العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية

هديل السيد عثمان السيد

ملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في التلكؤ الأكاديمي، والكشف عن الفروق بين طلاب التخصصين العلمي والأدبي في التلكؤ الأكاديمي، وتحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والعوامل الخمسة الكبرى لدى طلاب كلية التربية. وتكونت عينة الدراسة من (٩٧٤) طالب وطالبة من الشعب العلمية والأدبية بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنصورة. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس التلكؤ الأكاديمي (إعداد الباحثة)، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى لكوستا وماكرى (١٩٩٢) ترجمة بدر الأنصاري (١٩٩٧). وانتهت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- *لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الجنسين فى بعد إدارة وقت.*

٢- *توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الجنسين فى أبعاد الهروب من المهام، والمعتقدات الخطأ عن الأداء، فكان الذكور أكثر هروبًا من المهام، ولديهم معتقدات خطأ عن الأداء أكثر مقارنة بالإناث، وفي بعد القلق كانت الإناث أكثر قلقاً من الذكور.*

٣- *لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الطلاب ذوي التخصصات العلمية والطلاب ذوي التخصصات الأدبية فى أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي: إدارة الوقت، والهروب من المهام، والقلق المرتبط بالأداء، والمعتقدات الخطأ عن الأداء.*

٤- *توجد علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين درجات الطلاب على أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي (إدارة الوقت، والهروب من المهام، والقلق المرتبط بالأداء، والمعتقدات الخطأ عن الأداء) ودرجاتهم فى الوعي الذاتى، والإنفتاح على الخبرة، والثقة بالنفس، والإنبساطية.*

٥- *توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين درجات الطلاب على أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي (إدارة الوقت، والهروب من المهام، والقلق المرتبط بالأداء، والمعتقدات الخطأ عن الأداء) ودرجاتهم فى العصابية.*

وقد قدمت الدراسة بعض التوصيات لهذه النتائج.

Abstract

The present study aimed at detecting gender differences in academic procrastination, revealing the differences between students of scientific specialization and literary one in academic procrastination, and determining the relationship between academic procrastination and the big five factors of personality among students at Faculty of Education. The sample of the study were (974) male and female students from second level students scientific and literary specializations at faculty of Education, Mansoura University. Instruments of the study included the academic procrastination scale (prepared by the researcher), the list of the big five factors of Kosta and Mackere (1992), translated by Badr Al-Ansari (1997). The study concluded the following results:

1) There are no statistically significant differences between the mean of gender scores in the dimension of time management.
2) There are statistically significant differences between the mean of gender scores in the dimensions of tasks escapism, performance misconceptions as males were more escaping from tasks and they had performance misconceptions more than females. Regarding the anxiety dimension, females were more anxious than males

3) There are no significant differences between the mean scores of scientific specialization students and literary specialties in the dimensions of time management, escaping from tasks, performance-related anxiety, and performance misconceptions.
4) There is a statistically significant negative relation between students' grades on the dimensions of the academic procrastination scale (time management, escaping from tasks, performance-related anxiety, performance misconceptions), their grades regarding self-awareness, openness to experience, self-confidence, and extraversion.
5) There is a statistically significant positive relation between students' scores on the dimensions of the academic procrastination scale (time management, escaping from tasks, performance-related anxiety, performance misconceptions) and their grades in Neuroticism.

The current study suggested some recommendations of these results

المقدمــة:

يختلف الأفراد في طريقة تعاملهم مع المهام المختلفة، فهناك من ينجزها بشكل فوري، وهناك من يؤجلها، وهذا التأجيل قد يكون عرضيًا بسبب ظروف غير متوقعة، ونتيجة لتغييرات في خطط العمل، فيجدون أنفسهم مجبرين على تأجيل بعض المهام حتى اللحظة الأخيرة، وقد يكون هذا التأجيل مزمنًا، يؤجل فيه الأفراد بإستمرار إنجاز مهماتهم، مما يجعلهم يشعرون بالذنب نتيجة لإضاعتهم للوقت، وفقدان الفرص، كما أنه سلوك مشكل، ويطلق عليه التلكؤ.

وحدد الباحثون ستة مجالات للتلكؤ في الحياة: الجانب الأكاديمي، والعمل والالتزامات الروتينية اليومية، والصحة، والترفية، والأسرة والشراكة family and partnership، والتواصل الإجتماعي (Janssen, 2015)، والتلكؤ الأكاديمي شكل من أشكال التلكؤ والذي يتضمن تأجيل المهام المدرسية أو الأكاديمية، وتأجيل الإستعداد للإمتحانات (Kim & Seo, 2015: 26)

ويعد التلكؤ ظاهرة شائعة كما إنه في تزايد مستمر خاصة بين الطلاب في عصر التكنولوجيا (Asif, 2011: 84)، كما يظهر التلكؤ بشكل أكثر تواترًا لدى الطلاب مقارنة بباقي الفئات، كما إنه أكثر شيوعًا لدي طلاب الجامعة بالمقارنة بطلاب المرحلة الثانوية وطلاب الدراسات العليا (Özer, 2011: 36)، ويشير irin (2011: 447) إلى أن الطلاب الجامعيين هم الأكثر تلكؤًا في المهام الأكاديمية مثل: الواجبات المنزلية، والتحضير للإمتحانات.

ومن بين الأسباب التى تقف وراء شيوع التلكؤ الأكاديمي لدي طلاب الجامعة مقارنة بطلاب المراحل قبل الجامعية هو بيئة التعلم الأكثر مرونة (You, 2015: 64)، وإنتقال مسئولية آداء المهام الدراسية لهم بعد أن كان يشاركهم الآباء، والمعلمون بها في المراحل السابقة (عطية سيد أحمد، ٢٠٠٨: ٤)، وكثرة المهام المطلوب إتمامها في وقت محدود (irin, 2011: 447).

ويذكر عبد الرحمن محمد العيسوى (٢٠٠٥: ٥٢) أن سمات شخصية الفرد تحدد كافة أنماط سلوكه، وتساعد معرفة سمات شخصية الفرد على التنبؤ بسلوكه في المستقبل، كما أنها تمد الباحثين بالمعرفة الأساسية التي تمكنهم من فهم التلكؤ الأكاديمي (Lee; Kelly & Edwards, 2006: 27-28).

كما يعد التلكؤ الأكاديمي عاملًا مؤثرًا في شخصيات الطلاب، وله العديد من الآثار السلبية على الجانب الأكاديمي لهم، حيث تؤدي إلى عدم قدرتهم على إدارة وقت الدراسة، والبحث عن طرق مختصرة للتغلب على أوجه القصور، وانخفاض التحصيل الدراسي. (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986; Van Eerde, 2003: 1408. Fritzsche, Young & Hickson, 2003. Balkis & Duru, 2009: 20)، كما إنه يؤثر على التوافق الدراسي للطلاب (مسعد عبد العظيم صالح، ٢٠١٣: ٤٨٩)، والذى قد ينتهي بالتسرب، وعدم إكمال الدراسة (Grunschel, Patrzek, & Fries, 2013a: 851).

ولا تقتصر الآثار السلبية للتلكؤ الأكاديمي على الجانب الأكاديمي للفرد فحسب بل تمتد لتشمل الجانب الوجدانى والحالة المزاجية: الغضب، والقلق، والشعور بعدم الراحة، والشعور بالندم، والشعور بالإجهاد الذهني، والإنهاك النفسي، والمرض (Grunschel, et al., 2013a: 851)، مما يؤدى إلى العجز المتعلم (عطية سيد أحمد، ٢٠٠٨: ٤).

وتختلف نتائج الدراسات السابقة التي تناولت دراسة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والعوامل الخمسة الكبرى، حيث توصلت دراسة (Watson, 2001: 149-152; Steel & Klingsieck, 2016) إلى وجود علاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من يقظة الضمير والعصابية من العوامل الخمسة الكبرى وعدم وجود علاقة بين التلكؤ والعوامل الأخرى، بينما توصلت نتائج دراسة عبد الله سيد جاب الله (٢٠١٧) إلى وجود علاقة موجبة بين التلكؤ الأكاديمي والعصابية، وعلاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الإنبساطية، والمرغوبية الإجتماعية، ويقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرة.

مشكلة الدراسة:

يزداد التلكؤ الأكاديمي بين الطلاب بصفة عامة وطلاب الجامعة بصفة خاصة، حيث تشير دراسة (Onwuegbuzie, 2004: 12) إلى أن حوالي ٤٠٪: ٦٠٪ من الطلاب أقروا أنهم دائمو التلكؤ في كتابة أو إعداد الأوراق البحثية writing a term paper، وفي الإستعداد للإمتحانات، ومواكبة مهام القراءة الأسبوعية، كما توصلت نتائج دراسة (Steel, 2007) إلى أن ٧٠% من طلاب الجامعة

متلكئون وأن ٩٠% منهم يعانون من التلكؤ الأكاديمي.

كما يشير سيد أحمد البهاص (٢٠١٠: ١١٦) إلى إنتشار تأخر غالبية الطلاب في تقديم ما يطلب منهم من أنشطة، وأبحاث إلى نهاية الفصل الدراسي، وذلك على مستوي الفرق الدراسية المختلفة، وفى التخصصين العلمي، والأدبي، ولدى الجنسين وذلك بسبب ما إكتسبوه من أفكار خاطئة، والتي منها: التقليل من أهمية الأنشطة في التقويم الدراسي، وأن الطالب الجامعي تجاوز مرحلة التنفيذ الفوري لما يكلف به من أعمال، وذلك لأن هناك أمورا حياتيه، وترفيهية لها أولوية التنفيذ.

ويتأثر التلكؤ الأكاديمي بعدد من العوامل منها: إدارة الوقت، والدافعية، وإتخاذ القرار، والكمالية، والمعتقدات غير العقلانية، وسمات الشخصية، والصفات الوراثية، وعوامل أخرى Dusmez & Barut, 2016: (2).

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١) هل يختلف التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بإختلاف الجنس؟

٢) هل يختلف التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بإختلاف التخصص (علمى/أدبي)؟

٣) هل توجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمي والعوامل الكبرى للشخصية (الوعي الذاتي، العصابية، الإنبساطية، الإنفتاح على الخبرة، الثقة بالنفس)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- تعرف الفروق بين الجنسين من طلاب كلية التربية في التلكؤ الأكاديمي لهم.

٢- تعرف الفروق بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في التلكؤ الأكاديمي.

٣- الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلاب كلية التربية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من:

١-تناولها لشريحة مهمة من شرائح المجتمع وهم طلاب الجامعة، حيث يعد طلاب الجامعة هم ثروة أى مجتمع، وقادة المستقبل به في جميع مجالاته، لذلك يجب الإهتمام بهم، ودراسة المشكلات التى يتعرضون لها، فقد ركزت الدراسات النفسية في الفترة الأخيرة إنتباهها على العوامل التي يمكن من خلالها رفع الإنجاز، والتحصيل الدراسي لديهم، لذلك من الأهمية بمكان التعرف علي العوامل التي تسهم في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة للحد منها،

والإرتقاء بالعملية التعليمية، وبشخصية الطالب الجامعي (علي عبد الرحيم صالح، زينة علي صالح، ٢٠١٣: ٢٤٥).

