التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل

وداد محمد الكفيري*

جامعة حائل، المملكة العربية السعودية

استلم بتاريخ: ٢٠١٥/٤/١٣ عدل بتاريخ: ٢٠١٥/٦/٣٠ قبل بتاريخ: ٢٠١٥/٦/٣٥

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل، وطبقت على عينة بلغت ٣٦٠ طالبة من طالبات كلية التربية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس للتسويف الأكاديمي، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي لاستخراج النتائج، كشفت الدراسة عن مستوى متوسط للتسويف لدى الطالبات، وقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمكان السكن لصالح مدينة حائل، بينما لم توجد فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية. وعليه توصي الباحثة المؤسسات التربوية بالاهتمام بوضع الخطط والبرامج اللازمة للحد من ظاهرة التسويف الأكاديمي ورفع الدافعية لدى طلاب الجامعات.

كلمات مفتاحية: التسويف الأكاديمي، كلية التربية، جامعة حائل.

Academic Procrastination among Students of the Faculty of Education at Hail University

Wedad M. Alkferi*
Hail University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract: This study aimed to investigate the prevalence of academic procrastination among students in the Faculty of Education at the University of Hail, and applied on a sample of 360 female students in the second semester of the academic year 2014/2015 selected randomly. To achieve the objectives of the study a measure of academic procrastination was developed. The researcher used mean & standard deviation, to conclude the findings. The findings of the study showed that an average level of procrastination among female students. Differences were found statistically significant due to the place of residence for the city of Hail, while there were no significant due to the variable marital status differences. The researcher recommended worthwhile educational institutions develop plans and programs needed to reduce the phenomenon of academic procrastination and raise the motivation of university students.

Keywords: Academic procrastination, Faculty of Education, University of Hail.

*fathy@squ.edu.om

لا شك بأن تأجيل المهمات والواجبات لأمر طارىء أو مشكل أو رغبة في جمع المزيد من المعلومات، أو نتيجة ترتيب الأولويات وإعطاء الأولوية لأداء بعض المهمات دون غيرها مما يزيد فرص نجاحها هو أمر طبيعي ومقبول، وعده فيراري في الحالة الأخيرة شكلا من أشكال الإتقان (Ferrari,1991). إلا أن التأجيل المستمر للمهام والوظائف، دون وجود مبرر مقبول، هو أمر مشكل ويعوق أداء المهام، ويقلل من فرص نجاحها.

ولما كان التحصيل الأكاديمي هو الأداة التي من خلالها تتمكن الجامعة أوالمؤسسة التعليمية من قياس مدى تحقيقها لأهدافها التعليمية، والذي يقاس عادة بالاختبارات والتقييم المستمر لأداء الطالب؛ فإن التسويف الأكاديمي واحدة من أخطر المشاكل في الحياة اليومية، والبيئات التعليمية؛ إذ يميل المسوفون الى الحصول على درجات متدنية مقارنة بغيرهم من غير المسوفين. (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986, Tice & Baumeister, 1997) وبالرغم من النتائج السلبية لهذا السلوك الا أن نحو ٨٠-٩٥ % من طلاب الجامعات مسوفون (Ellis & Knaus, 1977, O`Brien, 2002)، كما أشارت دراسة بلقيس ودورو (Balkis & Duru, 2009) إلى أن ٢٣% من طلاب الجامعات لا يكملون واجباتهم في الوقت المحدد ويؤجلونها إلى وقت لاحق، وفي دراسة بوتس (Potts, 1987) فإن ٧٥% من طلاب الجامعات يسوفون، كما أن دراسة أوزر وفيراري (Ozer, Demir, & ferarri, 2009) بينت أن ٥٢% من الطلاب يؤجلون.

ويشير جاكسون وزملاؤه (Jackson etal) المشار اليه في عطية (٢٠٠٨) الى أن ما يقرب من ٣٠-٤٠% من طلاب الجامعة يعتبرون التسويف مشكلة جوهرية تعيق توافقهم الشخصي والوظيفي. وبحسب ونج (Wong) فإن التلكؤ تأجيل لشيء ما إلى وقت لاحق وهو يعيق الفرد عن تحقيق أهدافه، كما أنه سلوك متعلم وقد يكون شكلا من أشكال المقاومة للأشياء التي تعد في نظر الفرد غير ممتعة وسارة. وقد عرف شاونبرغ (Schouwenburg, 1992) التسويف الأكاديمي بأنه التأخير المتعمد أو التأجيل للعمل الذي يجب أن ينجز، كما عرفه ولترز (Wolters, 2003) بأنه الفشل في أداء نشاط ما وفق الزمن المرغوب وتأجيله حتى آخر دقيقة، ويشكل هذا النشاط أمرا لابد من الانتهاء منه وصولا الى الارتياح. والتسويف الأكاديمي تأخير القيام بالمهام الأكاديمية نتيجة التناقض بين النية والفعل الأمر الذي يعكس نتائج سلبية على المسوف (Binder, 2000) كما عرفه لي (Lay, 1986) بأنه الميل اللاعقلاني لتأخير المهمات التي لا بد من إنجازها.

