الإرجاء الاكاديمي وعلاقته بكل من الثقة بالذات والمعدل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان

د. محمد بن حسن أبو راسين

كلية التربية – جامعة جازان

ملخص البحث :

تناول البحث الحالي العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي وكل من الثقة بالذات والمعدل الدراسي، بالإضافة إلى التعرف على نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي والفروق بين الطلاب والطالبات في معدل انتشار الإرجاء الأكاديمي، وفي الثقة بالذات. وتكونت العينة النهائية من (٣٩٧) طالبا وطالبة، (١٦٣ طالبا، ١٣٤ طالبة) من السنة التحضيرية بجامعة جازان، وطبق عليهم أداتين من إعداد الباحث، ممثلة في مقياس الإرجاء الأكاديمي، ومقياس الثقة بالذات، بالإضافة للمعدل الدراسي للطلاب، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار (ت) واختبار (ذ) لمقارنة نسبتين مستقلتين، أشارت النتائج إلى أن نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية أعلى من المعدلات العالمية، ووجدت فروق دالة إحصائيا في معدل نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب، كما ظهر أن الطلاب أعلى ثقة بالذات مقارنة بالطلبات. إضافة إلى ذلك، وجدت علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا لجميع أبعاد الإرجاء الأكاديمي والدرجة الكلية مع كل من الثقة بالذات والمعدل الدراسي. وتم وضع مجموعة من التوصيات في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج.

كلمات مفتاحية : الإرجاء الأكاديمي، الثقة بالذات، المعدل الدراسي، طلاب وطالبات، السنة التحضيرية، جامعة جازان.

Academic procrastination and its relationship with self-confidence and academic GPA among a sample of preparatory year students of Jazan University

Abstract

The current research aimed to examin the relationship of academic procrastination with both self-confidence and student academic GPA, and to determin the extent of the spread of academic procrastination among preparatory year students of Jazan University, and further, to explore any gender differences in the academic procrastination and self-confidence. Two hundred and ninety seven students (163 males, 134 females) from university preparatory year responded to two questionnaires, developed by the researcher, consisting of measures of academic procrastination and self-confidence. Percentages, z test, independent samples t-test and Pearson's correlation coefficient were used to analyze the data collected. The results showed that the percentage of academic procrastination among preparatory year students was higher than the international averages. It was found that,males were more procrastinators, and more self-confidenet than females. Results also revealed that academic procrastination was negatively correlated with both self-confidence and students GPA. The research listed some recommendations for practices and future studies.

Keywords: academic procrastination, self-confidence, student GPA, preparatory year, Jazan University.

مقدمة :

تعتبر المرحلة الجامعة فترة انتقالية مهمة في حياة الطالب، وهي إحدى مراحل النمو التي يرافقها الكثير من المتغيرات والمطالب والمظاهر النفسية والاجتماعية والحاجات الجديدة التي تتطلب منه التكيف معها أو تحقيقها من أجل بلوغ الاتزان النفسي والتكيف السوي وإكمال مسيرته الأكاديمية. ولأهمية ذلك، أدركت المجتمعات المعاصرة الحاجة لإجراء البحوث والدراسات في العلوم الإنسانية – الحيوية والسلوكية – وذلك من أجل التعرف على مؤشرات عدم التكيف مع بيئة الحياة الجامعية، ومحاولة الارتقاء بالتحصيل الأكاديمي للطلاب، مما يدفعهم إلى الإنتاج وتطوير مجتمعاتهم.

وأجريت العديد من الدراسات التي استهدفت الوقوف على المشكلات والعقبات والصعاب التي يواجهها الطالب الجامعي، بعضها متعلق بقدرات وتحصيله الأكاديمي، والبعض الآخر متعلق بجوانب حياته الشخصية والانفعالية والاجتماعية، مما يؤثر على تقدمه ونموه وتحقيق أهدافه وطموحاته.

وأوضحت بعض الدراسات أن نسبة كبيرة من طلاب الجامعة تعاني من التأخير في إنجاز المهام والواجبات الدراسية وعدم إكمالها في الموعد المحدد، واستذكار عدد ساعات أقل، وضعف الاستعداد للاختبارات، مما يؤدي إلى الخوف من الفشل، ونقص الدافعية للإنجاز، وعدم الثقة في القدرات الدراسية (Deling, 2008). ولقد تناولت البحوث هذه المشكلة تحت عدة مفاهيم؛ كالإرجاء، والتسويف.. الخ، وتوسع مجال الدراسة فيها ليصبح ضمن اهتمامات الدراسات النفسية والإكلينيكية، والتربوية.

ويشكل الإرجاء ظاهرة معقدة، ومستويات متدرجة تبدأ من النوع البسيط وتنتهي بالنوع المزمن، ولها تأثير سلبي على جوانب كثيرة من الحياة كالتحصيل، والنمو الشخصي والمهني والانفعالي (عبد الخالق والدغيم، ٢٠١١ : ٢١٣).

ويؤثر الإرجاء الأكاديمي على كثير من الجوانب الحياتية، كما يسبب الإحساس بالقلق، والشعور بالإحباط الشديد، والاضطراب على المستوى الشخصي والانفعالي، وتدني مستوى الإنجاز الأكاديمي (Switzer, 199 : 34) وسلوك الإرجاء يعكس إخفاقا في تنظيم الذات، حيث يؤثر تأجيل أي نشاط هام في المجال الأكاديمي عن وقته المحدد إلى انخفاض الكفاءة الذاتية، ويرتبط بنقص الدافعية وانخفاض أهداف التمكن والمثابرة (Dietz, 2007 : 893) .

ويعتبر الإرجاء الأكاديمي من أهم المشكلات التي يواجهها طلاب الجامعة، والتي تضعف مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى كثير من الطلاب، كالحصول على معدل دراسي منخفض، وتعيق إكمال مسيرتهم

الأكاديمية، وانطلاقتهم وقدراتهم على تحقيق التطلعات والطموحات، وأخيرا الانسحاب من الدراسة (Wolterts, 2003)

ويرتبط الإرجاء باعتقاد الطالب في تكملة المهام والوجبات الأكاديمية المكلف بها بنجاح، فالطالب الذي تنخفض ثقته بقدراته على إنهاء الواجبات والمهام المكلف بها، يؤجل تلك الواجبات بشكل متكرر أكثر من زملائه الذين يثقون بأنفسهم (عبد الخالق والدغيم، ٢٠١١ : ٢٠٥).

ونظراً للتأثير السلبي للإرجاء على التعليم والتحصيل وفاعلية الذات والأكاديمي وجود الحياة، فقد أجريت العديد من الدراسات من أجل إلقاء الضوء على العوامل المسئولة عن سلوك الإرجاء (Rabin, et al., 2011 : 344).

ولقد أظهرت بعض الدراسات الأثر السلبي للإرجاء الأكاديمي على التحصيل لدى الطلاب، لذا كان الاهتمام بسلوك الإرجاء الأكاديمي كسلوك يكف التعليم والأداء الفعال، ومنها دراسات : Brownlow & Reasinger, 2000; (Pfister, 2002; Skidmore, 2002; Tuchman, 2002).

وتناولت بعض الدراسات مشكلة الإرجاء وتكرارها، وأشارت معظمها إلى أنه سلوك متعدد الأبعاد، ويرتبط بعدد من العوامل الشخصية كالثقة بالذات، وتحقيق وتقدير الذات، مثل دراسات كل من : (Ferrari & Harriot, 1996; Owens & Newbegin, 197; Wolters, 2003).

ولقد اختلفت نتائج البحوث والدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين الطلاب والطالبات، حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الإرجاء الأكاديمي، وأن هذا السلوك شائع لدى طلاب الجامعة من الجنسين (Solomon & Rothblum, 1984; Akinsola et al., 2007; Ferrari et al., 2009; Liu, 2010)، بينما وجدت دراسات أخرى أن الإناث أكثر إرجاء من الذكور (سكران، ٢٠١٠ :Steel, 2007؛ هلال والحسيني، ٢٠٠٤ Brownlow & Reasinger, 2000;). وبينت نتائج دراسات كل من (van Erede, 2003, Balkis & Duru, 2009, Ozer et

al., 2009, Yong, 2010) أن الذكور أكثر إرجاء من الإناث، كما توصلت دراسة (هلال والحسيني، ٢٠٠٤) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب وطالبات الجامعة في الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي لصالح الطلاب.

وأشارت دراسات كل من (Tuckman, 2005; Akinsola et al., 2007)، إلى أن انتشار ظاهرة الإرجاء لدى طلاب الجامعة يستحق البحث لما يترتب عليه من تدني مستويات التحصيل الأكاديمي وضياع الوقت دون الاستفادة منه، بالإضافة إلى ظهور بعض السمات والمشاعر السلبية لدى طلاب الجامعة المرجئين، لذلك توجد ضرورة لتناول الإرجاء الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات المختلفة بالدراسة والبحث.

ولما كان سلوك الإرجاء لدى طلاب الجامعة يؤدي إلى تأجيل أعمالهم وواجباتهم الأكاديمي خلال سنوات دراستهم، فإنه ينتج عنه الكثير من المشكلات، حيث يؤدي إلى انخفاض الثقة بالذات، والشعور بالقلق، والاكتئاب، ويؤثر بدرجة كبيرة على التحصيل الدراسي، وهذا يحتاج إلى الاهتمام بالبحث في مجال الإرجاء الأكاديمي.

يظهر من العرض السابق أن الإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة سلوك لا تكيفي يؤثر بشكل مباشر على عملية التحصيل، كما له سلبياته على الجوانب المعرفية والشخصية، وخاصة لدى فئة طلاب الجامعة. ونظراً لما لهذه الفئة من أهمية في بناء نهضة وحضارة المجتمع، يرى الباحث الحالي أن البيئة العربية بشكل عام، والمجتمع السعودي بشكل خاص في حاجة لمزيد من الدراسة والبحث في مجالس الإرجاء الأكاديمي وانتشاره وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية ما جعل الباحث يتناول الإرجاء الأكاديمي وانتشاره وعلاقته بأحد المتغيرات الشخصية (الثقة بالذات) وأحد المتغيرات المعرفية (المعدل الدراسي) لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان، وفي حدود علم الباحث ومن خلال ما أتيح له من دراسات فإنه لا توجد دراسة في المجتمع السعودي تناولت متغيرات البحث الحالي معا، وبخاصة في مجتمع طلبة جامعة جازان.

وفي ضوء ما سبق، ومن فحص التراث المتعلق بالدراسات التي تناولت الإرجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، أتضح بأن هناك بحوث ودراسات كثيرة أجريت على عينات منتقاة من بيئات جامعية مختلفة، وخلصت إلى أن الإرجاء الأكاديمي سلوك لا تكيفي يؤثر بشكل مباشر على عملية التحصيل، كما له سلبياته على الجوانب المعرفية والشخصية، وخاصة لدى فئة طلبة الجامعة. وإشارة إلى ما ذكره (إسحاق، ١٤٣٢ هـ) من تنامي ظاهرة الإخفاق الأكاديمي أو الفشل الدراسي لدى طلاب وطالبات السنة الأولى في جامعة جازان، وأن هناك حاجة كبيرة لبحث هذه الظاهرة، وأسبابها لوضع الحلول التي من شأنها تخفيف هذه الظاهرة، ونظراً لأن الباحث الحالي لم يجد دراسات تناولت مشكلة الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب وطالبات هذه الجامعة، ولكون جامعة جازان – جنوب المملكة العربية السعودية – حديث الإنشاء. وهذا ما دفع الباحث إلى إجراء دراسة للتعرف على الإرجاء الأكاديمي وانتشاره وعلاقته بأحد المتغيرات الشخصية (الثقة بالذات) وأحد المتغيرات المعرفية (المعدل الدراسي) لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان.

ويؤكد ذلك أيضاً ما أشار إليه (إسحاق، ١٤٣٢ هـ) من تنامي ظاهرة الإخفاق الأكاديمي أو الفشل الدراسي لدى طلاب وطالبات السنة الأولى في جامعة جازان، وأن هناك حجة كبيرة لبحث هذه الظاهرة، وأسبابها لوضع الحلول التي من شأنها تخفيف هذه الظاهرة تدريجيا.

مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة البحث في الأسئلة التالية :

١- ما نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان ؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيا في نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي بين طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان ؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان في كل من الإرجاء الأكاديمي والثقة بالذات ؟

٤- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين الإرجاء الأكاديمي والثقة بالذات لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان ؟

٥- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين الإرجاء الأكاديمي والمعدل الدراسي لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان ؟

أهداف البحث :

١- التعرف على نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان.

٢- الكشف عن الفروق التي يمكن أن تحدث في معدلات انتشار الإرجاء الأكاديمي بين طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان.

٣- الكشف عن الفروق بين طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان في كل من الإرجاء الأكاديمي والثقة بالذات.

٤- بحث العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والثقة في الذات لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان.

٥- بحث العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والمعدل الدراسي لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان.

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في الآتي :

١- بحث مشكلة متعددة الجوانب والأسباب وذات تأثير بالغ على الأداء والإنجاز الأكاديمي للطلاب خاصة طلاب الجامعة.

٢- إعداد مقياسين أحدهما لقياس الإرجاء الأكاديمي، الثاني لقياس الثقة بالذات، ويعتبر هذا إضافة للمكتبة العربية، والسعودية خاصة، وإفادة للباحثين في البحوث المستقبلية.

٣- توفير معلومات ونتائج عن الإرجاء الأكاديمي ومعدلات انتشاره، وعلاقته بالثقة بالذات والمعدل الدراسي في المجتمع السعودي بجامعة جازان، مما يساعد في فهم متعمق لظاهرة الإرجاء الأكاديمي، والحد أو التقليل من آثارها على العملية التعليمية.

٤- يفيد في توجيه انتباه المسئولين والقائمين على شؤون العملية التعليمية للسعي إلى خفض ظاهرة الإرجاء الأكاديمي والاهتمام بالبرامج الوقائية التي تقلل من نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي.

٥- يفيد الآباء والمرشدين النفسيين في معرفة ظاهرة الإرجاء الأكاديمي وأسبابها ونسبة انتشارها بين الطلاب، ومحاولة الحد أو التقليل من انتشارها بين الطلاب، وبالتالي تحسين مستويات تحصيل الطلاب والعملية التعليمية.

٦- توجيه اهتمام المسئولين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات لدعم ثقة الطالب بنفسه، مما يساعد على تقليل أو خفض الإرجاء الأكاديمي لدى الطلاب.

