فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين إدارة الذات في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الصف العاشر

د. ماهر يوسف المجدلاوي/ أستاذ مشارك / كلية التربية – قسم علم النفس
جامعة الأقصى – غزة – فلسطين

استلام البحث: ٢٥/ ٢ /٢٠٢١ قبول النشر: ٢٠٢١/٨/١٠ تاريخ النشر : ٣ / ٢٠٢٢/٤
https://doi.org/10.52839/0111-000-073-005

ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين إدارة الذات في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الصف العاشر، وتكونت العينة من(٢٦) طالباً من الذكور، مقسمين إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وعددها(١٣) طالباً، ومجموعة ضابطة وعددها(١٣) طالباً، وتم استخدام مقياسي إدارة الذات، والتلكؤ الأكاديمي، إعداد الباحث، والبرنامج الإرشادي إعداد الباحث، وبينت النتائج فعالية البرنامج في تحسين إدارة الذات وخفض التلكؤ الأكاديمي في القياس البعدي، كما بينت استمرار هذا التحسن في إدارة الذات وزيادة خفض التلكؤ في القياس التتبعي لدى المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: معرفي سلوكي، إدارة الذات، التلكؤ الأكاديمي.

The Effectiveness of A cognitive Behavioral Counseling Program in Enhancing Self-Management in Reducing the Academic Procrastination of Tenth grade male Students

Associate Professor: Dr.Maher Y. Al Majdalawi
Faculty of Education-Department of Psychology
AL-Aqsa Universty-Gaza- Palestine
maher_majd@hotmail.com

Abstract

This study aims to find out the effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program in enhancing self-management in reducing the academic procrastination of tenth-grade male students. The sample consisted of (26) male students divided into an experimental group of (13) students and a control group of (13) students. Two scales of self-management and academic procrastination were used, prepared by the researcher. The counseling program was prepared by the researcher. The results showed the program's effectiveness in enhancing self-management and reducing academic procrastination in the posttest, as it showed the continuation of this enhancement in self-management and the increase in the reduction of procrastination in the follow-up test of the experimental group.

Keywords: cognitive behavioral, academic procrastination, self-management

مقدمة:

يختلف الطلاب في تحديد أهدافهم وواجباتهم الدراسية، وفي طرائق وأساليب ومستوى النشاط المبذول لتحقيق هذه الأهداف، فمنهم من يسعى جاهداً لإنجازها ومنهم من يتردد ويقوم بتأجيلها إلى أوقات أخرى حتى اللحظة الأخيرة مما يشعره بعدم الارتياح وهذا ما يعرف بالتلكؤ الأكاديمي.

إن تأجيل الواجبات الدراسية إلى آخر الوقت يجعل الطالب يعمل تحت ضغط نفاد الوقت ويكون عرضة لحدوث الطوارئ مما يسبب له زيادة في القلق والتوتر وعدم الارتياح.

ويؤكد ذلك نصار(٢٠١٦) بأنّ التلكؤ هو تأجيل البدء أو إكمال المهام الأكاديمية دون مبرر مع الإحساس بعدم الارتياح والضيق والتوتر والقلق.

ويذكر بيكلين (2017),Beklyen غالبا ما يوصف المتلكئين بأنهم أشخاص يميلون إلى إضاعة الوقت وإظهار الأداء الضعيف

وعلى الرغم من أن سلوك التلكؤ يعطي في البداية شعوراً مؤقتاً بالراحة إلا أنه بعد مدة يخلق مشاعر سلبية ويسبب شعوراً بالقلق والتوتر والفشل والندم، وعادة ما يتم تعريف التلكؤ بأنه ميل غير عقلاني إلى التأخير في بدء أو إكمال مهمة أكاديمية.(Saracaloglu ,Dincer,& Gerceker,2018) (Ocak&Boyraz,2016)

كما اتفق عدد من الباحثين بأن التلكؤ هو تأجيل أو تأخير إنجاز المهام الأكاديمية مما يؤدي إلى الشعور بعدم الارتياح(الديب وخليفة،٢٠١٣)،(الزهراني،٢٠١٧)،(عبد العظيم،٢٠١١)،(الوليلي،٢٠١٦)،(Malkoc,2018)، (Beklyen,2017).

ويذكر الوليلي(٢٠١٦، ٢٤٤) أن التلكؤ الأكاديمي من الأمور الشائعة لدى الكثير إلا أن تكراره يجعل منه مشكلة كبيرة لما قد يترتب عليه من تأثيرات سلبية على الفرد سواء داخلية تتمثل في الجانب الانفعالي في صورة الشعور بالندم واليأس ولوم الذات، أو خارجية متمثلة في عدم التقدم في العمل أو فقدان فرص كثيرة في الحياة.

ويؤكد ذلك نتائج دراسة العبيدي(٢٠١٣) إذ بينت وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة.

كما بيّنت نتائج دراسة الديب والسيد(٢٠١٦) وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وبين كل من الثقة بالنفس والدافعية للتعلم وفاعلية الذات الأكاديمية والتنظيم الذاتي وإدارة الوقت والرضا عن الدراسة.

وقد بيّنت نتائج دراسة بويسان(2017)Boysan وجود ارتباط عكسي بين التنظيم الذاتي وبين التلكؤ الأكاديمي.

وبيّنت نتائج دراسة ستيوارت وستوت ونوتال(2016) Stewart, Stott & Nuttall أن سوء التنظيم في شكل التلكؤ يرتبط بمجموعة من السلوكيات الدراسية السلبية.

ويذكر يرديلين ومك كفري وكلاسين (2016) Yerdelen, McCaffrey & Klassen, أن ميل الطلاب لتأخير عملهم ليس بالضرورة أن يكون مرتبطا بصعوبة العمل ولكن بدرجة اساسية مرتبط بالتنظيم الذاتي والبناء في المسار الصحيح واكمال أعمالهم.

ويشير التلكؤ الأكاديمي إلى عدم وجود تنظيم ذاتي أو غياب الأداء والميل السلوكي لتأجيل ما هو ضروري للوصول للهدف(Cao2012,40).

وقد توصلت دراسة جرينسشيل وباترزيك وفريس (2013) Grunschel, Patrzek & Fries إلى اعتبار التلكؤ الأكاديمي بمثابة فشل في التنظيم الذاتي.

ويذكر بريهادي وآخرون(2018,88)Prihadi et al أنه توجد عوامل داخلية لكونها تنبؤات رئيسية بالتلكؤ منها: فشل التنظيم الذاتي، الدافع الذاتي، احترام الذات ،الكفاءة الذاتية ، والكسل والتوتر، والدوافع.

ويعرف ويستو فيكي وبير (2018,3)West, Ficke & Pier الإدارة الذاتية والتي يشار إليها أيضا باسم ضبط النفس أو التنظيم الذاتي بأنها القدرة على تنظيم عواطف الفرد والأفكار والسلوكيات بشكل فعال في المواقف المختلفة وهي تتضمن إدارة الاجهاد، تأخير الإشباع الذاتي، وتحديد العمل نحو تحقيق الأهداف الشخصية الأكاديمية.

ويرى سام(2016)Sam أن الإدارة الذاتية تعد أداة لتعليم المهارات السلوكيات، وهي أيضا مهارة مهمة في حد ذاتها كونها تعلم المتعلمين التمييز بين السلوك المناسب وغير المناسب، مراقبة وتسجيل السلوكيات، ومكافئة أنفسهم على السلوك المناسب.

ويذكر سوكان (2019,279) Sucan أن ضبط النفس والإدارة الذاتية يخدمان كنظام تغذية مرتدة وتضمن ثلاثة أنشطة فرعية المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، والتعزيز الذاتي.

ويذكر السمادي وبني عبده(2017)Al-smadi & Bani-Abduh أن معظم علماء النفس يعتقدون أن هناك فرقا بين ضبط النفس والتنظيم الذاتي حيث يعتقد أن ضبط النفس يخلو من المرونة والاستقلال لكن التنظيم الذاتي يتميز بالمرونة والاستقلال ويضع الفرد أهدافه وخططه ويوجه سلوكه للتكيف مع الظروف المتغيرة، ويرى آخرون أن كل من التنظيم الذاتي والانضباط الذاتي وتقرير المصير، والتوجيه الذاتي والإدارة الذاتية تعكس ضبط النفس.

ويشير الأدب التربوي إلى أن هناك العديد من المصطلحات المتعلقة بمفهوم إدارة الذات مثل: ضبط النفس ، والتنظيم الذاتي ، والإدارة الذاتية والتوجيه الذاتي، ويشير كل منها إلى أن الفرد يستخدم مجموعة من المهارات والأساليب لتحقيق التوازن بين جوانب الحياة وتحقيق الأهداف الشخصية، ومع ذلك هناك اختلافات بين هذه التعريفات على وجه التحديد يركز التحكم الذاتي بشكل أكبر على تثبيط الاندفاع والسلوكيات والعواطف غير المرغوب فيها وإن تعريفات التنظيم الذاتي، والإدارة الذاتية، والتوجيه الذاتي، ليست متطابقة تماماً، لكنها تمثل جميعها العملية التي يطبق الأفراد من خلالها مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية لتوجيه أنشطتهم الموجهة نحو الهدف، وأنه يمكن استخدام "الإدارة الذاتية" كمصطلح مظلة لجميع أنواع السلوكيات ذاتية التنظيم (Xue,2011)

وبما أن الدراسات بينت وجود علاقة موجبة بين إدارة الذات والتلكؤ الأكاديمي وأنه من أسباب التلكؤ الأكاديمي سوء إدارة الذات فقد يكون لبرنامج إرشادي لتحسين إدارة الذات دور في خفض التلكؤ الأكاديمي، وقد بينت نتائج الدراسات السابقة نجاح تدخل إدارة الذات في تحسين كثير من السلوكيات السلبية، فقد بينت نتائج باساكا واندرسون ومور (2015) Busacca, Anderson & moore أن تدخلات الإدارة الذاتية كانت فعالة في خفض المشكلات لطلاب المرحلة الإبتدائية الذين يعانون من مشكلات سلوكية.

