اسهام كل من الكمالية الاكاديمية والمستوى التحصيلى فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية بسوهاج

إعـــــــداد

د/ سحر محمود محمد عبد اللاه

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية جامعة سوهاج

ملخص الدراسة :-

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والكمالية الأكاديمية، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي، والتعرف على تأثير التفاعل بين الكمالية الأكاديمية والنوع (ذكور- إناث) على التسويف الأكاديمى، ومعرفة تأثير التفاعل بين الكمالية الأكاديمية والتخصص الأكاديمى (علمى- أدبى) على التسويف الأكاديمى، والكشف عن القدرة التنبؤية للكمالية الأكاديمية وللتحصيل الأكاديمى بالتسويف الأكاديمى. وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ طالبًا وطالبَة [١٥٠ طالبًا (٧٥ علمى، ٧٥ أدبى)، و ١٥٠ طالبَة (٧٥ علمى، ٧٥ أدبى)] بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة سوهاج، بمتوسط عمرى (٤,٢٢)، وإنحراف معيارى (٢,١). واستخدمت الدراسة مقياس الكمالية الأكاديمية من إعداد: الباحثة، ومقياس التسويف الأكاديمى إعداد: (فيصل الربيع وآخران، ٢٠١٤). وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الكمالية الأكاديمية، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيا عند مستوى(٠.٠١) بين درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي ومجموع درجاتهم فى الاختبارات التحصيلية، ووجود تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) للكمالية الأكاديمية على التسويف الأكاديمى. كما اتضح وجود تأثير ذو دلالة إحصائية للنوع (ذكور- إناث) على التسويف الأكاديمى لصالح الذكور، كما وجد تأثير ذو دلالة إحصائية للتخصص الأكاديمى (علمى- أدبى) على التسويف الأكاديمى لصالح التخصص الأكاديمى العلمى، ولقد أشارت النتائج أن المتغيرين المستقلين للدراسة والمتمثلين فى الكمالية الأكاديمية والمستوى التحصيلى يُفسران ما يقرب من ٥٩% من التغيرات الحادثة فى المتغير التابع (التسويف الأكاديمى) .

الكلمات المفتاحية: **الكمالية الأكاديمية ـ المستوى التحصيلى- التسويف الأكاديمى.**

Abstract :

The present study aimed to identify the correlation between academic procrastination and academic perfectionism, and to reveal the correlation between academic procrastination and achievement level, and to identify the effect of the interaction between academic perfectionism and gender (males-females) on academic procrastination. And the impact of the interaction between academic perfectionism and academic specialization (academic-literary) on academic procrastination, and the detection of the predictive ability of academic perfectionism and achievement level by academic procrastination. The study sample consisted of ٣٠٠ students [١٥٠ males (٧٥ scientific, ٧٥ literary), ١٥٠ females (٧٥ scientific, ٧٥ literary) in the fourth grade of Sohag Faculty of Education, with an average age (٢٢.٤) and a standard deviation (١.٢). The study used the measure of academic perfectionism prepared by: (the researcher). And the measure of academic procrastination prepared by: (Faisal and others, ٢٠١٤).

The study found that there is a statistically significant positive correlation between the students, scores of the achievement level and their scores on the academic perfectionism scale and a negative relationship between the students' scors on the scale of academic procrastination and their total scores on the achievement tests. There is a statistically significant effect of academic perfection on academic procrastination. There was also a statistically significant effect on academic procrastination (scientific-literary) on academic procrastination in favor of scientific academic specialization. The results indicated that the two independent variables of the study: the academic perfectionism and the achievement level explain approximately ٥٩٪ of changes in the dependent variable (academic procrastination).

Key Words :academic perfectionism, achievement level, academic procrastination.

مقدمة :

يشهد العالم تغيرات وتطورات متسارعة تؤثر على الإنسان فى مختلف المجالات، وفى المجال التعليمى ظهرت مشكلات متعددة، وتعد مشكلة التسويف الأكاديمى من أبرز هذه المشكلات.

ويُعرف التسويف الأكاديمي بأنه ميل الفرد إلى تأجيل الواجبات والمهام الدراسية بصورة إرادية عن المواعيد المحددة لها، مع تقديم التبريرات والأعذار(لينة الجنادى وابتسام صابر،٢٠١٥: ٨٨).

كما يعرفه (Wang et al., ٢٠١٣: ٥٤) بأنه الميل إلى تأجيل المهام الأكاديمية المصحوب بالمشاعر السلبية.

وتعد المرحلة الجامعية مرحلة مهمة فى حياة الفرد، حيث تُكتسب فيها المهارات والمعلومات الشخصية والأكاديمية، ويفترض أن يكون الأفراد على وعى بمسئولياتهم لكى يتمكنوا من القيام بالمهام والتكليفات الخاصة بهم دون تأجيل.

ويعتبر سلوك التسويف الأكاديمى أحد المشكلات الشائعة التي يعاني منها كثير من الطلاب وخاصة الطلاب الجامعيين، وأشار (Beck et al.,٢٠٠٠:٣) إلى أن التسويف الأكاديمى يمثل مشكلة مزمنة لقرابة ٧٠% من الطلاب، وأوضحت نتائج الدراسات المسحية أن نسبة الطلاب الذين يتسمون بالتسويف تتراوح بين ٨٠- ٩٠ % لدى الطلاب الجامعيين (Simpson&Timothy, ٢٠٠٩:٩٠٦).

وأشارت دراسة (Jackson et al.,٢٠٠٣) إلى أن حوالى ٣٠- ٤٠ % من الطلاب الجامعيين يعتبرون التسويف مشكلة رئيسة تعيق تقدمهم، وأشارت(عفراء العبيدى،٢٠١٣) إلى أن ٦٢% من الطلاب الجامعيين يعترفون بأنهم مماطلون ومسوفون فى دراستهم ومهامهم وانشطتهم الجامعية.

وربما يرجع انتشار التسويف الأكاديمى لدى الطلاب الجامعيين نتيجة إعتقاد معظمهم بأن الجهد القليل يكفى للنجاح فى الجامعة، أو نتيجة لاعطائهم الاولوية للأنشطة الترفيهية على حساب المهام والواجبات الأكاديمية.

ويشير (Irshad& Sarwat, ٢٠١٠: ١٨٩٧) إلى التاثير السلبى للتسويف على التحصيل الأكاديمي، ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Dewitte&Schouwenburg,٢٠٠٢:٤٧٢) فى أن

التسويف الأكاديمى يعد مشكلة شائعة بين الطلاب، ويؤثر سلبيا على العملية التعليمية ، ويؤدى إلى انخفاض المستوى التحصيلى.

وأشار (Tuckman, ٢٠٠٢) إلى وجود ارتباط سالب بين التسويف الدراسي والتحصيل الدراسي، ويتفق هذا مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من: (فريح العنزي ومحمد الدغيم،٢٠٠٣؛ Popoola, ٢٠٠٥ ; Balkis, ٢٠١١ ؛ معاوية أبو غزال،٢٠١٢ ؛ وليد سحلول،٢٠١٤).

أما عن علاقة النوع (ذكور-إناث) بالتسويف الأكاديمى فقد أشارت نتائج دراسات كل من: Ferrari et al.,٢٠٠٥)؛ فريح العنزي ومحمد الدغيم،٢٠٠٣؛ ومعاوية أبوغزال، ٢٠١٢) إلى عدم وجود فروق فى التسويف الأكاديمى وفقا للنوع، فى حين توصلت دراسة كل من Klassen et) ٢٠٠٩; ٢٠٠٩ ,.Ozer et al ;Yong,٢٠١٠ al.,؛ وليد سحلول،٢٠١٤) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور، بينما توصلت دراسة (السيد عبد الدايم،٢٠١٠؛ ٢٠١٣ ,.Wang et al) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي لصالح الإناث.

ولكى يتمكن الطلاب من القيام بمسئولياتهم دون تأجيل، لابد من التعرف على أسباب التسويف الأكاديمى، والعوامل التى تؤثر عليه، لنتمكن من التعامل معه والسيطرة عليه.

وقد تناولت الدراسات السابقة علاقة التسويف الأكاديمى بالعديد من المتغيرات فعلى سبيل المثال تناولت دراسة(Vij&Lomash,٢٠١٤)علاقته بالدافعية، بينما تناولت دراسة Carden et) (٢٠٠٤ ,.al علاقته بمركز الضبط وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي، وتناولت دراسة (عبد الله جاب الله،٢٠١٧) علاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وإدمان الانترنت، فى حين تناولت دراسة (Karatas,٢٠١٥) علاقته بسمات الشخصية والتحصيل الدراسي، وتناولت دراسة (عبد الرسول عبد الباقى،٢٠١٧) علاقته بالاحتراق التعلمى، بينما تناولت دراسة (مسعد صالح،٢٠١٣) علاقته ببعض مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم.

وهناك متغير آخر مرتبط بسلوك التسويف الأكاديمى وهو الكمالية، حيث يعانى الكماليون من مشكلة التأجيل والتسويف، وقد يحدث التأجيل خوفا من الفشل أو الظهور بمظهر غير لائق أمام الآخرين لاسيما الوالدين وذلك عندما يفشلون في تحقيق آمالهم وتوقعاتهم فيسارعون إلى التأجيل والتسويف للحفاظ على قيمتهم الذاتية (اشرف عطيه، ٢٠٠٩ :٢٨٤).

ولقد أشار(عبد الله محمود ،٢٠١٠: ٥) إلى أن الأفكار الكمالية لدى الفرد تتسبب في شعوره بالقلق، والخجل، والاكتئاب، مما يجعله يعيد العمل مرارا وتكرارا، ظنا منه أنه لم يصل إلى المستوى المطلوب، كما أن اعتقاده بأنه لن يحقق هذا المستوى المطلوب أبدا يجعله يماطل في القيام بالعمل، ويلجأ إلى التسويف.

ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Capan,٢٠١٠:٦٦٧) فى ارتباط الكمالية بالتسويف الأكاديمى، فبعض الطلاب الذين يتصفون بالكمالية يضعون معايير مرتفعة لأنفسهم تفوق قدراتهم وامكاناتهم، وآخرون يبالغون كثيرا فى الإتقان، لذلك تعتبر الكمالية سببا للتسويف الأكاديمى.

كما أشارت دراسة (Flett et al.,١٩٩٢) إلى ارتباط الكمالية الاجتماعية ارتباطا موجبا دالا بالتسويف الاكاديمى.

أما عن الفروق فى الكمالية وفقا للنوع فقد اختلفت نتائج الدراسات في تحديد الفروق بين الذكور والإناث في الكمالية، فقد أشارت نتائج دراسة:(Chan , ٢٠٠٩) إلى وجود فروق فى الكمالية لصالح الذكور، بينما أوضحت نتائج دراسة كل من: (Shweitzer& Hamilton,٢٠٠٢) عدم وجود فروق بين الجنسين في الكمالية.

وعن الفروق فى التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير التتخصص الدراسي، فقد توصلت دراستى كل من: (عفراء العبيدى،٢٠١٣ ؛ معاوية أبو غزال،٢٠١٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا فى التسويف الأكاديمى تبعا لمتغير التخصص الأكاديمى (علمى- أدبى).

