فعالية برنامج إرشادي فى خفض التلكؤ الأكاديمي وأثره فى التوافق الدراسي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف

د. جابر محمد عبدالله عيسى
أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة-جامعة الطائف

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى اختبار فعالية برنامج إرشادي في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي وأثره في التوافق الدراسي لدى عينة الدراسة، وتكونت عينة البحث من ٢٤ طالبًا من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف وهم الطلاب مرتفعي مستوى التلكؤ الأكاديمي والذين تتراوح أعمارهم ١٩-٢٥ عام بمتوسط م = ٢١،١٢٥ عام، ع = ١،٣٦١؛ ومعدل التحصل التراكمي م= ١،٤٩٩ من أربعة، ع = ٠،٤٨٠. وتم تقسيم العينة إلى المجموعة الضابطة (١١) طالبًا والمجموعة التجريبية (١٣) طالبًا. تم تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي (تعريب وتقنين الباحث)، ومقياس التوافق الدراسي (إعداد الباحث) تم التأكد من بعض الخصائص السيكومترية للمقياسين، وتم إعداد البرنامج الإرشادي والذي تضمن (١٨) جلسة بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيًا وتستغرق الجلسة (٥٠) دقيقة، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، تم استخدام اختبار مان –ويتني، واختبار ويلكوكسون، معاملات الارتباط والتحليل العاملي الاستكشافي والنسبة المئوية، وتوصل البحث إلى أن نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي بين الطلاب (٢٢٪)، والبرنامج العلاجي فعال وأدى إلى خفض درجات التلكؤ الأكاديمي وزيادة التوافق الدراسي بناء على مقارنة درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، ومقارنة القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس التوافق الدراسي، وبناء على نتائج البحث تم تقديم التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التلكؤ الأكاديمي، التوافق الدراسي، طلاب الجامعة، برنامج إرشادي.

The Effectiveness of a Counseling Program to Reduce the Academic Procrastination and Its Effect on the Study Adjustment among the Special Education Students Department at Taif University

Dr.Gaber Mohamed Abdallah Essa
Associate Prof. in the special education department
Taif University

The present study aimed to estimate the proportion of academic procrastination among special education department` students and test the effectiveness of a counseling program to reduce the level of academic procrastination and its impact on the study adjustment among a sample of the study. The study sample consisted of 24 students of the Department of Special Education at Taif University. Those students of high level of academic procrastination divided into two groups, one is a control group of 11 students and the second is experimental group of 13 students. Two questionnaires were applied; the academic procrastination Scale that was translated by the researcher, and the questionnaire of study adjustment that was prepared by researcher. A counseling program, which includes 18 sessions, three sessions per week was applied on the experimental group. The quasi-experimental method was used. The prevalence of academic procrastination is 22%. The programe was effective because it redused the level of academic procrastination and increased the level of study adjustment.

Keywords: Academic procrastination, adjustment, intervension programe, university students.

أولًا: مقدمة البحث

تهتم الدول بالتعليم اهتمامًا بالغًا لأنه يمثل قاطرة التقدم في جميع المجالات بالمجتمع، ويكون الاهتمام بالتعليم على أن يتم تقديمه بما يناسب إمكانيات واستعدادات المتعلمين، إلا أنه يوجد لدى البعض من المتعلمين الاستعداد لإنجاز مهامهم الأكاديمية ولكن عدم التخطيط الجيد من قبل المتعلمين يجعلهم لا يستغلون قدراتهم الاستغلال الأمثل وتحقيق الانجاز المأمول، فكثيرًا ما نجد بعض طلاب الجامعة يؤجلون انجاز المهام الأكاديمية أو لا يكملون هذه المهام سواء كانت مهام مطلوب تسليمها في الموعد المحدد أو إجراءات مطلوب تنفيذها لتسجيل مقررات أو التخطيط للاستذكار والاستعداد للاختبارات مما يؤدي لدى بعض الطلاب عدم التوافق مع الدراسة بالجامعة والشعور بالفشل مما قد يؤدى لدى البعض بعدم الرغبة والمقدرة على مواصلة الدراسة .

ويعد النجاح أو الفشل في الجوانب الأكاديمية جانب مهم من جوانب الحياة، حيث يمكن أن تؤثر النواتج التربوية بالجامعة في النجاح في كثير من النواحي مستقبلًا (Dewitte & Lens, 2000).

ويتوفر لدى الطلاب في مراحل التعليم الأولى رقابة وتحكم من قبل الوالدين والمعلمين وهذه الرقابة تقل تدريجيًا إلى أن يصبح الطالب في المرحلة الجامعية وهو الذي يقوم بالمراقبة والتحكم في ذاته؛ لذا قد يزيد سلوك التلكؤ الأكاديمي نظرًا لتقلص الرقابة والتحكم من قبل الآخرين، ويؤدي سلوك التلكؤ الأكاديمي إلى العديد من المشكلات لدى العديد من طلاب الجامعة، ويرتبط التلكؤ سلبيًا مع المعدل التراكمي لتحصيل الطلاب (Wesley, 1994).

في واقع الحياة يتطلب من الإنسان أن يقوم بتنظيم حياته وذلك بأن يوزع المهام على الوقت المتاح له فيقوم الفرد بإنجاز مهام محددة وبتأجيل أعمال أخرى حتى يجمع معلومات كافية أو يخصص لها وقت كاف مستقبلًا لكي ينجز المهمة على أكمل وجه ففي هذه الحالة لا يعد التلكؤ أو التأجيل مشكلة بل يمثل تخطيط واستراتيجية فعالة، وإنما يؤجل الفرد المهام باستمرار دون مبرر لهذا التأجيل، ففي هذه الحالة لا يستطيع أن يكمل المهام والأنشطة والواجبات في الوقت المحدد لها وبالتالي تأتي بنتائج غير طيبة ففي هذه الحالة تحدث حالة التلكؤ الأكاديمي ذو النواتج السيئة،

وينتشر التلكؤ بين أفراد المجتمع بشكل عام على الرغم أن له تأثيرات سلبية تؤثر على الشخص المتلكئ مما يشعره بالإحباط وعدم القدرة على الانجاز كما أنه يؤدي إلى ضياع الفرص في كثير من جوانب الحياة وعدم التقدم والكفاءة في العمل.

من الملاحظ أن حياة طلاب الجامعة تتأثر بعملية التلكؤ بشكل كبير لأن الحياة الجامعية دائمًا مرتبطة بمواقيت محددة سواء من قبل أعضاء هيئة التدريس لتقديم الأعمال والأنشطة المرتبطة بالمقرر والواجبات والمهام المطلوب أدائها داخل الفصل، وكذلك بالإداريين مثل موعد تسجيل المقررات وتوقيع الأوراق المرتبطة بالفصل الدراسي (Popoola, 2005). ويعد التلكؤ ظاهرة أكثر انتشارًا بين طلاب الجامعة (Blunt &Pychyl, 1998). ورغم عدم وجود اتفاق بين آراء الباحثين حول تعريف التلكؤ الأكاديمي (Lay, 1986b; Solomon & Rothblum, 1984) ؛ إلا أنه توجد سمة واحدة أكثر شيوعًا بين هؤلاء الباحثين وهي أنهم متفقين على عنصر التأخير(Ferrari, et al. 1995). على سبيل المثال، قد يرى بعض الباحثين أن قصد التأخير هو عنصر مهم (Hess, Sherman & Goodman, 2000; Piccarelli, 2003; Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995) ، في حين ذكر باحثين آخرين أن العنصر الوجداني بما في ذلك القلق المرتبط بالأعراض الجسمية التي أدت إلى تأخير مهمة ضرورية (Rothblum, Solomon, & Murakabi, 1986; Sigall, Kruglanski, & Fyock, 2000). والطلاب لديهم مهام محددة يتطلب تنفيذها وخاصة في المواقف الأكاديمية، مثل كتابة أوراق العمل المرتبطة بالفصل الدراسي، والاستذكار للامتحانات، ومهام القراءة، إدارة الأداء الأكاديمي ومهام الحضور؛ ومع ذلك ولسبب أو لآخر، فغالبًا ما يؤجل إنجاز هذه المهام، ويطلق على ذلك الميل العام للانخراط في مثل هذا التأجيل للسلوك بالتلكؤ الأكاديمي (Ferrari et al., 1995; Schowuenburg, Lay, Pychyl, & Ferrari, 2004; Steel, 2004).

ويعد Popoola (2005) أن التلكؤ كسمة تحكم وإدارة Dispositional trait والتي لها عناصر معرفية ووجدانية وسلوكية. والتلكؤ الأكاديمي هو شكل شائع لدى بعض الطلاب حيث ينتظرون حتى آخر دقيقة لتسليم الأوراق أو للاستذكار للاختبار (Milgram, Batin &Mower, 1993). ويعد التلكؤ الأكاديمي ظاهرة عامة ترتبط بإدارة الوقت (Learning Common Fastfacts Series, 2004).

حيث أوضح Ferrari and Emmons (1995) أن الشخص المتلكئ لديه تقدير ذات منخفض ويتأخر عن إكمال المهمة لأنه يعتقد بسبب نقص القدرة لديه لإنجاز المهمة بنجاح.

ثانيًا: مشكلة البحث

أشارت الدراسات التي تناولت التلكؤ الأكاديمي أن ما يقرب من (٥٠ ٪) من طلاب الجامعة لديهم مشكلات تلكؤ أكاديمي والذي عادة يؤدي إلى فشل الحياة الأكاديمية والذي يؤدي إلى تأخر تخرج الطلاب ما بين (١-٢) عام (Kağan, 2009). بينما أشارت بعض التقديرات إلى أن ما يقرب من (٧٠٪) من طلاب الجامعات لديهم تلكؤ (Ellis & Knaus, 1977). وتوصلت دراسة Solomon and Rothblum (1984) أن نسب انتشار التلكؤ تختلف باختلاف النشاط الأكاديمي المطلوب على سبيل المثال الطلاب لديهم تلكؤ أعلى في كثير من الأحيان عند كتابة أوراق الفصل الدراسي (٤٦٪) أكثر من قراءة مهام (٣٠٪)، والاستذكار للامتحانات (٢٨٪)، أو الحضور إلى المهام الأكاديمية (٢٣٪) والمهام الإدارية (١١٪). وفي دراسة أخرى عن نسب انتشار التلكؤ الأكاديمي توصل Clark & Hill (1994) إلى أن نسبة عالية من الطلبة دائمًا يظهرون تلكؤ في الاستذكار للامتحانات (٢٨٪)، وأوراق الكتابة للفصل الدراسي (٣٠٪)، والواجبات في القراءة (٣٦٪). وكشفت دراسة McCown and Roberts (1994) أن (٢٣٪) من الطلاب الجدد (٢٧٪) من طلبة بالسنة الثانية الجامعية، و(٣٢٪) من الصغار، و(٣٧٪) من كبار السن قرروا الميل إلى التلكؤ وأن هذا السلوك أعاق تحصيلهم الأكاديمي.

وأثناء قيام الباحث بجمع بيانات عن الخريجين والذين تخرجوا في الموعد المحدد لتخرجهم بعد (٨) فصول دراسية منذ إنشاء قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف والذي تم تقديمه للجودة بالقسم، بلغت نسبة المتخرجين في موعدهم (٦٥٪) تقريبًا فقط من الطلاب أي أن حوالي (٣٥ ٪) من الطلاب يستغرقون وقت أطول أي أكثر من ٨ فصول دراسية وهذا يمثل تقريبًا (٣٥٪) جهد فاقد في التعليم وبدون عائد بمعنى تتزايد التكلفة المادية. كما أن التلكؤ الأكاديمي يؤدي إلى شعور الطلاب بالضغوط النفسية وعدم الرضا عن الدراسة، وإتباع عادات استذكار غير صحيحة وهذا ما أكدته الدراسات السابقة على سبيل المثال: دراسة الإركوازي (٢٠١٣) كلما

زاد استعمال عادات الاستذكار قل التلكؤ والعكس صحيح، وتوصلت دراسة العبيدي (٢٠١٣) أن الطلاب الذين أظهروا مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي أظهروا مستوى متدني من جودة الحياة، ودراسة الزبيدي (٢٠١٢) والتي توصلت إلى أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط ارتباط موجب بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة، وتوصلت دراسة (Azure(2011أن التلكؤ الأكاديمي ناتج عن الخوف من الفشل.

ومن خلال هذه النتائج يتضح أن التلكؤ الأكاديمي يزيد على مدى السنوات خلال الحياة الجامعية. كما توجد ندرة في البحوث التي تناولت التلكؤ الأكاديمي في البيئة العربية وأيضًا لا توجد –في حدود علم الباحث – دراسات تناولت برامج إرشادية في تخفيف حدة التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، لذا من خلال هذا العرض يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال التالي: ما فعالية برنامج إرشادي في خفض التلكؤ الأكاديمي وأثره في التوافق الدراسي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف؟. ويتفرع السؤال الرئيس في الأسئلة الفرعية التالية:

(١) ما نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف؟
(٢) ما فعالية برنامج إرشادي في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف؟
(٣) ما أثر برنامج إرشادي في خفض التلكؤ الأكاديمي على التوافق الدراسي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف؟
(٤) ما فعالية برنامج إرشادي في خفض التلكؤ الأكاديمي وأثره في التوافق الدراسي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف بعد شهر من توقف تطبيق البرنامج؟

ثالثًا: أهداف البحث

هدفت البحث الحالي على:

(١) التعرف على نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف.
(٢) التعرف على فعالية برنامج إرشادي في خفض التلكؤ الأكاديمي وأثر على التوافق الدراسي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف.
(٣) الكشف عن استمرارية فعالية البرنامج بعد شهر من توقف تطبيقه.

رابعًا: أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من خلال الجوانب التالية:

(١) تعد عملية خفض التلكؤ الأكاديمي ذات عائد اقتصادي حيث تؤدي إلى اختصار الوقت المستغرق لدى الطالب ليتخرج من القسم فيتم توفير ما يتم إنفاقه على تعليمه بالإضافة إلى العائد عند تخرجه وانخراطه في عملية التنمية داخل المجتمع.

(٢) عندما يسلك الطالب سلوك التلكؤ الأكاديمي ويحصل على نتائج تحصيل أكاديمي غير جيدة فإن ذلك يؤثر سلبًا على الجوانب النفسية وانخفاض تقدير الذات الذي يؤثر سلبًا على مستوى طموح الشباب، لذا فتخفيف حدة التلكؤ الأكاديمي له عائد نفسي ايجابي ويؤدي إلى زيادة طيب الحياة والتفاؤل لدى الطلاب.

(٣) قد يستفيد من نتائج البحث القائمين على شؤون التعليم بالجامعات باعتماد وحدة إرشاد خاصة تقدم الدعم للطلاب ذوي التلكؤ الأكاديمي ومنخفضي التحصل.

