" عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر "

د/ أحمد سمير فوزي عبدالله

• **المستخلص**:

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، ومعرفة ما إذا كانت تلك العوامل تختلف باختلاف متغيرات الفرقة (ثانية/ رابعة)، والشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وتقدير السنة السابقة (جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى)، والخلفية الثقافية (ريف/ حضر). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (٤٨٣) طالبا من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر في العام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧م. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر تمثلت في العوامل التربوية والاجتماعية، والنفسية، هذا بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي العوامل التربوية، والنفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في العوامل الاجتماعية للتسويف ترجع إلى ذات المتغير لصالح طلاب الفرقة الرابعة. كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة لصالح طلاب الشعب النوعية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل. كما كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية.

الكلمات المفتاحية: عوامل التسويف الأكاديمي، كلية التربية.

Academic Procrastination Factors as Perceived by the Students at the Faculty of Education Al-Azhar University

Dr. Ahmad Samir Fawzy Abdul-Allah

Abstract:

The current study aimed at exploring the academic procrastination factors as perceived by the students at the Faculty of Education, Al-Azhar University and identifying whether such factors are varied in relation to the grade variable (the second year, the fourth year), branch variable (arts, science, qualitative), the previous year degree (good, very good) and the cultural background (rural, urban). The study adopted the descriptive method through a questionnaire, prepared by the researcher, applied to 483 students at the Faculty of Education, Al-Azhar University during the academic year 2016/2017.The findings of the study revealed that the academic procrastination factors are educational, social and psychological and There were no statistically significant differences among the study sample in all the educational and psychological factors in relation to the grade variable. On the other hand, there were statistically significant differences between the study sample in the social factors in relation to the

grade factor in favor of the fourth-year students. there were statistically significant differences among the study sample in all the procrastination factors in relation to the branch variable in favor of the qualitative branches .There were statistically significant differences between the study sample in all the procrastination factors in relation to the previous year degree in favor of the students who attained the good degree or less. There were no statistically significant differences between the study sample in all the procrastination factors in relation to the cultural background.

Keywords: Academic Procrastination Factors، Faculty of education.

- **مقدمة** :

يشهد عالم اليوم العديد من التوترات والأزمات والتطورات المتسارعة، التي كان لها تأثير، ولا زالت تؤثر على جميع مناحي الحياة، الأمر الذي أدى إلى زيادة الأعباء والصعوبات التي تواجه الفرد في المجتمع، مما دفع بهذا الفرد إلى أن يسوف في أدائه لبعض المهام، وهذا التسويف قد يكون مقبولا عندما يكون رغم إرادته، أو لأمور تتطلبها المهمة. أما عندما يلجأ الفرد إلى التسويف في كافة أموره حتى اللحظة الأخيرة، عندها يصبح التسويف ظاهرة سلبية لارتباطه بالفشل وما يترتب عليه من نتائج سلبية (الربيع، وشواشره، وحجازي، ٢٠١٤ ص٢).

والواقع أن التسويف وتأخير إنجاز المهام، وبشكل متكرر ودون مسوغ، ليعد مشكلة مؤرقة تواجه الأفراد والمجتمعات. ومما يزيد من صعوبة تلك المشكلة عدم اقتصارها على مرحلة عمرية أو فئة معينة، بل أصبحت شائعة لدى الذكور والإناث، الصغار منهم والكبار، العاملين وغير العاملين، الأميين والمتعلمين (عبد الخالق، والدغيم، ٢٠١١، ص٢٠٠).

والتسويف بصفة عامة، مفهوم قديم النشأة حديث التنظير والتطبيق فقديما كان يفسر التسويف بأنه نوع من الحكمة والرزانة والمحافظة على الطاقة من الهدر، وحديثا ظهر التسويف كمشكلة سلوكية وتربوية(Klassen, et.al, 2008, pp. 137-138).

وقد تتبع ستيل (٢٠٠٧) تاريخ التسويف، حيث ذكر أن من أوائل الشعراء الإغريق الذين تحدثوا عن التسويف في القرن الثامن قبل الميلاد، الشاعر هيسيود Hesiod والذي قال: " لا تدع عملك 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 أويؤجله باستمرار يقبض بيديه على الدمار والخراب (Steel, 2007, P.66).

ويشكل التسويف Procrastination **ظاهرة معقدة ذات أبعاد سلوكية ومعرفية وانفعالية، كما أنها ذات مستويات متدرجة تبدأ من النوع البسيط**

وتنتهي بالنوع المزمن؛ الذي يحتاج إلى شكل من أشكال التدخل الإرشادي أوالعلاج النفسي. ومن جانب آخر، فإن للتسويف وأنماطه المتعددة تأثيرا سلبيا في جوانب كثيرة من الحياة كالتعليم، والإدارة، والصحة، والعلاقات الاجتماعية، والمعاملات المالية، والنمو الشخصي والمهني (عبد الخالق، والدغيم ٢٠١١، ص ص ٢٠٠ ـ ٢٠١).

ويعتبر التسويف مشكلة سلوكية شائعة، ومثيرة ومحيرة. وبالرغم من التاريخ الطويل لسلوك التسويف في الطبيعة الإنسانية، إلا أن الدراسات العربية التي تناولته لا زالت قليلة، هذا في الوقت الذي يُعد فيه من الموضوعات المهمة لدى كثير من الباحثين الغربيين، نظرا لأهميته في العمل والحياة بشكل عام. والتسويف ليس مشكلة مع إدارة الوقت أو التخطيط له، بل هو ضعف القدرة على تقدير الوقت ذاته. وقد بذلت محاولات لتفسير سلوك التسويف، والعوامل الكامنة وراءه، فقد يحدث التسويف لأن المسوفين يرون أنهم يستمتعون بكونهم عفويين (Ferrari & Ware,1992, P. 499) ، وآخرون لديهم مشكلة في وضع الأهداف لأنفسهم، ومن ثم يرون أنفسهم على أنهم أقل تحكما في الوقت خلال الفترة المحددة لإنجاز المهام المطلوبة منهم (Lay & Schouwenburg, 1993, P. 653).

والحياة الجامعية كما يتصورها علماء النفس والتربية على أنها مسيرة كبيرة من الواجبات الدراسية التي يكلف بها طلاب الجامعة؛ تعد أحد المرتكزات العلمية لتعلم الطالب واكتسابه الخبرة التعليمية المناسبة. لذا فإنه يكون لهذه العملية الأكاديمية دور كبير في التعلم، وأحد المعايير الناجحة لتقويم مدى نجاح الجامعة في اكتساب طلابها ما قرر لهم من مفردات دراسية، فضلا عن تقويم مدى فاعلية العمليات والخطط التعليمية الأكاديمية، وبذلك تساعد الواجبات المتعلمين على تمثيل واستيعاب ما يقدم لهم من خبرات تعليمية بهدف إعدادهم لمهنة المستقبل (قطامي، ١٩٨٩، ص ٢٣٦). ورغم ذلك فإن نجاح مسيرة الحياة الجامعية الأكاديمية مرهون بتعاون الطلاب مع أساتذتهم في أداء ما يكلفون به، إذ إن تقصير الطلاب وإهمالهم وتهربهم من أداء واجباتهم من شأنه أن يقلص أو يفقد فرص التعلم، ومن ثم فشل العملية التعليمية (هويدي واليماني، ٢٠٠٧، ص ٢٠).

ويعد التسويف الأكاديمي مشكلة شائعة بين طلاب الجامعة، فيؤثر على العملية الأكاديمية بصورة عامة وعلى الطالب الجامعي بصورة خاصة، إذ يؤدي هذا السلوك إلى تدني التحصيل الدراسي، وتثبيت العادات الدراسية السيئة فضلا عن تأجيل الامتحانات الدراسية وتراكم أعباء الدراسة. (Dewitte & Schouwenburg, 2002, P. 472)

- **مشكلة الدراسة** :

لقد لاحظ الباحث أثناء قيامه بالتدريس في كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، وجود مشكلة يعاني منها طلاب الكلية تتمثل في تأخير أو تأجيل استذكار المحاضرات إلى وقت قريب من بداية الامتحانات، والتذمر من تقديم الواجبات المطلوبة منهم في الوقت المحدد، ومحاولتهم المتكررة تأخير إنجاز تلك الواجبات؛ الأمر الذي مثل دافعا لدى الباحث لإجراء دراسة استطلاعية على عينة من هؤلاء الطلاب. واحتوت تلك الدراسة سؤالا مفتوحا تم توجيهه إلى أفراد العينة الاستطلاعية، استهدف الكشف عن أهم العوامل التي تدفعهم إلى التسويف الأكاديمي، وقد تم تفريغ استجابات الطلاب على هذا السؤال، والتوصل من خلال ذلك إلى مجموعة من العوامل التي تدفع الطلاب إلى التسويف الأكاديمي. وقد توصلت نتائج دراسة أبو غزال (٢٠١٢، ص ١٣١) إلى أن ٢٥,٢٪ من طلاب الجامعة هم من ذوي التسويف المرتفع، و٥٧,٧٪ من ذوي التسويف المتوسط، و١٧,٢٪ من ذوي التسويف المتدني. كما توصلت نتائج دراسة بالكس، ودورو (Balkis & Duru,2009, p.23-24) إلى أن ٢٣٪ من الطلاب المعلمين هم من ذوي التسويف المرتفع، و٢٧٪ من ذوي التسويف المتوسط . في حين كشفت نتائج دراسة أوزر، وآخرون (Ozer, et.al,2009, pp.49-50) أن ٢٥٪ من الطلاب أشاروا إلى وجود تسويف أكاديمي متكرر. وفي ذات السياق أكد مورتازاناجاد، وفاهيدي (Mortazanajad & Vahedi, 2009, pp.150 -151) أن حوالي ٨٠ إلى ٩٥٪ من طلاب الجامعات ينخرطون في التسويف مما يمثل لهم مشكلة كبيرة ، حيث يظهر في أكثر من ثلث الأنشطة اليومية. بينما أظهرت نتائج دراسة ستيل (Steel,2002, p.136) أن ٩٥٪ من طلبة الجامعة يقومون بالتسويف، وأن ٧٥٪ منهم يعتبروا مسوفين أكاديميا. كما أوضحت نتائج دراسة أونوقبوزي (Onwuegbuzie,2000, pp.106-107) أن ٤٢٪ من الطلبة الخريجين كانوا يسوفون في كتابة واجباتهم الدراسية، وأن ٣٩٪ كانوا يؤجلون مذاكرتهم للامتحان إلى آخر لحظة، في حين أن ٦٠٪ كانوا يسوفون في القراءة الأسبوعية المطلوبة منهم.

وقد أثبتت نتائج الدراسات المسحية الحديثة أن نسبة الطلاب الجامعيين الذين يتسمون بسلوك التسويف تتراوح بين٨٠، ٩٠٪ ، وأن ٧٥٪ من هؤلاء المسوفين يعترفون بذلك، وأن ٥٠٪ منهم يسوفون بشكل دائم ومستمر في أنشطتهم الدراسية وأنشطتهم العامة، ومن المتوقع أن نسبة التسويف الأكاديمي قابلة للزيادة، وعلى ذلك فإنها تعد شكلا من أشكال هدر الطاقات ومعوقا كبيرا من معوقات الدراسة والإنجاز.(Simpson & Pychyl, 2009, p.908)

وفي ضوء انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي بين أفراد المجتمع بوجه عام وبين طلاب الجامعات بوجه خاص، وفي ضوء ندرة الدراسات التي تناولت تلك

الظاهرة مع متغيرات البحث الحالي، جاءت هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن العوامل المسئولة عن التسويف الأكاديمي من وجهة نظر طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.

- **تساؤلات الدراسة** :

حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر؟
- هل تختلف تلك العوامل باختلاف متغيرات الفرقة (ثانية/ رابعة)، والشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وتقدير السنة السابقة(جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى)، والخلفية الثقافية(ريف/ حضر)؟
- ما المقترحات والتوصيات التي يمكن من خلالها التغلب على مشكلة التسويف الأكاديمي أو التخفيف من حدتها لدى طلاب الجامعات؟

- **أهداف الدراسة** :

استهدفت الدراسة ما يلي:

- الوقوف على عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.
- الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد عينة الدراسة على تلك العوامل تبعا لمتغيرات الدراسة السابق تحديدها.
- تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات التي يمكن من خلالها التغلب على مشكلة التسويف الأكاديمي أو التخفيف من حدتها لدى طلاب الجامعات.

- **أهمية الدراسة** :

يتوقع أن تكون الدراسة مفيدة على الجانبين النظري والتطبيقي. فهي من ناحية محاولة للكشف عن العوامل التي يمكن أن تدفع طلاب كلية التربية جامعة الأزهر إلى التسويف الأكاديمي، وما يمكن أن يكون بمثابة إجراءات توضع موضع التنفيذ. ومن ناحية أخرى فإن نتائج تلك الدراسة سوف تمكن إدارة الجامعة، وأعضاء الهيئة التدريسية، والآباء، والمسئولين عن اتخاذ القرار في المؤسسات التربوية من محاولة الحد من تلك الظاهرة، وضمان سير العملية التعليمية بشكل أمثل.

- **الدراسات السابقة**:

فيما يلي عرض لأهم الدراسات العربية منها أو الأجنبية ذات الارتباط بموضوع الدراسة، والتي روعي في ترتيبها وضع الأحدث منها أولا. فقد حاولت دراسة السرحان، وصوالحة (٢٠١٧) الكشف عن طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي، والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة آل البيت، بالإضافة إلى معرفة مستوى كل منهما. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة

بأداتين هما مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس التعلم المنظم ذاتيا. وقد طبقت الأداتين على عينة قوامها(٥٦١) طالبا وطالبة من مختلف التخصصات العلمية، والإنسانية. وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى التسويف الأكاديمي كان متوسطا، بينما مستوى التعلم المنظم ذاتيا كان مرتفعا لدى أفراد عينة الدراسة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين التسويف الأكاديمي، والتعلم المنظم ذاتيا.

أما دراسة الربيع، وشواشرة، وتغريد حجازي (٢٠١٤) فقد استهدفت الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي، وأساليب التفكير السائدة لدى طلاب وطالبات جامعتي اليرموك، والعلوم والتكنولوجيا الأردنية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة بأداتين، الأولى منهما مقياس للتسويف الأكاديمي والثانية مقياس لأساليب التفكير. وتم تطبيق هاتين الأداتين على عينة قوامها (٥٨٠) طالبا وطالبة من طلاب مرحلتي البكالوريوس والماجستير في الجامعتين منهم (١٨٨) طالبا، و(٣٩٢) طالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التفكير شيوعا لدى أفراد عينة الدراسة كانت التفكير التركيبي، والمثالي والعملي، والتحليلي، والواقعي على التوالي. كما أظهرت النتائج وجود ارتباط بين التسويف الأكاديمي، وأساليب التفكير، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين التسويف الأكاديمي، وأساليب التفكير الخمسة تعزى إلى متغير الجامعة ولصالح جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين التسويف الأكاديمي، وأساليب التفكير تعزى إلى متغيري النوع، والمرحلة الدراسية.

واستهدفت دراسة زاكري، وآخرون (Zakeri & et.al, 2013) الكشف عن العلاقة بين أنماط التنشئة، والتسويف الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦١) طالبة، و (١٣٤) طالبا من طلاب جامعة شيراز. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال أسلوب المعاملة الوالدية (التشدد السلوكي).

كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية وهامة بين التشدد السلوكي كأحد أساليب المعاملة الوالدية، والتسويف الأكاديمي ووجود ارتباط سلبي بين (منح الحكم الذاتي للنفس، وقبول المشاركة) والتسويف الأكاديمي.

كما استهدفت دراسة صالح، وصالح (٢٠١٣) التعرف على التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلاب كلية التربية جامعة القادسية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة للتسويف الأكاديمي ومقياس لإدارة الوقت. وتم تطبيق الأداتين على عينة قوامها (٣٦٨) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة القادسية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلاب كلية التربية لا يعانون من تسويف أكاديمي، وأنهم يعانون من ضعف في إدارة

وقتهم. كما كشفت النتائج أن العلاقة بين التسويف الأكاديمي وإدارة الوقت ضعيفة.

أما عن دراسة أبو غزال (٢٠١٢) فقد استهدفت التعرف إلى مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كان مدى هذا الانتشار وأسبابه يختلفان باختلاف نوع الطالب، ومستواه الدراسي وتخصصه الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٧٥١) طالبا وطالبة، (٢٢٢ ذكورا، و٥٢٩ إناثا) من جميع كليات جامعة اليرموك. وأظهرت نتائج الدراسة أن (٢٥,٢٪) من الطلبة هم من ذوي التسويف المرتفع، و (٥٧,٧٪) من ذوي التسويف المتوسط، و (١٧,٢٪) من ذوي التسويف المتدني.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، إذ كانت نسبة التسويف لدى طلبة السنة الرابعة أعلى منها لدى طلبة السنوات الأخرى، ولم تظهر النتائج فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري النوع، والتخصص الأكاديمي. وكشفت نتائج الدراسة أيضا أن الترتيب التنازلي لمجالات أسباب التسويف الأكاديمي تمثل في الخوف من الفشل وأسلوب المعلم، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، ومقاومة الضبط وضغط الأقران. كما كشفت النتائج أن مستويات مقاومة الضبط، والمخاطرة وضغط الأقران كانت أعلى لدى الذكور منها لدى الإناث، بينما كان مستوى الخوف من الفشل أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور. كما توصلت النتائج إلى فروق دالة إحصائيا في مجالات الخوف من الفشل، وأسلوب المعلم، وضغط الأقران تعزى للمستوى الدراسي.

وقد هدفت دراسة كونوفالوفا (Konovalova, 2012) بحث العلاقة بين التسويف الأكاديمي، والخوف من الفشل، ومعرفة ما إذا كان التسويف يختلف باختلاف النوع، والعمر. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (٩٥) طالبا وطالبة (٢٤ طالبا، و٧١ طالبة) من جنسيات مختلفة: آسيوية، وأمريكية، ولاتينية، متوسط أعمارهم من ١٨ ــ ٢٣ عاما. وأظهرت نتائج الدراسة أن التسويف الأكاديمي لا يختلف باختلاف النوع والعمر، بينما وجد ثمة ارتباط موجب ودال إحصائيا بين التسويف، والخوف من الفشل.

وأجرت أوزير– بيلج (Ozer – Bilge, 2011) دراسة على طلاب الثانوية العامة، وطلاب الجامعة لمرحلة البكالوريوس، وطلاب الدراسات العليا في تركيا لمعرفة مدى انتشار ظاهرة التسويف. وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٨) طالبا وطالبة؛ (١٤٩ إناث، و٨٣ ذكور) من طلاب مرحلة الثانوية العامة، و(١٥٠) طالبا جامعيا لمرحلة البكالوريوس،(٨٠ إناث، و ٧٠ ذكور)، و (١٤٨) طالبا من طلاب

الدراسات العليا (٨٤ إناث، و ٦٤ ذكور). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمستويات التعليمية المختلفة فيما يخص ظاهرة التسويف حيث كان طلاب الجامعة لمرحلة البكالوريوس يسوفون أكثر من طلاب الدراسات العليا، وطلاب الثانوية العامة.

أما الدراسة التي أجراها سيرين(Sirin , 2011) على الطلاب الأتراك في جامعة سيلوك فقد هدفت إلى دراسة التسويف بشكل عام، والحوافز الأكاديمية والضبط الذاتي كعوامل نستطيع من خلالها التنبؤ بالتسويف الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين لمرحلة البكالوريوس. وتكونت عينة الدراسة من (٧٧٤) طالبا وطالبة (٢٧٦طالبة، و٤٩٨ طالبا). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين التسويف العام والتسويف الأكاديمي، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي والحوافز الأكاديمية وضبط الذات. كذلك لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص التسويف الأكاديمي.

وقد هدفت دراسة يونج (Yong , 2010) إلى الكشف عن ظاهرة التسويف بين طلاب إحدى الجامعات الخاصة في ماليزيا في ضوء متغيرات: النوع، والعمر، ونوع الكلية. وتكونت عينة الدراسة من (١٧١ طالبا) من تخصصات مختلفة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلاب إدارة الأعمال يسوفون أكثر من طلاب الهندسة في واجباتهم الجامعية، وأن الذكور يسوفون أكثر من الإناث، وأن الأكبر سنا يسوفون أكثر من الأصغر سنا.

وقام بالكس، ودورو (Balkis & Duru, 2009) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى انتشار التسويف الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين وعلاقته بمتغيري النوع والعمر. وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٠) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة باموكايل (٣٢٩ طالبة، و٢٥١ طالبا) تراوحت أعمارهم بين ١٩ ـ ٢٨ سنة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ٢٣٪ من أفراد عينة الدراسة كان مستوى تسويفهم الأكاديمي مرتفعا، و٢٧٪ مستوى تسويفهم متوسطا، أما باقي أفراد عينة الدراسة ٥٠٪ فكان مستوى تسويفهم منخفضا. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسيين في مستوى التسويف الأكاديمي لصالح الذكور وأظهرت أيضا أن مستوى التسويف الأكاديمي يتناقص كلما تقدم الطالب في العمر.

أما أوزر، وآخرون (Ozer & et.al, 2009) فقد هدفت دراستهم إلى التحقق من انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه في ضوء متغيري النوع، والمستوى الدراسي. وتألفت عينة الدراسة من (٧٨٤) طالبا وطالبة (٣٦٣ إناثا، و٤٢١ ذكورا) متوسط أعمارهم ٢٠.٦). وأظهرت نتائج الدراسة أن ٢٥٪ من الطلاب أشاروا إلى وجود

تسويف أكاديمي متكرر، وأن الذكور أكثر تكرارا في تسويف المهمات الأكاديمية مقارنة بالإناث، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أسباب التسويف الأكاديمي، إذ عزت الإناث تسويفهن الأكاديمي إلى الخوف من الفشل، والكسل مقارنة بالذكور، بينما اقر الذكور عن تسويف أكاديمي أكثر نتيجة للمخاطرة، ومقاومة الضبط مقارنة بالإناث. ولم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائيا في كل من مستوى التسويف الأكاديمي وأسبابه تعزى إلى المستوى الدراسي.

كما استهدفت دراسة روزاريو، وآخرون (Rosario & et. Al, 2009) تحليل تأثير المتغيرات الاجتماعية والشخصية (تعليم الوالدين، وعدد الأشقاء، ومستوى الصف الدراسي، وتدني التحصيل الدراسي) على التسويف الأكاديمي. وطبقت الدراسة على عينة من طلاب المستوى السابع إلى التاسع. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التسويف يكون أعلى عندما يقل مستوى تعليم الوالدين، كما يزيد مع زيادة عدد الأشقاء. كما أسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى التسويف عند المستوى التاسع مقارنة بالمستوى السابع.

واستهدفت دراسة السلمي (٢٠٠٩) التعرف إلى مستوى ممارسة التسويف الأكاديمي، ومستوى الدافعية والعلاقة بينهما لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى في ضوء متغيري السنة الدراسية، والموقع الجغرافي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس للتسويف الأكاديمي تم تعريبه للبيئة السعودية ومقياس للدافعية الذاتية. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالبا من طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة، والليث. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي، والدافعية الذاتية ظهرا بمستوى متوسط.

كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى ممارسة التسويف الأكاديمي تعزى إلى متغير الموقع الجغرافي لصالح طلاب كلية الليث، كذلك وجود فروق في مستوى الدافعية الذاتية بين أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الموقع الجغرافي لصالح طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة، وأيضا وجود فروق في مستوى التسويف تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي لصالح السنة الدراسية الأولى لدى طلاب كلية الليث، كذلك وجود فروق لصالح طلاب مكة المكرمة فيما يخص الدافعية الذاتية للسنة الدراسية الثانية، هذا بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطيه سلبية دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي، والدافعية الذاتية.

أما دراسة أحمد (٢٠٠٨) فقد هدفت إلى دراسة التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالبا من طلاب كليتي اللغة العربية، والشريعة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلاب كلية اللغة العربية

لديهم تلكؤ أعلى من طلاب كلية الشريعة، وأن هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ والرضا عن الدراسة، وبين التلكؤ والإنجاز الأكاديمي بغض النظر عن التخصص الأكاديمي.

كما استهدفت دراسة وليامز وآخرون (Williams & et. Al, 2008) معرفة الاتجاهات نحو الاهتمامات الشخصية الإنسانية (self – compassionate) والدافعية، وعلاقة ذلك بالقابلية للتسويف. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (٦٣) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة بمرحلة البكالوريوس. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين لديهم درجة عالية أو متوسطة من الاهتمامات الشخصية الإنسانية كان لديهم أقل قلق للدافعية والإنجاز، وكذلك كانوا اقل تسويفا مقارنة بأقرانهم ممن لديهم درجة متوسطة أو منخفضة من الاهتمامات الشخصية الإنسانية.

واستهدفت دراسة مصيلحي، ونادية الحسيني (٢٠٠٤) الكشف عن علاقة التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات (الرضا الوظيفي، والقلق، ووجهة الضبط الأكاديمي). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (٢٤٠) طالبا وطالبة من طلاب جامعة الأزهر. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوي التلكؤ المنخفض كانوا أكثر رضا عن الدراسة مقارنة بأقرانهم مرتفعي التلكؤ. كما أشارت النتائج إلى أن للتلكؤ علاقة ذات دلالة إحصائية بالقلق كسمة أو القلق كحالة، حيث إن الطلاب ذوي التلكؤ المرتفع لديهم قلق السمة أو الحالة مرتفعا مقارنة بأقرانهم ذوي التلكؤ المنخفض.

