جامعة المنصورة
كلية التربية

التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالقيم لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

بسمه طلعت المرشدي رزق القصبي

إشراف

أ.د/ علاء محمود جاد الشعراوي
أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ ورئيس قسم علم النفس التربوي سابقاً كلية التربية جامعة المنصورة

أ.م.د/ رضا عبد الرازق جبر
أستاذ علم النفس التربوي المساعد كلية التربية جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة

العدد ١١٧ – يناير ٢٠٢٢

التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالقيم لدى طلاب المرحلة الثانوية

بسمه طلعت المرشدي رزق القصبي

مستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى التلكؤ الأكاديمي، وكذلك تحديد العلاقة بين القيم والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٥٠) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس التلكؤ الأكاديمي (إعداد: علاء محمود الشعراوي، ٢٠١٣)، ومقياس القيم (إعداد: الباحثة). وانتهت الدراسة إلى أن مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي كان متوسطاً، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس القيم. وقد قدمت الدراسة بعض التوصيات لهذه النتائج.

Abstract

The current study aimed to identify the level of academic procrastination, as well as to identify the relationship between values, and academic procrastination among second year secondary students. The sample of the study consisted of (550) male and female students of second year secondary school. The researcher used the academic procrastination scale (prepared by: Alaa Mahmoud El-Shaarawy, 2013), and the scale of values (prepared by: the researcher). The study concluded that the level of academic procrastination among second year secondary school students was medium, and there is a statistically significant negative relation between students' grades on the dimensions of the academic procrastination scale, and their grades on the values scale. The current study suggested some recommendations of these results.

مقدمة:

يختلف الأفراد في طريقة تعاملهم مع المهام المختلفة، فهناك من ينجزها بشكل فوري، وهناك من يؤجلها إلى وقت لاحق،وخاصة في ظل التغيرات الاجتماعية التي فرضت نفسها على الأفراد في شتى المجالات، وهذا التأجيل إذا ما كان طارئاً فإنه يُعتبر مقبولاً أما إذا أصبح سمة غالبة على شخصية الفرد، فإنه يُعتبر مشكلة حقيقية تؤثر على حياة الفرد سلباً، لأنها تؤثر على كفاءته في مواجهة متطلبات الحياة اليومية، وهذا ما يُسمى بالتلكؤ.

فيعتبر التلكؤ الأكاديمي شكل من أشكال التلكؤ والذي يتضمن تأجيل المهام الدراسية، وتأجيل الاستعداد للامتحانات للعديد من الأسباب (Ocak & Boyraz, 2016, 76)، حيث يشير فريح عويد العنزي ومحمد دغيم الدغيم (٢٠٠٣، ١٠٤) إلى أهم العوامل المسببة لمشكلة التلكؤ الأكاديمي وهي نوع المهام المطلوبة، فالطلاب عادة لا يؤجلون المهام والواجبات التي يجدون فيها متعة وسعادة، في حين أنهم يتجنبون أو يؤجلون تلك المهام التي لا يحبونها والتي تحمل نوعاً من المشقة والجهد.

كما يرتبط التلكؤ الأكاديمي بالعديد من الآثار السلبية، والتي تؤثر على شخصيات وقيم الطلاب، فقد يؤدى التلكؤ الأكاديمي إلى تأخير تسليم الواجبات، أو فقدان درجاتها، وقلق الإمتحان، وانخفاض الدرجات، والانسحاب من المقررات، ومستويات مرتفعة من الإجهاد، وعدم قدرتهم على إدارة وقت الدراسة (Prohaska, Morrill, Atilez & Perez, 2000, 125)

وعلى الرغم من ذلك فليس كل سلوكيات التلكؤ سلبية، حيث يوجد للتلكؤ جانباً إيجابياً في حالة التأني لمعرفة مزيد من المعلومات التي تساعد على فهم الأحداث، وبالتالي يصبح التأجيل في اتخذ القرارات أمراً جيداً، حيث يوجد نوعان للمتلكئين: المتلكئ السلبي وهو المتلكئ بالمعنى التقليدي حيث يتميز بتأجيل المهام بسبب عدم قدرته على اتخاذ قرار والتصرف بناء عليه، والنوع الآخر هو المتلكئ الفعال (النشط/ الإيجابي) وهو على النقيض من السلبي حيث يعمل في ضوء قرارات يتخذها في الوقت المناسب، ومع ذلك فهو يتميز بتأجيل المهام بشكل مقصود حيث يقوم بإستخدام دافعية مرتفعة تحت ضغط الوقت وينجز المهام في الوقت المحدد مع الحصول على نتائج مُرضية (مفتاح محمد أبو جناح، ٢٠١٥، ٣١١؛ Chu & Choi, 2005, 247).

فقد توصلت دراسة (Klassen, Ang, Chong, Krawchuk, Huan, Wong & Yeo, 2009) إلى أن نسبة انتشار التلكؤ الاكاديمي بالمرحلة الثانوية في سنغافورة جاءت بنسبة (٩٠%)، وكذلك يُشير (Humphrey & Harbin, 2010) إلى أن حوالي (٤٦%) من الطلاب يعترفون بممارسة التلكؤ في أداء المهام الأكاديمية، وأيضاً توصلت دراسة وليد شوقي سحلول (٢٠١٤) إلى أن نسبة إنتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة ديرب نجم بلغت (٤٥,٧%)، وأن النسبة اختلفت باختلاف النوع لصالح البنين، حيث بلغت نسبة الانتشار بين البنين (٢٥,٩%) ونسبة انتشاره بين البنات (١٩,٨%)، وبلغت نسبة انتشاره بين طلاب الصف الثاني الثانوي (٢٩,١%) وهي نسبة أعلى من انتشاره بين طلاب الصف الأول الثانوي (١٦,٦%)، وكذلك أشارت دراسة السيد عبد الدايم سكران (٢٠١٠) أن نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي في المملكة العربية

السعودية (٤٦,٥% بالمرحلة الثانوية، ٣٤,٨% بالمرحلة المتوسطة). وكذلك تشير دراسة (Özer & Ferrari, 2011) إلى أن نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي بالمرحلة الثانوية في تركيا وصلت إلى (٥٥%).

ويُعتبر التلكؤ ناتجاً عن تفاعل العديد من العوامل المعرفية والوجدانية والسلوكية، وليس مجرد وجود عجز في إدارة الوقت، أو ضعف في عادات الدراسة (Steel, 2007, 66)؛ لذلك ستقوم الباحثة بدراسة بعض العوامل الوجدانية والتي تتمثل في القيم.

وتُعد القيم مفاهيم دينامية، أي أنها مؤثرة ومتأثرة بما حولها، فهي مؤثرة في اختيارات الأفراد لأنماط معينة من السلوك ومتأثرة بالمتغيرات المحيطة بها سواء كانت تكنولوجية أم اجتماعية، فالمتغيرات التي أفرزها العصر الحالي أدت إلى عدد كبير من التحديات، فقد ترتب على التراكم المعرفي تطور تكنولوجي سريع لم يقابله تكيف بذات السرعة من النظام التعليمي، وهي من المفاهيم الجوهرية في جميع ميادين الحياة التربوية، والاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية (علي مهدي كاظم، ٢٠٠٢، ١٥؛ أمل محمد أحمد، ٢٠٠٨، ٢).

ويُعتبر نمط الشخصية في أي مجتمع من المجتمعات مرتبطاً بنظام من القيم والاتجاهات الناجم عن خبرات الحياة، وتظهر القيم في شكل إطار مرجعي يعمل على توجيه أفكار الفرد وأحكامه وقراراته وتصرفاته في المواقف المختلفة وبشكل منسق ومنظم، وهذه القيم تختلف في ترتيب أولوياتها من شخص لآخر حسب أهميتها بالنسبة له (جهاد نعيم قمحية، ٢٠٠٣، ٦- ٧).

فيكتسب الأفراد قيم مجتمعهم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية وتفاعلهم مع عناصر بيئتهم الاجتماعية، وكذلك تنتظم قيم الفرد في نسق منظم يمكن التعرف عليه من خلال القيم التي يتبناها الفرد ويحكم سلوكه وغالباً بدون وعي شعوري من الفرد (طلعت حسن عبد الرحيم، ١٩٨٥، ١١٧).

يتضح مما سبق، أن موضوع التلكؤ الأكاديمي والقيم يُعد من الموضوعات التربوية والنفسية، التي تستدعي اهتمام مؤسسات المجتمع كافة، وفي مقدمتها المؤسسات التربوية كالمدارس، التي يقع عليها مسؤولية كبيرة في عملية التنشئة القيمية لبناة المستقبل، وتوجيه مساراتها وفق أهداف محددة، وهذا يدعو لأن تعمل المدارس على تنمية شخصية الطلاب، وإحداث التغيرات المرغوبة في مظهرهم السلوكي، والقيم السائدة لديهم، وتوجيهها وفقاً لأهداف تربوية، وكذلك تظهر أهمية القيم لدى الطلاب في كونها تُهيئ لهم اختيارات مُعينة، كتفضيل المهام التي يجدون فيها مُتعة، أو تجنب المهام التي لا يحبونها والتي تحمل نوعاً من المشقة (أحمد محمد الزبون، ٢٠١٢، ٣٤٤).

ولذا يرى كل من (Dobewall, Aavik, Konstabel, Schwartz & Realo, 2014, 4) أن ما يشهده العالم اليوم من تقدم أثّر بشكل أو بآخر على النسق القيمي للأفراد، وهو ما أثّر بدوره على طبيعة التفاعلات الحادثة داخل البيئة التربوية؛ ولهذا يرى عوض بن سعيد العمري (٢٠٠٣، ٣) أن دراسة القيم تُسهم إلى حد كبير في فهم سلوك المتعلمين، وكذلك توجيههم نحو تحقيق الأهداف المرجوة منهم طبقاً للمرحلة العُمرية التي يمرون بها.

فقد توصلت نتائج دراسة سليمان بن محمد آل جبير (٢٠١١) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي والقيم، وكذلك توصلت دراسة فريح عويد العنزي ومحمد دغيم الدغيم (٢٠٠٣) إلى أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط بقيمة ضبط الذات، حيث وجد أن كفاءة إدارة الوقت على سبيل المثال كأحد أبعاد التحكم الذاتي تساهم في التقليل من مشكلة التلكؤ الأكاديمي، فالتلكؤ يقدم أحياناً على أنه مشكلة إدارة وقت والمتلكئين عادة لديهم مشكلة في تقدير أوقاتهم.

وكذلك توصلت دراسة (Duru & Balkis, 2017) إلى أن التلكؤ الأكاديمي له آثار مباشرة وتفاعلية على تقدير الذات، كما توصلت نتائج دراسة نادية السيد الشرنوبي (٢٠٠٨) إلى أن المتلكئين أكثر تفاؤلاً، وأقل ثقة بالنفس مقارنة بمنخفضي التلكؤ.

فمن خلال العرض السابق يتضح أن الطالب لكي يكون تعلمه فعالاً ويحصل على درجات مرتفعة فلابد أن يتعامل مع مهامه الأكاديمية بطريقة تمكنه من الوصول لأهدافه كل ذلك يكون في إطار استخدامه لقدراته بطريقة تؤدي إلى خفض التلكؤ الأكاديمي، ويتضح مما سبق أن القيم لدى الطلاب يمكن أن يكون لها تأثير كبير في التلكؤ الأكاديمي.

مشكلة البحث:

يُعد التلكؤ الأكاديمي من الظواهر الشائعة لدى طلاب المرحة الثانوية وخاصة الصف الثاني الثانوي، ويمكن أن ترجع الأسباب إلى الحرية التي يتمتع بها هؤلاء الطلاب، فيتحركون بحرية طوال الأوقات حتى في الأوقات المتأخرة،بسبب أن هذا الصف الدراسي غير حاسم في حياتهم الدراسية، ومن ثم تنعكس هذه الحالة من الحرية سلباً على وضعهم الأكاديمي، فيتهاونون في أداء الواجبات، والمذاكرة، ويعتقدون اعتقاداً زائفاً أنهم يملكون الوقت الكافِ، وأنهم قادرون على الإنجاز في أقل مدة ممكنة، وبالإضافة إلى ذلك فإن طلاب المرحلة الثانوية بصفة عامة وطلاب الصف الثاني الثانوي بصفة خاصة أكثر فئات المجتمع تعرضاً للتغيير والتحول الثقافي؛ وذلك بحكم وضعهم الدراسي حيث أنهم فئة تعيش مرحلة انتقالية من خلال تحصيل العلم والمعرفة نحو تغيير وضعهم الاجتماعي إلى الأفضل.

يذكر فيصل خليل الربيع وعمر شواشرة وتغريد عبد الرحمن حجازي (٢٠١٤، ٢٠٤) أن تكرار سلوك التلكؤ يُعتبر ظاهرة يمكن أن تكون مشكلة شائكة بالنسبة لهؤلاء الطلاب؛ لما لها من عواقب سلبية على الطلاب أنفسهم والمجتمع، فقد يؤدي التلكؤ إلى لوم الذات، والندم، وضعف الإنجاز الأكاديمي، وفقدان الفرص، وتدني تقدير الذات، وعدم القدرة على ضبط الذات والإنجاز، ويلاحظ أن التلكؤ بين الطلاب يتسبب في ضياع الكثير من أوقاتهم أو أعمالهم اليومية من خلال الزيادة في النوم واللعب ومشاهدة التلفاز أو ما يشابهه.

فيُشير معاوية أبوغزال (٢٠١٢، ١٣٢) أن الطلاب ممن لديهم نزعة قوية للتلكؤ الأكاديمي يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بالطلاب غير المتلكئيين، ويرى)Düsmez & Barut, 2016, 2) أن التلكؤ الأكاديمي يتأثر بعدد من العوامل، منها: العوامل الدافعية، والعوامل المعرفية، والعوامل الوجدانية؛ فتقتصر الدراسة الحالية على دراسة العوامل الوجدانية التي تتمثل في القيم.

