دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	الكمالية وفعالية الذات ودورهما فى التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي لدي طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	إبراهيم، تامر شوقي
المجلد/العدد:	مج24, ع83
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2014
الشهر:	إبريل
الصفحات:	175 - 246
رقم MD:	1012443
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	طلبة الجامعة، الإرجاء الأكاديمي، التقدير الذاتي، المتغيرات الديموجرافية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1012443

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

الكمالية وفعالية الذات ودورهما فى التنبؤ بالإرجاء الأكاديمى
لدى طلاب الجامعة فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

د. تامر شوقى إبراهيم
مدرس علم النفس التربوى
- كلية التربية - جامعة عين شمس

الملخص :

هدف البحث الحالى إلى الكشف عن مدى إسهام متغيرات الكمالية وفعالية الذات فى التنبؤ بالإرجاء الأكاديمى، وتحديد شكل العلاقة بين المتغيرات المستقلة (الكمالية، وفعالية الذات)، والمتغير التابع (الإرجاء الأكاديمى) فى ضوء متغيرات النوع، والمستوى التعليمى، والتخصص الدراسى، وكذلك الكشف عن مدى وجود فروق فى أسباب الإرجاء الأكاديمى ناتجة عن متغيرات النوع، والمستوى التعليمى، والتخصص الدراسى. وتألفت عينة الدراسة الكلية من ٤٥٥ من طلاب الجامعة، طبقت عليهم أربعة مقاييس (للإرجاء الأكاديمى، وللكمالية، ولفعالية الذات العامة، ولأسباب الإرجاء الأكاديمى، وجميعهم من إعداد الباحث). و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية

فى **مجموعة طلاب الجامعة**: ارتبط متغير اضاعة الوقت دون جدوى (كبعد الإرجاء الأكاديمى) بشكل سلبى دال بكل من الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز، والكمالية الكلية، وفعالية الذات، وبالتوقعات الوالدية المرتفعة، وارتبط بشكل إيجابى دال بالشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام، كما ارتبط متغير **عدم الإلتزام بالمواعيد** (البعد الآخر للإرجاء الأكاديمى) بشكل سلبى دال بكل من الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز، والتوقعات الوالدية المرتفعة، والكمالية الكلية، وفعالية الذات، كما ارتبط بعلاقة صفرية بكل من الكمالية الموجهة نحو الآخرين، والشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام. أما فى **مجموعة طلاب الدراسات العليا** فقد ارتبط متغير اضاعة الوقت بشكل سلبى دال بكل من الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز، والتوقعات الوالدية المرتفعة، والكمالية الكلية،وإرتبط بشكل إيجابى دال بالشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام، كما ارتبط متغير **عدم الإلتزام بالمواعيد** بشكل سلبى دال بكل من الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز، والتوقعات الوالدية المرتفعة، بينما إرتبط بشكل إيجابى دال بالشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام.

تنبأت متغيرات الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز، والشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام بشكل دال بإضاعة الوقت دون جدوى، كما تنبأ متغير الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز بعدم الإلتزام بالمواعيد.

فيما يتعلق بأسباب الإرجاء الأكاديمى، بالنسبة "**للكسل وإفتقاد الحماس للعمل**"، وجدت فروق دالة إحصائياً تعُزى إلى المستوى التعليمي لصالح طلاب الجامعة، وإلى التخصص الدراسى لصالح طلاب الشعب الأدبية، وفيما يتعلق بالسبب الثانى "**كراهية المهمة**" ؛ وجدت فروق دالة إحصائياً تعُزى إلى المستوى التعليمى لصالح طلاب الجامعة، وإلى التفاعل بين المستوى والتخصص لصالح (مجموعة طلاب الجامعة / الشعب العلمية)، وفيما يتعلق بالسبب الثالث"**الإحساس بالملل والقلق من الإستذكار مبكراً**"؛ وجدت فروق دالة إحصائياً تعُزى إلى المستوى التعليمى لصالح طلاب الجامعة، وإلى التخصص لصالح طلاب الشعب الأدبية، فيما يتعلق بالسبب الرابع "**الخوف من الفشل**"؛ وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ تعُزى إلى النوع لصالح الإناث، فيما يتعلق بالسبب الخامس "**المعاناة من المشكلات المختلفة** " ؛ وجدت فروق دالة إحصائياً تعُزى إلى النوع لصالح الذكور، وإلى المستوى التعليمى لصالح طلاب الدراسات العليا، وإلى التخصص لصالح طلاب الشعب العلمية.

الكمالية وفعالية الذات ودورهما فى التنبؤ بالإرجاء الأكاديمى لدى طلاب الجامعة فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

د. تامر شوقى إبراهيم
مدرس علم النفس التربوى
- كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة:

يعتبرالإرجاءProcrastination ظاهرة واسعة الإنتشار بين أفرادالمجتمع، بل ويتلازم وجوده مع وجود الكائن الإنسانى عبر الثقافات المختلفة. ويمكن بسهولة ملاحظة انتشار الإرجاء لدى كل أفراد المجتمع بغض النظر عن السن أو الجنس أو الخلفية التعليمية، فهو لا يقتصر على مرحلة عمرية محددة، أو فئة معينة، بل أصبح شائعاً بين الصغار والكبار، وبين الذكور والإناث، والمتعلمين وغير المتعلمين، وأصبح إرجاء المهام، والقرارات إلى وقت لاحق مشكلة خطيرة تواجه الأفراد والمجتمعات،وهو أحد المؤشرات الدالة على الفشل فى إدارة الوقت (Yesil,2012:259).

وينبثق مصطلح الإرجاء Procrastination من المصطلح اللاتينى Procrastinare والذى يتألف من مقطعين هما Pro ويعنى "لصالح" ، وcrastinare ويعنى "الغد"؛ أى "التأجيل لصالح الغد". ويتضمن الإرجاء معانى التأخير، والتأجيل، والمماطلة، والتجنب لمهمة أو قرار ما (Pale et al., 2011: 1418). والإرجاء يمكن النظر إليه بإعتباره تكيفياً/ وظيفياً/ نشيطاً، أو غيرتكيفى/ غيروظيفي/ سلبياً، وتعتبر الأشكال السلبية من الإرجاء مرادفة للتعريف التقليدى للإرجاء، فى حين أن الأشكال الإيجابية منه لا تتضمن النواتج السلبية المترتبة على الإرجاء، مع ذلك فإن استخدام مصطلح الإرجاء الإيجابى يعتبر ثانوياً بالنسبة لإستخدام مصطلح الإرجاء السلبى(Grendran, 2005 :4).

والإرجاء يمكن أن يُطبق على مجالات الحياة اليومية ويُسمى "الإرجاء العام"، أما "الإرجاء الأكاديمى" فيمثل نمطاً نوعياً من الإرجاء العام، وهو التأجيل اليومى للمهام الدراسية، مثل إرجاء الواجبات، أوتأجيل الإستعدادات للإمتحانات، أو تأخير إعداد الأبحاث... الخ. ويعتبرسلوك الإرجاء الأكاديمى سائداً فى كل الأعمار، وفى كل المستويات الدراسية، ويؤثر على كلا الجنسين. والإرجاء- سواء العام، أو الأكاديمى- يمكن تصوره بإعتباره فشلاً فى التنظيم الذاتى، بمعنى عدم قدرة الفرد على ممارسة التحكم فى أفكاره، وفى إنفعالاته، وفى دوافعه، وفى أداء

المهمة(Mohamdi et al.,2012:331).

وينتشرسلوك الإرجاء الأكاديمى بين الطلاب فى كل مراحل التعليم، وبخاصة فى المرحلة الجامعية، ومرحلة الدراسات العليا، وتدعم الأبحاث فكرة أن غالبية طلاب الجامعة يرجأون المهام الأكاديمية، سواء فى مرحلتى الليسانس، أو الدراسات العليا، بل وأن طلاب الدراسات العليا قد يرجأون بدرجة أكبر من طلاب الجامعة (Onwuegbuzie, 2000:103) ، والطلاب كلما يتقدمون فى مستويات التعليم – وبخاصة عندما ينتقلون المدرسة الثانوية ويلتحقون بالجامعة ثم الدراسات العليا – فإن مسئولية التحكم فى أدائهم تنتقل تدريجياً من الآباء والمعلمين إلى تحملهم المسئولية الذاتية عن أدائهم، ومن هنا يتزايد الإرجاء عبر سنوات الجامعة (Deniz et al.,2009:624).

وتتجلى خطورة مشكلة الإرجاء فى جانبين؛ أحدهما هو معدلات انتشار الارجاء المرتفعة بين أفراد المجتمع بوجه عام، وطلاب الجامعة بوجه خاص، حيث بلغت نسبة انتشار الارجاء بين أفراد المجتمع بوجه عام ٢٠% (Jiao et al., 2011, Pala et al., 2011) ، وتباينت نسبة انتشار الارجاء الأكاديمى بين طلاب الجامعة ما بين ٣٨ % فى دراسة (Ozer & Sackes,2011) ، و ٥٢% فى دراسة (Ozer et al.,2009) ، و٨٣% فى دراسة (Ozer & Sackes,2011). ومع هذا الإنتشار الواسع لمفهوم الارجاء، فإنه الدراسات التى تناولته تتسم بأنها قليلة نسبياً(Klassen et al., 2008: 138)، والجانب الآخر هو تأثيراته السلبية؛ حيث تؤثر سلوكيات الإرجاء – بشكل سلبى – على تعلم الطلاب، وعلى تحصيلهم، بل وعلى شخصياتهم، وعلى هنائهم الذاتى(Chu & Choi,2005: 246) . وينظر الأفراد إلى الإرجاء بإعتباره مشكلة ضارة ،وقرر أكثر من ٩٥% من الطلاب المرجأين أنهم يستهدفون تقليله، والتخلص منه (Wilson & Nguyen,2012: 214).

وتوجد العديد من المتغيرات النفسية (مثل الكمالية، وفعالية الذات)، والديموجرافية (مثل النوع، والمستوى الدراسى، والتخصص الدراسى) التى ترتبط بالإرجاء الأكاديمى، فمن ناحية؛ تلعب الميول الكمالية، والمعتقدات الدافعية أدواراً مهمة فى التنبؤ بالإرجاء الأكاديمى (Mohamdi et al.,2012:330)، حيث تسهم المعتقدات الكمالية بشكل رئيس فى الإرجاء الأكاديمى، وبسبب أن الأفراد الكماليين يفرضون معايير مرتفعة على أنفسهم، فإنهم يظهرون الإرجاء لأنهم لا يستطيعون تحقيق هذه المعايير (Hassanbugi et al.,2011:1420) . بل أن السعى نحو الكمالية، والخلو من العيوب والأخطاء فى إنجاز المهام يعتبر عاملاً مهماً فى حدوث سلوك

الإرجاء (أحمد عبدالخالق ومحمد الدغيم ٢٠١١: ٢٠٣)، وبسبب خوف الفرد الكمالى من عدم الإستحسان، فإن كل الأنشطة بالنسبة له تعد مهمة بشكل متساو، وهذا يقود إلى الإرجاء، واللاقرار(Could,2012: 10)، كما أن فعالية الذات المنخفضة تسهم فى الإرجاء الأكاديمى، بالرغم من أن العلاقات بينهما قد تتباين عبر الجنسين (Klassen & Kuzucu,2009:71)، ويمكن إستنتاج أن المعتقدات حول الذات ترتبط – بشكل دال- بسلوكيات الإرجاء، وبخاصة لدى طلاب الجامعة والراشدين (Klassen & Kuzucu, 2009 :70)، من ناحية أخرى؛ فإن خصائص ديموجرافية معينة مثل النوع، والصف (المستوى) الدراسى، والتخصص الدراسى تعتبر مرتبطة بالإرجاء (Diaz-Noralez, et al.,2006:630)، وفى المجال الأكاديمى يعتبر من المهم فحص تأثيرات كل من الجنس والمستوى الدراسى على الإرجاء (Ozer et al.,2009: 242). ويشير (أحمد عبدالخالق ومحمد الدغيم ٢٠١١) إلى "أن الفروق فى الإرجاء تبعاً للنوع تعتبر قضية جدلية"، ومع أن المستوى الدراسى يعتبر منبئاً بالإرجاء- مع ميل الأفراد فى الصفوف الدراسية الأصغر إلى أن يكون لديهم ميل أعلى للإرجاء- فإن دراسات قليلة فحصت العلاقة بينهما (Haycock et al., 1998:318).

وفى ضوء انتشار الإرجاء الأكاديمى لدى نسبة كبيرة من أفراد المجتمع بوجه عام ، وطلاب الجامعة والدراسات العليا بوجه خاص، بالإضافة إلى تأثيراته السلبية على نواحى الشخصية المختلفة، يعتبر من الضرورى إلقاء الضوء على هذا السلوك، ودراسة المتغيرات النفسية، والديموجرافية المرتبطة به، مما يساعد على فهمه، ومن ثم محاولة تقليل آثاره السلبية إلى أقل درجة ممكنة.

مشكلة الدراسة :

انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من عدة مؤشرات فى أدبيات الإرجاء الأكاديمى، يصنفها الباحث إلى المحاور التالية :

المحور الأول: الدعوة إلى مزيد من الدراسات لفحص الإرجاءالأكاديمى بسبب افتقاد الوضوح النظرى للمفهوم فى الأدبيات نتيجة لقلة الدراسات المتصلة به:

يذكر (Grandran,2005 :5, Steel,2012:926)أن الطبيعة والتحديد الدقيق للإرجاء لا يزالان محل جدال، وتفتقد الأدبيات إلى وجود نظرية صريحة للإرجاء قابلة للإختبار، وتعتبر الأسس النظرية والإمبريقية لأبحاث الإرجاء أقل نمواً ورسوخاً من تلك التى للمفاهيم النفسية الأخرى(Sadeghi,2011:288)، وبالرغم من أن الإرجاء الأكاديمى يعتبر ظاهرة شائعة، وله نواتج سلبية، فقد تلقى فحص هذا المفهوم انتباهاً قليلاً، كما أن فهم كيف يعمل الإرجاء كبنية نفسية

فى السياق الأكاديمى يحتاج إلى بحثه بشكل جيد(Ozer & Sackes,2011: 514)، ويرى(Wilson & Nguyen,2012:211)، أن الإرجاء ظاهرة تمت دراستها بشكل جزئى، وأن الأدبيات فى هذا المفهوم تعد غيرمتماسكة، ومن الممكن التوصل إلى إستنتاجات متناقضة رغم اشتقاقها من نفس البيانات، وبالرغم من الاهتمام البحثى المتزايد بتفسير الإرجاء، فإنه لا يزال يوجد الكثير الذى يمكن معرفته حول أسباب الإرجاء، ومع أن الإرجاء يعتبر مشكلة سلوكية شائعة، وله آثاره الوخيمة على العملية التعليمية، فإنه يعتبر ظاهرة مثيرة للتحدى، ولم يعط الباحثون هذه الظاهرة كتابة كافية بالبحث والدراسة، وتعتبر الدراسات العربية بشأنه قليلة (أحمد عبدالخالق ومحمد الدغيم ٢٠١١ :٢٠٢، عطيه أحمد ٢٠٠٨ :٣).

المحور الثانى : مبررات دراسة العلاقة بين الكمالية والإرجاء الأكاديمى :

يذكر(Onwuegbuzie, 2000:103)"أن الكمالية هى أحد سمات الشخصية التى ترتبط الإرجاء، ويجب أن تفحص الأبحاث المستقبلية العلاقات السببية بين الكمالية والإرجاء الأكاديمى"، ويعتبر إندماج الأنا – كما يظهر فى قلق التقويم، والحاجة إلى القبول، والخوف من الفشل – خاصية مشتركة بين الإرجاء الأكاديمى والكمالية(Walsh & Ugumba-Agwunobi, 2002 :242)، كما أن الكمالية والإرجاء الأكاديمى يعكسان إحساساً منخفضاً بالفعالية الشخصية، وتلعب فعالية الذات دوراً مهماً فى العلاقة بين المفهومين(Seo,2008 : 755)، ويمكن إستنتاج أن كل أبعاد الكمالية تعتبر مرتبطة بالإرجاء الأكاديمى؛ وأن الطلاب الذين يظهرون ميولاً أكبر للكمالية، يظهرون إرجاءاً أكاديمياً أكبر(Capan, 2011: 1666)، ويميل الأفراد الكماليون الى الارجاء بسبب رغبتهم فى أداء أى مهمة بشكل كامل بدون أخطاء، وصعوبة تحقيق ذلك فى الواقع (Jadidi et al., 2011:535)، لذلك يفضلون ترك المهام بدلاً من أدائها بشكل غير كامل (Mohamdi et al., 2012:335)، ومن خلال الوضع فى الإعتبار أن الكمالية الموجهة نحو الذات تتضمن إحساساً بالدافعية الداخلية، وميلاً للإقدام على مواقف الإنجاز، فإنه يُتوقع أن ترتبط – بشكل سلبى– بالإرجاء الأكاديمى (Seo,2009:754-755).

المحور الثالث :مبررات دراسة العلاقة بين فعالية الذات والإرجاء الأكاديمى :-

على الرغم من الدور المفترض الذى تلعبه فعالية الذات فى بدء سلوك معين وإستمراره، فإن دراسات قليلة حاولت فحص العلاقة بين فعالية الذات والإرجاء (Haycock et al., 1998:318)، ومع ذلك تُظهر الدراسات الحديثة وجود علاقة عكسية دالة بين المفهومين (Klassen et al.,2008 :137)، والأفراد ذوو الإرجاء المرتفع يعانون من الاحساس المنخفض

بفعالية الذات (Sadeghi et al.,2011:288)، ويذكر (Hassanbeigi et al.,2001:1419) أن فى المجالات الأكاديمية ترتبط فعالية الذات – بشكل عكسى – بالإرجاء، وبخاصة لدى طلاب الجامعة والراشدين، بالرغم من أن العلاقات بينهما قد تتباين عبر الجنسين (Klassen & Kuzucu, 2009: 70) ، وكشفت دراسة (Robert &Kuzucu, 2009) عن عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث فى فعالية الذات الأكاديمية، ووجود فروق دالة إحصائياً فى فعالية الذات لتنظيم الذات لصالح الإناث، كما أظهرت دراسة (Ahmed et al., 2012)وجود فروق دالة إحصائياً فى فعالية الذات العامة لصالح الذكور.

المحور الرابع : مبررات دراسة علاقة المتغيرات الديموجرافية (الجنس، المستوى الدراسى، والتخصص الدراسى)بالإرجاء الأكاديمى وأسبابه:

يذكر (Haycock et al., 1998:318) أنه توجد حاجة لإجراء المزيد من الأبحاث لتوضيح الفروق بين الجنسين فى الإرجاء الأكاديمى ومسبباته، لما تمثله من قضية خلافية، من الصعب التنبؤ بها، فما قد تعتبر أسباباً للإرجاء الأكاديمى لدى الذكور، قد لا تكون هى نفسها بالنسبة للإناث(Ozer et al.,2009: 255)، وكشفت دراسة (Ozer et al.,2009) أن الأسباب الرئيسة للإرجاء بالنسبة للإناث هى الخوف من الفشل، والكسل، بينما كانت الأسباب الرئيسة للإرجاء بالنسبة للذكور هى المخاطرة والتمرد، وأظهرت دراسة (Robert & Kuzucu,2009)أن الذكور يقضون وقت إرجائهم مع الوسائط الإلكترونية، بينما تقضى الإناث وقت إرجائهن فى قرأة الكتب والمجلات والصحف، وبالرغم من قلة الدراسات التى استكشفت الفروق بين الجنسين فى الإرجاء الأكاديمى، فإن هذه الدراسات أظهرت تدعيماً متبايناً للفروق بين الجنسين فى الإرجاء الأكاديمى(Klassen & Kuzucu,2009:69)، حيث كشفت بعض الدراسات عن وجود فروق دالة لصالح الذكور مثل دراسات كل من (Ozer et al.,2009, Al-Attiyah,2010,Pala et al., 2011,Ozer & Sackes,2011، وأحمد عبدالخالق ومحمد الدغيم ٢٠١١)، بينما وجدت دراسات أخرى فروقاً دالة لصالح الإناث مثل دراسة (Diaz & Morales et al., 2006) ، فى حين لم تجد دراسات أخرى فروقاً بين الجنسين فى الإرجاء مثل دراسات كل من (Haycock et al., 1998,Robert & Kuzucu,2009. من ناحية أخرى؛ قد يتطور الإرجاء ليصبح سلوكاً مميزا للفرد مع تقدمه عبر المستويات الدراسية (Hussain & Sultan, 2010:1898)،وعلى الرغم من أن الإرجاء يعتبر منتشراً بين طلاب الجامعة، فإن دراسات قليلة تقارن الإرجاء عبر المستويات الصفية المختلفة، وتوجد حاجة إلى إجراء الأبحاث لدراسة أوجه الشبه والإختلاف فى الإرجاء لدى طلاب البكالوريوس والدراسات العليا (Cao,2012:40, Ozer al.,2009: 242)،

وتعتبر نتائج الدراسات عن علاقة العمر (المستويات الصفية) بالإرجاء متباينة؛ حيث أظهرت دراسة (Haycock et al., 1998) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المستويات الصفية المختلفة فى الإرجاء لدى طلاب الجامعة،وهى نفس النتيجة التى كشفت عنها دراسة (Pala et al.,2011) ، كما توصلت دراسة (Diaz-Moralez, et al.,2006) إلى عدم وجود فروق دالة فى الإرجاء بين المستويات التعليمية المختلفة (إبتدائى / إعدادى / ثانوى / جامعة)، وكشفت دراسة (Cao,2012)عن وجود علاقة موجبة دالة بين عمر الطلاب و الإرجاء الأكاديمى.

وفى ضوء المحاور السابقة، وقلة الدراسات العربية التى تتناول متغيرات الدراسة الحالية، يمكن تلخيص مشكلة الدراسة فى الأسئلة التالية :

١- هل توجد علاقات إرتباطية دالة بين الإرجاء الأكاديمى وكل من الكمالية، وفعالية الذات لدى كل من العينة ككل، ولدى مجموعتى طلاب الجامعة، والدراسات العليا؟

٢- ما مدى إسهام متغيرات الكمالية وفعالية الذات فى التنبؤ بالإرجاء الأكاديمى؟ وما شكل العلاقة بين المتغيرات المستقلة (الكمالية، وفعالية الذات) والمتغير التابع (الإرجاء الأكاديمى) فى ضوء متغيرات الجنس، والمستوى التعليمى، والتخصص الدراسى؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً فى أسباب الإرجاء الأكاديمى ناتجة عن متغيرات النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (أدبى / علمى)، والمستوى الدراسى (طلاب جامعة / طلاب دراسات عليا)، وعن التفاعل بين كل متغيرين معاً، وعن التفاعل بين الثلاث متغيرات؟

مصطلحات الدراسة :

١- الإرجاء الأكاديمى Academic Procrastination:

ويعرفه الباحث بأنه " ميل إرادى، ومتكرر، وغير مبرر لدى الطالب لتأجيل، أو تأخير بدء، أو إتمام أداء ما يسند إليه من من مهام أو تكليفات أكاديمية – مثل كتابة بحث ما أو الإستذكار إستعدادا للإمتحان– أو تأخير اتخاذ اى قرار أكاديمى مثل إختيار تخصص دراسى ما إلى وقت لاحق ، بالرغم من امكانية إنجاز تلك المهام أو القررات فى الوقت المحدد لها ، وبالرغم من أهمية أدائها بشكل فورى، وهو سلوك تجنبى يتصف بالإبتعاد عن المهام المطلوب أدائها، واستخدام أعذار وهمية لتبرير ذلك التأجيل، ولتجنب اللوم من الأخرين، ويصاحب ذلك السلوك مشاعر الضيق والتوتر، والاسعادة، وعادة ما يكون الفرد على وعى بتلك النواتج السلبية".

٢- الكمالية Perfectionism:

ويعرفها الباحث بأنها " ميل وسعى الفرد إلى عدم الوقوع فى الأخطاء، وتحقيق الإمتياز، ووضعه معايير مرتفعة لأدائه، وعدم رضائه عن أدائه بالرغم من جودته، وميله إلى نقد سلوكه فى ضوء محكات مرتفعة، وحساسيته نحو نقد الآخرين له، والميل إلى تصور أى شيئ يفتقد الكمال على أنه رديئاً، وإحساسه بالسعادة من خلال أدائه للمهام الصعبة، والمثيرة للتحدى".

٣- فعالية الذات Self – Efficacy :

ويعرفها تامر شوقى ٢٠١٠ بأنها " أحكام الفرد، أو ثقته، أومعتقداته فى إمتلاكه القدرة، أو الكفاءة اللازمة للمواجهة الفعالة مع المواقف المشكلة المختلفة، ومطالبها، وكذلك اللازمة لتخطيط وتحقيق الأهداف التى يسعى إليها، وتجنب الأهداف غير المرغوبة من خلال بذل الأفعال، وأشكال السلوك اللازمة لتحقيق ذلك"

٤- أسباب الإرجاء الأكاديمى:

الباحث بأنها "العوامل والمسببات المختلفة التى تدفع الشخص إلى تأجيل أو تأخير بدء أو إتمام ما يسند إليه من من مهام، أو تكليفات، أو واجبات أكاديمية، أو إلى تأخير اتخاذ أي قرار أكاديمى إلى وقت لاحق، بالرغم من امكانية إنجاز تلك المهام فى الوقت المحدد، ودون وجود مبررات منطقية لهذا التأجيل بالرغم من أهمية أدائها بشكل فورى، ومن أمثلة تلك الأسباب: الكسل، كراهية الفرد لأداء المهمة، وخوفه من الفشل فى أداء المهمة ...".

