

أنماط الإرجاء لدى الطلبة المتميزين

أ.د. زينب علي هادي

كلية التربية الاساسية / قسم التربية الخاصة

Drzzah@gmail.com

07803605098

مستخلص البحث:

استهدف البحث الحالي تعرف مستوى الارزاء لدى الطلبة المتميزين والفروق ذات الدلالة الاحصائية في انماط الارزاء بين المتميزين والتميزات وترتيب انماط الارزاء لديهم ، تم اعداد مقياس انماط الارزاء وفقا لنموذج (Sapadin & Maguire1996) وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس تم تطبيقه على عينة مؤلفة من (371) من الطلبة المتميزين من الذكور والاناث في ثانويات المتميزين في بغداد / مديريات تربية الكرخ الاولى والثانية والرصافة الاولى والثانية وبعد جمع البيانات تم معالجتها احصائيا من خلال الاختبار التائي لعينة واحدة وعينتين مستقلتين وتوصل البحث الى وجود مستوى دال من الارزاء لدى عينة البحث وعدم وجود فروق دالة احصائية في انماط الارزاء الستة بين الذكور والاناث عينة البحث ماعدا في نمطي المرجئ الكمالي والمرجئ القلق ولصالح الاناث اما عن ترتيب الانماط فكان ترتيب الانماط للمتميزين كالاتي (الكمالي ، المبالغ ، القلق ، صانع الازمة ، الحالم ، المتحدي) اما ترتيب الانماط عند المتميزات فكان كالاتي (الكمالي ، القلق ، المبالغ ، صانع الازمة ، الحالم ، المتحدي) وعلى ضوء هذه النتائج تم وضع عدد من التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية : الارزاء ، انماط الارزاء ، الطلبة المتميزين.

مشكلة البحث: يعد "الإرجاء" (Procrastination) من الظواهر واسعة الانتشار في العديد من مسارات الحياة وينطوي على تأجيل طوعي لمسار عمل يراد القيام به، ويرتبط بالمخاوف غير المنطقية من الفشل في الاداء وضعف مهارات التركيز وادارة الوقت (هادي 2021: 101) هذه الظاهرة قد يكون لها اثار سلبية على الصحة النفسية والجسدية للأفراد وكذلك تؤثر في قدرتهم على تحقيق الاهداف وفي المجال الاكاديمي قد يكون له تأثير ضار على الاداء الاكاديمي وانخفاض كفاءة التعلم مما يؤدي الى انخفاض في الاداء او الانخراط في سلوكيات سيئة مثل الغش (Martín-Puga et al 2022:426) يزداد اللجوء الى الارزاء كلما كثرت المهام وتنوعت مما يؤدي الى ازدياد شعور الفرد بالضغط النفسي وعدم القدرة على انجاز كل المهام بجودة تتناسب مع ما يطمح اليه ويتناسب مع متطلبات المرحلة التي يمر بها خاصة اذا كانت مرحلة حاسمة في تحديد مستقبله العلمي والعمل كالمراحل الثانوية التي تعد منعطفاً حاسماً في المسار الأكاديمي والمهني للطلبة حيث تزداد فيها المتطلبات الدراسية تعقيداً وتتطلب مهارات عالية في ادارة الذات وتنظيم الوقت، وفي سياق رعاية الطلبة المتميزين يبرز تحدّي تربوي ونفسي فعلى الرغم من أن الطلبة المتميزين يمتلكون قدرات معرفية فائقة إلا أن الكثير منهم يقع في فخ التأجيل المستمر للمهام سواء كانت هذه المهام دراسية او خارج نطاق الدراسة مما يؤدي إلى ضغوط نفسية حادة وتراجع في جودة المخرجات التعليمية، فمن الناحية التربوية يؤثر

الإرجاء بشكل مباشر على التحصيل الدراسي والصحة النفسية للطلاب فالطلبة الذين يسوفون غالباً ما يعانون من مستويات مرتفعة من الإجهاد البدني والنفسي واضطرابات النوم وانخفاض تقدير الذات وفي حالة الطلبة المتميزين قد يكون التأثير مضاعفاً، إن الإرجاء ليس مجرد سوء إدارة للوقت بل هو سلوك معقد يتداخل فيه الجانب المعرفي بالجانب الانفعالي وبالنسبة للطلاب المتميز فقد يكون الإرجاء نتاجاً للكمالية المفرطة إذ يخشى الطالب ألا تكون مخرجاته الأكاديمية بالمستوى الذي يتوقعه هو أو يتوقعه الآخرون منه فيفضل التأجيل على مواجهة احتمال "القصور"، كما أن البيئة التعليمية في المرحلة الثانوية بما تتسم به من منافسة شديدة وتوقعات عالية قد تدفع الطالب لاستخدام الإرجاء كاستراتيجية لـ "إعاقة الذات" لتوفير عذر جاهز في حال عدم تحقيق الدرجات القصوى التي يطمح إليها أو قد يتم استخدام الإرجاء نتيجة للقلق من الصعوبات التي يواجهها هذا الطالب، من هنا جاء هذا البحث للاستأولين الرئيسيين الاتيين: ما مستوى الإرجاء لدى الطلبة وما الأنماط الأكثر شيوعاً لديهم؟

اهمية البحث:

يُعد الإرجاء من الظواهر النفسية والتربوية المعقدة التي ترتبط بمجموعة من العمليات المعرفية والانفعالية والدافعية ولا يمكن تفسيرها على أنها مجرد ضعف في إدارة الوقت أو قصور في التنظيم الذاتي فقط إذ اشارت دراسة (Steel 2007) إلى أن الإرجاء يمثل فشلاً في التنظيم الذاتي للسلوك ويعكس صعوبة في ترجمة النوايا والأهداف إلى أفعال وإنجازات واقعية (Steel, 2007, p 66) لذا يجب تجاوز النظرة التقليدية التي تربط الإرجاء بضعف القدرات أو انخفاض الشعور بالمسؤولية ففهم الأنماط المختلفة للإرجاء سواء كان الطالب "مثالياً" يخشى الخطأ أو "حالمًا" يغرق في التصورات دون تنفيذ أو "صانع أزمات" يبحث عن زيادة التحفيز يعد خطوة أساسية لتصميم تدخلات تربوية فعالة فالتميزون يحتاجون إلى استراتيجيات تفهم خصوصيتهم السيكلوجية وتساعدهم على دمج قدراتهم العالية مع ممارسات تنفيذية مستقرة مما يعزز من فرص نجاحهم المستقبلي وتوافقهم النفسي، فالطلبة المتميزين الذين يمتلكون قدرات عقلية مرتفعة وخصائص شخصية وانفعالية قد تجعل مظاهر الإرجاء لديهم تختلف عن تلك الموجودة لدى أقرانهم العاديين، فقد أوضحت دراسة (Schraw et al 2007) أن بعض الطلبة ذوي القدرات العقلية العالية قد يعانون من الإرجاء نتيجة الكمالية المفرطة والخوف من الفشل أو عدم القدرة على الوصول إلى مستويات الأداء التي يتوقعونها من أنفسهم والحساسية المرتفعة للتقييم وهذه كلها ترتبط بظهور أشكال معينة من الإرجاء (Schraw et al, 2007, p 16) لذا وكما اكدت دراسة (Ferrari et al 1995) انه يجب توسيع المعرفة العلمية المتعلقة بالإرجاء من خلال الانتقال من دراسة الإرجاء بوصفه بُعداً واحداً إلى دراسة أنماطه المختلفة وما يرتبط بها من دوافع وآليات نفسية متباينة الأمر الذي يساعد في بناء إطار نظري أكثر شمولاً لفهم هذا السلوك لدى الطلبة المتميزين (Ferrari et al, 1995, pp 4–6)

من خلال ذلك يمكن تخيص اهمية هذا البحث بالنقاط الآتية:

1. تناول طلبة المرحلة الثانوية يمثل إضافة علمية مهمة نظراً لحساسية هذه المرحلة وما تشهده من متطلبات أكاديمية ومهنية تؤثر في تشكيل مستقبل الطالب

2. الكشف عن أنماط الإرجاء السائدة لدى الطلبة المتميزين قد يساعد المرشدين التربويين على تطوير برامج إرشادية وعلاجية تستند إلى طبيعة النمط الإرجائي السائد لدى الطالب بدلاً من الاكتفاء بالتعامل مع السلوك الظاهر للإرجاء

3. مساعدة إدارات مدارس المتميزين على التعرف المبكر إلى الطلبة الذين يلجؤون إلى الإرجاء ومن ثم تصميم استراتيجيات تعليمية تساهم في تنمية وتطوير مهارات التنظيم الذاتي وإدارة الوقت واتخاذ القرار وهي مهارات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالنجاح الأكاديمي والمهني في المستقبل

4. مساعدة مدرسي مدارس المتميزين على فهم الأسباب النفسية الكامنة وراء تأجيل بعض الطلبة لإنجاز مهامهم الأكاديمية رغم ما يتمتعون به من قدرات عقلية مرتفعة، فمعرفة ما إذا كان الإرجاء ناتجاً عن القلق أو الكمالية أو التردد أو ضعف التنظيم أو غيرها من العوامل يتيح اختيار الاستراتيجيات التعليمية والإرشادية الأكثر ملاءمة لكل حالة

اهداف البحث : يستهدف البحث تعرف :

1. الإرجاء لدى الطلبة المتميزين
 2. الفروق الدالة احصائيا في انماط الارغاء وفقا لمتغير الجنس (ذكور ، اناث)
 3. ترتيب انماط الارغاء لدى الطلبة المتميزين
- حدود البحث :** يتحدد البحث الحالي بالطلبة المتميزين (الذكور والاناث) في ثانويات المتميزين الحكومية في بغداد ، مديريات تربية الكرخ والرصافة (الاولى والثانية) للعام الدراسي 2023-2024

تحديد المصطلحات :

اولا : الارغاء: عرفه كل من

1. سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) : "تأجيل إنجاز مهمة أو مجموعة من المهام إلى درجة تؤدي إلى شعور الفرد بالضيق أو عدم الارتياح" (Solomon & Rothblum, 1984, p 503)
 2. ستيل (Steel, 2007) : "التأجيل الإرادي لمسار عمل مقصود رغم توقع الفرد أن هذا التأجيل سيجعله في وضع أسوأ" (Steel, 2007, p 66)
- ثانيا : انماط الارغاء :** عرفها كل من