أما دراسة جرادات (Jaradat , 2004) فقد كان من أهدافها الكشف عن علاقة قلق الاختبار بالتسويف والإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى عينة تكونت من (٥٧٣) طالبا، تم اختيارهم من أربع مدارس ثانوية للذكور في محافظة إربد في الأردن. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين قلق الاختبار والتسويف، وعلاقة سلبية دالة إحصائيا بين قلق الاختبار من جهة، والإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة من جهة أخرى.

وأجرى العنزي، والدغيم (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية. وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٤) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت.

وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على مقياس التسويف الأكاديمي. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التسويف الدراسي من جهة، والثقة بالنفس والمعدل الدراسي من جهة أخرى. ولم تكشف النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين العمر، والتسويف الدراسي.

واستهدفت دراسة أونوقبوزي (Onwuegbuzie, 2000) بحث العلاقة بين التسويف الدراسي والكمالية، وذلك على عينة قوامها (١٣٥) طالبا، طبق عليهم مقياس الكمالية متعدد الأوجه. وكشفت نتائج الدراسة عن أن التسويف الدراسي مرتبط بمستوى دال بالكمالية، والخوف من الفشل، وأن التسويف والإتقان يتأثر بالسياق الاجتماعي، حيث إن الذين يبحثون عن الكمالية والإتقان يتأثرون بالخوف من الفشل، أكثر مما يتأثرون بالحاجة إلى الإنجاز وأن المبالغة في الحصول على الإتقان تقود إلى التسويف الدراسي.

كما هدفت دراسة سولومون، وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984, 506) إلى التحقق من تكرار التسويف على مهمات أكاديمية وأسبابه.وتألفت عينة الدراسة من (٣٤٢) طالبا وطالبة من الطلاب المسجلين في مساق مقدمة في علم النفس (١٠١ ذكور، و٢٢٢ إناث) تراوحت أعمارهم بين ١٨ ــ ٢١ سنة. وكشفت نتائج الدراسة أن نسبة الطلبة الذين يسوفون في كتابة الورقة الفصلية، وقراءة الواجبات، والدراسة للامتحانات، وحضور كل من المهمات الأكاديمية، والإدارية قد بلغت (٤٦٪، ٣٠٪، ٢٨٪، ٢٣٪، ١١٪)على التوالي. ولم تكشف الدراسة عن فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في تسويف أي مهمة أكاديمية، ولا على مقياس التسويف الأكاديمي ككل. وأشار التحليل العاملي لأسباب التسويف أن عاملي الخوف من الفشل، والمهمة المنفرة فسرا معظم التباين. ولم تكشف الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي ودرجات الطلبة في المساق على كل أنماط المهمات الأكاديمية، في حين أشارت نتائج تحليل التباين إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على عامل الخوف من الفشل، إذ حصلت الإناث على درجات أعلى على هذا العامل مقارنة بالذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين على عامل المهمة المنفرة.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

من عرض الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

- الدراسات التي تناولت عوامل التسويف الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب تتسم بالنقص الشديد.
- إذا كانت الدراسات الخاصة بعوامل التسويف الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب تتميز بالنقص الشديد، فإن تلك التي تتناول عوامل التسويف الأكاديمي من وجهة نظر طلاب كلية التربية جامعة الأزهر أكثر قلة إن لم تكن نادرة، فلا توجد سوى دراسة أبو غزال (٢٠١٢)، التي تطرقت إلى التعرف على مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، ودراسة بالكس، ودورو (Balkis & Duru,2009)، التي تطرقت إلى التعرف على مدى انتشار التسويف الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين وعلاقته بمتغيري النوع والعمر.

- كان توجه الدراسات السابقة في مجال عوامل التسويف الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب، إما البحث عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي، ونوع الطالب، ومستواه الدراسي، وتخصصه الأكاديمي (دراسة أبو غزال،٢٠١٢) أوالبحث عن العلاقة بين التسويف الدراسي، وبعض متغيرات الشخصية (دراسة العنزي، والدغيم، ٢٠٠٣)، أو البحث عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية (دراسة هلال، والحسيني، ٢٠٠٤)، أو البحث عن العلاقة بين مستوى ممارسة التسويف الأكاديمي، ومستوى الدافعية (دراسة السلمي، ٢٠٠٩)، أو البحث عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي، وإدارة الوقت (دراسة صالح، وصالح، ٢٠١٣)، أو البحث عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي، وأنماط التنشئة الاجتماعية (Zakeri & et. al, 2013) أوالبحث عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي، وأساليب التفكير السائدة لدى طلاب وطالبات جامعتي اليرموك، والعلوم والتكنولوجيا الأردنية (دراسة الربيع، وشواشره، وتغريد حجازي، ٢٠١٤)، أو البحث عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي، وبعض المتغيرات (الرضا الوظيفي، والقلق، ووجهة الضبط الأكاديمي) (دراسة مصيلحي، والحسيني، ٢٠٠٤)، أو البحث عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي، والدافعية للانجاز والرضا عن الدراسة (دراسة أحمد ٢٠٠٨)، أو البحث عن العلاقة بين قلق الاختبار، والتسويف والانجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة(Jaradat,2004)، أو البحث عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي، والخوف من الفشل(Konovalova,2012)، أو البحث عن العلاقة بين التسويف الدراسي، والكمالية(Onwuegbuzie,2000)
- اهتمت بعض الدراسات بالتعرف على مدى انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي بين طلاب المدارس الثانوية، وطلاب الجامعة لمرحلة البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا (Ozer,2011).
- لا توجد سوى دراسة واحدة (Rosario & et.al,2009)، اهتمت بتحليل تأثير المتغيرات الاجتماعية والشخصية مثل تعليم الوالدين، وعدد الأشقاء ومستوى الصف الدراسي، وتدني التحصيل الدراسي على التسويف الأكاديمي.
- اهتمت بعض الدراسات بدراسة الاتجاهات نحو الاهتمامات الشخصية الإنسانية والدافعية، وعلاقة ذلك بالقابلية للتسويف (Williams & et.al,2008).
- تناولت دراسة واحدة فقط الكشف عن ظاهرة التسويف بين طلاب إحدى الجامعات الخاصة في ماليزيا في ضوء متغيرات النوع، والعمر، ونوع الكلية (Yong,2010).
- قلة الدراسات العربية التي تناولت موضوع التسويف الأكاديمي، وكثرة الدراسات الأجنبية التي تناولته، حيث تمثلت تلك الدراسات في دراسة

بالكس، ودورو (Balkis & Duru,2009)، ودراسة أوزر، وآخرون (Ozer, et.al, 2009)، (ودراسة روزاريو، وآخرون،٢٠٠٩ (Rosario & et. al, 2009))، ودراسة زاكري، وآخرون (Zakeri & et. al 2013)، ودراسة وليامز، وآخرون، ٢٠٠٨ (Williams & et.al,2008)، ودراسة يونج (Yong,2010)، ودراسة سيرين(Sirin, 2011)، ودراسة أوزر (Ozer, 2011)، ودراسة سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum,1984)، ودراسة جرادات (Jaradat, 2004)، ودراسة كونوفالوفا، (Konovalova, 2012)، ودراسة أونوقبوزي Onwuegbuzie (,2000).

- **الإطار النظري للدراسة** :

يتناول الإطار النظري لهذه الدراسة مفهوم التسويف الأكاديمي، ومكوناته ومحدداته، وأنماطه، وأسبابه، وانعكاساته، وبعض النظريات المفسرة له.

- **مفهوم التسويف الأكاديمي**:

تتعدد التعريفات التي تناولت مفهوم التسويف الأكاديمي فقد عرفه وانج وآخرون (Wang, et.al, 2013, p.27) بأنه الميل إلى تأجيل المهام الأكاديمية والمصحوب بالمشاعر السلبية. كما عرفه ونج (Wong, 2012) بأنه تأجيل للنمو الشخصي delaying in personal development؛ حيث يمثل فشل الفرد في تحقيق أهدافه، كما يعد أيضا تأجيلا لإنجاز المسؤوليات delaying in accomplishing responsibility؛ الذي يمثل فشلا في أداء المهام التي يجب إنجازها في وقت محدد. بينما عرفه شو (Chow, 2011, p.236) بأنه ظاهرة معقدة من العناصر المعرفية، والانفعالية، والسلوكية، التي تتضمن التأجيل المتعمد للمهام والأعمال التي يكلف بها الطالب على الرغم من وعيه بالنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل. أما سمبسون، وبيشيل (Simpson & Pychyl, p. 908) فقد اعتبرا سلوك التسويف بأنه خلل ذهني معرفي في ترتيب المهام ذات الأولوية للفرد بحيث يقوم بتقديم المهام ذات الأولوية الأقل على المهام الضرورية التي ترتبط بالنجاح والتميز. كما أكد العديد من الباحثين أن التسويف بصفة عامة سواء أكان أكاديميا أو غير أكاديمي، يعرف على أنه فشل في التنظيم الذاتي (Chun Chu & Choi, 2005, p.246); (Lee, 2005, p. 6).

أما مصيلحي، ونادية الحسيني (٢٠٠٤، ص ٦٣) فقد عرفا التسويف الأكاديمي بأنه تأجيل الطالب البدء في عمل واجباته الأكاديمية أو تأخيرها مما يؤدي إلى شعوره بالقلق وعدم الرضا الدراسي وضعف الدافعية للإنجاز. ويعرفه إليس، وكنوس (Ellis & Knaus, 2002) بأنه اختلال وظيفي وسلوك تجنبي يتصف بالرغبة لتجنب النشاط أو المهمة المطلوب إنجازها، واستخدام الأعذار لخلق تبريرات عن التأخير والتأجيل، إضافة إلى تجنب اللوم والعقاب. وذكر كل من ديوت، وشوانبيرج (Dewitte & Schouwenburg,2002, p.471)

أن التسويف سمة شخصية تتسم بعادة الميل للإرجاء المتكرر لإنجاز الأعمال المطلوبة مع التبرير غير المنطقي لتأخيرها عن مواعيدها. في حين صنف ماير (Meyer, 2002, p.89) التسويف سمة من سمات الشخصية تترسخ لدى الطالب وتمثل له عائقا ذاتيا مزمنا، كما تنعكس على أدائه للمهام الدراسية سواء في بدايتها أو الانتهاء منها، ولا يحاول إكمالها إلا في اللحظات الأخيرة. . ويرى سولومون، وروثبليوم (Solomon & Rothblum,1984, p.503) أن التسويف الأكاديمي هو تأخير مقصود في الابتداء أو الانتهاء من المهام والواجبات الدراسية. ويتبنى الباحث تعريفا إجرائيا لمفهوم التسويف الأكاديمي حيث يعرفه بأنه تأجيل أو تأخير إنجاز الطالب لأداء مهامه الأكاديمية عن عمد أوبدون عمد.

وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم التسويف قد يستخدم أحيانا من وجهة نظر إيجابية، ويقصد به التأجيل الوظيفي functional delay، وتجنب العجلة أوالاندفاع أو التسرع Rush.(Chun Chu & Choi, p.247) ، (Ferrari, 1993, p. 267) ، كما أشار برنستاين (Bernstein, 1996, p.1270) إلى أن الفرد وقتما يبدأ في الشروع بعمل ما، فإنه يتفحص البدائل options ويتريث من أجل الحصول على معلومات جديدة موثوق بها.

والواقع أنه كلما كانت نتائج تحقيق المهام غير مضمونة، فإن هذا يبرز قيمة التسويف أو التأجيل وأهميته بالنسبة للفرد الذي يعتقد فيه. ومع ذلك فإن تلك النظرة وإن كانت تبدو إيجابية للتسويف، فهي تمثل الاتجاه الثانوي لاستخدام المفهوم، وأن الاتجاه الأولي والأساسي له هو النظرة السلبية خاصة مع وجود دلائل كثيرة تثبتت علاقته بالسلوك المرضي (عبد الخالق، والدغيم، ص ٢١١).

وعن مكونات التسويف فقد أشارت دراسة بيكاريللي (Piccarelli, 2003, p. 27) إلى أن المكون الحاسم للتسويف هو التأجيل، بينما أشارت دراستي روثبلوم وآخرون، وسيجال وآخرون (Sigall, et.al ;(Rothblum & et.al, 1986, p.388) (2000, p.217 & إلى أن القلق الذي يؤدي إلى هذا التأجيل هو المكون الأساسي للتسويف.

وفيما يتعلق بشروط التسويف فقد حدد سكرو، وآخرون (Schraw, et. Al, 2007, p.14) عدة شروط للتسويف منها أن يكون للتأجيل نتائج عكسية، وأن يحدث دون داع، وأن يترتب عليه عدم إنجاز المهام، وعدم اتخاذ القرارات في الوقت المحدد.

وقد أشار البهاص (البهاص، ٢٠١٠، ص ١٢٠) إلى أن التسويف الأكاديمي يتحدد ببعض المحددات، لعل من أهمها ما يلي:

- التسويف الأكاديمي هو نوع من أنواع التسويف العام لكنه يقتصر على المجال الدراسي والأكاديمي.
- التسويف الأكاديمي يعني تأجيل الطالب عن قصد الواجبات الدراسية والمهام المكلف بها وتأخيرها عن موعد إنجازها إلى موعد آخر لاحق.
- التسويف سلوك قد يترسخ لدى الطالب فيصبح سمة شخصية ملازمة له فيكرر هذا السلوك في جميع مجالات حياته ومنها المجال الدراسي.
- التسويف الأكاديمي هو نوع من الاضطرابات السلوكية التي تظهر في تجنب أداء السلوك المطلوب، كما أنه نوع من الخلل المعرفي الذي يظهر في صعوبة ترتيب الأولويات بحسب أهميتها مع الاعتماد على ميكانيزم التبرير rationalization لتعليل أسباب هذا السلوك.

أما فيما يخص أشكال التسويف فقد أشارت فيراري (Ferrari, 2000, p. 191) إلى أن هناك ثلاثة أشكال للتسويف هي المسوف الاستثاري Arousal الذي يتسم بتغلبه على المواعيد الأخيرة، والمسوف التجنبي Avoider، ويمتاز بتأجيل إنجاز المهمات إلى فترة طويلة، والمسوف القراري Decisional، ويمتاز بتأجيل القرارات. كما أشار كل من شن شو، وشواي (Chun chu & Choi, 2005, p. 255) إلى وجود نوعين من التسويف؛ الأول ويطلق على أصحابه المسوفون السلبيون أو التقليديون passive procrastinators، ويمتاز أفراد هذا النوع بتأجيل إنجاز المهمات إلى اللحظات الأخيرة وذلك بسبب عدم قدرتهم على اتخاذ قرارات حاسمة في وقتها، أما الثاني فيطلق على أصحابه المسوفون الإيجابيون أو الفاعلون أو النشطون active procrastinators، ويمتاز أفراد هذا النوع بأنهم يتخذون قرارات تأجيلية مقصودة، ويستخدمون دافعية مرتفعة تحت ضغط الوقت، وهم قادرون على إكمال مهامهم في المواعيد المحددة ويحققون نتائج مرضية.

ويضيف مككلوسكي (Mccloskey, 2011) أن المسوفين الإيجابيين هم الطلاب الذين يمتلكون القدرة على العمل تحت ضغط الوقت بسبب امتلاكهم مفهوم ذات إيجابي مرتفع، كما أنهم يشعرون بالمتعة والإثارة والتحدي عند تأجيل المهام إلى آخر الوقت، ويسمح التسويف الإيجابي للطلاب باستغلال كل الوقت المتاح لتقديم المهمة. ويتميز المسوفون النشطون بعدد من الخصائص التي من أهمها تفضيل أداء المهام تحت ضغط الوقت، والرغبة في التسويف العمدي والقدرة على الوفاء بالمواعيد النهائية، والرضا عن النتائج أو المخرجات.

وفي حقيقة الأمر فإن التسويف الإيجابي يوجد في بعض المهام التي يتم تأخيرها من أجل زيادة الكفاءة تحت ضغط الوقت، وفي المهام البسيطة السهلة أيضا. في حين أن التسويف السلبي يوجد بشكل عام مع أي مهمة، ويؤثر سلبا على أداء الطالب الأكاديمي وعلى السلوكيات اليومية له (Van, 2003, p.1407).

وقد حدد إليس (Elis, 2012, pp.76-79) أنماطا مختلفة من المسوفين أشار إليهم فيما يلي:

- **الاسترخائيون:** وهم من ينظرون إلى مسئولياتهم بشكل سلبي متجنبون إياها من خلال توجيه طاقاتهم إلى مهام أخرى، فهم يتجنبون الحالات التي من شأنها أن تسبب الاستياء وينغمسون بدلا عن ذلك في أنشطة تكون أكثر متعة لهم.
- **المتوترون والخائفون:** الذين عادة ما يشعرون بالإرهاق والضغط غير الواقعي حول ما يتعلق بالوقت، كما أنهم يكونون غير متأكدين من أهدافهم ويشعرون بنوع من الضيق، إضافة لما يمكن أن يكون لديهم من شعور بالافتقار إلى القدرة على النجاح أو التركيز في استكمال المهام أو الواجبات التي تم تكليفهم بها.
- **المبالغون أو المرهقون:** والذين يخلقون لأنفسهم أعباء وأعمالا إضافية ويرفضون أن يكون لهم نواب، ويهملون وضع وتحديد الأولويات، ولا يديرون الوقت على نحو جيد، الأمر الذي يؤدي إلى عدم اكتمال بعض الأعمال أوتأديتها على نحو ضعيف أو الانتهاء منها في وقت متأخر.
- **صانعوا الأزمات:** وهم الذين يتركون المهام حتى اللحظة الأخيرة، بحيث لايتم إنجازها في الوقت المحدد.
- **المرجئون:** وهم من يشعرون بعدم الكفاية، ويتجنبون المهام الصعبة، ويؤدون بشكل جيد عندما يوجههم الآخرون ويحددون لهم الوقت والكيفية التي يتم بها الفعل.
- **العقابيون:** وهم الذين لا يستطيعون في الغالب التحكم في حياتهم الشخصية ويركزون على مرات الفشل في الماضي، ويشعرون بالعجز وعدم القدرة على التغيير، كما أن لديهم شعور بالنقص وأن الآخرين أفضل منهم.
- **الشخصيون:** وهم الذين يؤجلون مهاما تؤثر على حياتهم الشخصية بشكل مباشر، كالبقاء في عمل غير مناسب، وعدم البحث عن عمل آخر.
- **الكماليون:** وهم من يمتلكون أهدافا عالية لا يخططون لتحقيقها، ولديهم شك في قدراتهم، ويترددون في البدء أو الانتهاء من المهمة، ويخشون الفشل ويخافون ألا يكونوا مجدين عند القيام بالمهمة، ويكون لديهم صعوبة في تحديد الوقت اللازم لإكمال المهمة، ويمضون وقتا طويلا في إكمالها.
- **الحالمون:** وهم سلبيون يتجنبون المهام الصعبة ويريدون أن تكون الحياة سهلة ولديهم أفكار ولكن لا تترجم إلى أهداف ولا يتم وضع خطط لتحقيقها وإنجازها.

وقد أشار هويل وآخرون (Howell , et. al., 2006, pp.1521-1525) إلى أن للتسويف أنواعا متعددة منها ما يلي:

- **التسويف العام general procrastination:** ويعني أن التسويف مشكلة عامة تصيب الأفراد في جميع مراحل حياتهم، فيؤخرون ما يجب أداؤه من أعمال ويقدمون في الأداء الأقل أهمية على الأكثر أهمية، ويرتبط هذا السلوك بسلوكيات الكسل والبلادة وفقد الحماس. ويظهر هذا النمط في المهام الدراسية والحياتية حتى في الطقوس والعبادات.
- **التسويف الشخصي personal procrastination:** ويعني أن التسويف أصبح سمة شخصية تميز الفرد عن غيره، فيؤجل مهام الحاضر إلى وقت غير معلوم ويظهر هذا النمط من التسويف في مواقف تقدير الذات، وتقييم الأداء، حتى يكون الهروب إلى أنشطة أخرى بديلة عن مواجهة تلك المواقف.
- **التسويف البسيط simple procrastination:** ويكون في المهام والأنشطة السهلة، حيث يدرك الشخص المسوف أنها معقدة وصعبة فيقاوم الإقدام على القيام بها ويتراجع عن أدائها، ويرتبط هذا الإدراك بخلل وظيفي في المخ خاصة في تقديم حجم المثيرات ودرجة الاستجابة لها، فيلجأ المسوف إلى تأجيل أداء الأعمال السهلة لسوء تقديره لها.
- **التسويف المعقد complex procrastination:** وهو التسويف الذي يرتبط بظروف الحياة المعيشية، ويأتي تعقيده مما يمكن أن يترتب عليه من آثار نفسية. فالشخص الذي تضعف إمكانياته وقدراته عن مواجهة متطلبات الحياة فإنه يسعى إلى إيجاد بدائل وتأخير إشباع حاجاته الملحة، ومع تكرار التأجيل يصاب بمشكلات نفسية كالقلق والإحباط والاكتئاب.
- **التسويف الاجتماعي social procrastination:** ويعني تأخير أداء المهام ذات الطابع الاجتماعي إلى وقت لاحق مثل دفع فواتير الكهرباء والغاز والماء والمخالفات المرورية، مما يترتب عليه آثار اجتماعية وإجراءات قانونية تتخذ ضد الشخص المسوف نتيجة تأخيره المتعمد أو غير المتعمد في أداء تلك الالتزامات الاجتماعية.

وقد حدد تاميرو (Tamiru , 2008, pp.44- 45) نمطين من المسوفين: النمط الأول يميل إلى تأجيل المهام الأكاديمية من أجل تقدير الوقت، وتحديد الأهداف، وعدم الرضا عن الانجازات، وإلقاء اللوم على الظروف، والفشل والافتقار إلى الثقة والكمال في بعض الأحيان. وبالتالي فإن هذه المخاوف تؤدي إلى الفشل والهروب من الضغوط مؤقتا في محاولة للاسترخاء، ولكن هذا التمتع يثير الشعور بالذنب. ويأتي هذا النمط على أربعة أشكال: الخوف من تحقيق النجاح في المدرسة، والخوف من الفشل، والاحتياج إلى السيطرة، والحفاظ على مساعدة الآخرين. أما النمط الثاني فيتصف فيه المسوفون بأنهم ينسون الشعور بالفشل من خلال اللعب ويتجنبون الإجهاد ويتصفون بتجاهلهم للمهام ويركزون على الأنشطة والأعمال الممتعة. وتوجد أسباب عديدة لتجنب المهام منها:

- **العمل الشرطي:** الذي ينطوي على فعل شيء ليس من الأولويات (مشاهدة التلفاز مثلا).
- **الأعذار العقلية:** وتأتي على ثلاثة أنواع رئيسة هي:
  - ✓ حديث الذات، حيث يَعِدُ الفرد نفسه أنه يكون أفضل عند تأجيل المهمة ويمكن أن يتمتع بالوقت أو الأشياء وبدون الشعور بالذنب.
  - ✓ عندما يعطي الفرد الأولوية لبعض الأنشطة غير المهمة.
  - ✓ عندما يكون الفرد في المواقف الانهزامية (الإحباط).
- **التحول العاطفي:** والذي من مظاهره الاستماع إلى الموسيقى وقراءة الروايات وإقامة علاقات اجتماعية.

كما صنف سبادا، وآخرون (Spada , et.al, 2006, p.322) المسوفون بناء على تقديم الأنشطة إلى نوعين: الأول مسوفون في اتخاذ القرار وهم الذين يؤخرون اتخاذ القرار ضمن إطار زمن محدد. أما النوع الثاني فهم المسوفون السلوكيون وهم الذين يؤخرون إنجاز المهام الكبرى والصغرى.

وفي النهاية، إذا عرف الفرد نمط التسويف الخاص به، فإنه يستطيع أن يحدد الجهود التصحيحية corrective efforts له، ويعد ذلك مكسبا كبيرا للفرد حيث إن استهدافه للجهود التصحيحية تقلل من احتمال أن يسير في طريق مسدود أثناء عمله، أو أن يضيع وقته في مهام متداخلة تجعله ينحرف عن مسار العمل الصحيح (Knaus, 2010, p.11).

وقد أشار كل من بارك، وسسبيرلنج (Park & Sperling, 2012, pp.12-13) إلى أن المسوفين يمتازون بعدد من الخصائص لعل من أهمها ما يلي:

- يعانون من مشكلات وصعوبات في تنظيم الذات المعرفية والانفعالية والسلوكية، والخوف من النجاح، والفشل، وانخفاض في تقدير الذات، ونقص في الدافعية.
- يعانون من فشل في تنظيم سلوكهم، فهم لا يخططون لكي يؤجلوا لكنهم يؤجلون ما خططوا له.
- ليس لديهم القدرة على تحمل الإحباط والضيق.
- الاندفاع نحو نشاط آخر أكثر جاذبية من المهمة المكلفين بها.
- لديهم ضعف في إدارة الوقت، ولا يركزون على المهام المستقبلية.
- يميلون إلى تأجيل المهام التي يدركون أنها كريهة وغير سارة ومملة وصعبة.
- لديهم حساسية بالغة.
- لديهم الرغبة في فعل الأشياء ولكنهم لا ينفذونها.
- لديهم اضطراب وقصور في الانتباه وقدرة على فعل الأشياء بسرعة وفي وقت قصير وفي اللحظات الأخيرة ولكنهم لا يهتمون ولا يفعلون في النهاية.
- يعيشون في صراع نفسي شديد عندما يكون الأمر متعلقا باتخاذ قرار محدد ويكون مستوى تقديرهم لذواتهم منخفضا.

- يعانون من انخفاض الثقة بالنفس، وارتفاع سمة الاكتئاب، والنسيان والابتعاد عن المنافسة، وفقدان الطاقة.

