الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية كمتغيرات معدلة

د/أسماء عبد المنعم أحمد عرفان

مدرس علم النفس التعليمي – قسم علم النفس – كلية البنات – جامعة عين شمس

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التحري عن الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في تأثير الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية، فضلًا عن استكشاف الأثر المعدل لكل من متغيري المرحلة الدراسية والنوع على الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي. وتكونت **عينة البحث** من (٤١٣) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية المقيدين بالمدارس الحكومية المصرية بأربع محافظات هي القاهرة والجيزة والقليوبية والبحيرة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٢١/٢٠٢٠) تراوحت أعمارهم من (١٢: ٢٠) عامًا بمتوسط حسابي (١٥,٦٢) وانحراف معياري (١,٩٨). وتمثلت **أدوات البحث** في مقياس الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية، ومقياس التسويف الأكاديمي، واستبيان توجهات أهداف الإنجاز (إعداد الباحثة). وباستخدام تحليلات الوساطة والوساطة المعدلة التي يجريها برنامج آموس Amos (V.24) أظهرت **النتائج** وجود وساطة جزئية دالة إحصائيًا لتوجهي أهداف الإنجاز (إتقان/ إقدام)، و(أداء/ إحجام) في تأثير الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية، ولم يختلف الدور الوسيط لأي من هذين التوجهين في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي

باختلاف المرحلة الدراسية (إعدادية- ثانوية)، في حين اختلف الدور الوسيط لتوجه أهداف الإتقان/ إقدام في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي لدى طلبة كل من المرحلتين الإعدادية والثانوية باختلاف النوع (ذكور- إناث).

الكلمات المفتاحية: توجهات أهداف الإنجاز- الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية- التسويف الأكاديمي.

The Mediating Role of Achievement Goal Orientations in the Relationship between Maladaptive Academic Perfectionism and Academic Procrastination among Preparatory and Secondary Stage Students considering some demographic variables as moderators

Dr. Asmaa Abdel Monim Erfan

Abstract:

The current research **aimed** to investigate the mediating role of Achievement Goal Orientations (AGO) in the effect of Maladaptive Academic Perfectionism (MAP) on Academic Procrastination (AP) as well as exploring whether academic stage and gender moderate the mediating role of AGO in the relationship between MAP and AP among preparatory and secondary stage students. The **participants** included (413) male and female prep. & sec. stage students enrolled in Egyptian governmental schools across four governorates during the school year (2020/ 2021), aged 12: 20 years old with mean age of (15.62) and a standard deviation of (1.98). Maladaptive Academic Perfectionism Scale, Achievement Goal Orientation Questionnaire & Academic Procrastination Scale (All prepared within the current research) were used as **instruments** to collect the data of the participants**.** Using mediation & moderated mediation analyses (Amos-V.24) **Findings** revealed that Mastery-Approach and Performance-Avoidance goal orientations partially mediated the effect of MAP on AP among preparatory and secondary stage students. Further, this mediating role has not been moderated by academic stage (prep./ sec.), but gender moderated the mediation of Mastery-Approach orientation in the relationship between MAP and AP for both prep. and sec. stage students.

Keywords: Achievement Goal Orientations- Maladaptive Academic Perfectionism- Academic Procrastination

الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية كمتغيرات معدلة

د/أسماء عبد المنعم أحمد عرفان

مدرس علم النفس التعليمي – قسم علم النفس – كلية البنات – جامعة عين شمس

مقدمة:

تعد مرحلة المراهقة من أكثر المراحل العمرية أهمية وخطورة في حياة الطالب خلال رحلته الأكاديمية نظرًا لما تشهده من تغيرات جسمية وفسيولوجية كبيرة قد تفوق وتيرتها سرعة التطور النفسي للمراهق مما قد يُنتج العديد من المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية لديه أثناء سعيه لإثبات ذاته وترسيخ دعائم شخصيته ووضع حجر الأساس لحياته المستقبلية.

فمرحلة المراهقة تتعاظم فيها لدى الفرد الوعي بالذات والرغبة في نيل التقدير والاستحسان الاجتماعي مما قد يجعل الفرد في تلك المرحلة أكثر عرضة للنزوع نحو **الكمالية** لنيل رضا واستحسان الآخرين وتلبية التوقعات الاجتماعية المرتفعة (Gould, 2012, p.11).

وترتبط **الكمالية** أثناء مرحلة المراهقة بمستويات مرتفعة من سوء التوافق النفسي والاضطرابات النفسية كما ترتبط بتدني مستوى الرفاهة الذاتية، إذ أوضح عدد من علماء النفس الإكلينيكيين أن العديد من الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات القلق والاكتئاب أظهروا أيضًا مستويات مرتفعة من الكمالية (Stoeber et al., 2018, p.2732).

