التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة

أ/أسماء يونس منصور أحمد
طالبة دكتوراه بقسم علم النفس التربوى
كلية التربية- جامعة الزقازيق
Asmaa.younes31@gmail.com

أ.د/ نبيل محمد زايد
أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ
كلية التربية- جامعة الزقازيق
nabil.zayed@hotmail.com

أ.م.د/ ميمى السيد أحمد إسماعيل
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية- جامعة الزقازيق
mimiamreya@yahoo.com

د/إحسان شكرى عطيه
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية- جامعة الزقازيق
Ehsanshokry57@gmail.com

❖الملخص:

هدف البحث إلى دراسة إمكانية التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من التلكؤ الأكاديمى، بالإضافة إلى التعرف على الفروق التى ترجع للنوع والتخصص فى متغيرات البحث الحالى. وتكونت العينة من (٣٤٧) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية العامة، وباستخدام اختبار"ت"، وتحليل الانحدار البسيط، تم التوصل إلى مجموعة من النتائج منها وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب

المرحلة الثانوية الذكور والإناث فى مكونات الضغوط الأكاديمية (العوامل الوجدانية، والعوامل الاجتماعية، وعوامل الامتحان) والدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية، وذلك لصالح متوسط درجات الإناث فى جميع الحالات. فى حين لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب الذكور والإناث فى مكونى الضغوط الأكاديمية(العوامل الجسدية، والعوامل السلوكية) وجميع أبعاد التلكؤ الأكاديمى(اللوم للذات والآخرين، الذات عامة كسبب للتلكؤ) وفى الدرجة الكلية لأبعاد التلكؤ الأكاديمى. توجد فروق ذات دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المرحلة الثانوية العلمى والأدبى فى بُعد (العوامل الجسدية) وبُعد (اللوم للذات والآخرين) وذلك لصالح متوسط درجات الطلاب الأدبى، وكما توجد فروق ذات دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات طلاب المرحلة الثانوية العلمى والأدبى فى (عوامل الامتحان) وذلك لصالح متوسط درجات الطلاب العلمى، فى حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب العلمى والأدبى فى أبعاد الضغوط الأكاديمية (العوامل الوجدانية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل السلوكية) والدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية وبُعد (الذات عامة كسبب للتلكؤ) والدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمى، وأخيرا يمكن التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من التلكؤ الأكاديمى.

❖**الكلمات المفتاحية:** الضغوط الأكاديمية ، التلكؤ الأكاديمى ، طلاب المرحلة الثانوية

❖**Abstract:**

The search aimed to study the possibility of predicting academic stress from academic procrastination, as well as to recognize differences which is related to gender and academic specialization in current research variables. The research sample consists of (347) male and female students enrolled in Secondary school student. Using "T-test" and "regression analysis" some result were reached; among them are: there are statistically significant differences between male and female student in Scendary School Stage in dimensions of "Emotional factors", "Social factors", "Examination factors" in Favor of female student. There are also statistically significant differences between scientific and literary specializations in dimensions of "Physical factors", "Blame oneself and others" in favor of literary Specialization student. Academic Stress can be Predicted from "Academic Procrastination.

❖**Key Words:** Academic Stress – AcademicProcrastination- Secondary school student

❖**المقدمة:**

مهما اختلفت مرحلة الإنسان العمرية، فهو يسعى دائما إلى تحقيق ذاته ومكانته فى المجتمع، لكن تبقى مرحلة المراهقة الفترة الأساسية التى يسعى فيها إلى تحقيق أكبر مستوى من التوافق مع التوقعات الاجتماعية والدراسية، ومواكبة العصر الحديث، فى ظل التغيرات التكنولوجية الحديثة، مع الحفاظ على قيمه والالتزام بمسئولياته.

وتتسم مرحلة المراهقة بالانفعالات التى لا تتناسب على مميزاتها، ولا يستطيع المراهق التحكم فيها، كما تتسم هذه المرحلة بعدم الثبات الانفعالى، والتناقض فى المشاعر، وبين الانعزالية والاجتماعية، وبين الحماس واللامبالاة، كما تنشأ أزمة المراهقة نتيجة تضافر عوامل جسمية ونفسية واجتماعية، التى تسبب له القلق (حسين عبدالحميد رشوان، ٢٠١٥: ٥٢- ٥٣).

وتشير (هالة خير سنارى، ٢٠١٤: ٢٢١) إلى أن الضغوط الأكاديمية تعبر عن حالة من التوتر ناشئة عن متطلبات الدراسة، تطلب نوعًا من إعادة التوافق لدى الفرد، وينتج عنها آثاراً نفسية واجتماعية، كما أنها تؤدى إلى اختلال فى الوظائف النفسية والفسيولوجية لدى الفرد.

ولذلك أصبح موضوع الضغوط لدى الطلاب مجال اهتمام الكثير من العاملين فى مجال التربية نتيجة للآثار السلبية المترتبة على هذه الضغوط والتى تنعكس على مستوى أدائهم وعدم شعورهم بالرضا عن الدراسة وعملية التعليم، حيث يعانى الطلاب من الضغوط عبر المراحل الدراسية المختلفة، منها الضغوط الأكاديمية التى تتعلق بالاستذكار والتحصيل والامتحانات ونظام التقويم وغيرها (طه عبدالعظيم حسين، ٢٠١٠: ٣٣٩).

وقد أوضحت نتائج بحث (Zohreyi et al., 2016: 1262) أن التلكؤ الأكاديمى عامل فعال فى وجود الضغوط الأكاديمية، فالطلاب يؤجلون المهام عمداً أو يتبطؤ فى القيام بالواجبات، والبعض يفضل القيام بمهام أخرى غير الواجبات المنزلية، أو يشكو من عدم كفاية الوقت، ومع تلك الأسباب لن يكون الأداء جيد.

❖ **المشكلة :-** ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالى فى الأسئلة التالية:

١) هل تختلف درجة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الثانوية العامة باختلاف النوع (ذكور/ إناث)؟

٢) هل تختلف درجة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الثانوية العامة باختلاف التخصص (علمى/ أدبى)؟

٣) هل تختلف درجة التلكؤ الأكاديمى لدى طلبة الثانوية العامة باختلاف النوع (ذكور/ إناث)؟

٤) هل تختلف درجة التلكؤ الأكاديمى لدى طلبة الثانوية العامة باختلاف التخصص (علمى/ أدبى)؟

٥) هل يمكن التنبؤ بدرجات طلاب المرحلة الثانوية فى الضغوط الأكاديمية من درجاتهم فى التلكؤ الأكاديمى؟

❖ **الأهداف :-**

١- التعرف على الفروق بين النوعين (ذكور، إناث) والتخصص (علمى، أدبى) فى الضغوط الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمى.

٢- التعرف على إمكانية التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من التلكؤ الأكاديمى.

❖ **الأهمية :-**

تساعد هذه الدراسة فى الكشف عن إمكانية التنبؤ الضغوط الأكاديمية من خلال التلكؤ الأكاديمى، حيث يتناول هذا البحث مرحلة عمرية مهمة وهم طلاب التعليم الثانوى العام، والذين يجب الاهتمام بهم ودراسة المشكلات التى يتعرضون لها.

❖ **المصطلحات:-**

١) **الضغوط الأكاديمية:-** Academic Stresses

هى استجابة غير محددة من الجسم تظهر فى تفاعلات بيولوجية جسدية أو عقلية أو وجدانية نتيجة تعرضه لمثيرات داخلية أو خارجية تتسبب فى الإخلال بالحالة الطبيعية للفرد (Balamurugan & Kumaran, 2008: 35).

ويتم قياس الضغوط الاكاديمية إجرائيًا من خلال الدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس الضغوط الأكاديمية والذى يشمل خمسة جوانب: العوامل الجسدية، العوامل الوجدانية، العوامل الاجتماعية، عوامل الامتحان، العوامل السلوكية.

٢) **التلكؤ الأكاديمى:-** Academic procrastination

هو نقص فى القدرة على الأداء المنظم ذاتيًا، وهو الميل إلى تأجيل النشاط طبقاً لتحكم الفرد، وينتج التلكؤ نتيجة ثلاثة أسباب مترابطه هى: عدم ثقة الفرد فى قدرته على أداء المهمة، وعدم قدرة الفرد على تأجيل المكافاة وتوجيه اللوم للمصادر الخارجية نتيجة لوقوع الفرد فى بعض المآزق (Tuckman, 1990: 3).

ويتم قياس التلكؤ الأكاديمي إجرائيا من خلال الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاستجابة مقياس التلكؤ الأكاديمى والذى يشمل عاملين: العامل الأول: يتمثل فى اللوم للذات والآخرين، العامل الثانى: يتمثل فى الذات عامة كسبب للتلكؤ.

الإطار النظرى

يتضمن ذلك مراجعة الأدبيات النظرية حول متغيري البحث الحالى من حيث ماهية المتغيرات ونظرياتها وأسبابها كما يلى:

أولاً: الضغوط الأكاديمية:

ماهية الضغوط الأكاديمية:-

تم اشتقاق مصطلح Stress من الكلمة الفرنسية Destress والتى تشير إلى الشعور بالضيق والاختناق أو الظلم، وقد تحولت فى الانجليزية إلى Distress إشارة إلى الشئ غير المحبب أو غير المرغوب، وقد استخدمت كلمة Stress للتعبير عن معاناة وضيق واضطهاد(حسن مصطفى عبدالمعطى، ٢٠٠٦: ١٨).

ويذكر (طه عبدالعظيم حسين، ٢٠١٠: ٣٤٦) الضغوط الأكاديمية بأنها الظروف والصعوبات التى يدركها ويواجهها الطالب فى البيئة المدرسية والأسرية ويشعر بشدتها وتسبب له ضيقاً وتوترًا، وقد تؤدى إلى الإصابة بالاضطرابات النفسية والجسمية.

وترى (سمرعبدالبديع عبدالعزيز، ٢٠١١: ١٥٦٧) الضغوط الأكاديمية أنها تقييم معرفي لمجموعة القدرات والمشاعر والتي تكشف عن عجز الطالب لحل مشكلاته ويتمثل في جوانب: أسرية، ومنهجية، ومستقبلية، ونفسية، وفيزيقية.

وأشار (محمد بوفاتح، ٢٠١٢: ٨٩) إلى أن الضغوط المدرسية هى تلك الصعوبات والمعوقات المادية والمعنوية المتكررة التى تواجه التلميذ فى بيئته الأسرية والمدرسية والاجتماعية، وتعوق قدرته على تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته، ويعجز عن تحمل الأعباء، لأنها فوق قدرته وطاقته وتحمله.

ويرى (محمد مصطفى عبدالرازق، ٢٠١٢: ٥٠٥) أن الضغوط الأكاديمية تقييم معرفى لمجموعة القدرات والمشاعر والتى تكشف عن عجز الطالب لحل مشكلاته الأسرية والتعليمية والمستقبلية والنفسية والفيزيقية.

ويشير (Sagar & Singh, 2017: 1864) إلى أن الضغوط الأكاديمية هى ضائقة عقلية نتيجة الشعور بالإحباط المرتبط بتوقع الفشل الأكاديمى، لمواجهة العديد من المتطلبات الأكاديمية مثل الامتحانات، والإجابة على أسئلة المعلم، وفهم ما يقوم المعلم بتدريسه، والتنافس مع الزملاء، وتحقيق التوقعات الأكاديمية للمعلمين وأولياء الأمور.

أهم النظريات المفسرة للضغوط الأكاديمية :-

أولا :- نظرية (Hans Selye, 1956) :-

يذكر (محمد عبدالظاهر و سيد أحمد البهاص، ٢٠١٢: ١٦١) إن أول من بحث موضوع الضغوط هو الطبيب الكندى "Hans Selye" وسمى حينئذ "أب الضغوط النفسية" وقد وضع تعريفاً لها بأنها "استجابة غير محددة" من الناحية الجسمية لأى متطلبات ملحة"، ويضيف إن الاستجابة غير المحددة عبارة عن مجموعة أعراض عامة تظهر كمحاولات للتكيف أو التلاؤم مع المتطلبات الداخلية والخارجية، والشخص الذى يعجز عن حل أى مشكلة أو تفادى أى خطر يلجأ إلى استخدام ميكانيزمات

الدفاع لديه بداية من النشاط الذهنى فى العقل الباطن وانتهاءً إلى وضح حلول توفيقية للمشكلة.

وفسر "Hans Selye"الضغط تفسيرًا فسيولوجيًا متأثر بتخصصه كطبيب، ونطلق من مسلمة ترى أن الضغط متغير تابع وهو استجابة لعامل ضاغط يميز الشخص ويضعه على أساس استجابته للبيئة الضاغطة، وأن هناك استجابة أو أنماطًا معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال منها على أن الشخص يقع تحت تأثير بيئى مزعج(فى: فاروق السيد عثمان، ٢٠٠١: ٩٨).

وقد حدد (Hans Selye,1956) نموذجًا لاستجابات الكائن الحى للضغوط طبقا لثلاث مراحل وهى مرحلة الإنذار: وتظهر فيها استجابات الجسم الفسيولوجية للضغط، ومرحلة المقاومة: ويحاول فيها الفرد مقاومة الموقف الضاغط وفيها تظهر تغيرات تدل على محاولات التكيف، والمرحلة الثالثة وهى التهديد: ومع استمرار الموقف الضاغط يبدأ الجسم فى استنزاف قوى الأعضاء الحيوية اللازمة للصمود حيث يمكن أن يحدث اختلال وظيفى للأعضاء الحيوية للجسم، وتجد الكثير من الاختلالات الفسيولوجية التى ظهرت فى مرحلة الإنذار تعاود الظهور (فى: محمود عطية، ٢٠١٠: ٥٦).

