القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي في ضوء الكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك

The Predictive Ability of Learning Style and Academic Motivation in Academic Procrastination in the Light of Perfectionism Among Yarmouk University Students

بيان فيصل شياب
طالبة دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

معاوية محمود أبو غزال
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Bayan Faisal Sheyab
PhD. Students\ Yarmouk University\ Jordan
Byanahmd723@gmail.com

Muaweyah Mahoud Abu Gazal
Professor\ Yarmouk University\ Jordan
Abughazal@yu.edu.jo

* بحث مستل من أطروحة الدكتوراه.

تاريخ الاستلام: 24/ 3/ 2021م، **تاريخ القبول:** 4/ 7/ 2021م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 24/ 3/ 2021, **Accepted:** 4/ 7/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-037-009
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم، والدافعية الأكاديمية، بالتسويف الأكاديمي في ضوء الكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك.تكونت العينة من (641) طالباً وطالبةً من جامعة اليرموك، أختيروا بالطريقة المتيسرة.ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس فاليراند ورفاقه (Vallerand et al., 1992) للدافعية الأكاديمية، ومقياس الزغول (2000) لأسلوب التعلم، ومقياس سلاني ورفاقه (Slaney et al., 2001) للكمالية، ومقياس أبي غزال (2012) للتسويف الأكاديمي.كشفت النتائج أن أسلوب التعلم الاستراتيجي، والأسلوب السطحي، وانعدام الدافعية، قد فسرت مجتمعةً (50.2%) من التباين في التسويف الأكاديمي، ولم يدخل كل من الأسلوب العميق، والدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي، وذلك كله في ضوء الكمالية التكيفية. أما في ضوء الكمالية غير التكيفية فقد كشفت النتائج أن الأسلوب الاستراتيجي، والأسلوب السطحي، وانعدام الدافعية، فسرت مجتمعةً (25.6%) من التباين في التسويف الأكاديمي.ولم يدخل كل من الأسلوب العميق، والدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك.

الكلمات المفتاحية: الكمالية، الدافعية الأكاديمية، التسويف الأكاديمي، أسلوب التعلم.

Abstract:

The study aims to reveal the predictive ability of the learning style and academic motivation in academic procrastination in light of the perfectionism among Yarmouk university students. The sample consists of 461 students selected using the convenient method from Yarmouk University. To achieve the objectives of the study, the scales of academic motivation (Vallerand et al. , 1992, learning styles (Zgol 2000) , perfectionism (Slaney et al. , 2001) , and academic procrastination (Abu - ghazal, 2012) were administered. The results revealed that the strategic learning style, shallow learning style, and lack of motivation explain 50,2% of the variance of academic procrastination. The deep style, the internal motivation, and the external motivation are not introduced in the prediction of academic procrastination in the light of adaptive perfectionism. The results revealed that the strategic style, shallow style, and lack of motivation explained 25,6% of the variance of academic procrastination. The deep style, internal motivation, and external motivation are not included in the prediction of academic procrastination.

***Keywords**: Perfectionism, academic motivation, procrastination, learning styles.*

المقدمة:

على الرغم من السعي المستمر للارتقاء بالعملية التربوية لتصبح بأفضل صورة مفيدة للطلبة وتعلمهم، والتقدم التكنولوجي الهائل الذي قد يساعد في عملية التعلم، إلا أن مشكلات التعلم قد تزداد في ظل هذا التقدم، وقد تصبح أكثر تعقيداً، وما التسويف الأكاديمي إلا مثال واضح على هذه المشكلات التي ازدادت مع ازدياد التقدم التكنولوجي (Thakkar, 2009) .ومن الجدير بالذكر أن التسويف الأكاديمي ظاهرة معقدة متعددة الأسباب، إذ إنه لا ينتج عن عامل واحد، فهناك العديد من العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى زيادته أو إضعافه في سياق عملية التعلم، كالدافعية الأكاديمية وأسلوب التعلم والكمالية بنوعيها: التكيفية وغير التكيفية.

يعرف التسويف بأنه تأجيل أداء المهام بقصدٍ وتعمدً دون سبب ومبررٍ (Anderson, 2004) ، أو هو التأجيل الطوعي لإكمال المهمات أو البدء بها، بحيث يشعر الفرد بالتوتر لعدم تأديته المهمة في الوقت المرغوب به (Lay & Schonwenburg, 1993) .كما يعرف بأنه تأجيل الطلبة البدء في مهامهم الأكاديمية أو إنهائها (Vargas, 2017) ، أو هو التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المحدد أو المرغوب فيه، رغم اعتقاد الطالب بأنه سيكون في حالةٍ سيئةٍ نتيجة التأجيل (Senecal & Vallerand, 1995) .

ويأخذ التسويف أشكالاً وأنماطاً عديدة، حيث إن هناك ثلاثة أنماط من الأفراد المسوفين حسب نموذج فرانك «Frank Deley»، وهم المؤخرون Delayers، والمشتتون Distractible، والساعون نحو الكمال Perfectionists، ويتصف المؤخرون بصياغتهم للتبريرات حول أنفسهم كالتعب النفسي، وحول المهمات، وحول الموقف كالوقت غير الكافي.بينما يتصف المشتتون بأنهم يفضلون القيام بالأعمال ذات التعزيز الفوري، وينشغلون بها عن الأمور الأكثر أهميةً، وهو ما أطلق عليه حسب نموذج (سولومون وروثبلوم بالمسوف المسترخي (Trelaxed Procrastination) .أما الساعون نحو الكمال فهم الأفراد الذين ينشغلون بتفاصيل المهمات بشكل كبير، ومبالغ به رغبةً منهم بأن تكون مثالية ودون أخطاءٍ بحيث لا يسمح لهم انشغالهم بتفاصيلها بإنهائها، وبالتالي تقلّ ثقتهم بأنفسهم فيسوفون المهمات في مراتٍ لاحقةٍ (فيصل وصالح، 2016) .

ثمة أطر نظرية متعددة فسرت التسويف الأكاديمي، إذ يعتقد أنصار المدرسة السلوكية بأن التسويف الأكاديمي عادة متعلمة تنشأ من رغبة الطالب في النشاطات السارة والمعززات الفورية، في حين ينظر أنصار مدرسة التحليل النفسي إلى التسويف كثورةٍ ضد المطالب المبالغ بها أو التسامح المفرط من الوالدين (أبو غزال، 2011) .أما وجهة النظر المعرفية، فقد ركزت على أثر المعتقدات اللاعقلانية، وتقدير الذات، والمعتقدات المتعلقة بالوقت (Lay & Schouwenberg, 1993) .ويبدو أن أكثر وجهات النظر قبولاً في تفسير التسويف الأكاديمي هي المتمثلة بالنظر إلى التسويف الأكاديمي كاستراتيجية تعمل على حماية ذوي الإحساس الضعيف بتقدير الذات، فيرون أن احترامهم لذواتهم يتوقف على الأداء المرتفع، فيلجأون إلى التسويف لعدم اختبار

قدراتهم (Burka, & Yuen, 1983) .

ويميل الفرد إلى التسويف أيضاً تبعاً لأسباب عديدة كصعوبة تنظيم الوقت، وتشتت انتباه الفرد، والشعور بالقلق خشية الوقوع بالأخطاء (Noran, 2000) .وأشار ايليس وناوس (Ellis & Knaus, 1977) إلى أن الأفراد يسوفون بسبب اعتقاداتهم الخطأ حول قدراتهم على إنهاء الأمور، فهم غالباً ما يتوقعون بأنهم قادرون على إنهاء الواجبات الموكلة إليهم في وقت قصير، وأن الوقت المتاح كبير وكاف مقارنة بما يحتاجون من وقت لإنهاء المهمة.ويرى ثاكار (Thakkar, 2009) أن السلوك المستقل يؤدي إلى مبادرة أكبر للمهمة، ويؤدي إلى اتساق بين الأهداف والأفعال، ويقل في هذه الحالة سلوك التسويف كثيراً.ويؤثر بالتسويف كما أشار اسماعيلي وموهادي (Esmaeili & Mohadi, 2016) ، كل من بيئة المدرسة، ودور المدرسين، والأقران، والشعور بالمنافسة، ودور الأهل، كلها ذات تأثير كبير في الخوف من الفشل الذي يعد من أهم مسببات التسويف الأكاديمي.وقد توصل أبو غزال (2012) إلى أسباب متعددة للتسويف الأكاديمي، تمثلت في: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمخاطرة، والنفور من المهمة، والمخاطرة وضغط الأقران.

أما آثار التسويف الأكاديمي، فتتمثل في: التحصيل الأكاديمي المتدني، والندم، ولوم الذات، وإعاقة التقدم المهني والأكاديمي (أبو ازريق وجرادات، 2013) .وغالباً ما يكون المتسوف متأخراً ويشكو من صعوبة البدء بالأعمال بشكل عام والدراسة بشكل خاص، كما أنه لا يعطي الأولوية للمهمات الأهم بالنسبة له (Devi & Dholl, 2017) .وفيما يتعلق بمواجهة التسويف الأكاديمي، فقد أشار فوجي (Voge, 2007) إلى عدة نصائح، منها: الوعي بمشكلة التسويف عن طريق فهم الفرد أنه يعاني من التسويف وأن نتائج التسويف لم تكن هي النتائج المرغوبة، كما يمكن أن يقيم الفرد نفسه وأفكاره وقدراته ومدى تقدمه ليضع أهدافاً تتناسب مع قدراته، فضلاً عن التزام الفرد بإكمال المهمات بعد تجزئتها، وأخذ النصائح من الأكثر خبرة، ووضع الخطط المناسبة، ومكافأة الذات عند كل تقدم، كل ذلك يساعد على التخلص من التسويف.

تعد أساليب التعلم من المواضيع التي حظيت باهتمام علماء النفس؛ لأنها الأساس، في معالجة المعلومات واكتسابها، فحسب طريقة التعلم المتبعة يستفيد الفرد مما يواجهه في حياته العلمية والعملية.وتعكس أساليب التعلم الفروق الفردية بين الطلبة في أسلوب دراستهم وتعلمهم، فهي كما أشار أولا (Awla, 2014) لها أهمية كبرى في تسهيل عملية التعلم في حال أخذت في الاعتبار عند تدريس الطلبة.تعرّف أساليب التعلم بأنها طرق الفرد الخاصة التي يستخدمها في معالجته لما يتعرض إليه من مثيرات أثناء موقف التعلم (محمود، 1986) .بينما أشار أولا (Awla, 2014) إلى أنها عمليات معرفية يستخدمها الفرد بشكل متسق ومتناغم أثناء معالجته للمعلومات.ويرى كل من الساعدي والشمري (2006) بأنها الطريقة أو الاستراتيجية المفضلة التي يستخدمها الطالب عند تلقيه معلومات جديدة.