كما أن الكماليين العصابيين أكثر قابلية لتبني مستويات طموح منخفضة وتوجهات هدفية لا تكيفية وأكثر نزوعًا للتراجع عن أهدافهم وتخفيض سقف طموحاتهم (Ståhlberg, 2015).

فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الكمالية اللاتكيفية ترتبط بضعف الأداء الأكاديمي للطلاب، فضلًا عن زيادة احتمالية تبنيهم **لتوجهات أهداف** أدائية في أنشطة التعلم لا تخدم النمو الشخصي والتعلم الفعال (Hanchon, 2010; Madigan, 2019).

وتشير **توجهات أهداف الإنجاز** في الميدان الأكاديمي إلى نزعات الطلاب العامة للإقبال على المهام الأكاديمية والانخراط فيها، وتقييم تقدمهم وأدائهم في سياقات الإنجاز الأكاديمي، وهي بذلك تفسر لماذا يحاول الطالب تحقيق نواتج تحصيلية معينة (Tian et al., 2017, p.2).

وترتبط توجهات أهداف الإنجاز المختلفة بعمليات مختلفة وكذلك بخصائص ونواتج انفعالية ودافعية ومعرفية وسلوكية مختلفة لدى الطلاب، فتوجه الإتقان الإقدامي (والذي يصف الطلاب الذين يبحثون عن التعلم كهدف في حد ذاته) قد يعمل كقوة دافعة إيجابية في السياق الأكاديمي؛ إذ يرتبط بخصائص وعمليات ونواتج إيجابية لدى الطلاب، بينما يرتبط توجه الأداء الإحجامي (والذي يصف الطلاب المدفوعين بالخوف من تدني أدائهم مقارنة بأداء أقرانهم) بخصائص وعمليات ونواتج سلبية لدى الطلاب، في حين يبدو كل من توجه الإتقان الإحجامي (والذي يصف الطلاب المدفوعين بالخوف من الفشل في تحقيق التعلم الأمثل) وتوجه الأداء الإقدامي (والذي يصف الطلاب الباحثين عن التفوق على الأقران) متأرجحين في هذا الإطار؛ إذ يرتبطا بخصائص وعمليات ونواتج إيجابية وسلبية في آن واحد (Damian et al., 2014, p.968; Howell & Watson, 2007, p.168).

فتوجه أهداف الإنجاز أداء/ إحجام على سبيل المثال يرتبط بشكل خاص بقلق الاختبار والخوف من الفشل، وهو ما قد ينعكس على سلوك الطلاب إذ ينتهجون سلوكيات اجتنابية تجاه المهام الأكاديمية مثل **التسويف**، وهو ما أكدته نتائج العديد من الدراسات السابقة التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجه الأداء/ إحجام والتسويف الأكاديمي (أبو غزال وآخرون، ٢٠١٣؛ Morales, 2021; Seo, 2009; Shi, 2018)

كما أن الكمالية قد تشكل عقبة مؤكدة في طريق النجاح ليس فقط بسبب المستويات المرتفعة من القلق والضغط النفسي المزمن المصاحبين لها، بل أيضًا بسبب الوقت والطاقة اللذان يتم إهدارهما على أمور أقل أهمية؛ فالكماليون لا يشعرون أبدًا بأن عملهم مكتملًا أو ذا جودة كافية لأنهم يخشون من عدم الاستحسان والرفض أكثر من أي شيء آخر، وهو ما قد يدفع بالفرد إلى **التسويف** وعدم الحسم (Gould, 2012, p.10).

ويعد **التسويف الأكاديمي** متمثلًا في سلوك التأجيل المتعمد لأداء مهمات التعلم من المشكلات الشائعة بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية كما يعتبر واحدًا من بين الأسباب الرئيسية لانخفاض الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب، فقد توصلت دراسة (Muntada et al., 2012) إلى وجود علاقة ارتباطية قوية سالبة بين التسويف والتقدير الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية تزداد بشكل مفاجئ وحاد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي وتستمر خلال العام الأول من المرحلة الجامعية.

كما قد ينتج التسويف الأكاديمي أثارًا وخيمة على حياة الطلاب، إذ قد يؤثر سلبًا على فاعليتهم الذاتية ورضاهم عن الحياة وصحتهم النفسية ورفاهيتهم الذاتية، حيث يرتبط التسويف بالاكتئاب والقلق والعصابية والتفكير اللاعقلاني وتدني تقدير الذات فضلًا عن تأثيره الضار على الإنجاز الأكاديمي متمثلًا في مستوى دراسي منخفض ودرجات ضعيفة وهروب وتسرب من الدراسة (Janssen, 2015, p.15).

