فعالية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية فى تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميًا

إعداد

دكتور / إسماعيل حسن فهيم الوليلي

أستاذ مساعد بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

الملخص:

استهدف البحث إعداد برنامج تدريبي في ضوء البرمجة اللغوية العصبية ، والتحقق من فعاليته في تنمية الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميا. وتكونت العينة النهائية للبحث من (٣٥) فردا من طلاب الجامعة (الذكور) المتلكئين أكاديميا ، وقد اعتمدت الدراسة على مجموعة الأدوات التالية (من إعداد الباحث) : مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس الدافعية للإنجاز ، وبرنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية . وقد اعتمد البحث على المنهج التجريبي في إعداد وتصميم وتقنين الأدوات وتطبيقها ، ومقارنة مستوى كل من الدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي لدى أفراد العينة قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة . حيث تم استخدام اختبار "ت" للمجموعتين المرتبطتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لكل أداة ، ومعادلة بلاكBlacke للكسب المعدل لحساب فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح التطبيق البعدي . ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح التطبيق القبلي . حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح على كل من الدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي كان كبيرا ، حيث بينت النتائج أن (٩٥ ٪) من التباين الكلي للدافعية للإنجاز، و(٨٥ ٪) من التباين الكلي للتلكؤ الأكاديمي يرجع إلى تأثير البرنامج التدريبي . والبرنامج التدريبي المقترح يتصف بالفعالية في تنمية الدافعية للإنجاز وكذلك في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، حيث بلغت قيمة الفعالية (٠،٧٨)، وقيمة الكسب المعدل (١،٢١) مع المتغير الأول، وبلغت قيمة الفعالية (٠،٩٨)، وقيمة الكسب المعدل (٢٠،١) مع المتغير الثاني.

الكلمات المفتاحية: البرمجة اللغوية العصبية، الدافعية للإنجاز، التلكؤ الأكاديمي.

Abstract

This study aims to develop a training program in NLP light, check its effectiveness in achievement motivation and reduce the academic reluctance among university students Almtlkian academic development. The final sample for the study consisted of (35) members of the university students (male) Almtlkian academically, the study relied on the following set of tools (prepared by the researcher) : Academic reluctance scale . achievement motivation scale . The training program is based on NLP. The study was based on the experimental method in the preparation, design and rationing tools and their application, and compared to each level of achievement motivation and academic reluctance among respondents before and after the implementation of the training program using appropriate statistical methods. Where the test was used "T" of the two groups Almertbttin to learn about the significance of differences between mean scores of students in the two applications pre and post each tool, and an equation Blacke gain rate to calculate the effectiveness of the proposed training program in achievement motivation and reduce the academic reluctance among students development .Results of the study have resulted in : 1 and no statistically significant differences at the level (0.01) between the average scores of students in the two applications for pre and post measure of achievement motivation in favor of the post application .2. There are statistically significant differences at the level (0.01) between the average scores of students in the two applications for pre and post measure of academic lag in favor of tribal application .3. The size of the impact of the proposed training program on both achievement motivation and academic lag was great, where results showed that (95%) of the total variation of the motivation for achievement, and (85%) of the total variation of the academic reluctance is due to the impact of the training program .4. The proposed training program in the development of an efficient achievement motivation as well as in reducing the academic

reluctance among students, as the value of effectiveness (0.78), the value of the average gain (1.21) with the first variable, and the value of effectiveness (0.98), The value of the average gain (1,20) with the second variable .

Key Words: Neuro Linguistic Programming (NLP), Achievement motivation, Academic Procrastination

مقدمة:

مما لا شك فيه أن الأفراد يختلفون في طرق وإجراءات إنجاز الأعمال والمهام التي توكل إليهم، فمنهم من يخطط لإنجازها بشكل فوري في التوقيت الزمني المحدد لها، ومنهم من يتباطأ ويؤجل، أو يرجئ إنجازها حتى آخر لحظة ممكنة، وهذا ما يطلق عليه التلكؤ (procrastination).

ويرى ياكيب (Yaakub, 2000) أن التلكؤ هو: "تأجيل إنجاز شيء ما إلى وقت لاحق، وهو سلوك متعلم يعوق الفرد عن تحقيق أهدافه، وأحيانًا ما يكون التلكؤ شكلاً من أشكال المقاومة، أو طريقة لتجنب عمل شيء ما، يراه الفرد غير سار وغير ممتع وليس له معنى".

ويعد التلكؤ في أداء المهام من الأمور الشائعة لدى كثير من الأفراد؛ إلا أن تكراره بصورة مستمرة في جميع الأعمال والمهام يجعل منه مشكلة كبيرة، لما قد يترتب عليه من تأثيرات سلبية على الفرد، سواء داخلية تتمثل في الجانب الانفعالي في صورة الشعور بالندم، أو اليأس ولوم الذات، أو خارجية متمثلة في عدم التقدم في العمل، أو فقد فرص كثيرة في الحياة.

ويجب التمييز بين نوعين من التلكؤ: التلكؤ الوظيفي Functional والتلكؤ غير الوظيفي dysfunctional ؛ فالتأجيل العرضي للمهام المطلوب إنجازها يمكن أن يكون مقبولاً عند الحاجة إلى جمع مزيد من المعلومات حول تلك المهام، أو إعطاء أولوية لأداء بعض المهام دون غيرها، حينما يكون هناك عديد من المهام تتطلب أن نقوم بها، وغالبًا ما لا يكون هناك خيار إلا أن ندع أداء بعضها لنعمله في وقت لاحق، وهذا النوع من التلكؤ هو ما يمكن أن نطلق عليه تلكؤًا وظيفيًا، طالما أنه يتضمن إعطاء الأولوية لبعض الأنشطة دون غيرها؛ مما يساعد على زيادة احتمالية نجاح المهام المطلوبة. وعلى العكس من ذلك فعندما يمارس الفرد التأجيل، أو التأخير المتكرر بشكل اعتيادي للبدء، أو الانتهاء من أداء المهام المطلوبة منه، فإن ذلك يقلل من فرص نجاح تلك المهام، وهذا هو ما يمكن اعتباره تلكؤًا غير وظيفي (أبو غزال، ٢٠١٢؛ محمد، ٢٠٠٨؛ Holmes, 2002)، ويؤكد ذلك كل من برونلو، وريسنجر (Brownlaw and Reasinger, 2001) حيث أشارا إلى أن التلكؤ يعد غير وظيفي عندما يعطل الأداء اليومي من خلال تأثيره في قدرة الفرد على العمل،

وعندما يؤدي إلى شعوره بعدم الارتياح النفسي، لتبديده الوقت وفقدانه فرصا ربما لا يمكن تعويضها.

ويضيف شو وشوي (Chu and Choi, 2005) أنه لا يمكن اعتبار كل تأجيل يقوم به الفرد تلكؤًا؛ فالتأجيل الاستراتيجي Strategic delay ضروري ونافع، خصوصًا عندما يتضمن جمع وتصنيف واستيعاب معلومات أساسية تسهم في إنجاز العمل المطلوب بشكل أفضل.

ويمثل التلكؤ في المجال الدراسي ظاهرة شائعة بين طلاب الجامعة، ويظهر حينما يؤجل الطالب - بدون مبرر - إنجاز المهام الدراسية المطلوبة منه حتى آخر لحظة ممكنة، ويتعود على هذا السلوك بصورة دائمة في إنجاز جميع المهام والأعمال التي يكلف بها؛ مما يؤدي إلى انخفاض مستواه الدراسي، وربما هروبه، أو تسربه من المقرر الدراسي، وهو ما يطلق عليه التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination (مصيلحي والحسيني، ٢٠٠٤؛ محمد، ٢٠٠٨؛ Brownlaw & Reasinger, 2001).

ويعرف التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination بأنه: "التأجيل الطوعي لإنجاز المهام الدراسية عن الوقت المرغوب فيه، أو المتوقع لها" (Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995)، ويمكن وصفه كذلك بأنه: "تأخير الفرد البدء في إنجاز المهام الدراسية المطلوبة منه، وينتج عن ذلك شعوره بالتوتر الانفعالي لعدم تأديته تلك المهام في وقت مبكر" (Lay & Schouwenburg, 1993).

وقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث للكشف عن مدى انتشار ظاهرة التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعات وأسبابها، منها دراسة كل من:أبو غزال (٢٠١٢)؛ العنزي والدغيم (٢٠٠٣)؛ محمد (٢٠٠٨)؛ مصيلحي والحسيني (٢٠٠٤)؛ (Balkis & Duru, 2009; Brownlaw & Reasinger, 2001) وغيرها.

وقد لخص توكمان (Tuckman، ١٩٩١) أسباب التلكؤ الأكاديمي وفقًا لنتائج الأبحاث في: الاعتقاد بعدم القدرة على إنجاز المهام، وعدم القدرة على تأجيل الإشباع، والعزو الخارجي، وارتبط التلكؤ الأكاديمي بالمستويات المرتفعة من الضغط، وتدني تقدير الذات وضعف الفعالية الذاتية، والمستويات المنخفضة من الدهاء واليقظة والمستويات المرتفعة من التعويق الذاتي والاكتئاب. إضافة إلى

ذلك يبدو أن الطلبة المتلكئين يمتازون بنقد الذات المرتفع، بسبب توقعاتهم المرتفعة وانشغالهم بما سيقوله عنهم الآخرون (Asikhia, 2010) ، وهم من ذوي الوعي العام بالذات والتوقعات الاتقائية العالية (Ferrari, 1991)، وهم كذلك انفعاليون وقلقون ولديهم حاجة قليلة للتعقيد المعرفي Cognitive Complexity ويعزون نجاحهم إلى عوامل خارجية غير مستقرة (Solomon & Rothblum, 1994).

وأضاف ياكيب (Yaakub, 2000) أسبابًا أخرى للتلكؤ الأكاديمي منها: ضعف إدارة الوقت وتنظيمه، عدم القدرة على التركيز، أو المستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهام، والخوف والقلق المرتبطان بالفشل، وكذلك أيضا سمات الطلبة، إذ حدد فالدز (Valdes, 2006) ثلاثة أنماط للطلبة هم الطلبة اللامبالون Unconcerned، والموجهون نحو الهدف Target - oriented، والطلبة المتحمسون Passionate. حيث أكد أن الطلبة اللامبالون يظهرون مستويات مرتفعة من التلكؤ الأكاديمي، بينما يظهر الطلبة المتحمسون والطلبة الموجهون نحو الهدف مستويات منخفضة من التلكؤ الأكاديمي.

ولما كان سلوك الفرد يتميز بالنشاط والرغبة في بعض المواقف دون الأخرى، فإن ذلك يرجع إلي مستوى دافعيته نحو ممارسة السلوك في تلك المواقف دون غيرها، حيث إن للدافعية دور أساسي في تنشيط السلوك الإنساني بصفة عامة وفي التعلم والإنجاز الأكاديمي بصفه خاصة، فهي تؤدي إلى استثارة الفرد وإصدار الاستجابة وتنوعها، وتساعد على حدوث النشاط واستمراره حتى يصل الفرد إلى هدفه (الرفوع، ٢٠١٥، ص ١٨).

وقد بينت العديد من الدراسات والبحوث العلمية وجود علاقة عكسية بين الدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي، منها دراسة كل من ريزنجر وبرونلو (Reasinger and Brownlaw, 1996 ؛ الرفوع (٢٠١٥)؛ محمد (٢٠٠٨)؛ النواب، ومحمد (٢٠١٤).

وتمثل الدافعية للإنجاز Achievement Motivation أحد أنواع الدافعية، والتي بمقتضاها يحفز الفرد للتعلم ويواصله رغبة في تحقيق مستوى معينا من النجاح والتميز في إنجاز الأعمال والمهام الأكاديمية التي تتضمن نوعا من التحدي، حيث تعمل على توجيه اهتمام الفرد لموضوع التعلم، وتوفر الظروف

التي تساعده على تجميع انتباهه وحصره في الموقف التعليمي، وما يجري فيه من أنشطة، وتشجعه على الإسهام بحماسة في نشاطات الدرس المختلفة، وتعزز إسهاماته الإيجابية في هذه النشاطات (Seath, et al., 2004).

وتبدو أهمية الدافعية للإنجاز من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة المتعلم على التحصيل والإنجاز. كما أن للدافعية علاقة بميول المتعلم؛ مما يجعلها توجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى، إضافة إلى أنها ترتبط بحاجاته، لذا فهي تجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال في حياته بوجه عام وتعلمه الأكاديمي بوجه خاص (McClelland, 2009).

وبمراجعة الأدبيات المعاصرة في مجال الدافعية للإنجاز، تبين أن بعض الخبراء والمتخصصين في مجالي علم النفس والتنمية البشرية قد أشاروا إلى إمكانية تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب باستخدام برامج تدريبية قائمة على البرمجة اللغوية العصبية Neuro Linguistic Programming ومنهم كل من Breckbill, (2014); McClelland, (2009) Steve, (2012); Wecker, (2014) ؛ الرفوع (٢٠١٥).

وفي ضوء ذلك قامت بعض الدراسات بمحاولات لتنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب، من خلال استخدام برامج تدريبية قائمة على البرمجة اللغوية العصبية Neuro Linguistic Programming، من تلك الدراسات دراسة كل من: Essa, Dustury & Abdaly, (2013); Harrison, (2003); Zamini , Davod, & Hashemi, (2007) ؛ الهلول، ٢٠١١)

ويعد علم البرمجة اللغوية العصبية Neuro Linguistic Programming (NLP) من العلوم الحديثة والتي تستخدم في تغيير سلوك الإنسان، حيث أنه يعنى بتغيير النفس البشرية والتأثير على الآخرين من خلال إصلاح التفكير، وتهذيب السلوك، وتحفيز الهمة، وتعديل العادات، وتدعيم القدرات. أي أنه يمثل مجموعة قدراتنا على استخدام لغة العقل بطريقة إيجابية تمكننا من تحقيق أهدافنا (الفقي،٢٠٠٦).

فالبرمجة اللغوية العصبية هي تكنولوجيا النجاح والتفوق، واكتشاف ما يمتلكه الفرد من طاقات كامنة وقدرات مخبوءة في داخله، فهي تركز بشكل أساسي على دراسة حالات التفوق، أو النبوغ لدى الأفراد، وتحديد جوانب التفوق فيها وتحليلها إلى عناصرها الأولية الأساسية، ومن ثم تطبيقها على أشخاص آخرين لتحسين أدائهم العملي (عنتر سليمان، ٢٠٠٧، ص. ٣).

وبناء على ما سبق، فقد استحوذت فكرة إعداد وتصميم البرامج التدريبية القائمة على البرمجة اللغوية العصبية من أجل تنمية الدافعية للإنجاز على اهتمام كثير من الخبراء والباحثين، نظرا لما أسفرت عنه الدراسات السابقة من نتائج إيجابية لاستخدام هذه البرامج كمداخل لتحقيق الأهداف المنشودة لدى المتعلمين.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث أثناء عمله بالتدريس في بعض كليات التربية بعض المؤشرات التي تدل على انتشار ظاهرة التلكؤ الأكاديمي لدى كثير من طلبة الجامعة، كالتذمر من تقديم الواجبات والمهام التطبيقية والعملية المطلوبة في وقتها المحدد، وعدم الالتزام بمواعيد الامتحانات، ومحاولاتهم المتكررة لتأجيل إنجاز العديد من المهام الأكاديمية.

وقد كشفت نتائج الدراسات السابقة عن تفشي هذه الظاهرة بين طلاب الجامعة، فقد بينت دراسة (أبو غزال، ٢٠١٢) أن (٢٥,٢ ٪) من الطلبة هم من ذوي التلكؤ المرتفع، و(٥٧,٧ ٪) من ذوي التلكؤ المتوسط، و(١٧,٢ ٪) من ذوي التلكؤ المتدني. كما أشارت دراسة بالكس ودورو (Balkis and Duru, 2009) إلى أن (٢٣ ٪) من عينة الدراسة كشفوا عن مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي، و(٢٧ ٪) منهم كشفوا عن مستوى متوسط، أما دراسة أوزر وآخرون، (٢٠٠٩) Ozer, et al. فقد بينت أن (٢٥ ٪) من الطلبة يعانون من تلكؤ أكاديمي متكرر لديهم، وأن الذكور أكثر تكرارًا في تأجيل تنفيذ المهام الأكاديمية مقارنة بالإناث.

أما دراسة (Solomon and Rothblum, 1994) فقد بينت أن ٤٦٪ من الطلبة لديهم تلكؤ دائم، أو شبه دائم فيما يتعلق بالاستعداد للاختبارات، و ٢٧,٦ ٪ يرجئون المذاكرة للاختبار، و ٣٠,١ ٪ يرجئون واجبات القراءة الأسبوعية، و ١٠,٢ ٪

من الطلبة يرجئون الأعمال الدراسية بصفة عامة. كما أشارت دراسة (Popoola, 2005) إلى أن نسبة تتراوح ما بين ٢٢٪ إلى ٢٣٪ من طلاب الجامعة يؤجلون المهام الأكاديمية الأساسية.

وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى خطورة التلكؤ الأكاديمي على التعليم الجامعي، فقد أكدت بعض الدراسات أن الطلبة ممن لديهم نزعة قوية للتلكؤ يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بزملائهم غير المتلكئين، ويظهرون ضعفًا في إنجازهم الأكاديمي، منها دراسة كل من Beck, Koons, & Migram, (2000); Popoola, (2005); Tice, & Baumeister, (1997); Tuckman, Abry, & Smith, (2002)

وقد بينت دراسة (Tuckman, et al., 2002) أن التلكؤ له تأثير سلبي على المجال الأكاديمي، حيث إن درجات تحصيل الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي كانت منخفضة بصورة دالة عن درجات تحصيل الطلاب متوسطي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي، وأن ما يقرب من ٣٠ - ٤٠ ٪ من طلاب الجامعة يعدون التلكؤ مشكلة جوهرية تعوق التوافق الشخصي والوظيفي لديهم. وبالرغم من هذا الانتشار الكبير للتلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعة وماله من آثار وخيمة على العملية التعليمية؛ إلا أنه لم يحظ بالقدر الكافي من البحث والدراسة، وخاصة في المنطقة العربية. من هنا رأى الباحث الحالي ضرورة إلقاء الضوء على هذا السلوك وإجراء محاولة علمية لخفض نسبته لدى طلاب الجامعة، ومن ثم محاولة التقليل من آثاره السلبية.

ولما كانت قوة الدافعية للإنجاز تسهم في رفع مستويات تحصيل الطلبة وتحسن من أدائهم، حيث بينت الدراسات السابقة أن العلاقة بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد علاقة موجبة، فإنه يمكن اعتبار دافعية الإنجاز وسيلة لتنمية السلوك الإنجازي المرتبط بالنجاح (علاونة،٢٠٠٤). حيث بينت دراسة شواشرة (٢٠٠٧) أن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وأن الأفراد يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخليًا، وبالتالي يؤدي ذلك إلى تحسن في مستوى أدائهم الأكاديمي.

