التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالنزعة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين

الأستاذ: طراد عوض حسن الزهراني
وزارة التعليم- المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى التعرّف على درجة سمة الكمالية ودرجة شيوع ظاهرة التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين بمنطقة الباحة التعليمية، والكشف عن الفروق الإحصائية بينهما واثر متغير المرحلة التعليمية على الدرجتين، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجات التلكؤ الأكاديمي ودرجات سمة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين بمنطقة الباحة التعليمية. وتكوّنت عينة الدراسة من (138) طالباً موهوباً منهم (47) طالباً بالمرحلة المتوسطة و(91) طالباً بالمرحلة الثانوية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة البالغ (416) موهوباً بمنطقة الباحة التعليمية بنسبة (33%)، وأتّبعت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي حيث تم تطوير مقياس التلكؤ الأكاديمي الذي تكوّن من (15) فقرة ومقياس الكمالية الذي تكوّن من (24) فقرة ، وقد تم التأكد من خصائصهما السيكومترية من الصدق والثبات.

وأسفرت النتائج عن وجود درجة متوسطة في التلكؤ الأكاديمي ووجود درجة عالية من سمة الكمالية، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الكمالية تُعزى للمرحلة التعليمية لصالح الثانوية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجتي التلكؤ الأكاديمي تُعزى للمرحلة التعليمية، كما لم يتبين وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات سمة الكمالية ودرجات مظاهر التلكؤ الأكاديمي.

وعلى ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية كانت أبرز التوصيات : العمل على بناء برامج إثرائية إرشادية لتنمية مستوى الكمالية الإيجابية، والعمل على تحفيز الطلاب للتخلص من المظاهر الدالة على التلكؤ الأكاديمي التي كشفت عنها الدراسة من خلال إكساب الطلاب الموهوبين مهارات التخطيط وإدارة وتنظيم الوقت.

الكلمات المفتاحية: التلكؤ الأكاديمي، النزعة الكمالية، الطلاب الموهوبين.

Abstract

The study aimed at identify the degree of Perfectionism trend and the degree of academic Procrastination among gifted students at Baha area, also to investigate the statistical differences between them according to educational stage and the relation between them in AlBaha area. The study sample consisted of (138) gifted students, (47) students in middle educational stage, (91) in high educational stage, which have been chosen randomly. The study followed the descriptive method, the researcher developed academic Procrastination and perfectionism scale, which consisted of (15, 24) items respectively, and confirmed of psychometric validity and reliability for the two scales.

The results indicate a medium degree in the academic Procrastination and a high degree of Perfectionism trend, also, there was a significant difference in the degrees of Perfectionism trend according to educational stage for the benefit of high stage, and there is no significant differences in the degree of Academic Procrastination according to educational stage, also the results did not prove the existence of significant correlation relationship between the degree of perfectionism trend and academic Procrastination.

In light of the findings of the current study recommended to Work on developing programs to improve the level of positive perfectionism, and work to motivate students to get rid of academic Procrastination revealed by the study through providing the gifted students: planning, time management and organization skills.

Keywords: Academic Procrastination, perfectionism trend, Gifted students.

مقدمة

ازداد اهتمام علماء النفس والتربية بالموهوبين، خاصة في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، لارتباطه بتقدم الأمم وتطورها؛ فالتقدم العلمي لا يمكن تحقيقه دون تطوير القدرات لدى الموهوبين، وعند مراجعة مفهوم الموهبة من الناحية التربوية أو الاصطلاحية، فإن الأمر يبدو أكثر تشعباً وتعقيداً، ذلك لعدم وجود تعريف جامع مانع لهم متفق عليه بين الباحثين والمربين وغيرهم من المهتمين بدراسة الموهبة والموهوبين، إضافة إلي حالة الخلط وعدم الوضوح في استخدام ألفاظ مختلفة للدلالة على القدرة والأداء غير العادي في مجال من

المجالات، فقد تم استخدام ألفاظ مثل موهوب ومتفوق ومبدع ومتميز وألمعي وذكي، بمعنى واحد أو بمعان غير واضحة وغير محددة.

ويرى جروان (2014) إن معظم الباحثين يستخدمون كلمتي موهبة Giftedness وتفوق Talent للدلالة على معنى واحد. ومن الضروري لاستكمال بحث الموضوع أن نعرض المحاولة الفريدة التي استهدفت تقديم نموذج نظري مدروس للتمييز بين الموهبة من قبل الباحث الكندي فرانسوا جانييه (Gagne, 2003)، حيث صنف جانييه الموهبة ضمن أربعة مجالات للاستعداد أو القدرة، وهي: العقلية والإبداعية والانفعالية الاجتماعية والنفسحركية. بينما يحصر حقول التفوق أو البراعة ضمن خمسة حقول: أكاديمية، تقنية، علاقات مع الآخرين، فنية، ورياضية. أما المعينات البيئية فتضم المدرسة والأسرة وطرائق الكشف المستخدمة، بينما تضم المعينات الشخصية الميول والدافعية والاتجاهات وغيرها.

وأشار الروسان (1996) أنه تم تصنيف تعريفات الموهبة والتفوق إلى مجموعتين، المجموعة الأولى: تشير إلى التعريفات الكلاسيكية أو التقليدية (السيكومترية)، وتركز هذه التعريفات على القدرة العقلية وتعدها المعيار الوحيد في تعريف الطفل الموهوب، والتي يعبّر عنها بنسب الذكاء كما أشار إلى ذلك تيرمان باعتباره أن نسبة الذكاء (140) هي الحد الفاصل أو المعيار الذي يفصل الطفل العادي عن الموهوب، وأما المجموعة الثانية للتعريفات فهي التعريفات الحديثة للطفل الموهوب، وقد ظهرت هذه التعريفات نتيجةً للانتقادات التي وجهت إلى التعريفات السيكومترية وخلاصتها أن مقاييس الذكاء التقليدية لا تقيس قدرات الطفل الأخرى كالقدرة على الإبداعية، أو المواهب الخاصة، أو السمات العقلية، أو تكيف الموهوب الاجتماعي، بل تقتصر على قياس القدرة العقلية العامة فقط والمعبر عنها بنسبة الذكاء، إضافةً إلى الانتقادات الأخرى لمقاييس الذكاء من حيث أنها متحيزة ثقافياً وعرقياً وطبقياً، كما أنها غير قادرة على الكشف عن خصائص التفكير. ومن أمثلة هذه التعريفات تعريف مكتب التربية الأميركي والذي تم تعديله عام (1981) "أولئك الذين يعطون دليلا على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات". وتعريف رينزولي (Renzulli, 1994) المشهور للموهبة المستند إلى مراجعة لنتائج البحوث والدراسات السابقة حول الموضوع على النحو التالي: تتكون الموهبة من

تفاعل (تقاطع) ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية، وهي: قدرات عامة فوق المتوسط، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمة (الدافعية) ومستويات مرتفعة من القدرات الإبداعية. والموهوبون هم أولئك الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني. إن الأطفال الذين يبدون تفاعلا أو الذين بمقدورهم تطوير تفاعل بين المجموعات الثلاث يتطلبون خدمات وفرصا تربوية واسعة التنوع لا توفرها عادة البرامج التعليمية .

خصائص الموهوبين:

يتميز الأفراد الموهوبون والمتفوقون بخصائص عقلية معرفية وانفعالية واجتماعية تميزهم عن أقرانهم في مرحلة مبكرة من نموهم رغم انهم لا يشكلون مجتمعاً متجانساً، ولا يظهر كل الموهوبين والمتفوقين نفس الخصائص أو السمات، بل يظهرون مدى شاسعاً من الفروق الفردية، وليس هناك خاصية واحدة تمثل الموهبة والتفوق بشكل قاطع، وكلما ازدادت درجة الموهبة والتفوق عند الفرد كلما ازدادت درجة تفرده عن غيره. ولكنهم بشكل عام يتميزون بدرجة ذكاء عالية (جروان، 2013) بضبط النفس والسيطرة والتحمل، والثبات الانفعالي، والقيادة، والاكتفاء الذاتي، والمرح والفكاهة، والميل إلى المخاطرة والإقدام، والتوافق الشخصي والاجتماعي والقيادية (معاجيني وهويدي، 1995) وهم أكثر نضجاً في النواحي الجسمية من أقارنهم العاديين (السرور،2000م). ويتصف الموهوب بأنه لا يسمح للآخرين بالتدخل في شؤونه، ويبادر للعمل وعنده استعداد لبذل الجهد، ويقدم العون للآخرين، ويمكن الاعتماد عليه، ويحب النشاط الثقافي والاجتماعي ويشارك في أغلب نشاطات البيئة، ويميل إلى حضور الحفلات والمناسبات العامة ، وقادر على كسب الأصدقاء (القريطي، 2005).

ويعدّ التلكؤ في أداء المهام من الأمور الشائعة لدى الأَفراد إلا أَن تكراره في المجال الأكاديمي المدرسي بصورة مستمرة يعد مشكلة من المشكلات التعليمية المهمة لما لها من تأثيرات سلبية على حياة الطلاب، ويعرف "شراو وزملاؤه" (Schraw et al., 2007) مصطلح "التلكؤ الأكاديمي على انه 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 (Schraw et al., 2007).

وعرفت الأدبيات السابقة كلا من نمطي التلكؤ العام، والأكاديمي على أنهما يمثلان- في جوهرهما- نوعاً من الفشل في التوجيه الذاتي للسلوك الإنساني (Chu & Choi, 2005; DeRoma et al., 2003).

وأكد العنزي والدغيم (2003) بأن هذه المشكلة المنتشة بين الطلاب تتمثل بتأخير إكمال الواجبات الدراسية أو تسليمها في الوقت المحدد إضافة إلى ضعف الاستعداد للامتحانات، والدراسة لساعات قليلة وغير كافية، وينتشر التسويف على نطاق واسع بين الطلبة.

ولقد بين روزاريو وزملاؤه" (Rosário et al., 2009) أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط بإتباع الطلاب لأساليب حياة "غير تكيفية". ويترتب على التلكؤ الأكاديمي عادة العديد من النتائج السلبية في حياة الطلاب حيث يمكن- مثلاً- أن يؤدي إلى عدم إتباع سلوكيات الاستذكار (وزيادة معدلات الوقوع في الأخطاء وعدم الالتزام بالجداول والمواعيد الزمنية المحددة سلفاً، إضافة إلى تأجيل أداء المهام الإدارية المرتبطة بالحياة الدراسية، مثل: إعادة الكتب المستعارة إلى المكتبات، والتسجيل للمشاركة في الامتحانات الدراسية.