(٤) يحدث التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب بتأخير استكمال الأنشطة والمشاريع والواجبات دون مبرر، وهذا التلكؤ يمكن أن يجلب الضغوط النفسية والقلق لذا فتخفيف التلكؤ يؤدي إلى تخفيف الاضطرابات والمشكلات النفسية.

(٥) من خلال تخفيف حدة التلكؤ الأكاديمي يجعل الشخص يشعر بالنجاح والانجاز كما أن النجاح يؤدي إلى مزيد من النجاح والذي يؤدي بدوره إلى مزيد من التوافق النفسي والدراسي.

(٦) عندما يسلك الطالب سلوك التلكؤ الأكاديمي فإنه يعتاد هذا السلوك وينقل العادات السلوكية « التلكؤ» إلى العمل بعد التخرج وفي بقية مجالات الحياة عامة لذا فعلاج التلكؤ له مردودة الايجابي على الفرد أثناء الدراسة وفي مواقع العمل وفي المواقف الاجتماعية والأسرية.

خامسًا: مصطلحات البحث:

التلكؤ الأكاديمي Procrastination :

يقصد بالتلكؤ الأكاديمي نقص أو عدم وجود سلوك تنظيم الذات والميل للتوقف أو تجنب الأنشطة التي تكون تحت تحكم شخص ما (Tuckman & Sexton, 1989). ويتم تحديد الطالب ذو التلكؤ الأكاديمي في البحث الحالي هو من يحصل على درجة ٩٠ ٪ من درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي.

التوافق الدراسي Study adjustment:

يعرف التوافق الدراسي على أنه قدرة الفرد على التأقلم مع نفسه ومع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه بمختلف نواحيه ويسبقه التوافق النفسي والاجتماعي والأسري وبيئة تعليمية مناسبة مما يجعل الطالب مستغلًا لقدراته في استيعاب المواد الدراسية وتحقيق النجاح فيها والتعايش مع كل مكونات البيئة التعليمية (داود، ٢٠١٤). ويعرف إجرائيًا بأنه قدرة الطالب على تحقيق التلائم والانسجام مع زملائه وأساتذته ومع المواد الدراسية، ويظهر ذلك في سلوكه مع زملائه وأساتذة وكذلك باجتهاده ومواظبته على الدراسة.

مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي السلوكي Cognitive behavioural counseling

يعرف الإرشاد المعرفي السلوكي في البحث الحالي إجرائيًا بأنه نهج إرشادي قائم على الدمج بين الطرق المعرفية والطرق السلوكية بهدف خفض مستوى السلوك التلكؤي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف، ويستخدم في ذلك مجموعة من الفنيات هي: (الحوار والمناقشة، التعلم النفسي، تأكيد الذات، حل المشكلات، العمل المنزلي والعصف الذهني).

سادسًا: الإطار النظري:

تعريف التلكؤ الأكاديمي:

تعريفات التلكؤ الأكاديمي تمتد من التلكؤ العام والتلكؤ المحدد في المهام الأكاديمية كهدف من أهداف التلكؤ وضعف التحصيل الدراسي كمشكلة ناتجة عن التلكؤ (Ellis & Knaus, 1977; Lay & Schouwenburg, 1993;Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007). وفي البحوث

العربية تم استخدام المقابل للمصطلح Procrastination " التلكؤ " وأيضًا " التسويف" وإن كان التلكؤ أكثر استخدامًا وفي البحث الحالي تم استخدام " مصطلح التلكؤ ". والتلكؤ يأتي من اللاتينية procrastinatus والتي لها بادئة تعني "Pro"، إلى الأمام، و"Crastinus" تعني غدًا أي تأجيل عمل اليوم إلى الغد (Mish, 1994). وهو الميل إلى تأجيل العمل، وتجنب أو تأخير الأنشطة، كما تم وصفها بأنها "تأخير إنجاز المهمة إلى المرحلة التي يعاني فيها الشخص من عدم الراحة (Ferrari, 1992b, p. 315)، و"التأخير المتعمد للعمل المطلوب (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008, p. 916) أو كصفة شخصية مستقرة مع النتائج السلبية (Choi & Moran, 2009). يبدو أن هناك اتفاق على أن التلكؤ هو تأخير السلوكيات بشكل ثابت بغض النظر عن العواقب التي تترتب على التأخير (Van Eerde, 2003). وفي المعاجم العربية: تلكَّأ عن/ تلكَّأ في يتلكأ، تلكُّؤًا، فهو مُتلكِّئ، والمفعول مُتَلَكَّأ عنه، تلكَّأ عن الأمر/ تلكَّأ في الأمر: توقَّف وتباطأ "تلكَّأ في إنجاز عمله (معجم اللغة العربية المعاصرة، د ت). وأيضًا التلكؤ يعني التأجيل للمهام أو التوقف عن إنجازها.

وأفادت الدراسات أن نسبة ٢٠٪ من البالغين لديهم تجربة التلكؤ المزمن (Klassen et al., 2008)، ويؤثر التلكؤ تقريبًا على كل فرد في أي مرحلة من حياته، وقد ذكر بعض الباحثين أن حوالي ٢٥٪ من مجتمع البالغين تقريبًا يتأثرون بالتلكؤ (Ferrari, 1994). ويعد التلكؤ بين الطلاب الجامعيين هو أكثر شيوعًا، بل وجدت بعض الدراسات أن أكثر من ٧٠٪ من طلاب الجامعات يعترفون بأن لديهم تلكؤ بانتظام (Schraw, Wadkins &Olafson, 2007)؛ بينما يؤكد Özer and Ferrari (2009) أن نسبة التلكؤ بين طلاب الجامعة بتركيا تبلغ ٥٢٪. ويحدث التلكؤ الأكاديمي عند الطلاب بتأخير استكمال الأنشطة والمشاريع والواجبات بلا داع. هذا التلكؤ يمكن أن يجلب ضغوط أو القلق لدى الأفراد حيث تتطلب المهام الأكاديمية الالتزام بالمواعيد المحددة والمهام كاملة، ولذا فلا يعد التلكؤ وآثاره تؤثر فقط على "طيب الحياة النفسية، ولكن يمكن أن تؤثر أيضًا على" العلاقة مع الآخرين. كما فشل الأفراد في الوفاء بالمواعيد النهائية والالتزامات تجعل العلاقات متوترة ويؤثر سلبًا على التوافق النفسي.

وأشار Schraw et al. (2007) إلى أنه يوجد جدل حول أن التلكؤ قد يكون مفيد وله ميزة التكيف والذي يسمح للطلاب لحشد وتحسين استخدام الوقت المتاح للاستذكار. وقد أثبتت دراسات أخرى أن التلكؤ يتقابل مع الأقل نجاحًا في الحياة (Ferrari, 1992a). وتركز البحث الحالي مثل معظم الدراسات والبحوث الأخرى على الآثار السلبية من التلكؤ. وبغض النظر عن الآثار المترتبة على التلكؤ، يبدو أن هناك العديد من التصورات ومكونات التلكؤ الأكاديمي. على سبيل المثال، ناقش Choi and Moran (2009) ما يشار إلى التلكؤ النشط، والذي يتألف من أربع خصائص متمايزة، على وجه التحديد، اقترح أن أولئك الذين لديهم تلكؤ نشط: يفضلوا ضغط الوقت، يكون التلكؤ متعمد، القدرة على الوفاء بالمواعيد النهائية، الرضا عن النتيجة. وقد حددت دراسات لاحقة هذه الخصائص الأربعة المميزة للتلكؤ الأكاديمي (Chu & Choi, 2005). ومع ذلك، فقد تم تحديد العديد من أبعاد أو جوانب من التلكؤ الأكاديمي من خلال الأدب السابق.

أنواع التلكؤ الأكاديمي:

وقد اقترحت بعض الأبحاث أنه ربما يوجد أكثر من نوع من المتلكئين، فظهرت العديد من التصنيفات الثنائية مثل الإثارة مقابل التجنب Arousal versus avoidant (Ferrari et al., 2005). الاختيار مقابل الحتمية Choice versus necessity (Brinthaupt & Shin, 2001). التلكؤ النشط مقابل السلبي active versus passive (Chu & Choi, 2005). وتوضح هذه التصنيفات التي لها شكل واحد من التلكؤ هو سمة الأفراد الذين لا يميلوا إلى التلكؤ ولكن القيام بذلك لعدم القدرة على إدارة الوقت على نحو فعال، أو يميلوا إلى التلكؤ بسبب طبيعة المهمة المكرهين عليها، وفي المقابل، فإن النوع البديل المتلكئ النشط هو قادر على إدارة الوقت، ولكنه اختار تأجيل المهام من أجل التركيز على المهام الأخرى الأكثر أهمية (Brinthaupt & Shin, 2001; Chu & Choi, 2005).

وطبقًا لوجهة نظر Chu & Choi (2005) المتلكئ النشط يشعر بالتحدي والدافع عند قرب المواعيد النهائية لإنهاء المهمة. عند عرض التلكؤ بتصنيف ثنائي، يبدو كما لو أن بعض الباحثين قد ركز على الجانب السلبي للتلكؤ وعدم استخراج المعلومات (أو التباس آثار كلا النوعين) من العينات الخاصة حول المتلكئ النشط.

رفض Chu & Choi (2005) ما يقال إن معظم ما كتب حول التلكؤ يؤكد على النتائج السلبية له؛ إلا أنه أظهرت الأبحاث أيضًا أن المتلكئون قد يتمتعوا بمميزات على المدى القصير مثل نقص الضغوط التي تواجههم، وهم عمومًا أفضل في الجانب الصحي عندما تكون المواعيد النهائية ليست وشيكة (Tice & Baumeister, 1997).

ويؤكد الباحثون بأن جودة العمل لا تعني بالضرورة أن إنهاء المهمة وأدائها لا يتأثر دائمًا بالتلكؤ، هذا الخط من التفكير إلى جانب التقارير الواردة من العديد من الأشخاص الذين يزعمون أنهم يمكن أن يبدؤوا مشروعًا في اللحظة الأخيرة والانتهاء في الوقت المحدد بسبب أن الضغط يجعلهم يعملون بشدة، إلا أن ذلك يشير إلى وجود أكثر من نوع من التلكؤ قد يكون موجود (Chu & Choi, 2005).

أسباب التلكؤ الأكاديمي:

أكد الباحثون المبكرين إلى أن العمليات المعرفيةCognitive processes من العوامل التي تمثل أحد أسباب التلكؤ الأكاديمي (Burka & Yuen ,1983 & Ellis & Knaus ,1977). بينما اقترح Burka & Yuen (1983) أيضًا أن عددًا من العوامل ترتبط بالتلكؤ، بما في ذلك قلق التقويم، وصعوبة اتخاذ القرارات، والتمرد ضد التحكم أو السيطرة، نقص التوكيد، والخوف من نتائج النجاح، إدراك الإكراه على المهام. ويرى Solomon & Rothblum (1984)أنه يوجد سببين رئيسيين للتلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب وهما الخوف من الفشل والإكراه على المهمة Task aversiveness. بينما أكد بعض الباحثون أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط بالدرجات المنخفضة وحذف أجزاء من المقرر,(Tice & Baumeister 1997; Beswick, Rothbum & Mann, 1988). وفي الدراسات الحديثة اقترح الباحثون وجهات نظر بديلة للتلكؤ على أنه ليست كل سلوكيات التلكؤ تكون ضارة وإنما يوجد لدى بعض الأشخاص نمط تكيفي مع التلكؤ (Alexander & Onwuegbuzie , 2007; Choi & Moran, 2009; Chu & choi, 2005 ; Howell & Watson, 2007). وعلى الرغم من ذلك يري البعض الآخر من الباحثين أن التلكؤ التكيفي له تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي (Brinthaupt & Shin, 2001; Schraw, et al., 2007; Sommer, 1990)

ويحدث التلكؤ الأكاديمي السلبي لدى الطلاب عندما يتم تأخير استكمال المشاريع والأنشطة أو الواجبات، وقد ارتبط بانخفاض الدرجات الأكاديمية، وأقل سعادة، وزيادة في التوتر (McCloskey, 2011). دكؤيو Chu and Choi (2005) على أنه يوجد نمطين مختلفين من التلكؤ طبقًا للقدرة على اتخاذ قرارات للتلكؤ، ذوي التلكؤ السلبيPassive procrastinators وهم التقليديون الذين يؤخرون مهامهم حتى آخر دقيقة في الوقت المحدد بسبب عدم قدرتهم على اتخاذ قرار بأن يقوموا بالسلوك والتصرف بالطريقة الملائمة، وفي المقابل ذوي التلكؤ النشط Active procrastinators يتخذون قرارات تأجيل المهام ويغيرون جداول المهام ويدونون الملحوظات إلا أنهم يستخدمون دافعيتهم المرتفعة تحت ضغط الوقت لإكمال المهام قبل الوقت المحدد ويحققون أهدافهم بطريقة مُرضية، ويؤخر ذوي التلكؤ النشط الأعمال بنفس الطريقة التي يؤجل بها ذوي التلكؤ السلبي المهام إلا أن الخبرات الايجابية لدي ذوي التلكؤ النشط تؤدي بهم إلى أداء أكاديمي أفضل من ذوي التلكؤ السلبي.

وأكدت البحوث ما ذكر بأن التلكؤ الأكاديمي ناتج عن الفشل في تنظيم الذات وضعف في تنظيم الذات السلوكي مثل إعداد الأهداف واستخدام الاستراتيجية، ومراقبة التفكير وعمليات التعلم والذي يؤدي إلى ضعف التحصيل الأكاديمي من خلال تجنب المهام أو عدم إكمالها (Gendron, 2011) .

واقترحت النظرية الحديثة أن هناك شكل من أشكال التلكؤ الذي يؤدي إلى النتائج المرجوة، فالطلاب الذين ينخرطون في هذا النوع من التلكؤ عندما يعملوا يؤدون بنشاط بدلا من السلبية، والنتائج الأكاديمية تمثل خبرة إيجابية بدلا من النتائج السلبية المعروفة من التلكؤ وبدأ البحث ليكشف كيف يختلف هؤلاء الأفراد عن نظرائهم الأقل نجاحًا في المشاركة أو الاندماج الأكاديمي، من خلال تطوير يرتكز على نظرية التلكؤ الأكاديمي وقياس التلكؤ الأكاديمي النشط (Gendron, 2011).على الرغم من وجود العديد من الجوانب السلبية للتلكؤ، قد وجدت الأبحاث أنه ظاهرة منتشرة في كل مكان بين طلبة الجامعات، والتي وصلت نسبة انتشارها ٢٥-٩٥٪ من بين طلاب الجامعة (Steel, 2007;O'Brien, 2002).