ويرى (صالح، ٢٠١٣، ص ص ٤٩٥ ـ ٤٩٧) أن الأنشطة موضع التسويف تتمثل في النقاط التالية:

- **المهام الكتابية tasks of the writing**:

أي الميل إلى تأجيل المهام الكتابية بصورة دائمة والمتمثلة في حل التمرينات وكتابة المحاضرات والدروس العملية والبحوث والمقالات حتى اللحظة الأخيرة بسبب كثرة الأعباء الكتابية وكراهيتها، مع عم الشعور بالضيق أو بوجود مشكلة في تأجيلها، وعدم الرغبة في التخلص من تأجيلها.

- **مهام القراءة والاستذكار tasks of the reading and studying**:

أي الميل إلى تأجيل مهام القراءة اللازمة لاستذكار المواد الدراسية والدروس العملية بصورة دائمة حتى اللحظة الأخيرة بسبب عدم حب الاستذكار مع عدم الشعور بالغضب أو الضيق، أو بوجود مشكلة في تأجيلها، وعدم الرغبة في التخلص من تأجيلها.

- **الأعمال الشخصية the personal works**:

أي الميل إلى تأجيل المهام الشخصية بصورة دائمة، بسبب عدم حبها وعدم الشعور بالضيق أو بوجود مشكلة نتيجة لتأجيلها، وعدم الرغبة في التخلص من تأجيلها.

- **الأنشطة اللامنهجية the activities of unsteadying**:

أي الميل إلى تأجيل ممارسة الأنشطة والهوايات بصورة دائمة بسبب عدم حبها وعدم الشعور بالضيق أو بوجود مشكلة نتيجة لتأجيل ممارستها، وعدم الرغبة في التخلص من تأجيلها.

كما أشار لاولس (lawless, 2010, P.98) إلى أن المتعلم يقوم بتأجيل وتجنب أعباءه ومسؤولياته اليومية مثل:

- تأجيل الدراسة وعمل الواجبات المدرسية.
- تأجيل الامتحانات الدراسية.
- التهرب من تنظيم الأغراض الدراسية بدلا من البدء بها.
- التهرب من المشاركة في التنظيمات الدراسية والاجتماعية والأعمال المهنية.
- التهرب من المشاركة مع جماعات الصف في أداء الواجبات الدراسية بشكل جماعي.

وفيما يخص العوامل الكامنة وراء التسويف الأكاديمي فقد توصل زيناس وأوركولو (Zeenath & Orcullo, 2012, pp.44-46) إلى مجموعة من العوامل الرئيسية التي أدت إلى ظهور سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطلاب وهي:

- **الخصائص الشخصية:** يعتقد الطلاب أن لديهم خصائص تجعلهم ينخرطون في سلوك التسويف فهم يعتبرون التسويف عادة فطرية وأصبحت جزء من الروتين اليومي لديهم وتنتشر في الثقافات المختلفة.
- **الملل:** يجد الطلاب صعوبة في تحديد أولويات المهام الدراسية، وذلك لأنهم يعتقدون أن المهام المسندة إليهم مضيعة للوقت، كما أن بعض المهام تتطلب الكثير من القراءة والكتابة ولا يوجد تحفيز لإتمامها، فهم يشعرون بالملل تجاهها.
- **الأولوية:** تأخذ الأنشطة اللاصفية الأولوية لاستمتاع طلاب الجامعة بها.
- **صعوبة إدارة الوقت:** يعتبر مصدر القلق الرئيسي في المرحلة الجامعية صعوبة إدارة الوقت، حيث يسعى الطلاب لتحقيق التوازن بين دراستهم والأنشطة اللاصفية والاجتماعية، الأمر الذي يدفعهم إلى سلوك التسويف حالة عدم تحقيق ذلك التوازن.
- **الدافع:** توجد نسبة كبيرة من الطلاب تقر بان التركيز والانتباه يكونا حسب مصدر الدافعية إلى حد كبير، وأن هناك دوافع مختلفة وراء اهتمامهم بدراستهم، كما يعد مصدر الدافعية وسيلة للتعامل مع التسويف.
- **تأثير الأقران:** يسعى طلاب الجامعة للارتباط بأقرانهم للتخفيف المؤقت من الضغوط الأكاديمية فيجدون أنفسهم يقضون وقتا كبيرا مع زملائهم مما يجعلهم ينخرطون في سلوك التسويف.
- **الظروف الخارجية:** كعمل الطلاب بدوام جزئي، والعمل المجتمعي، والنوادي، فالانخراط في هذه الأنشطة والاهتمام بالسير في العمل الخيري، يجعلهم غير قادرين على إعطاء الأولوية لمهامهم الأكاديمية.
- **المعلم:** مع زيادة عدد الطلاب أصبحت الفصول الدراسية تشكل تحديا للمعلم وتؤثر على أسلوب التدريس مما يدفعه لاستخدام الأساليب التقليدية البعيدة عن الاستثارة والتشويق، الأمر الذي يثير الملل لدى الطلاب ويصرفهم عن أداء مهامهم الأكاديمية.
- **المهام الأكاديمية:** يختلف عبء العمل الأكاديمي للطلاب في المرحلة الجامعية عن السنوات السابقة من الدراسة، حيث يطلب منهم تقديم تقارير بحثية ومشاريع تحتاج تخصيص وقت كبير لاستكمالها، كما تلعب نوعية المهام دورا مهما في توليد الدافع الداخلي لدى الطلاب، حيث نجد العديد منهم ليس مهتما باستكمال بعض المهام الأكاديمية على اعتبار أنها صعبة وغير سارة، وبالتالي يميلون إلى التسويف أكثر في المهام الكتابية والقراءة ودراسة الاختبارات مقارنة بتقديم العروض، لأن تلك المهام صعبة وروتينية. ولعل هذا يتفق مع ما أشار إليه العنزي، والدغيم (٢٠٠٣) من أن العوامل التي تؤدي إلى مشكلة التسويف الأكاديمي؛ نوع المهام المطلوبة، فالمتعلمون عادة لايؤجلون المهام والدراسات التي يجدون فيها متعة وسعادة، في حين أنهم

يتجنبون أو يؤجلون تلك المهام التي لا يحبونها والتي تحمل نوعا من المشقة والجهد والوصول إلى الإتقان والخلو من العيوب في إنجازها.

وقد يعود التسويف الأكاديمي إلى العوامل البيولوجية التي منها عوامل عامة تتعلق بكيفية عمل الدماغ، ومنها عوامل محددة تؤدي مباشرة إلى التسويف مثل اضطرابات الانتباه، والاكتئاب، والإجهاد المزمن، والحرمان من النوم (Burka & Yuen, 2007).

كما توصلت كل من (لطيفة الكندري، وبدر ملك، ٢٠١٤) إلى أن من أسباب التسويف الأكاديمي ما يلي:

- ضعف دور الأسرة أو المدرسة في غرس مفهوم إدارة الوقت ومعرفة مبادئ تطوير الذات.
- صعوبة التركيز والشعور بكثرة وضخامة الواجبات.
- اكتشاف المعلم نقاط الضعف عند المتعلم متأخرا، ومن ثم لا يسعفه الوقت لتوجيه هذا المتعلم توجيها سليما كي يتغلب على التحديات.
- خوف الطالب من الإقدام وتضييع الوقت بالتفكير في صعوبة المهمة وعدم القدرة على الإنجاز.
- تمكن التفكير المثبط، والإيحاءات الانهزامية، واللغة التراجعية من الطالب مثل " أنا لا أصلح لهذا العمل"، " أنا لا أمتلك المهارات المطلوبة"، " في الغد سأستعد لهذا".
- الشعور بالملل والاعتقاد بأن أداء هذا الواجب سيحرمه من متع كثيرة فيخشى فوات الذي يهوى ويخفق في تحقيق المبتغى.
- يلجأ الطالب إلى التسويف عند ما لا تتضح أمامه طريقة التنفيذ كالجهل بحدود العمل المطلوب ووضع توقعات مثالية غير منطقية سقفها الخيال وأرضها المحال.
- إدراك الطالب لتساهل الأسرة والمدرسة في تطبيق اللوائح والعقوبات والإيمان بأن محاسبة المقصر أمر نادر.

ومن الجدير بالذكر أن هناك وجهات نظر مختلفة حول أسباب التسويف منها السلطوية في التنشئة الاجتماعية، والثورة المضادة على هذه السلطة والتفكير بطريقة التمني أو أحلام اليقظة، ووجود مشكلات في التفكير (Ferrari, 2001, p.398)، فيما يرى (أبو غزال، ٢٠١٢، ص ١٣١)أن أسباب التسويف الأكاديمي تتمثل في الخوف من الفشل، وأسلوب المعلم، والمهمة المنفرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران، والمخاطرة.

كما يشير فيراري، وديازموراليس (Ferrari & Diaz-Morales, 2007, p. 94) إلى أن التسويف الأكاديمي كثيرا ما يعزى إلى الخوف من الفشل مما يؤدي إلى

تجنب الاستجابة، وإثارة انعكاسات سلبية لدى كل من المعلمين والطلاب. ويذكر لاريو، وآخرون (Liruo & et. Al, 2012, p. 51) أن من أهم اسباب التسويف الأكاديمي تأثير البيئة الصفية، وطبيعة المهمات. ويضيف بالا وآخرون (Pala, et.al, 2011, P.1422) أن من أسباب اتجاه الطلاب لسلوك التسويف ما هو متعلق بسمات الشخصية مثل المواقف المتصلة بالاتجاه نحو التعلم، والثقة بالنفس، والكفاءة الذاتية. ويؤكد كوركن، وآخرون (Corkin & et. Al, 2014, p.299) أن من العوامل الخارجية التي تعزى لسلوك التسويف دور الأسرة، والمعلم.

وفي ذات السياق أشار ياكوب (Yaakub , 2000) إلى أن أسباب التسويف الأكاديمي يمكن إجمالها فيما يلي:

- ضعف إدارة الوقت وتنظيمه: إذ يشير المسوفون إلى أنهم غير قادرين على تنظيم الوقت بحكمة، وهذا يتضمن غموض الأولويات والأهداف، وانغماس المسوف بالمهمات، مما يدفعه إلى تأجيل إنجاز بعض مهماته الأكاديمية والتركيز على أنشطة غير منتجة.
- عدم القدرة على التركيز أو المستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهمات، وهذا ربما ينتج عن مشتتات في البيئة كالإزعاج، ومقعد الدراسة غير المريح، وعمل الوظائف في الفراش.
- 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 أو إكمالها.
- سمات الطلبة، إذ حدد فالادز (Valdes, 2006) ثلاثة أنماط للطلبة فهناك الطلبة اللامبالون unconcerned، وهناك الموجهون نحو الهدف target-oriented، إضافة إلى المتحمسون passionate. وأشار أن هدف الطلبة اللامبالين هو النجاح فقط والبحث عن الطرق الأسهل للدراسة، والبحث أيضا عن المساعدة في اللحظات الأخيرة ، والغش في الامتحانات، والحفظ الآلي للمعلومات، وعدم الدراسة بشكل جيد، وعدم التنظيم المناسب للوقت. كما أكد أن الطلبة اللامبالين يظهرون مستويات مرتفعة من التسويف الأكاديمي، بينما يظهر الطلبة المتحمسون، والطلبة الموجهون نحو الهدف مستويات منخفضة من التسويف الأكاديمي.

كما أشارت دراسات كل من (علام، ٢٠٠٨، ص ٢٨٥)؛ (Day, Mensink & Solomon & Rothblum, 1984, pp.503- O'Sullivan, 2000, p.127-129); (Tuckman, 1991, pp.473-474) 504); إلى أن أسباب التسويف الأكاديمي تتمثل في النقاط التالية:

- **الأنشطة الاجتماعية social activities** : بمعنى الميل إلى تأجيل إنجاز الأعمال الدراسية بسبب كثرة الأنشطة الاجتماعية والترفيهية، وقصور

الإمكانيات المادية اللازمة للدراسة، وكثرة علاقات الأسرة بالآخرين، وكثرة المشكلات و الخلافات الأسرية، وعدم متابعة الوالدين للأبناء دراسيا، وتحمل الكثير من الأعباء الأسرية، وتدني قيمة التعليم في المجتمع.

- **الخوف من الفشل fear of failure :** بمعنى الميل إلى تأجيل إنجاز المهام الدراسية، خوفا من ضعف الكفاية في إنجاز العمل أو العجز عن الأداء المتكامل، والتأثر السلبي بالتجارب السلبية للآخرين، والخوف من الإحباط الناجم عن الفشل في الإنجاز، وتجنب القيام بالمهام التي يحتمل أن تؤدي للفشل، والخوف من القيام بالأعمال كما يتوقعها منه الآخرون.
- **الميول الكمالية perfectionism tendencies:** ويقصد بذلك ميل الفرد للتسويف في إنجاز المهام نتيجة الرغبة في تحقيق الكمال في جميع ما يؤديه ومن ثم عدم الاقتناع بمستوى أدائه وإن كان جيدا، وأيضا الميل إلى الدقة العالية في الأداء، والرغبة في تحقيق الإتقان التام لمختلف المهام، وعدم القناعة بمستوى بعض المهام الدراسية، والشعور بأن الأداء دون المستوى المرجو، والقلق من عدم القدرة على تحقيق المستوى المتميز، والرغبة في الحصول على أعلى التقديرات للأداء.
- **صعوبة المهمة task difficulty:** ويقصد بذلك وجود رغبة قوية لدى الفرد لتأجيل المهام الدراسية المختلفة بسبب الظهور المفاجئ للعقبات في العمل الدراسي، وارتفاع مستويات الصعوبة بدرجة كبيرة في بعض المهام الدراسية مع الميل الدائم إلى تأجيل الأعمال صعبة الإنجاز، وبخاصة تلك التي تتطلب وقتا وجهدا مضاعفا، أو الغامضة، أو تلك التي لا تتوافر الإمكانيات المادية للتغلب على صعوبتها، إضافة إلى ضعف الثقة في القدرة على إنجاز المهام الصعبة، أو تلك التي لا تتوافر المعلومات الكافية للتغلب على صعوبتها أوعدم كفاية المواعيد المحددة للانتهاء من إنجازها.
- **الكسل laziness:** بمعنى ميل الفرد لتأجيل المهام بسبب إيثار الخمول، وقلة النشاط، وفقدان الإصرار، وعدم تحمل التعب، وقلة الجلد أو التحمل، وفقدان الصبر على المهام، وعدم الجدية، وضعف القدرة على الاستمرار في الأداء لفترة طويلة.
- **إدارة الذات السلبية negative self- management:** ويقصد بذلك ميل الفرد لتأجيل المهام الدراسية نتيجة الافتقار إلى التنظيم في إدارة الذات وسوء التخطيط للمهام، وإهدار الوقت دون إنجاز، وسوء توزيع الوقت على الأنشطة، والعادات السيئة في الاستذكار.
- **الاتجاهات الدراسية السلبية study attitudes negative:** بمعنى ميل الفرد لتأجيل المهام بسبب عدم اتفاقها مع الميول الشخصية، وعدم الرغبة في الدراسة، وتدني الطموح، والنفور من القيود بالنظم التعليمية، ووجود اهتمامات أخرى غير الدراسة، وعدم تحمل المسؤولية، وكره المعلمين.

- **المحاكاة copying:** أي ميل الفرد لتأجيل أداء المهام الدراسية نتيجة الانتظار حتى يفعلها الآخرون، وعدم المعرفة بالطريقة المثلى للإنجاز التي يعرفها الزملاء، وتقليد بعض الزملاء الفاشلين وعدم تقليد المتميزين.
- **التردد perplexity:** أي ميل الفرد لتأجيل المهام بسبب الشعور بالتردد بين ما يجب عمله ومالا يجب عمله، وبين المهام واجبة الإنجاز، والشعور بالإحراج من سؤال المعلم عما لا يعرفه، أو حتى سؤال الزملاء، والرغبة في تأخير المهمة حتى اللحظة الأخيرة الحاسمة، والشعور بطول وقت أداء المهمة، وعدم القدرة على استغلال الفرص المتاحة.

وفي ذات السياق يرى كل من (Dewitte & Schouwenburg, 2002, p.471); (Rothblum, et.al, 1986, p.390) أن من الأسباب التي تدفع الطلبة إلى التسويف الأكاديمي ما يلي:

- عدم ثقة الطالب بشأن قدراته الدراسية في إكمال الواجبات المطلوبة.
- وجود علاقة ارتباط موجبة بين التسويف وتدني مستوى الذكاء الانفعالي المتمثل في ضعف قدرة المتعلم على فهم واستعمال والتعبير عن الانفعالات بطرائق منهجية وصحية في مواقف الدراسة والعمل.
- تدني الدافعية والرغبة في النجاح في الحياة الدراسية.
- ضعف البرامج الدراسية وقدرتها على إثارة الطلبة وجذبهم نحو الدراسة.
- كراهية الأنشطة الدراسية.
- قلق الامتحانات.
- ضعف الكفاءة الأكاديمية الذاتية في كيفية وضع برنامج دراسي وخطوات دراسية ناجحة.
- الخوف من الفشل.

كما صنف جرنشل، وآخرون (Grunschel, et.al, 2013, p.229) أسباب التسويف في فئتين من الأسباب منها ما هو مرتبط بالطالب ويتمثل في نقص المثابرة، والتقدير المنخفض للذات، واعتقاد الطالب أنه يعمل بشكل أفضل عندما يكون تحت ضغط، وعدم الاستذكار بشكل جيد. ومنها ما هو مرتبط بالمهمة التي يقوم بها الطالب ويتمثل في كراهية المهمة وعدم تقبلها.

وقد ذكر (أحمد، ٢٠٠٨، ص ١١) أن أسباب التسويف الأكاديمي تتمثل في إنجاز الأنشطة التي تعطي متعة بدلا من المهام ذات الأولوية المرتفعة، مثل مشاهدة مباراة كرة قدم بدلا من المذاكرة، والهروب من المهام غير السارة والصعبة والمملة، وضعف مهارات إدارة الوقت، والكمالية، والخوف من الفشل.

بينما يوضح سوكولويسكا (Sokolowska, 2009) أن التسويف الأكاديمي ظاهرة متعددة الأوجه، ذات أبعاد سلوكية ومعرفية ووجدانية ودافعية يؤثر

معظمها إن لم يكن جميعها على جميع الطلاب، وغالبا ما ترتبط بطبيعة المهمة ومن أسباب التسويف التي توصلت إليها الدراسة، الإحجام عن المهام طبقا لطبيعتها، وانعدام القدرة على التوافق والتكيف معها.

ويرجع مككلوسكي (Mccloskey, 2011) التسويف الأكاديمي إلى بعض العوامل الاجتماعية مثل تأثير الأقران والأسرة، حيث تسهم هذه العوامل في الحفاظ على الجداول الزمنية أو المواعيد النهائية، كما يمكن أن تؤدي إلى تجنب أداء بعض المهام، ويحاول الطلاب التوفيق بين الجدول الزمني لوقتهم وبين أداء المهام الدراسية والالتزام بالمواعيد النهائية وبين المهام الاجتماعية مع الأسرة والأقران، وبالتالي يحدث لديهم صراع يؤدي إلى تحويلهم بعيدا عن العمل الدراسي واختيار الاجتماع مع الأسرة والأقران، ومن ثم سلوك التسويف.

ويرى تاميرو (Tamiru, 2008, p.47) أن الأسرة تلعب دورا أساسيا ومهما في اكتساب عادات مناسبة وغير مناسبة، وإن كان هذا الدور غير مباشر في اكتساب التسويف، كما أن أسلوب معاملة الوالدين يلعب دورا أساسيا في تنمية الشخصية، ويلعب أيضا دورا ملحوظا في تطوير التسويف والميل غير المنطقي والمقصود لتأخير المهام.

كما يؤكد بيشيل، وآخرون (Pychyl , et.al, 2002, p.279) أن أساليب معاملة الوالدين لها تأثير مباشر وغير مباشر على تطوير سمات الشخصية حيث إن أسلوب الوالدين التسلطي يرتبط مع الأشخاص الذين يميلون إلى تقلب المزاج وعرضه للإجهاد والخوف من الفشل، وبالتالي قد تؤثر تلك الأساليب بشكل غير مباشر على تطوير العديد من السمات ومنها سلوك التسويف.

وتمثل فكرة الخوف من الفشل واحدة من الأفكار اللاعقلانية المهمة في ظهور سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطلاب، إذ يشير أونوقبوزي (Onwougbuzie, 2004, p.15) إلى أن الخوف من الفشل يعد إحدى العوامل الكامنة خلف سلوك التسويف، حيث يلجا الفرد إلى تأجيل أداء مهامه حتى يتجنب الآثار السلبية للقلق الناتج عن التقويم السلبي سواء من قبل الذات أو من قبل الآخرين.

كما يصاحب فكرة الخوف من الفشل فكرة لاعقلانية أخرى ترتبط بالتسويف وهي فكرة الكمالية Perfectionism، فبعض الطلاب يضعون لأنفسهم مستوى من الطموحات يفوق بكثير قدراتهم وإمكاناتهم، والبعض الآخر يبالغ في الإتقان إلى حد التزمت، وكلاهما يصاب بالقلق أثناء إقدامه على البحث والاستذكار، ومن ثم كانت الرغبة في الكمال وضعف الدافعية الذاتية سببا جوهريا من أسباب التسويف الأكاديمي (Capan, 2010, p. 1668).

وفي ذات السياق أشارت دراسة أوزر، وفيراري (Ozer & Ferrari, 2011, p.37) إلى أن أسباب التسويف تتمثل في الكمالية، والنفور من المهمة، والتمرد ضد

السيطرة، والمخاطرة. في حين أشارت دراسة يسيل (Yesil, 2012, p. 267) إلى أن مدخل الدراسة، والضبط الداخلي، والضبط الخارجي، ومحتوى المواد الدراسية والثقة بالنفس ونقصها من الناحية الأكاديمية؛ من عوامل التسويف الأكاديمي.

كما يفسر سبب انتشار التسويف بين طلاب الجامعة بأن المسؤولية لأداء المهام الأكاديمية انتقلت إليهم كاملة بعدما كان الآباء والمعلمون يشاركونهم فيها في المراحل الدراسية السابقة، كما أنهم يواجهون ضغوطا مستمرة بسبب مطالبتهم بتقديم أبحاث وتقارير أو الاستذكار للاختبارات. لذا فقد يلجأ البعض منهم إلى تأجيل عمل هذه المهام حتى آخر لحظة مما قد يؤدي إلى زيادة الضغوط الواقعة عليهم فيؤثر ذلك على الجوانب التعليمية بل والنفسية لديهم (أحمد، ٢٠٠٨، ص ٤).

كما قدم سكرو، وآخرون (Schraw & et.al, 2007, p.20) نموذجا خماسيا للتسويف والعوامل المؤثرة فيه والموضحة بالشكل (١):

شكل (١) يوضح العوامل المؤثرة في التسويف الأكاديمي

ويلاحظ أن الشكل (١) قد ركز على العوامل المرتبطة بسلوك التسويف والمتمثلة في الكفاءة الذاتية self- efficacy، وذروة الخبرة peak experience وسوء التكيف maladaptation، والاتجاه الكمالي في التفكير perfectionism ومخاوف الفشل fear of failure.

أما هويل، وواطسون (Howell & Watson, 2007, p.173) فقد أضافا إلى النموذج السابق أربعة عوامل تنظيمية ترتبط بالتسويف الأكاديمي وهي صعوبة المهمة، وعدم وضوح الأهداف، وتعدد المهام وتداخلها، والمهام والأنشطة غير السارة.

وقد أشارت فيراري (Ferrari, 1993, p.273) إلى أن ظاهرة التسويف لا تقتصر على الطلاب في المدارس والجامعات، ولكنها عامة لدى مختلف الفئات، وأن المبررات الأساسية لتلك الظاهرة تكمن في:

- عدم إتعاب الذات، والميل إلى الكسل.
- خداع الذات، وخداع الآخر أحيانا، والهروب من العمل.
- خداع النفس والتمني في تحسن الظروف، والأمل في تعويض ما فات.
- الحرية الفوضوية، وكراهية تعويد الذات على النظام والالتزام.
- الخوف من الفشل، وعدم الثقة بالنفس.
- الخجل من استشارة الآخرين.
- الفشل الحقيقي والشعور بالنقص، والسعي نحو التعويض، أو تغطية هذا النقص بالتسويف والتأجيل.

وفي بعض الأحوال يقدم الأفراد المسوفون أعذارا واهية عن أنفسهم، لتجنب اللوم أو النقد من الآخرين، عندما يقررون أن هذا العمل غير مهم، ومن ثم يمكن تأجيله إلى وقت آخر، كما أن الاعتقاد بأفضلية العمل تحت الضغط، من أسباب تسويف الأعمال لدى بعض الأفراد، ويفسرون ذلك بأنهم حتى لو بدءوا العمل في اللحظة الأخيرة، فإنهم يستطيعون الانتهاء منه في الوقت المحدد، وأنهم سوف يعملون أفضل وأسرع تحت ضغط الوقت (Fee & Tangney, 2000, p.177).

وتعقيبا على أسباب التسويف فإن الأفراد يفضلون التسويف نظرا لسهولته فهو سلوك مألوف يعرفون الكيفية التي يتم بها فعله، وفي الوقت نفسه لا يشكل تحديا لهم. بل على العكس يعطيهم شعورا بالراحة المؤقتة في عالم مليء بالمطالب والمسؤوليات، كما يبعدهم عن الأشياء التي يكرهون القيام بها ليستبدلونها بعمل شيء أفضل، ويجنبهم الاضطرار إلى التعامل مع أناس غير مريحين، أو التعامل مع أعمال صعبة (Basco, 2010).

