التسويف الأكاديمي في علاقته بالكمالية العصابية والمرونة النفسية لدى طلاب الجامعة

إعـــداد

د/ أحمد سيد عبدالفتاح عبدالجواد

مـــدرس الصحـــة النفسيـــة

كليـــة التربيـــة – جامعـــة الفيـــوم

التسويف الأكاديمي في علاقته بالكمالية العصابية والمرونة النفسية لـــدى طـــلاب الجامعـــة

إعـــداد

د/ أحمد سيد عبدالفتاح عبدالجواد

مـــــدرس الصحـــــة النفسيـــــة

كليـــة الـــتربيـــة – جـــامعـــة الفيـــوم

ملخـــص البحـــث

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من: الكمالية العصابية والمرونة النفسية لدى طلاب الجامعة، والكشف عن الفروق في هذه المتغيرات والتي قد تعزى للجنس، أو الفرقة الدراسية، أو التخصص، وكذلك التعرف على مدى مساهمة الكمالية العصابية والمرونة النفسية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي. وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٧) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة الفيوم، وتم تطبيق الأدوات التالية: مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحث)، ومقياس الكمالية العصابية (إعداد الباحث)، ومقياس المرونة النفسية (إعداد كونر وديفيدسون Connor & Davidson, 2003 ترجمة الباحث). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والكمالية العصابية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والمرونة النفسية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في متغيرات البحث تعزى للجنس والفرقة الدراسية والتخصص. وأظهرت النتائج أيضاً إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من خلال الكمالية العصابية والمرونة النفسية.

الكلمات المفتاحية: التسويف الأكاديمي – الكمالية العصابية – المرونة النفسية – طلاب الجامعة.

Academic Procrastination in Relation to Neurotic Perfectionism and Psychological Resilience among University Students

Abstract

This study aimed to identify the relationship between academic procrastination and both of: neurotic perfectionism and psychological resilience among University students, to detect the differences in these variables, which may due to gender, grade, or specialization, and to determine the extent of neurotic perfection and psychological flexibility in predicting academic procrastination. The descriptive method was used. The research sample consisted of (527) students at faculty of education, Fayoum University. The following tools were applied: academic procrastination scale (prepared by the researcher), neurotic perfectionism scale (prepared by the researcher), and psychological resilience scale (prepared by Connor& Davidson, 2003 and translated by the researcher). The results showed a statistically significant positive relationship between academic procrastination and neurotic perfectionism, a statistically significant negative relationship between academic procrastination and psychological resilience. There are statistically significant differences in the study variables due to gender, grade, and specialization. The results also showed the possibility of predicting with academic procrastination through neurotic perfectionism and psychological resilience.

Key words: Academic Procrastination – Neurotic Perfectionism - Psychological Resilience - University Students.

مقـــدمـــــة:

تمثل المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في حياة الفرد، فهي مرحلة التأهيل والإعداد للالتحاق بسوق العمل، ويفترض أن يكون الطلاب في هذه المرحلة على قدر كبير من الشعور بالمسؤولية، والقيام بالمهام والتكليفات الخاصة بهم بدون تأجيل. ولكن قد يتعرض الطالب لظروف طارئة تدفعه إلى التأجيل المؤقت لبعض المهام أو التكليفات الأكاديمية، وهذا يعد أمراً مقبولاً إذا تمكن الطالب من التخطيط لتعويض هذا التأجيل والتغلب عليه. ولكن من غير المقبول أن يلجأ الطالب إلى التأجيل المستمر للواجبات والمهام والتكليفات، وتصبح عادة سلوكية لديه، وهو ما يعرف بالتسويف الأكاديمي.

ويتضمن التسويف الأكاديمي قيام الطالب بتأجيل أو إرجاء المهام الدراسية المطلوبة منه، حيث يؤجل الطالب البدء في عمل هذه المهام أو الانتهاء من إنجازها، بالإضافة إلى تقديمه المهام الدراسية ذات الأولوية الأقل على المهام الأكثر أهمية والمرتبطة بالنجاح والتفوق.(Klassen, Ang, Chong, Krawchuk, Huan, Wong& Yeo, 2010, 363)

ويمثل التسويف الأكاديمي سلوكاً تجنبياً يتم من خلاله الابتعاد عن المهمة المطلوب إنجازها، وتأجيل المهام أو الأعمال إلى وقت آخر على الرغم من القدرة على إنجازها في وقتها المطلوب، واستخدام أعذار واهية لتبرير ذلك، وتجنب لوم الذات أو الآخرين. (أحمد محمد عبدالخالق ومحمد الدغيم (٢٠١١: ٢٠٥)

فالتسويف الأكاديمي هو عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية وتتبلور نتائجها في ميل الطالب لترك المهام الأكاديمية جانباً أو تجنب إكمالها، أو تأجيلها لوقت آخر عن الوقت المفترض عليه أداؤها فيه وبدون أي أسباب قهرية. (السيد عبدالدايم سكران، ٢٠١٠: ٩)

ويتخذ التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة مظاهر وأشكالاً متنوعة، منها: تأخير تسليم التكليفات والواجبات الأكاديمية، أو تأجيل الاختبارات، أو التأخير المتكرر والمقصود عن حضور المحاضرات. (أحمد محمد عبدالخالق ومحمد الدغيم (٢٠١١: ٢٠٧)

وقد حدد بعض الباحثين (مثل: Schraw, Wadkins& Olafson, 2007; Simpson& Timothy, 2009) عدة شروط لاعتبار التسويف الأكاديمي خبرة سلبية، وهي: أن يكون للتأجيل نتائج عكسية، وعدم وجود هدف محدد من التسويف، وأن يترتب على التسويف عدم إنجاز المهام في توقيتاتها المحددة.

وتتعدد تأثيرات التسويف الأكاديمي على الحياة الانفعالية للطالب، حيث تؤدي إلى شعوره بالندم ولوم الذات وتقلب المزاج والقلق، كما تؤثر على حياته الاجتماعية من خلال شعوره بهدر الفرص المتاحة لديه، فضلاً عن تأثيره السلبي على حياته الأكاديمية. (Howell, Watson, Powell & Buro, 2006)

كما يتصف الطلاب المسوفون بالعديد من المظاهر السلبية، حيث يبحث الطالب المسوف عن تبرير لتقصيره، وذلك عن طريق خلق الأعذار الكاذبة؛ تجنباً للعقاب أو اللوم، ودفاعاً عن النفس، وحماية للصورة الذاتية أمام الآخرين. (Ozer; Demir& Ferrari 2009)

ويفسر بعض الباحثين انتشار التسويف الأكاديمي بين طلاب الجامعة في ضوء أن مسؤولية أداء المهام الأكاديمية انتقلت إليهم كاملة بعد ما كان أولياء الأمور والمعلمون يشاركونهم في متابعتها في المراحل الدراسية السابقة، كما أن طلاب الجامعة أحياناً يواجهون بعض الضغوط بسبب مطالبتهم بتقديم أبحاث وتقارير وحضور اختبارات بصفة دورية، لذلك فقد يلجأ البعض منهم إلى تأجيل عمل هذه المهام حتى آخر لحظة، مما قد يؤدى إلى زيادة الضغوط الواقعة عليهم. (لينة أحمد الجنادي وابتسام محمود عامر، ٢٠١٥: ٨٣)

وقد يرجع انتشار التسويف الأكاديمي بين طلاب الجامعة إلى اعتقادهم بأنه يمكنهم إحراز النجاح في الدراسة الجامعية من خلال بذل الحد الأدني من الجهد، أو نتيجة توجيههم الأولوية للأنشطة الترفيهية على حساب المهام والواجبات الجامعية. (عفراء العبيدي، ٢٠١٣: ٩٧)

ومن ناحية أخرى فقد يكون التسويف الأكاديمي مصحوباً برغبة الطالب في تحقيق الكمالية، فبعض الطلاب قد يضعون لأنفسهم مستويات عالية من الطموحات تفوق كثيراً قدراتهم وإمكاناتهم، والبعض الآخر قد يبالغ في الإتقان إلى حد التزمت، وكلاهما يصاب بالقلق أثناء إقدامه على مهام البحث والاستذكار، ويدفعه إلى التهرب من المهام الأكاديمية. (Capan, 2010: 667)

ومن ناحية أخرى إذا كانت النزعة الكمالية في حد ذاتها أمر مطلوب، فيجب أن يكون لدى الطالب الجامعي الرغبة في أداء المهام بأفضل صورة ممكنة، والوصول إلى أقصى درجة تتيحها قدرات الفرد من الأداء الأكاديمي، إلا أنه عندما تصل هذه النزعة الكمالية إلى الصورة المرضية، فتصبح معطلة للأداء، فيضطر طلاب الجامعة ذوي الكمالية العصابية إلى التسويف الأكاديمي، حيث يخشى هؤلاء الطلاب من الظهور بمظهر غير لائق أمام أنفسهم أو الآخرين، فيسارعون إلى التسويف والتأجيل حفاظاً على قيمتهم الذاتية. فالأفكار الكمالية تؤدي إلى شعور الطالب بالقلق بشأن أدائه، مما يجعله يعيد العمل أكثر من مرة ظناً منه أنه لم يصل إلى

المستوى المطلوب، وقد يدفعه هذا الاعتقاد إلى تأجيل المهام الأكاديمية من أجل التخلص من هذا الشعور، فالتسويف هنا يرجع إلى الخوف من الفشل وعدم الثقة في إمكانية النجاح.

ويعتبر بيرنز (Burns, 1980) من أوائل من كتبوا عن الكمالية العصابية، ويرى أن الشخص الكمالي العصابي هو من يضع لنفسه مستويات ومعايير مرتفعة بصورة غير واقعية، ويكافح بصورة قهرية من أجل تحقيق أهدافه المستحيلة، كما أنه يقيس قيمته في ضوء ما حققه من إنجاز، وبالنسبة لهذا الفرد فإن الفشل في تحقيق التميز قد يؤدي إلى انهزامية الذات.

ويصنف كارنر (Karner, 2014) الكمالية إلى: الكمالية السوية والكمالية العصابية, فتشير الكمالية السوية إلى مثابرة الفرد في القيام بالأعمال الصعبة والرضا عن تحقيقها, مما يشعره بالسعادة لمجرد بذل ذلك الجهد مهما كانت النتيجة. في حين تتضمن الكمالية العصابية شعور الفرد بعدم الرضا عن أدائه، لأنه في نظره يفعله بالصورة المطلوبة, فهو يريدون تحقيق أهداف مستحيلة, مما يترتب عليه اضطرابات نفسية وشعور بالنقص.

فالسعي لتحقيق التميز يفترض أن يتم حسب ما تسمح به الظروف، ووفقاً لمعايير ممكنة للأداء الشخصي للفرد، وعدم الاندفاع نحو أهداف يصعب تحقيقها أو الوصول إليها لعدم تناسبها مع قدرات الفرد وإمكاناته. ولذلك فإن الكمالية العصابية تقف عائقاً أمام نجاح الفرد وتطوره أثناء سعيه إلى ما لا يمكن تحقيقه، كما أنها ترتبط بالعديد من النواحي السلبية، كالاضطرابات الانفعالية من اكتئاب، وقلق، ووسواس قهري، وغيرها من الاضطرابات. (Stoeber& Becker, 2008)

وإذا كان الفرد السوي يسعى إلى إنجاز مهامه وفقاً لقدراته، ويشعر بالراحة أثناء تأدية هذه المهام، فإن الفرد ذي الكمالي العصابية أثناء تأدية مهامه يضع أمام عينيه التقييم السلبي والخوف من الفشل، والتوقعات الاجتماعية بتحقيق معايير عالية للأداء؛ مما يفرض عليه ضغوطاً تجعله لا يتحمل أي خطأ، ويتعامل مع هذا الخطأ على أنه فشل تام في أداء المهمة، ولا يشعر بالرضا عن إنجازاته، ويشعر بالإحباط، وأنه أقل شأناً من الآخرين. (Robakowska, Fobke, Walkiewicz & Tartas, 2018: 257)

وتتضمن الكمالية العصابية الميل القهري الذي يتشكل من الأفكار التي يتبناها الفرد حول تحقيق مستوى مرتفع وغير واقعي من الأداء، مقروناً بالنقد الذاتي المفرط، والحساسية ضد تقييم الآخرين وانتقاداتهم. (Smith, Saklofske, Stoeber& Sherry, 2016: 677)

وقد تناول العديد من الباحثين (مثل: أشرف محمد عطية، ٢٠٠٩؛ Capan, 2010؛ مصطفى مظلوم، ٢٠١٣؛ Karner, 2014؛ شيخة مرداس المطيري، ٢٠١٧؛ عبدالله وحسيني وأسمندسون Abdollahi, Hosseinian& Asmundson, 2018؛ أحمد ضيف الله الكناني وصالح أحمد دخيخ، ٢٠١٩) الكمالية العصابية كمتغير يعبر عن سوء التوافق، ويرتبط بالعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية، فالكمالية رغبة في الوصول إلى الكمال، وعدم رضا الفرد عن مجهوداته وأدائه بالرغم من جودة هذا الأداء، وهي رغبة عارمة وملزمة للأداء والإنجاز خوفاً من الفشل، مما قد يدفع الفرد نحو الشك في قدرته على الأداء الجيد، وانخفاض تقديره لذاته، والإفراط في نقد الذات، والحساسية الشديدة نحو نقد الآخرين له.

كما تعد الكمالية العصابية من أخطر الاضطرابات السلوكية تأثيراً على الذات، وقد ترتبط بخصائص سلبية، كالشعور بالفشل، والذنب، والتردد، وانخفاض تقدير الذات، كما ترتبط بالاكتئاب وقد يصاحبها أشكال خطيرة من الحالات المرضية. (آمال عبدالسميع باظة، ١٩٩٦: ٣٠٥)

ومن ناحية أخرى فإن الحياة لا تخلو من التحديات والصراعات والمواقف الضاغطة التي قد ينتج عنها تهديد للكيان النفسي للفرد إذا لم يتعامل معها بشكل سليم، مما يوضح أهمية المرونة النفسية التي تساعد الفرد في التكيف بنجاح مع هذه الضغوط، وإحداث التغيرات اللازمة لمواجهتها. وتعد المرونة النفسية من أهم مقومات الصحة النفسية؛ فالفرد ذوي المرونة النفسية يكون أكثر قدرة من غيره على التوافق مع المستجدات، ومواجهة الضغوط، والتعامل مع الصراعات، والصدمات النفسية.

ويشير مصطلح المرونة النفسية إلى قدرة الفرد على الثبات والمحافظة على هدوئه واتزانه الذاتي عند التعرض لضغوط أو مواقف عصبية، فضلاً عن قدرته على التوافق الفعال والمواجهة الإيجابية لهذه الضغوط وتلك المواقف الصادمة. (American psychological association, 2010)

فالمرونة النفسية ترتبط بالمشاعر الإيجابية التي تعزز صحة الأفراد، حيث تساعد على التكيف مع المواقف الصعبة بسرعة وكفاءة، كما أن الأفراد الذين يملكون مرونة نفسية عالية يكون لديهم فهم أكبر للمشاعر الإيجابية التي يمكن أن تقدم في أوقات الإجهاد مقارنة مع الأفراد الأقل مرونة. (Revich & Gillhomg, 2010)

وتعد المرونة النفسية مهمة بالنسبة لطلاب الجامعة، فالمرونة النفسية تمثل عاملاً مهماً للوقاية من الآثار السلبية للمتاعب ومخاطر الضغوط النفسية والقلق الشديد الذي يتعرض له الفرد.

فكما يشير العديد من الباحثين (مثل: Shilpa& Srimathi, 2015; Parsons, Kruijit& Fox, 2016) فإن المرونة النفسية تساعد الفرد على التكيف مع الصعوبات والضغوط الذي يواجهها في حياته، وتسهم في تحقيق الاتزان الانفعالي، والتعبير عن انفعالاته حسب طبيعة الموقف الذي يمر به، وهذا يساعد الفرد على المواجهة الواعية لظروف الحياة وأزماتها.

كما أن المرونة النفسية تساعد الفرد على التكيف، والمثابرة، وإعادة التوازن النفسي أمام الضغوط، من خلال زيادة الشعور بالمسئولية، والكفاءة الذاتية في مواجهة هذه الضغوط، مع القدرة على الاستفادة من الدعم الاجتماعي. (Ryan& Caltabiano, 2009: 42)

والأفراد الذين يتمتعون بمرونة نفسية يستطيعون الاستجابة بشكل مناسب لأي تغيير في البيئة المحيطة بهم، ويحققون الانسجام بين حاجاتهم ودوافعهم من جهة والضغوطات المحيطة بهم من ناحية أخرى، وبالتالي يتصرفون بطريقة إيجابية تمكنهم من القيام بأدوارهم في الحياة بنجاح.(Revich& Gillhomg, 2010)

وفي ضوء ما تقدم تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من الكمالية العصابية والمرونة النفسية لدى طلاب الجامعة.

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال عمل الباحث في التدريس لطلاب الجامعة والتفاعل معهم، حيث لاحظ الباحث أن بعض الطلاب يقومون بتسويف إنجاز المهام الأكاديمية وعدم أدائها في أوقاتها المطلوبة، ظناً منهم أن بإمكانهم أدائها في آخر لحظة، وأنه يمكنهم إحراز النجاح بأقل مجهود، كما أن بعض الطلاب يسوفون في القيام بما يطلب منهم من مهام وأنشطة علمية إلى قرب نهاية الفصل الدراسي، متأثرين ببعض الأفكار الخاطئة منها أن الطالب الجامعي قد تجاوز مرحلة التنفيذ الفوري لما يطلب منه من مهام أكاديمية، وأن الاستذكار يكون أفضل في فترة الاختبارات، مما يؤدي إلى حصولهم على نتائج غير مرضية، وهذا يمثل شكلاً من أشكال هدر الطاقات، ومعوقاً من معوقات الدراسة والإنجاز، وسبباً من أسباب إضاعة الفرص. ولا تقتصر الآثار السلبية المترتبة على التسويف الأكاديمي على الجناب الدراسي فقط، وإنما يؤثر سلبياً أيضاً على جوانب حياة الطالب النفسية والاجتماعية، إذ قد ينتقل التسويف الأكاديمي من كونه أسلوب للتعامل مع المهمات الأكاديمية إلى كونه أسلوب

حياة بالنسبة للطالب، فيقوم بتسويف باقي المهام المطلوب منه إنجازها، مما يؤدي إلى زيادة المشاعر السلبية لديه، وشعوره بافتقاد السيطرة على حياته الشخصية.

وقد أكدت نتائج بعض الدراسات على انتشار التسويف الأكاديمي بين طلاب الجامعة بدرجة أكبر من طلاب المراحل الدراسية الأخرى (Gropel& Steel, 2008)، كما أشارت نتائج بعض الدراسات المسحية (مثل دراسات كل من Howell, Watson, Powell& Buro, 2006; Ozer, Demir& Ferrari, 2009) إلى أن التسويف الأكاديمي يزداد لدى طلاب الجامعة بمرور الوقت، حيث إن نسباً تتراوح بين (٤٠ %) إلى (٦٠ %) من طلاب الجامعة يسوفون في عمل التكليفات، وكتابة الأبحاث، وتكليفات القراءة، والاستعداد للامتحانات، وأظهرت نتائج دراسة سيمسون وتيموثي (Simpson& Timothy, 2009) إلى أن هذه النسب تصل إلى ٧٥ %، وأشارت نتائج دراسة عفراء العبيدي (٢٠١٣) إلى أن نسبة (٦٢ %) من طلاب الجامعة أفادوا بأنهم يعانون من التسويف في دراستهم ومهامهم الأكاديمية، وكشفت نتائج دراسة بنديكو وموراو ودياز وريفيرون (Bendicho, Mora, Díaz, Rivero, 2017) أن (٩٥ %) من طلاب الجامعة يسوفون لبعض الوقت، وأن نسبة (٥٠ %) منهم يسوفون باستمرار.

وترجع خطورة التسويف الأكاديمي إلى تأثيره السلبي على مختلف مظاهر حياة الطلاب؛ فبالنسبة للجانب الانفعالي يعاني الطلاب المسوفون من القلق والتوتر، وانخفاض تقديرهم لذواتهم، وشعورهم بالندم والذنب، ونقص الكفاءة. (Rabin, Fogel& Nutter, 2011) كما يعانون من عدم المثابرة في إنجاز المهام، وانخفاض الكفاءة الذاتية. (Jackson, 2012) وأيضاً يرتبط التسويف الأكاديمي بالخوف من الفشل, ويرتبط أيضاً التسويف الأكاديمي بسوء إدارة الوقت، مما يؤدي إلى ضياع الفرص وعدم الاستفادة منها. (Wang& Englander, 2010)

ومن الناحية المعرفية يشير كل من أوزر وديمر وفيراري (Ozer, Demir& Ferrari, 2009) وبلكيس وديورو (Balkis & Duru, 2009) إلى أن التسويف الأكاديمي يعد من أكثر المشكلات تحدياً للأداء الأكاديمي، ويترتب عليه العديد من الآثار السلبية، حيث يؤدي تأجيل القيام بالتكليفات الأكاديمية إلى تراكمها، فتتدنى دافعية الطلاب نحوها ويتعاملون معها بلامبالاة، مما يؤدي إلى حصولهم على درجات منخفضة في الاختبارات التحصيلية مقارنة بأقرانهم غير المسوفين.

وفيما يتعلق بعلاقة التسويف الأكاديمي بالدافعية، فتظهر العلاقة السلبية بين التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية في ضوؤة عدم القدرة على تحديد الأهداف، أو استخدام

الاستراتيجيات المناسبة لأداء المهام المطلوبة، أو مراقبة التفكير وعمليات التعلم، مما يؤدي إلى تجنب البدء بالمهام أو عدم إكمالها. (Steel, 2011; Klingsieck, 2013)

ومن المتغيرات التي تضعف الدافعية أيضاً الكمالية العصابية، فكما يؤكد كوتمان (Kottman,2000) فإن للكمالية العصابية تأثيرات سلبية على مستوى دافعية الطلاب وكفاءتهم الذاتية وتوافقهم النفسي, إذ يعتريهم شعور بالقلق والاكتئاب ويظهر عليهم سلوك الشك والتباطؤ.

وترجع خطورة الكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة إلى أنها تؤثر سلبياً على أدائهم الأكاديمي، فالأفراد ذوي الكمالية العصابية يلزمون أنفسهم بتحقيق أهداف قد تكون مستحيلة أو غير منطقية، ولديهم حساسية شديدة من الوقوع في الأخطاء، مما يعمق لديهم مشاعر السلبية والنقص، ويجعلهم يعزفون عن التفاعل مع الآخرين خوفاً من الشعور بالنقص. وهذا يعني أن الكمالية العصابية تعد من المشكلات التي قد تواجه طلاب الجامعة، وتعبر عن سوء التوافق على المستوى الشخصي والاجتماعي، فالكمالية العصابية ليست البحث عن التميز، وإنما البحث عما لا يمكن تحقيقه.

فضلاً عن أن الكمالية العصابية تعد معوقاً لأداء الطالب الجامعي، فقد تدفع الكمالية العصابية بالطالب إلى التسويف الأكاديمي نتيجة إحساسه بالعجز والاستسلام للشعور بالفشل أو الخوف منه، مع الرغبة في تحقيق معايير عالية للأداء، مما يؤثر على كفاءته الدراسية فقد يتأخر ويؤجل ويعتذر عن دراسته.

ومن ناحية أخرى فإنه من خلال تفاعل الباحث مع طلاب الجامعة أثناء التدريس لهم لاحظ أن بعضهم قد يتعرض لبعض الضغوط النفسية أو الاجتماعية أو الأكاديمية، قد لا يستطيعون مواجهتها بالأسلوب الصحيح، نتيجة ضعف مستوى المرونة النفسية لديهم، مما قد يعوقهم عن الاستفادة من قدراتهم وإمكاناتهم بالقدر المناسب.

يتضح مما سبق أن التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة يؤثر سلبياً في إنجازهم الأكاديمي وتوجهاتهم الدافعية، فضلاً عن آثاره السلبية على شخصياتهم، إلا أنه باستعراض الباحث للتراث السيكولوجي – وخاصة في البيئة العربية – تبين ندرة الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي وعلاقته بالكمالية العصابية والمرونة النفسية، كما أنه – في حدود علم الباحث – لا توجد دراسة حاولت التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من خلال الكمالية العصابية والمرونة النفسية.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما العلاقة بين التسويف الأكاديمي والكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة؟

٢- ما العلاقة بين التسويف الأكاديمي والمرونة النفسية لدى طلاب الجامعة؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغيرات الجنس، أو الفرقة الدراسية، أو التخصص؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغيرات الجنس، أو الفرقة الدراسية، أو التخصص؟

٥- هل توجد فروق دالة إحصائياً في المرونة النفسية لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغيرات الجنس، أو الفرقة الدراسية؟

٦- هل تسهم الكمالية العصابية والمرونة النفسية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟

أهـــداف الـــدراســـــة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي والكمالية العصابية لدى عينة البحث.

٢- التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي والمرونة النفسية لدى عينة البحث.

٣- الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في التسويف الأكاديمي لدى عينة البحث والتي قد تعزى لمتغيرات الجنس، أو الفرقة الدراسية، أو التخصص.

٤- الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في الكمالية العصابية لدى عينة البحث والتي قد تعزى لمتغيرات الجنس، أو الفرقة الدراسية، أو التخصص.

٥- الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في المرونة النفسية لدى عينة البحث والتي قد تعزى لمتغيرات الجنس، أو الفرقة الدراسية، أو التخصص.

