع في القدرة علي الاسترخاء لدي طلاب الثانوية الرياضية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات القدرة علي الاسترخاء، القلق، نتائج الاختبارات النظرية والعملية لصالح المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة (Selami, 2012) الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار بين المتعلمين الصغار الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وبين تصوراتهم ، طبقت الدراسة على (٤٨٠) من غير متعلمي اللغة الأجنبية الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٩–١٤) سنة من خمس مدارس ابتدائية، تم استخدام مقياس قلق الاختبار لجمع البيانات، أظهرت نتائج الدراسة ارتباط تصورات المتعلمين مع بنود معينة مثل (تقنيات الاختبار، طول الاختبار ، وضوح تعليمات الاختبار) في مقياس قلق الاختبار بشكل كبير.

- **تعقيب على دراسات وبحوث المحور الرابع** :

اتضح من الدراسات والبحوث التي تناولت قلق الاختبار وبعض المتغيرات الأخرى وجود دراسات وبحوث تناولت علاقة التلكؤ الأكاديمي بالقلق والاكتئاب والكمالية والقلق والطموح وأبعاد للقلق الإحصائي كبحث (Rawlins, 1995)، (Sayers, 2003)، (Onwuegbuzie, 2004)، وفعالية استخدام العلاج السلوكي لتقليل قلق الاختبار كبحث (Powell, 2004) وأوضحت النتائج فعالية العلاج السلوكي المتمثل في العلاج بالاسترخاء والانخفاض التدريجي المنظم للحساسية في خفض حدة قلق الاختبار، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين التلكؤ الأكاديمي والقلق والاكتئاب، كما أن التلكؤ الأكاديمي ناتج عن كل من الخوف من الفشل والاشمئزاز، وتوصلت النتائج إلى فعالية برنامج تدريبي لمهارة حكمة الاختبار في تحسين مستوى الأداء التحصيلي وخفض حدة قلق الاختبار لدى عينة من طلاب كلية التربية كبحث عبد الوهاب (٢٠٠٧)، كما توصلت هالة مصطفى (٢٠٠٩) إلى وجود تأثير لتفاعل سعة الذاكرة العاملة اللفظية ومستوى قلق الاختبار في التحصيل الدراسي، كما توصلت دراسة أحمد (٢٠١١) إلى فعالية استخدام الوسائل المتعددة القائمة على التدريب العقلي الاسترخائي في تخفيف حدة قلق الاختبارات العملية والنظرية لطلاب الثانوية الرياضية، كما توصلت دراسة (Selami, 2012) إلى ارتباط تصورات المتعلمين مع بنود معينة (تقنيات الاختبار، طول الاختبار، وضوح تعليمات الاختبار) في مقياس قلق الاختبار بشكل كبير، كما تراوحت أعمار المجموعات الزمنية في هذا المحور ما بين (١٣٥ - ٤٨٠) طالباً.

- **خامسا : دراسات وبحوث تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب بشكل عام والمتلكئين أكاديميا بشكل خاص**:

طبق (Farran, 2004) بحثا على مجموعة تتكون من (١٨٦) طالباً بالمرحلة الجامعية، وأكملوا مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس تقدير الذات العام ومقياس الاكتئاب، ومقياس القلق، ومقياس المرغوبية الاجتماعية، واستبيانا ديموجرافيا، وسجل الطلاب درجات أعلى في التلكؤ الأكاديمي، وفي الاكتئاب والقلق العام، وكانت المعتقدات السلبية أكثر عن الوعي الذاتي الذي ارتبط بدور الطلاب، والإحساس بالكفاءة في المهام الأكاديمية والذي استند إلى نظرية الكفاءة الذاتية، ودور معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كوسيط للسلوك توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة سالبة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمي والاكتئاب والقلق أي كلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية انخفض مستوى التلكؤ الأكاديمي والاكتئاب والقلق.

واستهدف بحث (Margolise & McCabe, 2004) الكشف عن فعالية الذات كمدخل لتحسين الدافعية للطلاب المجتهدين، ووضع أسس إرشادية لتنمية فعالية الذات من خلال عمليات التوجيه ووضع الأهداف، وتحليل المهام، والحث على الإنجاز، وتقوية الوعي بالذات، وأشارت نتائج البحث إلى دور المعلمين في تحقيق هذا الهدف من خلال التنوع في استخدام أساليب وطرق التعليم واستخدام استراتيجيات جديدة، والمثابرة، وبذل الجهد مع الاستعانة بالنماذج والقيام بعمليات التقليد، والمحاكاة، وملاحظة الأقران، ومساعدة الطلاب في تحقيق الأهداف الشخصية.

وهدفت نجلاء رسلان (٢٠٠٥) إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي في خفض حدة مستوى الشعور بالعزلة الاجتماعية وقلق الاختبار وتحسين فعالية الذات لدى الطالبات الوافدات بجامعة الأزهر ، طبق البحث على (٥٨) طالبة واستخدمت الباحثة مقياس العزلة الاجتماعية ومقياس قلق الاختبار ومقياس الفعالية العامة للذات والبرنامج الإرشادي ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في انخفاض درجات العزلة الاجتماعية وقلق الاختبار للقياس البعدي وتحسين مستوى الشعور بفعالية الذات لصالح المجموعة التجريبية.

وبحثت (Lori, 2005) أثر برنامج في تنمية التقرير الذاتي وفعالية الذات والدافعية للتعلم لدى طلاب الكليات ذوي الاحتياجات الخاصة ، تم تدريب الطلاب على الملاحظة الذاتية لسلوكهم ، وإعادة تنظيم الذات واستثمار الوقت والتخطيط للاستذكار، والتدعيم الذاتي، وتقويم النواتج والعواقب،والدافعية للتعلم وتعديل تصورات الأداء في الكلية ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدى على مقاييس التقرير الذاتي، وفعالية الذات ،والدافعية للتعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي وأشارت النتائج إلى أهمية تنمية فعالية الذات وتنظيمها لتحقيق أداء أفضل.

وأجرى حسن (٢٠٠٨) بحثاً هدف إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي مبنى على فعالية الذات في الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز لدى المعلمين كما يدركها الطلاب ، وبلغ حجم المجموعة (٣٠٠) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة أسيوط ، وتم اختيار (٦٠) معلما من مرتفعي الضغوط النفسية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية (٣٠) معلما ، والأخرى ضابطة (٣٠) معلما ، كما تضمن البحث مجموعة من الطلاب بلغ عددهم (١٢٠) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية ، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وأوضحت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي المبنى على فعالية الذات للمعلمين في خفض حدة الضغوط النفسية التي يواجهونها وإثارة دافعيتهم في تحسين مستوى أدائهم الوظيفي المدرسي ، حيث وجدت فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للضغوط النفسية والدافعية للإنجاز وأداء المعلمين كما يدركه الطلاب لصالح المجموعة التجريبية ، كما وجدت فروق دالة للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى للضغوط النفسية والدافعية للإنجاز وأداء المعلمين لصالح القياس البعدي ، كما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى للضغوط النفسية والدافعية للإنجاز.

وهدف بحث (Klassen et al ., 2008) إلى التعرف على الكفاءة الذاتية للتنبؤ بالتنظيم الذاتي لمستويات مرتفعة من التلكؤ الأكاديمي لدى (٤٥٦) طالبا من طلاب الجامعة ، وأوضحت النتائج أن متغيرات الذات كانت مرتبطة بالتلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية وكانت أكثر تنبؤا بالميول إلى التلكؤ الأكاديمي كما كشفت نتائج البحث أن الطلاب الجامعيين أكثر تأثرا بالتلكؤ الأكاديمي، وكان (٢٥٪) من الطلاب وعددهم (١٩٥) طالبا في البحث الثاني الذين تم تصنيفهم من المتلكئين السلبيين أقل من المستويات العليا من التلكؤ الأكاديمي اليومي في المهام ، توقع انخفاض الكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميا.

وبحث الزق (٢٠٠٩) الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة ، وتكونت المجموعة من (٤٠٠) طالب وطالبة ، وطبق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ، وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتبط إيجابيا بالدافع للتعلم وكانت الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافع للتعلم في أدنى مستوياتها في السنوات الأولى من الجامعة.

واستهدف بحث الرشيدي (٢٠٠٩) معرفة الفروق بين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وأقرانهم العاديين في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية ، طبق البحث على (١٠٩) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس، منهم (٥٧) من ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط، (٥٢) من العاديين ، واستخدم اختبار الذكاء غير اللغوي ، والمقياس الفرعي لصعوبات الانتباه لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم ، ومقياس الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافعية للتعلم ودرجات التحصيل الأكاديمي المدرسي ، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الطلاب ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وأقرانهم العاديين في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافعية للتعلم لصالح الطلاب العاديين أي كلما ارتفعت الكفاءة الذاتية الأكاديمية ارتفعت الدافعية للتعلم والعكس صحيح.

وتقصي عابد (٢٠٠٩) معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم ومستوى فهمهم للمفاهيم العلمية والدافعية للتعلم وتكونت عينة الدراسة من (١١٣) طالبا وطالبة بمرحلة البكالوريوس ، واستخدم اختبارا تحصيليا ومقياسا للمعتقدات مكونا من المعتقدات المرتبطة بالفعالية الذاتية في تعليم العلوم ، والمعتقدات المرتبطة بتوقع مخرجات تعليم العلوم ، وتوصلت النتائج إلى وجود معتقدات إيجابية بفاعليتهم الذاتية وبتوقع مخرجات تعليم العلوم لدى الطلاب ، ووجد ارتباط إيجابي بين مستوى فهم المفاهيم العلمية والدافعية للتعلم والمعتقدات المرتبطة بالفعالية الذاتية.

وبحث عبد اللطيف (٢٠٠٩) أثر برنامج تدريبي للفعالية الذاتية في الدافعية المهنية والاتجاه نحو مهنة الدعوة لدى الطلاب الدعاة ، وكان عدد الطلاب (٦٦) طالبا منهم (٣٣) طالبا للمجموعة التجريبية ، (٣٣) طالبا للمجموعة الضابطة ، واستخدم الباحث اختبار الذكاء العالي ، واستمارة بيانات أولية للمستوى الاقتصادي –الاجتماعي ، ومقياس فعالية الذات ، ومقياس الدافعية المهنية ومقياس الاتجاه نحو مهنة الدعوة ، واستمارة تقويم أهداف الجلسة ، وبطاقة ملاحظة سلوك الفعالية الذاتية ، ومقياس فاعلية الإجراءات التجريبية والبرنامج المستخدم ، أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد الاستمتاع بالأداء والدافع للإنجاز والاستقلال الذاتي والرغبة في مساعدة الآخرين والدرجة الكلية لمقياس الدافعية المهنية بعد تطبيق البرنامج وبعد الاتجاه نحو أهمية العمل والاتجاه نحو الاستعدادات المهنية لصالح المجموعة التجريبية ، بينما لم توجد فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي التتبعي لمتابعة استمرار اثر البرنامج في الدافعية المهنية والاتجاه نحو مهنة الدعوة.

وأجرت غادة الخادم (٢٠١٠) بحثا عن الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية ودافع الإنجاز ، وتكونت مجموعة البحث من (٤٠٠) طالب وطالبة من الجامعة ، واستخدمت مقاييس الذكاءات المتعددة ومقياس الكفاءة الذاتية

الأكاديمية ومقياس دافع الإنجاز، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة موجبة بين درجات الذكاءات المتعددة ودرجات كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية ودافع الإنجاز ، كما أسهمت درجات الكفاءةً الذاتية الأكاديمية في التنبؤ بدرجات الذكاء الرياضي واللغوي ، كما أسهمت درجات دافع الإنجاز في التنبؤ بدرجات الذكاء الرياضي واللغوي والشخصي .

وهدفت دراسة (Faruk,2011) إلى الكشف عن التلكؤ العام، والدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ، تم فحص التلكؤ الأكاديمي من حيث الجنس، طبقت الدراسة على (٧٧٤) من طلاب جامعتي سلجوق وسامسون بتركيا، تم استخدام مقياس التلكؤ الأكاديمي، مقياس الدافع الأكاديمي ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستمارة البيانات الشخصية كأدوات للقياس، واستخدمت معامل ارتباط بيرسون، تحليل الانحدار المتعدد، وANOVA في اتجاه واحد لتحليل البيانات التي تم جمعها، أظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين التلكؤ العام والتلكؤ الأكاديمي ، في حين أثبتت الدراسة أنه كلما ارتفعت درجة التلكؤ الأكاديمي انخفض مستوى الدافع الأكاديمي، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وعلاوة على ذلك تم تحديد التلكؤ العام الذي من الممكن أن يكون مؤشرا كبيرا على التلكؤ الأكاديمي ، لم يختلف التلكؤ الأكاديمي من حيث الجنس.