٢-تناولها لمتغير التلكؤ الأكاديمي والذي يعد مشكلة منتشرة بين طلاب الجامعة، وله العديد من الآثار السلبية على أداء الطلاب الأكاديمي، والتى تمتد لحياتهم الشخصية، والحالة الصحية.

٣-ندرة الدراسات التي ربطت بين العوامل الخمسة الكبرى كما هي واردة في الدراسة (الوعي الذاتي، والإنبساطية، والعصابية، والإنفتاح على الخبرة، والثقة بالنفس) والتلكؤ الأكاديمي لدي عينة الدراسة، كما أن نموذج العوامل الخمسة الكبري للشخصية مازال مجالًا خصبًا لإجراء العديد من الدراسات الوصفية.

٤-تقديم بعض التطبيقات التربوية لما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

١- التلكؤ الأكاديمي: Academic Procrastination

تأجيل الطلاب المهام الأكاديمية حتى آخر لحظة بشكل متعمد غير مُبرر، والفشل في إتمامها في الإطار الزمني المحدد، والإنشغال عنها بمهام أخرى، وعدم قدرتهم على تقدير الوقت المناسب لكل مهمة، والهروب من أداء المهام الأكاديمية المختلفة، وهذا التأجيل للمهام والهروب منها يكون مُصاحبًا بالشعور بالضيق وعدم الإرتياح، وإختلاق أعذار غير مُقنعة لتجنب اللوم.

٢- العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

تتبنى الباحثة تعريف ماكرى وكوستا (McCrae & Costa, 1996: 62) لسمات الشخصية التي نظرا إليها على إنها تراكيب نفسية معقدة ذات مظاهر معرفية ودافعية وأسلوبية داخل الفرد بعضها تكيفى والبعض الآخر مرضى، وتشمل: الوعي الذاتي، والعصابية، والإنبساطية، والإنفتاح على الخبرة، والثقة بالنفس. وفيما يلي تعريف كل منها:

أ- الوعي الذاتى Self awarness

يتميز الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في هذا البعد بالعمل، والنظام، والنشاط، والتعاون، والمسئولية، والإنضباط، والتميز، والنضال في سبيل الإنجاز، والسعي وراء تحقيق أهداف واضحة ومحددة، أما الأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة يتصفون بعدم النظام والإنجاز، وعدم الثقة في الآخرين، وعدم التعاون معهم وحبهم.

ب- العصابية Neuroticism

يتميز الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في هذا البعد بالتوتر

والنرفزة، والإكتئاب والوحدة، والقلق، والتشدد في الرأي، واليأس، والإتكال، وعدم القدرة على حل مشاكلهم، أما الأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة يتصفون بالهدوء والإطمئنان، والتفاؤل، والقدرة على ضبط النفس.

ج- الإنبساطية Extraversion

يتميز الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في هذا البعد بالحيوية والمرح والنقاش مع الآخرين والدعابة والإيثار. أما الأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة يتميزون بالضجر والحذر، والتحفظ في إظهار مشاعرهم، والأنانية، وعدم الثقة في الآخرين.

د- الإنفتاح على الخبرة: Openness to experience

يتميز الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في هذا البعد بالتأمل في المناظر الطبيعية واللوحات الفنية، وحب الشعر، وحب الاستطلاع، والميل لتجربة الأشياء الجديدة، ولإظهار مشاعرهم للآخرين، أما الأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة في هذا البعد يتميزون بالميل إلى عدم الظهور، وضيق الأفق، وعدم تدبير أمورهم بأنفسهم.

ه- الثقة بالنفس Self Confidence

يتميز الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في هذا البعد ببذل الجهد، والشعور بالكفاءة، والجاذبية الإجتماعية، وإحترام مشاعر الآخرين، أما الأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة في هذا البعد يتصفون بالشعور بالتدني، وعدم القيمة، واللامبالاة، وعدم إتمام العمل للنهاية.

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم التلكؤ الأكاديمي:

تعددت تعريفات التلكؤ الأكاديمي، والتي اختلفت تبعًا لإختلاف المدارس الفكرية للباحثين، والتي حاولت توضيح هذا المفهوم، فهناك من تناول البعد المعرفي في تعريف التلكؤ على إنه فشل في التنظيم الذاتى مثل: تعريف Senécal, Koestner & Vallerand (1995: 607) للتلكؤ الاكاديمي بإنه: فشل الفرد في تحفيز نفسه على أداء المهام في الإطار الزمني المحدد على الرغم من معرفته أهمية القيام بها، وتعريف Wolters (2003a: 179) للتلكؤ بأنه: الفشل في أداء وإنهاء المهام ضمن الإطار الزمني المحدد، أو تأجيل الأنشطة حتي آخر لحظة لإكمالها.

وهناك من تناول البعد الوجداني في تعريف التلكؤ وما يصاحبه من مشاعر الضيق وعدم الإرتياح، مثل: تعريف

Rothblum, Solomon & Murakami (:1986 387) للتلكؤ الأكاديمي بأنه: الميل الدائم أو شبه الدائم لتأجيل المهام الأكاديمية، وهذا الميل للتأجيل يكون مصحوبًا بمستويات مشكلة من القلق، وتعريف Steel & Klingsieck (2016: 37) التلكؤ الأكاديمي بإنه: هو التأجيل الطوعي المقصود للعمل المتعلق بالدراسة بالرغم من الشعور بالضيق المتوقع نتيجة التأجيل.

بالإضافة لذلك تعريفات نظرت للتلكؤ على أنه ظاهرة معقدة، ومكونة من مجموعة من العوامل السلوكية، والوجدانية، والدافعية، مثل: تعريف Chow (2011: 234) للتلكؤ الأكاديمي بأنه: ظاهرة معقدة مكونة من مجموعة من العناصر المعرفية، والإنفعالية، والسلوكية، والتي يؤجل فيها الطالب الأعمال المكلف بها بشكل متعمد ومقصود بالرغم من معرفته بالنتائج السلبية المحتملة له، وتعريف مسعد عبد العظيم صالح (٢٠١٣: ٤٩٤) له بأنه: ميل كثير من الطلاب بصورة دائمة إلي تأجيل وتأخير إنجاز العديد من المهام، والأعمال، والأنشطة الدراسية بشكل مقصود، ومستمر حتي اللحظات الأخيرة لإستحقاق الإنجاز بسبب مجموعة من العوامل والمحددات المكونة لهذا السلوك السلبي.

وقد جمعت الباحثة بين التوجه الأول والثاني في تعريف التلكؤ الأكاديمي في الدراسة الحالية بإنه: تأجيل الطلاب المهام الأكاديمية حتى آخر لحظة بشكل متعمد غير مُبرر، والفشل في إتمامها في الإطار الزمني المحدد، والإنشغال عنها بمهام أخرى، وعدم قدرتهم على تقدير الوقت المناسب لكل مهمة، والهروب من أداء المهام الأكاديمية المختلفة، وهذا التأجيل للمهام والهروب منها يكون مُصاحبًا بالشعور بالضيق وعدم الإرتياح، وإختلاق أعذار غير مُقنعة لتجنب اللوم.

أنواع التلكؤ:

يصنف Ying & Lv (2012: 29-30) التلكؤ إلى خمسة أشكال وهي: التلكؤ الأكاديمي، والتلكؤ في إتخاذ القرارات، والتلكؤ العصابي، والتلكؤ في الحياة الروتينية، والتلكؤ القهري، بينما حدد سيد أحمد البهاص (٢٠١٠: ١٢٠) خمسة أنواع أخرى للتلكؤ وهي: التلكؤ العام، والتلكؤ الشخصي، والتلكؤ البسيط، والتلكؤ المعقد، والتلكؤ الإجتماعي.

وتهتم هذه الدراسة بأحد أنواع التلكؤ وهو التلكؤ الأكاديمي الذي يؤجل فيه الطالب إنجاز المهام والأنشطة الأكاديمية حتى آخر لحظة، والذي ينقسم لنوعين كما أشار عطية سيد أحمد (٢٠٠٨: ٢) وهما: التلكؤ الوظيفي وهو نوع من التلكؤ يتم فيه التأجيل العرضي للمهام المطلوب إنجازها، والتلكؤ غير الوظيفي والذي يتم فيه تأجيل وتأخير البدء

في وإنجاز المهام بشكل اعتيادي، ومتكرر مما يؤدي لتعطيل الأداء اليومي، ويصاحبه مشاعر عدم الإرتياح النفسي، والجسمي، وتقتصر هذه الدراسة على التلكؤ الأكاديمي غير الوظيفي.

النظريات المفسرة للتلكؤ:

تعددت النظريات المفسرة للتلكؤ، وإختلفت كل منها في تفسير السلوك الإنساني بصفة عامة، والتلكؤ بصفة خاصة، ففي ضوء نظرية التحليل النفسي يعد السلوك موجه بدافع القلق، وينظر للتلكؤ الأكاديمي في ضوءها على إنه رد فعل تجنبي يقوم به الفرد خلال حالة الصراع ومواقف التهديد، والتي تمثل خطرًا علي الأنا، ويعتبر القلق هنا هو الدافع لتأجيل المهام (Islak, 2011: 13)، كما ترى النظريات السلوكية أن السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم، كما أنه قابل للتعديل من خلال إيجاد ظروف تعليمية معينة (على أحمد مصطفى، محمد محمود على، ٢٠١٢: ٨٨-٩٠)، كما تؤكد هذه النظريات علي دور العوامل الدافعية في تعلم الفرد (Islak, 2011: 14-15)، حيث توصلت دراسة (Senecal et al, 1995) إلى أن التلكؤ الأكاديمي مشكلة دافعية، وأن الذين يمتلكون أسباب داخلية هم أقل ميلا للتلكؤ مقارنة بمن لديهم أسباب خارجية.

بينما تؤكد النظرية السلوكية المعرفية على أهمية إدراكات الفرد وأفكاره في تفسير تطوره ونموه وتفسير لماذا يحدث للبعض منهم إضطراب نفسي (Islak, 2011: 16)، ووفقا لهذه النظرية يعتبر التلكؤ الأكاديمي نتيجة للمعتقدات اللاعقلانية أو حديث الذات السلبي مثل:"لا يزال لدي مزيد من الوقت"، "لا أحتاج أن أبدأ إستعدادي للإمتحان من الآن لأنني أستطيع أن أقرأ المادة بأكملها في ليلة الامتحان"، "سوف أبدأ بالإستعداد للإمتحان في وقت لاحق"، هذه الصورة غير الحقيقية عن الذات يستخدمها المتلكئون مبرراً لتأجيل إنجاز المهام (Jaradat, 2004: 20).