ويشار إلى أن التسويف ظاهرة لم تلق إجماعا من العلماء على تعريفها ففي حين كان التأجيل هو المكون الحاسم عند البعض (Piccarelli, 2003) فإن البعض الآخر عد القلق المؤدي إلى هذا التأجيل هو المكون الأساسي للتسويف (Rothblum et al., 1986). إلا أن معظم التعريفات تتفق على أن التسويف ظاهرة مؤثرة سلبيا على إنتاجية الفرد ومستوى ثقته في نفسه، وصحته النفسية.

وتختلف وجهات النظر في تفسير ظاهرة التسويف الأكاديمي فقد اعتبرت المدرسة المعرفية أن للمتغيرات المعرفية أثرا كبيرا على التسويف خاصة المعتقدات اللاعقلانية (Beswick, Rothblum & Mann, 1988)، والمعتقدات المتعلقة بالوقت (Lay & Schouwenberg, 1993) وتقدير الذات (Beswick et al., 1988). أما المدرسة السلوكية فقد عدت التسويف ظاهرة متعلمة تنشأ نتيجة تفضيل الإنسان النشاطات السارة، والمكافآت الفورية، في حين تعزوه مدرسة التحليل النفسي إلى المطالب المبالغ فيها، أو التساهل المفرط من قبل الوالدين. (McCown, Petzel & Rupert, 1987) وللتسويف أنواع كثيرة من أهمها التسويف في مهمات الحياة اليومية، والتسويف في اتخاذ القرارات، والتسويف الأكاديمي. (Milgram, Batori & Mowrer, 1983).

وقد بين العنزي والدغيم (٢٠٠٣) أن هذه الظاهرة منتشرة بين المتعلمين، وتتمثل في تأخير إكمال الواجبات الدراسية في وقتها، وضعف

الإستعداد للاختبارات، والدراسة لأوقات غير كافية.

وتتنوع أسباب التسويف فقد بينت الدراسات أن السعي إلى الكمال قد يكون عاملا يزيد من احتمالية التسويف ؛إذ يضع الساعون إلى الكمال معاييرا عالية للأداء مما يؤدي بهم إلى التسويف، كما قد يكون سبب التسويف فكرة أنني أعمل بشكل أفضل تحت الضغط محاولة من المسوف لجعل التأخير يبدو عقلانيا. وقد أورد جارد (Gard,1999) أسباب التسويف في عدة أسباب وهي: إعطاء الأولوية لإنجاز المهام الممتعة على المهام الأهم، الضعف في مهارة إدارة الوقت لدى المسوف، السعي نحو الكمالية، التهرب من المهام الصعبة والمملة والخوف من الفشل. أما سزلاتز(Szalavitz, 2003) فقد أرجع التسويف إلى الأسباب التالية: المعتقدات الخاطئة، السعي نحو الكمالية، الخوف من الفشل، ضعف القدرة على الضبط الذاتي، معاناة المسوف من أب متسلط، قلق انجاز المهمة، والاكتئاب.

وفيما يتعلق بأسباب التسويف لدى طالبات جامعة حائل، فقد عملت الباحثة على إجراء استطلاع للطالبات حول أسباب التسويف الأكاديمي لديهن، حيث كشف الاستطلاع أن السبب الأول للتسويف لديهن هو المسؤوليات الاجتماعية، يليه ضيق الوقت، ثم كثرة الواجبات، وأخيرا التكاسل عن أداء الواجبات، وبناءا على إجابات الطالبات على الاستطلاع توقعت الباحثة أن تكون الحالة الاجتماعية للطالبة وبعد المسكن عن الجامعة هما العاملان الأكثر تأثيرا في سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطالبات.