ومن كل ماسبق، يتضح أن التسويف الأكاديمى يعتبر مشكلة تواجه الطلاب، وتنعكس على العملية التعليمية، مما يدفعنا إلى البحث عن أسبابه، والتعرف على المتغيرات والعوامل التى تفسره.

مشكلة الدراسة:

يعتبر التسويف الأكاديمي سلوكا شائعا بين الطلاب الجامعيين، ويتضمن تأخير أو تأجيل انجاز المهام والأنشطة الأكاديمية عن الإطار الزمني المحدد، مما يؤثر بالسلب على العملية التعليمية.

ويؤدى التسويف الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين إلى مستوى دراسي منخفض، ودرجات ضعيفة(عبد المجيد نشواتى، ٢٠٠٣).

ومن خلال ملاحظة الباحثة -بطبيعة عملها- لسلوك الطلاب الجامعيين، لاحظت أن غالبيتهم يميل إلى التلكؤ والتباطؤ فى أداء المهام التعليمية، وأن بعضهم يؤجلها إلى نهاية وقتها، والبعض الآخر يقدم هذه التكليفات بعد الوقت المخصص لتقديمها ويقدم أعذارا ومبررات عديدة، كما لاحظت الباحثة أن بعض الطلاب يعلنون أنهم مسوفين ويعترفون بتقصيرهم وبتأجيلهم للتكليفات، وهذا ما دفع الباحثة لمحاولة التعرف على الأسباب والعوامل المؤثرة في التسويف الأكاديمى، من أجل فهم أفضل له، ومن بين هذه العوامل الكمالية الأكاديمية.

ومع ما أشار إليه (kagan et al.,٢٠١٢:٢١٢٢) فى أن هناك حاجة ماسة لإجراء البحوث والدراسات لمحاولة اكتشاف العوامل والسمات المؤثرة فى التسويف الأكاديمى، ومن بينها الكمالية الأكاديمية والمستوى التحصيلى، للبحث عن إمكانية تفسير التسويف الأكاديمى فى ضوء الكمالية الأكاديمية والمستوى التحصيلى.

ونظرا لعدم تناول البحوث في البيئة العربية- في حدود علم الباحثة- للتسويف الأكاديمي فى علاقته بكل من الكمالية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، تظهر الحاجة لإجراء دراسة للتعرف على اسهام كل من: الكمالية الأكاديمية والتحصيل الدراسي فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى الطلاب الجامعيين.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية فى السؤال التالى:

هل يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من خلال متغيرى الكمالية الاكاديمية والمستوى التحصيلى لدى عينة من طلاب كلية التربية بسوهاج.

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. هل توجد علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمي والكمالية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بسوهاج؟
٢. هل توجد علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمي والمستوى التحصيلى لدى طلاب كلية التربية بسوهاج؟
٣. هل يختلف التسويف الأكاديمى لدى عينة الدراسة باختلاف الكمالية الأكاديمية، والنوع (ذكور- إناث)، والتفاعل بينهما؟
٤. هل يختلف التسويف الأكاديمى لدى عينة الدراسة باختلاف الكمالية الأكاديمية، والتخصص الأكاديمى علمى- أدبى)، والتفاعل بينهما؟
٥. هل يسهم كل من الكمالية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة:

١. العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والكمالية الأكاديمية لدى الطلاب الجامعيين.
٢. العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والمستوى التحصيلى لدى الطلاب الجامعيين.
٣. تأثير التفاعل بين الكمالية الأكاديمية والنوع (ذكور- إناث) على التسويف الأكاديمى لدى الطلاب الجامعيين.
٤. تأثير التفاعل بين الكمالية الأكاديمية والتخصص الأكاديمى (علمى- أدبى) على التسويف الأكاديمى لدى الطلاب الجامعيين.
٥. القدرة التنبؤية للكمالية الأكاديمية والمستوى التحصيلى بالتسويف الأكاديمى لدى الطلاب الجامعيين.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال أهمية متغيراته، وهى: التسويف الأكاديمى، والكمالية الأكاديمية، والمستوى التحصيلى، والتى يترتب على فهمها إتاحة حلول للعديد من المشكلات التربوية والتعليمية التى يعانى منها الطلاب عموما، والطلاب الجامعيين خاصة.

وكذلك تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال أهمية التعرف على أسباب جديدة للتسويف الأكاديمى، الذى يهدر طاقات الطلاب ويعوق تقدمهم، مما يسهم فى زيادة فهمنا لهذه المشكلة ومحاولة الحد منها والسيطرة عليها فى ضوء متغيرى الكمالية الاكاديمية والمستوى التحصيلى.

كما تسهم الدراسة الحالية فى إثراء المكتبة العربية بإطار نظري عن متغيرات البحث الحالي المتمثلة فى التسويف الأكاديمي والكمالية الأكاديمية يستفيد منه الباحثين في هذا المجال.

كما تكتسب الدراسة الحالية أهمية إضافية لكونها تجري على الطلاب الجامعيين، الذين يمرون بمرحلة الشباب والتى لها أهمية بالغة في تقدم وبناء المجتمع، فهى مرحلة بذل الجهد والعطاء وامتلاك الطاقات التى يجب أن توظف لخدمة المجتمع وتحقيق نهضته وتقدمه.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

من الناحية التطبيقية تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فى بناء أداة لقياس الكمالية الأكاديمية، يمكن استخدامه في قياس هذاالمتغير في البيئة العربية.

كذلك تكمن أهمية الدراسة الحالية فى إمكانية الاستفادة من نتائجها فى القيام بدراسات جديدة تتعلق بالتسويف الأكاديمى والكمالية الأكاديمية، وفى إعداد برامج تدريبية للحد من التسويف الأكاديمى لدى الطلاب فى ضوء الكمالية الأكاديمية.

مصطلحات الدراسة:

التسويف الاكاديمى Academic Procrastination

هو ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها (فيصل الربيع وآخران،٢٠١٤: ٢٠٥).

ويعرف التسويف الأكاديمي إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب فى مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

الكمالية الأكاديمية Academic Perfectionism :

تعرف الباحثة الكمالية الأكاديمية بأنها سمة شخصية تدفع الفرد إلى وضع معايير وتوقعات أكاديمية عالية، والحرص على التنظيم والترتيب لتحقيق معاييره الأكاديمية، والحساسية تجاه أى خطأ أكاديمى.

وتعرف الكمالية الأكاديمية إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب فى مقياس الكمالية الأكاديمية المعد في الدراسة الحالية.

المستوى التحصيلىAcademic Level :

تُعرفه الباحثة بأنه مقدار ما حصله الطالب من معلومات ومهارات وخبرات خلال الموقف التعليمي.

ويُحدد إجرائيا بالمجموع الكلى للدرجات فى جميع المقررات الجامعية التى درسها الطالب خلال العام الجامعى ٢٠١٧-٢٠١٨م.

الاطار النظرى للدراسة:

التسويف الاكاديمى Academic Procrastination:

يعد التسويف الأكاديمى من أهم المشكلات التى تواجه العملية التعليمية، والتى لها انعكاسات سلبية على جوانب متعددة.

وقد يظن الفرد أن التسويف تجربة مريحة، ولكنها في الواقع تجربة يصحبها الشعور بالذنب (Basco,٢٠١٠:٣).

ويشير(Beck et al., ٢٠٠٠:٣) إلى أن التسويف الأكاديمى يتمثل فى تأجيل إكمال الواجبات الأكاديمية، وتأجيل الاستعداد للامتحانات.

ويقصد به الميل إلى تأجيل القيام بمهمة معينة إلى وقت لاحق :(Johnson et al., ٢٠٠٠ ٢٧٠)، ويستمر الفرد فى التأجيل، رغم معرفته بوجود مردود أفضل عند إنجاز المهام في وقتها.

ويعرفه (Steel et al., ٢٠٠١:٩٥) بأنه إرجاء أو تأجيل أداء الأعمال والمهام المطلوبة إلى وقت لاحق، وغالبا ما يكون التأجيل نتيجة للخوف من الفشل، وعدم الثقة بإمكانية النجاح.

ويرى (Ferrari et al., ٢٠٠٥:٢) أن التسويف الأكاديمى هو تأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها.

كما يعرفه (Schraw et al.,٢٠٠٧:١٢) بأنه التأجيل المتعمد للمهام الأكاديمية التي يجب انجازها فى موعد محدد.

ويمكن تعريفه بأنه تأخير طوعي مقصود للأعمال، على الرغم من معرفة الفرد بالنتائج السلبية المترتبة على هذا التأجيل (Steel, ٢٠٠٧: ٦٦).

أما (محمدابو ازريق وعبدالكريم جرادات،٢٠١٣ : ١٩) فقد عرفا التسويف الأكاديمي بأنه تأجيل الطالب لمهماته الأكاديمية المطلوب منه انجازها خلال وقت محدد.

وتعرف الباحثة التسويف الأكاديمى بأنه نوع من أنواع التسويف، ولكنه يقتصر على المجال الأكاديمى، وهو يتضمن تأجيل وتأخير المتعلم للمهام والواجبات الأكاديمية أو المماطلة فيها، ويكون هذا التاجيل قصديا دون مسوغ، على الرغم من القدرة على إنجاز الأعمال في وقتها المطلوب، بالرغم من توقعه للعواقب المترتبه على ذلك التأجيل.

وهناك ثلاثة شروط للتسويف، أولا: أن يكون للتأجيل نتائج عكسية، ثانيا: عدم وجود هدف من التأجيل، ثالثا: أن يترتب على التأجيل عدم إنجاز المهام في الوقت المحدد (Schraw et al., ٢٠٠٧:١٤).

ولقد حاولت الدراسات السابقة التعرف على أسباب التسويف الأكاديمى، فلقد أشارت دراسة (Pala,٢٠١١) أن الإتجاه نحو التعلم، والكفاءة الذاتية، والثقة بالنفس من أسباب التسويف الأكاديمى، واشارت دراسة (Timothy et al., ٢٠٠٢) إلى أن التسلط في التنشئة الاجتماعية، واستخدام الثورة المضادة على هذه السلطة، ووجود مشكلات في التفكير من أسباب التسوف

الأكاديمي، بينما أشار (معاوية أبو غزال،٢٠١٢) أن أسباب التسوف الأكاديمي تتمثل في الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران، وأوضحت دراسة (Adunola et al, ٢٠١٣) أن الثقة المفرطة والتمرد الأكاديمي من أسباب التسويف الأكاديمى، وأشارت نتائج دراسة (Ferrari & Scher, ٢٠٠٠) إلى ارتباط التسويف الأكاديمى بالخوف من الفشل، والخوف من الرفض الاجتماعي من قبل الأقران، والشعور بالذنب، والاكتئاب، وتوصلت نتائج دراسة (معاوية أبو غزال، ٢٠١٢) إلى أن الترتيب التنازلي لأسباب التسويف الآكاديمي كان كالتالى: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الآقران.

ويتضح مما سبق أنه يمكن تقسيم أسباب التسويف الأكاديمى إلى نوعين من الأسباب، هما العوامل الداخلية والعوامل الخارجية، ومن أمثلة العوامل الداخلية: الدافعية والثقة بالنفس والكفاءة الذاتية والاتجاه نحو التعلم والخوف من الفشل، أما العوامل الخارجية فتشير إلىالعوامل المتعلقة باللأسرة والمدرسة والمعلم والمهام المدرسية.