٦- الكشف عن مدى مساهمة الكمالية العصابية والمرونة النفسية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

أهميـــة الـــدراســـة:

نتناول فيما يلي كلاً من الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة الحالية:

١- الأهميـــة النظـــريـــة:

- تتناول الدراسة الحالية متغيرات مهمة في مجال الصحة النفسية، ذات تأثير على المستقبل الأكاديمي والمهني لطلاب الجامعة، كما أن دراسة هذه المتغيرات تتيح الفرصة لفهم وحل العديد من المشكلات التي يعاني منها طلاب الجامعة.
- ندرة الدراسات التي تناولت العلاق بين التسويف الأكاديمي وبين كل من الكمالية العصابية والمرونة النفسية لدى طلاب الجامعة.
- تسهم الدراسة الحالية في إثراء التراب السيكولوجي المتعلق بمتغيرات البحث (التسويف الأكاديمي- الكمالية العصابية – المرونة النفسية) بتقديم تأصيل نظري لهذه المتغيرات، مما يساعد على فهم طبيعة العلاقة بينها.
- تتناول الدراسة الحالية شريحة عمرية مهمة وهي المرحلة الجامعية، والتي تمثل واحدة من مراحل العمر الحرجة والمهمة والمؤثرة في مسيرة حياة الفرد، فضلاً عن أهمية فئة طلاب الجامعة في المجتمع، فهم يمثلون معلمو وآباء وأمهات المستقبل.
- توفر الدراسة الحالية مقياسين للتسويف الأكاديمي والكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة، والتحقق من خصائصهما السيكومترية، وهو ما يمكن الاستعانة بهما في الدراسات المستقبلية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

٢- الأهميـــة التطبيقيـــة:

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فيما يلي:

- يمثل التسويف الأكاديمي والكمالية العصابية وضعف المرونة النفسية ظواهر خطيرة لدى طلاب الجامعة، مما يتطلب توجيه المزيد من المزيد من الاهتمام نحو دراستها، وتحديد العوامل المرتبطة بها، والآثار السلبية المترتبة عليها، تمهيداً لوضع برامج إرشادية للتخفيف منها.
- قد تساعد نتائج الدراسة الحالية المختصين والمهتمين بالإرشاد النفسي في بناء برامج إرشادية لخفض التسويف الأكاديمي والكمالية العصابية وتحسين المرونة النفسية لدى طلاب الجامعة.

- يمكن للقائمين على إعداد طلاب الجامعة الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية من خلال إعداد برامج تدريبية لتنمية قدراتهم على مواجهة المواقف الضاغطة، واستخدام الأساليب الفاعلة لأداء المهام الأكاديمية.
- تؤكد الدراسة الحالية على أهمية الجوانب الوقائية كونها تتناول شريحة مهمة من شرائح المجتمع، وذلك من خلال خفض التسويف الأكاديمي والكمالية العصابية وتعزيز المرونة النفسية لديهم، مما يحقق لهم التوافق، وهو ما يتطلب تعاون المؤسسات الاجتماعية والتربوية في المجتمع.

مصطلحات الدراسة:

١- التسويف الأكاديمي: Academic procrastination

يعرفه الباحث بأنه: قيام الطالب الجامعي بالتأجيل المتعمد للتكليفات والمهام الدراسية المطلوبة، والتأخير المقصود للبدء في إنجاز المهام الأكاديمية أو الانتهاء منها، ويكون هذا التأجيل دون الحاجة إليه وبلا مبرر أو سبب مقنع، رغم معرفة الطالب بوجود مردود أفضل عند إنجاز المهام في وقتها، ويترتب على هذا التأجيل آثار سلبية على الأداء الأكاديمي للطالب.

ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

٢- الكمالية العصابية: Neurotic Perfectionism

يعرفها الباحث بأنها: رغبة الطالب الجامعي في الوصول إلى الكمال وإحراز التميز فيما يقوم به من مهام، وعدم رضاه عن أدائه لها، نتيجة قيامه بتحديد معايير مرتفعة وغير واقعية للأداء وإلزام نفسه بها، وقيامه بالحكم على إنجازاته في ضوئها، مع حساسيته الشديدة للأخطاء، ورغبته في أن ينال استحسان الآخرين، وخوفه من عدم تلبية توقعاتهم، مع تقييمه ونقده السلبي لذاته.

وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكمالية العصابية المستخدم في الدراسة الحالية.

٣- المـــــرونـــــة النفسيـــــة: Psychological Resilience

تتبنى الدراسة الحالية تعريف كونر وديفيدسون (Connor& Davidson, 2003) للمرونة النفسية بأنها: القدرة على التوافق مع الأحداث السلبية والمواقف الضاغطة، من خلال إظهار الفرد السلوك الإيجابي التكيفي في مواجهة الصدمات ومصادر الضغط النفسي.

وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المرونة النفسية (إعداد كونر وديفيدسون Connor& Davidson, 2003).

حـــــدود الـــدراســـــة:

تم إجراء الدراسة الحالية وفقاً للحدود التالية:

١- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة التسويف الأكاديمي في علاقته بالكمالية العصابية والمرونة النفسية لدى طلاب الجامعة.

٢- **الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة الحالية في جامعة الفيوم؛ حيث يعمل الباحث كعضو هيئة تدريس بكلية التربية جامعة الفيوم.

٣- **الحدود الزمانية:** تم إجراء الدراسة الحالية خلال العام الجامعي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م.

٤- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على طلاب جامعة الفيوم.

الإطـــــار النظـــــري:

التســـويـــف الأكـــاديمـــي: Academic procrastination

مفهوم التسويف الأكاديمي:

تعددت تعريفات الباحثين للتسويف الأكاديمي، ومن هذه التعريفات ما يلي:

يعرف تشو وتشوي (Chu& Choi, 2005: 247) التسويف الأكاديمي بأنه: التأجيل الواضح والإرجاء المتكرر إلى حد التأخير في البدء أو الانتهاء من الأعمال والمهام الأكاديمية المطلوبة في المواعيد المحددة لها، مما ينتج عنه شعور الطالب بالتوتر الانفعالي والقلق.

ويعرفه لي (Lee, 2005: 6) بأنه: عدم التزام الطالب بالإطار الزمني المحدد لإكمال المهام والتكليفات المطلوبة.

ويعرفه حسن علام (٢٠٠٨: ٢٦١) بأنه: الميل إلى سلوك التأجيل الدائم، سواء في البدء أو الانتهاء من إنجاز جميع أو معظم المهام الدراسية المطلوبة، وتأخيرها عن الموعد المحدد.

ويعرفه سيد أحمد البهاص (٢٠١٠: ١١٨) بأنه: ميل إرادي من جانب الطالب إلى تأخير وتأجيل المهام والواجبات الدراسية عن مواعيدها المحددة، والتأخر في بدء هذه المهام أو عدم الانتهاء من إنجازها في الوقت المناسب، مع تقديم الأعذار والتبريرات لتجنب اللوم والعقاب.

ويعرفه هانكوك (Hannok, 2011: 7) بأنه: قيام الطالب بتأجيل المهام المطلوب إنجازها، مما ينتج عنه الشعور بالقلق والانزعاج، ويؤثر على سلوك الطالب بشكل سلبي.

ويعرفه كاليا وياداف (Kalia & Yadav, 2014: 1075) بأنه: قيام الطالب بتأجيل إنجاز المهام الدراسية، وعدم البدء لإي عمل التكليفات المطلوبة أو إنهائها في المدى الزمني المحدد لها، بالرغم من معرفته بالنتائج السلبية المترتبة على هذا التأجيل.

وتعرفه مروة مختار بغدادي (٢٠١٥: ١١١) بأنه: تأجيل الطالب البدء في المهام الأكاديمية أو إكمالها، بالرغم من معرفته بأهميتها، حتى اللحظات الأخيرة، بدون مبرر واضح، مما ينتج عنه شعوره بالضيق.

ويعرفه مورتزافي (Mortazavi, 2016) بأنه: تأجيل البدء في المهام الأكاديمية، مثل مذاكرة الدروس، والاستعداد للامتحانات، وتنفيذ بالمشاريع الأكاديمية.

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن التسويف الأكاديمي يتميز بما يلي:

- التأجيل المتعمد للبدء أو إكمال المهام المطلوبة في توقيتاتها المحددة.
- إدراك الطالب لضرورة إكمال هذه المهام.
- عدم وجود مبررات مقنع أو أسباب منطقية لتأجيل المهام الأكاديمية.
- أن يكون لتأجيل المهام نتائج سلبية على الأداء الأكاديمي للطالب.
- الشعور بعدم الارتياح بسبب عدم أداء هذه المهام في وقتها المحدد.
- انشغال الطالب بمهام أقل أهمية من المهام التي تم تأجيلها.
- وعي الطالب بالآثار السلبية المترتبة على إنجاز المهام المطلوبة.
- عدم الاقتصار على الجانب الدراسي فقط، وإنما يؤثر سلبياً على مختلف مظاهر حياة الطالب.

أنواع التسويف الأكاديمي:

للتسويف الأكاديمي أنواع وأنماط متعددة، فهناك المسوفون في اتخاذ القرار، وهم من يؤجلون اتخاذ القرار بأداء المهام الأكاديمية ضمن إطار زمني محدد، والمسوفون السلوكيون،

وهم من يتخذون القرار بأداء المهام الأكاديمية ولكنهم يعجزون عن تنفيذ هذه المهام. (Rabin, Fogel & Nutter, 2011)

وهناك تصنيف آخر للطلاب المسوفين، حيث يتم تصنيفهم إلى ثلاثة أنواع، وهي: المسوف الاستثاري Arousal الذي يستمتع بإنجاز العمل في آخر فرصة متاحة له ويجيد العمل تحت ضغط، والمسوف التجنبي Avoider الذي يؤجل إنجاز المهام إلى الحد الذي يجعل الآخرين يقيمونه بطريقة سلبية، والمسوف القراري Decisional الذي يؤجل اتخاذ القرار. (Steel, 2010)

خصائص الطلاب ذوي التسويف الأكاديمي المرتفع:

يتصف الطلاب ذوي التسويف الأكاديمي المرتفع بمستوٍ متدنٍ من الدافعية والمثابرة، ودافعية الإنجاز المتدنية، وسوء تنظيم وإدارة الوقت، ولديهم قابلية عالية للتشتت، بجانب ما لديهم من فجوة بين النية والفعل، وهذ الخصائص تتنافى مع المرونة النفسية. (Klassen et. al., 2010)

كما يتصفون بالارتباك، وضعف القدرة على ترتيب الأولويات، وضعف القدرة على تحمل المسئولية، والخوف من المخاطرة، والتهرب من المهمات غير الممتعة، والشعور بالرتابة والسأم والإرهاق، وافتقاد القدرة التحليلية، والاعتماد على الآخرين، والشعور بالعجز. (شيرمان، ٢٠١٠: ٣٢)

ومن صفاتهم أيضاً تدني تقدير الذات، وارتفاع مستوى القلق، وانخفاض مستوى الوعي. (Khan, Arif, Noor & Muneer, 2014)

العوامل المؤدية إلى التسويف الأكاديمي:

تتعدد العوامل التي قد تدفع طلاب الجامعة إلى التسويف الأكاديمي، ومن أهمها ما يلي:

العـــوامـــل الشخصيـــة:

قد يرجع التسويف الأكاديمي إلى عوامل شخصية خاصة بالفرد، مثل: عدم القدرة على تنظيم الوقت مما يؤدي إلى تأجيل إنجاز المهام، وضعف التركيز أثناء إنجاز المهام، مما يسبب تشتت انتباه الفرد، والقلق والخوف من الوقوع في أخطاء أثناء أداء المهام، فضلاً عن تدني تقدير الذات، مما يقلل ثقة الطالب في قدرته على إنجاز المهام. (Lee, 2005)

كما يشير سيروز (Sirois, 2004) إلى أن التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعية يرتبط سلبياً بكفاءتهم الذاتية، وأن الطلاب المسوفين يفتقدون الثقة بالنفس والمثابرة على بذل الجهد، ويجدون صعوبة في ترتيب الأولويات، فيقدم المهام ذات الأولوية الأقل على المهام الضرورية والملحة. (Simpson & Timothy, 2009)

العـــوامـــل الاجتمـــاعيـــة:

قد تؤدي بعض العوامل الاجتماعية إلى جعل الطالب عرضة للتسويف الأكاديمي، فقد يتعرض الطالب إلى مواقف ضاغطة تدفعه إلى التأخر في تسليم التكليفات وأداء المهام الدراسية، حيث يفشل الطالب في تنظيم سلوكه نتيجة هذه الظروف. (Klassen, Ang, Chong, Krawchuk, Huan, Wong & Yeo, 2010)

كما أن الطلاب في مرحلة الدراسة الجامعية ونظراً لطبيعة المرحلة العمرية التي يمرون بها قد يميلون إلى التفاعل الاجتماعي، وإقامة العلاقات الاجتماعية، وتخصيص وقت أكبر للأسرة والأصدقاء، وتفضيلهم على أداء المهام الخاصة بالدراسة والاستذكار، مما يؤدي لتأجيل الطلاب البدء في المهام أو عدم إكمالها في المواعيد المحددة، مفضلين عليها التفاعل الاجتماعي. (Schraw, Wadkins & Olafson, 2007)

العـــوامـــل الأكـــاديميـــة:

وتتعلق هذه العوامل بالمهام الأكاديمية نفسها، مثل: صعوبة المهمة، وعدم وضوح الهدف منها، وتعدد المهام وتداخلها. (Howell, Watson, Powell& Buro, 2006)

عـــوامـــل أخـــرى:

أشار ناصر القبيسي (٢٠٠٦: ١٨٥) إلى دور العوامل التالية في حدوث التسويف الأكاديمي:

- **تأجيل المهام غير المحببة:** إن عدم السرور والارتياح من بعض المهام والأعمال يقود الفرد إلى تأجيلها، ولا شك أن تأجيل المهام الغير محببة يزيد من مضاعفة عدم السرور.
- **المشروعات الصعبة:** إن سبب تأجيل المهام الصعبة هو عدم معرفة من أين نبدأ، ويكن التغلب على ذلك بتجزئة المهام الصعبة إلى مهام صغيرة.
- **التردد:** إن السبب الرئيسي الذي يقف خلف التردد هو الحرص الشديد والرغبة الملحة في الوصول إلى الصواب وعدم ارتكاب الأخطاء.

وفي ضوء ما تقدم يمكن تصنيف العوامل المؤدية إلى التسويف الأكاديمي إلى عوامل داخلية خاصة بالفرد؛ كالعوامل الدافعية، وانخفاض الثقة بالنفس، والخوف من الفشل، وقصور التخطيط، والميل إلى الكمالية. وعوامل خارجية؛ كالعوامل المتعلقة بالمقررات الدراسية، والمهام الأكاديمية ذاتها، والأسرة، والأصدقاء.

التغلب على التسويف الأكاديمي:

أشار سيمسون وتيموثي (Simpson& Timothy, 2009) إلى أنه يمكن التغلب على التسويف الأكاديمي من خلال محاولة استخدام الصور الذهنية لتمثيل المستقبل، وعدم الاستسلام للشعور بالقلق والمشاعر السلبية عند بدء المهمة، والتخطيط للمهام المطلوب تنفيذها، والتحلي بقوة الإرادة من أجل تنظيم سلوك الفرد.

كما حدد تراسي (٢٠١١: ١٦٢) عدة مقترحات للتغلب على التسويف الأكاديمي، وهي:

- تحديد أهداف ذات أهمية: وهي الأهداف التي يرغب الفرد في تحقيقها، وتستخدم هذه الأهداف كحافز للبدء في العمل والاستمرار فيه حتى استكمال المهمة.
- تصور المهام وهي مكتملة: أي تصور الأهداف كما لو كانت أنجزت بالفعل وتخيل الشعور عندما يتم إنجاز المهمة، فكلما زاد الشعور بمتعة الإنجاز كلما زادت الطاقة والتركيز وبذل الجهد.
- تحديد مواعيد نهائية واضحة: أي وضع مواعيد محددة لإنهاء المهام.
- رفض الأعذار: أي عدم السماح باستخدام الأعذار والتبرير، وإلزام الذات بإكمال المهمة، ورفض التفكير في احتمالية عدم الإنجاز.
- مكافأة الذات عند إكمال المهمة: أي منح الذات مكافأة عند إنجاز المهمة أو جزء منها بنجاح.
- تقبل المسؤولية الكاملة لإنجاز المهمة: أي التركيز على الذات والاعتماد على القدرات الخاصة.

النظريات والنماذج المفسرة للتسويف الأكاديمي:

النظرية الفينومينولوجية:

تفسر هذه النظرية التسويف الأكاديمي باعتباره يرجع إلى الفروق الواضحة بين طموحات الطالب المسوف وبين ما لديه من إمكانات وقدرات من جانب، وبين حالته المزاجية من جانب آخر، مما يجعل التسويف سلوكاً غير مقصود، فالمسوف لا يؤجل الأعمال أو المهام متعمداً، ولكنه يفعل عكس نيته الحقيقية بشكل لا شعوري، ومن ثم فالتسويف يحدث نتيجة الفجوة بين الرغبة والأداء. (Steel, 2007: 66).

نظـــريـــة التحليـــل النفســـي:

يشير كل من (Ferrari, Johnson & McCown, 1995; Sadeghi, 2011) إلـى أن التسـويف الأكـاديمي سـلوك مضـطرب لـه أسـباب كامنـة تعـزى إلـى خبـرات الماضـي، خاصة الخبرات الصادمة في مرحلة الطفولة المبكرة، ويرتبط بدور القلق في نشأة سلوك التجنب لـدى الفـرد، خاصـة عنـدما يضـع الوالـدان توقعـات غيـر واقعيـة للفـرد، ويربطـان تحقيـق تلـك التوقعات بالحب الوالدي وتقبل الطفل؛ الأمر الذي قد يفقد الطفل الشعور باحترام وتقدير الذات في حال فشله في إنجاز تلك التوقعات، حيث يجد الطفل نفسه غير قادر على إكمال المهام فيلجأ إلى المماطلة أو التأجيل. (في: سامية محمد صابر محمد، ٢٠١٣: ٣٠٢)

ووفقاً لما أشار إليه بعض الباحثين (مثل: كاليا وياداف Kalia& Yadav, 2014) فإنـه يمكـن تفسـير التسـويف الأكـاديمي باعتبـاره خلـل وظيفـي يتمثـل فـي تجنـب أداء المهـام والأنشطة المطلوبة، والاعتماد على ميكانيزم التبرير وتقديم الأعذار عن التأخير لتجنب اللوم أو العقاب. ويمثل القلق شعوراً محورياً في قيام الطالب بالتسويف الأكاديمي، فعندما يبدأ الطالب في أداء مهمة معينة وتظهر عليه علامات التوتر والقلق، فإنه يلجأ إلى اتباع أساليب وقائية، والاستعاضة بأنشطة أخرى، وعندئذ يمثل التسويف مظهراً من مظاهر التجنب لأداء تلك المهام، حيث يشعر الفرد بالارتياح للتخلص من القلق.

كما يفسر بعض الباحثين التسويف الأكاديمي باعتباره حيلة دفاعلية يلجأ إليها الطالب حتـى يتجنـب اتخـاذ القرار، أو الشـروع فـي العمـل خشـية الخـوف مـن الفشـل أو المعانـاة مـن الإخفاقات. (سليمان آل جبير، ٢٠١١: ٢٤٧)

النظـــريـــة الســـلـــــوكيـــة:

يمكن تفسير التسويف الأكاديمي في ضوء مبادئ النظرية السلوكية على أنه سلوك متعلم تم تدعيمه من خلال التعزيز، ويتمثل التعزيز هنا في أن الفرد الذي يقوم بتأجيل المهام والأنشطة المطلوب إنجازها يلقى دعماً لأنشطة أخرى أقل أهمية وغير مطلوب منه إنجازها، كممارسة الأنشطة الترويحية، أو الهوايات، أو تكوين الصداقات، أو مشاهدة التلفاز، أو استخدام الإنترنت، أو غيرها. (سيد أحمد البهاص، ٢٠١٠: ١٢٢)

النظـــريـــة المعـــرفيـــة:

يمكن تفسير التسويف الأكاديمي في ضوء مبادئ النظرية المعرفية على أساس ارتباط التسويف الأكاديمي بالأفكار السلبية التلقائية Automatic Negative Ideas (ANI) والتي تؤدي إلى نتائج غير سارة، حيث تسيطر على المسوف أفكار سلبية متعلقة بخوفه من الفشل في أداء المهام الأكاديمية، ومن ثم فالتسويف الأكاديمي هو نتيجة للتفكير غير المنطقي للطلاب. (Bridges& Roig, 1998)

نظـريـة التنظيـم الـذاتـي:

يفسر ستيل (Steel, 2007) التسويف الأكاديمي باعتباره فشل الطالب في التنظيم الذاتي، حيث يتضمن التنظيم الذاتي قدرة الطالب على التحكم في أفكاره، وانفعالاته، ودوافعه، وقيامه بأداء المهام وفق معايير محددة، ويتصف الطلاب المسوفون بالقصور في استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وقصور مهارة إدارة الوقت، وضعف المثابرة في تنفيذ المهام والتكليفات المطلوبة، والقابلية المرتفعة لتشتت الانتباه، وعدم القدرة على تحقيق الأهداف أو تحديد الأولويات. ويعاني الطلاب المسوفون من القصور في سلوكيات التنظيم الذاتي، مثل: تحديد الهدف، والإستراتيجية المستخدمة، ومراقبة التفكير، وعمليات التعلم، مما يؤدي إلى تجنب المهمة أو عدم إكمالها.

نموذج الدافعية لديسي وريان Deci& Ryan:

يعتمد نموذج ديسي وريان (Deci& Ryan, 1985) في تفسير التسويف الأكاديمي على الدافعية، فالطلاب ذوي التسويف الأكاديمي المرتفع تنقصهم الدافعية للقيام بالتكليفات الأكاديمية ومهام الدراسة في مواعيدها المحددة. ويتصف الطلاب المسوفون بالسلبية وعدم الرغبة في الإنجاز، وتعزى الدافعية المنخفضة إلى المعتقدات الموجةد لدى الطالب، فعندما يعتقد الطالب أنه تنقصه الكفاءة والقابلية لإنجاز المهام وأنه غير قادر أو غير واثق من جهده فإنه يتوقع الفشل، ومن ثم تكون النتيجة تأجيل المهمة أو تركها أو عدم إنجازها بالصورة المطلوبة.

نمـــوذج ميلـــر Miller:

يرى ميلر (Miller, 2007) أن التسويف يرجع إلى أربعة أنواع من العوامل، وهي:

- **العوامل الشخصية:** كالخوف من الفشل، وانخفاض تقدير الذات، ومشاعر الذنب، والخجل، فالفرد يخشى أن يبذل مجهوداً في مهمة ما خوفاً من عدم القدرة على إكمالها على نحو كامل، فيتم النظر إليه كشخص فاشل.

- **العوامل المعرفية:** كنقص المعرفة بشأن كيفية تناول المهمة، مما يؤدي إلى التسويف، أو لاعتقاد الفرد بأن المهمة تمثل المشكلة يصعب حلها.
- **العوامل البيئية:** وتعوق الفرد عن البدء في عمل المهمة، مثل: الضوضاء والأصدقاء.
- **العوامل الفسيولوجة:** كالمرض والإرهاق الجسمي والذهني التي تعوق الفرد عن عملية الإعداد وإكمال المهام في الوقت المحدد.

نمـــوذج آسيـــف Asif:

يرى آسيف (Asif, 2011) أنه يمكن تفسير التسويف في ضوء حدوث صراع بين الأهداف قصيرة المدى والأهداف طويلة المدى، ونظراً لأن التدعيم للأهداف قصيرة المدى يكون أقوى، مما يسبب إهمال الأهداف طويلة المدى. فضلاً عن إمكانية النظر إلى التسويف باعتباره نموذجاً لتجنب المواقف التي تثير القلق لدى الفرد.

نمـــوذج بـــروبســـت Brobst:

يرى بروبست (Brobst, 2011) أنه يمكن تفسير التسويف في ضوء نوعين من سلوك التسويف، وهما: التسويف الموقفي؛ ويتمثل في توجه الأفراد نحو تجنب المهام التي يجدون أنها غير سارة وغير ممتعة. والتسويف المرضي؛ حيث يقوم الفرد على نحو مستمر بتأجيل إكمال المهام، من أجل حماية صورة الذات، ونقص وضوح الأولويات، وعدم احترام الوقت المحدد للمهام.

نموذج بتيشيل وفليت Pychyl& Flett:

يرى بتيشيل وفليت (Pychyl& Flett, 2012) أن التسويف يحدث نتيجة تفاعل مجموعة من العوامل، وهي: الرؤية السلبية للذات وارتباطها بالفشل في تنظيم الذات، والمعتقدات والأفكار اللاعقلانية، والضغوط النفسية والاعتلال الجسمي.

الكمـــاليـــة العصـــابيـــة: Neurotic Perfectionism

مفهـــوم الكمـــاليـــة العصـــابيـــة:

يصعب الوصول إلى تعريف محدد للكمالية العصابية، فهي تعكس التفاعل بين العوامل المعرفية، والسلوكية، والدافعية، والانفعالية. وفيما يلي تعريفات بعض الباحثين للكمالية العصابية:

يعرف فليت وهويت (Flett& Hewitt, 2002: 14) الكمالية العصابية بأنها: كفاح الفرد من أجل القيام بعمل محكم لا يوجد به عيوب أو أخطاء، مع وضع الفرد لنفسه معايير ومستويات عالية للإنجاز، يحكم على العمل في ضوئها.

ويعرفها رام (Ram, 2005: 13) بأنها: مجموعة من الأفكار والسلوكيات التي تسبب احتراق ذاتي للفرد؛ وذلك لأنها تهتم بتحقيق أهداف عالية وغير واقعية، حتى في المجالات التي لا يعد التميز معياراً للنجاح فيها.

ويعرفها ستوبر وجانسن(Stoeber& Janssen, 2011: 480) بأنها: نزعة شخصية تحدد عن طريق الكفاح من أجل عدم الوقوع في أية أخطاء، ووضع مستويات مرتفعة بصورة شديدة للأداء، مصاحبة باتجاهات نقدية شديدة.

ويعرفها ماسيدو وماركيز وبيريرا (Macedo, Marques& Pereira, 2014: 3) بأنها: صفة شخصية تتميز بمعايير عالية جداً للأداء مصحوبة بميل للفرد بالتقييم النقدي لسلوكه بصفة عامة.

وتعرفها بشرى إسماعيل أرنوط (٢٠١٥: ٣٣) بأنها: ميل الفرد لوضع مستويات عالية وبشكل مبالغ فيه لأدائه ولأداء الآخرين وكذلك الاهتمام الزائد بالأخطاء، وإدراكه للضغط من توقعات الوالدين ونقدهم لأدائه، كذلك الحاجة لاستحسان الآخرين وقبولهم لأدائه، والميل للتنظيم والتخطيط المفرط، والسعي الدءوب للتميز.