أسباب التلكؤ الأكاديمي:

ذكر جرادات (Jaradat, 2004) أن أسباب التلكؤ الأكاديمي إلى الخوف من الفشل، وكره المهمة، حيث أن الخوف من الفشل يقود بدرجة عالية إلى القلق وتدني مستوى احترام الذات، أما كره المهمة فإنه يعكس تعبيرات ذاتية سلبية، وذكر نوران (Noran,2000)أسباباً أخرى مثل: ضعف إدارة الوقت وتنظيمه، وعدم القدرة على التركيز أو المستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهمات، وهذا ربما ينتج عن مشتتات في البيئة كالإزعاج ومقعد الدراسة المزعج.

ويرى "شراو وزملاؤه" (Schraw et al., 2007) أن التلكؤ الأكاديمي ظاهرة عامة يشيع ظهورها لدى كافة الأفراد دون استثناء بدرجات، ومعدلات متباينة، بسبب نظرتهم إليه كعملية تكيفية تتمتع بمستويات مرتفعة.

ولقد توصل "تشوي وموران" (Choi & Moran, 2009) إلى وجود علاقة سلبية بين التلكؤ الأكاديمي غير المقصود، والمثابرة على بذل الجهد، وبالمقابل، لم يرتبط اتخاذ القرارات المقصودة للتلكؤ الأكاديمي بالمثابرة على بذل الجهد.

ولقد دعمت الدراسات الأخرى- أيضاً- وجود علاقة ارتباطية بين التلكؤ الأكاديمي، والمثابرة على بذل الجهد. وقد وصل الأمر ببعض هذه الدراسات السابقة إلى حد الافتراض بأن "التلكؤ الأكاديمي يعد تمثيلاً مفاهيمياً لضعف مستويات المثابرة على بذل الجهد" (Steel, 2007: 70).

كما توصلت الدراسات السابقة كذلك إلى أن المثابرة على التعلم، وفاعلية الذات تعدان من البنى النفسية الهامة التي من المحتمل أن تساهم في تفسير العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والأداء الدراسي حيث كشفت الأدبيات السابقة عن وجود علاقة ارتباطية وثيقة بين كلتا البنيتين، والتحصيل الدراسي للطلاب، وأكدت هذه النتائج دراسة كلاً من (Steel, 2007; Van Eerde, 2003:).

ولقد كشفت دراسة للتحليل البعدي تناولت (20) دراسة سابقة أجريت على ما يزيد عن (4) آلاف مفحوص لتناول العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي، والمثابرة على بذل الجهد عن وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات مستويات مرتفعة من الدلالة الإحصائية بين التلكؤ الأكاديمي والأداء الدراسي (Steel, 2007).

قياس التلكؤ الأكاديمي:

تناولت الغالبية العظمى من الدراسات العلمية السابقة، بنية التلكؤ الأكاديمي، وقد استعانت بأدوات التقارير الذاتية للمشاركين في قياس مستويات التلكؤ الأكاديمي (مثل دراسات Schraw et al., 2007; Steel, 2007; Van Eerde, 2000) مثل: مقياس تقييم التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب لـ"سولومون وروثبلوم" (Soloman & Rothblum, 1984). ومقياس التلكؤ العام لـ "لاي" (Lay, 1995) . واستخدمت هذه المقاييس المقياس وفقاً لمقياس إحصائي سباعي النقاط أو خماسي.

الكمالية:

ويعرف مذهب الكمال على أنه مطالبة النفس والآخرين بنوع من أداء أسمى مما يتطلبه الموقف. وتكون الميول الكمالية على متصل، يتراوح بين السلوكيات السليمة والصحيحة وبين السلوكيات المضطربة، فالأشخاص الكماليون الأسوياء يضعون أهدافاً ومعايير عالية، معقولة وواقعية، ويكافحون من أجل التميز، ولديهم توقعات عالية لأنفسهم، ويستمتعون بتوقعات الآخرين تجاههم (Romano,2009).

ومن أهم ما يميز الأفراد الكماليون كما أشار محمد (2005) ما يلي:

1- يصر الفرد على أن يبذل قصارى جهده تحت أي ظروف وبأي ثمن.
2- الشعور بعدم الكفاءة على مقابلة معايير الشخصية.
3- الانشغال بالشك في الذات ونقدها.
4- تعتبر الكمالية بالنسبة له القوة الدافعة الأساسية له.
5- توقعات مرتفعة من الآخرين وربما تكون غير مناسبة.
6- توقعات مرتفعة للغاية نحو نفسه.

ويرى أدلر المشار له في العزة (2002م) أن الكفاح للتفوق والكمال كلاهما سمة فطرية للنمو الإنساني تتضمن كل الجوانب الصحية، وفيها يكون الدافع للكمالية موجه نحو الحصول على الفوائد الاجتماعية غير الصحي على أنه ميكانيزم تعويضي عندما يتغلب الفرد على مشاعر النقص، وقد ميز أدلر بين الكمالية السوية والكمالية العصابية في مصطلحات محددة من النضال الاجتماعي وإدارة المشاعر المتدنية، فالأفراد ذوو الكمالية السوية يناضلون للحصول على مستويات كافية من الإتقان، ويخبرون مستويات يمكن ضبطها من مستويات النقص أو الدونية، ويبدون مستويات مرتفعة من الاهتمام الاجتماعي، ويتغلبون على مشاعر النقص من خلال أداء السلوكات التي تفيد أنفسهم والآخرين، أما ذوو الكمالية العصابية فإنهم يناضلون مع وجود الكثير من مشاعر النقص، ويبحثون عن اتقان غير واقعي ويبدون مستويات منخفضة من الاهتمام الاجتماعي، ويحاولون الحصول على التفوق بدون الاهتمام بالآخرين.

الدراسات السابقة:

في دراسة الجنادي وعامر (2015) هدفت التعرّف على التسويف الأكاديمي (التلكؤ) وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية لدى طالبات جامعة القصيم، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة عكسية بين التسويف الاكاديمي وكل من

الأبعاد التالية : التوجيه للأفضل، التشجيع، وعدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التسويف الأكاديمي وبين كل من أبعاد اساليب المعاملة الوالدية التالية: الايذاء الجسدي، الحرمان، القسوة، الاذلال، الرفض، الحماية الزائدة، التدخل الزائد، التسامح، التعاطف الوالدي، الإشعار بالذنب، تفضيل الأخوة (النبذ)، التدليل، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المستوى (الثاني-السابع) في التسويف الأكاديمي.

وأجرى المالكي (2014) دراسة هدفت التعرّف على علاقة التلكؤ الأكاديمي بالتعلم ذاتي التنظيم و الإنجاز الأكاديمي، ومعرفة إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية من درجاتهم في التعلم ذاتي التنظيم والإنجاز الأكاديمي، فأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إرتباطية عكسية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي والانجاز الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بلغ (-0.21) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) ولكنها علاقة عكسية ضعيفة، وكشفت دراسة عبدالله (2013) على أن هناك فروقا دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التسويف لصالح الذكور، وفروقا دالة إحصائيا بين الأطفال والمراهقين لصالح المراهقين. كما تبين عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التسويف وكل من: معرفة الذات، والشجاعة، والتوافق الشخصي والاجتماعي، كما وجدت علاقة سلبية دالة إحصائياً بين التسويف وكل من: الثقة بالنفس، وحرية الإرادة، وإدراك الواقع، وحب الذات والآخرين، والاعتدال.

وأجرى عبدالله (2012) دراسة هدفت التعرف التلكؤ الأكاديمي وحيوية الضمير لدى طلبة الجامعة. وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة المستنصرية لديهم مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي ومستوى مرتفع من حيوية الضمير، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التلكؤ الأكاديمي تعزى للتخصص (علمي، إنساني)، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا في حيوية الضمير تعزى للتخصص، ولمتغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الإناث. كذلك، وجدت فروق دالة إحصائيا في التلكؤ الأكاديمي في متغير الجنس ولصالح الذكور. وتبين وجود فروق دالة إحصائيا في التلكؤ الأكاديمي وفي حيوية الضمير ولصالح الفريق صاحب الأقل حيوية .

وهدفت دراسة أبو غزال (2012) إلى التعرف على مدى انتشار التسويف (التلكؤ) الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، حيث كشفت نتائج الدراسة عن

فروق دالة إحصائياً في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، إذ كانت نسبة التسويف أعلى لدى طلبة السنة الرابعة منه لدى طلبة السنوات الأخرى، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، وكشفت نتائج الدراسة أيضا أن الترتيب التنازلي لمجالات أسباب التسويف الأكاديمي كان على النحو الآتي: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران. كما أظهرت نتائج الدراسة كذلك أن مستويات مقاومة الضبط، والمخاطرة وضغط الأقران كانت أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث، بينما كان مستوى الخوف من الفشل أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور. وكشفت نتائج الدراسة كذلك عن وجود فروق دالة إحصائيا في مجالات الخوف من الفشل وأسلوب المدرس وضغط الأقران تعزى للمستوى الدراسي.

وفي دراسة التميمي (2012) التي هدفت إلى قياس التلكؤ الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث، والتعرف على الفروق في التلكؤ الأكاديمي على وفق متغير النوع (ذكور–إناث). وعند تحليل البيانات إحصائيا أسفرت النتائج أنه يعاني أفراد عينة البحث بالتلكؤ الأكاديمي. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية معنوية في التلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع، ويعاني أفراد عينة البحث بالضغوط النفسية، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية معنوية في الضغوط النفسية ولصالح الذكور. ويوجد علاقة ارتباطية موجبة بين (التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية).

وهدفت دراسة سيرين (sirin:2011) إلى التعرف على التلكؤ وعلاقته بالدافعية الاكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وقد توصلت إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التسويف في مقياس التلكؤ الاكاديمي العام مع الدافعية الاكاديمية والكفاءة الذاتية، في حين لم يتبين وجود علاقة بين الدافعية الاكاديمية، والكفاءة الذاتية وتم التنبؤ بالتلكؤ الاكاديمي على دافعية الأكاديمية، كما تظهر النتائج وجود اختلاف كبير في التسويف الأكاديمي من حيث أقسام الطلاب والصف على الرغم من مستويات التسويف الأكاديمي لم تختلف بين الجنسين .

وأجرى "جندرون" (Gendron, 2011) دراسة بعنوان: "العلاقة الارتباطية بين التلكؤ الأكاديمي النشط والتعلم الموجه ذاتياً، والتحصيل الدراسي لطلاب مرحلة التعليم الجامعي" هدفت إلى الوقوف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين المتغيرات البحثية الثلاث الرئيسية التالية، وهي: التلكؤ الأكاديمي النشط، والتعلم الموجه ذاتياً،

والتحصيل الدراسي، وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي النشط، والتحصيل الدراسي للطلاب.