وللتسويف آثاره السلبية على الحياة الأكاديمية والاجتماعية (Balkis & Duru, 2009, Beck, Koons, & Migram, 2000)، وأهمها التحصيل الأكاديمي المنخفض (Tice & Baumeister, 1997) ، والانقطاع عن حضور الحصص الدراسية، (Semb, Glick & Spencer, 1979). وتظهر الدراسات أن تأجيل المهمات الأكاديمية يصاحبه صراع انفعالي، كما ينتج عنه هبوط في الإنتاجية، وشعور بعدم الكفاية، وسوء الإدارة، وعدم الإلتزام بالمواعيد وبالتالي الشعور بالإحباط والذنب. ويعتبر التسويف مشكلة تؤثر سلبا على الفرد؛ فداخليا يشعر بالندم واليأس ولوم الذات، أما خارجيا فتؤثر على تقدمه في العمل وإفقاده فرصا كثيرة في الحياة (عطية، ٢٠٠٨). وحسب العنزي والدغيم (٢٠٠٣) فإن التسويف له عواقب انفعالية كالشعور بالذنب، وعدم الكفاية، والتوتر، والذعر، وصعوبات في النوم، إضافة الى القلق، وممارسة سلوكيات التدخين والكحول.

وقد بحثت العديد من الدراسات الأجنبية ظاهرة التسويف؛ في دراسة أجريت من قبل تشانغ (Chang, 2014) في جامعة ولاية كاليفورنيا، بعنوان الكمالية، القلق، التسويف الأكاديمي ودور الدافع الداخلي والخارجي لدى طلاب الجامعة على عينة مكونة من ٣٣٥ طالبا من طلاب جامعة ولاية كاليفورنيا، وجدت الدراسة ارتفاعا في مستوى التسويف الأكاديمي والقلق لدى الطلاب وارتباط التسويف الأكاديمي ارتباطا إيجابيا مع الكمالية، كما ارتبط بشكل ايجابي مع الدافع الخارجي وبشكل سلبي مع الدافع الداخلي.

ودراسة بعنوان علاقة المعتقدات العقلانية حول الدراسة على التسويف الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية والتحصيل الدراسي أجراها دورو وبلقيس (Duru & Balkis, 2013) على عينة قوامها ٢٩٠ طالبا من طلبة جامعة باموق دنيزلى التركية، كشفت الدراسة عن وجود علاقة سلبية ما بين المعتقدات العقلانية والتسويف الأكاديمي، كما أن العلاقة إيجابية ما بين المعتقدات العقلانية والرضا عن الحياة الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي.

وفي دراسة أجريت من قبل كندي وتوكمان (Kennedy & Tuckman, 2010) وهدفت إلى اختبار فرضية تأثير المماطلة الأكاديمية على المعدل التراكمي لدى طلاب السنة الأولى بجامعة ولاية أوهايو الأمريكية، تكونت العينة من ١٠٤٤ طالبا من الطلاب الجدد متوسط أعمارهم٢٠-١٨ سنة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية واستخدم مقياس توكمان للتسويف الأكاديمي لقياس التسويف الأكاديمي (توكمان، ١٩٩١) والمكون من١٦ فقرة.

تبين من الدراسة العلاقة العكسية السلبية بين التسويف الأكاديمي والمعدل التراكمي.

أما عربيا فقد أجريت دراسات حول التسويف الأكاديمي من حيث علاقته ببعض المتغيرات النفسية، منها الدراسة التي أجراها أبو ازريق وجرادات (٢٠١٢) وهدفت إلى استقصاء أثر تعديل العبارات الذاتية المسببة للتسويف الأكاديمي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينه من طلاب الصف العاشر،استخدم فيها مقياسا للتسويف الأكاديمي، وآخر للفاعلية الذاتية الأكاديمية. تكون مجتمع الدراسة من ١٢٠ طالبا في الصف العاشر في إحدى مدارس لواء الرمثا. وبناء على درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي تم اختيار عينة الدراسة التي تكونت من ٣٣ طالبا تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة. وقد تلقت المجموعة التجريبية برنامجا لتعديل العبارات الذاتية المنتجة للتسويف الأكاديمي، والذي تكون من (١٣) جلسة، في حين أن المجموعة الضابطة لم تتلق أي معالجة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضا أعلى بشكل دال إحصائيا في التسويف وتحسنا أعلى بشكل دال في الفاعلية الذاتية في كل من القياسين البعدي والمتابعة، مقارنة مع المجموعة الضابطة.

دراسة أخرى لأبو غزال (٢٠١٢) هدفت إلى التعرف على مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كان مدى هذا الانتشار وأسبابه يختلفان باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي وتخصصه الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من٧٥١ طالبا وطالبة (٢٢٢ ذكورا و٥٢٩ إناثا) من جميع كليات جامعة اليرموك. كشفت نتائج الدراسة أن ٢٥.٢% من الطلبة هم من ذوي التسويف المرتفع، و٥٧.٧% من ذوي التسويف المتوسط، و١٧.٢% من ذوي التسويف المتدني. كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيا في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، إذ كانت نسبة التسويف أعلى لدى طلبة السنة الرابعة منه لدى طلبة السنوات الأخرى، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.

