The Impact of a Group Counselling Program on Reducing the Academic Procrastination among Students with Learning Disabilities in The Sultanate of Oman

Ahmed M. Alfawair[(1)*] Shahla K. Almuqbali[(2)] Sumaya S. Alriyami[(3)]

(1) Associate Professor, University of Nizwa, Sultanate of Oman..
(2) Researcher, Ministry of Education.
(3) Researcher, University of Nizwa, Sultanate of Oman.

Received: 18/03/2025
Accepted: 30/04/2025
Published: 30/06/2025

* *Corresponding Author:*
fawair@unizwa.edu.om

DOI:https://doi.org/10.59759/educational.v4i2.1036

Abstract

The current study aimed to identify the level of academic procrastination among students with learning disabilities in the Sultanate of Oman. The study also aimed to investigate the effectiveness of a group counseling program in reducing academic procrastination among students with learning disabilities in the Sultanat of Oman. The study followed the descriptive and quasi-experimental two- group design. To achieve the objectives of the study, the academic procrastination scale by Zinet and Abu Ghazal was used after making appropriate modifications, and adaptations and extracting the indications of validity and reliability and a group-counseling program was developed. The descriptive study sample consisted of (80) students with learning disabilities enrolled in the learning disabilities program in the Ad Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman, selected randomly. The Qusi-Expermenal study sample consisted of (20) students with learning disabilities who scored highest on the academic procrastination scale. They were randomly divided into two groups: an experimental group consisting of (10) students with learning disabilities who received a group counseling program (12) counselling sessions with (90) minutes per session for one month and a half, and a control group that did not receive any intervention. The descriptive study results indicated that the level of academic procrastination among students with learning disabilities was high. The semi-empirical study results showed significant differences between the experimental and control groups (pre-test and post-test) in favor of the experimental group, attributed to the program. The results also indicated no significant differences in the means of the experimental group between the post-test and follow-up test.

***Keywords*:** Counseling Program, Academic Procrastination, Learning Disabilities.

فاعلية برنامج إرشادي جمعي في خفض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عمان

أحمد محمد الفواعير [١] شهلا خالد المقبالي [٢] سمية سالم الريامي [٣]

(١) أستاذ مشارك، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

(٢) باحثة، وزارة التربية والتعليم.

(٣) باحثة، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عُمان، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي جمعي في خفض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عُمان، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين على عينة الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي من إعداد الزينات وأبو غزال (٢٠١٥) بعد إجراء التعديلات والتكيفات المناسبة واستخراج دلالات الصدق والثبات له، كما تم إعداد برنامج إرشادي جمعي (إعداد الباحثين). وقد تكونت عينة الدراسة الوصفية من (٨٠) طالبًا من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. كما تكونت عينة الدراسة شبه التجريبية من (٢٠) طالبًا من الطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مستوى مرتفع في التسويف الأكاديمي. وقد تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تألفت من (١٠) طلبة تلقوا برنامجاً إرشادياً جمعياً بواقع (١٢) جلسة إرشادية، مُدة كل منها (٩٠) دقيقة على مدار شهر ونصف. ومجموعة ضابطة لم تخضع لأية معالجة. وقد أظهرت نتائج الدراسة الوصفية إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة شبه التجريبية أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (القياس القبلي– والبعدي) لصالح المجموعة التجريبية والتي تعزى إلى البرنامج الإرشادي. كما أشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المجموعة التجريبية بين الاختبار البعدي واختبار المتابعة.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي الجمعي، التسويف الأكاديمي، صعوبات التعلم.

□

المقدمة.

يعد التسويف الأكاديمي أمرًا شائعًا بين الطلبة في مختلف المراحل التعليمية (Itach et al, 2022)، خاصة مع الاستخدام المتزايد للتكنولوجيا، حيث يميل الطلبة في الوقت الحاضر إلى تأجيل الأشياء أو الواجبات والمماطلة في إنجازها مما يؤثر سلبًا على الطالب أكاديميًا ونفسيًا واجتماعيًا (Bojuwoye, 2019) ويزداد التسويف الأكاديمي انتشارًا وشيوعًا بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث يعتبر التسويف الأكاديمي أمرًا متوقعًا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسبب خصائصهم ومشكلاتهم النفسية والأكاديمية التي يعانون منها، مما يسبب عائقًا أمام إنهاء مراحلهم الدراسية بنجاح.

ويطلق مصطلح صعوبات التعلم المحددة على مجموعة غير متجانسة من المشكلات المتعلقة بالأداء الأكاديمي وفهم الكلام والقراءة والكتابة والرياضيات. وهي صعوبات متأصلة في الشخص ناجمة عن خلل في الجهاز العصبي المركزي، وتبقى ملازمة له طيلة حياته (Wagner et al., 2020).

وقد تناولت العديد من الدراسات والأدبيات العربية السابقة مفهوم التسويف الأكاديمي مثل (سعد، ٢٠٢٠؛ الصواغ وآخرون، ٢٠٢٠؛ علي ووهدان، ٢٠١٧؛ المصري، ٢٠٢٢؛ محمد وآخرون، ٢٠٢٤) كما تناولت الدراسات الأجنبية مفهوم التسويف الأكاديمي مثل (Hen, 2018; Mostafa, 2018; Niazov et al., 2022; Patria & Laili, 2021; Salguero-Pazos et al, 2023) وقد أجمعت جميعها على أن التسويف الأكاديمي عبارة عن تأجيل البدء في المهام الأكاديمية أو إكمالها عن قصد ودون مبرر على الرغم من أهميتها والذي قد يتسبب في الفشل والإجهاد الأكاديمي والشعور بالضيق وعدم الارتياح، ولجوء الطالب لتبرير ذلك التأخير المقصود، على الرغم من الوعي بعواقبه.

ويرتبط التسويف الأكاديمي بانخفاض الأداء الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Kim & Seo, 2015; Patria & Laili, 2021)، كما يرتبط التسويف الأكاديمي ببعض المشكلات النفسية كالخجل والقلق والإحباط (Martinčeková & Enright, 2020). كما ربطت عدة دراسات (Chen, et al., 2022; Selçuk, et al., 2021; Ryan & Deci, 2020) التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بعدة عوامل كتدني مفهوم الذات، والخوف من الوقوع في الخطأ، وانخفاض تقدير الذات وعدم الثقة بالنفس، وتطلعات وتوقعات الوالدين المثالية وغير الواقعية من أبنائهم الطلبة، بالإضافة إلى أساليب المعاملة الوالدية والدلال الزائد. حيث يجد الطلبة الذين تم

تشخيصهم بصعوبات التعلم صعوبة في الالتزام بحضور الحصص الدراسية، وضعف القدرة على فهم الدروس، وقلة الدافعية، وانخفاض الكفاءة الذاتية (Korea, 2023).

وقد ازداد عدد الطلبة المكتشفين ممن يعانون من صعوبات التعلم أو عسر القراءة، أو اضطراب عجز الانتباه والنشاط الزائد، أو حتى اضطراب طيف التوحد سواء في المرحلة المدرسية أو عند التحاقهم بالكليات والجامعات (Drossinou Korea, 2022; Drossinou Korea, 2023; Wagner et al., 2020). ويرى الصواغ وآخرون (٢٠٢٠) بأن هناك جهود تبذل في الكشف عن فئات متنوعة تعاني من مشكلات أكاديمية كصعوبات التعلم وبطء التعلم والتأخر الدراسي، وهم بحاجة إلى تلبية احتياجاتهم والاهتمام بهم، كونهم من أكثر الفئات معاناة من التسويف الأكاديمي.

وتعد فئة ذوي صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً، حيث تصل نسبة انتشارها في بعض المجتمعات المدرسية إلى ٣٠% من طلبة المدارس. لذا تعد من أكثر الفئات استقطاباً لأنظار الباحثين في المجالات المختلفة كالطب، وعلم النفس والتربية، وعلم الاجتماع وغيرها (علي ووهدان، ٢٠١٧).

ويعتمد الإرشاد الجمعي المعرفي السلوكي على التعامل مع التسويف الأكاديمي من عدة جوانب معرفية وسلوكية وانفعالية استنادًا إلى أفكار نموذج بيك (Beck) الذي ظهر في السبعينات من خلال دمج المبادئ والأساليب المعرفية والسلوكية معًا، والذي يرى أن طريقة تفكير الطالب تؤثر على انفعالاته وسلوكه. لذا يقوم الإرشاد الجمعي على استخدام مجموعة من الطرق والاستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي تساهم في إكسابه مجموعة من المهارات التي تساهم في التخلص من التسويف الأكاديمي (Mhlungu, 2018).

