مقياس التلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الجامعية وخصائصه السيكومترية (مترجماً بلغة الإشارة)

Academic Procrastination Scale for Students with Hearing Disability at Undergraduate level, and Psychometric properties (translated in sign language)

إعداد

ريم ناصر سليمان الجارالله

Reem Nasser Sulaiman Aljarallah

باحثة ماجستير بقسم التربية الخاصة- كلية التربية بجامعة القصيم

د. مروه السيد علي الهادى

Dr.Marwa Elsayed Aly Elhady

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة- كلية التربية بجامعة القصيم

Doi: 1000000000000

استلام البحث: ٢٢ / ٨ /٢٠٢٣

قبول النشـر: ١٢ / ٩ / ٢٠٢٣

الجارالله، ريم ناصر سليمان و الهادى، مروه السيد علي (٢٠٢٣). مقياس التلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الجامعية وخصائصه السيكومترية (مترجماً بلغة الإشارة). ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،*** المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٧(٢٨) أكتوبـــر، ٥١ – ٩٠.

http://jasht.journals.ekb.eg

مقياس التلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الجامعية وخصائصه السيكومترية (مترجماً بلغة الإشارة)

المستخلص:

هدف الدراسة الحالية إلى تصميم وبناء مقياس التلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الجامعية والتأكد من الخصائص السيكومترية له، من خلال التحقق من صدقه وثباته والاتساق الداخلي له، ولتحقيق هذا الهدف أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٠٢) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية بالكليات التقنية في المملكة العربية السعودية، ، وتراوحت أعمارهم من (١٨- ٢٥) عامًا، بمتوسط عمر (٢١,٥٤٦٤) وانحراف معياري (٢,٠٧٤٠٩)، وقد تم حساب صدق وثبات المقياس وحساب الاتساق الداخلي، وتكون مقياس التلكؤ الأكاديمي في صورته النهائية من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي: البعد الوجداني والبعد المعرفي والبعد السلوكي، وقد تمت ترجمة العبارات بلغة الإشارة عن طريق فديو قصير لكل عبارة. وأسفرت النتائج أن مقياس التلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية يتصف بالاتساق الداخلي ويتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات، وبالتالي يصلح علمياً للاستخدام وبدرجة عالية من الثقة.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية- التلكؤ الأكاديمي– الطلاب ذوي الإعاقة السمعية- المرحلة الجامعية.

ABSTRACT:

The aim of the current study is to design and construct an academic procrastination scale for students with hearing disabilities in higher education and to ensure its psychometric properties by verifying its validity, reliability, and internal consistency. To achieve this goal, the study was conducted on a sample of 302 male and female students with hearing disabilities from technical colleges in Saudi Arabia, whose ages ranged from 18-25 years with a mean age of 21.5464 and a standard deviation of 2.07409. The final form of the academic procrastination scale consisted of 30 statements distributed across three dimensions: emotional, cognitive, and behavioral. The statements were translated into sign language through short videos for each statement. The results showed that the academic procrastination scale for students with hearing disabilities has good internal

consistency and high levels of validity and reliability, making it scientifically suitable for use with a high degree of confidence.
Keywords: Psychometric properties, academic procrastination, students with hearing disabilities, higher education
Keywords: Psychometric properties, academic procrastination, students with hearing disabilities, higher education.

مقدمة

تعتبر مراحل التعليم بصفة عامة والمرحلة الجامعية بصفة خاصة ذات أهمية في تكوين شخصية الإنسان، حيث أن الطالب يقضي الكثير من ساعات يومه في المدرسة أو الجامعة ويواجه فيها العديد من المشاكل مثلها في ذلك مثل أي بيئة يتكرر وجود الإنسان فيها، لذلك يركز البحث العلمي على خصائص البيئة الجامعية من أجل توفير بيئة صحية إيجابية وداعمة للطلاب بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية وإعداد خريجي الجامعة إعداداً يتناسب مع طبيعة المجتمع ومع التقدم التكنولوجي.

وفي هذا الصدد، كانت الموافقة السامية بالمملكة العربية السعودية تاريخ ١٤٢٢/٥/١٤هـ والقاضية بتمكين ذوي الإعاقة السمعية من مواصلة التعليم العالي بالجامعات والكليات أسوة بالسامعين، بعد أن كان تعليمهم يقتصر على المرحلة الثانوية فقط (النعيم ،٢٠٠٦)، فأصبح لديهم الحق في الالتحاق بالعديد من الكليات ومنها الكليات التقنية، والتي تدل الاحصائيات ومنها إحصائية الإدارة العامة لشؤون المتدربين في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني على الإقبال المتزايد من ذوي الإعاقة السمعية على تلك الكليات.

ولكن نتيجة التأثيرات المتفاوتة المدى التي يخلفها الفقدان لحاسة السمع على جوانب النمو المتعددة للإنسان، حيث يتأثر الجانب السلوكي والنفسي والاجتماعي واللغوي وأيضاً الجانب الانفعالي والأكاديمي، لذلك يواجه الطلاب ذوو الإعاقة السمعية في المراحل التعليمية المختلفة عامة والجامعية بوجه خاص العديد من المشكلات والعقبات التي تفرضها الإعاقة السمعية عليهم، والتي تؤثر بشكل كبير على الجوانب الأكاديمية المختلفة. ويؤكد ذلك الزريقات (٢٠١٣) حيث أشار إلى تأثير الإعاقة السمعية على التحصيل الأكاديمي، حيث يعاني الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من تدني أكاديمي شديد وملحوظ؛ نتيجة الصعوبات في الفهم والتعبير اللغوي. ونتيجة لذلك التدني وانخفاض التحصيل يلجأ الطالب ذو الإعاقة السمعية إلى التلكؤ الأكاديمي وتأجيل تأدية المهام؛ وذلك لعدم قدرته على إنجاز المهام بسبب انخفاض ثقته بنفسه ومن ثم تقديره لذاته (جابر، ورضوان، ومبروك,٢٠١٤).

وتعتبر مشكلة التلكؤ الأكاديمي من المشكلات التي تواجه الطلاب، حيث تعكس ما يشعر به الطالب من ضغوط وانفعالات دراسية سلبية وما يمارسه من سلوك تجنبي

وكماليه عصابية تجعله يماطل في البدء أو الانتهاء من الأعمال والمهام الأكاديمية الموكلة إليه والمطلوب منه أداؤها في وقتها المحدد (الشريف والأحمدي،٢٠١٧)؛ لذلك يشير كاندمير وبالانسي (2014) أن التلكؤ الأكاديمي يؤثر سلباً على مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب، بحيث لا يستطيع الطلاب إظهار قدراتهم الحقيقية في الجانب التعليمي، ويترتب على ذلك آثار سلبية مثل الفشل الأكاديمي والرسوب والتسرب، وقد يؤدي إلى عواقب وخيمة تضر بالصحة النفسية للطالب مثل الشعور بالقلق والتوتر والذنب. كما أشارت نتائج دراسة جابر ورضوان ومبروك (٢٠١٣) إلى ارتباط مستوى التلكؤ الأكاديمي بدرجة الإعاقة لدى ذوي الإعاقة السمعية، حيث أشارت نتائج دراسته إلى وجود فروق دالة احصائياً بين الصم وضعاف السمع في مستوى التلكؤ الأكاديمي لصالح ضعاف السمع.

وفي ضوء ندرة المقاييس العربية في حدود علم الباحثتين التي تقيس التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية كتابياً وبلغة الإشارة أيضاً، فقد لجأت الدراسة الحالية إلى إعداد مقياس للتلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والتحقق من الخصائص السيكومترية له.

مشكلة الدراسة

أشارت بعض الدراسات كدراسة العتابي (٢٠١٩) ودراسة ميسون وآخرون (٢٠١٨) إلى ارتفاع مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب السامعين في المرحلة الجامعية، وكذلك ارتفاعه لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بوجه عام كما أشارت دراسة جابر وآخرون (٢٠١٤) ودراسة المخلافي وآخرون (٢٠٢٠)، حيث أن الطلبة ذوي الإعاقة يميلون إلى تأجيل المهام التعليمية المطلوبة منهم إلى آخر وقت دون الحاجة إلى التأجيل أو حتى وجود مبررات للتأجيل رغم قدرتهم على القيام بها؛ بينما أشارت دراسة (جابر وآخرون,٢٠١٣) إلى تباين مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بحسب درجة الإعاقة والمرحلة التعليمية. وبالرغم من هذا الاهتمام بالتلكؤ الأكاديمي لطلاب الجامعة إلا أنه في حدود علم الباحثتين محدود لدراسته لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الذين يعانون من عدم الشعور بالأمن والاعتمادية على الآخرين ونقص الثقة بالنفس وتدني مستوى دافعيتهم والتي تعد من أسباب التلكؤ الأكاديمي فضلاً عن الخوف من الفشل وضعف التركيز على المهام والإدارة السيئة للوقت وغيرها من الأسباب كما ذكرها كلاً من اكتمير (٢٠١٩) والخصوصي (٢٠١٣) وفيراري وتايس (٢٠٠٠).

ومن خلال إطلاع الباحثتين على العديد من الدراسات العربية والمقاييس التي أعدت في مجال التلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، فقد لاحظت في حدود علمهما ندرة في تلك الدراسات التي هدفت لقياس التلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وخاصة أن يكون المقياس مترجمًا بلغة الإشارة ليتناسب مع طبيعة

هذه الفئة. لذلك سعت الدراسة الحالية إلى إعداد مقياس التلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في البيئة العربية والمترجم بلغة الإشارة والذي يعد في حدود علم الباحثتين الأول من نوعه لفئة ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الجامعية.

أسئلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي:

ما الخصائص السيكومترية لمقياس التلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الجامعية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس التلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الجامعية، من خلال التعرف على أدلة الصدق ومؤشرات الثبات والاتساق الداخلي للمقياس.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

١. توفير مزيد من المعلومات حول التلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.
٢. توفير أداة علمية عربية مقننة تصلح لقياس التلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الجامعية مترجمًا بلغة الإشارة ليتناسب مع خصائص هذه الفئة.
٣. إعداد مقياس للتلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية قد يسهم في لفت أنظار المعلمين والقائمين على برامج التربية الخاصة لإعداد البرامج التدريبية والعلاجية التي تسهم في خفض التلكؤ الأكاديمي لهذه الفئة.
٤. توجيه أنظار الباحثين والمعلمين إلى إجراء الدراسات والبحوث في مجال التلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الجامعية.

مصطلحات الدراسة

تمثلت مصطلحات الدراسة الحالية في التالي:

أولاً: التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination

يذكر ديشماس وباروت (DÜŞMEZ &BARUT, 2016) أن التلكؤ الأكاديمي هو "السلوك الذي يقوم فيه الفرد بتأجيل المهام المرتبطة بالأنشطة الأكاديمية حتى اللحظة الأخيرة مثل: حضور الدروس، والقيام بالواجبات المنزلية، والاستذكار للامتحانات، ويرجع هذا السلوك إلى المعتقدات والأفكار غير العقلانية لديهم حول العمل، وظروف العمل"(ص١).

وتعرف الباحثتان التلكؤ الأكاديمي بأنه: السلوك الذي يتضمن تأخير وتأجيل الطالب أداء الواجبات والمهام الأكاديمية والأنشطة التعليمية المكلف بها لأوقات مستقبلية، بشكل متكرر ومستمر بقصد وبدون مبرر بالرغم من معرفة الفرد بنتائج التأجيل السلبية، ويصاحبه مشاعر عدم الارتياح النفسي والتوتر والشعور بالتقصير، ويتضمن التلكؤ الأكاديمي ثلاثة أبعاد هي: البعد المعرفي والبعد السلوكي والبعد

الوجداني. **ويمثل التلكؤ الأكاديمي لذوي الإعاقة السمعية إجرائياً**: بالدرجة التي يستجيب بها الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

ثانياً: الطلاب ذوي الإعاقة السمعية Students with Hearing Disabilities

يعرف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الصادر من وزارة التعليم (١٤٣٦-١٤٣٧) العوق السمعي بأنه " مصطلح عام تندرج تحته - من الناحية الإجرائية - جميع الفئات التي تحتاج إلى برامج وخدمات التربية الخاصة بسبب وجود نقص في القدرات السمعية والتصنيفات الرئيسية لهذه الفئات هي: **الأصم** وهو الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي يبدأ بـ (٧٠) ديسبيل فأكثر بعد استخدام المعينات السمعية مما يحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام ، **وضعيف السمع** وهو الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي يتراوح بين(٣٥-٦٩) ديسبيل بعد استخدام المعينات السمعية مما يجعله يواجه صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط"(ص٩-١٠).

