

Dimensions of academic procrastination and its relationship to perceived self-efficacy among first-year undergraduate students at King Saud University

Co-Prof. Elsayed R, Boriek

King Saud University | KSA

Faculty of Education | Matrouh University | ARE

Received:

29/11/2022

Revised:

10/12/2022

Accepted:

05/01/2023

Published:

30/04/2023

* Corresponding author:

dr.sayed073@gmail.com

Citation: Boriek, E. R.

(2023). Dimensions of academic procrastination and its relationship to perceived self-efficacy among first-year undergraduate students at King Saud University.

Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(14), 78 – 95.

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.K291122>

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.K291122>

2023 © AJSRP • National Research Center, Palestine, all rights reserved.

• Open Access



This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) [license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Abstract: The current study aimed to identify the level of dimensions of academic procrastination and its relationship to perceived self-efficacy among first-year undergraduate students at King Saud University. The researcher used the descriptive correlational method. The study sample consisted of (202) first-year undergraduate students at King Saud University, and measures of perceived self-efficacy and academic procrastination (prepared/researcher) were applied to them. The results showed; The behavior of academic retardation among first-year students at King Saud University obtained a total average of (2.17), i.e. a (low) level, and with regard to the dimensions; The time management got the highest average (4.21) at the (high) level, then the psychological factors got an average (3.14) at the (medium) level, and the social factors got an average (2.20) at the (low) level, while the perceived self-efficacy got an average total ability (3.62), that is, a (high) level. The results also revealed an inverse linear relationship between academic procrastination and perceived self-efficacy, and perceived self-efficacy explained more than (%27) of the variance in academic procrastination. Based on the results of the study, the researcher recommended organizing workshops and training courses to raise awareness of the seriousness of academic procrastination, and to reconsider student tasks and assignments so that they do not constitute pressure that leads to academic procrastination.

Keywords: Academic Procrastination, perceived self-efficacy, first-year undergraduate.

أبعاد التلكؤ الأكاديمي وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود

أ.م.د/ السيد رمضان بريك

جامعة الملك سعود | المملكة العربية السعودية

كلية التربية | جامعة مطروح | جمهورية مصر العربية

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى أبعاد التلكؤ الأكاديمي وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (202) طالباً من طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود، وطبق عليهم مقياسي الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي (إعداد/ الباحث)، وبينت النتائج؛ أن سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى بجامعة الملك سعود حصل على متوسط كلي (2.17 من 5) أي بمستوى (منخفض)، وبالنسبة للأبعاد؛ حصلت إدارة الوقت على أعلى متوسط (4.21) بمستوى (مرتفع)، ثم العوامل النفسية بمتوسط (3.14) بمستوى (متوسط)، وحصلت العوامل الاجتماعية على متوسط (2.20) بمستوى (منخفض)، في حين بلغ متوسط الكفاءة الذاتية المدركة (3.62) أي بمستوى (مرتفع)، كما كشفت النتائج أيضاً وجود علاقة خطية عكسية بين التلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة، وفسرت الكفاءة الذاتية المدركة أكثر من (27%) من التباين في التلكؤ الأكاديمي. وبناءً على نتائج الدراسة فقد أوصى الباحث بتنظيم ورش عمل ودورات تدريبية للتوعية بخطورة التلكؤ الأكاديمي، وإعادة النظر في المهام والتكليفات الطلابية بحيث لا تشكل ضغطاً يؤدي إلى التلكؤ الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: التلكؤ الأكاديمي، الكفاءة الذاتية المدركة، السنة الجامعية الأولى.

مقدمة.

تسعى المجتمعات الحديثة إلى تهيئة البيئة الأكاديمية الملائمة من أجل الإعداد الأمثل لأبنائها، والاستفادة القصوى من مهاراتهم وقدراتهم، وتذليل الصعوبات التي ربما تؤثر عليهم، وخاصة مع ما يتميز به العصر الحالي من سمات لعل من أهمها التنافسية الشديدة بين الدول في جميع المجالات، وخاصة في مجال إنتاج المعرفة.

وعلى الرغم من تعدد الأنظمة المجتمعية التي تسهم في بناء الإنسان، إلا أن النظام التعليمي يعد هو أهم الأنظمة التي تقوم بدور فاعل في إعداد الكوادر البشرية، التي تقود قطار التنمية والتقدم في أي مجتمع، وخاصة أن هذا النظام له فرصة التعامل مع الإنسان فترة هي الأطول في حياته بدءاً من التحاقه بالمدرسة حتى تخرجه من الجامعة، وحتى في مراحل التعليم العليا-المجستير والدكتوراه-يظل النظام التعليمي مؤثراً بألياته المختلفة.

وتعد الكفاءة الذاتية من مفاهيم علم النفس الحديثة، حيث أشار إليها باندورا في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، وبين أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أو غير المباشرة. (اليوسف، 2010)

ويتأثر الطلاب خلال مراحل التعليم المختلفة بالعديد من الظروف والعوامل التي ربما تؤثر فيهم وفي مدى ادراكهم للكفاءة الذاتية، وربما يظهر عليهم بعض السمات التي يكون لها أثر بالغ في تحصيلهم الدراسي، مثل عدم القيام ببعض المهام الدراسية، أو التلكؤ في القيام ببعضها، أو القيام ببعض المهام في اللحظة الأخيرة.

ويعد سلوك التلكؤ من السلوكيات الأكثر انتشاراً داخل المجتمعات، ويظهر ذلك في الاستخدام الشائع لهذا المفهوم في أنشطة الحياة اليومية. (Da Silva, et. al., 2020)

ويعتبر التلكؤ في أداء المهام الأكاديمية من السلوكيات الشائعة لدى الطلاب في كافة المراحل التعليمية، وخاصة في بداية دراستهم الجامعية، ويكاد يكون معظم الطلاب قد مارسوا سلوك التلكؤ في مرحلة من مراحل حياتهم في إنجاز مهامهم الأكاديمية.

ونظراً لتعدد المهام التي يجب على الطلاب القيام بها، ومحدودية الفترة المحددة للإنجاز، فقد أوضحت ظاهرة التلكؤ من الظواهر الأكثر شيوعاً بين الطلاب من أي وقت مضى. (Sirin, 2011)

ويذكر شو وجينزي (Shu & Gneezy, 2010) أن التلكؤ في إنجاز المهام أو تسويقها من العوامل المهمة التي تؤثر على دافعية الفرد، وأداء المهام المطلوبة منه، ويشير مفهوم التلكؤ إلى العملية التي تعيق تحقيق أهداف الفرد حيث يتجنب فيها إنجاز المهام غير الممتعة أو غير السارة.

ويعد تكرار سلوك التلكؤ بشكل مستمر من المشكلات التي لها آثارها السلبية على الفرد وتظهر في الجوانب الانفعالية لديه مثل الشعور بالندم واليأس ولوم الذات، كما يظهر أيضاً في عدم القدرة على التقدم في العمل أو فقد فرص مهمة في الحياة. (Holmes, 2002)

كما أن لللكؤ عواقب أو انعكاسات كثيرة على الطالب، مثل انخفاض التحصيل الدراسي وشعوره بالقلق والتوتر، كما يترك آثاره أيضاً على الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة، وخاصة في المرحلة الجامعية، لذا تستهدف الدراسة الحالية الكشف على العلاقة بين أبعاد التلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الجامعية.

مشكلة الدراسة:

إن انتقال الطالب من مرحلة التعليم الثانوي إلى المرحلة الجامعية، يصحبه عدد من التغيرات، سواء على المستوى السلوكي أو المستوى الأكاديمي، ولعل أهم ما يميز المرحلة الجامعية هو طبيعة الدراسة والتكليفات الدراسية في هذه المرحلة، وربما يصعب على بعض الطلاب في السنة الجامعية الأولى التأقلم مع هذه المتطلبات، فيلجؤون إلى

سلوك التلكؤ الأكاديمي، وتأخير المهام المطلوبة منهم للحظة الأخيرة، وأحياناً يؤدي ذلك إلى تأخر الطالب في إنجاز المهام، أو إنجازها بمستوى أقل من المطلوب.