حيث تلعب القيم دوراً بارزاً في كيفية تفاعل الفرد مع الآخرين، وكيفية التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة، حيث أنها توفر للفرد طرق عديدة يختار منها ما يحدد أنماط السلوك التي يتبعها، مما يُسهم كثيراً في تشكيل شخصيته، بحيث يمكن عن طريقها التنبؤ بردود أفعاله أو تصرفاته، ومن هنا فإن الحفاظ على سلوك الفرد ينبع من المحافظة على معاييره القيمية المتأصلة لديه، وتُعتبر المدرسة إحدى المؤسسات التعليمية المُلقى على عاتقها غرس القيم في نفوس الطلاب وهذه القيم تختلف تبعاً لظروف الطالب واهتماماته (جودت أحمد سعادة ويسري عبد الغني زيدان وإسماعيل جابر أبو زيادة، ٢٠٠٧، ٤٦).

كما يُتوقع أن ترتبط المشكلات التي يعاني منها الطلاب بما فيها مشكلة التلكؤ الأكاديمي بدرجة ما بقيم الطالب الشخصية التي يتبناها، والتي تؤثر على كفاءته وفعاليته على المستوى الشخصي والاجتماعي (عبد الرحمن علي محمد، ٢٠١٥، ٤١٧). وقد انتهت نتائج دراسات (كمال الشناوي، ٢٠٠٦؛ محمود كاظم وحسن سهيل، ٢٠٠٨) إلى وجود ارتباط بين كفاءة المتعلم إيجابيًا بتقدير الذات والتفاؤل والثقة بالنفس وارتباطها سلبياً بالخوف من الفشل.

لذا بات ضرورياً الاهتمام بقيم طلاب المرحلة الثانوية حتى تنعكس بشكل إيجابي على مشكلات كثيرة لديهم كالتلكؤ الأكاديمي، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى دراسة هذه المتغيرات، حيث تتصور الباحثة أن القيم التي يتبناها طلاب الصف الثاني الثانوي يمكن أن يكون لها تأثير على التلكؤ الأكاديمي، وكذلك تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١- ما مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٢- هل توجد علاقه بين التلكؤ الأكاديمي والقيم لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- تحديد مستوى التلكؤ الأكاديمي السائد لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- الكشف عن العلاقه بين التلكؤ الأكاديمي والقيم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في:

١- تناولها لمتغير التلكؤ الأكاديمي، والذي يُعد مشكلة منتشرة بين طلاب المدارس، وله العديد من الآثار السلبية على آدائهم الأكاديمي.

٢- تناولها لمتغير القيم والذي له تأثير على الوضع التعليمي والعلاقات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- طبيعة العينة والتي تتمثل في طلاب المرحلة الثانوية، حيث تتطلب تلك المرحلة اهتماماً خاصاً ليس فقط في الجانب التحصيلي ولكن في الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية.

٤- تقديم بعض التوصيات في ضوء ما يسفر عنه البحث الحالي.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

١- التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination:

ويُعرف إجرائياً بأنه تأجيل الطالب البدء في المهام الدراسية والتعليمية المطلوبة والتأخر في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة بنوع من اللامبالاة المعتادة وهذا التأخير أو التأجيل ليس له مبرر أو أنه بلا داع (علاء محمود الشعراوي ومي فتحي البغدادي، ٢٠١٣، ١٠٢).

٢- القيم values:

تعرفها الباحثة بأنها معتقدات يتصرف بمقتضاها الطالب من خلال منطق التفضيل، وهي تتعلق بنوع من أنواع السلوك الموصل إلى غاية من غايات الوجود، وتشمل قيم: التفاؤل، والمسئولية، وضبط الذات، وتقدير الذات، والإنجاز، وتشتمل القيم على:

أ- **قيمة التفاؤل:** هي معتقدات يتصرف بمقتضاها الطالب من خلال منطق التفضيل، وتتعلق بالتوقع الإيجابي للأحداث، والتعامل مع المواقف، وانتظار حدوث الخير، والإقبال على الحياة، وعدم الفشل، وعدم طلب المساعدة من الآخرين.

ب- **قيمة المسئولية:** هي معتقدات يتصرف بمقتضاها الطالب من خلال منطق التفضيل، وتتعلق بالتزام الطالب عند أداء المهمة، والاستعداد لتحمل النتائج، والشعور بالدور الاجتماعي، وتقديم المساعدة للآخرين.

ج- **قيمة ضبط الذات:** هي معتقدات يتصرف بمقتضاها الطالب من خلال منطق التفضيل، وتتعلق بالتحكم والسيطرة في الانفعالات وإدارتها، والتخطيط للمهام المطلوبة.

د- **قيمة تقدير الذات:** هي معتقدات يتصرف بمقتضاها الطالب من خلال منطق التفضيل، وتتعلق بمدى احترام الطالب لذاته في محيط العلاقات الاجتماعية، وتقديره لذاته المدرسية، وكفاءته الشخصية.

هـ- **قيمة الإنجاز:** هي معتقدات يتصرف بمقتضاها الطالب من خلال منطق التفضيل، وتتعلق ببذل الجهد وتحمل الصعاب والتغلب على العقبات من أجل التفوق، والشعور بالمسئولية الدراسية.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالمحددات التالية، **حدود منهجية:** يستخدم البحث المنهج الوصفي، **وحدود إجرائية:** تتحدد نتائج البحث بالعينة المستخدمة، كما تتحدد بالأدوات المستخدمة.

أ- العينة:

يتحدد البحث الحالي بالعينة المستخدمة وعددها (٥٥٠) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي، بمدارس (الثانوية العسكرية بنين، وأم المؤمنين الثانوية بنات) بإدارة غرب المنصورة التعليمية، ومدارس (الملك الكامل الثانوية العسكرية بنين، والثانوية بنات بالمختلط) بإدارة شرق المنصورة، ومدارس (أحمد حسن الزيات الثانوية بنين، وعبد الفتاح أغا الثانوية بنات، والشهيد طه رضا أبو المعاطي الثانوية بنات) بإدارة طلخا التعليمية، بمحافظة الدقهلية، خلال الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢٠- ٢٠٢١.

ب- الأدوات المستخدمة في البحث:

- مقياس التلكؤ الأكاديمي (إعداد: علاء محمود الشعراوي، ٢٠١٣).
- مقياس القيم (إعداد: الباحثة).

الحدود الموضوعية:

فقد تتحدد وفق المصطلحات الآتية:

- التلكؤ الأكاديمي.

– القيم والتي تتمثل في قيم (التفاؤل، والمسئولية، وضبط الذات، وتقدير الذات، والإنجاز).

الإطار النظري:

أولاً: التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination:

مفهوم التلكؤ الأكاديمي:

تعددت مفاهيم التلكؤ الأكاديمي والتي اختلفت تبعاً لاختلاف الأطر النظرية والتي حاولت توضيح هذا المفهوم، فهناك تعريفات ركزت على البُعد المعرفي في تعريف التلكؤ الأكاديمي على أنه أفكار غير منطقية وفشل في التنظيم الذاتي مثل: تعريف (Yong, 2010, 63) للتلكؤ الأكاديمي على أنه ميل الطالب إلى تأجيل البدء أو الانتهاء من مهمة بدون مبرر، فربما يكون لدى الطلاب نية إنهاء مهامهم الأكاديمية في حدود الإطار الزمني المحدد لهم ولكن ينقصهم الدافعية حتى يبدأوا.

وتعريف هشام عبد الرحمن شناعة ومحمد أحمد صوالحة (٢٠١٨، ٢٢٥) للتلكؤ الأكاديمي على أنه تأجيل إكمال المتطلبات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد الطالب بأن إنجازه لتلك المتطلبات سيتأثر سلباً.

وهناك تعريفات ركزت على البُعد الوجداني في تعريف التلكؤ الأكاديمي بأنه سلوك يؤجل فيه الفرد مهمة ما مع الشعور بالتوتر والقلق مثل: تعريف (Sweitzer, 1999, 1) للتلكؤ الأكاديمي بأنه تأجيل الطالب البدء في أداء مهمة ما مع شعوره بالقلق والحزن لعدم آدائه لهذه المهمة في وقت مبكر.

وتعريف كلاً من (Steel & Klingsieck, 2016, 37) للتلكؤ الأكاديمي بأنه هو التأجيل المقصود للعمل المتعلق بالمهام والدراسة، على الرغم من الشعور بالضيق نتيجة لهذا التأجيل.

بالإضافة إلى ذلك تعريفات ركزت على البُعد الدافعي في تعريف التلكؤ الأكاديمي والتي تهتم بتعريف التلكؤ بأنه تأجيل الطالب للمهام الأكاديمية التي تكون توقعاته للنجاح فيها منخفضة: حيث يُعرف عبد الرحمن محمد مصيلحي ونادية السيد الحسيني (٢٠٠٤، ٦٢) التلكؤ الأكاديمي بأنه تأجيل المهمة دون مبرر، وقد تكون هذه المهمة ضرورية بالنسبة للطالب، وعليه أن يؤديها بالرغم من إحساسه بعدم الارتياح من عدم البدء أو الانتهاء منها.

وكذلك يُعرفه علاء محمود الشعراوي ومي فتحي البغدادي (٢٠١٣، ١٠٢) بأنه تأجيل الطالب للمهام الأكاديمية المطلوبة منه، والتأخر في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة بنوع من اللامبالاه، وهذا التأخير أو التأجيل ليس له مبرر.

من خلال ما سبق يتضح أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط بتأجيل الطالب للمهام المطلوبة منه إلى وقت لاحق، ويرجع ذلك إلى عدم قدرته على أداء مسئولياته المرتبطة بتعلمه، وعدم قدرته على اتخاذ القرارات المناسبة ونقص الأداء المنظم ذاتياً بالإضافة إلى عدم التأكد من النجاح المصاحب لمشاعر السلبية والضيق والقلق من الفشل الدراسي.

سمات ذوي التلكؤ الأكاديمي:

يتصف المتلكؤون بالعديد من الخصائص والتي تتمثل في: أنهم يميلون إلى خداع الذات، وخلق الأعذار غير المنطقية بهدف حماية الذات من النقد، وتجنب المهام التي لها علاقة بقدرتهم الحقيقية ويفضلون المهام السهلة، والتقدير الخاطئ للوقت المطلوب لإنهاء المهمة، والبدء بالمهام الممتعة في البداية وتأجيل المهام غير الممتعة (Ferrari & Scher, 2000, 359).

وتضيف ياسمين ناجي شبار(٢٠١٥، ٦٥٤) بعض الخصائص وتتمثل في قلة الثقة في الاستعداد، والقلق المرتفع بخصوص الامتحان، وقلة الثقة في القدرات على تكملة المهام والواجبات المطلوبة، وعدم الرضا عن الوضع الدراسي، والخوف من الفشل، والتردد في اتخاذ القرارات، والتعرض للوم من الآخرين والقلق، والبحث عن أشياء غير ضرورية من أجل القيام بها، وصعوبة تنظيم أوقات الاستذكار، والإكثار من الأنشطة ومشاهدة التلفاز والمبالغة في ترتيب طاولة الاستذكار، والرغبة الشديدة في النوم، وتأجيل المهام بشكل متكرر، والبدء المتأخر في إنجاز الواجبات المدرسية.

يتضح مما سبق أن المتلكئين أكاديمياً يتصفون بعدم القدرة على وضع أولويات للمهام المطلوبة، وعدم القدرة على التركيز، ونقص المهارات، والتعزيز السلبي، والميل نحو التفاؤل، وعدم القدرة على إدارة الوقت، وتأخير العمل بطريقة غير منطقية.

أنواع التلكؤ:

يصنف (Farran, 2004, 15) التلكؤ إلى شكلين هما:

١- التلكؤ الاكاديمي: ويتعلق بالتلكؤ في مجال محدد وهو مجال أداء المهام الدراسية مثل الاستذكار، والاستعداد للامتحان.

٢- التلكؤ العام: ويتعلق بالتلكؤ في مجالات الحياة المختلفة والتي لا تتعلق بالدراسة مثل شراء الهدايا، وتنفيذ الأعمال المنزلية.

ويرى (Steel, 2010, 926) أن هناك ثلاثة أشكال للتلكؤ هي:

١- المتلكئ الاستثاري Arousal: ويتميز بقدرته في التغلب على المواعيد الأخيرة.

٢- المتلكئ التجنبي Avoider: ويتميز بتأجيل المهام إلى فترة طويلة.

٣- المتلكئ القراري Decisional: ويتميز بتأجيل القرارات.

وتضيف هناء صالح شبيب (٢٠١٥، ٢٢) نوعان من التلكؤ هما:

١- التكلؤ القطعي: وهو العجز عن اتخاذ القرارات المهمة في فترة زمنية محددة.

٢- التلكؤ التجنبي: وفيه يتجنب الطالب البدء أو الانتهاء من المهمة لأن النتيجة النهائية للعمل تتضمن تهديداً لتقدير ذاته.

ويتضح مما سبق أن التلكؤ له العديد من الأنواع المختلفة وأنه منتشر في مختلف المجالات، وخاصة المجال الأكاديمي؛ حيث أن استخدام الأعذار الأكاديمية ظاهرة منتشرة بين الطلاب، فيتهربون من المشاركة في جماعات الصف، وكذلك تأجيل أداء الواجبات المدرسية.

