التسويف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة إربد الاهلية*

أ.د. عبد المهدي محمد صوالحة**
د. أحمد محمد صوالحة***

*تاريخ التسليم: 2018/4/2م، تاريخ القبول:2018/7/3م.
**أستاذ دكتور/جامعة إربد الأهلية/الأردن.
***أستاذ مساعد/جامعة حائل/ المملكة العربية السعودية.

DOI:https://doi.org/10.5281/zenodo.2528744

ملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى كل من التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة إربد الأهلية في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (286) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن مستوى كل من التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي جاء بمستوى متوسط، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغيرات: الجنس لصالح الذكور، والمعدل التراكمي لصالح المعدل (50 – 60)؛ وعدم وجود فروق في التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي ككل.

الكلمات المفتاحية: التسويف الأكاديمي، مفهوم الذات الأكاديمي، طلبة جامعة إربد الأهلية.

Academic Procrastination and its Relation With the Academic Self-Concept in a Sample of Irbid National University Students

Abstract:

This study aimed at exploring the level of academic procrastination and academic self-concept in a sample of Irbid National University students in the light of some variables. The study sample consisted of 286 male and female students. The results showed that the level of both academic procrastination and academic self-concept came to a moderate degree. The results also showed that there were statistically significant differences in the level of academic procrastination in regard to gender in favor of males and in regard to the GPA in favor of grades between 50- 60, while the results did not show differences in the academic procrastination related to the specialization variable . The study showed that there were no statistically significant differences in the level of academic self-concept related to: gender, specialization, and GPA. The results indicated a positive relationship between academic procrastination and academic self-concept as a whole.

***Keywords**: academic procrastination, academic self-concept, Irbid National University students.*

المقدمة

تأخذ ظاهرة التسويف مساراً واضحاً ومؤثراً في العملية الأكاديمية التي تكمن في التأجيل غير الضروري لبعض المهام التي يجب القيام بها أو تأخيرها أو التخلي عنها، فبعض الأفراد لا يكملون واجباتهم ويتجنبون أداء المهام بسبب التسويف، بالإضافة إلى المخاوف الشخصية من الفشل أو بسبب قدرات الفرد الشخصية. فالتسويف يظهر من خلال تأجيل السلوك المرغوب فيه إلى وقت لاحق، مما يضعف تحقيق أهداف الفرد، وقد يأخذ شكلاً من أشكال المقاومة أو وسيلة لتجنب المهام. ويعتبر مفهوم الذات أحد الأبعاد الهامة للشخصية الإنسانية، والتي تستخدم للتعبير عن مفهوم افتراضي شامل يتضمن جميع الأفكار والمشاعر لدى الفرد التي تعبر عن خصائص جسمية وعقلية وشخصية، ويشمل ذلك معتقداته وقيمه وقناعاته، كما يشمل خبراته السابقة وطموحاته المستقبلية، ويوصف بأنه مجموعة من المعتقدات التي توجد ضمن إمكانات الأفراد، وأن تفسيرهم للأحداث يتمشى مع تقويمهم لأنفسهم مما يؤدي بالتالي إلى اختلافات في كيفية بلورة مهمات الأداء.

ويعتبر سلوك التسويف ظاهرة شائعة بين الأفراد وخصوصاً في الإعداد الأكاديمي، فاللحظة الأخيرة هي سلوك التسويف التي يرتكبها الطلبة فمعظمهم عرضة للتسويف في حياتهم الأكاديمية (Bakar & Khan, 2016). ويشير ستيل وفيراري (Steel & Ferrari, 2013) إلى أن التسويف واسع الانتشار داخل الأوساط الأكاديمية وخاصة بين طلبة الجامعات، حيث تشير التقديرات إلى ما بين (50 – 95 %) من طلاب الجامعات لديهم تسويف منتظم. كما يذكر كيامارسي وأبولقاسيمي (Kiamarsi & Abolghasemi, 2014) أن هناك ارتباطاً إيجابياً قوياً

بين التسويف والضعف النفسي للطلبة، وأن (50 %) من الطلبة يعانون من التسويف في إتمام واجباتهم الأكاديمية.

فالتسويف هو التأخير المتعمد لمهمة مهمة لصالح مهمة غير مهمة ومهمشة من أجل تجنب القيام بالمهام المهمة، فيؤدي تأخر المهمة إلى عرقلة إنجازها ويجعل الفرد أقل إنتاجية مما يمكن أن يكون عليه. كما أن التسويف سلوكياً هو فعل تأجيل البدء أو القيام بعمل ضروري لإتمام مهمة يعتزم الفرد إكمالها ضمن إطار زمني محدد، وأن التسويف الأكاديمي يرتبط بالعديد من المؤشرات السلبية لنتائج التعلم (Wolters & Corkin, 2012).

ويرتبط التسويف بالجانب التعليمي لدى طلبة الجامعات بشكل قوي، وهو ذو تأثير على الأداء الأكاديمي وأنشطتها، وإعداد الامتحانات.. كما يتسبب التسويف في زيادة عبء الأداء وإدارة الوقت غير المناسب (Khan, Arif, Noor & Muneer, 2014). كما يشير كاراتاس (Karatas, 2015) إلى أن التسويف الأكاديمي هو التأخير في الأنشطة الأكاديمية واتخاذ القرارات المتعلقة بها.

إن التسويف الأكاديمي يؤثر على نتائج التعلم لدى الطلبة الجامعات الذي يؤثر بدوره على مفهوم الذات والثقة، الأمر الذي وؤدي إلى تداعيات خطيرة في حياتهم المهنية (Vijay & Kadhira-van, 2016). وإن إنجاز المهام بأوجه قصور أو عدم القدرة على إكمالها قبل الموعد النهائي غالباً ما يؤدي إلى ضعف الأداء الذاتي الأكاديمي. والتسويف الأكاديمي هو أحد العوامل التي تسبب هذا الوضع (You, 2015). كما أن التسويف لا ينتج عن عجز في إدارة الوقت أو عادات الدراسة غير الفعالة، بل ينطوي على تفاعل معقد بين العناصر السلوكية والانفعالية والمعرفية، ويعتبر مفهوم الذات

أحد العناصر الأكثر شيوعاً (Yamada et al, 2016).

ويشير التسويف إلى فشل التنظيم الذاتي المؤدي إلى تأجيل الإجراءات اللازمة للوصول إلى النجاح وإكمال المهام في الوقت المحدد، وينخرط بالأنشطة المجزية على المدة القصير بدلاً من الأنشطة ذات المكاسب على المدى الطويل. ويرتبط التسويف بمستويات أدنى من الصحة والرفاه النفسي، حيث إن (20 – 25 %) من الذكور والإناث ينغمسون في التسويف المزمن في العلاقات الأكاديمية الاجتماعية والمهنية، كما يرتبط بعض العوامل بشكل وثيق بالتسويف. كالقلق وتأخير المهمة، وانخفاض الكفاءة الذاتية، وعدم الثبات، والاعتمادية، والخوف من الفشل، والتقييم السلبي، والمعتقدات غير العقلانية، والعجز المكتسب، والكمالية، وضعف الثقة بالنفس والمخاوف العامة (Abbasi & Alghamdi, 2015).

وإن المسوفين لديهم مشاركة أقل في الأنشطة الأكاديمية بسبب الفشل في عملية التنظيم الذاتي، والتسويف يؤدي إلى ضعف الإنجاز، والتأخير في دراسة المواد التعليمية الأسبوعية، والمشاركة في الأنشطة، واستكمال المهام التسويف (Asarta & Schmidt, 2013). فالتسويف نمط سلوكي يؤدي إلى إدارة الوقت بطريقة غير فعالة، وانخفاض مستويات الأداء وتأخر سلوكيات الدراسة، وخفض مستويات التسامح، والحفاظ على تجنب المهمة، واستنزاف الأنا، وعدم القدرة على تنظيم العواطف السلبية (Ferrari & Díaz-Morales, 2014).

