ظاهرة التلكؤ الدراسي لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان وعلاقتها بخداع الذات

Study and analysis of the phenomenon of scholastic procrastination among public school students in the Governorate of South Al Batinah in Oman and its relationship to self-deception

سعود مبارك البادري

وزارة التربية والتعليم (سلطنة عمان) sd.albadri9@moe.om

تاريخ الاستلام:12-06-2022 تاريخ القبول: 23-11-2022 تاريخ النشر: 14-05-2023

ملخص:هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى شيوع ظاهرة التلكؤ الدراسي ومستوى شيوع خداع الذات لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، والكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى شيوع ظاهرة التلكؤ الدراسي ومستوى شيوع خداع الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات الجنس ونوع الدراسة واستقصاء العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين مستوى ظاهرة التلكؤ الدراسي ومستوى خداع الذات لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان؛ تم تطبيق مقياس التلكؤ الدراسي (إعداد الباحث) ومقياس خداع الذات للخصوصي (2018) على (133) طالبا وطالبة بالصف الحادي عشر في محافظة جنوب الباطنة؛ وأسفرت النتائج عن شيوع ظاهرة التلكؤ الدراسي بدرجة متوسطة، وشيوع ظاهرة خداع الذات بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في شيوع ظاهرة التلكؤ الدراسي وفقا لمتغيري الجنس ونوع الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في مستويات خداع الذات وفقا لمتغير الجنس بينما وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) في مستويات خداع الذات وفقا لمتغير نوع الدراسة ولصالح البحتة، كما وُجد ارتباط منخفض وطردي دال عند مستوى دلالة (0.01) بين التلكؤ الدراسي وخداع الذات؛ قد أوصت الدراسة بالعمل على تنمية الجوانب الإيجابية لدى الطلبة والتي من شأنها أن تحد من خطورة هذا السلوك وتقلل من انتشاره كزيادة الدافعية للإنجاز وتنمية ثقتهم بأنفسهم وإمكانياتهم وقدراتهم وحثهم على المثابرة والانضباط للوصول لأهدافهم.

الكلمات المفتاحية: التلكؤ الدراسي؛ طلبة المدارس الحكومية؛ خداع الذات.

Abstract: The study aimed to identify the level of prevalence of the phenomenon of scholastic procrastination and the level of the prevalence of self-deception among students of public schools in the Governorate of South Al Batinahin Oman, and to reveal the statistically significant differences in the level of prevalence of the phenomenon of scholastic procrastination and the level of the prevalence of self-deception among students of the eleventh grade in the Governorate of South Al Batinahin Oman due to the variables Gender and type of study, and the investigation of the statistically significant relationship between the level of the phenomenon of scholastic procrastination and the level of self-deception among public school students in the Governorate of South Al Batinah in Oman. The scholastic procrastination scale (prepared by the researcher) and the self-deception scale (Al-khososy, 2018) were applied to (133) eleventh grade students in the Governorate of South Al Batinah in Oman; The results revealed the prevalence of the phenomenon of scholastic procrastination to a medium degree, the prevalence of the phenomenon of self-deception to a medium degree, There are no statistically significant differences in the prevalence of the phenomenon of scholastic procrastination according to the variables of sex and type of study, and there are no statistically significant differences in the levels of self-deception according to the gender variable, while there are statistically significant differences at the level of significance of 0.05 in the levels of self-deception according to the variable of the study type and in pure favor Also, a low and direct significant correlation was found at the 0.01 significance level between scholastic procrastination and self-deception, The study recommended working on developing the positive aspects of students, which would limit the danger of this behavior and reduce its spread, such as increasing the motivation for achievement, developing their confidence in themselves, their capabilities and abilities, and urging them to persevere and discipline to reach their goals.

Keywords: scholastic procrastination; public school students; Self deception.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة

إن التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم أثرت على جميع مجالات الحياة، مما جعل الأفراد يجدون أنفسهم أحيانا مجبرين على تأجيل مهماتهم حتى اللحظة الأخيرة.

ويختلف الطلبة فيما بينهم في طريقة إنجاز تلك الأهداف، فالبعض يجتهد بحيث يصل إلى أهدافه بسرعة والبعض الآخر يتلكأ ويتباطأ ويؤجل ويهدر الكثير من الوقت حتى يتمكن من الوصول إلى تلك الأهداف بأيسر الجهود، ويظهر ذلك على مستوى المهام الأكاديمية المختلفة المرتبطة بالدراسة عامة، وبالدراسة الجامعية بشكل خاص (Betui & Rasit, 2015).

ويطلق على التأجيل الواضح والإرجاء المتكرر للمهام الدراسية المطلوبة ومن ضمنها حل الواجبات المنزلية وإعداد المشاريع والاستعداد للاختبارات أو المحاضرات من قبل المتعلم اسم التلكؤ الأكاديمي، حيث يؤخر الطالب البدء في تلك المهام أو الانتهاء من إنجازها، بالإضافة إلى تقديمه المهام الدراسية ذات الأهمية الأقل على المهام الضرورية المرتبطة بالنجاح والتفوق، ويعد التلكؤ الأكاديمي أحد السمات الخاصة بالمجال الأكاديمي، ويتسم بسلسلة من سلوكيات الإحجام والتجنب والعجز وعدم الفاعلية (عبدالله، 2020).

وقد بدأ الاهتمام بهذا المفهوم في المجال النفسي والتربوي عام (1971) على يد العالم Knaus حيث أطلق عليه التلكؤ الأكاديمي أو الدراسي (Fehhah & timothy, 2001) إذ أن التلكؤ من المفاهيم النفسية الذي لم يحظى بإتقان العلماء على تعريف واحد له، وأكد العلماء بأن المكون الحاسم له هو التأجيل، في حين أشار البعض إلى أن القلق هو المكون الأساسي له، وهذا يدل على أن التلكؤ يمثل أفعالا وسلوكيا تتؤثر بشكل سلبي على إنتاجية الفرد (علي وآخرون، 2019) ويرى Ackerman and Gross (2005) أن المماطلة في أداء المهام هي إدراك أن المهمة يجب أن يتم أداؤها، ولكن الشخص وبقصد منه يفشل بتحفيز نفسه لتنفيذ المهمة المطلوبة ضمن الإطار الزمني المحدد.

ويعد التلكؤ الأكاديمي أحد أهم المشاكل التي يعاني منها الطلبة كونها تؤثر على العملية الأكاديمية برمتها وعلى المستقبل الأكاديمي للطالب الجامعي كونه سببا رئيسا في تدني المستوى التحصيلي للطالب متمثل بتأجيل الامتحانات والمذاكرة والواجبات التي يكلف بها من قبل المعلمين وهي نتيجة حتمية للتقصير والإهمال والتهرب من أداء ما يقع على عاتقه من مسؤوليات أكاديمية (علي وآخرون، 2019).

وأشار Yesil (2012) إلى أن ضعف الكفاءة الذاتية ونقص الاحترام والتقدير الذاتي والقلق والاكتئاب تعد من الضغوط والاضطرابات المرتبطة بالتلكؤ كذلك يؤثر التلكؤ كظاهرة على فاعلية الطلبة ودافعيتهم للإنجاز حيث أشارت دراسة اونوقبوزي (2004) إلى أن ما يقارب من(40 – 60%) من الطلبة الجامعيين لديه تلكؤ أكاديمي دائما وشبه دائم في إعداد البحوث والاستعداد للامتحانات وتسليم الواجبات الدراسية، وفي إشارة أخرى أن الطلبة المستوفين في المرحلة الجامعية (90 % وبنسبة 25 %) منهم لديهم تلكؤ دائم.

وقد تعددت تعريفات التلكؤ الأكاديمي، والتي اختلفت تبعا لاختلاف المدارس الفكرية للباحثين والتي حاولت توضيح هذا المفهوم، فهناك من تناول البعد المعرفي في تعريف التلكؤ على إنه فشل في التنظيم الذاتي مثل: تعريف Senécal, Koestner & Vallerand (1995) بأنه فشل الفرد في تحفيز نفسه على أداء المهام في الإطار الزمني المحدد على الرغم من معرفته أهمية القيام بها، وبأنه الفشل في أداء وإنهاء المهام ضمن الإطار الزمني المحدد، أو تأجيل الأنشطة حتى آخر لحظة لإكمالها، وهناك من تناول البعد الوجداني في تعريف التلكؤ وما يصاحبه من مشاعر الضيق وعدم الارتياح، مثل تعريف Rothblum Solomon &

(Murakami 1986) للتلكؤ الأكاديمي بأنه الميل الدائم أو شبه الدائم لتأجيل المهام الأكاديمية وهذا الميل للتأجيل يكون مصحوبا بمستويات مشكلة من القلق.

ولا تقتصر الآثار السلبية للتلكؤ الأكاديمي على الجانب الأكاديمي للفرد فحسب بل تمتد لتشمل الجانب الوجداني والحالة المزاجية: الغضب، والقلق، والشعور بعدم الراحة، والشعور بالندم، والشعور بالإجهاد الذهني والإنهاك النفسي، والمرض مما يؤدى إلى العجز المتعلم (Grunschel, et al., 2013a) ويتأثر التلكؤ الأكاديمي بعدد من العوامل منها: إدارة الوقت، والدافعية، واتخاذ القرار، والكمالية، والمعتقدات غير العقلانية وسمات الشخصية، والصفات الوراثية، وعوامل أخرى (Dusmez & Barut, 2016) ويؤدي التلكؤ إلى وجود مشاعر سلبية عند الأفراد مثل القلق والاكتئاب والخجل واللوم (Balkis, 2013)، ولقد وصف كل من سولومونور وثبلوم الأشخاص المماطلين على أنهم أشخاص يقومون بتجنب القيام بالمهام التي يرون بأنها غير ممتعة بالنسبة لهم، ولكنهم يشاركون في النشاطات التي تعطيهم المتعة والدافع (Aremu et al, 2011).

والمماطل غالبا في بداية المهمة يكون ملحوظ علية التفاؤل بشأن الشعور بقدرته على إكمال المهمة بموعدها النهائي وعادة ما تصاحبه عبارات الاطمئنان، وأن كل شيء تحت السيطرة) لذلك، ليس هنالك حاجة للبدء وعلى سبيل المثال فإنه يمكن أني قدر مهمة كتابة ورقة عمل مدة خمس أيام، والمهلة التي لديه خمسة عشر يوما وهناك الكثير من الوقت ولا احتاج إلى البدء الآن، وينتابه الشعور الزائف بالأمن، والوقت يمر فجأة عند الاستعداد لبدء المهمة يدرك بأنه الآن خارج السيطرة وليس هنالك ما يكفي من الوقت، مما يؤدي إلى بذل جهود كبيره فتبدأ هذه العلامات بالظهور عليه، شعوره بالقلق والخوف والشعور بصعوبة المهمة والتشويش المعرفي وتدني الذات والشعور بالغضب (Ellis & knaus , 1977).

وكما أن هي بالغ في تقدير الوقت الضروري لإكمال المهمة بطريقة مناسبة، ويتميز كذلك بتدني مستوى الثقة بالنفس لدية وارتفاع الاكتئاب والكبت والعصاب والنسيان، والفوضوية، وعدم المنافسة وفقدان الطاقة (Ferrari, 1991)، وقد يرتبط بضعف القدرة على إدارة الوقت وتنظيمه، وتحديد الأولويات والأهداف الأولية وعدم القدرة على التركيز والمحافظة على مستوى مرتفع من اليقظة عند أداء المهام، والخوف والقلق المرتبط بالفشل وخصوصا كلما اقترب الموعد النهائي لأداء المهمة والانتهاء منها (نصار وعبد الرحمن، 2016).

وبذلك يكون التلكؤ الأكاديمي عائقا عاما أمام الإنجاز الأكاديمي ويظهر ذلك في تأثيراته السلبية على الجانب المعرفي والسلوكي والانفعالي، حيث أوضحت الدراسات وجود علاقة بين سلوكيات التلكؤ الأكاديمي والأداء المنخفض في الاختبارات مقارنة بغير المتلكئين، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي وانخفاض الإنجاز والخوف والفشل في الامتحانات والتردد عند البدء في المهام الدراسية، وشعور الطالب بالنقص ومشكلات سلوكية وعضوية عديدة (Olubusayo, 2010) ويشير chu & choi (2005) إلى أن التلكؤ طويل المدى يشبه الذات المعوقة والسلوك المختل، كما أن التلكؤ يؤدي إلى نتائج سلبية على وجه التحديد.

وذكر Sokolowska, (2009) أن أسباب التلكؤ تنقسم إلى أسباب شخصية؛ وهي تعبر عن الفروق والسمات لدى الأفراد مثل الخوف من الفشل والسعي وراء الكمال، وأسباب متعلقة بالمهام؛ وهي خاصة بنوعية ودرجة المهام مثل صعوبتها، وأسباب متعلقة برؤية الفرد لنفسه وقدراته؛ وهذه تشمل الانطباع الشخصي عن فعالية الذات واحترام تقدير الذات ومفهوم الذات، بينما تشمل المعتقدات الخاطئة والخوف من الفشل، والسعي نحو الكمال والضبط الذاتي، وآباء متسلطين والسعي للتشويق والقلق المرتبط بالمهمة وتوقعا تغير واضحة والاكتئاب (Szalavitz, 2003) .

ومن بين الأسباب التي تقف وراء شيوع التلكؤ الأكاديمي لدي طلاب الجامعة مقارنة بطلبة المراحل قبل الجامعية هو بيئة التعلم الأكثر مرونة (You, 2015) وكثرة المهام المطلوب إتمامها في وقت محدود والذي قد ينتهي بالتسرب، وعدم إكمال الدراسة (Grunschel et al, 2013a) ويرجع التلكؤ الأكاديمي إلى عدة أسباب منها ما ذكر Steel (2007) مثل، وكراهية المهمة، كما أضاف Ocak & Boyraz (2016) نقص الدافعية وعدم جاذبية المهمة.

ويصنف التلكؤ إلى أربعة أنواع: التلكؤ الأكاديمي، مثل: تأجيل الذهاب إلى المدرسة حتى آخر الوقت والتلكؤ المرتبط بالمهام اليومية، مثل: صعوبة إتمام مهام الحياة المتكررة في الوقت المحدد، والتلكؤ في اتخاذ القرار، والتلكؤ في إنجاز المهام (Havel, 1993) وحدد الباحث ونستة مجالات للتلكؤ في الحياة: الجانب الأكاديمي، والعمل والالتزامات الروتينية اليومية، والصحة، والترفيه، والأسرة والشراكة، والتواصل الاجتماعي (Janssen, 2015) .

ويصنف البعض التلكؤ إلى التلكؤ القصدي الذي يشير إلى الأفراد الذين يكونون على وعي بالسلوك الذي يقومون به والتلكؤ غير القصدي الذي يشير إلى الأفراد الذين يتلكئون بشكل لا إرادي؛ وهؤلاء الذين يظهرون مستوى منخفض من المزاج والقلق، كما أن هناك نوعين من التلكؤ أو المتلكئين: الإيجابي أو النشط؛ والنمط السلبي هو ذلك النمط الذي يميل إلى المفاهيم التقليدية والتمثيلات النمطية للمعلومات، ويتركون المهام إلى آخر دقيقة على الرغم من توفر النية للقيام بالمهام المختلفة، وعلى العكس نجد النمط الإيجابي يختار تأجيل البدء في المهام أو إكمالها اعتقادا من هم أن هذه الإستراتيجية يمكن أن تحسن أداءهم، وهم يستمتعون بإنجاز أدائهم ومهامهم تحت ضغط الوقت (Demeter & Davis, 2013).