ومن الجوانب الإيجابية فى نموذج (Hans Selye) للضغوط بوصفها منبهات، أنها تشجع الباحثين على فحص مختلف الظروف البيئية، التى تجعل الناس يمرون بخبرة الضغوط (أحمد محمد عبدالخالق، ٢٠١٦: ١١٨).

ومن ملاحظ من نظرية "Selye" أنه اهتم بالجانب الفسيولوجى فى تفسيره للضغوط، واتخذ الاتجاه الثانى باعتبار أن الضغوط استجابة للمواقف اللى يتعرض لها الفرد وأهتم بالآثار الناتجة عن الضغوط، وقد تناول المقياس المستخدم فى البحث لـ (Balamurugan & Kumaran, 2008) قياس الضغوط الأكاديمية وفق نظرية (Hans Selye) وهذا يتناسب مع أهداف البحث، وكذلك طبيعة عينة البحث المستخدمه.

٢- **نظرية التقييم المعرفى** Cognitive Appraisal Theory"Lazaurs,1966":-

يذكر (عمرو مصطفى محمد النعاس، ٢٠٠٨: ٥٤) و(محمود عطية،٢٠١٠: ٦٥) أن "Richard Lazaurs" هو مؤسس نظريات الضغط الحديثة التى تنظر إلى الضغط على أنه نوع من التقييم الذهنى ورد فعل من جانب الفرد للمواقف الضاغطة ولا ينظر إلى الضغط على أنه حالة ناتجة عن مثير، ويؤكد على أن الأفراد يختلفون فى تقيمهم للمواقف من حيث الضغط، فالموقف الذى يكون مصدر إزعاج لشخص ما قد لا يكون كذلك لشخص آخر، وهو يرى أن الضغوط وأساليب مواجهتها تكون نتيجة للمعرفة والإدراك والتفكير والطريقة التى يقيم بها الفرد علاقتة بالبيئة، وهذه العلاقة لا تسير فى اتجاه واحد، فالفرد عندما يواجه موقفاً متعدد الأبعاد يصعب عليه تقييمه فالخطوة الأولى التى يجب القيام بها هى تقييم الحالة، والخطوة الثانية هى اتخاذ القرار، كذلك يركز"Lazaurs" على دور الإحباط والصراع والتهديد فى إحداث الضغوط، أما التقييم المعرفى فهو يعتمد على أشياء عدة مثل التعلم والخبرة السابقة، كما أنه ليس من الضرورى أن تحدث هذه العملية على المستوى الشعورى فقط المتمثل فى النشاطات العقلية، ولكن من الممكن أن تحدث على المستوى اللاشعورى.

وأشار (على عسكر، ٢٠٠٩: ٣٧) إلى أن "Lazaurs,1966" حرص على التأكيد على أن الضغوط الناتجة من الجوانب النفسية لا يمكن قياسها بصورة مباشرة وإنما يستدل عليها من ردود الفعل أو من معرفتنا للمواقف التى يمر بها الفرد، كما أهتم بأثر العوامل المرتبطة بشخصية الفرد والتأثيرات النفسية فى نوعية رد الفعل للمواقف الحياتية، وأن رد الفعل تجاه المصدر الضاغط ليس رد فعل بيولوجى بسيط بل عملية معقدة يتداخل فيها أكثر من عامل نفسى وبيولوجى.

ووفقًا لنظرية "Lazaurs" للضغوط يمكن اعتبار الضغوط بأنها موقف يختلف تقييمه من فرد لآخر فمن الممكن أن يتخذ الفرد الجانب الإيجابى ويعتبر الضغوط محفز له لإنجاز مهامه ومن هنا تصبح الضغوط قوة دافعة لإنجاز مهامه الدراسية، فى حين ينظر لها فرد آخر على أنها عائق ومثبط لهمته فيهمل مهامه المطلوبة منه معتمدا على أعذار دفاعية تبرر إهماله، فتقدير الضغوط يتوقف على إدراك الفرد لها، وكما تفيده الخبرات السابقة فى محاولة التغلب على تلك الضغوط، ومحاولته لتقييم ما لديه من مهارات لتساعده على مواجهتها.

٣- نظرية العجز المكتسب لـ "seligman, 1975Learned Helplessness " Theory

يذكر (طه عبد العظيم حسين و سلامة عبدالعظيم حسين، ٢٠٠٦: ٦٠- ٦١) أن "Seligman, 1975" أرجع مفهوم العجز المتعلم أو المكتسب إلى أن تكرار تعرض الفرد للضغوط مع تزامن إعتقاده بأنه لا يستطيع التحكم فى المواقف الضاغطة أو مواجهتها فإن هذا من شأنه أن يجعل الفرد يشعر بالعجز وعدم القيمة، مما يجعله

يبالغ فى تقييمه للأحداث والمواقف التى يمر بها ويشعر بالتهديد منها، ويشعر بعدم قدرته على مواجهتها والشعور بالفشل بشكل مستمر، ومن ثم يشعر باليأس ثم يترتب على ذلك الشعور بالسلبية والبلادة وإنخفاض تقدير الذات ونقص الدافعية والاكتئاب، وتعود أسباب العجز المتعلم إلى نوعين من العوامل: أولها عوامل بيئية ضاغطة سواء فى الحياة الأسرية أو المهنية أو الاجتماعية للفرد، وثانيهما إلى عوامل ذاتية وتتعلق بالشخص ذاته وبخصائص شخصيته والتى على أساسها يتحدد نوع الاستجابة التى تصدر عنه إزاء الأحداث الضاغطة، ومن أمثلة ذلك مفهوم الفرد عن ذاته ومركز التحكم والمرونة والانطوائية.

ومن الملاحظ أن نظرية العجز المكتسب ركزت على الجانب السلبى من الضغوط وما تبنيه من خبرات سيئة فى حياة الفرد، تجعله يشعر دائما أمامها بالعجز، مما ينقص من دافعية الفرد للتعلم ويشعره باليأس، وتجعله يفكر فى وسائل أخرى تساعده على التخلص من توتره وأنزعاجه، باعتبار أن تلك الوسائل أكثر متعة وإثارة، وهو ما يركز عليه البحث الحالى.

٤- النظرية المعرفية وتفسيرها للضغوط:

يذكر (محمود عطية، ٢٠١٠: ٧٥- ٧٧) أنه توجد نظريات معرفية عديدة لتفسير الضغوط وأشهرها نظرية "Beck,1976" والذى فسر على أساسها حدوث الضغوط والاضطرابات الانفعالية فى ضوء المعتقدات أو الآراء السلبية التى يحملها الفرد عن النفس والعالم والمستقبل، فيؤدى إلى تشويه إدراك الواقع بشكل سلبى، ثم تأتى بعد ذلك الاستجابة الانفعالية أو السلوكيات البائسة، ويركز "Beck" فى تفسيره للموقف الضاغط على اضطراب المعرفة التى تتسبب بدورها فى إدراك خاطئ وتفسير

مشوش عند الفرد مما يعنى بأن هناك مشكلة فى إدراك واستيعاب الفرد للمشكلات والضغوط على نحو صحيح، وبناء على ذلك لا نستطيع أن نفهم ردود أفعال الأشخاص تجاه الموقف الضاغط ما لم نفهم الطريقة التى يفكرون بها أو فلسفتهم الشخصية فى رؤيتهم للأحداث التى يمرون بها، فالحدث لا يفسر نفسه وإنما الشخص هو الذى يتولى أدراك وتفسير الحدث من خلال منطقه الخاص وعالمه وخريطته المعرفية.

٥- نظرية موراى :

ويذكر (محمود عطية، ٢٠١٠: ٦٧) أن "موراى" يرى مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك، ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة والجوهرية للسلوك فى البيئة، ويعرف الضغط بأنه صفة لموضوع بيئى أو لشخص تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين، ويميز موراى بين نوعين من الضغوط هما: ضغوط بيتا Beta Stress وتشير إلى دلالة الموضوعات البيئية والأشخاص كما يدركها الفرد، وضغوط ألفا Alfa Stress وتشير إلى خصائص الموضوعات ودلالتها كما هى، ويوضح أن سلوك الفرد يرتبط بالنوع الأول ، أما عندما يحدث التفاعل بين الموقف الحافز والضغط والحاجة النشطة فهذا ما يعبر عنه بمفهوم ألفا.

٦- نظرية سبيلبرجر (Spielberger, 1979):

وقد أوضح (عمرو مصطفى النعاس، ٢٠٠٨: ٥٥) أن نظرية "Spielberger" تؤكد على أن للضغوط دورًا مهمًا فى إثارة الاختلافات على مستوى الدوافع كل حسب إدراكه للضغوط، وتتحدد نظريته فى محاور رئيسية هى:الضغط والقلق والتعلم وتظهر هذه المحاور فى (التعرف على طبيعة الضغوط فى المواقف المختلفة، وقياس مستوى القلق الذى ينتج عن الضغوط، وقياس الفروق الفردية فى الميل للقلق، وتوفير السلوك المناسب للتغلب على القلق، وتحديد مستوى الاستجابة، وقياس ذكاء الأشخاص الذين تُجرى عليهم برامج التعلم ومعرفة قدرتهم على التعلم)، ويحدد "Spielberger" مفهوم الضغوط فى ثلاث مراحل هى: مصدر الضغط، وإدراكه، ورد الفعل المناسب، ومن هنا ترتبط شدة رد الفعل مع شدة المثير ومدى إدراك الفرد له (فى: عمرومصطفى النعاس، ٢٠٠٨: ٥٥).

وأشار (محمود عطية، ٢٠١٠: ٦٩) إلى أن "Spielberger" اهتم بتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة والتى تكون ضاغطة ويميز بين حالات القلق الناتجة عنها، ويفسر العلاقات بينها وبين ميكانزمات الدفاع التى تساعد على تجنب تلك النواحى الضاغطة وتستدعى سلوك التجنب.

٧- نظرية التوافق بين الفرد والبيئة:

تقوم هذه النظرية على أساس العلاقة بين الفرد وإدراكه لقدرته على إكمال إحدى المهام، وبما لديه من حافز على إكمالها، والافتراض الذى تقوم عليه هذه النظرية هو أن الضغوط تكون نتيجة اتساع الفجوة بين الفرد والبيئة، وينتج سوء التوافق أو حسن التوافق من جانبين أساسيين هما: مدى الانسجام بين قدرات الفرد

ومهاراته الشخصية مع المطالب المطروحة، مدى الإشباع الفعلى للحاجات والتوقعات التى يطمح إليها الفرد (فى: عمرومصطفى النعاس، ٢٠٠٨: ٥٦).

ومن خلال ما سبق عرضه من النظريات المفسرة للضغوط نلاحظ أن بعض النظريات اهتمت بتقديم مظاهر الاستجابات دون الالتفات إلى مصادرها، ولم تعرض طرقًا لمواجهة الضغوط وكيفية التعامل معها، وسوف تتبنى الباحثة نظرية (Hans Selye,1956) لشمولها وتحديدها للمظاهر المختلفة التى تظهر على الفرد نتيجة تعرضه للضغوط.

أثر الضغوط الأكاديمية على الطلاب:

إن الضغوط التى يواجهها الطلاب فى حياتهم اليومية والدراسية يتوقف تأثيرها عليهم على عدة متغيرات وهى شدة الحدث الضاغط والمدة التى يستغرقها والنوع والعمر الزمنى لدى الطلاب وعلى الفروق بينهم فى الجوانب المعرفية حيث يظهر ذلك فى عملية التقييم المعرفى للحدث الضاغط وكذلك أيضا على الاختلافات التى توجد بين الطلاب فى أساليب المواجهة التى يختارونها للتعامل مع المواقف والأحداث الضاغطة التى يتعرضون لها فى معترك الحياة،وتؤكد العديد من البحوث على أن الضغوط التى يواجهها الطلاب فى حياتهم اليومية والدراسية تؤثر سلبًا على جميع جوانب الشخصية لديهم، وتنعكس نتائج ذلك على التحصيل الأكاديمى وعلى عملية التركيز والتذكر وعلى العلاقات بينهم وبين المدرسين والإدارة المدرسية، وظهور الكثير من الاضطرابات الانفعالية وهى بدورها تؤثر سلبًا على عملية التعلم (طه عبدالعظيم حسين، ٢٠١٠: ٣٤٥- ٣٤٧).

وتعتبر الضغوط الأكاديمية المصدر الرئيسى للتوتر بين المراهقين فقد تؤدى إلى إنخفاض تقدير الذات والعديد من المشاكل النفسية مثل الإكتئاب والإنتحار (Ghatol, 2017: 39).

