Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (43) .December 2023
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Predictive Ability of Self-handicapping on Academic Procrastination Among Al- Al Bayt University students

Dr. Omar Atallah Al-Adamat[1], Dr. Ibrahim Bani Khaled[2]*

1Educational Counselor, Ministry of Education, Jordan.
Orcid No: 0000-0002-9767-5754
Email: adamat88@gmail.com

2Teacher, Ministry of Education, Jordan.
Orcid No: 0009-0004-1943-173X.
Email: alnaseribrahim11@yahoo.com

Received:
30/07/2023

Revised:
2/08/2023

Accepted:
10/09/2023

***Corresponding Author:**
adamat88@gmail.com

Citation: Al-Adamat, O. A., & Bani Khaled, I. (2023). The Predictive Ability of Self-handicapping on Academic Procrastination Among Al- Al Bayt University students. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43). https://doi.org/10.33977/1182-014-043-014

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

Objectives: The study aimed to reveal the predictive ability of self-disability to academic procrastination, in light of the variables of gender, academic specialization, and academic level.

Methods: The study sample consisted of 341 students from Al al-Bayt University. The self-handicapping and academic procrastination scales were used. The results of the study showed a moderate level of self-handicapping, and the field of Timely engagement-approach was the most prevalent, while the field of procrastination-Approach was the least prevalent.

Results: The results showed that there were significant differences in the dimension of academic procrastination, Timely engagemen- avoidence due to the variable of sex, and it was higher in males. There are significant differences in the academic procrastination dimension, Timely engagemen- avoidence due to the variable of academic level, and it was higher for first and second year students. Finally, the results showed that there is a predictive ability of self-handicap in the dimensions of academic procrastination.

Conclusions: The study recommended working to reduce the self-handicapping of university students through the development of counseling programs within universities to avoid self-handicapping of students during their studies.

Keywords: Predictive ability, self-handicapping, scademic procrastination, Al al-Bayt University students.

القدرة التنبؤية للإعاقة الذاتية بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت

د. عمر عطاالله العظامات[1] ، د. إبراهيم بني خالد[2]*

[1]مرشد تربوي، وزارة التربية والتعليم، الأردن.
[2]معلم، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

الملخص

الأهداف: هدفت الدّراسة الكشف عن القدرة التنبؤية للإعاقة الذاتية بالتسويف الأكاديمي، في ضوء مُتغيّرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدّراسي.

المنهجية: تكونت عينة الدّراسة من (341) من طلبة جامعة آل البيت. تم استُخدام مقياسي الإعاقة الذاتية، والتسويف الأكاديمي.

النتائج: أظهرت نتائج الدّراسة مستوى متوسطًا للإعاقة الذاتية، وكان بُعد إقدام – اندماج في حينه أكثر أبعاد التسويف الأكاديمي انتشارًا، وأقلها بُعد تسويف–إقدام. وأظهرت النتائج وجود فروق دالّة في بُعد التسويف الأكاديمي إحجام– اندماج في حينه تُعزى لمُتغيّر الجنس وكان أعلى لدى الذكور. ووجود فروق دالّة في بُعد التسويف الأكاديمي إحجام– اندماج في حينه تُعزى لمُتغيّر المستوى الدّراسي وكان أعلى لدى طلبة السنة الأولى والثانية. وأخيرًا أظهرت النتائج وجود قدرة تنبؤية للإعاقة الذاتية في أبعاد التسويف الأكاديمي.

التوصيات: أوصت الدّراسة بالعمل على خفض الإعاقة الذاتية لدى طلبة الجامعة من خلال تطوير برامج إرشادية داخل الجامعات لتجنب إعاقة الطلبة لذواتهم أثناء دراستهم.

الكلمات المفتاحية: القدرة التنبؤية، الإعاقة الذاتية، التسويف الأكاديمي، طلبة جامعة آل البيت.

المقدمة

يُعدّ التسويف الأكاديمي مشكلة شائعة بين طلبة الجامعة، ويؤثر على العملية الأكاديمية بصورة عامة، وعلى الطالب الجامعي بصورة خاصة؛ إذ يؤدي هذا السلوك إلى تدني التحصيل الدّراسي، وثبوت العادات الدّراسية السيئة، فضلًا عن تأجيل الامتحانات الدّراسية، وتراكم الأعباء الدّراسة (Dewitte & Schouwenburg, 2002).

وتنتشر ظاهرة التسويف الأكاديمي بين طلبة الجامعات؛ والسبب في ذلك وجود قدر كبير من المرونة في البيئة التعليمية مقارنة مع المرحلة الثانوية، وإنّ ما يقارب (70%) من طلبة الجامعات يعتبرون أنفسهم مسوفين (Schouwenburg, 2004)؛ في حين أشار خان وآخرون (Khan et al., 2014) إلى أنّ نسبة التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات تتراوح ما بين (46%–95%) بحسب الدّراسات التي أجريت على طلبة الجامعات.

تعددت التعريفات التي تناولت التسويف الأكاديمي، فقد عرّفه سيرويس (Sirois, 2014) بأنّه التأخير غير الضروري للبدء في مهمة معينة، أو إتمامها على الرغم من أهمية وضرورة تللك المهمة؛ في حين يُعرّفه ستيل وكلنجيسك (Steel & Klingsieck, 2016) بأنّه تأجيل المهام والأنشطة الأكاديمية المرتبطة بالدّراسة والعملية التعليمية. ويُعرّفه باثاك وجوشي (Pathank & Joshi, 2017) بأنّه تأجيل، أو تعليق، أو تأخير، أو مماطلة في أداء المهام.

ويتكون التسويف الأكاديمي من الأبعاد الآتية (العبد وآخرين،2021 ؛Strunk et al., 2013 ; Chun Chu & Choi, 2005): تسويف–إقدام (التسويف النشط)، وهو حالة إيجابية تمكن المتعلم من تحقيق مستوى أكاديمي مرتفع عند توافر الوعي في اتخاذ القرار، وإدارة الوقت المدعم بفعالية الذات، واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتسويف إحجام (تسويف سلبي)، وهو حالة سلبية من المتعلم عندما يبتعد عن الوعي عند إدارة مخطط الوقت، ويؤجل أداء نواتج التعلم، واللجوء لاستخدام استراتيجيات إعاقة الذات بدون الانتباه إلى اللحظة الحرجة، واقدام–اندماج في حينه، وهو الاندماج السلوكي في المهام في الوقت المناسب لوجود دافع الإقدام كالحصول في الرغبة على أداء المهمة، وإحجام–اندماج في حينه، وهو عدم الاندماج السلوكي في الوقت المناسب لوجود دافع الإحجام عن أداء النتائج المحتملة غير المرغوبة.

كما حدد مارتينيز وبيرو (Martinz & Payro, 2019) بعضًا من الأسباب المحتملة للتسويف الأكاديمي سواء أكانت داخلية أو خارجية والتي قد تؤدي إلى حدوثه، مثل عدم وجود توجهات مستقبلية وضبط ذاتي، وضعف الدوافع الذاتية، وعدم القدرة على درء المشتتات أثناء الدراسة، إضافة إلى ضعف التنظيم الذاتي، والميل إلى تأجيل الأنشطة التي تقود إلى هدف بسبب ضيق الوقت، وكذلك عدم القدرة على إدارة الوقت الشخصي بكفاءة، وعدم ترتيب الأولويات والأهداف، ووجود مشاعر انزعاج عند أداء مهمة ما، والافتقار إلى التعليمات الواضحة، والعلاقات غير المناسبة مع الآخرين، وطريقة التدريس التي يستخدمها المعلم داخل الفصل، والعادات والسلوكيات المرتبطة بالماضي والتي تؤثر على السلوكيات الحالية، وأساليب المعاملة الوالدية غير الموجهة نحو تحمل المسؤوليات والاستقلالية.

أما ويلسون (Wilson, 2012)، فقد أشار إلى أنّ أكثر سببيّن تكرارًا للتسويف هما: المهمة غير السّارة، والمهمة المملّة، فالأفراد المسوفون يتجنبون العمل تحت الضغط، ويفضلون العمل بالمهام التي تجلب المتعة لهم، كما أنّ هؤلاء الأفراد ليس لديهم توجّه مستقبليّ، ونقص في تقدير الذات وفعاليّة الذات؛ لذلك ولحماية ذواتهم فإنّهم يقومون بتأجيل الأعمال التي يعتقدون أنّهم قد يفشلون فيها.