وهناك العديد من الأساليب المعرفية، منها: أسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم الاستراتيجي، وأسلوب التعلم السطحي (Marton & Saljo, 1976) .

ويشير مارتون وسالجو (Marten & Saljo, 1976) إلى أن أسلوب التعلم السطحي يتمثل في: التركيز على عملية الحفظ الصم، والخوف من الفشل، والرغبة في الحصول على علامة فقط.كما يشير (كامل، 2011) إلى أنه أسلوب يستخدمه المتعلم بهدف تذكر المعلومات التي يدرسها، وهو أسلوب سلبي.ويعرفه بيجز ورفاقه (Biggs et al; 2001) بأنه الرغبة فقط في إعادة استرجاع ما تم حفظه عن ظهر قلب.ويتميز أصحاب أسلوب التعلم السطحي بعدم استخدام التفكير الناقد، وعدم ربط ما يتعلمونه ببنيتهم المعرفية، والبحث عن أقصر الطرق للوصول إلى العلامة.

أما أسلوب التعلم العميق، فهو على العكس من أسلوب التعلم السطحي؛ إذ يتميز بالبحث عن المعنى، وإدراك العلاقات والربط بينها (Marton & Saljo, 1976) .ويعرفه بيجز ورفاقه (Biggs et al., 2001) بأنه عملية معرفية تقوم على ربط الأفكار وتنظيمها والبحث عن المبادئ الخاصة بهدف فهم المحتوى.ويشير (كامل، 2011) إلى أن التعلم العميق هو أسلوب يهدف إلى الفهم، وذلك عن طريق دراسة العلاقات وربطها بما في داخل بنيته المعرفية. ويتميز الطلبة ذوو أسلوب التعلم العميق كما أشار نوتس (Knotts, 2013) بالتركيز على دوافعهم الداخلية والبحث عن العلاقات فيما يتعلمونه، ويفضلون التعلم الناقد والتعلم العميق.

أما أسلوب التعلم الاستراتيجي، فيشار إليه بأنه الأسلوب الذي يوازن ما بين الأسلوبين السابقين، وهو الذي يتمثل بإدارة الوقت، وتنظيمه، وتنظيم الجهد، مع الرغبة باختيار أعلى الدرجات (الصباطي ورمضان، 2002) .

ويتميز الطلبة ذوو أسلوب التعلم الاستراتيجي بأن لديهم مهارات تنظيمية للقدرات العقلية، كما أنهم ينظمون وقتهم وجهدهم، ويحاولون الحصول على العلامة بأكثر الطرق جدارة ونفعاً (العتيبي، 2015) .

ويشير حمدان (1985) إلى عوامل عدة تؤثر على اختيار الطالب لأسلوب تعلم معين، وهي: حاجات الفرد الاجتماعية للتفاعل مع غيره، وحاجات تتعلق بذاته، وخصائص تتعلق بالفرد نفسه، وحاجاته الجسمية، وقدراته على التعلم.كما أن للقدرة على التذكر أهمية بالغة في تبني أسلوب التعلم (Marton & Saljo, 1076) .وأشار كيمبر وبلينغ (Kember & Pleung, 1998) إلى أهمية عامل القدرة على استخدام اللغة في تبني أسلوب التعلم، فذوو القدرة المحدودة في اللغة يميلون إلى استخدام أسلوب التعلم السطحي.

الكمالية مفهوم يعكس شخصية الإنسان ومخاوفه (Basser et al., 2008) ، وتؤثر على تحديد الأهداف، واتجاه السلوك، والمثابرة عليه (Lock & Latham, 2002) .فهي قوة قادرة إما على جلب الإحباط الشديد، أو الأداء المتميز والرضا الشديد (Schuler, 2002) .

تعددت تعريفات الكمالية، واجمعت معظمها على أنها السعي المستمر نحو تحقيق معايير عالية قد يضعها الفرد نفسه أو قد يضعها له الآخرون.وأشار فروست ورفاقه (Frost et al., 1990) إلى أن الكمالية هي مطالبة الفرد الكمالي نفسه وغيره بأعلى أداء ممكن أن تتطلبه المهمة، والحكم على نفسه حسب استطاعته تحقيق

الأهداف التي وضعها.كما عرفها رام (Ram, 2005) بأنها مجموعة أفكار وسلوكات يهدف الفرد بها إلى الوصول إلى أهداف عالية، وغالباً ما تكون غير واقعية.

وقد صنف سلاني ورفاقه (Slaney et al., 2001) الكمالية إلى نوعين كمالية تكيفية وكمالية غير تكيفية قد استند في تصنيفه للكمالية إلى ثلاثة أبعاد، وهي بعد التناقضات الذي يبين عدم القدرة على الأداء ضمن المعايير العالية لديهم، وبعد المعايير العالية وهي معايير مرتفعة يطمح الفرد لتحقيقها، وبعد التنظيم الذي يسعى من خلاله إلى الحصول على الدرجة المطلوبة في الكمالية.ويشار إلى الأفراد بأنهم كماليون غير تكيفيين عندما تكون لديهم معايير عالية ويظهرون تفاوتاً بين القدرات التي يظنون بأنهم قادرون عليها وبين أدائهم الفعلي (تناقضات عالية) ، بينما يشار إلى الأفراد بأنهم كماليون تكيفيون عندما يكون مستوى بعد المعايير المرتفعة مرتفعا لديهم، بينما يكون لديهم مستوى بعد التناقض منخفضاً، أما الأشخاص غير الكماليين فهم من يحصلون على درجات منخفضة في بعد المعايير المرتفعة.

وتُعرف الكمالية التكيفية بأنها وضع الأفراد أهدافاً عاليةً بالرغم من إدراكهم لوجود تعارض بين هذه الأهداف أو المعايير وأدائهم (Slaney et al., 2001) .في حين عرفتها ميلينا (Milena, 2015) بأنها سمة شخصية مستقرة نسبياً، وتتمثل في ارتفاع مستوى المعايير العالية، والسعي نحو تحقيق الكمالية.

أما الكمالية غير التكيفية فقد عرفها سلاني ورفاقه (Slaney et al., 2001) بأنها وضع الأفراد معايير عالية جداً مصحوبة بإدراكهم التناقض لديهم بين هذه المعايير.كما عرفها أبو سليمة (2015) بأنها سمة تتمثل بالتطلع والتأمل إلى تحقيق الأهداف ذات المعايير الشخصية العالية، مع توقعه الفشل في الوقت نفسه وتركيزه الكبير على الأخطاء.

ومن الجدير بالذكر أنّ الأفراد ذوي الكمالية التكيفية يتميزون بالعديد من الصفات الإيجابية، مثل سعيهم الدائم إلى الإتقان في العمل مع شعور عام بالرضا والسعادة (ناصف، 2013) ، والتخطيط والمثابرة (Khani et al., 2013) ، وأضاف إليها رام (Ram, 2005) احترام الذات، والإنجاز، والسعي الدؤوب، والكفاءة الذاتية، وتحقيق الذات.والانبساطية ويقظة الضمير كما أشار هويت وفليت (Hewitt & Flett, 1991) .بينما يتصف الأفراد ذوو الكمالية غير التكيفية بالخوف المستمر من عدم تقبل الآخرين لهم، والتوتر، والقلق، وفقدان الشهية العصبي.وقد تصل عند بعضهم إلى الإدمان والانتحار، ومن ناحية أكاديمية يحصل معظمهم على مستويات تحصيل متدنية، ويسوفون عادة أعمالهم الدراسية (Ram, 2005) والاكتئاب، والتعلق، وعدم الرضا عن الحياة (Hewitt & Flett, 1991) .ومن جهة أخرى أشار جاهيمي وداميرتشللو (Gahemi & Damirchillo, 2015) إلى أن الأفراد الكماليين غير التكيفيين يضعون لأنفسهم تقييماتٍ ذاتية مبالغٍ بها.

ومن العوامل التي قد تكون مسببة للكمالية: الاكتئاب، االقلق، والخبرات المبكرة للطفولة، وعامل ضغط الأهل (Rohaf-za et al., 2010) .كما ترتبط أسباب أخرى بالكمالية كالأمراض النفسية والأذى النفسي الناتج عن الإهانة، وسوء التكيف (Flett & Hewitt, 2002) .وأشار ثوريسون (Thoreson, 2009) إلى عامل الترتيب الولادي، فالطفل الأول أياً كان جنسه معرض للكمالية بسبب الاهتمام الإضافي والرعاية التي يتلقاها من والديه.كما أن وجود آباء كماليين يساعد على اكتساب الكمالية عند الأبناء، والتوقعات الوالدية، والنقد الشديد أيضاً يساعدان على تنشئة الفرد على الكمالية ليصبح كمالياً فيما بعد (مظلوم، 2013) .

حظي موضوع دافعية التعلم على اهتمام العديد من العلماء لأثرها الكبير في نجاح عملية التعلم، ولأن عملية التعلم ليست بالعملية السهلة، وتحتاج الإقدام والإصرار والصبر؛ فلا بدّ من استثارة دافعية الطالب لضمان استمرارية التعلم، والتحدي، ومواجهة العقبات التي تتحداه.فالدافعية هي سبب تصرفات الأفراد، وتمثل احتياجاتهم ورغباتهم، وتحدد اتجاه السلوك وتكراره وهيئته (Sharma, 2018) .

وتعرف الدافعية بأنها المحددات لخيارات الفرد ومدى مثابرته لإنجاز هذه الخيارات، كما تحدد الدافعية قوة السلوك الموجه نحو الهدف وتوجهه (Beck, 1978) .ويعرفها توق وقطامي (2007) بأنها حالة نفسية قد تكون داخلية أو خارجية، تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق أهداف محددة، وتحافظ على أن يبقى السلوك مستمراً إلى حين تحقيق تلك الأهداف.كما يعرفها بورتون (Burton, 2012) بأنها ما يدفع الفرد للتصرف في موقف ما.

وتعرف الدافعية الأكاديمية بأنها قوة خارجية أو داخلية تستثير السلوك لدى المتعلم وتوجهه لتحقيق هدفه الأكاديمي، وتتضمن الشغف في الحصول على المعرفة، إذ تمنحه هذه القوة الباعث والطاقة لاستمرارية التعلم (آمال، 2007) .كما يعرفها كالايفاني وراجسواري (Kalavani & Rajeseari, 2016) بأنها عمليات داخلية تحفز الأنشطة وتوجهها إلى تحقيق أهداف أكاديمية محددة.ويشير أبو جادو (2000) بأن الدافعية الأكاديمية حالة تنبع من داخل الطالب وتدفعه إلى النشاط الموجه نحو الموقف التعليمي، والانتباه المستمر حتى يحقق هدفه التعليمي.كما تعرف بأنها حالة داخلية معرفية تدفع الفرد وتوجهه للإقبال على الموقف التعليمي بحماس ونشاط واستمرار (قطامي وعدس، 2017) .