وينظر لمفهوم الذات الأكاديمي أنه حكم شخصي لقدرة الفرد في السياق الأكاديمي أو التعلم، وهناك تمييز بين مفهوم الذات الأكاديمي العام الذي يعد مؤشراً جيداً لتدابير الإنجاز الأكاديمي العام كالتحصيل، ومجالات محددة المفاهيم الذاتية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بإنجاز مقرر محدد. ويرتبط مفهوم الذات الأكاديمي ارتباطاً إيجابياً بالإنجازات الأكاديمية (Vanthournout, Donche, Gijbels, & Van Petegem, 2014).

حيث يشير بروكوفر (Brookover) إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي هو تقييم الفرد لقدرته على التعلم في السياق التعليمي بالمقارنة مع الآخرين ذوي الصلة في هذا الجانب. ويعمل مفهوم الذات على توفير مدخلات لشعور الفرد في كفاية وتقرير المصير بغض النظر عن الصفات الجسدية أو العلاقة مع الآخرين (Fin & Ishak, 2014). كما أنه تصورات الطلبة حول مستويات كفاءتهم في المجال الأكاديمي، أو هو الطريقة التي يشعر بها الطلبة عن أنفسهم كمتعلمين. حيث يشمل مفهوم الذات الأكاديمي نظرة الطالب لنفسه عبر مجموعات مختلفة من المجالات الأكاديمية المحددة والقدرات والتصورات (Matovu, 2012).

ويعرفه شافلسون وبولص (Shavelson & Bolus) بأنه اتجاهات الطالب ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها، أو هو تقدير الفرد عن درجاته أو علاماته في الاختبارات التحصيلية المختلفة، كما يشيران إلى السلوك الذي يعبر فيه الطالب عن نفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، بالمقارنة مع الطلبة الآخرين الذين يؤدون الواجبات أو المهام نفسها (بن شويطة، 2014).

كما أن مفهوم الفرد عن ذاته ذو صلة وثيقة بالكيفية التي يسلك بها ويتعلم، حيث إن الأداء المنخفض في الموضوعات التعليمية، والدافعية المشوشة، وافتقار إلى الاندماج الأكاديمي للفرد، والمستوى الأقل المتوقف على تحصيله والفشل الدراسي ترجع إلى الإدراكات السلبية للذات. فالتعلم يؤثر على تطور الذات ونمو مفهومها الذي يتعدل خلال التعلم (المرجع السابق، 2014).

ويشير مفهوم الذات الأكاديمي إلى المعتقدات الشخصية للطلبة حول قدراتهم الأكاديمية أو مهاراتهم، ويبدأ في التطور من سن (3 – 5) سنوات بسبب تأثير الآباء والمعلمين. وخلال سن (10 – 11) سنة يقيم الأفراد قدراتهم الأكاديمية من خلال مقارنة أنفسهم مع أقرانهم، وهذه المقارنات يشار إليها بالتقديرات الذاتية للقدرات المعرفية التي تعتبر الأكثر دقة عند تقييم المواضيع التي تتعامل مع الأرقام (Freund & Kasten, 2012). ويميل هذا المفهوم إلى الانخفاض بين الطلبة حتى منتصف مرحلة المراهقة، وقد يزداد خلال مرحلة البلوغ المبكر، ويستقر نسبياً مع تقدم الطلبة في السن (Matovu, 2012). ويرى هندرسون وهانسن وشور (Henderson, Hansen & Shure, 2017) أن الأفراد الذين يتمتعون بمفهوم عالٍ للذات الأكاديمي

هم أكثر عرضة لدراسة مستويات أعلى من التعليم، وأنه مؤشر مهم للتحولات التعليمية في وقت لاحق.

الدراسات السابقة

أولاً: التسويف الأكاديمي

أجرى **محاسنة وبطاينة والزعبي (Mahasneh, Bataineh & Al-Zoubi, 2018)** دراسة هدفت إلى المعرفة مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (685) طالباً وطالبة. أشارت النتائج أن 7 % من الطلبة لديهم مستوى عالٍ من التسويف الأكاديمي، وأن 67 % لديهم مستوى متوسط، و26 % مستوى منخفض. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى التسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة **ديمير وهاليسي وأوتكان (Demir, Halici & Ötkan, 2017)** لمعرفة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والإرهاق لدى طلبة جامعة غازي، وتكونت عينة الدراسة من (406) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى التسويف، وأن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين التسويف الأكاديمي والإرهاق.

قام **المومني والربضي وفريحات (Al-Momani, Al-Raba-di & Freihat, 2017)** بدراسة هدفت إلى معرفة علاقة مفهوم الذات بالتسويف الأكاديمي بين طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عجلون، وتكونت عينة الدراسة من (3445) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط لكل من التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف تعزى للجنس. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى التسويف تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتسويف الأكاديمي.

وقام **هي (He, 2017)** بدراسة هدفت لاستكشاف انتشار

التسويف الأكاديمي وأسبابه لدى طلبة جامعة بريستول، وتكونت عينة الدراسة من (201) طالباً. أظهرت النتائج أن 97 % من الطلبة يتأثرون بمستويات متفاوتة من التسويف، منهم 48 % دائمو الكسل. أما بالنسبة لأسباب للتسويف الأكاديمي فكانت على النحو التالي: عدم وجود الحافز، والإجهاد، واستخدام الانترنت، وصعوبة المهمة.

وهدفت دراسة **شبيب (2015)** إلى معرفة مدى انتشار التسويف الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة الجامعيين بدمشق في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (496) طالباً وطالبة. توصلت الدراسة إلى أن (14.5 %) من الطلبة هم من ذوي التسويف المرتفع، و(65.5 %) من ذوي التسويف المتوسط، و(20 %) من ذوي التسويف المنخفض. وكشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الكلية أو السنة الدراسية.

كما قام **خان ،واريف، ونور، ومنير (Khan, Arif., Noor, & Muneer, 2014)** بدراسة هدفت لمعرفة الفرق بين طلبة الجامعات والكليات في التسويف الأكاديمي في ضوء متغيرات الجنس والعمر والتعليم، تكونت العينة من (200) طالباً وطالبة في إسلام أباد. أظهرت النتائج أن هناك فروقاً

في متغيرات الدراسة، ففي متغير الجنس تبين أن الذكور أكثر تسويفاً من الإناث، أما في متغير العمر فكان من هم تحت سن (20) سنة أكثر تسويفاً ممن هم أكثر من (20) سنة، وفي متغير التعليم تبين أن طلبة الكليات يميلون إلى المماطلة من طلبة الجامعات.

وأجرى **بزش وفورال (Bezci & Vural, 2013)** دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة ما بين التسويف الأكاديمي والتحصيل في أنقرة، وتكونت عينة الدراسة من (4725) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي والتحصيل.

ثانياً: مفهوم الذات الأكاديمي

تناولت دراسة **إماديان وباشا (Emadian & Pasha, 2016)** العلاقة بين أسلوب التعلق ومفهوم الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية في باندباي الشرقية من بابول، وتكونت عينة الدراسة من (278) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية كبيرة بين مفهوم الذات والتسويف الأكاديمي، وأن مفهوم الذات السلبي متنبأ قوي للتسويف الأكاديمي.

وأجرت **خميسات (2016)** دراسة هدفت إلى معرفة مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة في مستوى السنة الرابعة في مدينة تقرت، وتكونت عينة الدراسة من (78) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج وجود مستوى منخفض في مفهوم الذات الأكاديمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للجنس.

أما **خلايلة (Khalaila, 2015)** فقد قام بدراسة هدفت إلى استكشاف الآثار المباشرة و/أو غير المباشرة لمفهوم الذات الأكاديمي على التحصيل الدراسي في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (170) طالباً وطالبةً. أظهرت نتائج الدراسة أنه كلما كان مستوى مفهوم الذات الأكاديمي أعلى كان التحصيل الدراسي أكبر، كما أظهرت نتائج أن قلق الاختبار والدافعية الداخلية كانا يتوسطان بشكل كبير العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة **ماتوفو (Matovu, 2014)** إلى التحقق من صحة مفهوم الذات الأكاديمي بين طلبة الجامعات في ماليزيا، وتكونت عينة الدراسة من (280) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن مفهوم الذات الأكاديمي يقوم بدور في الجانب الأكاديمي وخصوصاً التحصيل الدراسي، وأن الثقة والجهود الأكاديمية هي أسس لقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تناولت علاقة التسويف الأكاديمي بمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، على العكس من دراسة كل من المومني وزملاؤه (Al-Momani, et al., 2017)، ودراسة إماديان وباشا (Emadian & Pasha, 2016) اللاتي بحثن مفهوم الذات مع التسويف الأكاديمي لدى طلبة المدارس. بينما الدراسات الأخرى تناولت متغيرات التسويف الأكاديمي، ومفهوم الذات الأكاديمي مع متغيرات أخرى كأساليب المعاملة الوالدية، والإرهاق، والتحصيل الدراسي، بينما ركزت دراسة هي (He, 2017)، ودراسة شبيب (2015) على انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه لدى طلبة الجامعة. أما دراسة خميسات (2016)، ودراسة ماتوفو (Matovu, 2014) فقد ركزت التحقق من صحة مفهوم الذات الأكاديمي بين طلبة الجامعات.