وفي ضوء ما تقدم يسعى البحث الحالي إلى استكشاف وتفسير العلاقات السببية بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب كل من المرحلتين الإعدادية والثانوية، وذلك بوصفها متغيرات نفسية مؤثرة على الأداء الأكاديمي للطلاب وقد تنتج تبعات وتداعيات هامة على العملية التعليمية والتربوية.

مشكلة البحث:

اهتمت العديد من الدراسات باستقصاء العلاقة بين الكمالية والتسويف في السياق الأكاديمي انطلاقًا من خطورة الظاهرتين وآثارهما البالغة على الطلاب وكفاءة العملية التعليمية، بيد أنه بمراجعة تلك الدراسات لاحظت الباحثة أن معظمها أجري على عينات من طلاب الجامعة، ولم ينل طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية حظًا كافيًا من تلك البحوث على الرغم من أهمية هاتين المرحلتين في تحديد مستقبل الطلاب وامتدادهما عبر مرحلة حيوية من مراحل النمو الشخصي وهي مرحلة المراهقة التي تشهد بداية تشكل ملامح شخصية الطالب وتبلور أفكاره وفلسفته في مواجهة تحديات المستقبل، فضلًا عن تغيرات كبيرة على المستوى الانفعالي والذهني والبيولوجي قد تفضي إلى مشكلات واضطرابات نفسية وأكاديمية في حال عدم التعامل معها بالشكل المناسب.

كما أن أغلب تلك الدراسات ركز على البحث في اتجاه وحجم العلاقة بين المتغيرين دون تفسير أسباب الارتباط وكيفية حدوثه، في حين ترى الباحثة أنه من الأهمية الوقوف على أسباب تلك العلاقة وتفسيرها، فهناك أسباب ومتغيرات وسيطة قد تسهم إسهامًا كبيرًا في تفسير وفهم تلك العلاقة، وفي هذا الصدد ترى الباحثة أن توجهات أهداف الإنجاز قد تمثل أحد أهم تلك المتغيرات التي قد تفسر العلاقة بين التسويف والكمالية في السياق الأكاديمي.

فقد أوضحت بعض الدراسات إمكانية التنبؤ بالفروق الفردية في توجهات أهداف الإنجاز في السياق الأكاديمي من خلال الكمالية، غير أن غالبية تلك الدراسات أجريت على طلاب الجامعة وتوصل أغلبها إلى أن الكمالية اللاتكيفية تنبئ بتوجهات أهداف الإنجاز

لدى الطلاب (العتيبي، ٢٠١٦؛ Chang et al., 2020; Fletcher et al., 2012; Madigan et al., 2017; Reza, 2017; Ståhlberg, 2015)

كما أوضحت دراسات أخرى إمكانية التنبؤ بالفروق الفردية بين الطلاب في التسويف الأكاديمي من خلال توجهات أهداف الإنجاز التي يتبنونها في السياقات الأكاديمية (السيد، ٢٠١٨؛ Deemer et al., 2018; Morales, 2021; Radmanesh & Bakhshayesh, 2019; Seo, 2009)، وهو ما يشي بالدور الذي قد تلعبه توجهات أهداف الإنجاز كوسيط في العلاقة بين الكمالية والتسويف في الميدان الأكاديمي.

وتعد النماذج السببية من أفضل النماذج لدراسة تلك العلاقات، حيث توفر العلاقات السببية فهمًا أدق وأعمق للكيفية التي تربط المتغيرات ببعضها البعض، حيث يمكن للباحث بناءً على النظريات العلمية والدراسات السابقة والأسس المنطقية أن يبني نماذج سببية تمكنه من فهم العلاقات بين المتغيرات، بحيث يمكن اختبار هذه النماذج والتحقق من صحتها إحصائيًا.

ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١- هل تتوسط توجهات أهداف الإنجاز تأثير الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية؟
٢- هل يختلف الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية باختلاف المرحلة الدراسية؟
٣- هل يختلف الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي لدى طلبة كل من المرحلتين الإعدادية والثانوية باختلاف النوع (ذكور- إناث)؟

أهداف البحث: **يهدف البحث الحالي إلى:**

١- التحري عن الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٢- استكشاف الأثر المعدل لكل من متغيري المرحلة الدراسية والنوع على الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية.

