جمهوريـــــــــة العـــــــراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــــــــة ديالـــــــــى
كليـة التربيـة للعلوم الإنسانيـة
قســـم العلوم التربوية والنفسية

التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة

رسالة تقدم بها الطالب

حسن ناصر حسين نجم التميمي

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى ،
وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في
(علم النفس التربوي)

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

هيثـم أحمـد علـي الزبيـدي

1433هـ

2012م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الرَّحِيمِ

سُورَةُ الفَاتِحَةِ البَقَرَةِ آلِ عِمْرَانَ

النِّسَاءِ المَائِدَةِ الأَنْعَامِ الأَعْرَافِ

صَدَقَ اللَّهُ العَظِيمِ

(العلوة/ 1-5)

الإهــداء

إلى ... مَنْ علّمني الحروفَ كلَّها .

إلى ... مَن كان لي عون على الرغم من طول الطريق .

إلى ... مَن جعلني أحملُ رايةَ العلمِ بيدي .

إلى ... مَن تعلمتُ منه أنواعَ البحوث .

إلى ... أَفراد عائلتي ، أَبنائي ، وزوجتي .

إلى ... مشرفي الأستاذ الفاضل الدكتور هيثم أحمد الزبيدي .

أهدي هذا الجهد

الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشـــهد أن إعـــداد هـــذه الرســـالة الموســـومة بـــ **" التلكـــؤ الأكـــاديمي وعلاقتهِ بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة "** التي قدمها الطالب **(حسن ناصر حسين)** ، قد جرى باشرافي في جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في التربية (علم النفس التربوي) .

التوقيع
أ.م.د.هيثم أحمد علي الزبيدي
المشـــــرف
/ / 2012

بناء على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع
أ.م.د.سلمـــى مجيـــد حميـــد
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
/ / 2012

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير العلمي

أشـــهد أنـــي قـــد قـــرأت الرســـالة الموســـومة بـــ **" التلكـــؤ الأكـــاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة "** التي قدمها الطالب **(حسن ناصر حسين)** ، إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في التربية (علم النفس التربوي) ، وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية .

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : أستاذ مساعد
الاســـــــم : د.أحلام جبار عبد الله

التاريـــــخ : / / 2012

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير اللغوي

أشـــهد أنـــي قـــد قـــرأت الرســـالة الموســـومة بـــ **" التلكـــؤ الأكـــاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة "** التي قدمها الطالب **(حسن ناصر حسين)** ، إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في التربية (علم النفس التربوي) ، وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية .

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : أستاذ مساعد
الاســـــــم : د.باسم محمد إبراهيم
التاريـــــخ : / / 2012

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار أعضاء لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة ، أطلعنا على الرسالة الموسومة بـ **" التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة "** وقد ناقشنا الطالب **(حسن ناصر حسين)** ، في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ووجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة ماجستير آداب في التربية (علم النفس التربوي) ، وبتقدير (امتياز) .

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : أستاذ مساعد
الاســـــــم : د.لطيفة ماجد محمود
التاريـــــخ : / / 2012
(عضواً)

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : أستاذ مساعد
الاســـــــم : د.بشرى عناد مبارك
التاريـــــخ : / / 2012
(عضواً)

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : أستاذ مساعد
الاســـــــم : د.هيثم أحمد علي
التاريـــــخ : / / 2012
(المشرف)

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : أستاذ
الاســـــــم : د.طارق عبد أحمد
التاريـــــخ : / / 2012
(رئيس اللجنة)

صدقت الرسالة من قبل مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى .

التوقيع
أ.م.د.نصيف جاسم محمد
عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى
/ / 2012

ثبت المحتويات

ت	الموضوع	الصفحة
1	الآية القرآنية	أ
2	إقرار المشرف	ب
3	إقرار الخبير اللغوي	ج
4	إقرار الخبير العلمي	د
5	إقرار أعضاء لجنة المناقشة	هـ
6	الإهداء	و
7	شكر وامتنان	ز
8	مستخلص الرسالة باللغة العربية	ح - ط
9	ثبت المحتويات	ي - ن
10	ثبت الأشكال	ن
11	ثبت المخططات	ن
12	ثبت الجداول	س
13	ثبت الملاحق	ع
14	**الفصل الأول : التعريف بالبحث**	**1 - 13**
15	أولاً – مشكلة البحث	2 - 4
16	ثانياً – أهمية البحث	5 - 8
17	ثالثاً – أهداف البحث	9
18	رابعاً – حدود البحث	9
19	خامساً – تحديد المصطلحات	9 - 13
20	أولاً – التلكؤ الأكاديمي	9 - 11
21	ثانياً – الضغوط النفسية	11 - 13
22	**الفصل الثاني : إطار نظري ودراسات سابقة**	**14 - 73**
23	إطار نظري	15 - 63
24	أولاً – التلكؤ الأكاديمي	15 - 41
25	1- مقدمة عن التلكؤ الأكاديمي	15 - 16
26	2- أسباب التلكؤ الأكاديمي	16 - 18
27	3- أنواع التلكؤ الأكاديمي	18 - 20
28	4- خصائص التلكؤ الأكاديمي	20
29	5- قياس التلكؤ الأكاديمي	21
30	6- علاج التلكؤ الأكاديمي	21 - 22
31	7- وجهة نظر عن التلكؤ الأكاديمي	22 - 24
32	8- النظريات التي فسرت التلكؤ الأكاديمي	24 - 40
33	أولاً – نظرية الحاجات	24 - 26

34	ثانياً – نظرية الذات	27 - 26
35	ثالثاً – المنظور المعرفي	29 - 28
36	رابعاً – نظرية التحليل النفسي	31 - 29
37	خامساً – نظرية العلاج العقلاني الانفعالي	40 - 31
38	9- مناقشة النظريات التي تناولت التلكؤ الأكاديمي	41 - 40
39	ثانياً – مفهوم الضغوط النفسية	63 - 42
40	1- مدخل	44 - 42
41	2- العوامل المؤثرة في شدة الضغوط النفسية	45 - 44
42	3- أنواع الضغوط النفسية	47 - 45
43	4- مسببات الضغوط النفسية	48 - 47
44	5- مصادر الضغوط النفسية	51 - 48
45	6- النظريات التي تناولت مفهوم الضغوط النفسية	61 - 51
46	أولا – النظريات البيولوجية	54 - 51
47	1- نظرية والتر كانون (1926)	52 - 51
48	2- نظرية هانز سيلي (1956)	54 - 52
49	ثانياً – النظريات البيئية	61 - 54
50	1- نظرية هنري موراي (1931)	55 - 54
51	2- نظرية ريتشارد لازاروس (1966)	58 - 55
52	3- نظرية سبيلبرجر (1972)	60 - 58
53	4- نظرية موس وشيفر (1986)	61 - 60
54	7- مناقشة النظريات التي تناولت الضغوط النفسية	63 - 61
55	دراسات سابقة	73 - 64
56	أولاً – دراسات تناولت التلكؤ الأكاديمي	69 - 64
57	1- دراسة سولمون ورثبلوم (1984)	64
58	2- دراسة روثبلوم وآخرون (1985)	64
59	3- دراسة ماك كين (1991)	65
60	4- دراسة رولينز (1995)	65
61	5- دراسة هايكوك وماك كارثي (1998)	65
62	6- دراسة جايو ، أور بجبزي (1999)	66 - 65
63	7- دراسة فراري وشير (2000)	66
64	8- دراسة برونلو وريسنجر (2001)	66
65	9- دراسة تود جاكسون وآخرون (2003)	67 - 66
66	10- دراسة عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني (2004)	67
67	موازنة الدراسات السابقة	69 - 67
68	ثانياً – دراسات تناولت الضغوط النفسية	72 - 69
69	1- دراسة زكي وقلادة (1977)	70 - 69

70	2- دراسة مرسي (1987)	70
71 - 70	3- دراسة توني وكول (1988)	71
71	4- دراسة جوتلب (1989)	72
72 - 71	5- دراسة القيسي (2004)	73
73 - 72	موازنة الدراسات السابقة	74
94 - 74	**الفصل الثالث : إجراءات البحث**	**75**
76 - 75	أولاً – مجتمع البحث	76
78 - 76	ثانياً – عينة البحث	77
93 - 78	ثالثاً – أداة البحث	78
78	أولاً – مقياس للتلكؤ الأكاديمي	79
79 - 78	خطوات بناء مقياس التلكؤ الأكاديمي	80
79	2- تحديد المفهوم	81
80 - 79	3- تحديد جوانب المقياس	82
80	3- صياغة فقرات المقياس	83
81	4- صلاحية الفقرات	84
81	5- إعداد بدائل الإجابة	85
82 - 81	6- تعليمات المقياس	86
82	7- وضوح التعليمات	87
82	8- طريقة تصحيح المقياس	88
84 - 82	9- التحليل الإحصائي للفقرات	89
91 - 85	الخصائص السيكومترية للمقياس	90
89 - 85	أ- صدق لمقياس	91
85	صدق المحتوى	92
86	الصدق الظاهري	93
89 - 86	صدق البناء	94
89	ب- ثبات المقياس	95
90	1- طريقة إعادة الاختبار	96
91 - 90	2- طريقة الاتساق الداخلي (طريقة ألفا كرونباخ)	97
91	3- الخطأ المعياري للقياس	98
94 - 92	ثانياً – مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة	99
92	صلاحية الفقرات	100
93 - 92	الخصائص السيكومترية للمقياس	101
93 - 92	1- الصدق الظاهري	102
93	الثبات	103
94 - 93	التطبيق النهائي للمقياسين (400)	104
94	الوسائل الإحصائية	105

106	**الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها**	**104 - 95**
107	عرض النتائج	101 - 96
108	تفسير النتائج ومناقشتها	102 - 103
109	أولاً – التوصيات	103 - 104
110	ثانياً - المقترحات	104
111	**المصادر**	105 – 120
112	أولاً - المصادر العربية	106 - 114
113	المصادر الأجنبية	115 - 120
114	الملاحق	121 - 145
115	مستخلص الرسالة باللغة الإنكليزية	A - B

ثبت الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	هرم (مازلو) للحاجات	25

ثبت المخططات

رقم المخطط	عنوان المخطط	الصفحة
1	الشخصية عند أليس	33
2	مراحل التكيف العام مع الضغط في نظرية سيلي	54
3	نموذج لازاروس – فولكمان في رد فعل الفرد في التعامل مع العوامل المولدة للضغط	58

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	مجتمع البحث على وفق متغير النوع / طلبة جامعة ديالى / الدراسة الصباحية	75 - 76
2	توزيع عينة بناء مقياس التلكؤ الأكاديمي وإعداد مقياس الضغوط النفسية ، وفق متغير النوع	78
3	أسماء كليات جامعة ديالى وأعداد الطلبة	83
4	القوة التميزية لكل فقرة من فقرات مقياس التلكؤ	84 - 85
5	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وكل من الجوانب الثلاثة	86
6	قيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التلكؤ	87 - 88
7	قيم معامل ارتباط بيرسون علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للجانب	88 - 89
8	علاقة درجة الجانب بالجانب الآخر	89
9	الكليات التي تم تطبيق المقياس بشكل نهائي عليها	94
10	الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي على مقياس التلكؤ الأكاديمي	96
11	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق في التلكؤ الأكاديمي وفق متغير النوع (ذكور – إناث)	97
12	الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي على مقياس الضغوط النفسية	98
13	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق في الضغوط النفسية وفق متغير النوع (ذكور – إناث)	100
14	العلاقة الارتباطية بين التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية	101

ثبت الملاحق

تسلسل الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	جوانب مقياس التلكؤ الأكاديمي	122 - 123
2	أسماء السادة الخبراء	124
3	استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية فقرات مقياس التلكؤ الأكاديمي	125 - 127
4	مقياس التلكؤ الأكاديمي بصورته الأولية	128 - 130
5	مقياس التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة بصورته النهائية	131 - 133
6	مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة المقدم إلى لجنة الخبراء بصورة أولية	134 - 138
7	مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة بصورته النهائية	139 - 145

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

الحمد لله حمداً كثيراً والصلاة والسلام على سيد المرسلين بكرةً وأصيلاً نبينا محمد المصطفى الأمين ﴿ ﷺ ﴾ وعلى آل بيته الطاهرين وصحبهِ أجمعين .

يطيب للباحث بعد أن انتهى من إعداد هذا البحث وبتوفيق من الله تعالى (عز وجل) أن يتقدم بخالص الشكر والامتنان إلى الذين ساهموا في إخراج هذا الجهد العلمي إلى حيز الوجود ، ومن باب الوفاء والعرفان بالجميل يتقدم الباحث بجزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذ الفاضل الدكتور خليل إبراهيم رسول الذي كان لملاحظاتهِ العلمية القيمة وتشجيعهُ الأثر الكبير على البحث فجزاهُ الله عني خير الجزاء ، كما يتقدم الباحث بخالص الشكر ووافر الامتنان إلى الدكتور عبد السلام حرفش مدير مستشفى بعقوبة التعليمي المحترم فجزاهُ الله عني كل الجزاء . سائلين الله أن يوفقهُ ويسدد خطاهُ على طريق الخير والمحبة لما أبداهُ لي من مساعدة كما يتقدم الباحث بخالص الشكر ووافر الامتنان إلى الأستاذ الفاضل الدكتور هيثم أحمد علي الذي أشرف على الرسالة وكان لتشجيعهُ ومؤازرته وجهودهُ العلمية الصادقة الأثر الكبير في إخراج هذا البحث إلى النور فجزاهُ الله عني كل الجزاء .

ومن الجدير بالعرفان أن أتقدم بخالص شكري وامتناني إلى الأستاذ الدكتور الفاضل عبد الكريم محمود صالح الطائي لما قدمهُ من ملاحظات علمية صادقة أثرت البحث ورفدت خبرتي العلمية .

وشكري وامتناني إلى قسم العلوم التربوية والنفسية وخاصة الدكتورة سلمى مجيد حميد رئيسة قسم العلوم التربوية والنفسية كما أشكر الأساتذة الخبراء والمحكمين الذين تكرموا عليّ بتخصيص جزءٍ من وقتهم الثمين في تحكيم أداة البحث ، كما وأتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى الأساتذة الأفاضل رئيس وأعضاء لجنة المناقشة على تكرمهم بالموافقة على مناقشة هذه الرسالة وإثراء مضمونها بسديد آرائهم وملاحظاتهم .

كما أود أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى من ساندني لإخراج هذا البحث بصورته الحالية الأخ ضياء السعدون لجهوده المبذولة ، وأنتهي من حيث بدأت فأشكر كل من ساندني ووقف معي بالدعاء والعمل والمشورة في مراحل عديدة من البحث وفاتني ذكرهُ ، والشكر لله أولاً وأخراً .

حسن ناصر

مستخلص البحث

يعدُّ التلكؤ في أداء المهام من الأمور الشائعة لدى الأَفراد إلا أَن تكرارهُ في جميع مراحله الدراسية بصورة مستمرة يعدُ مشكلة من المشكلات التعليمية المهمة لما لها من تأثيرات سلبية على حياة الطالب ، وقد ركزت الأبحاث على التلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة بسبب انتشاره لدى الطلبة خصوصاً طلبة الجامعة الذين تنتقل لهم المسؤولية الكاملة لأداء المهام الدراسية بعد المراحل الدراسية السابقة التي يشاركهم المسؤولية الآباء والمدرسين ، كما أنهم يواجهون أَيضاً ضغوط مستمرة بسبب مطالبتهم بتقديم أبحاث وتقارير أَو الاستذكار للامتحانات ، لذا فقد يلجأ البعض منهم إلى تأجيل عمل هذه المهام حتى آخر لحظة مما قد يؤدي إلى زيادة الضغوط الواقعة عليهم ، فيؤثر ذلك على الجوانب التعليمية بل والنفسية لديهم .

ويهدف البحث الحالي بالآتي :-

1- قياس التلكؤ الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث .
2- التعرف على الفروق في التلكؤ الأكاديمي على وفق متغير النوع (ذكور–إناث).
3- قياس الضغوط النفسية لدى أفراد عينة البحث .
4- التعرف على الفروق في الضغوط النفسية على وفق متغير النوع(ذكور–إناث).
5- معرفة فيما إذا كانت هنالك علاقة ارتباطية ما بين التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية لدى أفراد عينة البحث .

وشملت عينة البحث الحالي (400) طالب وطالبة من كليات جامعة ديالى الذي تم اختيارهم بطريقة عشوائية .

وتم بناء مقياس (التلكؤ الأكاديمي) الذي يتمتع بالصدق والثبات والقوة التميزية . وتبني مقياس الضغوط النفسية .

وعند تحليل البيانات إحصائياً أسفرت النتائج الآتي :-

1- يعاني أفراد عينة البحث بالتلكؤ الأكاديمي .
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية معنوية في التلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع .
3- يعاني أفراد عينة البحث بالضغوط النفسية .
4- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية معنوية في الضغوط النفسية ولصالح الذكور
5- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين (التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية) .

وفي ضوء نتائج البحث الحالي . يوصي الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات .

الفصل الأول

التعريــف بالبحــث

- مشكلة البحث .
- أهمية البحث .
- أهداف البحث .
- حدود البحث .
- تحديد المصطلحات .

أولاً – مشكلة البحث Problem of the Research

يعدُّ التلكؤ (Procrastination) في أداء المهام من الأمور الشائعة لدى الأفراد . إلا أَن تكرارهُ بصورة مستمرة يعدّ مشكلة لما قد يكون له من تأثيرات سلبية على الفرد سواء داخلياً ، كما يظهر في الجانب الانفعالي للفرد في صورة الإحساس بالندم أو اليأس ولوم الذات . أو تأثير الخارجي الذي يظهر في عدم التقدم في العمل أَو فقد فرص كثيرة في الحياة (عطية ، 2008 ، ص4) .

ويرى ونج (Wong , 2000) أن التلكؤ هو عملية تأجيل شيء ما إلى وقت لاحق وهي تعيق الفرد عن تحقيق أهدافه كما أَنها سلوك متعلم ، وأحياناً ما يكون التلكؤ شكل من أشكال المقاومة أو طريقة لتجنب عمل شيء ما يراهُ الفرد على أَنهُ غير سار وليس لهُ معنى وغير ممتع (Wong , 2000 , P : 75) .

أَثبتت الأبحاث والدراسات السابقة أن التلكؤ الأكاديمي (Academic Procrastination) بصفة خاصة يزداد انتشاره لدى الطلبة خصوصاً طلبة الجامعة الذين تنتقل لهم المسؤولية الكاملة لأداء المهام الدراسية بعد المراحل الدراسية السابقة التي يشاركهم في المسؤولية كلا من الآباء والمدرسين ، كما أَنهم يواجهون أَيضاً ضغوط مستمرة بسبب مطالبتهم بتقديم أَبحاث وتقارير أو الاستذكار للامتحانات ، لذا فقد يلجأ البعض منهم إلى تأجيل عمل هذه المهام حتى آخر لحظة ، مما قد يؤدي إلى زيادة الضغوط الواقعة عليهم ، فيؤثر ذلك على الجوانب التعليمية بل النفسية لديهم (عطية ، 2008 ، ص4) .

ويؤكد ذلك دراسة كلارك وهيل (Clark is Hill) حيث قرر نسبة كبيرة من طلبة الجامعة أَنهم يقومون بسلوك التلكؤ في الاستذكار للامتحان وكتابة الأبحاث والقراءة الأسبوعية المتعلقة بالواجبات ، وأيضاً قررت نسبة كبيرة منهم أن التلكؤ يمثل مشكلة بالنسبة لهم . كذلك توصل توكمان (Tukman , 2002) إلى أَن مرتفعي التلكؤ الأكاديمي كانت درجات تحصيلهم منخفضة ، بصورة دالة عن متوسطي ، ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي (Tukman , 2002 , P : 22-25) .

ويذكر أورلنا وآخرين (Orellona , et,aL , 2001) أن أكثر من نصف العينة المكونة من (181) طالباً جامعياً قرروا أن لديهم مستوى متوسط إلى مرتفع من التلكؤ (Orellona , etal , 2001 , 225) .

فقد توصل برواسكا (Prohaska , 2001) تأثير تكرار الطلبة لسلوك التلكؤ الأكاديمي على التحصيل الدراسي ، وكذلك وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي والتحصيل الدراسي (Prohaska , 2001 , P : 125-134) .

وهو ما يؤكدهُ جاكسون (Jackson , 2003) حيث توصل إلى أن التلكؤ الأكاديمي في بداية العام الدراسي لهُ تأثير سلبي على تحصيل الطلبة في نهاية العام (Jackson , 2003 , P : 17-28) .

وإذا ما تناولنا التلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة فقد أَثبتت الدراسات السابقة أنهُ شائع ويؤثر على نسبة لا يستهان بها من الطلاب خصوصاً طلاب الجامعة ، ومن الدراسات الرائدة في هذا المجال دراسة سولومن ، روثبلوم (Solomon and Routhblum , 1994) التي توصلا فيها إلى أن (50%) من الطلبة قرروا أن التلكؤ الأكاديمي يعدُ مشكلة بالنسبة لهم ويؤثر على الأداء الأكاديمي لهم (عبد الرحمن ونادية ، 2009 ، ص57) .

وبالنظر إلى انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى نسبة لا يستهان بها من الطلاب ، بالإضافة إلى تأثيرهُ السلبي على التحصيل الدراسي ، لذا فإنهُ من الضروري إلقاء الضوء على هذا السلوك ودراسة التغيرات المرتبطة به ، مما يساعد على فهمه ومن ثم محاولة التقليل من آثاره السلبية إلى أقصى درجة ممكنة ، فقد توصل سلومن وروثبلوم (Soloman is Routhblum , 1994) إلى أَن التلكؤ الأكاديمي لا يمثل عيوب في الاستذكار وإدارة الوقت فقط ولكن يتضمن أَيضاً تفاعل مكونات سلوكية ومعرفية وانفعالية ، وعلى الرغم من الدراسات العديدة التي توصل إليها سولومن ، روثيلوم والتي تناولت مدى انتشار سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب بالإضافة إلى علاقته بمتغيرات عديدة ، إلا أنه لا توجد دراسات عربية تناولت هذا السلوك لدى طلبة الجامعة من الجنسين وكذلك تحديد بعض المتغيرات التي ترتبط به والتي تتمثل في الضغوط النفسية

بالإضافة إلى الفروق بين الجنسين في التلكؤ (Solomon is Routhblum , 1994 , P : 503-509) .

أثبتت الأبحاث والدراسات السابقة أن التلكؤ الأكاديمي يزداد انتشاره بين طلبة الجامعة ، كما أنهم يواجهون أيضاً ضغوطاً مستمرة لذا يلجأ البعض منهم إلى تأجيل عمل هذه المهام مما يؤدي إلى زيادة الضغوط الواقعة عليهم فيؤثر على الجوانب التعليمية بل والنفسية لديهم . وقد يرجع ذلك إلى أن معظم الناس يؤجلون عمل الأشياء التي يحبونها أكثر من الأشياء التي يجدوا فيها متعة ، وقد توصل ، سيكال ، لافوي ، كوستنر (Senccal Lavoie Koestner) إلى أن طلبة الجامعة مرتفعي التلكؤ الأكاديمي يقومون بتأجيل الاندماج والعمل في الأنشطة الصعبة والمملة ، كما توصل سلومن وروثبلوم (Solomon and Routhblum , 1994) إلى أن الطلبة يتجنبوا عمل الأنشطة التي يشعرون أنها غير سارة . أما فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في التلكؤ الأكاديمي فقد توصل الباحثان إلى دراسات تناولت هذا المتغير وأجمعت على عدم وجود فروق دالة في التلكؤ بين الجنسين ما عدا دراسة برونلو ، ريسنجر (Brownlow is Reasingor , , P : 15-34 2001) التي توصل الباحثان فيها إلى أن الإناث أعلى من الذكور في التلكؤ الأكاديمي ، ومن خلال مراجعة الباحث للأدبيات والدراسات المذكورة سابقاً ، وإجراء الباحث مقابلات مع بعض من أعضاء الهيئة التدريسية في كل كلية من الجامعة ، تبين من خلالها أن هنالك تلكؤ في المهام الدراسية لدى بعض الطلبة وخاصةً الذكور منهم ، لذا ففي هذه الدراسة يروم الباحث التوصل إلى تحديد مشكلة بحثه في التلكؤ الأكاديمي ، هل يختلف طلاب وطالبات الجامعة في التلكؤ الأكاديمي ؟ وهل يختلف طلاب وطالبات الجامعة في الضغوط النفسية ؟ وهل يختلف طلاب وطالبات الجامعة في الضغوط النفسية باختلاف درجاتهم في التلكؤ الأكاديمي ؟ وهل يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الجامعة من خلال الضغوط النفسية ؟ من خلال هذا البحث سيحاول الباحث الإجابة عن هذه التساؤلات . تلك هي مشكلة البحث التي ينبغي الوقوف عندها .

ثانياً – أهمية البحث The Important of the Research

يعد التلكؤ من الظواهر المنتشرة في حياتنا اليومية ، فالشخص الذي يؤجل إعماله هو شخص يعرف ماذا يريد أن يفعل ؟ ولديه استعداد لإنجاز هذه المهام مخططاً لها ولكنهُ يؤجل إنجازها ، أو لا يكمل هذه المهام . ومن خصائص الطالب الذي يؤجل المهام الأكاديمية عندما يأتي وقت الاستعداد للامتحان تراودهُ أحلام اليقظة والشرود ويتجنب الجلوس للاستذكار ويبحث عن أشياء أخرى غير ضرورية يقوم بعملها (عطية ، 2008 ، ص2) .

ومما لا شك فيه أن لكل فرد منا هدف يسعى إليه وهذا الهدف يتطلب العمل المستمر والسعي من أجل تحقيقه ولكن يختلف الأفراد في طرق إتمام وإنجاز هذا الهدف فمنهم من يحاول إنجازه بشكل فوري ومنهم من يتباطأ ويؤجل أو يرجى تحقيقه حتى آخر لحظة وهو ما يطلق عليه التلكؤ (Procrastination) (عبد الرحمن ونادية ، 2004 ، ص57) .

وبداية لابد من التميز بين التلكؤ الوظيفي (Functional) والتلكؤ غير وظيفي (dysfunctional) فالتأجيل العرضي للمهام المطلوب إنجازها يمكن أن يكون مقبولاً عند الحاجة إلى جمع مزيد من المعلومات ، أو إعطاء أولوية لأداء بعض المهام دون غيرها حينما يكون هناك العديد من المهام التي تتطلب أن يقوم بها ، وغالباً ما لا يكون هناك خيار إلا أن ندع أداء بعضها لنعمله في وقت لاحق ، وهذا النوع من التلكؤ هو ما يمكن أن نطلق عليه تلكؤاً وظيفياً طالما أنهُ يتضمن إعطاء الأولوية لبعض الأنشطة دون غيرها مما يساعد على زيادة احتمالية نجاح المهام . وعلى العكس من ذلك عندما يمارس الفرد التأجيل أو التأخير المتكرر الاعتيادي تلكؤ غير وظيفي (Holmes , 2002 , P : 62) ويؤكد ذلك برونلو ، ريسنجر (Brownlow is Reasingor , 2001) إذ يرى كلٌّ منهما أن التلكؤ يعدّ غير وظيفي عندما يعطل هذا السلوك الأداء اليومي من خلال مساسه بقدرة الفرد على العمل ، وعندما يؤدي ذلك إلى الشعور بعدم الارتياح النفسي والجسمي . وأضاف كنس (Knaus , 2001 , P : 153-166) أنهُ لا يمكن اعتبار كل تأجيل يقوم به الفرد تلكؤاً

فالتأجيل الإستراتيجي (Strategic delay) مجد ونافع عندما يتضمن جزءاً من هذه الإستراتيجية جمع وتصنيف واستيعاب معلومات أساسية . وطبقاً لنظرية الصراع فإن مقدمات التلكؤ أي الخطوات التي تسبق التلكؤ تشتمل على صراع قاسي يتعلق بالقرار ، وكذلك تشاؤم قوي نحو إيجاد حل مرضي للمشكلة ، ويكون التلكؤ بالتالي وسيلة للتعامل مع الصراع وعدم القدرة على اتخاذ القرار فمثلاً الطالب الذي يكون معتاد على التلكؤ فإنهُ قد يكون في صراع عميق هل يستمر في مواصلة الدراسة في هذا المقرر أم يتوقف ، وفي حالات معينة فإن الطالب الذي يقوم بالتلكؤ في البدء في مهمة ما قد يكون في صراع حوله أي الموضوعات يختار أو قد لا يكون قادر على التأكد مما هو مطلوب (Beswick Ali , 1988 , 56) .

ويظهر التلكؤ أيضاً في المجال الدراسي حينما يؤجل الطلبة بدون مبرر إتمام المهام الدراسية المطلوبة منهم حتى آخر لحظة ممكنة ، وهو ما يطلق عليه التلكؤ الأكاديمي (Academic Procrastination) والتلكؤ الأكاديمي سلوك غير تكيفي بسبب آثاره السلبية حيث تتجلى إشكالية هذا السلوك في أن الطالب يرجى أو يؤجل تنفيذ أعمال ومهام ضرورية لإنجاز أهداف الدراسة . وقد ركزت الأبحاث على أن التلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة بسبب انتشاره لدى الطلبة خصوصاً طلبة الجامعة الذي تنتقل لهم المسؤولية الكاملة لأداء المهام الدراسية ، ومن الدراسات الرائدة في هذا المجال دراسة سولومن ، روثبلوم (Solomon is Routhblum , 1994) التي توصلا فيها إلى أن (50%) من الطلبة قرروا أن التلكؤ الأكاديمي يؤثر على الأداء الأكاديمي لهم . ويرى الباحث أن التلكؤ في الأعمال الدراسية ربما يكون ظاهرة شائعة بين طلبة الجامعة مما يؤدي ذلك إلى مستوى دراسي منخفض ودرجات ضعيفة وهروب أو تسرب من المادة وقد أشارت دراسة (Solomon is Routhblum , 1984 , P : 503-509) والتي ظهرت نتائجها إلى أن (46%) من الطلبة أشاروا إلى وجود تلكؤ دائم أو شبه دائم للاختيار و(27,6%) يرجئون في الذاكرة للاختيار ، (30,1%) يرجئون في واجبات القراءة الأسبوعية و(10,2%) من الطلبة يرجئون في الأعمال الدراسية

بصفة عامة . كما أثبت الباحثون أَن من (22%) من طلاب الجامعة يؤجلون في المهام الأكاديمية (Leon , 1982 , 112) .

وكثيراً ما نجد المتلكئ في وجل وخوف وإشفاق من إحساسه يحكم الآخرين عليه وذلك من خلال عملية النقد الذاتي ، فهو يخاف من أن يكون غير متقن في أداء واجباته ، كما يخشى أن ما يبذلهُ من مجهود لا يمكن كافياً ، ومن ثم لن ينال الدرجات التي تمكنهُ من النجاح وينعكس هذا الظن عليه ويصاب بحالة تسمى الخوف من الفشل . وقد توصل بوركا ويون (Burka is Yuen , 1983) إلى أن الفرد الذي يعيش بوهم الخوف من الفشل يعتقد في مجموعة من الافتراضات منها أن ما يقوم به من عمل هو انعكاس مباشر لقدرته وإمكانياته (عبد الرحمن ونادية ، 2004 ، ص58) .

ويضيف (Jackson etal . 2003) أن ما يقارب من (30–40%) من طلبة الجامعة يعتبرون التلكؤ من أَهم الأمور التي تعيق التوافق الشخصي والوظيفي .

كما يرى (Wesley , 1994 , P : 225) أن التلكؤ لهُ تأثير سلبي على المجال الأكاديمي وبالرغم من هذا الانتشار الكبير وما لهُ من الآثار الوخيمة على العملية التعليمية ، إلا أن الباحثين لم يولوا هذه الظاهرة كتابة كافية بالبحث والدراسة وخاصة الدراسات العربية مما دفع الباحث الحالي إلى تقصي هذه الظاهرة وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة .

وتعد الضغوط النفسية في حيادة الفرد أحدى العوامل النفسية التي يتعرض لها والتي قد تؤثر شدتها والتعرض المتكرر لها إلى تأثيرات سلبية على صحته ، وقد يصل الأمر إلى الإنهاك العقلي والإجهاد النفسي وبعض المشكلات والمشاعر النفسية التي لا يستطيع الفرد تجاهلها أو التكيف معها بسهولة وبالتالي هي مواقف ضاغطة قادرة على تفجير اضطراب سلوكي قد يكون حاداً ويدوم لفترة طويلة (الزبيدي ، 2004 ، ص2) .

ومن خلال اطلاع الباحث على العديد من المصادر العراقية التي تناولت الضغوط النفسية وجد أن أكثر الباحثين قد أسهموا في الكتابة عن هذه الضغوط مستعينين بالعديد من المراجع

العلمية الأجنبية التي تناولت موضوع الضغوط النفسية وذلك لكون ظاهرة الضغوط النفسية تعد من الظواهر الإنسانية المعقدة لأنها تتجلى في مضامين بيولوجية ونفسية واقتصادية ومهنية وإنها تكوين فرضي وليس شيئاً ملموساً واضح المعالم من السهل قياسه (عسكر ، 2000 ، ص17) .

إن الضغوط النفسية شيء طبيعي في حيادة الفرد ولكن عندما تزيد عن درجات التحمل تستنزف الطاقة الجسمية وتعطل القدرة على تأدية العمل والوصول إلى الهدف وأن استمرار الضغوط لمدة طويلة يؤدي إلى إحداث اضطرابات بالجسم وتكون هذه الاضطرابات تحت الجهاز العصبي اللاإرادي (Robert et , 2001 , PP : 30) .

يروم الباحث من خلال إطلاعه على أدبيات والدراسات السابقة المذكورة سابقاً تحديد أهمية البحث بما يلي :

1- تتمثل أهمية هذه الدراسة في تناولها الموضوع من الموضوعات الهامة التي لم تحظَ بالدراسة في البيئة العراقية بصفة خاصة على الرغم من أهميته لما لهُ من علاقة وثيقة بالنواحي الأكاديمية .

2- محاولة الباحث إلقاء الضوء على مفهوم التلكؤ الأكاديمي وأنواعه وأسبابه والنظريات المفسرة لهُ .

3- كما تتمثل أهمية هذه الدراسة في وضوح مقياس للتلكؤ الأكاديمي مما يساعد على فتح المجال لدراسة هذا السلوك على البيئة العراقية .

4- تحديد شكل وطبيعة هذا السلوك لدى الطلبة في البيئة العراقية ومعرفة المتغيرات المرتبطة به مما يساعد على فهم هذا السلوك ومن ثم وضع برامج للتقليل منهُ ، والحد من إثارة السلبية خاصة على الناحية الانفعالية والتحصيلية .

5- يمكن الإفادة من نتائج البحث الحالي في مجال الإرشاد النفسي لطلبة الجامعة في سبيل الوقوف على أسباب التلكؤ والضغوط النفسية التي يتعرض لها طلبة الجامعة .

ثالثاً – أهداف البحث The objective of the Research

يستهدف البحث الحالي إلى :-

1- قياس التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التلكؤ الأكاديمي على وفق متغير النوع (ذكور – إناث) .

3- قياس الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة .

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية على وفق متغير النوع (ذكور – إناث) .

5- معرفة فيما إذا كانت علاقة ما بين التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية لدى عينة البحث .

رابعاً – حدود البحث The Limits of the Research

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة ديالى ، الدراسة الصباحية ، للعام الدراسي (2011-2012) . وكل المراحل الدراسية وللتخصصات العلمية والإنسانية .