بينما Andreou et al (2007) خمسة أنواع أخرى للتلكؤ وهي التلكؤ العام؛ والتلكؤ الشخصي Personal Procrastination والتلكؤ البسيط السهلة Simple Procrastination والتلكؤ المعقد Complex Procrastination والتلكؤ الاجتماعي Social Procrastination، ولقد قام choi & chu (2005) بتقديم المصطلح المسمى بالتلكؤ النشيط، حيث أشارا إلى أن هنالك نوعين من التلكؤ والمماطلة هما: التلكؤ الإيجابي فالأشخاص المماطلين الإيجابيين يقومون باتخاذ قرارات مقصودة للمماطلة وبالتالي فإن هؤلاء الأشخاص يستطيعون التحكم بزمن المماطلة حيث يكونون قادرين على إتمام المهام الموكلة إليهم خلال فتره قصيرة قبل الوصول إلى الموعد النهائي لهذه المهام، ويقومون بتحقيق نتائج جيدة ومقنعة، وهناك التلكؤ السلبي وعلى النقيض فإن المماطلين السلبيين فهم الذين يقومون بتأجيل قيامهم بالمهام وحتى اللحظة الأخيرة مع الشعور بالذنب والقلق وغالبا ما يفشل هؤلاء المماطلين في إكمال المهام، ولقد أشار Chu & Choi بأن الإيجابيين يختلفون عن المماطلين السلبيين وذلك ضمن الأبعاد المعرفية، العاطفية والسلوكية، ولقد تم دعم هذا الافتراض من قبل العديد من الباحثين.

ويُشير Betui & Rasit (2015) إلى أن التلكؤ الأكاديمي يضم عددا من المكونات هي المكون المعرفي؛ ويضم المعلومات الذاتية والأفكار اللاعقلانية عن قدراتهم، والخوف من الفشل، والكمالية المفرطة، والنقد الذاتي، والتقييم السلبي للذات، وعدم التخطيط وإدارة الوقت وتنظيمه، وعدم معرفة الاستراتيجيات المناسبة لأداء المهمة، والمكون السلوكي؛ ويضم اندماج المتعلم في حالة من الإحجام أو التجنب المزمن غير المبرر لأداء المهمة مبالغة منه في تقدير الوقت الذي يحتاجه لاستكمالها، ويرجع ذلك لحالة من التباعد بين السلوك والقصد ونقص التيقظ والتأهب، والمكون الوجداني؛ ويضم العديد من الانفعالات المرتبطة بالتلكؤ والتي تتمثل في الشعور

بالقلق وعدم الارتياح نتيجة لتأخير أداء المهام، وأخيرا المكون الدافعي: وهو يُشير إلى الأسباب التي تدفع الفرد إلى تجنب إتمام المهمة والإحجام عنها أو لإقدام عليها والاندفاع نحو تحقيقها والاندماج فيها.

وقد تعددت النظريات المفسرة للتلكؤ، ففي ضوء نظرية التحليل النفسي يعد السلوك موجه بدافع القلق وينظر للتلكؤ الأكاديمي في ضوئها على إنه رد فعل تجنبي يقوم به الفرد خلال حالة الصراع ومواقف التهديد والتي تمثل خطرا على الأنا، ويعتبر القلق هنا هو الدافع لتأجيل المهام (Islak, 2011).

والنظرية السلوكية ترى أن التلكؤ هو سلوك متعلم وقابل للقياس والملاحظة، لا يعتد فيهب عنصر المشاعر أو الأفكار وينتج عن تعلم غير مناسب للاستجابة أو هو تعلم استجابة غير مناسبة، والتأجيل لعمل مهمة له أثر تعزيز أكثر من أداء المهمة نفسها، وسلوك التلكؤ يمكن إطفاؤه من خلال تعديل الظروف البيئية الخاصة بالشخص المتلكئ وباستخدام نظاميا لتعزيز والعقاب (Havel, 1993).

ووفقا للمنظور العلاجي العقلاني، يوجد اثنان من المعتقدات اللاعقلانية؛ الأول يتمثل في كون المتلكئين يشككون في قدراتهم على إكمال المهام المختلفة، والثاني أنهم يشعرون بالعواقب الاجتماعية السلبية الممكن حدوثها نتيجة للفشل في إكمال المهام بالصورة المطلوبة (Fernie et al, 2017) ويفسر التلكؤ الأكاديمي في ضوء هذه نظرية تقرير المصير على أنه نمط من التنظيم غير المستقل في المجالات الأكاديمية، فالأفراد الذين تنخفض دوافعهم أو يسلكون بدوافع خارجية يؤجلون إنجاز المهام حتى اللحظة الأخيرة، وذلك عندما يشعرون بضغط العمل بينما (Thakkar, 2009).

ومن المنظور السلوكي المعرفي يرى كل من بوركا وينأنال خوف من الفشل والخوف من النجاح والتمرد على السلطة من الأسباب المؤدية لسلوك التلكؤ، فالخوف من الفشل يرتبط بتشويه الذات ويكون عاملًا محفزا للأفراد على التلكؤ والتأجيل، وبعض المتلكئين ينظرون إلى قيمة ذواتهم بقدرتهم على تأجيلا لمهام، حتى يتأجل تقييم أدائهم بطبيعة الحال، وبذلك يحافظون على حالة الوهم حول الكفاءة الذاتية الإيجابية، كما أن الأفراد يخشون النجاح إذا اعتقدوا أن هناك مجرد احتمال أن تكون النتائج السلبية أكبر من النتائج الإيجابية في حالة استكمال المهمة، كما أنهم يضعون احتمال غيرة الآخرين من نجاحهم، أو أنهم إذا نجحوا فسوف يعم لذلك على زيادة توقعات الآخرين عن أدائهم حتى يصلون في النهاية إلى الفشل (Havel, 1993).

يضاف إلى ذلك أن الخلل في الفصوص الجبهية يظهر عندما يرغب الفرد في تحويل المعرفة أو المعلومة إلى فعل ما عند إنجازه المهام المختلفة والتي تتطلب تسلسل عدد من الخطوات، ويصف Strub (1383) حالة رجل بعد إصابته بخلل في الفص الجبهي بأنه أصبح منخفض الدافعية ومنسحب اجتماعيا مع بقاء ذكائه ضمن الحدود العادية، مع علمه التام لمتطلبات عمله، ومع ذلك فهو يهمل إدراك التفاصيل، ويماطل في عمله بشكل مزمن، مما يوحي بوجود علاقة بين العوامل النفسية العصبية وسلوك التلكؤ (Rabien et al, 2011).

وقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن هناك علاقة بين المستويات المرتفعة من التلكؤ الأكاديمي والمستويات المنخفضة من الصحة العقلية وما يرتبط بها من أداء أكاديمي ضعيف (Yesil, 2012) كما يظهر التلكؤ بشكل أكثر تواترا لدى الطلبة مقارنة بباقي الفئات، كما إنه أكثر شيوعا لدى طلبة الجامعة بالمقارنة بطلبة المرحلة الثانوية وطلاب الدراسات العليا (Özer, 2011) وتوصلت نتائج دراسة عبدالله (2020) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التلكؤ الأكاديمي وفقا للتخصص التربوي(علمي أدبي)؛ وأظهرت نتائج زغيبي (2020) أن درجة انتشار سلوك التلكؤ الأكاديمي بين طلبة الكلية الجامعية مرتفعا مقارنة بالنسب العالمية، ووجود فروق دالة إحصائيا في التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور.

وأظهرت نتائج دراسة عباس (2013) أن طالبات الصف الخامس العلمي بفرعيه الإحيائي والتطبيقي لديهن تلكؤ أكاديمي أقل من المتوسط؛ وتوصلت نتائج دراسة الجعافرة (2016) إلى وجود مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة، وأن التلكؤ الأكاديمي ظهر لصالح الذكور في المجال السلوكي والانفعالي والدرجة الكلية، ولصالح الإناث في المجال المعرفي؛ وأظهرت نتائج سعدي (2020) أن مستوى التلكؤ الأكاديمي منخفض، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التلكؤ الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور؛ وأسفرت نتائج دراسة أبو ضيف وآخرون (2021) عن ارتفاع مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية، وتوجد فروق دالة إحصائيا على مقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور ولصالح طلبة التخصص الأدبي؛ وأسفرت نتائج عمارة وسمايلي (2021) على أن تقديرات الطلبة للتلكؤ الأكاديمي بنوعيه المعرفي والسلوكي زاد بدرجة متوسطة لديهم في ظل التعليم عن بعد.

وأظهرت نتائج احمد (2021) عن مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي لدى أفراد العينة، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيا على مقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور؛ كما بينت دراسة الجندي والطلول (2020) أن درجة كلّ من التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل جاءت متوسطة؛ وأظهرت النّتائج فروقا في متوسطات درجات التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور؛ أما دراسة رديف وشاتي (2018) فقد أظهرت أن التلكؤ الدراسي جاء بمستوى متوسط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي التخصص العلمي؛ بينما أظهرت نتائج دراسة العبيدي (2013) عن مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي.

إن البعض يرى التلكؤ شكل من أشكال الخداع الذاتي (Twain, 2010) بينما يرى آخرون أنها تسير جنبا إلى جنب مع التلكؤ، ويعتمد التلكؤ دائما على رؤية الموقف بصورة مختلة، مثل أن" الراحة أو المتعة قصيرة الأجل أفضل من التضحية من أجل مكافآت طويلة الأجل، إلى جانب التجاهل غير المنطقي للعواقب السلبية وفشله في الانخراط في مسار العمل المناسب، كما أن هناك أوجه قصور مختلفة يمكن أن تسبب التلكؤ، ومنها خداع الذات على سبيل المثال لا الحصر (Scher & Osterman, 2002).

ويذكر Bachkirova (2016) أن مفهوم الخداع الذاتي له تاريخ طويل في الفلسفة وعلم النفس ويستمر في تقديم تفسيرات جديدة للمفارقة التي يقوم عليها وهي فكرة أن العقل يمكن أن يخفي المعلومات عن نفسه وهي فكرة محيرة ومثيرة للبحث، وفي تاريخ الفكر الإنساني تم الانتباه لموضوع الخداع الذاتي في البداية بهدف إيجاد طريقة للتغلب عليه، ففي الفلسفة الوجودية عند Sartre نوقشت فكرة خداع الذات بمعنى "سوء النية" وبهذا المعنى فإن الخداع الذاتي يعد جانبا لا أخلاقيا، وكان ينظر إليه على أنه رفض للتفكير الإيجابي وتحمل للمسؤولية، وأنه يمكن التغلب على" سوء النية "من خلال انضباط الذات.

ويرى Paulhus (1984) أنه شكل من أشكال إدارة الانطباع، ويظهر ذلك جليا في الحياة اليومية؛ وأيضا حينما يقدم الفرد نفسه للآخرين لتكوين انطباع جيد وصورة أفضل لديهم، ويعرفه Naess (1994) بأنه عملية متعمدة وواعية لتضليل الذات والآخرين، ويرى Erez & Judge (1994) أنه آلية عقلية تسمح للأفراد بإجراء تناقضات متزامنة بين مجموعات معتقداتهم وأفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم، وقد وصف Brown & Starkey (2000) بأنه أحد آليات الدفاع التي تُمكن الفرد من الحفاظ على احترام الذات واستمرارية هويته، والمتمثلة في الإسقاط والتنحي والتدمير والعزلة والتسامي والرفض.

وأشار فرويد Freud إلى أن خداع الذات قمع مخطط لتجنب المعلومات، ويعتقد أن هي ساعد على حماية الفرد من الألم المرتبط بالمعلومات المهددة، ويسمح للأفراد بالتهرب من الانزعاج أو الألم المرتبط بالتجار بالسلبية أو التهديدية وأن وظيفة الخداع الذاتي تكمن في قدرة العقل على خفض مستوى القلق الذي قد يكون سببا في تشويه الوعي لذلك تم تحديد الخداع الذاتي كاستراتيجية مواكبة ومرتبطة بالسعادة النفسية (Baumeister, 1993).

ويفسر Trivers (2000) عملية خداع الذات في أن المخادع يحتفظ بمعلومات صحيحة وكاذبة في العقل الواعي ولكنه لا يقدم سوى الأكاذيب للآخرين، ويرى أن هناك ذاكرة مزدوجة الاسترجاع يفشل فيها من خادع الذات أولا في استرداد المعلومات عندما يكون دافعه خداع الآخرين، وبعد تحقيق الخداع يسترجع المعلومات ليستفيد منها، وتعمل الذاكرة بشكل جيد لتنفيذ الخداع الذاتي لكن أداءها يخضع لتأثير الأهداف والدوافع، وعندما يحفز الناس على البقاء على قيد الحياة، فإنهم يحفظون العناصر المشفرة في المواقف المتعلقة بالبقاء أفضل من المواقف الأخرى، ويذكر أن تؤثر العمليات الذهنية المعززة للأنا أيضا على السعادة والخداع الذاتي باعتباره أحد أكثر عمليات التفكير تعزيزا في الأنا، وتشير الأدلة المتراكمة إلى أن الطلبة ذوي الخداع الذاتي يمتلكون عمليات للتفكير تعزز الذات وإن كان تغير عقلانية بطبيعتها إلا أن لها تأثيرا إيجابيا على مستويات جودة الحياة الذاتية (Taylor & Brown, 1988).

ويقدم (Von et al, 2011) حجة لتصنيف آليات الخداع الذاتي على أنها تستخدم في مراحل مختلفة من معالجة المعلومات مثل مرحلة جمع المعلومات حيث يتجلى الخداع الذاتي في اهتمام محدد مثل البحث عن المعلومات المتحيزة (مقدار البحث الانتقائي والاهتمام الانتقائي) ومرحلة التفسير المتحيز حيث يشعر الفرد بامتنان الآخرين له عند النجاح، وينكر لو مهمله عند الفشل، ويقبل الثناء دون أي تحفظ ولكن عندما يتعرض للانتقادات يبحث في الرد عليها ويرفضها، وفي مرحلة أخرى من معالجة المعلومات يتم خداع الذات عن طريق تشويش الحقيقة وإساءة فهمها.

ويعتبر خداع الذات في الفلسفة الوجودية تنصل من المسؤولية، وأن مخادع الذات في حالة حرب مع نفسه ويسمي Sartre (1956) ميل الإنسان للكذب على نفسه بخداع الذات وهو ما يسميه سوء النية، حيث يرى أن السمة المركزية للوجود الإنسان يهي القدرة على الاختيار في إدراك كامل لعدم وجوده وينطوي الخداع الذاتي دائما على محاولة للتهرب من المسؤولية، ويضيف أنه في حياة الفرد وعي موحد يدرِك من مخارج شخصيته حيث يدعوهم سارتر بالآخر (Fingarette, 2000).

وفي التحليل النفسي تُعرّف آليات الدفاع بأنها عمليات عقلية تعمل دون وعي لتقليل المشاعر المؤلمة وينظر إلى الخداع الذاتي على أنه دفاع ضد القلق، حيث يقوم بنشاط أن تصبح واعيا بالتهديد، وتلاعب بالواقع لتفادي الألم، ويوحي هذا التقليد بالدور المهم إن لم يكن السائد للاوعي في تفسير الخداع الذاتي، وهذا التقليد هو أيضا موضع اهتمام كبير للبراجماتية لأنه يحتوي على ممارسة متطورة للعمل مع الأفراد حيث ينطوي على تعاطف كبير مع الفرد الذي يخدع نفسه، لأن الخداع الذاتي يعتبر استجابة للقلق الناشئ عن الصدمة النفسية المبكرة (Bachkirova, 2016) .

وينطوي الخداع الذاتي بين الأشخاص على التلاعب ونقل المعلومات بين الوعي واللاوعي، ويساعد علي الاحتفاظ بمعلومات خاطئة في الوعي للتواصل مع الآخرين مع الحفاظ على الحقيقة في اللاوعي لتحقيق الخداع التام من خلال عدم ترك أي إشارات تتعلق بالخداع المتعمد لتجنب الكشف، وعليه فنظام الذاكرة البشرية

هو الأنسب لمثل هذا التلاعب بالمعلومات بسب بقابليته للتكيف على الواقع، وبالتالي يمكن استخدامه لتحقيق الخداع (Anderson & Schooler, 2000).

وأظهرت نتائج دراسة محمود (2019) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين إدارة الانطباع كأحد أبعاد خداع الذات والتلكؤ الأكاديمي، ووجدت أيضا علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التبرير كأحد أبعاد خداع الذات وكل من ضعف الالتزام والدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيا بين خداع الذات والتلكؤ الأكاديمي؛ كما أظهرت نتائج الجميلي (2010) إلى أن طلبة الجامعة يعانون من خداع الذات، ووجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور ؛ كما بينت نتائج دراسة Bonanno & Lee; Kelly (2009) أن مستوى خداع الذات لدى الطلبة كان بمستوى مرتفع، كما أظهرت النتائج وجود فروق إحصائية في مستوى خداع الذات لصالح الذكور.