وقد صنفت الدافعية الأكاديمية إلى تصنيفات متعددة اعتماداً على مصادرها، ويعد أحد أهم تصنيفات الدافعية كما أشار بورتون (Burton, 2012) تصنيفها إلى دافعية داخلية وخارجية، إذ تعتمد الدافعية الداخلية على عوامل داخليةٍ كالميول، والحاجة، وحب الاستطلاع، بينما تعتمد الدافعية الخارجية على عوامل كالضغط الاجتماعي، والعقوبات، والتعزيزات.ويضيف كالايفاني وريجيسواري (Kalaivani & Rajeswari, 2016) أن الدافعية الداخلية هي الدافعية الموجودة داخل الفرد وتحركه نحو المهمة، ولا تعتمد هذه الداخلية على الضغوط الخارجية.بينما تحفز الدافعية الخارجية الفرد إلى القيام بالنشاط من أجل الحصول على النتيجة فقط، ولا تنبع هذه الدافعية من داخل الفرد.وأشار بورتون (Burton, 2012) إلى الفرق الأساس بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، وهو الشعور بالذنب الذي يلازم ذوي الدافعية الداخلية عند التقصير في المهام بعكس ذوي الدافعية الخارجية.

وتتأثر الدافعية بالعديد من العوامل كمجال الدراسة، ومدة

الدراسة، والخلفية الاجتماعية، وبيئة الطلبة (Wilkesmann & Virgillito, 2015) .وأشار أماري ورفاقه (Amrai et al., 2011) إلى عوامل أخرى تؤثر في الدافعية كالبيئة، والحالة الداخلية للكائن الحي، والهدف من السلوك، والميل، والغرض، وأدوات تحقيق الهدف.كما أن هناك بعض العوامل التي تؤدي إلى تناقص الدافعية كالمناخ المدرسي، والتصورات، والمعتقدات، والأسرة (Rowell & Hong, 2013) .

وللدافعية ارتباط قوي بالتعلم، فهي تزود الفرد بالحماس، والتحفيز، والتخطيط، والتحضير، والتحمل ليصل إلى أهدافه التربوية (قطامي وعدس، 2017) .كما أشار أبو غزال (2015) إلى العديد من العوامل التي تؤثر في الدافعية الأكاديمية، مثل معتقدات الطلبة حول كفايتهم الأكاديمية، وأهداف الإنجاز التي يتبنونها، فضلاً عن قيمهم الأكاديمية.

ولقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي، وعلاقته بمتغيرات الدراسة الحالية، فقد ارتبط التسويف الأكاديمي باستراتيجيات التعلم بارتباطات مختلفة، حيث كشفت دراسة الحسينات (2018) التي أجريت على (135) طالباً من جامعة المجمعة في السعودية عن تنبؤ بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالتسويف الأكاديمي.كما أشار سيل وزملاؤه (Saele et al., 2017) ، في دراسته التي أجريت على (428) طالباً من طلاب السنة الأولى في الولايات المتحدة الى وجود علاقة سالبة بين أسلوب التعلم الاستراتيجي والتسويف الأكاديمي.أما دراسة التح (2016) فقد كشفت نتائجها عن علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمي واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي طبقت على (324) طالباً وطالبةً من جامعة آل البيت.وأشارت نتائج دراسة سيل وزملاؤه (Seale et al., 2013) ، التي أجراها على (428) طالباً من جامعة القطب الشمالي في النرويج عن ارتباط التسويق الأكاديمي بشكل موجب مع التعلم السطحي، بعكس استراتيجيتي التعلم العميق والاستراتيجي اللتين ارتبطتا ارتباطاً سالباً بالتسويف الأكاديمي. وفي دراسة أجراها بابادوقان (Babadogan, 2010)) كشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين طرق التعلم والتسويف الأكاديمي، كما لم تكشف عن وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي.كما أشار هويل و واستون (Howell & Waston, 2007) في دراستهما التي أجريت على (165) طالباً في جامعة كندا، إلى ارتباط استراتيجيات التعلم ما وراء معرفي بالتسويف الأكاديمي ارتباطاً سالباً.

كما أجريت العديد من الدراسات التي بحثت في ارتباط الكمالية بالتسويف الأكاديمي، فقد كشفت نتائج دراسة قامت بها يوسوبوف (Yosopov, 2020) على أن الخوف من الفشل (أحد أنواع التسويف) يعد متنبئاً في المبالغة في تعميم الاخفاقات على الذات، وهو ما يدعم الارتباط الموجب بين الكمالية والتسويف.كما أشارت نتائج دراسة قام بها سميث وزملاؤه (Smith et al., 2017) على عينة مكونة من (317) طالبا (تم تجميعهم ببرنامج palhousie) الى أن المخاوف المثالية في الكمالية قد ساهمت في التسويف، حيث أحدثت فجوةً كبيرةً بين الذات الفعلية والذات المثالية، والتي تساهم بدورها في زيادة سلوك التسويف.وكشفت نتائج دراسة هاريسون هاريسون (Harrison, 2014) التي أجريت على (95) طالبا من كلية دبلن عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكمالية التكيفية والتسويف الأكاديمي، وعلاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية غير التكيفية والتسويف الأكاديمي.كما تبين عدم وجود فروق بين الجنسين في التسويف الأكاديمي، وأن الأصغر سنا كانوا أكثر تسويفا من الأكبر سناً.وقام رايس وزملاؤه (Rice et al., 2012) بدراسة كشفت عن عدم وجود أثر للتسويف على الضغط النفسي عند ذوي الكمالية المرتفعة بعكس ذوي الكمالية المنخفضة الذين زاد التسويف في الضغط النفسي لديهم.وفي دراسة كيلبيرت ورفاقه (Kilbert et al., 2005) التي أجريت على عينة من (475) طالباً وطالبةً من جامعة في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية. كشفت نتيجتها عن أن ذوي الكمالية الموصوفة اجتماعياً أكثر ميلاً للتسويف من ذوي الكمالية الموجهة نحو الذات، كما تبين أن الإناث أكثر ميلاً نحو التسويف الأكاديمي.

وتبين من دراسة ساير (Sayer, 2004) التي أجريت على (304) طالباً وطالبةً أن الكمالية تقلل من التسويف الأكاديمي. كما كشفت نتائج دراسة أونويزي (Onwueghuzie et al., 2001) عن ارتباط الكمالية التكيفية بالتسويف الأكاديمي ارتباطاً عكسياً، أما الكمالية غير التكيفية فقد ارتبطت طردياً بالتسويف الأكاديمي. وقد أجريت الدراسة على (135) طالباً من جامعة جنوب شرقي الولايات المتحدة الأمريكية.أما دراسة فليت وزملائه (Flett et al., 1992) ، والتي طبقت على (131) طالباً من جامعة (تورونتو) فقد كشفت عن وجود علاقة طردية بين الكمالية الموصوفة اجتماعياً وبين التسويف الأكاديمي، ولم تكشف نتائج الدراسة عن علاقة بين الكمالية التكيفية والتسويف الأكاديمي.

وأجريت العديد من الدراسات التي بحثت في العلاقة بين التسويف الأكاديمي والدافعية الأكاديمية، منها دراسةً أجرتها ين (Yun,2019) ، على عينة تكونت من (150) طالبا جامعيا من جامعة (كوالامبور) .كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود ارتباط بين التسويف الأكاديمي والدافعية الأكاديمية.كما كشفت نتائجً دراسة أجراها كوك (Kok, 2016) على عينة تكونت من (310) طالبٍ جامعي من جامعتين في بيراك وماليزيا عن وجود علاقة ارتباطًية سالبًة بين التسويف الأكاديمي والدافعية الداخلية.كما تم الكشف عن علاقة ارتباطية قوية موجبة بين التسويف الأكاديمي والدافعية الخارجية.

وكشفت نتائج دراسة (Cavusoglu & Karatas, 2015) التي أجراها على (583) من طلبة جامعة (يلدز) التركية عن تأثير سالب للدافعية الأكاديمية على التسويف الأكاديمي.وفي دراسة هاريسون (Harrison, 2014) التي أجراها على (95) طالباً من كلية دبلن، لم تكشف نتائجها عن أية علاقة بين التسويف الأكاديمي والدافعية الأكاديمية، بعكس الدراسة التي قام بها فيج ولوماش (Vig & Lomash, 2014) التي كشفت نتائجها عن أن انعدام الدافعية يزيد من التسويف الأكاديمي، بينما تقلل الدافعية المرتفعة من التسويف الأكاديمي، في حين تزيد الدافعية المنخفضة من التسويف الأكاديمي.وأشار سيرينو (Cerino, 2014) إلى علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمي والدافعية الأكاديمية في دراسته التي أجراها على (101) من طلبة جامعة الفنون الشعبية في ولاية بنسلفانيا Pennsylvania في أميركا.

يلاحظ من خلال التأمل في نتائج الدراسات السابقة التي تناولت التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من أساليب التعلم، والدافعية الأكاديمية، والكمالية، أن الدافعية قد تباينت في ارتباطها بالتسويف، فالدافعية الداخلية ارتبطت بالتسويف الأكاديمي بعلاقة سالبة، بينما ارتبطت الدافعية الخارجية بالتسويف الأكاديمي ارتباطاً موجباً، كما أشارت دراسة كاراتس و كافاسوغلو (Karatas & Cavusoglu, 2015) .أما فيما يتعلق بالتسويف الأكاديمي والكمالية، فقد تباينت الكمالية حسب نوعها في ارتباطها بالتسويف الأكاديمي، حيث ارتبطت الكمالية التكيفية بشكل سالب مع التسويف الأكاديمي، في حين ارتبطت الكمالية غير التكيفية ارتباطاً موجباً بالتسويف الأكاديمي، كما أشارت دراسة هاريسون (Harrison, 2014) .أما فيما يتعلق بأساليب التعلم، فقد ارتبطت استراتيجيتي التعلم العميق والاستراتيجي سلباً مع التسويف الأكاديمي، بينما ارتبطت استراتيجية التعلم السطحي بشكل موجب مع التسويف الأكاديمي (Seale et al, 2013) .

