التّسويف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذّات لدى عيّنة من طلبة جامعة الخليل

Academic Procrastination and Its Relationship with Self - Concept among Hebron University Students

أ. اجبارة عبد تلاحمة

مدرس/ وزارة التربية والتعليم العالي/ فلسطين

Ijbara Abed Talahmeh

Instructor/ Ministry of Education/ Palestine

j.talahmeh@yahoo. com

تاريخ الاستلام: 11/ 9/ 2018م، **تاريخ القبول:** 13/ 11/ 2018م.

Received: 11/ 9/ 2018, **Accepted:** 13/ 11/ 2018

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.3474108

E - ISSN: 2307 - 4655

P - ISSN: 2307 - 4647

http: // journals. qou. edu/ index. php/ nafsia

مُلخَّص:

هدفت الدِّراسة إلى الكشف عن مستوى انتشار التَّسويف الأكاديمي ومُستوى مفهوم الذَّات لدى عيِّنة من طلبة جامعة الخليل، بالإضافة إلى تحديد العلاقة بين مفهوم الذات والتَّسويف الأكاديمي لدى عيِّنة الدراسة، وتكوَّن مجتمع الدِّراسة من (8720) طالباً وطالبةً، وبلغت عيِّنة الدراسة (600) طالب وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياسين: مقياس مفهوم الذَّات الذي طوَّره الجندي وتلاحمة (2018)، ومقياس التَّسويف الأكاديمي التي طوَّره المومني وآخرون (2017) بعد فحص دلالات صدقهما وثباتهما. وأظهرت نتائج الدِّراسة وجود انتشار للتسويف الأكاديمي بدرجة متوسطة، وكان مستوى مفهوم الذَّات لدى عيِّنة البحث كذلك متوسطاً. وأخيراً أظهرت النَّتائج وجود علاقة ارتباطيَّة سالبة ذات دلالة إحصائيَّة بين مفهوم الذَّات والتَّسويف الأكاديمي لدى عيِّنة الدِّراسة.

الكلمات المفتاحيَّة: مفهوم الذَّات، التَّسويف الأكاديمي.

Abstract

The study aimed at revealing the prevalence level of the academic procrastination and the level of self - concept among Hebron University students. In addition, the study sought to identify the relationship between self - concept and academic procrastination among the study sample. The population of the study consisted of 8720 male and female students. The study sample consisted of 600 male and female students. To achieve the objectives of the study, the researcher used two scales, a self - concept scale developed by Aljundi & Talahmeh (2018) and academic procrastination scale developed by al - Momani, F. al - Rabadi, W. and Freihat, A. (2017) , after checking their reliability and validity. The results of the study showed that there was a moderate level of prevalence of academic procrastination, and a moderate level of self - concept among the sample. Finally, the results showed a statistically significant relationship between self - concept and academic procrastination among the sample of the study.

***Keywords**: Academic Procrastination, Self - Concept.*

المُقدِّمة:

نظراً للتَّطوُّر التِّكنولوجي الهائل في العصور الحاليَّة، والانتشار الكثير لمواقع التَّواصل الاجتماعي، وتَحوصُل العالم بأسره في قرية صغيرة، فقد ترك هذا التَّطوُّر آثاراً إيجابيَّة وسلبيَّة في آن واحد في جميع المجالات والجوانب الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة والتَّربويَّة، إذ أنَّ هذا التَّطوُّر الكبير قد أثَّر بشكل ملحوظ في تعلُّم أبنائنا في المدارس والجامعات، فيجدُ الطَّالبُ نفسه مُجبراً على تأجيل مهامه وواجباته التَّعليميَّة حتَّى اللحظة الأخيرة لموعد تسليم الواجب أو موعد الاختبار، فينعكس هذا التَأجيل على نفسيَّة الطَّالب ويشعر بالذنب وعسر المزاج والعصبيَّة.إنَّ هذا التَّأجيل هو أمرٌ في غاية الخطورة وهو ما يُعرَفُ عنه في علم النَّفس التَّربوي بالتَّسويف الأكاديمي (Academic Procrastination) (السرحان وصوالحة، 2017).

ويُعدُّ التَّسويف الأكاديمي مُشكلة شائعة بين طلبة الجامعة، فيؤثِّر على العمليَّة الأكاديميَّة بصورة عامَّة وعلى الطَّالب بصورة خاصَّة، إذ يؤدِّي هذا السُّلوك إلى تدنِّي التَّحصيل الدِّراسي وثبوت العادات الدِّراسيَّة السَّيئة فضلاً عن تأجيل الامتحانات الدِّراسيَّة وتراكم أعباء الدِّراسة (صالح وصالح، 2013). وتُقدِّر الدِّراسات النَّفسيَّة والتَّربويَّة ومنها دراسة غزال (2012) أن (25%) من عيِّنة الدِّراسة هم من ذوي التَّسويف المُرتفع، و (57%) من ذوي التَّسويف المُتوسِّط، في حين أشارت دراسة المومني وآخرون (Al - Momani et al، 2017) إلى أنَّ مُستوى انتشار التَّسويف الأكاديمي كان مُتوسِّطاً بنسبة (40%). وأشارت دراسة القُدح وآخرون (AlQudah et al, 2014) إلى أنَّ نسبة (87%) من الطَّلبة عيِّنة الدِّراسة كانوا يُؤجِّلون إجراء الامتحانات الدِّراسيَّة وتسليم الواجبات البيتيَّة في موعدها المُحدَّد.

وبالنَّظر إلى هذه النِّسب التي يظهر عليها التَّسويف بين الطَّلبة، فقد توصَّل بيزي وفورال (Bezci & Vural, 2013) إلى أنَّ هناك مُكوِّنات سلوكيَّة ومعرفيَّة وانفعاليَّة تقف وراء التَّسويف، إذ ررجعُ التَّسويف كما يراه أبو زُريق وجرادات (Abu Zureig & Jara-dat, 2013) إلى ضعف مهارات إدارة الوقت وعدم القُدرة على إكمال المُهمَّة، أو إلى أسلوب التَّدريس وضغط الأقران (Shu & Gneezy, 2010). أمَّا من ناحية معرفيَّة، فقد يُعزى التَّسويف إلى الأفكار غير المنطقيَّة والخاطئة، إذ يرى إليس وكنوس (Ellis & Knaus, 2002) أنَّ التَّسويف هو اضطراب انفعالي ينتج عن المُعتقدات غير المنطقيَّة، لكنَّ فيراري وإيمونز (Ferrari & Emmons, 1995) عزيا أسباب التَّسويف إلى عدم القُدرة على التَّركيز أو المُستويات المُنخفضة من اليقظة عند أداء المُهمَّات.أمَّا من ناحية انفعاليَّة، فقد يرتبط التَّسويف بالخوف اللاعقلاني من القلق والخوف من الفشل في أداء لملمُهمَّات، ممَّا يؤدِّي إلى التجنُّب العُصابي من الموقف (Onwueg-buzie, 2004).

