المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 2، 2012، 131- 149

التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين

معاوية أبو غزال*

تاريخ تسلم البحث 2011/8/1 تاريخ قبوله 2012/4/19

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كان مدى هذا الانتشار وأسبابه يختلفان باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي وتخصصه الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (751) طالباً وطالبة (222 ذكوراً و529 إناثا) من جميع كليات جامعة اليرموك. كشفت نتائج الدراسة أن (25.2%) من الطلبة هم من ذوي التسويف المرتفع، و(57.7%) من ذوي التسويف المتوسط، و(17.2%) من ذوي التسويف المتدني. وكشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، إذ كانت نسبة التسويف أعلى لدى طلبة السنة الرابعة منه لدى طلبة السنوات الأخرى، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. وكشفت نتائج الدراسة أيضا أن الترتيب التنازلي لمجالات أسباب التسويف الأكاديمي كان على النحو الآتي: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران. وأظهرت نتائج الدراسة كذلك أن مستويات مقاومة الضبط، والمخاطرة وضغط الأقران كانت أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث، بينما كان مستوى الخوف من الفشل أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور. وكشفت نتائج الدراسة كذلك عن وجود فروق دالة إحصائيا في مجالات الخوف من الفشل وأسلوب المدرس وضغط الأقران تعزى للمستوى الدراسي. **(الكلمات المفتاحية:** التسويف الأكاديمي، أسباب التسويف الأكاديمي، انتشار التسويف الأكاديمي، الطلبة الجامعيين).

مقدمة: لا يوجد شك بأن التأجيل العرضي للمهمات أو الوظائف هو أمر مقبول، إذ إن كل الطلبة يجدون أنفسهم أحياناً مجبرين على تأجيل مهماتهم حتى اللحظة الأخيرة، خصوصاً عندما تحدث ظروف غير متوقعة بسبب رغبتهم بعمل بعض التغيرات في خطط عملهم، بينما يؤجل بعض الأفراد باستمرار إكمال مهماتهم والذي ربما يجعلهم يشعرون بالذنب نتيجة لتبديدهم الوقت وفقدانهم للفرص، إن هذا التأجيل المستمر هو أمر مُشكل ويسمى التسويف.

ويعرف التسويف الأكاديمي بأنه التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد الفرد بأن إنجازه لتلك المهمات سوف يتأثر سلبياً (Senecal, Koestner,& Vallerand, 1995) ويمكن وصفه كذلك بأنه تأجيل البدء في المهمات -التي ينوي الفرد في نهاية المطاف

Academic Procrastination: Prevalence and Causes from the Point of View of Undergraduate Students

Muawia Abu Ghazal, *Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at investigating the prevalence of academic procrastination and it's 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 (751) undergraduate students (222 male, 529 female), from all faculties of Yarmouk University. The results showed that 21.6% of participants exhibitede a high level of procrastination, 60.3% participants exhibited an average level, and 18.1% of them exhibited a low level. Significant differences were found due to academic level; procrastination level among fourth year was higher than all other years, but no significant differences were found due to students' gender, or specialization. The result also showed that the causes are order in this: fear of failure, instructor style, aversive task, risk taking, resisting discipline control, and classmate pressure. The results also revealed that levels of resisting discipline, risk taking, classmate pressure were higher among male than female students. But the level of fear of failure was higher among female than male students. Finally, significant differences were found in the field of fear of failure, classmate pressure, and instructor style due to different academic levels. (**Keywords**: Academic procrastination, Causes of procrastination, Prevalence of procrastination, Undergraduate students).*

إنجازها- ينتج عنه الشعور بالتوتر الانفعالي لعدم تأديته للمهمة في وقت مبكر (Lay & Schouwenburg, 1993). وعرفه روثبلوم وسولومون ومواراكامي (Rothblum, Solomon,& Murakami, 1986) بأنه الميل المقرر ذاتياً لتأجيل المهمات الأكاديمية بشكل دائم تقريباً ويكون عادة مصحوباً بالقلق، وقد اعتبروا أن التسويف المقرر ذاتياً يجب أن يتضمن كلاً من التأجيل المستمر والقلق.

وتجدر الإشارة إلى أن التسويف كغيره من العديد من الظواهر النفسية لم يحظ بإجماع العلماء على تعريفه، إذ أكد بعض الباحثين أن المكون الحاسم للتسويف هو التأجيل (Piccarelli,2003). بينما أشار البعض الآخر من الباحثين إلى أن القلق الذي يؤدي إلى هذا التأجيل هو المكون الأساسي للتسويف (Rothblum et al., 1986; Sigall, Kruglanski,& Fyock, 2000) ومع ذلك يلاحظ أن معظم تعريفات التسويف تُجمع على أن التسويف يتضمن أفعال وسلوكات تؤثر بطريقة سلبية على إنتاجية الفرد.

* خص بدعم مالي من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا/جامعة اليرموك.

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

أما بالنسبة لأنماط المسوفين فقد حدد فراري (*Ferrari, 2000*) ثلاثة أنماط من المسوفين وهي: المسوف الاستثاري (*arousal*) الذي يستمتع بتغلبه على المواعيد الأخيرة، والمسوف التجنبي *avoider* الذي يؤجل انجاز الأشياء التي ربما تجعل الآخرين يفكرون به بطريقة سلبية، وأخيراً هناك المسوف القراري *decisional* الذي يؤجل اتخاذ قرارات معينة.

وهناك وجهات نظر مختلفة في تفسير التسويف الأكاديمي إذ يعتقد علماء المدرسة السلوكية أن التسويف عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان النشاطات السارة والمكافآت الفورية. بينما ينظر أنصار مدرسة التحليل النفسي إلى التسويف كثورة ضد المطالب المبالغ بها أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين (McCown, Petzel & Rupert,1987)

أما وجهة النظر المعرفية فتتجلى في إبراز أثر المتغيرات المعرفية كمتنبأت بالتسويف ومن ضمنها المعتقدات اللاعقلانية (Beswick, Rothblum & Mann, 1988) وأسلوب العزو (Rothblum et al., 1986) والمعتقدات المتعلقة بالوقت Lay, (1988; Lay & Schouwenberg, 1993) وتقدير الذات (Beswick et al., 1988) والتفاؤل (Lay, 1988; Lay & Burns, 1991) واستراتيجيات التعويق الذاتي Self handicapping Strategies (Ferrari, 1992).

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 يتوقف احترامهم لذواتهم على الأداء المرتفع يسمح لهم التسويف بتجنب الاختبار الكامل لقدراتهم؛ لذلك يتمسكون بمعتقداتهم التي تتضمن بأن لديهم قدرات مرتفعة مقارنة بأدائهم الحقيقي (Burka, & Yuen 1983).

وقد لخص توكمان (Tuckman, 1991) أسباب التسويف وفقاً لنتائج الأبحاث بـ:الاعتقاد بعدم القدرة على إنجاز المهمات، وعدم القدرة على تأجيل الإشباع، والعزو الخارجي، وارتبط التسويف بالمستويات المرتفعة من الضغط، وتدني تقدير الذات وضعف الفعالية الذاتية، والمستويات المنخفضة من الدهاء واليقظة والمستويات المرتفعة من التعويق الذاتي والاكتئاب. إضافة إلى ذلك يبدو أن الطلبة المسوفين يمتازون بنقد الذات المرتفع (Effert & Ferrari 1989) بسبب توقعاتهم المرتفعة وانشغالهم بما سيقوله عنهم الآخرون (Asikhia, 2010)، وهم من ذوي الوعي العام بالذات والتوقعات الاتقانية العالية(Effert & Ferrari. 1989) وهم كذلك انفعاليون وقلقون ولديهم حاجة قليلة للتعقيد المعرفي Cognitive Complexity ويعزون نجاحهم إلى عوامل خارجية غير مستقرة (Solomon & Rothblum, 1984).

وقد أضاف نوران (Noran, 2000) أسباباً أخرى للتسويف الأكاديمي منها:

أولاً: ضعف إدارة الوقت وتنظيمه، إذ يشير المسوفون إلى أنهم غير قادرين على تنظيم الوقت بحكمه، وهذا يتضمن غموض الأولويات والأهداف، وانغماس المسوف بالمهمات، مما يدفعه إلى تأجيل إنجاز بعض مهماته الأكاديمية والتركيز على نشاطات غير منتجة.

ثانياً: عدم القدرة على التركيز أو المستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهمات، وهذا ربما ينتج عن مشتتات في البيئة كالإزعاج ومقعد الدراسة المزعج، وعمل الوظائف في الفراش.

ثالثاً: الخوف والقلق المرتبط بالفشل، إذ يقضي الفرد في مثل هذه الحالة معظم وقته وهو في حالة قلق حول قرب موعد الامتحانات والمشاريع أكثر من التخطيط لها وإكمالها. رابعاً سمات الطلبة، إذ حدد فالادز (Valdez, 2006) ثلاثة أنماط للطلبة وهم الطلبة اللامبالون Unconcerned والموجهون نحو الهدف Target- oriented والطلبة المتحمسون Passionate. وأشار أن هدف الطلبة اللامبالين هو النجاح فقط والبحث عن الطرق الأسهل للدراسة، والبحث عن المساعدة في اللحظات الأخيرة، والغش في الامتحانات، والحفظ الآلي للمعلومات، وعدم الدراسة بشكل جيد وعدم الانتباه للتنظيم المناسب للوقت. وأكد أن الطلبة اللامبالين يظهرون مستويات مرتفعة من التسويف الأكاديمي، بينما يظهر الطلبة المتحمسون والطلبة الموجهون نحو الهدف مستويات منخفضة من التسويف الأكاديمي.