أما بالنسبة إلى آثار التسويف فيبدو أن له آثارا سلبية داخلية تتضمن التوتر والندم ولوم الذات، ونتائج خارجية باهظة الثمن تتضمن إعاقة التقدم المهني والأكاديمي، وفقدان الفرص وتوتر العلاقات (Burka & Yuen, 2007). كما أكدت الدراسات أن الطلبة ذوي النزعة القوية للتسويف يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بالطلبة غير المسوفين Tice & Baumeister, (1997, p.456).

كما أن التسويف له عواقب وخيمة قد لا يشعر بها جميع الطلاب بالدرجة نفسها من الخطورة، فهو يؤدي إلى انخفاض تقديرات الطلاب، والرسوب والتسرب من الدراسة. كما يسبب التسويف ضغوطا نفسية، ووجلا وخوفا وإحساسا بالدونية من خلال عمليات(النقد الخارجي للمعلم) أو النقد الذاتي فيؤدي إلى التشكك والخوف من الفشل (أحمد، ٢٠٠٨). كما أن التسويف يؤثر سلبا على العمل والعلاقات العامة، ويؤدي إلى انتشار بعض العادات والظواهر السيئة في المجتمع، مثل الكسل واللامبالاة، وقلة الالتزام، وعدم تحمل المسؤولية.

هذا بالاضافة إلى أن للتسويف آثار سلبية عديدة على السلوك الإنساني حيث يؤثر سلبا على الإدارة والإنتاج، وأيضا على الكيفية التي يتعامل بها الإنسان مع متطلبات الحياة (Ozer & Ferrari, 2011, P.38).

ويذكر سكرو، وآخرون (Schraw, et. Al, 2007, P.23) أن التسويف قد يؤدي إلى الضغوط، وربما يؤدي إلى آثار ضارة على مشاعر التوافق والسواء النفسي. كما وجد كنوس (Knaus, 2000, P.163) أن الطلاب الذين يعانون من عادة التسويف الدراسي يبحثون عن تبريرات لأنفسهم، وحماية لصورتهم الذاتية أمام الآخرين، وإظهارها بمظهر إيجابي، إضافة إلى تجنب العقاب عن طريق تقديم الأعذار الخادعة.

وقد توصلت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين التسويف الأكاديمي والقلق بأنواعه المختلفة، مثل دراسة أونوقبوزي Onwuegbuzie, (2000, p.107) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة موجبة بين التسويف الأكاديمي وأبعاد قلق التفسير وقلق الاختبار والخوف من طلب المساعدة ودراسة ولترز (Wolters, 2003, P.185) التي توصلت إلى أن التسويف يرتبط بالاكتئاب وانخفاض تقدير الذات، بينما توصلت دراسة فاران (Farran, 2004) إلى أن الأعلى في مستوى التسويف أعلى في الاكتئاب والقلق وأكثر في المعتقدات السلبية نحو استحقاق الذات العام واستحقاق الذات المرتبط بدور الطالب والإحساس بالكفاءة في المهام الأكاديمية.

كما تشير البحوث إلى أن التسويف يؤثر تأثيرا سلبيا على التقدم، كما أنه يحد من نوعية العمل وكمية الانجاز (Rakes & Dunn, 2010, P. 91).

وتجدر الاشارة إلى أن للتسويف آثار وأضرار بالغة على العديد من جوانب حياة الفرد، حيث يؤدي إلى تطوير الشعور بالذنب والاكتئاب والفشل الدراسي المتكرر، وقلق الاختبار، وانخفاض الثقة بالنفس، ومشاكل شخصية ومالية وصحية، وسوء إدارة الوقت، والخوف من الفشل، ومفهوم الذات السلبي (Tamiru,2008, P. 53); (Van Eerde, 2003); (Van & Edwin, 2011, P.1415); (Zeenath& Orcullo, 2012, P.44). كما يؤدي التسويف إلى انخفاض فعالية الذات، والاكتئاب، والقلق، والوعي المنخفض. وفيما يخص البنية الدافعية، فإن التسويف الأكاديمي يرتبط بنقص الدافعية المقررة ذاتيا self- determined motivation، وانخفاض توجه الإتقان، وارتفاع توجه تجنب الأداء، وانخفاض المثابرة، وقلة الجهد (Dietz, Hofer & Fries, 2007, 903) . وكذلك انخفاض تقدير الذات، وتنظيم الذات، وفعالية الذات (Ozer &Ferrari, 2011, p. 39).

وفي حقيقة الأمر توجد نظريات عديدة لكل منها وجهة نظر معينة في تفسير التسويف الأكاديمي، ولعل من أهم تلك النظريات ما يلي:

- **نموذج التوجيه الدافعي motivational orientation:** يفسر هذا النموذج التسويف الأكاديمي من منظور الدافعية التي تدفع الأفراد للعمل في أداءٍ ما وحسب هذا النموذج، فإن الأفراد المسوفين تكون دافعيتهم للأعمال والمهام والأنشطة الموكلة لهم منخفضة، فحين يتم تكليفهم بهذه الأعمال يتلكئون ويتململون ويتهربون من أداءها، أو قد يشغلون أنفسهم في أشياء أخرى. لذلك يتميز المسوفون بالسلبية وعدم الرغبة والاهتمام في إنجاز ما يطلب منهم من أشياء، ويعود السبب في ذلك إلى المعتقدات التي يعتقدها هؤلاء الأفراد؛ فعندما يعتقدون بعدم كفاءتهم أو قدرتهم على أداء هذه الأعمال فإنهم سرعان ما يتوقعون الفشل في القيام بها، وبالتالي ترك هذه المهمة أوتأجيلها إلى وقت آخر أو عدم أداءها بالشكل المطلوب (Steel, pp.98-99 .(et.al, 2001,
- **نموذج فاعلية الذات self- efficacy:** يستند هذا النموذج إلى نظرية باندورا في تفسيره لسلوك التسويف، حيث يرى باندورا (١٩٧٧) أن التسويف يتعلق بالكفاءة الذاتية للفرد، فإذا كانت تلك الكفاءة مرتفعة فإنه يظهر دافعية عالية وسلوك منجز، في حين إذا كانت فاعلية الفرد منخفضة فإن الفرد يتجنب أداء مهماته ومسئولياته، لذا تتعلق الكفاءة المنخفضة للمسوفين حول قدرتهم في تنفيذ واجباتهم بنجاح (Bandura, 1997).
- **نظرية إليس، وكنوس (Ellis & knaus, 1977):** يرى إليس، ونوس أن التسويف يتمثل في ضعف القدرة المتخيلة للمسوفين على إتمام واجباتهم ومهامهم الملقاة عليهم، ولذلك فإنهم يظهرون التأخير في إنجاز تلك المهام. ويعلل إليس، ونوس هذا السلوك التسويفي بالمعتقدات الخاطئة بشأن ضعف قدراتهم والخوف غير العقلاني من المهام التي يكلفون بها، لذلك غالبا ما تدور المعتقدات العقلانية للمسوفين في أنهم لا يمتلكون القدرات اللازمة في إكمال واجباتهم بشكل مرضي. فضلا عن ذلك يرى إليس، ونوس أن هذه المعتقدات الخاطئة حول إتباع السلوك التسويفي تريح المسوفين، لأنها تزودهم بعذر سهل ومناسب لتحاشي إتمام مهامهم بأنهم سيفشلون حتما في إتمامها. وإذا ما أجبر المسوفون على إتمام تلك الواجبات في موعدها أوتأجيلها إلى الموعد النهائي المطلوب فإن أداءهم سيكون سيئا، وهذا ما يرسخ المعتقدات الخاطئة في أذهانهم بدرجة كبيرة، الأمر الذي يزيد خوفهم وتجنبهم مستقبلا من أداء المهمات الجديدة.
- **نظرية التحقيز الوقتي لستيل(Steel, 2007, PP.71-73):** يرى ستيل أن الفرد يلجأ إلى التسويف كلما أصبح الموعد النهائي لإنجاز مهمة ما أطول فكلما اقترب الفرد من نيل مكافأة تعاظمت هذه المكافأة بعينه وقل احتمال التأجيل لنيلها، وأن ميل الفرد إلى التأجيل يعتمد بالدرجة الأولى على المعادلة التي وضعها ستيل وهي: U= E*V/ P*V ، حيث تشير U إلى مجمل

رغبة الفرد في القيام بمهمة ما، و E تشير إلى توقع الفرد في القيام بهذه المهمة، وP تشير إلى حساسية الفرد للتسويف في العقوبة أو المكافأة، وV تشير إلى مقدار الفاصل الزمني بين أداء المهمة وبين هذه العقوبة أو المكافأة. ويرى ستيل من خلال تلك المعادلة أن جاذبية المهمة تزداد كلما قصر الفاصل الزمني ما بين أدائها وتلقي العقوبة أو المكافأة. كما يرى أن الأفراد يميلون إلى التسويف عندما تكون المهمات صعبة. وتتمثل الفكرة الأساسية لنظرية التحفيز الوقتي في الفرضيات الآتية:

- ✓ يرتبط التسويف ارتباطا مباشرا بالتوقع، أي أن الأفراد يميلون إلى التسويف عندما لا يمتلكون القدرة الكافية على تحقيق أهدافهم.
- ✓ يتعلق التسويف بشكل كبير بالحساسية تجاه التأخير، أي يميل الأفراد الانفعاليون الذين لا يمتلكون السيطرة على النفس إلى التسويف أكثر من غيرهم.
- ✓ يرتبط التسويف بطريقة مباشرة بتأخر الوقت، فكلما اقترب الموعد النهائي من تحقيق الهدف في انجاز المهمة، كلما ازداد الجهد المبذول لانجازها.
- ✓ يتعلق التسويف بصورة مباشرة بقيمة المهام، فكلما كان تقييم الأفراد للمهام غير جيد كلما ازدادت فرصة التسويف في هذه المهام.
- ✓ يرتبط التسويف بشكل كبير بنية الفرد تجاه المهمات؛ أي عندما ينوي الفرد القيام بالمهام المكلف بها، ولكن لا يقوم بانجازها كما هو متوقع وإنما يميل المسوفون إلى عدم تحقيق نياتهم فيما هو مطلوب القيام به.

- **التسويف وسيلة لحماية الذات self- image Protection**: حيث يبدو أن أكثر النظريات التي بحثت في أسباب التسويف انتشارا تلك التي فسرت التسويف على أنه إستراتيجية تستخدم لحماية الإحساس الضعيف بتقدير الذات، فمثلا الأفراد 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, 2007). وعلى سبيل المثال فإن الطلاب الذين تسمح لهم قدراتهم العقلية العالية بالإنجاز السريع والمتميز يمكن أن يتجنبوا أو يؤجلوا بعض الإنجازات والمهام في وقتها تمسكا منهم بمعتقداتهم ـ اللاعقلانية ـ بأن لديهم القدرة الكافية لإنجاز مهام وواجبات أكبر أو أكثر من المهمة المطلوبة، وأنهم على استعداد القيام بها في أي وقت يشاءون. وعلى العكس من ذلك وطبقا لنظرية الصراع فإن ما يسبق التسويف هو عملية صراع قوي يتعلق باتخاذ القرار مصحوبا بقلق وتشاؤم قوي نحو إيجاد حل مرضي للمشكلة، فيكون التسويف في هذه الحالة وسيلة للتعامل مع هذا الصراع وعدم القدرة على اتخاذ القرار (جابر عبدالحميد، ١٩٨٥، ص ٣٣٣). فمثلا

الطالب الذي يعتاد التسويف يكون في صراع عميق حول الاستمرار في مراجعة دروسه أو التوقف، وأيضا في صراع حول أي الدروس سيختار.

وعلى الرغم من حداثة التناول العلمي لمفهوم التسويف الأكاديمي إلا أن بعض المحاولات النظرية قد ظهرت لتفسير أسباب هذا السلوك، وجاءت على النحو التالي:

- **المنحنى الفينومينولوجي phenomenological approach**: وهو اتجاه فلسفي في دراسة الظواهر وتصنيفها على المستوى الواقعي مع تجنب التأويل أو الشرح أو التقييم، والتسويف من وجهة نظر أصحاب هذا الاتجاه هو التأخير في أداء الأعمال والمهام مع توقع النتائج السيئة المترتبة على ذلك. وفي المجال الدراسي فإن التسويف يرجع إلى الفروق الواضحة بين طموحات الطالب المسوف وكل من إمكانياته وقدراته من جانب وحالته المزاجية من جانب آخر، مما يجعل التسويف سلوكا غير مقصود، والمسوف لا يؤجل الأعمال والمهام عمدا لكنه يفعل عكس نيته الحقيقية بشكل لا شعوري، ومن هنا يأتي التسويف نتيجة الفجوة بين الرغبة والأداء (Steel, 2007, P.68).
- **المنحنى المعرفي cognitive approach**: ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى التسويف في ضوء ارتباطه بالتفكير خاصة الأفكار السلبية التلقائية Automatic Negative Ideas (ANI)، والتي تؤدي في الغالب إلى نتائج غير سارة، حيث تسيطر على المسوف فكرة " سوف افعل ذلك غدا أو بعد غد " أوفكرة " أخاف من الفشل إن أقدمت على أداء تلك المهمة". وفي المجال الدراسي تسيطر فكرة" الخوف من الفشل" على الطالب الذي يسعى إلى الكمال في أدائه منتقدا ذاته، كما يسيطر عليه القلق من التقييم السلبي له من قبل الآخرين، ويكون التسويف إستراتيجية يستخدمها للتعامل مع هذا الخوف(Kagan, et.al, 2010, P.2123). ويشير بريدجس، وروج (Bridges & Roig, 1997, P. 943) إلى أن ثمة علاقة موجبة بين التسويف الأكاديمي والتفكير غير المنطقي للطلاب، وأنه لكي يتم التخفيف من ظاهرة التسويف يتم تعليم هؤلاء الطلاب التمثيل المنطقي للأفكار اللاعقلانية ومناقشة النتائج وتفنيد الاستنتاجات غير الواقعية، ووقف الإيحاء والتشتت المعرفي وإحلال أفكار جديدة لديهم من خلال إعادة البناء المعرفي.
- **المنحنى النفسي psychological approach**: يذهب هذا الاتجاه في تفسيره للتسويف على أنه نوع من الاضطراب السلوكي الانفعالي، لكن هناك فريق من الباحثين يغلب الجانب الانفعالي emotional، فعندما يبدأ الفرد أداء مهام معينة تظهر عليه علامات التوتر والقلق، فيلجا إلى إتباع أساليب وقائية والاستعاضة بأنشطة آمنة وأقل مقاومة، وعندئذٍ يكون التسويف مظهرا من مظاهر التجنب لأداء تلك المهام حيث يشعر الفرد بالارتياح للتخلص من القلق، وهكذا يكون التسويف رد فعل انفعالي للمهام الصعبة (Kim, 2002,

P. 490). بينما يرى فريق آخر تغليب الجانب السلوكي Behavior في مشكلة التسويف باعتباره سلوكا متعلما تم تدعيمه، فالفرد الذي يقوم بتأجيل المهام والأنشطة المطلوب إنجازها يلقى دعما من خلال أدائه لأنشطة أخرى أقل أهمية وغير مطلوب منه إنجازها. ويظهر الاتجاه النفسي واضحا في التسويف الأكاديمي، حين ينشغل الطالب المسوف بأمور أخرى غير الاستذكار؛ فيقدم ممارسة الأنشطة الترويحية كالتنزه وتكوين الصداقات وقراءة الصحف والمجلات ومشاهدة التلفاز واستخدام الإنترنت، وذلك من قبيل إبدال المهام غير السارة بأخرى تحقق له المتعة والراحة النفسية. والحد من تلك المشكلة يكون من خلال بناء الثقة بالنفس والمثابرة في بذل الجهد وضبط الذات والقدرة على تحمل الإحباط في المواقف غير السارة (Carden, et.al, 2004, pp.581-582).

- **المنحنى الاجتماعي** :**social approach** حيث يفسر أصحاب هذا الاتجاه التسويف بأنه اضطراب في الدور الاجتماعي وخلل في علاقة الشخص المسوف بالآخرين، خاصة في المواقف التي يشعر فيها بالتقييم السلبي من الأشخاص الأكبر سنا أو ممن يمثلون السلطة في حياته كالآباء والمعلمين (البهاص ٢٠١٠، ص ١٢٣).

ويرى سيروز (Sirois, 2004, p.123) أن التسويف الأكاديمي ينتج عن سوء المعاملة الوالدية والمدرسية، فالطالب عندما يتمرد على أوامر وتعليمات الآباء والمعلمين سواء منهم الأكثر تشددا أو تسامحا، فإنه يصاحب هذا التمرد اعتقاد الطالب بالثقة العالية في أدائه للمهام الدراسية في وقت قصير أو في اللحظة الأخيرة. ويستند المنحنى الاجتماعي في تفسيره سلوك التسويف على نظرية باندورا Bandura`s Theory في الكفاءة الذاتية، حيث يعتقد الطالب المسوف بقدرته على أداء المهام الدراسية في وقت اقل من زملائه وبجودة عالية تحقق له النجاح والتفوق (Bandura, (Ed.), 1995)

ويقترح الكسندر، وأونوقبوزي (Alexander & Onwuegbuzie, 2007, p.1310) انه يمكن علاج مشكلة التسويف الأكاديمي من خلال استراتيجيات المراقبة الذاتية وغرس الأمل بهدف رفع درجة الكفاءة الذاتية، بالإضافة إلى تنمية التواصل الاجتماعي كمحفز للإنجاز الأكاديمي.

ومن الجدير بالذكر، أن هناك ثلاثة وجهات نظر مختلفة في تفسير التسويف الأكاديمي، إذ يعتقد علماء المدرسة السلوكية أن التسويف عادة متعلمة تنشا من تفضيل الإنسان الأنشطة السارة والمكافآت الفورية، وهذا التفسير ينسجم مع إشباع هوى النفس، والهروب من تحديات الحياة، بينما ينظر أنصار مدرسة التحليل النفسي إلى التسويف باعتباره ثورة ضد المطالب المبالغ فيها، أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين. أما وجهة النظر المعرفية فتتجلى في إبراز أثر المتغيرات المعرفية على أساس أنها متنبئات بالتسويف ومن ضمنها

المعتقدات اللاعقلانية، وأسلوب العزو، والمعتقدات المتعلقة بالوقت، وتقدير الذات والتفاؤل، واستراتيجيات التقويم الذاتي (Burka & Yuen, 2007).

- **الدراسة الميدانية** :

- **أولا: حدود الدراسة**:

تتحدد الدراسة الحالية بالأدوات المستخدمة فيها، وتتمثل في الأداة التي أعدها الباحث للتعرف علي العوامل المسئولة عن التسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.

- **ثانيا: عينة الدراسة** :

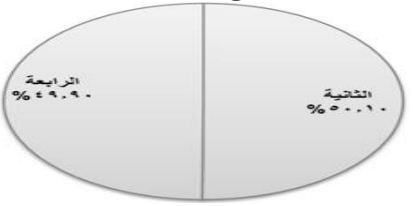
قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة علي عينة بلغت(٥٥٠) طالبا من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، في العام الجامعي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م. وعند تفريغ البيانات تم استبعاد استمارات المفحوصين الذين لم يكملوا البيانات الأولية، أو الذين لم يستجيبوا على بعض أجزاء الأداة، ومن ثم أصبحت العينة النهائية (٤٨٣) طالبا، وفيما يلي وصف العينة المستفتاة بحسب متغيرات الدراسة:

- **وصف عينة الدراسة بحسب متغير الفرقة(ثانية / رابعة)**:

جدول (١) وصف عينة الدراسة بحسب متغير الفرقة(ثانية / رابعة)

الفرقة	العدد	النسبة المئوية
الثانية	٢٤٢	٥٠.١٠٪
الرابعة	٢٤١	٤٩.٩٠٪
الإجمالي	٤٨٣	١٠٠.٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أن عينة الدراسة تضمنت (٢٤٢) طالبا من الفرقة الثانية بنسبة مئوية قدرها (٥٠.١٠٪)، و (٢٤١) طالبا من الفرقة الرابعة بنسبة مئوية قدرها (٤٩.٩٠٪)، وهو ما يتضح بالشكل (٢).



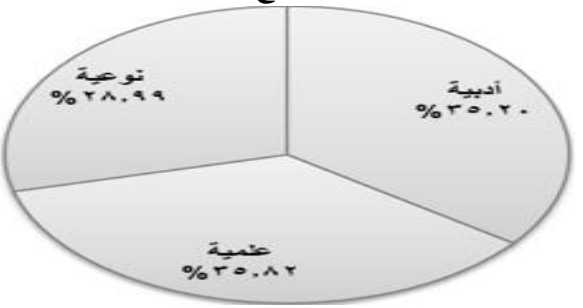
شكل (٢) يوضح وصف عينة الدراسة بحسب متغير الفرقة(ثانية / رابعة)

- **وصف عينة الدراسة بحسب متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)**

جدول (٢) وصف عينة الدراسة بحسب متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)

الشعبة	العدد	النسبة المئوية
أدبية	١٧٠	٣٥.٢٠٪
علمية	١٧٣	٣٥.٨٢٪
نوعية	١٤٠	٢٨.٩٩٪
الإجمالي	٤٨٣	١٠٠.٠٠٪

يتضح من الجدول (٢) أن عينة الدراسة تضمنت (١٧٠) طالبا من طلاب الشعب الأدبية بنسبة مئوية قدرها (٣٥.٢٠٪)، و (١٧٣) طالبا من طلاب الشعب العلمية بنسبة مئوية قدرها (٣٥.٨٢٪)، و (١٤٠) طالبا من طلاب الشعب النوعية بنسبة مئوية قدرها (٢٨.٩٩٪)، وهو ما يتضح بالشكل (٣).



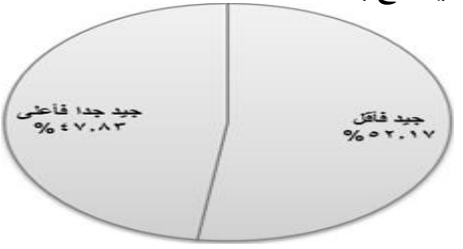
شكل (٣) يوضح وصف عينة الدراسة بحسب متغير الشعبة(أدبية/ علمية/ نوعية)

- **وصف عينة الدراسة بحسب متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى)**

جدول (٣) وصف عينة الدراسة بحسب متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى)

التقدير في الفرقة الأدنى	العدد	النسبة المئوية
جيد فأقل	٢٥٢	٥٢.١٧٪
جيد جدا فأعلى	٢٣١	٤٧.٨٣٪
الإجمالى	٤٨٣	١٠٠.٠٠٪

يتضح من الجدول (٣) أن عينة الدراسة تضمنت (٢٥٢) طالبا من الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل بنسبة مئوية قدرها (٥٢.١٧٪)، و (٢٣١) طالبا من الطلاب الحاصلين على تقدير جيد جدا فأعلى بنسبة مئوية قدرها (٤٧.٨٣٪)، وهو ما يتضح بالشكل (٤).



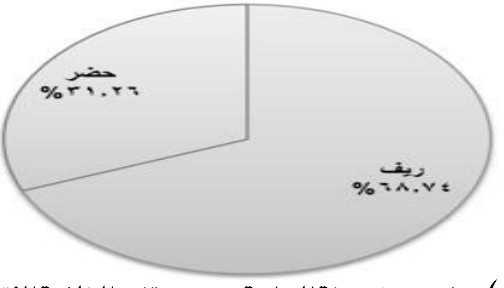
شكل (٤) يوضح وصف عينة الدراسة بحسب متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى)

- **وصف عينة الدراسة بحسب متغير الخلفية الثقافية(ريف/ حضر)**

جدول (٤) وصف عينة الدراسة بحسب متغير الخلفية الثقافية(ريف/حضر)

الخلفية الثقافية	العدد	النسبة المئوية
ريف	٣٣٢	٦٨.٧٤٪
حضر	١٥١	٣١.٢٦٪
الإجمالى	٤٨٣	١٠٠.٠٠٪

يتضح من الجدول (٤) أن عينة الدراسة اشتملت على (٣٣٢) طالبا من الطلاب القادمين من الريف بنسبة مئوية قدرها (٦٨.٧٤٪)، و (١٥١) طالبا من الطلاب القادمين من الحضر بنسبة مئوية قدرها (٣١.٢٦٪)، وهو ما يتضح بالشكل (٥).



شكل (٥) يوضح وصف عينة الدراسة بحسب متغير الخلفية الثقافية(ريف/حضر)

ويوضح الجدول (٥) وصف العينة بحسب متغيرات الدراسة الثلاث :الفرقة والتقدير، والشعبة:

جدول (٥) وصف عينة الدراسة بحسب متغيرات(الفرقة، والتقدير، والشعبة)

الفرقة	التقدير في الفرقة الأدني		الشعبة			الإجمالي
			أدبية	علمية	نوعية	
الثانية	جيد فأقل	ك	٤٠	٣٦	٤٨	١٢٤
		٪	٣٢.٣٪	٢٩.٠٪	٣٨.٧٪	١٠٠.٠٪
	جيد جدا فأعلى	ك	٤٤	٥٣	٢١	١١٨
		٪	٣٧.٣٪	٤٤.٩٪	١٧.٨٪	١٠٠.٠٪
	الإجمالي	ك	٨٤	٨٩	٦٩	٢٤٢
		٪	٣٤.٧٪	٣٦.٨٪	٢٨.٥٪	١٠٠.٠٪
الرابعة	جيد فأقل	ك	٤٣	٤٩	٣٦	١٢٨
		٪	٣٣.٦٪	٣٨.٣٪	٢٨.١٪	١٠٠.٠٪
	جيد جدا فأعلى	ك	٤٣	٣٥	٣٥	١١٣
		٪	٣٨.١٪	٣١.٠٪	٣١.٠٪	١٠٠.٠٪
	الإجمالي	ك	٨٦	٨٤	٧١	٢٤١
		٪	٣٥.٧٪	٣٤.٩٪	٢٩.٥٪	١٠٠.٠٪

ويتضح من الجدول (٥) أن عينة الدراسة تضمنت (٤٠) طالبا من طلاب الفرقة الثانية ذوي التخصص الأدبي والحاصلين على تقدير جيد فأقل في الفرقة الأولى، و(٤٤) طالبا من الحاصلين على تقدير جيد جدا فأعلى، أما بالنسبة للتخصص العلمي فقد بلغ عدد الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل(٣٦) طالبا، والحاصلين على تقدير جيد جدا فأعلى(٥٣) طالبا، وفيما يتعلق بالتخصص النوعي بلغ عدد الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل(٤٨) طالبا، والحاصلين على تقدير جيد جدا فأعلى(٢١) طالبا. كما اشتملت عينة الدراسة على (٤٣) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة ذوي التخصص الأدبي والحاصلين على تقدير جيد فأقل في الفرقة الثالثة، و(٤٣) طالبا من

الحاصلين على تقدير جيد جدا فأعلى، أما بالنسبة للتخصص العلمي فقد بلغ عدد الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل(٤٩) طالبا، والحاصلين على تقدير جيد جدا فأعلى(٣٥) طالبا، وفيما يتعلق بالتخصص النوعي بلغ عدد الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل(٣٦) طالبا، والحاصلين على تقدير جيد جدا فأعلى(٣٥) طالبا .