أهداف الدراسة :

١- تقديم إطار نظرى واف للإرجاء الأكاديمى، ولمتغيرات الدراسة الحالية لتدعيم الهيكل النظرى المتصل بها فى الأدبيات العربية.

٢- التعرف على دور كل من متغيرات الكمالية، وفعالية الذات فى الإرجاء الأكاديمى فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية المختلفة.

٣- إستكشاف الأسباب الرئيسة للإرجاء الأكاديمى لدى طلاب الجامعة، وطلاب الدراسات العليا، وإستكشاف دور بعض المتغيرات الديموجرافية فى أسباب الإرجاء الأكاديمى المختلفة.

٤- إعداد بعض المقاييس المتصلة بالإرجاء الأكاديمى، وأسبابه، والكمالية، لتدعيم ما هو قائم منها بالأدبيات العربية.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة إعتبارات، منها:

١- أهمية الموضوع الذى تتناوله وهو الإرجاء الأكاديمى، والذى يعتبر ظاهرة واسعة الإنتشار بين طلاب الجامعات، والتى يترتب عليها آثار سلبية خطيرة، وضرورة دراسة هذه الظاهرة فى علاقتها ببعض المتغيرات النفسية (الكمالية، وفعالية الذات)، والديموجرافية (النوع، المستوى التعليمى، التخصص الدراسى) الأخرى، وخاصة فى ضوء ندرة الدراسات العربية الى تناولت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة.

٢- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية فى إعداد البرامج النفسية والتربوية الهادفة إلى خفض الإرجاء الأكاديمى لدى طلاب الجامعة، والدبلومات.

الإطار النظرى :

أولاً: الإرجاء الأكاديمى :

١- تعريف الإرجاء الأكاديمى :

تتعدد التعريفات للإرجاء الأكاديمى، فمثلا يُعرفه(Opren,1998:73) بأنه " الميل إلى تأجيل المهام الدراسية بحيث لا يتم الإنتهاء منها فى مواعيدها المحددة، مما يدفع الفرد إلى التسرع فى انجازها قبل إنقضاء الوقت المحدد لها"، كما أنه " الفشل فى أداء المهام فى الوقت المحدد لها، والميل إلى تأجيل تنفيذ المهام، أو القرارات التى يُفضل أن تُنفذ فى الوقت الحالى إلى وقت لاحق(Haycock et al., 1998:317)،ويتفق كل من (Walsh & Ugumba-Agwunobi, 2002 :242,Chaw,2011:234,Pale et al.,2011,Hassanbugi et al.,2011:1417,Grunschel et al., 2013:225) فى النظر إلى الإرجاء بإعتباره "ميلاً مقصوداًلدى الطالب إلى تضييع الوقت، وإلى تأجيل بدء مهمة أكاديمية ما ذات إطار زمنى محدد إلى وقت لاحق، مما يؤدى إلى عواقب ضارة مثل الأداء غير المرض، والقلق، بالرغم من وعى الفرد بتلك العواقب السلبية "، ويتفق كل من (Lee,2005:6, Chu & choi, 2005:246,Cao,2012:39) فى النظر إلى الإرجاء الأكاديمى على أنه " إفتقاد الآداء المنظم ذاتياً للمهام الأكاديمية، وميل الفرد إلى تجنب أداء نشاط أكاديمى ما، رغم أنه يستطيع أدائه فى الوقت الحالى"، وهو أيضاً "تأجيل الطالب لأداء مهمة ما بدون مبرر، رغم أهمية وضرورة تلك

المهمة بالنسبة له، وهذا التأجيل يكون مصحوباً بمشاعر القلق، وعدم الرضا عن الدراسة"(عطيه أحمد ٢٠٠٨ : ٦)، كما أنه " سوء إدارة للوقت، وتأجيل عمدى للمهام الأكاديمية – مثل الإستعداد للإمتحانات– حتى الدقيقة الأخيرة، خوفاً من الوقوع فى الأخطاء، بالرغم من أنه من الأفضل أن تُودى بشكل فورى، ويصاحب ذلك الشعور بعدم الإرتياح" Deniz et al., 2009: 623,) (Capan,2010:1666، وأيضاً هو "ميل سلوكي لدى الطلاب إلى تأجيل المهام الأكاديمية، وإلى تقديم أعذارعن ذلك، وهو حالة تتسم بالتردد، ونقص قوة الإرادة، وضعف النشاط والحيوية (Hussain & Sultan,2010 :1899)، كما انه "تأجيل الطالب للمهام الأكاديمية – مثل كتابة بحث، أو الإستذكار استعداداً للإمتحان– إلى المرحلة التى يكون فيها الأداء المثالى غير محتمل، مما يترتب عليه حالة من التوتر النفسى، مع فشله فى أداء تلك المهام فى الإطار الزمنى المتوقع"(Jiao et al., 2011:119, Mohamdi et al.,2012:331) ، وهو " نقص يقظة الضمير، وتأجيل الفرد لتنفيذ نواياه لأداء المهام بشكل لا إرادى، وغير مبرر، بالرغم من توقعه ان الأداء سيكون أسوأ عند التأجيل"(Yesil,2012:260)

تعليق على تعريفات الإرجاء الأكاديمى :

١- لا يوجد تعريف واحد متفق عليه، ومقبول بشكل واسع للإرجاء، ويعتبر ذلك مؤشراً على الطبيعة المعقدة لأبحاث الإرجاء(Grendrean,2005:5).

٢- تضمنت بعض التعريفات أمثلة للمهام الأكاديمية التى يرجأها الطلاب مثل تعريف (Jiao et al., 2011)

٣- اتفقت تعرفات عديدة على أن الخاصية المشتركة للإرجاء هى "التأجيل القصدى للمهام المطلوبة من الفرد" كما فى تعريفات كل من (Walsh & Ugumba-Agwunobi, 2002, Grunschel et al., 2013) ، بينما تتفق تعريفات اخرى على أن الأعراض الجسمية والسلوكية والنفسية هى احدى مصاحبات الإرجاء مثل تعريفات كل من (Hussain & Sultan,2010, Chaw,2011,)

٤- تضمنت التعريفات المختلفة الملامح الأساسية للإرجاء الأكاديمى مثل :الفشل فى أداء المهام الأكاديمية فى الوقت المحدد لها (Haycock et al., 1998)، واتمام تلك المهام فى الدقيقة الأخيرة بنوع من التسرع (Opren,1998) ، ووجود مصاحبات سلبية للإرجاء الأكاديمى مثل الآداء غير المرضى، والإنزعاج الإنفعالى(Seo,2008) ، وإفتقاد القدرة على التنظيم الذاتى، وسوء إدارة الوقت (Deniz et al., 2009, Lee,2005)، وكون التأجيل يكون قصدياً لمهام من الضرورى أدائها تقع تحت تحكم الفرد، وبدون أى مبررات منطقية

(Mohamdi et al.,2012).

خصائص الإرجاء الأكاديمي:

١. قد يكون سمة شخصية لدى الطالب،أو حالة موقفية، وفى كلتا الحالتين يؤثر بشكل دال على تحصيل الطلاب (Wilson & Nguyen,2012:214). وتعتبر "الفكرة الكامنة" وراء الإرجاء هى " أن تأجيل العمل يعتبر أفضل Later is Better" مع ذلك فعندما يأتى الغد، يستمر المرجأون فى إرجائهم مع وعد أنفسهم بأنهم سيؤدون ذلك العمل غداً"(Ozer & Sackes,2011:513)، ولا يميل المرجأون إلى التركيز على المهام المستقبلية (Wilson & Nguyen,2012:215).

٢. يمثل خاصية شخصية أكثر من كونه سوء إدارة للوقت (Ozer &Sockes,2011:513)، كما يمثل تناقضاً بين "نية" الفرد لأداء سلوك ما، و"التنفيذ" الفعلى لهذا الأداء (Ferrari et al.,2006:29). ويتضمن تجنب الفرد لأداء مهمة ما يعرف جيداً انه يجب أن يؤديها، ويتميز الأفراد بالإبداع فى خلق الأعذار، وفى إستراتيجيات التجنب (Pale et al.,2011:1418).

٣. هو نوع من الإرجاء فى صنع القرارات فى الوقت المناسب (Mohamdi et al.,2012:332)، وهو قصور فى الأداء المنظم ذاتياً للمهام الأكاديمية (Jiao et al., 2011:119)، كما أنه ظاهرة مركبة تتضمن مكونات معرفية، ووجدانية، وسلوكية(AL-Attiyah,2010:176)، وهو شكل شائع من الإعاقة الذاتية * – Self Handicapping، ويؤدى الإرجاء وظيفة واقية للذات من خلال عزو الطالب مسئولية الأداء الضعيف إلى أسباب خارجية مثل قلة الوقت المتاح لأداء المهمة (Fee& Tangney,2000 :169).

٤. الإرجاء لا يعتبر مرادفاً "للافعل"، بل يدل على أداء نشاط بديل للنشاط الأصلى المستهدف(Jadidi et al., 2011:535). لذلك يُطلق على الإرجاء مصطلح " اللاعقلانية الضرورية necessarily irrational " وذلك لان الفرد يتبع مساراً للفعل قد لا يؤدى إلى النتائج المرغوبة، بدلاً من المسار الأصلى المؤدى إلى النتائج المرغوبة، مما يؤدى إلى الإحباط المفروض ذاتياً(Wilson & Nguyen,2012:214).

---

*الإعاقة الذاتية: هى توليد الفرد للمعوقات الموقفية للأداء المرتفع مثل نقص الإستعداد، وقلة النوم إلخ ، وذلك لكى يحتفظ بمدركاته لقدرته المرتفعة على مواجهة الفشل(Fee& Tangney,2000 :169)

٥. وهو نوع من الدافعية المضادة anti motivation بمعنى انه يعبر عن تجنب بذل الجهد المتصل بمهمة ما(Klassen & Kuzucu, 2009:69)، كما يعكس عمليات دافعية وإرادية volitionalغير فعالة فى التعلم المنظم ذاتياً(Nakes & Dunn,2010:8)، كما يعكس فشلاً فى وضع الأهداف، وفى وضع خطط ملائمة لتحقيقها (Jiao et al., 2011:121).

٦. الإرجاء الأكاديمى يؤثر – بشكل سلبى– على جودة ناتج أداء جماعات التعلم التعاونى فى مهام، مثل :نقد مقالة علمية ما، أوكتابة أبحاث مشتركة(Jiao et al.,2011) ، كما يرتبط – بشكل سلبى– ببعض المتغيرات، مثل حالة التدفق، والدافعية المنظمة ذاتياً(Lee,2005)، والثقة المعرفية (Sadeghi et al.,2011)، والدافعية الداخلية، وبعض العواقب الأكاديمية مثل الأداء الأكاديمى الجيد(Opren,1998)، والتكيف، ومواجهة الضغوط، ومحل التبعة الداخلى(Deniz et al.,2009)، والرضا عن الحياة (Ozer & Sackes, 2011).

أنواع الإرجاء:

توجد عدة تصنيفات لأنواع الإرجاء، فمثلاً يصنف (Kagan et al.,2010:2122)الإرجاء إلى عدة انماط هى :**الإرجاء الأكاديمى**: وهو إرجاء سلوكى لما يُكلف به الطالب من واجبات حتى الدقيقة الأخيرة، **والإرجاء العام للمهام اليومية**: وهو صعوبة تخطيط وتنفيذ أنشطة الحياة اليومية فى مواعيدها المحددة، **وإرجاء صنع القرارات**: سواء فى موضوعات رئيسة مثل إختيار تخصص دراسى، أو فى موضوعات ثانوية، **والإرجاء القهرى أو غير الوظيفى**: وهوإضطراب وظيفى يفشل فيه الفرد فى صنع القرار، أو إنجاز المهام فى الوقت المحدد، ويميز (Wilson & Nguyen,2012:214) بين:**الإرجاء الإستثارى arousal**:وينتج عن رغبة الفرد فى الإستمتاع بالإستثارة الناتجة عن آداء العمل فى آخر دقيقة، **والإرجاء التجنبى avoidant**: ويُستحث من خلال الخوف من الفشل، وذلك لحماية تقدير الذات. ويميز (Steel,2010:926) بين :**الإرجاء الإستثارى**، **والإرجاء التجنبى**، (وكلاهما تأجيل سلوكى لمهام فعلية)، **وإرجاء صنع القرارات** (وهو تأجيل قرارات فقط) ، كما يميز Pakes) (Dumn,2010:80,&بين **الإرجاء الإيجابى**: ويتميز بأنه غرضى ، ويتسم الأفراد الذين يستخدمونه: بتفضيل العمل تحت ضغوط الوقت، وتجنب أداء أى مهمة بشكل متسرع، وتفضيل "الإنتظار" فى آداء أى مهمة حتى تأتى معلومات جديدة متصلة بها، وبالتالى يعتبر " اللافعل" وظيفياً، وكذلك يستخدمون الإرجاء بإعتباره وسيلة للوصول إلى حالة تدفق عميقة، ولتحسين

الدافعية، ويشعرون بالتحدى والدافعية عندما يواجهون مهام ذات مواعيد نهائية ، ولا يعانون من نفس العواقب السلبية التى يعانى منها المرجأون السلبيون،. ومن أمثلة الإرجاء الإيجابى: عندما يُكلف الطالب بمهام كثيرة في نفس الوقت، فقد يعطى أولوية للمهام ذات الأهمية القصوى، ويؤجل المهام الأقل أهمية، والإرجاء السلبى :وهو التأخير غير المبرر فى بدء أداء المهام المطلوبة، مما يقلل من فرص النجاح فيها، ويتسم الأفراد الذين يستخدمونه: بتفضيل تأجيل المهام المطلوبة، والإنشغال فى مهام أخرى غير ضرورية، ونقص التحكم فى الذات، وإفتقاد التوجه الزمنى المستقبلى، وتفضيل المكاسب قصيرة الأمد على حساب الفوائد طويلة الأمد (Wilson & Nguyen,2012:215)، وعدم القدرة على التنظيم الذاتى، والشكوك الذاتية فى قدراتهم على تحقيق نتائج مرضية(Chu & Choi,2005: 248)، والإحساس بالخوف والتردد، وإستغراق وقت طويل قبل بدء أى مهمة، والشعور بعواقب انفعالية سلبية، مثل:الإحساس بالذنب، والإكتئاب، والقلق المرتفع (Klassen & Kuzucu, 2009:77,Hassanbeigi et al.,2011:1420)، والإندماج فى سلوكيات معيقة للذات، وفى إستخدام استراتيجيات إدارة الذات، والإهتمام بكيف يفكر فيهم الآخرون(Ferrari et al.,2006:29)،والإستغراق فى أحلام اليقظة، والنسيان، والرغبة الشديدة فى النوم (عطية أحمد ٢٠٠٨ :١٣)،وتقدير الذات المنخفض، والدافعية المنخفضة، ومحل التبعة الخارجى، والخوف من الفشل، والإتجاهات السلبية نحو التعلم، والأداء الأكاديمى المنخفض، والجمود المعرفى والسلوكى، والتنظيم الذاتى غير الكفء (Ferrari et al.,2006:29,Hassanbeigi et al.,2011:1417) ، واستخدام استراتيجيات المواجهة التجنبية، ونقص يقظة الضمير (Pakes & Dunn,2010:81)، والتفكير اللاعقلانى، واستخدام استراتيجيات التعلم غير الملائمة(klassen et al., 2008:138). ويميز Hussain (&Sultan, 2010:1897) بين عدة أنماط من الإرجاء، مثل:**الإرجاء الواقعى، والإرجاء غيرالواقعى، والارجاء المعنوى، وإرجاء المهام اليومية، والإرجاء السلوكى، وإرجاء صنع القرارات، والإرجاء الماوراء معرفى.**

تعليق:

على الرغم من وجود نمطين للإرجاء أحدهما إيجابى والآخر سلبى، فإن مصطلح الإرجاء الإيجابى يُستخدم بشكل ثانوى بالنسبة لإستخدام المصطلح بالمعنى التقليدى السلبى، وكشفت دراسة (Chu & Choi,2005) عن أن المرجأين النشيطين يندمجون فى نفس المستوى من الإرجاء مثل المرجأين السلبيين، كما يمتلك المرجأون النشيطون خصائص إتجاهية وسلوكية أفضل من المرجأيين السلبيين مثل: تفضيل العمل تحت الضغوط، وتحقيق أداء أكاديمى جيد،

ويشترك المرجأون النشيطون مع غير المرجأيين فى بعض الخصائص، مثل : إدارة الوقت بكفاءة، وفعالية الذات المرتفعة، وتعتبر الخصائص الشخصية للمرجأيين النشيطين والنواتج التى يحققونها متشابهة أكثر مع غيرالمرجأيين.

العواقب السلبية والعواقب الإيجابية للإرجاء الأكاديمى :

يؤدى الإرجاء الأكاديمى إلى عديد من التأثيرات السلبية، منها: انخفاض جودة أداء الطالب،وإعاقة التعلم، والوقوع فى أخطاء عديدة فى كتابة الواجبات، وعدم الإلتزام بالميعاد النهائى لتسليم الواجبات، وعدم إتمام بعض التكليفات(Mohamdi et al.,2012:331)، وفقدان الفرص الملائمة للتعلم، وضعف الإستعداد للإمتحانات، والخوف منها(Jiao et al., 2011:121)، والإنسحاب من بعض المقررات لضيق الوقت،والإنجاز غير المرضى (Sadeghi et al.,2011:287, Jadidi et al., 2011:535)، وبطء التقدم الأكاديمى، وتوتر العلاقات مع الآخرين(Kagan et al.,2010:2122) ، والإلتزام الأقل بالأهداف، والحصول على تقديرات ضعيفة (Pakes & Dunn,2010:80)، وعدم القدرة على تحقيق الأهداف الأكاديمية، وانخفاض التحصيل الدراسى، والقلق والإرتباك، وفقدان القدرة على التنظيم، وعدم الثبات الإنفعالى، والإحساس بالنقص(Hussain & Sultan, 2010)، والندم، ولوم الذات، وضعف الكفاءة الذاتية، وضعف إحترام الذات(Yesil,2012:260).

من ناحية أخرى، فإن الإرجاء قد يؤدى أحياناً إلى عواقب وفوائد إيجابية قصيرة الأمد، بل وطويلة الأمد أيضاً، ومن أمثلتها : أن الطلاب عندما يرجأون: تصبح المقررات أقل مللاً، وأكثر جاذبية لهم، كما يتوافر لديهم الوقت للتخطيط للأنشطة الأخرى، ولجمع المعلومات الضرورية لتنفيذ مهمة ما، وتصبح جهودهم أكثر تركيزاً، ويتولد لديهم إحساس أكبر بالتحدى، ويقل إحساسهم بالضغوط، وتتحسن صحتهم الجسمية (Klassen & Kuzucu, 2009:77) ، والإرجاء يعد إستراتيجية يمكن أن يستخدمها الفرد لتنظيم الإنفعالات السلبية، وبالتالى يشعر أنه فى حالة أفضل حتى ولو بشكل موقوت(Chu & Choi,2005: 246).

أسباب الإرجاء الأكاديمى :

يرجأ الأفراد لأسباب مختلفة فى الأوقات المختلفة، وتتضمن الأسباب التى تقود إلى الإرجاء ما يلى :الكسل، وعدم القدرة على تنظيم الوقت (Pale et al., 2011:1419)، وضعف مهارات إدارة الوقت، وضعف مهارات حل المشكلات، والخصائص الشخصية (مثل الكمالية، والميول العصابية)، والأفكار اللاعقلانية، وعدم القدرة على التركيز،والخوف من الفشل، وفقدان التوجه نحو أهداف الإتقان، والإحترام المنخفض للذات، وقلق التقويم، ومحل التبعة الخارجى، وصعوبة صنع

القرارات، والتمرد ضد التحكم (السيطرة)، ونقص التوكيدية، والخوف من عواقب النجاح، وكراهية المهمة (Kagan et al.,2010:2122,Ozer et al.,2009:242). ويصنف (Grunschel et al.,2013:226) أسباب الإرجاء الأكاديمى إلى فئتين، احداهما مرتبطة بالطالب (مثل نقص المثابرة، وتقدير الذات المنخفض، واعتقاد الطالب انه يعمل بشكل أفضل تحت الضغوط، وإفتقاد مهارات الإستذكار الجيد)، والأخرى فئة مرتبطة بالمهمة (مثل كراهية المهمة)، أما (Ozer & Sackes,2011 :513) فيحددان سببين رئيسين للإرجاء، وهما كراهية المهمة ، والخوف من الفشل.كما كشفت دراسة (Hussain & Sultan, 2010)عن أن اسباب الإرجاء تتضمن :المرض، والكسل، ونقص الدافعية، ونقص الإلتزام، والثقة المفرطة، والضغوط والمشكلات الإنفعالية، والإجتماعية، والأسرية، والإعتمادية على الآخرين، وكثرة التكليفات المطلوبة ، ونقص التوجيه والتشجيع من المعلمين.

النظريات المفسرة للإرجاء الأكاديمى:

قُدمت العديد من النظريات لتفسير الإرجاء الأكاديمى، ومنها :**أ- النظرية السلوكية :** وتفترض أن الإرجاء يرتبط بالتعزيز، وأنه عادة متعلمة نتيجة لأن تأجيل تنفيذ مهمة ما يكون له أثر معزز بدرجة أكبر من تنفيذها، لذلك يفضل الفرد الأنشطة السارة قصيرة الأمد على حساب الفوائد طويلة الأمد(Sadeghi et al.,2011:288,Haycock et al., 1998:317). **ب- نظرية التحليل النفسى :**وتفترض أن الإرجاء يعتبر ثورة أو عصيان ضد الضغوط الوالدية المفرضة، أو ضد تساهل الوالدين المفرط، كما أنه وسيلة لتجنب قلق الموت اللاشعورى، وهو محاولة لتجنب التهديدات للذات(Grunschel et al.,2013:226)، **ج- الإرجاء بإعتباره وسيلة لحماية صورة الذات Self- Image Protection:** يعتبر الإرجاء فنية تجنبية لحماية تقدير الذات لدى الأفراد، وللوقاية من الإحساس الهش بالذات، فلو أدى الطلاب بشكل ضعيف، فإنهم يفسرون ذلك بأنهم يأخرون الإستذكار حتى الدقائق الأخيرة(العزو إلى نقص الجهد، وليس نقص القدرة)، ولو أنهم حققوا نتائج جيدة رغم ارجائهم، فإن الآخرين سيدركونهم بإعتبارهم ذوى قدرات متميزة، وبالتالى يساعد الإرجاء الطلاب على تجنب الإختبار الكامل لقدراتهم، والاحتفاظ بالإعتقاد أن قدراتهم أعلى من أدائهم الفعلى (Fee& Tangney,2000 :169,Wilson & Nguyen,2012:215)، د- **الإرجاء بإعتباره وسيلة لإدارة الإنطباع :** تعد جدارة الذات لدى الفرد مؤسسة على قدراته كما يتم الحكم عليها – سواء من خلال الذات، أو من خلال الآخرين – من خلال أدائه للمهام المختلفة، وبالتالى من خلال الإرجاء، لا تتعرض جدارة الذات للخطر عن طريق تجنب الفعل.

ثانياً: الكمالية Perfectionism:

١- تعريف الكمالية :

" هى ميل الفرد إلى وضع أهداف ومعايير مرتفعة بشكل غير واقعى، والسعى إلى تحقيقها، وذلك عبر مجالات الحياة المتنوعة"(Onwuegbuzie,2000:104)، كما أنها " أسلوب للشخصية يتميز بالكفاح من أجل عدم إرتكاب الأخطاء، ووضع معايير مرتفعة للغاية للأداء، مصحوبة بميل الفرد للتقويم الناقد لسلوكه" (Stoeber & Otto, 2006:295, Gadidi et al.,2011:534)، وهى أيضاً " الكفاح من أجل عمل محكم بلا عيب أو خطأ، والكماليون بصورة متطرفة هم أفراد أرادوا أن يكونوا كاملين فى كل جوانب حياتهم"(بديعة بنهان ٢٠١٠ : ٦٦١).

