



الجمهورية العربية السورية

جامعة تشرين

كلية التربية

ماجستير إرشاد نفسي

الخصائص السيكومترية لمقياسي التسوييف الأكاديمي وأسبابه

دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين

(دراسة مقدمة لنيل درجة ماجستير في الإرشاد النفسي)

إعداد الطالبة

هناء صالح شبيب

إشراف

د. بشرى شريبه

د. منذر حسن بويو

مدرسة - كلية التربية

مشرف مشارك

أستاذ مساعد - كلية التربية

مشرف رئيس

العام الدراسي: 2014 - 2015

شكر وتقدير

الحمدُ والشكرُ لله، ولجلالِ وجهه حمداً يليقُ بجلالهِ وكمالهِ على نعمةٍ تفضلَ بها عليّ، فلولا فضلِهِ ما قدرَ لهذه الرسالة أن ترى النورَ، فالحمدُ لله على كل حالٍ. أما بعد.....

أتقدّم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى الدكتور الفاضل / منذر بوبو/ التي شرفني بتفضله بقبول الإشرافِ على هذه الرسالة، والاستفادة من علمه ووقته، لما بذله معي من جهد واهتمام وسعة صدر، لتشجيعه وإرشاده وتوجيهه لي في سبيل إنجاز هذه الرسالة، لا أنسى مواقفهِ النبيلة، جزاه الله كل خير. بارك اللهم لعائلته وأولاده الصحة والعافية.

كما أتوجه بخالص الشكر والعرفان إلى الدكتورة الفاضلة / بشرى شريبه / التي قدمت علمها ووقتها، وشرفنتني بتفضلها بالإشراف على هذه الرسالة، ولم تبخل عليّ بالوقت أو الجهد أو التوجيه. دكتورتي كنتِ بمثابة الأخت والمشرفة الموجهة، لك مني كل الشكر وإلى مزيد من التقدم والرفق.

كما أتوجه بالشكر إلى لجنة المناقشة: الدكتور الفاضل فؤاد صبيبة رئيس قسم تربية الطفل، تخصص علم النفس الصحة، والدكتورة الفاضلة ريم كحيلية رئيس قسم الإرشاد النفسي، تخصص علم نفس اجتماعي، لتفضلهما بقبول المشاركة في مناقشة الرسالة، وإبداء الملاحظات القيّمة التي أثرت الرسالة أيّما إثراء، فجزاهما الله عني كل خير. وأتقدم بالشكر والامتنان لكلية التربيةوأخصُّ بالشكر قسم الإرشاد النفسي، وجميع أعضاء هذا القسم إلى كل فرد ساندني ودعمني وشدّ على يدي ... والشكر موصول لكل من قدم لي يدَ العون والمساعدة، أو بذل جهداً، إلى كل من نسيهم قلبي، ولم ينساهم قلبي، لكم مني كل الشكر والاحترام والتقدير.

هناء شبيب

إهداء

للذي لولاه ماكنت هنا... للذي لولاه ماكنت أنا...للذي لا يحمد سواه.....

الله مالك الملك

إلى الذين بذلوا الكثير في سبيل تربيتي وتعليمي، إلى الذين غرسوا في نفسي علوَّ الهمة
وحب الطموح

أبي وأمي

إلى من وقفوا بجانبني خلال دراستي، وكانوا لي خيرَ معين

أخوتي وإخواتي

إلى رفيق دربي وشريك حياتي

خطيبي

إلى كل أفراد عائلتي

إلى كل الأصدقاء والزملاء

إلى كل طالب علم

أهدي ثمرة عملي وجهدي المتواضع

المحتويات

أ شكر وتقدير

ب إهداء

ج فهرس الجداول

1 ملخص البحث باللغة العربية

2 ملخص البحث باللغة الإنكليزية

4 الفصل الأول مدخل إلى الدراسة

4 مقدمة:

5 1-1 مشكلة البحث:

6 1-2 أهمية البحث:

7 1-3 أهداف البحث:

7 1-4 أسئلة البحث:

7 1-5 تعريفات البحث:

8 1-6 حدود البحث:

8 1-7 منهج البحث:

9 1-8 مجتمع البحث وعينته:

9 1-9 إجراءات البحث:

10 الفصل الثاني أدبيات البحث

11 1-2 تقنين الاختبارات النفسية

11 مقدمه:

11 1-1-2 خطوات تقنين الاختبارات:

13 2-1-2 Validity الصدق

16 3-1-2 Reliability الثبات

19 4-1-2 العلاقة بين الصدق والثبات:

20 2-2 التسويف الأكاديمي

20 1-2-2 مفهوم التسويف:

21 2-2-2 تاريخ دراسة مفهوم التسويف:

21 3-2-2 أنواع التسويف:

23 4-2-2 العلاقة بين التسويف الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية:

25 5-2-2 مظاهر التسويف الأكاديمي

25 6-2-2 أسباب التسويف الأكاديمي

28 7-2-2 تفسير سلوك التسويف الأكاديمي

32 الفصل الثالث: الدراسات والبحوث السابقة

32 1-3 الدراسات التي تناولت سلوك التسويف الأكاديمي وتفسيره، وأسبابه

49	2-3 تعقيب على الدراسات السابقة.....
51	الفصل الرابع عينة البحث وأدواته.....
51	1-4 عينة البحث.....
51	2-4 أدوات البحث وتعرّف دلالات الصدق والثبات.....
58	3-4 البنية العاملية لمقياس أسباب التسويق الأكاديمي.....
63	الفصل الخامس: عرض النتائج وتفسيرها.....
80	ملخص نتائج البحث.....
81	مقترحات البحث:.....
82	المراجع باللغة العربية.....
84	المراجع باللغة الإنكليزية.....
89	الملاحق.....

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	توزع درجات أفراد العينة وفق متغير الجنس	52
2	توزع درجات أفراد العينة وفق متغير الكلية	52
3	توزع درجات افراد العينة وفق متغير السنة	52
4	التعديل الذي طرأ على بنود مقياس انتشار التسويف الأكاديمي ونسبة اقتراح التعديل	54
5	قيمة معامل ثبات مقياس الانتشار بطريقة التجزئة النصفية	55
6	التعديل الذي طرأ على بنود مقياس أسباب التسويف الأكاديمي ونسبة اقتراح التعديل	57
7	قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ على محاور مقياس أسباب التسويف الأكاديمي	58
8	قيمة معامل ثبات مقياس أسباب التسويف الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية	59
9	قيم معاملات ارتباط بيرسون بين محاور مقياس أسباب التسويف الأكاديمي	59
10	نتائج تطبيق اختبار كايزر-ميلر- أولكن واختبار بارتلليت	60
11	الجذر الكامن ونسبة التباين ونسبة التباين التراكمية للعوامل الستة لمحاور مقياس أسباب التسويف الأكاديمي	61
12	مصفوفة العوامل المكونة لمقياس أسباب التسويف الأكاديمي بعد القيام بعملية التدوير	62
13	مصفوفة أسماء العوامل المكونة لمقياس أسباب التسويف الأكاديمي والبنود المشبعة بها	67

68	خصائص توزع أفراد العينة على مقياس انتشار التسويق الأكاديمي وأسبابه	14
70	خصائص توزع درجات افراد العينة مقياس الانتشار وفق متغير الجنس	15
71	خصائص توزع درجات افراد العينة مقياس الانتشار وفق متغير الكلية	16
71	خصائص توزع درجات افراد العينة مقياس الانتشار وفق متغير السنة الدراسية	17
72	خصائص توزع درجات أفراد العينة على مقياس الأسباب وفق متغير الجنس	18
72	خصائص توزع درجات أفراد العينة على مقياس الأسباب وفق متغير الكلية	19
73	خصائص توزع درجات أفراد العينة على مقياس الأسباب وفق متغير السنة الدراسية	20
74	المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على مقياس الانتشار	21
75	التكرارات والنسب المئوية لمستويات انتشار التسويق الأكاديمي	22
76	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الانتشار تعزى لمتغير الجنس	23
77	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الانتشار تعزى لمتغير الكلية	24
77	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الانتشار تعزى لمتغير السنة الدراسية	25
78	المتوسطات الحسابية لمحاو مقياس أسباب التسويق الأكاديمي	26
80	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على محاور مقياس الأسباب وفق متغير الجنس	27

80	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على محاور مقياس الأسباب وفق متغير الكلية	28
81	نتائج تطبيق اختبار (LSD) للمقارنات البعدية على محور الخوف من الفشل تبعاً لمتغير الكلية	29
82	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على محاور مقياس الأسباب وفق متغير السنة الدراسية	30
83	نتائج تطبيق اختبار (Sheffeeh) للمقارنات البعدية على محور المهمة المنفرة تبعاً لمتغير السنة الدراسية	31
83	نتائج تطبيق اختبار (Sheffeeh) للمقارنات البعدية على محور الخوف من الفشل تبعاً لمتغير السنة الدراسية	32
84	نتائج تطبيق اختبار (Sheffeeh) للمقارنات البعدية على محور مقاومة الضبط تبعاً لمتغير السنة الدراسية	33

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	التمثيل البياني للجذر الكامن للعوامل المكونة لمقياس أسباب التسوييف الأكاديمي	61
2	المخطط البياني لتوزع درجات أفراد العينة على مقياس انتشار التسوييف الأكاديمي	69
3	المخطط البياني لتوزع درجات أفراد العينة على مقياس أسباب التسوييف الأكاديمي	69

الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	أسماء محكمي أدوات الدراسة	95
2	مقياس انتشار التسوييف الأكاديمي بالصورة الأولية	96
3	مقياس أسباب التسوييف الأكاديمي بالصورة الأولية	98
4	مقياس انتشار التسوييف الأكاديمي بالصورة النهائية	101
5	مقياس أسباب التسوييف الأكاديمي بالصورة النهائية	103

ملخص البحث باللغة العربية

هدفت الدراسة تعرّف دلالات صدق وثبات مقياسي انتشار التسويف الأكاديمي، وأسبابه وكذلك تعرّف مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كانت توجد فروق دالة في نسبة الانتشار والأسباب وفقاً لمتغيرات (جنس، والسنة الدراسية، والكلية) تكونت عينة الدراسة من (496) طالباً وطالبة (225) ذكوراً و(271) إناثاً من جميع كليات جامعة تشرين. توصلت الدراسة إلى أنّ (14.5%) من الطلبة هم من ذوي التسويف المرتفع، (65.5%) من ذوي التسويف المتوسط، و(14.5%) من ذوي التسويف المنخفض. وكشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً في مدى انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلاب الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير (الكلية، أو السنة الدراسية) في مدى الانتشار، كما توصلت الدراسة إلى أنّ أبرز أسباب التسويف الأكاديمي كانت على التوالي كما يلي: المهمة المنفرة، الخوف من الفشل، أسلوب المدرس، المخاطرة، ضغط الأقران، مقاومة الضبط، وأنّ طلبة السنة الأولى أظهروا مستويات أعلى من التسويف بسبب المهمة المنفرة، ومقاومة الضبط بالمقارنة مع طلبة السنة الرابعة، وأقرّوا مستويات أعلى من الخوف من الفشل بالمقارنة مع طلبة السنة الثالثة، وكان طلبة الكليات الإنسانية أكثر تسويفاً بسبب الخوف من الفشل بالمقارنة مع طلبة الكليات الطبية، في حين لم تظهر فروق في أسباب التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: التسويف الأكاديمي - أسباب التسويف الأكاديمي

ملخص البحث باللغة الإنكليزية

This study aimed at investigating the prevalence of academic procrastination and its cause from the point of view of the undergraduate students, and whether these differed according to students' gender, academic level, or specialization. The sample consisted of (496) undergraduate students (225 male, 271 female), from all faculties of Tishreen University. The results showed that (14.5%) of participants exhibited a high level of procrastination, (65.5%) of participants exhibited an average level, and (20%) of them exhibited a low level. Significant differences were found due to gender; procrastination level among male was higher than female students'. The result also showed that the causes are order in this: aversive task, fear of failure, instructor style, risk taking, classmate pressure, and resisting discipline control. The results also revealed that Significant differences were found due to academic level, procrastination level were higher among first year than fourth year, due to resisting discipline and aversive task. But the level of fear of failure was higher among first year than third year. Finally, significant differences were found in the field of fear of failure due to faculty, procrastination level between Humanitarian faculties was higher than medical faculties.

Key Words: Academic Procrastination, Reasons Of Academic Procrastination.

الفصل الأول المدخل إلى الدراسة

مقدمة

1-1 مشكلة البحث

1-2 أهمية البحث

1-3 أهداف البحث

1-4 أسئلة البحث

1-5 تعريفات البحث

1-6 منهج البحث

1-7 مجتمع البحث وعينته

1-8 حدود البحث

1-9 إجراءات البحث

الفصل الأول مدخل إلى الدراسة

مقدمة:

لا يوجد شك بأن التأجيل العرضي للمهام أو الوظائف هو أمر مقبول، إذ أن كل الأفراد يجدون أنفسهم أحياناً مجبرين على تأجيل مهماتهم حتى اللحظة الأخيرة، خصوصاً عندما تحدث ظروف غير متوقعة بسبب رغبتهم بعمل بعض التغييرات في خطط عملهم، بينما يؤجل بعضهم باستمرار مهماتهم، الأمر الذي قد يجعلهم يشعرون بالذنب لتبديدهم الوقت وفقدانهم الفرص، إن هذا التأجيل المستمر هو أمر مشكل، وغير مقبول ويسمى بالتسويف.

ويشكّل التسويف ظاهرة معقدة، ذات أبعاد سلوكية ومعرفية وانفعالية، وذات مستويات متدرجة تبدأ بالنوع البسيط وتنتهي بالنوع المزمن، الذي يحتاج إلى شكل من أشكال التدخل الإرشادي أو العلاج النفسي. ومن جانب آخر، فإن للتسويف تأثيراً سلبياً في جوانب كثيرة من الحياة مثل الإدارة، والصحة، والعلاقات الاجتماعية، والمعاملات المالية، والنمو الشخصي والمهني، والتعليم....)، ويسمى هذا النوع من التسويف في مجال التعليم بالتسويف الأكاديمي (عبد الخالق، والدغيم، 2011).

ويعدّ التسويف الأكاديمي **Academic Procrastination** مشكلة سلوكية شائعة في أوساط المتعلمين وخاصةً طلبة الجامعة ويتمثل هذا النمط من التسويف عادة في تأخير إنجاز الواجبات الدراسية **Assignment** أو عدم تسليمها في الوقت المحدد، وضعف الاستعداد للامتحانات، إضافة إلى المذاكرة ساعات أقل من المطلوب (أبو غزال، 2012).

وتجدر الإشارة إلى أن التسويف الأكاديمي كغيره من العديد من الظواهر النفسية لم يحظ بإجماع العلماء على تعريفه، إذ أكدّ بعض الباحثين أن المكوّن الحاسم للتسويف هو التأجيل (piccarelli, 2003, 23). بينما أشار البعض الآخر من الباحثين إلى أن القلق الذي يؤدي إلى هذا التأجيل هو المكوّن الأساسي للتسويف (Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986).

ويعرّف التسويف الأكاديمي: بأنه التأجيل الطوعي لإكمال المهام الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه، رغم اعتقاد الفرد بأنّ إنجازه لتلك المهام سوف يتأثر سلبياً (senecal, koestner& vallerand,1995, 33). ويمكن وصفه كذلك بأنه: تأجيل البدء في المهام التي ينوي الفرد في نهاية المطاف إنجازها ينتج عنه الشعور بالتوتر الانفعالي لعدم تأديته للمهمة في وقت مبكر (lay & schonweburg,1993, 12).

وبالرغم من تعدّد تعريفات التسويف الأكاديمي إلا أنّه من وجهة نظر الباحثة فإنّ معظم هذه التعريفات أجمعت على أنّ هذه الظاهرة تؤدّي إلى نتائج سلبية كبيرة تعيق إنتاجية الفرد وتوافقته الشخصي والمهني، والاجتماعي. وبالرغم من التاريخ الطويل لسلوك التسويف في الطبيعة الإنسانية، فإن الدراسات العربية بشأنه قليلة في الوقت الذي يعد من الموضوعات المهمة عند كثير من الباحثين في الغرب، بسبب أهميته في العمل والحياة بشكل عام،

وقد اهتم بعض الباحثين بدراسة معدلات انتشار سلوك التسويف الأكاديمي بين الأفراد، وركز عدد كبير منهم على الطلبة الجامعيين، نظراً للمشكلات الناجمة عن التسويف بالنسبة لهم، فظهر أن نسبة التسويف تتراوح بين (46%) إلى (95%)، حيث يتخذ التسويف لديهم أشكالاً عدة منها: تأخير تسليم الواجبات الأكاديمية، أو تأجيل الامتحانات، أو التأخر المتكرر والمقصود عن حضور المحاضرات (Ellis & knaus,2000; Solomon & Rothblum,1984)، كما بذلت محاولات كثيرة لتفسيره، وتحديد العوامل الكامنة وراءه، فقد أجريت دراسات وبحوث كثيرة، وقدمت برامج تدريبية تناولت سلوك التسويف الأكاديمي وأبعاده، والأسباب الكامنة وراء تسويف الأفراد للمهام والأعمال والواجبات، ومن أهم تلك الأسباب والنزعات، ضعف مهارات إدارة الوقت وترتيب الأولويات، والخوف من الفشل والتوقعات غير الواقعية، وصعوبة اتخاذ القرار، والسمات الشخصية السلبية (التردد، والقلق، والوسواس القهري، والاكنتاب)، وعادات العمل السيئة (الفوضى المكتبية، وتأثير الآخرين)، وأخيراً ضعف مهارات حل المشكلات (Burk&Yuen,1983; Ferrari,2010; Wolters, 2003).

1-1 مشكلة البحث:

ينتشر التسويف على نطاق واسع بين الطلبة الجامعيين وهذا ما أشارت إليه دراسة أونجيزي (Onwuegbuze, 2004) - في جامعة جنوب فلوريدا في أميركا- حيث أن ما يقارب (40%) إلى (60%) من الطلاب الجامعيين يسوّفون دائماً أو غالباً في كتابة الأبحاث والاستعداد للامتحانات وقراءة الواجبات الأسبوعية. كما أشارت دراسة جاكسون وآخرون (Jackson, et al, 2003) حول معدلات انتشار التسويف لدى عينة من طلبة جامعة ولاية كاليفورنيا إلى أن (50-75) بالمائة من الطلبة أقرّوا بأنهم يسوّفون باستمرار ويعتبرون أن التسويف مشكلة يعانون منها، بينما وأكثر من 95% من المسوّفين رغبوا في التخلص من التسويف لديهم، بسبب ما يسببه ذلك لهم من مشكلات وصعوبات في أعمالهم الأكاديمية، وعدم إحساسهم أو تمتعهم بالصحة النفسية (ورد في الرمانى، 2013).

كما أن الباحثة وجدت من خلال دراسة استطلاعية أجرتها على عينة من طلبة جامعة تشرين - قوامها (30) طالباً وطالبة من مختلف الكليات والتخصصات تم سحبها بالطريقة العشوائية- حول التسويف الأكاديمي أن نسبة قدرت ب (75%) من الطلبة يؤجلون إنجاز أعمالهم الأكاديمية، وأوضح جميع أفراد العينة أنهم يعانون من هذه المشكلة، ومن خلال عمل الباحثة مع طلبة الجامعة لمست كثرة تدمر أعضاء الهيئة التدريسية من جراء تأجيل الطلبة لإنجاز واجباتهم الأكاديمية، على الرغم من حث الطلبة وتشجيعهم على القيام بها، إضافة إلى ما يعانيه الطلبة من ضغوط بسبب مطالبتهم بتقديم أبحاث وتقارير أو التحضير للامتحانات. لذا قد يلجأ البعض منهم إلى تأجيل إنجاز هذه المهام حتى آخر لحظة، مما يؤدي إلى زيادة الضغوط الواقعة عليهم، فيؤثر ذلك على الجوانب التعليمية والنفسية لديهم.

كما أن للتسويف الأكاديمي عواقب سلبية متعددة كتدني التحصيل الأكاديمي (Tice &Baumeister, 1997) والانقطاع المستمر عن حلقات النقاش البحثية، وعدم رغبة الطلبة في حضور المحاضرات، إضافة إلى

ظهور عواقب انفعالية مختلفة ومشاعر داخلية سلبية، كأن يشعر الطلبة - المدركين لسلوك التسويف لديهم - بعدم الكفاءة والتوتر والشعور بالذنب، بالإضافة إلى معاناتهم من مستويات عالية من القلق (العنزي والدغيم، 2003)، كما أن المسوّف يباليغ في تقدير الوقت الضروري لإتمام المهمة بطريقة معقولة، ويتميز كذلك بانخفاض الثقة بالذات، وارتفاع قلق السمة، والاكتئاب، والكبت، والعصاب، والنسيان، وعدم التنظيم، وعدم المنافسة، وفقدان الطاقة (Ferrari, 1992, 46)، وتزداد احتمالية انسحاب المسوّف من المقرّر الدراسي الذي يعتمد على السرعة الذاتية، ويعيش في صراع نفسي قوي عندما يكون الأمر متعلقاً باتخاذ قرار معين ويكون تقديره لذاته منخفض مما يؤدي لعدم القدرة على اتخاذ القرار، ويحدث له اضطراب انفعالي وسوء تكيف مرضي للتعامل هذه الصراعات (Effect, & Ferrari, 1989, 4).

ومن هنا تظهر الحاجة لإجراء دراسة تبحث في انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي ومعرفة أسبابه لما سيترتب عن هذه المعرفة من نتائج قد تسهم في تقديم الحلول المناسبة وفقاً للأسباب التي يقدمها الطلبة ممن تظهر لديهم نزعة نحو التسويف الأكاديمي، ولكن غياب المقاييس المقننة على البيئة السورية لسلوك التسويف الأكاديمي، دعت الحاجة إلى تطوير مقاييس عربيّة مقننة على البيئة السورية لسدّ الثغرة في هذا المجال في ظل ندرة وجود دراسات سابقة تناولت هذا الموضوع في الجمهورية العربية السورية (في حدود علم الباحثة)، وبذلك فإن إشكالية هذا البحث تتمثل بـ:

تقنين مقياسي التسويف الأكاديمي وأسبابه على عينة من طلبة جامعة تشرين في محافظة اللاذقية.

2-1 أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من كل من النقاط التالية التي تندرج تحت:

الأهمية العلمية "النظرية": وتتنحصر في ما يلي:

1- البحث في ظاهرة عامة حظيت باهتمام العديد من الباحثين التربويين الغرب ومشكلة خطيرة معقدة ذات أشكال وأسباب متعددة، وتعد عاملاً حاسماً في تهديد سير العملية التعليمية - التعليمية بشكل أمثل، وفي شخصيات الطلبة ورفاهيتهم النفسية وإنجازهم الأكاديمي وتكيفهم الجامعي بشكل عام.

2- تحاول أن تطلع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، والآباء، والمؤسسات التربوية في المجتمع التربوي على انتشار هذه الظاهرة الخطيرة، وبالتالي ستساهم في تحقيق فهم متعمق لها.

الأهمية التطبيقية: وتتمثل في القيام بما يلي:

1. تقنين مقياسي التسويف الأكاديمي وأسبابه على عينة من طلبة جامعة تشرين في محافظة اللاذقية ومعرفة الخصائص السيكومترية للمقياسين.

2. يُتَوَقَّع أن يكون المقياسين أداتين فعاليتين في يد مسؤولي الجامعة وأعضاء الهيئة التدريسية والمرشدين النفسيين للتعرف على انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي وأسبابها، وتقييم فعالية الخطط والبرامج التي تستهدف تحسين العملية التعليمية - التعليمية داخل الفصول الدراسية.

3-1 أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف النقاط التالية:

1. دلالات صدق وثبات الصورة العربية الأولى لمقياسي التسويف الأكاديمي وأسبابه.
2. نسبة انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة تشرين.
3. أبرز أسباب التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة تشرين.

4-1 أسئلة البحث:

1. ما هي خصائص توزيع درجات عينة الدراسة على مقياسي التسويف الأكاديمي وأسبابه؟
2. هل يتمتع مقياس انتشار التسويف الأكاديمي بعد تطبيقه على عينة التقنين بدلالات صدق وثبات تتفق مع خصائص الاختبار الجيد؟
3. هل يتمتع مقياس أسباب التسويف الأكاديمي بعد تطبيقه على عينة التقنين بدلالات صدق وثبات تتفق مع خصائص الاختبار الجيد.
4. ماهي نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى عينة من الطلبة الجامعيين؟
5. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغيرات (الجنس، والكلية، والسنة الدراسية)؟
- 6- ماهي أبرز أسباب التسويف الأكاديمي لدى عينة من الطلبة الجامعيين؟
- 7- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على محاور مقياس أسباب التسويف الأكاديمي تعزى لمتغيرات (الجنس، والكلية، والسنة الدراسية)؟

5-1 تعريفات البحث:

1. التسويف الأكاديمي:

هو ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية، ينتج عنه شعور بالتوتر الانفعالي (أبو غزال، 2012).

ويعرّف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس انتشار التسويف الأكاديمي.

2. أسباب التسويف الأكاديمي:

ويعرّف بأنّه الأسباب التي يعتقد الطلبة أنّها مسؤولة عن تأجيلهم البدء بمهامهم الأكاديمية أو إكمالها (أبو غزال،

2012).

ويعرّف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس أسباب التسويف الأكاديمي.

3. الثبات *Reliability*:

هو الإتساق والدقة في القياس أي أن الاختبار يعطي تقديرات ثابتة ومتسقة في حالة تكرار عملية القياس، وقد يأتي بمعنى الاستقرار وهو ما يقصد به استقرار الدرجة عند تكرار عملية القياس، وقد يأتي بمعنى الموضوعية فالفرق يجب أن يحصل على نفس الدرجة تقريباً باختلاف المصححين (الغامدي، 2003، ص 11).

الثبات إجرائياً: هو معدل تباين العلامات الصحيحة إلى تباين العلامات الكلي كما تم قياسها فالتباين قياس لانتشار الملاحظات أو العلامات وهو توصيف لمدى اختلاف الملاحظات عن بعضها البعض. وتتراوح قيمة قياس الثبات بين الصفر والواحد (المرجع السابق).

4. الصدق *Validity*:

هو أفضل معيار لصلاحية الأداة ويعرف بأنه قدرة الأداة على قياس ما أعدت لقياسه (توق، وعدس، 1990، ص 330).

فالصدق من حيث هو سمة ومن حيث هو خاصية من خصائص أداة القياس يعتمد على الغرض الأساسي الذي سيستخدم المقياس من أجله، وبالقرار الذي سوف يتخذ بناء على نتائج هذا المقياس (الغامدي، 2003، ص 27).

إجرائياً: ويتم حسابه عن طريق مجموعة من الأساليب منها: الصدق الظاهري، وصدق المحتوى.

6-1 حدود البحث:

حدود زمانية: تم تطبيق البحث خلال الفترة الدراسية 2013-2014 م.

حدود مكانية: الجمهورية العربية السورية، محافظة اللاذقية، جامعة تشرين.

حدود بشرية: عينة من طلبة جامعة تشرين ومن كافة كليات الجامعة.

7-1 منهج البحث:

يعتمد البحث المنهج الوصفي وذلك لما تستدعيه الإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه المرجوة ويتمثل المنهج في جانبه النظري بما يلي:

1. دراسة المقياسين دراسة وصفية تصف المقياسين والطرائق المتبعة في حساب درجات المفحوصين عليهما إضافة إلى تحديد الأسس النظرية التي اعتمد عليها في بناء المقياسين.

2. تقديم عرض عام حول خطوات تقنين المقياسين ومعرفة الخصائص السيكومترية لكلا المقياسين.

3. التعريف بالطرق المستخدمة في التحقق من الصدق والثبات.

4. العودة للبحوث والدراسات السابقة التي تناولت قياس سلوك التسويق الأكاديمي لمعرفة نتائجها وتوصياتها، ومقارنتها مع نتائج البحث الحالي.

أما الجانب الميداني للبحث فيتمثل ارتباطه بالمنهج الوصفي من خلال ما يلي:

1. عرض المقياسين الذين تقوم عليهما الدراسة الحالية على محكمين مختصين للتحقق من ملاءمتها وصحتها.
2. إجراء الدراسة الاستطلاعية لبيان مدى وضوح التعليمات ومدى فهم الطلاب لهذين المقياسين.
3. إجراء الدراسات اللازمة لحساب الصدق والثبات.
4. اختيار عينة البحث الأساسية وتطبيق المقياسين بصورتها النهائية.
5. استخراج معاملات ثبات وصدق كلا المقياسين وإخراجها بصورتها النهائية.

8-1 مجتمع البحث وعينته:

في تنفيذ الجانب الميداني من البحث تمت دراسة المجتمع الأصلي المكوّن من كافة طلبة جامعة تشرين في محافظة اللاذقية، وسحبت عينة عشوائية بلغ إجمالي عدد أفرادها (496) طالباً وطالبة بطريقة المعاينة الطبقية العشوائية.

9-1 إجراءات البحث:

تم تطبيق البحث وفق الخطوات التالية:

- بعد الحصول على المقياسين تمّ عرضهما على مجموعة محكمين في كلية التربية
- تطبيق المقياسين على عينة استطلاعية بغية تعرّف مدى فهم واستيعاب المفحوصين لبنود المقياسين، وإمكانية تطبيقهما.
- بناءً على نتائج التطبيق على العينة الاستطلاعية وآراء المحكمين تمّ حذف بعض العبارات وتعديل بعضها الآخر.
- إخراج المقياسين بصورتها النهائية وفق آراء المحكمين ونتائج العينة الاستطلاعية.
- تطبيق المقياسين على عينة من الطلبة الجامعيين وخلال ساعات الدراسة الجامعية.
- إدخال استجابات أفراد العينة إلى الحاسب الآلي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS وبعد ذلك قامت الباحثة بإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة على أسئلة البحث (التعرف على خصائص توزّع أفراد العينة على كلا المقياسين، وتعرف دلالات صدق وثبات المقياسين).
- إعداد المقياسين وتجهيزهما بصورتها النهائية.

الفصل الثاني أدبيات البحث

1-2 تقنين الاختبارات النفسية

1-1-2 خطوات تقنين الاختبارات النفسية

2-1-2 Validity الصدق

- طبيعة الصدق

- طرق تحديد الصدق

3-1-2 Reliability الثبات

- معنى الثبات

- طرق إيجاد الثبات

4-1-2 العلاقة بين الصدق والثبات

2-2 التسويق الأكاديمي

1-2-2 مفهوم التسويق الأكاديمي

2-2-2 تاريخ دراسة مفهوم التسويق

3-2-2 أنواع التسويق

4-2-2 العلاقة بين التسويق وبعض المتغيرات النفسية

5-2-2 مظاهر التسويق

6-2-2 أسباب التسويق

7-2-2 تفسير سلوك التسويق

2-1 تقنين الاختبارات النفسية

مقدمه:

بدأت الخطوة الأولى نحو تقنين الاختبارات في مختبر علم النفس الذي أنشأه العالم فونت والذي وضع أسس المنهج التجريبي في علم النفس وذلك عندما حدد شروط ضبط الظروف التي تجري فيها التجارب وهو ما استلزم توحيد ظروف ملاحظة كل المفحوصين. إن انتشار عملية التقنين بشكل واسع وكبير بعد الحرب العالمية الثانية (حيث انتشرت الاختبارات النفسية وتم إنتاجها بأعداد كبيرة) مهد لظهور شركات القياس التي تبنت الاختبارات النفسية وقامت بتسويقها وبالتالي الاهتمام بتقنيها واستخدام الآليات والتقنيات التي يتم بواسطتها الحكم على جودتها (النفيعي، 2001، ص 29).