وأشارت البحوث إلى أن التلكؤ الأكاديمي الذي يعرف بأنه التأخير في بدء أو إتمام المهام الأكاديمية، هو شائع إلى حد كبير بين طلاب الجامعات، وقد وجدت الدراسات ميل الطلاب إلى التأخر ارتباطًا إيجابيًا مع ضغوط الأداء الأكاديمي، والاكتئاب، والقلق، والأعراض الصحة البدنية. على الرغم من انتشار التلكؤ الأكاديمي وعلاماته الأكاديمية في المواقف بالجامعة إلا أن التلكؤ الأكاديمي هو الظاهرة التي لا تعتبر مفهومة جيدًا (Charlebois, 2007). وحددت دراسة Chu and Choi (2005) نوعين من المتلكئين من أجل دراسة ما إذا كانت خصائصهم تختلف اختلافًا واضحًا من حيث استخدام الوقت وإدراك الزمن، والدافعية، والانجازات الشخصية، ويعرف المتلكئين السلبيين وهو أن الفرد لا ينوي المماطلة ولكن ينتهي به الموقف إلى تأجيل المهام بسبب عدم قدرته على اتخاذ القرارات بشكل فعال، وفي المقابل قد يصبح المتلكئون السلبيون متشائمون بناءً على عدم الانجاز في المواعيد النهائية المحددة وينتهي الموقف بالشك في أنفسهم.

تتفق الدراسات على وجود علاقات ارتباطية موجبة بين التلكؤ والسلوكيات غير المرغوبة أو النواتج الوجدانية مثل الفشل في إكمال الواجبات، انخفاض الدرجات، انخفاض تقدير الذات وارتفاع الضغوط (Ferrari, 2001;Schraw, et al., 2007; Tice & Baumeister, 1997).

وتؤكد الدراسات أن سوء الإدراك المعرفي Cognitive misperception تمثل سبب التلكؤ، ومن خلال تغيير سوء الإدراك المعرفي يؤدي إلى تعديل السلوك وتتمثل جوانب سوء الإدراك في الآتي: -

(١) التقدير المرتفع Overestimate للوقت المتبقي لانجاز المهمة المطلوبة.
(٢) التقدير المنخفض Underestimate للوقت اللازم لانجاز المهمة.
(٣) التقدير المرتفع لحالة الدافعية في المستقبل "انا سيكون لدى الدافع لانجاز العمل".
(٤) سوء تقدير الجانب الوجداني اللازم للنجاح في المهمة "على الناس ان يدرسوا إذا كانت لديهم مشاعر ايجابية نحو الدراسة".
(٥) الاعتقاد بأن العمل دون الحالة المزاجية الطيبة يعد غير منتج (Ferrari, et al. 1995, 197).

التلكؤ الأكاديمي والتحصيل:

يوجد ارتباط دالة إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي في مقرر الرياضيات لدى طلاب الجامعة,(Akinsola, Tella & Tella, 2007 Kim & seo, 2013). وأيضًا يوجد ارتباط دالة إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية (Adesina, 2011, Aremu, Williams & Adesina,2011). ويوجد ارتباط سالب دال إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي الدافعية (Lee، ٢٠٠٥). وتوصل Seo (2012) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في التحصيل الأكاديمي بين ذوي التلكؤ الأكاديمي النشط وذوي التلكؤ الأكاديمي السلبي لصالح ذوي التلكؤ النشط. وتوصل التواب (٢٠١٥) إلى أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل والتلكؤ الأكاديمي مما يدل على انه كلما زاد استعمال عادات الاستذكار قل التلكؤ. وتوصلت دراسة Gendron (2011) إلى ارتباط دال إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي وكل من التحصيل الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيًا.

قياس التلكؤ الأكاديمي:

يرى بعض الباحثين للتمييز بين ذوي التلكؤ المرتفع من ذوي التلكؤ المنخفض أن يتم اختيار من هم أعلى من الوسيط وأدني من الوسيط في مقاييس التقرير الذاتي (Schouwenburg, et al., 2004; Van Eerde, 2003)، ولتحديد ذوي التلكؤ الأكاديمي الشديد والذي يمثل مشكلة أكد الباحثين أن نأخذ أعلى ١٠٪ أو أعلى ٥ ٪ من المفحوصين (Schouwenburg, et al., 2004). وفي دراسة Binder(2000) تم اختيار عينة التلكؤ الأكاديمي بناء على درجاتهم في مقياس التلكؤ الأكاديمي وهم من حصلوا على أعلى٣٠٪من درجات المقياس المستخدم. لذا في البحث الحالي سيتم اختيار أعلى ١٠٪ من ذوي الدرجات المرتفعة على مقياس التلكؤ الأكاديمي. أما من حيث أدوات القياس ففي البيئة العربية تم إعداد مقياس للتسويف لدى عينة من طلبة جامعة الكويت مكون من ٢٠ مفردة (عبدالخالق، الدغيم ،٢٠١١).

مفهوم التوافق الدراسي: Study Adjustment

يعرف التوافق على أنه: "قدرة الفرد على التأقلم مع نفسه ومع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه بمختلف نواحيه فتختلف بذلك أشكال التوافق باختلاف المواقف التي يتعرض لها الفرد ويواجهها وتعد عملية التوافق عملية مستمرة تهدف إلى تخلص الفرد من صراعاته ويحقق التوازن بينه وبين وسطه وتعد أيضًا عملية التوافق نسبية حيث لا يمكن أن يصل الفرد إلى درجة مثالية في التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي، ولكي يحدث توافق دراسي لابد أن يسبقه التوافق النفسي والاجتماعي والأسري وبيئة تعليمية مناسبة، والتوافق الدراسي يجعل الطالب مستغلًا لقدراته في استيعاب المواد الدراسية وتحقيق النجاح فيها والتعايش مع كل مكونات البيئة التعليمية" (داود، ٢٠١٤). ويمكن قياس ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوصون في استبانة التوافق النفسي المطبق في البحث الحالي.

اقترح Simons,Kalichman,&Santrock(1994,p8) التعريف التالي: "التكيف Adjustment عملية نفسية للتواؤم ومجابهة ومعالجة المشاكل والتحديات، ومطالب الحياة اليومية". وتكيف الطلاب مع البيئة الجامعية هو عامل مهم للتنبؤ بالنجاح ويعد عامل مهم لإنجازاتهم في المستقبل (Clinciu, Cazan, 2014). ويعد تكيف طلاب الجامعة مع بيئة الحرم الجامعي باعتبارها عاملا مهمًا في التنبؤ بنتائج الجامعة، يواجه الكثير من الطلاب عند التحاقهم بالجامعة العديد من التحديات. حيث يجد الطلاب في كثير من الأحيان محتوى التعلم والتعليم وطرق التدريس المتبعة في الجامعة مختلفة عما تم في المرحلة الثانوية، وبوجه عام الدراسة بالجامعة هي أكثر صعوبة من المدرسة الثانوية ومن أجل البقاء في البيئة الجديدة، فإنه يجب أن يكون الطلاب مسئولون عن تصرفاتهم. كل هذا يمكن أن يظهر في صورة إجهاد عاطفي والذي يؤثرعلى تكيفهم بالجامعة، وكشفت دراسة سابقة أن أول سنتين في الكلية مهمة جدًا لاحتفاظ الطالب بدراسته الجامعية، على سبيل المثال وجد أن ٢٥٪ من طلاب الجامعة الذين يتركون الدراسة يتركوها بعد السنة الأولى من دراستهم (Mallinckrodr & Sedlacek, 1987; Tinto, 1993; Tinto, Russo & Kadel,1994). ومن بين كل المتسربين حوالي ٧٥ ٪ يتسربون بعد عامين (Tinto, 1987, 1988). وأكدت الأبحاث أن هذا الفشل

الـذي يواجهـه الطلاب يكون بسـبب صـعوبات التكيـف (Tinto, 1993; Martin, Swartz & Madson, 1999). وأفضـل تكيـف للطـلاب يكـون داخـل البيئـة الأكاديمية والذي يؤدي إلى تحسن الأداء الأكاديمي (Lent et al.,2004). ويؤكد Baker & Siyrk (1999) أن التكييـف داخـل الكليـة أو الجامعـة متعـددة الأوجه والـذي ينطوي علـى مجموعة من مطالب متفاوتة من حيـث النوع والدرجة والتي تتطلب تنوع في استجابات المواجهة وحدوث التكيف، وتم اقتراح أن هناك أربعة جوانب للتكيـف بالكليـة أو الجامعـة والتي يمكن قياسـها بواسـطة SACQ وهي: التكييف الأكاديمـي، والتكيـف الاجتماعـي والتكيـف الشخصـي الانفعالي، والتعلق المؤسسـي (In: Azar & Reshadatjoo, 2014).

العلاقة بين التكيف الدراسي والتلكؤ الأكاديمي:

أكـدت العديد من الدراسـات أن التلكؤ الأكاديمي له تأثير سـلبي على طلاب الجامعة حيث توجد علاقات ارتباطية موجبة بين التلكؤ والسلوكيات غير المرغوبة أو النواتج الوجدانية مثل الفشـل في إكمال الواجبات، انخفاض الدرجات، انخفاض تقدير الذات وارتفاع الضغوط (Ferrari, 2001; Schraw, et al.,2007; Tice & Baumeister, 1997). كما يوجد ارتباط إيجابي مع ضغوط الأداء الأكاديمي، والاكتئـاب، والقلـق، والأعراض الصـحة البدنيـة، وعلـى الرغم مـن انتشـار التلكؤ الأكاديمـي وعلاماته الأكاديمية في المواقف بالجامعة، التلكؤ الأكاديمي هو الظاهرة التـي لا تعتـبر مفهومـة جيـدًا (Charlebois, 2007). وتوصـلت دراسـة أحمـد (٢٠٠٨) إلى أنه توجد علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة، وأيضًـا توصـلت دراسـة التميمي (٢٠١٢) ودراسـة الزبيدي (٢٠١٢) إلى وجـود علاقـة بين التلكؤ الأكاديمي والضـغوط النفسـية. وكل المظاهر المرتبطة بالتلكـؤ الأكاديمـي السـابق ذكرهـا تـؤدي إلى إنخفاض مسـتوى التكيـف الدراسـي للطلاب وبالتالي إذا ما تم دراسـة فعالية برنامج إرشـادي للطلاب لخفض مسـتوى التلكؤ الأكاديمي المرتفع هل يكون له تأثير إيجابي وبالتالي يؤدي إلى ارتفاع مستوى التوافق الدراسي والذي يؤثر إيجابيًا على تحصيل الطلاب الأكاديمي.

الإرشاد المعرفي السلوكي Cognitive – Behavioural Counseling

يعد الإرشاد المعرفي السلوكي اتجاه حديث نسبيًا يعمل على الدمج بين الإرشاد المعرفي وفنياته والإرشاد السلوكي وما يتضمنه من الفنيات، وذلك بهدف علاج الاضطرابات المختلفة من منظور له ثلاثة أبعاد إذ يتعامل معها معرفيًا وانفعاليًا وسلوكيًا (عبد الله، ٢٠٠٠، ١٧). وتتعدد الفنيات والطرق التي تستخدم في الإرشاد المعرفي السلوكي وركز الباحث هنا على الطرق التي تم استخدامها في البحث الحالي وأسباب اختياره لها:

١ـ **تعد فنية الحوار والمناقشة من أفضل الوسائل التي تؤدي إلى الإقناع**، ويمكن من خلالها تغيير الاتجاهات والأفكار الخاطئة لدى الأفراد إلى أفكار واتجاهات سليمة مما يؤدي إلى تعديل سلوكهم إلى الأفضل (الشربيني ومحمد، ٢٠١٣، ٢٤). واستخدم الباحث هذه الفنية نظرًا لفعاليتها في تعريف الطلاب بأفكارهم الخاطئة التي تسهم في زيادة معدلات السلوك التلكؤي لديهم، وبالتالي يمكنهم التوقف عن هذه الأفكار، ومن ثم تساعدهم فنية الحوار والمناقشة على استبدال الأفكار الخاطئة الموجودة لديهم وتسبب لهم السلوك التلكؤي بأفكار أخرى سليمة مما يؤدي إإلى دعم النمو النفسي لديهم.

٢ـ **فنية التعلم النفسي**: يزود التعليم النفسي الفرد بالمعلومات اللازمة عن طبيعة المشكلة الموجودة لديه، وأسباب حدوثها، والعواقب المترتبة عليها، وكيفية التعامل معها (Gosh et al., 2006, 254)، ومن ثم استخدم الباحث هذه الفنية لتزويد الطلاب بالمعلومات المرتبطة بمشكلة السلوك التلكؤي، والجوانب السلبية له مما جعلهم أكثر استبصارًا بمشكلة التلكؤ لديهم، كما تم من خلال هذه الفنية إرشادهم إلى كيفية التعامل مع مشكلة السلوك التلكؤي والتخلص منها.

٣ـ **فنية تأكيد الذات**: إن تأكيد الذات سمة وسلوك شخصي من يتسم به يملك الكثير من مفاتيح النجاح والفعالية في الحياة الاجتماعية، ويملك أيضًا القدرة على التعبير عن المشاعر بصدق وأمانة في مختلف المواقف الاجتماعية (إبراهيم، ٢٠٠٨، ١٢-١٣). واستخدم الباحث هذه الفنية لمساعدة الطلاب في تأكيد ذواتهم الذي لا يتحقق إلا إذا تم التخلص من السلوك التلكؤي حيث أن السلوك التلكؤي يعوق الفرد من تأكيد ذاته.

٤ـ فنية حل المشكلة: وتعرف فنية حل المشكلة بأنها: عملية عقلية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معلومات ومهارات بهدف الاستجابة لمواقف جديدة وغير مألوفة، ومن خلال ممارسة الفرد لحل المشكلات تتولد لديه قدرة جيدة على استخدام استراتيجيات المواجهة الفاعلة والسيطرة على المشكلات التي تواجهه (Gosh et al., 2006, 256). واستخدم الباحث فنية حل المشكلات لمساعدة الطلاب على ابتكار حلول جديدة وغير تقليدية لمشكلة السلوك التلكؤي الموجودة لديهم مما يسهم في خفضها والحد منها.

٥ـ فنية الواجب المنزلي: يعد العمل المنزلي من أكثر التدخلات العلاجية شمولا (Goisman, 1985,676)، وهي إستراتيجية أساسية لإيجاد الفرص المناسبة الضرورية لتطبيق المهارات المتعلمة في مواقف التفاعل المختلفة (Kazantzis & Deane , 1999. ومن خلال العمل المنزلي يطبق الفرد ما تعلمه خلال الجلسات في المنزل والحياة بصفة عامة بالاعتماد على ذاته مما يثقل لديه الجانب التطبيقي، فيصبح أكثر ممارسة وحنكة في التخلص من المشكلات التي تواجهه، واستخدم الباحث هذه الفنية لمساعدة الطلاب على التخلص من السلوك التلكؤي الموجود لديهم من خلال تطبيق ما تعلموه خلال الجلسات في حياتهم العملية.