بينما تصنف نظرية تقرير المصير السلوك إلى نوعين: سلوك مستقل، وسلوك غير مستقل، وما يميز بينهما أن السلوك المستقل يتضمن مستوى مرتفع من المبادرة بإنجاز المهمة، ومشاعر إيجابية، وإتساق بين الأهداف وإجراءات تنفيذها، ويفسر التلكؤ الأكاديمي في ضوء هذه النظرية على أنه نمط من التنظيم غير المستقل في المجالات الأكاديمية، فالأفراد الذين تنخفض دوافعهم أو يسلكون بدوافع خارجية يؤجلون إنجاز المهام حتى اللحظة الأخيرة، وذلك عندما يشعرون بضغط العمل (Thakkar, 2009: 5)، بينما تفسر نظرية الدافعية المؤقتة (TMT) التلكؤ في ضوء التنظيم الذاتي، والكفاءة الذاتية مع

وضع خصائص المهمة (النفور من المهمة)، وحساسية الفرد للوقت في الإعتبار، حيث تعتبر طبيعة المهمة (القيمة) في هذه النظرية أحد أهم العوامل المسهمة بشكل كبير في التلكؤ، أو تجنب إنجاز المهام، وذلك استنادًا الى أن التلكؤ هو اختيار الفرد طوعيًا لإنجاز مهمة ما دون أخرى، والذي يعتمد على توقيت المكافآت أو العقاب، فكلما كانت المكافآت أو العقوبات لإنجاز المهمة قريبة، كلما كانت النتائج المترتبة على إنجاز المهمة واضحة وملموسة، وتصبح الحاجة ملحة لإنجاز المهمة للوصول للآثار الإيجابية أو تجنب الآثار السلبية (Thakkar, 2009: 1-7) .

وترى الباحثة من العرض السابق للنظريات المفسرة للتلكؤ الأكاديمي، أنه لا يمكن الوصول لفهم شامل لظاهرة التلكؤ من منظور واحد فقط، حيث يركز كل منظور على جوانب معينة من التلكؤ، ولذلك لفهم ديناميكيات التلكؤ بشكل أكثر عمقًا لابد من الجمع بين وجهات النظر المختلفة، وإعتمدت الباحثة على هذه النظريات في إعداد المقياس بالدراسة الحالية.

ثانياً: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

يصف Gosling, Rentfrow, & Swann Jr (2003: 506) نموذج العوامل الخمسة بأنه: نموذج يلخص سمات الشخصية في خمسة عوامل على مستوى عالي من التجريد، ويفترض هذا النموذج إن الفروق الفردية بين الأفراد في سمات الشخصية يمكن تصنيفها إلى خمسة مجالات أو عوامل تم التحقق منها إمبريقيًا، ويتفق معه Colman (2003: 511) حيث يعرف العوامل الخمسة بإنها: خمسة تجمعات لأبرز سمات الشخصية يمثل كل عامل تجريدًا لمجموعة من السمات المتناغمة المشتقة من التحليل العاملي، وكل عامل يتضمن عوامل فرعية، وهذه العوامل الخمسة هي: الإنبساطية، ويقظة الضمير، والعصابية، والمقبولية، والإنفتاح على الخبرة.

خصائص السمات في نموذج العوامل الخمسة الكبرى:

يشير أحمد عبد الخالق وبدر محمد الأنصارى (١٩٩٦: ٦) إلى أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى من أكثر النماذج قبولًا في الوقت الراهن، وتشير نتائج البحوث إلى نجاح عدد كبير من الباحثين في الكشف عن هذه العوامل الخمسة بالرغم من تعدد طرق القياس، وإختلاف العينات، كما إنه يعتبر أفضل النماذج المتاحة حاليًا في مجال الشخصية.

وتعرض الباحثة فيما يلى العوامل الخمسة الكبرى، وخصائص كل عامل منها.

يقظة الضمير Conxcientiousness:

يشي Costa Jr, McCrae & Dye (1991: 889-890) إلى أن يقظة الضمير في ضوء هذا النموذج هي الكفاءة: ويقصد بها أن

يكون الشخص حساسًا، ومنجزًا والنظام وتشير إلى الميل للحفاظ على بيئة منظمة، والإحساس بالواجب وتشير إلى قوة الذات، وقوة الأنا الأعلى، والسعي من أجل الإنجاز وهو مرتبط بدافعية الإنجاز، والكفاح من أجل التميز، وضبط الذات وتشير إلى المثابرة، والقدرة على الإستمرار في المهام، والتأني والتروي وتشير إلى التخطيط، والحذر، وعمق التفكير.

الإنبساطية Extraversion:

يشير Costa & McCrae (1992: 2-4) إلى أن الإنبساطية في ضوء هذا النموذج هي الدفء وتشير إلى أن يكون الشخص ودودًا، وحسن المعشر، ويميل إلى الصداقة، والإجتماعية وتشير إلى أن يحب الشخص الحفلات، ويكون له أصدقاء كثيرون، ويحتاج لأناس يتحدث معهم، وتوكيد الذات ويشير إلى حب الشخص للسيطرة، والسيادة، والتنافس، والزعامة، ويتكلم دون تردد واثق من نفسه، والنشاط: ويشير إلى شعور الفرد بالحيوية، وسرعة الحركة، والاحساس بالطاقة، وتفضيل إيقاع الحياة السريع، والبحث عن الإثارة ويشير إلى أن يكون الفرد مغرمًا بالبحث عن المواقف المثيرة، والإستفزازية، ويحب الألوان الساطعة، والأماكن المزدحمة، والإنفعالات الموجبة وتعني ميل الشخص إلى الضحك، والفكاهة، والحب، والتفاؤل.

العصابية Neuroticism:

ويشير بدر محمد الأنصاري (٢٠٠٢: ٧١٢) إلى أن العصابية في ضوء هذا النموذج هى القلق ويشير إلى الخوف، والعصبية، والشعور بالهموم، والانشغال، وسرعة التهيج، والغضب ويشير إلى الشعور بالغضب عند التعرض للإحباطات، والإكتئاب ويشير إلى الإنفعال الدائم، والشعور بالإنقباض، والهم، والكرب، والشعور بالذات ويشير إلى الشعور بالإثم، والحرج، والقلق الإجتماعي، والخجل، والإندفاع ويشير إلى عدم القدرة على ضبط الدوافع، والشعور بالتوتر، وسرعة الإستثارة، والإنعصاب والقابلية للإنجراح ويشير إلى عدم القدرة على تحمل الضغوط، وبالتالي الشعور باليأس، أو العجز، أو الإتكال، وعدم القدرة على إتخاذ القرار.

المقبولية Agreeableness:

يشير Costa & McCrae (1992 : 176) إلى أن للمقبولية في ضوء هذا النموذج هي الثقة وتشير إلى شعور الشخص بالثقة تجاه ذاته والآخرين، والكفاءة، والجاذبية الإجتماعية، والإستقامة وتشير إلى أن يكون الشخص مخلص، وصريح، ومبدع، وجذاب، والإيثار ويشير إلى حب الغير، والرغبة في مساعدة الآخرين، والمشاركة الوجدانية لهم في السراء والضراء، وحب التعاون،

والإذعان أو القبول ويشير إلى قمع الشخص لمشاعره العدوانية، والعفو، والنسيان، والتروي في المعاملة مع الغير أثناء الصراعات، والتواضع ويشير إلى عدم التكبر أو التنافس مع الآخرين، الإعتدال في الرأي ويشير إلى التعاطف مع الآخرين، وإعانتهم والدفاع عن حقوقهم خاصة الحقوق الإجتماعية، والسياسية.

الإنفتاح على الخبرة Openness to Experience:

يشير بدر محمد الأنصاري (٢٠٠٢: ٧١٣-٧١٤) إلى أن عامل الإنفتاح على الخبرة في ضوء هذا النموذج هو الخيال ويشير إلى أن الشخص لديه تصورات قوية وكثيرة، وحياة مفعمة بالخيال، والإستغراق في أحلام اليقظة، والجماليات وتشتمل على حب الفن، والأدب، والإهتمام بتذوق جميع أنواع الفنون، والمشاعر أي التعبير عن إنفعالاته بشكل أقوى من الآخرين، والتطرف في الإنفعالات، والأفعال أي الرغبة في تجديد الأنشطة، والاهتمامات، والذهاب إلى أماكن لم يسبق زيارتها، وتجريب أكلات جديدة، والقيم وتشير إلى الميل لإعادة النظر في القيم الإجتماعية، والسياسية، والدينية، والدفاع عن القيم التي يعتنقونها، والأفكار وتشير إلى الإنفتاح العقلي، والفطنة، وعدم الجمود، والتجديد، والإبتكار في الأفكار، والتبصر.

دراسات سابقة:

تعرض الباحثة فيما يلى بعض الدراسات التي تناولت بعض سمات الشخصية والعوامل الخمسة الكبرى في علاقتهما بالتلكؤ الأكاديمي.

هدفت دراسة فريح عويد العنزي ومحمد دغيم الدغيم (٢٠٠٣: ١٠٢-١٣٧) إلى تعرف العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الكذب والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من ٣٢٤ طالباً وطالبة (١٧٦ ذكور، ١٤٨ إناث) بكلية التربية الأساسية بالكويت. واستخدمت الدراسة مقياس التلكؤ الأكاديمي، بالإضافة إلى مقياسي الكذب والثقة بالنفس، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي والثقة بالنفس، وموجبة بين التلكؤ والكذب، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في التلكؤ، وتفوق الذكور على الإناث في درجة الثقة بالنفس، بينما كانت الإناث أكثر ميلًا إلى الإستحسان الإجتماعي (الكذب).

كما أجرى Lee, et al (2006: 27-37) دراسة إستهدفت تحديد العلاقة بين التلكؤ كسمة والعصابية ويقظة الضمير من العوامل الخمسة الكبرى. وتكونت عينة الدراسة من ٣٥٤ طالبًا (١٣٥ طالبة، ٢١٩ طالبًا) بالمرحلة الجامعية في مرحلة ما قبل إختيار التخصص الدراسي في إحدى الجامعات

الكبيرة في الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية. وإستخدم الباحثون مقياس Lay التلكؤ العام لدى الطلاب، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى لكوستا وماكري (١٩٩١). ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين التلكؤ وسمة العصابية، ووجود علاقة سالبة بين التلكؤ وسمة يقظة الضمير.

وفي دراسة أجراها Stee -65 :2007 (94) هدفت الى تحديد طبيعة التلكؤ الأكاديمي من خلال إجراء ما وراء التحليل لعدد ٢١٦ دراسة في التلكؤ (تحليل لـــ ٦٩١ علاقات ارتباطية مستقلة independent correlations) تنوعت هذه الدراسات فيما بينها في المنهجية المستخدمة في الدراسة (المنهج الكيفي، التجريبي، الإرتباطي) كما تنوعت فيما تبنته من عوامل مؤثرة في التلكؤ فهناك دراسات تناولت عوامل بيئية مؤثرة في التلكؤ مثل: تأثير المهمة، وهناك دراسات تناولت بعض الجوانب الشخصية المرتبطة بالتلكؤ مثل: الإنبساطية، والإندفاعية. وتوصل من خلال هذا التحليل إلى: وجود إرتباط قوي بين التلكؤ ومتغيرات النفور من المهمة، وتأجيل المهمة، وفعالية الذات، والإندفاعية، ويقظة الضمير، ووجود ارتباط ضعيف بين التلكؤ وكل من العصابية، والتمرد، والبحث عن الإثارة.