قدم (Xu, 2016) نموذجا متعدد المستويات للتعرف المبكر على الطلبة المتسوفيين أكاديميًا؛ حيث يبدا هذا النموذج بالوقاية على مستوى الفصل الدّراسي، وذلك لفحص جميع الطلبة المسوفين أكاديميًا داخل الفصل الدّراسي، ويمكن تلخيص النموذج فيما يأتي: الوقاية والفحص على مستوى الفصل الدراسي؛ وذلك عن طريق استخدام تصنيفات المهام المناسبة كزيادة أهمية المهمة، وتعزيز جاذبية المهمة واستيعاب الصعوبات بالمهام، وكذلك أنظمة الدرجات الفعالة كنقاط المكافأة وخصم النقاط، ونظام التسجيل المتدرج؛ ليتم تصنيف مستويات الطلبة المسوفين في نهاية الأسبوعين الأولين، والتدخل داخل الفصل الدراسي، يخص الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التسويف بتعلم مكثف، في شكل اختبارات وواجبات تقدم داخل الفصل، والفترة الزمنية لها من 2–4 أسابيع، والتدخل الفردي، وهو ما يمثل مستوى الإدارة الذاتية عن طريق تكليفهم بأوراق عمل، ويقوم المعلمون بجمعها من الطلبة بشكل دوري، فإذا لم يحقق الطالب أهدافه لفرصتين متتاليتين، أو لم يظهر تقدما على مقياس التسويف الأكاديمي، يجب على المعلم التفكير في دمجهم بنظام دعم الأقران، ثم استخدام نظام التعاقد السلوكي ومراقبة التقدم بشكل دوري.

ويرتبط التسويف الأكاديمي إيجابيًا بكل من الخوف من الفشل، والإعاقة الذاتية، وقلق الحالة والسمة، والتمرد، والاكتئاب، والخجل والتردد، ويرتبط سلبًا بفاعلية الذات، والثقة بالنفس، وتقدير الذات، وانضباط العمل، والتفاؤل، والدوافع الذاتية (Ferrari, 2004). ويُعدّ انخفاض جهد الفرد واحدًا من السلوكيات الملازمة لإعاقة الذات، أما التسويف فيُعدّ العائق الأكبر للذات؛ وخصوصًا فيما يتعلّق بالإعداد والممارسة، أو حتى في حال وضع أهداف واقعية، أو غير واقعية؛ فلا أحد ينكر أن وجود طموحات كبيرة يُعدّ شيئًا جيدًا. ولكن هذه الأهداف التي لا يمكن بلوغها ترحّل إلى استراتيجية إعاقة الذات، كما أن عدم تقبل الأفراد للفشل وصعوبة تقبل الفكرة التي قد لا تكون دائما جيدة، كما يريد الفرد وتُعدّ من أهم السلوكيات، التي ترتبط بإعاقة الذات (Hendrix & Hirt, 2006)؛ حيث تُعدّ الإعاقة الذاتية من الاستراتيجيات التي قد يلجأ لها الأفراد حفاظًا على صورة الذات وتقدير الآخرين لذواتهم، وتجنب الفشل المحتمل، ويشتمل مصطلح إعاقة الذات على مدى واسع من السلوكيات مثل التلكؤ، والعجز في السعي (Warner & Moore, 2004).

تعددت أبعاد الإعاقة الذاتية؛ فقد أشار كلارك وماكان (Clarke & MacCann, 2016) إلى أنّ الإعاقة الذاتية تتضمن بُعدين، هما: الإعاقة الذاتية الداخلية، وتتمثل في المكونات الانفعالية والمعرفية المحفزة لسلوكيات الإعاقة الذاتية. والإعاقة الذاتية الخارجية، وهي المكون السلوكي للإعاقة الذاتية، وتتمثل في السلوكيات التي تعوق الفرد عن بذل الجهد.

ويُعرّف اكا (Akça, 2012) الإعاقة الذاتية بأنّها إحدى الاستراتيجيات المُستخدمة لتبرير الفشل، ويُعرَّف تاديك وآخرون (Tadik et al., 2017) إعاقة الذات بأنها: خلق الفرد عقبات أمام الأداء الناجح، التي يُمكن من خلالها تبرير سبب الأداء المنخفض، بعيدًا عن قدرته الذاتية، وإلقاء الإخفاق على العائق المستخدم، في حين ينظر إليها على أنّها إستراتيجية مستخدمة بشكل شائع لإدارة خطر احترام الذات، والذي يتم استحضاره من خلال الخوف من الفشل في التحصيل الدّراسي (Gupta & Geetika, 2020).

ويوجد –كذلك– شكلان للإعاقة الذاتية هما: إعاقة ذاتية سلوكية، وتتمثل في العقبات التي تقف أمام نجاح الفرد في أداء المهمة، والإعاقة الذاتية المدعومة، وتعني ادّعاء الفرد مسبقًا بأنّ المهمة شديدة الصعوبة، والخشية من عدم اكتمالها حتى إذا فشل يلقي اللوم على الصعوبات والعقبات، التي ادعي وجودها مسبقًا (Gupta & Geetika, 2020 ;Török & Szabó, 2018).

ومن الأسباب التي تؤدي إلى اللجوء إلى الإعاقة الذاتية: الرغبة في حماية الذات حماية إيجابية؛ لأنّ الذات والسمعة أمر ضروري لدى الفرد، ومن الأسباب –أيضًا– أنّ الأفراد يعتقدون أن قدرتهم ثابته نسبيًا مع عدم وجود الثقة بالنفس، كما يعتقدون أنّهم لا يمتلكون القدرة المطلوبة لأداء المهام؛ مما يؤدي إلى توجههم إلى سلوك إعاقة الذات؛ وبهذا فإن السبب الرئيس المؤدي لاستخدام أسلوب إعاقة الذات هو الحفاظ على الصورة الإيجابية، وصورة الذات أمام الآخرين؛ مما يفسر أن إعاقة الذات لا تمارس إلا أمام الآخرين، ولا تمارس ضمن الظروف الشخصية؛ لذا فإن أصحاب هذه الإستراتيجية أقل دافعية ورغبة بالعمل، وأقل قلقًا من نتائجه (المعلا والعظامات، 2021).

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على الإعاقة الذاتية ومنها: العوامل البيئية، مثل المهام التي تهدد الأنا، والمواقف العامة في حضور الجمهور، وارتفاع مستوى التماسك الاجتماعي، وتوقع الإقصاء الاجتماعي، ووجود الأصدقاء ذو التوجه السلبي نحو المدرسة، والتسهيلات البيئية، وتهديد الصورة النمطية السلبية، أما العوامل الشخصية فتتمثل في، هشاشة احترام الذات، وتقدير الذات الزائف، وتوجه الهدف نحو الأداء (التجنب/ الأداء)، وانخفاض ضبط الذات، والتوجه نحو الأهداف التي يضعها الآخرون، والكمالية غير المتكيفة، والجنس؛ حيث ترتبط إعاقة الذات بالذكور أكثر من الإناث، والضبط الخارجي، والتوجه المنخفض نحو النجاح مع تجنب الفشل المرتفع (Török & Szabó, 2018).

وللتغلب على هذه السلوكيات المرتبطة بالإعاقة الذاتية، لابد من الوعي الذاتي للفرد وذلك بتحديد الأهداف، وتقديم خطة لتحقيق هذه الأهداف ومتابعة تنفيذها، ولابد من أن يكون الفرد واثقاً من قدراته ويكون ذا عقلية متفتحة معتمدًا على التفكير بإيجابية، والابتعاد عن المزاج الخاص، والعواطف، والانفعالات، ومحاوله السيطرة عليها والتحكم بها(Gadbois & Sturgeon, 2011).

تعددت الدّراسات التي تناولت مُتغيّرات الدّراسة ومنها دراسة اكا (Akça, 2012) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين إعاقة الذات والتسويف الأكاديمي وموقع التحكم والنجاح الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كانت هذه المتغيرات تتنبأ بالتعويق الأكاديمي. تكونت عينة الدّراسة من (263) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة أولوداغ بتركيا، استُخدم مقياس إعاقة الذات ومقياس التحكم ومقياس التسويف الأكاديمي. أظهرت نتائج الدّراسة إنّ هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين إعاقة الذات الأكاديمي وموقع التحكم والتسويف الأكاديمي، كما أشارت النتائج أن التسويف الأكاديمي وموقع التحكم والنجاح الأكاديمي هي عوامل هامة لتفسير إعاقة الذات في سلوك الطلبة الجامعيين، كما أظهرت النتائج إنّ هناك علاقة سلبية بين إعاقة الذات والنجاح الأكاديمي.

في حين قام القضاة وآخرون (AlQudah et al., 2014) بدراسة كان من بين أهدافها الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود، استُخدم مقياس للتسويف الأكاديمي. تكونت عينة الدّراسة من (195) طالبا من الكليات العلمية والنظرية. أظهرت نتائج الدّراسة إنّ (83.6%) من أفراد العينة لديهم درجة عالية من التسويف الأكاديمي، وإنّ (9.7%) من أفراد العينة لديهم درجة متوسطة من التسويف الأكاديمي، وإنّ (6.7%) من أفراد العينة لديهم درجة منخفضة من التسويف الأكاديمي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر التخصص الأكاديمي.