مشكلة الدراسة

انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من نتائج دراسات أجريت في هذا المجال (Khan, et al., 2014; Seker, 2015; Al-Momani, et al., 2017) تشير إلى أن الطلبة الجامعيين يواجهون العديد من المشكلات والضغوطات التي تؤدي إلى عدم قيامهم بدورهم الأكاديمي مما يجعلهم يمارسون التسويف الأكاديمي عند تكليفهم بالمهام الدراسية الجامعية، ولعل عدم تقديم الواجبات في مواعيدها وتأجيل الأعمال الدراسية والاختبارات التي قد تؤثر على حياتهم الدراسية والشخصية، والتي تؤدي إلى ضعف مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة، وبالتالي وقوع الطالب المسوف في اضطرابات شخصية كتدني مفهوم الذات التي تشكل أثراً سلبياً في حياته الأكاديمية والاجتماعية، وتكمن مشكلة الدراسة في تدني مفهوم الذات لدى الطالب وعدم تطورها داخل الجامعة، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف التحكم وعدم تنظيم الجانب الأكاديمي لديه. وتأجيل الأمور الدراسية والابتعاد عن الأوضاع الأكاديمية التي قد تسبب اضطرابات شخصية، وقد تؤثر بلا شك على أدائه الأكاديمي. فسلوك التسويف يسيطر على المجالات العملية وسلوكياتها، ويعمل على إعاقة حياته في شتى المجالات، ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة وهي علاقة التسويف الأكاديمي بمفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة إربد الأهلية في ضوء بعض المتغيرات، **ومن هنا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

- ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة إربد الأهلية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مفهوم

التسويف الأكاديمي تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، و المعدل التراكمي؟

◄ ما مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة جامعة إربد الأهلية؟

◄ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، و المعدل التراكمي؟

◄ هل توجد علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة جامعة إربد الأهلية؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

1. انبثقت أهمية الدراسة النظرية من أهمية الموضوع الذي تناولته الدراسة وهو علاقة التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة بمفهوم الذات الأكاديمي.

2. تعتبر هذه الدراسة ذات أهمية كبيرة من حيث تقديمها معلومات مهمة عن حياة الطلبة الجامعيين، والأسباب التي تدفعهم لتسويف إنجاز المهام الدراسية التي يتم تكليفهم بإنجازها وعلاقة ذلك بمفهوم الذات الأكاديمي الخاص بهم.

3. فتح المجال أمام باحثين آخرين لإجراء دراسات جديدة تتعلق بمتغيرات جديدة، وبيئات أخرى.

الأهمية التطبيقية

1. إن هذه الدراسة تعمل على توفير المعلومات اللازمة للمسؤولين والقائمين على السياسات الجامعية والأكاديمية في الجامعات ومجال التعليم العالي.

2. مساعدة المرشدين النفسيين بمراكز الإرشاد الطلابي في القدرة على توجيه الطلبة ومساعدتهم في وضع برامج وقائية وعلاجية.

3. تساعد نتائج هذه الدراسة الطلبة أنفسهم لمعرفة واقعهم وكيفية التعامل مع هذه المشكلة باعتبار أنهم يمرون بمرحلة حياتية مستقبلية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن مستوى كل من التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس) في جامعة إربد الأهلية.

- الكشف عن الفروق في مستوى كل من التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لمتغيرات: الجنس، التخصص، المعدل التراكمي.

- الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات.

التعريفات الإجرائية

التسويف الأكاديمي: هو ميل الفرد إلى تأجيل المهام الموكلة له عن قصد أو عدم إنهاء المهمات الأكاديمية والواجبات الدراسية، وينتج عن ذلك الشعور بالتوتر الانفعالي (أبو غزال، 2012)، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

مفهوم الذات الأكاديمي: هو التصورات التي يحملها الطالب حول قدراته الأكاديمية الخاصة المتمثلة في التنظيم الذاتي والقدرات الفكرية العامة والدافع والإبداع (Ordaz-Villegas, Acle-Tomasini & Reyes-Lagunes, 2013)، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

- **حدود بشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس) في جامعة إربد الأهلية ولم تشمل طلبة الدراسات العليا.

- **حدود زمانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017 /2018م.

- **حدود مكانية:** تم إجراء الدراسة الحالية بجامعة إربد الأهلية في مدينة إربد شمال الأردن.

- **حدود موضوعية:** تنحصر الحدود الموضوعية للدراسة في علاقة التسويف الأكاديمي بمفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة إربد الأهلية في ضوء بعض المتغيرات

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، إذ أنها بحثت مستوى كل من التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس) في جامعة إربد الأهلية في ضوء بعض المتغيرات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس) في جامعة إربد الأهلية، الذي يبلغ عددهم (1800) طالباً وطالبة تقريبا، وهم على مقاعد الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017 /2018م.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (286) طالباً وطالبة من طلبة جامعة إربد الأهلية، فقد اختيرت شعب من مساق التربية الوطنية بالطريقة القصدية لتمثيل طلبة الجامعة، لكون هذا المساق إجبارياً لجميع طلبة الجامعة، والمسجلين به من كلا الجنسين ومختلف المستويات والتخصصات الأكاديمية. وجدول (1) يبين التكرارات والنسب المئوية للخصائص الديمغرافية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	123	% 43
	أنثى	163	% 57
التخصص	علمي	94	% 32.9
	أدبي	192	% 67.1
المعدل التراكمي	59.9 - 50	19	% 6.6
	69.9 - 60	97	% 33.9
	70.9 - 70	107	% 37.4
	89.9 - 80	46	% 16.1
	100 - 90	17	% 5.9
	المجموع	286	% 100

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس التسويف الأكاديمي

قام الباحثان بالرجوع إلى المواضيع المتعلقة بالتسويف الأكاديمي باللغة العربية والإنجليزية، كدراسة (Bakar & Khan, 2016)، ودراسة (Steel & Ferrari, 2013). ودراسة درادكه (2017)، ودراسة أبو غزال (2012)، ودراسة أبو ازريق وجرادات (2013)، ودراسة (Khan, et al., 2014). وارتأى الباحثان استخدام المقياس المستخدم في دراسة أبو غزال (2012) الذي يتكون من (21) فقرة.

صدق المقياس

قام الباحثان بالتحقق من صدق المحتوى بعرض المقياس بصورته النهائية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (8) محكمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس بجامعة إربد الأهلية، للتأكد من مدى مناسبة فقرات المقياس لهذه الفئة التي سوف تطبق عليها الدراسة، حيث أجمع المحكومين على الفقرات بنسبة (85 %). وهذه النسبة يمكن الاعتماد عليها لإجراء الدراسة، كما قام الباحثان بإجراء صدق البناء بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (46) طالباً وطالبة من طلبة جامعة إربد الأهلية. وحسبت معاملات الارتباط المصحح لفقرات المقياس، ويظهر جدول (2) قيم معاملات الارتباط المصحح لمقياس التسويف الأكاديمي.