وتعرف الباحثتان ذوي الإعاقة السمعية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنهم: الطلاب الذين تم تشخيصهم بأنهم من ذوي الإعاقة السمعية سواء كانوا من فئة ضعاف السمع أو الصم الملتحقين بالكليات التقنية في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري

أولاً: التلكؤ الأكاديمي

مفهوم التلكؤ الأكاديمي:

يعد التلكؤ الأكاديمي واحداً من أهم الأنماط الشائعة للتلكؤ وهو مشكلة شائعة بين أوساط المتعلمين، وبخاصة لدى طلاب المدارس والجامعات، ويتمثل هذا النمط من التلكؤ عادة في تأخير انجاز الواجبات الدراسية، أو عدم تسليمها في الوقت المحدد، وضعف الاستعداد للامتحانات، إضافة إلى المذاكرة ساعات أقل من المطلوب (عبدالله,٢٠١٨).

يعرفه عبد الهادي (٢٠١٥) بأنه تأجيل الطالب لإنجاز مهامه الأكاديمية والأنشطة التعليمية عمداً، وعدم الالتزام بإكمالها، وإهمال الوقت والادعاء بصعوبة المهام، وسوء التوافق النفسي، وتأخير مواعيد المذاكرة، وانخفاض الدافعية للتعلم، والادعاء بحاجته للوقت لإنجاز مهامه التي يجب الانتهاء منها، أو تأجيلها إلى وقت لاحق وإنجازها في نهاية المدة المحددة له، أو التكاسل في أدائها.

وعرفه الوليلي (٢٠١٦) بأنه تأجيل الطالب مهام دراسية ضرورية بالنسبة له بدون مبرر، ورغم الشعور بعدم الارتياح بسبب ذلك، مما يؤدي إلى الشعور بالقلق وعدم الرضى عن النفس وعن الدراسة. ويؤكد فيصل وصالح (٢٠١٦) على ضرورة

توفير ثلاث شروط لنحكم في ضوئها على الطلبة بالتلكؤ الأكاديمي وهي: أن يترتب عليهم نتائج عكسية، وعدم توفير مبرر لتأجيلهم، وأن يترتب عليه ضعف إنجاز المهام.

ويعرفه مخامرة (٢٠٢٠) بأنه عملية اختيارية تتضمن التأخر أو التأجيل في المهام الأكاديمية بدون ضرورة أو مبرر مما يصاحب ذلك حالة من الشعور بعدم الراحة النفسية وعدم الرضى عن الذات والقلق.

وعلى الرغم من أن التلكؤ مشكلة سلوكية شائعة، ولكنها مثيرة ومحيرة، وعلى الرغم من التاريخ الطويل لسلوك التلكؤ في الطبيعة الانسانية، إلا أن الدراسات العربية بشأنه قليلة، في الوقت الذي يعد من الموضوعات المهمة عند كثير من الباحثين في الغرب، بسبب أهميته في العمل والحياة بشكل عام، حيث يعد تأخير المهام والأعمال إلى وقت آخر وبشكل متكرر ودون مسوغ مشكله تواجه الأفراد والمجتمعات، ومما يزيد من صعوبة هذه المشكلة أنها لا تقتصر على مرحلة عمرية أو فئة معينة، بل أصبحت شائعة لدى الذكور والإناث و الصغار والكبار كذلك العاملين وغير العاملين المتعلمين والاميين (عبد الخالق والدغيم، ٢٠١١).

ويتضح من خلال العرض السابق لمفهوم التلكؤ الأكاديمي: أنه على الرغم من تعدد التعريفات إلا أن هذه التعريفات تتضمن جميعها سمات مشتركة، ومن هذه السمات ما يلي:

- التأجيل في أداء المهام يكون اختياري ومتعمد.
- عدم وجود مبرر لهذا التأجيل.
- عدم وجود هدف لهذا التأجيل.
- الشعور بعدم الارتياح بسبب عدم البدء أو الانتهاء من أداء المهمة في ميعادها المحدد.
- معرفة الطالب بنتائج التأجيل السلبية.
- وجود نية لدى الطالب للقيام بالمهام المطلوبة مع عدم تنفيذها.

والتلكؤ الأكاديمي هو مصدر قلق العملية التعليمية في الفصول الدراسية بسبب آثاره السلبية على الحالة النفسية والأكاديمية للطلاب، فالنظرة التقليدية كانت تنظر للتلكؤ كبعد واحد فقط أي ارتباط التلكؤ بالوقت، ولكنه في الوقت الحديث فإن التلكؤ ذو بعدين هما ارتباط التلكؤ بالوقت والدوافع الكامنة وراء هذا السلوك التي تحتاج إلى النظر (Koorosh et al., ٢٠١١).

مكونات التلكؤ الأكاديمي:

هناك ثلاث مكونات أساسية للتلكؤ الأكاديمي هي كما ذكرها سوكولوسكا (Sokolowska, 2009):

أ- المكون المعرفي

ويقصد به عدم التوافق 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 أدائه لإنجاز تلك الأهداف والمقاصد.

كما يشير المكون المعرفي إلى المعلومات الذاتية والأفكار اللاعقلانية عن قدراتهم، والخوف من الفشل، والنقد الذاتي، والكمالية، والتقييم السلبي للذات، وعدم التخطيط وتنظيم الوقت وإدارته، وعدم معرفة الاستراتيجيات المناسبة لأداء المهمة.

ب- المكون السلوكي

ويقصد به التأجيل غير المبرر للبدء في مهمة ما، وايضاً تأجيل إكمالها وعدم الانتهاء منها في الوقت المحدد أو تأخيرها إلى اللحظات الأخيرة، وسعي المتعلم إلى إنجاز المهام والأنشطة الأكثر سرور وسعادة من الأنشطة التي تتطلب المثابرة وبذل الجهد وتحمل الصعاب.

ج- المكون الوجداني

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

ويشعر الفرد بالعديد من المشاعر الداخلية مثل: عدم تقدير الذات، والشعور بالذنب والتقصير، والألم النفسي، والقلق العام، والإحباط، والعجز، والفشل، والاكتئاب، وخيبة الأمل، وغيرها من المشاعر السلبية والاضطرابات النفسية.

أنواع التلكؤ الأكاديمي:

ينقسم التلكؤ الأكاديمي إلى نوعين كما أشار أحمد (٢٠١٢) وهما:

١. التلكؤ الوظيفي:

وهو نوع من أنواع التلكؤ الأكاديمي يتم فيه التأجيل العرضي للمهام المطلوب إنجازها بسبب الحاجة إلى جمع مزيد من المعلومات، أو بسبب إعطاء أولوية لمهام أخرى عندما يكون الفرد مكلفة بكثير من المهام، فيتجه الفرد مجبراً إلى تأجيل إنجاز بعضها لوقت لاحق وهو ما اسماه البعض التلكؤ الفعال.

٢. التلكؤ غير الوظيفي:

وهو نوع آخر من أنواع التلكؤ الأكاديمي يتم فيه تأجيل وتأخير البدء في إنجاز المهام بشكل اعتيادي ومتكرر؛ مما يؤدي لتعطيل الأداء اليومي، ويصاحبه مشاعر عدم الارتياح النفسي وهو ما اسماه البعض التلكؤ السلبي.

وهنا أشار بنديشو وآخرون (Bendicho et al,2016) إلى أن ذوي التلكؤ الوظيفي يستخدمون التأجيل كاستراتيجية إيجابية، ولا يعانون من نفس النتائج السلبية التي يعاني منها ذوو التلكؤ غير الوظيفي، لذلك تقتصر الدراسة الحالية على النوع الأكثر انتشاراً وشهره وهو التلكؤ غير الوظيفي.

الاتجاهات النفسية التي فسرت التلكؤ الأكاديمي:

تتعدد الاتجاهات النفسية والنظريات التي فسرت التلكؤ الأكاديمي كما يلي:

١- الاتجاه الفينومولوجى:

يفسر أصحاب هذا الاتجاه التلكؤ الأكاديمي بأنه نتيجة الفجوة بين درجة النية التي تكون لدى الفرد والتخطيط وأداء العمل، وترتبط الفينومينولوجية أيضاً مع الحالة المزاجية. (Steel, ٢٠٠٧).

٢- الاتجاه المعرفي:

يربط أصحاب هذا الاتجاه التلكؤ الأكاديمي بالتفكير خاصة الأفكار السلبية التلقائية (ANI)، والتي تؤدي في الغالب إلى نتائج غير سارة حيث تسيطر على المتلكئ مثلاً فكرة "أخاف من الفشل إن أقدمت على أداء تلك المهمة" (٢٠١٠ ,.Kagan et al).

٣- الاتجاه النفسي:

أصحاب هذا الاتجاه يفسرون التلكؤ الأكاديمي بأنه إبدال الطالب المهام والأمور غير السارة بأخرى سارة، فالطالب المتلكئ يقدم ممارسة الأنشطة الترويحية كالتنزه وتكوين الصداقات وقراءة الصحف ومشاهدة التلفاز واستخدام الإنترنت وشراء تذاكر لحضور حفل موسيقى أو سنيما على المذاكرة والاستعداد للاختبارات وتنفيذ المهام الأكاديمية المطلوبة، وذلك من قبيل إبدال المهام غير السارة بأخرى تحقق له الراحة النفسية، وللحد من تلك المشكلة يكون من خلال بناء الثقة بالنفس والمثابرة وضبط الذات والقدرة على تحمل الإحباط في المواقف غير السارة. (Ferrari et al.٢٠٠٤).

٤- الاتجاه الاجتماعي:

يفسر أصحاب هذا الاتجاه مشكلة التلكؤ الأكاديمي بأنه اضطراب في الدور الاجتماعي وخلل في ارتباط الشخص المتلكئ بالآخرين، خاصة في المواقف التي يشعر فيها بالتقييم السلبي من الأشخاص الأكبر سناً أو ممن يمثلون السلطة في حياته كالآباء والمعلمين وغيرهم (Sadeghi, ٢٠١١).

سمات وخصائص الطلاب المتلكئين:

١. عدم تنظيم إدارة الوقت بكفاءة مع البطء والإهمال في متابعة دروسه باستمرار حتى تتراكم عليه
وتصبح عائقاً يمنعه من التقدم ويسبب تدني مستوى التحصيل الدراسي.
٢. عدم الثقة بالنفس.
٣. إهدار الوقت لكثرة التردد وعدم الحزم والجدية.
٤. الشعور بالنقض مما يدفع الطالب لتجنب أي مخاطر النجاح، وما يترتب عليه من مشكلات كقلة تحمل المسئولية والإحباط (عابدين ومحمد، ٢٠١٣).