1. سابادين ومكوير (Sapadin & Maguire 1996) (أساليب مميزة يتبناها الأفراد في تأجيل المهام ويمكن تصنيفها إلى ستة أنماط رئيسية: الكمال والحالم والقلق والمعاند وصانع الأزمات والمفرط في الالتزام ويعكس كل نمط مجموعة خاصة من المعتقدات والدوافع النفسية المسؤولة عن سلوك التأجيل) (Sapadin & Maguire, 1996, p 1)
 2. فيصل وصالح (2016) : "مجموعة من الانماط التي تتميز بتأجيل القيام بالاعمال والواجبات التي ينبغي انجازها في الوقت الحاضر الى وقت اخر ، نتيجة لانعدام المعرفة حول كيفية القيام بها او الشعور بانهم لا يستطيعون انجازها بشكل مثالي او الانشغال بانشطة اخرى اكثر راحة ومتعة " (فيصل وصالح 2016: 159)
- التعريف النظري : تم تبني تعريف (Sapadin & Maguire 1996) لان الباحثة بنت مقياس انماط الارغاء في البحث الحالي وفقا لنموذج سابادين لانماط الارغاء

ثالثا : الطلبة المتميزين عرفها كل من :

1. الجمعية الوطنية للأطفال المتميزين

(National Association for Distinguished Children, NAGC) (2019): يُعرّف الطلبة المتميزون أو الموهوبون بأنهم أولئك الذين يُظهرون أو لديهم القدرة على إظهار مستويات بارزة من الكفاءة في مجال أو أكثر من المجالات المعرفية أو الإبداعية أو الفنية أو القيادية أو الأكاديمية المحددة ويحتاجون إلى خدمات أو أنشطة تعليمية لا توفرها المدارس العادية بصورة كافية من أجل تطوير تلك القدرات (NAGC, 2019, p 1)

2. "الطلبة الدارسون في مدارس المتميزين والذين يتم قبولهم على أساس حصولهم على أعلى المجاميع في الامتحانات العامة للدراسة الابتدائية بالإضافة الى النجاح في أداء اختبار القدرة العقلية واختبار تحصيلي في بعض المواد الدراسية ويشترط في قبولهم ألا يكونوا من الراسبين أو المكملين خلال أعوام دراستهم السابقة" (وزارة التربية العراقية 1979:6)

اطار نظري :

اولا : مفهوم الارزاء : يُعرف الارزاء (Procrastination) بأنه ميل إرادي لتأجيل البدء أو إكمال المهام المقررة الى وقت لاحق ، مع تقديم اسباب ومبررات غير منطقية لإرجائها (واعر وحمودة 2017: 443) ويعد بعض الباحثين ظاهرة الارزاء عدم إنجاز مهمة مُراد إنجازها أو استغراق وقت أطول من المُخطط له لإنجازها ، أصل كلمة "الارزاء " مشتق من الكلمة اللاتينية procrastinat- بمعنى "مؤجل حتى الغد" وهو يأتي من pro بالإضافة الى crastinus والذي يشير إلى فعل تأخير أو تأجيل شيء ما ، عند مراجعة الأدبيات المتعلقة يتضح أن سلوك الارزاء بنية متعددة الأبعاد تشمل عمليات معرفية وعاطفية وسلوكية وذلك فيما يتعلق بأسبابه ونتائجه (Soyleyen et al 2019:207) والارزاء من الظواهر النفسية والسلوكية التي استقطبت اهتمام الباحثين في مجالات علم النفس والتربية خلال العقود الأخيرة لما له من تأثيرات سلبية في الأداء الأكاديمي والمهني والصحة النفسية للفرد وعلى الرغم من أن تأجيل بعض الأعمال قد يكون في بعض الأحيان سلوكاً طبيعياً تفرضه الظروف أو الأولويات إلا أن الإرجاء يختلف عن التأجيل العادي إذ يتضمن تأخيراً غير مبرر لمهمة كان من المفترض إنجازها في وقتها المحدد مع إدراك الفرد للعواقب السلبية المحتملة لهذا التأخير، وقد عرّف ستيل (Steel, 2007) الإرجاء بأنه التأخير الإرادي لمسار عمل مقصود على الرغم من توقع الفرد أن يكون أسوأ حالاً نتيجة هذا التأخير (Steel, 2007:66) ويُعد هذا التعريف من أكثر التعريفات شيوعاً في الأدبيات النفسية المعاصرة لأنه يركز على عنصرين أساسيين هما: القصدية في التأجيل ومعرفة الفرد بالنتائج السلبية المترتبة عليه كما أشار سيرويس وبيتشيل (Sirois & Pychyl, 2016) إلى أن الإرجاء يمثل إخفاقاً في التنظيم الذاتي حيث يؤجل الفرد أداء المهام التي ينوي القيام بها برغم إدراكه لأهمية إنجازها وما قد يترتب على تأجيلها من خسائر أو ضغوط نفسية (Klingsieck, 2013:116) وقد اوضحت دراسة كلينغسيك (Klingsieck, 2013) أن الإرجاء يرتبط بعوامل معرفية وانفعالية متعددة مثل ضعف ضبط الذات والخوف من الفشل وانخفاض الدافعية والقلق المرتبط بالأداء (Klingsieck, 2013: 26)

كما يؤكد الباحثون أن الإرجاء ليس مجرد عادة سلوكية عابرة بل هو نمط سلوكي متكرر يظهر في مواقف متعددة من حياة الفرد فقد بيت دراسة فيراري وجونسون وماكاون (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995) أن الإرجاء يمثل ميلاً اعتيادياً لتأجيل البدء بالمهام أو إكمالها حتى عندما تكون هذه المهام مهمة أو ضرورية الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالضيق وعدم الرضا عن الذات (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995: 5). وقد اشار بعض علماء النفس ان الفرد قد يلجأ الى الارجاع تجنباً للقلق الذي قد يرافق البدء بالمهام المطلوبة منه او اتخاذ قرارات هامة ، وبعض النفسانيين اقترح ان لايجب الحكم على السلوك بانه ارجاء الا في حال توافر المعايير الاتية : ان يكون للارجاع نتائج سلبية و ان لا يكون له هدف معين وان يترتب عليه عدم انجاز مامطلوب في الوقت المحدد (هادي 2021 : 105) - **انماط الارجاع** : اختلف الباحثون في تصنيف الارجاع لدى الافراد فالبعض حدده بنمطين هما (المرجئون الايجابيون او النشطون (Active Procrastinator): وهم الذين يعتمدون الارجاع تحت ضغط الوقت حتى يتمكنوا من انجاز المهام بنتائج مرضية و (المرجئون السلبيون (Passive Procrastinator) وهم الذين يقومون بالارجاع اضطراراً لعدم قدرتهم على اتخاذ قرارات حاسمة (السعدي 2018: 36) ، (الحسينان 2020: 281) ، (احمد 2021 : 516) اما (Dragutinovic 2023) فقد صنف الارجاع بحسب تكرار حدوثه الى ارجاء مزمن : وهم الافراد الذين يرجئون باستمرار انجاز مهامهم في مختلف الظروف وارجاء ظرفي : وهم الافراد الذين يرجئون انجاز مهام محددة بحسب الظرف الذي يمرون به (Dragutinovic 2023:1) وقد حدد (Solomon & Rothblum 1984) انموذجين من المرجئين هما :المرجئ المسترخي : وهو الفرد الذي يرجئ المهام التي يراها غير مثيرة لاهتمامه وتشعره بالملل وينجز المهام الاكثر سهولة ومتعة بالنسبة له (والمرجئ المتوتر الخائف : وهو الذي يضع اهداف ضخمة وغير مناسبة لوقته او لقدراته وبالتالي يصعب عليه تحقيق هذه الاهداف مما يشعره بالتوتر والخوف من الفشل وبالتالي يضطر الى ارجاء معظم هذه المهام او الاهداف او بعض منها (فيصل وصالح 2016: 154) -النماذج والنظريات التي فسرت الارجاع

1. أنماط الإرجاء وفق نموذج سابادين وماكاوير (1997)

انطلق سابادين وماكاوير (Sapadin & Maguire, 1997) من افتراض مفاده أن المسوفين لا يؤجلون مهامهم للأسباب نفسها بل تختلف دوافعهم النفسية والسلوكية باختلاف خصائصهم الشخصية وبناءً على ذلك اقترحنا ستة أنماط رئيسة للإرجاء تمثل تفسيرات متنوعة لسلوك التأجيل وهي: المسوف الكمال والمسوف الحالم والمسوف القلق والمسوف المتمرد ومسوف الأزمات والمسوف المفرط في الالتزامات من أكثر التحليلات دقة لفهم تنوع سلوكيات الإرجاء لدى المتميزين

أولاً: المسوف الكمال (The Perfectionist) يُعد المسوف الكمال من أكثر أنماط الإرجاء شيوعاً ويتسم بوضع معايير عالية جداً للأداء والإنجاز بحيث يصبح الوصول إلى تلك المعايير أمراً صعباً أو غير واقعي في كثير من الأحيان ويخشى هذا النوع من المسوفين ارتكاب الأخطاء أو التعرض للنقد لذلك يتردد في البدء بالمهمة أو يستمر في تعديلها ومراجعتها بصورة مفرطة

ويمكن جوهر المشكلة لديه في اعتقاده أن العمل يجب أن يكون كاملاً وخالياً من العيوب الأمر الذي يجعله يؤجل الإنجاز انتظاراً للظروف أو الاستعدادات المثالية ونتيجة لذلك يفقد الوقت المتاح لإنجاز المهمة ويقع تحت ضغط المواعيد النهائية رغم امتلاكه في الغالب قدرات جيدة وإمكانات مرتفعة (Sapadin & Maguire, 1997: 33)

ثانياً: المسوف الحالم (The Dreamer) يتميز المسوف الحالم بكثرة الأفكار والطموحات والرغبات المستقبلية إلا أنه يواجه صعوبة في تحويل تلك الأفكار إلى خطوات عملية قابلة للتنفيذ فهو يفضل التفكير والتخيل والتخطيط العام على الانخراط في التفاصيل والإجراءات التنفيذية اللازمة لتحقيق أهدافه وغالباً ما يضع أهدافاً كبيرة دون أن يحدد آليات واضحة للوصول إليها مما يؤدي إلى تراكم المهام وتأجيلها ويرتبط هذا النمط بضعف مهارات التنظيم والتخطيط الواقعي وإدارة الوقت إذ يركز الفرد على ما يريد تحقيقه أكثر من تركيزه على كيفية تحقيقه