حيث يؤكد مانداب (Mandap, 2016)، أن التلكؤ الأكاديمي شائع جداً في المرحلة الجامعية، فالطالب يواجه متطلبات أكاديمية متعددة مثل الامتحانات والواجبات والأعمال البحثية.

وعلى الرغم من اهتمام عدد ليس بالقليل من الدراسات بدراسة ظاهرة التلكؤ الأكاديمي إلا أنه توجد ندرة- في حدود علم الباحث- في الدراسات التي حاولت الكشف عن العلاقة بين هذه الظاهرة والكفاءة الذاتية المدركة للطالب؛ ونظراً لأهمية الكشف عن هذه العلاقة وإمكانية مساهمة ذلك في الحد من انتشار هذه الظاهرة، فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن طبيعة هذه العلاقة.

2.1. أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى التلكؤ الأكاديمي (الدرجة الكلية-الأبعاد) لدى طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود؟
- 2- ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود؟
- 3- ما مدى وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين التلكؤ الأكاديمي (الدرجة الكلية-الأبعاد)، والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود؟
- 4- ما مدى إمكانية التنبؤ بالتركؤ الأكاديمي (الدرجة الكلية-الأبعاد) من خلال الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود؟

3.1. أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

1. التعرف على مستوى التلكؤ الأكاديمي (الدرجة الكلية-الأبعاد) لدى طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود.
2. الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود.
3. التعرف على إمكانية التنبؤ بالتركؤ الأكاديمي (الدرجة الكلية-الأبعاد) بمعلومية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود.

4.1. أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- تناول الدراسة الحالية لمتغيرين مهمين في حياة الطالب الأكاديمية هما: التلكؤ الأكاديمي، والكفاءة الذاتية المدركة.
- ما تصل إليه الدراسة من نتائج تساعد في الكشف عن العوامل المرتبطة بظاهرة التلكؤ الأكاديمي مما يسهم بشكل فعال في استحداث آليات وبرامج لتخفيف التلكؤ الأكاديمي.
- تقديم بعض المقاييس التي يمكن تقنينها واستخدامها في البيئة السعودية مثل مقياس التلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة.
- ما تقدمه الدراسة الحالية من مقترحات يمكن أن تسهم في إجراء بحوث مستقبلية تثرى مجال التلكؤ الأكاديمي.

5.1. حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:
- الحدود الموضوعية: أبعاد التلكؤ الأكاديمي وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة.
- الحدود البشرية: عينة من طلبة السنة الجامعية الأولى اختيرت بالطريقة العشوائية التطبيقية.
- الحدود المكانية: جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021م.

6.1. تعريفات المصطلحات:

- التلكؤ الأكاديمي: ويعني اتجاه الطالب نحو تأخير المهام الأكاديمية المطلوبة منه عن الوقت المحدد. (Balkis & Duru, 2017)
- ويقصد به إجرائياً: تأجيل الطالب القيام بالمهام الأكاديمية المطلوبة منه مما ينتج عنه نوع من القلق وعدم الارتياح، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التلكؤ الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة".
- الكفاءة الذاتية المدركة: وتعني المعتقدات التي يحملها الشخص فيما يتعلق بقدرته على التأثير في المواقف. (Krishnan & Krutikova, 2013).
- يقصد بها في الدراسة الحالية الأحكام التي يصدرها الطالب على قدراته عندما يطلب منه إنجاز مهام محددة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس توقعات الكفاءة الذاتية المدركة المستخدم في هذه الدراسة.
- السنة الجامعية الأولى: ويقصد بها في الدراسة الحالية السنة الأولى في دراسة المرحلة الجامعية.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

2-1-1- التلكؤ الأكاديمي:

- يواجه الطالب في مراحل التعليم المختلفة العديد من المشكلات وخاصة في المرحلة الجامعية، وذلك نظراً لما لها من خصوصية تختلف عن باقي المراحل التعليمية الأخرى، حيث أنها المرحلة التخصصية التي يدرس فيه الطالب تخصص معين يؤهله لمهنة المستقبل.
- وتعد ظاهرة التلكؤ الأكاديمي من أكثر المشكلات التي يعاني منها الطلاب وخاصة في بداية دراستهم الجامعية. ومعنى التلكؤ في اللغة أعتلّ أو تباطأ أو توقف. (ابن منظور، 2003).
- ويشير سفارتدال وآخرون (Svartdal, et al, 2020) أن التلكؤ أمر شائع بين الطلاب، وأن أعداد الطلبة المتلكئين في زيادة مستمرة، وربما تكون البيئة الأكاديمية داعمة لانتشار التلكؤ الأكاديمي.
- ويطلق عليه أيضاً التأجيل والمماطلة، ومصطلح التلكؤ باللغة الانجليزية (Procrastination) وهي كلمة أصلها لاتيني (Procrastinare) وتعني المماطلة أو التأخير وتنقسم إلى قسمين (Pro) وتعني " إلى الأمام " وبالإضافة إلى (Crastians) وتعني " الغد " ليصبح معنى الكلمة " أماماً للغد ". (Collins, 2012) ،
- ويظهر التلكؤ الأكاديمي في فشل الفرد في أداء المهمة في الإطار الزمني المرغوب، أو تأجيلها للحظة الأخيرة، ويسرع الفرد في الانتهاء من المهمة عندما تؤدي إلى درجة من عدم الاتزان الانفعالي. (Wolters, 2003)
- ويشار إلى التلكؤ أو المماطلة في أداء المهام بأنه إدراك الفرد أن المهمة يجب أن يتم أداؤها، ولكنه يفشل في تحفيز نفسه لتنفيذ المهمة المطلوبة ضمن الفترة الزمنية المحددة لأدائها (Ackerman& Gross, 2005)،

ويعرفه بوبولا (popoola, 2005) ، بأنه سمه ترتبط بعناصر معرفية وسلوكية وعاطفية، ووصف أن الشخص المتلكؤ شخص يعرف ما يريد إلى حد ما، ويستطيع القيام به، ويحاول القيام به لكنه يماطل. ويترب على ممارسة الطالب لسلوك التلكؤ الأكاديمي أضرار ترتبط بإنجاز المهام، وفي كثير من الأحيان يكون الطالب على وعي بهذه الأضرار، حيث يشير ستيل (Steel2007) ، أن التلكؤ هو قيام الفرد بتأجيل إنجاز المهام مع إدراكه للأضرار التي قد يسببها ذلك التأجيل في المستقبل، وقد وصف الشاعر البريطاني ادوارد يونج (Young Edward) التلكؤ بأنه لص سارق للوقت (Procrastination is the Thief of Time) .

ويرتبط التلكؤ الأكاديمي بالبعد المزاجي للطالب ورغبته في تأجيل المهام المطلوبة منه، على الرغم من تأكده من العواقب السلبية التي تترتب على ذلك، حيث يؤكد هنري (Henry, 2011) أن مفهوم التلكؤ هو التأجيل المتعمد للأعمال التي يكلف بها الفرد على بالرغم من معرفته بالنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل، ويمارس الطلاب أحياناً التلكؤ في المهام الدراسية حيث يلجؤون لإتمام المهام المطلوبة منهم في اللحظة الأخيرة. كما أشار كنوس (Knaus, 2010) ، إلى أن التلكؤ الأكاديمي هو عادة مزاجية تلقائية لتأجيل عمل مهم ومحدد لوقت آخر، وهو عملية يترتب عليها عواقب محتملة.

ويعد عجز الطالب عن ترتيب أولوياته أو عدم ترتيبها بالشكل الصحيح أحد أهم العوامل المرتبطة بظاهرة التلكؤ، حيث يشير سمبسون وتومثي (Simpson & Timothy, 2009) أن التلكؤ الأكاديمي هو خلل في ترتيب الأولويات لدى الفرد فيقدم المهام الأقل في الأولوية على المهام الضرورية والتي ترتبط بالنجاح والتفوق.