بناء البرنامج لتخفيف التلكؤ الأكاديمي:

تم في بناء البرنامج المكونات التي استخدمت في دراسة Ossebaard,et al. (2005) وهي المناقشة مع عينة الدراسة في بعض المفاهيم: الكمالية، والخوف من الفشل والدافعية (القيم، وتوجهات الأهداف، والكفاءة الذاتية)، والتنظيم الذاتي (الجهد والتنظيم، وإدارة الوقت) والتي تعد منبئات بالتلكؤ الأكاديمي والتي تؤكد أن التلكؤ الأكاديمي متعدد الأبعاد بها جانب معرفي ووجداني ودافعية. ودراسة Ozer, et al. (2013) والتي استخدمت تدخلات معرفية مركزة على التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة. تم استخدام فنيات لتخفيف التلكؤ الأكاديمي المناقشة الجماعية، تحدي الأفكار السلبية، الواجبات المنزلية، النمذجة، الفنيات السلوكية منها الاسترخاء، التعزيز، لعب الدور، التعاقد السلوكي والتحصين التدريجي (جابر، وآخرون ،٢٠١٤).

وتم استخدام بعض الفنيات التي تتناسب مع طبيعة الطلاب ذوي التلكؤ الأكاديمي، ومع طبيعة البرنامج بهدف خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدي المجموعة التجريبية، وكانت هذه الفنيات التي استخدمها الباحث في البرنامج إعادة البناء المعرفي، تأكيد الذات، النمذجة، لعب الدور، الحوار والمناقشة، الواجب المنزلي، العصف الذهني. وتمت مراعاة الأسس النفسية والاجتماعية والتربوية.

سابعًا: دراسات سابقة:

تم عرض الدراسات السابقة المرتبطة بالتلكؤ الأكاديمي في مجموعتين: أولًا: دراسات تناولت التلكؤ وعلاقته ببعض المتغيرات ومنها التوافق الدراسي ونسب انتشار التلكؤ الأكاديمي، ثانيًا: دراسات تناولت علاج التلكؤ الأكاديمي.

دراسات تناولت التلكؤ وعلاقته ببعض المتغيرات:

وتوصلت دراسة Harriott and Ferrari (1996) إلى أن نسبة ٢٠٪ من مجتمع العينة والمكونة من ٢١١ من المهنيين والموظفين ومديري الجامعة لديهم تلكؤ مزمن. وتوصلت دراسة Özer and Ferrari (2009) أن نسبة التلكؤ ٥٢٪ لدى عينة (٢٠٣) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة؛ وتوصلت دراسة Azure (2011) أن نسبة عالية من طلاب الجامعة لديم تلكؤ أكاديمي سواء في الاستذكار أو كتابة أوراق العمل كما يرتبط التلكؤ الاكاديمي بقلق الإحصاء لدى عينة مكونة من(١٠٣) طالبًا وطالبة، وتوصلت دراسة أبوغزال (٢٠١١) والتي طبقت على عينة ٧٥١ طالبًا وطالبة من جامعة اليرموك والتي من نتائجها (٢٥,٢٪ من الطلبة ذوي التسويف المرتفع، ٥٧,٧٪ من ذوي التسويف المتوسط، ١٧,٢ ٪ من ذوي التسويف المتدني)؛ ودراسة الإركوازي (٢٠١٣) والتي طبقت على عينة قوامها ٤٠٠ طالب وطالبة بالجامعة، والتي من نتائجها أن طلبة الجامعة لديهم مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي. دراسة Less, Wang ,Shi Yu, Ran,Liu and Chen (2015) والتي طبقت على عينة قوامها ٦٠ طالبًا من الذكور بنسبة ٥٣,٣٪ يعانون من التلكؤ الاكاديمي. وتوصلت دراسة Washington (2004) إلى وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي والاكتئاب لدى الطلاب في جميع البرامج الأكاديمية. وتوصلت دراسة أحمد (٢٠٠٨) إلى أنه يوجد ارتباط سالب ودال إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي والرضا عن الدراسة. وتوصلت دراسة Kağan (2009) إلى أنه توجد علاقة إيجابية دالة إحصائيًا

بين التلكؤ العام والتلكؤ الأكاديمي، ولكن توجد علاقة متوسطة بين التلكؤ الأكاديمي والقلق لدى عينة (٢٥٠) طالبًا بجامعة أنقرة، أما دراسة التميمي (٢٠١٢) والتي طبقت على عينة ٤٠٠ طالب وطالبة بالجامعة، والتي من نتائجها أن عينة البحث تعاني من التلكؤ الأكاديمي، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية. ودراسة عبد الله (٢٠١٢) والتي توصلت إلى أن طلبة الجامعة لديهم مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي. ودراسة الزبيدي (٢٠١٢) والتي طبقت على عينة مكونة من ٤٠٠ طالب وطالبة بالجامعة والتي من نتائجها الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية. ودراسة العبيدي (٢٠١٣) والتي طبقت على ٣٠٠ طالب بالجامعة، والتي من نتائجها أن الطلاب الذين أظهروا مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي أظهروا مستوى متدني من جودة الحياة، ودراسة Balkis (2013) والتي طبقت على عينة قوامها ٢٩٠ طالبًا جامعيًا، والتي من نتائجها أن المعتقدات العقلانية حول الدراسة تتوسط العلاقات بين التلكؤ الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي. ودراسة Grunschel & Schopenhauer (2015) التي طبقت على عينة قوامها ٣٧٧ طالبًا جامعيًا ومن نتائجها أن الطلاب الذين بدأوا خفض التلكؤ الأكاديمي أظهروا درجة مرتفعة من التفاؤل. ودراسة Dominguez-Lara & Campos-Uscanga (2017) التي طبقت على عينة قوامها (١٤٨) من طلبة الجامعة، ومن نتائجها أن تأثير الرضا عن الحياة الجامعية على التلكؤ الأكاديمي غير دال إحصائيًا. وتوصلت دراسة Duru & Balkis (2017) التي طبقت على عينة قوامها (٣٤٨) طالبًا، ومن نتائجها أن التلكؤ الأكاديمي وتقدير الذات من المنبئات بطيب الحياة الجامعية.

دراسات تناولت علاج التلكؤ الأكاديمي:

وتوصلت دراسة Binder(2000)إلى فعالية برنامج علاجي لمدة ستة أسابيع لمساعدة الطلاب للتغلب على التلكؤ الأكاديمي وأثره على توافقهم وطيب الحياة لدى عينة من طلبة الجامعة قوامها (٥٠) طالبًا. وتوصلت دراسة Ossebaard, Oost, van den Heuvel and Ossebaard (2005) إلى أن البرامج التي تم استخدامها ساعدت على الحد من سلوك التلكؤ، حيث أن البرامج التي بنيت على تخفيف الخوف من الفشل ونقص الدافعية مقارنة بالبرامج التي بنيت على

" التدخل النفسي الايجابي" يكون له تأثير أكبر على الحد من سلوك التلكؤ مقارنة بالبرنامج الاول، مما يؤكد أن التفكير في نقاط القوة والمثل العليا يحسن فعالية التدخل المعرفي السلوكي الموجه إلى الحد من التلكؤ الأكاديمي. ودراسة Joanna (2009) والتي طبقت على عينة قوامها ٥٣ طالبًا، ومن نتائجها أن حدث نقص في مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى عينة الدراسة. ودراسة Dryden& Sabelus (2012) والتي طبقن على عينة قوامها ٩٦ طالبًا جامعيًا، وكشفت النتائج عن فعالية العلاج للتلكؤ الأكاديمي. ودراسة Davis and Abbitt (2013) والتي توصلت إلى التأثير الإيجابي لبرنامج استخدام خدمة الرسائل القصيرة Short Message Service (SMS) على تخفيف التلكؤ، والتي طبقت على ثلاثة طلاب من الطلاب مرتفعي التلكؤ وذوي مستويات الأداء المنخفض. ودراسة Ozer,Demir and Ferrari(2013) والتي طبقت البرنامج المعرفي على عينة قوامها ١٠ طلبة بالجامعة (٥ إناث، ٥ ذكور) خلال٥ أسابيع ومن نتائجها أن حدث انخفاضًا كبيرًا في درجة التلكؤ الأكاديمي لدى عينة الدراسة. وتوصلت دراسة جابر، رضوان، مبروك (٢٠١٤) والتي طبقت على عينة مكونة من ٢٠ طالبًا في المرحلة العمرية ١٣-١٧ سنة، والتي توصلت إلى أن البرنامج فعال في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي. ودراسة Less, Wang ,Shi Yu, Ran,Liu and Chen (2015) والتي قارنت بين طريقة العلاج قبول التعهد أو الالتزام، مقارنة بالعلاج السلوكي المعرفي لتخفيف التلكؤ الأكاديمي، بلغت عينة الدراسة ٦٠ طالبًا وتم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين تتلقى العلاج (قبول التعهد– العلاج السلوكي المعرفي) ومجموعة ضابطة، ومن نتائج الدراسة أن كلا الطريقتين لهما فعالية في خفض التلكؤ الأكاديمي بوجه عام، ولكن طريقة قبول التعهد كانت أفضل في بقاء التأثير ولكن طريقة العلاج السلوكي المعرفي أفضل وأقوى تأثيرًا في إدارة الوقت. ودراسة Zandi and Moradi (2016) أن العلاج السلوكي المعرفي الجماعي فعال في الحد من التلكؤ الأكاديمي من خلال التطبيق على عينة قوامها ٢٤ طالبًا من المدارس الثانوية لهم أعراض وخصائص التلكؤ الأكاديمي والدافع المنخفض. ودراسة Kamble and Bhoslay (2016) والتي توصلت إلى فعالية برنامج تربوي لتخفيف حدة مستوى التلكؤ الأكاديمي وقلق الامتحان من خلال التطبيق على عينة قوامها ٣١ طالبًا من المدرسة الثانوية ممن تظهر لديهم مستويات مرتفعة من

التلكؤ الأكاديمي ويمثلوا مجموعة تجريبية، ومن نتائج الدراسة أن البرنامج أدى إلى خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي وقلق الامتحان.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف: تباينت الدراسات من حيث الهدف منها ما ركز على تحديد نسبة الانتشار ومنها مثل دراسة (Adesina ,2011)، ودراسة(Aremu, et al. (2011، ودراسة Harriott and Ferrari (1996)، أبوغزال (٢٠١١) ودراسة Özer and Ferrari (2009). بينما تناولت العديد من الدراسات علاقة التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات: الأكتئاب لدى طلبة الجامعة Washington (2004)، بينما تناولت بعض الدراسات العلاقة التلكؤ بالتحصيل Akinsola, et al. (2007)، دراسة أحمد (٢٠٠٨) والتي تناولت علاقة التلكؤ الأكاديمي بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة. بينما دراسة Gendron (2011) تناولت العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي النشط، التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي.

وركزت مجموعة من الدراسات على فعالية البرامج الارشادية في تخفيف التلكؤ الأكاديمي ومنها; Binder, 2000 , Davis & Abbitt , 2013 Dryden& Sabelus, 2012; Joanna , 2009; Kamble and Bhoslay ,2016; Less, et al. ,2015 ; Ossebaard, et al., 2005, Ozer, et al., ; 2013; Zandi and Moradi ,2016 ؛ جابر وآخرون، ٢٠١٤) والتي أكدت على فعالية البرامج الارشادية في تخفيف التلكؤ الأكاديمي.

من حيث العينة: دراسة واحدة فقط كانت عينتها من الموظفين والمديرين (Harriott &Ferrari, 1996)، ودراسة واحدة كانت عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية (Adesina, 2011). بينما بقية الدراسات كانت العينة من طلبة الجامعة والبحث الحالي تتفق من حيث العينة في أنها من طلبة الجامعة زمن هذه الدراسات: Akinsola, et al. ,2007 ، (Lee, 2005 ؛ دراسة أحمد، ٢٠٠٨؛ ÖzerandFerrari,2009؛Kağan,2009؛Azure,2011؛Gendron,2011، التميمي، ٢٠١٢؛ Seo , 2012؛ التواب، ٢٠١٥).

من حيث النتائج:

توصلت دراسة Harriott and Ferrari (1996) إلى أن نسبة التلكؤ الأكاديمي لدى أفراد المجتمع من البالغين ٢٠٪، بينما توصلت دراسة أبو غزال (٢٠١١) أن ٢٥,٢٪ من الطلبة ذوي التسويف المرتفع، ٥٧,٧٪ من ذوي التسويف المتوسط، ١٧,٢ ٪ من ذوي التسويف المتدني؛ أن نسبة التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ٥٢٪ Özer and Ferrari (2009). توجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمي والقلق وإدارة الوقت والدافع المعرفي (Kağan , 2009). توجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمي وقلق الإحصاء (Azure, 2011).

يوجد ارتباط سالب ودال إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي والرضا عن الدراسة (أحمد، ٢٠٠٨)، ودراسة الزبيدي (٢٠١٢) التي توصلت إلى وجود علاقة بين التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية، وتوصلت دراسة Grunschel & Schopenhauer (2015) إلى فعالية علاج التلكؤ الأكاديمي حيث يؤدي إلى زيادة التفاؤل. وجودعلاقة دالة إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي والاكتئاب لدى الطلاب في جميع البرامج الأكاديمية (Washington,2004)، وتوصلت دراسة Balkis (2013) أنه توجد علاقة ارتباطية غير مباشرة بين التلكؤ الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية، وتوصلت دراسة Duru &Balkis (2017) إلى وجود تأثير مباشر وغير مباشر للتلكؤ الأكاديمي على طيب الحياة بالجامعة، بينما توصلت دراسة Dominguez-Lara & Campos-Uscanga (2017) إلى أن تأثير الرضا عن الحياة الجامعية على التلكؤ الأكاديمي غير دال إحصائيًا. بينما توصلت بعض الدراسات إلى فعالية علاج التلكؤ الأكاديمي (Binder, 2000 , Davis and Abbitt , 2013 ; Dryden& Sabelus, 2012; Joanna , 2009; Kamble and Bhoslay ,2016; Less, et al. ,2015;Ossebaard, et al., 2005, Ozer, et al., 2013; Zandi and Moradi ,2016 ; جابر، وآخرون، ٢٠١٤).

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة والأطر النظرية المرتبطة بالبحث الحالي تم وضع الفروض التالية:

١. تتباين نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة عن معدلات الانتشار بالدراسات السابقة.

٢. توجد فروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده.

٣. توجد فروق دالة إحصائيًا بين رتب درجات التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

٤. توجد فروق دالة إحصائيًا بين رتب درجات التطبيق البعدي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في التوافق الدراسي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

٥. توجد فروق دالة إحصائيًا بين رتب درجات التوافق الدراسي وأبعاده في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لدى المجموعة التجريبية.

٦. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين رتب درجات التطبيق البعدي والتتبعي لمقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية.

٧. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين رتب درجات التطبيق البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية في التوافق الدراسي وأبعاده.

ثامنًا: إجراءات البحث:

مجتمع البحث: تضمن مجتمع البحث طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف والبالغ عددهم حوالي ٤٠٠ طالب.