مشكلة الدراسة واسئلتها

التسويف الأكاديمي مشكلة تربوية خطيرة ذات نتائج وخيمة على الفرد والمجتمع على حد سواء، تتمثل في: التوتر، والندم، ولوم الذات، وضعف التحصيل الأكاديمي، وإعاقة التقدم الأكاديمي والمهني.وقد بات من الضروري معرفة العوامل المؤثرة بالتسويف الأكاديمي بغية التحكم به والسيطرة عليه، وتحت أي ظرف يكون لهذه العوامل أثر أكبر من غيره.وقد تبين أن لأسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية أثراً واضحاً وحاسماً في رفع مستوى التسويف أو خفضه، إلا أن علاقة التسويف الأكاديمي بالكمالية بنوعيها: (التكيفي وغير التكيفي) غير واضحة، وفي بعض الأحيان متناقضة؛ إذ أكدت بعض الدراسات وجود علاقة موجبة بين الكمالية غير التكيفية والتسويف الأكاديمي (Blacker, 2011; Onwuebuzie, 2000) ، بينما كشفت نتائج دراسات أخرى عن وجود علاقة موجبة بين الكمالية غير للتكيفية والتسويف الأكاديمي فقط لدى الذكور (Flett, Blank-stein, Hewitt, & Kolding, 1992) , (Klibert, langhinrichsen - Rohling & Saito, 2005) .أما الكمالية التكيفية، فقد ارتبطت سلباً بالتسويف بصرف النظر عن الجنس (Seo، 2008) .بينما كشفت دراسات أخرى عن علاقة سالبة فقط عند الإناث (Kilbert et al., 2005) ، في حين لم تكشف دراسات أخرى عن علاقة بين للكمالية غير التكيفية والتسويف (Flett et al., 1992; Onwue-buzie, 2000; Blacker, 2011) .

وعليه، تفترض الدراسة أن تأثير كل من أسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية في التسويف الأكاديمي قد يختلف في حال كان الطالب الجامعي من ذوي الكمالية التكيفية، أو من ذوي الكمالية غير التكيفية.وبالتحديد، تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال التالي: ما القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي في ضوء الكمالية؟

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة النظرية من حيث إنها من أوائل الدراسات التي ربطت بين هذه المتغيرات الأربعة: (التسويف الأكاديمي، وأساليب التعلم (السطحي والعميق والاستراتيجي) ، والكمالية، والدافعية الأكاديمية) ؛ إذ لا يوجد _حسب علم الباحثة_ دراسة عربية تناولت هذه المتغيرات معاً؛ حيث ستثري هذه الدراسة الدراسات السابقة التي تتعلق بالتسويف الأكاديمي بدراسة جديدة تربطها بهذه المتغيرات، لذا تعد هذه الدراسة محاولةً لإثراء المكتبة العربية بدراساتٍ حول هذا الموضوع.

وتنبثق أهمية الدراسة التطبيقية من كونها ستضع حلولا بين أيدي المعلمين والمرشدين للتغلب على مشكلة التسويف الأكاديمي من خلال تصميم برامج إرشادية وعلاجية تأخذ باعتبارها كلاً من أسلوب التعلم، والدافعية الأكاديمية، والكمالية بنوعيها التكيفية وغير التكيفية.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة التعرف إلى القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي في ضوء الكمالية.

سؤال الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال: **ما القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي في ضوء الكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك؟** ويتفرع منه السؤالان الاثنان:

- السؤال الأول: ما القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي في ضوء الكمالية التكيفية لدى طلبة جامعة اليرموك؟
- السؤال الثاني: ما القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي في ضوء الكمالية غير التكيفية لدى طلبة جامعة اليرموك؟

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

◄ **التسويف الأكاديمي**: هو التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المحدد أو المرغوب فيه، رغم اعتقاد الطالب بأنه سيكون في حالةٍ سيئةٍ نتيجة التأجيل (Senecal & Vallerand, 1995) .

وتعرف الباحثة التسويف الأكاديمي إجرائياً بأنه: تأجيل الطلبة البدء في العمل بمهامهم الأكاديمية أو إنهائها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الخاص بالتسويف الأكاديمي المستخدم في الدراسة.

◄ **أسلوب التعلم السطحي**: هو أسلوب لتعلم يتمثل في التركيز على عملية الحفظ الصم، والخوف من الفشل، والرغبة في الحصول على علامة فقط (Marten & Saljo, 1976) .

وتعرف الباحثة أسلوب التعلم السطحي إجرائياً بأنه: أسلوب معرفي يستخدمه المتعلم في معالجة المعلومات التي يتعرض إليها دون إخضاعها لعمليات التفكير المعقدة، حيث يهدف بذلك إلى الحفظ والاستذكار فقط، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على فقرات المقياس الفرعي الخاص بأسلوب التعلم السطحي المستخدم في هذه الدراسة.

◄ **أسلوب التعلم العميق**: بأنه عملية معرفية تقوم على ربط الأفكار وتنظيمها والبحث عن المبادئ الخاصة بهدف فهم المحتوى (Biggs et al., 2001) .

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: أسلوب معرفي يستخدمه المتعلم في معالجته للمعلومات التي تعرض عليه، مع إخضاعها لعمليات التفكير العليا، بهدف الفهم وربطها بالبنية المعرفية وليس التذكر فقط، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على فقرات المقياس الفرعي الخاص بأسلوب التعلم العميق المستخدم في هذه الدراسة.

◄ **أسلوب التعلم الاستراتيجي**: هو الأسلوب الذي يوازن ما بين الأسلوبين السابقين (السطحي والعميق) ، ويتمثل بإدارة الوقت، وتنظيمه، وتنظيم الجهد، مع الرغبة باختيار أعلى الدرجات (الصباطي ورمضان، 2002) .

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه أسلوب معرفي يستخدمه المتعلم مع المعلومات والمشكلات المطروحة من حيث الظروف والوقت المناسب للدراسة، والطريقة الملائمة لمعالجة المعلومات حسب طبيعتها، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على فقرات المقياس الفرعي الخاص بأسلوب التعلم الاستراتيجي المستخدم في هذه الدراسة.

◄ **الكمالية غير التكيفية**: بأنها وضع الأفراد معايير عالية جداً مصحوبة بإدراكهم التناقض لديهم بين هذه المعايير (Slaney et al., 2001) .

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجات العالية التي يحصل عليها المفحوص في بعدي المعايير العالية والتناقضات وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الكمالية المستخدم في الدراسة الحالية.

◄ **الكمالية التكيفية**: هي سمة شخصية مستقرة نسبياً، وتتمثل في ارتفاع مستوى المعايير العالية، والسعي نحو تحقيق الكمالية (Milena, 2015) .

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجات العالية التي يحصل عليها المفحوص في بعد المعايير العالية مع درجات منخفضة في بعد التناقضات، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الكمالية المستخدم في الدراسة الحالية.

◄ **الدافعية الداخلية**: هي الدافع الموجود في داخل الفرد ويحركه نحو الاهتمام بالمهمة نفسها، ولا يعتمد على الضغوط الخارجية (kalaivani, Rajeswari, 2016) .

وتعرف إجرائياً بأنها شعور الطالب بالمتعة، والسعادة، والارتياح، والرغبة باكتساب معرفة جديدة بشغف أثناء الدراسة. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي للدافعية الداخلية المستخدم في هذه الدراسة.

◄ **الدافعية الخارجية**: هي التي تدفع الفرد إلى أداء النشاط من أجل تحقيق النتيجة، ولا ينبع الدافع هنا من داخل الفرد (kalaivani, Rajeswari, 2016) .

وتعرف إجرائياً بأنها دراسة الطالب بهدف الحصول على علامات جيدة، ووظيفة جيدة، وتحسين وضعه المعيشي، وامتثالاً لطلبات الوالدين والمعلمين والمجتمع.وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي للدافعية الخارجية المستخدم في هذه الدراسة.

◄ **انعدام الدافعية**: تعرف إجرائياً بأنها دراسة الطالب دون أي هدف محدد، مع شعوره بأن ما يقوم به هو هدر للوقت وبلا فائدة، وعدم إدراكه لأسباب دراسته.وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي لانعدام الدافعية المطور المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة البكالوريوس من جامعة اليرموك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2019/ 2020) ، اختيروا بالطريقة المتيسرة.حيث ستعمم نتائج هذه الدراسة على مجتمع الدراسة وعلى المجتمعات الأخرى المماثلة له.

- تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة
- طبقت هذه الدراسة في ظل التعلم عن بعد في الفصل الصيفي، وفي ظل ظروف انتشار وباء (الكورونا) .

منهجية الدراسة واجراءاتها

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي؛ لأنه يتناسب وطبيعة الدراسة، حيث جرى وصف الظاهرة في هذه الدراسة لدى أفراد العينة كما هي دون تغيير أو تعديل.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة اليرموك الملتحقين ببرنامج البكالوريوس من العام الدراسي (2019/ 2020) ، والبالغ عددهم (33619) طالباً وطالبةً، منهم (12535) طالباً، و (21084) طالبةً.(21026) منهم من التخصصات الإنسانية، و (12593) منهم من التخصصات العلمية، حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (1.9%) من مجموع حجم مجتمع الدراسة، وقد كان عددهم (641) طالباً وطالبةً وزعت عليهم الاستبيانات الإلكترونية، والجدول ((1 يوضح توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات التصنيفية.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	144	22.5
	أنثى	497	77.5
التخصص	إنساني	319	49.8

	الفئات	التكرار	النسبة
التحصيل	علمي	322	50.2
	ممتاز	199	31.0
	جيد جدا	298	46.5
	جيد	124	19.3
	مقبول	20	3.1
	المجموع	641	100

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قاما الباحثان باستخدم مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس أساليب التعلم، ومقياس الدافعية الأكاديمية، ومقياس الكمالية، **وفيما يلي وصف لكل منها:**

أولاً: مقياس أساليب التعلم

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المقياس الذي طوره (الزغول، 2006) لأساليب التعلم، ويتكون المقياس من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: بعد أسلوب التعلم العميق ويتكون من (12) فقرة، وبعد أسلوب التعلم السطحي، ويتكون من (9) فقرات، وبعد أسلوب التعلم الاستراتيجي، ويتكون من (9) فقرات. ويتضمن كل منها جملة واحدة يجيب المستجيب عليها بتحديد ما يراه مناسبا من ضمن التدرجات الخاصة بالمقياس، **وجرى إيجاد مؤشرات الصدق والثبات الآتية:**

- **صدق المقياس**

تحقق الزغول (2006) من الصدق للمقياس عن طريق عرضه على (10) من المختصين في علم النفس والتربية، وقد اتفق أكثر من (80%) منهم على أن الفقرات جميعها تنتمي للأبعاد.كما قام الزغول باجراء التحليل العاملي، الذي كشف عن وجود ثلاثة عوامل، هي: أسلوب التعلم السطحي، ويتكون من (9) فقرات، وبعد أسلوب التعلم الاستراتيجي ويتكون من (9) فقرات، وأسلوب التعلم العميق ويتكون من (12) .وقد فسرت مجتمعة (34.4%) .وفي الدراسة الحالية، قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس الظاهري بعرضه على (12) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم النفسية والتربوية، وذلك لتحديد مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها، والتأكد من لصياغة اللغوية، وسلامة العبارات، وتعديل أية فقرة كما يرونها مناسبة، وقد حددت نسبة اتفاق (90%) فأكثر من قرارات المحكمين لقبول الفقرة.وقد اقتصرت ملاحظاتهم على تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.كما جرى استخراج قيم معاملات ارتباط فقرات كل أسلوب مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (50) طالباً وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط فقرات الأسلوب العميق مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه بين (0.38 – 0.81) ، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات الأسلوب الاستراتيجي ما بين (0.33 – 0.72) ، وفقرات الأسلوب السطحي ما بين (0.50 – 0.71) ، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لأسلوب التعلم الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	الأسلوب العميق	رقم الفقرة	الأسلوب الاستراتيجي	رقم الفقرة	الأسلوب السطحي
1	.40**	2	.53**	3	.65**
4	.38**	6	.33 (*)	5	.55**
9	.81**	8	.53**	7	.71**
10	.65**	12	.67**	11	.59**
13	.45**	15	.66**	14	.58**
17	.52**	19	.72**	16	.62**
20	.49**	24	.61**	18	.50**
22	.69**	27	.53**	21	.60**
23	.43**	29	.42**	26	.65**
25	.65**				
28	.55**				
30	.70**				

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) .