٢- خصائص الكمالية :

توجد بعض الخصائص المميزة للكمالية، مثل: أ- تتضمن وضع أهداف غير واقعية، والتقييم السلبى للذات فى الإستجابة للفشل، ب- ترتبط الكمالية - وخاصة العصابية- بمجموعة واسعة من الإضطرابات النفسية مثل فقدان الشهية العصبى، والوجدان المكتئب، والنهك النفسى، والإرجاء(Walash & Ugumbo – Agumba,2002:240)، ج- قد تكون عائقاً للنجاح ليس فقط بسبب المستويات المرتفعة من القلق، ولكن أيضاً بسبب ما يُبذل من وقت وطاقة فى أداء المهام ذات الأهمية الأقل، د- تعتبر مكتسبة وليست فطرية، وتلعب خبرات الطفولة دوراً رئيساً فى إكتسابها(Gould,2012:10)، هـ- على الرغم من أنها تلعب دوراً رئيساً فى مجالات الرياضة، والتدريب، فإن الفروق الفردية فى الكمالية تعتبر متصلة - بوجه خاص - بالمواضع التربوية، وتلعب دوراً فى الطفولة، والمراهقة، وتُخبر عبر الجماعات العرقية والثقافية المختلفة(Stoeber & Otto, 2006:315).

٣- مكونات الكمالية :

تركزت بداية الإهتمام النظرى والبحثى بالكمالية – كمفهوم شخصيةخلال العقد السابق- على المصاحبات والنواتج السلبية للكمالية، مثل: الإضطرابات النفسية، والإحساس بالفشل، والتردد، والإرجاء، والخزى (Bieling et al.,2004:1374)، وعلى الرغم من أن الأبحاث فى الكمالية سيطرت عليها – لفترة طويلة – التصورات أحادية البعد بأن الكمالية تعتبر خاصية سلبية مرتبطة بالأمراض النفسية، فإن الأدبيات الحديثة تشير إلى وجود نمطين متمايزين للكمالية وهما: الكمالية غير التكيفية، وتتضمن خصائص غير صحية مثل شعور الفرد بعدم الرضا عن آدائه وإنجازاته، وميله إلى تبنى أهداف ومعايير عالية، وغير واقعية للأداء والتقييم، وبالتالى تسبب التوتر الإنفعالى، وتجعل الفرد مدفوعاً بالخوف من الفشل (بديعة بنهان ٢٠١٣:

١٤٧)،والكمالية التكيفية، وتتضمن ملامح صحية، مثل: شعور الفرد بالرضا عن آدائه ومستوى إنجازه، وما حققه من أهداف، كما أنه يضع لنفسه أهدافاً واقعية، ويستخدم إستراتيجيات ملائمة لتحقيقها، وبالتالى فهى لا تؤدى إلى سلوكيات هازمة للذات، ولا إلى وجدان سلبى، بل إلى تركيز على المهمة، كما اقترح (Hamachek, 1978)شكلين للكمالية هما :**الكمالية السوية norma**: وهى إيجابية، وتتضمن وضع المعايير المرتفعة، والكفاح لتحقيق الإمتياز، ولتحقيق الأهداف المهمة. **والكمالية العصابية neurotic**: وهى غير صحية، وفيها يلتزم الشخص بمعاييرمرتفعة بالرغم من وجود معوقات، مما يترتب عليه إحساس دائم بالفشل، وعدم الرضا (Lee,2007:7, Bieling et al.,2004:1374)، ويطلق الباحثون على هذين النمطين للكمالية مسميات مختلفة، مثل:الكمالية الإيجابية، والكمالية السلبية–(Terry Short et al.,1995)، أو الكمالية التكيفية، والكمالية غير التكيفية (,.Norman et al) 1995، أوالكمالية الوظيفية، والكمالية غيرالوظيفية (Rheaume et al., 2000)، أو الكمالية الصحية، والكمالية غير الصحية (Stunmpf & Parker,2000)، أوالكمالية الشعورية، وكمالية التقويم الذاتى(Stoeber & Otto, 2006:295).

ويتفق هذا التمييز بين شكلي الكمالية مع يشير إليه (Lee, 2007:7) بأن الكمالية يمكن النظر باعتبارها تكيفية أو غير تكيفية، وأن تمييز الجوانب التكيفية من الكمالية يتماشى مع حركة علم النفس الإيجابى الحديثة. وبالرغم من أن الدراسات أظهرت التأثيرات الضارة للكمالية، فإن الشخص العادى يدرك الكمالية بإعتبارها مساوية للإمتياز، والأفراد الناجحون فى الرياضة، والموسيقى، والفنون الإبداعية يتم وصفهم بإعتبارهم كماليين، كما يؤكد (Stoeber & Otto, 2006:315) " على أهمية الإقرار بأن الكمالية لا تمثل خاصية سلبية، أو حتى ذات وظائف سلبية، بل هى ظاهرة متعددة الأبعاد ذات مكونات متعددة، بعضها إيجابية، وبعضها سلبية"، ويشير(Bieling et al.,2004:1374) إلى "أهمية التمييز بين شكلى الكمالية، بسبب ما يثيره ذلك من عدد من القضايا التصورية والعملية، مثل: تعريف الكمالية، وبناء أدوات القياس الملائمة التى تقيس المفهوم، أوالمفاهيم الكامنة ورائه، كما أنه خارج إطار علم النفس، وفى الثقافة الأكبر، تعتبر الكمالية إيجابية، وتتصل بالمكافآت ذات القيمة "، ويذكر (Bergman et al.,2007:389) " أنه بالرغم من أن الأبحاث السابقة أشارت إلى المصاحبات السلبية العديدة للكمالية، فقد اقترحت الأبحاث الحديثة أن الكمالية ترتبط أيضاً مصاحبات إيجابية"، وأظهرت دراسة (Bieling et al.,2004) وجود مكونين للكمالية هما: **القلق من التقويم** (الكمالية غير التكيفية)، وارتبط بشكل إيجابى بالإكتئاب، والقلق السمة، والضغوط، **والكفاح**

الإيجابى (الكمالية التكيفية)، وارتبط بشكل سلبى بهذه الخصائص النفسية، كما كشفت دراسة (Bergman et al.,2007) عن أن الكمالية السلبية ارتبطت- إيجابياً - بالاكتئاب، والندم، وبالإستراتيجيات غير التكيفية لمواجهة الضغوط، بينما إرتبطت الكمالية الموجبة - بشكل إيجابى - بالرضا عن الحياة، ولم ترتبط بالمتغيرات النفسية السلبية الأخرى.

خصائص الأفراد ذوو الكمالية الإيجابية:

الفرد الكمالى الإيجابى هو الذى ينظر إلى أدائه بأنه جيد بقدره الحقيقى، ويشتق السعادة من الجهود والأعمال الصعبة، ويميل إلى زيادة تقديره لذاته من خلال أدائه (أمال أباظه، ١٩٩٦: ٣٠٧)، ويتسم ببعض الخصائص مثل : أ- وضع معايير واقعية يمكن تحقيقها بدلاً من معايير يستحيل تحقيقها، ب - السعى نحو تحقيق الكمال من خلال الرغبة فى تحقيق النجاح، بدلاً من تجنب الفشل (Hssanbregi et al.,2011:142).، ج - استخدام إستراتيجيات مواجهة تكيفية، والتفاؤل الأكبر من إمكانية تحقيق النجاح فى المستقبل، والآمان الإنفعالى فى مواجهة الفشل(Bergman et al.,2007:390-391)، د - المرونة فى وضع الأهداف، والكفاح النشيط من أجل تحقيق الإمتياز والإستحسان، والقدرة على التعلم من الخبرة ، وعلى تعديل سلوكه ومعاييره فى ضوء التغذية المرتدة، هـ - الإحساس المثالى بالذات، واشتقاق الرضا من إنجازاته(Lee,2007:7)، و- عدم القلق المفرط من الوقوع فى الأخطاء، والتعلم من الفشل، والنهوض منه بسرعة، وتقبل النقد(Could,2012:10).

خصائص الأفراد ذوو الكمالية السلبية:

الفرد الكمالى السلبى هوالذى ينظر إلى أدائه على أنه غير جيد بالقدر الكافى على الرغم من جودة هذا الأداء، ويضع لنفسه مستويات غير واقعية، ولايستطيع الشعور بالرضا عن أدائه للأشياء(أمال أباظه١٩٩٦ :٣٠٧)، ويتسم ببعض الخصائص مثل :أ- التمسك بشكل صارم بأهداف مرتفعة بشكل غير واقعى، بالرغم من وجود المعوقات،ب - التقييم القاسى لنفسه، وعندما لا يحقق هذه المعايير، فإنه يبالغ فى تعميم هذا الفشل(Fee & Tangney,2000:172)، ج - السعى إلى تحقيق الكمال من خلال الخوف من الفشل، (Lee,2007:7)، د - الخوف من المستقبل لإعتقاده بأن المستقبل يحمل الفشل له (Bergman etal.,2007:390)،هـ - استخدام إستراتيجيات مواجهة غير تكيفية (Sadeghi et al.,2011:294)، و- الكفاح من أجل تحقيق أهداف مستحيلة، والإحساس بعدم الرضا عن أى عمل يقوم به، ز- إرتكابه للأخطاء يؤثرفى إحساسه بالجدارة، ويقلل من ثقته فى قدراته، ح- النظر إلى الآخرين على أنهم أكثر ذكاءاً، ونجاحاً منه (Could,2012:10). بصفة عامة؛ تتشابه الشخصية ذات الكمالية السلبية مع ما

يُطلق عليه " الإضطرب القهرى" وهو إضطراب كلينيكى يتضمن سمات، مثل: صعوبة صنع القرارات، والتحليل المفرط للأمور، والإجترار(2010:10,).

نماذج الكمالية :

تتضمن الأدبيات بعض النماذج للكمالية، ومنها:

١. نموذج العملية الثنائية Dual process:

يفترض هذا النموذج الذى إقترحه (Slade & Owens,1998) :١- وجود شكلين متمايزين للكمالية، وهما **الكمالية الإيجابية**؛ وترتبط بالتعزيز الإيجابى، لأنها تؤدى إلى تحقيق المعايير المرتفعة، وبالتالى الحصول على المكافأة، **والكمالية السلبية**؛ وترتبط بالتعزيز السلبى، وبالسلوكيات الهازمة للذات، فمثلاً، قد يقود قلق الفرد من كيفية تقويم الآخرين له إلى الشك الذاتى فى قدراته، وإلى الخوف من صنع الأخطاء، مما يترتب عليه سلوكيات مثل: التحقق المفرط checking من صحة أدائه للمهمة، وسلوكيات إستعادة جدارة الذات، ٢- أن الكماليين الإيجابيين، والكماليين السلبيين يظهرون سلوكيات متشابهة، ولكن تعتبر دوافعهم الكامنة، وحالاتهم الوجدانية، وعملياتهم المعرفية مختلفة (Bergman et al.,2007:390).

٢- نموذج الكمالية متعددة الأبعاد (Frost et al., 1990) :

ويقترح أن الكمالية تتضمن ستة مكونات هى: **التنظيم Organization:** وهو ميل الفرد المبالغ فيه إلى الدقة، والترتيب، **والقلقconcerns من الأخطاء:** وهو القلق المفرط من الأخطاء فى الأداء، وميل الفرد إلى ربط الأخطاء بالفشل، وبفقدان إحترام الآخرين، **والنقد الوالدى (PC):** وهو إعتقاد الفرد بأن الوالدين يعتبران ناقدان بشكل مفرط لسلوكه، **والتوقعات الوالدية (PE):** وهى معتقدات الفرد بأن الوالدين لديهما توقعات مرتفعة عن أدائه، ويضعان أهدافاً مرتفعة له، **والمعايير الشخصية (PS):** أى وضع الفرد معايير مرتفعة لنفسه، وتقييمه لأدائه طبقاً لمدى تحقيقه لها بشكل جيد، **والشكوك Doubts حول صحة أداء المهام(DA):** وهى ميل الفرد إلى التشكك فى قدرته على أداء المهام،وفى جودة أدائها(Lee,2007:5).

٣- نموذج الكمالية لـ (Hewitt & Flett,1991):

ويفترض أن الكمالية تتضمن ثلاثة أبعاد هى: ١- **الكمالية الموجهة نحو الذات:** وهى "المعايير المرتفعة غير الواقعية، والدافعية، والسلوكيات الكمالية المتمركزة حول الذات (Hewitt et al., 1991: 464). ويتضمن هذا البعد مكوناً دافعياً وهوالكفاح من أجل تحقيق الأهداف (Seo,2008:754) ويتسم الأفراد المرتفعون فى هذا البعد بوضع معايير مرتفعة لأنفسهم، والتقييم الذاتى الناقد لسلوكهم، ولأدائهم (Bieling et al.,2004:1374)، ويتوقف إحساسهم بجدارة الذات

على تحقيق ما يضعونه من معايير(Lee,2007:3, 'Could,2012:9)، ويمتلكون خصائص إيجابية مثل يقظة الضمير، والطموح، وفعالية الذات، ومحل التبعة الداخلى، والرضا عن الحياة (Seo,2008:754, Capan,2010)، وينتبهون – بشكل انتقائى- إلى الفشل، ويميلون إلى تعميمه، ويندمجون فى تفكير الكل أو اللاشيئ(Bieling et al.,2004:1374)، ٢- **الكمالية الموجهة نحو الآخر:** وهى" توقعات الكمالية التى تكون لدى الفرد عن الأشخاص الآخرين المهمين مثل الوالدين، والمعلمين، وأصدقاء الفصل " (Bieling et al.,2004:1374)، أو "هى التمسك بمعايير مرتفعة بشكل مفرط، بالنسبة للأفراد الآخرين المهمين"(Lee,2007:5) . ويتسم الأفراد المرتفعون فى هذا البعد بفرض معايير مرتفعة على الأفراد الأخرين، وضرورة تحقيق هذه المعايير، والتقييم الناقد لأداء الآخرين(Onwuegbuzie,2000:104) ، وعدم الثقة فى الآخرين والمشاعر العدائية ضدهم(Bieling et al.,2004:1374)، ٣- **الكمالية المفروضة إجتماعياً :** وهى "إعتقاد الفرد بأن الآخرين المهمين يتوقعون منه الكمال، ويتمسكون بمعايير مرتفعة بشكل غير واقعى عنه، ويقومونه بشكل متشدد، و يضغطون عليه لكى يكون كاملاً " (Hewitt et al., 1991: 464)، وبالتالى يعتقد الفرد المرتفع فى هذا البعد بأن الآخرين يضعون معايير مرتفعة على أدائه، وسيكون هذا الأداء مرضياً فقط من خلال تحقيق هذه المعايير (Capan,2010:1665).

تعليق على نموذجى Frost et al., 1990, Hewitt & Flett,1991:-

١. **الكمالية الموجهة نحو الذات** قد يُنظر إليها بإعتبارها **تكيفية** لأنها ترتبط ببعض الفوائد، مثل: وضع الأهداف، والكفاح من أجل تحقيق الإمتياز، أو بإعتبارها **غير تكيفية** لإنها ترتبط ببعض الإستجابات السلبية، مثل: تقدير الذات المنخفض، ومشاعر الذنب (Seo,2008:754)، أما **الكمالية المفروضة إجتماعياً** فلها عواقب سلبية أكثر، وبينما ترتبط **الكمالية الموجهة نحو الذات** إيجابياً بيقظة الضمير، وسلبياً بالعصابية، فإن الكمالية المفروضة إجتماعياً ترتبط إيجابياً بالعصابية والإكتئاب (Bieling et al.,2004:1375).

٢. يظهر النموذجان أن الكمالية تعتبر مفهوماً متعدد الأبعاد فى طبيعته، وبنى أصحاب كل نموذج من مقياساً للكمالية، وقد وُجد أن للمقياسين أبعادا كامنة مشتركة؛ وانبثق عاملان جوهريان وهما: العامل الأول تكيفى، ويُسمى **"الكفاح الإيجابى"**، ويضم كل من **الكمالية الموجهة نحو الذات، والمعايير الشخصية، والتنظيم**، وإرتبط بالوجدان الإيجابى المرتفع (ولم يرتبط بالوجدان السلبى، والإكتئاب)، والعامل الثانى غير تكيفى، ويُسمى **"القلق من**

التقويم" ويضم كل من الكمالية المفروضة إجتماعياً، والإهتمام بالأخطاء، والشكوك حول الأفعال، والتوقعات الوالدية، والنقد الوالدى، وإرتبط بكل من الوجدان السلبى المرتفع، والإكتئاب (ولم يرتبط بالوجدان الإيجابى)(Stoeber & Otto, 2006)، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Bieling,2004) والتى كشفت عن أن أفضل نموذج للكمالية حقق حسن مطابقة مع البيانات هو الذى إفترض وجود عاملين للكمالية، وهما الكفاح الإيجابى(الكمالية التكيفية)، والقلق من التقويم (الكمالية غير التكيفية).

٣. تتضمن الكمالية فى كلا النموذجين أشكالاً تكيفية للكمالية، مثل الكمالية الموجهة نحو الذات فى نموذج(Hewitt &Flett,1991) ، والمعايير الشخصية فى نموذج (Frost et al., 1990).

٤. يميز (Jadidi et al., 2011: 535) بين بعدين أساسيين للكمالية هما: **الكفاحات الكمالية** ويتضمن كل من المعايير الشخصية (فى نموذج فروست)، والكمالية الموجهة نحو الذات (فى نموذج هويت)، ويرتبط هذا البعد بخصائص،ونواتج إيجابية مثل الرضا عن الحياة والوجدان الإيجابى، ويقظة الضمير، **والقلق الكمالي** ويتضمن أوجه الكمالية التى تعتبرعصابية، مثل القلق من الأخطاء، والشكوك حول صحة آداء المهام، ويرتبط هذا البعد بخصائص، ونواتج سلبية مثل الإجترار، والوجدان السالب.

ثالثاً: فعالية الذات Self – Efficacy :

١- تعريف فعالية الذات :

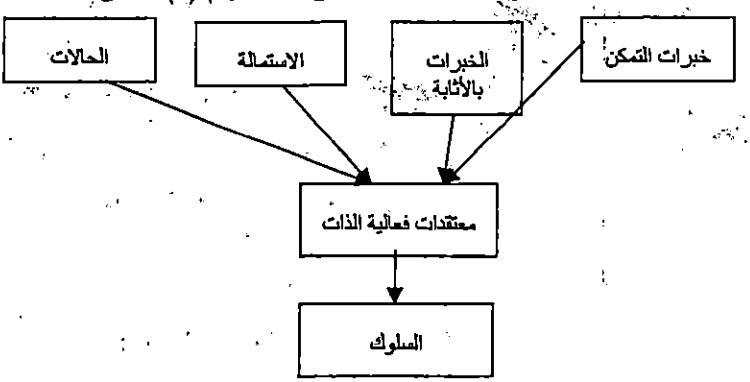
ينسب الفضل إلى "باندورا" فى وضع مصطلح فعالية الذات فى إطار نظريته المعرفية الإجتماعية التى تتضمن حتمية متبادلة بين ثلاثة عناصر هى البيئة، والشخصية،والسلوك، وتعتبر فعالية الذات هى إحدى متغيرات الشخصية. وتوجد تعريفات عديدة لفعالية الذات، منها أنها "إقتناع الفرد بأنه يستطيع أن يؤدى– بشكل جيد – سلوكيات نوعية فى مواقف محددة، والتى تقود إلى نواتج مرغوب فيها " (Westen, 1996:464,Haycock et al., 1998:318)، كما أنها "معتقدات الأفراد فى قدراتهم على أداء الأفعال المطلوبة لتحقيق أهداف محددة، وفى قدراتهم على تحقيق النواتج المرغوب فيها" (Bandura,1997:14,Bandura, 2003:122)، وهى أيضاً " ثقة الفرد فى أن لديه القدرة على أن يؤدى – بشكل ناجح– المهام المطلوبة لتحقيق هدف ما، أو التغلب على عائق ما " (Baron & Byrne, 1997 :172, Baron, 1998: 489, Chu & choi,2005 : 249, Yusuf,2011:2623)، كما أنها "الإعتقاد المشترك لدى أفراد الجماعة فى قدرة الجماعة على تنفيذ أنماط الفعل المطلوبة لإنتاج مستويات معينة من الإنجازات"

(Maddux ,2002:284)، كما تعبر عن"معتقدات الأفراد حول قدراتهم على المواجهة الفعالة مع المواقف المشكلة المحتملة" (Diehl et al., 2006:309)، وهى أيضاً " أحكام الطلاب، وثقتهم فى مهاراتهم المعرفية فى التعلم، وفى قدراتهم على أداء المهام المتنوعة بكفاءة، وعلى انجاز الواجبات بشكل ناجح " (Schunk,2005:86, Seo,2008:753, Cao,2012:175, Sadi & Uyar, 2013:21)، وهى"قوة إعتقاد الفرد فى كفايته ، وإقتداره ، وتمكنه ، مما يعطيه شعوراً بالثقة بالنفس، والقدرة على حل مشكلاته، والتحكم فى أمور حياته" (محمد بخيت ٢٠٠٧: ١٥٦).

بصفة عامة، يُلاحظ تنوع تعريفات الباحثين لفعالية الذات ما بين التأكيد على أهميتها فى مواجهة المشكلات، والضغوط مثل تعريفات كل من (Baron & Byrne, 1997,Diehl et al., 2006) ، ومحمد بخيت ٢٠٠٧، والتأكيد على أهميتها فى وضع الفرد لأهداف مرغوب فيها وسعيه إلى تحقيقها مثل تعريفات كل من .(Westen, 1996,Bandura,1997,2003)، ومن هنا قد يرجأ الطالب ذو فعالية الذات المنخفضة فى مواجهته للمشكلات، وفى وضعه للأهداف، وسعيه لتحقيقها. وبينما اكدت بعض التعريفات على فعالية الذات الفردية مثل تعريفات كل من (Westen, 1996, Baron & , Byrne, 1997)، محمد بخيت ٢٠٠٧، بينما أكدت تعريفات أخرى على فعالية الذات الجمعية مثل تعريف(Maddux ,2002) .

٢- مصادر فعالية الذات :

يرى باندورا ١٩٩٤، ١٩٩٧، ٢٠٠٣ أن معتقدات الأفراد حول فعاليتهم الذاتية يمكن أن تشتق من أربعة مصادر رئيسة للمعلومات، يلخصها الباحث فى الشكل رقم (١) التالى :



شكل (١) مصادر تشكيل فعالية الذات

أ-خبرات التمكن Mastery Experiences: وهى "خبرات النجاح والفشل السابقة للشخص" ؛ فالنجاح - من خلال خبرة التغلب على العوائق - يبنى إعتقاداً قوياً فى

الفعالية الشخصية، أما الفشل فهو يضعف ذلك الإعتقاد (Bandura, 1994:368).

ب- **الخبرات بالإنابة Experiences Vicarious:** وهى "إكتساب الفرد خبرات النجاح من خلال رؤية الفرد للآخرين المشابهين له – أى النماذج الإجتماعية – وهم يؤدون المهام المختلفة بشكل ناجح" مما يزيد من فعالية الذات لديه لإنه يمتلك نفس الإمكانات (Bandura, 1996:435).

ج- **الإستمالة اللفظية Verbal Persuasion:** فعندما تتم استمالة الأفراد – لفظياً –بأنهم يمتلكون القدرات التى تمكنهم من مواجهة المشكلات، فإنهم قد يبذلون جهداً أكبرفى التعامل مع تلك المشكلات، أما عندما تتم إستمالتهم بأنهم تنقصهم الإمكانات الازمة لمواجهتها، فإنهم يميلون الى تجنب تلك الأنشطة (Bandura, 1994:368, 1996:435).

د-**الحالات الجسمية والفسيولوجية والإنفعالية:** عادة ما يربط الأفراد آدائهم الضعيف وفشلهم بالإستثارة الفسيولوجية والجسمية غير السارة ،ويربطون آدائهم الناجح بالحالات الفسيولوجية والجسمية السارة،كما أن الحالة المزاجية الإيجابية تعلى فعالية الذات المدركة، وتقللها الحالة الزاجية السلبية.

٣- **أبعاد فعالية الذات:**

تتباين معتقدات فعالية الذات على ثلاثة أبعاد هى المقدار، والعمومية ، والقوة كما يلى:

أ-**المقدار أو المستوى Magnitude or Level:** ووفقاً له، فإن معتقدات فعالية الذات قد تكون محدودة بالمهام البسيطة، أو قد تمتد إلى المهام متوسطة الصعوبة ، أو إلى المهام الصعبة.

ب- **العمومية Generality :** ووفقاً له، فقد تكون لدى الفرد فعالية فى مجالات محددة، أو عبر مدى واسع من مجالات الآداء الإنسانى.

ج- **القوة Strength:** وهى درجة الثقة التى لدى الفرد فى قدرته على آداء سلوك ما، ؛ فمعتقدات فعالية الذات الأقوى تجعل الفرد يثابر على المهام المثيرة للتحدى لفترة أطول، ويؤديها بشكل ناجح (Dona, 2002:92).

خصائص الأفراد ذوو فعالية الذات المرتفعة:

١. الإهتمام بالأنشطة الأكاديمية، والإندماج السريع فيها، والتفكير فى المهام، والأهداف بإعتبارها مثيرة للتحدى، وبذل الجهد اللازم لتحقيقها، والمرونة فى السعى لتحقيقها (Aliken,2008:28, Ahmed et al.,2012:14, Seo,2008:753)، واستخدام

التفكير التحليلى الجيد، والذى يؤثر – بشكل إيجابى – على آدائهم، وامتلاك مصادر معرفية كثيرة resourcefulness ، وقدرة على إدارة التحديات(Dona,2002: 87) .