وهو الأمر الذي ما نزال في الجمهورية العربية السورية نعاني من النقص فيه لعدم وجود فئة راعية للاختبارات النفسية من حيث بنائها أو تقنيها على بينتنا السورية لا من قبل الجامعات برعاية وزارة التعليم العالي ولا من قبل الوزارات ذات الصلة المستفيدة من الاختبارات النفسية أو التربوية عموماً ولا من قبل الجهات الخاصة حيث ما يزال مجال القياس النفسي يعاني من مشكلة جهل الفئات المجتمعية والعامة لأهميته العلمية.

فالاختبارات المقننة مشروطة بمعايير حازمة من الصدق والثبات ومن إجراءات التقنين المختلفة حيث تكون جاهزة لتحقيق الثبات بغض النظر عن اختلاف الخبراء الذين يقومون بتطبيقها بشرط أن يمتلكوا خلفية علمية مناسبة تؤهلهم لذلك، وقد أثبتت الاختبارات المقننة فعاليتها في المقارنة والتعميم (Khan .M, 2004, P.51).

فالتقنين Standardization يعني أن يكون بناء وتصحيح وتفسير نتائج الاختبار أو أداة القياس مستنداً إلى قواعد محددة بحيث تتوحد فيه وتتحدد بدقة مواد الاختبار وطريقة تطبيقه وتعليمات إجابته وطريقة تصحيحه أو تسجيل درجاته وبذلك يصبح الموقف الاختباري موحداً بقدر الإمكان لجميع الأفراد في مختلف الظروف. والأسلوب الموضوعي المنظم في بناء الاختبار يعني أن يتم اختيار مفرداته أو كتابتها بطريقة منظمة تتفق مع مواصفات محددة للاختبار وأن تمثل هذه المفردات السمة المراد قياسها (علام، 2000، ص 29).

وكذلك وجود معايير لتفسير الدرجات التي تحصل عليها وهذا هو المعنى الواسع للتقنين (عيسوي، 1999، ص 63)، وأن تكون نتائجه ثابتة إذا أعيد تطبيقها، صادقة في قياس ما وضعت لقياسه والوصول في النهاية إلى معايير نستطيع من خلالها أن نعرف مستوى أداء الفرد على الاختبار (زمزي، 1419، ص 5)، وبذلك فإنه حتى يتم تقنين اختبار ما فإنه لا بد أن يمر بعدة خطوات حتى يصبح اختباراً مقنناً يمكن استخدامه في الحياة العلمية.

2-1-1 خطوات تقنين الاختبارات:

"عند نقل الاختبار إلى بيئة وثقافة أخرى غير التي نشأ فيها هذا الاختبار فإنه تتم إعادة عملية التقنين وذلك لاستخراج معايير خاصة بهذه البيئة الجديدة" (زمزي، 1419، ص 19).

وبذلك فإن خطوات التقنين هي كالتالي:

1- تحديد الغرض من الاختبار :

"تختلف أغراض واستخدامات كل اختبار أو مقياس عن الآخر فإن لم يكن لدى الباحث غرض محدد في الذهن يسعى إلى قياسه فإنه سيصعب عليه تمييز وتحديد الحقول المطلوبة في المقياس, ناهيك عن اختيار أفضل ما هو موجود من هذه المقاييس والذي يخدم الهدف بصورة جيدة لذلك فإن وضوح الغرض في الذهن يجعل عملية الاختيار أكثر حساسية وانتظام وسهولة في الوصول إلى النوع المرغوب من الاختبارات (إدريس، 2009، ص40).

2- تحديد مجتمع التقنين :

تحديد المجتمع الذي سيقنن عليه الاختبار تحديداً إجرائياً دقيقاً حيث أن هذه الخطوة هي الأساس لضمان صحة الخطوات اللاحقة في عملية التقنين وتتضمن هذه الخطوة تحديد أهم خصائص وسمات المجتمع الديموغرافية (النفيعي، 2001، ص32)، أي يجب أن تمثل المناطق الجغرافية، والمستويات الاجتماعية والاقتصادية والذكور والإناث، وغير ذلك من الخصائص الديموغرافية (علام، 2001، ص 337). بالإضافة لنوعية التعليم والتركيبية الاجتماعية حيث يتم من خلال هذه المعلومات تحديد العينة الممثلة للمجتمع تمثيلاً جيداً كما تمثل هذه المعلومات خصائص المجتمع والتي على ضوءها يتم تعميم نتائج الاختبار على المجتمعات الأخرى (مجيد، 2010، ص 34).

3- اختبار العينة:

اختيار العينة الممثلة للمجتمع تمثيلاً جيداً وكذلك منهجية وأسلوب اختيارها وتعتمد هذه الخطوة بشكل كبير على تحديد المجتمع كما تعتمد على الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة وكلما كان حجم العينة كبيراً كلما كان ذلك وأقرب إلى التمثيل الجيد للمجتمع (إدريس، 2009، ص 41-40).

4- التخطيط الجيد والمسبق لتطبيق الاختبار:

ويتم ذلك من خلال وضع خطة شاملة لتطبيق الاختبار تتضمن تحديد الإجراءات والخطوات التي سوف تتبع وتجهيز جميع أدوات ومستلزمات الاختبار مع وضع قوائم بأسماء الأماكن التي سوف يتم تطبيق الاختبار فيها مع وضع برنامج زمني للتنفيذ (النفيعي، 2001، ص34).

5- تجريب الاختبار:

يتم تطبيق المقياس أو الاختبار على عينة تجريبية وتسجل الملاحظات لمعرفة مدى صلاحيته ومن ثم تعديل الفقرات التي تحتاج إلى ذلك وحذف الشاذ منها والإبقاء على الفقرات الجيدة وإعادة ترتيبها (إدريس، 2009، ص41).

6- تطبيق الاختبار:

إن تطبيق الاختبار يتم بعد تحديد نوع التطبيق إن كان فردياً أم جماعياً، والأشخاص الذين سيقومون بالتطبيق هل سيقوم به الباحث نفسه أم سيستعين بمجموعة من المختصين وتتغير شروط التطبيق حسب كل خيار من

الخيارات السابقة. حيث تؤكد "سوسن مجيد" في كتابها الاختبارات النفسية على ضرورة توحيد ظروف تطبيق الاختبار لجميع أفراد العينة وذلك لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام الجميع لضمان أن الفروق التي يرصدها الاختبار تعود للفروق الحقيقية بين الأفراد (مجيد، 2010، ص34).

7- تحليل النتائج:

ويقصد بها إيجاد الخصائص السيكومترية المرتبطة بذات الاختبار والتي يمكن التعبير عنها بدلالات رقمية وحسب النظرية الكلاسيكية للقياس تعني الصدق والثبات للاختبار (زكري، 1430هـ، ص 15). وهذه الخطوات التي اتفق عليها أغلب الباحثين في القيام بعملية التقنين للاختبارات النفسية.

2-1-2 الصدق Validity

الصدق أهم خاصية من خواص القياس، ويشير مفهوم الصدق إلى الاستدلالات الخاصة التي نخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها، وتحقيق صدق القياس معناه تجميع الأدلة التي تؤيد مثل هذه الاستدلالات (أبو علام، 2004، ص413).

يرى كرونباخ Cronbach (1960) أنه بقدر ما يكتمل تفسير درجة المقياس للسمة المعنية والثقة في هذا التفسير بقدر ما يكتمل صدق المقياس وهو بذلك يربط بين الدرجة على المقياس وقدرتها التفسيرية. ويكون الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما وضع لقياسه، أي إذا حقق الغرض الذي صمّم من أجله. مثلاً: إن المفاهيم المجردة مثل القلق والعصاب يمكن أن تقاس من خلال مجموعة من المؤشرات تعبر عن كل منها، ويكون الاختبار صادقاً كلما كانت مؤشرات أي - مفرداته - تعبر عنه، وتعكس بدقة المفاهيم التي وضع للاختبار من أجل قياسها (عمر وآخرون، 2009، ص191).

ومن هنا نستطيع القول إن الصدق من حيث هو سمة ومن حيث هو خاصية من خصائص أداة القياس لا يرتبط بالمقياس نفسه بل يعتمد على الغرض الأساسي الذي سيستخدم المقياس من أجله ، وبالقرار الذي سوف يتخذ بناءً على نتائج هذا المقياس (الغامدي، 2003، ص27).

وتظهر أهمية الصدق من أنه المطلب الأساسي للتعميم على المجتمعات الأصلية، أو الحالات في المجتمعات المشابهة (عبد الحميد، 2005، ص427).

ولقد أصدرت لجنة فنية مشتركة من الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA والجمعية الأمريكية للبحث التربوي AERA، والمجلس القومي الأمريكي للقياس التربوي NCME كتيباً متجدداً يتضمن معايير الاختبارات التربوية والنفسية، ويؤكد أن الاختبارات والمقاييس تستخدم لاتخاذ قرارات معينة، وكل قرار أو حكم يتطلب نوعاً مختلفاً من الدراسات للتحقق من الصدق.

ويميز الكتيب بين ثلاثة أنواع رئيسية:

1- تحديد كيفية أداء الفرد في الوقت الحاضر في نطاق شامل لمواقف سلوكية تمثلها مفردات الاختبار تمثيلاً جيداً.

2- التنبؤ بالأداء المستقبلي للفرد أو تقدير مكانة في أحد المتغيرات ذات الأهمية (ولكنها تختلف عما يقيسه الاختبار) (علام، 2006، ص187-188).

3- الاستدلال على درجة امتلاك الفرد سمة أو خاصية معينة تعد بمثابة تكوين فرضي Construct يبدو أثره في سلوك الفرد أو أدائه (مجيد، 2010، ص42).

وربما يكون الهدف من الاستدلال تقدير درجة السمة لدى الفرد، أو دراسة الاختبار ومعرفة مكوناته، أو دراسة علاقة الاختبار باختبارات أخرى تقيس السمة نفسها أو سمات مشابهة أو لبناء نظرية سيكولوجية (علام، 2006، ص188).

طبيعة الصدق:

1- رغم أننا ننسب الصدق إلى أدوات القياس إلا أن الصدق في الواقع يشير إلى الدرجة التي يمكن بها تفسير نتائج المقياس، أي أننا في الواقع نتكلم عن صدق التفسيرات التي نخرج بها من النتائج.

2- الصدق نسبي، لأن هناك درجات للصدق، ولذلك لا يجب التفكير في نتائج القياس على أنها صادقة أو غير صادقة، ولكن من الأفضل التعبير عن الصدق في فئات تحدد درجته كأن

نقول صدق مرتفع، أو صدق معتدل، أو صدق متوسط أو صدق منخفض (أبو علام، 2004، ص414).

3- يرتبط صدق المقياس أو الأداة بالهدف الذي أعد من أجله فالمقياس أو الأداة يتسم بالصدق بالنسبة لهدف محدد بذاته، وبالتالي فإن صدق المقياس أو الأداة لا يعني صلاحيته للاستخدام في كل الظروف والمستويات المنهجية للتطبيق والتجريب (عبد الحميد، 2005، ص426).

ويرتبط بالفئة التي سيطبق عليها، فإذا كان الاختبار قد وضع لفئة معينة فيجب أن يطبق عليها فقط وليس على غيرها، لأن كل فئة تختلف عن فئة أخرى من حيث النضج والخبرة وغير ذلك (مجيد، 2010، ص42).

4- ليس لكل اختبار مؤشر صدق واحد، وإنما يمكن أن يكون له عدة مؤشرات للصدق بحسب تعدد أغراض استخداماته، ونوع القرارات التي يمكن اتخاذها فالاختبار الذي يتميز بدرجة معينة من الصدق بالنسبة لغرض معين أو لمجموعة معينة من الأفراد، ربما لا يكون كذلك بالنسبة لغرض آخر أو لمجموعة أخرى. فالصدق يتعلق بمدى فائدة أداة القياس في اتخاذ قرارات تتعلق بغرض أو أغراض معينة (علام، 2006، ص187).

5- الصدق مفهوم واحد فليس هناك أنواع مختلفة من الصدق، وما اصطلح عليه في السابق بأنه أنواع للصدق ليس إلا وسائل أو طرق لجمع الأدلة على هذا المفهوم الواحد. وهذه الطرق المتعددة هي: ما يرتبط بالمحتوى، ما يرتبط بالمحك، ما يرتبط بتكوين الأداة (أبو علام، 2004، ص415).

ويأتي هذا النوع نتيجة: اختلاف الهدف المحدد من قياس الصدق واختلاف وسيلة القياس (صيني، 1994، ص343).

طرق تحديد الصدق:

هناك ثلاث طرق لتحديد الصدق، ويصل الصدق إلى أقوى درجاته عندما يكون لدينا أدلة على الصدق بالطرق الثلاث، أي أن تفسير درجات المقياس يمكن أن يكون ذا صدق أكبر إذا كان لدينا معلومات كافية عما يلي:

- 1- محتوى المقياس والمواصفات التي بني على أساسها.
- 2- علاقة درجات المقياس بدرجات مقاييس أخرى مهمة .
- 3- طبيعة الخاصية التي نقيسها (أبو علام، 2004، ص416).

صدق المحتوى Content Validity (التمثيلي أو المنطقي):

ويمثل صدق المحتوى أو الوصفي: الفحص النظامي لمحتوى الاختبار لتحديد فيما إذا كان الاختبار يغطي العينة الممثلة للسلوك المراد قياسه (Anastasi, A., Urbina,S.,1997,p.115).

وذلك من خلال تمثيل الميادين والفروع المختلفة للقدرة التي يقيسها، وكذلك التوازن بين هذه الفروع بحيث يصبح من المنطقي أن يكون محتوى الاختبار صادقاً ما دام يشمل جميع عناصر القدرة المطلوب قياسها ويمثلها (عبد الرحمن، 1998، ص 185)

ويوجد نوعان من الصدق يتصلان بصدق المحتوى هما: الصدق الظاهري FaceValidity والصدق المنطقي أو العيني (المتعلق بالعينة) Logical or Sampling Validity (ادريس، 2009، ص48).

الصدق الظاهري:

يهتم الصدق الظاهري بمضمون الفقرات والحكم على مدى علاقتها بمحتوى المادة الدراسية، والصدق الظاهري لا يعد شكلاً من أشكال الصدق على الإطلاق، فهو لا يقيس ما يقيسه الإختبار بالفعل، ولكنه يشير إلى ما يبدو ظاهرياً أنه يقاس، فهو يعني أن الإختبار يبدو صادقاً بالنسبة لمستخدمي الإختبار، والفاحصين، والمفحوصين، لذلك فهو نوع من القبول الإجتماعي للاختبار وليس صادقاً حقيقياً بالمعنى التقني، كما هو الحال في صدق المحتوى، وفي الصدق الظاهري يجب أن تبدو مفردات الاختبار قوية الصلة بما يفترض أن الاختبار يقيسه (عمر وآخرون، 2009، 191).

العوامل المؤثرة في صدق الاختبار:

1- يتأثر صدق الاختبار بطول الاختبار، فالصدق يعتمد على ثبات الاختبار، والثبات يعتمد على طول الاختبار، حيث يزداد معامل الثبات بزيادة عدد مفردات الاختبار، وبالتالي فإن الصدق أيضاً يعتمد على زيادة طول الاختبار، فالاختبار الأطول هو الأكثر ثباتاً والأكثر صدقاً.

2- يتأثر الصدق بمدى القدرة أو السمة التي يقيسها الاختبار، وبصفة عامة كلما تناقص المدى الذي تنتشر به القدرة في عينة معينة فمن المحتمل أن يتناقص الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات المحك (المرجع السابق).

2-1-3 Reliability الثبات

معنى الثبات

هو خاصية سيكومترية أساسية في القياس وقد ورد في معايير الاختبارات النفسية والتربوية أن الثبات يشير إلى درجة تحرر نتائج الاختبار من أخطاء القياس غير المنتظمة، وأن يعطينا نفس النتائج تقريباً حينما نكرر عملية القياس. كما تعرّف أنستازي Anastasi (1997) الثبات بأنه " اتساق النتائج التي يحصل عليها من نفس الأشخاص عند إعادة اختبارهم بنفس الاختبار". فالثبات يعني دقة قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها، وتكون درجات الاختبار ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياساً متسقاً في الظروف المتباينة التي تؤدي إلى أخطاء القياس (المبديل، 2003، ص 8).

وتبدو قيمة ثبات المقياس في قدرته على الكشف عن الفروق في الأداء بين الأفراد ويعبر عن ثبات الاختبار بمعامل الثبات Reliability Coefficient (الروسان، 1999، ص 33).

إذ تتراوح قيمة قياس الثبات Reliability Measure بين الصفر والواحد، حيث نحصل على قيمة الصفر عندما لا يتضمن القياس شيئاً إلا الخطأ، ونحصل على الواحد في حال عدم وجود خطأ متغير في القياس (ناشيماز، وناشيماز، 2004، ص 178-179).

معامل الثبات هو معامل نسبي (النسبة بين تباين الدرجات الحقيقية وتباين الدرجات الملاحظة). ويختلف باختلاف متغيرات عديدة تتسبب في زيادة أو نقصان تباين درجات الأفراد على الاختبار (أخطاء القياس)، ويعبر عنه رياضياً بمعامل الارتباط بين درجات الاختبار ونفسه.

وهناك ارتباط وثيق بين مفهوم الثبات وما يسمى إحصائياً بأخطاء القياس إلا أن الخطأ المعياري للقياس يتميز بكونه لا يتأثر كثيراً بتشتت درجات الاختبار كما هو الحال في الثبات (الغامدي، 2003، ص 14 و 16). فالدرجة التي يحصل عليها الفرد تسمى الدرجة الملاحظة وهي ليست خالية من هذه الأخطاء ولا تعبر عن الدرجة الحقيقية للفرد حيث إن:

$$\text{الدرجة الملاحظة} = \text{الدرجة الحقيقية} + \text{درجة الأخطاء العشوائية}$$

$$\text{الدرجة الحقيقية} = \text{الدرجة الملاحظة} - \text{درجة الأخطاء العشوائية}$$

طرق إيجاد الثبات:

يمكن تحديد طرق حساب الثبات بما يلي:

1- إجراء صورتين متكافئتين من المقاييس وحساب معامل الارتباط بين درجات نفس الأفراد في كل منهما (تكافؤ الدرجات).

2- إجراء نفس الصورة من المقاييس على نفس الأفراد مرتين وحساب معامل الارتباط (استقرار الدرجات).

3- تجزئة المقياس الواحد إلى مجموعتين متكافئتين من المقدرات، وإعطاء درجة لكل فرد على كل من القسمين وحساب معامل الارتباط (الاتساق الداخلي).

4- تباين المقياس وتباين المفردات (الاتساق الداخلي) (أبو علام، 2004، ص433).

طريقة التناسق الداخلي:

تضم هذه الطريقة طريقتين هما: التجزئة النصفية وحساب تباين مفردات الاختبار .

ويلاحظ أنه كما كان الحال في قياس الثبات بطريقة إعادة الإجراء فإن جميع المعاملات يجب أن تحسب على عينات ممثلة للمجتمع الذي صمم الاختبار من أجله، ويجب أن يكون حجم العينة كبيراً لا يقل عن 100 فرد (أبو علام، 2004، ص438)، وناقش فيما يلي إحدى طرق حساب الثبات بطريقة الإتساق الداخلي وهي

التجزئة النصفية التي اعتمدت عليها الباحثة في حساب الثبات

- التجزئة النصفية Split – half:

في بعض الأحيان يصعب بناء صيغتين متكافئتين، أو الحصول عليهما، أو قد يصعب تطبيق الاختبار مرتين، فعندئذ يفضل تقدير الثبات باستخدام اختبار واحد وتطبيقه مرة واحدة (علام، 2006، ص154).

وتقوم طريقة الانقسام النصفى بمعاملة جزئين أو أكثر من أداة القياس كمقاييس منفصلة. بافتراض أن أداة القياس المستخدمة هي استبانة. تقسم الاستبانة إلى مجموعتين منفصلتين بحيث تأخذ المجموعة الأولى الأسئلة ذات الأرقام الزوجية وتأخذ المجموعة الثانية الأسئلة ذات الأرقام الفردية. تُعامل كل مجموعة على حده، وتحسب علاماتها بشكل مستقل، ثم يتم احتساب الارتباط بين المجموعتين للوصول إلى تقدير الثبات (ناشميز، 2004، ص181).

كما أن تقسيم الأداة أو المقياس إلى نصفين يجب أن يكون مرهوناً بالاتساق الداخلي بين وحدات المقاييس أو الأداة (فقرات - أسئلة - مثيرات... وغيرها) حتى لا يكون التباين ناتجاً أيضاً عن التباين بين هذه الوحدات ولذلك فإنه في حالة استخدام هذه الطريقة يجب أن يحدد مدى الاتساق بين وحدات المقياس حتى يطمئن إلى أن كل الوحدات ذات علاقة بما يراد قياسه .

ويمكن استخدام الارتباط البسيط في تقدير معامل الارتباط بين كل وحدة والوحدات الأخرى لاستبعاد الوحدات ذات الارتباط الضعيف بداية.

وفي جميع الأحوال فإن الباحث يجب أن يتأكد بداية من تحديد هذه العلاقات وتقدير الارتباط بين الوحدات ببعضها، وبينها وبين المقياس ككل للتأكد من الاتساق الداخلي (عبد الحميد، 2005، ص418-419).

ويجب أن نتذكر أن الطرق التي نعرضها لتجزئة الاختبار هي فقط لأغراض تصحيحية وليس تطبيقية، أي أن الاختبار يعطى بكامله في جلسة واحدة وفي حدود زمنية واحدة، إلا أنه بعد التطبيق تشق علامتان منفصلتان واحدة من تصميم الفقرات ذات الأرقام الفردية والأخرى من تصميم الفقرات ذات الأرقام الزوجية ومعامل الارتباط بين هاتين العلامتين يعطينا مقياساً للدقة التي يقيس بها الاختبار الفرد، ومن ناحية ثانية يجب أن نلاحظ أن الارتباط المحسوب هو بين نصفى طول الاختبار.

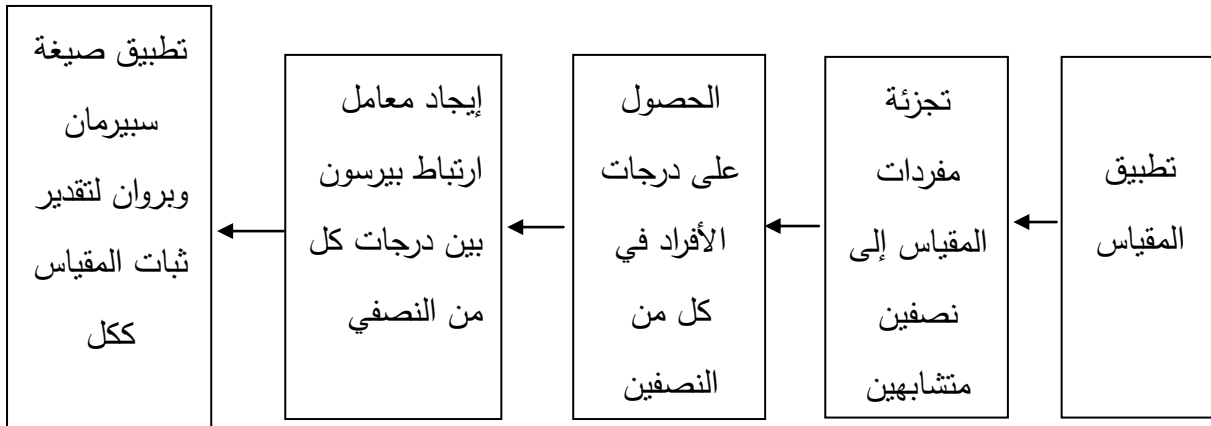
وهذه القيمة لا تنطبق مباشرة على الاختبار بكامل طوله، وهو أداة القياس الفعلية المعدة للاستعمال وعلى العموم، كلما كبرت عينة سلوك الفرد لدينا، كان قياسها أكثر ثباتاً، وكلما سجلنا من السلوك أكثر، كلما قل اعتماد القياس على عناصر الصدفة في سلوك الفرد، أو على العينة الخاصة بالمهمات، إذ تتعادل تقريباً الإجابات الصحيحة التي جاءت بالحظ والإجابات الخطأ التي جاءت نتيجة شرود الذهن أو عدم الانتباه.

عندما يكون نصف الاختبار اللذان حسب الارتباط بين علامتيهما متكافئتين. يمكن الحصول على تقدير غير متحيز لثبات الاختبار بكامل طوله من الارتباط بين النصفين، وذلك باستخدام المعادلة التالية:

($r = \frac{2\bar{r}}{1+\bar{r}}$) r : القيمة المقدرة لثبات الاختبار بكامل طوله، \bar{r} : الارتباط الفعلي بين نصفي الاختبار) وهذه المعادلة يشار إليها عموماً بمعادلة سبيرمان-بروان التنبؤية تبعاً لوظيفتها وأسماء واضعها (ثورندايك، وهيجن، بدون عام، ص 77-78).

ومن أخطر المشكلات التي تواجه هذه الطريقة: هي كيف نجزي الاختبار للحصول على أفضل قسمين للمقارنة أي قسمين متكافئتين. فالتجزئة حسب الأرقام الفردية والزوجية فقط تتأثر بالفروق في طبيعة الأسئلة ومستوى صعوبتها والآثار التراكمية للحماس في الأداء والممارسة والتعب والملل وغيرها لذلك فإن إحدى الطرق الدقيقة والموضوعية للحصول على جزئين متناظرين ومتكافئين في الاختبار أن يحدد عند بناء الاختبار مستويات الصعوبة لكل سؤال وذلك بإيجاد النسب المئوية للأفراد الذين أجابوا عليه إجابة صحيحة وعندئذ توزع الأسئلة إلى قسمين تبعاً لتكافؤ مستوى الصعوبة وتشابه المحتوى) (أبو حطب، وآخرون، 2003، ص 115).

ويمكن توضيح إجراءات تقدير قيمة معامل الاتساق الداخلي للاختبار أو طريقة التجزئة النصفية بالشكل التالي:



طريقة معامل ألفا كرونباخ:

هذا الأسلوب يخمن أخطاء الاختبار المرتبطة بمحتوى عملية التعيين، ومحتوى عدم التجانس. يقيس ألفا كرونباخ عام (1951) كيف أن مجموعة محددة من البنود تقيس بنية مفردة أحادية الأبعاد. أما عندما يكون للبيانات بنية متعددة الأبعاد يكون عادة كرونباخ ألفا منخفضاً (علام، 2006، ص 165). ويعتبر معامل ألفا من أكثر المعاملات شيوعاً في حساب الثبات بحسب إطلاع الباحثة.

2-1-4 العلاقة بين الصدق والثبات:

الصدق والثبات يعتبران أهم سمتين للمقياس الجيد حيث أن الثبات يبحث في مدى اتساق وثبات مفردات هذا المقياس بينما الصدق يتعلق بالهدف والغرض الذي بني من أجله المقياس. من ناحية أخرى يتأثر ثبات المقياس بالأخطاء العشوائية غير المنتظمة، بينما يتأثر صدقه بجميع أنواع الأخطاء عشوائية كانت أم منتظمة. ومن جانب ثالث فالصدق سمة لا تتعلق بالمقياس نفسه بقدر تعلقها بتفسير الدرجة المستخرجة منه ولأن المقياس لا يمكن أن يكون صادقاً إذا لم تتسم مفرداته بالاتساق والثبات فإن تفسير الدرجة المستخرجة من مقياس غير ثابت سيكون بالتأكيد تفسيراً خاطئاً (مجيد، 2010، ص 63).

وفي بعض الأحيان يستخرج الصدق من الثبات وذلك لوجود ارتباط قوي بين صدق الاختبار وثباته، فالاختبار الصادق يكون دائماً ثابتاً (ولكن العكس ليس دائماً صحيحاً) فعندما نحصل على ثبات اختبار فإنه يمكن استخراج أعلى معدل للصدق يمكن الوصول إليه (الطيب، 1999، ص 212).

وهناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في صدق الاختبار وثباته منها العوامل المتعلقة بالاختبار نفسه: من حيث لغته، وإجراءات تطبيقه، وتصحيحه وصياغة فقراته، وسهولة تلك الفقرات أو صعوبتها، وطول الاختبار وقصره... الخ.

ومنها العوامل المتعلقة بالمفحوص نفسه: ويقصد بها تلك العوامل المرتبطة بالحالة النفسية للمفحوص وطريقة استجابته على فقرات الاختبار، وظروفه الصحية.... الخ.

ومنها العوامل البيئية: المتعلقة بشروط عملية تطبيق الاختبار مثل: العوامل الفيزيائية كالإضاءة والتهوية ودرجة الحرارة والضوضاء.... الخ (الروسان، 1999، ص 37).

2-2 التسويف الأكاديمي

2-2-1 مفهوم التسويف:

التسويف من حيث المعنى اللغوي للكلمة

إن مصطلح التسويف (**procrastination**) بالإنكليزية هو من أصل لاتيني: (**pro**) ويعني (فيما بعد أو لاحقاً **forward**، أو فصاعداً **forth** أو يستحسن لو **favor of**)، والجذر الثاني للمصطلح (**crastinus**) ويعني "غداً". واستناداً لذلك فإن الشخص يسوف حين يؤجل البدء بالعمل، أو إتمام العمل وإنهائه. ومثل هذا التمييز ضروري لأن لدى كل شخص مئات الأعمال والمهمات التي يجب عليه القيام بها في الوقت نفسه أو في أوقات مختلفة، كما أنه ضروري لأنه يفرق بين التسويف وبين مجرد تجنب اتخاذ القرار الذي يدفع الفرد لتأجيله. والتسويف في اللغة العربية من "سوف" وفي مختار الصحاح فإن أصله الثلاثي "سوف": تعني "المسافة" أي البعد. وقال سيبيويه "سوف": كلمة تنفيس فيما لم يكن بعد، ألا ترى أنك تقول سوفته، إذا قلت له مرة بعد مرة سوف أفعل، ولا يفصل بينها وبين الفعل لأنها بمنزلة السين في سيفعل، ويقال فلان يقنات (السوف) أي يعيش بالأمان (ورد في عبدالله، 2013).

التسويف من حيث المعنى الاصطلاحي

يستخدم مفهوم التسويف أحياناً، من وجهة نظر ايجابية، فيعتبره البعض تأجيل وظيفي، وتجنب التسرع العجلة أو الاندفاع والتسرع (Chu, & Choi, 2005, Ferrari, 1993). حيث يعتبر برنستين (Bernstein, 1998) أننا "حالما نبدأ في الشروع بعمل ما، فإننا نتفحص البدائل **options**، ونتريث لكي نحصل على معلومات جديدة تأتي إلينا". وكلما كانت النتائج غير مضمونة، تبرز قيمة التسويف أو التأجيل وأهميته بالنسبة لنا. مع ذلك فإن هذه النظرة الايجابية للتسويف، تمثل الاتجاه الثانوي لاستخدام المفهوم، وأن الإتجاه الأولي والأساسي له هو النظرة السلبية خاصة مع وجود دلائل كثيرة أثبتت علاقته بالسلوك المرضي (عبد الخالق، والدغيم، 2012). إن مفهوم التسويف -كغيره من المفاهيم العلمية- له معان عديدة في أذهان الناس. ويعود ذلك إلى طبيعة التسويف ذاته، وقد كانت هناك محاولات عديدة لتعريفه وفهم طبيعته. ومن المعروف أن أشهر التعريفات تركز على جوهر المصطلح وتحديد عنصره الأساسي، وذلك من خلال التعريف الوصفي له. وحين نلقي نظرة على هذه التعريفات الوصفية أو التكوينية للتسويف نرى بأنها تشتمل على عنصر مشترك هو: تأجيل أو ترك القيام بالمهمة أو اتخاذ القرار.