ويُعدُّ التَّسويف الأكاديمي بذلك من أهم العوائق ذات العلاقة بالإنجاز الدِّراسي، وإذا رجعنا في البحث عن المعنى اللغوي لهذا المفهوم (التَّسويف) فهي ترجمة عن كلمة لاتينيَّة، تتكوَّنُ من مقطعين، وهما: (Pro) وتعني "إلى الأمام"، و (Crastinus) وتعني "غداً"، وبذلك تعني (أماماً لغد) (Ying & LV, 2012). أمَّا في المعاجم العربيَّة فإنَّ كلمة (التَّسويف) مأخوذة من الفعل سوف، وتعني المماطلة والتَّأخير (السرحان وصوالحة، 2017).

ويرى المومني وآخرون (Al - Momani et al; 2017) أنَّ التَّسويف الأكاديمي هو من الظَّواهر السُّلوكيَّة السَّائدة في حياتنا اليوميَّة بشكلٍ عام، وفي حياتنا التَّعليميَّة بشكل خاص، حيثُ أخذت هذه الظَّاهرة مساراً واضحاً ومُؤثِّراً في العمليَّة الأكاديميَّة. ويُعَدُّ التَّسويف من وجهة نظر شو وجنيزي (Shu & Gneezy, 2010) عمليَّة تُعيقُ الفرد من تحقيق أهدافه، وهو شكلٌ من أشكال المُقاومة

يستخدمه الطَّالب لتجنُّب العمل الذي لا يعتبره مُمتعاً وقيِّماً.ويُشير ستيل (Steel، 2007) إلى أنَّ التَّسويف هو أحد الظَّواهر التي تُؤثِّر على فاعليَّة الأفراد والدَّافعيَّة لديهم نحو الإنجاز بمُختلف جوانب الحياة وأنشطتها لا سيما الجانب الأكاديمي.

مفهوم الذَّات Self - Concept:

يُعَدُّ مفْهومُ الذَّات سمةً من السِّمات الَّتي تُشيرُ إلى تَوافُق الفرْد من عدم توافُقه، فإذا كان مفهومُ الذَّات عنْدهُ يتطَابقُ مع واقعه يكونُ مُتوافقاً، وإذا كان مفْهومُ الذَّات لديه مُتضخِّماً أدَّى به هذا إلى الغرور والتَّعالي، ممَّا يُفْقده التَّوافق مع الآخر (علي، 2015). وقد أصْبحَ لمفهوم الذَّات اليوم أهمِّيَّة خاصَّة في الدِّراسات التَّشْريحيَّة. بل غدا حجر الزَّاوية في الكثير منها بعد أنْ أكَّدت البحوث والدِّراسات العلْميَّة والتَّجْريبيَّة أنَّ لفكْرتنا عن ذاتنا كُلّ التأْثير على سلوكنا وتوافقنا الشَّخْصي والاجْتماعي (جماغ، 2016).

ويؤكِّدُ الروسان (2010) أنَّ مفهوم الذَّات يُعدُّ حجر الزَّاوية في الشَّخْصيَّة، إذْ أنَّ وظيفته الأساسيَّة تكمُنُ في السَّعي لتكامل الشخصية واتساقها؛ ليكون الفرد مُتكيِّفاً مع البيئة التي يعيشُ فيها، وفي السياق ذاته يرى محمد (2016) أنَّ مفهوم الذَّات من المفاهيم الأساسيَّة التي حظيَت باهْتمام الدَّارسينَ وعُلماء النَّفْس، لما له من دوْر أساسيٍّ في بناء الشَّخْصيَّة، ويُعَدُّ الإطار المَرْجعي لفهْمها، لأنَّ مفْهوم الذَّات مُوجِّه ومُنَظِّم للسُّلوك الإنْساني؛ إذْ لا يُمْكنُ فهم سلوك الفرد والتَّنبُّؤ به دون معرفة ذاته.

وتُشير الشريفي (2012) إلى أنَّ مفهوم الذَّات يتعلَّقُ بصورة الفرد المُدْركة عن نفْسه في مُخْتلف الجوانب الجسديَّة، والعقْليَّة، والانْفعاليَّة، والاجْتماعيَّة، وما يحْمله من أفْكار واتِّجاهات ومشاعر نحو نفْسه.وتزْداد درجة الشُّعور بالأمن والطَّمأنينة النَّفْسيَّة عند الأفْراد كُلَّما كانت المفاهيم عن الذَّات أكْثر إيجابيَّة، وتزداد مشاعر الخطر والتَّهْديد والقلق عند الأفْراد الذين يُعانون من مفاهيم سلبيَّة عن ذواتهم (جماغ، 2016). ويُعْتبرُ مفهوم الذَّات من العوامل المُوجِّهة للسُّلوك في ضوء التَّصوُّرات التي يُكوِّنها الفرد عن نفْسه، فصورة الفرد عن ذاته لها أثرٌ كبيرٌ وأهمِّيَّة بالغة في مُسْتقبل حياته (عبد القادر، 2014).

ونظراً لارتباط هذا المفهوم بمفاهيم أُخرى مهمَّة كالصِّحَّة النَّفْسيَّة والتَّحصيل الأكاديمي والتَّفكير العقلاني والتَّكيّف الاجتماعي والمهني ودافعيَّة الإنجاز كما دلَّت البحوث والدِّراسات السَّابقة، فقد أراد الباحث معرفة العلاقة بين مُسْتوى مفهوم الذَّات وبين مُستوى التَّسويف الأكاديمي.

وبمراجعة الأدب السابق، وجد الباحث عدداً من الدِّراسات التي تناولت التَّسويف الأكاديمي مع مُتغيِّرات مُتعددة، ودراسات تناولت مفهوم الذَّات مع متغيرات أخرى، ودراسات قليلة تناولت العلاقة بين التَّسويف الأكاديمي ومفهوم الذَّات، وسيتناول الباحث أولاً الدراسات السَّابقة التي تناولت التَّسويف الأكاديمي:

حيث هدفت دراسة السرحان وصوالحة (2017) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التَّسويف الأكاديمي والتَّعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا لدى طلبة جامعة آل البيت، بالإضافة إلى معرفة مُستوى كُلٍّ منهما، وتكوَّت عيِّنة الدِّراسة من (561) طالباً وطالبةً من مُختلف التَّخصُّصات العلميَّة والانسانيَّة، ولغرض جمع البيانات استُخدمت أداتان هما: مقياس التَّسويف الأكاديمي ومقياس التَّعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا.وكشفت نتائج الدِّراسة أنَّ مُستوى التَّسويف الأكاديمي كان مُتوسِّطاً، بينما مُستوى التَّعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا كان مُرتفعاً لدى عيِّنة الدِّراسة، كما أشارت النَّتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطيَّة سالبة دالَّة إحصائيًّا بين التَّسويف الأكاديمي والتَّعلُّم المُنظَّم ذاتيًّا.