النظريات المفسرة للتلكؤ الأكاديمي:

تعددت النظريات التي حاولت تفسير سلوك التلكؤ الأكاديمي، ففي ضوء نظرية التحليل النفسي يُنظَر إلى التلكؤ الأكاديمي على أنه رد فعل تجنبي وتنفيس انفعالي، يقوم به الفرد خلال حالة الصراع ضد المطالب المبالغ فيها (Düsmez & Barut, 2016, 2)، كما ترى النظرية السلوكية المعرفية أن الأحداث الخارجية ليست المسئولة بشكل مباشر عن الاضطرابات النفسية، ولكن طريقة التفكير هي المسئولة عن ذلك (علي أحمد مصطفى ومحمد محمود علي، ٢٠١٢، ١٧٤- ١٧٥)، وتبِعاً لهذه النظرية يعتبر التلكؤ الأكاديمي نتيجة للأفكار اللاعقلانية التي تؤثر على أداء الفرد نتيجة تعميماته الخاطئة تجاه بعض السلوكيات، وأن تقدير الأفراد لأعمالهم وسلوكهم كجيدين أو سيئين على أساس قدرتهم على إنجاز المهام التي يكلفون بها يؤثر في تقديرهم لذواتهم ويؤثر على تصرفاتهم تجاه تلك المواقف، وإضافة لما سبق فإن ما يرسخ هذه المعتقدات الخاطئة في أذهان الطلاب ويزيد من تجنبهم أداء المهام الجديدة هو الأداء السئ للمهمة في الموعد النهائي لها (Jaradat, 2004, 20).

وتفترض نظرية تقرير المصير أن الطالب في حاجة إلى الشعور بالكفاية والاستقلال الذاتي، مع وضع السياق الاجتماعي في الاعتبار، حيث تحتاج السلوكيات للدعم المناسب مع البيئة الاجتماعية (محمد نوفل، ٢٠١١، ٢٨٢- ٢٨٣). ويصنف (Thakkar, 2009, 5) السلوك في هذه النظرية إلى نوعين: سلوك مستقل، وسلوك غير مستقل، وما يُميز بينهما أن السلوك المستقل يتضمن مستوى مرتفعاً من المبادرة بإنجاز المهمة، ومشاعر إيجابية، واتساقاً بين الأهداف وإجراءات تنفيذها، وتفسر هذه النظرية التلكؤ الأكاديمي على أنه نمط من التنظيم غير المستقل في المجالات

الأكاديمية، فالطلاب الذين ليس لديهم دوافع أو يسلكون بدوافع خارجية يؤجلون إنجاز المهام حتى اللحظة الأخيرة.

وكذلك تفسر نظرية الدافعية المؤقته التلكؤ في ضوء الكفاءة الذاتية مع وضع خصائص المهمة، وكيفية إدارة الوقت في الاعتبار، حيث تعتبر طبيعة المهمة أحد العوامل المسهمة في التلكؤ، حيث يميل الطلاب إلى التلكؤ عندما يعتقدون بأن الفائدة من تنفيذ المهمة منخفضة، بمعنى آخر كلما كانت المكافئات لإنجاز المهمة قريبة كانت النتائج المترتبة على إنجاز المهمة واضحة من أجل الوصول إلى الآثار الإيجابية (Siaputra, 2010, 208).

وترى الباحثة من خلال ما سبق أن التفسيرات التي أوردتها كل نظرية من النظريات السابقة تساعد في فهم مشكلة التلكؤ الأكاديمي بشكل عام، ولكن الاعتماد على إحداها لا يُعد كافياً لمعرفة الأسباب المؤثرة في مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، لأنه لا يمكن فصل جوانب حياة الفرد عن بعضها البعض، حيث أن تأثير النواحي المعرفية لا ينفصل عن التأثير النفسي ولا ينفصل عن تأثير النواحي الاجتماعية؛ لذا فمن الضروري عند محاولة معرفة أسباب التلكؤ والعوامل المؤدية إليه وتأثيره وغير ذلك فلابد من الاهتمام بجميع وجهات النظر من أجل الحصول على فهم متكامل يساعد في تفسير هذه الظاهرة.

آثار التلكؤ الأكاديمي:

يسبب التلكؤ الأكاديمي آثاراً سلبية داخلية تتضمن التوتر والقلق والندم ولوم الذات، ونتائج خارجية تتضمن إعاقة التقدم الأكاديمي وفقدان الفرص (معاوية أبو غزال، ٢٠١٢، ١٣٢)، وكذلك يؤثر التلكؤ سلباً في الأداء العام للطالب، حيث وجد أن الشخص المتلكئ يكون أداؤه أقل من أقرانه غير المتلكئين، وكذلك فإن المتلكئين أكثر شعوراً بالتعاسة نتيجة لأفعالهم وإضاعتهم للوقت (فيصل خليل الربيع وعمر شواشرة وتغريد عبد الرحمن حجازي، ٢٠١٤، ٢٠٠)، وتضيف براءة عمر الشواورة (٢٠١٥، ١٠) أن الطالب المتلكئ يكون أداؤه أقل من نظيره غير المتلكئ، وأكثر شعوراً بالتعاسة؛ نتيجة لأفعاله وإضاعته للوقت.

وكذلك قد يتسبب التلكؤ المستمر في ظهور القلق المستمر، والذي يؤدي إلى تفاقم اضطراب القلق القائم، ويكون الاهتمام بالأعمال غير الهامة هي أحد الطرق لتخفيف بعض مصادر قلق الحياة، فلذلك فإن أسباب التلكؤ قد تتداخل مع أسباب اضطرابات القلق (علاء محمود الشعراوي ومي فتحي البغدادي، ٢٠١٣، ١٠٥).

وترى الباحثة من خلال الآثار المترتبة على التلكؤ الأكاديمي أنه ينبغي تقديم استراتيجيات وبرامج تُحسن من أداء الطلاب، وكذلك توجيه الطلاب لتنظيم الجهد الذاتي، وزيادة الدافعية لديهم، وتنظيم أوقاتهم، حيث أن ذلك يُمكن أن يحّد من سلوك التلكؤ.

ثانياً: القيم Values:

مفهوم القيم:

تعددت تعريفات القيم، والتي اختلفت تبعاً لإختلاف المدارس الفكرية والتي حاولت توضيح هذا المفهوم، فهناك من تناول القيم كمعتقدات والتي تهتم بتعريف القيم بأنها أفكار مرتبطة بالبيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد، حيث يُعرف(Rokeach, 1971, 453) القيم بأنها معتقدات أساسية ثابتة نسبياً بموجبها يفضل الفرد سلوك معين على سلوك آخر على مستوى شخصي أو اجتماعي، وتكون بمثابة معيار يوجه سلوك الفرد. ويعرفها حسن الفاتح المبارك (٢٠٢٠، ٤٢) بأنها معتقدات الفرد وأفكاره التي تقف وراء اختياره لشكل معين من أشكال السلوك، ويكتسب الفرد تلك المعتقدات من خلال نمط التربية السائد في المجتمع الذي يعيش فيه.

وهناك من تناول القيم كمعايير ومبادئ والتي تهتم بتعريف القيم بأنها معايير تحكم سلوك الفرد، حيث يتفق بشار عبد الله السليم (٢٠١٥، ٦٠٥) مع كل من (Lindeman & Verkasalo, 2005, 170) أن القيم عبارة عن مجموعة من المعايير والمبادي التي يكتسبها الأفراد لتوجيه سلوكهم وممارساتهم في الحياة الاجتماعية بطرق مختلفة، وكذلك اختيار مواقف معينة، فضلاً عن توظيفها في إصدار أحكامهم القيمية على الأشياء والأقوال والأفعال في حياتهم اليومية. ويتفق كل من (Rickaby, Glass & Fernie, 2020, 2) وإسماعيل بن خليفة ويزيد شويعل (٢٠١٥، ١٦٢) على أن القيم عبارة عن مجموعة من المعايير المستقرة نسبياً داخل الفرد والتي تؤثر على سلوكه الفردي والاجتماعي.

بالإضافة لذلك تعريفات نظرت للقيم على أنها تنظيمات لأحكام تتعلق بالاختيار، والتي تهتم بتعريف القيم بأنها أحكام تصدر عن الفرد نحو كل ما هو مرغوب فيه، فيعرفها كل من (Schwartz & Bilsky, 1987, 550) بأنها عبارة عن مفاهيم لما هو مرغوب فيه، والتي تؤثر في طريقة اختيار الأفراد لأفعالهم وكيفية تقييمهم للمواقف. وترى ميساء علي شلدان (٢٠١٢، ١٧) أن القيم مجموعة من الأحكام التي يستخدمها الفرد عندما يتفاعل مع عناصر بيئته الخارجية، وهذه الأحكام تميز الفرد أو الجماعة التي ينتمي إليها وتحدد ما هو مرغوب فيه وتؤثر في انتقاء أساليب العمل ووسائله وأهدافه.

وعلى ضوء ما سبق تُعرف الباحثة القيم في هذا البحث بأنها معتقدات يتصرف بمقتضاها الطالب من خلال منطق التفضيل وهي تتعلق بنوع من أنواع السلوك المؤدي إلى غاية من غايات الوجود، وتشمل قيم: التفاؤل، والمسئولية، وضبط الذات، وتقدير الذات، والإنجاز.

القيم وبعض المفاهيم المرتبطة بها:

ترتبط القيم ببعض المفاهيم الأخرى ولذ ينبغي التفرقة بين مفهوم القيمة وبعض المفاهيم مثل الدافع، والمعتقد، فيما يأتي:

١ – القيمة والدافع:

تعتبر القيمة هي التصور القائم خلف الدافع حيث أنها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالدافع، فتستخدم بالتبادل مع الدافعية، فالتوقع المنخفض لقيمة ما يترتب عليه نقص السلوك الموجه نحوه؛ أما التوقع المرتفع لقيمة ما فيؤدي إلى زيادة هذا السلوك، وكذلك يُعبر الدافع عن حالة من التوتر أو استعداد داخلي يُسهم في توجيه السلوك نحو هدف معين (عبد اللطيف خليفة ١٩٩٢، ٣٦؛ Jadaszewski, 2018, 9). وعندما تؤثر القيم في سلوك الفرد وتؤدي إلى اختيار بديل دون آخر فهنا تعتبر دافع، حيث إن دوافع الأفراد حول الموضوعات في موقف معين تكون مختارة حسب رغبتهم لما هو إيجابي ويحاولون الوصول إليه، وما هو سلبي ويحاولون تجنبه (Feather, 1979, 243- 260).

ويُشير الدافع إلى مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وللدافع وظائف أساسية في السلوك، هي: تنشيطه، وتوجيهه، والمحافظة على استدامته (Govern, 2004, 55)، فالدافع يتولد عنه قيمة معينة ففي حالة عدم وجود قيمة للدافع فإن الفرد لا يشعر بالرغبة نحوه، فالقيم تعتبر نظاماً من الضغوط لتوجيه السلوك ومن الأفكار والتصورات لتأويل هذا السلوك بإعطائه معنى وتبريراً معيناً(Rokeach, 1976, 344- 357).

وكذلك يُعبر الدافع عن حالة نفسية داخلية تحرك الفرد للقيام بسلوك معين لتحقيق هدف محدد، وإذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الفرد بالضيق والتوتر حتى يحققه (عطية عطية أحمد، ٢٠٠٨، ٢٢).

مما سبق يتضح أن الدافع هو النزعة للوصول إلى هدف محدد وهذا الهدف قد يكون لإرضاء رغبة داخلية، وهو لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما يُستدل عليه من الآثار السلوكية التي يؤدي إليها، بينما تُعبر القيمة عن المدركات التي يحملها الفرد نحو الأشياء المختلفة، والتي تعمل

على توجيه اتجاهاته نحوها وتحدد له السلوك المقبول والمرفوض، كما أن سلوك الفرد محكوم بمنظومة معايير تحدد طبيعة علاقته بغيره.

٢- القيمة والمعتقد:

تنقسم المعتقدات إلى ثلاثة أنواع: وصفية وهي التي توصف بالصحة أو الزيف، وتقييمية أي التي يوصف على أساسها موضوع الاعتقاد بالحسن أو القبح، وآمرة أو ناهية حيث يحكم الفرد بمقتضاها على بعض الوسائل أو الغايات بجدارة الرغبة أو عدم الجدارة (محمد فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي، ١٩٩٧، ٣٩-٤٠). وتُعتبر القيمة معتقد من النوع الثالث: الآمر أو الناهي، حيث أنها معتقد ثابت نسبياً، ويحمل في فحواه تفضيلاً شخصياً أو اجتماعياً لغاية من غايات الوجود، أو لشكل من أشكال السلوك الموصلة إلى هذه الغاية، فالقيم من منظوره تحتوي على ثلاثة عناصر مثلها مثل المعتقدات فهي معرفية من حيث الوعي بما هو جدير بالرغبة، ووجدانية من حيث شعور الفرد تجاهها إيجابياً كان أو سلبياً، وهي سلوكية من حيث وقوفها كمتغير وسيط أو كمعيار أو مرشد للسلوك أو الفعل (جهاد نعيم قمحية، ٢٠٠٣، ٣٥).

فالقيمة وفق ما سبق تتضمن الاعتقاد بأن موضوعاً ما يرضي رغبة معينة لدى الفرد وتختلف أهمية هذه الموضوعات حسب اهتمامات الفرد، فالقيم تُشير إلى الجانب الحسن مقابل السيئ، أما المعتقدات فتُشير إلى الحقيقة مقابل الزيف، فالمعارف في القيم تتميز عن باقي المعارف الآخرى التي يتضمنها المعتقد بالجانب التقييمي؛ حيث يختار الفرد في ضوء تقييمه لما هو مفضل أو غير مفضل بالنسبة له، كما أنها ليست مرادفة للمعتقدات أو الأهداف ولكنها تدور حول المعتقدات التي يتبناها الفرد (مومن بكوش الجموعي، ٢٠١٣، ٨٠).

خصائص القيم:

تُعتبر القيم **مكتسبة** حيث يتعلمها الفرد عن طريق التربية والتنشئة الاجتماعية، وهي ذات ثبات واستقرار نفسي واجتماعي نسبي، وتُعد القيم **ذاتية اجتماعية** ولها أثر بارز في السلوك العام والخاص للفرد والجماعة، وكذلك تعتبر بمثابة مرشد وموجه لسلوك الفرد، وتختلف القيم باختلاف الأفراد لذلك ترتب ترتيباً هرمياً فتُهيمن بعض القيم على غيرها، وكذلك تتصف **بالشمولية** حيث تتداخل فيما بينها وتتفاعل، كما أن القيم **ليست مستقلة**، وهي إنسانية تختص بالبشر دون غيرهم (عبد الحميد الهاشمي، ١٩٨٤، ١٤٣؛ نضال يوسف الفقعاوي، ٢٠١٦، ٤٠- ٤١؛ أحلام عتيق السلمي، ٢٠١٩، ٨٥).