وأجرى Steel & Klingsieck :2016 (36-46) دراسة إستهدفت تعرف العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وعوامل الشخصية الكبرى (يقظة الضمير، والعصابية، والإنبساطية، والمقبولية، والإنفتاح على الخبرة). وتكونت عينة الدراسة من ١٦٧ طالبًا ملتحقين بدورة في علم النفس معتمدة على التعلم الذاتي بحيث يتم إتاحة الفرصة لظهور التلكؤ الأكاديمي بشكل كبير. وقد أجاب الطلاب على قائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، وكتبوا مقالًا قصيرًا يتضمن الإجابة على أسئلة ماهو السبب وراء التلكؤ؟، وماهي الأنشطة التي قاموا بها أثناء التلكؤ؟. وانتهت الدراسة إلى: وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي ويقظة الضمير، ووجود علاقة موجبة بين التلكؤ الاكاديمي والعصابية، وعدم وجود علاقة بين التلكؤ وكل من الإنبساطية، والمقبولية، والإنفتاح على الخبرة، ويمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال يقظة الضمير، ولا يمكن التنبؤ به من خلال عوامل الشخصية الأخرى.

كما هدفت دراسة عبد الله بن عبد الهادي العنزي (٢٠١٦: ٩٦-١٣٤) إلى الكشف عن أساليب التفكير ومستوى الطموح الاكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٤) طالبًا. وإستخدم الباحث

في الدراسة مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس الطموح الأكاديمي، وقائمة أساليب التفكير. وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج هي وجود علاقة سالبة بين أبعاد الطموح الأكاديمي (التفاؤل، والمقدرة على وضع الأهداف، والدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمي) وأبعاد التلكؤ الأكاديمي (السلوك التجنبي، وأداء المهام والواجبات، والمشاعر السلبية نحو الدراسة، والإلتزام بالمواعيد، والدافعية نحو الدراسة، وإضاعة الوقت بدون فائدة)، كما أنه يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال بعد المقدرة على وضع الأهداف والدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمي.

كما قام عبد الله سيد جاب الله (٢٠١٧: ٧٥-١٠٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى إسهام العوامل الخمس الكبرى للشخصية في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة والكشف عن إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال العوامل الخمسة الكبرى. وتكونت عينة الدراسة من ٢٣٦ طالباً (٨٢ طالباً، ١٥٤ طالبة) بكلية الآداب بجامعة أسيوط. واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس مترجم للتلكؤ الأكاديمي، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. ومن أهم نتائجها وجود علاقة موجبة بين العصابية والتلكؤ الاكاديمي، ووجود علاقة سالبة بين وأبعاد التلكؤ الأكاديمي (إضاعة الوقت، والتأجيل والتأخير عن الموعد المحدد، وعدم تنظيم الوقت، وإستخدام الإنترنت) وكل من: الإنبساطية، والمرغوبية الإجتماعية، ويقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرة، وعدم وجود فروق في متغيرات الدراسة تبعًا لمتغير الجنس، وأنه يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال العوامل الخمسة الكبرى.

تعقيب:

بمراجعة الدراسات السابقة يتضح ما يلى:

١- إتفقت دراسات (Lee, et al., 2006; Steel, 2007; Steel & Klingsieck, 2016) مع دراسة (عبد الله سيد جاب الله، ٢٠١٧) على وجود ارتباط سالب بين التلكؤ الأكاديمي ويقظة الضمير (أحد عوامل الشخصية الخمسة الكبرى).

٢- اتفقت دراسة (Lee, et al., 2006) مع دراسة (عبد الله سيد جاب الله، ٢٠١٧) فى وجود علاقة موجبة بين التلكؤ وسمة العصابية، وإختلفت مع دراسة (Steel, 2007) حيث أشارت إلى وجود علاقة ضعيفة بين التلكؤ والعصابية، كما أشارت دراسة (عبد الرحمن محمد مصيلحي ونادية السيد الحسيني، ٢٠٠٤) إلى وجود علاقة موجبة بين التلكؤ الأكاديمي والقلق النفسي.

٣- توصلت دراسة (عبد الله سيد جاب الله، ٢٠١٧) إلى وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي والإنبساطية. وتعارضت معها دراسة (Steel, 2007) والتى توصلت إلى وجود ارتباط ضعيف بين التلكؤ الأكاديمي والبحث عن الإثارة والتشاؤم (سمات تندرج تحت الإنبساطية).

٤- توصلت دراسة عبد الله سيد جاب الله (٢٠١٧) إلى وجود علاقة سالبة بين الإنفتاح على الخبرة والتلكؤ الاكاديمي، وتوصلت دراسة عبد الله بن عبد الهادي العنزي (٢٠١٦) إلى وجود علاقة سالبة بين أبعاد الطموح الأكاديمي (أحد سمات المنفتحين على الخبرة) والتلكؤ الاكاديمي.

٥- كما توصلت دراسة فريح عويد العنزى ومحمد دغيم الدغيم (٢٠٠٣) إلى وجود علاقة سالبة بين الثقة بالنفس والتلكؤ الأكاديمي.

٦- توصلت دراسة (عبد الرحمن محمد مصيلحي ونادية السيد الحسيني، ٢٠٠٤) إلى أن الذكور أعلى تلكؤا من الإناث، واختلفت مع دراسات (فريح عويد العنزي، محمد دغيم الدغيم، ٢٠٠٣، عبد الله سيد جاب الله، ٢٠١٧) التى توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي.

فروض الدراسة:

١-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الجنسين من طلاب كلية التربية على مقياس التلكؤ الأكاديمي.

٢-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية في التخصصين العلمي والأدبي على مقياس التلكؤ الأكاديمي.

٣-يوجد إرتباط سالب دال إحصائيًا بين درجات الطلاب على مقياس التلكؤ الأكاديمي ودرجاتهم على قائمة (الوعي الذاتي، والإنفتاح على الخبرة، والثقة بالنفس، والإنبساطية) من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

٤-يوجد إرتباط موجب دال إحصائيًا بين درجات طلاب كلية التربية على مقياس التلكؤ الأكاديمي ودرجاتهم فى عامل العصابية.

إجراءات الدراسة:

أولا عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من٩٧٤ طالبًا (٢٩٧ طالبًا، ٦٧٧ طالبة) بالفرقة الثانية من طلاب كلية التربية

بالتخصصين العلمي والأدبي، وكان المتوسط العمري لأفراد عينة الدراسة ٢٠ عامًا.

ثانيًا أدوات الدراسة:

مقياس التلكؤ الاكاديمي:

قامت الباحثة بإعداد مقياس التلكؤ الأكاديمي والذي يهدف لقياس التأجيل المتعمد للمهام الأكاديمية حتى اللحظات الأخيرة المصحوب بمشاعر القلق وعدم الإرتياح لدى الطلاب. ومر بناء المقياس بالخطوات التالية:

١-الإطلاع على المفاهيم النظرية والتعريفات المختلفة للتلكؤ الأكاديمي.

٢-الإطلاع على بعض المقاييس والدراسات العربية مثل: (سيد أحمد البهاص، ٢٠١٠، أحمد محمد عبد الخالق، ومحمد دغيم الدغيم، ٢٠١١، معاوية محمود أبو غزال، ٢٠١٢، علاء محمود الشعراوي، ومي فتحي البغدادي، ٢٠١٣)، وكذلك الأجنبية مثل: (Tuckman, 1991 Schraw, Wadkin & Olafson, 2007; Choi and Moran, 2009; McCloskey, 2012)

وفي ضوء المصادر السابقة قامت الباحثة بصياغة مفردات المقياس بصورة تقريرية والتي بلغ عددها (٦٠) مفردة في صورته الأولية موزعة على ٤ أبعاد وهى إدارة الوقت، الهروب من المهام، القلق المرتبط بالأداء، المعتقدات الخطأ عن الأداء.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١-الصدق:

أ- **صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس على (١٤) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس وتم حساب نسب الإتفاق على مفردات المقياس، وتراوحت نسب الإتفاق بين (٨٥-١٠٠%) لجميع المفردات ما عدا خمس مفردات تراوحت نسب الإتفاق عليها بين (٦٤- ٧٨%) تم حذفها.

ب-الصدق التلازمى:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي بالدراسة الحالية ومقياس التلكؤ الأكاديمي من إعداد علاء محمود الشعراوي ومي فتحي البغدادي (٢٠١٣) على عينة مكونة من (١٥٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية بالقسمين العلمى والأدبى، وحُسبت العلاقة بين درجات أبعاد المقياس الحالي وأربعة أبعاد فقط من مقياس علاء محمود الشعراوي ومي فتحي البغدادي وهي: ضعف مهارات إدارة الوقت، والهروب من المهام الصعبة، والقلق المرتبط بالمهمة، ومعتقدات خاطئة عن الأداء، وجاءت معاملات الإرتباط بين الأبعاد ٠,٦٤، ٠,٦٥، ٠,٥٧، ٠,٦١ على التوالى، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يعد مؤشرا على صدق المقياس.

ثانيا: الإتساق الداخلي

تم التحقق من الإتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط

درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك بتطبيق المقياس على (١٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بالقسمين العلمى والأدبى، وجاءت جميع معاملات الإرتباط دالة وتراوحت بين (٠,٣٠- ٠,٧٧) ما عدا مفردة واحدة جاءت غير دالة تم حذفها.

ثالثا: ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي بطريقة ألفا كرونباك وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (١٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية، وكانت معاملات الثبات ٠,٧٢، ٠,٦٤، ٠,٧٠، ٠,٦٩ لأبعاد إدارة الوقت، والهروب من المهام، القلق المرتبط بالأداء، المعتقدات الخطأ عن الأداء على الترتيب وجميعها دال عند ٠,٠١.

يتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بدرجتي صدق وثبات مناسبتين تبرران إستخدامه في الدراسة الحالية.

قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

إستخدمت الباحثة قائمة العوامل الخمسة الكبرى من إعداد كوستا وماكري (١٩٩٢) ترجمة بدر الأنصاري (١٩٩٧) لقياس العوامل الكبرى، وتعديل رضا عبد الرازق (٢٠٠٨)، وتتكون هذه القائمة من (٥٥) مفردة موزعة على خمسة عوامل (سمات) تشمل: الوعي الذاتي، والعصابية، والإنبساطية، والإنفتاح على الخبرة، والثقة بالنفس.

المؤشرات السيكومترية للقائمة:

أولا: صدق القائمة:

قامت رضا عبد الرازق بإجراء التحليل العاملي لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بطريقة المكونات الأساسية ثم تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس، وذلك بتطبيقها على عينة مكونة من (٥٣٢) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية بالقسمين العلمى والأدبى خلال الفصل الثانى من العام الدراسى (٢٠٠٥- ٢٠٠٦م)، وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود خمسة عوامل كبرى للشخصية، وهي على التوالي: الوعى الذاتى، العصابية، الانبساطية، الإنفتاح على الخبرة، الثقة بالنفس.