فالتسويف أو المماطلة مفهوم نفسي وسلوكي يعرف بأنه تأجيل الأعمال والمهمات المطلوبة من الفرد إلى أوقات أخرى كما أنه يعرف بعدم إنجاز الفرد للنشاط أو الواجب أو المهمة المطلوبة منه في وقتها المحدد، أو عدم إنجاز التكليفات في وقتها المحدد كأن يقوم الطالب مثلاً بتأجيل واجبه الدراسي ووظائفه إلى وقت غير معلوم، كأن يقول سوف أنجز واجب واحد الآن، ثم الواجب الآخر سأتركه للمساء أو للغد، وحين يأتي "الغد" ولم ينجزه

يقول "سوف" أنجزه مساءً أو بعد غد، وهكذا. وبذلك يصبح التسويف ظاهرة نفسية سلوكية تسيطر على سلوك الفرد وطريقة تفكيره وإدارته للوقت وحل المشكلات (عبدالله، 2013).

ويُعرّف التسويف بأنه تأجيل غير منطقي **irrational delay**، كما عُرف في قاموس أكسفورد بأنه " تأجيل العمل، وخاصة حين لا يكون هناك مبرر لذلك" (Oxford English Reference Dictionary, 1996). والتأجيل غير المنطقي أو غير المقبول، هو الذي يتضمن اختيار لسياق العمل الذي يرتبط باهتمام الشخص، وتفضيله أو المكاسب والأهداف المرجوة كالمال، أو الأهداف السلوكية كالسعادة (ورد في الرماني، 2013).

2-2-2 تاريخ دراسة مفهوم التسويف:

ترجع دراسة مفهوم التسويف كما يشير بعض الباحثين مثل آيتكن "Aitken, 1982" إلى كتاب "رينجن باخ" عام "Ringenbach, 1971" الذي لم يكتمل ولم يتم نشره، وذكر آيتكن أن أول تحليل علمي للمفهوم كان من قبل ميلغرام عام "Milgram, 1992"، والذي شدد فيه على أن التقدم الصناعي والتقني يتطلب تحديداً دقيقاً لمواعيد التعهدات أو المشاريع المختلفة، مما ساهم في ظهور مفهوم "التسويف". وبالعودة إلى الثورة الصناعية، فقد ذكر صموئيل جونسون "Samuel Johnson, 1751"، أن التسويف هو "أحد جوانب الضعف العامة general weaknesses الذي - بغض النظر عن تعليمات المديرين، وعن الأسباب - يسيطر بدرجة عالية أو منخفضة على ذهن كل فرد". ويذكر فيليب ستانوب "Phillip Stanhope, 1749" النصيحة التي تقول "لا للكسل، لا للتراخي no idleness, no laziness لا للتسويف، لا تؤجل للغد ما يمكنك القيام به اليوم". فلا يوجد أخطر من التسويف والمماطلة (Steel, 2007). وبالعودة إلى ما قبل الميلاد، نرى أن اليونانيين قد تحدثوا عن التسويف أو التأجيل فيما يتعلق بالحروب بين أثينا واسبرطة، وقد كان ينظر للتأجيل نظرة إيجابية باعتباره يؤخر الحرب. إلا أنهم تحدثوا عن سمات الشخصية المسوفة والتي تستدعي الجدل. ويذكر ستيل (Steel, 2007)، أن من أوائل الشعراء الإغريق الذين تحدثوا عن التسويف هو الشاعر هيسود (Hesiod 800 BC) في القرن الثامن قبل الميلاد والذي قال: "لا تدع عمالك للغد، ولما بعد الغد، فالكسل والبلادة تمنع العامل من الذهاب إلى الحظيرة، وتمنعه عن القيام بعمله، إن الصناعة تتطلب التسرع في القيام بالعمل، إلا أن العامل الذي لا يقوم بعمله أو يؤجله باستمرار يقبض بيديه على الدمار والخراب" (ورد في، عبد الله، 2013).

2-2-3 أنواع التسويف:

1. التسويف الأكاديمي
2. التسويف العام في الحياة اليومية
3. التسويف في إتخاذ القرارات
4. التسويف القهري أو غير الوظيفي

التسويق الأكاديمي: لقد ركزت بعض الدراسات على هذا المجال وهو جانب سلوكي من التسويق ويتحدّد من خلال تأجيل الطلاب للواجبات الأكاديمية حتى آخر دقيقة ممكنة.

التسويق العام في الحياة اليومية: ويتمثّل هذا النمط من التسويق في أنشطة الحياة اليومية وهو يتضمن صعوبة جدولة وإتمام أنشطة الحياة اليومية المتكررة مثل: دفع فاتورة، أو موعد مع طبيب.

التسويق في اتخاذ القرارات: ويتمثّل هذا النوع في عدم القدرة على اتخاذ القرار في وقته سواء بالنسبة للمواقف أو الموضوعات الأساسية، أو الثانوية مثل اتخاذ قرار شراء سيارة معيّنة أو الاتجاه نحو دراسة معينة.

والنوع الأخير وهو التسويق القهري أو الاضطراب الوظيفي: وهذا النوع هو أصعب الأنواع الأربعة، و يظهر كنوع قهري أو كاضطراب وظيفي حين يعاني الفرد من تأثير كلاً من التسويق في اتخاذ القرار والتسويق السلوكي في نفس الوقت وكأنّه مصاب بالشلل عند محاولته التعايش في الحياة اليومية مما يؤدي إلى عواقب وخيمة كفقدان الفرد لوظيفته مثلاً (ورد في أحمد، 2008، ص 12).

أما هولمز (Holmes, 2002) فيرى أنه بالإضافة إلى هذه الأشكال من التسويق، هناك أيضاً التسويق العصابي الذي يتمثّل في تأجيل القرارات الرئيسية في الحياة (Holmes, 2002, 38).

ومن وجهة نظر أخرى، عرض كل من تشو، وتشوي (Chu & choi, 2005, 245) نمطين من التسويق، أولهما: "التسويق الخامل"، وهو يشمل المسوّفين التقليديين الذين يؤجّلون مهامهم حتى اللحظة الأخيرة، بسبب عدم القدرة على اتخاذ القرار نحو العمل في الوقت المناسب. وفي المقابل هناك "التسويق النشط" ويعني القدرة على اتخاذ قرارات متعمّدة للتأجيل، واستخدام هذه القدرة في العمل نتيجة للضغط، وإمكانية إنجاز المهام قبل المواعيد النهائية، وتحقيق نتائج معقولة، واعتبار أنّ التأخير الناتج عن الوقت المخصص للتخطيط وجمع البيانات يمكن أن يكون نافعاً (Chu & Choi, 2005, 245).

ويقدّم إيفرت وفيراري (Effert & Ferrari, 1989) نوعان من التسويق هما: "التسويق القطعي": وهو العجز عن اتخاذ القرارات المهمة في فترة زمنية محددة، والنوع الثاني "التسويق التجنّبي": وفيه يتجنّب الفرد البدء أو الانتهاء من المهمة، لأنّ النتيجة النهائية للعمل تتضمّن تهديداً لتقدير الذات (Diaz–Morales, Cohen & Ferrari, 2008).

ويقدّم جوزيف فيراري (Ferrari, 2013)، المختص بالعلوم النفسية في جامعة ديبول ثلاثة أنماط للمسوّفين هي:

1- المسوّف التجنّبي: كتوصيف للشخص الذي يشكّل التجنّب دافعه الرئيس للتسويق- مثلاً تفادي الإزعاج الناتج عن أداء عمل يدفعه إلى تأجيله-

2- المسوّف الترددي: وهو المسوّف الذي يتعدّر عليه أن يحسم أمره لأداء إحدى المهام.

3- المسوّف الإستثاري: وهو المسوّف الذي يؤدي عمله بشكل امثل عندما يقع تحت ضغط العمل (الروماني، 2013).

2-2-4 العلاقة بين التسويف الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية:

بينت العديد من الدراسات أن للتسويف آثاراً وواقب سلبية متعددة، فقد يعاني الأفراد الذين يتصفون بإنجاز الأعمال دائماً في آخر لحظة، أو أولئك الذين يتجنبونها أو يؤجلونها باستمرار، من مشكلات صحية أو شخصية (McCown & Johnson, 1999; Wesley, 1994). وتوافرت أدلة على ارتباط سلوك التسويف بمستويات عالية من الاكتئاب، وانخفاض تحقيق الذات، كما ينظر إلى التسويف على أنه سلوك غير تكيفي في الحياة (Wolters, 2003). وأجريت دراسات عدة لبحث ارتباط التسويف بالمتغيرات الأخرى، ساعدت على تحليل سلوك التسويف وأوضحت ارتباطه بالمتغيرات الديمغرافية، والسمات الشخصية، فعلى سبيل المثال وُجد أن الثقة بالنفس ترتبط ارتباطاً سلبياً مرتفعاً بسلوك التسويف، حيث أن ضعف الثقة بالنفس يؤدي إلى الخوف من الفشل، ويؤدي ذلك إلى التأخير في أداء المهام والواجبات، لتجنب الأداء الضعيف الذي لا يرقى إلى توقعات الآخرين، ومن ثم يؤدي إلى تجنب المهمة بدل من إنجازها، وهذا أحد العلامات البارزة لعادة التسويف اليومي كما يراها لاي (Lay, 1992, 7).

ومن جانب آخر يرتبط التسويف الدراسي باعتقاد الطلبة بمدى قدرتهم على إكمال واجباتهم الدراسية بنجاح، فالطلاب الذين تتخفص ثقتهم في قدرتهم على تكملة الواجبات والمهام المكلفين بها، يؤجلون تلك الأعمال بشكل متكرر، أكثر من زملائهم الذين يتقون بقدراتهم (Ferrari & Wolters, 2003, 15). وقدّمت دراسات أخرى أدلة على أن التسويف مرتبط بالتحصيل الدراسي الضعيف، وأن أصحاب سلوك التسويف الأكاديمي يعانون من مستويات مرتفعة من القلق، وصعوبات في النوم، والتدخين، وتعاطي الكحول، إضافة إلى قلة ساعات التحضير للامتحان، والميل إلى البداية المتأخرة في إنجاز الواجبات الدراسية، كما أنهم غير راضين عن وضعهم الدراسي، ويحصلون غالباً على معدلات دراسية منخفضة (McCown & Johnson, 1999; Rothblum, 1986).

وكشفت دراسات أخرى عن ارتباط سلوك التسويف بالدافعية، حيث أن المسوّفين لديهم صعوبة في التنظيم الذاتي، ولذلك فهم يحتاجون إلى محرك خارجي لكي ينجزوا أعمالهم، وإن ضعف الدافعية الخارجية تجاه العمل منبئ بتأجيل المهام المطلوبة (أحمد، 2008)، وكشف باحثون آخرون عن ارتباط سلوك التسويف بمتغير الكذب فمثلاً وجد كنوس (Knaus, 2000, 15) أن الطلاب الذين يعانون من عادة التسويف الدراسي، يبحثون عن مسوغات لأنفسهم، وحماية لصورتهم الذاتية أمام الآخرين، وإظهارها بمظهر إيجابي، إضافة إلى تجنب العقاب عن طريق تقديم الأعدار الكاذبة.

ويعدّ الضبط الذاتي متغيراً ذات صلة بمشكلة التسويف، فكفاءة إدارة الوقت على سبيل المثال بوصفها بعداً من أبعاد التحكم الذاتي، تسهم في التقليل من مشكلة التسويف، حيث يقدم التسويف أحياناً على أنه مشكلة إدارة وقت، والمسوّفون عادةً لديهم مشكلات في تقدير أوقاتهم (Lay & Schouwenburg, 1993, 8).

وكشف عدد من الدراسات أن نمط السلوك "أ" من المتغيرات الشخصية التي ترتبط سلبياً بسلوك التسويف (Milgram, et al, 1988, 8)، حيث يعد السلوك التسويفي سلوكاً معوقاً للإنجاز الشخصي بشكل عام، وأن سلوك النمط "أ" نمط سلوكي يتصل بمفهوم الإنجاز والطموح والتنافس الشديد، ونقطة الالتقاء بين الاثنين أنهما يتشابهان فيما يتعلق بالتوجه نحو الوقت والجهد، فمط السلوك "أ" يهتم بالوقت وسرعة الاستفادة منه، في حين أن سلوك التسويف يهدر الوقت والجهد في أعمال ذات أولوية منخفضة، ولهذا فالعلاقة المنطقية هي الارتباط السلبى بينهما (Ferrari & Beck, 1988, 118)، وإضافةً إلى نمط السلوك "أ"، تعدُّ سمة الكمالية من السمات الشخصية التي وجد أنها ترتبط إيجابياً دالاً بسلوك التسويف (Burns et al, 2000; Hewitt & Flett, 2004). وينظر إلى الكمالية على أنها وضع معايير مرتفعة إلى أقصى مدى لتحقيق الأعمال، والرغبة في تجنب النقد، والحصول على رضا الآخرين، كما ينظر إلى الكمالية بوصفها عاملاً إيجابياً في التوافق والإنجاز (المرجع السابق). ووجد فيراري (Ferrari, 2010) أن عدداً من الدراسات كشفت عن وجود ارتباطات موجبة بين التسويف واضطراب الوسواس القهري، حيث أن التردد وعدم القدرة على الحسم، وتكرار الفعل والروتين، وإعادة التأكد أو التحقق، إضافةً إلى التأمل المزعج في أحداث الحياة اليومية العادية، كلها سمات لذوي اضطراب الوسواس القهري مما يؤدي بأصحابها إلى السلوك التجنبي، وقضاء أوقات طويلة في أعمال اعتيادية.

إن توجهات الأهداف هي مكون دافعي آخر تم دراسته في إطار علاقته مع التسويف الأكاديمي، وتوصلت الدراسات إلى أن توجهات الأهداف التعليمية المتعلقة بالإتقان مرتبطة بالأشكال التكيفية من الدافعية والسلوك الأكاديمي، في حين أن توجهات الأهداف المتعلقة بالإنجاز مرتبطة بالأشكال اللا تكيفية من الدافعية والسلوك الأكاديمي، على سبيل المثال: توجهات الأهداف المتعلقة بالإتقان ترتبط إيجابياً بمستويات عالية من (الاهتمام، بذل الجهد، المثابرة، واستخدام المعالجات المعمّقة)، بينما ترتبط توجهات الأهداف المتعلقة بالإنجاز إيجابياً مع القلق، واستخدام معالجات سطحية، واستراتيجيات إعاقه الذات (Elliot et al, 1999).

وتأتي هذه النتائج منقّفة مع ما توصل إليه وولترز (Wolters, 2003, 160) أن التسويف الأكاديمي يرتبط عكسياً مع توجهات الأهداف التعليمية المتعلقة بالإتقان، وإيجابياً مع توجهات الأهداف التعليمية المتعلقة بالإنجاز. بالإضافة إلى فعالية الذات، وتوجهات الأهداف فقد درس باحثون آخرون العلاقة بين مركز الضبط والتسويف الأكاديمي، وافترضوا أن الأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي يكونون أقل ميلاً للتسويف من ذوي مركز الضبط الخارجي.

واقترح جانسين وكارتون "Ganssen & Carton, 1999" أنه عند مقارنة أسلوب التحضير الدراسي بين الطلبة ذوي مركز الضبط الداخلي، وأولئك ذوي مركز الضبط الخارجي فقد وجدوا أن الطلبة ذوي مركز الضبط الداخلي احتاجوا أياماً أقل لإكمال ومراجعة واجباتهم.

كما وجد فيراري أن الطلبة المسوّفون يعزّون تسويفهم إلى عوامل خارجية مثل (صعوبة المهمة، والحظ...) بالمقارنة مع غير المسوّفين، وأنهم أقل قدرة على التحكم والسيطرة على تسويفهم (Ferrari, 2001, 16).

نستنتج مما سبق: أنّ التسويف الأكاديمي مرتبط بمعتقدات دافعية غير تكيفية (انخفاض فعالية الذات، توجهات الأهداف التعليمية المتعلقة بالإنجاز، تحكّم وسيطرة أقل بالعوامل المسببة لتسويفهم).

2-2-5 مظاهر التسويف الأكاديمي

من أهم مظاهر التسويف الأكاديمي هو ترك الطالب أداء المهمات الأكاديمية المكلف بها حتى ساعة متأخرة، بالإضافة إلى اللامبالاة عند سماع التحذير أو التذكير والنصائح الحائثة على ضرورة إتمام العمل في الوقت الصحيح وقبل فوات الأوان، وهدر وإضاعة الوقت في النشاطات غير الفعالة إلى أن يحين موعد تسليم العمل المطلوب فيتغيّر حال المسوّف وتضعف همّته ويأسف على تسويفه ويندم على تفريطه.

كما يبدو على المسوّف عدم الثقة بالنفس، وأحياناً الثقة المفرطة حيث يعتقد أنّه يستطيع أداء العمل المطلوب بسهولة ولو في آخر لحظة فيقول لنفسه " أنا قادر على إتمامه " فيتمادى في إضاعة الوقت، ويكرّر عبارة "سوف" علي سبيل التعليق لا التحقيق، أي أنّه يُظهر قبوله لأداء عمل ما للتخلّص من الإحراج ويقصد التأجيل فيعطي المسوّف الوعود لفظاً من دون عزيمة التنفيذ، حيث أنّ التعليق هو مماثلة لا مبرر لها، أمّا التنفيذ فهو عزم على أداء المهام في وقتها.

قد ينجز المسوّف نصف العمل ولا يتمّه بل ينشغل بأمر آخر عارض وغير مهم وغير ملح على أمل العودة لاستكمال واستئناف العمل الأول لاحقاً، ويكون غير قادر على مقاومة الملهيّات المغرية، ويكون تابعاً للمستجدات الطارئة فينصرف عن الواجبات الأصلية وينسى الإعداد لها ويلهو بأمر ثانوية.

كذلك أحاديث المسوّف الذاتية التي تعلّل التسويف وتكيف الأمور بمنطق واهن يعيق استغلال الوقت مثل " المهمة سهلة ولا تستحق كل هذا الوقت، سأقوم به غداً فهو لا يستحق كل هذا العناء.."، وجهله في إدراك حجم العمل المطلوب منه، والوقت المطلوب لأدائه، وطريقة إنجازه.

شعور المسوّف بالإحباط وعدم الرضا عن النفس، ولوم النفس "كان من المفروض أن أقوم بهذا مبكراً" أو لوم الآخرين أو حتى الظروف المحيطة، وسرعة الشعور بالضجر والملل عند الشروع في العمل، والتردد في البدء، وعدم الاستعداد لتحمل عبء العمل، تضخيم الأعباء والاعتقاد بأنّ الوقت ضيق جداً (الرماني، 2013).

2-2-6 أسباب التسويف الأكاديمي

يذكر سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) أنّ هناك عدة أسباب تكمن وراء التسويف الأكاديمي تتمثل في قلق الفرد من التقويم، والصعوبة في اتخاذ القرار، والتمرد ضد التوجيه، والخوف من الفشل، بالإضافة إلى النفور من المهمة الأكاديمية، وارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية والكمالية لديه. كما أنّهم أشاروا في دراستهم إلى وجود عاملين أساسيين في التسويف الأكاديمي لدى الطالب وهما: **الخوف من الفشل، والنفور من المهمة.** إذ يرجع الخوف من الفشل إلى أنّ الطالب لا يستطيع الوصول أو تحقيق ما يتوقّعه الآخرون عنه، أو ما يتوقّعه هو عن نفسه، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يرجع الخوف من الفشل إلى خوف الطالب من الأداء

السيء. أما النفور من المهمة فيرجع إلى عدم رغبة الطالب بالاندماج في الأنشطة الأكاديمية، أو بسبب نقص الطاقة أو الدافعية لديه (Solomon & Rothblum, 1984, 507).

أما جارد (Gard, 1999) فيعتبر أن أسباب التسويف الأكاديمي تتمثل في إنجاز الطالب للأنشطة التي تعطيه متعة بدلاً من إنجازها للمهام ذات الأولوية المرتفعة مثل: مشاهدة التلفاز بدلاً من الإستذكار. بالإضافة إلى الهروب من المهام غير السارة والصعبة والمملة، وضعف مهارة إدارة الوقت، والكمالية، والخوف من الفشل (Gard, 1999, 22-23).

في حين أن سيزالفيتز (Szalavitz, 2003) يُرجع أسباب التسويف الأكاديمي إلى المعتقدات الخاطئة لدى الطلاب، وخوفهم من الفشل، والكمالية، وانخفاض الضبط الذاتي لديهم. وأيضاً بسبب تسلط الوالدين، والمخاطرة، والقلق المرتبط بالمهمة، والتوقعات غير الواضحة، والاكثاب (ورد في أحمد، 2008، 11).

وأما (جوخدار، 2008) فقد توصل في أبحاثه إلى أن هناك خمسة أسباب رئيسية للتسويف الأكاديمي يمكن تلخيصها كما يلي:

الرضا عن الذات وعدم التحسب الجيد للمخاطر: وهذا مردّه إلى ثقة بالنفس بشكل مبالغ به مع عدم التحسب للمخاطر المحتملة، أي عندما يعتقد الطالب أنّ كل شيء تحت السيطرة وبأنّه ليس عليه إزعاج نفسه بالقيام بالعمل فوراً، وتكون النتيجة هي التكاثر والتأجيل نتيجة الثقة الزائدة بأن النجاح سيكون محقق حتماً.

تفادي الإزعاج: عندما لا يجد الطالب متعة كبيرة في القيام بالعمل الذي يتوجب عليه بالقيام به يلجأ إلى التأجيل، خاصةً إذا قام بمقارنته بعمل آخر أكثر إمتاعاً، وفي هذه الحالة تكون مخاوفه من الألم الذي قد ينتج عن القيام بالخطوات اللازمة للعمل كافية لتدفعه إلى تأجيله.

الخوف من الفشل: إن خوف الطالب من عدم نجاحه في أداء واجباته الأكاديمية أو عدم اجتيازه للإمتحان بنجاح قد يدفعه في حالات كثيرة إلى التأجيل والتسويف. وفي هذه الحالة لا يعترف الطالب بخوفه من الفشل بل يعزوه إلى أسباب أخرى بغية التخفيف من ألم الفشل ووقعه عليه، وتكون النتيجة هي فشله في التعامل مع الصعوبات التي قد تعترضه وفي التغلب عليها أيضاً.

الحالة الانفعالية: في بعض الأحيان يكون الأمر الذي يدفعنا للتأجيل هو الحالة الانفعالية التي نمُرُّ بها كالتعب، أو الضغط النفسي، أو المزاج السيء، أو عدم الشهور بالجاهزية للقيام بالعمل في الوقت الحاضر، لذلك نلجأ إلى إقناع أنفسنا بأنّه ولأسباب معيّنة فإنّ الوقت ليس مناسباً للقيام بهذا العمل، أو أنّه من الأفضل الانتظار كي يأتي الوقت الأنسب للقيام به.

وهم العمل: بعض الأشخاص يتوهّمون أنّهم يعملون لكنهم بالواقع ينهمكون بالقيام بما لا يفترض بهم فعلاً القيام به من أعمال. ويعتقد هؤلاء أنّ انهماكهم بالعمل بحدّ ذاته سيحقّق لهم التقدّم، وأنّه لكثرة ما لديهم من أعمال فإنّه يجدر بهم ألا يتوقّفوا وأنّ لا أحد يقدّر فعلاً جهودهم وعملهم مثل الطالب الذي يضيع وقته في كتابة وإعادة كتابة برنامج المراجعة الزمني لامتحانات بدلاً من أن يبدأ بالمراجعة والتحصير للامتحانات (الرماني، 2013).

كما توصلَ زيناس واوركيلو (Zeenath & Orcullo, 2012) في دراسة أجروها على عينة من الطلبة الجامعيين إلى وجود (12) عاملاً تعد من أهم أسباب التسويف الأكاديمي وهي كالتالي:

السمات الشخصية: وهي ما يتميز به الأفراد من خصائص وصفات خاصة بهم كإنخفاض تقدير الذات، وإنخفاض القدرة على ضبط الذات، والخوف من الفشل، الخ ...) وهي تؤثر كثيراً في سلوك التسويف لديهم. ويبدو أن أكثر النظريات التي بحثت في أسباب التسويف انتشاراً تلك التي فسرت التسويف على أنه استراتيجية تستخدم لحماية الإحساس الضعيف بتقدير الذات، فالأفراد الذين يتوقّف احترامهم لذواتهم على الأداء المرتفع يسمح لهم التسويف بتجنيب الاختبار الكامل لقدراتهم، لذلك يتمسكون بمعتقداتهم التي تتضمن بأن لديهم قدرات مرتفعة مقارنةً بأدائهم الحقيقي (Burka, & Yuen, 1983).

الملل: العديد من الطلبة الجامعيين يجدون صعوبة في إعطاء الأولوية لدراساتهم وواجباتهم الدراسية، حيث يعتقدون أن أغلب هذه الواجبات يكون مضيعة للوقت، كما يعتبرونها مملة وخالية من المتعة.

الأولوية: إن العديد من الطلبة الجامعيين يكونون غير واعين بما فيه الكفاية تجاه أهدافهم في الإقبال على الجامعة ومتابعة تعليمهم، كما أن الانشغال بالحياة الجامعية يصرف الطلبة عن تركيز انتباههم في الأولويات ويجعلهم مشغولون بالأنشطة الخارجية (ممارسة الرياضة، التنزه، حضور الحفلات،...) ومنجذبين للجانب الممتع أكثر في الحياة الجامعية، وبالتالي فإن التحدي الأكبر الذي يواجه هؤلاء الطلبة هو تحقيق التوازن بين الدراسة والمهام الأكاديمية وبين النشاطات الأخرى.

إدارة وتنظيم الوقت: وهذا يعني أن الصعوبة التي تواجه الطالب الجامعي في تنظيم وقته تقوده للتسويف في مهامه الأكاديمية المتعددة.

الدافعية: إن الدراسة في الجامعة تتطلب نمطاً من الدراسة المستقلة، مقارنةً مع الدراسة في سنوات المدرسة السابقة، حيث يكون الوالدان مصدرًا للدافعية بالنسبة لأبنائهم وتحفيزهم على الدراسة، مما يدفعهم للانتباه والتركيز في الدراسة، بينما الطالب الجامعي لا يشعر بذات الدافعية عند دخوله الجامعة والانتباه والتركيز في دراسته غالباً ما يكون محدداً بمصدر الدافعية لديه.

تأثير جماعة الأقران: خلال الحياة الجامعية يؤثر الأقران والأصدقاء في حياة الطالب الجامعي، ويبحث خلال تعامله مع متطلبات الدراسة والمقررات الدراسية عما يخفف عنه ويروح عن نفسه من خلال أصدقائه ليتخلص من ضغوط المهام الأكاديمية، وخلال ذلك يجد نفسه مضيعةً للوقت بصورة مستمرة حيث أن قضاء الوقت مع الأصدقاء يعتبر أفضل الأوقات بالنسبة له بصرف النظر عن المعتقدات التي يتلقاها من أصدقائه.

استراتيجيات المواجهة: يستخدم العديد من الطلبة استراتيجيات عدة لإتمام مهامهم الأكاديمية قبل الموعد الأخير المحدد لهم وفي مواجهة العواقب المترتبة على التسويف الأكاديمي، وحيث أن السعي للحصول على درجات كافية، وإنهاء المهام الأكاديمية قبل موعدها المحدد تعدّ عوامل مهمة بالنسبة للطالب الجامعي فإن تركيز أغلب الطلبة الجامعيين على إنهاء مهامهم الأكاديمية قبل موعدها المحدد مكثهم من التقليل من التسويف الأكاديمي،

علاوةً على ذلك فإنَّ العديد من الطلبة الجامعيين يعتبرون أنَّ اللحظة الأخيرة دافع لهم لإتمام عملهم وأنَّهم يتكيفون مع تسويقهم من خلال إدراكه على أنه عادة إيجابية بالنسبة لهم.

الآثار الصحيَّة: حيث أنَّ التسويق يعطلُّ حياة الطالب الجامعي وخططه بطرق عدَّة، وحيث أنَّ سلامة الطالب الجامعي وصحته النفسية تتأثر على نحو بالغ بنتائج التسويق، فقد عانى العديد من الطلبة المسوِّقين من أنماط من الاضطرابات في النوم والأكل.

الظروف الخارجيّة: حيث أنَّ الطالب الجامعي يكون محاطاً بالعديد من الأماكن التي تعرض الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تستولي على اهتمامه وتشد انتباهه، بالإضافة إلى النشاطات في الجامعة، كما أنَّ العديد من الطلبة الجامعيين يشغلون أنفسهم بنشاطات أخرى خارج الجامعة مثل النوادي، أو الأعمال التطوعيَّة، أو حتى العمل للتخفيف من الضغوط التي تواجههم، وبذلك فهم يصرفون الكثير من وقتهم وطاقاتهم في هذه النشاطات ويكونون عاجزين عن إعطاء الأولويَّة لمهامهم الأكاديميَّة.

النتائج المؤثِّرة: بالنسبة للعديد من الطلبة الجامعيين فإنَّ التسويق لا يسبِّب فقط أداءً أكاديمياً سلبياً، ولكنَّه مرتبط أيضاً بالعديد من المشاعر السلبية حيث يختبر العديد من الطلبة المسوِّقين مشاعر مثل: (الشعور بالذنب، الندم، ولوم الذات، القلق، العصبيَّة، الضغط، التوتر، والقلق) حيال المهام الأكاديميَّة المعقَّدة والمؤجَّلة.

المهمة الأكاديميَّة: هي نوع وكميَّة الأعمال والواجبات التي يكلفُ بها الطلبة الجامعيين، تختلف عن تلك التي كانوا يكلفون بها في سنوات الدراسة السابقة، حيث أنَّها تتطلب العمل على تقارير بحثيَّة، وتدريبات ميدانية، ومشاريع تخرُّج في نهاية العام، ومع ذلك فإنَّ اتجاه الطلبة نحو المهام الأكاديميَّة التي يكلفون بها يلعب دوراً مهماً في توليد نوع الدافعيَّة أو التحفيز الداخلي لديهم، ولكن يكون الطلبة المسوِّقين غير مهتمين وغير منجذبين لهذه المهام لأنَّ هذه المهام صعبة ومملة بالنسبة لهم.

أسلوب المدرِّس أو المحاضر: على الرغم من أنَّ نمط الواجبات الأكاديميَّة في الجامعة معتمد على الدراسة المستقلَّة من قبل الطالب الجامعي، إلا أنَّ العديد من الطلبة الجامعيين يعتمدون على الأستاذ المحاضر أو المدرِّس كمصدر للدافعيَّة الخارجيّة والتحفيز، ومع تزايد أعداد الطلبة المسجَّلين في الجامعة كل سنة، فإنَّ إشباع الاحتياجات المتعددة للطلبة قد أصبح يمثِّل تحد كبير بالنسبة للمدرِّس أو المحاضر (Zeenath & Orcullo, 2012, 43-44-45).

2-2-7 تفسير سلوك التسويق الأكاديمي

هناك وجهات نظر مختلفة في تفسير سلوك التسويق الأكاديمي، إذ يعتقد علماء المدرسة السلوكية، أنَّ التسويق الأكاديمي عادة متعلِّمة تنشأ من تفضيل الإنسان النشاطات السارة والمكافآت الفورية، بينما ينظر أنصار مدرسة التحليل النفسي إلى التسويق كثورة ضد المطالب المبالغ بها أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين.