خامساً – تحديد المصطلحات Assigning the Terms

تم تحديد المصطلحات الواردة بالبحث وهي :-

أولاً – التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastional

ويعرفها كل من :-

1- سلومن ورثبلوم (Solomon is Routhblum , 1994) :-

بأنهُ تأجيل غير ذات ضرورة للمهمة لدرجة أن يشعر الفرد ذاتياً بعدم الارتياح (Solomon is Routhblum , 1994 , P : 503) .

2- سنكال ، لافوي ، كوستر (Sencal , Lavoie is Koestner , 1997) :-

بأنهُ يتضمن معرفة أن الفرد يجب أن يكمل مهمة ولكنهُ يفشل في أن يدفع نفسه لإنجاز

الهدف في إطار الزمن المحدد ، وهذه العملية عادة ما تكون مصاحبة بمشاعر الضيق (distress) المرتبطة بالقلق ولوم الذات (Sencal , Lavoie is Koestner , 1997 , P : 889-903) .

3- جارد (Gard , 1999) :-

بأنهُ عادة تأجيل الفرد إلى الغد ما يجب أن يصلهُ اليوم (Gard , 1999 , P : 22-23)

4- جنسن وكارتون (Jansen is Carton , 1999) :-

بأنهُ الوقت الذي يأخذهُ الفرد للبدء في مهمة مطلوبة والوقت الذي يأخذهُ الفرد للانتهاء من مهمة مطلوبة والوقت الذي يأخذه الفرد لإرجاع مهمة مطلوبة (Jansen is Carton , 1999 , P : 436-442) .

5- كنس (Knaus , 2001) :-

بأنهُ يتمثل في اختيار وقرار التأجيل ، وهذا القرار يستمر بصورة متكررة على الرغم من الفرص العديدة المتاحة لتغير هذا النمط (Knaus , 2001 , P : 153-166) .

6- برن ، دتمان (Burn Dittmann , 2001) :-

بأنهُ تأجيل مقصود للانتهاء من المهام الأكاديمية ربما ينتج عن الخوف من الفشل (Burn Dittmann , 2001 , P : 35-46) .

7- هولمز (Holmes , 2002) :-

بأنهُ تأجيل أداء شيء ما يقرر الفرد أن يعملهُ ، أو تأجيل ما هو ضروري للوصول إلى الهدف (Holmes , 2002 , PP : 80) .

8- ولترز (Wolters , 2003) :-

إن التلكؤ هو الفشل في أداء نشاط في إطار الزمن المرغوب أو تأجيل حتى آخر دقيقة لنشاطات يقصد الفرد أساساً أن ينتهي منها خصوصاً عندما تؤدي إلى درجة عدم الارتياح انفعالياً (Wolters , 2003 , P : 179-205) .

9- فان أيرد (Van Eerde , 2003) :-

بأنهُ سلوك تجنبي ويمكن أن ينظر إليه على أنهُ تجنب إتمام أو إنجاز عمل مطلوب وهذا العمل هام بالنسبة للفرد (من الناحية المعرفية) (Van Eerde , 2003 P : 421-434) .

10- أَدمز (Adams , 2004) :-

بأنهُ أن يؤجل الشخص البدء في مهمة حتى يشعر بالضغوط بسبب عدم عمل النشاط في وقت أسبق (مصلحي والحسيني ، 2004 ، ص67) .

11- ألس (Ellis , 1983) :-

التلكؤ هو التأجيل اضطراب انفعالي ينتج عن المعتقدات غير منطقية فإن إحدى تلك المعتقدات غير المنطقية تؤدي إلى التأجيل وهي الفكرة التي يؤمن بها الفرد والتي مأواها (إنني يجب أن أقدم أداء جيد ، لأثبت أَنني شخص ذو قيمة) (Beswick , Rothblum and Mamn , 1988 , P : 208) .

ونظراً لأن الباحث قد اعتمد على الإطار النظري أليس (Ellis) إطاراً مرجعياً لدراسته الحالية فأنهُ قد تبنى التعريف النظري لهُ والمذكور آنفاً في إعداد الأداة الحالية .

أما التعريف الإجرائي للتلكؤ الأكاديمي فيتمثل بـ (الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس التلكؤ الأكاديمي الذي أَعد لهذا الغرض) .

ثانياً – الضغوط النفسية Psychological stresses

عرفها كل من :-

1- لازوراس (Lazaraus , 1976) :-

وهي الأحداث البيئية التي تفرق قابلية الفرد على مواجهتها (Lazaraus , 1976 , P : 28) .

2- تايلور (Taylor , 1986) :-

هو عملية تقييم للأحداث المؤلمة والمهددة والمثيرة للتحدي بتحديد الاستجابات الأساسية

لتلك الأحداث ، وتشمل هذه الاستجابات غير المحددة والتي يقوم بها الفرد تجاه المثيرات التي تفقدهُ توازنه (Taylor , 1986 P : 24) .

3- ميلر (Miller , 1987) :-

هي حالة من التعب أو الضيق تنشأ عندما يستجيب الفرد لمطالب وضغوطات قد تأتي من داخل أو من الخارج (Miller , 1987 , P : 19) .

4- الحلو 1989 :-

(المشكلات والصعوبات والأحداث التي قد تواجه الفرد في حياته اليومية وتسبب له توتراً أو تشكل لهُ تهديداً أو تكون عبئاً عليه) (الحلو ، 1989 ، ص22) .

5- أَتواتر (Atwater , 1990) :-

(النماذج المحددة أو غير المحددة من الاستجابات التي يقوم بها الفرد تجاه الضغوط التي تفقدهُ توازنهُ وتجاوز قدرته على التكيف) (Atwater , 1990 , P : 95) .

6- المحمداوي 1990 :-

(منبهات مؤلمة مزعجة يتعرض لها الفرد وتثير لديه الاضطرابات والقلق والإحباط وأن استمرارها يؤدي إلى إنهاك الفرد نفسياً وبدنياً (المحمداوي ، 1990 ، ص20) .

7- مارنوني (Marinoni , 1997) :-

(المواقف الحياتية التي يتعرض لها الأفراد والتي تؤثر في الصحتين النفسية والجسمية) (Marinoni , 1997 , P : 779) .

8- أَحمد 1998 :-

(المشاكل والصعوبات والأحداث التي تواجه الفرد في حياته اليومية وتسبب لهُ توتراً وتهديداً وخطراً وتخرجهُ من حالة التوازن والاستقرار إلى حالة التوتر وعدم الاستقرار) .

أما التعريف الذي يتبناهُ الباحث من بين التعريفات السابقة لمصطلح الضغوط النفسية فهو تعريف (الحلو 1989) .

التعريف الإجرائي للضغوط النفسية :- (وتتمثل الضغوط النفسية إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد عند استجابته لفقرات مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الذي استخدمه الباحث لأغراض هذا البحث) .

الفصل الثاني

إطـار نظـري ودراسـات سابقـة

إطار نظري .

أولاً : التلكؤ الأكاديمي .

- مقدمة عن التلكؤ الأكاديمي .
- أسباب التلكؤ الأكاديمي .
- أنواع التلكؤ الأكاديمي .
- خصائص التلكؤ الأكاديمي .
- قياس التلكؤ الأكاديمي .
- علاج التلكؤ الأكاديمي .
- وجهة نظر عن التلكؤ الأكاديمي .
- النظريات التي فسرت التلكؤ الأكاديمي .
- مناقشة النظريات التي تناولت التلكؤ الأكاديمي .

ثانياً : الضغوط النفسية .

- مدخل .
- العوامل المؤثرة في شدة الضغوط النفسية .
- أنواع الضغوط النفسية .
- مسببات الضغوط النفسية .
- مصادر الضغوط النفسية .
- النظريات التي تناولت مفهوم الضغوط النفسية .
- مناقشة النظريات التي تناولت الضغوط النفسية .

1- مقدمة عن التلكؤ الأكاديمي :-

يرجع بداية الاهتمام الجاد بدراسة موضوع التلكؤ إلى التسعينيات من القرن الماضي إلا أنهُ قد سبقها محاولات قليلة في صورة أبحاث وكتب ركزت على موضوع التلكؤ ، إذ نشر كتاب عام 1977 بعنوان التلكؤ من تأليف أليس وكنس (Ellis and Knous) ، وتم نشر كتاب آخر 1983 لبوركا ، وين (Burka and Yuen) تناول نفس الموضوع وفي الوقت نفسه نشر سلومن وروثبلوم (Solomon and Rothblum) دراستين أساسيتين في التلكؤ الأكاديمي ، وفي عام 1986 نشر Lay بحث هام في هذا العدد (Ferrari and Timothy , 2001 , P : 185-196) .

ومع بداية التسعينيات من القرن الماضي تناولت دراسات عديدة التلكؤ بأنواعه المختلفة وعلاقته ببعض المتغيرات التي تتمثل في العصابية (Neuroticism) (Hess , Sherman is Goodman , 2001) . سرعة ودقة الأداء (Performance speed and accuracy) ، والحالة الصحية (Health) ، التقويم السلبي (Negative evaluation) (Siroic melia – Gorden is pychul , 2003) ، التفاؤل والضغوط (Optimism and stress) تعويق الذات (Self – Handicapping) (Meyer , 1991) (Rhode walt , 1994) ، أسلوب التعلم (Learning style) (Elmer , 2003) ، الأداء في الامتحانات الفورية والمؤجلة (Immediate and delayed Quizzes , 2003) ، الرضاء عند الحياة (Life satisfaction) (Durd , 1997) ، هدف تجنب الأداء (Performance – avoidance goals) (Zaman pour , 2001 , P : 302) .

يفشل بعض الناس في إكمال مشروعاتهم بسبب تجنبهم أداء المهام أو المخاوف الشخصية من الفشل (سولومن ورثيلوم ، Solomon and Rothlum , 1984) . أو يسبب تشكك الفرد من التحقق من قدراته الشخصية ، وقد يصاب كثير من الناس بظاهرة التأجيل (Ellis and Kanous , 1997 , P : 161) .

والتأخير المتعمد في بدء أو إنهاء مهمة لدرجة يشعر معها الفرد المؤجل بعدم الارتياح الذاتي ، وقد يكون هذا التأجيل أحدى الوسائل التي يستخدمها الفرد ، لحماية تقديره لذاته ، هذا التقدير المعرض للنقد والتجريح (بوركا ويون Burka and Yuen , 1983) .

ومع ذلك فإنهُ أحياناً يكون التأجيل مناسباً ولهُ مميزات مثلاً (عدم إكمال أو إنهاء مشروع حتى يتم الحصول على أفضل ناتج) مثل هذا المثال قد يتضمن السلوك التأجلي شكلاً من أشكال الإتقان (Ferrari , 1991 , P : 1233) .

وترى أوسع النظريات انتشاراً في مجال التأجيل (Burk and Yuen , 1983) القيمة الذاتية للمؤجل تتحدد فقط بأداء الفرد في المهام التي يتم إكمالها والانتهاء منها . ويرى (Ellis and Knaus , 1997) إن التأجيل اضطراب انفعالي ينتج عن المعتقدات غير المنطقية وطبقاً لآراء (أليس ونوس) فإن إحدى تلك المعتقدات غير المنطقية الأساسية التي تؤدي إلى التأجيل هي الفكرة التي يؤمن بها الفرد والتي مؤداها : (إنني يجب أن أقدم أداء جيداً ، لأثبت أنني شخص ذو قيمة) (Burk and Yuen , 1983 , P : 35) .

وبطريقة حتمية فإنهُ عندما يفشل في أن يقدم أداءً جيداً فإن هذا الاعتقاد غير المنطقي يؤدي إلى أن يفقد الفرد تقديرهُ لذاته (انتكاس الذات) وتعمل هذه المعتقدات غير المنطقية أيضاً كنوع من الدافع إلى تأجيل أو البدء في العمل أو إكماله ، وبالتالي فأنهُ يكون عنده الدافع في أن يتجنب وضع تقدير ذاته (Beswick , Rothblum and Man , 1988 ! 208) .

2- أسباب التلكؤ الأكاديمي :-

توصل كلارك وهل (Clark and Hill , 1994) من خلال التحليل العاملي لأسباب التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي ، تم التوصل إلى عاملين هما : قلق التقويم والنفور من المهمة ، ويتشابه ذلك مع دراسة سلومن ورثبلوم (Solomon is Rothblum , 1994) وهو ما يمكن أن يشير إلى عمومية أسباب التلكؤ

الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

كما يذكر سينكال وكوسنتر في مناقشتهما لأسباب التلكؤ الأكاديمي أن البعض لا يرجعها على أنها مجرد عادة سيئة فقط تتمثل في الكسل وعدم النظام وعدم تنظيم الوقت ، بل هي طريقة للتعبير عن الصراع الداخلي ونوع حماية لتقدير الذات (Senecal is Koestner , 1997 , P : 889-903) .

يذكر سلومن ورثبلوم أسباباً عدة ممكنة للتلكؤ الأكاديمي التي تتمثل في قلق التقويم ، وصعوبة اتخاذ قرارات ، والتمرد ضد التوجيه ، ونقص الحزم ، والخوف من عواقب النجاح ، والنفور من المهمة ، ومستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية والكمالية ، إلا أنهُ توصل في دراسته إلى عاملين يمثلان أسباب التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة هما : الخوف من الفشل والنفور من المهمة ، ويرجع الخوف من الفشل إلى أن الطالب لا يستطيع أن يصل إلى ما يتوقعه الآخرون عنه أو توقعاته عن نفسه أو بسبب الخوف من الأداء السيء ويرجع النفور من المهمة إلى أن الطالب يكره الاندماج في الأنشطة الأكاديمية أو نقص الطاقة لديه (Solomon and Rothblum , 1994) .

ويرجع سزلاتز (Szalavitz , 2003) أسباب التلكؤ إلى ما يلي :-

1- المعتقدات الخاطئة .

2- الخوف من الفشل .

3- الكمالية .

4- الضبط الذاتي .

5- آباء متسلطين .

6- السعي للتشويق .

7- القلق المرتبط بالمهمة .

أما ملجرام (Milgram , 1987) فيرجع التلكؤ بصفة عامة إلى اضطراب في قدرات إنسانية هامة تتمثل في القدرة على وضع أولويات للمهام ، والقدرة على أداء هذه المهام

بطريقة فعالة وخالية من الصراعات (Milgram , 1987 , P : 123-133) .

ويذكر أونز ونيوبيجين (Owens and Newbegin , 1997) أن بعض الطلاب يلجأوون إلى التلكؤ كنوع من الحماية لمستوى قيمة الذات المدرك ، فعندما يلجأ الطالب إلى التلكؤ بوصفه نوعاً من الحماية لمستوى قيمة الذات المدرك ، فعندما يلجأ الطالب إلى التلكؤ كعذر لعدم الاستذكار أو الانتهاء من العمل فيمكن أن يضع اللوم عند الفشل عن نقص المجهود ومن ثم يحتفظ بمفهوم ذات جيد عن نفسه (Owens , 1997 , P : 869-887) .

ويرى ملجرام وتوبينا (Milgram is Toubiana , 1999) أن الفرد إذا أدرك الموقف على أنهُ موقف تهديد وليس لديه مصادر مناسبة لمواجهة هذا التهديد فإنهُ يستجيب لذلك بالضغوط والقلق ومحاولة الهروب من الموقف ، فمثلاً الفرد الذي يشعر بالخوف من الفشل أو لا يستطيع أداء مهمة معينة يصاب بالقلق عندما يطلب منهُ أداء هذه الأعمال ، فيخفف من حدة قلقه بتأجيلها على قدر ما يستطيع ويصبح تجنب المهمة أو التلكؤ مدعم سلبي قوي لأنهُ يقلل القلق وبالتالي يحدث تدعيم لنمط تجنب المهمة (Milgram , 1999 , P : 60-345-361) .

3- أنواع التلكؤ :-

1- تلكؤ أكاديمي .

2- تلكؤ عام وفي الحياة اليومية .

3- تلكؤ في اتخاذ القرار .

4- تلكؤ قهري أو غير وظيفي .

فبالنسبة للتلكؤ الأكاديمي فقد ركزت بعض الدراسات على هذا المجال وهو سلوكي من التلكؤ ويتحدد هذا النوع من خلال تأجيل الطلاب الواجبات الأكاديمية حتى آخر دقيقة ممكنة أما النوع الثاني الذي يتمثل في أنشطة الحياة اليومية فهو شكل سلوكي آخر للتلكؤ يتضمن صعوبة جدوله وإتمام أنشطة الحياة اليومية المتكررة مثل موعد طبيب . ويتمثل النوع الثالث هو

تلكؤ اتخاذ القرار في عدم القدرة على اتخاذ قرار في وقتهِ سواء للمواقف أو الموضوعات الأساسية أو الثانوية مثل اتخاذ قرار شراء سيارة أو الاتجاه نحو دراسة معينة ، والنوع الأخير هو التلكؤ القهري أو الإضراب الوظيفي ، وهذا النوع أصعب الأنواع الأربعة ، وهو يظهر كنوع قهري أو كاضطراب وظيفي حينما يعاني الفرد من تأثير كلا من التلكؤ في اتخاذ القرار والتلكؤ السلوكي في نفس الوقت وكأنه مصاب بالشلل عند محاولته التعايش في الحياة اليومية مما يؤدي إلى عواقب وخيمة كنقد وظيفته (مصلحي والحسيني ، 2004 ، ص68) .

ويذكر هولمز (Holmes , 2002) أن التلكؤ بصفة عامة لهُ عدة أشكال :-

1- التلكؤ الأكاديمي : الذي يتحدد في تسليم متطلبات الفصل الدراسي أو الاستعداد للامتحان في آخر لحظة .

2- التلكؤ في اتخاذ القرار: الذي يتمثل في عدم القدرة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب.

3- التلكؤ العصابي : وهو يتمثل في تأجيل القرارات الرئيسية في الحياة .

4- التلكؤ القهري : وهو أن يكون لدى الفرد تلكؤ في اتخاذ القرار وتلكؤ سلوكي .

5- التلكؤ في روتين الحياة : هو أن يكون لدى الفرد صعوبة في أداء الأعمال اليومية الروتينية في موعدها (Holemes , 2002 , P : 3803) .

ويصنف كنس (Knaus , 2001 , P 203) التلكؤ إلى تصنيفين رئيسيين غالباً ما يتداخلا معاً هما التلكؤ الاجتماعي ، والتلكؤ الشخصي .

أولاً – التلكؤ الاجتماعي :-

ويتضمن أن يؤجل الفرد بغير ذات ضرورة إنجاز مسؤولياته الاجتماعية مثل تأجيل بعض الأنشطة التي تتمثل في بعض المواعيد أو تكملة جزء خاص بالفرد في مشروع جماعي ، وهذا النمط من التلكؤ يؤثر على الآخرين .

ثانياً – التلكؤ الشخصي :-

ويتضمن تأجيل بغير ذات ضرورة بطريقة تؤثر بشكل مباشر على حياة الفرد نفسه مثل تأجيل زيارة طبيب أو تأجيل عمل الأنشطة المنزلية .

4- خصائص التلكؤ الأكاديمي :-

تناولت مجموعة من الدراسات ظاهرة التلكؤ في مجال العملية التعليمية وذكرت هذه الدراسات أن من خصائص الذي يؤجل الاستعداد للامتحان أنهُ عندما يأتي وقت الاستعداد للامتحان تراوده أحلام اليقظة والسرحان ويقوم بعمل أشياء أخرى غير ضرورية ويتجنب الجلوس للاستذكاء ويصعب عليه تنظيم أوقات الاستذكار ويكثر من النشاطات والزيارات ومشاهدة التلفاز ويبلغ في ترتيب طاولة الاستذكار ويجد رغبة شديدة في النوم وأخيراً هو شخص يتخذ التأجيل سبيلاً لهُ في الحياة (أحمد عبد اللطيف عبادة ، 1993 ، ص25) .

كما أنهُ يبالغ في تقدير الوقت الضروري لإكمال المهمة بطريقة معقولة ، ويتميز كذلك بانخفاض الثقة بالذات وارتفاع قلق السمنة والاكتئاب والكبت والعصاب والنسيان وعدم التنظيم وعدم المنافسة وفقدان الطاقة (Ferrari , 1991 , P : 12 , 11 , 1233) .

كما تشير الدراسات إلى أن الطلاب المؤجلين تزداد احتمالية انسحابهم من المقرر الدراسي الذي يعتمد على السرعة الذاتية .

كما أن المؤجلين يعيشون في صراع نفسي قوي عندما يكون الأمر متعلقاً باتخاذ قرار معين ويكون مستوى تقديرهم لذاتهم منخفضاً مما يؤدي إلى عدم القدرة على اتخاذ قرار معين ويكون مستوى تقديرهم لذاتهم منخفضاً مما يؤدي إلى عدم القدرة على اتخاذ القرار ويحدث لهم اضطراب انفعالي وسوء تكيف مرضي للتعامل مع هذه الصراعات (Effert and Ferrari , 1989 : 151-161) .

5- قياس التلكؤ الأكاديمي :-

من الدراسات المبكرة للتلكؤ التي عنيت بقياس التلكؤ دراسة سلومن ورثبلوم (Solomon is Rothblum , 1994) حيث قام الباحثان فيها بتصميم أداة لقياس التلكؤ الأكاديمي باستخدام أسلوب التقرير الذاتي ، وهي ما زالت أشهر أدوات استخداماً لقياس التلكؤ الأكاديمي وهي تتكون من قسمين ، القسم الأول يتناول تقدير التلكؤ في (6) مجالات من الأداء الأكاديمي وهي : كتابة الأبحاث ، والاستذكار للامتحان ، والقراءة الأسبوعية ، وأداء المهام الإدارية الخاصة بالطالب ، وحضور الاجتماعات الطلابية ، وأداء المهام الأكاديمية بصفة عامة .

أما الجزء الثاني فيتناول الأسباب المحتملة للتلكؤ في أداء المهمة وهي : قلق التقويم ، وصعوبة اتخاذ القرار ، والكسل ، والخوف من النجاح ، والكمالية ، ونقص الثقة بالنفس ، ونقص الأضرار ، والمخاطرة .

ثم توالت المقاييس بعد ذلك منها المقياس الذي وضعهُ توكمان (Tuckman , 1991) الذي يعتمد على التقدير الذاتي أيضاً وهو يتكون من (25) مفردة ، والمقياس الذي وضعهُ ستنتن ، لي ، فلات (Stainton , Lay is Flett , 2000) بعنوان القائمة المعرفية للتلكؤ ويتكون من (18) مفردة ، ومقياس ولكر (Wlkr , 2001) وكيلي (Kely , 2003) بيج (Page , 2004) ويعقوب (Yeakub , 2004) . كما يوجد نوع من القياس للتلكؤ الأكاديمي ذات طبيعة موضوعية وذلك من خلال تسجيل الوقت الذي يمر بين تأريخ إعطاء الواجبات وبين وقت البدء والانتهاء من المهمة وتسليمها (مصلحي والحسيني ، 2004 ، ص75) .

6- علاج التلكؤ الأكاديمي :-

ونظراً لانتشار التلكؤ الأكاديمي بين نسبة لا يستهان بها من الطلاب وتأثيرهُ السلبي على التحصيل الدراسي ، أصبح عند الضرورة مساعدة الطلاب على التغلب عليه ، ويؤكد ذلك

دراسة بوكاز (Buckies , 1997 , P 2084) التي تناولت تحديد احتياجات الإرشاد النفسي الشخصي لدى طلاب الجامعة وتوصل إلى أن الطلاب في حاجة إلى الإرشاد في مجالات متنوعة تتمثل في تحسين مهارات الاستذكار ، تعلم إستراتيجية أخذ الامتحان ، مهارات تنظيم الوقت والتغلب على الإرجاء الأكاديمي .

أما دراسة سكبرت واستورت ، فقد قدما برنامج للتغلب على التلكؤ من خلال تنمية استراتيجيات المواجهة المعرفية والسلوكية والدافعية (Schubert and Stew art , 2000 , P 39-43) .

وقد أجريت دراسات عديدة لمحاولة التقليل من هذا السلوك وتعديله من خلال برامج إرشادية علاجية متنوعة منها دراسة (Lu , 1976 , P : 51) ، التي استخدم فيها تكنيكات تعديل السلوك ، ودراسة توكمان (Tuckman , 1996 , P : 32) التي استخدم فيها الاختبارات الأسبوعية بوصفه حافزاً لتشجيع الطلاب على التقليل من سلوك التلكؤ ودراسة توكمان لتحديد مدى فاعلية استخدام الاختبارات بالمقارنة بالواجبات المنزلية للتغلب على التلكؤ ، ودراسة برثون ، بزاري التي تناولت إعداد برنامج مساعدة على التعلم ، كما قدم مايهاو (Mayhew) برنامج يتضمن جوانب سلوكية ومعرفية ومهارات الاستذكار للتغلب على التلكؤ (Mayhew , 1998 , P 1079) .

7- وجهة نظر عن التلكؤ الأكاديمي :-

يرى لاي (Lay , 1988) أن التأجيل (التلكؤ) السلوكي وهو الميل العام لتأجيل معظم المهام اليومية قد ينشأ عن نظرة الفرد لمشروعاته الشخصية بتشاؤم شديد والمبالغة في تقدير الوقت الذي يحتاجه في إكمال المهمة . أو بالتفاؤل الشديد وعدم تقدير الوقت الضروري لإكمال المهمة بطريقة معقولة وقد أرجعت كثيراً من الدراسات التأجيل القراري والسلوكي إلى انخفاض الثقة بالذات وارتفاع قلق السمة والاكتئاب والكبت والعصاب والنسيان وعدم التنظيم وعدم المنافسة وفقدان الطاقة (Ferrari , 1991 , 455) .

وقد يشترك المؤجلون في العديد من الصفات المرتبطة بسلوكيات إعاقة الذات ، فقد وجد فيراري (Ferrari , 1991) أن المؤجلين لاتخاذ القرار بالمقارنة بغير المؤجلين أظهروا انخفاضاً كبيراً في تقدير الذات وقلقاً اجتماعياً أكثر وكذلك ارتباك الذات ، والأكثر من ذلك فإن المؤجلين ذكروا أنهم ينغمسون في استراتيجيات إعاقة الذات أكثر مما ينغمس غير المؤجلين في هذه الاستراتيجيات (Ferrari , 1991 , P 247) .

وإن المؤجلين لديهم وعياً اجتماعياً أكبر مما لدى غير المؤجلين وأن لديهم ميولاً نحو إعاقة الذات ، وكانت الاختلافات بينهم وبين غير المؤجلين اختلافات ذات دلالة في هذا الشأن ولكنهم (أي المؤجلين) لم يختلفوا اختلافاً ذا دلالة عن غير المؤجلين في الذكاء اللفظي أو الذكاء المجرد .

وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن التأجيل يمكن النظر إليه على أنهُ أكثر من مجرد عدم استغلال الوقت بكفاءة ولكنهُ يشتمل على مكونات أخرى انفعالية وسلوكية ومعرفية (Ferrari , 1991 , P 1233) .

وقد أظهرت الدراسات الخاصة بأداء الطلاب في مقررات تعتمد على التعلم الذاتي أن كثيراً من الطلاب يميلون إلى التأجيل في المهام عندما يعطون الفرصة في أن يتبعوا سرعتهم الذاتية في التعلم في مقرر ما (Robert , 1984 , P 41) .

ويرى (جانيس ومان) إن التأجيل المرتبط باتخاذ القرار ، وهو استعداد مسبق قوي نحو العجز عن صنع القرارات الوقتية – أحدى الطرق للتمشي مع الصراعات الموجودة في موقف صنع القرار ، نظراً لأن ذلك يجنب الفرد المواجهات (Janis and Mann , 1977 , P 142) .

وقد أشار موريس وآخرون (Morris , etal , 1978) إلى أنهُ بسبب تأجيل الطلاب فإن الإمكانات التعليمية والتسهيلات الدراسية المتاحة ، وكذلك هيئات التدريس غالباً ما يتم الاستفادة عنها بطريقة غير سليمة في مقررات التعلم الذاتي ، بمعنى أنهُ في بداية المقرر نجد أن القليل من الطلاب هم الذين يستخدمون هذه الإمكانات المتاحة ، ولكن مع نهاية الفصل الدراسي نجد

أن هناك ازدحاماً شديداً على هذه الإمكانات ولذلك فإن أعضاء هيئة التدريس غالباً ما يتجاهلون مطالب كثير من الطلاب ويفضلون صرف النظر عن مساعدتهم (Robert , 1984 , P 14) .

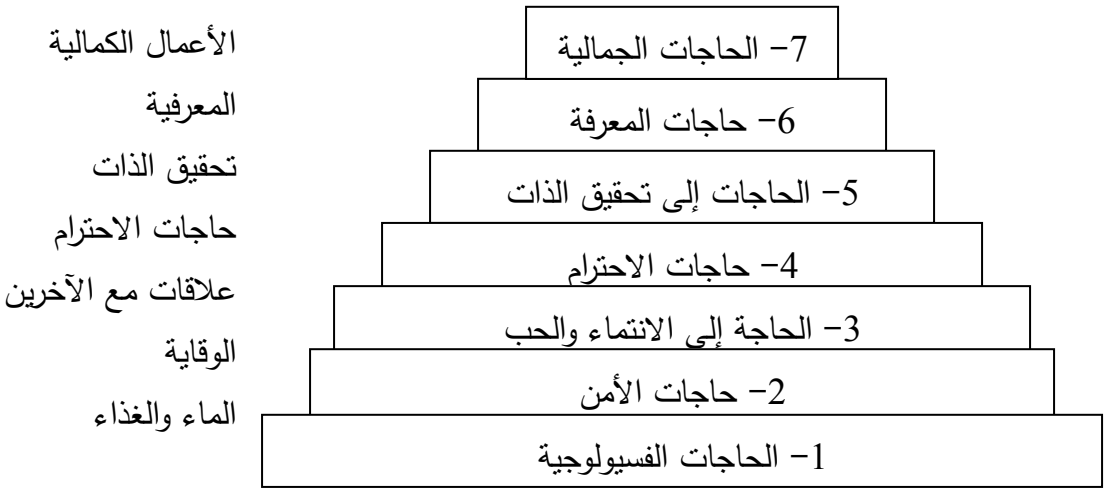
8- النظريات التي فسرت التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination Thories:-

يعد مفهوم التلكؤ الأكاديمي من المفاهيم الواسعة الانتشار حيث يتم التأكيد عليه في مضامين العديد من النظريات المختلفة ابتداء من نظرية الحاجات (Needs theory) عن طريق التفسيرات المقدمة من ، مازلو (Maslow) وسمث (Smith) ووايت (White) ، ونظريات الذات (Self-theories) ، (روجرز ، يونك ، البورت) المنظور المعرفي منها (Cognitive perssctive) ، (نظرية الموازنة ، نظرية المقارنة الاجتماعية) ، نظرية التحليل النفسي (Psychoanalysis theory) ، نظرية العلاج العقلي العاطفي – الانفعالي أليس (Eills) (The emotional is rational treatment theories) .

أولاً – نظرية الحاجات (1943) Needs theory :-

صنف مازلو (Maslow) الحاجات الإنسانية على وفق مفهوم التصاعد الهرمي ، وفي شكله الأصلي فإن الهرم يحتوي على خمسة مستويات ، ولكن (مازلو) راجعهُ أخيراً وأوصله إلى سبعة مستويات ، وقد سميت الحاجات في المستويات الدنيا بحاجات الحرمان الأساسية ، والتي في المستويات العليا بالحاجات الإنمائية ، وعلى وفق هرم (مازلو) فإن الحاجات ذات المستوى الأرقى في السلم الهرمي لا تظهر حتى يتم إشباع حاجة أخرى أكثر عليه وسيطرة ، وكذلك فإن الحاجة التي تشبع لا تعد حاجة بعد ، فالشخص المحكوم ليس بإشباع حاجاته لما يعوزه ويحتاج إليه (الإيزوجاري ، 1991 ، ص54) .

ويوضح الشكل (1) تفصيلات هرم (مازلو) للحاجات :-



شكل (1)

هرم (مازلو) للحاجات

(الدبعي ، 2003 ، ص62)

وأشار (مازلو) إلى أنهُ على قد تلبية الحاجات يتحد التأجيل (التلكؤ) لدى الفرد ، ويرى بأنهُ إذا ما تم إشباع هذه الحاجات تظهر الحاجات الأخرى التي لم يتم إشباعها بعد ، وهكذا وفي بيئة العمل فإن الموظف لا يسعى إلى الإنجاز في عملهِ قبل أن يكون قد أشبع حاجاته الدنيا ، وتبعاً لهذهِ النظرية فإن العمل يكون أقرب إلى إشباع الحاجات العليا (القبلان ، 1981 ، ص76) .

وفي هذا السياق يؤكد سميث (Smith) أهمية نظرية (مازلو) في توضيح حقيقة أن إشباع حاجات العامل الأساسية سوف يقود إلى حافز الإشباع حاجاته العليا إذ إن إشباع الحاجات الأساسية سوف يحرك حاجات عليا مثل الرغبة في العمل ، وإتاحة الفرصة لاستغلال المهارة وأداء العمل على أكمل وجه (الزبيدي ، 1991 ، ص83) .

ومن هنا ، فإن الحاجة إلى تأكيد الذات (Self-Assertion) ، التي تعني أن الفرد يرغب في تحقيق ما يجول في مخيلتهِ ، وأن يصبح ما تمناه لنفسه ، لا تشبع إلا من خلال ممارسته العمل الذي يتوافق مع قدراته ، ومن ثم يحقق إشباعاً داخلياً لمكوناته (باقر وحمزة ، 1984 ، ص154) .

فالإشباع المهني يستهدف تقبل الذات في القدرات ، والتحصيل ، والخبرات (مرسي ، 1992 ، ص224) .

وعليه فإن هذه الحاجة تمثل أعلى الحاجات الإنسانية التي يسعى الفرد إلى إشباعها ، ويعد عمل الفرد هو المجال الأساسي لتحقيق ذلك ، فإن كان ذلك العمل لا يوفر أجواء ملائمة لتحقيق ذات الفرد ، فهذا من شأنه أن يخلق توترات ، ويختل توازن الفرد ، ويؤدي به إلى الشعور بالنقص وبالفشل والإحباط وعدم شعوره بالأمن أو بالاستقرار الوظيفي مما يؤدي إلى انخفاض روحه المعنوية ، فتسوء علاقاته الاجتماعية ، وذلك أن وضع الفرد في المهنة المناسبة يؤدي إلى زيادة أنتاجه وارتفاع مستواه الاقتصادي وكذلك عدم اضطراره إلى تغير عمله (جعفر ، 2002 ، ص49) .

وفي ضوء ذلك توصلت دراسة وايت (White) إلى أن (الرغبة في التأثير) تعد من الحوافز الإنسانية المهمة ، وهي تعني أن يكون الإنسان نشيطاً وأن يستطيع وأن ينتج وينجز ، وقد عدها من الحوافز التي تؤدي دوراً مهماً في نمو الدافعية ، واعتقد (وايت) أن القيام بذلك يسبب الإشباع الذاتي للفرد إذ يحصل على الشعور بالفعالية ، وعلى زيادة الشعور بالأداء (لازاروس ، 1980 ، ص117) .

وتشير الدراسات (ألن وجيات وشيرني – هنري) إلى أن الطلاب الذين يقومون بالتأجيل في مقررات تعتمد على التعلم الذاتي يكون أداؤهم ضعيفاً في الامتحان النهائي ، والأكثر من ذلك هو أن الطلاب الذين يتصفون بالتأجيل تزداد احتمالية انسحابهم من المقرر الدراسي الذي يعتمد على السرعة الذاتية (Born and Whelen , P 71) .