كما أسفرت نتائج Tenbrunsel & Messick (2004) عن أن مستوى خداع الذات كان بمستوى متوسط لدى طلبة المرحلة الثانوية، ومن جهة أخرى بينت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى خداع الذات. وقد أظهرت نتائج أبو مرق وبركات (2015) أن مستوى خداع الذات جاء بمستوى متوسط، وأن أبعاد خداع الذات جاءت مرتبة كالآتي: الانفعالي ثم المعرفي ثم السلوكي، بينما الدرجة الكلية لمقياس خداع الذات جاء بدرجة متوسطة؛ حيث جاء في المرتبة الأولى مجال تشويه الحقائق تلاه مجال التبرير ثم مجال النفاق حسب دراسة خصاونة (2021).

1.1-مشكلة الدراسة:

أصبح التلكؤ الأكاديمي المتعمد للمهام الأكاديمية المختلفة ظاهرة منتشرة بين طلاب الجامعة، نتيجة شعور معظم هؤلاء الطلبة بأنهم يمكنهم النجاح والتفوق الدراسي بأقل مجهود، وينصرفون عن حضور المحاضرات النظرية والعملية، وتكون مذاكرتهم بصورة غير منتظمة وعلى فترات متباعدة مما يؤدي إلى انخفاض معدلهم الدراسي (Irshad & Sarwat, 2010).

كما أوضحت نتائج السرحان وصوالحة (2017) أن الطلبة ممن لديهم نزعة قوية للتلكؤ الأكاديمي يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بالطلبة غير المتلكئين، ويظهرون ضعفا في إنجازهم الأكاديمي، فضلا عن عدد من المخرجات السلبية الأخرى مثل طول فترة الدراسة والفشل في الاختبارات والتحويل من البرامج الدراسية كنتيجة للفشل، والأكثر من ذلك ظهور بعض المشكلات التي تظهر على المدى الطويل مثل الشعور بضعف الكفاءة الذاتية والقلق والضغوط واللوم الموجه إلى الذات (Yesil, 2012) ونظرا لارتباط التلكؤ الأكاديمي بالعوامل المعرفية والوجدانية والسلوكية؛ وأن الطلبة الذين يظهرون سلوكيات التلكؤ الأكاديمي على الجانب المعرفي يكررون تلك السلوكيات على فترات متقطعة في حياتهم؛ وأن ذلك على الأرجح يرتبط بطرق تفكيرهم (Betui & Rasit, 2015).

ونظرا لأن أهداف جميع المراحل التعليمية والمواد الدراسية المختلفة؛ تؤكد على تنمية مهارات التعلم والتفكير لدى جميع المتعلمين، لاسيما أننا نعيش في عصر إنتاج المعرفة وتوظيفها التوظيف الأمثل ولأنه من الطبيعي ألا يكون جميع الأشخاص المتلكئين متشابهين في أنماط التعلم والتفكير؛ ولأن سلوك التلكؤ قد يرتبط بعوامل شخصية ومعرفية، وقد يرتبط بمواقف عرضية ترتبط بمتغيرات عدة ترتبط بالعملية التعليمية (Olubusayo, 2010:208) .

وكون التلكؤ هو تأجيل وتعطيل كلما يطلب من القيام به خصوص في أوساط المتعلمين وبالأخص طلبة الجامعة يتمثل التلكؤ بتأجيل الواجبات الدراسية وقد أشار البعض أن التلكؤ يكون نتيجة للشعور بالقلق كما تؤدي إلى نتائج سلبية تعيق إنتاجية الفرد وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني كما يؤثر على مخرجات العملية التعليمية (شبيب، 2015)، وما يُرى من انتشار تأخر غالبية الطلبة في تقديم ما يطلب منهم من أنشطة، وأبحاث إلى نهاية الفصل الدراسي، وذلك على مستوى الفرق الدراسية المختلفة، وفى التخصصين العلمي والأدبي، ولدى الجنسين وذلك بسبب ما اكتسبوه من أفكار خاطئة، والتي منها التقليل من أهمية الأنشطة في التقويم الدراسي وأن الطالب الجامعي تجاوز مرحلة التنفيذ الفوري لما يكلف به من أعمال، وذلك لأن هناك أمورا حياتيه، وترفيهية لها أولوية التنفيذ (البهاص، 2010).

وبناء على ما لامسته علي وإبراهيم (2019) ومن خلال تعاملهم اليومي مع الطلبة، ظهور مشكلة التلكؤ من خلال التذمر والتهرب والتململ من الواجبات والنشاطات وعدم المشاركة في المناقشات المرتبطة بالمناهج الدراسية وكثرة عدد مرات تأجيل الامتحان بالإضافة إلى عدم الالتزام والغياب المتكرر وانعدام الرغبة في الدخول إلى قاعات الدرس وأيضا انعدام التخطيط اليومي للمذاكرة والاطلاع على المنهج الدراسي واعتماد مراجعة الامتحان في اللحظات الأخيرة قبل الدخول إلى القاعة الامتحانية؛ وبناءً على توصية الزهراني (2017) والعمل على تحفيز الطلبة للتخلص من المظاهر الدالة على التلكؤ الأكاديمي من خلال إكساب الطلبة مهارات التخطيط وإدارة وتنظيم الوقت.

كما أن الأفراد الذين يعانون من المزيد من الأفكار التلقائية المتعلقة بالتلكؤ بسبب الشك في الذات أو الخداع الذاتي أو مشاعر عدم الكفاية الشخصية، قد يكونون أكثر عرضة للتأخير عندما يواجهون مشاكل في أدائهم (Rebetez et al, 2018) إذ أن بعض المعتقدات غير المنطقية قد تمت بنيها بشكل فعال لدى المتلكئ وهذا شكل من أشكال الخداع الذاتي المستخدم لحماية احترام الذات (Steel, 2018)، وما يراه القوصي (1968) في أن خداع النفس يرتبط بالتلكؤ، وأن التلكؤ حيلة لاشعورية ذات أعراض بدنية، غايتها حماية الشخص من ضعف همته على تحقيق أهدافه، فالشخص الذي لا يستطيع تحقيق أهدافه يحاول أن يجدد لنفسه مبررات واهية أي أنه يخدع نفسه ويبني لنفسه اتجاها معينا بحيث يشتق منه السعادة والطمأنينة.

وتأسيسا على ما سبق؛ ومن خلال إدراك الباحث بأهمية دراسة وتحليل ظاهرة التلكؤ الدراسي لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان وعلاقتها بخداع الذات، شعر الباحث بضرورة البحث في هذا الموضوع من خلال تسليط الضوء على الأسئلة التالية:

1. ما مستوى شيوع ظاهرة التلكؤ الدراسي لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شيوع ظاهرة التلكؤ الدراسي لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات الجنس ونوع الدراسة؟
3. ما مستوى شيوع خداع الذات لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شيوع خداع الذات لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات الجنس ونوع الدراسة؟
5. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى ظاهرة التلكؤ الدراسي ومستوى خداع الذات لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة؟

2.1- أهمية الدراسة:

1. تناولها لمتغير التلكؤ الأكاديمي والذي يعد مشكلة منتشرة بين الطلبة، وله العديد من الآثار السلبية على أدائهم الأكاديمي، والتي تمتد لحياتهم الشخصية والحالة الصحية.
2. دور التلكؤ الدراسي في تدني مستوى التحصيل الأكاديمي من خلال ضعف المشاركة في القيام بالأنشطة والمهام الأكاديمية من قبل الطلبة.
3. تأجيل الطلبة للمهام والمسؤوليات المناطة بهم مما ينسحب على قراراتهم الأخرى في حياتهم الشخصية.
4. عدم القدرة على تنظيم أوقاتهم وتخطيطي ومهم بين أوقات لتواصل والترفيه والمتابعة على شبكات التواصل والاستعداد والتحضير للامتحانات والمحاضرات.
5. يمكن للبحث تقديم أطر وتصورات نظرية وبعض الأدوات والنتائج التي قد تفتح المجال لمزيد من البحوث في التلكؤ الدراسي وعلاقته خداع الذات وربطهما بمتغيرات أخرى.
6. من الجانب التطبيقي يمكن إفادة المهتمين والمتخصصين بالكشف عن الأشخاص المتلكئين والأشخاص ذوي الخداع الذاتي والقيام بعمل برامج ودورات تدريبية للتقليل من خداع الذات أو الحد منه لدى الطلبة بصفة خاصة وأفراد المجتمع بصفة عامة.

3.1-أهداف الدراسة:

1. التعرف على مستوى شيوع ظاهرة التلكؤ الدراسي لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة.
2. الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في شيوع ظاهرة التلكؤ الدراسي لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات الجنس ونوع الدراسة.
3. التعرف على مستوى شيوع خداع الذات لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة.
4. الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في شيوع خداع الذات لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات الجنس ونوع الدراسة.
5. استقصاء العلاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى ظاهرة التلكؤ الدراسي ومستوى خداع الذات لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة.

4.1- حدود الدراسة

1. الحدود العلمية : ظاهرة التلكؤ الدراسي وعلاقتها بخداع الذات.
2. الحدود المكانية : مدارس محافظة جنوب الباطنة.
3. الحدود الزمانية الفصل الدراسي الثاني 2022.
4. الحدود البشرية : طلبة الصف العاشر والحادي عشر.

5.1- مصطلحات الدراسة

التلكؤ الدراسي Academic Procrastination: هو تأجيل الطلبة المهام الدراسية حتى آخر لحظة بشكل متعمد غير مبرر، والفشل في إتمامها في الإطار الزمني المحدد، والانشغال عنها بمهام أخرى، وعدم

قدرتهم على تقدير الوقت المناسب لكل مهمة، والهروب من أداء المهام الأكاديمية المختلفة وهذا التأجيل للمهام والهروب منها يكون مصاحبا بالشعور بالضيق وعدم الارتياح، واختلاق أعذار غير مقنعة لتجنب اللوم (السيد، 2020)، ويعرفه Schraw et al (2007) على أنه يمثل بنية نفسية متكاملة تؤثر فيها عوامل كثيرة مثل: المعتقدات النفسية السائدة عن القدرات الذاتية، وعوامل تشتيت الانتباه، والعوامل الاجتماعية للتلكؤ الأكاديمي ومهارات إدارة الوقت، والمبادرة الذاتية، والشعور بالكسل ويمثل التلكؤ الأكاديمي أحد الجوانب والأبعاد المتفردة لظاهرة التلكؤ، فالأفراد يميلون عادة إلى التلكؤ عند أداء مجموعة متنوعة من الأنشطة، وفي مواجهة العديد من الظروف والأوضاع المختلفة في بيئة الواقع، من قبيل: تأجيل إنجاز المشروعات التعليمية، والتأخر في إعداد الأوراق البحثية، ومغادرة القاعات الدراسية، والانشغال عن الدراسة بأشياء أخرى.

وإجرائيا يقاس بمقدار ما يتحصل عليه أفراد العينة من درجات على مقياس التلكؤ الدراسي.

خداع الذات Self- Deception: بأنه عملية واعية ومتعمدة يقوم بها الفرد لتحريف الواقع لاكتساب ميزة تنافسية أمام نفسه أو الآخرين ولهذا يعمل علي إخفاء المعلومات أو حجبها، وطرح معلومات خاطئة أو مضللة ويغير الحقائق ويشوهها، ويتلاعب بأفكار ورغبات بالآخرين، وتضليلهم بمعلومات ليس لها علاقة بالحدث، ويدير الموقف ليخدم مصلحته الشخصية، ويتجنب كلما يسبب له ضيقا أو ألما، ويفترض في الآخرين سوء النية بصورة كبيرة، ويقدم مبررات لأخطائه، ويلقي اللوم على الآخرين، ويتحدث من وراء زملائه بشكل سيئ، ويحاول طمس الحقائق وتشويهها، ويفتقد الصراحة مع نفسه، ويمتلك القدرة علي التلاعب بالآخرين وتضليلهم، ويبحث عن أعذار مقبولة لما يصدر عنه، ويبرر كلما هو خطأ إرضاء لذاته، ويبالغ في مجاملة الآخرين لكسب ثقتهم، كما أنه يوهم نفسه ويقنعها أنه دوما علي صواب (محمود، 2019).

وإجرائيا يقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلبة الصفين العاشر والحادي عشر في مقياس خداع الذات المعد من قبل الباحث.

2 – الطريقة والأدوات:

يتناول هذا الجانب إجراءات الدراسة ابتداء من الدراسة الاستطلاعية ثم التطرق إلى الدراسة الفعلية من حيث تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وأدواتها وكيفية تنفيذها وأسلوب تطبيق المعالجة الإحصائية اللازمة لها.

1.2– منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، حيث أن الهدف من الدراسة الحالية هو التعرف على مستوى شيوع ظاهرة التلكؤ الدراسي وخداع الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر بالمدارس الحكومية والكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في شيوع ظاهرة التلكؤ الدراسي وخداع الذات تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي، واستقصاء العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين مستوى ظاهرة التلكؤ الدراسي ومستوى خداع الذات لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة.

2.2– مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة جنوب الباطنة للعام الدراسي 2022/2021 وفق إحصائية قسم الإحصاء والمؤشرات بمديرية التربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة جنوب الباطنة للعام الدراسي 2022/2021

الولاية	ذكور	إناث	جملة
الرستاق	853	852	1705
المصنعة	657	694	1351
بركاء	987	915	1902
نخل	226	177	403
وادي المعاول	158	145	303
العوابي	164	138	302
الإجمالي	3045	2921	5966

تم تطبيق أدوات الدراسة عشوائيا على مجتمع الدراسة الخاص بطلبة الصف الحادي عشر في محافظة جنوب الباطنة، هذا وقد بلغت عينة الدراسة (133) طالبا وطالبة، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) عينة الدراسة لطلبة الصف الحادي عشر بمحافظة جنوب الباطنة

النوع الاجتماعي		نوع الدراسة		الإجمالي
ذكور	إناث	بحتة	تطبيقية	
35	98	63	70	133

3.2- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

- **مقياس التلكؤ الدراسي:** من إعداد الباحث يهدف المقياس إلى التعرف على مستوى شيوع ظاهرة التلكؤ الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بالمدارس الحكومية في محافظة جنوب.

تم بناء مقياس التلكؤ الدراسي من خلال الاعتماد على مجموعة من مصادر الأدب التربوي للاطلاع على ما ورد بها من دراسات سابقة وأدوات خاصة بالتلكؤ الدراسي، وقد اتضح أن بعضا من الباحثين قسمها إلى عدة أبعاد، فمنهم من قسمها إلى بعد إضاعة الوقت وبعد التأجيل والتأخير عن الموعد المحدد، وبعد عدم تنظيم الوقت وبعد استخدام الإنترنت كدراسة جاب الله (2016) ومنهم من قسمها إلى بعد كتابة الواجبات وبعد الاستعداد للامتحانات وبعد المتابعة اليومية للدروس ومواظبة الحضور كدراسة السرحان والصوالحة (2015) ومنهم من قسمها إلى بعد التكاسل في أداء المهام وبعد عدم الالتزام بالوقت وبعد إهمال الوقت وبعد الادعاء في صعوبة المهام وبعد تأجيل إنجاز الواجبات وبعد الادعاء بالجهل وبعد سوء التوافق المهني وبعد تأخير مواعيد المذاكرة وبعد انخفاض دافعية التعلم وبعد الادعاء بالحاجة للوقت كدراسة أيوب والبديوي (2017).