أهمية البحث: يمكن إيجاز أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

أولًا: الأهمية النظرية:

١- يمكن أن تسهم نتائج البحث الراهن في تفسير العلاقة بين ظاهرتين سلبيتين في المجال الأكاديمي هما التسويف والكمالية اللاتكيفية، وذلك من خلال إلقاء الضوء على توجهات أهداف الإنجاز كأحد المتغيرات الوسيطة التي قد تلعب دورًا هاما في تفسير الارتباط السببي بينهما، لا سيما في ظل ندرة الدراسات في هذا الصدد في البيئة العربية.

٢- يسلط البحث الضوء على أهمية توجهات أهداف الإنجاز كقوة دافعية مؤثرة على الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية للطلاب، لا سيما في مرحلة المراهقة.

٣- قد تفتح نتائج البحث الحالي المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث ذات الصلة، وذلك من خلال ما يثار من تساؤلات بحثية تتعلق بتلك النتائج.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- إن التعرف على توجهات أهداف الإنجاز المرتبطة بكل من الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي قد يساعد الباحثين والأخصائيين النفسيين على وضع برامج تدريبية وإرشادية مناسبة للحد من هاتين الظاهرتين وتلافي آثارهما السلبية على الطلاب بهدف زيادة دافعيتهم للتعلم وتحسين تعلمهم وتحصيلهم الأكاديمي.

٢- قد تفيد نتائج البحث المعلمين والأخصائيين النفسيين في فهم وتحديد مشكلات الطلاب الأكاديمية ومحاولة حلها.

٣- قد تساعد نتائج هذا البحث التربويين والقائمين على العملية التعليمية على وضع السياسات والخطط اللازمة لتحسين اندماج الطلاب في العملية التعليمية ورفع جودة وكفاءة عملية التعلم، وذلك من خلال التركيز على استبعاد الممارسات الداعمة للظواهر غير المرغوبة كالكمالية اللاتكيفية والتسويف، والعمل على ترسيخ توجهات أهداف الإنجاز التكيفية لدى الطلاب التي تدعم تحقيق تلك الأهداف.

٤- يضيف البحث إلى مكتبة المقاييس النفسية العربية أدوات مقننة لقياس كل من الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز يمكن استخدامها في البحوث النفسية والتربوية، وكذا ميدانيًا في المؤسسات التعليمية لتشخيص مشكلات الطلاب النفسية والأكاديمية تمهيدًا لوضع خطط وتدخلات مناسبة لحلها.

مصطلحات البحث: يمكن تحديد مصطلحات البحث الحالي على النحو التالي:

١- **الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية Maladaptive Academic Perfectionism**:

وتعرفها الباحثة بأنها "سمة شخصية لدى الطالب تقترن بالعصابية وسوء التكيف، وتتضمن تشدده في محاسبة ونقد ذاته جراء تبنيه لمعايير غير واقعية ومبالغ فيها لأدائه الأكاديمي، مما يجعله متمركزًا حول أخطائه ومتشككًا في أدائه وغير راضٍ عنه رغم بذله للجهد المطلوب"، وتتحدد إجرائيًا في البحث الحالي بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية (إعداد الباحثة)، والذي يشتمل على أربعة أبعاد هي:

- **التفاوت بين الأداء والتوقعات:** ويعكس مشاعر الانزعاج وعدم الرضا التي يشعر بها الطالب كنتيجة لعدم وفاء أدائه على مهمات التعلم بالمعايير العالية التي وضعها لذاته،

وما يصاحب ذلك من تشدد في سلوكيات نقد ولوم الذات وتحميلها المسئولية على نتائج الأداء السلبية.

- **التركيز على الأخطاء:** ويعكس حساسية الطالب المفرطة للوقوع في الأخطاء في السياق الأكاديمي والاستغراق في التفكير فيها والانفعالات السلبية المترتبة على ذلك.
- **الشكوك حول الأداء:** ويعكس تشكك الطالب الزائد في جودة أدائه على المهام الأكاديمية رغم بذله للجهد المطلوب.
- **الحاجة للاستحسان:** ويعكس رغبة الطالب الزائدة في الحصول على إعجاب واستحسان الآخرين وإيمانه الشديد بأن تحقيق تلك الغاية مشروط بتحقيقه للكمال في أدائه وسلوكه، وما يترتب على ذلك من انفعالات سلبية لدى الطالب.