ثانياً – نظريات الذات Self theories :-

يرى علماء النفس أن مفهوم الذات يشير بشكل ضمني إلى مفهوم التلكؤ (التأجيل) إذ إن من أهم السمات التي يتميز بها الإنسان على المخلوقات الأخرى أن يكون واعياً بذاته شاعراً بها ، وهذا الشعور بالذات هو المصدر الأساسي للشعور بالتأجيل ، إذ أن مفهوم الفرد هو ما يدركهُ

عن نفسه بوصفها موضوعاً يحتوي على كل ما ينسبه الفرد لذاته من صفات وقيم مرتبطة بهذه الصفات (سوين ، 1979 ، ص362) .

وقد عبر علماء النفس عن ذلك بشروحات مختلفة منها :-

1- يرى روجرز Rogers أن للفرد خصائص معينة ، وهي أن يستجيب للمجال كما يدركهُ ، ولديه هدف أساسي هو أن يحقق ذاته ، ويحافظ عليها (القيسي ، 1994 ، ص444).

وضمن ذلك فأنه يؤكد أن مفهوم الذات من خلالهُ يتحدد (التأجيل) إنما يتحدد ليشمل كل المعارف والشعور واللاشعور بالأبعاد الجسمية والقدرات العقلية والنواحي الأخلاقية والوضع الاقتصادي والاجتماعي للفرد (طوبيا ، 1994 ، ص37) .

2- أما يونك Jung فيرى أن الذات تبدأ عندما يكون الطفل قادراً على التمييز بين نفسه وبين الأشياء الأخرى (العبودي ، 1996 ، ص27) ، حيث أن بذرة أو نواة الذات (التأجيل) لا تتشكل حقيقة إلا حين وصول الطفل إلى الخامسة أو السادسة من العمر ، وأن التأجيل ما هو إلا امتداد لتأجيل والديه ، وأن الشخصية التي تنمو من خلال ذلك تكون متأثرة بصورة بارزة بوالديه وأسلافه الأولين (Burns , 1979 , P : 18-19).

3- ويرى البورت Allport أن مفهوم الفرد عن ذاته يتطور من مرحلة الرضاعة وحتى الموت ، وبحث الفرد عن (التأجيل) يكون من خلال جهوده ومهاراته التي تساعد على الشعور بتحقيق الذات أو تقدير الذات وفي ذلك أثبتت دراسة فيراري (Ferrari ,1991) أن المؤجلين لاتخاذ القرار بالمقارنة بغير المؤجلين أظهروا انخفاضاً كبيراً في تقدير الذات وقلقاً اجتماعياً أكثر ، وكذلك ارتباك الذات ، والأكثر من ذلك فإن المؤجلين ذكروا أنهم ينغمسون في إستراتيجيات إعاقة الذات أكثر مما ينغمس غير المؤجلين في هذه الاستراتيجيات (Ferrari , 1991 , P : 247) وأن المؤجلين لديهم وعياً اجتماعياً أكبر مما لدى غير المؤجلين وأن لديهم ميولاً نحو إعاقة الذات(Robert , 1984 , P : 41).

ثالثاً – المنظور المعرفي Cognitive perspective :-

ينطوي المنظور المعرفي على مجموعة من النظريات التي شرحت مفهوم التلكؤ (التأجيل) الأكاديمي منها :-

أ- نظرية الموازنة Balance theory :-

ترى هذه النظرية أن الإنسان يسعى للحفاظ على علاقات ثابتة متزنة مع الناس والمحيط الذي يعيش فيه ، وذلك لأن الدافع الرئيس الذي يدفع الأشخاص نحو التوازن هو محاولتهم لتحقيق الانسجام Harmony ، وتحقيق صورة أفضل في العلاقات الاجتماعية التي تربطهم مع الآخرين (Schellen berg , 1970 , P : 110) .

وتنطلق هذه النظرية من أن مدركات الأفراد نحو الآخرين أو نحو المفاهيم لها جاذبية إيجابية أو سلبية ، وذلك فقد يكون هناك توازن في نسق المدركات والاتجاهات ، والتوازن عملية تتطلب التجانس بين كل العناصر المكونة للموقف ، وعدم وجود التوازن يولد ضغطاً يدفع نحو تغير الاتجاهات والمدركات ، فالفرد في رأي (هايدر) لديه نزعة قوية لفصل الاتجاهات والمدركات التي تتشابه والتي تتنافر وعزلها عن بعضها البعض (عوض ، 2003 ، ص19) .

وعلى وفق ذلك فإن مفهوم التلكؤ (التأجيل) يتحدد بالمدى الذي يتحقق فيه الانسجام التام بين مدركاته وتصوراته وقدراته في موقف معين وبين تلك المدركات والتصورات والقدرات الخاصة بالآخرين الموجودين معه في ذلك الوقت .

ب- نظرية المقارنة الاجتماعية Social comparison theory :-

قدم ليون فستنجر (1954) Leon festinger نظرية المقارنة الاجتماعية بمجموعة من المبادئ التي صاغها على شكل الفرضيات الآتية :-

* الفرضية الأولى : إن للأشخاص دافعاً أساسياً لتقويم آرائهم وقدراتهم لتحديد ما إذا كانت صحيحة ، إذ إنها تعد محدداً مهماً لسلوكهم ، وأن التقويم العالي يقود إلى الرضا والإثابة والشعور بالتأجيل العالي . أما إذا كان التقويم واطئاً فإنهُ يقود إلى عدم الرضا والعقوبة

والشعور (بالتأجيل) الواطئ (العبودي ، 1996 ، ص32) .

* الفرضية الثانية : إن الأشخاص يحاولون أولاً تقويم آرائهم وقدراتهم موضوعياً من خلال معايير تقويم من واقعهم الموضوعي ، وفي حالة تعذر ذلك فإنهم يميلون إلى تقويم أنفسهم بالمقارنة مع آراء الآخرين وقابليتهم ، وهذا ما يسمى بالواقعية الاجتماعية Social reality حيث تصبح آراء الآخرين ، وقابليتهم معياراً للمقارنة يستند إليها الفرد لمعرفة موقعه ، وما يبحث عنه التأجيل (Raven is Rubin , 1976 , P : 66) .

* الفرضية الثالثة : إن دافعية الفرد للمقارنة مع الآخرين تنخفض بسبب زيادة التناقض مع الآخرين في الآراء والقابليات ، إذ يشير (Festinger) إلى أنهُ إذا لم تكن هناك قاعدة للمقارنة مبنية على الواقع الموضوعي Objective Reality ، فإن الأشخاص يبحثون عن أشخاص آخرين للمقارنة ، وهذا لا يميل الفرد للمقارنة مع أشخاص يتناقض معهم في الآراء والقابليات والاتجاهات ، والعكس صحيح ، أي أن اختيار الأشخاص للمقارنة يتم على أساس التشابه المدرك في الخصائص المميزة لقدراتهم وآرائهم مع الفرد . وإذا لم يتوفر عنصر التشابه مع الشخص الآخر فإن التقويم الناتج عن عملية المقارنة يكون غير دقيق ولا ثابت ، مما يجعل الفرد يتجنب تلك المواقف التي يكون للآخرين فيها آراء وقابليات واتجاهات ليست متشابهة تماماً ، وإنما تتضمن التناقض عندئذٍ فإن الفرد يظهر نزعات لتغيير تقويمه لتلك الآراء والقابليات والاتجاهات على نحو يختزل من وجود هذا التناقض ويحقق تقويماً دقيقاً وثابتاً (Shaw is constanzo , 1985 , P : 259) . وهذا يعني أن الأشخاص يحددون تأجيلهم للمهام المكلفين بها مقارنة بالأشخاص المقربين لهم من زملائهم في الجامعة .

رابعاً – نظرية التحليل النفسي Psycho analysis theory :-

أكد فرويد أن الإنسان يولد مزوداً بغرائز وأن الغريزة تدفعهُ إلى السلوك الذي يحقق إشباعها ، كما عدَ (اللبيدو Libido) مصدر الطاقة لدى الإنسان ، وأن الهدف الذي يدفع نحو هذه

الطاقة هو خفض التوتر (Reduction of tention) الذي عرف بمبدأ اللذة (The pleasure principle) (Freud , 1933 , P : 97) .

وفي سياق ذلك تؤكد هذه النظرية أن التأجيل للمهمات يتحدد من خلال إشباع غرائز الفرد (Wrigntsmam , 1972 , P : 78) .

وافترض فرويد أن هنالك ثلاثة مستويات من الوظائف العقلية لدى الإنسان هي (الشعور Conscious) ، ويشير إلى المدركات من أفكار ومشاعر تقع ضمن وعي الفرد المباشر ، و (ما قيل الشعور Preconscious) ويشير إلى الأفكار والذكريات التي يبذل الفرد جهداً من أجل استدعائها إلى الشعور ، في حين أن (اللاشعور Unconscious) يشير إلى الأفكار والذكريات المزعجة التي تم حفظها أو كبتها ، التي لا يمكن استدعاؤها إلا بصعوبة كبيرة ، إن لم يكن ذلك مستحيلاً فعلاً (Freud , 1940 , P : 14) .

ووجهة نظره في الشخصية أنها تتكون من ثلاثة نظم Systems رئيسية هي الهو Id والأنا Ego والأنا الأعلى Super ego (Baron is Byrn , P : 355) فالأنا الأعلى التي تمثل القيم والمثل العليا تحوي نظامين هما (الضمير Consience) و (الأنا المثالية Ideal Ego) .

وأكد (فرويد) أنها تعمل على بلوغ الكمال لدى الإنسان فعندما تتطور الأنا الأعلى فإن شخصية الفرد تبلغ أعلى مراتب رتبها (العنزي ، 1998 ، ص158) .

وتعمل الأنا على السيطرة على دوافع اللذة الأنية ، وتصبح وسيطاً بينها وبين البيئة الخارجية ، ولكن يبقى معيارها الخلقي أيضاً هو إشباع اللذة مع مراعاة الظروف الاجتماعية ، أما الهو فهو نظام الغريزية الدافعية ، ويتميز بالبحث عن اللذة والمتعة (العزي ، 2008 ، ص34) .

ومن عمليتي التوحد Autism والتقمص Empathy يستدخل الفرد بعض أنماط السلوك المعقدة والخصائص الشخصية كالخصائص الانفعالية والاجتماعية والعقلية والدوافع والمعايير الأخلاقية والاتجاهات والقيم والتحريمات الوالدية (Mussen is Kagan , 1980 , P : 25).

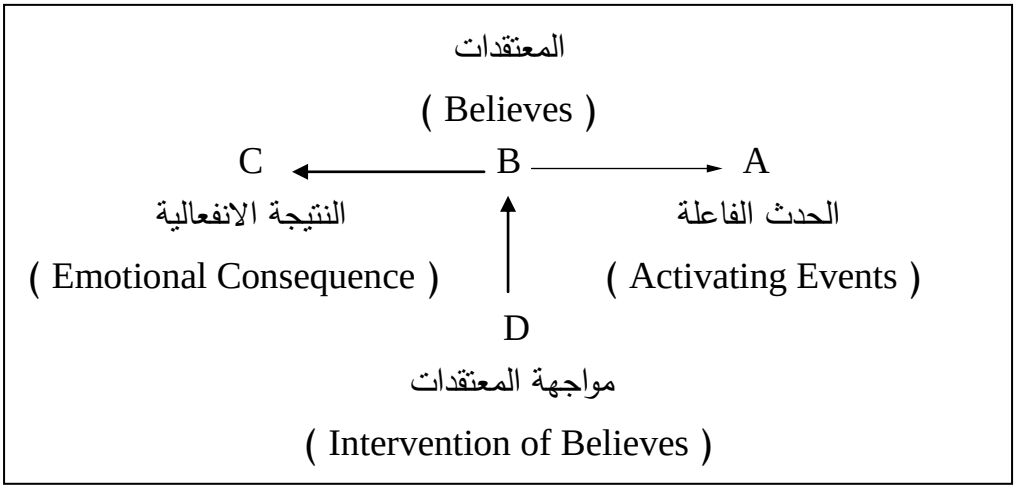
وهذه تصبح معايير لتحديد التأجيل (التلكؤ) وأن الالتزام بهذه المعايير يؤدي إلى الفخر وتقدير الذات والإحساس بسمو التأجيل (Baron and Byin , 1977 , P : 356) .

خامساً– نظرية العلاج العقلاني الانفعالي The emotional & rational treatment:–

مؤسس هذا العلاج هو العالم ألبرت ألس (Albert Ellis) ولد في مدينة بيستبرج بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام (1913) ، حصل على الماجستير في علم النفس الإكلينيكي من جامعة كولومبيا وحصل على شهادة الدكتوراه عام (1947) ، إذ قرر أن يعمل في التحليل النفسي في بداية الخمسينيات ، بدأت قناعة (ألس) ، وثقته في التحليل النفسي بالهبوط مما دفعه إلى البحث عن طريق المدرسة الفرويدية الحديثة إلا أنه لم يشعر بالرضا بهذه المدرسة ، وفي عام (1945) بدأ طريقه نحو أسلوب منطقي للعلاج النفسي الانفعالي ، وتحول ألس سنة (1954) إلى الأسلوب العقلاني العاطفي وبدأ مقتنعاً أن السلوك غير المنطقي المتعلم في وقت مبكر يستمر في الظهور حتى إذا لم يعزز وذلك لأن الأفراد يستمرون في تعزيز أنفسهم عن طريق إقناعها ومقاومتهم للعلاج (عزة وجودت ، 1999 ، ص136) ، وبعد ذلك بدأ كتابه عام (1962) عندما نشر كتابه (السبب والانفعال في العلاج النفسي) ، وله أكثر من (500) مقالة ومجموعة من الأشرطة والأفلام المسجلة وحوالي (47) كتاباً ، وعمل محرراً لعدد من المجلات العلمية وأسس معهدين يقومان على تدريب الباحثين وإجراء البحوث على العلاج العقلاني الانفعالي (الشناوي ، 1994 ، ص95–96) لقد أرسى (ألبرت ألس) اتجاهاً علاجياً هو العلاج العقلاني الذي زيد له عام (1962) مصطلح (انفعالي) ثم زيد له (1993) مصطلح (سلوكي) ليصبح مسماه العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ، ويرى من خلاله أن سلوكيات المرضى تنتج عن الأفكار واتجاهات لا منطقية ويركز على التشابه بين التفكير والانفعال والسلوك ، ويرى أن الاضطراب النفسي يعد نتيجة التفكير غير العقلاني وغير المنطقي لذلك

فأننا لكي نفهم سلوكاً معيناً يجب أن نفهم كيف يشعر الفرد ويدرك ويتصرف (محمد ، 2000 ، ص62) .

تسمى نظرية (ألس) (أي ، بي ، سي) (A.B.C) فالرمز (A) يشير ، أو يدل على الحوادث التي نواجهها في حياتنا اليومية وهو الحرف الأول لمصطلح (Activating events) فالأحداث التي تمر بنا في حياتنا اليومية والتي تحرك التفكير وتؤدي إلى حالة انفعالية مثل الشعور بالارتياح أو الانزعاج وهذه الأحداث تشمل كل ما يواجهنا في حياتنا اليومية في الاستيقاظ في وقت مبكر ومتأخر بالنظر إلى الساعة وملاحظة ضيق الوقت اللازم لكي نعد أنفسنا للذهاب إلى العمل ، النظر إلى النافذة – ملاحظة أن الدنيا تمطر شخصين يتشاجران في الطريق . أما الرمز (B) يعني الأفكار ، ومعتقدات الفرد أو نظام المعتقدات لدينا (Believe system) ، وهي تتألف من القناعات الموجودة لدينا والتي تظهر في حديث مع الذات بعد إدراكنا للحدث (A) فمثلاً بمجرد الاستيقاظ المبكر قد يجعل الشخص يفكر بأنه لو يتاح له المجال لينام مدة أطول . أما الرمز (C) يعني النتيجة الانفعالية السلوكية التي تظهر في هذا الموقف (Consequences) في المثال المذكور فأن الاستيقاظ المبكر سوف يعطي الشخص شعوراً بالانزعاج وتذمره من الحياة ويظهر بوضع غير مريح لمن يراه على هذا الوضع ومنظره متهجم (James , 1983 , P : 170) ليست الأمراض النفسية بالضرورة نتاج قوى خفية سرية مستقلة فقد تنتج عن عمليات عادية من قبيل التعلم الخاطئ ، والاستدلال الخاطئ المغلوط المبني على معلومات غير كافية وغير صحيحة وعدم التمييز بين الخيال والواقع ، وأن التفكير قد يكون واهماً لأنه مستمد من مقدمات خاطئة والسلوك قد يكون انهزامياً لأنه مبني على اتجاهات غير عقلانية (أرون ، 2000 ، ص19) ، وبذلك يرتكز العلاج المعرفي على تعديل أفكار المريض عن نفسه وعن الآخرين من خلال المناقشة والحوار والتدريب على التفكير بطريقة إيجابية واقعية ويجري تحديد أخطاء التفكير إلى الافتراضات الأساسية المرضية لدى المريض خلال الجلسات العلاجية ويوضح كوري (Corey , 1982) هذه العلاقة :-



مخطط (1)

الشخصية عند أليس

(الراشدي ، 2000 ، ص182)

يؤكد (ألبرت أليس) أن العلاج يجب أن يتضمن عملية إعادة تربية وضرورة التحاور مع المريض بكل الضروب المنطقية من الحوار لكي يتبين له الجانب الخاطئ في تفكيره مع دفعه مباشرة إلى استنتاج الطرق الصحيحة وتطبيقها (إبراهيم ، 1993 ، ص315) .

يعد المسترشد شخصاً ضائعاً مشوشاً من الأجدر أن يتخلص من حالته الانفعالية إذا رغب في تحقيق وضع أكثر سعادة ويمثل هذا الأمر عملية تعليمية يتمكن المسترشد بوساطتها تعلم الضروريات والواجبات وطريقة تمييز الآراء والأفكار غير العقلانية عن العقلانية منها . وتتمثل الفرضية بأن المرشد يتمكن من تعلم المسترشد ببساطة طريقة استخدام قدراته المعرفية بمهارة أكثر (James , 1983 , P : 172) فالمسترشد يضخم أخطاءَه ويجعل للآخرين صفات قاسية شديدة وانتقادية ، ولا يرى فيهم التفهم ، والتشجيع ، والمساعدة . وكما يرى نفسه ضعيفاً وناقصاً من المبالغة في فهمه لنقاط ضعفه ويقلل من نجاحاته وقدراته ويعد تصرفاته الجيدة وأعماله أنها لا تستحق الثناء والاعتزاز وأنه يلجأ إلى التعميم السريع في فهمه للآخرين أو لنفسه بعد فشله في أحد المواقف وتجرى مناقشة الأحداث اليومية التي يمر فيها المريض تغيراً عقلانياً (المالح ، 1995 ، ص149) .

ولهذا يميز أليس (Ellis) بين نوعين من الأفكار والمعتقدات :-

1- أفكار منطقية وعقلانية (Rational) تصحبها في الغالب حالات وجدانية سليمة دافعة لمزيد من الانفتاح والنضوج .

2- أفكار لا منطقية وغير متعقلة (Irrational) تصحبها الاضطرابات الانفعالية والاحباطات وبذلك يتحدد سلوك الفرد وطريقة تصرفه في أي موقف إذ أنه يتعامل معه على وفق معتقداته وأفكاره عنه فيشعر بالتهديد أو الطمأنينة بالحب أو الكراهية بالإقبال ، أو الإحجام حسب ما تمليه عليه أفكاره ، ووجهات نظره (إبراهيم ، 1998 ، ص146) .

وقد استطاع أليس (Ellis) أن يفيد من نظرية التعلم المعرفي فوضع خلالها مجموعة من القواعد لتشكيل نظريته في العلاج السلوكي التي يطلق عليها العلاج العقلاني وتقوم الفكرة الأساسية لهذا النوع من العلاج على تعديل ما يقوله الفرد لنفسه على أساس إن هذا الحديث الداخلي (Self-talk) هو العامل الرئيس في تشكيل استجابات الانفعالية نحو المواقف والأشياء ، والفرد يمكن أن يخلص نفسه من معظم تعاساته الانفعالية ، أو الفكرية إذا تعلم أن ينمي تفكيره العقلاني إلى أقصى درجة (الطيب ، 1989 ، ص118) .

ونأخذ نظرية أليس في العلاج بالفكرة القائلة ((إن الأحداث الإنسانية مسببة من عوامل خارجية وخارجة عن إرادة الإنسان إلا أن لديه القدرة على تعديل وضبط سلوكه وحياته المستقبلية وتكمن هذه في نظام معتقداته وتفسيره للأحداث التي يمر بها واتجاهاته الفعلية نحوها)) .

إن تعريف الفرد للأحداث التي يمر بها ووصفه لها بأنها مخيفة أو محزنة أو مؤلمة هو المسؤول عن اضطراباته وليس الأحداث نفسها وهذه الفكرة اقتبسها أليس من الكاتب شكسبير ففي مسرحية هاملت يقول لا يوجد شيء حسن أو سيء ولكن التفكير يجعل ذلك حسناً أو سيئاً وهي أساساً مأخوذة من أبيقروس يقول ((لا يضطرب الأفراد من الأشياء ولكن من الآراء التي يحملونها عنها)) (Hasford , et,al, 1984 , P : 296) .

ويشير (الفوصي ، ب.ت) على أن الكثير من المبادئ التي تستند عليها نظرية العلاج العقلاني الانفعالي ليس بالجديدة فبعضها في الواقع قد تمت صياغته منذ آلاف السنين وبصفة خاصة على يد الفلاسفة الرواقيين اليونانيين والرومانيين على سبيل المثال أيقطيطس (Epictetus) وماركوس أوريليوس (Marcus Aurelius) بأساليب بعض المفكرين البوذيين الطاويين (Taoiet) (الفوصي ، ب.ت ، ص117) .

ويشير باترسون (Patterson) إلى أن (أليس) لا يدعي الأصالة فيما يتعلق بالمفاهيم التي يبنى عليها نظريته أو أسلوبه العلاجي بالرغم من أنه اكتشف الكثير منها خلال خبرته الخاصة فقد أدرك أن هذه المفاهيم قد صيغت منذ زمن بعيد من قبل الكثير من الفلاسفة والمفكرين وعلماء الاجتماع (الراوي ، 2002 ، ص38) .

فالقول (إن الحوادث الخارجية ليس لها صلة بانفعالاتنا وانزعاجاتنا وإنما أدركنا لتلك الحوادث وطريقة تقويمنا وتوقعاتنا عن تقويم تلك الحوادث هي التي تخلق لنا الانفعالات سواء كانت سارة أم مزعجة) . وهذا أمر عبر عنه أيقطيطس (Epictetus) الفيلسوف الإغريقي الكبير قبل آلاف السنين عندما قال ((ليست الحوادث الحياتية الخارجية هي التي تقرر مسراتنا وأفراحنا ، ولكن تفسيراتنا وتأويلاتنا لتلك الحوادث الخارجية هي المسؤولة عما تشعر به من سرور ، أو كدر وانزعاج)) (حجاز ، 1993 ، ص13) .

ومن خلال ما تم عرضه فقد استخدمت فنيات في الأسلوب العقلاني العاطفي الانفعالي وهي :-

أ- الأساليب الانفعالية : ومن هذه الأساليب لعب الدور ، ولعب الدور العكسي – والنمذجة – والوعظ العاطفي ، واستخدام البشاشة ، والعلاقات بين الأشخاص
(محمود ، 1994 ، ص131) .

ب- الأساليب التدعيمية المساندة : وتتضمن هذه الأساليب على سبيل المثال التخلي عن المطالب وعن الأفكار اللاعقلانية .

ج- الأساليب السلوكية : ومنها الواجبات البيتية وأساليب الاشتراط الإجرائي كالتعزيز ، والتأكيد على الواجبات البيتية النشطة ، وتم من خلال توجيه وتشجيع المسترشد على تنفيذ بعض الواجبات الخارجية ، مما يمكنه من تعميم التغيرات الإيجابية وتكون تلك الواجبات مرتبطة الأهداف وتكون معرفية سلوكية (عبد الباسط ، 1993 ، ص9) .

د- الأساليب المعرفية : وتشتمل على التمثيل والتحليل المنطقي للأفكار غير العقلانية والتعليم والتوجيه ، ومناقشة النتائج غير التجريبية ، وتنفيذ الاستنتاجات غير الواقعية ووقف الأفكار وإعادة البناء المعرفي .

وعليه تقوم دعائم نظرية أليس (Ellis) في الإرشاد والعلاج العقلاني على تأثير الأفكار في الانفعالات والسلوك ويهدف إلى إقناع المسترشد بأن معتقداته غير منطقية وأن توقعاته وأفكاره السلبية إنما هي تؤدي إلى سوء التكيف الذي يعيشه المسترشد ، ويهدف الإرشاد إلى تعديل الإدراك المشوه لدى المسترشد وإبداله بطرق أخرى أكثر ملائمة مما يؤدي إلى إحداث تغيرات معرفية وسلوكية وانفعالية لدى المسترشد (محمود ، 2001 ، ص6) .

ويرى أليس (Ellis) إن ما هو عقلاني يمكن أن يصبح انفعالياً كما أن انفعالات الفرد يمكن تحت أي ظرف أن تكون فكراً ، وأن العنصر الأساسي في نظرية العلاج العقلاني هو أن السلوك الانفعالي للفرد ينتج عن حواره الداخلي فما يتولد داخلياً من أفكار في وجدان الفرد حول موضوع معين هو الذي يكون مادة انفعالاته نحو هذا الموضوع . فالفرد يفكر بكلمات وجملاً ذاتية وما يعيشه الفرد في أثناء هذا الحوار من مدركات ، وتصورات هو الذي يكون انفعالاته الخاصة ويشكل سلوكه في المواقف (فرح وآخرون ، 1992 ، ص254) .

المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها العلاج العقلاني العاطفي الانفعالي :-

تقوم نظرية العلاج العقلي العاطفي على بعض المفاهيم ، أو الافتراضات ذات العلاقة بطبيعة الإنسان ، والتعاسة ، والاضطرابات العاطفية التي يعاني منها وهي :-

1- يولد الإنسان ولديه استعداد أن يكون منطقياً في تفكيره واقعياً وفي الوقت نفسه يكون لديه استعداد لأن يكون غير منطقي وغير عقلاني .

2- يقوم الإنسان عادة بعمليات متتالية فهو يدرك فيفكر فيسلك .

(إدراك ⟵ تفكير ⟵ سلوك) وتتفاعل هذه العمليات فيما بينها فهو لا يسلك إلا بعد أن يكون قد فكر ، ولا يفكر إلا بعد أن يكون قد أدرك وبهذا نستطيع تعريف سبب السلوك وضبطه إذا عرفنا كيف أدرك ؟ وكيف فكر ؟

3- يتأثر الأفراد بأفكار الآخرين وبالعواطف السلبية (القلق – الشعور بالذنب) بدرجة كبيرة ويعتقد المعالج العقلي العاطفي بأنه لا يمكن أن تلوم أي فرد على أي سلوك يقوم به ولكن كل فرد مسؤول عن سلوكه .

4- التفكير غير العقلاني متعلم منذ سن مبكرة لدى الطفل من الأسرة وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه .

5- اللغة مرتبطة بالتفكير فكل إنسان عندما يفكر فهو في الوقت نفسه ، يحدث نفسه فتكرار حديثه مع نفسه في موضوع معين يتحول إلى جزء من أفكارنا .

6- إن الإنسان حيوان لفظي (ناطق) يعبر عن مشاعره وأفكاره بألفاظ كلامية وإن التفكير غير العقلاني يستمر باستمرار التفكير غير العقلاني والتفكير بصاحب العاطفة ويستمر وجود الاضطراب العاطفي باستمرار التفكير غير المنطقي .

7- إن الاضطرابات العاطفية سببها التفكير غير العقلاني وغير المنطقي وما يقوله الفرد لنفسه من كلمات ، أو جمل خاطئة أي نتيجة التفكير الداخلي الخاطئ لدى الفرد ، وهذا يؤدي إلى العصاب ومن الأمثلة على ذلك . أن يقول الفرد لنفسه (أنا غير محترم من الناس) ، وهذا يؤدي إلى تعاسته .

8- ليست الأحداث الخارجية هي المسؤولة بشكل مباشر عن اضطراباتنا الانفعالية ولكن طريقة تفكيرنا اتجاهها هي المسؤولة عن ذلك الاضطراب .

9- إن التفكير والعاطفة عمليتان لا يمكن فصلهما عن بعضهما البعض ويعتقد (أليس) أنهما يعدان شيئاً واحداً ويؤكد على أن العواطف سببها التفكير ويمكن ضبطها بوساطته وكذلك يؤكد أن العواطف عادة ما يصاحبها التفكير فأي فرد يفكر غالباً ما ينفعل ، وأن الانفعال يؤدي إلى التفكير .

10- يميل الأشخاص إلى تقدير أعمالهم وسلوكهم على أنها جيدة أو سيئة ويقدرون أنفسهم أشخاصاً جيدين أو سيئين على أساس انجازاتهم ، وهذا التقدير لذواتهم يؤثر في مشاعرهم ، وتصرفاتهم وعملية تقدير الذات تعد أحد المصادر الرئيسية لاضطراباتهم العاطفية .

11- يجب مهاجمة الأفكار غير العقلانية والعواطف السلبية التي تهزم الذات عن طريق تنظيم التفكير والمدركات والمفاهيم والاتجاهات التي يتبناها الفرد بحيث يصبح التفكير عقلانياً ومنطقياً عنده . (ملا طاهر ، 1995 ، ص10-13 ؛ العزة وجودت ، 1999 ، ص138-139 ؛ سفيان ، 2002 ، ص182 ؛ الصفار ، 2002 ، ص42-43) .

أنموذج أليس في الأفكار غير العقلانية :-

يشير كورسيني (Corsini , 1973) إلى أن دور الأفكار والمعتقدات غير العقلانية في الاضطرابات العاطفية إنما يتضح في أنموذج (أليس) للشخصية والذي عبر عنه بالرموز (A.B.C) حيث أن :-

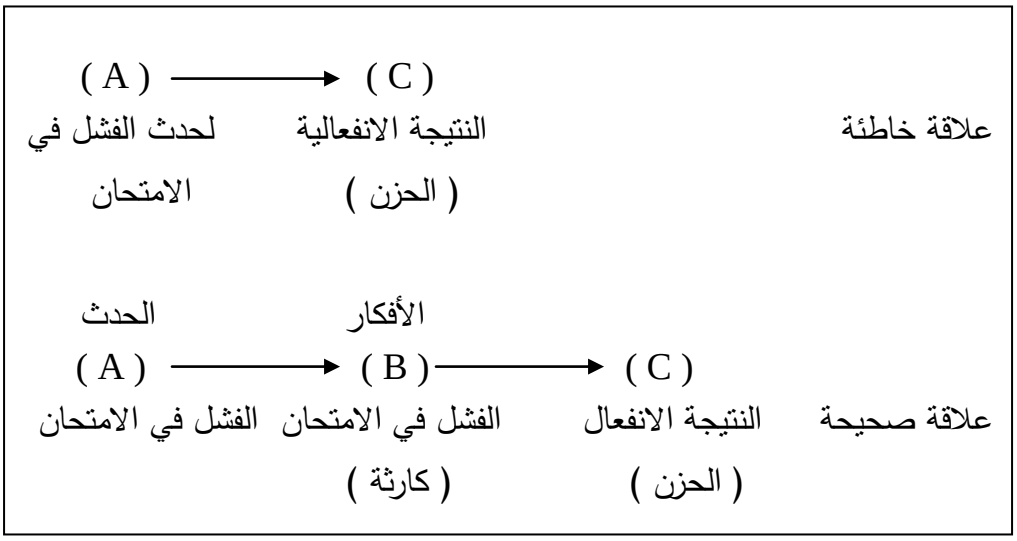
A : تعني الحدث أو الخبرة المنشطة (Activating even) .

B : تعني الأفكار والمعتقدات (Belicfi) التي تلحق بالحادث أو الخبرة .

C : تعني النتائج العاطفية أو الانفعالية (Emotional Consequences) التي يشعر فيها الفرد نتيجة الحادث .

(العزة وجودت ، 1999 ، ص141) (ملا طاهر ، 1995 ، ص12)

يتضح من المخطط (1) أعلاه أن الحدث (A) وهو الفشل في الامتحان قد تسبب ظاهرياً بالنتيجة الانفعالية (C) وهي الحزن والحقيقة على أن بينهما أفكاراً ومعتقدات (B) ، إنَّ الفشل في الامتحان يعد كارثة هي المسؤولة عن الانفعال (C) ومعنى ذلك أن الحدث الخارجي ليس هو السبب في الانفعال ولكن الأفكار والمعتقدات التي تكونها عن الحدث هي السبب والمسببة للانفعال أي أن (B) هي السبب في (C) وليس (A) هي السبب في (C) (العزة ، 2000 ، ص188–189) .



مخطط (1)

نموذج أليس للشخصية

ويرى أليس (Ellis) إن الأسلوب العقلاني العاطفي يكون ملائماً لحالات الاضطراب النفسي التي أساسها التفكير غير المنطقي ، وهو نافع مع حالات الاضطرابات النفسية البسيطة والأقل تعقيداً في تداخل عوامل البيئة الفسيولوجية (أرون ، 2000 ، ص77) .

وقد يرى أليس ونوس (Ellis and Kanus , 1977) بأن ظاهرة التأجيل هي التأخير المتعمد في بدء أو إنهاء مهمة لدرجة يشعر معها الفرد المؤجل بعدم الارتياح الذاتي ، وقد يكون هذا التأجيل إحدى الوسائل التي يستخدمها الفرد ، لحماية تقديرهُ لذاته ، هذا التقدير

المعرض للنقد والتجريح (Burka and Yuen , 1983 , P : 68) .

مع ذلك فإنه أحياناً يكون التأجيل مناسباً ولهُ مميزات مثلاً (عدم إكمال أو إنهاء مشروع حتى يتم الحصول على أفضل ناتج) مثل هذا المثال قد يتضمن السلوك التأجيلي شكلاً من أشكال الإتقان (Ferrari , 1992 , P : 75) .

وتقول أوسع النظريات انتشاراً في مجال التأجيل (Burka and Yuen , 1983) أن القيمة الذاتية للمؤجل تتحدد فقط بأداء الفرد في المهام التي تم إكمالها والانتهاء منها . ويرى أليس ونوس (Ellis and Kanus) أن التأجيل اضطراب انفعالي ينتج عن المعتقدات غير المنطقية وطبقاً لآراء أليس فإن أحدى تلك المعتقدات غير المنطقية الأساسية التي تؤدي إلى التأجيل هي الفكرة التي يؤمن بها الفرد والتي مؤداها (أنني يجب على أن أقدم أداءً جيداً ، لأثبت أنني شخص لهُ قيمتهُ) . وبطريقة حتمية فإنهُ عندما يفشل في أن يقدم أداءً جيداً فإن هذا الاعتقاد غير المنطقي يؤدي إلى أن يفقد الفرد تقديرهُ لذاته (انتكاس للذات) وتعمل هذه المعتقدات غير المنطقية أيضاً بوصفها نوعاً من الدوافع إلى تأجيل أو البدء في العمل أو إكمالها ، وبالتالي فإنهُ يكون عندهُ الدافع أن يتجنب وضع تقدير ذاته موضع الاختبار مرة ثانية (Beswick , Rothblum and Mann , 1988 , P : 208) .

9- مناقشة النظريات التي تناولت التلكؤ الأكاديمي :-

في ضوء استعراض النظريات التي فسرت التلكؤ الأكاديمي وجد الباحث أن هنالك أوجهاً للتشابه والاختلاف بين النظريات حول النظرة إلى هذا المفهوم إذ يمكن تلخيص أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها بالنقاط الآتية :-

1- تتشابه النظريات على أن مفهوم التلكؤ الأكاديمي من المفاهيم الواسعة الانتشار .

2- تتفق نظرية الحاجات مازلو ونظريات الذات على أن التلكؤ الأكاديمي يتحدد بإشباعه لحاجاته الأساسية ، كالحاجة إلى المعرفة ، والحاجة إلى تحقيق الذات .