ويمكن تفسير مشكلة التسويف الأكاديمي في ضوء بعض النظريات النفسية، فقد فسرت النظرية السلوكية سلوك التسويف الأكاديمي في سياق البيئة والخبرات السابقة، حيث يلجأ الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى سلوك التسويف الأكاديمي بسبب تلك المثيرات القبلية والبعدية التي تتبع سلوك التسويف الأكاديمي، كتعزيز هذا السلوك من قِبل الطلبة أنفسهم وأقرانهم وبيئتهم الاجتماعية، وفي نفس الوقت لا يتم معاقبتهم على اعتبار أنهم من ذوي صعوبات التعلم، حتى يصبح سلوكًا مألوفًا لديهم. وفسرت النظرية المعرفية سلوك التسويف الأكاديمي في سياق المعتقدات غير العقلانية، وتدني مفهوم الذات وتقديرها لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. حيث يلجأ الطلبة ذوي صعوبات التعلم لسلوك التسويف

عندما يشعرون بأنهم غير قادرين على إتمام المهمة بسبب وجود صعوبات أكاديمية لديهم، واعتقادهم بعدم قدرتهم على النجاح مهما فعلوا، وربما يعتقدون بأن الواجبات المنزلية هدفها إحراجهم أمام زملائهم داخل الفصل (هلال، ٢٠٢١).

وقد أجريت عدة دراسات حول التسويف الأكاديمي لدى الطلبة بشكل عام، ودراسات قليلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص. ومع ذلك، هناك قلة في عدد الدراسات التي تقدم برامج تدخل نفسية تعليمية فعّالة تستهدف خفض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. فقد أكد إيتاش وآخرون (Itach et al, 2022) أن برامج التدخل القائمة على دمج الجوانب المعرفية والسلوكية والعاطفية مع سلوكيات الطلبة ذوي صعوبات التعلم المرتبطة بالدراسة كإدارة الوقت والحديث الإيجابي مع الذات وزيادة الدافعية تساهم في خفض التسويف الأكاديمي لديهم.

وأجرى أوزون أوزر وآخرون (Uzun Ozer et al, 2013) دراسة بهدف تقييم برنامج علاج جماعي قصير المدى باستخدام التدخلات المعرفية التي تركز على التسويف الأكاديمي لدى الطلبة في جامعة أنقرة بتركيا. وقد تم تطبيق برنامج إرشادي جمعي على مدار خمسة أسابيع على عينة مكونة من (١٠) طلبة باستخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة. وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاضًا كبيرًا في مستوى التسويف لدى الطلبة بعد تطبيق البرنامج، كما أظهرت النتائج أن أفكار افراد العينة غير العقلانية بالإضافة إلى التشوهات المعرفية هي السبب الرئيسي في التسويف الأكاديمي لديهم.

وهدفت دراسة هين وغوروشيت (Hen & Goroshit, 2014) إلى المقارنة بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين من حيث مستوى التسويف الأكاديمي والذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية الأكاديمية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨٧) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم ومن غير ذوي صعوبات التعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم مستوى منخفض في الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومستوى متوسط في التسويف الأكاديمي مقارنة مع الطلبة العاديين. كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية من جهة وبين مستوى التسويف الأكاديمي من جهة أخرى.

وهدفت دراسة علي ووهدان (٢٠١٧) إلى الكشف عن فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين كل من الدافعية للإنجاز الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لدى الطالبات

ذوات صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طالبة من ذوات صعوبات، تم تقسيمهن إلى ثمان طالبات في المجموعة التجريبية وأربع طالبات في المجموعة الضابطة. وبعد تنفيذ البرنامج الإرشادي الذي استمر مدة شهرين تم تقديم خلالها (٢٣) جلسة بصورة جماعية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسن كل من الدافعية للإنجاز الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات المجموعة التجريبية عقب التدريب مباشرة وأيضا استمرارية فعالية البرنامج المعرفي السلوكي خلال القياس التتبعي الذي طُبق بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

وأجرى هين (Hen, 2018) دراسة مقارنة بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي يتلقون خدمات دعم في الجامعة في مستوى التسويف الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبًا. وقد أشارت النتائج إلى وجود فرق كبير بين المجموعات الثلاث، سواء في التسويف الأكاديمي أو في الرغبة في تغيير هذا السلوك. فقد أظهرت النتائج أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم أعلى منه لدى الطلبة العاديين أو الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون الدعم.

وهدفت دراسة مصطفى (Mostafa, 2018) إلى تحقيق هدفين: دراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمي ومعتقدات الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي. ودراسة المساهمة النسبية للتسويف الأكاديمي ومعتقدات الكفاءة الذاتية في التحصيل الأكاديمي بين طلبة ذوي صعوبات التعلم. وتم استخدام التصميم الارتباطي. وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالبًا جميعهم من الإناث في مصر. وقد أظهرت نتائج معامل الارتباط وجود علاقة عكسية بين معتقدات الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز من جهة، وبين التسويف الأكاديمي من جهة أخرى. كما أظهرت النتائج أن معتقدات الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز تساهم في خفض التسويف الأكاديمي بنسبة (٢٠%).

وهدفت دراسة بوجوويي (Bojuwoye, 2019) إلى تحديد أسباب التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الثانوية في نيجيريا. وباستخدام المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبيان على عينة مكونة من (١٥٠) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، أظهرت النتائج أن التردد وسوء إدارة الوقت والافتقار إلى الدافعية والخوف من الفشل وضعف المهارات التنظيمية والإجهاد الشديد وتأثير الأقران، من أهم أسباب التسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة سعد (٢٠٢٠) إلى اختبار العلاقة بين التسويف الأكاديمي، المعتقدات الأكاديمية

العقلانية اللاعقلانية، معتقدات فعالية الذات الأكاديمية، والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالبًا. وباستخدام عدة مقاييس منها مقياس التسويف الأكاديمي، أظهرت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي لدى فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أظهرت النتائج أن المعتقدات الأكاديمية والرضا عن الحياة وفعالية الذات الأكاديمية تؤثر في مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة الصواغ وآخرون (٢٠٢٠) إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي وكفاءة الذات المدركة واضطراب العناد المتحدي لدى الطلبة العاديين وبطيئي التعلم بدولة الكويت، والكشف عن الفروق في التسويف الأكاديمي وكفاءة الذات المدركة واضطراب العناد المتحدي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية العاديين وبطيئي التعلم بدولة الكويت. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالبًا (٩٠ عادي و٥٠ من بطيئ التعلم). وقد استخدم الباحثون عدة مقاييس منها مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحث). وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة بطيئ التعلم أعلى منه لدى الطلبة العاديين، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي وكفاءة الذات المدركة والعناد والتحدي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية العاديين وبطيء التعلم.

وهدفت دراسة باتريا وليلي (Patria & Laili, 2021) تحديد فعالية برنامج جمعي يعتمد على الكتابة الجماعية في الحد من التسويف الأكاديمي. وقد تم تطبيق برنامج إرشادي جمعي لمدة (١٥) يوماً بواقع خمس جلسات على عينة مكونة من (٢٠) طالبًا باستخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة. وقد أظهرت النتائج أن تشكيل مجموعات للكتابة ساهمت بشكل كبير في تحديد هدف للكتابة ومناقشة تقدم الكتابة وتقديم الدعم الاجتماعي للأقران. كما أظهرت النتائج أن برنامج التدخل المستند إلى الكتابة قلل بشكل كبير من التسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة Goroshit & Hen (2021) إلى اكتشاف العلاقة بين التسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي (التحصيل الدراسي) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠٨) طالبًا (١٧٥ من ذوي صعوبات التعلم، و٣٣٣ من غير ذوي صعوبات التعلم). وقد أظهرت النتائج أن للتسويف الأكاديمي تأثيرًا سلبيًا على المعدل التراكمي لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي

صعوبات التعلم بنسبة ٧٠%، وبشكل أكبر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وأجرى Itach et al (2022) دراسة بهدف تحديد أثر برنامج إرشادي يستند إلى التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من (١١) طالبًا جامعيًا، وقد أكدت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المستخدم في خفض التسويف الأكاديمي لدى أفراد العينة.

وهدفت دراسة Niazov et al (2022) إلى تحديد مستوى التسويف الأكاديمي والتسويف عبر الإنترنت، والإجهاد الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومن لا يعانون منها. وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٧) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم، و(٩٨) طالبًا من الطلبة العاديين. وقد أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مستويات مرتفعة من التسويف الأكاديمي والإجهاد الأكاديمي مقارنة مع الطلبة العاديين، كما أظهرت النتائج انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة مع الطلبة العاديين، بينما لم تكن هناك فروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومن لا يعانون منها في مستوى التسويف عبر الانترنت.

وهدفت دراسة المصري (٢٠٢٢) إلى التعرف على التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتألفت عينة الدراسة من (٥٣) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلّم الملتحقين بغرف المصادر بالمدارس الحكومية في الأردن. ومن خلال تطبيق الباحثة لعدة مقاييس منها مقياس التسويف الأكاديمي، أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاءت بمستوى متوسط. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات دافعية الإنجاز وقلق الاختبار والجنس.

وهدفت دراسة Korea (2023) إلى دراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والبرنامج التربوي الفردي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤١١) طالبًا وطالبة من الذين يخضعون لبرنامج فردي متكامل ومنظم يستهدف الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة. وقد أظهرت النتائج أن البرنامج التربوي الفردي ساهم في تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة على المهارات المعرفية التي ساعدتهم على التحكم في التسويف الأكاديمي وخفضه.