عينة البحث:

أ- عينة الخصائص السيكومترية: تم اختيار ٨١ طالبًا بطريقة عشوائية من كل المستويات الدراسية بالقسم من المستوى الثالث حتى المستوى الثامن والذين تتراوح أعمارهم ١٩-٢٩ عام بمتوسط م = ٢٢,٣٢١، ع = ١,٥٥٦عام، والذين تتراوح معدلاتهم ١,١٢-٣,٧٥ من أربعة م= ٢,٤٢٢، ع= ٥٠٢. وذلك لتقنين أدوات البحث.

ب- عينة البحث الأساسية: تم تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي المعد في البحث الحالي على عينة قوامها ١٠٩ طالبًا وتم اختيار الطلاب الحاصلين على درجة تمثل ٩٠ ٪ فأعلى من درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي والذين بلغ عددهم ٢٤ طالبًا تم تقسيم هؤلاء الطلاب إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ١٣ طالبًا ومجموعة ضابطة قوامها ١١ طالبًا وتتراوح أعمارهم ١٩-٢٥ عام م= ٢١,١٢٥ ع = ١,٣٦١؛ كما تتراوح معدلات التحصيل الأكاديمي التراكمي GPA 1-2.6 بمتوسط م= ١,٤٩٩ ع = ٠,٤٨، تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية. ثم التطبيق البعدي والتتبعي بعد شهرين من انتهاء البرنامج.

وتم التحقق من تكافؤ المجموعتان التجريبة والضابطة في متغيرات البحث، والجدول (١) يوضح الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي والتوافق الدراسي والعمر ومعدل التحصيل التراكمي في القياس القبلي كما موضح في الجدول التالي:

جدول (١)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي والتوافق الدراسي والعمر ومعدل التحصيل التراكمي في القياس القبلي

	المتغيرات	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	Z	مستوى الدلالة
التلكؤ الأكاديمي	١ – تفضيل الضغط	الضابطة ن = ١١	١٢,٠٩	١٣٣,٠٠	٦٧,٠٠	٠,٢٧١	٠,٧٨٦
		التجريبية ن =١٣	١٢,٨٥	١٦٧,٠٠			
	٢ – – الرضا عن النتائج	الضابطة ن = ١١	١٢,٩٥	١٤٢,٥٠	٦٦,٥٠٠	٠,٢٩٣	٠,٧٧٠
		التجريبية ن =١٣	١٢,١٢	١٥٧,٥٠			
	٣ – قرار التلكؤ المتعمد	الضابطة ن = ١١	١٢,٢٧	١٣٥,٠٠	٦٩,٠٠	٠,١٥١	٠,٨٨٠
		التجريبية ن =١٣	١٢,٦٩	١٦٥,٠٠			
	٤ – القدرة على الوفاء بالمواعيد	الضابطة ن = ١١	١٤,٦٤	١٦١,٠٠	٤٨,٠٠	١,٣٨١	٠,١٦٧
		التجريبية ن =١٣	١٠,٦٩	١٣٩,٠٠			
	الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي	الضابطة ن = ١١	١٣,٥٠	١٤٨,٥٠	٦٠,٥٠٠	٠,٦٤٠	٠,٥٢٢
		التجريبية ن =١٣	١١,٦٥	١٥١,٥٠			
التوافق الدراسي	١ – التوافق الأكاديمي	الضابطة ن = ١١	١٠,٥٠	١١١,٥٠	٤٩,٠٠	١,٢٨٨	٠,١٩٨
		التجريبية ن =١٣	١٤,٨٩	١٨٤,٥٠			
	٢ – التوافق الاجتماعي	الضابطة ن = ١١	١٠,٣٢	١١٣,٥٠	٤٧,٥٠٠	١,٤١٩	٠,١٥٦
		التجريبية ن =١٣	١٤,٣٥	١٨٦,٥٠			
	٣ – التوافق الشخصي والعاطفي	الضابطة ن = ١١	١٣,١٤	١٤٤,٥٠	٦٤,٥٠٠	٠,٤١١	٠,٦٨١
		التجريبية ن =١٣	١١,٩٦	١٥٥,٥٠			
	٤ – التوافق المؤسسي	الضابطة ن = ١١	١٢,٠٩	١٣٣,٠٠	٦٧,٠٠	٠,٢٦٣	٠,٧٩٢
		التجريبية ن =١٣	١٢,٨٥	١٦٧,٠٠			
	الدرجة الكلية للتوافق الدراسي	الضابطة ن = ١١	١١,٣٢	١٢٤,٥٠	٥٨,٥٠٠	٠,٧٥٤	٠,٤٥١
		التجريبية ن =١٣	١٣,٥٠	١٧٥,٥٠			
	العمر الزمني	الضابطة ن = ١١	١٠,٢٣	١١٢,٥٠	٤٦,٥٠	١,٥١٩	٠,١٢٩
	التجريبية ن =١٣		١٤,٤٢	١٨٧,٥٠			
	معدل التحصيل الأكاديمي	الضابطة ن = ١١	١٢٣,٠٠	١١,١٨	٥٧,٠٠	٠,٨٧٧	٠,٤٢٤
	التجريبية ن =١٣		١٧٧,٠٠	١٣,٦٢			

يتضح من الجدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده وكذلك درجات مقياس التوافق الدراسي وأبعاده وكذلك العمر الزمني ومعدل التحصيل التراكمي مما يؤكد تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة في هذه المتغيرات قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

جـ-حدود البحث: يتحدد البحث زمنيًا بالفصل الدراسي الثاني بالعام الدراسي١٤٣٦/١٤٣٧هـ، وبالعينة التي تم التطبيق عليها، وبالأدوات التي تم استخدامها.

أدوات البحث:

١-مقياس التلكؤ الأكاديمي (ترجمة وتقنين: الباحث)

تم الاطلاع على العديد من مقاييس التلكؤ بصفة عامة والتلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة ومنها على سبيل المثال مقياس التلكؤ الأكاديمي (Lay (1986a، ومقياس Aitken Procrastination Questionair (APQ) (In: Boffeli, Grant (2009)، Miller (2007)، (2007، ومقياس التلكؤ النشط Active procrastination scale (Choi &Moran, 2009) وتمت المقارنة بين مقياس التلكؤ النشط وبعض مقاييس التلكؤ الأخرى (Mccloskey, 2011) فإنه يتميز بأن مقياس للتلكؤ الاكاديمي بوجه عام وليس في أحد المجالات الأكاديمية المحددة؛ وهذا المقياس يعد من المقاييس الأكثر استخدامًا لقياس التلكؤ الاكاديمي وأبعاده، ويتصف بأنه مختصر حيث يتضمن ١٦ مفردة موزعة على أربعة أبعاد في كل بعد اربعة مفردات (الرضا عن النتائج Outcome satisfaction، تفضيل الضغط preference for pressure ، قرار التلكؤ المتعمد intentional decision to procrastinate ، القدرة على الوفاء بالمواعيد(ability to meet deadlines، وهو معد بطريقة ليكرت وأمام كل مفردة سبعة استجابات، تبدأ بـ "ليس صحيح تمامًا " وتأخذ الدرجة (١)، وتنتهي بالاستجابة " صحيح تمامًا " وتأخذ الدرجة (٧) وتوجد مجموعة من المفردات يتم عكس مفتاح التصحيح (٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١) وهذه المفردات التي تحمل الأرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦)؛ كما يتصف بالصدق والثبات حيث تم التأكد من الصدق باستخدام التحليل العاملي، ومعاملات ثبات الأبعاد بطريقة الفا كرنباخ تتراوح مابين ٠,٧٠- ٠,٨٣؛ ومعامل ثبات المقياس ككل مساويًا ٠,٨١ بطريقة الفا كرنباخ.

صدق وثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي في البحث الحالي: تم التأكد من صدق مقياس التلكؤ من خلال التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية مع التدوير المائل بطريقة Promax، وباستخدام محك كايزر وهو أن يكون الجزر الكامن للعامل واحد صحيح فأكثر ومحك جيلفورد وهو أن يكون تشبع المفردة بالعامل ٠,٣ فأكثر، وأسفر التحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الأولى عن وجود أربعة عوامل وبلغت نسبة التباين الكلي ٦٧,٦٠٣ ٪ كما موضح في الجدول التالي:

جدول (٢)

تشبعات مفردات مقياس التلكؤ النشط بالعوامل بعد التدوير المائل وجذورها الكامنة ونسب التباين والشيوع

المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	الشيوع
١		٠,٧٤٢			٠,٦١٠
٢		٠,٧٢٨			٠,٧١٦
٣		٠,٦١٧			٠,٦٢٣
٤		٠,٧٢٤			٠,٦٦٣
٥	٠,٦٨٢				٠,٥٨٢
٦	٠,٨٠١				٠,٦٨٢
٧	٠,٨٤٤				٠,٧٩١
٨	٠,٨٠٢				٠,٧٧٥
٩			٠,٦٩٠		٠,٦٠٤
١٠			٠,٨٠٥		٠,٦٥٠
١١			٠,٨٠٨		٠,٧١١
١٢			٠,٦٧٥		٠,٦٩٠
١٣				٠,٦٤٨	٠,٦٥٧
١٤				٠,٦٥٧	٠,٧٧٧
١٥				٠,٦٧٨	٠,٥٦٢
١٦				٠,٦٧٤	٠,٧٢٥
نسبة التباين	٪٣٤,٧٥١	٪١٤,٧٥١	٪١٠,٠٩٥	٪٨,١٨٦	٪ ٦٧,٦٠٣
الجزر الكامن	٥,٥٦٠	٢,٣٣٢	١,٦١٥	١,٣١٠	

يتضح من الجدول (٢) أن التحليل العاملي أسفر عن أربعة عوامل والتي استخلصت ٦٧,٦٠٣ ٪ من التباين الكلي لمصفوفة معاملات الارتباط، وبلغت نسبة التباين للعامل الأول ٣٤,٧٥١٪ والجذر الكامن ٥,٥٦٠ ويسمى هذا العامل»تفضيل الضغط»، وتباين العامل الثاني١٤,٧٥١٪ والجذر الكامن ٢,٣٣٢ ويسمى هذا العامل»الرضا عن النتائج»، وتباين العامل الثالث ١٠,٠٦٥ ٪ والجذر الكامن ١,٦١٥ ويسمى هذا العامل « قرار التلكؤ المتعمد»، وبلغ تباين العامل الرابع ٨,١٨٦ ٪ والجذر الكامن١,٣١٠ ويسمى هذا العامل» القدرة على الوفاء بالمواعيد»، وهذا يوضح أن المقياس يتسم بالصدق مما يتيح استخدامه في البحث الحالي.

وتم التأكد من الصدق التكويني أيضًا من خلال حساب معاملات ارتباط كل بعد من الأبعاد الأربعة بالدرجة الكلية للمقياس فكانت ٠,٧٧٢ للبعد الأول، ٠,٨٠٨ للبعد الثاني، ٠,٦٢٨ للبعد الثالث، ٠,٧٥٦ للبعد الرابع وجميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا يؤكد صدق المقياس، والاختلاف بين النسخة المعربة والنسخة الانجليزية لهذا المقياس أن العامل الأول في النسخة الانجليزية أصبح العامل الثاني في النسخة العربية.

كما تم التأكد من الصدق التلازمي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي والمعدل التراكمي للعينة الاستطلاعية فكان مساويا ٠,٧٠٣مما يدل على تأثير التلكؤ الأكاديمي على تحصيل الطلاب.

معاملات ثبات درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي: تم حساب الثبات لمقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده بطريقتي الفاكرنباخ، والتجزئة النصفية « سبيرمان-براون « كما موضح في الجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات ثبات مقياس التلكؤ النشط وأبعاده

الابعاد	عدد المفردات	الفا – كرنباخ	التجزئة النصفية
١ – تفضيل الضغط	٤	٠,٨٥٢	٠,٨٨٦
٢ – الرضا عن النتائج	٤	٠,٧١٢	٠,٧٤١
٣ – قرار التلكؤ المتعمد	٤	٠,٧٤٢	٠,٨٠٣
٤ – القدرة على الوفاء بالمواعيد	٤	٠,٧٩٢	٠,٨٣٥
الدرجة الكلية للمقياس	١٦	٠,٨٦٧	٠,٩١٥

يتضح من خلال جدول (٣) أن معاملات ثبات الأبعاد تتراوح ما بين (٠,٧١٢-٠,٨٥٢) بطريقة الفا كرنباخ، كما تتراوح ما بين (٠,٧٤١-٠,٨٨٦) بطريقة التجزئة النصفية»سبيرمان-براون»؛ كما أن معاملات ثبات المقياس ككل ٠,٨٦٧ بطريقة الفا-كرنباخ بينما بلغ معامل الثبات بالتجزئة النصفية ٠,٩١٥ وهي معاملات ثبات مرتفعة مما يؤكد صلاحية استخدام المقياس في البحث الحالي.

٢ـ مقياس التوافق الدراسي (إعداد الباحث)

تم إعداد مقياس التوافق الدراسي لطلاب قسم التربية الخاصة بعد الاطلاع على بعض المقاييس المعدة لقياس التوافق أو الأطر النظرية في مجال التوافق الدراسي ومن هذه الدراسات والمقاييس على سبيل المثال (كباجة ، ٢٠١١؛ بركات، ٢٠٠٦، فريد، قاسم ، ٢٠١٢؛ راشد، ٢٠١١؛ Al-khatib; Awamleh& Samawi, 2012; Baker & Siryk, 1989; Baker, & Schultz, 1992 ; Clinciu & Cazan, 2014; LaBrie;Ehret ; Hummer, & Prenovost, 2012) وتم إعداد مفردات المقياس والتي تتكون من ٤٨ مفردة في صورته المبدئية، وتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بقسم التربية الخاصة وعلم النفس (٥) محكمين وتم تعديل بعض المفردات وحذف (٣) مفردات وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس الذي تم تطبيقه في صورته الأولية (٤٥) مفردة موزعة على أربعة أبعاد فرعية هي: التوافق الأكاديمي Academic Adjustment، التوافق الاجتماعي Social Adjustment ،التوافق الشخصي والعاطفيAdjustment Personal-Emotional، التوافق المؤسسي Institutional Attachment

صدق المقياس:

أ- **صدق المحكمين**: تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (٥) محكمين وتم تعديل بعض المفردات وحذف (٣) مفردات وبالتالي أصبح المقياس في صورته التجريبية (٤٥) مفردة.