وقد حدد (طه عبدالعظيم حسين و سلامة عبدالعظيم حسين، ٢٠٠٦: ٤٤- ٤٦) و(عمرومصطفى النعاس، ٢٠٠٨: ٦٢- ٦٤) و(على إسماعيل عبدالرحمن، ٢٠٠٨: ٣٢- ٤٤) تأثيرات الضغوط الأكاديمية فى

١- الآثارالفسيولوجية: تحدث تغيرات في وظائف الأعضاء، وخلل في إفرازالغدد كارتفاع نسبة الكوليسترول في الدم واضطرابات في الهضم، وزيادة عملية التمثيل الغذائى فى الجسم مما يؤدى إلى الإنهاك، جفاف الفم وارتعاش الأطراف.

٢- الآثارالنفسية والانفعالية: تظهر فى شكل اختلال الآليات الدفاعية وانهيارها، حيث يكون الفرد سريع الانفعال تحت الضغوط كما يتميز بالشعور بالقلق وعدم الراحة مع فقدان الثقة في النفس، وانخفاض توكيد الذات، والتردد وتوهم المرض، وزيادة الصراعات البينشخصية، والشعور بالعجز وعدم القيمة.

٣- الآثارالمعرفية: تؤثرالضغوط على البناء المعرفي للفرد، ومن ثم فإن العديد من الوظائف العقلية تصبح غيرمرتفعة وتظهر فى (نقص الانتباه وصعوبة التركيز، وتدهورالذاكرة، وفقدان القدرة على التقييم المعرفي، واضطراب التفكير)، وتدهورالقدرةعلى التنظيم والتخطيط بعيد المدى، وعدم تحرى الدقة والحقيقة، وزيادة معدل الخطأ، وتصبح الأفكار متداخلة وغيرمعقولة.

٤- الآثار السلوكية: انخفاض الأداء والقيام باستجابات سلوكية غير مرغوبة، وانخفاض مستوى نشاط الفرد، والتخلى عن الواجبات والمسئوليات، والانسحاب عن الآخرين والميل للعزلة وحل المشكلات بمستوى سطحى والتنازل عن الأهداف الحياتية.

ومن الواضح أن معاناة الطلاب من الضغوط الأكاديمية تؤثر على توافقهم وتسبب لهم الشعور بالفشل والإحباط والقلق نتيجة ما يُفرض على الطلاب من توقعات الآباء بنجاح وتفوق أبنائهم، ورغبة الطلاب أنفسهم للتفوق؛ فقد تؤثر هذه الضغوط على الطلاب نفسيًا وجسميًا واجتماعيًا ومعرفيًا.

ثانيًا: التلكؤ الأكاديمى

ماهية التلكؤ الأكاديمى:-

إن مصطلح التلكؤ Procrastination ؛ يأتى من المقطع اللاتينى Pro الذى يعنى لاحقًا (فيما بعد)، والمقطع crastinate الذى يعنى غدًا، أى أنه تأجيل العمل إلى الغد، أو فيما بعد، وهو يعنى تأجيل الطلبة البدء فى المهام الأكاديمية، أو إكمالها، وتشير إلى عدم القيام بالعمل لأنه غير ضرورى فى ذلك الوقت أو يشير إلى الكسل فى تحقيق الهدف (Burka & Yuen, 1983 : 6-7).

ومن الممكن أن يرجع التلكؤ إلى مشاعر الفرد الداخلية التى تتمثل فى المخاوف والضغوط، وكما أنه لا يسهل عليه التلكؤ، ولكنه وجده وسيلة أقل حده، فإذا علم الفرد بمشاعره ولماذا يشعر بذلك، أصبح أكثر قوة وتوافق مع ذاته ومقدم على العمل دون تأجيل (Burka & Yuen, 1983 : 1-2).

وتتضمن ظاهرة التلكؤ الأكاديمى العديد من الجوانب المعرفية والسلوكية وسمات الشخصية وأنه سلوك مكتسب، وتصنف التعريفات حول موضوع التلكؤ إلى مجموعتين أساسيتين وهما التلكؤ الموقفى، والتلكؤ كسمة، ووفقًا للتلكؤ الموقفى فإن الناس عادة ما يميلون إلى التلكؤ من أجل تجنب مهام يجدونها غير ممتعة أو شديدة الصعوبة، ويحدث بشكل مستقل فى سياق مهمة ما أو وفقًا لطبيعتها وتكون مرتبطة بجوانب معينة من حياة الشخص، بينما يعرف التلكؤ كسمة على أنه استعداد لدى الشخص لتأجيل أو تأخير المهام فهو لا يرتبط بخصائص الموقف أو المهمة بل يحدث بناءً على السمات الشخصية للأفراد الذين يقومون بشكل دائم ومزمن بالتلكؤ Uzun (et al., 2014: 191).

وقد توصل (السيد عبدالدايم عبدالسلام، ٢٠١٠: ١١) إلى أن نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمى للمهام الدراسية بين طلبة المرحتين المتوسطة والثانوية تمتد من (٢٠٪: ٤٠٪).

وقد عرفا (Dewitte & Schouwenburg, 2002: 95) التلكؤ الأكاديمى على أنه سلوك ينتج عن المهام الدراسية التى يتم تأخيرها أو تجنبها نتيجة التفاوت بين النية والسلوك الفعلى لدرجة أنه يؤثر سلبيا فى المتلكئ، فالتلكؤ سمة شخصية تتسم بعادة الميل إلى التلكؤ المتكرر لإنجاز الأعمال المطلوبة مع التبرير غير المنطقى لتأخيرها عن مواعيدها.

ويرى (Dietz, 2007: 893) أن التلكؤ الأكاديمى سلوك يسبب الإعاقة النفسية التى تؤدى إلى إهدار الوقت وضعف الأداء الأكاديمى وفشل فى التنظيم الذاتى حيث يقوم الطالب بتأجل المهمات الأكاديمية عن أدائها فى الوقت المحدد،

كما أنه سمة شخصية تؤدى إلى مجموعة أخرى من السمات مثل انخفاض الكفاءة الذاتية والوعى، والكآبة، والقلق، كما أنه يرتبط ارتباطا موجبا بنقص الدافعية الذاتية ونقص المثابرة، وقلة الجهد، وانخفاض التنظيم الذاتى.

وعرف (عطية عطية سيدأحمد، ٢٠٠٨: ٦) التلكؤ الأكاديمى بأنه إرجاء أو تأجيل لمهمة دون وجود مبرر وهذه المهمة ضرورية بالنسبة للطالب ويقوم بذلك رغم إحساسه بعدم الارتياح من عدم البدء أو الانتهاء منه أو أن هذه المهمة تكون مصاحبه بمشاعر القلق وعدم الرضا عن الدراسة ونقص الدافع للإنجاز الأكاديمى.

كما عرف (السيد عبدالدايم عبدالسلام، ٢٠١٠: ٤) بأنه عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية وتتبلور نتائجها فى ميل الطالب لترك المهام الأكاديمية جانباً أو تجنب إكمالها، أو تأجيلها لوقت آخر غير الوقت المفترض عليه أداؤها فيه وبدون أى أسباب قهرية.

ويرى (أشرف عبدالسميع عبدالحافظ، ٢٠١١: ١٥) التلكؤ الأكاديمى على أنه سلوك إرادى حيث يؤجل الفرد القيام بأداء الأعمال أو المهام الدراسية المطلوب إنجازها إلى وقت لاحق (قبيل الإمتحان بلحظات) بالرغم من توقعه للنتائج السلبية المترتبة على ذلك، ويرجع سلوك التسويف إلى الخوف من الفشل، ونقص الدافعية نحو الدراسة والتى تؤدى جميعها إلى التحصيل الدراسى المنخفض.

وتعرف (داليا خيرى عبدالوهاب، ٢٠١٥: ٢٠٣) التلكؤ الأكاديمى بأنه هو تأجيل الطالب لانجاز مهامه الأكاديمية عمدًا وعدم الإلتزام باكمالها وإهمال الوقت

والإدعاء بصعوبة المهام وتأخير مواعيد المذاكرة وانخفاض الدافعية للتعلم والإدعاء بحاجته إلى وقت لاحق وانجازها فى نهاية المدة المحددة له، أو الكسل فى أدائها.

وعرف (ناصرمحمدى مسلم، ٢٠١٦: ٨) التلكؤ الأكاديمى بأنه نقص حماس الطالب تجاه أداء المهام الدراسية المطلوب تنفيذها حتى آخر لحظه؛ لفقدانه مهارات الترتيب والتنظيم، ويصاحب ذلك شعور بالتوتر، والقلق، والخوف من الفشل.

كما عرف (رياض نايل العاسمى، ٢٠١٧: ٧) التلكؤ بأنه التأجيل غيرالمبرر من قبل بعض الطلبة لإنجاز المهام والواجبات الأكاديمية في وقتها المحدد، والذي ينعكس سلبًا على تحصليهم الدراسي.

وأشار(هشام عبدالرحمن شناعة ومحمد أحمد صوالحة، ٢٠١٨: ٢٢٥) إلى التلكؤ الأكاديمى بأنه هو التأجيل الطوعى لإكمال المتطلبات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد المسوف بأن إنجازه لتلك المتطلبات سيتأثر سلبًا.

كما عرف (Bashir & Gupta, 2019: 940) التلكؤ بشكل عام بأنه تأجيل بدأ أو إنهاء المهام دون داع، مما يؤدى إلى الشعور بمشاعر غير صحية كالإكتئاب والقلق واللوم، ويؤثر على أداء الفرد وإنتاجيته ورفاهيته.

وسوف تتبنى الباحثة تعريف (Tuckman, 1990: 3) للتلكؤ الأكاديمى نظرا لشموله لكل جوانب التلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب، ولأنه يتناسب مع أهداف البحث وعينة البحث الحالى.

أهم النظريات المفسرة للتلكؤ الأكاديمى :-

١- نظرية الصراع فى صنع القرار: Conflict Theory of Decision making

يذكر (Janis & Mann, 1977: 105) أن مقدمات تأجيل أى خطوات التى تسبق هذا السلوك تشتمل على صراعٍ قاسٍ يتعلق بالقرار، وكذلك تشاؤم قوى نحو إيجاد حل مُرضٍ للمشكلة، ويكون التأجيل بالتالى وسيلة للتعامل مع الصراع وعدم القدرة على اتخاذ القرار، فمثلًا الطالب الذى يكون معتادًا على التلكؤ، مترددًا فى تحديد ما هو المطلوب، هل يستمر فى مواصلة الدراسة فى هذا المقرر أم يتوقف، وفى حالات معينة، فإن الطالب الذى يقوم بالتلكؤ فى البدء فى مهمة ما قد يكون فى صراع حول أى الموضوعات يختار أو قد يكون قادرًا على التأكد مما هو مطلوب.

٢- نظرية التحليل النفسى : Psychoanalytic Theory

ترى النظرية التحليلية أن بعض المهام تهدد الأنا وأن التلكؤ يمكن فهمه على أنه حيلة دفاعلية لجأ إليها الفرد كى يتجنب اتخاذ القرار أو الشروع فى العمل خشية الخوف من الفشل والمعاناة من الإخفاقات (عادل محمد العدل، ٢٠٢٠: ٧٠٨).

والاتجاه الثانى؛ وهو ما افترضه"Platt& Quinlan,1967" بأن التلكؤ ينتج من الخوف من الموت اللاشعورى، حيث فحصا الفروق بين مرتفعى ومنخفضى التلكؤ حول إدراكهم للزمن، وتوصلا إلى أن مرتفعى التلكؤ تكون لديهم نقص القدرة على توقع الأحداث المستقبلية (In: O'Brien, 2000: 2-3).

٣- **النظرية السلوكية :** Behavioral Theory

تشتمل النظرية السلوكية على تعزيز السلوكيات، ففى المجال الأكاديمى يُعد التعزيز Reinforcement أحد المكونات الهامة لنظرية التعلم، حيث تشتمل النظرية السلوكية على تعزيز السلوكيات، وطبقًا للنظرية فإن الطلبة المتلكئون فى الوقت الحالى، من المرجح أن يكون لديهم تاريخ سابق من التلكؤ الناجح، أو الطلبة الذين تم تعزيزهم من خلال أنشطة أخرى فضلاً عن الدراسة، حيث تم تدعيم هذه الفكرة من قبل الباحثين الذين فحصوا ما فعله الطلبة بدلاً من الدراسة، وتوصلوا إلى أن الطلبة شاركوا فى الأنشطة التى وجدوها أكثر تعزيزًا بشكل مباشر (Ozer, 2010: 41).

ويعتبر التلكؤ نزعة سلوكية لدى الفرد تجاه تأجيل المهام أو الأعمال المكلف بها لإنجازها فى وقتها المحدد أو المطلوب، فهو سلوك تجنبى لدى الفرد بحيث يجعله يتجنب أو يبتعد عن المهمة أو العمل المطلوب إنجازه واستخدام أعذار واهية لتبرير ذلك الابتعاد أو التجنب، أى تأجيل تنفيذ الأعمال أو المهام بشكل فيه تعمد (عادل محمد العدل، ٢٠٢٠: ٦٨٢).

٤- **النظرية الثلاثية (تجنب قلق التقييم) :** Triple A Theory

تفترض أن الفرد يقوم بتقييم الموقف لتحديد ما إذا كان يمثل تهديد بالنسبة له، وإلى أى حد تتوافر مصادر معينة لديه للتعامل بكفاءة مع هذا التهديد، فإن إدراك الفرد هذه المصادر على أنها غير ملائمة فإن رد فعله يتسم باستجابات الضغوط (القلق)، ومحاولة الهروب من الموقف، وفى حالة التلكؤ فإن الهروب يعنى التلكؤ فى عمل المهام المثيرة للقلق بقدر الإمكان، وهذا التجنب يؤدى إلى تقليل الضغوط ويعتبر

معززًا سلبيًا يساعد على تحمل هذا النمط من السلوك (Milgram & Tenne, 2000: 143).