أما بالنسبة إلى آثار التسويف فيبدو أن له آثاراً سلبية داخلية تتضمن التوتر والندم ولوم الذات، ونتائج خارجية باهضة الثمن تتضمن إعاقة التقدم المهني والأكاديمي، وفقدان الفرص وتوتر العلاقات (Burka & Yuen, 1983). كما أكدت الدراسات أن الطلبة ممن لديهم نزعة قوية للتسويف يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بالطلبة غير المسوفين (Tice & Baumeister, 1997) ويظهرون ضعفاً في إنجازاهم الأكاديمي (Beck, Koons, & Milgrim, 2000; Tuckman, Abry,& Smith, 2002; Popoola, 2005)

ومن الجدير ذكره أنه ليس كل السلوكات التسويفية مؤذية وذات نتائج سلبية، إذ يوجد شكلان للمسوفين هما: المسوفون السلبيون Passive Procrastinators، وهم مسوفون تقليديون يؤجلون إنجاز المهمات حتى اللحظات الأخيرة، بسبب عدم قدرتهم على اتخاذ قرار للعمل في حينه، وعلى العكس من ذلك المسوفون الفعالون Active Procrastinator وهم الذين يتخذون قرارات تأجيلية مقصودة، ويستخدمون دافعية مرتفعة تحت ضغط الوقت، وهم قادرون على إكمال مهماتهم في المواعيد المحددة ويحققون نتائج مرضية (Chu & Choi, 2005).

هذا وقد أجريت العديد من الدراسات حول أسباب التسويف الأكاديمي وانتشاره كان من بينها دراسة سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) إذ هدفت دراستهما إلى التحقق من تكرار التسويف على مهمات أكاديمة وأسبابه. تألفت عينة الدراسة من (342) طالباً وطالبة المسجلين في مساق مقدمة في علم النفس (101 ذكوراً و 222 إناثا) تراوحت أعمارهم بين 18-21 سنة. كشفت نتائج الدراسة أن نسبة الطلبة الذين يسوفون كتابة الورقة الفصلية، وقراءة الواجبات، والدراسة للامتحانات، وحضور المهمات الأكاديمية، وحضور المهمات الإدارية قد بلغت (46%، 30%، 28%، 23%، 11%) على التوالي. ولم تكشف الدراسة عن فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في تسويف أي مهمة أكاديمية ولا على مقياس التسويف الأكاديمي ككل. أشار التحليل العاملي لأسباب التسويف أنّ عامليْ الخوف من الفشل والمهمة المنفرة فسرا معظم التباين. ولم تكشف الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي ودرجات الطلبة في المساق على كل أنماط المهمات الأكاديمية، في حين أشارت نتائج تحليل التباين، وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على عامل الخوف من الفشل، إذ حصلت الإناث على درجات أعلى على عامل الخوف من الفشل مقارنة بالذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين على عامل المهمة المنفرة.

وأجرى بالكس ودورو (Balkis & Duru, 2009) دراسة هدفت إلى التحقق من انتشار سلوك التسويف الأكاديمي لدى معلمي ما قبل الخدمة (pre service teacher) وعلاقته بالمتغيرات الديموغرافية والتفضيلات الفردية. تألفت عينة الدراسة من (580) طالباً وطالبة (329 إناثاً و 251 ذكوراً) من كلية التربية في جامعة "باموكايل" (Pamukkale) تراوحت أعمارهم بين 19- 28 سنة. أشارت نتائج الدراسة أن (23%) من عينة الدراسة كشفوا عن مستوى مرتفع من التسويف الأكاديمي و(27%) منهم كشفوا عن مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي، كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق بين الجنسين في مستوى التسويف الأكاديمي، إذ أظهر الذكور مستويات مرتفعة ودالة إحصائياً من التسويف الأكاديمي مقارنة بالإناث، وأن مستوى التسويف الأكاديمي يتناقص كلما تقدم الطالب في العمر.

أما اوزر وديمر وفيراري (Ozer, Demir, & Ferrari, 2009) فقد هدفت دراستهم إلى التحقق من انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي. تالفت عينة الدراسة من (784) طالباً وطالبة (363 إناثاً و 421 ذكوراً) متوسط أعمارهم (20.6) بانحراف معياري (1.74). كشفت نتائج الدراسة أن (25%) من الطلبة أشاروا إلى وجود تسويف أكاديمي متكرر، وأن الذكور أكثر تكراراً في تسويف المهمات الأكاديمية مقارنة بالإناث. وكشفت نتائج الدراسة كذلك عن فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في أسباب التسويف الأكاديمي، إذ عزت الإناث تسويفهن الأكاديمي إلى الخوف من الفشل والتكاسل مقارنة بالذكور، بينما أقر الذكور عن تسويف أكاديمي أكثر نتيجة للمخاطرة ومقاومة الضبط مقارنة بالإناث، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً في كل من مستوى التسويف الأكاديمي وأسبابه تعزى إلى المستوى الدراسي.

أما عربياً فقد أجريت دراسات حول التسويف الأكاديمي من حيث علاقته ببعض المتغيرات النفسية، منها دراسة شرايت وعبد الله (2008) والتي هدفت إلى التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي بالدافعية للإنجاز والفاعلية الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (538) تلميذاً وتلميذه من تلاميذ الصف السادس في محافظة الإسكندرية. كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي، في الدافعية للإنجاز والفاعلية الذاتية لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

أما دراسة جرادات (Jaradat, 2004) فقد كان من أهدافها الكشف عن علاقة قلق الاختبار بالتسويف والإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى عينة تكونت من (573) طالباً، تم اختيارهم من أربع مدارس ثانوية للذكور في محافظة اربد في الأردن. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين قلق الاختبار والتسويف، وعلاقة سلبية دالة إحصائياً بين قلق الاختبار من جهة، والإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة من جهة أخرى.

وأجرى العنزي والدغيم (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (324) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية بالكويت. كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على مقياس التسويف الأكاديمي. كما كشفت نتائج الدراسة عن علاقة سلبية دالة إحصائياً بين التسويف الدراسي من جهة، والثقة بالنفس والمعدل الدراسي من جهة أخرى، ولم تكشف نتائج الدراسة عن علاقة دالة إحصائياً بين العمر والتسويف الدراسي.

وأجرى هلال والحسيني (2004)، دراسة هدفت إلى الكشف عن التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. تكونت عينة الدراسة من (240) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر. كشفت نتائج الدراسة أن الطلاب أكثر ميلاً للتلكؤ الأكاديمي من الطالبات، وأن الطلبة منخفضي التلكؤ أكثر رضا عن الدراسة، وأقل قلقاً، ويتميزون بالضبط الداخلي مقارنة بذوي التلكؤ الأكاديمي المرتفع.

يلاحظ من خلال استعراض الأدب التربوي ونتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها، عدم اتساق النتائج المتعلقة بمدى انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي، أما فيما يتعلق بمتغير الجنس فقد كانت نتائج الدراسات أيضاً متناقضة إذ لم تكشف نتائج دراسة سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) عن وجود فروق بين الجنسين في انتشار التسويف الأكاديمي، بينما أكدت دراسة بالكس

ودورو(Balkis & Duru, 2009) ودراسة اوزر ورفاقه(Ozer et al., 2009) وجود فروق بين الجنسين في نسبة انتشار التسويف الأكاديمي إذ أقر الطلبة الذكور عن تسويف أكاديمي أكثر تكراراً مقارنة بالإناث، وقد تباينت نتائج الدراسات أيضاً فيما يتعلق بمتغير المستوى الدراسي، إذ لم تكشف نتائج دراسة أوزر ورفاقه(Ozer et al., 2009) عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، في حين أكدت نتائج الدراسة بالكس ودورو(Balkis & Duru, 2009) أن التسويف الأكاديمي يتناقص كلما تقدم الطالب في العمر.

وفيما يتعلق بأسباب التسويف الأكاديمي يلاحظ عدم وجود دراسة تناولت أسباب التسويف الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. علاوة على ذلك لم تكن الفروق بين الجنسين في أسباب التسويف الأكاديمي واضحة ففي حين كشفت نتائج دراسة سولومون وروثبلوم(Solomon & Rothblum, 1984) عن فروق بين الجنسين على عامل الخوف من الفشل، إذ حصلت الإناث على درجات أعلى من الذكور على عامل الخوف من الفشل، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً على عامل المهمة المنفرة، كشفت نتائج دراسة أوزر ورفاقه (Ozer et al., 2009) أن الذكور أقروا عن تسويف أكاديمي أكثر وبشكل دال إحصائياً نتيجة للمخاطرة والثورة ضد الضبط وأن الإناث يعزين تسويفهن الأكاديمي إلى الخوف من الفشل والتكاسل.

وبناءً على ما تقدم وفي ضوء عدم اتساق نتائج الدراسات الأجنبية السابقة، وعدم تناول الدراسة العربية لظاهرة انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابها، تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسة عربية تبحث في مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين أنفسهم، سيما أن التسويف الأكاديمي ظاهرة خطيرة قد تختلف من مجتمع لآخر من حيث الانتشار والأسباب.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث أثناء عمله بوصفه عضو هيئة تدريس مؤشرات تدل على انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى الكثير من طلبة الجامعة، كالتذمر من تقديم الواجبات والوظائف المطلوبة في وقتها المحدد، وضرورة الالتزام بمواعيد الامتحانات، ومحاولاتهم المتكررة لتأجيل إنجاز هذه المهمات الأكاديمية. وبناءً على ما تقدم تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسة تبحث في انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي ومعرفة أسبابه من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، لما سيترتب على هذه المعرفة من نتائج قد تسهم في تقديم الحلول المناسبة وفقاً للأسباب التي يقدمها الطلبة الذين تظهر لديهم النزعة نحو التسويف الأكاديمي. ولذلك هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين في ضوء متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي، وبالتحديد فإن الدراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين؟
2- هل تختلف نسبة انتشار التسويف الأكاديمي باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي وتخصصه الأكاديمي؟
3- ما أبرز أسباب التسويف الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة الجامعيين؟
4- هل تختلف أسباب التسويف الأكاديمي باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي و وتخصصه الأكاديمي ؟

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة من كونها تبحث في ظاهرة عامة حظيت باهتمام العديد من الباحثين التربويين ومشكلة خطيرة معقدة ذات أشكال وأسباب متعددة، وتعد عاملاً حاسماً في تهديد سير العملية التعلمية –التعليمية بشكل أمثل، وفي شخصيات الطلبة ورفاهيتهم النفسية وإنجازهم الأكاديمي وتكيفهم الجامعي بشكل عام.