واستهدفت دراسة (Kate,2012) الكشف عن فعالية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في تحسين الدوافع الذاتية وانجاز مادة الرياضيات من خلال المشاركة في برنامج ما بعد الدراسة، طبقت الدراسة على (٤٧) طالبا لاتيني كشفت نتائج الدراسة عن فعالية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في تحسين الدوافع الذاتية، وهذا يعني ارتباط الكفاءة الذاتية الأكاديمية بشكل إيجابي مع الدوافع الذاتية ، وكان ابرز مؤشر على ذلك انتظام الطلاب في برنامج مابعد الدراسة واجتياز مادة الرياضيات بنجاح ، كما ساهم بشكل إيجابي في تحسين اتجاه الطلاب نحو دراسة مادة الرياضيات.

- **تعقيب على دراسات وبحوث المحور الخامس** :

اتضح من الدراسات والبحوث وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومتغير وجهة الضبط كما أشار إليه بحث نادية الحسيني (٢٠٠١) الذي توصل للعلاقة الايجابية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ووجهة الضبط الداخلي والعكس صحيح بالنسبة لوجهة الضبط الخارجي ،كذلك توجد علاقة سالبة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمي والاكتئاب والقلق أي كلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية انخفض مستوى التلكؤ الأكاديمي والاكتئاب والقلق مثل بحث (Farran, 2004) كذلك يستخدم التدريب من خلال فعالية الذات كمدخل لتحسين الدافعية للطلاب المجتهدين مثل (Margolise & McCabe, 2004)،كما وجدت علاقة عكسية بين فعالية الذات وقلق الاختبار أي كلما تحسنت فعالية الذات انخفضت حدة درجة القلق وهذا ما أثبتته نجلاء رسلان (٢٠٠٥) من خلال فعالية برنامج إرشادي في خفض حدة مستوى الشعور بالعزلة الاجتماعية وقلق الاختبار وتحسين فعالية الذات،وكذلك بحث حسن (٢٠٠٨)، بحث الرشيدي (٢٠٠٩)، عبد اللطيف

(٢٠٠٩) ،غادة الخادم (٢٠١٠) ، توقع انخفاض الكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميا مثل (Klassen et al ., 2008)، وتوصلت (Lori,2005) إلى فعالية برنامج في تنمية التقرير الذاتي وفعالية الذات،والدافعية للتعلم لدى طلاب الكليات ذوي الاحتياجات الخاصة ، كما اثبت بحث الزق (٢٠٠٩) ، (Kate, 2012) أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية يرتبط إيجابيا بالدافع للتعلم، كما توصل عابد (٢٠٠٩) إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى فهم المفاهيم العلمية والدافعية للتعلم والمعتقدات المرتبطة بالفعالية الذاتية، كما أكدت دراسة (Faruk, 2011) على أنه كلما ارتفعت درجة التلكؤ الأكاديمي انخفض مستوى الدافع الأكاديمي، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما تراوحت أعمار المجموعات الزمنية في هذا المحور ما بين (٤٧ ٧٧٤) طالبا وطالبة.

- **تعقيب عام على الدراسات والبحوث السابقة** :

- تنوعت العينات في الدراسات والبحوث وتراوحت ما بين (٣٠) طالباً ، (٢٢٤٩) طالبا ، وتنوعت المراحل الدراسية التي اختيرت منها المجموعات فأجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وتلاميذ المرحلة الإعدادية، وطلاب المرحلة الثانوية، وطلاب المرحلة الجامعية ولذلك سيختار الباحثان المرحلة الجامعية لوضوح حالة التلكؤ الأكاديمي وانتشارها بينهم.
- اتفقت نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي استخدام البرامج المختلفة أن للتدريب أثرا في تعديل سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، واستخدمت بعض هذه البرامج في تنمية فعالية الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية التي انعكست إيجابيا على تحسين الدافعية للتعلم ووجهة الضبط الداخلي وخفض حدة وجهة الضبط الخارجي وقلق الاختبار.
- الفترات الزمنية للبرامج التي تم تدريب الطلاب عليها والتي أعدت لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية، تراوحت ما بين (٣) أسابيع إلى (١٠) أسابيع ولذلك سيحدد الباحثان مدة التدريب على البرنامج بحيث لا تزيد عن (١٣) أسبوعا تقريبا.
- تبين من نتائج الدراسات والبحوث السابقة أهمية الدور الذي يؤديه المعلم في عملية تدعيم وتحفيز دافعية الطلاب، كما كشفت عنها الدراسات والبحوث السابقة من خلال الاهتمام بجذب انتباه وتركيز المتعلم ، وربط المادة الدراسية بحاجات الطالب ، وبناء الثقة بينه وبين المعلم ، والتركيز على الجهد أكثر من القدرة ، والاهتمام بالتغذية الراجعة ، وتشجيع التعلم المتقن.
- التصميم التجريبي : تعتمد بعض الدراسات والبحوث السابقة على التصميم التجريبي القائم على تقسيم الطلاب إلى مجموعتين ، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، على أن يتم القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد انتهاء فترة التدريب على الأنشطة أو البرنامج يتم القياس البعدي، لكن في هذا البحث يتم القياس البعدي عقب البرنامج التدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وبعد مرور شهر يتم القياس التتبعي للكشف عن مدى استمرارية البرنامج المعد.
- استفاد الباحثان من الدراسات والبحوث السابقة ما يلي :

- ✓ إعداد مقياس لفاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- ✓ إعداد البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، من حيث اختيار محتواه ، وتصميم مثيراته وأنشطته ومهامه وتقويمه.
- ✓ تصميم مقياس التلكؤ الأكاديمي ، ومقياس الدافعية للتعلم ، ومقياس وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي)، ومقياس قلق الاختبار، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة ، وتفسير النتائج ، وصياغة فروض البحث الحالي.

- **فروض البحث** :

- ⏮ توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- ⏮ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في وجهة الضبط (الخارجي. الداخلي) لصالح المجموعة التجريبية.
- ⏮ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في قلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.
- ⏮ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في الدافعية للتعلم في القياسات الثلاثة (قبلي . بعدي . تتبعي) لصالح القياسين البعدي والتتبعي.
- ⏮ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في وجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) في القياسات الثلاثة (قبلي. بعدي. تتبعي) لصالح القياسين البعدي والتتبعي.
- ⏮ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في قلق الاختبار في القياسات الثلاثة (قبلي . بعدي . تتبعي) لصالح القياسين البعدي والتتبعي.

- **إجراءات البحث** :

يتناول الباحثان التصميم التجريبي وعينة البحث وضبط المتغيرات الدخيلة (النوع ، والعمر الزمني ، والذكاء) وأدوات البحث ، وخطوات إعدادها ، والخصائص السيكومترية لها ، والأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق من صحة الفروض.

- **أولاً : منهج البحث** :

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي باعتباره أحد نماذج تحليل التباين الذي يفيد في بحث أثر متغير مستقل (برنامج تدريبي لتنمية كفاءة الذات الأكاديمية) في المتغير التابع (الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار) ، ولهذا فإن النتائج التي يتم التوصل إليها من التصميم تكون راجعة للتأثير الرئيس للمتغير المستقل.

- **ثانيا : عينة البحث** :

يتم اختيار عينة البحث على مرحلتين هما :

- **المرحلة الأولى** : **عينة البحث الاستطلاعية** :

تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية من طلاب التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف ؛ وذلك لإجراء الخصائص السيكومترية لمقياس التلكؤ الأكاديمي ، ومقياس الدافعية للتعلم ، ومقياس وجهة الضبط (الخارجي - الداخلي)، ومقياس قلق الاختبار ؛ للاطمئنان على كفاءتها السيكومترية تمهيدا للتطبيق على عينة البحث الأساسية ، وبلغ قوام عينة البحث الاستطلاعية (ن =٤٠) طالبا من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بالطائف بالمستوى الرابع ، بعد استبعاد الطلاب الذين لم يبدوا جدية في الإجابة على المقاييس والذين لم يكملوا الإجابة.

- **المرحلة الثانية** : **عينة البحث الأساسية** :

لتحديد عينة البحث الأساسية أتبع الباحثان الخطوات التالية :

- اختار الباحثان طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف.
- طبق الباحثان مقياس التلكؤ الأكاديمي على (١٣٠) طالبا، وبعد تصحيح المقياس اختار الباحثان (٤٠٪) من الطلاب الحاصلين على الدرجة العليا للتلكؤ الأكاديمي ، والذين أصبح عددهم (٥٢) طالبا من طلاب التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف مرتفعي التلكؤ الأكاديمي.
- قسم الباحثان الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي عشوائيا إلى مجموعتين : الأولى تجريبية وعددهم (٢٦) طالبا ، والثانية ضابطة وعددهم (٢٦) طالبا.
- تأكدا من تجانس العمر الزمني و الذكاء بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

- **ثالثاً** : **ضبط المتغيرات الدخيلة** :

حاول الباحثان ضبط بعض المتغيرات التي قد تتداخل مع المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) في تأثيره في المتغير التابع (الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط (الخارجي – الداخلي)، وقلق الاختبار) ، وفيما يلي أهم المتغيرات الدخيلة التي رآها الباحثان أنها قد يكون لها تأثير في المتغير التابع.

- النوع: نظرا لما توصلت إليه بعض الدراسات والبحوث من وجود فروق بين الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي مثل (Klassen & Kuzucu, 2009) (Al-Attiyah, 2011)، اقتصر الباحثان في البحث الحالي على الذكور فقط لاستبعاد أثر النوع في التلكؤ الأكاديمي وصعوبة التطبيق على الطالبات في البيئة السعودية.
- العمر الزمني: استبعد الباحثان أثر متغير العمر الزمني في التلكؤ الأكاديمي في البحث الحالي ، حيث حسب الباحثان الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام تحليل التباين لمتغير واحد ، والجدول التالي يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين في متغير العمر الزمني بالسنوات.

جدول (١): قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني.

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	٢٦	٢١.٠٣٨	١.٦٦	٥٠	٠.٦٩	غير دالة
	ضابطة	٢٦	٢١.٢٣٠	١.٦٥			

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني غير دال إحصائيا ، أي أن المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتان من حيث العمر الزمني.

- الذكاء: استخدم الباحثان اختبار المصفوفات المتتابعة إعداد/ رافن (١٩٧٦) للتجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام تحليل التباين لمتغير واحد ، والجدول التالي يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين في متغير الذكاء.

جدول (٢): قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء .

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	٢٦	١٠٠.٢	٥.٣	٥٠	١.٤٤	غير دالة
	ضابطة	٢٦	١٠١.٧	٥.٨			

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء غير دال إحصائيا ، أي أن المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتان من حيث الذكاء.

- **رابعاً : أدوات البحث :**

استخدم الباحثان مقياس التلكؤ الأكاديمي ، ومقياس الدافعية للتعلم ، ومقياس وجهة الضبط ، ومقياس قلق الاختبار ، والبرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، ومقياس فاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وكل هذه الأدوات من إعداد الباحثين ، ويمكن تناول هذه الأدوات بشكل من التفصيل على النحو التالي :

- **١ – مقياس التلكؤ الأكاديمي : إعداد الباحثين**

- الهدف من المقياس: تحديد سلوك الطلاب الذين يتصفون بتأجيل المهام الدراسية والتعليمية المطلوبة ، والتأخر في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة من بدئها مع وجود شعور بالضيق وعدم الارتياح لتأخيرهم في إتمامها.
- بناء المقياس: مر بناء هذا المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية على النحو التالي :
  - ✓ الإطلاع على المفاهيم النظرية والتعريفات المرتبطة بالتلكؤ الأكاديمي.
  - ✓ الإطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بالتلكؤ الأكاديمي كبحث (Saddler& Sacks,1993)، (Rawlins,1995)، (Huang,1999)، (Pfister,2002)، (Farran,2004) ، مصلحي ، والحسيني (٢٠٠٤) ، Carden (et al., 2004) ، (Sayers, 2003)، (Chu & Choi, 2005)، (Schraw et al., 2007)، (Akinsola et al., 2007) ، نادية الشرنوبي (٢٠٠٨) ، (Klassen et al .,2008)، شريت ، ومحمود (٢٠٠٨) ، Deniz (Klassen ; Kuzucu, 2009) ،(et al .,2009)، (Morales, 2010)، (Al-Attiyah, 2011)، (Faruk, 2011) ، (Cao Li, 2012).
- وصف المقياس : في ضوء الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التلكؤ الأكاديمي ، تم بناء المقياس في صورة عبارات تقريرية تصف سلوكيات الطلاب الذين يتصفون بالتلكؤ الأكاديمي، وبعد عرض المقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف بلغت عبارات المقياس (٥١) عبارة، كما تم تطبيق المقياس على المجموعة الاستطلاعية (ن=٤٠) طالبا ، وذلك بغرض الصدق والثبات للمقياس.
- تصحيح المقياس : بلغ عدد عبارات المقياس الإيجابية (٣٩) عبارة ، وهي : ١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٦ – ٧ – ٨ – ٩ – ١٠ – ١١ – ١٢ – ١٣ – ١٥ – ١٦ – ١٨ – ١٩ – ٢٠ – ٢١

٢٢ – ٢٣ – ٢٤ – ٢٥ – ٢٦ – ٢٧ – ٢٨ – ٢٩ – ٣٤ – ٣٥ – ٣٦ – ٣٧ – ٣٨ – ٣٩ – ٤٠ – ٤١ – ٤٣ – ٤٤ – ٤٥ – ٤٦ – ٤٩ – ٥٠ – ٥١ ، وعدد عبارات المقياس السالبة (١٢) ، وهي : ٢ – ٣ – ٥ – ١٤ – ١٧ – ٣٠ – ٣١ – ٣٢ – ٣٣ – ٤٢ – ٤٧ – ٤٨ ، بمجموع (٥١) عبارة ، وتصحح عبارات المقياس الإيجابية بأن تعطى (دائما) (٣) درجات ، (أحيانا) درجتين ، (نادرا) درجة واحدة ، وعبارات المقياس السالبة على العكس مما سبق فتعطى (دائما) درجة واحدة ، (أحيانا) درجتين ، (نادرا) (٣) درجات ، وبذلك يكون مجموع الدرجات (١٥٣) درجة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

- **أ - الصدق** :

- صدق المحكمين: عرض الباحثان الصورة المبدئية للمقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف ، وبعد ذلك حسب الباحثان نسب اتفاق المحكمين على عبارات مقياس التلكؤ الأكاديمي واتضح أن العبارات كانت ملائمة لطلاب التربية الخاصة المتلكئين أكاديميا بكلية التربية بنسبة اتفاق (٨٨,٨٪) وملاءمة عبارات المقياس لطبيعة العينة وخصائصها بنسبة اتفاق (١٠٠٪) وارتباط عبارات المقياس ارتباطا مباشرا بالتلكؤ الأكاديمي بنسبة اتفاق (٨٨,٨٪) ، ولذلك يعتبر مقياس التلكؤ الأكاديمي صادقا صدق المحكمين بنسب مقبولة.
- صدق المحك الخارجي: طبق الباحثان مقياس التلكؤ الأكاديمي لمصلحي والحسيني (٢٠٠٤) ومقياس التلكؤ الأكاديمي إعداد / الباحثان على (ن =٤٠) طالبا ، وبلغ معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٧٨)، وبذلك يعتبر مقياس التلكؤ الأكاديمي صادقا صدق المحك الخارجي بمعامل ارتباط مقبول.