ونظرا لما أكدته أدبيات علم النفس والتنمية البشرية عن فعالية استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى الأفراد، ونظرا لقلة الدراسات والبحوث التي استخدمت البرامج القائمة على البرمجة اللغوية العصبية في هذا المجال في المنطقة العربية في حدود علم الباحث فقد اهتم الباحث الحالي بفكرة إعداد برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية Neuro Linguistic Programming (NLP) يمكن استخدامه في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميًا، وبالتالي يمكن أن يقلل من التلكؤ الأكاديمي لديهم. وبناء على ذلك فإن مشكلة البحث الحالي تتلخص في السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية استخدام برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميًا ؟

هدفا البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

(١) التحقق من فعاليته في تنمية الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميًا.

(٢) الكشف عن مدى استمرارية البرنامج في وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميًا.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي فيما يلي:

(١) يوجه البحث الحالي نظر أساتذة الجامعات والمعلمين إلى أهمية التعرف على علم البرمجة اللغوية العصبية وتوظيفه في عملية التعليم.

(٢) إمكانية استفادة القائمين على العملية التعليمية من البرنامج التدريبي الذي تقدمه البحث الحالي في تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

(٣) يمكن الاستفادة من مجموعة الأنشطة والمهام التدريبية القائمة على البرمجة اللغوية العصبية والمتضمنة في البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث في إثراء مواقف التعلم.

(٤) يمثل البحث الحالي محاولة لتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميًا، بغية تحقيق مستوى جودة أفضل للنواتج التعليمية المرجوة لدى هذه الفئة من المتعلمين، يمكن أن تبنى عليها محاولات أخرى.

(٥) يمكن الاستفادة من الأدوات البحثية المضبوطة التي أعدها الباحث في البحث الحالي والمتمثلة في مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس الدافعية للإنجاز.

(٦) يعد البحث الحالي من الدراسات القليلة في المنطقة العربية التي اهتمت بإعداد برامج تدريبية استنادًا إلى علم البرمجة اللغوية العصبية بغرض تنمية الدافعية للإنجاز.

(٧) يعد البحث الحالي من الدراسات القليلة في المنطقة العربية التي اهتمت بتنمية الدافعية للإنجاز لدى المتلكئين أكاديميًا من طلاب الجامعة.

محددات البحث:

المحددات المنهجية: تم استخدام المنهج التجريبي في إعداد وتصميم وتقنين أدوات الدراسة وتطبيقها على العينة المختارة، ومقارنة مستوى كل من الدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي لدى أفراد العينة قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

المحددات البشرية: يقتصر البحث الحالي على عينة من طلاب الجامعة (الذكور) المتلكئين أكاديميًا.

المحددات المكانية: تم التطبيق بكلية التربية – جامعة الأزهر بالقاهرة.

مصطلحات البحث الإجرائية:

(١) **التلكؤ الأكاديمي** Academic Procrastination : "تأجيل الطالب إنجاز مهام دراسية ضرورية بالنسبة له بدون مبرر، رغم شعوره بعدم الارتياح بسبب ذلك؛ مما يؤدي إلى شعوره بالقلق وعدم الرضا عن النفس وعن الدراسة". ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التلكؤ الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي.

(٢) **الطلاب المتلكئون أكاديميًا** Academically Procrastination Students: «تلك الفئة من الطلاب الذين يؤجلون إنجاز المهام الدراسية

المطلوبة منهم - بدون مبرر - حتى آخر لحظة ممكنة، ويتعودون على هذا السلوك بصورة دائمة في إنجاز جميع المهام والأعمال الدراسية التي يكلفون بها؛ مما يؤدي إلى انخفاض مستواهم الدراسي، وربما هروبهم، أو تسربهم من الدراسة».

(٣) **الدافعية للإنجاز** Achievement motivation: "الرغبة في الأداء الجيد، والاستعداد للمثابرة من أجل تحقيق الأهداف، والشعور بالمسئولية تجاه المهام المطلوبة". وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الدافعية للإنجاز المستخدم في البحث الحالي.

(٤) **البرمجة اللغوية العصبية** Neuro Linguistic Programming (NLP): هي علم جديد يستند إلى التجربة والاختبار، ويعد من الوسائل المهمة في تغيير سلوك الإنسان، حيث أنه يعنى بتغيير النفس البشرية والتأثير على الآخرين من خلال اكتشاف ما يمتلكه الفرد من طاقات كامنة وقدرات مخبوءة في داخله، ومساعدته على تغيير نفسه وإصلاح تفكيره وتهذيب سلوكه وتعديل عاداته وتحفيز همته، وتدعيم قدراته وتنمية ملكاته ومهاراته. ويطلق على هذا العلم هندسة النجاح لأنه ينظر إلى قضية النجاح والتفوق على أنها عملية يمكن صناعتها، لذلك فهو يركز بشكل أساسي على دراسة حالات التفوق، أو النبوغ، وتحديد جوانب التفوق لديها وتحليلها إلى عناصرها الأولية، ثم تطبيقها على أشخاص آخرين بغرض تحسين أدائهم (الفقي، ٢٠٠٦).

(٥) **البرنامج التدريبي** Program The Training: البرنامج التدريبي هو مخطط مقترح يتضمن مجموعة من الخبرات والإجراءات المنظمة لبعض الأنشطة والمهام التدريبية القائمة على البرمجة اللغوية العصبية ذات العلاقة بتغيير سلوك الإنسان، من خلال إصلاح التفكير، وتهذيب السلوك، وتحفيز الهمة، وتعديل العادات، وتدعيم القدرات بغرض التدريب بطريقة مترابطة، وذلك بهدف إحداث تنمية للدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميًا وتحسين أدائهم العملي.

الإطار النظري للبحث

أولا: **التلكؤ الأكاديمي** Academic Procrastination

مفهوم التلكؤ الأكاديمي:

يشير مفهوم التلكؤ الأكاديمي إلى التأجيل الطوعي من قبل المتعلم لإكمال المهام الأكاديمية في الوقت المرغوب فيه، أو المتوقع، رغم اعتقاده بأن إنجاز تلك المهام سوف يتأثر سلبا بذلك التأجيل (Senecal, et al., 1995)، ويمكن وصفه بأنه تأجيل للبدء في المهام - التي ينوي الفرد إنجازها – والذي ينتج عنه شعور بالتوتر الانفعالي لعدم تأديته المهمة المطلوبة في وقت مبكر (Lay & Schouwenburg, 1993).

أي أن التلكؤ الأكاديمي هو ذلك التأجيل المتعمد في بدء، أو إنهاء مهمة دراسية ما، لدرجة يشعر معها الفرد المؤجل بعدم الارتياح الذاتي، وقد يكون هذا التأجيل أحد الوسائل التي يستخدمها الفرد لحماية تقديره لذاته المعرض للنقد (Burka & Yuen, 1983). ومما لا شك فيه أن التأجيل العرضي للمهام، أو التكليفات هو أمر مقبول، إذ أن بعض الطلاب يجدون أنفسهم أحيانًا مجبرين على تأجيل إنجاز بعض المهام المكلفون بها حتى اللحظة الأخيرة، إما لتجميع معلومات حول المهمة المطلوبة، أو بسبب رغبتهم في إجراء بعض التعديلات في خطط عملهم، وفي مثل هذه الحالات قد يتضمن السلوك التأجيلي شكلا من أشكال الإتقان (Ferrari, 1992, p.75)، بينما يعتاد بعض الأفراد تأجيل إنجاز ما يكلفون به من أعمال دون مبرر؛ مما يجعلهم يشعرون بالذنب نتيجة لتبديدهم الوقت وفقدانهم للفرص.

وقد حدد فيراري (Ferrari, 2000) ثلاثة أنماط من المتلكئين هي: المتلكئ الاستثاري (arousal) الذي يستمتع بتغلبه على المواعيد الأخيرة، والمتلكئ التجنبي avoider الذي يؤجل إنجاز الأشياء التي ربما تجعل الآخرين ينظرون إليه بطريقة سلبية، وأخيرًا هناك المتلكئ القراري decisional الذي يؤجل اتخاذ قرارات معينة.

وهناك وجهات نظر مختلفة في تفسير التلكؤ الأكاديمي، إذ يعتقد علماء المدرسة السلوكية أن التلكؤ عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان للنشاطات السارة والمكافآت الفورية. بينما ينظر أنصار مدرسة التحليل النفسي إلى التلكؤ كثورة ضد المطالب المبالغ فيها من قبل الوالدين (McCown et al., 1987).

أما وجهة النظر المعرفية فتتجلى في إبراز أثر المتغيرات المعرفية كمنبآت بالتلكؤ، من ضمنها المعتقدات اللاعقلانية (Beswick, et al., 1988)، وأسلوب العزو (Rothblum, et al., 1986)، والمعتقدات المتعلقة بالوقت (Lay, 1988; Lay & Schouwenberg, 1993)، وتقدير الذات (Beswick, et al., 1988)، والتفاؤل (Lay & Burns, 1991; Lay, 1988)، واستراتيجيات التعويق الذاتي (Self handicapping Strategies Ferrari, 1992).

ويبدو أن أكثر النظريات التي بحثت في أسباب التلكؤ انتشارًا تلك التي فسرت التلكؤ على أنه استراتيجية تستخدم لحماية الشعور بالضعف بتقدير الذات، فالأفراد الذين يتوقف احترامهم لذواتهم على الأداء المرتفع، يسمح لهم التلكؤ بتجنب الاختبار الكامل لقدراتهم ؛ لذلك يتمسكون بمعتقداتهم التي تؤمن بأن لديهم قدرات مرتفعة مقارنة بأدائهم الحقيقي (Burka & Yuen, 1983).

ويرى إليس ونوس(Ellis and Knaus, 2000) أن التأجيل هو اضطراب انفعالي ينتج عن المعتقدات غير المنطقية، ويشيرا إلى أن إحدى تلك المعتقدات الفكرة التي يؤمن بها الفرد والتي مؤداها: (يجب أن أقدم أداء جيدًا، لأثبت أنني شخص له قيمته)، وبطريقة حتمية فإنه عندما يفشل في أن يقدم أداء جيدًا، فإن هذا الاعتقاد غير المنطقي يؤدي إلى أن يفقد الفرد تقديره لذاته (انتكاس للذات)، وتعمل هذه المعتقدات غير المنطقية أيضًا كنوع من الدافع لتأجيل البدء في العمل، أو إكماله، وبالتالي يكون لديه الدافع في أن يتجنب وضع تقدير ذاته موضع الاختبار مرة ثانية (Beswick, et al., 1988, 208).

تعريف التلكؤ الأكاديمي:

التلكؤ الأكاديمي كغيره من العديد من الظواهر النفسية التي لم تحظ بإجماع العلماء على تعريفها، فقد أشار بعض الباحثين إلى أن المكون الحاسم للتلكؤ هو التأجيل (Piccarelli، ٢٠٠٣)، بينما أشار البعض الآخر إلى أن القلق الذي يؤدي إلى هذا التأجيل هو المكون الأساسي للتلكؤ (Sigall, et al., 2000; Rothblum, et al., 1986).

لذلك اختلفت تعريفات التلكؤ وتعددت، فقد عرفه (Rothblum, et al., 1986) بأنه: "الميل المقرر ذاتيًا لتأجيل المهام الأكاديمية بشكل دائم تقريبًا، ويكون

عادة مصحوبًا بالقلق، وقد اعتبروا أن التلكؤ المقرر ذاتيًا يجب أن يتضمن كلاً من التأجيل المستمر والقلق". في حين عرفه (Senecal, et al., 1995) بأنه: "يتضمن معرفة الفرد بأنه يجب أن يؤدي نشاطا معينا (مثل قراءة قصة في مقرر الأدب)، وربما يرغب في أداء هذا النشاط ولكنه يفشل في أن يحفز نفسه لأدائه في الزمن المحدد له، فالتلكؤ يتضمن تأخير البدء في المهمة المطلوبة، حتى يشعر الفرد بعدم الارتياح بسبب هذا التأخير".

وعرفه (Holmes, 2002) بأنه: "تأجيل إنجاز ما هو ضروري للوصول إلى الهدف المنشود". بينما أشار (Chu & Choi, 2005) إلى أن التلكؤ يتمثل في: "اختيار قرار التأجيل، وهذا القرار يستمر بصورة متكررة على الرغم من الفرص العديدة المتاحة لتغيير هذا النمط".

كما عرفه أوزر وآخرون(Ozer, et al., 2009) بأنه: "يعني تجنب الفرد إنجاز، أو تنفيذ غاية، أو غرض يتعلق بسلوك يشعر أنه غير ذي جاذبية من الناحية الانفعالية، ولكنه هام من الناحية المعرفية؛ لأنه يؤدي إلى نواتج إيجابية في المستقبل". بينما عرفه جاكسون (Jackson, 2003) بأنه: "سلوك تجنبي، ويمكن أن ينظر إليه على أنه تجنب إتمام، أو إنجاز عمل مطلوب يمثل أهمية بالنسبة للفرد (من الناحية المعرفية)، ولكن الفرد يتفاداه لكونه غير ذي جاذبية بالنسبة له (من الناحية الوجدانية)؛ مما ينتج عنه صراع (إقدام – إحجام)".

وأشار بوبولا(Popoola, (2005) إلى أن التلكؤ يعني: "أن يؤجل الشخص البدء في مهمة ما حتى يشعر بضغوط بسبب عدم قيامه بالنشاط في وقت سابق".

ونلاحظ في جميع التعريفات السابقة أنها تركز على:

(١) عملية التأجيل، أو الإرجاء الاختياري، أو القصدي للمهام.

(٢) عدم وجود مبرر لهذا التأجيل.

(٣) أهمية المهمة المؤجلة بالنسبة للفرد (من الناحية المعرفية).

(٤) الشعور بعدم الارتياح بسبب عدم أداء المهمة في وقتها المحدد (مكون وجداني).

أسباب التلكؤ الأكاديمي:

لخص توكمان (Tuckman, 1991) أسباب التلكؤ الأكاديمي وفقًا لنتائج الأبحاث فيما يلي: ارتبط التلكؤ الأكاديمي بالمستويات المرتفعة من الضغط، وتدني تقدير الذات وضعف الفعالية الذاتية، والمستويات المنخفضة من الدهاء واليقظة والمستويات المرتفعة من التعويق الذاتي والاكتئاب.

ويرى أن الطلبة المتلكئين ربما يمتازون بنقد الذات المرتفع بسبب توقعاتهم المرتفعة وانشغالهم بما سيقوله عنهم الآخرون (Asikhia, 2010)، وهم من ذوي الوعي العام بالذات والتوقعات الاتقائية العالية (Ferrari, 1989 & Effert)، وهم أيضا انفعاليون وقلقون ولديهم حاجة قليلة للتعقيد المعرفي Cognitive Complexity ويعزون نجاحهم إلى عوامل خارجية غير مستقرة (Solomon & Rothblum, 1994).

ويذكر سولومون وروثبليم (Solomon and Rothblum, 1994)عدة أسباب للتلكؤ الأكاديمي تتمثل في قلق التقويم وصعوبة اتخاذ القرارات، والتمرد ضد التوجيه، نقص الحزم، الخوف من عواقب النجاح، النفور من المهمة، والمستويات المرتفعة من الكفاءة الذاتية والكمالية، وقد توصلا في دراستهما إلى عاملين يمثلان أسباب التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة هما: الخوف من الفشل والنفور من المهمة. ويرجع الخوف من الفشل إلى أن الطالب لا يستطيع أن يصل إلى ما يتوقعه الآخرون منه، أو ما يتوقعه هو من نفسه، أو بسبب الخوف من الأداء السيئ، ويرجع النفور من المهمة إلى كراهية الطالب للاندماج في الأنشطة الأكاديمية، أو نقص الطاقة لديه.

وأضاف (Yaakub, 2000) أسبابًا أخرى للتلكؤ الأكاديمي منها:

أولاً: ضعف إدارة الوقت وتنظيمه، وهذا يتضمن غموض الأولويات والأهداف، وانغماس المتلكيء في المهام؛ مما يدفعه إلى تأجيل إنجاز بعض مهامه الأكاديمية والتركيز على نشاطات غير منتجة.

ثانيا: عدم القدرة على التركيز، أو المستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهام، وهذا ربما ينتج عن وجود مشتتات في البيئة.

ثالثـا: الخوف والقلق المرتبطان بالفشل، إذ يقضي الفرد في مثل هذه الحالة معظم وقته وهو في حالة قلق بسبب قرب موعد الامتحانات والمشاريع أكثر من التخطيط لها وإكمالها.

رابعًا: سمات الطلبة، فقد حدد (Valdes, 2006) ثلاثة أنماط للطلبة هي: الطلبة اللامبالون Unconcerned والموجهون نحو الهدف Target - oriented والطلبة المتحمسون Passionate. وأشار أن هدف الطلبة اللامبالون هو النجاح فقط، والبحث عن الطرق الأسهل للدراسة، والبحث عن المساعدة في اللحظات الأخيرة، والغش في الامتحانات، والحفظ الآلي للمعلومات، وعدم الدراسة بشكل جيد، وعدم الانتباه للتنظيم المناسب للوقت. وأكد أن الطلبة اللامبالون يظهرون مستويات مرتفعة من التلكؤ الأكاديمي، بينما يظهر الطلبة المتحمسون والطلبة الموجهون نحو الهدف مستويات منخفضة من التلكؤ الأكاديمي.

ويوجز كل من (Gard, 1999; Szalavitz, 2003) أسباب التلكؤ الأكاديمي فيما يلي:

(١) إنجاز الأنشطة التي تشعر الفرد بالمتعة بدلا من المهام ذات الأولوية المرتفعة.
(٢) الهروب من المهام غير السارة والصعبة والملة.
(٣) ضعف مهارات إدارة الوقت.
(٤) الكمالية.
(٥) الخوف من الفشل.

خصائص المتلكئين أكاديميًا:

تناولت مجموعة من الدراسات ظاهرة التلكؤ في مجال العملية التعليمية، وذكرت أن من خصائص الذي يؤجل الاستعداد للامتحان أنه عندما يأتي وقت الاستعداد للامتحان تراوده أحلام اليقظة والسرحان، ويقوم بعمل أشياء أخرى غير ضرورية، ويتجنب الجلوس للاستذكار، ويصعب عليه تنظيم أوقات الاستذكار، ويكثر من النشاطات والزيارات ومشاهدة التلفاز، ويبالغ في ترتيب طاولة الاستذكار، ويجد رغبة شديدة في النوم، وأخيرًا هو شخص يتخذ التأجيل سبيلاً له في الحياة (عبادة، ١٩٩٣). كما تشير الدراسات إلى أن الطلاب المؤجلين يتميزون بانخفاض الثقة بالذات وارتفاع قلق السمة والاكتئاب والكبت والعصاب والنسيان

وعدم التنظيم وعدم المنافسة وفقدان الطاقة، وتزداد احتمالية انسحابهم من المقرر الدراسي الذي يعتمد على السرعة الذاتية (Ferrari, 1991). إضافة إلى ذلك فإن المؤجلين يعيشون في صراع نفسي قوي عندما يكون الأمر متعلقا باتخاذ قرار معين، ويكون مستوى تقديرهم لذواتهم منخفضا؛ مما يؤدي إلى عدم القدرة على اتخاذ القرار، ويحدث لهم اضطراب انفعالي وسوء تكيف مَرضَي نتيجة للتعامل مع هذه الصراعات (Effert & Ferrari, 1989, p.152).