وللدراسة أهمية علمية وعملية على حد سواء، إذ تحاول أن تطلع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة والآباء والمؤسسات التربوية في المجتمع المحلي على انتشار هذه الظاهرة الخطيرة وأسبابها ودورهم في نشوء هذه الظاهرة؛ وبالتالي ستساهم في تحقيق فهم متعمق لهذه الظاهرة. وبناء على ذلك ستمكن إدارة الجامعة وأعضاء الهيئة التدريسية والآباء وأصحاب السلطة في المؤسسات التربوية من محاولة الحد من هذه الظاهرة وضمان سير العملية التعلمية التعليمية بشكل أمثل، من خلال تطوير برامج وقائية وعلاجية مضادة. وتبرز أهمية أخرى لهذه الدراسة تنبثق من المقاييس المستخدمة فيها، إذ قام الباحث بتطوير مقياسين هما: مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس أسباب التسويف الأكاديمي واللذين يتوقع أن يكونا أداتين فعالتين في يد مسئولي الجامعة وأعضاء الهيئة التدريسية والمرشدين النفسيين للتعرف على انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي وأسبابها، وتقييم فعالية الخطط والبرامج التي تستهدف تحسين العملية التعلمية –التعليمية داخل الفصول الدراسية

حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على طلبة البكالوريوس والمسجلين في الفصل الثاني للعام الدراسي 2011-2012.
- تتحدد نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة لأغراض هذه الدراسة والاستجابة على فقراتها من قبل أفراد عينة الدراسة.

التعريفات الإجرائية:

- **التسويف الأكاديمي:** ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي الذي تم تطويره.

- **أسباب التسويف الأكاديمي:** الأسباب التي يعتقد الطلبة أنها مسؤولة عن تأجيلهم البدء بالمهمات الأكاديمية أو إكمالها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس أسباب التسويف الأكاديمي الذي قام الباحث ببنائه.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من كافة كليات الجامعة (الإنسانية والعلمية) للعام الدراسي 2011-2012 والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني والبالغ عددهم (25868) طالباً وطالبة، وفق الإحصائيات الصادرة عن دائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (751) طالباً وطالبة في جامعة اليرموك تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة ويوضح جدول (1) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	222	29.6
	أنثى	529	70.4
المستوى الدراسي	سنة أولى	188	25.0
	سنة ثانية	200	26.6
	سنة ثالثة	160	21.3
	سنة رابعة	203	27.0
الكلية	علمية	180	24.0
	إنسانية	571	76.0
المجموع		751	100.0

أدوات الدراسة: استخدام في الدراسة مقياسان هما:

أولاً: مقياس التسويف الأكاديمي

تم تطوير مقياس التسويف الأكاديمي بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع التسويف الأكاديمي، والاستفادة من المقاييس المنشورة في الدراسات السابقة (انظر Solomon & Rothblum, 1984; Tuckman, 1991, lay, 1986) وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (25) فقرة. وتكون الاستجابة لهذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي بحيث تمثل الدرجة (1) تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً، وتمثل الدرجة (2) تنطق علي بدرجة منخفضة، بينما تمثل الدرجة (3) تنطبق علي بدرجة متوسطة، وتمثل الدرجة (4) تنطبق علي بدرجة كبيرة، وتمثل الدرجة (5) تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً، وهذا يعني أن الدرجة (5) تشير إلى الدرجة العُليا من التسويف الأكاديمي وبمعنى آخر كلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشراً لزيادة السلوك السلبي أي ارتفاع سلوك التسويف الأكاديمي.

وللتحقق من الصدق الظاهري تم عرض المقياس على (6) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم بجامعة اليرموك، وبناءً على آراء المحكمين تم حذف فقرتين من المقياس ليصبح المقياس مكوناً من (23) فقرة. وقد تم استخراج معاملات الصدق باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والأداة ككل بعد تطبيق المقياس على (228) طالباً وطالبة من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حذف فقرتين من المقياس لان معامل ارتباطهما أقل من (0.25). وبناءاً على ذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (21) فقرة (انظر ملحق 1)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والأداة من(0.36) إلى (0.73) كما تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.90).

ثانياً: مقياس أسباب التسويف الأكاديمي

تم بناء مقياس أسباب التسويف الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وفقاً للخطوات التالية:

- توجيه سؤال استطلاعي على عينة مكونة من (321) طالباً وطالبة من خارج أفراد عينة الدراسة وكان نصه "ما أبرز خمسة أسباب تعتقد بأنها قد تدفعك لتأجيل البدء بإنجاز مهماتك الأكاديمية أو إكمالها".؟
- تم الاسترشاد ببعض الدراسات السابقة لصياغة فقرات جديدة، ومن هذه الدراسات دراسة سولومون وروبثلوم (Soloman & Rothlolum, 1984).
- تكون المقياس بصورته الأولية من (36) فقرة. وتكون الاستجابة لهذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي بحيث تمثل الدرجة (1) تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً، وتمثل الدرجة (2) تنطق علي بدرجة منخفضة، بينما تمثل الدرجة (3) تنطبق علي بدرجة متوسطة، وتمثل الدرجة (4) تنطبق علي بدرجة كبيرة، وتمثل الدرجة (5) تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً، وهذا يعني أن الدرجة (5) تشير إلى الدرجة الأعلى من أسباب التسويف الأكاديمي، وبمعنى آخر كلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشراً لزيادة السلوك السلبي في أسباب التسويف الأكاديمي. وللتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، تم عرض المقياس على (6) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم بجامعة اليرموك، وبناءً على آراء المحكمين تم حذف (6) فقرات ليصبح المقياس مكوناً من (30) فقرة.
- تم تطبيق مقياس الدراسة بعد حذف الفقرات وفقاً لآراء المحكمين على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة والبالغ عددها (228) بهدف تقدير ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وكانت قيم معاملات ثبات كل مجال من مجالات المقياس على النحو التالي: الخوف

من الفشل (0.71)، ومقاومة الضبط (0.70)، المخاطرة (0.71)، ضغط الأقران (0.62)، والمهمة المنفرة (0.83)، وأسلوب المدرس (0.80)، أما قيمة معامل الثبات للمقياس ككل فبلغت (0.85)

الصدق العاملي: بعد أن طبق المقياس على أفراد العينة المشمولين بالدراسة والبالغ عددهم (751) طالباً وطالبة، استخدم أسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية، بينت نتائج التحليل وجود (6) عوامل زاد الجذر الكامن (Eigenvalue) لكل منها عن واحد صحيح، وفسرت مجتمعةً (56.593%) من التباين الكلي لدرجات المقياس كما هو موضح في جدول (2)

جدول 2: نتائج التحليل العاملي لمقياس أسباب التسويف

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	3.713	13.751	13.751
2	2.938	10.880	24.631
3	2.319	8.587	33.218
4	2.266	8.394	41.613
5	2.058	7.623	49.236
6	1.987	7.358	56.594

وقد اختيرت الفقرات في ضوء محكيّن أساسييّن هما أن يكون تشبع الفقرة على العامل الذي تنتمي له أكثر من (0.40)، وأن يكون تشبع الفقرة على أي عامل آخر أقل من (0.40)، ونتيجة لهذين المحكين تم حذف (3) فقرات، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (27) فقرة موزعة على (6) أبعاد (أنظر ملحق 2). وسميت الأبعاد بالنظر إلى محتوى فقرات كل بعد، وبما ينسجم مع الأسماء المشار إليها في الأدب التربوي بهدف مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول3: البناء العاملي لمقياس أسباب التسويف الأكاديمي بصورته النهائية.

رقم الفقرة في الملحق	درجات التشبع					
	الخوف من الفشل	مقاومة الضبط	المخاطرة	ضغط الأقران	المهمة المنفرة	أسلوب المدرس
1	**0.70**	0.10	-0.08	-0.03	0.32	-0.05
7	**0.74**	0.04	0.05	0.16	0.24	0.02
13	**0.59**	0.19	0.19	0.10	0.00	0.04
9	**0.71**	0.06	0.02	0.07	0.07	0.08
2	0.00	0.43	0.29	-0.11	0.06	0.19
8	0.20	0.78	0.15	0.09	0.08	0.11
14	0.18	0.65	0.16	-0.03	0.30	0.15
20	0.07	0.63	-0.09	0.24	0.23	-0.09
3	0.21	0.11	0.68	0.03	0.06	0.04
9	-0.16	0.14	0.70	0.18	0.28	0.01
15	0.12	0.13	0.80	-0.03	-0.03	0.02
21	-0.03	-0.10	0.62	0.17	0.04	0.06
4	-0.08	0.25	0.07	0.70	0.07	-0.03
10	0.04	0.13	0.17	0.54	0.07	0.01
16	0.19	-0.04	0.12	0.66	0.00	0.19
22	0.18	-0.10	-0.05	0.67	0.02	0.21
5	0.08	0.18	0.03	-0.19	0.63	-0.03
11	0.14	0.18	-0.07	0.19	0.65	0.00
17	0.18	-0.10	0.11	0.18	0.73	0.12
23	0.24	0.16	-0.07	0.04	0.63	0.06
24	0.03	0.15	0.15	0.00	0.76	0.15
25	0.04	0.07	0.16	0.08	0.79	0.16
6	-0.06	-0.01	0.10	-0.05	0.07	0.79
12	0.03	0.09	0.06	0.21	0.04	0.81
18	0.02	0.14	0.07	0.12	-0.02	0.76
26	0.02	0.03	-0.07	0.16	0.31	0.51
27	0.13	-0.05	-0.01	-0.01	0.12	0.76

طريقة جمع البيانات:

بعد الانتهاء من تطوير أداتيْ الدراسة والتأكد من صدقهما وثباتهما، وتحديد الشعب في كل مستوى دراستي، وتحديد عداد أفراد مجتمع الدراسة من مستوى البكالوريوس وفقاً لإحصاءات دائرة القبول والتسجيل، قام الباحث بتوزيع مقياسيْ الدراسة على الطلبة داخل الغرفة الصفية، وتوضيح التعليمات الخاصة بكل مقياس على حدة. في بداية الأمر قدم الباحث نفسه للطلبة، ووضح لهم أهداف الدراسة وأهميتها، وما قد يترتب عليها من نتائج إيجابية ستساعد في فهم واقعهم التربوي والتعرف إلى مشكلاتهم ومواجهتها، كما أكد الباحث للطلبة طوعية المشاركة، وأنه سيتم التعامل مع المعلومات بسرية تامة، إذ لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. بعد ذلك قام الباحث بقراءة التعليمات المتعلقة بمقياس التسويف الأكاديمي بعد تقديم تعريف مختصر له. وبعد أن تأكد الباحث من إكمال جميع الطلبة الإجابة عن مقياس التسويف الأكاديمي، انتقل إلى مقياس أسباب التسويف الأكاديمي وقد تراوحت مدة تطبيق الأداتين ما بين 35-50 دقيقة. ومن الجدير ذكره أنّ الباحث أكد أن التسويف الأكاديمي لا يتضمن تأجيل المهمات التي قد يتعرض لها الطالب عندما تحدث ظروف استثنائية غير متوقعة. بعد الانتهاء من تطبيق مقياسي الدراسة تم

استبعاد الاستبانات التي لم تحقق الشروط، إما لعدم ذكر الاسم أو المستوى الدراسي، وقد بلغ عددها (20) استبانة، وبذلك بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (751) طالباً وطالبة. وأخيراً تم تصحيح استجابات الطلبة وفقاً لأسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي، وتطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

تُعَد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية وتتضمن المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة وتتضمن:

الجنس: (ذكر، أنثى)

المستوى الدراسي: (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)

التخصص الأكاديمي: (كليات علمية، كليات إنسانية)

المتغيرات التابعة وتتضمن:

التسويف الأكاديمي: وله ثلاثة مستويات:(تسويف متدني، تسويف متوسط، تسويف مرتفع).

أسباب التسويف الأكاديمي.

المعالجة الإحصائية:

بغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية، للإجابة عن السؤال الأول، كما حسبت التكرارات والنسب المئوية واختبار (Chi- square) للإجابة عن السؤال الثاني، وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الثالث، واستخدم اختبار T-Test وتحليل التباين الآحادي (One –way- ANOVA) واختبار شفيه(Schefe) للمقارنات البعدية للإجابة عن السؤال الرابع.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمجموع الكلي لإجابات أفراد العينة عن فقرات مقياس التسويف الأكاديمي، والجدول (4) يوضح ذلك، وكذلك حساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمجموع الكلي لهما لإجابات أفراد العينة عن فقرات مقياس التسويف الأكاديمي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
*1	أكمل واجباتي بشكل منتظم يوماً بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية.	3.45	0.99	2
2	عندما يقترب موعد الامتحان أجد نفسي منشغلاً بأمور أخرى.	2.98	1.21	15
*3	أستعجل عادة لإنجاز المهمات الأكاديمية قبل موعدها المحدد.	3.17	1.13	7
4	أقول لنفسي دائما سأنجز واجباتي الأكاديمية غداً.	3.30	1.29	5
*5	أبدأ عادة إنجاز المهمات الدراسية فوراً بعد تحديدها.	3.21	1.05	6
*6	أنهي واجباتي الدراسية قبل الوقت المحدد لإنجازها.	3.15	1.10	9
7	أؤجل البدء بواجباتي الدراسية حتى اللحظات الأخيرة.	3.10	1.31	13
8	أحاول أن أجد لنفسي أعذاراً تبرر عدم قيامي بأداء الواجبات الدراسية المطلوبة مني.	2.87	1.34	17
9	أنا مضيع للوقت بشكل كبير.	3.13	1.34	10
*10	أنهي دائما واجباتي الدراسية المهمة ولدي وقت إضافي "احتياطي".	3.47	1.07	1
11	أقول لنفسي بأنني سأقوم بإنجاز مهماتي الدراسية ثم أتراجع عن ذلك.	3.17	1.28	7
*12	التزم بالخطة التي أضعها لإنجاز واجباتي الدراسية.	3.40	1.17	3
13	عندما أواجه مهمات دراسية صعبة أؤمن بضرورة تأجيلها.	2.94	1.24	16
14	أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية دونما مبرر حتى لو كانت مهمة.	2.73	1.25	19
15	أؤجل إنجاز المهمات الدراسية بغض النظر عن كونها ممتعة أو غير ممتعة.	2.64	1.23	20
16	أشعر بعدم الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بإنجاز واجباتي الدراسية.	3.12	1.36	11
*17	لا أؤجل عملاً أعتقد بضرورة إنجازه.	2.37	1.18	21
18	أقوم بالعديد من النشاطات الترفيهية بحيث لم يبق لدي الوقت الكافي للدراسة.	2.78	1.28	18
19	أفكر دائماً بأن لدي لاحقاً الوقت الكافي، لذا ليس هنالك حاجة فعلية للبدء بالدراسية.	3.12	1.29	12
20	يعد تأجيل المهمات الأكاديمية مشكلة حقيقية أعاني منها بشكل مستمر.	3.32	1.42	4
21	أتوقف عن الدراسة في وقت مبكر لكي أقوم بأشياء أكثر متعة.	3.02	1.36	14
	مقياس التسويف ككل	3.06	0.68	

* توضح درجات هذه الفقرات بشكل عكسي قبل تحليل البيانات.

يظهر من جدول (4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مقياس التسويف الأكاديمي تراوحت بين (2.37-3.47) أعلاها للفقرة (10) " أنهي دائما واجباتي الدراسية المهمة ولدي وقت إضافي "احتياطي""، وأدناها للفقرة (17) " لا أوجل عملاً أعتقد بضرورة إنجازه " وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.06). ولمعرفة مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين في الأردن فقد لجأ الباحث إلى تقسيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مقياس التسويف الأكاديمي إلى ثلاث مستويات متساوية حسب المعيار التالي:

(أعلى درجة على مقياس التسويف - أدنى درجة على مقياس التسويف) ÷ 3

(4.76-1.19) ÷ 3 = 1.19

حيث أظهرت النتائج أن أعلى درجة على مقياس التسويف بلغت (4.76)، بينما بلغت أدنى درجة (1.19) وبناءاً على ما سبق تم تقسيم المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على مقياس التسويف الأكاديمي كما يلي:

2.38 فما دون (مسوف بدرجة متدنية).

من 2.39 إلى 3.57 (مسوف بدرجة متوسطة).

3.58 فما فوق (مسوف بدرجة مرتفعة).

هذا ويبين الجدول (5) التكرارات والنسب المئوية لمستويات التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة.

جدول 5: التكرارات والنسب المئوية لمستويات التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة(ن= 751)

مستوى التسويف الأكاديمي	التكرار	النسبة المئوية
غير مسوف	129	17.2
مسوف بدرجة متوسطة	433	57.7
مسوف بدرجة مرتفعة	189	25.2
المجموع	622	82.8
العينة ككل	751	100.0

يظهر من الجدول (5) أن أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة على مقياس التسويف بلغت (57.7%) للتسويف بدرجة متوسطة، تليها النسبة المئوية (25.2%) للتسويف بدرجة مرتفعة، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (17.2%) للتسويف بدرجة متدنية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل تختلف نسبة انتشار التسويف الأكاديمي باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي والكلية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي، الكلية) وتطبيق اختبار (Chi-Square)، والجدول (6-8) توضح ذلك.

جدول 6: التكرارات والنسب المئوية ونتائج تطبيق اختبار (Chi-Square) على مستويات التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس

الجنس		مستوى التسويف الأكاديمي			المجموع
		غير مسوف	مسوف بدرجة متوسطة	مسوف بدرجة مرتفعة	
ذكور	التكرار	29	127	66	222
	النسبة المئوية تبعاً للجنس	13.06	57.21	29.73	100.00
	النسبة المئوية من المجموع	3.86	16.91	8.79	29.56
إناث	التكرار	100	306	123	529
	النسبة المئوية تبعاً للجنس	18.90	57.84	23.25	100.00
	النسبة المئوية من المجموع	13.32	40.75	16.38	70.44
المجموع	التكرار	129	433	189	751
	النسبة المئوية تبعاً للجنس	17.18	57.66	25.17	100.00
	النسبة المئوية من المجموع	17.18	57.66	25.17	100.00
Chi-Square		5.72			
الدلالة الإحصائية		0.057			

يظهر من جدول (6) عدم وجود فروق دالة في نسبة انتشار التسويف الأكاديمي باختلاف جنس الطالب، حيث بلغت قيمة (Chi-Square) (5.72) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

جدول7 : التكرارات والنسب المئوية ونتائج تطبيق اختبار(Chi-Square)على مستويات التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي		مستوى التسويف الأكاديمي				
		مسوف متدنية	بدرجة	مسوف متوسطة	بدرجة	مسوف مرتفعة	بدرجة	المجموع
السنة الأولى	التكرار	39		116		33		188
	النسبة المئوية تبعاً لمستوى الدراسي	20.74		61.70		17.55		100.00
	النسبة المئوية من المجموع	5.19		15.45		4.39		25.03
السنة الثانية	التكرار	40		105		55		200
	النسبة المئوية تبعاً للمستوى الدراسي	20.00		52.50		27.50		100.00
	النسبة المئوية من المجموع	5.33		13.98		7.32		26.63
السنة الثالثة	التكرار	20		89		51		160
	النسبة المئوية تبعاً للمستوى الدراسي	12.50		55.63		31.88		100.00
	النسبة المئوية من المجموع	2.66		11.85		6.79		21.30
السنة الرابعة	التكرار	30		123		50		203
	النسبة المئوية تبعاً للمستوى الدراسي	14.78		60.59		24.63		100.00
	النسبة المئوية من المجموع	3.99		16.38		6.66		27.03
المجموع	التكرار	129		433		189		751
	النسبة المئوية تبعاً للمستوى الدراسي	17.18		57.66		25.17		100.00
	النسبة المئوية من المجموع	17.18		57.66		25.17		100.00
Chi-Square		14.55						
الدلالة الإحصائية		0.02						

يظهر من جدول (7) وجود اختلاف في نسبة انتشار التسويف الأكاديمي باختلاف المستوى الدراسي للطالب، حيث بلغت قيمة (Chi-Square) (14.55) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وبالنظر إلى هذه النسب يظهر أن أعلى نسبة للتسويف بدرجة متوسطة كانت لدى طلبة السنة الرابعة، تليها نسبة التسويف بدرجة متوسطة لدى طلبة السنة الأولى، تليها نسبة التسويف بدرجة متوسطة لدى الطلبة السنة الثانية، وفي المرتبة الأخيرة نسبة التسويف بدرجة متوسطة لدى طلبة السنة الثالثة.