أنواع التلكؤ:

- وقد أشار هولمز (Holmes2000) ، ، أن التلكؤ له خمسة أنواع رئيسية وهي:
- تلكؤ أكاديمي: وهو تأجيل الطالب للواجبات والمهام الأكاديمية حتى آخر لحظة ممكنة.
 - التلكؤ في اتخاذ القرار: وهو عدم القدرة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب.
 - التلكؤ العام: وهو أن يكون لدى الفرد صعوبة في أداء وجدولة الأعمال اليومية في موعدها.
 - التلكؤ القهري: وهو يظهر كنوع قهري أو كاضطراب وظيفي حينما يعاني الفرد من تأثير كلاً من التلكؤ في اتخاذ القرار والتلكؤ السلوكي في الوقت نفسه، وكأنه مصاب بالشلل عند محاولته التعايش في الحياة اليومية .
 - التلكؤ العصابي: وهو يتمثل في تأجيل القرارات الرئيسية في الحياة.
 - ويضيف كلاً من فراري (Ferrari, 2000) ، وستيل (Steel 2010) ، انه يوجد أكثر من نمط للتللكؤ منها:
 - المتلكؤ اليقظ: (Procrastination Arousal) وهو من يقوم بالتللكؤ والمماطلة بحثاً عن المتعة والإثارة.
 - المتلكؤ القرار: (Procrastination Decisional) وهو من يقوم بتأجيل اتخاذ القرارات.
 - المتلكؤ التجنبي: (Procrastination Avoidant) وهو من يتلكأ ويماطل حرصاً على تقدير الذات والخوف من الفشل، والاثنان يعدان تلكؤاً سلوكياً حيث يتم فيهما تأجيل المهام.
- ونلاحظ أن مفهوم التلكؤ الأكاديمي مرتبط بعدد من السلوكيات لدى الطالب منها التأجيل المتعمد للمهام، أو الصورة الذهنية السلبية المرتبطة بالكفاءة الشخصية، أو الخلل في ترتيب الأولويات أو تجنب إنجاز المهام غير الممتعة أو غير السارة.
- ويضيف فراري وتايب (Ferrari, Tibbett, 2015)، أن من أنواع المتلكئين أيضاً:
- الشخص المتردد: (The procrastinator Indecisive) هذا النوع ببساطة لا يمكنه اتخاذ قرار، وهو عادة يهرب من المسؤولية.

- الشخص الساعي وراء الكمال: (The Perfectionist) وهو الشخص الذي يقوم بوضع معايير عالية جداً للمهام مما يشعر بالعجز وعدم القدرة على البدء في المهمة، وإن قام بالبدء بالمهمة فإنه يشعر بالفشل عند الانتهاء منها، لأنه لم يستطيع تلبية التوقعات غير الواقعية التي وضعها لنفسه.
- المشغول المتلكئ: (The Procrastinator Busy) وهو الشخص الذي لا يستطيع ترتيب أولوياته، ولديه جميع المهام على قدر واحد من الأهمية. ولا يستطيع أن يقرر ما يبدأ به أولاً، وقد يبدأ فعلاً ببعض الأعمال ولكنه سيفشل في النهاية، وما يحتاجه هذا النوع هو جرعة كبيرة من التعلم في الأولويات.
- وتتداخل العديد من العوامل التي ربما تؤدي إلى حدوث ظاهرة التلكؤ مما يجعل هناك صعوبة بالغة في تفسير التلكؤ بعامل واحد وهذا ما أكدته سارن (Sirin, 2011) من أنه من الصعب تفسير ظاهرة التلكؤ الأكاديمي بعامل واحد فقط ولكن توجد عوامل متعددة ومنها: الصورة الذاتية السالبة، وعدم الدخول في العمل إلا في اللحظة الأخيرة، والبدء في العمل بعد انتهاء الوقت المحدد له، ومنها ما يتعلق بالشعور بالقلق، والإحباط، والملل.
- وقد قدمت تفسيرات للتلکؤ الأكاديمي حيث يعتقد أصحاب الاتجاه السلوكي أن التلكؤ يرتبط بالأنشطة والتكليفات التي ترتبط بخبرات غير سارة، والهروب من المهام الصعبة، بينما يعتقد أصحاب الاتجاه المعرفي أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط بمعتقدات الفرد الخاطئة المرتبطة بقدراتهم وأدائهم للمهام التي يكلفون بها، أما أصحاب الاتجاه الدافعي فيرون أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط بانخفاض مستوى الدافعية لدى المسوفين (Murat, 2013 & Steel, et. al., 2001)
- ومن الأمور المهمة في التلكؤ الأكاديمي أنه يرتبط بالمشاعر المرتبطة بالكفاءة الشخصية والانضباط الذاتي، والميل إلى تنشيط التفاعل الاجتماعي والطبيعة التعاونية للشخص، والعصبية والميل إلى المشاعر السلبية. (Sowon, et. al., 2017)
- وهذا يعني أن أحد العوامل المهمة التي ترتبط بالتلکؤ الأكاديمي هو ما يعتقد الطالب حول قدراته وهي من العوامل الداخلية المرتبطة بالطالب ذاته. (Pedro, Marta, et. al., 2009).
- ويرى دي سيلفا وآخرون (2020)، أن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة ليست بهذه البساطة فمن المهم مراعاة الأسباب التي تجعل الطلاب يؤجلون أو يفكرون في التأجيل. حيث ميز تشون وآخرون (Chun, et. al., 2005) بين المتلكئين النشطين والمتلكئين السلبيين وهم يماطلون في إنجاز مهامهم لأسباب متباينة.
- ويذكر شودري وبيشل (Chowdhury & Pychyl, 2018) أن المتلكئين النشطين واثقون من أنهم سينهون المهمة حتى لو أخرجوا العمل، كما أنهم يستخدمون التلكؤ الاستراتيجي ويمثل هذا النوع من التلكؤ المخطط الأكثر استخداماً للتنظيم الذاتي، بدلاً من الافتقار إلى التنظيم الذاتي، أما المتلكئين السلبيين فيتأخرون عن العمل بسبب القلق المحيط بالمهمة ونتائجها، وهم لا يفعلون ذلك بتخطيط مسبق، ولكنها تصبح مشلولة تحت الضغط. ومن المفارقات أنه يبدو أن الرغبة في النجاح، أو تجنب الفشل، تعمل ضد قدرتهم على القيام بذلك.
- كما يضيف تشون وتشو وتشوي (Chun, Chu & Choi, 2005) أنه يمكن تفسير سلوك التلكؤ من خلال فكرة أو معتقدات الفرد عن قدراته الشخصية أو ما تم التعارف عليه بأنه الكفاءة الذاتية المدركة، حيث إن الطلبة الذين لديهم توقعات عالية للكفاءة الذاتية يكونون أكثر حماساً لتعلم المقررات الدراسية، ودائماً يكتفون بجهودهم نحو هذه المقررات، ويطورون استراتيجيات أكثر فاعلية في مواجهة الصعوبات التي تصادفهم، في حين أن الطلبة الذين لديهم توقعات منخفضة للكفاءة الذاتية يتهربون من أداء واجباتهم لأنهم يعتقدون أنهم ليس لديهم القدرات الكافية لإنجاز مهامهم في الوقت المحدد.

2-1-2- الكفاءة الذاتية المدركة:

ويقصد بالكفاءة الذاتية المدركة أنها تعني معتقدات الفرد حول قدرته على أداء المهام وفقاً للأهداف المحددة. (Bandura, 1997)

وتقوم الكفاءة الذاتية المدركة بأدوار مهمة في حياة الطالب الأكاديمية حيث يؤكد شوارزر (Schwarzer, 1994)، أن الكفاءة الذاتية المدركة لها وظيفة موجّهة للسلوك تقوم على التحضير أو الإعداد للتصرف وضبطه والتخطيط الواقعي له، وتنبع الكفاءة الذاتية المدركة بالنسبة للممارسة التربوية والتعليمية والاجتماعية في كونها تؤثر على الكيفية التي يشعرو ويفكر بها الأفراد.