أما وجهة النظر المعرفية فتتجلى في إبراز أثر المتغيرات المعرفية كمتنبآت بالتسويق ومن ضمنها المعتقدات اللاعقلانية مثل أسلوب العزو (Beswick, Rothblum & Mann, 1988) والمعتقدات المتعلقة بالوقت، وتقدير الذات، والتفاؤل واستراتيجيات التعويق الذات (Ferrari, 1992).

واستناداً إلى النظرية السلوكية ركزت بعض الدراسات بشكل أساسي في تفسيرها للتسويق الأكاديمي على العوامل والأسباب الحالية المسؤولة عن التسويق، أي على متغير المهمات المختلفة، أو نوع المهمة المطلوب إنجازها، باعتباره واحداً من المتغيرات المهمة والمرتبطة بالتسويق الأكاديمي. ومن الدراسات التي تناولت هذا الاتجاه: دراسة ميلغرام وآخرون (Milgram, et al, 1995) التي صنفت المهمات في ثلاثة أصناف هي: (المهمات السارة، والمهمات غير السارة، والمهمات المحايدة)، وقامت بتقييم التقارير الذاتية المتعلقة بتأجيل الطلاب لكل نوع من هذه المهام، وكان من نتائج هذه الدراسة أن الطلبة اتجهوا نحو تأجيل المهمات غير السارة بالنسبة لهم بنسبة أكبر بالمقارنة مع تأجيلهم للمهمات المحايدة، وكانوا أكثر ميلاً نحو تأجيل المهمات المحايدة مقارنة مع المهمات السارة بالنسبة لهم.

وهناك أيضاً دراسة لافوي وكويستتر (Lavoie, Koestner, 1997) التي أجروها على طلبة الجامعة وتوصلوا إلى نتائج مماثلة، حيث توجب على الطلبة أن يطلقوا أحكاماً على أنواع مختلفة من المهمات متفاوتة في الصعوبة والاهتمام والمتعة: (مهمة مملة وصعبة، ومهمة مملة وسهلة، ومهمة ممتعة وصعبة، ومهمة ممتعة وسهلة)، ووفقاً للنتائج قيم المفحوصين المهمات الصعبة والمملة على أنها منفرة أكثر من باقي المهمات وأظهروا ميلاً واضحاً نحو تأجيل البدء بهذا النوع من المهمات، بمعنى آخر إن المهمة المنفرة تعزز حدوث سلوك التسويق لدى الطلبة. وفي سياق مشابه درس أكيرمان وغروس (Ackerman & Gross, 2005) خصائص المهمة المختلفة كمؤثر على التسويق الأكاديمي، وركزوا على الخصائص التي يمكن التحكم بها من خلال عضو هيئة التدريس، وتوصلت النتائج إلى أن الطلبة يميلون نحو تأجيل المهمات الممتعة، والتي تتطلب نوعاً من المهارات، والتي يتم تعزيزها بشكل فوري، والتي يزودها المعلم بشرح مفصل) بنسبة أقل (Burka, & Yuen, 1983, 25).

الاتجاه الثاني: يركز هذا الاتجاه على الفروق البيئشخصية وعلاقتها بالتسويق الأكاديمي، وتوصلت نتائج الدراسات التي تبنت هذا الاتجاه إلى أن التسويق الأكاديمي يتضمن فشلاً في القدرة على ضبط الذات، من هذه الدراسات نذكر دراسة:

بينتريتش (Pintrich, 2000) التي بين فيها أن التسويق الأكاديمي يختلف باختلاف قدرة الأفراد على ضبط التعلم الذاتي، وبأن التسويق الأكاديمي هو نشاط، أو عملية بناءة تشير إلى الكيفية التي يبني من خلالها الفرد أهدافه في التعلم، ومن ثم يضبط ويدير ويتحكم بمعارفه ودافعيته وسلوكه موجهاً ومدفوعاً من قبل الأهداف الموضوعية، ومن قبل الظروف المحيطة الموجودة في بيئته أيضاً كما أن التسويق الأكاديمي يتضمن عجزاً في إحدى المجالات الثلاثة التالية: (المعرفة، الدافعية، والسلوك) المتضمنة في عملية ضبط التعلم الذاتي.

في دراسته هذه أظهر المسوّفون عجزاً في القدرة على ضبط معارفهم، وضبط المعرفة يتضمن -كما ناقشه بينتريتش (وعى ما وراء المعرفة، وإدارة المعرفة، واختيار الاستراتيجيات المعرفية الفعالة)، حيث أظهر المسوّفون نقصاً في كلٍ من هذه المهارات السابقة.

وفي دراسة أخرى قام بها مكّاون وآخرون (Mccown, et al, 1987) توصلوا إلى أنّ المسوّفين عند مقارنتهم بغير المسوّفين يتجهون نحو التقليل من أهمية الوقت الذي يحتاجونه لإكمال المهمة، بمعنى آخر غالباً ما يفشل المسوّفون في تخصيص الوقت اللازم لإكمال المهمات - حيث ينقصهم استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة - وهذا ما يجعلهم أكثر ميلاً إلى الفشل في وضع خطط وأهداف فعالة، وهذا ما أكّده دراسات الأخرى مثل دراسة فيراري (Ferrari, 2001) حيث توصل إلى أنّ المسوّفين لديهم قدرة أقل على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، ودراسة وولترز (Wolters, 2003) الذي توصل فيها إلى أن التسويف الأكاديمي يرتبط بمقدرة أقل على استخدام استراتيجيات معرفية مثل (المراجعة، والتحضير) واستراتيجيات ما وراء المعرفة مثل (التخطيط، والتحكّم).

بالإضافة إلى الفشل في توظيف الاستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية، يظهر المسوّفون قدرة أقل على التحكّم في السلوك، حيث يفتقد معظم المسوّفون لمهارات إدارة الوقت، والقدرة على وضع الأهداف، وترتيب الأولويات، كما أنّهم يتصّفون بعدم التنظيم أي أنّ لديهم صعوبة في تبني والحفاظ على التنظيم والترتيب في الدراسة (Steel, 2007).

بالإضافة إلى الفشل في القدرة على ضبط المعرفة، والسلوك، يمتلك المسوّفون معتقدات دافعية غير ملائمة، ومن أكثر المتغيّرات التي تمّ دراستها في علاقتها مع التسويف هو فعالية الذات.

وجد فيراري (Ferrari, 2001) من خلال دراسته أن هناك انخفاض واضح في فاعلية الذات لدى المسوّفين، وأنّ الطلبة الذين لديهم ثقة أقل بقدرتهم على النجاح والإنجاز الأكاديمي، هم أكثر ميلاً نحو التسويف، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه ستيل (Steel, 2007) في أن هناك ارتباط سلبي وقوي بين فعالية الذات والتسويف الأكاديمي (المرجع السابق).

الفصل الثالث الدراسات والبحوث السابقة:

1-3 الدراسات التي تناولت سلوك التسويق الأكاديمي وتفسيره، وأسبابه.

2-3 تعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثالث: الدراسات والبحوث السابقة

3-1 الدراسات التي تناولت سلوك التسويف الأكاديمي وتفسيره، وأسبابه

الدراسات العربية

دراسة (أحمد، 2008):

عنوان الدراسة: "التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسية (الرضا عن الدراسة، والدافعية للإنجاز الأكاديمي)، والوقوف على بعض المتغيرات النفسية الأخرى كالضبط الداخلي والخارجي التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق في التسويف الأكاديمي بين طلبة كليتي اللغة العربية والشريعة في جامعة الملك خالد في المملكة العربية السعودية.

أدوات الدراسة:

- مقياس التلكؤ الأكاديمي من إعداد نادية الحسيني وعبد الرحمن مصيلحي (2004).
- مقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي من إعداد الباحث.
- مقياس الرضا عن الدراسة من إعداد الباحث.

عينة الدراسة: أجري البحث على عينة قوامها (200) طالباً وطالبة من كليتي اللغة العربية وكلية الشريعة في جامعة الملك خالد في السعودية تراوحت أعمارهم ما بين (17-21) سنة.

نتائج الدراسة:

1. وجود فروق جوهرية بين طلاب كليتي اللغة العربية والشريعة في الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي وجميع أبعاده باستثناء الجانب الوجداني منه وأن هذه الفروق لصالح كلية الشريعة.
2. وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي في الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة لصالح منخفضي التسويف الأكاديمي.
3. وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي في الإنجاز الأكاديمي حيث ان ذوي التسويف الأكاديمي المنخفض يتميزون بالضبط الداخلي بالمقارنة بذوي التسويف الأكاديمي المرتفع.

دراسة (عبد الخالق والدغيم، 2011):

عنوان الدراسة: "المقياس العربي للتسويف إعدادة وخصائصه السيكمترية". (الكويت).

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعريف بظاهرة التسويف وتقديم مفهوم عنها، وبيان ارتباط التسويف بكل: (نمط السلوك (أ) / الوسواس القهري/ والكمالية)، ثم عرض أهم البحوث التي أجريت بصدده، فضلاً عن إعداد المقياس العربي للتسويف.

أدوات الدراسة:

- المقياس العربي للتسويف: مؤلف من (20) بند، واعتمد الباحث في إعداده على ثلاثة مصادر هي: المقاييس العربية والأجنبية السابقة، والسؤال المفتوح، وخبرة الباحثين.
 - المقياس العربي لنمط السلوك (أ): من إعداد أحمد عبد الخالق (2000) ويتكوّن من خمسة محاور هي: (الدقة والمثابرة، السرعة وضغط الوقت، الرغبة في التقدّم، الجدية والتنظيم، الانشغال وحب العمل).
 - المقياس العربي للوسواس القهري: من إعداد أحمد عبد الخالق (1992) مكوّن من (32) عبارة، يستوعبها سبعة عوامل- غير موضحة في الدراسة.
 - مقياس الكمالية: من إعداد حسين فايد (2005) مؤلف من 28 عبارة.
- عينة الدراسة:** تكوّنت العينة من (329) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، وممن تتراوح أعمارهم ما بين (18-31).

نتائج الدراسة:

1. كشفت نتائج الدراسة عن تحقّق الافتراض بوجود ارتباط موجب بين التسويف والوسواس القهري، حيث أنّ الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة على مقياس الوسواس القهري لديهم إعادة تفكير (وسواس) أو انشغال بأفعال متكررة (قهر)، مما يجعلهم يبطؤون في إنجاز بعض الأعمال، نتيجة البطء في إكمالها أو إعادة تكرارها.
2. وجود ارتباط موجب بين التسويف والكمالية، حيث أنّ الكمالية تدفع بالفرد إلى تأخير إنجاز العمل لتحقيق مستوى مرتفع من الإتقان، والخلو من الأخطاء، والوصول إلى أقصى درجة من توقعات الآخرين تجاه عمل الفرد، مما يدفعه إلى المماثلة والتسويف، والانتظار طويلاً لإنجاز المهام والأعمال بشكلٍ مثالي وخالي من العيوب والأخطاء.
3. وجود ارتباط سلبي دال إحصائياً بين التسويف ونمط السلوك (أ)، حيث أنّ نمط السلوك (أ) هو نمط سلوكي يتّسم أصحابه بالتنافس، والإنجاز، ونفاد الصبر، والتعجّل والشعور بضغط الوقت وإلحاحه، وذلك على عكس ما يتّسم به المسوّف من فتور في النشاط الموجّه نحو إنجاز الواجبات المطلوبة من الفرد، لدرجة قضاء وقت طول من اللازم في إنجازها والانتهاه منها.
4. وفيما يتعلّق بالفروق بين الجنسين في سمة التسويف أسفرت نتائج هذه الدراسة عن حصول الذكور على متوسط درجات أعلى من الإناث في التسويف وبمستوى دال إحصائياً.

دراسة (أبو غزال، 2012):

عنوان الدراسة: "التسويق الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين". (الأردن).

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار التسويق الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كان مدى هذا الانتشار وأسبابه يختلفان باختلاف جنس الطالب، ومستواه الدراسي، وتخصصه الأكاديمي.

أدوات الدراسة:

- مقياس التسويق الأكاديمي: للتعرف على انتشار ظاهرة التسويق الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين مؤلف من (21) عبارة تصف كيفية تعامل الطلبة مع المهمات الأكاديمية الموكلة عليهم، وهو من إعداد الباحث.
- مقياس أسباب التسويق الأكاديمي: للتعرف على أسباب التسويق الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، مؤلف من (26) عبارة مقسمة إلى ست محاور أو أسباب هي: (المخاطرة، المهمة المنفرة، الخوف من الفشل، ضغط الأقران، أسلوب المدرس، مقاومة الضبط).

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من (751) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك في الأردن.

نتائج الدراسة:

1. فيما يتعلّق بانتشار سلوك التسويق الأكاديمي لدى أفراد العينة، تبين أنّ (57.7%) من أفراد العينة مسوّفين بدرجة متوسطة، و(25.2%) من أفراد العينة مسوّفين بدرجة مرتفعة، بينما (17.2%) منهم مسوّفين بدرجة متدنية.
2. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في نسبة انتشار التسويق الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.
3. وجود اختلاف في نسبة انتشار التسويق الأكاديمي باختلاف المستوى الدراسي للطلاب، حيث ظهر أنّ أعلى نسبة للتسويق الأكاديمي كانت لدى طلبة السنة الرابعة، يليها طلبة السنة الأولى، ثمّ طلبة السنة الثانية، وأخيراً طلبة السنة الثالثة.
4. عدم وجود اختلاف في نسبة انتشار التسويق الأكاديمي باختلاف كلية أو تخصص الطالب.
5. أبرز أسباب التسويق الأكاديمي من وجهة نظر أفراد العينة كانت للأسباب التالية على التوالي: (الخوف من الفشل، أسلوب المدرس، المهمة المنفرة، المخاطرة، مقاومة الضبط، ضغط الأقران).
6. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في محور "الخوف من الفشل" تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
7. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات في كلٍ من محاور (مقاومة الضبط، والمخاطرة، وضغط الأقران) تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

8. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات في محوري (المهمة المنفردة، وأسلوب المدرس) تعزى لمتغير الجنس.

9. وجود فروق في أسباب التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي في كلٍ من محاور (الخوف من الفشل، أسلوب المدرس، وضغط الأقران) وعدم وجود فروق في أسباب هذا السلوك تعزى لمتغير المستوى الدراسي تبعاً للمحاور الأخرى.

10. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لجميع محاور أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير الكلية أو التخصص الأكاديمي.

دراسة (أبو زريق وجرادات، 2013):

عنوان الدراسة: "أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية". (الأردن).

الهدف من هذه الدراسة: هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر تعديل العبارات الذاتية المسببة للتسويف الأكاديمي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف العاشر.

أدوات الدراسة:

• مقياس التسويف الأكاديمي: قام أبو زريق وجرادات بإعداده بعد الرجوع إلى بعض المقاييس التي تكرر استخدامها في الدراسات السابقة، وتكوّن هذا المقياس من (15) بنداً، تقيس مدى تأجيل الطالب لواجباته ومهامه الأكاديمية.

• مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية: من إعداد الباحثان، ويتكوّن من (28) بند يقيس فاعلية الطالب داخل غرفة الصف ومدى إنجازه لواجباته ومهامه الأكاديمية، ومدى استعداده للامتحان، ومدى تفاعله في غرفة الصف، ومستوى إنجازه في المهام الأكاديمية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (33) طالباً تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة.

نتائج الدراسة:

1. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس التسويف الأكاديمي.

2. وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التسويف الأكاديمي، إذ تبين أن مستوى التسويف الأكاديمي انخفض بشكل دال إحصائياً لدى أفراد المجموعة التجريبية.

3. استمرار ظهور الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في قياس المتابعة البعدي على مقياس التسويف الأكاديمي، إذ تبين أن مستوى التسويف الأكاديمي بقي أكثر انخفاضاً لدى أفراد المجموعة التجريبية.

دراسة (عبدالله، 2013):

عنوان الدراسة: "التسويف وعلاقته بالصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين" دراسة ميدانية في مدينة حلب".

هدف الدراسة:

■ تقديم إطار نظري عن ظاهرة التسويف من الناحية السلوكية، مما تفتقر إليه بحوثنا العلمية في ميدان العلوم النفسية العربية.

■ التعرف على علاقة التسويف بمتغيري: العمر، والجنس.

■ التعرف على علاقة التسويف بمظاهر الصحة النفسية أو الشخصية السوية لدى الأطفال والمراهقين.

أدوات الدراسة:

• **مقياس التسويف للأطفال والمراهقين:** من إعداد عبد الله (2013)، مؤلف من (30) عبارة لقياس سمة التسويف لدى الأطفال والمراهقين.

• **اختبار الصحة النفسية:** وهو من إعداد الرحال (2011). يهدف لقياس درجة الصحة النفسية لدى الأفراد في مرحلتها الطفولة المتأخرة، والمراهقة، وقد تضمن الاختبار (60) سؤالاً موزعة على عشرة مقاييس فرعية كل واحد منها يتناول أحد معايير الصحة النفسية، وفق الآتي: معرفة الذات وتقبلها، والثقة بالنفس والقدرة على ضبطها، الإيمان بحرية الإرادة وتقبل المسؤولية، والتوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي، والشجاعة في المشكلات، والاعتدال والتوازن، إدراك الواقع بشكل صحيح، وحب الذات والآخرين، الهدف والمعنى في الحياة.

عينة الدراسة: تم اختيار مدارس الذكور والإناث التي تضم الصفوف من الرابع وحتى التاسع من طلبة التعليم الأساسي في مدينة حلب وقد بلغ إجمالي العينة (271) فرداً (133 ذكور، و 138 إناث)، وتتراوح أعمارهم بين 10-15 سنة.

نتائج الدراسة:

1. لقد تبين أن التسويف أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث، كما أنه أعلى لدى المراهقين منه لدى الأطفال.

2. أما عن علاقة التسويف بمظاهر الصحة النفسية، فقد تبين أنه يرتبط بعلاقة ايجابية غير دالة مع كل من معرفة الذات وتقبلها، والشجاعة، والتوافق الشخصي والاجتماعي.

3. كما تبين ارتباط التسويف بعلاقة سلبية دالة إحصائياً مع كل من: الثقة بالنفس وضبطها، وحرية الإرادة وتحمل المسؤولية، والتوازن، وإدراك واضح للواقع، وحب الذات والآخرين.

الدراسات الأجنبية

دراسة هامبتون (Hampton, 2005):

عنوان الدراسة: "مركز الضبط والتسوية". (الولايات المتحدة الأمريكية).

Locus Of Control And Procrastination.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين مركز الضبط لدى الفرد وسلوك التسوية، وكذلك معرفة الفروق في المتغيرات تبعاً لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (147) طالباً وطالبة جامعياً يدرسون علم النفس، وعلم الاجتماع من طلبة السنة الأولى في جامعة كابيتال في الولايات المتحدة.

أداة الدراسة:

• مقياس التسوية مكوّن من بنود يجاب عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى عالي من التسوية، من إعداد هامبتون.

• مقياس مركز الضبط: مكوّن من عشر بنود، حيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى أنّ مركز الضبط لدى المفحوص خارجي، في حين أنّ الدرجة المنخفضة تشير إلى أنّ مركز الضبط لديه داخلي.

نتائج الدراسة:

1. وجود فروق دالة إحصائياً في التسوية تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور.

2. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التسوية ومركز الضبط، حيث أنّ المفحوصين الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس التسوية كانت درجاتهم مرتفعة على مقياس مركز الضبط أيضاً، بمعنى آخر الطلبة ذوي مركز الضبط خارجي كانوا أكثر ميلاً للتسوية من الطلبة ذوي مركز الضبط الداخلي.

دراسة أوزبارد وآخرون (Ossebaard et al , 2006):

عنوان الدراسة: "أثر تدخل العوامل النفسية الإيجابية على التسوية الأكاديمي". (هولندا).

"The effect of a positive psychological intervention on academic procrastination".

هدف الدراسة: دراسة أثر برنامج تعليمي موحّد بالاعتماد على الاتجاه السلوكي المعرفي في التقليل من التسوية الأكاديمي، ودراسة أثر برنامج آخر بالاعتماد على تقنيات مستمدّة من علم النفس الإيجابي على مجموعتين تجريبيتين.

أداة الدراسة:

مقياس التسوية الأكاديمي من إعداد (سكويغ برغ، 1994)، يتضمّن المقياس ثلاث مقاييس فرعية لقياس كلّ من (الخوف من الفشل - انخفاض الدافعية - وسلوك التسوية الأكاديمي) التي بمحصّلتها تحدد مستوى ودرجة التسوية الأكاديمي لدى الطالب.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (112) طالباً وطالبة من (4) تخصصات (العلوم الإنسانية- العلوم الطبيعية- العلوم الاجتماعية- والطببة البيولوجية) من جامعة أوترينش في هولندا.

نتائج الدراسة:

1. ظهرت فروق دالة بين الاختبارين القبلي والبعدي في كل من المجموعتين التجريبتين، وهذه الفروق ظهرت على مقياس التسويف الأكاديمي ككل وعلى المقاييس الفرعية الثلاث المكوّن منها (الخوف من الفشل- انخفاض الدافعية- وسلوك التسويف الأكاديمي).

2. هذه الفروقات كانت دالة على نحو أكبر لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية /التي اعتمدت على تقنيات مستمدّة من علم النفس الايجابي/ أكثر منها لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية /التي اعتمدت على مبادئ من العلاج المعرفي السلوكي/ على كل من القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للمتغيرات السابقة. كل من البرنامجين السابقين كان لهما الأثر الفعّال في التّخفيف من التسويف الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين التجريبتين.

دراسة حسين وسلطان (Hussain& Sultan, 2010):

عنوان الدراسة: "دراسة تحليلية للتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة". (باكستان).

"Analysis Of Procrastination Among university students".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحليل العوامل النفسية المسؤولة عن التسويف وتأثيرات هذه العوامل على التّعلم لدى طلبة الجامعة، بالإضافة إلى تقصي المشاكل الأكاديمية التي يسببها التسويف لدى طلبة الجامعة. أدوات الدراسة:

- استبيان أول لقياس العوامل المسؤولة عن التسويف يطبّق على الطلبة.
 - استبيان ثاني للتعرّف على نتائج التسويف وعواقبه على الطلبة يطبّق على المدرسين.
- عينة الدراسة:** تكونت من (500) طالباً وطالبة ومن (40) مدرس جامعي من كلية التربية في الجامعة الإسلامية في باكستان.

نتائج الدراسة:

1. يسوّف طلبة الجامعة في التحضير وتقديم الواجبات الأكاديمية وكذلك الاستعداد والتقدّم للامتحان.
2. أتجه الطلبة للتسويف وكانوا غير قادرين على اكمال واجباتهم في الوقت المحدد بسبب العديد من العوامل كان من أهمها: /المرض، المشاكل العائلية والاجتماعية، انخفاض الدافعية، الكسل، مواقف المدرسين تجاه أعمالهم، انخفاض الدعم والتوجيه والارشاد من قبل المدرسين وتعليقاتهم السلبية، انخفاض الانسجام والتوافق مع زملائهم، كثرة الواجبات خلال مدة زمنية صغيرة مما يسبّب لهم الضغط، عادة الاعتماد على الغير في انجاز الواجبات والوظائف، انقطاع التواصل مع الزملاء والمدرسين./

3. وبيّنت الدراسة أنّ للتسويف تأثيرات سلبية على التعلّم لدى الطلبة حيث ينتج عنه /انخفاض الانجاز في الامتحانات أو حتى الرسوب فيها، الخوف من الامتحان الذي يسبّب بدوره القلق والاكتئاب وانخفاض المعنويات، الشعور بالحيرة والتردد في البدء بالواجبات، فقد روح المنافسة، أيضاً يصبح الطلبة ضحايا عقد النقص وبالتالي يمتنعون عن مواصلة الدراسة.

دراسة جاديدي وآخرون (Jadidi et al, 2011):

عنوان الدراسة: "الكمالية والتسويف الأكاديمي". (تركيا).

"Perfectionism And Academic Procrastination".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الكمالية والتسويف الأكاديمي، وتحديد جوانب الكمالية الأكثر ارتباطاً بالتسويف.

أداة الدراسة:

- مقياس تقييم التسويف لدى الطلبة: من إعداد سولومون وروثبلوم (Solomon& Rothblum, 1984)، مؤلّف من (27) بند تقيس الجوانب المعرفية والسلوكية للتسويف، وتحديد أسباب التسويف.
- مقياس الكمالية المتعدد الأبعاد من إعداد "فروست" (Frost, 1990)، مؤلّف من (35) بنداً موزّعة على أربعة مقاييس فرعية هي: الجوانب المتعلقة بالشكوك والأخطاء (13) بنداً - توقعات وانتقادات الوالدين (9) بنود- المعايير الشخصية (7) بنود- والتنظيم (7) بنود.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة جامعية من مختلف التخصصات الدراسية، تمّ اختيارهم عشوائياً من أنقرة في تركيا.

نتائج الدراسة:

1. أظهرت الدراسة ارتباط التسويف الأكاديمي والكمالية ارتباطاً إيجابياً دالاً، حيث ظهر أنّ الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية على مقياس الكمالية أظهروا مستويات أعلى من التسويف الأكاديمي.
2. توصّلت الدراسة إلى أنّ ثلاث جوانب من الكمالية وهي: (المتعلّقة بالأخطاء، نقد الوالدين، والشكوك حول الأفعال) أظهرت ارتباطاً إيجابياً دالاً مع التسويف الأكاديمي، أما جانب التنظيم فقد أظهر ارتباطاً سلبياً دالاً مع التسويف الأكاديمي.

دراسة أوزر وساكس (Ozer& Sackes, 2011):

عنوان الدراسة: "أثر التسويف الأكاديمي على مستوى الرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة". (تركيا).

"Effects Of Academic Procrastination On College Students Life Satisfaction".

هدف الدراسة: التعرف إلى أثر التسويف الأكاديمي على مستوى الرضا عن الحياة لدى عينة من طلبة الجامعة.

أدوات الدراسة:

• مقياس توكرمان للتسويق (Tuckman, 1991) الذي يقيس اتجاهات الطلبة نحو التسويق وهو في الأصل مقياس إنكليزي تمّ بناؤه من قبل توكرمان وهو مؤلّف من (16) بند، وقد تمّ تعديله من قبل أوزر وساكنس (2011) ليناسب البيئة التركية وأصبح مؤلّف من (14) بند بعد التعديل.

• مقياس الرضا عن الحياة من إعداد (دينير، إيمونس، لارسيم، وكريفن) (Diener, Emmons, Larsen, and Griffin, 1985)، وهو في الأساس مقياس إنكليزي وقام "كوكير" بترجمته للتركيّة كوكير (Koker, 1991)، مؤلّف من (5) بنود.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (314) طالباً وطالبة جامعية من مختلف التخصصات في جامعة (major state-funded) "ميجور فاونديد ستيت" في العاصمة التركية أنقرة، تتراوح أعمارهم ما بين (17-27) سنة، من السنوات الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، والرابعة).

نتائج الدراسة:

1. أظهرت الدراسة أنّ (38%) من أفراد العينة يسوّفون بصفة دائمة.
2. وجود فروق في التسويق الأكاديمي تعزى لمتغيّر الجنس لصالح الطلبة الذكور.
3. فيما يتعلّق بأثر التسويق الأكاديمي على مستويات الرضا عن الحياة، فقد تبيّن أنّ الطلبة الذين أظهروا مستويات مرتفعة من التسويق الأكاديمي كان لديهم مستوى أقل من الرضا عن حياتهم مقارنةً بالطلبة الذين أظهروا مستوى أقل من التسويق الأكاديمي.

دراسة ويليامز وآخرون (Williams et al, 2008):

عنوان الدراسة: "العلاقة بين التسويق، والحساسية الذاتية، والدافعية". (الولايات المتحدة الأمريكية).

"The Relationship Among Self-Compassion, Motivation, And Procrastination".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التسويق الأكاديمي وكل من المتغيرات التالية: الحساسية الذاتية، والدافعية، وتوجهات الأهداف، وقلق الدافعية الأكاديمي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (19) طالباً جامعياً ممن يدرسون في مجال (العلوم الانسانية والاجتماعية والطبيعية، والفن) من جامعة إدواردس Edwards جنوبي غربي الولايات المتحدة، متوسط أعمارهم (21) سنة.

أداة الدراسة:

- مقياس الحساسية الذاتية من إعداد (Neff, 2003)، مكوّن من (26) بند، ويتضمّن محاور تقيس (التعاطف الذاتي، التعاطف العام، والعقلانيّة).
- مقياس التسويق من إعداد توكرمان (Tuckman, 1991) مؤلّف من (16) بند.

- مقياس توجُّهات الأهداف من إعداد (Elliot And McGregors, 2001)، مؤلّف من (12) بند موزّعة على ثلاثة محاور: (توجهات الأهداف المتعلقة بالأداء، تجنُّب الأداء، الإتقان، تجنُّب الإتقان)
- مقياس قلق الدافعيّة الأكاديميّة من إعداد (Heggestd& Kanfer, 2000)، مؤلّف من (19) بند تقيس القلق، والانفعالات التي يمكن أن تترافق مع المهمات الأكاديميّة.

نتائج الدراسة:

1. وجود ارتباط سلبي دال بين التسويف والدافعيّة، وترابطاً إيجابياً دالاً مع كلٍ من قلق الدافعيّة الأكاديمي وتوجُّهات الأهداف المتعلقة بالأداء.
2. وجود ارتباط عكسي دال بين التسويف والحساسيّة الذاتية، حيث أنّ الأفراد ذوي الحساسية المرتفعة أقرّوا مستويات أدنى من التسويف.

دراسة كاجان وآخرون (Kagan et al, 2010):

عنوان الدراسة: "تفسير سلوك التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكلٍ من الكمالية، والوسواس القهري، وعوامل الشخصية الخمسة". (تركيا).

"The Explanation Of The Academic Procrastination Behaviour Of University Students With Perfectionism, Obsessive – Compulsive And Five Factor Personality Traits".

هدف الدراسة: التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين سلوك التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، ومتغيرات نفسية أخرى من مثل: (الكمالية، الوسواس القهري، وعوامل الشخصية الخمسة).

أدوات الدراسة:

- مقياس آيتكن (Aitken, 1982) للتسويف الأكاديمي لتحديد نزعة التسويف الأكاديمي لدى الطلبة، وقام كاجان وآخرون بتعديله ليناسب البيئة التركية (Balkis, 2007).
- مقياس الكمالية المتعدد الأبعاد من إعداد فروست وآخرون (Frost et al, 1990) وقننه على البيئة التركية أوزباي وآخرون (Ozbay et al, 2003).
- قائمة بادوا لاضطراب الوسواس القهري (Padua Inventory) من إعداد سانفيو (Sanvio, 1988)، وعدّله على البيئة التركية بيسير أغلو (Bisiroglu, 2005).
- مقياس عوامل الشخصية الخمسة من إعداد باكا نلي (Bacanli et al, 2007).

عينة الدراسة: تكونت العينة من (265) طالباً وطالبة جامعيّة من مختلف التخصصات والسنوات في جامعة أنقرة في تركيا.

نتائج الدراسة:

1. وجود ارتباط سلبي دال إحصائياً بين التسويف الأكاديمي وكلٍ من (الانبساط، المسؤولية، وسمة التنظيم كبعد من أبعاد الكمالية).

2. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والانتقادات الموجّهة من قبل الأهل للأبناء، وارتباطه إيجابياً بسمة التأمل والتفكير كبعد من أبعاد مقياس الوسواس القهري.

3. عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي ونزعة الفرد للتحكم والسيطرة كبعد من أبعاد الوسواس القهري.

4. تمّ التوصل للمؤشرات الأكثر قوة في قدرتها على التنبؤ بسلوك التسويف الأكاديمي ألا وهي (المسؤولية كسمة شخصيّة، والتأمل كبعد من أبعاد الوسواس القهري).

دراسة بالا وآخرون (Pala et al, 2011):

عنوان الدراسة: "سلوك التسويف الأكاديمي لدى معلمي ما قبل الخدمة في جامعة سيلال باير". (تركيا).

"Academic Procrastination Behavior Of Pre-Service Teachers Of Celal Bayer University".

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر متغيرات مثل (الجنس، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، ومستوى الدخل) على التسويف الأكاديمي لدى الطلبة (أي معلمي ما قبل الخدمة)

أداة الدراسة: مقياس التسويف الأكاديمي من إعداد آيتكن (Aitken, 1982) وحدثه بالكيس (Balkis, 2007) مؤلف من (16) بند تقيس سلوك التسويف لدى الطلبة.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من (366) طالباً وطالبة جامعية من كلية التربية والعلوم والآداب بفروعهم من جامعة سيلال باير في تركيا.

نتائج الدراسة:

1. أظهرت الدراسة أنّ التسويف الأكاديمي يختلف باختلاف جنس الطالب، حيث أظهر الطلبة الذكور تسويفاً أكثر مقارنةً بالطلبات الإناث.

2. وجود فروق بين الطلبة في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، حيث أنّ الطلبة في أدب اللغة الإنكليزية أظهروا أعلى مستوى من التسويف مقارنةً بالطلبة من تخصصات أخرى، كما أظهر الطلبة من تخصص البيولوجيا وأدب اللغة التركية أدنى مستويات من سلوك التسويف الأكاديمي.

لم تظهر فروق في التسويف الأكاديمي بين الطلبة تعزى لمتغير السنة الدراسية أو مستوى الدخل.

دراسة تشو (chow, 2011):

عنوان الدراسة: "التسويف لدى طلبة الجامعة، وأثر كلٍ من الذكاء العاطفي، والرضا عن الحياة المدرسيّة، وتقدير الذات، وفعالية الذات". (كندا).

"Procrastination Among Undergraduate Students: Effects Of Emotional Intelligence, School Life, Self-Evaluation, And Self-Efficacy".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة التسويف الأكاديمي بكلٍ من : (الذكاء العاطفي، والرضا عن الحياة المدرسية، وتقدير الذات، وفعالية الذات) وفق لمتغيرات النوع، والعمر، والحالة الاجتماعية، والحالة الاقتصادية، والطموح الأكاديمي.

أدوات الدراسة:

- مقياس التسويف من إعداد شفارتزر وآخرون (Schwarzer, et al, 2000)، مؤلف من (10) بنود تقيس نزعة الفرد للتسويف، حيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى درجة عالية من التسويف الأكاديمي.
- استبيان تقدير الذات ويتألف من عبارة واحدة فقط موجّهة للفرد كما يلي :-أخذ موقفاً إيجابياً تجاه نفسي- وبناءً على درجة موافقة الفرد على هذه العبارة ومدى انطباقها عليه تتحدّد درجة تقديره لذاته، ويُجاب على هذا البند وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق بشدة).
- مقياس الصحة الانفعالية: وهو يقيس المشاعر الأكثر تكراراً لدى الفرد وهي: (الحزن، الوحدة، اليأس، الرغبة بالبكاء، التوتر، الاكتئاب).

- مقياس الذكاء العاطفي من إعداد سكوت وآخرون (Schutte, et al, 1998) مؤلف من (33) بند.
- مقياس فاعلية الذات العام من إعداد شفارتزر وروزاليم (Schwarzer, Jerusalem, 1995)، مؤلف من (10) بنود.

عينة الدراسة: تكوّنت من (350) طالباً وطالبة جامعية من جامعة ريجينا (Regina) في كندا، شملت تخصصات مثل: الإدارة، الفنون، التربية، الهندسة والعلوم التطبيقية، العلوم الصحية، العلوم، والعمل الاجتماعي.

نتائج الدراسة:

1. عدم وجود فروق بين أفراد العينة في التسويف تعزى لمتغيّر النوع، أو العمر أو الحالة الاجتماعية أو الصحة الانفعالية.
2. وجود فروق بين أفراد العينة في التسويف تعزى لمتغيّر الحالة الاقتصادية، حيث أنّ الطلبة المنتمين لطبقات فقيرة يسوّفون بدرجة أكبر وذلك بسبب قلقهم حول احتياجات الدراسة الجامعية ومتطلباتها مما يجعلهم أكثر قلقاً حول حالتهم المادية.
3. وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين التسويف وتقدير الذات، حيث أنّ الطلبة الذين قيّموا أنفسهم بطريقة سلبية، كانوا أكثر ميلاً للتسويف ممن قيّموا أنفسهم بطريقة إيجابية أكثر.
4. وجود علاقة سلبية دالة بين التسويف وفاعلية الذات، حيث أنّ المسوّفين يكون لديهم ثقة أقل بقدرتهم على البدء أو اكمال المهام الأكاديمية، وتكون النتيجة تأجيلهم لها.

5. وجود علاقة سلبية دالة بين التسويف والذكاء العاطفي، على اعتبار أنّ الذكاء العاطفي يعتبر قدرة تعليمية تُمكن المتعلم من فهم، واستخدام، والتعبير عن عواطفه بطريقة صحيحة وواعية، بينما يعاني المسوّف من نقص في هذه القدرات.

وأخيراً تم التوصل إلى أنّ الطلبة الذين كانوا أقل رضى عن حياتهم المدرسية كانوا أكثر ميلاً للتسويف ممن كانوا أكثر رضى عن حياتهم المدرسية.

دراسة سادجي وآخرون (Sadeghi et al, 2011):

عنوان الدراسة: "دراسة العلاقة بين الوسواس القهري والتسويف لدى عينة من طلبة الجامعة (Ardabili and Marageh universities) مرجة وأردابيلي في إيران".

"The Study Of Relationship Between Obsessive Beliefs And Procrastination Among Students Of Mohaghegh Ardabili And Marageh Universities".

الهدف من هذه الدراسة: التعرف على طبيعة العلاقة بين الأفكار الوسواسية القهرية والتسويف الأكاديمي، ودور هذه الأفكار في التنبؤ بسلوك التسويف.

أدوات الدراسة:

• مقياس التسويف العام من إعداد لاي (Lay, 1986) يتضمّن (20) بند تقيس سلوك التسويف في العديد من أنشطة الحياة اليومية، بالإضافة إلى بعض العبارات التي تقيس التسويف في الواجبات الأكاديمية، والدرجة العليا تشير إلى نزعة قوية للتسويف.

• مقياس الأفكار الوسواسية (OBQ-44 OCCWG,2005) يتألف من (44) بند يقيس الأفكار المرتبطة باضطراب الوسواس القهري، ويتكوّن من ثلاث محاور (المسؤولية في مقابل توقّع الخطر-الكمالية في مقابل القناعة- الأهمية في مقابل ضبط الأفكار)

عينة الدراسة: عينة عشوائية مؤلفة من (250) طالباً وطالبة من جامعة مرجة وجامعة أردابيلي في إيران.

نتائج الدراسة:

1. كشفت الدراسة أن المتغيرات المتضمنة في مقياس الأفكار الوسواسية ارتبطت بالتسويف ارتباطاً دالاً وهي (المسؤولية/توقع الخطر والتهديد، الأهمية/ضبط الأفكار) التي ارتبطت بالتسويف ارتباطاً إيجابياً، في حين أنّ (الكمالية/القناعة) ارتبطت بالتسويف ارتباطاً سلبياً، وتبيّن أنّ أكثر هذه المتغيرات تنبئ بالتسويف هي (المسؤولية في مقابل توقع الخطر) حيث أنّ الأشخاص الذين لديهم إحساس أعلى بالمسؤولية وتوقّع أكبر للأخطار المحتملة، ويسبب خوفهم من الفشل، فإنّهم يؤجلون البدء بواجباتهم.

2. الطلبة الذين يحملون معتقدات (المسؤولية/توقع الخطر) يحملون صفات تدفعهم للتسويف مثل: الخوف من الفشل ومن تقييمات الآخرين، وبسبب أن المسوّفين يحملون ذات الصفة فهذا يفسّر الارتباط الإيجابي الدال بين هذين المتغيرين.

3. أظهرت الدراسة وجود ارتباط سلبي دال بين (الكمالية/القناعة) مع التسويف، حيث أنّ الأفراد الذين لديهم معتقدات (الكمالية/القناعة) مدفوعين بشدة لإنجاز مهامهم، ويكونون دقيقين جداً في أعمالهم، لأن لديهم نوع من الضبط الداخلي الذاتي، بالإضافة إلى أنّ لديهم اتجاه أو نزعة ليشعروا بأنّهم مقبولين من قبل الآخرين، وبسبب حالة الحساسية المفرطة لكل ما هو مبهم وغامض فهم ينجزون مهامهم فوراً.

4. أن الطلبة الذين لديهم معتقدات (الأهمية/ضبط الأفكار) يكون لديهم حاجة ملحة للبقاء في حالة سيطرة على أفكارهم، ويخافون فقدان هذه السيطرة، ولذلك فهو ينشغل بأفكاره عن العديد من مهامه وأعماله الضرورية وتكون النتيجة وقوعه في التسويف.

دراسة كونوفالوفا (Konovalova, 2012):

عنوان الدراسة: "الاختلافات في التسويف الأكاديمي، وتجنب المهمة، والخوف من الفشل وفقاً لمتغيري النوع والعمر". (كاليفورنيا).

Gender and Age Differences in Academic Procrastination, Task Aversiveness, and Fear of Failure.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق فهم أفضل للتسويف الأكاديمي، وتحديد أسبابه وأكثر الفئات تسويفاً مع التركيز على متغيرات مثل: تجنّب المهمة، والخوف من الفشل، الكمالية، النوع، والعمر. أداة الدراسة:

• استبيان تقييم التسويف للطلبة من إيداد روثبلوم وسولومون (Rothblum, Solomon, 1984)، مكوّن من خمسة محاور لقياس: (درجة انتشار التسويف، والرغبة في التخلّص من التسويف، أسباب التسويف، الخوف من الفشل، وتجنّب المهمة)، وينقسم إلى قسمين: الأول لتحديد درجة انتشار التسويف في خمس مجالات أكاديمية، والثاني لتحديد أسباب التسويف الأكاديمي.

عينة الدراسة: تكوّنت العينة من (94) طالباً وطالبة جامعياً في جامعة لافيرني في ولاية كاليفورنيا، متوسط أعمارهم (23.18)، من جنسيات آسيوية، وإفريقية، ولاتينية، وأمريكية.

نتائج الدراسة:

1. عدم وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير الجنس والعمر سواء في التسويف الأكاديمي، أو الرغبة في التخلّص من التسويف الأكاديمي، وفي أسباب التسويف أيضاً.

2. وجود علاقة دالة إيجابية احصائياً بين التسويف الأكاديمي والخوف من الفشل، والكمالية، وتجنب المهمة الأكاديمية.

دراسة زيناس وأوركولو (Zeenath & Orcullo, 2012):

عنوان الدراسة: دراسة التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين. (ماليزيا).

Exploring Academic Procrastination Among Undergraduates.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى دراسة ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، والتعرف على تأثيراته على الطلبة، وتحديد الاستراتيجيات المتبعة من قبل الطلبة في التعامل مع تسويفهم الأكاديمي.

أداة الدراسة: مقياس التسويف الأكاديمي العام (Lay, 1986) يستخدم لتحديد مستوى التسويف التسويف وتحديد الطلبة الذين يظهرون مستويات عالية من التسويف. يتكوّن المقياس من (20) بند تقيس التسويف في العديد من النشاطات ويتضمّن المقياس عدد من العبارات المرتبطة بالواجبات الأكاديمية.

عينة الدراسة: الدراسة كانت موجّهة لعينة من الشباب البالغين من الطلبة الجامعيين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (18-25) سنة، والذين يدرسون في تخصص علم النفس، بلغ عدد أفراد العينة (287).

نتائج الدراسة: تعتبر هذه الدراسة من الدراسات النوعية التي صممت لبحث ظاهرة التسويف الأكاديمي بالتفصيل - حيث تمّ إجراء مقابلات مع بعض الطلبة للسماح لهم بالتعبير عن أفكارهم بشكل موسّع وبالنتيجة تمّ التوصل إلى (12) فكرة رئيسية من خلال هذه المقابلات عدت كعوامل مهمة يمكن أن تتدخل في التسويف وهي كالتالي:

السمات الشخصية: حيث أنّ العديد من أفراد العينة اتّجهوا إلى اعتبار أنّ هناك سمات معيّنة في شخصياتهم تقودهم للتورط في التسويف، واعتبروا التسويف لديهم سلوك موروث وبالنتيجة أصبح التسويف لديهم عادة روتينية.

الملل: العديد من الطلبة الجامعيين من أفراد العينة أفروا أنّهم يجدون صعوبة في إعطاء الأولوية لدراساتهم وواجباتهم الدراسية، ذلك لأنّهم يعتقدون أنّ هذه الواجبات تكون مضيعة للوقت. وهناك سبب آخر هو أنّ هذه الواجبات تكون بالنسبة لهم مملة وخالية من المتعة وأنّهم يفتقدون للتحفيز تجاه بعض هذه المهمات التي تتطلب الكثير من القراءة والجهد.

الأولوية: حيث أنّ العديد من الطلبة الجامعيين غير واعيين بما فيه الكفاية تجاه أهدافهم في الاقبال على الجامعة ومتابعة تعليمهم العالي، كما أنّ الانشغال بالحياة الجامعية يصرف الطلبة عن تركيز انتباههم في الأولويات في الوقت الذي يكونون فيه مشغولين بالأنشطة الخارجية ومنجذبين للجانب الممتع أكثر في الحياة الجامعية.

إدارة وتنظيم الوقت: غالبية أفراد العينة أوضحوا بأنهم يجدون صعوبة كبيرة في تنظيم وقتهم وهذا بدوره يقودهم للتسويف.

الدافعية: طبيعة الدراسة في الجامعة تتطلب نمطا من الدراسة المستقل مقارنةً مع الدراسة في سنوات الدراسة السابقة في المدرسة، حيث كان الوالدين مصدراً للدافعية بالنسبة لهم يدفعهم للانتباه والتركيز في الدراسة، بينما لا يشعرون بذات الدافعية عند دخولهم الجامعة خاصةً وأنَّ العديد من الطلبة الجامعيين يعيشون حياةً مستقلة بعيداً عن الوالدين، وأنَّ كمية الانتباه والتركيز في الدراسة كان غالباً محدداً بمصدر الدافعية لدى الطلبة.

تأثير جماعة الأقران: حيث أقرَّ غالبية أفراد العينة أنَّ قضاء الوقت مع الأصدقاء يعتبر أفضل الأوقات بالنسبة للطلبة الجامعيين، والهدف من ذلك هو البحث عن الدعم من خلال الأصدقاء بصرف النظر عن المعتقدات التي يتلقونها من أصدقائهم.

استراتيجيات المواجهة: يستخدم العديد من الطلبة استراتيجيات عدة لإتمام مهماتهم الأكاديمية قبل الموعد المحدد لهم، وفي مواجهة العواقب المترتبة على تسويفهم.

حيث يعدُّ تحصيل درجات كافية، وإنهاء المهمات قبل موعدها المحدد عوامل مهمة بالنسبة للطلبة، ومن هنا فإنَّ تركيزهم على إكمال وإتمام المهمات قبل موعدها المحدد مكنَّ هؤلاء الطلبة من التقليل من تسويفهم، علاوةً على ذلك العديد من أفراد العينة أشاروا إلى أنَّهم يعتبرون اللحظة الأخيرة كدافع لهم لإتمام مهامهم، وأنَّهم تكيفوا مع تسويفهم من خلال إدراكه على أنَّه عادة إيجابية بالنسبة لهم.

الآثار الصحية: العديد من أفراد العينة أشاروا إلى التأثيرات البالغة للتسويف على صحتهم الجسدية، حيث عانى هؤلاء من أنماط الاضطرابات في النوم والأكل.

الظروف الخارجية: حيث أنَّ العديد من الطلبة يكونون مشاركين في أحداث متنوعة خارج الجامعة مثل النوادي، والعمل خارج الجامعة وبالتالي فإنَّ الطلبة يوظفون الكثير من الوقت والطاقة لهذه النشاطات، وذلك يجعلهم غير قادرين على إعطاء الأولوية لمهامهم الأكاديمية.

النتائج المؤثرة: بالنسبة للعديد من الطلبة الجامعيين، لا يسبب التسويف أداءً أكاديمياً منخفضاً فقط ولكنه مرتبط أيضاً بالعديد من المشاعر السلبية، حيث أنَّ الطلبة يختبرون مشاعر من مثل: الشعور بالذنب، الندم، ولوم الذات، القلق، العصبية، أيضاً مشاعر كبيرة من التوتر والضغط بسبب الواجبات والوظائف المعقّلة.

المهمة الأكاديمية: نوع وكمية الأعمال والواجبات التي يكلف بها الطلبة الجامعيين مختلفة عن تلك التي يكفون بها في سنوات الدراسة السابقة، حيث أنَّ دروس وواجبات الطلبة الجامعيين تتطلب العمل على التقارير البحثية، ومشاريع التخرج في نهاية السنة. ومع ذلك فإنَّ اتجاه الطلبة نحو المهمات والواجبات الأكاديمية يلعب دوراً هاماً في توليد نوع من الدافعية والتحفيز الداخلي لدى الطلبة. لكن العديد من الطلبة الجامعيين أقرُّوا أنَّهم غير مهتمين بإكمال واجباتهم الأكاديمية لأنها تكون صعبة وغير ممتعة. وضمن الأنماط المختلفة من الواجبات والوظائف،

تَوَجَّه الطلبة إلى التسوية أكثر في كتابة وقراءة الواجبات، والدراسة والتحضير للامتحان، ذلك لأن تلك الواجبات كانت غير ممتعة وصعبة بالنسبة لهم.

أسلوب المدرس أو المحاضر: الذي يعدُّ بدوره مصدراً آخر للتحفيز أو الدافعية الخارجية بالنسبة للطلبة الجامعيين إلى جانب نوع المهمة. ومع تزايد أعداد الطلبة المسجلين في الجامعة كل سنة، فإنَّ اشباع الاحتياجات المتعددة للطلبة ضمن الصفِّ الدَّرَاسي قد أصبح تحدِّي كبير بالنسبة للمدرِّس أو المحاضر، حيث أقرَّ العديد من طلبة الجامعة بأنَّ أسلوب المحاضر في التدريس ضمن الصفِّ الدَّرَاسي أثر في عاداتهم الدراسية خارج الصفِّ الدَّرَاسي.

دراسة ذاكري وآخرون (Zakeri et al, 2013):

عنوان الدراسة: "التسوية الأكاديمي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية". (إيران).

Parenting Styles And Academic Procrastination.

هدف الدراسة: التعرف على طبيعة العلاقة بين التسوية الأكاديمي وأساليب المعاملة الوالدية، وتحديد نمط المعاملة الوالدية الذي يمكن خلاله التنبؤ بالتسوية الأكاديمي.

أدوات الدراسة:

- مقياس التسوية الأكاديمي من إعداد روثلوم وسولومون (Rothblum & Solomon, 1984) مكوّن من (27) بند تقيس نسبة انتشار سلوك التسوية الأكاديمي وأسبابه.
- مقياس أنماط المعاملة الوالدية من إعداد ستينبرغ (Stienberg, 2005) مكوّن من ثلاث محاور: (القبول والاستحسان - منح الاستقلالية - القسوة).

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (395) طالباً وطالبة جامعية من جامعة شيراز في إيران.

نتائج الدراسة:

1. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية دالة بين أسلوب المعاملة الوالدية المعتمد على القبول والاستحسان وبين التسوية الأكاديمي، حيث يكون الوالدين متسامحين ومعتدلين في تعاملهم مع الطفل، ويتسم أسلوبهم بالتقبُّل والتحكُّم بسلوكيات الطفل بالأسلوب السوي والملائم، المحافظة على استقلالية الطفل بحيث يعتمد على نفسه في إنجاز واجباته، تزويد الطفل بالشروط المناسبة ليصبح قادراً على الاعتماد على نفسه، وبما أنَّ مثل هذا الطفل يكون مشجَّعاً دائماً على الانجاز فهذا يقلل من سلوك التسوية الأكاديمي لديه ويزيد من إنجازه الأكاديمي.

2. وجود علاقة سلبية دالة بين أسلوب المعاملة الوالدية المعتمد على منح الاستقلالية وبين التسوية الأكاديمي، حيث يظهر الوالدين تسامحاً أكبر تجاه تعبير الطفل عن حاجاته ووجهات نظره، ويفرضون سيطرة

أقل وقواعد سلوكية أكثر انضباطاً وملاءمة، وتتوفّر في مثل هذا النوع من الأسر شروط القبول، والتشجيع، الثقة بالطفل وقدراته، وبالتالي يتمنّع الطفل بتقدير ذات أعلى وانتظام أعلى في أداء واجباته.

3. وجود علاقة إيجابية دالة بين أسلوب المعاملة الوالديّة المعتمد على القسوة وبين التسويّف الأكاديمي، حيث يكون الوالدين غير حساسين لاحتياجات الطفل في النمو والاستقلالية، ويوظّفون دعماً عاطفياً أقلّ تجاهه، ويفرضون قواعد صارمة يتوجّب على الطفل اتباعها والخضوع لها والتي بدورها تقود إلى تواصل أقلّ بين الطفل ووالديه. هذا النمط من أساليب المعاملة الوالديّة يرتبط بالتحصيل الأكاديمي المنخفض، ويفرض على الطفل سلطة أكبر في مقابل اهتمام أقلّ باحتياجات الطفل تقوده إلى التسويّف الأكاديمي.

3-2 تعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من دراسة البحوث السابقة الأمور التالية:

1. اختلفت الدراسات فيما بينها من حيث الهدف الأساسي من الدراسة، بعض الدراسات كان الهدف الأساسي منها دراسة علاقة التسويّف الأكاديمي بمتغيرات نفسية (كالوساوس القهرية، والدافعية، وأساليب المعاملة الوالدية، وتجنّب المهمة) مثل دراسة "أحمد، (2008)" ودراسة "تشو، (2011)" ودراسة "أوزر وساكنس، (2011)"، وبعضها كان الهدف الأساسي منها تعرّف أثر برامج علاجية نفسية في التخفيف من ظاهرة التسويّف الأكاديمي مثل دراسة "أبو زريق وجرادات، (2013)" ودراسة "أوزيارد آخرون، (2006)"، في حين أنّ دراسات أخرى هدفت بشكل أساسي إلى إعداد مقاييس تتناول ظاهرة التسويّف الأكاديمي وتعرّف أبرز أسبابه مثل دراسة "أبو غزال، (2012)" ودراسة "عبد الخالق، والدغيم، (2011)"، ودراسة "زيناس وأوركيلو، 2012".

2. غالبية الدراسات السابقة أجريت على عينات من طلبة الجامعة ومن مختلف التخصصات والكليات عدا دراسة "عبدالله (2013)" ودراسة "أبو زريق وجرادات (2013)" فقد أجريت على عينات من الأطفال والمراهقين في المراحل الدراسية.

3. تنوعت أدوات البحث المستخدمة في كافة الدراسات وذلك حسب الهدف من كل دراسة، ولكن غالبية الدراسات السابقة اعتمدت في قياس ظاهرة التسويّف الأكاديمي على مقاييس أجنبية تكرّر استخدامها في أكثر من دراسة وكان أكثرها استخداماً مقياس روثلوم وسولومون للتسويّف (1984) مثل دراسة "ذاكري (2013)" ودراسة "جاديدي (2011)" ودراسة "كونوفالوفا (2012)" ودراسة "أبو غزال (2012)" ودراسة "عبد الخالق والدغيم (2011)"، ومقياس لاي للتسويّف (1986) مثل دراسة "زيناس وأوركيلو (2012)" ودراسة "سادجي وآخرون (2011)" ودراسة "أبو غزال (2012)".

4. يلاحظ من خلال رجوع الباحثة إلى الأدب التربوي والعديد من الدراسات السابقة التي تناولت ظاهرة التسويّف الأكاديمي، ومن خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة عدم اتساق النتائج المتعلقة بمدى انتشار ظاهرة التسويّف الأكاديمي، فيما يتعلّق بمتغيّر الجنس فقد كانت نتائج الدراسات أيضاً متناقضة إذ لم تكشف نتائج دراسة "أبو غزال (2012)" ودراسة "كونوفالوفا (2012)" ودراسة "تشو (2011)" عن فروق بين الجنسين في

انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي، بينما أكدت دراسة "عبد الخالق والدغيم (2011) ودراسة "هامبتون (2005)" ودراسة "عبدالله (2013)" وجود فروق بين الجنسين في نسبة انتشار التسويف الأكاديمي إذ أقرّ الطلبة الذكور عن تسويف أكاديمي أكثر تكراراً مقارنةً بالإناث. وقد تباينت نتائج الدراسات فيما يتعلّق بمتغيّر السنة الدراسية ففي حين لم تكشف نتائج دراسة "أوزر وآخرون (2009)" عن فروق بين الطلبة في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغيّر السنة الدراسية، أكدت دراسة "أبو غزال (2012)" عن فروق بين الطلبة الجامعيين في انتشار التسويف الأكاديمي وفقاً لمتغيّر السنة الدراسية. وفيما يتعلّق بأسباب التسويف الأكاديمي أيضاً تباينت نتائج الدراسات في تحديد العوامل المسؤولة عن هذه الظاهرة ففي دراسة "كانوفالوفا (2012)" حدّد أسباب التسويف الأكاديمي في ثلاثة أسباب هي (الخوف من الفشل، والكمالية، وتجنّب المهمة الأكاديمية)، وتوصّل "حسين وسلطان (2010)" في دراستهما إلى أنّ أسباب التسويف الأكاديمي هي (المرض، المشاكل العائليّة، انخفاض الدافعيّة، الكسل، أسلوب المدرس، انخفاض الدعم والتوجيه، وكثرة الواجبات)، في حين حدّد "أبو غزال (2012)" أسباب التسويف الأكاديمي في ست عوامل.

أما عن الدراسة الحالية فإنها:

1. تتفق مع الدراسات السابقة على أهمية دراسة هذه ظاهرة التسويف الأكاديمي وتعرّف أبرز أسبابها لدى الطلبة الجامعيين.
2. في ظل قلة الدراسات العربية التي تناولت ظاهرة التسويف الأكاديمي، وأسبابه، وندرته على المستوى المحلي تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسة تبحث في نسبة انتشار هذه الظاهرة وتعرّف أسبابها لدى الطلبة الجامعيين.

الفصل الرابع عينة البحث وأدواته

1-4 عينة البحث

قامت الباحثة بتطبيق المقياسين على عينة مكونة من 496 طالباً وطالبة من جامعة تشرين ومن كافة كليات الجامعة، كما هو موضَّح في الجداول (1-2-3)

جدول رقم (1) توزُّع درجات أفراد العينة وفق متغيِّر الجنس

الجنس	العدد	النسبة%
إناث	271	54.6%
ذكور	225	45.4%
المجموع	496	100.0%

جدول رقم (2) توزُّع درجات أفراد العينة وفق متغيِّر الكلية

الكلية	العدد	النسبة%
علوم إنسانية	154	31.0%
علوم طبية	101	20.4%
علوم هندسية	181	36.5%
علوم اقتصادية	38	7.7%
علوم أساسية	22	4.4%

جدول رقم (3) توزُّع درجات أفراد العينة وفق متغيِّر السنة الدراسية

السنة	العدد	النسبة%
أولى	129	26.0%
ثانية	114	23.0%
ثالثة	110	22.2%
رابعة	93	18.8%
خامسة	50	10.1%

2-4 أدوات البحث وتعرُّف دلالات الصدق والثبات

استخدمت الباحثة في هذا البحث مقياسي التسوييف الأكاديمي وأسبابه كأدوات أساسية يقوم البحث على دراستهما وتقنيتهما وتحليلهما إحصائياً.

وقد اختارت الباحثة هذين المقياسين بسبب أن:

مقياس التسوييف الأكاديمي يعدُّ الصورة العربية الثانية (بعد مقياس عبد الخالق، والدغيم، 2011) التي تناولت سلوك التسوييف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، والمقياس الثاني وهو مقياس أسباب التسوييف الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وهو الصورة العربية الأولى.

- مقياس انتشار التسوييف الأكاديمي:

وصف المقياس وكيفية إعدادة:

- استخدم في هذا البحث مقياس انتشار التسوييف الأكاديمي (الصورة الأردنية) وهو الصورة العربية الثانية لمقياس التسوييف الأكاديمي، حيث يعد مقياس "عبد الخالق، والدغيم (2011) "الصورة العربية الأولى التي تناولت سلوك التسوييف الأكاديمي وهو مقنن على البيئة الكويتية.

وتختلف الصورة المستخدمة من مقياس انتشار التسوييف الأكاديمي في البحث الحالي عن النسخة السابقة في استخدام طرق مختلفة في التأكد من الصدق والثبات، أمّا من حيث بناء المقياس فكلا الباحثين اعتمد على مجموعة من المقاييس الأجنبية ترجمت إلى اللغة العربية، وروجعت لغوياً مراجعة دقيقة، وتمّ حذف المكرر من البنود وهذه المقاييس هي:

- المقياس القطعي للتسوييف من إعداد "مان" (Mann, 1982)
- مقياس التسوييف من إعداد سولومون وروثبلوم (Rothblum & Solomon, 1984)
- قائمة "آيتكن" للتسوييف من إعداد (Aitken, 1982)
- المقياس العام للتسوييف من إعداد "لاي" (Lay, 1986)
- قائمة التسوييف للكبار من إعداد "ماكون وجونسون" (Mc cown & Johnson, 1989)
- مقياس "توكمان" من إعداد للتسوييف من إعداد (Tuckman, 1991).

- طوّر أبو غزال مقياس التسوييف الأكاديمي بعد الإطلاع على الأدب التربوي المتعلّق بموضوع التسوييف الأكاديمي، والاستفادة من المقاييس المنشورة في الدراسات السابقة (Solomon & Rothblum, 1984; Tuckman, 1991).

- تكوّن الاختبار بصورته الأولى من (25) بند، وتكون الاستجابة لهذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت الخماسي وفق: ينطبق على البند بدرجة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) للعبارات الإيجابية في المقياس، و(منخفضة جداً، منخفضة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جداً) للعبارات السلبية فيه انظر الملحق رقم (2)، وكلّما ارتفعت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشراً لزيادة السلوك السلبي أي ارتفاع سلوك التسوييف الأكاديمي.

- للتحقق من صدق المقياس قام أبو غزال بعرضه على (6) من المحكمين المختصين بعلم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، وبناءً على آراء المحكمين تمّ حذف بعض البنود ليصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (21) بند.

أيضاً قام أبو غزال باستخراج معاملات الصدق باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين البند والأداء ككل بعد تطبيق المقياس على عينة مكوّنة من (228) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين كل بند من البنود والأداء ككل من (0.36) إلى (0.73)، كما تمّ إيجاد معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وبلغت (0.90).

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

للتحقّق من صدق المحتوى قامت الباحثة بعرض المقياس على (10) من المحكمين المختصين في كلية التربية جامعة تشرين، انظر الملحق رقم (1)، ثمّ قامت الباحثة بتطبيق المقياسين على عينة استطلاعية من "30" طالباً وطالبة من كلية التربية جامعة تشرين ومن خارج العينة الأساسية وذلك للتعرف على مدى وضوح البنود والتعليمات بغية التحقّق من الصدق الظاهري للمقياس.