ثانيا: الإتساق الداخلى:

قامت الباحثة بحساب الإتساق الداخلى لعبارات المقياس من خلال حساب إرتباط درجة كل مفردة بدرجة البعد الذى تنتمي إليه، وذلك من خلال تطبيق القائمة على عينة (١٥٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية، وجاءت جميع معاملات الإرتباط دالة وتراوحت بين (٠,٣٠- ٠,٧٨).

ثالثًا: ثبات القائمة:

قامت الباحثة بحساب ثبات القائمة بطريقة ألفا كرونباك، وذلك من خلال تطبيقها على عينة التقنين وهي مكونة من (١٥٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية، وكانت معاملات الثبات ٠,٨٩ ، ٠,٦٧ ، ٠,٦٧، ٠,٦٥ ، ٠,٦٣ لعوامل: الوعى الذاتى، والعصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والثقة بالنفس على الترتيب وجميعها دال عند ٠,٠١.

مما سبق يتضح أن القائمة على درجة مناسبة من الصدق والثبات تبرر إستخدامها فى الدراسة الحالية.

نتائج فروض الدراسة:

ينص الفرض الأول على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الجنسين على مقياس التلكؤ الأكاديمي.

وللتحقق من هذا الفرض إستخدمت الباحثة إختبار (ت) لتحديد الفروق بين الجنسين في أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي، وكانت النتائج كما يلى:

جدول (١) المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين الجنسين في أبعاد مقياس التلكؤ الاكاديمي:

البيان	عينة البنين (ن= ٢٩٧)		عينة البنات (ن=٦٧٧)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
إدارة الوقت	٢٧,٩٩	٤,٨٥١٥٠	٢٧,٧٠	٤,٦٠٩١٢	٠,٨٧٥	غير دال
الهروب من المهام	٢٤,٥٠	٤,٠٦٩٦٠	٢٣,٨٩	٣,٨٥٠٠٦	٢,٢٣٠	٠,٠٥
القلق المرتبط بالأداء	٢٧,٧٤	٣,٦٤٤٢٥	٢٨,٩٧	٣,٠٦٢٥٨	٥,٠٨٧-	٠,٠١
المعتقدات الخطأ عن الأداء	٢٨,٩٤	٤,٥٤٤٠٠	٢٧,٦٦	٤,٣٠٣٣١	٤,١٩٧	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات بعد إدارة الوقت من مقياس التلكؤ الأكاديمي بين الجنسين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي (الهروب من المهام، والقلق المرتبط بالأداء، والمعتقدات الخطأ عن الأداء) بين الجنسين، وفيما يلي تفسير لهذه النتائج:

أ- إدارة الوقت:

تشير نتائج جدول (١) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين بمعنى أن مهارة التخطيط

لإنجاز المهام الدراسية، وترتيب الأولويات، والقدرة على إتخاذ القرار بالبدء في المهام، وتقدير الوقت المناسب لكل مهمة بحيث يتمكن الطالب من إنجاز المهمة الأساسية في الوقت المحدد عند الذكور لا يختلف عنه عند الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة علي عبد الرحيم صالح وزينة علي صالح (٢٠١٣: ٢٤٣-٢٧١) من عدم وجود فروق في إدارة الوقت بين الجنسين، ودراسة (Motie, Heidari & Sadeghi, 2012: 2299-2308) من عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد التلكؤ الأكاديمي (قلق التقويم، والكمالية، وصعوبة إتخاذ القرار، والاعتمادية، وطلب المساعدة، والنفور من المهمة، ونقص تحمل الإحباط، والكسل، والخوف من النجاح، وضعف إدارة الوقت، والتمرد)، وعبد الله سيد جاب الله (٢٠١٧: ٧٥- ١٠٠) من عدم وجود فروق في أبعاد التلكؤ الأكاديمي (إضاعة الوقت، والتأجيل والتأخير عن الموعد المحدد، وعدم تنظيم الوقت، وإستخدام الإنترنت) تبعًا لمتغير الجنس.

وتعارضت هذه النتيجة مع ما أشار إليه عبد الرحمن محمد مصيلحي ونادية السيد الحسيني (٢٠٠٤: ٥٧- ١٤٣) من وجود فروق بين متوسط درجات الذكور والإناث على البعد السلوكي (تأجيل أداء المهام إلى اللحظات الأخيرة بشكل مزمن) من أبعاد التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور، وحسن بن على الزهراني (٢٠١٠: ١- ٢١٥) وعلاء محمود الشعرواي ومي فتحي البغدادي (٢٠١٣ : ٩٦- ١٢٨) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الجنسين من طلاب الجامعة في ضعف مهارات إدارة الوقت كأحد أبعاد التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال معاناة الجنسين من ضعف مهارة التخطيط لإنجاز المهام الدراسية، وترتيب الأولويات، وتقدير الوقت المناسب لكل مهمة، وكذلك الإنشغال بأمور أخرى أقل أهمية مثل: وسائل التواصل الإجتماعى، والعلاقات الإجتماعية وعدم القدرة على السيطرة، والتحكم فى إستخدامهم لهذه الوسائل، مما يضيع الكثير من الوقت دون إستغلاله الإستغلال الأمثل في إنجاز المهام الأكثر أهمية، أى أنهم يعانون من ضعف مهارات إدارة الوقت.

ب-الهروب من المهام:

تشير نتائج جدول (١) إلى وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على بعد الهروب من المهام، فكان الذكور أكثر هروبًا من المهام التي يكلفون بها ومن مواقف الإستذكار، وعدم إنهائهم لهما في

الوقت المحدد كأحد أبعاد التلكؤ الأكاديمى مقارنة بالإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة علاء محمود الشعرواي ومي فتحي البغدادي (٢٠١٣: ٩٦- ١٢٨) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الجنسين من طلاب الجامعة في تجنب المهام الصعبة والمعقدة كأحد أبعاد التلكؤ الأكاديمي، فكان الذكور أكثر هروبًا من المهام الصعبة مقارنة بالإناث، وما أشارت إليه دراسات (Balkis & Duru, 2009; Ying & Lv, 2012) أن الذكور أكثر تلكؤا من الإناث.

وتعارضت هذه النتيجة مع ما أشارت اليه دراسات (Özer, 2011; Kim, Alhaddab, Aquino & Negi, 2016) من عدم وجود فروق في التلكؤ بين الجنسين، وما أشار إليه مسعد عبد العظيم صالح (٢٠١٣: ٤٨٧- ٥٣٤) من عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في صعوبة المهمة كأحد أبعاد التلكؤ الأكاديمي، ودراسة Motie, et al. (2012: 2299- 2308) التى أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد التلكؤ الأكاديمي (قلق التقويم، والكمالية، وصعوبة إتخاذ القرار، والاعتمادية، وطلب المساعدة، والنفور من المهمة، ونقص تحمل الإحباط، والكسل، والخوف من النجاح، وضعف إدارة الوقت، والتمرد).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عوامل الدافعية، وعوامل التعزيز وهي: الثواب، والعقاب التى تؤدى دورًا مهمًا في تعلم الفرد، حيث أن الإناث أكثر رغبة في تحقيق التفوق والنجاح الأكاديمى لإثبات ذواتهن فى المجتمع، وهذا يجعلهم أكثر انهماكًا ومواظبة على مهماتهن الأكاديمية، وأقل هروبًا من المهام والإستذكار، كما أن غياب المحاسبة والثواب والعقاب للطلاب الذكور على أهمالهم لدراستهم، وتضييع الوقت في أنشطة أخرى سواء أنشطة إجتماعية أو رياضية، وحصولهم على معدل تحصيلي منخفض، يجعلهم يشعرون بأنه سلوك غير سلبي، مما يؤدي لعدم الإهتمام بالمهام التعليمية، وتأجيلها سواء بوعي منهم أو بغير وعي، ويصبح التأجيل شبه دائم ليس فقط في المجال الأكاديمي بل في الحياة العامة أيضاً، بالإضافة إلى أن الذكور أكثر رغبة بالإستقلالية والتمرد على ماهو مطلوب منهم مقارنة بالإناث، مما يجعلهم أكثر تأجيلًا لإنجاز المهام في الوقت الذى يناسبهم من وجهة نظرهم وغير المفروض عليهم من قبل الأخرين.

ج-القلق المرتبط بالأداء:

تشير نتائج جدول (١) إلى وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على بعد القلق المرتبط بالأداء فكانت الإناث أكثر شعورًا بالتوتر، والقلق، والإنزعاج الشخصى المرتبط بعدم إنجاز المهام.

وتعارضت هذه النتيجة مع ما توصل إليه عبد الرحمن محمد مصيلحي ونادية السيد الحسيني (٢٠٠٤: ٥٧-١٤٣) من وجود فروق بين متوسط درجات الذكور والإناث على البعد الوجداني (عدم ارتياح وضيق يشعر به الفرد نتيجة للميل المزمن لتأجيل البدء وإكمال المهام في الوقت المناسب) من أبعاد التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور، وعلاء محمود الشعرواي ومي فتحي البغدادي (٢٠١٣ : ٩٦- ١٢٨) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الجنسين من طلاب الجامعة في القلق المرتبط بالأداء كأحد أبعاد التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور، أى أن الذكور أكثر قلقًا مقارنة بالإناث، ودراسة Motie, et al. -2299 :2012) (2308 التى توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد لتلكؤ الأكاديمي (قلق التقويم، والكمالية، وصعوبة إتخاذ القرار، والإعتمادية، وطلب المساعدة، والنفور من المهمة، ونقص تحمل الإحباط، والكسل، والخوف من النجاح، وضعف إدارة الوقت، والتمرد).

يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء أن الذكور يشعرون بالاحباط لعدم توافر فرص عمل لهم، لذلك فهم ينظرون للواقع نظرة تشاؤمية، ولا يشعرون بالرضا عن الدراسة، مما يجعلهم لا يكترثون للمهام الأكاديمية، على العكس من ذلك نجد الإناث يهتمون بالمنافسة الأكاديمية، وتحقيق مكانة متميزة لإثبات ذواتهن، وبالتالى فإن ذلك يجعلهم أكثر قلقًا، وتوترًا، وشعورًا بعدم الإرتياح عند تأجيل إنجاز المهام في الوقت المحدد، وبالشكل المناسب.

ه- المعتقدات الخطأ عن الأداء:

تشير نتائج جدول (١) إلى وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على بعد المعتقدات الخطأ عن الأداء فكان الذكور أكثر إختلاقًا لمبررات للتأجيل (مثل المزاج، والدافعية، وعدم كفاية الوقت، والتفضيل غير المنطقي للعمل تحت ضغط الوقت، والتقليل من قيمة المهمة) مقارنة بالإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة علاء محمود الشعرواي ومي فتحي البغدادي (٢٠١٣: ٩٦- ١٢٨) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الجنسين من طلاب الجامعة في المعتقدات الخطأ عن الأداء كأحد أبعاد التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور.

يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما تتيحه المجتمعات للذكور من حرية أكبر من الإناث، فهم يتحركون بحرية حتى أوقات متأخرة، وقد تنعكس هذه الحرية بالسلب على الجانب الأكاديمى، مما يجعلهم يؤجلون إنجاز المهام والإستذكار، كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء بعض المعتقدات اللاعقلانية لدى الذكور مثل: الإعتقاد بأن المهام التي يكلفون بها لا تتطلب وقت طويل لإنجازها، أو أنهم قادرون على إنجاز المهام والإستذكار في مدة قصيرة، وما يدعم هذه المعتقدات اللاعقلانية هو ثقافة المجتمع التي تصف الذكور بالذكاء، والقدرة على الإنجاز في مدة قصيرة مقارنة بالإناث مما يدعم سلوك التأجيل لديهم، كما أنهم أكثر تمردًا ضد السيطرة، والذي يبدو في عدم الرضا عن الوقت المحدد لإنجاز المهمة من قبل الأساتذة فيبرر الطالب تأجيله للمهام بأن الوقت غير كافٍ.

وفى ضوء نتائج الفرض الأول ستتعامل الباحثة مع الجنسين كعينة واحدة فى بعد إدارة الوقت، ومع كل جنس على حدة كعينة مستقلة فى أبعاد: الهروب من المهام، والقلق المرتبط بالأداء، والمعتقدات الخطأ عن الأداء، وذلك عند التحقق إحصائيًا من الفرض الثالث والرابع.

ينص الفرض التاني على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في التخصصين على مقياس التلكؤ الأكاديمي".

وللتحقق من هذا الفرض إستخدمت الباحثة إختبار (ت) لتحديد الفروق بين الجنسين في أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي، وكانت النتائج كما يلى:

جدول (٢) المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين الجنسين في أبعاد مقياس التلكؤ الاكاديمي.

البيان	طلاب التخصص العلمى (ن= ٤٧٠)		طلاب التخصص الأدبي (ن=٥٠٤)		قيمة(ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
إدارة الوقت	٢٨,٠٨	٤,٦١٧٣٢	٢٧,٥٢	٢٧,٥٢١٨	١,٨٦٤	غير دال
الهروب من المهام	٢٤,١١	٣,٨١٧٢٠	٢٤,٠٦	٤,٠٢٨٧١	٠,٢٧٥	غير دال
القلق المرتبط بالأداء	٢٨,٦٩	٣,٢٥٣١٤	٢٨,٥٢	٣,٣٤٠٧٨	٠,٨٠٩	غير دال
المعتقدات الخطأ عن الأداء	٢٧,٩٣	٤,٢٨٦٣١	٢٨,١٦	٤,٥٣٣٦٤	٠,٨٠١	غير دال

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي بين

طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي، وفيما يلي تفسير لهذه النتائج:

أ – إدارة الوقت:

تشير نتائج جدول (٢) إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب في التخصص العلمى، والأدبى فى بعد إدارة الوقت، بمعنى أن إدارة الوقت لا تختلف من تخصص لآخر.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه مسعد عبد العظيم صالح (٢٠١٣: ٤٨٧-٥٣٤) من عدم وجود فروق بين التخصص العلمى والتخصص الأدبى في التردد (الشعور بالتردد بين ما يجب عمله وما لا يجب عمله، وبين المهام واجبة الإنجاز، الرغبة في تأخير المهمة للحظات الأخيرة) كأحد أبعاد التلكؤ الأكاديمي.

وقد تعارضت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة رضا عبد الرازق جبر (٢٠٠٨: ١- ٢٦٤) ودراسة حسن بن على الزهراني (٢٠١٠: ١- ٢١٥) من وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصصات العلمية والأدبية فى إدارة الوقت لصالح التخصص الأدبى، وما توصلت إليه هيفاء بنت جبار المطيري (٢٠١٦: ١- ١٢٥) من وجود فروق بين طالبات التخصص العلمى وطالبات التخصص الأدبى في بعد تنظيم الذات (تقدير مناسب للوقت، والقدرة على إنجاز المهام في الوقت المحدد لها في ضوء خطط معده بشكل منظم ودقيق) كأحد أبعاد التلكؤ الأكاديمي فكانت طالبات التخصص العلمى أكثر تنظيمًا للذات من طالبات التخصص الأدبى.

وترى الباحثة أن إدارة الوقت عند طلاب التخصص العلمى لا تختلف عن إدارة الوقت عند طلاب التخصص الأدبى، حيث أن متوسط عدد ساعات المحاضرات لا تختلف من تخصص لآخر، كما أن كلا منهم يبدئون في إنجاز المهام المكلفين بها قبل إنتهاء الوقت المحدد، ويبدئون فى إستذكار المادة قبل الإمتحان بفترة قصيرة، ويواجهون صعوبات فى ترتيب الأولويات بدرجة متوسطة، ولا يضعون خطة دراسية لإستثمار الوقت بفعالية.

ب– الهروب من المهام:

تشير نتائج جدول (٢) إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب في التخصص العلمى، والأدبى فى بعد الهروب من المهام، بمعنى أن الهروب من المهام لا يختلف من تخصص لآخر.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه مسعد عبد العظيم صالح (٢٠١٣: ٤٨٧-٥٣٤) من عدم وجود فروق بين التخصص العلمى والأدبى في صعوبة المهمة كأحد أبعاد التلكؤ الأكاديمي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الهروب من المهام عند طلاب التخصص العلمى لا تختلف عن الهروب من المهام عند طلاب التخصص الأدبى، فطبيعة طلاب التخصص العلمى لا تختلف عن طبيعة طلاب التخصص الأدبى فى التعامل مع المهام الصعبة أو المهام التى تتطلب جهدًا وتحديًا، وهذا يعنى أن كليهما يفضل تأجيل المهام التى يواجهون صعوبات في انجازها بدلًا من تجزئتها إلى مهام وأهداف فرعية بما يمكنهم من إنجازها فى أكمل وجه فى الوقت المحدد.

ج-القلق المرتبط بالأداء:

تشير نتائج جدول (٢) إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب في التخصص العلمى، والأدبى فى بعد القلق المرتبط بالأداء، بمعنى أن القلق المرتبط بالأداء لا يختلف من تخصص لآخر.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن القلق المرتبط بالأداء عند طلاب التخصص العلمى لا يختلف عن القلق المرتبط بالأداء عند طلاب التخصص الأدبى، فكلاهما يتبع التأجيل السلبى، حيث يؤجلون المهام والإستذكار دون مبرر حتى آخر لحظة، وهذا يجعلهم غير مستعدين بشكل مناسب للإمتحان بسبب عدم تنظيمهم للوقت وللجهد، مما يجعلهم يشعرون بالقلق، والإنزعاج، والتوتر لعدم إنجاز المهام بالشكل المناسب، ويلومون أنفسهم بشكل مستمر للتقصير في الأداء، والإستذكار.

د-المعتقدات الخطأ عن الأداء:

تشير نتائج جدول (٢) إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب في التخصص العلمى، والأدبى فى بعض المعتقدات الخطأ عن الأداء، بمعنى أن المعتقدات الخطأ عن الأداء لا يختلف من تخصص لآخر.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المعتقدات الخطأ عن الأداء عند طلاب التخصص العلمى لا تختلف عن المعتقدات الخطأ عن الأداء عند طلاب التخصص الأدبى، أى أن الإعتقاد بالقدرة على الإنجاز فى فترة قصيرة، والإعتقاد بالقدرة على الإنجاز بشكل أفضل تحت ضغوط الوقت، وتأجيل الفرد للمهام التى لا يتوافر لها مكافآت فورية، والربط بين توقيت البدء فى إنجاز المهمة وتوفر المزاج المناسب أو الدافعية، وإعطاء الفرد لمبررات تدعم تأجيله لإنجاز المهام لا يعود الإختلاف فى هذه المعتقدات إلى إختلاف التخصص أكثر منها إلى إختلاف سمات الشخصية، وأسلوب التفكير.

فى ضوء نتائج الفرض الثانى ستتعامل الباحثة مع التخصصين العلمى والأدبى كعينة واحدة فى جميع أبعاد التلكؤ

الأكاديمي (إدارة الوقت، الهروب من المهام، القلق المرتبط بالأداء، المعتقدات الخطأ عن الأداء)، وذلك عند المعالجة الإحصائية للفرضين: الثالث والرابع.

ينص الفرض الثالث على: يوجد إرتباط سالب دال إحصائيًا بين درجات الطلاب على مقياس التلكؤ الأكاديمي وعوامل الشخصية (الوعى الذاتى، والإنفتاح على الخبرة، والثقة بالنفس، والإنبساطية).

ينص الفرض الرابع على: يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا بين درجات الطلاب على مقياس التلكؤ الاكاديمي وعامل العصابية من العوامل الخمسة الكبرى.

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معاملات الإرتباط بين درجات الطلاب في أبعاد التلكؤ الأكاديمي، ودرجاتهم في العوامل الكبرى للشخصية.

جدول (٣) معاملات الإرتباط بين درجات الطلاب في أبعاد التلكؤ الأكاديمي ودرجاتهم في العوامل الكبرى للشخصية

البيان / البعد	العينة	العدد	الوعي الذاتي	العصابية	الإنبساطية	الإنفتاح على الخبرة	الثقة بالنفس
إدارة الوقت	عينة كلية	٩٧٤	-٠,٥١٣**	٠,٣١٣**	-٠,٣٠٦**	-٠,١٧٠**	-٠,٢٩٠**
الهروب من المهام	ذكور	٢٩٧	-٠,٥٠٧**	٠,٣٣٤**	-٠,١٨٨**	-٠,٢٥٤**	-٠,٣٤٣**
	اناث	٦٧٧	-٠,٤٩٠**	٠,٣٩٠**	-٠,٣٣١**	-٠,٢٢٧**	-٠,٣٤٦**
	عينة كلية	٩٧٤	-٠,٤٩٤**	٠,٣٤٤**	-٠,٢٨٠**	-٠,٢٢٦**	-٠,٣٣٧**

القلق المرتبط بالأداء	ذكور	٢٩٧	-٠,٢٢٦**	٠,٣٨٦**	-٠,١٨٧**	-٠,١٤٣*	-٠,١٣٧*
	اناث	٦٧٧	-٠,١٣٦**	٠,٣١٢**	-٠,١٠٩**	-٠,٠٧٦*	-٠,١٥٢**
	عينة كلية	٩٧٤	-٠,١٦٧**	٠,٣٦٣**	-٠,١٤٤**	-٠,١١١**	-٠,١٥٨**
المعتقدات الخطأ عن الأداء	ذكور	٢٩٧	-٠,٣٣٨**	٠,٢٧٤**	-٠,٢٢٣**	-٠,١٠٦	-٠,٢٠٨**
	اناث	٦٧٧	-٠,٣٦٥**	٠,٣٤٨**	-٠,٢٥٣**	-٠,١٣٦**	-٠,٢١٥**
	عينة كلية	٩٧٤	-٠,٣٥٢**	٠,٢٧٨**	-٠,٢٣١**	-٠,١١١**	-٠,١٩٨**

(**) دال عند ٠,٠١ (*) دال عند ٠,٠٥

تفسير نتائج الفرض الخامس:

أ- الوعى الذاتى:

يتضح من نتائج جدول (٣) وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين الوعى الذاتى وأبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي بمعنى أن الطلاب الذين يتميزون بيقظة الضمير، والإنجاز، والإتقان، والنشاط، والإلتزام بالواجبات، والتنظيم، والكفاءة، والتعاون، وضبط الذات، يكونوا قادرين على إدارة الوقت بشكل فعال، ولا يتجنبون إنجاز المهام التي يكفلون بها مهما كانت طبيعتها ومستوى صعوبتها، ويكون مستوى القلق المرتبط بالأداء منخفضًا، ومعتقداتهم الخطأ عن الأداء منخفضة.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسات (Van Eerde, 2003: 1401- 1418; Lee, et al., 2006: 27-37; Steel, 2007: 65- 94; Steel & Klingsieck, 2016: 36-46) ودراسة عبد الله سيد جاب الله (٢٠١٧: ٧٥-١٠٠) من وجود علاقة سالبة بين يقظة الضمير والتلكؤ.