ب- **صدق البناء**: تم التأكد من صدق المقياس من خلال حساب معامل ارتباط كل مفردة بالبعد الذي تنتمي إليه. كما هو موضح في الجدول التالي: -

جدول (٤)

معامل ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه في مقياس التوافق الدراسي

التوافق الأكاديمي		التوافق الاجتماعي		التوافق الشخصي والعاطفي		التوافق المؤسسي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٠٨**	١٣	٠,٠٥٩	٢٥	٠,٤٩١**	٣٦	٠,١٣٨
٢	٠,٥١٣**	١٤	٠,٥٢٨**	٢٦	٠,٤٩٩**	٣٧	٠,٦٣٤**
٣	٠,٥٩٢**	١٥	٠,٥٣٥**	٢٧	٠,٦١٩**	٣٨	٠,٦٥٥**
٤	٠,٦٢٧**	١٦	٠,٤٩٥**	٢٨	٠,٦١٦**	٣٩	٠,٤٦٥**
٥	٠,٦٩٥**	١٧	٠,٥١٨**	٢٩	٠,٣٥٤**	٤٠	٠,٧٣٩**
٦	٠,٣٥٣**	١٨	٠,٥٨٠**	٣٠	٠,٥٢٢**	٤١	٠,٦٦٢**
٧	٠,٤٩٣**	١٩	٠,٥٤٢**	٣١	٠,٤٤٧**	٤٢	٠,٤٨٠**
٨	٠,٥٢٥**	٢٠	٠,٥٣٨**	٣٢	٠,١٧٣	٤٣	٠,٨٢٢**
٩	٠,٤٤٤**	٢١	٠,٤٣٢**	٣٣	٠,١٢٢	٤٤	٠,٧٨٧**
١٠	٠,١٣٣	٢٢	٠,٥١٤**	٣٤	٠,٣٩٧**	٤٥	٠,٥٧١**
١١	٠,٤٢١**	٢٣	٠,٦١٣**	٣٥	٠,٥٢٩**		
١٢	٠,٠٣١	٢٤	٠,٥٨٠**				

يتضح من خلال جدول (٤) أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالأبعاد التي تنتمي إليها دالة إحصائيًا عند ٠,٠١ ماعدا ست مفردات كانت معاملات ارتباطها بابعادها غير دالة وتم حذفها وهذه العبارات أرقامها (١٠ ،١٢، ١٣، ٣٢، ٣٣، ٣٦) وهذا يعد مؤشر على صدق المقياس مما يتيح استخدامه في البحث الحالي. وأصبح العدد النهائي لمفردات (٣٩) مفردة بطريقة ليكرت ولكل مفردة أربعة استجابات (موافق بشدة، موافق، أرفض، أرفض بشدة) والتي تأخذ الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) والمفردات السالبة تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣، ٤) وأرقام المفردات السالبة (١٠ ،١٣، ٢١، ٢٤،٢٢، ٣٢، ٣٣، ٤٢)، ولذا تتراوح درجات المقياس ٣٩-١٥٦درجة وتدل الدرجة المرتفعة على تحقيق التوافق الدراسي وانخفاض الدرجة يدل على قصور في التوافق الدراسي.

وتم حساب ثبات المقياس بطريقة الفا-كرنباخ، والتجزئة النصفية « سبيرمان-براون» كما في الجدول التالي: -

جدول (٥)

معاملات ثبات مقياس التوافق الدراسي وأبعاده

الابعاد	عدد المفردات	الفا – كرنباخ	التجزئة النصفية
١ – التوافق الأكاديمي	١٠	٠,٧٠١	٠,٨٠٤
٢ – التوافق الاجتماعي	١١	٠,٧٤٩	٠,٨٠٧
٣ – التوافق الشخصي والعاطفي	٩	٠,٧١٥	٠,٧٦٨
٤ – التوافق المؤسسي	٩	٠,٨٢٨	٠,٨٥٩
الدرجة الكلية للمقياس	٣٩	٠,٨٩٠	٠,٨٩٦

يتضح من خلال جدول (٥) أن مقياس التوافق الدراسي وأبعاده يتمتع بثبات مرتفع حيث أن معاملات ثبات الابعاد بطريقة الفا-كرنباخ وطريقة التجزئة النصفية أعلى من ٠,٧ أما للدرجة الكلية للمقياس بطريقة الفا-كرنباخ وطريقة التجزئة النصفية ٠,٨٩٠؛ ٠,٨٩٦ على الترتيب وجميعها معاملات ثبات مرتفعة مما يتيح استخدام المقياس في البحث الحالي.

البرنامج الإرشادي:

الهدف الرئيس للبرنامج

هدف البرنامج الحالي إلى خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلاب ذوي التلكؤ الأكاديمي بقسم التربية الخاصة بجامعة الطائف.

الأهداف الإجرائية للبرنامج: تم وضعها ضمن المخطط التفصيلي لجلسات البرنامج في الجدول (٦)

مصادر بناء البرنامج: تم الاعتماد في بناء البرنامج على المصادر التالية:

(١) **المؤلفات والبحوث التي تناولت الأرشاد المعرفي السلوكي ومنها: (إبراهيم، ٢٠٠٨؛ جابر وآخرون، ٢٠١٤؛ الشربيني وأبوالسعود، ٢٠١٣؛ عبدالله، ٢٠٠٠).**

(٢) **المؤلفات والبحوث التي تناولت التلكؤ الأكاديمي ومنها: (Ossebaard,et al. ,2005, Ozer, et al. ,2013, Grunschel & Schopenhauer ,2015; Duru &Balkis ,2017 ؛ جابر، وآخرون ،٢٠١٤).**

أسس بناء وتنفيذ البرنامج:

(١) **تم الاعتماد على الإرشاد الجماعي في تنفيذ البرنامج مع المجموعة التجريبية.**

(٢) **تم الاعتماد على فنيات: الحوار والمناقشة، النمذجة، لعب الدور، إعادة البناء المعرفي والعصف الذهني والواجب المنزلي.**

(٣) **تروح زمن الجلسة ما بين ٤٥-٥٠ دقيقة**

(٤) **تم تطبيق جلسات البرنامج في كلية التربية بجامعة الطائف بقسم التربية الخاصة.**

جلسات البرنامج: اشتمل البرنامج الحالي على (١٨) جلسة بمعدل جلستين في الأسبوع الواحد، والجدول (٦) يوضح المخطط التفصيلي لجلسات البرنامج:

جدول (٦)

المخطط التفصيلي لجلسات البرنامج الارشادي

الجلسات	عنوان الجلسة	الفنيات المستخدمة	الهدف من الجلسات
١	التعارف	الحوار والمناقشة	— التعرف على عينة البحث. إعطاء العينة فكرة عن البرنامج والمتغيرات التي يتم تناولها.
٢ — ٥	التلكؤ	التعلم النفسي الحوار والمناقشة إعادة البناء المعرفي	— أن يحدد المتدربين مفهوم التلكؤ. أنماط التلكؤ. السلوكيات الدالة على التلكؤ. الاثار المترتبة على سلوك التلكؤ. التعرف على مكونات التلكؤ (معرفية. وجدانية. سلوكية). التعرف على الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالتلكؤ. أن يناقش المتدربين المفاهيم المرتبطة بالتلكؤ. تحليل النشاط إلى مكوناته الفرعية.
٦	النظام	الحوار والمناقشة النمذجة ولعب الدور	— تحديد السلوكيات التي تدل على النظام. تحديد السلوكيات الدالة على احترام النظام. تحديد النتائج المترتبة على عدم اتباع النظام.
٧	إدارة الوقت	حل المشكلات النمذجة ولعب الدور الواجب المنزلي	— أن يعد المتدرب جدول المهام اليومية / الأسبوعية / الشهرية. أن يتعرف المتدرب على أسس الاستذكار التربوية من حيث ترتيب المواد التربوية وبيئة الاستذكار. أن يعد المتدرب جدول للاستذكار بناء على التعليمات كواجب منزلي.

الجلسات	عنوان الجلسة	الفنيات المستخدمة	الهدف من الجلسات
٨	مراقبة عملية التعلم	الحوار والمناقشة - العصف الذهني	— ان يتقن المتدربين التقويم الذاتي لعملية التعلم. أن يقارن المتدربين بين جوانب التقدم في التعلم المختلفة.
٩—١٠	الوفاء بالمواعيد في الإسلام "الالتزام"	الحوار والمناقشة - الواجب المنزلي	— أن يقوم المدربين باستخلاص وعرض الأحاديث النبوية التي تحث على الالتزام. عرض الآيات القرآنية المرتبطة بالالتزام. أن يحدد المتدربين تأثير الالتزام على السلوك العام.
١١—١٢	تقدير الذات	النمذجة ولعب الدور الواجب المنزلي	— أن يقوم المتدرب بتقييم ذاته — أن يحدد المتدربين الجوانب الإيجابية والسلبية لتقدير الذات. تحديد الجوانب الإيجابية وكيفية تنميتها وكيفية علاج جوانب القصور من إعادة الثقة بالذات من خلال سرد السمات الذاتية للمتدرب وكيفية توظيف امكانياته.
١٣—١٦	تأكيد الذات	النمذجة ولعب الدور الواجب المنزلي	— أن يعرف المتدربين تأكيد الذات. — أن يحدد المتدربين السلوكيات الإيجابية الدالة على تأكيد الذات والسلوكيات السلبية الدالة على عدم تأكيد الذات. — أن يحدد المتدربين" الحقوق والواجبات" في الحياة الاجتماعية. أن يرصد المتدربين السلوكيات الدالة على تحسن توكيد الذات.
١٧	الخوف من الفشل وتوجهات الأهداف	النمذجة ولعب الدور الواجب المنزلي	— أن يحدد المتدربين مظاهر الخوف من الفشل. - أن يتعرف المتدربين على تفسير الخوف من الفشل في ضوء توجهات الأهداف.
١٨	تقويم البرنامج	تطبيق الأدوات	توجيه الشكر للمتدربين

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام معاملات الارتباط، وحساب معاملات الثبات باستخدام الفا- كرنباخ والتجزئة النصفية، والنسب المئوية والتحليل العاملي لحساب صدق وثبات أدوات البحث، وتم استخدام اختبار مان وتنيني واختبار ويلكوكسون لتحليل البيانات والوصول نتائج البحث.

تاسعًا: نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول

ينص على أنه» تتباين نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة عن النسب المحددة في البحوث السابقة» ولاختبار هذا الفرض تم استخدام النسبة المئوية وطبقًا للمحك المحدد بأن ذوي التلكؤ الأكاديمي من يحصلون على نسبة ٩٠٪ فأعلى من درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي، تم تطبيق المقياس على ١٠٩ طالب وبناء على ما سبق وجد عدد الذين لديهم تلكؤ أكاديمي ٢٤ طالب بنسبة ٢٢٪ من عينة الطلاب.

نتائج الفرض الثاني:

ينص على أنه: « توجد فروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية». ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار» مان –ويتني» للمقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي كما موضح في الجدول التالي:

جدول (٧)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي في القياس البعدي

المتغيرات	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	Z	مستوى الدلالة
١ – تفضيل الضغط	الضابطة ن = ١١	١٧,٣٢	١٩٠,٥٠	١٨,٥٠٠	٣,٠٩٦	٠,٠٠٢
	التجريبية ن =١٣	٨,٤٢	١٠٩,٥٠			
٢ – الرضا عن النتائج	الضابطة ن = ١١	١٦,١٨	١٧٨,٠٠	٣١,٠٠	٢,٣٧٢	٠,٠١٨
	التجريبية ن =١٣	٩,٣٨	١٢٢,٠٠			
٣ – قرار التلكؤ المتعمد	الضابطة ن = ١١	١٨,٠٩	١٩٩,٠٠	١٠,٠٠	٣,٥٩٢	٠,٠٠٠
	التجريبية ن =١٣	٧,٧٧	١٠١,٠٠			
٤ – القدرة على الوفاء بالمواعيد	الضابطة ن = ١١	١٧,١٨	١٨٩,٠٠	٢٠,٠٠	٣,٠٠٥	٠,٠٠٣
	التجريبية ن =١٣	٨,٥٤	١١١,٠٠			
الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي	الضابطة ن = ١١	١٨,٦٤	٢٠٥,٠٠	٤,٠٠	٣,٩١٥	٠,٠٠٠
	التجريبية ن =١٣	٧,٣١	٩٥,٠٠			

يتضح من الجدول (٧) توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التلكؤ الأكاديمي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية، بمعنى حدث انخفاض في درجات التلكؤ الأكاديمي وأبعاده.

نتائج الفرض الثالث:

ينص على أنه: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في درجات التلكؤ الأكاديمي وأبعاده». ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لعينتين مرتبطتين كما موضح في الجدول التالي :-

جدول (٨)

الفروق بين رتب درجات التطبيق القبلى والبعدى فى درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية

المتغيرات	اتجاه القياس	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
١ – تفضيل الضغط	الرتب السالبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٣,٠٧٨	٠,٠٠٢
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	١				
	المجموع	١٣				
٢ – الرضا عن النتائج	الرتب السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨١٤	٠,٠٠٥
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	١٣				
٣ – قرار التلكؤ المتعمد	الرتب السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٢٠	٠,٠٠٥
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	١٣				
٤ – القدرة على الوفاء بالمواعيد	الرتب السالبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٢,٥٢٤	٠,٠١٢
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	٥				
	المجموع	١٣				
الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي	الرتب السالبة	١٣	٧,٠٠	٩١,٠٠	٣,١٨٤	٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	٠				
	المجموع	١٣				

يتضح من خلال الجدول (٨) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين التطبيق القبلي والبعدي في درجات التلكؤ الأكاديمي وأبعاده لصالح التطبيق القبلي.

نتائج الفرض الرابع:

ينص على أنه «توجد فروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس التوافق الدراسي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية»، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار«مان –ويتني» للمقارنة بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس التوافق الدراسي كما موضح في الجدول التالي:

جدول (٩)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في درجات مقياس التوافق الدراسي وأبعاده في القياس البعدي

المتغيرات	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	Z	مستوى الدلالة
١ – التوافق الأكاديمي	الضابطة ن = ١١	٧,٠٠	٧٧,٠٠	١١,٠٠	٣,٥٣١	٠,٠٠٠
	التجريبية ن =١٣	١٧,١٥	٢٢٣,٠٠			
٢ – التوافق الاجتماعي	الضابطة ن = ١١	٧,٩١	٨٧,٠٠	٢١,٠٠	٢,٩٥٢	٠,٠٠٠
	التجريبية ن =١٣	١٦,٣٨	٢١٣,٠٠			
٣ – التوافق الشخصي والعاطفي	الضابطة ن = ١١	٦,٥٠	٧١,٥٠	٥,٥٠٠	٣,٨٦٥	٠,٠٠٠
	التجريبية ن =١٣	١٧,٥٨	٢٢٨,٥٠			
٤ – التوافق المؤسسي	الضابطة ن = ١١	٦,٨٦	٧٥,٥٠	٩,٥٠٠	٣,٦٣٨	٠,٠٠٠
	التجريبية ن =١٣	١٧,٢٧	٢٢٤,٥٠			
الدرجة الكلية للتوافق الدراسي	الضابطة ن = ١١	٦,٥٩	٧٢,٥٠	٦,٥٠٠	٣,٧٨١	٠,٠٠٠
	التجريبية ن =١٣	١٧,٥٠	٢٢٧,٥٠			

يتضح من الجدول (٩) أنه توجد فروق دالة احصائيًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات مقياس التوافق الدراسي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الخامس:

ينص على أنه» توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في درجات التوافق الدراسي وأبعاده». ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لعينتين مرتبطتين كما موضح في الجدول التالي: -

جدول (١٠)

الفروق بين رتب درجات التطبيق القبلى والبعدى فى درجات مقياس التوافق الدراسي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية

المتغيرات	نوع القياس	اتجاه القياس	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
١ – التوافق الأكاديمي	قبلى	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٣,١٩٦	٠,٠٠١
	بعدى	الرتب الموجبة	١٣	٧	٩١		
		الرتب المتساوية	٠				
		المجموع	١٣				
٢ – التوافق الاجتماعي	قبلي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٣,٢١٧	٠,٠٠١
	بعدي	الرتب الموجبة	١٣	٧	٩١		
		الرتب المتساوية	٠				
		المجموع	١٣				
٣ التوافق الشخصي والعاطفي	قبلي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٣,١٩٢	٠,٠٠١
	بعدي	الرتب الموجبة	١٣	٧	٩١		
		الرتب المتساوية	٠				
		المجموع	١٣				
٤ – التوافق المؤسسي	قبلي	الرتب السالبة	١	٢	٢	٣,٠٤٥	٠,٠٠٢
	بعدي	الرتب الموجبة	١٢	٧,٤٢	٨٩,٠٠		
		الرتب المتساوية	٠				
		المجموع	١٣				
الدرجة الكلية للتوافق الدراسي	قبلي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٣,١٨٢	٠,٠٠١
	بعدي	الرتب الموجبة	١٣	٧	٩١		
		الرتب المتساوية	٠				
		المجموع	١٣				

يتضح من خلال الجدول (١٠) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين التطبيق القبلي والبعدي في درجات مقياس التوافق الدراسي وأبعاده لصالح التطبيق البعدي وهذا يؤكد فعالية البرنامج.