جدول 8: التكرارات والنسب المئوية ونتائج تطبيق اختبار (Chi-Square) على مستويات التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير الكلية

الكلية		مستوى التسويف الأكاديمي				
		مسوف متدنية	بدرجة	مسوف متوسطة	بدرجة	مسوف مرتفعة	بدرجة	المجموع
كليات علمية	التكرار	32		98		50		180
	النسبة المئوية تبعاً للكلية	17.78		54.44		27.78		100.00
	النسبة المئوية من المجموع	4.26		13.05		6.66		23.97
كليات إنسانية	التكرار	97		335		139		571
	النسبة المئوية تبعاً للكلية	16.99		58.67		24.34		100.00
	النسبة المئوية من المجموع	12.92		44.61		18.51		76.03
المجموع	التكرار	129		433		189		751
	النسبة المئوية تبعاً للكلية	17.18		57.66		25.17		100.00
	النسبة المئوية من المجموع	17.18		57.66		25.17		100.00
Chi-Square		1.11						
الدلالة الإحصائية		0.57						

يظهر من الجدول (8) عدم وجود اختلاف في نسبة انتشار التسويف الأكاديمي باختلاف كلية الطالب، حيث بلغت قيمة (Chi-Square) (1.11) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما أبرز أسباب التسويف الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة الجامعيين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع

مجالات مقياس أسباب التسويف الأكاديمي، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول 9 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب التسويف الأكاديمي

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	الخوف من الفشل	3.29	0.99	1
2	مقاومة الضبط	2.67	0.99	5
3	المخاطرة	2.96	0.98	4
4	ضغط الأقران	2.58	1.04	6
5	المهمة المنفرة	3.01	0.91	3
6	أسلوب المدرس	3.09	1.12	2

يظهر من الجدول (9) أن أبرز أسباب التسويف الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة الجامعيين كان "الخوف من الفشل" بمتوسط حسابي (3.29)، ثم جاءت بالمرتبة الثانية "أسلوب المدرس " بمتوسط حسابي (3.09)، وفي المرتبة الثالثة جاءت "المهمة المنفرة" بمتوسط حسابي (3.01)، ثم جاءت في المرتبة الرابعة مجال " المخاطرة " بمتوسط حسابي (2.96) وفي المرتبة الخامسة جاء مجال " ومقاومة الضبط " بمتوسط حسابي (2.67)، في المرتبة الأخيرة مجال " ضغط الأقران " بمتوسط حسابي (2.58).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل تختلف أسباب التسويف الأكاديمي باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي والكلية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي، الكلية)، كما تم تطبيق اختبار (T-Test) على جميع مجالات أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغيري (الجنس، الكلية)، وتطبيق تحليل التباين الأحادي(ANOVA) على جميع مجالات أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، والجداول (10-14) توضح ذلك.

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي، الكلية)

المتغير	المستوى	الخوف من الفشل		مقاومة الضبط		المخاطرة		ضغط الأقران		المهمة المنفرة		أسلوب المدرس	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.17	0.95	2.87	1.00	3.09	0.96	2.75	1.04	3.07	0.88	3.07	1.16
	أنثى	3.34	1.00	2.58	0.98	2.91	0.99	2.50	1.03	2.99	0.92	3.10	1.10
المستوى الدراسي	سنة أولى	3.14	1.04	2.72	1.04	2.91	0.93	2.64	1.05	2.89	0.92	2.85	1.08
	سنة ثانية	3.50	0.91	2.56	0.89	2.98	0.98	2.43	0.95	3.09	0.89	3.31	1.06
	سنة ثالثة	3.48	0.93	2.64	1.00	3.03	1.03	2.50	0.93	3.04	0.97	3.35	1.05
	سنة رابعة	3.07	0.99	2.75	1.04	2.93	0.99	2.73	1.16	3.02	0.86	2.91	1.18
الكلية	علمية	3.25	1.03	2.70	1.02	3.00	0.94	2.58	1.13	3.03	0.95	3.14	1.17
	إنسانية	3.30	0.97	2.66	0.98	2.95	1.00	2.57	1.01	3.01	0.90	3.08	1.10

يظهر من الجدول (10) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي، الكلية)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق اختبار (T-Test) على جميع مجالات أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغيري (الجنس، الكلية)، وتطبيق تحليل التباين الأحادي(ANOVA) على جميع مجالات أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، والجداول (11-13) توضح ذلك.

جدول 11: نتائج تطبيق اختبار(T-Test)على جميع مجالات أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس

المجال	T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الخوف من الفشل	-2.19	749	0.03
مقاومة الضبط	3.68	749	0.00
المخاطرة	2.30	749	0.02
ضغط الأقران	3.01	749	0.00
المهمة المنفرة	1.11	749	0.27
أسلوب المدرس	-0.30	749	0.76

يظهر من الجدول (11) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين المتوسطات الحسابية لمجال "الخوف من الفشل" تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (T) (-2.19) وهي قيمة دالة إحصائياً. وبالرجوع إلى الجدول (10) يتبين أن مستوى الخوف من الفشل لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث(3.34)، كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لكل من مجالات " مقاومة الضبط، والمخاطرة، وضغط الأقران" تبعاً لمتغير الجنس حيث كانت قيم (T) دالة إحصائياً. وبالرجوع إلى الجدول (10) يتبين أن مستويات" مقاومة الضبط، والمخاطرة، وضغط الأقران " لدى الذكور كانت أعلى منها لدى الإناث، حيث بلغت المتوسطات الحسابية للذكور (2.87، 3.09، 2.75) على التوالي، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجالي "أسلوب المدرس، والمهمة المنفرة " تبعاً لمتغير الجنس.

جدول 12: نتائج تطبيق اختبار (T-Test) على جميع مجالات أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير الكلية

المجال	T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الخوف من الفشل	-0.60	749	0.55
مقاومة الضبط	0.44	749	0.66
المخاطرة	0.59	749	0.56
ضغط الأقران	0.06	749	0.95
المهمة المنفرة	0.39	749	0.70
أسلوب المدرس	0.69	749	0.49

يظهر من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين المتوسطات الحسابية لجميع مجالات أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير الكلية حيث كانت قيم (T) غير دالة إحصائياً.

جدول 13: نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على جميع مجالات أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المجال		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الخوف من الفشل	بين المجموعات	29.03	3	9.68	10.30	0.00
	داخل المجموعات	701.56	747	0.94		
	المجموع	730.59	750			
مقاومة الضبط	بين المجموعات	4.43	3	1.48	1.50	0.21
	داخل المجموعات	734.03	747	0.98		
	المجموع	738.46	750			
المخاطرة	بين المجموعات	1.49	3	0.50	0.51	0.67
	داخل المجموعات	721.19	747	0.97		
	المجموع	722.67	750			
ضغط الأقران	بين المجموعات	11.14	3	3.71	3.49	0.02
	داخل المجموعات	795.44	747	1.06		
	المجموع	806.57	750			
المهمة المنفرة	بين المجموعات	4.14	3	1.38	1.68	0.17
	داخل المجموعات	614.61	747	0.82		
	المجموع	618.75	750			
أسلوب المدرس	بين المجموعات	37.32	3	12.44	10.32	0.00
	داخل المجموعات	900.39	747	1.21		
	المجموع	937.70	750			

يظهر من الجدول (13) ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمجال " الخوف من الفشل " تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) (10.30) وهي قيمة دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول 14: نتائج تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية على مجال " الخوف من الفشل " تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
سنة أولى	3.14		-0.36*		
سنة ثانية	3.50	0.36*			0.43*
سنة ثالثة	3.48				0.41*
سنة رابعة	3.07		-0.43*	-0.41*	

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يظهر من الجدول (14) أن مصادر الفروق كانت بين المستويات الدراسية (سنة أولى، سنة ثانية) حيث تبين أن مستوى الخوف من الفشل لدى طلبة السنة الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الأولى بمتوسط حسابي (3.50)، وبين المستويات الدراسية (سنة ثانية، سنة رابعة) حيث تبين أن مستوى الخوف من الفشل لدى طلبة السنة الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الرابعة، كما ظهرت فروق بين المستويات الدراسية (سنة ثالثة، سنة رابعة) حيث تبين أن مستوى الخوف من الفشل لدى طلبة السنة الثالثة أعلى منه لدى طلبة السنة الرابعة.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمجال " ضغط الأقران " تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) (3.49) وهي قيمة دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول 15: نتائج تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية على مجال " ضغط الأقران " تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
سنة أولى	2.64				
سنة ثانية	2.43				-0.30*
سنة ثالثة	2.50				
سنة رابعة	2.73		0.30*		

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يظهر من الجدول (15) أن مصادر الفروق كانت بين المستويات الدراسية (سنة ثانية، سنة رابعة) حيث تبين أن مستوى ضغط الأقران لدى طلبة السنة الرابعة أعلى من لدى طلبة السنة الثانية بمتوسط حسابي (2.43).

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمجال "أسلوب المدرس" تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) (10.32) وهي قيمة دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول 16: نتائج تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية على مجال "أسلوب المدرس" تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
سنة أولى	2.85		-0.45*	-0.49*	
سنة ثانية	3.31	0.45*		0.39*	
سنة ثالثة	3.35	0.49*			0.43*
سنة رابعة	2.91		-0.39*	-0.43*	

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يظهر من الجدول (16) أن مصادر الفروق كانت بين المستوى الدراسي (سنة أولى) ولكل من المستويات الدراسية (سنة ثانية، سنة ثالثة) حيث تبين أن المتوسطات الحسابية لطلبة السنة الثانية والسنة الثالثة كانت أعلى منه لدى طلبة السنة الأولى، كما ظهرت فروق بين المستويات الدراسية (سنة ثانية، سنة ثالثة) حيث تبين أن المتوسط الحسابي لطلبة السنة الثانية كان أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة، وظهرت فروق بين المستويات الدراسية (سنة ثالثة، سنة رابعة) حيث تبين أن المتوسط الحسابي لطلبة السنة الثالثة كان أعلى منه لدى طلبة السنة الرابعة.