وأجرى عطية (2009) دراسة هدفت إلى توضيح العلاقة بين الكمالية والتلكؤ (التسويف) لدى طلاب الجامعة الموهوبين عقلياً والكشف عما إذا كان هناك فروق بين الطلاب المتفوقين عقلياً والطالبات المتفوقات عقلياً في كل من الكمالية والتأجيل (التلكؤ)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية بين درجات الطلاب المتفوقين عقلياً على مقياس الكمالية السلبية ودرجاتهم على مقياس التأجيل، أي أنه كلما زادت الكمالية السلبية لدى الطالب كلما زاد التأجيل لدى هذا الطالب, وكذلك وجود فرق دال إحصائياً متوسطي درجات الطلاب المتفوقين عقلياً ودرجات الطالبات المتفوقات عقلياً في مقياس الكمالية في اتجاه الطالبات المتفوقات عقلياً.

أما دراسة سو(Seo, 2008) فقد هدفت إلى إيجاد فهم أفضل للعلاقة بين الكمالية الذاتية والتلكؤ الأكاديمي ودور الفاعلية الذاتية في التأثير في تلك العلاقة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الفاعلية الذاتية تتوسط العلاقة بين الكمالية الذاتية والتسويف الأكاديمي، حيث أن الفاعلية الذاتية لها أثر سلبي دال على التسويف الأكاديمي، كما أن الكمالية الذاتية تقود إلى التسويف الأكاديمي.

وأجرى الباحثان كرونبلام واينلي (Kornblum, Ainley, 2005) دراسة هدفت إلى تحديد أنواع الكمالية التي تم ملاحظتها على عينة من الطلاب الاستراليين بالمدارس، بالإضافة إلى دراسة الحالات التي يصلح القول فيها بأن الطلاب الموهوبين لديهم سمة الكمالية، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية على المعايير الشخصية بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين.

وأجرى ساير (Sayer,2004) دراسة هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التلكؤ الاكاديمي وكل من الكمالية والقلق والطموح لدى طلاب الدراسات العليا، كشفت النتائج عن تعقيد العلاقة بين التسويف والمتغيرات البارزة الأخرى. وأوضحت هذه الدراسة 36٪ فقط من التباين عند استخدام كل أربعة متغيرات، التسويف، الكمالية، والقلق، والطموح. هناك حاجة إلى بحوث في المستقبل لتحديد الفرق المتبقية وآثار التسويف على الصحة النفسية بشكل عام. وتبين أن القلق قد يؤثر في بداية عملية التلكؤ الاكاديمي بينما الميل نحو الكمالية يمكن أن يؤثر على تكملة أو الانتهاء من اداء المهمة.

وفي دراسة برونلو وريسنجر (Brownlaw & Reosinger, 2001) هدفت إلى تحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وبين كل من الكمالية ووجهة الضبط وأساليب الفرد، وقد أظهرت النتائج أن أسباب التلكؤ ترجع إلى النفور من المهمة وصعوبة إتخاذ القرار وأن الإناث أعلى من الذكور في درجة التلكؤ الاكاديمي الذي يرجع إلى الخوف من الفشل والإتكالية وصعوبة اتخاذ القرار، وأظهرت النتائج أن الكمالية والميل لعمل إعزاءات خارجية للحظ ووجهة الضبط الخارجي وكون المفحوص ذكرا كلها تنبأت بالتلكؤ الاكاديمي كما وجد أن ذوي التلكؤ الاكاديمي المنخفض يجدون المهام الدراسية اكثر ارضاء لهم عن ذوي التلكؤ الاكاديمي المرتفع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أولت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إهتماماً بالموهوبين من خلال برامج الكشف عنهم ورعايتهم، حيث يُعد إنشاء مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والابداع عام (1419هـ) دليلاً على هذا التوجه في مجال الاهتمام بالكشف عن الموهوبين ورعايتهم، بالإضافة الى افتتاح وزارة التربية والتعليم العديد من المراكز والنوادي العلمية للموهوبين (رسالة المعارف، 1421). لذلك بدأ الاتجاه الحديث في الكشف عن الموهوبين وتحديد احتياجاتهم وخصائصهم التربوية والنفسية وتقديم البرامج الإثرائية لرعايتهم، وهذا بحد ذاته يحتاج إلى الكشف عن العوامل النفسية والتربوية التي تحد من تحقيق الرعاية المتكاملة للموهوبين، خاصّة في ضوء محدودية الدراسات السابقة التي تناولت العوامل المؤثرة في التلكؤ الأكاديمي الإيجابي أو التكيفي النشط وعلاقتها بالسمات التي تخص الموهوبين مثل النزعة نحو الكمالية. وأشارت الدراسات إلى أن الطلاب ذوي التلكؤ الأكاديمي النشط أو التكيفي، يتميزون عادة بمستويات أعلى من المهارة في التنظيم الذاتي لعمليات تعلمهم مقارنة بأقرانهم الآخرين الذين يعانون من التلكؤ الأكاديمي السلبي أو التقليدي (Howell & Watson, 2007; Steel, 2007; Van Eerde, 2000).

ومن خلال خبرة الباحثين الميدانية في مدارس التعليم العام وتدريسه للطلبة الموهوبين، لوحظ شيوع ظاهرة التلكؤ الاكاديمي لديهم، وبالتالي تولّد لديهما الاحساس بالمشكلة من خلال شعورهم بأهمية الكشف عن درجة انتشار هذه الظاهرة لدى الطلاب الموهوبين ودراسة علاقتها الارتباطية بسمة الكمالية.

وتأسيساً على ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة على الأسئلة التالية :

1. ما درجة التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين بمنطقة الباحة التعليمية؟
2. ما درجة سمة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين بمنطقة الباحة التعليمية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين تعزى للمرحلة التعليمية ؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في سمة الكمالية للطلاب الموهوبين تعزى للمرحلة التعليمية ؟
5. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي وسمة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين بمنطقة الباحة التعليمية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف يمكن إيجازها فيما يلي:

- التعرف على مستوى مظاهر التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين بمنطقة الباحة التعليمية.
- التعرف على مستوى سمة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين بمنطقة الباحة التعليمية.
- الكشف عن الفروق الإحصائية في مظاهر التلكؤ الأكاديمي للطلاب الموهوبين التي تعزى للمرحلة.
- الكشف عن الفروق الإحصائية في سمة الكمالية للطلاب الموهوبين تعزى للمرحلة.
- الكشف عن العلاقة الإحصائية بين التلكؤ الأكاديمي وسمة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين بمنطقة الباحة التعليمية.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد الأهمية العملية للدراسة من خلال ما يلي:

- قلة الدراسات التي تناولت مصطلح التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بسمات الكمالية خصوصاً في مجتمعاتنا العربية والسعودية على وجه الخصوص.

- يمكن أن تساعد على فهم أعمق لطبيعة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والكمالية لدى الموهوبين مما يؤدي إلى فهم إيجابي لطبيعة العوامل المؤثرة في رعايتهم .محاولة إلقاء الضوء على مفهوم التلكؤ الأكاديمي ومعرفة الأسباب المؤدية إليه وطرق قياسه.

- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في عمليات التوجيه والإرشاد الطلابي.

- إن تشخيص الواقع الحالي للطلاب الموهوبين يساعد على التخطيط للبرامج الإثرائية بالتربية الحديثة آخذين بعين الاعتبار آثار هذه العوامل في تنفيذ البرامج الاثرائية والمهام المطلوب إنجازها من الموهوبين.

- يؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير الاجراءات والممارسات من قبل بعض المعلمين والمعلمات باتجاه تنمية سمة الكمالية للموهوبين.

حدود الدراسة:

أولاً- الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على التلكؤ الاكاديمي وعلاقتها بسمة الكمالية لدى الموهوبين وتتحدد دقة نتائجها بدقة الأدوات المستخدمة ودقة عملية التطبيق.

ثانياً- الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على عينة من الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة والثانوية بمنطقة الباحة (الباحة، بلجرشي، العقيق، المندق، القرى) المسجلين رسميا لدى إدارة التعليم بمنطقة الباحة.

ثالثاً: الحدود الزمانية:

تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي 1436-1437هـ.

مصطلحات الدراسة:

1- التلكؤ الأكاديمي (Procrastination) :

يعرفه عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني (2004) بأنه تأجيل الطالب البدء في عمل المهام الدراسية المطلوبة وتأخيره في إتمامها حتى اللحظات الأخيرة مع وجود شعور بالضيق وعدم الارتياح لتأخره في إتمامها وذلك كما يتضح من خلال درجات الطالب على مقياس التلكؤ الأكاديمي.

ويعرف الباحث التلكؤ الأكاديمي إجرائياً بأنه: ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، مما قد ينتج عنه شعور الفرد بالقلق والتوتر الانفعالي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي.

2- سمة الكمالية:

عرف (جروان، 2013) سمة الكمالية على أنها: " نزعة أو ميل نحو الكمال في كل شيء ورفض ما دون ذلك، وتتطور هذه النزعة بتأثير التنشئة الأسرية والتربية المدرسية، وقد تنعكس سلباً على الصحة النفسية للفرد من حيث علاقاته بالآخرين ومستوى إنتاجيته وتقديره لذاته"

وتعرف الكمالية إجرائياً بأنها: الدرجة التي سوف يحصل عليها الطالب بالمقياس الذي يُعده الباحث.

3.الموهبة:

ويُعرَّف الطلبة الموهوبين في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية " بأنهم الطلبة الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يُقدّرها المجتمع، وبخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة، قد لا تتوافر لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية (الدليل التنظيمي، 2014).

ويعرف الطالب الموهوب إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: هو الطالب الذي تم تشخيصه من قبل إدارة التعليم بالباحة بواسطة إجراءات تشخيص الموهوبين المعتمدة لديهم, ومن ثم إلحاقه بإحدى المدارس أو المراكز التابعة لها.

الطريقة والإجراءات

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبة هذا المنهج لأهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، حيث كانت متغيرات الدراسة كما يلي:

- **المتغيرشبه المستقل:** المرحلة التعليمية.
- **المتغيرات التابعة:** التلكؤ الاكاديمي وسمة الكمالية.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية والمتوسطة الموهوبين بالمدارس الحكومية النهارية في منطقة الباحة التعليمية والبالغ عددهم (416) طالباً في المدارس الثانوية والمتوسطة وفقاً للإحصائيات العامة بإدارة التعليم بمنطقة الباحة التعليمية.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية والمتوسطة من الطلاب الموهوبين الذين تم تصنيفهم من قبل وزارة التعليم بالموهوبين وفقاً لأماكن توزيعهم بالمناطق الجغرافية وقد تم اختيار (140) طالباً بالطريقة العشوائية بنسبة (33%) من مجتمع الدراسة، فكانت الاستمارات العائدة (138) استمارة، بعد استثناء استمارتين لعدم اكتمال البيانات فيها. ويبين جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً للمرحلة التعليمية.