ويذكر ويلز ويونج أن تدخلات الإدارة الذاتية يمكن أن تشمل مجموعة من الاستراتيجيات مثل: مراقبة الذات، والتسجيل الذاتي، والتقييم الذاتي، والتعزيز الذاتي، والتعليم الذاتي.(Lower et al,2016)

ويذكر بيولا وفريدير (2018) Bulla& Frieder أن الإدارة الذاتية حلاً محتملاً حيث يمكن تدريب وتنفيد تقنيات الإدارة الذاتية بسهولة.

ويذكر بريستش ودانيل وبينيفيل (2019)Briesch, Daniel & Beneville أن البحث المكثف قد دعم فعالية تدخلات الإدارة الذاتية في تحسين سلوك الطلاب، وأن التكوين الأكثر استخداما للطلاب المراقبة الذاتية والتعزيز.

ويذكر شولز (2016)Schulze أن استخدام استراتيجيات إدارة الذات لا يزال محدوداً وأن نتائج دراسته بينت أن الإدارة الذاتية كانت تدخلاً فعالاً للطلاب.

ويذكر تريفينو وكامبس وويلس (2015) Trevino, Kamps & Wills أن استخدام استراتيجيات الإدارة الذاتية محدودة في المدارس الثانوية لكنها أظهرت نتائج إيجابية مثل زيادة السلوكيات في المهمة والمتابعة. وأن الفرد يستخدم مهارات لتحقيق هدف محدد وهذه المهارات متنوعة مثل (التخطيط، والتنظيم، وتقييم النتائج، ومراجعة الاستراتيجيات، وأن المراقبة الذاتية هي جزء من الإدارة الذاتية.

إن الأفراد يمارسون التلكؤ بدرجات مختلفة فمنهم من يمارسه بدرجة طفيفة، ومنهم من يمارسه بصورة مستمرة وهو ما يعدّ سمة من سمات شخصيته مما قد يسبب الكثير من المشكلات، لذلك لابد من التغلب على هذا السلوك وعلى هذه السمة، وهنا تبرز حاجة الطلاب للإرشاد النفسي من أجل تحسين إدارة الذات مما يؤدي إلى خفض التلكؤ لديهم.

وتعدّ نظرية العلاج المعرفي السلوكي من النظريات المناسبة كمدخل لتحسين إدارة الذات وخفض التلكؤ الأكاديمي كون الإرشاد المعرفي السلوكي يقوم على فكرة رئيسية هي أن استجابتنا السلوكية والوجدانية تتأثر بمعارفنا التي تحدد الكيفية التي نستقبل بها الأشياء وندركها، وأن معتقدات الفرد عن عالمه ومستقبله تحدد الطريقة التي يفسر بها الفرد موقفا معيناً وبهذا التفسير تظهر أفكارنا التي تسهم في التقييم المعرفي مما يؤدي إلى استجابة انفعالية (إ س جي،٢٠١٢).

فمن خلال البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية يتم تقديم جوانب معرفية تؤدي إلى زيادة معرفة الطلاب بإدارة الذات وفوائدها وزيادة المعرفة بالتلكؤ وآثاره الضارة على الطلاب، ومدى ارتباط الجوانب المعرفية بسلوكياتهم،

كما يتم اكسابهم بعض المهارات والفنيات التي تساعدهم على التغلب على المشكلات التي تواجههم وتساعدهم على تحقيق أهدافهم، وهذا ما بيّنته نتائج دراسة وانغ وآخرون Wang et al(2017) إذ بينت أن العلاج المعرفي السلوكي له تأثير قوي على إدارة الذات وعلى تخفيف التلكؤ الأكاديمي.

ومن خلال عمل الباحث سابقاً في الصحة المدرسية وجد عدداً كبيراً من الطلاب يمارسون التلكؤ الأكاديمي، ومن خلال المتابعة مع المعلمين والمرشدين أكدوا وجود هذه المشكلة لدى الطلاب، مما دفع الباحث بدراسة هذه المشكلة، حيث تم تناول طلاب الصف العاشر كونهم أمام مرحلة حساسة وفاصلة وهي اختيار التخصص سواء العلمي أو الأدبي أو المهني مما يساعدهم من أجل زيادة إدارتهم لذاتهم ويخفض التلكؤ لديهم ويهيئهم للمرحلة القادمة. وتحاول الدراسة الحالية التحقق من فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لزيادة إدارة الذات في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الصف العاشر.

وبناء على ما سبق يمكن عرض مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

هل توجد فعالية للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لزيادة إدارة الذات في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الصف العاشر.

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس السؤالان الآتيان:

١. هل توجد فروق جوهرية بين القياس القبلي و البعدي والتتبعي على مقياسي إدارة الذات والتلكؤ الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية؟
٢. هل توجد فروق جوهرية بين القياس القبلي والبعدي على مقياسي إدارة الذات والتلكؤ الأكاديمي لدى المجموعة الضابطة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتناوله إذ تحاول دراسة فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لزيادة إدارة الذات في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الصف العاشر وأهمية وحساسية المرحلة التي يمرون بها، ولهذه الدراسة أهمية من الناحيتين النظرية والتطبيقية.

فمن الناحية النظرية: تحاول هذه الدراسة أن تسهم في إثراء البحوث العلمية في هذا المجال حيث تبين للباحث من خلال مراجعته للبحوث العربية، أنها لم تتناول فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لزيادة إدارة الذات في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الصف العاشر في بيئتنا.

أما من الناحية التطبيقية: قد يستفاد من النتائج التي تسفر عنها هذه الدراسة فيما يأتي:

١. تفيد نتائج هذه الدراسة العاملين في المؤسسات التعليمية والتربوية التي تهتم بالطلاب من أجل تحسين إدارتهم لذاتهم مما يخفض التلكؤ الأكاديمي لديهم.
٢. تزويد الأختصاصيين النفسيين بنتائج هذه الدراسة من أجل وضع برامج إرشادية لتحسين إدارة الذات وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب.

٣. إضافة أدوات نفسية جديدة يمكن الاستفادة منها في بحوث أخرى.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لزيادة إدارة الذات في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الصف العاشر، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية: التعرف على الفروق الجوهرية بين القياس القبلي و البعدي والتتبعي على مقياسي إدارة الذات والتلكؤ الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية، وكذلك التعرف على الفروق الجوهرية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياسي إدارة الذات والتلكؤ الأكاديمي لدى المجموعة الضابطة؟

مصطلحات الدراسة:

إدارة الذات: مجموعة من الطرائق الفعالة لتنظيم حياة الفرد مما يؤدي إلى حدوث نتائج إيجابية على المدى البعيد أو اتخاذ قرارات متعلقة بسلوكيات محددة يريدون ضبطها أو تغييرها ومن ثم تحقيق الأهداف من خلال بعض المهارات.(أبو مسلم، عبد الحميد، والموافي ٢٠١٢، ١٨٩)

تعريف إدارة الذات إجرائياً: تعني قدرة الفرد على إدارة ذاته وإدارة جوانب حياته بكفاءة لتحقيق احتياجاته وأهدافه وذلك من خلال مجموعة من الأساليب والمهارات المتمثلة في (التنظيم الذاتي، التخطيط، اتخاد القرار والتنفيذ، الثقة بالنفس، إدارة الوقت، ضبط المثيرات، إدارة الضغوط، إدارة الانفعالات، وإدارة العلاقات الاجتماعية. ويعبر عنها بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد في مقياس إدارة الذات المستخدم في هذه الدراسة.

التلكؤ الأكاديمي: ويعني ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، مما ينتج عنه شعور الفرد بالقلق والتوتر الانفعالي. (الزهراني،٢٠١٧، ٢١)

تعريف التلكؤ الأكاديمي إجرائياً: تأجيل البدء في إنجاز المهام الدراسية المحددة أو تأجيل إكمالها حتى آخر لحظة، مع عدم وجود داعٍ لذلك مما يؤدي إلى انفعالات سلبية كعدم الارتياح والقلق والتوتر والارتباك، ويتكون من أربعة مجالات: معرفية، سلوكية، انفعالية، دافعية. ويعبر عنه بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد في مقياس التلكؤ الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

الإرشاد المعرفي السلوكي: "هو أحد المداخل الرئيسية التي تستخدم في تخفيف معظم الاضطرابات السلوكية والتي تعتمد على تعديل الأفكار السلبية والمعتقدات اللاعقلانية والعبارات الذاتية السلبية والعمل على استبدالها بأفكار إيجابية ومعتقدات عقلانية وعبارات ذاتية إيجابية من خلال فنياته المختلفة"(العطار،٢٠١٨، ١٧٤).

تعريف البرنامج الإرشادي: هو برنامج منظم ومخطط يهدف إلى مساعدة الطلاب لزيادة قدرتهم على إدارة ذاتهم مما يؤدي إلى خفض التلكؤ الأكاديمي لديهم، وذلك من خلال إكساب الطلاب المعرفة وتعديل المعارف السلبية التي تسبب المشكلات لديهم، كما تكسبهم بعض المهارات والسلوكيات التي تنمي قدراتهم وإمكاناتهم على اتخاذ القرارات من بين بدائل في مواجهة مشكلاتهم وتحقق أهدافهم معتمداً في ذلك على بعض الاستراتيجيات والفنيات المستمدة من النظرية المعرفية السلوكية.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يأتي:

١. الحد البشري: تم تطبيق الدراسة على(٢٦) طالباً من طلاب الصف العاشر من مدرسة أبو عبيدة بن الجراح، مقسمة لمجموعتين: مجموعة تجريبية وعددها(١٣) طالباً، ومجموعة ضابطة وعددها(١٣) طالباً.

٢. الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة على طلاب الصف العاشر من مدرسة أبو عبيدة بن الجراح، الواقعة في بيت لاهيا محافظة الشمال.

٣. الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول عام(٢٠٢٠)

الدراسات السابقة:

دراسة سولاند Soland(2019) هدفت إلى معرفة العلاقة بين فك الارتباط الأكاديمي والاختبار وإذا كان فك الارتباط الأكاديمي مثل التغيب المزمن وفشل الدورة التدريبية مرتبطة بالعوامل الاجتماعية والعاطفية مثل انخفاض الكفاءة الأكاديمية الذاتية والإدارة الذاتية ، وبينت النتائج أن فك الارتباط الأكاديمي والاختبار مرتبطان بما في ذلك من خلال الارتباط المشترك بسوء الإدارة الذاتية.