كما أن القيم تتميز بأنها **معيارية؛** بمعنى أن القيم تُعد معياراً لإصدار الأحكام فهي تقيس وتفسر من خلالها السلوك الإنساني، كذلك فهي **متعلمة؛** أي أنها مكتسبة من خلال البيئة، وكذلك تهتم القيم بالأهداف البعيدة التي يضعها الفرد لنفسه وليس فقط الأهداف الفرعية، وأيضاً يمكن قياس القيم من خلال الحكم على سلوك الأفراد، وتتميز القيم **بالمرونة** التي تيسر لها الانتقال بين الأفراد، كما أنها واضحة في غايتها وأهدافها غير مبهمة، وهي أيضاً تمتلك **صفة الضدية؛** فلكل قيمة عكسها مما يجعل لها قطباً إيجابياً وقطباً سلبياً، فالقطب الإيجابي يشكل القيمة في حين يشكل القطب السلبي ما يمكن أن نسميه عكس القيمة (حميدة زموري، ٢٠٠٧، ٥٦؛ ميساء علي شلدن، ٢٠١٢، ٢٠– ٢٤؛ آسية بنت سالم الحجية، ٢٠١٧، ١٥).

مما سبق يتضح أن ما تتسم به القيم من نسبية لا يتعارض مع كونها ثابتة في نفس الوقت؛ حيث أن هذا الثبات ليس مطلقاً، وأنها قابلة للتغيير الاجتماعي وهذا يختلف من مجتمع لآخر، وكذلك تعتبر القيم عامة حيث أنها تشمل جميع فئات المجتمع.

نظريات القيم:

تعددت النظريات المفسرة للقيم، حيث ترى نظرية التحليل النفسي أن القيم يمكن تعلمها وكل فرد يطور بعض أنواع القيم التي ربما تكون معرّضة للتغيير من خلال ما يمر به من أحداث؛ حيث يمر الفرد بمراحل نمائية متعددة تُشكل في مجملها شخصيته وتعكس ما مر به من ظروف وتطورات في بنائه القيمي والفكري والخلقي والديني وتعمل كمحركات لسلوكه وتحدد أسلوبه في التعامل مع المستجدات التي تحيط به وتُشكل استجاباته لها (نزار شموط، ٢٠٠٩، ٦٢٥). كما تُشير نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن القيم تبدأ في الظهور منذ الطفولة المبكرة عن طريق الملاحظة أو التقليد والتعلم من خلال التدعيم الذاتي بدلاً من التدعيم الخارجي، وبعد ذلك يتدرب الطفل عليها ضمن الضوابط الأسرية والاجتماعية التي تحيط به، ثم تصبح هذه القيم معايير يضعها الفرد لنفسه وبها يضبط تصرفاته بناء على المجتمع الذي يعيش فيه، كما أن الأفراد يضعون معايير يحققونها لأنفسهم من خلال ملاحظة معايير الآخرين، وأيضاً يمكن حدوث تغير قيمي من خلال ملاحظة ومحاكاة نماذج اجتماعية مختلفة (بسمة كريم شامخ وحليمة سلمان الحمداني، ٢٠١٠، ٤١٣، حليمة تعوينات، ٢٠١٥، ١٣٩؛ نضال يوسف الفقعاوي، ٢٠١٦، ٣٧).

وكذلك يرى (Rokeach, 1971, 453) وطلعت حسن عبد الرحيم (١٩٨٥، ١٢٧) أن القيم عبارة عن معتقدات أساسية ثابتة نسبياً تحمل في طياتها تفضيلاً شخصياً أو اجتماعياً لنوعاً من أنواع السلوك أو لغاية من غايات الوجود. وتذكر كلاً من بسمه كريم شامخ وحليمة سلمان الحمداني

(٢٠١٠، ٤١٥) أن القيم تنتظم في فئتين رئيسيتين هما: القيم الغائية (غايات في ذاتها)، والقيم الوسيلية (أشكال وأنواع السلوك الموصلة إلى هذه الغايات)، وكذلك ليس من الضروري أن يكون عدد القيم الغائية مماثل لعدد القيم الوسيلية، كما أن هناك علاقة وظيفية بين هذين النوعين من القيم.

وتحتوي القيم الغائية على فئتين فرعيتين وهما؛ قيم خاصة بالفرد وتدور حول الذات، وقيم خاصة بالعلاقات بين الأفراد أو المجتمع، كما تحتوي القيم الوسيلية على فئتين وهما: القيم الأخلاقية، وقيم الكفاءة، فبعد أن يتعلم الفرد قيمة معينة يحدث لها نوعاً من التكامل في تنظيم نسق القيم التي تحتل فيه كل قيمة موضعاً معيناً بالمقارنة بالقيم الأخرى (Rokeach, 1973, 194).

وترى الباحثة من العرض السابق للنظريات المفسرة للقيم أن نظرية التحليل النفسي تختلف مع نظرية التعلم الاجتماعي في أن القيم التي يتبناها الفرد تُعبر عن قيم المجتمع الذي يعيش فيه، ويتدخل في ذلك الاهتمامات التي تساعد الفرد على اختيار ما هو مرغوب والابتعاد عن الشئ الغير مرغوب فيه، بينما تشير نظرية التعلم الاجتماعي إلى أهمية التعلم من خلال النموذج الاجتماعي، بينما يرى روكش أن القيم التي يتبناها الفرد تنتظم في إطار عام هو نسق المعتقدات الكلي الذي يتصف بالتفاعل والإرتباط بين عناصره والممثلة في الاتجاهات والقيم الوسيلية والقيم الغائية، فيتزايد عدد القيم التي يتبناها الفرد مع تزايد عمره، وبالتالي تتغير شكل تجمعات نسق القيم لديه، فالقيم التي يتعلمها الفرد تنتظم في نسق يعتمد على منطق الأولويات، واستفادت الباحثة من هذه النظريات في إعداد المقياس في البحث الحالي؛ حيث تم الاعتماد على نظرية روكش.

دراسات سابقة:

تعرض الباحثة فيما يلي بعض الدراسات التي تناولت القيم وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي:

حيث استهدفت دراسة كل من (Dietz; Hofer & Fries, 2007) التعرف على العلاقة بين القيم الفردية والتي تتمثل في (العمل الجاد، والازدهار، والتسامح، والإنجاز، والتواصل الاجتماعي) وأنماط التعلم والتلكؤ الأكاديمي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٠٤) من تلاميذ الصف السادس والثامن بتسع مدارس ألمانية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيم وأنماط التعلم، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القيم والتلكؤ الأكاديمي.

أما دراسة سليمان بن محمد آل جبير (٢٠١١) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والكشف عن الفروق في التلكؤ الأكاديمي وتقدير الذات وفقاً للمتغيرات الديموغرافية: الجنس، والعمر، والتخصص

الأكاديمي، والكُلية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) طالباً، وطُبق عليهم مقياس التلكؤ من إعداد الباحث، ومقياس تقدير الذات من إعداد حسين الدريني وآخرين، واستمارة للمعلومات العامة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين التلكؤ الأكاديمي وتقدير الذات، وعدم وجود فروق في درجة التلكؤ باختلاف الجنس أو التخصص.

وفي دراسة أجراها (Aydogan & Özbay, 2012) هدفت إلى التعرف على التفاعل بين التلكؤ الأكاديمي، وتقدير الذات، وقلق الحالة، والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الصف الحادي عشر الذين يستعدون لامتحان الدخول إلى الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالباً (٢٢٠ طالبة، و١٨٠ طالب)، وتم استخدام مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس تقدير الذات إعداد Cooper smith، ومقياس قلق الحالة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكور يميلون إلى التلكؤ الأكاديمي أكثر من الإناث، وكذلك تدني تقدير الذات يفسر بشكل كبير التلكؤ الأكاديمي، بالإضافة إلى أن قلق الحالة ومعتقدات الكفاءة الذاتية لا تفسر التلكؤ الأكاديمي.

واستهدفت دراسة حيدر ثابت عبد الله (٢٠١٢) التعرف على الفروق في مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٨٠) طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلاب الجامعة لديهم درجة متوسطة من التلكؤ الأكاديمي.

كما هدفت دراسة حسن ناصر التميمي (٢٠١٢) إلى قياس التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وكذلك التعرف على الفروق في التلكؤ الأكاديمي وفق متغير الجنس (ذكور– إناث)، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة من كليات جامعة ديالي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة يعانون من التلكؤ الأكاديمي، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التلكؤ الأكاديمي بين الذكور والإناث.

واستهدفت دراسة (Ursia, Siaputra & Sutanto, 2013) التعرف على مدى ملاءمة نظرية الدوافع في شرح الارتباط بين ضبط الذات والتلكؤ الأكاديمي، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٥٧) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين ضبط الذات والتلكؤ الأكاديمي.

وأشارت دراسة جنان إسماعيل ويس (٢٠١٣) الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب معهد الفنون الجميلة في بغداد، وكذلك الفروق في الذكاء الوجداني والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب معهد الفنون الجميلة تبعاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي،

وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالباً وطالبة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس ويكمان للذكاء الوجداني، ومقياس التلكؤ الأكاديمي والمقياس بثلاثة مجالات (الدراسي، والانفعالي، وإدارة الوقت)، وتوصلت الدراسة إلى أن عينة الدراسة لديها ذكاء وجداني، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التلكؤ الأكاديمي لدى عينة الدراسة تبعًا للمتغيرات (الجنس والصف الدراسي)، ووجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين الذكاء الوجدانيّ وفق نموذج ويكمان بجميع أَبعاده مع التلكؤ الأكاديمي.

واستهدفت دراسة كلاً من (Al-mehsin & AL-Rbabaah, 2015) التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال الدافع المعرفي والتفاؤل والتشاؤم لدى طلاب كلية التربية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٢١) طالباً، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الدافع المعرفي مرتفع، وأن أفراد العينة يميلون إلى التفاؤل أكثر من التشاؤم، كما أظهرت النتائج أن الدافع المعرفي أكثر تأثيراً في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي.

وقد هدفت دراسة (Duru & Balkis, 2017) إلى التعرف على آثار التلكؤ الأكاديمي على تقدير الذات والأداء الأكاديمي والرفاهية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٤٨) طالباً، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن التلكؤ الأكاديمي وتقدير الذات من أهم العوامل التي تتنبأ بالرفاهية، وأن التلكؤ والأداء الأكاديمي لهما آثار مباشرة وتفاعلية على تقدير الذات، وكذلك تم التوصل إلى أن تقدير الذات يتوسط العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والرفاهية.

كما أجرى هلال محمد الحارثي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفاؤل وبين كل من التلكؤ الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس محافظة جدة في المملكة العربية السعودية، وكذلك تحديد مدى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب من خلال درجاتهم على مقياسي التفاؤل والتلكؤ الأكاديمي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦١٦) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التفاؤل والتلكؤ الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفاؤل والتحصيل الدراسي، وكذلك يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال درجات الطلاب على مقياسي التفاؤل والتلكؤ الأكاديمي.

كما أجرت فاطمة خلف الهويش (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على المسئولية الاجتماعية والتلكؤ الأكاديمي والإنجاز لدى طلاب جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين المسئولية الاجتماعية وكل من التلكؤ الأكاديمي والإنجاز، وكذلك الكشف عن الفروق في مستوى المسئولية الاجتماعية والتلكؤ الأكاديمي والإنجاز، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٨٨٠) طالباً وطالبة، وقد تم استخدام مقياسي المسئولية الاجتماعية والتلكؤ الأكاديمي

ومقياس الإنجاز، وكانت أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المسئولية الاجتماعية والتلكؤ الأكاديمي، وأيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المسئولية الاجتماعية والإنجاز، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في المسئولية الاجتماعية والتلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً في الإنجاز لصالح الإناث.

واستهدفت دراسة (Birol & Günal, 2019) التعرف على العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز وتقدير الذات لدى طلاب الإرشاد والتوجيه النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٦) طالب، وتم استخدام مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس تقدير الذات إعداد Rosenberg، وكانت أهم النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي وتقدير الذات.

وهدفت دراسة (Murdiana, Ridfah & Anhar, 2019) إلى التعرف على العلاقة بين التفاؤل والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين التفاؤل والتلكؤ الأكاديمي.

أما (Okoye & Onokpaunu, 2020) فقد أجروا دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات والتلكؤ الأكاديمي والقلق من الاختبار والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) طالباً من طلاب الدراسات العليا بجامعة ولاية دلتا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وتقدير الذات والتحصيل الدراسي، وأيضاً وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القلق من الاختبار والتحصيل الدراسي.

تعقيب:

بمراجعة الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

١- اتفقت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالعلاقة بين القيم والتلكؤ الأكاديمي؛ حيث اتفقت هذه الدراسات (Dietz, Hofer & Fries, 2007; Ursia, Siaputra & Sutanto, 2013; Murdiana, Ridfah & Anhar, 2019; Okoye & Onokpaunu, 2020؛ فاطمة خلف الهويش، ٢٠١٨) على وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي والقيم (ضبط الذات، والإنجاز، والتفاؤل، وتقدير الذات، والمسئولية).

٢- اختلفت دراسة (سليمان بن محمد آل جبير، ٢٠١١) مع دراسة (Okoye & Onokpaunu, 2020) والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين التلكؤ الأكاديمي والقيم (تقدير الذات).

٣- وكذلك توصلت دراسة (Duru & Balkis, 2017; Birol & Günal, 2019) إلى وجود علاقة بين التلكؤ الأكاديمي والقيم، وأن التلكؤ الأكاديمي له تأثير مباشر على القيم (تقدير الذات).