وبناءً على آراء المحكمين ونتائج التطبيق على العينة الإستطلاعية تمّ تعديل بعض عبارات المقياس وفيما يلي عرض للبنود قبل وبعد التعديل والنسبة المئوية لاقتراح المحكمين على تعديل كل بند من البنود:

جدول رقم (4) التعديل الذي طرأ على بنود مقياس انتشار التسويق الأكاديمي ونسبة اقتراح التعديل

اقتراح التعديل بنسبة	بعد التعديل	قبل التعديل
9/6	أنجز الأعمال المطلوبة مني في مواعيدها دون تأخير	أكمل واجباتي بشكل منتظم يوماً بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية
9/1	أحاول أن أبرر لنفسي عدم قيامي بأداء الواجبات المطلوبة مني	أحاول أن أجد لنفسي أعذاراً تبرر عدم قيامي بأداء الواجبات الدراسية المطلوبة
9/3	أعمل على تأجيل المهمات الدراسية الصعبة	عندما أواجه مهمات دراسية صعبة أومن بضرورة تأجيلها
9/3	أنهي دائماً واجباتي الدراسية في وقتها المحدد	أنهي دائماً" واجباتي الدراسية المهمة ولدي وقت إضافي "إحتياطي"
9/2	أحاول إنجاز الواجبات الدراسية قبل موعدها المحدد	أستعجل عادةً لإنجاز المهمات الأكاديمية قبل موعدها المحدد
9/4	أقوم بتأجيل واجباتي الدراسية لليوم التالي	أقول لنفسي دائماً سأنجز واجباتي الأكاديمية غداً
9/2	أهدر الوقت بشكل كبير	أنا مضيع للوقت بشكل كبير
9/5	أقرر أن أقوم بإنجاز مهماتي الدراسية ثمّ أراجع عن ذلك	أقول لنفسي بأنني سأقوم بإنجاز مهماتي الدراسية ثم أراجع عن ذلك
9/4	أعمل على تأجيل المهمات الدراسية الصعبة	عندما أواجه مهمات دراسية صعبة أومن بضرورة تأجيلها

9/7	أُؤجل البدء بالدراسة لأنني أعتقد بأنه مازال لديّ الوقت الكافي للدراسة لاحقاً	أفكر دائماً بان لدي لاحقاً الوقت الكافي، لذا ليس هناك حاجة فعلية للبدء بالدراسة
9/5	إن تأجيل الواجبات الدراسية يسبب لي مشكلات باستمرار	يعد تأجيل المهمات الأكاديمية مشكلة حقيقية أعاني منها بشكل مستمر
9/4	أتوقف عن الدراسة لأقوم في وقت مبكر لأقوم بأشياء أكثر متعة بالنسبة لي	أتوقف عن الدراسة في وقت مبكر لكي أقوم بأشياء أكثر متعة

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس:

- بطريقة ألفا كرونباخ وبلغت قيمة معامل الثبات (0.902)

- وبطريقة التجزئة النصفية وفق الجدول التالي:

جدول رقم (5) قيمة معامل ثبات مقياس انتشار التسويق الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية

11	العدد	الجزء الأول
0.832	قيمة معامل الثبات	
10	العدد	الجزء الثاني
0.826	قيمة معامل الثبات	
0.77*		قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الجزئين

*. Correlation is significant at the 0.05

من دراسة الجدول السابق نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بين الجزئين = (0.77) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) وهذا دليل على تمتع المقياس بمعامل استقرار جيد.

- مقياس أسباب التسويق الأكاديمي

وصف المقياس وكيفية إعداده:

استُخدم مقياس أسباب التسويق الأكاديمي وهو الصورة العربية الأولى مقنن على البيئة الأردنية، وهو مكوّن من مجموعة من البنود مقسّمة إلى محاور تعدّ أسباباً قد تدفع الطلبة إلى تأجيل مهامهم الأكاديمية (المهمة المنفردة، أسلوب المدرس، الخوف من الفشل، المخاطرة، ضغط الأقران، مقاومة الضبط)

قام أبو غزال ببناء هذا المقياس من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وذلك وفقاً للخطوات التالية:

- توجيه سؤال استطلاعي على عينة مكوّنة من (321) طالباً وطالبة من خارج أفراد عينة الدراسة وكان نصه

(ما أبرز خمسة أسباب تعتقد بأنّها تدفعك لتأجيل البدء بإنجاز مهماتك الأكاديمية أو إكمالها؟)

- استرشد ببعض الدراسات السابقة لصياغة فقرات جديدة ومن هذه الدراسات (Solomon & Rothblum, 1984)

-تكوّن المقياس بصورته الأولى من (36) بند يجاب عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي وتأخذ كافة البنود البدائل ينطبق عليّ بدرجة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وكلّما ارتفعت الدرجة على المقياس فهذا يشير إلى الدرجة الأعلى من أسباب التسويف الأكاديمي، انظر الملحق رقم (3).

- عرض أبو غزال المقياس على (6) من المحكمين المختصين، وبناءً على آراء الحكمين تمّ حذف (6) بنود ليصبح المقياس مكوناً من (30) بند.

- قام بتطبيق المقياس بعد حذف البنود على عينة استطلاعية (228) طالباً وطالبة بهدف تقدير ثبات الاتساق الداخلي للمقياس بواسطة معامل ألفا كرونباخ، وكانت قيم معاملات ثبات كل محور من محاور المقياس كما يلي: الخوف من الفشل (0.71)، مقاومة الضبط (0.70)، المخاطرة (0.71)، ضغط الأقران (0.62)، المهمة المنفرة (0.83)، وأسلوب المدرس (0.80)، أما قيمة معامل ثبات المقياس ككل فقد بلغت (0.85).

- بعد أن طبّق المقياس على أفراد العينة المشمولين في الدراسة والبالغ عدد (751) طالباً وطالبة، استخدم أسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية، بيّنت نتائج التحليل وجود (6) عوامل زاد الجذر الكامن لها عن واحد صحيح، ونتيجة هذا التحليل تمّ حذف ثلاث بنود ليصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (27) بند موزعة على ست محاور، وسمّيت المحاور بما يتفق مع ما يحتويه المحور من بنود، وبما ينسجم مع الأسماء المشار إليها في الأدب التربوي.

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

للتحقّق من صدق المحتوى قامت الباحثة بعرض المقياس على (10) من المحكمين المختصين في كلية التربية جامعة تشرين، ثمّ قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من "30" طالباً وطالبة من كلية التربية جامعة تشرين ومن خارج العينة الأساسية وذلك للتعرف على مدى وضوح البنود والتعليمات بغية التحقّق من الصدق الظاهري للمقياس.

وبناءً على آراء المحكمين ونتائج التطبيق على العينة الاستطلاعية تمّ تعديل بعض عبارات المقياس وفيما يلي عرض للبنود قبل وبعد التعديل:

جدول رقم (6) التعديل الذي طرأ على بنود مقياس أسباب التسويف الأكاديمي

قبل التعديل	بعد التعديل	اقتراح التعديل بنسبة
تتناهني مشاعر الخوف أثناء الدراسة	أؤجل أداء واجباتي الدراسية خوفاً من الفشل	9/6
الهروب من الشعور بالزامية الدراسة هو سبب رئيسي لتأجيل إنجاز واجباتي الدراسية	يزعجني أن أكون ملزماً بأداء واجباتي (ضمن فترة محددة) فأقوم بتأجيلها	9/7
أشعر بالإثارة عند إنجاز مهماتي الأكاديمية في اللحظات الأخيرة	أتوتر عند تأجيل واجباتي الدراسية للحظات الأخيرة	9/6
عدم قدرة المدرس على إثارة انتباهي وتشويقي للدرس تجعلني أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية	إنَّ عدم قدرة المدرس على جذب انتباهي للدرس تجعلني أؤجل واجباتي الدراسية	9/6
كثرة إلحاح الأهل على الدراسة تسبب لي الملل والاستياء، لذا أقوم بتأجيل البدء بالدراسة	أؤجل واجباتي الدراسية بسبب كثرة إلحاح الأهل	9/5
يقنعني أصدقائي بأن الدراسة قبل الامتحان بقليل تجنبني النسيان	يقنعني أصدقائي بأنَّ الدراسة قبل الامتحان بوقت قصير تجنبني النسيان	9/4
عدم عدالة المدرس في التعامل مع الطلبة تجعلني أؤجل إنجاز واجباتي	إنَّ عدم عدالة المدرس في التعامل مع الطلبة تجعلني أؤجل واجباتي الدراسية	9/4
أضع ل نفسي معايير مرتفعة، لذا أنا قلق حول قدرتي على تحقيقها	أضع ل نفسي معايير مرتفعة في التحصيل، لذا أنا قلق حول قدرتي على تحقيقها	9/3
أشعر بالحاجة إلى النوم كلما بدأت الدراسة	ينتابني النعاس كلما بدأت الدراسة	9/5
أشعر بالكسل وفقدان الطاقة عند البدء بإنجاز واجباتي الدراسية	أشعر بالكسل وانخفاض الطاقة عند البدء بإنجاز واجباتي الدراسية	9/5
طلبات المدرس التعجيزية وكثرة الواجبات تنفّرني من المادة الدراسية (قُسمت إلى بندين)	تنفّرني طلبات المدرس التعجيزية من المادة الدراسية + تنفّرني كثرة الواجبات من المادة الدراسية	9/7
التمرد على الوالدين هو سبب رئيسي لتأجيل البدء بإنجاز مهماتي	تمَّ حذفها من المقياس لأنها مكرّرة	9/5

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

- قامت الباحثة بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس وبلغت قيمته (0.84) على المقياس ككل، وبلغت قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ على كل محور من المحاور كما هو موضَّح في الجدول التالي:

جدول رقم (7) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ على محاور مقياس أسباب التسويف الأكاديمي

المحور	عدد البنود	معامل الثبات
المهمة المنفردة	6	0.78
الخوف من الفشل	5	0.54
أسلوب المدرس	5	0.65
ضغط الأقران	4	0.52
المخاطرة	4	0.42

وفيما يتعلق بمحور مقاومة الضبط ونظراً لأنه مؤلف من بندين فقط تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون بينهما والجدول التالي يوضِّح أن قيمة معامل الارتباط بين المحورين دالة إحصائياً.

الارتباط بين بندي محور مقاومة الضبط

		بند رقم (2)	بند رقم (13)
بند رقم	معامل ارتباط بيرسون	.159**	1
(13)	Sig. (2-tailed)	.000	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

- أيضاً قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية على مقياس أسباب التسويف الأكاديمي والجدول التالي يوضِّح ذلك:

جدول رقم (8) قيمة معامل ثبات مقياس أسباب التسويف الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية

13	العدد	الجزء الأول
0.75	قيمة معامل الثبات	
13	العدد	الجزء الثاني
0.74	قيمة معامل الثبات	
*0.59		قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الجزئين

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ويلاحظ أنَّ قيمة معامل الارتباط بين جزئي مقياس أسباب التسويف الأكاديمي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وهذا بدوره يشير إلى تمتُّع المقياس بمعامل استقرار جيد.

- كما تمّ حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين محاور مقياس أسباب التسويف الأكاديمي وكل محور مع المقياس الكلي وأظهرت مصفوفة الارتباطات بين أبعاد المقياس فيما بينها ومع الدرجة الكلية قيم ارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وهذا ما يدل على وجود درجة مقبولة من الإتساق الداخلي للمقياس والذي يعتبر مؤشراً في الاستدلال على صدق التكوين الفرضي للمقياس بمعنى أنّ بنود المقياس في مجملها تقيس خاصية واحدة وهي أسباب التسويف الأكاديمي كما هو موضّح في الجدول التالي:

جدول رقم (9) قيم معاملات الارتباط بين محاور مقياس أسباب التسويف الأكاديمي

المقياس الكلي	مقاومة الضبط	المخاطرة	الخوف من الفشل	ضغط الأقران	أسلوب المدرس	المهمة المنفرة	
						1	المهمة المنفرة
					1	.452**	أسلوب المدرس
				1	.322**	.333**	ضغط الأقران
			1	.221**	.372**	.371**	الخوف من الفشل
		1	.293**	.261**	.341**	.378**	المخاطرة
	1	.341**	.379**	.268**	.350**	.344**	مقاومة الضبط
1	.580**	.619**	.656**	.586**	.733**	.788**	المقياس الكلي

4-3 البنية العاملية لمقياس أسباب التسويف الأكاديمي

لتحديد البناء العاملي تم استخدام طريقة تحليل العناصر الأساسية (Principale Components Analysis) كما أُجري التدوير المتعامد للمحاور من خلال طريقة (Varimax rotation) وذلك لافتراض استقلالية العوامل.

وقد اعتمدت المحكّات الآتية من أجل تحديد عدد العوامل (Electronic textbook, 2005)

1. محك كايز (Kaiser, 1960) ويعد من أكثر المحكّات شيوعاً، ويعتمد على كون قيمة الجذر الكامن (Eigenvalue) واحداً صحيحاً أو أكثر.

2. محك كاتل (Cattell) وهو طريقة بيانية ويطلق عليه اسم (Scree Plot).

3. الاحتفاظ بالعوامل التي تشبّع عليها ثلاث فقرات على الأقل.

هذا وقد روعي في انتقاء الفقرات وفي تصنيفها على العوامل المحكّات الآتية:

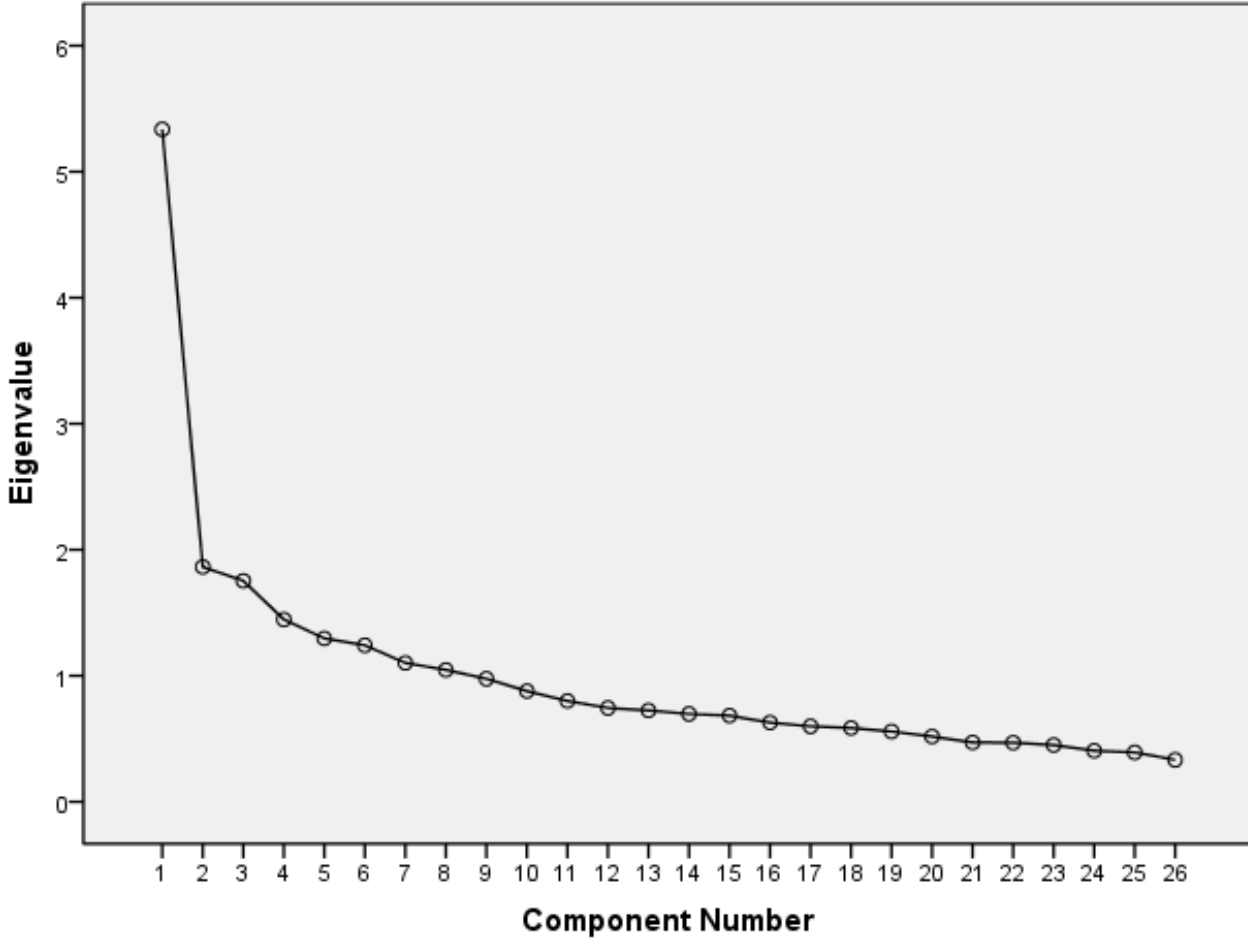
1. أن يكون تشعب الفقرة على العامل الذي تنتمي له (0.30) أو أكثر كما اقترح جيلفورد.
 2. إذا كانت الفقرة تتمتع بتشعب أكثر من (0.30) على أكثر من عامل، فتعدّ منتمية للعامل الذي يكون تشعبها عليه أعلى وبفارق (0.10) على الأقل عن أي عامل آخر.
 3. ظهر أن بعض الفقرات تشعبت على أكثر من عامل بفارق يقل عن (0.10) (وهذا محك اعتباطي) مما يجعل هذه الفقرات غير نقية بعامل محدد ولذلك حُدفت، وحسبت درجة تشعب كلّ فقرة من فقرات المقياس على العوامل الأساسية، ونسبة التباين لكلّ عامل، والنسبة التراكمية لتباين المصفوفة العاملية.
- تم في البداية تطبيق اختبار كايزر - ميلر - أولكن (KMO Kaiser-Meyer-Olkin) وكانت قيمة الاختبار (0.833) وهذه القيمة أكبر من (0.50) مما يدل على كفاية عينة التحليل لإجراء الدراسة، بينما بلغت قيمة اختبار بارنليت Bartlett's Test of Sphericity القيمة (2860.24) بمستوى دلالة أقل من (0.001) وهذا يدل على أن اختلاف مصفوفة الارتباط عن المصفوفة الواحدية وأنه توجد تباينات مشتركة بين متغيرات الدراسة تشكل مجموعة من العوامل الخفية، وهو ما نسعى إلى الكشف عنه وبالتالي فإن شروط تطبيق التحليل العاملي محققة، كما هو موضّح في الجدول التالي:

جدول رقم (10) نتائج تطبيق اختبار كايزر-ميلر-أولكن واختبار بارنليت

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		.833
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2860.244
	Df	325
	Sig.	.000

أفرزت نتائج التحليل العاملي ستة عوامل فسرت (49.76%) من التباين الكلي للمصفوفة العاملية، وهذا ما أكدته التمثيل البياني للعوامل المبين في الشكل التالي:

Scree Plot



الشكل رقم (1) التمثيل البياني للجذر الكامن للعوامل المكونة لمقياس اسباب التسويق الأكاديمي

وبعد تفحص العوامل الستة، للتعرف على الفقرات التي كونت معها ارتباطات قوية تبين أن كافة العوامل تشبعت على الأقل بأربع فقرات وبالتالي لا يمكن حذف أي عامل من العوامل (يمكن حذف العوامل التي تشبعت بثلاث فقرات على الأكثر). والجدول التالي يبيّن الجذر الكامن ونسبة التباين ونسبة التباين التراكمية التي يسهم بها كل عامل.

جدول (11) الجذر الكامن ونسبة التباين ونسبة التباين التراكمية للعوامل الستة لفقرات مقياس الأسباب

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
1	5.336	20.525	20.525
2	1.864	7.168	27.693
3	1.754	6.744	34.437
4	1.446	5.563	40.000
5	1.296	4.985	44.986
6	1.242	4.776	49.762

جدول رقم (12) مصفوفة العوامل المكونة لمقياس الأسباب بعد القيام بعملية التدوير

البنود	العوامل الستة					
	1	2	3	4	5	6
b1					.609	
b2			.701			
b3						.650
b4		.529				
b5	.522					
b6					.672	
b7					.433	
b8		.331				.560
b9		.546			.315	
b10			.326	.512		
b11	.422	.331				
b12					.636	
b13			.540			
b14						.669
b15				.686		.329
b16		.673				
b17	.512	.386				
b18						.448
b19		.662				
b20	.395	.339		.414		
b21				.777		
b22				.790		
b23	.775					
b24	.753					
b25	.311			.571		
b26			.358		.384	

ويمكن تسمية العوامل المكونة للمقياس وتلخيص توزيع البنود المشبعة بها في الجدول التالي:

جدول رقم (13) مصفوفة أسماء العوامل المكونة لمقياس أسباب التسويف الأكاديمي وتوزيع البنود المشبعة بها

البنود	اسم العامل	رقم العامل
24-23-17-11-5	أسلوب المدرس	1
19-16-9-4	ضغط الأقران	2
13-2	مقاومة الضبط	3
25-22-21-20-10-15	المهمة المنفرة	4
7-26-12-6-1	الخوف من الفشل	5
8-18-3-14	المخاطرة	6

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه أبو غزال (2012) في دراسته لفحص البنية العاملية لمقياس أسباب التسويف الأكاديمي.

الفصل الخامس: عرض النتائج وتفسيرها

فيما يلي عرض لنتائج التحليل الإحصائي ومناقشتها وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة فيما أن عملية التقنين لا تحتاج إلى فرضيات تتطلب الإثبات والنفي فقد تم صياغة عدد من التساؤلات التي تحقق أهداف عملية التقنين وهي كالتالي: إجابة التساؤل الأول وتفسيرها:

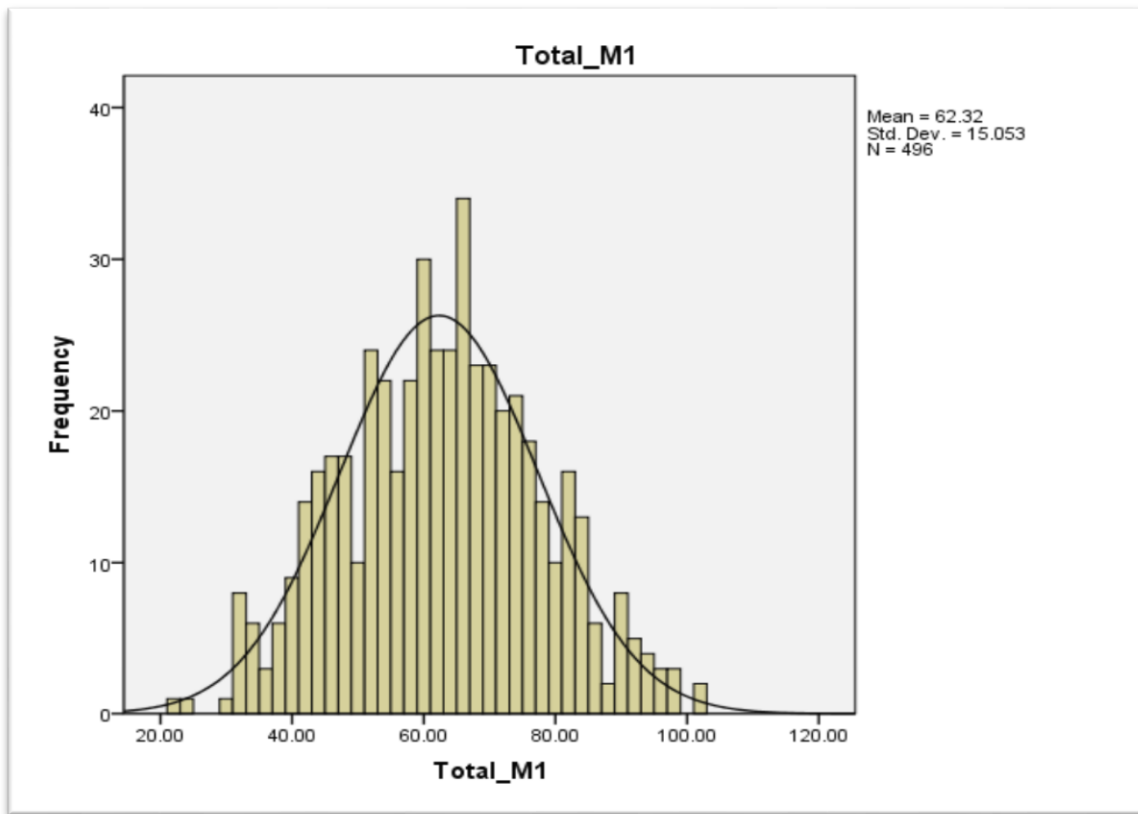
1. ماهي خصائص توزيع درجات عينة الدراسة على مقياس انتشار التسوييف الأكاديمي، وعلى مقياس أسباب التسوييف الأكاديمي؟

قبل دراسة الخصائص السيكومترية من المهم التعرف على خصائص توزيع درجات المقياسين ومعرفة مدى تمركز هذه الدرجات ومقدار تشتتها ومدى بعدها أو قربها من التوزيع الطبيعي حتى نعرف درجة تماثل العينة مع المجتمع الأصلي ونتحقق من جودة إجراءات التطبيق وقد تم عرض تلك الخصائص على النحو التالي: تم حساب مقاييس النزعة المركزية والنزعة إلى التشتت للعينة الكلية (علما بأن القيمة العظمى للدرجة الكلية = 105، والقيمة الدنيا لها = 21) على مقياس الانتشار، و(130 كقيمة عظمى، 26 كقيمة دنيا) على مقياس الأسباب وعرضت النتائج في الجدول التالي:

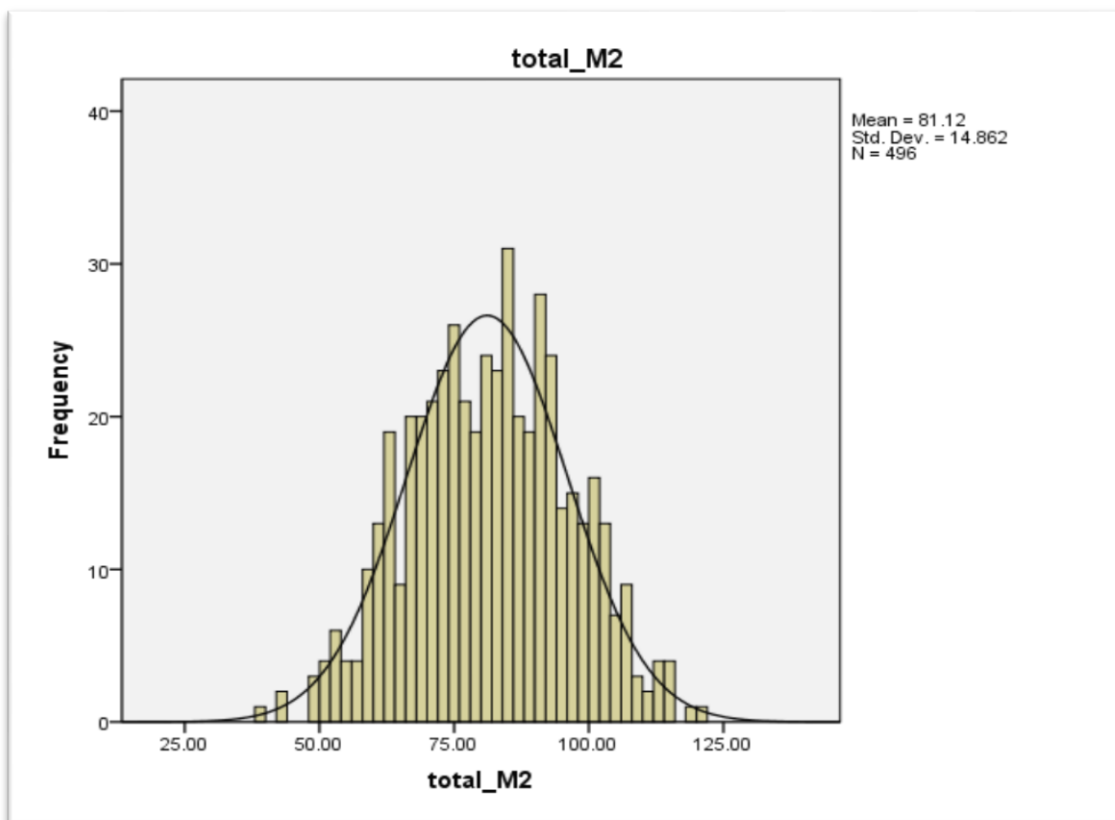
جدول رقم (14) خصائص توزع أفراد العينة على مقياسي انتشار التسوييف الأكاديمي وأسبابه

الاحصاء الوصفي	مقياس انتشار التسوييف	مقياس أسباب التسوييف
المتوسط	62.31	81.12
الوسيط	63.00	81.00
المنوال	65.00	74.00
الإنحراف المعياري	15.05	14.86
التباين	226.58	220.87
الالتواء	.043	-.018
التفرطح	0.33	-0.32
أعلى قيمة	101	120
أدنى قيمة	22	39
المدى	79	81

كما تم توضيح شكل توزيع درجات أفراد العينة الكلية عن طريق الرسم البياني الموضح في الشكلين رقم (1) و(2) كما هو موضح تالياً:



شكل رقم (2) المخطط البياني لتوزيع درجات أفراد العينة على مقياس انتشار التسوف



شكل رقم (3) المخطط البياني لتوزيع درجات أفراد العينة على مقياس أسباب التسوف

وبالنظر إلى الجدول رقم (14) والشكلين رقم (1)، (2) ودراسة معطياتهما نجد أن:

قيمة المتوسط الحسابي (62.31) والوسيط (63) على مقياس انتشار التسوييف متقاربة جداً وهي أصغر بقليل من المنوال الذي بلغت قيمته (65) وهذا مؤشر على اقتراب توزيع الدرجات من الاعتدالية على مقياس الانتشار وقد بلغت قيمة معامل الالتواء (0.04) وهي قيمة قريبة من الصفر، كما يلاحظ أيضاً وجود تفلطح في توزيع الدرجات، حيث بلغت قيمة معامل التفرطح (0.33) وهي قيمة أقل من (3) وأكبر من (-3). كما نجد أيضاً أن قيمة المتوسط (81.12) والوسيط (81) على مقياس أسباب التسوييف الأكاديمي متقاربة جداً، وهي أكبر من المنوال الذي بلغت قيمته (74)، وهذا مؤشر على اقتراب توزيع الدرجات من الاعتدالية على مقياس أسباب التسوييف الأكاديمي أيضاً، وقد بلغت قيمة معامل الالتواء (-0.018) وهي قيمة قريبة من الصفر، كما يلاحظ أيضاً وجود تفلطح في توزيع الدرجات، حيث بلغت قيمة معامل التفرطح (-0.32) وهي قيمة أقل من (3) وأكبر من (-3).

وخلاصة القول أن كل المؤشرات تدل على اقتراب توزيع درجات أفراد العينة من التوزيع الطبيعي على كلا المقياسين كونها حققت الشرط اللازم والكافي لذلك فالالتواء قريب من الصفر والتفرطح بين (-3 و +3). وهذا يعطي دليلاً على أن العينة ممثلة تمثيلاً صادقاً للمجتمع الأصلي، الأمر الذي يؤدي إلى إمكانية تعميم النتائج التي تم الوصول إليها من عينة البحث على أفراد المجتمع الأصلي.