كما هدفت دراسة السلمي (2015) التَّعرف إلى مُستوى مُمارسة التَّسويف الأكاديمي والدَّافعيَّة الذّاتيَّة والعلاقة بينهما، لدى عيِّنة من طُلَّاب جامعة كُليات مكَّة المُكرَّمة والليْث، ولتحقيق أهداف الدِّراسة استُخدمَ مقياس شوي وموران (Choi & Moran, 2009) للتَّسويف الأكاديمي المُعرَّب للبيئة السُّعوديَّة، ومقياس الدَّافعيَّة الذَّاتيَّة لعبد الله والوزني (2012)، حيث تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (160) طالباً من طُلَّاب الكُلِّيَّة الجامعيَّة بمكَّة المُكرَّمة والليْث، وتوصَّلت الدِّراسة إلى أنَّ مُستويي التَّسويف الأكاديمي والدَّافعيَّة الذَّاتيَّة ظهرا بمُستوى مُتوسِّط، وكذلك وجود علاقة ارتباطيَّة سالبة دالَّة إحصائيًّا بين التَّسويف الأكاديمي والدَّافعيَّة الذَّاتيَّة.

كما هدفت دراسة سحلول (2014) إلى دراسة سلوك التَّسويف الأكاديمي والمُعتقدات ما وراء المعرفيَّة حول التَّسويف الاكاديمي وعلاقتهما بالتَّحصيل الدِّراسي، والفروق فيهما حسب النوع والصَّف الدِّراسي، لدى (374) طالباً وطالبةً بالصَّف الأوَّل والثَّاني الثَّانوي العام، طُبِّق عليهم استبيان التَّسويف الأكاديمي (من إعداد الباحث)، واستبيان المُعتقدات ما وراء المعرفيَّة حول التَّسويف الأكاديمي لـــ (Fernie et al, 2009) تقنين الباحث، وتوصَّلت الدِّراسة إلى أنَّ نسبة انتشار التَّسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثَّانويَّة بلغت (45.7%) بدرجة مُتوسِّطة، كما وُجد تأثير للتَّسويف الاكاديمي والمُعتقدات ما وراء المعرفيَّة حوله على التَّحصيل الدِّراسي.

وهدفت دراسة أجراها صالح وصالح (2013) إلى تعرُّف التَّسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كُلِّيَّة التَّربية في جامعة القادسيَّة، حيثُ بلغ عدد أفراد العيِّنة (368) طالباً وطالبةً تمَّ اختيارهم بالطَّريقة الطبقيَّة العشوائيَّة ذي التَّوزيع المُتساوي. ولغرض قياس هذا الهدف تمَّ بناء أداة التَّسويف الاكاديمي والتي تكوَّنت بصورتها النِّهائيَّة من (22) فقرة، في حين تبنَّى الباحثان مقياس إدارة الوقت والذي تكوَّن بصورته النِّهائيَّة من (24) فقرة، وأشارت أهم نتائج الدِّراسة أنَّه ليس لدى طلبة كليَّة التَّربية تسويف أكاديمي، وأنَّهم يُعانون من ضعف في إدارة وقتهم، في وجدت الدِّراسة أنَّ العلاقة بين التَّسويف الأكاديمي وإدارة الوقت ضعيفة.

أمَّا فيما يتعلَّق بالدِّراسات التي تناولت مفهوم الذَّات، فقد هدفت دراسة الترنبول (2017) إلى التَّعرُّف إلى العلاقة بين الإساءة الانفعاليَّة ومفهوم الذَّات لدى طلبة المرحلة المُتوسِّطة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي حيث بلغ حجم العيِّنة (420) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة المُتوسِّطة في محافظة صلاح الدين في مدينة تكريت، ولجمع البيانات استخدمت الباحثة مقياسي مفهوم الذَّات من إعدادها، ومقياس الإساءة الانفعاليَّة من إعداد (البدري، 2014)، وخلصت الدِّراسة إلى مجموعة من النَّتائج أهمها: 1 – وجود علاقة ارتباطيَّة سالبة ذات دلالة إحصائيَّة بين مُستوى الإساءة الانفعاليَّة وبين مُستوى مفهوم الذّات لدى أفراد العيِّنة، 2 –

وجدت الدِّراسة أنَّ هناك مُستوى مُنخفض من مفهوم الذَّات لدى الطَّلبة حيث بلغ مُتوسِّط العيِّنة (45) والمُتوسِّط الفرضي (46).

وقد أجرى جماغ (2016) دراسة هدفت للتَّعرُّف على مفهوم الذَّات وعلاقته بالتَّذوُّق الفنِّي لدى طلبة كُلِّيَّة التربية الأساسيَّة، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة (92) طالباً وطالبةً من طلبة السنة الأولى/ قسم التربية الفنِّية –كلِّية التربية الأساسيَّة، وقد استخدم الباحث مقياس (علي مهدي كاظم 1990) لقياس مفهوم الذّات، ، كما استخدم الباحث مقياس التَّذوق الفني الذي صمّمه (كرافز Graves) عام 1985.وقد أسفرت نتائج البحث أنَّ الطَّلبة لديهم مفهوم ذات عال.كما خلُصت الدِّراسة إلى وجود علاقة ارْتباطيَّة موجبة عالية بين مفهوم الذَّات والتَّذوُّق الفنِّي.

كما هدفت دراسة الشمري (2014) إلى قياس مفهوم الذَّات المهني وقياس الكفاية الذَّاتيَّة لدى المُرشدين التَّربويين، والكشف عن قوَّة واتِّجاه العلاقة بين المُتغيِّرين، وبلغ عدد أفْراد العيِّنة (305) مُرشد ومُرشدة تربويَّة بواقع (106) مُرشد تربويٍّ و (199) مُرشدة تربويَّة مُوزَّعين على المُديريَّات العامَّة للتَّربية في بغداد، ولغرض تحقيق أهداف الدِّراسة قام الباحثُ ببناء مقياسي الدِّراسة، وتوصَّلُ الباحث إلى أنَّ عيِّنة الدِّراسة يتمتَّعون بمفهوم ذات عال وبدلالة إحصائيَّة، وتوصَّل كذلك إلى أنَّ المُرشدين والمُرْشدات لا يتمتَّعون بكفاية ذاتيَّة عالية، وأنَّ العلاقة الارْتباطيَّة بين مفهوم الذَّات المهني والكفاية الذَّاتيَّة علاقة قويَّة سالبة.

أمَّا فيما يتعلَّق بالدِّراسات التي تناولت التَّسويف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذَّات، فقد أجرى المومني وآخرون (Al - Momani et al, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي بين طلاب المرحلة الثانوية في مركز محافظة عجلون، وتحديد العلاقة بين مفهوم الذات والتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (344) طالباً وطالبةً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون مقياسين: مقياس مفهوم الذَّات الذي طوَّره الغامدي (2009)، ومقياس التسويف الأكاديمي التي وضعه التميمي (2012). وأظهرت نتائج الدراسة وجود انتشار للتسويف الأكاديمي إلى درجة متوسطة، وكان مستوى مفهوم الذات لدى عينة البحث كذلك متوسطاً.وأخيراً أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيَّة سالبة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتَّسويف الأكاديمي.