4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمجالات" مقاومة الضبط، والمخاطرة، والمهمة المنفرة "تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، حيث كانت قيم (F) غير دالة إحصائياً.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كان هذا الانتشار وأسبابه يختلفان باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي وتخصصه الأكاديمي. كشفت نتائج الدراسة أن (25.2%) من الطلبة أظهروا مستوى مرتفعاً من التسويف، و(57.7%) أظهروا مستوى متوسطاً، و(17.2%) أظهروا مستوى منخفضاً. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت جميعها انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي بدرجة عالية لدى الطلبة الجامعيين.(Duru, & Balkis 1984; Rothblum, & Solomon 2009; Ozer et al.,2009) ومن هنا تظهر الحاجة الماسة إلى أن تولي المؤسسات التربوية وخصوصاً الجامعات اهتماماً كبيراً بهذه

الظاهرة بوضع خطط وبرامج تستهدف خفض هذه الظاهرة لدى الطلبة الجامعيين، سيما وأن الأدب التربوي السابق أكد خطورة هذه الظاهرة وانعكاساتها السلبية على الطالب الجامعي والتي تتضمن لوم الذات والندم وفقدان الفرص وتعويق التقدم المهني والأكاديمي (Burka& Yuen,1983) وضعف الإنجاز الأكاديمي (Beck et al., 2000; Tuckman et al., 2002; Popoola, 2005).

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، إذ أظهر طلبة السنة الرابعة نسبة أعلى من التسويف المتوسط مقارنة بطلبة السنوات الأخرى. وقد اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة أوزر ورفاقه (Ozer et al., 2009) إذ لم تكشف عن فروق دالة إحصائياً في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، واختلفت أيضاً مع نتائج دراسة بالكس ودورو (Balkis & Duru, 2009) إذا أكدت أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى - معلمي ما قبل الخدمة والذين تراوحت أعمارهم بين (19-28) سنة- يتناقص كلما تقدم الطالب في العمر. ويمكن تفسير هذه النتيجة من كون طلبة السنة الرابعة خريجين في معظمهم، ويبدو أن دافعيتهم للدراسة أقل مقارنة بطلبة السنوات الأخرى، وربما يعود ذلك إلى أن معدلهم التراكمي قد وصل إلى درجة من الثبات مقارنة بطلبة السنوات الأخرى، مما قد يخفض من دافعية الإنجاز الأكاديمي لديهم ويجعلهم عرضة للتسويف. وبالاستناد إلى هذه النتيجة يبدو أن الطلبة الخريجين هم الأحوج للمساعدة ومد يد العون لديهم للتغلب على ظاهرة التسويف، بمنحهم مزيد من الاهتمام والإرشاد. ويمكن تفسير اختلاف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بالكس ودورو (Balkis & Duru, 2009) من كون دراستهما قد تناولت طلبة أكبر سناً وربما يكونون أكثر نضجاً وأكثر ووعياً بالنتائج السلبية للتسويف الأكاديمي.

وكشفت نتائج الدراسة أن الترتيب التنازلي لمجالات أسباب التسويف الأكاديمي كان على النحو الآتي: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران. وقد اتفقت نتائج الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) التي توصلت إلى أن الخوف من الفشل والمهمة المنفرة كانا سببين أساسيين للتسويف الأكاديمي. وبناءً على نتائج الدراسة الحالية يبدو أن الخوف من الفشل هو أقوى أسباب التسويف الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، مما يوجب تصميم وتنفيذ استراتيجيات تستهدف خفض مستويات الخوف من الفشل لدى الطلبة الجامعيين تقع على عاتق الأستاذ الجامعي والأسرة معاً، إذ لا بد للأستاذ الجامعي أن يرتقي بالفاعلية الذاتية لطلبته، وأن يتجنب تعريض الطلبة لخبرات الفشل المتكرر. كذلك لا بُد له من تشجيع الطلبة على تبني توقعات أكاديمية معقولة ومنطقية تحصنهم ضد الكمالية التي قد ترفع مستوى الخوف من الفشل. وهذا ما أكدته دراسة أفرت وفيراري (Effert & Ferrari, 1989) حيث أشارت إلى أن الطلبة المسوفين هم من ذوي الوعي العام بالذات والتوقعات الكمالية. ويمكن للأستاذ الجامعي كذلك تحصين طلبته الذي يعزون تسويفهم الأكاديمي إلى الخوف من الفشل من خلال تشجيعهم على تبني الأهداف الإتقانية في التعلم Mastery learning goals بالتركيز على أهمية العلم والتزود بالمعرفة، وتنمية حب الاستطلاع والحصول على معرفة شاملة ومتعمقة للمواد الدراسية، والتركيز على التعلم من المساقات الدراسية قدر المستطاع. إذ يبدو منطقياً أن الطالب الجامعي الذي يتبنى هذه الأهداف قد يكون أقل شعوراً بالخوف من الفشل وأقل احتمالاً للتسويف الأكاديمي مقارنة بالطالب الذي ينشغل بالتفوق على الآخرين والخوف من فقدان احترامهم والمحافظة على صورته أمامهم وهو ما يعرف بالطالب المتوجه نحو أهداف الأداء Performance goals oriented.

أما بالنسبة للأسرة فقد يكون الطلبة الذين يعزون تسويفهم الأكاديمي إلى الخوف من الفشل هم ممن يحصلون على ما يسميه روجرز الاعتبار الإيجابي المشروط من قبل الوالدين، وهذا يعني أن تقدير الفرد لذاته يرتبط بتقدير الآخرين له، مما قد يرفع مستوى الخوف من الفشل لديه.

أما بالنسبة للمجالين الثاني والثالث وهما أسلوب المدرس والمهمة المنفرة فيبدو أنهما يعكسان مسؤولية المدرس في ممارسة الطلبة للتسويف الأكاديمي، فللمدرس أدوار أساسية يجب عليه أن يؤديها، ومن ضمنها دوره كمحفز لدافعية التعلم؛ وبناءً على ذلك فإن المتوقع من المدرس أن يبحث عن الأنشطة والوسائل والطرق الكفيلة بشد انتباه الطلبة، وإثارة اهتمامهم، وجعل المادة الدراسية على درجة عالية من الجاذبية، بما يتناسب وحاجات الطلبة وميولهم وخصائصهم النمائية، بما تتضمنه من فروق فردية. وعلى المدرس أيضاً أن لا يستخف بقدرة طلبته على الفهم والإنجاز إذ لا بد للمدرس من غرس روح الثقة بالنفس لدى طلبته باستخدام المعززات بكافة أشكالها، ووضعه لاختبارات يراعي فيها الفروق الفردية لدى طلبته من حيث مستوى الصعوبة وكفاية الوقت، وتجنب الطلبات والوظائف التعجيزية التي قد تنفرهم من المادة الدراسية وتهدد ثقتهم بأنفسهم. علاوة على ذلك تجدر الإشارة أيضاً أن هذين المجالين يعكسان حقيقة لا بد للأستاذ الجامعي من أخذها بعين الاعتبار، وهي أن التعامل الجيد مع الطلبة لا يقل أهمية عن التمكن من محتوى المادة الدراسية والقدرة على ضبط الصف، إذ يبدو أن العلاقة الجيدة مع الطلبة وحسن التعامل معهم سترتقي بتعلمهم ومستوى إصرارهم على مواجهة التحديات المعرفية والأكاديمية بشكل عام؛ وبالتالي سيكون طلبته بمنأى عن ممارسة التسويف الأكاديمي.

وفيما يتعلق بالمجال الرابع "المخاطرة" يبدو أن الطلبة الذين يعزون تسويفهم الأكاديمي إلى المخاطرة يعانون من ضعف في مستوى الدعم الاجتماعي المقدم من الأسرة والأصدقاء والمدرسين. ويتفق هذا التفسير مع ما أكدته بعض الدراسات التي

تناولت سلوك المخاطرة، إذ أشارت إلى أن المراهقين والشباب الذين يحظون بدعم اجتماعي مرتفع ومن مصادر متنوعة هم أقل ممارسة لسلوك المخاطرة (Abbott-Chapman, Denholm& Wyld, 2008). وبناءً على ذلك تجدر الإشارة إلى أن التقليل من سلوك المخاطرة لدى الطلبة يتطلب توفير مصادر متعددة للدعم الاجتماعي سواء كان ذلك من الأسرة أم من الأصدقاء أو المدرسين.

أما المجال الخامس "مقاومة الضبط"، فقد اتفقت نتائج الدراسة مع الأدب التربوي السابق وتحديداً مع آراء مدرسة التحليل النفسي، إذ ينظر إلى التسويف كثورة ضد المطالب المبالغ فيها أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين (McCown et al., 1987). ولهذه النتيجة تضمينات تربوية مهمة تقع على عاتق الوالدين، إذ يبدو أن كثرة إلحاح الأهل على الطالب تسبب له الملل والاستياء، وقد يعتبرها الطالب تدخلاً في خصوصيته وانتهاكاً سافراً لشعوره بالاستقلالية التي تعد أهم الحاجات النمائية التي يسعى الشاب المراهق إلى تحقيقها؛ ولذلك قد يكون التسويف الأكاديمي محاولة من الطالب للتمرد على الأسرة ورسالة صريحة وواضحة مفادها أنني فرد مستقل وقادر على تحمل المسؤولية.

وبناءً على ذلك لا بد للوالدين أن يكونا حذرين في اللجوء إلى الأوامر المتعلقة بالواجبات الدراسية التي على الطالب الجامعي أن يؤديها، لاسيّما وأن الأبناء عادة وفي كافة مراحلهم العمرية يتقبلون نمط التنشئة الديمقراطي، ويعملون على تذويت ضوابطه ومعاييره السلوكية لكونه يتضمن ضبطاً عادلاً ومعقولاً، وليس ضبطاً استبدادياً أو عشوائياً، ويشعر الأبناء بأنهم من ذوي الكفاءة، ويعزز لديهم مشاعر تقدير الذات والنضج والاستقلالية (Berk, 1999).