وأجرى Salguero-Pazos et al (2023) مراجعة منهجية للدراسات التي تناولت التدخلات التعليمية التي تهدف إلى الحد من التسويف الأكاديمي لدى الطلبة. وقد وصلت عدد الدراسات التي تمت مراجعتها (٣٢) دراسة. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه بالرغم من العمل على العديد من العوامل التي تساهم في خفض التسويف الأكاديمي، فإن التنظيم الذاتي ظهر باعتباره الأكثر تأثيرًا في خفض التسويف الأكاديمي، بالإضافة إلى الخصائص الشخصية للطالب ومستوى القلق لديه.

وهدفت دراسة محمد وآخرون (٢٠٢٤) إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية من ذوي صعوبات التعلم، ويتكون المقياس من خمسة أبعاد وهم (الافتقار للتنظيم – ضعف وجود خطط – الأهداف غير الواقعية – عدم وجود أهداف واضحة – عدم وجود خطة). استخدم الباحث المنهج الوصفي، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحث). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه يتوفر مؤشرات الاتساق الداخلي والصدق والثبات لمقياس التسويف الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، بما يجعله أداة صالحة للاستخدام لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات التي تستهدف خفض التسويف الأكاديمي لدى هذه الفئة.

ومن خلال تحليل الدراسات السابقة التي تم إجراؤها في هذا الموضوع يمكن القول أن الدراسة الحالية استفادت منها في عدة جوانب رئيسية: كإثراء الإطار النظري، وتحديد مشكلة الدراسة، وبناء أداة الدراسة، وقد تميزت الدراسة الحالية بأنها الدراسة الأولى في سلطنة عُمان – على حد علم الباحثين – قدمت برنامجًا إرشاديًا يهدف إلى خفض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عُمان.

مشكلة الدراسة وأهميتها

ظهرت الحاجة إلى تسليط الضوء على ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لما للتسويف الأكاديمي من تأثير كبير على الأداء الأكاديمي للطلبة بشكل عام، والطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، لذا فمن الضروري توفير تدخلات واستراتيجيات مناسبة لتجنب تأثير التسويف على التحصيل الأكاديمي. وذلك من خلال تحديد أسباب التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعمل على إزالتها (Bojuwoye, 2019).

ومن خلال خبرة الباحث الأول في الإشراف على برامج التربية الخاصة وصعوبات التعلم في عدة دول عربية، لاحظ تكرار شكوى معلمات صعوبات التعلم من انخفاض دافعية الطلبة ذوي صعوبات التعلم للإنجاز الأكاديمي، وتأخر الطلبة في إنجاز الأعمال المكلفين بها، والتأجيل والمماطلة في انجاز المهمات الأكاديمية. كما لاحظت الباحث الثاني من خلال عملها كمعلمة مجال ثانٍ في إحدى مدارس سلطنة عُمان انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى الطلبة بشكل عام، ولدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، مما يؤكد حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم لبرامج ارشادية جمعية لخفض التسويف الأكاديمي لديهم.

وقد أوصت عدة دراسات مثل: (المصري، ٢٠٢٢؛ Hen & Goroshit, 2014; Niazov et al, 2022) إلى ضرورة إعداد برامج إرشادية تستهدف خفض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لما له من تأثير سلبي على جميع جوانب حياته النفسية والاجتماعية والأكاديمية. لذا جاءت الدراسة الحالية محاولة للكشف عن فاعلية وتأثير البرنامج المعرفي السلوكي في خفض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومدى استمرارية هذا التأثير، وذلك لغرض مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين شكلوا مجموعة الدراسة التجريبية الحالية، وفتح المجال مستقبلًا لتقديم فرص مشابهة للطلبة ذوي صعوبات التعلم عامة.

وتتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- تمثل إضافةً معرفية جديدة للدراسات العربية التي تناولت " التسويف الأكاديمي" في ضوء قلة الدراسات العربية والمحلية المتعلقة بهذا المفهوم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- تفعيل استراتيجيات الإرشاد الجمعي وتطبيقها على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عمان الذين يعانون من التسويف الأكاديمي.
- تأكيد فعالية الإرشاد الجمعي الموجه للطلبة ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عمان، مما يمهد لإجراء المزيد من الدراسات في هذا الجانب.
- لا توجد أي دراسة عُمانية على حد علم الباحثين قد استخدمت الإرشاد الجمعي في التعامل مع مشكلة التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- فتح المجال أمام الباحثين للاهتمام في التسويف الأكاديمي كموضوع ودراسته في ضوء بعض المتغيرات.

- يمكن للجهات المختصة من وضع خطط وبرامج عملية مختصة وتعميم تطبيق البرنامج الإرشادي الجمعي على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في جميع محافظات السلطنة.

وتهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- تحديد مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عمان.
- التحقق من أثر البرنامج الإرشادي الجمعي المقدم في خفض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عمان.
- التحقق من استمرار أثر البرنامج الإرشادي الجمعي المقدم على خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عمان بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج

أسئلة الدراسة

١. ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عمان؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعًا للقياس البعدي تعزى للمعالجة (البرنامج الإرشادي الجمعي)؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات تبعًا لقياس المتابعة تعزى للمعالجة؟

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على العينة التي طُبقت عليها هذه الدراسة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرف صعوبات التعلم بمدارس المديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة الداخلية في سلطنة عُمان، والبالغ عددهم (٨٠) طالبًا للدراسة الوصفية، و(٢٠) طالبًا للدراسة شبه التجريبية خلال العام ٢٠٢٤/٢٠٢٥. كما تتحدد الدراسة الحالية في طريقة اختيار عينة الدراسة، وطريقة جمع البيانات والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل النتائج.

مصطلحات الدراسة

التسويف الأكاديمي: يعرف التسويف الأكاديمي بأنه: تأخير وتأجيل طوعي ومقصود في إنجاز المهام الأكاديمية وإعداد الواجبات المنزلية والبدء بالمذاكرة، على الرغم من إدراك الطالب أن هذا التأخير قد يؤدي إلى نتائج سلبية كصعوبة إدارة الوقت وضياعه وانخفاض التحصيل الأكاديمي وتشتت الانتباه (Duru & Balkis, 2017). ويعرف التسويف الأكاديمي اجرائيًا بأنه: تأجيل الطالب ذو صعوبات التعلم للمهام الأكاديمية المطلوبة منه نتيجة لأسباب تتعلق بانخفاض مستوى الوعي والإدراك، والخوف، والتوتر، وقلق الأداء، وفشله في تنظيم الذات، ويحدد من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويق الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم: يعرف الطلبة ذوي صعوبات التعلم بأنهم: الطلبة الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المتعلقة المتعلقة بالإدراك، أو التفكير، أو التذكر، أو الانتباه والتي قد تؤثر على اكتساب المعلومات اللفظية أو غير اللفظية، وتنظيمها، وحفظها، وفهمها، أو استخدامها. وتظهر على شكل مشكلات في القراءة والكتابة والحساب. وتستمر صعوبات التعلم لدى الفرد مدى الحياة. ولا تُعزى هذه الاضطرابات إلى مشاكل في السمع و/أو البصر، أو عوامل اجتماعية واقتصادية، أو اختلافات ثقافية أو لغوية، أو نقص في الدافعية، أو تدريس غير فعال (Learning Disabilities Association of Canada, 2015). ويعرف الطلبة ذوي صعوبات التعلم إجرائيًا بأنهم: الطلبة الذين يُظهرون ذكاء متوسطًا أو أعلى من المتوسط، وقدرات منخفضة في التحصيل الأكاديمي، ويعانون مشكلات في المهارات الأكاديمية الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب والذين تم تشخيصهم من قبل المعنيين في وزارة التربية والتعليم العمانية على أنهم من ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون خدمات تربوية خاصة في برنامج صعوبات التعلم.

البرنامج الإرشادي: يعرف البرنامج الإرشادي الجمعي بأنه: برنامج علمي جماعي مخطط له، قائم على مجموعة من الخطوات المنظمة ويتضمن أساليب وأنشطة متنوعة تساعد في تحقيق أهداف معينة" (العنزي، ٢٠٢٠، ص٧).

الدراسات السابقة

أجريت عدة دراسات حول التسويف الأكاديمي لدى الطلبة بشكل عام، ودراسات قليلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص. ومع ذلك، هناك قلة في عدد الدراسات التي تقدم برامج

تدخل نفسية تعليمية فعّالة تستهدف خفض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. فقد أكد إيتاش وآخرون (Itach et al, 2022) أن برامج التدخل القائمة على دمج الجوانب المعرفية والسلوكية والعاطفية مع سلوكيات الطلبة ذوي صعوبات التعلم المرتبطة بالدراسة كإدارة الوقت والحديث الإيجابي مع الذات وزيادة الدافعية تساهم في خفض التسويف الأكاديمي لديهم.