ويعرفها ليفين وميلافسكايا (Levine& Milyavskaya, 2018: 58) بأنها: خاصية ثابتة لدى الفرد، تظهر في رغبته في اتباع معايير عالية أو غير واقعية في مختلف جوانب حياته.

ويستخلص من التعريفات السابقة أن الكمالية العصابية تتضمن ما يلي:

- حالة من عدم الرضا يشعر بها الفرد تجاه أعماله وإنجازاته.
- قيام الفرد بتحديد مستويات مرتفعة للذات والآخرين والمطالبة بتحقيقها.
- تحديد الفرد لمعايير للأداء أعلى كثيراً من قدراته وإمكاناته.
- رغبة الفرد في الوصول إلى أعلى مستوى من الدقة في الأداء.

- حكم الفرد على أعماله من خلال معايير عالية وغير واقعية للأداء يصعب الوصول إليها.
- شعور الفرد بعدم الرضا أو عدم الارتياح ما لم يحقق إنجازاً يصل لدرجة الكمال من وجهة نظره.
- الخوف من الفشل، والخوف من عدم تلبية توقعات الآخرين.

الفرق بين الكمالية العصابية والكمالية السوية:

تتضمن الكمالية وضع مستويات مرتفعة للذات ومحاولة تحقيقها والوصول إليها, إلا أن هذه المستويات إذا أخذت صفة الواقعية والعقلانية بما يتناسب مع قدرات وإمكانات الفرد، مما يجعله يبذل الجهد نحو الارتقاء إلى التميز والتفوق بل والتفرد، كانت الكمالية سوية تكيفية. أما إذا كانت هذه المستويات مرتفعة بصورة غير واقعية وغير عقلانية ولا تتفق مع قدرات الفرد وإمكاناته، بحيث يكون بذل الجهد لاطائل من ورائه مادام أنه لم يحقق المعيار الداخلي للرضا، كانت الكمالية عصابية لا تكيفية. (مظلوم، ٢٠١٣: ١٩)

وتميز آمال عبدالسميع باظة (١٩٩٦: ٣٠٦) بين الكمالية السوية والكمالية العصابية على أساس أن الكمالي السوي هو الفرد الذي ينظر إلى مجهوده وعمله بأنه جيد، ويشتق السعادة من الجهود والأعمال الصعبة، ويميل إلى زيادة تقدير ذاته من خلال أدائه، كما أن الفرد الكمالي السوي يضع لنفسه مستويات أداء مرتفعة، لكنها تتناسب مع قدراته وإمكاناته، ويكافح من أجل تحقيقها، لكنه يقنع بما حققه من نتائج، ويشعر بالرضا والسعادة سواء استطاع تحقيق ما يرنو إليه أم لا، لذلك فهو قادر على تعديل أهدافه وتوقعاته تبعاً للموقف. أما الكمالي العصابي فهو الفرد الذي ينظر إلى مجهودهاته وأعماله على أنها غير جيدة بالقدر الكافي على الرغم من جودة هذا الأداء، ويضع لنفسه مستويات غير واقعية، ويجاهد من أجل تحقيقها، وأنه غير قادر على الشعور بالرضا عن أدائه للأشياء، ولا يقدر على المستوى الجيد للأداء اذي يستحق الشعور بالرضا من وجهة نظره.

ويتفق ستوبر وجانسن (Stoeber & Janssen, 2011: 483) مع هذا التصنيف فالكمالية السوية التكيفية تتضمن السعي الإيجابي ووضع أهداف عالية بصورة منطقية، والشعور بالرضا والفخر لإنجازات الفرد، وللكماليين التكيفيين معايير عالية ولكنهم قادرون على الاسترخاء عندما يسمح الموقف بذلك، ويعرفون أن الأخطاء الصغيرة لا تعني بالضرورة الفشل، ومن ثم تمثل الكمالية التكيفية دالة للتعزيز الإيجابي. وفي المقابل قد ينتج عن الكمالية

العصابية اللاتكيفية السلوك الانهزامي وعقاب الذات، حيث يميل الكماليون العصابيون إلى تهيئة أنفسهم للفشل، ويضعون أهدافاً مستحيلة، ويشعرون بالفشل التام عند عجزهم عن مقابلة معاييرهم غير المنطقية.

ويضيف عبدالمطلب أمين القريطي (٢٠١٤: ١٧٨) أن الفرد الكمالي السوي يسعى لتحقيق التميز والتفوق بصورة اعتيادية، وغالباً ما يشعر بالرضا والارتياح عندما يبذل قصارى جهده في إنجاز واجباته ومهامه، ويقنع بما حققه من نتائج. أما الفرد الكمالي العصابي لا يشعر بالرضا أو الارتياح ما لم يحقق إنجازاً يصل إلى مرتبة الكمال، وقد يكون هذا التحقيق أمراً مستحيلاً.

وتدفع الكمالية السوية الفرد إلى بذل الجهد من أجل تحقيق الإنجاز، وتؤدي إلى رضاه عما حققه من إنجازات، خاصة عندما يستطيع التوفيق بين متطلبات الأداء واحتياجات الموقف، أما الكمالية العصابية فتترك آثارها السلبية في الجوانب الانفعالية والبينشخصية لدى الفرد، فهي تقهر الفرد نحو السعي إلى التميز، وتضعف رضاه عن ذاته. (Flett& Hewitt, 2002: 14)

ويتضح مما سبق أن الفرق الجوهري بين الكمالية السوية والكمالية العصابية يكمن في مستوى الشعور بالرضا عما تم تحقيقه أو إنجازه، فالرضا عما تم تحقيقه في ضوء القدرات والإمكانات ومستوى الأداء الفائق يشعر الفرد بتقديره لذاته كذات مستقلة تستحق التميز والتقدير، بغض النظر عن آراء الآخرين، بينما عدم الرضا ينتج عنه تحقيراً لقدرات الفرد ومستوى أدائه.

أسباب الكمالية العصابية:

تتعدد الأسباب المؤدية إلى الكمالية العصابية، وفي هذا الصدد أشار بعض الباحثين إلى دور أساليب المعاملة الوالدية في نشأة الكمالية العصابية لدى الأبناء، فالوالدية القاسية وانتقاد الأبناء باستمرار، وتحديد معايير أداء عالية لهم تعد منبئاً بالكمالية العصابية لديهم. (Enns & Cox, 2002)

وأشار هاماتشاك (Hamaclek, 1978) إلى أن هناك مستويات كمالية مختلفة ناتجة عن الخبرات التعليمية المختلفة، وأن الكمالية السوية تتشكل من خلال نماذج إيجابية، وهذه النماذج الإيجابية تحدث عندما يلاحظ الطفل سلوكيات والديه وخبراتهما السارة، وشعورهما بالرضا، ومرونتهما إزاء ما يحددانه من معايير كمالية، وفي المقابل فإن النموذج السالب يحدث عندما يخبر الأبناء عدم الاتساق أو الثبات في المعاملة الوالدية، ويرى أن الكمالية غير السوية تتطور عندما يتمسك ويفرض الوالدان معايير مبالغ فيها ويفرضان على الأبناء الالتزام بها لكي يكتسبوا تقبل الآباء.

أنـــواع الكمـــاليـــة العصـــابيـــة:

يصنف بعض الباحثين (مثل: أشرف محمد عطية، ٢٠٠٩: ٢٨٦؛ ستوبر وجانسن Stoeber& Janssen, 2011: 483) الكمالية العصابية إلى:

- **الكمالية الموجهة نحو الذات Self–Oriented Perfectionism**: وفيها يضع الفرد لنفسه مستويات عالية من الأداء ويحاول تحقيقها، وهذا النوع يمكن أن يمثل قوة دافعة صحية لتحقيق أهداف طموحة فتكون الكمالية السوية، أو يمكن أن يكون عامل خطر للإحباط فتكون الكمالية العصابية.
- **الكمالية الموجهة نحو الآخرين Other–Oriented Perfectionism**: وفيها يضع الفرد للآخرين المحيطين به مستويات ومعايير عالية ويطالبهم بتحقيقها، بل قد يفرضها عليهم، ويقيمهم بناءً على هذه المستويات والمعايير.
- **الكمالية المكتسبة اجتماعياً Socially–Prescribed Perfectionism**: ويكتسبها الفرد من إدراكه للمواقف الاجتماعية، حيث يعتقد أن الآخرين يتوقعون منه أداءً مثالياً أو كمالياً، كما يدرك أن المحيطين به يفرضون عليه معايير فوق طاقته.

خصائص الأفراد مرتفعي الكمالية العصابية:

من الخصائص الأكثر شيوعاً لدى الأفراد مرتفعي الكمالية العصابية: ارتفاع مستوى القلق، والتوجس من العمل الجماعي، وسرعة التوتر والغضب، وشدة الحساسية لنقد الآخرين، ولوم الذات، وعدم تحمل الفشل والإحباط، وتجنب الظهور في المواقف الاجتماعية، وفقدان الثقة في الآخرين، والتقلبات المزاجية، واليأس، وتقديم تبريرات لقصور الإنجاز. (شادية أحمد عبدالخالق، ٢٠٠٥: ٩٢)

ويتصف أيضاً الشخص ذو الكمالية العصابية بمستويات منخفضة من المواجهة في التعامل مع الضغوط، واستخدام أساليب للمواجهة غير الفعالة كالمواجهة الانطوائية أو التجنبية أو المواجهة على أساس العاطفة. (Alex & Jeffrey, 2006)

ويفسر عبدالمطلب أمين القريطي (٢٠١٤، ١٧٨) هذه الخصائص في ضوء أن الشخص ذي الكمالية العصابية يكون مسرفاً في تطلعاته وتوقعاته، متشدداً في محاكمة ذاته ونقدها، فهو مدفوع داخلياً، حريص على تحقيق مستويات فائقة من الإنجاز، ويصاب بالإحباط عندما يفشل في تحقيق ذلك، فالنزعة الكمالية لديه تزيد عن مجرد الرغبة في التفوق أو التميز،

فهو لا يقبل الخطأ حتى ولو كان بدرجة قليلة، ويتخوف كثيراً من فقدان احترام الآخرين لو لم يكن أداؤه مثالياً.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول بأن الفرد ذي الكمالية العصابية يهتم بشكل مبالغ فيه بدقائق الأمور، ويتقيد بمعاييره العالية بشكل حرفي، ويحاول التصرف بمثالية مبالغ فيها، مما يدفعه إلى محاولة إنجاز الأعمال والرغبة في الوصول إلى الكمال المستحيل، فلا يرضى عن أدائه مهما كان مستواه، ويلوم نفسه على تقديم الأعمال قبل تمحيصها والاستعجال في ذلك حتى لو كان العمل تاماً على أكمل وجه.

أبعـــاد الكمـــاليـــة العصـــابيـــة:

أشار سلاني وريس وموبلي وتريبي وآشبي (Slaney, Rice, Mobley, Trippi& Ashby, 2001) إلى وجود ثلاثة أبعاد للكمالية العصابية، وهي:

- **المعايير العالية:** وتشير إلى قيام الفرد بوضع معايير عالية لأدائه في المدرسة أو في العمل وتحقيقها وعملها بأفضل ما يمكن.
- **التنظيم:** ويشير إلى حب الفرد للنظام والتنظيم والبيئة التي يسودها الترتيب والالتزام بالقواعد والقوانين.
- **التناقضات:** وتعبر عن عدم الرضا عن عدم الوفاء بالمعايير الشخصية، والتضارب بين أداء الفرد وما سبق وحدده لنفسه من معايير.

أما فليت وهويت (Flett& Hewitt, 2002) فقد حددا الأبعاد التالية للكمالية العصابية:

- **الاهتمام الزائد بالأخطاء:** ويشير إلى اهتمام الفرد الزائد بالأخطاء ولوم النفس عليها.
- **المعايير الشخصية:** وتشير إلى مطالبة الفرد لذاته بإنجاز أقصى ما يتطلبه الموقف.
- **التوقعات الوالدية:** وتشير إدراك الفرد للمتطلبات والتوقعات المرتفعة للآباء والأمهات.
- **النقد الوالدي:** ويشير إلى إدراك الفرد لنقد الوالدين وعدم رضاهم.
- **الشك في الأداء:** ويشير إلى شك الفرد في قدرته على الأداء فق ما يتطلبه الآخرون.
- **التنظيم:** ويشير إلى حاجة الفرد إلى النظام والترتيب في المنزل والعمل.

بينما أشار هيل وهلسمان وفيور وكيبلر وفيسنت وكيندي (Hill, Huelsman, Furr, Kibler, Vicente & Kennedy, 2004) إلى وجود أربعة أبعاد للكمالية العصابية، وهي:

- **مستويات مرتفعة للآخرين:** وتتضمن ميل الفرد إلى جعل الآخرين يتمسكون بكماليته المثالية.
- **التنظيم:** ويتضمن ميل الفرد إلى أن يكون منظماً ومرتباً.
- **التخطيط:** ويتضمن الميل إلى التخطيط بطريقة مستقبلية متقدمة.
- **الكفاح للتفوق:** وتتضمن السعي وراء النتائج الكمالية والمستويات المرتفعة.

ووفقاً للمقياس المستخدم في الدراسة الحالية (إعداد الباحث) تتضمن الكمالية العصابية الأبعاد التالية:

- **الرغبة المفرطة في التميز:** وتشير إلى حرص الطالب على تحقيق التميز، وسعيه لأن يكون الأفضل في أي عمل يقوم به، وحرصه على أن يكون أداءه لأي عمل أداءً مثالياً.
- **المعايير المرتفعة للأدء:** وتشير إلى قيام الطالب بتحديد معايير عالية يحكم على أدائه في ضوئها، وإلزام نفسه بها، وشعوره بالإحباط إذا كان عملي أقل من هذه المعايير.
- **التركيز على الأخطاء:** ويشير إلى الانشغال الزائد من جانب الطالب بالأخطاء أثناء أدائه أي عمل، وتركيزه على السلبيات أكثر من الإيجابيات، ولوم نفسه بشدة عندما يخطئ في أي عمل.
- **طلب الاستحسان:** ويشير إلى حرص الطالب على أن ينال استحسان الآخرين، وشعوره بالانزعاج إذا لم ينل عمله رضا المحيطين به، وانشغاله الزائد بانتقادات الآخرين لأدائه.
- **النقد الذاتي السلبي:** ويشير إلى مشاعر الطالب السلبية تجاه ذاته، وضعف الثقة في قدراته، وافتقاده للشعور بالرضا عن ذاته.

النظريات والنماذج المفسرة للكمالية العصابية:

نظـــريـــة التحليـــل النفســـي:

يمكن تفسير الكمالية العصابية في ضوء مبادئ نظرية التحليل النفسي من خلال الصراع بين الأنا والهو وتشدد الأنا الأعلى التي تفرض على الفرد معايير عالية للأداء قد يفشل في تحقيقها، مما يولد لديه الشعور بالذنب وعدم الرضا عن الذات.

فالكمالية العصابية تنتج عن كون الأنا الأعلى أكثر صارمة، ويفرض متطلبات وقيوداً، ويفرض على الأنا الطاعة والولاء لها، والتقيد بها، وبلوغ أقصى غاياتها. (Hill, Metntive & Bacharach, 1997)

كما يرى أدلر (Adler, 1956) أن الكفاح للتفوق والكمال سمة فطرية للنمو الإنساني، وفيها يكون الدافع للكمالية موجه نحو الحصول على الفوائد الاجتماعية، وينظر في الجانب غير الصحي للكمالية على أنها ميكانيزم تعويضي عندما يتغلب الفرد على مشاعر النقص، وقد ميز أدلر بين الكمالية السوية والكمالية العصابية في مصطلحات محددة من النضال الاجتماعي وإدارة المشاعر المتدنية، فالأفراد ذوو الكمالية السوية يناضلون للحصول على مستويات كافية من الإتقان، ويخبرون مستويات يمكن ضبطها من مستويات النقص أو الدونية، ويبدون مستويات مرتفعة من الاهتمام الاجتماعي، ويتغلبون على مشاعر النقص من خلال أداء السلوكيات التي تفيدهم أو تفيد الآخرين. في حين أن الأفراد ذوي الكمالية العصابية يناضلون مع وجود الكثير من مشاعر النقص، ويبحثون عن إتقان غير واقعي، ويبدون مستويات منخفضة من الاهتمام الاجتماعي، ويحاولون الحصول على التفوق بدون الاهتمام بالآخرين. (في: السيد الشربيني، ٢٠١٢: ٥٩)

وإذا كان هورني قد ميز بين الذات الواقعية الذات المثالية، فإنه بالنسبة للأفراد العصابيين يكون هناك انفصال بين الذات الواقعية والمثالية، وهذا الانفصال ينتج عن اعتقادهم بأنهم يجب أن يكونوا قادرين على تحمل كل شيء، ومدركين لكل شيء، ومحبوبين من الجميع، ومنتجين دائماً، وذلك في إطار سعيهم إلى تحقيق الكمال، أو الكفاح من أجله.

النظـــريـــة السلـــوكيـــة:

يمكن تفسير الكمالية العصابية وفقاً للنظرية السلوكية في ضوء تأثير البيئة الخارجية على تنشئة الطفل، وكيف يمكن أن تؤثر هذه البيئة في تشكيل سمة الكمالية لديه، عن طريق نموذج التوقعات الاجتماعية، الذي من خلاله يتعلم الطفل أنه سيحظى بقبول وحب الوالدين من خلال المستويات العالية للأداء والتي يتوقعها منه الوالدان، أما إذا لم يكن أداؤه على المستوى المتوقع فلن يحظى بهذا الحب والتقبل. ولأن الطفل في حاجة إلى الشعور بحب والديه وتقبلهم له يصبح دافعه للكمالية ليس خارجياً فقط وإنما داخلياً أيضاً. (Cook, 2002: 55)

وقد أشار هاماتشاك (Hamaclek, 1978) إلى أن الكمالية العصابية تنشأ من خلال عملية التعلم عبر عمليات الاشتراط والنمذجة، فيتعلم الأبناء بعض السلوكيات من آبائهم الكماليين، ومع تكرار المواقف في الحياة يحدث الاشتراط والاقتران بين المواقف وتوقعات الآباء

تجاهها. كما أن الافراد الكماليين يعيشون في بيئة محفزه لسلوكيات الكمال، ومن خلال عمليات التعزيز تتكون عادات التفكير الكمالي إلى أن تصبح عادات سلوكية لديهم.

النظـــريـــة المعـــرفيـــة:

تفسر النظرية المعرفية الكمالية العصابية في ضوء التشوهات المعرفية، وميل الفرد إلى تبنى أساليب عزو غير تكيفية تجعله يعزو فشلة لعوامل داخلية، فالنزعة الكمالية في التفكير لدى الفرد تدفعه إلى الشعور بالقلق، والخجل، والاكتئاب، مما قد يجعله يعيد العمل أكثر من مرة، معتقداً أنه لم يرتق إلى المستوى المطلوب. بالإضافة إلى دور المكونات المعرفية التي تلعب دوراً كبيراً في نشأة العديد من الاضطرابات ومن بينها الكمالية العصابية، نتيجة الاعتقادات السلبية في توقعات الآخرين، والتقييم السلبي للذات. (عبدالله جاد محمود، ٢٠١٠: ٨)

المـــــرونـــــة النفسيـــــة: Psychological Resilience

مفهـــوم المـــرونـــة النفسيـــة:

ظهر مفهوم المرونة النفسية نتيجة محاولة تفسير الباحثين للسلوك الإيجابي الجيد للفرد في أثناء تعرضه للظروف الصعبة، ولفهم العمليات التي تفسر أداءه في هذه المواقف، من أجل العودة مرة أخرى إلى الحالة الطبيعية، ولذا فقد تعددت تعريفات الباحثين للمرونة النفسية، ومن هذه التعريفات ما يلي:

تعرف رابطة علم النفس الأمريكية (American psychological association, 2010) المرونة النفسية بأنها: عملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد أو الصدمات أو النكبات أو الضغوط النفسية التي يواجهها الفرد، والقدرة على التعافي من التأثيرات السلبية لها، والقدرة على تخطيها أو تجازوها بشكل إيجابي، ومواصلة الحياة بفاعلية واقتدار.

ويعرفها عبدالرقيب البحيري (٢٠١٠: ٩) بأنها: قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع ما يقابله من المحن، والارتداد عن المشكلات والتعامل بقوة وذكاء أكثر معها.

ويعرفها جمعة فاروق حلمي (٢٠١٣: ١٣١) بأنها: قدرة الفرد على تحقيق ذاته وأهدافه والمواجهة الإيجابية للأزمات والضغوط النفسية، وقدرة الفرد على النهوض من جديد من عثراته وعدم الاستسلام لها.

ويعرفها كي وبيدجون (Keye&Pidgeon, 2013: 2) بأنها: القدرة على التعافي من أحداث الحياة المؤلمة والصعبة، مع زيادة المعرفة بالمواجهة الكيفية للأحداث السلبية.

ويعرفها شارما (Sharma, 2015: 2352) بأنها: سمة شخصية تتضمن حماية الفرد من الآثار السلبية للمخاطر والمحن، من خلال القدرة على استعادة التوازن بعد التعرض للفشل أو الخسارة أو الصدمة، وهي واحدة من أهم مهارات الحياة التي يحتاجها الفرد لحماية وإثراء وجوده في عالم اليوم.

وتعرفها عفاف جعيص (٢٠١٥: ٧) بأنها: قدرة الفرد على التعافي بسرعة من التأثيرات والخبرات السلبية للشدائد أو الأحداث الضاغطة، والقدرة على تخطيها بشكل إيجابي، والتكيف المرن مع التغيرات المستمرة لمطالب الحياة.

ويعرفها بارسونز وكروجيت وفوكس (Parsons, Kruijit& Fox, 2016: 299) بأنها: نظام دينامي من أجل تعزيز القدرة على الصمود أو التعافي من التهديدات الكبيرة التي تواجه الفرد وتهدد استقراره أو تطوره أو قابليته للاستمرار.

وتعرفها لانا باسل محمد (٢٠١٧: ١٢) بأنها: سمة شخصية يتميز بها الفرد في القدرة على إدراك وتنظيم وإدارة التجربة السلبية، وهي قدرة الفرد على التأقلم والتكيف ووضع الخطط الواقعية واتخاذ الخطوات والإجراءات وتوليد استراتيجيات اللازمة لإيجاد حل للمشكلات المتعددة والمتنوعة لتساعده على استعادة توازنه بعد تعرضه لصدمة أو معضلة.

ويستخلص من التعريفات السابقة أن المرونة النفسية تتضمن ما يلي:

- قدرة الفرد على التعامل الإيجابي مع ما يقابله من مشكلات أو ضغوط حياتية.
- قدرة الفرد على وضع حلول مناسبة للمشكلات.
- استخلاص الدروس المستفادة من المشكلات والضغوط.
- استعادة التوزان النفسي في حالة مواجهة الضغوط.

أهميـــة المـرونـــة النـفسيـــة:

ترجع أهمية المرونة النفسية إلى أنها تهيئ الفرد للمواجهة وحسن التصرف والتكيف مع الضغوط النفسية والتهديدات، ومواجهة المخاطر، والعودة للأداء الوظيفي الطبيعي قبل حدوث هذه الضغوط والتهديات والمخاطر. (Revich& Gillhomg, 2010: 17)

كما تساعد المرونة النفسية الفرد على التكيف مع مختلف المطالب الظرفية، والحفاظ على التوازن بين مجالات الحياة. كما تمثل المرونة النفسية حجر الزاوية في الأداء الصحي

الشخصي والاجتماعي للفرد، من خلال ضبط النفس أو السيطرة الذاتية لجعل الأداء النفسي والاجتماعي للفرد في أفضل حالة ممكنة. (Kashdan, 2010: 869)

والمرونة النفسية لا تساعد الفرد على تجاوز الضغوط فحسب، وإنما تجعله قادراً على التعامل مع هذه الضغوط بفاعلية، والاستفادة منها، واعتبارها تحدياً يستحق المواجهة وفرصة لاكتساب المهارات والتقدم في الحياة. (Hartley, 2013)

وتتلخص أهمية المرونة النفسية في أنها تعمل على المحافظة على ثبات واتزان الفرد وإعادة تكيفه عندما يتعرض للمواقف الضاغطة، وتحويل هذه المواقف إلى مواقف أقل تهديداً وأكثر إيجابية، مما يجعله أقل عرضة للآثار السلبية المتعلقة بالضغوط الناتجة عن هذه المواقف.

مصادر المرونة النفسية:

تتعدد المصادر التي يكتسب الفرد من خلالها المرونة النفسية، ومن أهمها الرعاية والدعم والثقة والتشجيع من جانب الأسرة، والتي تساعد الفرد في تعديل الآثار السلبية الناتجة عن مواقف الحياة الضاغطة. بالإضافة إلى قدرة الفرد على وضع خطط وقائية لنفسه, وتمتعه بالثقة بالنفس, والنظرة الإيجابية للذات. (American psychological association, 2010)

ومن العوامل التي تساعد على استمرارية المرونة لدى الفرد قدرته على التكيف مع الضغوط النفسية بفاعلية وبطريقة صحيحة، وامتلاكه لمهارات حل المشكلات، ومهارات الاتصال، والقدرة على ضبط الانفعالات والمشاعر، والبحث عن المعاني الإيجابية للمواقف الصادمة. (Grace, 2010)

صفات الأفراد مرتفعي المرونة النفسية:

يتصف الأفراد مرتفعو المرونة النفسية بالإيجابية والتكيف في الظروف الصعبة، والقدرة على تحمل الإحباط، والتفاؤل، والقدرة على تنويع الأساليب المعرفية تبعاً لمقتضيات المواقف التي يواجهونها، وضبط النفس والانفتاح على الخبرات. (ماجدة بهاء الدين، ٢٠٠٨: ٥٣)

ومن صفاتهم أيضاً الإيجابية، والتكيف مع المواقف الضاغطة، والقدرة على تحمل الإحباط، والتفاؤل، ولديهم مهارات اجتماعية وانفعالية تؤهلهم للتغلب على النتائج السلبية، ولديهم القدرة على تنويع الأساليب المعرفية وفقاً لمقتضيات المواقف التي تواجههم. (Revich & Gillhomg, 2010: 18)

كما يتصفون القدرة على التوافق مع الواقع بفاعلية، والتسامح مع الذات والآخرين، والاستقلال النفسي، والتحلي بروح الأمل والتفاؤل، والمبادأة في اتخاذ الخطوات اللازمة مع المواقف المختلفة، وإبداع الحلول للأزمات والمشكلات، والتمتع بالخلق الرفيع، وتقبل النقد، والتعلم من الأخطاء، وتحمل المسئولية بفاعلية. (مروة سعيد عويس، ٢٠١٦: ٤٠٧)

ويصنف عادل عز الدين الأشول وحسام هيبة وأميرة محمد (٢٠١٦: ٣٠٨) صفات الأفراد مرتفعي المرونة النفسية إلى:

- **الصفات الشخصية:** وتتضمن تقدير الفرد لذاته، ولمواهبه، وإنجازاته، وتحليه بروح المرح والفكاهة، والأمل في المستقبل.
- **الصفات الاجتماعية:** وتتضمن المساندة الاجتماعية، والتعاطف مع الآخرين عند زيادة الضغوط عليهم.
- **الصفات الروحية:** وتتضمن الإيمان بالقضاء والقدر، وعدم الفزع أو العجز عند حدوث المصائب والمحن، والصبر على الابتلاءات، ومحاولة مواجهتها، وتحمل المسئولية تجاه هذه المصائب.
- **الصفات العقلية:** وتتضمن المبادرة، وسرعة حل المشكلات، وإيجاد حلول بديلة غير تقليدية.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول بأن الأفراد مرتفعي المرونة النفسية يتصفون بعدم الجمود والتصلب، والقدرة على ضبط انفعالاتهم عند مواجهة المواقف الضاغطة، ويمكنهم التوافق مع الواقع بفاعلية، ويتحلون بالصبر والتروي والتسامح مع الذات والآخرين، والاستقلال النفسي، وروح الأمل والتفاؤل، والمبادأة في اتخاذ الخطوات اللازمة للتعامل مع المواقف المختلفة، وإبداع الحلول للأزمات، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية قوية وإيجابية.