وفي دراسة لشرايت وعبدالله (٢٠٠٨) هدفت إلى التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي بالدافعية للإنجاز والفاعلية الذاتية. تكونت عينة الدراسة من ٥٣٨ تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس في محافظة الإسكندرية. كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات منخفضي ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي، في الدافعية للإنجاز والفاعلية الذاتية لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

أما دراسة جرادات (Jaradat, 2004) فقد هدفت إلى 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. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين قلق الاختبار والتسويف الأكاديمي، وعلاقة سلبية دالة إحصائيا بين قلق الاختبار من جهة، والإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة من جهة أخرى.

كما أجرى هلال والحسيني (٢٠٠٤)، دراسة هدفت إلى الكشف عن التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. تكونت عينة الدراسة من ٢٤٠ طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر. كشفت نتائج الدراسة أن الطلاب أكثر ميلا للتلكؤ الأكاديمي من الطالبات، وأن الطلبة منخفضي التلكؤ أكثر رضا عن الدراسة، وأقل قلقا، ويتميزون بالضبط الداخلي مقارنة بذوي التلكؤ الأكاديمي المرتفع.

وأخيرا أجرى العنزي والدغيم (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن سلوك التسويف الأكاديمي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية، على عينة من ٣٢٤ طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية بالكويت. وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور

والإناث على مقياس التسويف الأكاديمي، كما كشفت عن علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التسويف الدراسي من جهة، والثقة بالنفس والمعدل الدراسي من جهة أخرى، كما لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين العمر والتسويف الدراسي.

يلاحظ من خلال استعراض الأدب التربوي ونتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها، ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي بين الطلاب وارتباطه ارتباطا عكسيا بالمعدل التراكمي ومستوى التحصيل الأكاديمي والرضا عن الدراسة والثقة بالنفس والقدرة على الضبط الداخلي وارتباطه ارتباطا ايجابيا بالقلق. ولم تجد الباحثة بين الدراسات دراسة اهتمت بمتغيرات مكان السكن أو الحالة الاجتماعية، مما يعزز فكرة أن الظاهرة قد تختلف باختلاف طبيعة المتغيرات المؤثرة عليها من مجتمع لآخر. وبناء على ما تقدم تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسة عربية تبحث في مدى انتشار التسويف الأكاديمي في ضوء متغيري مكان السكن والحالة الاجتماعية، سيما أن التسويف الأكاديمي ظاهرة خطيرة قد تختلف من مجتمع لآخر من حيث الانتشار والمستوى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبين للباحثة من خلال عملها كعضو هيئة تدريس في جامعة حائل مؤشرات تدل على انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى طالبات الجامعة؛ من حيث تأجيلهن المستمر لأداء الواجبات، وتغيب الكثير منهن عن الامتحانات بأعذار متنوعة، وتذمرهن المستمر من الواجبات الدراسية، كما لاحظت سفر بعض الطالبات إلى الجامعة يوميا من مسافات بعيدة تصل أحيانا إلى ٢٦٠كم بالإضافة إلى ارتفاع نسبة المتزوجات بينهن؛ ولكون التسويف ظاهرة لها آثارها السلبية على فاعلية وإنجاز الفرد وصحته النفسية، شعرت الباحثة بالمسؤولية بضرورة إجراء دراسة تبحث في انتشار الظاهرة في ضوء متغيري مكان السكن والحالة الإجتماعية- حيث توقعت الباحثة أن يكون لهذين العاملين الأثر البالغ في نمو سلوك التسويف الأكاديمي لدى طالبات الكلية- وقوفا على أسبابها ومحاولة لإيجاد الحلول الملائمة للحد من انتشار هذه الظاهرة؛ فالطالب السليم قادر على تحمل المسؤولية ويعطي المجتمع من طاقاته وقدراته. لذا هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة على السؤالين التاليين: السؤال الاول: ما نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة حائل؟