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) .

وتجدر الإشارة أن معاملات الارتباط جميعها كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم تحذف أي من هذه الفقرات.

- **ثبات مقياس أساليب التعلم**

أوجد الزغول (2006) مؤشرات ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (73) طالبا وطالبة.وتم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للأبعاد الفرعية للمقياس وكانت.80)) للطريقة العميقة، و (0.73) للطريقة السطحية، و (0.77) للطريقة الاستراتيجية.

وفي الدراسة الحالية جرى التأكد من ثبات أداة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test - retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (50) طالباً وطالبةً، ومن ثم حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين تقديراتهم في المرتين.كانت القيم تتراوح ما بين (0.84 – 0.89) ، وهي قيم مرتفعة ودالة.

كما حسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونباخ ألفا) ، والجدول (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة لكل أسلوب.

جدول (3)

معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة لمقياس أساليب التعلم

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الأسلوب العميق	.87	.79

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الأسلوب الاستراتيجي	.84	.71
الأسلوب السطحي	.89	.77

وقد اعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

- **تصحيح المقياس**

اعتمد سلم (ليكرت الخماسي) لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) ، وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد صيغت الفقرات بطريقة موجبة، ويجري تصنيف الأفراد في العامل وفقا لثلاثة مستويات: من (1.00 – 2.3) مستوى منخفض، من (2.34 – 3.67) مستوى متوسط، من (3.68 – 5.00) مستوى مرتفع.

ثانياً: مقياس الدافعية الأكاديمية

تم استخدام مقياس فاليراند (Vallerand et al., 1992) للكشف عن مستوى ونوع الدافعية لدى الطلبة.لكونه المقياس الأكثر شيوعاً واستخداماً لقياس الدافعية الأكاديمية.تكون المقياس من (28) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: بعد الدافعية الداخلية ويتكون من (17) فقرة، وبعد الدافعية الخارجية ويتكون من (7) فقرات، وبعد انعدام الدافعية ويتكون من (4) فقرات، حيث يتضمن كل منها جملة واحدة يُجيب المستجيب بتحديد ما يراه مناسبا من ضمن التدريج الخاص بالمقياس.

- **صدق مقياس الدافعية الأكاديمية**

تحقق فاليراند (Vallerand et al., 1992) من صدق المقياس باجراء الصدق العاملي، حيث كشفت عن وجود ثلاثة أبعاد، هي: بعد الدافعية الداخلية ويتكون من (17) فقرة، وبعد الدافعية الخارجية ويتكون من (7) فقرات، وبعد انعدام الدافعية ويتكون من (4) فقرات.

وفي الدراسة الحالية، جرى التحقق من دلالات صدق المقياس بعرضه على (12) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم النفسية والتربوية، وذلك لتحديد مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها، والتأكد من الصياغة اللغوية وسلامة العبارات، وتعديل أية فقرة كما يرونها مناسبة.وقد حددت نسبة اتفاق (90%) فأكثر من قرارات المحكمين لقبول الفقرة، واقتصرت ملاحظات المحكمين على تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.كما جرى استخراج قيم معاملات ارتباط فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (50) طالبا وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد الدافعية الداخلية مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ما بين (0.76 – 0.48) ، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات الدافعية الخارجية ما بين (0.72 – 0.36) ، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات انعدام الدافعية ما بين (0.85 – 0.74) ، وهي معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل بعد من أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	الدافعية الداخلية	رقم الفقرة	الدافعية الخارجية	رقم الفقرة	انعدام الدافعية
2	.65**	1	.36**	5	.80**
3	.49**	7	.64**	12	.74**
4	.56**	8	.61**	19	.84**
6	.64**	10	.46**	26	.85**
9	.76**	14	.52**		
11	.68**	15	.61**		
13	.71**	17	.36**		
16	.74**	21	.49**		
18	.70**	22	.68**		
20	.48**	24	.72**		
23	.67**	28	.68**		
25	.79**				
27	.58**				

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) .

- **ثبات مقياس الدافعية الأكاديمية**

أوجد فاليراند (Vallerand et al., 1992) مؤشرات ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (754) طالبا وطالبة، وبلغت قيم معاملات الارتباط للمقياس ككل باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) (0.85). وفي الدراسة الحالية تم التأكد من ثبات أداة الدراسة، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test - retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (50) طالباً، ومن ثم حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين تقديراتهم في المرتين.

وجرى أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونباخ ألفا) ، والجدول (5) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة لكل الأبعاد، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (5)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة لأبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الدافعية الداخلية	.90	.88
الدافعية الخارجية	.85	.75
انعدام الدافعية	.87	.81

- **تصحيح المقياس**

اعتمد سلم (ليكرت الخماسي) لتصحيح أدوات الدراسة،

بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) ، وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد صيغت الفقرات جميعها بطريقة موجبة، ويجري تصنيف الأفراد في العامل وفقا لثلاثة مستويات: من (1.00 – 2.3) مستوى منخفض، من (2.34 – 3.67) مستوى متوسط، من (3.68 – 5.00) مستوى مرتفع.

ثالثاً: مقياس التسويف الأكاديمي

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس (أبو غزال، 2012) ، لكونه المقياس الأكثر شيوعاً واستخداماً، حيث تكون المقياس من (21) فقرة.

- **صدق المقياس**

قام أبو غزال (2012) بعرض المقياس على (6) محكمين مختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، وحذفت فقرتين ليصبح المقياس (23) فقرة.كما قام باستخراج معاملات الصدق باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) بين الفقرة والأداة ككل، وطبق المقياس على (228) طالباً وطالبةً من خارج أفراد العينة؛ وحذفت فقرتين لأن معامل ارتباطهما أقل من (0.25) ليصبح المقياس بصورته النهائية من (21) فقرة. تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والأداة من (0.36 – 0.73) .ولاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس الحالي، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (50) طالبا وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل مابين (0.83 – 0.37) ، وهي معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة، وبناءً على ذلك لم تحذف أي من فقرات المقياس والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	.47**	8	.71**	15	.69**
2	.54**	9	.69**	16	.68**
3	.52**	10	.61**	17	.61**
4	.65**	11	.83**	18	.62**
5	.42**	12	.37**	19	.67**
6	.63**	13	.54**	20	.71**
7	.83**	14	.56**	21	.44**

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن معاملات الارتباط جميعها كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم تحذف أي من هذه الفقرات.

- **ثبات مقياس التسويف في الدراسة الحالية**

قام أبو غزال (2012) بإجراء ثبات المقياس من خلال تطبيقه على (228) طالباً وطالبةً من خارج أفراد العينة وحسب معامل الثبات بطريق (كرونباخ ألفا) ، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.90) وفي الدراسة الحالية، تم التأكد من ثبات أداة الدراسة، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test - retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (50) طالبا، ومن ثم حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين تقديراتهم في المرتين؛ إذ بلغ (0.91) .وحسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونباخ ألفا) ، إذ بلغ (0.90) ، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

- **تصحيح المقياس**

اعتمد سلم (ليكرت الخماسي) لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) ، وهي تمثل رقمياً (1،2،3،4،5) على الترتيب للفقرات الموجبة، ويعكس التدريج في الفقرات السالبة، وهي: (1،3،5،6،10،12، 17) .وتم تصنيف الأفراد في العامل وفقا لثلاثة مستويات: من (1.00 – 2.3) مستوى منخفض، من (2.34 – 3.67) مستوى متوسط، من (3.68 – 5.00) مستوى مرتفع.

رابعاً: مقياس الكمالية

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس سلاني ورفاقه (Slaney et al., 2001) ، حيث تكون المقياس من (22) فقرة موزعة على3 أبعاد، وهي: المعايير العالية وله (6) فقرات، والتنظيم وله (4) فقرات، والتناقضات وله (12) فقرة.وهو مقياس سباعي التدريج، (موافق بدرجة عالية جداً، موافق بدرجة عالية، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بدرجة عالية، غير موافق بدرجة عالية جدا) ، وهي تمثل رقمياً (1،2،3،4،5،6،7) على التوالي.

- **صدق المقياس**

لقد أشار كل من سلاني ورايس وموبلي وتريبي وآشبي (Slaney, Rice, Mobley, Trippi, & Ashby, 2001) إلى أن نتائج التحليل العاملي المكونات الأساسية (principal - components Factor analysis) ونتائج التحليل العاملي التوكيدي ((CFA أكدت ووافر ثلاثة أبعاد أساسية لقياس الكمالية (three factor mea-sure of perfrctionism) .تتمثل المعايير العالية (High standers) ، والتنظيم ((order، والتناقضات (discrepancy) .كما تراوحت معاملات البناء (the structure coefficients) للفقرات جميعها ما بين (0.42 – 0.88) ، كما تراوح معامل ثبات (كرونباخ ألفا) (cronbach›s alpha) للأبعاد الفرعية ما بين (0.82 – 0.92) ، والتي تشير إلى مستويات مقبولة من الاتساق الداخلي (internal consistency) .كما أشارت الارتباطات البينية للمقياس الفرعي إلى تداخل معتدل بين بُعدَي (المعايير العالية) و (النظام) ، كما تم العثور عليه في المقياس الأصلي (APS) .كما أشارت النتائج المعتدلة للعلاقات بين الأبعاد الثلاثة إلى أنها متسقة مع تصور الكمال (concepulization of perfect) ؛ على أنه يتكوَّن من أبعاد سالبة وأبعاد موجَبة، واقتراح بأن هذه الأبعاد شبه مستقلة من الناحية العملية (virtually independent) .