٧- يفيد المهتمين ببحث ظاهرة الإرجاء الأكاديمي في التوجيه نحو إعداد خطط واستراتيجيات وبرامج تدريبية بغرض خفض انتشار الإرجاء الأكاديمي لدى الطلاب علامة وطلاب الجامعة خاصة.

مصطلحات البحث :

١- الإرجاء الأكاديمي :

يقصد بالإرجاء الأكاديمي تأخير إنجاز المهام الدراسية (الأكاديمية) بشكل متكرر عن وقتها المحدد، نتيجة الإخفاق في إدارة تنظيم الذات، وعدم القدرة على تنظيم وإدارة الوقت بفاعلية، والخوف من الفشل. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في مقياس الإرجاء الأكاديمي المعد في هذا البحث.

٢- الثقة بالذات :

يقصد بالثقة بالذات في البحث الحالي إدراك الطالب لقدراته على التعامل بفاعلية مع الجوانب الاجتماعية، والأكاديمية والجسمية، والاعتماد على الذات، والشعور بالتفاؤل. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في مقياس الثقة بالذات المعد في هذا البحث.

٣- المعدل الدراسي :

ويتحدد المعدل الدراسي للطالب في البحث الحالي بالتقدير العام أو بالمعدل التراكمي الذي حصل عليه في اختبارات نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٤/٣٣ هـ.

٤- السنة التحضيرية :

وهي السنة الدراسية الأولى في الجامعة، وتنقسم على فصلين دراسيين، يقوم الطالب فيها بدراسة مقررات عامة، ومتطلبات الكلية التي تم قبوله فيها.

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بموضوع الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بكل من الثقة بالذات والمعدل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان، وذلك في العام الجامعي ١٤٣٣ – ١٤٣٤ هـ،

وبأدوات القياس التي أعدها الباحث واستخدمها في هذا البحث وهي (مقياس الإرجاء الأكاديمي، ومقياس الثقة بالذات)، ولذلك فإن نتائج البحث وإمكانية تعميمها يرتبط بما ورد في حدود البحث.

الإطار النظري :

١- الإرجاء الأكاديمي :

بفحص التراث المتعلق بالدراسات التي تناولت مشكلة الإرجاء، اتضح بأن هناك دراسات كثيرة حاولت البحث في شيوع المشكلة وأسبابها في البيئات الأجنبية. وبالرغم من ذلك، قلة البحوث التي تناولت هذه المشكلة في البيئة العربية، في الوقت الذي يعد من الضروري الاهتمام بمستوى الوسائل العلمية التي تساعد على اكتشاف تلك المشكلة وتشخيصها، وذلك بسبب تأثيرها في المجال المهني، والحياة بشكل عام (عبد الخالق والدغيم، ٢٠١١).

وأشارت الدراسات أن أنواع الإرجاء : الإرجاء الأكاديمي، والإرجاء كسمة، والإرجاء كقرار، والإرجاء كروتين للحياة، والإرجاء كمهمة، والإرجاء كتجنب، والإرجاء كمثير، والإرجاء الموقفي (Cristine & Vestervelt, 2000). ويرى كل من (Balkis & Duru, 2009) أن للإرجاء خمسة أشكال هي : الإرجاء العام، والإرجاء الأكاديمي، وإرجاء اتخاذ القرار، والإرجاء غير الوظيفي، والإرجاء العصابي. وأوضح (Solomon & Rothblum, 1984) أنه يتضمن تفاعل مكونات سلوكية، وانفعالية ومعرفية.

وتنقسم بحوث الإرجاء إلى قسمين؛ أحدهما خاص بالإرجاء الأكاديمي، ويتعلق بالإرجاء في مجال أداء المهام الدراسية مثل الاستذكار والاستعداد للاختبارات، ومقابلة الأساتذة وحضور المحاضرات، والثاني، الإرجاء العام ويتعلق بالإرجاء في مجالات الحياة المختلف (Farran, 2004).

ويشير (Miller, 2008) إلى أنه فيما يتعلق بالمهمات، فإن الإرجاء يعتبر مشكلة كبيرة لطلاب الجامعة في سنواتهم الأولى مقارنة بالمرحلة الدراسة المتقدمة، حيث وجد أن طلاب السنة الأولى يظهرون سلوك الإرجاء أكثر من طلاب السنة الرابعة في الدراسة.

٢- مفهوم الإرجاء الأكاديمي:

أن مصطلح الإرجاء (Procrastination) كغيره من المصطلحات النفسية لم يوجد اتفاق بين العلماء على تعريفه، فقد ترجم واستخدم على أنه "تسويف" في دراسات كل من : (العنزي والدغيم، ٢٠٠٣؛ علام، ٢٠٠٨؛ عبد الخالق والدغيم، ٢٠١١؛ أبو غزال، ٢٠١٢)، بينما ترجم واستخدم على أنه "تلكؤ" في دراسات كل من : (هلال والحسيني، ٢٠٠٤؛ محمد، ٢٠٠٧؛ الشرنوبي، ٢٠٠٨؛ عبد الغني ومحمود، ٢٠١٢)، واستخدام على أنه "التأجيل" في دراسة (عطية، ٢٠٠٩)، وترجم واستخدم على أنه "الإرجاء" في دراسات: (موسى وإبراهيم، ٢٠٠٠؛ سكران، ٢٠١٠؛ شلبي، ٢٠١١). ومن الملاحظ أن جميعها سواء التسويق أو التلكؤ أو التأجيل أو الإرجاء تعني وتتضمن التأجيل في أداء المهام لأسباب قد تكون داخلية أو خارجية أو كلاهم معا. ويتبني الباحث مصطلح "الإرجاء" في البحث الحالي.

ويرى كل من (Solomon & Rothblum, 1984 : 503) أن الإرجاء تأجيل مقصود في البدء أو الانتهاء من مهمة ما يريد الفرد إنجازها، والشعور بعدم الارتياح نتيجة تأجيلها.

ويعرف (Tuckman, 1990) الإرجاء بأنه نقص أو غياب الأداء المنظم ذاتياً، وهو الميل إلى تأخير أو تجنب النشاط بصورة كاملة طبقا لتحكم الفرد.

وأوضح كل من (Milgram & Tenne, 2000) أن الإرجاء عبارة عن سلسلة من سلوكيات الإحجام والتجنب والعجز وعدم الفاعلية، كما أنه سمة ترتبط بالمجال الدراسي للطلاب. وأعتبر (Elmer, 2000) أن الإرجاء نوع من الكسل يؤدي لتجنب العمل أو المهمة.

ويرى (Meyer, 200) أن الإرجاء سمة شخصية تمثل عائق ذاتي مزمن يسيطر على أداء الفرد لمهامه الدراسية سواء البدء فيها أو الانتهاء منها، ومحاولة إكمالها تحت ضغط الوقت في اللحظات الأخيرة. ويعرف (Ferrari, 2001) الإرجاء بأنه ميل لتأجيل نشاط هام في المجال الأكاديمي عن وقته المحدد. وعرف (Dewitte & Schouwenburg, 2002) الإرجاء على أنه سمه شخصية تتسم بعادة الميل للإرجاء المتكرر لإنجاز الأعمال المطلوبة مع التبرير غير المنطقي لتأخيرها عن موعدها. كما عرفه (Wolters, 2003: 179) أنه الفشل في إنجاز نشاط ما خلال فترة زمنية معينة وإرجاءه حتى اللحظات الأخيرة.

واتفق كل من (العنزي والدغيم، ٢٠٣ : ١٠٣)، و (هلال والحسيني، ٢٠٠٤ : ٦٢)، و(علام، ٢٠٠٨ : ٢٦١) على أن الإرجاء الأكاديمي يقصد به تأجيل الطالب البدء في المهام الدراسية المطلوبة وتأخره في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة مع شعوره بالضيق وعدم الارتياح من هذا التأخير.

وترى (نادية الشرنوبي، ٢٠٠٨ : ٢٧٩) أن الإرجاء الأكاديمي عبارة عن سلوك التأجيل الذي يمارسه الطالب نحو إنجاز المهام الدراسية، على الرغم من اقتناعه الداخلي بضرورة إنجازها مما يؤدي لشعوره بالتوتر وعدم الارتياح. كما يرى (سكران، ٢٠١٠ : ٤) أن الإرجاء عملة تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية، وتتبلور نتائجها في ميل الطالب لترك المهام الأكاديمية جانبا أو تجنب إكمالها، أو تأجيلها لوقت آخر غير الوقت المفترض أداؤها فيه ودون أي أسباب قهرية.

وعرف كل من (عبد الخالق والدغيم، ٢٠١١ : ٢٠٢) الإرجاء على أنه نزعة سلوكية نحو تأجيل المهام والأعمال إلى وقت آخر دون مبرر، بالرغم من القدرة على إنجازها في وقتها المطلوب. كما عرف (أبو غزال، ٢٠١٢ : ١٣٤) الإرجاء على أنه ميل الفرد لتأجيل البدء في المهام الأكاديمية أو إكمالها، ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي.

ويرى (Ozer, et al., 2009 : 241) أنه بالرغم من عدم وجود إجماع بين الباحثين على تعريف الإرجاء، إلا أنه يوجد خاصية واحدة مشتركة بينهم، هي مكون التأجيل. وفي البيئة الأكاديمية، فإن الطلاب لديهم مهام نوعية مطلوب أداؤها وإنجازها، مثل : الحضور والاستذكار، والإعداد للاختبار، وأداء وإنجاز الواجبات والمهام الأكاديمية والإدارية. ونجد أنه لسبب أو لأخر يؤجل الطالب إكمال تلك المهام.

٣- الإرجاء الأكاديمي ونسبة انتشاره :

يرى كل من (Steel, 2001)، و (Ferrari el al., 2005) أن الإرجاء الأكاديمي يمثل مشكلة حقيقة في الحياة الدراسية لنسبة عالية من الطلاب، تبدو مرتبطة بالعديد من المظاهر السلبية الشخصية للمتعلمين، التي تعد بمثابة معوقات تحجب تكيفهم الشخصي والدراسي. ولقد وجد (Onwuegbuzie, 2004) أن ٤٢% من الطلاب يؤجلون وجباتهم الدراسية، وأن ٣٩% يؤجلون الاستذكار للاختبار لآخر لحظة، كما أن ٧٠% يؤجلون القراءة الأسبوعية المطلوبة منهم.

وأشار كل من (Ellis & Kanus, 2002) إلى أن أكثر من ٧٠% من الطلبة الجامعيين يعانون من مشكلة الإرجاء الأكاديمي من حيث التأخير في البدء أو الانتهاء من المهام الدراسية.

كما أشار كل من (Solomon & Rothblum, 1984) إلى أن نسبة المرجئين بسبب الخوف من الفشل تبدأ من (٦,٣%) إلى (١٤,١%)، وبالنسبة لكراهية المهمة تتراوح نسبة الانتشار من (١٩,٤% إلى ٤٧%) فكثير من طلاب الجامعة يؤجلون العديد من مهامهم، ويتوزع هذا التأجيل على النحو التالي : (٤٦%) للمهام الكتابية، و(٣٠,١%) لواجبات القراءة الأسبوعية، و (٢٧,٦%) للمذاكرة للاختبار، و(٢٣%) لإنجاز المهام الأكاديمية، و(١٠,٦%) لإنجاز المهام الإدارية، و(١٠,٢%) للأنشطة المدرسية بصفة عامة.

كما أوضحت نتائج بحث كل من (Balkis & Duru, 2009) أن (٧٠%) من الطلاب يرجئون عملهم الدراسي إلى آخر لحظة، وأن حوالي نصف طلبة الجامعة يعانون من مستويات مختلفة من الصعوبات في سلوك الإرجاء الأكاديمي.

ويذكر (Farran, 2004 : 1545) إن الإرجاء الأكاديمي سلوك شائع، ومشكل، ومصدر للاضطراب لدى طلاب الجامعة وله توابع سلبية عديدة، وأن غالبية الطلاب مدركين لعواقبه، إلا أنه سلوك أشبه بالسلوك القهري المتواصل يمارسه ما يقرب من ٥٠% إلي ٩٥% من الطلاب الجامعة.

وأوضحت دراسة كل من (Hussain & Sultan, 2010) أن ٨٧% من طلاب الجامعة يؤخرون إعداد وتسليم التكليفات الأكاديمية، وأن ٩٠% من الهيئة التدريسية اشتكوا من هذا السلوك لدى طلابهم.

ووجد (سكران، ٢٠١٠) أن نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي وفق المعدلات العالمية تمتد من (٢٠-٤٠%).

والصورة المستمدة من الدراسات السابقة عن حجم انتشار سلوك الإرجاء بين طلاب الجامعة تثير القلق وتدعو إلى ضرورة دراسة أسبابه والمتغيرات المرتبطة بالإرجاء الأكاديمي بغرض فهم هذه الظاهرة، وما يرتبط بها من متغيرات مما يساعد على وضع خطط وبرامج تحد من هذا السلوك المعوق وتقلل من الإرجاء الأكاديمي.

٤- أسباب الإرجاء الأكاديمي :

أشار (Solomon & Rothblum, 1984 : 504) إلى عدة أسباب محتملة للإرجاء تتمثل في : النفور من المهمة، ونقص الثقة بالذات، وضعف إدارة الوقت، وتأثير الأقران، والكسل، ونقص الإصرار، والخوف من الفشل، وصعوبة اتخاذ القرار.

كما أشار (Tuckman, 1990) إلى أن الإرجاء ينتج من اتحاد ثلاثة عوامل، هي : سوء الاعتقاد في قدرة الشخص على إنجاز المهمة، وعدم قدرة الشخص على تأجيل الإشباع (الإرضاء)، وتوجيه اللوم لعوامل خارجية عند الوقوع في أخطاء ذاتية.

ومن أسباب الإرجاء الأكاديمي التي أشار لها (Sweitzer, 1999)، هي خوف الطالب من الفشل الدراسي الذي يجعله متردد في البدء في عملية الاستذكار فيقوم بإرجائها أكثر من مرة، كما أن الخوف قد يسبب له نوع من النفور وعدم الارتياح، مما يجعله يرجئ الاندماج في المهمة وقد يكرهها، ويقلل من قدرته على الإنجاز الأكاديمي سواء بصورة مؤقتة أو متكررة، مما قد يجعله ممارسا للإرجاء الأكاديمي، أو نتيجة لخوفه من أن يكون أداءه أقل من المطلوب، وأنه لن يستطيع أن يصل لمستوى الأداء المتوقع الذي حدده له الآخرون، مما يشير إلى أن سلوك الإرجاء استجابة للخوف من الفشل.