وبعضهم قسمها إلى بعد سلوكي وبعد معرفي كدراسة عمارة وسمايلي (2021)، وبعد انفعالي وبعد سلوكي وبعد معرفي كدراسات بركات (2020) وأبو ضيف وإسماعيل (2020) وسليمان وعبيد (2019) والجعافرة (2016) وهناك من أضاف لها بعد دافعي كدراسة نصار وعبد الرحمن، وهناك من قسمها إلى بعد تخطيط وتنظيم الوقت وبعد إدراك الكفاءة الذاتية الأكاديمية وبعد الدافعية كدراسة عبدالله (2020)، ودراسة سعيد (2020) التي قسمتها إلى ستة مجالات؛ تكملة واجبات الكتابة وبعد المذاكرة للامتحانات وبعد عمل الواجبات القرائية الأسبوعية وبعد أداء المهام التطبيقية الأكاديمية وبعد مهام الحضور وبعد الأنشطة المدرسية عموما.

ودراسة زغيبي (2020) قسمتها إلى ثلاثة مجالات تكمن في بعد صعوبة استثمار الوقت وبعد صعوبة تخطيط المهام وبعد الخوف من الفشل، ومنهم من قسمها إلى بعد كسل وبعد مخاطرة وبعد الانشغال بأمور أخرى

كدراسة أحمد (2021)، ودراسة الغزي (2016) قسمتها إلى بعد السلوك التجنبي وبعد أداء المهام والواجبات وبعد المشاعر السلبية نحو الدراسة وبعد الالتزام بالمواعيد وبعد الدافعية نحو الدراسة وبعد إضاعة الوقت بدون فائدة. ودراسة السيد (2020) قسمتها إلى بعد إدارة الوقت وبعد الهروب من المهام وبعد القلق المرتبط بالأداء وبعد المعتقدات الخطأ عن الأداء، بينما دراسة محمد (2019) قسمتها إلى ضعف الالتزام وتأنيب الذات والشعور بالملل أما دراسة إبراهيم (2017) فقسمتها إلى المماطلة وعدم القدرة على أداء المهام المكلف بها وبعد عدم التزام والاهتمام بوقت الدراسة، وبعد الادعاء بصعوبة المهام والجهل بكيفية القيام بها وبعد الشعور بالضيق وعدم الارتياح أثناء أداء المهام الدراسية وبعد انخفاض الدافعية للإنجاز، وقسمتها دراسة إسماعيل (2019) إلى بعد سلوك وبعد العواقب السلبية المدركة وبعد انفعالات سلبية ومدة التلكؤ، بينما دراسة عطا الله (2017) قسمها إلى مجالين اثنين؛ تقدير التلكؤ والأسباب المحتملة للتلكؤ، بينما الكثير من الباحثين وضعوا لها بعدا أحاديا كدراسات أبو غالي (2020) درادكة (2020) احمد وعبد التواب (2020) المخلافي والصنعاني والزقار (2020) وعباس (2020) الغزو وجرادات (2020) والجندي والطلول (2020).

وبناء على ما سبق؛ تكون المقياس من جزأين، الجزء الأول يشتمل على البيانات الشخصية لطلبة الصف الحادي عشر وتشمل الجنس (ذكر- أنثى) ونوع الرياضيات (بحتة- تطبيقية) والولاية (الرستاق- المصنعة-بركاء-نخل-العوابي-وادي المعاول)، ويتكون الجزء الثاني من ثلاثة أبعاد رئيسة؛ البعد المعرفي ويقصد به ضعف التوافق بين نية الطالب في أداء المهام المدرسية المطلوبة منه وبين تنفيذه الفعلي لهذه المهام في وقتها المحدد ويتكون من (10) فقرات، والبعد السلوكي ويعني سلوكيات التأجيل التي يقوم بها الطالب عند البدء في المهام المدرسية المطلوبة منه، وتأجيل إكمالها وعدم الانتهاء منها في الوقت المحدد وتأخيرها إلى اللحظات الأخيرة ويتكون من (11) فقرة، والبعد الانفعالي ويشير إلى مجموعة المشاعر السلبية كالتوتر والقلق والضيق وعدم الارتياح التي يشعر بها الطالب لتأجيله أداء المهام المدرسية المطلوبة منه إلى اللحظات الأخيرة و يتكون من (12) فقرة، يتم الاستجابة على المقياس وفقا لمقياس ليكرت الخماسي (دائما- غالبا – أحيانا – نادرا – أبدا) والجدول (3) يوضح أبعاد المقياس.

جدول (3) أبعاد مقياس التلكؤ الدراسي في صورته الأولية

م	أبعاد مقياس التلكؤ الدراسي	الفقرات	عدد الفقرات
1	البعد المعرفي	10-1	10
2	البعد السلوكي	21-11	11
3	البعد الانفعالي	32-22	11
	الإجمالي	32-1	32

وللتحقق من صدق المقياس، فقد تم عرضه على عدد من المحكمين ، وذلك للتحقق من مدى مناسبة العبارات وانتمائها للبعد الذي وضعت فيه، ومدى ملائمة تعليماته وفقراته لأفراد العينة ومدى دقة صياغتها اللغوية، وإضافة أية تعديلات يقترحها المحكمون، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة على المقياس بناء على ملاحظاتهم، من خلال إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف فقرة واحدة من البعد المعرفي وفقرة واحدة من البعد السلوكي وفقرة واحدة من البعد الانفعالي، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (29) فقرة.

كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات فقرات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (15) طالبا وطالبة – خارج عينة الدراسة – والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه في المقياس

م	البعد المعرفي الارتباط	م	البعد السلوكي الارتباط	م	البعد الانفعالي الارتباط
1	.773**	10	.689**	20	.739**
2	.499//	11	.238//	21	.805**
3	.913**	12	.070//	22	.863**
4	.793**	13	.663**	23	.213//
5	.581*	14	.702**	24	.759**
6	.491//	15	.728**	25	.806**
7	.536*	16	.390//	26	.828**
8	.608*	17	.745**	27	.714**
9	.534*	18	.719**	28	.621*
		19	.754**	29	.590*

*دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01 // غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن أغلب درجات الفقرات حققت ارتباطات دالة عند مستوى (0.05) وعند مستوى (0.01) باستثناء (6) فقرات لم تكن دالة مع درجات البعد التي تنتمي إليه، ووفقا لمعيار Eble الذي ينص على أن الفقرات ذات الارتباط السالب أو التي تقل عن (0.18) تعد فقرات ضعيفة وينصح بحذفها أما الفقرات التي يتراوح ارتباطها بين (.19 – –38.) فهي فقرات جيدة ، وأما التي بلغ ارتباطها (0.39) فأكثر فهي ممتازة (يعقوب وأبو فوده ، 2012) فان جميع الفقرات تجاوزت الارتباط (0.18) فأكثر؛ ما عدا فقرة واحدة لم تتجاوز الارتباط (0.18) وبذلك تحذف من المقياس.

وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام معامل ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (.921) وباستخدام معامل الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون؛ فقد بلغت الدرجة الكلية للمقياس (.907) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) وذلك يعني أن المقياس بشكل عام يتسم بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الفعلي، وبعد إجراء التعديلات اللازمة وفق آراء المحكمين، وبناءً على نتيجة صدق الاتساق الداخلي، فان المقياس بصورته النهائية تكون من (28) فقرة، والجدول(5) يوضح ذلك.

جدول (5): مقياس التلكؤ الدراسي في صورته النهائية

مقياس التلكؤ الدراسي	الفقرات	عدد الفقرات	ثبات ألفا كرونباخ	معامل ارتباط سبيرمان براون	
				المعامل قبل التصحيح	المعامل بعد التصحيح
البعد المعرفي	9-1	9	.826	.716	.718
البعد السلوكي	18-10	9	.779	.806	.807
البعد الانفعالي	28-19	10	.886	.837	.837
المقياس ككل	28-1	28	.921	.907	.907

- **مقياس خداع الذات:**

يهدف المقياس إلى التعرف على مستوى شيوع ظاهرة التلكؤ الدراسي وخداع الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر بالمدارس الحكومية.

بعد الاطلاع على الدراسات ذات العلاقة بموضوع خداع الذات، اتضح أن هناك اختلاف في تقسيم أبعاد المقياس، فمنهم من قسمها إلى بعد معرفي وبعد انفعالي وبعد حركي كدراسة بركات (2021) ونيروي (2021) وبركات (2020) وأبو مرق وبركات (2015) بينما دراسة خصوصي (2018) ودراسة خصاونة (2021) قسمتها إلى ثلاثة مجالات؛ بعد نفاق وبعد تشويه الحقائق وبعد التبرير، أما دراسة محمود (2019) قسمتها إلى مجالين اثنين؛ بعد إدارة الانطباع وبعد التبرير، بينما دراسة عطا الله (2019) وضع لها بعدا أحاديا.

وبناءً على ما سبق ارتأى الباحث أن يتبنى مقياس خداع الذات للخصوصي (2018) والذي يتكون من جزأين: الجزء الأول يشتمل على البيانات الشخصية وتم التطرق إليها سابقا في مقياس التلكؤ الدراسي ويتكون الجزء الثاني من ثلاثة أبعاد رئيسة؛ بعد النفاق: إظهار الإنسان غير ما يبطن، فيخفي بأفعاله ما يضمره قلبه، أو يظهر للآخرين الحب ويخفي لهم البغضاء والعداوة (9) فقرات، وبعد تشويه الحقائق: تغيير الحقائق وتزييفها من جهتها الأساسية لفظا ومعنى، وعدم الاعتراف بها سواء مع النفس أو أمام الآخرين مع سوء النية والظن بهم، ومجاراة الآخرين في أقوالهم غير الصحيحة (8) فقرات، وبعد التبرير: حرص المخادع علي إقناع الآخرين بما هو صحيح، والبحث عن أعذار مقبولة لما يصدر عنه، وتبرير كل ما هو خطأ إرضاء لذاته والمبالغة في مجاملة الآخرين لكسب ثقتهم، كما أنه يوهم نفسه ويقنعها أنه دوما علي صواب (7) فقرات، يتم الاستجابة على المقياس وفقا لمقياس ليكرت الخماسي (دائما– غالبا – أحيانا – نادرا – أبدا) والجدول (6) يوضح أبعاد المقياس.

جدول (6) أبعاد مقياس خداع الذات في صورته الأولية

أبعاد مقياس خداع الذات	الفقرات	عدد الفقرات
النفاق	9-1	9
تشويه الحقائق	17-10	8
التبرير	24-18	7
الإجمالي	24-1	24

وللتحقق من صدق المقياس، فقد تم عرضه على عدد من المحكمين، للتحقق من مدى مناسبة العبارات وانتمائها للبعد الذي وضعت فيه، ومدى ملائمة تعليماته وفقراته لأفراد العينة ومدى دقة صياغتها اللغوية، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة على المقياس بناءً على ملاحظاتهم، من خلال إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف فقرة واحدة من بعد النفاق، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (23) فقرة، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات فقرات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وذلك بتطبيقها على نفس العينة الاستطلاعية السابقة والمكونة من (15) طالبا وطالبة، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه في المقياس

م	بعد النفاق الارتباط	م	بعد تشويه الحقائق الارتباط	م	بعد التبرير الارتباط
1	.523*	9	-.150-//	17	.631*
2	.389//	10	.393//	18	.687**
3	.580*	11	.341//	19	.855**
4	.784**	12	.355//	20	.579*
5	.823**	13	.661**	21	.602*
6	.770**	14	.580*	22	.682**
7	.735**	15	.684**		
8	.479//	16	.650**		

*دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01 // غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن أغلب درجات الفقرات حققت ارتباطات دالة عند مستوى (0.05) وعند مستوى (0.01) باستثناء (6) فقرات لم تكن دالة مع درجات البعد التي تنتمي إليه، ووفقا لمعيار Eble الذي ينص على أن الفقرات ذات الارتباط السالب أو التي تقل عن (0.18) تعد فقرات ضعيفة وينصح بحذفها أما الفقرات التي يتراوح ارتباطها بين (.19 – –.38) فهي فقرات جيدة، وأما التي بلغ ارتباطها (0.39) فأكثر فهي ممتازة (يعقوب وأبو فوده ، 2012) فان جميع الفقرات تجاوزت الارتباط (0.18) فأكثر؛ ما عدا فقرة واحدة لم تتجاوز الارتباط (0.18) وبذلك تحذف من المقياس.

وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (.704) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) وهي نسبة قريبة من ثبات المقياس في البيئة المصرية وفق دراسة الخصوصي (2018) والتي بلغت (0.801) مما يعني أن المقياس بشكل عام يتسم بدرجة جيدة من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الفعلي، وبعد إجراء التعديلات اللازمة وفق آراء المحكمين ، وبناءً على نتيجة صدق الاتساق الداخلي، فان المقياس بصورته النهائية تكون من (21) فقرة.

- **المحك المعتمد في الدراسة**

شرع الباحثون في تحديد طول الخلايا بناء على مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) المحك المعتمد لكل مستوى من مستويات الاستجابة

م	طول الخلايا	سلم الإجابة	مستوى الشيوع
1	5 - 4.2	دائما	بدرجة كبيرة جدا
2	4.1-3.4	غالبا	بدرجة كبيرة
3	3.3-2.6	أحيانا	بدرجة متوسطة
4	2.5-1.8	نادرا	بدرجة ضعيفة
5	1.7-1	أبدا	غير شائعة

4.2- إجراءات الدراسة

1. الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالتلكؤ الدراسي وخداع الذات، وإعداد المقدمة والخلفية النظرية لموضوع الدراسة.
2. بناء مقياس التلكؤ الدراسي وتبني مقياس خداع الذات (الخصوصي، 2018) وتحكيمهما من قبل مجموعة من المحكمين.

3. تنفيذ إجراءات الحصول على الموافقة الرسمية من قبل دائرة الدراسات التربوية والتعاون الدولي التابع لوزارة التربية والتعليم لتطبيق أدوات الدراسة.
4. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية للتأكد من خصائصها السيكومترية.
5. تطبيق أدوات الدراسة على عينة أساسية تم اختيارها عشوائيا من مجتمع الدراسة.
6. تفريغ البيانات ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لكل هدف.
7. جدولة للبيانات واستخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها
8. صياغة التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة .

5.2- الأساليب الإحصائية

تم معالجة البيانات باستخدام برنامج (SPSS) من خلال استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. اختبار ت للعينات المستقلة Independent Samples T test
3. معامل ارتباط بيرسون Pearson R

3- النتائج ومناقشتها:

يستعرض الباحث النتائج التي تم التوصل إليها بعد التحليل الإحصائي للبيانات التي تحصل عليها من جراء تطبيق أدوات الدراسة، وذلك بعرض نتائجها ومناقشتها والخروج بتوصيات ومقترحات تخدم المعنيين في وزارة التربية والتعليم، وللإجابة عن السؤال الأول "ما مستوى شيوع ظاهرة التلكؤ الدراسي لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى شيوع أبعاد ظاهرة التلكؤ الدراسي مرتبة ترتيبا تنازليا، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع)
لمستوى شيوع أبعاد ظاهرة التلكؤ الدراسي مرتبة ترتيبا تنازليا (ن=133)

أبعاد التلكؤ الدراسي	م	ع	مستوى الشيوع
انفعالي	3.59	0.63	كبيرة
معرفي	2.91	0.62	متوسط
سلوكي	2.64	0.56	متوسط
الدرجة الكلية	3.05	0.49	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لظاهرة التلكؤ الدراسي حازت على مستوى شيوع بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.05) وانحراف معياري يساوي (0.49) كما تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد التلكؤ الدراسي بين (3.59-2.64) وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.63-0.56) وجميعها حازت على مستوى شيوع بدرجة متوسطة باستثناء البعد الانفعالي والذي حاز على مستوى شيوع بدرجة كبيرة؛ بمتوسط حسابي بلغ (3.59) وانحراف معياري يساوي (0.63).

حيث حل المجال الانفعالي بالمرتبة الأولى مما يدل على أن الطلبة لديهم مشاعر مختلفة تؤثر عليهم حيث تبدو عليهم الإثارة في بعض الأحيان لأقل الأسباب، كما يظهر عليهم عند القدوم إلى الدراسة الشعور

بالنعاس وعدم الراحة، وفي مرات أخرى تـظهر عليهم مـشاعر من عدم الراحة، ويـلاحظ علـيهم أحيانا غـياب في الدافع للإنجاز، ونتيجة تلك المشاعر قد يتولد لديهم عدم الاكتراث، ويقوم بعضهم في الانجذاب العاطفي بشخص من الجنس الآخر مما يدفعه للتأخر عن أداء مهامهم الدراسية، ولذلك يصبح لزاما الاهتمام بهم من تلك النواحي.