مُشكلة الدِّراسة:

انطلاقاً من الواقع العملي الذي عاشه الباحث في أجواء الجامعة وعلاقته بأساتذة الجامعة وبطلبتها، فقد لاحظ الباحث انتشار ظاهرة التَّسويف الأكاديمي على نطاق واسع بين أوساط الطَّلبة، وقد لَمسَ الباحث ذلك من خلال عدَّة مُؤشِّرات كالاستعداد للامتحانات في اللحظات الأخيرة والطَّلب المُتكرِّر بتأجيلها، وكذلك إرجاء تسليم الواجبات الاكاديميَّة عن الموعد المُحدَّد، وغيرها من المُؤشرات الدَّالَّة على هذه الظَّاهرة، وقد لاحظ الباحث أنَّ هذه الظَّاهرة سائدة ومُنتشرة بين الطُّلاب على الرَّغم من إدراكهم أنَّها تُؤثِّر على أدائهم وتحصيلهم الأكاديمي.

ونظراً لارتباط مفهوم الذَّات بمفاهيم أُخرى مهمَّة كالصِّحَّة النَّفْسيَّة والتَّحصيل الأكاديمي والتَّفكير العقلاني والتَّكيّف الاجتماعي والمهني ودافعيَّة الإنجاز كما دلَّت البحوث والدِّراسات السَّابقة، فقد أراد الباحث استقصاء العلاقة بين مُسْتوى مفهوم الذَّات وبين مُستوى التَّسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتحقيق مزيد من الفهم فيما يخص هذه العلاقة.وبشكلٍ أكثر تحديداً حاولت الدِّراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

- السُّؤال الأوَّل: ما مُستوى مُمارسة طلبة جامعة الخليل للتَّسويف الأكاديمي؟ .
- السُّؤال الثَّاني: ما مُستوى مفهوم الذَّات لدى طلبة جامعة الخليل؟ .
- السُّؤال الثَّالث: هل توجد علاقة ارتباطيَّة ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُستوى التَّسويف الأكاديمي ومُستوى مفهوم الذَّات لدى طلبة جامعة الخليل؟ .

أهداف الدراسة:

- التَّعرُّف إلى مُستوى التَّسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الخليل.
- التَّعرُّف إلى مُستوى مفهوم الذَّات لدى طلبة جامعة الخليل.
- التعرف إلى العلاقة بين التسويف الأكاديمي ومفهوم الذَّات لدى طلبة جامعة الخليل.

أهمِّيَّة الدِّراسة:

تكمن أهمِّيَّة الدِّراسة الحاليَّة من خلال توظيف النَّتائج في مجالين هامَّين هما: المجال العلمي النَّظري والمجال التَّطبيقي، أمَّا فيما يتعلَّق بأهمِّيَّة الدِّراسة في المجال النَّظري فيُمكنها أن تُساهم بما يلي:

1. تقديم أدلَّة علميَّة جديدة حول ظاهرتي التَّسويف الأكاديمي ومفهوم الذَّات في مُجتمعات عربيَّة جديدة مثل المُجتمع الفلسطيني.
2. توفير المزيد من مُؤشِّرات الصِّدق التي تُؤكِّد على طبيعة العلاقة بين التَّسويف الأكاديمي ومفهوم الذَّات.

أمَّا فيما يتعلَّق بأهمِّيَّة الدِّراسة التَّطبيقيَّة فيمكن للدِّراسة الحالية أن تُسهم بما يلي:

1. توفير قاعدة بيانات للعاملين في هذه المُؤسَّسات تُساعدهم لرسم السياسات واتِّخاذ القرارات التي تكفل مُعالجة هذه الظَّاهرة.
2. مُساعدة الإخصَّائيِّين التَّربويِّين والمُرشدين النَّفسيِّين في تصميم برامج إرشاديَّة لرفع مُستوى مفهوم الذَّات لدى الطَّلبة والتَّخفيف قدر الإمكان من انتشار ومُستوى ظاهرة التَّسويف الأكاديمي.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالمتغيرات التي تناولتها وهي: التَّسويف الأكاديمي ومفهوم الذَّات، وبالمنهج المُستخدم، وبالعيِّنة المُستخدمة البالغ عددها (600) طالب وطالبة من طلبة جامعة الخليل، في

الفصل الدِّراسي الثَّاني 2017/ 2018، كما تتحدَّد بالأدوات المُستخدمة (مقياس التَّسويف الأكاديمي، ومقياس مفهوم الذَّات).

مصطلحات الدراسة:

◄ **التَّسويف الأكاديمي**: «هو ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية، أو إكمالها بحيث ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي» (أبو غزال، 2012: 134).

ويُعرَّفُ إجْرائيًّاً بأنَّه «مجموع الدَّرجات التي يحصلُ عليها المفحوص نتيجة اسْتجابته على مقياس التسويف الأكاديمي الذي طوَّره المومني وآخرون (Al - Momani et al, 2017)، واعتمده الباحث في هذه الدِّراسة.

◄ **مفهوم الذَّات**: مجموعة الأَفْكار والمشاعر والاتِّجاهات المُدركة التي يُكوِّنها الفرد حول نفْسه نتيجة خبراته الشَّخْصيَّة والاجْتماعيَّة، والتي تنعكس على سلوكه وتصرُّفاته ونظْرته إلى نفسه ونظرة النَّاس إليه (جماغ، 2016).

ويُعرَّفُ إجْرائيًّاً بأنَّه «مجموع الدَّرجات التي يحصلُ عليها المفحوص نتيجة اسْتجابته على مقياس مفهوم الذَّات، الذي طوَّره الجُندي وتلاحمة (2018) واعتمده الباحث لهذه الدِّراسة».

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهجين المسحي والارتباطي، وقد اعتُمدت البيانات التي جُمعت من خلال تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي الذي قام المومني وآخرون (2017) بتطويره، ومقياس مفهوم الذَّات الذي قام الجُندي وتلاحمة (2018) بتطويره، ومن ثم أُجري التحليل الإحصائي المناسب.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الخليل المُسجلين في الفصل الثاني من العام الدراسي 2017/ 2018 والبالغ عددهم (8720) طالباً وطالبة.فيما تكونت عينة الدراسة من (600) طالباً وطالبة، ، من الطلبة المسجلين بجامعة الخليل، أُختيروا بالطريقة العشوائية.

أداتا الدراسة:

♦ **أوَّلاً – مقياس التسويف الأكاديمي:**

طوّر المومني وآخرون (2017) مقياساً للتَّسويف الأكاديمي، وذلك استناداً إلى الأدب التربوي السَّابق الذي تناول ظاهرة التسويف، وقد استفاد الباحثون لتطوير هذا المقياس من بعض المقاييس السَّابقة مثل: أبو غزال (2012)، وآركان (Erkan, 2011)، ويونغ (Young, 2010) التي تناولت هذه الظاهرة.وقد استخدم الباحث المقياس لأغراض هذه الدِّراسة، بعد التَّأكُّد من صدقه وثباته ومُلاءمته للبيئة الفلسطينيَّة.