نتائج الفرض السادس:

ينص على أنه» لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين بين رتب درجات القياس البعدى والمتابعة فى درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية» ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار «ويلكوكسون» كما موضح في الجدول التالي:

جدول (١١)

الفروق بين رتب درجات القياس البعدى والمتابعة فى درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية

المتغيرات	اتجاه القياس	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
١ – تفضيل الضغط	الرتب السالبة	٤	٢,٥	١٠	١,٨٩٠	٠,٠٥٩
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	٩				
	المجموع	١٣				
٢ – الرضا عن النتائج	الرتب السالبة	٤	٢,٥	١٠	١,٨٥٧	٠,٠٦٣
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	٩				
	المجموع	١٣				
٣ – قرار التلكؤ المتعمد	الرتب السالبة	٣	٢	٦,٠	١,٦٣٣	٠,١٠٢
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	١٠				
	المجموع	١٣				
٤ – القدرة على الوفاء بالمواعيد	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١,٦٣٣	٠,١٠٢
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	١٠				
	المجموع	١٣				
الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي	الرتب السالبة	٤	٢,٥	١٠	١,٤٨١	٠,٠٦٦
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	٩				
	المجموع	١٣				

يتضح من خلال الجدول (١١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين التطبيق البعدي والتتبعي في درجات التلكؤ الأكاديمي وأبعاده.

نتائج الفرض السابع:

ينص على أنه» لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين بين رتب درجات القياس البعدى والمتابعة فى درجات مقياس التوافق الدراسي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية» ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار «ويلكوكسون» كما موضح في الجدول التالي:

جدول (١٢)

الفروق بين رتب درجات القياس البعدى والمتابعة فى درجات مقياس التوافق الدراسي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية

المتغيرات	اتجاه القياس	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
١ – التوافق الأكاديمي	الرتب السالبة	٢	١,٥	٣,٠	١,٣٤٢	٠,١٨٠
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	١١				
	المجموع	١٣				
٢ – التوافق الاجتماعي	الرتب السالبة	٤	٢,٥	١٠	١,٨٢٦	٠,٠٦٨
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	٩				
	المجموع	١٣				
٣ – التوافق الشخصي والعاطفي	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١,٦٣٣	٠,١٠٢
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	١٠				
	المجموع	١٣				
٤ – التوافق المؤسسي	الرتب السالبة	١	٢	٢	٠,٤٤٧	٠,٦٥٥
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	الرتب المتساوية	١١				
	المجموع	١٣				
الدرجة الكلية للتوافق الدراسي	الرتب السالبة	٢	٣,٥	٧	٠,٧٣٦	٠,٤٦١
	الرتب الموجبة	٢	١,٥	٣		
	الرتب المتساوية	٩				
	المجموع	١٣				

يتضح من خلال الجدول (١٢) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين التطبيق البعدي والتتبعي في درجات التوافق الدراسي وأبعاده.

مناقشة نتائج البحث:

١ـ مناقشة نتائج الفرض الأول والذي ينص على أنه» تتباين نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة عن المعدلات المحددة في البحوث السابقة» ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام النسبة المئوية وطبقًا للمحك المحدد بأن ذوي التلكؤ الأكاديمي من يحصلون على نسبة ٩٠٪ فأعلى من درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي، حيث بلغت نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي ٢٢٪ من عينة الطلاب. وقد يرجع ذلك إلى أن نظام القبول في قسم التربية الخاصة يتم اختيار الطلاب الأعلى في المجموع مما جعل الطلاب لديهم نسبة متوسطة في التلكؤ وإن كان هناك اختلاف في محك تصنيف ذوي التلكؤ من عدمه، كما أن عملية التوظيف بمجرد التخرج مثلت دافعًا لدى بعض الطلاب وليس لجميع الطلاب. ومقارنة بالدراسات السابقة تقع نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي في المدى المتوسط، ومن الدراسات السابقة دراسة Harriott and Ferrari (1996) والتي توصلت إلى أن حوالي ٢٠٪ من مجتمع العينة من البالغين لديهم تلكؤ مزمن؛ و دراسة أبو غزال (٢٠١١) والتي توصلت إلى أن نسبة التسويف بين طلاب الجامعة كانت (٢٥,٢٪ من الطلبة ذوي التسويف المرتفع ، ٥٧,٧٪ من ذوي التسويف المتوسط ، ١٧,٢ ٪ من ذوي التسويف المتدني)؛ ودراسة Özer and Ferrari (2009) والتي توصلت إلى أن ٥٢٪ من الطلاب ذوي تلكؤ أكاديمي بناء على التقرير الذاتي لمقياس التلكؤ الأكاديمي؛ وأشارت التقديرات إلى أن ما يقرب من ٧٠٪ من طلاب الجامعات لديهم تلكؤ ؛(Ellis & Knaus, 1977) وتوصلت دراسةSolomon and Rothblum (1984) أن الطلاب لديهم تلكؤ أعلى في أغلب الأحيان عند كتابة أوراق الفصل الدراسي (٤٦٪) ،بينما في مهام القراءة (٣٠٪)، والاستذكار للامتحانات (٢٨٪)، أو الحضور إلى المهام الأكاديمية (٢٣٪) والمهام الإدارية (١١٪). وفي دراسة أخرى عن نسب انتشار التلكؤ الأكاديمي توصلت Clark and Hill (1994) إلى أن نسبة عالية من الطلبة يظهرون دائمًا تلكؤ في الاستذكار للامتحانات (٢٨٪)، أوراق الكتابة للفصل الدراسي (٣٠٪)، والواجبات في القراءة (٣٦٪)؛ وكشفت دراسة McCown and Roberts (1994) أن ٢٣٪ من الطلاب الجدد، ٢٧٪ من طلبة بالسنة الثانية الجامعية، و٣٢٪ من الصغار، و٣٧٪ من كبار السن قرروا الميل إلى التلكؤ وأن هذا السلوك أعاق تحصيلهم الأكاديمي.

٢ـ مناقشة الفرضين الثاني والثالث: حيث تم التوصل إلى نتائج « توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعادة لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي لدرجات التلكؤ الأكاديمي وأبعادة لصالح المجموعة التجريبية أي حدث انخفاض في درجات التلكؤ الأكاديمي وأبعاده وهذا يؤكد على فعالية البرنامج وأن الجلسات مناسبة للعينة مما أدى إلى زيادة تنظيم وإدارة الوقت والالتزام بناء على الأهداف التي وضعها كل طالب لنفسه وهذا يتفق مع العديد من نتائج الدراسات ومنها: دراسة Ossebaard et al. (2005) والتى توصلت إلى فعالية التدخل العلاجي للحد من التلكؤ الأكاديمي، ودراسة Joanna (2009) والتي توصلت إلى فعالية البرامج لخفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، وتوصلت دراسة Dryden& Sabelus (2012) ودراسة جابر وآخرون (٢٠١٤) إلى نجاح طريقتين من العلاج السلوكي العقلاني الانفعالي في علاج التلكؤ الأكاديمي، وتوصلت دراسة Davis and Abbitt (2013) إلى أن برنامج الرسائل القصيرة كان له أثر إيجابي على مستويات التلكؤ، وتوصلت دراسة Ozer,et al.(2013) إلى أن البرنامج المعرفي أدى إلى انخفاض كبير في درجة التلكؤ الأكاديمي، بينما البعض الآخر من الدراسات تناول فعالية برنامج ارشادي في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي بالإضافة إلى تحسن في عامل آخر ومن هذه الدراسات: دراسة Joanna (2009) والتي توصلت فعالية البرنامج الارشادي في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي من خلال مناقشة العينة في المنبئات بالتلكؤ وهي الكمالية وتنظيم الذات والخوف من الفشل ونقص الدافعية ، ودراسة Less, et al.(2015) التي من نتائجها أن كلا الطريقتين (طريقة التعهد، طريقة العلاج المعرفي والسلوكي) لهما فعالية في خفض التلكؤ الأكاديمي، حدث تحسن في تقدير الذات لدى عينة البحث، ودراسة Zandi and Moradi (2016) والتي توصلت إلى فعالية العلاج المعرفي السلوكي الجماعي للحد من التلكؤ الاكاديمي وزيادة الدافعية لدى طلبة المدارس الثانوية، وتوصلت دراسة Kamble and Bhoslay (2016) إلى أن البرنامج أدى إلى خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي وقلق الامتحان.

٣ـ مناقشة الفرضين الرابع والخامس: حيث تم التوصل إلى نتائج « توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في درجات التوافق الدراسي وأبعادة لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي لمقياس التوافق الدراسي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية أي حدث ارتفاع في درجات مقياس التوافق الدراسي وأبعاده وهذا يؤكد على فعالية البرنامج وأن الجلسات مناسبة للعينة وأدى إلى زيادة تنظيم وإدارة الوقت، ويرجع التحسن في مستوى التوافق الدراسي بعد تطبيق البرنامج إلى ملائمة البرنامج الارشادي للعينة والفنيات المستخدمة، كما أن خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي يؤدي إلى زيادة دافعية الطلاب للتعلم واتباع عادات صحيحة في الاستذكار، وأيضًا يؤدي إلى خفض مستوى قلق الاختبار وأيضًا يخفض مستوى الخوف من الفشل ويقلل مستوى الضغوط النفسية ويرفع مستوى تنظيم الذات للطلاب واصبح الطلاب لديهم من القدرة على إدارة الوقت والتخلص من المعتقدات اللاعقلانية وتحسن وأيضًا في جودة الحياة، مما أدى إلى زيادة التوافق الدراسي لدى المجموعة التجريبية وهه النتائج تتفق مع نتائج الدراسات السابقة ومنها دراسة التواب (٢٠١٥) والتي توصلت إلى أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل والتلكؤ الأكاديمي، ودراسة الإركوازي (٢٠١٣) كلما زاد استعمال عادات الاستذكار قل التلكؤ والعكس صحيح، وتوصلت دراسة العبيدي (٢٠١٣) إلى أن الطلاب الذين أظهروا مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي أظهروا مستوى متدني من جودة الحياة، ودراسة الزبيدي (٢٠١٢) والتي توصلت إلى أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط ارتباط موجب بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة، وتوصلت دراسة Azure (2011) أن التلكؤ الأكاديمي ناتج عن الخوف من الفشل، وإعاقة الذات، دراسة Kağan (2009) والتي توصلت إلى أن الدافع الأكاديمي، والقلق، وإدارة الوقت، والمعتقدات غير العقلانية منبئات بسلوك التلكؤ الأكاديمي، دراسة أحمد (٢٠٠٨) والتي توصلت إلى وجود علاقة بين التلكؤ الأكاديمي بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة، دراسة Lee (2005) أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط ارتباط سالب دال إحصائيًا بالدافعية.

٤ـ مناقشة نتائج الفرض السادس: والذي توصل إلى أنه» لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين بين رتب درجات القياس البعدى والمتابعة فى درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية» وهذا دليل على بقاء أثر البرنامج لدى عينة البحث وهذا يؤكد على أن التغير في سلوك المجموعة التجريبية هو تغير حقيقي ويتصف بالثبات النسبي والذي من المحتمل أن يظهر في السلوك المستقبلي ولم يتم محو السلوك الذي تم تعلمه من خلال البرنامج.

٥ـ مناقشة نتائج الفرض السابع: والذي أكد على أنه» لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين بين رتب درجات القياس البعدى والمتابعة فى درجات مقياس التوافق الدراسي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية»، وهذا دليل على بقاء أثر البرنامج لدى عينة البحث التجريبية، وهذا دليل على بقاء أثر البرنامج لدى عينة البحث وهذا يؤكد على أن التغير في سلوك المجموعة التجريبية هو تغير حقيقي ويتصف بالثبات النسبي والذي من المحتمل أن يظهر في السلوك المستقبلي ولم يتم محو السلوك الذي تم تعلمه من خلال البرنامج.

التوصيات:

(١) عقد دورات إرشادية للطلاب وتحديدًا في بداية الالتحاق بالجامعة حتى لا يكون من سلوكياتهم التلكؤ الأكاديمي.

(٢) يتم تقديم برامج إرشادية بحيث تؤدي لزيادة التوافق الدراسي وزيادة في التحصيل الأكاديمي.

(٣) أن يتابع المرشد الأكاديمي سلوك الطالب مع أستاذ المقرر والتحقق من عدم وقوع الطلاب في سلوك التلكؤ الأكاديمي.

(٤) أن يتم توفير بيئة تعليمية جاذبة ومنظمة تساعد الطلاب على زيادة التوافق الدراسي.

(٥) أن يتم تعميم المواعيد التي يتم فيها عمل الإجراءات المتعلقة بالقبول والتسجيل ومواعيد الاختبارات والمحاضرات بطريقة الكترونية للطالب ويتم تذكيره بالمواعيد المهمة من حين إلى آخر.

المراجع

إبراهيم، عبد الستار (٢٠٠٨). **إنه من حقك يا أخي: دليل في العلاج السلوكي المعرفي لتنمية التوكيدية ومهارات الحياة الاجتماعية**. القاهرة: دار الكاتب للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو غزال، معاوية (٢٠١١). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٨(٢)، ١٣١-١٤٩.