وفي الدراسة الحالية، عرض المقياس بصورته الأصلية على (12) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم النفسية والتربوية، وذلك لتحديد مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها، والتأكد من الصياغة اللغوية، وسلامة العبارات، وتعديل أية فقرة كما يرونها مناسبة، وقد حددت نسبة اتفاق (90%) فأكثر من قرارات المحكمين لقبول الفقرة، واقتصرت ملاحظاتهم على تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.كما استخرجت قيم معاملات ارتباط فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة تكونت من (50) طالبا وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد المعايير العالية مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ما بين (0.81 – 0.51) ، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات التنظيم ما بين (0.85 – 0.75) ، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد التناقضات ما بين (0.82 – 0.38) ، وهي معاملات ارتباط مقبولة لأهداف الدراسة، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي

رقم الفقرة	المعايير المرتفعة	رقم الفقرة	التنظيم	رقم الفقرة	التناقضات
4	.80**	2	.77**	1	.67**
6	.68**	8	.85**	3	.38**
13	.51**	10	.78**	5	.74**
15	.69**	21	.75**	7	.76**
17	.71**			9	.70**
18	.67**			11	.82**
23	.81**			12	.70**
				14	.61**
				16	.60**
				19	.67**
				20	.57**
				22	.64**

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) .

- **ثبات المقياس**

تحقق سلاني ورفاقه (Slaney et al., 2001) من ثبات المقياس باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) ، وقد بلغت معاملات الثبات (0.85) لبعد المعايير المرتفعة، و (0.86) لبعد النظام، و (0.92) لبعد التناقض.

وفي الدراسة الحالية، جرى التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test - retest) بعد تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج أفراد عينة الدراسة، تكونت من (50) طالبا وطالبة، ومن ثم حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين تقديراتهم في المرتين.كما حسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونباخ ألفا) ، والجدول (8) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة للأبعاد، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (8)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المعايير المرتفعة	.88	0.82
التنظيم	.91	0.79
التناقضات	.86	0.83

وقد صنف الكماليين ككماليين تكيفيين اعتماداً على ارتفاع بعد المعايير المرتفعة (25 – 49) لديهم مع انخفاض بعد التناقضات (أقل من 42) ، كما صنف الكماليين ككماليين غير تكيفيين اعتماداً على الارتفاع في بعدي المعايير العالية (25 – 49) ، والتناقضات (42 – 84) ، (Slaney et al., 2001) .

ومن الجدير بالذكر أن أعلى درجة يحصل عليها الطالب على بعد المعايير المرتفعة هو (49) أي (7×7) ، وأقل درجة هي (7) أي (1×7) ، وأعلى درجة يحصل عليها الطالب على بعد المتناقضات هي 84 أي (12×7) ، وأقل درجة هي 12 أي (12×1) .

- **تصحيح المقياس**

تكونت الإجابة على فقرات المقياس وفق تدريج (ليكرت) السباعي، بحيث تعطى عبارة موافق بدرجة عالية جداً (7) ، موافق بدرجة عالية (6) ، موافق (5) ، محايد (4) ، غير موافق (3) ، غير موافق بدرجة عالية (2) ، غير موافق بدرجة عالية جداً (1) ، وقد صيغت جميع الفقرات بطريقة موجبة.

إجراءات الدراسة

- أعدت أدوات الدراسة بصورتها النهائية بعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها، وهي مقياس أساليب التعلم، ومقياس الدافعية الأكاديمية، ومقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس الكمالية.
- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة اليرموك.
- توزيع الاستبيانات إلكترونياً على مجموعات الطلبة عبر وسائل التواصل الاجتماعي مع شرح طريقة الإجابة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

◄ نتيجة السؤال الذي نص على: «**ما القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي في ضوء الكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك؟** »

للإجابة عن هذا السؤال؛ أستخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Linear Regression، وهو أسلوب إحصائي يبين الأثر النسبي للمتغيرات المستقلة: أسلوب التعلم (السطحي، العميق، الاستراتيجي) ، الدافعية الأكاديمية

(الداخلية، الخارجية، انعدام الداخلية) ، الكمالية (التكيفية، غير التكيفية) بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، ويبين جدول (9) نتائج هذا التحليل:

- **أولا: الكمالية التكيفية**

الجدول (9)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد للكشف عن القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم، والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي وفقاً للكمالية التكيفية

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التباين المفسر التراكمية	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي (R^2)	معامل الانحدار B	قيمة (F)	قيمة (t)	ثابت الانحدار	الدلالة الإحصائية
الأسلوب الاستراتيجي	.558	.311	.311	- .751	41.122	- 6.413	5.260	.000
الأسلوب السطحي	.679	.460	.149	.490	38.395	4.988		.000
انعدام الدافعية	.708	.502	.041	.217	29.851	2.711		.000

- **المتغير التابع: التسويف الأكاديمي**

يتضح من الجدول (9) أن المتغيرات الداخلة في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك هي الأسلوب الاستراتيجي، والأسلوب السطحي، وانعدام الدافعية، والتي فسَّرت مجتمعة ما نسبته (50.2%) من التباين في التسويف الأكاديمي، وكان متغير الأسلوب الاستراتيجي الأكثر قدرة على التنبؤ بالتسويف الأكاديمي؛ حيث فسّر ما نسبته (31.1%) من التباين، يليه متغير الأسلوب السطحي الذي فسّر (14.9%) من التباين، ثم متغير انعدام الدافعية الذي فسّر (4.1%) من التباين، وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المتغيرات دالة إحصائياً.عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) .هذا ولم يدخل الأسلوب العميق، والدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالنظر إلى أن التباين المفسَّر الذي أضافته غير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) .

يتضح أيضاً من الجدول (9) أن ارتفاع الأسلوب الاستراتيجي بمقدار وحدة معيارية يقلل من التسويف الأكاديمي بمقدار (0.751) من الوحدة المعيارية، وأن ارتفاع الأسلوب السطحي بمقدار وحدة معيارية يزيد من التسويف الأكاديمي بمقدار (0.490) ، وأن ارتفاع انعدام الدافعية بمقدار وحدة معيارية يزيد من التسويف الأكاديمي بمقدار (0.217) من الوحدة المعيارية، علماً أن هذه المتغيرات المتنبئة كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) .

- **ثانيا: الكمالية غير التكيفية**

الجدول (10)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد للكشف عن القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم، والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي وفقاً للكمالية غير التكيفية

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التباين المفسر التراكمية	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي (R^2)	معامل الانحدار B	قيمة (F)	قيمة (t)	ثابت الانحدار	الدلالة الإحصائية
الأسلوب الاستراتيجي	.338	.114	.114	- .402	70.344	- 8.387		.000
الأسلوب السطحي	.475	.226	.112	.436	79.505	8.869	4.617	.000
انعدام الدافعية	.506	.256	.031	.114	62.549	4.732		.000

- **المتغير التابع: التسويف الأكاديمي**

يتضح من الجدول (10) أن المتغيرات الداخلة في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك هي الأسلوب الاستراتيجي، والأسلوب السطحي، وانعدام الدافعية، والتي فسَّرت مجتمعة ما نسبته (25.6%) من التباين في التسويف الأكاديمي، وكان متغير الأسلوب الاستراتيجي الأكثر قدرة على التنبؤ بالتسويف الأكاديمي؛ حيث فسّر ما نسبته (11.4%) من التباين، يليه متغير الأسلوب السطحي الذي فسّر (11.2%) من التباين، ثم متغير انعدام الدافعية الذي فسّر (3.1%) من التباين، وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المتغيرات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) .هذا ولم يدخل الأسلوب العميق، والدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي بالنظر إلى أن التباين المفسَّر الذي أضافته غير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) .

يتضح أيضاً من الجدول (10) أن ارتفاع الأسلوب الاستراتيجي بمقدار وحدة معيارية يقلل من التسويف الأكاديمي بمقدار (0.402) من الوحدة المعيارية، وأن ارتفاع الأسلوب السطحي بمقدار وحدة معيارية يزيد من التسويف الأكاديمي بمقدار (0.436) من الوحدة المعيارية، وأن ارتفاع انعدام الدافعية بمقدار وحدة معيارية يزيد من التسويف الأكاديمي بمقدار (0.114)؛ علماً أن هذه المتغيرات المتنبئة كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) .

تشير هذه النتيجة إلى أن مهمة الأسلوب الاستراتيجي في التعلم، والأسلوب السطحي، وانعدام الدافعية، كلها دالة إحصائيا في كلتا الحالتين، سواءً أكان الطالب من ذوي الكمالية التكيفية أم غير التكيفية؛ إذ ينخفض التسويف الأكاديمي بازدياد استخدام الطالب للأسلوب

الاستراتيجي، ويزداد التسويف الأكاديمي بازدياد استخدام الأسلوب السطحي وانخفاض الدافعية لدى الطالب، أي أن أسلوب التعلم الاستراتيجي المصحوب بمعايير أداء واقعية (كمالية تكيفية) له وزن أو مساهمة أكبر في خفض التسويف الأكاديمي مقارنة بأسلوب التعلم الاستراتيجي المصحوب بمعايير أداء غير واقعية ومناقضة لأدائه الفعلي (كمالية غير تكيفية) ، وهذا الأمر يصدق أيضاً على كل من أسلوب التعلم السطحي وانعدام الدافعية، أي أن ازدياد استخدام الطالب لأسلوب التعلم السطحي وانخفاض الدافعية لديه يزيدان من التسويف الأكاديمي لدى ذوي الكمالية التكيفية بشكل أكبر من ذوي الكمالية غير التكيفية.

وقد يفسر ذلك أنه كون الطالب الذي يستخدم الأسلوب الاستراتيجي في تعلمه والمصحوب بمعايير وأهداف واقعية على الأغلب أن يزداد اعتقاده بقدرته على تحقيق أهدافه، وبالتالي سيقل لديه خوفه من الفشل، والقلق، والتوتر، وسيكون أكثر تقبلاً لإنجازه الأكاديمي؛ وبالتالي ستعمل الكمالية التكيفية بدورها على تقوية مساهمة الأسلوب الاستراتيجي في خفض التسويف الأكاديمي، إذ يعد كل من الفاعلية الذاتية والخوف من الفشل أقوى العوامل التي تسبب التسويف الأكاديمي (أبو غزال، 2012) .وهذا ينسجم مع ما كشفت عنه نتائج الدراسات التي بحثت في سمات الطلبة ذوي الكمالية التكيفية؛ إذ إن لديهم مستويات مرتفعة من الفاعلية الذاتية، والتحصيل الدراسي، والرفاهية النفسية، والرضا عن إنجازهم الأكاديمي، (الاستقلالية والشعور بالسيطرة على البيئة)، واستراتيجيات التعلم الموجه ذاتياً (التفكير الناقد وما وراء المعرفة) ، وتقدير الذات (Hsnsori, & Seohong, 2018; Stoeber, & Otto, 2006; Stanley et al., 2001; Fallahchai, Flllahi & Jami, 2019).