صدق المُحكمين: تمَّ التَّحقُّق من صدق المُحكّمين بعرض مقياس التَّسويف الأكاديمي على مجموعة مُحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النَّفس وعلم النَّفس التَّربوي والإرشاد التَّربوي والقياس والتَّقويم في الجامعات الفلسطينيَّة، وقد أَقرُّوا بملاءمة فقرات المقياس على البيئة الفلسطينيَّة.

صدق الاتِّساق الدَّاخلي: تمَّ التَّحقُّق من صدق الاتِّساق الدَّاخلي لجميع فقرات المقياس التي تتكوَّن من (30) فقرة، وقد حُسب مُعامل الارتباط بين كُل فقرة والدَّرجة الكُلِّيَّة للمقياس، وقد كانت جميع قيم مُعامل الارتباط دالَّة إحصائيًّاً عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يُؤشِّرُ على أنَّ المقياس يتمتَّع بدلالات صدق اتِّساق داخلي مقبولة.

ثبات المقياس: تمَّ التّحقُّق من ثبات مقياس التَّسويف الأكاديمي بطريقة الاتِّساق الدَّاخلي باستخدام مُعادلة الثَّبات (كرونباخ ألفا)، حيث بلغت نسبة الثَّبات (0.81)، كما استُخدمت طريقة التَّجزئة النِّصفيَّة لحساب الثَّبات وذلك باستخدام مُعادلة سبيرمان براون، وقد بلغت قيمة هذا المُعامل (0.79)، وهي قيمة تسمح باستخدام المقياس لأغراض البحث العلمي.

تصحيح المقياس: يتكون المقياس من (30) فقرة، تكون الاستجابة لهذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي (تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة منخفضة، تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً) وتعطى هذ الاستجابات درجات من (5 – 1) على التوالي.أما الفقرات الإيجابيَّة (9، 10، 11، 17) فتعطى من (1 – 5) على التوالي، وبالتَّالي فإنَّ أعلى درجة (150) وأدنى درجة (30)، وقد قُسِّمَ مستوى التَّسويف الأكاديمي حسب المُتوسِّط الحسابي للمقياس كالتَّالي:

- من (1 – 2.33) مُستوى مُنخفض
- من (2.34 – 3.67) مُستوى مُتوسِّط
- من (3.68 – 5) مُستوى مُرتفع

♦ **ثانياً – مقياس مفهوم الذَّات:**

طّور الجندي وتلاحمة (2018) مقياساً لمفهوم الذَّات، وذلك استناداً إلى الأدب التربوي السَّابق الذي تناول هذا المفهوم، وقد استفاد الباحثان لتطوير هذا المقياس من بعض المقاييس السَّابقة التي تناولت هذه الظاهرة.وقد استخدم الباحث المقياس لأغراض هذه الدِّراسة، بعد التَّأكُّد من صدقه وثباته ومُلاءمته لمُجتمع الدِّراسة.

صدق المُحكمين: تمَّ التَّحقُّق من صدق المُحكّمين بعرض مقياس مفهوم الذَّات على مجموعة مُحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النَّفس وعلم النَّفس التَّربوي والإرشاد التَّربوي والقياس والتَّقويم في الجامعات الفلسطينيَّة، وقد أَقرُّوا بملاءمة فقرات المقياس على البيئة الفلسطينيَّة ومُلاءمة صياغتها لأفراد العيِّنة.

صدق الاتِّساق الدَّاخلي: تمَّ التَّحقُّق من صدق الاتِّساق الدَّاخلي لجميع فقرات المقياس التي تتكوَّن من (30) فقرة، وقد حُسبَ مُعامل الارتباط بين كُل فقرة والدَّرجة الكُلِّيَّة للمقياس، وقد كانت جميع قيم مُعامل الارتباط دالَّة إحصائيًّاً عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يُؤشِّرُ على أنَّ المقياس يتمتَّع بدلالات صدق اتِّساق داخلي مقبولة.

ثبات المقياس: تمَّ التّحقُّق من ثبات مقياس التَّسويف الأكاديمي بطريقة الاتِّساق الدَّاخلي باستخدام مُعادلة الثَّبات

(كرونباخ ألفا)، حيث بلغت نسبة الثَّبات (0.80)، كما استُخدم طريقة التَّجزئة النِّصفيَّة لحساب الثَّبات وذلك باستخدام مُعادلَة سبيرمان براون، وقد بلغت قيمة هذا المُعامل (0.81)، وهي قيمة تسمح باستخدام المقياس لأغراض البحث العلمي.

تصحيح المقياس: يتكون المقياس من (30) فقرة، تكون الاستجابة لهذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً) وتعطى هذ الاستجابات درجات من (1 – 5) على التوالي.أما الفقرات السَّلبيَّة (3، 5، 6، 8، 10، 12، 13، 15، 16، 19، 22، 23، 25، 26، 27، 30) فتعطى من (5 – 1) على التوالي، وبالتَّالي فإنَّ أعلى درجة (150) وأدنى درجة (30)، وقد تمَّ تقسيم مستوى التَّسويف الأكاديمي حسب المُتوسِّط الحسابي للمقياس كالتَّالي:

- من (1 – 2.33) مُستوى مُنخفض
- من (2.34 – 3.67) مُستوى مُتوسِّط
- من (3.68 – 5) مُستوى مُرتفع

إجراءات الدراسة:

تمت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- إخراج أداتي الدراسة بالصُّورة النِّهائية، ومن ثم طباعتهما على صورة استباتة.
- قيام الباحث بتوزيع أداتي الدراسة على عيِّنتها، بعد أخذ الموافقات اللازمة.
- تفريغ الاستبانات، وإدخال بياناتها في جهاز الحاسوب.
- استخدام برنامج SPSS 22 لتحليل البيانات.

المعالجة الاحصائية:

للإجابة عن السؤالين الأول والثَّاني للدِّراسة استُخدِمَت المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعيارية، فيما استُخدِمَ معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السُؤال الثَّالث.

نتائج الدراسة:

◄ أولاً: النَّتائج المتعلقة بالسُّؤال الأوَّل الذي ينصُّ على: « **ما مُستوى مُمارسة طلبة جامعة الخليل للتَّسويف الأكاديمي**»؟ .للإجابة عن السُّؤال حُسبت المُتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لأداء أفراد عيِّنة الدِّراسة على مقياس التَّسويف الأكاديمي، والجدول (1)، يبين ذلك:

الجدول (1)

المُتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لأداء أفراد عيِّنة الدِّراسة على مقياس التَّسويف الأكاديمي (الفقرات مُرتبة تنازلياً وفق المُتوسِّط الحسابي)

