

2016

مدى انتشار سلوكات المماثلة والتأجيل عند طلبة الجامعة والاختلاف في ذلك تبعاً لكل من جنسهم وتخصصاتهم ومستواهم الدراسي ومعدلاتهم التاركية

احمد الزغاليل
جامعة مؤتة, zaghalil1999@yahoo.com

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaes>

Recommended Citation

الزغاليل, احمد (2016) "مدى انتشار سلوكات المماثلة والتأجيل عند طلبة الجامعة والاختلاف في ذلك تبعاً لكل من جنسهم وتخصصاتهم ومستواهم الدراسي ومعدلاتهم التاركية", *Jordanian Educational Journal*: Vol. 1 : No. 1 , Article 2.

Available at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaes/vol1/iss1/2>

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Jordanian Educational Journal by an authorized editor. The journal is hosted on Digital Commons, an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

مدى انتشار سلوكات المماثلة والتأجيل عند طلبة الجامعة والاختلاف في ذلك تبعا لكل من جنسهم وتخصصاتهم ومستواهم الدراسي ومعدلاتهم التراكمية

Cover Page Footnote

Mutah University \The College of Educational Sciences

مدى انتشار سلوكات المماثلة والتأجيل عند طلبة الجامعة والاختلاف في ذلك تبعاً لكل من جنسهم وتخصصاتهم ومستواهم الدراسي ومعدلاتهم التراكمية

أ.د. أحمد سليمان الزغاليل*

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى شيوع التأجيل الأكاديمي عند طلبة الجامعة وممارسته، وكذلك معرفة مدى الاختلاف في سلوكات ممارسات هؤلاء الطلبة تجاه هذه الظاهرة تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي. تم اختيار عينة الدراسة والبالغ عددها (442) طالبا وطالبة بطريقة العينة العشوائية العنقودية (الشعبة الصفية) من طلبة جامعة مؤتة. ولتحقيق غايات هذه الدراسة تم استخدام مقياس أيتكن للتأجيل الأكاديمي Aitkin Academic (Procrastination Scale)، والذي أعده أيتكن (Aitkin, 1982). بينت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من السلوكات والممارسات فيما يتعلق بالتأجيل الأكاديمي عند طلبة الجامعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوكات وممارسات طلبة الجامعة نحو التأجيل الأكاديمي تبعاً لكل من متغير الجنس والتخصص، والمستوى الدراسي. بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوكات وممارسات طلبة الجامعة نحو التأجيل الأكاديمي تبعاً لمتغير المعدل التراكمي بين كل من الطلبة الذين معدلهم التراكمي (ضعيف) والذين معدلهم التراكمي (ممتاز)، لصالح الذين معدلهم التراكمي (ضعيف). وكذلك بين الطلبة الذين معدلهم التراكمي (جيد)، والطلبة الذين معدلهم التراكمي (ممتاز)، لصالح الذين معدلهم التراكمي (جيد).

Abstract

This study aimed at assessing the prevalence and practice of academic procrastination among university students, as well as to know the extent of the differences in their behaviors and practices toward this phenomenon in accordance to their gender, specializations, academic level, and grand point average (GPA). A sample of (442) student from Mutah university was randomly selected in order to achieve the goals of the study. To achieve the goals of this study, Aitken Academic Procrastination Scale was used to collect the data for this study (Aitkin, 1982). Results of the study showed the presence of a moderate level of such behaviors and practices with regard to academic procrastination among university students. The results, also, showed no statistically significant differences in behaviors and practices of procrastination among university students in accordance to their sex, specializations or academic level. On the other hand, the results showed a statistically significance differences in behaviors and practices toward procrastination among university students regarding their grand point average (GPA) between students with a (weak) GPA, and those with an (excellent) GPA, in favor of those who are with the (weak) GPA. As well as between students with a (good) GPA, and students with an (excellent) GPA, in favor of those who are with a (good) GPA.

المقدمة:

التأجيل عبارة عن ظاهرة يهمل فيها الشخص الالتزام بالقيام بمسؤوليات شخصية وضرورية، كالقيام بمهمة ما، أو اتخاذ قرار ما في الوقت المناسب، وذلك على الرغم من النتائج السلبية الحتمية وغير السارة التي سينتهي إليها. وليس غريبا على غالبية الناس التأجيل من حين لآخر، لكن بالنسبة لبعضهم فإن التأجيل يعتبر مشكلة مزمنة تسبب لهم الشعور بالألم والضيق النفسي. والتأجيل هو تأخير إنجاز العمل حتى اللحظة الأخيرة. فهو أكثر من مجرد سوء تنظيم الوقت. فنحن عادة نؤجل القيام بالأعمال التي نرى أنها صعبة ومعقدة ومنفرة. وفي بعض الحالات فإننا نؤجل القيام بمثل هذه المهام لمدة طويلة جدا، لدرجة أننا لا نقوم بها أبدا.

فالتأجيل كما يشير هوفر (Hoover, 2005) هو سلوك شائع ومستشر عند غالبية الناس، وخصوصا بين طلبة الجامعات، فقد أشار إلى أن حوالي 20% من الأميركيين البالغين يعانون من المماثلة المزمنة. كما أشارت دراسة فيراري وجونسون وماك كاون (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995) إلى أن حوالي 70% من طلبة الجامعات يعانون من التأجيل فيما يتعلق بالواجبات والمهام الأكاديمية المطلوبة منهم. بينما أشارت دراسة ششوينبيرغ (Schouwenburg, Lay, Pychyl, & Ferrari, 2004) إلى أن ما بين 75%-80% من طلبة الجامعات في أمريكا لديهم ميول قوية للتباطؤ في إنجاز الأعمال والواجبات الأكاديمية. أي أن نسبة كبيرة جدا من الطلبة يعانون من مشكلة التأجيل. كذلك أشارت دراسة فراري ودياز واوتشالغان ودياز وارغوميدو (Ferrari, Díaz-Morales, O'Callaghan, Díaz, & Argumedo, 2007) إلى أن هناك بحدود 20-25% من الذكور والإناث في أمريكا الشمالية والجنوبية وأوروبا يعانون من مشكلة التأجيل المزمن، والتأخير غير المبرر في إنجاز المهام ذات الأهمية في مختلف المواقف. علاوة على ذلك، فقد أشارت الدراسات إلى أن مشكلة التأجيل المزمن ترتبط بعدة جوانب من الشخصية، منها الحالات المتدنية للثقة بالنفس واحترام الذات، وحالات عالية من الكآبة، والاضطرابات النفسية، والقلق، وكثرة النسيان، والشعور بالتشويش، وضعف القدرة على المنافسة، والجمود، وضعف الطاقة (Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995).