٤- وأشارت دراسة جنان إسماعيل ويس (٢٠١٣) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغيرات الجنس والصف الدراسي.

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب الصف الثاني الثانوي والمتوسط الفرضي على مقياس التلكؤ الأكاديمي.

٢- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب الصف الثاني الثانوي على مقياس التلكؤ الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس القيم.

إجراءات البحث:

أولاً: عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من ٥٥٠ طالباً وطالبة (٣٠٥ طالباً، ٢٤٥ طالبة) بالصف الثاني الثانوي بالتخصصين العلمي والأدبي.

ثانياً: أدوات البحث:

١- مقياس التلكؤ الأكاديمي:

استخدمت الباحثة مقياس التلكؤ الأكاديمي، من إعداد: علاء محمود الشعراوي (٢٠١٣)، وكان الهدف منه قياس سلوك الطلاب الذين يتصفون بتأجيل المهام الدراسية والتعليمية المطلوبة، والتأخر في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة، والشعور بالتوتر وعدم الارتياح للتأخر في إتمامها.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام علاء محمود الشعراوي (٢٠١٣) بالتحقق من صدق المحكمين للمقياس بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، وتم حساب نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس، وتراوحت نسبة الاتفاق بين (٨٦%- ١٠٠%) لجميع المفردات ما عدا ثلاث مفردات تراوحت نسبة الاتفاق عليها بين (٤٣%- ٧١%) تم حذفها.

كما قام علاء محمود الشعراوي (٢٠١٣) بالتحقق من صدق التكوين الفرضي عن طريق المقارنة الطرفية بين مجموعتين: الأولى تتصف بالتأجيل والتلكؤ في أداء المهام المطلوبة منها من خلال متابعة تسليم أفراد هذه المجموعة للمهام المطلوبة منهم من واقع كشف الأسماء (محك خارجي)، والثانية قامت بتسليم المطلوب منها في موعده، وقرر أساتذتهم التزامهم بالوقت، وأظهرت النتائج تمييز المقياس (الأبعاد، والدرجة الكلية) بين المجموعتين المتضادتين، وبعد ذلك مؤشراً آخر على صدق المقياس.

وكذلك قام علاء محمود الشعراوي (٢٠١٣) بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للبعد كمؤشر عن صدق البناء الداخلي للمقياس، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة.

وأيضاً تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، عن طريق تطبيق المقياس على (٧٠) طالباً وطالبة، وكانت معاملات ثبات أبعاد المقياس تتراوح بين (٠,٧٦٢- ٠,٨٥٣)، وهي معاملات ثبات مناسبة.

الاتساق الداخلي للمقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد من خلال تطبيق المقياس على عينة تكونت من (٢٠٠) طالباً وطالبة بالصف الثاني الثانوي، وقد اتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها بين (٠,٤٠١) و (٠,٥٧٤) ويدل ذلك على وجود علاقة جيدة بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد.

وكذلك تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٥٩٨) و (٠,٨٤٧) مما يدل على وجود علاقة جيدة بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، ويتضح مما سبق أن مقياس التلكؤ الأكاديمي مناسب للاستخدام بالبحث الحالي.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، وذلك بتطبيقها على عينة مكونة من (٢٠٠) طالباً وطالبة بالصف الثاني الثانوي، وقد اتضح أن معامل

ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد السبعة والمقياس ككل مقبولة إحصائياً؛ حيث تراوحت قيم الثبات للأبعاد بين (٠,٦٧٤- ٠,٧٥٦)، كما بلغت قيمة ثبات المقياس ككل (٠,٧٩٣) مما يدل على ثبات المقياس؛ ولذلك فإن مقياس التلكؤ الأكاديمي يتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح للباحثة باستخدامه في البحث الحالي مكوناً من (٧٢) مفردة دون حذف أي مفردة.

٢- مقياس القيم:

أ- **الهدف من المقياس:** قياس القيم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، والتي تعتمد على منطق التفضيل.

ب- **خطوات إعداد المقياس:** اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعداد المقياس:

الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت القيم، وما توافر في الدراسات السابقة من محددات للقيم؛ ومن هذه الدراسات: دراسة جودت أحمد سعادة ويسرى عبد الغني زيدان وإسماعيل جابر أبو زيادة (٢٠٠٧)، ودراسة مروان بن علي الحربي (٢٠١٨)، ودراسة بسمة كريم شامخ وحليمة سلمان الحمداني (٢٠١٨)، (Rokeach, 1971; Schwartz & Bilsky, 1987; Ovadia, 2003; Dietz, Hofer & Fries, 2007)

وكذلك الاطلاع على المقاييس التي استخدمت القيم؛ مثل مقياس: رائدة سليم كشك (١٩٩١)، وطارق توفيق المصري (١٩٩٥)، محمد منيزل عليمات (٢٠٠٤)، علي بن خليل القبيسي (٢٠٠٧)، سماح عبد الله إبراهيم (٢٠٠٩)، تامر أحمد مقالدة (٢٠١٤)، عبد الله بن خلفان الشلبي (٢٠١٤)، نضال يوسف الفقعاوي (٢٠١٦)، أسماء سلامة أحمد (٢٠١٧)، نسيمة بنت عمر (٢٠١٩). وبناء على ما سبق تم بناء المقياس في صورته الأولية مكون من (٦٣) مفردة.

ج- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

١- **صدق المقياس:** تم التحقق من صدق المقياس عن طريق ما يلي:

أ- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المتخصصين بمجال علم النفس التربوي والصحة النفسية بلغ عددهم (١٠) محكمين، وذلك للتحقق من مدى مناسبة الأبعاد للمقياس، ومدى إنتماء كل مفردة للبُعد الذي تنتمي إليه، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية للمفردات، وتم تفريغ ملاحظات ومقترحات السادة المحكمين حول المفردات مع قبول المفردات التي اتفق عليها (٨) من مجموع (١٠)؛ بما يمثل نسبة اتفاق (٨٠%)، وتوصلت النتائج إلى حذف المفردات التي حصلت

على نسبة اتفاق أقل من (٨٠%) وهي (٣) مفردات، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (٦٠) مفردة.

ب- صدق التكوين الفرضي:

التحليل العاملي الاستكشافي:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس وعددها (٦٠) مفردة لتحديد أبعاده الفرعية، وكانت عينة تقنين المقياس (٢٠٠) طالب وطالبة، وكانت قيمة اختبار (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) أو (KMO Test) تساوى (٠,٨)، وهى قيمة جيدة جداً*؛ مما يدل على أن حجم العينة كافٍ لإجراء التحليل العاملى، ويوضح جدول (١) ما أسفر عنه التحليل العاملى:

***وفقاً لمحكات كيزر (كايزر) يعتبر أن قيم هذا المؤشر التى تتراوح من (٠.٥) إلى (٠.٧) لا بأس بها، والقيم التى تتراوح من (٠.٧) إلى (٠.٨) جيدة، والقيم التى تتراوح من (٠.٨) إلى (٠.٩) جيدة جداً، والقيم التى تتعدى (٠.٩) ممتازة (أمحمد بوزيان تيغزة، ٢٠١٢، ٨٩).**

جدول (١)

قيم تشبعات مفردات مقياس القيم على العوامل الخمسة والجذر الكامن، ونسبة التباين لكل عامل

المفردة	العوامل				
	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس
٩	٠,٦٣٠	-	-	-	-
٥	٠,٦٢٥	-	-	-	-
٦	٠,٦١٦	-	-	-	-
١٠	٠,٥٦٣	-	-	-	-
٤	٠,٥١٥	-	-	-	-
٨	٠,٥٠٨	-	-	-	-
٧	٠,٤٨٣	-	-	-	-
١١	٠,٤٤٦	-	-	-	-
٣	٠,٤٣٨	-	-	-	-
٢	٠,٤٣٥	-	-	-	-
١	-	-	-	-	-
١٢	-	-	-	-	-
٢٠	-	٠,٦٠٨	-	-	-
٢١	-	٠,٤٩١	-	-	-
١٤	-	٠,٤٥٧	-	-	-
١٧	-	٠,٤٣٤	-	-	-
٢٤	-	٠,٤٣٣	-	-	-
١٦	-	٠,٤٣٢	-	-	-
١٣	-	٠,٤١٦	-	-	-
١٩	-	٠,٤١٥	-	-	-
٢٢	-	٠,٤١٠	-	-	-
٢٦	-	٠,٤٠٨	-	-	-
١٥	-	-	-		-
١٨	-	-	-		-

٢٣	-	-	-		-
٢٥	-	-	-	-	-
٢٨	-	٠,٥٩٠	-	-	-
٣٨	-	٠,٥٨٢	-	-	-
٣٤	-	٠,٤٤٣	-	-	-
٣١	-	٠,٤٣٩	-	-	-
٣٥	-	٠,٤٣٢	-	-	-
٣٠	-	٠,٤٢٦	-	-	٠,٤٠٣
٣٦	-	٠,٤١١	-	-	-
٢٧	-	٠,٤٠٧	-	-	-
٢٩	-	٠,٤٠٦	-	-	-
٣٣	-	٠,٤٠٤	-	-	-
٣٢	-	-	-	-	-
٣٧	-	-	-	-	-
٤١	-	-	-	٠,٦٣٥	-
٤٠	-	-	-	٠,٥٢٥	-
٤٣	-	-	-	٠,٥١٨	-
٤٢	-	-	-	٠,٤٨٥	-
٤٧	-	-	-	٠,٤١٤	-
٤٦	-	-	-	٠,٤١٢	-
٤٨	-	-	-	٠,٤١١	-
٤٩	-	-	-	٠,٤١٠	-
٥٠	-	-	-	٠,٤٠٦	-
٣٩	-	-	-	-	-
٤٤	-	-	-	-	-
٤٥	-	-	-	-	-
٥٦	-	-	-	-	٠,٥٥٩
٥٣	-	-	-	-	٠,٥٠٢
٥٨	-	-	-	-	٠,٤٢٧
٥٢	-	-	-	-	٠,٤٢٠
٥١	-	-	-	-	٠,٤١٨
٥٥	-	-	-	-	٠,٤١٥
٥٧	-	-	-	-	٠,٤١٣
٥٩		-	-	-	٠,٤١٠
٦٠	-	-	-	-	٠,٤٠٩
٥٤	-	-	-	-	-
الجـــذر الكامن	٣,٧	٣,١	٢,٤	٢,١	٢
نسبة التبـــاين	٧,٧%	٦,٥%	٥%	٤,٤%	٤,٢%

يتضح من نتائج جدول (١) أن التحليل العاملى قد أسفر عن حذف (١٢) مفردة؛ لعدم تشبعها على أي بعد من أبعاد المقياس، وهى: المفردات أرقام (١- ١٢- ١٥- ١٨- ٢٣- ٢٥- ٣٢- ٣٧- ٣٩- ٤٤- ٤٥- ٥٤)، كما أسفر عن وجود خمسة عوامل تشبُع المفردات عليها أكبر من (± ٠,٤)* والجذر الكامن لها أكبر من الواحد الصحيح؛ وهذه العوامل هى:

- العامل الأول: بلغ جذره الكامن (٣,٧)، واستوعب (٧,٧%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١٠) مفردات هي: (٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨- ٩- ١٠- ١١) على الترتيب وفقاً لقيمة التشبع على العامل، وجميع تشبعات مفردات هذا العامل جوهرية موجبة، تراوحت

قيمتها بين (٠,٣٥- ٠,٦٣٠)، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والمعنى النظري الذى تدور حوله تلك المفردات تقترح الباحثة تسمية هذا العامل: قيمة التفاؤل.

- العامل الثانى: بلغ جذره الكامن (٣,١) واستوعب (٦,٥%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١٠) مفردات، هي: (٢٠- ٢١- ١٤- ١٧- ٢٤- ١٦- ١٣- ١٩- ٢٢- ٢٦) على الترتيب وفقًا لقيمة التشبع على العامل، وجميع تشبعات مفردات هذا العامل جوهرية موجبة تراوحت قيمتها بين (٠,٤٠٨- ٠,٦٠٨)، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والمعنى النظري الذى تدور حوله تلك المفردات تقترح الباحثة تسمية هذا العامل: قيمة تحمل المسئولية.
- العامل الثالث: بلغ جذره الكامن (٢,٤) واستوعب (٥%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١٠) مفردات، هي: (٢٨- ٣٨- ٣٤- ٣١- ٣٥- ٣٠- ٣٦- ٢٧- ٢٩- ٣٣) على الترتيب وفقًا لقيمة التشبع على العامل، وجميع تشبعات مفردات هذا العامل جوهرية موجبة، تراوحت قيمتها بين (٠,٤٠٤- ٠,٥٩٠)، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والمعنى النظرى الذى تدور حوله تلك المفردات تقترح الباحثة تسمية هذا العامل: قيمة ضبط الذات.
- العامل الرابع: بلغ جذره الكامن (٢,١) واستوعب (٤,٤%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (٩) مفردات، هي: (٤١- ٤٠- ٤٣- ٤٢- ٤٧- ٤٦- ٤٨- ٤٩- ٥٠) على الترتيب وفقًا لقيمة التشبع على العامل، وجميع تشبعات مفردات هذا العامل جوهرية موجبة، تراوحت قيمتها بين (٠,٤٠٦- ٠,٦٣٥)، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والمعنى النظرى الذى تدور حوله تلك المفردات تقترح الباحثة تسمية هذا العامل: قيمة تقدير الذات.
- العامل الخامس: بلغ جذره الكامن (٢) واستوعب (٤,٢%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (٩) مفردات، هي: (٥٦- ٥٣- ٥٨- ٥٢- ٥١- ٥٥- ٥٧- ٥٩- ٦٠) على الترتيب وفقًا لقيمة التشبع على العامل، وجميع تشبعات مفردات هذا العامل جوهرية موجبة، تراوحت قيمتها بين (٠,٤٠٩- ٠,٥٥٩)، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والمعنى النظري الذى تدور حوله تلك المفردات تقترح الباحثة تسمية هذا العامل: قيمة الإنجاز.