ويرى كل من (Brownlow & Reasinger, 2000) أن الإرجاء يمكن أن يحدث نتيجة لعدة أسباب مختلفة، وأن السببين الأساسيين للإرجاء خاصة في المجال الأكاديمي، هما الخوف من الفشل، وتجنب المهمة لدى المرجئين.

ومن العوامل المسببة لمشكلة الإرجاء الأكاديمي نوع المهام المطلوب، وعدم وجود نوع من السعادة والمتعة في المهام والواجبات المطلوب إتمامها، حيث يؤجل الأفراد المهام التي لا يحبونها والتي تحمل نوعا من المشقة والجهد بالنسبة لهم. كما يرتبط الإرجاء الأكاديمي بمعتقدات الطلاب حول قدرتهم على إكمال واجباتهم الدراسية بنجاح، فالطلاب قليلي الثقة بذاتهم يؤجلون تلك الأعمال بشكل متكرر (Wotlers, 2003).

وأظهرت دراسة (Brownlow & Reasinger, 2000) أنه توجد صعوبة في التنظيم الذاتي لدى المرجئين، ولكي ينجزوا عملهم يحتاجون إلى دافع خارجي، وأن نقص الدافعية الخارجية تجاه العمل الأكاديمي يؤدي إلى تأجيل المهام الأكاديمية.

ويرى (Balkis & Duru, 2009) أن أكثر أسباب الإرجاء تكمن في عدم كفاءة الطالب أو الطالبة في إدارة الوقت، وانخفاض الإحساس بالمسؤولية، والخوف من عدم النجاح في العمل.

وأوضحت دراسة (هلال والحسيني، ٢٠٠٤) أن عدم الرضا من قبل الطلاب عن طبيعة المهام والأنشطة التعليمية في البيئة الدراسية يجعلهم يميلون إلى تأجيل إنجاز المهام لآخر لحظة ممكنة والعكس صحيح.

وترجع دراسة (الشرنوبي، ٢٠٠٨ : ٣٣٠-٣٤٠) الإرجاء الأكاديمي إلى خوف الطلاب من الفشل في عملية التقييم الدراسي مما يجعل لديهم درجة كبيرة من التردد والرهبة من البدء في الاستذكار، فيقومون بإرجائها أكثر من مرة، وبذلك يصبحوا ممارسين لسلوك الإرجاء الأكاديمي، وأن الطلاب المرجئين أقل ضبطا وتحكما في الوقت وتنظيمه، ويعزمون مؤخرا للبدء في الاستذكار، وهم بذلك يذاكرون وقت أقل من الوقت المطلوب.

وأوضح (عطية، ٢٠٠٩ : ٢٩٦) أن المرجئين يخافون من الفشل والتقييم السلبي، وأن الأفراد يرجئون بسبب كماليتهم، حيث أن الأفراد الذين يضعون لأنفسهم مستويات عالية، ولكنهم لا يصدقون أنهم يستطيعون تحقيقها فإنهم سوف يرجئون مهامهم الأكاديمية.

ويرى كل من (Hussain & Sultan, 2010) أن هناك عوامل مختلفة تسهم في ظهور سلوك الإرجاء لدى طلاب الجامعة، منها : نقص التوجيه والإرشاد، ونقص مهارات إدارة الوقت، والضغوط الانفعالية، والمشكلات الاجتماعية والبدنية، والثقة الزائدة، والتعرض للمرض.

وتوصلت دراسة (أبو غزال، ٢٠١٢ : ١٤٣) إلى أن الخوف من الفشل هو أقوى أسباب الإرجاء الأكاديمي، يليه أسلوب الأستاذ ثم المهمة المنفردة، والمخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران.

٥- الثقة بالذات ومفهومها :

تمثل الثقة بالذات أحد المظاهر المهمة للشخصية (الخياط، ٢٠٠١)، وهي عنصر هام في التكيف الفعال والقدرة على مواجهة الظروف الطارئة واتخاذ القرار والاعتماد على الذات (بولص، ١٩٩٤). والفرد الذي لديه ثقة في ذاته وفي الآخرين، أكثر رغبة في الانطلاق والأخذ والعطاء والمبادءة والحرص على الوقت،

والميل للمهام التي تتسم بالصعوبة (الركابي، ٢٠٠٠). ويتميز بالقدرة على التعبير عن مشاعره، ويكون أكثر انفتاحا على خبراته، وأقل دفاعية، وأكثر واقعية وموضوعية، وممتدا في إدراكاته، وبالتالي أكثر فاعلية في حل المشكلات وتنظيم حياته، ومحتملا المسؤولية (الشناوي، ١٩٩٦).

فالثقة بالنفس ترتبط بصورة إيجابية بمستوى الطموح والإنجاز، والاتزان الانفعالي، والتحصيل الأكاديمي (العزو وجنان، ٢٠٠١)، كما تثير الثقة بالذات الكثير من المشاعر الإيجابية كالحماس والبهجة والمثابرة وبذل الجهد لتحقيق الأهداف، وتوقع النجاح، وتخطي الصعاب، وأكثر تنظيما للذات والأفكار والبيئة الوقت (الطائي، ٢٠٠٧).

واعتبر البعض أن الثقة بالذات سمعة شخصية تتمثل في اتجاه الفرد نحو الذات والآخرين، وإيمانه بقابلياته الخاصة لدعم مكانته الاجتماعية وشعوره بالسعادة والطمأنينة (الطائي، ٢٠٠٧ : ٢٩٨). ويرى (العنزي، ١٩٩٩) أن الثقة بالذات أحدى سمات الشخصية ولا تقتصر في تأثيرها على مجال محدد في مجالات التوافق، بل ترتبط بالتوافق العام بكل جوانبه. كما يرى (محمد، ٢٠١٠) أنه لا يمكن تخيل فردا أياً كان يرغب في تحقيق ذاته أو لديه طموحا ما دون أن يكون مرتكزاً على قاعدة قوامها الثقة بالذات.

ويعتمد بناء الثقة بالذات على بعض العوامل منها القدرة على مواجهة المواقف الصعبة والتغلب عليها، واعتقاد الفرد بقيمة أفكاره ووجهات نظره، والقدرة على مضاعفة الشعور بالثقة بالذات عند الحاجة، والتمتع بقدر من النجاح في الحياة العملية (العنزي، ١٩٩٩).

وتكمن الثقة بالذات في إيمان الفرد بقدراته في تسيير أموره دون خوف، وبلوغ أهدافه، وتقبله لذاته كما هي، واعتقاده بأنه جدير بتقدير الآخرين (محمد، ٢٠١٠).

ويعرف (العنزي، ٢٠٠١) الثقة بالذات بأنها قدرة الشخص على أن يستجيب استجابات توافقية تجاه المثيرات التي تواجهه، وإدراكه وتقبل الآخرين له، وتقبله لذاته بدرجة مرتفعة على مقياس الثقة بالذات. كما ترتبط سمة الثقة بالذات بمجالات التكيف العام.

وتعبر الثقة بالذات عن إيمان الشخص بأهدافه وقدراته وقراراته وإمكاناته، وتتمثل في الحب، والعطف، والتفكير الإيجابي، والمثابرة والإصرار، واستثمار الوقت (الطائي، ٢٠٠٧).

ويعرف (زيدان، ٢٠٠٨ : ٣٧٩) الثقة بالذات بأنها إدراك الفرد لقدراته الفعالية على تحمل المسئولية عن أفعاله وإتقانها، وحسن أدائها، والدافعية المرتفعة، والاستقلالية في القرارات، وكفاءته في إشباع حاجاته، ومواجهة متطلبات بيئته وبلوغ أهدافه، وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وتقبل الذات والآخرين، ومواصلة النجاح في الحياة بأمان وطمأنينة.

وترى عايدة صالح ونجاح السميري (٢٠٠٩ : ٨) أن الثقة بالذات، هي إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته ومهاراته، وخبراته، وكفاءته، واستخدامها بفاعلية في مواقف الحياة المختلفة دون أن ينسحب من مواجهتها.

٦- الإرجاء الأكاديمي والثقة بالذات :

يرتبط الإرجاء الأكاديمي بانخفاض الثقة بالذات وتقدير الذات لدى الأفراد، وزيادة القلق والاكتئاب والعصابية، وعدم القدرة على تنظيم الذات، ونقص الطاقة والحماسة، وعدم القدرة على المنافسة (Skidmore, 2002). ويرى (Tuckman, 2002) أن الطلاب المرجئين يبحثون عن تبرئة أنفسهم من تجنب العقوبات واللوم والاحتفاظ بصورة إيجابية للذات من خلال كثرة الأعذار الواهية، لذا فإنهم يستخدمون استراتيجيات لإعاقة الذات.

وأظهرت دراسة (Pfister, 2002) عن أثر مراقبة الذات على الإرجاء الأكاديمي، وفاعلية الكفاءة الذاتية، والتحصيل الدراسي وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين القلق والإرجاء الأكاديمي، والخوف من الفشل والاكتئاب والشعور بالذنب.

وفي دراسة (العنزي والدغيم، ٢٠٠٣) حول العلاقة بين التسويق الدراسي وبعض متغيرات الشخصية، أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين التسويق الدراسي الأكاديمي والثقة بالنفس.

وأوضحت دراسة (الشرنوبي، ٢٠٠٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي، ومنخفضي الإرجاء الأكاديمي في الثقة بالذات، والعصابية، والقلق، والتفاؤل، وأن مرتفعي الإرجاء الأكاديمي أقل ثقة بالذات وأقل تفاؤلا، كما تفسر الثقة المنخفضة لدى بعض الطلاب ميلهم لتأجيل البدء في المهام الدراسية لخوفهم من الفشل وضعف قدرتهم على الإنجاز إلى اللحظات الأخيرة، مما يعطيهم مبررا مقبولا لحماية تقدير الذات عند إخفاقهم في تحقيق ما هو متوقع منهم.

ووجدت دراسة (Hussain & Sultan, 2010) بأن سلوك الإرجاء ينتج عنه العديد من المشكلات، حيث قد يؤدي إلى انخفاض الثقة بالذات، ويؤثر بصورة كبيرة على التعلم والتحصيل، والإخفاق في الاختبارات، وقلق الاختبار، والتردد، وفقدان المنافسة، وعدم إكمال الدراسة الجامعية.

وترتبط بالثقة بالذات ارتباطا سلبيا مرتفعا بالإرجاء الأكاديمي، حيث أن ضعف الثقة بالذات قد تؤدي إلى الخوف من الفشل، ويؤدي ذلك إلى التأخير في المهام والواجبات، ويؤدي إلى تجنب الأداء الضعيف الذي لا يرتقى إلى توقعات الآخرين، ومن ثم يؤدي إلى تجنب المهام بدلا من إنجازها (عبد الخالق والدغيم، ٢٠١١ : ٢٠٤).

٧- لإرجاء الأكاديمي والمعدل الدراسي :

يعد التحصيل الدراسي من الموضوعات ذات الصلة بحياة الطالب أثناء فترة الدراسة، ودراسة العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والمعدل الدراسي يعتبر أمرا مهما وضروريا للكشف عن العلاقة التي تربط بينهما، وطبيعة هذه العلاقة ربما يفيد في عملية التوافق الدراسي لدى الطلاب.

ويرتبط بالإرجاء الأكاديمي بكثير من المشكلات الدراسية والشخصية لدى طلاب الجامعة، من حيث ارتباطه السلبي بالأداء الدراسي والحصول على معدل دراسي منخفض (Knaus, 2001). حيث يؤثر الإرجاء الأكاديمي بصورة دالة على تعلم وتحصيل طلاب الجامعة (Hussain & Sultan, 2010). فالإرجاء هو أحد خصائص الطالب غير الناجح في حياته الأكاديمية، فالطلبة الذين يؤجلون متابعة دروسهم يعانون باستمرار من تدني مستوى التحصيل الدراسي، لأنهم لا يعملون على تحقيق الأهداف التي يعتبرونها مهمة وغالباً ما تؤدي بهم إلى سوء التكيف الاجتماعي، ومن الخصائص التي يتسم بها الطالب المرجئ (عمر، ٢٠٠٨ : ٢٥٥).

١- عدم تنظيم وإدارة الوقت بكفاءة، مع البطء المستمر في متابعة دروسه باستمرار حتى تتراكم عليه وتصبح عاقبة هذا التأجيل تدني مستوى التحصيل الدراسي.

٢- عدم الثقة بالذات.

٣- إهدار الوقت لكثرة التردد وعدم الحزم والجدية.

٤- الشعور بالنقص مما يدفعه لتجنب أي من مخاطر النجاح وما يترتب عليها من مشكلات. لذا، يتجنب التعرض للخبرات المؤلمة، ويشغل نفسه بتوافه الأمور والتي لا تقود إلى وضع نهايات لعمله.

ويظهر سلوك الإرجاء بشكل واضح في التأجيل المتكرر للمهام والأنشطة الدراسية المطلوبة، سواء من حيث الابتداء فيها أو الانتهاء منها وعدم انجازها في الوقت المحدد كما هو متوقع، وأن نسبة عالية من الطلاب الجامعيين أقروا بوجود مشكلات دراسية تتمثل في الإرجاء الأكاديمي المزمن مثل : تأجيل الواجبات، والتكليفات الدراسية وكتابة الأبحاث المطلوبة خلال الوقت المسموح لها، وكذلك تأجيل الاستذكار بشكل دائم إلى ما قبل الاختبار بوقت قليل، والاستعداد للاختبار بشكل غير مناسب (علام، ٢٠٠٨ : ٢٣٣-٢٣٥).

فالطلاب المرجئون أقل احتمالا لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، التي تؤدي لفهم وتحصيل أعمق، كما يصاحب مثل هذه الاستراتيجيات مستويات عليا من الدافعية، وقدرة أكبر على تنظيم الذات وبذل الجهد لمواصلة الطريق نحو الهدف، وذلك يحول دون المستويات العليا من الإرجاء (Wolters, 2003: 182).

والطلاب المرجئون أكاديميا أقل ضبطا وتحكما في الوقت وتنظيمه كما يؤخرون وقت الاستذكار ومدته، ويستخدمون استراتيجيات سطحية في عملية التعلم، وليس لديهم الوقت الكافي لاستخدام استراتيجيات معرفية عميقة أو ما وراء معرفية تعتمد على التخطيط ووضع الأهداف، والتذكر والفهم، واكتشاف نقاط الضعف والقوة ومراقبة الذات، وهذا يتطلب مزيدا من الوقت والجهد، وهو ما يتنافى مع الإرجاء الأكاديمي (الشرنوبي، ٢٠٠٨ : ٣٣٠).