- **ثالثا** : **أداة الدراسة** :

تم إعداد الأداة من خلال الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة الحالية، وكذا بناءً على الدراسة الاستطلاعية التي تم إجرائها على عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر على مستوى الفرقتين الثانية، والرابعة، وقد وجه إليهم سؤالا مضمونه ما يلي: ما هي العوامل التي تجعلك تؤخر استذكار المحاضرات إلى وقت قريب من بداية الامتحانات؟، وقد تم استلام أكثر من(٩٠٠) تقرير تقريبا، وتم تحليل محتوي هذه التقارير، وصياغتها في صورة عبارات بلغ عددها (٧٨) عبارة وبناءا علية تم عمل الآتي:

- تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية وعلم النفس بلغ عددهم (١٢) محكما. وقد أبدي هؤلاء المحكمين آراءهم وذلك فيما يتعلق بالأداة وفقراتها ومدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور المندرجة تحته، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها واقتراح طرق تحسينها بالإشارة بالحذف أو البقاء أوالتعديل. وبناءا علي آرائهم تم حذف بعض العبارات التي لم تصل نسبة اتفاق المحكمين عليها إلي ٩٠٪، وقد بلغ عدد هذه العبارات خمس عبارات(❖) ومن ثم أصبحت الأداة في صورتها النهائية (٧٣) .
- تم تصنيف عوامل التسويف إلى: عوامل تربوية، ونفسية، واجتماعية.

- **أولا** : **العوامل التربوية** :

وتشمل محاور المقررات الدراسية، والمناخ الجامعي، والطالب، وعضو هيئة التدريس.

- محور المقررات الدراسية، ويضم العبارات أرقام(١،٣،٦،٧،٩).
- محور المناخ الجامعي، ويضم العبارات أرقام(١١،١٤،١٥،١٧،١٩، ٢٢).
- محور الطالب، وعباراته تأخذ الأرقام(٢٣، ٢٥، ٢٧، ٣١، ٤٥، ٧١، ٧٢).

(❖) العبارات هي كالتالي :
عدم استقراري في سكن مناسب من بداية العام الدراسي.
إشعار بعض أعضاء هيئة التدريس الطلاب دائما بصعوبة المقرر الدراسي.
تقليد بعض الزملاء الفاشلين وعدم تقليد المتميزين.
يقنعني أصدقائي بأن المذاكرة قبل الامتحانات بوقت قليل تجنب النسيان.
أشعر بالحاجة إلى النوم كلما بدأت في استذكار المحاضرات.

- محور عضو هيئة التدريس، وعباراته تأخذ الأرقام(٣٠، ٤٢، ٤٣، ٤٨، ٥١، ٥٣، ٥٥، ٥٨، ٥٩، ٦١، ٦٣، ٦٥، ٦٨، ٧٠).

- **ثانيا : العوامل النفسية :**

وتشمل محاور مقاومة الضبط، والمخاطرة، والخوف من الفشل، والمهمة المنفرة، والكمالية.

- محور مقاومة الضبط ، وعباراته تأخذ الأرقام(٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٨، ٢٩).
- محور المخاطرة، وعباراته تأخذ الأرقام(٣٢، ٣٤، ٣٨، ٣٩).
- محور الخوف من الفشل، وعباراته تأخذ الأرقام(٤٩، ٥٤، ٥٧، ٦٠، ٦٢، ٦٤، ٦٦).
- محور المهمة المنفرة، وعباراته تأخذ الأرقام(٤٤، ٤٦، ٤٧، ٥٠، ٥٢، ٥٦، ٦٩).
- محور الكمالية، وعباراته تأخذ الأرقام(٢، ٤، ٥، ٨، ١٠، ١٢، ١٣، ١٦، ١٨).

- **ثالثا: العوامل الاجتماعية:**

وعباراتها تأخذ الأرقام(٢٦، ٣٣، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٤٠، ٤١، ٦٧، ٧٣).

- **ثبات الأداة:**

قام الباحث بحساب ثبات العوامل المستخرجة من الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ علي أفراد العينة كما هو موضح في الجدول (٦):

جدول (٦) ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ

العوامل	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات	الصدق الذاتي
العوامل التربوية	المقررات الدراسية	٥	٠.٦١	٠.٧٨
	المناخ الجامعي	٦	٠.٦٤	٠.٨٠
	الطالب	٧	٠.٧٦	٠.٨٧
	عضو هيئة التدريس	١٤	٠.٦٨	٠.٨٢
	إجمالي العوامل التربوية	٣٢	٠.٨١	٠.٩٠
العوامل النفسية	مقاومة الضبط	٥	٠.٦١	٠.٧٨
	المخاطرة	٤	٠.٨٠	٠.٨٩
	الخوف من الفشل	٧	٠.٨٣	٠.٩١
	المهمة المنفرة	٧	٠.٧٢	٠.٨٥
	الكمالية	٩	٠.٦١	٠.٧٨
	إجمالي العوامل النفسية	٣٢	٠.٨٦	٠.٩٣
العوامل الاجتماعية		٩	٠.٧٢	٠.٨٥
إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي		٧٣	٠.٩١	٠.٩٥

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات ألفا كرونباخ للثبات لمحاور الاستبانة قد تراوحت في الفترة من (٠.٦١ ــ ٠.٨٣)، كما أن الثبات الكلي لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (٠.٩١) وهي قيمة مرتفعة، مما يشير إلى ثبات الأداة وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق الأداة على عينة الدراسة، كما يلاحظ أن درجة الصدق الذاتي للمحاور قد تراوحت قيمتها في الفترة من (٠.٧٨ ـ٠.٩١)، بينما بلغ الصدق الذاتي لأداة الدراسة (٠.٩٥) وهي درجة مرتفعة تؤكد صدق أداة الدراسة.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

- **نتائج التساؤل الأول**:

والذي ينص علي ما يلي: ما عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر؟. فقد تمت الإجابة عنه من خلال تفريغ استجابات الطلاب على أداة الدراسة وحساب الوزن النسبي لكل من العوامل التربوية والنفسية والاجتماعية ومحاورها الفرعية كما هو موضح بالجدول (٧):

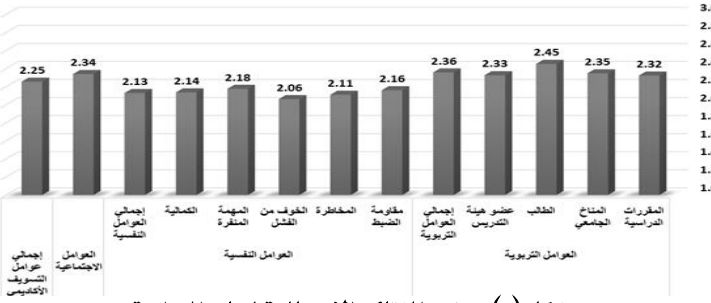
جدول(٧) النتائج الإجمالية لمحاور الدراسة

العوامل	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	ترتيب المحاور	ترتيب العوامل
العوامل التربوية	المقررات الدراسية	١١.٦١	٢.٣٤	٢.٣٢	متوسطة	٤	١
	المناخ الجامعي	١٤.٠٨	٢.٧٢	٢.٣٥	كبيرة	٢	
	الطالب	١٧.١٦	٣.٣٥	٢.٤٥	كبيرة	١	
	عضو هيئة التدريس	٣٢.٥٧	٤.٦٠	٢.٣٣	متوسطة	٣	
	إجمالي العوامل التربوية	٧٥.٤٢	٩.٢٦	٢.٣٦	كبيرة	-	
العوامل النفسية	مقاومة الضبط	١٠.٨٠	٢.٢٩	٢.١٦	متوسطة	٢	٣
	المخاطرة	٨.٤٤	٢.٧٠	٢.١١	متوسطة	٤	
	الخوف من الفشل	١٤.٤٣	٤.٠١	٢.٠٦	متوسطة	٥	
	المهمة المنفرة	١٥.٢٣	٣.٣٠	٢.١٨	متوسطة	١	
	الكمالية	١٩.٢٢	٣.١٤	٢.١٤	متوسطة	٣	
	إجمالي العوامل النفسية	٣٢	٠.٨٦	٠.٩٣			
العوامل الاجتماعية		٢١.٠٥	٣.٩٩	٢.٣٤	كبيرة	-	٢
إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي		١٦٤.٥٩	٢٠.٣١	٢.٢٥	متوسطة	-	-

يتضح من الجدول(٧) أن الوزن النسبي لإجمالي عوامل التسويف الأكاديمي قد بلغت قيمته (٢.٢٥) وهو ما يعني أنها تقع في فئة متوسطة من حيث درجة الموفقة، في حين تراوحت الأوزان النسبية للعوامل في الفترة (٢.١٣ ـ ٢.٣٦) وهو ما يعني أنها تتراوح ما بين كبيرة ومتوسطة من حيث درجة الموفقة، وبترتيب العوامل بحسب الوزن النسبي يلاحظ أن العوامل التربوية أتت في المرتبة الأولى بوزن نسبي (٢.٣٦)، تلتها العوامل الاجتماعية بوزن نسبي (٢.٣٤)، ثم العوامل النفسية بوزن نسبي (٢.١٣).الأمر الذي يعني أن العوامل التربوية تؤثر في التسويف بدرجة أكبر من العوامل الاجتماعية، والعوامل النفسية.

وبالنسبة للعوامل التربوية يلاحظ أن محور الطالب أتي في المرتبة الأولى بوزن نسبي (٢.٤٥)، يليه محور المناخ الجامعي بوزن نسبي (٢.٣٥)، يليه محور عضو هيئة التدريس بوزن نسبي (٢.٣٣)، يليه محور المقررات الدراسية بوزن نسبي (٢.٣٢)، الأمر الذي يدل على أن الطالب يؤثر في التسويف بدرجة أكبر من المناخ الجامعي، وعضو هيئة التدريس، والمقررات الدراسية.

وبالنسبة للعوامل النفسية يلاحظ أن محور المهمة المنفرة أتي في المرتبة الأولى بوزن نسبي (٢.١٨)، يليه محور مقاومة الضبط بوزن نسبي (٢.١٦)،يليه محور الكمالية بوزن نسبي (٢.١٤)، يليه محور المخاطرة بوزن نسبي (٢.١١)، يليه محور الخوف من الفشل بوزن نسبي (٢.٠٦)، الأمر الذي يدل على أن المهمة المنفرة تؤثر في التسويف بدرجة أكبر من مقاومة الضبط، والكمالية والمخاطرة، والخوف من الفشل. والشكل (٦) يوضح النتائج الإجمالية لمحاور الدراسة.



شكل (٦) يوضح النتائج الإجمالية لمحاور الدراسة

- **نتائج التساؤل الثاني**:

والذي ينص علي: هل تختلف عوامل التسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر باختلاف متغيرات: الفرقة (ثانية/ رابعة)، والشعبة(أدبية/ علمية/ نوعية)، والتقدير في السنة السابقة(جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى) والخلفية الثقافية (ريف/ حضر). وللإجابة عن هذا التساؤل وضعت الدراسة مجموعة من الفروض، وهي كالتالي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في العوامل التربوية والنفسية، والاجتماعية للتسويف الأكاديمي بين طلاب الفرقتين الثانية والرابعة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في العوامل التربوية والنفسية، والاجتماعية للتسويف الأكاديمي بين طلاب الشعب الأدبية والعلمية، والنوعية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في العوامل التربوية والنفسية، والاجتماعية للتسويف الأكاديمي بين الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، والحاصلين على جيد جدا فأعلى في السنة السابقة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في العوامل التربوية والنفسية، والاجتماعية للتسويف الأكاديمي بين الطلاب القادمين من الريف، والقادمين من الحضر.

وفيما يلي يتم تناول نتائج تلك الفروض ومناقشتها:

- **نتائج الفرض الأول ومناقشتها:**

لا توجد فروق دالة إحصائيا في العوامل التربوية، والنفسية، والاجتماعية للتسويف الأكاديمي بين طلاب الفرقتين الثانية، والرابعة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار التاء t-test للفرقة (ثانية/ رابعة) على أداة العوامل التربوية، والنفسية، والاجتماعية للتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، كما هو موضح في الجدول (٨).

جدول (٨) دراسة الفروق في عوامل التسويف الأكاديمي بحسب متغير الفرقة (ثانية/ رابعة).

العوامل	المحور	الفرقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	قيمة التاء	الدلالة الاحصائية
العوامل التربوية	المقررات الدراسية	الثانية	٢٤٢	١١.٤٧	٢.٣٧	٢.٢٩	متوسطة	-١.٣١	٠.١٩
		الرابعة	٢٤١	١١.٧٥	٢.٣١	٢.٣٥	كبيرة		
	المناخ الجامعي	الثانية	٢٤٢	١٤.٤٧	٢.٥٥	٢.٤١	كبيرة	٣.١٣	٠.٠٠
		الرابعة	٢٤١	١٣.٧٠	٢.٨٤	٢.٢٨	متوسطة		
	الطالب	الثانية	٢٤٢	١٦.٨٥	٣.٤٥	٢.٤١	كبيرة	-٢.٠٣	٠.٠٤
		الرابعة	٢٤١	١٧.٤٧	٣.٢٣	٢.٥٠	كبيرة		
	عضو هيئة التدريس	الثانية	٢٤٢	٣٢.٩٨	٤.٥٣	٢.٣٦	كبيرة	٢.٠١	٠.٠٥
		الرابعة	٢٤١	٣٢.١٥	٤.٦٥	٢.٣٠	متوسطة		
	إجمالي العوامل التربوية	الثانية	٢٤٢	٧٥.٧٧	٩.٥٦	٢.٣٧	كبيرة	٠.٨٤	٠.٤٠
		الرابعة	٢٤١	٧٥.٠٦	٨.٩٥	٢.٣٥	كبيرة		
العوامل النفسية	مقاومة الضبط	الثانية	٢٤٢	١٠.٨٩	٢.٢٢	٢.١٨	متوسطة	٠.٩٠	٠.٣٧
		الرابعة	٢٤١	١٠.٧١	٢.٣٧	٢.١٤	متوسطة		
	المخاطرة	الثانية	٢٤٢	٨.٣٠	٢.٧٧	٢.٠٧	متوسطة	-١.١٥	٠.٢٥
		الرابعة	٢٤١	٨.٥٨	٢.٦٣	٢.١٥	متوسطة		
	الخوف من الفشل	الثانية	٢٤٢	١٤.٣١	٣.٩٥	٢.٠٤	متوسطة	-٠.٦٧	٠.٥٠
		الرابعة	٢٤١	١٤.٥٦	٤.٠٦	٢.٠٨	متوسطة		
	المهمة المنفرة	الثانية	٢٤٢	١٥.٠٨	٣.١٥	٢.١٥	متوسطة	-٠.٩٧	٠.٣٣
		الرابعة	٢٤١	١٥.٣٧	٣.٤٥	٢.٢٠	متوسطة		
	الكمالية	الثانية	٢٤٢	١٨.٩١	٣.٢٢	٢.١٠	متوسطة	-٢.٢٠	٠.٠٣
		الرابعة	٢٤١	١٩.٥٤	٣.٠٣	٢.١٧	متوسطة		
	إجمالي العوامل النفسية	الثانية	٢٤٢	٦٧.٤٩	١٠.٩٥	٢.١١	متوسطة	-١.٣٠	٠.١٩
		الرابعة	٢٤١	٦٨.٧٥	١٠.٣٤	٢.١٥	متوسطة		
العوامل الاجتماعية		الثانية	٢٤٢	٢٠.٦٥	٤.٣٥	٢.٢٩	متوسطة	-٢.٢١	٠.٠٣
		الرابعة	٢٤١	٢١.٤٥	٣.٥٦	٢.٣٨	كبيرة		
إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي		الثانية	٢٤٢	١٦٣.٩٢	٢١.٨٨	٢.٢٥	متوسطة	-٠.٧٣	٠.٤٧
		الرابعة	٢٤١	١٦٥.٢٧	١٨.٦١	٢.٢٦	متوسطة		

ويتضح من الجدول(٨) ما يلي:

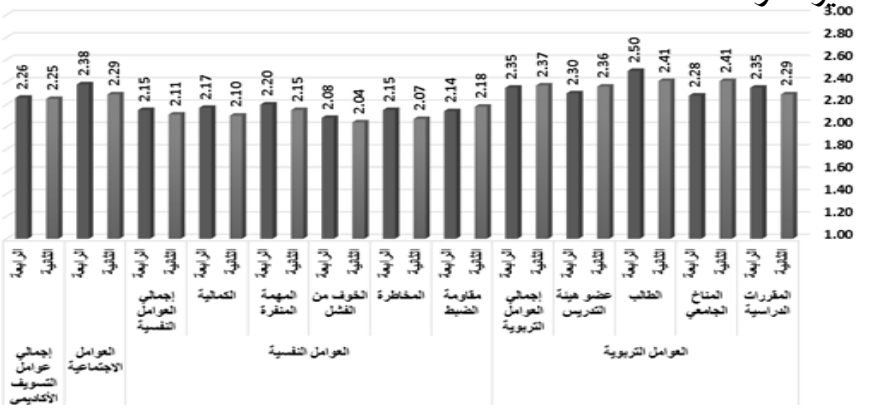
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المناخ الجامعي من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة (ثانية/ رابعة)، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الثانية، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب بحكم تكيفهم القليل مع المناخ الجامعي فإنهم يرون أكثر من غيرهم أن هذا المناخ بما يحويه من تأخر استلام**

المذكرات الدراسية إلى وقت قريب من بداية الامتحانات، وسوء طباعة بعض المذكرات الدراسية، وقلة الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة المحفزة على الالتزام في حضور المحاضرات؛ قد ذلك يكون دافعا للطلاب على إرجاء المهام الأكاديمية وعدم أدائها أولا بأول.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الطالب من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة (ثانية/ رابعة)، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الرابعة، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب بحكم طول عدد سنوات خبرتهم الجامعية، فإنهم يرون أكثر من غيرهم أن عمل الطالب بجانب الدراسة، وإدمانه مواقع التواصل الاجتماعي كالفيس بوك، والتويتر...الخ، وغيابه المتكرر عن حضور المحاضرات؛ قد يدفعه ذلك إلى التأخير في إنجاز مهامه الأكاديمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور عضو هيئة التدريس من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة (ثانية/ رابعة)، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الثانية، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب بحكم احتكاكهم القليل بأعضاء هيئة التدريس وتخوفهم من التعامل معهم، فإنهم يرون أكثر من غيرهم أن عضو هيئة التدريس قد يدفع الطالب إلى تأخير إنجاز مهامه الأكاديمية من خلال معاملته السيئة، أو عدم تمكنه من مادته العلمية، أو تغيبه عن بعض المحاضرات، أو استخفافه بقدرة الطالب على الفهم والانجاز.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الكمالية من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة (ثانية/ رابعة)، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الرابعة، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن شعور الطالب بأن مستوى أدائه لبعض المهام الدراسية أقل من المستوى المرجو، وكذا شعوره بالقلق من عدم القدرة على تحقيق المستوى المتميز، إضافة إلى ميله إلى الدقة العالية في الأداء؛ قد يدفع ذلك الطالب إلى التأخير في إنجاز واجباته الدراسية.
- وجود فروق في العوامل الاجتماعية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة (ثانية/ رابعة)، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الرابعة، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب وهم على وشك التخرج فإنهم يرون أكثر من غيرهم أن شعور الطالب بضعف المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع، وفقدان الأمل في الحصول على فرصة عمل بعد التخرج، والانضمام لجماعة أقران تؤمن بأن المذاكرة قبل الامتحانات بوقت قليل تجنب النسيان وكثرة الخلافات الأسرية؛ كل ذلك يدفع الطالب إلى التسويف في إنجاز واجباته الدراسية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المقررات الدراسية من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة (ثانية/ رابعة).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة (ثانية/ رابعة).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محاور: مقاومة الضبط، والمخاطرة، والخوف من الفشل، والمهمة المنفرة من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة (ثانية/ رابعة).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة (ثانية/ رابعة).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة (ثانية/ رابعة). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أوزر، ديمر، وفيراري (Ozer, Demir& Ferrari,2009) من عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أسباب التسويف الأكاديمي تعزي إلى المستوى الدراسي (الفرقة).

ويوضح الشكل (٧) الأوزان النسبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير الفرقة :



شكل (٧) يوضح الأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير الفرقة

- **نتائج الفرض الثاني ومناقشتها**:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في العوامل التربوية والنفسية، والاجتماعية للتسويف الأكاديمي بين طلاب الشعب الأدبية والعلمية، والنوعية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب من الشعب الأدبية والعلمية والنوعية بالكلية، وتتضح نتائج ذلك الاختبار من الجدول (٩).