ثانياً: خصائص توزيع درجات أفراد العينة على مقياس الانتشار حسب متغير الجنس:

جدول رقم (15) خصائص توزيع درجات أفراد العينة على مقياس الانتشار وفق متغير الجنس

الجنس	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أعلى قيمة	الالتواء	التفرطح
إناث	60.97	61.00	15.21	22.00	101.00	.038	-.38
ذكور	63.93	64.00	14.72	31.00	101.00	.075	-.34

يلاحظ من دراسة الجدول السابق أن قيمة المتوسط عند الذكور والإناث مختلفة وهذا مؤشر مبدئي على وجود فروق بين الذكور والإناث في نسبة انتشار التسوييف حسب ما يقيسه مقياس الانتشار، كما يلاحظ إذا انتقلنا لدراسة كل على حده أن المتوسط والوسيط لعينة الذكور (63.93، 64) وقيمة الالتواء قريبة من الصفر والتفرطح بين (-3 و +3) مما يدل على كون توزيع الدرجات توزيع طبيعي، كذلك بالنسبة لعينة الإناث فنجد المتوسط والوسيط (60.97، 61) متقاربة جداً، وقيمة معامل الالتواء قريبة من الصفر، والتفرطح بين (-3 و +3) مما يدل على كون توزيع الدرجات توزيع طبيعي.

ثالثاً: خصائص توزيع درجات أفراد العينة على مقياس الانتشار حسب متغير الكلية:

جدول رقم (16) خصائص توزيع درجات أفراد العينة على مقياس الانتشار حسب متغير الكلية

التفرطح	الالتواء	أعلى قيمة	أصغر قيمة	الانحراف المعياري	الوسيط	المتوسط	الكلية	
-0.17	-0.09	101.00	22.00	15.56	65.00	64.39	علوم إنسانية	مقياس الانتشار
-0.49	-0.03	95.00	23.00	15.56	61.00	60.92	علوم طبية	
-0.12	.09	101.00	31.00	13.36	61.00	61.06	علوم هندسية	
-1.10	-0.06	94.00	32.00	17.06	65.00	64.47	علوم اقتصادية	
-0.57	.57	96.00	36.00	17.79	59.00	60.86	علوم أساسية	

يلاحظ أن المتوسط الحسابي يقترب بقيمته كثيراً من الوسيط بالنسبة لكل كلية من الكليات حتى يكاد يماثله مما يدل على أن التوزيع قريب جداً من التوزيع الطبيعي.

رابعاً: خصائص توزيع درجات أفراد العينة على مقياس الانتشار حسب متغير السنة الدراسية:

جدول رقم (17) خصائص توزيع درجات أفراد العينة على مقياس الانتشار حسب متغير السنة الدراسية

التفرطح	الالتواء	أعلى قيمة	أصغر قيمة	الانحراف المعياري	الوسيط	المتوسط	السنة	
-0.60	.17	97.00	31.00	14.83	64.00	63.82	أولى	مقياس انتشار التسويق
-0.42	-0.18	96.00	22.00	15.43	61.00	61.67	ثانية	
.02	.04	101.00	32.00	14.86	64.50	63.34	ثالثة	
-0.52	.18	90.00	31.00	13.29	60.00	59.34	رابعة	
-0.46	-0.07	97.00	23.00	17.77	65.00	63.20	خامسة	

يلاحظ أن المتوسط الحسابي يقترب بقيمته كثيراً من الوسيط بالنسبة لكل السنوات من حتى يكاد يماثله مما يدل على أن التوزيع قريب جداً من التوزيع الطبيعي، ونجد أن الوسيط أعلى من المتوسط لدى طلبة السنة الخامسة، والالتواء سالب مما يدل أن التوزيع ملتوٍ نحو اليسار بالنسبة لطلبة السنة الخامسة.

خامساً: خصائص توزيع درجات أفراد العينة على مقياس أسباب التسويف الأكاديمي حسب متغيرات (الجنس، والكلية، والسنة الدراسية).

جدول رقم (18) خصائص توزيع أفراد العينة على مقياس أسباب التسويف الأكاديمي وفق متغير الجنس

الجنس	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أعلى قيمة	الالتواء	التفرطح
إناث	80.13	81	15.23	42	119	-0.065	-0.45
ذكور	82.31	81	14.33	39	120	0.082	-0.40

يلاحظ من دراسة الجدول السابق أن قيمة المتوسط عند الذكور والإناث متقاربة وهذا مؤشر مبدئي على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أسباب التسويف حسب ما يقيسه مقياس أسباب التسويف، كما يلاحظ إذا انتقلنا لدراسة كل على حده أن المتوسط والوسيط لعينة الذكور (81، 82.31) وقيمة الالتواء قريبة من الصفر والتفرطح بين (-3 و+3) مما يدل على كون توزيع الدرجات توزيع طبيعي، كذلك بالنسبة لعينة الإناث فنجد المتوسط والوسيط (81، 80.13) متقاربة جداً، وقيمة الالتواء قريبة من الصفر، والتفرطح بين (-3 و+3) مما يدل على كون توزيع الدرجات توزيع طبيعي.

جدول رقم (19) خصائص توزيع أفراد العينة على مقياس أسباب التسويف وفق متغير الكلية

الكلية	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أعلى قيمة	الالتواء	التفرطح
علوم إنسانية	83.10	84	14.37	39	115.00	-0.27	-0.06
علوم طبية	78.17	80	13.55	50	115.00	0.19	-0.07
علوم هندسية	81.03	80	15.15	49	120.00	0.14	-0.48
علوم اقتصادية	81.63	84	18.10	42	112.00	-0.26	-0.87
علوم أساسية	80.64	76.5	14.57	48	102.00	-0.21	-0.50

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن قيم المتوسطات على مقياس الأسباب حسب متغير الكلية متقاربة، ووجود اختلاف واضح بين المتوسطات بين الكليات الانسانية والطبية حيث بلغت قيمة المتوسطات (83.10، 78.17) على التوالي، وهذا يشير مبدئياً إلى وجود فروق في أسباب التسويف الأكاديمي بين الكليات الطبية، والانسانية، وبالرجوع إلى قيم المتوسطات ومقارنتها مع قيم الوسيط لدى كل كلية على حدى نجد أنها متقاربة وقيم معاملات

الالتواء قريبة من الصفر وكلها مؤشرات على اقتراب توزيع الدرجات على مقياس أسباب التسوييف الأكاديمي من التوزيع الطبيعي لدى كل كلية من الكليات.

جدول رقم (20) خصائص توزع أفراد العينة على مقياس أسباب التسوييف الأكاديمي وفق متغير السنة الدراسية

التفرطح	الالتواء	أعلى قيمة	أصغر قيمة	الانحراف المعياري	الوسيط	المتوسط	السنة	
-0.45	-0.25	119.00	39.00	16.13	86.00	84.70	أولى	مقياس الأسباب
-0.12	-0.14	115.00	42.00	13.67	81.00	81.43	ثانية	
-0.42	-0.19	109.00	42.00	14.01	81.00	80.23	ثالثة	
-0.66	.18	110.00	49.00	14.70	76.00	77.41	رابعة	
.59	.54	120.00	52.00	14.68	79.00	80.06	خامسة	

من خلال الجدول السابق نلاحظ أنّ قيم المتوسطات على مقياس الأسباب وفق متغير السنة الدراسية قريبة من قيمة الوسيط وتتوفر المؤشرات التي تدل على اقتراب توزيع الدرجات من التوزيع الطبيعي لدى كل سنة دراسية، وبالمقارنة بين قيم المتوسطات حسب السنة الدراسية نلاحظ أنّ قيمة المتوسطات لدى طلبة السنة الأولى والرابعة هي (84.70، 77.41) وهذا يشير مبدئياً إلى أنّه قد توجد فروق بين طلبة السنة الأولى والرابعة في أسباب التسوييف الأكاديمي.

إجابة التساؤل الثاني وتفسيرها:

ماهي نسبة انتشار التسوييف الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة تشرين؟ وهل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس انتشار التسوييف الأكاديمي تبعاً لمتغيرات (الجنس، والكلية، والسنة الدراسية)؟

- ماهي نسبة انتشار التسوييف الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة تشرين؟

للإجابة على هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن بنود مقياس انتشار التسوييف الأكاديمي للتعرف على أكثر البنود تأثيراً في إجابات الأفراد كما هو موضّح في الجدول رقم (17) يوضّح ذلك وكذلك حساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات انتشار التسوييف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة والجدول رقم (18) يوضّح ذلك:

جدول رقم (21) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على مقياس الانتشار

الرتبة	المتوسط	البنود
1	3.45	إن تأجيل الواجبات الدراسية يسبب لي مشكلات باستمرار
2	3.33	أؤجل البدء بالدراسة لأنني أعتقد أنه مازال لدي الوقت الكافي لاحقاً
3	3.3	أشعر بعدم الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بواجباتي الدراسية
4	3.25	أقوم بتأجيل واجباتي الدراسية لليوم التالي
5	3.21	أحاول إنجاز الواجبات الدراسية قبل موعدها المحدد (-)
6	3.18	أهدر الوقت بشكل كبير
7	3.12	من عاداتي البدء بواجباتي الدراسية في اللحظات الأخيرة من موعد تقديمها
8	3.11	أنهي واجباتي الدراسية قبل الوقت المحدد لإنجازها (-)
9	3.08	أعمل على تأجيل المهمات الدراسية الصعبة
10	2.99	أتوقف عن الدراسة في وقت مبكر لأقوم بأشياء أكثر متعة بالنسبة لي
11	2.98	أقرر أن أقوم بإنجاز مهماتي الدراسية ثم أراجع عن ذلك
12	2.89	أحاول أن أبرر نفسي عدم قيامي بأداء الواجبات المطلوبة مني
13	2.89	أنهي دائماً واجباتي الدراسية بوقتها المحدد (-)
14	2.88	ألتزم بالخطة التي أضعتها لإنجاز واجباتي الدراسية (-)
15	2.85	عندما يقترب موعد الامتحان أجد نفسي منشغلاً بأمر آخر
16	2.84	أقوم بالعديد من النشاطات الترفيهية فلا يبق لدي الوقت الكافي للدراسة
17	2.82	أبدأ إنجاز مهماتي فوراً بعد تحديدها (-)
18	2.8	أنجز الأعمال المطلوبة مني في مواعيدها دون تأخير (-)
19	2.62	أؤجل إنجاز مهماتي الدراسية دونما مبرر حتى لو كانت مهمة
20	2.51	أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية بغض النظر عن كونها ممتعة أو غير ممتعة بالنسبة لي
21	2.23	لا أؤجل عملاً بضرورة إنجازها (-)
	2.96	المقياس الكلي

(-) تشير إلى البنود السلبية في المقياس

يلاحظ من الجدول السابق أنَّ متوسطات درجات أفراد العينة على بنود مقياس الانتشار تراوحت ما بين (2.23) و(3.45) أعلاها للبند (إن تأجيل الواجبات الدراسية يسبب لي مشكلات باستمرار) وأدناها للبند (لا أؤجل عملاً بضرورة إنجازه) وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (2.96). ولمعرفة مستوى انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة تشرين قامت الباحثة بتقسيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على بنود مقياس التسويف الأكاديمي إلى ثلاث مستويات حسب المعيار التالي:

(أعلى درجة على مقياس انتشار التسويف - أدنى درجة على مقياس انتشار التسويف) $\div 3$

(105-21) $\div 3 = 28$. وبناءً على ذلك تمّ تقسيم الدرجات على مقياس انتشار التسويف الأكاديمي كما يلي:

(49) فما دون مسوِّف بدرجة منخفضة، من (50) إلى (78) مسوِّف بدرجة متوسطة، من (79) إلى (105) مسوِّف بدرجة مرتفعة.

جدول رقم (22) التكرارات والنسب المئوية لمستويات انتشار التسويف الأكاديمي

المجموع	مستويات انتشار التسويف الأكاديمي			العينة الكلية
	مرتفع	متوسط	منخفض	
496	72	325	99	التكرار
100%	14.5%	65.5%	20.0%	النسبة%

ومن الجدول السابق يلاحظ أنَّ أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة على مقياس انتشار التسويف بلغت (65.5%) للتسويف بدرجة متوسطة، وقد اتَّفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي أكّدت جميعها انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي بنسبة لا يستهان بها لدى الطلبة الجامعيين من مثل دراسة "أبو غزال، 2012" ودراسة "عبد الخالق والدغيم، 2011" ودراسة "Rothblum & Solomon, 1984" ومن هنا تظهر الحاجة الماسة إلى تولي المؤسسات التربوية وخاصة الجامعات اهتماماً كبيراً بهذه الظاهرة، ووضع خطط تستهدف خفضها لدى الطلبة الجامعيين.

- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس انتشار التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغيرات (الجنس، والكلية، والسنة الدراسية)؟

للإجابة على هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على مقياس الانتشار ومن ثمّ تطبيق اختبار (T-test) للعينات المستقلة لتعرّف دلالات الفروق بين المتوسطات وفق متغيّر الجنس واختبار تحليل التباين الأحادي لتعرّف دلالات الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغيرات (الكلية، والسنة الدراسية) وفق التالي:

جدول رقم (23) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير

الجنس

الجنس	العدد	المتوسط	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
إناث	271	2.9034	-2.194	.029*	دال
ذكور	225	3.0447			

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق في نسبة انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس وبالمقارنة بين المتوسطات نجد أنّ هذه الفروق لصالح الطلبة الذكور.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة "Konovalova, (2012) ودراسة "أبو غزال، (2012)" ودراسة "Chow, (2011)" حيث لم تتوصل هذه الدراسات إلى فروق في نسبة انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، وتتفق مع ما توصل له أوزر وساكس في دراستهما "Ozer & Sacks, (2011)" ودراسة "عبدالله، (2013)" ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهتين: الأولى: فرضية أسلوب المعاملة الوالدية، فسلوك الأبناء - ذكوراً وإناثاً- يرتبط بأساليب المعاملة الوالدية، والإناث أكثر تعرضاً من الذكور للمعاملة التسلطية في مجتمعاتنا العربية كما أشار دويري (1997)، وزكريا (1999)، وأن التفرقة في المعاملة بين الجنسين واضحة في الأسرة الواحدة، كما أنّ الذكور أكثر جرأة في تحدي أوليائهم، عكس الإناث اللواتي هن أكثر طاعة وانضباطاً من الذكور الذين يرتكبون مخالفات (عشوي، و دويري، 2006). من هنا يمكننا القول بأن الإناث أكثر التزاماً بالنظم والمواعيد، والقيام بالمهام بمواعيدها ودون تأجيل. والثانية، هي فرضية التزام الطلبة بأخلاقيات التعلم في الجامعة. فالتزام الطلاب بأخلاقيات التعلم مثل: استغلال الوقت في الإنجاز، ومجاهدة النفس، والمواظبة، تساعد في رفع مستوى الأداء والإنجاز. وقد ثبت أن الإناث أكثر التزاماً بأخلاقيات التعلم من الذكور، مما يدفعهم لإنجاز واجباتهم وعدم تأجيلها (التل، ومساعدة، 2009). كما أظهرت نتائج بعض الدراسات أن المناخ الأسري والجامعي لدى الإناث يخضع لضبط أكثر للسلوك مقارنة بالذكور. فالإناث أكثر التزاماً، وأكثر حسماً ورفضاً للسلبية، ويجعل دافعية الإنجاز لديهن أعلى منها لدى الذكور، أما الذكور فأكثر تمرداً، وانشغالاً بالكثير من الأنشطة، وأكثر تقبلاً للتغيرات، وإظهاراً للتمرد والتحدي، مما يدفعهم لممارسة المماثلة والتأجيل، واستخدام سلوك التسويف، فضلاً عن التغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، التي طرأت على المجتمع في الآونة الأخيرة والتي تجعل الإناث أكثر انهماكاً ومواظبة على مهماتهن الأكاديمية على عكس الذكور الذين يلجؤون إلى التأجيل المتعمد ربّما لأغراض شخصية دفعت الغالبية من الطلاب الذكور إلى تأجيل إتمام مهماتهم الأكاديمية وزادت احتمالية انسحاب الغالبية منهم من تقديم مقرراتهم حتى في سنة التخرج.

جدول رقم (24) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس انتشار التسويق الأكاديمي تعزى لمتغير

الكلية

القرار	مستوى الدلالة	قيمة (ف)	المتوسط	العدد	الكلية
غير دال	.196	1.518	3.0662	154	علوم إنسانية
			2.9010	101	علوم طبية
			2.9074	181	علوم هندسية
			3.0702	38	علوم اقتصادية
			2.8983	22	علوم أساسية

يلاحظ من خلال الجدول أنّ قيمة (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس انتشار التسويق تعزى لمتغير الكلية، وأنّ انتشار التسويق الأكاديمي مستقل عن كلية الطالب، ويمكن تفسيرها بالاستناد إلى طبيعة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والنفسية التي يمر بها المجتمع السوري حالياً والتي خفضت من دافعية الإنجاز لدى غالبية الطلبة الجامعيين ومن كافة الكليات، أيضاً ما خلّفته هذه الظروف من شروط وضوابط جديدة على نظام الامتحانات الجامعي (الدورات التكميلية) كانت سبباً في تخفيض دافعية الإنجاز لدى غالبية الطلبة بغض النظر عن كلية الطالب، وبالتالي عززت من سلوك التسويق الأكاديمي لديه.

جدول رقم (25) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس انتشار التسويق الأكاديمي تعزى لمتغير

السنة الدراسية

القرار	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	المتوسط	العدد	السنة
غير دال	.214	1.457	3.0391	129	الأولى
			2.9365	114	الثانية
			3.0160	110	الثالثة
			2.8259	93	الرابعة
			3.0095	50	الخامسة

نلاحظ من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الانتشار تعزى لمتغير السنة الدراسية حيث أنّ قيمة (ت) غير دالة إحصائياً، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه أوزر وآخرين (Ozer et al, 2009) إذ لم تكشف دراستهما عن فروق دالة إحصائياً بين الطلبة في سلوك التسويق الأكاديمي تعزى لمتغير السنة الدراسية، واختلفت مع نتائج دراسة بالكس ودورو (Balkis & Duru, 2009) إذ أكدت أنّ مستوى التسويق الأكاديمي يتناقص كلما تقدّم الطالب في العمر، ويمكن تفسير عدم وجود فروق تعزى لمتغير السنة الدراسية حيث نلاحظ أنّ قيم متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً لمتغير السنة الدراسية

مقاربة جداً وهذا يشير إلى أن سلوك التسويف الأكاديمي يعاني منه كافة الطلبة بكافة السنوات وهذا ربّما مرده إلى عديد من العوامل منها ما يتراكم لدى الطلبة من مواد محمولة منذ السنة الأولى حتى سنة التخرّج وخاصة وأنّ الفرص أصبحت متاحة بشكل أكبر أمام غالبية الطلبة للتقدّم للامتحان أكثر من مرة خلال السنة من خلال ما يسمّى (بالتكميلية) التي خفضت من دافعية الطلبة للإنجاز وجعلتهم عرضة للتسويف، ويمكن تفسير اختلاف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "بالكس ودورو" من كون دراستهما تناولت طلبة أكبر سناً (19-28) وربّما يكونون أكثر نضجاً وأكثر وعياً بالنتائج السلبية للتسويف الأكاديمي.

إجابة التساؤل الثالث وتفسيرها:

ماهي أبرز أسباب التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة تشرين؟ وهل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على محاور مقياس أسباب التسويف تعزى لمتغير (الجنس، والكلية، والسنة الدراسية)؟

- ماهي أبرز أسباب التسويف الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة الجامعيين؟

للإجابة على هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على محاور مقياس التسويف الأكاديمي وفق الجدول التالي:

جدول رقم (26) المتوسطات الحسابية لمحاور مقياس أسباب التسويف الأكاديمي

المتوسط	المهمة المنفرة	أسلوب المدرس	ضغط الأقران	الخوف من الفشل	المخاطرة	مقاومة الضبط
18.04	15.87	11.66	16.72	13.21	5.5968	
1	3	5	2	4	6	

يلاحظ من الجدول السابق أنّ أبرز أسباب التسويف الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة الجامعيين كانت على الترتيب (المهمة المنفرة، الخوف من الفشل، أسلوب المدرس، المخاطرة، ضغط الأقران، مقاومة الضبط)، وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة (Rothblum & Solomon, 1984) التي توصلت إلى أنّ الخوف من الفشل والمهمة المنفرة كانا سببين أساسيين في التسويف الأكاديمي.

وبناءً على ما سبق وكون المهمة المنفرة السبب الأول في التسويف الأكاديمي مع أسلوب المدرس كونه السبب الثالث فإنّ هذين السببين يعكسان مسؤوليّة المدرس في ممارسة الطلبة لسلوك التسويف الأكاديمي، فللمدرس أدواراً أساسية يجب عليه أن يؤدّيها، ومن ضمنها دوره كمحفّز لدافعية التعلّم، وبناءً على ذلك فإنّه من المتوقّع من المدرس أن يبحث عن الأنشطة والوسائل والطرق الكفيلة بجذب انتباه الطلبة، وإثارة اهتمامهم، وجعل المادة الدراسية على درجة عالية من الجاذبية بما يتناسب وحاجات الطلبة وميولهم وخصائصهم النمائية، وعليه ألاّ يستخف بقدرة طلبته على الفهم والإنجاز، وغرس روح الثقة بالنفس لدى طلبته باستخدام المعرّزات بكافة أشكالها،

وتجنّب الطلبات والوظائف التعجيزية التي قد تتفرّهم من المادة الدراسية، وتهدّد ثقتهم بأنفسهم، كما أنّ هذين السببين يعكسان حقيقة لا بدّ للأستاذ الجامعي أن يأخذها بعين الاعتبار، وهي أنّ العلاقة الجيدة مع الطلبة وحسن التعامل معهم سيرتقي بتعليمهم وحرصهم على مواجهة التحديات المعرفية والأكاديمية بشكل عام، وبالتالي سيكون طلبته بمنأى عن ممارسة التسويف الأكاديمي.

وفيما يتعلّق بالخوف من الفشل كسبب من مسببات التسويف الأكاديمي فهذا يوجب تصميم وتنفيذ استراتيجيات تستهدف خفض مستويات الخوف من الفشل لدى الطلبة الجامعيين تقع على عاتق الأستاذ الجامعي والأسرة معاً، إذ لا بدّ تجنّب تعريض الطلبة لخبرات الفشل المتكرّر، كما لا بدّ من تبيّن توقعات أكاديمية معقولة، ومنطقية تحصّنهم ضد الكمالية التي قد ترفع مستوى الخوف من الفشل لديهم وهذا ما أكّدته دراسة (Effert & Ferrari, 1989).

أما "المخاطرة" كسبب من أسباب التسويف يبد أنّ الطلبة الذين يعزّون تسويفهم إلى المخاطرة يعانون من ضعف في مستوى الدعم الاجتماعي المقدّم من الأسرة والأصدقاء والمدرسين، ويتفق هذا التفسير مع ما أكّدته بعض الدراسات مثل دراسة "السمار، 2002" ودراسة "Abbott Chapman, et al, 2008" التي تناولت سلوك المخاطرة، إذ أشارت إلى أنّ المراهقين والشباب الذين يحظون بدعم اجتماعي مرتفع ومن مصادر متنوعة هم أقل ممارسة لسلوك المخاطرة، وبناءً على ذلك فإنّ التقليل من سلوك المخاطرة لدى الطلبة يتطلّب توفير مصادر دعم اجتماعية متنوعة سواءً من الأسرة أو الأصدقاء أو المدرسين.

أمّا "ضغط الأقران" يبدو أنّه يعكس ضعف القدرة على توكيد الذات لدى الطلبة، الذين يعزّون تسويفهم الأكاديمي إلى ضغط الأقران، ولذلك تظهر الحاجة الماسة لتصميم برامج تدريبية تستهدف تدريب هؤلاء الطلبة على مهارات توكيد الذات، إذ أنّ من بين المهارات التي تتضمّن توكيد الذات القدرة على مقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجبار الفرد على إتيان ما لا يرغب به.

كما انقّقت نتائج الدراسة فيما يتعلّق بكون "مقاومة الضبط" وقد جاء بالمرتبة الأخيرة سبب من أسباب التسويف الأكاديمي مع ما ورد في الأدب التربوي السابق وتحديداً مع آراء مدرسة التحليل النفسي، إذ ينظر إلى التسويف كثورة ضد المطالب المبالغ بها أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين، ولهذه النتيجة تضمينات تربوية مهمة تقع على عاتق الوالدين، إذ يبدو أنّ كثرة إلحاح الأهل على الطالب يسبّب له الملل والاستياء، ويعتبرها الطالب تدخلاً في خصوصيته وانتهاكاً لشعوره بالاستقلالية التي تعدّ أهم الحاجات النمائية التي يسعى الشباب إلى تحقيقها، ولذلك يكون التسويف الأكاديمي محاولة من الطالب للتمرد على الأسرة ورسالة صريحة وواضحة مفادها أنّني فرد مستقل وقادر على تحمّل المسؤولية (ورد في، أبو غزال، 2012).

- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على محاور مقياس أسباب التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير (الجنس، والكلية، والسنة الدراسية)؟ للإجابة على هذا السؤال تمّ حساب متوسطات درجات أفراد العينة على محاور مقياس أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغيرات (الجنس، والكلية، والسنة

الدراسية)، ومن ثم تطبيق اختبار (T-test) لتعريف دلالة الفروق بين الذكور والاناث في أسباب التسوية الأكاديمي، وتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي لتعريف دلالة الفروق بين المتوسطات على مقياس الأسباب تبعاً لمتغيرات (الكلية، والسنة الدراسية)، وتطبيق اختبار (Sheeffeh)، و (LSD) للمقارنات البعدية وفق التالي:

جدول رقم (27) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد على محاور مقياس الأسباب وفق متغير الجنس

المحور	الجنس	المتوسط	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
المقياس الكلي	أنثى	3.08	-1.62	.104	غير دال
	ذكر	3.16			
المهمة المنفردة	أنثى	2.97	-.88	.377	غير دال
	ذكر	3.04			
أسلوب المدرس	أنثى	3.15	-.63	.527	غير دال
	ذكر	3.20			
ضغط الأقران	أنثى	2.85	-1.683	.093	غير دال
	ذكر	2.98			
الخوف من الفشل	أنثى	3.31	-.945	.345	غير دال
	ذكر	3.38			
المخاطرة	أنثى	3.24	-1.943	.053	دال
	ذكر	3.37			
مقاومة الضبط	أنثى	2.76	-.756	.450	غير دال
	ذكر	2.83			

نلاحظ من الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات درجات الذكور والاناث على جميع محاور مقياس الأسباب غير دالة إحصائياً عدا محور المخاطرة لصالح الطلاب الذكور وهذا يشير إلى أن الذكور أكثر تسوية من الإناث بسبب المخاطرة

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة "Ozer et al, 2009" ودراسة "Rothblum & Solomon, 1984" حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن الذكور أكثر تسوية من الإناث بسبب المخاطرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بناءً على ما توصلت له دراسة "السمار، 2002" حيث أن الذكور أكثر ممارسة لسلوك المخاطرة وأكثر جرأة في إتخاذ قرارات والإقدام على سلوكيات تتضمن نوعاً من التهديد والمخاطر بالمقارنة مع الإناث، وبالتالي فإن النتيجة المنطقية هي أن الذكور أكثر تسوية من الإناث بسبب المخاطرة.

جدول رقم (28) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على محاور مقياس أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير الكلية

المتغير	الكلية	المقياس	المهمة	أسلوب	ضغط	الخوف من	المخاطرة	مقاومة الضبط
		الكلية	المنفرة	المدرس	الأقران	الفشل		
		المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط
	الكلية	3.19	3.10	3.224	2.933	3.449	3.371	2.928
		3.00	2.89	3.108	2.829	3.154	3.215	2.638
		3.11	2.96	3.173	2.961	3.364	3.290	2.781
		3.13	3.13	3.184	2.828	3.268	3.375	2.881
		3.10	2.93	3.13	2.95	3.48	3.21	2.61
		1.71	1.16	.299	.519	2.656	.805	1.789
		.146	.327	.878	.722	.032	.522	.130
		غير دال	غير دال	غير دال	غير دال	دال	غير دال	غير دال

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ قيمة (ت) دالة فقط على محور الخوف من الفشل، وللتعرف على مصادر هذه الفروق قمنا بتطبيق اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لأنه أكثر حساسية للفروق بالمقارنة مع اختبار (Sheeffeh) الذي لم يكشف مصادر هذه الفروق، وفق الجدول التالي:

جدول (29) نتائج تطبيق اختبار (LSD) للمقارنات البعدية على محور الخوف من الفشل تبعاً لمتغير الكلية

مستوى الدلالة	الفروق بين المتوسطات (I-J)	الكلية	
.002	.29490*	إنسانية (I)	طبية (J)
.306	.08471	هندسية	
.186	.18093	اقتصادية	
.850	-.03247	أساسية	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

نلاحظ من الجدول السابق أنّ الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغيّر الكلية على محور الخوف من الفشل كانت دالة فقط بين الكليات الانسانية والطبية لصالح الكليات الانسانية، أي أنّ طلبة الكليات الانسانية أكثر تسويفاً بسبب الخوف من الفشل بالمقارنة مع طلبة الكليات الطبية، ويمكن تفسير ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى أنّ طلبة الكليات الطبية أكثر حرصاً على إتمام ما يطلب منهم من مهام دون تأجيل بالمقارنة مع طلبة الكليات الإنسانية الذين يكون أقل التزاماً سواءً من حيث الإلتزام بالدوام الرسمي أو حتى إنجاز ما يطلب منهم من مهام، وخاصةً في ظل اختلاف طبيعة مقررات الكليات الطبية من حيث ما تتطلبه من متابعة والتزام وامتحانات عملية مستمرة نظراً لاعتمادها على الجانب التطبيقي بشكل أكبر وهذا ما يجعل أهدافهم في التعلّم مبنيةً على الإتيان وبالتالي فإن مشاعر الخوف من الفشل لديهم ستكون منخفضة حسب ما توصّلت له دراسات مثل " Ozer, et al, 2009" ودراسة "Effert &Ferrari, 1989" على عكس طلبة الكليات الإنسانية الذين يبنون أهدافهم التعليمية على الجانب الأدائي ويؤجّلون مهامهم حتى أوقات الامتحان مما يزيد من مشاعر الخوف من الفشل لديهم.