جدول (1) توزع افراد عينة الدراسة وفقاً للمرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	عدد الطلاب	النسبة
المرحلة المتوسطة	47	%34.1
المرحلة الثانوية	91	%65.9
المجموع	138	%100

يتبين من جدول (1) أن نسبة الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة كانت (34.1%) ونسبة الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية بلغت (65.9%). وتتفق هذه النسب مع توزيع الموهوبين بمنطقة الباحة التعليمية وفقاً للمرحلة التعليمية.

أدوات الدراسة:

تم الإطّلاع على الأدبيات والدراسات السابقة بمجال قياس سمة الكمالية والتلكؤ الاكاديمي لدى الطلاب الموهوبين، وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة مثل دراسة عبد العزيز المالكي (2014) لقياس التلكؤ الاكاديمي، حيث تم تطوير مقياس الكمالية للموهوبين المستخدم فيها والمقنن على البيئة السعودية".

الخصائص السيكومترية للمقياس المعدل بالدراسة الحالية

بالرغم من أن المقياس تم تقنينه عام (2014) على الطلاب العاديين بالمرحلة الثانوية إلا أنه تم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية وحذف بعض العبارات بعد عرضه على المحكمين ليتناسب مع الموهوبين و طلاب المرحلة المتوسطة، مما حدا بالباحث إلى إجراء التأكد من صدق المقياس باستخدام طريقتين وهي صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس وكانت النتائج على النحو التالي.

أ. صدق المحكمين

تم عرض المقياس في صورته الاولية على لجنة من المحكمين عددهم (10) من أعضاء هيئة التدريس في التربية الخاصة والمشرفين على برامج الموهوبين بمنطقة الباحة التعليمية، حيث تم تصميم استبانة للتحكيم تضمن قفيه خطاب تم توضيح السمة التي يقيسها المقياس، وتحديد مفهوم التلكؤ الأكاديمي وتحديد معايير التحكيم المطلوبة من قبل اصحاب السعادة من المحكمين لإبداء أرائهم وملاحظاتهم حول عبارات الاستبانه، من حيث مدى مناسبة ووضوح العبارة، ومدى مناسبتها لقياس السمة التي يقيسها المقياس، وهي التلكؤ الأكاديمي لدى الموهوبين. واقتراح طرق تحسين الصياغة بالإضافة أو إعادة الصياغة أو الحذف أو غير ما ورد مما يرونه مناسباً بالإضافة إلى النظر في تدريج المقياس ومدى ملائمته لقياس التلكؤ الاكاديمي حيث أعتمد الباحث التدريج الخماسي (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق ابداً).

وبعد استعادة النسخ المُحكَمة تم تعديل صياغة بعض العبارات بالمقياس في ضوء آراء المحكمين وقد تم الإبقاء على العبارات التي نالت نسبة اتفاق من لجنة المحكمين أعلى أو تساوي (80%) على أنها تنتمي للمقياس وتناسب الفئة المستهدفة من الطلاب الموهوبين، بينما تم اختصار العبارات من حيث طولها وحذف (9) عبارات من المقياس

بالصورة الاولية وهي ذوات الارقام (3، 4، 5، 7، 8، 16، 19، 20، 23) تبين عدم مناسبتها وتكرارها في فقرات أخرى، وعليه فقد استقر عدد الفقرات بالصورة النهائية(15) فقرة.

ب. صدق البناء الداخلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي بالدراسة الحالية.

تم التأكد من صدق البناء الداخلي لفقرات المقياس، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية شملت (30) طالباً من خارج عينة الدراسة الأصلية، لأغراض التأكد من صدق البناء الداخلي لعبارات المقياس، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه العبارة كما تتبين النتائج في جدول (2) .

جدول (2)

معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية بمقياس التلكؤ الأكاديمي المعدل.

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
1	**0.69	6	**0.67	11	**0.66
2	**0.71	7	**0.75	12	**0.72
3	**0.63	8	**0.71	13	**0.70
4	**0.76	9	**0.62	14	**0.63
5	**0.81	10	**0.67	15	**0.62

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01**

يتبين من جدول (2) أن معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمقياس الذي يقيس التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين على العينة الاستطلاعية قد تراوحت من (0.62) إلى (0.81)، وكانت جميع الارتباطات موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) مما يُعني توفر صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس التلكؤ الأكاديمي.

ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي :

تم التأكد من دلالات مؤشر الثبات لمقياس التلكؤ الأكاديمي بعد تطبيقه على (30) طالباً من خارج عينة الدراسة الأصلية من الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية والمرحلة

المتوسطة، بثلاثة طرق وهي: معامل الثبات بطريقة التجانس الداخلي (ألفا كرونباخ) ومعامل الثبات بالتجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان وبراون وباستخدام معادلة جتمان بغرض التأكد من ثبات مقياس التلكؤ كما تتبين النتائج بجدول (3) الآتي:

جدول (3)

معاملات ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي بالطرق الثلاثة

طرق الثبات	عدد الفقرات	معامل الثبات
ثبات التجانس الداخلي كرونباخ الفا	**15**	**0.91**
ثبات التجزئة النصفية بحساب معادلة جتمان	**15**	**0.83**

وبالنظر إلى معاملات الثبات في الجدول رقم (3) يتضح أنها عالية وجميعها أعلى من القيمة (0.60) حيث بلغ معامل ثبات التجانس الداخلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي (0.91) والتجزئة النصفية لجتمان (0.83) مما يدل على تمتع المقياس بالثبات، وصلاحيته بالتطبيق على العينة الاصلية.

تصحيح مقياس التلكؤ الأكاديمي المعدل

تكون المقياس في صورته النهائية من (15) عبارة تم تدريجها حسب المقياس الخماسي وقد تم صياغتها بالاتجاه الايجابي للسمة المقيسة الدالة على التلكؤ الأكاديمي، حيث تصحح بطريقة (1-5) لتمثل (تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، لا تنطبق علي ابدا) . وبالتالي تراوحت الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على المقياس بين (15- 75) درجة. بحيث تمثل الدرجة المرتفعة السمة المقيسة وهي التلكؤ الأكاديمي. كما تم حساب المتوسط الحسابي للدرجات على كل فقرة بالاعتماد على المدى (اعلى قيمة ممكنة) (5) وأدنى قيمة ممكنة(1) وبالتالي فإن المدى (4) مقسوماً على عدد الفئات للحكم على الفقرة (5) فئات فكان ناتج القسمة (0.80) وعليه تم التوصل إلى معيار الحكم على الفقرات ومتوسط الدرجة الكلية كما بالجدول (4).

جدول (4) معيار الحكم لتقدير مستوى التلكؤ الاكاديمي بالفقرات

المتوسط	درجة انطباق الفقرة	تقدير درجة التلكؤ الاكاديمي
من 1 إلى أقل من 1.80	لا تنطبق أبداً	قليلة جداً

من 1.80 إلى أقل من 2.60	قليلة	قليلة
من 2.60 إلى أقل من 3.40	متوسطة	متوسطة
من 3.40 إلى أقل من 4.20	كبيرة	كبيرة
من 4.20 إلى 5	كبيرة جداً	كبيرة جداً

2). مقياس سمة الكمالية :

قام الباحث بإعداد مقياس سمة الكمالية، وفقاً للخطوات الآتية:

1. **تحديد الغرض من المقياس**: تم تحديد الغرض من المقياس لقياس سمة الكمالية من خلال تحديد درجة نزعة الموهوب لسمة الكمالية والتي تم تعريفها إجرائياً بأنها "نزعة أو ميل نحو الكمال في كل شيء ورفض ما دون ذلك، من خلال وضع معايير يسعى الموهوبين إلى تحقيقها سواء كانت عقلانية أو غير عقلانية وتقيسها الفقرات الدالة عليها بالمقياس".
2. **تحديد الخصائص لسمة الكمالية:** من خلال الرجوع للدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الكمالية مثل مقياس هلال والحسيني (2004) ومقياس Yang, H., Stoeber, J., & Wang, Y. (2015). والمقياس الذي وضعه الشهري (2015) فقد تم تحديد الخصائص وترجمتها إلى فقرات قابلة للملاحظة والقياس.
3. **صياغة فقرات المقياس**: تم صياغة فقرات المقياس من خلال الاستفادة من المقاييس السابقة. حيث تم صياغة (30) فقرة تقيس سمات الكمالية كما وردت في الادبيات تقيس السمات التالية: الاهتمام بالأخطاء، وضع معايير عالية، والحاجة إلى الموافقة، والتنظيم، وضغوط الوالدين، والتخطيط، والتأمل، والكفاح من أجل التفوق.
4. **صياغة تعليمات المقياس**: تم إعداد تعليمات الاستجابة على المقياس بحيث يُراعى أن تكون واضحة ودقيقة ومبسطة حتى لا تؤثر على القدرة على استجابة الطلاب وتم تقديم مثال توضيحي لكيفية تسجيل الاجابة الصحيحة في المكان المخصص.
5. **إعداد مفتاح التصحيح**: تم تدريج الاستجابات حسب تدريج ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، ابداً).

6. **تطبيق المقياس على عينة استطلاعية:** تم التطبيق على (30) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية من خارج عينة الدراسة الاصلية والتأكد من الصدق والثبات.

الخصائص السيكومترية لمقياس سمة الكمالية

أولاً: صدق مقياس سمة الكمالية: للتأكد من أن أداة الدراسة تقيس ما أُعدّت لقياس سمة الكمالية، فقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين:

1). الصدق الظاهري: تم عرض مقياس الكمالية في صورته الأولية على لجنة من المحكمين عددهم (10) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة وجامعة الملك عبدالعزيز وجامعة الطائف، والمشرفين التربويين بمجال الموهبة، حيث تصدرت استبانة التحكيم خطاب تم توضيح اهداف الدراسة والتعريفات الاجرائية للكمالية، وتحديد معايير التحكيم المطلوبة من قبل اصحاب السعادة من المحكمين لإبداء أرائهم وملاحظاتهم حول فقرات المقياس والتي بلغت في الصورة الاولية (30) عبارة. من حيث مدى وضوح الفقرة، ومدى انتماء كل فقرة لقياس سمة الكمالية، ومدى ملائمتها واهميتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها بالإضافة أو إعادة الصياغة أو الحذف أو غير ما ورد مما يرونه مناسباً، بالإضافة الى النظر في تدريج المقياس ومدى ملائمته لقياس السمة المقيسة. وبعد استعادة النسخ المُحكَمة تم تعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء آراء المحكمين حيث تبين اتفاقهم على أن المقياس يقيس سمة الكمالية وقد تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق من لجنة المحكمين أعلى أو تساوي (80%) على أنها تنتمي للبُعد الذي تقيسه، بينما تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات وحذف (6) فقرات وهي (24، 4، 12، 13، 16، 14)، لتكرارها وعدم مناسبتها وبهذا يكون المقياس مكوناً من (24) فقرة توافر لها صدق المحكمين أو الصدق الظاهري.