أنواع المرونة النفسية:

يصنف جريس (Grace, 2010) وكي وبيدجيون (Keye& Pidgeon, 2013) المرونة النفسية إلى:

- **المرونة التعويضية:** وتشير إلى القدرة على التقليل من الأخطاء الناتجة عن التعرض لخطر معين.
- **المرونة الوقائية:** وتشير إلى عملية التفاعل مع الخطر للتقليل من نتائجه السلبية.

- **مرونــة التحــدي:** وتشـير إلـى قـدرة الفـرد علـى التعامـل مـع المصـاعب والتحـديات بأشـكالها المختلفـة، والتـي بـدورها تسـاعد فـي التقليـل مـن آثـار الإجهـاد الناتجـة عن هذه المصاعب مستقبلاً.

النظريات والنماذج المفسرة للمرونة النفسية:

نظـــريـــة التحليـــل النفســـي:

يمكن تفسير المرونة النفسية وفقاً لنظرية التحليل النفسي في ضوء قدرة الأنا على التوفيق بين متطلبات رغبات ودوافع الهو وضوابط الأنا الأعلى، ومن ثم فالفرد الذي يتصف بقدر مناسب من المرونة النفسية تدون لديه القدرة على حل الصراعات ومواجهتها، وقادر على اتخاذ القرار فيما يتعلق بمستقبله وكيانه ووجوده.

النظـــريـــة الإنســـانيـــة:

يرى روجرز (Rogers) أن المرونة النفسية لدى الأفراد تتضمن قدرتهم على التوفيق بين الذات الواقعية والذات المدركة والذات المثالية، والتي تتكون عن طريق تراكم الخبرات، حيث يبدأ الفرد في بناء تصور عن ذاته والتي تضم مشاعره وأفكاره وتقييماته، إضافة الى قدرته على تحقيق الاعتبار والتقدير الذاتي، وحصوله على الاعتبار الاجتماعي من الآخرين، وأن الفرد يستطيع أن يسلك سلوكاً ينمي به ذاته ويحققها إذا تهيأت الظروف لذلك، مما ينعكس على مرونته النفسية وقدرته على اتخاذ قرار يتعلق بمصيره ومكانته داخل المجتمع. (Parsons, Kruijit & Fox, 2016)

نظـــريـــة التعلـــم الاجتمـــاعـــي:

يرى باندورا (Bandura, 1986) أن الأفراد الذين يمتلكون كفاءة ذاتية عالية هم الأكثر فاعلية وهم من يسيطرون على سلوكاتهم ويضبطونها كما يجب، وبالتالي يتمتعون بمستوٍ عالٍ من المرونة النفسية، مما يؤدي إلى تحقيق مستوٍ مناسب من الصحة النفسية. ويؤكد باندورا على أهمية التعلم الاجتماعي في تحقيق المرونة النفسية، كما يمكن للأفراد تعلم سلوكيات جديدة من خلال عملية مراقبة الآخرين وملاحظة العواقب المترتبة على سلوكهم، واتخاذهم كنماذج يمكن محاكاتها. كما أكد باندورا أن الكفاءة الإجتماعية تساعد الفرد على إقامة العلاقات الإجتماعية الناجحة مع الآخرين، وبالتالي تعزيز النزعة الإجتماعية لديه، واعتقاده بأنه عضو في جماعات يؤثر ويتأثر بها، وهذا جانب مهم من المرونة النفسية.

نموذج كارفر Carver للمرونة النفسية:

يقوم هذا النموذج على وجود أربعة احتمالات لمواجهة الفرد للأحداث الضاغطة، وكلما زادت المرونة النفسية لدى الفرد كلما كان أكثر قدرة على تحقيق احتمالات أكثر إيجابية. وتتلخص هذه الاحتمالات في:

- **الاستسلام:** وفيه يستمر انحدار مستوى أداء الفرد دون المستوى الطبيعي الذي كان عليه قبل الحدث الضاغط.
- **البقاء مع الضعف:** وفيه يتحسن مستوى أداء الفرد ولكنه لا يعود إلى مستواه الطبيعي الذي كان عليه قبل الحدث الضاغط، وقد يتحسن الأداء في بعض الجوانب ويضعف في جوانب أخرى.
- **التعافي:** وفيه يعود مستوى أداء الفرد إلى مستواه الطبيعي الذي كان عليه قبل الحدث الضاغط.
- **الازدهار:** وفيه يتحسن مستوى أداء الفرد إلى درجة أفضل مما كان عليها قبل الحدث الضاغط. (Carver, 1998)

نموذج ريتشادسون Richadson للمرونة النفسية:

وفقاً لهذا النموذج فإن المرونة النفسية تتركز في عمليات المواجهة الإيجابية للأحداث الضاغطة، والتي تستمد نجاحها من عوامل الوقاية الموجودة ضمن البناء النفسي للفرد، فعند حدوث الموقف الضاغط يتم توظيف عمليات الوقاية وتفعيلها لإحداث عمليات المواجهة الإيجابية. ويبدأ نموذج ريتشادسون للمرونة النفسية بحدوث المواقف الضاغطة والتي يزداد تأثيرها من خلال إدراك الفرد لها، سواء كانت خارجية المصدر (من خلال البيئة المحيطة بالفرد)، أو داخلية المصدر (من خلال اجترار الفرد للأفكار والمشاعر السلبية)، مما يؤثر سلبياً على حالة التوازن النفسي للفرد، وإذا استطاع الفرد الخروج من هذه المواقف الضاغطة بنجاح، فإن ذلك يساعد على دعم التوازن النفسي لديه. والذي يساعد الفرد في هذه المواجهة هي المرونة النفسية المتمثلة في النظرة الإيجابية للذات، والثقة في القدرات والإمكانات الشخصية، والمهارات الخاصة بالتواصل الإيجابي والقدرة على إدارة الانفعالات والتحكم بها، ووضع خطط واقعية واتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذها. (Richadson, 2002)

الـــــدراســـــات الســـــابقـــــة:

أ) دراسات تناولت التسويف الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات:

أجرى أشرف محمد عطية (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى طلاب الجامعة المتفوقين عقلياً، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً وطالبة، وقام الباحث بإعداد مقياسين أحدهما للكمالية والآخر للتأجيل. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الكمالية السلبية والتأجيل، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الكمالية لصالح الذكور.

وأجرى بالكس وديورو (Balkis& Duru, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى انتشار التسويف الأكاديمي لدى معلمي ما قبل الخدمة والتعرف على علاقته ببعض بالمتغيرات الديموغرافية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٠) طالباً وطالبة بكليات إعداد المعلمين، وتم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد آيتكن Aitken)، وأظهرت النتائج أن (٢٣ %) من أفراد عينة الدراسة كشفوا عن مستوى مرتفع من التسويف الأكاديمي و(٢٧ %) منهم كشفوا عن مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور، وأن مستوى التسويف الأكاديمي يتناقص كلما تقدم الطالب في العمر.

وهدفت دراسة سيد أحمد البهاص (٢٠١٠) إلى التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي والكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٢) طالباً وطالبة، وقام الباحث بإعداد مقاييس لكل من التسويف الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، والأفكار اللاعقلانية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين بين التسويف الأكاديمي والكفاءة الذاتية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين بين التسويف الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور.

كما هدفت دراسة كابان (Capan, 2010) إلى التعرف على العلاقة بين الكمالية (السوية– العصابية) والتسويف الدراسي والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن الكمالية العصابية كانت منبئة بالتسويف الأكاديمي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في التسويف الأكاديمي.

وللتعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة أجرى كلاسين وتشونغ وكراوتشوك وهوان وونغ ويو (Klassen, Ang, Chong, Krawchuk, Huan, Wong & Yeo, 2010) دراسة على عينة قوامها (١١٤٥) طالباً وطالبة، وتم إعداد مقاييس لكل من التسويف الأكاديمي والدافعية. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والكفاءة الذاتية، وأن الكتابة هي المهمة الأكاديمية الأكثر عرضة للتسويف الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أن طلاب سنغافورة أكثر عرضة للتسويف السلبي مقارنة بطلاب كندا.

بينما هدفت دراسة يونج (Yong, 2010) إلى الكشف عن ظاهرة التسويف الأكاديمي بين طلبة إحدى الجامعات الخاصة في ماليزيا في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (١٧١) طالباً وطالبة، وقام الباحث بإعداد مقياس للتسويف الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في التسويف الأكاديمي تعزى للتخصص، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور، وكذلك ظهرت فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي تعزى للسن لصالح الطلاب الأكبر سناً.

وحاولت دراسة سليمان آل جبير (٢٠١١) التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) طالباً، وقام الباحث بإعداد مقياس التسويف الأكاديمي، كما تم استخدام مقياس تقدير الذات (إعداد الدريني وزملائه). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي وتقدير الذات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي تعزى إلى اختلاف المتغيرات الديموغرافية.

أما دراسة علا عبدالرحمن (٢٠١٤) فحاولت التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي والمرونة النفسية وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٠) طالبة، وقامت الباحثة بإعداد مقاييس للتسويف الأكاديمي والمرونة النفسية وقلق الاختبار. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والمرونة النفسية، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار.

بينما حاولت دراسة طارق عبدالعالي السلمي (٢٠١٥) الكشف عن مستوى ممارسة التسويف الأكاديمي ومستوى الدافعية الذاتية والتعرف على العلاقة بينهما لدى طلاب جامعة أم القرى، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالباً بالكلية الجامعية بمكة المكرمة والليث، وتم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد شوي وموارين Choi& Moran, 2009)، ومقياس الدافعية الذاتية (إعداد عبدالله والوزني، ٢٠١٢). وأظهرت النتائج أن مستوى التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية كان متوسطاً لدى أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى ممارسة التسويف الأكاديمي تعزى للمستوى الأكاديمي لصالح طلاب السنة الدراسية الأولى.

ومن أجل التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى طالبات جامعة الدمام بالمملكة العربية السعودية أجريت دراسة هيفاء جبار المطيري (٢٠١٦) على عينة مكونة من (٣٦١) طالبة، وتم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد توكمان Tuckman, 2016 ترجمة السيد عبدالدايم سكران، ٢٠١٠)، ومقياس الذكاء الوجداني (إعداد فاروق عثمان ومحمد رزق، ١٩٩٥)، ومقياس فاعلية الذات (إعداد عادل العدل، ٢٠٠١). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي وبين كل من الذكاء الوجداني وفعالية الذات، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي تعزى للتخصص لصالح طالبات التخصصات العلمية، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي تعزى للفرقة الدراسية.

وتناولت دراسة سحر محمود عبداللاه (٢٠١٩) العلاقة بين الكمالية الأكاديمية والمستوى التحصيلي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة سوهاج، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً وطالبة، وقامت الباحثة بإعداد مقياس الكمالية الأكاديمية، كما تم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد فيصل الربيع وزملائه، ٢٠١٤). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والكمالية الأكاديمية، ووجود وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والمستوى التحصيلي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور، وأنه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال الكمالية الأكاديمية والمستوى التحصيلي.

ب) دراسات تناولت الكمالية العصابية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

هدفت دراسة هانشون (Hanchon, 2010) إلى التعرف على العلاقة بين الكمالية التكيفية وغير التكيفية وأهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٨١) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (إعداد فورست Forset, 1995)، ومقياس أهداف الإنجاز (إعداد ميدجلي وزملائه Medgley et. al., 2000). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الكمالية غير التكيفية وأهداف الإنجاز.

بينما هدفت دراسة فليت ودراكمان وهويت (Flett, Druckman & Hewitt, 2011) إلى التعرف على العلاقة بين الكمالية العصابية والمواجهة والمساندة الاجتماعية والاكتئاب لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) مراهقاً ومراهقة، وتم استخدام مقياس الكمالية (إعداد فليت وزملائه Flett et. al. 1997)، ومقياس المواجهة (إعداد كوزي وديبو Cosey & Debo, 1992)، ومقياس المساندة الاجتماعية (إعداد ديبو وأولمان Debo & Olman, 1989)، ومقياس الاكتئاب (إعداد رادولف Radlof, 1977). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الكمالية العصابية والمساندة الاجتماعية، في حين ظهرت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الكمالية العصابية وبين كل من الاكتئاب وأساليب المواجهة التجنبية.

وأجرى مصطفى مظلوم (٢٠١٣) دراسة تناولت العلاقة بين الكمالية والعدوانية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٩) طالباً وطالبة، وقام الباحث بإعداد أدوات الدراسة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الكمالية السوية والعدوانية السوية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الكمالية السوية والعدوانية غير السوية.

بينما هدفت دراسة بونيمي (Bonyeme, 2014) إلى التعرف على الفروق بين الجنسين من المراهقين الموهوبين في الكمالية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩) مراهقاً ومراهقة، وقام الباحث بإعداد مقياس للكمالية. وأظهرت النتائج أن نسبة انتشار الكمالية بين المراهقين الموهوبين كانت عالية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الكمالية.

أما دراسة داميان وستوبر ونيجرو وبابان (Damian, Stoeber, Negru & Băban, 2014) فهدفت إلى التعرف على دور الكمالية في التنبؤ بالتوجهات الهدفية للإنجاز لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٤) مراهقاً ومراهقة، وتم استخدام مقياس الكمالية

للمراهقين المطور من قبل فليت وزملائه، كما أعد الباحثون مقياس التوجهات الهدفية للإنجاز. وأظهرت النتائج وجود قدرة تنبؤية مرتفعة للكمالية بالتوجهات الهدفية للإنجاز.

وتناولت دراسة يو وتشاي وتشانج (Yu, Chae& Chang, 2015) العلاقة بين فاعلية الذات والكمالية العصابية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب القطاع الطبي في كوريا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٤) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (إعداد كيم وبارك Kim& Park, 2001)، ومقياس الكمالية العصابية (إعداد الباحثين)، قائمة الاحتراق الأكاديمي (إعداد لي ولي Lee& Lee, 2013). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات والكمالية العصابية، كما أظهرت النتائج أن فاعلية الذات تتوسط العلاقة بين الكمالية العصابية والاحتراق الأكاديمي.

وحاولت دراسة شيخة مرداس المطيري (٢٠١٧) إلى التعرف على العلاقة بين الكمالية العصابية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات جامعة شقراء، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبة، وتم استخدام مقياس الكمالية العصابية (إعداد سامية محمد صابر محمد، ٢٠١٠)، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية (إعداد محمد غنيم، ٢٠٠٤). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الكمالية العصابية وفاعلية الذات الأكاديمية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الكمالية العصابية تعزى لمتغيري التخصص (لصالح التخصصات العلمية)، والسنة الدراسية (لصالح طالبات السنة الرابعة).

أما دراسة عبدالله وحسيني وأسمندسون (Abdollahi, Hosseinian & Asmundson, 2018) فحاولت التعرف على دور أساليب المواجهة كمتغير وسيط بين الكمالية العصابية والاكتئاب لدى طلاب الجامعة في ماليزيا، وتكونت عينة الدراسة من (٥١٥) طالباً وطالبة، طبقت عليهم قائمة أساليب مواجهة المواقف الضاغطة (إعداد إندلر وباركر Endler & Parker, 1990)، ومقياس الكمالية العصابية (إعداد سلاني وزملائه Slaney et. al., 2001)، وقائمة بيك للاكتئاب. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الكمالية العصابية والاكتئاب، وأن أساليب المواجهة التجنبية تتوسط العلاقة بين الكمالية العصابية والاكتئاب.

ومن أجل التعرف على العلاقة بين الاكتئاب والنزعة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين بمدينة جدة أجريت دراسة أحمد ضيف الله الكناني وصالح أحمد دخيخ (٢٠١٩)، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طالباً موهوباً بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، وقام الباحثان بإعداد مقياسين

أحدهما للاكتئاب، والآخر للنزعة الكمالية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الاكتئاب والنزعة الكمالية.

وحاولت دراسة صالح عليان أحمد (٢٠١٩) التعرف على العلاقة بين الكمالية العصابية وفاعلية الذات الاجتماعية والرضا عن الحياة الاجتماعية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٢) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياس الكمالية (إعداد هويت وفليت Hewitt& Flett, 1991)، وقام الباحث بإعداد مقياسين أحدهما لفاعلية الذات الاجتماعية والآخر للرضا عن الحياة الاجتماعية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الكمالية العصابية وبين كل من فاعلية الذات الاجتماعية والرضا عن الحياة الاجتماعية.

ج) دراسات تناولت المرونة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

للكشف عن خصائص المرونة النفسية لدى طلاب الجامعة أجريت دراسة بيدجون ورو وستابلتون وماير ولو (Pidgeon, Rowe, Stapleton, Magyar & Lo, 2014) على عينة قوامها (٢١٤) طالباً وطالبة من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية وهونج كونج، وأظهرت النتائج أن الطلاب ذوي المرونة النفسية المرتفعة لديهم مستويات مرتفعة من الدعم الاجتماعي ومستويات منخفضة من العجز النفسي.

وحاولت دراسة شارما (Sharma, 2015) التعرف على العلاقة بين المرونة وحل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين في الهند، وتكونت عينة الدراسة من (٢١١) مراهقاً ومراهقة، طبقت عليهم مقاييس المرونة وحل المشكلات الاجتماعية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي المرونة في حل المشكلات لصالح مرتفعي المرونة النفسية.

كما حاولت دراسة عفاف جعيص (٢٠١٥) التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية والقدرة على حل المشكلات والاضطرابات النفسجسمية لدى طلاب الدراسات العليا العاملين وغير العاملين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٣) طالباً وطالبة، وقامت الباحثة بإعداد مقاييس لكل من المرونة النفسية، والقدرة على حل المشكلات، والاضطرابات النفسجسمية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين كل المرونة النفسية والقدرة على حل المشكلات، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي الاضطرابات النفسجسمية

فـي كـل مـن المرونـة النفسـية والقـدرة علـى حـل المشـكلات لصـالح منخفضـي الاضـطرابات النفسجسمية، وتبين وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في المرونة النفسية لصالح الذكور.

أما دراسة جمعة فاروق حلمي (٢٠١٣) فهدفت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية ومعنى الحياة لدى الطلاب المتفوقين دراسياً بالمرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياس المرونة النفسية (إعداد شعبان، ٢٠١٢) ومقياس معنى الحياة (إعداد محمد وكفافي والنيال، ٢٠٠٥). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المرونة النفسية ومعنى الحياة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في المرونة النفسية لصالح الذكور.

بينما هدفت دراسة سيلفا وسريماثي (Shilpa& Srimathi, 2015) إلى التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية والقلق لدى طلاب الجامعة المتوقع تخرجهم وطلاب الدراسات العليا في الهند، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس المرونة النفسية ومقياس القلق. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين المرونة النفسية والقلق، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في المرونة النفسية بين طلاب الجامعة المتوقع تخرجهم وطلاب الدراسات العليا لصالح طلاب الدراسات العليا.

وحاولت دراسة مروة سعيد عويس (٢٠١٦) التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية والتفكير الأخلاقي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥٥) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياس المرونة النفسية (إعداد الباحثة)، ومقياس التفكير الأخلاقي (إعداد فوقية عبدالفتاح، ٢٠٠١). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المرونة النفسية والتفكير الأخلاقي، وأنه يمكن التنبؤ بالتفكير الاخلاقي من خلال المرونة النفسية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المرونة النفسية تعزى لمتغيرات الجنس، أو التخصص، أو الفرقة الدراسية، أو الخلفية الثقافية.

بينما حاولت دراسة لانا باسل محمد (٢٠١٧) التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة اليرموك بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٦١٦) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياس المرونة النفسية (إعداد سنج ويو Singh& Yu, 2010 ترجمة الباحثة)، ومقياس القدرة على حل المشكلات (إعداد الزهراني، ٢٠١٥). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المرونة النفسية والقدرة على حل

المشكلات، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في المرونة النفسية تعزى للفرقة الدراسية لصالح طلاب الفرقة الرابعة، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً في المرونة النفسية تعزى للجنس أو التخصص.

وأجرت الشيماء محمد أحمد (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية وإدارة الغضب لدى الطالبات المعلمات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٤) طالبة، وقامت الباحثة بإعداد مقياسين أحدهما للمرونة النفسية والآخر لإدارة الغضب. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المرونة النفسية وإدارة الغضب، وأنه يمكن التنبؤ بإدارة الغضب من خلال المرونة النفسية، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً في المرونة النفسية تعزى للفرقة الدراسية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث يتضح تباين هذه الدراسات في أهدافها، ولكن لا توجد من بين الدراسات السابقة دراسة تناولت العلاقة بين متغيرات التسويف الأكاديمي والكمالية العصابية والمرونة النفسية معاً، كما لا توجد دراسة تناولت القدرة التنبؤية للكمالية العصابية والمرونة النفسية بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بالكيفية التي تتناولها الدراسة الحالية.

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، كما تتشابه الدراسة الحالية مع دراسات كل من بالكس وديورو (Balkis& Duru, 2009)، وسيد أحمد البهاص (٢٠١٠)، وكابان (Capan, 2010)، ويونج (Yong, 2010)، سليمان آل جبير (٢٠١١)، طارق عبدالعالي السلمي (٢٠١٥)، هيفاء جبار المطيري (٢٠١٦)، وسحر محمود عبداللاه (٢٠١٩) في الكشف عن الفروق في التسويف الأكاديمي والتي قد تعزى لمتغيرات الجنس، أو الفرقة الدراسية، أو التخصص. كما تتشابه الدراسة الحالية مع دراسات كل من أشرف محمد عطية (٢٠٠٩)، مصطفى مظلوم (٢٠١٣)، بونيمي (Bonyeme, 2014)، شيخة مرداس المطيري (٢٠١٧) في الكشف عن الفروق في الكمالية العصابية والتي قد تعزى لمتغيرات الجنس، أو الفرقة الدراسية، أو التخصص. وأيضاً تتشابه الدراسة الحالية مع دراسات

كل من جمعة فاروق حلمي (٢٠١٣)، وعفاف جعيص (٢٠١٥)، مروة سعيد عويس (٢٠١٦)، ولانا باسل محمد (٢٠١٧) في الكشف عن الفروق في المرونة النفسية والتي قد تعزى لمتغيرات الجنس، أو الفرقة الدراسية، أو التخصص. وتتشابه الدراسة الحالية كذلك مع دراسات كل من كابان(Capan, 2010)، وسحر محمود عبداللاه (٢٠١٩) في محاولة التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال بعض المتغيرات النفسية. وتتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التي أجريت على عينات من طلاب الجامعة. ولكن تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المتغيرات التي تم دراسة علاقتها بالتسويف الأكاديمي، كما تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي أجريت على عينات مختلفة عن طلاب الجامعة، مثل دراسة بالكس وديورو (Balkis& Duru, 2009) التي أجريت على معلمي ما قبل الخدمة، ودراسة جمعة فاروق حلمي (٢٠١٣) التي أجريت على طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة عفاف جعيص (٢٠١٥) التي أجريت على طلاب الدراسات العليا.

فـــــروض الـــدراســـــة:

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة.

٢- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والمرونة النفسية لدى طلاب الجامعة.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغيرات الجنس، والفرقة الدراسية، والتخصص.

٤- توجد فروق دالة إحصائياً في الكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغيرات الجنس، والفرقة الدراسية، والتخصص.

٥- توجد فروق دالة إحصائياً في المرونة النفسية لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغيرات الجنس، والفرقة الدراسية، والتخصص.