التأجيل حالة منتشرة بين الناس لدرجة أنها لا تبدو مشكلة ذات أهمية للكثيرين. وبالرغم من ذلك فإن الناس الذين تظهر عندهم هذه الحالة على شكل سلوكيات مزمنة من الخمول والكسل المتعمد يعانون من الانفعالات السلبية بسبب عدم قدرتهم على إكمال الأعمال المطلوبة منهم في الوقت

المناسب، أو في المواعيد المحددة، أو اتخاذ القرارات سواء في الأمور البسيطة أو الرئيسية في حياتهم اليومية. فقد أشارت الكثير من الدراسات إلى أن القلق والاكتئاب يرتبط كل منهما بسلوكات التأجيل (Ferrari, et. al, 1995).

فكل شخص يقوم بالتأجيل، إذ إنّ هذه المشكلة مستشرية بين الناس لدرجة أنها تمنع الفرد من أخذ الأمور بجدية كما تستحق. وعلى الرغم من ذلك، فإنه من المهم إدراك أن التأجيل عبارة عن إضاعة للوقت بشكل خطير، ويكون تأثيره ليس فقط على كم العمل الذي كان قادراً على إنجازه، ولكن على نوعية ذلك العمل أيضاً (Zarick, & Stonebraker, 2009).

غالباً ما يكون الذي يعاني من التأجيل متقائلاً بشكل كبير بخصوص قدرته على إنهاء المهمة المطلوبة منه في موعدها المحدد خلال وقت قصير، و يترافق مع ذلك الشعور بالاطمئنان إلى أن كل شيء تحت السيطرة، ولذلك فلا حاجة للبدء للمباشرة بالعمل الآن. على سبيل المثال، قد يعتقد طالب ما أن إنجاز ورقة بحثية لن يتطلب منه أكثر من خمسة أيام، بينما لديه خمسة عشر يوماً، فيرى أن هناك متسعاً من الوقت، وبالتالي فلا حاجة للبدء بإعدادها، فيتولد لديه شعور خادع بالاطمئنان والهدوء، ومع اقتراب الوقت المحدد يحاول البدء في كتابة البحث فيلاحظ فجأة أنه لا يستطيع التحكم في الوقت، وأنه ليس لديه الوقت الكافي لإنجاز العمل المطلوب، عند هذه النقطة يجد بأن عليه القيام بجهود كبيرة لإنجاز العمل، وبالتالي يتولد لديه الشعور بأنه يستطيع العمل تحت الضغط. في الواقع، إن مثل هذا الشخص يجد نفسه مضطراً لإنجاز العمل لأن ليس لديه أي خيار آخر، وهذا يؤثر على نوعية العمل الذي سيقوم به، وبالكاد تكون علامته على هذا العمل مقبولة، هذا إن استطاع إتمام العمل المطلوب. وهنا يتولد لديه مشاعر مختلطة ومتضاربة، فقد يشعر بالفخر لأنه استطاع إنجاز العمل المطلوب، وفي نفس الوقت ازدياد واحتقار المدرس الذي لم يقدر الجهد الهائل الذي بذله في هذا العمل، فضلاً عن الشعور بالذنب لعدم حصوله على الدرجة التي يعتقد أنه يستحقها. أما المحصلة النهائية لمثل هذا العمل فهي التعزيز، حيث إنه تمت مكافأة هذا الطالب وحصل على تعزيز إيجابي لسلوكه الهزيل وغير المجدي. وبالنتيجة فإن هذا السلوك غير المقبول سيتم تكراره مرات ومرات.

ويمثل التأجيل المزمن عائقاً مهماً أمام الإنتاج لأعداد كبيرة من الناس. في دراسة أجراها فيراري وأوكالاغان ونيوبغن (Ferrari, O'Callaghan, and Newbegin, 2005) لمعرفة واقع التأجيل عند البالغين في ثلاث دول غربية (أمريكا، أستراليا، وبريطانيا). وجدوا أن الرجال والنساء في

المجتمعات الثلاثة أظهروا ميلاً متشابهاً في موضوع التأجيل. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن انتشار ظاهرة التأجيل بين البالغين الأمريكيين أكثر منها في المجتمعات الأخرى.

يعرف روثبلوم وسولومون وموراكامي (Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986) التأجيل الأكاديمي على أنه عبارة عن تأخير في القيام بمهام محددة لها علاقة بأمر أو واجبات دراسية.

ويمكن أن يستخدم التأجيل عذراً ومبرراً للأداء السيئ، خصوصاً من قبل الناس الذين ينجزون مهامهم في الدقائق الأخيرة. يشير فيراري وباركر ووير (Ferrari, Parker, and Ware, 1992) إلى أن الخوف من الفشل عند المماثلين في المجال الأكاديمي يتعلق بضعف الكفاءة الذاتية، وبالتالي فإن طلبة الجامعات يلجأون إلى التأجيل لكي يحتموا أنفسهم من ضعف المعرفة الذاتية والكفاءة.

ويعرف التأجيل الأكاديمي بأنه ميل لاعتقالي أو لامنطقي للتأخير في بدء أو إكمال العمل الأكاديمي. فالكثيرون من الطلبة لديهم النية والرغبة لإنجاز الأعمال الأكاديمية المطلوبة منهم ضمن الإطار الزمني المطلوب أو المحدد، إلا أنهم وبالرغم من ذلك، يخفقون في تحفيز أنفسهم لعمل ذلك (Fernie, & Spada, 2008).

ويشكل عام، فإن التأجيل عبارة عن ظاهرة معقدة تتضمن أكثر من مجرد عدم الفعالية في تنظيم الوقت، بل إنها تعكس التناقض بين نية الفرد في أداء العمل، وحقيقة قيامه فعلاً بهذا العمل (Lay, Kovacs, & Danto, 1998)

كذلك أشارت الدراسات إلى أن التأجيل يرتبط بالدرجات المنخفضة والتحصيل المتدني، واحترام الذات المتدني، وضعف القدرة على الضبط الذاتي، ونقص الكفاءة الذاتية، فضلاً عن مهارات التعلم غير الفعالة، والشعور بالسأم والضجر، والقلق، والشعور بالكآبة، والخوف من الفشل، والتفكير اللاعقلاني، وعدم القدرة على تنظيم الوقت (Haycock, McCarthy, & Skay, 1998)

ويشكل التأجيل عائقاً كبيراً في طريق النجاح الأكاديمي، إذ إن التأجيل الأكاديمي عند الكثيرين من طلبة الجامعات يرتبط بالتحصيل المتدني، والانسحاب من المساقات الدراسية خلال الفصل الدراسي، والتأخير في الدراسة (Lay & Burns, 1991). كما أشارت الكثير من الدراسات إلى وجود علاقة قوية بين سمة التأجيل عند طلبة الجامعات وكل من الثقة بالنفس، وضبط النفس،

والكفالية، والوعي بالذات، وخداع الذات، والاندفاع المتهور، والكآبة، وضعف القدرة على المنافسة (Ferrari, et. al, & McCown, 1995).