وفحصت دراسة فوندا (Funda, 2015) دور كل من النوع وتقدير الذات والتسويف وقلق الاختبار والشفقة بالذات في التنبؤ بإعاقة الذات. تكونت عينة الدّراسة من (801) طالباً وطالبةٍ من جميع الطلبة الأتراك الجامعيين، استُخدم مقياس لإعاقة الذات، ومقياس لتقدير الذات، ومقياس للتسويف، ومقياس لقلق الاختبار، ومقياس للشفقة بالذات. أظهرت نتائج الدّراسة إسهام جميع المتغيرات (تقدير الذات والتسويف والقلق والشفقة بالذات) في التنبؤ بإعاقة الذات حيث تفسر هذه المتغيرات (61%) من التباين في إعاقة الذات.

وهدفت دراسة الصياح (2018) إلى الكشف عن إعاقة الذات وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. تكونت العينة من (793) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، استُخدم مقياس لإعاقة الذات ومقياس للكفاءة الذاتية. أظهرت النتائج أنّ مستوى إعاقة الذات لدى عينة طلبة جامعة اليرموك كان متوسطًا، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالّة إحصائيا في مستوى إعاقة الذات لدى طلبة جامعة اليرموك تُعزى لمُتغيّرات الجنس، أو التخصص أو التحصيل. وأظهرت النتائج أيضًا وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس إعاقة الذات ككل وجميع أبعاد الكفاءة الذاتية باستثناء بُعد الكفاءة السلوكي.

وأجرى محاسنة وآخرون (Mahasneh et al., 2018) دراسة كان من أهدافها معرفة مستوى التسويف الأكاديمي لدى عينة من الجامعات الأردنية، استُخدم مقياس للتسويف الأكاديمي. تكونت عينة الدّراسة من (685) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ (7%) من الطلبة لديهم مستوى عالٍ من التسويف الأكاديمي، وإنّ (67%) لديهم مستوى متوسط، و (26%) لديهم مستوى منخفض، كما أظهرت النتائج عدم وجودِ فروق بين الجنسين في مستوى التسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة عبيد (2019) إلى التعرف إلى مستوى التسويف الأكاديمي في ضوء متغيرات الجنس والتخصص. تكونت عينة الدراسة من (300) طالبا وطالبةٍ من طلبة جامعة بغداد، استُخدم مقياس للتسويف الأكاديمي. أظهرت نتائج الدّراسة إنّ التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة مرتفع، ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

ودراسة سيفكوفيتش (Živković, 2020) التي هدفت للتعرف على القدرة التنبؤية لإعاقة الذات بالتسويف الأكاديمي، التي أجريت على عينة قوامها (158) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة جاغودينا، أظهرت نتائج الدّراسة إلى أنّه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال إعاقة الذات السلوكية.

وأجرى زغيبي (2020) دراسة هدفت للتعرف إلى مدى انتشار سلوك التسويف الأكاديمي بين طلبة التخصص الأكاديمي الجامعية بحقل، والفروق في درجة هذا السلوك تبعًا لاختلاف مُتغيّرات الجنس، التخصص، والسنة الدراسية. قام الباحث بإعداد مقياس التسويف الأكاديمي، وتم تطبيقه على عينه مكونة من (227) طالبا وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار سلوك التسويف الأكاديمي بين طلبة التخصص الأكاديمي الجامعية بحقل قد بلغت (56.4%) وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالنسب العالمية. كما بينت نتائج الدراسة أن هناك فروق دالّة إحصائيًا في التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر الجنس، ولصالح الذكور. في حين لم تجد النتائج فروق دالّة إحصائيًا في التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّري التخصص، والسنة الدّراسية.

وفي دراسة أجراها فضلي وآخرون (Fadhli et al., 2021)، هدفت إلى تقصي العلاقة بين الإعاقة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي. استُخدم مقياس للغعاقة الذاتية الأكاديمية ومقياس للتسويف الأكاديمي. تكونت عينة الدّراسة من (446) طالبا من خمس كليات في إحدى الجامعات الأندونيسية. أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود علاقة دالّة إحصائيًا بين الإعاقة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي.

وقام المعلا والعظامات (2021) بدراسة هدفت للتعرف على مستوى إعاقة الذات والتشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة آل البيت بالأردن، وقدرة التشوهات المعرفية على التنبؤ بالإعاقة الذاتية. والكشف عن وجود فروق في مستوى إعاقة الذات تبعًا لمُتغيّري الجنس والتخصص الأكاديمي أو التفاعل بينهما. تكوّنت عينة الدراسة من (643) طالبا وطالبة من طلبة جامعة آل

البيت. استُخدم مقياس لإعاقة الذات ومقياس للتشوهات المعرفية. وقد توصلت النتائج أن مستوى إعاقة الذات والتشوهات المعرفية كان متوسطًا، وأوضحت أن التشوهات المعرفية ساهمت في تفسير ما نسبته (14.1%) من إعاقة الذات، كما أشارت إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى إعاقة الذات الكلي تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور وفروق تبعًا للكلية ولصالح الكليات الإنسانية وفروق تبعًا للتفاعل بين الجنس التخصص الأكاديمي.

تعقيب على الدّراسات السابقة

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة وجود تباين بين هذه الدّراسات من حيث الأهداف، أو طبيعة العينة، التي توصلت إليها فيما يتعلق بمتغيرات الدّراسة الحالية. فمن حيث الأهداف تقصى بعضها معرفة العلاقة بين إعاقة الذات والتسويف الأكاديمي وموقع التحكم والنجاح الأكاديمي كدراسة (Akça, 2012)، والتعرف إلى دور كل من النوع وتقدير الذات والتسويف وقلق الاختبار والشفقة بالذات في التنبؤ بإعاقة الذات كدراسة (Funda, 2015)، والتعرف إلى القدرة التنبؤية لإعاقة الذات بالتسويف الأكاديمي كدراسة (Živković, 2020). أما من حيث العينة فتكونت العينة في بعض الدّراسات من طلبة الجامعة كدراسة كل من (زغيبي، 2020؛ عبيد، 2019؛ المعلا والعظامات، 2021). وأما عن الدّراسة الحالية فقد تميّزت عن غيرها من الدّراسات أنها الدّراسة العربية الأولى –حسب علم الباحثين– التي هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للإعاقة الذاتية بأبعاد التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

يُعدّ التسويف الأكاديمي ظاهرة شائعة لدى طلبة الجامعات، وتحدث بمعدلات متفاوتة؛ فكثير من الطلبة يؤجلون أداء الواجبات، والأنشطة، والمهام، والتكليفات الدّراسية عن موعد تسليمها، ومناقشتها، أو عرضها، كما إنّ التسويف الأكاديمي يُعدّ عقبة أمام الإنجازات التعليمية والمهنية، والنجاح في المهمات، وأحد أهم العوامل التي تسبب المشكلات في العملية التعليمية، ونتائجها السلبية ليس فقط في الحدّ من النجاح في الأنشطة التعليمة، ولكن –أيضًا– تولد مشاعر الفشل لدى الفرد، والذنب، وعدم الرضا عن نتائج أنشطته (Saplavska & Jerkunkova, 2018). وقد كشفت الدّراسات التي تناولت التسويف من منظور الإعاقة الذاتية عن نتيجة مماثلة مفادها أن التسويف يستخدم كإستراتيجية لإعاقة الذات، وأن التركيبين متداخلان (Brown & Kimble, 2009)، وعلى الرغم من أنّ التسويف يقدم مثالًا للإعاقة الذاتية، إلا أنّ الإعاقة الذاتية أكثر شمولًا، لأنّها تتضمن العديد من الحواجز الأخرى مثل اتخاذ أنواع مختلفة من الخيارات التي تضعف الأداء (Barutçu Yeldirim & Demir, 2020)؛ ولذلك يلجأ طلبة الجامعة إلى استخدام الإعاقة الذاتية كإستراتيجية دفاعية؛ لمنع تهديد مفهوم الذات لديهم؛ بسبب الخوف من الفشل في الأعمال، والمهام، والواجبات التي يقومون بها. وبشكل أكثر تحديدًا تسعى هذه الدّراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الإعاقة الذاتية لدى طلبة جامعة آل البيت؟
- ما مدى انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= .05) في أبعاد التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدّراسي لدى طلبة جامعة آل البيت؟
- ما القدرة التنبؤية للإعاقة الذاتية بأبعاد التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت؟

أهداف الدّراسة

هدفت هده الدراسة إلى الكشف عن مستوى الإعاقة الذاتية، ومدى انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت في الأردن، والكشف عن الفروق في أبعاد التسويف الأكاديمي؛ وفقًا لمُتغيّرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدّراسي، ومعرفة القدرة التنبؤية للإعاقة الذاتية بأبعاد التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت.