٢. الثقة بالنفس عند مواجهة المشكلات المعقدة، والصبر patient فى عملية الحل، والإهتمام الداخلى بالمهام، وعزو الفشل إلى عوامل يمكن التحكم فيها (مثل الظروف غير المناسبة) بدلاً من العوامل التى لا يمكن التحكم فيها (مثل نقص القدرة) (Carr,2004:212, ,Sadi & Uyar,2013:22) ، والمثابرة لفترات طويلة عندما ملاقاة التحديات، والحصول على تقديرات أعلى فى المواد الدراسية (Dibenedetto & Benbenutty, 2011:3, Yusuf,2011:2623) ، والنظر الى المهام الصعبة بإعتبارها تحديات يجب التمكن منها، بدلاً من تهديدات يجب تجنبها (Bandura,1994:368).

٣. استخدام المنظور الزمنى المستقبلى لبناء حياتهم، وتخيل النواتج الناجحة، واستخدامها لتوجيه جهودهم فى حل المشكلات، والتركيز على الفرص المفيدة بدلاً من المخاطر (Carr,2004:212) .

٤. القدرة على الحفاظ على توجههم نحو المهمة، وبخاصة عندما يواجهون مهام بيئية صعبة (Dona,2002:85)، والقدرة على تغيير المواقف والسلوكيات لكى يصلوا إلى نواتج أكثر إيجابية (Albion et al.,2005:13)، وممارسة جهد أكبر عند الفشل فى التمكن من التحديات (Dona,2002:89) ، والحكم على أنفسهم بإعتبارهم لديهم القدرة على التعامل مع المواقف المهددة (Bandura,2003:3).

٥. الاقتراب من المواقف الصعبة بهدوء، بحيث ألا تعوقهم – بشكل مفرط – تلك الصعوبات (Maddux,2002:281)، ومضاعفة الجهد فى مواجهة الصعوبات، والاندماج فى الأنشطة المؤدية إلى تحقيق الأهداف (Dona,2002:89)، وعدم الاستجابة – بشكل سلبى – لحمل العمل الزائد (Jex & Bliese,1999:358) ، والقدرة على تحويل المواقف الضاغطة إلى مواقف يمكن التحكم فيها أكثر (Higgins &Scholer,2008:193)، وعلى إدارة التهديدات المحتملة، وعلى تفسير المطالب المهددة المحتملة بإعتبارها تحديات يمكن إدارتها، وعلى إستخدام الفنيات المهدئة ذاتيا مثل الفكاهة، والاسترخاء (Carr,2004:212).

الدراسات السابقة :

أولاً : دراسات تناولت علاقة الإرجاء الأكاديمى بالكمالية :

١. دراسة (Fee & Tangney,2000) : واستهدفت فحص علاقة الإرجاء بكل من الكمالية، والشعور بالخزى، والإحساس بالذنب. وتألفت العينة من ٥٦ من طلاب الجامعة.

وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين الكمالية المفروضة إجتماعياً والإرجاء.

٢. دراسة (Onwuegbuzie,2000) : وسعت إلى إستكشاف العلاقة بين الإرجاء الأكاديمى والكمالية. وتضمنت العينة ١٣٥ من طلاب الدراسات العليا (٩٢,٦ % إناث، و٧,٤% ذكور) . ومن بين النتائج التى كشفت عنها الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين الكمالية المفروضة إجتماعياً والإرجاءالأكاديمى، وعدم وجود علاقة بين الإرجاء الأكاديمى وكل من الكمالية الموجهة نحو الذات، و الكمالية الموجهة نحوالآخر.

٣. دراسة (Walash & Ugumba-Agwumobi,2002): وهدفت إلى فحص العلاقة بين الإرجاء الأكاديمى وكل من الكمالية، وقلق الإحصاء. وتضمنت العينة ٩٣ من طلاب الجامعة، وكشفت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين الكمالية المفروضة إجتماعياً والإرجاء الأكاديمى.

٤. دراسة Seo,2008: وإستهدفت الكشف عن علاقة الإرجاء الأكاديمى بالكمالية الموجهة نحو الذات. وتألفت العينة من ٦٩٢ من طلاب الجامعة (١٩٣ ذكور، ٥٦٩ إناث). وكشفت النتائج عن وجود علاقة عكسية بين الإرجاء لأكاديمى والكمالية الموجهة نحو الذات.

٥. دراسة أشرف عطية (٢٠٠٩) : واستهدفت دراسة العلاقة بين الكمالية والتأجيل (الإرجاء)، وتألفت العينة من ٢٠٠ من طلاب الجامعة المتفوقين عقليا، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة بين الكمالية السلبية والإرجاء، وعلاقة سلبية دالة بين الكمالية الموجبة والإرجاء.

٦. دراسة (Capan,2010): وهدفت إلى معرفة العلاقة بين الكمالية وكل من الإرجاء الأكاديمى، والرضا عن الحياة. وتألفت العينة من ٢٣٠ من طلاب الجامعة، وكشفت النتائج عن أن الكمالية الموجهة نحو الذات تنبأت بالإرجاء الأكاديمى، والرضا عن الحياة، بينما لم تتنبأ الكمالية الموجهة نحوالآخر، والكمالية المفروضة إجتماعياً بالإرجاء الأكاديمى، والرضا عن الحياة.

٧. دراسة(Kagan et al.,2010): واستهدفت معرفة علاقة الإرجاء الأكاديمى بكل من الكمالية، والوساوس القهرية، وعوامل الشخصية. وتألفت العينة من ٢٦٥ من طلاب الجامعة. وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة بين الإرجاء الأكاديمى وكل من الكمالية (كدرجة كلية)، والنقد الأسرى (كأحد أبعاد الكمالية)، وعلاقة سالبة دالة بين الإرجاء الأكاديمى، والترتيب(كأحد أبعاد الكمالية).

٨. دراسة أحمد عبد الخالق، محمد الدغيم ٢٠١١: واستهدفت إعداد مقياس عربى للتسويف

(الإرجاء)، والكشف عن علاقته بكل من الكمالية، والوساوس القهرية، ونمط السلوك "أ"، والجنس. وتألفت العينة من ١٣٠٦ من طلاب وطالبات الجامعة بالكويت ، ومن بين النتائج التى توصلت اليها الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين الإرجاء وكل من الكمالية، والوساوس القهرية.

٩. دراسة (Sadeghi et al., 2011): وسعت إلى الكشف عن العلاقة بين الكمالية والإرجاء، وشملت العينة ٢٥٠ من طلاب الجامعة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة عكسية بين الكمالية والإرجاء.

١٠. دراسة (Jadidi et al.,2011) : وهدفت إلى معرفة العلاقة بين الإرجاء الأكاديمى والكمالية. وشملت العينة ٢٠٠ من طلاب الجامعة. وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة بين الإرجاء الأكاديمى، وكل من الكمالية (كدرجة كلية)، والقلق من الأخطاء، والنقد الوالدى، والشكوك حول صحة الأفعال (كأبعاد للكمالية)، كما وُجدت علاقة سلبية دالة بين الإرجاء الأكاديمى والتنظيم (كبعد الكمالية).

ثانياً : دراسات تناولت العلاقة بين الإرجاء وفعالية الذات :

١- دراسة (Haycock et al., 19989): واستهدفت الكشف عن علاقة الإرجاء بكل من فعالية الذات، والقلق، والجنس، والعمر. وتألفت العينة من ١٤١ من طلاب الجامعة (٨٧ إناث، ٥٤ ذكور)، وكشفت النتائج عن وجود علاقة سلبية دالة بين الإرجاء وفعالية الذات.

٢- دراسة (Chu & Choi,2005): واستهدفت المقارنة بين المرجأيين النشيطين، والمرجأيين السلبيين، وغير المرجأيين فى بعض المتغيرات متضمنة فعالية الذات. وتضمنت العينة ٢٣٠ من طلاب الجامعة. وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة بين فعالية الذات والإرجاء الإيجابى (Chu & Choi,2005).

٣- دراسة (Klassen et al.,2008): وهدفت إلى التعرف على على العلاقة بين الإرجاء الأكاديمى وفعالية الذات) لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم، والطلاب العاديين. وتألفت العينة من ٢٠٨ من طلاب الجامعة (١٠١ من ذوى صعوبات التعلم، و١٠٧ من العاديين). ومن بين النتائج التى كشفت عنها الدراسة: إرتباط الإرجاء الأكاديمى – بشكل عكسى – بفعالية الذات فى كلتا المجموعتين.

٤- دراسة (Tan et al.,2008): وهدفت إلى فحص العلاقة بين الإرجاء الأكاديمى وكل من فعالية الذات، والأداء الأكاديمى، وشملت العينة ٢٢٦ من طلاب الجامعة بسنغافورة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سلبية دالة بين فعالية الذات للتعلم المنظم ذاتياً

والإرجاء الأكاديمى، وعلاقة موجبة دالة بين فعالية الذات المرتفعة للتعلم المنظم ذاتياً والأداء الأكاديمى الجيد.

٥- دراسة (Robert & Kuzucu, 2009): وسعت إلى الكشف عن علاقة الإرجاء الأكاديمى ببعض المتغيرات الدافعية (فعالية الذات الأكاديمية، وفعالية الذات لتنظيم الذات، وتقدير الذات)، لدى عينة مؤلفة من ٥٠٨ من طلاب المدارسة الثانوية. وكشفت نتائج الدراسة عن أن الإرجاء الأكاديمى إرتبط بشكل عكسى دال بكل من فعالية الذات الأكاديمية، وفعالية الذات لتنظيم الذات.

٦- دراسة (Al-Attiyah,2010) : وكان هدفها هو التعرف على علاقة الإرجاء الأكاديمى بكل من معتقدات فعالية الذات، والدافعية للإنجاز، والفروق بين الجنسين فى الإرجاء، وشملت عينة الدراسة ٥٣٨ من طلاب الصف السادس(٢٤٧ ذكور، ٢٩١ إناث)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود عكسية بين الإرجاء الأكاديمى وفعالية الذات، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعى ومنخفضى الإرجاء الأكاديمى فى معتقدات فعالية الذات، والدافعية للإنجازلصالح الطلاب ذوى الإرجاء الأكاديمى المنخفض.

٧- دراسة (Chaw,2011) :واستهدفت استكشاف علاقة الإرجاء بكل من فعالية الذات، والذكاء الإنفعالى، وتقويم الذات، لدى عينة مؤلفة من ٣٤٢ من طلاب الجامعة. ومن بين النتائج التى أظهرتها الدراسة وجود علاقة سلبية دالة بين الإرجاء وفعالية الذات.

٨- دراسة (Cao,2012) : وهدفت إلى التعرف على علاقة الإرجاء الأكاديمى بفعالية الذات. وتألفت العينة من ٦٦ من طلاب الجامعة، و٦٨ من طلاب الدراسات العليا. وكشفت الدراسة عن أن الإرجاء الأكاديمى ارتبط بشكل سلبى بمعتقدات فعالية الذات، كما ارتبط العمر بشكل إيجابى دال بالإرجاء الأكاديمى، من بين الطلاب المرجأين؛ إندمج الطلاب الأصغر سناً فى الإرجاء النشيط بدرجة أكبر، بينما إندمج الطلاب الأكبر سناً فى الإرجاء السلبى بدرجة أكبر.

ثالثاً: دراسات تناولت العلاقة بين الإرجاء والكمالية وفعالية الذات:

١- دراسة (Seo,2008): وإستهدفت الكشف عن علاقة الإرجاء الأكاديمى بالكمالية الموجهة نحو الذات، ودور فعالية الذات فى تلك العلاقة. وتألفت العينة من ٦٩٢ من طلاب الجامعة (١٩٣ ذكور، ٥٦٩ إناث). وكشفت النتائج عن وجود علاقة عكسية بين الإرجاء لأكاديمى والكمالية الموجهة نحو الذات، كما توسطت فعالية الذات بشكل كامل العلاقة بين الإرجاء لأكاديمى والكمالية الموجهة نحو الذات.

٢- دراسة (Mohamdi et al.,2012) : وهدفت إلى معرفة دور كل من الكمالية، والمعتقدات الدافعية (متضمنة فعالية الذات) فى الإرجاء الأكاديمى. وتضمنت العينة ٢٣٤ من طلاب المرحلة الثانوية، وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة بين الإرجاء الأكاديمى وكل من الكمالية (كدرجة كلية)، والمحاولات لتحقيق الإمتياز، والترتيب، والتنظيم، والتوجه Orientation، والتركيز على الأخطاء، و إعادة التفكير(كأبعاد للكمالية)، وكذلك وجود علاقة عكسية دالة بين الإرجاء الأكاديمى و فعالية الذات.

تعليق عام على الدراسات السابقة :

١- تباينت الدراسات من حيث نمط الإرجاء الذى تناولته، فبينما ركزت بعض الدراسات على الإرجاء العام مثل دراسات كل من (Sadeghi et al., 2011,Chaw,2011، أحمد عبدالخالق، محمد الدغيم ٢٠١١)، فإن دراسات أخرى ركزت على الإرجاء الأكاديمى مثل دراسات كل من (Onwuegbuzie,2000, Tan et al.,2008, Cao,2012,Mohamdi et al.,2012)

٢- تباينت النماذج النظرية التى أجريت فى ضوءها دراسات الكمالية، فتناولت بعض الدراسات الكمالية فى ضوء نموذج الكمالية متعدة الأبعاد لـ(Hewitt & Flett,1991) مثل دراسات كل من (Fee & Tangney,2000,Onwuegbuzie,2000,) ، بينما تناولت دراسات أخرى الكمالية فى ضوء نموذج الكمالية متعدة الأبعاد لـ(Frost et al., 1990)مثل دراسات كل من(Kagan et al.,2010,Jadidi et al.,2011) ، أو تناولت الكمالية فى ضوء مزيج من النماذج دون الإلتزام بنموذج معين مثل دراسات كل من (أشرف عطية ٢٠٠٩، Sadeghi et al., 2011).

٣- تباينت النتائج التى توصلت لها الدرسات التى أجريت فى إطار نموذج الكمالية متعدة الأبعاد لـ(Hewitt & Flett,1991)، فبينما وجدت بعض الدراسات علاقة موجبة دالة بين الكمالية المفروضة إجتماعياً و الإرجاء مثل دراسات كل من (Fee & Tangney, 2000, Walash & Ugumba-Agwumobi,2002) ، فإن دراسات أخرى لم تجد علاقة دالة بين هذين المتغيرين مثل دراسة (Capan,2010).

٤- أظهرت معظم النتائج علاقات موجبة دالة بين الإرجاء الأكاديمى، والأشكال غير التكيفية من الكمالية، مثل: الكمالية المفروضة اجتماعياً فى دراسات كل من (Fee & Tangney,2000, Walash & Ugumba-Agwumobi,2002)، والكمالية السلبية (فى دراسة أشرف عطية ٢٠٠٩)، والنقد الأسرى (فى دراسة Kagan et al.,2010)، ، والقلق من الأخطاء، والنقد

الوالدى، والشكوك حول صحة الأفعال (فى دراسة Jadidi et al.,2011)، مع ذلك لم تظهر نتائج بعض الدراسات علاقة موجبة دالة بين الإرجاء الأكاديمى، والأشكال غير التكيفية من الكمالية، مثل: الكمالية الموجهة نحوالآخر، والكمالية المفروضة إجتماعياً فى (دراسة Capan,2010)، كما أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة سلبية دالة بين الإرجاء الأكاديمى، والأشكال غير التكيفية من الكمالية، مثل: الكمالية القهرية (فى دراسة Sadeghi et al., 2011).

٥- على الرغم من أن بعض الدراسات أظهرت علاقات عكسية دالة بين الإرجاء الأكاديمى، والأشكال التكيفية من الكمالية، مثل: دراسات كل من Seo,2008 ، وأشرف عطية ٢٠٠٩، Kagan et al.,2010) ، (Jadidi et al.,2011، فإن درسات أخرى أظهرت علاقات موجبة دالة بينهما مثل دراسة (Mohamdi et al.,2012).

٦- كشفت نتائج غالبية الدراسات عن وجود علاقات عكسية دالة بين الإرجاء الأكاديمى، وفعالية الذات مثل دراسات كل من (Chu & Choi,2005, Tan et al.,2008,Robert & Kuzucu, 2009, Chaw,2011, Cao,2012).

٧- خلت معظم الدراسات السابقة من تناول متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة معاً، والمقارنة بينها لدى فئتى طلاب الجامعة، وطلاب الدراسات العليا.

وفى ضوء الإطار النظرى للبحث، وما توصلت إليه نتائج الدراسات المرتبطة بالبحث الحالى، يمكن صياغة الفروض التالية :

١- توجد علاقات إرتباطية دالة بين الإرجاء الأكاديمى وكل من الكمالية، وفعالية الذات لدى كل من العينة ككل ، ومجموعتى طلاب الجامعة، والدراسات العليا.

٢- تسهم متغيرات الكمالية وفعالية الذات فى التنبؤ بالإرجاء الأكاديمى، ويتباين شكل العلاقة بين المتغيرات المستقلة (الكمالية، وفعالية الذات) والمتغير التابع (الإرجاء الأكاديمى) فى ضوء متغيرات الجنس، والمستوى التعليمى، والتخصص الدراسى.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً فى أسباب الإرجاء الأكاديمى ناتجة عن متغيرات النوع (ذكور/إناث)، والتخصص (أدبى/علمى)، والمستوى الدراسى (طلاب جامعة/دراسات عليا)، وعن التفاعل بين كل متغيرين معاً، وعن التفاعل بين الثلاث متغيرات.

إجراءات الدراسة :

أولاً - منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفى الإرتباطى بإعتباره المنهج الأنسب للدراسة الحالية.

ثانياً – العينة : تضمنت الدراسة عينتين هما :

١. عينة الأدوات :

تألفت من ٢٥٠من طلاب الجامعة، وطلاب الدراسات العليا (الدبلومة العامة في التربية) (تمتد أعمارهم من ١٨ حتى ٤٤ سنة، م. للعمر = ٣٢,٤٦٤، ع = ٥,٤٨٥؛ ١٦ "٦,٤% ذكور"، ٢٣٤ " ٩٣,٦%إناث"، تتقسم إلى ما يلي:١٢٥ من طلاب الجامعة (تمتد أعمارهم من ١٨ حتى ٢٢ سنة، م للعمر = ١٩,٨٨٨، ع = ١,٠٩٧، ١٠(٨ % ذكور) ، ١١٥(٩٢% إناث)، ١٢٥ من طلاب الدراسات العليا (تمتد أعمارهم من ٢١ حتى ٤٤ سنة، م للعمر = ٢٧,٠٤٠، ع = ٥,٧٨٥؛ ٦ (٤,٨%) ذكور ، ١١٩ (٩٥,٢%إناث)، ويوضح الجدول التالى توزيع أفراد العينة على الفرق، والتخصصات الدراسية ، والنوع.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الأدوات على الفرق، والتخصصات الدراسية ، والنوع

التخصص الدراسى	الفرقة الدراسية	النوع		الإجمالى
		ذكور	إناث	
علم النفس	الأولى	٢	٢٨	٣٠
علم النفس	الثانية	٢	٢٨	٣٠
علوم	الثانية	١	٣	٤
فلسفة	الثالثة	–	١	١
علم إجتماع	الثالثة	١	١	٢
لغة إنجليزية	الثالثة	١	٤	٥
رياضة	الثالثة	١	٦	٧
علم نفس	الرابعة	١	٢٤	٢٥
فلسفة	الرابعة	–	٦	٦
علم إجتماع	الرابعة	١	٤	٥
كيمياء	الرابعة	–	٤	٤
فيزياء	الرابعة	–	٦	٦
زراعة	دراسات عليا	–	٣	٣
حاسب آلى	دراسات عليا	–	٢	٢
هندسة	دراسات عليا	–	١	١
علوم	دراسات عليا	–	١	١
لغة فرنسية	دراسات عليا	١	٢	٣
خدمة إجتماعية	دراسات عليا	–	٢١	٢١
تاريخ	دراسات عليا	٤	٥٦	٦٠
تجارة	دراسات عليا	١	٢٩	٣٠
إجتماع	دراسات عليا	–	٣	٣
جغرافيا	دراسات عليا	–	١	١
المجموع		١٦	٢٣٤	٢٥٠

٢. العينة الرئيسة : تألفت من ٤٥٥ من طلاب الجامعة، وطلاب الدراسات العليا (الدبلومة العامة فى التربية) (تمتد أعمارهم من ١٨ حتى ٥٣ سنة، م للعمر = ٢٢,٥٤٠، ع = ٥,٥٥٤؛ ٦٩(١٥,٢% ذكور)، ٣٨٦(٨٤,٨% إناث)، تفاصيلها كما يلى :٣٠٤ من طلاب الجامعة (تمتد أعمارهم من ١٨ حتى ٢٥ سنة، م للعمر = ١٩,٦٩٧، ع = ١,٠٩٠؛ ٣٤ (١١,٢ % ذكور) ، ٢٧٠(٨٨,٨% إناث)، ١٥١ من طلاب الدراسات العليا (تمتد أعمارهم من ٢٢ حتى ٥٣ سنة، م للعمر = ٢٨,٢٧٨، ع = ٦,٤٣٤؛ ٣٥(٢٣,٢٠٠% ذكور) ، ١١٦ (٧٦,٨% إناث)، ويوضح الجدول التالى توزيع أفراد العينة الرئيسة على الفرق، والتخصصات الدراسية ، والنوع.

جدول (٢) توزيع أفراد العينة الرئيسة على الفرق، والتخصصات الدراسية ، والنوع

التخصص الدراسى	الفرقة الدراسية	النوع		الإجمالى	النسبة المئوية
		ذكور	إناث		
علم النفس	الأولى	٧	٧٨	٨٥	%١٨.٧٠٠
علم النفس	الثانية	٥	٥٧	٦٢	%٢٧.٥٠٠
علوم	الثانية	١	١٣	١٤	
رياضيات	الثانية	٤	٤٥	٤٩	
فلسفة	الثالثة	١	٢	٣	%٨.١٠٠
لغة إنجليزية	الثالثة	–	١٢	١٢	
علم نفس	الثالثة	٣	٩	١٢	
رياضيات	الثالثة	٨	٢	١٠	
علم نفس	الرابعة	١	٢٥	٢٦	%١٢.٥٠٠
فلسفة	الرابعة	١	١١	١٢	
علم إجتماع	الرابعة	٢	٤	٦	
كيمياء	الرابعة	١	٥	٦	
فيزياء	الرابعة	–	٧	٧	
زراعة	دراسات عليا	–	٨	٨	%٣٣.٢٠٠
هندسة	دراسات عليا	١	٣	٤	
علوم	دراسات عليا	–	٤	٤	
لغة فرنسية	دراسات عليا	١	٣	٤	
حاسب آلى	دراسات عليا	–	٣	٣	
جغرافيا	دراسات عليا	٢	٤	٦	
تجارة	دراسات عليا	٥	٢٤	٢٩	
خدمة إجتماعية	دراسات عليا	٤	٢٤	٢٨	
تاريخ	دراسات عليا	٢١	٣٦	٥٧	
علم إجتماع	دراسات عليا	١	٧	٨	
المجموع		٦٩	٣٨٦	٤٥٥	%١٠٠

ثالثاً :الأدوات :

١- مقياس الإرجاء الأكاديمى (إعداد الباحث):

مبررات بناء المقياس الحالى : ان معظم مقاييس الإرجاء السابقة أعدت إما لقياس الإرجاء العام، أو أنماط معينة من الإرجاء مثل إرجاء القرارات، ولم تقس – بشكل مباشر – الإرجاء الأكاديمى، كما أُعدت وقُننت فى بيئات أجنبية مختلفة عن البيئة المصرية، ويختلف المقياس الحالى عن المقياس العربى للتسويف (إعداد: أحمد عبدالخالق، محمد الدغيم، ٢٠١٠) فى عدة نقاط ، مثل : إن المقياس العربى هو أقرب إلى الإرجاء العام منه إلى الإرجاء الأكاديمى، وقُنن على عينة كويتية (ن = ١٣٠٦) تضم كل من طلاب من جامعة الكويت، وطلاب من الهيئة العامة للتعليم التطبيقى، كما يتضمن المقياس بعض المفردات التى لا تتصل بالإرجاء بشكل مباشر، ولكنها تتصل بإدارة الوقت مثل المفردات أرقام(٥، ٨، ٩ ،١٦، ١٨)، وتضمن ٢٠ مفردة توزعت على ثلاثة عوامل هى (إضاعة الوقت، والتأخير عن المواعيد، وعدم تنظيم الوقت).