وأجرى أوزون أوزر وآخرون (Uzun Ozer et al, 2013) دراسة بهدف تقييم برنامج علاج جماعي قصير المدى باستخدام التدخلات المعرفية التي تركز على التسويف الأكاديمي لدى الطلبة. وقد تم تطبيق برنامج إرشادي جمعي على مدار خمسة أسابيع على عينة مكونة من (١٠) طلبة باستخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة. وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاضًا كبيرًا في مستوى التسويف لدى الطلبة بعد تطبيق البرنامج، كما أظهرت النتائج أن أفكار افراد العينة غير العقلانية بالإضافة إلى التشوهات المعرفية هي السبب الرئيسي في التسويف الأكاديمي لديهم.

وهدفت دراسة هين وغوروتشي (Hen & Goroshit, 2014) إلى المقارنة بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين من حيث مستوى التسويف الأكاديمي والذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية الأكاديمية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨٧) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم ومن غير ذوي صعوبات التعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم مستوى منخفض في الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومستوى متوسط في التسويف الأكاديمي مقارنة مع الطلبة العاديين. كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية من جهة وبين مستوى التسويف الأكاديمي من جهة أخرى.

وهدفت دراسة علي ووهدان (٢٠١٧) إلى الكشف عن فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين كل من الدافعية للإنجاز الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طالبة من ذوات صعوبات، تم تقسيمهن إلى ثمان طالبات في المجموعة التجريبية وأربع طالبات في المجموعة الضابطة. وبعد تنفيذ البرنامج الإرشادي الذي استمر مدة شهرين تم تقديم خلالها (٢٣) جلسة بصورة جماعية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسن كل من الدافعية للإنجاز الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات المجموعة التجريبية عقب التدريب مباشرة

وأيضا استمرارية فعالية البرنامج المعرفي السلوكي خلال القياس التتبعي الذ طُبق بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

وأجرى هين (2018) Hen دراسة مقارنة بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي يتلقون خدمات دعم في الجامعة في مستوى التسويف الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبًا. وقد أشارت النتائج إلى وجود فرق كبير بين المجموعات الثلاث، سواء في التسويف الأكاديمي أو في الرغبة في تغيير هذا السلوك. فقد أظهرت النتائج أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم أعلى منه لدى الطلبة العاديين أو الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون الدعم.

وهدفت دراسة مصطفى (2018) Mostafa إلى تحقيق هدفين: دراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمي ومعتقدات الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي. ودراسة المساهمة النسبية للتسويف الأكاديمي ومعتقدات الكفاءة الذاتية في التحصيل الأكاديمي بين طلبة ذوي صعوبات التعلم. وتم استخدام التصميم الارتباطي. وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالبًا جميعهم من الإناث في مصر. وقد أظهرت نتائج معامل الارتباط وجود علاقة عكسية بين معتقدات الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز من جهة، وبين التسويف الأكاديمي من جهة أخرى. كما أظهرت النتائج أن معتقدات الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز تساهم في خفض التسويف الأكاديمي بنسبة (٢٠%).

وهدفت دراسة بوجووبي (Bojuwoye, 2019) إلى تحديد أسباب التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الثانوية في نيجيريا. وباستخدام المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبيان على عينة مكونة من (١٥٠) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، أظهرت النتائج أن التردد وسوء إدارة الوقت والافتقار إلى الدافعية والخوف من الفشل وضعف المهارات التنظيمية والإجهاد الشديد وتأثير الأقران، من أهم أسباب التسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة سعد (٢٠٢٠) إلى اختبار العلاقة بين التسويف الأكاديمي، المعتقدات الأكاديمية العقلانية اللاعقلانية، معتقدات فعالية الذات الأكاديمية، والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالبًا. وباستخدام عدة مقاييس منها مقياس التسويف الأكاديمي، أظهرت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي لدى فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أظهرت النتائج أن المعتقدات الأكاديمية والرضا عن الحياة

وفعالية الذات الأكاديمية تؤثر في مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة الصواغ وآخرون (٢٠٢٠) إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي وكفاءة الذات المدركة واضطراب العناد المتحدي لدى الطلبة العاديين وبطيئي التعلم بدولة الكويت، والكشف عن الفروق في التسويف الأكاديمي وكفاءة الذات المدركة واضطراب العناد المتحدي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية العاديين وبطيئي التعلم بدولة الكويت. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالبًا (٩٠ عادي و ٥٠ من بطيئ التعلم). وقد استخدم الباحثون عدة مقاييس منها مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحث). وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة بطيئ التعلم أعلى منه لدى الطلبة العاديين، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي وكفاءة الذات المدركة والعناد والتحدي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية العاديين وبطيء التعلم.

وهدفت دراسة باتريا وليلي (Patria & Laili, 2021) تحديد فعالية برنامج جمعي يعتمد على الكتابة الجماعية في الحد من التسويف الأكاديمي. وقد تم تطبيق برنامج إرشادي جمعي لمدة (١٥) يوماً بواقع خمس جلسات على عينة مكونة من (٢٠) طالبًا باستخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة. وقد أظهرت النتائج أن تشكيل مجموعات للكتابة ساهمت بشكل كبير في تحديد هدف للكتابة ومناقشة تقدم الكتابة وتقديم الدعم الاجتماعي للأقران. كما أظهرت النتائج أن برنامج التدخل المستند إلى الكتابة قلل بشكل كبير من التسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة هين وغوروتشي (Goroshit & Hen, 2021) إلى اكتشاف العلاقة بين التسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي (التحصيل الدراسي) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠٨) طالبًا (١٧٥ من ذوي صعوبات التعلم، و٣٣٣ من غير ذوي صعوبات التعلم). وقد أظهرت النتائج أن للتسويف الأكاديمي تأثيرًا سلبيًا على المعدل التراكمي لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم بنسبة ٧٠%، وبشكل أكبر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وأجرى إيتاش وآخرون (Itach et al, 2022) دراسة بهدف تحديد أثر برنامج إرشادي يستند إلى التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من (١١) طالبًا جامعيًا، وقد أكدت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المستخدم في خفض التسويف الأكاديمي لدى أفراد العينة.

وهدفت دراسة نيازوف وآخرون (Niazov et al, 2022) إلى تحديد مستوى التسويف الأكاديمي والتسويف عبر الإنترنت، والإجهاد الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومن لا يعانون منها. وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٧) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم، و(٩٨) طالبًا من الطلبة العاديين. وقد أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مستويات مرتفعة من التسويف الأكاديمي والإجهاد الأكاديمي مقارنة مع الطلبة العاديين، كما أظهرت النتائج انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة مع الطلبة العاديين، بينما لم تكن هناك فروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومن لا يعانون منها في مستوى التسويف عبر الانترنت.

وهدفت دراسة المصري (٢٠٢٢) إلى التعرف على التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتألفت عينة الدراسة من (٥٣) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلّم الملتحقين بغرف المصادر بالمدارس الحكومية في الأردن. ومن خلال تطبيق الباحثة لعدة مقاييس منها مقياس التسويف الأكاديمي، أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاءت بمستوى متوسط. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمغيرات دافعية الإنجاز وقلق الاختبار والجنس.

وهدفت دراسة كوريا (Korea, 2023) إلى دراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والبرنامج التربوي الفردي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤١١) طالبًا وطالبة من الذين يخضعون لبرنامج فردي متكامل ومنظم يستهدف الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة. وقد أظهرت النتائج أن البرنامج التربوي الفردي ساهم في تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة على المهارات المعرفية التي ساعدتهم على التحكم في التسويف الأكاديمي وخفضه.

وأجرى سالغيرو–بازوس وآخرون (Salguero–Pazos et al, 2023) مراجعة منهجية للدراسات التي تناولت التدخلات التعليمية التي تهدف إلى الحد من التسويف الأكاديمي لدى الطلبة. وقد وصلت عدد الدراسات التي تمت مراجعتها (٣٢) دراسة. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه بالرغم من العمل على العديد من العوامل التي تساهم في خفض التسويف الأكاديمي، فإن التنظيم الذاتي ظهر باعتباره الأكثر تأثيرًا في خفض التسويف الأكاديمي، بالإضافة إلى الخصائص الشخصية

للطالب ومستوى القلق لديه.

وهدفت دراسة محمد وآخرون (٢٠٢٤) إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية من ذوي صعوبات التعلم، ويتكون المقياس من خمسة أبعاد وهم (الافتقار للتنظيم – ضعف وجود خطط – الأهداف غير الواقعية – عدم وجود أهداف واضحة – عدم وجود خطة). استخدم الباحث المنهج الوصفي، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحث). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه يتوفر مؤشرات الاتساق الداخلي والصدق والثبات لمقياس التسويف الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، بما يجعله أداة صالحة للاستخدام لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات التي تستهدف خفض التسويف الأكاديمي لدى هذه الفئة.