وعرف زممرمان (Zimmerman, 2000) الكفاءة الذاتية المدركة بأنها تشير إلى إدراك الفرد لقدراته على تنظيم وتنفيذ المهام الضرورية للحصول على الأداء المطلوب للمهارة، والعمل على تحقيق الأهداف المحددة "

وتتكون الكفاءة الذاتية المدركة من ثلاثة مكونات رئيسية هي:

- الكفاءة الذاتية السلوكية: وهي تشير إلى المهارات الاجتماعية، والسلوكية التوكيدية التي يمارسها الطالب خلال تفاعله مع معترك الحياة اليومية.
- الكفاءة الذاتية المعرفية: وتشير إلى إدراك الفرد لقدراته على السيطرة على أفكاره ومعتقداته.
- الكفاءة الذاتية الانفعالية: وهي تشير إلى معتقدات الفرد حول أداء أفعال تؤثر في الحالة الانفعالية، وتشير أيضاً إلى معتقداته حول أداءه أفعاله وتؤثر في الحالة الانفعالية له ولمزاجه. (Bandura, 1997)

ثانياً- الدراسات السابقة:

- استهدفت دراسة سيرين (Sirin, 2011) إلى التحقق مما إذا كان التلكؤ العام والدوافع الأكاديمية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية يمكن أن تنبأ بالتركؤ الأكاديمي بين طلاب المرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (774) طالباً يدرسون التربية البدنية، وتوصلت الدراسة لوجود علاقة إيجابية بين التلكؤ الأكاديمي والتركؤ العام، في حين أن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لم تكن ذات دلالة إحصائية، بالإضافة إلى أن التلكؤ العام كان منبأ بالتركؤ الأكاديمي.
- وهدفت دراسة كيامارسيا (Kiamarsia, 2014) تحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب الذين يعانون من الوهن النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (708) طالباً في المرحلة الجامعية يدرسون الشريعة الإسلامية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، طبق عليهم قائمة الأعراض النفسية، ومقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس الكفاءة الذاتية. وتم تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد. وأظهرت النتائج أن التلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية يرتبط بالوهن النفسي لدى الطلاب، كما توصلت الدراسة من خلال تحليل الانحدار المتعدد أن التلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية فسر 40% من التباين في الوهن النفسي لدى الطلاب.
- كما هدفت دراسة لي وآخرون (Lee, et. al., 2014) (الكشف عن أثر التفاعل بين قيمة المهمة والكفاءة الذاتية، في التشاؤم والغش الأكاديمي، والتركؤ الأكاديمي والإعاقة الذاتية لدى طلاب الحادي عشر، وتكونت عينة الدراسة من (114) طالباً ومن خلال تحليل الانحدار المتعدد انتهت الدراسة إلى أن علاقة قيمة المهمة مع الغش الأكاديمي والتركؤ الأكاديمي تعتمد على مستوى الكفاءة الذاتية وأن إدراك قيمة عالية للمهمة تنبأت بشكل إيجابي بالغش الأكاديمي والتركؤ الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة على عكس الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية العالية.

- واستهدفت دراسة باكار وخان (Bakar & Khan, 2016) الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية في ماليزيا، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب في المرحلة الجامعية، وباستخدام مقياسين لقياس التلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية انتهت الدراسة إلى أن معظم الطلاب عرضة لممارسة التلكؤ الأكاديمي في حياتهم الأكاديمية. ومع ذلك ففي معظم الحالات يبدو أن سلوك التلكؤ لا يؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب. كما أن الكفاءة الذاتية لا تؤثر على ميل الطالب إلى التلكؤ في الأنشطة الأكاديمية، تم تسجيل حالة مماثلة أيضاً حيث لا تؤثر الكفاءة الذاتية على ميل الطالب إلى التلكؤ في أنشطته الأكاديمية
- واختبرت دراسة اوكال (Ocal, 2016) الدور الذي يقوم به الاحتراق الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والنجاح الأكاديمي في التنبؤ بالتركؤ الأكاديمي والرضا عن الحياة الجامعية وشارك في الدراسة (224) طالباً جامعياً، وانتهت الدراسة إلى أن الاحتراق الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والنجاح الأكاديمي كانت منبئة بشكل دال بالتركؤ الأكاديمي، وكان الاحتراق الأكاديمي هو أقوى المتنبئات بالتركؤ الأكاديمي.
- وبحثت دراسة لويونجر وآخرون (Lowinger, et. al., 2016) العلاقة بين الضغوط وأساليب التأقلم، والكفاءة الذاتية، وإجادة اللغة الإنجليزية، والخصائص الديموغرافية كمتنبئات بالتركؤ الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (255) طالباً من الطلاب الآسيويين في الجامعات بالولايات المتحدة، وأشارت نتائج الدراسة أن أساليب التأقلم، والكفاءة الذاتية وإجادة اللغة الإنجليزية كانت من العوامل المهمة للتنبؤ بالتركؤ الأكاديمي.
- وهدفت ييرلين وآخرون (Yerdelen, et. al., 2016) بحث العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والقلق لدى طلبة المرحلة الجامعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية حيث أجريت الدراسة على (182) طالباً بالمرحلة الجامعية، ومن خلال تحليل البيانات أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين التلكؤ الأكاديمي والقلق، بالإضافة إلى ارتباط القلق والتركؤ الأكاديمي بمستويات منخفضة من الكفاءة الذاتية.
- واستهدفت دراسة دي سيلفا وآخرون (2020) الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية العامة وأبعاد التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية، حيث تكونت عينة الدراسة من (106) طالب في المرحلة الجامعية، طبقت عليهم مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس التلكؤ، وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود ارتباط سالب دال احصائياً عند مستوى (0.001) بين التلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية. كما تم مناقشة الدور الوسيط للعوامل الدافعية بين الكفاءة الذاتية وأنماط التلكؤ الأكاديمي.
- وهدفت دراسة ليو وآخرون (Liu, et al, 2020) الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية للأكاديمية والتركؤ الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (577) طالب منهم 351 إناث و226 ذكور وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية للأكاديمية بين الإناث والذكور. وكان هناك ارتباط إيجابي بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وضبط الذات، كما ارتبطت الكفاءة الذاتية الأكاديمية سلباً بالتركؤ الأكاديمي.
- واستهدفت دراسة بوزغون وبيتمير (Bozgun & Baytemir, 2022) تحديد تأثير الدافعية الأكاديمية الداخلية في العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومستوى الآمال غير الواقعية المرتبطة بعادات التلكؤ الأكاديمي، حيث تم جمع البيانات من عينة قوامها (252) طالباً جامعياً طبق عليهم مجموعة من المقاييس هي: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس الآمال غير الواقعية، ومقياس التلكؤ الأكاديمي. ولتحديد الارتباط بين المتغيرات تم إجراء التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS، وأوضحت النتائج وجود علاقات ذات دلالة احصائية (منخفضة ومتوسطة) بين المتغيرات والنموذج المراد اختباره في هذه الدراسة، كما وجد تأثير للدافعية الأكاديمية الداخلية في العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والآمال غير المتوقعة المرتبطة بالتركؤ الأكاديمي.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ أن معظم الدراسات السابقة ركزت على الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة ومنها: دراسة سيرين (2011)، ودراسة لي وآخرون (2014)، ودراسة كيما مارسيا (2014)، ودراسة باكار وخان (2016)، ودراسة اوكال (2016)، ودراسة لويينج وآخرون (2016)، ودراسة دي سيلفا وآخرون (2020) ويلاحظ أيضاً وجود تباين بين نتائج الدراسات السابقة حيث توصل سيرين (Sirin, 2011) أن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية غير دالة إحصائياً، في حين توصل بيرلين وآخرون (Yerdelen, et. al., 2016) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي ومستويات منخفضة من الكفاءة الذاتية، وهذا الاختلاف بين نتائج الدراسات السابقة يعد مسوغاً لإجراء الدراسة الحالية، سيما أن مجتمع الدراسة الحالية هم من طلاب المرحلة الجامعية الذين لديهم خصائص تميزهم عن الطلاب في المراحل التعليمية الأخرى بالإضافة إلى الطبيعة الخاصة للمجتمع السعودي والذي له من الخصائص ما يجعله يختلف نسبياً عن باقي المجتمعات. وأجريت معظم الدراسات السابقة على طلاب المرحلة الجامعية مثل: دراسة اوداسي (2011)، دراسة سيرين (2011)، ودراسة كيما مارسيا (2014)، ودراسة باكار وخان (2016)، ودراسة اوكال (2016)، ودراسة لويينج وآخرون (2016)، ودراسة بيرلين وآخرون (2016)، ودراسة دي سيلفا وآخرون (2020)، دراسة بوزغون وبيتمير (2022). وعلى الرغم من أهمية التلكؤ الأكاديمي كأحد الظواهر الأكاديمية وكذلك الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب وتأثيرها عليهم، إلا أنه يلاحظ قلة الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين هذين المتغيرين. واتساقاً مع ما تم تناوله في الدراسات السابقة، فقد تم إجراء الدراسة الحالية على عينة من طلاب السنة الجامعية الأولى، وذلك نظراً لانتقالهم إلى مرحلة تعليمية جديدة وربما يلجؤون لبعض السلوكيات الأكاديمية مثل التلكؤ الأكاديمي للهروب من بعض التكاليفات، التي يتطلب القيام بها مهارات خاصة مما يترتب عليه بعض المشكلات التي تؤثر على معدلاتهم الأكاديمية، وبالتالي على مستقبلهم بشكل عام.