وفيما يتعلق بالعلاقة بين التأجيل والشخصية، تشير الدراسات إلى أن التأجيل يرتبط طردياً بالعصابية، وعكسياً بدرجة الوعي بالذات (Lay, et. al, 1998, Milgram, & Tenne, 2000) كما أشارت الكثير من الدراسات إلى أن التأجيل يرتبط بعدد من المتغيرات الديموغرافية، فقد أشارت دراسة ماكاون وروبرتس (Wohl, Pychyl, & Bennett, 2010) إلى أن الأشخاص الذين هم في الأربعينات من عمرهم يعانون من المماثلة والتأجيل أكثر مما هي عند طلبة الجامعات الذين هم في العشرينات من العمر. كما أشارت دراسة هاريوت وفيراري (Jiao, DaRos, & Voseles, Collins, & Onwuegbuzie, 2011) إلى عدم وجود فروق ذات أهمية بين الجنسين في موضوع التأجيل، وأن التأجيل منتشر بين من أهم أقل تعليماً، في حين لا توجد هناك اختلافات مهمة في موضوع التأجيل تبعاً للمستوى التعليمي، والحالة الاجتماعية.

كذلك أشارت الدراسات التجريبية إلى أن التأجيل المزمن يرتبط بعدد من السمات الشخصية، بما في ذلك تدني الثقة بالنفس، وتدني احترام الذات، والحالات القوية المرتبطة بكل من الكآبة، والقلق، والاضطرابات العصبية، والوعي بالذات، والنسيان، وعدم القدرة على المنافسة، وقلة الطاقة (Ferrari, & Tice, 2000)

يشير الباحثون إلى ثلاثة أشكال للتأجيل المزمن: الأول يسمّى التأجيل التجنبي (Avoidant Procrastination)، وهذا يرتبط بتجنّب القيام بالمهام ذات العلاقة بالقدرات الشخصية للفرد، وذلك للحفاظ على احترام الذات. والثاني يطلق عليه التأجيل المقصود (Decisional Procrastination)، وهذا يكون على شكل التأخير في اتخاذ القرار. أما الثالث فيسمّى تأجيل الإثارة (Arousal Procrastination)، وهو التسرّع في العمل لإنجازه في موعده النهائي بعد تأجيله لفترة من الوقت (Ferrari, et. al., 1995).

من المهم جداً فهم الأسباب والنتائج التي ترتبط بعملية المماثلة والتأجيل والتي تبدو شائعة بين الناس بشكل عام، وفي الوسط الأكاديمي بشكل خاص. حيث يؤثر التأجيل على الناس في المجالات المختلفة من الحياة، سواء في الجوانب الأكاديمية، أو المهنية، أو العلاقات الاجتماعية، أو في المهمات الإدارية. فبسبب ما يتميز به الشخص من درجة عالية من التأجيل والمماثلة فإنه قد يفقد عمله، أو يترك دراسته، أو قد يعرّض حياته الزوجية للخطر. كما أن مثل هذا الشخص قد

يعاني من معاناة نفسية على نحو متزايد ترتبط بقلّة الإحساس بالسيطرة على أموره الشخصية، وعدم احترام الذات، وقلّة الإحساس بقدراته الذاتية مع اقتراب المواعيد النهائية لإنجاز العمل المطلوب (Howell, & Buro, 2009).

ومع الأخذ بعين الاعتبار بأن كثيرا جدا من الناس يعترفون بالتأجيل، ولو أحيانا على الأقل، وبالتأثير الكبير لهذا العجز في تنظيم الذات، فإن كثيرا من الباحثين حاولوا معرفة وفهم لماذا يؤجل الناس الأعمال المطلوب منهم إنجازها (Ferrari, et. al, 1995)

أسباب التأجيل والمماطلة:

هناك عدة أسباب محتملة للتأجيل، يرجع السبب الأول منها إلى سوء تنظيم الوقت، فعندما يؤجل الشخص فهذا يدل على أنه غير قادر على إدارة الوقت بشكل جيد، وهو يدل أيضا على حيرة في تحديد الأولويات والأهداف. أما السبب الثاني فيرجع إلى عدم القدرة على التركيز على العمل المطلوب، وقد يعود ذلك إلى عوامل في البيئة تشتت الانتباه، مثل الإزعاج والضوضاء حول مكان الدراسة، أو محاولة عمل الواجب المطلوب وهو مستلق على السرير. ويرجع السبب الثالث إلى الخوف والقلق المرتبط بالفشل، حيث يقضي الشخص الكثير من الوقت في التفكير في العمل وكيفية إنجازها بدلا من البدء به وإكماله. أما السبب الرابع للتأجيل فيرجع إلى المعتقدات السلبية للشخص حول كفاءته وقدراته، إذ إنّ المشاكل الشخصية قد تعيق تقدمه في إنجاز العمل. هذا فضلا عن توقعات الشخص غير الواقعية، والكمالية اللتين قد يشكل أي منها عائقا أمام الإنجاز بالنسبة للمماطلين. (Howell, & Buro, 2009).

بينما يشير ستيل (Steel, 2007) إلى مجموعة أخرى من الأسباب التي تلعب دورا مهما في عملية التأجيل عند الفرد أهمها:

1. الصعوبة: فقد تبدو المهمة صعبة التنفيذ، إذ يميل الفرد بشكل عام إلى تجنب القيام بالأشياء الصعبة، مقابل تلك التي تبدو سهلة عليه.
2. إضاعة الوقت: فقد تستغرق المهمة كما كبيرا من الوقت، وهذا الكمّ الكبير من الوقت غير متوفر غالبا حتى عطلة نهاية الأسبوع.
3. نقص المعرفة أو المهارات: فلا أحد يريد ارتكاب الأخطاء، لذا فإن الانتظار حتى يتم تعلم كيفية التعامل مع الموقف هو الأفضل قبل البدء بالعمل.