ويمكن تفسير ذلك من خلال الصفات التى يتميز بها الأفراد ذوى الوعي الذاتي المرتفع، حيث يتميزون بالنضال من أجل الإنجاز، والتنظيم، والتخطيط، والكفاءة، والإلتزام بالواجبات، وضبط الذات (المثابرة)، والقدرة على الإستمرار في المهام، والسلوك الموجه نحو الهدف، وإنجاز الواجبات على الوجه الأكمل (إتقانها)، وغياب الإهمال، وبالتالي هم أكثر تنظيمًا للوقت، وأكثر قدرة على ترتيب الأولويات لتحقيق أهدافهم، وأقل هروبًا من المهام وبالتالي أقل تأثرًا بخصائص المهمة ولا يختلقون المبررات لتأجيل المهام بصفة عامة والمهام الصعبة بصفة خاصة

لأنهم يسعون للتغلب على الصعوبات التى تواجههم عند إنجاز المهام، وبالتالى أقل شعورًا بالقلق كلما إقترب موعد تسليم المهام أو موعد الإمتحان.

ب- العصابية:

تشير نتائج جدول (٣) إلى وجود علاقة موجبة بين العصابية وأبعاد التلكؤ الأكاديمي: إدارة الوقت، والهروب من المهام، والقلق المرتبط بالأداء، والمعتقدات الخطأ عن الأداء. بمعنى أنه مع رتفاع درجة العصابية يزيد هروب الطالب من المهام، والقلق المرتبط بالأداء، والمعتقدات الخطأ عن الأداء، ولا يستطيع إدارة وقته بشكل جيد.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة (Lee, et al., 2006: 27-37)، ودراسة (عبد الله سيد جاب الله، ٢٠١٧: ٧٥- ١٠٠) من وجود علاقة موجبة بين العصابية والتلكؤ، وما أشارت إليه دراسة Di Fabio, 2006 (109- 122) من وجود علاقة موجبة دالة بين التلكؤ في اتخاذ القرار والعصابية، وما توصلت إليه دراسات (Fritzsche, et al ., 2003: 1549- 1557; Van Eerde, 2003: 1401- 1418; Onwuegbuzie, 2004: 3-19)، ودراسات (عبد الرحمن محمد مصيلحي ونادية السيد الحسيني، ٢٠٠٤: ٥٧-١٤٣، مسعد عبد العظيم صالح، ٢٠١٣: ٤٨٧-٥٣٤) من وجود علاقة موجبة بين التلكؤ وكل من: القلق النفسي، وقلق الإختبار، والقلق الإجتماعي، والقلق من التقويم السلبي، والقلق الإحصائي، والإكتئاب.

وتشير Balkis & Duru (2009: 18-32) إلى أن سمة العصابية تلعب دور الوسيط في العلاقة بين تأجيل الإستذكار حتى آخر لحظة وسلوك التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ويشير علاء محمود الشعراوي ومي فتحي البغدادي (٢٠١٣: ١١٩) إلى أن القلق أحد العوامل الدافعة للتلكؤ الأكاديمي والذي يصاحبه ضعف الثقة بالنفس أو ضعف الدافعية للأداء أو عدم الإتقان بما يدفع الفرد لتأجيل المهام لتأجيل الفشل المتوقع.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء خصائص الطلاب العصابيين، والذين يتميزون بالقلق، والإكتئاب، والخجل، والقلق الإجتماعي، ففي ضوء نظرية التحليل النفسي يعد التلكؤ ميكانزمًا دفاعيًا يستخدمه الأنا عندما يشعر بالتهديد فيتجنب الفرد إتمام المهمة، وتأجيل تنفيذها نتيجة لمشاعر القلق، ويستخدم أعذارًا غير منطقية لتبرير التأجيل مع صياغتها بشكل منطقي لحماية الذات. كما إنهم يشعرون بالخوف من الفشل، والخوف من أحكام الآخرين، هذا القلق والخوف يجعلهم أقل ثقة بالنفس، وأقل دافعية للإنجاز لذلك يؤجلون المهام عندما تواجههم صعوبات

في إنجازها تجنبًا للأحكام السلبية من الآخرين، ولتأجيل الفشل المتوقع.

ويتسم العصابيون أيضا بالغضب عند التعرض للإحباطات، وعدم القدرة على تحمل الضغوط، والإندفاعية لذلك يفضلون إختيار المهام التى توفر لهم مكافأة فورية، ويؤجلون المهام الأكثر أهمية بالرغم من وعيهم بالآثار السلبية للتأجيل على المدى البعيد، ويختلقون الأعذار لتبرير التأجيل مع صياغتها بشكل منطقي لحماية الذات، ففي ضوء نظرية الدافعية المؤقتة المتعلم المندفع يميل لإختيار المكافآت الفورية فيتجه للمهام الأقل أهمية لمجرد أنه يتوفر لها تعزيز فوري، ويؤجل إنجاز المهام الأكثر أهمية له من الناحية المعرفية لأن التعزيز عليها يكون على المدى البعيد.

ج- **الإنفتاح على الخبرة:**

يتضح من نتائج جدول (٣) وجود علاقة سالبة بين الإنفتاح على الخبرة وأبعاد التلكؤ الأكاديمي، فالطلاب الذين يتميزون بإرتفاع درجة التأمل، وحب الإستطلاع، ومستوى الطموح، والخيال، والإبداع، وسعة الأفق وتدبير الأمور، والميل لتجربة الأشياء الجديدة يكون التلكؤ الأكاديمي لديهم منخفضًا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه عبد الله بن عبد الهادي العنزي (٢٠١٦: ٩٦-١٣٤)، وعبد الله سيد جاب الله (٢٠١٧: ٧٥- ١٠٠) من أن العلاقة سالبة بين والتلكؤ الأكاديمي، والإنفتاح على الخبرة أو الطموح الأكايمي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة فى ضوء السمات المميزة للطالب المنفتح على الخبرة، فسعة الأفق، وإتساع الخبرة، وحب الإستطلاع المعرفي، والإتجاهات غير التقليدية، والخيال المفعم، والمرونة السلوكية، والرغبة في تجديد الأنشطة والاهتمامات، تجعله أكثر ميلًا للبحث العقلي، وأكثر دافعية لإنجاز المهام والإستذكار، وأكثر توافقًا مع المشكلات التي تظهر أثناء إنجاز المهام، وأقل هروبًا من المهام التى تتطلب تحدياً مقارنة بالمهام الأخرى، كما أنهم لا يقللون من قيمة المهمة أو من قيمة الوقت الذي تتطلبه في إنجازها لأنهم أكثر عمقًا في التفكير والمعالجة للمهام وبالتالي فهم في حاجة إلى وقت أكبر من زملائهم الذين يعالجون المهام معالجة سطحية، لذلك فهم أكثر قدرة على إدارة وقتهم وتنظيمه وتجنب المشتتات التى تعوقهم عن إنجاز المهام، وأقل قلقًا عند الأداء على المهام المختلفة.

كما يتضح من جدول (٣) عدم وجود علاقة بين الإنفتاح على الخبرة والمعتقدات الخطأ عن الأداء للطلاب الذكور، بمعنى أن الدرجة المرتفعة من التأمل، وحب الإستطلاع والإبداع، وسعة الأفق، وتدبير الأمور والميل

لتجربة الأشياء الجديدة، لا ترتبط بالمعتقدات الخطأ عن الأداء لدى الطلاب الذكور.

د- الثقة بالنفس:

يتضح من نتائج جدول (٣) وجود علاقة سالبة بين الثقة بالنفس وأبعاد التلكؤ الأكاديمي، بمعنى أن الطلاب الذين يتميزون ببذل الجهد، والجاذبية الاجتماعية، وإحترام مشاعر الآخرين، وإتمام العمل للنهاية، وعدم الشعور بالدونية واللامبالاة يكون التلكؤ الأكاديمي لديهم منخفض.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة Wotlers (2003: 179-187)، ودراسة (فريح عويد العنزى ومحمد دغيم الدغيم، ٢٠٠٣: ١٠٣- ١٣٧) من وجود علاقة سالبة بين الثقة بالنفس والتلكؤ الأكاديمي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من خلال أن ثقة الطالب بنفسه، وبقدراته تجعله يحتفظ بمستوى مناسب من المثابرة، وبذل الجهد، ويتم أعماله للنهاية وبالتالي أقل تأجيلًا، ونفورًا من الدراسة، والإستذكار، وتبريرًا لعدم إنجاز للمهام، وأقل قلقًا عندما يكلفون بالمهام الأكاديمية، وذلك لأن معتقداتهم حول قدرتهم علي تكملة واجباتهم الدراسية بنجاح مرتفعة لذلك هم أقل خوفًا من الفشل، أما الطلاب الذين يعانون من إنخفاض الثقة بالنفس، يشعرون بالدونية، واللامبالاه، وبالتالي عدم تحمل المسئولية، كما أنهم أكثر عرضة للشك في قدراتهم، والميل الزائد للخوف من الفشل لذلك نجدهم ينظرون لجميع المهام على أنها صعبة، وسينتج عنها فشل مؤكد، وبالتالي يؤجلون المهام بشكل مزمن لتأجيل الفشل المتوقع، ولتجنب إستهجان الآخرين لهم، ولحماية قيمة الذات، كما إن إنخفاض ثقتهم بأنفسهم تجعلهم مترددين في القيام بمهمة ما على الرغم من وجود القدرة على أدائها، كما أنهم يعانون من ضعف التفاعل الإجتماعي مما يفقدهم الحماس في التنافس مع زملائهم، ويدفعهم ذلك للإنشغال بأمور أخرى مثل: الإنشغال بوسائل التواصل الإجتماعي، ومشاهدة التلفاز للهروب من الواقع الذي لا يتفاعل فيه إلى عالم إفتراضي يحقق له متعة مؤقتة، ويجنبه التقدير السلبي من الآخرين، كل ذلك يجعل هؤلاء الطلاب أكثر اندماجًا في التلكؤ الأكاديمي.