ومن هنا يرتبط التلكؤ الأكاديمي باعتقاد الطلبة الخاص بقدراتهم على تكملة واجباتهم الدراسة بنجاح، فالطلبة الذين تنخفض ثقتهم في قدراتهم على تكملة المهام والواجبات المكلفين بها، يؤجلون تلك المهام بشكل متكرر أكثر من زملائهم الذين يثقون بقدراتهم (عبد الخالق، والدغيم، ٢٠١١). في حين أن الطلبة ذوي التلكؤ المنخفض يكونوا واثقين بقدراتهم حتى ولو كانت المهام صعبة، ذلك أنهم ينظرون إليها على أنها تحديات يمكن السيطرة عليها، لا مصاعب لا يمكن تجاوزها ويجب تفاديها، كما أنهم يحسنوا استعمال الانتباه والجهد وتوزيعهما على مطالب المهمة، لتحقيق الهدف المطلوب بعزيمة، وهم أشخاص مجتهدون ويثابرون في أداء المهمات، ويكون شعور الخوف من الفشل لديهم قليل (الحربي، ٢٠٠٨)، وأشار العبيدي (٢٠١٣) أن من خصائص الطلبة المتلكئين عندما يقترب موعد الامتحان: تراودهم أحلام اليقظة والسرحان، ويقومون بأعمال غير ضرورية، وكذلك الشعور بالخوف والقلق من الفشل.

أسباب التلكؤ الأكاديمي:

ذكر سوكولوواسكا (Sokolowska, ٢٠٠٩) أن أسباب التلكؤ تنقسم إلى:

أ) أسباب شخصية وهي تحتوي على الفروق وسمات شخصية مثل الخوف من الإخفاق أو الخوف الكمال.

ب) أسباب متعلقة بالمهام وهي خاصة بخصائص ونوعية المهام مثل صعوبتها.

ج) أسباب متعلقة برؤية الفرد لقدرته وهذه تشمل الانطباع الشخصي عن فعالية الذات واحترام وتقدير الذات ومفهوم الذات.

وذكر نوران (Noran, ٢٠٠٠) أن اسباب التلكؤ الأكاديمي تكمن في: ضعف إدارة الوقت وتنظيمه، عدم القدرة على التركيز وغياب اليقظة الذهنية عند أداء المهمات، وجود مشتتات في بيئة التعلم كالإزعاج. ويرى العبيدي (٢٠١٣) أن اسباب التلكؤ الأكاديمي تكمن في: صعوبة اتخاذ القرار، والخوف من الفشل والأداء السيئ، والنفور من المهمات التعليمية، وكره الأنشطة التعليمية، ونقص الطاقة لدى الطالب. وأشار جردات (Jaradat,٢٠٠٤) أن أسباب التلكؤ الأكاديمي تكمن في الخوف من الفشل، وكره المهمة، حيث يقود الخوف من الفشل إلى القلق وتدني مستوى احترام الذات، أما كره المهمة فإنه يعكس تعبيرات ذاتية سلبية. وترى الباحثة أن العوامل والأسباب المؤدية للتلكؤ الأكاديمي إما أن تكون أسباب شخصية ومتعلقة بطبيعة الطالب كنقص الدافعية والخوف والقلق ونقص تقدير الذات والاعتقاد دوماً بفشلها، وإما أن تكون أسباب تتعلق بطبيعة المهام الأكاديمية مثل صعوبتها وتشعبها أو صعوبة المادة الدراسية وعدم الميل لها.

آثار التلكؤ وجوانبه السلبية:

للتلكؤ الأكاديمي آثار سلبية عديدة على الطالب، منها ما ذكره كل من عابدين ومحمد (٢٠١٣)، وفضل (٢٠١٤)، والوذناني (٢٠١٨) كالتالي:

- تدني مستوى التحصيل.
- عدم القدرة على التخطيط والتنظيم.
- عدم استخدام استراتيجيات وأساليب التعلم بشكل صحيح.
- الغياب المتكرر عن المحاضرات.
- تدني مفهوم الذات.
- عدم الثقة بالنفس.
- ضعف الدافعية للدراسة.
- توقع الرسوب والفشل.
- عدم الرضا عن الحياة.
- مستويات عالية من الضغوط النفسية.
- انخفاض مستوى الطاقة.

يشكل التلكؤ ظاهرة معقدة، ذات أبعاد سلوكية ومعرفية وانفعالية، وذات مستويات متدرجة تبدأ بالنوع البسيط وتنتهي بالنوع المزمن، الذي يحتاج إلى شكل من أشكال التدخل الإرشادي أو العلاج النفسي. ومن جانب آخر، فإن لتلكؤ تأثيراً سلبياً على جوانب كثيرة من الحياة مثل الإدارة، والصحة، والعلاقات الاجتماعية، والمعاملات المالية، والنمو الشخصي والمهني، والتعليم وغيرها الكثير (عبد الخالق، والدغيم،٢٠١١).

مظاهر التلكؤ الأكاديمي:

من المهم تمييز التلكؤ الأكاديمي ومعرفة مظاهره ومؤشراته حتى يتسنى للقائمين بالعملية التعليمية تقديم التدريبات المناسبة والتي تخفف من حدة هذا السلوك حتى لا يتعدى تأثيره إلى الجوانب الأخرى من الحياة وتفادي أثاره السلبية وتتجلى هذه الصفات فيما يلي:

- عدم الرغبة في المذاكرة لغياب الدافع والهدف والمحفز والقدوة.
- القلق والخوف من الفشل بل وتوقع الفشل.
- الإجهاد والتعب السريع أثناء المذاكرة.
- الهروب من المهام الدراسية إلى مهام أخرى أكثر متعة.
- النفور من المادة التعليمية أو المعلم أو الاثنين معاً أو الغياب المتكرر.
- عدم معرفة قيمة الوقت وعدم القدرة على تنظيمه (فضل,٢٠١٤).

ثانياً: الإعاقة السمعية

مفهوم الإعاقة السمعية:

يعرف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الصادر من وزارة التعليم (١٤٣٦-١٤٣٧) العوق السمعي بأنه " مصطلح عام تندرج تحته - من الناحية الإجرائية - جميع الفئات التي تحتاج إلى برامج وخدمات التربية الخاصة بسبب وجود نقص في القدرات السمعية والتصنيفات الرئيسية لهذه الفئات هي: الأصم وهو الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي يبدأ بـ (٧٠) ديسبيل فأكثر بعد استخدام المعينات السمعية مما يحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام ، وضعيف السمع وهو الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي يتراوح بين(٣٥-٦٩) ديسبيل بعد استخدام المعينات السمعية مما يجعله يواجه صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط"(ص٩-١٠).

كذلك يعرف أبو شمالة (٢٠١٧) الإعاقة السمعية بأنها: قصور واضح في القدرة على استخدام حاسة السمع بدرجات متفاوتة مما يؤدي إلى عدم القدرة على أن يقوم الجهاز السمعي بوظائفه وذلك نتيجة خلل عضوي أو عصبي في حاسة السمع، مما يشكل عائق أمام الشخص في ممارسة حياته بشكل طبيعي، ويؤثر على الجوانب النفسية والاجتماعية والسلوكية للشخص المعاق سمعياً.

وتعرف الباحثتان الإعاقة السمعية بأنها: قصور أو فقدان في حاسة السمع يحول دون قيام الجهاز السمعي بوظيفته الطبيعية، بحيث يواجه الفرد صعوبة في استقبال وفهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط، ويتفاوت من الدرجات البسيطة التي ينتج عنها انخفاض قدرة الفرد على سماع الأصوات إلى الدرجات الشديدة جداً التي ينتج عنها عدم قدرة الفرد على السمع.

خصائص ذوي الإعاقة السمعية:

١. الخصائص اللغوية والمعرفية

من ناحية الجانب المعرفي بشكل عام، يرى القريطي (٢٠٠١) بأن ذوي الإعاقة السمعية يشكلون فئة غير متجانسة في الخصائص المعرفية، حيث الفروق الفردية واضحة وكبيرة بينهم، ويعود السبب في ذلك إلى أمور أهمها التأخر في اكتشاف الإصابة أو حدوثها، ونوع العوق السمعي ومدى عمق الإصابة، وولادة الطفل ذوب الإعاقة السمعية لآباء صم أو عاديين، والسن عند الالتحاق بالمدرسة، وإصابة ذوي الإعاقة السمعية بإعاقات أخرى كالإعاقة البصرية أو التأخر العقلي.

أما من ناحية الجانب اللغوي بشكل خاص، فيذكر مولور (Moeller,2000) ثلاثة آثار سلبية للإعاقة السمعية على النمو اللغوي وخاصة لدى الأفراد الذين يولدون صم، وهي لا يتلق الطفل الأصم أي رد فعل سمعي من الآخرين، عندما يصدر أي صوت من الأصوات، ولا يتلق الطفل الأصم أي تعزيز

لفظي من الآخرين، عندما يصدر أي صوت من الأصوات، ولا يتمكن الطفل الأصم من سماع النماذج الكلامية من قبل الكبار كي يقلدها إن ذلك يعني أن الطفل المعاق سمعياً محروماً من نتائج أو ردود الآخرين نحو الأصوات التي يصدرها.

لذلك، يوضح أبو منصور (٢٠١١) أن ذوي الإعاقة السمعية يعاني من مشكلات لغوية عديدة منها صعوبة سماع الأصوات خاصة المنخفضة، وصعوبة فهم ما يدور حوله من مناقشات، ونقص عدد المفردات اللغوية، وصعوبة التعبير الشفوي. وهذا يمكن القول معه بأن تأثير فقدان القدرة اللغوية كنتيجة للإعاقة السمعية يمتد ويؤثر على مظاهر النمو الأخرى كالنمو العقلي والاجتماعي، إذ يصعب فصل اللغة عن تلك المظاهر للشخصية (الروسان،١٩٩٨).

٢. الخصائص الانفعالية والاجتماعية

يتأثر النمو الانفعالي إلى حد بعيد بالإعاقة السمعية، حيث يعاني ذوي الإعاقة السمعية من مشكلات انفعالية أكثر من أقرانهم السامعين؛ ذلك أن الشعور بالعجز والارتباك والاكتئاب والعزلة والانسحاب كلها تميز استجابات ذوي الإعاقة السمعية، كما أظهرت الدراسات أن ذوي الإعاقة السمعية يعانون من عدم الثبات الانفعالي أو عدم الاتزان الانفعالي، بالإضافة إلى العصابية، وسوء التوافق الاجتماعي، وذلك بدرجة أعلى مما يعتبر سوياً في حال المقارنة بالسامعين، حيث أوضحت دراسة "بنتنر" أن المعوق سمعياً أميل إلى الانطواء وأقل حباً للسيطرة (سليمان والببلاوي،١٤٢٦ه).

لذلك، أشارت العديد من الدراسات إلى أن ذوي الإعاقة السمعية أكثر عرضة للضغوط النفسية والقلق والتوتر من أقرانهم العاديين مع ضرورة الإشارة إلى أن تأثير الإعاقة السمعية على الجوانب الانفعالية للفرد تختلف من فرد إلى آخر، وذلك استناد إلى عوامل عديدة تتعلق بالظروف الخاصة بالفرد، إلا أن ذلك لا يعني سوء التوافق الانفعالي نتيجة حتمية للأفراد المعاقين سمعياً (الزريقات ،٢٠١٣).

وفيما يتعلق بالجانب الاجتماعي، فإن افتقار ذوي الإعاقة السمعية إلى القدرة على التواصل الاجتماعي مع الآخرين وكذلك أنماط التنشئة الأسرية الخاطئة والمتمثلة في تقديم الحماية الزائدة لهم قد تقودهم إلى عدم النضج الاجتماعي والاعتمادية، وقد أشارت بعض الدراسات أن لديهم فقر في طرق الاتصال الاجتماعي، ويعانون من الانسحاب الاجتماعي ويتصفون بتجاهل مشاعر الآخرين ويسيئون فهم تصرفات الآخرين، كما يتأثر مفهومهم عن ذواتهم بهذه الإعاقة، وقد استخدمت عدة دراسات مقاييس مختلفة للنضج الاجتماعي مثل مقياس فاينلاند وتبين أن أداء الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية منخفض مقارنة بأداء الأشخاص السامعين (الخطيب، ١٩٩٨؛ سليمان والببلاوي،١٤٢٦ه؛ إبراهيمي، ٢٠٠٣؛ القمش و المعايطة، ٢٠٠٧).