جدول (2)

قيم معاملات الارتباط المصحح لفقرات مقياس التسويف الأكاديمي

م	معامل الارتباط المصحح	م	معامل الارتباط المصحح	م	معامل الارتباط المصحح	م	معامل الارتباط المصحح
1	0.55	7	0.73	13	0.61	19	0.84
2	0.63	8	0.71	14	0.54	20	0.68
3	0.62	9	0.62	15	0.62	21	0.79
4	0.58	10	0.76	16	0.81		
5	0.67	11	0.73	17	0.53		
6	0.57	12	0.69	18	0.70		

يلاحظ من جدول (2) أن معاملات الارتباط المصحح تراوحت ما بين (0.53 – 0.84) للمقياس ككل، مما يشير إلى أن الأداة تتمتع بصدق بناء مرتفع. ولقد قام الباحثان بإبقاء المقياس على فقراته كما هي (21) فقرة.

ثبات المقياس

قام الباحثان بالتحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: الأولى من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (46) طالباً وطالبة من طلبة جامعة إربد الأهلية، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأبعاد، حيث بلغت قيمة الثبات للمقياس ككل (0.87)، والطريقة الثانية ثبات الاستقرار بتطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها، وتم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، حيث بلغت قيمة الثبات للمقياس ككل (0.91)، ويعد ذلك مؤشراً جيداً على الاتساق الداخلي للمقياس.

تصحيح المقياس

يتكون المقياس من (21) فقرة، مكون من تدريج خماسي وهو (5= تنطبق على بدرجة كبيرة جداً، 4= تنطبق على بدرجة كبيرة، 3= تنطبق على بدرجة متوسطة، 2= تنطبق على بدرجة منخفضة، 1= تنطبق على بدرجة منخفضة جداً)، أما الفقرات العكسية فهي (1، 3، 5، 6، 10، 12، 17). وتتراوح الدرجات للمقياس ما بين (105–21) درجة. وتمثل الدرجة (5) تنطبق على بدرجة كبيرة جداً، وهذا يعني أن الدرجة (5) تشير إلى الدرجة العُليا من التسويف الأكاديمي، وبمعنى آخر كلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشراً لزيادة السلوك السلبي، أي ارتفاع سلوك التسويف الأكاديمي. وتم تقسيم مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{5 - 1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وتم توزيع المتوسطات الحسابية على النحو التالي: المستوى المنخفض يتراوح ما بين (1 – 2.33)، المستوى المتوسط يتراوح ما بين (2.34 – 3.67)، المستوى المرتفع يتراوح ما بين (3.68 – 5).

ثانياً: مفهوم الذات الأكاديمي

قام الباحثان بالرجوع إلى المواضيع المتعلقة بمفهوم الذات الأكاديمي باللغة العربية والإنجليزية، كدراسة خميسات (2016)، ودراسة نصار (2016)، ودراسة (Emadian & Pasha,

2016)، ودراسة (Khalaila,2015). ودراسة (Matovu, 2014)، وارتأى الباحثان استخدام المقياس المستخدم في دراسة نصار (2016) الذي يتكون من (20) فقرة موزعة على بُعدين وهما: بُعد الثقة بالقدرات الأكاديمية، ويتكون من (10) فقرات؛ بُعد الجهد الأكاديمي، ويتكون من (10) فقرات.

صدق المقياس

قام الباحثان بالتحقق من صدق المحتوى بعرض المقياس بصورته النهائية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (8) محكمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس بجامعة إربد الأهلية، للتأكد من مدى مناسبة فقرات المقياس لهذه الفئة التي سوف تطبق عليها الدراسة، حيث أجمع المحكمون على الفقرات بنسبة (85 %)، وهذه النسبة يمكن الاعتماد عليها لإجراء الدراسة، حيث تم تعديل بعض الفقرات لتناسب الطلبة الجامعيين. كما قام الباحثان بإجراء صدق البناء بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (46) طالباً وطالبة من طلبة جامعة إربد الأهلية. وحسبت معاملات الارتباط المصحح لفقرات المقياس، ويظهر جدول (3) قيم معاملات الارتباط المصححة لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

جدول (3)

قيم معاملات الارتباط المصحح لفقرات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

	الثقة بالقدرات الأكاديمي			الجهد الأكاديمي		
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	معامل الارتباط
1	0.74	6	0.66	11	0.52	0.80
2	0.58	7	0.70	12	0.79	0.68
3	0.61	8	0.79	13	0.71	0.62
4	0.71	9	0.63	14	0.67	0.58
5	0.68	10	0.59	15	0.83	0.77
				16	0.52	0.80
				17	0.79	0.68
				18	0.71	0.62
				19	0.67	0.58
				20	0.83	0.77

يلاحظ من جدول (3) أن معاملات الارتباط المصحح للفقرة مع البُعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.58 – 0.79) لبُعد الثقة بالقدرات الأكاديمية، وما بين (0.52 – 0.83) لبُعد الجهد الأكاديمي. مما يشير إلى أن الأداة تتمتع بصدق تقربي مرتفع. ولقد قام الباحثان بإبقاء المقياس على فقراته كما هي (20) فقرة.

ثبات المقياس

قام الباحثان بالتحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: الأولى من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (46) طالباً وطالبة من طلبة جامعة إربد الأهلية، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأبعاد، حيث تراوحت ما بين (0.80 – 0.83)، وبلغت قيمة الثبات للمقياس ككل (0.82)، والطريقة الثانية ثبات الاستقرار بتطبيقه على نفس العينة الاستطلاعية، وتم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، حيث بلغت قيمة الثبات للأبعاد ما بين (0.89 – 0.91)، وبلغت قيمة الثبات للمقياس ككل (0.90). ويرى الباحثان أن هذه القيم تعطي مؤشراً بأن الأداة تتمتع بمعاملات صدق تسمح باستخدامها في هذه الدراسة، وجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

قيم معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) وقيم معامل ارتباط بيرسون للأبعاد والمقياس ككل

الأبعاد	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)	معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة)
الثقة بالقدرات الأكاديمية	0.83	0.91
الجهد الأكاديمي	0.80	0.89
المقياس ككل	0.82	0.90

تصحيح المقياس

يتكون المقياس من (20) فقرة، مكون من تدريج خماسي وهو (5= دائماً، 4= غالباً، 3= أحياناً، 2= نادراً، 1= إبداً). أما الفقرات السلبية فتؤخذ (1= دائماً، 2= غالباً، 3= أحياناً، 4= نادراً، 5= إبداً)، وتتراوح الدرجات للمقياس ما بين (20 – 100) درجة. وللحكم على مستويات مفهوم الذات الأكاديمي، تم تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (1 – 5) درجات، وتم تقسيم مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وتم توزيع المتوسطات الحسابية على النحو التالي: المستوى المنخفض يتراوح ما بين (1 – 2.33)، المستوى المتوسط يتراوح ما بين (2.34 – 3.67)، المستوى المرتفع يتراوح ما بين (3.68 – 5).

الأساليب الإحصائية

بعد جمع بيانات الدراسة، تم فحص أسئلة الدراسة من خلال الاختبارات الإحصائية الآتية:

1. للإجابة على مستوى كل من التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي، استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. للإجابة على الفروق في مستوى كل من التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي التي تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص، تم استخدام اختبار (ت) T-Test.
3. للإجابة على الفروق في مستوى كل من التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي التي تعزى لمتغير المعدل التراكمي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.
4. للإجابة على العلاقات الإحصائية بين التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation.

نتائج الدراسة

فيما يلي عرض النتائج المتعلقة بكل سؤال من الأسئلة التي حاولت الدراسة الإجابة عنها.