دراسة بيولا(2017) Bulla هدفت إلى معرفة فعالية تدخل في الادارة الذاتية مع مكون مطابقة المعلم ومراقبة أثار التدخل على السلوكيات التخريبية، وبينت النتائج ان التدخل قد يكون فعالاً إلى حد ما بالنسبة للطلاب ذوي الاضطراب البسيط ولكن لا يبدو فعالاً للطلاب الأكثر اضطراباً.

دراسة وانغ وأخرون Wang et al(2017) هدفت إلى اختبار فعالية العلاج بالقبول والالتزام مقارنة بالعلاج المعرفي السلوكي في تخفيف التلكؤ الأكاديمي، وتكونت العينة من(60) طالباً جامعياً يعانون من التلكؤ، وتم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة، وبينت النتائج أن كلا العلاجين له تأثيرات على المدى القصير في تقليل التلكؤ، ولكن العلاج بالقبول والالتزام كان له علاج اطول على المدى البعيد، وكان العلاج المعرفي السلوكي تأثير أقوى على إدارة الذات.

دراسة لوير وآخرون Lower et al(2016) هدفت إلى التحقق من أثر تدخلات إدارة الذات على أثنين من طلاب المرحلة الابتدائية، وبينت النتائج أن التدخل قلل بشكل فعال من السلوكيات التخريبية وزيادة الانخراط العام.

دراسة سلاتيري وأخرون Slattery et al(2016) هدفت إلى فحص تأثير تدخل الإدارة الذاتية على سلوك المهمة للأطفال خلال الروتينيات المختلفة الأكاديمية وغير الأكاديمية، تم تدريب المشاركين على استخدام الإدارة الذاتية، وتم تدريب أولياء الأمور على إجراء اختبارات دقة على أداء أطفالهم وكذلك تقديم الملاحظات والسلوكيات، وبينت النتائج زيادة المشاركين في السلوك أثناء المهمة بعد تنفيذ التدخل.

دراسة بالكيس وديوريو Balkis&Duru(2016) هدفت إلى دراسة فشل التنظيم الذاتي في التلكؤ واستكشاف أثر التلكؤ على الرفاهية العاطفية والرضا عن الحياة، وتكونت العينة من(٣٠) طالباً جامعياً، وبينت النتائج أن غياب

وجود مهارات التنظيم الذاتي كمؤشر على عدم التنظيم يلعب دوراً مهماً في التلكؤ وأن له تأثير على رفاهية الطلاب العاطفية.

دراسة وكاك وبويراز Ocak&Boyraz(2016) هدفت إلى معرفة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وإدارة الوقت، وتكونت العينة من(٣٣٢) طالباً جامعياً، وتم استخدام مقياس التلكؤ، ومقياس إدارة الوقت، وبينت النتائج وجود علاقة سلبية بين التلكؤ الأكاديمي وبين إدارة الوقت.

دراسة يرديلين وأخرون Yerdelen et al(2016) هدفت إلى فحص العلاقة بين قلق الطلاب والتلكؤ والعلاقة بالكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي، وتكونت العينة من(١٨٢) طالباً جامعياً، وبينت النتائج ارتباط التلكؤ بالقلق بشكل إيجابي، وأن القلق والتلكؤ مرتبطان بشكل كبير بمستويات منخفضة من الكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي.

دراسة كامبس وأخرون Kamps et al(2015) هدفت إلى تحديد أثار الإدارة الذاتية في تحسين مجموعة من حالات الطوارئ شارك طالبان من الصف الأول والصف الرابع، وظهر فريق التدخل سلوكيات محسنة على مستوى الفصل، وأظهرت الملاحظات الفردية للطلاب المعرضين للخطر بعض التحسينات مع طوارئ المجموعة.

دراسة تريفينو وأخرون Trevino et al(2015) هدفت إلى إظهار أن مجموعة طوارئ مستقلة مصحوبة باستراتيجيات الإدارة الذاتية ومكونات التعزيز العشوائي يمكن أن تزيد من مقدار العمل المكتوب والاستجابة النشطة لطلاب المدارس الثانوية، وتكونت العينة من(١٥) طالباً، واستخدم الطلاب استراتيجيات الإدارة الذاتية كالمراقبة الذاتية والتعزيز الإيجابي، وبينت النتائج أن التدخل زاد من العدد الاجمالي للكلمات المكتوبة والمشاركة الشاملة في الفصل الدراسي والمشاركة الأكاديمية الفردية للطلاب.

دراسة هافنير وأخرون Hafner et al(2014) هدفت إلى معرفة أثر تدخل إدارة الوقت على المدى القصير على التلكؤ، وتكونت العينة من مجموعتين تجريبية وعدها(٤٧)، وضابطة وعددها(٤٧)، وبينت النتائج نجاح إدارة الوقت في خفض التلكؤ.

دراسة هوف وايرفين Hoff& Ervin(2013) هدفت إلى فحص فعالية تدخل الإدارة الذاتية لتقليل السلوكيات التخريبية بين ثلاث أطفال في الصف الثاني من المعرضين للخطر، وبينت النتائج انخفاض في سلوكيات المجموعة التجريبية.

دراسة مور وأخرون Moore et al(2013) هدفت إلى معرفة استراتيجيات الإدارة الذاتية في زيادة السلوك في المهمة لدى ثلاثة طلاب من أصحاب الأداء المتدني في فصول التعليم العام، وتضمنت حزمة الإدارة الذاتية توفير موجه عن طريق اللمس، والتدريب على المراقبة الذاتية

وتسجيل البيانات، والرصد الذاتي والتخطيط، وبينت النتائج زيادة في السلوك أثناء المهمة مع جميع المشتركين.

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق يتبيّن لنا أنها تناولت متغيرات الدراسة الحالية سواء من حيث برامج إرشادية أو علاقتها ببعض المتغيرات، وأنها تمت في بيئات مختلفة عربية وأجنبية وعلى عينات مختلفة، وأن الدراسة الوحيدة التي تتشابه مع دراستنا هي دراسة وانغ وأخرون Wang et al(2017) إذ هدفت إلى اختبار فعالية العلاج بالقبول والالتزام مقارنة بالعلاج المعرفي السلوكي في تخفيف التلكؤ الأكاديمي، وكذلك دراسة هافنير وأخرون Hafner et al(2014) هدفت إلى معرفة أثر تدخل إدارة الوقت على المدى القصير على التلكؤ، وأن هاتين الدراستين تختلفان عن الدراسة الحالية حيث دراستنا تتم في بيئة مختلفة وعلى عينة مختلفة، وبهذا تكون نتائج الدراسة الحالية إضافة جديدة لنتائج الدراسات السابقة، وأيضا يبين حاجة بيئتنا غزة لهذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي الذي يدرس الظاهرة مع إدخال تغيرات في أحد العوامل أو أكثر ورصد نتائج هذا التغيير.

المجتمع الأصلي للدراسة: يضم المجتمع الأصلي للدراسة طلاب الصف العاشر في مدرسة أبوعبيدة بن الجراح ، وعددهم (١٩٠) طالباً.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من(٢٦) طالباً من طلاب الصف العاشر، وقد قام الباحث بتطبيق مقياسي إدارة الذات، والتلكؤ الأكاديمي على(١٩٠) طالباً، ثم قام بترتيب درجات الطلاب على مقياس إدارة الذات ومقياس التلكؤ الأكاديمي، واختار ٣٠ طالباً ممن حصلوا على أقل الدرجات في مقياس إدارة الذات، وأعلى الدرجات في مقياس التلكؤ، وتراوحت أعمارهم ما بين١٥-١٦سنة، وينتمي هؤلاء الطلاب إلى مدرسة حكومية وبها جميع المستويات الاجتماعية والاقتصادية، ومن ثم تم تقسيم العينة إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية وعددها(١٣) طالباً وتم تقديم البرنامج لهم، ومجموعة ضابطة وعددها(١٣) طالباً لم يقدم لهم البرنامج، وتم مراعاة المعدل الأكاديمي والمستوى الاقتصادي، وبهذا تكون المجموعتان متقاربتين في درجة إدارة الذات والتلكؤ وفي العمر والمستوى التعليمي وفي الوضع الاقتصادي، وبعد الانتهاء من البرنامج تم تطبيق مقياسي الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد مرور شهر تم تطبيق مقياسي الدراسة على المجموعة التجريبية كتطبيق تتبعي.

وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على متغيرات الضبط التجريبي بحساب اختبار مان ويتني Mann-Witney Test، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول(١) يوضح متوسط الرتب وقيمة (Z) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الضبط التجريبي.