ثالثاً: المسوف القلق (The Worrier) يتسم المسوف القلق بارتفاع مستوى الخوف والتردد عند مواجهة المهام الجديدة أو المواقف التي تتطلب اتخاذ قرارات مهمة وينشأ الإرجاء لديه من القلق المرتبط باحتمالات الفشل أو النتائج غير المتوقعة لذلك يميل إلى تأجيل العمل تجنباً للمشاعر السلبية التي قد تصاحب الأداء أو التقييم كما يكثر لديه التفكير في العواقب المحتملة والعقبات المتوقعة الأمر الذي يضعف قدرته على المبادرة واتخاذ القرار ويؤدي هذا النمط من التفكير إلى زيادة الشعور بالتوتر والضغط النفسي مما يعزز دائرة الإرجاء ويجعلها أكثر استمرارية

رابعاً: المسوف المتمرد او المتحدي (The Defier) يظهر الإرجاء لدى المسوف المتمرد بوصفه وسيلة للمحافظة على الاستقلالية أو مقاومة الضغوط الخارجية فالأفراد الذين ينتمون إلى هذا النمط لا يحبذون الأوامر والتعليمات المفروضة عليهم وقد ينظرون إلى الواجبات والمتطلبات بوصفها تهديداً لحريتهم الشخصية لذلك يعبرون عن رفضهم بصورة غير مباشرة من خلال التأجيل أو عدم الالتزام بالمواعيد المحددة وقد يكون هذا السلوك ناتجاً عن الرغبة في تأكيد الذات أو الاعتراض على السلطة أو رفض التحكم الخارجي مما يجعل الإرجاء لديه يحمل أبعاداً انفعالية واجتماعية تتجاوز مجرد ضعف التنظيم الذاتي

خامساً: المسوف صانع الأزمات (The Crisis-Maker) يعتمد مسوف الأزمات على العمل تحت الضغط ويشعر بدرجة من الإثارة والحماس عندما يقترب الموعد النهائي لإنجاز المهمة ولذلك فإنه يؤجل البدء بالعمل عمداً إلى أن تصبح المهمة عاجلة معتقداً أنه يكون أكثر إنتاجية وكفاءة في ظروف الضغط الزمني وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب قد يؤدي أحياناً إلى إنجاز المهمة في الوقت المحدد إلا أنه يرتبط بارتفاع مستويات التوتر والقلق كما يزيد من احتمالية الوقوع في الأخطاء وانخفاض جودة الأداء ويستمد هذا النمط دافعيته من الإحساس بالإثارة الذي يصاحب العمل في اللحظات الأخيرة مما يجعله يكرر سلوك الإرجاء بصورة مستمرة

سادساً: المسوف المفرط في الالتزامات (The Overdoer) يتميز المسوف المفرط في الالتزامات بصعوبة رفض طلبات الآخرين أو وضع حدود واضحة لما يستطيع إنجازه من أعمال فهو يميل إلى قبول عدد كبير من المسؤوليات والمهام في الوقت نفسه مدفوعاً برغبته في مساعدة الآخرين أو إثبات كفاءته أو الحصول على رضا المحيطين به ونتيجة لذلك يجد نفسه

متقلاً بالأعباء ومتجاوزاً لقدراته الواقعية مما يؤدي إلى تأجيل بعض المهام أو عدم إكمالها في الوقت المناسب ويُعد هذا النمط شائعاً بين الطلبة المتفوقين والمتميزين الذين يسعون إلى المشاركة في أنشطة متعددة وتحقيق مستويات عالية من الإنجاز الأمر الذي قد ينعكس سلباً على قدرتهم على تحديد الأولويات وإدارة الوقت بفاعلية ويؤكد سابادين وماكوابر أن هذه الأنماط ليست فئات منفصلة بصورة تامة إذ قد يجمع الفرد بين خصائص أكثر من نمط واحد إلا أن أحد الأنماط يكون عادةً أكثر بروزاً وتأثيراً في سلوكه ومن ثم فإن فهم النمط السائد لدى الفرد يساعد في تفسير أسباب الإرجاء لديه واختيار الاستراتيجيات المناسبة للتعامل معه والحد من آثاره السلبية (Sapadin & Maguire, 1997)

2. **نظرية التحليل النفسي:** يفسر المنظور التحليلي النفسي الإرجاء بوصفه سلوكاً يرتبط ببنية الذات والخبرات الانفعالية المبكرة التي تؤثر في قدرة الفرد على مواجهة متطلبات الإنجاز والأداء ويرى هذا المنظور أن الأفراد الذين يعانون ضعفاً في تماسك الذات أو اضطراباً في تقدير الذات قد يلجؤون إلى تأجيل المهام الأكاديمية بوصفه أسلوباً لتجنب المشاعر السلبية المرتبطة بالتقييم أو الفشل أو الإحساس بعدم الكفاءة ويُعد الإرجاء وفق هذا التصور وسيلة دفاعية مؤقتة تهدف إلى حماية الذات من القلق والتهديدات النفسية التي قد تنثيرها مواقف الإنجاز كما يؤكد هذا المنظور أن الخبرات التربوية والعلاقات المبكرة تسهم في تشكيل صورة الفرد عن ذاته وقدرته على الإنجاز وأن الإخفاق في إشباع الحاجات النفسية الأساسية قد يؤدي إلى هشاشة تقدير الذات وزيادة الحساسية للنقد والتقييم الأمر الذي يدفع الفرد إلى تجنب المهام وتأجيلها ومن ثم يُنظر إلى الإرجاء على أنه انعكاس لصعوبات في تنظيم الذات والمحافظة على توازنها الانفعالي عند مواجهة المتطلبات الأكاديمية أو المهنية

(Türkarslan & Çınarbaş, 2021, pp 52–65)

3. **نظرية إعاقة الذات (Self-Handicapping Theory):** ترى هذه النظرية أن بعض الأفراد يلجؤون إلى الإرجاء بوصفه استراتيجية لحماية تقدير الذات فعندما يخشى الفرد الفشل فإنه يؤجل أداء المهمة أو يقلل من جهده عمداً بحيث إذا أخفق لاحقاً يمكنه أن يعزو الفشل إلى ضيق الوقت أو قلة الاستعداد بدلاً من نقص قدراته الحقيقية وهكذا يصبح الإرجاء وسيلة دفاعية للمحافظة على صورة الذات وتجنب التهديد الذي قد يلحق بالكفاءة المدركة ويشير الباحثون إلى أن المسوف يخلق لنفسه عائقاً مسبقاً (Handicap) يبرر النتائج السلبية المحتملة مما يقلل من الأثر النفسي للفشل ويحمي احترام الذات

4. **نظرية الفشل في التنظيم الذاتي (Self-Regulation Failure Theory):** تُعد نظرية الفشل في التنظيم الذاتي من أبرز التفسيرات الحديثة لسلوك الإرجاء إذ تنظر إليه بوصفه مظهرًا من مظاهر الإخفاق في قدرة الفرد على تنظيم سلوكه وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف المستقبلية وتفترض هذه النظرية أن الأفراد غالباً ما يمتلكون النية لإنجاز المهام المطلوبة إلا أنهم يواجهون صعوبة في تحويل هذه النوايا إلى أفعال فعلية بسبب ضعف قدرتهم على ضبط الذات ومقاومة المشتتات والإغراءات الآنية ويرى ستيل أن الإرجاء يحدث عندما يعجز الفرد عن المواءمة بين مصالحه المستقبلية ورغباته الحالية فيفضل الأنشطة التي تحقق له إشباعاً فورياً على حساب المهام المهمة

التي تتطلب جهداً ووقتاً قبل الحصول على نتائجها ونتيجة لذلك يؤجل الفرد أداء المهمة رغم إدراكه للآثار السلبية المترتبة على التأجيل مما يجعل الإرجاء صورة واضحة من صور الفشل في التنظيم الذاتي كما تؤكد هذه النظرية أن الإرجاء يرتبط بمجموعة من العوامل النفسية منها ضعف ضبط الذات وانخفاض المثابرة والاندفاعية وضعف القدرة على إدارة الانفعالات السلبية المصاحبة للمهام الصعبة ومن ثم فإن نجاح الفرد في تنظيم سلوكه ومراقبة تقدمه نحو أهدافه يسهم في خفض الإرجاء وزيادة احتمالات الإنجاز الأكاديمي والمهني وبذلك يُنظر إلى الإرجاء على أنه مشكلة في التنظيم الذاتي أكثر من كونه مشكلة في إدارة الوقت لأن جوهره يتمثل في عدم قدرة الفرد على تنفيذ ما يخطط له في الوقت المناسب (Steel, 2007, pp 65–94)

5. نظرية الدافعية الزمنية (Temporal Motivation Theory) تُعد نظرية الدافعية الزمنية التي قدمها ستيل (Steel, 2007) من أكثر النظريات المعاصرة شمولاً في تفسير الإرجاء إذ جمعت بين عدد من التفسيرات المعرفية والدافعية والسلوكية في إطار نظري واحد وتفترض هذه النظرية أن ميل الفرد إلى إنجاز مهمة معينة أو تأجيلها يعتمد على أربعة متغيرات أساسية هي: التوقع وقيمة المهمة والاندفاعية والزمن ويقصد بالتوقع درجة اعتقاد الفرد بقدرته على النجاح في أداء المهمة في حين تشير قيمة المهمة إلى مقدار الأهمية أو المنفعة أو المتعة المتوقعة من إنجازها أما الاندفاعية فتعبر عن ميل الفرد إلى تفضيل المكافآت الفورية على المكافآت المؤجلة في حين يمثل الزمن المدة الفاصلة بين الوقت الحاضر والنتائج المتوقعة للمهمة وترى النظرية أن الدافعية نحو الإنجاز تزداد عندما يكون احتمال النجاح مرتفعاً وتكون المهمة ذات قيمة كبيرة بينما تنخفض عندما تزداد الاندفاعية أو تكون المكافآت بعيدة زمنياً ومن هذا المنطلق تفسر النظرية الإرجاء على أنه نتيجة لانخفاض الدافعية المرتبطة بالمهمة في الوقت الحاضر مقارنة بالأنشطة الأخرى التي توفر إشباعاً فورياً فعندما تكون نتائج المهمة بعيدة أو غير واضحة أو عندما يشك الفرد في قدرته على النجاح فيها فإنه يميل إلى تأجيلها والانشغال بأنشطة أكثر جاذبية وإمتاعاً ومع اقتراب الموعد النهائي تزداد قيمة المهمة وأهميتها المدركة فترتفع الدافعية نحو إنجازها الأمر الذي يفسر اندفاع كثير من الأفراد إلى العمل في اللحظات الأخيرة قبل موعد التسليم وبذلك ترى نظرية الدافعية الزمنية أن الإرجاء لا ينتج عن الكسل أو ضعف الإرادة فحسب بل ينشأ من التفاعل بين توقعات النجاح وقيمة المهمة والاندفاعية وتأثير الزمن في إدراك الفرد للمكافآت والنتائج المستقبلية مما يجعلها من أكثر النماذج قدرة على تفسير سلوك الإرجاء في المواقف الأكاديمية والحياتية المختلفة (Steel, 2007, pp 65–94)، (Siaputra 2010: 208)