3. منهجية الدراسة وإجراءاتها.

3.1. منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي.

3.2. مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود في العام الدراسي 2019/2018 والبالغ عددهم (5500) طالباً، وتكونت عينة الدراسة من (202) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية "الطبقية" حيث تمثل العينة (3.8%) من المجتمع الأصلي.

3.3. أدوات الدراسة:

أ- مقياس التلكؤ الأكاديمي:

تم إعداد مقياس التلكؤ الأكاديمي من قبل الباحث وذلك في ضوء بعض الدراسات السابقة (Wu & Fan, 2017)، (Winda & Fuadah, 2019)، والمقاييس المنشورة في مجال التلكؤ الأكاديمي، ويتكون المقياس من (21) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: العوامل النفسية (6) مفردات، وإدارة الوقت (9) مفردات، والعوامل الاجتماعية (6) مفردات، كما تم تحديد بدائل المقياس وأوزانها وذلك من خلال أسلوب ليكرت ذي التدرج الخماسي وذلك كما يأتي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة) مع أوزانها، وحددت الأوزان (1، 2، 3، 4، 5) للفقرات.

ب- مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

وهو من إعداد الباحث حيث تم بناء مقياس توقعات الكفاءة الذاتية في ضوء بعض الدراسات السابقة (Sirin, 2011)، (Lee, Bong & Kim, 2014)، والمقاييس المنشورة في مجال الكفاءة الذاتية، ويتكون المقياس من (20) مفردة، وتم تحديد بدائل المقياس وأوزانها وذلك من خلال أسلوب ليكرت ذي التدرج الخماسي وذلك كما يأتي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة) مع أوزانها، وحددت الأوزان (1، 2، 3، 4، 5) للفقرات.

الخصائص السيكومترية للمقياسين:

• الصدق:

- صدق المحكمين: بعرضهما على خمسة من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس لإبداء الرأي حول مناسبة محتوى الفقرات لمقياس التلكؤ الأكاديمي، والكفاءة الذاتية المدركة، وللفئة المستهدفة، ومدى وضوح المفردات، أو أية ملاحظات يرون أنها مهمة لإعداد المقياسين، وقد تكون مقياس التلكؤ الأكاديمي في صورته الأولية من (24) فقرة، وتكون مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في صورته الأولية من (24) فقرة، وقد تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون حيث اعتبر الباحث أن اتفاق (80%) من المحكمين كاف لقبول الفقرة، وبناء على آراء المحكمين تم حذف ثلاث فقرات من مقياس التلكؤ الأكاديمي ليصبح المقياس مكون في صورته النهائية من (21) فقرة، وتم حذف أربع فقرات من مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ليصبح المقياس مكون في صورته النهائية من (20) فقرة.

- الاتساق الداخلي: تم تقدير الاتساق الداخلي للمقياسين من خلال تطبيقهما على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالباً، وحساب الارتباطات الداخلية لأبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.18)، و(0.70)، ومعظمها دال عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ ، مما يشير إلى صدق المقياس. كما تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة من خلال حساب الارتباطات بين كل فقرة والمقياس ككل وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.27)، و(0.68)، ومعظمها دال عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ مما يشير إلى صدق المقياس.

• الثبات:

أ- معامل ألفا كرونباخ: تم تقدير ثبات المقياسين بتطبيقه على عينة مكونة من (60) طالباً ثم حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ، وذلك كما يتضح من الجدول (1):

جدول (1): معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي والدرجة الكلية

الدرجة الكلية	العوامل النفسية	إدارة الوقت	العوامل الاجتماعية	الدرجة الكلية
0.86	0.85	0.83	0.80	0.86

يتضح من جدول (1) أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي والدرجة الكلية مرتفعة مما يشير إلى ثبات المقياس، وبالنسبة لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة فبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.89) وهي قيم تشير إلى مستوى مرتفع لثبات للمقياس.

ب- طريقة إعادة تطبيق الاختبار: تم تقدير ثبات المقياسين باستخدام طريقة إعادة الاختبار بتطبيقهما مرتين على عينة مكونة من (60) طالباً بفارق زمني قدرة اسبوعين، وبلغت قيمة معامل الثبات لمقياس التلكؤ الأكاديمي، (0.77)، في حين بلغت قيمة معامل الثبات لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة (0.69) وهي قيم تشير إلى مستوى مرتفع لثبات المقياسين.

4.3. الوزن النسبي والمعالجات الإحصائية:

تم استخدام عدداً من الأساليب الإحصائية من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS) تمثلت في المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار البسيط، وتحليل الانحدار المتعدد. كما تم تحديد مستوى أداء أفراد العينة على أدوات الدراسة من خلال حساب المدى عن طريق المعادلة (5-4=1) ثم تقسيمه على عدد الفئات، وذلك للحصول على طول الفئة كالتالي: $(4 \div 5 = 0.80)$ ، وبذلك تكون الفئات هي الفئة الأولى: (1.00-1.80) وتقابل أداء منخفض جداً، والفئة الثانية: (1.81-2.60) وتقابل أداء منخفض، والثالثة: (2.61-3.40) وتقابل أداء متوسط، والرابعة: (3.41-4.20) وتقابل أداء مرتفع، والخامسة: (4.21-5.00) وتقابل أداء مرتفع جداً.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها.

1.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى التلكؤ الأكاديمي (الدرجة الكلية-الأبعاد) لدى طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس التلكؤ الأكاديمي ككل، وعلى كل بعد من أبعاده وذلك كما يتضح من جدول (2)، و جدول (3)، و جدول (4)، و جدول (5)

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود على بعد إدارة الوقت بمقياس التلكؤ الأكاديمي

م	المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1.	أؤجل مهامي الدراسية للحظة الأخيرة.	4.75	1.08	1	مرتفع جداً
4.	أرى أنه من الأفضل الاستعداد للاختبار في اليوم الذي يسبقه.	4.39	0.96	2	مرتفع جداً
7.	ليس لدي القدرة على الالتزام بالمواعيد التي أعددتها.	4.32	0.93	3	مرتفع جداً
10.	أستعد قبل الاختبارات بفترة كافية.	4.32	0.93	4	مرتفع جداً
13.	أنا أضيع وقتي بشكل ملحوظ.	4.14	0.86	5	مرتفع
16.	لا أؤجل أعمالي لليوم التالي.	4.00	0.81	6	مرتفع
18.	أؤجل الأشياء التي لا أفهمها إلى ما قبل الاختبار.	4.00	0.81	7	مرتفع
20.	ينتابني الشعور بالكسل عند إنجاز واجباتي الدراسية.	3.97	0.69	8	مرتفع
21.	أنفذ المهام المطلوبة مني في الوقت المحدد.	3.61	0.67	9	مرتفع