*** يرى Stevens ألا يقل التشبع المعتمد فى تأويل العامل عن (٠,٤٠)؛ حيث تدل على أن العامل يفسر نسبة تباين فى فقرة أو متغير معين بمقدار ١٦% تقريباً (فى: أمحمد بوزيان تيغزة،**

٢٠١٢، ٧٧)، مع العلم أنه عند تشبع المفردة على أكثر من بعد، ضمنها الباحثان للبعد ذى التشبع الأعلى.

وبناء على ما سبق تم بناء المقياس في صورته النهائية مكون من (٤٨) مفردة موزعة على خمس أبعاد، وذلك على النحو التالي:

١- قيمة التفاؤل: بلغ عدد مفرداته (١٠) مفردة، وتعرفه الباحثة بأنه: معتقدات يتصرف بمقتضاها الطالب من خلال منطق التفضيل، وتتعلق بالتوقع الإيجابي للأحداث، والتعامل مع المواقف، وانتظار حدوث الخير، والإقبال على الحياة، وعدم الفشل، وعدم طلب المساعدة من الآخرين.

٢- قيمة تحمل المسئولية: بلغ عدد مفرداته (١٠) مفردة، وتعرفه الباحثة بأنه: معتقدات يتصرف بمقتضاها الطالب من خلال منطق التفضيل، وتتعلق بالتزام الطالب عند أداء المهمة، والاستعداد لتحمل النتائج، والشعور بالدور الاجتماعي، وتقديم المساعدة للآخرين.

٣- قيمة ضبط الذات: بلغ عدد مفرداته (١٠) مفردة، وتعرفه الباحثة بأنه: معتقدات يتصرف بمقتضاها الطالب من خلال منطق التفضيل، وتتعلق بالتحكم والسيطرة في الانفعالات وإدارتها، والتخطيط للمهام المطلوبة.

٤- قيمة تقدير الذات: بلغ عدد مفرداته (٩) مفردة، وتعرفه الباحثة بأنه: معتقدات يتصرف بمقتضاها الطالب من خلال منطق التفضيل، وتتعلق بمدى احترام الطالب لذاته في محيط العلاقات الاجتماعية، وتقديره لذاته المدرسية، وكفاءته الشخصية.

٥- قيمة الإنجاز: بلغ عدد مفرداته (٩) مفردة، وتعرفه الباحثة بأنه: معتقدات يتصرف بمقتضاها الطالب من خلال منطق التفضيل، وتتعلق ببذل الجهد وتحمل الصعاب والتغلب على العقبات من أجل التفوق، والشعور بالمسئولية الدراسية.

الاتساق الداخلى للمقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد من خلال تطبيق المقياس على عينة تكونت من (٢٠٠) طالباً وطالبة بالصف الثاني الثانوي، وقد اتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للأبعاد التى تنتمى إليها بين (٠.٤٤٧- ٠,٦٤٥) ويدل ذلك على وجود علاقة جيدة* بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد.

٢- ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، وذلك بتطبيقها على عينة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة بالصف الثاني الثانوي، حيث تم حساب معامل ثبات ألفا عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمى إليه، وقد اتضح أن معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الخمس والمقياس ككل مقبولة إحصائياً؛ حيث تراوحت قيم الثبات للأبعاد بين (٠,٠,٦٧٨- ٠,٧٨٨)، كما بلغت قيمة ثبات المقياس ككل (٠,٧٩٧) وهي قيم ثبات مقبولة إحصائياً كما يتضح أن قيم معاملات الثبات التي يتم الحصول عليها عند حذف أية مفردة من مفردات أبعاد المقياس تقل بدرجة بسيطة عن معامل ثبات البعد ككل (دون حذف أية مفردة) أو تساويه، وكذلك بالنسبة للمقياس ككل، مما يدل على أن جميع مفردات المقياس ثابتة.

يتضح مما سبق أن مقياس القيم ككل يتمتع بدرجة من الصدق والثبات، تسمح للباحثة باستخدامه في البحث الحالى مكونًا من (٤٨) مفردة بدلاً من (٦٠) مفردة بعد حذف (١٢) مفردة بناءً على نتائج الصدق والثبات.

نتائج فروض البحث:

تعرض الباحثة فيما يأتي نتائج فروض البحث ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة:

الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب الصف الثاني الثانوي والمتوسط الفرضي على مقياس التلكؤ الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية)، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينة واحدة One – Sample t - test، لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين المتوسط الفرضى ومتوسط درجات طلاب الصف الثانى الثانوى على مقياس التلكؤ الأكاديمى (الأبعاد والدرجة الكلية)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٢) على النحو الآتى:

***اقترح جيلفورد تفسيرًا لمعاملات الارتباط حسب أحجامها، وذلك إذا كانت الارتباطات دالة (مهمة أو حقيقة)، إلا أن هذه التفسيرات لا تنطبق على الارتباطات غير الدالة؛ وهي على النحو الآتي(صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠، ١٥٨):**

١- **معامل الارتبـاط الأقل من ٠.٢ (ضعيف)، ويدل على علاقة غير مهمـة.**

٢- **معامل الارتباط من ٠.٢ إلى ٠.٣٩ (ضعيف)، ويدل على وجود علاقة ضعيفة.**

٣- **معامل الارتباط من ٠.٤ إلى ٠.٦٩ (متوسط)، ويدل على علاقة جيدة ومهمة.**

٤- **معامل الارتبـاط من ٠.٧ إلى ٠.٨٩ (مرتفع)، ويدل على علاقـة قويـة.**

٥- **معامل الارتبـاط أكبر من ٠.٩ (مرتفع جدًا)، ويدل على علاقة شبه تامة.**

جدول (٢) قيمة "ت" للفرق بين المتوسط الفرضى ومتوسط درجات طلاب الصف الثانى الثانوى على مقياس التلكؤ الأكاديمى

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضى	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة
الهروب من المهام الصعبة	١٨,٤٣	٢,٨٦٣	١٧,٥	٧,٦٥٤	٥٤٩	٠,٠١
ضعف مهارات إدارة الوقت	٣٢,٦٠	٣,٤٤٧	٣٢,٥	٠,٦٨٠		٠,٤٩٧ غير دالة
الخوف من الفشل	١٢,٨١	٢,٣٥٩	١٢,٥	٣,٠٧٣		٠,٠١
معتقدات خاطئة عن الأداء	٢٥,٨٣	٣,٤١٧	٢٥	٥,٦٦٥		٠,٠١
القلق المرتبط بالمهمة	١٧,٦٠	٢,٧١٦	١٧,٥	٠,٨٩٥		٠,٣٧١ غير دالة
تأجيل الأداء القهرى	٥٦,٥٧	٥,٢٥٩	٥٥	٧,٠٢١		٠,٠١
الاندفاع والتسرع	٢٠,٤١	٣,٠٧٠	٢٠	٣,١٣٩		٠,٠١
الدرجة الكلية للمقياس	١٨٤,٢٦	١٣,٠٢٣	١٨٠	٧,٦٦٨		٠,٠١

يتضح من نتائج جدول (٢) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الفرضى ومتوسط درجات طلاب الصف الثانى الثانوى على جميع أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمى والدرجة الكلية لصالح المتوسط المحسوب للطلاب (المتوسط الأعلى)، مما يدل على أن مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي متوسط، حيث جاءت جميع قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٥٩٤)، باستثناء بعدى ضعف مهارات إدارة الوقت، والقلق المرتبط بالمهمة حيث جاءت قيمتا (ت) غير دالة إحصائيًا، وفيما يلي تفسير لهذه النتائج:

اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (حيدر ثابت عبد الله، ٢٠١٢؛ حسن ناصر التميمي، ٢٠١٢؛ طارق عبد العالي السلمي، ٢٠١٥؛ اجبارة عبد تلاحمة، ٢٠١٩؛ هيثم محمد

أحمد، ٢٠٢١) على أن مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب كان متوسطاً، وتعارضت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (جنان إسماعيل ويس، ٢٠١٣) إلى أن مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب كان منخفض، بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (سميرة ميسون ورحيمة قبائلي وأسماء خويلد، ٢٠١٨) حيث كانت نتائج الدراسة تُشير إلى مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي.

وتفسر هذه النتيجة بناء على طبيعة وخصوصية عينة البحث حيث أن طلاب الصف الثاني الثانوي ليس لديهم الحرص الكافي على إتمام ما يُطلب منهم من واجبات أو مهام دراسية باعتبار أن هذه مرحلة انتقالية للصف الثالث الثانوي وهو الصف الأهم في هذه المرحلة الدراسية، وكذلك ليس لديهم الدافع الذاتي للتعلم من أجل إثبات وتحقيق الذات في هذا الصف الدراسي وربما يكون هذا السبب في كون أن مستوى التلكؤ الأكاديمي لديهم متوسط، ويتم ذلك بناء على اقتناع من بعض الطلاب أن الأمر لا يؤثر عليهم بشكل سلبي، كما قد يعزي السبب في أن المساندة التربوية والاجتماعية والبيئية التي تحيط بالطلاب ليست بالقدر الكافي، وذلك يُعد مؤشراً جيداً إذ يتمتع الطلاب بمستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي يجعلهم غير مثابرين على إنجاز المهام التي يكلفون بها في وقتها، مما قد ينعكس عليهم بصورة سلبية في المستقبل، أي أن الدافع لدى الطالب قد يكون أقل لدى نظيره وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Aydogan & Akbarov, 2018) حيث أشارت نتائجها إلى أن الطلاب ذوي الدوافع الداخلية والكفاءة الأعلى كان التلكؤ لديهم أقل.

ويظهر التلكؤ لدى الطلاب في تأجيل الواجبات الورقية التي لا تتطلب جهداً كبيراً في الانتهاء منها، ولكنه يكون أكثر ظهوراً في المهام التي تتطلب بعض المهارات المركبة، وهو ما أكد عليه (زهير عبد الحميد النواجحة ورمضان عزازي بركة، ٢٠١٨؛ أحمد سمير عبد الله، ٢٠١٨) حيث يُشيرون إلى أن التلكؤ الأكاديمي أهم العوائق والموانع الأساسية ذات العلاقة بالإنتاج والتميز والتفوق الدراسي، وخاصة أن التلكؤ يرتبط بالجانب المهاري الأدائي في سياق تنفيذ المهمة وإبقائها عالقة ما بين النية والفعل، ونتيجة لذلك يصبح الطالب فاقد الإحساس بمعنى حياته.

الفرض الثاني:

ينص الفرض الأول على أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب الصف الثاني الثانوي على مقياس التلكؤ الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس القيم، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٣) وذلك على النحو الآتى:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين مقياس القيم (الأبعاد والدرجة الكلية) ومقياس التلكؤ الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية)

القيم / التلكؤ الأكاديمي	التفاؤل	تحمل المسئولية	ضبط الذات	تقدير الذات	الانجاز
الهروب من المهام الصعبة	-٠,٧٤٧**	-٠,٧٤٨**	-٠,٧٤٥**	-٠,٧٦١**	-٠,٧٥٥**
ضعف مهارات إدارة الوقت	-٠,٦٥٦**	-٠,٦٥٦**	-٠,٦٥٢**	-٠,٦٧١**	-٠,٦٦٣**
الخوف من الفشل	-٠,٧١٠**	-٠,٧١٣**	-٠,٧٠٨**	-٠,٧٢٤**	-٠,٧١٦**
معتقدات خاطئة عن الأداء	-٠,٧٢٦**	-٠,٧٢٥**	-٠,٧٢٢**	-٠,٧٤٢**	-٠,٧٣٢**
القلق المرتبط بالمهمة	-٠,٧١٠**	-٠,٧١٠**	-٠,٧٠٧**	-٠,٧٢٢**	-٠,٧١٧**
تأجيل الأداء القهرى	-٠,٧٠٦**	-٠,٧٠٦**	-٠,٧٠٢**	-٠,٧٢٢**	-٠,٧١٥**
الاندفاع والتسرع	-٠,٧٠٥**	-٠,٧٠٦**	-٠,٧٠٣**	-٠,٧٢٠**	-٠,٧١٣**
الدرجة الكلية للمقياس	-٠,٧١١**	-٠,٧١١**	-٠,٧٠٨**	-٠,٧٢٦**	-٠,٧١٩**

يتضح من نتائج جدول (٣) أن هناك علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب الصف الثانى الثانوي على مقياس القيم (الأبعاد والدرجة الكلية) ودرجاتهم على مقياس التلكؤ الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية)؛ حيث تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون من (٠,٦٥٢) إلى (٠,٧٦١) وهي قيم دالة إحصائياًعند مستوي دلالة (٠,٠١)، وتدل على وجود علاقة سالبة قوية بين القيم والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الصف الثانى الثانوي؛ أى أنه كلما زادت القيم لدى طلاب الصف الثانى الثانوي كلما قل التلكؤ الأكاديمى لديهم.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (هلال محمد الحارثي، ٢٠١٧؛ فاطمة خلف الهويش، ٢٠١٨) ودراسة (Aydogan & Özbay, 2012; Ursia, Siaputra & Sutanto, 2013; Duru & Balkis, 2017; Murdiana, Ridfah & Anhar, 2019; Okoye & Onokpaunu, 2020) على وجود علاقة سالبة بين قيم (التفاؤل، والمسئولية، وتقدير الذات) والتلكؤ الأكاديمي. وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة (سليمان بن محمد آل جبير، ٢٠١١)، ودراسة (Dietz, Hofer & Fries, 2007) على وجود علاقة موجبة بين قيم (تقدير الذات والإنجاز) التلكؤ الأكاديمي. وفيما يلي تفسير لذلك:

١- قيمة التفاؤل:

يمكن تفسير وجود ارتباط سالب بين قيمة التفاؤل وكل من أبعاد التلكؤ الأكاديمي وكذلك الدرجة الكلية في ضوء ارتباط سلوك التلكؤ الأكاديمي بالضغوط النفسية، والاكتئاب، والخوف من الفشل، وعدم قدرة الطلاب على الاستفادة من الفرص والإمكانات المتاحة، وجميعها تتنافى مع صفات المتفائلين، وكذلك صفات الطالب المتفائل والتي من بينها: الرضا عن الذات، والنظرة الإيجابية للحياة، والقدرة على الإنجاز، والتخطيط للمستقبل، والاستفادة من الإمكانات المتاحة

وتوظيفها من أجل تحقيق أهدافه، بالإضافة إلى المرونة في التعامل مع الصعوبات والتحديات، وكذلك تبني رؤية مُفعمة بالأمل، والنظر إلى الجانب المستحب من الأحداث، وكل ذلك يجعل الطالب أكثر قدرة على تعلم المفاهيم والمهارات المختلفة والنجاح في إتقانها، وكذلك يمكن تفسير ما سبق إلى أهمية الدور الذي تلعبه قيمة التفاؤل حيث تُسهم في رفع احتمال الخبرات الناجحة؛ وبالتالي فإن هؤلاء الطلاب يمرون بأحداث إيجابية لأنهم يعتقدون أنهم يستحقونها، وجميع ما سبق صفات تتنافى مع التلكؤ الأكاديمي.