وفي دراسة (Beck et al., 2000) أوضح أنه توجد علاقة بين الإرجاء الأكاديمي وعدد من العوامل الشخصية منها الوعي بالذات، تقدير الذات، واعتباره عائق ذاتي للمهام الدراسية والاستعداد للاختبارات، كما توصل إلى وجود ارتباط سالب بين الإرجاء الأكاديمي والمعدل الدراسي. كما بين (Prohaska et al., 2001) وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الإرجاء الأكاديمي والمعدل التراكمي لتحصيل الطلاب في مختلف المساقات الدراسية. كما توصل (Fritzsche et al., 2003) إلى وجود علاقة سالبة بين الإرجاء الأكاديمي والمعدل التراكمي للطلاب في الأداء في القراءة والكتابة والاستذكار، والأنشطة الدراسية، والحضور والمواظبة.

وتختلف نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي باختلاف مستوى التحصيل، وهذا يعني أن نسبة الإرجاء الأكاديمي لدى منخفضي التحصيل أعلى مما لدى مرتفعي التحصيل، وأن الإرجاء الأكاديمي له علاقة قوية بانخفاض التحصيل الدراسي (سكران، ٢٠١٠ : ٥٣ – ٥٤).

وأكدت بعض الدراسات أن الطلبة ممن لديهم نزعة قوية للإرجاء الأكاديمي يحصلون على درجات منخفضة في الاختبارات مقارنة بالطلبة غير المرجئين، ويظهرون ضعفا في إنجازهم الأكاديمي (أبو غزال: ٢٠١٢: ١٣٢).

الدراسات السابقة :

أولاً : دراسات تناولت الفروق الفردية بين الجنسين في الإرجاء الأكاديمي :

تناول بحث كل من (Gauthier, Senecal & Guay, 2002) العوامل المرتبطة بالإرجاء الأكاديمي لدى مجموعة من طلاب الدراسات العليا من الجنسين، وتكونت العينة من (١٠٩) طالبا وطالبة، و(٥٧) مشرفا ممن لديهم خبرة لا تقل عن ١٤ سنة في التدريس والإشراف الأكاديمي، وتوصلت النتائج إلى أن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الإرجاء الأكاديمي والتقييم الذاتي السلبي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين انخفاض مستوى تنظيم الذات والإرجاء الأكاديمي، كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث بالنسبة للإرجاء الأكاديمي.

وبحثت دراسة (هلال والحسيني، ٢٠٠٤) العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وبعض متغيرات الشخصية "الرضا المهني، والقلق، ومركز الضبط"، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣٨) من طلبة السنة الثالثة بجامعة الأزهر (٢٤٧ طالبا، و ٢٩١ طالبة) تمتد أعمارهم من (٢٠ إلى ٢٣ عاما) طبق عليهم أدوات الدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي لصالح الإناث.

وتناول (عمر، ٢٠٠٨) محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة، وهدفت إلى التعرف على التسويف الدراسي والكشف عن الفروق الجوهرية في سلوك التسويف لدى أفراد العينة، وكذلك تقصي نوع من العلاقة الارتباطية بين محددات التسويف والاعزاءات السببية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من التخصصات العلمية

والأدبية، مقسمين إلى (٥٢) طالبا (٥٢) طالبة بالسنوات الأربعة بكلية التربية – جامعة جنوب الوادي، بمتوسط عمري بلغ ٢١,٢٠ عام، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فورق جوهرية في سلوك التسويف تبعاً لمتغيري النوع والتخصص، بينما وجد ارتباط بين التسويف والتحصيل الأكاديمي.

وتناولت دراسة (علام، ٢٠٠٨) محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة قوامها (٢٤٠) طالبا وطلبة بكلية التربية بأسوان، طبق عليهم قائمة سلوك التسويف من إعداد الباحث ومقياس الإعزاءات السببية، ومستوى التحصيل، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في سلوك التسويف، ووجود فروق دالة إحصائيا في محددات التسويف بين المجموعات الثلاثة لمستويات التحصيل الأكاديمي.

وقام كل من (Balkis & Duru, 2009) بدراسة مدى انتشار سلوك الإرجاء الأكاديمي بين طلاب كلية التربية في التربية الميدانية وعلاقته بالتركيب السكاني والفروق الفردية وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٠) مفحوصا (٢٥١ ذكوراً، ٣٢٩ إناثا)، واستخدم الباحثان قائمة "Aitken,s" للإرجاء، وتقارير ذاتية بسمات الشخصية التي استخدمت لاستنتاج البيانات الخاصة بهؤلاء الطلاب. وأظهرت النتائج أن ٢٣% من المعلمين ما قبل التخرج أظهروا مستويات عالية من الإرجاء، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين الجنسين، حيث وجد أن الذكور أكثر إرجاء من الإناث.

وهدفت دراسة (Ozer et. al., 2009) إلى فحص انتشار وأسباب أو أعذار الإرجاء الأكاديمي في ضوء النوع ومستوى التحصيل، لدى عينة من (٧٨٤) طالبا وطالبة، (٤٢١ طالباً، ٣٦٣ طالبة) استجابوا لمقياس الإرجاء الأكاديمي بعد تقنينه، وأوضحت النتائج أن ٢٦% من الطلبة الأتراك لديهم سلوك الإرجاء الأكاديمي بصورة متكررة، وأن الطلاب أكثر إرجاء للمهام الأكاديمية من الطالبات.

وفحصت دراسة (Ferrari et al., 2009) انتشار أنماط الإرجاء المزمن (القراري، التجنبي، الاستثاري) في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من الراشدين الأتراك، وتكونت العينة النهائية من (٣٥٤) فرداً من الذكور والإناث، وطبق عليهم مقياس الإرجاء القراري (مان، ١٩٨٢)، ومقياس الإرجاء العام (لاي، ١٩٨٦)، وقائمة الإرجاء للراشدين (ماك كاون وجونسون، ١٩٨٩)، وباستخدام تحليل التباين المتعددة، وقيمة "ذ"، أظهرت النتائج أن نسبة (١٧,٥%) غير حاسمين للإرجاء، ونسبة (١٣,٨%) من نمط الإرجاء التجنبي، ونسبة (١٤,٧%) من نمط الإرجاء الاستثاري، كما أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ترجع للعمر أو النوع.

وتناول بحث (Liu, 2010) العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من الصينين، شارك في البحث (٤٦) طالبا وطالبة (١٦ ذكور، و ٣٠ إناث) من شعبة الآداب والعلوم، وطبق عليهم مقياس "توكمان" للإرجاء، وقائمة الإنجاز الأكاديمي، وباستخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق، ومعامل ارتباط "بيرسون" بينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الإرجاء الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي، كما لم توجد فروق بين الذكور والإناث في الإرجاء الأكاديمي.

وقام (Young, 2010) بدراسة الإرجاء الأكاديمي والسلوك التوكيدي في مهارات اللغة الإنجليزية والتواصل لدى عينة من الذكور والإناث من طلبة إحدى الجامعات الماليزية الخاصة عددهم (٤٠٧) فرداً طبق عليهم أدوات الدراسة، وباستخدام أسلوب تحليل التباين ثلاثي الاتجاه أوضحت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الإرجاء الأكاديمي لصالح الذكور.

وتناولت دراسة (سكران، ٢٠١٠) الفروق في درجة الإرجاء الأكاديمي ومبرراته، ومعدلات انتشاره التي ربما ترجع لمتغيرات النوع والمرحلة الدراسية ومستوى التحصيل. تكونت عينة الدراسة من (٧٠٨) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة من الذكور والإناث بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، طبق عليهم مقياس

الإرجاء الأكاديمي (توكمان، ١٩٩٠) بعد ترجمته، ومقياس مبرراته الإرجاء (توكمان، وأبري، ٢٠٠٢)، وباستخدام تحليل التباين المتعدد بينت النتائج أن نسبة انتشار سلوك الإرجاء الأكاديمي تختلف باختلاف النوع والمرحلة الدراسية، ومستوى التحصيل.

واهتمت دراسة (عبد العظيم، ٢٠١١) بالتعرف على التلكؤ الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس، وارتباطه بمصادر الضغوط في ضوء النوع، والتخصص. وشملت عينة الدراسة (١٩٧) عضوا من أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث (١٠١ ذكور، ٩٦ إناث) من تخصصات علمية وأدبية طبق عليهم أدوت الدراسة، وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل التباين أسفرت النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور.

وتناول بحث (عبد الغني ومحمود، ٢٠١٢) طبيعة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية، والتعرف على مكونات التلكؤ الأكاديمي، ودراسة الفروق بين البنين والبنات في التلكؤ الأكاديمي، وتكونت العينة من (٥٣٨ طالباً بالصف السادس الابتدائي (٢٤٧ طالبا، ٢٩١ طالبة) طبق عليهم أدوات البحث، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات البنين والبنات في التلكؤ الأكاديمي.

ثانياً : دراسات تناولت الإرجاء الأكاديمي والثقة بالذات:

تناولت دراسة (الركابي، ٢٠٠٠) العلاقة بين مستوى الثقة بالذات والطموح لدي عينة من الجنسين مكونة من (٢٧٧) طالبا من طلاب كلية التربية، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الثقة بالذات لصالح الذكور.

بينما تناولت دراسة (العنزي، ٢٠٠١) المكونات العاملية للثقة بالذات والخجل، على عينة مكونة من (٣٤٢) طالبا منهم (١٧٥ ذكور، ١٦٧ إناث) بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الثقة بالذات.

وفحصت دراسة (العنزي والدغيم، ٢٠٠٣) سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٤) مفحوصا من طلبة كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت (١٧٦ ذكور، ١٤٨ إناث) تمتد أعمارهم من (١٨-٢٥) عاما من مختلف التخصصات، حيث طبق عليهم مقياس التسويف الدراسي (شونبرج، ١٩٩٥)، ومقياس الثقة بالذات (العنزي، ٢٠٠١)، ومقياس الكذب (عبد الخالق، ١٩٩٣)، وباستخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التسويف الدراسي، ووجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الإرجاء الأكاديمي والثقة بالذات.

واهتمت دراسة (Brain, 2004) بالتعرف على الارتباط بين إدراك الذات أو المعتقدات التي يتمسك بها الطلاب والإرجاء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٦) فردا من طلبة الجامعة (١٠٢ ذكور، و ٨٤ إناث)، وطبق الباحث عليهم مقياس والإرجاء الأكاديمي، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمي، ومقياس الثقة بالنفس، وقائمة "بيك" للاكتئاب، وقائمة بيك للقلق، ومقياس الرهبة الاجتماعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين كلاً من الكفاءة الذاتية، والثقة بالنفس والإرجاء الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الإرجاء الأكاديمي والاكتئاب، وأيضاً وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الإرجاء والقلق، حيث وجد أن الطلاب ذو القلق والاكتئاب المرتفع يقومون بالإرجاء بدرجة كبيرة، كما يوجد لدى هؤلاء الطلاب اعتقاد

سلبي عن ذواتهم، كذلك وجدت علاقة ارتباطيه سالبة بين الإرجاء الأكاديمي والمهام الدراسية السهلة (المحببة للطلاب) والكفاءة الذاتية المرتفعة للطلاب.

كما تناولت دراسة (Ferrari & Diaz-Morales, 2007) العلاقة بين الإرجاء ومتغيرات الذات لدى عينة من الذكور والإناث بالمرحلة الجامعية قوامها (٤٤٣) طالبا، طبق عليهم مقياس الإرجاء، وحساب المعدل التراكمي لأفراد العينة، وباستخدام تحليل التباين والتحليل العاملي في معالجة البيانات، أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين الإرجاء وعامل الثقة بالذات، كما لم توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في سلوك الإرجاء.

بينت هدفت دراسة (الشرنوبي، ٢٠٠٨) إلى الكشف عن بعض الخصائص المعرفية، والشخصية والانفعالية التي تميز الجامعة ذوي المستويات العليا من التلكؤ الأكاديمي، حيث تكونت العينة من (٤٤٤) طالبا من طلبة جامعة الأزهر (٢١٢ ذكور، ٢٣٢ إناث) تمتد أعمارهم من (١٩-٢١) عاما، طبق عليهم مقياس الشخصية للمرحلة الجامعية، واستبانه استراتيجيات التعلم، ومقياس الخوف من الفشل، ومقياس التلكؤ الأكاديمي، وباستخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق وتحليل التباين، والتحليل العاملي، وبينت النتائج أن الطلبة من أفراد عينة الدراسة المتلكئين أكثر عصابية، وأقل تفاؤلا، وأقل ثقة بالذات، وأكثر خوفا من الفشل مقارنة بغير المتلكئين.

ثالثاً : **دراسات تناولت الإرجاء الأكاديمي والمعدل المدرسي** :

فحصت دراسة (Lay, 1986) العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والإنجاز الدراسي باستخدام مقياس الإرجاء الأكاديمي على عينة قوامها (١١٠) مفحوصاً من طلاب قسم علم النفس، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الإرجاء الأكاديمي والمعدل الدراسي.

كما قام (Beck et al., 2000) بدراسة العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والأداء في الاختبارات لدى عينة من طلاب الجامعة مكونة من (١٢٩) طالباً، و(٢٨٢) طالبة طبق عليهم مقياس الإرجاء الأكاديمي، والوعي بالذات، وكشفت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وأن ذوي الإرجاء المرتفع من الجنسين حصلوا على درجات منخفضة في نهاية الفصل الدراسي، ولم توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في الإرجاء الأكاديمي.

وتناولت دراسة (Brownlow & Reasinger, 2000) العلاقة بين مستوى الدافعية والإرجاء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) فردا من طلاب الجامعة، طبق عليهم مقياس الإرجاء الأكاديمي، وقائمة تفضيل العمل ومقياس الخوف من التقييم السلبي، وبينت النتائج أن مستوى الدافعية للمهام الدراسية يؤثر في الإرجاء الدراسي، وأن المرجئون دراسيا لديهم صعوبة في تنظيم الذات، كما أن تدني مستوى الدافعية تجاه العمل الأكاديمي والدراسي يؤدي لإرجاء المهام الدراسية.

وقام (Prohaska et al., 2001) بدراسة الإرجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وشملت العينة (٣٨٦) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس تقييم الإرجاء، وأظهرت النتائج وجود ارتباط سالب بين الإرجاء الأكاديمي والمعدل التراكمي، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في الإرجاء الأكاديمي لصالح الطالبات.