وفى سبيل إعداد مقياس الإرجاء الأكاديمى اتبع الباحث الخطوات التالية:-

- الإطلاع على بعض المقاييس السابقة ذات الصلة بالإرجاء بصفة عامة، والإرجاء الأكاديمى بصفة خاصة، مثل قائمة الإرجاء لأيتكن Aitken Procrastination Inventory(A P (إعداد (Aitken, 1982)، ومقياس الإرجاء العام General Procrastination Scale (G P) إعداد (Lay,1986)، وقائمة الإرجاء للراشدين Adult Inventory of Procrastination (A I P)، إعداد (McCown & Johnon, 1989)، ومقياس الإرجاء لتاكمانTuckman Procrastination Scale، إعداد (Tuckman,1991)، واستبيان إرجاء القرارت Decisional Procrastination Questionnaire، إعداد (Mann et al.,1997)، ومقياس الإرجاء غير العقلانى Irrational Procrastination Scale (I P S) إعداد (Steel,2002)، ومقياس الإرجاء النشيط Active Procrastination Scale(A P S)، إعداد (Choi & Moran,2009)، والمقياس العربى للتسويف: إعداد أحمد عبد الخالق، محمد الدغيم ٢٠١١ ، بالإضافة إلى الإطلاع على الإطر النظرية ذات الصلة بالإرجاء بصفة عامة، والإرجاء الأكاديمى بصفة خاصة.
- بناءاًعلى المصدرين السابقين، صاغ الباحث ٧٣ مفردة، وذلك بعد حذف المفردات المتكررة، والمتشابهة.

<u>الهدف من المقياس</u> : هو تحديد درجة الإرجاء الأكاديمى لدى طلاب الجامعة، وطلاب الدراسات العليا، وتألف فى صورته المبدئية من "٧٣ مفردة"، وهوعبارة عن مقياس تقدير ذاتى يتضمن

خمسة مستويات للإستجابة تمتد من "تنطبق تماماً" = ٥ درجات، إلى " لا تنطبق تماماً" = درجة واحدة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الإرجاء الأكاديمى :

أولاً : حساب الصدق : تم حساب الصدق بثلاث طرق هى :

(١)**صدق المحكمين :** تم عرض نسخة المقياس المؤلفة من ٧٣ "مفردة على ١٠ محكمين متخصصين فى مجالات علم النفس التربوى، والصحة النفسية، والتربية الخاصة" بهدف التعرف على مدى وضوح صياغة المفردات، وملاءمة تلك المفردات للهدف الذى وضعت لقياسه، وفى ضوء آراء المحكمين تم ما يلى :

أ- حذف "٢٨" مفردة " والتى لم يتفق عليها ٨٠% من المحكمين" وهى المفردات أرقام (٢، ١٠ ، ١٢، ١٣، ٢٦، ٢٨، ٣١، ٣٢، ٣٤ ، ٣٥، ٣٦، ٤١، ٤٢، ٤٤، ٤٥، ٤٨، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٦، ٥٨، ٥٩، ٦٠، ٦٢، ٦٤، ٦٦، ٦٨، ٦٩).

ب-تعديل أو إعادة صياغة بعض المفردات وذلك لتحقيق مزيد من التبسيط والتوضيح مثل المفردات أرقام (١، ٢٧، ٥٥، ٥٧).

ج- وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية المفردات بين ٨٠ – ١٠٠% ،وإتفقوا جميعاً على أن المقياس مناسباً للهدف الذى وضع من أجله. وبذلك تكونت نسخة الإستبيان بعد التحكيم من ٤٥مفردة.

(٢)**الصدق العاملى الإستكشافى Exploratory Factor Analysis :-** أجرى الباحث تحليلاً عاملياً من الدرجة الأولى بطريقة تحليل المكونات الأساسية (PC) لهوتلينج Hotelling، لإستخلاص العوامل الأساسية التى يتكون منها المقياس، وتم استخدام محك الجذر الكامن "كيزر Kaiser " لإستخراج العوامل، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤ ٠.٣، مع الإبقاء على المفردات التى يصل تشبعها إلى ٠.٣٠ أو أكثر. وكشف التحليل العاملى عن وجود ١٢ عاملاً تفسر

---

* إقترح المحكمون – بصفة عامة – ضرورة تخفيض عدد مفردات المقياس (٧٣ مفردة) حتى لا يسبب ذلك الملل لدى المستجيبين.

* السادة المحكمون هم:١-أ د. سليمان الخضرى أستاذ علم النفس التربوى ، ٢- أ د. سهير أنور محفوظ أستاذ علم النفس التربوى ، ٣- أد. جمال محمد على أستاذ علم النفس التربوى، ٤- أ د. مختار الكيال أستاذ علم النفس التربوى، ٥- أ د. حسين طاحون أستاذ علم النفس التربوى، ٦- أ د. إبراهيم عيد أستاذ الصحة النفسية، ٧-أ م د. ايمان فوزى شاهين أستاذ الصحة النفسية المساعد ، ٨- أ م د. أمين نور الدين أستاذ علم النفس التربوى المساعد ،٩- أ م د. صفاء عفيفى أستاذ علم النفس التربوى المساعد ، ١٠ – د طه ربيع مدرس التربية الخاصة بجامعة عين شمس.

٦٢.٢٨٤% من التباين الكلى، وأخذ الباحث بالعاملين الأول والثانى بما يتفق مع شكل Scree Plotلهذا المقياس، حيث يظهر الجزء شديد الإنحدار وجود عاملين متمايزين يمكن تفصيلهما كما يلى :**العامل الأول (إضاعة الوقت دون جدوى)** : ويفسر ٢٧.٤٢٧% من التباين فى الإرجاء الأكاديمى قبل التدوير ، و٦.٩٤٣% بعد التدوير، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له ١٢.٣٤٢، وتألف من (١٧ مفردة) امتدت تشبعاتها من ٠.٧١٣ إلى ٠.٣٥١، وتعبر الدرجة المرتفعة على هذا العامل عن " تضييع الطالب لوقته دون جدوى، وخاصة قبل أن يبدأ أى مهمة دراسية، وتأجيله تنفيذ أى قرار يتخذه ببدء الإستذكار أولاً بأول، وانشغاله بمسائل تافهة تسبب ضياع الوقت قبل أن يصل إلى أى قرار" ، **العامل الثانى (عدم الإلتزام بالمواعيد)** ويفسر ٤.٩٩٧% من التباين فى الإرجاء الأكاديمى قبل التدوير، و٦.٩٤٣% بعد التدوير، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له ٢.٢٤٩ ، وتألف من (٥ مفردات) امتدت تشبعاتها من ٠.٧٨٢ إلى ٠.٥٣٣، وتعبر الدرجة المرتفعة على هذا العامل عن" عدم التزام الطالب بأى مواعيد، وملاقاته صعوبات فى تحقيق ذلك، وإنشغاله بأشياء أخرى غير متصلة، ووصوله متأخراً عن أى مواعيد أخرى تُحدد له".ويبين الجدول رقم (٣) المصفوفة العاملية بعد التدوير لمقياس الإرجاء الأكاديمى.

جدول (٣) المصفوفة العاملية بعد التدويرلمقياس الإرجاء الأكاديمى

رقم المفردة	العامل الأول(إضاعة الوقت دون جدوى)	رقم المفردة	العامل الثانى(عدم الإلتزام بالمواعيد)
٤١	٠.٧١٣	٤٣	٠.٧٨٢
٣٦	٠.٧٠٩	٢٦	٠.٧٠٣
٣٩	٠.٦٩٥	١٥	٠.٦٦٩
٤٥	٠.٦٧٩	١٦	٠.٥٥٠
٧	٠.٦٧٨	٣٠	٠.٥٣٣
٣٤	٠.٦٥٢		
٣٧	٠.٦٤٣		
١	٠.٦١٩		
٢١	٠.٦١٠		
٢٤	٠.٥٩٧		
٢٩	٠.٥٦١		
٤٦	٠.٥١٢		
٣٨	٠.٥٠٧		
٥	٠.٥٠٥		
٢٣	٠.٤٥٥		
٤٠	٠.٤١١		
١٩	٠.٣٥١		

(٣) الإتساق الداخلى :

وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل من: أ- درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، ب- درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدولان (٤)، (٥) معاملات الإرتباط الناتجة.

جدول (٤) معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة

ودرجة البعد الذى تنتمى إليه فى مقياس الإرجاء الأكاديمى

رقم المفردة	العامل الأول(إضاعة الوقت دون جدوى)	رقم المفردة	العامل الثانى(عدم الإلتزام بالمواعيد)
٤١	٠.٧٢٢**	٤٣	٠.٧٩٩**
٣٦	٠.٧١٩**	٢٦	٠.٧٤٦**
٣٩	٠.٧٤٤**	١٥	٠.٧٣٦**
٤٥	٠.٨٠٩**	١٦	٠.٦٨٦**
٧	٠.٨١٣**	٣٠	٠.٧٣٤**
٣٤	٠.٧٩٧**		
٣٧	٠.٦٨٢**		
١	٠.٨١٩**		
٢١	٠.٧٢٥**		
٢٤	٠.٦٨٠**		
٢٩	٠.٦٤١**		
٤٦	٠.٦٤٢**		
٣٨	٠.٧٢٥**		
٥	٠.٧٣٠**		
٢٣	٠.٦٦١**		

*تعنى مستوى دلالة عند ٠.٠٥ ،** تعنى مستوى دلالة عند ٠.٠١

جدول (٥) معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الإرجاء الأكاديمى

البعـــــد	الدرجة الكلية للمقياس
إضاعة الوقت دون جدوى	٠.٩٧٦**
عدم الإلتزام بالمواعيد	٠.٧٠٢**

ويتضح مما سبق أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى ٠.٠١.

ثانيا – حساب الثبات:

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس الإرجاء الأكاديمى من خلال استخدام طريقتى ألفا كرونباخ ، والتجزئة النصفية ، ويوضح الجدول (٦) معاملات الثبات الناتجة ، لكل من الأبعاد الفرعة للمقياس وللمقياس ككل.

جدول (٦) معاملات الثبات لمقياس الإرجاء الأكاديمى، وللعوامل المكونة له

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية جاتمان
إضاعة الوقت دون جدوى	٠.٩٢٢	٠.٨٨٢
عدم الإلتزام بالمواعيد	٠.٧٨٨	٠.٧٣٨
المقياس ككل	٠.٩٢٤	٠.٩٠٣

ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات عالية ، مما يشير الى الثقة به بإعتباره مقياساً جيداً لقياس الإرجاء الأكاديمى.

٢- مقياس الكمالية (إعداد الباحث):

مبرر بناء المقياس الحالى: ويتمثل فى اختلاف مكونات الكمالية من مقياس لآخر، فمثلاً **تتضمن قائمة الكمالية (P I)** ثمانية عوامل، هى: ١- الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز، ٢- التنظيم، ٣- المعايير المرتفعة، ٤- القلق من الأخطاء، ٥- التخطيط، ٦- التفكير الإجترارى، ٧- الحاجة إلى الإستحسان، ٨- الضغوط الوالدية المدركة، بينما يتضمن **مقياس الكمالية لفورست** ستة عوامل، هى: ١- المعايير الشخصية، ٢- القلق من الأخطاء، ٣- التوقعات الوالدية، ٤- النقد الوالدى، ٥- الشكوك حول الأفعال، ٦- التنظيم، كما يتضمن **مقياس الكمالية (Hewitt & Flett,1991)** ثلاثة عوامل، هى الكمالية: ١- الموجهة نحو الذات، ٢- والموجهة نحو الآخر، ٣- والمفروضة إجتماعياً، ويتضمن **مقياس الكمالية الموجبة والسالبة** عاملين، هما: الكمالية الموجبة، والكمالية السالبة، كما يتضمن **إستبيان الكمالية**

عاملين، هما : الميول الكمالية، والعواقب السلبية للكمالية، أيضاً يتضمن **مقياس الكمالى غالباً** عاملين، هما: المعايير، والترتيب، ويشمل **مقياس الكمالى غالباً المعدل** ثلاثة عوامل، هى: المعايير المرتفعة، والترتيب، والتناقض. وفى ضوء إختلاف بنية الكمالية، ومكوناتها من مقياس إلى آخر، ومن ثقافة إلى أخرى، يُتوقع أن تكون للكمالية بنية متمايزة فى الثقافة المصرية، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى بناء مقياس للكمالية فى البيئة المصرية. **وفى سبيل إعداد ذلك المقياس اتبع الباحث الخطوات التالية:-**

- الإطلاع على بعض المقاييس السابقة ذات الصلة بالكمالية، مثل مقياس الكمالى غالباً Almost Perfect Scale، إعداد (Johnson & Slaney, 1996)، ومقياس الكمالى غالباً المعدل Almost Perfect Scale – Reviesed ، إعداد (Slaney et al.,2001)، ومقياس الكمالية متعددة الأبعاد (F M P S) ، إعداد (Frost et al.,1990) ، ومقياس الكمالية متعددة الأبعاد (M P S) إعداد (Hewitt & Flett,1991)، وقائمة الكمالية إعداد (Hill et al., 2004)، وإستبيان الكمالية (P Q)، ومقياس الكمالية الموجبة والسالبة (P N P) ، إعداد (Terry – Short et al.,1995).
- الإطلاع على الإطر النظرية ذات الصلة بالكمالية، وصياغة بعض المفردات ذات الصلة بالكمالية، والتى رأى الباحث أن المقاييس السابقة لم تتضمنها، وبناءاًعلى المصدرين السابقين، صاغ الباحث ٨٨ مفردة، وذلك بعد حذف المفردات المتكررة، والمتشابهة.

الهدف من المقياس : هو تحديد درجة الكمالية لدى طلاب الجامعة، وطلاب الدراسات العليا، وتألف فى صورته المبدئية من "٨٨ مفردة"، وهوعبارة عن مقياس تقدير ذاتى يتضمن خمسة مستويات للإستجابة تمتد من "تنطبق تماماً" = ٥ درجات، إلى " لا تنطبق تماماً" = درجة واحدة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الكمالية :

أولاً – حساب الصدق : تم حساب الصدق بثلاث طرق هى:

(١) **صدق المحكمين :** تم عرض نسخة المقياس المؤلفة من ٨٨ *مفردة على ١٠ محكمين متخصصين بهدف التعرف على مدى وضوح صياغة المفردات ودقتها، وملائمتها للهدف الذى وضعت لقياسه، وفى ضوء آراء المحكمين تم ما يلى :

* إقترح المحكمون – بصفة عامة – ضرورة تخفيض عدد مفردات المقياس (٨٨ مفردة) حتى لا يسبب ذلك الملل لدى المستجيبين.

أ- حذف "٢٨" مفردة " والتى لم يتفق عليها ٨٠% من المحكمين" وهى المفردات أرقام (٩، ١٢، ١٩، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٤، ٣٥، ٣٨، ٤٧، ٥١، ٥٤، ٥٦، ٥٩، ٦٠، ٦١، ٦٥، ٦٧، ٧٢، ٧٨، ٧٩، ٨٣، ٨٤، ٨٩).

ب-تعديل أو إعادة صياغة بعض المفردات وذلك لتحقيق مزيد من التبسيط والتوضيح مثل المفردات أرقام (١٦، ٢١، ٢٦، ٣٧).

وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية المفردات بين ٨٠ -١٠٠% ،وإتفقوا جميعاً على أن المقياس مناسباً للهدف الذى وضع من أجله، وبذلك تكونت نسخة الإستبيان بعد التحكيم من ٦٠ مفردة.

(٢)الصدق العاملى الإستكشافى Exploratory Factor Analysis :- أجرى الباحث تحليلاً عاملياً من الدرجة الأولى بطريقة تحليل المكونات الأساسية (PC) لهوتلينج Hotelling، وتم استخدام محك الجذر الكامن "كيزر Kaiser "، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤ ٠.٣، مع الإبقاء على المفردات التى يصل تشبعها إلى ٠.٣٠ أو أكثر. وكشف التحليل العاملى عن وجود ١٦ عاملاً تفسر ٦٥.٧٧١% من التباين الكلى، وأخذ الباحث بالعوامل الأربعة الأولى، بما يتفق مع شكل Scree Plot لهذا المقياس، يمكن تفصيلها كما يلى: ١- **(الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز*)** : ويفسر ٢١.٤٣٢% من التباين فى الكمالية قبل التدوير ، و١٣.٩٤٧% بعد التدوير، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له ١٢.٨٥٩ ، وتألف من (١٨ مفردة) امتدت تشبعاتها من ٠.٧٩٠ إلى ٠.٤٧٠،وتعبر الدرجة المرتفعة على هذا العامل عن "سعى الفرد إلى أن يكون الأفضل فى كل شيئ يقوم به، واستثماره لأقصى إمكانياته فى كل الأوقات، ويعتبر تحقيق الإمتياز، والإتقان هدفاً مهماً بالنسبة له، ويبذل كل ما يمتلك من جهد لتحقيق أهدافه، وتحقيق التفوق "، ٢- **(التوقعات الوالدية المرتفعة)**: ويفسر ٨.٨٨٢%من التباين فى الكمالية قبل التدوير ، و٥.٤٧٠% بعد التدوير، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له ٥.٣٢٩ ، وتألف من (٦ مفردات)، امتدت تشبعاتها من ٠.٧٧٩ إلى ٠.٤٨٩،، وتعبر الدرجة المرتفعة على هذا العامل عن" إعتقاد الفرد بأن والديه يتوقعان منه مستوى الإمتياز فى كل شيئ، وأنهما يضعان له معايير مرتفعة، ويريدان منه أن يكون الأفضل دائماً "، ٣- **(الكمالية الموجهة نحو الآخرين)**: ويفسر ٤.٥٧٨%من التباين فى الكمالية قبل التدوير ، و٥.٢٩١% بعد التدوير، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له ٢.٧٤٧ ، وتألف من (٤ مفردات) امتدت تشبعاتها من ٠.٧٨٢ إلى ٠.٥٩٣،، وتعبر الدرجة المرتفعة على هذا

*وفقا للأدبيات يعتبر الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز شكلا إيجابيا للكمالية

العامل عن" وضع الفرد معايير مرتفعة للغاية لأداء الآخرين، وتوقعه الكمال دائماً فى كل شيئ من الأفراد المحيطين به، وأن أى شيئ يفعلونه يجب أن يكون على مستوى الإمتياز"، ٤- **(الشك فى صحة الآداء الذاتى للمهام):** ويفسر ٤.٢٦١%من التباين فى الكمالية قبل التدوير ، و٤.٦٩١% بعد التدوير، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له ٢.٥٥٧ ، وتألف من (٦ مفردات) امتدت تشبعاتها من ٠.٦٦٨ إلى ٠.٤٣١، وتعبر الدرجة المرتفعة على هذا العامل عن " إحساس الفرد بأن ما يفعله لا يعتبر جيداً بشكل كاف، حتى عندما يؤدى أى مهمة بعناية، وشكه الدائم فى صحة أدائه بسبب ميوله إلى الإتقان ".ويبين الجدول (٧) المصفوفة العاملية بعد التدوير لمقياس الكمالية.

جدول (٧) المصفوفة العاملية بعد التدوير لمقياس الكمال

رقم المفردة	العامل الأول	رقم المفردة	العامل الثانى	رقم المفردة	العامل الثالث	رقم المفردة	العامل الرابع
٤٥	٠.٧٩٠	١٥	٠.٧٧٩	٥٩	٠.٧٨٢	٤٢	٠.٦٦٨
٤٦	٠.٧٧٤	٦	٠.٧٥٤	٦٠	٠.٧٥٢	١٧	٠.٦٣٥
٤٧	٠.٦٩٩	١٢	٠.٧٥١	٥٨	٠.٧٣١	٢٥	٠.٥٦٥
٢١	٠.٦٨٤	٥	٠.٥٧٨	٣١	٠.٥٩٣	٥٤	٠.٥٤٥
٢٤	٠.٦٨٤	٥٦	٠.٥٧٦			٣٨	٠.٤٩٦
٢٦	٠.٦٥٧	٥٠	٠.٤٨٩			٣٩	٠.٤٣١
٥١	٠.٦٤٤						
١٠	٠.٦٣٤						
١٦	٠.٦٠٩						
٤٩	٠.٥٩١						
٩	٠.٥٨٩						
٥٢	٠.٥٨٠						
٤٤	٠.٥٥٤						
١٣	٠.٥٠٥						
١٨	٠.٤٩٤						
٤	٠.٤٩٤						
٣٢	٠.٤٧٩						
٢٢	٠.٤٧٠						

(٣) الإتساق الداخلى :

وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل من: أ- درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، ب- درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويظهر الجدولان أرقام (٨)، (٩) قيم معاملات الإرتباط الناتجة.

جدول (٨) معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه فى مقياس الكمالية

رقم المفردة	العامل الأول	رقم المفردة	العامل الثانى	رقم المفردة	العامل الثالث	رقم المفردة	العامل الرابع
٤٥	٠.٧٧١**	١٥	٠.٨٠١**	٥٩	٠.٨٦١**	٤٢	٠.٦٨٦**
٤٦	٠.٧٠٤**	٦	٠.٧٥٩**	٦٠	٠.٨٢٣**	١٧	٠.٦١٧**
٤٧	٠.٧٠١**	١٢	٠.٧١٩**	٥٨	٠.٨٤٨**	٢٥	٠.٦٧٦**
٢١	٠.٧٣٧**	٥	٠.٧٠٦**	٣١	٠.٦٣٩**	٥٤	٠.٦٨٧**
٢٤	٠.٦٧٦**	٥٦	٠.٦٨١**			٣٨	٠.٦٧٢**
٢٦	٠.٦٤٧**	٥٠	٠.٦٦٣**			٣٩	٠.٦٥٤**
٥١	٠.٧٤٧**						
١٠	٠.٦٥٧**						
١٦	٠.٦٤٤**						
٤٩	٠.٦٧٦**						
٩	٠.٦٠١**						
٥٢	٠.٦٥٧**						
٤٤	٠.٦٢١**						
١٣	٠.٦٤٧**						
١٨	٠.٦٥٤**						
٤	٠.٦٨١**						
٣٢	٠.٦١٦**						
٢٢	٠.٦٠٤**						

جدول (٩) معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الكمالية

البعـــــد	الدرجة الكلية للمقياس
العامل الأول	٠.٨٩٢**
العامل الثانى	٠.٦٤٥**
العامل الثالث	٠.٦٤٣**
العامل الرابع	٠.٦٤٠**

ويتضح مما سبق أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى ٠.٠١.

ثانيا – حساب الثبات:

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس الكمالية من خلال استخدام طريقتى ألفا كرونباخ ، والتجزئة النصفية، ويوضح الجدول (١٠) معاملات الثبات الناتجة ، لكل بعد من الأبعاد الفرعة للمقياس وللمقياس ككل.

جدول (١٠) معاملات الثبات لمقياس الكمالية، وللعوامل المكونة له

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية جاتمان
العامل الأول	٠.٩٢٦	٠.٩٠٠
العامل الثانى	٠.٨١٥	٠.٧٦٠
العامل الثالث	٠.٨٠٥	٠.٨١٤
العامل الرابع	٠.٧٤٦	٠.٧٣٢
المقياس ككل	٠.٩٠٤	٠.٦٢٠

ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات عالية ، مما يعنى الثقة به كمقياس جيدا لكمالية.

٣- مقياس فعالية الذات العامة :إعداد تامر شوقى ٢٠١٠

ويهدف إلى قياس معتقدات الفرد الذاتية فى قدراته على أداء الأفعال المطلوبة لتحقيق أهداف معينة. وهوعبارة عن مقياس تقدير ذاتى يتضمن خمسة مستويات للإستجابة تمتد من "تنطبق تماماً" = ٥ درجات إلى " لا تنطبق تماماً" = درجة واحدة. وفى الدراسة الأصلية طُبق المقياس على عينة مؤلفة من ١٦٠ من طلاب الجامعة، وبلغ معامل الثبات للمقياس ٠.٨١٥، وبالنسبة للصدق، تم إستخدام ثلاث طرق للصدق، هى صدق المحكمين، والصدق العاملى، والإتساق الداخلى. وفى الدراسة الحالية : تم حساب صدق المقياس بطريقة الإتساق الداخلى وذلك من خلال حساب

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول رقم (١١) قيم معاملات الإرتباط الناتجة.

جدول (١١) معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات العامة

رقم المفردة	الدرجة الكلية للمقياس
١	٠.٦٩٧**
٢	٠.٧١٠**
٣	٠.٨١٩**
٤	٠.٧٢٩**
٥	٠.٧٧٥**
٦	٠.٧٧٩**
٧	٠.٧٣٠**

بالنسبة للثبات؛ تم حساب الثبات بطريقتى ألفا كرونباخ وبلغ ٠.٨٦٥، وبطريقة التجزئة النصفية وبلغ ٠.٧٩٥.

٤- مقياس أسباب الإرجاء الأكاديمى (إعداد الباحث):

وفى سبيل إعداد مقياس أسباب الإرجاء الأكاديمى اتبع الباحث الخطوات التالية:-

- الإطلاع على بعض المقاييس السابقة ذات الصلة أسباب الإرجاء الأكاديمى، مثل:مقياس تقييم الإرجاء لدى الطلاب (P A S S) إعداد :(Solomon &Rothblum,1984)،. ومقياس أسباب الإرجاء الأكاديمى إعداد (Yesil,2012)،ومقياس أسباب الإرجاء الأكاديمى إعداد (Grunschel et al.,2013).
- الإطلاع على الإطر النظرية ذات الصلة بأسباب الإرجاء الأكاديمى، وصياغة بعض المفردات ذات الصلة، والتى رأى الباحث أن المقاييس السابقة لم تتضمنها.
- توجيه سؤال مفتوح النهاية لعينة من طلاب الجامعة (ن = ١٢٦طالباً وطالبة)، وعينة من طلاب الدراسات العليا (ن = ٤٨طالباً وطالبة)، وتمثل السؤال فى "إكتب قائمة بأهم الأسباب التى تدفعك إلى تأجيل البدء أو الإنتهاء من أداء بعض التكليفات الدراسية المطلوبة منك"، وأنتج هذا السؤال عدداً كبيراً من الأسباب، وقام الباحث بحذف المفردات المتشابهة، والمتكررة، وغير الواضحة، وغير ذات الصلة بالإرجاء الأكاديمى، كما تمت إعادة صياغة بعض المفردات لتكون أكثر وضوحاً، وإيجازاً.