2). صدق البناء الداخلي للعبارات: تم التأكد من صدق البناء الداخلي لفقرات مقياس سمة الكمالية، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية شملت (30) طالباً من خارج عينة الدراسة الاصلية، لأغراض التأكد من صدق البناء الداخلي للعبارات، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، كما تتبين النتائج بالجدول (5).

جدول (5)

معاملات ارتباط بيرسون بين العبارة والدرجة الكلية لمقياس سمة الكمالية

م	معامل	م	معامل	م	معامل	م	معامل
1	**0.71	8	**0.66	15	**0.68	22	**0.79
2	**0.72	9	**0.76	16	**0.64	23	**0.77
3	**0.73	10	**0.80	17	**0.73	24	**0.73
4	**0.70	11	**0.74	18	**0.82		
5	**0.71	12	**0.63	19	**0.70		
6	**0.69	13	**0.62	20	**0.76		
7	**0.68	14	**0.60	21	**0.77		

يتبين من جدول (5) أن جميع معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وقد تراوحت من (0.60) إلى (0.82) وكانت جميع الارتباطات موجبة مما يُعني توفر صدق البناء الداخلي لفقرات مقياس سمة النزعة إلى الكمالية.

ثبات مقياس الكمالية :

تم التأكد من دلالات مؤشر الثبات لمقياس سمة الكمالية بعد تطبيقه على (30) طالباً من خارج عينة الدراسة الأصلية من الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية والمرحلة المتوسطة، بثلاثة طرق وهي: معامل الثبات بطريقة التجانس الداخلي (ألفا كرونباخ) ومعامل الثبات بالتجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان وبراون وباستخدام معادلة جتمان بغرض التأكد من ثبات مقياس سمة الكمالية كما تتبين النتائج بجدول (6) الآتي:

جدول (6)معاملات ثبات مقياس سمة النزعة للكمالية بالطرق الثلاثة

طرق الثبات	عدد الفقرات	معامل الثبات

ثبات التجانس الداخلي كرونباخ الفا	24	0.93
ثبات التجزئة النصفية سبيرمان وبراون	24	0.90
ثبات التجزئة النصفية بحساب معادلة جتمان	24	0.89

وبالنظر إلى معاملات الثبات في الجدول رقم (6) يتضح أنها عالية وجميعها أعلى من القيمة (0.60) حيث بلغ معامل ثبات التجانس الداخلي لمقياس سمة الكمالية (0.93) وبطريقة التجزئة النصفية سبيرمان وبراون (0.90) والتجزئة النصفية لجتمان (0.89) مما يدل على تمتع المقياس بالثبات، وصلاحيته بالتطبيق على العينة الاصلية.

مفتاح التصحيح لمقياس سمة الكمالية: تم استخدم مقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجات تقدير سمة الكمالية للطلاب الموهوبين، بحيث يتم اعتبار الدرجة العالية تدل على توافر السمة المقيسة (الكمالية) والدرجة المنخفضة تدل على السمة المنخفضة للكمالية، وقد تم إعطاء الفقرات الدرجة الموزونة (5) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات لمستوى "دائماً" والدرجة (4) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات لمستوى "غالباً" والدرجة (3) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات لمستوى "أحيانا"، والدرجة (2) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات لمستوى "نادراً"، والدرجة (1) للاستجابات على العبارات لمستوى "نادراً جداً". وعليه تم استخدام نظام الفئات المفتوحة لتحديد درجة الحكم على سمة الكمالية حيث تم حساب المدى لمستويات الاستجابة وهو = 4 وبتقسيم المدى على عدد مستويات تقدير درجة الكمالية الذي يساوي 5 كان ناتج القسمة = 0.80 وهو يمثل طول الفئة، وبذلك أصبح معيار الحكم كما في الجدول (7).

جدول (7) معيار الحكم لتقدير مستوى الكمالية بالفقرات والدرجة الكلية

المتوسط	الاستجابة	تقدير درجة الكمالية
من 1 إلى أقل من 1.80	نادراً جداً	قليلة جداً
من 1.80 إلى أقل من 2.60	نادراً	قليلة
من 2.60 إلى أقل من 3.40	أحياناً	متوسطة
من 3.40 إلى أقل من 4.20	غالباً	كبيرة
من 4.20 إلى 5	دائماً	كبيرة جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي نتائج الدراسة، ومناقشتها وتفسيرها، وذلك على النحو التالي:

نتائج السؤال الاول ومناقشته: نص السؤال الأول على "ما درجة التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين بمنطقة الباحة التعليمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية لدرجات شيوع مظاهر التلكؤ الأكاديمي وكذلك تم حساب قيم الانحرافات المعيارية على الفقرات في مقياس التلكؤ الاكاديمي، كما تم حساب المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتلكؤ الاكاديمي للطلاب الموهوبين وقيمة الانحراف المعياري للدرجة الكلية. ويلخص جدول (8) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمظاهر شيوع التلكؤ الأكاديمي والرتبة حسب المتوسطات الحسابية.

الجدول (8) **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات الدالة على مظاهر التلكؤ الأكاديمي**

لدى الموهوبين مرتبة تنازلياً (ن=138)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	استعد وادرس قبل اختباراتي في اللحظة الأخيرة	4.17	0.95	كبيرة
2	1	أخصص وقتاً كافياً لمراجعة، وتنقيح عملي	3.70	1.06	كبيرة
3	11	أرسم خططاً للانتهاء من أداء واجباتي ومشروعاتي الدراسية نهاية الأسبوع	3.47	1.38	كبيرة
4	8	أذاكر دروسي فقط خلال الأيام السابقة مباشرةً على المشاركة في الامتحانات الدراسية.	3.38	1.27	متوسطة
5	15	لا أتخذ القرارات بصورة فورية	3.29	1.20	متوسطة
6	7	أعتقد بأنه يتوجب علي اللجوء إلى "حفظ وحشو المعلومات" في ذاكرتي في نهاية الفصل الدراسي	3.28	1.26	متوسطة
7	6	أرى أن الحفظ والاستذكار في اللحظة الأخيرة يمثل أفضل طريقة للنجاح	2.98	1.35	متوسطة
8	14	إذا لم أفهم شيئاً ما؛ فعادةً ما أنتظر حتى اليوم السابق مباشرةً على الاختبار الدراسي لكي أركز انتباهي على فهمه، واستيعابه جيداً.	2.97	1.31	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
9	13	لا أقضي الكثير من الوقت في دراسة المقرر الدراسي حتى يحين موعد عقد اختبارات نهاية الفصل الدراسي.	2.72	1.38	متوسطة
10	12	أميل إلى تأجيل أداء المهام المطلوبة لليوم التالي.	2.56	1.32	قليلة
11	10	أركز بدرجة أكبر على التحدث إلى الأصدقاء، أو أفراد الأسرة بدلاً من الاهتمام بأداء التكليفات الدراسية المطلوبة	2.55	1.26	قليلة
12	4	ليس بمقدوري تركيز الانتباه على أداء التكليفات أو المشروعات الدراسية المطلوبة مني لأكثر من ساعة واحدة فقط ثم أعاني بعد ذلك من تشتت الانتباه.	2.54	1.43	قليلة
13	2	أؤجل أداء المشروعات الدراسية التي أشارك فيها حتى اللحظة الأخيرة.	2.49	1.33	قليلة
14	9	يتسبب أصدقائي في تشتت انتباهي بعيداً عن أداء المهام والتكليفات الدراسية المطلوبة.	2.48	1.39	قليلة
15	3	أهدر الكثير من الوقت في أداء أمور غير مهمة على الإطلاق.	2.43	1.21	قليلة
درجة شيوع ظاهرة التلكؤ الأكاديمي لدى الموهوبين			2.99	1.27	متوسطة

يظهر من الجدول رقم (8) أن المتوسط العام لشيوع ظاهرة التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين بلغ (2.99) بدرجة متوسطة وبانحراف معياري(1.27) ومن خلال هذه القيمة يتبين تشتت البيانات لدرجات الموهوبين عن متوسطها الحسابي مما يمكن استنتاجه بأنّه توجد مظاهر دالة على التلكؤ الاكاديمي بين الطلاب الموهوبين بدرجات مختلفة. ويمكن تفسير هذه النتيجة العامة لمظاهر التلكؤ الاكاديمي كون الغالبية منهم من الطلاب المتفوقين والذين يميلوا الى التأجيل والتسويف للاستعداد الدراسي والاختبارات في اللحظات الاخيرة قبل موعد الاختبار، لثقتهم بأنفسهم على القدرة على مراجعة المادة التعليمية باللحظات الاخيرة لاعتمادهم على شرح المعلم وسهولة استيعاب

المادة التعليمية، كما أن الخصائص التي يتصف بها الموهوب من الدافعية المرتفعة للتعلم والقدرة على التخطيط وتنظيم الوقت ساهمت في ظهور المؤشرات الدالة على التلكؤ (التسويف) بدرجة متوسطة.

وظهرت ثلاث مؤشرات تدل على التلكؤ الاكاديمي بدرجة كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.47-4.17) وبانحرافات معيارية كبيرة تراوحت ما بين (0.95-1.38) وتدل هذه الانحرافات على تشتت الدرجات بين الطلاب الموهوبين، وجاءت الفقرة "استعد وادرس قبل اختباراتي في اللحظة الأخيرة " بالرتبة الاولى حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.17) بدرجة كبيرة ، وربما سبب ذلك إلى أنّ الموهوب غالباً ما يكونوا من المتفوقين دراسياً، وبالتالي يعتمدون على فهمهم للمادة التي يقوم المعلم بشرحها في الغرفة الصفية، وغالباً ما تكون المعلومات والمعرفة التي يتفاعلون معها وقت الحصة سهلة بالنسبة لهم، وقادرين على إستيعابها، خاصّة في ظل تفريد التعليم والتنويع في أساليب تقديم المعلومة ومراعاة الفروق الفردية، من قبل المعلمين، لتناسب متدني التحصيل الدراسي ويتمكّنوا من فهمها، وبالتالي يرى الموهوبون بأنهم متمكنين من المادة التعليمية المقدمة لهم، فيعتقد البعض منهم أن الدراسة في اللحظة الأخيرة تكفيهم للاستعداد للاختبار. وجاءت الفقرة "أخصص وقتاً كافياً لمراجعة، وتنقيح عملي" والفقرة " أرسم خططاً للانتهاء من أداء واجباتي ومشروعاتي الدراسية نهاية الأسبوع" بدرجة كبيرة لحرص الموهوبين على اظهار العمل بأفضل صورة ممكنة، وبسبب الخصائص التي يتمتع بها الموهوبين من زيادة مستوى الدافعية والقدرة على اتخاذ القرارات والتحكم في التصرفات.