أهمية الدّراسة

تكمن الأهمية النظرية للدّراسة الحالية فيما يأتي:

- دراسة مُتغيّرات مهمة في حياة طلبة الجامعة وهي التسويف الأكاديمي، والإعاقة الذاتية.

- توفير أُطر نظرية لكل منهما وفي سد الفجوة البحثية للعلاقة بين هذه المُتغيّرات، كما تكمن أهمية الدراسة في إلقاء الضوء على مُتغيّر الإعاقة الذاتية، وإسهامه في التنبؤ بمفهوم ذات أهمية في البيئة الأكاديمية لدى الطالب، وهو مُتغيّر التسويف الأكاديمي.

وتكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فيما يلي:

- مساعدة القائمين على العلملية التعليمية، والأخصائيين النفسيين، والمرشدين الأكاديميين في إعداد برامج إرشادية للحد من التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- مساعدة القائمين على العملية التعليمية في المدارس والجامعات على استخدام الأساليب والوسائل التعليمة، التي من شأنها مساعدة الطالب على التدرب على مواجهة المشكلات، والتحديات اليومية بدون اللجوء إلى استخدام إستراتيجية الإعاقة الذاتية.
- قد تسهم نتائج هذه الدّراسة في مساعدة معدي المواد الدّراسية من جانب أعضاء الهيئة التدريسية بالبعد عن المحتوى، والمواقف التعليمية، التي تمثل عقبة أمام طلبة الجامعة ممّا تجعلهم يعزفون عن العملية التعليمية، ويتبنون سلوك الإعاقة الذاتية في المواقف الأكاديمية.

مصطلحات الدّراسة

التسويف الأكاديمي: هو تأجيل البدء أو الانتهاء من أداء المهام الدّراسية المطلوبة من المتعلم (Strunk et al., 2013). ويُعرّف إجرائياً بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي المُستخدم في الدّراسة الحالية.

الإعاقة الذاتية: هي عملية متعددت الأبعاد تتكون من الدوافع والسلوكيات، وهذه الدوافع تصف المكونات الانفعالية والمعرفية (Clarke & MacCann, 2016). وتُعرّف إجرائيا بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الإعاقة الذاتية المُستخدم في الدّراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدّراسة

استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي في البحث؛ للكشف عن القدرة التنبؤية للإعاقة الذاتية بأبعاد التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت.

مجتمع الدّراسة وعينتها

تكون مجتمع الدّراسة الحالية من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة آل البيت في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2023/2022) والبالغ عددهم (28122) طالبا وطالبةً حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في الجامعة. أما عينة الدّراسة فتكونت من (341) طالبا وطالبة تمّ اختيارهم بالطريقة المُتيسرة. والجدول(1) يوضح توزيع أفرد عينة الدّراسة وفقًا لمُتغيّراتها.

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية حسب مُتغيّرات الدّراسة

المُتغيّرات	الفئات	التكرار	النسبة%
الجنس	ذكر	106	31.1
	أنثى	235	68.9
التخصص الأكاديمي	علمية	186	54.5
	إنسانية	155	45.5
المستوى الدراسة	الأولى	137	40.2
	الثانية	89	26.1
	الثالثة	59	17.3
	الرابعة	56	16.4
	المجموع	341	100.0

أدوات الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة؛ استخدمت المقاييس الآتية:

أولاً: مقياس التسويف الأكاديمي

استُخدم في الدراسة الحالية مقياس التسويف الأكاديمي المُطوّر من قبل العبد وآخرين (2021)، ويتكون المقياس بصورته الأصلية من (22) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: بُعد تسويف–إقدام وخصص له (7 فقرات)، و بُعد تسويف– إحجام وخصص له (4 فقرات)، وبُعد إقدام–اندماج في حينه وخصص له (6 فقرات)، وبُعد إحجام– اندماج في حينه وخصص له (5 فقرات)، وتكون الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، بحيث أعطي وزن (1) لغير موافق بشدة، وأعطي وزن (5) لموافق بشدة.

وللتحقق من صدق المقياس قام العبد وآخرون (2021) بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (193) طالباً وطالبة من طلبة جامعة عين شمس في مصر، وتمّ إجراء التحليل العاملي التوكيدي على فقرات المقياس، وتم افتراض وجود أربعة عوامل كامنة مرتبطة ببعضها، وتتشبع على فقرات مقياس التسويف الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن جميع فقرات عوامل المقياس الأربعة دالّة إحصائيًا عند مستوى (.01) وذات تشبعات مرتفعة على مقياس التسويف الأكاديمي (حيث يشير البُعد الأول إلى بُعد تسويف– إقدام، ويشير البُعد الثاني إلى بُعد تسويف– إحجام، ويشير البُعد الثالث إلى بُعد إقدام–اندماج في حينه، ويشير البُعد الرابع إلى بُعد إحجام – اندماج في حينه.

وللتحقق من ثبات المقياس قام العبد وآخرون (2021)، بالتحقق من دلالات ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (193) طالبا وطالبة من طلبة جامعة عين شمس في مصر، وتمّ حساب معامل ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، تراوحت بين (.72– 86.) لأبعاد المقياس، وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وتراوحت بين (.61–74.) لأبعاد المقاييس. وهذه القيم تدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

صدق مقياس التسويف الأكاديمي في الدّراسة الحالية

صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى في الدّراسة الحالية: تمّ عرض مقياس التسويف الأكاديمي على تسعة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة آل البيت من المختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم. إذ طلب منهم أبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى ملاءمة الفقرات لأبعادها، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، وإبداء أية آراء يرونها مناسبة. واعتمد معيار (80%) لاتفاق المحكمين لتعديل فقرات المقياس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تمّ تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات.

صدق البناء: تم التحقق من صدق بناء مقياس التسويف الأكاديمي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (44) طالباً وطالبة من طلبة جامعة آل البيت، وتم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد تسويف– إقدام مع بُعدها ما بين (.42– 84.)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بُعد تسويف– إحجام مع بُعدها بين (.37– 71.)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات إقدام–اندماج في حينه مع بُعدها ما بين (.54– 86.)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بُعد إحجام – اندماج في حينه مع بُعدها تراوحت ما بين (.52– 67.)، وجميع قيم معاملات الارتباط دالّة احصائيًا، وهي مناسبة لأغراض هذه الدّراسة.

ثبات مقياس التسويف الأكاديمي في الدّراسة الحالية

للتأكد من ثبات مقياس التسويف الأكاديمي في الدّراسة الحالية، تم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي على عينة مكونة من (44) طالبا وطالبة ومن خارج عينة الدراسة، وتم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس (.69، .74، .78، .76)، على التوالي لبُعد تسويف– إقدام ، وتسويف– إحجام، و إقدام–اندماج في حينه، وإحجام – اندماج في حينه.

تصحيح مقياس التسويف الأكاديمي

في ضوء سلم الإجابة على فقرات المقياس، تم تدريج سلم الاستجابة حسب تدريج ليكرت الخماسي؛ حيث تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياس ما بين (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتقابلها الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي لجميع الفقرات، مع عكس درجات الفقرات السالبة أثناء المعالجة الإحصائية. ولتحديد أكثر أبعاد التسويف الأكاديمي

انتشارًا، استُخدم المعيار الإحصائي الآتي بناء على المتوسطات الحسابية أعلى علامة- أقل علامة/عدد المستويات، أي 5-1/3 = 1.33، وبالتالي تصبح المستويات كالتالي 1-2.33 منخفض، 2.34-3.67 متوسط، 3.68-5 مرتفع.

ثانيًا: مقياس الإعاقة الذاتية

أُستُخدم في الدراسة الحالية مقياس الإعاقة الذاتية والمُطوّر من قبل كلارك وماكان (Clarke & MacCann, 2016)، ويتكون المقياس بصورته الأصلية من (13) فقرة موزعة على بُعدين هما: بُعد الإعاقة الداخلية وخصص له (8 فقرات)، وبُعد الإعاقة الخارجية وخصص له (5 فقرات). وتكون الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، بحيث أعطي وزن (1) لغير موافق بشدة، وأعطي وزن (5) لموافق بشدة.