ويعد التسويف الأكاديمي سمة من سمات الشخصية التي تترسخ لدى الطالب وتمثل له مشكلة ذاتية مزمنة، كما أنها تنعكس سلبا على أدائه للمهام الأكاديمية (لينة الجنادى وابتسام صابر،٢٠١٥: ٨٩).

الكمالية الأكاديمية Academic Perfectionism:

إن سعى الفرد للوصول إلى الكمال فيما يقوم به من مهام أمر مستحسن ومطلوب، ويجب أن يحرص عليه جميع البشر، كما أن الكفاح من أجل تغلب الفرد على أخطائه ونواحي القصور لديه، أمر يجب أن يحرص عليه الجميع ، وبالرغم من هذا لابد أن يضع المرء فى اعتباره أن الخطأ طبيعة بشرية وأن كل عمل معرض للنقص.

ويشير (Flett &Hewitt , ٢٠٠٧:٢٣٤) إلى عدم وجود تعريف واحد للكمالية يتفق عليه كل الباحثين، فالكمالية تركيب معقد يعكس التفاعل بين العوامل السلوكية والدافعية والانفعالية والمعرفية.

ويذكر (Greenspon, ٢٠١٢: ٧) أنه ليس من السهل تعريف الكمالية. ولقد تعددت تعريفات الكمالية، فالبعض ينظر إليها من منظور أحادى البعد، في حين يراها البعض بشكل ثنائي البعد، فى حين ينظر إليها آخرون من منظور متعدد الأبعاد.

ويوضح (Forst et al., ١٩٩٠: ٤٤٩-٤٥١) أن الكمالية حالة من عدم الرضا يشعر بها الفرد تجاه أعماله وإنجازاته, حيث يضع لنفسه معايير عالية من الأداء وغير واقعية يكافح من أجل تحقيقها, كما أنه يهتم بالأخطاء ويحاول تجنبها.

ويرى (عبد المنعم الحفني، ١٩٩٤: ٥٩٣) أن الكمالية هي مذهب الكماليين الذين يسعون دائمًا نحو الأرفع والأسمى والمزيد من التفاصيل.

ويعرف (Flett &Hewitt , ٢٠٠٢: ٥) الكمالية بأنها الكفاح من أجل تجنب الأخطاء.

فالشخص الكمالي يكون مسرفا في تطلعاته وتوقعاته، متشددا في نقد ذاته، كما أنه يحرص علي تحقيق مستويات فائقة من الانجاز، ويحزن عندما يفشل فى تحقيق ذلك ويصاب بالإحباط، فالنزعة الكمالية أو المثالية لديه تزيد عن مجرد التفوق أو التميز، فهو لا يقبل الخطأ حتي وإن كان ضئيلا (عبد المطلب القريطي، ٢٠١٤: ١٧٨).

إذن فالكمالى هو الشخص صاحب التطلعات المرتفعة، الذى يسعى دائماً إلى أن يكون أداؤه كاملاً ومثاليا في كل مجالات حياتة، والذى لا يقبل أبداً إلا أن يكون الأفضل على الإطلاق، والذى يسعى لتحقيق أعلى مستويات الانجاز.

ويعرف كل من: (Shafran et al., ٢٠٠٢:٧٧٨) الكمالية بأنها تقويم مفرط ومبالغ فيه للذات، حيث يضع الفرد لذاته مستويات ومعايير مرتفعة ، يلزم نفسه بها.

ويرى (عبد المريد عبد الجابر، ٢٠٠٣: ٩) الكمالية بأنها جملة المظاهر السلوكية التي تتبلور في السعي الدائم إلى مستويات أبعد ما تكون واقعية في إنجاز الأعمال وإلى تحقيق أهداف مستحيلة.

وتعرف (سامية صابر، ٢٠٠٩: ٣) الكمالية بأنها خاصية شخصية، تجعل الفرد يهتم بتحقيق الكمال والتمام في كل مظاهر الحياة.

ويشير كل من:(Antony & Swinson, ٢٠٠٩:١٢) إلى أن معظم تعريفات الكمالية تشترك فى أنها تتضمن وضع توقعات ومعايير عالية جدا يصعب تحقيقها، كما أنها ترتبط بمشكلات نفسية مثل: القلق والاكتئاب.

وأكاديميا، فإن الكمالى لا يتقبل الخطأ حتى وان كان صغيرا، ويعاود مرارا وتكرارا التحقق من إجابته للتأكد أنها كاملة وغير منقوصة، كما أنه يتخوف كثيرا من فقدان احترام الآخرين لو لم يكن أداؤه مثاليا، كما أنه لا يشعر بالرضا أو الارتياح ما لم يحقق إنجازا يصل إلي مرتبة الكمال، حتى

وإن كان الفرد موهوبا ومتفوقا، فإن تحقيق ذلك يعتبر أمرا شديد الصعوبة بل يكاد يكون مستحيلا (عبد المطلب القريطي، ٢٠١٤: ١٧٨)

ويمكن القول بأن الكمالية خاصية تُعرف بالكفاح من أجل ألا يكون هناك عيب، ووضع معايير عالية للأداء، والنقد المبالغ فيه للذات، والحساسية المفرطة تجاه التقييمات السلبية من الآخرين والتركيز عليها.

وتعرف الباحثة الكمالية الأكاديمية بأنها سمة شخصية تدفع الفرد إلى وضع معايير وتوقعات أكاديمية عالية، والحساسية تجاه أى خطأ أكاديمى، والحرص على التنظيم والترتيب لتحقيق معاييره الأكاديمية المرتفعة.

وعندما تؤدي الكمالية إلى عدم الشعور بالسعادة فإنها تصبح مكون مشكل، حيث إن المعايير العالية يمكن أن تؤثر سلبا على أي مجال في حياة الفرد (سامية صابر،٢٠١٤: ٢٨-٢٩).

ولقد تعددت وجهات النظر المتعلقة بالكمالية، وظهرت عدة إتجاهات لها تتمثل فى: الإتجاه الأحادى الذى يرى بأن الكماليين يضعون أهدافا ومعاييرا عالية صعبة المنال ويقيمون انفسهم فى ضوئها، والكمالية بهذا المعنى تؤدي إلى انخفاض تقدير الذات، وعدم القدرة على ضبط النفس، واضطراب العلاقات الشخصية، وانخفاض الإنتاجية، وسوء الصحة (Burn,١٩٨٠:٣٤) أى أن هذا الاتجاه الأحادى يركز على الجانب السلبى للكمالية.

ويشير(Davies,٢٠٠٩:٥) إلى ظهور إتجاه ثاني ينظر إلى الكمالية على أنها بناء ثنائي البعد حيث يتم تصنيف الكمالية إلى نوعين هما: كمالية سوية (إيجابية ، تكيفية، صحية) وهي تدفع الفرد نحو النجاح والإنجاز والتميز وتحقيق الذات، حيث يضع الفرد لنفسه أهدافا واقعية ويكون على وعي بأساليب تحقيقها باستراتيجيات مرتبطة بالزمن. أماالكمالية غير السوية (سلبية ، غير تكيفية، غير صحية) فيشعر فيها الفرد بعدم الرضا عن أدائه وإنجازاته، ويتبنى الفرد أهدافا غير واقعية ومعايير عالية للأداء، مما يجعله مدفوعا للخوف من الفشل(فى: نجلاء أبو سليمة وآخران،٢٠١٥: ٥٢٩).

أما الاتجاه الحديث للكمالية، فيرى أنها بناء متعدد الأبعاد يتكون من مزيج من الخصائص الإيجابية والسلبية والذي يشمل المعايير والأهداف العالية والدقة والترتيب، كما يتضمن الخوف من الوقوع في الأخطاء، والقلق من عدم استحسان الأخرين لأدائه (Hill et al., ٢٠١٠) أى أن الكمالية من هذا المنظور تتضمن أبعادا متعددة تشمل السوي وغير السوي، ولها خصائص موجبة وسالبة، وترتبط بنتائج ايجابية وسلبية (سامية صابر،٢٠١٤ :٢٩).

ولقد حدد(Forst et al.,١٩٩٠:٤٤٩) ستة أبعاد للكمالية هي: المعايير الشخصية، والاهتمام بالأخطاء، والاهتمام بالنقد الوالدى، والتوقعات الوالدية، والقدرة على التنظيم، والشك فى الأداء.

ويُشير البعد الأول (المعايير الشخصية) إلى مطالبة الفرد للذات بانجاز أقصي ما يمكن بذله. أما البعد الثاني (الاهتمام بالأخطاء)، فيشير إلى اهتمام الفرد الزائد بالأخطاء ولوم نفسه عليها. أما البعد الثالث(النقد الوالدي) فيتضمن إدراك الفرد لنقد الآباء وعدم رضاهم عن أدائه. بينما يشير البعد الرابع (التوقعات الوالدية) إلى إدراك الفرد لتوقعات الآباء المرتفعة. أما البعد الخامس(التنظيم) فيتناول النظام والترتيب في المنزل والعمل. ويتضمن البعد السادس(الشك في الأداء) عدم ثقة الفرد في قدرته على الأداء.

بينما حدد (flett & Hewitt,١٩٩٦:٢٤٧) ثلاثة أبعاد للكمالية هى: الكمالية الموجهة ذاتيا ويعني ميل الفرد لوضع معايير مرتفعة وليست واقعية لتقييم ذاته، والكمالية الموجهة نحو الآخرين وتشير إلى تبني الفرد معايير مرتفعة لتقييم أداء الآخرين، والكمالية المفروضة اجتماعياً وتشير إلى شعور الفرد بأن الأفراد المحيطين به يضعون معايير عالية لتقييم أدائه.

ويعد المنظور متعدد الأبعاد هو الاتجاه الأكثر شمولية للكمالية، والذى تتناوله الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

فى ضوء مشكلة الدراسة الحالية ومتغيراتها، ونتائج الدراسات السابقة، تم صياغة فروض الدراسة الحالية كالتالى:

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية فى الأسئلة التالية:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الكمالية الأكاديمية.

٢. توجدعلاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي ودرجاتهم التحصيلية.

٣. لا يوجد تأثير دال اخصائيا لمتغير بالكمالية الأكاديمية، والنوع (ذكور- إناث)، والتفاعل بينهما على أداء الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمى.

٤. لا يوجد تأثير دال احصائيا لمتغير الكمالية الأكاديمية، والتخصص الأكاديمى(علمى- أدبى)، والتفاعل بينهما على أداء الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمى.

٥. لا يمكن التنبؤ بدرجات التسويف الأكاديمى لدى الطلاب بمعلومية درجاتهم على كل من الكمالية الأكاديمية والمستوى التحصيلى.

منهج وإجراءات الدراسة:

أولا: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة فى الدراسة الحالية المنهج الوصفى الارتباطى لدراسة العلاقات المتبادلة بين المتغيرات المختلفة وتفسيرها.

ثانيا: عينة الدراسة:

أ- عينة حساب الخصائص السيكومترية:

أُختيرت عينة التقنين بطريقة عشوائية من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية بسوهاج، وتكونت من ٩٢ طالبًا وطالبَة [٤٦ طالبًا (٢٣ علمى، ٢٣ أدبى)، و ٤٦ طالبَة (٢٣ علمى، ٢٣ أدبى)]، فى العام الجامعى ٢٠١٨/٢٠١٧ ، بمتوسط عمرى (٢٢,٧)، وبإنحراف معيارى (١,٥)، واستخدمت درجات هذه العينة فى لتقنين أدوات الدراسة.