جدول (٩) دراسة الفروق في عوامل التسويف الأكاديمي بحسب متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)

العوامل	المحور	الشعبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	قيمة التاء	الدلالة الاحصائية
العوامل التربوية	المقررات الدراسية	أدبية	١٧٠	١١.٨٥	٢.٢٦	٢.٣٧	كبيرة	٢.٨٣	٠.٠٠٦غير داله
		علمية	١٧٣	١١.٢٨	٢.٣٩	٢.٢٦	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	١١.٧٤	٢.٣٥	٢.٣٥	كبيرة		
	المناخ الجامعي	أدبية	١٧٠	١٤.٣١	٢.٦٥	٢.٣٨	كبيرة	١.٩٩	٠.١٤غير داله
		علمية	١٧٣	١٤.١٧	٢.٣٨	٢.٣٦	كبيرة		
		نوعية	١٤٠	١٣.٧١	٣.١٦	٢.٢٨	متوسطة		
	الطالب	أدبية	١٧٠	١٧.٣٢	٣.٠٢	٢.٤٧	كبيرة	٣.٦٣	٠.٠٣داله ولصالح النوعية
		علمية	١٧٣	١٦.٦٤	٣.٧٠	٢.٣٨	كبيرة		
		نوعية	١٤٠	١٧.٦١	٣.٢١	٢.٥٢	كبيرة		
	عضو هيئة التدريس	أدبية	١٧٠	٣٢.٨٦	٤.٥٣	٢.٣٥	كبيرة	٤.١٦	٠.٠٢ داله ولصالح النوعية
		علمية	١٧٣	٣١.٧٨	٤.٤٥	٢.٢٧	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	٣٣.١٨	٤.٧٨	٢.٣٧	كبيرة		
	إجمالي العوامل التربوية	أدبية	١٧٠	٧٦.٣٣	٨.٧٣	٢.٣٩	كبيرة	٣.٨٦	٠.٠٢ داله ولصالح الأدبية
		علمية	١٧٣	٧٣.٨٦	٨.٩٩	٢.٣١	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	٧٦.٢٤	٩.٩٩	٢.٣٨	كبيرة		
العوامل النفسية	مقاومة الضبط	أدبية	١٧٠	١٠.٦٢	٢.٣٦	٢.١٢	متوسطة	٠.٩٤	٠.٣٩غير داله
		علمية	١٧٣	١٠.٨٣	٢.٢٩	٢.١٧	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	١٠.٩٨	٢.٢١	٢.٢٠	متوسطة		
	المخاطرة	أدبية	١٧٠	٨.٢٥	٢.٦٩	٢.٠٦	متوسطة	١.٨١	٠.١٧غير داله
		علمية	١٧٣	٨.٣٣	٢.٨١	٢.٠٨	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	٨.٨٠	٢.٥٥	٢.٢٠	متوسطة		
	الخوف من الفشل	أدبية	١٧٠	١٤.٥٨	٣.٩٠	٢.٠٨	متوسطة	٣.٣٢	٠.٠٤ داله ولصالح النوعية
		علمية	١٧٣	١٣.٨٤	٤.١٣	١.٩٨	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	١٤.٩٨	٣.٩٢	٢.١٤	متوسطة		
	المهمة المنفرة	أدبية	١٧٠	١٥.١١	٣.٤٥	٢.١٦	متوسطة	١.٩٨	٠.١٤غير داله
		علمية	١٧٣	١٤.٩٧	٣.٣٢	٢.١٤	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	١٥.٦٩	٣.٠٦	٢.٢٤	متوسطة		
	الكمالية	أدبية	١٧٠	١٩.١٥	٣.١٧	٢.١٣	متوسطة	١.٠٩	٠.٣٤غير داله
		علمية	١٧٣	١٩.٠٣	٣.٠١	٢.١١	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	١٩.٥٤	٣.٢٦	٢.١٧	متوسطة		
	إجمالي العوامل النفسية	أدبية	١٧٠	٦٧.٧٢	١١.٣٣	٢.١٢	متوسطة	٣.٢٤	٠.٠٤ داله ولصالح النوعية
		علمية	١٧٣	٦٧.٠١	١٠.٦٦	٢.٠٩	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	٦٩.٩٩	٩.٦١	٢.١٩	متوسطة		
العوامل الاجتماعية		أدبية	١٧٠	٢١.٢٢	٣.٨٣	٢.٣٦	كبيرة	٥.٤١	٠.٠٠ داله ولصالح النوعية
		علمية	١٧٣	٢٠.٣١	٤.٢٢	٢.٢٦	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	٢١.٧٦	٣.٧٥	٢.٤٢	كبيرة		
إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي		أدبية	١٧٠	١٦٥.٢٧	٢٠.٧٣	٢.٢٦	متوسطة	٤.٥٥	٠.٠١ داله ولصالح النوعية
		علمية	١٧٣	١٦١.١٨	٢٠.٥٧	٢.٢١	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	١٦٧.٩٨	١٨.٩٠	٢.٣٠	متوسطة		

ويتضح من الجدول (٩) ما يلي:

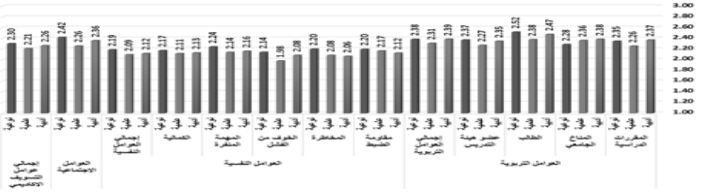
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في محور الطالب من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب النوعية، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم من طلاب الشعب الأدبية والعلمية أن التحاق الطالب بتخصص لايرغب فيه، وغيابه المتكرر عن حضور المحاضرات، وانشغاله بأعمال أخرى

بجانب الدراسة؛ كل ذلك يدفع الطالب إلى التأخير في إنجاز مهامه الأكاديمية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في محور عضو هيئة التدريس من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب النوعية، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب بما يمتازون به من تخصص مختلف عن طلاب الشعب الأدبية والعلمية؛ فإنهم يعتبرون أكثر من غيرهم أن عضو هيئة التدريس قد يدفع الطلاب إلى التسويف الأكاديمي من خلال معاملته السيئة لهم، وكذا من خلال إشعاره لهم دائما بأن المقرر الذي يقوم بتدريسه في غاية الصعوبة والتعقيد، إضافة إلى استخفافه بقدرتهم على الفهم والانجاز.....إلى غير ذلك من ممارسات سلبية يقوم بها عضو هيئة التدريس تجعل الطلاب ينفرون منه ومن مادته الدراسية واستذكارها أولا بأول.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب الأدبية ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب بما يمتازون به من كثرة عدد المقررات الدراسية، وكثرة عدد أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريسها، وتكيفهم مع المناخ الجامعي باعتبار كثرة محاضراتهم وكثرة أيامها؛ فإنهم يرون أكثر من غيرهم من طلاب الشعب النوعية والعلمية أن العوامل التربوية مجتمعة ـ من مقررات، وطالب، وعضو هيئة تدريس، ومناخ جامعي ـ تسهم في التسويف الأكاديمي بدرجة كبيرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في محور الخوف من الفشل من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب النوعية، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم من طلاب الشعب الأدبية والعلمية أن خوف الطالب من تقييم الآخرين له كالمعلمين، والآباء مثلا، أو من تقييم ذاته أوخوفه من الإحباط الناجم عن الفشل في الانجاز؛ قد يدفعه ذلك إلى أن يؤجل في أداء مهامه الأكاديمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب النوعية ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب بما يمرون به من ظروف نفسية، ومجتمعية، فإنهم يرون أكثر من غيرهم أن العوامل النفسية

مجتمعة ــ من مهمة منفرة، ومخاطرة، وخوف من الفشل، وكمالية ومقاومة للضبط ــ ذات صلة وثيقة بالتسويف الدراسي للطالب، حيث إنها عوامل متداخلة ومتشابكة ويؤثر بعضها في الآخر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في العوامل الاجتماعية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب النوعية ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن العوامل الاجتماعية من جماعة رفاق، وتنشئة اجتماعية، وخلافات أسرية ....الخ عوامل تسهم في التسويف الأكاديمي بدرجة كبيرة، حيث إنها عوامل نابعة من بيئة الطالب ذاتها، أو من المجتمع ذاته.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب النوعية، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن التسويف الأكاديمي لا يمكن إرجاعه وفقط إلى عوامل تربوية منفردة أوعوامل نفسية منفردة، أو عوامل اجتماعية منفردة، وإنما يرجع إلى هذه العوامل جميعها، حيث إنها متداخلة ومتشابكة ويؤثر بعضها في الآخر.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في محاور: المقررات الدراسية، والمناخ الجامعي من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أبو غزال (٢٠١٢) من عدم وجود فروق في أسباب التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة ترجع إلى متغير التخصص الأكاديمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في محاور: مقاومة الضبط، والمخاطرة، والمهمة المنفرة، والكمالية من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية).



شكل (٨) يوضح الأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير الشعبة.

ويوضح الشكل (٨) الأوزان النسبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير الشعبة :

- **المقارنات البعدية بطريقة شافية** :

فيما يلي نتائج اختبار شافية للتعرف على اتجاهات الفروق في المحاور التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار النسبة الفائية بحسب متغير الشعبة (أدبية/ علمية / نوعية).

جدول (١٠) نتائج اختبار شافيه للفروق في المحاور بحسب متغير الشعبة(أدبية/ علمية / نوعية).

العوامل	المحاور	(I) الشعبة	(J) الشعبة	الفرق بين متوسطي الشعبتين (J-I)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
العوامل التربوية	الطالب	أدبية	علمية	٠.٦٨	٠.٣٦	٠.١٧
			نوعية	-٠.٣٠	٠.٣٨	٠.٧٤
		علمية	نوعية	-٠.٩٨	٠.٣٨	٠.٠٤
	عضو هيئة التدريس	أدبية	علمية	١.٠٨	٠.٤٩	٠.٠٩
			نوعية	-٠.٣٢	٠.٥٢	٠.٨٣
		علمية	نوعية	-١.٤٠	٠.٥٢	٠.٠٣
	إجمالي العوامل التربوية	أدبية	علمية	٢.٤٧	٠.٩٩	٠.٠٥
			نوعية	٠.٠٩	١.٠٥	١.٠٠
		علمية	نوعية	-٢.٣٧	١.٠٥	٠.٠٨
العوامل النفسية	الخوف من الفشل	أدبية	علمية	٠.٧٤	٠.٤٣	٠.٢٣
			نوعية	-٠.٤٠	٠.٤٦	٠.٦٨
		علمية	نوعية	-١.١٣	٠.٤٥	٠.٠٤
	إجمالي العوامل النفسية	أدبية	علمية	٠.٧١	١.١٥	٠.٨٢
			نوعية	-٢.٢٧	١.٢١	٠.١٧
		علمية	نوعية	-٢.٩٨	١.٢١	٠.٠٥
العوامل الاجتماعية		أدبية	علمية	٠.٩١	٠.٤٣	٠.١٠
			نوعية	-٠.٥٣	٠.٤٥	٠.٥٠
		علمية	نوعية	-١.٤٥	٠.٤٥	٠.٠١
إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي		أدبية	علمية	٤.٠٩	٢.١٨	٠.١٧
			نوعية	-٢.٧١	٢.٣٠	٠.٥٠
		علمية	نوعية	-٦.٨٠	٢.٢٩	٠.٠١

ويتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في محور الطالب بين طلاب الشعب النوعية، والعلمية لصالح الشعب النوعية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الشعب النوعية، والأدبية، كما لا توجد فروق بين طلاب الشعب العلمية، والأدبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في محور عضو هيئة التدريس بين طلاب الشعب النوعية، والعلمية لصالح الشعب النوعية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الشعب النوعية، والأدبية كما لا توجد فروق بين طلاب الشعب العلمية، والأدبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في إجمالي العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي بين طلاب الشعب الأدبية، والعلمية لصالح الشعب الأدبية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الشعب النوعية والأدبية، أو النوعية والعلمية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في محور الخوف من الفشل بين طلاب الشعب النوعية والعلمية لصالح الشعب النوعية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الشعب النوعية والأدبية كما لا توجد فروق بين طلاب الشعب العلمية والأدبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في إجمالي العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي بين طلاب الشعب النوعية والعلمية لصالح الشعب النوعية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الشعب النوعية والأدبية، كما لا توجد فروق بين طلاب الشعب العلمية والأدبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في العوامل الاجتماعية بين طلاب الشعب النوعية والعلمية لصالح الشعب النوعية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الشعب النوعية والأدبية، كما لا توجد فروق بين طلاب الشعب العلمية والأدبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي بين طلاب الشعب النوعية والعلمية لصالح الشعب النوعية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الشعب النوعية والأدبية، كما لا توجد فروق بين طلاب الشعب العلمية والأدبية.

- **نتائج الفرض الثالث ومناقشتها**:

لا توجد فروق دالة إحصائيا في العوامل التربوية، والنفسية، والاجتماعية للتسويف الأكاديمي بين الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، والطلاب الحاصلين على تقدير جيد جدا فأعلى . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار التاء t-test لتقدير السنة السابقة (جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، والطلاب الحاصلين على تقدير جيد جدا فأعلى في السنة السابقة، وتتضح نتائج ذلك الاختبار من الجدول (١١).

ويتضح من الجدول (١١) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المقررات الدراسية من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب ينظرون أكثر من غيرهم إلى المقررات الدراسية على أنها تمثل عبء معرفي ثقيل على الطالب قد يدفعه إلى أن يؤخر في استذكارها، أو أن يقوم ببعض التكليفات المرتبطة بها.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الطالب من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة

(جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن انشغال الطالب عن الدراسة بمواقع التواصل الاجتماعي، وكذا انشغاله بأعمال أخرى بجانب الدراسة، وغيابه المتكرر عن حضور المحاضرات، وضعف تقديره لقيمة الوقت وأهميته؛ قد يدفع ذلك الطالب إلى أن يؤخر في إنجاز مهامه الأكاديمية عن موعدها المحدد.

جدول (١١) دراسة الفروق في عوامل التسويف الأكاديمي بحسب متغير التقدير في السنة السابقة (جيد فأقل/جيد جدا فأعلى).

العوامل	المحور	التقدير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	قيمة التاء	الدلالة الاحصائية
العوامل التربوية	المقررات الدراسية	جيد فأقل	٢٥٢	١١.٨٩	٢.٢٠	٢.٣٨	كبيرة	٢.٧٨	٠.٠١
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	١١.٣٠	٢.٤٦	٢.٢٦	متوسطة		
	المناخ الجامعي	جيد فأقل	٢٥٢	١٤.١٣	٢.٧٩	٢.٣٦	كبيرة	٠.٤١	٠.٦٩
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	١٤.٠٣	٢.٦٦	٢.٣٤	كبيرة		
	الطالب	جيد فأقل	٢٥٢	١٧.٦٢	٣.١٧	٢.٥٢	كبيرة	٣.١٥	٠.٠٠
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	١٦.٦٦	٣.٤٨	٢.٣٨	كبيرة		
	عضو هيئة التدريس	جيد فأقل	٢٥٢	٣٣.١٨	٤.٤٤	٢.٣٧	كبيرة	٣.١١	٠.٠٠
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	٣١.٨٩	٤.٧٠	٢.٢٨	متوسطة		
	إجمالي العوامل التربوية	جيد فأقل	٢٥٢	٧٦.٨٢	٨.٩٤	٢.٤٠	كبيرة	٣.٥٢	٠.٠٠
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	٧٣.٨٩	٩.٣٨	٢.٣١	متوسطة		
العوامل النفسية	مقاومة الضبط	جيد فأقل	٢٥٢	١٠.٩٩	٢.٣٥	٢.٢٠	متوسطة	١.٩٤	٠.٠٥
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	١٠.٥٩	٢.٢٢	٢.١٢	متوسطة		
	المخاطرة	جيد فأقل	٢٥٢	٨.٨٤	٢.٥٤	٢.٢١	متوسطة	٣.٤٦	٠.٠٠
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	٨.٠٠	٢.٨٠	٢.٠٠	متوسطة		
	الخوف من الفشل	جيد فأقل	٢٥٢	١٤.٧٨	٣.٩٩	٢.١١	متوسطة	٢.٠١	٠.٠٥
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	١٤.٠٥	٤.٠٠	٢.٠١	متوسطة		
	المهمة المنفرة	جيد فأقل	٢٥٢	١٥.٦٢	٣.٣٢	٢.٢٣	متوسطة	٢.٧١	٠.٠١
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	١٤.٨١	٣.٢٣	٢.١٢	متوسطة		
	الكمالية	جيد فأقل	٢٥٢	١٩.٥٤	٣.٠٤	٢.١٧	متوسطة	٢.٣٤	٠.٠٢
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	١٨.٨٧	٣.٢٢	٢.١٠	متوسطة		
	إجمالي العوامل النفسية	جيد فأقل	٢٥٢	٦٩.٧٧	١٠.٥٠	٢.١٨	متوسطة	٣.٦٠	٠.٠٠
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	٦٦.٣٢	١٠.٥٧	٢.٠٧	متوسطة		
العوامل الاجتماعية		جيد فأقل	٢٥٢	٢١.٧٧	٣.٨٤	٢.٤٢	كبيرة	٤.٢٢	٠.٠٠
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	٢٠.٢٦	٤.٠١	٢.٢٥	متوسطة		
إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي		جيد فأقل	٢٥٢	١٦٨.٣٧	١٩.٨٧	٢.٣١	متوسطة	٤.٣٥	٠.٠٠
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	١٦٠.٤٧	٢٠.٠١	٢.٢٠	متوسطة		

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور عضو هيئة التدريس من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن عدم تحديد بعض أعضاء هيئة التدريس لموضوعات المقرر الدراسي تحديدا واضحا من بداية العام الدراسي، وأيضا

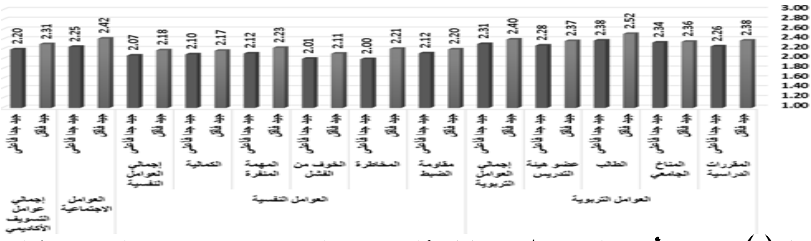
تكرار البعض منهم لأسئلة امتحاناتهم وسهولة التخمين لما يتوقع مجيئه منها، هذا بالإضافة إلى تلميح البعض الآخر في المحاضرات النهائية لبعض الموضوعات المهمة المتوقع مجيئها في الامتحان؛ قد يدفع ذلك الطلاب إلى التسويف الأكاديمي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور مقاومة الضبط من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة(جيد فأقل /جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن الشعور بالاستياء من التكليفات التي يفرضها أعضاء هيئة التدريس على الطلاب، والهروب من الشعور بإلزامية الدراسة، وكذا الإلحاح المتزايد من قبل الوالدين على استذكار المحاضرات أولا بأول؛ تدفع مثل هذه الأمور الطالب إلى التسويف في إنجاز مهامه الأكاديمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المخاطرة من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن تعود الطالب على استذكار المحاضرات تحت ضغط قرب موعد بداية الامتحانات، والشعور بالسعادة عند انجاز الواجبات الدراسية في اللحظات الأخيرة؛ يدفعه ذلك إلى التأخير في انجاز واجباته الدراسية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الخوف من الفشل من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن شعور الطالب بالقلق من عدم تحقيق ما هو متوقع منه، وكذا شعوره بالقلق من حصوله على تقديرات متدنية في اختبارات بعض المقررات الدراسية، إضافة إلى تأثره السلبي بالتجارب السيئة للآخرين؛ يقوده ذلك إلى التسويف الدراسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المهمة المنفرة من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب

الحاصلين على تقدير جيد فأقل، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن الميل إلى تأجيل الأعمال التي تتطلب جهدا ووقتا مضاعفا، والمعاناة من ضعف الثقة في القدرة على انجاز المهام الصعبة وكذا الشعور بكراهية المحاضرات واستذكارها؛ يدفع ذلك الطالب إلى أن يؤخر في إنجاز واجباته الدراسية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الكمالية من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يعتبرون أن رغبة الطالب في تحقيق الإتقان التام لمختلف المهام، وثقته بنفسه وبقدراته العقلية والمعرفية، وشعوره بالشك أثناء انجاز واجباته الدراسية إضافة إلى استغراقه زمنا طويلا في انجاز تلك الواجبات؛ كل ذلك يدفعه إلى تأخير استذكار محاضراته إلى وقت قريب من بداية الامتحانات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في العوامل الاجتماعية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن فقدان الأمل في الحصول على فرصة عمل بعد التخرج والشعور بضعف المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع، إضافة إلى أساليب المعاملة الوالدية غير الملائمة؛ كل ذلك يدفع الطلاب إلى التسويف الدراسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المناخ الجامعي من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى).

ويوضح الشكل (٩) الأوزان النسبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير التقدير في السنة السابقة.



شكل (٩) يوضح الأوزان النسبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير التقدير في السنة السابقة.

- **نتائج الفرض الرابع ومناقشتها**:

لا توجد فروق دالة إحصائيا في العوامل التربوية، والنفسية، والاجتماعية للتسويف الأكاديمي بين الطلاب القادمين من الريف، والطلاب القادمين من الحضر. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار التاء t-test للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب ذوي الخلفية الريفية والطلاب ذوي الخلفية الحضرية، وتتضح نتائج ذلك الاختبار من الجدول (١٢):

جدول (١٢) دراسة الفروق في عوامل التسويف الأكاديمي بحسب متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).

العوامل	المحور	التقدير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	قيمة التاء	الدلالة الاحصائية
العوامل التربوية	المقررات الدراسية	ريف	٣٣٢	١١.٥٨	٢.٣٤	٢.٣٢	متوسطة	-٠.٤٩	٠.٦٢
		حضر	١٥١	١١.٦٩	٢.٣٥	٢.٣٤	كبيرة		
	المناخ الجامعي	ريف	٣٣٢	١٣.٩٥	٢.٧٢	٢.٣٢	متوسطة	-١.٦١	٠.١١
		حضر	١٥١	١٤.٣٨	٢.٧٢	٢.٤٠	كبيرة		
	الطالب	ريف	٣٣٢	١٧.١٠	٣.٢٠	٢.٤٤	كبيرة	-٠.٦١	٠.٥٤
		حضر	١٥١	١٧.٣٠	٣.٦٦	٢.٤٧	كبيرة		
	عضو هيئة التدريس	ريف	٣٣٢	٣٢.٦٠	٤.٥٦	٢.٣٣	متوسطة	٠.٢٦	٠.٧٩
		حضر	١٥١	٣٢.٤٨	٤.٧٢	٢.٣٢	متوسطة		
	إجمالي العوامل التربوية	ريف	٣٣٢	٧٥.٢٢	٨.٨٨	٢.٣٥	كبيرة	-٠.٦٩	٠.٤٩
		حضر	١٥١	٧٥.٨٥	١٠.٠٦	٢.٣٧	كبيرة		
العوامل النفسية	مقاومة الضبط	ريف	٣٣٢	١٠.٨٢	٢.٢٦	٢.١٦	متوسطة	٠.٢٤	٠.٨١
		حضر	١٥١	١٠.٧٦	٢.٣٨	٢.١٥	متوسطة		
	المخاطرة	ريف	٣٣٢	٨.٤٧	٢.٦٤	٢.١٢	متوسطة	٠.٣٤	٠.٧٤
		حضر	١٥١	٨.٣٨	٢.٨٤	٢.٠٩	متوسطة		
	الخوف من الفشل	ريف	٣٣٢	١٤.٤٨	٣.٩٦	٢.٠٧	متوسطة	٠.٣٥	٠.٧٣
		حضر	١٥١	١٤.٣٤	٤.١٢	٢.٠٥	متوسطة		
	المهمة المنفرة	ريف	٣٣٢	١٥.٣٣	٣.٢٣	٢.١٩	متوسطة	١.٠٢	٠.٣١
		حضر	١٥١	١٥.٠٠	٣.٤٤	٢.١٤	متوسطة		
	الكمالية	ريف	٣٣٢	١٩.١٥	٣.١٣	٢.١٣	متوسطة	-٠.٧٠	٠.٤٨
		حضر	١٥١	١٩.٣٧	٣.١٨	٢.١٥	متوسطة		
	إجمالي العوامل النفسية	ريف	٣٣٢	٦٨.٢٤	١٠.٥٤	٢.١٣	متوسطة	٠.٣٨	٠.٧١
		حضر	١٥١	٦٧.٨٥	١٠.٩٥	٢.١٢	متوسطة		
العوامل الاجتماعية		ريف	٣٣٢	٢١.١٣	٣.٨٩	٢.٣٥	كبيرة	٠.٦٣	٠.٥٣
		حضر	١٥١	٢٠.٨٨	٤.٢٢	٢.٣٢	متوسطة		
إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي		ريف	٣٣٢	١٦٤.٦٠	١٩.٦٨	٢.٢٥	متوسطة	٠.٠١	٠.٩٩
		حضر	١٥١	١٦٤.٥٨	٢١.٦٩	٢.٢٥	متوسطة		

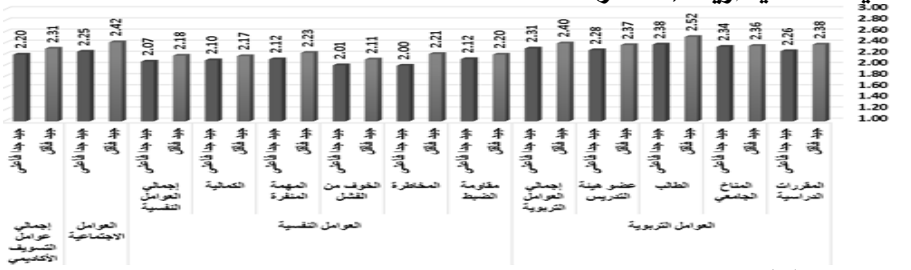
ويتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المقررات الدراسية من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المناخ الجامعي من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الطالب من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور عضو هيئة التدريس من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة لإجمالي العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور مقاومة الضبط من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المخاطرة من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الخوف من الفشل من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المهمة المنفرة من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الكمالية من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة لإجمالي العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للعوامل الاجتماعية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة لإجمالي عوامل التسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).

هذا ويمكن تفسير عدم وجود فرق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد عينة الدراسة على العوامل التربوية والنفسية والاجتماعية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية، على أساس أن أفراد العينة (طلاب كلية التربية جامعة الأزهر) يشتركون في دراسة مقررات تربوية واحدة، ويتعرضون لمناخ جامعي واحد يتأثر به كلاهما.

ويوضح الشكل (١٠) الأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير الخلفية الثقافية(ريف/ حضر).



شكل (١٠) يوضح الأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير الخلفية الثقافية

- **النتائج التفصيلية للعبارات**:
- **نتائج عبارات محور: المقررات الدراسية**:

جدول(١٣) نتائج العبارات الخاصة بالمقررات الدراسية.

م	العبارة		الاستجابات			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
١	كثرة عدد المقررات الدراسية وكثرة محتوياتها.	ك	٢٨٠	١٠٦	٩٧	٢.٣٨	٠.٨٠	كبيرة	١
		٪	٥٨.٠٪	٢١.٩٪	٢٠.١٪				
٢	صعوبة أو سهولة بعض المقررات الدراسية	ك	١٨٨	٢٥٦	٣٩	٢.٣١	٠.٦١	متوسطة	٣
		٪	٣٨.٩٪	٥٣.٠٪	٨.١٪				
٣	انفصال بعض المقررات الدراسية عن الواقع المعاش.	ك	٢٢١	١٧٠	٩٢	٢.٢٧	٠.٧٦	متوسطة	٥
		٪	٤٥.٨٪	٣٥.٢٪	١٩.٠٪				
٤	تشابه محتوى بعض المقررات التربوية.	ك	٢٤٦	١٣٠	١٠٧	٢.٢٩	٠.٨١	متوسطة	٤
		٪	٥٠.٩٪	٢٦.٩٪	٢٢.٢٪				
٥	اعتماد بعض المقررات الدراسية في جانب كبير منها على الحفظ والتذكر.	ك	٢٥٨	١٤٥	٨٠	٢.٣٧	٠.٧٥	كبيرة	٢
		٪	٥٣.٤٪	٣٠.٠٪	١٦.٦٪				
		٪	٥٥.٥٪	٣١.٣٪	١٣.٣٪				

يتضح من الجدول (١٣) أن عبارات محور المقررات الدراسية قد تراوحت درجة الموافقة عليها ما بين كبيرة ومتوسطة حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات في الفترة من (٢.٢٧ ــ ٢.٣٨)، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- كثرة عدد المقررات الدراسية وكثرة محتوياتها، بوزن نسبي ٢.٣٨، وانحراف معياري ٠.٨٠
- اعتماد بعض المقررات الدراسية في جانب كبير منها على الحفظ والتذكر بوزن نسبي٢.٣٧، وانحراف معياري ٠.٧٥
- صعوبة أو سهولة بعض المقررات الدراسية، بوزن نسبي٢.٣١، وانحراف معياري ٠.٦١
- تشابه محتوى بعض المقررات التربوية، بوزن نسبي٢.٢٩، وانحراف معياري ٠.٨١
- انفصال بعض المقررات الدراسية عن الواقع المعاش، بوزن نسبي٢.٢٧، وانحراف معياري ٠.٧٦

- **نتائج عبارات محور: المناخ الجامعي** :

جدول(١٤) نتائج العبارات الخاصة بالمناخ الجامعي.