- **ب - الثبات** :

- طريقة إعادة التطبيق : تم حساب ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي باستخدام طريقة إعادة التطبيق ، وذلك بعد تطبيقه على (ن =٤٠) طالبا وبلغ معامل الارتباط بعد (١٥) يوما من التطبيق الأول (٠,٨٨) ، وهي قيمة مقبولة ويمكن الوثوق فيها.
- طريقة ألفا كرونباخ : تم حساب ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، وذلك بعد تطبيقه على (ن =٤٠) طالبا ، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٦) ، وهي قيمة مقبولة ، ويمكن الوثوق فيها.

- **٢ – مقياس الدافعية للتعلم : إعداد الباحثين**

- الهدف من المقياس: تحديد سلوك الطلاب الذين يتميزون بالنشاط والرغبة في بعض المواقف دون مواقف أخرى ، وذلك يرجع إلى مستوى دافعيتهم نحو ممارسة السلوك في هذه المواقف دون غيرها.
- بناء المقياس: مر بناء هذا المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية على النحو التالي :
  - ✓ الإطلاع على المفاهيم النظرية والتعريفات المرتبطة بالدافعية للتعلم.
  - ✓ الإطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بالدافعية للتعلم كبحث بو صلب (٢٠٠١) ، والقواس (٢٠٠٧) ، وثريا دودين (٢٠٠٧) ،

(Klassen ; Kuzucu 2009) وفريال أبو عواد (٢٠٠٩) ، وجروان ، والعبادي (٢٠١٠) ، (Al-Attiyah, 2011)، (Sook Yoo & Chae, 2011) ، (Cao) ، Li, 2012 (Yingqiu & Mary, 2012).

- وصف المقياس : في ضوء الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الدافعية للتعلم، تم تصميم المقياس في صورة عبارات تقريرية تصف سلوكيات الطلاب الذين يتميزون بالدافعية للتعلم ، وبعد عرض المقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف بلغت عبارات المقياس (٥٢) عبارة، كما تم تطبيق المقياس على (ن =٤٠) طالبا، وذلك بغرض الصدق والثبات للمقياس.
- تصحيح المقياس : بلغ عدد عبارات المقياس الإيجابية (٣٨) عبارة ، وهي : ١ – ٣ – ٤ – ٥ – ٦ – ٩ – ١٠ – ١١ – ١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٥ – ١٦ – ١٨ – ١٩ – ٢٠ – ٢١ – ٢٢ – ٢٣ – ٢٤ – ٢٥ – ٢٦ – ٢٧ – ٢٩ – ٣١ – ٣٢ – ٣٣ – ٣٦ – ٣٧ – ٣٨ – ٣٩ – ٤٠ – ٤١ – ٤٥ – ٤٦ – ٤٨ – ٤٩ – ٥٢ ، وعدد عبارات المقياس السالبة (١٤) ، وهي : ٢ – ٧ – ٨ – ١٧ – ٢٨ – ٣٠ – ٣٤ – ٣٥ – ٤٢ – ٤٣ – ٤٤ – ٤٧ – ٥٠ – ٥١ ، بمجموع (٥٢) عبارة ، وتصحح عبارات المقياس الإيجابية بأن تعطى (نعم) (٣) درجات ، (أحيانا) درجتين ، (لا) درجة واحدة ، وعبارات المقياس السالبة على العكس مما سبق فتعطى (نعم) درجة واحدة ، (أحيانا) درجتين ، (لا) (٣) درجات ، وبذلك يكون مجموع الدرجات (١٥٦) درجة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

- **أ - الصدق** :

- صدق المحكمين : عرض الباحثان الصورة المبدئية للمقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف، وبعد ذلك حسب الباحثان نسب اتفاق المحكمين على عبارات مقياس الدافعية للتعلم اتضح أن عبارات المقياس كانت ملائمة لطلاب التربية الخاصة المتلكئين أكاديميا بكلية التربية بنسبة اتفاق (٨٨,٨٪) وملاءمة عبارات المقياس لطبيعة العينة وخصائصها بنسبة اتفاق (١٠٠٪) وارتباط عبارات المقياس ارتباطا مباشرا بالدافعية للتعلم بنسبة اتفاق (٨٨,٨٪) ، ولذلك يعتبر مقياس الدافعية للتعلم صادقا صدق المحكمين بنسب مقبولة.

- **ب - الثبات** :

- طريقة إعادة التطبيق : تم حساب ثبات مقياس الدافعية للتعلم باستخدام طريقة إعادة التطبيق ، وذلك بعد تطبيقه على (ن =٤٠) طالبا وبلغ معامل الارتباط باستخدام طريقة إعادة التطبيق بعد (١٥) يوما من التطبيق الأول (٠,٨٣) ، وهي قيمة مقبولة ، ويمكن الوثوق فيها.
- طريقة ألفا كرونباخ : تم حساب ثبات مقياس الدافعية للتعلم باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، وذلك بعد تطبيقه على (ن =٤٠) طالبا، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٧) ، وهي قيمة مقبولة ، ويمكن الوثوق فيها.

- **٣ – مقياس وجهة الضبط (الخارجي ـ الداخلي) : إعداد الباحثين**

- الهدف من المقياس: تحديد سلوك الطلاب من حيث معتقداتهم التي توضح العلاقة بين سلوكهم وما يليه من صور الثواب والعقاب ، واعتقادهم في قدرتهم على أداء مهمة ما.

- بناء المقياس: مر بناء هذا المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية على النحو التالي :
  - ✓ الإطلاع على المفاهيم النظرية والتعريفات المرتبطة بوجهة الضبط (الخارجي – الداخلي).
  - ✓ الإطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بوجهة الضبط (الخارجي – الداخلي)، كبحث سالم ، وعواد (١٩٩٤) ، أبو مسلم (١٩٩٩) ونادية الحسيني (٢٠٠١) ، والجوهرة الذواد (٢٠٠٢) ، (Carden et al., 2004) ، وفائقة بدر (٢٠٠٦) ، (Deniz et al ., 2009)،(Adeyinka et al .,2011)، . (Nilgun & Huseyin,2012)
- وصف المقياس : في ضوء الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) ، تم تصميم المقياس في صورة عبارات تقريرية تصف سلوكيات الطلاب الذين يتميزون بوجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) ، وبعد عرض المقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف بلغت عبارات المقياس (٣٩) عبارة ، كما تم تطبيق المقياس على (ن =٤٠) طالبا ، وذلك بغرض الصدق والثبات للمقياس.
- تصحيح المقياس : بلغ عدد عبارات وجهة الضبط الخارجي في المقياس (٢٧) وهي : ١ – ٢ – ٥ – ٦ – ٧ – ٨ - ١٠ – ١٥ – ١٦ – ٢٠ – ٢١ – ٢٢ – ٢٣ – ٢٤ – ٢٥ – ٢٦ – ٢٧ – ٢٨ – ٢٩ – ٣٠ – ٣١ – ٣٢ – ٣٥ – ٣٦ – ٣٧ – ٣٨ – ٣٩ ، وعدد عبارات وجهة الضبط الداخلي في المقياس (١٢) عبارة ، وهي : ٣ - ٤ – ٩ – ١١ – ١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٧ – ١٨ – ١٩ - ٣٣ – ٣٤ ، وبمجموع (٣٩) عبارة ، وتصحح عبارات المقياس الإيجابية بأن تعطى (دائما) (٣) درجات ، (أحيانا) درجتين ، (نادرا) درجة واحدة ، وعبارات المقياس السالبة على العكس مما سبق فتعطى (دائما) درجة واحدة ، (أحيانا) درجتين ، (نادرا) (٣) درجات ، وبذلك يكون مجموع الدرجات (١١٧) درجة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :
- أ - **الصدق** :

صدق المحكمين : عرض الباحثان الصورة المبدئية للمقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف ، وبعد ذلك حسب الباحثان نسب اتفاق المحكمين على عبارات مقياس وجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) اتضح أن العبارات كانت ملائمة لطلاب التربية الخاصة المتلكئين أكاديميا بكلية التربية بنسبة اتفاق (٨٨,٨٪) ، وملاءمة العبارات لطبيعة العينة وخصائصها بنسبة اتفاق (٨٨,٨٪) ، وارتباط العبارات ارتباطا مباشرا بوجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) بنسبة اتفاق (١٠٠ ٪) ، ولذلك يعتبر مقياس وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) صادقا صدق المحكمين بنسب مقبولة.

- ب - **الثبات** :
- طريقة إعادة التطبيق : تم حساب ثبات مقياس وجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) باستخدام طريقة إعادة التطبيق ، وذلك بعد تطبيقه على (ن =٤٠) طالبا وبلغ معامل الارتباط باستخدام طريقة إعادة التطبيق بعد (١٥) يوما من التطبيق الأول (٠,٨٢) ، وهي قيمة مقبولة ، ويمكن الوثوق فيها.

- طريقة ألفا كرونباخ : تم حساب ثبات مقياس وجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، وذلك بعد تطبيقه على (ن =٤٠) طالبا، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٦) ، وهي قيمة مقبولة ، ويمكن الوثوق فيها.

- **٤ – مقياس قلق الاختبار : إعداد الباحثين**

- الهدف من المقياس: تحديد سلوك الطلاب الذي يظهر عليهم في أثناء أداء الاختبارات ، والمتمثل في عدم الاستقرار وسرعة الانفعال، والخوف والتوتر الشديد من الاختبار ، مما يؤدي إلى انخفاض أدائهم الأكاديمي في أثناء أداء الاختبار بسبب هذه المخاوف.
- بناء المقياس: مر بناء هذا المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية على النحو التالي :
  - ✓ الإطلاع على المفاهيم النظرية والتعريفات المرتبطة بقلق الاختبار.
  - ✓ الإطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بقلق الاختبار كمقياس الطيب (١٩٩٧)، وبحث (Powell,2004) ، (Sayers,2003) (Onwuegbuzie, 2004) ، نجلاء رسلان (٢٠٠٥)، عبد الوهاب (٢٠٠٧) ، هالة مصطفى (٢٠٠٩) ، أحمد (٢٠١١) ،(Selami, 2012).
- وصف المقياس : في ضوء الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت قلق الاختبار ، تم تصميم المقياس في صورة عبارات تقريرية تصف سلوكيات الطلاب الذين يتميزون بقلق الاختبار ، وبعد عرض المقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف بلغت عبارات المقياس (٤٤) عبارة، كما تم تطبيق المقياس على (ن =٤٠) طالبا ، وذلك بغرض الصدق والثبات للمقياس.
- تصحيح المقياس : بلغ عدد عبارات المقياس الإيجابية (٣٩) عبارة ، وهي : ١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥ – ٦ – ٧ – ٨ – ٩ – ١٠ – ١١ – ١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٥ – ١٦ – ١٧ – ١٨ – ١٩ – ٢٠ – ٢١ – ٢٢ – ٢٣ – ٢٥ – ٢٦ – ٢٧ – ٢٨ – ٢٩ – ٣٢ – ٣٣ – ٣٥ – ٣٦ – ٣٧ – ٣٩ – ٤٠ – ٤١ – ٤٢ – ٤٣ – ٤٤، وعبارات المقياس السالبة (٥) ، وهي : ٢٤ – ٣٠ – ٣١ – ٣٤ – ٣٨ ، بمجموع (٤٤) عبارة ، وتصحح عبارات المقياس الإيجابية بأن تعطى (غالبا) (٣) درجات ، (أحيانا) درجتين ، (قليلا) درجة واحدة ، وعبارات المقياس السالبة على العكس مما سبق فتعطى (غالبا) درجة واحدة ، (أحيانا) درجتين ، (قليلا) (٣) درجات ، وبذلك يكون مجموع الدرجات (١٣٢) درجة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس :**

- **أ -الصدق :**

- صدق المحكمين: عرض الباحثان الصورة المبدئية للمقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس من قسمي علم النفس التربوي والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف، وبعد ذلك حسب الباحثان نسب اتفاق المحكمين على عبارات مقياس قلق الاختبار اتضح أن عبارات المقياس كانت ملائمة لطلاب التربية الخاصة المتلكئين أكاديميا بكلية التربية بنسبة اتفاق (٨٨,٨ ٪)، وملاءمة عبارات المقياس لطبيعة العينة وخصائصها بنسبة اتفاق

(٨٨,٨٪) ، وارتباط عبارات المقياس ارتباطاً مباشراً بالدافعية للتعلم بنسبة اتفاق (١٠٠٪) ، ولذلك يعتبر مقياس قلق الاختبار صادقا صدق المحكمين بنسب مقبولة.