وتناولت دراسة (Tuckman, 2002) المقارنة بين مرتفعي، ومتوسطي، ومنخفضي الإرجاء في تكرار وطبيعة تبريرهم للإرجاء الأكاديمي، وتنظيم الذات، والتحصيل، وكانت العينة مكونة من (١١٦) طالبا جامعيا، طبق عليهم مقياس الإرجاء الأكاديمي "توكمان"، ومقياس مبررات الإرجاء "توكمان وآخرين"، وباستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه، أوضحت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفع ومنخفضي الإرجاء الأكاديمي في التحصيل الدراسي وتنظيم الذات.

وفي دراسة (Onwuegbuzie, 2004) عن العلاقة بين الإرجاء الدراسي والميل للإتقان على عينة مكونة من (١٣٥) طالبا من طلاب الدراسات العليا طبق عليهم مقياس الإرجاء الأكاديمي متعدد الأبعاد، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الإرجاء الدراسي وعدم الإتقان والخوف من الفشل، مع وجود ارتباط سالب بين الإرجاء والإنجاز الأكاديمي.

وفصحت دراسة (Akinsola et al., 2007) العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والإنجاز لدى طلبة المرحلة الجامعية في مادة الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبا (٨٥ ذكور، و ٦٥ إناث) تمتد أعمارهم من (٢٠ إلى ٣٦) عاما، طبق عليهم مقياس الإرجاء الأكاديمي "توكمان، ١٩٩١"، وتم الحصول على المعدل التراكمي لعينة الدراسة في مادة الرياضيات، وباستخدام معاملات الارتباط، وتحليل التباين، واختبار (ت) لحساب دلالة الفروق، بينت النتائج أن الطلاب منخفضي الإرجاء الأكاديمي كانوا أكثر انجازا في مادة الرياضيات من المرتفعين في الإرجاء الأكاديمي.

وفي دراسة (محمد، ٢٠٠٧) حول التعرف على العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي، والرضا عن الدراسة، والإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبا من طلاب كلية اللغة العربية، وكلية الشريعة، تمتد أعمارهم من (١٧-٢٠) عاما، طبق عليهم أدوات الدراسة (مقياس التلكؤ الأكاديمي – قياس الدافعية للإنجاز – مقياس الرضا عن الدراسة)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب كلية اللغة العربية، وكلية الشريعة في التلكؤ الأكاديمي لصالح طلاب الشريعة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي، ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الإنجاز الأكاديمي، والرضا عن الدراسة.

واهتم بث (Balkis & Duru, 2009) بظاهرة انتشار سلوك الإرجاء الأكاديمي بين المعلمين والمعلمات قبل الخدمة وعلاقته بالتفضيلات الديموجرافية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٠) فردا من طلبة كلية

التربية جامعة (باموكال) من تخصصات مختلفة (٢٥١ ذكور، و٣٢٩ إناث) تمتد أعمارهم بين (١٩ إلى ٢٨) عاما، وتم استخدام مقياس "إتكن" للإرجاء الأكاديمي، بالإضافة على صحيفة المعلومات الديموجرافية، وباستخدام معامل ارتباط "بيرسون: وتحليل التباين البسيط، أظهرت النتائج أنه كلما ارتفع مستوى الإرجاء الأكاديمي انخفض التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة، كما كان الذكور أكثر إرجاء من الإناث".

واهتمت دراسة (Babadogan, 2010) بالكشف عن مدى تأثير سلوكيات الإرجاء الأكاديمي على طلاب السنة الأخيرة من قسم اللغة الإنجليزية في طرائق التعلم وإنجازاتهم الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧) طالباً وطالبة من قسم اللغة الإنجليزية في كلية التربية بجامعة أنقرة، في العام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩ م)، واستخدام الباحث مقياس للإرجاء الأكاديمي، والعديد من طرق واستراتيجيات التدريس، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين طرائق التعلم الفعالة وانخفاض مستوى الإرجاء الأكاديمي، مما يعني أن التصميم الجيد لاستراتيجيات وطرائق التدريس تؤدي إلى ظهور سلوك الإرجاء الأكاديمي بصورة أقل، وتؤدي أيضاً إلى زيادة الإنجاز الأكاديمي.

وهدفت دراسة (شلبي، ٢٠١١) لنمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الدراسي، والمعتقدات المعرفية، والتوجيه للهدف، والإرجاء الدراسي (الفعال / غير الفعال)، للكشف عن التأثير المباشر وغير المباشر لمتغيرات البحث، وتكونت العينة من (٣٠٣) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، طبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية، والإرجاء الدراسي، وقياس التحصيل عن طريق المجموع التراكمي، وباستخدام تحليل المسار والتحليل العاملي ومعامل ارتباط بيرسون، أظهرت النتائج وجود تأثير غير مباشر ودال إحصائيا للإرجاء الفعال على التحصيل الدراسي.

تعقيب على الدراسات والبحوث السابقة:

١- اختلفت نتائج البحوث والدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق التي تعزي للنوع (طلاب – طالبات) في متغير الإرجاء الأكاديمي، حيث توصل البعض إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات مثل دراسة (Solomon & Rothblum, 1984)، ودراسة (العنزي والدغيم، ٢٠٠٣)، ودراسة (Aknsola et al., 2007)، ودراسة (Ferrari & Morales, 2000)، ودراسة (علام، ٢٠٠٨)، ودراسة (Ferrari, et al., 2009)، وأخيراً دراسة (Liu, 2010)، وتوصل البعض الآخر إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في الإرجاء الأكاديمي، ولكن لم يوجد اتفاق بينهما حيث وجد بعضهما أن الفروق لصالح الطلاب الذكور مثل دراسة (Van Erede, 2003)، ودراسة (Ozer, et al., 2009)، ودراسة (Balkis & Duru, 2009)، ودراسة (Young, 2010)، ودراسات (عبد العظيم، ٢٠١١)، بينما وجد البعض الآخر أن الفروق لصالح الطالبات مثل دراسات : (سكران، ٢٠١١ ؛ Steel, 2007 ؛ هلال والحسيني، ٢٠٠٤؛ Prohaska, et al, 2001). وهذا التناقض والاختلاف في نتائج البحوث السابقة يدعم تناول متغير النوع في البحث الحالي.

٢- اختلفت نتائج الدراسات السابقة في نسبة ومعدل انتشار الإرجاء الأكاديمي لدى الطلاب والطالبات خاصة في المرحلة الجامعية ومن مجتمع إلى آخر، فالبعض كان أعلى من المعدلات العالمية والتي تمتد من (٢٠-٤٠%)، بينما نتائج البعض الأخر كان أقل من المعدلات العالمية، بالإضافة على اختلاف نسبة الانتشار في الإرجاء الأكاديمي. وهذا ما وجه اهتمام الباحث لدراسة نسبة ومعدل انتشار الإرجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في المجتمع السعودي للوقوف على ما هو موجود في الواقع، ومن ثم إمكانية الحد من انتشار هذه الظاهرة لدى المتعلمين وإيجاد الحلول المناسبة لمواجهة انتشار الإرجاء

الأكاديمي خاصة لدى طلبة الجامعة، حيث لوحظ زيادة نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي لديهم وهذا ما تبين من نتائج الدراسات السابقة.

٣- لم تتفق نتائج البحوث السابقة حول الفروق بين الطلاب والطالبات في متغير الثقة بالذات، حيث وجدت نتائج دراسة (الركابي، ٢٠٠٠) فروقا دالة إحصائيا بينهما لصالح الطلاب الذكور، بينما أوضحت نتائج دراسة (العنزي، ٢٠٠١) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في الثقة بالذات.

٤- لوحظ قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الإرجاء لأكاديمي والثقة بالذات، وفي مجتمعات مختلفة، حيث تناولت دراسة العنزي والدغيم (٢٠٠٣) (Ferrrari & Diaz-Morales, 2007)، الشرنوبي (٢٠٠٨) العلاقة بين الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي والدرجة الكلية للثقة بالذات، ولكن في البحث الحالي سيتم دراسة العلاقة بين الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي والدرجة الكلية للثقة بالذات بالإضافة إلى العلاقة بين درجة كل بعد من أبعاد الإرجاء الأكاديمي والثقة بالذات وهذا لم يتم نتناوله في الدراسات السابقة، وفي حدود علم الباحث لم توجد دراسة تناولت العلاقة بين المتغيرين لدى طلبة الجامعات السعودية، وهذا مبرر لتناول العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي وأبعاده مع الثقة بالذات في البحث الحالي.

٥- لوحظ في تناول الباحثين للعلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والمعدل الدراسي، وجود تنوع حيث فحص البعض العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي أو الإنجاز الأكاديمي ممثلا في درجات التحصيل (Beck et al., 2000; Tuckman, 2002, Akinsola et al., 2007)، وتناولها البعض من جانب تأثير الإرجاء على التحصيل الدراسي (شلبي، ٢٠١١)، بينما تناولها البعض في صورة فروق بين مستويات التحصيل الدراسي في محددات الإرجاء الأكاديمي (علام، ٢٠٠٨)، وقلة

قليلة تناولت العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والمعدل الأكاديمي أو التراكمي ؛ Lay, 1986 (Prohaska, 2001)، وفي البحث الحالي يتم تناول العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والمعدل الدراسي.

فروض البحث :

تم اشتقاق فروض البحث الحالي في ضوء الفحص والاستفادة من الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة، وهي :

١- نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان تفوق المعدلات العالمية.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا في نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي بين طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان في كل من الإرجاء الأكاديمي والثقة بالذات.

٤- توجد علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائيا بين الإرجاء الأكاديمي من حيث أبعاده والدرجة الكلية والثقة بالذات لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان.

٥- توجد علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائيا بين الإرجاء الأكاديمي من حيث أبعاده والدرجة الكلية والمعدل الدراسي لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان.

الطريقة والإجراءات :

العينة :

العينة الاستطلاعية : تكونت العينة الاستطلاعية من (٩٥) فردا (٥٣ ذكور، ٤٢ إناث) من طلاب وطالبات بعض كليات جامعة جازان يدرسون في السنة التحضيرية (السنة الأولى في الجامعة)، وذلك بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

العينة الأساسية : تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وبعد استبعاد الطلاب الذين لم يكملوا الإجابة على مقاييس البحث، وتكونت العينة النهائية من (٢٩٧) طالبا وطالبة (١٦٣ ذكور، ١٣٤ إناث) من طلبة كليات علمية ونظرية (العلوم، وإدارة الأعمال، والتربية، والآدب والعلوم الإنسانية) يدرسون في المستوى الثاني من السنة التحضيرية بجامعة جازان، وقد تم انتقاء أفراد العينة من بين شعب مقرر الثقافة الإسلامية -٢، ومقرر مناهج البحث العلمي بطريقة عشوائية عن طريق برنامج القبول والتسجيل، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٨,٩) سنة بانحراف معياري قدره (٠,٩٤) سنة.

الأدوات :

أولاً : مقياس الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الجامعة : (إعداد الباحث)

قام الباحث بتطوير مقياس الإرجاء الأكاديمية لطلبة جامعة جازان، وقد اعتمد على مجموعة من المقاييس العربية والأجنبية بالإضافة لخبرة الباحث، وإجراءا مناقشات مع طلاب السنة التحضيرية حول ظاهرة الإرجاء الأكاديمي، وأسبابها والعوامل المرتبطة بها والمعوقات، والآثار المترتبة عليها. كما قال الباحث بفحص مجموعة المقاييس العربية والإنجليزية سواء ما أخذ منها مسمى التأجيل أو الإرجاء أو التسويف أو التلكؤ الأكاديمي، ومن هذه المقاييس، مقياس الإرجاء الأكاديمي (Solomon & Rothblum, 1984)، ومقياس إرجاء المهام الأكاديمية (Tuckman, 1990)، ومقياس الإرجاء الأكاديمي (موسى وإبراهيم، ٢٠٠٠)،

ومقياس سلوك التسويق الدراسي (العنزي والدغيم، ٢٠٠٣)، ومقياس التلكؤ الأكاديمي (هلال والحسيني، ٢٠٠٤)، وقائمة التسويف الأكاديمي (علام، ٢٠٠٨)، والمقياس العربي للتسويف (عبد الخالق والدغيم، ٢٠١١)، ومقياس التسويف الأكاديمي (أبو غزال، ٢٠١٢).

ومن خلال فحص الاتجاهات المختلفة للمقاييس السابقة، وما تناولته من أبعاد من قياس الإرجاء الأكاديمي، وجد الباحث أن بعض هذه المقاييس أعتمد علي الذات من حيث أعاقتها، وفاعليتها واستقلالها، والبعض أعتمد على الوقت من حيث إهداره وعدم تنظيمه، والبعض الآخر أعتمد على عوامل أخرى كالخوف من الفشل، والدافعية نحو الدراسة، والشعور بالعجز، والاتجاهات الكمالية، والاتجاهات الدراسية والمهام المنفردة، والميل لترك عمل الأشياء الصعبة وغير السارة والتعرض للوم الآخرين. ورأى الباحث تحديد ثلاثة أبعاد لمقياس الإرجاء الأكاديمي، وتم صياغة عدد من العبارات لكل بعد يتناسب مع أهميته النسبية من خلال تكراره في المقاييس السابقة، كما روعي في الصيغة أن تناسب البيئة السعودية، وبذلك تضمنت الصورة الأولية للأداة أربعين (٤٠) مفردة موزعة على الأبعاد أو المجالات الثلاثة، هي :

- بعد الذات من حيث إعاقتها وفاعليتها = ٢٠ مفردة (١ – ٢٠).
- بعد الخوف من الفشل = ١٠ مفردات (٢١ – ٣٠).
- بعد إهدار وعدم تنظيم الوقت = ١٠ عبارات (٣١ – ٤٠).

ولتصحيح الأداة وضعت خمسة اختيارات للاستجابة على طريقة "ليكارت" للقياس المتدرج، بحيث تأخذ تنطبق بدرجة كبيرة جدا (٥ درجات)، وتنطبق بدرجة كبيرة (٤ درجات)، وتنطبق بدرجة متوسطة (٣ درجات)، وتنطبق بدرجة ضعيفة (درجتان)، ولا تنطبق (درجة واحدة).