٦- تسهم الكمالية العصابية والمرونة النفسية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

إجـــــراءات الـــدراســـــة:

أ) منهـــج الـــدراســـة:

تم استخدام المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية، من أجل التعرف على علاقة التسويف الأكاديمي بكل من المرونة النفسية والكمالية العصابية، والكشف عن الفروق في متغيرات الدراسة (التسويف الأكاديمي – المرونة النفسية – الكمالية العصابية) التي قد تعزى للجنس أو الفرقة الدراسية أو التخصص، وتحديد القدرة التنبؤية لكل من المرونة النفسية والكمالية العصابية بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ب) مجتمع وعينة الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في طلاب جامعة الفيوم، وتكونت الدراسة الاستطلاعية من (٢١٩) طالباً وطالبة بكلية التربية، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٥٢٧) طالباً وطالبة بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية، حيث قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على (٥٥٢) طالباً وطالبة، وتم استبعاد الاستجابات الخاصة بـ (٢٥) طالباً وطالبة لعدم استكمال الإجابة على المقاييس، وبذلك تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٥٢٧) طالباً وطالبة. وقد بلغ عدد الطلاب من الفرقة الأولى (٢٩١) طالباً وطالبة بنسبة (٥٥,٢٢ %) من إجمالي عينة الدراسة، وبلغ عدد الطلاب من الفرقة الرابعة (٢٣٦) طالباً وطالبة بنسبة (٤٤,٧٨ %) من إجمالي عينة الدراسة. كما بلغ عدد الذكور في عينة الدراسة (١٤٧) طالباً بنسبة (٢٧,٨٩ %) من إجمالي عينة الدراسة، وبلغ عدد الإناث (٣٨٠) طالبة بنسبة (٧٢,١١ %) من إجمالي عينة الدراسة. وبالنسبة للتخصص فقد بلغ عدد الطلاب من التخصصات العلمية (١٨٣) طالباً وطالبة بنسبة (٣٤,٧٢ %) من إجمالي عينة الدراسة، وبلغ عدد الطلاب من التخصصات الأدبية (٣٤٤) طالباً وطالبة بنسبة (٦٥,٢٨ %) من إجمالي عينة الدراسة.

ج) أدوات الـــدراســـة:

تمثلت أدوات الدراسة الحالية في: مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس المرونة النفسية، ومقياس الكمالية العصابية، وفيما يلي نتناول وصف كل مقياس منها وبيانات التحقق من خصائصه السيكومترية:

١- مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة: (إعداد الباحث)

تم إعداد مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بهدف قياس التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، ولتوفير أداة مشتق لها معايير الصدق والثبات من خصائص عينة الدراسة الحالية. فيما يلي وصف المقياس وخطوات إعداده وبيانات التحقق من خصائصه السيكومترية:

خطـــوات إعـــداد المقيـــاس:

تم إعداد مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء الخطوات التالية:

- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التسويف الأكاديمي، ومقاييس التسويف الأكاديمي المستخدمة في هذه الدراسات، مثل: مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد آيتكن Aitken, 1982)، ومقياس التأجيل (إعداد أشرف محمد عطية، ٢٠٠٩)، ومقياس التسويف الأكاديمي (إعداد شوي وموران Choi& Moran, 2009)، ومقياس التسويف الأكاديمي (إعداد سيد أحمد البهاص، ٢٠١٠)، ومقياس التسويف الأكاديمي (إعداد يونج Yong, 2010)، ومقياس التسويف الأكاديمي (إعداد سليمان آل جبير، ٢٠١١)، ومقياس التسويف الأكاديمي (إعداد توكمان Tuckman, 2016).
- تصميم استبانة مفتوحة تتناول بعض الأسئلة المتعلقة بالتسويف الأكاديمي (مثل: صف شعورك عندما تتأخر في إعداد المهام الأكاديمية، ما الأسباب التي قد تدفعك إلى تأجيل المهام الأكاديمية، ماذا تفعل عندما تتأخر في تسليم المهام الأكاديمية) وتم تطبيق هذه الاستبانة على عينة مكونة من (٣٧) طالباً وطالبة، وتم تحليل مضمون استجابات الطلاب، والاستعانة بها في إعداد المقياس.
- إعداد صورة أولية للمقياس، وتحكيمها وتعديلها في ضوء آراء السادة المحكمين.
- تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية، والتحقق من خصائصه السيكومترية.

الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة:

فيما يلي يتم توضيح الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من حيث الاتساق الداخلي للمقياس وصدقه وثباته:

الاتساق الداخلي للمقياس:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من خلال تطبيقه على طلاب العينة الاستطلاعية، وتم حساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين

درجة كل عبارة من عبارات المقياس وبين كل من درجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة والدرجة الكلية للمقياس، كما تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (١) : معاملات ارتباط عبارات مقياس التسويف الأكاديمي بالبعد الذي تنتمي إليه العبارة والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد الذي تنتمي إليه العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد الذي تنتمي إليه العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠,٧٥**	٠,٦٤**	١٦	٠,٥٦**	٠,٧٥**
٢	٠,٦٢**	٠,٥٥**	١٧	٠,٧٧**	٠,٧٩**
٣	٠,٥٤**	٠,٥٩**	١٨	٠,٦٤**	٠,٦٤**
٤	٠,٦٧**	٠,٥٤**	١٩	٠,٨١**	٠,٧٧**
٥	٠,٥٥**	٠,٦٥**	٢٠	٠,٥٦**	٠,٧٠**
٦	٠,٤٩**	٠,٤٥**	٢١	٠,٧٨**	٠,٦٥**
٧	٠,٦٤**	٠,٥٦**	٢٢	٠,٥٤**	٠,٧٦**
٨	٠,٧٠**	٠,٥٨**	٢٣	٠,٦٥**	٠,٧٥**
٩	٠,٦٨**	٠,٧٤**	٢٤	٠,٤٨**	٠,٥٧**
١٠	٠,٥٩**	٠,٥٦**	٢٥	٠,٥٤**	٠,٦٢**
١١	٠,٥٢**	٠,٦٢**	٢٦	٠,٦٤**	٠,٥٣**
١٢	٠,٦٦**	٠,٥١**	٢٧	٠,٧٤**	٠,٦٥**
١٣	٠,٦٤**	٠,٦٩**	٢٨	٠,٦٣**	٠,٤٦**
١٤	٠,٥٤**	٠,٥٨**	٢٩	٠,٥٦**	٠,٤٩**
١٥	٠,٧٢**	٠,٦٤**	٣٠	٠,٤٧**	٠,٦١**

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١) أن قيم معاملات الارتباط بين عبارات مقياس التسويف الأكاديمي بالبعد الذي تنتمي إليه العبارة تراوحت بين (٠,٤٧) إلى (٠,٨١) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما يتضح من جدول (١) أن قيم معاملات الارتباط بين عبارات مقياس التسويف الأكاديمي بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠,٤٥) إلى (٠,٧٩) وجميعها أيضاً قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

جدول (٢) : معاملات ارتباط أبعاد مقياس التسويف الأكاديمي بالدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	نقص الدافعية	٠,٧٨**
٢	النفور من المهمة	٠,٨٣**
٣	سوء إدارة الوقت	٠,٧١**

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التسويف الأكاديمي بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠,٧١) إلى (٠,٨٣) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة باستخدام الطرق التالية:

صدق المحكمين:

تم إعداد صورة أولية للمقياس تضمنت (٣٩) عبارة، وتم عرضها على ستة محكمين من المتخصصين في علم النفس للحكم على مدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها، وتحديد مدى انتماء كل عبارة للمكون الذي تقيسه، ومدى مناسبة صياغة بدائل الاستجابة. وقد اعتمدت نسبة موافقة (٨٠ %) فأكثر من آراء السادة المحكمين معياراً للإبقاء على العبارة. وفي ضوء نتائج التحكيم تم حذف (٣) عبارات، وتم دمج (٤) عبارات في عبارتين فقط، وتم تعديل صياغة بعض العبارات، وأصبح المقياس مكوناً من (٣٤) عبارة.

الصدق العاملي:

تم تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية، ولإجراء التحليل العاملي تم التحقق من صحة المعاينة باستخدام اختبار كايزر – ماير – أولكن Kaiser-Meyer-Olkin-Test (KMO)، وكانت قيمة معامل KMO (٠,٩١) وهي قيمة مرتفعة، كما تم التحقق من صلاحية البيانات لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity الذي كانت نتيجته دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتم التحقق من أن قيم معاملات الارتباط بين العبارات وبعضها بمصفوفة الارتباط correlation matrix تزيد عن (٠.٣)، وتم مراجعة قيم الخلايا القطرية لمصفوفة الارتباط Anti-image للتأكد من أن قيمة معاملات التحقق من كفاءة المعاينة

للعبارات تزيد عن (٠,٧)، وتم حساب محدد مصفوفة المعاملات الارتباطية والتأكد من أن قيمته لا تساوي صفراً. وبعد التحقق من صحة البيانات لإجراء التحليل العاملي تم إجراء التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنيج Hotelling، كما استخدم محك كايزر وقبول العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، وفي ضوء هذه الخطوات تم الحصول على (٨) عوامل. وتم تدوير العوامل باستخدام طريقة الفاريماكس Varimax وتحديد العدد المناسب للعوامل من خلال دراسة الرسم البياني Scree Plot للجذور الكامنة، والإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، وتم اعتبار قيمة تشبع العبارة على العامل (٠,٣) فأكثر محكاً للإبقاء على العبارة، وقد أسفرت هذه الخطوة عن حذف أربع عبارات لم تحقق المعايير السابقة، كما تم الحصول على ثلاثة عوامل تتراوح قيم جذورها الكامنة بين (٢,٨٥) إلى (٧,١٤) وتفسر مجتمعة (٤٨,٢٧ %) من التباين الكلي بين عبارات المقياس, وبذلك أصبحت الصورة النهائية لمقياس التسويف الأكاديمي مكونة من (٣٠) عبارة موزعة على (٣) عوامل، وتوضح الجداول التالية تشبعات عبارات المقياس على هذه العوامل والجذر الكامن ونسب التباين لكل منها:

جدول (٣) : عبارات العامل الأول لمقياس التسويف الأكاديمي وتشبعاتها على هذا العامل

رقم العبارة	مضمـــــــون العبـــــــارة	التشبع
١	أقوم بتأجيل واجباتي بدون مبرر واضح	٠,٨٤
٩	أبحث عن الأعذار لعدم القيام بمهامي الأكاديمية	٠,٨١
١٣	أتوقف سريعاً عندما أبدأ العمل في التكليفات	٠,٧٧
٦	أعاهد نفسي بالبدء في القيام بالتكليفات ثم أتلكأ في تنفيذ ذلك	٠,٧٥
٣	عندما تواجهني واجبات صعبة، أعتقد أنني سأنجزها في الوقت المناسب	٠,٧٠
١١	أجد صعوبة في اتخاذ القرار بالبدء في أداء مهامي الأكاديمية	٠,٦٦
١٩	تأجيل المهام الأكاديمية هي المشكلة الحقيقية التي تجعلني أعاني بشكل مستمر	٠,٦٢
٢٣	أتكاسل عن أداء المهام الأكاديمية حتى آخر لحظة	٠,٦٠
٢٧	دافعيتي للعمل تبدأ قوية لكنها تضعف بسرعة ولا تحقق أهدافي	٠,٥٨
١٦	ينخفض أدائي في المهام الأكاديمية كلما أوشكت على إنهائها	٠,٥٤
٢٠	أتردد كثيراً في اتخاذ وتنفيذ القرارات المتعلقة بإنجاز المهام الأكاديمية	٠,٤٩
	الجذر الكامن	٧,١٤
	نسبة التباين	٪ ٢٣,٨٠

يتضح من الجدول (٣) أن العامل الأول لمقياس التسويف الأكاديمي تشبعت عليه (١١) عبارة تراوحت تشبعاتها عليه بين (٠,٤٩) إلى (٠,٨٤)، وتبلغ قيمة الجذر الكامن لهذا

العامل (٧,١٤)، وتبلغ نسبة إسهامه في التباين الكلي (٢٣,٨٠ %)، وتعكس عبارات هذا العامل قيام الطالب بتأجيل المهام الأكاديمية بدون مبرر واضح، والبحث عن الأعذار لتبرير هذا التأجيل، وعدم الاستمرار في العمل في التكليفات، والتلكؤ في القيام بالتكليفات، والتهرب من الواجبات الصعبة، وتأجيلها حتى آخر لحظة، والتردد في اتخاذ القرارات المتعلقة بإنجاز المهام الأكاديمية، ولذلك تم تسمية هذا العامل نقص الدافعية.

جدول (٤) :عبارات العامل الثاني لمقياس التسويف الأكاديمي وتشبعاتها على هذا العامل

رقم العبارة	مضمـــــــون العبـــــــارة	التشبع
٧	أرجئ التكليفات التي لا أحب القيام بها إلى آخر لحظة ممكنة	٠,٧٣
٢	عندما أواجه مهمات دراسية صعبة أؤمن بضرورة تأجيلها	٠,٦٨
١٠	أشعر بعدم الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بإنجاز تكليفاتي الأكاديمية	٠,٦٥
٢٨	أتوقف عن الاستذكار في وقت مبكر لكي أقوم بأشياء أكثر متعة	٠,٦١
٣٠	أنشغل بأمور أخرى غير الدراسة عندما يقترب موعد الامتحان	٠,٥٧
٤	أفضل عمل أي شيء على أن أقوم بالتكليفات المتعلقة بدراستي	٠,٥٤
١٤	أتوقف عن العمل عندما أشعر بأن التكليف المطلوب لا يستحق التعب	٠,٥١
٢٥	أميل إلى التهرب والتسويف عند تكليفي بمهام صعبة	٠,٤٧
٢١	تتراكم لدى المهام حتى أعجز عن القيام بها	٠,٤٤
١٧	أتجنب الواجبات التي لا أتوقع أداءها بشكل صحيح	٠,٤١
الجذر الكامن للعامل		٤,٤٩
نسبة التباين المفسر بواسطة العامل		١٤,٩٧ ٪

يتضح من الجدول (٤) أن العامل الثاني لمقياس التسويف الأكاديمي تشبعت عليه (١٠) عبارات تراوحت تشبعاتها عليه بين (٠,٤١) إلى (٠,٧٣)، وتبلغ قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤,٤٩)، وتبلغ نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٤,٩٧ %)، وتعكس عبارات هذا العامل قيام الطالب بتأجيل التكليفات التي لا يحب القيام بها إلى آخر الوقت، وشعوره بالتوتر عند التفكير في إنجاز التكليفات الأكاديمية، وعدم الاستذكار لفترة كافية، والانشغال بأمور أخرى غير الدراسة، ولذلك تم تسمية هذا العامل النفور من المهمة.

جدول (٥) :عبارات العامل الثالث لمقياس التسويف الأكاديمي وتشبعاتها على هذا العامل

رقم العبارة	مضمـــــــون العبـــــــارة	التشبع
٥	مهما بذلت من جهد فإن الوقت لا يكفي لإنجاز التكليفات المطلوبة مني	٠,٦٨
١٨	لا أخصص الوقت المناسب لإنهاء التكليفات	٠,٥٩
١٢	عندما أضع خطة لتنفيذ تكليفاتي فإنني أجد صعوبة في الالتزام بها	٠,٥٥
٨	أقول لنفسي أنه لا يزال أمامي وقت طويل للتحضير للامتحانات	٠,٥١
١٥	أحدد وقتا لعمل التكليفات وألتزم به	٠,٤٩
٢٩	أتلكأ عند البدء في التكليفات الجديدة	٠,٤٧
٢٦	أضيع الكثير من الوقت حتى أأتخذ قراراي ببدء العمل في المهام الأكاديمية	٠,٤٣
٢٢	أجد صعوبة في إنهاء أعمالي في الموعد النهائي المحدد	٠,٤٠
٢٤	أري أن تأجيل العمل حتى اللحظة الأخيرة ليس شيئا إيجابيا	٠,٣٨
	الجذر الكامن للعامل	٢,٨٥
	نسبة التباين المفسر بواسطة العامل	٪ ٩,٥٠

يتضح من الجدول (٥) أن العامل الثالث لمقياس التسويف الأكاديمي تشبعت عليه (٩) عبارات تراوحت تشبعاتها عليه بين (٠,٣٨) إلى (٠,٦٨)، وتبلغ قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٨٥)، وتبلغ نسبة إسهامه في التباين الكلي (٩,٥٠ %)، وتعكس عبارات هذا العامل شعور الطالب بأن الوقت لا يكفي لإنجاز التكليفات المطلوبة منه، وعدم تخصيص وقتاً مناسباً لإنهاء التكليفات، وعدم الالتزام بخطة لتنفيذ التكليفات، وشعوره بأن أمامه متسعاً من الوقت للاستعداد للامتحانات، والتلكؤ عند البدء في التكليفات الجديدة، ولذلك تم تسمية هذا العامل سوء إدارة الوقت.

صدق المقارنة الطرفية:

تم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي على طلاب العينة الاستطلاعية، وتم تحديد الطلاب الحاصلين على الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى للدرجات على هذا المقياس، وتم حساب قيمة ت لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على الدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦) : قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والأدنى على الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي

الإرباعي	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأعلى	٦٠	١٠٩,٧٥	٨,١٧	٤٧,١٢	١١٨	٠,٠١
الأدنى	٦٠	٤٨,١٢	٥,٩٩			

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والأدنى على الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي بلغت (٤٧,١٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى القدرة التمييزية للمقياس.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة باستخدام الطرق التالية:

طريقة إعادة التطبيق:

تم تطبيق المقياس على (٤٤) طالباً وطالبة من طلاب العينة الاستطلاعية، ثم تم تطبيقه عليهم مرة أخرى بعد مرور (١٥) يوماً، وتم حساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجاتهم في مرتي التطبيق على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (٧) : معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لأبعاد مقياس التسويف الأكاديمي وللمقياس ككل

م	البعـــــــد	معـــامـــل الثبـــات
١	نقص الدافعية	٠,٧٥
٢	النفور من المهمة	٠,٨١
٣	سوء إدارة الوقت	٠,٨٣
	المقياس ككل	٠,٨٤

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لأبعاد مقياس التسويف الأكاديمي تراوحت بين (٠,٧٥) إلى (٠,٨٣)، كما بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٤)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة.

طريقة ألفا كرونباخ:

تم تطبيق المقياس على (٤٤) طالباً وطالبة من طلاب العينة الاستطلاعية، وتم حساب قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وذلك بالنسبة لكل بعد من أبعاد من المقياس وللمقياس ككل، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (٨) : معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية

م	البعـــــــد	معـــامـــل الثبـــات
١	نقص الدافعية	٠,٧٧
٢	النفور من المهمة	٠,٨٣
٣	سوء إدارة الوقت	٠,٨٥
	المقياس ككل	٠,٨٧

يتضح من الجدول (٨) أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التسويف الأكاديمي تراوحت بين (٠,٧٧) و(٠,٨٥)، كما بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٧)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة.

الصورة النهائية للمقياس:

تتكون الصورة النهائية للمقياس من (٣٠) عبارة موزعة على (٣) أبعاد، ويطلب من الطالب قراءة كل عبارة من عبارات المقياس وتحديد إلى أي درجة تنطبق عليه كل عبارة منها أثناء قيامه بالمهام الأكاديمية، وذلك باختيار أحد البدائل (تنطبق بدرجة مرتفعة جداً – تنطبق بدرجة مرتفعة – تنطبق بدرجة متوسطة – تنطبق بدرجة منخفضة – تنطبق بدرجة منخفضة جداً)، وعند تصحيح المقياس يتم تخصيص درجة واحدة عند اختيار (تنطبق بدرجة منخفضة جداً) ودرجتين عند اختيار (تنطبق بدرجة منخفضة) وثلاث درجات عند اختيار (تنطبق بدرجة متوسطة) وأربع درجات عند اختيار (تنطبق بدرجة مرتفعة) وخمس درجات عند اختيار (تنطبق بدرجة مرتفعة جداً)، مع مراعاة عكس هذه الدرجات للعبارات العكسية، ويستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على كل بعد وعلى المقياس ككل، وتتراوح الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على المقياس بين (٣٠) درجة إلى (١٥٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى وجود درجة مرتفعة للتسويف الأكاديمي لدى الطالب، وتشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى وجود درجة منخفضة للتسويف الأكاديمي لدى الطالب.

٣- مقياس الكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة: (إعداد الباحث)

تم إعداد مقياس الكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة بهدف قياس الكمالية العصابية لدى أفراد عينة الدراسة، ولتوفير أداة مشتق لها معايير الصدق والثبات من خصائص عينة الدراسة الحالية. فيما يلي وصف المقياس وخطوات إعداده وبيانات التحقق من خصائصه السيكومترية:

خطوات إعداد المقياس:

تم إعداد مقياس الكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة في ضوء الخطوات التالية:

- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الكمالية العصابية، ومقاييس الكمالية العصابية المستخدمة في هذه الدراسات، مثل: مقياس الكمالية متعدد الأبعاد مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (إعداد فورست Forset, 1995)، ومقياس الكمالية (إعداد فليت وزملائه Flett et. al. 1997)، ومقياس الكمالية (إعداد سامية محمد صابر محمد، ٢٠١٤)، ومقياس الكمالية (إعداد بونيمي Bonyeme, 2014)، ومقياس الكمالية العصابية (إعداد يو وتشاي وتشانج Yu, Chae& Chang, 2015).
- إعداد صورة أولية للمقياس، وتحكيمها وتعديلها في ضوء آراء السادة المحكمين.
- تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية، والتحقق من خصائصه السيكومترية.

الخصائص السيكومترية لمقياس الكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة:

فيما يلي يتم توضيح الخصائص السيكومترية لمقياس الكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة من حيث الاتساق الداخلي للمقياس وصدقه وثباته:

الاتساق الداخلي للمقياس:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة من خلال تطبيقه على طلاب العينة الاستطلاعية، وتم حساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس وبين كل من درجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة والدرجة الكلية للمقياس، كما تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (٩) : معاملات ارتباط عبارات مقياس الكمالية العصابية بالبعد الذي تنتمي إليه العبارة والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد الذي تنتمي إليه العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد الذي تنتمي إليه العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠,٦٥**	٠,٦٦**	٢٥	٠,٥٩**	٠,٦٤**
٢	٠,٧٣**	٠,٦٢**	٢٦	٠,٦٣**	٠,٧٤**
٣	٠,٤٧**	٠,٥٤**	٢٧	٠,٧٥**	٠,٥٩**
٤	٠,٥٣**	٠,٦٢**	٢٨	٠,٥٦**	٠,٦٢**
٥	٠,٦٦**	٠,٧٠**	٢٩	٠,٧٢**	٠,٧٠**
٦	٠,٤٦**	٠,٥٣**	٣٠	٠,٥٩**	٠,٦٣**
٧	٠,٧٠**	٠,٦٣**	٣١	٠,٦٧**	٠,٧٢**
٨	٠,٦٥**	٠,٧٤**	٣٢	٠,٧٣**	٠,٥٦**
٩	٠,٦٢**	٠,٥٦**	٣٣	٠,٧٨**	٠,٦٦**
١٠	٠,٤٢**	٠,٤٩**	٣٤	٠,٥٤**	٠,٥١**
١١	٠,٥٥**	٠,٦٣**	٣٥	٠,٦٣**	٠,٦٧**
١٢	٠,٦٥**	٠,٤٣**	٣٦	٠,٥٨**	٠,٦٣**
١٣	٠,٦٩**	٠,٧٢**	٣٧	٠,٤٢**	٠,٤٨**
١٤	٠,٧٠**	٠,٥٦**	٣٨	٠,٧٤**	٠,٥٤**
١٥	٠,٦٣**	٠,٥٨**	٣٩	٠,٦٨**	٠,٥٩**
١٦	٠,٥٦**	٠,٥٢**	٤٠	٠,٥٤**	٠,٥٢**
١٧	٠,٤٥**	٠,٥٠**	٤١	٠,٧٣**	٠,٦٣**
١٨	٠,٤٩**	٠,٤٦**	٤٢	٠,٦٦**	٠,٤٩**
١٩	٠,٦٣**	٠,٥٣**	٤٣	٠,٥٦**	٠,٥٣**
٢٠	٠,٧٠**	٠,٦٤**	٤٤	٠,٧٩**	٠,٧٥**
٢١	٠,٧٣**	٠,٧٠**	٤٥	٠,٥٦**	٠,٥٣**
٢٢	٠,٦٦**	٠,٥٤**	٤٦	٠,٦٣**	٠,٧٢**
٢٣	٠,٧٢**	٠,٧٨**	٤٧	٠,٥٧**	٠,٤٨**
٢٤	٠,٥٨**	٠,٥٤**	٤٨	٠,٦٤**	٠,٦٨**

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط بين عبارات مقياس الكمالية العصابية بالبعد الذي تنتمي إليه العبارة تراوحت بين (٠,٤٢) إلى (٠,٧٩) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما يتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط بين عبارات مقياس الكمالية العصابية بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠,٤٣) إلى (٠,٧٨) وجميعها أيضاً قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

جدول (١٠) : معاملات ارتباط أبعاد مقياس الكمالية العصابية بالدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	اســـــم البعـــــد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	الرغبة المفرطة في التميز	٠,٨٤**
٢	المعايير المرتفعة للأداء	٠,٦٩**
٣	التركيز على الأخطاء	٠,٧٥**
٤	طلب الاستحسان	٠,٦٦**
٥	المبالغة في النقد السلبي للذات	٠,٥٩**

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الكمالية العصابية بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠,٥٩) إلى (٠,٨٤) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

صـــــدق المقيـــــاس:

تم التحقق من صدق مقياس الكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة باستخدام الطرق التالية:

صـــــدق المحكميـــــن:

تم إعداد صورة أولية للمقياس تضمنت (٥٨) عبارة، وتم عرضها على ستة محكمين من المتخصصين في علم النفس للحكم على مدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها، وتحديد مدى انتماء كل عبارة للمكون الذي تقيسه، ومدى مناسبة صياغة بدائل الاستجابة. وقد اعتمدت

نسبة موافقة (٨٠ %) فأكثر من آراء السادة المحكمين معياراً للإبقاء على العبارة. وفي ضوء نتائج التحكيم تم حذف (٤) عبارات، وتم تعديل صياغة بعض العبارات، وأصبح المقياس مكوناً من (٥٢) عبارة.