3- تتفق نظرية المنظور المعرفي ونظرية التحليل النفسي لدى الإنسان مدركات عقلية وأنماط للسلوك معقدة وخصائص للشخصية كالخصائص الانفعالية والاجتماعية والعقلية وهذه تصبح معايير لتحديد التلكؤ (التأجيل) .

4- تتفق نظرية مازلو ونظرية المنظور المعرفي ونظرية أليس بأن التلكؤ يتحدد بتقدير الفرد لذاته .

5- توسع أليس (Ellis) في تفسيرهِ إلى التلكؤ (التأجيل) الأكاديمي بأن ظاهرة التأجيل هي التأخير المتعمد في بدء أو إنهاء مهمة لدرجة يشعر معها الفرد المؤجل بعدم الارتياح الذاتي ، وقد يكون هذا التأجيل إحدى الوسائل التي يستخدمها الفرد لحماية تقديره لذاته هذا التقدير المعرض للنقد والتجريح ومن هذا المنطلق وفي ضوء ما تم طرحه ارتأه الباحث تبني نظرية أليس (Ellis) في هذه الدراسة لأنها الأوسع والأشمل في توضيح هذه السمة وكل ما يتعلق بها ولأنها النظرية الأقرب إلى طبيعة البحث وطبيعة مجتمع الدراسة ولأنها الأكثر شمولية ودقة كما أنها تفتح المجال الرحب أمام الكثير من الدراسات حول هذه السمة وصلتها بالكثير من المتغيرات النفسية والاجتماعية لذلك تبنى الباحث نظرية أليس في التلكؤ الأكاديمي بوصفه اطاراً مرجعياً لدراسته الحالية .

ثانياً – الضغوط النفسية Psychological Stresses

1- مدخل :-

شاع استعمال مفهوم الضغط (Stress) في مطلع القرن السابع عشر الذي يعني الضغط أو الإجهاد وكما هو معروف أن هذا اللفظ اشتق من الكلمة اللاتينية (Stringege) التي تعني الضيق أو الشدة . والبعض الآخر يشير إلى أن اشتقاق هذا اللفظ من الكلمة الفرنسية (Destese) والتي تعني الشعور بالاختناق (عبد الوهاب ، 2003 :20) .

وقد أوضح موراي وكلوكهن (Murray , Kluckhain) أن الضغوط تمثل المحددات المؤثرة أو الجوهرية للسلوك في البيئة وأنها صفة أو خاصية لموضوع بيئي أو شخصي تسير أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين وإنها ترتبط بالأشخاص أو الموضوعات التي لها دلالات مباشرة وتتعلق لمحاولات الفرد لإشباع متطلبات حاجته فضغط الموضوع هو القوة التي تتوافر لدى الموضوع وتؤثر في رفاهية الشخص بطريقة أو بأخرى (Murray , KlucK hain , 1953 , p.123) .

ويرى ميكراف (Mc-Graph , 1970) الضغوط بأنها إدراك الفرد لعدم قدراته على إحداث استجابة مناسبة لمطلب أو مهام ويصاحب هذا الإدراك انفعالات سلبية كالغضب ، والقلق ، والاكتئاب وتغيرات فسيولوجية كرد فعل تنبيهي للضغوط والتي يتعرض لها الفرد (Me-Graph , 1970 , p.211) .

وقد استعمل مصطلح الضغوط في اغلب العلوم فمثلاً استعمل في العلوم الهندسية والفيزياء والطب ، وكان يقصد به القوة الخارجية الموجهة نحو عنصر مادي ، وينتج عن هذه القوة تعديل مؤقت أو دائمي على تركيب العنصر ، وقد تبنى هذا الاصطلاح الهندسي الباحثون الفسيولوجيون فأصبح من اصطلاحاتهم المألوفة للتعبير عن العوامل الخارجية التي تؤثر على صحة الفرد (دعنا ، 1994 : 2) . وقد تم التركيز على التغيرات الفسيولوجية الهرمونية وما تسببه من أمراض جسدية نتيجة لاستجابة الفرد للمواقف الضاغطة وإهمال دوره في تفاعله النفسي معه .

وكانت نهاية البحث في مفهوم الضغط النفسي فسيولوجية بحتة إلا أن المفهوم تطور بعد أن ساهم العديد من المعنيين في تعميق دراستهم من جوانب متعددة . فأصبح الفرد في أبعاده النفسية هو المتفاعل الأساسي مع الضغط النفسي ، ومحصلات الضغط النفسي تتحدد بشخصية الفرد وأسلوبه في تفاعل متبادل (شريف ، 2003 : ص1) .

أما الضغوط (Stress) في علم النفس فيشير هذا المصطلح إلى المواقف التي يكون فيها الفرد واقفاً تحت تأثير إجهاد انفعالي أو جسمي فإذا استمرت هذه الضغوط يشعر الفرد بالنفور وعدم التقليل ، وقد تؤدي إلى اضطرابات نفسية وجسمية أو ما يطلق عليها بالاضطرابات السايكوسماتية (Psychosomats) .

وتعد مرحلة المراهقة من أكثر المراحل العمرية التي تشهد تغيرات نفسية وانفعالية وعقلية لذا فإن هذا التغير يؤدي إلى الضغط النفسي .

وبذلك فأن الضغوط النفسية مصطلح يشير إلى عدم التوافق مع البيئة والذات ، ومحاولة التقليل من عدم التوافق لتجنب التوتر الانفعالي المرافق من اجل المحافظة على الإحساس بالذات (Meneagham , 1983 , p.402) .

إن الضغوط النفسية تشير إلى تغيرات داخلية أو خارجية من شأنها تؤدي إلى استجابة فعاليه حادة ومستمرة وتمثل الأحداث الخارجية من ظروف عمل أو التلوث البيئي أو السفر أو الأحداث الطارئة مثل مشكلات الطلاق أو وفاة احد أفراد العائلة فهذه الضغوط البيئية من الضغوط المهمة التي تحتل في الآونة الأخيرة مكانها البارز في أعلى قائمة من مسببات الأمراض بشقيها العضوي والنفسي من الإحصائيات الأمريكية تؤكد أن حوالي (80%) من الأفراد الذين يعانون من أمراض النفسية سببتها الضغوط التي تؤثر بشكل سلبي على حياتهم . أما الأحداث الداخلية النفسية أو التغيرات العضوية فتتمثل الإصابة بالمرض أو الأرق أو تغيرات هرمونية زيادة أو نقصان عن المعدل الطبيعي (إبراهيم ، 1989 : ص119) .

لذا تعد الضغوط النفسية حالة يتعرض لها الناس جميعاً لكنها تختلف من شخص إلى آخر ولكنهم لا يتعرضون لها الجميع بالنسبة لمخاطرها بالدرجة نفسها لان تأثير الضغط يختلف من فرد إلى آخر ، ولاختلاف الناس في طريقة إدراكهم لتلك الضغوط .

وبما أن مصادر الضغوط النفسي متنوعة ومتعددة فإن الأساليب والطرق التي يلجأ إليها الأفراد للتكيف مع هذه الضغوط والتعامل معها تختلف باختلاف مصدر الضغط النفسي وطبيعة الفرد وسماته الشخصية فهناك أفراد يميلون إلى الانسحاب والانطواء والعزلة في حين أن البعض الآخر يميل إلى الثورة والتمرد ولتفريغ ما يعانوه من ضغوط لذلك فنجد الكثير من المراهقين يميلون إلى إعلان سخطهم على ما يتعرضون لهُ من أوامر ومطالب فيلجاؤون إلى ممارسة سلوكيات سلبية تؤدي إلى التعب الشديد وبالتالي تدهور الحالة الصحية ويتمثل سلوك المراهقين بالثورة والعدوان والتمرد على الآخرين(غالب، 1986: ص150)

2- العوامل المؤثرة في شدة الضغوط النفسية :-

1- الجنس : تعتمد مسألة تعرض الجنسين من الذكور والإناث إلى ضغوط الحياة على الكيفية التي يدرك كل منهما المنبهات البيئية الدالة عليها ووفقاً لطبيعة التباين في الخصائص الشخصية ، ونوع المهنة والحالة الاجتماعية والمعاشية ، التي يمكن أن تشكل عينة على كلا الجنسين من الذكور والإناث أو احدهما (الرشيدي ، 1999 : ص160) .

2- مستوى تعليم الفرد : من المتغيرات التي تؤثر في درجة إحساس الفرد بالضغوط النفسية مستوى تعليمهم . حيث أن أصحاب المؤهلات العلمية العالية أكثر تعرضاً للإحساس بالضغوط من ذوي المؤهلات العلمية الأقل (الطريري ، 1994 : ص7) .

3- عمر الفرد : تبين أن عمر الفرد يؤثر في مدى إحساسه فالمراهقون أكثر تأثراً بمصادر

الضغط عن الراشدين ، واقل تقويماً بأحداث الحياة وتصدياً لضغوطها (woolfe & dryan , 1996 , 537) .

4- الفروق الفردية : لكل فرد سمات فردية تميزه عن الآخرين وتؤثر في نظرته وطريقة استجابته للضغط كما تؤثر الفروق الفردية في الحاجات والقيم والقدرات في مستوى إدراك الفرد للمواقف المثيرة للضغط (مريم ، 2006 : ص58) .

5- مستوى الطموح : إن طموحات الفرد من العوامل التي لها تأثير في شدة الضغوط النفسية فكلما زاد مستوى طموح الفرد في إحداث تغيرات اجتماعية في الحياة كلما كان أكثر عرضة للضغط (جباري ، 1998 : ص54) .

3- أنواع الضغوط النفسية :-

تعدّ كافة الضغوط النفسية من الظواهر الإنسانية المعقدة ، التي تتجلى في كافة المجالات البيولوجية ، والنفسية ، والاجتماعية ، والاقتصادية ، والمهنية حيث أنها تكون متجسدة في الوسط الذي يعيشون فيه وهي :

أولاً – ضغوط البيئة الطبيعية :-

ما تحتويه من ضغوط الغلاف الجوي ، ودرجات الحرارة ، والكوارث الكونية ، وضيق السكن ، وضعف الإضاءة ، والتهوية ، والتبريد (الصبوة ، 1997 : ص90) .

ثانياً – ضغوط البيئة الاجتماعية :-

ما تحتويه من ضغوط الشقاقات الأسرية ، والتفاوت الحضاري ، وكثرة الأبناء والأقران ، وصراع الأجيال ، واختلاف الاتجاهات والميول ، وقلة نصيب الفرد من الرفاهية الاجتماعية .

ثالثاً – الضغوط الاقتصادية :-

إذ تتوافر ضغوط البطالة وانخفاض الإنتاج ، وعدم عدالة توزيع الناتج القومي ، والتفاوت الطبقي ، كذلك تأثير الحرمان والعوز المادي وقلة فرص العمل مما يزيد في حدة الضغوط .

رابعاً – الضغوط المهنية :-

الشعور بالتوتر والإجهاد ويكون منشؤها مهنة الفرد ، وما يقوم به من عمل مثل عدم التعامل مع الآخرين في البيئة المهنية ، والشقاق مع الزملاء ، وعدم الرضا عن المركز الوظيفي ، والمرتب ، والتميز غير المبرر .

خامساً – الضغوط المدرسية :-

وتتمثل بالصعوبات التي تواجه الطالب في مختلف المراحل الدراسية مثل ضغط المناهج والامتحانات والعقوبات والقواعد المدرسية وضغط الزملاء وازدحام الفصول الأخرى (الرشيدي , 1999 : ص2-5) .

سادساً – الضغوط المرضية Psychological Stressors :-

ومنها ما يكون أسبابها إدمان الفرد على المخدرات أو إصابته بجروح ، أو حادث ، أو تعرض الفرد إلى بتر أحد الأطراف أو تشوه مظهر الفرد الخارجي ، أو التعرض لبعض الأمراض والالتهابات ، أو التعب الجسدي (Corbin , 1997 , p .247) .

سابعاً – الضغوط العاطفية :-

وهي من الأنواع السائدة وأكثرها أهمية في تأثيرها على البشر ، والبعض يطلق عليها اسم الضغوط النفسية والاجتماعية (Psychosocial) كما أكدت الدراسات أن الفشل في العلاقات العاطفية والتعرض للهجر والفشل في تحقيق الآمال قد يؤدي إلى ضغوط شديدة

على الفرد (العيسوي ، 2001 : ص6) وأن المتزوجين أكثر عرضة للضغوط بسبب كثرة الأعباء الملقاة على كاهلهم .

4- مسببات الضغوط النفسية :-

أولاً – مسببات الضغوط الداخلية :-

الأعضاء الحيوية :- فقد ترجع تلك المسببات إلى طبيعة الجينات الوراثية عند بعض الأفراد مثل هذه الأمراض تؤدي إلى اختلال التوازن ، واستنفاذ الطاقة والقوة وتزيد أيضاً من صعوبة العمل على المستوى المرغوب به . فعندما نكون مرضى تحاول أجسامنا أن تستعيد توازنها ويحدث المرض بسبب ضرر أو أذى بالجسم ، فلا تبقى لها ما يكفي من الطاقة لأداء مهام ملقاة عليها (اليوسفي ، 1990 : ص179) .

ثانياً – مسببات الضغوط الخارجية :-

- علاقات زوجية .
- التربية والأطفال .
- حالات الوفاة .
- حالات الطلاق .
- ضغوط الدراسة .
- مشكلات قانونية .

ثالثاً – مسببات خارجية بيئية وتقسم إلى :-

- الضوضاء الشديدة .
- درجة الحرارة .
- الازدحام .

– نقص الإضاءة والإفراط فيها .

رابعاً – مسببات خارجية وظيفية وتقسم إلى :-

– أعباء العمل الأكبر من المعتاد .
– تغيير واجبات وظيفية .
– نقص الدعم من المدير .
– تغير المهنة ونقص التدريب والمعلومات .
– نقص الراتب والخيارات المهنية الأخرى .

(جرير ، 2000 : ص14-15)

5- مصادر الضغوط النفسية :-

لا تخلو حياة الإنسان من صعوبات مادية ، ومعنوية خفيفة وعنيفة تعوق سير دوافعه نحو أهدافها فعجز الإنسان عن اجتياز العقبة بطريقة سريعة مرضية فالطريق الطبيعي لأزالتها أو التغلب عليها هو أن يضاعف مجهوده وان يكرر محاولاته لأزالتها من طريقه ، كأن يحاول الالتفاف حول العقبة أو استبدال الهدف المعوق بآخر أو تأجيل إرضاء الدافع .

إن مصادر الضغط النفسي المصاحبة لبعض الأعراض لدى المراهقين أهم واشمل من أحداث الحياة الهامة لديهم (Delongis & Follkman , 1988 , P : 32) .

وبالتالي فإن الأزمات تنشأ من إحباط وصول الدافع أو أكثر من الدوافع القوية وهذا إحباط ينشأ من عقبات مادية أو اجتماعية أو شخصية نتيجة للصراع بين الدوافع . ولقد ظهرت العديد من الدراسات قد أوضحت أن المصادر الضاغطة اليومية المصاحبة لبعض الأعراض لدى المراهقين أهم واشمل من أحداث الحياة الهامة لديهم .

ويشير كوبر وآخرون (Cooper) إلى وجود سبعة مصادر رئيسة للضغوط ستة منها خارجية ومصدر واحد فقط داخلي .

أولاً – العوامل الخارجية وتتضمن :-

- ضغوط تأتي من العمل .
- ضغوط تأتي من تنظيمات الدور .
- ضغوط تأتي من التنظيمات البيئية .
- العلاقات الداخلية للتنظيمات البيئية .
- ضغوط تنشأ من المصدر والتنظيمات العليا .

أما المصدر الداخلي هي الضغوط التي تنشأ من المكونات الشخصية للفرد (Cooper , 1977, p.119) .

وقد أشار (هول ولينـدزي) إلى أن مصادر الضغوط تتمثل في نقص التأثير الأسري أو الضياع الأسري ، والأخطار والكوارث ، والنبذ وعدم الاهتمام ، والتنافس أو العدوان والسيطرة والقسر والمنع ، والخداع ، وضعف تقدير الذات (هول وليندزي ، 1978 : 220) .

كما تؤكد ماركريت لويد (Margaret Loyed) أن هناك الكثير من المواقف والأحداث التي تحدث في الحياة اليومية وتكون بمثابة مصادر ضغط على الإنسان مثل الامتحانات والمشاجرات والأزمات المالية وغيرها من المواقف الضاغطة التي يدركها الفرد ويشعر بتهديدها له وقد تؤدي إلى حدوث استجابات نفسية أو جسمية أو سلوكية وظهور نتائج سلبية أو ايجابية لدى الفرد بناء على التعرض لهذه المصادر الضاغطة (Loyed & Woynne 1997 , PP.68-99) .

أما كينان (Kenan) فقد قسم الضغوط على النحو الآتي :-

1- الضغوط النفسية الايجابية : وهي الضغوط التي يسعى إليها الفرد للبحث عن النواحي الجيدة والمفيدة التي تكون بمثابة الدافع أو الحائز نحو العمل والانجاز فالضغط النفسي

الايجابي لا يعدُّ سيئاً خصوصاً إذا تعاملنا معه بطريقة ايجابية . إن الضغط النفسي الايجابي يساعد على رفع القدرة الإنتاجية والإبداعية ، والحيوية ، والتفاؤل ، والنظرة الايجابية للأمور ، ومقاومة الأمراض ، والتحمل ، واليقظة الفكرية ، والعلاقات الشخصية الجيدة (كينان ، 1999 : ص44) .

2- الضغوط السلبية : وهي عبارة عن الأحداث التي تؤدي بدورها إلى الشعور بالتعاسة والإحباط وعدم السرور ، أي عدم الاتزان النفسي (الحواجري , 2004 : ص44) .

3- إن كلاً من الضغوط النفسية الايجابية منها أو السلبية تشعر الفرد بالتوتر ، ولكن مع اختلاف تأثير الموقف على الفرد بحيث يتوقف ذلك على أسلوب الفرد في تعامله مع المواقف والأحداث المسببة للضغط النفسي ومدى إدراكه وتقييمه للضغط على أنه حسن أو سيء ومزعج (كينان , 1999 : ص9) .

*** الآثار التي تترتب على الضغوط النفسية :-**

تشير الدراسات النفسية والطبية المختلفة ، إلى أن للضغوط النفسية آثاراً فسيولوجية وأخرى نفسية يمكن توضيحها فيما يأتي :-

1- الآثار الفسيولوجية :-

وتتمثل الآثار الفسيولوجية المرتبطة بالضغوط في اضطرابات الجهاز الهضمي ، والإسهال ، والإمساك المزمن ، واضطرابات الجهاز التنفسي ، وارتفاع ضغط الدم ، والصداع ، وانتشار الأمراض الجلدية ، وتضخم الغدة الدرقية ، والبول السكري والتشنج العضلي ، والتهاب المفاصل الروماتيزمي ، واضطرابات الغذاء كفقدان الشهية ، أو الشره والبدانة والميل للتقيؤ والغثيان ، والنوبات القلبية ، وقرحة المعدة وارتفاع نسبة الكولسترول (الموسوي ، 1998 ، : ص104 – 105) .

2- الآثار النفسية :-

تكاد تجمع نتائج البحوث النفسية على أن للضغوط آثاراً نفسية تتمثل في اضطراب إدراك الفرد ، وعدم وضوح مفهوم الذات لديه ، كما أن ذاكرته تضعف وتصاب بالتشتت ، ويصبح أكثر قابلية للمرض النفسي والعقلي والجسمي ، كما أن تكرار الضغوط الشديدة يؤدي بالفرد إلى الغضب والخوف والحزن والشعور بالاكتئاب ، وكذلك الشعور بالخجل والغيرة .

فالضغوط النفسية يمكن أن تؤدي إلى اضطراب النمو ، وعدم الثقة في النفس وتزيد من تشتت الانتباه . وبشكل عام ترتبط الضغوط باضطراب الأداء وضعفه وتشوش السمع والحركات الزائدة ، وكراهية الذات ، وضعف الأنا ، وتصدع الهوية ، والميل للتأجيل وكثرة الشكوى من المرض ، والرغبة في النعاس (الموسوي ، 1998 : ص104–105) .

6- النظريات التي تناولت مفهوم الضغوط النفسية :-

أولاً – النظريات البيولوجية :-

1- نظرية والتر كانون (Walter Cannon 1926) :-

نظرية المواجهة أو الهروب (Fight or Flight Thieory) :-

وترجع هذه النظرية للعالم الفسيولوجي والتر كانون الذي حاول تفسير الاستجابات الفسيولوجية للضغوط في دراسة عن كيفية استجابة كل من الإنسان والحيوان اتجاه التهديد الخارجي والمواقف الضاغطة لقد وجد أن هناك عدداً من الأنشطة المتتابعة التي تستثير الغدد الكظرية والجهاز العصبي السمبثاوي وزيادة كمية الادرينالين في الدم ويؤدي إلى سرعة التنفس وزيادة حامضية الدم واندفاعه كالأنسجة العضلية وتحرير الدهون المخزونة التي تهيئ الجسم لمواجهة الخطر أو الهروب منه . وحدوث تغيرات فسيولوجية مثل اضطرابات المعدة وزيادة نبضات القلب واضطراب في الكلام (الدباغ ، 1977 : 58) .

ويعدّ كانون أول من استخدم مصطلح الضغوط النفسية ، إذ وصف البشر والحيوانات بأنهم واقعون تحت تأثير الضغوط وذلك من خلال ربط الضغوط بتجاربه المختبرية في الهروب ورد

فعل الهرب وذلك من خلال من ملاحظة رد فعل الغدة الكظرية والجهاز العصبي السمبثاوي في مواقف البرد أو الحاجة إلى الأوكسجين (كمال , 1988 : ص75)

وقد أطلق عليها أيضاً اسم الاستجابة الطارئة حيث يرى أن تلك الاستجابة تجعل الكائن الحي إما أن يواجه الموقف الضاغط ويتصدى له وإما أن يتجنب هذا الموقف ويهرب منه (Zimbrado , 1988 , p.18) .

ويشير كانون إلى أن الكائن الحي يستطيع مقاومة الضغوط عندما يتعرض لها بمستوى منخفض ، إلا أن الضغوط الشديدة أو الطويلة الأمد يمكن أن تسبب انهيار الأنظمة البيولوجية التي يستخدمها الكائن الحي في مواجهة تلك الضغوط وبذلك وصف كانون الأسلوب الذي يتم من خلاله محافظة أجهزة الجسم المختلفة للكائن الحي بطريقة آلية على وسط متوازن إلى حد بعيد ولأجل البقاء في حالة توازن (Equillibrium) (دافيدوف ، 1988 : ص432) .

2- نظرية هانز سيلي (Hans Selye , 1956) :-

نظرية زملة (متلازمة التكيف العام) :-

(General adaphtation Syndrom theroy/GAS)

تعد نظرية سيلي أحدى النظريات البيولوجية التي اعتمدت على ردود الأفعال البيولوجية والفسيولوجية في تفسيرها (عثمان , 2001 : ص97) . ويعتبر سيلي الرائد الأول الذي قدم مفهوم الضغوط إلى الحياة العملية ووضع أنموذجاً للضغوط النفسية وعلاقتها بالأمراض إذ يرى أن المرض تعبير عن الأحداث النفسية والاجتماعية . قد أشار أن للضغوط دوراً مهماً في أحداث معدل عال من الإنهاك والانفعال الذي يصيب الجسم فحدوث أي إصابة جسمية أو انفعالية غير سارة أو الإصابة بالتعب والألم لها علاقة بتلك الضغوط (Selye , 1976 , p.103) .

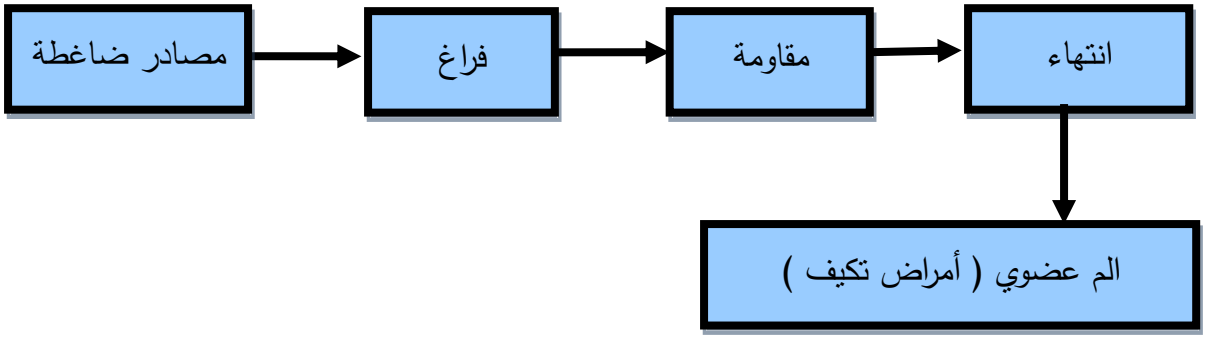
ويؤكد سيلي أن الضغوط من العوامل المهمة التي تؤثر في الصحة لأنها تضعف وظائف الإنسان , إذ أن التغيرات الجسمية والانفعالية غير السارة التي تنتج عن الضغط تؤدي إلى

مجموعة من الأعراض أطلق عليها أعراض التكيف العام (Selye , 1982 , p.120) .

وقد تبين أن التعرض المستمر إلى الضغط النفسي يؤدي إلى حدوث اضطرابات في أنحاء الجسم المختلفة مما يؤدي إلى ظهور هذه الأعراض التي أطلق عليها اسم زملة أعراض التكيف العام وهذه الزمله تحدث من خلال المراحل وهي :-

- مرحلة الاستجابة الانذارية (Alarm Stage) :- وفي هذه المرحلة الأولى يظهر على الجسم تغيرات واستجابات تتميز بها درجة التعرض المبدئي للضاغط ونتيجة لهذه التغيرات تقل مقاومة الجسم خصوصاً إذا كان الضغط النفسي شديداً في هذه المرحلة يؤدي بالفرد إلى الموت (Zimbrado&Roch,1977,p.380-382) .
- مرحلة المقاومة (Resistance Stage) :- فتحدث نتيجة للتعرض المستمر للحدث الضاغط وتختفي الإشارات الجسدية المرتبطة مع ردود الأفعال التنبيهيه وتزيد المقاومة ويبدو الجسم وكأنه عاد إلى حالته الطبيعية نتيجة النشاط الزائد للغدة النخامية (النابلسي , 1991 : ص257-258) . وتشمل هذه المرحلة الأعراض الجسمية التي يحدثها التعرض المستمر للمنبهات والمواقف الضاغطة التي يكون الكائن الحي فيها قد اكتسب القدرة على التكيف معها وتعتبر هذه المرحلة هامة في نشأة أعراض التكيف أو ما يسمى بالأعراض السيكوسماتية مثل (الربو ، أمراض ضغط الدم) وتحدث هذه الأعراض عندما تعجز قدرة الإنسان على مواجهة المواقف عن طريق رد الفعل التكيفي ويؤدي التعرض المستمر إلى ضغوط اضطراب التوازن الداخلي مما يحدث مزيداً من الإفرازات الهرمونية المسببة إلى الاضطرابات العضوية وبالتالي فأن الفرد المتعرض للضغط ينتقل إلى مرحلة الإجهاد (حداد , ودحام , 1998 : ص53) .
- مرحلة الإنهاك (Exhaustion Stage) :- وتسمى بمرحلة الإجهاد أو الاستنزاف . فإذا طال تعرض الفرد لضغوط متعددة لفترة أطول ، فإنه سوف يصل إلى نقطة يعجز عن

الاستمرار في المقاومة ويدخل بمرحلة الإنهاك ويصبح عاجزاً عن التكيف بشكل كامل في هذه المرحلة تنهار الدفعات الهرمونية وتنقص مقاومة الجسم وتصاب كثير من أجهزة بالعصب حيث يسير المريض نحو الموت بخطى سريعة (هلال ، 2000 : ص16) .



مخطط (2)

مراحل التكيف العام مع الضغط في نظرية سيلي

(Kelly , Shaver , William & mary 1993 , p.176)

ثانياً : النظريات البيئية :-

1- نظرية هنري موراي (Murray , 1931) :-

يعدّ موراي أن مفهوم الحاجة (Need) ومفهوم الضغط (Stress) مفهومين أساسيان في فهم الشخصية وتفسير السلوك على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات للجوهرية للسلوك داخل الشخص ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة والجوهرية للسلوك في البيئة (هول وليندزي , 1978 : ص238) . ويعرف الضغط بأنه صفة وخاصية لموضوع بيئي أو لشخص ستيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول لهدف معين . ويميز في هذا الصدد بين نوعين من الضغوط هما :-

1- ضغط بيتا (Beta Stress) ويشير إلى دلالة الموضوعات البيئية والأشخاص كما يدركها سلوك الفرد ويفسرها ذاتياً.

2- ضغط ألفا (Alpha Stress) ويشير إلى خصائص الموضوعات البيئية والأشخاص ودلالتها كما هي في الواقع .

ويوضح موراي أن سلوك الفرد يرتبط بالنوع الأول بيتا ويؤكد أن الفرد بخبرته يصل إلى ربط موضوعات معينة بحاجة بعينها ويطلق على هذا المفهوم (تكامل الحاجة) , أما عندما يحدث التفاعل بين الموقف الحافز والضغط والحاجة النشطة فهذا ما يعبر عنه بمفهوم الثيما (Theme) (هول وليندزي , 1978 : ص250) .

ويؤكد موراي أنه يمكن أن نستنتج من هذه النظرية وجود الحاجة لدى الفرد من بعض المظاهر التي تتضح في سلوك الشخص إزاء انتقائه واستجابته لنوع معين من المثيرات يصاحبه انفعال خاص حيث يتم إشباع الحاجة يحس الفرد بالراحة ، كما يحس بالضيق إذا لم يتحقق الإشباع ومن تلك الحاجات الانجاز ، العدوان ، الاستقلال ، المضادة ، السيطرة ، التحقير (العبدي وآخرون , 1990 : ص206) .

2- نظرية ريتشارد لازاروس (Richard Lazarus , 1966) :-

نظرية التوافق بين الشخص والبيئة (Person Environment fit theory) :-

يعد ريتشارد لازاروس رائد هذه النظرية التي سميت أيضاً نظرية (التقييم المعرفي) في الضغوط أو ما يطلق علية (التقييم الابتدائي) الذي يشير إلى تقدير العمليات المعرفية لمواجهة متطلبات نمو الفرد (Coyne & Lazarus , 1980 , p.150) .

والتقويم المعرفي هو مفهوم أساس في هذه النظرية , يعتمد دور الفرد ، إذ أن تقييم التهديد ليس مجرد إدراك مبسط للعناصر المكونة لذلك ، ولكنها رابطة بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغوط وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف . ويعتمد تقييم الفرد على عوامل عدة منها :-

*** العوامل الشخصية :-**

العوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الاجتماعية :-

العوامل المتصلة بالموقف نفسه (Lazarus , 1976 , P 50) :-

فيرى أن الضغوط هي مترتبات عملية التقدير لدى الفرد وتقييم ما إذا كانت مصادر الفرد كافية للوفاء بالمتطلبات المفروضة عليه من البيئة أم لا , ومن ثم فإن الضغوط تتحدد بمدى الموائمة بين الشخص والبيئة فعندما تكون مصادر الفرد كافية ومناسبة للتعامل مع الموقف الصعب ، يشعر بقليل من الضغط ، وعندما يدرك الفرد أن المصادر ربما لن تكون كافية للتعامل مع الحدث أو الموقف الابشع الأنفس وبذل الجهد الكبير ، فيشعر بمقدار متوسط من الضغط ، أما عندما يدرك الفرد أن مصادره لن تكون كافية لتلبية متطلبات البيئة فيشعر بتعرضه لكم هائل من الضغوط ، وبالتالي فأن الضغوط تنتج عن عملية تقدير الأحداث (كونها ضارة أو تمثل تحديا) وفحص الاستجابات الممكنة لتلك الأحداث (Lazarus & Folkman , 1984 , p. 191) .

وقد أكد لازاروس على أهمية الفروق الفردية بالاستجابة للضغوط فعليه أن شدة الضغوط تعتمد على إدراك الفرد للموقف الضاغط أو تعامله مع الموقف الذي أدركه بوصفه مهدداً له ، مما يؤدي إلى استثارة أفعاله وإلى ضغوط محاورات سلوكية للتعامل مع الموقف الضاغط ومدى تخمين التغيرات النفسية الحاصلة (Lazarus , 1976 , P. 50) .

والتقييم في نظرية لازاروس هو الفهم الكلي للضغوط إذ تتضمن استراتيجيات التعامل والنشاط المعرفي العصبي والاستجابة الانفعالية والفسيولوجية والنتائج السلوكية ، ويرى لازاروس أن الأفراد يتعرضون إلى نوعين من العوامل الضاغطة هما :-

أ- المتطلبات البيئية :- وتتمثل بالأحداث الخارجية (الأسرية ، والاجتماعية ، والاقتصادية) التي يواجهها الفرد بحياته وتتطلب منه التوافق معها كالأزمات العائلية ، والمرض ،

والوفاة وغيرها .

ب- المتطلبات الشخصية :- وتشمل طموحات الفرد وأهدافه وقيمته ، والفعاليات التي يسعى لتحقيقها في حياته مثل تحقيق مستوى دراسي مرتفع (الأميري ، 1998 : 23) .

ج- تقويم المواقف الضاغطة :- أكد لازاروس أهمية إدراك الموقف وتقويمها بوصفه موقفاً ضاغطاً من الفرد نفسه (العبادي ، 1995 : 28) .