الرقم	الفقرة	المُتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري
27	أُؤَجِّلُ المهام الصَّعبة.	4.11	0.78
1	أتقاعس عن القيام بكثيرٍ من واجباتي	3.93	0.87
4	أنتظر الفرصة المُناسبة لتأتي نحوي دون عناء البحث عن الفرص	3.89	0.77
28	أُؤَجِّلُ الأخذ بنصائح الآخرين رغم أهمِّيَّتها.	3.89	0.79
12	أُحب العمل في الوقت الضَّائع.	3.85	0.85
6	أُؤَخِّر البدء بواجباتي حتَّى الدَّقيقة الأخيرة	3.71	0.76
29	أُؤَجِّل القيام بواجباتي الجامعيَّة الأساسيَّة مع أهمِّيَّتها.	3.71	0.78
13	أبدأ بإنجاز الأعمال الأُخرى على حساب وقتي الدِّراسي.	3.66	0.83
20	أُهدِر وقتاً كبيراً قبل البدء بإنجاز المُهمَّة.	3.61	0.87
3	أتناسى القيام بكثيرٍ من واجباتي أو مهامي	3.54	0.74
2	أُؤَجِّل مهامي اليوميَّة إلى الغد أو إلى إشعار آخر	3.45	0.80
24	عندما يُطلب منِّي القيام بأعمالٍ لا أرغبها أقوم بتأجيلها.	3.44	0.77
5	يتشتَّت انتباهي عن مهامي الجامعيَّة الاساسيَّة فأقوم بتأجيلها	3.41	0.77
16	ألجأُ إلى التَّأجيل عند شعوري بضغط العمل.	3.41	0.80
19	أتلكَّأ في إنجاز المُهمَّات سعياً وراء الاتقان.	3.38	0.83
10×	أبدأ بأعمالي فوراً دون تأخير	3.31	0.80
15	أعجز عن البدء في مهامي اليوميَّة لانشغالي بالتَّفاصيل.	3.28	0.79
11×	أُكمل واجباتي بشكلٍ مُنتظم يوماً بيوم.	3.19	0.83
17×	أسعى إلى إنجاز واجباتي دون تأخير.	3.11	0.83
26	أُغادر مكاني المألوف لأُؤَجِّل مواجهة أحداث تجلب لي القلق.	3.11	0.76
14	أتوقَّف عن الدِّراسة عندما تسنح لي الفرصة للقيام بأعمال أُخرى.	3.10	0.87
7	أترك العمل الذي بدأت به قبل أن أكمله لأبدأ عملاً آخراً.	3.09	0.78
23	أعتقدُ أنَّني إذا تجاهلت مهامي سوف تختفي وبالتَّالي لا حاجة للقيام بها.	3.07	0.74
8	أرى أن فرصة القيام بأعمالي اليوميّة في وقتها قد تتكرر غداً مرَّة أخرى	3.00	0.79
18	أقوم بأعمال كثيرة في الوقت نفسه وهذا يحول دون إكمال المُهمَّات.	3.00	0.85
9×	أُكمل واجباتي الجامعيَّة أبكر من الوقت المُحدَّد	2.99	0.78
21	أعتذر عن إكمال مهامي مُعلِّلاً ذلك بأنَّها ليست ذات قيمة.	2.99	0.87
22	أُؤَجِّلُ أعمالي غير المُعتاد عليها.	2.92	0.80
25	أُؤَجِّلُ تلبية طلبات الآخرين رغم أنَّها جزء من عملي.	2.77	0.77
30	أُقلِّلَ من قُدراتي في مُواجهة مهامي اليوميَّة.	2.01	0.80
	المُتوسِّط العام	3.33	0.80

يتَّضح من الجدول (1) أنَّ المُتوسِّط الحسابي للتَّسويف الأكاديمي ككل بلغ (3.33) وهو مُستوى مُتوسِّط.ويُمكن أن تُعزى هذه النَّتيجة إلى عدم إدراك الطَّلبة خطورة الآثار التي قد تنجُم عن التَّسويف، وعدم قُدرتهم على تنظيم أوقاتهم واستغلاله بما هو مُفيد، والخوف من الفشل، والهروب من المهام الصَّعبة والواجبات البيتيَّة غير السَّارة، وبالتَّالي لا يستطيعون إنجاز المهام الأكاديميَّة المطلوبة منهم في إطار الزَّمن المُحدَّد.وقد يكون لعدم رغبة الطَّالب في تخصُّصه دورٌ كبير في التَّسويف، إذ أنَّ الطَّالب في بعض الأحيان يكون مُجبراً لتلبية طلب أهله في دراسة تخصُّص مُعيَّن، أو أنَّ مُعدَّل الطَّالب أجبره لدراسة تخصُّص دون الآخر، وهذا ما ينسجم مع الأدب التربوي الذي أكَّد أنَّ النُّفور من المُهمَّة هو من أبرز أسباب التَّسويف الأكاديمي (أبو غزال، 2012). واتَّفقت هذه النَّتيجة مع نتائج الدِّراسات السَّابقة التي أشارت إلى أنَّ عيِّنة الدِّراسة لديهم مُستوى مُتوسِّط من التَّسويف (أبو غزال، 2012؛ سحلول، 2014؛ السلمي، 2015؛ السرحان وصوالحة، 2017؛ Al - Momani et al, 2017). واختلفت مع نتيجة دراسة صالح وصالح (2013) التي أظهرت عد وجود تسويف أكاديمي لدى طلبة كليَّة التربية.

◄ ثانياً: النَّتائج المتعلقة بالسُّؤال الثَّاني الذي ينصُّ على: «**ما مُستوى مفهوم الذَّات لدى طلبة جامعة الخليل**»؟ .للإجابة عن هذا السُّؤال الثَّاني حُسبت المُتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لأداء أفراد عيِّنَة الدِّراسة على مقياس مفهوم الذَّات، والجدول (2)، يبين ذلك:

الجدول (2)

المُتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لأداء أفراد عيِّنة الدِّراسة على مقياس مفهوم الذات (الفقرات مُرتبة تنازلياً وفق المُتوسِّط الحسابي)

الرقم	الفقرة	المُتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري
4	اعتبر نفسي شخصاً عاطفيّاً	3.95	1.13
5	أنا شخص مريض	3.94	1.17
9	أنا شخصٌ مُهذَّب	3.90	1.18
11	أشعر أنني قوي	3.89	1.12
6	بودي أن أغيِّر بعض الأجزاء من جسمي	3.70	1.10
10	أتردَّد على الأطبَّاء كثيراً	3.70	1.15
17	أثق بتصرُّفاتي	3.66	1.15
8	نومي قليل	3.62	1.15
12	أشعر أنني ضعيف	3.49	1.14
20	لديَّ قدرة على ضبط النَّفس	3.47	1.12
28	أنا شخص اجتماعي	3.38	1.02
13	أُعاني من الخمول والكسل في كثير من الأحيان	3.32	1.13
24	أحل مشاكلي دون مُساعدة أحد	3.23	1.02
14	أشعر أن لي قيمة بين أهلي	3.15	1.12
19	أجد صعوبة في عمل ما هو حسن	3.15	1.19
21	أنا شخص هادئ وسلس	3.14	1.08
30	لا أشعر بالرَّاحة عندما أتعامل مع الآخرين	3.14	1.09
18	أنا راضٍ عن نفسي	3.13	1.12
3	أنا مُثقل بالآلام والأَوجاع	3.01	1.10
7	أحاول أن أَهتمَّ بمظهري	.033	0.85
2	أنا شخص جذَّاب	.093	0.89
16	أشعر بالحزن والقلق في كثير من الأحيان	2.98	0.99
25	أصدقائي لا يثقون بي	2.81	1.01
22	أشعر بأنَّني لا شيء	2.80	1.01
23	احتقر نفسي	2.77	1.07
15	أخاف كثيراً	2.75	1.17
29	أنا راض عن الطَّريقة التي أُعامل بها الآخرين	2.73	1.01
27	لا اهتمُّ بما يفعله الآخرون	2.61	1.11
26	أنا غاضب من العالم كله	2.51	1.02
1	أمتلك جسماً سليماً	2.18	1.18
	المُتوسِّط العام	3.21	1.09