٥- نظرية الإعاقة الذاتية: Self-Handdicapping Theory

يرى (O'Brien, 2000: 6) أنه يمكن تفسير سلوك التلكؤ الأكاديمى من خلال نظرية الإعاقة الذاتية، والتى تركز على الحفاظ على تقدير الذات، وبشكل عام، فقد وجد علاقة وسيطة بين تقدير الذات والتلكؤ، فتدنى أو انخفاض تقدير الذات يناظره زيادة فى سلوك التلكؤ.

ويرى (Steel, 2007: 68) أنه يمكن أن يشعر المتلكئين بأن أعمالهم لن تغير من موقفهم، وبالتالى يركزون بدلًا من ذلك على التحكم فى تفاعلاتهم الانفعالية؛ فالتعويق الذاتى يشير إلى وضع العراقيل التى تعوق الأداء الجيد للفرد، والدافع إلى التعويق الذاتى يهدف فى الغالب إلى حماية تقدير الذات بأن يعطى الفرد لنفسه أسباب خارجية للتبرير إذا فشل فى الأداء الجيد.

٦- نموذج التوجه الدافعى Motivational Orientation:

يذكر(على عبدالرحيم صالح و زينة على صالح، ٢٠١٢: ٢٤٩) أن نموذج التوجه الدافعى عند (Deci & Ryan, 1985) يفسر التلكؤ وفق الدافعية التى تحفز الفرد للعمل فى نشاط معين، فالأفراد المتلكئين تنقصهم الدافعية للقيام بالواجبات والمسئوليات المناطة بهم، فحين يكلف هؤلاء بهذه الواجبات نراهم يتلكئون ويتململون ويتهربون عن أدائها أو قد يشغلون أنفسهم فى أشياء أخرى. لذلك يتميز المتلكأ وفق

النموذج بالسلبية وعدم الرغبة والاهتمام فى الإنجاز، ويكمن سبب الدافعية المنخفضة فى المعتقدات التى تقف ورائها، فعندما يعتقد الأفراد أن الكفاءة والقابلية على إنجاز المهمات تنقصهم أو أنهم غير قادرين وواثقين بجهدهم أو بذكائهم وطاقاتهم فأنهم سرعان ما يتوقعون الفشل ومن ثم ترك المهمة وتأجيلها أو عدم انجازها أو عد انجازها بالصورة المطلوبة، ويقترح هذا النموذج أن تحفيز المتلكئين بالعبارت التشجيعية والمكافئات الخارجية يمكن أن تمنع هذا السلوك وتنشطهم نحو القيام بواجباتهم المختلفة.

٧- نموذج فاعلية الذات Self- efficacy

يستند هذا النموذج إلى نظرية باندورا فى تفسيره لسلوك التلكؤ حيث يرى "Bandora,1977" أن التلكؤ يتعلق بالكفاءة الذاتية للفرد، فإذا كانت كفاءة الفرد الذاتية مرتفعة فإنه يظهر دافعية عالية وسلوك منجز فى حين إذا كانت فاعلية الفرد منخفضة فإن الفرد سوف يتجنب أداء مهماته ومسئولياته، لذا تتعلق الكفاءة المنخفضة للمتلكئين حول قدرتهم فى تنفيذ واجباتهم بنجاح (In: Chu & Choi, 2005: 248).

وبناء على ما سبق من نظريات نجد أن لكل منظور رؤيته الخاصة فى تفسير التلكؤ الأكاديمى لدى الأفراد، وذلك بناءًا على المدرسة النفسية التى ينطلق منها، لذا تتبنى الباحثة نظرية النظرية السلوكية فى تفسير التلكؤ الأكاديمى، لارتباطها بأهداف البحث وباقى المتغيرات المرتبطة بالتلكؤ، وأنه يمكن الاستفادة من تلك النظريات فى تفسير ومناقشة نتائج البحث.

• أشكال التلكؤ الأكاديمى:

أنقسم السيكولوجيون فى نظرتهم إلى التلكؤ إلى قسمين: قسم ينظر إليه من زاوية أنه اضطراب وظيفى وبالتالى يرتبط بنتائج غير مرغوبة للمتلكئ (تلكؤ سلبى) وعرفه بأنه سلوك غير محمود يسلكه بعض الأفراد هروباً من تنفيذ الأعمال والمهام وتأجيها حتى اللحظة الأخيرة لكونهم فاقدى القدرة على اتخاذ القرار، وقسم ينظر إليه على أنه عملية تنظيم مقصودة للوقت (تلكؤ إيجابى) وعرفه بأنه التريث أو التروى فى أخذ القرار حتى يكون القرار صائبا يُتخذ بناءً على تفكير وفى الوقت المناسب حتى يضمن صحة القرار، ويرتبط التلكؤ بشقيه السلبى والإيجابى بالدافعية لإنجاز المهام الوظيفية، والظروف البيئية، وتعتبر الدافعية للإنجاز لدى الفرد من مكونات الشخصية التى لها دور واضح فى سلوك الفرد (عادل محمد العدل، ٢٠٢٠: ٦٩٤-٧٠٠).

وميز (Chu & Choi, 2005: 245-246) بين شكلين من المتلكئين وهما:المتلكئون الخاملون Passive Procrastinators، وهم متعطلون بترددهم فى القيام بالعمل، ويفشلون فى إتمام مهامهم فى الوقت المحدد، وهو الشكل الذى يركز عليه البحث الحالى. والشكل الآخر وهم المتلكئون النشطون Active Procrastinators، وهم الشكل الإيجابى من المتلكئين، فهم يفضلون القيام بالعمل تحت ضغط، ولديهم القدرة على اتخاذ قرارات مدروسة للتلكؤ، ويختلفون عن المتلكئين الخاملين فى استخدامهم الهادف للوقت، والتحكم فى الوقت، والاعتقاد فى فعالية

الذات، وأنماط التحمل، والنتائج التى تتضمن الأداء بصفة عامة والأداء الأكاديمى بصفة خاصة.

كما حدد (Steel, 2010: 926) ثلاثة أنماط للتلكؤ وهم التلكؤ الاستثارى arousal procrastination حيث يتلكئ الفرد بحثا عن المتعة والإثارة، والتلكؤ التجنبى avoidant procrastination حيث يتلكئ الفرد حماية لتقدير الذات أو الخوف من الفشل، والتلكؤ القرارى decisional procrastination حيث يتلكئ الفرد فى اتخاذ قرارات معينة.

أسباب التلكؤالأكاديمى:

أن غالبية النظريات التى بحثت فى أسباب التلكؤ فسرت أنه استراتيجية تستخدم لحماية الإحساس الضعيف بتقدير الذات، فالتلكؤ يسمح لهم بتجنب الاختبار الكامل لقدراتهم؛ لذلك يتمسكون بمعتقداتهم التى تتضمن بأن لديهم قدرات مرتفعة مقارنة بأدائهم الحقيقى (Burka & Yuen, 1983:20).

وأشار (Schraw et al., 2007: 13) إلى أن التلكؤ الأكاديمى يمثل بنية نفسية متكاملة تؤثر فيها عوامل كثيرة مثل: المعتقدات النفسية السائدة عن القدرات الذاتية، وعوامل تشتيت الانتباه، والعوامل الاجتماعية للتلكؤالآكاديمي، ومهارات إدارةالوقت، والمبادرة الذاتية، والشعوربالكسل.

ويختلف المتلكئين فى السبب الذى أوصلهم إلى ذلك، وإن كانوا جميعًا يلاقون نفس المصير، ويعود اختلاف هذه الأسباب إلى مدى المساعدة التى تقدمها الأسرة إلى كل منهم، أو المدرسة أو الأصدقاء، وكذلك إلى مدى قوة الحافز لهم على التغير

وطرح باب الكسل والخمول، وإلى مدى استجابته لهذا الحافز (محمد عبدالرحمن عدس، ١٩٩٩: ٣٠).

وهناك عوامل عديدة تسهم في حدوث التلكؤ الاكاديمي منها: نقص الإرشاد والتوجيه، ونقص التشجيع، وضعف مهارات إدارة الوقت، والمشكلات الاجتماعية، والثقة الزائدة، وتوجيه اللوم للمصادر الخارجية عند الوقوع في مشكلة، والصعوبة في اتخاذالقرار، ونقص التوكيدية (Cao, 2012: 41).

وأشار (Solomon & Rothblum, 1984: 504) إلى عدة أسباب محتملة للتلكؤ الأكاديمى تتمثل فى ضعف الثقة بالنفس، وعدم القدرة على إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والكسل، ونقص الدافعية، وتأثير الأقران، والخوف من الفشل، وصعوبة اتخاذ القرار.

كما أشار (Tuckman, 1990: 3) إلى أن التلكؤ ينتج من اتحاد ثلاثة عوامل، هى: سوء الاعتقاد فى قدرته على إنجاز المهمة، وعدم قدرة على تأجيل الإشباع (الإرضاء)، توجيه اللوم لمصادر خارجية عند الوقوع فى أخطاء ذاتية.

ويذكر (Balkis & Duru, 2009: 19) أن أكثر الأسباب دلالة للتلكؤ تتضمن عدم كفاءة الفرد فى إدارة الوقت، وصعوبة التركيز أو انخفاض الإحساس بالمسئولية، وقلق الفرد وخوفه من أن يكون غير ناجح فى أعماله بسبب الإدراكات السلبية.

ويذكر (Brownlow & Reasinger, 2000: 5) أن سلوك التلكؤ يمكن أن يحدث نتيجة لعدة أسباب مختلفة، فالبعض يتلكئ من أجل الإسراع بمحاولة إنجاز واجب مدرسى معين، ويمكن أن يتلكئ آخرون لأنهم يستمتعون بأداء المهام بطريقة اندفاعية بدلًا من التخطيط لأداء المهمة، والبعض يفعل ذلك لتجنب المهمة أو الموقف الذى بين أيديهم، ويمكن أن يتلكئ آخرون بسبب الخوف من الفشل، والسببان الأخيران- تجنب المهمة والخوف من الفشل- هما عذران أساسيان للتلكؤ وخاصة فى المجال الأكاديمى، رغم أن الخوف من الفشل هو السبب البارز الذى يُعرب عنه المتلكؤون.

وعادة ما يؤخر الطلاب أكثر من ثلث أنشطتهم اليومية، وغالبا ما يتم ذلك من خلال النوم، أومشاهدة التلفزيون مما ينتج عنه أثار سلبية تؤثر على النجاح الاكاديمي؛ حيث إنه شكل من أشكال الخلل الوظيفي يؤدي إلى تأخير القيام بالمهام وغالبا ماينطوي على عواقب سلبية مثل: ضعف الأداء الاكاديمي وانخفاض الرضا عن الحياة، وعدم القدرةعلى إدارة الوقت، وضعف استخدام استراتيجيات ومهارات التعلم (Klingsieck et al., 2012: 305-306) .

كما أرجع (Rosário et al., 2009: 118) أسباب التلكؤ الأكاديمى إلى الدرجة العلمية للوالدين وعدد الأشقاء، حيث ينخفض التلكؤ لدى الأبناء عندما يكون تعليم الوالدين أعلى، ولكنه يزداد إذا زاد عدد الأشقاء.

وأشار (عادل محمد العدل، ٢٠٢٠: ٦٩٤) إلى أن من أسباب التلكؤ الأكاديمى هى إنجاز الأنشطة التى تعطى المتعة بدلا من المهام ذات الأولوية المرتفعة مثل مشاهدة

التلفزيون بدلا من الاستذكار، والهروب من المهام غير السارة والصعبة والمملة، وضعف مهارات إدارة الوقت، والخوف من الفشل.

وأشارت نتائج بحث (Ozer et al., 2009) إلى اختلاف مبررات التلكؤ بين الذكور والإناث؛ حيث أرجعت الإناث سبب تلكؤهم الأكاديمى إلى الخوف من الفشل والكسل، بينما أرجع الذكور التلكؤ إلى المخاطرة ومقاومة السيطرة.

وتختلف درجة التلكؤ باختلاف بداية العام الدراسى أو نهايته، واختلاف درجة سهولة أو صعوبة المهام المطلوبة، وقد يكون التلكؤ نتيجة الإكتئاب، وضعف القدرة على الضبط الذاتى، والقلق من المهمة المطلوبة، وقد أشارت غالبية البحوث أن التلكؤ يرجع إلى ضعف مهارة إدارة الوقت، والشعور بالكسل، ونقص الدافعية، والخوف من الفشل، والكمالية.

❖ البحوث السابقة :-

هدف بحث (Ozer & Ferrarir, 2011) إلى معرفة أثر النوع على التلكؤ الأكاديمى والتعرف على الفروق بين النوعين دراسة استكشافية على طلاب المدارس الثانوية التركية، تكونت عينة البحث من (١١٥) طالبه و(٩٩) طالب، استخدم الباحثان لقياس التلكؤ الأكاديمى مقياس (Solomon & Rothblum, 1984)، استخدم الباحثان تحليل التباين للكشف عن دلالة الفروق، وأشارت نتائج البحث إلى أنه توجد فروق بين الذكور والإناث فى التلكؤ الأكاديمى لصالح الذكور.