قام كلارك وماكان (Clarke & MacCann, 2016) بالتحقق من البنية العاملية للصورة الأولية للمقياس والمكون من (25) فقرة من خلال التحليل العاملي الإستكشافي بطريقة فايرمكس على عينة مكونة من (242) طالبا وطالبة من طلبة جامعة سيدني في استراليا، وقد أسفر التحليل عن (13) فقرة تتشبع على عاملين رئيسيين، وتمّ استباعد (12) فقرة ذات التشبعات الأقل من (0.3) وفقًا لمحك كايزر، كما أجري تحليل توكيدي والذي أسفر عن (13) فقرة تتشبع على عاملين رئيسين (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية).

وللتحقق من ثبات المقياس قام كلارك وماكان (Clarke & MacCann, 2016)، بحساب ثبات المقياس لعينة من طلبة الجامعة بلغ عددها (484) طالبا وطالبة من طلبة جامعة سيدني في أستراليا، بطريقة كرونباخ ألفا لبُعدي المقياس (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) والدرجة التخصص الأكاديمي، حيث جاءت قيم معاملات كرونباخ ألفا (.76, .73, .76) على التوالي، وهي قيم مقبولة تدل على ثبات المقياس.

ولأغراض الدّراسة الحاليّة، قام الباحثان بترجمة مقياس الإعاقة الذاتية من اللُّغة الانجليزية إلى اللُّغة العربيّة، وتمّ عرض النّسخة الأصليّة والنّسخة المعرّبة على أستاذين من أعضاء الهيئة التّدريسيّة في قسم اللغة الانجليزية بجامعة آل البيت، للتأكُّد من دقّة وسلامة التّرجمة، وتمّ تعديل الصياغة اللُّغويّة لبعض الفقرات بناءً على ملاحظات الأساتذة. تمّ بعد ذلك عرض النّسخة المعرّبة على عضو هيئة تدريس في قسم اللُّغة العربيُة بجامعة آل البيت لتدقيق المقياس، وتمّ تعديل الصّياغة لبعض فقرات المقياس.

صدق وثبات مقياس الإعاقة الذاتية في الدّراسة الحالية

صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى في الدّراسة الحالية: تمّ عرض مقياس الإعاقة الذاتية على تسعة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة آل البيت من المختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم. إذ طلب منهم إبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى ملاءمة الفقرات لأبعادها، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، وإبداء أية آراء يرونها مناسبة. واعتمد معيار (80%) لاتفاق المحكمين لتعديل فقرات المقياس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات.

صدق البناء: تم التحقق من صدق بناء مقياس الإعاقة الذاتية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (44) طالبا وطالبة من طلبة جامعة آل البيت، وتم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها ومع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الإعاقة الداخلية مع بُعدها بين (.59-0.87)، وتراوحت بين (.84- .73) مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بُعد الإعاقة الخارجية مع بُعدها بين (.57- .89)، وتراوحت بين (.41- .86) مع الدرجة الكلية للمقياس. وجميع قيم معاملات الارتباط دالّة إحصائيًا، وهي مناسبة لأغراض هذه الدّراسة.

ثبات مقياس الإعاقة الداخلية في الدّراسة الحالية

للتأكد من ثبات مقياس الإعاقة الذاتية في الدّراسة الحالية، تم تطبيق مقياس الإعاقة الذاتية على عينة مكونة من (44) طالبا وطالبة ومن خارج عينة الدراسة، وتم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا للمقياس ككل (.81)، و(.71، .77) على التوالي لبُعد الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية.

تصحيح مقياس الإعاقة الذاتية

في ضوء سلم الإجابة على فقرات المقياس، تم تدريج سلم الاستجابة حسب تدريج ليكرت الخماسي؛ حيث تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياس ما بين (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتقابلها الدرجات (5، 4، 3، 2، 1)

على التوالي لجميع الفقرات، مع عكس درجات الفقرات السالبة أثناء المعالجة الإحصائية. ولتحديد مستوى الإعاقة الذاتية، استُخدم المعيار الإحصائي الآتي بناء على المتوسطات الحسابية أعلى علامة- أقل علامة/عدد المستويات، أي 5-1/3 = 1.33، وبالتالي تصبح المستويات كالآتي 1-2.33 منخفض، 2.34-3.67 متوسط، 3.68-5 مرتفع.

إجراءات الدّراسة

لتحقيق أهداف هَذهِ الدّراسة؛ تَمَّ تَنفيذ الإجراءات وفقًا لما يأتي:

1. إعداد أدوات الدّراسة والتَّحقق من مُؤشرات صدقهما وثباتهما.
2. تَحديد مُجتَمَّع الدّراسة من خلال طلبة البكالوريوس في جامعة آل البيت والمسجلين في الفصل الدّراسي الثاني للعام الجامعي 2023/2022.
3. تصميم أدوات الدّراسة على نماذج جوجل درايف (Google Drive) ليتم توزيعها على العينة إلكترونيًا وعبر تطبيق البريد الإلكتروني (Gmail).
4. ترميز البيانات الَّتي تَمَّ الحصول عليها بواسطة برنامج مايكروسفت الإكسل (Microsoft Office Excel)، ثم إدخالها إلى برنامج (Spss v24) وذلك لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.
5. استخلاص النتائج، ومن ثم مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء أسئلة الدّراسة والخروج بالتوصيات المناسبة استنادًا إلى نتائج الدّراسة.

نتائج الدّراسة

- **السؤال الأول: ما مستوى الإعاقة الذاتية لدى طلبة جامعة آل البيت؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الإعاقة الذاتية لدى طلبة جامعة آل البيت، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الإعاقة الذاتية لدى طلبة جامعة آل البيت مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	الإعاقة الخارجية	3.27	.678	متوسط
2	1	الإعاقة الداخلية	2.91	.800	متوسط
		مقياس الإعاقة الذاتية	3.05	.670	متوسط

يبين الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.91-3.27)، حيث جاء بُعد الإعاقة الخارجية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.27)، في حين جاء بُعد الإعاقة الداخلية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.91)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الإعاقة الذاتية لدى طلبة جامعة آل البيت ككل (3.05).

- **السؤال الثاني: ما مدى انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت؟**

نظرًا لعدم وجود درجة كلية لمقياس التسويف الأكاديمي، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	إقدام-اندماج فى حينه	4.04	.690	مرتفع
2	4	إحجام -اندماج فى حينه	4.01	.820	مرتفع
3	2	تسويف -إحجام	3.92	.843	مرتفع
4	1	تسويف-إقدام	3.88	.706	مرتفع

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.88–4.04)، حيث جاء بُعد إقدام–اندماج في حينه في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.04)، في حين جاء بُعد تسويف–إقدام في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.88).

- **السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= .05) في أبعاد التسويف الأكاديمي تُعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدّراسي لدى طلبة جامعة آل البيت؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التسويف الأكاديمي حسب مُتغيّرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدّراسي، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التسويف الأكاديمي حسب مُتغيّرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدّراسي

المُتغيرات	الفئات	المتوسطات الحسابية	تسويف-إقدام	تسويف -إحجام	إقدام-اندماج في	إحجام -اندماج في
الجنس	ذكر	س	3.68	3.73	4.08	4.21
		ع	.644	.682	.696	.720
	أنثى	س	3.51	3.54	4.03	3.93
		ع	.727	.901	.688	.847
التخصص الأكاديمي	علمية	س	3.60	3.66	4.03	4.00
		ع	.660	.806	.713	.858
	إنسانية	س	3.52	3.53	4.05	4.03
		ع	.758	.883	.664	.773
المستوى الدّراسي	الأولى	س	3.62	3.66	4.09	4.14
		ع	.733	.860	.718	.765
	الثانية	س	3.58	3.66	4.14	4.11
		ع	.692	.814	.630	.787
	الثالثة	س	3.35	3.48	3.85	3.71
		ع	.730	.878	.769	.888
	الرابعة	س	3.63	3.48	3.97	3.88
		ع	.602	.807	.590	.845

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (4) تبايناً ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التسويف الأكاديمي بسبب اختلاف فئات مُتغيّرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدّراسي. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تمّ استخدام تحليل التباين الثلاثي على الأبعاد جدول (5).