الصـــدق العـــاملـــي:

تم تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية، ولإجراء التحليل العاملي تم التحقق من صحة المعاينة باستخدام اختبار كايزر – ماير – أولكن Kaiser-Meyer-Olkin-Test (KMO)، وكانت قيمة معامل KMO (٠,٩٣) وهي قيمة مرتفعة، كما تم التحقق من صلاحية البيانات لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity الذي كانت نتيجته دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتم التحقق من أن قيم معاملات الارتباط بين العبارات وبعضها بمصفوفة الارتباط correlation matrix تزيد عن (٠.٣)، وتم مراجعة قيم الخلايا القطرية لمصفوفة الارتباط Anti-image للتأكد من أن قيمة معاملات التحقق من كفاءة المعاينة للعبارات تزيد عن (٠,٧)، وتم حساب محدد مصفوفة المعاملات الارتباطية والتأكد من أن قيمته لا تساوي صفراً. وبعد التحقق من صحة البيانات لإجراء التحليل العاملي تم إجراء التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنيج Hotelling، كما استخدم محك كايزر وقبول العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، وفي ضوء هذه الخطوات تم الحصول على (١١) عاملاً. وتم تدوير العوامل باستخدام طريقة الفاريماكس Varimax وتحديد العدد المناسب للعوامل من خلال دراسة الرسم البياني Scree Plot للجذور الكامنة، والإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، وتم اعتبار قيمة تشبع العبارة على العامل (٠,٣) فأكثر محكاً للإبقاء على العبارة، وقد أسفرت هذه الخطوة عن حذف ست عبارات لم تحقق المعايير السابقة، كما تم الحصول على خمسة عوامل تتراوح قيم جذورها الكامنة بين (٢,١٢) إلى (٦,٣٩) وتفسر مجتمعة (٤١,٤٩ %) من التباين الكلي بين عبارات المقياس, وبذلك أصبحت الصورة النهائية لمقياس الكمالية العصابية مكونة من (٤٨) عبارة موزعة على (٥) عوامل، وتوضح الجداول التالية تشبعات عبارات المقياس على هذه العوامل والجذر الكامن ونسب التباين لكل منها:

جدول (١١) :عبارات العامل الأول لمقياس الكمالية العصابية وتشبعاتها على هذا العامل

رقم العبارة	مضمـــــــون العبـــــــارة	التشبع
١	لدي رغبة قوية لتحقيق التميز	٠,٧٩
١٨	أحرص على أن يكون أدائي لأي عمل أداءً مثاليا	٠,٧٥
١٣	لا أرضى إلا أن يكون عملي الأفضل بين كل زملائي	٠,٧٠
٧	أسعى لأن أكون الأفضل في أي عمل أقوم به	٠,٦٦
٢١	أشعر بافتقاد المهارات المطلوبة للتميز	٠,٦٣
٤٦	أشعر بأنني أقل من زملائي	٠,٥٩
٣٤	أصاب بالإحباط عندما أقارن عملي بأعمال الآخرين	٠,٥٦
٨	لا أرضى عن نفسي إلا إذا كان عملي مميزا	٠,٥٢
٤٠	لا أستطيع تحمل الإخفاق في أي عمل	٠,٤٩
٣٠	إذا لم أتوقع الكثير من نفسي فلن أنجح	٠,٤٥
٢	أبذل كل جهدي ليصبح عملي خاليا من العيوب	٠,٤٣
٢٥	لا أستطيع التوقف عن التفكير في تجويد ما أقوم به من أعمال	٠,٤٠
	الجذر الكامن	٦,٣٩
	نسبة التباين	٪ ١٣,٣١

يتضح من الجدول (١١) أن العامل الأول لمقياس الكمالية العصابية تشبعت عليه (١٢) عبارة تراوحت تشبعاتها عليه بين (٠,٤٠) إلى (٠,٧٩)، وتبلغ قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٦,٣٩)، وتبلغ نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٣,٣١ %)، وتعكس عبارات هذا العامل حرص الطالب على تحقيق التميز، وسعيه لأن يكون الأفضل في أي عمل يقوم به، وحرصه على أن يكون أداءه لأي عمل أداءً مثالياً، ولذلك تم تسمية هذا العامل الرغبة المفرطة في التميز.

جدول (١٢) : عبارات العامل الثاني لمقياس الكمالية العصابية وتشبعاتها على هذا العامل

رقم العبارة	مضمون العبارة	التشبع
٤٧	أضع معايير عالية لإنجاز أعمالي	٠,٧١
١٤	ألزم نفسي بمعايير عالية للأداء	٠,٦٨
٢٢	يجب الوصول إلى حد الكمال في أي عمل أتصدى له	٠,٦٤
٣	أشعر بالإحباط إذا كان عملي أقل ما توقعت	٠,٦٠
١٩	أنا غير راضٍ عن مستوى ما أنجزه من مهام	٠,٥٥
٩	المعايير التي أضعها لنفسي أعلى كثيرا من قدراتي	٠,٥٣
٣١	أشعر بأن أهدافي صعبة التحقيق	٠,٥٠
٢٦	لا أرضى عن أدائي لأي عمل أقوم به	٠,٤٦
٤١	أخشى من عدم قدرتي على تحقيق ما أريد	٠,٤٣
٣٥	أدائي ما يحقق ما أضعه من معايير	٠,٤١
	الجذر الكامن للعامل	٤,٨٨
	نسبة التباين المفسر بواسطة العامل	٪ ١٠,١٧

يتضح من الجدول (١٢) أن العامل الثاني لمقياس الكمالية العصابية تشبعت عليه (١٠) عبارات تراوحت تشبعاتها عليه بين (٠,٤١) إلى (٠,٧١)، وتبلغ قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤,٨٨)، وتبلغ نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٠,١٧ %)، وتعكس عبارات هذا العامل قيام الطالب بتحديد معايير عالية يحكم على أدائه في ضوئها، وإلزام نفسه بها، وشعوره بالإحباط إذا كان عملي أقل من هذه المعايير، ولذلك تم تسمية هذا العامل المعايير المرتفعة للأدء.

جدول (١٣) : عبارات العامل الثالث لمقياس الكمالية العصابية وتشبعاتها على هذا العامل

رقم العبارة	مضمـــــــون العبـــــــارة	التشبع
٣٦	أنشغل بالأخطاء أثناء أداء أي عمل	٠,٦٦
٢٠	أبذل كل ما بوسعي ليكون عملي خالياً من الأخطاء	٠,٦٣
٤	أركز على السلبيات أكثر من الإيجابيات عند القيام بأي عمل	٠,٥٦
١٠	أشعر بالقلق إذا عملت أي خطأ فيما أقوم به من عمل	٠,٥٥
١٥	أتوقف عن العمل إذا شعرت بحدوث أي خطأ	٠,٥١
٤٢	أتجنب القيام بالأعمال خوفاً من الوقوع في الأخطاء	٠,٤٨
٢٧	إذا اكتشفت حدوث خطأ أعيد العمل من البداية	٠,٤٥
٣٢	ألوم نفسي بشدة عندما أخطأ في أي عمل	٠,٤٤
٣٧	أرفض الأخطاء في أي عمل أقوم به	٠,٤٣
٤٥	أشعر بالنقص إذا ارتكبت خطأ في أي عمل أقوم به	٠,٣٨
	الجذر الكامن للعامل	٣,٥٦
	نسبة التباين المفسر بواسطة العامل	٪ ٧,٤٢

يتضح من الجدول (١٣) أن العامل الثالث لمقياس الكمالية العصابية تشبعت عليه (١٠) عبارات تراوحت تشبعاتها عليه بين (٠,٣٨) إلى (٠,٦٦)، وتبلغ قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣,٥٦)، وتبلغ نسبة إسهامه في التباين الكلي (٧,٤٢ %)، وتعكس عبارات هذا العامل الانشغال الزائد من جانب الطالب بالأخطاء أثناء أدائه أي عمل، وتركيزه على السلبيات أكثر من الإيجابيات، ولوم نفسه بشدة عندما يخطئ في أي عمل، ولذلك تم تسمية هذا العامل التركيز على الأخطاء.

جدول (١٤) : عبارات العامل الرابع لمقياس الكمالية العصابية وتشبعاتها على هذا العامل

رقم العبارة	مضمـــــــون العبـــــــارة	التشبع
٥	أتقن عملي لأحصل على استحسان الآخرين	٠,٦٥
٢٣	إذا وجدت أن العمل لا ينال رضا الناس أتوقف عنه فوراً	٠,٦١
٢٨	أفكر كثيراً في رد فعل الآخرين لأي عمل أقوم به	٠,٥٦
٣٨	أشعر بالانزعاج إذا لم ينال عملي رضا المحيطين بي	٠,٥٢
١١	أتردد في التعبير عن رأيي خوفاً من عدم تقبل الآخرين له	٠,٤٨
١٦	أخاف من أن يقيمني الآخرون بشكل سلبي	٠,٤٥
٤٨	أفكر كثيراً في انتقادات الآخرين لأدائي	٠,٤١
٤٣	إذا لم أقم بعملي بشكل متميز فلن يحترمني الآخرون	٠,٣٧
	الجذر الكامن للعامل	٢,٩٦
	نسبة التباين المفسر بواسطة العامل	٦,١٧ ٪

يتضح من الجدول (١٤) أن العامل الرابع لمقياس الكمالية العصابية تشبعت عليه (٨) عبارات تراوحت تشبعاتها عليه بين (٠,٣٦) إلى (٠,٦٥)، وتبلغ قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٩٦)، وتبلغ نسبة إسهامه في التباين الكلي (٦,١٧ %)، وتعكس عبارات هذا العامل حرص الطالب على أن ينال استحسان الآخرين، وشعوره بالانزعاج إذا لم ينل عمله رضا المحيطين به، وانشغاله الزائد بانتقادات الآخرين لأدائه، ولذلك تم تسمية هذا العامل طلب الاستحسان.

جدول (١٥) : عبارات العامل الخامس لمقياس الكمالية العصابية وتشبعاتها على هذا العامل

رقم العبارة	مضمـــــــون العبـــــــارة	التشبع
١٢	أشعر بأنني شخص فاشل	٠,٦٢
٣٩	أصف نفسي بأنني شخص منجز	٠,٥٧
٣٣	لا أشعر بالثقة في قدراتي	٠,٥٢
٤٤	أشعر بأنني شخص له قيمة في المجتمع	٠,٤٧
٦	أتوقع النجاح فيما أقوم به من أعمال	٠,٤٢
١٧	أعتقد أنني شخص منظم في حياتي	٠,٤٠
٢٩	أستطيع الوصول إلى ما أطمح إليه	٠,٣٨
٢٤	أفتقد للشعور بالرضا عن ذاتي	٠,٣٥
	الجذر الكامن للعامل	٢,١٢
	نسبة التباين المفسر بواسطة العامل	٤,٤٢ ٪

يتضح من الجدول (١٥) أن العامل الخامس لمقياس الكمالية العصابية تشبعت عليه (٨) عبارات تراوحت تشبعاتها عليه بين (٠,٣٦٣٥) إلى (٠,٦٢)، وتبلغ قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,١٢)، وتبلغ نسبة إسهامه في التباين الكلي (٤,٤٢ %)، وتعكس عبارات هذا العامل مشاعر الطالب السلبية تجاه ذاته، وضعف الثقة في قدراته، وافتقاده للشعور بالرضا عن ذاته، ولذلك تم تسمية هذا العامل النقد الذاتي السلبي.

صدق الارتباط بمحك:

تم استخدام استبيان الميول الكمالية العصابية (إعداد آمال عبدالسميع باظة، ٢٠٠٢) كمحك لصدق مقياس الكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة المستخدم في الدراسة الحالية، حيث تم تطبيق المقياسين على طلاب العينة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياسين (٠,٨١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى اتصاف مقياس الكمالية العصابية المستخدم في الدراسة الحالية بدرجة مناسبة من صدق الارتباط بمحك.

ثبـــــات المقيـــــاس:

تم التحقق من ثبات مقياس الكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة باستخدام الطرق التالية:

طريقة إعادة التطبيق:

تم تطبيق المقياس على (٤٤) طالباً وطالبة من طلاب العينة الاستطلاعية، ثم تم تطبيقه عليهم مرة أخرى بعد مرور (١٥) يوماً، وتم حساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجاتهم في مرتي التطبيق على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (١٦) : معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لأبعاد مقياس الكمالية العصابية وللمقياس ككل

م	البعـــــــد	معـــامـــل الثبـــات
١	الرغبة المفرطة في التميز	٠,٧٢
٢	المعايير المرتفعة للأداء	٠,٧٥
٣	التركيز على الأخطاء	٠,٨٤
٤	طلب الاستحسان	٠,٧٩
٥	المبالغة في النقد السلبي للذات	٠,٧٧
	المقياس ككل	٠,٨٢

يتضح من الجدول (١٦) أن قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لأبعاد مقياس الكمالية العصابية تراوحت بين (٠,٧٢) إلى (٠,٨٤)، كما بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٢)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة.

طريقة ألفا كرونباخ:

تم تطبيق المقياس على (٤٤) طالباً وطالبة من طلاب العينة الاستطلاعية، وتم حساب قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وذلك بالنسبة لكل بعد من أبعاد من المقياس وللمقياس ككل، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (١٧) : معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الكمالية العصابية وأبعاده الفرعية

م	البعد	معامل الثبات
١	الرغبة المفرطة في التميز	٠,٧٤
٢	المعايير المرتفعة للأداء	٠,٧٩
٣	التركيز على الأخطاء	٠,٨٥
٤	طلب الاستحسان	٠,٨٠
٥	المبالغة في النقد السلبي للذات	٠,٧٩
	المقياس ككل	٠,٨٦

يتضح من الجدول (١٧) أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الكمالية العصابية تراوحت بين (٠,٧٤) و(٠,٨٥)، كما بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٦)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة.

الصورة النهائية للمقياس:

تتكون الصورة النهائية للمقياس من (٤٨) عبارة موزعة على (٥) أبعاد، ويقوم الطالب بالاستجابة لكل عبارة من خلال تحديد درجة موافقته عليها وذلك باختيار أحد البدائل (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً)، وعند تصحيح المقياس يتم تخصيص درجة واحدة عند اختيار (أبداً) ودرجتين عند اختيار (نادراً) وثلاث درجات عند اختيار (أحياناً) وأربع درجات عند اختيار (غالباً) وخمس درجات عند اختيار (دائماً)، مع مراعاة عكس هذه الدرجات للعبارات العكسية، ويستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على كل بعد وعلى المقياس ككل، وتتراوح الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على المقياس بين (٤٨) درجة إلى (٢٤٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى وجود درجة مرتفعة للكمالية

العصابية لدى الطالب، وتشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى وجود درجة منخفضة للكمالية العصابية لدى الطالب.

٣- مقياس المرونة النفسية: (إعداد كونر وديفيدسون Connor& Davidson, 2003 ترجمة الباحث):

وصـــف المقيـــاس:

يتكون المقياس من (٢٥) عبارة موزعة على (٥) أبعاد، ويطلب من الطالب قراءة كل عبارة من عبارات المقياس وتحديد درجة موافقته عليها وذلك باختيار أحد البدائل (تنطبق في كل الأوقات – تنطبق أحياناً – تنطبق إلى حد ما – نادراً ما تنطبق – لا تنطبق أبداً)، وعند تصحيح المقياس يتم تخصيص درجة واحدة عند اختيار (لا تنطبق أبداً)، ودرجتين عند اختيار (نادراً ما تنطبق)، وثلاث درجات عند اختيار (تنطبق إلى حد ما)، وأربع درجات عند اختيار (تنطبق أحياناً)، وخمس درجات عند اختيار (تنطبق في كل الأوقات)، ويستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على كل بعد وعلى المقياس ككل، وتتراوح الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على المقياس بين (٢٥) درجة إلى (١٢٥) درجة.

وقد قام الباحث بترجمة المقياس ثم عرض الترجمة على بعض المتخصصين في اللغة الإنجليزية لمراجعة الترجمة، ثم طلب من أحد المتخصصين في اللغة الإنجليزية إجراء ترجمة عكسية أى ترجمة النسخة العربية إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى للتأكد من أن ترجمة الباحث لم تخل بمحتوى عبارات المقياس، ثم تم عرض المقياس على بعض المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية للتأكد من مناسبة المقياس وصلاحيته للتطبيق على طلاب الجامعة، ثم تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٣٠) طالباً وطالبة للتأكد من سهولة العبارات وفهمها من جانب الطلاب.

الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة النفسية في صورته الأصلية:

قام معدا المقياس بالتحقق من خصائصه السيكومترية، حيث تم التحقق من صدق المقياس من خلال تطبيقه على عينة تضمنت (٨٠٦) فرداً، وإجراء التحليل العاملي لعباراته، وقد أسفر التحليل العاملي عن وجود خمسة عوامل، وهي كالتالي:

- العامل الأول (الكفاءة الشخصية والإصرار والمثابرة): وتشبعت عليه العبارات أرقام ٢٤، ١٢، ١١، ٢٥، ١٠، ٢٣، ١٧، ١٦، وقد تراوحت تشبعات هذه العبارات على هذا العامل بين (٠,٤٠) إلى (٠,٧١).

- العامل الثاني (مقاومة التأثير السلبي): وتشبعت عليه العبارات أرقام ٢٠، ١٨، ١٥، ٦، ٧، ١٩، ١٤، وقد تراوحت تشبعات هذه العبارات على هذا العامل بين (٠,٤٠) إلى (٠,٦٧).
- العامل الثالث (تقبل الذات الإيجابي والعلاقات الناجحة): وتشبعت عليه العبارات أرقام ١، ٤، ٥، ٢، ٨، وقد تراوحت تشبعات هذه العبارات على هذا العامل بين (٠,٤٠) إلى (٠,٧٦).
- العامل الرابع (السيطرة): وتشبعت عليه العبارات أرقام ٢٢، ١٣، ٢١، وقد تراوحت تشبعات هذه العبارات على هذا العامل بين (٠,٥٣) إلى (٠,٧٧).
- العامل الخامس (الإيمان بالقدر): وتشبعت عليه العبارتان أرقام ٣، ٩، وتراوحت تشبعات هذه العبارات على هذا العامل بين (٠,٧٤) إلى (٠,٧٩).

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، والتي تراوحت بين (٠,٣٠) إلى (٠,٧٠)، وجميعها قيم دالة إحصائياً.

وأيضاً قام معدا المقياس بالتحقق من ثباته بطريقة ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس (٠,٨٢).

الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة النفسية في الدراسة الحالية:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة النفسية في الدراسة الحالية وفقاً لما يلي:

الاتساق الداخلي:

تم التحقق من من الاتساق الداخلي للمقياس في الدراسة الحالية من خلال تطبيقه على طلاب العينة الاستطلاعية، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس وبين كل من درجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة والدرجة الكلية للمقياس، كما تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (١٨) : معاملات ارتباط عبارات مقياس المرونة النفسية بالبعد الذي تنتمي إليه العبارة والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد الذي تنتمي إليه العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد الذي تنتمي إليه العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠,٤٥**	٠,٤٩**	١٤	٠,٦١**	٠,٦٦**
٢	٠,٦٥**	٠,٥٣**	١٥	٠,٦٣**	٠,٥٤**
٣	٠,٤٢**	٠,٤٨**	١٦	٠,٥٧**	٠,٥٩**
٤	٠,٧٣**	٠,٦١**	١٧	٠,٤٩**	٠,٤٧**
٥	٠,٥٤**	٠,٥٥**	١٨	٠,٥٣**	٠,٦٣**
٦	٠,٦٤**	٠,٤٧**	١٩	٠,٦٤**	٠,٥٧**
٧	٠,٤٥**	٠,٥٩**	٢٠	٠,٧٠**	٠,٧١**
٨	٠,٦٤**	٠,٦١**	٢١	٠,٥٨**	٠,٦٣**
٩	٠,٧٠**	٠,٦٦**	٢٢	٠,٥٣**	٠,٥٨**
١٠	٠,٦٣**	٠,٦٢**	٢٣	٠,٦٠**	٠,٥٤**
١١	٠,٤٦**	٠,٤٨**	٢٤	٠,٤٨**	٠,٤٤**
١٢	٠,٦٢**	٠,٥٧**	٢٥	٠,٥٥**	٠,٤١**
١٣	٠,٥٠**	٠,٤٧**			

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٨) أن قيم معاملات الارتباط بين عبارات مقياس المرونة النفسية بالبعد الذي تنتمي إليه العبارة تراوحت بين (٠,٤٢) إلى (٠,٧٣) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما يتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط بين عبارات مقياس المرونة النفسية بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠,٤١) إلى (٠,٧١) وجميعها أيضاً قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

جدول (١٩) :معاملات ارتباط أبعاد مقياس المرونة النفسية بالدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	اســـــــم البعـــــــد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	الكفاءة الشخصية والإصرار والمثابرة	٠,٦٢**
٢	مقاومة التأثير السلبي	٠,٥٧**
٣	تقبل الذات الإيجابي والعلاقات الناجحة	٠,٧٤**
٤	السيطرة	٠,٦٩**
٥	الإيمان بالقدر	٠,٦٥**

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٩) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المرونة النفسية بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠,٥٧) إلى (٠,٧٤) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

صـــــدق المقيـــــاس:

تم التحقق من صدق مقياس المرونة النفسية في الدراسة الحالية باستخدام الطرق الآتية:

صدق المقارنة الطرفية:

تم تطبيق مقياس المرونة النفسية على طلاب العينة الاستطلاعية، وتم تحديد الطلاب الحاصلين على الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى للدرجات على هذا المقياس، وتم حساب قيمة ت لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على الدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٠) : قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والأدنى على الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية

الإرباعي	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأعلى	٦٠	٩٨,٢٣	٦,٧٩	٤٢,٤٧	١١٨	٠,٠١
الأدنى	٦٠	٤٣,٨٢	٧,٢٤			

يتضح من الجدول (٢٠) أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والأدنى على الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية بلغت (٤٢,٤٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى القدرة التمييزية للمقياس.

صدق الارتباط بمحك:

تم استخدام مقياس الصلابة النفسية (إعداد عماد محمد مخيمر، ١٩٩٦) كمحك لصدق مقياس المرونة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية، حيث تم تطبيق المقياسين على طلاب العينة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياسين (٠,٧٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى اتصاف مقياس المرونة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية بدرجة مناسبة من صدق الارتباط بمحك.

ثبـــــات المقيـــــاس:

تم التحقق من ثبات مقياس المرونة النفسية في الدراسة الحالية باستخدام الطرق الآتية:

طريقة إعادة التطبيق:

تم تطبيق المقياس على (٤٤) طالباً وطالبة من طلاب العينة الاستطلاعية، ثم تم تطبيقه عليهم مرة أخرى بعد مرور (١٥) يوماً، وتم حساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجاتهم في مرتي التطبيق على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (٢١) : معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لأبعاد مقياس المرونة النفسية وللمقياس ككل

م	البعـــــــــد	معـــــامـــــل الثبـــــات
١	الكفاءة الشخصية والإصرار والمثابرة	٠,٧٨
٢	مقاومة التأثير السلبي	٠,٦٢
٣	تقبل الذات الإيجابي والعلاقات الناجحة	٠,٧٤
٤	السيطرة	٠,٦٩
٥	الإيمان بالقدر	٠,٧٠
	المقياس ككل	٠,٧٧

يتضح من الجدول (٢١) أن قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لأبعاد مقياس المرونة النفسية تراوحت بين (٠,٦٢) إلى (٠,٧٨)، كما بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٧٧)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة.

طريقة ألفا كرونباخ:

تم تطبيق المقياس على (٤٤) طالباً وطالبة من طلاب العينة الاستطلاعية، وتم حساب قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وذلك بالنسبة لكل بعد من أبعاد من المقياس وللمقياس ككل، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (٢٢) : معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس المرونة النفسية وأبعاده الفرعية

م	البعـــــــــد	معـــــامـــــل الثبـــــات
١	الكفاءة الشخصية والإصرار والمثابرة	٠,٨١
٢	مقاومة التأثير السلبي	٠,٦٩
٣	تقبل الذات الإيجابي والعلاقات الناجحة	٠,٧٦
٤	السيطرة	٠,٧٢
٥	الإيمان بالقدر	٠,٧٥
	المقياس ككل	٠,٨٠

يتضح من الجدول (٢٢) أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس المرونة النفسية تراوحت بين (٠,٦٩) و(٠,٨١)، كما بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٠)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة.

نتـــائـــج الـــدراســـة:

١- نتـــائـــج الفـــرض الأول:

ينص الفرض الأول على: "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية وبين درجاتهم على مقياس الكمالية العصابية وأبعاده الفرعية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٣) : قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية وبين درجاتهم على مقياس الكمالية العصابية وأبعاده الفرعية

	نقص الدافعية	النفور من المهمة	سوء إدارة الوقت	الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي
الرغبة المفرطة في التميز	٠,٣٧**	٠,٤٣**	٠,٤٢**	٠,٥٠**
المعايير المرتفعة للأدء	٠,٣١**	٠,٤٩**	٠,٥١**	٠,٥٣**
التركيز على الأخطاء	٠,٣٨**	٠,٤٣**	٠,٢٨**	٠,٤٥**
طلب الاستحسان	٠,٣٩**	٠,٥٥**	٠,٥٢**	٠,٦٠**
المبالغة في النقد السلبي للذات	٠,٤١**	٠,٥٦**	٠,٤٩**	٠,٥٩**
الدرجة الكلية للكمالية العصابية	٠,٥٢**	٠,٦٨**	٠,٦٢**	٠,٧٤**

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٢٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس التسويف الأكاديمي وبين درجاتهم على أبعاد مقياس الكمالية العصابية تراوحت بين (٠,٢٨) إلى (٠,٥٦)، وأن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التسويف الأكاديمي والدرجة الكلية لمقياس الكمالية العصابية تراوحت بين (٠,٥٢) إلى (٠,٦٨)، وأن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الكمالية العصابية والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي تراوحت

بين (٠,٤٥) إلى (٠,٦٠)، كما يتضح أن قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي والدرجة الكلية للكمالية العصابية بلغت (٠,٧٤)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والكمالية العصابية لدى عينة الدراسة، وهذا يعني تحقق الفرض الأول.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أشرف محمد عطية (٢٠٠٩) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الكمالية السلبية والتأجيل، كما تتفق مع نتائج دراسة سحر محمود عبداللاه (٢٠١٩) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الكمالية الأكاديمية والمستوى التحصيلي والتسويف الأكاديمي، كما تتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة هانشون (Hanchon, 2010) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الكمالية غير التكيفية وأهداف الإنجاز، وأيضاً تتفق جزئياً مع نتائج دراسة علا عبدالرحمن (٢٠١٤) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الطالب الذي يسعى إلى الكمال في أدائه يكون منتقداً لذاته، كما يسيطر عليه القلق من التقييم السلبي له من قبل الآخرين، ويخاف من الفشل في أداء المهام الأكاديمي، ويكون التسويف استرتيجية يستخدمها للتخلص مؤقتاً من هذه الأفكار والمشاعر السلبية.