د. الاستجابة للضغوط :- وهي المرحلة الأخيرة في عملية تعرض الفرد للضغوط وفهمها وفيها يحاول الفرد اختيار احد البدائل المتاحة للاستجابة ، كأن يكون جهداً فسلجياً أو معرفياً أو سلوكياً بهدف التخلص من تأثير الموقف الضاغط ويقصد بالاستجابة من المواقف الضاغطة أن يكون الفرد واقعاً تحت تأثيره

. (Hackett & Lonbory,1983, p.17)

وأشار لازاروس إلى وجود عمليتين متوازنتين :-

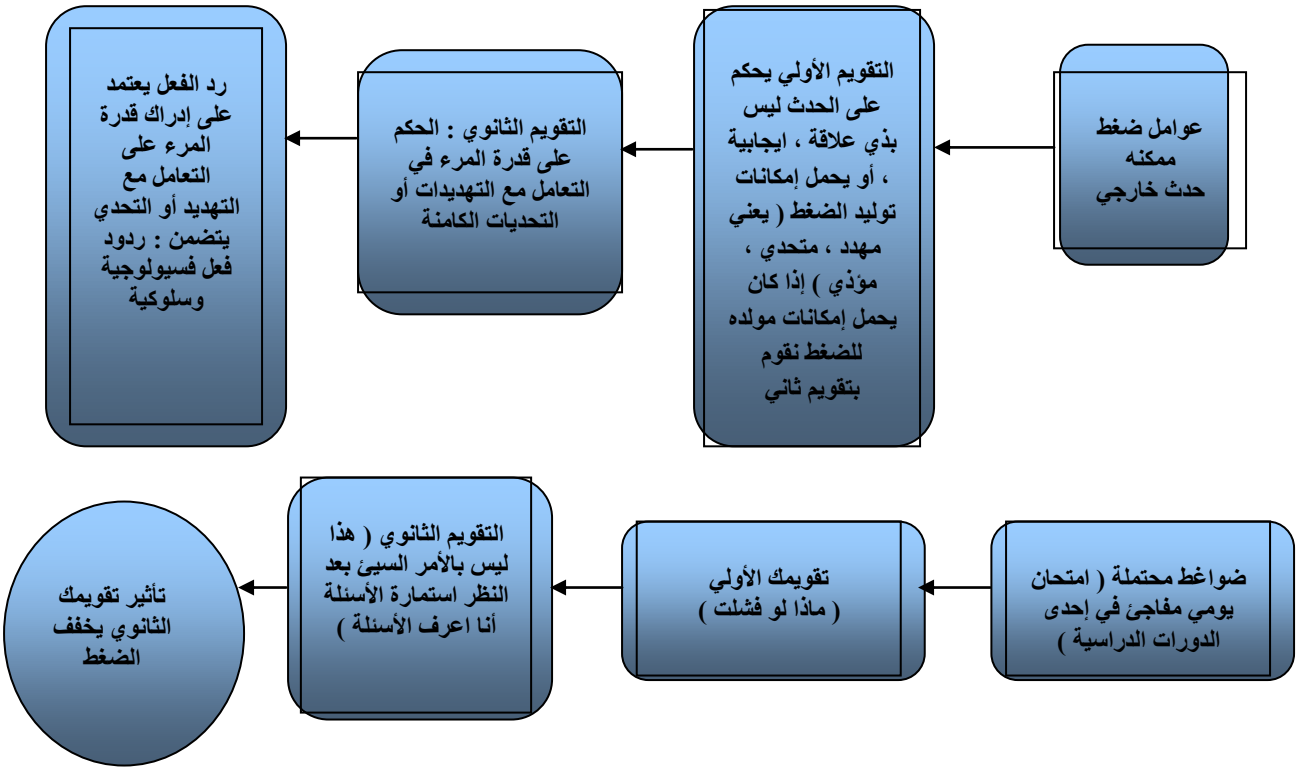
أ- التقويم الأولي : وهو إصدار الفرد حكماً معيناً على نوع الضغوط ودرجة تهديده فقد يقيم الفرد الموقف على انه سلبياً أو إيجابياً شديد أو ضعيف ويتأثر التقويم الأولي بعوامل الموقف إذ يتضمن طبيعة الأذى أو التهديد أو إذا كان الحدث مألوفاً أو جديداً أو لم يسبق التعرف عليه من قبل ومدى احتمال حدوثه ومدى وضوحه أو غموضه في توقع النتيجة

. (Thampson , 1981 , p.100)

ب- التقويم الثانوي : فيشير إلى قدرة الفرد على تحديد مصادر التعامل مع الموقف الضاغط ، نظرية الاختيار ، والتقييم . إذ يتم التقويم بطرق التعامل المتاحة ونتائج اختيار أي منها واحتمال نجاحها (Coyne & Lazarus , 1980) .

وعلى الرغم من أهمية التقييم الأولي إلا إن التقييم الثانوي يكتسب أهمية كبرى لدى لازاروس (الأميري , 1998 : 45) .

وقد وضع كل من لازاروس وفولكمان (Lazarus and Folkman 1984) نموذج لرد الفعل تجاه العوامل والأحداث الضاغطة .



مخطط (3)

نموذج لازاروس – فولكمان في رد فعل الفرد في التعامل مع العوامل المولدة للضغط

. (Martine & Oosborne , 1993 , p.140)

3- نظرية سبيلبرجر (Spielberger , 1972) :-

تعدُّ نظرية سبيلبرجر في القلق مقدمة ضرورية لفهم نظريته في الضغوط حيث أنه ربط بين كل من القلق ، والضغوط ، والتهديد .

القلق (Anxiete) هي عملية انفعالية تشير إلى تتابع الاستجابات المعرفية السلوكية التي تحدث إلى رد فعل لشكل ما من الضغوط .

الضغوط (Stress) يشير هذا المصطلح إلى التغيرات في الأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي .

أما التهديد فيشير هذا المصطلح إلى التقدير والتفسير الذاتي لموقف خاص (محمد ، 2005 : ص35) ، إذا كان سبيلبيرجر قد عني بتحديد خاص وطبيعة المواقف الضاغطة التي تؤدي إلى مستويات مختلف لحالة القلق , إلا أنه لا يساوي بين المفهومين (الضغط والقلق) وذلك لأن الضغط النفسي وقلق الحالة يوضحان الفروق بين خصائص القلق برد فعل انفعالي والمثيرات التي تستدعي هذه الضغوط .

فالقلق بوصفه عملية انفعالية تشير إلى تتابع الاستجابات المعرفية السلوكية التي تحدث كرد فعل بشكل ما من الضغط وتبدأ هذه العملية بواسطة مثير خارجي ضاغط (الرشيدي , 1999 : ص54) .

ويميز سبيلبرجر بين مفهوم الضغط ومفهوم التهديد وكلاهما مفهومين مختلفين ، فكلمة ضغط تشير إلى الاختلافات في الظروف والأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي إما كلمة تهديد فتشير إلى التقدير والتفسير الذاتي لموقف خاص على أنه خطير أو مخيف أي بمعنى توقع خطر أو إدراك ذاتي للخطر . ولقد اهتم سبيلبرجر في الإطار المرجعي لنظريته لتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة والتي تكون ضاغطة ، ويميز بين حالات القلق الناتجة عنها (البيئة) ويحدد العلاقة بينها وبين ميكانزيمات الدفاع التي تساعد على تجنب تلك النواحي الضاغطة . فالفرد في هذا الصدد يقدر الظروف الضاغطة التي أثارت حالة القلق لديه ثم يستخدم الميكانزيمات الدفاعية المناسبة لتخفيف الضغط (كبت ، إنكار ، إسقاط) أو يستدعي سلوك التجنب الذي يسمح بالهرب من الموقف الضاغط (الرشيدي , 1999 : ص55) .

وكان لنظرية سبيلرجر قيمة خاصة في فهم طبيعة القلق واستفاد منها كثير من العلماء والباحثين وأجرى هو نفسه كثير من الدراسات تحقق خلالها من صدق فروض ومسلمات نظريته (Spielberger , 1972 , P.132) .

4- نظرية موس وشيفر (Moss & Schaefer theory , 1986)

تقدم هذه النظرية ، أنموذجاً للعوامل الأساسية المؤثرة في استجابة الفرد للضغوط ، إذ أن عمليات المواجهة والتكيف مع الضغوط تتضمن جهوداً سلوكية ومعرفية يقوم ببذلها الفرد خلال تعامله مع الموقف الضاغط (Moose & Shaffer , 1986 , P. 131) .

وقد حدد " موس وشيفر " استجابة الفرد للموقف الضاغط بثلاث مراحل هي :-

- المرحلة الأولى : العوامل الشخصية والديمغرافية للفرد : وتتضمن الجنس والعمر والحالة الاجتماعية والاقتصادية للفرد ، والنضج المعرفي والوجداني ، وقوة الذات والثقة بالنفس ، والخبرات السابقة ، في مواجهة الأحداث وتشمل أيضاً العوامل المتصلة بالخبرات الضاغطة مثل نوع الحدث الضاغط سواء كان كوارث على الطبيعة كالزلازل والأعاصير أم على الإنسان كالحروب ، وتشمل العوامل البيولوجية مثل الموت والمرض ، فضلاً عن مدى تعرض الفرد للحدث الضاغط ، وقدرته على مواجهته ، والتحكم في إثارة احتمالات وقوعه ، كما وتشمل العوامل المتعلقة بالبيئة الاجتماعية والفيزيائية ، مثل العلاقات بين الأفراد وأسرهم ومدى تماسك المجتمع وتعاون الأفراد في مواجهة الحدث الضاغط وتحمل الآثار المترتبة عليه (Moss & Schaefer , 1986 , P. 177) .

- المرحلة الثانية :- إدراك الحدث الضاغط والتوافق معه ، وتشمل على :

أ- إدراك الفرد للحدث الضاغط :- وهنا يكون الإدراك بعد حدوث الموقف (الحدث) الضاغط . وقد يحدث الإدراك تدريجياً . فقد يكون غامضاً في البداية ، ثم تتضح معالمه وأبعاده ونتائجه المحتملة ، مما قد يسهل على الفرد التوافق معه بأسلوب ملائم .

ب- القيام بأعمال توافقيه مع الحدث الضاغط :- وتتمثل في قيام الفرد بعلاقات شخصية متينة وحميمة مع الأفراد الذين يمكنهم تقديم مساعدة في مواجهة الحدث الضاغط مثل أفراد الأسرة أو الأصدقاء أو غيرهم مع محاولة الفرد الاحتفاظ بتوازنه ، وتحكمه بمشاعره السلبية التي كانت نتيجة للحدث الضاغط ، مما قد يساعده في استعادة ثقته بنفسه وزيادة كفاءته في السيطرة على الموقف الضاغط .

ج- توظيف المهارات أو الاستراتيجيات التوافقية :- وتحدث من خلال التركيز على الحدث الضاغط وفهمه ، واكتشاف الأسلوب الملائم للتعامل معه . بهدف إعادة الفرد لتوازنه وقد يكون ذلك بمواجهة الحدث الضاغط ، أو التخفيف من شدة تأثيراته ، أو التخلص من هذا الحدث والانفعالات السلبية المرافقة له ، ويشير " موس وشيفر" إلى أن الفرد يمكنه اعتماد أسلوب واحد أو أكثر في التعامل مع الحدث الضاغط (Moos & Schaefer , 1986 , P. 128) .

- المرحلة الثالثة : نتائج الحدث الضاغط ، وأثاره على الفرد : وتعد هذه المرحلة محصلة تفاعل العناصر السابقة . وتعبر عن مدى توافق الفرد في مواجهة الحدث أو الموقف الضاغط . وقد يكون ذلك التوافق ناجحاً ، إذ يمكن للفرد الإفادة من الخبرات التي حصل عليها في أثناء الحدث في مواصلة حياته . أو فشل في تحقيق التوافق فتظهر عليه أعراض الاضطراب النفسي والجسمي (العتيق ، 2001 : ص61) .

7- مناقشة النظريات التي تناولت الضغوط النفسية :-

من خلال استعراض (الباحث) لبعض الأطر النظرية التي فسرت الضغوط النفسية نجد أن هناك اتجاهين :-

الاتجاه الأول : يُعرف بالاتجاه البيولوجي مثل نظرية كانون وتستند هذه النظرية إلى مفهوم الاتزان الذي يعبر عن فاعلية الجسم للمحافظة على استقرار خصائصه الأساسية وقد وجد كانون من خلال تجاربه ، أن هناك أنشطة عديدة يقوم بها جسم الإنسان والحيوان في إثناء مواجهة المواقف الضاغطة ، قد أطلق عليها (أعراض المواجهة) .

وفي الاتجاه ذاته أي الاتجاه البيولوجي ، لدينا نظرية سيلي التي تستند إلى أنموذج (التنبيه ، الاستجابة) وقد صاغ سيلي توضيحات لتأثيرات الضغوط ، وقدم أنموذجاً لمجموعة الأعراض التكيفية العامة ليصف من خلالها ردود الأفعال اتجاه المواقف الضاغطة وبذلك فأن

هذا الاتجاه يؤكد على التأثيرات الفسلجية للضغوط النفسية وقد تكون استجابة مواجهة أو هروب وقد تكون استجابة فسلجية أو بدنية أو نفسية وقد تتجاوز هذه الاستجابة قدرات الفرد وتحدث الوفاة نتيجة لشدة الضغوط النفسية ولم تهمل الجوانب البيئية المحيطة مثل التغيرات في درجات الحرارة والرطوبة .

وهناك اتجاه ثاني : يعرف بالاتجاه البيئي في تفسير الضغوط النفسية ، مثل نظرية لازاروس ونظرية سبيلبرجر ، ونظرية موس وشيفر ، ونظرية موراي تؤكد على دور البيئة في حدوث المواقف المسببة للضغوط فضلاً على أن هذا الاتجاه ركز على الخبرات في مواجهة الضغوط ، كما رعت الفروق الفردية هي الاستجابة للضغوط النفسية كما اهتمت بالتعلم إذ ترى أنه يمكن التنبؤ بالأحداث الضاغطة وإمكانية التعامل معها أي ما يسمى بـ (التوافق مع الضغوط) من اجل ضبطها ، أي محاولته التحكم بها ومن ثم التخفيف من حدتها أو من آثارها السلبية . كما ركزت على الجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية للفرد المسببة للضغوط والناتجة عنها . ومما يؤخذ على هذه النظرية تقليلها من أهمية الجانب البيولوجي وما يحدث من تغيرات فسيولوجية للفرد عند تفسير حدوث المواقف المسببة للضغوط داخل الفرد وصعوبة التوافق بين الفرد والبيئة .

وفي ضوء ما تقدم حاول الباحث الإفادة من معطيات النظرية البيئية التي تؤكد أن مصدر الضغط يأتي معظمه من المثيرات البيئية المحيطة بالأفراد ، والتي يواجهونها بشكل مستمر مسببة لهم حاله من الإخفاق في التغلب على تلك المثيرات التي تشكل قلقاً وتوتراً .

وبما أن التغير أو التكيف مع التكنولوجيا الحديثة يمكن تسميته على انه عدد ضاغط وهو ما يمكن أن يشكل تهديداً على مصالح الفرد . ووقوع هذه التأثيرات تختلف مستوياتها من فرد إلى آخر فضلاً عن ذلك فإن لازاروس أكد على أن الضغوط النفسية تحدث عندما تكون هناك حالة من عدم توازن بين المطاليب البيئية والقدرة على الاستجابة لهذه المطاليب ، وتنشأ هذه المطاليب نتيجة للتفاعل بين عوامل بيئية خارجية وعوامل إدراكية (تقويمية) داخلية وهذا يشير

إلى تأكيد لازاروس على أهمية العوامل البيئية والإدراكية في إحداث الضغوط . لذا يجد الباحث أن نظرية لازاروس أكثر مناسبة للاعتماد عليها إطاراً نظرياً للبحث .

أولاً – دراسات تناولت التلكؤ الأكاديمي :

1- دراسة سولمون ورثبلوم (Solomon , Rothblum , 1984) :-

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى تكرار حدوث التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعة ، ومدى شعور الطلاب بأنهُ يمثل مشكلة بالنسبة لهم ، ورغبتهم في تغير هذا السلوك

، وكذلك تهدف تحديد أسباب التلكؤ الأكاديمي . كما تهدف أيضاً إلى تحديد العلاقة بين قياس التلكؤ الأكاديمي ومن خلال التقدير الذاتي والقياس السلوكي للتلكؤ ، حيث تم عدّ الطالب الذي يطلب أخذ الامتحان في الثلث الأخير من الزمن الفصل الدراسي كمؤشر على التلكؤ ، كما تهدف الدراسة إلى تحديد العلاقة بين التلكؤ وكل من القلق والاكتئاب ، وقد تكونت العينة من (101) من الذكور ، و(222) من الإناث من طلاب الجامعة وقد أظهرت النتائج أن نسبة كبيرة من الطلاب قدروا أن التلكؤ الأكاديمي يمثل مشكلة لهم وقد أشارت نتائج التحليل العاملي لأسباب التلكؤ إلى عاملي الخوف من الفشل والنفور من المهمة ، وأثبتت النتائج أيضاً وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الاكتئاب وتأخير الاستذكار ، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في التلكؤ (Solomon , Rothblum , 1984 , P 503-509) .

2- دراسة روثبلوم وآخرون (Rothblum , Other , 1985) :-

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الفروق بين ذوي التلكؤ الأكاديمي المرتفع وذوي التلكؤ الأكاديمي المنخفض في بعض الجوانب الانفعالية والمعرفية والتي تتمثل في القلق والتحكم الذاتي وقد تكونت العينة من (100) طالباً ، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي لديهم درجات منخفضة في التحصيل الدراسي أكثر من منخفضي التلكؤ الأكاديمي ، وحصلت الإناث من ذوي التلكؤ المرتفع النجاح في الامتحان إلى عوامل خارجية بالمقارنة بالتلكؤ الأكاديمي المنخفض (Rothblum is Other , 1985 , P 14-17) .

3- دراسة ماك كين (Mckain , 1991) :-

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وقلق الكتابة لدى عينة من طلاب الجامعة المكونة من (35) طالباً مرتفعي القلق ، و(23) طالباً من منخفضي القلق ، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب ذو القلق العالي لديهم درجات مرتفعة من التلكؤ عن الطلاب ذو قلق منخفض (Mckain , 1991 , P 1729) .

4- دراسة رولينز (Rawlins , 1995) :-

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والاكتئاب والقلق ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة قليلة ولكنها دالة من الطلاب ذكروا أن لديهم مشاكل من التلكؤ كما ارتبط التلكؤ إيجابياً مع الاكتئاب ، وقد أشارت نتائج التحليل العاملي إلى أن أهم أسباب التلكؤ عامل النفور من المهمة ، ولم يرتبط التلكؤ بعوامل الشخصية ارتباطاً دالاً ، كما لم تظهر فروق دالة بين الجنسين أو أسباب التلكؤ (Rawlins , 1995 , P 1704) .

5- دراسة هايكوك وماك كارثي (Haycock , McCarthy , 1998) :-

دراسة تحديد العلاقة بين التلكؤ وبعض المتغيرات التي تتمثل بالجنس ومستوى التعلم ، والكفاءة الذاتية وذلك لدى عينة من طلاب الجامعة : (87) إناث ، (54) ذكور .

وقد أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية ، كما وجدت علاقة موجبة ودالة بين التلكؤ كحالة وكسمة ، ولم تظهر فروق في التلكؤ في الكفاءة الذاتية (Haycock , McCarthy , 1998 , P 317-324) .

6- دراسة جايو ، أور بجبزي (Jiao , Orwgbuzie , 1999) :-

لتحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وقلق استخدام المكتبة لدى طلاب الدراسات العليا ، حيث تكونت العينة من (135) طالباً ، وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين التلكؤ الأكاديمي وقلق استخدام المكتبة (Jiao , Orwgbuzie , 1999 , P 14-20) .

7- دراسة فراري وشير (Ferrari , Scher , 2000) :-

التي تناولت التلكؤ لدى طلاب الجامعة (30) إناث ، (7) ذكور للمهام الأكاديمية والمهام الغير الأكاديمية ، وقد أظهرت النتائج أن التلكؤ للمهام الدراسية يزيد من آثار القلق عند التلكؤ في المهام الأخرى (Ferrari , Scher , 2000 , P 359-366) .

8- دراسة برونلو وريسنجر (Bronlow , Reasinger , 2001) :-

وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وبين كل من الكمالية ووجهة الضبط ، وقد تكونت عينة الدراسة من (96) طالباً جامعياً ، (48) من الذكور و(48) من الإناث ، وقد أظهرت النتائج أن أسباب التلكؤ ترجع إلى النفور من المهمة وصعوبة اتخاذ القرارات ، وأن الإناث أعلى من الذكور في درجة التلكؤ الذي يرجع إلى الخوف من الفشل والإتكالية وصعوبة اتخاذ القرار وأظهرت أيضاً أن الكمالية والميل لعمل إغراءات خارجية للحظ ، كما وجد أن ذوي التلكؤ الأكاديمي المنخفض يجدون المهام الدراسية أكثر إرضاء لهم عن ذوي التلكؤ الأكاديمي المرتفع (**Bronlow , Reasinger , 2001 P 15-34**) .

9- دراسة تود جاكسون وآخرون (Todd Jackson , and Other , 2003) :-

الهدف من الدراسة تقييم التلكؤ بعلاقتهِ بإدراك الماضي والحاضر والمستقبل ويشير التلكؤ إلى ميل غير عقلاني إلى تأخر البدء في أو إكمال المهام التي ينبغي استكمالها ، ويعلم المتلكئين أنهُ ينبغي عليهم القيام بنشاط ما وقد يرغبون أيضاً في عمل هذا ولكن يفشلون في تحفيز أنفسهم للبدء في ، وإكمال النشاطات في حدود الوقت المرغوب فيه ، عينة الدراسة (147) طالب في مرحلة الدراسة الجامعية (104) أنثى ، (43) ذكر تتراوح أعمارهم ما بين (17-19) سنة ، وظهرت النتائج ، هنالك ارتباطات واضحة بين التلكؤ والمقاييس الفرعية لإدراك الوقت (Todd Jackson , and Other , 2003 , P 30-40) .

10- دراسة مصيلحي والحسيني (2004) :-

وتهدف هذه الدراسة إلقاء الضوء على مفهوم التلكؤ بصفة عامة ، والتلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة وعلاقة التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات ، وكانت عينة الدراسة تحتوي على (240) طالب وطالبة اختيروا بصورة عشوائية من بين طلاب الفرقة الثالثة بجامعة الأزهر .

وتشير أدوات البحث إلى استخدام مقياس التلكؤ الأكاديمي إعداد الباحثان ، وأوضحت النتائج أن هنالك فروقاً جوهرية بين طلاب وطالبات الجامعة في درجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي وجميع جوانبه (عطية عطية ، 2008 ، ص34) .

*** موازنة الدراسات السابقة :-**

1- الأهداف :-

لقد تنوعت الدراسات التي تم عرضها تبعاً لتنوع أهدافها . فبعض الدراسات كانت تهدف إلى تحديد تكرار حدوث التلكؤ وأسباب التلكؤ وقياس التلكؤ الأكاديمي مثل ، سولمون ورثبلوم عام 1984 وبعض الدراسات كانت تهدف إلى معرفة تحديد الفروق بين ذوي التلكؤ الأكاديمي المرتفع وذوي التلكؤ الأكاديمي المنخفض في بعض الجوانب الانفعالية والمعرفية مثل دراسة روثبلوم وآخرون (1985) . أما دراسة ماك كين فحاولت تحديد علاقة التلكؤ الأكاديمي بالقلق لدى طلبة الجامعة (1991) . ودراسة هايكول وماك كارتي تهدف إلى تحديد العلاقة بين التلكؤ وبعض المتغيرات التي تتمثل بالجنس ومستوى التعلم (1995) . وأما دراسة جايو كانت تهدف إلى تحديد العلاقة بين التلكؤ وقلق استخدام المكتبة لدى طلاب الدراسات العليا (1999) . ودراسة تود جاكسون وآخرون تهدف إلى دراسة تقييم التلكؤ بعلاقتها بإدراك الماضي والحاضر والمستقبل (2003) ودراسة عبد الرحمن مصلحي ونادية الحسيني كانت تهدف إلى إلقاء الضوء على مفهوم التلكؤ بصفة عامة والتلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة . وأما الدراسة الحالية استهدفت قياس التلكؤ وإيجاد العلاقة بين التلكؤ والضغوط النفسية .

2- العينات :-

اختلف الباحثون في اختيارهم للعينة التي تطلبتها دراساتهم تبعاً لاختلاف وتنوع أهدافها وكانت أكبرها عينة عبد الرحمن (2004) حيث بلغت العينة (240) طالب وطالبة أما أصغرها فكانت عينة فراري (2000) حيث بلغت العينة من (30) إناث و(7) ذكور . والدراسة الحالية حيث بلغت (400) طالب وطالبة (200) ذكور ، (200) إناث .

3- الأدوات المستخدمة :-

قامت بعض الدراسات بإعداد أو بناء مقاييس للتلكؤ الأكاديمي في بيئات عربية وأجنبية وقام الباحث ببناء مقياس للتلكؤ الأكاديمي في البيئة العراقية لدى طلبة الجامعة .

4- الوسائل الإحصائية :-

لقد تباينت الدراسات في استخدامها للوسائل الإحصائية حسب أهدافها وطبيعة كل دراسة وكان من أبرز الوسائل الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسات (معامل ارتباط بيرسون ، تحليل التباين ، معادلة ألفا كرونباخ ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين) أما الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث (معامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة ألفا كرونباخ ، وتحليل التباين الأحادي) الاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط) .

5- النتائج :-

كانت جميع الدراسات السابقة متشابهة في نتائجها إذ دلت إلى ارتفاع نسبة التلكؤ لدى طلبة الجامعة بصورة عامة . فضلاً عن أن نتائج معظم الدراسات أجمعت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) وكانت نسبة الإناث أكثر من الذكور دراسة برونلو (2001) .

ثانياً – دراسات تناولت الضغوط النفسية :-

1- دراسة زكي وقلاده (1977) :-

(الكشف عن المشكلات التعليمية كمصدر للضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المشكلات التعليمية التي تواجه تلاميذ الصف الثالث بالمدرسة الثانوية في مصر ومعرفة ما إذا كان ثمة فروق بين البنين والبنات من أهمية هذه المشكلات بالنسبة لهم . وقد حدد الباحثان المشكلات التعليمية التي تواجه التلاميذ في ثلاث مجالات (المستقبل المهني والتربوي – التكيف للعمل المدرسي – المنهج وطرق التدريس) وقد طبق الباحثان مقياسين على عينة قوامه (155) طالباً وطالبة (90) ذكر ، (65) أنثى بالصف الثالث الثانوي العام ، واستعمل الباحث معامل الارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعادلة ألفا كرونباخ ، وتحليل التباين ، أسفرت النتائج عن أن أهم المشكلات التعليمية التي تواجه التلاميذ كمصدر للضغوط النفسية تقع في مجال المنهج وطرق التدريس ومشكلات التكيف للعمل المدرسي ، وإن من المشكلات الحادة التي تواجه الطلبة في تلك المرحلة في مجال التكيف للعمل المدرسي وعدم بذل الجهد الكافي في قراءة الدروس وعدم معرفة كيفية الدراسة بطريقة فعالة وعدم معرفة كيفية تنظيم المعلومات التي يدرسونها ومن المشكلات الحادة التي تواجه الطلبة في مجال المنهج وطرائق التدريس كانت طول المقررات الدراسية كمقياس غير عادل لقياس قدرات الطلبة وعدم كفاءة الكثير من المدرسين وعدم مساعدة المدرسين للطلاب في علاج مشكلاتهم الشخصية وعدم الاهتمام بالطلاب بقدر كافي وعدم احترام مشاعر الطلبة (زكي وقلاده ، 1977 : ص191-240) .

2- دراسة مرسي (1987) :-

(مصادر الضغوط النفسية لدى المراهقين)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مصادر الضغوط النفسية التي تقلل من مستوى توافق النفسي لدى المراهقين على عينه مؤلفة (100) طالبٍ في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض بالسعودية تراوحت أعمارهم مابين (16–19) سنة ، واستخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعادلة ألفا كرونباخ ، وتحليل التباين ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المشاكل التي يعاني منها المراهقين وتقلل من توافقهم النفسي والاجتماعي هي : الخلافات الأسرية ، سوء العلاقات بين الوالدين ، والغيرة بين الإخوة ، والإهمال والقسوة من قبل الوالدين ، كثرة التعرض للنقد والإهانة ، سرعة الغضب ، العيوب الجسمية ، والصداع ، اضطرابات الجهاز الهضمي ، الضعف العام (مرسي , 1987 : ص121–159) .

3– دراسة توني وكول (1988) :–

(العلاقة بين الضغوط ووجهة الضبط والانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضغوط ووجهة الضبط والانجاز لدى طلبة الثانوية العامة وقد استخدمت الدراسة استبانة وجهة الضبط (إعداد ستريكلاند) واختبار أحداث الحياة المتغيرة وهو مكون من (43) بنداً للأحداث الهامة في الحياة التي تتضمن التوتر العادي والضغوط وذلك على عينة قوامها (60) طالب وطالبة من طلبة الثانوية العامة فقد اختيروا عشوائياً في مدارس ريفية تتراوح أعمارهم بين (17–18) سنة ، وقد قسمت العينة إلى أفراد ذوي انجاز مرتفع (12 ذكر ، 18 أنثى) وأفراد ذوي انجاز منخفض (16 ذكر ، 14 أنثى) واستعمل الباحث معامل الارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعادلة ألفا كرونباخ ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي تنخفض لديهم ضغوط التوتر وأنه توجد الضغوط بصورة أكبر لدى الإناث وكذلك تظهر الضغوط المدرسية بصورة كبيرة في حياة الطلبة (Toney , Coole & 1889 . pp.355-359) .

4- دراسة جوتلب (1989) :-

(الضغط النفسي وعلاقته بتقدير الذات لدى المراهقين)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضغط النفسي وتقدير الذات لدى المراهقين على عينة مؤلفه (450) مرهقاً ومراهقة في ولاية أريزونا الأمريكية تراوحت أعمارهم مابين (14-17) سنة ، واستخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعادلة ألفا كرونباخ ، وتبين من نتائج الدراسة أن هناك ارتباطاً له دلالة ايجابية بين الضغط النفسي لدى المراهقين وبين تقدير الذات لديهم فالطلبة الذين كان لديهم ضغط نفسي مرتفع اظهروا تقدير متدني لذواتهم (Gottlib , 1989 , p. 66) .

5- دراسة القيسي (2004) :-

(مستوى الضغوط المدرسية التي يواجهها طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة بغداد)

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الضغوط المدرسية التي يواجهها طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة بغداد ، فضلاً عن تعرف مستوى العنف المدرسي الموجه نحو طلبة هذه المرحلة ، والعلاقة بين هذين المتغيرين ، والفروق الإحصائية في هذين المتغيرين بحسب متغيري الجنس والصف ، وللتحقق من أهداف الدراسة قام الباحث تبني مقياس للضغوط النفسية مكوناً من (113) فقرة في مرحلته الأولى ، وحيث تم التحقق من الخصائص القياسية للفقرات من حيث القوة التمييزية ، وارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس أصبحت فقرات المقياس بصيغته النهائية (113) فقرة ، وتم حساب الصدق الظاهري للمقياس ، ومؤشرات صدق البناء . وتم حساب الثبات بطريقتين هما : إعادة الاختبار ومعامل ألفا كرونباخ ، إذ بلغ معامل الثبات (0,84) و(0,87) على التوالي . وطبق الباحث المقياس على عينة مكونة من (400) طالباً وطالبة ، من المراحل الدراسية وبأعمار (13- 15) سنة . بواقع (200) طالباً من الذكور ، و(200) طالبة من الإناث .

وأظهرت النتائج أن الطلبة – بصورة عامة – يعانون من ضغوط نفسية ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيري الضغوط النفسية والعنف المدرسي ، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الضغوط المدرسية لصالح الذكور ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التلكؤ الموجه إليهم ولصالح الذكور ، أي أن الذكور أكثر تعرضاً للضغوط النفسية ، وهناك عنفاً موجهاً أليهم أكثر من أقرانهم الإناث (القيسي ، 2004 : ص115) .

*** موازنة الدراسات السابقة :-**

1- الأهداف :-

لقد تنوعت الدراسات التي تم عرضها تبعاً لتنوع أهدافها . فبعض الدراسات كانت تهدف إلى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية ومتغيرات أخرى مثل ، توني وكول (1988) ، جوتلب (1989) . وبعض الدراسات كانت تهدف إلى معرفة مصادر الضغوط النفسية مثل دراسة زكي وقلاده (1977) ، مرسي (1987) . أما دراسة القيسي فحاولت الكشف عن مستوى الضغوط المدرسية التي يواجهها الطلبة في المرحلة
المتوسطة أما الدراسة الحالية تهدف قياس الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي .

2- العينات :-

اختلف الباحثون في اختيارهم للعينة التي تطلبتها دراساتهم تبعاً لاختلاف وتنوع أهدافها ، وكانت أكبرها عينة القيسي (2004) حيث بلغت العينة من (600) طالب وطالبة أما أصغرها فكانت عينة توني وكول (1988) حيث بلغت العينة من (60) طالب وطالبة . والدراسة الحالية كانت العينة بلغت (200) طالب و(200) طالبة .

3- الأدوات المستخدمة :-

قامت بعض الدراسات بإعداد أو بناء مقاييس للضغوط النفسية ، أما الدراسة الحالية فقد قام الباحث بتبني مقياس العبادي للكشف عن الضغوط النفسية لدى الجامعة .

4- الوسائل الإحصائية :-

لقد تباينت الدراسات في استخدامها للوسائل الإحصائية حسب أهدافها وطبيعة كل دراسة وكان من ابرز الوسائل الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسات (معامل ارتباط بيرسون ، والمقابلة الشخصية ، وتحليل التباين ، ومعادلة ألفا كرونباخ ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين) أما الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث : (معامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة ألفا كرونباخ ، وتحليل التباين الأحادي ، والاختبار التائي لعينة واحدة ، والاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط) .

5- النتائج :-

كانت جميع الدراسات السابقة متشابهة في نتائجها إذ دلت إلى ارتفاع نسبة الضغوط النفسية لدى المراهقين وطلبة المرحلة الثانوية بصورة عامة . فضلاً عن أن نتائج معظم الدراسات أجمعت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس(ذكور وإناث) وكانت نسبة الضغوط النفسية لدى الإناث أكثر من الذكور ، فيما عدا دراسة القيسي (2004) فكانت نسبة الضغوط النفسية لدى الذكور أكثر من الإناث .

الفصل الثالث

إجـــراءات البحـــث

- مجتمع البحث .
- عينة البحث .
- أداة البحث .
- التطبيق النهائي .
- الوسائل الإحصائية .

إجراءات البحث Research procedures

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع البحث وعينتهُ وشرحاً للخطوات التي أُتبعت في إعداد المقياسين ، ابتداءً من تحديد مجالات المقياسين مروراً بإجراءات التحقق من صدقها وثباتها ، وانتهاءً بتطبيقها من أجل استخدامها في تحقيق أهداف البحث .

أولاً – مجتمع البحث Research population

هم جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذينَ يشكلون موضوع مشكلة البحث وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم نتائج الدراسة (عباس وآخرون ، 2009 ، ص217) .

يشمل مجتمع البحث الذي أُخذت منهُ عينة البحث الحالي طلبة جامعة ديالى (ذكور – إناث) والجدول رقم (1) يوضح توزيع طلبة الجامعة للعام الدراسي (2011–2012) .

جدول (1)

مجتمع البحث على وفق متغير النوع / طلبة جامعة ديالى / الدراسة الصباحية

ت	الكلية	أعداد الطلبة		المجموع
		ذكور	إناث	
1	التربية الأساسية	1250	1692	2942
2	التربية الرياضية	781	238	1019
3	التربية للعلوم الإنسانية	1138	1968	3106
4	التربية للعلوم الصرفة	323	604	927
5	العلوم	384	677	1061
6	الهندسة	353	554	907
7	الطب	99	178	277

8	الطب البيطري	96	122	218
9	القانون	648	476	1124
10	الإدارة والاقتصاد	174	88	262
11	الزراعة	232	258	490
12	العلوم الإسلامية	130	142	272
13	الفنون الجميلة	.	.	.
	المجمـوع	5608	6997	12605

* جامعة ديالى / مديرية الدراسات والتخطيط والمتابعة في الجامعة .

ثانياً – عينة البحث Research sample

لقد أشارت أدبيات القياس النفسي إلى أن هناك عدداً من الأسس العلمية السليمة التي تمكن الباحث من الوصول إلى عينة بحثه ، وتتوزع هذه الأسس على ما يلي :-

1- خطوات اختيار العينة :-

إن العينة الأقل تمثلاً للمجتمع ، أقل احتمالاً في أن يعكس سلوكها سلوك المجتمع الذي ننتمي إليه (مايرز ، 1990 ، ص145) ، وعليه ولكي يحصل الباحث على عينة ممثلة للمجتمع الذي ندرسهُ ، لابد أن يتبع الخطوات الرئيسية الآتية :-

أ- تحديد المجتمع الأصلي بدقة .

ب- إعداد قائمة كاملة ودقيقة بمفردات ذلك المجتمع .

ج- أخذ مفردات ممثلة من القائمة التي أعدها .

د- الحصول على عينة ممثلة وكافية لتمثيل المجتمع الأصلي بخصائصه التي يريد أن يدرسهُ .

(الكبيسي ، 1987 ، ص68-69)

ولقد عمل الباحث على توظيف هذه الخطوات والإفادة منها في طريقة اختيارها لعينة بحثه عن طريق تحديد المجتمع الأصلي بمجتمع طلبة جامعة ديالى ، وعن طريق تكوين أطار للمتغيرات التي يمكن أن تتوزع عليهم ، والتي تتعلق بنوعهم . واختيار العينة التي تمثل المجتمع الأصلي .