وتتفق نتائج الدراسات والبحوث التى أجريت فى مجال الموهبة والتفوق على الخصائص السلوكية الأكثر شيوعاً كقائمة الخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين من وجهة نظر المعلمين التي تعتمد على الخصائص الأكاديمية، والدافعية، والإبداعية، والقيادية وكذلك القائمة التى يتم استخدامها فى اختيار الطلبة لمدرسة اليوبيل للموهوبين والمتفوقين لمؤسسة "نور الحسين" فى الأردن، وتشمل: الدافعية والملاحظة والمبادرة والنقد والثقة بالنفس (جروان، 2013).

وربما يُفسّر سبب ظهور هذه المؤشرات الدالة على التلكؤ الأكاديمي بدرجة قليلة، بسبب الخصائص السلوكية والمعرفية والانفعالية التي يتميز بها الموهوبين كونهم من ذوي الدافعية العالية وقادرين على التخطيط، والقدرة على التركيز، وكونهم من

المتفوقين بالغالب يحرصون على ديمومة إظهار التفوّق العلمي، مما يتطلب منهم الاستعداد الاكاديمي الجيد للمذاكرة ومراجعة المقررات الدراسية، كما يُظهرون مهارات التخطيط، وإدارة الوقت ولانضباط في العمل والدافعية للدراسة، والتعلم والتحكم في الذات، والمهارات المعرفية ذات الصلة بالتعلم (جروان، 2013).

كما أنه بالنظر إلى ما جاء في اسباب شيوع ظاهرة التلكؤ الأكاديمي، فقد أشار ك "هويل وواطسون" (Howell & Watson, 2007) إلى ارتباط التلكؤ الأكاديمي بتدني مستويات استخدام الطلاب للاستراتيجيات الما وراء معرفية للتعلم، مثل: (1) التخطيط. (2) الرقابة. (3) التوجيه، والتنظيم. ومن المعلوم أن الموهوبين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة وبالتالي يقل ظهور المؤشرات الدالة على التلكؤ الأكاديمي. حيث يذكر "فان إيردي" (Van Eerde, 2000) أن الطلاب المتلكئين أكاديمياً غالباً ما يعانون من عدم القدرة على التخطيط لأداء المهام الدراسية المطلوبة، وهو الأمر الذي يعد- في حد ذاته- استراتيجية فعالة للتعلم. ولكن بالنظر إلى حالة الموهوبين فإن دافعيتهم عالية للتعلم بحكم تفوقهم وحرصهم على المحافظة على الانجاز الذي أحرزوه (جروان، 2013).

كما دلت الادبيات كدراسة (Wolters, 2003) أنه يرتبط التلكؤ الأكاديمي- أيضاً- بعلاقة عكسية مع تصورات فاعلية الذات، بينما الموهوبين يتمتعون بفاعلية الذات العالية، ومما يُعزز تفسير الباحث لظهور المؤشرات الدالة على التلكؤ الاكاديمي بدرجة قليلة، ما ذكره جروان (2013) أن من الخصائص الشخصية التي تميز الموهوبين عن غيرهم أنهم متوافقون اجتماعيًا ومنفردون انفعاليًا، وبشكل عام يمكن القول أنهم يتميزون بضبط النفس والسيطرة والتحمل، والثبات الانفعالي، والقيادة، والاكتفاء الذاتي، والمرح والفكاهة، والميل إلى المخاطرة، والإقدام، والتوافق الشخصي والاجتماعي، وارتفاع مستوى القيم الاجتماعية كالمسايرة، والاستقلال، ومساعدة الآخرين .

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة عبدالله (2012) التي أظهرت وجود مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي ، واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة أبو غزال (2012) والمالكي (2014) التي تبين فيها وجود درجة متوسطة من التلكؤ الاكاديمي.

بينما اختلفت مع نتائج دراسة التميمي (2012) التي تبين فيها أنه يعاني أفراد عينة البحث بالتلكؤ الأكاديمي، واختلفت مع نتائج دراسة سيرين (sirin:2011) التي تبين فيها وجود اختلاف كبير في التسويف الأكاديمي تعزى للمستوى الدراسي لصالح الاعلى.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ما درجة سمة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين بمنطقة الباحة التعليمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات فقرات سمة الكمالية على المقياس الذي تم تطبيقه على الطلاب الموهوبين. وقد تم تقدير درجة الكمالية بحساب المدى بين أعلى قيمة ممكنة (5) وأدنى قيمة (1) وبقسمة المدى على خمس مستويات فكان ناتج القسمة (0.80) وعليه إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للعبارة بالفئة (1- أقل من 1.80) فإن درجة توافر سمة الكمالية (نادراً جداً) قليلة جداً، وإذا كان المتوسط الحسابي بالفئة من (1.80-أقل من 2.60) فإن درجة توافر سمة الكمالية بالفقرة نادراً (قليلة)، وإذا كانت (2.60- أقل من 3.40) فإنها (احياناً) متوسطة وبالفئة (3.40- أقل من 4.20) فإنها بدرجة (غالباً) كبيرة وإذا كانت (4.20) فأعلى فإن درجة توافرها (دائماً) كبيرة جداً. ويبين جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي تدل على سمة الكمالية مرتبة تنازلياً وفقاً إلى متوسطاتها الحسابي أو الانحراف المعياري الأقل في حالة تساوي المتوسط.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات سمة الكمالية لدى الموهوبين مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	12	أحب أن أكون منظم ومنضبط.	4.32	0.94	كبيرة جداً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	11	أبذل قصارى جهدي لجعل أعمالي خالية من العيوب.	4.28	1.04	كبيرة جداً
3	6	أحتاج إلى أن يكون عملي مثاليا لكي أكون راضٍ عن نفسي.	4.20	1.23	كبيرة جداً
4	4	أفكر في الخيارات المتاحة لي بعناية قبل اتخاذ أي قرار.	4.16	1.13	كبيرة
5	21	أحفز نفسي لتحقيق نتائج عالية في أعمالي.	4.12	1.11	كبيرة
6	17	يجب عليّ أن أكون الأفضل في أداء أي عمل يسند إلي.	4.09	1.09	كبيرة
7	13	يجب عليّ أن أكمل أي عمل أقوم به حتى أنتهي منه.	4.07	1.14	كبيرة
8	23	يجب علي أن أحقق الامتياز في كل شيء أقوم به.	4.07	1.16	كبيرة
9	10	أود أن أصف نفسي كشخص منظم.	403	1.13	كبيرة
10	20	أفكر طويلاً في بعض الأشياء التي أقوم بها.	3.99	1.05	كبيرة
11	16	أحرص على وضع الأشياء في أماكنها بعد الانتهاء من استخدامها.	3.89	1.23	كبيرة
12	19	أميل إلى المناقشة قبل اتخاذ أي قرار.	3.88	1.13	كبيرة
13	9	أراعي طريقة رد فعل الآخرين تجاه عملي.	3.76	1.20	كبيرة
14	22	لا أستطيع التوقف عن التفكير في كيفية جعل أعمالي أفضل.	3.64	1.24	كبيرة
15	8	انزعج من عدم محافظة الآخرين على الأداء الجيد في العمل.	3.48	1.26	كبيرة
16	24	أشعر بالنقص إذا اقترفت خطأ كبيراً.	3.43	1.41	كبيرة
17	7	أبالغ في ردة فعلي تجاه أي خطأ أقوم به.	3.30	1.22	متوسطة
18	5	أقضي الكثير من الوقت و أنا أشعر بالقلق من الأشياء التي قمت بها أو من الأشياء التي يجب علي القيام بها.	3.20	1.27	متوسطة
19	2	يشعر الآخرين بعدم رضائي عندما يكون عملهم سيء.	3.20	1.36	متوسطة
20	15	أتردد في التعبير عن أفكاري خوفاً من عدم قبولها.	3.06	1.33	متوسطة
21	14	يشك الآخرين بمستواي عندما اقترف خطأ ما.	3.04	1.38	متوسطة
22	3	أرى عدم الملائمة عندما أقارن عملي بعمل الآخرين	3.03	1.34	متوسطة
23	18	أرى أن الخطأ يساوي الفشل بمعياري الذاتي.	3.00	1.36	متوسطة
24	1	عندما أقترف خطأ يشعر الآخرين أن مستواي ضعيف.	2.62	1.31	متوسطة
درجة تو افر سمة الكمالية للموهوبين			3.66	1.21	كبيرة

يظهر من الجدول رقم (9) أن المتوسط العام لدرجات الطلاب الموهوبين في درجات سمة الكمالية بلغ (3.66) بدرجة كبيرة وبانحراف معياري (1.21) ومن خلال هذه القيمة يتبين تشتت البيانات عن متوسطها الحسابي مما يمكن استنتاجه بأن الطلاب الموهوبين يُظهرون اختلافاً فيما بينهم بالسمات الدالة على الكمالية. ويمكن تفسير سبب هذه

النتيجة العامة الى الخصائص التي يتمتع بها الموهوبين في ارتفاع مستوى دافعيتهم وبالتالي الكفاح من اجل التفوق وحرصهم الى الوصول الى التميز والمحافظة على الشعور الذي يحس به الموهوب بأنه يتميز عن غيره من أقرانه يدفعه إلى العمل والجد وعدم قبول الاخطاء، وحرص الموهوبين على تنظيم الاعمال التي يقومون بها مثل وضع الأشياء في أماكنها الصحيحة، وميلهم للإنضباط، وإلى ميل بعض الموهوبين إلى التشدد في عدم قبول الاخطاء للمحافظة على التميز الذي يشعرون فيه وبحكم الحساسية المفرطة التي قد يقع بها الموهوب.