وللتعرف على مستوى شيوع فقرات البعد الانفعالي لدى طلبة الصف الحادي عشر؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع)
لمستوى شيوع فقرات البعد الانفعالي مرتبة ترتيبا تنازليا (ن=133)

البعد الانفعالي	م	ع	مستوى الشيوع
أتضايق عندما لا أنجز كتابة التقارير والبحوث في الوقت المحدد	4.39	0.94	كبيرة جدا
أشعر بعدم الراحة للتأجيل المستمر لأداء واجباتي المدرسية	4.11	1.12	كبيرة
اندم لعدم استطاعتي إنجاز واجباتي المدرسية في وقتها المحدد	4.05	1.08	كبيرة
يؤنبني ضميري بسبب تأجيل واجباتي المدرسية بدون سبب مقنع	4.02	1.08	كبيرة
يسيطر علي القلق والتوتر لتأجيل مذاكرتي للامتحانات إلى اللحظات الأخيرة	3.79	1.16	كبيرة
أشعر بنقص الثقة عندما لا أنجز الواجبات المدرسية بالشكل الجيد	3.61	1.11	كبيرة
أشعر بالتعب والإرهاق عند أداء المهام المدرسية المكلف بها	3.11	1.00	متوسطة
أشعر بالضيق عند البدء في مذاكرة دروسي	3.05	0.93	متوسطة
يشتت انتباهي عند البدء في أداء المهام المدرسية المكلف بها	2.91	1.02	متوسطة
الخوف والفشل يدفعني لتأخير إتمام واجباتي المدرسية	2.89	1.06	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة "أتضايق عندما لا أنجز كتابة التقارير والبحوث في الوقت المحدد" حازت على مستوى شيوع بدرجة كبيرة جدا؛ بمتوسط حسابي بلغ (4.39) وانحراف معياري (0.94) أما الفقرات "أشعر بعدم الراحة للتأجيل المستمر لأداء واجباتي المدرسية" و"اندم لـعدم استطاعتي إنجاز واجباتي المـدرسية في وقتها المحدد" و"يؤنبني ضميري بسب بتأجيل واجباتي المدرسية بدون سبب مقنع" و"يسيطر علي القلق والتوتر لتأجيل مذاكرتي للامتحانات إلى اللحظات الأخيرة" و"أشعر بنقص الثقة عندما لا أنجز الواجبات المدرسية بالشكل الجيد" فقد حازت على مستوى شيوع بدرجة كبيرة؛ بمتوسطات حسابية تراوحت بين (4.11- 3.61) وانحرافات معيارية (1.11-1.12).

بينما الفقرات "أشعر بالتعب والإرهاق عند أداء المهام المدرسية المكلف بها" و"أشعر بالضيق عند البدء في مذاكرة دروسي" و"يشتت انتباهي عند البدء في أداء المهام المدرسية المكلف بها" و"الخوف والفشل يدفعني لتأخير إتـمام واجباتي المـدرسية" فـقد حازت على مستـوى شـيوع بـدرجة متوسطة؛ بمتوسطات حسابية بلغت على التوالي (3.11) (3.05) (2.91) (2.89) وانحرافات معيارية يساوي (1.00) (0.93) (1.02) (1.06) وللتعرف على مستوى شيوع فقرات البعد المعرفي لدى طلبة الصف الحادي عشر؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة، والجدول (11) يوضح ذلك مرتبة ترتيبا تنازليا.

جدول (11) المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع)
لمستوى شيوع فقرات البعد المعرفي مرتبة ترتيبا تنازليا (ن=133)

البعد المعرفي	م	ع	مستوى الشيوع
احسب ضعف قدرتي في إدارة الوقت	3.28	1.03	متوسط
يصعب علي تنظيم وقت محدد لمراجعة دروسي	3.23	0.99	متوسط
أحتاج وقتا طويلا للبدء في المهام المدرسية	3.11	0.96	متوسط
أفشل في تحقيق الأهداف المدرسية التي وضعتها لنفسي	2.92	0.99	متوسط
أجد صعوبة في اتخاذ قرار أداء مهامي المدرسية	2.87	0.96	متوسط
أؤجل تحضير دروسي عن موعدها المحدد	2.86	0.81	متوسط
أنشغل بأمور ثانوية بدلا من كتابة واجباتي المدرسية	2.71	0.82	متوسط
أعتقد بان الاستذكار اليومي لا يجد ينفعا	2.69	0.98	متوسط
لا التزم بإنجاز مهامي المدرسية	2.48	2.48	ضعيف

يتضح من الجدول السابق أن الفقرات "أحسب ضعف قدرتي في إدارة الوقت" و"يصعب علي تنظيم وقت محدد لمراجعة دروسي" و"أحتاج وقتا طويلا للبدء في المهام المدرسية" و"أفشل في تحقيق الأهداف المدرسية التي وضعتها لنفسي" و"أجد صعوبة في اتخاذ قرار أداء مهامي المدرسية" و"أؤجل تحضير دروسي عن موعدها المحدد" و"أنشغل بأمور ثانوية بدلا من كتابة واجباتي المدرسية" و"أعتقد بأن الاستذكار اليومي لا يجدي نفعا" قد حِزنَ على مستوى شيوع بدرجة متوسطة؛ بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.28– 2.69) وانحرافات معيارية 0.98–(1.03) بينما الفقرة "لا التزم بإنجاز مهامي المدرسية" حازت على مستوى شيوع بدرجة ضعيفة بمتوسط حسابي بلغ (2.48) وانحراف معياري يساوي (2.48)، وللتعرف على مستوى شيوع فقرات البعد السلوكي لدى طلبة الصف الحادي عشر؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة والجدول (12) يوضح ذلك مرتبة ترتيبا تنازليا.

جدول (12) المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع)
لمستوى شيوع فقرات البعد السلوكي مرتبة ترتيبا تنازليا (ن=133)

البعد السلوكي	م	ع	مستوى الشيوع
أذاكر دروسي ليلة الامتحان	3.27	1.18	متوسط
أشعر بالكسل عندما أقرر إنجاز واجباتي المدرسية	2.77	0.85	متوسط
أقوم بأداء أشياء كثيرة بحيث لا يتبقى وقت لمراجعة دروسي	2.71	0.87	متوسط
أؤجل أداء واجباتي المدرسية حتى اللحظات الأخيرة	2.62	0.88	متوسط
أقوم ببعض الأنشطة الترفيهية للتهرب من القيام بالمهام المدرسية	2.62	0.75	متوسط
أتناسى القيام بواجباتي المدرسية	2.47	0.73	ضعيف
أعتقد أنني إذا تجاهلت مهامي المدرسية سوف تتلاشى و بالتالي لا حاجة للقيام بها	2.45	0.81	ضعيف
أقدم تبريرات لعدم أداء واجباتي المدرسية في موعدها المحدد	2.44	0.80	ضعيف
أنشغل بأمور أخرى عندما يقتر بموعد الامتحان	2.43	0.73	ضعيف

يتضح من الجدول (12) أن جميع الفقرات توزعت مستوى شيوعها بين المتوسطة والضعيفة في البعد السلوكي؛ فالفقرات "أذاكر دروسي ليلة الامتحان" و"أشعر بالكسل عندما أقرر إنجاز واجباتي المدرسية" و"أقوم بأداء أشياء كثيرة بحيث لا يتبقى وقت لمراجعة دروسي" و"أؤجل أداء واجباتي المدرسية حتى اللحظات الأخيرة" و"أقوم ببعض الأنشطة الترفيهية للتهرب من القيام بالمهام المدرسية" قد حِزنَ على مستوى شيوع بدرجة متوسطة بمتوسطات حسابية بلغت على التوالي (3.27) (2.77) (2.71) (2.62) (2.62) وانحرافات معيارية (1.18) (0.85) (0.87) (0.88) (0.75) بينما الفقرات "أتناسى القيام بواجباتي المدرسية" و"أعتقد أنني إذا تجاهلت مهامي المدرسية سوف تتلاشى وبالتالي لا حاجة للقيام بها" و"أقدم تبريرات لعدم أداء واجباتي المدرسية

في موعدها المحدد" و"أنشغل بأمور أخرى عندما يقترب موعد الامتحان" حِزن على مستوى شيوع بدرجة ضعيفة بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.47- 2.43) وانحراف معياري (0.73- 0.73).

واتفقت دراسات الجعافرة (2016) وعمارة وسمايلي (2021) وأحمد (2021) والجندي والطلول (2020) ورديف وشاتي (2018) مع نتائج الدراسة الحالية في وجود مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة بينما اختلفت مع نتائج دراسات زغيبي (2020) وأبو ضيف وآخرون (2021) والعبيدي (2013) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة، ومع نتائج دراسة سعدي (2020) التي أشارت إلى انخفاض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة، ومع نتائج دراسة عباس (2013) التي أشارت إلى أن طالبات الصف الخامس العلمي بفرعيه الإحيائي والتطبيقي لديهن تلكؤ أكاديمي اقل من المتوسط.

ويفسر الباحث ذلك إلى أن التلكؤ الأكاديمي يحدث نتيجة مجموعة من العوامل النفسية المؤثرة في شخصية الطالب والتي منها انخفاض الدافعية الذاتية والتي تتسبب في نقص حماس الطالب ونفور من الدراسة وكلما يتعلق بها من واجبات، فالطالب المتلكئ ينشغل بأمور أخرى غير الاستذكار، في قدم ممارسة الأنشطة الترويحية كالتنزه وتكوين الصداقات ومشاهدة التلفاز واستخدام الإنترنت؛ وذلك من قبيل إبدال لمهام غير السارة بأخرى تحقق له المتعة والراحة النفسية، كما أن الطلبة المتلكئين دراسيا يتصفون بمستوى متدني من الإصرار وقلة الجهد، وقد يعزى ذلك للإحباط المستشري بين الطلبة فيما يتعلق بالمستقبل ومدى إمكانية الحصول على برنامج دراسي أو وظيفة بعد دبلوم التعليم العام، وبالتالي ينعكس على أدائهم الدراسي فيدفعهم إلى التهاون نوعا ما بإنجاز فروضهم على أتم وجه.

كما تعزى هذه النتيجة إلى عدم إدراك الطلبة خطورة الآثار التي قد تنجم عن التلكؤ، وعدم قدرتهم على تنظيم أوقاتهم واستغلاله بما هو مفيد، والخوف من الفشل والهروب من المهام الصعبة أو الواجبات البيتية غير السارة وبالتالي لا يستطيعون إنجاز المهام الدراسية المطلوبة من هم في إطار الزمن المحدد، وقد يكون لعدم رغبة الطالب في مواصلة دراسته دور كبير في التسويف، ففي بعض الأحيان يكون الطلبة مجبرين لتلبية طلبا لأهل في الدراسة، وقد يرجع ذلك إلى شعور الطلبة بالتشاؤم الشديد والمبالغة في تقدير الوقت الذي يحتاجه لإكمال المهمة أو البدء بها فضلا عن كثرة المهام الدراسية وغير الدراسية المنوطة بهم مما يضطرهم إلى إرجاع بعض منها وعدم إكمالها إلا في آخر لحظة ولاسيما الدراسية منها.

وقد يعزى أيضا إلى عدم امتلاك الطلبة لمهارة إدارة الوقت وتنظيمه بكسل يسمح بإنجاز المهمات الدراسية في حينها وعدم تأجيلها، وهذا يؤكد أن الطالب المتلكئ يشعر بالانزعاج والقلق حيال هذا التأجيل، فهو غير قادر على تقسيم وقته بشكل يسمح له بإنجازها في الوقت المطلوب ويجنبه شعور القلق هذا، وقد يرجع إلى كره الطلبة للمهام الدراسية، وقد يتخذ من سلوك التلكؤ الدراسي وسيلة للهروب من المهام الدراسية أو عواقبها أو وسيلة للتبرير بعد وجود خطورة منه، وإمكانية القيام بتلك المهام لاحقا.

وبذلك تظهر الحاجة لاهتمام المؤسسات التربوية خاصة المدارس بوضع البرامج والخطط التي من شأنها خفض مستوى انتشار هذه ظاهرة التلكؤ الدراسي لمالها من آثار سلبية على الطلبة، حيث أكدت دراسة (Balkis & Duru 2009) أن تأجيل المهمات الدراسية يصاحبه صراع انفعالي، كما ينتج عنه هبوط في الإنتاجية وشعور بعدم الكفاية، وسوء الإدارة، وعدم الالتزام بالمواعيد وبالتالي الشعور بالإحباط والذنب.

بالإضافة إلى ذلك قد يكون انشغال الطلبة بأمور ونشاطات أخرى تعطي أولوية وأهمية عن الدراسة مثل: المسابقات الثقافية والرياضية والكشفية التي تنظم في المدارس للطلبة كذلك المشاركة في الرحلات كالمؤتمرات الطلابية وقد تكون عائدة إلى انشغال الطلبة بمثيرات مرغوبة لديهم كالبرامج الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعية وحضور المباريات الكروية مما يجعلهم يقضون وقتا أقل في إنجاز ما يوكل لهم من مهام أكاديمية يسعون إلى تأجيلها إلى آخر لحظة، وقد يكون ذلك عائد أن إلى كره الطلبة للمهام الدراسية وقد يتخذون من التلكؤ مبررا للهروب من أداء ما يطلب منهم، كذلك قد يكون من أسباب ذلك ضعف الإجراءات والمتابعة من قبل أعضاء هيئة التدريس في حث الطلبة على الالتزام بالمحاضرات وأداء المهام المطلوبة وعدم تأجيلها فالمرونة التي قد يبديها بعض أعضاء هيئة التدريس قد تستغل في كثرة الأعذار التي تقدم مبررا للتأجيل، وقد يرجع ذلك إلى أن أسلوب المدرسين وطرق تدريسهم أدت إلى تعويد الطلبة على التلكؤ الدراسي.

وقد يرجع إلى عوامل التنشئة الأسرية والتي قد تُولد طالبا سلبيا غير مسؤول، وذلك من خلال تبنيه الأساليب تربوية تعتمد على الدلال والحماية الزائدة والتي تخلق شخصية غير متحملة المسؤولية، وربما الأسلوب الوالدي المتساهل وعدم الاهتمام من قبلهما قد ينشئ أبناء متساهلين بعيدا عن تلبية الوجبات والأمور التي تتطلب منهم بشكل عام والأمور الدراسية بشكل خاص، وقد يرجع أيضا إلى احتمالية اتسام الطلبة ببعض الأفكار اللاعقلانية فقد يمتلك الطلبة معتقدات وتوقعات سابقة عن المهمة وأنه سيفشل في أدائها؛ مما يؤدي إلى تأجيل الطلبة القيام بالمهام الدراسية المطلوبة منهم (Hussaina & Sultan, 2010).

وقد يعزى ذلك إلى طبيعة المرحمة العمرية؛ وهي مرحلة المراهقة التي يسند فيها إلى الطلبة الكثير من المسئوليات والمهام الدراسية وغير الدراسية؛ مما يضطرهم إلى تأجيل إنجاز مهامهم الدراسية والاستعداد للامتحانات في اللحظات الأخيرة مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى التلكؤ الدراسي لديهم، وكما أن عدم رضا الطلبة عن بعض المواد والمهام الدراسية، فهم يعتبرونها مهام غير سارة وغير ممتعة بالنسبة لهم، وفي إطار نظرية العزو أن الطلبة الأكثر تلكؤا يعزون فشلهم الدراسي إلى عوامل خارجية بعيدا عن أنفسهم مثل الحظ وصعوبة المهمة الأمر الذي يجعلهم يبررون انخفاض مستوى إنجازهم لاعتقادهم أن أسباب الفشل لا يمكن التحكم فيها أو تغييرها ومن ثم يشعرون بعدم الجدوى من بذل المزيد من الجيد اللازم لتحسين أدائهم أما الطلبة الأقل تلكؤا يعزون نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى عوامل داخلية يمكن التحكم فيها وتطويرها وما يمتلكون من قدرة يستطيعون توظيفها وتوجيهها.