ب- العينة الاساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من ٣٠٠ طالبًا وطالبَة [١٥٠ طالبًا (٧٥ علمى، ٧٥ أدبى)، و١٥٠ طالبَة (٧٥ علمى، ٧٥ أدبى)] بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة سوهاج، فى العام الجامعى ٢٠١٨/٢٠١٧ ، بمتوسط عمرى (٢٢,٤)، وإنحراف معيارى (١,٢).

ثالثا: أدوات الدراسة:

تكونت أدوات الدراسة الحالية من:

أ- مقياس الكمالية الأكاديمية إعداد/ الباحثة.
ب- مقياس التسويف الأكاديمى إعداد/ فيصل الربيع وآخران (٢٠١٤).

أ- مقياس الكمالية الأكاديمية:

يهدف المقياس إلى التعرف على مستوى الكمالية الأكاديمية لدى الطلاب، وقامت الباحثة بإعداد المقياس بعد القراءة الناقدة للإطار النظرى للكمالية، وبعد الإطلاع على ما أتيح للباحثة من مقاييس ودراسات تناولت الكمالية، ولقد تم تناول الكمالية من منظور أحادى البعد، كما تم تناولها من

منظور ثنائى البعد، أماالدراسات الحديثة فقد تناولت الكمالية من خلال المنظور الأحدث، وهو المنظور متعدد الأبعاد، الذى حظى بتأييد واهتمام العلماء مثل دراسات:

(Schweitzer&Hamilton,٢٠٠٢ ؛ Hewitt& flett ,٢٠٠٧؛ نجلاء أبوسليمة وآخران، ٢٠١٥؛ سامية صابر ،٢٠١٤؛عبدالله محمود،٢٠١٠؛أشرف عطية،٢٠٠٩).

ويعد مقياس (Forst et al,١٩٩٠) من أشهر المقاييس التى أستخدمت فى هذه الدراسات التى تناولت موضوع الكمالية من منظور متعدد الأبعاد حيث يتميز بالشمولية، كما أن أبعاده وفقراته تتوافق مع مفهوم الكمالية، وهو مقياس يتكون من ستة أبعاد هى: الحساسية تجاه الخطأ، القلق تجاه الأفعال، التوقعات الوالدية، النقد الوالدى، التنظيم، والمعايير الشخصية.

ولقد تناولت دراستى كل من: (Hawkins et al, ٢٠٠٦؛ Stumpf& Parker,٢٠٠٠) التحقق من بنية الكمالية فى ضوء نموذج Forst et al. ، وتوصلت الدراستان إلى أن بنية الكمالية تتكون من أربعة أبعاد من الدرجة الأولى، حيث تشبعت عبارات المقياس على أربعة أبعاد فرعية، ويتضمن البعد الاول كل من: الحساسية تجاه الخطأ والقلق تجاه الأفعال، حيث تشبعا على عامل واحد، وسمى هذا البعد بالحساسية والقلق. بينما تضمن البعد الثانى كل من: التوقعات الوالدية والنقد الوالدى، ويسمى هذا البعد بالضغط الوالدى، ويتمثل البعد الثالث فى المعايير الشخصية، أما البعد الرابع فهو التنظيم.

وحيث أن مقياس الكمالية المعد بواسطتة قد تناول الكمالية بصفة عامة ولم يربطها بالنواحى الأكاديمية، إضافة إلى أن المقياس بصورته الحالية يتكون من ستة أبعاد، ويختلف هذا مع نتائج التحليل العاملى للدراستين السابق الإشارة إليهما، لذلك قامت الباحثة ببناء مقياس للكمالية الأكاديمية مكون من أربعة أبعاد، بما يتفق مع نتائج التحليل العاملى، وتكون المقياس من ٥٠ فقرة موزعة على أربعة أبعاد هى: ١-الحساسية والقلق تجاه الخطأ، ٢-الضغط الوالدى، ٣-المعايير الشخصية، ٤-التنظيم.

وفيما يلى توضيح لهذه الأبعاد:

البعد الأول: الحساسية والقلق: ويتضمن ١٥ فقرة، ارقامها كالتالى: ٢، ٣، ٧، ٩، ١٠، ١٤، ١٥،٢٦، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٩، ٤٦، ٤٨.

البعد الثانى:الضغط: ويتضمن ١٢ فقرة، ارقامها كالتالى: ٤، ٦، ١٢، ١٦، ١٧، ٢١، ٢٣، ٢٧، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٧.

البعد الثالث: المعايير الشخصية: ويتضمن ١٤ فقرة، ارقامها كالتالى: ١، ٥، ١١، ١٣، ٢٢، ٢٤، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٥، ٣٦، ٣٨، ٤٠، ٤١.

البعد الرابع: التنظيم: ويتضمن٩ فقرات، ارقامها كالتالى: ٨، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٥، ٣٧، ٤٢، ، ٤٩، ٥٠.

ويتم تقدير الدرجات على مقياس خماسي (تنطبق على بدرجة كبيرة جدا، تنطبق على بدرجة كبيرة، تنطبق على بدرجة متوسطة، تنطبق على بدرجة منخفضة، تنطبق على بدرجة منخفضة جدا)، وتعطى هذه الاستجابات الدرجات من (٥-١) على التوالى.

وتم تطبيق المقياس فى صورته الأولية على عينة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة (شعبتا اللغة العربية والفيزياء)، بكلية التربية جامعة سوهاج، وتكونت من ٩٢ طالبًا وطالبًة، وبعد تصحيح استجابات المفحوصين، تم التأكد من صلاحية المقياس عن طريق حساب صدقه وثباته كالتالى:

حساب صدق المقياس:

صدق المحكمين:

تم عرض عبارات المقياس على خمسة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي، بهدف التحقق من وضوح بنوده، ومناسبتها أوعدم مناسبتها للأبعادالتي يتكون منهاالمقياس، وتم الابقاء على الفقرات التى حصلت على نسبة إتفاق تزيد عن ٩٠% من آراء المحكمين، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات وفقا لآرائهم.

- صدق مفردات المقياس:

يُشير (فؤاد أبو حطب وآخرون ،٢٠٠٨: ١٤٥) إلى أن أهم بيانات تحليل المفردات المتصلة بصدق محتوى الاختبار ككل هو ما يسمى بصدق المفردات، وهذا يعنى أن العلاقة الارتباطية بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية يُعد صدقاً لمحتوى الاختبار.

وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين (ن= ٩٢) على فقرات كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لأفراد العينة على هذا البُعد، ويوضح الجدول التالى النتائج التى تم التوصل إليها:

أولاً: صدق فقرات البعد الأول:

جدول (١)
معامل الارتباط بين الدرجات على كل فقرة من فقرات البعد الأول(الحساسية والقلق تجاه الخطأ) والدرجة الكلية على فقرات مقياس الكمالية الأكاديمية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.121	غير دالة	6	0.693	0.01	11	0.807	0.01
2	0.169	غير دالة	7	0.659	0.01	12	0.817	0.01
3	0.807	0.01	8	0.670	0.01	13	0.659	0.01
4	0.814	0.01	9	0.639	0.01	14	0.807	0.01
5	0.651	0.01	10	0.815	0.01	15	0.693	0.01

تشير نتائج جدول (١) إلى أن معاملات الارتباط بين درجات فقرات البعد الأول للمقياس (الحساسية والقلق تجاه الخطأ) والدرجة الكلية على مقياس الكمالية الأكاديميةذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، كما أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مقبولة وذات دلالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، ماعدا الفقرتين ٢،١ كانت قيمة معاملى الارتباط لهما منخفضة وغير دالة إحصائيا لذلك تم استبعاد هاتين الفقرتين.

ثانياً: صدق فقرات البعد الثانى:

جدول (٢)
معامل الارتباط بين الدرجات على كل فقرة من فقرات البعد الثانى(الضغط الوالدى) والدرجة الكلية على فقرات مقياس الكمالية الأكاديمية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.596	0.01	6	0.693	0.01	11	0.471	0.01
2	0.485	0.01	7	0.542	0.01	12	0.659	0.01
3	0.596	0.01	8	0.574	0.01	13	0.677	0.01
4	0.463	0.01	9	0.453	0.01	14	0.536	0.01
5	0.807	0.01	10	0.531	0.01			

تشير نتائج جدول (٢) إلى أن معاملات الارتباط بين درجات فقرات البعد الثانى للمقياس (الضغط الوالدى) والدرجة الكلية على مقياس الكمالية الأكاديمية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، كما أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مقبولة وذات دلالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، ماعدا الفقرتين ١٢،٢ كانت قيمة معاملى الارتباط لهما منخفضة، لذلك تم استبعاد هاتين الفقرتين.

ثالثاً: صدق فقرات البعد الثالث:

جدول (٣)

معامل الارتباط بين الدرجات على كل فقرة من فقرات البعد الثالث (المعايير الشخصية) والدرجة الكلية على فقرات مقياس الكمالية الأكاديمية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.596	0.01	6	0.693	0.01	11	0.471	0.01
2	0.485	0.01	7	0.542	0.01	12	0.659	0.01
3	0.596	0.01	8	0.574	0.01	13	0.677	0.01
4	0.463	0.01	9	0.453	0.01	14	0.536	0.01
5	0.807	0.01	10	0.531	0.01			

تشير نتائج جدول (٣) إلى أن معاملات الارتباط بين درجات فقرات البعد الثالث للمقياس (المعايير الشخصية) والدرجة الكلية على مقياس الكمالية الأكاديمية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، كما أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مقبولة وذات دلالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

رابعاً: صدق فقرات البعد الرابع:

جدول (٤)

معامل الارتباط بين الدرجات على كل فقرة من فقرات البعد الرابع(التنظيم) والدرجة الكلية على فقرات مقياس الكمالية الأكاديمية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.542	0.01	4	0.693	0.01	7	0.692	0.01
2	0.574	0.01	5	0.659	0.01	8	0.574	0.01
3	0.807	0.01	6	0.643	0.01	9	0.582	0.01

تشير نتائج جدول (٤) إلى أن معاملات الارتباط بين درجات فقرات البعد الرابع للمقياس (التنظيم) والدرجة الكلية على مقياس الكمالية الأكاديمية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، كما أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مقبولة وذات دلالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

ونتيجة لحساب صدق المفردات، تم استبعاد أربع فقرات، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (٤٦) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد هى: الحساسية والقلق تجاه الخطأ (١٣ فقرة)، والضغط الوالدى (١٠ فقرات)، والمعايير الشخصية (١٤ فقرة)، والتنظيم (٩ فقرات).

وفيما يلى توضيح لهذه الأبعاد فى الصورة النهائية للمقياس بعد الحذف:

البعد الأول: الحساسية والقلق: ويتضمن ١٣ فقرة، ارقامها كالتالى: ٢، ٦، ٨، ٩، ١٣، ١٤،٢٣، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٤٢، ٤٤.

البعد الثانى:الضغط: ويتضمن ١٠ فقرات، ارقامها كالتالى: ٣، ١١، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٤، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٣.

البعد الثالث: المعايير الشخصية: ويتضمن ١٤ فقرة، ارقامها كالتالى: ١، ٤، ١٠، ١٢، ١٩، ٢١، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٣٦، ٣٧.