جدول (5) تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدّراسي على أبعاد التسويف الأكاديمي

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	تسويف-إقدام	1.527	1	1.527	3.114	.079
	تسويف -إحجام	2.062	1	2.062	2.930	.088
	إقدام-اندماج في حينه	.101	1	.101	.213	.645
	إحجام -اندماج في حينه	5.435	1	5.435	8.530	.004
التخصص الأكاديمي	تسويف-إقدام	.132	1	.132	.268	.605
	تسويف -إحجام	1.086	1	1.086	1.543	.215
	إقدام-اندماج في حينه	.038	1	.038	.080	.778

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	إحجام -اندماج في حينه	.545	1	.545	.855	.356
المستوى الدّراسي	تسويف-إقدام	2.874	3	.958	1.954	.121
	تسويف -إحجام	2.235	3	.745	1.059	.367
	إقدام-اندماج في حينه	3.427	3	1.142	2.418	.066
	إحجام -اندماج في حينه	8.432	3	2.811	4.411	.005
الخطأ	تسويف-إقدام	164.258	335	.490		
	تسويف -إحجام	235.761	335	.704		
	إقدام-اندماج في حينه	158.289	335	.473		
	إحجام -اندماج في حينه	213.450	335	.637		
الكلي	تسويف-إقدام	169.592	340			
	تسويف -إحجام	241.804	340			
	إقدام-اندماج في حينه	161.967	340			
	إحجام -اندماج في حينه	228.447	340			

يتبين من الجدول (5) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=.05) تُعزى لأثر الجنس في جميع الأبعاد باستثناء بُعد إحجام –اندماج في حينه وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=.05) تُعزى لأثر التخصص الأكاديمي في جميع الأبعاد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=.05) تعزى لأثر المستوى الدّراسي في جميع الأبعاد باستثناء بُعد إحجام –اندماج في حينه، ولبيان الفروق الزوجية الدالّة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية استخدمت المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6) المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لأثر المستوى الدراسي على بُعد إحجام –اندماج

المستوى الدّراسي	المتوسط الحسابي	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
الأولى	4.14				
الثانية	4.11	.02			
الثالثة	3.71	*.43	*.41		
الرابعة	3.88	.25	.23	-.17	

* دالّة عند مستوى الدلالة (α=.05).

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=.05) بين الثالثة من جهة وكل من الأولى، والثانية من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من الأولى، والثانية.

- **السؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية للإعاقة الذاتية بأبعاد التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت؟**

وبهدف الكشف عن نسبة التباين التي فسرتها المتغيرات المتنبئة من التباين في أبعاد التسويف الأكاديمي؛ فقد استخدمت تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب الخطوة (Stepwise) في إدخال المتغيرات المتنبئة إلى المعادلة الانحدارية في النموذج التنبؤي، وذلك كما في الجدول (7).

الجدول (7) نتائج اختبار الانحدار المتعدد الخاصة بالمتغيرات المتنبئة ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار تفسيرها حسب أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة على المعادلة

التابع	المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التباين المفسر التراكمية (R2)	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي (R2)	معامل الانحدار (B)	قيمة (F)	قيمة (t)	ثابت الانحدار	الدلالة الإحصائية
تسويف-إقدام	الإعاقة الداخلية	.606	.368	.368	.535	197.220	14.044	1.792	.000
	الإعاقة الخارجية	.654	.428	.060	.304	126.518	5.971	1.038	.000
تسويف - إحجام	الإعاقة الداخلية	.630	.397	.397	.664	222.769	14.925	1.324	.000
	الإعاقة الخارجية	.694	.482	.085	.431	157.041	7.450	.255	.000
إقدام-اندماج في حينه	الإعاقة الخارجية	.570	.325	.325	.580	163.234	12.776	1.565	.000
	الإعاقة الداخلية	.597	.357	.032	.182	93.671	4.074	1.349	.000
إحجام -اندماج في حينه	الإعاقة الخارجية	.461	.213	.213	.558	91.663	9.574	1.633	.000
	الإعاقة الداخلية	.480	.230	.017	.160	50.499	2.750	1.444	.000

أولًا: تسويف–إقدام

يتضح من الجدول (7) أنّ المُتغيّرات الداخلة في التنبؤ بتسويف–إقدام هي الإعاقة الخارجية، والإعاقة الداخلية، والتي فسَّـرت مجتمعة ما نسبته (42.8٪) من التباين المفسر لتسويف–إقدام، وكان مُتغيّر الإعاقة الداخلية الأكثر قدرة على التنبؤ بتسويف–إقدام؛ حيث فسّر ما نسبته (36.8٪) من التباين، يليه مُتغيّر الإعاقة الخارجية الذي فسّر (6٪) من التباين، وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المُتغيّرات دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05).

يتضح أيضًا من الجدول (7) أن ارتفاع الإعاقة الداخلية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من تسويف–إقدام بمقدار (.535) من الوحدة المعيارية، وأن ارتفاع الإعاقة الخارجية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من تسويف–إقدام بمقدار (.304)، من الوحدة المعيارية؛ علمًا أنّ هذه المُتغيّرات المتنبئة كانت دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05).

ثانيًا: تسويف –إحجام

يتضح من الجدول (7) أنّ المُتغيّرات الداخلة في التنبؤ بتسويف– إحجام هي الإعاقة الخارجية، والإعاقة الداخلية، والتي فسَّـرت مجتمعة ما نسبته (48.2٪) من التباين المفسر لتسويف– إحجام، وكان مُتغيّر الإعاقة الداخلية الأكثر قدرة على التنبؤ بتسويف–إحجام؛ حيث فسّر ما نسبته (39.7٪) من التباين، يليه مُتغيّر الإعاقة الخارجية الذي فسّر (8.5٪) من التباين، وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المُتغيّرات دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05).

يتضح أيضًا من الجدول (7) أنّ ارتفاع الإعاقة الداخلية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من تسويف– إحجام بمقدار (.664) من الوحدة المعيارية، وأن ارتفاع الإعاقة الخارجية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من تسويف–إحجام بمقدار (.431)، من الوحدة المعيارية؛ علمًا أن هذه المُتغيّرات المتنبئة كانت دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05).

ثالثًا: إقدام–اندماج في حينه

يتضح من الجدول (7) أنّ المُتغيّرات الداخلة في التنبؤ ببُعد إقدام–اندماج في حينه هي الإعاقة الخارجية، والإعاقة الداخلية، والتي فسَّـرت مجتمعة ما نسبته (35.7٪) من التباين المفسر لبُعد إقدام–اندماج في حينه، وكان مُتغيّر الإعاقة الخارجية الأكثر قدرة على التنبؤ ببُعد إقدام–اندماج في حينه؛ حيث فسّر ما نسبته (32.5٪) من التباين، يليه متغير الإعاقة الداخلية الذي فسّر (3.2٪) من التباين، وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المُتغيّرات دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05).

يتضح أيضًا من الجدول (7) أنّ ارتفاع الإعاقة الخارجية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من إقدام–اندماج بمقدار (.580) من الوحدة المعيارية، وأنّ ارتفاع الإعاقة الداخلية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من بُعد إقدام–اندماج في حينه بمقدار (.182)، من الوحدة المعيارية؛ علمًا أنّ هذه المُتغيّرات المتنبئة كانت دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05).

رابعًا: إحجام –اندماج في حينه

يتضح من الجدول (7) أنّ المُتغيّرات الداخلة في التنبؤ باحجام– اندماج هي الإعاقة الخارجية، والإعاقة الداخلية، والتي فسَّـرت مجتمعة ما نسبته (23٪) من التباين المفسر لبُعد إحجام– اندماج في حينه، وكان مُتغيّر الإعاقة الخارجية الأكثر قدرة على التنبؤ ببُعد إحجام– اندماج في حينه؛ حيث فسّر ما نسبته (21.3٪) من التباين، يليه مُتغيّر الإعاقة الداخلية الذي فسّر (1.7٪) من التباين، وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المُتغيّرات دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05).

يتضح أيضًا من الجدول (7) أنّ ارتفاع الإعاقة الخارجية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من إحجام– اندماج بمقدار (.558) من الوحدة المعيارية، وأنّ ارتفاع الإعاقة الداخلية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من بُعد إحجام– اندماج في حينه بمقدار (.160)، من الوحدة المعيارية؛ علمًا أن هذه المُتغيّرات المتنبئة كانت دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05).

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج السؤال الأول أنّ مستوى الإعاقة الذاتية جاءت بدرجة متوسطة؛ وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى عوامل شخصية منها كنقص قدرة الطلبة بأنفسهم وقدراتهم، وإخفاء مشاعر الدونية لديهم، ورغبتهم في الوقت نفسه بالحصول على درجات عالية، فيضعون أسبابا لإعاقة ذاتهم لتجنب المهمات الموكلة إليهم بعد الانهماك فيها، بالإضافة إلى انخفاض الدعم الاجتماعي والأكاديمي لدى الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه باندورا (Bandura, 1991)؛ فالطالب الذي يستخدم إعاقة الذات؛ وذلك من خلال الكفاءة، وخطط تنظيم الذات؛ فلكل طالب قواعد معينة لتحقيق أهداف أدائه ففي حالة إخفاق الطالب لتحقيق هذه الأهداف؛ قد يعزى ذلك إما لعوامل ذاتية؛ فينتقد ذاته على أساس عدم القدرة على الوصول إلى مستوى هذه المعايير، أو عوامل خارجية كصعوبة الأداء.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (الصياح، 2018؛ المعلا والعظامات، 2021)، والتي أشارتا إلى أنّ مستوى إعاقة الذات جاء بدرجة متوسطة.