كما أنه كلما كان الطالب أكثر حساسية وقلقاً تجاه أدائه الأكاديمي، وكلما اعتقد أن أداءه دون المستوى المطلوب، كلما دفعه هذا الشعور إلى التباطؤ والتسويف في القيام بالمهام المطلوبة منه، رغبة منه في الوصول إلى الكمال، مما يجعله يسوف ويماطل في القيام بمهامه الأكاديمية أو في الانتهاء منها.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كل من أشرف محمد عطية (٢٠٠٩) وكابان (Capan, 2010)، فالفرد الكمالي يعاني من مشكلة التسويف والتأجيل، وقد يحدث هذا التأجيل خوفاً من الفشل، أو الظهور بمظهر غير لائق أمام الآخرين، وخاصة الوالدين، وذلك عندما يفشل في تحقيق آمالهم وتوقعاتهم، فيسارع إلى التسويف والتأجيل للمحافظة على قيمة ذاته.

وأيضاً يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن النزعة الكمالية لدى الطالب تجعله يعيد العمل أكثر من مرة، ظناً منه أنه لم يصل إلى المستوى المطلوب، كما أن اعتقاده بأنه لن يحقق هذا المستوى المطلوب يجعله يؤجل في القيام بالعمل، ويلجأ إلى التسويف الأكاديمي.

كما أن الطالب الذي يعاني من الكمالية العصابية ينشغل بنتيجة الاختبار ويتوقع الإخفاق فيه، مما يجعله يشعر بالتوتر والقلق، ويحجم عن أداء المهام الدراسية الموكلة إليه.

وإذا كان من خصائص الطلاب ذوي الكمالية العصابية أنهم يضعون لأنفسهم معايير يصعب تحقيقها، فإن التباعد بين المعايير التي يضعها الطالب لنفسه وبين أدائه الفعلي يصيبه في كثير من الأحيان بالإحباط، فتقل دافعيته للدراسة، ويلجأ إلى القيام بأنشطة ومهام أخرى غير دراسية من أجل تعويض إخفاقه بها، فيجد ما يشغله عن أداء المهام الدراسية.

وقد تدفع الكمالية العصابية الطالب إلى التسويف، فالفرد ذي الكمالية العصابية لا يستطيع توظيف إمكاناته في عمل متكامل يسعى من خلاله لتحقيق الكمال، وإنما ينصب تركيزه على الكيفية التي يبدو فيها العمل غير ناقص، وينسى تماماً تنفيذ الخطط والمهام التي يصل بها لهذا الكمال، فهو سعي وراء الشكل ويهمل المضمون، وهذا يعني أن الكمالية العصابية تجعل صاحبها لا يقترب من المهمة أو العمل لكي يعالجه أو يقوم به، وإنما يفكر دائماً في احتمالات الفشل، مما يجعله يرجئ هذا العمل قدر الإمكان. فالكمالية العصابية تعوق الفرد عن الإنجاز بالقدر الذي يتناسب مع الجهد والوقت الذي يبذله، فيبدو عاجزاً عن التعامل مع الواجبات والمهام وكأنما قد تعطلت كل قدراته، فالكمالية العصابية تمثل تقييداً وظيفياً للفرد تجنباً للخوف من الفشل من ناحية، وسعياً وراء الكمال من ناحية أخرى.

وأيضاً تتفق نتائج الفرض الأول مع نموذج ميلر (Miller, 2007) الذي يوضح أن التسويف الأكاديمي قد يرجع إلى بعض العوامل الشخصية، كالخوف من الفشل، وانخفاض تقدير الذات، فالفرد يخشى أن يبذل مجهوداً في مهمة ما خوفاً من عدم القدرة على إكمالها على نحو كامل، فيتم النظر إليه كشخص فاشل، وهذه من خصائص الأفراد ذوي الكمالية العصابية.

٢- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: "توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والمرونة النفسية لدى طلاب الجامعة". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية وبين درجاتهم على مقياس المرونة النفسية وأبعاده الفرعية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٤) : قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية وبين درجاتهم على مقياس المرونة النفسية وأبعاده الفرعية

	نقص الدافعية	النفور من المهمة	سوء إدارة الوقت	الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي
الكفاءة الشخصية والإصرار والمثابرة	-٠,٥٦**	-٠,٣٦**	-٠,٣٧**	-٠,٥٣**
مقاومة التأثير السلبي	-٠,٢٦**	-٠,٣٨**	-٠,٢٩**	-٠,٣٩**
تقبل الذات الإيجابي والعلاقات الناجحة	-٠,٣٤**	-٠,٢٧**	-٠,٢٥**	-٠,٣١**
السيطرة	-٠,٤٦**	-٠,٤٥**	-٠,٥١**	-٠,٥٨**
الإيمان بالقدر	-٠,٤٩**	-٠,٤٧**	-٠,٤٤**	-٠,٥٧**
الدرجة الكلية للمرونة النفسية	-٠,٦٢**	-٠,٥٧**	-٠,٥٢**	-٠,٦٩**

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٢٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس التسويف الأكاديمي وبين درجاتهم على أبعاد مقياس المرونة النفسية تراوحت بين (-٠,٢٦) إلى (-٠,٥٦)، وأن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التسويف الأكاديمي والدرجة الكلية لمقياس المرون النفسية تراوحت بين (-٠,٥٢) إلى (-٠,٦٩)، وأن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المرون النفسية والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي تراوحت بين (-٠,٣١) إلى (-٠,٥٨)، كما يتضح أن قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي والدرجة الكلية للمرونة النفسية بلغت (-٠,٦٩)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يعني وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والمرونة النفسية لدى عينة الدراسة، وهذا يعني تحقق الفرض الثاني.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة علا عبدالرحمن (٢٠١٤) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والمرونة النفسية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الطلاب الذين يتصفون بالمرونة النفسية يجيدون التعامل مع المواقف المختلفة، وخاصة المواقف الضاغطة، كما يمكنهم استثمار الوقت لإنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منهم في مواعيدها المحددة، بالإضافة إلى أن المرونة النفسية

تجعل الطالب عملياً في طريقة تفكيره وفي أسلوب أدائه للمهام المطلوبة منه، قادراً على الإرادة الفعالة لانفعالاته، مما يجعله قادراً على إنهاء المهام الأكاديمية في مواعيدها المحددة وبأعلى كفاءة ممكنة دون أن يلجأ إلى التأجيل أو التسويف.

بالإضافة إلى دور المرونة النفسية في زيادة إحساس الطالب بدوره في الحياة والهدف منها، مما يجعله قادراً على استخدام الاستراتيجيات الوقائية لكل ما يعترضه في حياته من تحديات أو ضغوط، باستخدام استراتيجيات المواجهة وحل المشكلات، ويمتلك البدائل الإبداعية لحل المشكلات، ومن ثم يمكنه القيام بالمهام الأكاديمية المطلوبة منه في توقيتاتها المحددة.

أما ضعف مستوى المرونة النفسية لدى الطالب يؤدي إلى ضعف ثقته بنفسه، وضعف قدرته على المثابرة وبذل الجهد، مما يؤدي إلى نقص الدافعية نحو الدراسة والنفور منها، والتهرب من أداء المهام التي تحتاج إلى بذل الجهد، ومن ثم يلجأ إلى التسويف الأكاديمي. كما أن ضعف المرونة النفسية لدى الطالب تجعله يفتقد الحماس في التنافس مع زملاء الدراسة، ويعوض ذلك بالانشغال بأمور أخرى كالاستغراق في أحلام اليقظة، والاستخدام المفرط للإنترنت، من أجل الهروب من العالم الواقعي إلى عالم افتراضي يحقق له نوعاً من المتعة المؤقتة، ويقلل من التعرض للتأنيب الذاتي والتقييم السلبي من جانب المحيطين به.

ومن ناحية أخرى يتصف المسوفون بمستوٍ متدنٍ من الدافعية والمثابرة، ودافعية الإنجاز المتدنية، وسوء تنظيم وإدارة الوقت، ولديهم قابلية عالية للتشتت، بجانب ما لديهم من فجوة بين النية والفعل، وهذ الخصائص تتنافى مع المرونة النفسية. (Klassen et. al., 2010)

كما تتفق هذه النتائج مع نموذج بتيشيل وفليت (Pychyl& Flett, 2012) للتسويف، والذي يرى أن التسويف الأكاديمي يحدث نتيجة الرؤية السلبية للذات وارتباطها بالفشل في تنظيم الذات، والمعتقدات والأفكار اللاعقلانية، والضغوط النفسية، وهذه من صفات الأفراد ذوي المرونة النفسية المنخفضة.

٣- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على: "توجد فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغيرات الجنس، والفرقة الدراسية، والتخصص". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة للكشف عن الفروق في التسويف

الأكاديمي لدى عينة الدراسة والتي قد تعزى لمتغيرات الجنس، والفرقة الدراسية، والتخصص، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٥) : قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفروق في التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة والتي قد تعزى لمتغيرات الجنس، والفرقة الدراسية، والتخصص

المتغيرات	المجموعات	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور	١٤٧	٨٩,٨٠	١٨,٩٩	٤,١٧	٥٢٥	٠,٠١
	إناث	٣٨٠	٨١,٢٤	٢١,٩٠			
الفرقة الدراسية	الفرقة الأولى	٢٩١	٧٩,٠١	٢١,٧٩	٥,٦٤	٥٢٥	٠,٠١
	الفرقة الرابعة	٢٣٦	٨٩,٣١	١٩,٦٦			
التخصص	التخصصات العلمية	١٨٣	٨٨,٣١	٢٢,٥١	٣,٧٠	٥٢٥	٠,٠١
	التخصصات الأدبية	٣٤٤	٨١,١٣	٢٠,٤٨			

يتضح من الجدول (٢٥) ما يلي:

- **بالنسبة للجنس:** بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور على مقياس التسويف الأكاديمي (٨٩,٨٠) بانحراف معياري (١٨,٩٩)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (٨١,٢٤) بانحراف معياري (٢١,٩٠)، وبلغت قيمة "ت" (٤,١٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح الذكور.
- **بالنسبة للفرقة الدراسية:** بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طلاب الفرقة الأولى على مقياس التسويف الأكاديمي (٧٩,٠١) بانحراف معياري (٢١,٧٩)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طلاب الفرقة الرابعة (٨٩,٣١) بانحراف معياري (١٩,٦٦)، وبلغت قيمة "ت" (٥,٦٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة من عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح طلاب الفرقة الرابعة.
- **بالنسبة للتخصص:** بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طلاب التخصصات العلمية على مقياس التسويف الأكاديمي (٨٨,٣١) بانحراف معياري (٢٢,٥١)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طلاب التخصصات الأدبية (٨١,١٣) بانحراف معياري (٢٠,٤٨)، وبلغت

قيمة "ت" (٣,٧٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصصات العلمية والأدبية من عينة البحث على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح طلاب التخصصات العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من بالكس وديورو (Balkis& Duru, 2009)، وسيد أحمد البهاص (٢٠١٠)، ويونج (Yong, 2010)، وسحر محمود عبداللاه (٢٠١٩) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور. وتتفق أيضاً هذه النتيجة مع نتائج دراسة يونج (Yong, 2010) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي تعزى للسن لصالح الطلاب الأكبر سناً. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة هيفاء جبار المطيري (٢٠١٦) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي تعزى للتخصص لصالح طالبات التخصصات العلمية.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة بالكس وديورو (Balkis& Duru, 2009) التي أظهرت أن مستوى التسويف الأكاديمي يتناقص كلما تقدم الطالب في العمر، كما تختلف مع نتائج دراسة كابان (Capan, 2010) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في التسويف الأكاديمي، وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة سليمان آل جبير (٢٠١١) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي تعزى إلى اختلاف المتغيرات الديموغرافية. كما تختلف مع نتائج دراسة طارق عبدالعالي السلمي (٢٠١٥) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي تعزى للمستوى الأكاديمي لصالح طلاب السنة الدراسية الأولى. وتختلف هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة هيفاء جبار المطيري (٢٠١٦) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي تعزى للفرقة الدراسية.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور في ضوء تباين أدوار الطلاب من الجنسين، والمهام الموكلة إليهم، وما يتوقعه المجتمع منهم، مما يجعل درجة التسويف بينهم متفاوتة، كما أن الذكور لديهم مساحة أكبر من الحرية التي تفرضها الظروف الاجتماعية بما يتيح لهم فرصة الانشغال بأمور أخرى عن أداء المهام الأكاديمية مقارنة بالإناث، ومن ثم فإن الذكور أكثر تسويفاً من الإناث.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة أساليب التنشئة الاجتماعية لكل من الذكور والإناث في المجتمع، فيتم منح الذكور قدراً أكبر من الحرية، وإتاحة الفرصة لهم للخروج

من المنزل ولقاء الأصدقاء، ومن ثم فالذكور تعودوا أن تكون لديهم اهتمامات أخرى بجانب الدراسة. أما الإناث فيتم تربيتهن منذ الصغر على المشاركة في القيام بالأعمال المنزلية، ويتم توجيه اللوم لهن في حالة التقصير في إنجاز ما يكلفن به من أعمال في المنزل، ومن ثم فقد تعودن منذ الصغر على تحمل المسئولية، وأداء الأعمال في أوقاتها المخصصة دون تأخير. وقد يكون هذا الأسلوب في التنشئة الاجتماعية من العوامل التي تدفع الإناث إلى محاولة إثبات الذات من خلال التفوق في الدراسة، وإنجاز المهام الأكاديمية في توقيتها المطلوب، ومن ثم يقل التسويف الأكاديمي لدى الإناث عنه لدى الذكور من طلاب الجامعة.

ويمكن تفسير الفروق في التسويف الأكاديمي التي تعزى للفرقة الدراسية لصالح طلاب الفرقة الرابعة في ضوء أن طلاب الفرقة الأولى طلاب جدد في الدراسة الجامعية، وأنهم تعودوا من خلال دراستهم في المرحلة الثانوية على المبادرة بالاستذكار، وسرعة إنجاز المهام الدراسية للحصول على أعلى الدرجات التي تؤهلهم للالتحاق بالجامعة، وأنهم تعودوا على المتابعة شبه اليومية من قبل والديهم ومعلميهم لأدء ما يكلفون به من واجبات ومهام دراسية، وهم مازلوا متأثرين بذلك. أما طلاب الفرقة الرابعة فقد اكتسبوا خبرة في الدراسة الجامعية، وأصبحوا أكثر ألفة بنظام الامتحانات والتكليفات، كما أنهم ينشغلون بالأنشطة الاجتماعية أكثر من انشغالهم بالمهام الأكاديمية وتكليفات الدراسة والاستذكار.

أما بالنسبة للفروق في التسويف الأكاديمي التي تعزى للتخصص لصالح طلاب التخصصات العلمية فيمكن تفسيرها في ضوء كثرة التكليفات والمهام الأكاديمية التي يكلف بها طلاب التخصصات العلمية مقارنة بأقرانهم من التخصصات الأدبية، مما قد يضطر طلاب التخصصات العلمية في بعض الأحيان إلى تأجيل بعض المهام الأكاديمية.

٤- نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على: "توجد فروق دالة إحصائياً في الكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغيرات الجنس، والفرقة الدراسية، والتخصص". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة للكشف عن الفروق في الكمالية العصابية لدى عينة الدراسة والتي قد تعزى لمتغيرات الجنس، والفرقة الدراسية، والتخصص، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٦) : قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفروق في الكمالية العصابية لدى عينة الدراسة والتي قد تعزى لمتغيرات الجنس، والفرقة الدراسية، والتخصص

المتغيرات	المجموعات	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور	١٤٧	١٣١,١٩	٢٤,٤٠	٤,٠٦	٥٢٥	٠,٠١
	إناث	٣٨٠	١٤٠,٨٥	٢٤,٥٢			
الفرقة الدراسية	الفرقة الأولى	٢٩١	١٣٥,١١	٢٦,٢٥	٣,١٥	٥٢٥	٠,٠١
	الفرقة الرابعة	٢٣٦	١٤١,٩١	٢٢,٥٠			
التخصص	التخصصات العلمية	١٨٣	١٤٢,٠٣	٢٤,٤٩	٢,٦٣	٥٢٥	٠,٠١
	التخصصات الأدبية	٣٤٤	١٣٦,٠٩	٢٤,٨٣			

يتضح من الجدول (٢٥) ما يلي:

- **بالنسبة للجنس:** بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور على مقياس الكمالية العصابية (١٣١,١٩) بانحراف معياري (٢٤,٤٠)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (١٤٠,٨٥) بانحراف معياري (٢٤,٥٢)، وبلغت قيمة "ت" (٤,٠٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة على مقياس الكمالية العصابية لصالح الإناث.
- **بالنسبة للفرقة الدراسية:** بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طلاب الفرقة الأولى على مقياس الكمالية العصابية (١٣٥,١١) بانحراف معياري (٢٦,٢٥)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طلاب الفرقة الرابعة (١٤١,٩١) بانحراف معياري (٢٢,٥٠)، وبلغت قيمة "ت" (٣,١٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة من عينة الدراسة على مقياس الكمالية العصابية لصالح طلاب الفرقة الرابعة.
- **بالنسبة للتخصص:** بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طلاب التخصصات العلمية على مقياس الكمالية العصابية (١٤٢,٠٣) بانحراف معياري (٢٤,٤٩)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طلاب التخصصات الأدبية (١٣٦,٠٩) بانحراف معياري (٢٤,٨٣)، وبلغت قيمة "ت" (٢,٦٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصصات العلمية والأدبية من عينة الدراسة على مقياس الكمالية العصابية لصالح طلاب التخصصات العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مصطفى مظلوم (٢٠١٣) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الكمالية تعزى للتخصص لصالح التخصصات العلمية، كما تتفق مع نتائج دراسة شيخة مرداس المطيري (٢٠١٧) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في الكمالية العصابية تعزى لمتغيري التخصص (لصالح التخصصات العلمية)، والسنة الدراسية (لصالح طالبات السنة الرابعة).

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة أشرف محمد عطية (٢٠٠٩) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الكمالية لصالح الذكور، كما تختلف مع نتائج دراسة بونيمي (Bonyeme, 2014) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الكمالية.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الكمالية العصابية لصالح الإناث في ضوء حرص الإناث في مرحلة الدراسة الجامعية على تحقيق ذواتهن وإثبات جدارتهن، مما يجعلهن أكثر حرصاً على الوصول إلى مستوى الكمال فيما يقومن به من مهام.

ويمكن تفسير الفروق في الكمالية العصابية التي تعزى للفرقة الدراسية لصالح طلاب الفرقة الرابعة في ضوء أن طلاب الفرقة الرابعة يعانون من ضغوط التخرج وضغوط الدراسة في المراحل النهائية من الكلية عكس طلاب الفرقة الأولى.

أما بالنسبة للفروق في الكمالية العصابية التي تعزى للتخصص لصالح طلاب التخصصات العلمية فيمكن تفسيرها في ضوء أن الضغوط الدراسية عليهم أكثر منها على طلاب التخصصات الأدبية، كما أن طبيعة الدراسة في التخصصات العلمية أكثر صعوبة عنها في التخصصات العلمية، مما يجعل طلاب التخصصات العلمية يبحثون عن الكمال بدرجة أكبر من زملائهم في التخصصات الأدبية.

٥- نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على: "توجد فروق دالة إحصائياً في المرونة النفسية لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغيرات الجنس، والفرقة الدراسية، والتخصص". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة للكشف عن الفروق في المرونة النفسية لدى عينة

الدراسة والتي قد تعزى لمتغيرات الجنس، والفرقة الدراسية، والتخصص، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٧) : قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفروق في المرونة النفسية لدى عينة الدراسة والتي قد تعزى لمتغيرات الجنس، والفرقة الدراسية، والتخصص

المتغيرات	المجموعات	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور	١٤٧	٨٩,١١	١٢,٨٩	٣,٤٦	٥٢٥	٠,٠١
	إناث	٣٨٠	٨٤,٥٧	١٣,٧٨			
الفرقة الدراسية	الفرقة الأولى	٢٩١	٨٤,٥٦	١٣,٨٢	٢,٣٨	٥٢٥	٠,٠٥
	الفرقة الرابعة	٢٣٦	٨٧,٤٠	١٣,٣٧			
التخصص	التخصصات العلمية	١٨٣	٨٤,٨٣	١٥,١٩	١,٢٣	٥٢٥	٠,٢٢ (غير دالة)
	التخصصات الأدبية	٣٤٤	٨٦,٣٧	١٢,٧٩			

يتضح من الجدول (٢٥) ما يلي:

- **بالنسبة للجنس:** بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور على مقياس المرونة النفسية (٨٩,١١) بانحراف معياري (١٢,٨٩)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (٨٤,٥٧) بانحراف معياري (١٣,٧٨)، وبلغت قيمة "ت" (٣,٤٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة على مقياس المرونة النفسية لصالح الذكور.
- **بالنسبة للفرقة الدراسية:** بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طلاب الفرقة الأولى على مقياس المرونة النفسية (٨٤,٥٦) بانحراف معياري (١٣,٨٢)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طلاب الفرقة الرابعة (٨٧,٤٠) بانحراف معياري (١٣,٣٧)، وبلغت قيمة "ت" (٢,٣٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة من عينة الدراسة على مقياس المرونة النفسية لصالح طلاب الفرقة الرابعة.
- **بالنسبة للتخصص:** بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طلاب التخصصات العلمية على مقياس المرونة النفسية (٨٤,٨٣) بانحراف معياري (١٥,١٩)، وبلغت قيمة المتوسط

الحسابي لدرجات طلاب التخصصات الأدبية (٨٦,٣٧) بانحراف معياري (١٢,٧٩)، وبلغت قيمة "ت" (١,٢٣) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصصات العلمية والأدبية من عينة الدراسة على مقياس المرونة النفسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات جمعة فاروق حلمي (٢٠١٣)، وعفاف جعيص (٢٠١٥)، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في المرونة النفسية لصالح الذكور، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة لانا باسل محمد (٢٠١٧) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المرونة النفسية تعزى لمتغير التخصص.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من مروة سعيد عويس (٢٠١٦)، ولانا باسل محمد (٢٠١٧) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المرونة النفسية تعزى لمتغير الجنس، كما تختلف مع نتائج دراسة مروة سعيد عويس (٢٠١٦) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المرونة النفسية تعزى لمتغير الفرقة الدراسة.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في المرونة النفسية لصالح الذكور في ضوء أن الذكور تتاح لهم الفرصة للانفتاح على الحياة واكتساب خبرة فيها بدرجة أكبر من الإناث، مما يكسب الطلاب الذكور فرصة أكبر للتعرض لمواقف حياتية متنوعة مقارنة بالإناث. كما أنه تتم تنشئة الذكور على تحمل المسئولية وتحمل الضغوط. كما أن عادات وقيم المجتمع تفرض قدراً من الحماية على الإناث مقارنة بالذكور، مما يؤدي إلى مرور الطلاب بخبرات حياتية أكثر من الطالبات، مما يجعل الطلاب الذكور أكثر صموداً في مواجهة الضغوط، وأكثر قدرة على تحملها ومواجهتها. بالإضافة إلى أن الذكور أكثر قدرة على التعامل مع الظروف الصعبة والمواقف الضاغطة، وأكثر قدرة على التعامل مع المواقف المختلفة بقدر أكبر من العقلانية عن الإناث، كما أن الذكور أكثر قدرة على ضبط انفعالاتهم وتوجيهها بما يساعدهم على حل ما يواجههم من مشكلات. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الطبيعة السيكولوجية للأنثى، فهي أكثر عاطفية وحساسية شديدة للأمور، وربما تكون أقل من الذكر من حيث القدرة على مواجهة المواقف الصعبة، والتي تتطلب قدراً من الصبر والمبادأة، ومواجهة الموقف الضاغط وإبداع الحلول والبدائل لمواجهته.

ويمكن تفسير الفروق في المرونة النفسية التي تعزى للفرقة الدراسية لصالح طلاب الفرقة الرابعة في ضوء أن طلاب الفرقة الرابعة قد اعتادوا الدراسة الجامعية، وأصبحوا أكثر ألفة بالبيئة الجامعية، وأكثر قدرة على إدراك المعلومات وتنمية قدراتهم ومهاراتهم العقلية، وبالتالي أصبحوا أكثر قدرة على حل المشكلات، مما يجعلهم يتصفون بمستويات للمرونة النفسية أعلى من أقرانهم في الفرقة الأولى. فضلاً عن أن طلاب الفرقة الرابعة قد اكتسبوا خبرة أكبر في التعامل مع المواقف المختلفة، ومن ثم فهم أكثر قدرة على التعامل مع المواقف السلبية وتحويلها إلى مواقف أكثر إيجابية.

أما بالنسبة لعدم وجود فروق دالة إحصائياً في المرونة النفسية تعزى للتخصص فيمكن تفسيرها في ضوء أن طلاب التخصصات المختلفة بكلية التربية يوجد لديهم استعداد نفسي ليصبحوا معلمين ومعلمات، ويتمتعون بسمات شخصية تمكنهم من مواجهة المواقف الضاغطة المختلفة التي قد يتعرضوا لها أثناء التدريس، ولديهم القدرة على التعامل مع الواقع بفاعلية، واتخاذ القرار الصحيح وقت الأزمات والمشكلات، ولديهم القدرة على الاستبصار. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تشابه البيئة التعليمية لدى الطلاب على اختلاف تخصصاتهم الدراسية، فهم يتأثرون بنفس المؤثرات. وكذلك يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما توفره البيئة الجامعية للطلاب من مختلف التخصصات من أساليب إرشاد وتوجيه نفسي لإعدادهم لسوق العمل بغض النظر عن تخصصاتهم الدراسية، وكذلك ما توفره لهم البيئة الجامعية من أنشطة وفعاليات متنوعة تتيح لهم فرص التعبير عن ذواتهم، وتساعدهم على إشباع احتياجاتهم النفسية والاجتماعية والمعرفية، والتي تنعكس آثارها بصورة إيجابية على مرونتهم النفسية.