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
المستوى الاقتصادي	تجريبية	١٣	١٢,١٢	١٥٧,٥	٦٦,٥	– ٠,٩٨٧	٠,٣٦٢
	ضابطة	١٣	١٤,٨٤	١٩٣,٥			
المعدل الأكاديمي	تجريبية	١٣	١٤,٧٧	١٩٢	٦٨	– ٠,٤١٨	٠,٧٩٦
	ضابطة	١٣	١٢,٢٣	١٥٩			
مجال التخطيط	تجريبية	١٣	١٠,٧٧	١٤٠	٤٩	– ١,٨٤٥	٠,٠٦٥
	ضابطة	١٣	١٦,٢٣	٢١١			
تنظيم الذات	تجريبية	١٣	١٢,٩٢	١٦٨	٧٧	– ٠,٣٨٥	٠,٧
	ضابطة	١٣	١٤,٠٨	١٨٣			
إدارة الوقت	تجريبية	١٣	١٤,٧٧	١٩٢	٦٨	– ٠,٨٥١	٠,٣٩٥
	ضابطة	١٣	١٢,٢٣	١٥٩			
اتخاد القرار والتنفيذ	تجريبية	١٣	١٤,٦٥	١٩٠,٥	٦٩	– ٠,٧٧٥	٠٠,٤٣٩
	ضابطة	١٣	١٢,٣٥	١٦٠,٥			
ضبط المثيرات	تجريبية	١٣	١٣,٦٩	١٧٨	٨٢	٠,١٣–	٠,٨٩٧
	ضابطة	١٣	١٣,٣١	١٧٣			
إدارة الضغوط	تجريبية	١٣	١٤,٥٠	١٨٨,٥	٧١	– ٠,٦٧٣	٠,٥٠١
	ضابطة	١٣	١٢,٥٠	١٦٢,٥			
إدارة العلاقات	تجريبية	١٣	١٢,٧٣	١٦٥,٥	٧٤	– ٠,٥١٩	٠,٦٠٤
	ضابطة	١٣	١٤,٢٧	١٨٥,٥			
الثقة بالنفي	تجريبية	١٣	١٣,٠٨	١٧٠	٧٩	– ٠,٢٨٣	٠,٧٧٧
	ضابطة	١٣	١٣,٩٢	١٨١			
الدرجة الكلية لإدارة	تجريبية	١٣	١٣,٦٢	١٧٧	٨٣	– ٠,٠٧٧	٠,٩٣٩
	ضابطة	١٣	١٣,٣٨	١٧٤			

الذات							
المجال المعرفي	تجريبية	١٣	١٥,٢٧	١٩٨,٥	٦١,٥	-١,١٨٧	٠,٢٣٥
	ضابطة	١٣	١١,٧٣	١٥٢,٥			
المجال السلوكي	تجريبية	١٣	١٥,١٩	١٩٧,٥	٦٢,٥	-١,١٣٢	٠,٢٥٨
	ضابطة	١٣	١١,٨١	١٥٣,٥			
المجال الانفعالي	تجريبية	١٣	١٤,١٩	١٨٤,٥	٧٥,٥	-٠,٤٦٤	٠,٦٤٢
	ضابطة	١٣	١٢,٨١	١٦٦,٥			
المجال الدافعي الدافعية	تجريبية	١٣	١٣,٤٢	١٧٤,٥	٨٣,٥	-٠,٠٥١	٠,٩٥٩
	ضابطة	١٣	١٣,٥٨	١٧٦,٥			
الدرجة الكلية للتلكؤ	تجريبية	١٣	١٤,٨٥	١٩٣	٦٧,٠	-٠,٨٩٩	٠,٣٦٩
		١٣	١٢,١٥	١٥٨			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات رتب القياس القبلي على متغيرات الضبط التجريبي مما يعني تكافؤ المجموعتين.

أدوات الدراسة:

مقياس إدارة الذات:

قام الباحث بإعداد مقياس إدارة الذات عبر الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة لإدارة الذات.
- الاطلاع على عدد من مقاييس إدارة الذات المنشورة في المجلات التربوية منها: مقياس إدارة الذات إعداد السمادي وبني عبدو (2017)Al-smadi&Bani-Abduh، ومقياس الدردير وأحمد وعبد السميع (٢٠١٨)، ومقياس ميزو (2008) Mezo، ومقياس اكسيو (2011)Xue .
- تم صياغة الاختبار في صورته الأولية في(٨٣) عبارة موزعة إلى(٩) مجالات، وبعد تقنين المقياس أصبح يتكون من(٦٨) عبارة وقد أخذ الباحث بنمط المقياس الخماسي الذي يقيس خمسة خيارات.

ومجالات المقياس هي:

التخطيط: ويعني قدرة الفرد على التفكير بتحديد أهدافه، وتهيئة نفسة لها ووضع خطة لتحقيقها، وأرقام عباراته(٣٧,٢٠,١٩,١٨,٢,١).

اتخاذ القرار والتنفيذ: ويشير إلى العزيمة والتفكير والتركيز على الخطط واتخاذ القرارات وتنفيذها، وتحمل مسؤولية القرارات، وأرقام عباراته(٤٤,٤٣,٤٠,٢٧,٢٦,٢٣,٢٢).

تنظيم الذات : وتعني مراقبة الفرد لنفسه وتقييم الفرد لذاته واكتشاف الأخطاء وتعديل سلوكه والمقارنة بين الأهداف الحالية والسابقة والتأكد من الانتهاء من الأعمال المطلوبة، وأهمية القرارات المتخذة وضبط النفس، وتعزيز الفرد لذاته، وأرقام عباراته(٦٤,٦٣,٦٢,٥٨,٥٥,٤٦,٤٥,٤٢,٤١,٣٩,٢٩,٢٥,٢٤,٢١,١٠,٩,٥,٤,٣).

إدارة الوقت: وتعني استثمار أوقات الفراغ في أعمال مفيدة ووضع جداول لإنجاز الواجبات في موعدها، وتنظيم الوقت بين الدراسة والأنشطة الأخرى، وأرقام عباراته(٦٧,٦٦,٦٠,٥٩,٢٨,٨,٧).

ضبط المثيرات: ويعني ضبط البيئة الخارجية والقدرة على خلق أجواء مناسبة لتحقيق الأهداف، وأرقام عباراته(٤٧,٣١,٣٠,١١).

إدارة الضغوط: وتعني العمل في الأوقات الصعبة والسيطرة على الانفعالات وإصدارها بما تتناسب مع المواقف، وإنجاز المهام بأكثر من طريقة، وأرقام عباراته(٦١,٤٨,١٤,١٣,١٢,٦).

إدارة العلاقات: ويشمل تكوين علاقات واسعة وناجحة، والشعور بالحب من قبل الآخرين والاستمتاع بالتواصل معهم، والقدرة على التأثير فيهم، وتلقي المساعدة منهم، وأرقام عباراته(٦٨,٥٤,٥٠,٤٩,٣٨,٣٣,٣٢,١٧).

الثقة بالنفس: وتعني شعور الفرد بالرضا عن النفس والثقة بها، وامتلاكه القدرة على المواجهة والإصرار على تحقيق الأهداف ومساعدة الآخرين، وأرقام عباراته(٦٥,٥٧,٥٦,٥٣,٥٢,٥١,٣٦,٣٥,٣٤,١٦,١٥).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

أ- صدق المحتوى: تم عرض المقياس على ستة محكّمين متخصصين في علم النفس، وهم من أعضاء الهيئة التدريسية بقسم علم النفس في جامعة الأقصى، وتم الأخذ بملاحظاتهم، وبالتالي أصبح المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب- الاتساق الداخلي: للتأكد من اتساق فقرات المقياس، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية وعددها(٤٠) طالباً، وتم حساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع مجموع المجال الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط لفقرات المقياس مع مجموع المجالات التي تتبع لها ما بين ٠,٤١٢- ٠,٧٨، وتراوحت معاملات الارتباط بين كل مجال من المجالات والدرجة الكلية للمقياس ما بين ٠,٦٣- ٠,٨٦٩، مما يشير إلى اتساق فقرات الاختبار وصدقه.

ثبات الاختبار:

أ- طريقة الفاكرنباخ: تم حساب ثبات المقياس بطريقة الفاكرنباخ لقيم(٤٠) طالباً، وحصل الباحث على ثبات قدره ٠,٩٢٩ وهو ثبات مرتفع.

ب- طريقة التجزئة النصفية: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وحصل الباحث على ثبات قدره ٠,٩٠٤، وبعد معادلة تصحيح الطول حصل على ثبات قدره ٠.٩٥ وهو ثبات مرتفع.

مقياس التلكؤ:

قام الباحث بإعداد مقياس التلكؤ عبر الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة للتلكؤ الأكاديمي.
- الاطلاع على عدد من مقاييس التلكؤ الأكاديمي المنشورة في المجلات التربوية منها: مقياس الزهراني(٢٠١٧)، ومقياس العمري(٢٠١٨)، ومقياس بيكلين(Beklyen(2017 ، ومقياس اوكاك وبويراز Ocak & Boyraz(2016).
- تم صياغة المقياس في صورته الأولية في ٤٣ عبارة موزعة إلى(٤) مجالات، وبعد التقنين أصبحت عباراته(٣٦) عبارة، وقد أخذ الباحث بنمط المقياس الخماسي الذي يقيس خمسة خيارات.

ومجالات المقياس هي:

المجال المعرفي: ويشمل معلومات الطالب عن ذاته وأفكاره السلبية عن قدراته وعن استخدامه لاستراتيجيات جيدة للدراسة وتوقع الفشل، وأرقام عباراته(٣٤,٣٠,٢٦,١٩,١١,١٠,٩,٢,١).

المجال السلوكي: ويشمل تأجيل المهمات حتى قرب موعد الامتحان وأشغال النفس في أمور أخرى أكثر متعة، وأرقام عباراته(٣٥,٣٢,٢٥,٢١,٢٠,١٣,١٢,٣).

المجال الانفعالي: ويشمل انفعالات سلبية كالضيق والتوتر والإرباك والندم أثناء الدراسة أو نتيجة لإرجاء البدء في الواجبات الدراسية أو عدم إتمامها، وأرقام عباراته(٣٦,٣٣,٢٧,٢٣,٢٢,١٨,١٤,٧,٤).

الجلسة الخامسة عشر: مراجعة لما تم تناوله في الجلسات السابقة، وأن يحكم الطلاب على البرنامج ومدى الإستفادة منه.

الجلسة السادسة عشر: الجلسة الختامية وتهدف إلى تطبيق المقياس، وتقديم الشكر للطلاب على المشاركة في البرنامج، وتم حث الطلاب على تطبيق ما تعلموه في الحياة العملية، وبعد ذلك تم توديع الطلاب مع التمني لهم بالنجاح.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول:

والذي نصه: هل توجد فروق جوهرية بين القياس القبلي و البعدي والتتبعي على مقياسي إدارة الذات والتلكؤ الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية؟

وللإجابة قام الباحث بإجراء القياسات المتكررة لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي والتتبعي على مقياسي إدارة الذات والتلكؤ الأكاديمي للمجموعة التجريبية، كما هو موضح في جداول(٥,٤,٣,٢).