٢- قيمة المسئولية:

ويمكن تفسير وجود ارتباط سالب بين قيمة المسئولية وكل من أبعاد التلكؤ الأكاديمي وكذلك الدرجة الكلية في ضوء ارتباط قيمة المسئولية بكل من الاعتماد على النفس، وإنجاز المهام الدراسية، والتخطيط، والاستعداد لتحمل النتائج، والشعور بالدور الاجتماعي، وتقديم المساعدة للآخرين، فعندما يكون الطالب مسئولاً يكون حريصاً على أن تتوافق الأمور التي يفعلها في حياته مع الأهداف التي يطمح لتحقيقها، وسيسعى إلى تلافي العواقب والأمور السلبية التي قد تؤدي إلى الفشل، وجميع ما سبق صفات تتنافى مع التلكؤ الأكاديمي، وعلى العكس من ذلك إذا لم يتصف الطالب بقيمة المسئولية فإنه لا يقوم بأدء المهام المطلوبة منه خوفاً من ارتكاب الأخطاء؛ فلذلك يلجأ إلى تأجيل المهام لعدم قدرته على أداء مسئولياته المرتبطة بتعلمه، وكذلك التركيز على الأنشطة غير المنتجة، وعدم قدرته على اتخاذ القرارات المناسبة، ونقص الأداء المنظم ذاتياً، بالإضافة إلى التقييم السلبي للذات.

٣- قيمة ضبط الذات:

ويمكن تفسير وجود ارتباط سالب بين قيمة ضبط الذات وكل من أبعاد التلكؤ الأكاديمي وكذلك الدرجة الكلية في ضوء ارتباط سلوك التلكؤ الأكاديمي بكل من القلق، والشعور بالذنب، وانخفاض تقدير الذات، والخوف من الفشل، وعدم القدرة على التركيز، والفشل في التنظيم الذاتي، وجميعها تتعارض مع صفات ذوي ضبط الذات؛ حيث إن صفات الطلاب ذوي ضبط الذات التحكم والسيطرة في الإنفعالات وإدارتها، والتخطيط للمهام المطلوبة، ولذلك فهم يستطيعون أن يحددوا سلوكهم بأنفسهم، ويسعون إلى تحسين ظروفهم البيئية، وكذلك يتخذون مواقف إيجابية نحو ما يحدث من حولهم، وجميعها صفات تتعارض مع التلكؤ الأكاديمي.

٤- قيمة تقدير الذات:

ويمكن تفسير وجود ارتباط سالب بين قيمة تقدير الذات وكل من أبعاد التلكؤ الأكاديمي وكذلك الدرجة الكلية في ضوء ارتباط تقدير الذات بكل من احترام الطالب لذاته في محيط العلاقات الاجتماعية، وامتلاك قدراً مناسباً من الثقة في ذاته، وتقديره لذاته المدرسية، وكفاءته الشخصية، وأيضاً مواجهة الصعوبات، وكذلك يُعتبر تقدير الذات وحدة الشخصية التي تمثل طريقة إدراك الذات وإدراك الآخرين المحور الرئيسي لتنظيم الشخصية وتحديد السلوك، حيث يُعد تقدير الذات هو الإطار المرجعي الذي يُعطي القوة والمرونة للسلوك الإنساني، وكذلك تُعد صورة الطالب عن ذاته ذات أثر كبير وهام في مستقبل حياته، حيث تعكس تصورات الطالب ورؤيته عن ذاته، فيشعر بأنه متقبل من الآخرين، وكذلك الشعور بالكفاءة فلا ييأس أو ينسحب عند الفشل، فالكيفية التي يدرك بها الفرد نفسه تُعد في غاية الأهمية بالنسبة لصحته النفسية، وفعاليته الشخصية، وقدرته على الإنجاز، وفي تحديد أهدافه وطموحاته واتجاهاته نحو نفسه والآخرين، فكلما كان التقييم الذي يصدره الفرد عن نفسه أفضل كان اعتقاده بأنه سيصل إلى الأهداف التي يريدها أكبر، وهذا لأنه يستحق أن يصل إليها لأن لديه درجة عالية من تقدير الذات، ويزيد الإصرار لدى هؤلاء الطلاب؛ لأنهم يؤمنون بقدراتهم على تحقيق نتائج معينة وبالتالي يكون لديهم أمل أكبر لتحقيقها، وجميعها صفات تتعارض مع التلكؤ الأكاديمي.

٥- قيمة الإنجاز:

ويمكن تفسير وجود ارتباط سالب بين قيمة الإنجاز وكل من أبعاد التلكؤ الأكاديمي وكذلك الدرجة الكلية في ضوء ارتباط قيمة الإنجاز بكل من بذل الجهد وتحمل الصعاب والتغلب على العقبات من أجل التفوق، والشعور بالمسئولية الدراسية، وكذلك فهي تساعد على توجيه سلوك الطلاب، كما تُعتبر مكوناً أساسياً في سعي الطلاب تجاه تحقيق ذواتهم، فكلما زادت قيمة الإنجاز لدى الطلاب كلما زاد التحصيل، ولذلك فهي تُعتبر عامل مؤثر ومهم في تحصيل الطلاب ولذلك من المنطقي أن تكون العلاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي والطلاب ذوي قيمة الإنجاز.

توصيات ومقترحات:

١- مناقشة الطلاب في الحيل التي يستخدمونها لتبرير تلكؤهم وإظهار المغالطات التي يستخدمونها لتبرير مواقفهم.

٢- مساعدة الطلاب على تحمل الإحباط، وتشجيعهم على التعامل مع المهام الصعبة من أجل تعزيز ثقتهم في قدرتهم على معالجة المهام الأكاديمية، وبالتالي تقليل التلكؤ في إنجاز المهام.

٣- عدم التركيز على الأخطاء باعتبارها دليل على الفشل بل هي جزء من التعلم.

٤-إعطاء المزيد من المعززات للطلاب الذين يقدمون واجباتهم الدراسية أولاً ورفع مستوى الدافعية لديهم.

٥- تشجيع الطلاب على الاستقلالية في الاختيار وتجنب الضغط وذلك لزيادة الرغبة في الإنجاز.

٦- اهتمام المدرسة بظاهرة التلكؤ الأكاديمي عن طريق وضع خطط واستراتيجيات تستهدف خفض هذه الظاهرة الخطيرة والتصدي لها بعد أن كشفت نتائج الدراسة انتشارها على نطاق واسع.

٧- ضرورة تصميم برامج إرشادية تستهدف خفض مستوى المعتقدات الخاطئة وخصوصاً الذكور؛ حيث كشفت نتائج الدراسة أن الطلاب الذكور يعزون التلكؤ الأكاديمي إلى المعتقدات الخاطئة عن الأداء أكثر مما تفعل الإناث.

٨- توجيه الطلاب إلى المخاطر التي يمكن أن تعود عليهم من التأجيل، سواء كانت هذه المخاطر أكاديمية أو نفسية.

٩- عقد ورش عمل وبرامج نفسية وتربوية هادفة نحو تشجيع الطلاب المتلكئيين أكاديمياً ورفع روحهم المعنوية ودافعيتهم الأكاديمية.

١٠- عمل برامج لتدريب الطلاب على ضبط الانفعالات، وتقليل الاندفاعية والأفكار اللاعقلانية؛ مما يقلل من الشعور بالقلق عند مواجهة مهام صعبة.

١١- عمل برامج إرشادية لتنمية الوعي الذاتي؛ لتقليل التلكؤ في إنجاز المهام.

١٢- يجب ألا يكون كل اهتمام الطالب بأحكام الآخرين له؛ حيث أن ذلك يجعله أكثر خوفاً من الفشل، وذلك بسبب الخوف من الأداء بشكل سئ.

١٣- تنظيم الوقت، وكذلك وضع موعد محدد لإنجاز المهام.

١٤- البدء بإتمام المهام الصعبة، ثم القيام بالأمور السهلة.

١٥- طلب المساعدة من الآخرين سواء أساتذته أو زملائه، والدخول في جماعات عمل.

دراسات مقترحة:

١- فاعلية برنامج إرشادي لخفض التلكؤ الأكاديمي وأثره على القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي.

٣- التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب التعليم قبل الجامعي (دراسة طولية).

٤- أثر التفاعل بين التلكؤ الأكاديمي والقيم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع:

اجبارة عبد تلاحمة (٢٠١٩). التسويف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من طلبة جامعة الخليل، ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية***، ١٠(٢٨)، ٥٠- ٥٨.

أحلام عتيق السلمي (٢٠١٩). مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، ٣(٢)، ٧٩- ٩٤.

أحمد سمير عبد الله (٢٠١٨). عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلبة كلية التربية جامعة الأزهر. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، ٩٦، ٤٣٩- ٥١١.

أحمد محمد الزبون (٢٠١٢). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمنظومة القيم الممارسة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، ***المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية***، ٥(٣)، ٣٤٢- ٣٦٧.

أسماء سلامة أحمد (٢٠١٧). التنظيم الذاتي وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لدى المراهقين بالمرحلة الثانوية، ***مجلة البحث العلمي في التربية***، ٨، ٦٥٥- ٦٧٤.

إسماعيل بن خليفة ويزيد شويعل (٢٠١٥). علاقة المسئولية الاجتماعية بمنظومة القيم لدى طلبة الجامعة- دراسة ميدانية بجامعة الجزائر. ***مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية***، ١١، ١٥٧- ١٧٤.

آسية بنت سالم الحجية (٢٠١٧). ***النسق القيمي وعلاقته بأساليب الحياة لدى طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى***. رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

أمحمد بوزيان تيغزة (٢٠١٢). ***التحليل العاملي الإستكشافي والتوكيدي؛ مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل***. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

أمل محمد أحمد (٢٠٠٨). ***فعالية استخدام مدخل السير والتراجم في تدريس التاريخ لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي لتنمية بعض القيم الاجتماعية***. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

براءة عمر الشواورة (٢٠١٥). ***التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الانجاز ومركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة***. رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤته.

بسمة كريم شامخ وحليمة سلمان الحمداني (٢٠١٠). ارتقاء القيم وعلاقته بالسلوك التصريحي لمدرسي ومدرسات المدارس المتوسطة والثانوية والإعدادية في مدينة بغداد. ***مجلة كلية التربية الأساسية***. ٦٦، ٤٠٥- ٤٤٤.

بشار عبد الله السليم (٢٠١٥). القيم التربوية المتضمنة بالأناشيد الواردة في كتب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن. ***دراسات العلوم التربوية***، ٤٢(٢)، ٦٠١- ٦١٧.

تامر أحمد مقالدة (٢٠١٤). ***التفكير الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك***. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

جنان اسماعيل ويس (٢٠١٣). ***الذكاء الوجداني وفق نموذج ويكمان وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة***. رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم الانسانية بن رشد، جامعة بغداد.

جهاد نعيم قمحية (٢٠٠٣). ***البناء القيمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية بفلسطين.

جودت أحمد سعادة ويسري عبد الغني زيدان وإسماعيل جابر أبو زيادة (٢٠٠٧). ترتيب تلاميذ الصف السادس الأساسي للقيم حسب مقياس روكيش في ضوء عدد من المتغيرات، ***دراسات العلوم التربوية***، ٣٤(١)، ٤٥- ٦٣.

حسن الفاتح المبارك (٢٠٢٠). مواقع التواصل الاجتماعي وأثرها على القيم الاجتماعية لدى طلاب الجامعة- الفيس بوك أنموذجاً. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، ٤(١٦)، ٣٧- ٦٦.

حسن ناصر التميمي (٢٠١٢). ***التلكؤ وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة ديالي.

حليمة تعوينات (٢٠١٥). التغير القيمي والاتجاهي لدى طلبة التعليم العالي المنتقلين من الريف إلى المدينة. ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***، ١٨، ١٣٣- ١٤٧.

حميدة زموري (٢٠٠٧). ***النسق القيمي للأطفال الصم البكم كأساس في بناء برنامج إرشادي خدماتي***. رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج- الجزائر.

حيدر ثابت عبد الله (٢٠١٢). ***دراسة مقارنة في التلكؤ الأكاديمي على وفق حيوية الضمير لدى طلبة الجامعة***، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد.

زهير عبد الحميد النواجحة ورمضان عزازي بركة (٢٠١٨). القلق الوجودي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. ***مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية***، ١٥ (٢)، ٢٦٢- ٢٩٢.