وأظهرت نتائج السؤال الثانيُ أن أكثر أبعاد التسويف الأكاديمي انتشارً كان بُعد إقدام–اندماج في حينه؛ وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة لعدم امتلاك الطلبة لمهارات إدارة الوقت، وتنظيمه بشكل يسمح بإنجاز المهمات الأكاديمية في وقتها، وعدم تأجيلها، وهذا يؤكد أنّ الطلبة المسوفين يشعرون بالانزعاج والقلق حيال هذا التأجيل؛ فهم غير قادرين على تقسيم وقتهم بشكل يسمح لهم بإنجازها في الوقت المطلوب، ويجنبهم الشعور بالقلق؛ وهذا يتفق مع ما أشار إليه الوزير وفيراري (Ozer & Ferrari, 2011) من أنّ التسويف الأكاديمي منتشر على نطاق واسع في أوساط الطلبة الجامعيين، وأنّه يُعدّ أحد أكبر المخاطر التي تواجه الأداء الأكاديمي للطلبة في المراحل التعليمية المختلفة بشكل عام، والجامعية بشكل خاص.

كما أظهرت النتائج أن أقل أبعاد التسويف الأكاديمي انتشارًا كان بُعد تسويف–إقدام؛ وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى عدم استغلال الطلبة للوقت لتحقيق مستوى أكاديمي مرتفع، إضافة إلى نقص الوعي للوصول إلى قرارات صائبة؛ حيث قلة الخبرة الأكاديمية، ومواجهة ظروف جديدة تتطلب مستوى مقبولًا من التكيف والتفاعل الإيجابي؛ مما انعكس سلبًا في التعامل مع البيئة الجامعية الجديدة، خاصة فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي؛ وهذا يتفق مع ما أشار إليه مليجرام وآخرون (Milgram et al., 1995) أنّ الطلبة المسوفين يشتركون بعدة صفات من أهمها افتقار مهارة إدارة الوقت وتنظيمه، والميل للانسحاب من أداء المهمة، والشعور بالقلق وعدم الراحة.

أظهرت نتائج السؤال الثالث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في أبعاد التسويف الأكاديمي (إقدام–اندماج في حينه، وتسويف–إقدام، وتسويف–إحجام)؛ وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة في ضوء أنّ مغريات الحياة (كالإنترنت، وأجهزة الخلوي، والفضائيات، ومواقع التواصل الاجتماعي) التي من الممكن أنّ تؤدي دورًا في جعل الطلبة يسوفون هي واحدة، ومتوافرة بكل سهولة ويسر، ومتاحة للجميع متى شاء، ويتعرض لها الجميع ذكورًا وإناثًا، كما إنّ الطلبة يعيشون تحت الظروف الدراسية والمعيشية نفسها، والتدريبات، والأنشطة اليومية؛ لذلك فهم لديهم سلوك واحد بالتسويف وإيجاد المبررات والأعذار.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (زغيبي، 2020)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا في التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر الجنس، ولصالح الذكور.

وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (Mahasneh et al., 2018)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى التسويف الأكاديمي.

وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (عبيد، 2019)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالّة احصائيًا في مستوى التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر الجنس ولصالح الإناث.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد إحجام–اندماج في حينه تُعزى لأثر الجنس وجاءت الفروق لصالح الذكور. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة في ضوء نمط التنشئة الأسرية التي تعطي للذكور حرية التنقل والخروج من البيت، وتكوين صداقات وعلاقات ممّا يزيد من عبء المهام والالتزامات عليه، ويضطر في كثير من الأوقات إلى تأجيل بعض المهام مثل المهمات الأكاديمية والدّراسة ويضطر إلى إتمامها في اللحظات الأخيرة، في حين تجد الإناث وقتا للدّراسة والقيام بالواجبات الأكاديمية في وقتها وبدون تأجيلها من أجل إثبات جدارتهن واستحقاقهن في الجامعة ومن ثم في الحياة العملية.

وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (زغيبي، 2020)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا في التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر الجنس، ولصالح الذكور.

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد التسويف الأكاديمي تعزى لأثر التخصص الأكاديمي؛ وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى تشابه الظروف الحياتية والأكاديمية والضغوط النفسية، التي يتعرض لها طلبة الجامعة من مختلف التخصصات الأكاديمية العلمية والإنسانية من الناحية الأكاديمية في تأجيلهم للمهمات والواجبات؛ ممّا أدى إلى تلاشي هذه الفروق.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (زغيبي، 2020)، ودراسة (AlQudah et al., 2014) واللتان أشارتا إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر التخصص الأكاديمي. وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (عبيد، 2019)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر المستوى الدّراسي في أبعاد التسويف الأكاديمي (إقدام–اندماج في حينه، وتسويف–إقدام، وتسويف–إحجام). وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ جميع طلبة الجامعة يعانون من التسويف الأكاديمي بمختلف السنوات الدّراسية؛ فهم يعيشون في نظام مغلق؛ حيث يتعلمون من تجارب زملائهم، فيجدون لأنفسهم الأعذار والمبررات نفسها، التي يسمعونها من الآخرين؛ وذلك لإيجاد وسيلة آمنة لتفادي تحمل المسؤولية تجاه واجباتهم الأكاديمية، وهم بذلك يعبرون بطريقة ليست واعية عن القلق والمخاوف، التي يشعرون بها؛ فيحاولون تأجيل الأعمال قدر ما استطاعوا بصرف النظر عن مستواهم الدّراسي.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (زغيبي، 2020)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا في التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر المستوى الدّراسي.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى الدّراسي في بُعد التسويف الأكاديمي إحجام –اندماج في حينه، وجاءت الفروق لصالح كل من السنة الأولى، والثانية. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى طلبة السنة الأولى والثانية كونهم طلبة جدد وتنقصهم الخبرة، والمعرفة في التعامل مع عناصر البيئة الأكاديمية الجديدة، والمُتعلقة بالمواد الدّراسية، والطلبة، والمُدرسين؛ ممّا يتطلب المزيد من الوقت للتعامل بشكل إيجابي مع هذه العناصر، وتجاوز الصعوبات المتعلقة بها، والتكيف مع البيئة الجامعية الجديدة، وغالبًا ما يتم ذلك في السنوات الأخيرة من الدّراسة الجامعية ؛ووفقًا لظروف الطلبة، وسماتهم الشخصية، وقدراتهم المعرفية.

وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (زغيبي، 2020)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالّة إحصائياً في التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر المستوى الدّراسي.

وأظهرت نتيجة السؤال الرابع وجود قدرة تنبؤية لأبعاد الإعاقة الذاتية في أبعاد التسويف الأكاديمي؛ وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الإعاقة الذاتية، سواء الداخلية، أو الخارجية، تؤدي إلى زيادة احتمالية التسويف الأكاديمي عند الطلبة؛ وذلك لعدة أسباب، بما في ذلك صعوبة التركيز والتفكير وتحديات الدّراسة، والخوف من الفشل الدّراسي، والتعلم التي يواجهها الطلاب الذين يعانون من الإعاقة الذاتية؛ وبالتالي، قد يكون لديهم ميل إلى تأجيل المهام الأكاديمية، أو تجنبها بشكل عام؛ مما يؤدي إلى زيادة نسبة التسويف الأكاديمي؛ وهذا يتفق مع ما أشار إليه فراري وبيك (Ferrari & Beck, 1998) إلى أنّ أهم عوامل التسويف الأكاديمي وأكثرها شيوعًا هو الخوف من الفشل في الأداء المطلوب، والانسحاب من المهام والواجبات الدّراسية، وأنّ الطلبة

المسوفين يميلون إلى خداع الذات؛ حيث يستخدمون أعذارًا منطقية كوسائل للدفاع بهدف حماية الذات. وكذلك كشف بيك وآخرون (Beck et al., 2000) أنّ ذوي الإعاقة الذاتية المرتفعة يماطلون أكثر من خلال الدّراسة الأقل وتأخير التحضير للامتحان أكثر من الأشخاص ذوي الإعاقة الذاتية المنخفضة.

وهذه النتيجة لا تعني بالضرورة أنّ جميع الطلبة الذين يعانون من الإعاقة الذاتية سوف يواجهون التسويف الأكاديمي، ويمكن للطلبة الذين يعانون من الإعاقة الذاتية التغلب على هذه التحديات من خلال تطوير إستراتيجيات فعالة لإدارة الوقت والتنظيم والتركيز، والتعاون مع المدرسين والمستشارين، وأخصائي التعليم الخاص؛ لتحديد الاحتياجات الفردية، وتقديم الدعم اللازم لتحقيق النجاح الأكاديمي.