4. الخوف من الفشل: هنالك بعض الذين يؤجلون البدء بالعمل لشعورهم بأنهم لن يكونوا قادرين على أدائه بشكل مرضٍ، فعندما ينتابهم الشك بأن عملهم سيكون غير مناسب فإنهم قد يميلون إلى تأجيل ذلك العمل.
5. الكمالية: وهذه ترتبط بوجود توقّعات أو معايير عالية غير واقعية عند المماطل، فكل شيء يجب أن يتم عمله على أكمل وجه، وهو ما يكون قد فرضه على نفسه، ومثل هذا الشخص يكون كثير النقد وقليل المديح لما يقوم به من عمل.

صفات الأشخاص الذين يعانون من التأجيل والمماطلة:

- يؤكد ستيل (Steel, 2007) على عدد من الصفات التي تُميّز الذين يعانون من التأجيل عن غيرهم منها:
1. ضعف الثقة بالنفس: حيث يعاني المماطل من مشاعر ضعف الثقة بالنفس وتدني احترام الذات، ويصرّ على مستوى عالٍ من الأداء، بالرغم من أنه في الواقع قد يشعر بالنقص أو العجز عن إنجاز ذلك المستوى.
 2. الشعور بالانشغال الدائم: فقد يلجأ الشخص إلى التأجيل للفت الانتباه بأنه مشغول جداً. حيث يقضي المماطل وقتاً كبيراً في تبرير أسبابه في عدم إنجاز العمل.
 3. العناد: فقد يستخدم الشخص التأجيل تعبيراً عن العناد والمفاخرة، إذ يعتقد بأنه قادر على الإنجاز عندما يرغب، وعند شعوره بالاستعداد.
 4. المناورة والتلاعب: فقد يستعمل التأجيل للسيطرة على سلوك الآخرين أو للتأثير فيهم، إذ يعتقد بأنهم لا يستطيعون البدء بالعمل دونه، بينما التأخير المتعمد يثير الآخرين ويزعجهم.
 5. تحمّل الضغوط ومواجهتها: فقد يصبح التأجيل في أغلب الأحيان أسلوباً وطريقة لمواجهة ضغوط وتجارب الحياة اليومية، حيث يرى الشخص أن من السهل عليه اختلاق الأعذار للتأخير والتأجيل باستمرار.
 6. أنه ضحية للإحباط: إذ يحس المماطل في أغلب الأحيان بأنه ضحية، فهو لا يستطيع فهم سلوكه، أو لماذا هو لا يستطيع إنجاز العمل مثل الآخرين، فالأمر بالنسبة له عبارة عن لغز محبط. وأن الأسباب وراء سلوكه خافية بالنسبة له.

مشكلة الدراسة

هناك نسبة كبيرة من الطلبة تعاني من التأجيل الأكاديمي، ومن النتائج السلبية المترتبة على ذلك. إذا إنَّ التأجيل الأكاديمي يرتبط بضعف الأداء الأكاديمي. كما أنه يرتبط بالشعور بالكآبة، وضعف في دقة المواعيد، وصعوبات في متابعة الأمور والمهام المطلوبة، ويرتبط كذلك بزيادة في المشاكل الصحية كلما اقترب موعد الفصل الدراسي من نهايته. ويعتبر التأجيل مصدر إزعاج لكثير من الطلبة، بينما يعدّ لبعضهم مشكلة مزمنة. وأيا كان الأمر فإنَّ التأجيل يؤدي إلى ضياع الفرص، والشعور بالإحباط، وزيادة الإجهاد، وضعف العمل أو الأداء الأكاديمي، وتدنّي احترام الذات، وإهدار الوقت.

أداة الدراسة:

لجمع المعلومات اللازمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة، فقد تم استخدام مقياس أيتكن للتأجيل الأكاديمي (Aitkin Academic Procrastination Scale)، والذي أعده أيتكن (Aitkin, 1982). وذلك لقياس مدى ممارسة التأجيل الأكاديمي عند طلبة الجامعة. يتكون مقياس أيتكن للتأجيل الأكاديمي من (19) فقرة، وتتم الاستجابة على كل فقرة من فقرات المقياس وفقا لمقياس ليكرت الخماسي (صحيح، وغالبا صحيح، وأحيانا خطأ/ أحيانا صحيح، وغالبا خطأ، وخطأ) وتعطي الاستجابة صحيح خمس درجات، وغالبا صحيح أربع درجات، وأحيانا خطأ/ أحيانا صحيح ثلاث درجات، وغالبا خطأ درجتان، وخطأ درجة واحدة. وهناك (9) فقرات سلبية يتم عكس القيم التي تعطى لها عند احتساب علامة المفحوص. وتعدّ الدرجة العالية على المقياس مؤشرا على الميل للتأجيل في المهام الأكاديمية.

أشارت سو (Seo, 2009) إلى أن ثبات المقياس من خلال الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest)، وخلال فترة شهر كان (0.80). أما في الدراسة الحالية، فقد بلغت قيمة كرونباخ ألفا (0.86).

أهداف وأسئلة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى شيوع التأجيل عند طلبة الجامعة وممارسته، ومعرفة مدى الاختلاف في هذه الممارسة بين الطلبة باختلاف الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي. وبالتحديد هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى شيوع ظاهرة التأجيل الأكاديمي وانتشارها عند طلبة جامعة مؤتة؟
2. هل هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية في ممارسة التأجيل الأكاديمي عند طلبة جامعة مؤتة تبعا لكل من الجنس والمستوى الدراسي والتخصص والمعدل التراكمي؟

الدراسات السابقة:

أجرى ديوني وكورث (Dionne, & Duckworth, 2011) دراسة بهدف معرفة مدى انتشار وشيوع التأجيل بين طلبة الدراسات العليا، وكذلك معرفة العلاقة بين التأجيل الأكاديمي وقلق الإحصاء. وذلك على عينة مكونة من (135) طالبا من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية الذين يدرسون مادة الإحصاء في ثلاث شعب صافية في إحدى الجامعات في الجنوب الشرقي من الولايات المتحدة الأمريكية، غالبيةهم (125) من الإناث. أشارت النتائج إلى أن ما بين 40% إلى 60% من أفراد العينة ذكروا بأنهم يؤجلون كتابة الأبحاث، والدراسة والتحضير استعدادا للامتحانات، وكذلك الواجبات الأسبوعية المطلوب منهم القيام بها بشكل دائم تقريبا. فضلا عن ذلك، فقد أشار ما بين 20% - 45% منهم أنهم يعانون من مشاكل التأجيل في هذه الشعب بشكل عام. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين التأجيل الأكاديمي وقلق الإحصاء.