السؤال الثاني: هل تختلف نسبة انتشار التسويف الاكاديمي باختلاف مكان السكن والحالة الاجتماعية؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة كونها تبحث ظاهرة خطيرة لقيت اهتماما لدى كثير من الباحثين التربوين في العالم، وكون هذه الظاهرة تهدد مسار العملية التعليمية، وتؤثر تأثيرا سلبيا على صحة الفرد، إذ تبين من الدراسات أن للتسويف الأثر البالغ في تدني مستوى التحصيل الأكاديمي، وانتشار القلق وفقدان الثقة بالنفس ومشاعر الذنب لدى المسوفين. كما تبرز أهميتها كونها تساعد المدرسين والمؤسسات التعليمية والتربوية والمجتمع بشكل عام، في الإطلاع على مدى انتشار هذه الظاهرة والأسباب المؤدية إليها وبالتالي العمل على الحد من انتشارها، حيث يمكن الإستفادة من نتائج هذه الدراسة في مجال الإرشاد النفسي لطلاب الجامعة وتقديم البرامج العلاجية اللازمة لتنمية دافعيتهم نحو الإنجاز، كما وتبرز أهمية البحث في الفئة التي يتعرض لها وهي طلاب الجامعات والذين يشكلون عمادا لمستقبل الأمة ونظرا لندرة الدراسات العربية التي تعرضت لهذا الموضوع.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على طالبات جامعة حائل الفرع الرئيسي المسجلات للفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٥-١٤٣٦هـ، كمااقتصرت عملية جمع المعلومات على الأداة المستخدمة في الدراسة والاستجابة على فقراتها من قبل أفراد العينة.

التعريفات الإجرائية

التسويف الأكاديمي: تأجيل الطالب دون مبرر إنهاء الواجبات الدراسية المطلوبة منه حتى آخر لحظة.

طالبات كلية التربية بجامعة حائل: وهن جميع الطالبات المسجلات للفصل الدراسي الثاني ١٤٣٥-١٤٣٦هـ في كلية التربية، جامعة حائل، الفرع الرئيسي.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات البكالوريوس في كلية التربية بجامعة حائل للعام الجامعي ١٤٣٥هـ – ١٤٣٦هـ والمسجلات في الفصل الثاني والبالغ عددهن ٤٩٠٠ طالبة وفق الإحصائيات الصادرة عن دائرة القبول والتسجيل.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٣٦٠ طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية المنتظمة. والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول ١

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
مكان السكن	حائل	٣٢٢	٨٩,٤
	القرى التابعة لمدينة حائل	٣٨	٦,١٠
الحالة الاجتماعية	عزباء	٣٢٨	١,٩١
	متزوجة	٣٢	٩,٨
	المجموع	٣٦٠	,١٠٠,٠

مقياس التسويف الأكاديمي: عملت الباحثة على تطوير مقياس التسويف الأكاديمي بعد الاطلاع على مقياس أبو غزال (٢٠١٢)، وأبو ازريق وجرادات (٢٠١٣ ، ٢٠١٢)، ولي (١٩٨٦)، ليتكون المقياس في صورته النهائية من ٢١ فقرة وفق تدريج رباعي من ٠ - ٣، وتم التأكد من صدق المقياس بعرضه على ٩ من المتخصصين في مجال الارشاد النفسي وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم في جامعة حائل، حيث طلب منهم الإدلاء بآرائهم العلمية حول فقرات المقياس، من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى، وملائمة الفقرات للمقياس، حيث بين الباحثون ملائمة الفقرات للمقياس مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة على الصياغة اللغوية. كما تم التأكد من ثباته التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من ٧٠ طالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين حيث بلغ ٠.٨٩. وتم أيضا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ ٠.٨٢ واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح المقياس

يتكون المقياس من ٢١ فقرة تتم الإجابة عليها وفق التدريج التالي ٣ دائما، ٢ غالبا، ١ نادرا وصفر مطلقا، وقد تم حساب المستويات لفقرات المقياس وفق التالي: (من . - ١ منخفض، من ١.١- ٢ متوسط، ومن ٢.١-٣ مرتفع)

إجراءات الدراسة

بعد الانتهاء من تطوير أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها وتحديد أعداد أفراد الدراسة قامت الباحثة بتوزيع المقياس على الطالبات في قاعة المحاضرة، حيث بينت للطالبات أهمية الدراسة وهدفها ثم وضحت طوعية الدراسة وسريتها التامة وخدمتها للبحث العلمي، ومن ثم وضحت تعليمات الدراسة للطالبات. وقد تراوحت مدة تطبيق الأداة ما بين ١٠-٢٠ دقيقة، وتم استبعاد الاستبانات التي لم تحقق الشروط بسبب نقص المعلومات فيها وبلغت ١٣ استبانة، وبذلك بلغ عدد أفراد عينة الدراسة ٣٦٠ طالبة. وقد تم تصحيح الاستجابات وفق تدريج رباعي من ٠-٣ وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدم تحليل التباين الثنائي للإجابة على سؤالي الدراسة.