- **ب - الثبات** :

- – طريقة إعادة التطبيق : تم حساب ثبات مقياس قلق الاختبار باستخدام طريقة إعادة التطبيق ، وذلك بعد تطبيقه على (ن =٤٠) طالبا وبلغ معامل الارتباط باستخدام طريقة إعادة التطبيق بعد (١٥) يوما من التطبيق الأول (٠,٨٥) ، وهي قيمة مقبولة ، ويمكن الوثوق فيها.
- – طريقة ألفا كرونباخ : تم حساب ثبات مقياس قلق الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، وذلك بعد تطبيقه على (ن =٤٠) طالبا، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٢) ، وهي قيمة مقبولة ، ويمكن الوثوق فيها.

- **٥ - البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية : إعداد الباحثين.**

- الهدف من البرنامج : تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا والذي ربما يحسن من مستوى الدافعية للتعلم ووجهة الضبط الداخلي وخفض حدة قلق الاختبار ووجهة الضبط الخارجي لديهم.
- أسس بناء البرنامج التدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية : استفاد الباحثان من بعض الدراسات والبحوث السابقة في بناء البرنامج التدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية مثل (Margolise & McCabe, 2004) نجلاء رسلان (٢٠٠٥) ، (Lori, 2005) ، حسن (٢٠٠٨) ، عبد اللطيف (٢٠٠٩) (Kate, 2012)، وفي ضوء ذلك استنتج الباحثان بعض الأسس المهمة التي ينبغي مراعاتها عند إعداد البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية والتي تسهم بدورها في نجاحه وتحقيق أهدافه وهى :

- ✓ أن تتضمن كل جلسة من جلسات البرنامج مكونات الكفاءة الذاتية الأكاديمية المطلوب تدريب طلاب التربية الخاصة المتلكئين أكاديميا عليها وتنميتها ، وتتمثل تلك المكونات في الثقة بالنفس ، والمثابرة ، وتحمل المسؤولية ، والفعالية الاجتماعية ، وهى بعض المكونات التي يتم التوصل إليها من خلال البحث الحالي، بالإضافة إلى إكساب الطلاب بعض مهارات حل المشكلات ومهارات تكملة العمليات الرياضية وإجراء المقارنات بينها وتكملة الحروف لتكوين كلمات .
- ✓ أن يرتبط محتوى البرنامج بطلاب قسم التربية الخاصة ، وما يحتاجونه في ميدان التربية الخاصة من مهارات ومفاهيم صحيحة تنمى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم.
- ✓ أن يكون للبرنامج هدف عام يسعى إلى تحقيقه ، وأهداف إجرائية سلوكية لكل جلسة ، على أن تتكامل هذه الأهداف الإجرائية لتحقق الهدف العام للبرنامج التدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- ✓ أن تكون هناك إيجابية للطلاب بحيث يشارك كل طالب بفاعلية في إجراءات البرنامج التدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- ✓ أن تقدم مثيرات وأنشطة ومهام متعددة تضفى على الطلاب جواً من الحماس والنشاط وعدم الملل مثل : صياغة محتوى الجلسة في مقاطع من شاشات العرض باستخدام الحاسوب وتعرض على الطلاب عن طريق الحاسب الآلي وحلقات من التعلم التعاوني بين طلاب التربية الخاصة.

- ✓ ضرورة أن تتسم بيئات الطلاب بالثقة بالنفس والابتعاد عن القلق والتوتر حيث إن المستويات المرتفعة من القلق والتوتر ترتبط بانخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- ✓ أن تكون هناك إيجابية للطلاب واستمتاعهم بالمشاركة في أداء المواقف التدريبية التطبيقية ، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أنفسهم دون خوف من الفشل أو من نقد الآخرين ، وذلك بقيامهم بالتحدث والإلقاء أمام زملائهم ، وتعريضهم لمواقف تطبيقية تتطلب منهم التصرف بذكاء ومهارة كقيامهم بالمحاورة والنقاش في حل مشكلة ما ، وتدريبهم على مهارات الإقناع.
- ✓ أن تعدد مواقف التدريب على المهارة الواحدة بما يضمن تثبيتها وصقلها كالتدريب على التحدث بثقة أمام الزملاء عند القيام بشرح محتوى الجلسة ، وإبداء الرأي في بعض المسائل المتعلقة بهذا المحتوى ، والحوار والمناقشة ، واقتراح الحلول للمشكلات التي تعرض أمامه.
- ✓ أن تتنوع الفنيات المستخدمة في الجلسات مما يشجع الطلاب على المشاركة الفعالة ، ويدفع عنهم الملل ، ويحقق أهداف كل جلسة ، ومن ثم أهداف البرنامج بأكمله مثل : الإنجازات الأدائية ، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي ، والاستثارة الانفعالية.
- ✓ أن تنبع هذه الفنيات من مصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتي تؤدى إلى تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- ✓ استخدام التقويم البنائي خلال الجلسة التدريبية للتأكد من إتقان الطلاب لأنشطة البرنامج التدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستخدام التقويم النهائي ، واستمارة تقويم أهداف الجلسات في نهاية البرنامج التدريبي .
- ✓ يتضمن البرنامج جزءً خاصاً بالمعرفة ، وبالتدريب ، وبالممارسة الفعلية وذلك من خلال تقديم معلومات عن المهارات اللازمة للتدريب ، ثم تدريب الطلاب على هذه المهارات في أثناء الجلسات ، ثم الممارسة الفعلية للطلاب لهذه المهارات.
- ✓ كما يمر البرنامج بثلاث مراحل وهى :
  - ○ المرحلة الأولى:التعريف بالبرنامج والتدريب على أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي يتم التوصل إليها من خلال كل بُعد على حده في جلسة مستقلة ، وتتضمن هذه المرحلة جلسات التعريف بالبرنامج ، والثقة بالنفس، والمثابرة ، وتحمل المسؤولية ، والفعالية الاجتماعية.
  - ○ المرحلة الثانية: مهارات المحادثات الجماعية: وتتضمن مرحلة التدريب على مهارات الإلقاء عبر الجماعات كالمحاضرات والندوات.
  - ○ المرحلة الثالثة: مهارات الإلقاء الفردي ، وتضمن التدريب على مهارات الإلقاء الفردي أمام الآخرين من الزملاء كالتعارف والحوار والإقناع والمهارات المسهمة في حل مشكلات الآخرين.

- **جـ - جوانب بناء البرنامج** :

يعتمد بناء البرنامج على ثلاثة جوانب رئيسة هي :

- ◄◄ الجانب المعرفي : ويتمثل في المعلومات المقدمة للطلاب المتلكئين أكاديميا مثل طبيعة الكفاءة الذاتية وأبعادها ومصادرها ، والتي تسهم في تنميتها بالإقناع اللفظي والذي يتمثل في تقديم معلومات بطريقة مقنعة، وتقديم معلومات عن كيفية إنجاز المهمة من شأنه أن يجعل الطلاب قادرين على الاستجابة

بشكل أفضل، كما يتضمن هذا الجانب تقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة لإجراء التدريب.

- الجانب المهاري : ويتضمن هذا الجانب التدريب على المثيرات والأنشطة والمهام والمهارات التي يجب أن يتقنها الطالب المتلكئ أكاديميا لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومكوناتها ؛ لأن المعلومة وحدها لا تكفى لتعديل السلوك بصفة عامة وسلوك التلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة ، بل ينبغي تقديم النماذج التي يجب على الطلاب محاكاتها .
- الجانب الوجداني : ويقصد به توفير بيئة آمنة نفسياً بالنسبة للطالب، بحيث يشعر فيها بالاطمئنان والمساندة وعدم الخوف من النقد ، والاستماع الجيد لما يبديه من آراء ، وأخذ أفكاره مأخذ الجد وتشجيعه على طرح الأسئلة التي تجول بخاطره، وإتاحة الفرص لطرح الأسئلة والنقاش.

- **د - خطوات بناء البرنامج** :

مر البرنامج التدريبي القائم على الكفاءة الذاتية الأكاديمية المعد في البحث الحالي بالخطوات التالية :

- إعداد البرنامج : الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والأطر النظرية المرتبطة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وكيفية التدريب عليها ، والإطلاع على بعض البرامج التدريبية التي هدفت إلى تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، من خلال مصادرها الأربعة وهى : الإنجازات الأكاديمية المباشرة ، والخبرات البديلة ، والإقناع اللفظي ، والاستثارة الانفعالية.
- عناصر بناء البرنامج : بناء على ما أمكن التوصل إليه من تعريفات ومكونات وبرامج واستراتيجيات للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وخصائص الطلابِ المتلكئين أكاديميا يعد الباحثان البرنامج التدريبي في البحث الحالي مارا بالمراحل الآتية :

✓ أهداف البرنامج : حددت الأهداف بناء على تعريفات الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومكوناتها ، ويتم اختيار محتوى البرنامج وأساليبه وفنياته وطرق تقويمه بناء على الأهداف التي يتم تحديدها مسبقا ، ويتم تحديد الهدف العام للبرنامج ثم الأهداف الفرعية ثم الأهداف الإجرائية الخاصة بكل جلسة.

✓ محتوى البرنامج : يتضمن البرنامج مهارات ضرورية لكل طالب لتنمية مهارة الثقة بالنفس ومهارة المثابرة ومهارة تحمل المسؤولية ومهارة الفعالية الاجتماعية ، ومن المهارات التي يتم التدريب عليها أيضا القدرة على مواجهة الزملاء ، ومهارات التواصل مع الآخرين ، والتفاعل معهم ، وإضفاء جو من المرح والدعابة معهم ، وكيفية إعداد الدروس التي تتوافق مع متغيرات العصر واحتياجات الطلاب ، والتعرف على طلاب التربية العملية بطريقة جذابة تؤلف قلوبهم ، والتحاور والمناقشة مع المعلمين الزملاء ، وحل مشكلات الطلاب الذين يلجئون إليهم.

✓ زمن البرنامج وعدد جلساته: يتم تطبيق البرنامج خلال (٢٦) جلسة تدريبية بواقع جلستين أسبوعيا بواقع (٥٠) دقيقة للجلسة، بالإضافة إلى جلستي القياس القبلي وجلستي القياس البعدي ، ويوضح الجدول التالي وصف البرنامج التدريبي القائم على الكفاءة الذاتية الأكاديمية المقترح.

جدول (٣): وصف البرنامج التدريبي القائم على الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا المستخدم في البحث الحالي.