أما مجال "ضغط الأقران" فقد جاء في المرتبة الأخيرة، ويبدو أنه يعكس ضعف القدرة على توكيد الذات Self-assertiveness لدى الطلبة الذي يعزون تسويفهم الأكاديمي إلى ضغط الأقران، ولذلك تظهر الحاجة الماسة لتصميم برامج تدريبية تستهدف تدريب هؤلاء الطلبة على مهارات توكيد الذات، إذ إن من بين المهارات التي يتضمنها توكيد الذات القدرة على مقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجبار الفرد على إتيان ما لا يرغب به.

وفيما يتعلق بالفروق الجندرية في مجال الخوف من الفشل، فقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) ودراسة أوزر ورفاقه (Ozer et al., 2009) إذ عزت الإناث تسويفهن الأكاديمي وبشكل دال إحصائياً إلى عامل الخوف من الفشل أكثر مما فعل الذكور، ويمكن تفسير هذه النتيجة إذا أخذنا بعين الاعتبار الصورة النمطية الجندرية السائدة في المجتمع حول الذكورة والأنوثة التي تنظر إلى الإناث على أنهن أكثر خوفاً وتجنباً مقارنة بالذكور (Archer, Lloyd, 1982). علاوة على ذلك تظهر الإناث خوفاً من الغرباء والمثيرات الغريبة أكثر من الذكور في مراحل مبكرة من حياتهم؛ ولذلك يطورن تجنباً من الموضوعات المخيفة، وينظرن إلى الدرجات المتدنية في المساقات الجامعية كموضوع مخيف، وبناءً على ذلك فإن احتمالية عزوهن للتسويف الأكاديمي إلى عامل الخوف من الفشل سوف تزداد (Ozer et al., 2009).

وفيما يتعلق بمجالات مقاومة الضبط، والمخاطرة، وضغط الأقران، فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أوزر ورفاقه (Ozer et al., 2009) التي أكدت أن الذكور يمارسون السلوك التسويفي نتيجة للمخاطرة والثورة ضد الضبط أكثر مما تفعل الإناث. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً استناداً إلى الصورة النمطية الجندرية(Gender Stereotypes) السائدة في المجتمع ومدى القيود المفروضة على نشاطات الذكور والإناث وعلاقاتهم. إذ يظهر الذكور عادة سلوكاً عدوانياً أكثر مما تظهره الإناث ضد الضغوطات النفسية والاجتماعية الممارسة عليهم (Lippa, 2002)، وأن إدراك الضبط الخارجي يرتبط بقوة بالأداء الأكاديمي والفشل الدراسي (Hortacsu& Uner, 1993)، وبناءً على ذلك يمكن القول إنه في حال تعرض الفرد إلى ضغوطات من قبل الأسرة والمجتمع لكي يحقق إنجازاً أكاديمياً معقولاً، فإن الذكور الذين يتمتعون بسمتي السيطرة والاستقلالية تمشياً مع الصورة النمطية السائدة عن الذكور والتي عادة ما تنشأ عن أساليب المعاملة الوالدية، يمارسون التسويف الأكاديمي أكثر من الإناث نتيجة لمقاومة الضبط والمخاطرة، ومن جهة أخرى فإن الدور الجندري الأنثوي يتضمن سمتي الاعتمادية والسلبية؛ بينما يتضمن الدور الجندري الذكري القوة والنشاط (Eskin, 2003). وبناءً على هذه الافتراضات يبدو أن الفروق بين الذكور والإناث في أسباب التسويف أكثر منطقية، سيما وأن أساليب التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأردني قد تعزز الاعتمادية والامتثال عند لإناث بينما تعزز الاستقلالية وتوكيد الذات لدى الذكور.

أما فيما يتعلق بالفروق في مجال ضغط الأقران والتي بينت أن مستوى ضغط الأقران لدى الذكور كان أعلى منه لدى الإناث، فيمكن تفسيرها من خلال التعرف على مقدار القيود المفروضة على سلوكات ونشاطات كل من الجنسين، إذ يبدو أن القيود المفروضة على نشاطات الإناث أكثر من تلك المفروضة على الذكور؛ لذا يبدو منطقياً أن يعزوا الطلبة الذكور تسويفهم الأكاديمي إلى ضغط الأقران أكثر مما تفعل الإناث، وعلاوة على ذلك يبدو أن دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور ربما بسبب التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي طرأت على المجتمع الأردني، والتي ربما تجعل الإناث أكثر انهماكاً ومواظبة على مهماتهن الأكاديمية وأكثر مقاومة لضغوطات قريناتهن نحو التسويف الأكاديمي.

وفيما يتعلق بالمستوى الدراسي كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الخوف من الفشل كان أعلى لدى طلبة السنة الثانية منه لدى طلبة السنة الأولى، وأعلى لدى السنة الثانية منه لدى طلبة

السنة الرابعة، بينما كان هذا المستوى لدى طلبة السنة الثالثة أعلى منه لدى طلبة السنة الرابعة.

ويمكن تفسير هذه النتائج من كون توقعات الوالدين من طلبة السنة الأولى (المستجدين) قد تكون معقولة ومنطقية نابعة من اعتقادهم بأن أبناؤهم يدخلون بيئة دراسية جديدة تتطلب منهم اكتساب أساليب تكيفية جديدة، وبمعنى آخر ربما لأن طلبة السنة الأولى قد لا يتعرضون إلى ضغوطات أسرية نحو التحصيل مقارنة بطلبة السنة الثانية والثالثة. ومن جهة أخرى قد يكون لصعوبة المواد الدراسية دورٌ أساسيٌ في التسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة الثانية والثالثة، إذ عادة ما تكون معظم مساقاتهم إجبارية وفي صميم تخصصهم الأكاديمي مقارنة بطلبة السنة الأولى والتي عادة ما تكون معظم مساقاتهم اختيارية وغير تخصصية. أما بالنسبة لطلبة السنة الرابعة فهم طلبة على أبواب التخرج، وهم أكثر نضجاً، وذوو معرفة جيدة بطبيعة المساقات وسمات مدرسيهم، مما قد يحصنهم ضد التسويف الأكاديمي الذي يعزى إلى الخوف من الفشل.

أما بالنسبة لأسلوب المدرس، كشفت نتائج الدراسة أن مستواه كان أعلى لدى طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الثانية منه لدى طلبة السنة الأولى، وكان أعلى لدى طلبة السنة الثانية منه لدى طلبة السنة الثالثة، بينما كان هذا المستوى لدى طلبة السنة الثالثة أعلى منه لدى طلبة السنة الرابعة. ويمكن تفسير هذه النتائج من كون الأستاذ الجامعي ربما يتعامل مع الطلبة المستجدين (طلبة السنة الأولى) بلطف أكثر مقارنة بطلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة محاولاً تشكيل اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية ونحو الجامعة بشكل عام، وإثارة الدافعية لديهم، سيما وأن توقعاته قد لا تكون مرتفعة لكونه يعتقد بأنهم في مرحلة انتقالية صعبة مما سينعكس إيجابياً في أسلوب تعامله معهم. ومن جهة أخرى يبدو أن طلبة السنة الرابعة (الخريجين) ونتيجة لخبرتهم الأكاديمية على مدار السنوات الأربعة قد أصبحوا أكثر تكيفاً مع مدرسيهم وأكثر خبرة في التعامل معهم، مما قد يقلل من احتمالية عزو تسويفهم الأكاديمي إلى أسلوب المدرس.

وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى ضغط الأقران لدى طلبة السنة الرابعة كان أعلى منه لدى طلبة السنة الثانية. ويمكن تفسير هذه النتيجة من كون الصداقات لدى طلبة السنة الرابعة قد تكون أكثر عمقاً وحميمية مقارنة بطلبة السنة الثانية، مما يجعل طلبة السنة الرابعة أكثر امتثالاً لضغط الأقران، علاوة على ذلك ربما أن طلبة السنة الرابعة أكثر استقلالية وأقل خوفاً من سلطة الوالدين وتدخلهم في شؤونهم مقارنة بطلبة السنة الثانية الأقل استقلالية والأكثر امتثالاً لأوامر وتعليمات الوالدين فيما يتعلق بالصداقات.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

1- اهتمام المؤسسات التربوية وخصوصاً الجامعات بظاهرة التسويف الأكاديمي بوضع خطط واستراتيجيات تستهدف خفض هذه الظاهرة الخطيرة والتصدي لها بعد أن كشفت نتائج الدراسة انتشارها على نطاق واسع لدى الطلبة الجامعيين.

2- ضرورة أن يرتقي الأستاذ الجامعي بالفاعلية الذاتية لدى طلبته وأن يشجعهم على تبني الأهداف الإتقانية في التعلم، للتخفيف من أثر الخوف من الفشل والذي بينت نتائج الدراسة أنه أقوى الأسباب المسؤولة عن التسويف الأكاديمي.

3- ضرورة تصميم برامج إرشادية تستهدف خفض مستوى الخوف من الفشل، وخصوصاً لدى الطالبات، إذ كشفت نتائج الدراسة أن الإناث يعزين تسويفهن الأكاديمي إلى الخوف من الفشل أكثر مما يفعل الذكور.

4- قيام الأستاذ الجامعي بدوره كمحفز للدافعية لدى طلبته، والتعامل معهم بعدالة، والانتباه إلى أهمية العلاقة التربوية معهم وجعل المادة الدراسية على درجة عالية من الجاذبية

5- إجراء دراسات تبحث في علاقة التسويف الأكاديمي بمصادر الدعم الاجتماعي وبأساليب المعاملة الوالدية.

6- تصميم برامج تدريبية تستهدف إكساب الطلبة الذين يعزون تسويفهم الأكاديمي إلى ضغط الأقران مهارات توكيد الذات.

المصادر والمراجع

شرايت، أشرف وعبد الله، أحلام (2008) التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس. **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية**، العدد19، 225-233.

العنزي، فريج والدغيم، محمد (2003). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. **مجلة كلية التربية –جامعة المنصورة**، العدد 52، الجزء الثاني، 101-137.

هلال، عبد الرحمن، والحسيني، نادية.(2004). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. **مجلة التربية، جامعة الأزهر**، العدد 126، الجزء الأول، 55- 143.