2- تحديد حجم العينة :-

هناك مجموعة من الاعتبارات العلمية التي يتم على وفقها تحديد حجم العينة ، ولقد تم اختيار حجم عينة البحث الحالي على وفق الاعتبارات الآتية :-

أ- رأي أيبل (1972) (Ebell) الذي يشير إلى أن سعة العينة وكبرها هو الإطار المفضل في عملية الاختيار ذلك أنهُ كلما زاد حجم العينة قل احتمال وجود الخطأ العياري (Ebel , 1972 , P 289-290) .

ب- تأكيد ننلي (1978) (Nennly) على أن نسبة عدد أفراد العينة إلى عدد فقرات المقياس يجب أن لا تقل عن نسبة (1,5) لعلاقة ذلك بتقليل خطأ الصدفة في عملية التحليل الإحصائي (Nennly , 1978 , P 262) .

ج- أشارة الزوبعي والحمداني (1983) التي تفيد بأن العينة المناسبة في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية هي العينة التي تتألف من (400) مفحوص فأكثر بعد الاختبار العشوائي لها (Al-zobaie is Al-Hamadany , 1983 , P 13) .

وفي ضوء هذه الاعتبارات ، فقد شملت عينة البحث الحالي إلى (400) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، وعلى وفق متغير النوع تم اختيار (200) طالباً و(200) طالبة ، والجدول رقم (2) يوضح ذلك :-

جدول (2)

توزيع عينة بناء مقياس التلكؤ الأكاديمي وإعداد مقياس الضغوط النفسية ، وفق متغير الجنس

ت	اسم الكلية	ذكور	إناث	المجموع
1	التربية الأساسية	34	33	67
2	التربية للعلوم الإنسانية	33	34	67
3	التربية الرياضية	33	34	67
4	العلوم	34	33	67
5	الزراعة	33	33	66
6	الهندسة	33	33	66
المجمـوع		200	200	400

ثالثاً – أداة البحث :-

تطلب البحث الحالي أداتين واحدة لقياس التلكؤ الأكاديمي وثانية لقياس الضغوط النفسية :-

أولاً – مقياس للتلكؤ الأكاديمي :-

يعرف مهرنز (1975) (Mehrens) أداة القياس بأنها أداة منظمة لقياس الظاهرة موضوع القياس والتعبير عنها بلغة رقمية ، أما أنستازي (1976 , Anastasi) فتعرف أداة القياس بأنها طريقة موضوعية ومقننة لقياس عينة من السلوك (أبو جادو ، 2003 ، ص399) وحين يتطلب تحقيق أهداف البحث بناء مقياس التلكؤ الأكاديمي فقد تم بناء مقياس التلكؤ الأكاديمي وفق الخطوات الآتية :-

خطوات بناء مقياس التلكؤ الأكاديمي :-

1- الإطلاع على التراث السيكولوجي في مجال التلكؤ وذلك في البيئة الأجنبية ، حيث أنهُ

لا يوجد أي من الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع إلا القليل جداً (وذلك في حدود علم الباحث) حتى يتسنى للباحث تحديد مفهومهُ ، ومكوناته ، والتعرف على كيفية قياسه .

ومن أهم الدراسات التي تم الإطلاع عليها في هذا المجال دراسة (Lay (1986 و(Tuckman (1991 و(Milgmanetal (1992 و(Subotnik is Rena (1991 و(Mason is Kunz (1993 و(Kelly (2003 و(Walker (2001 .

ومن أهم المقاييس التي أطلع الباحث عليها وهي :-

- مقياس توكمان (Tuchman , 1991) الذي يعتمد على التقرير الذاتي ويتكون من 25 مفردة (Tuckman , 1991 , P 413-480) .
- مقياس ستنشن ، لي ، فلات (Staintion , Lay , Flett , 2002 , P : 350) ويتكون من 18 مفردة .
- مقياس ولكر (Walker , 2001 , P : 28) .
- مقياس كيلي (Kely , 2001) .
- مقياس بيج (Page , 2004) .
- مقياس يعقوب (Yaakub , 2004) .

2- تحديد المفهوم :- تم تحديد المفهوم من خلال التعريف النظري والإطار النظري الذي تبناهُ الباحث .

3- تحديد جوانب المقياس (مكوناته) :- وبعد الإطلاع على المقاييس المذكورة آنفاً ، ومراجعة الأدبيات والدراسات السابقة وفي ضوء التعريف النظري والخلفية النظرية حصر الباحث جوانب التلكؤ الأكاديمي في ثلاثة جوانب وهي : (الجانب المعرفي ، الجانب السلوكي ، الجانب الانفعالي العاطفي) وقد تم تعريف لكل جانب من هذه الجوانب كالآتي :-

الجانب الأول : الجانب المعرفي

ويقصد به عدم التوافق أو نقص الانسجام ما بين القصد أو النية في عمل مهمة معينة ، وبين التنفيذ الفعلي لهذه المهمة ، أو هو نقص اعتيادي ومزمن في التطابق بين مقاصد وأولويات وأهداف الفرد وبين أدائهِ لإنجاز تلك الأهداف والمقاصد .

الجانب الثاني : الجانب السلوكي

ويقصد به الميل المزمن والاعتيادي لتأجيل البدء في مهمة ما ، وكذلك تأجيل إكمالها وعدم الانتهاء منها في الوقت المحدد ، أو تأخير أدائها إلى اللحظات الأخيرة .

الجانب الثالث : الجانب الانفعالي

ويقصد به عدم الارتياح والضيق الذاتي الذي يشعر به الفرد فيما يتعلق بميله الاعتيادي لتأجيل أو عدم البدء في المهمة المطلوبة منه ، أو سبب عدم الانتهاء منها في الوقت المناسب .

3- صياغة فقرات المقياس :-

لغرض إعداد فقرات المقياس بصورتهِ المتكاملة قام الباحث بالإجراءات الآتية :-

1- صياغة بعض الفقرات المأخوذة بما يلائم مجتمع البحث الحالي .

2- صياغة بعض من الفقرات الجديدة من الباحث استناداً إلى التعريف النظري والخلفية النظرية .

3- أخذت الفقرات الملائمة لمجتمع عينة البحث .

4- صياغة بعض الفقرات من الدراسات السابقة والأدبيات السابقة .

5- تمت ترجمة المقاييس آنفة الذكر .

وبلغت عدد فقرات المقياس (35) فقرة ، وقد توزعت الفقرات على مجالات المقياس بواقع (11 ، 12 ، 12) للمجالات (المعرفي – والسلوكي – والانفعالي) على التوالي .

4- صلاحية الفقرات :-

تعد صلاحية الفقرة من متطلبات المقياس الجيد (عودة ، 1993 ، ص285) أشار (Ebel) إلى (أن أفضل طريقة للتأكيد من صلاحية الفقرات هي عرضها على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها) (Ebel , 1972 , P 555) إذ يمكن تقيم درجة صلاحية وصدق الفقرة من خلال توافق بين تقديرات المحكمين (عودة ، 1985 ، ص157) ولهذا الغرض تم عرض المقياس على (12) خبراء أساتذة في التربية وعلم النفس ليبدوا آراءهم حول صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس ملحق رقم (2) .

وفي ضوء ملاحظات الخبراء بقيت الفقرات كما هي باستثناء بعض التعديلات وبذلك استقر المقياس وبصورة نهائية على (35) فقرة وكانت (11) فقرة في الجانب المعرفي (12) فقرة في الجانب السلوكي و(12) فقرة في الجانب الانفعالي ملحق (2) .

5- إعداد بدائل الإجابة :-

بعد أخذ الباحث بآراء السادة الخبراء بمدى ملائمة بدائل الإجابة فقد وضع الباحث ثلاثة بدائل لتقدير الاستجابة على فقرات المقياس وهي (موافق تماماً ، وموافق بدرجة متوسط ، وغير موافق) وكما تشير دراسة الدليمي (1997) أنه من الخصائص السايكومترية للمقياس وضع بدائل ثلاثية للطلبة (الدليمي ، 2001 ، ص9) وبهذا أصبح مقياس التلكؤ الأكاديمي جاهزاً بصيغته الأولية وقد توزعت فقرات المقياس عشوائياً وعلى مكوناته الثلاثة.

6- تعليمات المقياس :-

تعد تعليمات الإجابة على فقرات المقياس بمثابة دليل يسترشد به المستجيب في أثناء استجابته ، لذا تمت مراعاة أن تكون هذه التعليمات دقيقة مناسبة لأعمار الطلاب ، وقد تضمنت التعليمات كيفية الإجابة عن الفقرات ، وحث المستجيب عن الإجابة بدقة ، وقد تمت

الإشارة إلى أن هذا المقياس معد لأغراض البحث العلمي لطمأنة المستجيب وحثه على الاستجابة بصدق دون ذكر الاسم أو التقيد بوقت .

7- وضوح التعليمات :-

لغرض تحديد مدى وضوح تعليمات المقياس لدى الطلاب المستجيبين عليه ، أجرى تطبيقاً ميدانياً للمقياس على عينة عشوائية مكونة من (30) طالبٍ وزعت عليهم استمارات المقياس ثم طلب منهم قراءة التعليمات وسمح لهم بالاستفسار عن أي غموض يجدونه ، وبهذا الإجراء اتضح أن التعليمات واضحة مفهومة لدى الطلاب ، وتمكن الباحث من الإفادة من الخطوات السابقة في حساب الزمن المستغرق في الإجابة عن المقياس إذ تراوحت بين (25 – 35) دقيقة أي بمتوسط (30) دقيقة .

8- طريقة تصحيح المقياس :-

أما فيما يخص طريقة تصحيح المقياس فقد أعطي لكل بديل درجة بحيث كانت أعلى الدرجات (3) للبديل (أ) ودرجتان (2) للبديل (ب) ودرجة واحدة (1) للبديل (ج) وبالتالي فإن أعلى درجة للمقياس تكون (105) وأقل درجة (35) .

9- التحليل الإحصائي للفقرات :-

إن خصائص المقياس تعتمد إلى حد كبير على الخصائص القياسية لفقرات المقياس ، فكلما كانت الخصائص القياسية للفقرات عالية في درجتها أو قوتها أعطت مؤشراً على دقة المقياس وقدرته على قياس ما وضع من أجل قياسه (Ellis , 1976 , P 189) .

ويشير (Ebell) أن الهدف من التحليل الإحصائي للفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس التي تكشف عن الدقة في قياس ما وضعت من أجل قياسه (Ebell , 1972 , P 392) . ويمكن أن تعد القوة التميزية للفقرات ومعاملات صدقها

أهم الخصائص القياسية التي ينبغي التحقق منها في فقرات مقياس الشخصية (الكبيسي ، 1995 ، ص5) لذا ارتأى الباحث أن يتحقق من خاصيتين هما القوة التميزية ومعاملات صدق الفقرات بعد تطبيقها على عينة التحليل الإحصائي للفقرات ، إذ تشير (Anastasi) إلى أن حجم عينة التحليل الإحصائي يعد حجماً مناسباً إذ أصبح في كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية (100) فرد مما يجعل الحجم المناسب لعينة التميز لا تقل عن (370) فرد (عودة ، 1993 ، ص286) (Anastasi , 1976 , P 209) ولتحقيق ذلك قام الباحث بالإجراءات الآتية :-

أ- اختيار عينة مكونة من (400) طالبٍ من (6) كلية من مجتمع البحث في جامعة ديالى وكما موضح في جدول رقم (3) .

جدول (3)

أسماء كليات جامعة ديالى وأعداد الطلاب

ت	اسم الكلية	عدد الطلاب
1	التربية الأساسية	67
2	التربية للعلوم الإنسانية	67
3	التربية الرياضية	67
4	العلوم	67
5	الزراعة	66
6	الهندسة	66
المجموع		400

ب- بعد تصحيح إجابات الطلاب قام الباحث بترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة المشار إليها تنازلياً من أعلى الدرجات إلى أدناها .

ج- اختيار الـ (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات والـ (27%)

من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات في المقياس كون هذه النسبة تمثل أفضل النسب للمقارنة بين المجموعتين ، إذ أنها تعطي أعلى معاملات تميز (أبو لبدة ، 1982 ، ص249) وبذلك بلغ عدد أفراد المجموعتين المتطرفتين (108) طالب في كل مجموعة .

د- تحليل كل استمارة باستخدام الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتميز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية ، (مايرز ، 1990 ، ص256) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (1%) وكما موضح في جدول رقم (4) .

جدول (4)

القوة التميزية لكل فقرة من فقرات مقياس التلكؤ

تسلسل الفقرة	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة	تسلسل الفقرة	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
1	11,20	دالة	19	10,53	دالة
2	18,53	دالة	20	14,24	دالة
3	17,32	دالة	21	12,58	دالة
4	17,54	دالة	22	13,21	دالة
5	9,43	دالة	23	22,53	دالة
6	14,54	دالة	24	12,81	دالة
7	14,32	دالة	25	18,53	دالة
8	19,83	دالة	26	14,10	دالة
9	20,80	دالة	27	8,45	دالة
10	16,81	دالة	28	12,58	دالة
11	18,51	دالة	29	18,42	دالة
12	7,93	دالة	30	13,85	دالة

13	11,43	دالة	31	15,42	دالة
14	7,93	دالة	32	20,94	دالة
15	11,88	دالة	33	9,83	دالة
16	9,80	دالة	34	8,85	دالة
17	15,92	دالة	35	21,35	دالة
18	9,83	دالة			

الخصائص السيكومترية للمقياس :-

تتضمن الخصائص السيكومترية للمقياس ، قدرة المقياس على ما أعد لقياسه كما تضمنت بأن هذا المقياس يقيس درجة مقبولة من الدقة وبأقل خطأ ممكن (عودة ، 1998 ، ص335) ويتفق المختصون في القياس والتقويم النفسي على أن الصدق والثبات هما أهم خاصتين من الخصائص السيكومترية للقياس النفسي (Zeller and Comines , 1978 , P 77) . إذ يؤمل أن توفر هذه الإجراءات مقياساً يقيس ما أعد لقياسه بمعنى أن يكون صادقاً (Valiod) كما أن توفر هذه الإجراءات مقياساً يقيس بدرجة من الدقة وبأقل خطأ ممكن بمعنى أن يكون ثابتاً (Reliable) (عودة ، 2002 ، ص335) وقد تحقق الباحث من الخصائص السيكومترية على النحو الآتي :-

أ- **صدق المقياس** :- وقد تم استخراج صدق المقياس عن طريق :-

- **صدق المحتوى** :- يعد صدق المحتوى مؤشراً جيداً لمدى تمثيل عينة فقرات المقياس للسلوك المراد قياسه ، بمعنى إلى أي حد يكون المقياس قادراً على قياس مجال محدد من السلوك ويهدف هذا النوع من الصدق إلى الفحص المنطقي المنظم لفقرات المقياس وتقدير مدى تمثيلها للسمة أو المفهوم الذي أعد المقياس لقياسه في ضوء السمة وتحديد مكوناتها (Ghisell , 1964 , P 344) وهناك نوعان من هذا الصدق هما الصدق البناء والصدق الظاهري (عودة ، 2002 ، ص370) .

- **الصدق الظاهري** :- يعرف الصدق الظاهري بأنهُ المظهر العام للاختبار من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوح هذه المفردات وتعليمات المقياس ودقتها وما تتمتع به من موضوعية (أبو حطب ، 1977 ، ص670) وقد توفر هذا النوع من الصدق في مقياس التلكؤ في البحث الحالي من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء المختصين في التربية وعلم النفس ملحق (2) وبصيغته النهائية للحكم فيما إذا كانت الفقرات تقيس التلكؤ وتغطي مجالاته النظرية إذ أشاروا جميعهم إلى ذلك وهذا مؤشر للصدق الظاهري .

- **صدق البناء** :-

أ- علاقة درجة الجانب بالدرجة الكلية للمقياس يتطلب الصدق البناء تحديداً أدق للجانب في المقياس ، وكلما كانت الجوانب أكثر تحديداً فإنّه يتوقع أن يكون الصدق البناء أعلى ، وبهذا يضمن أن يأتي المقياس بحصر الجوانب وتحديد مدى أهمية كل منها ، وذلك لتمثيلها في الاختيار بما يتناسب مع أهميتها (عودة ، 2002 ، ص371) ويعتمد صدق البناء على الارتباط بين درجات الجوانب كلا على حدة والدرجة الكلية للمقياس إذ أن هذه المعاملات تعبر عن درجة من الاتساق الداخلي للمقياس(أبو حطب ، 1976 ، ص112) ولتحقيق هذا الإجراء اختيرت (30) استمارة من المقياس إذ فرغت الإجابات في قوائم لهذا الغرض وحسبت معاملات الارتباط بطريقة بيرسون كما في جدول (5) الذي يبين دلالة الجوانب .

جدول (5)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وكل من الجوانب الثلاثة

الجانب	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
الجانب المعرفي	0,90	0,05	دال
الجانب السلوكي	%89		دال
الجانب الانفعالي	0,95		دال

ب- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :- إن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم أو السمة الذي تقيسه الدرجة الكلية والمقياس الذي تنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر يمتلك صدقاً بنائياً (فرج ، 1980 ، ص312) ولحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس ودرجاتهم الكلية استخراج معامل الارتباط بيرسون وبين درجاتهم الكلية على المقياس ، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً كما يوضح جدول رقم (6) .

جدول (6)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التلكؤ

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0,222	19	0,229
2	0,510	20	0,242
3	0,313	21	0,123
4	0,460	22	0,135
5	0,408	23	0,227
6	0,558	24	0,144
7	0,390	25	0,155
8	0,261	26	0,302
9	0,409	27	0,303
10	0,135	28	0,186
11	0,125	29	0,333
12	0,390	30	0,444
13	0,188	31	0,322
14	0,390	32	0,220
15	0,147	33	0,135
16	0,433	34	0,344
17	0,116	35	0,135
18	0,533		

ج- علاقة درجة الفقرة بدرجة الجانب :- لما كانت جوانب المقياس تختلف فيما بينها ، لذلك

قام الباحث باستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للجانب الذي توجد فيه ولتحقيق ذلك اختيرت (30) استمارة من استمارات المقياس ، وفرغت الإجابات على قوائم أعدت لهذا الغرض ، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والمجموع الكلي للجانب الواحد الذي توجد فيه الفقرة ، وكانت جميع الارتباطات دالة ، كما في جدول رقم (7) .

جدول (7)

قيم معامل ارتباط بيرسون علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للجانب

الجانب المعرفي	معامل الارتباط	الجانب السلوكي	معامل الارتباط	الجانب الانفعالي	معامل الارتباط
1	0,245	2	0,266	3	0,448
4	0,385	5	0,420	6	0,212
7	0,318	8	0,544	9	0,433
10	0,533	11	0,566	12	0,211
13	0,315	14	0,425	15	0,533
16	0,381	17	0,333	18	0,222
19	0,433	20	0,382	21	0,301
22	0,410	23	0,412	24	0,351
25	0,217	26	0,222	27	0,515
28	0,620	29	0,488	30	0,340
31	0,366	32	0,240	33	0,235
34	0,255	35	0,433		

د- علاقة درجة الجانب بالجانب الآخر (الارتباط بين جوانب المقياس) :- يعدّ حساب صدق العلاقة بين جوانب وجانب آخر لمعرفة قوة الترابطات الداخلية بين الجوانب في المقياس ، وبنفس الطريقة السابقة واعتماداً على العينة السابقة تم استخراج معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين جانب وجانب آخر . إذ كانت جميع الارتباطات

دالة كما في جدول رقم (8) :-

جدول (8)

علاقة درجة الجانب بالجانب الآخر

الجانب	الجانب المعرفي	الجانب السلوكي	الجانب الانفعالي
الجانب المعرفي	.	0,666	0,680
الجانب السلوكي	0,666	.	0,640
الجانب الانفعالي	0,680	0,640	.

ب- ثبات المقياس :-

يعرف الثبات إحصائياً بأنهُ نسبة التباين إلى التباين الكلي ، أي كم من التباين الكلي في العلاقات يمكن أن يكون تبايناً حقيقياً (عودة ، 2002 ، ص339) .

ويعد حساب الثبات من خصائص المقياس الجيد لأنهُ يؤشر على اتساق فقرات المقياس في قياس ما يفترض أن يقيسهُ المقياس درجة مقبولة من الدقة (عودة ، 1993 ، ص235) وهناك مؤشرات عديدة لإيجاد ثبات المقياس وقد ارتأى الباحث استعمال أكثر من مؤشر لحساب الثبات لغرض التحقيق بشكل أكثر دقة ومنها :-

1- طريقة إعادة الاختبار :-

يكشف معامل الثبات الذي يتم حسابهُ بطريقة إعادة الاختبار معامل السكون (Stability) أي استقرار استجابات المفحوصين على القياس عبر الزمن . إذ يفترض أن السمة ثابتة مستقرة خلال هذه المدة (عودة ، 1998 ، ص435) . وتقوم فكرة هذا العامل على حساب الارتباط بين علامات مجموعة من الطلبة (مجموعة الثبات) على اختبار عند تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور فترة زمنية على التطبيق في المرة الأولى ، وذلك يكشف هذا النوع من المعاملات عن درجة ثبات السمة المقاسة خلال هذه الفترة (عودة ،

2002 ، ص345) لهذا قام الباحث بحساب الثبات بهذه الطريقة بعد إعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات البالغ عددها (50) طالباً بعد مرور (15) يوماً من التطبيق الأول وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني وبلغت قيمة معامل الارتباط (0,85) وتعد هذه النتيجة جيدة إذ يشير عودة إلى أن الثبات العالي يعني اتساق النتائج (عودة ، 1998 ، ص391) .

2- طريقة الاتساق الداخلي طريقة (ألفا كرونباخ) (Cornbach Alpha) :-

يمكن تعريف الاتساق الداخلي بأنهُ الثبات في الأداء على جميع الفقرات المقياس ، وقد استخدم معامل (ألفا كرونباخ) للاتساق الداخلي ، إذ يشير (كرونباخ) إلى أن هذا مستمد من معامل الثبات (Kuder is Richard son) .

كما يبين إن هذا العامل يشير إلى الخاصية الداخلية التي يتمتع بها الاختبار ، والتي تشابه العلاقة الإحصائية بين الفقرات كما تشير هذه الخاصية إلى أن الاختبار متجانس ، وهذا يعني أنها تشير إلى أن جميع الفقرات تقيس متغيراً عاماً واحداً (Traver , 1969 , 159) .

وتقوم فكرة هذه الطريقة على حساب الارتباطات بين الدرجات لمجموعة الثبات على جميع الفقرات الداخلية في الاختبار ، وكأننا قسمنا الاختبار ليس إلى قسمين كما في التجزئة النصفية بل يقسم هنا إلى عدد من الأجزاء يساوي عدد فقرات المقياس ، أي أن كل فقرة تشكل اختباراً فرعياً (عودة ، 2002 ، ص354) .

لذلك قام الباحث باستخراج معامل ثبات ألفا للمقياس الحالي عن طريق سحب (50) استمارة سحبت عشوائياً من عينة التميز إذ بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0,83) وهي درجة يمكن الوثوق بها .

3- الخطأ المعياري للقياس :-

إن الخطأ في مجال التربية وعلم النفس أعلى ما يمكن قبولهُ واحتمالهُ في كثير من الأحيان ومصادر الأخطاء في القياس ، نجد أنها تأتي ليس من أداة القياس فحسب ، بل من الشخص

الذي يقوم بعملية القياس ، ومن الظروف التي يتم فيها القياس وقد نساهم جميعاً في تقديم نتائج غير صادقة وغير ثابتة (أو غير حقيقية) (عودة ، 2002 ، ص336) .

لذلك يعد الخطأ المعياري للقياس من مؤشرات دقة المقياس ويستخدم في تفسير نتائج القياس ، فهو يوضح مدى اقتراب درجة القياس من الدرجة الحقيقية (أبو حطب وآخرون ، 1987 ، ص128) فإذا كان الخطأ المعياري صغير فإن الدرجة تكون دقيقة إما إذا كان الخطأ كبيراً فإن الدرجة تكون غير دقيقة نسبياً (كايلر ، 1985 ، ص58) .

وقد بلغ الخطأ المعياري ± (7,60) عندما كان الثبات بإعادة الاختبار (0,85) كما بلغ الخطأ المعياري (7,40) عندما كان الثبات (0,83) بالاتساق الداخلي وعليه فإن الخطأ المعياري والقياس يقل كلما ارتفع معامل الثبات .

مستخلص وصف مقياس التلكؤ الأكاديمي بصورة نهائية :-

تألف مقياس التلكؤ الأكاديمي بصورتهِ النهائية من (35) فقرة ومن ثلاثة بدائل للإجابة وهي (موافق تماماً ، وموافق بدرجة متوسطة ، وغير موافق) وتبلغ أعلى درجة للإجابة على المقياس من الممكن الحصول عليه (105) وأدنى درجة (35) والوسط الفرضي للمقياس (70) .

ثانياً – مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة :-

مرت عملية إعداد المقياس بالخطوات الآتية :-

1- تبنى الباحث مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة المعد من قبل الباحث (عبد النبي العبادي) لسنة 1995 كما هو المتكون من (6) مجالات وهي :-

- مجال الضغوط النفسية العاطفية (19) فقرة .
- مجال الضغوط النفسية الأسرية (26) فقرة .
- مجال الضغوط النفسية الدراسية (24) فقرة .

- مجال الضغوط النفسية الاجتماعية (14) فقرة .
- مجال الضغوط النفسية الاقتصادية (18) فقرة .
- مجال الضغوط النفسية الصحية (12) فقرة .

2- توزعت فقرات المقياس المتكونة من (113) فقرة على مجالاته بالشكل المذكور أعلاه.

3- بدائل الإجابة متكونة من خمسة بدائل وهي :- (ضعيف جداً ، وضعيف ، ومتوسط ، شديدة ، شديدة جداً) .

4- آراء الخبراء حول مجالات المقياس وفقراته قام الباحث بعرض مقياس العبادي والبالغ (113) فقرة على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس ملحق (2) والبالغ عددهم (12) خبير لمعرفة آرائهم حوله فقرات المقياس ومجالاته ومدى صلاحيتها لتحقيق أهداف البحث ، وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم وآرائهم في الفقرات في تعديل البعض لغوياً وبقيت فقراته البالغة (113) فقرة كما هي .

الخصائص السايكومترية للمقياس :-

- الصدق :- اعتمد الباحث على :-

1- الصدق الظاهري :-

تحقق الصدق الظاهري لمقياس الضغوط النفسية من خلال عرض فقراته على مجموعة من الخبراء والمختصين والإفادة من آرائهم بشأن صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس .

- الثبات :-

لغرض تحقيق هذا الإجراء للمقياس الحالي تم حساب الثبات بطريقة :-

- طريقة إعادة الاختبار :-

طبق الباحث المقياس على عينة الثبات نفسها المذكور سابقاً والبالغة (50) طالب في استخراج ثبات مقياس التلكؤ ، تم أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين

من التطبيق الأول ، وبعد أن تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات المستجيبين في النصف الأول والثاني بلغ معامل الثبات (0,80) وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه .

مستخلص وصف مقياس الضغوط النفسية بصورته النهائية :-

تألف مقياس الضغوط النفسية بصورته النهائية من (113) فقرة ومن خمسة بدائل وهي (ضعيف جداً ، وضعيف ، ومتوسط ، وشديدة ، وشديدة جداً) وتبلغ أعلى درجة هي (441) وأدنى درجة هي (113) .

عينة التطبيق الرئيسة :-

تضمنت عينة البحث الحالي (400) طالب وطالبة من كلا الجنسين اختيروا بطريقة عشوائية من جامعة ديالى بواقع (200) طالب و(200) طالبة بوصفها عينة بناء مقياس التلكؤ الأكاديمي وتبني مقياس الضغوط النفسية .

التطبيق النهائي للمقياسين (400) :-

جرى تطبيق المقياسين على عينة البحث المتكونة من (400) طالباً وطالبة ، وقد جرى التطبيق من قبل الباحث والجدول رقم (9) يوضح الكليات التي تم تطبيق المقياس بشكل نهائي عليها .

جدول (9)

الكليات التي تم تطبيق المقياس بشكل نهائي عليها

ت	اسم الكلية	ذكور	إناث	المجموع
1	التربية الأساسية	34	33	67
2	التربية للعلوم الإنسانية	34	33	67
3	التربية الرياضية	33	34	67

4	العلوم	33	34	67
5	الزراعة	33	33	66
6	الهندسة	33	33	66
المجمـوع		200	200	400

الوسائل الإحصائية :-

1- المتوسط الحسابي / لاستخراج متوسط استجابة الطلبة على المقياسين .

2- الانحراف المعياري / لاستخراج مدى الاستجابة مع الوسط الحسابي .

3- معامل ارتباط بيرسون / لمعرفة مدى ارتباط درجات كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس التلكؤ واستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار .

4- التحليل العاملي / استعمل لاستخراج صدق البناء لمقياس التلكؤ .

5- معامل ألفا كرونباخ / لإيجاد معامل الثبات لمقياس البناء .

6- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين / لحساب القوة التميزية لمقياس التلكؤ بطريقة المجموعتين المتطرفتين ودلالة الفروق تبعاً لمتغير الجنس .

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

- عرض النتائج .
- تفسير النتائج ومناقشتها .

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحث بعدما أستكمل الباحث متطلبات بناء مقياس التلكؤ الأكاديمي , وتَبَني مقياس الضغوط النفسية . وأداتي البحث وكما هو معروض في الفصل الثالث ، ومناقشة تلك النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ، ومن ثم الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج , وأدناه عرض لنتائج أهداف البحث .

أولاً – قياس التلكؤ الأكاديمي :-

أظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس التلكؤ الأكاديمي قد بلغ (83,95) درجة وبانحراف معياري قدره (8,308) درجة , وعند مقارنة هذا المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (70) درجة ، وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة ، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (22,911) درجة ، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (399) درجة كما موضح في الجدول (10) .

جدول (10)

الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي على مقياس التلكؤ الأكاديمي

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي للمقياس	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
400	83,95	8,308	70	399	22,911	1,96	0,05	دالة

يتضح من الجدول (10) إن الوسط الحسابي لدرجات التلكؤ الأكاديمي لدى أفراد البحث أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس , كما إن القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية وهذا يعني أن أفراد عينة البحث يعانون من التلكؤ الأكاديمي , وهو مؤشر سلبي في حياة شريحة مهمة من شرائح المجتمع العراقي .

ثانياً – التعرف على الفروق في التلكؤ الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث وفق متغير النوع (ذكور , إناث) :-

ولغرض تحقيق هذا الهدف قام الباحث بالإجراءات الآتية :-

1- حساب المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددهم (200) إذ بلغ المتوسط الحسابي لهم (84,063) وبانحراف معياري بلغ (8,937) .

2- حساب المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث البالغ عددهم (200) إذ بلغ المتوسط الحسابي لهم (84,950) وبانحراف معياري بلغ (7,645) .

3- تطبيق معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (0,759) والجدول (11) يوضح ذلك .

جدول (11)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق في التلكؤ الأكاديمي وفق متغير النوع (ذكور – إناث)

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
ذكور	200	84,063	8,937	318	0,759	1,96	0,05	غير دالة
إناث	200	84,950	7,645					

ويتضح من الجدول أعلاه أنه لا تتوافر فروق ذات دلالة إحصائية في التلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع (ذكوراً , وإناثاً) حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور (81,045) درجة وبانحراف معياري قدره (8,937) درجة ، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث (81,900) وبانحراف معياري قدره (7,645) درجة . وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (0,759) درجة وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,97) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (218) مما يشير إلى أن لا فرق بين الذكور والإناث في عينة البحث في مستوى التلكؤ الأكاديمي .

ثالثاً – قياس الضغوط النفسية :-

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس الضغوط النفسية (357,6) درجة وبانحراف معياري قدره (13,616) درجة . وعند مقارنة هذا المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (339) درجة ، وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة ، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (11,078) درجة ، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (399) درجة كما موضح في الجدول (12) .

جدول (12)

الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي على مقياس الضغوط النفسية

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي للمقياس	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
400	357,6	13,616	339	399	11,078	1,96	0,05	دالة

يتضح من الجدول (12) إن الوسط الحسابي لدرجات الضغوط النفسية لدى أفراد البحث والبالغة (357,7) أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (339) , كما إن القيمة التائية المحسوبة البالغة (11,078) أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,97) وهذا يعني أن أفراد عينة البحث يعانون من الضغوط النفسية , وهو مؤشر سلبي آخر. وتؤشر هذه النتيجة أيضاً أن الطلبة يعانون من الصعوبات والمشاكل والظروف القاسية التي تمر بهم والتي يعيشونها لأنهم لا يمتلكون القدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات المحيطة بهم مع عدم الإحساس بالقوة والنشاط الحيوية والقدرة على التوافق مع الحياة وبقوة الشخصية في تحمل الظروف والأزمات والمستوى العالي من التوافق الشخصي والاجتماعي والأسري ، والقدرة العالية على مواجهة الأحباطات والتغلب على مشكلات الحياة وحلها .

رابعاً – التعرف على الفروق في الضغوط النفسية لدى أفراد عينة البحث وفق متغير النوع (ذكور , إناث) :-

ولغرض تحقيق هذا الهدف قام الباحث بالإجراءات الآتية :-

1- حساب المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددهم (200) إذ بلغ المتوسط الحسابي لهم (363,915) وبانحراف معياري بلغ (13,164) .

2- حساب المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث البالغ عددهم (200) إذ بلغ المتوسط الحسابي لهم (351,285) وبانحراف معياري بلغ (13,931) .

3- تطبيق معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (1,738) والجدول (13) يوضح ذلك .

جدول (13)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق في الضغوط النفسية وفق متغير النوع (ذكور – إناث)

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
ذكور	200	363,915	13,164	318	2,738	1,96	0,05	دالة
إناث	200	351,258	11,931					

ويتضح من الجدول أعلاه أنه تتوافر فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية تبعاً لمتغير النوع (ذكور , إناث) حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور (363,915) درجة وبانحراف معياري قدره (13,164) درجة ، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث (351,258) وبانحراف معياري قدره (13,931) درجة , وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (2,738) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,97) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (398) . مما يشير إلى وجود فرق بين الذكور والإناث في عينة البحث في مستوى الضغوط النفسية ولصالح الذكور .

خامساً – التعرف على نوع العلاقة الأرتباطية بين التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية لدى أفراد عينة البحث :-

أشارت المعالجة الإحصائية بخصوص هذا الهدف إلى وجود علاقة أرتباطية بين التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية ، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين (88,78) والجدول (14) يوضح ذلك .

جدول (14)

العلاقة الارتباطية بين التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية

عدد أفراد العينة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	النتيجة
400	88,78	0,05	دالة

ويتضح من الجدول أعلاه أن هناك علاقة إرتباطية دالة موجبة وقوية بين التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية وهذا يعني أنه كلما أرتفع مستوى التلكؤ الأكاديمي أرتفع مستوى الضغوط النفسية ، والعكس صحيح وكلما أنخفض التلكؤ الأكاديمي كلما أدى ذلك إلى انخفاض مستوى الضغوط النفسية .

خلاصة النتائج :-

1- إن مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى عينة البحث كان أَعلى من المتوسط الفرضي للمقياس .

2- إن مستوى الضغوط النفسية لدى عينة البحث كان أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس .

3- وجود علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة (0,05) بين التلكؤ والضغوط النفسية .

4- لا تتوافر فروق ذات دلالة إحصائية في التلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغيري النوع (ذكوراً – وإناثاً) .