وتم عرض القائمة على عينة استكشافية مكونة من ٢٧ طالباً، و ٣٠ طالبة للتأكد من وضوح وفهم المفردات وملاءمتها لعينة البحث الحالي، وبناء عليه عدلت بعض البنود في بعض استفسارات وملحوظات

العينة. كذلك، عرضت القائمة على عدد (٥) محكمين يمثلون أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس بكلية التربية – جامعة جازان (ملحق – ١)، للحكم على مدى شموليتها وصلاحيتها في قياس ما وضعت لقياسه، وقد قاموا بتزويد الباحث بمعلومات مفيدة حول صلاحية بعض الفقرات ومناسبتها لأهداف البحث وانتمائها إلى المحور الذي يتضمنها، حيث تم إجراء بعض التعديلات بالحذف والإضافة، وتعديل الصياغة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الإرجاء الأكاديمي :

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الإرجاء الأكاديمي، بحساب مؤشرات الصدق، والاتساق الداخلي، والثبات، وعلى النحو الآتي :

الصدق : اعتمد على حساب ذلك على صدق المحك، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات مقياس الإرجاء الأكاديمي الحالي، ومقياس التسويف الأكاديمي لطلبة الجامعة (أبو غزال، ٢٠١٢) وتوصل إلى وجود علاقة موجبه، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠,٧٩٦)، وهي قيمة عالية من الارتباط تشير لتمتع مقياس الإرجاء الأكاديمي في البحث الحالي بدرجة عالية من الصدق وصلاحية الاستخدام.

التجانس الداخلي :

(أ) تم حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس

الإرجاء الأكاديمي

المفردة	البعد	الارتباط	المفردة	البعد	الارتباط	المفردة	البعد	الارتباط	المفردة	البعد	الارتباط
١	الذات و أعاقتها	٠,٣٤٥	١١	الذات و أعاقتها	٠,٤٧٥	٢١	الخوف من الفشل	٠,٤٩١	٣١	إهدار الوقت وعدم تنظيميه	٠,٥٠٦
٢		٠,٤٦٣	١٢		٠,٤٨١	٢٢		٠,٣٨٨	٣٢		٠,٤١٢
٣		٠,٣٨٢	١٣		٠,٣٤١	٢٣		٠,٣٣٢	٣٣		٠,٣٧١
٤		٠,٤٨٤	١٤		٠,٣٢٨	٢٤		٠,٤٥٩	٣٤		٠,٤٣٩
٥		٠,٤٥٦	١٥		٠,٤٩٣	٢٥		٠,٤٨٨	٣٥		٠,٤٣٣
٦		٠,٣٢٤	١٦		٠,٤٦٧	٢٦		٠,٤٦٢	٣٦		٠,٤٧٨
٧		٠,٥١٧	١٧		٠,١٠٥	٢٧		٠,٥٠٩	٣٧		٠,٣٣٥
٨		٠,٥٢٣	١٨		٠,٥٦٣	٢٨		٠,٣٣٠	٣٨		٠,٤٨٩
٩		٠,١١٧	١٩		٠,٣٩٦	٢٩		٠,١١٢	٣٩		٠,٤٩٢
١٠		٠,٣٥١	٢٠		٠,٤٩٨	٣٠		٠,٣٦٩	٤٠		٠,٤٢١

يتضح من الجدول (١) إن معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) لعدد (٣٧) مفردة، وأن هناك ثلاثة مفردات معاملات ارتباطها ضعيف وغير دال إحصائيا، وأرقامها (٩ ، ١٧، ٢٩)، وبالتالي يتم حذف هذه المفردات. وتمتع (١٨) مفردة بالتجانس الداخلي مع البعد الأول (الذات وإعاقتها)، و(٩) مفردات بالتجانس الداخلي مع البعد الثاني (الخوف من الفشل)، و(١٠) مفردات بالتجانس الداخلي مع البعد الثالث (إهدار الوقت وعد تنظيمه).

(ب) كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية، وكانت قيم معاملات الارتباط على النحو التالي : بعد الذات وإعاقتها (٠,٦٢٨)، وبعد الخوف من الفشل (٠,٧٤١)، وبعد إهدار الوقت وعدم تنظيمه (٠,٧٦٤)، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود تجانس داخلي بين أبعاد مقياس الإرجاء الأكاديمي والدرجة الكلية، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

معاملات الارتباطات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الإرجاء الأكاديمي

اسم البعد	معاملات الارتباط
الذات وإعاقتها	٠,٦٢٨
الخوف من الفشل	٠,٧٤١
إهدار الوقت وعدم تنظيمه	٠,٧٦٤

الثبات : تم حساب الثبات باستخدام طريقة "ألفا كرونباخ"، حيث حسب معامل المقياس ككل وللأبعاد كل على حدة، وكانت قيمة ألفا للمقياس ككل مساوياً (٠,٨٠٤)، ولبعد الذات وإعاقتها (٠,٧٩٢)، ولبعد الخوف من الفشل (٠,٧٥٦)، ولبعد إهدار الوقت وعدم تنظيمه (٠,٧٤١). كما تم حساب ثبات المفردات للمقياس بعد حذف المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

معاملات ثبات مفردات مقياس الإرجاء الأكاديمي بعد حذف المفردة

المفردة	ألفا بعد حذف المفردة	المفردة	ألفا بعد حذف المفردة	المفردة	ألفا بعد حذف المفردة	المفردة	ألفا بعد حذف المفردة
١	٠,٨٠٢	١١	٠,٧٩٦	٢١	٠,٧٩٤	٣١	٠,٧٩٢
٢	٠,٧٩٩	١٢	٠,٧٩٤	٢٢	٠,٨٠١	٣٢	٠,٨٠٠
٣	٠,٨٠١	١٣	٠,٨٠٢	٢٣	٠,٨٠٣	٣٣	٠,٨٠٢
٤	٠,٧٩٤	١٤	٠,٨٠٣	٢٤	٠,٧٩٩	٣٤	٠,٧٩٨
٥	٠,٧٩٨	١٥	٠,٧٩٢	٢٥	٠,٧٩٣	٣٥	٠,٧٩٩
٦	٠,٨٠٣	١٦	٠,٧٩٨	٢٦	٠,٧٩٧	٣٦	٠,٧٩٥
٧	٠,٧٨٩	١٧	٠,٨١١	٢٧	٠,٧٩١	٣٧	٠,٨٠٣
٨	٠,٧٨٨	١٨	٠,٧٨٨	٢٨	٠,٨٠٣	٣٨	٠,٧٩٣
٩	٠,٨٠٦	١٩	٠,٨٠٢	٢٩	٠,٨١٧	٣٩	٠,٨٠١

١٠	٠,٨٠٢	٢٠	٠,٧٩١	٣٠	٠,٨٠٢	٤٠	٠,٨٠٠

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا لعبارات المقياس أقل من معامل ألفا للمقياس ككل (٠,٨٠٤) ما عدا ثلاث عبارات أرقامها (٩، ١٧، ٢٩) حيث كان معامل ألفا لكل منها أعلى من قيمة معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يؤكد حذف هذه المفردات، وهي نفس المفردات التي وجدت عند حساب معاملات ارتباط المفردة بدرجة البعد. وبالتالي يصبح عدد مفردات المقياس (٣٧) تتمتع بثبات موثوق فيه.

وبعد حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الإرجاء الأكاديمي، أصبحت الصورة النهائية للمقياس تتكون من (٣٧) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد على النحو التالي : بعد الذات وإعاقتها (١٨) مفردة من (١-١٨)، وبعد الخوف من الفشل (٩) مفردات من (١٩-٢٧)، وبعد إهدار الوقت وعدم تنظيمه (١٠) مفردات من (٢٨-٣٧). (ملحق – ٢).

ثانياً : **مقياس الثقة بالذات** : (إعداد الباحث)

قام الباحث بالإطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة، وفحص مقاييس الثقة بالذات الأجنبية والعربية المتاحة للتعرف على أبعاد الثقة بالذات، والأهمية النسبية لكل بعد منها، ومن هذه المقاييس : مقياس الثقة بالنفس من إعداد "Sindey, Shrauger, 1990" ترجمة وتعريف (محمد، عادل)، والذي طبق في دراسات أخرى منها دراسة (جودة، ٢٠٠٧)، كما أطلع على مقياس الثقة بالنفس (العنزي، ٢٠٠١)، ومقياس الثقة بالنفس (الطائي، ٢٠٠٧)، و(رجب، ٢٠٠٩). وبعد فحص هذه المقاييس استطاع الباحث تحديد خمسة أبعاد لقياس الثقة بالذات، وإعداد مجموعة من المفردات تتناسب مع الأهمية النسبية لكل بعد من خلال تكراره في الدراسات والبحوث والمقاييس السابقة، وهذه الأبعاد هي: البعد الاجتماعي (١٠ مفردات من ١-١٠)، وبعد الإرادة والاعتماد على الذات (١٠ مفردات من ١١-٢٠)، والبعد الأكاديمي، (٩ مفردات من ٢١-٢٩)، وبعد المظهر العام والرضا عنه (٧ مفردات من ٣٠-٣٦)، وبعد التفاؤل (٦ مفردات

من ٣٧-٤٢) وبذلك فأن الصورة الأولية لمقياس الثقة بالذات تتكون من (٤٢) مفردة، ويتضمن خمسة اختيارات للاستجابة على طريقة "ليكارت" تمتد على مقياس متدرج هي : تنطبق تماما (٥ درجات)، وتنطبق كثيرا (٤ درجات)، وتنطبق بدرجة متوسطة (٣ درجات)، وتنطبق قليلا (٢)، ولا تنطبق (١).

وتم اتخاذ نفس الإجراء السابق للتأكد من وضوح وفهم المفردات وملاءمتها لعينة البحث الحالي، والحكم على مدى شموليتها وصلاحيتها في قياس ما وضعت لقياسه.

الخصائص السيكومترية لمقياس الثقة بالذات :

صدق المقياس : اعتمد الباحث في التحقق من صدق المقياس على :

(أ) **صدق المحكمين** : تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في علم النفس (عدد خمسة) (ملحق – ١)، ونالت معظم المفردات نسبة اتفاق أكثر من (٨٠%)، وقلة من المفردات (ست مفردات) طلب من الباحث تعديل صياغتها، وقام الباحث بإجراء التعديل المطلوب في الصياغة، وبذلك لم يتم حذف أي مفردة من المقياس.

(ب) **صدق المفردات** : تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد استبعاد درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس باعتبار أن بقية المفردات تعتبر محكا (ميزانا داخليا) لهذه المفردة، ويسمى هذا بالصدق الداخلي (السيد، ٢٠٠٦) والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

معاملات ارتباط مفردات مقياس الثقة بالذات بالدرجة الكلية

بعد استبعاد درجة المفردة

المفردات	الارتباط	المفردات	الارتباط	المفردات	الارتباط	المفردات	الارتباط
١	٠,٣٤٣	١١	٠,٤١٨	٢١	٠,٣١٩	٣١	٠,٣٧٧
٢	٠,٤١١	١٢	٠,٣٠٩	٢٢	٠,٣٢٤	٣٢	٠,٤٥١
٣	٠,٢٩٤	١٣	٠,٣١٤	٢٣	٠,٣٧١	٣٣	٠,٣٦٩
٤	٠,٣٦٥	١٤	٠,٤٢٧	٢٤	٠,٣٩٣	٣٤	٠,٣٨٥
٥	٠,٤٣٢	١٥	٠,٣٨٦	٢٥	٠,٤٤٢	٣٥	٠,٤٢٩
٦	٠,٢١١	١٦	٠,٠٨٣	٢٦	٠,٣٤٩	٣٦	٠,٤٦٦
٧	٠,٣٠١	١٧	٠,٣٧٨	٢٧	٠,١٠١	٣٧	٠,٣٦٨
٨	٠,٢٩٩	١٨	٠,٢١٥	٢٨	٠,٤٨٥	٣٨	٠,٢٩٧
٩	٠,٤٨٣	١٩	٠,٣٥٤	٢٩	٠,٢١٨	٣٩	٠,٣١٦
١٠	٠,٨٩٢	٢٠	٠,٤٠٦	٣٠	٠,٣٩٦	٤٠	٠,٠٧٤
						٤١	٠,٣٥٩
						٤٢	٠,٢٢٧

يتضح من الجدول (٤) أن هناك ثلاث مفردات أرقامها (١٦، ٢٧، ٤٠) معاملات ارتباطها غير دال إحصائيا ويجب أن تحذف من الصورة النهائية للقياس، بينما بقية مفردات المقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) ما عدا أربع مفردات معاملات ارتباطيه دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وبذلك يوجد (٣٩) مفردة تتمتع بالصدق الداخلي وصالحة لقياس الثقة بالذات.

الاتساق الداخلي لمقياس الثقة بالذات

(أ) تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد

لمقياس الثقة بالذات

المفردات	الارتباط مع البعد	المفردات	الارتباط مع البعد	المفردة	لارتباط مع البعد
١	٠,٦٠٣	١٥	٠,٦٤١	٢٩	٠,٣٦٩
٢	٠,٦٤١	١٦	٠,١٢٨	٣٠	٠,٥٩٢
٣	٠,٤٥٣	١٧	٠,٣٦٩	٣١	٠,٥٧٩
٤	٠,٦٣٨	١٨	٠,٣٦٧	٣٢	٠,٦٦٣
٥	٠,٦٦٩	١٩	٠,٦١٩	٣٣	٠,٥٦٧
٦	٠,٣٧٤	٢٠	٠,٦٩٠	٣٤	٠,٥٨١
٧	٠,٤٨٧	٢١	٠,٥٦٢	٣٥	٠,٦٨٣
٨	٠,٤٦٥	٢٢	٠,٥٥٩	٣٦	٠,٦٩٤
٩	٠,٦٩٨	٢٣	٠,٦٤٤	٣٧	٠,٥٨٣
١٠	٠,٥٨٨	٢٤	٠,٦٧٨	٣٨	٠,٤٦٩
١١	٠,٦٩٤	٢٥	٠,٦٩٠	٣٩	٠,٥٢٨
١٢	٠,٤٩٩	٢٦	٠,٦٢٢	٤٠	٠,١٣٨
١٣	٠,٥٥٦	٢٧	٠,١٣٤	٤١	٠,٦٠٧
١٤	٠,٧٨٩	٢٨	٠,٥٩٤	٤٢	٠,٤٣٣

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) ماعدا المفردات (١٦، ٢٧، ٤٠) فهي قيم ضعيفة ولا تصل لمستوى الدلالة ويجب أن تحذف من المقياس.

(ب) كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية، وكانت قيم معاملات الارتباط على النحو التالي : البعد الاجتماعي (٠,٧٠٩)، وبعد الإرادة والاعتماد على الذات (٠,٧٨٦)، والبعد الأكاديمي (٠,٧٦٩)، وبعد المظهر العام (٠,٦٤١)، وبعد التفاؤل (٠,٦٥٧)، وجميعها دالة

عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود تجانس داخلي بين أبعاد مقياس الثقة بالذات والدرجة الكلية.