وهدف بحث (حسن ناصر التميمى، ٢٠١٢) إلى معرفة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية لدى طلبة جامعة ديالى وشملت عينة البحث (٤٠٠) طالبًا وطالبة من كليات جامعة ديالى الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وتم بناء مقياس (التلكؤالأكاديمي)، أسفرت النتائج عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التلكؤ الأكاديمي تبعًا لمتغير النوع، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية.

وكما هدف بحث (Lal, 2014) إلى قياس الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء والعوامل الديموجرافية بين المراهقين، تكونت عينة البحث من(٢٠٠) طالبًا وطالبة فى المرحلة الثانوية، استخدم الباحث مقياس (Bisht, 1980) لقياس الضغوط الأكاديمية، واستخدم الباحث اختبار"ت" لقياس دلالة الفروق بين النوعين، وأشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الضغوط الأكاديمية لصالح الإناث.

وهدف بحث (Prabhu, 2015) إلى التعرف على مستوى الضغط الأكاديمى بين طلاب المرحلة الثانوية، تكونت عينة البحث من (٢٥٠) طالبًا وطالبة فى الهند، أعد الباحث مقياس الضغوط الأكاديمية، وللتحقق من صحة الفروض استخدم اختبار"ت"، وأشارت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى مقياس الضغوط الأكاديمية لصالح الذكور، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب العلمى والأدبى فى مقياس الضغوط الأكاديمية لصالح طلاب المواد العلمية.

كما هدف بحث (Beleaua & Cocorada, 2016) إلى تحليل العلاقات بين التلكؤ والضغوط وأساليب المواجهة لدى عينة من الموظفين وطلاب المدارس الثانوية، وتحديد الفروق بين الطلاب والموظفين فيما يتعلق بمتغيرات البحث، تكونت عينة البحث من (١٣٤) فرد، (٦٤,٢٪) من الموظفين و(٣٥,٨٪) من طلاب المدارس الثانوية، بلغت نسبة الذكور (٢٠,٩٪)، والإناث (٧٦,٩٪)، و(٢,٢٪) لم يعلنوا نوعهم، أمتدت أعمارهم بين (١٧- ٥٩) سنة، واستخدم الباحثان مقياس التلكؤ لـ (Lay, 1986)، ومقياس الضغوط لـ (Cohen et al., 1983)، واستخدم معامل الإرتباط لقياس العلاقة بين المتغيرات، وأوضحت نتائج البحث أن المتلكئين لديهم مستويات أعلى من التوتر وعرضه للشعور بمستويات أعلى من الضغوط والإجهاد، وأن الطلاب المتلكئين أكاديميًا أكثر قلقًا وشعورًا بالضغوط، ومع أزدياد الضغوط والقلق يزداد التلكؤ الأكاديمى، وأن الإناث أكثر ميل للتلكؤ من الذكور، ويقل التلكؤ مع أزدياد التقدم فى العمر.

كما هدف بحث (محمد مصطفى الديب و نبيل عبدالهادى السيد، ٢٠١٦) إلى التعرف على بعض المتغيرات النفسية المسهمة فى التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية، وحدد المتغيرات المساهمة فى إحداث التلكؤ الأكاديمى ومنها الضغوط الأكاديمية، ومعرفة التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمى من تلك المتغيرات، ومعرفة الفروق بين التخصصات المختلفة للطلاب فى مستوى التلكؤ الأكاديمى، وتكونت مجموعة البحث من (٥٤٧) طالبًا، منهم (٢٥٥) طالبًا من الشعب العلمية و(٢٩٢) طالبًا من الشعب الأدبية، استخدم الباحثان المقاييس المناسبة لمتغيرات البحث، واستخدم

الباحثان معامل الارتباط للبحث عن العلاقة بين المتغيرات، ولقياس إمكانية التنبؤ استخدم تحليل الإنحدار المتعدد، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الضغوط الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الكلية، وأن أكثر المتغيرات النفسية اسهامًا فى التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمى هى على الترتيب (الاعزاءات السببية، وانخفاض الدافعية للتعلم، والضغوط الأكاديمية) لدى طلاب الكلية، وفى النهاية وجدت فروق دالة إحصائيا بين طلاب الشعب العلمية والأدبية فى التلكؤ الأكاديمى لصالح طلاب الشعب العلمية.

وأشار بحث (Zohreyi et al., 2016) إلى إمكانية التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من خلال التلكؤ الأكاديمى، وتكونت العينة من (٢١٠) طالبة من طالبات الصف الأول والثانى الثانوى، باستخدام طريقة العنية العنقودية متعددة المراحل، واستخدم مقياس الضغوط الأكاديمية لـ (Mehrabizadeh,2008)، ومقياس التلكؤ الأكاديمى لـ (Sepehriyan &Hoseinzadeh, 2011)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون أشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة إيجابية مباشرة بين الضغوط الأكاديمية وأبعاد التلكؤ الأكاديمى المتعمد، وأن التلكؤ الأكاديمى المتعمد هو المتسبب فى الضغوط الأكاديمية والنفسية، وباستخدام تحليل الإنحدار أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من خلال أبعاد التلكؤ الأكاديمى، واستنتج أنه مع انخفاض التلكؤ الأكاديمى سوف تنخفض الضغوط الأكاديمية.

وفى بحث (Sagar & Singh, 2017: 1868) الذى هدف إلى دراسة الضغوط الأكاديمية بين طلاب الثانوية العامة، تكونت عينة البحث من (١٨٠) طالبًا من عشر مدارس مختلفة فى منطقة باريلى، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، كما تم تحليل النتائج باستخدام اختبار "ت" وتحليل التباين "ANOVA"، وأشارت النتائج

إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى مقياس الضغوط الأكاديمية لصالح الذكور، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب العلمى والأدبى فى مقياس الضغوط الأكاديمية.

كما هدف بحث (منال شمس الدين عفيفى، ٢٠١٨) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى والضغوط الأكاديمية، وإمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمى من خلال الضغوط الأكاديمية، واتبع البحث المنهج الوصفى الارتباطى، وتكونت عنية البحث من (٣٣٧) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية- جامعة قناة السويس، وطبقت الباحثة مقياس الضغوط الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمى من إعداد الباحثة، واستخدم عددًا من الأساليب والمعالجات الإحصائية من معامل ارتباط بيرسون واختبار"ت" ومعامل الانحدار المتعدد، وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى مستوى التلكؤ الأكاديمى ترجع إلى النوع أو التخصص، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى مستوى الضغوط الأكاديمية ترجع إلى النوع أو التخصص، كما أشارت إلى وجود قدرة تنبؤية للضغوط الأكاديمية فى التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمى.

❖ **فروض البحث :-**

١) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى مكونات الضغوط الأكاديمية.

٢) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى مكونات التلكؤ الأكاديمى.

٣) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى مكونات الضغوط الأكاديمية.

٤) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى مكونات التلكؤ الأكاديمى.

٥) يمكن التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من درجات الطلاب فى التلكؤ الأكاديمى.

❖ منهجية البحث وإجراءاته :-

أولًا: المنهج:- اعتمد البحث على المنهج الوصفى الارتباطى، وتم استخدام مجموعة من الأساليب الاحصائية باستخدام برنامج (SPSS21) وذلك لتقنين أدوات البحث واختبار الفروض.

ثانيًا: العينة:-

أ) عينة التقنين: تكونت من (ن=٢٠٥) طالب من طلاب المرحلة الثانوية العامة، من خلال عده مدارس تابعة لإدارة ابوحماد التعليمية، منهم (٩٤) ذكور و(١١١) إناث، وأيضًا (٩٨) طالب من القسم العلمى و(٨٣) طالب من القسم الأدبى، والعينة مكونة من (٢٤) طالب من الصف الأول و(١٠٣) طالب من الصف الثانى و(٧٨) طالب من الصف الثالث.

ب) العينة النهائية: تكونت من (ن=٣٤٧) طالب من طلاب المرحلة الثانوية العامة بإدارة ابوحماد التعليمية بمحافظة الشرقية، منهم (١٣٣) ذكور و(٢١٤) إناث، وأيضًا (١٠٢) طالب من القسم العلمى و(١٢٤) طالب من القسم الأدبى، والعينة مكونة من (١٢١) طالب من الصف الأول و(١٠٧) طالب من الصف الثانى و(١١٩) طالب من الصف

الثالث وقد بلغ المتوسط الحسابى لأعمار هذه العينة (١٦,٥٨)، بإنحراف معيارى قدره (٠,٩٦٥).

ثالثًا: أداة البحث:-

- **مقياس الضغوط الأكاديمية (ترجمة وتعريب الباحثة)**

أعد هذا المقياس فى صورته الأجنبية (Balamurugan& Kumaran, 2008)، وهو مكون من (٣٥) مفردة خماسية التدريج، وقام بالتحقق من ثبات المقياس من خلال معامل ألفا كرونباخ قدره (٠,٨٧١)، والتحقق من صدق المقياس عن طريق التحليل العاملى الاستكشافى، بمعامل صدق قدره (٠,٩٣٢) وتوصل إلى خمسة عوامل تتفق مع الإطار النظرى وهى (العوامل الجسدية، العوامل الوجدانية، العوامل الاجتماعية، عوامل الامتحان، العوامل السلوكية).

ولقد قامت الباحثة بترجمة بنود المقياس من الانجليزية إلى العربية، وعرضه على عدد من الأساتذة المتخصصين فى علم النفس التربوى، والمناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية بكلية التربية جامعة الزقازيق حيث استفادت الباحثة من ملاحظاتهم لكى تتوصل للصورة الصالحة للتطبيق الاستطلاعى، وقد تمت إعادة صياغة بعض المفردات، حتى تكون أكثر فهما لأفراد العينة. كما تم تطبيق المقياس – بعد التحكيم – على العينة الاستطلاعية، وتصحيح استجابات العينة الاستطلاعية وتحليلها لتقنين المقياس.

ثبات المقياس:

• تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" كمؤشر على ثبات المقياس ومفرداته على عينة (ن=١٥٠) وكان معامل ألفا كرونباخ (٠,٨٦٩)، كما تم حساب ثبات المقياس عند حذف المفردة، وهو ما يوضحه الجدول رقم(١) التالى:

جدول (١) معاملات ثبات مقياس الضغوط الأكاديمية عند حذف المفردة وفق كل جانب ووفق المقياس ككل

جوانب المقياس	م	معامل ثبات ألفا بحذف المفردة من الجانب	معامل ثبات ألفا بحذف المفردة من المقياس ككل	جوانب المقياس	م	معامل ثبات ألفا بحذف المفردة	معامل ثبات ألفا بحذف المفردة من المقياس ككل
الجانب الأول العوامل الجسدية معامل ألفا =٠,٧٠٢	٥	٠,٦٦٩	٠,٨٦٥	الجانب الثالث العوامل الاجتماعية معامل ألفا =٠,٦٣٨	٣	٠,٦٢٩	٠,٨٦٧
	٨	٠,٦٧٩	٠,٨٦٧		٤	٠,٦١٣	٠,٨٦٧
	٩	٠,٦٩١	٠,٨٦٩		٧	٠,٥٦٥	٠,٨٦٣
	١٠	٠,٦٧٣	٠,٨٦٧		١٨	٠,٥٥٦	٠,٨٦٢
	١١	٠,٧٠٤	٠,٨٦٦		١٩	٠,٦٠٨	٠,٨٦٤
	١٢	٠,٦٦٤	٠,٨٦٥		٣٠	٠,٦٣٦	٠,٨٦٩
	١٣	٠,٦٧٢	٠,٨٦٨		٣١	٠,٥٩٣	٠,٨٦٧
	١٤	٠,٦٨٥	٠,٨٦٦	الجانب الرابع عوامل الامتحان معامل ألفا =٠,٦٥١	٢٠	٠,٦٠٩	٠,٨٦٨
	٣٣	٠,٦٩٠	٠,٨٦٨		٢٢	٠,٥٩٩	٠,٨٦٨
	٣٤	٠,٦٧٣	٠,٨٦٢		٢٣	٠,٥٩٦	٠,٨٦٢
	٣٥	٠,٦٦٦	٠,٨٦٥		٢٤	٠,٥٨٦	٠,٨٦٥
الجانب الثانى العوامل الوجدانية معامل ألفا =٠,٥٦٣	٦	٠,٥٢٦	٠,٨٦٥		٢٦	٠,٦٥٨	٠,٨٦٥
	١٥	٠,٥٠١	٠,٨٦٦		٢٩	٠,٦٠٢	٠,٨٦٧
	١٧	٠,٥٢٩	٠,٨٦٧	الجانب الخامس العوامل السلوكية معامل ألفا=٠,٣٤٧	١	٠,٤٢٠	٠,٨٦٨
	٢٥	٠,٥٤٣	٠,٨٦٧		٢	٠,٢٦٨	٠,٨٦٧
	٢٧	٠,٥٣٤	٠,٨٦٧		١٦	٠,٢٧٨	٠,٨٦٧
	٢٨	٠,٤٨٩	٠,٨٦٤		٢١	٠,١٢٦	٠,٨٦٥
	٣٢	٠,٥٤٩	٠,٨٦٧				

ويتضح من الجدول السابق أنه لابد من حذف المفردات (١، ١١، ٢٦) من الصورة الأولية للمقياس، حيث كان معامل ثبات ألفا للجانب الذي تنتمي له كل مفردة فى حالة حذف كل منها أعلى.