وللإجابة على السؤال الثاني حول "ما مستوى شيوع خداع الذات لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد خداع الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر مرتبة ترتيبا تنازليا، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13) المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع)
لأبعاد خداع الذات مرتبة ترتيبا تنازليا (ن=133)

أبعاد خداع الذات	م	ع	مستوى الشيوع
تشويه الحقائق	3.97	0.72	كبير
التبرير	2.82	0.73	متوسط
النفاق	1.95	0.77	ضعيف
الدرجة الكلية	2.83	0.48	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لخداع الذات حازت على مستوى شيوع بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.83) وانحراف معياري يساوي (0.48) كما تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد خداع الذات الذكاء الناجح بين (3.97–1.95) وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.72–0.77) حيث حاز بعد تشويه الحقائق على مستوى شيوع بدرجة كبيرة يليه بعد التبرير والذي حاز على مستوى شيوع بدرجة متوسطة، يليه بعد النفاق والذي حاز على مستوى شيوع بدرجة ضعيفة، وللتعرف على مستوى شيوع فقرات بعد تشويه الحقائق لدى طلبة الصف الحادي عشر؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (14) يوضح ذلك مرتبة ترتيبا تنازليا.

جدول (14) المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع)
لمستوى شيوع فقرات بعد النفاق مرتبة ترتيبا تنازليا (ن=133)

بعد تشويه الحقائق	م	ع	مستوى الشيوع
أصدق القول مع نفسي ومع الآخرين	4.37	1.00	كبيرة جدا
أحسن الظن بالآخرين وأتأمل معهم بنية خالصة	4.32	1.09	كبيرة جدا
أكون أكثر وعيا في التعامل مع المشكلات التي تواجهني	4.19	1.07	كبيرة
كل أقوالي وأفعالي حسنة ومرغوب فيها	4.19	1.02	كبيرة
اعترف بكل شجاعة عما ارتكبت من أخطاء	3.93	1.14	كبيرة
أحرص على عدم تغيير الحقائق أو طمسها	3.85	1.32	كبيرة
لدي القدرة على كشف الوقائع والأحداث دون زيادة أو نقصان	2.92	1.48	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن الفقرتين "أصدق القول مع نفسي ومع الآخرين" و"أحسن الظن بالآخرين وأتأمل معهم بنية خالصة" حازتا على مستوى شيوع بدرجة كبيرة جدا؛ بمتوسطين حسابيين (4.37) (4.32) وانحرافين معياريين (1.00) (1.09) بينما الفقرات "أكون أكثر وعيا في التعامل مع المشكلات التي تواجهني" و"كل أقوالي وأفعالي حسنة ومرغوب فيها" و"اعترف بكل شجاعة عما ارتكبت من أخطاء" و"احرص على عدم تغيير الحقائق أو طمسها" حازت على مستوى شيوع بدرجة كبيرة ؛ بمتوسطات حسابية تراوحت بين (4.19–3.85) وانحرافات معيارية (1.07– 1.32) أما الفقرة "لدي القدرة على كشف الوقائع والأحداث دون زيادة أو نقصان" فقد حازت على مستوى شيوع بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (2.92) وانحراف معياري (1.48)، وللتعرف على مستوى شيوع فقرات بعد التبرير لدى طلبة الصف الحادي عشر؛ فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (15) يوضح ذلك مرتبة ترتيبا تنازليا.

جدول (15) المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع)
لمستوى شيوع فقرات بعد التبرير مرتبة ترتيبا تنازليا (ن=133)

بعد التبرير	م	ع	مستوى الشيوع
أتجنب كل ما هو مزعج من الأفكار والأخبار	3.77	1.29	كبيرة
مقدرتي على تبرير كل خطأ يشعرني بالرضا عن الذات	3.03	1.50	متوسطة
لست على يقين بصدق كل من أتعامل معهم	2.99	1.37	متوسطة
اختار أعذار مقبولة لما يصدر عني من سلوكيات خاطئة	2.86	1.46	متوسطة
لدي القدرة على إقناع الآخرين بما هو غير صحيح	2.62	1.41	متوسطة
القي اللوم على الآخرين رغم عدم ارتكابي للخطأ	1.64	0.91	غير شائعة

يتضح من الجدول (15) أن الفقرة "أتجنب كل ما هو مزعج من الأفكار والأخبار" حازت على مستوى شيوع بدرجة كبيرة؛ بمتوسط حسابي بلغت (3.77) وانحراف معياري (1.29) بينما الفقرات "مقدرتي على تبرير

كل خطأ يشعرني بالرضا عن الذات" و"لست على يقين بصدق كل من أتعامل معهم" و"اختار أعذار مقبولة لما يصدر عني من سلوكيات خاطئة" و"لدي القدرة على إقناع الآخرين ما هو غير صحيح" حِزن على مستوى شيوع بدرجة متوسطة؛ بمتوسطات حسابية بلغت على التوالي (3.03) (2.99) (2.86) (2.62) وانحرافات معيارية (1.50) (1.37) (1.46) (1.41). أما الفقرة "القي اللوم على الآخرين رغم عدم ارتكابي للخطأ" فقد كانت غير شائعة؛ بمتوسط حسابي بلغ (1.64) وانحراف معياري (0.91).

وللتعرف على مستوى شيوع فقرات بعد النفاق لدى طلبة الصف الحادي عشر؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة، والجدول (16) يوضح ذلك مرتبة ترتيبا تنازليا.

جدول (16) المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع)
لمستوى شيوع بعد النفاق مرتب ترتيبا تنازليا (ن=133)

بعد النفاق	م	ع	مستوى الشيوع
أظهر لبعض الناس الحب رغم كراهيتي لهم	2.56	1.46	ضعيفة
أفتقد الصراحة مع نفسي ومع الآخرين	2.19	1.32	ضعيفة
أبرر لنفسي باستمرار أني على صواب والآخرين على خطأ	2.02	1.21	ضعيفة
يصعب علي الابتعاد عن التحدث في مساوئ الآخرين	1.93	1.11	ضعيفة
أبالغ في مجاملة الآخرين لكسب ثقتهم ومحبتهم	1.90	1.19	ضعيفة
إذا كان لدي مصلحة عند شخص ما أزيد من مدحي وثنائي عليه	1.80	1.21	ضعيفة
اغتاب زملائي في بعض الأوقات	1.76	1.02	غير شائعة
أحاول إخفاء عيوبي وإظهار عيوب الآخرين	1.44	0.89	غير شائعة

يتضح من الجدول السابق أن الفقرات "أظهر لبعض الناس الحب رغم كراهيتي لهم" و"افتقد الصراحة مع نفسي ومع الآخرين" و"أبرر لنفسي باستمرار أني على صواب والآخرين على خطأ" و"يصعب علي الابتعاد عن التحدث في مساوئ الآخرين" و"أبالغ في مجاملة الآخرين لكسب ثقتهم ومحبتهم" و"إذا كان لدي مصلحة عند شخص ما أزيد من مدحي وثنائي عليه" قد حِزنَ على مستوى شيوع بدرجة ضعيفة؛ بمتوسطات حسابية بلغت على التوالي (2.56) (2.19) (2.02) (1.93) (1.90) (1.80) وانحرافات معيارية (1.46) (1.32) (1.21) (1.11) (1.19) (1.21) بينما الفقرتين "أغتاب زملائي في بعض الأوقات" و"أحاول إخفاء عيوبي وإظهار عيوب الآخرين" فهما غير شائعتان بمتوسطين حسابيين بلغ (1.76) (1.44) وانحرافين معياريين يساوي (1.02) (0.89).

وقد اتفقت نتائج دراستي Tenbrunsel & Messick (2004) وأبو مرق وبركات (2015) وخصاونة (2021) مع نتائج الدراسة الحالية في إن مستوى خداع الذات كان بمستوى متوسط لدى الطلبة، كما اتفقت مع نتائج دراسة خصاونة (2021) في مستويات خداع الذات في ترتيب أبعادها؛ إذ جاءت في المرتبة الأولى مجال تشويه الحقائق تلاه مجال التبرير ثم مجال النفاق، بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراستي (2009) Bonanno & Lee; Kelly) والجميلي (2010) التي أشارت إلى أن مستوى خداع الذات لدى الطلبة جاء بمستوى مرتفع.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى معايير الأمان والحرية والاستقرار السائد في المجتمع، والذي يجعل الطلبة يشعرون بالأمان والحرية والاستقرار النفسي والاجتماعي، مهما تعرضوا لظروف ولمشكلات صعبة، وهذا يسهم إلى حد كبير بتعلم مهارات إيجابية تساعد في التعامل مع المشكلات التي قد يواجهها بكل كفاءة، وهذا ما جعل مستوى خداع الذات لديهم متوسطا.

وقد يرجع ذلك إلى عوامل البيئة المدرسية والأسرية والاجتماعية والتي تسهم إلى حد كبير في جعل مستوى خداع الذات لدى الطلبة متوسطا، فالمشاعر الإيجابية التي قد تحيط بالطلبة، والمزاج الإيجابي قد ينشط الإبداع وحل المشكلات لديهم، مما يسهم زيادة الوعي بالذات والتحكم بالاندفاعات ورفع مستوى المثابرة والدافعية وعدم خداع الذات بشكل كبير، وقد أشار Triandis (2009) إلى أن خداع الذات يحدث أحيانا؛ لأن الأفراد لا يستطيعون معالجة جميع المعلومات المتاحة في بيئتهم، لذلك يختارون الإيجابية ويتجنبون المعلومات السلبية وهذا التحيز يؤدي إلى خداع الذات.

وللإجابة على السؤال الثالث حول "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شيوع ظاهرة التلكؤ الدراسي لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات الجنس ونوع الدراسة؟" استخدم الباحث اختبار(ت) للعينات المستقلة للتعرف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة يعزى للجنس ونوع الدراسة، والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة الفروق في شيوع ظاهرة التلكؤ الدراسي وفقا لمتغير الجنس ونوع الدراسة

الجنس/ نوع الدراسة	العدد	م	ع	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	35	3.01	0.45	.485	131	.628
أنثى	98	3.06	0.51			
بحتة	63	3.01	0.53	.903	131	.368
تطبيقية	70	3.08	0.45			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في شيوع ظاهرة التلكؤ الدراسي وفقا لمتغيري الجنس ونوع الدراسة، واتفقت دراسة رديف وشاتي (2018) مع نتائج الدراسة الحالية في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ظاهرة التلكؤ الدراسي تبعا لمتغير الجنس، بينما اختلفت مع نتائج دراسات زغيبي (2020) والجعافرة (2016) وأبو ضيف وآخرون (2021) واحمد (2021) والجندي والطلول (2020) ونتائج سعدي (2020) التي أشارت إلى فروق دالة إحصائيا على مقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور.

واتفقت دراسة عبدالله (2020) مع نتائج الدراسة الحالية في وجود فروق دالة إحصائيا في التلكؤ الأكاديمي وفقا للتخصص التربوي(علمي أدبي)، بينما اختلفت مع نتائج دراسة أبو ضيف وآخرون (2021) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح طلبة التخصص الأدبي ومع نتائج دراسة رديف وشاتي (2018) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح ذوي التخصص العلمي.

ويمكن تفسير ذلك أن خصائص عينة الدراسة تتضمن ذكورا وإناثا في نفس المستوى العمري والمستوى التعليمي، ينتمون إلى بيئات متشابهة ومستويات اقتصادية واجتماعية متقاربة، وبالتالي فان دوافع التعلم والاستذكار والنجاح الدراسي واحدة لدى الجنسين، كما أن انتمائهم للمدرسة والصف الدراسي يجعل الأعباء والمهام والواجبات الدراسية متماثلة وهو ما يؤدي إلى أن تكون أسباب التلكؤ الدراسي لدى الجنسين متماثلة.

أن كلا الجنسين يمرون بنفس الظروف التي تجعل من أدائهم ودافعيتهم الأكاديمية ذات مستوى متقارب التخصص: الطلبة يمرون بالظروف نفسها التي تجعل من آراءهم ودافعيتهم الأكاديمية ذات مستوى متقارب أي أن الذكور والإناث وطلاب التخصصات العلمية والأدبية لديهم نفس المستوى من تعمد تأخير أو تأجيل البدء

في المهمات التعليمة المطلوب إنجازها في وقت محدد، أو الانتهاء منها في اللحظات الأخيرة من الوقت المتاح لإنجاز هذه المهمات.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى التشابه في نوعية المهمات التي تطلب من الذكور والإناث في المواقف التعليمية، حيث يتعرضون لنفس الظروف والمؤثرات، وهو ما يضطرهم إلى إرجاء عملية البدء في هذه المهمات إلى اللحظة الأخيرة ولاسيما أنها في الغالب تكون مهمات غير مرغوب فيها :كالتكليفات الدراسية، وعمل مشاريع التخرج، والامتحانات، والتعامل مع الزملاء، وجميعها في الغالب تكليفا تغير مرغوب فيها.

بالإضافة إلى أن سلوك التلكؤ الدراسي والحرص على إتمام المهام،لا يختلف باختلاف التخصص الدراسي علمي و أدبي، وأنه قد يظهر لدى الطلبة وفقا لما خلص إليه الأدب البحثي في العوامل المرتبطة بحدوث التلكؤ الدراسي والتي لا ترتبط بالتخصص الدراسي بقدر ارتباطها بعوامل ترتبط بالسمات الشخصية كاللامبالاة والتي تدفع بالطلبة للحصول على النجاح بأيسر السبل وعـوامل ترتبط بأسباب معرفيـة تتصل بنقص المعلومات أو المعرفة المرتبطة بالمهام (فضل، 2014) أو أسباب ترتبط بالبيئة المحيطة؛ وقد ترتبط بالنواحي الصحية والإرهاق الجسدي، وقد يعـزى ذلك إلى أن المـناهج الـدراسية قد تتسم بشيء من الجـمود والروتين، بالإضافـة إلى طول اليوم الدراسي وضغط الواجبات البيتية، مما يقلل من دافعية الإنجاز لدى الطلبة، وبالتالي يزداد اللجوء إلى التلكؤ الدراسي.

وقد تكون عائدة إلى كونهم طلبة مرحلة جامعية ومن نفس العمر بغض النظر عن جنسهم وتخصصهم الدراسي من حيث متطلباته الذهنية والجسمية، فالمهارات والواجبات ليست قاصرة على تخصص دون الآخر وقد يجعل ذلك من درجة تلكؤهم في الأعمال الموكلة لهم واحدة، وبناءً على نتيجة نفورهم من الدراسة عندما تكون اتجاهاتهم نحو الدراسة سلبية خاصة عندما يواجهون ضغوطا مستمرة بسبب المذاكرة وكثرة التقارير الدراسية المطلوبة منهم، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى إحساس الطلبة بأن الدراسة أسهل وأقل صعوبة في الصف الحادي عشر عن الصف الثاني عشر وأنها لا تحتاج لجهد أو التزام كبير.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن ظاهرة التلكؤ الدراسي ظاهرة منتشرة في أوساط الطلبة، ويعاني منها الطلبة أنفسهم ويصرحون بها، كما أنها تسترعي انتباه أعضاء الهيئة التدريسية، وقد يكون ناتجا عن التقدم التقني السريع في الأجهزة الإلكترونية والهواتف النقالة وتطبيقاتها والفضائيات ومواقع التواصل الاجتماعي والتي أساء كثير من الطلبة استغلالها، حيث أشغلتهم تلك المغريات عن المتابعة الفعالة لأدائهم الدراسي واستذكار دروسهم بصورة مكثفة، بل وحتى تابعة محاضراتهم داخل الصف، وبالتالي تلعب دور في جعل الطلبة يتلكؤون، وهي متوافرة بكل سهولة ويسر ويتعرض لها الجميع بغض النظر عن جنسهم ونوع دراستهم

ويعزو الباحث ذلك إلى أن التلكؤ الدراسي لا يتأثر بالتخصص الدراسي؛ إذ أن التلكؤ الدراسي قد يظهر لدى الطلبة كسلوك نتيجة نفورهم من الدراسة عندما تكون اتجاهاتهم سلبية نحو الدراسة ولاسيما عندما يواجهون ضغوط مستمرة بسبب المذاكرة وكثرة الأنشطة والتقارير المطلوبة منهم.