جدول(٢) تحليل التباين للقياسات المتكررة لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي والتتبعي على مقياس إدارة الذات

المقياس	د. ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
مجال التخطيط	٢	١٧٢,٦٦٧	٨٦,٣٣٣	٢٥,٤٧٥	٠,٠٠٠	٠,٦٨
اتخاد القرار والتنفيذ	١,٣٧	٣٦٢,٩٢٣	٢٦٤,٨٢٧	٣٥,٩٧	٠,٠٠٠	٠,٧٥
تنظيم الذات	٢	١١١٢	٥٥٦	٢٧,٢٣٣	٠,٠٠٠	٠,٦٩٤
إدارة الوقت	٢	٢٥١,٤٣٦	١٢٥,٧١٨	٢٩,٠٤	٠,٠٠٠	٠,٧٠٨
ضبط المثيرات	٢	٥٦,٥	٢٨	١,٧٢١	٠,٠٠٠	٠,٤٩٤
إدارة الضغوط	٢	٣٢٨,١٥٤	١٦٤,٠٧٧	٥٣,٣٢٥	٠,٠٠٠	٠,٨١٦
إدارة العلاقات	٢	٢٤٢,٢٠٥	١٢١,١٠٣	١٤,٠٧٧	٠,٠٠٠	٠,٥٤
الثقة بالنفس	٢	٥٦٦,٢٠٥	٢٨٣,١٠٣	٢٤,٣٤٢	٠,٠٠٠	٠,٦٧
الدرجة الكلية	٢	٢٠٥٢٢	١٠٢٦١	٦٢,٣٤٥	٠,٠٠٠	٠,٨٣٩

يتضح من الجدول السابق وجود فروق جوهرية عند مستوى ٠.٠١ بين القياس القبلي والبعدي والتتبعي في مقياس إدارة الذات ومجالاته ، وأن للبرنامج تأثير كبير في تحسين إدارة الذات لدى المجموعة التجريبية، ولمعرفة اتجاه الفروق تم إجراء اختبار بونفيروني Bonferroni، وجدول(٣) يوضح ذلك.

جدول(٣) يوضح اختبار بنفوروني لمعرفة اتجاه الفروق في مقياس إدارة الذات

البيان			بعدي	تتبعي
التخطيط		المتوسطات	٢٦,١٥٤	٢٦,٨٤٦
	قبلي	٢٢,٠٧٧	**٠,٠٠٠	**٠,٠٠٠
	بعدي	٢٦,١٥٤		٠,١٧٩
اتخاد القرار والتنفيذ		المتوسطات	٣١,٠٨	٣٢,٥٤
	قبلي	٢٥,٤٦	**٠,٠٠٠	**٠,٠٠٠
	بعدي	٣١,٠٨		*٠,٠٤٣
تنظيم الذات		المتوسطات	٨٢,٢٣١	٨٣,٠
	قبلي	٧١,٣٠٨	**٠,٠٠٠	**٠,٠٠٠
	بعدي	٨٢,٢٣١		٠,٥٩٨
إدارة الوقت		المتوسطات	٣٠,٢٣١	٣٠,٠٨
	قبلي	٢٤,٧٦٩	**٠,٠٠٠	**٠,٠٠٠
	بعدي	٣٠,٢٣١		٠,٨٠١
ضبط المثيرات		المتوسطات	١٧,٤٦	١٦,٢٣١
	قبلي	١٤,٥٤٨	*٠,٠٠٢	*٠,٠٢٦
	بعدي	١٧,٤٦		**٠,٠٠٧
إدارة الضغوط		المتوسطات	٢٥,٤٦٢	٢٧,٥٤
	قبلي	٢٠,٦١٥	**٠,٠٠٠	**٠,٠٠٠
	بعدي	٢٥,٤٦٢		٠,٣٥٩
إدارة العلاقات		المتوسطات	٣٦,١٥٤	٣٤
	قبلي	٣٠,٠٧٧	**٠,٠٠٠	*٠,٠١٤
	بعدي	٣٦,١٥٤		٠,١٧٦
الثقة بالنفس		المتوسطات	٤٨,٣٩	٥٠,٢٣١
	قبلي	٤١,٣٨٥	**٠,٠٠١	**٠,٠٠٠
	بعدي	٤٨,٣٩		٠,١٠٧
الدرجة الكلية		المتوسطات	٢٩٧,١٥٤	٣٠٠,٤٦٢
	قبلي	٢٥٠,٢٣١	**٠,٠٠٠	**٠,٠٠٠
	بعدي	٢٩٧,١٥٤		٠,٤٨٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي وعدم وجود فروق بين القياس البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية وفي جميع الأبعاد ماعدا مجال اتخاذ القرار والتنفيذ فوجدت فروق لصالح القياس التتبعي، بينما وجدت فروق في مجال ضبط المثيرات لصالح القياس البعدي.

جدول(٤) تحليل التباين للقياسات المتكررة لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي والتتبعي على مقياس التلكؤ الأكاديمي

المقياس	د. ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
المجال المعرفي	٢	٤٨١,٨٩١	٢٤٠,٩٤٩	١٢٥,٤٣٣	٠,٠٠٠	٠,٩١٣
المجال السلوكي	٢	٤٢١,٨٩٧	٢١٠,٩٤٩	٣١,٧٥٤	٠,٠٠٠	٠,٧٢٦
المجال الانفعالي	٢	٩١٤,٦٦٧	٤٥٧,٣٣٣	١٤٧	٠,٠٠٠	٠,٩٢٥
مجال الدافعية	٢	٧٥١,١٢٣	٣٧٥,٥٦٤	٢٦,٤٩	٠,٠٠٠	٠,٦٨٨
الدرجة الكلية	٢	٩٨٣٢,٦٦٧	٤٩١٦,٣٤	١٠٥,١٠	٠,٠٠٠	٠,٨٩٨

يتضح من الجدول السابق وجود فروق جوهرية عند مستوى ٠.٠١ بين القياس القبلي والبعدي والتتبعي في مقياس التلكؤ الأكاديمي ومجالاته، كما يتبين أن للبرنامج تأثيراً كبيراً في خفض التلكؤ لدى المجموعة التجريبية، ولمعرفة اتجاه الفروق تم إجراء اختبار بونفيروني Bonferroni، وجدول(٥) يوضح ذلك.

جدول(٥) يوضح نتائج اختبار بونفيروني لمعرفة اتجاه الفروق في مقياس التلكؤ

البيان			بعدي	تتبعي
المعرفي		المتوسطات	٢٤,٣٠٨	٢٦,٥٣٨
	قبلي	٣٥,٠٧٧	**٠,٠٠٠	**٠,٠٠٠
	بعدي	٢٩,٨٤٦	-----	**٠,٠٠٠
السلوكي		المتوسطات	٢١,٠٧٧	٢١,٦١٥
	قبلي	٢٨,٣٠٨	**٠,٠٠٠	**٠,٠٠٠
	بعدي	٢١,٠٧٧	-----	٠,٦٠٤
الانفعالي		المتوسطات	٢٧,٠	٢٤,٦٩٢
	قبلي	٣٥,٩٢٣	**٠,٠٠٠	**٠,٠٠٠

	بعدي	٢٧,٠	-----	**٠,٠٠٠
الدافعي		المتوسطات	٢٨,٣٨٥	٢٧,٣٧٢
	قبلي	٣٧,١٥٤	**٠,٠٠٠	**٠,٠٠٠
	بعدي	٢٨,٣٨٥	------	٠,٥٤٦
الدرجة الكلية		المتوسطات	١٠٦,٢٣١	١٠٠,٢٣١
	قبلي	١٦٣,٥٣٨	**٠,٠٠٠	**٠,٠٠٠
	بعدي	١٠٦,٢٣١	------	*٠,٠٤٠

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي على مقياس التلكؤ ومجالاته لصالح القبلي أي أن درجاتهم في التلكؤ انخفضت في القياس البعدي، وأيضاً وجود فروق بين القياس البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية للمقياس لصالح البعدي.

نتائج السؤال الثاني: والذي نصه: لا توجد فروق جوهرية بين القياس القبلي والبعدي على مقياسي إدارة الذات والتلكؤ الأكاديمي لدى المجموعة الضابطة.

وتم إجراء اختبار ويلكوكسون Wilcoxion test لدلالة الفروق، كما هو موضح في جدول(٦) و(٧).

جدول (٦) يوضح متوسطات الرتب وقيمة (Z) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس إدارة الذات لدى المجموعة الضابطة.

مجالات المقياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التخطيط	الرتب السالبة	٣	٣,٦٧	١١	-١,٦٩٨	٠,٠٨٩
	الرتب الموجبة	٧	٦,٢٩	٤٤		
	الرتب المتشابهة	٣				
	المجموع	١٣				
تنظيم الذات	الرتب السالبة	٨	٦,٣٨	٥١,٠	-٠,٣٨٦	٠,٧٠
	الرتب الموجبة	٥	٨,٠	٤٠		
	الرتب المتشابهة	٠				

	المجموع	١٣				
إدارة الوقت	الرتب السالبة	٧	٧,٧١	٥٤	١,١٧٩-	٠,٢٣٨
	الرتب الموجبة	٥	٤,٨٠	٢٤		
	الرتب المتشابهة	١				
	المجموع	١٣				
اتخاذ القرار والتنفيذ	الرتب السالبة	٦	٦,١٧	٣٧,٠	٠,٩٧٥-	٠,٣٣٠
	الرتب الموجبة	٤	٤,٥	١٩,٠		
	الرتب المتشابهة	٣				
	المجموع	١٣				
ضبط المثيرات	الرتب السالبة	٦	٦,٣٣	٣٨	٠,٤٤٧-	٠,٦٥٥
	الرتب الموجبة	٥	٥,٦٠	٢٨		
	الرتب المتشابهة	٢				
	المجموع	١٣				
إدارة الضغوط	الرتب السالبة	٣	٣,٨٣	١١,٥	١,٦٤٧-	٠,١٠
	الرتب الموجبة	٧	٦,٢١	٤٣,٥		
	الرتب المتشابهة	٣				
	المجموع	١٣				
إدارة العلاقات	الرتب السالبة	٧	٥,٦٤	٣٩,٥	٠,٥٨٢-	٠,٦٥١
	الرتب الموجبة	٤	٦,٦٣	٢٦,٥		

	الرتب المتشابهة	٢				
	المجموع	١٣				
الثقة بالنفس	الرتب السالبة	٨	٥,١٩		-٠,١٩٦	٠,٨٤
	الرتب الموجبة	٤	٩,١٣			
	الرتب المتشابهة	١				
	المجموع	١٣				
الدرجة الكلية لإدارة الذات	الرتب السالبة	٧	٧,٠٧	٤٩,٥	-٠,٢٨٠	٠,٧٨
	الرتب الموجبة	٦	٦,٩٢	٤١,٥		
	الرتب المتشابهة	٠				
	المجموع	١٣				

جدول (٧) متوسطات الرتب وقيمة (Z) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس التلكؤ الأكاديمي لدى المجموعة الضابطة.

المقياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المعرفي	الرتب السالبة	٧	٧,٢١	٥٠,٥	-٠,٩٠٧	٠,٣٦٥
	الرتب الموجبة	٥	٥,٥	٢٧,٥٠		
	الرتب المتشابهة	١				
	المجموع	١٣				
السلوكي	الرتب السالبة	٧	٧,٢٩	٥١,٠	-٠,٩٤٤	٠,٣٤٥
	الرتب الموجبة	٥	٥,٤	٢٧		
	الرتب المتشابهة	١				
	المجموع	١٣				
الانفعالي	الرتب السالبة	٦	٨,٢٥	٤٩,٥	-٠,٢٨١	٠,٧٧٨

	الرتب الموجبة	٧	٥,٩٣	٤١,٥		
	الرتب المتشابهة	٠				
	المجموع	١٣				
الدافعية	الرتب السالبة	٦	٥,١٧	٣١	-٠,١٨	٠,٨٥٧
	الرتب الموجبة	٥	٧,٠	٣٥		
	الرتب المتشابهة	٢				
	المجموع	١٣				
الدرجة الكلية للتلكؤ	الرتب السالبة	٧	٧,٨٦	٥٥	-٠,٦٦٥	٠,٥٠٦
	الرتب الموجبة	٦	٦	٣٦		
	الرتب المتشابهة	٠				
	المجموع	١٣				

يتضح من جدول(٦و٧) عدم وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي على مقياسي إدارة الذات والتلكؤ الأكاديمي لدى المجموعة الضابطة.

مناقشة النتائج:

بينت لنا نتائج السؤال الأول وجود فروق في مقياس إدارة الذات لصالح القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية أي أن درجاتهم تحسنت في القياس البعدي، ويفسر الباحث هذا التحسن بأنه يعود للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وما تضمنه من فنيات ومهارات معرفية وسلوكية، فمن خلال البرنامج تم إعادة البناء المعرفي للطلاب وذلك من خلال تقديم معلومات عن إدارة الذات وأهميتها، فتم تقديم معلومات عن أهمية التخطيط وأهمية وضع خطة للعمل وذلك من خلال تحديد الأهداف والتفكير بها ووضع خطة وكيف يمكن اتخاذ قرار بشأن تنفيذه على أرض الواقع، ، كذلك تم تقديم معلومات عن أهمية تنظيم الذات وما يتضمنه من مهارة تقييم الذات وتقييم الأهداف التي وضعوها ومدى أهميتها لهم، وأيضا أهمية مراقبة سلوكهم ومراقبة إنجاز الأعمال التي بدأوها ، كما تم تقديم معلومات عن أهمية تعزيز الطلاب لأنفسهم والاستفادة من خبراتهم السابقة ومكافأة ذاتهم عند النجاح ويؤكد ذلك سام Sam(2016) بأن الإدارة الذاتية تعد أداة لتعليم المهارات والسلوكيات وهي أيضا مهارة مهمة في حد ذاتها كونها تعلم المتعلمين ما يلي: التمييز بين السلوك المناسب وغير المناسب، مراقبة وتسجيل السلوكيات بدقة، مكافئة أنفسهم على السلوك المناسب. كما تم تقديم معلومات عن أهمية تنظيم الوقت في إنجاز الأعمال في وقتها واستثمار وقت الفراغ في أشياء مفيدة وتنظيم الوقت بين الدراسة وأنشطة الحياة المختلفة، كما تعلموا مهارة ضبط المثيرات كالانتقال من الأماكن المزعجة إلى أماكن أكثر راحة لهم، كما أن المعلومات التي قُدمت لهم عرفتهم بمعنى الضغوط وأهمية مواجهة هذه الضغوط، كما تعلموا مهارة إدارة العلاقات الاجتماعية

وتوسيعها وذلك من خلال التواصل مع الآخرين والبحث عن الأمور المشتركة فيما بينهم، كذلك تعلموا ماذا تعني الثقة بالنفس؟ وأن على الفرد أن يشعر بالرضا عن نفسه وعن مظهره وأن يصر على تحقيق أهدافه وطموحاته وأن يساعد الآخرين عندما يحتاجون إليه. هذه المعرفة التي اكتسبها الطلاب غيرت البنية المعرفية لديهم، كما أن ما تضمنه البرنامج من فنية المناقشة والحوار جعل الطلاب يكتشفون تشوهاتهم المعرفية وتصوراتهم السلبية المرتبطة بإدارة الذات ونتائجها على الطلاب، واستبدالها بتصورات معرفية إيجابية، وأن هذه المعرفة التي تم اكتسابها أصبحت راسخة لديهم لأنها لم تفرض عليهم بل من خلال المناقشة والحوار هم بأنفسهم توصلوا لها مما جعلهم يتبنون أفكاراً جديدة إيجابية، كما أن فنية النمذجة كان لها دور فعال في ترسيخ المعرفة الجديدة فمن خلال هذه الفنية تم تقديم نماذج حية من نفس المجموعة التجريبية ومن نماذج حية أخرى للسلوكيات الحسنة، واستطاع الطلاب أن يفهموا أنه كما استطاع الآخرون إدارة ذاتهم بشكل جيد، فباستطاعتهم تحسين إدارتهم لنفسهم. كما أن مهارة وقف الأفكار التي تعلمها الطلاب واستخدموها عند الحديث السلبي عن ذاتهم جعلتهم يوقفون الأفكار التلقائية السلبية عن ذاتهم، واستطاعوا أن يربطوا بين جوانبهم المعرفية وأفكارهم السلبية وسلوكهم، وبناء على ذلك تم تعديل هذه الأفكار، كما أن فنية لعب الدور ساهمت بشكل كبير في نجاح البرنامج فما اكتسبه الطلاب من معلومات تم تمثيلها في البرنامج كمهارة التواصل مع الآخرين وطلب المساعدة منهم كطلب مساعدة من زميل عند الحاجة، كما أن فنية الواجبات البيتية جعلت الطلاب يقومون بتطبيق هذه المعرفة في البيئة الطبيعية ويمارسونها على أرض الواقع وهذا أكسبهم خبرة ومعرفة في كيفية تنفيد المعرفة التي اكتسبوها على أرض الواقع، كما أن فنية التعزيز التي أُستخدمت في البرنامج زادت من ثقتهم بأنفسهم وأشعرتهم أنه باستطاعتهم النجاح وتحقيق الأهداف. كما أن فنية الاسترخاء وممارستها خفض مستوى الخوف والقلق الناتج عن احتمال عدم النجاح أثناء القيام بالواجبات. وأيضا الإرشاد الجماعي أتاح للمجموعة التجريبية الفرصة لتبادل الخبرات وأن يكونوا أنموذجاً لبعضهم في السلوكيات الإيجابية وأن يعززوا بعضهم البعض وأن يشعروا بأنهم مثل الآخرين. كل ذلك جعل للبرنامج أثراً في تحسين إدارة الذات لدى المجموعة التجريبية.

وبالنسبة لوجود فروق في مقياس التلكؤ بين القياس القبلي والبعدي لصالح القبلي أي أن درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي انخفضت مما يعني انخفاض التلكؤ لديهم، وتفسر بأن التحسن في إدارة الذات أدى إلى خفض التلكؤ الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية، فالبرنامج وما تخلله من فنيات ومهارات لإدارة الذات والتي اكتسبها الطلاب من البرنامج جعلتهم قادرين على خفض تلكؤهم فاكتساب المعرفة واكتساب مهارة إدارة الذات من تنظيم الذات وإدارة الوقت وإدارة الضغوط والقدرة على وضع خطط أثرت على الجوانب المعرفية المتعلقة بالتلكؤ والتي يتبناها المتلكئ فأصبح عندهم تصور بأنهم قادرون على تحديد وتقييم واجباتهم الأكاديمية ومدى أهميتها ومقارنتها بأهمية الأنشطة الأخرى واعطائها الأولوية ، كما أصبحوا قادرين على وضع خطط وجداول لقيامهم بواجباتهم الدراسية، وأن مهارة ضبط المثيرات تجعل الأفراد قادرين على التخفيف من وطأة الظروف الخارجية فيختار الطالب المكان المناسب الذي يساعده في التركيز للدراسة مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم

ويشعرهم بأنهم قادرون على اتمام الأنشطة المطلوبة فتتحول الأفكار السلبية التي يتبناها الطلاب والناتجة عن التشوهات المعرفية، إلى أفكار إيجابية كأن يتبني الطالب فكرة بأنه قادر على إنجاز الواجبات والأنشطة المطلوبة منه، وأيضا ساهم التعديل المعرفي والمهارات التي اكتسبها الطلاب في البرنامج في التأثير على الجانب السلوكي وجعل الفرد يطبق الأفكار التي يتبناها على أرض الواقع أي يترجمها في سلوكه الفعلي، فمهارة تنظيم الوقت لعبت دوراً بارزاً في زيادة قدرة الطلاب على استثمار الوقت في عمل الواجبات الدراسية والاستعداد للامتحانات في أوقاتها المحددة ويدعم ذلك ما بيّنته نتائج دراسة هافنر وآخرين (2014)Hafner et al بأن التدخل بإدارة الوقت نجح في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، كما يدعم ذلك نتائج دراسة اوكاك وبويراز (2016) Ocak & Boyraz إذ بيّنت وجود علاقة سلبية بين التلكؤ الأكاديمي وبين إدارة الوقت، كما أن قدرة الفرد على إدارة ذاته وقيامه بواجباته تؤثر على انفعالاته وتقلل من المشاعر السلبية كالخوف والقلق أو تحولها إلى انفعالات إيجابية كالشعور بالارتياح أثناء القيام بالواجبات الأكاديمية، فمهارة الضبط الذاتي وإدارة الضغوط جعل لديهم شعور بالقدرة على ضبط انفعالاتهم وعلى مواجهة الضغوط التي تواجههم، ويدعم ذلك ما توصلت إلية نتائج دراسة يرديلين وآخرين (2016)Yerdelen et al إذ بينت ارتباط التلكؤ بالقلق بشكل إيجابي، وأن القلق والتلكؤ مرتبط بشكل كبير بمستويات منخفضة من الكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي مما يعني زيادة تنظيم الذات يخفض القلق، كما أنّ مهارة الاسترخاء تجعل الطلاب قادرين على خفض انفعالاتهم السلبية عند القيام بواجباتهم، وأن هذا التغير الذي حصل في الجانب المعرفي والسلوكي والانفعالي يحررهم من الخوف ويجعلهم يطلقون ذاتهم مما يزيد من دافعيتهم فتصبح للدراسة قيمة وأهمية عندهم يجب الحفاظ عليها وأنها تحقق منفعة لهم مما يخفض الشعور بالكسل والخمول والملل، فالفرد عندما ينجح في انجاز عمل ما يشعر بالارتياح يعزز ذاته ويفضل أن يستمر في نفس الموضوعات التي حقق فيها النجاح وبنفس الطريقة، وأن جوانب التلكؤ المعرفي والسلوكي والانفعالي والدافعية تتفاعل مع بعضها وأن أي تغير يحصل في أي جانب من هذه الجوانب يؤثر على الجوانب الأخرى، مما جعل لإدارة الذات القدرة في خفض التلكؤ الأكاديمي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة وانغ وآخرين (2017) Wang et al إذ بيّنت أن للعلاج المعرفي السلوكي تأثيراً قوياً في تحسين إدارة الذات وخفض التلكؤ الأكاديمي. كما بيّنت نتائج دراسة بالكيس و دورو (2016)Balkis & Duru أن غياب وجود مهارات التنظيم الذاتي كمؤشر على عدم التنظيم يلعب دوراً مهماً في التلكؤ.

كما بيّنت نتائج دراسة سولاند وآخرين (2019) Soland et al وجو علاقة بين فك الارتباط الأكاديمي وسوء إدارة الذات، كما بيّنت نتائج دراسة تريفينو وآخرين (2015) Trevino et al أن التدخل القائم على إدارة الذات زاد من العدد الاجمالي للكلمات المكتوبة والمشاركة الشاملة في الفصل الدراسي والمشاركة الأكاديمية الفردية للطلاب. وكذلك بيّنت نتائج دراسة الديب والسيد(2016) وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وبين كل من الثقة بالنفس والتنظيم الذاتي وإدارة الوقت.

وبالنسبة للنتيجة الخاصة بعدم وجود فروق بين القياس البعدي والتتبعي على مقياس إدارة الذات ما عدا مجال ضبط المثيرات، ووجود فروق بين القياس البعدي والتتبعي على مقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح التتبعي فهذا يدل على أن التحسن الذي طرأ على إدارة الذات لدى المجموعة التجريبية ثبت عند الطلاب ومازال مستمراً وأن أفراد المجموعة التجريبية أصبحوا يستخدمون ما تعلموه في أرض الواقع، وأن الفنيات والمهارات التي اكتسبوها جعلت لديهم رؤية وتصورات معرفية جديدة وجعل لديهم حالة من الاستمرارية في هذا الاتجاه الإيجابي فالمعرفة الجديدة التي اكتسبوها أوجدت أفكاراً جديدة تبناها أفراد المجموعة التجريبية وأصبحوا يطبقونها على شكل سلوك في الحياة الواقعية، وأصبح لديهم عادات جديدة تساعد في تحسين إدارتهم لذاتهم، وأن مهارة إدارة الذات تعني أن الطلاب أصبحوا قادرين على معالجة سلوكياتهم الخطأ وعلى خفض انفعالاتهم السلبية كالخوف أثناء عمل الواجبات، وبالتالي زاد من دافعيتهم في عمل واجباتهم. فتنظيم الذات والوقت يجعل الطلاب يهتمون بالجوانب الأكاديمية وينظمون وقتهم للاستفادة منه في جوانب حياتهم الأكاديمية. وأن مراقبة سلوكهم الأكاديمي يجعلهم حريصين على إتمام مهامهم مما يعزز ذاتهم في السير باتجاه تحقيق الأهداف مما أدى إلى الاستمرار في تحسين إدارة الذات وزاد في خفض التلكؤ الأكاديمي في القياس التتبعي.

ويفسر الباحث وجود فروق في مجال ضبط المثيرات بين القياس البعدي والتتبعي لصالح البعدي أي أنه حصل تراجع لدى الطلاب في هذا المجال بأنه في بداية البرنامج ومع نشاط الطلاب لقيامهم بواجباتهم وجدوا مساعدة من الأهل تتمثل في تكييف المنزل لصالحهم ولكن مع الاستمرار في هذه الاجراءات أصبحت عبئ علي الأهل فمعظم بيوت الطلاب صغيرة وضيقة مما يجعل من الصعوبة التنقل داخل المنزل بأريحية للحصول على الهدوء، وأيضا في كثير من الأوقات تكون المثيرات الخارجية كأصوات الموسيقى في الأفراح والمناسبات الأخرى وهي خارجة عن سيطرة الطلاب مما جعل درجاتهم تتراجع قليلا في مجال ضبط المثيرات وهذا ما لمسه الباحث من خلال المناقشة مع الطلاب في البرنامج.

ويفسر الباحث نتائج السؤال الثاني بعدم وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي على مقياسي إدارة الذات والتلكؤ الأكاديمي بأن المجموعة الضابطة حرمت من الاستفادة من البرنامج الإرشادي ومن المهارات التي تخللها البرنامج، فلم تقدم لهم الجوانب المعرفية لتغيير أفكارهم السلبية المرتبطة بإدارة الذات والتلكؤ الأكاديمي ولم تقدم لهم الفنيات والمهارات التي تخللها البرنامج مما أدى إلى بقاء جوانبهم المعرفية وتصوراتهم وأفكارهم كما هي، كذلك أدى إلى عدم اكسابهم مهارات وسلوكيات جديدة، كما أن هذه النتيجة تثبت أن التحسن الذي حصل للمجموعة التجريبية ناتج عن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وما تخلله من فنيات ومهارات وليس لعوامل الصدفة.

توصيات الدراسة :بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي :

- تبصير الآباء والأمهات بأهمية التنشئة القائمة على الاستقلالية والاعتماد على الذات ليتعلم الأبناء كيفية إدارة ذاتهم.
- تربية الأبناء على تحمل المسؤولية والمواجهة الفعالة.
- تقديم الخدمات النفسية للطلاب الذين يعانون من سوء إدارة الذات ومن التلكؤ الأكاديمي.
- زيادة عدد المرشدين في المدارس لمساعدة الطلاب على إدارة ذاتهم وخفض تلكؤهم.
- تصميم وتطبيق المزيد من البرامج الإرشادية في مختلف الأعمار وذلك لحاجتهم لها.
- اختبار فاعلية هذا البرنامج على عينات أخرى ومستويات مختلفة كذلك تطبيقه على الإناث.

دراسات مقترحة:

- برنامج إرشادي معرفي سلوكي لزيادة إدارة الذات وخفض التلكؤ لدى عينات أخرى في مراحل عمرية مختلفة.
- علاقة كل من إدارة الذات والتلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات مثل :

(الأمل، التفاؤل والتشاؤم، السعادة، التوكيدية، الرضا عن الحياة، الثقة بالنفس، الفعالية) .

- برامج إرشادية قائمة على نظريات مختلفة كالإرشاد بالواقع، والإرشاد العقلاني السلوكي الانفعالي، والعلاج المتمركز حول العميل لتحسين إدارة الذات وخفض التلكؤ الأكاديمي.

Study recommendations:

Based on the results of this study, the researcher recommends the following:

- Informing parents of the importance of upbringing based on independence and self-reliance so that children learn how to manage themselves.
- Raising children to take responsibility and effective confrontation.
- Providing psychological services to students who suffer from poor self-management and academic procrastination.
- Increasing the number of counselors in schools to help students manage themselves and reduce their reluctance.
- Designing and implementing more counseling programs for different ages due to their need.
- Testing the effectiveness of this program on other samples and at different levels, as well as applying it to females.

المراجع:

أولاً المراجع العربية:

١. إ س جي، هوفمان(٢٠١٢).العلاج المعرفي السلوكي المعاصر. (مراد عيسى، ترجمة؛ ط١)، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

٢. أبو مسلم، محمود؛ وعبد الحميد، آية؛ والموافي، فؤاد(٢٠١٢). مهارات إدارة الذات وعلاقتها بالتوافق المهني للمعلم، مجلة بحوث التربية النوعية، ع٢٤، ١٨٧-٢١٢.

٣. الدردير، عبد المنعم؛ وأحمد، إقبال ؛ وعبد السميع، محمد (٢٠١٨). الخصائص السيكومترية لمقياس إدارة الذات لطلاب الثانوية العامة. مجلة العلوم التربوية- بقنا،ع٧٣ ،١٠٩-١٢٣.

٤. الديب، محمد ؛ والسيد، نبيل(٢٠١٦). بعض المتغيرات النفسية المساهمة في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية- طنطا، ع٦٢، ١-١١١.

٥. الديب، محمد؛ وخليفة، وليد(٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديمياً بكلية التربية جامعة الطائف. دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية،ع٥٣ج١ ،١١٧-١٧٨.

٦. الزبادي، أحمد؛ والخطيب، هشام(٢٠٠١). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. الطبعة الأولى، غزة: مركز البحوث الإنسانية والتنمية الاجتماعية.

٧. الزهراني، طراد(٢٠١٧). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالنزعة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية،ع١١، ٨-٤٥.

٨. عبد العظيم، فايقة(٢٠١١). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض مصادر الضغوط لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. المؤتمر السنوي السادس عشر٢٠١١،مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمش،٥٤١-٦٤٤.

٩. العبيدي، عفراء(٢٠١٣). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس،ع٥٣ ،١٤٧-١٧١.