◄ **السؤال الأول: ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة إربد الأهلية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة إربد الأهلية، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)
المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لفقرات مستوى التسويف الأكاديمي ككل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	التسلسل	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	أقول لنفسي دائماً سأنجز واجباتي الأكاديمية غداً.	3.33	1.15	متوسط
2	2	عندما يقترب موعد الامتحان أجد نفسي منشغلاً بأمور أخرى.	3.26	2.13	متوسط
3	13	عندما أواجه مهمات دراسية صعبة أؤمن بضرورة تأجيلها.	3.19	2.70	متوسط
4	6	اشعر بعد الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بإنجاز واجباتي الدراسية.	3.13	1.21	متوسط
5	20	يعد تأجيل المهمات الأكاديمية مشكلة حقيقة أعاني منها بشكل مستمر.	3.12	1.21	متوسط
6	19	أفكر باستمرار بأن لدي لاحقاً الوقت الكافي، لذا ليس هنالك حاجة فعلية للبدء بالدراسة.	3.06	1.29	متوسط
7	11	أقول لنفسي بأنني سأقوم بإنجاز مهماتي الدراسية ثم أتراجع عن ذلك.	3.04	1.22	متوسط
8	18	أقوم بالعديد من النشاطات الترفيهية بحيث لم يبق لدي الوقت الكافي للدراسة.	2.97	1.32	متوسط
9	21	أتوقف عن الدراسة في وقت مبكر لكي أقوم بأشياء أكثر	2.94	1.26	متوسط
10	15	أؤجل انجاز المهمات الدراسية بغض النظر عن كونها ممتعة أو غير ممتعة.	2.92	1.41	متوسط
11	7	أؤجل البدء بواجباتي الدراسية حتى اللحظات الأخيرة.	2.91	1.31	متوسط
12	9	أنا مضيع للوقت بشكل كبير.	2.78	1.38	متوسط
13	10	أنهي باستمرار واجباتي الدراسية المهمة ولدي الوقت إضافي «احتاطي»	2.75	1.22	متوسط
14	12	التزم بالخطة التي أضعها لإنجاز واجباتي الدراسية.	2.74	1.21	متوسط
15	14	أؤجل انجاز المهمات الدراسية دون مبرر حتى لو كانت مهمة.	2.73	1.29	متوسط
16	8	أحاول أن أجد لنفسي أعذاراً تبرر عدم قيامي بأداء الواجبات.	2.69	1.34	متوسط
17	3	أستعجل عادة لإنجاز المهمات الأكاديمية قبل موعدها المحدد.	2.56	1.10	متوسط
18	6	انهي واجباتي الدراسية قبل الوقت المحدد لإنجازها.	2.55	1.13	متوسط
19	5	أبدأ عادة إنجاز المهمات الدراسية فوراً بعد تحديدها.	2.49	1.13	متوسط
20	17	لا أؤجل عملاً اعتقد بضرورة انجازه.	2.36	1.18	متوسط
21	1	أكمل واجباتي بشكل منتظم يوماً بيوم لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية.	2.30	1.10	منخفض
		التسويف الأكاديمي ككل	2.84	0.63	متوسط

يبين جدول (5) أن المتوسط الحسابي لمستوى التسويف الأكاديمي ككل بلغ (2.84) بمستوى متوسط. كما يبين جدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.30 – 3.33)، حيث جاءت الفقرة رقم (4) ونصها (أقول لنفسي دائماً سأنجز واجباتي الأكاديمية غداً.) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.33)، وكان مستوى كافة الفقرات متوسط باستثناء الفقرة رقم (1) التي تنص (أكمل واجباتي بشكل منتظم يوماً بيوم لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية) التي كانت بمستوى منخفض، حيث كان المتوسط الحسابي لها (2.30) وجاءت بالمرتبة الأخيرة، وبلغ المتوسط العام لمستوى التسويف الأكاديمي ككل (متوسط) وبمتوسط حسابي بلغ (2.84).

◄ **السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مفهوم التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة إربد الأهلية تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي؟**

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى التسويف الأكاديمي تبعاً للمتغيرات الديمغرافية والوظيفية (الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي) ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار «ت» لمتغير الجنس والتخصص، وتحليل التباين الأحادي لمتغير المعدل التراكمي والجداول أدناه توضح ذلك.

1. **الجنس**:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي واختبار «ت» تبعاً لمتغير الجنس على استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى التسويف الأكاديمي في جامعة إربد الأهلية

المقياس		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التسويف الأكاديمي	الذكور	2.98	0.51	3.72	*0.001
	الإناث	2.74	0.70		

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من جدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الجنس على مستوى التسويف الأكاديمي ككل، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

2. **التخصص**:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي واختبار «ت» تبعاً لمتغير التخصص على استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى أبعاد ممارسة التسويف الأكاديمي في جامعة إربد الأهلية

المقياس		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التسويف الأكاديمي	أدبي	2.83	0.65	-0.19	0.848
	العلمي	2.85	0.63		

يتبين من جدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر التخصص في مستوى مفهوم التسويف الأكاديمي ككل. أي أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة وبغض النظر عن تخصصهم موجود بدرجة متساوية دون وجود فرق بين التخصص الأدبي والعلمي.

3. **المعدل التراكمي**:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى التسويف الأكاديمي في جامعة إربد الأهلية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المعدل التراكمي	من 50–60		من60–70		من70–80		من80–90		من90–100	
	س	ع	س	ع	س	ع	س	ع	س	ع
التسويف الأكاديمي	3.07	0.48	2.94	0.54	2.83	0.66	2.70	0.75	2.51	0.59

س= المتوسط الحسابي؛ ع= الانحراف المعياري

جدول (9)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المعدل التراكمي على مقياس التسويف الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	F المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	687.19	4	141.80		
داخل المجموعات	3942.10	281	14.03	2.976	×0.020
المجموع	4629.89	285			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من جدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المعدل التراكمي على مستوى مفهوم التسويف الأكاديمي ككل. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في جدول (10).

جدول (10)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه لمتغير المعدل التراكمي على مستوى التسويف الأكاديمي

	المتوسط الحسابي	من 50-59.9	من 60-69.9	من 70-70.9	من 80-80.9	من 90-100
مستوى التسويف الاكاديمي	من 50-59.9	3.07				
	من 60-60.9	2.94	0.23			
	من 70-70.9	2.83	0.03	0.19		
	من 80-80.9	2.70	0.42*	0.20	0.09	
	من 90-100	2.51	0.04	0.09	0.24	0.11

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من جدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين فئتي المعدل التراكمي 50 – 59.9 و80 – 80.9، وجاءت الفروق لصالح المعدل 50 – 59.9.

◄ السؤال الثالث: ما مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة جامعة إربد الأهلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة جامعة إربد الأهلية وجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة جامعة إربد الأهلية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	الجهد الأكاديمي	3.30	0.40	متوسط
2	1	الثقة بالقدرات الأكاديمية	3.29	0.49	متوسط
		مستوى مفهوم الذات الأكاديمي ككل	3.29	0.35	متوسط

يبين جدول (11) أن المستوى العام لمفهوم الذات الأكاديمي ككل (متوسط) وبمتوسط حسابي بلغ (3.29). كما يبين أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.29 – 3.30)، حيث جاء مجال الجهد الأكاديمي الكالوالمحاسبية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.30) وبدرجة متوسطة، تلاه في المرتبة الثانية مجال الثقة بالقدرات الأكاديمية بمتوسط حسابي بلغ (3.29) وبدرجة متوسطة أيضاً. ويظهر من الجدول أعلاه أن الانحراف المعياري تراوح ما بين (0.40 – 0.49) وهذا يدل على تقارب إجابات أفراد عينة الدراسة

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد على حدي، حيث كانت على النحو التالي:

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الثقة بالقدرات الأكاديمية ككل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	التسلسل	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	إذا ثابرت واجتهدت في دراستي، فإنني أستطيع الالتحاق بالدراسات العليا.	4.51	1.30	عالي
2	1	أتابع المحاضرة الدراسية بسهولة	4.27	0.85	عالي
3	8	أشعر أن أدائي جيد في معظم المواد الدراسية.	3.92	1.00	عالي
4	2	أستطيع مساعدة زملائي في واجباتهم المدرسية	3.72	1.04	عالي
5	10	أنجز معظم المواد الدراسية بصورة أفضل من أصدقائي.	3.50	1.01	متوسط
6	4	أشعر أن زملائي في المدرسة أكثر ذكاءً مني.	2.83	2.06	متوسط
7	6	أنسى ما تعلمت في المدرسة.	2.76	1.19	متوسط
8	9	أشعر أن أدائي ضعيف في الامتحانات.	2.72	1.15	متوسط
9	7	أشعر بالخوف عندما يوجه المحاضر سؤال لي.	2.63	1.40	متوسط
10	5	يشعر المحاضرون أنني ضعيف في قدراتي الدراسية.	2.08	1.16	منخفض
		الثقة بالقدرات الأكاديمية ككل	3.29	0.49	متوسط