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود على بعد العوامل النفسية بمقياس التلكؤ الأكاديمي

م	المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2.	أؤجل مهامي الدراسية المطلوبة مني بالرغم من علمي بأهمية ذلك.	3.20	0.73	1	متوسط
5.	لدي مهام أكثر متعة من أداء واجباتي الدراسية.	3.19	0.71	2	متوسط
8.	لا أستطيع التركيز في العمل الدراسي لفترة طويلة.	3.16	0.69	3	متوسط
11.	لدي المبررات لعدم القيام بعمل ما.	3.14	0.65	4	متوسط
14.	أحدث نفسي دائماً أنني سأنجز واجباتي في وقت لاحق.	3.12	0.61	5	متوسط

م	المفردات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	المستوى
17.	يلزمي تدريب نفسي على الالتزام بإنجاز واجباتي في الموعد المحدد.	3.12	0.61	6	متوسط

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود على بعد العوامل الاجتماعية بمقياس التلكؤ الأكاديمي

م	المفردات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	المستوى
3.	لا يساعدني زملائي على التركيز في الدراسة.	2.36	0.55	1	منخفض
6.	أضع خطط للقيام بالواجبات الدراسية في إجازة نهاية الأسبوع ولكني أنشغل مع الاصدقاء.	2.31	0.51	2	منخفض
9.	أؤجل المهام التي تفرض علي.	2.24	0.48	3	منخفض
12.	أنشغل بأشياء أخرى عند أدائي لواجباتي الدراسية.	2.14	0.43	4	منخفض
15.	أفقد الكثير من الوقت في مهام حياتية غير ضرورية.	2.14	0.43	5	منخفض
19.	يمكن أنسى بعض المهام بالرغم من أهميتها.	2.00	0.38	6	منخفض

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود على مقياس التلكؤ الأكاديمي (الدرجة الكلية-العوامل النفسية-إدارة الوقت-العوامل الاجتماعية)

البعء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
إدارة الوقت	4.21	0.65	1	مرتفع
العوامل النفسية	3.14	0.69	2	متوسط
العوامل الاجتماعية الاجتماعية الاجتماعية	2.20	0.62	3	منخفض
الدرجة الكلية	2.17	0.66	-	منخفض

يتبين من الجدول (5) أن متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على بعد إدارة الوقت هو (4.21) بإنحراف معياري (0.65) بمستوى مرتفع، وأن متوسط بعد العوامل النفسية هو (3.14) وانحراف معياري (0.69) بمستوى متوسط وأن متوسط بعد العوامل الاجتماعية هو (2.20) وانحراف معياري (0.62) بمستوى منخفض، وأن متوسط الدرجة الكلية للتلکؤ الأكاديمي ككل بلغ (2.17) وانحراف معياري (0.66) بمستوى منخفض، مما يشير إلى ممارسة طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود لسلوك التلكؤ الأكاديمي بمستوى ضعيف، وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة عينة الدراسة حيث أنهم من الطلاب المتميزين أكاديمياً، كما يمكن تفسير ارتفاع المتوسط الحسابي لبعء إدارة الوقت المسبب للتلکؤ الأكاديمي نظراً لانتقال هؤلاء الطلاب إلى مرحلة تعليمية لها متطلباتها التي تختلف بشكل كبير عن المراحل التعليمية السابقة، هذا بالإضافة إلى لما يعانيه طلاب السنة الجامعية الأولى من ضغوط أكاديمية مرتبطة برغبتهم في الحصول على معدلات مرتفعة تؤهلهم لتخصصات مميزة خلال دراستهم الجامعية، وخاصة أن معدل السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود يعتبر أهم العوامل التي تؤثر في تخصيص الطلاب.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده سكير وفيراري (Ferrari & Scher 2000) ، من أن التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة يحدث بسبب المهام الأكاديمية الموكلة إلهم والتي تتمثل في حل التكاليفات المنزلية وإعداد المشاريع والاستعداد للاختبارات.

كما يمكن تفسير ضعف سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود، في ضوء البيئة الأكاديمية المميزة التي توفرها الجامعة لطلابها، والتي تتمثل في وضوح الخطط الدراسية وانتظام الدراسة لجميع الطلاب من اليوم الأول، بالإضافة لوجود العديد من الأنظمة الإلكترونية التي توفر جميع المعلومات الأكاديمية

المهمة للطلاب، مما يساعدهم في ترتيب مهامهم الدراسية، وتحديد أولويات الدراسة الأكاديمية، وانعكس ذلك في ضعف ممارسة سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

2.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (المفردات-الدرجة الكلية) وذلك كما يتضح من جدول (6).
جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

م	المفردات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	المستوى
1	أجد الوسائل المناسبة لتحقيق أهدافي.	4.17	1.00	1	مرتفع
2	لدي القدرة على مواجهة المشكلات.	4.13	1.07	2	مرتفع
3	أقدم أفكار متميزة لحل المشكلات الصعبة.	4.11	1.07	3	مرتفع
4	أحقق أهدافي بسهولة.	4.09	1.27	4	مرتفع
5	أمتلك القدرة على إقناع الآخرين بأرائي حتى ولو خالفوني الرأي.	3.95	1.19	5	مرتفع
6	أقيم المواقف بدقة.	3.95	1.30	6	مرتفع
7	لا تزعجني المواقف غير المتوقعة.	3.9	1.15	7	مرتفع
8	يمكنني التمييز بين المهام التي أستطيع إنجازها وتلك التي لا أستطيع إنجازها.	3.82	1.17	8	مرتفع
9	أستطيع التقدم نحو الهدف بالرغم من وجود صعوبات.	3.65	0.94	9	مرتفع
10	أثق بقدراتي في التعامل مع المشكلات.	3.52	1.07	10	مرتفع
11	أخطط لما أقوم به من أعمال.	3.43	1.33	11	مرتفع
12	أستمتع بحل المشكلات الصعبة.	3.39	1.06	12	متوسط
13	أعتقد أن المحاولات الفاشلة هي مقدمة للنجاح.	3.37	0.814	13	متوسط
14	لدي القدرة على تحمل المسؤولية.	3.37	1.00	14	متوسط
15	أستطيع قيادة زملائي لإنجاز عمل ما.	3.37	1.04	15	متوسط
16	أنا مصدر ثقة زملائي.	3.36	1.18	16	متوسط
17	لدي القدرة على مساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم.	3.32	1.26	17	متوسط
18	أتعلم أشياء جديدة حتى لو كانت صعبة.	3.27	1.20	18	متوسط
19	أحرص على إكمال المهمة المطلوبة مني بدقة.	2.93	1.02	19	متوسط
20	أسعى إلى تحقيق طموحاتي.	2.65	1.00	20	متوسط
	الدرجة الكلية	3.62	12.55	--	مرتفع

يتبين من الجدول (6) أن متوسط أداء أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية المدركة بلغ (3.62) وانحراف معياري (12.55) بمستوى مرتفع، وهذا يعني ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة الدراسة. ويفسر الباحث ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة الدراسة نظراً لما يتمتع به الطلاب من قدرات متميزة كانت هي العامل المؤثر في قبولهم في الجامعة، حيث إن معدلات القبول في الجامعة هي من أعلى

معدلات القبول في الجامعات داخل المملكة وشعور الطلاب بأنه من الطلبة المتميزين ينعكس بالإيجاب على ادراكه لكفاءته الذاتية، وتتسق نتيجة هذا الفرض مع ما أكده باندورا (1999) بأن الكفاءة الذاتية المدركة من المتغيرات النفسية المهمة التي تؤثر على سلوك الفرد حين يعمل على تحقيق أهدافه الشخصية، فإيمان الفرد بقدراته وإمكانياته يساعده على تحقيق تلك الأهداف والتحكم في الظروف المحيطة به مما يساعده على تطوير أدائه.