ثانيا: الدافعية للإنجاز Achievement motivation

مفهوم الدافعية للإنجاز:

تمثل الدافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في الدوافع الإنسانية، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك؛ بل يمكن النظر إليها بوصفها أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر، ففي بداية النصف الثاني من القرن الماضي اتجه العلماء إلى دافعية الإنجاز من حيث أنها تمثل بعدا مهما من أبعاد الدافعية العامة لدى الإنسان وبخاصة في الدوافع الاجتماعية المكتسبة (McClelland, 2009).

وتعد الدافعية للإنجاز أحد المتغيرات الدينامية في الشخصية، بمعنى أن هذه الدافعية شأنها شأن غيرها من الدوافع، تتأثر بالمتغيرات الأخرى في الشخصية وتؤثر فيها، وترتبط الدافعية للإنجاز في أي مجتمع ما بالبناء القيمي السائد في هذا المجتمع، حيث إن هذا البناء يحدد لأفراد المجتمع ما يستهدفونه في سلوكياتهم وما يسعون لتحقيقه، وهكذا فعندما ينظر المجتمع إلى قيم الإنجاز كقيم عليا يسعى إليها ويحرص عليها، فإن ذلك يستتبعه نقل هذه القيم وما يرتبط بها من حاجات إلى أبنائه، ويتخذ من نشاطاتها محورا للثواب والعقاب تجاه هؤلاء الأبناء (Kaplan, 2002).

ويقصد بالدافعية للإنجاز: "قدرة الفرد على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، وسرعة الأداء، والاستقلالية، والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز، والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة (Petri & Govern, 2004).

تعريف الدافعية للإنجاز:

تعرف الدافعية للإنجاز بأنها: «مدى استعداد الفرد وميله إلى السعي في سبيل تحقيق هدف ما، والنجاح في تحقيق ذلك الهدف وإتقانه» (McClelland, 2009).

وعرفها موراي Murray بأنها: "تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تناولها، وتنظيمها وسرعة الأداء والاستقلالية، والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة" (في شحادة، ٢٠٠٥، ص. ١٦).

في حين عرفها "ماكيلاند" على أنها: "تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي، حيث تنمو المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وهذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح والخوف من الفشل، من خلال سعي الفرد لبذل أقصى درجات الجهد والكفاح من أجل النجاح وبلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين" (في شواشرة، ٢٠٠٧، ص. ٣).

كما عرف أتكنسون (Atkinson, 1964) الدافع للإنجاز بأنه: "توقع الفرد لمستوى أدائه في مهمة ما، وإدراكه الذاتي لقدراته، وهو استعداد ثابت نسبيًا لدى الفرد في الشخصية، يحدد مدى سعيه للوصول إلى مستوى من التفوق، أو الامتياز الذي يمثل محصلة الصراع بين هدفين متعارضين هما: الميل نحو تحقيق النجاح، والميل نحو تجنب الفشل، وهو أمر متعلم يختلف من فرد لآخر، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة (in Petri & Govern, 2004).

ويجب ملاحظة أن طبيعة الدافعية للإنجاز تختلف باختلاف الثقافات والمجتمعات، وتحكمها طبيعة الأنساق الاجتماعية التي توجد فيها، فالدافع للإنجاز يعد مكونا جوهريا في كل نظريات الدافعية، حيث أنه يعد مكونا هاما في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أعمال وما يحققه من أهداف وما يسعى إليه من حياة أفضل ومستويات أرقى للوجود الإنساني، وعلى ذلك فقد اختلف الباحثون في تعريفهم للدافعية للإنجاز باختلاف توجهاتهم النظرية وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية (محمد، ٢٠١٢؛ Kaplan, 2002).

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

١ـ نظرية موراي Murray

كان «موراي» أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز، حيث حدد قائمة تشتمل على (٢٨) حاجة ذات أصل نفسي من بينها الحاجة إلى الإنجاز، كما يؤكد في تفسيره للسلوك على أهمية خبرات الطفولة المبكرة، حيث يرى أن الحاجة إلى الإنجاز تحدد بالرغبة، أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة على نحو جيد، وقد قدم موراي تصوراته لقياس دافع الإنجاز من خلال اختبار تفهم الموضوع (TAT) (باهي وشلبي، ١٩٩٨).

وتعد نظرية موراي (Murray, 1938) من أولى النظريات التي أدخلت الحاجة للإنجاز في التراث السيكولوجي، حيث يرى أنه قد يطلق على الحاجة للإنجاز إرادة القوة في كثير من الأحيان، وأن شدة الحاجة إلى الإنجاز تظهر من خلال سعي الفرد للقيام بالأعمال الصعبة، وعلى هذا فإن مفهوم الحاجة للإنجاز يتضمن:

(أ) رغبة الفرد في تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها وسرعة الأداء والاستقلال والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز.

(ب) حرص الفرد على أن يقوم بمجهود وفير ومستمر للوصول إلى شيء أصعب، وأن يعمل بغرض واحد نحو هدف عال وبعيد، وأن يكون متفوقًا، وأن ينافس الآخرين ويتفوق عليهم.

(ج) تقدير الفرد لذاته لما لديه من قدرات وإمكانات (العتيبي، ٢٠٠١، ص. ٥٧) .

٢ـ نظرية توقع – القيمة Expectancy – value theory

تعتمد هذه النظرية على مبدأ أن النجاح يتبعه شعور بالفخر والفشل يتبعه شعور بالخيبة، ومن خلال هذا المبدأ تمكن أتكنسن وفيذر (Atkinson and Feather) من صياغة هذه النظرية، ويشير نموذج أتكنسن بشكل عام إلى الدافع على أنه استعداد الفرد للمجاهدة في سبيل تحقيق هدف ما، ويرى أن مستوى الدافعية ناتج عن مدى القيمة التي يعطيها الفرد للهدف المراد الوصول إليه (Petri & Govern, 2004) .

٣ـ نظريـة العـزو السببي لدافعيـة الإنجـاز (Casual attribution, Weiner 1990)

توضـح هـذه النظريـة تأثـير الدوافـع في خـبرات النجـاح والفشـل، وتحديد السلـوك، والتنبـؤ به في مجالات الإنجـاز، أي أن اعتقاداتنا وعزونا لكل ما يحدث لنا يؤثر في دافعيتنا.

ويـرى وينـر Weiner أن الأسبـاب التي يعزو إليها الطالـب نجاحه، أو فشله تكـون علـى ثلاثـة أبعاد هي: وجهـة الضبـط، واستقـراره، وقابليتـه للسيطرة، فقد تكـون وجهـة الضبـط داخليـة، أو خارجيـة، واستقرار العـزو يعنـي أن الطالب يعزو نجاحـه، أو فشلـه إلى عامـل مؤقـت ومتغـير، مثـل عدم بـذل الجهد الكـافي للنجاح، ولكـن عندمـا يعزو الطالب فشله إلى الحظ، فإنـه يعزو فشله إلى عامل مستقر، أما قابليته للسيطرة فتعني عدم قدرة الطالب على السيطرة والضبط لعوامل تؤثر في الامتحان، مثل ضعف القدرة، أو صعوبة المهمة (الرفوع وآخرون، ٢٠٠٤).

كما تبين نظرية ماكيلاند (Mclelland, 2009) أن الدافع للإنجاز يشير إلى استجابـة التوقـع للأهـداف الإيجابيـة، أو السلبية التي تستثـار في المواقف التي تتضمن سعيًا لمستوى معين من الامتياز، أو التفوق، حيث يقوَّم الأداء على أنه نجاح، أو فشل.

٤ـ نظرية أتكنسون في الدافعية للإنجاز:

صـاغ أتكنسون نظريتـه (Atkinson, 1964) في الدافع للإنجاز من خلال إعطـاء الفـرد تقديـرًا رياضيًـا للسلـوك المرتبـط بالإنجـاز، حيـث إن هـذا السلـوك باعتبـاره استعـدادًا ثابتًا نسبيًـا في الشخصية، يحدد بمدى سعـي الفرد ومثابرته في سبيـل تحقيقـه، أو بلوغـه نجاحـا معينـا، ويترتب عليه نـوعٌ من الإشبـاع في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في مستوى محدد من الامتياز. ويرى أن دافع الإنجاز له جانبان أساسيان هما:

الجانـب الأول: يختص بالفرد نفسه، ويمثل استعدادًا ثابتًـا نسبيًا لا يتغير في مواقف الإنجاز المختلفة.

الجانـب الثاني: خاص باحتمالات النجاح، أو الفشل، وجاذبية الحافز للنجاح، وقيمة الحافز السلبي للفشل (العتيبي، ٢٠٠١، ص ٦٠).

فقد حاول أتكنسون بناء المحددات لنظريته، من خلال البحوث التي أجريت في مجال الدافعية مثل بحوث كل من (هل Hull، ليفين Levin، وطولمان Tolman)، وقد بدا تأثره بنموذج الصراع لميللر Miller›s Model واضحًا، فالسلوك المرتبط بالإنجاز لدى أتكنسون هو نتيجة التعارض بين نزعات الاقتراب، أو التجنب. ففي حالة النجاح يصاحبه شعور بالاعتزاز، أما في حالة الفشل فيصاحبه شعور بالخجل، وقوة هذه الشعورات المتوقعة تحدد ما إذا كان الفرد يقترب من، أو يتجنب النشاطات المرتبطة بالإنجاز، وهذا يعني أن سلوك الإنجاز هو نتيجة لصراع بين شعور بالأمل في النجاح والخوف من الفشل.

وأشار أتكنسون Atkinson إلى إن الاختلافات في قوة الحاجة للإنجاز يمكن أن تفسر بأن هناك اختلافًا بين الأفراد في قوة الحاجة لتجنب الفشل، فالأفراد الذين يراودهم النجاح يضعون أهدافا متوسطة الصعوبة، بينما الشخص صاحب الدافع المنخفض للإنجاز يضع أهدافًا إما عالية جدًا، أو منخفضة جدًا، لتجنب الفشل في حالة الأهداف المنخفضة، وتبرير الإخفاق في العمل الصعب، ويرى أتكنسون أن الميل لتحقيق النجاح يتوقف على مدى احتمالية الانجذاب إلى تحقيقه (Petri & Govern, 2004).

ويشير أتكنسون Atkinson إلى أن النزعة للاقتراب من الهدف المرتبط بالنجاح هي ناتج تفاعل ثلاثة عوامل هي:

أ) الحاجة للإنجاز وتعرف أيضًا بالدافع للنجاح.

(ب) احتمالية النجاح في المهمة.

(ت) القيمة الباعثة للنجاح.

والدافع للنجاح يمثل دافعية الاقتراب بنزعة ثابتة نسبيًا، أو مستمرة للكفاح من أجل النجاح، واحتمالية النجاح تشير إلى توقع الهدف المعرفي، أو توقع أن فعلا مساعدا سوف يقود إلى الهدف، حيث إنه عندما يتبع الثواب الاستجابة فإن احتمالات الثواب المرتبط بتلك الاستجابة، أو التوقعات سوف تتشكل، والقيمة الباعثة لهدف الإنجاز تكون شعورًا لدى الفرد ينمي لديه اعتزازا بالتحصيل، أو تحقيق الهدف، وهذا الشعور بالاعتزاز يكون قويًا عند النجاح في مهمة صعبة أكثر من النجاح في مهمة سهلة (weiner, 1985, pp.190-196).

وبالنظر إلى وجهة نظر أتكنسون نجد أن المحدد الوحيد لسلوك الإنجاز لديه هو القيم العاطفية، في حين يجد المتمعن في تلك النظرة أن الجانب المعلوماتي غير واضح فيها، فعلى سبيل المثال، كيف يكون هناك توقع دون وجود معلومات متوفرة لدى الفرد المتوقع عن قدراته ومواقفه السابقة وخبراته، وفي المحصلة النهائية فإن احتمالية النجاح، أو الفشل تعد من المكونات الأساسية لسلوك الإنجاز؛ إلا أنه أرجع الفرق بينهما إلى القيمة العاطفية (in Petri & Govern, 2004).

٥ـ نظرية القدرة على رؤية الذات المستقبلية ودافعية الإنجاز future possible self

إن أفكار الناس عن المستقبل قد تؤثر في مشاعرهم الحالية وفي دوافعهم وسلوكهم، ولذلك كانت الطريقة التي يتصور بها الناس الأحداث القادمة في حياتهم محورًا للدراسة من قبل علم النفس الاجتماعي (Vasquez & Buehler, 2007).

إن تخيل المستقبل الذي يتمنى الفرد تحقيقه يمكن أن يؤدي إلى زيادة الدافعية والجهد المبذول للوصول إليه. حيث إن الصورة العقلية المتخيلة للمستقبل هي تجسيد داخلي للحالة التي يمكن أن يكون عليها الإنسان في المستقبل (Atance & O›Neill, 2001). كما أن الصورة التي يتخيلها الإنسان لنفسه في المستقبل دائمًا ما تكون قريبة من أهدافه (Austin & Vancouver, 1996).

إلا أن الدراسات المستقبلية أثبتت أن الأفراد الذين يشتركون في أهداف متماثلة يختلفون في مستوى الدافعية الذي يحركهم لتحقيق تلك الأهداف، وقد يرجع ذلك جزئيًا إلى طبيعة قدراتهم العقلية التخيلية (Oyserman, et al., 2006, 188).

كما أكدت العديد من الأبحاث والدراسات على الدور المتميز الذي تلعبه القدرة على تخيل المستقبل Future imagery في إرشاد وتوجيه سلوكيات الأفراد الموجهة نحو تحقيق الأهداف التي يضعونها لحياتهم وتنمية الدافعية لديهم مثل دراسات(Markus & Nurius, 1986 Oyserman, et al., 2006).

فحينما يتخيل الفرد صورة إيجابية لذاته في المستقبل positive image فإن ذلك يمكن أن يؤدي إلى تنمية الدافعية لديه والمساعدة في تحريكه نحو تحقيق أهدافه وتطوير كل السلوكيات التي من شأنها تحقيق تلك الأهداف (Atance &

(O› Neill, 2001، فقد أثبتت بعض الدراسات أن كل محاولة لتخيل الأحداث المستقبلية تساعد في زيادة قابلية هذه الأحداث في الوقوع، فضلاً عن زيادة الدافعية لدى الفرد للسعي نحو تحقيقها الفعلي (Vasquez, & Buehler, 2007, p.133).

٦ـ النظرية الحديثة لدراسة دافعية الإنجاز الأكاديمي:

(نظرية توجيه الأهداف Goal Orientation Theory)

تعد نظرية توجيه الأهداف هي إحدى المحاولات المعاصرة لشرح وتفسير دافعية الإنجاز الأكاديمي (Ames, 1992, p.261). وترى أن الدافعية الأكاديمية هي مكون افتراضي يفسر نشوء واتجاه وبقاء سلوك ما يتم توجيهه نحو أهداف أكاديمية تشمل التعلم، والإنسان، والقيم الاجتماعية، وتجنب العمل، والقيمة التي يضعها الفرد لأهدافه، وأنماط العزو التي يفسر بها ردود أفعاله الانفعالية(Pintrich & DGroot, 1990, p.33) .

وقد اهتمت الاتجاهات الحديثة في علم النفس بدراسة كيفية تكوين الأهداف لتحليل كل السلوكيات الخاصة بالإنجاز، وقد وجد أن هناك أربعة مستويات لظهور الأهداف هي:

أ) أداء مهمة محددة Specific test performance

(ب) أداء مهمة موقفية خاصة situation specific، وهي تمثل الغرض من وراء النشاط الإنجازي، مثل قدرة الفرد على إظهار قدراته الخاصة عند مقارنته بالآخرين.

(ج) الأهداف الشخصية Personal goals، وهي تمثل الأيديولوجية الخاصة بالفرد، وهي تتجاوز المواقف المحددة والمهام المحددة التي ينجزها الفرد في سبيل تحقيق أهداف أكبر.

(د) أهداف خاصة بالمعايير الذاتية self standards، وصورة الذات المستقبلية Image of the self in the future.

كما أن نظرية الأهداف أشارت إلى أن تفسير الفرد لثمار إنجازاته وعائدها عليه هو الذي يحدد درجة المجهود الذي يمكن بذله لإتمام هذه الإنجازات، كما يحدد درجة تأثير ذلك على عمليات التنظيم المعرفي الذاتية، ويقصد بها ذلك

الانخراط الفعال للفرد في الأنشطة التعليمية، والقدرة على تحليل المهام المطلوب إنجازها دراسيًا، والقدرة على التخطيط لاستغلال المصادر الموجودة لديهم للوفاء بتلك الالتزامات الأكاديمية (Petri & Govern, 2004) .

وتقسم النظرية دافعية الإنجاز إلى ثلاثة أنماط هي:

(١) التوجه نحو الأداء كهدف Performance goal، والهدف منه إظهار القدرة ability، حيث يكون هدف الطلاب هو الحصول على درجات مرتفعة والأداء بشكل جيد خاصة عند المقارنة بالطلاب الآخرين.

(٢) التوجه نحو المهمة كهدف Task goal orientation، ويوجد هذا النوع من الدافعية لدى الطلاب الذين تدفعهم الرغبة في زيادة معلوماتهم ومعارفهم في موضوع ما، ويستمتعون بالمادة التعليمية كهدف في حد ذاتها، ومثل هؤلاء الطلاب يكونون أكثر قدرة على الانخراط في مهام صعبة تتحدى قدراتهم، كما أن هؤلاء الطلاب يمتلكون قدرة أكبر على طلب المساعدة من الآخرين عندما يحتاجون إليها، ويتبنون استراتيجيات معرفية مفيدة، كما أنهم يشعرون بقدر أكبر من السعادة والاستمتاع بالحياة الدراسية (Anderman & Midgley, 1997).

(٣) التوجه نحو أهداف اجتماعية Social goal orientations، وهي أكثر ارتباطًا بدافعية الإنجاز، وتندرج تحتها نظرية المقارنات الاجتماعية (Kaplan & Maehr, 2002, p.125).

وقد أشار كل من (قشقوش ومنصور، ١٩٧٩، ص ٤٠) إلى أن المفاهيم الأساسية لنظرية الدافع للإنجاز تتلخص في المحاور التالية:

(١) يمتلك كل فرد قدرا هائلا من الطاقة الكامنة، وعدد من الحاجات، أو الدوافع الأساسية التي يمكن أن تعد بمثابة صمامات، أو منافذ توجه وتنظم خروج الطاقة الكامنة من خلالها، ويختلف الأفراد فيما بينهم من حيث قوة هذه الدوافع، وأيضا في درجة الاستعداد لها.

(٢) تخرج الطاقة من خلال هذه المنافذ كي تتحول إلى نوع من السلوك، أو العمل، ويعتمد هذا على المواقف التي يجد الفرد نفسه فيها.