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية تبعاً لمتغيري النوع (ذكوراً – وإناثاً) ولصالح الذكور .

تفسير النتائج ومناقشتها :-

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث تبين أن أفراد عينة البحث يتصفون بالتلكؤ الأكاديمي ، فقد عدَّ أليس (Ellis) أن التلكؤ (التأجيل) اضطراب انفعالي ينتج عن المعتقدات الغير منطقية ، وطبقاً لآراء أليس فإن إحدى تلك المعتقدات الغير المنطقية الأساسية التي تؤدي إلى التأجيل هي الفكرة التي يؤمن بها الفرد ، والتي مؤداها (أنني يجب أن أقدم أداءً جيداً لأثبت أنني شخص ذو قيمة) ، وبطريقة حتمية فإنَّ هذا الاعتقاد غير المنطقي يؤدي إلى أن يفقد الفرد تقديره لذاتهِ ، وتعمل هذه المعتقدات غير المنطقية أيضاً كنوع من الدوافع إلى التأجيل (Beswick , Rothbulm and Monn , 1988 , 828) .

وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة كما في دراسة سولمون ورثبلوم (1984) ودراسة رولتز (1995) ودراسة هايكول وماك كارتي (1998) ودراسة جايو (1999) ودراسة فراري (2000) ودراسة تود جاكسون (2003) ودراسة عبد الرحمن مصلحي ونادية الحسيني (2004) ، ويمكن القول أن عينة البحث الحالي تتصف بالتلكؤ الأكاديمي ، وكذلك أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية في متغير النوع (ذكور – إناث) . وهذا ما يتفق مع دراسة كل من سولمون ورثبلوم ، ودراسة رولتز ، ودراسة هايكول ، في حين اختلفت نتائج البحث وفق متغير النوع مع دراسة عبد الرحمن مصلحي ونادية حيث أن هنالك فروقاً جوهرياً بين الطلاب والطالبات في التلكؤ الأكاديمي (عطية ، عطية ، 2008 ، ص38) .

وتبين أيضاً بوجود علاقة موجبة بين التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية إذ أكدت دراسات أن من العوامل المهمة التي تؤدي إلى التلكؤ الأكاديمي عندما تكون لدى طلبة الجامعة اتجاهات سلبية نحو الدراسة ، حيث يواجهون ضغوطاً نفسية مستمرة بسبب الاستذكار ، والاستعداد للامتحانات ، وتقديم أبحاث وتقارير في العديد من المناهج ، وكلها أمور غير مشجعة وغير مشوقة مما يدخلها في دائرة المهام المنفرة . حيث أثبتت العديد من الدراسات أن من أهم أسباب التلكؤ النفور من المهمة (Wing , 2000 , 825) .

وكشف البحث أيضاً أن أفراد عينة البحث تتصف بالضغوط النفسية ، وتفسير ذلك ما يراه القيسي (2004) يعاني طلبة المرحلة المتوسطة ضغوطاً نفسية ، وذلك لتكليفهم بواجبات أكثر من طاقاتهم ، فضلاً عن أنهم يعانون من عنفاً مدرسياً موجهاً نحوهم (القيسي ، 2004 ، ص110) .

كما اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة القيسي (2004) ودراسة توني وكول (1988) فيما يخص الفروق في متغير النوع (ذكور – إناث) في الضغوط النفسية .

أظهرت النتائج إلى وجود فروق في متغير النوع ولصالح الذكور وتفسير ذلك أن هذه النتيجة تعكس التقاليد والمعايير الاجتماعية وطبيعة البيئة الثقافية السائدة والتنشئة الاجتماعية في المجتمع والتي تفرض على الذكور تصرفات معينة كذلك تباين المواقف والخبرات التي يتعرض لها الذكور والإناث واختلافها واتفقت هذه النتيجة مع دراسة القيسي (2004) .

التوصيات والمقترحات :-

أولاً – التوصيات :-

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي :-

1- عناية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والجامعات التابعة لها وذات العلاقة بموضوع التلكؤ الأكاديمي وجعلهُ مفهوماً واضحاً لدى أولياء الأمور والمدرسين والطلبة ويمكن تحقيق ذلك من خلال إتباع الآتي :-

- العناية بتحديث طرائق التدريس واستخدام الوسائل المشوقة والمحببة في المواد الدراسية حتى لا ينفر الطلاب منها .
- مراعاة عدم تعارض مواعيد المحاضرات والامتحانات مع النشاطات التي تقدم في الكلية لإغلاق باب من الأبواب المؤدية للتلكؤ لدى الطلاب .
- الأخذ بنظام الاختبارات الأسبوعية أو الشهرية مما يقلل من لجوء الطلاب إلى التأجيل

والإرجاء إلى آخر لحظة .

2- عمل برامج إرشادية لخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة .

3- العناية بعلاقة أستاذ الجامعة مع طلابه من خلال التفاعلات القائمة بينهما ، وأثر ذلك على العملية التعليمية .

4- أهمية تفعيل دور أساتذة الصحة النفسية من خلال عمل برامج إرشادية إجبارية لطلاب الصف الأول الجامعي سوف يقومون بدراستها . وبذلك يتسنى لهم الاختيار من بين البدائل المتاحة على بصيرة ، وذلك نكون قد ساعدناهم على تجنب الشعور بالفشل في السنة الجامعية الأولى .

5- لأساتذة الصحة النفسية دوراً هاماً في العمل على إعادة المعنى الحقيقي للحياة بكل متغيراتها ، من خلال عمل برامج للتنمية البشرية ، تساعد الأفراد على إعادة النظر فيما يعتقدونهُ من أفكار سلبية عن ذواتهم وقدراتهم ، والتي قد لا يكون لها أساس من الصحة .

ثانياً – المقترحات :-

في ضوء نتائج البحث ، يقترح الباحث الآتي :-

1- إجراء دراسة تتناول التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمتغيرات نفسية أخرى مثل (القلق – والرضا – والاكتئاب) .

2- إجراء دراسات عن التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية في شرائح اجتماعية أخرى . كهيأة التدريس .

3- دراسة التلكؤ الأكاديمي لتلاميذ الحلقات التعليمية المختلفة .

4- بحث العلاقة بين عادات الاستذكار والتلكؤ الأكاديمي .

5- إجراء دراسة التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمستوى الضبط الاجتماعي .

6- دراسة تجريبية للتلكؤ الأكاديمي ضمن مواقف معدة موضوعياً .

المصـــادر

أولاً – المصادر العربية :-

* القرآن الكريم .
- إبراهيم ، أسماء غريب ، (1989) ، **الاغتراب لدى المراهقات الكفيفات والمبصرات دراسة مقارنة لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة عين الشمس .
- إبراهيم ، عبد الستار ، (1993) ، **العلاج النفسي والسلوكي للطفل وأساليب ونماذج من حالاته** ، علم المعرفة ، العدد (180) ، مكتبة الفلاح الكويت .
- إبراهيم ، عبد الرقيب ، (1998) ، **الإرشاد النفسي ودوره في التدخل العلاجي لمنع إساءة الأطفال** ، (بحث مقدم إلى مؤتمر) دور كلية التربية في تطوير الإرشاد النفسي والتربوي الذي أقامته الجمعية .
- أبو جادو ، صالح محمد علي ، (2003) ، **علم النفس التربوي** ، ط3 ، دار الميسرة ، عمان ، الأردن .
- أبو حطب ، فؤاد عثمان ، (1976) ، **التقويم النفسي** ، ط3 ، مكتبة الانجلو ، القاهرة .
- ..... ، فؤاد عثمان ، (1987) ، **التقويم النفسي** ، مكتبة .
- أحمد عبد الطيف عبادة ، (1993) ، **ظاهرة تأجيل الاستعداد للامتحان وعلاقتها بقلق الامتحان وعادات الدراسية لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الجامعي** ، مؤتمر دور كلية التربية في تنمية المجتمع ، كلية التربية ، جمهورية مصر العرب .
- أرون ، بيك ، (2000) ، **العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية** ، ط ، ترجمة عادل مصطفى ، دار الآفاق ، القاهرة .
- الازيرجاوي ، فاضل محسن ، (1991) ، **أسس علم النفس التربوي** ، جامعة الموصل ، الموصل .

- باقر ، عبد الكريم محسن ، وحمزة ، كريم محمد ، (1984) ، **علم النفس الإداري** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، بغداد .
- جباري ، بلقيس محمد ، (1998) ، **الضغوط النفسية لدى المرأة اليمنية العاملة** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة صنعاء .
- جرير ، سارا ، (2000) ، **من أجل إدارة الضغوط بنجاح** ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، بيروت ، دار الخليج .
- جعفر ، فاكهة جعفر محمد ، (2002) ، **صراع الدور وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى المرأة اليمنية العاملة** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .
- حجاز ، محمد حمدي ، (1993) ، **فن الإرشاد النفسي السريري** ، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ، الرياض ، السعودية .
- حداد ، عفاف شكري ودحام ، باسم ، (1998) ، **فاعلية برنامج إرشاد جمعي للترتيب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي** ، مجلة ضبط البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد (13) لسنة (7) ، (ص20–33) .
- الحراجري ، عبد الله ، تيسر ، (2004) ، **العلاقة بين الضغوط النفسية والإصابة بالقرحة الهضمية** ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، عدد (4) ، عمان ، الأردن .
- الحلو ، بثينة منصور ، (1989) ، مركز السيطرة والتفاعل مع الضغوط النفسية ، جامعة بغداد – كلية الآداب ، رسالة ماجستير (غير منشورة) .
- الدباغ ، فخري ، (1977) ، **أصول الطب النفساني** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل .
- الدبعي ، كفاح سعيد غانم ، (2003) ، **الهوية الاجتماعية والاستقرار النفسي وعلاقته بالتضييق الاجتماعي لدى الموظفين والموظفات بدوائر الدولة الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء** ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .

- دعتا ، وفاء يوسف ظاهر ، (1994) ، **الضغط النفسي عند المرشدين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن** ، مجلة علم الفكر ، عمان ، الأردن ، (ص44-55) .
- الدليمي ، عبد علي مصلح ، (2001) ، **البحث عن الآثار الحسية وعلاقتها بسلوك المجازفة** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، العراق .
- ديفيدوف ، لندا ، (1988) ، **مدخل علم النفس** ، ترجمة سيد الطواب وآخرون ، ط3 ، القاهرة ، دار ماركجز وهيل للنشر .
- الراشدي ، بشير صالح والراشد علي سهيل ، (2000) ، **مقدمة في الإرشاد النفسي** ، ط1 ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .
- الراشدي ، هارون توفيق ، (1999) ، **الضغوط النفسية وطبيعتها ونظريتها** ، برنامج لمساعدة الذات في علاجها ، مجلة العلوم التربوية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، (ص11-15) .
- الزبيدي ، إبراهيم عبد الهادي ، (1991) ، **علم النفس الصناعي** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، بغداد .
- الزبيدي ، كامل علوان ، (2000) ، **الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا المهني والصحة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة** ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) .
- زكي ، ياسين وقلادة ، فؤاد ، (1977) ، **المشكلات التعليمية كمصدر للضغوط النفسية** ، مجلة علم النفس ، مصر ، القاهرة .
- سفيان ، نبيل ، (2002) ، **المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي** ، جامعة تعز ، كلية التربية .
- سويف ، ريتشارد ، (1979) ، **علم الأمراض العقلية** ، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة ، دار النهضة ، القاهرة .

- شريف ، ليلي ، (2003) ، **أساليب مواجهة الضغط النفسي وعلاقتها بنمطي الشخصية (أ – ب) لدى أطباء الجراحة القلبية والعصبية العام** ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة دمشق .
- الشمري ، كريم عبد ، ساجد خلف ، (2000) ، **وعي الذات وعلاقته بالتوافق المهني** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .
- الشناوي ، محمد محروس ، (1994) ، **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** ، ط1 ، دار الغريب ، القاهرة .
- الصبوة ، محمد نجيب ، (1997) ، **علم النفس البيئي ، التلوث الكيميائي والاضطرابات النفسية والعصبية لدى عمال الصناعة** ، مجلة دار الفكر العربي ، القاهرة ، (ص36-44) .
- الصفار ، رفاه محمد علي أحمد ، (2002) ، **الأفكار اللاعقلانية لدى المدرسين وعلاقتها بالجنس والتخصص ومدة الخدمة** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية / ابن رشد ، جامعة بغداد .
- الطريري ، عبد الرحمن ، (1994) ، **الضغط النفسي مفهومه وتشخيصه ، طرق علاجه ، ومقاومته** ، الرياض ، مطابع شركة الصفحات الذهبية .
- طوبيا ، نهى عبودي ، (1994) ، **المكانة النفسية والاجتماعية لدى طلبة الجامعة من ذوي مركز السيطرة الداخلي والخارجية** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية .
- الطيب ، محمد عبد الظاهر ، الشيخ محمد عبد العال ، (1989) ، **الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي** ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ج ، مصر .
- العبادي ، عامر عبد النبي ، (1995) ، **مقياس الضغوط النفسية (بناء وتطبيق) لدى طلبة الجامعة** ، جامعة البصرة ، كلية التربية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) .

- عباس ، محمد خليل وآخرون ، (2009) ، **مدخل إلى مناهج البحث في التربيـة وعلم النفس** ، ط2 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .
- عبد الباسط ، رأفت ، (1993) ، **الاغتراب النفسي وعلاقته بالإبداع لدى طلبة الجامعة** ، (رسالة غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة أسيوط ، مصر .
- عبد الرحمن مصلحي ، ونادية الحسيني ، (2004) ، **التلكؤ الأكاديمي لدى عينـة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية** ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (126) ، الجزء الأول ، ديسمبر ، القاهرة .
- عبد الوهاب ، مواهب ، (2003) ، **الضغوط النفسيـة وعلاقتها بمرض الربو** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .
- العبدي ، ناظم وآخرون ، (1990) ، **الشخصية بين السواء والمرض** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .
- العبودي ، ستار جبار غانم ، (1996) ، **البحث عن المكانـة النفسيـة والاجتماعيـة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الموظفين** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية .
- العتيق ، أحمد مصطفى ، (2001) ، **الصدمـة النفسيـة المرتبطـة بتعرض الأطفال وإصابتهم في حوادث الطرق** .
- عثمان ، فاروق السيد ، (2001) ، **القلق وإدارة الضغوط النفسية** ، ط1 ، كلية التربية ، جامعة المتوفية ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- عزة ، سعيد حسني ، وعبد الهادي ، جودت ، (1999) ، **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** ، مكتبة الثقافة ، الأردن .
- العزي ، أحلام مهدي ، (2008) ، **المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالحكم الخلقي لدى طلبة الجامعة** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة ديالى .

- عطية ، عطية ، محمد سيد أحمد ، (2008) ، **التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلبة جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية** ، كلية التربية – جامعة الزقازيق .
- علي عسكر ، **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها ، والقلق** ، القاهرة ، دار الكتب الحديث ، (2000) .
- عودة ، أحمد سليمان ، (1998) ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط1 ، الأردن ، دار الأمل للنشر والتوزيع .
- عودة ، أحمد سليمان ، (1985) ، **القياس والتوجيه النفسي في العملية التدريسية** ، المطبعة الوطنية ، عمان .
- عودة ، أحمد سليمان ، (1993) ، **القياس والتقويم في العملية التربوية** ، المطبعة الوطنية ، عمان .
- ..... ، (2002) ، **القياس والتقويم في العملية التربوية** ، ط5 ، عمان .
- العيسوي ، عبد الرحمن محمد ، (2001) ، **مجلات في الإرشاد النفسي** ، ط1 ، دار الرتب الجامعية ، بيروت .
- غالب ، مصطفى ، (1986) ، **سيكولوجية الطفولة والمراهقة** ، مكتبة الهلال ، بيروت ، لبنان .
- غرايبة ، فوزي ، (2002) ، **أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية** ، ط3 ، دار وائل ، عمان ، الأردن .
- فرج ، صفوت ، (1980) ، **القياس النفسي** ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- فرح ، عدنان حمد ، (1992) ، **أثر التدريس في التكيف النفسي** ، المجلد (19) ، العدد (4) .

- الفوصي ، عبد العزيز ، (ب.ت) ، **تيارات جديدة في العلاج النفسي** ، دار المعرفة ، الجامعة المستنصرية .
- القبلاني ، يوسف ، (1981) ، **آثار التدريب الوظيفي على الرضا الوظيفي بالمملكة العربية السعودية** ، معهد الإدارة العامة ، المملكة العربية السعودية .
- القيسي ، سهى شفيق توفيق ، (2004) ، **الضغوط المدرسية عند طلبة المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالعنف المدرسي** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية .
- القيسي ، طالب ناصر حسين ، (1994) ، **العلاقة بين مفهوم الذات وبعض سمات الشخصية عند المراهقين والمحرومين وغير المحرومين من الآباء** ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية / ابن رشد ، جامعة بغداد .
- كابلر ، ويكس ، (1985) ، **علاجك النفسي بين يدك** ، ترجمة عبد علي الحمداني ، مطبعة أديب البغدادية ، بغداد .
- كامل ، علوان الزبيدي وآخرون ، (1997) ، **بناء مقياس للصحة النفسية لطلبة جامعة بغداد** ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد (22) .
- الكبيسي ، يونس صالح ، (1987) ، **العينات ومجالات استخدامها في البحوث التربوية والنفسية** ، دراسات الأجيال ، العدد (2) .
- كينان ، كيت ، (1999) ، **السيطرة على الضغوط النفسية** ، ط1 ، ترجمة مركز التدريب ، بيروت ، دار العربية للعلوم ، (ص105-111) .
- لازاروس ، ريتشارد.س ، (1980) ، **الشخصية** ، ترجمة سيد محمد غنم ومحمد عثمان نجاتي ، مكتبة أصول علم النفس الحديث ، دار الشروق ، القاهرة .
- المالح ، حسان ، (1995) ، **الخوف الاجتماعي دراسة علمية للاضطراب النفسي مظاهره أسبابه وطرق العلاج** ، ط1 ، دار الاشراقات ، دمشق .

- مايرز ، آن ، (1990) ، **علم النفس التجريبي** ، ترجمة خليل إبراهيم البياتي ، مطبعة جامعة بغداد ، بغداد .
- محمد ، عادل عبد الله ، (2000) ، **العلاج المعرفي السلوكي ، أسس وتطبيقات** ، دار الرثاء ، القاهرة .
- محمود ، شريف مرضي عبدة ، (2001) ، **الاغتراب وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الثانوي العام دراسة مقارنة** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) .
- محمود ، محمد عبد الحميد الشيخ ، (1994) ، **الإرشاد المدرسي** ، منشورات جامعة دمشق ، سوريا .
- مرسي ، سيد عبد الحميد ، (1992) ، **سيكولوجية المهن (دراسة علمية تطبيقية للمهن وأثرها على الفرد والمجتمع)** ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
- مرسي ، كمال ، (1987) ، **علاقة سمات الشخصية بمشكلات التوافق في المراهقة** ، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد الرابع ، جامعة الكويت
- مريم ، رجاء ، (2006) ، **فعالية برنامج تدريبي لتنمية إدارة الضغوط النفسية لدى العاملات في مهنة التمريض** ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة دمشق .
- ملا طاهر ، شوبو عبد الله ، (1995) ، **الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات وعلاقتها بالضغوط النفسية والأساليب التعامل معها** ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .
- الموسوي ، حسن ، (1998) ، **الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال الخدمة النفسية** ، المجلة التربوية في جامعة الكويت ، العدد (27) ، المجلد (4) .
- النابلس ، محمد عثمان ، (1991) ، **الصدمة النفسية** ، علم نفس الحروب والكوارث ، بيروت ، دار النهضة العربية .
- النبهان ، موسى ، (2004) ، **أساسيات القياس في العلوم السلوكية** ، ط1 ، دار الشروق في النشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

- هلال ، محمد ، (2000) ، **مهارات إدارة الضغوط** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- هول ، كالفن وليندزي جاردنز ، (1978) ، **نظريات الشخصية** ، ترجمة فرج أحمد .
- اليوسفي ، مشيرة ، (1990) ، **ضغوط الحياة الموجبة والسالبة وضغوط عمل المعلم** ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، العدد (4) ، المجلد (3) ، القاهرة .

ثانياً – المصادر الأجنبية :-

- AL-Zobaie , A.j is Al Hamadani M.M. (1983) : Test construction , University of Mosul – Mosul .
- Atwater , E (1990) Psychology of adjustment personal growth in changing word , ciiffs , perentice – Hall , Newyork .
- Baron , A , (1981) , Psychology , Halt – Stauders , Japan .
- Brawnlys. , Reosinger , R.D. (2001) Putting of unit Tomorrow , what is better done Today : Academic procrastination as a function of Motivation Toward College work . Journal of social Behavior is personality , vol 16 , No 1 , P 15-34 .
- Beswick , G , Rothblum E. and Mann L. (1988) Psychological Antecedents of student procrastination Austration Psychologist 23 (2) 207-217 .
- Burns , L.R. Dittmann R. , Noge , L.N Mitcheison , J.R. (2001) Academic procrastination perfectionism and control ! Associations with Vigilant and avoidant coping journal of social Behavior is personality vol.16 No 1 . P 35-46 .
- Burka , J. and Yuen l. (1983) : procrastination ! why you do it : what to do about it . Reading : Addison Wesley .
- Buckies A. (1997) Psychological counseling in community colleges : student , Faculty and student personnel professionals assessment of need . D.A. l-A 58106 . P 2089 .
- Coyne , J.C. and lazarus , R. (1980) cognitive style stress perception and coping in ! kate shand Hand Book of stress and anxiety contemporary know ledge – Theory and treatment – san franeisco .
- Cool and Toney (1989) Abnormal psychology and modern life scott foresman co. G. Len view Illinois . U.S.A. 3 Ed , P 355-359 .
- Corbin , charles B , (1997) Physical fitness Ruthlindesy .
- Cooper is Etel . (1977) under steanding excutive stress New york , P. BL , Book .

- Delongis , A follkman , is lazarus , R.S. (1988) . the impact of darly stress on Health and mood psychologyical social resources as mediators , Journal of personality and social psychology , vol.54 , No.3 . PP 445-486 . Factorial .
- Effert , B.R. Ferrari – J.R. (1989) : Decisonal procrastination Examining personality correlates , Journal of social Behavior and personality vol. 4 (1) 151-161 .
- Ebell , R – (1972) , Essential of Educationment , New jersey , prenter .
- Ellis , A.J , (1976) , the validity personality Questionnaires , Journal of psychology . New york .
- Ferrari , j.R (2001) . Procrastination and attention : factor analysis of attention deficit , boredomness , intelligence , self-esteem and task delay frequencies , journal of social Behavior is personality vol 16 , No 1 , 185-196 .
- Ferrari , j. (1991) : A preference for a favorable public impression by procrastinators : selecting among cognitive and social tasks . personality and individuals Differences , 12 (11) , 1233 .
- Ferrari , J.R. is scher , S.J (2000) to ward an understanding of academic and Non academic tasks procerastinated by students : the use of Daily Logs psychology in the schools , vol 1 , P 37 , Mo , p , 359-360 .
- Freud , S. (1940) : An outline of psychology analysis , Newyork , Standard edition vo (23) .
- Freud , S. (1933) : New introductory lecture of psychotanaly vol. (22) London . Hogorth press .
- Gottlib , M. is Hodge (1989) : Explorations induced distress relation ship to my self At the completion shooling , vol p.p 135-197 .
- Groun bach , L.J. (1970) Essentials of psychological testing Mc Millan company , New york . Harper Broxher .
- Holmes , R, A. (2002) the effect of task order on subjective distress and dilatory behavior in academic procrastin ators . D.A 162108 . P 3803 .

- Hackett , G is Lonbroy . S (1983) Medels of stress in altimaier , EM. (ed) . Helping students Mangestress .
- Haycock , L.A MeCarthy , p . et-al (1998) : procrastination in college students : the role of self-efficacy and anxiety , journal of counseling is Development , Vol 76 , No 3 , P 317-324 .
- Jackson , T. fritch A. , Nagasska , T , is pople L. (2003) procrastination and perceptions of past present and Future individual Differences Reserch Vol , No 1 , P 17-28 .
- James , C. Hansen is stivic Rard , w (1983) coanscling thory and process third Edition Sv U.S.A .
- Jansen T. is carton , J.S (1999) . the effects of locus of control and task difficulty on procrastination journal of Genetic psychology . Vol. 160 , No , P 436-442 .
- Jiao , Q G G wuegluzie A.j , (1999) , I'll Library tomorrow : the role of procrastination in library anxiety . paper presented at the Annual meating of the Mid-south Education Research Association (point clear Al, Nor) .
- Knaus , W.J (2001) Procrastination blame and change journal of social behavior is personality , Vol 16 , No 1 , P 153-166 .
- Kelly C, Shave , Willam is Mary (1993) : psychology stress and copiag Mac Milan publishing company . New york , ch 33 . PP 619-637 .
- Leon , G. (1982) . Minority students self control of procrastination journal of counseling psychology P.P 636-644 .
- Loyd Margraet is weiter woynne (1997) : psychology applied to Modern life adjustment in the gos books , sole publishing , pacific crove , colifornia PP 68-99 .
- Lazarus , R.C. (1976) Patterns of adjustment 3th ed . To kyo Mc Graw Hill Kagaku shayld .
- Lazarus is Follkman (1984) coping and Mediator of Emotion journal of personality and social psychology Vol 54 , No 3 .
- Marinon , B (1997) : Psychological distress and its correlates in secondary school students in pavia , vol.13 .

- Massen , P.H , Conger j. , j. is Kagar J (V.980) Essentials of child Development and personality , Newyork .
- Miller , L.H. (1987) , teenage stress profile , HRM software , 175 Tompkins Ave . Pleasantville , New york .
- Milgram , N.A. (1987) The many faces of procrastination implications and recommendations for counsel ors paper presented at the annual international council of psychologicts ponvention , P.P. 123-133 .
- Milgram , N. is Taubiana , y , (1999) academic anxiety academic procrastination and parental involvement in students and their parents journal Educational psychology 60-345-361 .
- Mayhew , G. (1998) , A comparison of selected treatment types with traditional aged undergraduate procrastinators , D.A 1 . P 1079 .
- Marray , H.A Klackhoin , C , (1953) : Outline of aconeeption of personality . in C. Kluckhoin , H.A Marray Vol 40 . N 2 .
- Me-Graph J.E (1970) : Aconceptyal for Mulation for research stress in J.E. Me Graph social and psychologyical factors in stress Winston .
- Menegham , E. (1983) : individual coping Efforts Moderators of relationship between life stress and Mental health out comes in education . Academic pressing Newyork .
- Martin Carry L. and Osborne , j cray son (1993) : psychology , Adjustment , and Every day Living 2nd ed , New Jersey .
- Moos , R.H is Schaefer , J.A (1986) Life transition and crises Aconceptual over view in Rudo 1f H. Mossledg coping with life crises . N-Y .
- Mckain , T.L (1991) Cognitive affective and behariorl factors in writing anxiety . P. 1729 .
- Orellona , Damacela , l.F Tindule , R.S is Suarez-Baleazar , y (2001) , Decisional and behavioral procrastination How they relate to self-discrcpancies journal of social Behavior is personality P. 225-238 .
- Owens , A.M New begin , L. (1997) procrastination in high school achievement : A Causal structural Model journal of social Behavior is personality . P. 869-887 .

- Prohaska , V. , Morrill , P. Atiles , L. is perez , A. (2001) A cademic procrastination by non traditional students journal of social Behavior is personality , P. 125-143 .
- Raven is Rubin (1976) Social psychology Johin wiely , Newyork .
- Robert , e mind teech associates effect of stress psychology today , April , (2001) PP 30 .
- Robert , (1984) Learning self to the more puple to procrastination , P. 14 .
- Rothblum , E,D and others , (1985) Behavioral affective and cognitive differences between high and low procrastinators as an academic , P. 14-17 .
- Rawlins , D.R (1995) A study of academic procrastination in middle school aged children , D.A , P 1704 .
- Schellenbery , J.A (1970) : An introduction to Social psychology Random House , Newyork .
- Shaw , M.W. is costanzo , P.R (1985) : theories of Social psychology Ackland : Mc Graw – Hill .
- Solomon , L.j is Rothblum , E.D , (1994) Frequency and cognitive – Behavioyal correlates , journal of counseling psychology , P. 503-509 .
- Senecal , G. Lavoie , K. is Koestner , R. (1997) . Trait and situational factors in procrastination An interactional Model , Journal of social behavior is personality , P. 889-903 .
- Schubert walker , L.J. is stewart D.W. (2000) Overcoming the power Lessness , Guidance is counseling . P. 39-43 .
- Selye , 1982 : tlistory and present status of the stress concept in Leo Gold oevger and S. Breznit Z (Eds) Hand book of stress !
- Selye , (1976) : the stress of life No york : Mc Grow Hill .
- Spiel berger , C.D (1972) , Anxiety currentrends in the ory and resscarch . Vol New york : Academic press .
- Staintion , M , Lay , C.H. is flett G.L. (2002) Trait procrastinators and behavior / trait – specific cognitions Journal of social Behavior is personality , P.350 .

- Tukman , B.W. (2002) Academic procrastinators : their rationalization and web-course performance paper presented at the Annual Meating of the American psychological Association , P 22-25 .
- Taylor , E. (1986) . Health psychology Random house – New york .
- Thampson . (1981) will it hurtles if lcan control it , A complex answer to simple guestion psychological bullrtin , No 79-99 .
- Todd Jackson and other (2003) : procrastination and perceptions of past , present , and future individual differences research group , www.idr-Journal.com .
- Van Eerde , w. (2003) . Ameta – analy tically derived no mological net work of procrastination personality is individual Differences .
- Wong . L. (2000) . Essential study skills . Houghton Mifflin company , Boston , New york third Edition , P. 75 .
- Wesley , j.c (1994) Effects of ability , high school achievement and procrastinatory behavior on college performance Educational and psychological Men surement , P. 404-408 .
- Wolters , C.A. (2003) Understanding procrastination from a self-regulated Learning perspective Journal of Educational psychology , P. 179-205 .
- Walker , S. (2001) Do you procrastinate ? scholastic choices , Vol. 16 , No. 6 . P. 27 , 28 .
- Wrigntsman , L , (1972) Social psychology in the 70 california Brooks
- Zimbrado , P.G (1988) psychology of life , 12 thed scott , foresman company , p ostan Education , 26 , 4 .
- Zimbrado , P.G is Roch (1977) psychology and life , thed U.S.A Scott foreman an company .
- Zeller – R.A is carmines – E-G (1978) . Measurment in the social sciences the link between theory and data , Cambridge university New york .

الملاحـــق

ملحق (1)

جوانب مقياس التلكؤ الأكاديمي

1- الجانب المعرفي : ويقصد به عدم التوافق أو النقص في الانسجام ما بين القصد أو النية في عمل مهمة معينة ، وبين التنفيذ الفعلي لهذه المهمة أو النقص اعتيادي أو مزمن في التطابق بين مقاصد وأولويات وأهداف وبين أداءه لإنجاز تلك الأهداف والمقاصد .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أجد صعوبة باتخاذ القرار في أداء المهام الموكلة لي			
2	ينتابني القلق حول المهام التي أكلف بها			
3	أحس بضعف قدرتي في إدارة الوقت			
4	أشعر بالارتباك لكثرة المهام الموكلة لي			
5	أشعر بالحيرة في أداء الكثير من الأعمال			
6	أتوجس الشعور من الأداء السيئ في تنفيذ بعض الأعمال			
7	تقلقني الأعمال غير الواضحة وغير المفهومة			
8	أحس بالتعب بشكل مستمر عند أداء الأعمال اليومية			
9	أحس بتشتت الأفكار عند تنفيذ واجبات يراد بها الدقة			
10	لا أحب أن أكلف بأي نشاط عملي			
11	لا أفهم موضوع الدرس في أكثر الأحيان			

2- الجانب الانفعالي : ويقصد به عدم الارتياح وضيق ذاتي يشعر به الفرد فيما يتعلق بميله الاعتيادي لتأجيل أو عدم البدء في المهمة المطلوب منه ، أو سبب عدم الانتهاء منها في الوقت المناسب .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أشعر بالكسل عند البدء بتنفيذ الواجبات			
2	أشعر بالخوف من النفوذ من المهام المكلف بها			
3	أشعر بالخوف من الفشل من المهام المكلف بها			
4	أندم عندما أفشل في أداء واجباتي الدراسية			
5	أتوتر عندما ابدأ في واجباتي الدراسية			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
6	أشعر بأن والدي يكلفوني بواجبات أكثر من طاقتي			
7	أشعر بالقلق للهروب من المهام المكلف بها			
8	أشعر بالتمتع والاهتمام بالأعمال الإيجابية			
9	أشعر بالخوف من عواقب أدائي			
10	أتوجس من بعض الأعمال المهمة عند تنفيذها			
11	أتوجس من الرسوب في بعض الأحيان			
12	لا أحب مدرسي بعض المواد الدراسية			

3- الجانب السلوكي : ويقصد به الميل المزمن والاعتيادي لتأجيل البدء في مهمة ما ، وكذلك تأجيل إكمالها وعدم الانتهاء منها في الوقت المحدد ، أو تأخير أدائها إلى اللحظات الأخيرة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أميل إلى الجانب الكمالي في طريقة تقديم الأعمال			
2	التشوق في إنجاز الواجبات المكلف بها			
3	أميل إلى الإتكالية وطلب المساعدة في إنجاز مهامي			
4	أميل إلى الأنشطة الممتعة بدلاً من الأنشطة المهمة			
5	استثمر اللحظة المناسبة للبدء بالعمل			
6	أميل اعتماد إلى إستراتيجية تعويق الذات			
7	أميل إلى التهرب من المهام غير السارة والصعبة			
8	أميل إلى الأعمال التي تجلب لي الثناء والمثابرة			
9	ابتعد عن أداء الواجبات التي تتطلب السرعة			
10	أميل إلى التهرب في أداء الواجبات الملقات على عاتقي			
11	أميل إلى إعطاء أولوية إلى بعض الأعمال دون غيرها			
12	أتوجس إلى تجنب وتأجيل المهام التي قد تثير مزيد من القلق			

ملحق (2)

أسماء السادة الخبراء

ت	الاسم	الكلية	الجامعة
1	أ.د.خليل إبراهيم رسول	الآداب	بغداد
2	أ.د.سامي مهدي العزاوي	مركز أبحاث الأمومة والطفولة	ديالى
3	أ.د.سناء عيسى محمد	الآداب	بغداد
	أ.د.صالح مهدي صالح	التربية	المستنصرية
4	أ.د.ليث كريم حمد	التربية الأساسية	ديالى
5	أ.د.محمود كاظم التميمي	التربية	المستنصرية
6	أ.د.مهند محمد عبد الستار	التربية الأساسية	ديالى
7	أ.د.وهيب مجيد الكبيسي	الآداب	بغداد
8	أ.م.د.أحمد لطيف الفهداوي	الآداب	بغداد
9	أ.م.د.أنعام لفتة موسى	الآداب	بغداد
11	أ.م.د.عبد الكريم محمود صالح الطائي	معهد المعلمين	تربية / ديالى
12	د.حيدر جاسم حمود (طبيب اختصاص أقدم)	دائرة صحة ديالى	مستشفى بعقوبة العام

* تم ترتيب أسماء الخبراء حسب اللقب العلمي والحروف الهجائية .

ملحق (3)

استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية فقرات مقياس التلكؤ الأكاديمي

جامعـــــــة ديالـــــــى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
الدراسات العليا / الماجستير

الأستاذ ..... المحترم

تحية عطرة وبعد ...