ثانياً : الطلبة المتميزين : يمثل الطلبة المتميزون شريحة مهمة من شرائح المجتمع لما يمتلكونه من قدرات عقلية ومعرفية عالية تؤهلهم لتحقيق مستويات متقدمة من الإنجاز والإبداع مقارنة بأقرانهم، وقد حظيت هذه الفئة باهتمام واسع في الأدبيات التربوية والنفسية إذ إن الاهتمام بالمتفوقين ليس ظاهرة حديثة بل يمتد إلى الحضارات الإنسانية القديمة التي أولت اهتماماً للأفراد ذوي القدرات الفكرية المتميزة وأسهمت في إبراز إنجازاتهم العلمية والثقافية (زحلق 1998: ص34)

وقد تزايد هذا الاهتمام في العصر الحديث نتيجة إدراك المجتمعات المتقدمة لأهمية الاستثمار في الطاقات البشرية المتميزة بوصفها أساساً للتقدم العلمي والتكنولوجي والتنمية المستدامة (الظفري 2021 ص68) وتشير الأدبيات التربوية إلى أن الطلبة المتميزين هم أولئك الذين يظهرون مستويات مرتفعة من القدرات العقلية أو التحصيل الأكاديمي أو الإبداع أو القيادة مقارنة بأقرانهم من الفئة العمرية نفسها الأمر الذي يجعلهم بحاجة إلى خدمات تربوية خاصة تتجاوز ما يقدم في البرامج المدرسية الاعتيادية وترى السرور (2002) أن الطلبة المتميزين يمتلكون قدرات واستعدادات عقلية مرتفعة تمكنهم من تحقيق أداء أكاديمي متميز إذا ما أُتيحت لهم البيئة التعليمية المناسبة كما أنهم يمثلون مورداً بشرياً مهماً ينبغي اكتشافه ورعايته وتنمية إمكاناته بصورة مستمرة ، ويؤكد (الشربيني وصادق 2002) أن ذوي القدرات العقلية المرتفعة (المتميزين بقدراتهم العقلية والتحصيلية) يحتاجون إلى خبرات تعليمية تتسم بالتحدي والإثراء وتوفر فرصاً أوسع للتفكير والبحث والاستقصاء فضلاً عن حاجتهم إلى التشجيع والتحفيز المستمر كما تتطلب رعاية هذه الفئة توفير خدمات إرشادية ونفسية تساعد على مواجهة الضغوط المرتبطة بالتفوق الأكاديمي والتوقعات المرتفعة من المحيطين بهم (الشربيني وصادق 2002: 44)

خصائص الطلبة المتميزين: أشار ماسييه وجانييه (Masse & Gagné, 1983) إلى أن الطلبة المتميزين والموهوبين يتميزون بمجموعة من الخصائص التي تميزهم عن أقرانهم ومن أبرزها سرعة التعلم إذ يمتلكون قدرة عالية على استيعاب المعلومات والمهارات الجديدة في وقت أقصر مقارنة بالطلبة العاديين كما أنهم أكثر ميلاً إلى التفكير المتعمق فيما يتعلمونه ويتمتعون بقدرات متقدمة في الاستدلال والاستنتاج والتعميم الأمر الذي يساعدهم على تجاوز مراحل التعلم المختلفة بكفاءة والوصول إلى الأهداف التعليمية بسرعة كذلك يظهرون قدرة أكبر على التعامل مع المواقف الغامضة واستيعاب المفاهيم المجردة ومن الخصائص الأخرى سهولة التعلم حيث يستطيع الطلبة الموهوبون توظيف خبراتهم السابقة وربطها بالمعارف الجديدة مما يسهم في تسهيل عملية اكتساب المعرفة وفهمها بصورة أكثر فاعلية مقارنة بأقرانهم من الفئة العمرية نفسها كما يتصف الموهوبون بتعدد اهتماماتهم وتنوعها فهم لا يقتصرون على مجال معرفي واحد بل يظهرون فضولاً معرفياً واسعاً يدفعهم إلى استكشاف موضوعات ومجالات مختلفة ويعكس هذا التنوع رغبتهم المستمرة في التعلم والاطلاع الأمر الذي يؤدي إلى امتلاكهم رصيذاً معرفياً واسعاً في العديد من المجالات وفي المقابل قد يظهر لدى بعض الطلبة الموهوبين اهتمام عميق ومبكر بمجال محدد إذ يبذلون منذ سنواتهم الأولى ميلاً واضحاً نحو موضوع أو نشاط معين ويكرسون له وقتاً وجهداً أكبر من غيره مما يتيح لهم تنمية خبراتهم ومهاراتهم فيه بدرجة تفوق أقرانهم (عياصرة واسماعيل 2012 : 102) اما (Davis et al., 2018) فقد اشاروا الى ان أبرز السمات التي يتميز بها الطلبة المتميزون كالآتي :

1. القدرة العقلية المرتفعة إذ يمتلكون قدرة عالية على التفكير المجرد، والاستدلال المنطقي، وتحليل العلاقات بين المفاهيم، وإدراك الأنماط بسرعة تفوق أقرانهم، كما يستطيعون معالجة

- المعلومات بكفاءة عالية ويمتازون بسرعة التعلم والاستيعاب حيث يكتسبون المعرفة الجديدة بسرعة ويحتاجون إلى عدد أقل من التكرارات لإتقان المهارات .
2. يستطيعون نقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة بسهولة كما لديهم قدر وافر من الفضول المعرفي وحب الاستطلاع فهم يكثرّون من طرح الأسئلة ويبدون رغبة مستمرة في البحث عن الأسباب والتفسيرات ولا يكتفون بالإجابات السطحية بل يسعون إلى التعمق في المعرفة.
3. يتميزون بالإبداع والأصالة إذ يمتلكون قدرة على إنتاج أفكار جديدة وغير مألوفة والنظر إلى المشكلات من زوايا متعددة، واقتراح حلول مبتكرة تتجاوز الحلول التقليدية .
4. قوة الذاكرة والقدرة على الربط: حيث يتمتعون بذاكرة طويلة المدى فعالة وقدرة على استرجاع المعلومات وربطها بخبراتهم السابقة مما يساهم في بناء معرفة متماسكة وعميقة .
5. الدافعية المرتفعة للإنجاز: إذ يميلون إلى المثابرة في أداء المهمات التي تستثير اهتمامهم، ويضعون لأنفسهم أهدافاً مرتفعة ويحرصون على الوصول إلى مستويات عالية من الأداء والإتقان .
6. الحساسية الانفعالية: فقد يظهر لديهم وعي انفعالي مرتفع تجاه أنفسهم والآخرين ويتسم بعضهم بشدة التأثر بالمواقف الإنسانية والاجتماعية إضافة إلى حس عالٍ بالعدالة والمسؤولية الأخلاقية.
7. الاستقلالية في التفكير: إذ يفضلون الاعتماد على أنفسهم في حل المشكلات ولا يميلون إلى تقبل الأفكار دون مناقشتها أو التحقق منها، كما يتميزون بالنقد البناء والاستقلال في إصدار الأحكام .
8. اتساع الاهتمامات المعرفية: حيث يظهرون اهتماماً بموضوعات متنوعة تتجاوز المقررات الدراسية، ويقبلون على القراءة والبحث والاستقصاء بصورة مستمرة الأمر الذي يؤدي إلى تكوين حصيلة معرفية واسعة مقارنة بأقرانهم.
9. النزعة إلى الكمالية: إذ يسعى كثير منهم إلى إنجاز الأعمال بأعلى مستويات الجودة، وقد يضعون لأنفسهم معايير أداء مرتفعة، وهو ما قد يكون مصدراً للإنجاز من جهة أو للقلق والتردد والإرجاء عند بعضهم إذا ارتبط بالخوف من الوقوع في الخطأ (Davis et al., 2018, pp. 32-44).

المنهجية والاجراءات :

أولاً: المنهج : تم اتباع المنهج الوصفي الذي يُعدّ ركيزة أساسية في البحث العلمي الاجتماعي والتربوي ويُعرّف بأنه "منهج يهدف إلى وصف الظواهر والأحداث وصفاً دقيقاً ومنظماً من خلال جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها واستخلاص دلالاتها دون أن يتدخل الباحث في تعديل المتغيرات أو التحكم فيها بل يكتفي برصد الواقع كما هو موجود فعلاً" (Creswell & Creswell, 2018, p 148)

ثانياً : المجتمع : تشكل مجتمع البحث الحالي من طلاب وطالبات مدارس المتميزين في مديريات تربية الكرخ والرصافة الاولى والثانية وقد بلغ المجموع للمديريات الاربع (10140) طالب وطالبة بواقع (2866) طالب وطالبة في الكرخ الاولى و (1839) في الكرخ الثانية و (3211) طالب وطالبة في الرصافة الاولى و (2224) في الرصافة الثانية موزعين على (23)

مدرسة وقد كانت نسبة الطلاب (25%) والطالبات (75%) من المجتمع الكلي وكما في الجدول (1)

جدول (1) يبين اعداد الطلبة في مجتمع البحث موزعين بحسب مديريات التربية والجنس

مديرية التربية	الذكور	الإناث	المجموع
الكرخ الاولى	814	2052	2866
الكرخ الثانية	635	1204	1839
الرصافة الاولى	405	2806	3211
الرصافة الثانية	699	1525	2224
المجموع الكلي	2553	7587	10140
	25%	75%	100%