بناءاً على المصادر الثلاثة السابقة، قام الباحث بصياغة ١١٧ مفردة تمثل أسباباً للإرجاء الأكاديمي.

الهدف من المقياس : هو تحديد أسباب الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وطلاب الدراسات العليا، وهوعبارة عن مقياس تقدير ذاتي يتضمن خمسة مستويات للإستجابة تمتد من "تنطبق تماماً" = ٥ درجات إلى " لا تنطبق تماماً" = درجة واحدة .

الخصائص السيكومترية لمقياس أسباب الإرجاء الأكاديمي :

أولاً : حساب الصدق : تم حساب الصدق بثلاث طرق هي:

١. **صدق المحكمين** : تم عرض نسخة المقياس المؤلفة من ١١٧ "مفردة على ١٠ محكمين متخصصين بهدف التعرف على مدى وضوح صياغة المفردات ودقتها، وملاءمة تلك المفردات للهدف الذي وضعت لقياسه، وفي ضوء آراء المحكمين تم ما يلي :

أ- حذف "٤٤" مفردة " والتي لم يتفق عليها ٨٠% من المحكمين" وهي المفردات أرقام (١، ٣، ٦، ٨، ١٠، ١٩ ، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٦، ٤٥، ٤٧، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٧، ٥٨، ٦١، ٦٣، ٦٨، ٦٩، ٧٣، ٧٤، ٧٦، ٨٠، ٨١، ٨٥، ٨٦، ٨٩، ٩٠، ٩٣، ٩٧، ٩٨، ٩٩، ١٠١، ١٠٤، ١٠٧، ١١٤، ١١٥).

ب- تعديل أو إعادة صياغة بعض المفردات وذلك لتحقيق مزيد من التبسيط والتوضيح مثل المفردات أرقام (١٤، ١٦، ١٩، ٣٢، ٣٣، ٦٥).

وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية المفردات بين ٨٠ – ١٠٠% ،وإتفقوا جميعاً على أن المقياس مناسباً للهدف الذي وضع من أجله. وبذلك تكونت نسخة الإستبيان بعد التحكيم من(٧٣)مفردة.

٢. **الصدق العاملي الإستكشافي** Exploratory Factor Analysis :- أجرى الباحث تحليلاً عاملياً من الدرجة الأولى بطريقة تحليل المكونات الأساسية (PC) لهوتلينج Hotelling، وتم استخدام محك الجذر الكامن "كيزر Kaiser "، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤ ٠.٣، مع الإبقاء على المفردات التي يصل تشبعها إلى ٠.٣٠ أو أكثر. وكشف التحليل العاملي عن وجود (٢١) عاملاً تفسر ٦٤.٨٤٩ %من التباين الكلي في أسباب الإرجاء الأكاديمي، وأخذ الباحث بالخمسة عوامل الأولى بما يتفق مع شكل Scree Plot

---

"إقترح المحكمون – بصفة عامة – ضرورة تخفيض عدد مفردات المقياس (١١٧مفردة) حتى لا يسبب ذلك الملل لدى المستجيبين.

لهذا المقياس، يمكن تفصيلها كما يلى :١- **(الكسل وإفتقاد الحماس للعمل)** : ويفسر ١٨.٦٨١% من التباين فى أسباب الإرجاء الأكاديمى قبل التدوير ، و٩.٤٦٨% بعد التدوير،وتبلغ قيمة الجذر الكامن له ١٣.٦٣٧ ،وتألف من (١٩ مفردة) امتدت تشبعاتها من ٠.٧٩٦ إلى ٠.٣٤٣ وتعبر الدرجة المرتفعة على هذا العامل عن " شعور الطالب بالكسل عن أداء المهام المطلوبة منه، وإفتقاده للنشاط والحماس الكافيين للبدء فى أى نشاط، وفشله فى حث نفسه لإنجاز مهامه مبكراً "، ٢- **(كراهية المقررات الدراسية)** : ويفسر ٥.٣٩٩% من التباين فى أسباب الإرجاء الأكاديمى قبل التدوير ، و٦.٦٠٠% بعد التدوير،وتبلغ قيمة الجذر الكامن له ٣.٩٤١ ،وتألف من (٩ مفردات) امتدت تشبعاتها من ٠.٦٧٨ إلى ٠.٤٢١ وتعبر الدرجة المرتفعة على هذا العامل عن" كراهية الطالب لبعض المقررات بسبب أسلوب معلميها غير الملائم، وعدم تشجيعهم للطلاب على المشاركة الإيجابية فى المحاضرات، أوعلى طرح الأسئلة، أوعلى الإستذكار بإنتظام "، ٣- **(الإحساس بالملل والقلق من الإستذكار مبكراً)** : ويفسر ٣.٧١٨% من التباين فى أسباب الإرجاء الأكاديمى قبل التدوير ، و٤.٢٥٣% بعد التدوير،وتبلغ قيمة الجذر الكامن له ٢.٧١٤ ،وتألف من (٦ مفردات) امتدت تشبعاتها من ٠.٦٤٧ إلى ٠.٣٧٥ وتعبر الدرجة المرتفعة على هذا العامل عن " شعورالطالب بالملل عندما يستذكر منذ بداية العام الدراسى، وإعتقاده أنه لن ينجح إذا إستذكر بإنتظام، ولديه قلق من أن يتم – فيما بعد – إلغاء أجزاء المقررات التى يستذكرها مبكراً"، ٤- **(الخوف من الفشل)** : ويفسر ٣.٥١٥% من التباين فى أسباب الإرجاء الأكاديمى قبل التدوير ، و٣.٦٦٠% بعد التدوير،وتبلغ قيمة الجذر الكامن له ٢.٥٦٦ ،وتألف من (٤ مفردات) امتدت تشبعاتها من ٠.٧٧١ إلى ٠.٥٠٦ وتعبر الدرجة المرتفعة على هذا العامل عن" خوف الطالب من فشله فى تحقيق ما يضعه لنفسه من معايير مرتفعة، وقلقه من إحتمال حصوله على تقديرات ضعيفه، وشكه فى قدرته على إنجاز المهام المختلفة بشكل جيد"، ٥**(المعاناة من المشكلات المختلفة)** : ويفسر ٣.٠٥٤% من التباين فى أسباب الإرجاء الأكاديمى قبل التدوير، و٣.٥٥٤% بعد التدوير،وتبلغ قيمة الجذر الكامن له ٢.٢٢٩،وتألف من (٥ مفردات) امتدت تشبعاتها من ٠.٧١٠ إلى ٠.٤٤٧، وتعبر الدرجة المرتفعة على هذا العامل عن"معاناة الفرد من مشكلات أسرية تعوقه عن الإستذكار مبكراً، و معاناته من بعض الظروف الصحية، والإقتصادية المعوقة الأخرى".ويبين الجدول رقم (١٢) المصفوفة العاملية بعد التدوير لمقياس أسباب الإرجاء الأكاديمى.

جدول (١٢) المصفوفة العاملية بعد التدوير لمقياس أسباب الإرجاء الأكاديمى

رقم المفردة	العامل الأول	رقم المفردة	العامل الثانى	رقم المفردة	العامل الثالث	رقم المفردة	العامل الرابع	رقم المفردة	العامل الخامس
٣١	٠.٧٩٦	٥٦	٠.٦٧٨	٥٢	٠.٦٤٧	٢١	٠.٧٧١	٦٧	٠.٧١٠
٣٢	٠.٧٣٩	٣٨	٠.٦٧٣	٥٩	٠.٥٧٢	٢٧	٠.٥٩٥	٥٧	٠.٦٩٣
٥٠	٠.٦٤٠	٢٦	٠.٦٦٥	٢٢	٠.٥١٥	٢٣	٠.٥٥٩	٦٦	٠.٦٧٤
٥٥	٠.٥٩٦	١٤	٠.٦٤٦	٢٠	٠.٥٠٠	٢٥	٠.٥٠٦	٦٢	٠.٥٨٨
١١	٠.٥٧٠	٤	٠.٦٣٠	٥٣	٠.٤١٠			٦٠	٠.٤٤٧
٤٨	٠.٥٤٧	٥٨	٠.٥٠٥	٥٤	٠.٣٧٥				
٣٣	٠.٥٤٥	٤٦	٠.٤١٧						
٧٠	٠.٥٣١	٦٨	٠.٤٢٩						
١٥	٠.٥٢٤	٦٥	٠.٤٢١						
٦١	٠.٥١٧								
٤٤	٠.٤٧٢								
٣٥	٠.٤١٦								
٧٣	٠.٤١٦								
٤٣	٠.٤٠٩								
٩	٠.٤٠٢								
٤٠	٠.٣٩٩								
٣٦	٠.٣٨١								
٣٧	٠.٣٧٥								
٤١	٠.٣٤٣								

٣.الإتساق الداخلى :

وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل من: أ- درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، ب- درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويظهر الجدولان أرقام (١٣)، (١٤) قيم معاملات الإرتباط الناتجة.

جدول (١٣) معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه في مقياس أسباب الإرجاء الأكاديمي

العامل الأول	رقم المفردة	العامل الثانى	رقم المفردة	العامل الثالث	رقم المفردة	العامل الرابع	رقم المفردة	العامل الخامس	رقم المفردة
٠.٧٨٨**	٥٦	٠.٦٨١**	٥٢	٠.٧٢٧**	٢١	٠.٧٠٨**	٦٧	٠.٧١٣**	٦٧
٠.٧٠٨**	٣٨	٠.٦٤٦**	٥٩	٠.٧٠٥**	٢٧	٠.٧٤١**	٥٧	٠.٧٧٧**	٥٧
٠.٦٥٨**	٢٦	٠.٧٠٨**	٢٢	٠.٥٦١**	٢٣	٠.٦٦٥**	٦٦	٠.٥٧٨**	٦٦
٠.٥٩٧**	١٤	٠.٦٦٤**	٢٠	٠.٦٥١**	٢٥	٠.٦٦٤**	٦٢	٠.٦٨٥**	٦٢
٠.٦١٩**	٤	٠.٦٧٣**	٥٣	٠.٦٢٦**			٦٠	٠.٥٨٥**	٦٠
٠.٦١٦**	٥٨	٠.٦١٦**	٥٤	٠.٦٤٠**					
٠.٥٨٤**	٤٦	٠.٦٠٤**							
٠.٦٢٠**	٦٨	٠.٦٤٠**							
٠.٦٥٥**	٦٥	٠.٥٦٧**							
٠.٥٧٨**									
٠.٥٨١**									
٠.٥٧٢**									
٠.٦٢٠**									
٠.٥٦٣**									
٠.٦٠٦**									
٠.٥٣٩**									
٠.٥٢٨**									
٠.٥٠٢**									
٠.٣٩٠**									

جدول (١٤) معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس أسباب الإرجاء الأكاديمى

البعـــــد	الدرجة الكلية للمقياس
العامل الأول	٠.٩٢٧**
العامل الثانى	٠.٧١٦**
العامل الثالث	٠.٧٣٨**
العامل الرابع	٠.٥٧٨**
العامل الخامس	٠.٣٢٧**

ويتضح مما سبق أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى ٠.٠١.

ثانيا – حساب الثبات:

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس أسباب الإرجاء الأكاديمى من خلال استخدام طريقتى ألفا كرونباخ ، والتجزئة النصفية ، ويوضح الجدولرقم (١٥) معاملات الثبات الناتجة لكل من الأبعاد الفرعة للمقياس وللمقياس ككل.

جدول (١٥) معاملات الثبات لمقياس أسباب الإرجاء الأكاديمى، وللعوامل المكونة له

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية جاتمان
العامل الأول	٠.٨٩٩	٠.٨٦٠
العامل الثانى	٠.٨٢٤	٠.٧٤٠
العامل الثالث	٠.٧٢٩	٠.٧١٦
العامل الرابع	٠.٦٤٣	٠.٦٧٥
العامل الخامس	٠.٦٩٠	٠.٦٤٦
المقياس ككل	٠.٩١٥	٠.٨٢٠

ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات عالية، مما يشير الى الثقة به .

نتائج الدراسة : مناقشتها وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقات إرتباطية دالة بين الإرجاء الأكاديمى (كدرجة كلية وكأبعاد فرعية) وكل من الميل إلى الكمالية(كدرجة كلية وكأبعاد فرعية)، وفعالية الذات لدى كل من عينتى طلاب الجامعة، والدراسات العليا".

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات الإرتباط بين الإرجاء الأكاديمى وكل من الميل إلى الكمالية،وفعالية الذات لدى كل من عينتى طلاب الجامعة، والدراسات العليا"، وذلك بإستخدام طريقة بيرسون لحساب معاملات الإرتباط. ويوضح الجدولان أرقام (١٦)،(١٧) قيم معاملات الارتباط ودلالاتها الإحصائية فى كل عينة .

جدول (١٦) قيم معاملات الارتباط بين الإرجاء الأكاديمى (كأبعاد فرعية وكدرجة كلية) وكل من الكمالية (كأبعاد فرعية وكدرجة كلية)، وفعالية الذات لدىعينة طلاب الجامعة (ن = ٣٠٤)

	إضاعة الوقت دون جدوى	عدم الإلتزام بالمواعيد	الإرجاء الأكاديمى ككل
الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز	-٠.٤٠٦**	-٠.٢٨٢**	-٠.٤٢٩**
التوقعات الوالدية المرتفعة	-٠.١٢٨*	-٠.١٩٠**	-٠.١٦٤**
الكمالية الموجهة نحو الآخرين	-٠.٠٢٠	٠.٠٠٣	-٠.٠١٦
الشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام	٠.٣٠٠**	٠.٠٠٠	٠.٢٥٧**
الكمالية الكلية	-٠.٢٤٣**	-٠.٢٤٨**	-٠.٢٨٠**
فعالية الذات	-٠.١٥٢**	-٠.١٥٩**	-٠.١٧٦**

جدول (١٧) قيم معاملات الارتباط بين الإرجاء الأكاديمى وكل من الكمالية، وفعالية الذات لدى عينة الدراسات العليا (ن = ١٥١)

	إضاعة الوقت دون جدوى	عدم الإلتزام بالمواعيد	الإرجاء الأكاديمى ككل
الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز	-٠.٤٤١**	-٠.١٩٢*	-٠.٤١٥**
التوقعات الوالدية المرتفعة	-٠.٢٩٨**	-٠.١٨٠*	-٠.٢٩٥**
الكمالية الموجهة نحو الآخرين	-٠.١١٨	-٠.٠٠٥	-٠.٠٩٩
الشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام	٠.٢٧٢**	٠.١٨٥*	٠.٢٧٤**
الكمالية الكلية	-٠.٣٢٤**	-٠.١٢٨	-٠.٣٠١**
فعالية الذات	-٠.١١٦	-٠.٠٥٥	-٠.١١١

ويتضح من الجدولين (١٦)، (١٧) مايلى :

بالنسبة لمتغير **إضاعة الوقت دون جدوى:** فى **عينة طلاب الجامعة** ارتبط هذا المتغير بشكل سلبى دال عند مستوى ٠.٠١ بكل من الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز، والكمالية الكلية، وفعالية الذات، كما إرتبط أيضاً بشكل سلبى دال ولكن عند مستوى ٠.٠٥بالتوقعات الوالدية المرتفعة، كما ارتبط بشكل سلبى غير دال بالكمالية الموجهة نحو الآخرين، بينما إرتبط بشكل إيجابى دال عند مستوى ٠.٠١بالشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام. أما فى **عينة طلاب الدراسات العليا**؛ فقد إرتبط متغير إضاعة الوقت بشكل سلبى دال عند مستوى ٠.٠١ بكل من الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز، والتوقعات الوالدية المرتفعة، والكمالية الكلية، كما إرتبط أيضاً بشكل سلبى غير دال بكل من الكمالية الموجهة نحو الآخرين، وفعالية الذات، بينما إرتبط بشكل إيجابى دال عند مستوى ٠.٠١ بالشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام.

بالنسبة لمتغير**عدم الإلتزام بالمواعيد** : فى **عينة طلاب الجامعة** ارتبط هذا المتغير بشكل سلبى دال عند مستوى ٠.٠١ بكل من الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز، والتوقعات الوالدية المرتفعة، والكمالية الكلية، وفعالية الذات، كما ارتبط بعلاقة صفرية بكل من الكمالية الموجهة نحو الآخرين، والشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام. أما فى **عينة طلاب الدراسات العليا** ؛ فقد إرتبط هذا المتغير بشكل سلبى دال عند مستوى ٠.٠٥ بكل من الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز، والتوقعات الوالدية

المرتفعة، كما ارتبط بشكل سلبى غير دال بكل من الكمالية الموجهة نحو الآخرين، والكمالية الكلية، وفعالية الذات، بينما إرتبط بشكل إيجابى دال عند مستوى ٠.٠٥بالشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام.

بالنسبة لمتغير **الإرجاء الأكاديمى ككل**، يُلاحظ ما يلى :فى **عينة طلاب الجامعة** ارتبط هذا المتغير بشكل سلبى دال عند مستوى ٠.٠١ بكل من الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز، والتوقعات الوالدية المرتفعة، والكمالية الكلية، وفعالية الذات، كما إرتبط أيضاً بشكل سلبى غير دال بالكمالية الموجهة نحو الآخرين، بينما إرتبط بشكل إيجابى دال عند مستوى ٠.٠١بالشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام. أما فى **عينة طلاب الدراسات العليا** ؛ إرتبط هذا المتغير بشكل سلبى دال عند مستوى٠.٠١بكل من الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز، والتوقعات الوالدية المرتفعة، والكمالية الكلية، كما إرتبط أيضاً بشكل سلبى غير دال بكل من الكمالية الموجهة نحو الآخرين، وفعالية الذات، بينما إرتبط بشكل إيجابى دال عند مستوى ٠.٠١بالشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام.وتتفق هذه النتائج بشكل جزئى مع نتائج دراسات كل من (Kagan et al.,2010 ، Seo,2008) أحمد عبد الخالق، محمد الدغيم ٢٠١١,Sadeghi et al., 2011، Jadidi et al.,2011)، وتتناقض مع نتائج دراسة (Mohamdi et al.,2012).

ويمكن تفسير العلاقات السلبية الدالة بين الإرجاء الأكاديمى (كدرجة كلية، ومكوناته الفرعية)، والكمالية (كدرجة كلية، ومكوناتها الفرعية ممثلة فى الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز، التوقعات الوالدية المرتفعة) لدى عينتى طلاب الجامعة، والدراسات العليا من خلال أن الطلاب ذوى معتقدات الكمالية يكونون مدفوعين – بشكل مفرط – نحو إنجاز مهامهم، ولديهم ميل إلى التفصيل الشديد فى أعمالهم، ولديهم تحكم داخلى، وميل للإستحسان الداخلى، وبسبب أنهم لا يستطيعون تحمل المواقف الغامضة، فإنهم يرغبون فى أداء وإنهاء المهام المطلوبة منهم بسرعة جداً.

كما **يمكن تفسير العلاقات الموجبة الدالة بين الإرجاء الأكاديمى (كدرجة كلية، ومكوناته الفرعية)، والشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام(كأحد مكونات الكمالية) لدى عينتى طلاب الجامعة، والدراسات العليا** من خلال :أن الطالب نتيجة لعدم ثقته فى صحة آدائه للمهام، ولخشيته من التقييم السلبى لآدائه، أوأن تُوجه له انتقادات مختلفة بسبب سوء أدائه، فإنه يميل إلى إرجاء المهام، وإضاعة الوقت فى أشياء أخرى غير متصلة، كما يكون غير راض عن نفسه، ويفضل ترك المهام بدلاً من أدائها بشكل غير كامل، وبالتالى إرجائها، ونتيجة لأن مشاعر سلبية عامة تتولد لدى الأفراد الكماليون وتكون مرتبطة بالتقويم السلبى لهم – عقب أى إخفاقات حتمية- ،

فإنهم يحاولون مواجهة تلك المشاعر السلبية والتغلب عليها من خلال إرجاء المهام، كما أنه بسبب أن الأفراد الكماليين يكون لديهم شك فى صحة أدائهم لأى مهام، فإن كل الأنشطة تميل إلى أن تكون مهمة بشكل متساو بالنسبة إليهم، وهذا يمكن أن يقود إلى الإرجاء، واللاقرار.

ويمكن تفسير العلاقات السلبية الدالة بين الإرجاء الأكاديمى (كدرجة كلية، ومكوناته الفرعية)، وفعالية الذات لدى طلاب الجامعة من خلال: أن ثقة الطالب فى قدراته على أداء المهام المختلفة تجعله ينتهى من أداء المهام المختلفة بشكل فورى دون الحاجة إلى إرجائها، كما ان الأفراد ذوى معتقدات فعالية الذات المرتفعة يمتلكون الخصائص التى تمكنهم من اداء أى مهمة بشكل فورى بدون إرجاء مثل الثقة بالنفس عند مواجهة المشكلات، والصبر والمثابرة فى عملية الحل، والحفاظ على توجههم نحو المهمة مهما كان مستوى صعوبتها، والتعامل مع المهام الصعبة بإعتبارها تحديات بدلاً من بإعتبارها تهديدات يجب تجنبها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من Tan et ،Klassen et al.,2008 ،Chu & Choi,2005 ،(Haycock et al., 1998 ،Chaw,2011 ،Al-Attiyah,2010 ،Robert & Kuzucu, 2009) ،al.,2008 Cao,2012)، وتتناقض مع نتائج دراسة (Mohamdi et al.,2012).

ينص الفرض الثانى على أنه "تسهم متغيرات الكمالية(كأبعاد فرعية) وفعالية الذات فى التنبؤ بالإرجاء الأكاديمى (كأبعاد فرعية)"

وللتحقق من هذا الفرض، استخدم الباحث أسلوب تحليل الإنحدار التدريجى. وتم أولاً التحقق من إعتدالية المتغيرات التابعة (بُعدى الإرجاء الأكاديمى) – وذلك بإستخدام برنامج lisrel 8.7 وذلك نظراً لكون الإعتدالية هى أحد الإفتراضات التى يقوم عليها تحليل الإنحدار، ويظهر الجدول (١٨) نتائج إختبار الإعتدالية لبُعدى الإرجاء الأكاديمى :

جدول (١٨) نتائج إختبار الإعتدالية للمتغيرات التابعة
(بعدى الإرجاء الأكاديمى)

	الإلتواء		التفرطح		الإلتواء والتفرطح		الدلالة
المتغير التابع	الدرجة الزائية	pقيمة	الدرجة الزائية	pقيمة	كا	pقيمة	
إضاعة الوقت دون جدوى	٠.١٣١	٠.٨٩٦	٢.٧٢١	٠.٠٠٧	٧.٤١٩	٠.٠٢٤	دالة
عدم الإلتزام بالمواعيد	٧.٠٨٠	٠.٠٠٠	٢.٣٠٥	٠.٠٢١	٥٥.٤٣٩	٠.٠٠٠	دالة

ويتضح من الجدول رقم (١٨) وجود دلالة إحصائية للإلتواء والتفرطح لكل من المتغيرات التابعة (إضاعة الوقت، وعدم الإلتزام بالمواعيد)، وهذا يعنى عدم إعتدالية بيانات تلك المتغيرات، وبإستخدام برنامج lisrel" تم تحويل بيانات المتغيرات التابعة غير الإعتدالية إلى بيانات إعتدالية. ويظهر .

جدول (١٩) نتائج إختبار الإعتدالية بعد إجراء عملية تحويل بيانات متغيرى الإرجاء الأكاديمى من بيانات غير إعتدالية إلى بيانات إعتدالية

المتغير التابع	الإلتواء		التفرطح		الإلتواء والتفرطح		الدلالة
	الدرجة الزائية	قيمة	الدرجة الزائية	قيمة	كا٢	قيمة	
إضاعة الوقت دون جدوى	٠.٠٠٤	٠.٩٩٧	٠.٠٥٩	٠.٩٥٣	٠.٠٠٣	٠.٩٩٨	غيردالة
عدم الإلتزام بالمواعيد	١.١٦٢	٠.٢٤٥	١.٩٠٢-	٠.٠٥٧	٤.٩٦٨	٠.٠٨٣	غيردالة

ويكشف الجدولان (٢٠) ، (٢١) عن نتائج تحليل الإنحدار التدريجى للعوامل المنبئة بإضاعة الوقت دون جدوى، و عدم الإلتزام بالمواعيد (كأبعاد للإرجاء الأكاديمى) بالترتيب.