ومن خلال تحليل الدراسات السابقة التي تم إجراؤها في هذا الموضوع نجد أن الدراسة الحالية استفادت منها في عدة جوانب رئيسية: كإثراء الإطار النظري، وتحديد مشكلة الدراسة، وبناء أداة الدراسة، وقد تميزت الدراسة الحالية بأنها الدراسة الأولى في سلطنة عُمان – على حد علم الباحثين – قدمت برنامجًا إرشاديًا يهدف إلى خفض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عُمان.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في برنامج صعوبات التعلم بمدارس المديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان والبالغ عددهم (٢١٦٨) طالبًا وطالبة. وأما عينة الدرسة فقد تم اختيارها على مرحلتين: الأولى لغايات الدراسة الوصفية، حيث تم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي في المرحلة الأولى على (٨٠) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عُمان، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. أما العينة الثانية فكانت لغايات الدراسة التجريبية فقد تم اختيارها بالطريقة القصدية من عينة الدراسة الوصفية وعددها (٢٠) طالبًا؛ حيث تم اختيارهم بناء على نتائج استجاباتهم على مقياس التسويف الأكاديمي، حيث تم اختيار من كان مستوى التسويف الأكاديمي لديه مرتفعًا، بعد ذلك تم توزيعهم عشوائيا إلى

مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد خضعت المجموعتين لإجراءات الدراسة، في القياسات القبلية والبعدية، وخضعت المجموعة التجريبية فقط للقياس التتبعي بعد مرور شهر على القياس البعدي.

الإجراءات

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لتحديد مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما اتبعت الدراسة التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين، ذات القياس القبلي– البعدي والتتبعي على عينة الدراسة، للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي في خفض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما اعتمدت الدراسة في تصميمها على ما يعرف بتصميم المجموعتين المتكافئتين المختارتين بطريقة العينة العشوائية المُتيسرة، وهو تصميم (شبه تجريبي) كما هو موضح في جدول (١).

الجدول (١)

تصميم المجموعتين المتكافئتين (شبه تجريبي) المعتمد للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي في خفض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

المجموعة	القياس القبلي	البرنامج الإرشادي	القياس البعدي	القياس التتبعي
الضابطة	✔	✘	✔	✘
التجريبية	✔	✔	✔	✔

وقام الباحثون بالإجراءات الآتية:

١. بعد تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها، تم مراجعة الأدب النفسي والتربوي السابق بالاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة لاختيار وإعداد أدوات الدراسة.
٢. اعتماد أداتي الدراسة، واستخراج خصائصهما السيكومترية.
٣. الحصول على الموافقات الرسمية من وزارة التربية والتعليم لتسهيل تنفيذ الدراسة وتطبيق أدواتها على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٤. تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي قبل وبعد تنفيذ البرنامج الإرشادي، وبعد شهر من الانتهاء من التطبيق لجمع البيانات وتحليلها.
٥. مناقشة النتائج وتقديم التوصيات المقترحة.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية المتمثلة بتحديد مستوى التسويف الأكاديمي، والتعرف إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. فقد تم استخدام أداتين وهما: مقياس التسويف الأكاديمي من إعداد الزينات وأبو غزال (٢٠١٥)، وبرنامج إرشادي جمعي (إعداد الباحث الرئيس)، وفيما يلي عرضاً لهذه الأدوات.

أولًا: مقياس التسويف الأكاديمي

تم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي من إعداد (الزينات وأبو غزال، ٢٠١٥)، بعد تعديله وتكييفه بما يتناسب مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان، لوضوح فقراته وملائمته للطلبة ذوي صعوبات التعلم ومناسبته لأهداف الدراسة الحالية وتمتعه بخصائص سيكومترية جيدة.

تكون مقياس التسويف الأكاديمي من (٢١) فقرة. وقد تم حساب صدق المقياس بطريقتين: الصدق الظاهري، وصدق البناء. فقد تم عرض المقياس على (١٠) من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي، والتربية الخاصة، وعلم النفس التربوي، وطلب منهم إبداء آرائهم، وإضافة التعديلات المناسبة، وبعد ذلك تم حصر آراء المحكمين، وقد نتج عن ذلك التحكيم إجماع على ملائمة فقرات المقياس لغرض الدراسة، وانتماء الفقرات للمقياس، وسلامة الصياغة اللغوية، مع إعادة صياغة بعض الفقرات التي رأى المحكمين تعديلها لعدم وضوحها، وحذف فقرة واحدة لتكرارها من حيث المعنى، حيث أصبح مقياس التسويف الأكاديمي مكونًا من (٢٠) فقرة.

كما تم حساب صدق البناء وذلك لبيان مدى اتساق فقرات المقياس مع بعضها البعض من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون لمعرفة درجة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع درجة المقياس الكلية كما هو موضح في جدول (٢).

الجدول (٢)

معاملات ارتباط (بيرسون) بين فقرات مقياس التسويف الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.380**	6	.397**	11	.707**	16	.577**
2	.497**	7	.749**	12	.358**	17	.211**
3	.422**	8	.684**	13	.580**	18	.499**
4	.591**	9	.713**	14	.763**	19	.710**
5	.420**	10	.134	15	.211**	20	.759**

يتضح من جدول (٢) أن جميع فقرات مقياس التسويف الأكاديمي تتمتع بمعامل ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى معامل ارتباط مناسب لأغراض الدراسة.

وللتحقق من ثبات مقياس التسويف الأكاديمي، تم حساب معامل الثبات لمقياس التسويف الأكاديمي ككل باستخدام معامل الفا لكرو نباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغ معامل ألفا لكرونباخ لمقياس التسويف الأكاديمي (٠.٨٦)، مما يشير أن المقياس يتمتع بثبات مناسب لأغراض الدراسة.

ولتصحيح المقياس، يتم الحكم على مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال تحديد المعيار المستخدم في تفسير النتائج، حيث يشمل مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة على (٢٠) فقرة، بحيث يقوم أفراد العينة بالإجابة عليها وفق التدرج الخماسي (دائمًا (٥)، غالباً (٤)، أحيانًا (٣)، نادرًا (٢)، أبدًا (١))، ولتحديد المدى للمقياس الخماسي، حُسبت (الحدود الدنيا والعليا)، ثم حُسب المدى (أعلى قيمة– أقل قيمة) أي (٥–١ = ٤) وللحصول على طول الفئة قُسم المدى على أكبر قيمة في المعيار وهي (٥)، أي (٤/٥ = ٠,٨)، ثم أُضيفت طول الفئة إلى أقل قيمة في المعيار وهي (١) لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة. حيث يعبر المتوسط الحسابي (١–١.٧٩) عن مستوى تسويف أكاديمي منخفض جدًا، ويعبر المتوسط الحسابي (١.٨٠–٢.٥٩) عن مستوى تسويف أكاديمي منخفض، ويعبر المتوسط الحسابي (٢.٦٠–٣.٣٩) عن مستوى تسويف أكاديمي متوسط، ويعبر المتوسط الحسابي (٣.٤٠–٤.١٩) عن مستوى تسويف أكاديمي مرتفع، بينما يشير

المتوسط الحسابي (٤.٢٠-٥.٠٠) عن مستوى تسويف أكاديمي مرتفع جدًا. وتضمن المقياس بعض التعليمات بضرورة الإجابة على جميع فقراته، كما تضمن توضيحات تتعلق بالحرص على المحافظة على السرية، وعدم استخدام المعلومات إلا لأغراض البحث العلمي.

ثانياً: البرنامج الإرشادي:

صُمم البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية تبعاً للعلاج المعرفي السلوكي، كما تم استخدام بعض إستراتيجيات وفنيات الإرشاد الجمعي وأسسه العامة.

تضمنت عملية إعداد البرنامج الإرشادي الجمعي عدة خطوات كالآتي:

١. تحديد الهدف العام للبرنامج: خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عمان.

٢. تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج: والتي تتمثل في:

- إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات الدعم الاجتماعي من الأقران والتواصل الإيجابي مع الآخرين، وإكسابهم سلوكيات إيجابية وتقليل السلوكيات الخاطئة أو السلبية.
- إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارة ضبط الذات من خلال تحديد الأفكار السلبية، وتوليد الأفكار الإيجابية.
- تخفيض مشاعر القلق والغضب والخوف والتوتر المرتبط بالجوانب الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارة تنظيم وإدارة الوقت المتعلق بالمذاكرة وأداء الواجبات المنزلية.
- تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على بعض استراتيجيات تحفيز الذات والتفكير الإيجابي.
- تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على بعض استراتيجيات تقليل المشتتات وزيادة الانتباه.
- إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم بعض استراتيجيات التذكر.
- تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على التخلص من الانفعالات الأكاديمية السلبية كالغضب والملل الأكاديمي، والخجل والقلق الأكاديمي، واليأس الأكاديمي، وتدريبهم على استخدام الانفعالات الأكاديمية الإيجابية كالاستمتاع والفخر الأكاديمي والأمل الأكاديمي.

٣. تحديد الفئة المستهدفة: الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٤. تحديد مصادر محتوى البرنامج: حيث تم اختيار محتوى البرنامج من المصادر الآتية:
- الإطار النظري للدراسة.
- الدراسات السابقة التي تناولت البرامج المعرفية السلوكية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- الكتب والمراجع التي لها علاقة بالبرامج المعرفية السلوكية الخاصة بذوي صعوبات التعلم
- المواقع الإلكترونية المختصة بالعلاج المعرفي السلوكي.