العينة : "مجموعة جزئية مختارة من مجتمع الدراسة الأصلي تُستخدم لتمثيله والاستدلال منها على خصائصه" (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2019, p 91) ، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتناسب ، بلغ حجم عينة التحليل الاحصائي (200) طالب وطالبة اذ يرى (Pallant 2020) أن العينة المناسبة لحساب الثبات وصدق البناء عبر معاملات الارتباط يجب أن لا تقل عن 200 فرد بشكل مطلق بغض النظر عن عدد الفقرات (Pallant 2020 P 6) ونظرا لكون الطلاب يشكلون نسبة (25%) والطالبات (75%) من المجتمع الاصلي واختيار العينة تم بالطريقة العشوائية الطبقية متناسبة التوزيع لذا كان عدد الطلاب في عينة التحليل (50) طالب وعدد الطالبات (150) طالبة اما عينة التطبيق النهائي فقد بلغت (371) تم حسابها وفقا لمعادلة (Krejcie & Morgan) وبالعودة الى النسب فقد كان عدد الطلاب في عينة التحليل النهائي (93) طالب وعدد الطالبات (278) طالبة وكما في الجدول (2)

جدول (2) عينة البحث موزعين حسب مديريات التربية والمدارس

مديرية التربية	المدرسة	عينة التحليل الاحصائي	عينة التطبيق النهائي
الكرخ الاولى	ثانوية المتميزين / الخضراء	25	-
	ثانوية المتميزات / الخضراء	50	-
	ثانوية المتميزات / المنصور	-	75
الكرخ الثانية	ثانوية السلام للمتميزين	25	-
	ثانوية المصطفى للمتميزين	-	50
	ثانوية السلام للمتميزات	50	75
الرصافة الاولى	ثانوية بيروت للمتميزين	-	43
	ثانوية المغرب للمتميزات	50	-
	ثانوية الاعزاز للمتميزات	-	58
الرصافة الثانية	ثانوية فلسطين للمتميزات	-	70
المجموع		200	371

اداة البحث : تحقيقا لاهداف البحث تم بناء مقياس انماط الارحاء يتوافق مع خصائص العينة ومرحلتها الدراسية وذلك لعدم وجود مقياس يقيس انماط الارحاء (حسب علم الباحثة) فالمقاييس المتوافرة تقيس اما الارحاء بشكل عام او الارحاء الاكاديمي فقط لذا وبعد مراجعة الادبيات ذات الصلة تم اختيار نموذج (سباداين ومكواير 1996) الذي يقسم انماط الارحاء الى ستة (الكماي ، الحالم ، القلق ، المتحدي او المتمرد، صانع الازمة ، المبالغ في الفعل) وبالتالي فقد تضمن

المقياس (6) مجالات وفقاً للأنماط ، كل مجال يضم (6) فقرات ، ونظراً لأن العينة من الطلبة المتميزين فقد تم اختيار البدائل على تدرج ليكرت الخماسي
التطبيق الاستطلاعي : تم تطبيق المقياس على (30) طالب وطالبة بواقع (15) طالب و(15) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتساوي للتعرف على مدى ملائمة صياغة الفقرات للعينة ومدى فهم العينة لها وكما في جدول (3)
جدول (3) اعداد العينة الاستطلاعية

المجموع	عدد العينة	المدرسة	المديرية
15	8	ثانوية الفرات للمتميزات	الكرخ الاولى
	7	ثانوية المسرة للمتميزات	الكرخ الثانية
15	7	ثانوية القيروان للمتميزين	الرصافة الاولى
	8	ثانوية الكرادة للمتميزين	الرصافة الثانية
30			المجموع

الخصائص السيكمترية لمقياس انماط الارحاء: تم التحقق من الخصائص كالآتي:
الصدق : وهو ان تقيس فقرات المقياس الظاهرة المستهدفة ولا تقيس اي شيء اخر سواها وقد تم التحقق من مؤشرات نمطين من الصدق:

1. الصدق الظاهري يُمثل الصدق الظاهري المستوى الأولي من مستويات صدق أداة القياس ويُعرف بأنه "المدى الذي تبدو فيه فقرات الاختبار أو المقياس في ظاهرها ومن حيث الشكل العام قانسة للخاصية أو السمة التي صُممت من أجلها وذلك من وجهة نظر المحكمين المتخصصين أو المستجيبين أنفسهم لا من خلال إجراءات إحصائية صارمة" (Anastasi & Urbina, 1997, p 114) وقد تحقق ذلك من خلال عرض فقرات المقياس على (12) من المختصين في التربية الخاصة والقياس وعلم النفس التربوي وتم تعديل صياغة بعض الفقرات وفقاً لآراءهم ولتحويل الآراء النوعية الى كمية تم استخدام اختبار مربع كاي لحسن المطابقة وبلغت القيمة المحسوبة (12) درجة وهي اعلى من نظيرتها الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (5%) ودرجة حرية (1) وذلك يشير الى صلاحية الفقرات

2. صدق البناء يُعد صدق البناء من أشمل أنواع الصدق وأعماقها دلالة إذ يتجاوز المظهر الخارجي للأداة إلى التحقق من بنيتها النظرية الكامنة ويُعرف بأنه "الدرجة التي يقيس بها الاختبار التركيب النظري أو المفهوم الافتراضي الذي وُضع لقياسه ويشمل ذلك التحقق من أن الأداة تعكس فعلاً الأبعاد النظرية التي يُفترض أن تقيسها وليس متغيرات أخرى غير مقصودة" (Messick, 1989, p 13) وتم التحقق من مؤشرات هذا النمط من الصدق بطريقتين :

- **القوة التمييزية :** يستهدف هذا الاجراء التحقق من قدرة الفقرة على التمييز بين ذوي المستويات العالية من الاداء وبين ذوي الاداء المنخفض من الاداء على الفقرة ، وبعد ترتيب الاجابات تم تحديد (40%) من الدرجات العلى ومثلها من ادنى الدرجات وفقا للعجيلي (2017) الذي اشار في مجال النسب المقترحة للمجموعتين المحكيتين ان العينة اذا تراوح عددها بين (200-249) فالنسبة المأخوذة تكون (40%) (العجيلي 2017: 215)

وبذلك تكونت كل مجموعة من (80) طالب وطالبة ولاختبار الفروق بين المجموعتين تم استخدام اختبار (T) وقد تراوحت القيم التائية بين (2,73-7,82) درجة وهي اعلى من نظيرتها الجدولية البالغة (1,96) درجة عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (158) وكما في جدول (4)

جدول (4) قوة تمييز الفقرات لمقياس انماط الارحاء

T	الدنيا		العليا		ف	T	الدنيا		العليا		ف
	SD	M	SD	M			SD	M	SD	M	
2.74	0.8	2.2	0.76	4.42	19	3.81	0.63	2.18	0.59	4.44	1
3.94	0.67	2.37	0.66	4.33	20	7.25	0.7	2.08	0.87	4.51	2
5.1	0.67	2.61	0.89	3.81	21	4.25	0.85	2.2	0.72	4.43	3
2.87	0.66	1.72	0.76	4.57	22	3.02	0.89	1.91	0.9	4.69	4
7.25	0.61	1.81	0.69	3.82	23	5.91	0.84	2.37	0.95	3.92	5
7.82	0.64	2.43	0.87	3.92	24	7.12	0.73	2.0	0.67	4.14	6
4.73	0.65	1.78	0.72	4.57	25	3.74	0.83	2.25	0.8	4.4	7
3.65	0.61	1.71	0.94	4.61	26	7.31	0.99	2.34	0.68	4.29	8
7.57	0.61	1.82	0.59	4.37	27	5.6	0.95	2.42	0.69	4.42	9
3.86	0.87	2.04	0.92	4.15	28	3.3	0.77	1.73	0.65	4.2	10
7.53	0.72	2.06	0.93	3.89	29	6.34	0.61	1.78	0.73	4.03	11
6.02	0.69	1.87	0.93	3.99	30	7.11	0.89	2.43	0.66	4.11	12
6.22	0.79	2.59	0.74	4.0	31	3.34	0.84	2.18	0.66	4.59	13
7.39	0.88	2.15	0.73	4.37	32	4.9	0.97	2.46	0.67	3.97	14
7.35	0.88	2.65	0.6	4.66	33	5.65	0.64	1.75	0.85	4.51	15
7.37	1.0	2.43	0.58	4.23	34	6.68	0.74	1.9	0.88	3.94	16
3.54	0.77	2.4	0.95	4.42	35	2.73	0.94	2.07	0.81	4.35	17
3.5	0.76	2.53	0.78	3.86	36	2.77	0.75	2.43	0.83	4.07	18

- ارتباط درجة الفقرات بالدرجة الكلية: للتحقق من هذا الارتباط تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وقد تراوحت قيم الارتباط بين (4,34-6,25) وهي اعلى من قيم معامل الارتباط الجدولية البالغة (0,138) عند مستوى دلالة (0,05) وحجم العينة (200) وكما في جدول (5)

جدول (5) معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس انماط الارجاء

الفقرات	r	الفقرات	r	الفقرات	r	الفقرات	r
1	0482*	10	0612*	19	0547*	28	0625*
2	0517*	11	0536*	20	0434*	29	0456*
3	0443*	12	0474*	21	0515*	30	0519*
4	0564*	13	0558*	22	0603*	31	0572*
5	0471*	14	0495*	23	0489*	32	0447*
6	0528*	15	0621*	24	0541*	33	0531*
7	0596*	16	0507*	25	0462*	34	0608*
8	0451*	17	0469*	26	0577*	35	0484*
9	0487*	18	0583*	27	0498*	36	0553*

الثبات : يمثل الثبات شرطاً جوهرياً لا غنى عنه في أي عملية قياس علمية ويُعرّف بأنه "درجة الاتساق الذي تُظهره نتائج الأداة عبر الزمن أو عبر مقيمين مختلفين أو عبر مجموعات متعددة من الفقرات بحيث تُعطي قياسات مستقرة ومتكررة عند تطبيق الأداة ذاتها في ظروف مماثلة" (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2019, p 154)

وقد تم التحقق من نمطين من الثبات وكالاتي :

1. **اعادة الاختبار :** للتعرف على مدى استقرار استجابات العينة على المقياس عبر الزمن ، لذا تم تطبيق مقياس الارجاء على عينة الثبات المكونة من (30) طالب وطالبة بواقع (15) طالب و(15) طالبة وتم اعادة التطبيق بعد (15) يوم من التطبيق الاول وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين وبلغت قيمة معامل الارتباط (0,84)