أحمد، عطية محمد سيد (٢٠٠٨) التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. www.gulfkids.com

الإركوازي، آزاد حسن علي (٢٠١٣). **علاقة التلكؤ الأكاديمي بعادات الاستذكار لدى طلبة الجامعة**. ماجستير علم النفس التربوي. الجامعة المستنصرية. كلية التربية، العراق. بغداد.

بركات، زياد (٢٠٠٦). التوافق الدراسي لدى طالبات الجامعة، دراسة مقارنة بين المتزوجات وغير المتزوجات في ضوء بعض المتغيرات. جامعة القدس المفنوحة. **المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية العربية**، تونس، ٢(١٠-١١)، ٥١-٦٠.

التميمي، حسن ناصر حسين (٢٠١٢). **التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة**. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة ديالي، العراق.

جابر، جابر عبد الحميد؛ رضوان، محمد إبراهيم، ومبروك، اسماء توفيق (٢٠١٤). فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعيًا. **مجلة العلوم التربوية**، العدد الثاني، الجزء الثاني، ٥١١-٥٤٦.

داود، شفيقة (٢٠١٤). دراسة مقارنة في مستوى التوافق الدراسي بين المراهقين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية** – جامعة الوادي، العدد ٨٠، ١٤١-١٦١.

راشد، محمد يوسف أحمد (٢٠١١). التوافق الشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين (دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بالمحافظة الوسطى). **مجلة جامعة دمشق**، المجلد ٢٧، ٧٠١ – ٧٤٠.

الزبيدي، هيثم أحمد علي (٢٠١٢). **التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ديالي، العراق.

الشربيني، السيد كامل؛ وأبوالسعود، شادي محمد (٢٠١٣). **فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض اضطراب القلق المعمم لدى الأطفال العاديين وأثره في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي**. **مجلة الإرشاد النفسي**، ٣٥، ١-٩٤.

عبد الخالق، أحمد محمد، والدغيم، محمد دغيم (٢٠١١). **المقياس العربي للتسويف: إعداده وخصائصه السيكومترية**. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية** / جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد ٣٠، ٢٠٠-٢٢٥.

عبد الله، عادل (٢٠٠٠). **العلاج المعرفي السلوكي، أسس وتطبيقات**. القاهرة: دار الرشاد.

عبدالله، حيدر ثابت خلف (٢٠١٢). **دراسة مقارنة في التلكؤ الأكاديمي على وفق حيوية الضمير لدى طلبة الجامعة**. ماجستير. علم النفس. الجامعة المستنصرية. كلية الآداب، العراق. بغداد

العبيدي، عفراء (٢٠١٣) والتي تناولت علاقة التلكؤ الأكاديمي بجودة الحياة المدركة لدى طلبة الجامعة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٢(٣٥)، ١٤٧-١٧١.

فريد، فريد على، وقاسم، عبدالمريد عبدالجابر (٢٠١٢). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقتها باحتمالية التسرب الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة الإرشاد النفسي**. ١(٣٢)، ٢٢٧ – ٢٧٣.

كباجة، صالح ابراهيم محمود (٢٠١١). **التوافق النفسي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الأطفال الصم بمحافظات قطاع غزة**. رسالة ماجستير بقسم علم النفس بكلية التربية، الجامعة الاسلامية.

معجم اللغة العربية المعاصرة (د ت). http://www.maajim.com/ dictionary

النواب، ناجي محمود (٢٠١٥). عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. **مجلة الفتح**، ١٠(٦٠)، ٣٠٣-٣٢٦.

Adesina, O. J. (2011). Influence of personality types and academic procrastination on the academic achievements of senior secondary school adolescents in Ibadan metropolis. Ife PsychologIA, 19 (1), 84-92.

Akinsola, M.K., Tella, A., Tella, A. (2007). Correlates of Academic Procrastination and Mathematics Achievement of University Undergraduate Students. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3(4), 363-370.

Alexander, E.S., & Onwuegbuzie, A.J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. Personality and Individual differences, 42, 1301-1310.

Al-khatib, B.A.; Awamleh, H.S. & Samawi, F.S. (2012). Student's Adjustment to College Life at Albalqa Applied University. American International Journal of Contemporary Research, 2(11), 7-16.

Aremu, A.O., Williams, T.M., & Adesina, F.T. (2011). Influence of academic procrastination and personality types on academic achievement and efficacy of in-school adolescents in Ibadan. Ife PsychologIA; 19 (1), 93-113.

Azar, N.N. & Reshadatjoo, H. (2014). Adjustment Amongst First year Students in an Iranian University. Journal of Education Research and Behavioral Sciences, 3(5), 102-105

Azure, J.A. (2011). Correlates of course anxiety and academic procrastination in higher education. Global Journal of Educational Research, 10(1), 55-65

Baker, R.W. & Schultz, K.L. (1992). Experiential counterparts of test indicated disillusionment during freshman adjustment to college. NACADA Journal, 12 (2), 13-22.

Baker, R.W. & Siryk, B. (1989). The student adaptation to college questionnaire (SACQ).Los Angeles, California: Western psychological services.

Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 13(1), 57-74.

Beswick, G., Rothblum, E.D. & Mann, L., (1988). Psychological antecedents of student procrastination. Australian Psychologist, 23, 202-217.

Binder, K. (2000). The Effects of an Academic Procrastination Treatment on Student Procrastination and Subjective Well-Being, A thesis of the degree of Master of Art. Carleton University Ottawa, Ontario.

Blunt, A., & Pychyl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in the lives of under graduate students: State orientation, procrastination and proneness to boredom. Personality and Individual Differences, 24, 837- 846.

Boffeli, T.J. (2007). College students' personal Epistemological beliefs as factors in academic procrastination. Ph.D. Dissertation Capella University.

Brinthaupt, T. M., & Shin, C. M. (2001). The relationship of academic cramming to flow experience. College Student Journal, 35, 457-471.

Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). Procrastination: Why do you do it, what to do about it? Reading, PA: Addison-Wesley.

Charlebois, K.J. (2007). Doing tomorrow what could be done today: An investigation of academic procrastination. Thesis of Ph.D. Massachusetts School of Professional Psychology.

Choi, J.N., & Moran, S.V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of new active procrastination scale. The Journal of Social Psychology, 149, 195-211.

Chu, A.H.C., & Choi, J.N., (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior scale. The Journal of Social Psychology, 145, 245-264.

Clark, J. L., & Hill, O. W. (1994). Academic procrastination among African-American college students. Psychological Reports, 75, 931–936.

Clinciu, A. I., Cazan, A. M., (2014). Academic Adjustment Questionnaire for the university students. Procedia–Social and Behavioral Sciences, 127, 655-660.

Davis, D. R. Abbitt, J.T. (2013). An Investigation of the Impact of an Intervention to Reduce Academic Procrastination Using Short

Message Service (SMS) Technology. Journal of Interactive Online Learning www.ncolr.org/jiol Volume 12, Number 3, 78-102.

Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Procrastinators lack a broad action perspective. European Journal of Personality, 14, 121-140.

Dominguez-Lara, S.A. & Campos-Uscanga, Y. (2017).Influence of study satisfaction on academic procrastination in psychology students: a preliminary study. Liberabit, 23(1), 123-135.

Dryden, W. & Sabelus, S. (2012). The Perceived Credibility of Two Rational Emotive Behavior Therapy Rationales for the Treatment of Academic Procrastination. 30, Issue 1, pp 1–24.

Duru, E. &Balkis, M. (2017). Procrastination, Self-esteem, Academic Performance, and Well-being: A Moderated Mediation Model. JEP – International Journal of Educational Psychology, 6 (2), 97-119.

Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). Overcoming procrastination. New York: Signet.

Ferrari, J.R. (1992a). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 14, 97–110.

Ferrari, J. (1992b). Procrastination in the workplace: Attributions for failure among individuals with similar behavioral tendencies. Personality and Individual Differences, 13(3), 315-319.

Ferrari, J. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. Personality and Individual Differences, 17(5), 673-679.

Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects ofcognitive load, self-awareness, and time limits on “working best under pressure.” European Journal of Personality, 15, 391–406.

Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory research, and treatment. New York: Plenum Press.

Ferrari, J.R., & Emmons, R.A. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study. Journal of Social Behaviour and Personality 10,135-142.

Gendron, A.L. (2011). Active Procrastination, Self-Regulated Learning and Academic Achievement in University Undergraduates. Degree of Master of Arts, University of Victoria.

Goisman, R. (1985). The psychodynamics of prescribing in behavior therapy. American Journal of Psychiatry, 142, 675–679.

Gosh, E., Flannery-Schroeder, E., Mauro, C. & Compton, S. (2006). Principles of Cognitive-Behavioral Therapy for Anxiety Disorders in Children. Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 20(3), 247-262.

Grant, C. (2009). The relationship between Procrastination and interpersonal intelligence in college students. Ph.D. Dissertation, University of North Decota.

Grunschel, C. & Schopenhauer, L. (2015).Why Are Students (Not) Motivated to Change Academic Procrastination? An Investigation Based on the Transtheoretical Model of Change. Journal of College Student Development, 56 (2), 187-200.

Harriott, J. & Ferrari, J.R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. Psychological Reports, 78(2): 611-616.

Hess, B., Sherman, M. F., & Goodman, M. (2000). Eveningness predicts academic procrastination: The mediating role of neuroticism. Journal of Social Behavior and Personality, 15, 61–74.

Joanna, S. (2009). Behavioral, cognitive, affective, and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: A Q methodology approach.Ph.D. Thesis, School of education, Fordham University, New York.

Kağan, M. (2009). Determining the variables, which explain the behavior of academic procrastination in university students. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 42(2), 113-128

Kamble, R.M. & Bhoslay, R. (2016). Effect of educational programe on students' academic procrastination and examination anxiety. The on Line Journal of New Ltroizors in Education,6 (1), 68-70.

Kazantzis, N., & Deane, F. (1999). Psychologists' use of homework assignments in clinical practice. Professional Psychology: Research and Practice, 30(6), 581–585.

Kim, E. & Seo, E.H. (2013). The relationship of flow and self-regulated learning to active procrastination. Social Behavior and Personality, 41(7), 1099- 1114.

Klassen, R., Krawchuk, L., Lynch, S. & Rajani, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A mixed-methods inquiry. Learning Disabilities Research & Practice 23(3), 137-147.

LaBrie, J.W.; Ehret, P.J.; Hummer, J.F. & Prenovost, K. (2012). Poor adjustment to college life mediates the relationship between drinking motives and alcohol consequences: A look at college adjustment, drinking motives, and drinking outcomes. Addictive Behaviors, 37, 379-386.

Lay, C.H. (1986a). Procrastination scale for students populations. Retrived January 2017, http://www.yorku.ca/rokada /psyctest /prcrasts.pdf.

Lay, C. H. (1986b). At last, my research article on procrastination. Journal of Research in Personality, 20, 474–495.

Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. Journal of Social Behavior and Personality, 8, 647–662.

Learning Common Fastfact Series (2004). Procrastination. Retrieved from http://www.learningcommons.uo

Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in the university students. The Journal of Genetic Psychology, 166(1), 5-14.

Less,S.; Wang ,S.; Zhou, Y.; Yu,S.; Ran, L.; ,LiuX.; &Chen,Y. (2015). Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive–Behavioral Therapy as Treatments for Academic Procrastination. Research on Social Work Practice, 27(1) 48-58

McCloskey, J. D. (2011). Finally, my thesis on academic procrastination. Master of Science in Psychology the University of Texas at Arlington

McCown, W., & Roberts, R. (1994). A study of academic and work-related dysfunctioning relevant to college version of an indirect measure of impulsive behavior. (Integra Technical Paper, 94–128). Randor, PA: Integra.

Milgram, A.; Batin, B. & Mower, D.(1993). Correlates of academic procrastination. Journal of School Psychology 31,487-500.

Miller, C.W. (2007). Procrastination and attention deficit hyperactivity disorder in the college: The relationship between Procrastination and anexity. Ph.D. Dissertation Capella University.

Mish, F. (1994). Merriam Webster's Collegiate Dictionary (10th Ed.). New York: Merriam-Webster.

O'Brien, W. K. (2002). Applying the transtheoretical model to academic procrastination. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.

Ossebaard, M.E., Oost, H.A., S., Heuve, S.V. & Ossebaard, C.A. (2005). The effect of a positive psychological intervention on academic procrastination. Institute for Innovation and Learning, the Netherlands 2 IVLOS, Utrecht University, Avaliable at: http://www.i2l.nl/pdf/4ArticleMHS.

Ozer, B.U., Demir, A. & Ferrari, J.R. (2013). Reducing Academic Procrastination through a Group Treatment Program: A Pilot Study. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 31(3), 127–135

Özer, B.U. & Ferrari, J.R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. The Journal of Social Psychology, 149(2), 241–257.

Piccarelli, R. (2003). How to overcome procrastination. The American Salesman, 48(5), 27–29.

Popoola, B.I. (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. Available at http://www2. ncsu.edu/ncsu/aern/ TAS5.1.

Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakabi, J. (1986). Affective, cognitive and behavioral differences between high and low procrastinators. Journal of Counseling Psychology, 33, 387–394.

Schouwenburg, H.C., Lay, C.H., Pychyl, T.A., Ferrari, J.R. (2004). Counseling the procrastinator in academic settings. Washington, DC: American Psychological Association.

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

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

Seo, E.H. (2012). Cramming, Active Procrastination, and academic achievement. Social Behvior and Personality, 40(8), 1333-1340.

Sigall, H., Kruglanski, A., & Fyock, J. (2000). Wishful thinking and procrastination. Journal of Social Behavior and Personality, 15, 283–296.

Simons, J. A., Kalichman, S., & Santrock, J. W. (1994). Human Adjustment. Madison, Wisconsin – Dubuque, Iowa: Brown & Benchmark.

Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. Journal of Counseling Psychology, 31, 503–509.

Sommer, W.G. (1990). Procrastination and cramming: How adept students ace the system. Journal of American College Health, 39, 5–10.

Steel, P. (2004). The nature of procrastination (a Meta analytic study). Retrieved May 18, 2004, from http://www/ucalgary.ca/ mg/research.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin, 133, 65-94.

Tice, D.M. &Baumeister, R.F. (1997). Longitudinal study of procrastination performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. Psychology Science, 8, 454-458.

Tuckman, B. & Sexton, T. (1989). Effects of relative feedback in overcoming procrastination on academic tasks. Paper given at the meeting of American Psychological Association, New Orleans. LA.

Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. Personality and Individual Differences, 35, 1401-1418.

Washington, J.A. (2004). The relationship between procrastination and depression among graduate and professional students across academic programs: implications for counseling. Ph.D. Dissertation, Texas Southern University

Wesley, J.C. (1994). Effects of ability high school achievement and procrastination behavior on college performance. Educational & Psychological Measurement, 54, 404-408.

Zandi,A.& Moradi, O.(2016).The effectiveness of cognitive-behavioral group therapy on reducing procrastination and academic achievement in secondary school student's first city Saghez. International Journal of Philosophy and Social-Psychological Sciences, 2 (1), 29-35.