(٣) خصائص الموقف من شأنها أن تستثير دوافع أخرى لدى الفرد، وذلك بفتح صمامات جديدة للطاقة.

(٤) إذا كانت الدوافع المختلفة موجهة نحو أنواع مختلفة من الإشباع، فإن كل دافع سوف يؤدي إلى نموذج مختلف من السلوك.

(٥) إذا تغيرت طبيعة الخصائص الموقفية، أو المثيرات، فإن دوافع جديدة مختلفة سوف تستثار، وينتج عنها نماذج مختلفة من السلوك (محمد، ٢٠٠٨، ص ٢١).

أهمية دافعية الإنجاز بالنسبة لطلاب الجامعة:

أكدت العديد من الدراسات النفسية أن وجود الدافعية للإنجاز لدى المراهق يعد شيئًا مهما بالنسبة له، حيث إنه يمثل عاملاً أساسيًا في تحقيق الصحة النفسية الوجدانية والانفعالية لديه (Roeser & Eccles 1998). كما أن صحتهم النفسية والوجدانية تمثل ضرورة لخلق الاستعدادات اللازمة لعملية التعلم، حيث إن ثقة المراهق في قدراته على التعلم تعكس نسبيًا تاريخ التغذية الراجعة التي خبرها مع معلميه حينما كان يتم تقييمه من خلال الدرجات التي كان يحصل عليها، وهذه التغذية الراجعة تؤثر في عملية الإدراك الذاتي للقدرات، والتي تؤثر بدورها على مشاعر القيمة الذاتية self – worth، والصحة النفسية لدي المراهق (Harter, 1985, p.55).

وتشير بعض الدراسات السابقة إلى أن التوافق الانفعالي لدى المراهق يعد مؤشرا منبئا للأداء الوظيفي الأكاديمي، حيث أثبتت أن الضيق الانفعالي أثناء فترة المراهقة من شأنه التقليل من الإنجازات الأكاديمية والعمليات المعرفية والدافعية اللازمة لتحقيقها، لأن الشعور بالغضب واليأس والحزن من شأنه أن يغير من معتقدات المراهقين عن أنفسهم (Roeser & Eccles 1998).

كما بينت دراسة شواشرة (٢٠٠٧) أن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجات المعرفية، وأن الأفراد يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخليا، وفي هذه الحالة فإن أغلب الأفراد يعدون المشكلة تحديًا شخصيا لهم، وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويلبي حاجات داخلية لديهم، وبالتالي يؤدي إلى تحسن في تحصيلهم الأكاديمي الذي هو في الأصل يعد مستوى محددا من الإنجاز.

ويرى سوبر (Super, 1990) أن المهمة النمائية في مرحلة المراهقة المتأخرة هي خلق وتكوين مفهوم مستقبلي عن الذات، حيث إن مرحلة المراهقة المتأخرة هي مرحلة استكشافية للنماء المهني، وأن إيمان المراهق بوجود الحياة الدراسية في حياته شيء ممتع وهام، وأن تلك الدراسة وسيلة لتحقيق أهدافه المستقبلية، حيث إنها تمثل نوعًا من الارتباط بين الهوية الشخصية للمراهق، وبين الفرص الاجتماعية المسموح له بتحقيقها في المستقبل، وهذا بدوره يمنح المراهقين شعورًا بالأمل في تحقيق الأهداف والاتجاه نحوها، والذي يبدو جليًا وواضحًا في الاختبارات السلوكية الإيجابية، وفي الشعور العام بالصحة النفسية والنظرة الإيجابية للمستقبل لدى المراهقين (Eccles, 1983, p.283).

وبالتالي فإن قوة الدافعية للإنجاز تسهم في تقديم مستويات أداء مرتفعة للمراهق دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد، بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الإنجاز وسيلة للسلوك الإنجازي المرتبط بالنجاح (علاونة، ٢٠٠٤).

ثالثًا: البرمجة اللغوية العصبية Neuro Linguistic Programming (NLP)

في ضوء طبيعة البحث الحالي وأهدافها، يعرض الباحث فيما يلي نبذة عن البرمجة اللغوية العصبية، وأهم تطبيقاتها التربوية في مجال التعلم:

علم البرمجة اللغوية العصبية:

يعد علم البرمجة اللغوية العصبية Neuro Linguistic Programming (NLP) من العلوم الحديثة التي بات الإنسان يوليها قدرًا من العناية والاهتمام، ويطلق عليه علم الهندسة النفسية، أو علم النمذجة اللغوية العصبية، ويهتم هذا العلم بتغيير النفس البشرية والتأثير على الآخرين، من خلال إصلاح التفكير، وتهذيب السلوك، وتحفيز الهمة، وتعديل العادات، وتدعيم القدرات. وهو علم يقوم على اكتشاف كثير من قوانين التفاعلات والمحفزات الفكرية والشعورية والسلوكية التي تحكم تصرفات واستجابات الناس على اختلاف أنماطهم الشخصية. فعلم البرمجة اللغوية العصبية هو مجموعة قدراتنا على استخدام لغة العقل بطريقة إيجابية تمكننا من تحقيق أهدافنا (الفقي، ٢٠٠٩).

ويمكن القول بأنه علم يكشف لنا عالم الإنسان الداخلي وطاقاته الكامنة، ويمدنا بأدوات ومهارات نستطيع بها التعرف على شخصية الإنسان، وطريقة تفكيره وسلوكه وأدائه وقيمه، والعوائق التي تقف في طريق إبداعه وتفوقه، كما يمدنا بأدوات وطرائق يمكن بها إحداث التغيير الإيجابي المطلوب في تفكير الإنسان وسلوكه وشعوره، وقدرته على تحقيق أهدافه، كل ذلك وفق قوانين تجريبية يمكن أن تختبر وتقاس (Paul & Jane, 2007) .

بدأ علم البرمجة اللغوية العصبية في الظهور كعلم مستقل في منتصف السبعينيات على يد جون جريندر John Grinder (أستاذ علم اللغويات)، وريتشارد باندلر Richard Bandler (عالم رياضيات ومن دارسي علم النفس السلوكي، وهو مبرمج كمبيوتر أيضًا)، بعدما قاما بعملية نمذجة لمعالجين نفسيين مهرة هم فرتز بيرلز Fritz Perls (مؤسس علم الجشتالت)، وفرجينيا ساتير Virginia Satir (أخصائية علاج مشكلات العائلة)، وميلتون إريكسون Milton Erickson (المعالج بالتنويم)، حيث أمكنهما تحليل خبرات هؤلاء المعالجين المهرة، وتوصيف مهاراتهم الأساسية. وقد تمكنا من توصيف (١٣) مهارة لملتون و(٧) مهارات لفرجينيا، ومن تلك المهارات استطاعوا تحديد وسائل النجاح المتكررة لدى تلك النماذج السلوكية الناجحة التي تعودت تحقيق النجاح والتفوق، ونجحا في تعليمها للآخرين. وتلك النماذج هي التي سميت فيما بعد بالنماذج اللغوية العصبية والتي استند إليها هذا العلم، ونشرا أول كتاب لهما عام ١٩٧٥ بعنوان The structure of Magic ذكرا فيه اكتشافهما. ثم خطا هذا العلم خطوات كبيرة في الثمانينات من القرن الماضي، وانتشرت مراكزه وتوسعت معاهد التدريب عليه في جميع أنحاء العالم (سليمان، ٢٠٠٧)؛ الرفوع، ٢٠١٥؛ Kate, et al., 2011).

والحقيقة أن أهم ما توصل إليه هذان العالمان هو أن الناس يتصرفون بناء على برامج عقلية تشبه برامج الحاسب الآلي، حيث كان لهما دور رئيس في اكتشاف أهم الأسس التي قامت عليها النمذجة اللغوية العصبية، فإلى «جريندر» Grinder يعزى الفضل في اكتشاف فكرة (نمذجة) المهارات اللغوية، وإلى "باندلر" Bandler يعزى الفضل في اكتشاف فكرة البحث عن الحاسب في عقول الناس.

وتوصل باندلر Bandler إلى حقيقة مهمة هي أن كل أفعالنا وممارساتنا في الحياة تصدر عن برامج عقلية متكاملة. فإذا كان البرنامج ناجحا فسوف يكون العمل ناجحًا، وإذا كان البرنامج فاشلا فسوف يكون العمل فاشلا. وانتهى باندلر Bandler إلى نظرية مهمة مغزاها أن هناك برامج عقلية تتحكم في سير العقل كما أن هناك برامج حاسوبية تتحكم في سير الحاسوب، وأن لكل فعل برنامجا عقليا ذي خطوات، فمتى تتابعت تلك الخطوات بنفس الطريقة كانت النتيجة نفسها، ومتى اختل ترتيب الخطوات تغيرت النتائج (Richard & Bandler, 2009).

وفي ضوء هذه النظرية ظهرت أسس البرمجة العقلية، والتي تتمثل في الحقائق التالية:

(١) يمكنك أن تعدل في برامجك العقلية.

(٢) يمكنك أن تحذف من برامجك العقلية، أو تضيف إليها.

(٣) يمكنك أن تستعير برنامجا عقليا من غيرك (النمذجة)، أو (المحاكاة).

(٤) بعض العقول قد لا تتقبل بعض البرامج (الفروق الفردية) (الفقي، ٢٠٠٦).

مفهوم البرمجة اللغوية العصبية

البرمجة اللغوية العصبية هي مجموعة طرق وأساليب تعتمد على مبادئ نفسية، تهدف لحل بعض الأزمات النفسية ومساعدة الأشخاص على تحقيق نجاحات وإنجازات أفضل في حياتهم. ويمكن أن تكون وسيلة علاج نفسي سلوكي ذاتي، يعتمد على تحديد خطة واضحة للنجاح، واستخدام أساليب نفسية مناسبة لتعزيز السلوك الأنجع، ومحاولة تحليل المعتقدات القديمة التي تشخص على أنها معوقة لتطور وتنمية الفرد، ومن هنا جاء تسميتها بالبرمجة أي أنها تعيد برمجة العقل البشري عن طريق اللغة، وقد أطلق عليها مسميات متعددة منها: علم فيزياء (العالم الداخلي للإنسان)، علم فن الاتصال الداخلي والخارجي، الهندسة البشرية (العقلجة) (الفقي، ٢٠٠٩).

فالبرمجة اللغوية العصبية هي تكنولوجيا النجاح والتفوق، واكتشاف ما تمتلكه من طاقات كامنة وقدرات مخبوءة في داخلك، فهي تركز بشكل أساسي على دراسة حالات التفوق، أو النبوغ لدى الأفراد، وتحديد جانب التفوق وتحليله إلى عناصره الأولية الأساسية، ومن ثم تطبيقه على أشخاص آخرين لتحسين أدائهم

العملي، فهي تمدنا خطوة بخطوة بكيفية تحقيق التفوق، والتخلص من المصاعب الحياتية (Vijayan, 2005).

وللبرمجة اللغوية العصبية تعريفات متعددة، فقد عرفها البعض بأنها فن وعلم الوصول بالإنسان لدرجة الامتياز البشري، وبها يستطيع أن يحقق أهدافه، ويرفع مستوى حياته. كما عرفها آخرون على أنها مجموعة من أفكارنا وأحاسيسنا وتصرفاتنا الناتجة عن عاداتنا وخبراتنا التي تؤثر على اتصالنا بالآخرين، وعليها يسير نمط حياتنا (سليمان، ٢٠٠٧، ص. ١٦).

كما عرفها البعض بأنها دراسة بنية الخبرة الشخصية لدى الناجحين، ونقلها إلى المتطلعين إليها، وقد عرفها "ريتشارد" بأنها: "الدراسة الموضوعية للتجربة التي تترك خلفها قاطرة من التقنيات". وعرفها "تاد جميس" بأنها: "الدراسة الموضوعية للخبرة، أو التجربة وكيف تؤثر على سلوكنا". كما عرفها "روبرت ديلتس" بأنها : "علم سلوكي يعطيك النظرية والطريقة والتقنية من أجل التغيير والتأثير" (I n Van Vilet, 2012).

الافتراضات التي قامت عليها البرمجة اللغوية العصبية:

تقوم البرمجة اللغوية العصبية على مجموعة من الافتراضات الأساسية التي يمكن توضيحها فيما يلي (الفقي، ٢٠٠٩ ;Steve & Charles, 2015) .

الافتراض الأول: **الخريطة ليست هي الواقع**: وضع هذا المبدأ العالم البولندي ألفريد كورزيبسكي، فخريطة العالم في أذهاننا تتشكل من المعلومات التي تصل إلينا عن طريق اللغة والحواس، والتي نسمعها ونقرأها وكذلك القيم والمعتقدات التي تستقر في نفوسنا.

الافتراض الثاني: **وراء أي سلوك مقصد إيجابي**: إن أي سلوك يصدر عن الفرد خلفه مقصد إيجابي من وجهة نظره هو، وهو الذي يدفعه إلى ذلك السلوك، واستخدام كلمة (مقصد) دون غيرها، يمثل الدلالة على أن الحكم بإيجابية الدافع، هو حكم صاحب السلوك ذاته بغض النظر عن رأينا نحن، أو رأي الآخرين في هذا الدافع. فهو باختصار يقرر أن لكل إنسان دوافعه الذاتية التي تقف وراء أي سلوك يقوم به، والفرد ينظر إلى تلك الدوافع على أنها إيجابية، أما موافقتنا نحن على إيجابية هذا المقصد، أو معارضتنا له فأمرٌ آخر.

الافتراض الثالث: **أنا أتحكم في عقلي إذن أنا مسؤول عن نتائج أفعالي**: إن استعداد الفرد وتقبله لتحمل المسؤولية عن سلوكه وأفعاله، يجعله قادرًا على توجيه إمكانياته نحو حصيلته، والبرمجة اللغوية العصبية تعطيه مرونة وقدرة على التحكم في عملياته الذهنية.

الافتراض الرابع: **العقل والجسم يؤثر كل منهما على الآخر**: إن الأفكار والحالات الذهنية التي يمر بها الفرد تنعكس على تعبيرات وجهه، وكذلك على فسيولوجيته وتحركات جسمه، فالتمثيل الداخلي، أو التحدث مع الذات يؤثران على تعبيرات وجهه، وتحركات جسمه، وبالتالي يؤثر على شعوره وأحاسيسه، وعليه فإن فهم الفرد لنفسه يجعله أكثر تحكمًا في حالته الشعورية.

الافتراض الخامس: **الشخص الأكثر مرونة يمكنه التحكم بالأمور**: المرونة هي القدرة على التكيف الإيجابي مع المواقف والأحداث بما يحقق الفائدة. فالشخص الأكثر مرونة هو الأكثر تأثيرًا ونجاحًا في بيئته ومجتمعه وبيته، والمرونة لا تعني مسايرة الآخرين على أية حال، لأن هذا يسمى ضعفا. وعليه فإنه من المهم أن يكون الفرد مرنًا ليستطيع مواجهة التحديات بطريقة إيجابية، ليجد أمامه فرصًا عديدة لتكرار المحاولات ذاتها التي لم تؤد إلى نتيجة، أو التي لن تتغير نتيجتها مهما تكررت المحاولات.

الافتراض السادس: **ليس هناك فشل بل خبرات وتجارب**: إن أهمية الاتصال، أو الفعل، أو السلوك يكمن في الأثر الرجعي الذي نحصل عليه، فإذا كان هذا الأثر الرجعي ليس هو الأثر المرغوب، فهذا لا يعني بالضرورة الفشل، وتذكر أنه إذا لم تحقق هدفك في الوقت الحالي، فهذا لا يعني فشلك، وإنما اكتسبت الخبرة التي تساعدك على الاستمرار وتحقيق أهدافك.

الافتراض السابع: **يستخدم الناس أحسن اختيار لهم في حدود الإمكانات المتاحة في وقت بعينه**. إن ما يفعله الشخص في لحظة معينة إنما يرتكز على قيم الشخص واعتقاداته ومهاراته وسلوكياته في تلك اللحظة، وإنه- بالنسبة إليه- يمثل أفضل اختيار، وإذا ما تعلم الإنسان شيئًا جديدًا من سلوك وتصرفات وقيم واعتقادات، فإنه بالتأكيد سيكون أمامه بدائل كثيرة تساعد على الاختيار الأفضل.

الافتراض الثامن: **إذا كان أي إنسان قادرًا على فعل أي شيء، فمن الممكن لأي إنسان آخر أن يتعلمه ويفعله**: بنيت البرمجة اللغوية العصبية على تمثيل الامتياز البشري، فمعرفة ما الذي يقوم به المتميزون والنابغون، ومن ثم نمذجتهم وإتباع الخطوات التي أوصلتهم للامتياز يؤدي إلى نتائج رائعة. ولكن يجب عليك قبل ذلك أن تحدد هدفك بدقة، وأن تكون لديك الرغبة والحماس لتحقيق هدفك، ويمكنك أن تحقق النتيجة نفسها بطريقة أسرع إذا ما قمت بنمذجة شخص لديه الهدف نفسه، واستطاع تحقيقه، فما عليك إلا أن تتبع طريقته حتى الوصول إلى الهدف .

الافتراض التاسع: **المقاومة تشير إلى ضعف الألفة**: الأشخاص الذين يتقنون مهارات وفنون الاتصال لديهم أدوات كثيرة تساعدهم على التغلب على المقاومة. من هذه الأدوات المرونة، فبدلا من لوم الآخرين، أو عدم استجابتهم، يجدر بمن يقوم بعملية الاتصال أن يتحمل مسؤولية توصيل رسالته من خلال التوافق معهم ومجاراتهم.

الافتراض العاشر: **السلوك ليس الشخص**: هناك فرق يجب إدراكه، بين هوية الشخص وسلوكه، فسلوك ما يصدر عن الشخص لا يعبر عن هذا الشخص، وإدراكنا لذلك يجعلنا نتوقع أن السلوك يعتمد على السياق. فالربط بين هوية الشخص وسلوك ما سلكه في لحظة ما لا يكون بالضرورة صحيحا؛ بل إنه في الغالب يوقعنا في خطأ كبير، فعدم نجاح الشخص، أو اجتيازه لهدف معين، لا يعني أنه فشل في تحقيق الهدف، ولا يدل على أن هذا الشخص فاشل.

الافتراض الحادي عشر: **لا يمكن إلا أن نتصل**: في عملية الاتصال تنتقل الرسالة بطريقة لفظية، أو غير لفظية، حتى عندما نحاول عدم التعبير لفظيًا عن رسالة ما، فإنه يمكن أن تنتقل الرسالة بطرق متعددة غير ملفوظة. فقد اكتشف العالم ألبرت مهارابيان Albert Meharabian من جامعة هارفارد أن (٩٣ ٪) من عمليات الاتصال تكون غير لفظية.

الافتراض الثاني عشر: **الخيار أفضل من اللاخيار**: إن تعدد الاختيارات وتوافر البدائل يعطي فرصة أكبر للتحكم في النتائج، فوجود اختيار واحد لا يجعل هناك فرصة للتنوع، ووجود اختيارين يجعلك في حيرة، ولكن تنوع الاختيارات يعطيك قوة أكبر، وفي حال عدم وجود بدائل في عملية الاتصال فإنك تكسر الألفة.