2. **معادلة ألفا كرونباخ :** تُعدّ المعيار الإحصائي الأكثر استخداماً لتقدير الاتساق الداخلي لأدوات القياس وتُعرّف بأنها "معامل إحصائي يُقدّر مدى اتساق فقرات المقياس أو الاختبار فيما بينها استناداً إلى تباين الفقرات الفردية والتباين الكلي لمجموع الدرجات ويتراوح بين الصفر والواحد الصحيح إذ تُشير القيم المرتفعة إلى اتساق داخلي أعلى للأداة" (Cronbach, 1951, p 299) وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0,80) وهي قيمة مقبولة إذ أشار (نانلي وبيرنستين) 1994 إلى أن القيمة المقبولة لمعامل ألفا يجب أن لا تقل عن (070) حتى تُعدّ الأداة ذات اتساق داخلي كافٍ وموثوق به في أغراض البحث العلمي (Nunnally & Bernstein, 1994, p 265)

- الصيغة النهائية لمقياس انماط الارجاء : تالف المقياس من (36) فقرة ضمن ستة مجالات يجاب عليها من خلال خمس بدائل (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، ابداً) تُعطي الدرجات (1,2,3,4,5) على التوالي، اعلى درجة على المقياس (180) واقل درجة (36) بمتوسط فرضي (108) درجة

- الوسائل الاحصائية والمعادلات الرياضية : تم استخدام الحقيبة الاحصائية SPSS لاستخراج ماياتي:

1. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التمييزية للمقياس ولل فروق في انماط الارزاء وفقا لمتغير الجنس

2. معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للمقياس والتحقق من مؤشرات الثبات بطريقة اعادة الاختبار

3. معادلة الفا – كرونباخ

الوسائل الاحصائية التي نفذت يدويا:

1. الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف مستوى الارزاء لدى عينة البحث

2. معادلة (Krejcie & Morgan) لتحديد حجم عينة التطبيق النهائي

$$n = [\chi^2 \times N \times P(1 - P)] \div [d^2(N - 1) + \chi^2 \times P(1 - P)]$$

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها :

الهدف الاول : تعرف مستوى انماط الارزاء لدى الطلبة المتميزين

تحقيقا لهذا الهدف تم تطبيق مقياس الارزاء على عينة التطبيق النهائي البالغة (371) متميز ومتميزة بلغ متوسط درجاتهم (110) درجة بانحراف معياري (7,34) وللتعرف على الفروق الدالة بين المتوسط المحسوب والمتوسط النظري للمقياس البالغ (108) درجة تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، وقد بلغت قيمة (T) المحسوبة (5,24) وهي اعلى من نظيرتها الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (370) وبذلك نتحقق من وجود الارزاء لدى عينة البحث وكما في جدول (6)

جدول (6) قيم (T) المحسوبة والجدولية للارزاء لدى الطلبة المتميزين

العينة N	المتوسط المحسوب	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	قيم T	
				المحسوبة	الجدولية
371	110	108	734	524	1966

أشارت النتائج إلى أن متوسط درجات الطلبة المتميزين على مقياس أنماط الإرجاء قد تجاوز المتوسط النظري للمقياس بفارق دال إحصائياً مما يدل على أن الإرجاء لا يقتصر على الطلبة منخفضي التحصيل أو ضعاف الدافعية بل يمكن أن يظهر أيضاً لدى الطلبة ذوي القدرات والتحصيلات المرتفعة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة الخصائص النفسية والأكاديمية التي تميز هذه الفئة إذ غالباً ما يضع الطلبة المتميزون لأنفسهم معايير أداء مرتفعة ويسعون إلى المحافظة على مستوى الإنجاز الذي حققوه الأمر الذي قد يجعل بعض المهام مصدراً للضغط النفسي والخشية من الإخفاق أو من عدم بلوغ المستوى المأمول من الجودة كما أن تعدد المسؤوليات والمتطلبات الدراسية والأنشطة المصاحبة للتفوق قد يؤدي إلى تزامم الأولويات وصعوبة إدارة الوقت بصورة مثالية مما يهبط لظهور بعض أنماط الإرجاء ومن ثم فإن الإرجاء لدى الطلبة المتميزين قد لا يعكس ضعفاً في الدافعية أو الرغبة في الإنجاز بقدر ما يعكس تعقيد التفاعل بين الطموح المرتفع ومتطلبات الأداء والضغوط المصاحبة للتفوق الأكاديمي، وهذا

مالكدته دراسات (Steel, 2007) الذي اشار الى ملاحظة سلوك الارزاء بصورة خاصة في البيئات الأكاديمية التي تتطلب من الطلبة إنجاز واجبات ومشروعات واختبارات ضمن أطر زمنية محددة (Steel, 2007, p 82) ايضاً اشارت بعض الادبيات الى ان الخصائص المعرفية للمتميزين تتضمن سرعة التعلم والقدرة على الربط بين المفاهيم والتفكير الإبداعي ومع ذلك فإن هذه القدرات قد تقودهم إلى "الاستخفاف" بالمهام الروتينية مما يدفعهم لتأجيلها لعدم وجود تحدي ذهني كافٍ أما من الناحية السلوكية فيميل المتميزون إلى الاستقلالية والبحث عن المعنى في كل ما يقومون به فإذا لم يقتنع الطالب بجدوى المهمة التعليمية فإنه يمارس نوعاً من "المقاومة السلبية" عبر الإرجاء

الهدف الثاني : الفروق ذات الدلالة الاحصائية في انماط الارزاء لدى الطلبة المتميزين وفقاً لمتغير الجنس (ذكور ، اناث) للتحقق من هذا الهدف تم حساب متوسط درجات الذكور والاناث على كل نمط من انماط الارزاء الستة وكانت النتائج كالآتي : في النمط الكمالي كان متوسط الذكور (24,97) بانحراف معياري (3,11) والاناث (26,27) بانحراف معياري (3,05) اما على النمط الحالم فمتوسط الذكور (15,55) بانحراف (3,08) ومتوسط الاناث (15,76) بانحراف (3,13) والنمط القلق كان متوسط الذكور (21,43) بانحراف معياري (3,33) والاناث (22,93) بانحراف معياري (3,22) وكان متوسط الذكور على النمط المتحدي (7,38) بانحراف (1,93) ومتوسط الاناث (7,55) بانحراف (2,05) ونمط صانع الازمة بلغ متوسط درجات الذكور (17,10) بانحراف معياري (3,53) والاناث (17,16) بانحراف معياري (3,07) اما النمط الاخير (المبالغ) فكان متوسط درجات الذكور (17,10) بانحراف (3,53) والاناث (17,16) بانحراف معياري (3,07) ولاستخراج الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكانت القيم التائية (3,5) للنمط الكمالي و (0,55) للحالم و (3,8) للقلق و (0,6) للمتحدى و (0,14) لنمط صانع الازمات و (0,61) لنمط المبالغ وبالمقارنة مع القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (369) نجد ان جميع القيم غير دالة ماعدا قيمتي النمط الكمالي والقلق مما يدل على عدم وجود فروق دالة بين الذكور والاناث في جميع انماط الارزاء ماعدا نمطي الكمالي والقلق فكانت الفروق دالة ولصالح الاناث وكما في الجدول (7)

جدول (7) الفروق في الارزاء بين الطلبة المتميزين وفقاً لمتغير الجنس

انماط الارزاء	الطلاب المتميزين			الطالبات المتميزات			قيم T		مستوى الدلالة %5
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	
الكمالي	93	2497	311	278	2627	305	35	196	دالة
الحالم		1555	308		1576	313	055		غير دالة
القلق		2143	333		2293	322	38		دالة
المتحدي		738	193		755	205	06		غير دالة
صانع الازمة		1710	353		1716	307	014		غير دالة
المبالغ		2155	310		2097	312	061		غير دالة

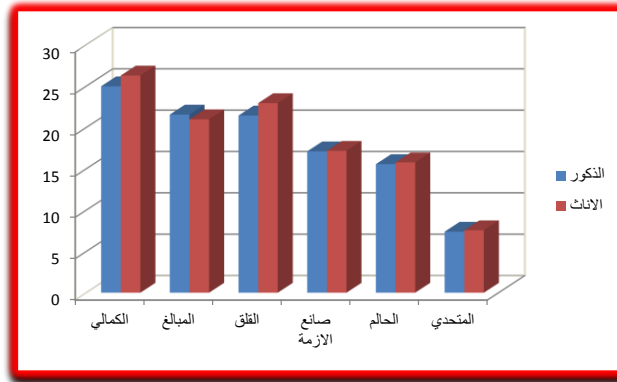
من الجدول اعلاه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أربعة أنماط من الإرجاء هي: الحالم والمتحدي وصانع الأزمات والمبالغ في حين ظهرت فروق دالة إحصائية في نمطي الإرجاء الكمالي والإرجاء القلق ولصالح الإناث وتشير هذه النتيجة إلى أن معظم أنماط الإرجاء تمثل سلوكاً مشتركاً بين الطلبة المتميزين بغض النظر عن الجنس إذ إنهم ينتمون إلى بيئة تعليمية متشابهة ويتعرضون لمتطلبات أكاديمية متقاربة وتوقعات مرتفعة تتعلق بالإنجاز والتفوق الدراسي ومن ثم فإن تأثير الجنس يبدو محدوداً في الأنماط المرتبطة بإدارة الوقت أو أساليب التعامل مع المهام الدراسية الأمر الذي أدى إلى تقارب مستويات الذكور والإناث فيها، أما ظهور الفروق في نمط الإرجاء الكمالي ولصالح الإناث فقد يعكس ميلاً أكبر لدى الطالبات المتميزات إلى وضع معايير أداء مرتفعة لأنفسهن والسعي إلى تحقيق مستويات عالية من الإتقان قبل الشروع في إنجاز المهمة أو الانتهاء منها وقد يؤدي هذا السعي المستمر نحو الأداء المثالي إلى تأجيل البدء بالمهمة أو تأخير إكمالها خشية أن لا يرقى الإنجاز إلى المستوى المأمول ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري للبحث الحالي وتحديدًا نظرية الإعاقة الذاتية (Self-Handicapping Theory) التي تفترض أن بعض الأفراد قد يلجؤون إلى الإرجاء بوصفه استراتيجية لحماية تقدير الذات من الآثار السلبية للفشل المحتمل فبدلاً من مواجهة احتمال عدم تحقيق الأداء المثالي يصبح التأجيل مبرراً جاهزاً يمكن إرجاع الإخفاق إليه عند حدوثه، كما أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في نمط الإرجاء القلق وهو ما يمكن تفسيره بارتفاع مستوى الحساسية تجاه التقييم الأكاديمي والخوف من الوقوع في الخطأ أو فقدان المكانة المرتبطة بالتفوق الدراسي فالتالبة المتميزة لا تواجه فقط متطلبات الإنجاز المرتفعة وإنما تواجه أيضاً ضغوطاً داخلية للمحافظة على صورة الذات المتفوقة الأمر الذي قد يؤدي إلى زيادة التردد والتفكير المفرط في نتائج الأداء ومن ثم تأجيل المهام الأكاديمية وتتفق هذه النتيجة مع نظرية القيمة المتوقعة (Expectancy-Value Theory) التي ترى أن السلوك الأكاديمي يتأثر بدرجة أهمية المهمة وقيمة النجاح فيها فكلما ازدادت قيمة الإنجاز بالنسبة للفرد ازدادت حساسيته تجاه احتمالات الفشل وهو ما قد يؤدي إلى القلق ومن ثم الإرجاء كذلك يمكن تفسير النتيجة معاً في ضوء نظرية الدافع الزمني (Temporal Motivation Theory) التي تفترض أن السلوك يتحدد من خلال التفاعل بين قيمة الهدف وتوقع النجاح والحساسية الزمنية فالتالبات اللاتي يمنحن الإنجاز الأكاديمي قيمة مرتفعة ويخشين في الوقت نفسه من عدم تحقيق المعايير المطلوبة قد يعانين صراعاً بين الرغبة في الأداء المثالي والخوف من الإخفاق مما ينعكس في صورة تأجيل للمهام الدراسية رغم إدراكهن لأهميتها وعليه فإن الإرجاء لدى هذه الفئة لا يعكس ضعف الدافعية أو انخفاض القدرة بقدر ما يعكس تفاعلاً معقداً بين الكمالية والقلق والرغبة في المحافظة على مستوى التفوق الأكاديمي