Abbott- Chapman, J., Denholm, C., & Wyld. C.(2008). Social support as a factor inhibiting risk – taking: Views of students, Parents and professional. *Journal of Youth Studies, 11,* 611-627.

Archer, J., & Lloyd, B.(1982). *Sex and gender*. NY: Cambridge University Press.

Asikhia, O.(2010). Academic procrastination in mathematics: Causes, dangers and implications of

control as predictors of academic achievement. The *Journal of Genetic Psychology,154,* 425-431.

Jaradat. A.(2004). *Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment*. Doctoral dissertation, Phillips- university of Marburg, Germany.

Lay, C.(1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality,20* 474-495.

Lay, C.(1988). The relationship of procrastination and optimism to judgments of time to complete an essay and anticipation of stebacks. *Journal of Social Behavior and Personality, 3,* 201-214.

Lay, C.H., & Schouwenburg, H. C.(1993). Trait procrastination, time management, and academic behaviour. *Journal of Social Behaviour Personality, 8,* 647-662.

Lay, C.H., & Burns, P. (1991). Intentions and behaviour in studying for an examination: The role of trait procrastination and its interaction with optimism. *Journal of Social Behavior and Personality,6,* 605-617.

Lippa, R.A.(2002). *Gender, nature, and nurture.* London: Erlbaum.

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, 8,* 781-786.

Noran, F. Y.(2000). Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for K-Economy. Available at:

http://www.mahdzan.com/papers/procrastinate/Accessed on 17th November, 2006.

Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J.(2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology, 149*, 241-257.

Piccarelli, R.(2003). How to overcome procrastination *The American Salesman,48,* 27-29.

Popoola, B.(2005). A study of the relationship between procrastinatory behaviour and academic performance of undergraduate students in a Nigerian university. African symposium: An Online Journal of Educational Research Network. Available at *Http://www2.ncsu.edu//ncsu/aern/TAS5.1.htm* (Accessed on 10th November, 2005.

Rothblum, E.D., Solomon, L., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. *Journal of Counselling Psychology, 33,* 387-394.

counselling for effective learning. *International Education Studies,3,* 205-210.

Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre- service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education, 5*, 18-32.

Beck, B., Koons, S., & Migram, D.(2000). Correlates and consequences of behavioural procrastination: The effects of academic procrastination, self – consciousness, self- esteem, and self-handicapping. *Journal of Social Behaviour and Personality, 15* 3-13.

Berk, L. E.(1999). *Infants children and adolescents* (3rd ed). Boston: Allyn and Bacon.

Beswick, G., Rothblum, E.D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist,23,* 207-217.

Burka, J., & Yuen, L.(1983). *Procrastination: why you do it, what to do about it.* New York: Addison - Wesley.

Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behaviour on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology,145,* 254-264.

Effert, B., & Ferrari, J.(1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behaviour and Personality,4,* 151-156.

Ellis, A. & Knaus, W.(2000). *Overcoming Procrastination.* New York: New American Library.

Eskin, M.(2003). Self reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross- cultural comparison. Scandinavian. *Journal of Psychology, 44,* 7-12.

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, 26*, 75- 84.

Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention defect, boredomness, intelligence, self- esteem and task delay frequencies. *Journal of Social Behaviour and Personality, 15,* 185-196.

Ferrari, j. R., & Emmons, R.(1995). Methods of procrastination and their relation to self- control and self reinforcement. *Journal of Social Behavior an Personality, 10*, 135-142.

Hortacsu, N., & Uner , H.(1993). Family background, sociometric peer nominations and perceived

Tuckman, B. W.(1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement, 51,* 473-480.

Tuckman, B., Abry, D., & Smith, D.(2002). *Learning and motivation strategies: Your guide to succes.* Upper Saddle River, N. J: Prentice – Hall.

Tuckman, B.W. (1990). Group versus goal setting effect on the self regulated performance of students differing in self –efficacy. *The Journal of Experimental Education, 58,* 291-298.

Valdes.(2006). Math study skills: 12 steps to success in math. Retrieved November 10. *http://www.rock.uwc.edu/academics/trio/math.pdf.*

Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J.(1995). Self- regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology, 135,* 607-619.

Sigall, H., Kruglanski, A. & fyock, J. (2000). Wishful thinking and procrastination. *Journal of Social Behaviour and Personality,15*, 283-216.

Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive – behavioural correlates. *Journal of Counselling Psychology,31,* 503-509.

Tice, D., & Baumeister, R.(1997). Longitudinal study of procrastination, berformance, stress, and health: The cost and benefits of dawdling. *Psychological Science,8* 454- 458.

ملحق (1) مقياس التسويف الأكاديمي

فيما يلي مجموعة من العبارات تصف كيفية تعاملك مع المهمات الأكاديمية التي يجب عليك إنجازها (الاستعداد للامتحان، كتاب ورقة بحثية، التحضير....الخ) أرجو قراءة كل فقرة من الفقرات التالية بحرص، وتحديد مدى انطباقها عليك.

الرقم	الفقرة	تنطبق عليَ بدرجة				
		كبيرة جداَ	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1. *	أكمل واجباتي بشكل منتظم يوماً بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية.					
2.	عندما يقترب موعد الامتحان أجد نفسي منشغلاً بأمور أخرى.					
3. *	أستعجل عادةً لإنجاز المهمات الأكاديمية قبل موعدها المحدد.					
4.	أقول لنفسي دائما سأنجز واجباتي الأكاديمية غداً.					
5. *	أبدأ عادة 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 مضيع للوقت بشكل كبير.					
10. *	أنهي دائماً واجباتي الدراسية المهمة ولدي وقت إضافي "احتياطي".					
11.	أقول لنفسي بأنني سأقوم بإنجاز مهماتي الدراسية ثم أتراجع عن ذلك.					
12. *	التزم بالخطة التي أضعها 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.					
18.	أقوم بالعديد من النشاطات الترفيهية بحيث لم يبق لدي الوقت الكافي للدراسة.					
19.	أفكر دائماً بأن لدي لاحقاَ الوقت الكافي، لذا ليس هنالك حاجة فعلية للبدء بالدراسة.					
20.	يُعد تأجيل المهمات الأكاديمية مشكلة حقيقية أعاني منها بشكل مستمر.					
21.	أتوقف عن الدراسة في وقت مبكر لكي أقوم بأشياء أكثر متعة.					

* توضح درجات هذه الفقرة بشكل عكسي قبل تحليل البيانات

ملحق (2) مقياس أسباب التسويف الأكاديمي

فيما يلي مجموعة من العبارات تمثل أسباب يعتقد الطلبة أنها تدفعهم إلى تأجيل إنجاز مهماتهم الأكاديمية السابقة الذكر (الاستعداد للامتحان، كتابة ورقة بحثية، التحضير بشكل عام.....الخ) أرجو منك قراءة هذه العبارات بدقة وتحديد مدى انطباقها.

الرقم	الفقرة	تنطبق عليَ بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1.	تنتابني مشاعر الخوف أثناء الدراسة.(خ)					
2.	الهروب من الشعور بإلزامية الدراسة هو سبب رئيسي لتأجيل إنجاز واجباتي الدراسية.(و)					
3.	أشعر بالإثارة عند إنجاز مهماتي الأكاديمية في اللحظات الأخيرة. (ط)					
4.	يضغط علي أصدقائي للقيام بأعمال أخرى غير الدراسة.(غ)					
5.	أشعر أنني أكره الدراسة فعلاً. (م)					
6.	عدم قدرة المدرس على إثارة انتباهي وتشويقي للدرس تجعلني أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية.(س)					
7.	أنا قلق من كوني لن أحقق ما هو متوقع مني.(خ)					
8.	كثرة إلحاح الأهل على الدراسة تسبب لي الملل والاستياء، لذا أقوم بتأجيل البدء بالدراسة(و)					
9.	أرغب في إنجاز المهمات الأكاديمية في اللحظات الأخيرة. (ط)					
10.	يقنعني أصدقائي بأن الدراسة قبل الامتحان بقليل تجنبني النسيان. (غ)					
11.	أعاني من عدم القدرة على التركيز أثناء الدراسة. (م)					
12.	عدم عدالة المدرس في التعامل مع الطلبة تجعلني أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية. (س)					
13.	أضع لنفسي معايير مرتفعة، لذا أنا قلق حول قدرتي على تحقيقها. (خ)					
14.	أشعر بالاستياء من الأعمال التي يفرضها عليَ الآخرون،لذا أقوم بتأجيلها. (و)					
15.	أحب أن أتحدى نفسي في إنجاز المهمات الأكاديمية في اللحظات الأخيرة. (ط)					
16.	يسخر زملائي مني عند تنظيم وقتي للدراسة والاستعداد للامتحان. (غ)					
17.	أشعر بالحاجة إلى النوم كلما بدأت بالدراسة. (م)					
18.	استخفاف المدرس بقدرة الطلبة على الفهم والإنجاز هو من أسباب تأجيلي إنجاز واجباتي الدراسية. (س)					
19.	أنا قلق حول احتمالية حصولي على درجات متدنية.(خ)					
20.	التمرد على الوالدين هو سبب رئيسي لتأجيل البدئ بإنجاز مهماتي الأكاديمية. (و)					
21.	أنجز أعمالاً كثيرة عندما لا يبقى لدي متسع من الوقت. (ط)					
22.	نجاحي في إنجاز مهماتي الأكاديمية يجعل زملائي ينزعجون مني. (غ)					
23.	أعتقد بأنني مهما درست على المادة فإنني غير قادر على فهمها. (م)					
24.	أشعر بالملل أثناء الدراسة. (م)					
25.	أشعر بالكسل وفقدان الطاقة عند البدء بإنجاز واجباتي الدراسية. (م)					
26.	طلبات المدرس التعجيزية وكثرة الواجبات تنفرني من المادة الدراسية. (س)					
27.	أسلوب المدرس في التعامل مع الطلبة ينفرني من المادة الدراسية. (س)					

م= المهمة المنفرة　　خ=الخوف من الفشل　　س= أسلوب المدرس

ط=المخاطرة　　غ=ضغط الأقران　　و= مقاومة الضبط