رائدة سليم كشك (١٩٩١). ***العلاقة بين التنشئة الأسرية وكل من تقدير الذات ومركز الضبط عند المراهقين***. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

سليمان بن محمد آل جبير (٢٠١١). العلاقة بين التسويف وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة. ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***، ٢٠، ٢٣٧ -٢٨٢.

سماح عبد الله إبراهيم (٢٠٠٩). ***التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بتنظيم الوقت لدى بعض طلاب وطالبات الجامعة الحكومية بولاية الخرطوم***. رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية.

سميرة ميسون ورحيمة قبائلي وأسماء خويلد (٢٠١٨). التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين. ***مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية***، ٣٣، ٧١٣- ٧٢٦.

السيد عبد الدايم سكران (٢٠١٠). البناء العاملي لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقتها بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. ***مجلة كلية التربية بالإسماعيلية***، ١٦، ١- ٧٠.

صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠). ***الأساليب الإحصائية فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

طارق توفيق المصري (١٩٩٥). ***علاقة المعتقدات اللاعقلانية بكل من مركز الضبط وتقدير الذات***. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

طارق عبد العالي السلمي (٢٠١٥). مستوى التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلبة كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، ١٦ (٢)، ٦٤١- ٦٦٤.

طلعت حسن عبد الرحيم (١٩٨٥). القيم الوسيلية والقيم الغائية لدى المسايرين من طلاب الجامعة- دراسة ميدانية. ***مجلة كلية التربية بالمنصورة***، ٧ (٣)، ١١٦- ١٦٦.

عبد الحميد الهاشمي (١٩٨٤). ***المرشد في علم النفس الاجتماعي***. جدة: دار الشرق.

عبد الرحمن علي محمد (٢٠١٥). تنمية بعض القيم لخفض مشكلات قضاء وقت الفراغ لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة. ***مجلة البحث العلمي في التربية***، ١٦، ٤١٣- ٤٤٨.

عبد الرحمن محمد مصيلحي ونادية السيد الحسيني (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، ***مجلة كلية التربية***، جامعة الأزهر،١٢٦ (١)، ٥٧- ١٤٣.

عبد اللطيف خليفة (١٩٩٢). ***ارتقاء القيم دراسات نفسية***. الكويت: عالم المعرفة.

عبد الله بن خلفان الشلبي (٢٠١٤). تقنين مقياس دافعية الإنجاز للمراهقين، ***المجلة العربية للعلوم الاجتماعية***، ٦ (٣)، ٢٩١-٣٢١.

عطية عطية أحمد (٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للانجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. استرجعت بتاريخ ٢٠١٨/٧/١٦ من الموقع: Avaliabl at: ***http://www.gulfkids.com/pdf/Talaque.pdf***

علاء محمود الشعراوي ومي فتحي البغدادي (٢٠١٣).مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. ***مجلة بحوث التربية النوعية جامعة المنصورة***،٣١، ٩٦- ١٢٨.

علي أحمد مصطفى ومحمد محمود علي (٢٠١٢). ***نظريات الإرشاد والعلاج النفسي***. الرياض: دار الزهراء.

علي بن خليل القبيسي (٢٠٠٧). ***التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بتقدير الذات ووجهة الضبط لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية***. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

علي مهدي كاظم (٢٠٠٢). القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، ٣ (٢)، ١٢- ٤٠.

عوض بن سعيد العمري (٢٠٠٣). ***القيم الشخصية وعلاقتها بمستوى الأداء لدى طلاب الكليات العسكرية***. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية.

فاطمة خلف الهويش (٢٠١٨). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالتسويف ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. ***مجلة الدراسات التربوية والنفسية***، جامعة السلطان قابوس،١٢، ٧٠١ -٧٠٧.

فريح عويد العنزي ومحمد 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.

فيصل خليل الربيع وعمر شواشرة وتغريد عبد الرحمن حجازي (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن. ***مجلة المنارة للبحوث والدراسات***، ٢٠(١)، ١٩٧- ٢٣٣.

كمال الشناوي (٢٠٠٦). فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية. ***مؤتمر التعليم النوعي ودوره في تنمية البشرية في عصر العولمة***، ٤٧٠- ٥٠٠.

محمد فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي (١٩٩٧). ***المدخل إلى علم النفس الاجتماعي***. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

محمد منيزل عليمات (٢٠٠٤). بناء مقياس سمة تحمل المسئولية للعمداء في الجامعات الأردنية الرسمية، ***مجلة الثقافة والتنمية***، ٩، ١٣٨- ١٦٣.

محمد نوفل (٢٠١١). الفروق في دافعية التعلم المستند إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. ***مجلة جامعة النجاح، أبحاث العلوم الإنسانية***، ٢٥(٢)، ٢٧٨- ٣٠٨.

محمود كاظم وحسن سهيل (٢٠٠٨). فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. ***مجلة الأستاذ***، جامعة بغداد، ٧٢، ٣٤٧- ٣٦٩.

مروان بن علي الحربي (٢٠١٨). النموذج البنائي المفسر للعلاقات الارتباطية بين بعض المتغيرات النفسية وأبعاد النسق القيمي لدى طلاب الجامعة، ***مجلة العلوم الإنسانية والإدارية***، ١٤، ١- ٣٦.

معاوية أبو غزال (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبه الجامعيين. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، ٨(٢)، ١٣١- ١٤٩.

مفتاح محمد أبو جناح (٢٠١٥). نمط التسويف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب. ***مجلة التربوي كلية التربية بالخمس***، ٧، ٣٠٨- ٣٣٧.

مومن بكوش الجموعي (٢٠١٣). ***القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية بجامعة الوادي***. رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر.

ميساء علي شلدان (٢٠١٢). ***النسق القيمي على ضوء بعض المتغيرات لدى طالبات الجامعة في مدينة الجبيل الصناعية بالمملكة العربية السعودية***. رسالة ماجستير، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين.

نادية السيد الشرنوبي (٢٠٠٨). بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكئيين وغير المتلكئيين اكاديمياً من طلبة وطالبات الجامعة. ***مجلة كلية التربية***، جامعة الأزهر، ١٣٧ (٢)، ١- ٩٨.

نزار شموط (٢٠٠٩). مستوى ممارسة طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الزرقاء وآبائهم للقيم- دراسة مقارنة. ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية***، ٢٣ (٣)، ٦٢٤- ٦٥٠.

نسيمة بنت عمر (٢٠١٩). ***ضبط الذات وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي***. رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف.

نضال يوسف الفقعاوي (٢٠١٦). ***الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالنسق القيمي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة***. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الأزهر- غزة.

هشام عبد الرحمن شناعة ومحمد أحمد صوالحة (٢٠١٨). أثر برنامجين تدريبيين يستندان إلى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية في التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية***، ٩ (٢٦)، ٢٢٣ -٢٤٣.

هلال محمد الحارثي (٢٠١٧). التفاؤل وعلاقته بالتسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. ***مجلة البحث العلمي في التربية***، ١٨، ٣٧ -٦٣.

هناء صالح شبيب (٢٠١٥). ***الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي وأسبابه (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين)***. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة تشرين.

هيثم محمد أحمد (٢٠٢١). مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في ضوء متغيري الجنس والتحصيل الدراسي. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، ٥(١٩)، ٥٠٩- ٥٣٩.

وليد شوقي سحلول (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفة حوله وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي. ***دراسات تربوية ونفسية***، ٨٤(١)، ١٥٩- ٢١١.

ياسمين ناجي شبار (٢٠١٥). التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيرات (النوع، التخصص الدراسي، الفرقة الدراسية). ***دراسات تربوية واجتماعية***، ٤(٢١)، ٦٤٧- ٦٩٢.

Al-mehsin, S, & AL-Rbabaah, J. (2015). The Predictive Ability of Cognitive Motivation, Optimism and Pessimism of Academic Procrastination. ***Journal of Education and Practice***, *6*(*36*), 199 -211.

Aydogan, H & Akbarov, A. (2018). A cse study on academic procrastination in Efl settings in Turkey. ***Acta Didactica Napocensia***, *11*(*3- 4*), 79- 87.

Aydogan, D, & Özbay, Y. (2012). Explanation of Academic Procrastination from Self-esteem, State anxiety, Self-efficacy. ***Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi***

Birol, Z, & Günal, Y. (2019). A study on the relationship between the behaviour of the academic procrastination of the psychological counseling and guidance students and their goal orientations and self-esteem. ***Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi***, *9*(*2*), 435-450.

Chu, A, & Choi, J. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. ***The Journal of Social Psychology***, *145*(*3*), 245- 164.

Dietz, F.; Hofer, M, & Fries, S. (2007). Individual Values, Learning Routines and Academic Procrastination. ***British Journal of Educational psychology***, *77*, 893- 906.

Dobewall, H.; Aavik, T.; Konstabel, K.; Schwartz, S, & Realo, A. (2014). A comparison of self-other agreement in personal values versus the big five personality traits. ***Journal of Research in Personality***, *50*, 1- 10.

Duru, E, & Balkis, M. (2017). Procrastination, self-esteem, academic performance, and well− being: A moderated mediation model. ***International Journal of Educational Psychology***, *6*(*2*), 97-119.

Düsmez, I, & Barut, y. (2016). Rational emotive behavior bassed on academic procrastination prevention: training programme of effectiveness. ***Online Submission***, *3*(*1*), 1- 13.

Farran, B. (2004). ***Predictors of Academic Procrastination in College Students***. M.A Thesis, University of Fordham.

Feather, N. (1979). Values expectancy and action. ***Asturalian Psychologist***, *14*(*3*), 243- 260.

Ferrari, R, & Scher, S. (2000). Toward an understanding of academic and non-academic tasks procrastinated by students: the use of daily logs. ***Faculty Research and Creative Activity***, *1*(*37*), 359.

Govern, J. (2004). ***Motivation Theory***. Research and Applications, Thomson, Wadsworth: Australia.

Humphrey, P, & Harbin, J. (2010). An exploratory study of the effect of rewards and deadlines on academic procrastination in web-based classes. ***Academy of Educational Leadership Journal***, *14*(*4*).

Jadaszewski, S. (2018). Milton Rokeach's experimental modification of values: navigating relevance, ethics and politics in social psychological research. ***Psychology from the Margins***, *1*(*1*), 1-25.

Jaradat, A. (2004). Test Anxiety in Jordanian Students: Measurement, Correlates and Treatment. ***PHD.*** Marburg/ Lahn***.***

Klassen, R.; Ang, R.; Chong, W, & Krawchuk, L. (2009). A cross-cultural study of adolescent procrastination. ***Journal Of Research On Adolescence***, *19*(*4*), 799- 811.

Lindeman, M, & Verkasalo, M. (2005). Measuring Values With the Short Schwartz's Value Survey. ***JournaL of Personality Assessment***, *85* (*2*), 170–178.

Murdiana, S.; Ridfah, A, & Anhar, W. (2019). Analysis of Optimism and Procrastination in Students Who are Writing Thesis. ***Advances in Social Science, Education and Humanities Research***, 481,

Ocak, G, & Boyraz, S. (2016). Examination of the relation between academic procrastination and time management skills of undergraduate students in terms of some variables. ***The Journal of Educational Research***, *91*(*5*), 272- 278.

Okoye, K., & Onokpaunu, M. (2020). Relationship between Self-Esteem, Academic Procrastination and Test Anxiety with Academic Achievement of Post Graduate Diploma in Education (PGDE) Students in Delta State University, Abraka. ***Isjassr***, *3*(*1*), 37-47.

Ovadia, S. (2003). Suggestions of the postmodern self: value changes in american school students, 1976- 1996. ***Sociological Perspectives***, *46*(*2*), 239–256.

Özer, B., & Ferrari, R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. ***Individual Differences Research***, *9*(*1*), 33- 40.

Prohaska, V.; Morrill, P.; Atiles, I, & Perez, A. (2000). Academic procrastination by nontraditional students. ***Journal of Social Behavior & Personality,*** *15*(*5*), 125–134.

Rickaby, M.; Glass, J, & Fernie, S. (2020). Conceptualizing the relationship between personal values and sustainability- A TMO Case Study. ***Administrative Sciences***, *10*(*15*), 1- 22.

Rokeach, M. (1971). Long-range experimental modification of values, attitudes, and behavior. ***American Psychologist***, 453- 459.

Rokeach, M. (1973). ***The Nature of Human Values***. New York: the free press.

Rokeach, M. (1976). The nature of human values and value system. In: Hollander, E, & Hunt, R, (Eds). ***Current Perspective in Social Psychology***. New York: Univ. press, 4th, 344- 357.

Schwartz, H, & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. ***Journal of Personality and social psychology***, *53*(*3*), 550- 562.

Siaputra, I. (2010). Temporal Motivation Theory: Best Theory (yet) to Explain Procrastination. ***Anima Indonesian Psychological Journal***, *25*(*3*), 206-214

Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta- Analytic and theoretical review of quintessential self- regulatory failure. ***Psychological Bulletin***, *133*(*1*), 65- 94.

Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist?. ***Personality and Individual Differences***, *48*, 926- 934.

Steel, P, & Klingsieck, K. (2016). Academic Procrastination: Psychological antecedents revisited. ***Australian Psychologist***, *51*(*1*), 36 -46.

Sweitzer, N. (1999). Fiddle – Dee – Dee, I will think about it tomorrow: Over Coming Academic Procrastination in Higher Education. ***M.A. Thesis***, Facullty of Education, Biola University.

Thakkar, N. (2009). Why procrastinate an investigation of the root causes behind procrastination. ***Lethbridge Undergraduate Research Journal***, *4*(*2*), 1- 12.

Ursia, N.; Siaputra, I, & Sutanto, D. (2013). Academic Procrastination and Self-Control in thesis Writing Students of faculty of Psychology, universitas Surabaya. ***Makara Seri Sosial Humaninora***, *17*(*1*), 1-18.

Yong, F. (2010). A Study on the A ssertiveness and Academic Procrastination of English and communication students at a private university in Malysya. ***American Journal of Scientific Research***, *9*, 62- 72.