كما أجرى كاشجال وهانسن ونتر (Kachgal, Hansen, Nutter, 2001) دراسة لمعرفة مدى انتشار التأجيل الأكاديمي بين طلبة الجامعات. تكونت العينة من (141) طالبا وطالبة من الذين يدرسون مادة مهارات دراسية التي يطرحها مركز التعلم والمهارات الأكاديمية في جامعة مينيسوتا في أمريكا، (68) منهم من الإناث، و(73) من الذكور. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود درجة عالية نسبياً من التأجيل الأكاديمي لدى أفراد العينة في ثلاثة مجالات أكاديمية رئيسية لها التأثير الأكبر على أدائهم الأكاديمي هي: كتابة الأبحاث (writing term papers) 59%، والدراسة للامتحانات (studying for exams) 55%، وكذلك القراءات الأسبوعية المطلوب منهم القيام بها (doing weekly readings) 56%. أما عن أسباب التأجيل عند المشاركين فقد كانت حسب الأكثر اختياراً: الشعور بالكسل، وضغوط الأصدقاء لعمل أشياء أخرى، والشعور بالإنهاك لكثرة الواجبات، والإحساس بطول الوقت المطلوب لإنجاز العمل، وعدم وجود طاقة كافية للبدء بالعمل، وكره الواجب المطلوب، والخوف من عدم إنجاز المطلوب بشكل جيد، والخوف من الحصول على درجة سيئة. كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التأجيل الأكاديمي بين

أفراد العينة تبعاً للجنس. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التأجيل الأكاديمي بين أفراد العينة تبعاً للمستوى الدراسي.

وفي دراسة أجراها بروهاسكا وموريل وأتليس وبيرز (Prohaska, Morrill, Atilas, & Perez, 2000) هدفت إلى المقارنة بين طلبة كليات المجتمع وطلبة الجامعة فيما يتعلق بسلوكيات التأجيل، ومدى الاختلاف في ذلك تبعاً للجنس والعمر والمعدل التراكمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (386) طالبا وطالبة، منهم (286) طالبا وطالبة من إحدى كليات المجتمع، و(100) طالبا وطالبة من إحدى الجامعات في ولاية نيويورك. أشارت النتائج إلى أن التأجيل الأكاديمي عند طلبة كليات المجتمع مقارنة بطلبة الجامعات كان أعلى في قراءة وتحضير الواجبات الأسبوعية، لكنه أقل فيما يتعلق بكتابة الأوراق البحثية وحضور المحاضرات. كما أن التأجيل الأكاديمي لدى الطلاب الأكبر سناً كان أقل منه لدى الأصغر سناً، وأن التأجيل الأكاديمي لدى الإناث كان أقل منه عند الذكور. كذلك أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط سلبية بين التأجيل الأكاديمي والمعدل التراكمي.

وأجرى بايندر (Binder, 2000) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية برنامج علاجي لمدة ستة أسابيع صمم لمساعدة الطلبة على التغلب على مشكلة التأجيل الأكاديمي، وكذلك معرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات أهمية بين أفراد المجموعات الثلاث على مقياس الرضا عن الحياة. تكونت العينة من (50) طالبا من جامعة كارلتون في أمريكا، تم توزيعهم على ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تجريبية، وقد تكونت من (15) طالبا تلقت تدريباً يعتمد على النظرية السلوكية المعرفية بهدف تزويدهم بالمهارات والإستراتيجيات التي تساعد على التغلب على مشكلة التأجيل الأكاديمي لمدة ستة أسابيع، والمجموعتين الأخريين ضابطين، الأولى تكونت من (17) طالبان وقد تعرضت لبرنامج يتعلق بتحليل المشاريع الشخصية (PPA) (Personal Projects Analysis)، والثانية لم تتلق أي شكل من التدريب. علماً بأن أفراد المجموعة الأولى (التجريبية) هم من الطلبة الذين قصدوا مركز الإرشاد من تلقاء أنفسهم للمساعدة في التغلب على مشكلة التأجيل الأكاديمي، أما أفراد المجموعة الثانية والثالثة فقد تم اختيارهم من ضمن مجموعة من الطلبة كانت درجاتهم على مقياس التأجيل الأكاديمي من أعلى (30%). أشارت النتائج إلى تناقص سلوكيات التأجيل الأكاديمي بشكل كبير لدى أفراد المجموعة تجريبية مقارنة بالمجموعتين الضابطين، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج العلاجي المستخدم في مساعدة الطلبة على التغلب على مشكلة التأجيل الأكاديمي. بينما أشارت

النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعات على مقياس الرضا عن الحياة.

كما أجرى تايس وبوميستر (Tice and Baumeister, 1997) دراسة بهدف معرفة أثر التأجيل الأكاديمي على نوعية الأداء الأكاديمي والضغط النفسية والمرض. تكونت العينة من (44) طالبا متطوعا يدرسون في أحد مساقات علم النفس. إذ طلب منهم في بداية الفصل الدراسي إعداد بحث، وتم تحديد الموعد لتسليمه لمدرس المادة، وتم إعلام الطلبة بأنه يمكن تمديد موعد تسليم البحث لمدة (30) يوما لمن لم يستطع إنهاء البحث في موعده المحدد. وقد تم رصد أداء الطلاب على ثلاثة مقاييس هي: قائمة تحديد الأعراض المرضية (symptom checklists)، ومقياس الضغوط (measures of stress)، ومقياس التأجيل العام (General Procrastination Scale)، إضافة للاختبارات المحددة للمادة. وقد أشارت النتائج إلى تدني علامات الطلبة الذين تتصف سلوكياتهم بالتأجيل (Procrastinators) في الامتحانات بشكل ملحوظ مقارنة بمن لم يمارسوا سلوكات التأجيل (Nonprocrastinators). كما أشارت النتائج إلى أن الذين لم يمارسوا سلوكات التأجيل كانوا أقل في المعاناة من الضغوط النفسية، والأعراض المرضية مقارنة بأولئك الذين تتصف سلوكياتهم بالتأجيل.