٣. الخصائص الأكاديمية التعليمية

يتأثر أداء الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بشكل سلبي في مجالات التحصيل الأكاديمي كالقراءة والعلوم والحساب نتيجة تأخر نموهم اللغوي، وتواضع قدراتهم اللغوية، إضافة إلى تدني مستوى دافعيتهم وعدم ملاءمة طرق التدريس المتبعة، وعلى الرغم من أن العديد من الدراسات أثبتت تشابه ذوي الإعاقة السمعية مع السامعين في القدرة العقلية العامة (الذكاء) إلا أنه في المقابل هناك دراسات أظهرت نتائجها بوضوح تأخرهم في جانب التحصيل الأكاديمي في حال مقارنتهم بالسامعين، وهذا التأخر في الجانب التحصيلي الأكاديمي يمكن تقديره بمتوسط عام يتراوح ما بين (٣-٥) أعوام، وهذا المقدار من التأخر يتضاعف مع تقدم عمر ذوي الإعاقة السمعية، حيث يواجهون بالأخص صعوبة الأداء في التحصيل القرائي والسبب في أثر الإعاقة في الجانب اللفظي، وبما أن التعليم والتحصيل الدراسي في معظم المواد يعتمد على اللغة فإن القصور في مجال اللغة لدى ذوي الإعاقة السمعية يؤثر في معظم مواد المنهج الدراسي، ويلعب التفاوت في درجة الإعاقة السمعية دوراً مهماً، فكلما زادت درجة الإعاقة السمعية قلت فرص ذوي الإعاقة السمعية من الاستفادة من البرامج التربوية وزادت المشكلات الأكاديمية، ويتأثر التحصيل الأكاديمي بمدى تأثر القدرات العقلية والشخصية والدعم الذي يقدمه الوالدان، والعمر عند حدوث الإعاقة السمعية، والوضع السمعي للوالدين والاقتصادي والاجتماعي للأسرة، إضافة إلى عدم ملائمة المناهج الدراسية، فذوو الإعاقة السمعية يحتاجون إلى جهد أكبر لتكييف البيئة التعليمية بما تضمه من برامج تربوية، ومناهج تعليمية، وكوادر تدريسية بما يتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم ونقاط الضعف والقوة لديهم (عبيد،٢٠٠٠؛ كراز،٢٠٠٤؛ سليمان والببلاوي،١٤٢٦ه؛ اللالا و الزبيري ،٢٠١٢؛ الجلامدة،٢٠١٦).

وقد تبين من نتائج دراسة أجراها كلوين (١٩٨٥) على حوالي ألف مفحوص من الأطفال الصم ممن لديهم مشكلات سلوكية أن الصعوبة المشتركة أو الأكثر شيوعاً فيما بينهم هي المقدرة على القراءة، كما كشفت نتائج البحوث أن الأطفال الصم من آباء صم تكون درجة تحصيلهم القرائي أعلى من أقرانهم الصم من آباء عاديين، كما وأنهم يكونون أكثر توافق اجتماعياً ونفسياً ومدرسياً، وأكثر تفاعلاً ونضجاً، وتقديراً، وضبطاً لذواتهم من الأطفال الصم لآباء يسمعون. (كما جاء في كراز،٢٠٠٤).

ثالثاً: التعليم الجامعي (ما بعد المرحلة الثانوية) لذوي الإعاقة السمعية

يعتبر التعليم العالي أو الجامعي على درجة عالية من الأهمية حيث يعد عملية صناعة الأجيال للمستقبل، واستثمار هذا النوع من الصناعة هو أفضل أنواع الاستثمار وأكثرها فائدة، ولكي تقوم الجامعة بدور أفضل في خدمة المجتمع لا بد لها أن تضع تصور واضح المعالم حول كيفية تلبية حاجات الفرد والمجتمع، ويهدف

التعليم العالي لإكساب الفرد معارف ومهارات وقدرات تخدمه وتخدم المجتمع عامة، ويقصد بالتعليم العالي التعليم الذي يتم داخل كليات أو معاهد جامعية بعد الحصول على الشهادة الثانوية، وتختلف مدة الدراسة في هذه المؤسسات من سنتين إلى أربع سنوات أو أكثر (نمور،٢٠١٢) (شرقي،٢٠٠٨).

شهد مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية في الوطن العربي عموماً وفي المملكة العربية السعودية خصوصاً تغيرات واسعة المدى خلال العقدين الأخيرين، تجاوزت مرحلة الحلم لتصل إلى مرحلة التطبيق، وذلك طمعاً لمستقبل أفضل لذوي الإعاقة السمعية، ولقد تمكنت المملكة العربية السعودية في فترة زمنية قصيرة أن تنال السبق في ميدان التربية الخاصة، حيث فتحت أبواب التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة، ومن بين فئات الإعاقة التي حظيت باهتمام في التعليم العالي فئة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

ويعتبر التعليم العالي أحد التوجهات الحديثة في تعليم ذوي الإعاقة السمعية، وقد كانت بداية فكرة التعليم العالي للصم في عام (١٤١٥ ه) باقتراح من صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن فهد بن عبد العزيز بإنشاء كلية خاصة بذوي الإعاقة السمعية، ومن ثم صدرت موافقة المقام السامي الكريم رقم (٧/ب/ ٩١٧٣) وتاريخ (١٤ /٥/ ١٩٢٢ه) بشأن إتاحة الفرصة للطلاب الصم لإكمال دراستهم الجامعية، خاصة في الكليات التقنية طبقاً لاستعدادهم وميولهم وقدراتهم العلمية، ولا شك بأن التقنيات الحديثة خاصة تقنية المعلومات والاتصالات وتقنيات الوسائط المتعددة تعطي فرصة للتعليم العالي لذوي الإعاقة السمعية، حيث تتيح تلك التقنيات للطلاب أن يدرسوا جنباً إلى جنب مع السامعين من عامة الطلبة دون أن يؤثر ذلك على تحصيل أي من الفريقين (الريس،٢٠٠٨) (محمد،٢٠١٧).

وفي الوقت الحالي يستطيع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بعد الانتهاء من المرحلة الثانية اكمال تعليمه بالالتحاق ببعض الجامعات التي تقبل ذوي الإعاقة السمعية كجامعة الملك سعود وغيرها من الجامعات السعودية، أو أن يلتحق بالمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني ومدة الدراسة بها سنتان ونصف، ويمنح الخريج درجة الدبلوم التقني وفق التخصص الذي يتخرج منه كما يمكنه المواصلة للحصول على درجة البكالوريوس.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت التلكؤ الأكاديمي لدى ذوى الإعاقة السمعية وعلاقته ببعض المتغيرات:

هدفت دراسة جابر وآخرون (٢٠١٣) إلى معرفة أثر الاختلاف في (الجنس ودرجة الإعاقة والمرحلة التعليمية) لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية على مستوى تلكؤهم الأكاديمي، واستخدمت الدراسة المنهج السببي المقارن، وتكونت العينة من (١٤٠) طالباً بمدارس الأمل تراوحت أعمارهم ما بين (١٣- ١٧) عاماً، وقد استخدم

الباحثون مقياس التلكؤ الأكاديمي من إعدادهم، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التلكؤ الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس والمرحلة التعليمية للمراهقين من ذوي الإعاقة السمعية، كما أنه توجد فروق في مستوى التلكؤ الأكاديمي تعزى لمتغير درجة الإعاقة لصالح ضعاف السمع للمراهقين من ذوي الإعاقة السمعية.

كما ركزت دراسة أخرى لجابر وآخرون (٢٠١٤) على اختبار أثر برنامج سلوكي معرفي في التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، وانتهجت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (٢٠) طالباً تراوحت أعمارهم ما بين (١٣-١٧)عاماً من مدارس الأمل للصم والبكم في محافظات بورسعيد والإسماعيلية والقاهرة، وقد استخدم الباحثون مقياس التلكؤ الأكاديمي للمراهقين من ذوي الإعاقة السمعية إعداد(الباحثين)، والبرنامج السلوكي المعرفي لخفض التلكؤ الاكاديمي لدى المراهقين من ذوي الإعاقة السمعية إعداد(الباحثين)، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، كما أنه توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح القياس البعدي، كما لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التلكؤ الأكاديمي لدى المراهق الأصم.

وفي دراسة شعبان (٢٠١٨) فقد هدفت إلى معرفة أثر الضغوط النفسية على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) طالباً من ذوي الإعاقة السمعية في مختلف مدارس القاهرة بمتوسط عمري (١١-١٢) عاماً، وطبقت الباحثة مقياس الضغوط النفسية من إعدادها، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق جوهرية في الضغوط النفسية لدى ذوي الإعاقة السمعية وفقاً لدرجة الإعاقة لصالح الصم، والنوع لصالح الذكور، كما توجد علاقة ارتباطية عكسية بين الضغوط النفسية والتحصيل الاكاديمي بمعنى كلما قلت الضغوط النفسية كلما زاد التحصيل الأكاديمي.

وقد هدفت دراسة المخلافي وآخرون (٢٠٢٠) فقد سعت إلى قياس مستويات التسويف الاكاديمي والمناخ الجامعي ودراسة العلاقة بينهما ومعرفة الفروق فيهما لدى طلبة الجامعة من ذوي الاعاقات (البصرية، والسمعية، والحركية)، وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٢٠٣) طالباً ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٩-٤٥) عاماً من طلبة الجامعة ذوي الإعاقة بالعاصمة صنعاء، بواقع (٨٥) طالباً من طلبة الجامعة من ذوي الإعاقة البصرية، و(٦٤) طالباً من طلبة الجامعة من

ذوي الإعاقة السمعية، و(٥٤) طالباً من طلبة الجامعة من ذوي الإعاقة الحركية، واستخدمت الدراسة كل من مقياس التسويف الاكاديمي ومقياس المناخ الجامعي من إعداد الباحثين، وأظهرت النتائج أن المناخ الجامعي مرتفعاً لدى ذوي الإعاقة السمعية ومتوسطاً لدى ذوي الإعاقة الحركية وسلبياً لدى ذوي الإعاقة البصرية، كما أنه لا توجد علاقة دالة احصائياً بين التسويف الأكاديمي والمناخ الجامعي لدى عينة الدراسة لكل فئة من فئات ذوي الإعاقة على حده، وأظهرت النتائج أن الطلبة ذوي الإعاقة البصرية كانوا أكثر تسويفاً من ذوي الإعاقتين السمعية والحركية في حين لم توجد فروق بين ذوي الإعاقة السمعية والحركية، وأظهرت النتائج أن المناخ الجامعي كان ايجابياً كما يدركه طلبة الجامعة ذوو الإعاقة السمعية مقارنة بذوي الاعاقتين البصرية والحركية، يليهم ذوي الإعاقة الحركية.