الهدف الثالث: تعرف ترتيب انماط الارجاع لدى الطلبة المتميزين

للتحقق من هذا الهدف تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الذكور والإناث على مقياس الانماط الستة للإرجاء وترتيب المتوسطات تنازلياً ، بالنسبة للذكور كان متوسط درجاتهم على النمط الكمالي اعلى من متوسطات درجاتهم على باقي الانماط فكان

(24,97) درجة يلية المتوسط على نمط المبالغ (21,55) ثم القلق (21,43) ثم متوسط الدرجات على نمط صانع الازمة (17,10) ثم الحالم (15,55) واخيرا نمط المتحدي (7,38) ، اما بالنسبة للاناث فكان ايضا متوسط الدرجات على النمط الكمالي هو الاعلى اذ بلغ (26,27) درجة يليه المتوسط على النمط القلق (22,93) ثم المتوسط على نمط المبالغ (20,97) ثم صانع الازمة (17,16) يليه المتوسط على نمط الحالم (15,76) واخيرا متوسط الدرجات على النمط المتحدي (7,55) وكما في جدول (8) والشكل (1)

الذكور		الاناث	
ترتيب انماط الارزاء	المتوسط الحسابي	ترتيب انماط الارزاء	المتوسط الحسابي
الكمالي	2497	الكمالي	2627
المبالغ	2155	القلق	2293
القلق	2143	المبالغ	2097
صانع الازمة	1710	صانع الازمة	1716
الحالم	1555	الحالم	1576
المتحدي	738	المتحدي	755



شكل (1) ترتيب انماط الارزاء لدى الطلبة المتميزين

من الجدول اعلاه يتضح أن النمط الكمالي احتل المرتبة الأولى لدى الذكور والإناث على حد سواء تلاه نمطا القلق والمبالغ مع اختلاف بسيط في ترتيبهما بين الجنسين في حين جاء نمطا الحالم والمتحدي في المراتب الأخيرة ويشير هذا الترتيب إلى أن الإرجاء لدى الطلبة المتميزين لا يرتبط بضعف الدافعية أو اللامبالاة تجاه المهام الدراسية بل يرتبط بصورة أساسية بالسعي إلى تحقيق مستويات مرتفعة من الأداء والإنجاز ويمكن تفسير احتلال النمط الكمالي المرتبة الأولى بأن الطلبة المتميزين يمثلون فئة أكاديمية تنسم بارتفاع الطموح والسعي المستمر إلى التفوق الأمر الذي يدفعهم إلى تبني معايير عالية للحكم على أدائهم وفي ظل هذه المعايير قد يتحول السعي إلى الإتقان من عامل محفز للإنجاز إلى عامل معيق له إذ يتردد الطالب في البدء بالمهمة

أو إنها خشية أن لا يحقق المستوى الذي يتطلع إليه وتنسجم هذه النتيجة مع ما تقتضيه نظرية الدافع الزمني من أن ارتفاع قيمة المهمة وأهميتها للفرد قد يؤدي إلى زيادة التردد والتأجيل عندما يقترن الإنجاز بمعايير أداء صارمة ومتطلبات مرتفعة كما احتل نمطا القلق والمبالغ المراتب المتقدمة لدى الجنسين وهو ما يشير إلى أن الإرجاء لدى الطلبة المتميزين يتأثر بعوامل انفعالية وتنظيمية في آن واحد فمن جهة قد يؤدي الحرص الشديد على النجاح والمحافظة على التفوق إلى زيادة القلق المرتبط بالأداء والتقييم ومن جهة أخرى فإن انخراط الطلبة المتميزين في عدد كبير من الأنشطة والواجبات والمسؤوليات قد يجعلهم أكثر عرضة لتحمل مهام تفوق قدرتهم الفعلية على الإنجاز في الوقت المتاح الأمر الذي يقود إلى التأجيل رغم وجود الرغبة الحقيقية في الإنجاز أما مجيء نمط صانع الأزمة في مرتبة متوسطة فيدل على أن بعض الطلبة المتميزين قد يعتمدون على ضغط الوقت بوصفه عاملاً منشطاً للأداء إلا أن هذا النمط لا يمثل السمة الغالبة لديهم ويعكس ذلك أن الإرجاء لديهم لا يرتبط أساساً بالبحث عن الإثارة أو العمل في اللحظات الأخيرة بقدر ارتباطه بالانشغال بمعايير الأداء ومتطلبات الإنجاز في المقابل جاء النمط الحالم في مرتبة متأخرة لدى الجنسين وهو ما يشير إلى أن الطلبة المتميزين أقل ميلاً إلى تأجيل المهام بسبب الانشغال بالأفكار أو سوء تقدير متطلبات الإنجاز إذ تتطلب المحافظة على التميز الأكاديمي قدراً مرتفعاً من الوعي بالأهداف الدراسية والالتزام بمتابعتها بصورة مستمرة أما النمط المتحدي فقد احتل المرتبة الأخيرة لدى الذكور والإناث وهي نتيجة تبدو منطقية في ضوء خصائص الطلبة المتميزين إذ إن هذا النمط يرتبط عادة بمقاومة التعليمات أو رفض السلطة أو تأجيل المهام بوصفه شكلاً من أشكال الاعتراض وهي خصائص لا تنسجم غالباً مع السلوك الأكاديمي المتوقع من الطلبة المتميزين الذين اعتادوا التكيف مع متطلبات البيئة المدرسية والاستجابة لمعاييرها الأكاديمية وعموماً يكشف ترتيب الأنماط أن الإرجاء لدى الطلبة المتميزين يتخذ طابعاً إنجازياً أكثر من كونه طابعاً تمردياً أو لا مبالياً فهو يرتبط بالسعي إلى الإتيان والخوف من الإخفاق وكثرة الالتزامات أكثر مما يرتبط برفض المهام أو ضعف الاهتمام بها الأمر الذي يميز بنية الإرجاء لدى هذه الفئة عن الصورة النمطية الشائعة التي تربط الإرجاء بالكسل أو تدني الدافعية.

الاستنتاجات:

1. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المتميزين يتمتعون بمستوى من الإرجاء يفوق المتوسط النظري للمقياس، مما يشير إلى أن الإرجاء لا يقتصر على الطلبة منخفضي التحصيل أو ذوي الصعوبات الأكاديمية، بل قد يظهر أيضاً لدى الطلبة ذوي القدرات العالية والتفوق الدراسي.
2. بينت النتائج أن متغير الجنس لا يؤدي دوراً جوهرياً في تشكيل أنماط الإرجاء لدى الطلبة المتميزين، إذ لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في معظم الأنماط، باستثناء نمطي الإرجاء الكمالي والإرجاء القلق اللذين ظهرت فيهما الفروق لصالح الإناث.
3. كشفت نتائج ترتيب الأنماط عن وجود درجة عالية من التشابه بين الذكور والإناث في البنية العامة لأنماط الإرجاء، إذ احتل النمط الكمالي المرتبة الأولى والنمط المتحدي المرتبة الأخيرة لدى الجنسين، مما يدل على أن الإرجاء لدى الطلبة المتميزين يرتبط بصورة أكبر بعوامل الإنجاز والكمالية والضغط الأكاديمية أكثر من ارتباطه بالتمرد أو اللامبالاة تجاه المهام.

التوصيات:

1. تضمين موضوع الإرجاء الأكاديمي وأنماطه ضمن البرامج الإرشادية المقدمة للطلبة المتميزين، لما له من تأثير محتمل في مستوى الإنجاز الأكاديمي والصحة النفسية.
2. الاهتمام بالمتغيرات النفسية المصاحبة للتفوق الأكاديمي لذا يجب إعداد برامج إرشادية وتدريبية تستهدف خفض الكمالية غير التكيفية والقلق المرتبط بالأداء، ولا سيما لدى الطالبات المتميزات، نظراً لظهور فروق دالة في هذين النمطين.
3. تدريب الطلبة المتميزين على مهارات إدارة الوقت وتنظيم الأولويات والتعامل الفعال مع تعدد المهام والمسؤوليات الأكاديمية.
4. توعية أولياء الأمور والمعلمين بطبيعة الإرجاء لدى الطلبة المتميزين وأسبابه النفسية، وتجنب المبالغة في الضغوط والتوقعات التي قد تسهم في تعزيز الكمالية والقلق لديهم.