البعد الرابع: التنظيم: ويتضمن٩ فقرات، ارقامها كالتالى: ٧، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٢، ٣٤، ٣٨، ٤٥، ٤٦.

حساب ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة "ألفا- كرونباخ"، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس(٠.٩٣)، كما بلغت قيمةمعامل الثبات للمقياس باستخدام طريقة جتمان(٠.٨٠)، كذلك بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة سبيرمان – براون للتجزئة النصفية (٠.٩١)، وهى قيم مرتفعة، مما يشير إلى ثبات المقياس.

حساب الاتساق الداخلى:

تم التحقق من الاتساق الداخلى لمقياس الكمالية الأكاديميةعن طريق: أولا:حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، ثانيا: حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس وبعضها البعض والدرجة الكلية على مقياس الكمالية الأكاديمية. والجداول التالية توضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (٥)

معامل الارتباط بين الدرجات على كل فقرة من فقرات البعد الأول (الحساسية والقلق تجاه الخطأ) والدرجة الكلية على هذا البعد

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.895	0.01	6	0.654	0.01	11	0.644	0.01
2	0.644	0.01	7	0.895	0.01	12	0.895	0.01
3	0.654	0.01	8	0.885	0.01	13	0.654	0.01
4	0.693	0.01	9	0.807	0.01			
5	0.677	0.01	10	0.817	0.01			

تشير نتائج جدول (٥) إلى أن معاملات الارتباط بين درجات فقرات البعد الأول للمقياس (الحساسية والقلق تجاه الخطأ) والدرجة الكلية على مقياس الكمالية الأكاديمية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، كما أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مقبولة وذات دلالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

جدول (٦)

معامل الارتباط بين الدرجات على كل فقرة من فقرات البعد الثانى(الضغط الوالدى) والدرجة الكلية على فقرات البعد الثانى

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.844	0.01	5	0.650	0.01	9	0.683	0.01
2	0.469	0.01	6	0.844	0.01	10	0.655	0.01
3	0.811	0.01	7	0.684	0.01			
4	0.684	0.01	8	0.469	0.01			

تشير نتائج جدول (٦) إلى أن معاملات الارتباط بين درجات فقرات البعد الثانى للمقياس (الضغط الوالدى) والدرجة الكلية على مقياس الكمالية الأكاديمية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، كما أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مقبولة وذات دلالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

جدول (٧)

معامل الارتباط بين الدرجات على كل فقرة من فقرات البعد الثالث (المعايير الشخصية) والدرجة الكلية على البعد الثالث

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.821	0.01	6	0.550	0.01	11	0.612	0.01
2	0.591	0.01	7	0.712	0.01	12	0.542	0.01
3	0.821	0.01	8	0.760	0.01	13	0.559	0.01
4	0.592	0.01	9	0.591	0.01	14	0.589	0.01
5	0.601	0.01	10	0.484	0.01			

تشير نتائج جدول (٧) إلى أن معاملات الارتباط بين درجات فقرات البعد الثالث للمقياس (المعايير الشخصية) والدرجة الكلية على مقياس الكمالية الأكاديمية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، كما أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مقبولة وذات دلالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

جدول (٨)

معامل الارتباط بين الدرجات على كل فقرة من فقرات البعد الرابع (التنظيم) والدرجة الكلية على فقرات البعد الرابع

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.681	0.01	4	0.700	0.01	7	0.740	0.01
2	0.784	0.01	5	0.598	0.01	8	0.784	0.01
3	0.586	0.01	6	0.563	0.01	9	0.735	0.01

تشير نتائج جدول(٨) إلى أن معاملات الارتباط بين درجات فقرات البعد الرابع للمقياس (التنظيم)والدرجة الكلية على مقياس الكمالية الأكاديمية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، كما أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مقبولة وذات دلالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

جدول (٩)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الدرجات على كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية على المقياس

ابعاد المقياس	1	2	3	4
1- الحساسية والقلق	–	0.963	0.727	0.778
2- الضغط	0.963	–	0.717	0.786
3- المعايير الشخصية	0.727	0.717	–	0.943
4- التنظيم	0.778	0.786	0.943	–
الدرجة الكلية على المقياس	0.947	0.944	0.896	0.928

دلت النتائج أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة إحصائياً، مما يدل على قوة الاتساق الداخلى بين أبعاد المقياس الثلاثة مع بعضها البعض ومع المقياس ككل.

ثانيا: مقياس التسويف الأكاديمى:

أعد هذا المقياس (فيصل الربيع وآخران، ٢٠١٤)، بهدف قياس التسويف الأكاديمى لدى الطلاب الجامعيين.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من ٣٠ فقرة، تتناول التسويف الأكاديمى لدى الطلاب الجامعيين، ويتم تقدير الدرجات على مقياس خماسي (تنطبق على بدرجة كبيرة جدا، تنطبق على بدرجة كبيرة، تنطبق على بدرجة متوسطة، تنطبق على بدرجة منخفضة، تنطبق على بدرجة منخفضة جدا)، وتعطى هذه الاستجابات الدرجات من (٥-١) على التوالى. أما الفقرات (٩، ١٠، ١١، ١٧) فتعطى الدرجات من (١-٥) على التوالى.

صدق المقياس:

تحقق معدو المقياس من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين، حيث تم عرض الصورة الأولية من المقياس على عشرة محكمين من المتخصصين فى علم النفس التربوى، لإبداء الرأى حول فقرات المقياس ومدى ملاءمتها، وتم عمل التعديلات اللازمة على فقرات المقياس.

كما قام الباحثون بحساب معامل الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على الأداة ككل بعد حذف الفقرة نفسها باستخدام معامل الارتباط المصحح، وقد تبين أن معاملات الارتباط

تتراوح ما بين (٠.٧٢- ٠.٧٣)، وهذا يدل على وجود تجانس داخلي بين فقرات المقياس، أي أن هناك اتساقا داخليا بين فقرات المقياس، ويعد ذلك مؤشرا على صدق أداة القياس.

أما فى الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب صدق هذا الاختبار عن طريق الصدق التلازمى، حيث تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات على المقياس الحالى والدرجات على مقياس التسويف الأكاديمى إعداد: (وليد سحلول، ٢٠١٤)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠.٧١)، مما يشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس:

قام معدو المقياس بحساب ثباته باستخدام معامل الفا- كرونباخ، وبلغت قيمته(٠.٨١). أما فى الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ، وبلغت قيمته (٠.٧٢)، مما يشير إلى ثبات المقياس.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية فى ضوء عينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة للوصول إلى هذه النتائج.

ولقد استخدمت الباحثة فى التحليل الإحصائى للبيانات ومعالجة فروض الدراسة البرنامج الإحصائى(Statistical Package for Social Science (SPSS، وفيما يلى عرض للتحليل الإحصائى لمتغيرات الدراسة لنتائج الدراسة وتفسيرها:

الوصف الإحصائى لمتغيرات الدراسة:

يعرض الجدول التالى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين والمدى لدرجات عينة الدراسة على مقياس الكمالية الأكاديمية:

جدول رقم (١٠)
المتوسطات والانحرافات المعيارية والمدى لدرجات عينة الدراسة النهائية على مقياس الكمالية الأكاديمية

الابعاد	المتوسط	الانحراف المعيارى	التباين	المدى
الحساسية والقلق تجاه الاخطاء	43.33	12.429	154.470	48
الضغط الوالدى	32.79	9.380	87.981	37
المعايير الشخصية	50.04	10.636	113.132	43
التنظيم	30.67	7.520	56.557	29
الدرجة الكلية على مقياس الكمالية الأكاديمية	156.83	37.402	1398.904	144

ويعرض الجدول التالى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين والمدى لدرجات عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمى:

جدول رقم (١١)
المتوسطات والانحرافات المعيارية والمدى لدرجات عينة الدراسة النهائية على مقياس التسويف الأكاديمى

	المتوسط	الانحراف المعيارى	التباين	المدى
مقياس التسويف الأكاديمى	92.73	18.313	335.360	93

جدول رقم (١٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للذكور والاناث

النوع	العدد	الكمالية الأكاديمية		التسويف الأكاديمى		المستوى التحصيل	
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى
ذكور	150	151.92	37.734	94.04	18.341	1239.59	136.106
إناث	150	161.74	36.535	91.43	18.252	1270.03	132.648
المجموع	300	156.83	37.402	92.73	18.313	1254.81	135.026

جدول رقم (١٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للتخصص الأكاديمى(العلمى والأدبى)

التخصص الأكاديمى	العدد	الكمالية الأكاديمية		التسويف الأكاديمى		المستوى التحصيل	
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى
علمى	150	154.87	35.931	96.17	19.941	1237.29	136.286
أدبى	150	158.79	38.839	89.29	15.859	1272.33	131.888
المجموع	300	156.83	37.402	92.73	18.313	1254.81	135.026

وفيما يلى عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

وينص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الكمالية الأكاديمية ".

وتمت معالجة هذا الفرض إحصائياً عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الكمالية الأكاديمية، كما يوضحه الجدول التالى:

جدول(١٤)

معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الكمالية الأكاديمية بأبعاده.

الكمالية الأكاديمية	الحساسية والقلق		الضغط		المعايير الشخصية		التنظيم		الدرجة الكلية	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التسويف الاكاديمي	0.56	0.01	0.57	0.01	0.55	0.01	0.60	0.01	0.61	0.01

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الكمالية الأكاديمية بأبعاده الأربعة (الحساسية والقلق – الضغط- المعايير الشخصية- التنظيم)، وبذلك تم قبول الفرض الأول من الدراسة الحالية.

وتعنى هذه النتيجة أنه كلما ازدادتدرجة الكمالية الأكاديمية بأبعادها الأربعة (الحساسية والقلق – الضغط- المعايير الشخصية- التنظيم)، تزداد درجة التسويف الأكاديمى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه كلما كان الطالب أكثر حساسية وقلق تجاه أدائه الأكاديمى، وكلما اعتقد أن أدائه دون المستوى المطلوب كلما جعله هذا القلق يتباطئ ويماطل فى القيام بالمهام المطلوبة منه رغبه منه فى الوصول للكمال، مما يجعله يسوف ويماطل فى القيام بمهامه أوفى تقديمها.

وتعتبر هذه النتيجة منطقية فى ضوء ما أشار إليه (أشرف عطيه، ٢٠٠٩: ٢٨٤) فى أن الكماليين يعانون من مشكلة التأجيل والتسويف، وقد يحدث التأجيل خوفا من الفشل أو الظهور بمظهر غير لائق أمام الآخرين لاسيما الوالدين وذلك عندما يفشل في تحقيق آمالهم وتوقعاتهم فيسارع إلى التأجيل والتسويف للحفاظ على قيمة ذاته.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أناللأفكار الكمالية لدى الفرد تتسبب في شعوره بالقلق، والخجل، والاكتئاب، مما يجعله يعيد العمل مرارا وتكرارا، ظنا منه أنه لم يصل إلى المستوى المطلوب، كما أن اعتقاده بأنه لن يحقق هذا المستوى المطلوب أبدايجعله يماطل في القيام بالعمل، ويلجأ إلى التسويف (عبد الله محمود ،٢٠١٠: ٥).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Flett et al.,١٩٩٢) فى ارتباط الكمالية الاجتماعية ارتباطا موجبا دالا بالتسويف الاكاديمى.

وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسة(kagan,٢٠١٢) التى توصلت إلى وجود رتباط سالب دال احصائيا بين التسويف الاكاديمى والبعد الفرعى (التنظيم) للكمالية، كما يوجد ارتباط موجب دال احصائيا بين التسويف الاكاديمى والبعد الفرعى (انتقاد الاسرة) للكمالية.

ثانياً: نتائج الفرض الثانى ومناقشتها:

وينص على أنه:" توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيابين درجات الطلاب على مقياس التسويفالأكاديمي ودرجاتهم على الاختبارات التحصيلية"

وتمت معالجة هذا الفرض إحصائياً عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الكمالية الأكاديمية، كما يوضحه الجدول التالى:

جدول(١٥)

معامل الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي ودرجاتهم التحصيلية

	التحصيل	مستوى الدلالة
التسويف	ـ٠.٦١	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي و[مجموع درجاتهم فى الاختبارات التحصيلية، وبذلك تم قبول الفرض الثانى من فروض الدراسة الحالية.

وتعنى هذه النتيجة أنه كلما ازدادتدرجة التسويف الأكاديمى تقل درجة التحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه كلما كان الطالب أكثر مماطلة وتسويفا وتكاسلا فى استذكار دروسه وفى أداء مهامه الأكاديمية، كلما انعكس هذا بالسلب على درجاته التحصيلية، والعكس صحيح.

وقد يرجع ذلك إلى التأثير السلبى للتسويف الأكاديمى على استخدام المتعلمين لاستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية(Dietz et al., ٢٠٠٧:٨٩٤).

وتعتبر هذه النتيجة منطقيه فى ضوء ما أشار إليه (السيد عبدالدايم، ٢٠١٠: ٥٩) فى أن التسويف يؤدى إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نتائج دراسة كل من: (Tuckman, ٢٠٠٢ ؛ فريح العنزي ومحمد الدغيم،٢٠٠٣؛ Popoola, ٢٠٠٥ ; Balkis, ٢٠١١ ؛ معاوية أبو غزال،٢٠١٢ ؛وليد سحلول،٢٠١٤) التى توصلت إلى وجود ارتباط سالب بين التسويف أكاديمى والمستوى الأكاديمى.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ويـنص علـى أنـه: "لا يوجـد تـأثير دال احصـائيا لمتغيـرى الكماليـة الأكاديميـة، والنوع(ذكور- إناث)، والتفاعل بينهما على أداء الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمى".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادى فى اتجاهين Two- way ANOVA للكشف عن التفاعل بين الكمالية الأكاديمية، والنوع(ذكور- إناث) (متغيرين مستقلين) والتعرف على التأثير المشترك لهما معا على التسويف الأكاديمى(المتغير التابع). وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالى:

جدول(١٦)

نتائج تحليل التباين الأحادى فى اتجاهين للكمالية الأكاديمية، والنوع،

والتفاعل بينهماعلى التسويف الأكاديمى

المتغير	مجموع المربعات SS	درجة الحرية DF	متوسط المربعات MS	قيمة ف المحسوبة F	مستوى الدلالة
1- الكمالية الأكاديمية	80561.05	52	1549.25	24	0.01
2- النوع	554.16	1	554.16	8.58	0.01
التأثير المتبادل 2×1	2848.54	4	712.13	11.03	0.01
الخطأ	15624.37	242	64.56		
الاجمالى	101629.66	349			

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ للكمالية الأكاديمية على التسويف الأكاديمى.

كما يتضح وجود تأثير ذو دلالة إحصائية للنوع (ذكور- إناث) على التسويف الأكاديمى.

ولتحديد اتجاه الفروق بين (الذكور- الإناث) فى التسويف الأكاديمى، تم الرجوع إلى جدول البيانات، وتظهر النتائج تظهر أن الفروق لصالح الذكور، حيث بلغ متوسطى الذكور والإناث (٩٤.٠٤ ، ٩١.٤٣) على الترتيب.

كما يتضح من الجدول السابق وجود تأثير ذو دلالة إحصائية للتفاعل المشترك بين الكمالية الأكاديمية والنوع (ذكور- إناث) على التسويف الأكاديمى.

ويمكن تفسير وجود تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ للكمالية الأكاديمية على التسويف الأكاديمى، بأن الفرد الذى يتصف بالكمالية الأكاديمية يكون أكثر بحثا عن المثالية والكمال فيما ينجزه من مهام أكاديمية، وقد يدفعه ذلك إلى إعادة ما ينجزه من مهام مرات عديدة، وبالرغم من ذلك فهو يعانى من الخوف والقلق أنه لا يقتنع بأن عمله يرقى للمستوى المطلوب وفقا لمعاييره المرتفعة، كل ذلك يجعله يتباطأ ويؤجل إنجاز ما يطلب منه من مهام أكاديمية، لرغبته فى إخراج هذه المهام بصورة كاملة، مما يجعله متصفا بالتسويف الأكاديمى.

أما عن وجود تأثير ذو دلالة إحصائية للنوع (ذكور- إناث) على التسويف الأكاديمى لصالح الذكور، فقد يرجع ذلك إلى تفضيل المجتمعات الصعيدية للبنين، وحرصها على خدمتهم والاستجابة لرغباتهم، وعدم تدريبهم منذ الصغر على تحمل المسئولية، وعدم توجيه اللوم لهم عند التقصير فى أداء مهامهم الدراسية، بعكس الفتيات اللاتى يتدربن فى المجتمعات الصعيدية على تحمل المسئولية منذ الصغر، وتسند إليهم تحمل بعض المهام أسرية، ويتدربن على أدائها دون تأخير فى وقتها المخصص، ويلقى عليهن اللوم والتوبيخ إذا تأخرن أو أهملن فيها، وقد يسهم هذا فى جعل الذكور أكثر تسويفا من الإناث.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى المجتمع وأسلوب التنشئة الاجتماعية الذى يمنح الذكور مساحة واسعة من الحرية فى التنقل والتحرك بحرية، مما يشغلهم عن القيام بمهامهم الأكاديمية أو تقديمها فى الوقت المطلوب، بخلاف الإناث اللائى لا يحظين بنفس القدر من الحرية فى الخروج، مما ينعكس إيجابيا على اهتمامهن بمهامهن الاكاديمية وحرصهن على القيام بها فى التوقيت المناسب.

ويتفق هذا مع ما أشار إليه (وليد سحلول،٢٠١٤: ٢٠٣-٢٠٤) فى أن معظم أولياء الأمور في الثقافة العربية يولون اهتماماً أكبر للبنين عن البنات, مما يولد الدافع لدى البنات لتعويض ذلك وإثبات ذواتهن لأنفسهن أولاً ولأولياء أمورهن والمجتمع ثانياً, وليثبتن أنهن لسن أقل من البنين في شيء بل يمكن أن يتفوقن عليهم, ومن ثم تتولد لديهن دافعية داخلية للتعلم وحافز قوي للإنجاز؛ فينهين المهام الأكاديمية المطلوبة أولاً بأول, ويحرصن على المذاكرة والحصول على درجات

مرتفعة, على عكس غالبية البنين الذين ينشغلون بالرياضة والنوادي والرحلات, فيسوفون أعمالهم بشكلٍ كبير.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من:(عبدالرحمن مصيلحي ونادية الحسيني٢٠٠٤؛ Ozer et al., ٢٠٠٩; Steel, ٢٠٠٧; Balkis& Duru, ٢٠٠٩ ; Steel Ferrari, ٢٠١٢&؛ وليد سحلول،٢٠١٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستى: (السيد عبد الدايم، ٢٠١٠؛ Wang et al., ٢٠١٣) التى توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي لصالح الإناث.

كما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من: (Ferrari et al ,٢٠٠٥؛ فريح العنزي ومحمد الدغيم،٢٠٠٣؛ معاوية أبوغزال،٢٠١٢؛ عفراءالعبيدي،٢٠١٣) فى عدم وجود فروق فى التسويف الأكاديمى وفقا للنوع.

وعن وجود تأثير ذو دلالة إحصائية للتفاعل المشترك بين الكمالية الأكاديمية والنوع (ذكور- إناث) على التسويف الأكاديمى. فمع وجود تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ للكمالية الاكاديمية على التسويف الأكاديمى، ووجود تأثير ذو دلالة إحصائية للنوع (ذكور- إناث) على التسويف الأكاديمى، اسهم ذلك فى وجود تأثير مشترك للمتغيرين المستقلين [الكمالية الأكاديمية والنوع (ذكور- إناث)] على المتغير التابع (التسويف الأكاديمى).

رابعاً: نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

وينص على أنه:"لا يوجد تأثير دال احصائيا لمتغيرى الكمالية الأكاديمية، والتخصص الأكاديمى (علمى- أدبى)، والتفاعل بينهما على أداء الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمى".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادى فى اتجاهين Two- way ANOV للكشف عن التفاعل بين الكمالية الأكاديمية، والتخصص الأكاديمى (علمى- أدبى) [متغيرين مستقلين] والتعرف على التأثير المشترك لهما معا على التسويف الأكاديمى (المتغير التابع). وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالى:

جدول(١٧)
نتائج تحليل التباين الأحادى فى اتجاهين للكمالية الأكاديمية، والتخصص الأكاديمى، والتفاعل بينهماعلى التسويف الأكاديمى

المتغير	مجموع المربعات SS	درجة الحرية DF	متوسط المربعات MS	قيمة ف المحسوبة F	مستوى الدلالة
1- الكمالية الأكاديمية	80747.49	52	1552.84	26.63	0.01
2- التخصص الاكاديمى	3217.28	1	3217.28	55.17	0.01
التأثير المتبادل 1×2	1984.39	5	396.88	6.81	0.01
الخطأ	14053.73	241	58.314		
الاجمالى	2680114.00	300			

يتضح من الجدول السابق
- وجود تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ للكمالية الأكاديمية على التسويف الأكاديمى.
- وجود تأثير ذو دلالة إحصائية للتخصص الأكاديمى (علمى- أدبى) على التسويف الأكاديمى.
ولتحديد اتجاه الفروق للتخصص الأكاديمى (علمى- أدبى) فى التسويف الأكاديمى، تم الرجوع إلى جدول البيانات، تظهر أن الفروق لصالح التخصص الأكاديمى العلمى، حيث بلغ متوسطى القسمين العلمى والأدبى (٩٦.١٧، ٨٩.٢٩) على الترتيب.
- كما يتضح وجود تأثير ذو دلالة إحصائية للتفاعل المشترك بين الكمالية الأكاديمية والتخصص الأكاديمى (علمى- أدبى) على التسويف الأكاديمى.

ويمكن تفسير وجود تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ للكمالية الأكاديمية على التسويف الأكاديمى، بأن الطالب الكمالى يخاف من الفشل وارتكاب الأخطاء، ولا يرغب فى الظهور بمظهر غير لائق أمام الأخرين، لذلك فهو يماطل ويؤجل ويسوف فى مهامه الأكاديمية، رغبة منه فى التدقيق والتحسين والوصول للمثالية المتفقه مع معاييره المرتفعة.