م	عنوان الجلسة	الأساليب والفنيات المستخدمة	الزمن	الأهداف
١	التعارف بين الباحثين والمتدربين .	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	محاولة التعرف على طلاب المجموعة التجريبية وشرح طريقة العمل وأهداف البرنامج وشرح خطة تنفيذ البرنامج.
٢	تعرف على كفاءتك الذاتية الأكاديمية .	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	توضيح المفاهيم المختلفة التي يتضمنها البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية في ضوء تصور باندورا لها ، والعوامل المؤثرة فيها.
٣	تعرف على أهمية كفاءتك الذاتية الأكاديمية وكيفية تحسينها؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	توضيح أهمية الكفاءة الذاتية الاكاديمية في مستوى أداء الطلاب وكيفية تحسينها.
٤	تعرف على مستوى دافعيتك للتعلم وأهميته .	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	التعرف على مستوى الدافعية للتعلم واهميته.
٥	تعرف على مستوى وجهة ضبطك (الخارجي - الداخلي) لدى الطلاب ، وأثر البرنامج التدريبي فيها.	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	التعرف على وجهة الضبط (الخارجي - الداخلي) لدى الطلاب ، وأثر البرنامج التدريبي فيها.
٦	تعرف على مستوى قلقك من الاختبار .	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	التعرف على قلق الاختبار لدى الطلاب ، وأثر البرنامج التدريبي فيها.
٧	تعرف على مستوى ثقتك بنفسك .	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	التعرف على الثقة بالنفس ، وأثر البرنامج التدريبي فيها.
٨	كيف تثابر؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	التعرف على تدعيم المثابرة لدى الطلاب ، وأثر البرنامج التدريبي فيها.
٩	كيف تكون على قدر كبير من المسئولية؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	توضيح المقصود بالتدريب على المواجهة وتحمل المسئولية والقيام بالمهام المتنوعة واتخاذ القرارات.
١٠	طرق الاستذكار الفعالة	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	توضيح المقصود بطرق الاستذكار الفعالة والتي تسهم بقدر كبير في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.
١١	كيفية إعداد موضوع الدرس؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	التدريب على كيفيه إعداد موضوع الدرس.
١٢	كيف تعد بنفسك درس في مادة التربية الإسلامية (الوضوء)؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	التدريب على إعداد أنموذج في مادة التربية الإسلامية على الإعداد الكتابي.
١٣	كيف تعد درس في مادة العلوم (الجهاز الهضمي في الإنسان)؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	التدريب على إعداد أنموذج تحضيري في مادة العلوم للجهاز الهضمي في الإنسان.
١٤	كيف تمتلك مهارة الحوار الفعال مع أستاذك؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	التدريب على كيفية تفعيل الحوار الفعال بين الطالب والأستاذ.
١٥	كيف تستخدم الحاسب الآلي بمهارة والتعامل مع شبكة الإنترنت(١)؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	مساعدة الطلاب على إتقان استخدام الحاسب الآلي ، والتعامل مع شبكة الإنترنت ، واستخدام المهارات اللازمة لتشغيل الحاسب الآلي.
١٦	تابع كيف تستخدم الحاسب الآلي بمهارة(٢)؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	توضيح المقصود بالحاسب الآلي ومكوناته وأنواع (Hard Ware) ، ووحدات المعالجة ، ووحدة التخزين.
١٧	تابع كيف تستخدم الحاسب الآلي بمهارة(٣)	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	توضيح جميع إصدارات الويندوز وأنواع المكونات في نظام التشغيل وأنواع المكونات في نظام التشغيل وأنواع الفيروسات وطرق الوقاية منها.
١٨	كيف تستطيع حل مشاكلك ؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	توضيح المقصود بحل المشكلة ، والمهارات المستخدمة في حل المشكلات بصورة جيدة.
١٩	كيف تتعرف بنفسك(ذاتيا) على	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية	٠ ٥دقيقة	توضيح مهارة التعرف على المعلومات الناقصة في المشكلة ذاتيا بصورة جيدة.

	المعلومات الناقصة في إي المشكلة ؟	الراجعة.		
٢٠	كيف تمتلك مهارة جمع معلومات عن المشكلة بنفسك (ذاتيا) ؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٥٠دقيقة	إجادة لمهارة جمع معلومات عن المشكلة ذاتيا.
٢١	كيف تمتلك مهارة وضع خطة الحل للمشكلة بنفسك (ذاتيا) ؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٥٠دقيقة	إجادة مهارة وضع خطة الحل للمشكلة ذاتيا.
٢٢	كيف تمتلك مهارة تنفيذ خطة الحل للمشكلة بنفسك (ذاتيا) ؟	المحاضرة -المناقشة - جهاز تسجيل -أشرطة لتسجيل الجلسة-كروت مكتوب عليها المشكلة .	٥٠دقيقة	إجادة مهارة تنفيذ خطة الحل للمشكلة ذاتيا.
٢٣	كيف تمتلك مهارة مراجعة حل المشكلة بنفسك (ذاتيا) ؟	المحاضرة -المناقشة - جهاز تسجيل -أشرطة لتسجيل الجلسة-كروت مكتوب عليها المشكلة .	٥٠دقيقة	إجادة مهارة مراجعه حل المشكلة ذاتيا.
٢٤	كيف تمتلك مهارة تكملة العمليات الرياضية بنفسك (ذاتيا) ؟	المحاضرة -المناقشة - جهاز تسجيل -أشرطة لتسجيل الجلسة-كروت مكتوب عليها المشكلة .	٥٠دقيقة	إجادة مهارة تكملة العمليات الرياضية ذاتيا.
٢٥	كيف تمتلك مهارة تكملة مجموعة من الحروف لتكوين كلمات بنفسك (ذاتيا) ؟	المحاضرة -المناقشة - جهاز تسجيل -أشرطة لتسجيل الجلسة-كروت مكتوب عليها المشكلة .	٥٠دقيقة	إجادة مهارة تكملة مجموعة من الحروف لتكوين كلمات ذاتيا.
٢٦	كيف تمتلك مهارة إجراء المقارنات الرياضية للنواتج بنفسك(ذاتيا) ؟	المحاضرة -المناقشة - جهاز تسجيل -أشرطة لتسجيل الجلسة-كروت مكتوب عليها المشكلة .	٥٠دقيقة	إجادة مهارة إجراء المقارنات الرياضية للنواتج بنفسك ذاتيا.

• ٦ - مقياس فاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية : إعداد الباحثين .

- الهدف من المقياس: التعرف على رأي الطلاب في استخدام الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية التي تدربوا عليها في أثناء مشاركتهم في جلساتها ، ومعرفة مدى استفادتهم منها .
- وصف المقياس : تكون المقياس من (١٦) عبارة في صورته النهائية مرتبطة بجميع جلسات البرنامج القائم على الكفاءة الذاتية الأكاديمية ،حيث يطلب من الطالب وضع علامة (√) أمام العبارة التي يرى أنها تعبر عن رأيه ، وتوضح مدى استفادته من الإجراءات التجريبية ، فإذا كانت العبارة تنطبق عليه تماما فيضع علامة (√) أمام العبارة في المربع (نعم) ، وإذا كانت العبارة تنطبق عليه بدرجة متوسطة فيضع علامة (√) أمام العبارة في المربع (إلى حد ما) ، وإذا كانت العبارة تنطبق عليه بدرجة منخفضة فيضع علامة (√) أمام العبارة في المربع (لا).
- صدق المقياس : للتحقق من صدق المقياس تم عرضه في صورته الأولية المكونة من (١٨) عبارة على (٩) من أعضاء هيئة التدريس من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف لإبداء الرأي في مدى وضوح العبارات للطلاب ، وصياغتها صياغة لغوية صحيحة، ومدى ارتباط العبارة بالمقياس ، وبالتعريف الإجرائي للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وأبدى المحكمون بعض الملاحظات التي تتمثل في تعديل صياغة عدد من العبارات بشكل مبسط ، بالإضافة إلى دمج بعض العبارات ، وحذف عبارتين، وأخذت ملاحظات السادة المحكمين موضع الاهتمام وأجريت التعديلات التي أشاروا إليها.

- **خامسا : الإجراءات التنفيذية للبحث :**
- **أ - خطوات السير في البحث :**

- أجرى الباحثان الخصائص السيكومترية لمقياس التلكؤ الأكاديمي ، ومقياس الدافعية للتعلم ، ومقياس وجهة الضبط ، ومقياس قلق الاختبار، ومقياس فاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وإعداد البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- طبق الباحثان مقياس التلكؤ الأكاديمي علي طلاب التربية الخاصة المستوى الرابع بكلية التربية بالطائف وذلك لاختيار الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي (٤٠٪) من عدد الطلاب مرتفعي درجة التلكؤ الأكاديمي.
- قسم الباحثان الطلاب مرتفعي درجة التلكؤ الأكاديمي عشوائيا إلى مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة.
- التأكد من تكافؤ العمر الزمني والذكاء بين المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بحساب اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين في العمر الزمني والذكاء.
- تطبيق مقياس الدافعية للتعلم . وجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) ـ قلق الاختبار قبليا.
- تطبيق البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية على طلاب المجموعة التجريبية.
- تطبيق مقياس فاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية للتعرف على رأي الطالب في استخدام الإجراءات التجريبية.

- **ب - تقويم البرنامج: يتم تقويم البرنامج في ضوء الأسس والفلسفة التي يقوم عليها ، وتتضمن إجراءات تقويم البرنامج ما يلي :**

- التقويم القبلي: يتم تقييم أداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من مقياس التلكؤ الأكاديمي ، ومقياس الدافعية للتعلم ، ومقياس وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) ومقياس قلق الاختبار.
- التقويم النهائي (بعد الانتهاء من الجلسة) : يتم التقويم النهائي لجلسات البرنامج من خلال تقييم أداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من مقياس فاعلية الإجراءات التجريبية للبرنامج ، ومقياس الدافعية للتعلم ، ومقياس وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) ومقياس قلق الاختبار.
- التقويم التتبعي (بعد الانتهاء من الجلسات بشهر) : يتم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم ، ومقياس وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي)، ومقياس قلق الاختبار.

- **نتائج فاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية :**

حسب الباحثان النسب المئوية لاستجابات طلاب مجموعة التلكؤ الأكاديمي التجريبية لكل عبارة من عبارات مقياس التثبت من فاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، والجدول التالي يوضح هذه النسب .

جدول (٤): النسب المئوية لاستجابات الطلاب لكل عبارة من عبارات مقياس التثبت من فاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية.

م	نعم	أحيانا	لا	م	نعم	أحيانا	لا
١	٩٦%	٤%	صفر%	٩	٩٢%	٤%	٤%
٢	٩٢%	٤%	٤%	١٠	٩٦%	٤%	٠%
٣	٨٨,٥%	١١,٥%	٠%	١١	٨٤,٦%	٨%	٧,٤%
٤	٩٢%	٤%	٤%	١٢	٨٨,٥%	١١,٥%	صفر%
٥	٨٤,٦%	٨%	٧,٤%	١٣	٨٤,٦%	٨%	٧,٤%
٦	٩٦%	٤%	٠%	١٤	٨٨,٥%	١١,٥%	صفر%
٧	٨٤,٦%	٨%	٧,٤%	١٥	٩٦%	٤%	صفر%
٨	٩٢%	٤%	٤%	١٦	٨٨,٥%	١١,٥%	صفر%

يتضح من الجدول(٤)السابق أن النسب المئوية لطلاب مجموعة التلكؤ الأكاديمي التجريبية الذين أجابوا بـ (نعم) تراوحت ما بين (٨٤,٦٪ - ٩٦٪)، والذين أجابوا بـ (أحيانا) تراوحت ما بين (٤ ٪ - ١١,٥٪) ، والذين أجابوا بـ (لا) تراوحت ما بين (صفر٪ - ٧,٤٪) ، وهذه النسب تدل على أن الطلاب كانوا أكثر إتباعا للإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية بنسب مقبولة.

- **نتائج البحث وتفسيرها** :
- **نتائج الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول للبحث على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي للدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية " ، ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة ، كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج التدريبي على متغيرات البحث التابعة من خلال معادلة حجم التأثير المستخدمة مع اختبار (ت) وحساب قيمة (d) كما يلي :

$$d = \frac{2t}{\sqrt{df}}$$

حيث (t) تعني قيمة " ت " المحسوبة ، (df) تعني درجة الحرية ويتم تحديد مستوى حجم التأثير من خلال مقارنة قيمة " d " بالجدول المرجعي لتحديده ، حيث أن حجم التأثير (٠,٢ضعيف ، ٠,٥ متوسط ، ٠,٨ فأكثر قوي) (منصور، ١٩٩٧) ، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان .

جدول (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في متغير الدافعية للتعلم.

المتغير	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	قيمة " d " وحجم التأثير
الدافعية للتعلم	ضابطة	٢٦	٦٨.١٩	٦.٢٩	٥٠	٢٣	٠.٠١	٦.٥١ تأثير قوى
	تجريبية	٢٦	١٠٩.٥٠	٦.٦٥				

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي

في الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية ، حيث بلغت قيمة "ت" (٢٣) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) ، كما بلغت قيمة " d " وحجم التأثير لهذا البرنامج (٦,٥١) ، وهى قيمة ذات تأثير قوي، مما يشير إلى التأثير الإيجابي للبرنامج المستخدم في تحسين مستوى الدافعية للتعلم في القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي.

- **نتائج الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في وجهة الضبط (الخارجي - الداخلي) لصالح المجموعة التجريبية " ، ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة ، كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج التدريبي على متغيرات البحث التابعة من خلال معادلة حجم التأثير المستخدمة مع اختبار (ت) وحساب قيمة (d) السابقة والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان .

جدول (٦) :المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في وجهة الضبط (الخارجي - الداخلي).

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	قيمة " d " وحجم
وجهة الضبط	ضابطة	٢٦	٤٤.٩٦	٣.٨٥	٥٠	٥.٦٩	٠.٠١	١.٦٢ تأثير قوى
	تجريبية	٢٦	٣٧.٦٢	٥.٣٤				
وجهة الضبط	ضابطة	٢٦	٢٧.٦٦	٢.٨٢	٥٠	٤.٥٣	٠.٠١	١.٢٩ تأثير قوى
	تجريبية	٢٦	٣١.٧٣	٣.٦٢				

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في متغير وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيم "ت" على الترتيب (٥,٦٩)، (٤,٥٣) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) كما بلغت قيمة " d " وحجم التأثير لهذا البرنامج على الترتيب (١,٦٢) ، (١,٢٩) وهى قيم ذات تأثير قوي، مما يشير إلى التأثير الإيجابي للبرنامج المستخدم في خفض حدة الضبط الخارجي وتحسين الضبط الداخلي لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي .

- **نتائج الفرض الثالث** :

ينص الفرض الثالث للبحث على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في قلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية" ، ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة ، كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج التدريبي على متغيرات البحث التابعة من خلال معادلة حجم التأثير المستخدمة مع اختبار (ت) وحساب قيمة (d) السابقة ، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان.

جدول (٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في قلق الاختبار.

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	قيمة " d " وحجم التأثير
قلق الاختبار	ضابطة	٢٦	٨٤	١٢.١٣	٥٠	٣.٢٢	٠.٠١	٠.٩١ تأثير قوى
	تجريبية	٢٦	٧٤.٥٠	١٣.٣٦				

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في قلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية ، حيث بلغت قيمة "ت" (٣,٢٢) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) ، كما بلغت قيمة " d " وحجم التأثير لهذا البرنامج (٠,٩١) وهى قيمة ذات تأثير قوى ، مما يشير إلى التأثير الإيجابي للبرنامج المستخدم في خفض حدة قلق الاختبار لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي.

- **نتائج الفرض الرابع** :

ينص الفرض الرابع للبحث على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في الدافعية للتعلم في القياسات الثلاثة (قبلي – بعدي – تتبعي) لصالح القياسين البعدي والتتبعي" ولاختبار هذا الفرض وحرص الباحثان على زيادة التأكيد على نتائج الفرض الأول تم استخدام أسلوب تحليل التباين للقياسات المتكررة Repeated Measures حيث توجد ثلاث قياسات داخل المجموعة الواحدة والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان .

جدول (٨): نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في متغير الدافعية للتعلم في القياسات الثلاثة (قبلي – بعدي – تتبعي).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة	حجم التأثير مربع إيتا
الدافعية للتعلم	فترات القياس	٣٣٠٠٥.٠٦	٢	١٦٥٠.٧٨	٩٦٨.٤٠	٠.٠١	٠.٩٧ تأثير قوى
	الأفراد	٦٤٦.٣٣	٢٥	٢٥.٨٥			
	الخطأ	٩٠٩.١٠	٥٠	١٨.١٨			
	الكلي	٣٤٥٦٠.٤٩	٧٧				

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق (القبلي – البعدي – التتبعي) للبرنامج التدريبي في تحسين الدافعية للتعلم حيث بلغت قيمة " ف " (٩٦٨,٤٠) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يشير إلى أن نسبة كبيرة جدا من التباين في متوسطات الدرجات في القياس (القبلي – البعدي – التتبعي) للدافعية للتعلم تعزي إلى فترات القياس أي أن المعالجة التجريبية والتي تتمثل في هذا البرنامج تسهم في التباين بنسبة قوية تقدر بـ (٠,٩٧) وهو معامل إسهام أو حجم تأثير قوى لطلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا والجدول التالي يوضح اتجاه الفروق لصالح أي تطبيق وذلك باستخدام قيم (شيفيه).

جدول (٩): قيم شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في متغير الدافعية للتعلم في القياسات الثلاثة (قبلي – بعدى – تتبعي) .

المتغير	القياسات	١- قبلي	٢- بعدي	٣- تتبعي
الدافعية للتعلم	١- م قبلي = ٦٦.١٢	-	-	-
	٢- م بعدي = ١٠٩.٥٠	*٤٣.٣٨	-	-
	٣- م تتبعي = ١١٠	*٤٣.٨٩	٠.٥٠	-

◆ *دالة عند مستوى ٠,٠١*

يتضح من الجدول (٩) ما يلي :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في الدافعية للتعلم ، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الدافعية للتعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي في الدافعية للتعلم ، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الدافعية للتعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي في الدافعية للتعلم ، وهذا يشير إلى استمرارية التأثير والفعالية للبرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي في تحسين متغير الدافعية للتعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا.

- **نتائج الفرض الخامس** :

ينص الفرض الخامس للبحث على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) في القياسات الثلاثة (قبلي – بعدي – تتبعي) لصالح القياسين البعدي والتتبعي" ولاختبار هذا الفرض وحرص الباحثان على زيادة التأكيد على نتائج الفرض الثاني تم استخدام أسلوب تحليل التباين للقياسات المتكررة Repeated Measures ، حيث توجد ثلاث قياسات داخل المجموعة الواحدة والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان .

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لطلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) في القياسات الثلاثة (قبلي – بعدي – تتبعي).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة	حجم التأثير مربع إيتا
وجهة الضبط الخارجي	فترات القياس	١٢٨٧.٨٠	٢	٦٤٣.٨٠	٥٥.٩٩	٠.٠١	٠.٧٠ تأثير فوق المتوسط
	الأفراد	٤٤٦.٣١	٢٥	١٧.٨٥			
	الخطأ	٨٨٠.٢١	٥٠	١٧.٦٠			
	الكلي	٢٦١٤.٣٢	٧٧				
وجهة الضبط الداخلي	فترات القياس	٣٣٦.٣٣٣	٢	١٦٨.١٧	٩٩.١١	٠.٠١	٠.٨٠ تأثير قوى
	الأفراد	٦١.٩٤٢	٢٥	٢.٤٨			
	الخطأ	٧٤.٣٣٣	٥٠	١.٤٩			
	الكلي	٤٢٧.٦٠٨	٧٧				

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق (القبلي – البعدي – التتبعي) للبرنامج التدريبي في تحسين وجهة الضبط (الخارجي –

الداخلي) ، حيث بلغت قيمة " ف " (٩٩,١١ - ٥٥,٩٩) على التوالي ، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يشير إلى أن نسبة كبيرةً من التباين في متوسطات الدرجات في القياس (القبلي – البعدي – التتبعي) لوجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) تعزي إلى فترات القياس أي أن المعالجة التجريبية والتي تتمثل في هذا البرنامج تسهم في التباين بنسبة فوق المتوسط وقوية تقدر بـ (٠,٧٠ ، ٠,٨٠) على التوالي ، وهو معامل إسهام أو حجم تأثير مرتفع لطلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا ، والجدول التالي يوضح اتجاه الفروق لصالح أي تطبيق وذلك باستخدام قيم (شيفيه).

جدول (١١): قيم شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديمياً في متغير وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) في القياسات الثلاثة (قبلي – بعدى – تتبعي) .

المتغير	القياسات	١- قبلي	٢- بعدي	٣- تتبعي
وجهة الضبط الخارجي	١- قبلي م = ٤٦.٠٨	-	-	-
	٢- بعدي م = ٣٧.٦٢	*٨.٤٦	-	-
	٣- تتبعي م = ٣٧.٣١	*٨.٧٧	٠.٣١	-
وجهة الضبط الداخلي	١- قبلي م = ٢٧.٢٧	-	-	-
	٢- بعدي م = ٣١.٧٣	*٤.٤٦	-	-
	٣- تتبعي م = ٣١.٦٢	*٤.٣٥	٠.١٢	-

◆ ***دالة عند مستوى ٠,٠١***

يتضح من الجدول (١١) ما يلي :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) لصالح القياس البعدي ، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في خفض حدة متغير وجهة الضبط الخارجي وتحسين وجهة الضبط الداخلي لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين القبلي والتتبعي في وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) لصالح القياس التتبعي ، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في خفض حدة وجهة الضبط الخارجي وتحسين وجهة الضبط الداخلي لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي في وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) ، وهذا يشير إلى استمرارية التأثير والفعالية للبرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي في خفض حدة متغير وجهة الضبط الخارجي وتحسين وجهة الضبط الداخلي لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا .

- **نتائج الفرض السادس** :

ينص الفرض السادس للبحث على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في قلق الاختبار في القياسات الثلاثة (قبلي – بعدي – تتبعي) لصالح القياسين البعدي والتتبعي" ولاختبار هذا الفرض وحرص الباحثان على زيادة التأكيد على نتائج الفرض الثالث تم استخدام أسلوب تحليل التباين للقياسات المتكررة Repeated Measures حيث توجد ثلاث قياسات داخل المجموعة الواحدة والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان .

جدول (١٢) : نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في قلق الاختبار في القياسات الثلاثة (قبلي – بعدي – تتبعي).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة	حجم التأثير مربع إيتا
قلق الاختبار	فترات القياس الأفراد الخطأ الكلي	١٥٣٩.٤١ ٤٩٠.٩٤ ٦٩٥.٩٢ ٢٧٢٦.٢٧	٢ ٢٥ ٥٠ ٧٧	٥٥.٣٠ ١٩.٦٤ ١٣.٩٢	٥٧.٨٣	٠.٠١	٠.٧٠ تأثير فوق المتوسط

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق (القبلي – البعدي – التتبعي) للبرنامج التدريبي في خفض حدة قلق الاختبار حيث بلغت قيمةٍ " ف " (٥٧,٨٣) وهي دالة عند مستوى(٠,٠١) ، وهذا يشير إلى أن نسبة كبيرة جدا من التباين في متوسطات الدرجات في القياس (القبلي – البعدي – التتبعي) لقلق الاختبار تعزي إلى فترات القياس أي أن المعالجة التجريبية والتي تتمثل في هذا البرنامج تسهم في التباين بنسبة فوق المتوسط تقدر بـ (٠,٧٠) وهو معامل إسهام أو حجم تأثير فوق المتوسط لطلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا ، والجدول التالي يوضح اتجاه الفروق لصالح أي تطبيق وذلك باستخدام قيم (شيفيه).

جدول (١٣)قيم شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في قلق الاختبار في القياسات الثلاثة (قبلي – بعدي – تتبعي) .

المتغير	القياسات	١- قبلي	٢- بعدي	٣- تتبعي
قلق الاختبار	١- قبلي م = ٨٤	-	-	-
	٢- بعدي م = ٧٤.٥٠	*٩.٥٠	-	-
	٣- تتبعي م = ٧٤.٦٥	*٩.٣٥	٠.١٥	-

◆ ***دالة عند مستوى ٠,٠١***

يتضح من الجدول (١٣) ما يلي :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في متغير قلق الاختبار لصالح القياس البعدي ، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في خفض حدة قلق الاختبار لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا.
- وجود فروق دالة إحصائياً في بين متوسطات درجات القياسين القبلي والتتبعي في قلق الاختبار لصالح القياس التتبعي ، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في خفض حدة قلق الاختبار لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي في قلق الاختبار وهذا يشير إلى استمرارية التأثير والفعالية للبرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي في خفض حدة قلق الاختبار لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا.

- **تفسير النتائج** :

يرجع الباحثان تفسير نتائج البحث إجمالياً والتي أثبتت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) ، وقلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة

إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) ، وقلق الاختبار في القياسات الثلاثة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ، وبين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) ، وقلق الاختبار في القياسين البعدي والتتبعي إلى الاتفاق مع بعض نتائج الدراسات والبحوث السابقة مثل بحث كل من (Saddler & Sacks ,1993) ، (Rawlins, 1995) (Pfister, 2002) ، (Farran, 2004) ، وبحث سيد أحمد (٢٠٠٧) وشريت ومحمود (٢٠٠٨) ، الجندي (٢٠٠٩) ، (Klassen & Kuzucu, 2009) ، Deniz et al .,2009) التي أثبتت أن التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب ارتبط سلبيا بكل من القلق ، والإعاقة الذاتية ، والخوف من الفشل ، والاكتئاب والشعور بالذنب والدافعية الذاتية الأكاديمية وتحسين التحصيل والدافعية للتعلم ووجهة الضبط ، أي كلما انخفض التلكؤ الأكاديمي انخفض القلق ووجهة الضبط وتحسنت الدافعية الذاتية الأكاديمية والدافعية للتعلم، وبحث (Al-Attiyah, 2011)التي كشفت عن وجود فروق بين التلكؤ الأكاديمي المرتفع والمنخفض في الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية لصالح التلاميذ منخفضي التلكؤ الأكاديمي، وبحث (Klassen et al .,2008) الذين أكدوا أن متغيرات الذات كانت مرتبطة بالتلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية التي كانت أكثر تنبؤا بالميول إلى التلكؤ الأكاديمي.

وأظهر بحث (Carden et al., 2004) أن طلاب التوجه الداخلي أقل في التلكؤ الأكاديمي ، وانخفاض في قلق الاختبار ، وإنجاز أكاديمي أعلى من وجهة الضبط الخارجي ، كما كشفت نتائج بحث كل من (Huang, 1999) (Sayers, 2003) ، (Onwuegbuzie, 2004) أن القلق بشكل عام والقلق الإحصائي بشكل خاص يمكن أن يؤثر في عملية التلكؤ الأكاديمي.

كما توصل (Adeyinka et al .,2011)، (Nilgun & Huseyin, 2012) إلى أن وجهة الضبط ، الاهتمام بالتعليم الذاتي، والكفاءة الذاتية تسهم بشكل كبير جدا للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي ، وتم التوصية بالحاجة للتحفيز المستمر للطلاب وتعليمهم كيفية إدارة الوقت، ومساعدة الطلاب على تحسين وجهة الضبط ، الاهتمام بالتعليم الذاتي، والكفاءة الذاتية من خلال وعي المعلمين بتلك المتغيرات وتدريبهم عليها.