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة وهي:

مكان السكن (مدينة حائل، القرى التابعة لها)؛ والحالة الاجتماعية (متزوجة، عزباء).

المتغير التابع

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

نتائج الدراسة

السؤال الاول: ما نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة حائل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة حائل، وقد كشفت النتائج عن أن التسويف الأكاديمي في مستوى متوسط لدى الطالبات.

يبين جدول ٢ ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (١.٠٣-٢.٠١)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٤) والتي تنص على "أداء المهام سيكون أفضل عندما يكون مزاجي مناسبا لذا أؤجلها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٠١)، بينما جاءت الفقرة رقم (١) ونصها "أكمل واجباتي بشكل منتظم يوما بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١.٠٣). وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (١.٥٠).

جدول ٢

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة حائل مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٤	أداء المهام سيكون أفضل عندما يكون مزاجي مناسبا لذا أؤجلها.	٢,٠١	,٩٠٩	متوسط
٢	٤	أقول لنفسي دائما سأنجز واجباتي الأكاديمية غدا.	٢,٠٠	,٩٧٢	متوسط
٣	١٣	عندما أواجه مهمات دراسية صعبة أؤمن بضرورة تأجيلها، لأتمكن من معرفة كيفية إنجازها.	١,٨٦	,٩٥٨	متوسط
٤	٢٠	يعد تأجيل المهمات الأكاديمية مشكلة حقيقية أعاني منها بشكل مستمر.	١,٨٢	١,٠٢٢	متوسط
٥	١٩	إذا انتظرت حتى اللحظة الأخيرة لأنجز مهماتي الدراسية فإنني سأنجزها وكل شيء سيسير على ما يرام.	١,٧٨	١,٠٢٠	متوسط
٦	١٦	أشعر بعدم الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بإنجاز واجباتي الدراسية.	١,٧٧	١,٠٠٤	متوسط
٧	١١	أقول لنفسي بأنني سأقوم بإنجاز مهماتي الدراسية ثم أتراجع عن ذلك.	١,٦٥	,٩٤٧	متوسط
٨	١٧	أنا أكون منتجة أكثر عندما أعمل تحت ضغط الوقت (عندما يقترب وقت الامتحان).	١,٥٩	١,٢٩١	متوسط
٩	٢١	أتوقف عن الدراسة في وقت مبكر؛ لأنها غير ممتعه لكي أقوم بأشياء أكثر متعة.	١,٥٨	١,٠٨٢	متوسط
١٠	٢	عندما يقترب موعد الامتحان أجد نفسي منشغلة بأمور أخرى ،فقد مللت من أداء الواجبات الدراسية لمدة طويلة.	١,٥٤	,٩١٣	متوسط
١١	١٨	أقوم بالعديد من النشاطات الترفيهية بحيث لم يبق لدي الوقت الكافي للدراسة.	١,٤٨	١,٠٣٧	متوسط
١٢	١٥	أؤجل إنجاز المهمات الدراسية بغض النظر عن كونها ممتعة أو غير ممتعة.	١,٤٦	١,٠٨١	متوسط
١٣	٧	كثيرا ما تمنعني علاقاتي الاجتماعية من القيام بمهامي الدراسية في وقتها.	١,٣٦	,٩١٠	متوسط
١٤	١٠*	أنهي دائما واجباتي الدراسية المهمة ولدي وقت إضافي " احتياطي".	١,٠٣	,٨٠٥	منخفض
١٥	٣*	أستعجل عادة لإنجاز المهمات الأكاديمية قبل موعدها المحدد.	١,٣٢	,٩٣٣	متوسط
١٦	٥*	أبدأ عادة إنجاز المهمات الدراسية فورا بعد تحديدها.	١,٢٤	,٨١٢	متوسط
١٧	٩	ليس مهما إنجاز الواجبات الدراسية في وقتها، فالعالم لن ينتهي إذا لم أنجزها في وقتها.	١,٢١	١,٠٤٩	متوسط
١٨	٨	أحاول أن أجد لنفسي أعذارا تبرر عدم قيامي بأداء الواجبات الدراسية المطلوبة مني.	,٨٥	١,٠١٨	منخفض
١٩	٦*	أنهي واجباتي الدراسية قبل الوقت المحدد لإنجازها.	١,٠٣	,٨٨٩	منخفض
٢٠	١٢	ألتزم بالخطة التي أضعها لإنجاز واجباتي الدراسية.	١,١١	,٨٩٠	متوسط
٢١	١*	أكمل واجباتي بشكل منتظم يوما بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية.	١,٠٣	,٧٣٣	متوسط
		الدرجة الكلية	١,٥٠	,٤٤٧	