المقترحات

1. إجراء دراسات مماثلة على عينات من الطلبة العاديين ومقارنة نتائجها بنتائج الطلبة المتميزين للكشف عن أوجه التشابه والاختلاف في أنماط الإرجاء.
2. إجراء دراسات تتناول العلاقة بين أنماط الإرجاء ومتغيرات نفسية أخرى مثل الكفاءة الذاتية، والخوف من الفشل، والدافعية للإنجاز، والمرونة النفسية لدى الطلبة المتميزين.
3. بناء برامج إرشادية أو تدريبية تستهدف خفض الإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة المتميزين والتحقق من فاعليتها تجريبياً.
4. إجراء دراسات تتناول أنماط الإرجاء لدى الطلبة المتميزين وربطها بمتغير المرحلة الدراسية المختلفة أو في بيئات تعليمية متنوعة للتحقق من مدى استقرار النتائج الحالية وقابليتها للتعميم.

المصادر :

- أحمد، هيثم محمد عبد الخالق. (2021). مستوى الإرجاء الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في ضوء متغيري الجنس والتحصيل الدراسي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 5(19).
- الحسينان، إبراهيم بن عبد الله. (2020). تقويم مدى تطابق مفهوم الإرجاء النشط مع سلوك الإرجاء: دراسة للتحقق من صدق البناء لمفهوم الإرجاء النشط. *مجلة العلوم التربوية*، 5(2)، 277-309.
- زحلق، مها. (1998). *(التربية الخاصة للمتفوقين)*. منشورات كلية التربية، جامعة دمشق.
- السعدي، رحاب عارف. (2018). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن الدراسة الجامعية لدى طلبة جامعة الاستقلال في مدينة أريحا. *مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية*، 1(1)، 33-73.
- الشربيني، زكريا، وصادق، يسرية. (2002). *أطفال عند القمة: الموهبة والتفوق العقلي والإبداع* (ط1). دار الفكر العربي.

- الظفري، سلوى عبد الهادي. (2021). مفهوم الذات وعلاقته ببعض المشكلات لدى المتفوقين عقلياً بالصف الثاني عشر بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (191)، الجزء (2).*
- عياصرة، سامر مطلق، وإسماعيل، نور عزيزي. (2012). سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم. *المجلة العربية لتطوير التفوق* 3، (1)، <https://doi.org/10.20428/ijtd.v3i0.655>، 97–115.
- فيصل، سناء مجول، وصالح، علي عبد الرحيم. (2016). أنماط الارحاء وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الفاشلين دراسياً. *مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أماراباك)* 7، (22)، 151–174.
- وزارة التربية، جمهورية العراق. (1979). *المجموعة الكاملة للتشريعات التربوية. مديرية الشؤون القانونية، مطبعة وزارة التربية.*
- واعر، نجوى أحمد عبد الله، وحمودة، فراج عبد الواحد حمودة. (2017). *الارحاء الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير ومداخل الدراسة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد. المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 27(96)، 437–470.
- هادي، نداء كاظم. (2021). *الارحاء الأكاديمي وعلاقته بالتكيف الدراسي لدى طلبة الجامعة. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (19).
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Prentice Hall.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297–334
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2018). *Education of the gifted and talented* (7th ed.). Pearson.
- Dragutinovic, A. (2023). *Procrastination guide: Why it happens and how to overcome it*. Clockify.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Plenum Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2019). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18 (1), 24–34.



- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30 (3), 607–610.
- Martín-Puga, M., Justicia-Galiano, M. J., & Pelegrina, S. (2022). Psychometric properties, factor structure, and gender and educational level invariance of the abbreviated math anxiety scale (AMAS) in Spanish children and adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13–103). American Council on Education.
- National Association for Gifted Children. (2019). *Definitions of giftedness*. National Association for Gifted Children.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Rhodewalt, F. (1990). Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory self-protective acts. In R. Higgins et al. (Eds.), *Self-inference processes*. Guilford Press.
- Sapadin, L., & Maguire, J. (1996). *It's about time!: The six styles of procrastination and how to overcome them*. Viking.
- 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.
- Seiden, J. (2011). *The six styles of procrastination and how to overcome them*. MindSights Press.
- Siaputra, I. B. (2010). Temporal motivation theory: Best theory (yet) to explain procrastination. *Anima Indonesian Psychological Journal*, 25 (3), 206–214.
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination. In H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (2nd ed., pp. 115–122). Elsevier.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4), 503–509.

- Soylen, N. H., Aksu, M., & Sayar, G. (2019). Procrastination and academic procrastination. *The Journal of Neurobehavioral Sciences*, 6 (3), 206–210.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1), 65–94.
- Türkarslan, K. K., & Çınarbaş, D. C. (2021). Investigation of academic procrastination problems from the perspective of psychoanalytic self-psychology: A case study. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 5 (1), 52–65.

الملاحق

مقياس انماط الارجاع بصورته النهائية

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
اولا : المسوف الكمالي						
1	اتأخر في تسليم واجباتي الدراسية لأتأكد من انجازها بشكل متقن					
2	اتردد في القيام ببعض المهام خوفا من فشلي في انجازها كما ينبغي					
3	أؤجل القيام ببعض الواجبات التي اشك اني سانجزها بشكل غير دقيق					
4	اتردد في اتخاذ القرارات التي اشك بانها غير صحيحة مئة في المئة					
5	اقوم بتأجيل الامتحان اذا لم استطع الحصول على درجة كاملة فيه					
6	أؤجل باستمرار القيام باي مهمة اشك بانني لا استطيع اداؤها بشكل مثالي					
ثانيا : المسوف الحالم						
1	اتردد في القيام باي مهمة اشعر بانها ستكون صعبة					
2	اميل الى اداء المهام في اللحظات الاخيرة					
3	اضع الكثير من الخطط في ذهني لكنني أؤجل تنفيذها باستمرار					
4	اتحمس لوضع الكثير من الاهداف لكنني اتكاسل عن تحقيقها					
5	اعتقد ان بعض المشاكل يمكن ان تحل بمرور الوقت					

					لذا لاجابة لا بذل جهدي فيها	
					اخبط للقيام بعدد من المهام دون ان اضع جدول زمني محدد لتحقيقها	6
ثالثا : المسوف القلق						
					أؤجل القيام ببعض المهام عندما اشعر بتوتر يصعب السيطرة عليه	1
					اميل الى تأجيل انجاز المهام التي اشعر انها تحمل مخاطرة	2
					أؤخر انجاز واجباتي عندما لا اجد من يساعدني فيها	3
					احتاج وقتا طويلا للبدء بانجاز بعض الاعمال بسبب قلقي من النتائج السلبية المحتملة	4
					أؤجل القيام بانجاز بعض الواجبات الدراسية بسبب القلق من عدم قدرتي على الاداء الجيد	5
					اتردد في القيام ببعض الاعمال عندما اشعر بان متطلباتها اكبر من قدراتي	6
رابعا : المسوف المتحدي						
					أؤجل باستمرار المهام التي يتم اجباري على ادائها	1
					اترك انجاز بعض الواجبات الدراسية رغم علمي بضرورة انجازها	2
					أؤجل القيام ببعض الاعمال عندما اشعر بان الآخرين يحاولون فرض سيطرتهم علي من خلالها	3
					يزداد تأخري في القيام ببعض الواجبات كلما زاد الضغط علي فيها	4
					استغرق وقتا طويلا قبل ان ابدأ بانجاز الواجبات المطلوبة مني	5
					أؤخر (اكثر مما ينبغي) تنفيذ ما مطلوب مني	6
خامسا : المسوف صانع الازمة						
					أؤجل المذاكرة الى الايام الاخيرة قبل الامتحان مباشرة	1
					أؤجل انجاز الواجبات الدراسية الى قبل موعد تسليمها بقليل	2
					اترك واجباتي تتراكم من ثم انجزها بعد انتهاء الموعد المحدد لتسليمها	3
					أؤجل القيام بالمهام الموكلة لي الى ان استنفذ الوقت	4



P- ISSN: 3007-3650 E- ISSN: 2706-8536

Journal of the College of Basic Education

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Vol.32 (No.138) 2026, pp.20-45

					المحدد لها	
					استنفذ كل الاعذار المتاحة لي من ثم ابدأ بتحضير الواجبات المطلوبة مني	5
					احب تأجيل العمل المكلف به الى الايام اللاحقة	6
سادسا : المسوف المبالغ في الفعل						
					اعمد الى تأجيل العديد من الاعمال بسبب الصعوبة في تنظيم اولوياتي	1
					أرجئ عدد من المهام الدراسية لاني التزم بعدد منها يفوق الوقت المتاح لانجازها	2
					جهودي موزعة على مهام كثيرة مما يرغمني على تأخير انجاز البعض منها	3
					التزم بمسؤوليات متعددة تؤدي الى تأجيل بعض واجباتي الدراسية	4
					تفرغي التام للدراسة يجعلني اؤخر انجاز بعض المهام الشخصية الضرورية	5
					احب انجاز اعمالتي بنفسني بدون مساعدة مما يؤخر انجازي لبعض هذه الاعمال	6



Procrastination Patterns Among Gifted Students

Prof. Dr. Zainab Ali Hadi

College of Basic Education / Department of Special Education

Drzzah@gmail.com

07803605098

Abstract:

Procrastination Styles among Academically Distinguished Students
Abstract: This research aimed to investigate the level of procrastination among distinguished students, examine gender differences in procrastination patterns, and identify the relative ranking of these patterns among distinguished male and female students. To achieve these objectives, a Procrastination Patterns Scale was developed based on the model proposed by Sapadin and Maguire (1996). Following the establishment of its psychometric properties, the scale was administered to a sample of (371) distinguished students enrolled in secondary schools for distinguished students in Baghdad Iraq, The collected data were analyzed using one-sample and independent-samples t-tests The findings revealed a statistically significant level of procrastination among the participants. Furthermore, no statistically significant gender differences were found across the six procrastination patterns, except for the Perfectionist and Anxious procrastination patterns, in which female students scored significantly higher than their male counterparts The results also demonstrated a high degree of similarity in the ranking of procrastination patterns across genders Among male students, the patterns were ranked as follows: Perfectionist, Overdoer, Anxious, Crisis-Maker, Dreamer, and Defier Among female students, the ranking was: Perfectionist, Anxious, Overdoer, Crisis-Maker, Dreamer, and Defier. Overall, the findings suggest that procrastination among distinguished students is primarily associated with perfectionistic tendencies, performance-related concerns, and excessive task involvement rather than oppositional or defiant behaviors. Based on these findings, a number of recommendations and directions for future research are proposed.

Keywords: Procrastination, Procrastination Patterns, Distinguished Students.