ثبات المقياس :

للتحقق من ثبات المقياس أعتمد الباحث على أكثر من طريقة موضحة فيما يلي :

(أ) **طريقة إعادة تطبيق** : حيث تم إعادة تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٩٥) طالب وطالبة بعد فصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين بطريقة بيرسون (٠,٧٩٨)، وهذا مؤشرا لتمتع المقياس بدرجة من الثبات موثوق فيها.

(ب) **طريقة ألفا كرونباخ** : حسب معامل ألفا في حالة الدرجة الكلية وأبعاد المقياس، وكانت قيم معامل الثابت على النحو التالي :

معامل ثبات الدرجة الكلية (٠,٨٢٧)، ومعامل الثبات للبعد الاجتماعي (٠,٧٧٢)، وبعد الإرادة والاعتماد على الذات (٠,٧٥٥)، والبعد الأكاديمي (٠,٧١١)، وبعد المظهر والرضا عنه (٠,٧٠١)، وبعد التفاؤل (٠,٧٠٣). وبذلك تم التأكد من تمتع المقياس بدرجة من الثبات موثوق فيها وتجعله صالحا للاستخدام.

ومن خلال حساب الخصائص السيكومترية، فإن الصورة النهائية لمقياس الثقة بالذات تتكون من (٣٩) مفردة صالحة لقياس الثقة بالذات، وموزعة على الأبعاد على النحو التالي :

البعد الاجتماعي (١٠ مفردات من ١-١٠)، بعد الإرادة والاعتماد على الذات (٩ مفردات من ١١-١٩)، البعد الأكاديمي (٨ مفردات من ٢٠-٢٧)، بعد المظهر العام (٧ مفردات من ٢٨-٣٤)، بعد التفاؤل (٥ مفردات من ٣٥-٣٩). (ملحق – ٢).

ثالثاً : **المعدل الدراسي** :

وهو مقياس عام تستخدمه الجامعة للحكم على مدى تقدم الطالب في دراسته الأكاديمية، ويتحدد بحاصل قسمة مجموع النقاط التي حصل عليها الطالب في جميع المقررات التي درسها منذ التحاقه بالجامعة على مجموع الساعات / الوحدات المعتمدة لتلك المقررات. واستخدم الباحث المعدل الدراسي لاختبارات الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (١٤٣٣ – ١٤٣٤هـ) وحصل على معدلات الطلاب من واقع نتائج طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

وينص الفرض الأول على أن "نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان المعدلات العالمية". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام النسب المئوية، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

نسب انتشار سلوك الإرجاء الأكاديمي بين طلاب وطالبات عينة البحث

النوع	عدد المرجئين	النسبة	النسبة الإجمالية للعينة
طلاب	١١٥	%٧٠,٦	%٦٤,٣
طالبات	٧٦	%٥٦,٧	

يتضح من الجدول السابق أن نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي سواء لدى الطلاب أو الطالبات مرتفعة وتفوق المعدلات العالمية التي تمتد من (٢٠ – ٤٠%)، وأنها لدى الطلاب أكثر ارتفاعا من الطالبات. ويرى الباحث أن ارتفاع نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة قد يرجع إلى عدة أسباب منها أن الدراسة بالجامعة تعطي للطالب الحرية في الحضور والمتابعة، وليس مثل ما يحدث في المدارس من الالتزام

بالحضور ومتابعة الواجبات أولا بأول، بالإضافة إلى أن طلاب الجامعة قد ينشغلون بأمور ونشاطات أخرى ويعطوها أولوية وأهمية عن الاستذكار، أو ربما وجود متغيرات مثيرة ومرغوبة للطلاب والطالبات كقضاء وقت طويل أمام الكمبيوتر أو الأجهزة الإلكترونية، وشبكات التواصل الإلكترونية، والبرامج الإلكترونية في أجهزة الهواتف المحمولة، مما يجعلهم يقضون فترة أقل من المطلوب لإنجاز المهام الأكاديمية، وبالتالي يميلون إلى تأجيل الاستذكار والمهام الدراسية لآخر لحظة، وعندما يقترب موعد الاختبار، كما أنهم أقل ضبطا وتحكما في الوقت وتنظيمه.

وقد يرجع الإرجاء الأكاديمي إلى كره الطلبة للمهام الدراسية، وقد يتخذون من الإرجاء الأكاديمي وسيلة للهروب من المهام أو عواقبها. بالإضافة إلى عدم سعي الطلبة لبذل الجهد ومحاولة التخلص من سلوك الإرجاء، مستخدمين المبررات وإقناع أنفسهم بعدم وجود خطورة، وإمكانية القيام بالمهام الأكاديمية المطلوبة في وقت لاحق.

نتائج الفرض الثاني:

وينص الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا في نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي بين طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ذ) للمقارنة بين نسبتين مستقلتين، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

المقارنة بين نسبتي الإرجاء لأفراد العينة

المجموعات	النسبة	عدد أفراد العينة	العدد الكلي للعينة	"ذ"	الدلالة
طلاب مرجئين	٠,٧٠٦	١١٥	١٦٣	٣,٠	دالة عند ٠,٠١
طالبات مرجئات	٠,٥٦٧	٧٦	١٣٤		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الطلاب والطالبات في نسبة الإرجاء لصالح الطلاب، أي أن الطلاب أكثر إرجاء للمذاكرة والمهام الأكاديمية من الطالبات. وبذلك لم يتحقق صحة الفرض الثاني، وقد يرجع ذلك لبعض العوامل الديموجرافية والشخصية، كما أن طبيعة المجتمع السعودي حيث أن البنين أكثر حرية في الخروج من المنزل أكثر من البنات، وبالتالي تتفرغ الطالبة بصورة أكبر من الطالب للقيام بالمهام الأكاديمية ولا يوجد لديها المبرر الكافي لتقديمه كعذر على التقصير في إتمام ما هو مطلوب منها من استذكار والمهام الدراسية التي تكلف بانجازها، بالإضافة إلي أن الطالبة تخضع للمتابعة والمراقبة من قبل الأسرة في دراستها وسلوكياتها أكثر من الطالب. وربما تكون الطالبات أكثر تنظيماً للذات مقارنة بالطلاب، وأكثر حرصاً على إثبات الذات. وقد يكون الطلاب لديهم إعاقة الذات أعلى من الطالبات، والتي قد تظهر عندما يضعوا عوائق لمنع أدائهم الجيد، والدافع من وراء ذلك قد يكون من أجل حماية تقدير الذات، وذلك بإعطاء سبب خارجي في حالة إخفاقهم في العمل بصورة جيدة، وانجاز المهام الأكاديمية المطلوبة في الوقت المحدد وعدم تأخيرها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Van Erede, 2003)، ودراسة (Ozer et al., 2009)، ودراسة (Balkis & Duru, 2009)، ودراسة (Yong, 2010)، ودراسة (عبد العظيم، ٢٠١١)، بينما تختلف مع نتائج دراسات كل من : (سكران، ٢٠١١ ؛ Steel, 2007؛ هلال والحسيني، ٢٠٠٤؛ Prohaska et al., ٢٠٠١)، والتي وجدت فروقا دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات بالإضافة إلي الدراسات التي لم تجد فروقا دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات مثل (Solomon & Rothblum, 1984)، ودراسة (العنزي

والدغيم، ٢٠٠٣)، ودراسة (Akinsola et al., 2007)، ودراسة (Ferrari & Morales, 2000)، ودراسة (علام، ٢٠٠٨)، ودراسة (Ferrari et al., 2009)، ودراسة (Liu, 2010).

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان في كل من الإرجاء الأكاديمي والثقة بالذات". وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار (ت). والجدول (٨) يوضح هذه الفروق.

الجدول (٨)

الفروق بين الطلاب والطالبات في الإرجاء الأكاديمي والثقة بالذات

المتغيرات	الطلاب		الطالبات		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الإرجاء الأكاديمي	١٠٧,٣٠	١١,٦٠	١٠٤,٧١	١١,٠٥	٥,٠٩	٠,٠١
الثقة بالذات	١٢٥,٣٤	١٥,٣٧	١٢٣,٠٢	١٤,٦٢	٣,٤٣	٠,٠١

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب في كل من المتغيرين الإرجاء الأكاديمي والثقة بالذات، وبذلك لم يتحقق صحة الفرض الثالث. وهذا يعني أن الطلاب الذكور أكثر إرجاء للاستذكار والمهام الدراسية من الطالبات، وأكثر ثقة بالذات عن الطالبات. ويمكن تفسير هذه النتيجة في حالة الأكاديمي بأن الطلاب عادة ما يكونوا أكثر إرجاء إذا ما قورنوا بالطالبات، وذلك لانشغالهم بكثير من المهام والأنشطة الأخرى، كما أن فرصتهم أكبر للسفر والخروج المتكرر من المنزل مما يستهلك وقتا أكثر ويكون ذلك على حساب الوقت المخصص للاستذكار وإنجاز المهام الدراسية فيلجئون للإرجاء المتكرر، والذي بدوره يعزز شعورهم بالخوف من الفشل، وحصولهم على معدلات دراسة متدنية بصورة أكبر من الطالبات. أما في حالة الثقة بالذات فقد يرجع ارتفاع الطلاب في الثقة بالذات عن الطالبات إلى

عوامل أو أكثر من العوامل البيئية، الثقافية، الاجتماعية، ويختلف هذا من مجمع لآخر، بالإضافة إلى الأداة المستخدمة لقياس الثقة بالذات والتي تضمنت أبعاد قد يحصل فيها الطلاب الذكور على درجة أعلى من الطالبات. وتتفق نتيجة البحث الحالي، فيما يتعلق بنتائج الفروق بين الطلاب والطالبات في الإرجاء الأكاديمي، مع نتائج دراسات كل من : (Van Erede, 2003 درجة أعلى من الطالبات)، و(Ozer et al., 2009)، و(Balkis & Duru, 2009)، و(Yong, 2010)، و(عبد العظيم، ٢٠١١)، بينما تختلف مع نتائج دراسات كل من : (Prohaska et al., 2000)، و(هلال والحسيني، ٢٠٠٤)، و(steel, 2007)، و(سكران، ٢٠١٠).

وتتفق نتيجة البحث الحالي فيما يتعلق بنتائج الفروق بين الطلاب والطالبات في الثقة بالذات مع نتائج دراسة (الركابي، ٢٠٠٠)، بينما تختلف مع نتائج دراسة (العنزي، ٢٠٠١)، حيث توصل البعض إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات مثل (Solomon & Rothblum, 1984)، و(العنزي والدغيم، ٢٠٠٣)، و (Akinsola et al., 2007)، و(Ferrari & Morales, 2007)، و(علام، ٢٠٠٨)، و(Ferrari et al., 2009)، و(Liu, 2010).

نتائج الفرض الرابع:

وينص الفرض الرابع على أنه "توجد علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائيا بين الإرجاء الأكاديمي من حيث أبعاده والدرجة الكلية، والثقة بالذات لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية جامعة جازان". وللتحقق في صحة هذا الفرض، تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون"، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

معاملات ارتباط أبعاد الإرجاء الأكاديمي والدرجة الكلية مع الثقة بالذات

الإرجاء الأكاديمي وأبعاده	الثقة بالذات

	الارتباط	مستوى الدلالة
إعاقة الذات	-٠,٢٤٦	٠,٠١
الخوف من الفشل	-٠,٣١٥	٠,٠١
إهدار وعدم تنظيم الوقت	-٠,٢١٧	٠,٠١
الدرجة الكلية	-٠,٢٩٨	٠,٠١

يتضح من الجدول (٩) إن جميع قيم معاملات الارتباط سواء بين أبعاد لإرجاء الأكاديمي أو الدرجة الكلية والثقة بالذات سالبة، وهذا يحقق صحة الفرض الرابع. وقد يرجع ذلك إلى أن الطلاب والطالبات المرجئين والذين يميلون للإرجاء في إنجاز المهام الدراسية لديهم درجة من إعاقة الذات والخوف من الفشل وضياع الوقت وعدم تنظيمه تؤثر بشكل مباشر على انخفاض الثقة بالذات، وأن الذين لديهم ثقة بالذات جيدة أكثر رغبة في الحرص على الوقت واستثماره والعطاء والمثابرة والميل لإنجاز المهام الصعبة، وتنظيم الذات ومواصلة النجاح في الحياة العملية بأمان واطمئنان كما أن بعد الخوف من الفشل كان الأكثر في قيمة معامل الارتباط والأكثر ارتباطا سالبا بالثقة بالذات مقارنة بالأبعاد الأخرى والدرجة الكلية. أي أن ارتفاع درجة الخوف من الفشل يقابله انخفاض في درجة الثقة بالذات بصورة أعلى من بعدي إعاقة الذات وإهدار الوقت وعدم تنظيمه، وقد يرجع ذلك إلى أن الخوف من الفشل وما يسببه من خلل انفعالي وقلق يؤثر بدرجة كبيرة على الثقة بالذات، وبالتالي على البعد الأكاديمي والبعد الاجتماعي، والتفاؤل، والإرادة والاعتماد على الذات، وهي مكونات الثقة بالذات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العنزي، ٢٠٠١)، ودراسة (Ferrari et al., 2007)، ودراسة (الشرنوبي، ٢٠٠٨).

نتائج الفرض الخامس:

وينص الفرض الخامس على أنه "توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الإرجاء الأكاديمي من حيث أبعاده والدرجة الكلية، والمعدل الدراسي لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون"، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

معاملات ارتباط أبعاد الإرجاء الأكاديمي والدرجة الكلية مع المعدل الدراسي

الإرجاء الأكاديمي وأبعاده	المعدل الدراسي	
	الارتباط	مستوى الدلالة
إعاقة الذات	-٠,٣٥٦	٠,٠١
الخوف من الفشل	-٠,٢٨١	٠,٠١
إهدار وعدم تنظيم الوقت	-٠,٣٠٩	٠,٠١
الدرجة الكلية	-٠,٤٢٨	٠,٠١

يتضح من الجدول (١٠) أن جميع قيم معاملات الارتباط سواء بين أبعاد الإرجاء والدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي، والمعدل الدراسي سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يحقق صحة الفرض الخامس، وكان الارتباط بين الدرجة الكلية للإرجاء والمعدل الدراسي أعلى من قيم الارتباط بين أبعاد الإرجاء والمعدل الدراسي، كما جاء الارتباط بين بعد إعاقة الذات والمعدل الدراسي أعلى من الارتباط بين بعد أهدار الوقت وعدم تنظيمه والمعدل الدراسي أعلي من الارتباط بين بعد الخوف من الفشل والمعدل الدراسي هذا بالترتيب، وهذا يبين أن أبعاد الإرجاء مجتمعة معا في صورة الدرجة الكلية تؤثر بدرجة أقوى على انخفاض المعدل الدراسي وقد يرجع ذلك إلى تأجيل بعض الطلبة للمهام والأنشطة الدراسية المطلوبة بشكل متكرر، نتيجة اختلال التنظيم الذاتي وإعاقة الذات، بالإضافة إلى إهدار الوقت وعدم تنظيمه، والخوف من الفشل، مما قد يدفع الطلبة إلى إرجاء الاستذكار وإنجاز المهام الدراسية قبل الاختبار بوقت قليل، وتأخر استعدادهم للاختبار، وهذا قد يسبب انخفاض معدلهم الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من : (Lay, 1986)، و (Prohaska et al., 2001)، و(Tuckman, 2002)، و(Balkis & Duru, 2009).