* فقرة سلبية تم عكس تصحيحها

السؤال الثاني: هل تختلف نسبة انتشار التسويف الاكاديمي باختلاف مكان السكن والحالة الاجتماعية؟

جدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنسبة انتشار التسويف الاكاديمي حسب متغيرات مكان السكن والحالة الاجتماعية

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
مكان السكن	حائل	٥٣,١	٠,٤٤٧	٣٢٢
	القرى التابعة لمدينة حائل	٢١,١	٠,٣٢٤	٣٨
الحالة الاجتماعية	عزباء	٥١,١	٠,٤٢٦	٣٢٨
	متزوجة	٣٧,١	٠,٦١٦	٣٢

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنسبة انتشار التسويف الاكاديمي حسب متغيرات مكان السكن والحالة الاجتماعية، وجدول ٣ يبين ذلك.

يبين جدول ٣ تباينا ظاهريا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنسبة انتشار التسويف الاكاديمي باختلاف فئات متغيرات مكان السكن والحالة الاجتماعية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي جدول ٤.

يتبين من جدول ٤ الآتي:

١. **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ تعزى لأثر مكان السكن، حيث بلغت قيمة ف ١٥.٦٦٣ وبدلالة احصائية بلغت ٠.٠٠٠ وجاءت الفروق لصالح حائل.**

٢. **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ تعزى لأثر الحالة الاجتماعية، حيث بلغت قيمة ف ٠.٤٠٥ وبدلالة احصائية بلغت ٠.٥٢٥.**

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل، وفيما إذا كان هذا الانتشار يختلف باختلاف مكان السكن (مدينة حائل، القرى التابعة لها)، والحالة الاجتماعية (متزوجة، عزباء)، وكشفت الدراسة عن مستوى متوسط لانتشار التسويف الأكاديمي لدى الطالبات، وبذلك اتفقت الدراسة مع نظيراتها من الدراسات السابقة والتي تبين منها انتشار هذه الظاهرة لدى الطلبة الجامعيين كدراسة تشانغ (Chang, 2014) وأبو غزال (٢٠١٢). وبذلك تظهر الحاجة لاهتمام المؤسسات التربوية خاصة الجامعات بوضع البرامج والخطط التي من شأنها خفض مستوى انتشار هذه الظاهرة، لما لها من آثار سلبية على الطالب الجامعي، فقد أكدت دراسة (Balkis & Duru, 2009, Beck, Koons, & Migram, 2000) أن تأجيل المهمات الأكاديمية يصاحبه صراع انفعالي، كما ينتج عنه هبوط في الإنتاجية، وشعور بعدم الكفاية، وسوء الإدارة، وعدم الإلتزام بالمواعيد وبالتالي الشعور بالإحباط والذنب، كما كشفت دراسة (Kennedy & Tuckman, 2010) العلاقة العكسية السلبية بين التسويف الأكاديمي والمعدل التراكمي، وتبين من دراسة (هلال والحسيني، ٢٠٠٤) بأن الطلبة مرتفعي التلكؤ أقل رضا عن الدراسة، وأكثر قلقا، ويتميزون بانخفاض الضبط الداخلي مقارنة بذوي التلكؤ الأكاديمي المنخفض، وأخيرا كشف العنزي والدغيم (٢٠٠٣) عن علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التسويف الدراسي من جهة، والثقة بالنفس والمعدل الدراسي من جهة أخرى.

جدول ٤

تحليل التباين الثنائي لأثر مكان السكن والحالة الاجتماعية على نسبة انتشار التسويف الاكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مكان السكن	٩٨٧,٢	١	٩٨٧,٢	٦٦٣,١٥	٠,٠٠٠
الحالة الاجتماعية	٠,٠٧٧	١	٠,٠٧٧	٠,٤٠٥	٠,٥٢٥
الخطأ	٠٧٨,٦٨	٣٥٧	١٩١,		
الكلي	٠٦٥٧,٧١	٣٥٩			