ه- الإنبساطية:

تشير نتائج جدول (٣) إلى وجود علاقة سالبة بين الانبساطية وأبعاد التلكؤ الأكاديمي بمعنى أن الطلاب الذين يتميزون بالإجتماعية، والإنفعالات الإيجابية، وتوكيد الذات، والنشاط، والبحث عن الإثارة يكون لديهم تلكؤ أكاديمي منخفض.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Di Fabio, 2006: 109-122) ودراسة (عبد الله سيد جاب الله، ٢٠١٧: ٧٥-١٠٠)

من وجود علاقة سالبة بين الإنبساطية والتلكؤ.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء خصائص الطالب الإنبساطى، والذي يتسم بالرغبة في تكون الصداقات، والعلاقات الإجتماعية، كما أنه شخص متعاون، يحب التعلم من الآخرين، لذلك عندما يواجه صعوبات في إنجاز المهام لا يشعر بالحرج من طلب المساعدة من زملائه أو أساتذته في فهم واستيضاح النقاط الغامضة في المهمة، كما أن روح المرح، والحيوية، والنشاط والبحث عن الإثارة التي يتسم بها، تجعله يتغلب على التحديات، والتوتر، والقلق المرتبط بالأداء على المهمة، ويرى الجوانب الإيجابية، ويركز على هدفه، ويسعى لتحقيقه بالإبتعاد عن أي مشتتات تعوقه عن الإنجاز، مما يجعله أقل ميلًا لتأجيل المهام المكلفين بها، وبالتالي أقل ميلًا للتبرير، كما أنه يتسم بالتوكيدية، والتي تجعله أكثر ثقة بقدراته وبالأخرين، وأكثر دافعية للإنجاز، وبالتالي أقل تأجيلًا للمهام وهروبًا منها وأقل قلقًا وأقل تبريرًا للتأجيل.

توصيات ومقترحات:

١- مساعدة الطلاب علي تحمل الإحباط، وتشجيعهم علي التعامل مع مزيد من المهام الصعبة تدريجيًا لتعزيز ثقتهم في قدرتهم على معالجة المهام الأكاديمية، وبالتالى تقليل التلكؤ في إنجازها.

٢- توفير التشجيع المناسب ومكافأة الطلاب والتعليقات الإيجابية على الأداء الأكاديمي الجيد، لتقليل خوفهم من الفشل الذي ينتج عنه تأجيل المهام التي تكون توقعاتهم للنجاح فيها منخفضة، ولتجنب التعليقات السلبية.

٣- عمل برامج إرشادية لتدريب الطلاب على تنظيم الوقت بفاعلية، والتخطيط لإنجاز المهام، والإلتزام بالجداول الزمنية، وترتيب الأولويات، وذلك للتقليل من سلوكيات التلكؤ.

٤- عمل برامج لتدريب الطلاب على ضبط الإنفعالات، وضبط الدوافع، وتقليل الإندفاعية والأفكار اللاعقلانية، مما يقلل من الشعور بالقلق والإحباط عند مواجهة مهام صعبة، وتأجيل المهام المكلفين بها والذي يرجع إلى التسرع والإندفاعية وتفضيل المكافآت الفورية على حساب إنجاز المهمات الأكاديمية الأكثر أهمية.

٥- عمل برامج إرشادية لتنمية الوعى الذاتى والثقة بالنفس لتقليل التلكؤ في إنجاز المهام.

٦- وضع الإختلاف في أسباب التلكؤ بين الجنسين في الإعتبار، عند تصميم برامج

للحد من هذه المشكلة بحيث تكون مدخلًا لعلاجها.

المراجـــع:

١. أحمد عبد الخالق وبدر محمد الأنصاري (١٩٩٦). العوامل الخمسة الكبرى في مجال الشخصية (عرض نظري). **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٣٨، ٦-٢٠.

٢. أحمد محمد عبد الخالق ومحمد دغيم الدغيم (٢٠١١). المقياس العربي للتسويف: إعداده وخصائصه السيكومترية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، ٣٠، ٢٠٠-٢٢٥.

٣. بدر محمد الأنصاري (٢٠٠٢). **المرجع في مقاييس الشخصية: تقنين على المجتمع الكويتي**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

٤. حسن بن علي الزهراني (٢٠١٠). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلاب جامعة حائل. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٥. رضا عبد الرازق جبر (٢٠٠٨). عادات الإستذكار وعلاقتها ببعض سمات الشخصية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٦. سيد أحمد البهاص (٢٠١٠). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا**، ٤٢(٢)، ١١٤-١٥٣.

٧. عبد الرحمن محمد العيسوى (٢٠٠٥). **نظريات الشخصية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٨. عبد الرحمن محمد مصيلحي ونادية السيد الحسيني (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمي لدي عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، ١٢٦(١)، ٥٥-١٤٣.

٩. عبد الله بن عبد الهادي العنزي (٢٠١٦). أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة بالأردن**، ٥(٨)، ٩٦-١٣٤.

١٠. عبد الله سيد جاب الله (٢٠١٧). التسويف الأكاديمي ناتج إسهام العوامل الخمس الكبرى للشخصية وتفاعلات كل من متغيرات الإدمان وبعض المتغيرات

الديموغرافية لدى عينة من طلبة الجامعة. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، ٦(١٩)، ٧٥-١٠٠.

١١. عطية سيد أحمد (٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدي طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. إسترجعت بتاريخ ٢٠١٦/١١/٤ من الموقع: http://www.gulfkids.com/ar/book14-1801.htm

١٢. علاء محمود الشعراوي ومي فتحي البغدادي (٢٠١٣). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. **مجلة بحوث التربية النوعية**، ع ٣٢، ٩٦-١٢٨.

١٣. على أحمد مصطفى ومحمد محمود على (٢٠١٢). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسى**. الرياض: دار الزهراء.

١٤. علي عبد الرحيم صالح، زينة علي صالح (٢٠١٣). التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٣٨(٢)، ٢٤٣-٢٧١.

١٥. فريح عويد العنزي، محمد دغيم الدغيم (٢٠٠٣). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، ٥٢ (٢) ، ١٠٣- ١٣٧.

١٦. مسعد عبد العظيم صالح (٢٠١٣). دراسة لسلوك التسويف الأكاديمي في علاقته ببعض مكونات الدافعية وإستراتيجيات التعلم وبعض المتغيرات لدي طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بأسوان**، ٢٧، ٤٨٧- ٥٣٤.

١٧. معاوية محمود أبو غزال (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: إنتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية جامعة اليرموك**، ٨(٢) ، ١٣١-١٤٩.

١٨. هيفاء بنت جبار المطيري (٢٠١٦). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى طالبات جامعة الدمام. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة القصيم.

19. Asif, S. E. (2011). Clinical implications of academic procrastination. **Doctoral Dissertation**, Alliant International University.

20. Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. **Journal of Theory and Practice in Education,** 5(1), 18-32.

21. Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development

measure of the Big-Five personality domains. **Journal of Research in Personality**, 37(6), 504- 528.

30. Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013a). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. **European Journal of Psychology of Education,** 28, 841–861.
31. Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. **Personality and Individual Differences**, 43(1), 167-178.
32. Islak, R. B. (2011). Academic procrastination in relation to gender among gifted and talented college students., University of Houston, United States of America
33. Janssen, J. (2015). Academic procrastination: prevalence among high school and undergraduate student and relationship to academic achievement. **Doctoral dissertation**, Georgia State University.
34. 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,** University of Marburg.
35. Kim, E., Alhaddab, T. A., Aquino, K. C., & Negi, R. (2016). Delaying Academic Tasks? Predictors of Academic Procrastination among Asian International Students in American Universities. **Journal of International Students**, 6(3), 817-824.
36. Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and Validation of a new active procrastination scale. **The Journal of Social Psychology**, 149 (2) , 195- 212.
22. Chow, H. P. (2011). Procrastination among undergraduate students: effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. **Alberta Journal of Educational Research**, 57 (2), 234-240.
23. Colman, A. M. (2003). **Oxford dictionary of psychology**, N.Y. Oxford University press.
24. Costa, P. T. & McCrae, R.R. (1992). Normal personality asessment inclinical practice; The NEO Personality Inventory. **Psychological Assessment**, 4 (5), 5– 22.
25. Costa Jr ,P. T., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. **Personality and Individual Differences**, 12 (9), 887-898.
26. Di Fabio, A. (2006). Decisional procrastination correlates: personality traits, self-esteem or perception of cognitive failure? **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, 6(2), 109-122.
27. Düsmez, I., & Barut, Y. (2016). Rational Emotive Behavior Based on Academic Procrastination Prevention: Training Programme of Effectiveness. **Online Submission**, 3(1), 1-13.
28. Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. **Personality and Individual Differences,** 35(7), 1549-1557.
29. Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann Jr, W. B. (2003). A very brief

Experimental Neuropsychology, 33(3), 344-357

44. Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. **Journal of Counseling Psychology**, 33(4), 387.
45. Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. **Journal of Educational psychology,** 99(1), 12.
46. Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. **The Journal of Social Psychology,** 135(5), 607-619.
47. Sirin, E. F. (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.
48. Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. **Journal of Counseling Psychology**, 31(4), 503-509.
49. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. **Psychological Bulletin**, 133(1), 65-94.
50. Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. **Australian Psychologist**, 51(1), 36-46.
51. Thakkar, N. (2009). Why procrastinate: an investigation of the root causes behind procrastination. and academic performance: A meta-analysis. **Personality and Individual Differences**, 82, 26-33.
37. Lee, D. G., Kelly, K. R., & Edwards, J. K. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. **Personality and Individual Differences,** 40 (1), 27-37.
38. McCloskey, J. (2012). Finally, my thesis on academic procrastination. **Master Dissertation**, Texas University.
39. McCrae, R. R. & Costa, P. J. (1996): Toward a New Generation of Personality Theories Theoretical Contexts for The Five Factor Model, In J. S. Wiggins (Ed), **The five factor model of personality: Theoretical perspctive**, New York: the Guilford press , 51 – 87.
40. Motie, H, Heidari, M, & Sadeghi, M. A. (2012). Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian first grade high school students. **Procedia-Social and Behavioral Sciences,** 69, 2299-2308.
41. Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 29(1), 3-19.
42. Özer, B. U. (2011). A cross sectional study on procrastination: Who procrastinate more. **In International Conference on Education Research and Innovation.** 18, 34-37.
43. Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. **Journal of Clinical and**

Lethbridge Undergraduate Research Journal,4(2),1-12.

52. Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. **Educational and Psychological Measurement,** 51(2), 473-480.
53. Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. **Personality and Individual Differences,** 35(6), 1401-1418.
54. Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. **Personality and Individual Differences**, 30(1), 149-158.
55. Wolters, C. A. (2003a). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. **Journal of Educational Psychology**, 95(1), 179.187.
56. Ying, Y., & Lv, W. (2012). A Study on Higher Vocational College Students' Academic Procrastination Behavior and Related Factors. **International Journal of Education and Management Engineering (IJEME)**, 2(7), 29-35.
57. You, J. W. (2015). Examining the effect of academic procrastination on achievement using lms data in e-learning. **Educational Technology & Society,**18(3), 64-74