وفي حال كان الطالب يستخدم الأسلوب الاستراتيجي مع تناقض واضح بين ما لديه من معايير وأهداف وأدائه الحقيقي، فسيكون على الأرجح من ذوي الفعالية الذاتية المتدنية، وأكثر خوفاً من الفشل، وشعوراً بالتوتر، وأقل رضا عن إنجازه الأكاديمي، وبالتالي سيترتب على ذلك انخفاض فاعلية الأسلوب الاستراتيجي في خفض التسويف الأكاديمي، لأن التخطيط للتدريس وتنظيمه وتنظيم الوقت حسب أسلوب التعلم الاستراتيجي مع وجود معايير عالية وتناقض بها يؤدي الى أن يكون التخطيط غير ملائم ولا يناسب القدرات الحقيقية للطالب، وبالتالي يلجأ الطالب الى التسويف الأكاديمي.

ولكون الطلبة ذوي الكمالية غير التكيفية من ذوي نقد الذات المفرط والضبط الانفعالي المتدني، والشعور بالإحباط المفرط بعد الفشل، وتدني يقظة الضمير، والسعي المفرط نحو تقبل الآخرين، فان مثل هذه الظروف أو السمات أيضاً لا تهيئ الفرصة المناسبة لكي يؤدي الأسلوب الاستراتيجي دوره بالشكل المناسب، مما يقلل من دوره في خفض سلوك التسويف الأكاديمي مقارنة بالطلبة ذوي الكمالية التكيفية الذين يتميزون بيقظة الضمير، والضبط الانفعالي، والقدرة على اتخاذ القرار، واستخدام استراتيجيات فعالة في مواجهة الضغوط، والرغبة بالمهمات المثيرة للتحدي (Ulu & Tezer, 2010; Rice & Stuart, 2010; Mills & Blankstein, 2000). كما وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسات مثل دراسة (Saele et., 2017) ، ودراسة فيج ولوماش (Vig & Lomash, 2014) .

وبناءً على ما تقدم، يبدو بأن الكمالية بشكليها التكيفي وغير التكيفي؛ جاءت بدورٍ معدلٍ Moderate في العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من الدافعيةً الأكاديمية وأسلوب التعلم، فقد عملت على زيادة حجم المساهمة الإيجابية لأسلوب التعلم الاستراتيجي في خفض التسويف الأكاديمي، وخفض الكمالية غير التكيفية من المساهمة السلبية لأسلوب التعلم السطحي في زيادة التسويف الأكاديمي.وهذا بالطبع يتطلب إجراء دراساتٍ تتحقق من هذا الدور.

التوصيات:

1. ضرورة لفت انتباه الطلبة إلى النتائج السلبية لاستخدام أسلوب التعلم السطحي، حيث أشارت نتاج الدراسة إلى أثر سلبي له في رفع مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الكمالية التكيفية وغير التكيفية.

2. تشجيع الطلبة على تبني أسلوب التعلم الاستراتيجي، حيث إن نتائج الدراسة كشفت عن أثر إيجابي له في خفض التسويف الأكاديمي، فكان له الإسهام الأكبر في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الكمالية التكيفية والطلبة ذوي الكمالية غير التكيفية.

3. ضرورة تصميم برامج تهدف إلى رفع مستوى الدافعية لدى الطلبة الجامعيين، لدورها الإيجابي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي، سيما أن نتائج الدراسة كشفت عن أثر سلبي لانعدام الدافعية في رفع مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الكمالية التكيفية وغير التكيفية.

4. ضرورة تصميم برامج إرشادية وعلاجية ووقائية تستهدف خفض التسويف الأكاديمي تستند إلى اكتساب الطلبة أسلوب التعلم الاستراتيجي.

5. تشجيع الطلبة على تبني الكمالية التكيفية، فقد كشفت نتائج الدراسة عن إسهام أكبر لأسلوب التعلم الاستراتيجي والسطحي وانعدام الدافعية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الكمالية التكيفية مقارنة بالطلبة ذوي الكمالية غير التكيفية.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو ازريق، محمد وجرادات، عبد الكريم. (2013) . أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9) 1) ، 15 – 27.
- توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن. (2007) . أسس علم النفس التربوي، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- التح، زياد خميس. (2016) . التسويف الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى عينة من الطلبة الجامعيين. مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، 35 (168) ، 131 – 205.
- أبو جادو، صالح. (2000) . علم النفس التربوي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحسينات، إبراهيم. (2018) . العلاقة بين التسويف الأكاديمي السلبي

والنشط والتعلم المنظم ذاتياً. مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة السلطان قابوس، 13 (23) ، 235 – 255.

- حمدان، محمد زياد. (1985) . خرائط أساليب التعلم. عمان: دار التربية الحديثة.
- الساعدي، فاضل شاكر و الشمري، كريم عبد ساجر (2006) . أساليب التعلم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية –بغداد. مجلة كلية الآداب، 78: 445 – 442.
- سالم، محمود عوض. (1986) . أثر أسلوب التعلم، وأسلوب التدريس، وسمات المتعلم، ومحتوى التعلم، على التحصيل الدراسي. (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.
- أبو سليمة، نجلاء. (2015) . الكمالية العصابية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، 2 (18) ، 525 – 548.
- الصباطي، ابراهيم ورمضان، رمضان. (2002) . الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي. كلية التربية، جامعة الملك فيصل.
- العتيبي، خالد الرقاص. (2015) نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11 (3)، 255 – 268.
- أبو غزال، معاوية. (2012) . التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8 (2)، 131 – 149.
- أبو غزال، معاوية. (2015) . علم النفس العام، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الزغول، رافع عقيل. (2006) . أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2 (3) ، 115 – 127.
- الزغول، عماد عبد الرحيم. (2012) . مبادئ علم النفس التربوي. العين: دار الكتاب الجامعي.
- فيصل، سناء وصالح، علي. (2016) . أنماط التسويف وعلاقتها بالكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة الفاشلين دراسيا. مجلة أماريباك، 7 (22)، 151 – 174.
- قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن. (2017) . علم النفس العام. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- كامل، أسماء عبد الخالق. (2011) . أثر متغيري الجنس والتخصص على أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية بالسويس، 4 (1) ، 151 – 188.
- مظلوم، مصطفى. (2013). الكمالية وعلاقتها بالعدوانية لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 39 (1) ، 14 – 22.
- ناصف، عماد. (2013) . الكمالية العصابية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلاب جامعة الباحة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بالسويس، 6 (3)، 133 – 178.
- ابن يوسف، آمال. (2007) . العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة الجزائر، الجزائر.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Azriq, M. , & Jaradat, A. (2013) . The effect of modifying negative self - statements in reducing academic procrastination and improving academic self - efficacy. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 1 (9) , 15 - 27.*
- *Abu Jadu, S. (2000) . Educational Psychology. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.*
- *Abu Salima, N. (2015) . Neurotic perfectionism and its relationship to quality of life among university students. Journal of the College of Education, 8, 548 - 525.*
- *Abu Ghazal, M. (2012) . Academic procrastination: its prevalence and causes from the university students' point of view. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 8 (2) , 131 - 149.*
- *Abu Ghazal, M. (2015) . General Psycholog. , Amman: Wael House for Publishing and Distribution.*
- *Ben Youssef, A. (2007) . The relationship between learning strategies and motivation to learn and their impact on academic achievement. Unpublished MA thesis, University of Algiers, Algeria.*
- *Altah, Z. (2016) . Academic procrastination and its relationship to metacognitive strategies among a sample of university students. Journal of the Faculty of Education - Al - Azhar University, Vol. 35, No. 168. 205 - 131*
- *Touq, M. , & Qatami, & Adas, A. (2007) . Foundations of Educational Psychology, Amman: Dar Al - Fikr for printing, publishing and distribution.*
- *Al - Hussainat, Ibrahim. (2018) . the relationship between passive and active academic procrastination and self - organized learning. Journal of Educational and Psychological Studies - Sultan Qaboos University. 13 (23) , 235 - 255.*
- *Hamdan, M, Z. (1985) . Learning Styles Maps. Amman: House of Modern Education.*
- *Zaghoul, R. (2006) . Patterns of goals among students of the University of Motah and their relationship to the study strategies they use. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 2 (3) , 127 - 115.*
- *Zaghoul, E. (2012) . Principles of educational psychology. Al - Ain: University book house.*
- *Al - Saadi, F, S. , & Al - Shamri, K. (2006) . Learning methods preferred by students of the Technical College - Baghdad. Journal of the College of Arts, 78, 442 - 445.*
- *Salem, M. (1986) . The effect of learning style, teaching style, learner characteristics, and learning content on academic achievement. Unpublished PhD thesis Zagazig University, Arab republic of Egypt.*
- *Al - Sabati, I. , & Ramadan, R. (2002) . Differences in the learning styles of university students in light of specialization and academic achievement. College of Education, King Faisal University.*
- *Al - Otaibi, K. (2015) Modeling the Causal Relationship between Self - Directed Learning Skills, Learning Styles, and Academic Achievement among Community College Students at King Saud University. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 11 (3) , 255 - 268.*