الافتراض الثالث عشر: **احترام الآخرين وتقبلهم كما هم**: كل شخص يرى الأمور من وجهة نظره، ونحن مختلفون في إدراكنا للأمور. فمن الأحرى بنا أن نحترم الآخرين ونتقبلهم كما هم، حتى يتسنى لنا إحداث اتصال قوي وإقامة ثقة واحترام متبادل معهم، فنتمكن من مساعدتهم وإحداث التغيير الإيجابي المرغوب لديهم.

الافتراض الرابع عشر: **الاتصال هو النتيجة التي تحصل عليها**: الاتصال يعني تبادل المعلومات، ويتكون من رسالة ومرسل ومستقبل ووسط اتصال وأثر رجعي، والأثر الرجعي للرسالة التي نرسلها لشخص ما تعكس فعالية، أو عدم فعالية اتصالنا، لذلك عليك أن تغير أفعالك، أو طريقة اتصالاتك إذا أردت أن تحصل على نتائج مختلفة (Paul & Jane, 2007; سليمان، ٢٠٠٧، ص ص. ٨ -١١).

موضوعات البرمجة اللغوية العصبية:

يستند هذا العلم على التجربة والاختبار، ويقود إلى نتائج ملموسة في مجالات وموضوعات لا حصر لها، يمكن التمثيل لها فيما يلي (سعد الدين، ٢٠٠٣؛ Breckbill, 2014).

(١) علاقة اللغة بالتفكير: والذي يبين كيفية استخدام حواسنا في عملية التفكير وكيف نتعرف على طريقة تفكير الآخرين.

(٢) طريقة فهم معتقدات الإنسان وقيمه وانتماؤه، وارتباط ذلك بقدراته وسلوكه، والطرق التي يمكن من خلالها تغيير المعتقدات السلبية التي تقيد الإنسان وتحد من نشاطه.

(٣) تنمية المهارات وشحذ الطاقات ورفع الأداء الإنساني.

(٤) الحالة الذهنية للإنسان: كيف نرصد هذه الحالة ونتعرف عليها وكيف نغيرها ؟ والتعرف على دور الحواس في تشكيل الحالة الذهنية للفرد، وأنماط التفكير ودورها في عمليتي التذكر والإبداع .

(٥) علاقة الوظائف الفسيولوجية بالتفكير.

(٦) الكيفية التي يمكن من خلالها تحقيق الألفة بين شخصين، وذلك عن طريق معرفة كيف تتم، ودورها في التأثير على الآخرين.

(٧) علاج الحالات الفردية كالخوف والوهم والصراع النفسي والتحكم بالعادات وتغييرها.

(٨) دور اللغة في تحديد، أو تقييد خبرات الإنسان، وكيف يمكن للشخص أن يتجاوز هذه الحدود، وكيف يمكن استخدام اللغة للوصول إلى العقل الباطن وإحداث التغييرات الإيجابية في المعاني والمفاهيم.

(٩) محتوى الإدراك لدى الإنسان وحدود المدركات: المكان، الزمان، الأشياء، الواقع، الغايات والأهداف، وكيف يمكن إدراك معنى الزمن ؟.

(١٠) انسجام الإنسان مع نفسه ومع الآخرين.

دعائم البرمجة اللغوية العصبية:

تعمل البرمجة اللغوية العصبية على أربعة أركان رئيسة هي:

(١) **الحصيلة، أو الهدف**: (ماذا نريد ؟)، وهناك آليات كثيرة تساعد الإنسان على معرفة ماذا يريد، وما هو الأنسب له، وتزيل بسرعة وسهولة كل ما يعتري طريق أهدافه من التخوف والتردد والحيرة والصراع النفسي، وتؤسس عنده حالة شعورية مستقرة تجاه هدفه المأمول، وتجعله يتصور المستقبل ليستشعر هدفه ويؤمن بإمكانية تحقيقه، ويرى بوضوح قراراته وخطواته التي ينبغي أن يتخذها ويرى آثارها ونتائجها المتوقعة.

(٢) **الحواس**: وهي منافذ الإدراك، فكل ما يدركه الإنسان، أو يتعلمه إنما نفذ إليه عن طريق الحواس، لذلك تعمل البرمجة اللغوية العصبية على تنمية الحواس وشحذ طاقاتها وقدراتها، لتكون أكثر كفاءة وتحقق أفضل أداء في دقة الملاحظة وموضوعيتها، ضمن الحدود البشرية التي فطر الله الناس عليها. ولا شك أنه كلما ارتقت وسائلنا في الرصد كلما زادت مدركاتنا ووعينا وثقافتنا، وتهيأت الفرص بشكل أفضل لتحقيق النجاح، خاصة إذا علمنا أن كلا منا تغلب عليه إحدى تلك الحواس فيركز عليها أكثر من غيرها.

(٣) **المرونة**: وهي أساس أي تطور، أو تغيير، أو نجاح، فإذا لم نمتلك المرونة في تقبل الأوضاع والبرامج وأنماط الحياة الجديدة، فإننا سنبقى حبيسي روتيننا المعتاد، والشخص الذي يمتلك مرونة عالية في التفكير والسلوك هو الذي يكون لديه سيطرة وتحكم أكبر في كل الأوضاع.

(٤) **المبادرة والعمل**: وهي حجر الزاوية الذي لا بد منه، فإذا لم تصنع شيئا فإنك لن تحقق شيئًا (حنورة، ٢٠٠٧؛ الفقي، ٢٠٠٦).

وهذه الأركان الأربعة لا بد منها مجتمعة، إذ لا يغني بعضها عن الآخر، لذلك فإن البرمجة اللغوية العصبية تعمل على هذه الجوانب جميعا بطريقة تكاملية متوازية.

فوائد علم البرمجة اللغوية العصبية:

يمكن تلخيص أهم فوائد علم البرمجة اللغوية العصبية فيما يلي:

(١) فوائد ذاتية تتمثل في اكتشاف الذات وتنمية القدرات.

(٢) صياغة الأهداف والتخطيط السليم لها.

(٣) بناء العلاقات وتحقيق الألفة مع الآخرين.

(٤) اكتشاف البرامج الذاتية والعادات الشخصية وتعديلها نحو الأفضل.

(٥) تحقيق التوازن النفسي خاصة فيما يتعلق بالأدوار المختلفة للإنسان (حنورة، ٢٠٠٧؛ الفقي، ٢٠٠٩).

أهمية البرمجة اللغوية العصبية في مجال التربية والتعليم:

البرمجة اللغوية العصبية مفيدة في كشف كل ما نحتاجه لنجاح العملية التربوية على اختلاف أنماط وأعمار المستهدفين منها، ولا شك في أن أساليبنا التي نمارسها تعلم أكثر مما تربي، وتركز على المعلومة أكثر من المهارة، وهذا خلل تتجاوزه البرمجة اللغوية العصبية، فيستطيع المعلم (دارس البرمجة اللغوية العصبية) أن يكون أكثر فاعلية وقدرة في اختيار الأسلوب الأنسب لكل حالة، نظرا لفهمه للتقلبات والأحوال النفسية المختلفة، وإتقانه لمهارات واستراتيجيات التعامل مع كل حالة (أبو عودة، ٢٠٠٧).

دراسات سابقة:

قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة سواء العربية، أو الأجنبية، وكذلك الدوريات العربية والأجنبية المتاحة على شبكة المعلومات الدولية، فلم يجد – في حدود علم الباحث - سوى عدد قليل من الدراسات السابقة التي تعرضت بصورة مباشرة لدراسة فاعلية استخدام البرمجة اللغوية العصبية على تنمية الدافعية للإنجاز، في حين وجد عددا مناسبا منها تناولت علاقة الدافعية للإنجاز بالتلكؤ الأكاديمي .

وقد صنف الباحث الدراسات السابقة في محورين أساسيين هما: دراسات تناولت فعالية استخدام استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية على تنمية الدافعية للإنجاز، ودراسات تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي. وفيما يلي استعراض موجز لتلك الدراسات:

المحور الأول: دراسات تناولت فعالية استخدام استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية على تنمية الدافعية للإنجاز

استهدفت دراسة زاميني وآخرون Zamini, et al. (2007) التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التدريب القائمة على البرمجة اللغوية العصبية (NLP) على دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطالبات. وتمثلت العينة في (٥٦) طالبة بالصف الأول الثانوي (تتراوح أعمارهن بين ١٥- ١٦ سنة)، حيث تم اختيارهن بناء على المعدل الدراسي التراكمي وكذلك الأداء الأكاديمي للطالبات. وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، عدد أفراد كل منهما (٢٨) طالبة. حيث تم تطبيق استبيان "دافعية الإنجاز" على المجموعتين قبليا وبعديا. وخضعت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية، حيث تلقت (١٨) جلسة بمعدل جلسة واحدة أسبوعيا، وقد اشتمل البرنامج على تنمية بعض المهارات مثل (تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، ومهارات تأكيد الذات، والنظم التمثيلية ومستويات العصبية). وباستخدام اختبار (ANCOVA) في تحليل البيانات، تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

فيما استهدفت دراسة إسماعيل الهلول (٢٠١١) التعرف على أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعة المعلمين والمعلمات، حيث اختار الباحث عينة دراسته من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي بغزة، وقسمها إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة عدد كل منها (٣٤) معلما، ثم طبق على المجموعة التجريبية برنامجا تدريبيا قائما على البرمجة اللغوية العصبية من إعداده. طبق الباحث مقياس الدافع للإنجاز للراشدين من إعداد)هيرمانز(وتعريب فاروق عبد الفتاح (١٩٩١) على المجموعتين قبليا وبعديا، ثم طبقه مرة ثالثة تتبعية بعد مرور فترة زمنية مناسبة من التطبيق البعدي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي والتتبعي لصالح المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز.

بينما استهدفت دراسة عيسى وآخرون Essa, et al. (2013) الكشف عن فعالية استخدام استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية (NLP) على فعالية الذات، والدافع للإنجاز لدى الطلاب الذكور في تخصص الطباعة، وذلك باستخدام برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية. وقد تمثلت عينة الدراسة في ٨٦ طالبًا في مدينة تبريز، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة عدد كل منها (٤٣) طالبا، ثم طبق على المجموعة التجريبية برنامجا تدريبيا قائما على البرمجة اللغوية العصبية من إعداد الباحثين. حيث خضع أفرادها لجلسات تدريبية عددها (١٣) جلسة بمعدل جلسة واحدة أسبوعيا مدتها (٤٠) دقيقة. وقد صممت استراتيجيات التدريب NLP باستخدام مواد تركز على مهارات التعامل مع تحديد الأهداف وإدارة الوقت، ومهارات تأكيد الذات، والنظام التمثيلي ومستوى العصبية. وتم تطبيق مقياس فاعلية الذات (لبيك) (GSES) واستبيان الدافع للإنجاز) لهيرمانز (HAMQ) على المجموعتين قبليا وبعديا. وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار ANCOVA، حيث أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا في كل من فعالية الذات والدافعية للإنجاز بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

في حين استهدفت دراسة سكينر Skinner, (2015) استخدام تقنيات البرمجة اللغوية العصبية لتحسين الكفاءة الذاتية لطلاب الجامعة، من أجل تنمية الحافز لديهم لإنجاز مشاريع التخرج حول موضوعات التسويق في كلية إدارة الأعمال. وذلك من خلال تنظيم ورشة عمل، تضمنت برنامجا تدريبيا مصمما في ضوء تقنيات البرمجة اللغوية العصبية، حيث ركز البرنامج على بعض المهارات الأساسية والتي تتمثل في (تحديد الأهداف وإدارة الوقت والدافع للإنجاز)، جنبا إلى جنب مع المهارات العملية الضرورية مثل المهارات المطلوبة للاستفادة من التطورات في تكنولوجيا معالجة البيانات. وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية يطبق عليها البرنامج التدريبي من خلال جلسات ورشة العمل التي بلغ

عددها (١٠) جلسات، بمعدل جلسة أسبوعيًا، والأخرى ضابطة لا يطبق عليها شيء. وتم تطبيق بعض المقاييس على المجموعتين قبليا وبعديا، كما تمت متابعة الطلاب بصورة مستمرة من خلال العديد من المقابلات المتعمقة والتي تهدف إلى استكشاف تطور الدافعية للإنجاز لدى الطلاب في جميع مراحل إنجاز مشروع التخرج. ومن خلال مقارنة درجات الطلاب الذين شاركوا في جلسات ورشة العمل مع نظرائهم الذين لم يشاركوا فيها في التطبيقات البعدية للمقاييس المستخدمة، تبين وجود فروق دالة إحصائيا بينهما في الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: دراسات تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي

استهدفت دراسة سينيكال وآخرون Senecal, et al. (1995) المقارنة بين قدرة بعض المتغيرات النفسية ومتغيرات التنظيم الذاتي على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وتكونت العينة من (٤٩٨) طالبًا من الطلبة الكنديين من أصل فرنسي بالكلية المتوسطة. حيث طبق عليهم مقياسي الدافعية الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمي، إضافة إلى مجموعة من المقاييس الأخرى لقياس بعض المتغيرات المرتبطة (بالخوف من الفشل والفاعلية الذاتية، وتقدير الذات، والاكتئاب). وقد بينت النتائج أن الطلاب الذين لديهم رغبة واهتمام لمتابعة وإنجاز المهام الأكاديمية، لديهم تلكؤا أقل من أولئك الذين لديهم أسباب خارجية مستقلة تدفعهم للإنجاز الأكاديمي مثل (لوائح خارجية ودافعية). كما أن نتائج تحليل الانحدار قد أشارت إلى أن المتغيرات النفسية (الاكتئاب، تقدير الذات، وفاعلية الذات) ارتبطت بنسبة (١٤٪) من التباين في التلكؤ الأكاديمي، في حين ارتبطت متغيرات التنظيم الذاتي بنسبة (٢٥٪) منه؛ مما يعني أن التلكؤ الأكاديمي يمثل في الأساس مشكلة دافعية.

أما دراسة ريزنجر وبرونلو Reasinger and Brownlaw (1996) فقد استهدفت تحديد تأثير كل من الدافعية الداخلية والخارجية وبعض متغيرات الشخصية على سلوك التلكؤ لدى عينة من طلاب الجامعة عددهم (٩٦) طالبًا، حيث تم تطبيق مقياس للتلكؤ الأكاديمي، ومقياس الخوف من التقييم السلبي، وقائمة تفضيل العمل ومقياس الكمالية، ومقياس وجهة الضبط، وتم تحليل النتائج باستخدام تحليل الانحدار، حيث كشفت النتائج عن أن نقص الدافعية الخارجية والكمالية وأسلوب الفرد الخارجي كلها تنبأت بزيادة الميل نحو التلكؤ الأكاديمي.

فيما استهدفت دراسة النعيم (١٩٩٦) التعرف على العلاقة بين متغير التلكؤ الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية منها الإنجاز الأكاديمي. وتمثلت عينة الدراسة في مجموعتين: الأولى تتكون من (١٦٠) طالبًا وطالبة، تم استخدامها كعينة استطلاعية للتعرف على الخصائص النفسية للطلاب. وتكونت المجموعة الثانية من (٤٠٠) طالبًا وطالبة، تم استخدامها كعينة تجريبية لاختبار صحة الفروض. واستخدم الباحث مقياس التلكؤ الأكاديمي (من إعداده)، ومقياس الضبط الداخلي والخارجي (من إعداده)، ومقياس الدافعية للإنجاز (أعده باللغة العربية رشاد عبد العزيز وصلاح أبو ناهية، ١٩٨٧). وأوضحت نتائج الدراسة ما يلي: الطالبات مرتفعات التلكؤ الأكاديمي أقل دافعية للإنجاز من الطالبات منخفضات التلكؤ الأكاديمي. والطلاب مرتفعو التلكؤ الأكاديمي أقل شعورا بقوة الأنا من الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي في التوتر والأعراض السيكوسوماتية.

بينما استهدفت دراسة برونلو وريسنجر Bronlaw and Reasinger (٢٠٠١) تحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الكمالية ووجهة الضبط وأساليب الفرد، وكذلك تفضيل العمل الناتج عن الرضا الداخلي عن أداء المهمة، أو التقدير الخارجي من الآخرين بسبب أداء المهمة. تكونت عينة الدراسة من (٩٦) طالبًا جامعيًا: (٤٨ من الذكور و ٤٨ من الإناث). وقد بينت النتائج أن أسباب التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى النفور من المهمة وصعوبة اتخاذ القرارات، وأن الإناث أعلى من الذكور في درجة التلكؤ الأكاديمي، والذي يرجع إلى الخوف من الفشل والاتكالية وصعوبة اتخاذ القرار، كما بينت النتائج أن الكمالية والميل لعمل إعزاءات خارجية للحظ ووجهة الضبط الخارجي كلها تنبأت بالتلكؤ الأكاديمي.

أما دراسة سيث وآخرون Seath, et al. (2004) استهدفت ابتكار وسائل تربوية فعالة لتقييم الطبيعة المعقدة لدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وقدرتهم على إدارة الذات، فضلاً عن شرح الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في التعلم في برنامج التعليم الفردي(DSI) بقسم علم النفس. حيث بحثت الدراسة فيما إذا كانت هناك فروق بين الطلاب الناجحين وغير الناجحين في معتقداتهم الخاصة بعمليات التعلم، وفاعلية الذات والقدرة على إدارة الذات، وبيئة المذاكرة، والقدرة على تنظيم الجهد كما يقيسه مقياس الدافعية للتعلم (MSLQ) الذي أعده بينترش وآخرون (Pintrich, et al, 1991)، حيث تكونت عينة

الدراسة من (٧٥) طالبًا وطالبة من طلاب السنة الأولى في جامعة ميدويسترن. وقد بينت النتائج أن استراتيجيات تنظيم الذات والمعتقدات الخاصة بالتعلم كانت متساوية بين المجموعتين، بينما كانت هناك فروقا في فاعلية الذات وفي كمية الوقت المستخدم للاستذكار. كما أكدت الدراسة أن هناك خمسة عوامل أساسية تعمل على زيادة الدافعية للإنجاز الأكاديمي هي (المعتقدات الخاصة بالتعليم – فاعلية الذات – تنظيم الذات – التحكم في الوقت – وبيئة الاستذكار).

بينما استهدفت دراسة مصيلحي والحسيني (٢٠٠٤) إلقاء الضوء على مفهوم التلكؤ بصفة عامة، والتلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة، وعلاقة التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسية المتمثلة في (الرضا عن الدراسة، القلق، وجهة الضبط الأكاديمي). وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالبًا وطالبة اختيروا بصورة عشوائية من بين طلاب الفرقة الثالثة بجامعة الأزهر. وتم استخدام مقياسي التلكؤ الأكاديمي والرضا عن الدراسة (من إعداد الباحثين). وقد أوضحت النتائج أن هناك فروقا جوهرية بين طلبة وطالبات الجامعة في الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي وجميع جوانبه، كما وجدت فروق واضحة بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للقلق.