٥. تحديد محتوى البرنامج: احتوى البرنامج على مجموعة من المعارف، المهارات، الأنشطة المعرفية السلوكية التي تلائم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٦. تحديد جلسات البرنامج الإرشادي الجمعي: تألف البرنامج المعرفي السلوكي من (١٢) جلسة إرشاد جمعي بالإضافة لجلسة أخيرة أخرى بعد إنتهاء البرنامج بشهر تم فيها تطبيق القياس التتبعي على أفراد المجموعة التجريبية فقط.
٧. تحديد زمن جلسات البرنامج المعرفي السلوكي: تم تنفيذ جلسات البرنامج من قبل الباحث الرئيس على مدى شهر ونصف، بمعدلِ جلستين أسبوعياً، وبلغ زمن الجلسة (٩٠) دقيقة.
٨. تحديد مكان تطبيق البرنامج: تم تطبيق البرنامج في مدرسة نزوى للتعليم الأساسي بمحافظة الداخلية.
٩. تحديد طرائق تقويم البرنامج الإرشادي الجمعي: تم تقويم البرنامج عن طريق أخذ رأي أفراد المجموعة التجريبية بعد كل جلسة ارشادية، وذلك بهدف الحصول على تغذية راجعة فورية تساعد الباحثين على تقييم مرحلي للبرنامج أثناء تطبيقه. كما تم تقويم البرنامج من خلال تطبيق القياس البعدي لمقياس التسويف الأكاديمي على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة ومقارنة النتائج بينهما، إضافة إلى تطبيق القياس التتبعي على أفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج بشهر وذلك لبيان مدى ثبات تأثير البرنامج الإرشادي الجمعي.
١٠. تم عرض البرنامج الإرشادي الجمعي على (٥) من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي، والتربية الخاصة، وقد أجمع المحكمون على ملائمة البرنامج ومناسبته من حيث عدد الجلسات الإرشادية وزمنها، وأهدافه العامة والخاصة، ورأى المحكمون ضرورة إضافة تقييم بعد كل جلسة وأخذ رأيهم بالجلسة الإرشادية. كما اقترح المحكمون إضافة جلسة تمهيدية قبل تطبيق البرنامج بهدف تهيئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمشاركة بفعالية في البرنامج الإرشادي.

محتوى البرنامج

ضم البرنامج الإرشادي إثنتا عشر جلسة إرشادية، كل جلسة تضم أهداف الجلسة الإرشادية، والفنيات والاستراتيجيات المستخدمة، والأدوات اللازمة، والإجراءات المنفذة في الجلسة الإرشادية، والواجب المنزلي، وبطاقة تقييم الجلسة الإرشادية. وفيما يلي توضيح لأهداف الجلسات الإرشادية.

- الجلسة الأولى: التمهيدية (ما قبل البرنامج): وهدفت إلى تهيئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمشاركة بفعالية في البرنامج الإرشادي.
- الجلسة الثانية (التعارف وبناء الثقة): وهدفت إلى بناء علاقة تفاعلية بين أعضاء البرنامج الإرشادي (الطلبة ذوي صعوبات التعلم) وبين المرشد (الباحث الرئيس).
- الجلسة الثالثة (مفهوم التسويف الأكاديمي): وهدفت إلى تعريف الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمفهوم التسويف الأكاديمي وأسبابه وعواقبه، وكيفية تخفيف حدته.
- الجلسة الرابعة (الدعم والتواصل الإيجابي مع الآخرين) وهدفت إلى إكساب الطلبة مهارات الدعم الاجتماعي من الأقران والتواصل الإيجابي مع الآخرين، وإكسابهم سلوكيات إيجابية وتقليل السلوكيات الخاطئة أو السلبية.
- الجلسة الخامسة (ضبط الذات) وهدفت إلى تدريب الطلبة على تحديد الأفكار السلبية، وتوليد الأفكار الإيجابية.
- الجلسة السادسة (الاسترخاء) وهدفت إلى تخفيض مشاعر القلق والغضب والخوف والتوتر الأكاديمي.
- الجلسة السابعة (تنظيم وإدارة الوقت) وهدفت إلى تدريب الطلبة على تنظيم أوقات المذاكرة وأداء الواجبات المنزلية.
- الجلسة الثامنة (تحفيز الذات والتفكير الإيجابي) وهدفت إلى تدريب الطلبة على بعض استراتيجيات تحفيز الذات والتفكير الإيجابي
- الجلسة التاسعة (التركيز والانتباه) وهدفت إلى تدريب الطلبة على بعض استراتيجيات تقليل المشتتات وزيادة الانتباه.
- الجلسة العاشرة (التذكر) وهدفت إلى تدريب الطلبة على بعض استراتيجات التذكر.

- الجلسة الحادية عشرة (الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية) وهدفت إلى تدريب الطلبة على التخلص من الانفعالات الأكاديمية السلبية، واستخدام الانفعالات الأكاديمية الإيجابية
- الجلسة الخامسة عشرة (الختامية): وهدفت إلى إنهاء البرنامج وتقييمه والتعرف على مدى امتلاك أعضاء البرنامج الإرشادي للاستراتيجيات والمهارات التي تخفض التسويف الأكاديمي لديهم.

ولما للفنيات والأساليب الإستراتيجيات الإرشادية من أهمية في تحقيق أهداف الإرشاد الجمعي فقد تم استخدام عدة فنيات واستراتيجيات منها: التعزيز، التغذية الراجعة، النمذجة، المحاضرة والحوار والمناقشة، والعصف الذهني، والتلخيص، والخريطة الذهنية، ولعب الدور، أسلوب القصة، والواجب المنزلي، والمواجهة، والحديث الإيجابي مع الذات، وحل المشكلات، وغيرها من الفنيات.

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر برنامج إرشادي جمعي في خفض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عمان. وسيتم عرض نتائجها بناء على أسئلة الدراسة.

نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عمان؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عمان. يوضح جدول (٣) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي

م	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	لا أُكمل واجباتي بشكل منتظم وأتأخر في المواد الدراسية	4.06	1.01	13	مرتفع
2	عندما يقترب موعد الامتحان أجد نفسي منشغلًا بأمور أخرى	3.33	1.34	19	متوسط
3	أتأخر في إنجاز المهمات الأكاديمية بعد موعدها المحدد	4.36	0.90	4	مرتفع جدًا

م	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
4	تراودني فكرة تأجيل واجباتي الأكاديمية	3.55	1.30	15	مرتفع
5	أبدأ بإنجاز الواجبات الدراسية متأخرًا	4.71	0.58	2	مرتفع جدًا
6	تعودت أن أتأخر في إنهاء واجباتي الدراسية عن الوقت المحدد لإنجازها	3.34	1.31	19	متوسط
7	أؤجل البدء بواجباتي الدراسية حتى اللحظات الأخيرة	4.36	0.98	5	مرتفع جدًا
8	أميل إلى تبرير عدم قيامي بأداء الواجبات الدراسية المطلوبة مني	4.85	0.48	1	مرتفع جدًا
9	أضيع الوقت بشكل كبير	3.53	1.20	16	مرتفع
10	أصمم على إنجاز واجباتي ثم أتراجع عن ذلك	3.39	1.36	17	متوسط
11	لا أضع خطة لإنجاز واجباتي الدراسية	4.21	0.90	8	مرتفع جدًا
12	عندما أواجه مهمات دراسية صعبة أؤمن بضرورة تأجيلها	4.13	1.02	10	مرتفع
13	أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية دونما مبرر حتى لو كانت مهمة	3.98	1.03	14	مرتفع
14	أؤجل إنجاز المهمات الدراسية مع أنها مهمة	4.31	0.76	6	مرتفع جدًا
15	أشعر بعدم الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بإنجاز الواجبات الدراسية	2.95	1.33	20	متوسط
16	أؤجل أعمالي بالرغم من ضرورة إنجازها	4.11	1.04	11	مرتفع
17	أقوم بالعديد من النشاطات الترفيهية بحيث لم يبق لدي الوقت الكافي للدراسة	4.15	1.02	9	مرتفع
18	أفكر بأن لدي الوقت الكافي للدراسة لاحقا	4.10	0.87	12	مرتفع
19	أشعر بالأسف الشديد بعد تأجيل المهام الأكاديمية المنوطة بي	4.23	1.10	7	مرتفع جدًا
20	أتوقف عن الدراسة في وقت مبكر لكي أقوم بأشياء أكثر متعة	4.44	0.84	3	مرتفع جدًا
	مستوى التسويف الأكاديمي ككل	4.00	0.50		مرتفع

يتضح من جدول (٣) أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عُمان جاء مرتفعًا على المقياس ككل بمتوسط حسابي (4.00)، وانحراف معياري (0.50). أما على مستوى الفقرات، فقد تراوحت المستويات ما بين المتوسطة والمرتفعة جدًا، حيث جاءت أربع فقرات بمستوى متوسط، وجاءت ثمان فقرات بمستوى مرتفع، بينما جاءت ثمان فقرات بمستوى مرتفع جدًا. ويتضح من استجابات أفراد العينة أن التبرير والتأخر في إنجاز الواجبات والبحث عن أشياء ممتعة

وتأجيل المهام هي من أكثر السلوكيات التي يلجأ لها الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعًا للقياس البعدي تعزى للمعالجة (البرنامج الإرشادي الجمعي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم التأكد من تكافؤ المجموعتين ومن صحة الفرضية الصفرية التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات متوسطات أفراد المجموعة التي ستخضع للبرنامج الإرشادي (التجريبية) والمجموعة التي لن تخضع للبرنامج الإرشادي (الضابطة) على القياس القبلي في مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عمان. لذا تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عمان في كلا المجموعتين قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي) كما هو موضح في جدول (4).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي

نوع المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	10	4.60	0.19
الضابطة	10	4.73	0.21

يتضح من جدول (4) التقارب الكبير في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس التسويف الأكاديمي للمجموعتين: التجريبية والضابطة. حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس (4.60) وبانحراف معياري (0.19) للمجموعة التجريبية، ومتوسط حسابي (4.73) وبانحراف معياري (0.21) للمجموعة الضابطة. وللتحقق من الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام اختبار " مان ويتني " (Mann _ Whitney UTest) لعينتين مستقلتين، ويوضح جدول (5) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات رتب درجات مستوى التسويف الأكاديمي

لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لدى أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على القياس القبلي.