في حين أجرى أركنسولا وتيلا وتيلا (Akinsola, Tella, & Tella, 2007) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التأجيل الأكاديمي والتحصيل في الرياضيات (المعدل التراكمي) عند طلبة تخصص الرياضيات في الجامعة ومدى الاختلاف في ذلك تبعا للجنس. تكونت عينة الدراسة من (150) طالبا وطالبة، منهم (85) من الذكور، و(65) من الإناث من قسم الرياضيات في جامعة إبادان وجامعة لاغوس في نيجيريا. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط (r= 0.82) ذات دلالة إحصائية بين التأجيل الأكاديمي والتحصيل في الرياضيات عند طلبة تخصص الرياضيات في الجامعة، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت سلوكات التأجيل الأكاديمي عند الطلبة، تدنى تحصيلهم في الرياضيات. أي أن التحصيل الأكاديمي للطلبة الذين هم أقل ممارسة لسلوكات التأجيل كان أفضل من التحصيل الأكاديمي للطلبة الذين هم أكثر ممارسة لسلوكات التأجيل. في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في سلوكات التأجيل الأكاديمي.

تحليل النتائج:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: ما مدى انتشار وشيوع ظاهرة التأجيل الأكاديمي عند طلبة جامعة مؤتة؟ فإن الجدول رقم (1) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس التأجيل الأكاديمي تبعا لكل من متغير الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي.

الجدول رقم (1) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس التأجيل الأكاديمي حسب كل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي

6.7848	50.5806	291	أنثى	الجنس
6.3949	51.4712	151	ذكر	
6.8081	50.5419	249	كليات إنسانية	التخصص
6.3972	51.4127	193	كليات علمية	
7.1680	50.2857	92	أولى	المستوى الدراسي
5.9210	51.6377	129	ثانية	
6.7003	51.2464	119	ثالثة	
7.1482	49.5968	102	رابعة	
6.8679	53.3000	60	أقل من 60 (ضعيف)	المعدل التراكمي
6.5832	50.7288	99	60-67.9 (مقبول)	
6.1040	51.8370	132	68-75.9 (جيد)	
7.3347	49.2963	94	76-83.9 (جيد جدا)	
5.8974	46.8235	57	84 فأكثر (ممتاز)	
6.7014	50.7686	442	المجموع	العينة ككل

تشير النتائج في الجدول رقم (1) إلى أن متوسط أداء أفراد العينة ككل على مقياس التأجيل الأكاديمي كان (50.7686)، والانحراف المعياري (6.7014)، وهذا يدل على مستوى متوسط في سلوكيات التأجيل الأكاديمي عند طلبة جامعة مؤتة. ويتبين من نفس الجدول أن متوسط الذكور على

مقياس التأجيل الأكاديمي كان (51.4712)، وهو أعلى نسبياً من متوسط الإناث البالغ (50.5806).

أما بالنسبة للتخصص وعلاقته بانتشار وشيوع ظاهرة التأجيل الأكاديمي عند طلبة جامعة مؤتة، فتشير النتائج كما في الجدول رقم (1)، إلى أن متوسط طلبة الكليات العلمية (51.4127) كان أعلى من متوسط طلبة الكليات الإنسانية، والذي بلغ (50.5419).

وفيما يتعلق بالمستوى الدراسي وعلاقته بانتشار وشيوع ظاهرة التأجيل الأكاديمي عند طلبة جامعة مؤتة، فيتضح من النتائج في نفس الجدول أن متوسط طلبة السنة الرابعة كان (49.5968) وهو الأدنى، بينما كان متوسط طلبة السنة الثانية (51.6377) هو الأعلى، في حين كانت متوسطات كل من طلبة السنوات الدراسية الأولى والثالثة (50.2857)، (51.2464) على التوالي. وبالنسبة للمعدل التراكمي وعلاقته بانتشار وشيوع ظاهرة التأجيل الأكاديمي عند طلبة جامعة مؤتة، فتشير النتائج كما هي في الجدول رقم (1)، إلى أن متوسط الفئة التي معدلها التراكمي (ممتاز) كان (46.8235) وهو الأدنى، بينما كان متوسط الفئة التي معدلها (ضعيف) (53.3000) هو الأعلى، في حين كانت متوسطات الفئات الأخرى (49.2963)، و (51.8370)، و (50.7288)، لفئات التي معدلها (جيد جداً)، و(جيد)، و(مقبول) على التوالي.

ولإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: هل هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية في ممارسة التأجيل الأكاديمي عند طلبة جامعة مؤتة تبعاً لكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي؟ فقد تم استخدام اختبار (ت) لفحص هذا السؤال فيما يتعلق بكل من متغير الجنس والتخصص. وكذلك اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص هذا السؤال فيما يتعلق بكل من متغير المستوى الدراسي والمعدل التراكمي.

تشير نتائج اختبار (ت) كما في الجدول رقم (2) بالنسبة لمتغير الجنس إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في ممارسة التأجيل الأكاديمي بين كل من الذكور والإناث من طلبة جامعة مؤتة، حيث كانت قيمة (ت) (0.842)، ومستوى الدلالة (0.782). وهذا يعني أن ممارسة التأجيل الأكاديمي عند طلبة الجامعة لا تختلف باختلاف التخصص.

جدول رقم (2) نتائج اختبار (ت) للفروق في ممارسة التأجيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة تبعا لمتغير الجنس

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور	51.4712	6.3949	0.782
	إناث	50.5806	6.7848	

وفيما يتعلق بمتغير التخصص، فتشير نتائج اختبار (ت) كما في الجدول رقم (3) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في ممارسة التأجيل الأكاديمي بين طلبة الكليات الإنسانية وطلبة الكليات العلمية من طلبة جامعة مؤتة، حيث كانت قيمة (ت) (0.887)، ومستوى الدلالة (0.463). وهذا يعني أن ممارسة التأجيل الأكاديمي عند طلبة الجامعة لا تختلف باختلاف الجنس.

جدول رقم (3) نتائج اختبار (ت) للفروق في ممارسة التأجيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة تبعا لمتغير التخصص

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخصص	كليات إنسانية	50.5419	6.8081	0.463
	كليات علمية	51.4127	6.3972	

أما فيما يتعلق بمتغير المستوى الدراسي، فتشير نتائج تحليل التباين الأحادي كما في الجدول رقم (4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في ممارسة التأجيل الأكاديمي بين أي من طلبة السنوات الدراسية الأولى، أو الثانية، أو الثالثة، أو الرابعة، حيث كانت قيمة (ف) (1.212)، ومستوى الدلالة (0.306). وهذا يشير إلى أن ممارسة التأجيل الأكاديمي عند طلبة جامعة مؤتة لا تختلف باختلاف المستوى الدراسي للطلاب.