3.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما مدى وجود علاقة دالة احصائياً عند مستوى $\alpha \geq 0.05$

(α) بين التلكؤ الأكاديمي (الدرجة الكلية-الأبعاد) والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS) وقد أسفرت نتائجه عما يلي:

جدول (7) معاملات الارتباط بين درجات التلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة

أبعاد التلكؤ الأكاديمي	العوامل النفسية	ادارة الوقت	العوامل الاجتماعية	الدرجة الكلية
الكفاءة الذاتية المدركة	-0.12 **	-0.24**	-0.21**	-0.26**

**دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.00$)

يظهر من الجدول (7) فيما يتعلق بالأبعاد الفرعية للتلکؤ الأكاديمي أن قيمة معامل الارتباط بين العوامل النفسية والكفاءة الذاتية المدركة هي (-0.12) وهي دالة عند مستوى ($\alpha = 0.00$)، وأن قيمة معامل الارتباط بين ادارة الوقت والكفاءة الذاتية المدركة هي (-0.24) وهي دالة عند مستوى ($\alpha = 0.00$)، وأن قيمة معامل الارتباط بين العوامل الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة هي (-0.21) وهي دالة عند مستوى ($\alpha = 0.00$)، وأن قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتلکؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة هي (-0.26) وهي دالة عند مستوى ($\alpha = 0.00$)، مما يشير إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود، وهذا يعني أنه كلما زادت الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالب يقل سلوك التلكؤ الأكاديمي لديه. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة اوداسي (2011)، ودراسة لي وآخرون (2014)، ودراسة بيرلين وآخرون (2016)، ودراسة دي سيلفا وآخرون (2020).

وتنسجم هذه النتيجة مع ما أكده بولا (Pala, 2011) من وجود سمات شخصية تجعل الطلاب يمارسون سلوك التلكؤ الأكاديمي مثل انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية والثقة بالنفس، وتتماشى ذلك أيضاً مع ما أشار إليه يسيل (Yesil, 2012)، من أن ضعف الكفاءة الذاتية، ونقص الاحترام، والتقدير الذاتي، والقلق والاكتئاب تعد من الضغوط والاضطرابات المرتبطة بالتلکؤ.

ويفسر الباحث وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة بأن الطالب عندما تكون لديه الكفاءة الذاتية المدركة مرتفعة فإن ذلك ينعكس على ثقته بنفسه وقدراته وبالتالي يقوم بالمهام المطلوبة منه في الوقت المحدد وخاصة أن من الأسباب الشائعة للتلکؤ الأكاديمي عدم الثقة بالنفس والخوف من الفشل وبالتالي يلجأ الطلاب لسلوك التلكؤ الأكاديمي للتغلب على هذا الشعور.

كما يعزي الباحث وجود علاقة عكسية بين التلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة بأن الكفاءة الذاتية المدركة تعد عنصراً مؤثراً بشكل كبير في عملية التعلم فهي تؤثر على طبيعة المهام الأكاديمية التي يختارها الطلاب ومدى قدرتهم على القيام بها ومثابرتهم على أدائها، وخاصة إذا كانت بعض المهام تتسم بالصعوبة ويحتاج القيام بها لمهارات خاصة.

كما أن الكفاءة الذاتية المدركة تؤثر في توجيه سلوك الطالب وضبطه وبالتالي فإن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة يوجه سلوك الطالب لإنجاز المهام المطلوبة منه بكفاءة عالية وفي الوقت المحدد لها دون تسويف وعلى العكس فانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية؛ يؤدي إلى عدم انجاز المهام المطلوبة من الطالب في الوقت المحدد.

4.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: ما مدى امكانية التنبؤ بالتركؤ الأكاديمي (الدرجة الكلية-

الأبعاد) من خلال الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد وذلك من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS) وقد أسفرت نتائجه عما يلي:

جدول (8) تحليل الانحدار المتعدد ولأبعاد التركؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة

R ²	R	الدالة الإحصائية	T	المعاملات		التمودج	
				Beta	الخطأ المعياري		
0.13	0.37	0.00	5.28		0.51	2.66	(Constant)
		0.03	-2.18	-0.18	0.10	0.23-	العوامل النفسية
0.20	-0.44	0.00	3.87-	0.30-	0.09	0.37-	إدارة الوقت
0.19	-0.45	0.00	-3.33	0.29-	0.08	-0.26	العوامل الاجتماعية
0.27	0.52-	0.00	-4.89	-0.35	0.05	0.31-	الدرجة الكلية

يبين الجدول (8) أن معامل تأثير توقعات الكفاءة الذاتية في العوامل النفسية هو (-0.23) ويدل على وجود علاقة خطية سالبة بين توقعات الكفاءة الذاتية والعوامل النفسية للتركؤ الأكاديمي، كما بلغ معامل التحديد (R² = 0.13) وهذا يوضح أن توقعات الكفاءة الذاتية تفسر أكثر من 13% من العوامل النفسية للتركؤ الأكاديمي. كما يوضح أيضاً أن معامل تأثير الكفاءة الذاتية المدركة في بعد إدارة الوقت للتركؤ الأكاديمي هو (-0.37) ويدل ذلك على وجود علاقة خطية سالبة بين توقعات الكفاءة الذاتية وبعد إدارة الوقت للتركؤ الأكاديمي، كما يوضح أن معامل، كما بلغ معامل التحديد (R² = 0.20) وهذا يوضح أن توقعات الكفاءة الذاتية تفسر أكثر من 22% من بعد إدارة الوقت للتركؤ الأكاديمي.

ويتضح أيضاً أن معامل تأثير للكفاءة الذاتية المدركة في بعد العوامل الاجتماعية للتركؤ الأكاديمي هو (-0.26) ويدل على وجود علاقة خطية سالبة بين للكفاءة الذاتية المدركة وبعد العوامل الاجتماعية للتركؤ الأكاديمي كما بلغ معامل التحديد (R² = 0.19) وهذا يوضح أن توقعات الكفاءة الذاتية تفسر ما يقارب من 19% من بعد العوامل الاجتماعية للتركؤ الأكاديمي.

ويبين جدول (8) أن معامل تأثير الكفاءة الذاتية المدركة في التركؤ الأكاديمي هو (-0.31)، ويدل ذلك على وجود علاقة خطية عكسية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتركؤ الأكاديمي، كما بلغ معامل التحديد (R² = 0.27) وهذا يوضح أن الكفاءة الذاتية المدركة تفسر أكثر من 27% من التركؤ الأكاديمي، وبالتالي تكون المعادلة الانحدارية الدالة على التنبؤ كما يلي:

المتغير التابع = قيمة الثابت + معامل الانحدار x المتغير المستقل

التركؤ الأكاديمي = قيمة الثابت + B1 توقعات الكفاءة الذاتية

التركؤ الأكاديمي = 2.43 + (-0.31) توقعات الكفاءة الذاتية.

ومن خلال النتائج تتضح إمكانية التنبؤ بسلوك التركؤ الأكاديمي لدى طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود من خلال الكفاءة الذاتية المدركة، حيث أنه كلما كان مستوى الكفاءة الذاتية المدركة مرتفع لدى الطلاب انخفض معه سلوك التركؤ الأكاديمي لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة اوداسي (2011)، ودراسة اوكال (2016)، ودراسة لويينجر وآخرون (2016)، ودراسة ييرلين وآخرون (2016)، ويفسر الباحث ذلك بأن الصورة الذهنية التي يكونها الطالب عن قدراته تؤثر بشكل كبير على مدى اقدمه على إنجاز المهام المطلوبة منه، وكذلك مستوى الجهد الذي يبذله في أداء المهمة فإذا كانت الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالب مرتفعة فإن ذلك يدفعه للقيام بالمهمة دون تسويف بالإضافة لبذل كل ما في وسعه لإنجازها والعكس صحيح.

حيث يؤكد باندورا (1986) أن التلكؤ الأكاديمي يتعلق بالكفاءة الذاتية للفرد فإذا كانت الكفاءة الذاتية المدركة لدى الفرد مرتفعة فإنه يظهر دافعية عالية وسلوك منجز في حين إذا كانت الكفاءة الذاتية المدركة للفرد منخفضة فإن الفرد سوف يتجنب أداء مهماته ومسؤولياته في الوقت المحدد. وتنسجم هذه النتيجة أيضاً مع ما أشار إليه ولترس (Wolters, 2003) من أن الشخص المسوف لديه انخفاض في الكفاءة الذاتية بالإضافة إلى عدم القدرة على التخطيط وعدم القدرة على مقاومة مشتتات الانتباه.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده كل من (Katz, et. al., 2014; Moshtaghi & Moayedfar, 2017) أن الكفاءة الذاتية لها تأثير في سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

5. التوصيات والمقترحات.