جدول (٢٠)

نتائج تحليل الإنحدار التدريجى للعوامل المنبئة بإضاعة الوقت دون جدوى (كبعد للإرجاء الأكاديمى)

	المتغيرات المنبئة	معامل الانحدار (B)	معامل الانحدار القياسى Beta	قيمة "ت"	الدلالة	معامل الارتباط المتعدد (R)ر	معامل التحديد المتعدد (R2)ر٢	ف	درجات الحرية	مستوى الدلالة
النموذج الأول	ثابت الانحدار	٨٠.٢٥٢		٢٤.٩٥٧	٠.٠٠١	٠.٤٣٤	٠.١٨٩	١٠٥.١٠٤	(١ ، ٤٥٢)	٠.٠٠١
	الكفاح من أجل تحقيق الامتياز	٠.٤٧٥-	-٠.٤٣٤	١٠.٢٥٢-	٠.٠٠١					
النموذج الثانى	ثابت الانحدار	٦٤.٥٥٤		١٨.٣٤٤	٠.٠٠١	٠.٥٤٨	٠.٣٠٠	٩٦.٥٧١	(٢ ، ٤٥١)	٠.٠٠١
	الكفاح من أجل تحقيق الامتياز	٠.٥١٩-	-٠.٤٧٥	١١.٩٦٣-	٠.٠٠١					
	الشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام	٠.٠٩٦٦	٠.٣٣٦	٨.٤٦٣	٠.٠٠١					

ويُلاحظ من الجدول (٢٠) أن المتغيرات المستقلة المستبعدة من معادلة الإنحدار فى النموذج الأول تضمنت ما يلى (فعالية الذات، والتوقعات الوالدية المرتفعة، والكمالية الموجهة نحو

الآخرين، والشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام)، وكانت قيم "ت" لهم غير دالة ، وبالتالى يمكن صياغة معادلة الإنحدار التى تساعد فى التنبؤ بإضاعة الوقت دون جدوى فى الصورة التالية (إضاعة الوقت دون جدوى) =٨٠.٢٥٢ (ثابت الإنحدار) – ٠.٤٧٥ (الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز).

أما فى النموذج الثانى، فقد تضمنت المتغيرات المستقلة المستبعدة من معادلة الإنحدارمما يلى :(فعالية الذات، والتوقعات الوالدية المرتفعة ،والكمالية الموجهة نحو الآخرين)، وكانت قيم"ت" لهم غير دالة، وبالتالى يمكن صياغة معادلة الإنحدارفى الصورة التالية: (إضاعة الوقت دون جدوى) =٦٤.٥٥٤ (ثابت الإنحدار) – ٠.٥١٩ (الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز)+ ٠.٩٦٦(الشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام).أى أن متغيرى الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز،والشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام تنبئا بشكل دال بإضاعة الوقت.

ويمكن تفسير القدرة التنبؤية – بشكل عكسى– لمتغيرالكفاح من أجل تحقيق الإمتياز بإضاعة الوقت دون جدوى من خلال أن الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز يتضمن إحساس الأفراد بالدافعية الداخلية، وميلاً للإقتراب بدلاً تجنب مواقف الإنجاز، وبسبب رغبتهم الدائمة فى تحقيق الإمتياز، والتمتع بالمشاعر الإيجابية، والتعزيز الإيجابى الناتج عنه، فهم يسعون عادة إلى الإنتهاء من المهام المطلوبة منهم أولاً بأول وعدم إرجائها.

كما يمكن تفسير القدرة التنبؤية – بشكل إيجابى – للشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام بإضاعة الوقت من خلال أن الأفراد الكماليين يحاولون تحقيق المعايير الكمالية فى أى موقف يندمجون فيه، ونظراً لصعوبة تحقيق ذلك فى الواقع، ونتيجة لشكهم فى صحة أدائهم للمهام، فإنهم يرجأون بدء أى مهمة رغبة فى أدائها بشكل كامل بدون أخطاء،وبشكل صحيح على نحو يقينى، بالإضافة الى أن الأفراد الكماليين يفرضون معايير مرتفعة على أنفسهم، وبسبب أنهم لا يستطيعون تحقيق هذه المعايير،فإنهم يظهرون الإرجاء.

جدول (٢١) نتائج تحليل الإنحدار التدريجى للعوامل المنبئة

بعدم الإلتزام بالمواعيد(كبعد للإرجاء الأكاديمى)

المتغيرات المنبئة	معامل الانحدار (B)	معامل الإنحدار القياسى Beta	قيمة "ت"	الدلالة	معامل الإرتباط المتعدد (R)	معامل التحديد (R^2)	ف	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	١٦.٠٠٧		١٤.١٦٧	٠.٠١	٠.٢٤٢	٠.٠٥٩	٢٨.١١١	(١) (٤٥٢)	٠.٠١
"الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز	-٠.٠٨٦	-٠.٢٤٢	-٥.٣٠٢	٠.٠١					

ويُلاحظ من الجدول (٢١) أن المتغيرات المستقلة المستبعدة من معادلة الإنحدار فى هذا النموذج شملت (فعالية الذات، والتوقعات الوالدية المرتفعة، والكمالية الموجهة نحو الآخرين، والشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام) وكانت قيمة "ت" كلها غير دالة، وبالتالى يمكن صياغة معادلة الإنحدار التى تساعد فى التنبؤ بعدم الإلتزام بالمواعيدفى الصورة التالية: (عدم الإلتزام بالمواعيد) =١٦.٠٠٧ (ثابت الإنحدار) – ٠.٠٨٦ (الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز).ويمكن تفسير القدرة التنبؤية – بشكل عكسى- لمتغير الكفاح من أجل تحقيق الإمتيازبعدم الإلتزام بالمواعيد من خلال أن الشخص الكمالى لديه رغبة فى تحقيق الإمتياز من خلال التزامه بكافة المواعيد التى تُحدد له (سواء مواعيد حضور المحاضرات، أو مواعيد تسليم ما يُكلف به من واجبات ومهام) وذلك حتى يستطيع الحصول على التقديرات كاملة، ولعلمه بأن أى تأخير عن هذه المواعيد المحددة، أو عدم التزام بها قد يترتب عليه عدم حصوله على التقديرات كاملة، وتحقيق الإمتياز".

وللتحقق من شكل العلاقة بين المتغيرات المستقلة (أبعاد الكمالية، وفعالية الذات) والمتغير التابع (أبعاد الإرجاء الأكاديمى) فى ضوء متغيرات النوع، والمستوى التعليمى، والتخصص الدراسى، أجرى الباحث تحليل إنحدار متعدد بإستخدام برنامج Minitab 16,2,4 مع إضافة متغيرات صورية dummy لتمثيل المتغيرات التصنيفية وهى (النوع، والمستوى التعليمى، والتخصص الدراسى) . وكشفت النتائج عما يلى :

أولاً :بالنسبة للمتغير التابع العامل الأول فى الإرجاء الأكاديمى (إضاعة الوقت دون جدوى):

١- مجموعة الذكور / طلاب جامعة / أدبى : معادلة الإنحدار هى :

(إضاعة الوقت دون جدوى) = ٦٩.١٥٩ (ثابت الإنحدار) – ٠.٤٩٥(الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز) + ٠.٩٦٠(الشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام).

٢- مجموعة الذكور / طلاب جامعة / علمى : معادلة الإنحدار هى :

(إضاعة الوقت دون جدوى)= ٦٨.٤٣٩ (ثابت الإنحدار) – ٠.٤٩٥(الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز) + ٠.٩٦٠(الشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام).

٣- مجموعة الذكور / طلاب دبلومة / أدبى : معادلة الإنحدار هى :

(إضاعة الوقت دون جدوى)= ٦١.٧٢٨(ثابت الإنحدار) – ٠.٤٩٥(الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز) + ٠.٩٦٠(الشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام).

٤- مجموعة الذكور / طلاب دبلومة / علمى : معادلة الإنحدار هى :

(إضاعة الوقت دون جدوى)= ٤١.٩٠٤ (ثابت الإنحدار) – ٠.٤٩٥(الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز) + ٠.٩٦٠(الشك فى صحة الآداء الذاتى للمهام).

٥- مجموعة الإناث / طالبات جامعة / أدبى : معادلة الإنحدار هى :

(إضاعة الوقت دون جدوى)= ٦٤.٤٣٦ (ثابت الإنحدار) – ٠.٤٩٥(الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز) + ٠.٩٦٠(الشك فى صحة الآداء الذاتى للمهام).

٦- مجموعة الإناث / طالباتجامعة / علمى : معادلة الإنحدار هى :

(إضاعة الوقت دون جدوى)= ٦٣.٨٦٤ (ثابت الإنحدار) – ٠.٤٩٥(الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز) + ٠.٩٦٠(الشك فى صحة الآداء الذاتى للمهام).

٧- مجموعة الإناث / طالبات دبلومة / أدبى : معادلة الإنحدار هى :

(إضاعة الوقت دون جدوى)= ٥٨.٨١٩ (ثابت الإنحدار) – ٠.٤٩٥(الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز) + ٠.٩٦٠(الشك فى صحة الآداء الذاتى للمهام).

٨- مجموعة الإناث / طالبات دبلومة / علمى : معادلة الإنحدار هى :

(إضاعة الوقت دون جدوى)= ٦٠.١٥٢ (ثابت الإنحدار) – ٠.٤٩٥(الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز) + ٠.٩٦٠(الشك فى صحة الآداء الذاتى للمهام).

وبلغت قيمة التباين المفسر لهذا النموذج (2R) ٣٥.٣٨%،أى أن إضافة المتغيرات الثلاثة التصنيفية إلى نموذج الانحدار للتنبؤ بالمتغير التابع (إضاعة الوقت دون جدوى) قد زادت من نسبة التباين المفسرة بواسطة النموذج بمقدار ٥.٣٨% (حيث بلغت فى النموذج السابق قبل إضافة المتغيرات المتغيرات التصنيفة ٣٠%).

ثانياً : بالنسبة للمتغير التابع العامل الثانى فى الإرجاء الأكاديمى(عدم الإلتزام بالمواعيد):

١- مجموعة الذكور / طلاب جامعة / أدبى : معادلة الإنحدار هى :

(عدم الإلتزام بالمواعيد) = ١٨.٢٣٣(ثابت الإنحدار) –٠.٠٨٩(الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز).

٢- مجموعة الذكور / طلاب جامعة / علمى : معادلة الإنحدار هى :

(عدم الإلتزام بالمواعيد)= ١٧.٥٠٦(ثابت الإنحدار) –٠.٠٨٩(الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز).

٣- مجموعة الذكور / طلاب دبلومة / أدبى : معادلة الإنحدار هى :

(عدم الإلتزام بالمواعيد)= ١٧.٣٩٩(ثابت الإنحدار) –٠.٠٨٩(الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز) .

٤- مجموعة الذكور / طلاب دبلومة / علمى : معادلة الإنحدار هى :

(عدم الإلتزام بالمواعيد)= ١٦.٣٦٨(ثابت الإنحدار) -٠.٠٨٩(الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز) .

٥- مجموعة الإناث / طالبات جامعة / أدبى : معادلة الإنحدار هى :

(عدم الإلتزام بالمواعيد)= ١٦.٠١٩(ثابت الإنحدار) -٠.٠٨٩(الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز) .

٦- مجموعة الإناث / طالبات جامعة / علمى : معادلة الإنحدار هى :

(عدم الإلتزام بالمواعيد)= ١٥.١٨٣(ثابت الإنحدار) -٠.٠٨٩(الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز) .

٧- مجموعة الإناث / طالبات دبلومة / أدبى : معادلة الإنحدار هى :

(عدم الإلتزام بالمواعيد)= ١٦.٢٢٤(ثابت الإنحدار) -٠.٠٨٩(الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز) .

٨- مجموعة الإناث / طالبات دبلومة / علمى : معادلة الإنحدار هى :

(عدم الإلتزام بالمواعيد)= ١٦.٩٥٩(ثابت الإنحدار) -٠.٠٨٩(الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز) .

وبلغت قيمة التباين المفسر لهذا النموذج (2R) ٨.٩٩% ،أى أن إضافة المتغيرات الثلاثة التصنيفية إلى نموذج الانحدار للتنبؤ بالمتغير التابع (عدم الإلتزام بالمواعيد) قد زادت من نسبة التباين المفسرة بواسطة النموذج بمقدار ٣.٠٩% (حيث بلغت فى النموذج السابق قبل إضافة المتغيرات المتغيرات التصنيفة٥.٩%).

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً فى أسباب الإرجاء الأكاديمى ناتجة عن متغيرات النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (أدبى/علمى)، والمستوى الدراسى (طلاب جامعة/دراسات عليا)، وعن التفاعل بين كل متغيرين معاً، وعن التفاعل بين الثلاث متغيرات".

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بإجراء تحليل التباين ٢ نوع (ذكور/إناث)×٢ تخصص (أدبى / علمى) ×٢ مستوى دراسى (طلاب جامعة / دراسات عليا).

وتم أولاً التحقق من إعتدالية المتغيرات التابعة (أسباب الإرجاء الأكاديمى،الكسل وإفتقاد الحماس للعمل، كراهية المهمة،الإحساس بالملل والقلق من الإستنكار مبكراً، الخوف من الفشل،المعاناة من المشكلات المختلفة) - وذلك بإستخدام برنامج lisrel 8.7 - وذلك نظراً لكون الإعتدالية هى أحد الإفتراضات التى يقوم عليها تحليل التباين ويظهر الجدول (٢٢) نتائج إختبار الإعتدالية للمتغيرات التابعة :

جدول (٢٢)

نتائج إختبار الإعتدالية للمتغيرات التابعة (أسباب الإرجاء الأكاديمى)

المتغير التابع	الإلتواء		التفرطح		الإلتواء والتفرطح		الدلالة
	الدرجة الزائية	قيمة p	الدرجة الزائية	قيمة p	كا٢	قيمة p	
الكسل وافتقاد الحماس للعمل	-١.٥٥٨	٠.١١٩	-١.٢٣٩	٠.٢١٥	٣.٩٦٢	٠.١٣٨	غير دالة
كراهية المهمة	-١.٥٦٠	٠.١١٩	-١.٤٥٤	٠.١٤٦	٤.٥٥٠	٠.١٠٣	غير دالة
الإحساس بالملل والقلق من الإستنكار مبكراً	-٠.٩٣٦	٠.٣٤٩	-٢.٢٢٤	٠.٠٢٦	٥.٨٢٢	٠.٠٥٤	دالة
الخوف من الفشل	-٣.٤٢٥	٠.٠٠٠١	-١.٨١	٠.٨٥٦	١١.٧٦٧	٠.٠٠٣	دالة
المعاناة من المشكلات المختلفة	٢.٢٧١	٠.٠٢٣	-٥.٨٣٣	٠.٠٠٠	٣٩.١٧٥	٠.٠٠٠	دالة

يتضح من الجدول (٢٢) عدم وجود دلالة إحصائية للإلتواء والتفرطح لكل من المتغيرات التابعة (الكسل وإفتقاد الحماس للعمل، وكراهية المهمة)،وهذا يعنى إعتدالية بيانات تلك المتغيرات، ويُلاحظ أيضا وجود دلالة إحصائية للإلتواء والتفرطح لكل من المتغيرات التابعة (الإحساس بالملل والقلق من الإستنكار مبكراً، والخوف من الفشل، والمعاناة من المشكلات المختلفة) وهذا يعنى عدم إعتدالية بيانات تلك المتغيرات، وبإستخدام برنامجlisrel تم تحويل بيانات المتغيرات التابعة غير الإعتدالية إلى بيانات إعتدالية. ويظهر الجدول (٢٣) نتائج إختبار الإعتدالية بعد إجراء عملية التحويل، وللتأكد من عدم وجود دلالة إحصائية لكل من الإلتواء والتفرطح.

جدول (٢٣)

نتائج إختبار الإعتدالية بعد إجراء عملية التحويل بيانات متغيرات أسباب الإرجاء الأكاديمى من بيانات غير إعتدالية إلى بيانات إعتدالية

المتغير التابع	الإلتواء		التفرطح		الإلتواء والتفرطح		الدلالة
	الدرجة الزائية	pقيمة	الدرجة الزائية	pقيمة	كا٢	pقيمة	
الإحساس بالملل والقلق من الإستذكار مبكراً	٠.٠٥٦	٠.٩٥٥	-١.١٦٦	٠.٨٦٨	٠.٠٣١	٠.٩٨٥	غيردالة
الخوف من الفشل	-٠.١٦٧	٠.٨٦٧	-٠.٢٤٥	٠.٨٠٦	٠.٠٨٨	٠.٩٥٧	غيردالة
المعاناة من المشكلات المختلفة	٠.١٦٧	٠.٨٦٨	-٠.٥٢٢	٠.٦٠٢	٠.٣٠٠	٠.٨٦١	غيردالة

ويوضح الجدول (٢٤) نتائج تحليل التباين ٢×٢ ×٢ لدرجات الأفراد على كل سبب من أسباب الإرجاء الأكاديمى الخمسة.

جدول (٢٤) نتائج تحليل التباين ٢×٢ ×٢ لدرجات الأفراد على كل سبب من أسباب الإرجاء الأكاديمي الخمسة (ن = ٤٥٥)

أبعاد مقياس أسباب الإرجاء الأكاديمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع" إيتا	حجم التأثير
الكمال وإفتقاد الحماس للعمل	النوع	٣٦٠.٥٣٧	١	٣٦٠.٥٣٧	٢.٢٠٨	غير دال	٠.٠٠٥	ضئيل
	المستوى الدراسي	١٨٩٣ .٧٠٧	١	١٨٩٣ .٧٠٧	١١.٦٠٠	٠.٠٠١	٠.٠٢٥	قوى
	التخصص	٨٦١.٧٤٦	١	٨٦١.٧٤٦	٥.٢٧٩	٠.٠٢٢	٠.٠١٢	متوسط
	النوع*المستوى	٢٩٦.٨٣٩	١	٢٩٦.٨٣٩	١.٨١٨	غير دال	٠.٠٠٤	ضئيل
	النوع*التخصص	٤٥٢.٦٢٢	١	٤٥٢.٦٢٢	٢.٧٧٣	٠.٠٩٧	٠.٠٠٦	متوسط
	المستوى *التخصص	٢٧٨.٢٥٦	١	٢٧٨.٢٥٦	١.٧٠٤	غير دال	٠.٠٠٤	ضئيل
	النوع*المستوى*التخصص	١٠٩.٨٦٢	١	١٠٩.٨٦٢	٠.٦٧٣	غير دال	٠.٠٠٢	ضئيل
	الخطأ	٧٢٩٧٤.٤٥٨	٤٤٧	١٦٣.٢٥٤				ضئيل
كراهية المهمة	النوع	٩.٤٢٨	١	٩.٤٢٨	٠.٢٣٠	غير دال	٠.٠٠١	ضئيل
	المستوى الدراسي	٥٢٣ .٢٣٦	١	٥٢٣ .٢٣٦	١٢.٥٧٢	٠.٠٠٠	٠.٠٢٨	قوى
	التخصص	٤٧.٨٤٠	١	٤٧.٨٤٠	١.١٦٦	غير دال	٠.٠٠٣	ضئيل
	النوع*المستوى	٣٤.١١٧	١	٣٤.١١٧	٠.٨٣٢	غير دال	٠.٠٠٢	ضئيل
	النوع*التخصص	٢٧.١٦٤	١	٢٧.١٦٤	٠.٦٦٢	غير دال	٠.٠٠١	ضئيل
	المستوى *التخصص	١٤٩.٤٧٨	١	١٤٩.٤٧٨	٣.٦٤٣	٠.٠٥٧	٠.٠٠٨	متوسط
	النوع*المستوى*التخصص	٤٧.١٧٤	١	٤٧.١٧٤	١.١٥٠	غير دال	٠.٠٠٣	ضئيل
	الخطأ	١٨٣٤٠.٧٢١	٤٤٧	٤١.٠٣١				
الإحساس بالملل والقلق من	النوع	٦.٠٤٦	١	٦.٠٤٦	٠.٢٦٤	غير دال	٠.٠٠١	ضئيل
	المستوى الدراسي	٢١١ .٧٤٤	١	٢١١ .٧٤٤	٩.٢٥٨	٠.٠٠٢	٠.٠٢٠	قوى
	التخصص	٢٠١.١٨٢	١	٢٠١.١٨٢	٨.٧٩٦	٠.٠٠٣	٠.٠١٩	قوى
	النوع*المستوى	٣.٤٧٣	١	٣.٤٧٣	٠.١٥٢	غير دال	٠.٠٠٠	ضئيل

*مربع إيتا **Eta-Squared** حجم التأثير: تتراوح قيمته من " صفر" إلى "واحد" صحيح"، وتُستخدم محكات كوهين "Cohen,1998" للحكم على قوة تأثير المتغير المستقل فى المتغير التابع كما يلى : التأثير الذى يفسر (٠.٠١) من التباين الكلى يكون تأثيراً ضئيلاً/ منخفضاً، والتأثير الذى يفسر (٠.٠٦) من التباين الكلى يكون تأثيراً متوسطاً، والتأثير الذى يفسر (٠.١٥) من التباين الكلى يكون تأثيراً قوياً.

أبعاد مقياس أسباب الإرجاء الأكاديمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع ايتا	حجم التأثير
الإستذكار مبكراً	النوع*التخصص	١٩.٥٣٢	١	١٩.٥٣٢	٠.٨٥٤	غير دال	٠.٠٠٢	ضئيل
	المستوى *التخصص	٥.٤٧٣	١	٥.٤٧٣	٠.٢٣٩	غير دال	٠.٠٠١	ضئيل
	النوع*المستوى*التخصص	١.٦٠٦	١	١.٦٠٦	٠.٠٧٠	غير دال	٠.٠٠٠	ضئيل
	الخطأ	١٠٢٢٣.٧٢١	٤٤٧	٢٢.٨٧٢				
الخوف من الفشل	النوع	٧٠.٤٧٤	١	٧٠.٤٧٤	٧.٥٢٧	٠.٠٠٤	٠.٠١٧	قوى
	المستوى الدراسى	٦.٤٨٧	١	٦.٤٨٧	٠.٦٩٣	غير دال	٠.٠٠٢	ضئيل
	التخصص	٢٠.٢٨٥	١	٢٠.٢٨٥	٢.١٦٦	غير دال	٠.٠٠٥	ضئيل
	النوع*المستوى	٠.١٣٩	١	٠.١٣٩	٠.٠١٥	غير دال	٠.٠٠٠	ضئيل
	النوع*التخصص	١٩.٧٩٤	١	١٩.٧٩٤	٢.١١٤	غير دال	٠.٠٠٥	ضئيل
	المستوى *التخصص	٥.٧٣٧	١	٥.٧٣٧	٠.٦١٣	غير دال	٠.٠٠١	ضئيل
	النوع*المستوى*التخصص	٠.٣٨٥	١	٠.٣٨٥	٠.٠٤١	غير دال	٠.٠٠٠	ضئيل
	الخطأ	٤١٨٥.٣٨٠	٤٤٧	٩.٣٦٣				
المعاناة من المشكلات المختلفة	النوع	١١٩.٥٠٢	١	١١٩.٥٠٢	٦.٠٩١	٠.٠١٤	٠.٠١٣	متوسط
	المستوى الدراسى	٢٢٨ .٠٠٣	١	٢٢٨ .٠٠٣	١١.٦٢١	٠.٠٠١	٠.٠٢٥	قوى
	التخصص	٧١.٨١٢	١	٧١.٨١٢	٣.٦٦٠	٠.٠٥٦	٠.٠٠٨	متوسط
	النوع*المستوى	٠.٥٠٩	١	٠.٥٠٩	٠.٠٢٦	غير دال	٠.٠٠٠	ضئيل
	النوع*التخصص	٣٦.٥٧٣	١	٣٦.٥٧٣	١.٨٦٤	غير دال	٠.٠٠٤	ضئيل
	المستوى *التخصص	٢٧.٨٣١	١	٢٧.٨٣١	١.٤١٩	غير دال	٠.٠٠٣	ضئيل
	النوع*المستوى*التخصص	٣.٦٧٦	١	٣.٦٧٦	٠.١٨٧	غير دال	٠.٠٠٠	ضئيل
	الخطأ	٨٧٦٩.٧٦٨	٤٤٧	١٩.٦١٩				

ويتضح من جدول (٢٤) ما يلى :

فيما يتعلق بالسبب الأول "**الكسل وإفتقاد الحماس للعمل**" ؛ توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ تعُزى إلى المستوى التعليمى لصالح طلاب الجامعة (م=٥٩.٩٣٤)، بينما (م=٤٧.٨٤١) لطلاب الدراسات العليا (ويعتبر حجم التأثير قوياً)، كما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ تعُزى إلى التخصص لصالح طلاب الشعب الأدبية (م = ٥٧.٩٦٦)، بينما (م= ٤٩.٨٠٩) لطلاب الشعب العلمية (ويعتبر حجم التأثير متوسطاً)، بينما لا توجد فروق دالة تعزى إلى النوع، أو إلى التفاعلات الثنائية بين النوع والمستوى، أو بين النوع والتخصص، أو بين المستوى والتخصص)، أوإلى التفاعل الثلاثى بين المتغيرات الثلاثة. ويمكن تفسير وجود فروق

دالة إحصائياً فى الكسل وإفتقاد الحماس للعمل لصالح طلاب الجامعة من خلال أن طلاب الجامعة فى هذه المرحلة العمرية غالباً ما ينشغلون فى الأنشطة الجذابة، والترفيهية مثل الرحلات، وشبكات التواصل الإجتماعى، ويبتعدون عن الأنشطة الأقل جذباً للإنتباه، والأقل تشويقاً مثل الإستذكار، واجراء الأبحاث، والتكليفات الأكاديمية الأخرى، كما أن إحساسهم – كطلاب كلية التربية – بأنهم لن يتم تعيينهم عقب تخرجهم بعد الغاء التكليف، وإحساسهم بعدم وجود علاقة مباشرة بين ما يدرسونه (من مواد تربوية وثقافية)من ناحية، وبين تخصصهم الأصلى، والواقع الفعلى من ناحية، يجعلهم يفتقدون أى حماسة للعمل ويستشعرون الكسل، كما يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً لصالح طلاب الشعب الأدبية فى الكسل وإفتقاد الحماس للعمل من خلال طبيعة الدراسات الأدبية، والتى تتضمن مواد دراسية نظرية، ولا ترتبط دراستهم بحضور دروس عملية، والتى تكون فيها متابعة مستمرة من أساتذتهم، وكذلك ما يكلف به الطلاب من أبحاث وواجبات تعتبر ذات طبيعة نظرية، مما يولد لديهم الكسل، وعدم الحماسة للعمل.