وفي دراسة خفاجة (٢٠٢٠) التي هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج قائم على فنيات العلاج بالواقع يشترك فيه الآباء والمعلمون من خلال استخدام فنيات العلاج بالواقع لخفض التلكؤ الأكاديمي وتنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال من ذوي الإعاقة السمعية ، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفل من ذوي الإعاقة السمعية من مدارس الصم والبكم ومراكز التربية الخاصة بمحافظة الغربية في مصر، متوسط العمر الزمني (١١) عاماً، وتم تقسيم العينة بالمناصفة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد استخدمت الباحثة مقياس التلكؤ الأكاديمي للمعاقين سمعياً، ومقياس الثقة بالنفس للمعاقين سمعياً، وبرنامج قائم علي فنيات العلاج بالواقع وجميعها من إعداد الباحثة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التلكؤ الأكاديمي للمعاقين سمعياً في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، أيضاً وجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التلكؤ الأكاديمي للمعاقين سمعياً وأبعاده لصالح القياس البعدي، وتوجد فروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الثقة بالنفس للمعاقين سمعياً في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: الدراسات التى تناولت التلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقته ببعض المتغيرات:

هدفت دراسة هن وفيراري (Hen & Ferrari,2022) إلى معرفة الاختلافات في التلكؤ الأكاديمي عبر الانترنت والضغط الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية بين طلاب الجامعات ذوي صعوبات التعلم وطلاب الجامعات بدون صعوبات تعلم، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (١٧٣) طالباً جامعياً من قسم علم النفس وأقسام أخرى في العلوم الإنسانية والاجتماعية في إسرائيل، وكان (٧٧) طالباً من ذوي صعوبات التعلم وبافي أفراد العينة (٩٦) لا يعانون من صعوبات تعلم، وقد استخدم الباحثان مقياس (Akbulut et al., 2016)

لقياس التلكؤ الأكاديمي عبر الانترنت، كما تمت استخدام مقياس (Owens & Froman, 1988) لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، كذلك مقياس (Lakaev, 2009) لقياس الضغط الأكاديمي وقد تمت ترجمت المقاييس إلى اللغة العبرية من قبل الباحثين، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم مستوى أعلى من الضغط الأكاديمي ومستويات أقل في الكفاءة الذاتية الاكاديمية مقارنة بالطلاب بدون صعوبات التعلم، بينما لم يكن هناك فروق بين المجموعتين في التلكؤ الأكاديمي عبر الانترنت.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تعددت واختلفت الدراسات التي تناولت قياس التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وذلك باستخدام العديد من المقاييس التي تحقق الهدف المنشود لكل دراسة، كما توجد في حدود اطلاع الباحثتان ندرة في الدراسات العربية خاصة التي استهدفت قياس التلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في البيئة السعودية عامة، وفي الكليات التقنية خاصة، كما وقد لاحظت الباحثتان في حدود علمهما ندرة في المقاييس التي تمت ترجمتها بلغة الإشارة لتتناسب مع طبيعة وخصائص الطلاب المعاقين سمعياً، ولعل هذا ما دفع الباحثتان للقيام بهذه الدراسة. وقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في تصميم واختيار أبعاد المقياس الحالي، وكذلك الخلفية النظرية له.

مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة في جميع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالكليات التقنية في المملكة العربية السعودية (المدينة المنورة، الرياض، الدمام، بريده)، حيث بلغ حجم المجتمع ككل (٤١٤) طالباً وطالبة من ذوي الاعاقة السمعية (صم- ضعاف السمع) وفق الإحصائية الرسمية الصادرة عن الإدارة العامة لشؤون المتدربين في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في ديسمبر (٢٠٢٢).

عينة الدراسة

تكونت العينة الأساسية من (٣٠٢) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية بالفصول التدريبية (الأول والثاني والثالث والرابع والخامس)، والملتحقين بالكليات التقنية في المملكة العربية السعودية في (المدينة المنورة، الرياض، الدمام، بريده)، تتنوع إعاقتهم السمعية بين الصم وضعاف السمع، وتراوحت أعمارهم من (١٨- ٢٥) عامًا، بمتوسط عمر (٢١,٥٤٦٤) وانحراف معياري (٢,٠٧٤٠٩)، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وطبقت عليهم الاستبانة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٤٤ه). وتمثل عينة الدراسة الحالية ما نسبته ٧٢,٩٤% من المجتمع الكلي المستهدف

نتائج الدراسة

للإجابة على سؤال الدراسة الذي ينص على "ما الخصائص السيكومترية لمقياس التلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الجامعية؟ "، قامت الباحثتان بالرجوع للأدبيات ومراجعة الدراسات السابقة، ولم يستطيعا في حدود علمهما التوصل لأداة

أولًا: الهدف من المقياس

يهدف المقياس الى قياس التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب وطالبات ذوي الاعاقة السمعية بالكليات التقنية في المملكة العربية السعودية (المدينة المنورة- الرياض- الدمام- بريده)، بالإضافة إلى قيام الباحثتين بترجمته إلى لغة الإشارة ليتناسب مع طبيعة إعاقة الطلاب.

ثانيًا: خطوات إعداد المقياس

- الخطوة الأولى: تحديد أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي

يعد تحديد الأبعاد التي تُكون بمجملها بنية التلكؤ الأكاديمي الخطوة الداعمة الأساسية في بناء المقياس، ونقطة ارتكاز رئيسية، وتشكل أهم خطوة من خطوات بناء المقياس، ولذلك قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من المصادر الرئيسية، ونظراً لأن هذه المقاييس لا تفي بالغرض من البحث الحالي، لذلك تم اعداد مقياس للتلكؤ الأكاديمي ليتناسب مع خصائص عينة البحث والهدف منه، ولتحديد بنية هذا المقياس قامت الباحثة بالاستعانة بالمصادر التالية:

- التعريفات المختلفة للتلكؤ الأكاديمي.
- الدراسات السابقة – العربية والأجنبية – المتعلقة بموضوع التلكؤ الأكاديمي.
- الأطر النظرية المختلفة للتلكؤ الأكاديمي.
- استفادت الباحثة في تحديد أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي من الاعتبارات النظرية والتطبيقية، والتي تتمثل في الإطار النظري والأدبيات، والاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بالتلكؤ الأكاديمي.

- الخطوة الثانية: صياغة مفردات المقياس

تم الاعتماد على عدد من المقاييس السابقة التي قاست التلكؤ الأكاديمي مثل مقاييس: مثل مقياس (Faruk, 2011) ، (Klassen& Kuzucu, 2009)، (عفراء ابراهيم خليل، ٢٠١٣)، (سميرة ميسون واخرون، ٢٠١٨)، (شيري مسعد حليم، ٢٠٢٠) واستناداً الى كل هذه المصادر، تم صياغة مفردات مناسبة للتعريف الاجرائي المُحدد للتلكؤ الأكاديمي، ومدى انتماء المفردة للأبعاد، وقد روعي أن تكون المفردات واضحة ومحددة المعنى، وتم تجنب المفردات الطويلة، والمفردات التي تحتوي على أكثر من فكرة، وتجنب وضع مفردات متشابهة، كما تم مراعاة بنية وثقافة مجتمع البحث، وبناءً على ذلك تم تحديد عدد مفردات كل بعد، وتم صياغة

(٣٦) مفردة تعبر عن أبعاد التلكؤ الأكاديمي المتمثلة في ثلاثة أبعاد (البعد الوجداني- البعد المعرفي- البعد السلوكي).

- الخطوة الثالثة: ترجمة المقياس بلغة الإشارة

تم ترجمة عبارات المقياس بلغة الإشارة عن طريق فديو مدرج تحت كل عبارة لكل بعد، وذلك لمناسبة لغة الإشارة لإعاقة الفئة المستهدفة وهي الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة السمعية بالكليات التقنية في المملكة العربية السعودية.

- الخطوة الرابعة: وصف المقياس

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال التربية الخاصة وبلغ عددهم (١٧) محكمًا، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين أكثر من ٨٥ %، وقد تمثلت أراءهم ومقترحاتهم في تعديل صياغة بعض المفردات كي تصبح أكثر ملائمة مع هدف المقياس، وأدق صياغة، وأكثر وضوحاً وفهماً لعينة البحث، والجدول التالي يوضح أمثلة من هذه التعديلات كما يلي:

جدول (١): بعض مفردات مقياس التلكؤ الأكاديمي قبل وبعد التعديل طبقاً لآراء السادة المحكمين

رقم المفردة	قبل التحكيم	بعد التحكيم
٧	كرهي لبعض المواد الأكاديمية يجعلني أتكاسل فيها.	عدم فهمي لبعض المواد الأكاديمية يجعلني أتكاسل فيها.
١٣	أفضل الخروج مع العائلة عن القيام بالواجبات المكلف بها.	أفضل الخروج مع الأصدقاء عن القيام بالواجبات المكلف بها.
٢٠	تأجيلي لتسليم واجباتي الأكاديمية يحسن من أدائي.	تأجيلي لتسليم واجباتي الأكاديمية يشعرني بالراحة.
٢١	قدراتي لا تمكنني من أداء مهامي الأكاديمية.	قدراتي اللغوية لا تمكنني من أداء مهامي الأكاديمية.

- الخطوة الرابعة: تحديد طريقة تقدير الدرجات

إن طريقة الاستجابة على مفردات مقياس التلكؤ الأكاديمي تم من خلال اختيار أحد البدائل في ضوء مقياس ثلاثي الاستجابة (دائماً، أحياناً، أبداً) تم وضعها أمام كل مفردة، ويضع الطالب علامة (√) في الخانة التي تتوافق معه، حيث يعطى الطالب ثلاث درجات إذا اختار البديل" دائماً " ودرجتين درجات إذا اختار البديل" أحياناً " ودرجة واحدة إذا اختار البديل " أبداً " بالنسبة للمفردات الإيجابية، والعكس بالنسبة للمفردات السلبية والمتمثلة في المفردات أرقام (٤،١٠،١١) بالبعد الأول (البعد الوجداني)، والمفردات أرقام (١٦،١٧،٢٢،٢٣) بالبعد الثاني (البعد المعرفي)، والمفردات أرقام (٣١،٣٢) بالبعد الثالث (البعد السلوكي)، وأعلى درجة ممكن أن يحصل عليها الطالب المستجيب على جميع مفردات المقياس (١٠٨) درجة، بينما أقل

درجة يمكن أن يحصل عليها هي (٣٦) درجة، حيث تشير الدرجة العليا إلى ارتفاع مستوى التلكؤ الأكاديمي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى الطالب ذوي الاعاقة السمعية.

وتم تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي في صورته النهائية على عينة قوامها (٣٠٢) طالباً وطالبة من طلاب الكليات التقنية ذوي الاعاقة السمعية، لحساب صدق وثبات المقياس والاتساق الداخلي له. وذلك على النحو التالي:

ثالثًا: الخصائص السيكومترية لمقياس التلكؤ الأكاديمي

تم تطبيق الصورة الأولية لمقياس التلكؤ الأكاديمي على العينة الأساسية المكونة من (٣٠٢) طالباً وطالبة من ذوي الاعاقة السمعية بالكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية، والمُقسمين إلى (٢٠٣) من الذكور، وعدد (٩٩) من الإناث، ووفقاً لشدة الإعاقة عدد (٢٣٧) طالباً من الصم، وعدد (٦٥) طالباً ضعيف السمع، من الفصول التدريبية من الأول إلى الخامس، وذلك بمناطق (المدينة المنورة، الرياض، الدمام، بريده)، تمتد اعمارهم من(١٨) إلى (٢٥) عام، بمتوسط عمر (٢١,٥٤٦٤) وانحراف معياري (٢,٠٧٤) وذلك بهدف حساب الخصائص السيكومترية للمقياس. وبعد تقدير درجات عينة التقنين ورصدها ثم إدخالها لبرنامج (SPSS) الإحصائي، تم حساب الثبات والصدق والاتساق الداخلي على عينة البحث الحالية كما يلي:

(أ) الاتساق الداخلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي

تم حسابه عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (٢) ذلك:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات مفردات كل بعد والدرجة الكلية له (الاتساق الداخلي) لمقياس التلكؤ الأكاديمي (ن = ٣٠٢)

البعد الوجداني		البعد المعرفي		البعد السلوكي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٤٨	١٣	**٠,٥٩٥	٢٥	**٠,٦٠٥
٢	**٠,٦٦٨	١٤	**٠,٥٥٦	٢٦	**٠,٦٥٥
٣	**٠,٣٩٤	١٥	**٠,٤٢١	٢٧	**٠,٦٢٦
٤	**٠,٤٠٢	١٦	**٠,١٥٢	٢٨	**٠,٦٧٦
٥	**٠,٦٧٦	١٧	**٠,٢٣٢	٢٩	**٠,٦١٨
٦	**٠,٧٠٩	١٨	**٠,٥٣٤	٣٠	**٠,٦٩١
٧	**٠,٤٧٢	١٩	**٠,٥٤٠	٣١	*٠,١١٦
٨	**٠,٤٧٤	٢٠	**٠,٦٩٠	٣٢	٠,٠٥٨
٩	**٠,٦٥٥	٢١	**٠,٤٧٠	٣٣	**٠,٦٥٥
١٠	**٠,٣٦٥	٢٢	**٠,٢٢٩	٣٤	**٠,٦٢٣
١١	**٠,٣٥١	٢٣	**٠,٣١١	٣٥	**٠,٦٣٧
١٢	**٠,٤٢٠	٢٤	**٠,٤٩١	٣٦	**٠,٧٠٢

يتضح من الجدول (٢): أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١)، ومستوي(٠,٠٥)، ماعدا المفردة رقم (٣٢) بالبعد السلوكي فقد كانت غير دالة احصائياً مما يستدعي حذفها؛ بما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي ، وجميع أبعاده الفرعية.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الوجداني	**٠,٦٠٩
البعد المعرفي	**٠,٧٧٨
البعد السلوكي	**٠,٨٧٨

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣): أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس داله إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١) ،ومن ثم فالأبعاد تتسق مع المقياس ككل، حيث تمتد معاملات الارتباط بين: (٠,٦٠٩ - ٠,٨٧٨) مما يدل على الاتساق الداخلي لجميع أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الاعاقة السمعية وجميع أبعاده الفرعية.