في حين استهدفت دراسة شريت وعبد الله (٢٠٠٨) التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي بالدافعية للإنجاز والفاعلية الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (٥٣٨) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس في محافظة الإسكندرية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي في كل من الدافعية للإنجاز والفاعلية الذاتية لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

بينما استهدفت دراسة محمد (٢٠٠٨) إلقاء الضوء على مفهوم التلكؤ بصفة عامة والتلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة من خلال عرض الأطر النظرية الموضحة لهذا المفهوم وأسبابه وطرق قياسه. والتعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي بكل من الرضا عن الدراسة والدافعية للإنجاز، والوقوف على بعض المتغيرات التي يمكن أن

تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٠٠) طالبًا بكليتي اللغة العربية والشريعة بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، حيث تراوحت أعمارهم ما بين ١٧-٢١ سنة، وذلك في العام الجامعي ٢٠٠٦-٢٠٠٧ م. وقد استخدم الباحث الأدوات والمقاييس التالية لتحقيق أهداف دراسته: مقياس التلكؤ الأكاديمي من إعداد عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني (٢٠٠٤)، ومقياسي الدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة من إعداد الباحث. وقد بينت نتائج الدراسة ما يلي: وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الرضا عن الدراسة لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي؛ مما يعني أن منخفضي التلكؤ الأكاديمي أكثر رضا عن الدراسة من مرتفعي التلكؤ الأكاديمي. ووجود فروق جوهرية بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدافعية للإنجاز لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي؛ مما يعني أن ذوي التلكؤ الأكاديمي المنخفض يتميزون بالضبط الداخلي بالمقارنة بذوي التلكؤ الأكاديمي المرتفع. التلكؤ الأكاديمي يرتبط ارتباطًا دالاً سالبًا مع درجات الدافعية للإنجاز؛ مما يعني أنه كلما زادت درجة التلكؤ الأكاديمي قلت درجة الدافعية للإنجاز وكلما قلت درجة التلكؤ الأكاديمي زادت درجة الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة. كما كشفت النتائج أيضا أنه أمكن التوصل إلى متغيرين يمكن التنبؤ من خلالهما بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية اللغة العربية هما متغير الدافعية للإنجاز ومتغير الرضا عن التقويم والامتحانات. كما أمكن التوصل إلى ثلاث متغيرات يمكن التنبؤ من خلالهم بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية الشريعة هي الرضا العام، والرضا عن النشاطات بالكلية والدافعية للإنجاز.

واستهدفت دراسة النواب، ومحمد (٢٠١٤) التعرف على عادات الاستذكار لدى طلبة الجامعة تبعًا لمتغير النوع ذكور إناث. وقياس التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تبعًا لمتغير النوع ذكور إناث، والعلاقة بين عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وتمثلت عينة الدراسة في طلبة جامعة ديالى - كلية التربية الأساسية، الدراسة الأولية الصباحية، من كلا التخصصين العلمي والإنساني، ومن كلا النوعين ذكور وإناث ولجميع المراحل الدراسية للعام الدراسي (٢٠١٣ / ٢٠١٤). وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي

وفق متغيري الجنس وحيوية الضمير، أما التلكؤ الأكاديمي فقد كان مرتفعا لدى الطلبة منخفضي حيوية الضمير، مقارنة بأقرانهم مرتفعي حيوية الضمير الذين انخفضت درجة التلكؤ الأكاديمي لديهم، كما بينت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجة التلكؤ الأكاديمي، وذلك ناجم عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل والتلكؤ الأكاديمي.

تحليل ومناقشة الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن أن نستخلص ما يلي:

أولا: **بالنسبة لدراسات المحور الأول نلاحظ ما يلي**:

(١) تنوعت أهداف الدراسات التي استخدمت استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية (NLP)، فمنها من هدفت إلى دراسة فعالية تلك الاستراتيجيات على تنمية الدافع للإنجاز فقط دراسة الهلول (٢٠١١)، في حين هدفت دراسات أخرى إلى دراسة فعالية تلك الاستراتيجيات على بعض المتغيرات الشخصية والدراسية إلى جانب الدافع للإنجاز مثل التحصيل الدراسي دراسة Zamini , et al., (2007)، كما هدفت بعضها إلى دراسة فعاليتها على فعالية الذات دراسة Essa, et al. (2013)، بينما هدفت دراسة Skinner, 2015 إلى دراسة فعاليتها على تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة.

(٢) تنوعت العينات المستخدمة في الدراسات السابقة فمنها من أجرى دراسته على طلاب الجامعة مثل دراسة Skinner, 2015، ودراسة الهلول (٢٠١١)، ومنها من أجرى دراسته على طالبات الصف الأول الثانوي مثل دراسة Zamini , et al., (2007) ومنها من أجرى دراسته على الطلاب الذكور في مدرسة ثانوية مهنية مثل دراسة Essa, et al. (2013)؛ مما يبرز أهمية إجراء المزيد من الدراسات على طلاب المرحلة الجامعية.

(٣) اختلف عدد جلسات البرنامج التدريبي في الدراسات السابقة على النحو التالي: (١٨، ١٥، ١٣، ١٠) على الترتيب.

(٤) اتفقت الدراسات السابقة في محتوى البرنامج التدريبي، حيث كان يتضمن (تنمية بعض المهارات (مثل تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، ومهارات تأكيد الذات، والنظم التمثيلية، ومستويات العصبية).

(٥) تعددت الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسات السابقة ما بين تحليل التغاير ANCOVA وتحليل الانحدار.

(٦) اتفقت نتائج الدراسات السابقة حول فعالية استخدام استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية (NLP) في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينات المستخدمة فيها، والذي تبين من خلال الفروق الدالة إحصائيا بين القياسات القبلية والبعدية، والتي كانت دائما لصالح القياس البعدي .

(٧) بينت نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراستي إسماعيل الهلول (٢٠١١)، Skinner, 2015 أن البرنامج التدريبي المعدّ والقائم على البرمجة اللغوية العصبية (NLP) لم يكن تأثيره لحظيا سرعان ما يزول إذا ما انتهى الموقف التعليمي؛ بل إن تأثيره كان طويل المدى، حيث تبين ثبات تأثير البرنامج التدريبي من خلال دراسة الفروق في الدافع للإنجاز بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد العينة بعد مرور شهر من انتهاء التدريب.

ثانيا: بالنسبة لدراسات المحور الثاني:

بعد التحليل الدقيق والمتعمق لتلك الدراسات، تبين تنوع أهدافها ومقاصدها، وقام الباحث بتجميع وحصر أهدافها البحثية فيما يلي:

(١) المقارنة بين قدرة بعض المتغيرات النفسية ومتغيرات التنظيم الذاتي على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

(٢) تحديد تأثير كل من الدافعية الداخلية والخارجية وبعض متغيرات الشخصية على سلوك التلكؤ لدى عينة من طلاب الجامعة.

(٣) معرفة العلاقة بين متغير التلكؤ الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية منها الإنجاز الأكاديمي.

(٤) تحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الكمالية ووجهة الضبط وأساليب الفرد.

(٥) خلق وسائل تربوية فعالة لتقييم الطبيعة المعقدة لدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وقدرتهم على إدارة الذات.

(٦) إلقاء الضوء على مفهوم التلكؤ بصفة عامة، والتلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة، وعلاقة التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسية المتمثلة في (الرضا عن الدراسة، القلق، وجهة الضبط الأكاديمي).

(٧) التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي بالدافعية للإنجاز والفاعلية الذاتية.

(٨) إلقاء الضوء على مفهوم التلكؤ بصفة عامة والتلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة، والتعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي بكل من الرضا عن الدراسة والدافعية للإنجاز، والوقوف على بعض المتغيرات التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

(٩) العلاقة بين عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

يتضح من العرض السابق تعدد وتنوع الأهداف البحثية التي اهتمت الدراسات والبحوث السابقة ببحثها ودراستها في هذا المجال، وعلى الرغم من اختلاف تلك الدراسات في أهدافها وتوجهاتها؛ إلا أنه يمكن الاستفادة من نتائجها، واستخلاص ما يلي:

(١) وجود تضارب في نتائج الدراسات التي تناولت التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، حيث بينت بعض الدراسات أن أسباب التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى النفور من المهمة وصعوبة اتخاذ القرارات وليس إلى نقص في الدافعية للإنجاز (دراسة Bronlaw & Reasinger, 2001)، كما بينت بعض الدراسات أن عدم الرضا عن الدراسة والقلق هما أهم أسباب التلكؤ الأكاديمي (دراسة مصيلحي والحسيني، ٢٠٠٤).

(٢) أكدت معظم الدراسات أن الطلبة ممن لديهم نزعة قوية للتلكؤ يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بزملائهم غير المتلكئين ويظهرون ضعفًا في إنجازهم الأكاديمي (Bronlaw & Reasinger, 2001) مصيلحي والحسيني (٢٠٠٤)، محمد (٢٠٠٨)، شرايت وعبد الله (٢٠٠٨).

(٣) أجريت جميع الدراسات السابقة المذكورة على طلاب الجامعة ما عدا دراسة واحدة أجريت على تلاميذ الصف السادس الابتدائي هي دراسة شرايت وعبد الله (٢٠٠٨).

(٤) اشتملت العينات المستخدمة في الدراسات السابقة المذكورة على النوعين (ذكور – إناث) ما عدا دراستين فقط اقتصرتا على الذكور هما دراستي (Reasinger & Brownlaw, 1996)؛ محمد (٢٠٠٨).

(٥) اختلفت أحجام العينات المستخدمة في الدراسات السابقة المذكورة، حيث بلغت (٤٩٨، ٩٦، ٤٠٠، ٩٦، ٧٥، ٢٤٠، ٥٣٨، ٢٠٠) على الترتيب.

(٦) استخدمت معظم الدراسات السابقة اختبار (T) وتحليل الانحدار في تحليل البيانات المتعلقة بها.

وبناءً على ما تقدم وفي ضوء عدم وجود أي دراسة عربية، أو أجنبية – في حدود علم الباحث - تناولت فعالية استخدام استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية (NLP) على تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب المتلكئين أكاديميًا في أي مرحلة دراسية، إضافة إلى عدم اتساق نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بعلاقة التلكؤ الأكاديمي بالدافعية للإنجاز، تظهر الحاجة إلى إجراء البحث الحالي وأهميتها.

فروض البحث:

في ضوء الأسئلة البحثية وما تم استعراضه من نتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال، يمكن صياغة الفرضين التاليين للبحث الحالي:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتلكئين أكاديميًا في مقياس الدافعية للإنجاز قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتلكئين أكاديميًا في مقياس التلكؤ الأكاديمي قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي.

إجراءات البحث:

أولا: اختيار عينة الدراسة

تم اختيار عينة البحث الحالي من مجتمع طلاب السنة الثالثة بكلية التربية – جامعة الأزهر بالقاهرة قسمي (التاريخ – الجغرافيا) في العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥. وقد اختار الباحث العينة في ضوء اعتبار أساسي يتمثل في وضوح مظاهر التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب هذين القسمين؛ مما يساعد وييسر ملاحظتها وتشخيصها.

وقد اتبع الباحث الخطوات التالية في تحديد الطلاب المتلكئين أكاديميًا، واختيار عينتي الدراسة (الاستطلاعية – النهائية):

(١) قام الباحث بتطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي على طلاب السنة الثالثة بكلية التربية – جامعة الأزهر بالقاهرة قسمي (التاريخ – الجغرافيا) جميعا.

(٢) تحديد جميع الطلاب الذين لديهم تلكؤا أكاديميًا من القسمين، واستبعاد باقي الطلاب.

(٣) اختيار عينتي الدراسة (الاستطلاعية – النهائية) من بين مجموعة الطلاب الذين تم تحديدهم في الخطوة السابقة، حيث بلغ عدد طلاب العينة الاستطلاعية (٣١) طالبًا، والعينة النهائية (٣٥) طالبًا.

ثانيا: أدوات الدراسة

في ضوء أهداف البحث الحالي، استعان الباحث بالأداتين التاليتين:

١- مقياس التلكؤ الأكاديمي:

تم إعداد مقياس التلكؤ الأكاديمي وفقا للخطوات التالية:

أ- تحديد أهداف المقياس:

يستهدف هذا المقياس التعرف على طلاب الجامعة الذين لديهم تلكؤا أكاديميًا، وكذلك تحديد مستوى التلكؤ الأكاديمي لديهم قبل تلقي التدريب وبعده، وذلك من خلال استجاباتهم على العبارات التي يتضمنها المقياس.

ب- صياغة عبارات المقياس:

تمت صياغة عبارات المقياس طبقا لنموذج ليكرت Likert ذي المستويات الثلاثة (موافق – لا أدري – غير موافق)، وروعيت فيها الشروط الفنية الواجب توافرها في صياغة عبارات المقاييس، وكذلك طبيعة طلاب الجامعة وخصائصهم، وقد بلغ عدد عبارات المقياس في صورته الأولية (٤٧) عبارة.

جـ- صدق المقياس:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، وذلك بهدف التأكد من وضوح العبارات ودقة صياغتها، ومدى ملاءمتها لطلاب الجامعة، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم تم إعادة صياغة

بعض العبارات وحذف البعض الآخر، نظرا لعدم ملاءمتها لأغراض البحث الحالي، أو لطبيعة هذه الفئة من الطلاب.

د- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم تطبيق المقياس استطلاعيا على عينة من طلاب كلية التربية – جامعة الأزهر بالقاهرة قوامها (٣١) طالبا، وذلك بهدف:

أ) تحديد زمن تطبيق المقياس: حيث بلغ متوسط زمن الإجابة عن جميع مفردات المقياس (٢٠) دقيقة.

(ب) حساب ثبات المقياس: استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي في حساب معامل ثبات المقياس، حيث بلغت قيمته (٠،٧٩)؛ مما يدل على أن للمقياس درجة مقبولة من الثبات، وبذلك يكون المقياس صالحا للتطبيق ويحقق أغراض البحث الحالي.

ه- الصورة النهائية للمقياس[1]:

بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٤١) مفردة، وقد أعطيت العبارات الإيجابية (المؤيدة لموضوع التلكؤ) ثلاث درجات في حالة الموافقة ودرجتين لغير التأكد ودرجة واحدة في حالة عدم الموافقة، والعكس بالنسبة للعبارات السلبية (المعارضة لموضوع التلكؤ)، وبذلك يتراوح مدى درجات المقياس من ٤١ - ١٢٣ درجة، والجدول التالي يوضح بيان مفردات المقياس:

جدول (١)

بيان مفردات مقياس التلكؤ الأكاديمي

العبارات	العدد	الوزن النسبي	المجموع الكلي
العبارات الموجبة	٣٢	٧٨٪	٤١
العبارات السالبة	٩	٢٢٪	

١ - ملحق (٤) مقياس التلكؤ الأكاديمي

٢ـ مقياس الدافعية للإنجاز:

تم إعداد مقياس الدافعية للإنجاز وفقا للخطوات التالية:

أ ـ تحديد أهداف المقياس:

يستهدف هذا المقياس تحديد مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة قبل تلقي التدريب وبعده، وذلك من خلال استجاباتهم على العبارات التي يتضمنها المقياس.

ب ـ صياغة عبارات المقياس:

تمت صياغة عبارات المقياس طبقا لنموذج ليكرت Likert ذي المستويات الثلاثة (دائما – أحيانا – نادرا)، وروعيت فيها الشروط الفنية الواجب توافرها في صياغة عبارات المقاييس، وكذلك طبيعة طلاب الجامعة وخصائصهم، وقد بلغ عدد عبارات المقياس في صورته الأولية (٤٢) عبارة.

ج ـ صدق المقياس:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، وذلك بهدف التأكد من وضوح العبارات ودقة صياغتها، ومدى ملاءمتها لطلاب الجامعة، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم تم إعادة صياغة بعض العبارات وحذف البعض الآخر، نظرا لعدم ملاءمتها لأغراض البحث الحالي، أو لطبيعة هذه الفئة من الطلاب.

د ـ التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم تطبيق المقياس استطلاعيا على عينة من طلاب كلية التربية – جامعة الأزهر بالقاهرة قوامها (٣١) طالبا، وذلك بهدف:

(١) تحديد زمن تطبيق المقياس: حيث بلغ متوسط زمن الإجابة عن جميع مفردات المقياس (٢٠) دقيقة.

(٢) حساب ثبات المقياس: استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي في حساب معامل ثبات المقياس، حيث بلغت قيمته (٠,٨١)؛ مما يدل على أن للمقياس درجة مقبولة من الثبات، وبذلك يكون المقياس صالحا للتطبيق ويحقق أغراض البحث الحالي.

هـ- الصورة النهائية للمقياس[٢]:

بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٣٨) مفردة، وقد أعطيت العبارات الإيجابية (المؤيدة لموضوع الدافعية للإنجاز) ثلاث درجات في حالة اختيار "دائما" ودرجتين في حالة اختيار "أحيانا" ودرجة واحدة في حالة اختيار "نادرا"، والعكس بالنسبة للعبارات السلبية (المعارضة لموضوع الدافعية للإنجاز)، وبذلك يتراوح مدى درجات المقياس من ٣٨ - ١١٤ درجة، والجدول التالي يوضح بيان مفردات المقياس:

جدول (٢)

بيان مفردات مقياس الدافعية للإنجاز

العبارات	العدد	الوزن النسبي	المجموع الكلي
العبارات الموجبة	٢٥	٦٦٪	٣٨
العبارات السالبة	١٣	٣٤٪	

٣- إعداد البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية لطلاب الجامعة

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة في مجال إعداد البرامج التدريبية عامة، وإعدادها في ضوء استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية خاصة (الهلول (٢٠١١)، Essa, et al. (2013); Skinner, (2015); Zamini, et al. (2007) مر إعداد البرنامج التدريبي المقترح بالخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد الأسس التي يقوم عليها البرنامج

١- تم تحديد الأسس التي يجب توافرها في كل من الأهداف والمحتوى والأنشطة التدريبية وأساليب التقويم الخاصة بالبرنامج التدريبي المقترح استنادا إلى المصادر الآتية:

- الأسس النظرية للبرمجة اللغوية العصبية.
- نتائج الدراسات والبحوث العلمية السابقة التي اهتمت ببناء برامج تدريبية في ضوء البرمجة اللغوية العصبية .
- خصائص طلاب الجامعة.

٢- ملحق (٥) مقياس الدافعية للإنجاز

- الاتجاهات الحديثة في إعداد البرامج التدريبية لطلاب الجامعة.
- أهداف التعليم الجامعي وخصائصه.
- الأدبيات المتعلقة بالتعليم في ضوء البرمجة اللغوية العصبية.

٢- عرض قائمة الأسس في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين، وذلك للتعرف على آرائهم بخصوص مدى ملاءمتها لطلاب الجامعة، ومدى اتفاق الأسس المتضمنة في كل مكون من مكونات البرنامج المقترح مع الاتجاهات التربوية والنفسية والاجتماعية المعاصرة في إعداد البرامج التدريبية للمرحلة الجامعية.