وفيما يتعلق بالفقرات الدالة على سمة الكمالية فقد ظهرت ثلاث عبارات بالدرجة الكبيرة جداً من حيث توافرها لدى الموهوبين، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية من (4.32- 4.20) بإنحرافات معيارية تراوحت بين (0.94-1.23) وقد جاءت الفقرة "أحب أن أكون منظم ومنضبط" بالرتبة الأولى وربما يُعزى سبب ذلك إلى ميل معظم الموهوبين إلى المحافظة على النظام وميلهم لحب الترتيب وأداء الأعمال بشكل منظم. أما الفقرتين "أبذل قصارى جهدي لجعل أعمالي خالية من العيوب، وأحتاج إلى أن يكون عملي مثاليا لكي أكون راضٍ عن نفسي، فقد ظهرتا بدرجة كبيرة جداً كون الموهوبين يتسمون بخاصية الكفاح من اجل التفوق وحرصهم على التميز في أداء أي عمل يسند إليهم وتجدهم يبذلون قصارى جهدهم لجعل أعمالهم خالية من العيوب، وحرصهم على تحقيق الامتياز في كل شيء يقوموا به، ويُظهرون مدى حاجتهم إلى أن يكون عملهم مثالياً لكي يكونوا راضين عن أنفسهم وحرصهم على اكمال الاعمال المسندة اليهم. وجاءت الفقرة "أود أن أصف نفسي كشخص منظم" لاهمية وحرص الموهوبين على اظهار الترتيب والنظام في حياتهم العملية. أما المؤشرات الاخرى مثل أفكر طويلاً في بعض الأشياء التي أقوم بها، وأحرص على وضع الأشياء في أماكنها بعد الانتهاء من استخدامها. وأميل إلى المناقشة قبل اتخاذ أي قرار، وأراعي طريقة رد فعل الآخرين تجاه عملي، ولا أستطيع التوقف عن التفكير في كيفية جعل أعمالي أفضل، وانزعج من عدم محافظة الآخرين على الأداء الجيد في العمل، وأشعر بالنقص إذا اقترفت خطأ كبيراً. فإن ظهورها بالدرجة الكبيرة يتفق مع طبيعة وخصائص الموهوبين التي يظهرونها مثل دافعية التعلم العالية ، والكفاح من اجل التفوق والتميز، كما يُمكن أن يُعزى سبب ذلك الى الحساسية المفرطة التي يتميز بها الموهوبين من حيث حرصهم على عدم الوقوع بالاخطاء وبسبب التوقعات العالية لدى الموهوبين من الآخرين في تنفيذهم الى الاعمال بحرفية تامة، حيث يميل

معظم الموهوبين إلى اظهار الجدية بالعمل وعدم التهاون في ادائه، وبسبب الخصائص التي تميز الموهوبين منها قدراتهم على التعامل مع الاخرين وشعورهم بالثقة بالنفس وقدراتهم على التحكم الانفعالي وضبط سلوكهم اجتماعياً. بينما جاءت الفقرة " أرى أن الخطأ يساوي الفشل بمعياري الذاتي" بالرتبة قبل الاخيرة وبدرجة متوسطة ويمكن تفسير هذه النتائج بسبب النزعة الكمالية الايجابية لمعظم الموهوبين حيث يُظهر بعض الموهوبين قدراتهم الايجابية في التعامل مع الاخطاء التي يقهعون بها ويقل شعورهم بالفشل وفقدان الاحترام في حال تكرار حدوث الاخطاء بالرغم من حساسيتهم المفرطة بالتعامل معها إلا أنها لا تصل بالموهوبين للشعور بالفشل.

وجاءت العبارة "يشعر الآخرين بعدم رضائي عندما يكون عملهم سيء، ربما بسبب اختلاف اهتمامات الطلاب الموهوبين بجودة الاعمال التي يقوم بها الآخرين، وقد يُظهر البعض من الموهوبين عدم اهتمامهم بالوقت الذي يُظهرون الجدية بالعمل ولا يقبلون الاخطاء او الاداء غير جيد، ولكن قد يقبل البعض من الموهوبين زملائهم من حيث التعامل والتفاعل معهم ولكنهم لا يقبلون سلوكهم إلا إذا اتسم بالجدية والتميز وعدم الاهمال.

كما يُمكن إرجاع سبب ظهور المؤشرات لارتباطها في الحساسية المفرطة لدى البعض من الموهوبين من حيث التفكير المفرط بالشيء الخاطيء الذي لا يرضى عنه الموهوب، وما يترتب عليه من فقدان التركيز، بينما البعض الآخر من الموهوبين لا يعطيها أهمية ما، مما ساعد على ظهور هذه المؤشرات بدرجة متوسطة.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كورنبلوم واينلي (Kornblum, Ainley, 2005) التي اشارت إلى أن الكماليين الموهوبين لديهم معايير شخصية عالية أكثر من الكماليين العاديين. وأشارت إلى احتمالية مواجهة الطلاب الموهوبين إلى ضغوط والدية أكثر مما يوجهونها الطلاب العاديين وذلك من أجل "الوصول إلى أهدافهم.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين تعزى للمرحلة التعليمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسّطي درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من الموهوبين حول مظاهر التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في منطقة الباحة وفقاً للمرحلة التعليمية،

فقد تمَّ استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطين مستقلين كما تتبين النتائج بجدول (10).

جدول (10)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بين متوسطي درجات تقدير التلكؤ الاكاديمي التي تُعزى للمرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المرحلة المتوسطة	47	46.15	4.47	136	1.20	0.23 غير دالة
المرحلة الثانوية	91	44.40	8.25			

يُظْهِر الجّدول (10) أنّه لا توجد فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي استجابات الموهوبين في تقديرهم لمظاهر التلكؤ الأكاديمي وفقاً للمرحلة الدراسية التي يلتحق بها الموهوب، حيث بلغت قيمة اختبار ت (1.20)، ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق كان (0.23)، وهي قيمة تزيد عن مستوى الدلالة المحدد الدراسة (0.05). وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.

وربما يُعزى السبب في ذلك إلى تشابه الطلاب الموهوبين في الخصائص المحددة لظهور التلكؤ الأكاديمي والتي تبين انها كانت بدرجة متوسطة لكل الطلاب الموهوبين، من حيث تمتع البعض منهم بالدافعية المرتفعة للتعلم، مما ساهم في ظهورها بدرجة متوسطة ولكل الطلاب سواء بالمرحلة الثانوية أو المتوسطة، كما يُعزى إلى تشابه (تماثل) العادات الدراسية التي يمارسها الموهوب بغض النظر عن المرحلة التعليمية الملتحق بها.

واختلفت نتيجة الدراسة ضمنياً مع نتائج دراسة الجنادي وعامر (2015) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المستوى (الثانى-السابع) فى التسويف الاكاديمي والتي كانت للسابع.

نتائج السؤال الرابع ومناقشته: نص السؤال الرابع على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في سمة الكمالية للطلاب الموهوبين تعزى للمرحلة التعليمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسّطي درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من الموهوبين حول سمة الكمالية لدى طلاب المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في منطقة الباحة وفقاً للمرحلة التعليمية، فقد تمَّ استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطين مستقلين، كما تبين النتائج بجدول (11).

جدول (11)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بين متوسطي درجات تقدير سمة الكمالية التي تُعزى للمرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المرحلة المتوسطة	47	85.021	10.213	136	2.142-	0.034 غير دالة
المرحلة الثانوية	91	89.274	11.460			

يُظْهِر الجّدول (11) أنّه توجد فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي استجابات الموهوبين في تقديرهم لسمة الكمالية وفقاً للمرحلة الدراسية الملتحق بها الموهوب، حيث بلغت قيمة اختبار ت (-2.142)، ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق كانت (0.034)، وهي قيمة تقل عن مستوى الدلالة المحدد الدراسة (0.05). وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب الموهوبين لتقدير سمة الكمالية بالمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، وقد كانت الفروق لصالح المرحلة الثانوية حيث بلغ متوسط درجاتهم (89.274) بينما بلغ متوسط درجات طلاب المرحلة المتوسطة (85.021).

وربما يُعزى السبب في ذلك إلى أن الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية يضعون معايير عالية ويسعون إلى تحقيقها، لارتباطها بتاريخ اكتشاف موهبتهم والبرامج التي تم تقديمها لهم عبر السنوات السابقة، مما دفعهم إلى وضع معايير عالية، مقارنة بالطلاب في المرحلة المتوسطة والتي تعتبر أقل مقارنة بمستوى تلك المعايير ونوعيتها والتي غالباً ما تعتمد على العمر والنضج العقلي والمعرفي. وهذا ما أكدت عليه دراسة كورنبلوم واينلي

(Kornblum, Ainley, 2005) التي أشارت إلى أن سمة الكمالية تزيد مع تقدم العمر، بينما اختلفت مع نتائج دراسة الشهري (2015) التي تبين فيها فروق وفقاً للصف.

نتائج السؤال الخامس ومناقشته: نص السؤال الخامس على "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة التلكؤ الاكاديمي ودرجة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين بمنطقة الباحة التعليمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن العلاقة الارتباطيه بين درجات الطلاب الموهوبين في توافر مظاهر التلكؤ الأكاديمي ودرجاتهم في توافر سمة الكمالية، تمَّ حساب معاملات الارتباط بيرسون بين المتغيرين والجدول (12) يوضح هذه العلاقة :

جدول (12)

معاملات الارتباط بيرسون (Person Product-moment correlation)

بين درجات التلكؤ الاكاديمي ودرجات سمة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين.

	سمة الكمالية
التلكؤ الأكاديمي	0.104

يتبين من الجدول (12) عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين درجات سمة الكمالية والتلكؤ الأكاديمي عند مستوى الدلالة (α=0.05) حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.104) وهو معامل ارتباط ضعيف جداً، وربما يعود سبب ذلك إلى أن معظم الموهوبين يتمتعون بدافعية مرتفعة للتعلم حسب خصائصهم الانفعالية والمعرفية التي يتسمون بها، مما يقلل من وجود ظاهرة التلكؤ الاكاديمي، والبعض الآخر منهم يلجأون للتسويف لثقتهم بقدراتهم المميزة والتي تعتمد على سرعة الانجاز والاداء حتى ولو أجّلوا استعدادهم الدراسي أوالاستعداد للاختبارات الى اللحظات الأخيرة ما قبل موعد الاختبار، فإن ذلك لا يعتمد على مستوى الطموح وتطلّعاتهم إلى تحقيق الاهداف الخاصّة بهم والمعايير التي وضعوها لأنفسهم وحرصهم على الكفاح من أجل التفوق والاهتمام بالأخطاء، ووضع معايير عالية، والحاجة إلى الموافقة، والتنظيم، وضغوط الوالدين التي تدفعهم الى وضع معايير عالية للاداء والانجاز، والتخطيط، والتأمل، ويرى الباحث أن هناك سبباً آخر يمكن أن يُفسّر سبب عدم وجود العلاقة بين سمة الكمالية والتلكؤ الاكاديمي كون هنالك متغيرات وسيطية مثل الدافعية وعادات الاستذكار التي

تضعف هذه العلاقة بين متغيري سمة الكمالية والتلكؤ الاكاديمي، واتفقت نتائج الدراسة ضمنياً مع نتائج دراسة عبدالله (2013) التي تبين فيها عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التسويف وكل من: معرفة الذات، والشجاعة، والتوافق الشخصي والاجتماعي.