• الاتساق الداخلى للمقياس:-

لقد تم حساب الاتساق الداخلى بحساب معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية وكانت النتائج فى الجدول رقم (٢) التالى:.

جدول (٢) معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية (ن=١٥٠)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٢	٠,٣٨٣❖❖	١٤	٠,٤٥١❖❖	٢٥	٠,٤٠٥❖❖
٣	٠,٤٠٥❖❖	١٥	٠,٤٣٤❖❖	٢٧	٠,٤١٨❖❖
٤	٠,٣٧٤❖❖	١٦	٠,٣٩٨❖❖	٢٨	٠,٥٠٧❖❖
٥	٠,٤٧٩❖❖	١٧	٠,٣٦٠❖❖	٢٩	٠,٣٧١❖❖
٦	٠,٤٨٣❖❖	١٨	٠,٥٩٣❖❖	٣٠	٠,٣٠٧❖❖
٧	٠,٥٦٢❖❖	١٩	٠,٥٢٢❖❖	٣١	٠,٤١٢❖❖
٨	٠,٣٧٩❖❖	٢٠	٠,٣٣٢❖❖	٣٢	٠,٣٧٧❖❖
٩	٠,٣٠٨❖❖	٢١	٠,٤٦٨❖❖	٣٣	٠,٣٢٣❖❖
١٠	٠,٣٧٦❖❖	٢٢	٠,٣٣٢❖❖	٣٤	٠,٦٠٢❖❖
١٢	٠,٤٧٥❖❖	٢٣	٠,٥٩٣❖❖	٣٥	٠,٤٦٥❖❖
١٣	٠,٣٥٦❖❖	٢٤	٠,٤٦٦❖❖		

❖❖دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

حيث يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات إرتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس يمتد من (٠,٣٠٧: ٠,٦٠٢)، وهى دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يدل على تحقق درجة مرتفعة من الإتساق الداخلى للمقياس.

• صدق المقياس:-

الصدق التلازمى:

استخدمت الباحثة مقياس الضغوط الأكاديمية لـ (Sun et al, 2011) كمحك لمقياس البحث، وقد طبق (Sun et al, 2011) المقياس على عينة استطلاعية من (٣٤٧) طالب وطالبة من المراهقين، بمتوسط عمر (١٥,٣٧)، وإنحراف معيارى (١,٦٩)، على مقياس مكون من (٣٠) مفردة، وقد تم تصحيح المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسى، وجميع المفردات كانت سالبة، وقد تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكان (٠,٧٠١)، وبعد حساب التحليل العاملى الاستكشافى باستخدام برنامج SPSS.17 و7. AMOS، أصبح المقياس النهائى مكون من (١٦) مفردة موزعين من خلال خمسة جوانب وهى (الضغوط الدراسة ، وعبء العمل ، والقلق بشأن الدرجات ، وتوقعات الذات ، واليأس)، وكانت نتيجة معامل ثبات ألفا بعد حذف بعض المفردات= (٠,٨١١).

وقد تم حساب معامل ارتباط كل مفردة من مقياس الضغوط الأكاديمية بالدرجة الكلية للمحك مقياس الضغوط الأكاديمية لـ (Sun et al, 2011)، وهو ما يتضح فى الجدول رقم (٣) التالى:-

جدول (٣) معامل ارتباط كل مفردة للمقياس بالمحك (ن=١٥٠)

م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمحك	م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمحك	م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمحك
٢	٠,٢٩٦❖❖	١٤	٠,٢٦٩❖❖	٢٥	٠,٢٠٣❖
٣	٠,٢٤٠❖❖	١٥	٠,٣٢١❖❖	٢٦	٠,٢٧٠❖❖
٤	٠,٢٤٤❖❖	١٦	٠,٢١٥❖❖	٢٧	٠,١٧٦❖
٥	٠,٣٤٦❖❖	١٧	٠,٣١٨❖❖	٢٨	٠,٣٢٦❖❖
٦	٠,٢٥٢❖❖	١٨	٠,٣٥٥❖❖	٢٩	٠,٢٠٨❖
٧	٠,٣٤٧❖❖	١٩	٠,٣١٤❖❖	٣٠	٠,٣١٧❖❖
٨	٠,١٤٧	٢٠	٠,٢٠٧❖	٣١	٠,٣٢٠❖❖
٩	٠,١٥٩	٢١	٠,٢٧٣❖❖	٣٢	٠,٣١٩❖❖
١٠	٠,١٢١	٢٢	٠,٢٢٥❖❖	٣٣	٠,٢٩٠❖❖
١٢	٠,٣٠٧❖❖	٢٣	٠,٣٥٥❖❖	٢٤	٠,٤٤٤❖❖
١٣	٠,٢٢٨❖❖	٢٤	٠,٢٣٥❖❖	٣٥	٠,٢٨١❖❖

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١ ❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق أنه لابد من حذف المفردات (٨، ٩، ١٠) من الصورة النهائية للمقياس، حيث كان معامل ارتباطهم بالمحك غير دالة إحصائيًا.

وقد تم حساب معامل ارتباط الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للمحك وكانت تساوى (٠,٦١٨)، مما يدل على الارتباط بين المقياس المستخدم والمقياس المحك.

وبذلك أصبحت الصورة النهائية للمقياس التى تم تطبيقها على العينة النهائية للبحث الحالى تتكون من (٢٩) مفردة، ويتم الإجابة عليها وفق مقياس ليكرت الخماسى، وجميع المفردات تصحح فى الاتجاه السالب.

• مقياس التلكؤ الأكاديمى (ترجمة وتعريب الباحثة)

قام (Tukman, 1990) ببناء مقياس التلكؤ الأكاديمى الذى يتكون من (٣٥) مفردة موزعة على عاملين هما؛ العامل الأول ويشتمل على اللوم للذات والآخرين لصعوبة المهام غير السارة وفسر (١١٪) من التباين الكلى، وشمل ربع مفردات المقياس، والعامل الثانى يصف الذات العامة كسبب للتلكؤ مع الميل لتجنب المهام غير السارة وفسر (٢٥٪) من التباين ، وشمل ثلاثة أرباع المفردات الباقية، حسب معامل ألفا كمؤشر على الثبات والذى بلغ (٠,٩٠)، كما حسب صدق المحك الإرتباط بين درجات المقياس، ثم أعيد تطبيق المقياس (٣٥) مفردة، وأجرى التحليل العاملى بنفس الطريقة فأسفر عن عامل واحد فقط تشبعت عليه (١٦) مفردة بدرجة تشبع أكبر من أو تساوى (٠,٣٠)، وأسماه الصوره المختصره للمقياس، وقد بلغ معامل ألفا لتلك الصورة (٠,٨٦).

وقد قامت الباحثة بترجمة بنود المقياس من الانجليزية إلى العربية، وعرضه على عدد من الأساتذة المتخصصين فى علم النفس التربوى، والمناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية بكلية التربية جامعة الزقازيق،وقد تمت إعادة صياغة بعض المفردات، حتى تكون أكثر فهما لأفراد العينة، كما تم تطبيق المقياس – بعد التحكيم – على العينة الاستطلاعية، وتصحيح استجابات العينة الاستطلاعية وتحليلها لتقنين المقياس.

ثبات المقياس:

• تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لـ"كرونباخ"، كمؤشر على ثبات المقياس ومفرداته على عينة (ن=٢٠٥) وكانت قيمته= (٠,٧٩١)، وكما تم حساب ثبات معامل ألفا عند حذف المفردة من خلال الجدول رقم (٤) التالى.

جدول (٤) معامل ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمى عند حذف كل مفردة (ن=٢٠٥)

العامل الأول اللوم للذات والآخرين				العامل الثانى الذات كسبب للتلكؤ			
معامل ألفا =٠,٥٩٩				معامل ألفا=٠,٧٠٤			
م	معامل ألفا بحذف المفردة	م	معامل ألفا بحذف المفردة	م	معامل ألفا بحذف المفردة	م	معامل ألفا بحذف المفردة
٣	٠,٦٢٧	١٩	٠,٦٠٠	١	٠,٦٨٥	٢٦	٠,٧١٤
٥	٠,٥٨٢	٢٠	٠,٥٧٨	٢	٠,٧٠٥	٢٨	٠,٦٨٨
٦	٠,٥٧٠	٢١	٠,٥٦١	٤	٠,٧١٦	٢٩	٠,٦٨٥
١٠	٠,٥٩٢	٢٣	٠,٥٥٩	٧	٠,٧٠٠	٣٠	٠,٦٩٢
١١	٠,٦١٧	٢٤	٠,٥٤٩	٨	٠,٦٩٤	٣١	٠,٦٨٠
١٢	٠,٥٨٣	٢٥	٠,٥٧٣	٩	٠,٦٧١	٣٢	٠,٦٦٦
١٣	٠,٥٨٠	٢٧	٠,٦١٠	١٤	٠,٧٠٦	٣٤	٠,٦٩٨
١٥	٠,٥٧٧	٣٣	٠,٦٠٥	١٨	٠,٦٦٩		
١٦	٠,٥٩١	٣٥	٠,٥٦٥	٢٢	٠,٦٦٣		
١٧	٠,٥٩٢						

ويتضح من الجدول السابق أنه لابد من حذف المفردات رقم (٣، ١١، ١٩، ٢٧، ٣٣) من العامل الأول، وحذف المفردات رقم (٢، ٤، ١٤، ٢٦) من العامل الثانى من الصورة

النهائية، حيث كان معامل ثبات ألفا معامل ثبات ألفا للعامل الذي تنتمي له كل مفردة فى حالة حذف كل منها أعلى.

• **الاتساق الداخلى للمقياس:-**

لقد تم حساب الاتساق الداخلى بحساب معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية وكانت النتائج فى الجدول رقم (٥) التالى:-

جدول (٥) معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية (ن=٢٠٥)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٣٧٥ ❖❖	١٤	٠,٣٢٩ ❖❖	٢٧	٠,١٧٩ ❖
٢	٠,٣١٦ ❖❖	١٥	٠,٣١٠ ❖❖	٢٨	٠,٤٦٢ ❖❖
٤	٠,١٦١ ❖	١٦	٠,٢٦٥ ❖❖	٢٩	٠,٤٠١ ❖❖
٥	٠,٣٨٥ ❖❖	١٧	٠,٢٤٥ ❖❖	٣٠	٠,٣٤٣ ❖❖
٦	٠,٤٧٩ ❖❖	١٨	٠,٥٢٩ ❖❖	٣١	٠,٤٩٧ ❖❖
٧	٠,٣٠٤ ❖❖	٢٠	٠,٣٣١ ❖❖	٣٢	٠,٥٧٨ ❖❖
٨	٠,٣٦٤ ❖❖	٢١	٠,٤٦١ ❖❖	٣٣	٠,٢٤٢ ❖❖
٩	٠,٥١٨ ❖❖	٢٢	٠,٥٨٧ ❖❖	٣٤	٠,٣٣٠ ❖❖
١٠	٠,١٩٨ ❖❖	٢٣	٠,٥١٧ ❖❖	٣٥	٠,٤٨٥ ❖❖
١٢	٠,٣١٢ ❖❖	٢٤	٠,٥٨٣ ❖❖		
١٣	٠,٣٩٦ ❖❖	٢٥	٠,٤٦٥ ❖❖		

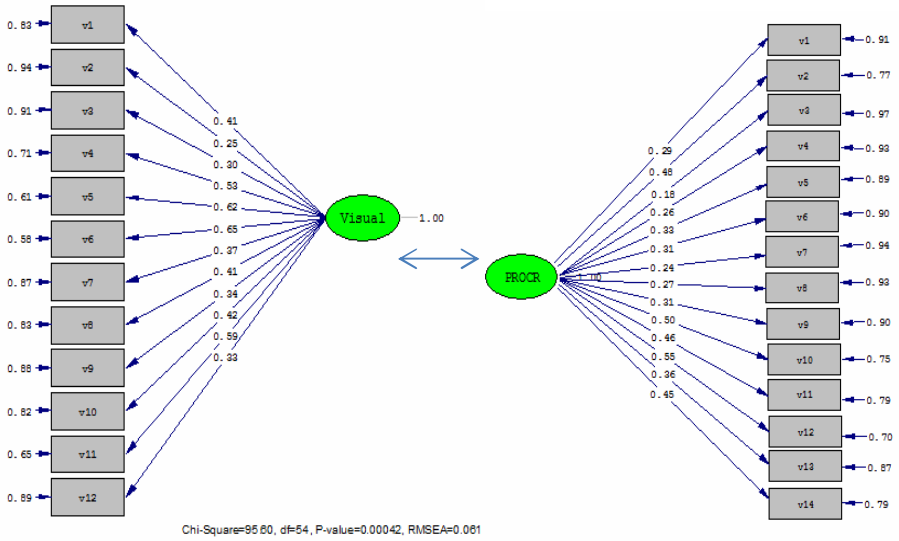
❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١ ❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح أيضا من الجدول السابق أن جميع معاملات إرتباط كل مفردة بالدرجة الكلية تمتد من (٠,١٩٨ : ٠,٥٨٧)، وهى دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يدل على تحقق درجة مرتفعة من الإتساق الداخلى للمقياس.