١٠.العطار، محمود(٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الجنوح الكامن لدى المراهقين. مجلة كلية التربية– جامعة كفر الشيخ، ٨١(٢)، ١٦٥– ٢١٨.

١١.العمري، أحمد(٢٠١٨). العزو السببي وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواه. مجلة كلية التربية– أسيوط، مج٤٣(١١)، ١٥١-١٨١.

١٢.نصار، عصام(٢٠١٦). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتخصص والجنس لدى طلاب كلية التربية بالسادات. مجلة بحوث التربية النوعية– المنصورة،ع١٤، ٢-٣٧.

١٣.الوليلي، إسماعيل(٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديمياً. مجلة التربية الخاصة– الزقازيق، ع٤١ ،٢٣٩-٣١٢.

ترجمة المراجع العربية:

1. Al-Attar, M. (2018). The effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program to reduce latent delinquency in adolescents, Journal of the Faculty of Education – Kafr-elsheikh University, 81(2), 165-218.
2. Abdel Azim, F. (2011). Academic procrastination and its relationship to some sources of stress among a sample of faculty members in the light of some demographic variables. The Sixteenth Annual Conference 2011, Psychological Counseling Center, Ain Shams University, 541-644.
3. Abu Muslim, M., Abd El Hamid,A & Al-Muwafi F.(2012). Self-management skills and their relationship to teacher professional compatibility, Journal of Specific Education Research, n 24,187-212.
4. Al-Dardir, A., Iqbal, A & Abd El Samiea,M. (2018). Psychometric properties of the self-management scale for high school students, Journal of Educational Sciences -Qena, n73, 109-123.
5. Al-Obaidi, A. (2013). Academic procrastination and its relationship to perceived quality of life among university students, Arab Studies in Education and Psychology,n53,147-171.
6. Al-Omari, A. (2018). Causal attribution and its relationship to academic reluctance among a sample of students of the Faculty of Science and Arts in Al-Makhwah, Journal of the College of Education - Assiut, v, 43(11), 151-181.
7. Al-zabadi, A. & Al-Khatib, H. (2001). Principles of psychological guidance and counseling. First Edition, Gaza: Center for Human Research and Social Development.

8. Al-Zahrani, T. (2017). Academic procrastination and its relationship to perfectionism among gifted students, Al-Hikma Journal for Educational and Psychological Studies, n11, 8-45.
9. El Welily, I. (2016). The effectiveness of a training program based on neuro-linguistic programming in developing the motivation for achievement among academically reluctant university students, Journal of Special Education - Zagazig, v41,239-312.
10. El-Deeb, M. & Al-Sayed, N. (2016). Some psychological variables contributing to academic procrastination among students of the College of Education, Journal of the College of Education - Tanta, v62,1 - 111.
11. El-Deeb, M. & Khalifa, W. (2013). The effect of a training program to develop academic self-efficacy on motivation to learn, control orientation, and test anxiety among academically reluctant students at the College of Education, Taif University, Arab Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia,v1n53,117-178.
12. ESG, Hoffmann.(2012). Contemporary cognitive-behavioral therapy, (Murad,I, translation; 1st edition), Cairo: Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution.
13. Nassar, E. (2016). Academic procrastination and its relationship to learning self-regulation strategies, specialization and gender among students of the Faculty of Education in Sadat,Journal of Specific Education Research-Mansoura,v14, -37.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1. Al-Smadi, M.S.,& Bani-Abduh,Y.M.(2017).Standardization of the Self Control and Self-Management Skills S
2. cale (SCMS) on the Student of University of Najran, Universal Journal of Educational Research, v5 n3,453-460.
3. Balkis,M.,&Duru,E.(2016).Procrastination,Self-Regulation Failure, Academic Life Satisfaction,and Affective Well-Being: Underregulation or Misregulation Form,European Journal of Psychology of Education,v31 n3, 439-459.
4. Bekleyen, N.(2017).Understanding the Academi Procrastination Attitude of Language Learners in Turkish Universities, Educational Research and Reviews, v12 n3,108-115.
5. Boysan, M.,& Kiral, E.(2017).Associations between Procrastination, Personality, Perfectionism, Self-Esteem and Locus of Control, British Journal of Guidance & Counselling,v45 n3,284-296.
6. Briesch,A.M.,Daniels,B.,&Beneville,M.(2019).Unpacking the Term "Self-Management": Understanding Intervention Applications within the School-Based Literature, Journal of Behavioral Education, v28 n1,54-77.
7. Bulla, A. J.(2017). Self-Management as a Class-Wide Intervention: An Evaluation of the "Self & Match" System Embedded within a Dependent Group Contingency,ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Western Michigan University.
8. Bulla,A.J.,& Frieder,J.E.(2018).Self-Management as a Class-Wide Intervention: An Evaluation of the "Self & Match" System Embedded within a Dependent Group Contingency, Psychology in the Schools, v55 n3,305-322.
9. Busacca,M.L., Anderson,A.,& Moore,D.W.(2015).Self-Management for Primary School Students Demonstrating Problem Behavior in Regular Classrooms:Evidence Review of Single-Case Design Research, Journal of Behavioral Education,v24 n4,373-401.

10. Cao,L.(2012).Differences in Procrastination and Motivation between Undergraduate and Graduate Students,Journal of the Scholarship of Teaching and Learning,v12 n2,39-64.
11. Grunschel, C.,Patrzek,J.,& Fries,S.(2013).Exploring Reasons and Consequences of Academic Procrastination: An Interview Study, European Journal of Psychology of Education,v28 n3,841-861.
12. Häfner,A.,Oberst,V.,& Stock,A.(2014).Avoiding Procrastination through Time Management:An Experimental Intervention Study,Educational Studies,v40 n3 p352-360.
13. Hoff, K. E.,& Ervin, R.A.(2013).Extending Self-Management Strategies: The Use of a Classwide Approach,Psychology in the Schools, v50 n2,151-164.
14. Kamps,D.,Conklin,C.,& Wills,H.(2015).Use of Self-Management with the CW-FIT Group Contingency Program, Education and Treatment of Children, v38 n1,1-32.
15. Lower,A.,Young,K.R.,Christensen,L.,Caldarella,P.,Williams,L.,&Wills,H.(2016).Effects of a Tier 3 Self-Management Intervention Implemented with and without Treatment Integrity,Education and Treatment of Children,v39 n4,493-520.
16. Malkoç,A.,Mutlu,A.K.(2018).Academic Self-Efficacy and Academic Procrastination: Exploring the Mediating Role of Academic Motivation in Turkish University Students, Universal Journal of Educational Research, v6 n10 p2087-2093.
17. Mezo,P.G.(2008).The Self-Control and Self-Management Scale(SCMS): Development of an Adaptive Self-Regulatory Coping Skills Instrument, Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, v31n2,83-93.
18. Moore,D.W., Anderson,A.,Glassenbury,M.,Lang,R.,& Didden, R.(2013). ncreasing On-Task Behavior in Students in a Regular Classroom: Effectiveness of a Self-Management Procedure Using a Tactile Prompt,Journal of Behavioral Education, v22 n4,302-311.

19. Ocak,G.,& Boyraz,S.(2016). Examination of the Relation between Academic Procrastination and Time Management Skills of Undergraduate Students in Terms of Some Variables,Journal of Education and Training Studies,v4 n5,76-84.

20. Prihadi,K.,Tan,Ch.Y.,Tan,R.S.,Yong,P.L.,Yong,H.E.,Tinagaran,Sh.,Goh,Ch.L.,&Tee,Y. (2018).Mediation Role of Locus of Control on the Relationship of Learned-Helplessness and Academic Procrastination, International Journal of Evaluation and Research in Education,v7n2,87-93.

21. Sam, A.(2016).Self-Management (SM).EBP Brief Packet, National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. https://eric.ed.gov/?q.

22. Saracaloglu, A.S., Dinçer,B.,& Gerçeker,C.S.(2018).The Relationship between Music Teacher Candidates' Academic and General Procrastination Tendencies and Test Anxiety, Journal of Education and Training Studies, v6 n9,174-183.

23. Schulze, M, A.(2016). Implementation of a Self-Management System for Students with Disabilities in General Education Settings, ProQuest LLC, Ph.D.Dissertation, University of Washington.

24. Slattery, L., Crosland, K.,& Iovannone, R.(2016).An Evaluation of a Self-Management Intervention to Increase On-Task Behavior with Individuals Diagnosed with Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder, Journal of Positive Behavior Interventions, v18 n3,168-179.

25. Soland, J., Jensen, N., Keys, T. D.,Bi, Sh.Z.,&Wolk,E. (2019).Are Test and Academic Disengagement Related? Implications for Measurement and Practice, Educational Assessment, v24 n2,119-134.

26. Stewart,M.,Stott,T.,& Nuttall,A.(2016).Study Goals and Procrastination Tendencies at Different Stages of the Undergraduate Degree, Studies in Higher Education, v41 n11,2028-2043.

27. Sucan, S.(2019).The Mediating Role of Stress on the Effect of Self-Control and Self-Management on Level of Hope in Coaches, Journal of Education and Learning, v8 n2,279-285.

28. Trevino-Maack,S.I.,Kamps,D.,&Wills,H.(2015). A Group Contingency plus Self-Management Intervention Targeting At-Risk Secondary Students' Class-Work and Active Engagement, Remedial and Special Education, v36 n6,347-360.

29. Wang, Sh.,Zhou,Y., Yu,S.,Ran,L., Liu,X.,& Chen,Y.(2017).Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive-Behavioral Therapy as Treatments for Academic Procrastination: A Randomized Controlled Group Session, Research on Social Work Practice, v27 n1,48-58.

30. West, M.R., Fricke,H.,& Pier,L.(2018). Trends in Student Social-Emotional Learning: Evidence from the CORE Districts, Policy Analysis for California Education.PACE, https://eric.ed.gov/?q.

31. Xue,G & Sun,X.(2011).Construction and Validation of Self-Management Scale for Undergraduate Students.Creative Education,v2 n2,142-147.

32. Yerdelen, S., McCaffrey, A.,& Klassen, R.M.(2016). Longitudinal Examination of Procrastination and Anxiety, and Their Relation to Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: Latent Growth Curve Modeling,Educational Sciences: Theory and Practice, v16 n1,5-22.