وقد يرجع وجود تأثير ذو دلالة إحصائية للتخصص الأكاديمى العلمى على التسويف الأكاديمى، إلى الضغوط الدراسية والتكدس الأكاديمى لطلاب هذه الأقسام، الذين يدرسون مقررات أكاديمية ذات شقين، هما الجانب النظرى والجانب العملى، ويزدحم يومهم الدراسي بالمحاضرات النظرية والسكاشن العملية فى كل مقرر، وهذاه الضغوط لا توجد بنفس القدر لدى طلاب الشعب الأدبية- ومع انشغال طلاب الشعب العلمية بالحضور والمتابعة النظرية والعملية، ومع تعرضهم

للجهد العقلى والبدنى المتواصل، ربما لا يستطيع كثير منهم أداء واجباتهم ومهامهم الدراسية فى مواعيدها المحددة، وبالتالى فإنهم يلجأون إى التسويف.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى الاحباط الذى يشعر به عدد لايستهان به من طلاب الأقسام العلمية - والذى يعلنونه ويصرحون به - نتيجة إخفاقهم فى تحقيق طموحاتهم المتمثلة فى الالتحاق بما يطلق عليه كليات القمة، وبالتالى قد يؤثر ذلك بالسلب فى اقبالهم على الدراسة وحرصهم على الالتزام فيها، مما قد يفسر قيامهم بالتأجيل والتسويف الأكاديمى.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراستى كل من:(عفراء العبيدى،٢٠١٣؛ معاوية أبو غزال،٢٠١٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا فى التسويف الأكاديمى تبعا لمتغير التخصص الأكاديمى (علمى- أدبى).

وعن وجود تأثير ذو دلالة إحصائية للتفاعل المشترك بين الكمالية الأكاديميةوالتخصص الأكاديمى (علمى- أدبى) على التسويف الأكاديمى. فمع وجود تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ للكمالية الاكاديمية على التسويف الأكاديمى، ووجود تأثير ذو دلالة إحصائية التخصص الأكاديمى (علمى- أدبى) على التسويف الأكاديمى، اسهم ذلك فى وجود تأثير مشترك للمتغيرين المستقلين [الكمالية الأكاديمية التخصص الأكاديمى (علمى- أدبى)] على المتغير التابع (التسويف الأكاديمى).

خامساً: نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

وينص على أنه:"لا يمكن التنبؤ بدرجات التسويف الأكاديمى لدى الطلاب بمعلومية درجاتهم على كل من الكمالية الأكاديميةوالمستوى التحصيلى".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد (باستخدام طريقة "Enter") للمتغيرين المستقلين "الكمالية الأكاديمية والمستوى التحصيلى" لمعرفة مدى إسهامه فى التنبؤ بـ "التسويف الأكاديمى" كمتغير تابع. ولقد جاءت النتائج كما هى موضحة بالجدولين التاليين:

جدول (١٨)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للكمالية الأكاديمية والمستوى التحصيلى

المصدر Source	مجموع المربعات SS	متوسط المربعات MS	قيمة ف المحسوبة F	الدلالة الإحصائية Sig.	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R2)
الانحدار	58900.100	29450.050	**211.412	0.00	0.766	0.587
البواقى	41372.567	139.302				
المجموع	101629.66					

** القيمة دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول (١٩)

معامل الانحدار المتعدد ودلالته الإحصائية

المتغير	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	قيمة "ت" (t)	مستوى الدلالة الإحصائية
المقدار الثابت	137.66	7.876		**17.478	0.00
الكمالية الأكاديمية	0.24	0.019	0.49	**12.594	0.00
المستوى التحصيلى	−0.07	0.005	−0.48	**−12.535	0.00

** القيمة دالة عند مستوى ٠.٠١

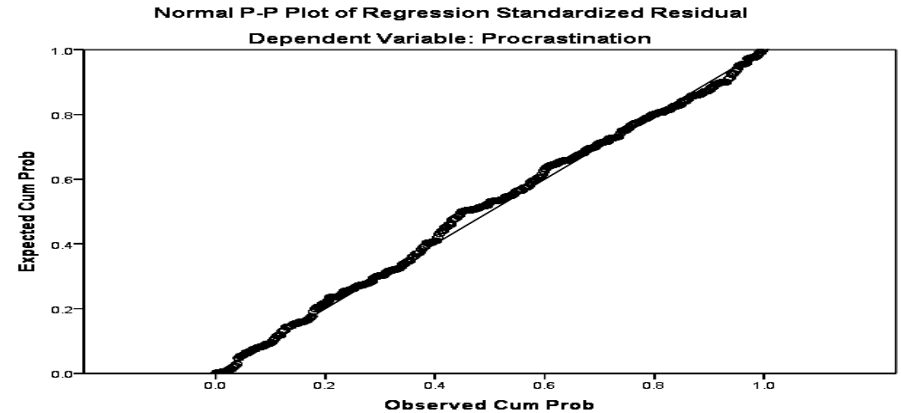
وتشير نتائج الجدول السابق إلى أن نموذج الانحدار المتعدد بين المتغير التابع [التسويف الأكاديمى (ص)]، والمتغيرين المستقلين [الكمالية الأكاديمية(س١) والمستوى التحصيلى (س٢)] يمكن صياغته فى المعادلة التالية:

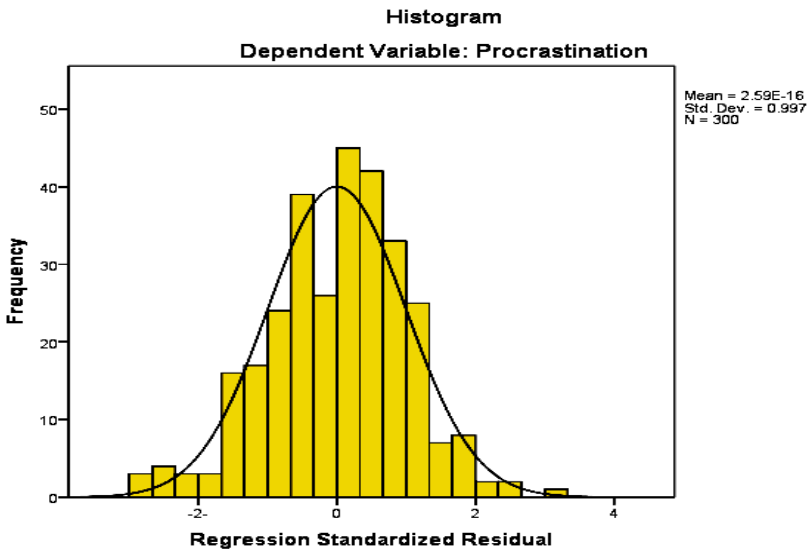
نموذج الانحدار المقدر:

ص= ١٣٧.٦٦ + ٠.٢٤س١− ٠.٠٧س٢

يشير هذا النموذج إلى:
المقدار الثابت= ١٣٧.٦٦٣
معامل الانحدار(B١)= ٠.٢٤
معامل الانحدار(B٢)= -٠.٠٧

وللتحقق من شروط الانحدار المتعدد، تم التأكد من التوزيع الطبيعى للبواقى (أسامة ربيع،٢٠٠٨ :١٥٣-١٥٩)من الرسم البيانى التالى الذى يوضح التوزيع الاعتدالى للبواقى.





ويتضح من الرسم التوزيع الطبيعى للبواقى، مما يحقق شرط الانحدار المتعدد.

ويمكن الحكم على صلاحية نموذج الانحدار المقدر من خلال التعليق على نتائج تحليل الانحدار الموضحة فى الجدولين السابقين كما يلى:

القدرة التفسيرية للنموذج:

يشير جدول (١٢) إلى أن معامل الارتباط البسيط (R) يساوى ٠.٧٦٦، وأن معامل التحديد (R٢) يساوى ٠.٥٨٧، وهذا يعنى أن المتغيرين المستقلين للدراسة والمتمثلين فى الكمالية الأكاديمية والمستوى التحصيلى يُفسران ما يقرب من ٥٩% من التغيرات الحادثة فى المتغير التابع (التسويف الأكاديمى)، والباقى من التباين يرجع إلى عوامل أخرى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه من خلال معرفتنا بدرجة الكمالية لدى الفرد والمتمثلة فى القلق وعدم تقبله للأخطاء، ورغبته فى تحقيق معايير أكاديمية مرتفعة. بالاضافة إلى معرفتنا بالمستوى التحصيلى للطالب ، فإن ذلك يمكننا من التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لديه والذيتمثل فى تأخير أوتأجيل الفرد للمهام المطلوبة منه.

توصيات الدراسة:

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، توصى الباحثة بما يلى:

١. تصميم برامج تدريبية للحد من التسويف الأكاديمى لدى الطلاب.
٢. تصميم برامج تدريبية للتقليل من مشكلة الكمالية الأكاديمية لدى الطلاب.
٣. عقد دورات للطلاب للتوعية بكيفية التعامل مع مشكلة التسويف الأكاديمى.

البحوث المقترحة:

تقترح الدراسة الحالية، إجراء البحوث التالية:

١. مستوى التسويف الأكاديمى لدى عينات من مراحل تعليمية ونمائية مختلفة.
٢. فاعلية برنامج تدريبى مقترح لتقليل التسويف الأكاديمى لدى الطلاب الجامعيين.
٣. الكمالية الأكاديمية وعلاقته ابالأساليب المعرفية.
٤. التسويف الاكاديمى وعلاقته بكفاءة تمثيل المعلومات.
٥. الفروق فى الكمالية الأكاديمية بين الموهوبين والعاديين.

المراجع:

- أشرف عطية (٢٠٠٩). دراسة العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليا. ***مجلة الإرشاد النفسي***، ٢٣، ٢٨١ – ٣٢٥.
- السيد عبدالدايم (٢٠١٠). البناء العاملي لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقتها بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. ***مجلة كلية التربية بالإسماعيلية***، ١٦، ١- ٧٠.
- سامية صابر (٢٠١٤). أنماط التعلق وعلاقتها بالكمالية، وأساليب المواجهة للضغوط النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة، دراسات تربويه ونفسية. ***مجلة كلية التربية بالزقازيق***، ٨٤، ١٣-١٢٦.

- عبد الرسول عبد الباقى (٢٠١٧). الاحتراق التعلمي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيرى النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي.***المجلة التربوية***،٤٩، ٢٣٤ -٢٨٢.
- عبد الله جاب الله (٢٠١٧). التسويف الأكاديمي ناتج إسهام العوامل الخمس الكبرى للشخصية وتفاعلات كل من متغيرات إدمان الإنترنت وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلبة الجامعة. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية***، ٦(١٩)، ٧٦-١٠٠.
- عبد الله محمود (٢٠١٠). الكمالية لدى عينة من معلمي التعليم العام وعلاقتها ببعض اضطرابات القلق والبارانويا لديهم. ***مجلة كلية التربية بالمنصورة***. ٧٢(٢). ٣- ٥٥.
- عبد المجيد نشواتى(٢٠٠٣). ***علم النفس التربوي***. الأردن: دار الفرقان.
- عبد المريد عبد الجابر (٢٠٠٣). الكمالية في علاقتها بتقدير الذات وأعراض الاكتئاب لدي الشباب الجامعي.***رسالة دكتوراه غير منشورة***. كلية الآداب جامعة حلوان.
- عبد المطلب القريطي (٢٠١٤). ***الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم***. القاهرة: عالم الكتب.
- عبد المنعم الحفني (١٩٩٤). ***موسوعة علم النفس والتحليل النفسي***. الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة مدبولي.
- عبدالرحمن مصيلحي ونادياالحسيني (٢٠٠٤).التلكؤ الأكاديمي لدى عينه من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية .***مجلة كلية التربية جامعة الأزهر***. (١) ١٢٦، ٥٥-١٤٣.
- عفراء العبيدي(٢٠١٣).التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***،٥٣ (٢)،١٤٧-١٧١.
- فريح العنزي، محمد الدغيم(٢٠٠٣)سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. ***مجلة كلية التربية بالمنصورة***، ١٠٢، ٥٢-١٣٧.
- فيصل الربيع وعمر شواشرة وتغريد حجازي (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن، ***مجلة المنارة***، ٢٠ (١)، ١٩٩-٢٣٥.
- لينة الجنادى وابتسام صابر(٢٠١٥). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية لدى طالبات جامعة القصيم. ***مجلة كلية التربية جامعة بنها***،٢٦(١٠١)، ٧٩-١٢٢.
- محمد ابو ازريق وعبد الكريم جرادات(٢٠١٣). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، ٩(١) ، ١٥-٢٧.