(ب) حساب الثبات:

تم حساب معامل الثبات لمقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات كل بعد فرعي على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة). والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤): معاملات ثبات ألفا لمقياس التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الاعاقة السمعية وأبعاده الفرعية

البعد الوجداني		البعد المعرفي		البعد السلوكي	
رقم المفردة	معامل ألفا لكرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا لكرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا لكرونباخ
١	٠,٧٣٨	١٣	٠,٥٩٣	٢٥	٠,٨١٤
٢	٠,٧٣٥	١٤	٠,٦٠٠	٢٦	٠,٨٠٨
٣	٠,٧٦٦	١٥	٠,٦٢٨	٢٧	٠,٨١٢
٤	٠,٧٦٣	١٦	٠,٦٦٠	٢٨	٠,٨٠٦

٥	٠,٧٣٤	١٧	٠,٦٥٤	٢٩	٠,٨١٢
٦	٠,٧٢٨	١٨	٠,٦٠٧	٣٠	٠,٨٠٥
٧	٠,٧٦٠	١٩	٠,٦٠٤	٣١	٠,٨٥٥
٨	٠,٧٦٤	٢٠	٠,٥٦٤	٣٣	٠,٨٠٧
٩	٠,٧٣٧	٢١	٠,٦٢١	٣٤	٠,٨١٢
١٠	٠,٧٦٥	٢٢	٠,٦٥٣	٣٥	٠,٨١٣
١١	٠,٧٦٦	٢٣	٠,٦٤٥	٣٦	٠,٨٠٤
١٢	٠,٧٦٨	٢٤	٠,٦١٢		
معامل ثبات البعد	٠,٧٦٩	٠,٦٤٣		٠,٨٢٨	

يتضح من الجدول (٤): أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ومن ثم تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس، وذلك فيما عدا المفردات أرقام (١٦،١٧،٢٢،٢٣) في البعد الثاني (البعد المعرفي)، والمفردة رقم (٣١) في البعد الثالث (البعد السلوكي) فقد وجد أن تدخل هذه المفردة يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه المفردة, ولذلك فقد تم حذفهم، مما يدل على ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الاعاقة السمعية، وقد بلغ الثبات الكلي للمقياس (٠,٨٤١).

- الثبات الكلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي الاعاقة السمعية:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي، وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها، بثلاث طرق الأولى هي: حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ"، والثانية هي: حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون"، والثالثة هي: طريقة جتمان, فكانت النتائج كما بالجدول (٥) التالي:

جدول (٥): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي

م	أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي	معامل الثبات		
		ألفا لـ كرونباخ	التجزئة النصفية وتصحيح سبيرمان / براون	جتمان
١	البعد الوجداني	٠,٧٦٩	٠,٧٦١	٠,٧٤٦
٢	البعد المعرفي	٠,٧٠٣	٠,٧٣٦	٠,٧٣٦
٣	البعد السلوكي	٠,٨٥٥	٠,٨٥٥	٠,٨٥٥
الثبات الكلى للمقياس		٠,٨٦٢	٠,٨٢٨	٠,٦١٢

يتضح من الجدول (٥): أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس التلكؤ الأكاديمي والثبات الكلي له بالثلاثة طرق مرتفعة، مما يدل على ثبات جميع الأبعاد الفرعية لمقياس التلكؤ الأكاديمي، وكذلك المقياس ككل.

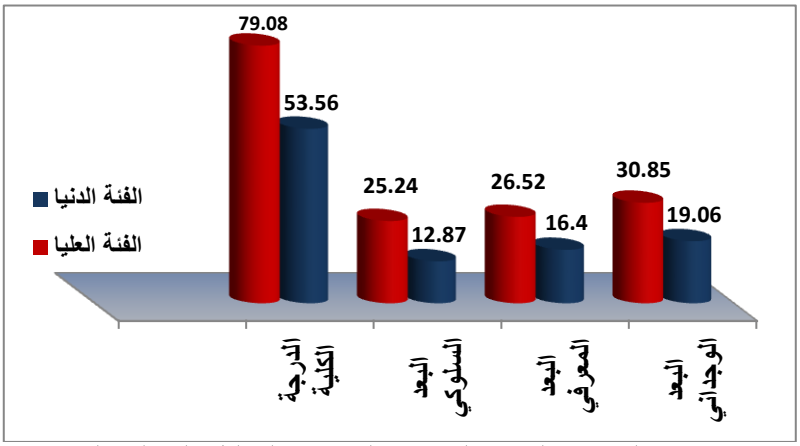
(ج) حساب الصدق:

تم حساب صدق مقياس التلكؤ الأكاديمي بطريقتين (الطريقة الأولى) لحساب الصدق صدق المقارنة الطرفية (الصدق التميزي): والصدق التميزي بقصد به المقارنة بين الفئة العليا (أعلى ٢٧%) من أفراد العينة والفئة الدنيا (أقل ٢٧%) من أفراد العينة على أبعاد المقياس و المجموع الكلي للمقياس، وقد تم حساب صدق مقياس التلكؤ الأكاديمي من خلال المقارنة الطرفية للمقياس من خلال قدرته على التمييز بين منخفضي ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي لذوي الاعاقة السمعية، وتتم فيها المقارنة الطرفية بين المجموعة العليا (٢٧%)، والمجموعة الدنيا (٢٧%) للمقياس، حيث اشار (صلاح علام، ٢٠١٥: ٢٨٤-٢٨٦) أن كيلى Kelly توصل إلى أن أفضل نسبة مئوية ينبغي أن تشمل عليها كل مجموعة طرفية عند تحليل مفردات مقياس ما هي نسبة (٢٧%) من العدد الكلى للأفراد في كل من المجموعتين الطرفيتين واستبعاد نسبة (٤٦%) من الوسط وذلك من خلال ضرب عدد افراد العينة الكلية في ٠,٢٧ وعند تطبيق ذلك بالبحث الحالي، فإن عدد افراد العينة في أي من المجموعتين الطرفيتين = ٣٠٢ × ٢٧%= ٨١,٥ أي تقريبا ٨٢ طالباً وطالبة ، والجدول التالي(٦) يوضح ذلك.

جدول (٦): نتائج المقارنة بين المجموعة العليا (٢٧%) والدنيا (٢٧%) للأبعاد الفرعية لمقياس التلكؤ الأكاديمي والدرجة الكلية له للطلاب ذوي الاعاقة السمعية

البُعد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الفائية	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
البعد الوجداني	الفئة الدنيا	٨٢	١٩,٠٦١٠	٢,٧٩٤٨	١٩,٧٥١	١٣٧,٠٤٨	٣٢,٢٧١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٨٢	٣٠,٨٥٣٧	١,٧٧١٧				
البعد المعرفي	الفئة الدنيا	٨٢	١٦,٤٠٢٤	١,٤٥٦٠	٦,٢٩٦	١٥١,٩٧٠	٣٨,٣٧٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٨٢	٢٦,٥٢٤٤	١,٨٩٣٦				
البعد السلوكي	الفئة الدنيا	٨٢	١٢,٨٧٨٠	٠,٨٣٧٢٥	١٣٣,٦٩٤	٩٢,٠٤٢	٣٣,٨٦٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٨٢	٢٥,٢٤٣٩	٣,١٩٩٣				
الدرجة الكلية	الفئة الدنيا	٨٢	٥٣,٥٦١٠	٣,١١٩٤	٤٧,٧٤٣	١١٠,٢٣٥	٢٩,٣٩٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٨٢	٧٩,٠٨٥٤	٧,٢١٨٢				

يتضح من الجدول (٦) أن جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، والذى يدل على الصدق التميزي لأبعاد المقياس و المقياس ككل وهذا يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق.

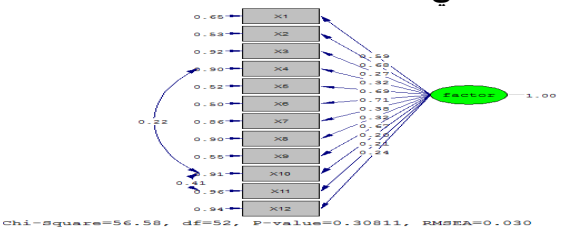


بينما كانت (الطريقة الثانية) لحساب الصدق (التحليل العاملي التوكيدي): هي من خلال حساب الصدق العاملي عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل LISREL 8.8)"٨,٨)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس التلكؤ الأكاديمي تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:

حساب الصدق:

١ـ البعد الوجداني

تم حساب الصدق من خلال التحليل من خلال حساب الصدق العاملي للبعد الوجداني بمقياس التلكؤ الأكاديمي عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل LISREL 8.8)"٨,٨)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة للبعد الوجداني بمقياس التلكؤ الأكاديمي تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (١) تشبعات مفردات البعد الوجداني بالعامل الكامن الواحد

وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد للبعد الوجداني على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا٢ (X2) غير دالة إحصائياً؛ مما يشر إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج.

بينما يوضح الجدول (٧) التالي: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمفردات البعد الوجداني بمقياس التلكؤ الأكاديمي، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري:

جدول (٧): ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي للبعد الوجداني بمقياس التلكؤ الأكاديمي

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
البعد الوجداني	١	٠,٥٩٠	٠,١٠٠	**٥,٨٨٢
	٢	٠,٦٨٣	٠,٠٩٦٨	**٧,٠٥٥
	٣	٠,٢٧٤	٠,١٠٨	*٢,٥٢٦
	٤	٠,٣١٦	٠,١٠٨	**٢,٩٢٩
	٥	٠,٦٩٠	٠,٠٩٦٥	**٧,١٥٥
	٦	٠,٧٠٦	٠,٠٩٥٨	**٧,٣٧٥
	٧	٠,٣٧٥	٠,١٠٧	**٣,٠٥٢٤
	٨	٠,٣٢٢	٠,١٠٨	**٢,٩٩٧
	٩	٠,٦٦٨	٠,٠٩٧٣	**٦,٨٦٣
	١٠	٠,٢٠٤	٠,١٠٧	*١,٩٥
	١١	٠,٢١٢	٠,١٠٩	*١,٩٥
	١٢	٠,٢٣٦	٠,١٠٩	*٢,١٦٢

(**) دال عند مستوى (٠,٠١) (*)دال عند مستوي (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٧): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الثانية عشر (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ومستوي (٠,٠٥)؛ مما يدل على صدق جميع العبارات المشاهدة للبعد الوجداني بمقياس التلكؤ الأكاديمي؛ ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي لهذا البعد، وأن البعد الوجداني عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الاثني عشر المشاهدة لها، كما يوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد.

جدول (٨): مؤشرات حسن المطابقة للبعد الوجداني بمقياس التلكؤ الأكاديمي.