وقد يكون مرد ذلك أن الظروف الحياتية والدراسية التي يتعرض لها الطلبة باختلاف أجناسهم تخصصاتهم الدراسية تكاد تكون متشابهة من حيث المهام والتكليفات والأنشطة ويقعون تحت تأثير ضغوط نفسية متشابهة وهذا جعلهم متشابهين في تأجيلهم للمهام وبالتالي لا توجد فروق بينهم في التلكؤ في أداء المهام الدراسية المطلوبة منهم.

ناهيك أن الذكور والإناث يقعون تحت ظروف واحدة تقريبا في انفتاح المجتمع بالنسبة للطالب والطالبة فاتساع دائرة علاقاتهم وصداقاتهم يزيد من كم المهام والالتزامات عليهم، فيضطر كل منهم في كثير من الأحيان إلى أرجاء بعض المهام الخاصة ما كان غير محبب وغير ممتع مثل المهام الدراسية والاستذكار، ويضطروا إلى الاهتمام بها في اللحظات الأخيرة، وربما لا يوجد لدى الطلبة الدافعية الكافية لدراستهم وخاصة في غياب فرص العمل الموجودة في السوق للتخصصات الأكاديمية؛ مما يؤدي إلى ضعف توجيههم نحو العمل الأكاديمي.

وللإجابة على السؤال الرابع حول "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شيوع خداع الذات لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات الجنس ونوع الدراسة؟" استخدم الباحث اختبار(ت) للعينات المستقلة Independent Samples t-test للتعرف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في مستويات خداع الذات يعزى للجنس ونوع الدراسة، والجدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة الفروق في مستويات خداع الذات وفقا لمتغير الجنس ونوع الدراسة

الجنس/ نوع الدراسة	العدد	م	ع	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	35	2.86	0.54	.432	131	.666
أنثى	98	2.82	0.46			
بحتة	63	2.95	0.44	2.953	131	.004
تطبيقية	70	2.72	0.48			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في مستويات خداع الذات وفقا لمتغير الجنس، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Tenbrunsel & Messick (2004) في عدم وجود فروق في مستوى خداع الذات يعزى للجنس، وبينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراستي الجميلي (2010) Bonanno & Lee; Kelly (2009) اللتين أشارتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى خداع الذات لصالح الذكور.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن جميع الطلبة بغض النظر عن جنسهم متساوون في الخداع الذاتي؛ فالثقة المبالغ فيها وتضخيم الذات لديهم تجهلهم يحاولون الحصول على أقصى استفادة من خلال تفاعلهم مع الآخرين ويظهر الخداع لديهم وبصورة كبيرة خلال أحاديثهم، والتي يتم فيها تزييف الحقائق وتغييرها أو كتمان البعض منها، وتبرير الأخطاء ومحاولة إقناع الآخرين بأنها هي الصواب، وإظهار ذاته على أنها شخصية عظيمة ويستطيع فعل ما لا يستطيع أن يفعله الآخرون، وذلك بدافع تحسين صورة الذات لديه وللحصول على الراحة النفسية من خلال المديح أو الإطراء عليه من قبل الآخرين.

وقد يعزى إلى أن كلا النوعين يستخدمونها رغبة في الهروب من الواقع المحبط، ولتحقيق مكاسب شخصية من خلال التلاعب بالآخرين، وتضليلهم بمعلومات غير مرتبطة بالأحداث، وتغيير الحقائق، وتزييفها لصالحهم، وتبرير أخطائهم كي ينالوا استحسان الآخرين، وإقناع ذواتهم أنهم على صواب، وأنهم أشخاص ناجحون على عكس الحقيقة لتجنب كل ما يسبب لهم الضيق والألم، وتقديم مبررات للخطأ، وإظهار خلاف ما يضمره وإظهار عيوب الآخرين ومساوئهم.

بينما وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) في مستويات خداع الذات وفقا لمتغير نوع الدراسة ولصالح البحتة، ويعزو الباحث ذلك إلى إن طلبة الرياضيات البحتة تكون عملية المذاكرة ومتابعة أنفسهم أصعب بالنسبة لهم، نظرا إلى صعوبة المواد العلمية والتي تحتاج إلى الشرح أكثر من قبل المعلم، كما أن لديهم مهام أكثر تساهم في زيادة الضغوط النفسية عليهم وبالتالي استخدام حيل خداع الذات التي يراها ناجعة لتحقيق آماله واحتياجاته ورغباته وتحيزاته وتوقعاته، وربما يعود ذلك إلى أن الأفراد لا يمكنهم معالجة جميع المعلومات المتاحة في بيئتهم لذلك يختارون المعلومات الإيجابية ويتجنبون المعلومات السلبية.

وربما يعود ذلك إلى حماية الفرد من الألم المرتبط بالمعلومات المهددة، ويسمح لهم بالتهرب من الانزعاج أو الألم المرتبط بالتجارب السلبية أو التهديدية وأن وظيفة الخداع الذاتي تكمن في قدرة العقل على خفض مستوى القلق الذي قد يكون سببا في تشويه الوعي، إذ أن الفرد باستخدامه للحيل الدفاعية يجد وسيلة للتوافق اللاشعوري مع حاجاته غير المشبعة، وربما يصل إلى حل بعض صراعاته عن هذا الطريق، ولكنه في الواقع حل مؤقت أو غير ناجح لأنه لا يستطيع أن يحقق هدفه، ولكن إذا كانت الضغوط شديدة ومن الصعب التوافق معها تحدث حالة من الخلل أو فقدان التعويض الأمر الذي يؤدي إلى ظهور اضطرابات أشد عمقا.

كما يلاحظ أن هناك دورا تكيفيا لخداع الذات؛ حيث يعتقد أن الطلبة الذين لديهم تكيف بصورة جيدة يمكنهم أن يشاركوا بانتظام في خداع الذات عن طريق تبني وجهات نظر إيجابية منحازة تجاههم، وتجاهل الانتقادات البسيطة، والتقليل من الفشل، وتجنب الأفكار السلبية، وتوقع مستوى عالٍ من النجاح في الجهود الجديدة، وهناك من يرى أن ممارسة خداع الذات وآليات الدفاع المماثلة له، بسبب ميلهم وخوفهم من المعارف أو المعلومات التي من شأنها أن تسبب لهم احتقار ذواتهم وإشعارهم بعدم القيمة والخجل، ولاعتبار الخداع الذاتي آلية للتأقلم لتجنب الألم والقلق من خلال تصفية أو غربلة المعلومات المؤلمة، كما أنه يساهم في مرونة الأنا واحترام الذات والثقة بالنفس ويخفف من القلق والاكتئاب، واعتباره هادفا للفرد يعمل على راحة عقله.

وللإجابة على السؤال الخامس حول " هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى ظاهرة التلكؤ الدراسي ومستوى خداع الذات لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة؟ تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين تلك المتغيرات، والجدول (19) يوضح ذلك.

جدول (19) معامل ارتباط بيرسون بين مستوى ظاهرة التلكؤ الدراسي ومستوى خداع الذات

	العلاقة	النفاق	تشويه الحقائق	التبرير	خداع الذات
السلوكي	معامل ارتباط بيرسون مستوى الدلالة	.446** .000	-.288** .001	.203* .019	.241** .005
الانفعالي	معامل ارتباط بيرسون مستوى الدلالة	.141 .105	.015 .864	.203* .019	.185* .033
المعرفي	معامل ارتباط بيرسون مستوى الدلالة	.381** .000	-.255** .003	.045 .606	.148 .090
تلكؤ	معامل ارتباط بيرسون مستوى الدلالة	.389** .000	-.209-* .016	.182* .036	.232** .007

**الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01

* الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق إلى وجود ارتباط دال عند مستوى دلالة (0.01) بين التلكؤ الدراسي وخداع الذات، ويقدر معامل الارتباط بـ (.232)، وهو معامل ارتباط منخفض وطردي؛ أي كلما زاد التلكؤ الدراسي زاد خداع الذات، وذلك وفقا لتصنيف ديفيس (Davis, 1971) الذي حدد قوة الارتباط على النحو الآتي؛ يكاد

لا يذكر من (0.00 إلى 0.09) منخفض من (0.10 إلى 0.29) متوسط من (0.30 إلى 0.49) كبير من (0.50 إلى 0.69) كبير جدا من (0.70 إلى 1.00).

ووجد ارتباط دال عند مستوى دلالة (0.01) ومستوى دلالة (0.05) بين التلكؤ الدراسي السلوكي وبعدي النفاق (.446) والتبرير (.203) وهي معاملات ارتباط متوسطة ومنخفضة وذات اتجاه طردي؛ أي كلما زاد التلكؤ الدراسي السلوكي زاد النفاق والتبرير، بينما وجد ارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01 بين التلكؤ الدراسي السلوكي وبعد تشويه الحقائق (.288-) وهو معامل ارتباط منخفض وذا اتجاه سلبي؛ أي كلما زاد التلكؤ الدراسي السلوكي قل تشويه الحقائق.

كذلك وجد ارتباط غير دال بين التلكؤ الدراسي الانفعالي وبعدي النفاق (.141) وتشويه الحقائق (.015) وهي معاملات ارتباط منخفضة ويكاد لا يذكر وذات اتجاه طردي؛ أي كلما زاد التلكؤ الدراسي الانفعالي زاد النفاق وتشويه الحقائق، بينما وجد ارتباط دال عند مستوى دلالة (0.05) بين التلكؤ الدراسي الانفعالي وبعد التبرير (.203) وهو معامل ارتباط منخفض وذا اتجاه طردي؛ أي كلما زاد التلكؤ الدراسي الانفعالي زاد التبرير.

كما وجد ارتباط دال عند مستوى دلالة (0.01) بين التلكؤ الدراسي المعرفي وبعد النفاق (.381) وهو معامل ارتباط متوسط وذا اتجاه طردي؛ أي كلما زاد التلكؤ الدراسي المعرفي زاد النفاق، بينما وجد ارتباط دال عند مستوى دلالة (0.01) بين التلكؤ الدراسي المعرفي وبعد تشويه الحقائق (.255-) وهو معامل ارتباط منخفض وذا اتجاه سلبي؛ أي كلما زاد التلكؤ الدراسي المعرفي قل تشويه الحقائق، كما وجد ارتباط غير دال بين التلكؤ الدراسي المعرفي وبعد التبرير (.045) وهو معامل ارتباط يكاد لا يذكر وذا اتجاه طردي؛ أي كلما زاد التلكؤ الدراسي المعرفي زاد التبرير.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محمود (2019) في وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين خداع الذات والتلكؤ الأكاديمي.

ويرى الباحث أن خداع الذات له دور في التلكؤ الدراسي لدى الطلبة، فهو قد يُستخدم كآليات دفاعية لتخفيف القلق والآثار السيئة الناتجة عن تلكؤ هو إرجائه لإتمامه للمهام الدراسية، فعندما لا يتمكن الطالب من إكمال واجباته؛ فإنه يلجأ إلى إقناع نفسه بأن هذا الأمر خارج عن إرادته، وأن الظروف المحيطة كانت أقوى منه وأن المهام التي كُلف بها لم يكن هناك وقت كافٍ للعلم بها، ويغضب كثيرا إذا ذُكِّر بأنه مقصر في أداء مهامه وينتظر يوما بعد آخر موهما نفسه أن يستطيع في أي وقت تحقيق المهام المكلف بها، وغالبا يعطي مبررات لتقصيره في أداء المهام الدراسية المكلف بها، وإن كان ضمنيا يشعر بخيبة الأمل لتقصيره في أداء الواجبات ويشعر بالخزي وتأنيب الضمير كلما اقترب موعد أداء المهام، ويشعر بالضيق وعدم الرضا لضعف استعداده لأداء الأنشطة الدراسية والامتحانات، ويحاول إخفاء عيوبه أمام زملائه ووالديه، وعندما يفشل في تحقيق المهام الدراسية يلقي اللوم علي الآخرين من زملائه وأعضاء هيئة التدريس، الطالب المتلكئ دراسيا لا يفي بالتزاماته المكلف بها، ويسعي باستمرار إلى تأجيلها، وغير قادر على استكمال واجباته في وقتها، وتضعف لديه الرغبة في إتمام المهام الموكلة إليه، ولا يفي بتنفيذ الخطة التي يضعها لنفسه، ويتأخر أو يتغيب عن المحاضرات ويترك المهام دون إتمامها.

أضف إلى ذلك أن خداع الذات يجعل الطالب المتلكئ دراسيا يترك انطباعا لدى الآخرين بأنه سوف ينهي المهام المكلف بها في وقتها، وإن كان هذا يخالف الواقع؛ حيث ويفتقد الصراحة مع نفسه، ويبحث عن أعذار مقبولة لما يصدر عنه، وتبرير كل ما هو خطأ إرضاء لذاته، ويحاول الخروج مع أصدقائه مبررا لنفسه

أن المهمة معقدة ويحتاج إلى تغيير الهواء، ويشغل نفسه لوقت طويل بمواقع التواصل الاجتماعي للهروب كنوع من الحيل الدفاعية حتى يخفف الضغوط النفسية الواقعة عليه من جراء ضعف التزامه بالوفاء بأداء المهام الدراسية المكلف بها.

كما أن انتشار سلوك التلكؤ الدراسي لدى الطلبة قد يكون نتيجة شعور معظم هؤلاء الطلبة بأنهم يمكنهم النجاح والتفوق الدراسي بأقل مجهود ولذلك يكون استذكارهم على فترات متباعدة مما يؤدي إلى انخفاض معدلهم الدراسي، وبالتالي فهم يخدعون أنفسهم وهي معتقدات خاطئة غير عقلانية (Hussaina &Sultan, 2010). ويشير إبراهيم (2014) إلى أن التلكؤ مفهوم يصف الأداءات المعرفية والسلوكية غير المتوافقة، والمخرجات السالبة تعد نتيجة للفشل في سلوكيات التنظيم الذاتي، ويؤدي ذلك إلى ضعف الأداء الدراسي وتجنب إتمام المهام الدراسية.

وينظر إلى التلكؤ الدراسي علي أنه تناقض بين نية الفرد لأداء المهام في الوقت المحدد لها، والسلوك الفعلي الذي يقوم به، ويتضمن التأجيل القصدي غير المبرر للمهام التي ينوي أدائها، وتزداد حدة التلكؤ مع زيادة التباين بين النية والسلوك أو إرادة أداء الفعل، وعلي الرغم من إحدى العمليات الإدراكية المتعلقة بالتأخير الطوعي لبدء أو إكمال المهام أو التنفيذ الضعيف لبرنامج العمل، فإن ذلك قد يؤدي إلى دفع المتلكئين إلى تبني أعذارا للتبرير (كأحد أبعاد خداع الذات) مما يجعلهم يفتقدون الدافع للتركيز على السلوك المستهدف (Rakes & Dunn, 2010).

وترى نظرية المكافآت الخادعة أن الأفراد الذين لديهم مستوى من خداع الذات سيكونون مشروطين بتجنب المهام عند تلقي التعزيزات بدرجات مختلفة، وأنهم يميلون إلى اختيار التعزيز على المدى القصير أو المكافآت بدلا من الأهداف طويلة الأجل، وبالتالي ينعكس ذلك على إرجائهم للمهام ذات المكافأة الأقل (Ainslie, 1975).

ويرى Ellis & Knaus (1977) أن التلكؤ يعد اضطرابا عاطفيا كان متجذرا في التفكير غير العقلاني وأحد المعتقدات غير المنطقية التي يحملها التلكؤ هي "علي أن أفعل شيئا جيدا "ويجب تقديره، وسيكون لهذا الاعتقاد عواقب سلبية عندما يفشل الفرد في فعل شيء على النحو الأمثل، وغالبا ما يشجع هذا الاعتقاد الأفراد على تأخير بدء العمل خشية ارتكابهم مخالفات، ويفسر التلكؤ علي أنه سلوك ناتج عن الفشل في تنظيم الذات وقد يصل إلى الحد المزمن، والذي يعاني صاحبه من رؤية سالبة لذاته، وتنتشر لديه المعتقدات غير الوظيفية والأفكار التلقائية السالبة والتي هي جزء من خداع الذات (Pychyl, & Flett, 2012).