جدول رقم (30) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على محاور مقياس أسباب التسويف الأكاديمي تعزى

لمتغيّر السنة الدراسية

المتغير	السنة الدراسية	المهمة المنفرة	أسلوب المدرس	ضغط الأقران	الخوف من الفشل	المخاطرة	مقاومة الضبط
	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط
السنة الدراسية	أولى	3.24	3.20	2.98	3.58	3.35	2.97
	ثانية	3.01	3.22	2.94	3.29	3.29	2.88
	ثالثة	2.92	3.24	2.92	3.18	3.31	2.77
	رابعة	2.84	3.03	2.73	3.28	3.19	2.51
	خامسة	2.85	3.10	2.96	3.31	3.38	2.72
قيمة (ف)	3.66	1.05	1.38	4.86	.71	3.67	
مستوى الدلالة	.006	.37	.24	.001	.58	.006	
القرار	دال	غير دال	غير دال	دال	غير دال	دال	

نلاحظ من الجدول السابق أنّ الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على محاور مقياس أسباب التسويف كانت دالة فقط على محاور (المهمة المنفرة، والخوف من الفشل، ومقاومة الضبط)، ولتعرف مصادر هذه الفروق تمّ تطبيق اختبار (Sheeffeh) للمقارنات البعدية على المحاور الثلاثة وفق التالي:

جدول (31) نتائج تطبيق اختبار (Sheeffeh) للمقارنات البعدية على محور المهمة المنفردة تبعاً لمتغير السنة

مستوى الدلالة	الفروق بين المتوسطات (I-J)	السنة		المهمة المنفردة
		أولى (I)	ثانية (J)	
.409	.23069			
.111	.32101		ثالثة	
.027	.40627*		رابعة	
.150	.39010		خامسة	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

نلاحظ من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة السنة الأولى والرابعة على محور المهمة المنفردة لصالح طلبة السنة الأولى، أي أنّ طلبة السنة الأولى أكثر تسويفاً بسبب المهمة المنفردة بالمقارنة مع طلبة السنة الرابعة، ويمكن تفسير ذلك: من كون طلبة السنة الرابعة على ابواب التخرج، وهم أكثر نضجاً، وذوو معرفة جيدة بطبيعة المقررات التي أصبحت من صميم تخصصهم الأكاديمي، مما قد يحصّنهم ضد التسويف الأكاديمي الذي يُعزى للمهمة المنفردة، بالمقارنة مع طلبة السنة الأولى الذين تكون غالبية مقرراتهم الدراسية عامة، فضلاً عن كونها اختيارية وغير تخصصية وليست تخصصية، كما أنّها مختلفة تماماً عما اعتادوا عليه في المراحل الدراسية السابقة، وبالتالي يجدون أنفسهم يفتقدون المعرفة والنضج الكافي الذي يمكنهم من التعامل مع هذه المقررات والتمكن منها وفهماها بالأسلوب السليم، هذا بدوره يعزّز نفورهم من هذه المقررات مما يجعلهم عرضة أكثر لممارسة سلوك التسويف الأكاديمي.

جدول (32) نتائج تطبيق اختبار (Sheeffeh) للمقارنات البعدية على محور الخوف من الفشل تبعاً لمتغير السنة الدراسية

مستوى الدلالة	الفروق بين المتوسطات (I-J)	السنة		الخوف من الفشل
		أولى (I)	ثانية (J)	
.069	.28470			
.002	.40295*		ثالثة	
.080	.29477		رابعة	
.333	.26695		خامسة	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

من خلال الجدول السابق يتبيّن وجود فروق دالة بين متوسطات درجات طلبة السنة الأولى والثالثة على محور الخوف من الفشل لصالح طلبة السنة الأولى، أي أنّ طلبة السنة الأولى أكثر تسويفاً بسبب الخوف من الفشل بالمقارنة مع طلبة السنة الثالثة، ويمكن تفسير ذلك: من كون طلبة السنة الأولى وبسبب ما يتعرّضون له من ضغوط بنسبة أكبر من قبل الوالدين فهذا يجعلهم أولاً: يحصلون على ما يسمّيه روجرز الاعتبار الإيجابي المشروط من قبل الوالدين، وهذا يعني أنّ تقديرهم لذواتهم يرتبط بتقدير الآخرين لهم مما قد يرفع من مستوى الخوف من الفشل لديهم، ثانياً: لا يتبنّى طلبة السنة الأولى على عكس طلبة السنة الثالثة الأهداف الإيجابية في التعلم وبدلاً من التركيز على أهمية العلم والتزوّد بالمعرفة، وتنمية حب الاستطلاع والحصول على معرفة شاملة

ومتعمّقة للمواد الدراسية، نجدهم ينشغلون بالتفوّق على الآخرين والخوف من فقدان احترامهم والمحافظة على صورتهم أمامهم، وهو ما يعرف بالطالب المتوجّه نحو الأداء، على عكس طلبة السنة الثالثة وانطلاقاً من كون جميع مقرّراتهم أصبحت تخصّصية نجدهم حريصون على التزوّد بالمعرفة بنسبة أكبر مما يخفّف من خوفهم من الفشل، إذ أنّ من المنطقي أنّ الطالب الجامعي الذي يتبنّى هذه الأهداف قد يكون أقل شعوراً بالخوف من الفشل وأقل احتمالاً للتسويف.

جدول (33) نتائج تطبيق اختبار (Sheeffeh) للمقارنات البعدية على محور مقاومة الضبط تبعاً لمتغير السنة

مستوى الدلالة	الفروق بين المتوسطات (I-J)	السنة		مقاومة الضبط
		أولى (I)	ثانية (J)	
.959	.09517			
.602	.19947		ثالثة	
.010	.46062*		رابعة	
.599	.25674		خامسة	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

نلاحظ من خلال نتائج تطبيق اختبار (Sheeffeh) على محور مقاومة الضبط وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة السنة والرابعة لصالح طلبة السنة الأولى أي أنّ طلبة السنة الأولى أكثر تسويفاً بسبب مقاومة الضبط بالمقارنة مع طلبة السنة الرابعة، ويمكن تفسير ذلك من كون الضغوطات الأسرية التي يمارسها الوالدين على أبنائهم (المستجدين) في الجامعة تكون أعلى منها لدى طلبة السنة الرابعة، وهذه الضغوطات نابعة من كون أبنائهم يدخلون بيئة دراسية جديدة تتطلب منهم اكتساب أساليب تكيفية جديدة وبالتالي قد تكون توقعات الوالدين غير المنطقية والمبالغ بها التي تجعلهم يمارسون ضغط أعلى على أبنائهم المستجدين على الحياة الجامعية لتحقيق تحصيل أعلى سبباً في دفع أبنائهم للتسويف كثرة ضد هذه المطالب والضغوط.

ملخص نتائج البحث

1. كل المؤشرات تدل على اقتراب توزع درجات أفراد العينة من التوزيع الطبيعي كونها حققت الشرط اللازم والكافي لذلك فالالتواء قريب من الصفر والتفرطح بين (-3 و +3)، وهذا يعطي دليلاً على أن العينة ممثلة تمثيلاً صادقاً للمجتمع الأصلي، الأمر الذي يؤدي إلى إمكانية تعميم النتائج التي تم الوصول إليها من عينة البحث على أفراد المجتمع الأصلي.
2. يتمتع المقياسين بدلالات ثبات تتفق وخصائص الاختبار الجيد دلت عليها قيم معاملات الثبات المستخرجة (معامل ثبات الصورة المكافئة، ثبات التتاسق الداخلي).
3. يتمتع المقياسين بدلالات صدق تتفق وخصائص الاختبار الجيد، دلت عليها المؤشرات المستخرجة من (صدق المحكمين، وصدق المحتوى).
4. صلاحية المقياسين للاستخدام في دراسة ظاهرة التسويف الأكاديمي وتعرّف أسبابها لدى طلبة الجامعة.
5. أظهرت نتائج الدراسة أنّ (65.5%) من الطلبة يسوّفون بدرجة متوسطة، و(14.5%) يسوّفون بدرجة مرتفعة، و(20%) يسوّفون بدرجة منخفضة.
6. وجود فروق دالة إحصائياً في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغيري الكية، والسنة الدراسية.
7. أبرز أسباب التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين كانت وفق الترتيب التنازلي التالي (المهمة المنفرة، الخوف من الفشل، أسلوب المدرس، المخاطرة، ضغط الأقران، مقاومة الضبط).
8. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أسباب التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.
9. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أسباب التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الكلية على جميع محاور مقياس أسباب التسويف الأكاديمي، عدا محور الخوف من الفشل حيث ظهرت فروق دالة إحصائياً بين طلبة الكليات الإنسانية والطبية على هذا المحور لصالح طلبة الكليات الإنسانية.
10. عدم وجود دالة إحصائياً في أسباب التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير السنة الدراسية على جميع محاور مقياس الأسباب عدا محور المهمة المنفرة ومقاومة الضبط ظهرت فروق بين طلبة السنة الأولى والرابعة لصالح طلبة السنة الأولى، وعلى محور الخوف من الفشل بين طلبة السنة الأولى والثالثة لصالح طلبة السنة الأولى.

مقترحات البحث:

1. إتاحة المقاييس للجهات التربوية التي ترغب بالإفادة منهما.
2. إعادة بناء مقياس جديد يتناول مسببات أخرى للتسويق الأكاديمي خاصةً بعد تأكيد معظم الدراسات ارتباطه بمتغيرات نفسية واعتباره في الحالات الشديدة دلالة على السلوك المرضي.
3. بناء مقاييس جديدة بالاستفادة من المقاييس المقننين لقياس سلوك التسويق وأسبابه في إنجاز مهمات مختلفة لدى شرائح أخرى من المجتمع.
4. توجيه اهتمام المؤسسات التربوية وخصوصاً الجامعات بظاهرة التسويق الأكاديمي بوضع خطط واستراتيجيات تستهدف خفض هذه الظاهرة الخطيرة والتصدي لها بعد أن كشفت نتائج الدراسة انتشارها على نطاق واسع لدى الطلبة الجامعيين.
5. اقتراح تصميم برامج إرشادية علاجية تستهدف التعامل مع الأسباب المباشرة المسؤولة عن هذه الظاهرة لدى الطلبة الجامعيين، وتزويد الطلبة بالمهارات التي تمكنهم من التخفيف من آثار التسويق عليهم.

المراجع باللغة العربية

- أبو حطب، فؤاد، وآخرون (2003): **التقويم النفسي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة العاشرة.
- أبو زريق، محمد، وجرادات، عبد الكريم (2012): **أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- أبو علام، رجاء محمود (2004): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، القاهرة، دار النشر للجامعات، الطبعة الرابعة.
- أبو غزال، معاوية (2012): **التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- أحمد، عطية (2008): **التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، السعودية.
- إدريس، محمد (2009): **تقنين اختبار توني- 3 للذكاء غير اللفظي على طلاب مدارس محافظة صبيا للفئة العمرية بين (9-16) سنة**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- توق، محي الدين، وعدس، عبد الرحمن (1990): **أساسيات علم النفس التربوي**، الأردن، مركز الكتب الأردني.
- ثورندايك، روبرت، وهيجن، إليزابيث (بدون عام): **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، ترجمة: عبد الله زيد الكيلاني، وعبد الرحمن عدس، عمان، مركز الكتب الأردني.
- الدوسري، ابراهيم مبارك (2000): **الإطار المرجعي في القياس والتقويم التربوي**، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، الرياض.
- الرماني، محمد (2013): **مقال عن التسويف**، على الموقع <http://www.alukah.net/Social/0/36207/>
- الروسان، فاروق (1999): **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- زكري، علي (1430): **الخصائص السيكومترية لاختبار (أوتيس- لينون) للقدرة العقلية مقدره وفق القياس الكلاسيكي ونموذج راش لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا التعليمية**، دراسة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في القياس والتقويم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- زمزمي، عبد الرحمن معوق (1999): **تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن على الطلاب الصم في معاهد الأمل للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية**، دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- صيني، سعيد إسماعيل (1994): قواعد أساسية في البحث العلمي، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- الطيب، أحمد محمد (1999): التقويم والقياس النفسي والتربوي، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
- عبد الحميد، محمد (2005): البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم، القاهرة، عالم الكتب.
- عبد الله، محمد قاسم (2013): التسويق وعلاقته بالصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين " دراسة ميدانية في مدينة حلب"، جامعة حلب.
- عبد الخالق، أحمد، الدغيم، محمد (2011): المقياس العربي للتسويق إعدادة وخصائصه السيكمترية، رسالة ماجستير، جامعة الإمارات العربية المتحدة، الكويت.
- عبد الرحمن، سعد (1998): القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة.
- علام، صلاح الدين محمود (2000): القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين محمود (2006): القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عيسوي، عبد الرحمن محمد (1999): القياس والتجريب في علم النفس والتربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- الغامدي، سعيد حسن (2003): مدى اختلاف الخصائص السيكمترية لأداة القياس في ضوء تغير عدد بدائل الاستجابة والمرحلة الدراسية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- المبدل، عبد المحسن (2003): صدق وثبات اختبار متاهات بورتويس دراسة على الطلاب الذكور المنتظمين في المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض، دراسة قدمت لنيل درجة ماجستير الآداب في علم النفس، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- مجيد، سوسن شاکر (2010): الاختبارات النفسية (نماذج)، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ناشمياز، شافا فرانكفورت؛ ناشمياز، دافيد (2004): طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ترجمة: ليلي الطويل، عمان، بترا للنشر والتوزيع.
- النفيعي، عبد الرحمن (2001): تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المتقدم على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المراجع باللغة الإنكليزية

- 1- Aitken, I. (1982): **A personality profile of the college student procrastinator**, Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.
- 2- Anastasi, A., & Urbina, A. (1997): **Psychological testing**, upper Saddle River, Prentice Hall.
- 3- Bernstein, P.(1998). **Against the gods: The remarkable story of risk**. New York: Wiley.
- 4- Beswick, G., Rothblum, E.D., & Mann, L. (1988): **Psychological antecedents of student procrastination, Australian Psychologist**.
- 5- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). **Procrastination: Why do you do it, what to do about it**. Reading, PA: Addison-Wesley.
- 6- Chow, H., (2011): **Procrastination Among Undergraduate Students: Effects of Emotional Intelligence, School Life, Self-Evaluation, and Self-Efficacy**, Alberta Journal of Educational Research, University of Regina, 234-240.
- 7- Chu, A., & Choi, J. (2005): **Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance**. The Journal of Social Psychology, 245-246.
- 8- Effert, B., & Ferrari, J. (1989): **Decisional procrastination: Examining personality correlates**, Journal of Social Behaviour and Personality, 151-156.
- 9- Ellis, A. & Knaus, W.(2000): **Overcoming Procrastination**, New York: New American Library.
- 10- Ferrari, J. R. (1992): **Procrastinators and perfect behaviour: An exploratory factor analysis of self – presentation, self- awareness and self-handicapping components**, Journal of Research in Personality, 13-19.
- 11- Ferrari, J, R. (2010): **Still procrastination: The no-regrets guide to getting it done**. New Jersey: Wiley.

- 12- Ferrari, J. R. (1993): **Procrastination and impulsiveness: Tow sides of coins?** In W. McCown, J. Johnson & M. Shure (Eds).**The impulsive client: Theory, research and treatment**, American Psychological Association, Washington
- 13- Ferrari, j. (2001): **Procrastination and attention: factor analysis.** Journal of Social Behavior and Personality, 19-29.
- 14- Ferrari, J. (2012): **Ferrari Procrastination Test,** Journal of Social Behavior and Personality, 185-196.
- 15- Ferrari, J., & Beck, B . (1988): **Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinators,** Journal of Social Behavior and Personality, 87-91.
- 16- Ferrari, J. R. (2001): **Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies,** Journal of Social Behavior and Personality, 134-139.
- 17- Gard, C. (1999): **Getting over the "I'll do it tomorrow" blues,** Current Health 2, vol. 26, No. 2.
- 18- Hampton, A. (2005): **Locus Of Control On Procrastination,** Online at: <http://www.capital.edu/68/Arts-and-Sciences/23608/>.
- 19- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2004): **Multidimensional Perfectionism Scale (MPS),** Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- 20- Holmes, R. A. (2002): **The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior in academic procrastinators.**
- 21- Hussain, I. ; Sultan, S. (2010): **Analysis of procrastination among university students,** Procedia Social and Behavioral Sciences, 1897-1904
- 22- Jadidi, F; et al (2011): **Perfectionism and academic procrastination,**
- 23- Janssen, T. & Carton, J.S. (1999): **The effects of locus of control and task difficulty on procrastination,** Journal of Genetic Psychology, 116-120.
- 24- Kagan, M., Cakir, O., Lihan, T.,& Kandemir, M. (2010): **The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism,**

- obsessive – compulsive and five factor personality traits**, Procedia Social and Behavioral Sciences.
- 25– Khan , M., (2004): **Construction and Standardization of Intelligence Test for Secondary Level**, University Institute of Education and Research University of Arid Agriculture, Rawalpindi, Pakistan.
- 26– Knaus, W.J. (2000): **Procrastination, blame and change**, Journal of Social Behavior and Personality, 312–316.
- 27– Konovalova, L., (2012): **Gender and age differences in academic procrastination, task evasiveness and fear of failure**, Annual Western Psychological Association Convention, In Vancouver Canada.
- 28– Lay, C.(1992): **Trait procrastination and the perception of person– task characteristics**, Journal of Social Behavior and Personality, 230–233.
- 29– Lay, C.H., & Schouwenburg, H. C.(1993): **Trait procrastination, time management, and academic behavior**, Journal of Social Behaviour Personality, 26–29.
- 30– McCown,W., & Johnson, J.(1999): **Personality and chronic procrastination by university students during an academic exam period**, Personality and individual Differences.
- 31– McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P.(1987): **An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators**, Personality and Individual Differences.
- 32– Milgram, N. A. (1988): **Procrastination in daily living**, Psychology Reports.
- 33– Milgram, N. (1992): **Procrastination and emotional upset, A typological model**, Personality and Individual Differences.
- 34– Onwuegbuzie A.J. (2004): **Academic procrastination and statistics anxiety**, Assessment Eval. Higher Educ.
- 35– Ossebaard, M. E. (2006): **The effect of a positive psychological intervention on academic procrastination**, Institute for Innovation and Learning, the Netherlands, Utrecht University, the Netherlands.

- 36- Ozer, B., Sackes, M. (2011): **Effects of Academic Procrastination on College Students' Life Satisfaction**, aMiddle East Technical University, Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey.
- 37- Pala, A., et al, (2011): **Academic Procrastination Behaviour of Pre-service Teachers' of Celal Bayar University**, Faculty of Education, Celal Bayar University, Turkey, Manisa, Turkey.
- 38- Piccarelli, R.(2003): **How to overcome procrastination**, The American Salesman.
- 38- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (2000): **Motivational and Self- Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance**, Journal Educational Psychology, 222-225.
- 39- Rothblum, E., Solomon, L., & Murakami, J. (1986): **Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators**, Journal of Counseling Psychology, 111-115.
- 40- Sadeghi H. et al, (2011): **The study of relationship between obsessive beliefs and procrastination among students of Mohagheghe ardabili and Marageh universities**, Mohaghegh Ardabili University ,Tabriz , Islamic Republic of Iran.
- 41- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995): **Self-regulation and academic procrastination**, The Journal of Social Psychology, 99-115.
- 42- Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1984): **Academic procrastination: Frequency and cognitive - behavioural correlates**, Journal of Counselling Psychology, 230-234.
- 43- Steel, P. (2007): **The nature of procrastination: A metaanalytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure**, Psychological Bulletin.
- 44- Tice, D., & Baumeister, R. (1997): **Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The cost and benefits of dawdling**, Psychological Science.

- 45- Wesley, J. (1994): **Effects of ability, high school achievement, and personality behavior on college performance**, Educational and Psychological Measurement.
- 46-Williams, A. et al, (2008): **The Relationship Among Self-Compassion, Motivation, And Procrastination**, Edwards university, Amirec.
- 47- Wolters, C.A. (2003): **Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective**, Journal of Educational Psychology, 67-69.
- 48-Zakeri, A. ET AL, (2013): **Parenting Styles And Academic Procrastination**, Sheraz University, IRAN.
- 49-Zeenath, s., Orcullo, d. (2012): **Exploring Academic Procrastination among Undergraduates**, Universiti Utara Malaysia, Sintok, Kedah Darul Aman, Malaysia.

الملاحق

الملحق رقم (1)

أسماء المحكمين لأدوات الدراسة

اسم المحكم	الكلية	الجهة التي يعمل لديها
د. ريم كحيله	التربية	جامعة تشرين
د. فؤاد صبيرة	التربية	جامعة تشرين
د. سام صقور	التربية	جامعة تشرين
د. عبير حاتم	التربية	جامعة تشرين
د. ريما السعدي	التربية	جامعة تشرين
د. أنساب شروف	التربية	جامعة تشرين
د. هلا محمد	التربية	جامعة تشرين
د. هنادي حسون	التربية	جامعة تشرين
د. مهذ مبيض	التربية	جامعة تشرين

الملحق رقم (2)

مقياس انتشار التسويف الأكاديمي بالصورة الأولى

الرقم	العبارات	ينطبق عليّ بدرجة			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة جداً
1	أكمل واجباتي بشكل منتظم يوماً بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية (-)				
2	عندما يقترب موعد الامتحان أجد نفسي منشغلاً بأمر آخر				
3	أستعجل عادةً لإنجاز المهمات الأكاديمية قبل موعدها المحدد (-)				
4	أقول لنفسي دائماً سأنجز واجباتي الأكاديمية غداً				
5	أبدأ عادةً إنجاز المهمات الدراسية فوراً بعد تحديدها (-)				
6	أنهي واجباتي الدراسية قبل الوقت المحدد لإنجازها (-)				
7	أؤجل البدء بواجباتي الدراسية حتى اللحظات الأخيرة				
8	أحاول أن أجد لنفسي أعذاراً تبرر عدم قيامي بأداء الواجبات الدراسية المطلوبة مني				
9	أنا مضيق للوقت بشكل كبير				
10	أنهي دائماً واجباتي الدراسية المهمة ولدي وقت إضافي "إحتياطي" (-)				
11	أقول لنفسي بأني سأقوم بإنجاز مهماتي الدراسية ثم أراجع عن ذلك				
12	ألتزم بالخطّة التي أضعتها لإنجاز واجباتي الدراسية (-)				
13	عندما أواجه مهمات دراسية صعبة أؤمن بضرورة تأجيلها				
14	أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية دونما مبرر حتى لو كانت مهمة				
15	أؤجل إنجاز المهمات الدراسية بغض النظر عن كونها ممتعة أو غير ممتعة				
16	أشعر بعدم الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بإنجاز واجباتي الدراسية				
17	لا أؤجل عملاً أعتقد بضرورة إنجازه (-)				

					أقوم بالعديد من النشاطات الترفيهية بحيث لم يبق لدي الوقت الكافي للدراسة	18
					أفكر دائماً بأن لدي لاحقاً الوقت الكافي، لذا ليس هناك حاجة فعلية للبدء بالدراسة	19
					يعد تأجيل المهمات الأكاديمية مشكلة حقيقية أعاني منها بشكل مستمر	20
					أتوقف عن الدراسة في وقت مبكر لكي أقوم بأشياء أكثر متعة	21

(_) تشير إلى العبارات السلبية في المقياس

الملحق رقم (3)

مقياس أسباب التسويف الأكاديمي بالصورة الأولى

الرقم	العبارات	ينطبق عليّ بدرجة			
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	منخفضة جدا
1.	أسلوب المدرس في التعامل مع الطلبة ينفردني من المادة الدراسية				
2.	طلبات المدرس التعجيزية وكثرة الواجبات تنفردني من المادة الدراسية				
3.	استخفاف المدرس بقدرة الطلبة على الفهم والإنجاز هو من أسباب تأجيلي إنجاز واجباتي الدراسية				
4.	عدم عدالة المدرس في التعامل مع الطلبة تجعلني أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية				
5.	عدم قدرة المدرس على إثارة انتباهي وتشويقي للدرس تجعلني أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية				
6.	نجاحي في إنجاز مهماتي الأكاديمية يجعل زملائي ينعجون مني				
7.	يضغط عليّ أصدقائي للقيام بأعمال أخرى غير الدراسة				
8.	يقنعني أصدقائي بأن الدراسة قبل الامتحان بقليل تجنبني النسيان				
9.	يسخر زملائي مني عند تنظيم وقتي للدراسة والاستعداد للامتحان				
10.	التمرد على الوالدين هو سبب رئيسي لتأجيل البدء بإنجاز مهماتي الأكاديمية				
11.	أشعر بالاستياء من الأعمال التي يفرضها عليّ الآخرون، لذا أقوم بتأجيلها				
12.	كثرة إلحاح الأهل على الدراسة تسبب لي الملل والاستياء، لذا أقوم بتأجيل البدء بالدراسة				

					الهروب من الشعور بالزامية الدراسة هو سبب رئيسي لتأجيل إنجاز واجباتي الدراسية	13.
					تتأبني مشاعر الخوف من الفشل أثناء الدراسة	14.
					أشعر بالإثارة عند إنجاز مهماتي الأكاديمية في اللحظات الأخيرة	15.
					أنا قلق من كوني لن أحقق ما هو متوقع مني	16.
					أنا قلق حول احتمالية حصولي على درجات متدنية	17.
					أضع لنفسني معايير مرتفعة، لذا أنا قلق حول قدرتي على تحقيقها	18.
					أعتقد بأنني مهما درست على المادة فإنني غير قادر على فهمها	19.
					أشعر بالكسل وفقدان الطاقة عند البدء بإنجاز واجباتي الدراسية	20.
					أشعر بالملل أثناء الدراسة	21.
					أشعر بالحاجة إلى النوم كلما بدأت الدراسة	22.
					أشعر أنني أكره الدراسة فعلاً	23.
					أعاني عدم القدرة على التركيز أثناء الدراسة	24.
					أنجز أعمالاً كثيرة عندما لا يبقى لدي متسع من الوقت	25.
					أحب أن أتحدى نفسي في إنجاز المهمات الأكاديمية في اللحظات الأخيرة	26.
					أرغب في إنجاز المهمات الأكاديمية في اللحظات الأخيرة	27.

الرقم	الأبعاد الخاصة بمقياس أسباب التسويف الأكاديمي	الأرقام الخاصة بكل بعد
1.	أسلوب المدرس	من 1 إلى 5
2.	ضغط الأقران	من 6 إلى 9
3.	مقاومة الضبط	من 10 إلى 13
4.	الخوف من الفشل	من 14 إلى 18
5.	المهمة المنفرة	من 19 إلى 24
6.	المخاطرة	من 25 إلى 27

ملحق رقم (4)

مقياس انتشار التسويف الأكاديمي بالصورة النهائية

الجنس:.....
الكلية:.....
الإختصاص:.....
السنة:.....

عزيزي/عزيزتي
فيما يلي مجموعة من العبارات تصف كيفية تعاملك مع الواجبات الدراسية التي يجي عليك إنجازها (الاستعداد للإمتحان، تأخير تسليم الواجبات الدراسية، التأخير المقصود والمتكرر عن حضور المحاضرات، تأجيل الإمتحان..إلخ) أرجو قراءة كل فقرة من الفقرات التالية وتحديد درجة انطباقها عليك

الرقم	العبارات	ينطبق عليّ بدرجة			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة جداً
1	أنجز الأعمال المطلوبة مني في مواعيدها دون تأخير				
2	عندما يقترب موعد الامتحان أجد نفسي منشغلاً بأمر أخرى				
3	أحاول إنجاز الواجبات الدراسية قبل موعدها المحدد				
4	أقوم بتأجيل واجباتي الدراسية لليوم التالي				
5	أبدأ إنجاز مهماتي فوراً بعد تحديدها				
6	أنهي واجباتي الدراسية قبل الوقت المحدد لإنجازها				
7	من عاداتي البدء بواجباتي الدراسية في اللحظات الأخيرة من موعد تقديمها				
8	أحاول أن أبرر لنفسي عدم قيامي بأداء الواجبات المطلوبة مني				
9	أهدر الوقت بشكل كبير				
10	أنهي دائماً واجباتي الدراسية بوقتها المحدد				
11	أقرر أن أقوم بإنجاز مهماتي الدراسية ثم أراجع عن ذلك				
12	ألتزم بالخطة التي أضعها لإنجاز واجباتي				

					الدراسية
					أعمل على تأجيل المهمات الدراسية الصعبة
					أؤجل إنجاز مهماتي الدراسية دونما مبرر حتى لو كانت مهمة
					أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية بغض النظر عن كونها ممتعة أو غير ممتعة بالنسبة لي
					أشعر بعدم الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بواجباتي الدراسية
					لا أؤجل عملاً بضرورة إنجازه
					أقوم بالعديد من النشاطات الترفيهية بحيث لا يبق لدي الوقت الكافي للدراسة
					أؤجل البدء بالدراسة لأنني أعتقد أنه مازال لدي الوقت الكافي لاحقاً
					إن تأجيل الواجبات الدراسية يسبب لي مشكلات باستمرار
					أتوقف عن الدراسة في وقت مبكر لأقوم بأشياء أكثر متعة بالنسبة لي

ملحق رقم (5)

مقياس أسباب التسويف الأكاديمي بالصورة النهائية

الجنس:..... الكلية:.....

الاختصاص:..... السنة:.....

عزيزي/عزيزتي
فيما يلي مجموعة من العبارات تمثل أسباب قد تدفعك إلى تأجيل واجباتك الدراسية (التحضير للامتحان، تأخير تسليم واجباتك الدراسية، تأجيل الامتحان، التأخير المقصود والمتكرر عن حضور المحاضرات... إلخ) أرجو قراءة هذه العبارات بدقة وتحديد مدى انطباقها عليك.

الرقم	العبارات	تنطبق عليّ بدرجة			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة جداً
1	أؤجل أداء واجباتي الدراسية خوفاً من الفشل (خ)				
2	أؤجل واجباتي الدراسية بسبب كثرة إلحاح الأهل (و)				
3	أتوتر عند تأجيلي واجباتي الدراسية للحظات الأخيرة (ط)				
4	يضغط عليّ أصدقائي للقيام بنشاطات أخرى غير الدراسة (غ)				
5	إن عدم قدرة المدرس على جذب انتباهي للدرس تجعلني أؤجل واجباتي الدراسية (س)				
6	أنا قلق من كوني لن أحقق ما هو متوقع مني (خ)				
7	يزعجني أن أكون ملزماً بأداء واجباتي (ضمن فترة محددة) فأقوم بتأجيلها (خ)				
8	أرغب في إنجاز واجباتي الدراسية في اللحظات الأخيرة (ط)				
9	يقتعني أصدقائي بأن الدراسة قبل الامتحان بوقت قصير تجنّبني النسيان (غ)				

				أعاني من عدم القدرة على التركيز أثناء الدراسة (م)	10
				إن عدم عدالة المدرس في التعامل مع الطلبة تجعلني أؤجل واجباتي الدراسية (س)	11
				أضع نفسي معايير مرتفعة في التحصيل، لذا أنا قلق حول قدرتي على تحقيقها (خ)	12
				أؤجل بعض الأعمال التي يفرضها عليّ الآخرون (و)	13
				أحب أن أتحدى نفسي في إنجاز واجباتي الدراسية في اللحظات الأخيرة (ط)	14
				ينتابني النعاس كلما بدأت الدراسة (م)	15
				يسخر زملائي مني عند تنظيم وقت للدراسة والاستعداد لامتحان (غ)	16
				استخفاف المدرس بقدرة الطلبة على الفهم والإنجاز هو من أسباب تأجيلي لواجباتي الدراسية (س)	17
				أنجز أعمالاً كثيرة عندما لا يبقى لدي متسع من الوقت (ط)	18
				إن نجاحي في إنجاز واجباتي الدراسية يجعل زملائي يinzعجون مني (غ)	19
				أعتقد بأنني مهما درست المادة فإنني غير قادر على فهمها (م)	20
				أشعر بالملل أثناء الدراسة (م)	21
				أشعر بالكسل وانخفاض الطاقة عند البدء بإنجاز واجباتي الدراسية (م)	22
				تتفرني طلبات المدرس التعجيزية من المادة الدراسية (س)	23
				تتفرني كثرة الواجبات من المادة الدراسية (س)	24
				أشعر أنني أكره الدراسة فعلاً (م)	25

					أنا قلق حول احتمالية حصولي على درجات متدنية (خ)	26
--	--	--	--	--	-------------------------------------------------	----

يشير كل حرف إلى البعد الذي ينتمي له البند

المهمة المنفردة	م	أسلوب المدرس	س
الخوف من الفشل	خ	ضغط الأقران	غ
المخاطرة	ط	مقاومة الضبط	و