٣- الصورة النهائية لقائمة الأسس[٣]: تضمنت الصورة النهائية لقائمة الأسس (٤٨) أساسا لجميع عناصر البرنامج، والمتمثلة في الأهداف والمحتوى والأنشطة التدريبية وأساليب التقويم، بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء الخبراء والمحكمين وملاحظاتهم.

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول للدراسة الحالية والذي ينص على " ما الأسس التي ينبغي أن يبنى في ضوئها برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية لتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتلكئون أكاديميًا " ؟.

الخطوة الثانية: إعداد التصور المقترح للبرنامج التدريبي

أعد الباحث التصور المقترح للبرنامج التدريبي وفق الخطوات التالية:

١- وضع الباحث إطارا مبدئيا للأهداف العامة للبرنامج ومحتواه واستراتيجياته التدريبية، وأيضا أساليبه التقويمية في ضوء الأسس التي تم تحديدها، وكذلك بالاستعانة بالمصادر المشار إليها سابقا عند تحديد تلك الأسس.

٢- عرض الإطار المبدئي للبرنامج المقترح على مجموعة من المحكمين، للتعرف على آرائهم حول مدى اتساق محتوى البرنامج وأنشطته واستراتيجياته التدريبية وأساليبه التقويمية مع الأهداف المحددة له.

٣- الصورة النهائية للبرنامج[٤]:

٣-ملحق (١) الأسس التي قام عليها البرنامج التدريبي المقترح.
٤-ملحق (٢) البرنامج التدريبي المقترح.

بعد إجراء التعديلات في ضوء مقترحات السادة المحكمين والتعديلات التي أشاروا إليها، تضمنت الصورة النهائية للبرنامج العناصر الآتية:

أ- **الأهداف العامة والسلوكية للبرنامج**:

تمثل مرحلة تحديد أهداف البرنامج المرحلة الأساسية التي يتم في ضوئها إعداد المراحل التالية، حيث تعبر الأهداف عما سوف يكون عليه سلوك الطالب بعد تلقي التدريب، وقد تم صياغة الأهداف في ضوء الأسس التي سبق تحديدها للبرنامج، حيث تم اشتقاقها من أهداف التعليم الجامعي وخصائص طلاب الجامعة.

ب- **محتوى البرنامج**:

اشتمل البرنامج على العناصر الرئيسة التالية:

ا- **استراتيجيات التدريب**:

ركز البرنامج التدريبي على تنمية بعض المهارات الأساسية التي يمكن أن تسهم في تأكيد شخصية المتدرب، وتنمية ثقته بنفسه وشعوره بالمسئولية والفعالية الذاتية، والتي تتمثل في المهارات التالية:

- اتصال الإنسان بذاته وفهمه لها.
- إدارة النفس والتحكم في الذات.
- القدرة على تكييف المشاعر وتغيير السلوك لتحقيق الأهداف المرجوة.
- اكتشاف الإمكانيات الطاقات الكامنة في النفس وكيفية التحفيز.
- التخلص من العادات والمعتقدات والسلوكيات السلبية.
- تمثيل الامتياز البشري.
- بناء الألفة مع الآخر.
- التخطيط لتحقيق أهداف آنية ومتوسطة وطويلة المدى.
- الوعي بالآثار الإيجابية والسلبية المترتبة على سلوك الفرد مما يثير دافعيتهم للإنجاز.
- بناء التوافق من خلال النظام التمثيلي البصري والسمعي والحسي.
- تكييف مشاعره وتعديل سلوكه لتحقيق الأهداف المرجوة.
- وفي ضوء ذلك اعتمد البرنامج على استراتيجيات التدريب التالية:
- (الحوار - المناقشة – العصف الذهني – المدخل القصصي - المحاضرة).
- العمل في مجموعات.

- استراتيجية التعلم الذاتي.
- استراتيجية التأمل الذاتي واكتشاف العلاقات بين المفاهيم والمعاني للتوصل إلى علاقات جديدة.
- تشجيع الطلاب على عرض وتوضيح أفكارهم وتبريرها.
- (المدخل البصري - الرسوم والصور التوضيحية).
- استخدام وسائل التعليم البصرية (الرسوم والأشكال التوضيحية والصور).
- استخدام الأنشطة والمشاريع.

٢ـ **الأنشطة والوسائل التدريبية المستخدمة في البرنامج**:

في ضوء مفهوم البرمجة اللغوية العصبية، تم استخدام مجموعة متنوعة من الأنشطة التدريبية التي تلائم خصائص الطالب الجامعي وقدراته، ويمكن أن تسهم في تنشيطه، وتتمثل هذه الأنشطة فيما يلي:

(أ) الملاحظة: وتتمثل في ملاحظة ووصف وسائل التدريب البصرية المستخدمة، والمتمثلة في الصور والرسوم التوضيحية والشفافيات المعدة والبطاقات والكروت الملونة وعروض البور بوينت Power Point .

(ب) تصميم النماذج: وتتضمن الأعمال والمهارات اليدوية مثل الرسم والتصميم والتلوين وعمل النماذج والفك والتركيب... إلخ.

(ج) إعداد الرسوم الحرة التي تعبر عن الأفكار المختلفة موضع الدراسة.

(د) تنفيذ بعض التطبيقات العملية.

٣ـ **أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج**:

تم استخدام نوعين من أساليب التقويم، هما:

- **أساليب التقويم البنائي التكويني، وتتضمن**:

- متابعة أداءات الطلاب وسلوكياتهم أثناء إنجاز المهام والأنشطة التدريبية التي تطلب منهم أثناء الجلسة التدريبية من قبل المدرب.
- مراجعة ملفات الطلاب أثناء الجلسة التدريبية أولا بأول.
- تقييم تفاعل كل طالب مع أفراد مجموعته أثناء الجلسة التدريبية.
- تكليف الطلاب بواجب منزلي ومراجعته في بداية كل جلسة.
- تطبيق اختبارات تقويمية بنائية في نهاية كل جلسة تدريبية.

- **أساليب التقويم النهائي، وتشمل:**
- تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز.
- تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي.

وبإعداد البرنامج تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الحالية والذي ينص على " ما التصور المقترح لهذا البرنامج ؟ ".

الخطوة الثالثة: تحقيق التوافق بين البرنامج التدريبي وأهدافه

لتحقيق التوافق بين البرنامج التدريبي المقترح وأهدافه المتمثلة في تنمية الدافع للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- وضع محتوى تدريبي مناسب لطلاب الجامعة يتضمن موضوعات ومواقف متنوعة تثري شخصياتهم وتؤكد فاعليتها، وتنمي دافعيتهم نحو التعلم، وتستثير حماسهم للقيام بالأنشطة الذاتية التي تحقق أهدافهم التعليمية والأكاديمية.
- إعادة صياغة المحتوى التدريبي في ضوء استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية المشار إليها في البرنامج، وقد شمل ذلك إعداد دليل للمدرب، نوضحه فيما يلي:

دليل المدرب[٥]:

حرص الباحث على إعداد دليل للمدرب يكون بمثابة مرشد وموجه له يساعده في أداء مهامه، ويقدم له الإرشادات التي تساعده في تحقيق الأهداف العامة للبرنامج، وكذلك الأهداف الإجرائية لموضوعات المحتوى التدريبي، ويتضمن دليل المدرب العناصر التالية: التي أوردها كل من إسماعيل الهلول (٢٠١١)، Essa, et al. (2013); Skinner, (2015); Zamini, et al. (2007):

- مقدمة عن مفهوم البرمجة اللغوية العصبية، وأهميتها في تأكيد شخصية الفرد وتنمية ثقته بنفسه وشعوره بالمسئولية والفعالية الذاتية، وكذلك دورها في تنمية قدرة الفرد على:

٥- ملحق (٣) دليل المدرب.

- الاتصال بالذات.
- إدارة النفس والتحكم في الذات.
- تكييف مشاعره وتعديل سلوكه لتحقيق الأهداف المرجوة.
- اكتشاف الطاقات الكامنة في النفس واستثمارها.

- إرشادات لكيفية استخدام الدليل في تدريب طلاب الجامعة.
- الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية التي يجب تحقيقها لدى طلاب الجامعة بعد تلقيهم التدريب.
- الخطة الزمنية للبرنامج التدريبي.
- موضوعات المحتوى التدريبي.
- استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية المستخدمة في البرنامج التدريبي.
- إعداد الموضوعات التدريبية التي اشتمل عليها المحتوى التدريبي، وقد تم ذلك على النحو التالي:

- عنوان الموضوع.
- الأهداف السلوكية للموضوع، متضمنة الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.
- الوسائل والأنشطة التدريبية المناسبة لكل موضوع.
- عرض المحتوى التدريبي طبقا لاستراتيجيات التدريب القائمة على البرمجة اللغوية العصبية، ويتضمن ذلك كل ما يجب على المدرب القيام به أثناء عملية التدريب، مستعينا بالوسائل والأنشطة التدريبية المتعددة التي تم إعدادها.

- أساليب التقويم: تم إعداد بعض المواقف التي يستطيع المدرب من خلالها تقويم أداءات الطلاب المتدربين، وتعتمد إما على الملاحظة المباشرة، أو توجيه بعض التساؤلات للطلاب وتقديم التغذية الراجعة لهم، إضافة إلى أساليب التقويم البنائي التكويني والنهائي السابق الإشارة إليها.

وبعد إعداد دليل المدرب، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، للتعرف على مدى ملاءمته في تحقيق أهداف البرنامج التدريبي لدى طلاب الجامعة، وكذلك مدى ملاءمة

أسلوب العرض واللغة المستخدمة، وما يتضمنه المحتوى التدريبي من معينات بصرية وأنشطة ووسائل تدريبية لطبيعة وخصائص طلاب المرحلة الجامعية، وقد تم إجراء جميع التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون.

ثالثا: الإجراءات التجريبية

١ـ إجراءات قبل بداية التدريب:

أ ـ إعداد وتوفير المواد اللازمة للتدريب، وتتضمن ما يلي:

- إعداد وتجهيز موضوعات التدريب وما تتضمنه من أنشطة على برنامج Power Point .
- إعداد الشفافيات المستخدمة في التدريب.
- إعداد الصور والرسوم التخطيطية والتوضيحية والكروت والنماذج.
- توفير الأدوات المستخدمة في التطبيقات العملية.
- اختيار مكان مناسب للتدريب، وتهيئته، وتجهيزه ليكون مقرا للتدريب.

ب ـ تطبيق أدوات الدراسة قبليا:

قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في (مقياس التلكؤ الأكاديمي – مقياس الدافعية للإنجاز) قبليا على العينة النهائية للدراسة، وذلك بغرض تحديد مستوى كل من التلكؤ الأكاديمي والدافعية للإنجاز لدى كل فرد من أفراد العينة النهائية قبل تطبيق البرنامج، حتى يتمكن الباحث من التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجاتهم عليها قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعد تطبيقه.

٢ـ تطبيق البرنامج التدريبي على العينة النهائية:

تم تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على العينة النهائية في صورة جلسات تدريبية (ورش عمل) بلغ عددها (١٠) جلسات، بمعدل جلستين في الأسبوع، مدة الجلسة ساعة ونصف، حيث قام الباحث بنفسه بالتدريب.

وقد تم استخدام استراتيجيات التدريب والأنشطة المناسبة لكل موضوع تدريبي حسب ما هو موضح في دليل المدرب، حيث استخدمت وسائل التدريب البصرية (الرسوم والأشكال التوضيحية والصور)، جنبا إلى جنب مع استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية المتمثلة في (المعايرة، خط الزمن،

الإرساء، دائرة الامتياز، نحو مستقبل مشرق، الترسيخ، الإجمال والتفصيل)، مع التركيز على أن كل طالب لا بد أن يقوم بأداء بعض المهام التدريبية ذاتيا.

٣ـ التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في (مقياس التلكؤ الأكاديمي – مقياس الدافعية للإنجاز) على العينة النهائية بعد الانتهاء من عملية التدريب.

رابعًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدم الباحث اختبار "ت" للمجموعتين المرتبطتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لكل أداة من الأداتين المستخدمتين (صلاح علام، ٢٠٠٥، ٢٠٩).

كما استخدم الباحث معادلة بلاك Blacke للكسب المعدل لحساب فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب عينة البحث الحالي (الصباغ، الشبيلي، ٢٠١٥).

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتلكئين أكاديميًا على مقياس الدافعية للإنجاز قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي».

وللإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار صحة الفرض الأول من فروض الدراسة، وذلك باستخدام اختبار « ت « لعينتين غير مستقلتين، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٣)

نتائج اختبار « ت « لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز

نوع التطبيق	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
قبلي	٣٥	٥١,٩٤	٥,١٦	٣٧,٣٢٥-	٠,٠١	٠,٩٥	كبير
بعدي	٣٥	١٠٠,٦٠	٥,٧٣				

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح التطبيق البعدي؛ مما يعني أن البرنامج التدريبي المقترح قد أدى إلى تنمية الدافعية للإنجاز لدى مجموعة الطلاب عينة الدراسة.

كما يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح) على المتغير التابع المتمثل في الدافعية للإنجاز كان كبيرا، حيث أن النتائج تبين أن (٩٥ ٪) من التباين الكلي للدافعية للإنجاز يرجع إلى تأثير البرنامج التدريبي.

كما قام الباحث بحساب فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب، وكذلك نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة بلاك Blacke، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٤)

فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب ونسبة الكسب المعدل

متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الدرجة الكلية للمقياس	فعالية البرنامج التدريبي	نسبة الكسب المعدل
٥١,٩٤	١٠٠,٦٠	١١٤	٠,٧٨	١,٢١

يتضح من الجدول (٤) أن البرنامج التدريبي المقترح يتصف بالفعالية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب، حيث بلغت قيمة الفعالية (٠,٧٨) وهى قيمة مرتفعة؛ مما يدل على أن البرنامج له فعالية مرتفعة في تنمية الدافعية للإنجاز، كما تتضح أيضا فعالية البرنامج من خلال قيمة الكسب المعدل حيث بلغت (١,٢١)، وهذه القيمة > ٢،١ وهو الحد الأدنى للمدى الذي حدده بلاك لفعالية البرامج التدريبية والتعليمية (الصباغ، الشبيلي، ٢٠١٥).

ويمكن أن ترجع فعالية البرنامج التدريبي المقترح موضع البحث الحالي في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة إلى الاهتمام بإعداد مكوناته بحيث تناسب طبيعة وخصائص طلاب الجامعة، حيث تم تقديم الموضوعات التدريبية

بصورة شيقة وممتعة تجذب انتباه الطلاب، كما تم استخدام استراتيجيات تدريب متنوعة استندت إلى مجموعة من الأنشطة الموجهة التي تخاطب ما يمتلكه هؤلاء الطلاب من جوانب قوة وتميز، كما أن البرنامج التدريبي اعتمد في معظم مراحله على المهام العملية والتطبيقية التي ينفذها الطلاب بأنفسهم، واقتصر دور المدرب على التوجيه والإرشاد في معظم مراحل التدريب؛ مما ساعدهم على التفاعل مع البرنامج التدريبي واكتساب ما يتضمنه من مهارات.

وفي ضوء هذه النتيجة يقبل الفرض الأول للدراسة الحالية والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتلكئين أكاديميًا في مقياس الدافعية للإنجاز قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي ".

اختبار صحة الفرض الثاني: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتلكئين أكاديميًا على مقياس التلكؤ الأكاديمي قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي».

وللإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة، وذلك باستخدام اختبار « ت « لعينتين غير مستقلتين، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٥)

نتائج اختبار « ت « لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التلكؤ الأكاديمي

نوع التطبيق	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
قبلي	٣٥	٩٥,٦٠	٦,١٤	١٩,٤٥٣	٠,٠١	٠,٨٥	كبير
بعدي	٣٥	٦٨,٦٩	٥,٤١				

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح التطبيق القبلي؛ مما يعني أن البرنامج التدريبي المقترح قد أدى إلى خفض التلكؤ الأكاديمي لدى مجموعة الطلاب عينة الدراسة.

كما يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح) على المتغير التابع المتمثل في التلكؤ الأكاديمي كان كبيرا، حيث أن النتائج تبين أن (٨٥ ٪) من التباين الكلي للتلكؤ الأكاديمي يرجع إلى تأثير البرنامج التدريبي.

كما قام الباحث بحساب فعالية البرنامج التدريبي المقترح في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، وكذلك نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة بلاك Blacke، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٦)

فعالية البرنامج التدريبي المقترح في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب ونسبة الكسب المعدل

متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الدرجة الكلية للمقياس	فعالية البرنامج التدريبي	نسبة الكسب المعدل
٩٥,٦٠	٦٨,٦٩	١٢٣	٠,٩٨	١,٢٠

يتضح من الجدول (٦) أن البرنامج التدريبي المقترح يتصف بالفعالية في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، حيث بلغت قيمة الفعالية (٠,٩٨)، وهى قيمة مرتفعة؛ مما يدل على أن البرنامج له فعالية مرتفعة في خفض التلكؤ الأكاديمي، كما تتضح أيضا فعالية البرنامج من خلال قيمة الكسب المعدل حيث بلغت (١،٢٠)، وهذه القيمة تمثل الحد الأدنى للمدى الذي حدده بلاك لفعالية البرامج التدريبية والتعليمية (الصباغ، الشبيلي، ٢٠١٥).

ويمكن أن ترجع فعالية البرنامج التدريبي المقترح موضع البحث الحالي في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب إلى أن البرنامج بكل مكوناته ومحتواه من استراتيجيات وأنشطة تدريبية ومهام عملية وتطبيقية متنوعة ساعد على تفاعل الطلاب مع المدرب، وتفاعلهم مع بعضهم البعض، وكذلك مع المادة التدريبية واندماجهم فيها؛ مما أدى إلى إقامة علاقات وروابط وجدانية إيجابية بينهم البعض وبينهم وبين المدرب، وكذلك بينهم وبين المادة التدريبية، كما أن البرنامج ساعد على خلق روح من الحماس والتنافس بين المتدربين، وذلك من خلال اعتماد التدريب في معظم مراحله على المهام العملية والتطبيقية التي ينفذها الطلاب بأنفسهم؛ مما دفعهم للمشاركة بأدوار إيجابية أسهمت في إعادة بناء شخصياتهم

وطرق وأساليب تفكيرهم؛ مما أدى إلى تنمية جميع جوانب الشخصية المعرفية والانفعالية والأخلاقية والاجتماعية والعاطفية لديهم، وكذلك فهم الذات وفهم الآخر والتواصل معه.

وفي ضوء هذه النتيجة يقبل الفرض الثاني للدراسة الحالية والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتلكئين أكاديميًا في مقياس التلكؤ الأكاديمي قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح التطبيق القبلي ".

تعقيب على نتائج البحث:

بينت النتائج ارتفاع متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي على مقياس دافعية الإنجاز، وانخفاض متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، عنه في التطبيق القبلي على مقياس التلكؤ الأكاديمي.