وتوصل كل من الزق (٢٠٠٩) ، عابد (٢٠٠٩) ، (Jin-Young, 2012) ، (Kate, 2012) ، (Lauren, 2012) إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية يرتبط إيجابيا بشكل كبير بالدافع للتعلم والتحصيل الدراسي ، ووجد ارتباط إيجابي بين مستوى فهم المفاهيم العلمية والدافعية للتعلم والمعتقدات المرتبطة بالفعالية الذاتية.

وأشارت نتائج بحث حسن (٢٠٠٨) إلى فعالية برنامج إرشادي القائم على فعالية الذات في تحسين الدافعية للإنجاز لدى المعلمين في ضوء الكادر الخاص كما يدركها الطلاب ، مما يشير إلى أن التدريب على الفعالية الذاتية تحسن

الدافعية للتعلم ، وبحث عبد اللطيف (٢٠٠٩) الذي خلص إلى أن البرنامج التدريبي للفعالية الذاتية يحسن الاستمتاع بالأداء والدافع للإنجاز والاستقلال الذاتي والرغبة في مساعدة الآخرين لدى الطلاب.

كما يفسر الباحثان نتائج البحث الحالي إجمالياً بأن التدخل السيكولوجي من خلال البرنامج التدريبي المعد والقائم على تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في هذا البحث كان ذو فعالية لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا والذي كان محتواه متسقا تماما مع الغرض الذي بني له ، حيث خضعت المجموعة التجريبية للجلسات التي تتفق مع طبيعة الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي لها علاقة وطيدة بكل من الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط (الخارجي - الداخلي) ، وقلق الاختبار.

كما لعبت تلك الجلسات دوراً جوهرياً في تركيز انتباه مجموعة البحث التجريبية من خلال تدريبهم على الإقناع اللفظي الذي يعني الحديث عن خبرات معينة للآخرين ، والإقناع بها من قبل الطالب أو معلومات تأتى للفرد لفظيا عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء أو الفعل ويؤثر في سلوك الطالب في أثناء محاولته لأداء المهام ، كما تم التدريب على الخبرات البديلة التي تشير إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الطالب ، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة أو المركزة والرغبة في التحسن والمثابرة مع المجهود ، ويطلق على هذا المصدر التعلم بالأنموذج وملاحظة الآخرين ، كما تم التدريب على الاستثارة الانفعالية التي تشير إلى العوامل الداخلية التي تحدد ما إذا كان الطالب يستطيع تحقيق أهدافه أم لا ، وذلك مع الأخذ في الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل صعوبة المهام والمجهود الذي يحتاجه الطالب والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء.

كما ركز التدريب على فعالية الذات والأداء والتي تعني المناقشة والحوار الجماعي المفتوح والتعاون بين الطلاب للتعرف على آرائهم ، كما تم التركيز على توقعات الكفاءة والتي تعني معتقدات الطالب عن قدرته على إنجاز المهمة بكفاءة عالية ، وتوقعات النتائج والتي تعني تقديرات خاصة يعطيها الطالب لنفسه عن النواتج التي يسعى لتحقيقها ، كما تم التدريب على مستويات الثقة بالنفس والتي تتنوع من حيث كونها سمة وجدانية أو انفعالية أو معرفية أو ما وراء معرفية ، وترتبط الثقة بالنفس إما بذاتية وكيان المتعلم ، أو ترتبط بالموقف التعليمي وظروفه.

كما أن التدريب على مفهوم الاستذكار ، والعوامل المرتبطة به ، ومراجعة المعلومات الخاصة به والمرتبطة بالمقررات الدراسية وطرق الاستذكار الفعالة وقدرة الطلاب على استرجاعها عند الضرورة ساهم بشكل مباشر في تحسن دافعيتهم للتعلم، ليس ذلك فحسب بل تم تدريب الطلاب المعلمين على مهارة إعداد موضوع الدرس وتحضيره ، كما كان للتدريب على توضيح المقصود بحل المشكلة ، والمهارات المستخدمة في حل المشكلات بصورة جيدة ، ومهارة التعرف على المعلومات الناقصة في المشكلة ذاتيا ، ومهارة جمع معلومات عن المشكلة ذاتيا

ومهارة وضع خطة الحل للمشكلة ذاتيا ، ومهارة تنفيذ خطة الحل للمشكلة ذاتيا ومهارة مراجعة حل المشكلة ذاتيا أثر إيجابيا في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المجموعة التجريبية التي انعكست إيجابيا في تحسين كل من الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط الداخلي ، وخفض حدة وجهة الضبط الخارجي وقلق الاختبار.

ومن هنا يرى الباحثان أن مجمل التدريبات التي قدمت من قبلهما أو التي قدمتها معظم الدراسات والبحوث السابقة ركزت على التدريب على أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وكانت النتائج إيجابية في هذا الشأن ، حيث أظهر البرنامج التدريبي المعد والقائم على الكفاءة الذاتية الأكاديمية فعالية في تحسين كل من الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط الداخلي ، وخفض حدة وجهة الضبط الخارجي وقلق الاختبار لدى مجموعة البحث التجريبية .

- **توصيات البحث** :

من خلال النتائج التي أسفر عنها البحث يوصي الباحثان بما يلي :

- عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في كيفية تدريب الطلاب المعلمين على تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي تنعكس إيجابيا في تحسين كل من الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط الداخلي ، وخفض حدة وجهة الضبط الخارجي وقلق الاختبار.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين ولأعضاء هيئة التدريس لتوضيح ظاهرة التلكؤ الأكاديمي والكشف عن أسبابها وطرق التصدي لها وطرق الوقاية منها وعلاجها.
- ضرورة الاهتمام بتصحيح إجابات أعمال الطلاب الدراسية من اختبارات وتكليفات بحثية وتصحيح أخطائهم أولا بأول ، وإعلام الطلاب بنتائج أدائهم، وعدم تأجيل أعمالهم حتى نهاية المقرر الدراسي.
- ضرورة الاهتمام باطلاع طلاب الجامعة على موضوع المحاضرة اللاحقة وتزويدهم بمواقع الكترونية تثري معرفتهم وتشجعهم على البحث والاطلاع والدافعية للتعلم والاعتماد على وجهة الضبط الداخلي.

- **البحوث المقترحة** :

- فعالية برنامج لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي والرضا عن الدراسة والتفكير العلمي لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا.
- أثر برنامج لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية باستخدام الوسائط المتعددة في ماوراء الإبداع والتفكير التأملي لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا.
- فعالية برنامج لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التفكير الإحصائي لدى طلاب الدراسات العليا المتلكئين أكاديميا.
- أثر برنامج لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الكمالية ومستوى الطموح والقلق الإحصائي لدى طلاب الدراسات العليا المتلكئين أكاديميا.
- دراسة الخصائص المعرفية والانفعالية والشخصية لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا في مراحل تعليمية مختلفة (ابتدائي – إعدادي – ثانوي).

- **المراجع** :
- **أولا : المراجع العربية** :

أبو حطب ، فؤاد عبد اللطيف ؛ وصادق ، آمال أحمد (١٩٩٦) . ***علم النفس التربوي*** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو عواد ، فريال (٢٠٠٩) . البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن . ***مجلة جامعة دمشق*** : المجلد (٢٥) ، العدد (٣ ، ٤) ، ص ص ٤٣٣ – ٤٧١.

أبو مسلم ، محمود أحمد (١٩٩٩) . إدراك الطلاب لمركز التحكم وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والقلق ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي الاقتصادي . جامعة المنوفية : كلية التربية ، ***مجلة البحوث النفسية والتربوية*** : العدد (٥)، ص ص ١١٢ – ١٥٣.

أحمد، إيهاب السيد أحمد (٢٠١١).***استخدام الوسائل المتعددة في التدريب العقلي لتخفيف حدة قلق الإختبارات العملية والنظرية لطلاب الثانوية الرياضية***. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الرياضية ، جامعة بنها.

بدر ، فائقة محمد (٢٠٠٦) . وجهة الضبط وتوكيد الذات : دراسة مقارنة بين طلاب الجامعة المقيمين في المملكة العربية السعودية وخارجها . ***دراسات عربية في علم النفس*** : المجلد (٥) ، العدد (١) ، ص ص ١١ – ٤٣.

بو صلب ، عبد الحكيم (٢٠٠١) . ***دافعية تعلم المواد التعليمية وعلاقتها باختبارات التوجيه نحو الشعب الدراسية - دراسة ميدانية بثانويات ولاية ميلة***. رسالة ماجستير غير منشورة بجامعة الحاج لخضر- باتنة.

جابر ، جابر عبد الحميد ؛ وكفافي ، علاء (١٩٨٧). وجهة الضبط وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به . جامعة قطر : ***مركز البحوث التربوية*** : العدد (١١٦)، ص ص ٣٦٢ – ٤٣٨.

جروان ، فتحي ؛ والعبادي ، زين (٢٠١٠) . أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. جامعة عين شمس : كلية التربية ، ***مجلة الإرشاد النفسي***: العدد (٩٨) ،ص ص ٥٦ – ٩٩.

الجندي ، خالد ربيع (٢٠٠٩) . ***أثر برنامج تعليمي مقترح باستخدام بعض أبعاد الدافعية الذاتية على صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*** . رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية جامعة الأزهر.

حسن ، طلعت أحمد (٢٠٠٨) . فعالية برنامج إرشادي مبنى على الكفاءة الذاتية وأثره في الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز لدى المعلمين في ضوء الكادر الخاص كما يدركه الطلاب . جامعة أسيوط : ***مجلة كلية التربية*** : المجلد (٢٤) ، العدد (٢) ، ص ص ٥١- ١٠٢.

حسن ، ناجي محمد (٢٠٠٦) . العلاقة بين متغيري الأفكار اللاعقلانية ووجهة الضبط والتحصيل الدراسي في الريف والحضر المصري . ***مجلة العلوم التربوية*** : العدد (٢) ، ص ص ٩٩ – ١٢٣.

الحسيني ، نادية السيد (٢٠٠١) . معرفة علاقة الكفاءة الذاتية والميل نحو المادة الدراسية ووجهة الضبط بأبعاد التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة. جامعة بنها : ***مجلة كلية التربية*** ، العدد يوليو ، ص ص ٢٢٨ – ٢٨٧.

حمود ، محمد عبد الحميد (٢٠٠٨) . ***الإرشاد المهني*** . جامعة دمشق : كلية التربية ، مطبعة الروضة.

الخادم ، غادة صالح (٢٠١٠) . ***الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية ودافع الإنجاز لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الطائف.*** رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية جامعة الطائف.

دودين ، ثريا يونس (٢٠٠٧) . ***دراسة مقارنة بين برامج التسريع والإثراء وقياس أثرها على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات للطلبة الموهوبين في الأردن*** . رسالة ماجستير بكلية الدراسات التربوية العليا جامعة عمان .

الذواد ، الجوهرة عبد الله (٢٠٠٢) . وجهة الضبط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى بعض طالبات الجامعة السعوديات والمصريات دراسة عبر ثقافية. ***دراسات عربية في علم النفس*** : المجلد (١) ، العدد (٣) ، ص ص ١١٩ – ١٥٦.

رافن، ج (١٩٧٦) . ***اختبار المصفوفات المتتابعة*** . ترجمة مصطفى فهمي ، فواد أبو حطب ، حامد زهران ، على خضر ، يوسف محمود . القاهرة : مؤسسة مكة للطباعة والإعلان.

رسلان ، نجلاء محمد (٢٠٠٥) . فعالية برنامج إرشادي في خفض مستوى الشعور بالعزلة الاجتماعية وقلق الاختبار وزيادة فعالية الذات لدى الطالبات الوافدات بمدينة البعوث الإسلامية بجامعة الأزهر . جامعة الأزهر : ***مجلة كلية التربية*** : العدد (١٢٨) ، ص ص ١٦٢ – ٢١٢.

الرشيدي ، عبد الله سالم (٢٠٠٩) . ***الفروق في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية بين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وأقرانهم العادين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.*** رسالة ماجستير غير منشورة بجامعة الخليج العربي بالبحرين.

زايد ، نبيل محمد (٢٠٠٣) . ***الدافعية والتعلم*** . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

الزق ، أحمد يحيى (٢٠٠٩) . الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدي طلاب الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي . ***مجلة العلوم التربوية والنفسية*** : المجلد (١٠) ، العدد (٢) ، ص ص ٣٧ – ٥٨.

الزيات ، فتحي مصطفى (٢٠٠١) . ***علم النفس المعرفي*** . الجزء الثاني ، مداخل ونماذج ونظريات . القاهرة : دار النشر للجامعات.

سالم ،محمود عوض الله ؛وعواد، أحمد أحمد (١٩٩٤) . مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. جامعة عين شمس : ***مجلة الإرشاد النفسي*** : العدد (٢) ، ص ص ٢٢٩- ٢٩٤.

سعيد،إكرام بكر سعيد (٢٠١٢). ***قلق الاختبار وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.*** رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية جامعة الطائف.