فيما يتعلق بالسبب الثانى "كراهية المهمة" ؛ توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ تعُزى إلى المستوى التعليمى لصالح طلاب الجامعة (م = ٣٠.٩٣٣) ، بينما (م = ٢٤.٥٦٧) لطلاب الدراسات العليا (ويعتبر حجم التأثير قوياً)، كما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ تعُزى إلى التفاعل بين المستوى والتخصص لصالح (مجموعة طلاب الجامعة / الشعب العلمية) حيث أن (م = ٣١.١٩٥)(ويعتبر حجم تأثير للتفاعل متوسطاً)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا تُعزى إلى النوع أو إلى التخصص أو إلى التفاعلات الثنائية (بين النوع والمستوى، أو بين النوع والتخصص)، أو إلى التفاعل الثلاثى بين المتغيرات. ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً فى كراهية المهمة لصالح طلاب الجامعة من خلال أن طلاب الجامعة يستشعرون انهم يتم ارغامهم على دراسة مقررات دراسية، وأداء مهام قد لا تتفق مع ميولهم وبخاصة طلاب كلية التربية (مثل دراسة مقررات تربوية لا تتفق مع تخصصهم)، أو إجبارهم على القيام بمهام متصلة بمقررات دراسية يعلمون تماماً انهم لن تُعطى لهم درجات عليها (لأن درجات أعمال السنة المتصلة بتلك المقررات مخصصة فقط للمهام المعملية المرتبطة بها) ، مما يؤدى بهم إلى كراهية تلك المهام، ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً فى كراهية المهمة لصالح (مجموعة طلاب الجامعة / الشعب العلمية) من خلال أن طلاب الجامعة فى التخصصات العلمية تمتد محاضراتهم ساعات طويلة من اليوم الدراسى مما قد يجعلهم يكرهون بعض المهام المطلوبة منهم نتيجة للتعب والارهاق، أيضاً يتم اعطائهم تكليفات متعددة متزامنة، ويُطلب منهم الانتهاء منها فى مواعيد متقاربة مما يجعلهم ينفرون من بعضها، وبخاصة مع وجود بعض المقررات الدراسية التى تتسم

بالصعوبة، والتعقيد.

فيما يتعلق بالسبب الثالث"**الإحساس بالملل والقلق من الإستنكار مبكراً**"؛ توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ تعُزى إلى المستوى التعليمى لصالح طلاب الجامعة (م = ١٧.٩٣٩)، بينما (م = ١٣.٨٩٥) لطلاب الدراسات العليا (ويعتبر حجم التأثير قوياً)، كما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ تعُزى إلى التخصص لصالح طلاب الشعب الأدبية (م = ١٧.٨٨٨)، بينما (م = ١٣.٩٤٦) لطلاب الشعب العلمية (ويعتبر حجم التأثير قوياً)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً فى الإحساس بالملل والقلق من الإستنكار مبكراً تُعزى إلى النوع أو إلى التفاعلات الثنائية بين كل متغيرين، أو إلى التفاعل الثلاثى بين المتغيرات الثلاثة. **ويمكن تفسير** وجود فروق دالة إحصائياً فى **الإحساس بالملل والقلق من الإستنكار مبكراً** لصالح **طلاب الجامعة** من خلال ان طلاب الجامعة لديهم خبرات سابقة بأن أساتذتهم مع إقتراب مواعيد الإمتحانات يقومون بحذف أجزاء من المقررات، مما يجعلهم لديهم قلقاً من استنكارها بشكل مبكر، وبالتالى يرجأون الإستنكار إلى أوقات لاحقة، بل أن الطلاب القدامى ينقلون نفس تلك الخبرات لزملائهم الطلاب فى الفرق الأقل، كما **يمكن تفسير** وجود فروق دالة إحصائياً فى **الإحساس بالملل والقلق من الإستنكار مبكراً** لصالح **طلاب الشعب الأدبية** من **خلال** ان مقررات الشعب الأدبية على خلاف الشعب العلمية تتسم بأنها نظرية، وتعتمد بقدر كبير على الحفظ بجانب الفهم، وتحتاج إلى بذل جهد فى تحصيلها ، وبالتالى ينتاب طلاب تلك الشعب القلق من بذل مجهودات كبيرة فى إستنكار تلك المقررات مبكراً، ثم يتم حذف أجزاء منها فيما بعد، وبالتالى يفضلون إرجاء استنكار تلك المقررات حتى يتأكدوا من الأجزاء المحذوفة، والمقررة ويبدأون الإستنكار.

فيما يتعلق بالسبب الرابع "**الخوف من الفشل**" ؛توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ تعُزى إلى النوع لصالح الإناث (م =١٣.٨٥٧)، بينما (م = ١١.٥٢٤) للذكور (ويعتبر حجم التأثير قوياً)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا فى الخوف من الفشل تُعزى إلى المستوى الدراسى أو إلى التخصص أو إلى التفاعلات الثنائية بين كل متغيرين أو إلى التفاعل الثلاثى بين المتغيرات الثلاثة، **ويمكن تفسير** وجود فروق دالة إحصائياً فى **الخوف من الفشل** لصالح **الإناث** من خلال أن الطالبات الإناث أكثر خوفا من الفشل بسبب ثقافة المجتمع، والتى يبالغ فى تضخيم فشل الإناث مقارنة بفشل الذكور،كما أن فشل الإناث دراسياً فى مجتمعنا له تأثيرات سلبية عليهن مثل الخوف من عقاب الأهل والوالدين، أو نظرة الأخرين السلبية لهن، لذلك ينتابهن الخوف من الفشل أكثر من الذكور، من ناحية أخرى بسبب أن الإناث فى مجتمعنا يتم حرمانهن من أشياء عديدةوبسبب ان النجاح أو الفشل الدراسى يقع تحت تحكمهن، وانهن مسئولات عنه ، لذلك يزداد عندهن الخوف من

الفشل.

فيما يتعلق بالسبب الخامس "**المعاناة من المشكلات المختلفة** " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ تعزى إلى النوع لصالح الذكور (م =١٦.٨٨١)، بينما (م= ١٣.٨٤٣) للإناث (ويعتبر حجم التأثير متوسطاً)، كما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ تُعزى إلى المستوى التعليمى لصالح طلاب الدراسات العليا (م = ١٧.٤٦٠)، بينما (م = ١٣.٢٦٤) لطلاب الجامعة (ويعتبر حجم التأثير قوياً)، كما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ تعزى إلى التخصص لصالح طلاب الشعب العلمية (م = ١٦.٥٤٠)، بينما (م = ١٤.١٨٥) لطلاب الشعب الأدبية (ويعتبر حجم التأثير متوسطاً)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا فى المعاناة من المشكلات المختلفة تُعزى إلى التفاعلات الثنائية أو إلى التفاعل الثلاثى بين المتغيرات الثلاثة، **ويمكن تفسير** وجود فروق دالة إحصائياً فى **المعاناة من المشكلات المختلفة** لصالح **الذكور** من خلال أن الذكور غالباً ما يتحملون العديد من المسئوليات، ويعانون من المشكلات والضغوط المختلفة، مثل الإعداد للزواج، أو الإلتحاق بالخدمة العسكرية، أوالإلتحاق بالعمل، أو تحمل نفقات الأسرة، وقد يمتد ذلك الى المعاناة الصحية، والجسمية وقد تشغلهم مثل تلك المشكلات عن اتمام التكليفات فى وقتها، وارجائها إلى أوقات أخرى، كما **يمكن تفسير** وجود فروق دالة إحصائياً فى **المعاناة من المشكلات المختلفة** لصالح طلاب الدراسات العليا، وذلك لأن طلاب الدراسات العليا فى العينة الحالية (وأغلبهم من طلاب الدبلوم المسائى، والذين يعملون أصلاً فى الفترة الصباحية، ثم يأتون للدراسة المسائية) مما يشكل ضغوطاً عليهم ما بين العمل صباحاً، والدراسة مساءً، فضلا عن معاناتهم من المشكلات الأخرى الأسرية، والإقتصادية، وغيرها بإعتبارهم بحكم سنهم يتحملون مسئوليات أكبر فى أسرهم، كما **يمكن تفسير** وجود فروق دالة إحصائياً فى **المعاناة من المشكلات المختلفة** لصالح طلاب الشعب العلمية من خلال أن طلاب الشعب العلمية يعانون من مشكلات متعددة مثل صعوبات متصلة بطبيعة المقررات العلمية، وكثرتها، وكثرة الأنشطة العملية المتصلة بها، فضلاً عن قيامهم بشراء أدوات معملية مرتفعة التكلفة، مقارنة بطلاب الشعب الأدبية.

وبوجه عام تتفق هذه النتائج بشكل جزئى مع نتائج دراسة (Ozer et al.,2009) والذى تضمن مقياسهم فى أسباب الإرجاء عوامل مثل (الخوف من الفشل، والكسل، والمخاطرة والتمرد)، وتتناقض مع نتائج دراسة (Robert & Kuzucu,2009)

توصيات وبحوث مقترحة :

١- فحص متغيرات الدراسة الحالية لدى عينات أصغر سناً، كتلاميذ المدارس، واستكشاف معدلات انتشار الإرجاء بينهم.

٢- اجراء دراسات ثقافية مقارنة لمتغيرات الدراسة الحالية، كالمقارنة بين طلاب الريف، وطلاب الحضر.

٣- اجراء المزيد من الدراسات القائمة على اعداد برامج لخفض الارجاء الأكاديمى لدى الطلاب المرجأيين.

٤- اجراء دراسات تعتمد على تصميم برامج لخفض الكمالية السلبية لدى الطلاب.

٥- فى ضوء تعدد المتغيرات المؤثرة (مثل سمات الشخصية الكبرى)، والمتأثرة (مثل الهناء النفسى، والرضا عن الحياة) بالارجاء الأكاديمى، ممكن تجميع هذه المتغيرات واختبارها فى نماذج معادلة بنائية.

المراجع :

١. أحمد محمد عبدالخالق، محمد الدغيم (٢٠١١): المقياس العربى للتسويف: إعداده، وخصائصه السيكومترية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (٣٠)، ص ص ٢٠٠-٢٢١.

٢. أشرف محمد عطية (٢٠٠٩): دراسة العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقلياً. **مجلة الإرشاد النفسى**، مركز الإرشاد النفسى، العدد (٢٣) ، ص ص ٢٨١ – ٣٢٥.

٣. أمال عبدالسميع أباظه (١٩٩٦): الكمالية العصابية والكمالية السوية. **مجلة دراسات نفسية**، العدد (٣)، المجلد (٦)، ص ص:٣٠٥ – ٣١١.

٤. بديعة حبيب بنهان (٢٠١٠): الإسهام النسبى لكل من الكمالية السوية والذكاء الإنفعالى فى التنبؤ بجودة الحياة المدركة لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميا. المؤتمر العلمى لكلية التربية بجامعة بنها (إكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول)، ص ص : ٦٤٧ – ٧٣٢.

٥. بديعة حبيب بنهان (٢٠١٣) : فعالية الإرشاد بالمعنى فى خفض الكمالية العصابية وأثره فى رفع تقدير الذات وخفض حدة الأعراض الإكتئابية لدى طلاب الجامعة المتفوقين عقليا. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد (٨٠)، المجلد (٢٣)، ص ص:١٣٧ – ٢٠٩.

٦. تامر شوقى إبراهيم (٢٠١٠): نموذج بنائى للمواجهة التأهبية مع الضغوط المحتملة فى إطار التفكير الموجه نحو المستقبل . **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٧. عطية محمد سيد أحمد (٢٠٠٨): التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بالدافعية للإنجاز، والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.**مجلة أطفال الخليج ذوى الإحتياجات الخاصة**، www.gulfkids.com.

٨. عزت عبدالحميد محمد (٢٠٠٨): **الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية (تطبيقات بإستخدام برنامج ليزرل 8.8)**. بنها : دار المصطفى للطباعة والترجمة.

٩. محمد بخيت (٢٠٠٧): علاقةالأنشطة الطلابية بفعالية الذات والكفاءة الإجتماعية لدى الطلاب الجامعين، **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الانسانية** ، العدد(١٨) ، ص ص ١٤٥ – ١٩٦.

المراجع الأجنبية:

10. Ahmed, S., Hussain, A., & Azeen, M. (2012). Relationship of academic self–efficacy to self–regulated learning, school identification, test anxiety and academic achievement. **InternationalJournal of Education**, 4, 12–25.

11. AL – Attiya, A. (2010). Academic procrastination and its relation to motivation and self – efficacy: The case of Qatari primary school students. **The international Journal of Learning**, 17, 173 –186.

12. Albion, M. J.; Fernle, K. M., & Burton, L. J. (2005).Individual differences in age and self–efficacy in the unemployed. **Australian Journal of Psychology**, 57, 11–19.

13. Aliken, R. (2008). Perfectionism and public speaking anxiety: Social self–efficacy and proactive coping as mediators. **Doctoral dissertation**, York University, Toronto, Canada.

14. Bandura, A. (1994). Self–efficacy. In R .J. Corsini (Ed.), **Encyclopedia of psychology** (2 nd ed., pp.368–369). Canada: John Wiley & Sons Inc.

15. Bandura, A. (1996). Perceived Self–efficacy .In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), **The Blackwell encyclopedia of social**

psychology (pp.434 – 436). Oxford: Blackwell publishers Inc.

16. Bandura, A. (1997).**Self-efficacy: The exercise of control.** New York: Freeman.
17. Bandura, A. (2003). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.),**The Blackwell handbook of principles of organizational behavior** (pp.121-139). Oxford: Blackwell publishers Inc.
18. Baron, R. A. (1998). **Psychology** (4th Ed.).Boston: Allyn & Bacon.
19. Baron, R. A., & Byrne, D. (1997).**Social psychology**. Massachusetts: Allyn &Bacon.
20. Bergman, A. J., Nyland, J. E., & Burns, L. R.,(2007). Correlates with perfectionism and the utility of a dual process model. **Personality and individual Differences**, 43, 389 – 399.
21. Bieling, P. J., Israeli, A. L., & Anyony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. **Personality and individual Differences**, 36, 1373 – 1385.
22. Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. **Journal of Teaching & Learning**, 12, 39 – 64.
23. Capan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination, and life satisfaction of university students. **Social & Behavioral Sciences**, 5, 1665- 1671.
24. Carr, A. (2004).**Positive psychology: The science of happiness and human strength**. New York : Brunner- Routledge.
25. Chaw, H. P. H. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self – evaluation, and self-efficacy. **Alberta Journal of Educational Research**, 57, 234-240.

26. Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitude and performance. **The Journal of Social Psychology**, 145, 245 – 264.

27. Deniz, M. E., Tras, Z., & Aydogan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. **Educational Sciences: Theory & Practice**, 9,623–632.

28. Diaz – Morales, J. F., Ferrari, J. R., & Diaz, D. A. K. (2006). Procrastination and demographic characteristic in Spanish adults: Further evidence. **The Journal of Social Psychology**, 146,629 – 633.

29. Dibeneddetto, M. K., & Bembenutty, H. (2011). Within the pipeline: Self–regulated learning and academic achievement among college students in science courses. A paper presented during the American Educational Research Association, New Orteans, Louisiana, April 8–12,2011,.

30. Diehl, M., Semegon, A. B., & Schwarzer, R. (2006). Assessing attention control in goal pursuit: A component of dispositional self regulation. **Journal of Personality Assessment**, 86,306– 317.

31. Dona, G. (2002).Coping with stress at work: A longitudinal study on health outcomes and quality of life. **Doctoral dissertation**, Free University of Berlin, Berlin, Germany

32. Fee, R. L., & Tangney, J. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt?. **Journal** of **Social Behavior & Personality**, 15,167–184.

33. Ferrari, J. R., Mason, C. P., Hammer, C. (2006). Procrastination as a predictor of task perception: Examining delayed and non–delayed tasks across varied deadlines. **Individual Differences Research**, 4, 29 – 36.

34. Gendron, A. L. (2005). Active procrastination, self–regulated learning, and academic achievement in university undergraduate. **Master Dissertation**, University of Victoria.

35. Grunschel, C., Patrzek, & Fries, S. (2013). Exploring different types of

academic delayers: A latent profile analysis. **Learning & Individual Differences**, 23, 225 – 233.

36. Hassanbeige, A., Askari, J., Nakhjavani, M., Barazegar, K., Mozayyan, M., & Fallahzadeh, H. (2011). The relationship between study skills and academic procrastination of university students. **Procedia Social & Behavioral Sciences**, 30, 1416– 1424.

37. Haycock, L. A., Mc Carthy, P., & Skay, C. L.(1998). Procrastination in college students: The role of self – efficacy and anxiety. **Journal of Counseling & Development**, 76, 317 – 324.

38. Hewitt, P. L., Flett, G. L., Turmbull–Donoven, W., & Mikial, S. F. (1991).The multidimensional perfectionism scale: Reliability, validity, and psychometric properties in psychiatric samples. **Psychological Assessment**, 3,464 – 468.

39. Higgins, E.T.,& Scholer, A. A. (2008). When is personality revealed? A motivated cognition approach. In O. P. John R. W. Robins & L. A. Pervin (Eds.), **Handbook of personality: Theory and research**(3rd Ed., pp.182–207). New York: Guilford Press..

40. Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. **Procedia Social & Behavioral Sciences**,5, 1897–1904.

41. Jadidi, F., Mohammadkhani, S., & Tajrishi, K. Z. (2011). Perfectionism and academic procrastination. **Social & Behavioral Sciences**, 30, 534 – 537.

42. Could, G. (2012) **Overcoming perfectionism**. Jenny Gould & Ventus Publishing Aps.

43. Jex, S. M. & Bliese, P. D. (1999). Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work–related stressors: A multilevel study. **Journal of Applied Psychology**, 84, 349–361.

44. Jiao, Q. J., Da Ros – Voseles, D. A., Collins, K. M. T.,& Onwuegbuzie, A. J.(2011). Academic procrastination and the performance of graduate – level cooperative groups in research methods. **Journal of the Scholarship of Teaching & Learning**, 11,119 – 138.

45. Kagan, M., Cakir, O., Ilhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism, obsessive – compulsive and five factor personality traits. **Procedia Social & Behavioral Sciences**, 2, 1121– 1125.

46. Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescence in Turkey. **Educational Psychology**, 29, 69 – 81.

47. Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., Lynch, S. L., & Rajani, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A mixed methods inquiry. **Learning Disabilities Research & Practice**, 23,137–147.

48. Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. **The Journal of Genetic Psychology**, 166, 5 – 14.

49. Lee, L. (2007). Dimensions of perfectionism and life stress: Predicting of psychopathology. **Doctoral dissertation**, Queen's University: Canada.

50. Maddux, J. E. (2002).Self–efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder &S. J. Lopez (Eds.), **Handbook of positive psychology** (pp.277–287).Oxford: University Press.

51. Mohamdi, F. S., Farghadani, A., & Shahmohamadi, Z. (2012). Individual factors antecedents of academic procrastination: The role of perfectionism components and motivational beliefs in predicting of students procrastination. **European Journal of Social Sciences**, 30, 330 – 338.

52. Onwuegbuzie, A. J.(2000). Academic procrastinators and

perfectionistic tendencies among graduate students. **Journal** of **Social Behavior & Personality**, 15,103-109.

53. Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. **Westminster Studies in Education**, 21, 73-75.

54. Ozer, B. U., & Sackes, M. (2011). Effects of academic procrastination on colleges' life satisfaction. **Procedia Social & Behavioral Sciences**, 12, 512 – 519.

55. Ozer, B. U., Denir, A., & Ferrari, G. R.(2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. The **Journal of Social Psychology**, 149,241 – 257.

56. Pale, A., Akyildiz, M., & Bagci, C. (2011). Academic procrastination behavior of pre-service teachers of Cela Bayar University. **Procedia Social & Behavioral Sciences**, 29, 1418 – 1425.

57. Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010).The Impact of online graduate students' motivation and self – regulation on academic procrastination. **Journal of interactive Online Learning**, 9, 78 – 93.

58. Sadeghi, H. (2011). The study of relationship between meta cognition beliefs and procrastination among students of Tabriz and Mohaghegh Ardabili universities. **Procedia Social & Behavioral Sciences**, 30, 287 – 291.

59. Sadeghi, H., Hajloob, N., & Emami, F.(2011). The study of relationship between obsessive beliefs and procrastination among students of Mohagheghe ardabili and Marageh universities. **Procedia Social & Behavioral Sciences**, 30, 292 – 296.

60. Sadi, O., & Uyar, M. (2013). The relationship between self-efficacy self-regulated learning strategies and achievement: A path model.

Journal of Baltic Science Education, 21, 21 – 33.

61. Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The education legacy of Paul R. Pintrich. **Educational Psychologist**, 40, 85 – 94.

62. Seo, E. H. (2008).Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. **Social Behavior and, Personality**, 36,753-764.

63. Stoeber, J. & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. **Personality & Social Psychology Review**, 10, 295-319.

64. Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Yeo, L. S., Wong, I. Y. F., Huan, V. S., & Chong, W. H.(2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. **Current Psychology**, 27,135 – 144.

65. Walash, J. J., & Ugumba – Agwunobi, G. (2002).Individual differences in statistics anxiety: The role of perfectionism, procrastination, and trait anxiety. **Personality and individual Differences**, 33, 239 – 251.

66. Westen, D. (1996).**Psychology: Mind, brain, and culture.** New York: John Wiley & Sons Ink.

67. Wilson, B. A., & Nguyen, T. D. (2012). Belonging to tomorrow: An overview of procrastination. **International Journal of Psychological Studies**, 4,211 – 217.

68. Yesil, R. (2012). Validity and reliability studies of the scale of the reasons for academic procrastination. **Education**, 133,259 – 275.

69. Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. **Procedia Social & Behavioral Sciences**, 5, 2623 – 2626.

70. Zarick, L. M., & Stonebraker, R.(2009). I'll do it tomorrow: The logic of procrastination. **College Teaching**, Issu 4.

Perfectionism and Self-efficacy and its Roles in Predicting Academic Procrastination in College students in terms of some Demographic Variables

Dr.Tamer Shawky Ibrahim

Faculty of Education

Ain Shams University

Procrastination is a universal problem among university students. The aim of this study is to investigate the roles that play perfectionism and self- efficacy in predicting academic procrastination in college students in terms of some demographic variables gender(males / females) , major, grade level. The basic research sample consisted of 455 undergraduate and graduate students. The Sample was divided into an undergraduate students group(n = 304), and a graduate students group(n = 151). Four scales were administered: the Academic Procrastination Scale, the Perfectionism Scale, the Self- Efficacy, and The reasons for Academic Procrastination Scale. Some results indicated that: 1- in undergraduate students group : a- a significant negative relationship exists among time wasting and striving for excellence, perfectionism, self- efficacy, high parental expectations, b- a significant positive relationship exists between time wasting and self doubts about correctness of actions. c- a significant negative relationship exists among Loss of deadlines and striving for excellence, high parental expectations, perfectionism, self- efficacy. 2- in graduate students group: a- a significant negative relationship exists among time wasting and striving for excellence, high parental expectations, perfectionism. B- a significant positive relationship exists between time wasting and self doubts about correctness of actions. c- a significant negative relationship exists among Loss of deadlines and striving for excellence, high parental expectations. D- a significant positive relationship exists between Loss of deadlines and self doubts about correctness of actions. 3- striving for excellence and self doubts about correctness of actions were determined to be significant predictors of time wasting. 4- striving for excellence was determined to be a significant predictor of Loss of deadlines.