التوصيات والبحوث المقترحة:

أولاً: التوصيات:

١- توجيه اهتمام الباحثين لإعداد برامج معرفية سلوكية لخفض الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٢- إعداد ندوات تثقيفية لتبصير الطلبة بأسباب وعوامل الإرجاء الأكاديمي بغرض الحد من تأثيره.

٣- إعداد ندوات لتبصير الطلب بقيمة الوقت وتنظيمه، وكيفية استخدام الوقت بفاعلية في إنجاز المهام المطلوب إنجازها في الموعد المحدد.

٤- توجيه انتباه المختصين والمسئولين للاهتمام ببرامج التوجيه والإرشاد داخل الجامعة، وتفعيل دور الإرشاد الأكاديمي في مواجهة ظاهرة انتشار الإرجاء الأكاديمي، والتقليل من تأثيرها على أداء الطلبة وإنجازها للمهام الدراسية المطلوبة منهم في مواعيدها المحددة.

ثانياً : البحوث المقترحة :

١- دراسة العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي وكل من الذكاء الوجداني والسعادة النفسية.

٢- دراسة أثر الإرجاء الأكاديمي على التوافق في الحياة الجامعية.

٣- برامج لخفض الإرجاء الأكاديمي والحد من انتشاره لدى طلاب الجامعة.

٤- علاقة الإرجاء الأكاديمي بكل من فاعلية الذات الأكاديمية والرضا عن الحياة.

٥- علاقة الإرجاء الأكاديمي بكل من موضع الضبط والرضا عن الدراسة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

أبو غزال، معاوية (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: أسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (٨)، عدد (٢): ١٣١ – ١٤٩.

إسحاق، حسن بن عبد الله (١٤٣٢ هـ). قراءة في أوضاع الطلاب الأكاديمية بجامعة جازان. ورقة علمية ألقيت في : "ندوة الإرشاد الأكاديمي ومعايير الجودة الاعتماد"، المنعقدة في جامعة جازان. (الأحد ١٦ ربيع الثاني، الموافق (٢٠ مارس ٢٠١١).

بولص، صبحي حبيب (١٩٩٤). قياس الثقة بالنفس وعلاقتها بالتحصيل. مجلة التربية والعلم، العدد (١٦): ٢٠٤ – ٢١٣.

جودة، أمال (٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الأقصى. مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد (٢١)، العدد (٣)، ٦٩٧ – ٧٣٨.

الخياط، أسماء عبد الله (٢٠٠١). السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة وعلاقته بمستوى مشاركة المدرس واتخاذ القرار وثقتهم بأنفسهم. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة الموصل.

رجب، سمية مصطفى (٢٠٠٩). فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

الركابي، نضال عبد الحسن (٢٠٠٠). مستوى الطموح وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية بالجامعة المستنصرية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الجامعة المستنصرية.

زيدان، عصام محمد (٢٠٠٨). إدمان الانترنت وعلاقته بالقلق والاكتئاب والوحدة النفسية والثقة بالنفس. مجلة دراسات عربية في علم النفس، مجلد (٧)، عدد (٢): ٣٧١ – ٤٥٢.

سكران، السيد عبد الدايم عبد السلام (٢٠١٠). البناء العاملي لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، العدد (١٦): ١–٧.

السيد، فؤاد البهي (٢٠٠٦). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. القاهرة : دار الفكر العربي.

سيدني شروجر (١٩٩٠). مقياس الثقة بالنفس، ترجمة وتعريب (عادل عبد الله محمد). القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

الشرنوبي، نادية السيد يوسف (٢٠٠٨). بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكئين وغير المتلكئين أكاديميا من طلبة وطالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٣٧، الجزء الثاني): ٢٧١ – ٣٦٣.

شلبي، سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠١١). نمذجة العلاقة السببية بين توجهات الهدف والمعتقدات المعرفية والإرجاء الدراسي (الفعال / غير الفعال) والتحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة. حوليات مركز البحوث، الدراسات النفسية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، الحولية (٧)، الرسالة (٥) : ١-١١٢.

الشناوي، محمد محروس (١٩٩٦). العملية الإرشادية. القاهرة: دار غريب.

صالح، عايدة شعبان والسميري، نجاح عواد (٢٠٠٩). قلق الانفصال وعلاقته بالثقة بالنفس لدى الأطفال المحرومين من الأب بمحافظة غزة. المؤتمر العلمي التربوي النفسي، جامعة دمشق، كلية التربية (٢٥-٣٧ أكتوبر).

الطائي، أنوار غانم محي (٢٠٠٧). الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية جامعة الموصل. مجلة التربية والعلم، المجلد (١٤)، العدد (١) : ٢٩٣-٣١٢.

عبد لخالق، أحمد محمد والدغيم، محمد دغيم (٢٠١١). المقياس العربي للتسويف : إعداده وخصائصه السيكومترية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الأمارات العربية المتحدة، العدد (٣٠) : ٢٠٠-٢٢٥.

عبد العظيم، فايقة أحمد (٢٠١١). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض مصادر الضغوط لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات الديمقرجرافية. المؤتمر السنوي السادس عشر لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، الفترة من (٢٦-٢٧) ديسمبر، المجلد الثاني (ص ص ٥١٤ – ٦٠٠).

عبد الغني، أشرف محمد ومحمود، أحلام حسن (٢٠١٢). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لدى عينة من تلامذة الصف السادس للمرحلة الابتدائية. بحوث ودراسات معاصرة في ميادين علم النفس التربوي. الطبعة الأولى. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

العزو، إيناس يونس وجنان، سعيد الرحو (٢٠٠١). التفكير الرياضي لدى طلبة قسم الرياضيات وعلاقته بالثقة بأنفسهم. المؤتمر القطري التربوي الأول المنعقد في الجامعة المستنصرية، العراق (٢٨ – ٢٩ مارس) (ص ص ٩٣ – ٩٥).

عطية، أشرف محمد (٢٠٠٩). دراسة العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليا. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد (١٩): ٢٨١ – ٣٢٥.

علام، حسن أحمد عمر (٢٠٠٨). محددات لتسويف الأكاديمي وعلاقاتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢٤)، العد (٢): ٢٥٤ – ٣٠٦.

عمر، حسن أحمد (٢٠٠٨). محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مجلد ٢٤، عدد (٢): ٢٥٥ – ٣٠٦.

العنزي، فريح عويد والدغيم، محمد دغيم (٢٠٠٣). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٥٢، الجزء الثاني): ١٠٢ – ١٣٧.

العنزي، فريح عويد (١٩٩٩). الثقة بالنفس وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية. دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. المجلد (٩)، العدد (٢): ٤١٧ – ٤٤٣.

العنزي، فريح عويد (٢٠٠١). المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل : دراسة ارتباطيه – عاملية. مجلة العلوم الاجماعية، المجلد (٢٩)، العدد (٣) : ٤٧ – ٧٧.

محمد، عطية عطية (٢٠٠٧). التكلؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، مركز البحوث النفسية، كلية الآداب، جامعة المنيا، العدد (٨) : ١١-١١٠.

محمد، معتز (٢٠١٠). برنامج إرشادي معرفي سلوطي لتنمية بعض مظاهر الثقة بالنفس لدى عينة من الشباب الجامعي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (٢٠)، العدد (٦٩) : ٢٥٩-٣٠٩.

موسى، رشاد علي وإبراهيم، أحمد علي (٢٠٠٠). الفروق الفردية في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بين المرجئين وغير المرجئين أكاديميا من الجنسين لطلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٩٠) : ٢٩٩ – ٣٤١.

هلال، عبد الرحمن محمد مصيحلي والحسيني، نادية السيد (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، الجزء الأول، العدد (١٢٦، الجزء الأول) : ٥٧ – ١٤٣.

ثانياً : المرجع الأجنبية :

Akinsola, M. A. & Telia, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. Eurasia Journal .of Mathematics, Science & Technology Education, 3 (4): 363-370.

Babadogan, C. (2010). The impact of academic procrastination behaviors of the students in the certificate program in English language teaching on their learning modalities and academic achievements. Procedia: Journal of Social and Behavioral Sciences, 2 (2): 3262-3269.

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

Beck, B.; Koons, S. & Milgrim, D. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self- consciousness, self-esteem and self-handicapping. **Journal of Social Behavior and Personality,** 15 (5): 3-13.

Brian, F. (2004). Predictors of academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being. **Dissertation Abstracts International.** Vol. (65), No (3) p. 1545.

Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting of funtil tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. **Journal of Social Behavior and personality,** 15 (5): 15-34.

Cristine, M. & Vestervelt, B. A. (2000). **An examination of the construct validity of four measures of procrastination.** Unpublished Master Thesis. Carleton University. Ottawa, Ontario.

Dewitte, S. & schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators .and the punctual. **European Journal of Personality,** 16, 469-489.

Deyling, E. (2008). The effect of priming death anxiety on future time orientation and procrastination. Unpublished Master Thesis. Cleveland State University.

Dietz, F.; Hofer, M. & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. **British Journal of Educational Psychology,** 77, 893—906.

Ellis, A. & knw, W. (2002). **Overcoming procrastination.** New York : Rational Living .

Elmer, D. (2000). **Wasted time or informed delay? Academic procrastination, learning styles and self-talk.** Paper presented at Central States Communication Association Convention, April, Detroit, MI. http://www2.edutech. Nodak. Edu/ndsta/elmer.htm.

Farran, J. B. (2004). **Predictors of academic procrastination in college students.** Unpublished Doctoral Dissertation. Fordham University, New York.

Ferrari J, B.; OCallaghan, J. & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United Stats, United Kingdom and Australia: Arousal and avoidance delays among adults north American . **Journal of Psychology,** 7 (1): 1-6.

Ferrari, J. (2001). Procrastination as self- regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness and time limits on working best under pressure. **European Journal of Personality,** 15, 391-406.

Ferrari, J., & Morales, J. (2007). Procrastination: different time orientations reflect different motives. **Journal of Research in Personality,** 41, 707-714.

Ferrari, J.; Ozer, B. & Demir, A. (2009). Chronic procrastination -among Turkish adults: Exploring decisional, avoidant, and arousal styles. **Journal of Social psychology,** 149 (3): 302-308.

Fritzsche, B.; Young, B & Hickson, K. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. **Personality and Individual Differences,** 35, 1549-1557.

Gauthier, L.; Senecal, C. & Guay, F. (2002). Academic procrastination in graduate students: The role of the student and of the research director. **European Journal of Psychology,** 152 (12): 25-40.

Harriot, J. & Ferrari, J. (1996). Prevalence of procrastination among sample of adults. **Psychological Reports,** 78, 611-616.

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

Jackson, T.; Fritch, A.; Nagasaka, T. & Pope, L. (2003). Procrastination and perceptions of past, present, and future. **Individual Differences Research**, 1 (1): 17-28.

Knaus, W. J. (2001). Procrastination, blame and change. **Journal of Social Behavior and Personality,** 16 (1): 153-166.

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

Liu, K. (2010). **The relationship between academic procrastination and academic achievement in Chinese university students.** Unpublished Master Thesis. State University of New York.

Meyer, C. L. (2001). Academic procrastination and self-handicapping: Gender differences in response to noncontingent feedback. **Journal of Social Behavior and Personality,** 16(1): 87-122.

Milgram,N, &Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. European Journal of Personality, 14, (2): 141-156.

Miller, C. W. (2008). Procrastination and attention deficit hyperactivity disorder in the college setting: The relationship between procrastination

and anxiety. **Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,** 68 (9- B), p. 6322.

Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. Assessment **& Evaluation in Higher Education,** 29 (1)- 3-9.

Owen, A. M.& Newbegin, I. (1997) Procrastination in high school achievement: A casual structure model. **Journal of Social Behavior & Personality,** 12, 869-887.

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

Pfister,T. I. (2002). Perfectionism, procrastination, and other self- reported barrier to completing the doctoral dissertation. **PAI** 64 (12.P): 6339.

Prohaska, V., Morill, P., Atiles, I., & Perez, A. (2001). Academic procrastination by nontraditional students. **Journal of Social Behavior & Personality,** 16 (1): 125-134.

Rabin, L. A.; Fogel, J. & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported excutive function. Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 33 (3): 344-357.

Rosario, P.; Costa, M.; Nunez, J. & Gonzalez, P. J. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. The Spanish Journal of Psychology, 12 (1): 118-127

Skidmore, R .L. (2002). Predicting student performance in a college self-paced introductory course: The role of motivational orientation, learning strategies, procrastination and perception of daily hassles. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-south Educational Research Association (Chattanooga TN November 6-8).

Solomon, LJ. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. Journal of Counseling psychology, 31 (4): 503-509.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential **self-regulatoiy failure.** Psychological Bulletin, 133 (1):.65-94.

Steel, P., Brothen, T. & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality performance, and mood. Personality and Individual Differences, 30(1):95-106.

Switzer, N.G. (1999). Fiddel-dee-dee I'LL think about it tomorrow: Overcoming academic procrastination in higher education. Unpublished Master Thesis. Biola university, La Mirada California, USA.

Tuckman, B. W. (2005). Academic procrastination: Their rationalizations and web-course performance. Psychological Reports, 96,1015-102.

Tuckman, B.W. (1990). Measuring procrastination attitudinally'and behaviorally. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, MA April 16-20).

Tuckman, B.W. (2002). Academic procrastinators: Their rationalizations and web-course performance. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (Chicago, II, August, 22-25).

Van Erede, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. Personality and Individual Differences, 35 (6): 1401-1418.

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a selfregulated learning perspective. Journal of Educational Psychology, 95 (1): 179-187.

Yong, F. (2010). A study on the assertiveness and academic procrastination of English and communication students at a private university. American Journal of Scientific Research, 5 (9): 62-72.