صدق المقياس

- **التحليل العاملى التوكيدى**

تم التحقق من صدق المقياس، وذلك على عينة (٢٠٥) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية، باستخدام التحليل العاملى التوكيدى، ومن خلال المعادلة البنائية الخطية المعروفة اختصارًا ليزرل ٨,٨ LISERAL 8.8 وكانت النتائج كما يلى:



شكل رقم (١) النموذج البنائى لمقياس التلكؤ الأكاديمى

وقد حصل نموذج التحليل العاملى الموضح بالشكل (١) على مؤشرات حسن مطابقة جيدة (عزت عبدالحميد، ٢٠١٦: ٣٧١- ٣٧١)، كما يوضحها الجدول رقم (٦) التالى:.

جدول (٦) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملى لمقياس التلكؤ الأكاديمى

م	المؤشر	قيمة المؤشر	مدى المؤشر	القيمة المثالية
١	مربع كا^{٢} X2 درجات الحرية(DF) مستوى دلالة كا^{٢}	٩٥,٦ ٥٤ ٠,٠٥	أن تكون قيمة كا^{٢}غير دالة إحصائيًا	أن تكون قيمة كا^{٢}غير دالة إحصائيًا
٢	دليل حسن المطابقة المعيارىNFI	٠,٧٥	(صفر) إلى (١)	قريب من الواحد
٣	دليل حسن المطابقة غير المعيارىNNFI	٠,٨٤	(صفر) إلى (١)	قريب من الواحد
٤	دليل حسن المطابقة المقارن CFI	٠,٨٦	(صفر) إلى (١)	قريب من الواحد
٥	مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٨٧	(صفر) إلى (١)	قريب من الواحد
٦	مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠,٦٩	(صفر) إلى (١)	قريب من الواحد
٧	جذر متوسط مربع البواقىRMR	٠,٠٥	(صفر) إلى (١)	قريب من الصفر
٨	دليل حسن المطابقة GFI	٠,٩٣	(صفر) إلى (١)	قريب من الواحد
٩	دليل حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٠	(صفر) إلى (١)	قريب من الواحد
١٠	مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠,٧٠	(٠,٥٨٦ :٠,٨٥٣)	أكبر من ٠,٩٥
١١	جذر متوسط مربعات خطأ الاقترابRMSEA	٠,٠٦١٣	(٠,٠٤٠٥ :٠,٠٨١١)	قريب من الصفر

يتضح من الشكل رقم (٤) والجدول رقم (٦) أن النموذج قد حقق شروط حسن المطابقة، فيما عدا أن قيمة كا^{٢} دالة إحصائيا، ولكن ذلك لا يرجع إلى أن النموذج غير مطابق، ولكن يرجع لعدم اعتدالية توزيع البيانات، أوكثرة عدد المتغيرات، أوكبر حجم العينة (٢٠٥) طالب وطالبة (Howell, 1997).

وبذلك أصبحت الصورة النهائية للمقياس التى تم تطبيقها على العينة النهائية للبحث الحالى تتكون من (٢٦) مفردة تتوزع على العاملين، تصحح طبقا لمقياس ليكرت الرباعى، العامل الأول: يتمثل فى اللوم للذات والآخرين: يتكون من (١٤) مفردة، وتتمثل فى (٢، ٣، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٦)، جميع المفردات تصحح فى الاتجاه السلبى ماعدا المفردات (٣، ٩، ١٢، ١٩) تصحح فى الاتجاه الموجب، والعامل الثانى: يتمثل فى الذات عامة كسبب للتلكؤ: يتكون من (١٢) مفردة، وتتمثل فى (١، ٤، ٥، ٦، ١٣، ١٦، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥) جميع المفردات تصحح فى الاتجاه السلبى، ما عدا المفردات (٥، ٢١، ٢٢، ٢٥) تصحح فى الاتجاه الموجب.

❖ نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :-

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:-

ولاختبار صحة الفرض الأول الذى ينص على أنه: **"توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى مكونات الضغوط الأكاديمية** ". وللتحقق من ذلك تم استخدام اختبار(ت) T- test للعينات المستقلة. فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى مكونات الضغوط الأكاديمية

م	المكون	الذكور (ن=١٣٣)		الإناث (ن=٢١٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى		
١	العوامل الجسدية	١٧,٠٥	٤,٤٠	١٧,٨٣	٤,٤٤	- ١,٥٩	٠,١١
٢	العوامل الوجدانية	٢٠,٤٧	٤,٦٥	٢٢,٤٣	٤,٧٥	- ٣,٧٧	٠,٠١

م	المكون	الذكور (ن=١٣٣)		الإناث (ن=٢١٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى		
٣	العوامل الاجتماعية	١٩,٩٤	٤,٨٩	٢١,٦٢	٤,٧٨	- ٣,١٥	٠,٠١
٤	عوامل الامتحان	١٦,٩٣	٤,٠٧	١٨,٤٢	٣,٦٤	- ٣,٥٤	٠,٠١
٥	العوامل السلوكية	٨,٨٥	٢,٤١	٩,٠٨	٢,٤٦	- ٠,٨٥	٠,٣٩
	الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية	٨٣,٢٥	١٥,٤٠	٨٩,٣٨	١٤,٦٠	- ٣,٧٣	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الأول جزئيًا حيث إنه توجد فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى مكونات الضغوط الأكاديمية (العوامل الوجدانية، والعوامل الاجتماعية، وعوامل الامتحان) والدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية، وذلك لصالح متوسط درجات الإناث فى جميع الحالات، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب الذكور والإناث فى مكونى الضغوط الأكاديمية (العوامل الجسدية، والعوامل السلوكية). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (Lal, 2014)، والتى أسفرت أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى الضغوط الأكاديمية لصالح الإناث، وتختلف نتيجة البحث الحالى مع نتائج بحث كل من (حسن ناصر التميمى،٢٠١٢)، (منال شمس الدين عفيفى،٢٠١٨) والتى أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى الضغوط الأكاديمية، كما تختلف نتائج البحث مع كل من (Ozer & Ferrarir, 2011)، (Prabhu,

(2015، (Sagar & Singh, 2017) والتى أظهرت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى الضغوط الأكاديمية لصالح الذكور.

ويمكن تفسير ذلك بأن الإناث لديهن قدرة على تنظيم أوقاتهن ولا يهملن دروسهن لوقت لاحق، وتتكاثر عليهن أعباء الدراسة، كما أنهن يساعدن فى الأعمال المنزلية، مما يشعرهن بكثرة الضغوط الأكاديمية، على عكس بعض الذكور الذين لا يبالون بذلك.

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:-

ولاختبار صحة الفرض الثانى الذى ينص على أنه: **"توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى مكونات التلكؤ الأكاديمى "**. وللتحقق من ذلك تم استخدام اختبار(ت) T- test للعينات المستقلة. فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٨) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات الذكور والإناث فى أبعاد التلكؤ الأكاديمى

م	أبعاد	الذكور(ن=١٣٣)		الإناث (ن=٢١٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى		
١	اللوم للذات والآخرين	٣٢,٠٨	٦,٠٦	٣٠,٦٦	٧,٢٥	١,٨٩	٠,٠٦
٢	الذات عامة كسبب للتلكؤ	٣١,٥٥	٦,٥٤	٣١,٠٨	٧,٥٩	٠,٥٩	٠,٥٦
	الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمى	٦٣,٦٣	١١,٤٨	٦١,٧٤	١٤,٠٨	١,٣٠	٠,١٩

يتضح من الجدول السابق عدم تحقق الفرض الثانى، حيث أشارت نتائج البحث إلى لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب الذكور والإناث فى جميع أبعاد التلكؤ الأكاديمى (اللوم للذات والآخرين، الذات عامة كسبب للتلكؤ) وفى الدرجة الكلية لأبعاد التلكؤ الأكاديمى. أى أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات الطلاب الذكور والإناث فى جميع أبعاد التلكؤ الأكاديمى والدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (حسن ناصر التميمى، ٢٠١٢) و(منال شمس الدين عفيفى، ٢٠١٨) والتى أسفرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث فى التلكؤ الأكاديمى، وتختلف نتيجة البحث الحالى مع نتائج بحث (Ozer & Ferrarir, 2011) والتى أظهرت أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التلكؤ الأكاديمى لصالح الذكور، كما تختلف نتائج البحث مع بحث (Beleaua& Cocarada, 2016) و(السيد عبدالدايم عبدالسلام،٢٠١٠) والتى أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التلكؤ الأكاديمى لصالح الإناث.

ويمكن تفسير ذلك بأن التلكؤ أصبح سمة منتشرة لدى الذكور والإناث، وجميع الطلاب تستخدم التلكؤ كوسيلة للتحفيز للدراسة فيما بعد، وترك المهام حتى أخر لحظه حتى يشعر الطالب أنه تحت ضغط، وبعدها يبدأ فى إنجاز المهام المطلوبة.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:-

ولاختبار صحة الفرض الثالث الذى ينص على أنه: "**توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى**

فى مكونات الضغوط الأكاديمية". وللتحقق من ذلك تم استخدام اختبار (ت) T- test للعينات المستقلة. فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٩) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات طلاب التخصصين العلمى والأدبى فى جوانب الضغوط الأكاديمية

م	جوانب المقياس	العلمى(ن=١٠٥)		الأدبى (ن=١٢٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى		
١	العوامل الجسدية	١٧,٣٥	٤,٤٣	١٨,٦٦	٤,٢٠	- ٢,٢٩	٠,٠٢
٢	العوامل الوجدانية	٢٢,٣٨	٤,٨٧	٢٢,٢٢	٤,٤٩	٠,٢٦	٠,٧٩
٣	العوامل الاجتماعية	٢١,٣٣	٤,٨٤	٢١,٨٥	٤,٥٧	- ٠,٨٤	٠,٤٠
٤	عوامل الامتحان	١٨,٦٧	٣,٦٢	١٧,٦١	٣,٧٧	٢,١٥	٠,٠٣
٥	العوامل السلوكية	٩,٤٦	٢,٤٥	٩,١٩	٢,٤٨	٠,٨١	٠,٤٢
	الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية	٨٩,١٩	١٤,٩٢	٨٩,٥٤	١٣,٦٧	- ٠,١٨٥	٠,٨٥

ويتضح من الجدول السابق أن الفرض الثالث قد تحقق جزئيا حيث إنه يوجد فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى بُعد(العوامل الجسدية) وذلك لصالح متوسط درجات الطلاب الأدبى، فى حين يوجد فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المرحلة الثانوية العلمى والأدبى فى (عوامل الامتحان) وذلك لصالح متوسط درجات الطلاب العلمى، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات

درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى أبعاد الضغوط الأكاديمية (العوامل الوجدانية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل السلوكية) والدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (Sagar & Singh,2017)، و(منال شمس الدين عفيفى، ٢٠١٨) والتى أسفرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى والأدبى فى الضغوط الأكاديمية، كما تختلف مع نتائج بحث (Prabhu, 2015) التى أظهرت أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى والأدبى فى الضغوط الأكاديمية لصالح الطلاب العلمى.

ويمكن تفسير ذلك بأن غالبية الطلاب تعانى من كثرة الأعباء الدراسية سوء كانوا من التخصص الأدبى أو من التخصص العلمى، فكلاهما يسعى للحصول على نسبة نجاح عالية، وكلاهما عليهم نفس الأعباء الدراسية.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:-

ولاختبار صحة الفرض الرابع الذى ينص على أنه: "**توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى مكونات التلكؤ الأكاديمى**". وللتحقق من ذلك تم استخدام اختبار (ت) T– test للعينتين المستقلتين. فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (١٠) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات طلاب التخصص العلمى والأدبى فى جوانب التلكؤ الأكاديمى

م	جوانب المقياس	العلمى (ن=١٠٥)		الأدبى (ن=١٢٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى		
١	اللوم للذات والآخرين	٣٠,٤٦	٦,٦٣	٣٢,٢٣	٦,٣٧	-٢,٠٦	٠,٠٤
٢	الذات عامة كسبب للتلكؤ	٣٠,٨٠	٧,٥٩	٣٢,١١	٦,٦٢	-١,٤٠	٠,١٦
	الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمى	٦١,٢٦	١٣,٥٣	٦٤,٣٥	١١,٩١	-١,٨٤	٠,٠٧

ويتضح من الجدول السابق أن الفرض الرابع قد تحقق جزئيا حيث إنه يوجد فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى جانب (اللوم للذات والآخرين)، وذلك لصالح متوسط درجات طلاب الأدبى، بينما لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى بُعد (الذات عامة كسبب للتلكؤ) والدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمى.

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج بحث كل من (Sagar & Singh,2017)، و(منال شمس الدين عفيفى، ٢٠١٨) والتى أسفرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلاب التخصص العلمى والأدبى فى التلكؤ الأكاديمى، وتختلف

نتيجة البحث الحالى مع نتائج بحث كل من (محمد مصطفى الديب ونبيل عبدالهادى السيد، ٢٠١٦) و(السيد عبدالدايم عبدالسلام، ٢٠١٠)، والتى أظهرت أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب التخصص العلمى والأدبى فى التلكؤ الأكاديمى لصالح طلاب العلمى.