يبين جدول (12) أن المتوسط الحسابي للثقة بالقدرات الأكاديمية ككل بلغ (3.29) بمستوى متوسط. كما يبين الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.08 – 4.51)، حيث جاءت الفقرة رقم (3) ونصها (إذا ثابرت واجتهدت في دراستي، فإنني أستطيع الالتحاق في الجامعة) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.51)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (1) وبمتوسط حسابي بلغ (4.27) والتي تبين أن أفراد العينة يوافقون بمستوى عالٍ على متابعة الحصة الدراسية بسهولة وتبين الفقرة رقم (8) والتي حصلت على الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي بلغ (3.92) أن أفراد العينة يوافقون بدرجة عالية على فقرة أشعر أن أدائي جيد في معظم المواد الدراسية. بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها (أنجز معظم المواد الدراسية بصورة أفضل من أصدقائي) بالمرتبة الخامسة وبمتوسط حسابي بلغ (3.50) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للفقرة رقم (4) التي تنص (أشعر أن زملائي في المدرسة أكثر ذكاءً مني) (2.83) وبدرجة متوسطة أيضاً وجاءت بالمرتبة السادسة، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها (يشعر المعلمون أنني ضعيف في قدراتي الدراسية.) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.08) وبدرجة منخفضة.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الجهد الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	16	أبذل أفضل ما عندي من أجل النجاح في جميع المواد الدراسية.	4.42	0.90	عالي
2	15	اهتم بالقيام بواجباتي المدرسية.	4.16	1.02	عالي
3	13	أقوم بتركيز انتباهي إلى المعلم أثناء الدرس.	4.09	1.02	عالي

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	14	أستعد وأدرس للامتحان بجد ومثابرة.	4.07	1.05	عالي
5	18	أنتظر انتهاء الحصص الدراسية بشوق.	3.15	1.26	متوسط
6	11	يشرد تفكيري في الحصص المدرسية.	3.12	1.17	متوسط
7	12	أقوم بعمل واجباتي الدراسية دون تفكير.	3.02	1.31	متوسط
8	20	لست على استعداد لتقديم جهد كبير في واجباتي المدرسية.	2.70	1.30	متوسط
9	19	لا استسلم بسهولة عندما أواجه سؤالاً صعباً في واجباتي المدرسية.	2.30	1.14	منخفض
10	17	أشعر برغبتي بترك المدرسة.	2.01	1.34	منخفض
		الجهد الأكاديمي ككل	3.30	0.40	متوسط

يبين جدول (13) أن المتوسط الحسابي للجهد الأكاديمي ككل بلغ (3.30) بمستوى متوسط. كما يبين الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.01 – 4.42)، حيث جاءت الفقرة رقم (16) ونصها (أبذل أفضل ما عندي من أجل النجاح في جميع المواد الدراسية) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.42)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (15) وبمتوسط حسابي بلغ (4.16) والتي تبين أن أفراد العينة يوافقون بمستوى عالٍ على القيام بالواجبات المدرسية. وتبين الفقرة رقم (18) والتي حصلت على الترتيب الخامس وبمتوسط حسابي بلغ (3.15) أن أفراد العينة يوافقون بدرجة متوسطة على فقرة أنتظر انتهاء الحصص الدراسية بشوق. بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها (أشعر برغبتي بترك المدرسة). بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.01) وبدرجة منخفضة.

◄ **السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة جامعة إربد الأهلية تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي؟**

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً للمتغيرات الديمغرافية والوظيفية (الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار «ت» لمتغير الجنس والتخصص، وتحليل التباين الأحادي لمتغير المعدل التراكمي والجداول أدناه توضح ذلك.

1. **الجنس**:

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مفهوم الذات الأكاديمي واختبار «ت» تبعاً لمتغير الجنس على استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى أبعاد ممارسة مفهوم الذات الأكاديمي في جامعة إربد الأهلية

	ذكر		انثى		قيمة ت	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الثقة بالقدرات الأكاديمية	3.31	0.46	3.27	0.51	0.673	0.50
الجهد الأكاديمي	3.34	0.42	3.27	0.39	1.375	0.49
مستوى مفهوم الذات الأكاديمي ككل	3.33	0.61	3.27	0.58	1.24	0.21

يتبين من جدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع الأبعاد وفي مستوى مفهوم الذات ككل. أي أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة وبغض النظر عن جنسهم موجود بدرجة متساوية دون وجود فرق بين الذكور والإناث.

2. **التخصص**:

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مفهوم الذات الأكاديمي واختبار «ت» تبعاً لمتغير التخصص على استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى أبعاد ممارسة مفهوم الذات الأكاديمي في جامعة اربد الأهلية

	أدبي		علمي		قيمة ت	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الثقة بالقدرات الأكاديمية	3.28	0.57	3.30	0.44	-0.37	0.708
الجهد الأكاديمي	3.35	0.42	3.27	0.39	1.43	0.151
مستوى مفهوم الذات الأكاديمي ككل	3.31	0.54	3.29	0.57	0.55	0.578

يتبين من جدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر التخصص في جميع الأبعاد وفي مستوى مفهوم الذات ككل. أي أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة وبغض النظر عن تخصصهم موجود بدرجة متساوية دون وجود فرق بين التخصص الأدبي والعلمي.

3. **المعدل التراكمي**:

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى مفهوم الذات الأكاديمي في جامعة إربد الأهلية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المعدل التراكمي / المجال	من 50-59.9		من60-69.9		من70-70.9		من80-80.9		من90-100	
	س	ع	س	ع	س	ع	س	ع	س	ع
الثقة بالقدرات الأكاديمية	3.16	0.38	3.34	0.43	3.30	0.60	3.27	0.42	3.20	0.34
الجهد الأكاديمي	3.30	0.43	3.35	0.43	3.25	0.39	3.29	0.40	3.37	0.29
مستوى مفهوم الذات الأكاديمي	3.23	0.52	3.34	0.61	3.27	0.59	3.28	0.63	3.28	0.60

س= المتوسط الحسابي؛ ع= الانحراف المعياري

جدول (17)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المعدل التراكمي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	F المحسوبة	مستوى الدلالة
الثقة بالقدرات الأكاديمية	بين المجموعات	816.13	4	204.03	0.721	0.578
	داخل المجموعات	3815.17	281	13.58		
	المجموع	4631.30	285			
الجهد الأكاديمي	بين المجموعات	757.24	4	189.31	0.811	0.519
	داخل المجموعات	4014.01	281	14.28		
	المجموع	4771.25	285			
مستوى مفهوم الذات الأكاديمي	بين المجموعات	648.16	4	162.04	0.677	0.608
	داخل المجموعات	3901.12	281	13.88		
	المجموع	4549.28	285			

يتبين من جدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المعدل التراكمي في جميع الأبعاد وفي مستوى مفهوم الذات الأكاديمي ككل. أي أن مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب جامعة إربد الأهلية وبغض النظر عن معدلاتهم التراكمية موجود بدرجة متساوية، وهذا يدل على أن المعدل التراكمي لا يؤثر على مستوى مفهوم الذات الأكاديمي في الأبعاد المختلفة.

◄ **السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة جامعة إربد الأهلية؟**

للإجابة على هذا السؤال، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات الأكاديمي والتسويف الأكاديمي، وجدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18)

معامل ارتباط بيرسون بين مفهوم الذات الأكاديمي والتسويف الأكاديمي

التسويف الأكاديمي / مفهوم الذات الأكاديمي	التسويف الأكاديمي
الثقة بالقدرات الأكاديمية	0.085
الجهد الأكاديمي	*0.279
مفهوم الذات الأكاديمي	*0.216

* دال عند مستوى الدلالة (α =0.01)

يتبين من جدول (18) وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات الأكاديمي ككل والتسويف الأكاديمي حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.216) وبدلالة إحصائية (0.000). وقد تبين عدم وجود علاقة ارتباطية بين الثقة بالقدرات الأكاديمية والتسويف الأكاديمي، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.085) عند مستوى الدلالة (α =0.01) ، في حين تبين وجود علاقة ارتباطية بين الجهد الأكاديمي والتسويف الأكاديمي، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.279) وبدلالة إحصائية (0.000).