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يوصي الباحث ويقترح ما يلي:

1. تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية للتوعية بخطورة ظاهرة التلكؤ الأكاديمي.
2. إعادة النظر في المهام والتكليفات التي تطلب من الطلاب من حيث الكم والكيف بحيث لا تشكل ضغطاً يؤدي بالطلاب إلى التلكؤ الأكاديمي.
3. دراسة السمات الشخصية الأكثر ارتباطاً بسلوك التلكؤ الأكاديمي.
4. إجراء دراسات على عينات طلابية في مراحل تعليمية مختلفة ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.
5. إجراء دراسات تستهدف المقارنة بين التلكؤ النشط والتلكؤ السلبي.
6. إعداد برامج علاجية لمواجهة ظاهرة التلكؤ الأكاديمي.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- ابن منظور، جمال الدين. (2003). لسان العرب. بيروت: دارصادر للنشر.
- اليوسف، رامي. (2010). علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيقات الصفية. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Ackerman, D & Gross, B. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. Journal of Marketing Education. 27, 5-13.
- Bakar, Z& Khan, M. (2016). Relationships between Self-Efficacy and the Academic Procrastination Behaviour among University Students in Malaysia: A General Perspectiv. Journal of Education and Learning, 10 (3), 265-274.
- Balkis, M& Duru, E. (2017). Gender Differences in the Relationship between Academic Procrastination, Satisfaction with Academic Life and Academic Performance. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15(1), 105-125.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy, the Exercise of Control. Stanford University. New York: W.H. Freeman and Company.

- Bozgun, K& Baytemir, K. (2022). Academic Self-Efficacy and Dispositional Hope as Predictors of Academic Procrastination: The Mediating Effect of Academic Intrinsic Motivation. *Journal of Participatory Educational Research*.9(3), 296-314.
- Chowdhury, F& Pychyl, A. (2018). A critique of the construct validity of active procrastination. *Journal of Personality and Individual Differences*, 120, 7-12. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.016>
- Chun Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of “Active” Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *Journal of Social Psychology*, 145 (3), 245–264.
- Collins, W. (2012). *Collins English Dictionary, complete & Unabridged, Digital Edition*. Harper callings publisher.
- Da Silva, S; Smith, & Facciolo, M. (2020). Relations between Self-Efficacy and Procrastination Types in College Students. *Journal of Modern Psychological Studies*: 25(2), 1-25.
- Ferrari, J. Tibbett, P. (2015). The portrait of the procrastinator: Risk factors and results of an indecisive personality. *Journal of Personality and Individual Differences*, 82, 175-184.
- Ferrari, R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention defect, boredomness, intelligence, self-esteem and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 185-196.
- Ferrari, j & Scher, S.(2000). Toward an Understanding of Academic and Nonacademic Tasks Procrastinated by Students: The Use of Daily Logs.. *Journal of Psychology in the school*, 37(4), 359-366.
- Henry, P. (2011). Procrastination among Undergraduate Students: Effects of Emotional Intelligence, School Life, Self-Evaluation, and Self-Efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(2), 234-240.
- Holmes, R, A. (2000).The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior in academic procrastinators. Hofstra University ProQuest Dissertations Publishing.
- Katz, I., Eilot, K., & Nevo, N. (2014). I will do it later: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Journal of Motivation and Emotion*, 38(1), 111-119.
- Kiamarsia, A. (2014). The relationship of procrastination and self-efficacy with Psychological vulnerability in students A. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 114, 858 – 862.
- Knaus, W. (2010).End procrastination now! Get it done approve psychological approach. NY: MC Grew MIH, INC.
- Krishnan, P & Krutikova, S. (2013). Non-cognitive skill formation in poor neighbourhoods of urban India. *Journal of Labour Economics*. 24, 68–85.
- Lee, J, Bong, M.; & Kim, S. (2014). Interaction between Task Values and Self-Efficacy on Maladaptive Achievement Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 34 (5), 538-560.
- Liu, G; Cheng, G; Hu, J Pan, Y& Zhao, S. (2020). Academic Self-Efficacy and Postgraduate Procrastination: A Moderated Mediation. *Journal of Model Frontiers in Psychology*, 11, 1-9.
- Lowinger, R; Kuo, B; Song, A.; & Mahadevan, L. (2016). Predictors of Academic Procrastination in Asian International College Students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*. 53 (1), 90-104.
- Mandap, C. (2016). Examining the differences in procrastination tendencies among university students. *International Journal of Education and Research*, 4(4), 431-436
- Moshtaghi, S., & Moayedfar, H. (2017). The role of psychological capital components (hope, optimism, resiliency and self-efficacy) and achievement goals orientation in predicting academic procrastination in students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 61-78.
- Murat, B. (2013). Academic procrastination, Academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotheropies*, 13(1), 57-74.

- Ocal, K. (2016). Predictors of Academic Procrastination and University Life Satisfaction among Turkish Sport Schools Students. *Journal of Educational Research and Reviews*, 11(7), 482-490.
- Pala, A.(2011). Academic Procrastination Behaviour of Pre-Celal Bayar University. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418-1425.
- Pedro. R, Marta. C, Jose.C, Nunez. J.; & Julio.G. (2009). Academic Procrastination: Association with Personal School and Family Variable the Spanish. *Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.
- Popoola, B.(2005). a study of the relationship between procrastination behavior and academic performance of undergraduate students in A Nigerian university. *The African symposium: An on line journal of African educational research*. 60-65.
- Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: zur Erfassung einer personellen Bewaeltigungsressource. *Dignostika. Heft 2(40)*, 105-123.
- Shu, S., & Gneezy, A. (2010). Procrastination of enjoyable experiences. *Journal of Marketing Research*, 933-944.
- Simpson, W., & Timothy, A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Journal of Personality and Individual Differences*, 47, 906–911.
- Sirin, E. (2011). Academic Procrastination among Undergraduates Attending School of Physical Education and Sports: Role of General Procrastination, Academic Motivation and Academic Self-Efficacy. *Journal of Educational Research and Reviews*, 6(5), 447-455.
- Sowon, K., Sébastien, F., & Lohyd, T. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Journal of Personality and Individual Differences*, 108, 154–157.
- Steel, P (2010), Arousal, avoidment and decisional procrastinators: Do they exist?. *Journal of personality and individual Difference*.48, 929-943.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Journal of Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94
- Steel, P., Borthen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Journal of Personality and Individual Differences*, 30 (1), 1-64.
- Svartdal, F; Dahl, T; Gamst-Klaussen, T.; Koppenborg, M & Klingsieck, B.(2020) How Study Environments Foster Academic Procrastination: Overview and Recommendations. *Journal of Educational Psychology*. 2, 142-155.
- Winda, S.;& Fuadah, F. (2019). Internal locus of control, social support and academic procrastination among students in completing the thesis. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8 (2), 363-368.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self regulated learning perspective. *Journal of educational Psychology*, 95 (1), 179-187.
- Wu, F., & Fan, W. (2017). Academic Procrastination in Linking Motivation and Achievement-Related Behaviours: A Perspective of Expectancy-Value Theory. *Journal of Educational Psychology*, 37 (6). 695-711.
- Yerdelen, S., McCaffrey, A., Klassen & Robert, M. (2016). Longitudinal Examination of Procrastination and Anxiety, and Their Relation to Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: Latent Growth Curve Modeling. *Journal of Educational Sciences: Theory and Practice*, 16 (1). 5-22.
- Yesil, R.(2012), Validity and reliability studies on the scale of the reasons for academic procrastination.. *Journal of Education*, 133(2), 259-273.
- Zimmerman. B. (2000). "Self-efficacy An Essential Motive to learn. *Journal of Contemporary Educational psychology*, 25, 81- 91.