يتَّضحُ من الجدول (2) أنَّ المُتوسِّط الحسابي لمفهوم الذَّات ككل بلغ (3.21) وهو مُستوى مُتوسِّط، ويُمكنُ أن تُعزى هذه النَّتيجة إلى الظُّروف الاقتصاديَّة والانسانيَّة الصَّعبة التي يعيشها المُجتمع الفلسطيني بشكل عام، وطلبة الجامعات بشكل خاص، بسبب الظُّروف السياسيَّة من جهة والضُّغوط النَّفسيَّة من جهة أُخرى، كما يعزو الباحث السبب في الحصول على درجة مُتوسِّطة في مفهوم الذَّات عند طلبة الجامعات يعود إلى أساليب التنشئة الاجتماعيَّة التي تلقوها منذ الطُّفولة، والتي تتراوح ما بين تنمية مفهوم ذات إيجابي باستخدام الأساليب المُشجِّعة على تنميته، وبين المُمارسات التي من شأنها أن تخلق مفهوم ذات سلبي، وذلك على اعتبار أنَّ أثر التنشئة الاجتماعيَّة مُمتد من الطفولة إلى الرشد.كما يعتقد الباحث أنَّ المُمارسات الخاطئة للوالدين والتي تتلخَّص في التَّسلُّط والعقاب والضُّغوطات والنَّقد السَّلبي وعد الاستحسان والإهمال والحماية الزَّائدة قد يُؤدِّي إلى انخفاض مفهوم الذَّات لدى الطَّالب. واتَّفقت نتيجة الدِّراسة مع دراسات سابقة أظهرت مستوى مُتوسِّط من مفهوم الذَّات لدى أفراد العيِّنة ومن هذه الدِّراسات (الترنبول، 2017؛ Al - Momani et al, 2017)، كما اختلفت مع دراسات أخرى مثل (الشمري، 2014؛ جماغ، 2016) التي أظهرت نتائجها مُستوى عال من مفهوم الذَّات لدى أفراد العيِّنة.

ويمكن تفسير هذه النَّتيجة لدى طلبة الجامعة بالرُّجوع إلى سيكولوجيَّة النُّمو والتَّطوُّر النَّفسي للفرد، حيث أنَّه من المعروف أنَّ التَّشكيل أو البناء الهرمي لمفهوم الذَّات هو أمرٌ تطوُّري، فعندما ينضج الأطفال يطوِّرون مفاهيم وتصنيفات لتنظيم الأحداث والمواقف،

وفي مرحلة ما قبل المُراهقة يُصبحُ مفهوم الذَّات أكثرُ تمايزاً مع التَّقدُّم بالعمر، فالطَّلبة يتعلَّمون لينظروا إلى أنفسهم بطريقة موجبة أو سالبة عندما يكونون بصدد خبراتهم مع الأفراد المُهمِّين في حياتهم مثل الوالدين والمُعلِّمين.أمَّا عن المُستوى المُتوسِّط لمفهوم الذَّات لدى طلبة الجامعة فقد يكون ناتجاً عن الظروف السياسيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة الضَّاغطة على الفرد الفلسطيني نتيجة للاحتلال الإسرائيلي وما يترتَّب عليه من إغلاقات مُستمرة وقيود في الحركة والتَّنقُّل، إضافة إلى انتهاك لحريَّة الفرد واستقلاليَّته، وحرمانه من الأمن والاستقرار النَّفسي والاجتماعي، كُلُّ ذلك ينعكس في سلوك الفرد وفكرته عن ذاته.

◄ ثالثاً: النَّتائج المتعلقة بالسُّؤال الثَّالث الذي ينصُّ على: «**هل توجد علاقة ارتباطيَّة ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى الدلالة () بين مُستوى التَّسويف الأكاديمي ومُستوى مفهوم الذَّات لدى طُلَّاب جامعة الخليل؟** ».ومن أجل التَّحقُّق من الإجابة عن السُّؤال الثَّالث استُخدِمَ مُعامل ارتباط بيرسون، والمُبيَّنة نتائجه في الجدول (3):

الجدول رقم (3)

نتائج مُعامل ارتباط بيرسون لدلالة العلاقة بين مُستوى التَّسويف الأكاديمي ومُستوى مفهوم الذَّات لدى عيِّنة الدِّراسة

المقياس	مُعامل الارتباط	مُستوى الدلالة المحسوب
التَّسويف الأكاديمي مفهوم الذَّات	- 0.496	*0.043

*: دال عند مُستوى الدلالة ()

يتَّضح من نتائج الجدول (3) أنَّ هُناك علاقة ارتباطيَّة سالبة ودالَّة إحصائيَّة بين مُستوى مفهوم الذَّات ومستوى التَّسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الخليل، حيث بلغت قيمة مُعامل ارتباط بيرسون بين المُتغيِّرين (0.496 –) وهذا يعني أن الفروق أو التباين في درجات الطُّلَّاب في مُستوى مفهوم الذَّات تُفسِّره الفروق أو التباين في درجاتهم في مُستوى التَّسويف الأكاديمي والعكس صحيح، وأنَّ هاتين الصِّفتين لدى أفراد الدِّراسة هما صفتان مُترابطتان مع بعضهما البعض، وأنَّه يُمكن تفسير تباين إحداهما بالأخرى. ويُمكن أن تُعزى هذه النَّتيجة إلى أنَّ الطَّالب الذي يمتلك مفهوم ذات إيجابي مُرتفع سيكون لديه دافعيَّة نحو التَّعلُّم وسيقوم بإنجاز المهام المُوكلة إليه في أسرع وقت مُمكن، دون أن يُؤجِّل عمل المهام الموكلة إليه إلى أوقات لاحقة، وبالتَّالي لن يكون لديه تسويف في إنجاز المهام الأكاديميَّة الموكلة إليه، ويُمكن أن تُعزى النَّتيجة إلى أنَّ ضغوطات الحياة الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة ومُتطلَّباتها كثيرة، فيلجأ الطَّالب إلى تأجيل مهامه وواجباته الأكاديميَّة فيشعر بمزيد من الضَّغط والقلق تجاه هذه الواجبات وربَّما يسعى إلى إلغاء جُزء من هذه الواجبات ممَّا يُؤثِّرُ على نفسيَّته وتحصيله ودافعيَّته ممَّا يُخفِّض من مستوى مفهوم الذَّات لديه.واتَّفقت نتيجة هذه الدِّراسة مع دراسة (Al - Momani et al, 2017).