مناقشة النتائج

أشارت النتائج إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي جاء بدرجة متوسطة، حيث يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن العملية التعليمية والتربوية في الجامعة متشابهة إلى حد كبير مما يجعل الطلبة يلجؤون إلى المستوى نفسه من السلوكيات، كما أن أسلوب المدرسين وطرق تدريسهم أدت إلى تعويد الطلبة على ذلك، وقد يلجأ الطلبة إلى تأجيل الدراسة إلى وقت الامتحانات لاعتمادهم على الملخصات والأسئلة السابقة. كما يعزو الباحثان ذلك إلى الأمور الدخيلة كوسائل التواصل الاجتماعي والهاتف الجوال التي تتوافر بشكل ميسر وسهل الأمر الذي يمكن أن يقوم بدور كبير في عملية

التسويف الأكاديمي، كما أن الأسلوب الوالدي المتساهل وعدم الاهتمام من قبلهما ينشئ أبناء متساهلين بعيداً عن تلبية الواجبات والأمور التي تطلب منهم بشكل عام والأمور الأكاديمية بشكل خاص. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة محاسنة وآخرون (Ma-hasneh, et al., 2018)، ودراسة المومني وآخرون (Al-Momani, et al., 2017)، ودراسة شبيب (2015) اللواتي أشرن إلى مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي.

وأظهرت النتائج وجود فروق في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى للجنس لصالح الذكور، حيث يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الذكور يقع على عاتقهم المسؤولية في تلبية احتياجات الأسرة وتأمين الأمور المالية لها، ولديهم الكثير من المتطلبات التي يحتاجوها في هذه المرحلة لمعايشة الواقع الخاص بالبيئة الجامعية والذي يتطلب الكثير من المصاريف التي تلبي تلك الاحتياجات. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة شبيب (2015)، ودراسة خان وآخرون (Khan, et al., 2014) اللاتي أشرن لوجود فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة محاسنة وآخرون (Mahasneh, et al., 2018)، ودراسة ديمير وآخرون (Demir, et al., 2017)، ودراسة المومني وآخرون (Al-Momani, et al., 2017)، ودراسة سيكر (Seker, 2015) اللواتي أشرن إلى عدم وجود فروق بين الجنسين.

وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى للتخصص، حيث يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن من يقبل في جامعة إربد الأهلية هم من ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني نوعاً ما في الثانوية العامة، وبالتالي يعكسون مستوى من الكفاءة الذاتية المنخفضة بغض النظر عن التخصص، وبالتالي لا يكونون متعجلين في أمورهم الأكاديمية، كما أن صعوبة المواد الدراسية في الجامعة وزخامتها تصيب الطلبة بنوع من التوتر، مما يجبرهم على أخذ جزء من الوقت للترويح عن أنفسهم ويستغرقون وقتاً طويلاً للاستراحة، كل هذا على حساب تأدية أعمالهم الأكاديمية بالسرعة المطلوبة، وبالتالي يلجؤون إلى التسويف. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة المومني وآخرون (Al-Momani, et al., 2017) التي أشارت لوجود فروق في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي.

كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى للمعدل التراكمي لصالح المعدل 50 – 60، حيث يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة هم أقدر على تنظيم أوقاتهم وحفظها بشكل أمثل، وأنهم مسئولية ذاتية واجتماعية عالية، وأن الطالب المجتهد في الجانب الدراسي لديه قدرات تميزه عن غيره. وقد تكون قيم إدارة الوقت والاحساس به قيمة مهمة في الحياة الشخصية والأكاديمية للطالب المجتهد والمتفوق اكاديمياً. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي المعدل المنخفض أقل اهتماماً بالعلامات، وأكثر قلقاً حولها، مما يجعلهم أكثر تعرضاً للملل من زملائهم ذوي المعدلات الأعلى. كما أن الضغوط الاجتماعية والأسرية على الطلبة للحصول على علامات عالية قد تكون أكثر من الضغوط التي تمارس على غيرهم من ذوي الدرجات العالية، مما يجعلهم أكثر ضيقاً. كما أن الطلبة ذوي المعدلات المنخفضة يحاولون أن يجدوا لأنفسهم من خلال التسويف والمبررات والأعذار التي تعفيهم من تحمل المسؤولية، لأنهم غير واثقين بقدراتهم وغير جادين بتحقيق الهدف، وربما هذا له علاقة بأن جميع طلبة الجامعة سيحصلون على الوظيفة بعد التخرج، سواء كان المعدل عالياً أو منخفضاً. وبما أن جميع الطلبة يعيشون تحت نفس الظروف المعيشية، فإن التسويف هو الأقرب للتهرب من مسؤولياتهم وواجباتهم اليومية للطلبة ذوي المعدل المنخفض.

وبلغ المتوسط الحسابي الثقة بالقدرات الأكاديمية ككل (3.29) وبدرجة متوسطة. ويمكن أن تعزى النتيجة إلى أن الطلبة في جامعة إربد الاهلية أدركوا من خلال تجربتهم الدراسية ما قبل الالتحاق بالجامعة بأن المثابرة هي وسيلة لتحصيل معدلات تؤهل الطالب للالتحاق بالجامعة، وهذا يظهر حرص الطلبة الجامعيين على ضرورة تمتع طلبة المدارس بالمثابرة والاجتهاد لأن هذا سينعكس بشكل إيجابي على مستواهم الدراسي، وبالتالي يمكن أن يساهم هذا الشيء بحصولهم على مقعد في الجامعة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن هناك نسبة ضئيلة من طلبة جامعة إربد الأهلية لديهم عدم ثقة في قدراتهم العقلية ويلحظون ذلك من خلال تقييم مدرسيهم. كما يمكن أن تعزى النتيجة إلى أن الطلبة في جامعة إربد الأهلية مدركين تماماً بضرورة أن يبذل الطالب أقصى ما لديه من جهد كي ينجح في جميع مواده الدراسية. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة خميسات (2016) التي أشارت لوجود مستوى منخفض في مفهوم الذات الأكاديمي.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للجنس، حيث يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن ذلك يرجع إلى أن البيئة التعليمية لنفس الجنسين واحدة من حيث طرق التدريس والواجبات المطلوبة منهم، بالإضافة إلى أن الاختبارات نفسها لكلا الجنسين. كما يرجع ذلك إلى الثقافة الاجتماعية والتعليمية الأساليب الحياتية والمهارات المعرفية والدراسية. وقد يرجع ذلك إلى المتابعة الأسرية نوعا ما للأبناء لتحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي. كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تشابه الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتربوية التي يعيشها أفراد الدراسة، حيث يعيشون في البيئة نفسها ويخضعون لنفس العوامل والظروف التي يعيشها الطلبة وما يترتب عليها من ضواغط نفسية واجتماعية واقتصادية دون تميز بين ذكر أو أنثى. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة خميسات (2016) التي أشارت لعدم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للجنس.

وتشير النتائج لعدم وجود فروق في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للتخصص، حيث يعزو الباحثان هذا الأمر للتخصصات بغض النظر عن المجال التي تنعكس على الدارس بعدم القلق من إمكانية الحصول على وظيفة مستقبلا، وعليه فإن طلبة التخصصات يعيشون نفس التحدي المستقبلي في مواجهه نفس المصير بالانتظار لوظيفة، مما قلل من تأثير التخصص على فهم الذات لدى طلبة الجامعة، كما أن عدم وجود تباين واضح في التخصصات المتوفرة في الجامعة وبالتالي لم يكن لمتغير