الجدول (5)

مستويات الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين على القياس القبلي

المقياس	نوع المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التسويف الأكاديمي	التجريبية	10	8.75	87.50	-1.327	0.184
	الضابطة	10	12.25	122.50		

يتضح من جدول (5) أن مستوى الدلالة على اختبار " مان _ ويتني " (Mann – Whitney U Test) يقع فوق القيمة (0.05) في الدرجة الكلية للمقياس. حيث يلاحظ أن مستوى الدلالة يساوي (0.184) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**α**= 0.05) بين أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة وبالتالي تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج الإرشادي. مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس القبلي في مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ولمعرفة الفروق بين درجات متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي في مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وللتأكد من صحة الفرضية البديلة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات متوسطات أفراد المجموعة التي خضعت للبرنامج الإرشادي (التجريبية) والمجموعة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي (الضابطة) على القياس البعدي في مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى للبرنامج الإرشادي الجمعي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في كلا المجموعتين للمقياس ككل بعد تطبيق البرنامج كما هو موضح في جدول (6).

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لدى أفراد المجموعتين على القياس البعدي

نوع المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	10	3.35	0.21
الضابطة	10	4.65	0.17

يتبين من جدول (٦) أن هناك فروقا ظاهرة بين المجموعتين: التجريبية والضابطة على القياس البعدي. فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية (3.35) بانحراف معياري (0.21)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة الضابطة (4.65) وبانحراف معياري (0.17). وللتحقق من الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار "مان–ويتني " (Mann –Whitey U Test) لعينتين مستقلتين، ويوضح جدول (٧) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات رتب مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لدى أفراد المجموعتين.

الجدول (٧)

مستويات الدلالة الإحصائية لمستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لدى أفراد المجموعتين على القياس البعدي

المقياس	نوع المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التسويف الأكاديمي	التجريبية	10	5.50	55.00	−3.787	0.001
	الضابطة	10	15.5	155.00		

يتبين من جدول (٧) أن مستويات الدلالة الإحصائية لدرجات استجابات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على القياس البعدي لمستوى التسويف الأكاديمي على اختبار " مان–ويتني " أقل من (0.05)، حيث بلغت قيمة (Z) للمقياس ككل (3.787−) ومستوى الدلالة (0.001)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لدى

أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على القياس البعدي عند مستوى دلالة (α= 0.05). وتؤكد هذه النتيجة على قبول الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي في مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة، يتضح أن الفروق لصالح المجموعة التي خضعت للبرنامج الإرشادي (التجريبية). أي أن البرنامج الإرشادي الجمعي المعد والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية كان له أثر كبير في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان.

نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعًا للقياس البعدي تعزى للمعالجة (البرنامج الإرشادي الجمعي)؟

وللتأكد من صحة الفرضية الصفرية التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات متوسطات أفراد المجموعة التي خضعت للبرنامج الإرشادي (التجريبية) على القياس البعدي وقياس المتابعة في مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات. ولمعرفة أثر البرنامج الإرشادي في خفض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات بعد توقف البرنامج، تم إجراء متابعة للمجموعة التي خضعت للإرشاد الجمعي بعد شهر من توقف البرنامج، وتم استخراج متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس التسويف الأكاديمي في مرحلة المتابعة ومقارنتها بمتوسط درجات أداء المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي. حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات لأفراد المجموعة التجريبية بعد شهر من تطبيق البرنامج (قياس المتابعة والاحتفاظ) كما هو موضح في جدول (٨).

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات لدى أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والقياس التتبعي (الاحتفاظ)

نوع المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعدي	10	3.35	0.21
المتابعة	10	3.32	0.22

يبين جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات لدى المجموعة التي خضعت للإرشاد على قياس المتابعة (الاحتفاظ). حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣.٣٢) بانحراف معياري (٠.٢٢).

وعند مقارنة درجات مستوى التسويف الأكاديمي لأفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والمتابعة (الاحتفاظ)، يتبين وجود فروق ظاهرية بين القياسين. وللتحقق من الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار " ويلكوكسون " Wilcoxon Signed Rank Test لعينتين مترابطتين. ويوضح جدول (٩) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات رتب مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات على القياس البعدي وقياس المتابعة (الإحتفاظ).

الجدول (٩)

مستويات الدلالة الإحصائية لمستوى التسويف الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية (الطلبة ذوي صعوبات) على القياس البعدي والمتابعة (الإحتفاظ)

البعد	الاتجاه	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
مستوى التسويف الأكاديمي	سالب	6	4.50	27.00	-1.292	.196
	موجب	2	4.50	9.00		
	متساوي	2				

يتبين من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات استجابات الطلبة ذوي صعوبات الذين خضعوا للبرنامج الإرشادي على القياس البعدي وقياس المتابعة (الإحتفاظ) عند

مستوى دلالة (α=0.05). حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية لدرجات استجابات الطلبة ذوي صعوبات الذين خضعوا للبرنامج الإرشادي على القياس البعدي وقياس المتابعة (الاحتفاظ) لمستوى التسويف الأكاديمي على اختبار " ويلكوكسون " Wilcoxon Signed Rank Test لعينتين مترابطتين أكثر من (0.05) حيث بلغت قيمة (Z) على المقياس ككل (1.292−) ومستوى الدلالة (0.196). وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات متوسطات أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي وقياس المتابعة في مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات.

المناقشة والتوصيات

أظهرت النتائج أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عُمان جاء مرتفعًا. وقد يعزى ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى ضعف الدافعية للانجاز، وهو ما يتفق مع ما توصلت له دراسة علي ووهدان (٢٠١٧) والمصري (٢٠٢٢) والتي أكدت على أن انخفاض الدافعية للانجاز تعد من أسباب التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما يمكن أن يعزى ارتفاع التسويف الأكاديمي لدى أفراد العينة إلى انخفاض فاعلية الذات الأكاديمية والكفاءة الذاتية المدركة، ويؤيد هذا التفسير ما توصلت له دراسة الصواغ وآخرون (٢٠٢٠). وقد تكون المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم سببًا في لجوء الطلبة إلى التسويف الأكاديمي تجنبًا وهروبًا من بعض المواقف المحرجة، واعتقادهم بأنهم فاشلون ولا يمكنهم مجاراة زملائهم في الدراسة، أو حتى القدرة على انجاز المطلوب منهم، ويتماشى هذا التفسير مع نتائج دراسة سعد (٢٠٢٠). كما يمكن أن يعزى ارتفاع التسويف الأكاديمي إلى معاناة الطلبة ذوي صعوبات التعلم من بعض المشكلات النفسية مثل قلق الاختبار (المصري، ٢٠٢٢) والخوف من الفشل والتردد وعدم القدرة على تنظيم الذات (Bojuwoye, 2019).

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سعد (٢٠٢٠) ودراسة (Niazov et al, 2022) والتي أشارت إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء مرتفعًا، بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المصري (٢٠٢٢) ودراسة (Hen & Goroshit, 2014) والتي أشارت إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء متوسطًا.

وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي المطبق في خفض التسويف لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد ترجع هذه النتيجة إلى التزام الطلبة ذوي صعوبات التعلم المشاركون في البرنامج الإرشادي الجمعي بالحضور الدائم، ورغبتهم في المشاركة وتنفيذ الجلسات بطريقة إيجابية وفعالة. كما يمكن أن تعزى فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي في خفض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى الإستراتيجيات والفنيات والواجبات المنزلية المستخدمة في البرنامج الإرشادي الجمعي، وتنوع الجلسات الإرشادية وشموليتها والتي ركزت على أهم الأسباب التي تؤدي إلى التسويف الأكاديمي كالانفعالات الأكاديمية السلبية والتردد وسوء إدارة الوقت والافتقار إلى الدافعية والخوف من الفشل والقلق وتأثير الأقران، والعمل على إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم المهارات اللازمة لتجنبها والابتعاد عنها كتنظيم الوقت والحديث الإيجابي مع الذات واستبدال الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية وتحفيز الذات والانفعالات الأكاديمية الإيجابية والاسترخاء.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Itach et al, 2022; Patria & Laili , 2021; Uzun Ozer et al, 2013؛ علي ووهدان، ٢٠١٧) واللاتي أشارت جميعها إلى فعالية البرامج الإرشادية الجمعية والتدخلات العلاجية في خفض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وأظهرت النتائج استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي المطبق في خفض التسويف لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم حتى بعد انتهاء البرنامج. ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والمتابعة إلى اكتساب الطلبة ذوي صعوبات المهارات والكفايات اللازمة للتعامل مع التسويف الأكاديمي، كما يمكن أن يكون أحد أسباب الاستمرار في الاستفادة من البرنامج الإرشادي الجمعي، متابعة معلمات صعوبات التعلم واستمرارهن في استخدام الفنيات والاستراتيجيات التي اشتمل عليها البرنامج الإرشادي المطبق مع طلبتهن في غرف صعوبات التعلم وأثناء تعاملهن معهم داخل الغرفة الصفية. وبشكل عام تؤكد هذه النتيجة على الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي الجمعي، وأهميته في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Itach et al, 2022; Patria & Laili , 2021; Uzun Ozer et al, 2013؛ علي ووهدان، ٢٠١٧) واللاتي أشارت جميعها إلى أن تأثير البرامج الإرشادية الجمعية استمر في خفض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم حتى بعد انتهاء البرنامج.

وبناء على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، يمكن الإشارة الى التوصيات والمقترحات التالية:

- تعميم تطبيق البرنامج الإرشادي الجمعي المطبق في هذه الدراسة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان.
- إجراء بحوث ودراسات نوعية ووصفية لاحقة حول "التسويف الأكاديمي" لدى فئات التربية الخاصة الأخرى كالإعاقة السمعية والبصرية والحركية وغيرها من الإعاقات.
- إجراء دراسات وصفية تبحث مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات كالجنس، والعمر، ونوع الصعوبة، وغيرها من المتغيرات.

شكر وتقدير

يتقدم الباحثون بالشكر والامتنان لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي والإبتكار في سلطنة عُمان ممثلة ببرنامج التمويل المؤسسي المبني على الكفاءة ولجامعة نزوى ممثلة بعمادة البحث العلمي على دعمهما لنشر هذا البحث ضمن المشروع البحثي رقم (BFP/URG/EHR/24/112).

المراجع

المراجع باللغة العربية:

- الزينات، أسامة، وأبو غزال، معاوية. (٢٠١٥). *العلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك* [رسالة ماجستيرغير منشورة]. جامعة اليرموك.
- سعد، مراد. (٢٠٢٠). النموذج البنائي التنبؤي لتحليل العلاقة بين التسويف الأكاديمي والمعتقدات الأكاديمية العقلانية واللاعقلانية معتقدات فعالية الذات الأكاديمية والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٥٩(٣)*، ١-٣٠. http://search.mandumah.com/Record/1091475
- الصواغ، عبدالعزيز، رمضان، أحمد، والديب، ولاء. (٢٠٢٠). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكفاءة الذات المدركة واضطراب العناد والتحدي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية العاديين وبطيئي التعلم بدولة الكويت. *مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية، (١٥)*، ١-٢٥. http://search.mandumah.com/Record/1494894

- علي، عبير، ووهدان، سريناس. (٢٠١٧). فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف ذوات صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا – كلية التربية، ٦٧* (٣)، ٦٤٥-٧٠٦. 10.21608/MKMGT.2017.133294
- العنزي، جواهر. (٢٠٢٠). *أثر برنامج إرشاد جمعي في خفض الاحتراق النفسي والعزلة الاجتماعية وتغيير المعتقدات اللا منطقية لدى أمهات أطفال التوحد* [رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية]. دار المنظومة.
- محمد، عاطف، حسن، رمضان، وحسن، هيبة. (٢٠٢٤). الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية، ٢١(١٢٠)*،٤٠٥-٤٢٤. http://search.mandumah.com/Record/1460745
- المصري، أماني. (٢٠٢٢). التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث – سلسلة البحوث التربوية والنفسية، ٧*(٢)، ٣٨٠-٤٠٢. http://search.mandumah.com/Record/1322513
- هلال، مروة. (٢٠٢١). تحليل مسار العلاقات بين قلق فيروس كورونا والمناعة النفسية والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، (٩١)، ٤٥١٢- ٤٥٧٣. 10.21608/EDUSOHAG.2021.198471

المراجع باللغة الإنجليزية:

- Bojuwoye, O. (2019). Causes of academic procrastination among high school pupils with learning disabilities in Ilorin, Kwara State, Nigeria. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, *8*(1), 1404-1409.
- Chen, W., Yang, X., & Jiao, Z. (2022). Authoritarian parenting, perfectionism, and academic procrastination. *Educational Psychology*, *42*(9), 1145-1159. https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2024513
- Drossinou Korea, M. (2022). Special education meetings at the University and pedagogical reflections on autism. *International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI)*, *11*(7).
- Drossinou-Korea, M. (2023). Metacognitive Skills in University Students with and Without Autism Spectrum Disorders. *European Journal of Special Education Research*, *9*(1).

- Duru, E., & Balkis, M. (2017). Procrastination, self-esteem, academic performance, and well-being: A moderated mediation model. *International Journal of Educational Psychology*, *6*(2), 97–119. https://eric.ed.gov/?id=EJ1146738
- Goroshit, M., & Hen, M. (2021). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter?. *Current Psychology*, *40*, 2490-2498. https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-019-00183-3
- Hen, M. (2018). Academic procrastination and feelings toward procrastination in LD and non-LD students: Preliminary insights for future intervention. *Journal of prevention & intervention in the community*, *46*(2), 199-212. https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198173
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *47*(2), 116-124. https://doi.org/10.1177/0022219412439325
- Itach, H., Hen, M., & Ferrari, J. (2022). Managing academic procrastination: A brief exploratory intervention program with ISRAELI students. *Education*, *142*(2), 81-90.
- Kim, K., & Seo, E. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and individual differences*, *82*, 26-33. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038
- Korea, M. (2023). Procrastination and Individual Study Method of Students with Specific Learning Difficulties [SpLDs] In Reading Comprehension. *International Journal Of Innovative Research In Multidisciplinary Education*, *2*(8), 300-306. https://doi.org/10.58806/ijirme.2023.v2i8n01
- Learning Disabilities Association of Canada. (2015). *Official Definition of Learning Disabilities*. https://www.ldac-acta.ca/official-definition-of-learning-disabilities/
- Martinčeková, L., & Enright, R. (2020). The effects of self-forgiveness and shame-proneness on procrastination: exploring the mediating role of

affect. *Current Psychology*, *39*(2), 428-437. https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-018-9926-3

- Mhlungu, S. (2018). *Exploring the Perceived Effectiveness of Cognitive Behavioural Therapy as a Treatment Model for Substance Use Disorders with co-occurring Disorders at Substance Abuse Rehabilitation Centers in Gauteng* [Unpublished Master Thesis]. University of South Africa, South Africa.
- Mostafa, A. (2018). Academic procrastination, self-efficacy beliefs, and academic achievement among middle school first year students with learning disabilities. *Psycho-Educational Research Reviews*, *7*(2), 87-93. https://eric.ed.gov/?id=EJ1253219
- Niazov, Z., Hen, M., & Ferrari, J. R. (2022). Online and academic procrastination in students with learning disabilities: the impact of academic stress and self-efficacy. *Psychological reports*, *125*(2), 890-912. https://doi.org/10.1177/0033294120988113
- Patria, B., & Laili, L. (2021). Writing group program reduces academic procrastination: a quasi-experimental study. *BMC psychology*, *9*, 1-7. https://bmcpsychology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-021-00665-9
- Ryan, R., & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, *61*, 101860.
- Salguero-Pazos, M., & Reyes-de-Cózar, S. (2023). Interventions to reduce academic procrastination: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, *121*, 102228. http://dx.doi.org/10.1007/s10648-023-09838-x
- Selçuk, Ş., Koçak, A., Mouratidis, A., Michou, A., & Sayıl, M. (2021). Procrastination, perceived maternal psychological control, and structure in math class: The intervening role of academic self-concept. *Psychology in the Schools*, *58*(9), 1782-1798. https://doi.org/10.1002/pits.22542
- Uzun Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2013). Reducing academic procrastination through a group treatment program: A pilot study. *Journal*

of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 31, 127-135. https://link.springer.com/article/10.1007/s10942-013-0165-0

- Wagner, R., Zirps, F., Edwards, A., Wood, S., Joyner, R., Becker, B.,... & Beal, B. (2020). The prevalence of dyslexia: A new approach to its estimation. *Journal of learning disabilities*, *53*(5), 354-365. doi: 10.1177/0022219420920377