التَّوصيات:

من خلال نتائج الدِّراسة، يُمكن التَّوصية بالآتي:

1. إجراء المزيد من الدِّراسات التي تتناول علاقة التَّسويف الأكاديمي مع مُتغيِّرات أخرى.
2. عمل برامج وقائيَّة للحدِّ من ظاهرة التَّسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وبرامج إرشاديَّة أُخرى لتحسين مُستوى مفهوم الذَّات لديهم.
3. الاهتمام بطرق التَّدريس وتوفير المُعزِّزات المعنويَّة والماديَّة، التي من شأنها أن تزيد من دافعيَّة الطَّلبة نحو التَّعلُّم.
4. الاهتمام بعلاقة المُعلِم مع طلابه على أساس الحُب والاحترام والتَّقدير، ممَّا يُعزِّز ثقة الطَّالب بنفسه، ويرفع من تقدير الطَّالب لذاته.

المصادر والمراجع:

المصادر العربيَّة:

1. أبو غزال، معاوية. (2012). التَّسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطَّلبة. المجلَّة الأردنيَّة في العلوم التَّربويَّة، 8 (2)، 131 – 149.
2. جماغ، حسن. (2016). مفهوم الذَّات وعلاقته بالتَّذوُّق الفنِّي لدى طلبة كُلِّيَّة التَّربية الأساسيَّة. مجلَّة كُلِّيَّة التربية الأساسية، الجامعة المستنصريَّة، 22 (94)، 819 – 842.
3. الترنبول، شيماء إبراهيم. (2017). الإساءة الانفعاليَّة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى طلبة المرحلة المتوسِّطة. مجلة الدراسات التاريخية والحضارية، 10 (32)، جامعة تكريت، 353 – 372.
4. الروسان، عبد الله. (2010). التَّكيُّف الاجتماعي ومفهوم الذَّات لدى لاعبي ولاعبات ألْعاب المضرب في مديريَّات التَّربية شمال الأردن، (أُطْروحة دكتوراة غير منشورة)، الجامعة الأردنيَّة، الأردن.
5. سحلول، وليد شوقي. (2014). التَّسويف الأكاديمي والمُعتقدات ما وراء المعرفيَّة حوله وعلاقتهما بالتَّحصيل الدِّراسي. دراسات تربويَّة ونفسيَّة – مجلَّة كليَّة التربية بالزَّقازيق، 1 (84)، 159 – 211.
6. السرحان، محمد ذياب وصوالحة، محمد أحمد. (2017). التَّسويف الأكاديمي وعلاقته بالتَّعلُّم المُنظَّم ذاتيَّاً لدى طلبة جامعة آل البيت. مجلَّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدِّراسات التَّربويَّة والنَّفسيَّة، 5 (17)، 161 – 172.
7. السلمي، طارق عبد العالي. (2015). مستوى التَّسوف الأكاديمي والدَّافعيَّة الذَّاتيَّة والعلاقة بينهما لدى طُلَّاب كُلِّيَّات مكَّة المُكرَّمة والليث في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التَّربويَّة والنَّفسيَّة، 2 (16)، 639 – 664.
8. الشريفي، ميادة. (2012). إدارة المعرفة وعلاقتها بالدَّافعيَّة نحو الإنْجاز الأكاديمي لدى تدريسي الجامعة، (رسالة ماجستير غير منشورة، كليَّة التربية)، جامعة المستنصريَّة، بغداد.
9. الشمري، سلمان. (2014). مفهوم الذَّات المهني وعلاقته بالكفاية الذَّاتيَّة لدى المُرشدين التَّربويّين. مجلَّة كُلِّيَّة التربية الأساسيَّة، 20 (83)، 581 – 616.
10. صالح، علي عبد الرحيم وصالح، زينة علي. (2013). التَّسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كليَّة التَّربية. دراسات عربيَّة في التَّربية وعلم النفس، 2 (38)، 243 – 271.
11. عبد القادر، غزالي. (2014). إدراك مفهوم الذَّات وعلاقته بتكوين

الاتِّجاهات النَّفْسيَّة نحو مُمارسة النَّشاط البدني الرِّياضي لدى تلاميذ المرحلة الثَّانويَّة. الأَكاديميَّة للدِّراسات الاجْتماعيَّة والإِنْسانيَّة، ع (13)، 71 – 79.

12. علي، زينب. (2015). مفهوم الذَّات لدى التَّلامذة بطيئي التَّعلُّم. مجلَّة البحوث التَّربويَّة والنَّفْسيَّة، ع (44)، الصفحات 412 – 441.

المصادر الأجنبيَّة:

1. *Abu Zureig, M. , & Jaradat, A. (2013). The effect of negative auto changes on lowering the academic procrastination and improvement of the academic self - efficiency. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 9 (1), 15 - 27.*
2. *AL - Momani, F. , AL - Rabadi, W. , & Freihat, A. (2017). Self - Concept and Its Relationship with Academic Procrastination Among the Secondary Stage Students at Ajloun Governorate. Journal of Education and Practice, 8 (23), 1 - 16.*
3. *AL - Qudah, M. , AL - Subhien, A. , & AL - Heilat, M. (2014). The Relationship between the academic Procrastination and Self - Efficacy among Sample of King Saud University Students. Journal of Education and Practice, 5 (16), 101 - 111.*
4. *Bezci, F. , & Vural, S. (2013). Academic Procrastination and gender as prediction of Science achievement. Journal of Education and Instructional Studies in The World, 3 (2), 64 - 68.*
5. *Ellis, A. , & Knaus, W. (2002). Overcoming Procrastination: Revised edition. New York: New American Library.*
6. *Erkan, F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self - efficacy. Educational Research and Reviews, 6 (5), 447 - 455.*
7. *Ferrari, J. , & Emmons, R. (1995). Methods of procrastination and their relation to self - control and reinforcement. Journal of Social Behavior and Personality, 10, 135 - 142.*
8. *Onwuegbuzie, A. (2004). Academic Procrastination and Statistics Anxiety. Higher Education, 29 (1), 3 - 19.*
9. *Shu, S. , & Cneezy, A. (2010). Procrastination of enjouable experiences. Journal of Marketing, 31, 933 - 944.*
10. *Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta - analytic and theoretical review of quintessential failure. Psychological Bulletin, 8, 454 - 458.*
11. *Wang, Z. , & Englander, F. (2010). A cross - disciplinary prespective on explaining students preformance in introduction statistics - What is the relative impact of procrastination? College Student Journal, 44 (2), 458 - 471.*
12. *Ying, Y. , & Lv, W. (2012). Higher Vocational College Students Academic Procrastination Behavior and Related Regulated Learning Strategies, Motivational Learning Strategies, Procrastination and Academic Performance among the First Grade of High School Male Students in Boushehr. Journal of Life Science and Biomedicine, 3 (4), 277 - 284.*