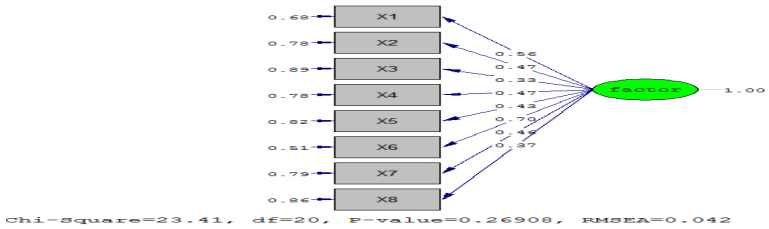
المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا٢ X2	٥٦,٥	أن تكون غير دالة
درجات الحرية (Df)	٥٢	
نسبة كا٢ X2/df	١,٠٨	١-٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩١٣	١-٠
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٨٧٠	١-٠
معيار معلومات أكيك AIC	١٠٨,٥٧٧	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(١٥٦,٠٠)
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	٢٠٢,٣١١	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٤٣٧,٢٠٣)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	١,٠٩٧	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(١,٥٧٦)
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٨٧٠	١-٠
مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	٠,٩٩١	١-٠
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٣	١-٠
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٨٣٥	١-٠
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٩٩٣	١-٠
مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري PNFI	٠,٦٨٥	١-٠
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠,٦٠٩	١-٠
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٢٩٨	٠,١-٠
جذر متوسط مربع البواقيRMSR	٠,٠٧٦١	٠,١-٠

ويتضح من الجدول (٨): أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للبعد الوجداني وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر.

١- البعد المعرفي

تم حساب الصدق من خلال التحليل من خلال حساب الصدق العاملي لمقياس للبعد المعرفي بمقياس التلكؤ الأكاديمي عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨,٨"(LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل

المشاهدة للبعد المعرفي بمقياس التلكؤ الأكاديمي تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (٢) تشبعات مفردات البعد المعرفي بالعامل الكامن الواحد

وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد للبعد المعرفي على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا٢ (X2) غير دالة إحصائياً؛ مما يشر إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج.

بينما يوضح الجدول (٩) التالي: نتائج التحليل العاملي التوكيدي للبعد المعرفي بمقياس التلكؤ الأكاديمي، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري:

جدول (٩): ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي للبعد المعرفي بمقياس التلكؤ الأكاديمي

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
البعد المعرفي	١	٠,٥٦٣	٠,١٠٩	**٥,١٤٤
	٢	٠,٤٦٩	٠,١١٢	*٤,٢٠٧
	٣	٠,٣٢٩	٠,١١٤	**٢,٨٧
	٤	٠,٤٦٧	٠,١١٢	**٤,١٨٨
	٥	٠,٤٢٧	٠,١١٢	**٣,٨٠١
	٦	٠,٦٩٧	٠,١٠٧	**٦,٥١٧
	٧	٠,٤٦٣	٠,١١٢	**٤,١٤٤
	٨	٠,٣٧٤	٠,١١٤	**٣,٢٩٤

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٩): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الثمانية (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ومستوي (٠,٠٥)؛ مما يدل على

صدق جميع العبارات المشاهدة للبعد المعرفي بمقياس التلكؤ الأكاديمي ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي لهذا البعد، وأن البعد المعرفي عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حولها المفردات الثمانية المشاهدة لها، كما يوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد.

جدول (١٠): مؤشرات حسن المطابقة للبعد المعرفي بمقياس التلكؤ الأكاديمي.

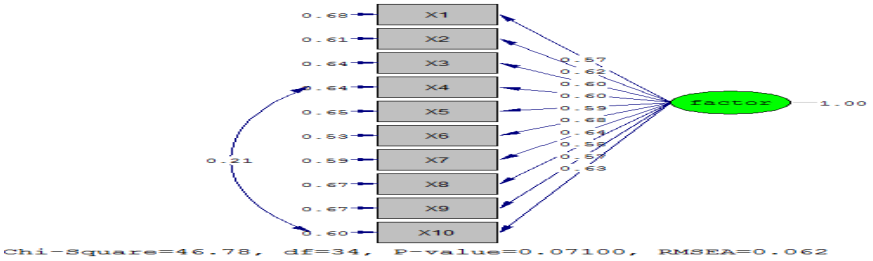
المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا٢ X2	٢٣,٤١	أن تكون غير دالة
درجات الحرية (Df)	٢٠	
نسبة كا٢ X2/df	١,١٧	٥-١
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٤٤	١-٠
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٩٠٠	١-٠
معيار معلومات أكيك AIC	٥٥,٤١١	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٧٢,٠٠)
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	١١٣,٠٩٤	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٢٠١,٧٨٦)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠,٥٦٠	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٠,٧٢٧)
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٨٧٧	١-٠
مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	٠,٩٩٩	١-٠
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٩	١-٠
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٨٢٨	١-٠
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٩٩٩	١-٠
مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري PNFI	٠,٦٢٧	١-٠
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠,٥٢٥	١-٠
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٤١٥	٠,١-٠
جذر متوسط مربع البواقيRMSR		٠,١-٠

ويتضح من الجدول (١٠): أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للبعد المعرفي وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر.

٢- البعد السلوكي

تم حساب الصدق من خلال التحليل من خلال حساب الصدق للبعد السلوكي بمقياس التلكؤ الأكاديمي عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي

Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨,٨"(LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة للبعد السلوكي بمقياس التلكؤ الأكاديمي تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (٣) تشبعات مفردات البعد السلوكي بمقياس التلكؤ الأكاديمي بالعامل الكامن الواحد

وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد للبعد السلوكي على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا٢ (X2) غير دالة إحصائياً مما يشر إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج.

بينما يوضح الجدول (١١) التالي: نتائج التحليل العاملي التوكيدي للبُعد السلوكي، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري:

جدول (١١) : ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي للبعد السلوكي

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
البعد السلوكي	١	٠,٥٦٨	٠,٠٩٩٣	**٥,٧٢١
	٢	٠,٦٢٣	٠,٠٩٧٢	**٦,٤١٠
	٣	٠,٦٠١	٠,٠٩٨٠	**٦,١٢٣
	٤	٠,٦٠٠	٠,٠٩٨٧	**٦,٠٧٩
	٥	٠,٥٨٨	٠,٠٩٨٥	**٥,٩٧٢
	٦	٠,٦٨٥	٠,٠٩٤٧	**٧,٢٣٢
	٧	٠,٦٤٠	٠,٠٩٦٦	**٦,٦٢٣
	٨	٠,٥٧٨	٠,٩٨٩	**٥,٥٧٤
	٩	٠,٥٧٤	٠,٠٩٩٠	**٥,٧٩٨
	١٠	٠,٦٣٣	٠,٠٩٧٢	**٦,٥٠٧

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١١): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق العشرة (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ومستوي (٠,٠٥)؛ مما يدل على صدق جميع العبارات المشاهدة للبعد الوجداني بمقياس التلكؤ الأكاديمي ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي لهذا البعد، وأن البعد السلوكي عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حولها العوامل الفرعية العشرة المشاهدة لها، كما يوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد.

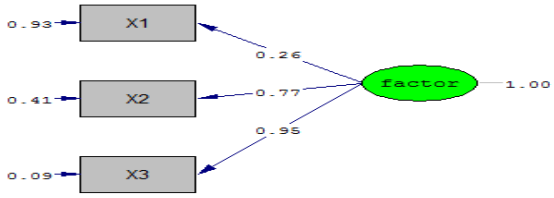
جدول (١٢): مؤشرات حسن المطابقة للبعد السلوكي بمقياس التلكؤ الأكاديمي.

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا٢ X2	٤٦,٧٨	أن تكون غير دالة
درجات الحرية (Df)	٣٤	
نسبة كا٢ X2/df	١,٣٧	١-٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩١٤	٠-١
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٨٦٠	٠-١
معيار معلومات أكيك AIC	٨٨,٧٨٢	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(١١٠,٠٠)
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	١٦٤,٤٦٠	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٣٠٨,٢٨٤)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠,٨٩٧	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(١,١١١)
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٢٤	٠-١
مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	٠,٩٦٦	٠-١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٧٤	٠-١
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٠٠	٠-١
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٩٧٥	٠-١
مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري PNFI	٠,٦٩٨	٠-١
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠,٦٥٦	٠-١
جذر متوسط مربع خطأ الاقترابRMSEA	٠,٠٦١٦	٠-٠,١
جذر متوسط مربع البواقيRMSR	٠,٠٥٨٤	٠-٠,١

ويتضح من الجدول (١٢): أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للبعد السلوكي وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر.

٣- صدق مكونات مقياس التلكؤ الأكاديمي

كما تم حساب الصدق من خلال التحليل من خلال حساب الصدق العاملي لمقياس التلكؤ الأكاديمي عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨,٨"(LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة للأبعاد الفرعية (البعد الوجداني-البعد المعرفي-البعد السلوكي) تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (٤) تشبعات الأبعاد الفرعية لمقياس التلكؤ الأكاديمي بالعامل الكامن الواحد

وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس التلكؤ الأكاديمي على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا٢ (X2) غير دالة إحصائياً مما يشر إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، وتُعبر (X1) عن البعد الوجداني، (X2) عن البعد المعرفي، (X3) عن البعد السلوكي، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج.

بينما يوضح الجدول (١٣) التالي: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التلكؤ الأكاديمي، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري:

جدول (١٣) : ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التلكؤ الأكاديمي

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
التلكؤ الأكاديمي	البعد الوجداني	٠,٢٦	٠,٠٦١٩	**٤,٢١٥
	البعد المعرفي	٠,٧٦٦	٠,٠٨٧٩	**٨,٧١٥
	البعد السلوكي	٠,٩٥٤	٠,١٠١	**٩,٤٦٧

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٣): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الثلاثة (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع أبعاد المقياس الثلاثة المشاهدة للتلكؤ الأكاديمي؛ ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي للتلكؤ الأكاديمي، وأن التلكؤ الأكاديمي عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الثلاثة المشاهدة لها:(البعد الوجداني-البعد المعرفي-البعد السلوكي)، كما ان نتائج بعض مؤشرات حسن المطابقة تشير إلي التطابق التام للبيانات موضع الاختبار.

خلاصة النتائج:

من الإجراءات السابقة تم التأكد من صدق وثبات والاتساق الداخلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي الذي تم إعداده في الدراسة الحالية، وصلاحيته لقياس التلكؤ الأكاديمي لذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الجامعية، ويتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات، وبالتالي يصلح علمياً للاستخدام وبدرجة عالية من الثقة.

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) مفردة موزعة على الأبعاد الفرعية الثلاثة، وأعلى درجة (عُظمي) ممكن أن يحصل عليها الطالب المستجيب علي جميع مفردات المقياس (٩٠) درجة، بينما أقل درجة (دنيا) يمكن أن يحصل عليها هي (٣٠) درجة، حيث تشير الدرجة العظمى إلى ارتفاع مستوى التلكؤ الأكاديمي، بينما تشير الدرجة الدنيا إلى انخفاض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدي الطالب ذوي الاعاقة السمعية. والجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤) توزيع مفردات مقياس التلكؤ الأكاديمي على الأبعاد الفرعية في الصورة الأولية

م	الأبعاد الفرعية لمقياس التلكؤ الأكاديمي	عدد المفردات	أرقام المفردات (* تعبر عن المفردات المصححة بالاتجاه العكسي)
١	البعد الوجداني	١٢	١-٢-٣-*٤-٥-٦-٧-٨-٩-*١٠-*١١-١٢
٢	البعد المعرفي	٨	١٣-١٤-١٥-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٤
٣	البعد السلوكي	١٠	٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦
العدد الكلي للمفردات		٣٠	

الفائدة العلمية والتطبيقية من الدراسة الحالية:

تفيد الأداة الحالية والمتمثلة في مقياس التلكؤ الأكاديمي لذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الجامعية، الكثير من المتخصصين والمربيين في محاولة الكشف عن مستوى التلكؤ الأكاديمي وأعراضه لتلك الفئة، ما يسهم في بناء البرامج التي تساعد على خفض هذه الظاهرة، ومساعدة ذوي الإعاقة السمعية على التكيف مع متطلبات الحياة الجامعية.