وكشفت الدراسة اختلاف نسبة انتشار الظاهرة باختلاف مكان السكن حيث كان التسويف مرتفعا لدى ساكنات مدينة حائل عنه لدى ساكنات القرى التابعة لها، وربما يعلل ذلك بأن ساكنات القرى يشعرن بالضغط لإتمام المهمة الدراسية نظرا لضيق الوقت لديهن؛ حيث يقضين مدة طويلة تتراوح بين ٢-٥ ساعات يوميا في السفر من وإلى الجامعة بحسب بعد مكان سكناهن عن مدينة حائل، فتضطر لاتمام مهامها، فيما يلعب اتساع الوقت لدى ساكنات نفس مدينة حائل دوره في شعورهن باتساع وقت المهمة وبالتالي التسويف. وقد كان أعلى متوسط للإجابة على فقرات المقياس لفقرة (أداء المهام سيكون أفضل عندما يكون مزاجي مناسبا لذا أؤجلها)، وربما يعود ذلك لحياة الرفاهية التي تعيشها الطالبات مما يسبب لها الملل وانخفاض الدافعية؛ إذ أن الفرد في كثير من الأحيان يجتهد للحصول على أهدافه خاصة عند الحاجة لها، بينما تنخفض الدافعية لديه عند تحقق كامل رغباته، وبذلك خالفت نتائج الدراسة ما افترضته الباحثة عند بدء الدراسة، حيث توقعت ارتفاع مستوى التسويف لدى ساكنات القرى بالنظر لظروف السفر من وإلى مدين حائل، ولدى المتزوجات مقارنة بالعزباوات، وربما تعلل هذه النتيجة لكون العينة كانت عشوائية وربما لو كانت قصدية بحيث تم اختيار العينة من المتزوجات والعزباوات بشكل متساو ومن ساكنات القرى وساكنات مدينة حائل بشكل متساو أيضا لاختلفت نتائج الدراسة، كما يعلل بأن الباحث عند انطلاقه في بحثه ينطلق من فرضيات قد يؤكدها بحثه أو يخالفها.

وعليه توصي الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات حول الظاهرة والأسباب المؤدية إليها، ووضع البرامج والخطط العلاجية التي من شأنها خفض مستوى سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطالبات، ورفع مستوى الدافعية للإنجاز لديهن.

وعليه توصي الباحثة بضرورة اهتمام المؤسسات التربوية بظاهرة التسويف الأكاديمي والبحث في أسبابها ووضع البرامج التي من شأنها الحد من خطورتها وتفشيها بين الطلاب، والاهتمام بوضع الخطط والبرامج اللازمة لرفع مستوى الدافعية لدى الطالبات.

المراجع
References

أبو ازريق، محمد وجرادات، عبد الكريم (٢٠١٣). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٩**(١)،١٥-٢٧.

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

شرايت، أشرف وعبد الله، أحلام (٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس. **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية**، ١٩،٢٢٥-٢٣٣.

عطية، أحمد (٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. **المجلة الالكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة**. تاريخ الاسترجاع ١١يناير ٢٠١٥، من: www.gulfkids.com

العنزي، فريج والدغيم، محمد (٢٠٠٣). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. **مجلة كلية التربية– جامعة المنصورة، ٥٢**(٢)، ١٠١-١٣٧.

هلال، عبد الرحمن، والحسيني، نادية (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. **مجلة التربية، جامعة الأزهر، ١٢٦** (١)، ٥٥-١٤٣.

Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationships with demographics and individual

preferences. *Journal of Theoyr and Practice in Education*, *5*(1),18–32.

Balkıs, M,. & Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı *Üniversitesi Eğitim akültesi Dergisi, 27*, 159–170.

Beck, B., Koons, S., & Migram, D. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self – consciousness, self-steam, and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality,5,* 3-13.

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

Binder, K. (2000). *The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being*. Unpublished master's thesis, Carleton University. Ottawa, Ontario.

Duru, E., & Balkis, M. (2014). The roles of academic procrastination tendency on the relationships among self doubt, self esteem and academic achievement**.** *Education and Science, 39*, 274-287.

Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.

Gard, C. (1999). Getting over the "I'll do it tomorrow" blues. *Current Health, 2 (* 26), 22-23.

Gary, J. & Bruce, W. (2010). *The mediating role of procrastination and perceived school belongingness on academic performance in first term freshmen*. Paper Given at AERA Annual Meeting, Denver, CO, 2010.

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

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

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

McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences, 8,* 781-786.

Milgram, N., Batori, G., Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, *31*(4), 487-500.

Potts, T. J. (1987). *Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures*. Doctoral dissertation, Hofstra University.

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

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

Schouwenburg, H.C. (1992). Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, *6*, 225-236.

Semb, G. Glick, D. M., & Spencer, R. E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of Psychology*, *6*, 23-25.

Szalaeitz, M. (2003). Stand and deliver. *Psychology Today, 36(4),* 50-53.

Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science, 8,* 454–458.

Jackson, T. (2003). *Procrastination and perceptions of past, present, and future Individual differences research group Retrieved on February 11, 2015. From:* www.idr-journal.com

Özer, B., Demir, A.**,** & Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, *149* (2), 241-257.

Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from self–regulated learning perspective. *A Journal of Educational psychology, 95* (1) 179-205.