- *of Academic Procrastination from the Perspective of Male Middle School Male Students. International Journal of Humanities and Cultural Students. 2356 - 5926. Available, online: https:// www. ijhcs. com/ index. php/ ijhcs/ article/ download/ 2742/ 2464.*
- *Flett, G. , L. , Blnkstein, K. , R. , Hewitt, P. , L. , & Koledin, S. (1992) . Components of Perfectionism and Procrastination in College Students. Social Behavior and Personality, 20 (2) , 85 - 94.*
- *Flett, G. , Hewitt, P. (2002) . Perfectionism in Children Associations with Depression Anxiety and Anger. Personality and Individual Differences, 32 (6) 1049 - 1061.*
- *Forst, R. , Marten, P. , Lahart, C. &Rosenblate, R. (1990) . The Dimension of perfectionism. Cognitive Therapy and Research,14, 449 - 468.*
- *Gahemi, H. &Damirchiloo, S. (2015) . The Relationship among Perfectionism, Motivation and Self_efficacy of EFL Learners. https:// scholar. google. com/ scholar?cluster=16216787993254511639&hl=en&as_sdt=0,5&as_vis=1, visited 8 - 8 - 2018.*
- *Harrison, J. (2014) . Academic Procrastination the Rols of Self - Efficacy, Perfectionism, Motivation Performance, Age and Gender. https:// esource. dbs. ie/ bitstream/ handle/ 10788/ 2130/ ba_harrison_j_2014. pdf?sequence=1&isAllowed=y, visited: 18. 8. 2018.*
- *Hewitt, P. & Flett, G. (1991) . Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association with Psychopathology. Journal of Personality and Social Psychology, 60 (3) , 456 - 470.*
- *Howell, A & Watson, C. , (2007) . Procrastination: Associations with achievement goal orientation and Learning strategies. Personality and Individual Differences 43. 167 - 178.*
- *Kalaivani, M. &Rajeswari, V. (2016) . The Role of Academic Motivation and Academic Self Concept in Student's Academic Achievement. International Journal of Research – Granthaalayah, 4 (9) , 37 - 49.*
- *Karatas, H. &Cavusoglu, C (2015) . Academic Procrastination of Undergraduates: Self - determind Theory and Academic Motivation. Authropologist, 20 (3) : 735 - 743.*
- *Kember, D. &Pleung, D. (1998) : The Dimensionality of Approaches to Learning: An Investigation with confirmatory Factor Analysis on the structure of SPQ and LPQ. British Journal of Educational Psychology, 68, 395 - 407.*
- *Khani, S. , Abdi, H. &Nokhbezare, D. (2013) Acomparsion of Adaptive and Maladaptive Perfectionists and Non - Perfectionists. European Journal of Experimental Biology, 3 (2) , 608 - 612.*
- *Klibert, J. J. , Langhinrichsen - Rohling, J. & Saito, M. (2005) Adaptive and maladaptive aspects of self - oriented versus socially prescribed perfectionism. Journal of College Students Emvelopment, 46, (2) , 141 - 156.*
- *Knotts, T, L (2013) . Deep vs. Surface learning: An empirical test of generational differences. International Journal of Education and Research. 1, 8: 2201 - 6333.*
- *Kok, J, K, (2016) . The Relationship between Procrastination and Motivational aspects of self Regulation. Journal Psikologi Malaysia, 30, (1) , 30 - 39.*
- *Lay, C. H. & Schonwenburg, H. C. (1993) . Trait procrastination time management and academic behavior. Journal of Social Behavior and Personality, 8, (4) , 647 - 662.*
- *Locke, E. A. , & Latham, G. P. (2002) Building Paractically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35 - Year Odyssey. American Psychologist, 52, 705 - 717.*
- *Faisal, S. , & Saleh, A. (2016) . Patterns of procrastination and its relationship to perceived self - sufficiency among students who fail to study. Amarpak Magazine, 7 (22, 151 - 174.*
- *Qatami, Y. , & Adas, A. (2017) . General Psychology. Amman: Dar Al - Fikr for printing, publishing and distribution.*
- *Kamel, A. (2011) . The effect of heterosexual and specialization on the learning styles of students of the College of Education. Journal of the College of Education in Suez. 4 (1) , 151 - 188.*
- *Mazloum, M. (2013) . Perfectionism and its relationship to aggression among university students. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 39 (1) , 14 - 22.*
- *Nassef, E. (2013) . Neurotic perfectionism and its relationship to self - confidence among talented students of Al - Baha University in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the College of Education in Suez. 6, 3, 133 - 178.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Amrai, K. , Motlagh, S. E. , Zalant, H. A. , & Parhon, H. (2011) . The relationship between academic motivation and academic achievement students. ProcediaSocial and Behavioral Sciences, 15, 399–402.*
- *Anderson, C. (2003) . The Psychology of Doing Nothing: Forms of Decision Avoidance Result from Reason and Emotion. Psychological Bulletin, 129 (1) , 139–167.*
- *Awla, H. (2014) . Learning styles and their relation to teaching styles, International Journal of Language and Linguistion. 2, (3) , 241 - 245.*
- *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 Social and Behavioral Sciences, 2, 3263 - 3269.*
- *Basser, A. , Flett, G. , Guez, J. &Hewit, P. (2008) . Perfectionism, Mood, and Memory for positive, negative, and perfectionistic content. Individual Differences Research, 6 (4) , 221 - 244.*
- *Beck, R. C. (1978) Motivation, Theories and Principles. New Jersey: Prentic - Hall, Inc.*
- *Biggs, J. B. , Kember, D. , & Leung, D. Y. P. (2001) . The Revised Two – Factor Study Process Questionnaire; R - Spq – 2f. British Journal of Educational Psychology, 71 (1) , 133 - 149.*
- *Blackler, K. (2011) . The Effect of Adaptive Perfectionism, Maladaptive Perfectionism, and Feedback on Procrastination Behavior. Un published master theses. Canada Queens University, Canada.*
- *Burka, J. , & Yuen, L. (1983) . Procrastinatin: Why you do it, what to do about it. New York: Addison - weslay.*
- *Burton, K. (2012) . A Study of Motivation: How to Get Your Employees Moving. Unpolished Master Thesis, Indiana University, United States.*
- *Cerino, E. (2014) . Relationships between Academic Motivation, Self - Efficacy, and Academic Procrastination. Journal of Psychological Research. 19 (4) , 156 - 163.*
- *Devi, R. &Dhull, P. (2017) . Procrastination: A Behavior need to be changed to get Success. International Education & Research Journal, 3, (5) , 2454 - 9916.*
- *Ellis, A. , &Knaus, W. J. (1977) . Overcoming procrastination. New York: Institute for Rational Living. https:// www. scirp. org/ (S (351jmbntvnsjt1aadkposzje))/ reference/ ReferencesPapers. aspx?ReferenceID=883211*
- *Esmaeili, N. , &Monadi, M. (2016) . Identifying the Causes*

graduate research journal, 4 (2) .

- *Thoresen, K. (2009) . Perfectionism Ingifted: AneedFor Affective Services in Gifted Programming. Unpublished Master Dissertation, the Faculty of the School Of Education the College Of William and Mary, Vivgginia.*
- *Vallerand, R. J. , Pelletier, L. C. , Blais, M. R. , Brière, N. M. , Senécal, C. , &Vallières, E. F. (1992) . The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Educational and Psychological Measurement, 52, 1003 - 1017.*
- *Vargas, M. (2017) . Academic Procrastination: The case of Mexican Researchers in Psychology. American Journal of Education and Learning, 2 (2) , 108 - 120.*
- *Voge, D. (2007) . Understanding and overcoming procrastination. Reasearch and Teaching in Development Education. 23 (2) , 88 - 96.*
- *Vig, J. &Lomash, H. (2014) . Role of Motivation in Academic Procrastination. International Journal of Scientific & Engineering Research, 5 (8) , 1065 - 1070.*
- *Wilkesmann, U & Fisher, H &Virgillito, A. (2015) . Academic Motivation of students_ Thr German case. Discussion paper No. 2 for the Center for Higher Education, Technical University Dortmund. Germany.*
- *Yosopov, L. (2020) . The Relationship between Perfectionism and Procrastination: Examining Trait and Cognitive Conceptualization, and the Mediating Roles of Fear of Failure and Over Generalization and Failure. Unpublished Master Thesis, University of Western Ontario.*
- *Yun, L, J. (2019) . The Relationship between Acsdemic Motivation and Academic Procrastination among University Stydents. Unpublisheed Master Thesis, Faculty of Social Science and Humanities Tunku Abdulrehman Univwesity College Kuala Lampur.*
- *Marton, F. , &Saljo, R. (1976) . On Qualitative differences in Learning – 11 Out come as a function of the Learners Conception of the task. British Journal of Educational Psychology, 46 (2) , 115 - 127.*
- *Milena, R. , (2015) . The connection between perfectionism and anxiety in university students. Journal of Sanamed, 10 (3) , 199 - 203.*
- *Noran, F. (2000) . Procrastination among Students in Institutes of Higher Learning: Challenges for k - Economy. http:// mahdzan. com/ papers/ procrastinate, visited: 18. 8. 2018.*
- *Onwuegbuzi, A, J. (2000) . Academic procrastination and perfectionistic tendencies among graduate students. Journal of Social Behavior and Personality, 15 (5) , 103 - 109.*
- *Ram, A. (2005) . The Relationship of Positive a Negative Perfectionism to Academic, Achievement Motivation, and Well_being in Tertiary students. UnPublished Master thesis, university of Canterbury, New Zealand. Available, online: https:// ir. canterbury. ac. nz/ bitstream/ handle/ 10092/ 1300/ thesis_fulltext. pdf;jsessionid=C7DE2216FA93EFBCEA0A189ADB538A78?sequence=1.*
- *Rice, K, G. , Richard, S. , Clark, D. (2012) . Perfectionism and Psychological Distress. Journal of Counseling Psychology. Advance online publication.*
- *Roohafza, H. , Afshar, H. , Sedeghi, M. , Soleymani, B. , Saadaty, A. , Matinpour, M. &Asadollahi, G. (2010) . The relationship between perfectionism and academic achievement, depression and anxiety. Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, v 4 (2) , 31 - 36.*
- *Rowell, L. & Hong, E. (2013) . Academic Motivation concepts strategies and counselingapproaches. available,online: researchgate. net/ publication/ 325015806_Academic_Motivation_Concepts_Strategies_and_Counseling_Approaches.*
- *Saele, R, G. , Dahi, L. , Sorlie, T. , Friborg, O. (2017) the International Journal of Higher Education Research, 47 (5) , 757 - 774.*
- *Seale, R. , Dahl, T. , Sorlie, T. & Friborg, O. (2013) . Relationship between Learning Approach Procrastination and Academic Achievement among First Year University Students. Asian Social Science, 8, (16) , 1211 - 2025.*
- *Sayers, C. (2004) . The psychological implications of procrastination, anxiety, perfectionism, and lowered aspiration in college graduate students. Un Published phddissertation. Makleland University, USA.*
- *Schuler, P. (2000) . Perfectionsim and gifted adolescents. Journal of Advanced Academics, 11 (4) : 183 - 196.*
- *Senecal. C. Vallerand. R. (1995) . Self - Regulation and academic procrastination. The Journal of Social Psychology, 135 (5) , 507 - 619.*
- *Sharma, D & Sarma, S. (2018) Relationship between motivation and academic achievement. International Journal of Advances in Scientific Research. 4 (1) : 2395 - 3616.*
- *Slaney, R. B. , Rice, K. G. , Mobley, M. , Trippi, J. , & Ashby, J. S. (2001) . The revised almost perfect scale. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34, 130 - 146.*
- *Smith, M, M. , Sherry, S, B. , Saklofske, D. , Mushqaush, A, R. (2017) . Clarifying the Perfectionism - Procrastination Relationship using a 7 - Day, 14 - occasion Daily Diary Study. Personality and Individual Differences, 112 (2017) : 117 - 123.*
- *Thakkar, N. (2009) . Why procrastination an investigation of the root causes behind procrastination. Lethe idge under*