جدول رقم (4) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في ممارسة التأجيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة تبعا لمتغير المستوى الدراسي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3	162.797	54.266	1.212	0.306
داخل المجموعات	238	10660.244	44.791		
المجموع الكلي	241	10823.041			

وفيما يتعلق بمتغير المعدل التراكمي، فتشير نتائج تحليل التباين الأحادي كما في الجدول رقم (5)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في ممارسة التأجيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة تبعا لمتغير المعدل التراكمي، حيث كانت قيمة (ف) (3.569)، ومستوى الدلالة (0.008). ولمعرفة لصالح أي من فئات المعدل التراكمي كانت الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية.

جدول رقم (5) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في ممارسة التأجيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة تبعا لمتغير المعدل التراكمي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4	614.896	153.724	3.569	0.008
داخل المجموعات	237	10208.145	43.072		
المجموع الكلي	241	10823.041			

ولمعرفة لمن تعود هذه الفروقات في مستويات المعدل التراكمي فقد تم استخدام اختبار المقارنات البعدية توكي (Tukey)، والجدول رقم (6) يشير إلى نتائج التحليل. حيث تبين نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة حسب المعدل التراكمي في ممارسة التأجيل الأكاديمي أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في ممارسة التأجيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة تبعا للمعدل التراكمي، حيث كانت هذه الفروق بين الطلبة الذين معدلهم التراكمي (ضعيف) والذين معدلهم التراكمي (ممتاز)، لصالح الذين معدلهم

التراكمي (ضعيف). وكذلك بين الطلبة الذين معدلهم التراكمي (جيد)، والطلبة الذين معدلهم التراكمي (ممتاز)، لصالح الذين معدلهم التراكمي (جيد). بمعنى أن ممارسة التأجيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة الذين معدلاتهم التراكمية (ضعيف)، و (جيد) كانت أكثر مما هي لدى الطلبة الذين معدلاتهم التراكمية (ممتاز).

جدول رقم (6) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة

حسب المعدل التراكمي في ممارسة التأجيل الأكاديمي

المقارنة	المتوسطات الحسابية	مستوى الدلالة
(ضعيف) (مقبول)	(50.7288) (53.3000)	0.553
(ضعيف) (جيد)	(51.8370) (53.3000)	0.896
(ضعيف) (جيد جدا)	(49.2963) (53.3000)	0.135
(ضعيف) (ممتاز)	(46.8235) (53.3000)	*0.023
(مقبول) (جيد)	(51.8370) (50.7288)	0.850
(مقبول) (جيد جدا)	(49.2963) (50.7288)	0.775
(مقبول) (ممتاز)	(46.8235) (50.7288)	0.194
(جيد) (جيد جدا)	(49.2963) (51.8370)	0.159
(جيد) (ممتاز)	(46.8235) (51.8370)	*0.031
(جيد جدا) (ممتاز)	(46.8235) (49.2963)	0.657

* دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$

مناقشة النتائج:

بينت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من السلوكات والممارسات فيما يتعلق بالتأجيل الأكاديمي عند طلبة الجامعة بشكل عام، وهذا يعني أن طلبة الجامعة لديهم ميل نحو من التأجيل في إتمام وتسليم الواجبات المطلوبة منهم، وعدم الالتزام بإنهائها في المواعيد المحددة، وكذلك تأجيل القيام بعمل الواجبات المطلوبة منهم حتى الدقائق الأخيرة، وعدم إنجازها في الوقت المحدد. وهذا يعني أن هناك نسبة لا يستهان بها من طلبة الجامعة يعانون من بعض المشاكل والصعوبات الناجمة عن ممارساتهم ولجوئهم للتأجيل فيما يتعلق بمتطلبات الدراسة وواجباتها، سواء كان ذلك

في تسليم الواجبات والأبحاث المطلوبة منهم، أو في الدراسة والاستعداد للاختبارات في مواعيدها، مما يشكل عند مثل هؤلاء الطلبة بعض الصعوبات والمشاكل الشخصية والنفسية والأكاديمية، التي تنعكس على صحتهم النفسية، وتكيفهم مع بيئتهم الجامعية، ودرجة شعورهم بالرضا عن الذات، وبالتالي سيؤثر ذلك سلباً على نتائجهم الدراسية، وربما على إنهمائهم دراستهم.

ويمكن تفسير ذلك من خلال النظر إلى الخلفية الاجتماعية، والطريقة التي نشأ عليها مثل هؤلاء، وتعودهم على مثل هذه السلوكات السلبية، سواء في البيت أو في المدرسة دون مواجهة العقاب المناسب، مما عزز عندهم مثل هذه السلوكات، لدرجة أصبح من الصعب التخلي عنها. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوكات وممارسات التأجيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس، بمعنى أن جنس الطالب، ذكر كان أو أنثى، لا يلعب دوراً مهماً في ممارسة التأجيل الأكاديمي عند طلبة الجامعة. وقد يعود ذلك إلى انتماء طلبة الجامعة في غالبيتهم تقريباً إلى بيئات متشابهة اجتماعية وثقافية، بمعنى أنهم يخضعون لطرق وأساليب تنشئة اجتماعية متشابهة نسبياً، بحيث لا يكون لها تأثير مهم على سلوكات أي من الجنسين دون الآخر في سلوكاتهم وممارساتهم فيما يتعلق بالتأجيل الأكاديمي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة (Akinsola, Tella, & Tella, 2007)، ودراسة (Jiao, DaRos-Voseles, Collins, & Onwuegbuzie, 2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات أهمية بين الجنسين في موضوع التأجيل الأكاديمي.

كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوكات التأجيل الأكاديمي وممارسته لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص. ويمكن القول أن الطلبة في مختلف التخصصات هم من نفس الخلفيات والبيئات الاجتماعية والثقافية، وقد تعلموا سلوكاتهم من هذه البيئات، وبالتالي استمرت معهم حتى بعد انتقالهم للجامعة، أي أن تخصص الطالب، سواء كان في التخصصات الإنسانية أو في التخصصات العلمية لا يلعب دوراً في التأثير في سلوكات وممارسات التأجيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوكات وممارسات التأجيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تبعاً للمستوى الدراسي. وهذا يعني أن المستوى الدراسي لمعظم أفراد العينة ليس له أي دور ذي أهمية في التأثير على سلوكات وممارسات التأجيل الأكاديمي عند طلبة الجامعة. ويمكن القول في ذلك أن ما تقدمه الجامعة من معلومات وموضوعات ومواد دراسية خلال