م	العبارة		الاستجابات			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
٦	كثرة عدد المحاضرات في اليوم الواحد وكثرة المحتوى التعليمي الذي يعطى فيها.	ك	٢٦٨	١٥١	٦٤	٢.٤٢	٠.٧١	كبيرة	١
		٪	٥٥.٥٠٪	٣١.٣٠٪	١٣.٣٠٪				
٧	تأخر استلام المذكرات الدراسية إلى وقت قريب من بداية الامتحانات .	ك	٢٨٥	١١٢	٨٦	٢.٤١	٠.٧٧	كبيرة	٢
		٪	٥٩.٠٠٪	٢٣.٢٠٪	١٧.٨٠٪				
٨	تأخر إجراءات استلام سكني بالمدينة الجامعية.	ك	٢٣٨	١٨٤	٦١	٢.٣٧	٠.٧٠	كبيرة	٣
		٪	٤٩.٣٠٪	٣٨.١٠٪	١٢.٦٠٪				
٩	يشجعني المناخ الجامعي على التأخير في انجاز مهماتي الأكاديمية.	ك	٢٧٠	١١٩	٩٤	٢.٣٦	٠.٧٩	كبيرة	٤
		٪	٥٥.٩٠٪	٢٤.٦٠٪	١٩.٥٠٪				
١٠	قلة توفير الجامعة للوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة التي تحفزني على الالتزام في حضور المحاضرات.	ك	٢٠٥	١٦٧	١١١	٢.١٩	٠.٧٩	متوسطة	٦
		٪	٤٢.٤٠٪	٣٤.٦٠٪	٢٣.٠٠٪				
١١	سوء طباعة بعض المذكرات الدراسية يجعلني أنفر منها ومن استذكارها.	ك	٢٥٧	١٢٥	١٠١	٢.٣٢	٠.٨٠	متوسطة	٥
		٪	٥٣.٢٠٪	٢٥.٩٠٪	٢٠.٩٠٪				

يتضح من الجدول (١٤) أن عبارات محور المناخ الجامعي قد تراوحت درجة الموافقة عليها ما بين كبيرة ومتوسطة حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات في الفترة من (٢.١٩ ــ ٢.٤٢)، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- كثرة عدد المحاضرات في اليوم الواحد وكثرة المحتوى التعليمي الذي يعطى فيها، بوزن نسبي ٢.٤٢، وانحراف معياري ٠.٧١
- تأخر استلام المذكرات الدراسية إلى وقت قريب من بداية الامتحانات، بوزن نسبي ٢.٤١، وانحراف معياري ٠.٧٧
- تأخر إجراءات استلام سكني بالمدينة الجامعية، بوزن نسبي ٢.٣٧، وانحراف معياري ٠.٧٠

- يشجعني المناخ الجامعي على التأخير في انجاز مهماتي الأكاديمية، بوزن نسبي ٢.٣٦، وانحراف معياري ٠.٧٩
- سوء طباعة بعض المذكرات الدراسية يجعلني أنفر منها ومن استذكارها بوزن نسبي ٢.٣٢، وانحراف معياري ٠.٨٠
- قلة توفير الجامعة للوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة التي تحفزني على الالتزام في حضور المحاضرات، بوزن نسبي ٢.١٩، وانحراف معياري ٠.٧٩

- **نتائج عبارات محور: الطالب** :

جدول(١٥) نتائج العبارات الخاصة بالطالب.

م	العبارة		الاستجابات			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
١٢	انشغالي بأعمال أخرى بجانب الدراسة.	ك	٢٨٧	١٣٢	٦٤	٢.٤٦	٠.٧٢	كبيرة	٧
		٪	٥٩.٤٪	٢٧.٣٪	١٣.٣٪				
١٣	ضعف تقديري لقيمة الوقت وأهميته .	ك	٢٩٦	١١٤	٧٣	٢.٤٦	٠.٧٤	كبيرة	٤
		٪	٦١.٣٪	٢٣.٦٪	١٥.١٪				
١٤	انشغالي عن الدراسة بمواقع التواصل الاجتماعي كالفيس بوك والتويتر...الخ.	ك	٢٦١	١٤٩	٧٣	٢.٣٩	٠.٧٤	كبيرة	٣
		٪	٥٤.٠٪	٣٠.٨٪	١٥.١٪				
١٥	شعوري بالضيق والملل للبعد عن الأهل والأقرباء والأصدقاء.	ك	٢٩٣	١٣٦	٥٤	٢.٤٩	٠.٦٩	كبيرة	٢
		٪	٦٠.٧٪	٢٨.٢٪	١١.٢٪				
١٦	سوء تنظيم الوقت بين أموري الحياتية المختلفة، وأمور العائلة، والأصدقاء، والعمل.	ك	٢٧٣	١٤١	٦٩	٢.٤٢	٠.٧٣	كبيرة	٦
		٪	٥٦.٥٪	٢٩.٢٪	١٤.٣٪				
١٧	غيابي المتكرر عن حضور المحاضرات.	ك	٣١٧	٥٧	١٠٩	٢.٤٣	٠.٨٤	كبيرة	٥
		٪	٦٥.٦٪	١١.٨٪	٢٢.٦٪				
١٨	التحاقي بتخصص لا أرغب فيه.	ك	٣٣٠	٦٤	٨٩	٢.٥٠	٠.٧٩	كبيرة	١
		٪	٦٨.٣٪	١٣.٣٪	١٨.٤٪				

يتضح من الجدول (١٥) أن عبارات محور الطالب قد جاءت درجة الموافقة عليها كبيرة حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات في الفترة (٢.٣٩ ــ ٢.٥٠) وبترتيب العبارات تنازليا بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- التحاقي بتخصص لا أرغب فيه، بوزن نسبي ٢.٥٠، وانحراف معياري ٠.٧٩
- شعوري بالضيق والملل للبعد عن الأهل والأقرباء والأصدقاء، بوزن نسبي ٢.٤٩ وانحراف معياري ٠.٦٩
- انشغالي بأعمال أخرى بجانب الدراسة، بوزن نسبي ٢.٤٦، وانحراف معياري ٠.٧٢
- ضعف تقديري لقيمة الوقت وأهميته، بوزن نسبي ٢.٤٦، وانحراف معياري ٠.٧٤
- غيابي المتكرر عن حضور المحاضرات، بوزن نسبي٢.٤٣، وانحراف معياري ٠.٨٤
- سوء تنظيم الوقت بين أموري الحياتية المختلفة، وأمور العائلة، والأصدقاء والعمل، بوزن نسبي ٢.٤٢، وانحراف معياري ٠.٧٣
- انشغالي عن الدراسة بمواقع التواصل الاجتماعي كالفيس بوك والتويتر...الخ، بوزن نسبي ٢.٣٩، وانحراف معياري ٠.٧٤

- **نتائج عبارات محور: عضو هيئة التدريس** :

جدول(١٦) نتائج العبارات الخاصة بعضو هيئة التدريس.

م	العبارة		الاستجابات			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
١٩	اعتماد الامتحانات على الأسئلة المقالية بدرجة كبيرة.	ك	٢٧٩	١٣٠	٧٤	٢.٤٢	٠.٧٤	كبيرة	٢
		٪	٥٧.٨٪	٢٦.٩٪	١٥.٣٪				
٢٠	قلة توخي الدقة والموضوعية في إعطاء التقديرات المناسبة من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس.	ك	٢٥٧	١٥١	٧٥	٢.٣٨	٠.٧٤	كبيرة	٥
		٪	٥٣.٢٪	٣١.٣٪	١٥.٥٪				
٢١	عدم تحديد بعض أعضاء هيئة التدريس لموضوعات المقرر الدراسي تحديدا واضحا من بداية العام الدراسي.	ك	٢٦٧	١١٢	١٠٤	٢.٣٤	٠.٨١	كبيرة	١١
		٪	٥٥.٣٪	٢٣.٢٪	٢١.٥٪				
٢٢	قلة التقويم المستمر من قبل أعضاء هيئة التدريس في المقررات الدراسية التي يقومون بتدريسها.	ك	٢٦٢	١٣٩	٨٢	٢.٣٧	٠.٧٦	كبيرة	٦
		٪	٥٤.٢٪	٢٨.٨٪	١٧.٠٪				
٢٣	قلة استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرائق تدريسية جذابة ومشوقة.	ك	٢٦٢	١٣١	٩٠	٢.٣٦	٠.٧٨	كبيرة	٨
		٪	٥٤.٢٪	٢٧.١٪	١٨.٦٪				
٢٤	شَغْل بعض أعضاء هيئة التدريس لوقت المحاضرة بقصص وحكايات شخصية.	ك	١٥٤	١٨٨	١٤١	٢.٠٣	٠.٧٨	متوسطة	١٤
		٪	٣١.٩٪	٣٨.٩٪	٢٩.٢٪				
٢٥	عدم تمكين بعض أعضاء هيئة التدريس الطلاب من كتابة المحاضرات وراءهم التي هي بحاجة إلى كتابة.	ك	٢٥٠	١٤٧	٨٦	٢.٣٤	٠.٧٦	كبيرة	١٠
		٪	٥١.٨٪	٣٠.٤٪	١٧.٨٪				
٢٦	تلميح بعض أعضاء هيئة التدريس في المحاضرات النهائية لبعض الموضوعات المهمة المتوقع مجيئها في الامتحان.	ك	٢٩١	١١٨	٧٤	٢.٤٥	٠.٧٤	كبيرة	١
		٪	٦٠.٢٪	٢٤.٤٪	١٥.٣٪				
٢٧	سوء معاملة بعض أعضاء هيئة التدريس تجعلني أنفر من المادة الدراسية ومن استذكارها.	ك	٢٣٦	١٥٦	٩١	٢.٣٠	٠.٧٧	متوسطة	١٢
		٪	٤٨.٩٪	٣٢.٣٪	١٨.٨٪				
٢٨	تكرار أعضاء هيئة التدريس لأسئلة امتحاناتهم وسهولة تخميني لما يتوقع مجيئه منها	ك	٢٦٦	١٤٣	٧٤	٢.٤٠	٠.٧٤	كبيرة	٣
		٪	٥٥.١٪	٢٩.٦٪	١٥.٣٪				
٢٩	استخفاف بعض أعضاء هيئة التدريس بقدرتي على الفهم والانجاز.	ك	١٨٧	١٤٣	١٥٣	٢.٠٧	٠.٨٤	متوسطة	١٣
		٪	٣٨.٧٪	٢٩.٦٪	٣١.٧٪				
٣٠	تخويف بعض أعضاء هيئة التدريس الطلاب من الامتحان النهائي ومن الحصول على تقدير مناسب فيه.	ك	٢٨٥	١٠١	٩٧	٢.٣٩	٠.٨٠	كبيرة	٤
		٪	٥٩.٠٪	٢٠.٩٪	٢٠.١٪				
٣١	اعتماد الامتحانات على قياس الحفظ والتذكر بدرجة كبيرة.	ك	٢٠١	٢٥٣	٢٩	٢.٣٦	٠.٥٩	كبيرة	٩
		٪	٤١.٦٪	٥٢.٤٪	٦.٠٪				
٣٢	عدم تمكن بعض أعضاء هيئة التدريس من المادة العلمية.	ك	٢٠٦	٢٤٩	٢٨	٢.٣٧	٠.٥٩	كبيرة	٧
		٪	٤٢.٧٪	٥١.٦٪	٥.٨٪				

يتضح من الجدول (١٦) أن عبارات محور عضو هيئة التدريس قد تراوحت درجة الموافقة عليها ما بين كبيرة ومتوسطة حيث تراوحت الأوزان النسبية

للعبارات في الفترة من (٢.٠٣ ــ ٢.٤٥)، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- تلميح بعض أعضاء هيئة التدريس في المحاضرات النهائية لبعض الموضوعات المهمة المتوقع مجيئها في الامتحان، بوزن نسبي ٢.٤٥، وانحراف معياري ٠.٧٤
- اعتماد الامتحانات على الأسئلة المقالية بدرجة كبيرة، بوزن نسبي ٢.٤٢ وانحراف معياري ٠.٧٤
- تكرار أعضاء هيئة التدريس لأسئلة امتحاناتهم وسهولة تخميني لما يتوقع مجيئه منها ، بوزن نسبي ٢.٤٠، وانحراف معياري ٠.٧٤
- تخويف بعض أعضاء هيئة التدريس الطلاب من الامتحان النهائي ومن الحصول على تقدير مناسب فيه، بوزن نسبي ٢.٣٩، وانحراف معياري ٠.٨٠
- قلة توخي الدقة والموضوعية في إعطاء التقديرات المناسبة من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس، بوزن نسبي ٢.٣٨، وانحراف معياري ٠.٧٤
- قلة التقويم المستمر من قبل أعضاء هيئة التدريس في المقررات الدراسية التي يقومون بتدريسها، بوزن نسبي ٢.٣٧، وانحراف معياري ٠.٧٦
- عدم تمكن بعض أعضاء هيئة التدريس من المادة العلمية، بوزن نسبي٢.٣٧ وانحراف معياري ٠.٥٩
- قلة استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرائق تدريسية جذابة ومشوقة، بوزن نسبي ٢.٣٦، وانحراف معياري ٠.٧٨
- اعتماد الامتحانات على قياس الحفظ والتذكر بدرجة كبيرة، بوزن نسبي ٢.٣٦، وانحراف معياري ٠.٥٩
- عدم تمكين بعض أعضاء هيئة التدريس الطلاب من كتابة المحاضرات وراءهم التي هي بحاجة إلى كتابة، بوزن نسبي ٢.٣٤، وانحراف معياري ٠.٧٦
- عدم تحديد بعض أعضاء هيئة التدريس لموضوعات المقرر الدراسي تحديدا واضحا من بداية العام الدراسي، بوزن نسبي ٢.٣٤، وانحراف معياري ٠.٨١
- سوء معاملة بعض أعضاء هيئة التدريس تجعلني أنفر من المادة الدراسية ومن استذكارها، بوزن نسبي ٢.٣٠، وانحراف معياري ٠.٧٧
- استخفاف بعض أعضاء هيئة التدريس بقدرتي على الفهم والانجاز، بوزن نسبي ٢.٠٧، وانحراف معياري ٠.٨٤
- شَغْل بعض أعضاء هيئة التدريس لوقت المحاضرة بقصص وحكايات شخصية بوزن نسبي ٢.٠٣، وانحراف معياري ٠.٧٨

- **نتائج عبارات محور: مقاومة الضبط** :

يتضح من الجدول (١٧) أن عبارات محور مقاومة الضبط قد تراوحت درجة الموافقة عليها ما بين كبيرة ومتوسطة حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات في الفترة من (١.٦٩ ــ ٢.٣٨)، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- الإلحاح المتزايد من قبل الوالدين على استذكار المحاضرات أولا بأول يسبب لي الملل والاستياء، بوزن نسبي ٢.٣٨، وانحراف معياري ٠.٧١
- الهروب من الشعور بإلزامية الدراسة، بوزن نسبي ٢.٣٧، وانحراف معياري ٠.٧٠
- تمردي على والديَّ هو ما يدفعني إلى تأجيل إنجاز واجباتي الدراسية، بوزن نسبي ٢.٢٠، وانحراف معياري ٠.٨١
- أشعر بالاستياء من التكليفات التي يفرضها عليَّ أعضاء هيئة التدريس، لذا أقوم بتأجيلها، بوزن نسبي ٢.١٥، وانحراف معياري ٠.٦٦
- رغبة والديَّ بأن أحصل دائما على تقديرات مرتفعة، بوزن نسبي ١.٦٩ وانحراف معياري ٠.٧٦

جدول (١٧) نتائج العبارات الخاصة بمقاومة الضبط

م	العبارة		الاستجابات			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
٣٣	الهروب من الشعور بإلزامية الدراسة.	ك	٢٤٣	١٧٧	٦٣	٢.٣٧	٠.٧٠	كبيرة	٢
		٪	٥٠.٣٪	٣٦.٦٪	١٣.٠٪				
٣٤	أشعر بالاستياء من التكليفات التي يفرضها عليَّ أعضاء هيئة التدريس، لذا أقوم بتأجيلها.	ك	١٤٩	٢٥٩	٧٥	٢.١٥	٠.٦٦	متوسطة	٤
		٪	٣٠.٨٪	٥٣.٦٪	١٥.٥٪				
٣٥	تمردي على والديَّ هو ما يدفعني إلى تأجيل إنجاز واجباتي الدراسية.	ك	٢١٨	١٤٤	١٢١	٢.٢٠	٠.٨١	متوسطة	٣
		٪	٤٥.١٪	٢٩.٨٪	٢٥.١٪				
٣٦	الإلحاح المتزايد من قبل الوالدين على استذكار المحاضرات أولا بأول يسبب لي الملل والاستياء.	ك	٢٥١	١٦٦	٦٦	٢.٣٨	٠.٧١	كبيرة	١
		٪	٥٢.٠٪	٣٤.٤٪	١٣.٧٪				
٣٧	رغبة والديَّ بأن أحصل دائما على تقديرات مرتفعة.	ك	٨٩	١٥٥	٢٣٩	١.٦٩	٠.٧٦	متوسطة	٥
		٪	١٨.٤٪	٣٢.١٪	٤٩.٥٪				

- **نتائج عبارات محور: المخاطرة** :

جدول(١٨) نتائج العبارات الخاصة بالمخاطرة.

م	العبارة		الاستجابات			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
٣٨	أنجز أعمالا كثيرة عندما لا يبقى لديَّ متسع من الوقت.	ك	٢٠١	١٤٣	١٣٩	٢.١٣	٠.٨٣	متوسطة	١
		٪	٤١.٦٪	٢٩.٦٪	٢٨.٨٪				
٣٩	أحب أن أتحدى نفسي في إنجاز المهمات الأكاديمية في اللحظات الأخيرة.	ك	٢٠٢	١١٩	١٦٢	٢.٠٨	٠.٨٧	متوسطة	٤
		٪	٤١.٨٪	٢٤.٦٪	٣٣.٥٪				
٤٠	أشعر بالسعادة عند انجاز واجباتي الدراسية في اللحظات الأخيرة.	ك	٢١٠	١٢١	١٥٢	٢.١٢	٠.٨٦	متوسطة	٢
		٪	٤٣.٥٪	٢٥.١٪	٣١.٥٪				
٤١	تعودي على استذكار المحاضرات تحت ضغط قرب موعد بداية الامتحانات.	ك	٢١٠	١١٥	١٥٨	٢.١١	٠.٨٧	متوسطة	٣
		٪	٤٣.٥٪	٢٣.٨٪	٣٢.٧٪				

يتضح من الجدول (١٨) أن عبارات محور المخاطرة قد جاءت درجة الموافقة عليها متوسطة حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات في الفترة من (٢.٠٨ ـ ٢.١٣)، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- أنجز أعمالا كثيرة عندما لا يبقى لديَّ متسع من الوقت، بوزن نسبي ٢.١٣ وانحراف معياري ٠.٨٣
- أشعر بالسعادة عند انجاز واجباتي الدراسية في اللحظات الأخيرة، بوزن نسبي ٢.١٢، وانحراف معياري ٠.٨٦
- تعودي على استذكار المحاضرات تحت ضغط قرب موعد بداية الامتحانات بوزن نسبي ٢.١١، وانحراف معياري ٠.٨٧
- أحب أن أتحدى نفسي في إنجاز المهمات الأكاديمية في اللحظات الأخيرة بوزن نسبي ٢.٠٨، وانحراف معياري٠.٨٧

- **نتائج عبارات محور: الخوف من الفشل** :

جدول(١٩) نتائج العبارات الخاصة بالخوف من الفشل.

م	العبارة		الاستجابات: كبيرة	الاستجابات: متوسطة	الاستجابات: ضعيفة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٤٢	أتجنب القيام بالمهام التي يحتمل أن تؤدي للفشل.	ك	١٤٦	١٥٠	١٨٧	١.٩٢	٠.٨٣	متوسطة	٦
		٪	٣٠.٢٪	٣١.١٪	٣٨.٧٪				
٤٣	أشعر بالقلق من حصولي على تقديرات متدنية في اختبارات بعض المقررات الدراسية.	ك	١٦٢	١٥٠	١٧١	١.٩٨	٠.٨٣	متوسطة	٣
		٪	٣٣.٥٪	٣١.١٪	٣٥.٤٪				
٤٤	أشعر بالخوف من الفشل أثناء استذكار المحاضرات.	ك	١٤٥	١٤٦	١٩٢	١.٩٠	٠.٨٣	متوسطة	٧
		٪	٣٠.٠٪	٣٠.٢٪	٣٩.٨٪				
٤٥	أشعر بالقلق من عدم تحقيق ما هو متوقع مني.	ك	١٤٩	١٧٢	١٦٢	١.٩٧	٠.٨٠	متوسطة	٤
		٪	٣٠.٨٪	٣٥.٦٪	٣٣.٥٪				
٤٦	أضع لنفسي توقعات عالية، لذا أنا قلق من قدرتي على تحقيقها.	ك	١٥٩	١٤٦	١٧٨	١.٩٦	٠.٨٤	متوسطة	٥
		٪	٣٢.٩٪	٣٠.٢٪	٣٦.٩٪				
٤٧	أتأثر سلبا بالتجارب السيئة للآخرين.	ك	٢٧٥	١٠١	١٠٧	٢.٣٥	٠.٨٢	كبيرة	٢
		٪	٥٦.٩٪	٢٠.٩٪	٢٢.٢٪				
٤٨	الخوف من الإحباط الناجم عن الفشل في الانجاز	ك	٢٥٨	١٣٧	٨٨	٢.٣٥	٠.٧٧	كبيرة	١
		٪	٥٣.٤٪	٢٨.٤٪	١٨.٢٪				

يتضح من الجدول (١٩) أن عبارات محور الخوف من الفشل تراوحت درجة الموافقة عليها ما بين كبيرة ومتوسطة حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات في الفترة من (١.٩٠ ــ ٢.٣٥)، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- الخوف من الإحباط الناجم عن الفشل في الانجاز، بوزن نسبي٢.٣٥، وانحراف معياري ٠.٧٧
- أتأثر سلبا بالتجارب السيئة للآخرين، بوزن نسبي ٢.٣٥، وانحراف معياري ٠.٨٢
- أشعر بالقلق من حصولي على تقديرات متدنية في اختبارات بعض المقررات الدراسية، بوزن نسبي ١.٩٨، وانحراف معياري ٠.٨٣
- أشعر بالقلق من عدم تحقيق ما هو متوقع مني، بوزن نسبي ١.٩٧ ، وانحراف معياري ٠.٨٠

- أضع لنفسي توقعات عالية، لذا أنا قلق من قدرتي على تحقيقها، بوزن نسبي ١.٩٦، وانحراف معياري ٠.٨٤
- أتجنب القيام بالمهام التي يحتمل أن تؤدي للفشل، بوزن نسبي ١.٩٢، وانحراف معياري ٠.٨٣
- أشعر بالخوف من الفشل أثناء استذكار المحاضرات، بوزن نسبي ١.٩٠ وانحراف معياري ٠.٨٣

- **نتائج عبارات محور: المهمة المنفرة** :

جدول(٢٠) نتائج العبارات الخاصة بالمهمة المنفرة.

م	العبارة		الاستجابات			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
٤٩	أعتقد بأنني مهما ذاكرت المادة فإنني غير قادر على فهمها.	ك	١٥٧	١٩٣	١٣٣	٢.٠٥	٠.٧٧	متوسطة	٤
		٪	٣٢.٥٪	٤٠.٠٪	٢٧.٥٪				
٥٠	أشعر بالملل أثناء إنجاز واجباتي الدراسية.	ك	٢٩٣	١١٨	٧٢	٢.٤٦	٠.٧٤	كبيرة	١
		٪	٦٠.٧٪	٢٤.٤٪	١٤.٩٪				
٥١	أشعر بالكسل والخمول عند البدء في إنجاز واجباتي الدراسية.	ك	٢٨٩	١٢٢	٧٢	٢.٤٥	٠.٧٤	كبيرة	٣
		٪	٥٩.٨٪	٢٥.٣٪	١٤.٩٪				
٥٢	أميل إلى تأجيل الأعمال التي تتطلب وقتا وجهدا مضاعفا.	ك	٢٨٤	١٣٣	٦٦	٢.٤٥	٠.٧٢	كبيرة	٢
		٪	٥٨.٨٪	٢٧.٥٪	١٣.٧٪				
٥٣	أعاني من ضعف الثقة في القدرة على انجاز المهام الصعبة.	ك	١٣٨	١٩٨	١٤٧	١.٩٨	٠.٧٧	متوسطة	٦
		٪	٢٨.٦٪	٤١.٠٪	٣٠.٤٪				
٥٤	عدم كفاية المواعيد المحددة للانتهاء من انجاز بعض المهام الصعبة.	ك	١٣٦	١٣٣	٢١٤	١.٨٤	٠.٨٤	متوسطة	٧
		٪	٢٨.٢٪	٢٧.٥٪	٤٤.٣٪				
٥٥	أشعر بأنني أكره المحاضرات واستذكارها.	ك	١٦٤	١٥٥	١٦٤	٢.٠٠	٠.٨٢	متوسطة	٥
		٪	٣٤.٠٪	٣٢.١٪	٣٤.٠٪				

يتضح من الجدول (٢٠) أن عبارات محور المهمة المنفرة قد تراوحت درجة الموافقة عليها ما بين كبيرة ومتوسطة حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات في الفترة من (١.٨٤ ــ ٢.٤٦)، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- أشعر بالملل أثناء إنجاز واجباتي الدراسية، بوزن نسبي ٢.٤٦، وانحراف معياري ٠.٧٤
- أميل إلى تأجيل الأعمال التي تتطلب وقتا وجهدا مضاعفا، بوزن نسبي٢.٤٥ وانحراف معياري ٠.٧٢
- أشعر بالكسل والخمول عند البدء في إنجاز واجباتي الدراسية، بوزن نسبي ٢.٤٥، وانحراف معياري ٠.٧٤
- أعتقد بأنني مهما ذاكرت المادة فإنني غير قادر على فهمها، بوزن نسبي ٢.٠٥ وانحراف معياري ٠.٧٧
- أشعر بأنني أكره المحاضرات واستذكارها، بوزن نسبي ٢.٠٠، وانحراف معياري ٠.٨٢

- أُعاني من ضعف الثقة في القدرة على انجاز المهام الصعبة، بوزن نسبي ١.٩٨ وانحراف معياري ٠.٧٧
- عدم كفاية المواعيد المحددة للانتهاء من انجاز بعض المهام الصعبة، بوزن نسبي ١.٨٤، وانحراف معياري ٠.٨٤

- **نتائج عبارات محور: الكمالية** :

جدول (٢١) نتائج العبارات الخاصة بالكمالية.