ويمكن تفسير ذلك بأن كثرة الأعباء الدراسية ومغريات الحياة وإنشغال الطلاب بوسائل التواصل الاجتماعى، وألعاب الإنترنت نت والظروف التى تمر بها البلاد من انتشار الوباء، وكثرة الجلوس بالمنزل لفترات طويلة جعل الطلاب يشعرون بالملل وعدم الرغبة فى الدراسة، ومن ثم اللجوء إلى التلكؤ ليخففوا من حده التوتر،فهم يلقون اللوم على الذات وعلى الآخرين، وأن طلاب الأدبى هم أكثر الطلاب شكوى من المواد الدراسية وأن أغلبها يعتمد على الحفظ والتلقين، وأن جميع المعلمين يطالبونهم بحفظ كميات كبيرة من المعلومات، أما لوم الذات كسبب للتلكؤ فهم فيه سواء كانوا طلاب تخصص علمى أو أدبى.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:-

ولاختبار صحة الفرض الرابع الذى ينص على أنه "**يمكن التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من درجات التلكؤ الأكاديمى**". وللتحقق من ذلك تم استخدام تحليل الإنحدار البسيط. فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (١١) معامل التحديد لنموذج تأثير التلكؤ الأكاديمى فى الضغوط الأكاديمية

معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح
٠,٣٣٢	٠,١١٠	٠,١٠٧

- أن معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط يساوى (٠,١١٠) مما يدل على أن التلكؤ الأكاديمى يُفسر ١١٪ من التباين فى درجات المتغير التابع(الضغوط الأكاديمية) لدى طلاب المرحلة الثانوية.

جدول (١٢)

تحليل تباين انحدار – الضغوط الأكاديمية على التلكؤ الأكاديمى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٨٧٧٢,٧٥٢	١	٨٧٧٢,٧٥٢	٤٢,٦٣	٠,٠١
البواقي	٧٠٩٩٦,٩٦٠	٣٤٥	٢٠٥,٧٨٨		

يتضح من الجدول السابق ما يلى: وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى٠,٠١) للتلكؤ الأكاديمى على الضغوط الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

جدول (١٣) معاملات انحدار الضغوط الأكاديمية على التلكؤ الأكاديمى

المتغيرات المستقلة	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	معامل الانحدار (المعامل البائى)	الخطأ المعيارى	بيتا		
(الثابت)	٦٣,١٢٩	٣,٧٤١		١٦,٨٧٧	٠,٠١
التلكؤ الأكاديمى	٠,٣٨٣	٠,٠٥٩	٠,٣٣٢	٦,٥٢٩	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- أنه يوجد تأثير للتلكؤ الأكاديمى فى الضغوط الأكاديمية، حيث كان مقدار التأثير= ٠,٣٣٢من التأثير الكلى، ومعادلة التنبؤ على النحو التالى:

درجة الضغوط الأكاديمية = ٠,٣٨٣× التلكؤ الأكاديمى + ٦٣,١٢٩

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (فايقه أحمد عبدالعظيم،٢٠١١) و(حسن ناصر التميمى، ٢٠١٢)، و(Beleaua & Cocorada,2016)، و Zohreyi) et al., 2016) والتى أظهرت إمكانية التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من خلال التلكؤ الأكاديمى. كما أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الضغوط الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمى.

ويمكن تفسير ذلك بأن كثرة إهمال الطالب للدراسة الأكاديمية وتأجيله المستمر للمذاكرة ولواجباته، من الممكن أن تؤدى به إلى ارتفاع معدل الضغوط الأكاديمية لديه نتيجة كثرة تراكمه وتسويفه لواجباته لوقت لاحق فتتراكم عليه الضغوط، وكثير من الطلاب يظنوا أن كثرة تراكم الواجبات الدراسية

يدفعهم للمذاكرة فى وقت لاحق، فالكثير منهم يحب العمل تحت الضغط حتى يشعر بالإنجاز.

❖ التوصيات:-

بناء على ما أسفرت عنه نتائج البحث، تقدم الباحثة بعض التوصيات التالية:

١- إعداد ندوات للطلاب يقوم بها الإخصائيون بالمدرسة لتقديم النصح للطلاب بشأن التغلب على التلكؤ فى الدراسة.

٢- عمل دراسة حالة للطلاب الذين يعانون من ضغوط دراسية، للتعرف على أسباب الضغوط لديهم ومساعدتهم على تخطى الأزمات وحلها.

❖ البحوث المقترحة:-

فى ضوء نتيجة البحث الحالى تقترح الباحثة مجموعة من البحوث المقترحة منها:

١- دراسة العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والدافعية الأكاديمية.

٢- دراسة العلاقة بين الضغوط الأكاديمية وإدمان الإنترنت.

٣- دراسة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى وإدمان الإنترنت.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد محمد عبدالخالق (٢٠١٦). **الضغوط والأمراض مدخل فى علم نفس الصحة.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أشرف عبد السميع عبدالحافظ (٢٠١١). فاعلية العلاج بالواقع فى خفض حدة سلوك التسويف الدراسى لدى عينة من طلاب الجامعة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعةعين شمس.

السيد عبد الدايم عبدالسلام (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، جامعة الإسماعيلية**، ١٦، ص ص ١- ٧٠.

حسن مصطفى عبد المعطى (٢٠٠٦). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهته.** القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

حسن ناصر حسين التميمى (٢٠١٢). التلكؤ الآكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالي، العراق.

حسين عبدالحميد رشوان (٢٠١٥). **أزمات الشباب والبطالة.** الإسكندرية: دار التعليم الجامعى.

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

رياض نايل العاسمى (٢٠١٧). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومركز الضبط لدى عينة من طلبة الدراسات العليا وطلبة الإجازة، **قسم الإرشاد النفسى، جامعة دمشق**، سوريا.

سمرعبدالبديععبدالعزيز(٢٠١١). الضغوط الأكاديمية وهرمون الكورتيزول لدى طالبات الثانوية العامة. **مجلة البحث العلمى فى التربية، جامعة عين شمس**، ١٢(٤)،ص ص ١٥٦١- ١٥٩٣.

طه عبد العظيم حسين (٢٠١٠). **الصحة النفسية ومشكلاتها لدى الأطفال**. الاسكندرية: دارالجامعة الجديدة.

طه عبدالعظيم حسين وسلامة عبدالعظيم حسين (٢٠٠٦). **إدارة الضغوط التربوية والنفسية**. عمان: دارالفكر ناشرون وموزعون.

عادل محمد العدل (٢٠٢٠). **اتجاهات معاصرة فى التعليم والتعلم**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عزت عبدالحميد حسن (٢٠١٦). **الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل ٨,٨ LISREL8.8**. بنها: دار المصطفى للطباعة والترجمة.

على إسماعيل عبدالرحمن (٢٠٠٨). **القاتل الخفى الضغوط- الأسباب- الآثار- العلاج**. القاهرة: دارالیقین للنشر والتوزیع.

على عبدالرحيم صالح وزينة على صالح (٢٠١٢). التسويف الاكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، جامعة القادسية**، الأردن، ٣٢(٣)، ص ص ٢٤١- ٢٧١.

على عسكر (٢٠٠٩). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**. القاهرة: دارالكتاب الحديث.

عمرو مصطفى النعاس (٢٠٠٨). **الضغوط المهنية وعلاقتها بالصحة النفسية**، القاهرة: منشورات جامعة ٦ أكتوبر الإدارة العامة للمكتبات – إدارة المطبوعات والنشر.

فاروق السيد عثمان (٢٠٠١). **القلق وإدارة الضغوط النفسية**. القاهرة: دارالفكرالعربى.

محمد بوفاتح (٢٠١٢). مقياس الضغط النفسي المدرسي. **مجلة دراسات، جامعة عمار ثليجى بالأغواط**، الجزائر،٢١، ص ص ٨٦- ١١٠.

محمد عبدالرحمن عدس (١٩٩٩). **تدنى الانجاز المدرسى: أسبابه وعلاجه**. عمان: دارالفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد عبدالظاهر و سيد أحمد البهاص (٢٠١٢). **الضغوط النفسية والعلاج بالتحليل النفسى**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

محمد مصطفى الديب ونبيل عبدالهادى السيد (٢٠١٦). بعض المتغيرات النفسية المسهمة في التلكؤ الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا**، ٦٢، ص ص ١- ١١١.

محمود عطية (٢٠١٠). **ضغوط المراهقين والشباب وكيفية مواجهتها**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

منال شمس الدين عفيفى (٢٠١٨). الإسهام النسبي لاساليب التفكير والضغوط الأكاديمية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة قناة السويس، **مجلة كلية التربية- جامعة كفر الشيخ- كلية التربية**، ١٨(٢)، ص ص١- ٨٨.

ناصر محمدى عبدالمحسن مسلم (٢٠١٦). العلاقة بين كل من العوامل الخمس الكبرى للشخصية وفعالية الذات الأكاديمية والإرجاء الأكاديمى والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية المحرومين ثقافيا. **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم علم النفس التربوى، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

هالة خيرى سنارى (٢٠١٤). فعالية الإرشاد الإنتقائي في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة ، **مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق**، ع٨٣، ص ص ٢١١- ٢٧٧.

هشام عبدالرحمن شناعة ومحمد أحمد صوالحة (٢٠١٨). أثر برنامج ين تدريبين يستندان إلى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية فى التسويف الأكاديمى ودافعية الإنجاز. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، فلسطين، ٩(٢٦)، ص ص ٢٢٣- ٢٤٣.

المراجع الاجنبية:

Balamurugan, M, Kumaran,D. (2008). Development and Validation of Students' Stress Rating Scale (SSRS). Online Submission, 7(1), 35-42.

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.

Bashir, L., & Gupta, S. (2019). Measuring Academic Procrastination: Scale Development and Validation.**Elementary Education Online**, 18(2), 939-950.

Beleaua, R. E., & Cocorada, E. (2016). Procrastination, Stress and Coping in Students and Employees. **Romanian Journal of Experimental Applied Psychology,** *7*(1), 191- 195.

Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off Until Tomorrow What is Better Done Today: Academic Procrastination as a Function of Motivation Toward College Work. **paster persented at Annual meeting of the south eastern psychological Association** (42nd, Norfolk, VA, March).

Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). **Procrastination:Why You Do It, What to Do about It Now**. Cambridge, MA: Da Capo Press.

Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, 12(2), 39-64.

Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. **The Journal of Social Psychology**, 145(3), 245–264.

Dewitte, S., & Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, Temptations, and Incentives:The Struggle between the Present and the Future in Procrastinators and the Punctual. **European Journal of Personality**, 16, 469-489.

Dietz, F., Hofer, M., & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination.**Journal of Educational Psychology**, 77, 893–906.

Ghatol, S. D. (2017). Academic Stress among Higher Secondary School Students: A Review. **International Journal of Advanced Research in Education & Technology**, 4(1), 38-41.

Howell, D. C. (1997). **Statistical methods for psychology (4th ed.)**. California, United States: Duxbury Press.

Janis, 1. L. & Mann, L. (1977). Decision making: A psychological analysis of conflict. **choice and commitment, Society for Military History**, 42 (2), 105.

Klingsieck, K., Fries, S., Horz, C., & Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. **Distance Education**, 33(3), 295–310.

Lal, K. (2014).Academic stress Among Adolescent in Relation to Intelligence and Demographic Factors,**American**

International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences, 5(1),123-129.

Milgram, N., & Tenne, R. (2000). Personality Correlates of Decisional and Task Avoidant Procrastination. **European Journal of Personality**, 141-156.

O'Brien, W. (2000). Applying The Transtheoretical Model to Academic Procrastintion. **Unpublished Doctoral Dissertation**, Faculty of the Department of Psychology , University of Houston.

Ozer, B. U., Demir, A.& Ferrari, J. (2009). Exploring Academic Procrastination Among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. **The Journal of Social Psychology**, 149(2), 241-257.

Ozer, B. U., Ferrari, J. (2011). Gender Orientation and Academic Procrastination: Exploring TurkishHigh School Students. **Individual Differences Research**, 9(1), 33-40.

Prabhu, P. S. (2015). A Study on Academic Stress among Higher Secondary Students. **International Journal of Humanities and Social Science Invention**, 4(10), 63-68.

Rosario, P., Costa, M., Nunez, J. C., Pienda, J. G., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic Procrastination: Associations with Personal,School, and Family Variables. **The Spanish Journal of Psychology**, 12(1), 118-127.

Sagar, P., & Singh, B. (2017). A study of Academic Stress Among Higher Secondary School Students. **International Journal of Creative Research Thoughts**, 5(4), 1864- 1869.

Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the Things We Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination. **Journal of Educational Psychology**, 99(1), 12–25.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. **Journal of Counseling Psychology**, 31(4), 503-509.

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.

Tuckman, B.W. (1990). Measuring procrastination attitudinally and behaviorally. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (Boston, MA April 16-20).

Uzun, A. M., Unal, E. (2014). Exploring Internet Addiction, Academic Procrastination and General Procrastination among Pre-Service ICT Teachers, **Mevlana Intenational Journal of Education**, 4, 1, 189-201.

Zohreyi,T., Erfani, N.& Jadidiyan, A. A. (2016) Predicting academic stress based on academic procrastination among female students, **Acta Medica Mediterranea,** 32, 1257-1264.