ويمكن تفسير ذلك بأن البرنامج التدريبي قد تضمن خبرات منظمة، هدفت إلى إتاحة الفرصة للطالب لإحداث تغيير في أسلوب تفكيره ومشاعره وسلوكه إلى الاتجاه الإيجابي؛ مما ساعده على تنمية القدرة الإنجازية لديه، وإتاحة الفرصة للشعور بها، ومعايشتها بكل عناصرها، وكذلك تنمية الرغبة لديه للتخلص من الاتجاهات السلبية التي تسيطر عليه.

ولما كانت الطاقة تمثل أقوى الأسباب المانحة للدافعية، فقد تضمنت بعض الأنشطة التدريبية في البرنامج تدريب الطلاب على كيفية التزود بالطاقة من خلال بعض التمارين الرياضية، والاسترخاء، والتنفس التفريغي (حبس الشهيق لعشر ثوان ثم الزفير خلال خمس ثوان)، والتنفس النشط) شهيق وزفير بقوة وعمق(، والتخلص من الأحاسيس السلبية، وتدعيم التفكير الإيجابي.

مما ساعد على اكتساب الطلاب الخبرة والممارسة العملية لتلك المفاهيم، وأدى إلى تمثيلهم لتلك الخبرات وتعلم مهارات جديدة لدافعية الإنجاز، بحيث أصبحت جزءا من بنائهم المعرفي وسلوكهم وأحاسيسهم، وليس مجرد معلومات تضاف إلى معلومات قديمة لديهم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من إسماعيل الهلول (٢٠١١)؛ Essa, et al. (2013); Skinner, (2015); Zamini, et al. (2007)

التوصيات والبحوث المقترحة:

أولا: توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث الحالي، يقدم الباحث التوصيات التالية:

(١) تنظيم دورات تدريبية للمعلمين والمشرفين ومديري المدارس في البرمجة اللغوية العصبية، بحيث لا يقتصر دور المعلم على توصيل المعارف والمعلومات للطلاب؛ بل يتعدى ذلك إلى التوجيه والتشخيص والعلاج.

(٢) عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كيفية توظيف البرمجة اللغوية العصبية في عملية التدريس.

(٣) تضمين محتوى المقررات الدراسية مجموعة من الأنشطة التدريبية المصممة في ضوء البرمجة اللغوية العصبية.

(٤) التخطيط لتطبيق مبادئ وأسس البرمجة اللغوية العصبية بشكل منهجي يشمل المحتوى الدراسي والمعلم وبيئة التعلم.

(٥) زيادة وعي القائمين على التعليم بالبرمجة اللغوية العصبية، ودورها المهم والفعال في تحسين مستوى التعلم وتحقيق أهدافه.

ثانيا: البحوث المقترحة

في ضوء نتائج البحث الحالي، تنبثق البحوث والدراسات التالية:

(١) أثر التفاعل بين استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية وأنماط التعلم في تنمية مهارات التفكير.

(٢) فعالية البرمجة اللغوية العصبية في تحقيق الامتياز البشري لدى طلبة الجامعات.

(٣) فعالية استخدام استراتيجيات التدريس في ضوء البرمجة اللغوية العصبية على التحصيل الدراسي لدى الطلاب واتجاهاتهم نحو الدراسة الجامعية.

(٤) فعالية برنامج قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى طلاب الجامعة.

(٥) فعالية برنامج قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة.

المراجع

أبـو عودة، فـوزي حـرب (٢٠٠٧- ١١/١). انطباعات الصـورة التربوية على البرمجة اللغويـة العصبيـة للمتعلم، **مؤتمر فيلادلفيا الثقـافي الدولي الثاني عشر**، كلية الآداب والفنون، جامعة فيلادلفيا.

أبـو غـزال، معاويـة (٢٠١٢). التسويف الأكاديمـي: انتشاره وأسبابـه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٨ (٢)، ١٣١ – ١٤٩.

باهـي، مصطفى، وشلبـي، أمينة (١٩٩٨). **الدافعية، نظريات وتطبيقات**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

حسـن، علي حسن (١٩٩٨). **سيكولوجية الإنجاز والخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حنـورة، مصـري (٢٠٠٧). **البرمجة اللغوية العصبية**. القاهرة: النشرة الإعلامية لرابطة علم النفس.

الرفـوع، محمد (٢٠١٥). **الدافعية نمـاذج وتطبيقات**. الرياض: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الرفـوع، محمـد، والسفاسفة، محمد، ة الدرابيع، ماهر (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي في تنميـة دافعيـة الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم في المدارس الأساسية بالأردن، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٥ (٤) ٣٤ -٨٧.

سعد الدين، أحمد (٢٠٠٣). **نبذة عن البرمجة اللغوية العصبية**. القاهرة: المكتبة الإلكترونية.

سليمان، عنتر (٢٠٠٧). **دبلوم البرمجة اللغوية العصبية**، المركز العالمي للبرمجة اللغوية العصبية، www.icnlp.net.

شحادة، عبد الحافظ (٢٠٠٥). مدى فاعلية برنامج الإنجاز وعلاقته نحو المخاطرة ومستـوى الطمـوح ومستـوى التحصيـل، **رسالـة دكتـوراه**، المعهـد العربـي للبحوث والدراسات، القاهرة، مصر.

شريـت، أشـرف، وعبـد الله، أحـلام (٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمـي وعلاقتـه بالدافعية للإنجـاز والفعاليـة الذاتية لدى عينة من تلاميـذ الصف السادس للمرحلة

الابتدائية، **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية**، مركز البحوث النفسية، كلية الآداب، جامعة المنيا، (١٩)، ٢٢٥ - ٢٣٣.

شواشرة، عاطف حسن (٢٠٠٧). فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة)، **مجلة كلية الدراسات التربوية**، الجامعة العربية المفتوحة – فرع الأردن.

الصباغ، مياز، والشبيلي، فاطمة (٢٠١٥). **الوحدة التعليمية السابعة « تقييم فعالية الطرق والمعينات الإرشادية « معادلة الكسب المعدل لبلاك**، تقويم المناهج، جامعة أم القرى.

العامري، محمد علي (٢٠١٤). **نبذة تاريخية عن البرمجة اللغوية العصبية واستخداماتها، مهارات النجاح للتنمية البشرية**، المكتبة الإلكترونية.

العامري، محمد علي (٢٠١٥). **البرمجة اللغوية العصبية الكلاسية للمعلمين**، مهارات النجاح للتنمية البشرية، المكتبة الإلكترونية.

عبادة، أحمد عبد اللطيف (١٩٩٣). ظاهرة تأجيل الاستعداد للامتحان في علاقتها بقلق الامتحان وعادات الدراسة لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الجامعي، **مؤتمر دور كلية التربية في تنمية المجتمع**، جامعة المنيا، كلية التربية، جمهورية مصر العربية.

العتيبي، غازي (٢٠٠١). ضغوط ما بعد الصدمة وأثرها على الدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي لدى عينة من الشباب الكويتي، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٣). **القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)**. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٥). **الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

علاونة، شفيق (٢٠٠٤). **الدافعية في علم النفس العام**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العنـزي، فريـح ، والدغيـم ، محمـد (٢٠٠٣). سلـوك التسويـف الدراسـي وعلاقتـه ببعض متغيـرات الشخصية لـدى طلاب كليـة التربية الأساسيـة بالكويت، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، (٥٢)، ١٠١ – ١٣٧.

الفقـي، إبراهيـم (٢٠٠٦). **البرمجة اللغوية العصبيـة وفن الاتصال اللامحدود**. القاهرة: مؤسسة جيل سوفت.

الفقي،إبراهيم(٢٠٠٩). **البرمجة اللغوية العصبية**.القاهرة:الراية للنشروالتوزيع.

قشقوش، إبراهيم، ومنصـور، طلعت (١٩٧٩). **دافعية الإنجـاز وقياسها**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمـد، عطيـة عطيـة (٢٠٠٨). **التلكـؤ الأكاديمـي وعلاقته بالدافعيـة للإنجاز والرضـا عـن الدراسة لدى طـلاب جامعة الملـك خالد بالمملكـة العربية السعوديـة**، المكتبـة الإلكترونية، أطفـال الخليج ذوي الاحتياجـات الخاصة، www.gulfkids.com .

محمـد، عطيـة عطية (٢٠١٢). **التلكـؤ الأكاديمي لدى طـلاب الجامعة**. الرياض: دار الزهراء.

مصيلحـي، عبـد الرحمن، والحسينـي، نادية (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمـي لدى عينة مـن طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، (١٢٦)، ٣٤-٧٨.

المطارنـة، موسـى (٢٠١٣). **رفـع مستوى الدافعيـة للطلبة نحـو الدراسة (أدوات وأساليب)**. عمان: الكلية العلمية الإسلامية.

منصور، رشدي فام (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٧ (١٦)، ٥٧ – ٧٥.

النعيـم، فؤاد حسين (١٩٩٦). الإرجـاء الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لـدى طـلاب وطالبات كليـة التربية، جامعة الملك فيصـل، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الإحساء، المملكة العربية السعودية.

النـواب، ناجـي محمود، محمد، إيـاد هاشم (٢٠١٤). **عـادات الاستذكار والدافعية نحـو التحصيل وعلاقتها بالتلكـؤ الأكاديمي لدى طلبـة الجامعة**، رئاسة جامعة ديالى، قسم علم النفس.

الهلول، إسماعيل (٢٠١١). أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية إنجاز المعلم الفلسطيني، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، (٢٢)، ١٦١ – ٢١٧.

وهدان ، حمادة محمد (١٩٨٩). اختبار فاعلية برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب الجامعيين، **رسالة دكتوراه**، جامعة عين شمس، مصر.

Ahsan Bashir, Mamuna Ghani (2012). Effective communication and neuro linguistic programming, Pak. *J. Commer. Soc. Sci*., 6 (1), 216-222.

Ajayi A. & Osiki P. (2008). Procrastination among the Undergraduates in a Nigerian University: Implications for Time Management, *International Business Management*, 2 (4), 126 – 131

Ames C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, No. 3, PP. 261 – 271.

Anderman, L. H. & Midgley, C. (1997). Motivation and middle school students. columbus, national middle school Association, I. S. L. Irvin (Ed).

Asikhia, O. (2010). Academic procrastination in mathematics: Causes, dangers and implications of control as predictors of academic achievement. *The Journal of Genetic Psychology*, 154, 425-431.

Atance, C. & O› Neill, D. (2001). Episodic future thinking. *Trends in cognitive science*, (5), 533-539.

Austin, J. & Vancouver, J. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process and content. *Psychological Bulletin*, (120), 338 – 375.

Bala Vikasa People Development Training Center (2011). *Neuro -linguistic programming (nlp). a motivational and empowering tool for community development*, Using NLP as a tool to empower women leaders and poor rural widows.

Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre- service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5, 18 -32.

Beck, B., Koons, S., & Migram, D. (2000). Correlates and consequences of behavioural procrastination: The effects of academic procrastination, self – consciousness, self- esteem, and self handicapping. *Journal of Social Behaviour and Personality*, I 5, 3-13.

Beswick, G., Rothblum, E., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.

Breckbill M. (2014). *NLP basics – speed-hacking your brain for motivation and confidence*, Proudly Powered by Word press.

Brownlaw, S., & Reasinger, R. (2001). Putting of unit tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior & Personality*, 16, (1), 15-34.

Burka, J. & Yuen, L. (1983). *Procrastination: Why you do it: What to do about it. Reading*: Addison Wesley.

Caroline S., Richard K., & Robert V. (1995). Self – Regulation and Academic Procrastination, *The Journal of Social Psychology*, 135 (5), 607 – 619.

Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*,145, 254-264.

Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed*.) The development of achievement motivation*. Green wich, JAI press. Pp. 283 – 331.

Effert, B. & Ferrari, J. (1989). Decisional procrastination examining personality correlates, *Journal of Social Behavior and Personality*, 4 (1) 151-161.

Ellis, A. & Knaus, W. (2000). *Overcoming procrastination*. New York: New American Library.

Essa, A., Dustury, R. & Abdaly, G. (2013). The effectiveness of neurolinguistic programming (NLP) strategies on self - efficacy, anxiety and achievement motivation among boy students, URL http://journals.alzahra.ac.ir, 8 (4), PP 73-94.

Ferrari, J. (1991). A Preference for a favorable public impression by procrastinators: Selecting among cognitive and social tasks. *Personality and Individuals Differences*, 12(11), 1233.

Ferrari, J. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self – presentation, self- awareness and self handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26, 75- 84.

Ferrari, J. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention defect, boredomness, intelligence, self- esteem and task delay frequencies. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 185-196.

Gard, C. (1999). Getting over the «I›ll do it tomorrow» blues. *Current Health*, 26, (2), 22-23.

Harrison Chris (2003). *NLP motivation exercise - get motivated with NLP*, Human Development, Electronic Library.

Harrison Chris (2009). *NLP for motivation, human development*, Electronic Library.

Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self – evaluation: toward a comprehensive model of self – worth. In R. L. Leathy (Ed.)., *The Development of the Self*. (PP. 55 -121), New York: Academic press.

Holmes, R. (2002). The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior in academic procrastinators. *D. A. I.* 62/08, p. 3803.

John C., Richard Ch., Geraldine H., Jeff J. & Paul T. (2010). Neuro -linguistic programming and learning: teacher case studies on the impact of NLP in education, CfBT Education Trust.

Kaplan, A. & Maehr, M. (2002). Adolescents Achievement Goals: Situating Motivation in Socio – Cultural context. In Pajanes & Urdan (Eds). Academic Motivation of Adolescents (PP. 125-167). Information Age Publishing.

Kate, H., Martle, S. & Owner S. (2011). Strategic NLP: Using Meta – Programs as Srategic Frameworks, *The Annual Conference Research*., Paper 12.

Lay, C. & Burns, P. (1991). Intentions and behavior in studying for an examination: The role of trait procrastination and its interaction with optimism. *Journal of Social Behavior an Personality*, 6, 605 - 617.

Lay, C. & Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behaviour. *Journal of Social Behaviour Personality*, 8, 647 - 662.

Lay, C. (1988). The relationship of procrastination and optimism. *Social Behavior and Personality*, 3(3), 201-214.

Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*. (41), 954-969.

McClelland, D. (2009). *Motivation: David C. McClelland's achievement motivation theory, the development of the self*, New York: Academic press.

McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8, 781-786.

Oyserman, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and When possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*. N. 91.

Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149, 241-257.

Paul T., & Jane M. (2007). Fabulous creatures: A critical natural history of neuro-linguistic programming, Paper presented at the 8th International Conference on Human Resource Development Research & Practice across Europe, Oxford Brookes Business School, 26th – 28th June .

Petri, H. & Govern, J. (2004). *Motivation: Theory, Research and Applications*, Thomson Wadsworth, Australia.

Piccarelli, R. (2003). How to overcome procrastination, The American Salesman, 48, 27 - 29.

Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and self- regulated learning components of classroom academic performance. *Journal Educational Psychology*, 82, 33-40.

Popoola, B. (2005). A study of the relationship between procrastinatory behaviour and academic performance of undergraduate students in a Nigerian university. African symposium: An Online *Journal of Educational Research Network*. Http:// www2.ncsu.edu//ncsu/aern/TAS5.1.htm .

Reasinger, R. & Brownlaw, S. (1996). Putting of until tomorrow what is better done today; Academic procrastination as a function of motivation toward college work, poster presented at the annual meeting of the south eastern, psychological association (42nd, Norfalk, VA, March).

Richard Ch., & John W. (2008). Leading Learning through relationships: the Implications of Neuro – Linguistic

Programming for Personalisation and the Childrens agenda in England, CFBT Education Trust. Churches and John Wes.

Richard B. (2009). *Make Your life Great, the Development of the Self*, New York, Academic press.

Roeser, R. & Eccles J. (1998). Academic and emotional functioning in adolescence: longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychology*. 10, 321 – 352.

Rothblum, E. Solomon, L. & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastination, *Journal of counseling psychology*, 33(4) 387-394.

Sayer, C. R. (2004). The Psychological Implications of Procrastination, Anxiety Perfectionism, and Lewered Aspirations in College Graduate Students.

Seath Langley, Wambach, C., et al. (2004). *Academic achievement motivation: differences among under prepared students taking a psi general psychology course, general college*, University of Minnesota. New York College Learning Skills Association.

Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. (1995). Self - regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.

Sigall, H., Kruglanski, A. & fyock, J. (2000). Wishful thinking and procrastination. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 283-216.

Skinner, H. (2015). Neuro -linguistic Programme techniques to improve the self-efficacy of undergraduate dissertation students, *Journal of Applied Research in Higher Education*.

Solomon, L. & Rothblum, E. (1994). Academic procrastination: Frequency and cognitive – behavioural correlates. *Journal of Counselling Psychology, 31*, 503 - 509.

Steve Andreas, Charles Faulkner (2015). NLP the New Technology of Achievement Summary, Copyright NLP– Mentor. Com.

Steve Mueller (2012). *Proven motivation tactics to boost your motivation,, the development of the self*, New York: Academic press.

Super, D. E. (1990). A Life – Span, Life – Space Approach to Career Development. *Journal of Career Development. 16*.

Susan Thomson (2014). A day with Frank Pucelik – and learning about How Using (NLP) to Development Human Motivation, http://thebathmag.co.uk/motivates-us-work/.

Szalavitz, M. (2003). Stand & Deliver, *psychology today*,.*36*, (4), 50 - 53.

Tice, D., & Baumeister, R. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The cost and benefits of dawdling, *Psychological Science*,8, 454- 458.

Todd J. (2003). *procrastination and perceptions of past, present, and future individual differences research group*, www.idr-journal.com.

Tuckman, B. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473-480.

Tuckman, B., Abry, D. & Smith, D. (2002). *Learning and motivation strategies: Your guide to succes*. Upper Saddle River, N. J: Prentice – Hall.

Valdes (2006). *Math study skills: 12 steps to success in math*. Retrieved November 10. http://www.rock.uwc.edu/academics/trio/math.pdf.

Van Vilet, V. (2012). *Neuro Linguistic Programming (NLP), Theories and Methods*, From Toolshero.

Vasquez, N. A. & Buehler. R. (2007). Seeing Future Success: Does Imagery Perspective Influence. Achievement Motivation? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33. 130.

Vijayan S. (2005). *Neuro linguistic programming (nlp), department of business administration college of engineering*, Thiruvan anthapuram.

Wecker P. (2014). 7 Thoughts on NLP basics – speed-hacking your brain for motivation and confidence ", Proudly Powered by Word press.

Weiner, B. (1985). *Human motivation*. New York: Springer Verlag.

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

Yaakub, N. (2000). Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for K-Economy. Available at: http://www.mahdzan.com/papers/procrastinate/Accessed on 17th November, 2006.

Zamini, S., Davod, H. & Hashemi, T. (2007). The impact of (NlP) training strategies on achievement motivation and academic achievement among female students, *Research In Psychological Health* , *1* (3), 51 – 59.