يروم الباحث القيام بدراسة **(التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة جامعة ديالى)** ومن ضمن إجراءات هذه الدراسة بناء مقياس التلكؤ الأكاديمي ، وقد تبنى الباحث نظرية أليس (Ellis) للتلكؤ الأكاديمي الذي عرف هذا المفهوم بأنه (هو التأجيل اضطراب انفعالي ينتج عن المعتقدات غير المنطقية فإن أحدى تلك المعتقدات غير المنطقية تؤدي إلى التأجيل وهي الفكرة التي يؤمن بها الفرد والتي مأواها (أنني يجب أن أقدم أداء جيد ، لأثبت أنني شخص ذو قيمة))

وبعد الإطلاع على عدد من الدراسات والأدبيات تم تحديد ثلاثة مجالات لقياس هذا المفهوم وهي :-

1- الجانب المعرفي .
2- الجانب السلوكي .
3- الجانب – العاطفي – الإنفعالي .

ونظراً لما هو معروف عنكم من خبرة ودراية في هذا المجال ، لذا نتوجه إليكم راجين التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم بشأن ما يلي :-

1- مدى ملائمة تعليمات المقياس .
2- مدى صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس لقياس التلكؤ .
3- مدى انتماء فقرات المقياس إلى مجالاتها .
4- تعديل أي فقرة ترونها غير مناسبة .

علماً أن البدائل المعتمدة في القياس هي (موافق تماماً ، موافق بدرجة متوسط ، غير موافق) .

لذا يرجى قراءة تعليمات المقياس وفقراته ووضع علامة (√) تحت حقل صالحة أو غير صالحة أما إذا ارتأيتم إعادة صياغة الفقرة فأرجو أن يتم في حقل الملاحظات .

مع فائق الشكر والامتنان

الباحث

حسن ناصر حسين

عزيزي الطالب ... عزيزتي الطالبة :

أمامك مجموعة من العبارات التي تتناول اهتمامات المرء وميوله وسعيه في الحياة ومدى تفضيله للأشياء التي تجري في الحياة ومجالاتها المتعددة ... يرجى التفضل بقراءة كل فقرة والنظر في مدى انطباقها عليك ، ونظراً لما تعهده فيكم من دقة وموضوعية وصراحة في التعبير عن آرائكم وأفكاركم تأمل الباحث منكم الإجابة عن هذه الفقرات وذلك من خلال وضع علامة (√) أمام واحد من البدائل الثلاثة الموضوعة آزاء كل فقرة ، وسوف لم يطلع على أجابتك أحد لذا لا داعي لذكر الأعم مع فائق الشكر والتقدير .

1- الجانب المعرفي : ويقصد به عدم التوافق أو النقص في الانسجام ما بين القصد أو النية في عمل مهمة معينة ، وبين التنفيذ الفعلي لهذه المهمة أو النقص اعتيادي أو مزمن في التطابق بين مقاصد وأولويات وأهداف وبين أداءه لإنجاز تلك الأهداف والمقاصد .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أجد صعوبة باتخاذ القرار في أداء المهام الموكلة لي			
2	ينتابني القلق حول المهام التي أكلف بها			
3	أحس بضعف قدرتي في إدارة الوقت			
4	أشعر بالارتباك لكثرة المهام الموكلة لي			
5	أشعر بالحيرة في أداء الكثير من الأعمال			
6	أتوجس الشعور من الأداء السيئ في تنفيذ بعض الأعمال			
7	تقلقني الأعمال غير الواضحة وغير المفهومة			
8	أحس بالتعب بشكل مستمر عند أداء الأعمال اليومية			
9	أحس بتشتت الأفكار عند تنفيذ واجبات يراد بها الدقة			
10	لا أحب أن أكلف بأي نشاط عملي			
11	لا أفهم موضوع الدرس في أكثر الأحيان			

2- الجانب الانفعالي : ويقصد به عدم الارتياح وضيق ذاتي يشعر به الفرد فيما يتعلق بميله الاعتيادي لتأجيل أو عدم البدء في المهمة المطلوب منه ، أو سبب عدم الانتهاء منها في الوقت المناسب .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أشعر بالكسل عند البدء بتنفيذ الواجبات			
2	أشعر بالخوف من النفوذ من المهام المكلف بها			
3	أشعر بالخوف من الفشل من المهام المكلف بها			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
4	أندم عندما أفشل في أداء واجباتي الدراسية			
5	أتوتر عندما ابدأ في واجباتي الدراسية			
6	أشعر بأن والدي يكلفوني بواجبات أكثر من طاقتي			
7	أشعر بالقلق للهروب من المهام المكلف بها			
8	أشعر بالتمتع والاهتمام بالأعمال الإيجابية			
9	أشعر بالخوف من عواقب أدائي			
10	أتوجس من بعض الأعمال المهمة عند تنفيذها			
11	أتوجس من الرسوب في بعض الأحيان			
12	لا أحب مدرسي بعض المواد الدراسية			

3- الجانب السلوكي : ويقصد به الميل المزمن والاعتيادي لتأجيل البدء في مهمة ما ، وكذلك تأجيل إكمالها وعدم الانتهاء منها في الوقت المحدد ، أو تأخير أدائها إلى اللحظات الأخيرة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أميل إلى الجانب الكمالي في طريقة تقديم الأعمال			
2	التشوق في إنجاز الواجبات المكلف بها			
3	أميل إلى الإتكالية في إنجاز مهامي			
4	أميل إلى الأنشطة الممتعة			
5	استثمر اللحظة المناسبة للبدء بالعمل			
6	أميل اعتماد إلى إستراتيجية تعويق الذات			
7	أميل إلى التهرب من المهام غير السارة			
8	أميل إلى الأعمال التي تجلب لي الثناء والمثابرة			
9	ابتعد عن أداء الواجبات التي تتطلب السرعة			
10	أميل إلى التهرب في أداء الواجبات الملقاة على عاتقي			
11	أميل إلى إعطاء أولوية إلى بعض الأعمال دون غيرها			
12	أتوجس إلى تجنب وتأجيل المهام التي قد تثير مزيد من القلق			

ملحق (4)

مقياس التلكؤ الأكاديمي بصورته الأولية

جامعـــــــة ديالـــــــى
كلية التربية للعلوم الإنسانيـة
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستيـر

عزيزي الطالب ... عزيزتي الطالبة :

تحية طيبة ...

أمامك مجموعة من العبارات التي تتناول اهتمامات المرء وميوله وسعيه في الحياة ومدى تفضيلاته للأشياء التي تجري في الحياة ومجالاتها المتعددة ، يرجى التفضل بقراءة كل عبارة والنظر في مدى انطباقها عليك ، والإجابة على هذه العبارات بوضع علامة (√) أمام أحد البدائل الثلاثة الموضوعة أمامك ، وستكون المعلومات محددة لأغراض البحث العلمي ، ولا داعي لذكر الاسم .

مع خالص شكري وتقديري لتعاونكم معنا ...

الجنس : ذكر ☐

أنثى ☐

الباحث
حسن ناصر حسين

ت	الفقرات	موافق تماماً	موافق بدرجة متوسط	غير موافق
1	أجد صعوبة باتخاذ القرار في أداء المهام الموكلة لي			
2	ينتابني القلق حول المهام التي أكلف بها			
3	أحس بضعف قدرتي في إدارة الوقت			
4	أشعر بالارتباك لكثرة المهام الموكلة لي			
5	أشعر بالحيرة في أداء الكثير من الأعمال			
6	أتوجس الشعور من الأداء السيئ في تنفيذ بعض الأعمال			
7	تقلقني الأعمال غير الواضحة وغير المفهومة			
8	أحس بالتعب بشكل مستمر عند أداء الأعمال اليومية			
9	أحس بتشتت الأفكار عند تنفيذ واجبات يراد بها الدقة			
10	لا أحب أن أكلف بأي نشاط عملي			
11	لا أفهم موضوع الدرس في أكثر الأحيان			
12	أشعر بالكسل عند البدء بتنفيذ الواجبات			
13	أشعر بالخوف من النفوذ من المهام المكلف بها			
14	أشعر بالخوف من الفشل من المهام المكلف بها			
15	أندم عندما أفشل في أداء واجباتي الدراسية			
16	أتوتر عندما ابدأ في واجباتي الدراسية			
17	أشعر بأن والدي يكلفوني بواجبات أكثر من طاقتي			
18	أشعر بالقلق للهروب من المهام المكلف بها			
19	أشعر بالتمتع والاهتمام بالأعمال الإيجابية			
20	أشعر بالخوف من عواقب أدائي			
21	أتوجس من بعض الأعمال المهمة عند تنفيذها			
22	أتوجس من الرسوب في بعض الأحيان			
23	لا أحب مدرسي بعض المواد الدراسية			
24	أميل إلى الجانب الكمالي في طريقة تقديم الأعمال			
25	التشوق في إنجاز الواجبات المكلف بها			
26	أميل إلى الإتكالية في إنجاز مهامي			
27	أميل إلى الأنشطة الممتعة بدلاً من الأنشطة المهمة			
28	استثمر اللحظة المناسبة للبدء بالعمل			
29	أميل اعتماد إلى إستراتيجية تعويق الذات			
30	أميل إلى التهرب من المهام غير السارة والصعبة			
31	أميل إلى الأعمال التي تجلب لي الثناء والمثابرة			
32	ابتعد عن أداء الواجبات التي تتطلب السرعة			
33	أميل إلى التهرب في أداء الواجبات الملقات على عاتقي			

ت	الفقرات	موافق تماماً	موافق بدرجة متوسط	غير موافق
34	أميل إلى إعطاء أولوية إلى بعض الأعمال دون غيرها			
35	أتوجس إلى تجنب وتأجيل المهام التي قد تثير مزيد من القلق			

ملحق (5)

مقياس التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة بصورته النهائية

جامعـــــــة ديالـــــــى
كلية التربية للعلوم الإنسانيـة
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستيـر

عزيزي الطالب ... عزيزتي الطالبة :

تحية طيبة ...

أمامك مجموعة من العبارات التي تتناول اهتمامات المرء وميوله وسعيه في الحياة ومدى تفضيلاته للأشياء التي تجري في الحياة ومجالاتها المتعددة ، يرجى التفضل بقراءة كل عبارة والنظر في مدى انطباقها عليك ، والإجابة على هذه العبارات بوضع علامة (√) أمام أحد البدائل الثلاثة الموضوعة أمامك ، وستكون المعلومات محددة لأغراض البحث العلمي ، ولا داعي لذكر الاسم .

مع خالص شكري وتقديري لتعاونكم معنا ...

الجنس : ذكر ☐

أنثى ☐

الباحث
حسن ناصر حسين

ت	الفقرات	موافق تماماً	موافق بدرجة متوسط	غير موافق
1	أجد صعوبة باتخاذ القرار في أداء المهام الموكلة لي			
2	ينتابني القلق حول المهام التي أكلف بها			
3	أحس بضعف قدرتي في إدارة الوقت			
4	أشعر بالارتباك لكثرة المهام الموكلة لي			
5	أشعر بالحيرة في أداء الكثير من الأعمال			
6	أتوجس الشعور من الأداء السيئ في تنفيذ بعض الأعمال			
7	تقلقني الأعمال غير الواضحة وغير المفهومة			
8	أحس بالتعب بشكل مستمر عند أداء الأعمال اليومية			
9	أحس بتشتت الأفكار عند تنفيذ واجبات يراد بها الدقة			
10	أتوجس أن أكلف بأي نشاط عملي			
11	قلت استيعابي لموضوع الدرس في بعض الأحيان			
12	أشعر بالكسل عند البدء بتنفيذ الواجبات			
13	أشعر بالخوف من النفوذ من المهام المكلف بها			
14	أشعر بالخوف من الفشل من المهام المكلف بها			
15	أندم عندما أفشل في أداء واجباتي الدراسية			
16	أتوتر عندما ابدأ في واجباتي الدراسية			
17	أشعر بأن والدي يكلفوني بواجبات أكثر من طاقتي			
18	أشعر بالقلق للهروب من المهام المكلف بها			
19	أشعر بالتمتع والاهتمام بالأعمال الإيجابية			
20	أشعر بالخوف من عواقب أدائي			
21	أتوجس من بعض الأعمال المهمة عند تنفيذها			
22	أتوجس من الرسوب في بعض الأحيان			
23	لا أحب مدرسي بعض المواد الدراسية			
24	أميل إلى الجانب الكمالي في طريقة تقديم الأعمال			
25	التشوق في إنجاز الواجبات المكلف بها			
26	اعتمد على الإتكالية وطلب المساعدة في إنجاز واجباتي			
27	أمارس الأنشطة الممتعة بدلاً من المهمة			
28	استثمر اللحظة المناسبة للبدء بالعمل			
29	أميل على إستراتيجية تعويق الذات			
30	أتهرب من المهام غير السارة والصعبة			
31	أميل إلى الأعمال التي تجلب لي الثناء والمثابرة			
32	ابتعد عن أداء الواجبات التي تتطلب السرعة			
33	أتهرب في أداء الواجبات الملقاة على عاتقي			

ت	الفقرات	موافق تماماً	موافق بدرجة متوسط	غير موافق
34	أعطي أولوية إلى بعض الأعمال دون غيرها			
35	أتوجس إلى تجنب وتأجيل المهام التي قد تثير مزيد من القلق			

ملحق (6)

مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة المقدم إلى لجنة الخبراء بصورة أولية

جامعـــــــة ديالـــــــى
كلية التربية للعلوم الإنسانيـة
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستيـر

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية عطرة وبعد ...

يـروم الباحـث القيـام بدراسـة (**التلكـؤ الأكـاديمي وعلاقتـه بالضـغوط النفسـية لـدى طلبـة جامعـة ديالى) .**

ومن إجراءات هذه الدراسة إعداد (مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة) والذي عرفه (الحلو) (وهي المشكلات والصعوبات والأحداث التي قد تواجه الفرد في حياته ، وتسبب توتراً ، أو تشكل تهديداً له ، وتكون عبئاً عليه) (الحلو ، 1989 ، ص22) .

وقد تبنى الباحث مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة للباحث (عامر عبد النبي العبادي) لسنة 1995 ، والمتكـون مـن سـتة مجـالات وهـي (الضـغوط الاجتماعيـة ، الضـغوط الأسـرية ، الضـغوط العاطفية ، الضغوط الصحية ، الضغوط الاقتصادية ، الضغوط الدراسية) .

وقد اعتمد الباحث العبادي على تعريف الحلو النظري في دراسته علماً أن للمقياس خمسة بدائل وهي (ضعيف جداً – ضعيف – متوسط – شديدة – شديدة جداً) .

يرجى من سيادتكم الفاضلة وخبراتكم العلمية إبداء آرائكم حول مدى صلاحية فقرات المقياس ومدى ملائمتها لعينة البحث الحالي مع التعديل إن وجد واقتراحاتكم .

مع الامتنان والتقدير ...

الباحث
حسن ناصر حسين

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
	المجال الأول : الضغوط الأسرية			
1	مطالبة الأسرة بتحقيق مستوى دراسي عال			
2	المرض المستمر لأحد الأبوين			
3	كثرة المشاجرات العائلية			
4	حدوث خلافات مستمرة بين الوالدين			
5	زواج الأب للمرة الثانية			
6	إجباري على العودة إلى البيت في وقت محدد			
7	تحمل مسؤوليات عائلية إضافية			
8	هجر أحد الوالدين للآخر وابتعاده عن العائلة			
9	تفكك الأسرة بعد انفصال الوالدين			
10	إصابة أحد أفراد الأسرة بعاهة دائمة			
11	فشل أحد الأخوة والأخوات في الدراسة			
12	البعد عن الأهل لغرض الدراسة			
13	اختلاف الآراء بيني وبين أفراد العائلة			
14	تشدد أهلي في متابعة سير دراستي			
15	تدخل أخي الأكبر (أختي الكبرى) في شؤوني الخاصة			
16	تعصب أفراد عائلتي للزواج من الأقارب			
17	تدخل أحد الوالدين المستمر في اختياري للأصدقاء (للصديقات)			
18	تقليل أسرتي من أهمية الدراسة الجامعية			
19	إهمال أفراد الأسرة لمطالبتي ومقترحاتي			
20	ازدحام المسكن بعدد كبير من أفراد الأسرة			
21	تقليل بعض أفراد الأسرة من أهمية الكلية أو القسم الذي أدرس فيه			
22	يلومني أفراد أسرتي على تصرفاتي			
23	التمييز بالمعاملة بين الأخوة من قبل الوالدين			
24	غياب الوالد المستمر عن البيت			
25	انشغال الوالد عن تلبية مطاليب الأسرة بسبب طبيعة عمله			
	المجال الثاني : الضغوط الاجتماعية			
26	وفاة شخص عزيز (قريب أو صديق)			
27	توتر العلاقة مع بعض الأقارب إلى حد المقاطعة			
28	رفض الأقارب تقديم المساعدة المطلوبة عند الحاجة إليهم			
29	إلزامي بالامتثال لبعض العادات والتقاليد العشائرية			
30	إصرار أهلي على سكني مع الأقارب بدلاً من القسم الداخلي			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
31	انتهاء علاقة صداقة حميمة نتيجة حدوث سوء فهم بيننا			
32	الفشل في تطوير علاقات الزمالة مع الآخرين إلى صداقات حقيقية			
33	قيام الجيران بإثارة الضجيج والمشكلات دون الاكتراث براحة الآخرين			
34	الخلافات المستمرة مع بعض الجيران			
35	الابتعاد عن الأصدقاء الحميمين (الصديقات) لانشغالي بالدراسة			
36	الالتزام بسلوكيات معينة يفرضها انتقالي من مجتمع لآخر لانتقال من الريف إلى المدينة أو غير ذلك			
37	كثرة تدخل الجيران في شؤوننا العائلية			
38	تدخل الآخرين في الجوانب المتعلقة بمظهري وسلوكي			
39	إجباري على الاشتراك ببعض المناسبات العائلية			
	المجال الثالث : الضغوط الدراسية			
40	الرسوب المتكرر في الدراسة			
41	القبول للدراسة الجامعية في محافظة أخرى			
42	انخفاض مستوى تحصيلي الدراسي			
43	كثرة الواجبات والمتطلبات الدراسية			
44	تأجيل تحضير الدروس إلى حد التراكم			
45	التفكير بترك الدراسة			
46	صعوبة فهم بعض المواد الدراسية			
47	الإرهاق الناجم عن كثرة الامتحانات وتقارب مواعيدها			
48	صعوبة الأسئلة الامتحانية			
49	الشعور بالقلق من اقتراب موعد الامتحانات			
50	القبول في قسم دراسي دون رغبة فيه			
51	ازدحام جدول المحاضرات اليومية في الجامعة			
52	التشدد في تطبيق نظام الامتحانات الحالي من حيث (أوقات الامتحانات وطريقة توزيع الدرجات وقلة الفرص المتاحة للتأجيل)			
53	الاضطرار إلى التغيب عن حضور بعض المحاضرات باستمرار			
54	التمييز بين الطلبة في المعاملة من قبل التدريسيين			
55	الحصول على إنذار في بعض المواد الدراسية بسبب التأخر عن حضورها			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
56	إحراج بعض التدريسيين لي عند مطالبتي بالتحدث في أثناء المحاضرة			
57	افتقاد الوقت اللازم للراحة بعد الدوام			
58	الانتقال إلى كلية أدنى لقربها من سكني			
59	صعوبات السكن في الأقسام الداخلية			
60	صعوبة الانتقال إلى الكلية ومنها			
61	الاضطرار إلى الجمع بين الدراسة والعمل			
62	افتقاد الجو الملائم للدراسة داخل السكن			
63	المنافسة الدراسية تسببت في توتر علاقتي مع بعض الزملاء (الزميلات)			
	المجال الرابع : الضغوط الصحية			
64	سوء الحالة النفسية (كالشعور بالقلق أو الاكتئاب)			
65	المعاناة من الأرق المستمر واضطرابات النوم			
66	الإصابة بالصداع المستمر			
67	كثرة تعرضي للإصابة ببعض الأمراض الموسمية (كالحساسية ... وغيرها)			
68	فقدان الشهية نتيجة الإرهاق الجسدي			
69	الإصابة بالخمول والكسل			
70	كثرة الأحلام المزعجة (الكوابيس)			
71	إصابتي بمرض مزمن (كالسكر ، أو فقر الدم ... الخ)			
72	الآم الأسنان وتشوهاتها			
73	صعوبة الحصول على العلاج اللازم			
74	الإنهاك الناجم عن كثرة العمل في أوقات الراحة			
	المجال الخامس : الضغوط الاقتصادية			
75	اضطراري للعمل لإعالة نفسي وأفراد عائلتي			
76	مصروفي اليومي لا يسد حاجتي			
77	محدودية الدخل الشهري للأسرة			
78	فقدان الوالد لعمله دون الحصول على عمل آخر			
79	تعرض الوالد إلى خسارة مادية كبيرة في مشروع معين			
80	تحمل إعالة أفراد الأسرة بمفردي			
81	القيام ببيع بعض الممتلكات التي نعتز بها لسد متطلبات الأسرة			
82	صعوبة تحقيق التوافق بين المتطلبات العائلية ومتطلباتي الشخصية			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
83	المطالبة بزيادة الإيجار الشهري بين وقت وآخر من قبل مالك الدار (الشقة) التي نسكنها			
84	تعرض عائلتي للتهديد المستمر بإخلاء الدار من قبل مالكها			
85	تعرض بعض ممتلكاتنا للسرقة مرات عدة			
86	كثرة الديون وصعوبة تسديدها			
87	التنازل عن شراء العديد من المواد الكمالية رغم الحاجة لها			
88	المتطلبات المادية تحول بيني وبين المشاركة في النشاطات التي تقيمها الكلية			
89	ارتفاع أجور النقل والمواصلات بشكل مستمر			
90	عدم الحصول على دعم مادي من الكلية			
91	عدم توفر فرصة العمل المناسبة لي خلال العطلة الصيفية			
92	الشعور بعدم انسجام المظهر والهندام مع بقية الزملاء			
	المجال السادس : الضغوط العاطفية			
93	إقامة علاقة حب غير متكافئة من حيث المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي ... الخ			
94	التردد في التعبير عن مشاعري تجاه أفراد الجنس الآخر			
95	ضعف الثقة بأفراد الجنس الآخر			
96	الافتقار إلى علاقة عاطفية حميمة			
97	فشل علاقة عاطفية سابقة			
98	التحرج من طرح المشكلات العاطفية أمام الآخرين			
99	قلة فرص الاختلاط بين الجنسين لاختيار الشريك المناسب			
100	سوء التفاهم مع أفراد الجنس الآخر في صفي			
101	شروط الزواج الحالي تقلل فرص الحصول على الشريك المناسب			
102	الافتراق مرغماً عمن أحب			

ملحق (7)

مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة بصورته النهائية

جامعـــــــة ديالـــــــى
كلية التربية للعلوم الإنسانيـة
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستيـر

زميلي الطالب – زميلتي الطالبة :

تحية طيبة ...
يواجه كل فرد في حياته العديد من الأحداث والمواقف والتغيرات الهامة التي قد تؤثر على استقراره النفسي ، ويختلف كل منا بدرجة تأثره بتلك الأحداث والمواقف ، فبعض الأحداث والمواقف قد تترك أثراً نفسياً كبيراً علينا في حين تترك الأخرى أثراً نفسياً بسيطاً .

وفي الصفحات الآتية تجد مجموعة من العبارات تصف بعض أحداث الحياة والمواقف والظروف التي يمكن أن يتعرض لها الفرد في مجالات حياته المختلفة ، أن نتائج الدراسة الحالية تعتمد على صراحتك وموضوعيتك في الإجابة ، فعند الإجابة يرجى إتباع الخطوات الآتية :-
1- اقرأ كل فقرة وراجع بذاكرتك إلى الأحداث الماضية في حياتك .
2- بعد استرجاع الأحداث بذاكرتك ، استجب للفقرة حسب تعرضك للحدث أو الموقف :-
أ- فإذا لم تكن قد تعرضت للحدث أو الموقف ، أو تعرضت له في فترة سابقة من حياتك وإن تأثيره النفسي عليك قد زال نهائياً ففي هاتين الحالتين أترك الفقرة دون إجابة .
ب- أما إذا كنت قد تعرضت للحدث أو الموقف ولا زال يؤثر عليك ، فضع إشارة (√) تحت الحقل الذي يبين تأثرك بالحدث ودرجة معاناتك في الوقت الحاضر .

يأمل الباحث تعاونكم معه في الإجابة على جميع الفقرات إجابة صريحة ودقيقة ، علماً بأن المعلومات والبيانات التي تقدمها ستكون لأغراض البحث العلمي فقط وعدم ذكر الاسم .

مع فائق الشكر والتقدير ...

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

الباحث
حسن ناصر حسين

ت	الفقرات	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	شديدة	شديدة جدا
	المجال الأول : الضغوط الأسرية					
1	مطالبة الأسرة بتحقيق مستوى دراسي عال					
2	المرض المستمر لأحد الأبوين					
3	كثرة المشاجرات العائلية					
4	حدوث خلافات مستمرة بين الوالدين					
5	زواج الأب للمرة الثانية					
6	إجباري على العودة إلى البيت في وقت محدد					
7	تحمل مسؤوليات عائلية إضافية					
8	هجر أحد الوالدين للآخر وابتعاده عن العائلة					
9	تفكك الأسرة بعد انفصال الوالدين					
10	إصابة أحد أفراد الأسرة بعاهة دائمة					
11	فشل أحد الأخوة والأخوات في الدراسة					
12	البعد عن الأهل لغرض الدراسة					
13	اختلاف الآراء بيني وبين أفراد العائلة					
14	تشدد أهلي في متابعة سير دراستي					
15	تدخل أخي الأكبر (أختي الكبرى) في شؤوني الخاصة					
16	تعصب أفراد عائلتي للزواج من الأقارب					
17	تدخل أحد الوالدين المستمر في اختياري للأصدقاء (للصديقات)					
18	تقليل أسرتي من أهمية الدراسة الجامعية					
19	إهمال أفراد الأسرة لمطالبتي ومقترحاتي					
20	ازدحام المسكن بعدد كبير من أفراد الأسرة					
21	تقليل بعض أفراد الأسرة من أهمية الكلية أو القسم الذي أدرس فيه					
22	يلومني أفراد أسرتي على تصرفاتي					
23	التمييز بالمعاملة بين الأخوة من قبل الوالدين					
24	غياب الوالد المستمر عن البيت					
25	انشغال الوالد عن تلبية مطاليب الأسرة بسبب طبيعة عمله					
	المجال الثاني : الضغوط الاجتماعية					
26	وفاة شخص عزيز (قريب أو صديق)					
27	توتر العلاقة مع بعض الأقارب إلى حد المقاطعة					

ت	الفقرات	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	شديدة	شديدة جدا
28	رفض الأقارب تقديم المساعدة المطلوبة عند الحاجة إليهم					
29	إلزامي بالامتثال لبعض العادات والتقاليد العشائرية					
30	إصرار أهلي على سكني مع الأقارب بدلاً من القسم الداخلي					
31	انتهاء علاقة صداقة حميمة نتيجة حدوث سوء فهم بيننا					
32	الفشل في تطوير علاقات الزمالة مع الآخرين إلى صداقات حقيقية					
33	قيام الجيران بإثارة الضجيج والمشكلات دون الاكتراث براحة الآخرين					
34	الخلافات المستمرة مع بعض الجيران					
35	الابتعاد عن الأصدقاء الحميمين (الصديقات) لانشغالي بالدراسة					
36	الالتزام بسلوكيات معينة يفرضها انتقالي من مجتمع لآخر لانتقال من الريف إلى المدينة أو غير ذلك					
37	كثرة تدخل الجيران في شؤوننا العائلية					
38	تدخل الآخرين في الجوانب المتعلقة بمظهري وسلوكي					
39	إجباري على الاشتراك ببعض المناسبات العائلية					
	المجال الثالث : الضغوط الدراسية					
40	الرسوب المتكرر في الدراسة					
41	القبول للدراسة الجامعية في محافظة أخرى					
42	انخفاض مستوى تحصيلي الدراسي					
43	كثرة الواجبات والمتطلبات الدراسية					
44	تأجيل تحضير الدروس إلى حد التراكم					
45	التفكير بترك الدراسة					
46	صعوبة فهم بعض المواد الدراسية					
47	الإرهاق الناجم عن كثرة الامتحانات وتقارب مواعيدها					
48	صعوبة الأسئلة الامتحانية					

ت	الفقرات	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	شديدة	شديدة جدا
49	الشعور بالقلق من اقتراب موعد الامتحانات					
50	القبول في قسم دراسي دون رغبة فيه					
51	ازدحام جدول المحاضرات اليومية في الجامعة					
52	التشدد في تطبيق نظام الامتحانات الحالي من حيث (أوقات الامتحانات وطريقة توزيع الدرجات وقلة الفرص المتاحة للتأجيل)					
53	الاضطرار إلى التغيب عن حضور بعض المحاضرات باستمرار					
54	التمييز بين الطلبة في المعاملة من قبل التدريسيين					
55	الحصول على إنذار في بعض المواد الدراسية بسبب التأخر عن حضورها					
56	إحراج بعض التدريسيين لي عند مطالبتي بالتحدث في أثناء المحاضرة					
57	افتقاد الوقت اللازم للراحة بعد الدوام					
58	الانتقال إلى كلية أدنى لقربها من سكني					
59	صعوبات السكن في الأقسام الداخلية					
60	صعوبة الانتقال إلى الكلية ومنها					
61	الاضطرار إلى الجمع بين الدراسة والعمل					
62	افتقاد الجو الملائم للدراسة داخل السكن					
63	المنافسة الدراسية تسببت في توتر علاقتي مع بعض الزملاء (الزميلات)					
	المجال الرابع : الضغوط الصحية					
64	سوء الحالة النفسية (كالشعور بالقلق أو الاكتئاب)					
65	المعاناة من الأرق المستمر واضطرابات النوم					
66	الإصابة بالصداع المستمر					
67	كثرة تعرضي للإصابة ببعض الأمراض الموسمية (كالحساسية ... وغيرها)					
68	فقدان الشهية نتيجة الإرهاق الجسدي					
69	الإصابة بالخمول والكسل					
70	كثرة الأحلام المزعجة (الكوابيس)					

ت	الفقرات	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	شديدة	شديدة جدا
71	إصابتي بمرض مزمن (كالسكر ، أو فقر الدم ... الخ)					
72	الآم الأسنان وتشوهاتها					
73	صعوبة الحصول على العلاج اللازم					
74	الإنهاك الناجم عن كثرة العمل في أوقات الراحة					
	المجال الخامس : الضغوط الاقتصادية					
75	اضطراري للعمل لإعالة نفسي وأفراد عائلتي					
76	مصروفي اليومي لا يسد حاجتي					
77	محدودية الدخل الشهري للأسرة					
78	فقدان الوالد لعمله دون الحصول على عمل آخر					
79	تعرض الوالد إلى خسارة مادية كبيرة في مشروع معين					
80	تحمل إعالة أفراد الأسرة بمفردي					
81	القيام ببيع بعض الممتلكات التي نعتز بها لسد متطلبات الأسرة					
82	صعوبة تحقيق التوافق بين المتطلبات العائلية ومتطلباتي الشخصية					
83	المطالبة بزيادة الإيجار الشهري بين وقت وآخر من قبل مالك الدار (الشقة) التي نسكنها					
84	تعرض عائلتي للتهديد المستمر بإخلاء الدار من قبل مالكها					
85	تعرض بعض ممتلكاتنا للسرقة مرات عدة					
86	كثرة الديون وصعوبة تسديدها					
87	التنازل عن شراء العديد من المواد الكمالية رغم الحاجة لها					
88	المتطلبات المادية تحول بيني وبين المشاركة في النشاطات التي تقيمها الكلية					
89	ارتفاع أجور النقل والمواصلات بشكل مستمر					
90	لم أحصل على دعم مادي من الكلية					

ت	الفقرات	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	شديدة	شديدة جدا
91	عدم توفر فرصة العمل المناسبة لي خلال العطلة الصيفية					
92	الشعور بعدم انسجام المظهر والهندام مع بقية الزملاء					
	المجال السادس : الضغوط العاطفية					
93	إقامة علاقة حب غير متكافئة من حيث المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي ... الخ					
94	التردد في التعبير عن مشاعري تجاه أفراد الجنس الآخر					
95	ضعف الثقة بأفراد الجنس الآخر					
96	الافتقار إلى علاقة عاطفية حميمة					
97	فشل علاقة عاطفية سابقة					
98	التحرج من طرح المشكلات العاطفية أمام الآخرين					
99	قلة فرص الاختلاط بين الجنسين لاختيار الشريك المناسب					
100	سوء التفاهم مع أفراد الجنس الآخر في صفي					
101	شروط الزواج الحالي تقلل فرص الحصول على الشريك المناسب					
102	الافتراق مرغماً عمن أحب					
103	تدخل الأسرة في اختيار شريك (شريكة) الحياة					
104	مفاجئتي بارتباط من أحب بشخص آخر					
105	رفض العائلة زواجي من شخص ذي مستوى اقتصادي أدنى					
106	قطع علاقة عاطفية بسبب التعصب الاجتماعي					
107	تأخر زواجي من بقية الأخوة والأقران					
108	عدم وجود من يهتم بعواطفي ومشاعري بين أفراد الأسرة					
109	ضعف القدرة على جذب انتباه أو كسب اهتمام الجنس الآخر					
110	نظرة المجتمع السلبية لعلاقات الزمالة بين أفراد الجنسين					

111	التعرض للمضايقات من قبل بعض أفراد الجنس الآخر					

التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة

مستخلص رسالة تقدم بها الطالب
حسن ناصر حسين نجم التميمي

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى
وهي جـــزء من متطلبات نيل شهادة ماجستيـــر آداب (
علم النفس التربوي)

إشراف
الأستاذ المساعد الدكتور
هيثم أحمد علي الزبيدي

1433هـ
2012م

Abstract

Procrastination is regarded a common phenomenon on the part of individuals , yet the repetition of what is done is viewed as problematic . This is because it involves some negative consequences and effects . There fore researches have focused on academic procrastination in particular . The reason is that it is widely spread amongst university students who come to get involved in many academic responsibilities in the wake of other stages of study that they had completed before admission to college . At those previous stages , students used to share such tasks with parents and teachers . But they continue to come under constant stress due to their assignments such as report – writing or research – conducting or the hard study they ought to do for their examination and tests . This could , very possibly , cause them to try to postpone some of these tasks until the last moment . This , however , would increase the stress on them .

The researcher , however , aims at :

1- measuring out the procrastination on the part of university student .
2- learning about the differences of academic procrastination on the male = female variable .
3- adopting the psychological stress measure for university students .
4- measuring the psychological stress sustained by university students.
5- familiarization with the differences in psychological stress on the male – female variable .
6- knowing the sort of relation between academic procrastination and psychological stress done on the sample of individuals selected .

In order to fulfill the goals of this study , the researcher has used and applied two measuring tools to a sample of 400 students of both genders , selected randomly from Diyala – university college . After analysing and processing the data statistically by applying a dual test to one sample and then on to the other two independent samples . The researcher has come up with the following findings :

1- University – level students usually have academic procrastination .
2- There are no differences , statistically speaking , in the academic procrastination which may be adopted as variable scale .
3- University student suffer from psychological stresses .
4- There are no differences , statistically speaking , in the

psychological stresses which might affect a variable of measure .

5- There exists a positive connection between academic procrastination and the psychological stresses .

In view of the results reached , the researcher has come up with many recommendations and suggestions .

Researcher

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Diyala
College of Education for Human Sciences
Department of Psychological and Educational science

Academic procrastination and Its relation with psychological stresses for the university students

A thesis
To the Council of College of Education of Human Sciences
University of Diyala Partial Ful fillment of the Requirement
for the Master in Arts in the educational psychology

By
Hassen Nasir Hussein

Supervised by
Ass.Dr. Haitham Ahmed ALzubaidi

2012AD 1433AH