المراجع

إبراهيمي، سعاد.(٢٠٠٣). *إدماج الطفل المعوق سمعياً بالمدرسة العادية وعلاقته بالتكيف المدرسي* [رسالة ماجستير، جامعة الجزائر]. جامعة الجزائر. https://2u.pw/EhDmgl

أبو شمالة، إياد عبدالرحمن محمد. (٢٠١٧). *إدارة الذات كمتغير وسيط بين الحساسية الانفعالية والتوجه نحو الحياة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ببرنامج التعليم الجامعي بالجامعة الإسلامية بغزة* [رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الأقصى]. اطروحات زاد. https://2u.pw/7yGj3

أبو منصور، حنان خضر. (٢٠١١). *الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعياً في محافظات غزة* [رسالة ماجستير، كلية التربية بالجامعة الإسلامية-غزة]. اطروحات زاد. https://2u.pw/ShuGO

أحمد، عطية سيد.(٢٠١٢). *التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة*. دار الزهراء للطباعة والنشر.

الجلامدة، فوزية عبدالله.(٢٠١٦). *المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة: المفهوم، الأسباب، أساليب التغلب عليها*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الحربي، محمد. (٢٠٠٨). *تعميم الطلاب ليصبحوا دارسين أكثر استراتيجية وتنظيماً ذاتياً*، السعودية.

الخصوصي، أيمن منير حسن علي. (٢٠١٣). *أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم ذاتي التنظيم في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة*. [أطروحة دكتوراه، جامعة الأزهر].

الخطيب، جمال محمد. (١٩٩٨). *مقدمة في الإعاقة السمعية*. دار الفكر للطباعة والنشر.

الروسان، فاروق. (١٩٩٨). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة* (ط٣). دار الفكر للطباعة والنشر.

الريس، طارق صالح. (٢٠٠٨). *تأهيل الطلاب الصم وضعاف السمع للتعليم العالي: لماذا؟ وكيف؟، المؤتمر الدولي السادس- تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراق المستقبل*، ٢، ١١٢٦-١١٣٧.
file:///C:/Users/asus/Downloads/6283-002-000-010.pdf

الزريقات، إبراهيم عبدالله فرج. (٢٠١٣). *الإعاقة السمعية: مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي*. (ط.٣).دار الفكر.

الشريف، بندر عبدالله، والأحمدي، ناصر عبدالله.(٢٠١٧). محددات التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. ٩٠ (٩٠). ٣٥١-٣٧٩.
https://saep.journals.ekb.eg/article_24615_44f465064afd1cf5e3840e4d03959c89.pdf

العبيدي، عفراء. (٢٠١٣). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١ (٣٥)، ١٤٧-١٧١.
https://search.mandumah.com/Record/405474

العتابي، عماد عبد حمزة. (٢٠١٩). فعالية برنامج إرشادي نفسي بالمعنى في خفض سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية. *مجلة العوم التربوية*، ٣١ (٢)، ٢٣٣-٢٥٩.https://2u.pw/5j2Ir

القريطي، عبدالمطلب أمين. (٢٠٠١). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم* (ط٣). دار الفكر العربي.

القمش، مصطفى نوري، والمعايطة، خليل عبدالرحمن.(٢٠٠٧). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*، دار المسيرة.

اللالا، زياد كامل، والزبيري، شريفة عبدالله، واللالا، صائب كامل، والجلامدة، فوزيةعبدالله، وحسونة، مأمون محمد جميل، والشرمان، وائل محمد، والعلي، وائل أمين، والقبالي، يحيى أحمد، والعايد، يوسف محمد.(٢٠١٢). *أساسيات التربية الخاصة*، دار المسيرة.

المخلافي، صادق عبده، والصنعاني، عبده سعيد، والزقار، أمين أحمد. (٢٠٢٠). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالمناخ الجامعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة في بعض الجامعات اليمنية. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، ١ (٢)، ٧-٦٦. https://2u.pw/VyT1O

النعيم، فوزية ناصر. (٢٠٠٦، نوفمبر١١). ألا يحق للصم أن يتعلموا؟!. *صحيفة الجزيرة*. https://www.al-jazirah.com/2006/20061111/rj6.htm

الوذناني، سمر محمد حمود.(٢٠١٨). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى عينة من عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٨ (١٩)، ٤٩٥-٥١٦.
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=257250

الوليلي، إسماعيل. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتلكئين أكاديمياً. *مجلة التربية الخاصة*، ١٤ (٤)، ٢١٢-٢٣٩.
https://mtkh.journals.ekb.eg/article_168618_c9436c883c5c85ab5890744996c565e9.pdf

جابر، جابر عبدالحميد، رضوان، سهاد محمد إبراهيم، ومبروك، أسماء توفيق. (٢٠١٣). دراسة الفروق في مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعياً تبعاً لمتغيرات (الجنس – درجة الإعاقة – المرحلة التعليمية). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، *مجلة العلوم التربوي*، ٢١ (٣)، ٤٩١-٥١٤. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=108594

جابر، جابر عبدالحميد، رضوان، سهاد محمد إبراهيم، ومبروك، أسماء توفيق. (٢٠١٤). فعالية برنامج سلوكي ومعرفي في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعياً. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، *مجلة العلوم التربوي*، ٢٢ (٢)، ٥١١-٥٤٦.
https://search.mandumah.com/Record/649692

حليم، شيري مسعد. (٢٠٢٠). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بكل من المهارات الاجتماعية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة الزقازيق في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (النوع/الفرقة الدراسية/الكلية) .*مجلة كلية التربية*، ١٧ ، (٩٦)، ٢٦٧-٣٣١.
https://journals.ekb.eg/article_139340.html

خفاجه، مي السيد عبدالشافي. (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على فنيات العلاج بالواقع لخفض التلكؤ الأكاديمي وتنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال المعاقين سمعياً. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٠ (١٠٩)، ٣٤٣-٤٠٦.
https://2u.pw/atxa0

سليمان، عبدالرحمن، والببلاوي، إيهاب. (١٤٢٦هـ). *المعاقون سمعياً*. دار الزهراء.

شرقي، ساجد. (٢٠٠٨). دور الجامعات في تطوير وتنمية المجتمع، *مجلة مركز دراسات الكوفة*، ١ (١٠)، ١٦٩-١٨٤.
https://journal.uokufa.edu.iq/index.php/ksc/article/view/4768/4397

شعبان، تهاني صبري كمال. (٢٠١٨). أثر الضغوط النفسية على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية*، ٣٤ (٢)، ١١٤- ١٤٨.
https://2u.pw/DV9q4

صلاح الدين، محمود علام (٢٠١٥). *القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*، القاهرة: دار الفكر العربي.

عابدين، حسن سعد محمود، ومحمد، نرمين عوني. (٢٠١٣). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بكل من المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب كلية التربية، جامعة الاسكندرية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٨٠ (١) ،٢١٣-٢٧٥

http://search.mandumah.com/Record/1012007

عبدالخالق، أحمد، والدغيم، محمد. (٢٠١١). المقياس العربي للتسويف اعداده وخصائصه السيكوميترية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، (٣٠)، ٢٠٠-٢٢٥. https://search.mandumah.com/Record/400582

عبدالله، مالك فضيل. (٢٠١٨). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية*، كلية التربية، جامعة واسط، ٣٠، ٧٣٦-٧٩٤. https://www.iasj.net/iasj/download/f0642c3df184efb5

عبدالهادي، داليا. (٢٠١٥). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي لتنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف. *المجلة التربوية المتخصصة*، ٤ (٦)، ٢٠٣-٢٣٩.

http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=110726

عبيد، ماجدة السيد.(٢٠٠٠). *تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة: مدخل إلى التربية الخاصة*، دار الصفا للنشر والتوزيع.

عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠٠٨). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل ٨,٨ "LISREL"*، بنها: دار المصطفى للطباعة والترجمة.

عفراء ابراهيم خليل (٢٠١٣). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٢٣ (٢)، ١٤٨-١٧١.

https://search.mandumah.com/Record/405474

فضل، أحمد ثابت.(٢٠١٤). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٢ (٥١)، ٢٨٧-٣٣٠.

http://search.mandumah.com/Record/699798

فيصل، سناء، وصالح، علي. (٢٠١٦). أنماط التسويف وعلاقته بالكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة الفاشلين دراسياً. *مجلة أمارابك*، ١ (٢٢)، ١٥١-١٧٤.

https://search.mandumah.com/Record/770790

كراز، باسم.(٢٠٠٤). *تصور مقترح لعلاج المشكلات الخاصة بهارات الاتصال والتواصل لدى معلمي الصم بمحافظات غزة* [رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة الاقصى]، جامعة الأقصى.

محمد، هدى فضل الله علي. (٢٠١٧). متطلبات دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالتعليم العالي من وجهة نظر الخبراء والعاملين بمنطقة تبوك، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥ (١٨)، ٣١-٦٢.

https://sero.journals.ekb.eg/article_91797_7232f4d08257ca56665c7c54fa2a0ec9.pdf

مخامرة، محمد مهدي كمال خليل. (٢٠٢٠). *الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في مديرية تربية وتعليم يطا*. [رسالة ماجستير، جامعة الخليل]. موقع جامعة الخليل.
https://2u.pw/Oaorl

ميسون، سميرة، وخويلد، أسماء، وقبائلي، رحيمة. (٢٠١٨). التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين (دراسة استكشافية لدى عينة من الطلبة بجامعة ورقلة). *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة ورقلة، ٣٣، ٧١٣-٧٢٦.
https://2u.pw/sGJM3

نمور، نوال. (٢٠١٢). *كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي* [رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسطنطينة].
https://2u.pw/UtoANO

وزارة التعليم. (١٤٣٦-١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. (الإصدار الأول). *مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام*.
https://2u.pw/ZKcBO

Akdemir, Ö. A. (2019). Academic Procrastination Behaviors of Preservice Teachers in Turkish Context. World Journal of Education, 9(2), 13-21. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1208797.pdf

Bendicho, P. F., Mora, C. E., Añorbe-Díaz, B., & Rivero-Rodríguez, P. (2016). Effect on academic procrastination after introducing augmented reality. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13(2), 319-330. https://www.ejmste.com/download/effect-on-academic-procrastination-after-introducing-augmented-reality-4666.pdf

DÜŞMEZ, İ., & BARUT, Y. (2016). Rational Emotive Behavior Based on Academic Procrastination Prevention Training Programme of Effectiveness. Participatory Educational Research, 3(1), 1-13. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/778121

Faruk, S. E. (2011). Academic Procrastination among Undergraduates Attending School of Physical Education

and Sports: Role of General Procrastination, Academic Motivation and Academic Self-Efficacy. Educational Research and Reviews, 6(5), 447-455. https://2u.pw/xW4Faa

Ferrari, J. R., & Patel, T. (2004). Social comparisons by procrastinators: Rating peers with similar or dissimilar delay tendencies. Personality and individual Differences, 37(7), 1493-1501. https://2u.pw/8sYsgT

Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. Journal of Research in personality, 34(1), 73-83. https://shortest.link/3eXb

Jaradat, A. K. M. (2004). Test anxiety in Jordanian students: measurement, correlates and treatment; psychometric properties of the differential test anxiety inventory (DAI), and a comparison of cognitive therapy and study skills counseling in the treatment of test anxiety (Doctoral dissertation, Marburg, Univ., Diss., 2004).

Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive–compulsive and five factor personality traits. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 2121-2125. https://2u.pw/Lk1EfO

Kandemir, M., & Palancı, M. (2014). Academic functional procrastination: Validity and reliability study. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152, 194-198. https://shortest.link/35B5

Klassen, R. M. & Kuzucu, E. (2009). Academic Procrastination and Motivation of Adolescents in Turkey. Educational Psychology, 29(1), 69-81.

https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410802478622

Koorosh, A. & Mohammad, A. B. (2011). The relationship between parental retardation and child retardation inasuma, of Iranian families, proced.