وقد تُفسر هذه النتيجة في أنّ الإعاقة الذاتية قد تؤدي إلى زيادة احتمالية التسويف الأكاديمي؛ وهذا بدوره يمكن أنّ يؤدي إلى تفاقم الإعاقة الذاتية؛ فقد يشعر الطلاب الذين يعانون من الإعاقة الذاتية بالتحدي في البدء بالمهام الأكاديمية، أو إكمالها بسبب صعوبة التركيز، والتفكير، وبالتالي يميلون إلى تأجيلها، ومع الوقت، يمكن أنّ يؤدي هذا التأجيل إلى تفاقم التأخير، وتراكم المهام؛ ممّا يجعل التسويف أكثر احتمالاً، ومن الممكن أيضًا أنّ يكون هناك تأثير متبادل بين الإعاقة الذاتية وأبعاد التسويف الأكاديمي؛ حيث يمكن أنّ يؤدي التسويف الأكاديمي إلى زيادة مستويات الإحباط، والتوتر لدى الطلاب الذين يعانون من الإعاقة الذاتية؛ ممّا يؤدي إلى زيادة صعوبة التعامل مع الإعاقة الذاتية.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (Akça, 2012)، والتي أشارت إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين إعاقة الذات الأكاديمي والتسويف الأكاديمي. وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة (Živković, 2020)، والتي أشارت إلى أنّه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال إعاقة الذات السلوكية.

التوصيات

بناء على نتائج الدّراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. توجيه انتباه القائمين على العملية التعليمة في الجامعات للاهتمام ببرامج التوجيه والإرشاد، وتفعيل دور الإرشاد الأكاديمي، والذي من شأنه تذليل الصعوبات التي قد توجه الطلبة، وتيسير العملية التعليمية عليهم.
2. العمل على توفير بيئة تعليمية جيدة تساعد الطلبة على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الدّراسة، من أجل تنمية لديهم حب المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها.
3. العمل على خفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة بشكل عام والذكور بشكل خاص من طلبة السنة الأولى والثانية من خلال برامج إرشادية وخطط علاجية.
4. العمل على خفض الإعاقة الذاتية لدى طلبة الجامعة من خلال تطوير برامج إرشادية داخل الجامعات لتجنب إعاقة الطلبة لذواتهم أثناء دراستهم.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- الصياح، أ. (2018). إعاقة الذات وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، أربد، الأردن.
- زغيبي، م. (2020). التسويف الأكاديمي لدى طلبة التخصص الأكاديمي الجامعية بحقل وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، 4(14)، 161-196.
- العبد، ه. ومحمد، ح. وطه، ر. (2021). الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، 65، 329-352.
- عبيد، إ. (2019). التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة رود للتربية والعلوم الاجتماعية، 6(3)، 259-277.
- المعلا، ن. والعظامات، ع. (2021). القدرة التنبؤية للتشوهات المعرفية بإعاقة الذات لدى طلبة جامعة آل البيت. مجلة دراسات في التعليم العالي، 19، 24-52.

References

- Akça, F. (2012). An investigation into the Self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. Journal of Education and Learning, *1*(2),288-297.

- Al-Abd, H., Muhammad, H. & Taha, R. (2021). Psychometric characteristics of academic procrastination among University Students. (in Arabic), *Journal of Psychological Counseling*, 65, 352-329.
- Al-Mualla, N & Al-Adamat, O. (2021). Cognitive distortions predictive in self-handicapping among students of (Al al-Bayt) university. (in Arabic), *Journal of Studies in Higher Education*, 19, 52-24.
- AlQudah, M. F., Alsubhien, A. M., & Heilat, M. Q. (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.
- Al-Sayyah, A. (2018). *Self-handicapping and it's Relation to Self-efficacy among Yarmouk University Students. (in Arabic), Unpublished Master's thesis*, Irbid, Jordan.
- Bandura, A. (1991). *Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms*. In R. A.
- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological reports, 123*(3), 825-843.
- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of social behavior and personality*, *15*(5), 3-13.
- Brown, C. M., & Kimble, C. E. (2009). Personal, interpersonal, and situational influences on behavioral self-handicapping. *The Journal of social psychology*, *149*(6), 609-626.
- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology, 145*(3), 245-264.
- Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, 100, 6-11.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002).Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of personality,16*(6), 469-489.
- Fadhli, M., Sudirman, S. A., & Kılınçer, H. (2021). An investigation into the self-handicapping behaviors in terms of academic procrastination. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, *2*(2), 191-202.
- Ferrari, J. R., & Beck, B. L. (1998). Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinators. *Education, 118*(4), 529-538.
- Ferrari, R. (2004). *Trait procrastination in academic settings: An overview of students who engage in task delay*. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl & J. R. Ferrari (Eds.), Counseling the procrastinator in academic setting (pp.19-27). Washington D.C.
- Funda, B.(2015). *Self-handicapping among university students role of gender, self-esteem, procrastination, test anxiety, and self-compassion*, unpublished PhD thesis. Graduate School of Social Sciences,Middle East Technical University.
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(2), 207-222.
- Gupta, S. & Geetika, M. (2020). Academic Self-Handicapping Scale: Development and Validation in Indian Context. *International Journal of Instruction, 13*(4), 87-102.
- Hendrix, K. S., & Hirt, E. R. (2006). *Stressed out over possible failure: The effects of induced self-regulatory focus on claimed self-handicapping*. Unpublished manuscript, Bloomington, IN.
- Khan, M., Arif, H., Noor, S. & Muneer, S. (2014). Academic Procrastination among Male and Female University and College Students. *FWU Journal of Social Sciences, 8*(2), 65-70.
- Mahasneh, A., Bataineh, O. & Al-Zoubi, Z. (2018). The relationship between academic procrastination and parenting styles among Jordanian undergraduate university students. *The Open Psychology Journal, 9*(1), 25-34.
- Martínez, V. G., & Payró, M. P. S. (2019). Academic procrastination among students of online courses. Validation of a questionnaire. *Magazine of Educational Innovation, 11*(2), 122-137.
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of psychology*, *129*(2), 145-155.
- Obeid, I. (2019). Academic procrastination among university students. (in Arabic), Route Educational & Social Science Journal, 6(3), 259-277.

- Ozer, B. U., & Ferrari, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, *9*(1), 33-40.
- Pathak, P., & Joshi, S. (2017). Psychological mindedness and procrastination among university students. *The International Journal of Indian Psychology*, *4*(2), 1-13.
- Saplavska, J., & Jerkunkova, A. (2018). Academic Procrastination and Anxiety among Students. Engineering for Rural Development, 1192-1197.
- Schouwenburg, C. (2004). *Procrastination in academies settings: general introduction. In H.C. Schouwenburg*, C.H. Lay, T.A. Pychyl, & J.R. Ferrari (Eds.), Counseling the procrastinator in academic setting(3-17). Washington D.C.
- Sirois, F.M. (2014). Procrastination and Stress: Exploring the Role of Self compassion. *Self and Identity, 13* (2), 128 - 145.
- Steel, P. & Klingsieck, K. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychological Society, 51*(1), 36-46.
- Strunk, K. K., Cho, Y., Steele, M. R., & Bridges, S. L. (2013). Development and validation of a 2× 2 model of time-related academic behavior: Procrastination and timely engagement. *Learning and individual differences*, 25, 35-44.
- Tadik, H., Akca, E, & Ucak-Azboy, Z. (2017). Perfectionism and Self-handicapping behaviors of gifted students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 5(*2), 83-91.
- Török, L., & Szabó, Z. P. (2018). The theory of self-handicapping: Forms, influencing factors and measurement. *Ceskoslovenska Psychologie, 62*(2), 173-188.
- Warner, S & Moore, S. (2004). Excuses, excuses: Self – handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence, 33*(4), 271-281.
- Wilson, B. (2012),Belonging to Tomorrow: An Overview of Procrastination. *International Journal of Psychological Studies, 4*(1) 211-217.
- Xu, Z. (2016). Just Do It! Reducing Academic Procrastination of Secondary Students. *Intervention in School and Clinic, 51*(4), 212-219.
- Živković, P. Ž. (2020). *Deferment of Academic Obligations and University Students Self-Handicapping: Procrastination in an Academic Context*. Uzdanica.
- Zoghibi, M. (2020). Academic Procrastination among University College Students in Haqel and its Relationship to some Variables. (in Arabic), *Arab Journal of Literature and Human Studies, 4*(14), 161-196.