- مسعد صالح(٢٠١٣). دراسة لسلوك التسويف الاكاديمي في علاقته ببعض مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم و بعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية بأسوان***،٢٧، ٤٨٧- ٥٣٤.
- معاوية أبوغزال (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، ٨ (٢)، ١٣١-١٤٩.
- نجلاء أبوسليمة ومحمد سعفان وعبد الصبور محمد(٢٠١٥).الكمالية العصابية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد***، ١٨، ٢٢٥- ٢٤٨.
- وليد سحلول(٢٠١٤). التسويف الأكاديمي والمعتقدات ماوراء المعرفية حوله وعلاقاتهما بالتحصيل الدراسي. ***مجلة كلية التربية بالزقازيق***، ٨٤، ١٥٩-٢١١.
- Adunola,R. Motolani,T. &Adebola,C. (٢٠١٣). Academic Procrastination. Over Confidence And Parental Unrealistic Expectations As Correlates Of Academic Rebelliousness Among Some Nigerian Under Graduate Students. the African Symposium,١٣ (١) ,١-١٨. Available on line at:http://www.academia.edu/٨٩٠٣٧٤٧/ACADEMIC.
- Antony, M., &Swinson, R. (٢٠٠٩). ***When Perfect is not good enough***. Second Edition. New Harbinger Publications, Inc.
- Balkis, M. (٢٠١١). Academic efficacy as a mediator and moderator variable in the relationship between academic procrastination and academic achievement. ***Journal of Educational Research***, ٤٥,١-١٦.
- Balkis, M., and Duru E.(٢٠٠٩). Prevalence of Academic Procrastination Behavior Among Pre-service Teachers, and its Relationship with Demographics and Individual Preferences. ***Journal of Theory Practice Education***, ٥(١), ١٨-٣٢.
- Basco, M. (٢٠١٠). ***Praise for the procrastinator's guide to getting things done***.NY: The Guilford Press.
- Beck, B., Koons, S., & Milgrim, D. (٢٠٠٠). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, selfconsciousness, selfesteem and self-handicapping. ***Journal of Social Behavior and Personality***, ١٥(٥)٣-١٣.
- Burns, D. (١٩٨٠). The perfectionist's script for sel-fdefeat. ***Psychology Today***, ١٤(٦), ٣٤–٥٢.

- Capan, B.A. (٢٠١٠). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of University students.Procedia.***Social and behavioral science***, ٥ (٢), ٦٦٥-٦٧١.
- Carden, R & Bryant,C.&Moss,R.(٢٠٠٤). Locus of Control, Test Anxiety, AcademicProcrastination, and Achievement among college students. ***Psychological Reports***, ٩٥,٥٨١-٥٨٢.
- Chan, D. (٢٠٠٩). Perfectionism and goal orientations among Chinese gifted students in Hong Kong. ***Roeper Review***, ٣١(١), ٩-١٧.
- Davies (٢٠٠٩) . Factors In Fluencing The Development Of Perfectionism . Un Published Master Dissertation .The Faculty Of California State University .Chico.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. (٢٠٠٢). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual**.** ***European Journal of Personality***, ١٦, ٤٦٩–٤٨٩.
- Dietz, F., Hofer,M.,& Fries,S. (٢٠٠٧).Individual values, learning routines and academic procrastination. ***British Journal of educational psychology***,٧٧,٨٩٣-٩٠٦.
- Ferrari, J., O'Callaghan, J., &Newbegin, I. (٢٠٠٥). Prevalence of Procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and AvoidanceDelays among Adults. ***North American Journal of Psychology***, ٧(١),١-٦.
- Flett, G & , .Hewitt, P. (٢٠٠٧). Cognitive and self-regulation aspects of perfectionism and their implications for treatment: Introduction to the special issue .***Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*** ,٢٥,(٤), ٢٢٧-٢٣٦.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L &Blankstein,k., Solnik ,M.,Brunschot, M. (١٩٩٦). Perfectionism Social Problem-solving ability, and psychological distress. ***Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy***, ١٤(٤), ٢٤٥- ٢٧٤.
- Flett, G., & Hewitt, P. (٢٠٠٢). ***Perfectionism: Theory, Research & Treatment***. Washington, DC: American Psychological Association.

- Flett,G &Blankstein,K &Hewitt,P &Koledin,S (١٩٩٢). Componants OF Perfectionism and Procrastination in college students. ***Social Behavior and Personality***, ٢٠(٢), ٨٥-٩٤.
- Forst ,R. Marten ,A. Lahart, C. &Rosenblate, R. (١٩٩٠) The Dimension Of Perfectionism. ***Cognitive Therapy And Research***, ١٤. ٤٤٩-٤٦٨.
- Greenspon, T. (٢٠١٢). **Moving past perfect: How perfectionism may be holding back your kids (and you) and what you can do about it.** USA: Free Spirit Publishing Inc.
- Hawkins, C.; Watt, H. & Sinclair, K. (٢٠٠٦). Psychometric Properties of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale with Australian Adolescent Girls Clarification of Multidimensionality and Perfectionist Typology. ***Educational and Psychological Measuremen***t, ٦٦, ٦, ١٠٠١-١٠٢٢.
- Hewitt, P. & Flett, G. (٢٠٠٧). When does conscientiousness become perfectionism?. ***Current Psychiatry***, ٦, ٤٩–٦٠
- Hill, R; Huelsman, T.,& Araujo, G.(٢٠١٠). Perfectionistic concerns suppress associations between perfectionistic strivings and positive life outcomes. **Journal of Personality and Individual Differences**, ٤٨(٥) ,٥٨٤-٥٨٩.
- Irshad, H. & Sarwat, S. (٢٠١٠). Analysis of procrastination among University students. ***Social and Behavioral Sciences***, ٥ (٣), ١٨٩٧-١٩٠٤.
- Jackson,T. &Fritch,A.&Nagasaka,T.&Pope,L. (٢٠٠٣). Procrastination and perceptions of past, present, and future. ***Individual Differences Research***, ١,١٧-٢٨.
- Johnson, E., Green, K., &Kluever, R. (٢٠٠٠). Psychometric characteristics of therevised procrastination inventory. ***Research in Higher Education***, ٤١,٢,٢٦٩-٢٧٩.
- Kagan,M.&Cakir,O.&Ilhan,T.&Kandemir,M.(٢٠١٢). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive – compulsive and five factor personality traits. ***Procedia Social and Behavioral Sciences,*** ٢, ٢١٢١–٢١٢٥.

- Klassen, R., Ang, R., Chong, W., Krawchuk, L., Huan, V., Wong, I., & Yeo, L. (٢٠٠٩) . A Cross-cultural study of adolescent procrastination. ***Journal of Research on Adolescence***, ١٩(٤) ٧٩٩-٨١١.
- Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J. (٢٠٠٩). Exploring academic procrastination among turkish students: Possible gender differences in prevalence andreasons. ***The Journal of Social Psychology***,١٤٩(٢) ٢٤١- ٢٥٧.
- Pala.A. (٢٠١١) .Academic Procrastination Behaviour of Pre-CelalBayar University.***Social and Behavioral Sciences***, ٢٩, ١٤١٨ - ١٤٢٥.
- Popoola, B. (٢٠٠٥). A Study of Procrastinatory Behaviour and Academic Performance of Undergraduate Students in South Western Nigeria. ***Journal of social sciences***, ١١ (٣), ٢١٥-٢١٨.
- Schraw, G., Wadkins, T., &Olafson, L. (٢٠٠٧). Doing the Things We Do: AGrounded Theory of Academic Procrastination. ***Journal of Educational Psychology***, ٩٩(١), ١٢-٢٥.
- Schweitzer, R., & Hamilton, T. J. (٢٠٠٢). Perfectionism and mental health in Australian university students: Is there a relationship?. ***Journal of College Student Development***, ٤٣(٥), ٦٨٤-٦٩٥.
- Shafran,R.,Cooper,Z&,.Fairbum,C.(٢٠٠٢). Clinical perfectionism: a cognitive behavioural analysis***. Behaviour Research and Therapy***, ٤٠ ,٧٧٣-٧٩١.
- Simpson, K.٨ Timothy, A. (٢٠٠٩). In search of the arousal procrastinator. Investigating the relation between procrastination, motivations***. Personality and Individual Differences***, ٤٧ (٨), ٩٠٦-٩١١.
- Steel, P. & Ferrari, J. (٢٠١٢). Sex, Education and Procrastination: An Epidemiological Study of Procrastinators' Characteristics from GlobalSample. ***European Journal of Personality***, ٢٧(١), ٥١-٥٨.

- Steel, P.(٢٠٠٧) The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic andTheoretical Review of Quintessential Self-regularity Failure.***Psychological Bulletins***, ١٣٣(١), ٦٥-٩٤.
- Steel, P., Thomas, B. & Catherine, W. (٢٠٠١). Procrastination andpersonality, performance, and mood. ***Personality and individual differences***, ٣٠ (١), ٩٥-١٠٦.
- Stumpf, H. & Parker, W. (٢٠٠٠). A Hierarchical Structural Analysis of Perfectionism and Its Relation to other Personality Characteristics. ***Personality and Individual Differences***, ٢٨, ٨٣٧-٨٥٢.
- Timothy. A. Robert J. Pamela. A. (٢٠٠٢). Parenting andprocrastination: gender differences in the relations betweenprocrastination, parenting style and self-worth in early adolescence.***Personality and Individual Differences***, ٣٣ , ٢٧١-٢٨٥
- Tuckman, B. (٢٠٠٢). ***Academic Procrastinators: Their Rationalizations and Web-Course Performance***. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (١١٠th, Chicago, IL, August ٢٢-٢٥).
- Vij,J&Lomash,H (٢٠١٤). Role of Motivation in Academic Procrastination. ***International Journal of Scientific & Engineering Research***, ٥(٨),١٠٦٥-١٠٧٠.
- Wang, N., He, P. & Li, Q. (٢٠١٣, August). ***The Relationship between Postgraduates Academic Procrastination and Psychodynamic Variables***. Paper presented at themeeting of the International Conference on Education, Management and Social Science. China.
- Yong,f.(٢٠١٠). A study on the asscrtiveness and academic procrastination of English and communication students at a private university in Malaysia. ***American journal of scientific research***,٩, ٦٢-٧١.