سنوات الدراسة المختلفة، فضلاً عن طبيعة أنظمة الجامعة وتعليماتها ليس له أثر في إحداث أي تغيير أو تعديل فيما يتعلق بسلوكات وممارسات التأجيل الأكاديمي عند طلبة الجامعة. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Prohaska, Morrill, Atilas, & Perez, 2000) التي أشارت إلى أن الطلاب الأكبر سناً أقل ميلاً نحو التأجيل الأكاديمي مقارنة بالطلاب الأصغر سناً. في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوكات وممارسات التأجيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمعدلاتهم التراكمية، حيث كانت سلوكات وممارسات التأجيل الأكاديمي عند الطلبة الأقل معدلاً تراكمياً نسبياً (ضعيف وجيد) أكثر من الطلبة الأعلى معدلاً (ممتاز). وهذا يعني أنه كلما تدنى المعدل التراكمي نسبياً للطالب كان أكثر ممارسة لسلوكات التأجيل الأكاديمي. ويمكن تفسير ذلك من خلال القول بأن الطلبة الأعلى معدلاً تراكمياً هم أكثر اهتماماً والتزاماً بإنجاز ما هو مطلوب منهم من واجبات وأبحاث وامتحانات، وإنجازها في موعدها للحصول على علامات عالية، وبالتالي المحافظة على معدلاتهم التراكمية، بينما لا تظهر مثل هذه الاتجاهات والسلوكات عند من هم أقل معدلاً تراكمياً نسبياً، لأنهم لا يبحثون عن التميز، وبالتالي فأي كانت العلامة التي سيحصلون عليها، فلن يكون لها ذلك الأثر الكبير على معدلاتهم التراكمية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة (Akinsola, Tella, & Tella, 2007)، ودراسة (Prohaska, Morrill, Atilas, & Perez, 2000) التي أشارت إلى أنه كلما زادت سلوكات التأجيل الأكاديمي عند الطلبة تدنى التحصيل لديهم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بأن تقوم مراكز الإرشاد في الجامعات بضرورة متابعة الطلبة الأقل تحصيلاً، وإعداد وتقديم برامج إرشادية لهم لمساعدتهم في كيفية المذاكرة والدراسة والالتزام بإنهاء الأعمال والواجبات المطلوبة منهم في مواعيدها. وأن تقوم مراكز الإرشاد ومراكز الخدمات الطلابية في الجامعات بعقد دورات وورش عمل للطلبة مع بداية كل فصل دراسي، تتعلق بتغيير وتعديل اتجاهات وسلوكات الطلبة فيما يتعلق بسلوكات وممارسات التأجيل الأكاديمي، والآثار السلبية التي تترتب على ذلك. كذلك يوصي الباحث بإعادة النظر في أنظمة وتعليمات الجامعة فيما يتعلق بالتأكيد على التزام كل من المدرس والطالب بالالتزام بمواعيد محددة، لإنجاز وإتمام ما هو مطلوب القيام به من الطالب

خلال الفصل الدراسي، وتقديم الحوافز والعقوبات المناسبة بخصوص تطبيق هذه الأنظمة والتعليمات في مواعيدها المحددة.

كما يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال لمعرفة وتحديد العوامل والأسباب التي تؤدي إلى سلوكات وممارسات التأجيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وكيفية التعامل معها.

المراجع

- Aitkin, M. (1982). A personality profile of the college student procrastination. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Pittsburg.
- Akinsola, Mojeed, Tella, Adedeji, & Tella, Adeyinka (2007). Correlates of Academic Procrastination and Mathematics Achievement of University Undergraduate Students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2007, 3(4), 363-370
- Binder, K. (2000). The Effects of an Academic Procrastination Treatment on Student Procrastination and Subjective Well-Being. Unpublished thesis. Carleton University
- Dionne, F. & Duckworth, K. (2011, July). Acceptance and commitment therapy in the treatment of academic procrastination: A perfect fit. Poster session presented at the ACBS World Conference IX, Parma, Italy. Retrieved from <http://www.frederickdionne.ca/index.php/publications/>
- Fernie, B. A., & Spada, M. M. (2008). Metacognitions about procrastination: A preliminary investigation. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 36, 359-364.
- Ferrari, J.R., Díaz-Morales, J.F., O'Callaghan, J., Díaz, K. & Argumedo, D. (2007). Frequent behavioral delay tendencies by adults: International prevalence rates of chronic procrastination. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 38 (4), 458-464.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.

- Ferrari, J. R., Parker, J. T., & Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Brigs Types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior & Personality*, 7, 495-502.
- Ferrari, J. R., & Tice, D.M., (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Psychology*, 34, 73–83.
- Haycock, L., McCarthy, P., & Skay, C. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324.
- Hoover, E. (2005). Tomorrow, I Love Ya!: Researchers are learning more about chronic dawdlers but see no easy cure for procrastination. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved February 11, 2007, from: [http://chronicle.com/weeklv/v52/i16/16a03001 .htm](http://chronicle.com/weeklv/v52/i16/16a03001.htm)
- Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A meditational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19, 151-154.
- Jiao, Q. G., DaRos-Voseles, D. A., Collins, K. M. T., & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 119-138.
- Kachgal, M. M., Hansen, L., & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25, 14–24.
- Lay & Burns, 1991 Lay, C. H., & Burns, P. (1991). Intentions and behavior in studying for an examination: The role of trait procrastination and its interaction with optimism. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 605-617.
- Lay, C., Kovacs, A., & Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big-five factor conscientiousness: An assessment with primary-junior school children based on self-report scales. *Personality & Individual Differences*, 25, 187-193
- Milgram, N. N., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141-156.

-
- Prohaska, Morrill, Atiles, & Perez, (2000). Academic Procrastination by Nontraditional Students. *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol. 15, No. 5, 125–134.
 - Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling. Psychology*, 33, 387–394.
 - Schowuenburg, H.C., Lay, C., Pychyl, T.A., & Ferrari, J.R. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. Washington, D.C: American Psychological Association.
 - Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R.J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
 - Seo, E. H. (2009). The relationship of procrastination with a mastery goal versus an avoidance goal. *Social Behavior and Personality*, 37, 911–920.
 - Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *APA Psychological Bulletin*, 133, 65–94.
 - Tice, D.M., & Baumeister, R.F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454–458.
 - Wohl, M. J. A., Pychyl, T. A., & Bennett, S. H. (2010). I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Personality and Individual Differences*, 48, 803–808.
 - Zarick, L. M., & Stonebraker, R. (2009). I'll do it tomorrow: The logic of procrastination. *College Teaching*, 57, 211–215.