م	العبارة		الاستجابات			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
٥٦	الميل إلى الدقة العالية في الأداء.	ك	٢٢٤	١٩٢	٦٧	٢.٣٣	٠.٧١	متوسطة	٣
		٪	٤٦.٤٪	٣٩.٨٪	١٣.٩٪				
٥٧	الرغبة في تحقيق الإتقان التام لمختلف المهام.	ك	٢٠٦	٢١١	٦٦	٢.٢٩	٠.٦٩	متوسطة	٤
		٪	٤٢.٧٪	٤٣.٧٪	١٣.٧٪				
٥٨	أشعر بأن مستوى أدائي لبعض المهام الدراسية أقل من المستوى المرجو.	ك	١٥٠	٢١٦	١١٧	٢.٠٧	٠.٧٤	متوسطة	٧
		٪	٣١.١٪	٤٤.٧٪	٢٤.٢٪				
٥٩	أشعر بالقلق من عدم القدرة على تحقيق المستوى المتميز.	ك	١٦٩	٢١٠	١٠٤	٢.١٣	٠.٧٤	متوسطة	٦
		٪	٣٥.٠٪	٤٣.٥٪	٢١.٥٪				
٦٠	الرغبة في الحصول على أعلى التقديرات للأداء.	ك	٣٩	٢٧٨	١٦٦	١.٧٤	٠.٦٠	متوسطة	٩
		٪	٨.١٪	٥٧.٦٪	٣٤.٤٪				
٦١	أشعر بالشك أثناء إنجاز واجباتي الدراسية.	ك	٨٦	١٨٩	٢٠٨	١.٧٥	٠.٧٤	متوسطة	٨
		٪	١٧.٨٪	٣٩.١٪	٤٣.١٪				
٦٢	أستغرق زمنا طويلا في إنجاز واجباتي الدراسية.	ك	٢٥٩	١٣٩	٨٥	٢.٣٦	٠.٧٦	كبيرة	١
		٪	٥٣.٦٪	٢٨.٨٪	١٧.٦٪				
٦٣	قلة اهتمامي بمنافسة زملائي في انجاز مهماتي الأكاديمية.	ك	٢١٩	٢٠٤	٦٠	٢.٣٣	٠.٦٩	متوسطة	٢
		٪	٤٥.٣٪	٤٢.٢٪	١٢.٤٪				
٦٤	ثقتي بنفسي وبقدراتي العقلية والمعرفية.	ك	١٩٣	٢٠٨	٨٢	٢.٢٣	٠.٧٢	متوسطة	٥
		٪	٤٠.٠٪	٤٣.١٪	١٧.٠٪				

يتضح من الجدول (٢١) أن عبارات محور الكمالية قد تراوحت درجة الموافقة عليها ما بين كبيرة ومتوسطة حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات في الفترة من (١.٧٤ ـ ٢.٣٦)، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- أستغرق زمنا طويلا في إنجاز واجباتي الدراسية، بوزن نسبي٢.٣٦، وانحراف معياري ٠.٧٦
- قلة اهتمامي بمنافسة زملائي في انجاز مهماتي الأكاديمية، بوزن نسبي٢.٣٣ وانحراف معياري ٠.٦٩
- الميل إلى الدقة العالية في الأداء، بوزن نسبي٢.٣٣، وانحراف معياري ٠.٧١
- الرغبة في تحقيق الإتقان التام لمختلف المهام، بوزن نسبي ٢.٢٩، وانحراف معياري ٠.٦٩
- ثقتي بنفسي وبقدراتي العقلية والمعرفية، بوزن نسبي٢.٢٣، وانحراف معياري ٠.٧٢
- أشعر بالقلق من عدم القدرة على تحقيق المستوى المتميز، بوزن نسبي٢.١٣ وانحراف معياري ٠.٧٤

- أشعر بأن مستوى أدائي لبعض المهام الدراسية أقل من المستوى المرجو، بوزن نسبي٢.٠٧، وانحراف معياري ٠.٧٤
- أشعر بالشك أثناء إنجاز واجباتي الدراسية، بوزن نسبي ١.٧٥، وانحراف معياري ٠.٧٤
- الرغبة في الحصول على أعلى التقديرات للأداء، بوزن نسبي١.٧٤، وانحراف معياري ٠.٦٠

- **نتائج عبارات العوامل الاجتماعية** :

جدول (٢٢) نتائج العبارات الخاصة بالعوامل الاجتماعية.

م	العبارة		الاستجابات			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
٦٥	أساليب المعاملة الوالدية غير الملائمة(كالحماية الزائدة، والقسوة الزائدة، والتذبذب في المعاملة،....الخ).	ك	٣٣٦	٥٩	٨٨	٢.٥١	٠.٧٨	كبيرة	١
		٪	٦٩.٦٪	١٢.٢٪	١٨.٢٪				
٦٦	انضمامي لجماعة رفاق تؤمن بأن المذاكرة قبل الامتحانات بوقت قليل تجنب النسيان.	ك	٢٥٧	١٣٦	٩٠	٢.٣٥	٠.٧٧	كبيرة	٦
		٪	٥٣.٢٪	٢٨.٢٪	١٨.٦٪				
٦٧	بُعد الجامعة عن محل إقامتي يجعلني أهدر كثيرا من وقتي في وسائل المواصلات.	ك	٣٠٠	١٠٩	٧٤	٢.٤٧	٠.٧٥	كبيرة	٢
		٪	٦٢.١٪	٢٢.٦٪	١٥.٣٪				
٦٨	شعوري بضعف المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع الذي أعيش فيه.	ك	٢٤٥	١٣٦	١٠٢	٢.٣٠	٠.٨٠	متوسطة	٨
		٪	٥٠.٧٪	٢٨.٢٪	٢١.١٪				
٦٩	أكون محل سخرية من أصدقائي عند تنظيم وقتي للمذاكرة والاستعداد للامتحان.	ك	٢٨٤	٦٩	١٣٠	٢.٣٢	٠.٨٧	متوسطة	٧
		٪	٥٨.٨٪	١٤.٣٪	٢٦.٩٪				
٧٠	أعتقد أن نجاحي في انجاز مهماتي الأكاديمية في الوقت المحدد لها يزعج أصدقائي مني.	ك	١٣٦	١٧٢	١٧٥	١.٩٢	٠.٨٠	متوسطة	٩
		٪	٢٨.٢٪	٣٥.٦٪	٣٦.٢٪				
٧١	يضغط عليَّ أصدقائي للقيام بأعمال أخرى بعيدا عن استذكار المحاضرات.	ك	٢٩٠	١٠٧	٨٦	٢.٤٢	٠.٧٨	كبيرة	٣
		٪	٦٠.٠٪	٢٢.٢٪	١٧.٨٪				
٧٢	فقدان الأمل في الحصول على فرصة عمل بعد التخرج.	ك	٢٧٧	١٢٥	٨١	٢.٤١	٠.٧٦	كبيرة	٤
		٪	٥٧.٣٪	٢٥.٩٪	١٦.٨٪				
٧٣	وجود خلافات بين أفراد الأسرة.	ك	٢٩٧	٦٤	١٢٢	٢.٣٦	٠.٨٦	كبيرة	٥
		٪	٦١.٥٪	١٣.٣٪	٢٥.٣٪				

يتضح من الجدول (٢٢) أن عبارات محور قد تراوحت درجة الموافقة عليها ما بين كبيرة ومتوسطة حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات في الفترة من (١.٩٢ -٢.٥١)، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- أساليب المعاملة الوالدية غير الملائمة (كالحماية الزائدة، والقسوة الزائدة والتذبذب في المعاملة،....الخ)، بوزن نسبي ٢.٥١، وانحراف معياري ٠.٧٨
- بُعد الجامعة عن محل إقامتي يجعلني أهدر كثيرا من وقتي في وسائل المواصلات، بوزن نسبي٢.٤٧، وانحراف معياري ٠.٧٥

- يضغط عليَّ أصدقائي للقيام بأعمال أخرى بعيدا عن استذكار المحاضرات بوزن نسبي٢.٤٢، وانحراف معياري ٠.٧٨
- فقدان الأمل في الحصول على فرصة عمل بعد التخرج، بوزن نسبي ٢.٤١ وانحراف معياري ٠.٧٦
- وجود خلافات بين أفراد الأسرة، بوزن نسبي٢.٣٦، وانحراف معياري ٠.٨٦
- انضمامي لجماعة رفاق تؤمن بأن المذاكرة قبل الامتحانات بوقت قليل تجنب النسيان، بوزن نسبي ٢.٣٥، وانحراف معياري ٠.٧٧
- أكون محل سخرية من أصدقائي عند تنظيم وقتي للمذاكرة والاستعداد للامتحان، بوزن نسبي ٢.٣٢، وانحراف معياري ٠.٨٧
- شعوري بضعف المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع الذي أعيش فيه، بوزن نسبي ٢.٣٠، وانحراف معياري٠.٨٠
- أعتقد أن نجاحي في انجاز مهماتي الأكاديمية في الوقت المحدد لها يزعج أصدقائي مني، بوزن نسبي ١.٩٢، وانحراف معياري ٠.٨٠

- **استخلاصات**:

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أبرزها ما يلي:

- تمثلت العوامل المسئولة عن التسويف الأكاديمي من وجهة نظر طلاب كلية التربية جامعة الأزهر في العوامل التربوية، والنفسية، والاجتماعية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محوري المناخ الجامعي، وعضو هيئة التدريس من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة (ثانية/ رابعة)، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الثانية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الطالب من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى ذات المتغير، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الرابعة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الكمالية من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى ذات المتغير، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الرابعة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في العوامل الاجتماعية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى ذات المتغير، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الرابعة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محوري الطالب وعضو هيئة التدريس من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب النوعية
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى ذات المتغير، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب الأدبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الخوف من الفشل، وكذا في إجمالي العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى ذات المتغير، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب النوعية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في العوامل الاجتماعية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى ذات المتغير، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب النوعية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محاور المقررات الدراسية، والطالب، وعضو هيئة التدريس، وكذا في إجمالي العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محاور مقاومة الضبط، والمخاطرة، والخوف من الفشل، والمهمة المنفرة، والكمالية، وكذا في إجمالي العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى ذات المتغير، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في العوامل الاجتماعية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى ذات المتغير، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في العوامل التربوية، والنفسية، والاجتماعية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).

- **أهم المقترحات والتوصيات**:

في ضوء ما تم التوصل إليه من عوامل تربوية، ونفسية، واجتماعية للتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر توصي الدراسة بجملة من المتطلبات للتغلب على تلك الظاهرة أو التخفيف من حدتها، لعل من أهمها ما يلي:

- استخدام عضو هيئة التدريس لطرائق تدريسية جذابة تثير انتباه الطلاب وتحفزهم على الالتزام في حضور المحاضرات.
- توفير كلية التربية المذكرات الدراسية للطلاب من بداية العام الدراسي.
- طباعة المذكرات الدراسية طباعة جيدة تشجع الطلاب على قراءتها واستذكارها أولا بأول.
- تحديد عضو هيئة التدريس لموضوعات المقرر الدراسي تحديدا واضحا من بداية العام الدراسي.
- تنظيم الوقت بين الأمور الحياتية المختلفة، وأمور العائلة، والأصدقاء والعمل.

- التقويم المستمر للطلاب من قبل أعضاء هيئة التدريس في المقررات الدراسية التي يقومون بتدريسها.
- عدم تلميح بعض أعضاء هيئة التدريس في المحاضرات النهائية لبعض الموضوعات المهمة المتوقعة في الامتحان.
- عدم تكرار أعضاء هيئة التدريس لأسئلة امتحاناتهم.
- تمكن عضو هيئة التدريس من مادته العلمية.
- معاملة عضو هيئة التدريس للطلاب معاملة لائقة.
- توفير مناخ جامعي داعم لتعلم الطلاب ومحفز على الالتزام والمداومة على حضور المحاضرات ومذاكرتها أولا بأول.
- توفير الجامعة الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة المحفزة للطلاب على الالتزام في حضور المحاضرات.
- تنشئة الأبناء تنشئة اجتماعية سوية تحثهم على الالتزام في أمور الحياة بصفة عامة وأمور التعليم بصفة خاصة.
- توجيه الطلاب نحو ضرورة الاستخدام المعتدل لمواقع التواصل الاجتماعي كالفيس بوك، والتويتر،....الخ.
- تركيز الامتحانات على الأسئلة الموضوعية التي تقيس المستويات العليا من التفكير (الفهم ـ التحليل ـ التطبيق ـ التركيب).
- توخي الدقة والموضوعية من قبل عضو هيئة التدريس في إعطاء التقديرات الصحيحة الدالة على قدرات الطلاب.
- توجيه الطلاب إلى حسن اختيار الأصدقاء.
- التحاق الطلاب بالتخصصات التي يرغبون فيها.
- غرس الأمل في نفوس الطلاب بهدف رفع درجة الكفاءة الذاتية لديهم.
- تنمية التواصل الاجتماعي للطلاب كمحفز للانجاز الأكاديمي.

- **المراجع** :

- أحمد محمد عبد الخالق، ومحمد دغيم الدغيم (٢٠١١)، المقياس العربي للتسويف، إعداده وخصائصه السيكو مترية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (٣٠)، ص ص ٢٠٠ - ٢٢٤.
- جابر عبدالحميد (١٩٨٥). سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، القاهرة: دار النهضة العربية، ص ٣٣٣.
- حسن أحمد عمر علام (٢٠٠٨)." محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة ". المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الرابع والعشرون، العدد الثاني، ص ص٢٥٥ – ٣٠٦.
- سيد احمد أحمد البهاص (٢٠١٠)." التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية "، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد ٤٢، ص ص ١١٣ - ١٥٣.
- طارق عبد العالي السلمي (٢٠٠٩). "مستوى التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية " مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٦، العدد ٢ ، ص ص٦٤٠ - ٦٦٣.

- عبد الرحمن مصيلحي، ونادية الحسيني(٢٠٠٤)." التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة، وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية"، مجلة التربية، كلية التربية جامعة الأزهر، العدد(١٢٦)، الجزء الأول، ص ص ٥٥ - ١٤٣.

- عطية عطية محمد سيد أحمد (٢٠٠٨): " التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد"، المكتبة الإلكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، ص ص ١ -٧٩. متاح على الموقع: www. gulfkids.com

- علي عبد الرحيم صالح، وزينة علي صالح (٢٠١٣). " التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد الثامن والثلاثون، الجزء الثاني، ص ص ٢٤٣ - ٢٧١.

- فريح عويد العنزي، ومحمد دغيم الدغيم (٢٠٠٣)." سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٥٢، الجزء الثاني، ص ص١٠١ - ١٣٧.

- فيصل الربيع، وعمر شواشرة، وتغريد حجازي (٢٠١٤). " التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن "، مجلة المنارة للبحوث والدراسات جامعة اليرموك، المجلد ٢٠، العدد الأول – ب، ص ص ٣٥ - ٧٢.

- لطيفة حسين الكندري، وبدر محمد ملك (٢٠١٤). التسويف (باكر إن شاء الله)، سلسلة تربية الأبناء الخامسة(عبارات ودلالات)، مجلة صناع المستقبل، مكتب العلاقات العامة والإعلام، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت.

- محمد ذياب مرجي السرحان، ومحمد أحمد صوالحة (٢٠١٧). " التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة آل البيت "، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الخامس، العدد ١٧، ص ص ١٦١ -١٨٥.

- محمد هويدي، وسعيد اليماني (٢٠٠٧). " السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين بمملكة البحرين "، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، المجلد الثامن العدد السابع، ، ص ص ٢٠ - ٥٥.

- مسعد عبدالعظيم محمد صالح (٢٠١٣). " دراسة لسلوك التسويف الأكاديمي في علاقته ببعض مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة" مجلة كلية التربية بأسوان، العدد (٢٧)، ص ص٤٨٧ - ٥٣٤.

- معاوية أبو غزال (٢٠١٢). " التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين "، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٨، عدد ٢، ص ص ١٣١ -١٤٩.

- يوسف قطامي (١٩٨٩). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص ٢٣٦.

- Alexander, E. S., &Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. Personality and Individual Differences, 42(7), 1301-1310.

- Balkıs, M., &Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among preservice teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. Journal of Theory and Practice in Education, 5(1), 18-32.

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control.UK: Macmillan.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). Self-efficacy in changing societies. USA: Cambridge university press.
- Basco, M. R. (2010). The procrastinator's guide to getting things done. USA: The Guilford Press.
- Bernstein, P. L., & Bernstein, P. L. (1996). Against the gods: The remarkable story of risk (pp1269-1275). New York: Wiley.
- Bridges, K. R., &Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. Personality and Individual Differences, 22(6), 941-944.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2007). Procrastination: Why you do it, what to do about it now. UK: Hachette.
- Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5, 1665-1671.
- Carden, R., Bryant, C., & Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. Psychological reports, 95(2), 581-582.
- Chow, H. P. (2011). Procrastination among undergraduate students: effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. Alberta Journal of Educational Research, 57(2), 234-240.
- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of" active" procrastination behavior on attitudes and performance. The Journal of social psychology, 145(3), 245-264.
- Corkin, D. M., Shirley, L. Y., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. Learning and Individual Differences, 32, 294-303.
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. Journal of College Reading and Learning, 30(2), 120-134.
- Dewitte, S., &Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. European Journal of Personality, 16(6), 469-489.

- Dietz, F., Hofer, M., & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. British Journal of Educational Psychology, 77(4), 893-906.
- Ellis, A.&knaus, W. (1977). Overcoming Procrastination. USA: Institute for relational living.
- Ellis, A., &Knaus, W. (2002). Overcoming procrastination. New York. Rational living.
- Ellis, D. (2012). Becoming a master student. USA: Nelson Education.
- Farran, B. (2004). Predictors of academic procrastination in college students (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).
- Fee, R. L., & Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt?. Journal of Social Behavior and Personality, 15(5), 167-184.
- Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. Journal of Social Behavior and Personality, 15(5), 185 - 196.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self regulation failure of performance: effects of cognitive load, self awareness, and time limits on 'working best under pressure'. European Journal of Personality, 15(5), 391-406.
- Ferrari, J. R., & Díaz-Morales, J. F. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: Further evidence. The Spanish Journal of Psychology, 10(1), 91-96.
- Ferrari, J. R., & Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: personality. Journal of social Behavior and personality, 7(3), 495-502.
- Ferrari, J.R. (1993). Procrastination and impulsiveness: Two sides of coins? In W. McCown, Johnson & M. Shure (Eds). The impulsive client: Theory, research and treatment, pp.265-276, Washington. DC: American Psychological Association.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. Learning and Individual Differences, 23, 225-233.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. Personality and Individual Differences, 43(1), 167-178.

- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., &Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. Personality and Individual Differences, 40(8), 1519-1530.
- Jardat, A. K. M. (2004). Test anxiety in Jordanian students: measurement, correlates and treatment. (Doctoral Dissertation, Phillips – University of Marburg).
- Kağan, M., Çakır, O., İlhan, 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, 2(2), 2121-2125.
- Kim, K. H. (2002). The effect of a reality program on the responsibility for elementary school children in Korea. International Journal of Reality Therapy, 22(1), 474- 496.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., Lynch, S. L., &Rajani, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A Mixed- Methods inquiry. Learning Disabilities Research & Practice, 23(3), 137-147.
- Knaus, W. D. (2010). End procrastination now! Get it done with a proven psychological approach. UK: McGraw Hill Professional,p.11.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. Journal of social Behavior and Personality, 15(5), 153 -166.
- Konovalova, L. (2007). Gender and age differences in academic procrastination, task aversiveness, and fear of failure. Women, 92(36), 72.
- Lawless, A. (2010). The impact of procrastination and Internet use on college students' academic performance. Journal of Research Methods and Design II (11), 95-101.
- Lay, C. H., &Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. Journal of social Behavior and personality, 8(4), 647.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. The Journal of Genetic Psychology, 166(1), 5-15.
- Liruo, P., Junfeng, Z., &Meilin, Y. (2012). Relationship between Academic Procrastination and Class Environments among Middle School Students. China Journal of Health Psychology, 9, 051.

- Mccloskey, J. (2011). Finally my thesis on academic procrastination, (Doctoral Dissertation, University of Texas).
- Meyer, C. L. (2000). Academic procrastination and self-handicapping: Gender differences in response to noncontingent feedback. Journal of Social Behavior and Personality, 15(5), 87-103.
- Mortazanajad, H., &Vahedi, S. (2009). Self-regulation and dimensions of parenting styles predict psychological procrastination of undergraduate students. Iranian Journal of Psychiatry, 4(4), 147-154.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. Journal of Social Behavior and Personality, 15(5; SPI), 103-110.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. Assessment & Evaluation in Higher Education, 29(1), 3-19.
- Özer, B. U. (2011). A cross sectional study on procrastination: who procrastinate more? In International Conference on Education Research and Innovation (Vol. 18, pp. 34-37).
- Ozer, B. U., & Ferrari, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. Individual Differences Research, 9(1), 33-40.
- Ozer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. The Journal of social psychology, 149(2), 241-257.
- Pala, A., Akyıldız, M., &Bağcı, C. (2011). Academic procrastination behaviour of pre-service teachers' of Celal Bayar University. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29, 1418-1425.
- Park, S. W., & Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. Psychology, 3(01), 12-22.
- Piccarelli, R. (2003). How to overcome procrastination. American Salesman, 48(5), 27-29.
- Pychyl, T. A., Coplan, R. J., & Reid, P. A. (2002). Parenting and procrastination: Gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. Personality and Individual Differences, 33(2), 271-285.

- Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. Journal of Interactive Online Learning, 9(1), 78-93.
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. The Spanish journal of psychology, 12(1), 118-127.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. Journal of counseling psychology, 33(4), 387-394.
- Schraw, G., Wadkins, T., &Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. Journal of Educational psychology, 99(1), 12- 25.
- Sigall, H., Kruglanski, A., &Fyock, J. (2000). Wishful thinking and procrastination. Journal of social behavior and personality, 15(5), 216 – 283.
- Simpson, W. K., &Pychyl, T. A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. Personality and Individual Differences, 47(8), 906-911.
- Sirin, E. F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. Educational Research and Reviews, 6(5), 447.
- Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. Personality and Individual differences, 37(1), 115-128.
- Sokolowska, J. (2009). Behavioral, cognitive, affective, and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: AQ methodology approach. UK: Fordham University.
- Solomon, L. J., &Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. Journal of counseling psychology, 31(4), 503 - 509.
- Spada, M. M., Hiou, K., &Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, emotions, and procrastination. Journal of Cognitive Psychotherapy, 20(3), 319-326.

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin, 133, 1, 65-94.
- Steel, P. D. G. (2002). The measurement and nature of procrastination (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. Personality and individual differences, 30(1), 95-106.
- Tamiru, T. (2008). Academic Procrastination and Causal Perception of Tabor. African Research Review, 2(2), 34-55.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. Psychological science, 8(6), 454-458.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. Educational and psychological measurement, 51(2), 473-480.
- Valdes (2006). Math study skills: 12 steps to success in math. Available at: http://www.rock.uwc.edu.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. Personality and individual differences, 35(6), 1401-1418.
- Van, W. & Edwin, A. (2011). Conference program. Abstracts and particip list program 7th Biennial Conference on Procrastination,23
- Wang, N., He, P., & Li, Q. (2013). The relationship between postgraduates' academic procrastination and psychodynamic variables. MPS, 457, 027.
- Williams, J. G., Stark, S. K., & Foster, E. E. (2008). Start today or the very last day? The relationships among self-compassion, motivation, and procrastination. American Journal of Psychological Research.4(1), 37-43.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. Journal of Educational Psychology, 95(1), 179 -187.
- Wong, B. S. C. (2012). Metacognitive awareness, procrastination and academic performance of university students in Hong Kong. (Doctoral dissertation, University of Leicester).

- Yaakub, N. F. (2000). Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for k-economy. The School of Languages and Scientific Thinking, Universiti Utara Malaysia.
- Yeşil, R. (2012). Validity and reliability studies on the scale of the reasons for academic procrastination. Education, 133(2), 259-274.
- Yong, F. L. (2010). A study on the assertiveness and academic procrastination of English and communication students at a private university. American Journal of Scientific Research, 9, 62-71.
- Zakeri, H., Esfahani, B. N., &Razmjoee, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84, 57-60.
- Zeenath, S., &Orcullo, D. J. C. (2012). Exploring academic procrastination among undergraduates. International Proceedings of Economics Development & Research, 47(9), 42-46.

****