4-الخلاصة:

توصلت نتائج الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لظاهرة التلكؤ الدراسي حازت على مستوى شيوع بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.05) وانحراف معياري يساوي (0.49) كما حازت أبعاد التلكؤ الدراسي على مستوى شيوع بدرجة متوسطة باستثناء البعد الانفعالي والذي حاز على مستوى شيوع بدرجة كبيرة وأن الدرجة الكلية لخداع الذات حازت على مستوى شيوع بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (2.83) وانحراف معياري يساوي (0.48) كما حاز بعد تشويه الحقائق على مستوى شيوع بدرجة كبيرة يليه بعد التبرير بدرجة شيوع متوسطة، يليه بعد النفاق بدرجة شيوع ضعيفة، وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في شيوع ظاهرة التلكؤ الدراسي وفقا لمتغيري الجنس ونوع الدراسة، كذلك عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في مستويات خداع الذات

وفقا لمتغير الجنس، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) في مستويات خداع الذات وفقا لمتغير نوع الدراسة ولصالح البحتة، ووُجد ارتباط دال عند مستوى دلالة (0.01) بين التلكؤ الدراسي وخداع الذات، ويقدر معامل الارتباط بـ (.232)، وهو معامل ارتباط منخفض وطردي؛ أي كلما زاد التلكؤ الدراسي زاد خداع الذات.

وقد أوصت الدراسة بالآتي:

1. العمل على توعية الطلبة ومساعدتهم على تعديل العزو السببي الخارجي؛ بحيث يتحول الطلبة تدريجيا إلى عزو أسباب النجاح والفشل لعوامل داخلية، وهو ما قد يسهم في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لديهم.
2. حث المعلمين والمعلمات على استخدام طرائق التدريس المشوقة والتي تقلل من التلكؤ الدراسي لدى الطلبة؛ لجذب انتباههم وترغيبهم في التعلم، وزيادة ودافعيتهم، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ومراعاة قدراتهم العقلية وخصائصهم الشخصية.
3. توجيه أعضاء المعلمين والمعلمات لضرورة إعادة النظر في الواجبات والأنشطة المدرسية التي يطلبونها من الطلبة للتخلص من مشكلة التلكؤ الدراسي لدى الطلبة.
4. العمل على تنمية الجوانب الإيجابية لدى الطلبة والتي من شأنها أن تحد من خطورة هذا السلوك وتقلل من انتشاره كزيادة الدافعية للإنجاز وتنمية ثقتهم بأنفسهم وإمكانياتهم وقدراتهم، وحثهم على المثابرة والانضباط للوصول لأهدافهم.
5. وضع البرامج والخطط العلاجية التي من شأنها خفض مستوى سلوك التسويف الدراسي لدى الطلبة.
6. تعزيز معتقدات الطلبة حول المبادرة في إنجاز الأعمال في أوقاتها المحددة وعدم تأجيلها، وإعادة الثقة للذات وإشباع الرغبات بطرق آمنه ومتوازنة.
7. بناء اتجاهات إيجابية تجاه المسؤوليات والتوعية بأهمية الوقت وكيفية إدارته والحد من استعمال وسائل الترفيه بشكل مفرط.
8. توعية المعلمين والمعلمات بماهية الخداع الذاتي والكشف عن أسبابه وطرق التصدي له وعلاجه.
9. العمل على زيادة وعي الأسرة والأفراد من خلال وسائل الإعلام بضرورة طلب الاستشارة النفسية عند المعاناة من أي اضطراب نفسي خاصة اضطراب خداع الذات حتى لا تتفاقم المشكلة.
10. الاهتمام بالإرشاد الاجتماعي والنفسي لطلبة المدرسة بهدف الكشف عن خداع الذات لديهم، وعقد ورش تدريبية وتعليمية لتوعيتهم بآثار الخداع الذاتي على تحصيلهم الدراسي.
11. إجراء دراسة عن طبيعة المتغيرات التي يمكن أن يكون لها دور في انتشار التلكؤ الدراسي والعمل على الحد من انتشارها.
12. إجراء دراسة عن حول التدفق النفسي وتأثيره على التلكؤ الدراسي لدى طلبة الصف الثاني عشر.
13. إجراء دراسة حول تأثير الأحداث الحياتية الضاغطة بالخداع الذاتي.

- **الإحالات والمراجع:**

إبراهيم، لطفي عبد الباسط (2014).الإرجاء التكيفي (الإيجابي) وتنظيم التعلم لدى طلاب الجامعة ".المؤتمر العلمي الرابع – كلية التربية بشبين الكوم"،التربية وبناء الإنسان في ظل التحولات الديمقراطية 29-30أبريل2014.

أحمد، هيثم محمد (2021). مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في ضوء متغيري الجنس والتحصيل الدراسي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، *5*(19).

بركات، زياد (2021). فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالواقع في خفض خداع الذات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في محافظة طولكرم. *مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية*، *6*(2).

البهاص، سيد أحمد (2010).التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة كلية التربية*،(2).

الجعافرة، إبراهيم موسى. (2016). *مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.

الجميلي، كريم. (2010). *خداع الذات وعلاقته بالخجل الاجتماعي وقلق التصور المعرفي لدى طلبة الجامعة*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة المستنصرية.

الجندي، نبيل، والطلول، منتصر (2020). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالعافية النفسية لدى الطلبة الفلسطينيين بمحافظة الخليل. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، *15*(2).

خصاونة، أمنة حكمت (2021). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بخداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *12*(37).

الخصوصى، أيمن منير حسن (2018). التنبؤ بالخداع الذاتي من التفكير الأخلاقي ووجهة الضبط لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، *26*(4).

رديف، سيف محمد، وشاتي، أسماء عبد محي (2018). عوامل الشخصية الخمس الكبرى وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة بغداد. *مجلة كلية التربية للبنات*، *29*(4).

زغيبي، محمد احمد. (2020) التسويف الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، *4*(14).

الزهراني، طراد عوض (2017).التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالنزعة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، *5*(11).

السرحان، محمد ذياب مرجي، وصوالحة، محمد (2017). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة آل البيت . *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية فلسطين*، *5*(17).

سعدي، كريمة. (2020). *التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة محمد بوضياف المسيلة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف المسيلة.

السيد، هديل السيد عثمان. (2020). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة سوهاج.

شبيب، هناء صالح. (2015).*الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي وأسبابه دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين*.[رسالة ماجستيرغير منشورة].جامعة تشرين.

أبو ضيف، إيمان محمد، وإسماعيل، آمنه قاسم (2021). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بيقظة الضمير لدى عينة من طلاب كلية التربية بسوهاج. *مجلة شباب الباحثين*، (7)

عباس، زهراء حسين. (2020) التلكؤ الأكاديمي لدى طالبات الصف الخامس الأحيائي والتطبيقي. *مجلة أبحاث الذكاء*، *14*(29).

عبدالله، نشوة عبد المنعم (2020). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بأنماط التعلم والتفكري والتخصص الدراسي لدى طالبات الجامعة. *دراسات عربية*، *19*(1).

العبيدي، عفراء (2013). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة *الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *4*(23).

عطا الله، مصطفى خليل محمود (2019). اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين صعوبات التنظيم الانفعالي وخداع الذات لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، *35*(2).

علي، أسماء صالح، وعبد الرزاق، زينب سمير، وإبراهيم، إكثار خليل (2019).إدمان الإنترنت وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، *44*(4).

عمارة، سعيدة، وسمايلي، محمود (2021). *التلكؤ الأكاديمي ف ظل التعليم عن بعد (الطارئ بسبب جائحة كورونا) لدى الطلبة الجامعيين حسب تقديرات الطلبة- دراسة ميدانية بجامعة سطيف2 الجزائر*. كتاب وقائع المؤتمر العلمي الدولي الافتراضي الأول: القضايا التربوية والإنسانية بين متغيرات الواقع وآفاق المستقبل. مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية. فرنسا.

فضل، أحمد ثابت (2014). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمهارة إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة . *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 51.

القوصي، عبد العزيز حامد (1968). خداع النفس ظاهرة طبيعية يومية . *رسالة المعلم*، *12*(2).

محمود، عبد النعيم عرفه (2019). علاقة خداع الذات بالسعادة النفسية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، (183).

أبو مرق، جمال، وبركات، زياد (2015). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بخداع الذات لدى الطلبة الجامعيين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، *30*(2).

نصار، عصام جمعة وعبد الرحمن، محمد (2016). أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (77).

نيروي، نزار نوري، وسعيد، صابر عبدالله (2021). قياس خداع الذات لدى موظفي الدوائر الحكومية في مركز محافظة دهوك وعلاقته ببعض المتغيرات: بناء وتطبيق. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (72).

Ackerman, D & Gross, B. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27

Ainslie, G.(1975).Specious Reward: A Behavioral Theory of Impulsiveness and Impulse Control. *Psychological Bulletin*, *82*(4).

Andreou, C.(2007). Understanding procrastination. *journal for the Theory of social Behavior*, 37.

Anderson, J., & Schooler, L. (2000).*The adaptive nature of memory*. In F. I. M. Craik, & E. Tulving (Eds.), Oxford University Press.

Aremu, A. Williams, T. & Adesina, F. (2011). *influence of Academic procrastination and personality types on Academic Achievement and efficacy of in school Adolescents in Ibadan*, Department of Guidance & counseling, University of Ibadan,Nigeria.93-113.

Bachkirova, T.(2016).*Anew perspective on self-deception for applied purposes*. New Ideas in Psychology, 43.

Balkis, M.(2013).Academic procrastination, Academic life satisfaction and Academic Achievement: The Mediation Role of Rational Beliefs About studying. *journal of cognitive and behavioral psychotherapies*, *13*(1).

Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationships with demographics and individual variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8.

Betui,T., Rasit, A.(2015).Effects of Cognitive Behavioral theory –Based skill training on Academic Procrastination Behaviors of university students. *Educational science theory practice, 15*(5).

Bonanno, G., & Siddique, H. (2009). Emotional dissociation, self-deception, and psychotherapy. In Singer, *Journal & Salovey, P. (Eds.), At play in the field of consciousness: Essays in honor of Jerome L. Singer* (pp. 249- 270). Hillsdale, NJ: Erbaum

Brown, D.,& Starkey, K. (2000).Organizational identity and learning :A psychodynamic perspective. *Academy of Management Review*, *25*(1), 102–120.

Chu, A.H., & Choi, J.N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, *145*, 245-264

Demeter, D.V. & Davis, S.E.(2013).Procrastination as a Tool: Exploring Unconventional Components of Academic Success, *Creative Education* , *4* (7A2) .

Düsmez, I., & Barut, Y. (2016).Rational Emotive Behavior Based on Academic Procrastination Prevention: Training Programme of Effectiveness. *Online Submission***,** *3*(1), 1-13.

Ellis, A., & Knaus, .J. (1977). *Overcoming procrastination*. Signet Books: New York.

Erez, A., & Judge, T. (1994). *Dispositional source of job satisfaction: The role of self-deception* (CAHRS Working Paper 14- 94). Ithaca, NY: Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies.

Ferrari, Joseph.(1991): A preference for a favorable public impression by procrastinators: Selecting among cognitive and social tasks. *personality and individual Differences*, *12*(11).

Fernie, BA., Bharucha, Z., Nicevic ,A.V., Marino, C. & Spada, M.M.(2017).A meta Cognitive Model of Procrastination. *Journal of Affective Disorders*, *210* ,196-203.

Fingarette, H. (2000). *Self-deception. London*: University of California Press.

Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013a). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, *28*.

Gur, R., & Sackeim, H.(1979). Self-deception: a concept in search of a phenomenon. *Journal of Personality Social Psychology* ,*37*(2).

Havel, A. (1993). *Differential Effectiveness of Selected Treatment Approaches to Procrastination*. Doctor of Philosophy. McGill University, Montreal, National Library of Canada.

Hussaina , I., &Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* ، *5* (3).

Irshad, H. & Sarwat, S. (2010). Analysis of procrastination among University students, *procedia- social and behavioral sciences, 5* (3), 897-904**.**

Islak, R. B. (2011). *Academic procrastination in relation to gender among gifted and talented college students*. University of Houston, United States of America

Janssen, J. (2015). *Academic procrastination: prevalence among high school and undergraduate student and relationship to academic achievement*. Doctoral dissertation, Georgia State University.

Naess, S.(1994). *Does Self-Deception Enhance the Quality of Life? In L. Nordenfelt (eds.), Concepts and Measurement of Quality of Life in Health Care*, (95-114). Springer Science Business Media, B.V.

Ocak, G. & Boyraz, S. (2016). Examination of the Relation Between Academic Procrastination and Time Management Skills of Undergraduate Students in Terms of some Variables. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(5), 76-

Olubusayo, A.A.(2010). Academic Procrastination in Mathematics: Causes, Dangers and Implications of Counselling for Effective Learning. *International Education Studies*,*3* (3), 205-210

Özer, B. U. (2011). A cross sectional study on procrastination: Who procrastinate more. *In International Conference on Education Research and Innovation. 18*.

Paulhus, D. (1984).Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*, 598-609.

Pychyl, T., & Flett, G.(2012). Procrastination and Self-Regulatory Failure: An Introduction to the Special Issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *30*(4).

Rabin, L.A., Fogel ,J. & Upham, K.E. (2011).Academic Procrastination in college students: the role of self-reported executive functions, *Journal of Cinical and Experimental Neuropsychology*, *33*(3).

Rakes, C., & Dunn, E.(2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, *9*(1).

Rebetez, M., Rochat, L., & Barsics, C.(2018). Procrastination as a Self-Regulation Failure: The Role of Impulsivity and Intrusive Thoughts. *Psychological Reports*, *121*(1)

Sartre, J.-P. (1956). *Being and nothingness*. (H. E. Barnes, Trans). New York:

Philosophical Library Baumeister, F. (1993). *Lying to yourself: The enigma of selfdeception, in everyday life*. In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), Lying and deception in everyday life. New York, NY: Guilford.

Scher, S., & Osterman, N.(2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among schoolaged children. *Psychology in the Schools*, *39*(4).

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.

Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Selfregulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, *135*(5).

Sokolowska, j.(2009). *Behavioral, cognitive, affective, and Motivational dimensions of academic procrastination among community college student,: A methodology Approach –submitted in partial fulfillment of the Requirements***.** for the degree of Doctor of philosophy in graduate school of Education of Fordham university, New York.

Steel, P.(2007) The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-regularity Failure. *Psychological Bulletins*, *133*(1), 65-94.

Steel &، Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, *33*(4).

Steel, P., Svartdal, F., Thundiyil, T.,& Brothen, T.(2018). *Examining Procrastination Across Multiple Goal Stages: A Longitudinal Study of Temporal Motivation Theory*. Frontiers in Psychology, 9.

Szalavitz, M. (2003). *stand and Deliver*. New York: August. rol.36.lss.4:pg.

Taylor, S., & Brown, J. (1988).Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, *103*(2).

Tenbrunsel, A & Messick, D. (2004). Ethical Fading: The Role of Self Deception in Unethical Behavior. *Social Justice Research*, *17*(2)

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

Triandis, C. (2009). Fooling ourselves: Self-deception in politics, religion, and terrorism. Westport, CT. Praeger.

Trivers, R. (2000). The elements of a scientific theory of selfdeception. *Annals of the New York Academy of Sciences***,** *907*(1)

Twain, M. (2010*). Portrait of a Procrastinator*. In .P. Steel (Eds.),the procrastination Equation . Procrastinus Inc.

Von Hippel, W., & Trivers, R. (2011).The evolution and psychology of self-deception. *Behavioral and Brain Sciences*, *34***.**

Yesil, R.(2012), Validity and reliability studies on the scale of the reasons for academic procrastination. *Education .133*(2).

You, J. W. (2015). Examining the effect of academic procrastination on achievement using lms data in elearning. *Educational Technology & Society*, *18*(3).

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

البادري، سعود مبارك(2023). ظاهرة التلكؤ الدراسي لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان وعلاقتها بخداع الذات. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 9(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 159-193