٦- نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على: "تسهم الكمالية العصابية والمرونة النفسية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة". ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل الانحدار الخطي التدريجي Stepwise Regression Analysis للتحقق من إمكانية استخدام متغيري الكمالية العصابية والمرونة النفسية للتنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٨) : نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بالتسويف الأكاديمي

لدى أفراد عينة البحث من خلال درجاتهم على مقياسي الكمالية العصابية والمرونة النفسية

العوامل المنبئة	معامل الارتباط الجزئي	معامل الانحدار الجزئي (B)	معامل الانحدار الجزئي (بيتا)	معامل الارتباط المتعدد (R)	معامل التحديد المعدل (R2)	النسبة المئوية للقدرة علي التنبؤ	التغير في قيمة معامل التحديد			قيمة ف	
							القيمة	ف	مستوى الدلالة	القيمة	مستوى الدلالة
الثابت		٤,٧٤-		٠,٧٤	٠,٥٥	٥٤,٨٠٪	٠,٥٥	٦٣٧,٦٧	٠,٠١	٦٣٧,٦٧	٠,٠١
الكمالية العصابية	٠,٧٤	٠,٦٤	٠,٧٤								
الثابت		٧٩,٦٢		٠,٨٢	٠,٦٨	٦٧,٨٠٪	٠,١٣	٢١٢,٧٦	٠,٠١	٥٥٣,٨٢	٠,٠١
الكمالية العصابية	٠,٧٤	٠,٤٤	٠,٥١								
المرونة النفسية	٠,٦٩-	٠,٦٩-	٠,٤٣-								

يتضح من الجدول (٢٨) ما يلي:

- أن الكمالية العصابية هي أفضل المنبئات بالتسويف الأكاديمي، حيث استطاعت أن تفسر (٥٤,٨٠%) من تباين درجات أفراد عينة الدراسة في التسويف الأكاديمي، وهو مقدار دال إحصائياً حيث بلغت قيمة ف (٦٣٧,٦٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).
- أن النموذج الثنائى المكون من الكمالية العصابية والمرونة النفسية قد استطاع أن يفسر (٦٧,٨٠%) من من تباين درجات أفراد عينة الدراسة في التسويف الأكاديمي، وهو مقدار دال إحصائياً حيث بلغت قيمة ف (٢١٢,٧٦)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

وفى ضوء ما سبق تكون أفضل معادلة انحدار للتنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب هي كالآتي:

المتغيـــر التـــابـــع = قيمة الثابت + معامل الانحدار الجزئي B × المتغير المستقل.

التسويف الأكاديمي = ٧٩,٦٢ + ٠,٤٤ × الكمالية العصابية – ٠,٦٩ × المرونة النفسية.

وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول بأنه يمكن التنبؤ بالتوسيف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة من خلال درجاتهم على مقياسي الكمالية العصابية والمرونة النفسية، وهذا يعني تحقق الفرض السادس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كابان (Capan, 2010) التي أظهرت أن الكمالية العصابية منبئة بالتسويف الأكاديمي، كما تتفق مع نتائج دراسة سحر محمود عبداللاه (٢٠١٩) التي أظهرت أنه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال الكمالية الأكاديمية.

ويمكن تفسير القدرة التنبؤية للكمالية العصابية بالتسويف الأكاديمي في ضوء أن الطالب الذي يتصف بالكمالية العصابية ينشد الكمال فيما يقوم به من مهام أكاديمية، وقد يدفعه ذلك إلى إعادة ما ينجزه من مهام عدة مرات ، ومع ذلك يظل يعاني من الخوف والقلق، لأنه لا يقتنع بأن عمله يرقى للمستوى المطلوب وفقاً لمعاييره الذاتية المرتفعة، وكل ذلك يجعله يتباطأ ويؤجل إنجاز ما يطلب منه من مهام أكاديمية، لرغبته في إخراج هذه المهام في صورة كاملة، مما يجعله مصتفاً بالتسويف الأكاديمي.

كما أن الطلاب ذوي الكمالية العصابية يشعرون بعدم الرضا عن الأداء الذي يقومون به؛ لأنه في نظرهم لم يفعلوه بالصورة المطلوبة, فهم يريدون تحقيق أهداف مستحيلة, والذي يعدونه هو الإنجاز الحقيقي, مما يترتب على ذلك محاولتهم تسويف المهام الأكاديمية في محاولة منهم لتمشي أدائهم لهذه المهام مع المعايير غير الواقعية التي حددوها لأنفسهم. ونظراً لأن هذه المعايير أو التوقعات العالية التي ألزموا أنفسهم بها تفوق ما يمكنهم تحقيقه في الواقع، فإن هذا بدوره يقودهم إلى حلقة مفرغة من المخاوف تجاه المعوقات والعقبات التي تواجههم أثناء محاولة تنفيذ تلك المهام.

وإذا كان الفرد الكمالي يسعى إلى إتقان ما يوكل إليه من أعمال، ويقوم بالمراجعة والتكرار وعدم الثقة في أدائه مهما كانت درجة دقته، فإن هذا يدفعه إلى المماطلة في تنفيذ المهام المطلوبة والقيام بأعمال مضمونة النجاح خوفاً من الفشل، كما أنه ينشغل بالتفاصيل والجزيئات على حساب لاهتمام الكلي بالمهمة.

ويمكن أيضاً تفسير هذه النتيجة في ضوء صفات الفرد ذي الكمالية العصابية، ومنها: الحساسية تجاه الأخطاء، والحساسية المفرطة تجاه التقييمات السلبية من الآخرين، وهذه الصفات قد تدفع الفرد إلى تأجيل المهام المنوطة به إلى آخر لحظة ممكنة خشية الفشل في إنجازها حسب المستوى الذي يأمله. فالأفراد ذوي الكمالية العصابية من الصعب عليهم قبول أي نقص في أدائهم، لأنهم يضعون لأنفسهم مستويات عالية من الأداء، ويكافحون من أجل تحقيقها.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الكمالية العصابية لها دور في كثير من الاضطرابات والمشكلات التي يعانيها الفرد، فالكماليون العصابيون يميلون إلى التقييم الصارم، والتركيز على الجوانب السلبية للأداء، وربط الأداء بقيمة الذات, بحيث يعتبر الأداء غير المثالي فشلاً ومؤشراً لانعدام القيمة الذاتية. ولذا فإن الكمالية العصابية تجعل الطالب مهتماً بدرجة كبيرة بالوصول إلى الصورة المثالية، فيحاول جاهداً تحقيق الكمال في كل شيء يفعله, وهذا الهدف يعد في الكثير من الأحيان صعب المنال وخاصة إذا كان الكمال – من وجة نظره – يعني العمل في إطار محكم لا يصيبه نقص أو عيب, حتى يصل إلى الدرجة التي يدرك فيها أنه لا يستطيع تحقيق الكمال، ولكن حتى يصل الطالب إلى هذا الاقتناع يكون قد أضاع الكثير من الوقت والجهد، مما يجعله يسوف ويرجئ المهام والتكليفات الأكاديمية.

كما تتفق هذه النتيجة مع افتراضات بيرنز (Burns, 1980) عن الكمالية العصابية، فالأفراد ذوي الكمالية العصابية لديهم أنماط تفكير غير منطقية، وينظرون إلى أنفسهم باعتبارهم غير أكفاء، وذلك لاعتقادهم الخاطئ بأن الأفراد الناجحين يحققون أهدافهم بقليل من الجهد وبأقل قدر من الأخطاء، ونظراً لنزعتهم للكمال فإنهم لا يستطيعون مواجهة الضغوط ويشعرون بالنقص، وعدم القدرة على تحقيق الأهداف، وهذه الحالة من العجز والنقص في الثقة بالنفس والشعور العجز تتفق مع صفات الأفراد مرتفعي التسويف الأكاديمي.

وبالنسبة للقدرة التنبؤية للمرونة النفسية بالتسويف الأكاديمي فيمكن تفسيرها في ضوء أن الطالب الذي يتصف بالمرونة النفسية يكون صورة إيجابية عن ذاته، ويقيم قدراته بطريقة إيجابية، مما يساعدهم على تحمل الأعباء والضغوط، والمثابرة من أجل إنجاز المهام الأكاديمية في مواعيدها المحددة، كما أن الطلاب ذوي المرونة النفسية أكثر قدرة على تنظيم أوقاتهم، ومما يجعلهم يبدأون في إنجاز المهام الأكاديمية مبكراً، مما يقلل من التسويف الأكاديمي لديهم.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدور الفاعل الذي تلعبه المرونة النفسية في الحد من الشعور بالقلق الذي قد ينتاب الطالب عند تكليفه بمهام أكاديمية جديدة، وذلك باتباع الأساليب الوقائية التي من خلالها ينمي الطالب من قدرته على التعامل مع الظروف المختلفة والمهددة، ويستطيع أن ينظر إلى الموقف المختلفة من أكثر من زاوية وبقدر كبير من الإيجابية وبعيداً عن السلبية والتشاؤمية، الأمر الذي يدفعهم إلى المزيد من العمل والتركيز، والذي يمكنهم من الإنجاز، وبالتالي تحقيق الأهداف المتعلقة بأداء المهام الأكاديمية في مواعيدها. وعلى

العكس من ذلك فالفرد منخفض المرونة النفسية يعاني من من التصلب والجمود النفسي وضعف القدرة على التعامل مع المواقف الضاغطة، مما يحد من قدرته على التعامل مع المتغيرات المختلفة، وهذا يؤدي إلى مستوٍ منخفض من الأداء، مما يجعله يسوف في المهام الأكاديمية.

توصيات الدراسة:

على ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- تنظيم الندوات والدورات التدريبية لطلاب الجامعة من أجل إكسابهم مهارات إدارة الوقت، وتدريبهم على كيفية التخلص من التسويف الأكاديمي والمبادرة بتنفيذ المهام الأكاديمية الموكلة إليهم وعدم تأجيلها.

٢- توعية الطلاب بأهمية استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي من أجل البدء في إنجاز المهام الأكاديمية مبكراً والانتهاء منها في المواعيد المحددة.

٣- توعية الطلاب بأساليب التعامل مع المواقف الضاغطة، والتغلب على المشكلات التي قد تواجههم.

٤- تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي في الجامعات لمساعدة الطلاب على حل المشكلات الأكاديمية التي تواجههم، مما يحد من التسويف الأكاديمي لديهم ويزيد من مرونتهم النفسية.

٥- إتاحة المزيد من الفرص للطلاب للمشاركة في الأنشطة والفعاليات الجامعية المتنوعة، من أجل المساهمة في بناء شخصياتهم بناءٍ سوياً ووقايتهم من الاضطرابات النفسية.

٦- إجراء المزيد من البحوث عن التسويف الأكاديمي والكمالية العصابية والمرونة النفسية لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة.

بحوث مقترحة:

على ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم بعض البحوث التالية:

١- برنامج إرشادي لتحسين المرونة النفسية وأثره على التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٢- برنامج إرشادي لخفض الكمالية العصابية وأثره على التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٣- التسويف الأكاديمي في علاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى طلاب الجامعة.

٤- التسويف الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة.

المـــــراجـــــع

آمال عبدالسميع باظة (١٩٩٦). الكمالية العصابية والكمالية السوية. **دراسات نفسية**، ٦ (٣)، ٣٠٥-٣١١.

أحمد ضيف الله الكناني، وصالح أحمد دخيخ (٢٠١٩). درجة الاكتئاب وعلاقتها بالنزعة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين بمدينة جدة. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٣٥ (٥)، ١-٥٣.

أحمد محمد عبدالخالق، ومحمد الدغيم (٢٠١١). المقياس العربي للتسويف: إعداده، وخصائصه السيكومترية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٣٠، ٢٠٠- ٢٢٥.

أشرف محمد عطية (٢٠٠٩). دراسة العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقلياً. **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، ٢٣، ٢٨١-٣٢٥.

السيد الشربيني (٢٠١٢). استراتيجية المواجهة وتقدير الذات والانفعال الإيجابي والانفعال السلبي كمنبئات للكمالية التكيفية. **دراسات تربوية ونفسية**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٧٧، ٥١-١٢٠.

السيد عبدالدايم سكران (٢٠١٠). البناء العاملي لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقتها بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، جامعة قناة السويس، ٦١، ١-٧٠.

الشيماء محمد أحمد (٢٠١٨). المرونة النفسية وعلاقتها بإدارة الغضب لدى الطالبة المعلمة بكلية رياض الأطفال جامعة المنيا. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنيا.

بشري إسماعيل أرنوط (٢٠١٥) فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج الواقعي في خفض الكمالية العصابية وزيادة فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، ٤٢، ٢٣-٩٧.

تراسي، براين (٢٠١١). **قوة الوقت**. (ترجمة: مكتبة جرير). الرياض: مكتبة جرير.

جمعة فاروق حلمي (٢٠١٣). المرونة النفسية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٥١، ١٢٧-١٥٨.

حسن علام (٢٠٠٨). محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات الدراسية والنفسية لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٢٤ (٢)، ٢٥٥-٣٠٦.

سامية محمد صابر محمد (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من سلوك التأجيل Procrastination المرضي المزمن لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢١ (٢)، ٢٩٣-٣٦٩.

سامية محمد صابر محمد (٢٠١٥). أنماط التعلق وعلاقتها بالكمالية وأساليب المواجهة للضغوط النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. **دراسات تربوية ونفسية**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٨٤ (١)، ١٢٥-٢٣٨.

سحر محمود عبداللاه (٢٠١٩). إسهام كل من الكمالية الأكاديمية والمستوى التحصيلي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة سوهاج. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنوفية، ٣٤ (٣)، ٩٤-١٣٥.

سليمان آل جبير (٢٠١١). العلاقة بين التسويف وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠، ٢٣٩-٢٨٢.

سيد أحمد البهاص (٢٠١٠). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٤٢، ١١٣-١٥٣.

شادية أحمد عبدالخالق (٢٠٠٥). **ذوي الاحتياجات الخاصة وسيكولوجية الموهبة**. القاهرة: دار الرشاد.

شيخة مرداس المطيري (٢٠١٧). الكمالية العصابية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة شقراء. **مجلة البحث العلمي في التربية**, كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٨ (١١)، ٣٢٣-٣٥٨.

شيرمان، جيمس (٢٠١٠). **دع التسويف وابدأ العمل**. (ترجمة: محمد طه علي). الرياض: دار المعرفة.

صالح عليان أحمد (٢٠١٩). مستوى الكمالية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية الاجتماعية والرضا عن الحياة الاجتماعية لدى عينة من طلبة جامعة الحدود الشمالية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٧ (٤)، ١٩٠-٢١٦.

طارق عبدالعالي السلمي (٢٠١٥). مستوي التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**, جامعة البحرين ، ١٦ (٢)، ٦٣٩-٦٦٤.

عادل عز الدين الأشول، وحسام هيبة، وأميرة محمد (٢٠١٦). الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة الإيجابية لعينة من المراهقين. **مجلة الإرشاد النفسي**، ٤٥، ٣٠٥-٣٣٢.

عبدالرقيب البحيري (٢٠١٠). المرونة لدى الأطفال والشباب الموهوبين في ضوء التقييم المعرفي. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الخامس عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، الإرشاد الأسري وتمنية المجتمع: نحو قاق إرشادية رحبة، ١-١٦.

عبدالله جاد محمود (٢٠١٠). الكمالية لدى عينة من معلمي التعليم العام وعلاقتها ببعض اضطرابات القلق والبارانويا لديهم. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ٧٢ (٢)، ٣-٥٥.

عبدالمطلب أمين القريطي (٢٠١٤). **الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم، واكتشافهم، ورعايتهم**. القاهرة: عالم الكتب.

عفاف جعيص (٢٠١٥). المرونة النفسية والقدرة على حل المشكلات وعلاقتهما بالاضطرابات النفسجسمية لدى طلاب الدراسات العليا العاملين وغير العاملين. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ١٩ (٣)، ١-٧٩.

عفراء العبيدي (٢٠١٣). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٥٣ (٢)، ١٤٧-١٧١.

علا عبدالرحمن (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالمرونة النفسية وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف. **مجلة الدراسات العربية التربوية والنفسية**، ٤٨(٤)، ٧٧-١٠١.

لانا باسل محمد (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة اليرموك. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

لينة أحمد الجنادي، وابتسام محمود عامر (٢٠١٥). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية لدى طالبات جامعة القصيم. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ١٠١ (٢٦)، ٧٩-١٢٢.

ماجدة بهاء الدين (٢٠٠٨). **الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية**. عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

مروة سعيد عويس (٢٠١٦). المرونة النفسية وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي لدى الطلاب في ضوء المتغيرات الديموجرافية المرتبطة بالنوع والثقافة الفرعية والتخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية. **دراسات نفسية**، ٢٦ (٣)، ٣٩٣-٤٧١.

مروة مختار بغدادي (٢٠١٥). برنامج تدريبي للحد من التسويف الأكاديمي وأثره في التوجهات الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإسكندرية، ٢٥ (٣)، ١٠٣-١٨٦.

مصطفى مظلوم (٢٠١٣). الكمالية وعلاقتها بالعدوانية لدى طلاب الجامعة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**, ٣٩ (١)، ١٣-٤٥.

ناصر القبيسي (٢٠٠٦). **إدارة الوقت وضغوط العمل**. الرياض: دار الزهراء.

هيفاء جبار المطيري (٢٠١٦). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى طالبات جامعة الدمام. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الدمام، المملكة العربية السعودية.

Abdollahi, A.; Hosseinian, S.& Asmundson, G. (2018). Coping styles mediate perfectionism associations with depression among undergraduate students. *The journal of general psychology*, 145 (1), 93-105.

Alex, N.& Jeffrey, S. (2006). Coping resources, perfectionism, and academic performance among adolescents. *Psychology in the schools*, 43 (5), 613-622.

American psychological association (2010). *Resilience factors and strategies*. Washington DC: A.P.A.

Asif, S. (2011). Clinical implications of academic procrastination. *Unpublished doctoral dissertation*, presented to Alliant international University, Los Angeles, Umi N. 3454891.

Balkis, M.& Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among preservic teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. *Journal of theory and practice in education*, 5 (1), 18-32.

Bendicho, P.; Mora, C.; Díaz, B.& Rivero, P. (2017). Effect on academic procrastination after introducing augmented reality. *Eurasia journal of mathematics science and technology education*, 13 (2), 319-330.

Bonyeme, N. (2014). Gender differences on two dimensions of perfectionism among gifted children. *Unpublished master thesis*, presented to Montréal University.

Brobst, K. (2011). The effects of implementation intentions on the high school procrastinator and perfectionist. *Unpublished doctoral dissertation*, presented to Fordham University, New York, Umi. N. 3468279.

Burns, D. (1980). The perfectionist's script for self- defeat. *Psychology today* , 8, 70-67.

Capan, B. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of University students. *Procedia- social and behavioral science*, 5 (2), 665-671.

Carver, C. (1998). Resilience and thriving. *Journal of social issues*, 54 (2), 245-266.

Chu, A.& Choi. J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *The journal of socia psychology*, 145 (3), 245-264.

Connor, K.& Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson resilience scale (CDRISC). *Depression and anxiety*, 18, 76-82.

Cook,I.(2002). Parent psychopathology and child perfectionism. *Unpublished master thesis*, presented to college of Liberal arts.

Damian, L.; Stoeber, J.; Negru, O.& Băban, A. (2014). Perfectionism and achievement goal orientations in adolescent school students. *Psychology in the schools*, 51 (9), 960-971.

Deci, E.& Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Enns, M.& Cox, B. (2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. In G. L. Flett& P. L.Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research and practice*, Washington, DC: American Psychological Association.

Flett, G.& Hewitt, P. (2002). *Perfectionism*. Washington, DC: American psychological association.

Flett, G.; Druckman, T.& Hewitt, P. (2011). Perfectionism, coping, social support, and depression in maltreated adolescents. Journal rat-emo cognitive-behavioral therapy, 30, 111- 131.

Grace, F. (2010). The relationship between personality traits and psychological resilience among the Caribbean adolescents. *International journal of psychological studies*, 2, (2), 108-116.

Gropel, p.& Steel, P. (2008). A mega- triel investigation of goal setting, interest enhancemen and energy on procrastination. *Personality and individual differences*, 45 (5), 406-411.

Hamackek.D. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Journal of psychology*, 15 (2), 27-33.

Hanchon, T. (2010) The relation between perfectionism and achievement goals. *Personality and individual differences*, 49, 885-890.

Hannok. W. (2011). Procrastination and motivation beliefs of adolescents: A cross-cultural study. *Unpublished doctoral dissertation*, presented to the faculty of graduate studies and research, Edmonton, Alberta.

Hartley, M. (2013). Investigating the relationship of resilience to academic persistence in college students with mental health issues. *Rehabilitation counseling bulletin*, 56 (4), 240-250.

Hill, R.; Metntive, k. & Bacharach, V. (1997). Perfectionism and the big five factors. *Journal of social behavior and personality*, 12, 257-270.

Hill ,R.; Huelsman, T.; Furr, R.; Kibler, J.; Vicente, B.& Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The perfectionism inventory. *Journal of personality assessment*, 82 (1), 80–91.

Howell, A.; Watson, D.;Powell, R..& Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioral postponement. *Personality and individual differences*, 40 (8), 1519-1530.

Jackson, D. (2012). Role of academic procrastination, academic self-efficacy beliefs, and prior academic skills on course outcomes for college students in developmental education. *Unpublished doctoral thesis*, presentd to Georgia University, Athens.

Kalia, A .& Yadav, M. (2014). Academic procrastination in relation to socio-demographic variables. *Scholary research journal for interdisciplinary studies*, 10 (2), 1073- 1081.

Karner, H. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 142, 434-438.

Kashdan, T. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psycholgical review*, 30 (7), 865-878.

Keye.M.&Pidgeon,A. (2013). An investigation of the relationship between resilience, mind fullness, and academic self efficacy. *Journal of social siences*, 6 (1), 1-4.

Khan, M.; Arif, H.; Noor, S.& Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *Journal of social sciences*, 8(2), 65-70.

Klassen, R.; Ang, R.; Chong, W.; Krawchuk, L.; Huan, V.; Wong, I.& Yeo, L. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied psychology: An international review*, 59 (3), 361-379.

Klingsieck, K. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European psychologist,* 18 (1), 24–34.

Kottman, T (2000). Perfectionistic children and adolescents: Implications for school counselors. *Professional school counseling*, 3 (3), 182-188.

Lee, E. (2005). The Relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of genetic psychology*, 166 (1), 5-14.

Levine, S.& Milyavskaya, M. (2018). Domain-specific perfectionism: An examination of perfectionism beyond the trait-level and its link to well-being. *Journal of research in personality*, 74, 56-65.

Macedo,A.; Marques,M.& Pereira,T.(2014). Perfectionism and psychological distress: A review of the cognitive factors. *International journal of clinical neurosciences and mental health*, 17, 1-10.

Miller, C. (2007). Procrastination ad attention deficit hyperactivity disorder in the college setting: The relationship between procrastination and anxiety. *Unpublished doctoral dissertation*, presented to Capella University, Umi N. 3278283.

Mortazavi, F. (2016). The prevalence of academic procrastination and its association with medical students' well-being status. *International journal of humanities and cultural studies*, 3 (2), 1256-1269.

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

Parsons, S.; Kruijit, A.& Fox, E. (2016). A cognitive model of psychological resilience. *Journal of experimental psychology*, 7 (3), 296-310.

Pidgeon, A.; Rowe, N.; Stapleton, P.; Magyar, H.& Lo, B. (2014). Examining characteristics of resilience among university students: An international study. *Open journal of social sciences*, 2, 14-22.

Pychyl, T.& Flett, G. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *Journal of rational-emotive&cognitive-behavior therapy*, 30 (4), 203-212.

Rabin, L; Fogel, J.& Nutter, K. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 33 (3), 344–357.

Ram, A. (2005). The relationship of positive and negative perfectionism to academic achievement, achievement motivation, and well-being in tertiary students. *Unpublished master thesis*, presented to the University of Canterbury.

Revich,K.& Gillhomg,J. (2010). Building resilience of youth: the penn resiliency program. *National association of school psycholgists*, 38 (6), 16-19.

Richadson, G. (2002). The met theory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*, 58 (3), 307-321.

Robakowska, M.; Fobke, A.; Walkiewicz, M.& Tartas, M. (2018) Adaptive and maladaptive perfectionism, and professional burnout among medical laboratory scientists. *Medycyna pracy*, 69 (3), 253-260.

Ryan, L.&Caltabiano, M. (2009). Development of a new resilience scale: The resilience in midlife scale (RIM scale). *Asian social scince*, 11 (5), 39-51.

Schraw, G.; Wadkins, T.& Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of educational psychology*, 99 (1), 12-25.

Sharma, B. (2015). A study of resilience and social problem solving in urban Indian adolescents. *The internaonal journal of Indian psychology*, 2 (3), 2349-3429.

Shilpa, S.& Srimathi, N. (2015). Role of resilience on perceived stress among pre university and under graduate students. *Journal of Indian psychology*, 2 (2), 141-149.

Simpson, K. & Timothy, A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, motivations. *Personality and individual differences*, 47 (8) 906-911.

Slaney, R.; Rice, K.; Mobley, M.; Trippi, J.& Ashby, J. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 34 (4), 130-145.

Smith, M.; Saklofske, D.; Stoeber, J.& Sherry, S. (2016). The big three perfectionism scale: A new measure of perfectionism. *Journal of psychoeducational assessment*, 34 (7), 670-687.

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

Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and individual differences*, 48, 926-934.

Steel, P. (2011). *The Procrastination equation*. New York: HarperCollins.

Stoeber, J.& Becker, C. (2008). Perfectionism, achievement motives, and attribution of success and failure in female soccer players. *International journal of psychology*, 43 (6), 980–987.

Stoeber, J.& Janssen, D. (2011). Perfectionism and coping with daily failures: Positive reframing helps achieve satisfaction at the end of the day. *Anxiety, Stress& Coping*, 24 (5), 477-497.

Wang, Z.& Englander, F. (2010). A crossdisciplinary perspective on explaining student performance in introductory statistics: What is the relative impact of procrastination? *College student journal*, 44 (2), 458-471.

Yong, F. (2010). A study on the assertiveness and academic Procrastination of English and communication students at a private University in Malaysia. *American journal of scientific research*, (9), 62-71.

Yu, J.; Chae, S.& Chang, K. (2015). The relationship among self-efficacy, perfectionism and academic burnout in medical school students. *Korean journal of medical education*, 28 (1), 49-55.