سيد أحمد ، عطية عطية (٢٠٠٧) . التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. ***مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية*** : العدد (١٨) ، ص ص ١ – ٧٩.

الشرنوبي ، نادية السيد (٢٠٠٨) . بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكئين وغير المتلكئين أكاديميا من طلبة وطالبات الجامعة . جامعة الأزهر : ***مجلة كلية التربية*** : العدد (١٣٧) ، الجزء (٢) ، ص ص ٢٧٠ – ٣٦٣.

شريت ، أشرف محمد ؛ ومحمود ، أحلام حسن (٢٠٠٨) . التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس للمرحلة الابتدائية جامعة المنيا : مركز البحوث النفسية بآداب المنيا . ***مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية*** : العدد (١٩) ، ص ص ٢٢٥- ٣٣٣.

الصفطي ، مصطفى محمد (١٩٩٥) . قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة عبر ثقافية) . ***مجلة دراسات نفسية*** : المجلد (٥) ، العدد (١) ، ص ص ٧١- ١٠٦.

الصمادي ، عبد الله عبد الغفور ؛ والشرايدة ، سمية مصطفى (٢٠٠٨) . تطوير مقياس الكفاءة الذاتية في تعلم الكيمياء واشتقاق معايير أداء طلبة الصفوف التاسع والعاشر والأول الثانوي . جامعة الأزهر : ***مجلة كلية التربية*** : العدد (١٣٥) ، الجزء (١) ، ص ص ٦٤- ٩١.

الطيب، محمد عبد الظاهر(١٩٩٧). ***اختبار قلق الامتحان***. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

عابد ، أسامة (٢٠٠٩) . معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم وعلاقة ذلك بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية . ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية*** : المجلد (٥) ، العدد (٣) ، ص ص ١٨٧ – ١٩٩.

العاسمي ، رياض (٢٠٠٩) : ***برامج الإرشاد النفسي*** ، جامعة دمشق : مطبعة الروضة.

عبد اللطيف ، محمد سيد (٢٠٠٩) . ***أثر برنامج تدريبي للفعالية الذاتية في الدافعية المهنية والاتجاه نحو مهنة الدعوة لدى الطلاب الدعاة بجامعة الأزهر*** . رسالة دكتوراه غير منشورة بكلية التربية جامعة الأزهر.

عبد الله ، مسعد ربيع (٢٠٠٤) . الكفاءة الذاتية للمعلم وعلاقتها بمفهوم الذات ومركز التحكم في ضوء متغيري الجنس والخبرة السابقة . جامعة الأزهر : ***مجلة كلية التربية*** : العدد (١٢٤)، ص ص ٣٢٧ – ٣٨٠ .

عبد الوهاب، محمد محمود محمد (٢٠٠٧) .***أثر برنامج تدريبي لمهارة حكمة الاختبار على مستوى الأداء التحصيلي وقلق الاختبار لدى عينة من طلبة كلية التربية بالمنيا*** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا.

العدل ، عادل محمد (٢٠٠١) . تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة . القاهرة . جامعة عين شمس : ***مجلة كلية التربية*** : المجلد (١) ،العدد (٢٥) ، ص ص ١٢١ – ١٧٨.

عمر ، منتصر صلاح (٢٠٠٧) . ***فعالية التدريب على العزو السببي وما وراء الذاكرة وأثره في تحسين الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*** . رسالة دكتوراه غير منشورة بكلية التربية جامعة أسيوط.

غباري ، ثائر أحمد (٢٠٠٨) .***الدافعية النظرية والتطبيق*** . عمان : دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

القواس ، محمد أحمد (٢٠٠٧) . ***أثر استخدام التغذية الراجعة في تدريس الرياضيات على التحصيل والدافعية للتعلم*** . رسالة ماجستير غير منشورة بجامعة عدن.

المخلافي ، عبد الحكيم (٢٠٠٨) . ***القلق الامتحاني وعلاقته بمهارات التعلم لدى الطلبة*** . رسالة دكتوراه غير منشورة،، كلية التربية جامعة دمشق.

مصطفى، هالة عبد الوهاب جاد (٢٠٠٩)***أثر سعة الذاكرة العاملة وقلق الاختبار في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية***. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالاسماعلية، جامعة قناة السويس.

مصلحي ، عبد الرحمن محمد ؛ والحسيني ، نادية السيد (٢٠٠٤) . التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. جامعة الأزهر : ***مجلة كلية التربية*** : العدد (١٢٦) ، الجزء (١) ، ص ص ٥٧ – ١٤٣.

مقداد ، محمد (٢٠١٠) . الدافعية إلى التعلم لدى طلبة التعلم الإلكتروني . ***ورقة بحث مقدمة للمؤتمر الدولي الثالث حول التعليم الإلكتروني : دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة*** ، والمنعقد في الفترة من (٦- ٨) أبريل في مركز زين بجامعة البحرين.

منصور، رشدي فام (١٩٩٧) . حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية . ***المجلة المصرية للدراسات النفسية*** :العدد (١٦) ، ص ص ٥٧ – ٧٥.

ياركندي ، هانم حامد (٢٠٠٣) . ضغوط العمل وعلاقتها بالقيادة التربوية ووجهة الضبط لدى مديرات المدارس بمحافظة جدة . ***رسالة الخليج*** : العدد (٨٩) ، ص ص ١ – ٤٦.

- **ثانيا المراجع الأجنبية** :

Adeyinka ,T.; Adedeji, T. & Olufemi, A.(2011). Locus of control, interest in schooling and self-efficacy as predictors of academic achievement among Junior Secondary School Students in Osun State, Nigeria. ***New Horizons in Education,*** 59 (1),25-37.

Akinsola, M.; Tella, A.& Tella,A.(2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. ***Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education***, 3(4), 363-370.

Al-Attiyah, A. (2011) . Academic procrastination and its relation to motivation and self-efficacy : The case of Qatari primary school students. ***The International Journal of Learning,*** 17 (8),173-186.

Bandura, A. (1994). **Self-efficacy**[on line] available. Retrieved April 20 , 2005 from ***http.//www.emory.edu/ Education /mfp/ BaEncy. Html,19-1-2013.***

Bandura, A. (1997) . ***Self-Efficacy : The exercise of control***. New York : W. H. Freeman and Company.

Binder , K.(2000).The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective Well-Being. ***M.S. thesis, University of Carleton, National Library of Canada.***

Brophy, J. (1987) . ***On motivating students.*** In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.),Talks to teachers (pp. 201-245). New York : Random House.

Brownlow, S. & Reasinger, R. D. (2000) . Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. ***Journal of Social Behavior and Personality.*** 15 (5),15 – 34.

Cao, Li.(2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. ***Journal of the Scholarship of Teaching and Learning***, 12 (2),39-64 .

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.

Chang,I.(2012). The effect of student learning motivation on learning satisfaction. ***The International Journal of Organizational Innovation*** ,4 (3), 281-305.

Chu, A. C. & Choi, J. N. (2005) . Rethinking procrastination : Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. ***The Journal of Social Psychology,*** 145 (3), 245–264.

Clariana,M.; Gotzens,C.; Badia, M.& Cladellas, R.(2012). Procrastination and cheating from secondary school to university. ***Electronic Journal of Research in Educational Psychology,*** 10 (2),737-754.

David, P.& Wendy, S.(2012). Achievement goals as mediators of the relationship between competence beliefs and test anxiety. ***British Journal of Educational Psychology,*** 82 (2),207-224.

Deniz, M. E. ; Tras, Z. & Aydogan, D. (2009) . An investigation of academic procrastination, Locus of control, and emotional intelligence. ***Educational Sciences : Theory & Practice***, 2, 623-632.

Diehl, A. & Pront, M. (2002) . Effects of posttraumatic stress disorder and child sexual abuse on self-Efficacy development. ***American Journal of Orthopsychiatry,*** 72 (2), 262.

Farran, B. (2004) . Predictors of academic procrastination in college students, ETD Collection for Fordham University. ***Paper AAI3125010. http://fordham.bepress.com/dissertations/AAI3125010, 25-1-2013.***

Faruk, S.(2011).Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. ***Educational Research and Reviews***, 6 (5), 447-455 .

Ferrari, J. R. (1995). Perfectionism cognitions with noclinical and clinical samples. ***Journal of Social Behavior and Personality,*** 10 (1) ,143-156.

Gottfried, A. E. (1990) . Academic intrinsic motivation of elementary and senior high school students. ***Journal of Personality*** , 525-538.

Huang, J. C. (1999) . The attributional processes and emotional consequences of procrastination. ***Diss Abst.Int.,*** Section B : The Sciences and Engineering, 60 (1-B), 0367.

Jin-Young, K.(2012).A study on kearners' perceptional typology and relationships among the learner's types, characteristics, and academic achievement in a blended e-education environment. ***Computers & Education***, 59(2),304-315.

Kate, N.; Moritz, R.& Jill, A .(2012).Self-efficacy, intrinsic motivation, and academic outcomes among latino middle school students participating in an after-school program. ***Hispanic Journal of Behavioral Sciences***, 34 (1) 118-136.

Kim, A. & Park, Y. (2000) . Hierarchical structures of self-efficacy in terms of generality levels and its relation to academic performance : General , academic , domain specific and subject specific self- efficacy. New Orleans : ***Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*** , 4 , 1-28 .

Klassen, R. M. & Kuzucu, E. (2009) . Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. ***Educational Psychology : An International Journal of Experimental Educational Psychology***, 29 (1), 69 – 81.

Klassen, R. M. ; Krawchuk, L. L. & Rajani, S. (2008) . Academic procrastination of undergraduates : Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. ***Contemporary Educational Psychology***, 33(4), 915–931.

Klingsieck, B.; Fries, S.; Horz, C.& Hofer, M.(2012). Procrastination in a distance university setting. ***Distance Education,*** 33 (3), 295-310.

Knaus, W. J. (1998). ***Do it now!*** *USA:* John Wiley & Sons, Inc.

Lauren, M.(2012).Developing academic self-efficacy: Strategies to support gifted elementary school students . ***M.S. thesis, University of California, U. S.A.***

Lori, P. (2005) . ***College students with disabilities : Building self-determination and self-efficacy.*** University of Oklahoma.

Macher, D.; Paechter, M.; Papousek, I.; Ruggeri, K.(2012).Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and academic performance . ***European Journal of Psychology of Education***, 27 (4), 483-498 .

Margolis, H. & McCabe, P. (2004) . Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. ***Journal of Educational Psychology***, 77 (6), 241- 249.

Morales, R. (2010) . Development of an academic procrastination scale. ***The Asia-Pacific Education Researcher***,19 (3), 515 – 524.

Nilgun, S.& Huseyin, Y.(2012).Effects of learning approaches, locus of control, socio-economic status and self-efficacy on academic achievement: A Turkish perspective. ***Educational Studies***, 38 (4),419-431.

Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. ***Assessment & Evaluation in Higher Education***,29 (1), 3-19.

Pajares, F. (2005) . Overview of social cognitive theory and self-efficacy. [on line] available. ***http.//www.emory.edu/ Education /mfp/eff.html retrieved,26-1-2013.***

Pfister, T. L. (2002). The effects of self-monitoring on academic Procrastination, self - efficacy and achievement. ***Diss Abst.Int.,*** Section A : Humanities and Social Sciences. 63 (5-A), 1713.

Powell, D. H. (2004) . Behavioral treatment of debilitating test anxiety among medical students. ***Journal of Clinical Psychology***; 60(8), 853-965.

Rawlins, D. R. (1995) . A study of academic Procrastination in middle school – aged children. ***Diss Abst.Int.,*** 65 (3), 1704.

Richardson ,A.(2011). locus of control and prepartum depression **.** ***PhD. thesis, University of Fielding, U. S.A.***

Saddler, C. D. & Sacks, L. A. (1993) . Multidimensional perfectionism and academic procrastination : Relationships with depression in university students. ***Psychological Report***, 73 (3), 863-871.

Sayers, C. R. (2003). The psychological implications of procrastination, anxiety, perfectionism, and lowered aspirations in college graduate students. ***PhD. thesis, Cleveland State University***.

Schraw , G. ; Wadkin , T. & Olafson , L. (2007) . Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. ***Journal of Educational Psychology***, 99 (1), 12-25.

Selami,A.(2012).The effects of young elf learners' perceptions of tests on test anxiety. ***Education***, 40 (2),189-204.

Sook Yoo ,M.& Chae, S.(2011). Effects of peer review on communication skills and learning motivation among nursing students . ***Journal of Nursing Education*** , 50 (4), 230-233.

Steel, P. (2003) . ***The history, definition and measurement of procrastination. Paper Presented at the meeting of the counseling the Procrastinator in Academic settings*** . 3rd Biennial Conference, Columbus, Ohio.

Washington, J. A. (2005) .The relationship between procrastination and depression among graduate and professional students across academic programs : Implication for counseling. ***Diss Abst.Int.,*** A 65/11, 4121.

Wolters, C.A.(2003) . Understanding procrastination from self – regulated learning perspective. ***A Journal of Educational psychology,*** 95 (1), 179-205.

Yingqiu ,P.& Mary,G.(2012). The continuity of college students' autonomous learning motivation and its predictors: A three-year longitudinal study. ***Learning and Individual Differences***, 22 (1) ,92-99 .

❋❋❋❋❋❋❋