واختلفت مع نتائج دراسة عطية (2009) التي تبين فيها وجود علاقة إرتباطية بين درجات الطلاب المتفوقين عقلياً على مقياس الكمالية السلبية ودرجاتهم على مقياس التأجيل، أي أنه كلما زادت الكمالية السلبية لدى الطالب كلما زاد التأجيل لدى هذا الطالب، واختلفت مع نتائج دراسة سو(Seo, 2008) التي تبين فيها أن الفاعلية الذاتية تتوسط العلاقة بين الكمالية الذاتية والتسويف الأكاديمي، حيث أن الفاعلية الذاتية لها أثر سلبي دال على التسويف الأكاديمي، كما أن الكمالية الذاتية تقود إلى التسويف الأكاديمي. واختلفت مع نتائج دراسة سير (Sayer,2004) التي تبين فيها تعقيد العلاقة بين التسويف والمتغيرات البارزة الأخرى. وأوضحت هذه الدراسة 36٪ فقط من التباين عند استخدام كل أربعة متغيرات، التسويف، الكمالية، والقلق، والطموح. هناك حاجة إلى بحوث في المستقبل لتحديد الفرق المتبقية وآثار التسويف على الصحة النفسية بشكل عام. وتبين أن القلق قد يؤثر في بداية عملية التلكؤ الاكاديمي بينما الميل نحو الكمالية يمكن أن يؤثر على تكملة أو الانتهاء من اداء المهمة.

كما اختلفت مع نتائج دراسة برونلو وريسنجر (Brownlaw., Reosinger., 2001) التي تبين فيها أن أسباب التلكؤ ترجع إلى النفور من المهمة وصعوبة إتخاذ القرار وأن الكمالية والميل لعمل إعزاءات خارجية للحظ ووجهة الضبط الخارجي وكون المفحوص ذكرا كلها تنبأت بالتلكؤ الاكاديمي كما وجد أن ذوي التلكؤ الاكاديمي المنخفض يجدون المهام الدراسية اكثر ارضاء لهم عن ذوي التلكؤ الاكاديمي المرتفع.

التوصيات :

على ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بما يلي:

- ضرورة العمل على إكساب الطلاب الموهوبين وتنمية مهاراتهم في إدارة وتنظيم وتخطيط الوقت حيث كشفت نتائج الدراسة أنها متوافرة بدرجة متوسطة ببعض

المؤشرات التي ظهرت على الموهوبين، وذلك من خلال تقديم البرامج الإثرائية لرعاية الموهوبين وتنمية مهاراتهم.

- العمل على تقديم برامج إثرائية للموهوبين تُراعي معالجة المؤشرات السلبية لسمة الكمالية التي كشفت عنها الدراسة كالاهتمام الزائد والحساسية المفرطة على الوقوع بالأخطاء.
- معالجة المظاهر والسمات العصابية التي قد يُظهرها بعض الموهوبين من خلال برامج إرشادية لرعاية النمو الانفعالي وتنميته أثناء تقديم برامج الرعاية.
- اجراء دراسة تقويمية لمدى مراعاة البرامج المقدمة لرعاية الموهوبين لمعالجة الظواهر السلبية كالتلكؤ الاكاديمي (التسويف) وتعزيز مؤشرات سمات الكمالية الايجابية.
- تدريب معلمي الموهوبين في المرحلة المتوسطة والثانوية على مهارات تنمية سمة الكمالية الايجابية وطرق دمجها بالتدريس من خلال مشاركات تطبيقية حقيقية بالمدارس.
- يمكن أن تكون الاداة المستخدمة بالدراسة الحالية مؤشراً مبدئياً لتشخيص جوانب.

المراجع :

أولاً: المراجع العربية:

- أبو غزال، معاوية محمود (2012) التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين ، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**: (2) 8 ، ص 131-149.

- التميمي، حسن ناصر حسين (2012) التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة جامعة ديالي، **رسالة ماجستيرغيرمنشورة**،كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالي، العراق.

- جروان، فتحي عبد الكريم (2013). **الموهبة والتفوق**. ط5. عمان الأردن. دار الفكر.

- جروان، فتحي عبدالرحمن (2014م) مادة تدريبية مكثّفة حول رعاية الموهوبين – الإستراتيجيات والإجراءات ، **المركز العربي للتدريب التربوي** الدوحة/ مارس قطر.

- الجنادي، لينة أحمد، وعامر، ابتسام محمود (2015). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية لدى طالبات جامعة القصيم، **مجلة مجلة كلية التربية** ببنها، 26(101)، (يناير 2015) / ص. 81-122.

- الدليل التنظيمي للمشروع الوطني للتعرف على الموهوبين (2014). وزارة التعليم، الإدارة العامة للتعليم لمنطقة الباحة.

- الروسان، فاروق (1996). **أدوات قياس وتشخيص الموهوبين في الأردن**، الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين.

- السرور، ناديا هايل (2000م). **مفاهيم وبرامج عالمية في تربية المتميزين والموهوبين**. عمان، دار الفكر.

- شربت، أشرف وعبدالله، أحلام (2008م): التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس للمرحلة الابتدائية، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية ، **مركزالبحوث النفسية بآداب المنيا**، كلية الآداب، جامعة المنيا، العدد التاسع عشر، ص225-333.

- الشهري، علي بن صالح عثمان (2015) **الذكاء العاطفي وعلاقته بسمة الكمالية لدى طلاب الموهوبين**" (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة الباحة.

- عبدالله، محمد قاسم (2013) التسويف وعلاقته بالصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين. دراسة ميدانية في مدينة حلب، **مجلة الطفولة العربية: الكويت** (56) 14، ص 58-87.

- عبدالله، حيدر ثابت خلف (2012). دراسة مقارنة في التلكؤ الأكاديمي على وفق حيوية الضمير لدى طلبة الجامعة. **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية، قسم علم النفس الجامعة المستنصرية، العراق.

- العزة، سعيد حسني (2002) **تربية الموهوبين** والمتفوقين. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار الدولية للنشر.

- عطية، أشرف (2009). دراسة العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقلياً. **مجلة الإرشاد النفسي**. (23). 281 – 325.

- العنزي، فريح والدغيم، محمد (2003). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت، **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**(52) ص 104-137.

- القريطي، عبدالمطلب (2005). الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.

- المالكي، عبدالعزيز (2014). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالتعلم ذاتي التنظيم والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية، جامعة الطائف.

- محمد، عادل. (2005). **سيكولوجية الموهبة**. القاهرة: دار الرشاد.

- معاجيني، حسن أسامة وهويدي، محمد عبد الرزاق (1995). الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين فى المرحلة الإعدادية بدولة البحرين على مقياس الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين، جامعة الكويت، **المجلة التربوية**، العدد (35).

- هلال، مصلحي عبدالرحمن والحسيني، نادية (2004). التلكؤ الأكايمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، القاهرة (126)1.

- Brownlaw, S., Reosinger, R. D. (2001). Putting of unit Tomorrow what is better done Today: Academic Procrastination as a Function of Motivation Toward College Work. ***Journal of Social Behavior & Personality***, Vol. 16, No.1, p. 15-34.

- Choi, J., & Moran, S. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. ***Journal of Social Psychology***, 149 (2), 195-211.

- 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

- DeRoma, V.M., Young, A., Mabrouk, S.T., Brannan, - K.P., Hilleke, R.O., & Johnson, K.Y. (2003). Procrastination and student performance on immediate and delayed quizzes. ***Education***, 124 (1), 40-49.

- Ferrari, J.R., Parker, J.T., & Ware, C.B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. ***Journal of Social Behavior & Personality,*** 7, 495-502.

- Gagne, F. (2003). **Transforming gifts into talents**: The DMGT as a developmental theory. InN. Colangelo & G.A. Davis (Eds) Handbook of gifted education (3rd Ed). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Gendron, A.L. (2011). Active procrastination, self-regulated learning and academic achievement in university undergraduates. ***MA dissertation,*** University of Victoria
- Howell, A.J., & Watson, D.C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. ***Personality and Individual Differences***, 43 (1), 167-178.
- Jaradat, A. M. (2004). Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment. ***Doctoral dissertation***, Phillips-University of Marburg, Germany
- Kornblum ,Michelle, & Ainley Mary.(2005). Perfectionism and the gifted: A study of an Australian school sample. ***International Education Journal***, 6(2), 232-239.
- Lay, C. (1995). At last, my research article on procrastination. ***Journal of Research in Personality,*** 20, 474-495.
- Noran, F. Y.(2000). Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for KEconomy. Available at: ***http://www.mahdzan.com/papers/procrastinate/Ac cessed on 17th November,*** 2015
- Romano, A.(2009):An Investigation Of Perfectionism and Its Relationship to Perceived Parenting Variables and Life Satisfaction, ***Phd,Psychology*** ,Hofstra University,Umi,3358337.
- Renzulli, J. S. (1994). **Schools for talent development: A comprehensive plan for total school improvement**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. ***The Spanish Journal of Psychology,*** 12 (1), 118-127
- Sayer, C. R. (2004): The Psychological Implications of Procrastination, Anxiety Perfectionism, and Lewered Aspirations in College ***Graduate Students. http://www.citeulike.org/user/CulCog/article/2961203***
- 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.
- Seo, E.H (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. ***Social Behavior and Personality,*** 36 (6), 753-763.
- Sirin Erkan Faruk _irin(2011) Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy, ***Educational Research and Reviews***. 6(5), pp. 447-455, May 2011
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. ***Psychological Bulletin***, 8, 454-458.

- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. ***Applied Psychology***, 3, 372-389.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. ***Personality and Individual Differences***, 35, 1401-1418.
- Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. ***Journal of Educational Psychology***, 95,179-187
- Yang, H., Stoeber, J., & Wang, Y. (2015). Moral perfectionism and moral values, virtues, and judgments: A preliminary investigation. ***Personality and Individual Differences***, 75, 229-233. DOI: 10.1016/j.paid.2014.11.040