التخصص أثر جوهري في مفهوم الذات لدى الطلبة. كما ويمكن تفسير هذه النتيجة باحتمال تأثير المحيط الثقافي والاجتماعي والسياسي السائد الذي هيمن على تفكير الطلبة ونفسيتهم الناتج عن ضغوط الحياة الثقيلة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للمعدل التراكمي. وتفسر هذه النتيجة في ضوء أن طلبة هذه المرحلة أصبحوا ينظرون إلى أنفسهم، على أنهم مختلفون عما كانوا عليه قبل التحاقهم بالجامعة، وأن عليهم مسؤولية، وعليهم أن يكونوا على قدر هذه المسؤولية، وينهضوا بأعبائها، وينجحوا في مهامهم؛ لأن هذه المرحلة من حياتهم تعد مرحلة حاسمة من حياتهم وتعتبر تقرير مصير اقتصادي واجتماعي لمستقبلهم.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي، حيث يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن بعض الطلبة المسوفين يعزون تسويفهم الأكاديمي إلى الخوف من الفشل، نتيجة تدني مفهوم الذات لديهم، وهذا الأمر قد يرفع مستوى الخوف من الفشل لديه. كما أن التسويف يؤثر في تنمية مدركات المتعلمين نحو أهدافهم وأنشطتهم العلمية لتحقيق تلك الأهداف بناءً على سماتهم الشخصية المتمثلة في فعالية الذاتية ومفهومها ومركز ضبطهم والتحكم في خطط حياتهم الأكاديمية، ومن ثم فإن نظرتهم لمفهوم الذات وتسويفهم يؤثران على أدائهم الأكاديمي، وعلى دافعيتهم لإنجاز وتحقيق الأهداف الذاتية والموضوعية لهم. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة المومني وآخرون (Al-Momani, et al., 2017) التي أشارت نتائجها إلى وجود

علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتسويف الأكاديمي، ودراسة إماديان وباشا (Emadian & Pasha, 2016)، ودراسة بزش وفورال (Bezci & Vural, 2013) التي أشارت لوجود علاقة عكسية كبيرة بين مفهوم الذات والتسويف الأكاديمي.وبينت النتائج عدم وجود دلالة احصائية للعلاقة بين الثقة بالقدرات الأكاديمية ومستوى التسويف الأكاديمي لدى افراد عينة الدراسة.

التوصيات

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بالتوصيات الآتية:

- تفعيل دور مراكز الإرشاد الطلابي في المجامعة لحالات التسويف الأكاديمي وتدني مفهوم الذات الأكاديمي للطلبة ووضع برامج متابعة لهم.
- توضيح الأضرار المترتبة على حالة التسويف الأكاديمي وتدني مفهوم الذات الأكاديمي لدى الجنسين في الجامعات لوضع حد لهذه المشكلة.
- إجراء دراسات تتناول التسويف الأكاديمي وعلاقته بمتغيرات أخرى، وفي بيئة أخرى غير البيئة الجامعية.
- عمل برامج توعية ونشرات إرشادية للحد من ظاهرة التسويف قدر الإمكان.
- عمل برامج إرشادية جمعية لحالات تدني مفهوم الذات الأكاديمي.

المراجع

المراجع العربية

1. أبو ازريق، محمد وجرادات، عبدالكريم (2013). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9 (1)، 15 – 27.
2. أبو غزال، معاوية (2012). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من جهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8 (2)، 131 – 149.
3. بن شويطة، بلقاسم (2014). الكفايات التعليمية وفق معايير جودة التدريس وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر.
4. خميسات، شيماء (2016). مفهوم الذات الأكاديمية لدى التلميذ الأعسر في مستوى السنة الرابعة متوسط) دراسة استكشافية ببعض متوسطات مدينة تقرت(. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
5. درادكه، صالح (2017). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالاضطرابات الانفعالية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، 10، 312 – 341.
6. شبيب، هناء (2015). الخصائص السيكومترية لمقياسي التسويف الأكاديمي وأسبابه: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تشرين، سوريا.
7. نصار، بسيل (2016). التفكير الخرافي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عرابة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المراجع الأجنبية

1. *Abbasi, I. & Alghamdi, N. (2015). The prevalence, Predictors, Causes, Treatments, and implications of procrastination behaviors in general, Academic, and work setting. International Journal of Psychological Studies, 7 (1), 59-66.*
2. *Al-Momani, F., Al-Rabadi, W. & Freihat, A. (2017). Self-concept and its relationship with academic procrastination among the secondary stage students at Ajloun governorate "evaluation study". Journal of Education and Practice, 8 (23), 1-16.*
3. *Asarta, J. & Schmidt, J. (2013). Access patterns of online materials in a blended course. Decision Sciences Journal of Innovative Education, 11 (1), 107-123.*
4. *Bakar, A. & Khan U. (2016). Relationships between self-efficacy and the academic procrastination behaviour among university students in Malaysia: A general perspectiv. Journal of Education and Learning, 10 (3), 265-274.*
5. *Bezci, F. & Vural, S. (2013). Academic procrastination and gender as predictors of science achievement. Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 3 (2), 64-68.*
6. *Demir, G., Halici, A. & Ötkan, C. (2017). Examination of burnout levels and academic procrastination of university students. SHS Web of Conferences, 37, 2-8.*
7. *Emadian, S. & Pasha, N. (2016). The relationship between attachment style, self-concept and academic procrastination.*

International Academic Journal of Humanities, 3 (5), 1-7.

8. *He, S. (2017). A multivariate investigation into academic procrastination of university students. Open Journal of Social Sciences, 5, 12-24.*
9. *Henderson, M., Hansen, K. & Shure, N. (2017). Does academic self-concept predict further and higher education participation?. London: Centre for Global Higher Education Working Paper. [R&R at Higher Education].*
10. *Ferrari, R. & Díaz-Morales, F. (2014). Procrastination and mental health coping: A brief report related to students. Individual Differences Research, 12(1), 8-11.*
11. *Fin, L. & Ishak, Z. (2014). Non-academic self-concept and academic achievement: the indirect effect mediated by academic self-concept. Research Journal in Organizational Psychology & Educational Studies, 3 (3), 184-188.*
12. *Freund, P. & Kasten, N. (2012). How smart do you think you are? A meta-analysis on the validity of self-estimates of cognitive ability. Psychological Bulletin, 138 (2), 296–321.*
13. *Karatas, H. (2015). Correlation among academic procrastination, personality traits, and academic achievement. Anthropologist, 20 (1,2), 243-255.*
14. *Khalaila, R. (2015).The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: mediating and moderating effects. Nurse Educ Today, 35 (3), 432- 438.*
15. *Khan, M., Arif, H., Noor, S. & Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. FWU Journal of Social Sciences, 8 (2), 65-70.*
16. *Kiamarsi, A., & Abolghasemi, A. (2014). The relationship of procrastination and self-efficacy with psychological vulnerability in students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114, 858-862.*
17. *Mahasneh, A., Bataineh, O. & Al-Zoubi, Z. (2018). The relationship between academic procrastination and parenting styles among Jordanian undergraduate university students. The Open Psychology Journal, 9 (1), 25-34.*
18. *Matovu, M. (2014). A structural equation modelling of the academic self-concept scale. International Electronic Journal of Elementary Education, 6 (2), 185-198.*
19. *Matovu, M. (2012). Academic self-concept and academic achievement among university students. International Online Journal Education Sci, 4 (1),107- 116.*
20. *Ordaz-Villegas, G., Acle-Tomasini, G. & Reyes-Lagunes, L. (2013). Development of an academic self-concept for adolescents (ASCA) scale. Journal of Behavior, Health & Social Issues, 5 (2), 117-130.*
21. *Seker, S. (2015). Review of the variables that predict academic procrastination of university students. European Scientific Journal, 11 (31), 16-31.*
22. *Steel, P. & Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. European Journal of Personality, 27(1), 51-58.*
23. *Vanthournout, G., Donche, V., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2014). (Dis) similarities in research on learning approaches and learning patterns. In D. Gijbels, V. Donche, J.T.E. Richardson & J.D. Vermunt (Eds.). Learning patterns in Higher Education (11-32). Londen/ New York: Routledge.*
24. *Vijay, M. & Kadhiravan, S. (2016). Influence of personality and self-esteem on the academic procrastination among university students. The International Journal of Indian Psychology, 4 (1), 18-23.*
25. *Wolters, D. & Corkin, D. (2012). Procrastination and Learning. In P. D. N. M. Seel (Ed.), Encyclopedia of the Sciences of Learning (pp. 2697–2700). Springer US.*
26. *Yamada, M., Goda, Y., Matsuda, T., Saito, Y., Kato, H. & Miyagawa, H. (2016). How does self-regulated learning relate to active procrastination and other learning behaviors?. Journal of Computing in Higher Education, 28 (3), 326-343.*
27. *You, L. (2015). Academic procrastination and its relationship with parenting styles and self-esteem among undergraduate students. Master theses, Universiti Teknologi Malaysia, Malaysia.*