٢- **توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goal Orientations:** وتعرفها الباحثة بأنها "المبررات والغايات الكامنة وراء اندماج الطلاب في أنشطة التعلم والتي تفسر تباين الطلاب في الإقدام على مهمات التعلم والاستجابة لها"، وتتحدد إجرائيًا في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على كل بعد من أبعاد استبيان توجهات أهداف الإنجاز (إعداد الباحثة)، والذي يتضمن أربعة توجهات لأهداف الإنجاز هي:

- **توجه أهداف الإتقان/ إقدام** Mastery- Approach orientation: ويصف الطلاب الذين يركزون على تحقيق أقصى قدر ممكن من التعلم، والتغلب على التحديات من خلال العمل الجاد، أو زيادة كفاءتهم في المهام الأكاديمية.
- **توجه أهداف الإتقان/ إحجام** Mastery- Avoidance orientation**:** ويصف الطلاب الذين يركزون على تجنب الفهم الخاطئ، وتجنب الفشل في تحقيق أقصى قدر ممكن من التعلم.

- **توجه أهداف الأداء/ إقدام** Performance- Approach orientation**:** ويصف الطلاب الذين يركزون على التفوق على الآخرين، ويحاولون إظهار القدرة المرتفعة والكفاءة.
- **توجه أهداف الأداء/ إحجام** Performance- Avoidance orientation**:** ويصف الطلاب الذين يسعون لتجنب الظهور بمظهر نقص الكفاءة أو انخفاض القدرة مقارنةً بالأقران.

٣- **التسويف الأكاديمي Academic Procrastination:** تعرفه الباحثة على أنه: **"**قيام الطالب بتأجيل إنجاز المهام الدراسية وعدم البدء فيها أو إنهائها في المدى الزمني المحدد لها دون مبرر واضح، رغم علمه بأهميتها ووعيه بالنتائج السلبية المترتبة على هذا التأجيل، وذلك كنتيجة لنقص الدافعية، أو سوء إدارة الوقت، أو النفور من المهام الأكاديمية**"**، ويتحدد إجرائيًا في البحث الحالي بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحثة)، والذي يتضمن ثلاثة أبعاد للتسويف الأكاديمي هي:

- **سوء إدارة الوقت**: ويعكس ضعف قدرة الطالب على التخطيط لتعلمه وافتقاره لمهارات إدارة الوقت اللازمة لحسن استثمار الوقت المتاح وتوزيعه على أنشطة التعلم بكفاءة وفاعلية، مما ينزع به إلى تأجيل المهمات الدراسية.
- **نقص الدافعية**: ويعكس تردد الطالب ومجابهته لصعوبة في البدء بشكل ذاتي ونشط في أداء مهام التعلم والاستمرار فيها كنتيجة لنقص الدافعية والحماس تجاه التعلم، مما يدفع به إلى تأجيل تلك المهام دون مبرر واضح واختلاق الأعذار لتبرير هذا السلوك.
- **النفور من المهام الأكاديمية**: ويعكس نزوع الطالب إلى تأجيل المهمات الدراسية غير المحببة كنتيجة لشعوره بالانزعاج أو عدم الراحة البدنية أو النفسية إزاءها إثر إدراكه لها كونها مملة أو محبطة أو صعبة أو مقيتة.

الإطار النظري للبحث:

أولًا: الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية:

مفهوم الكمالية:

قد تبدو نزعة الطالب إلى تحقيق الكمال والاتقان في الميدان الأكاديمي أمرًا محمودًا للوهلة الأولى، إلا أن الأمر قد لا يكون بتلك البساطة في الواقع إذ يمكن تمييز نمطين من الطلاب ذوي النزعة الكمالية حيث يضع أصحاب **النمط الأول** لأنفسهم معايير عالية للنجاح بيد أنها واقعية ومتماشية مع قدراتهم مما يدفعهم إلى العمل وبذل الجهد لتحقيق أهدافهم دون أن ينشغلون بتوقعات الآخرين ونقدهم وهو ما يدفع بهم إلى النجاح والتفوق. في حين يضع أصحاب **النمط الثاني** لأنفسهم معايير عالية للنجاح تفوق قدراتهم ويلزمون أنفسهم بها مما يجعلهم شديدي الحساسية للأخطاء وشديدي القلق تجاه الأفعال وساخطين على أدائهم الأكاديمي مما يسبب لهم مشكلات أكاديمية ونفسية واجتماعية كبيرة.

فالكمالية في جوهرها تشتمل على توجهين دافعيين أحدهما توجه إقدامي يتمثل في مظاهر الكمالية الإيجابية (مثل الكفاح من أجل تحقيق الكمال) التي تقود الأفراد إلى مستويات طموح وأداء مرتفعة، بينما الآخر إحجامي يتمثل في مظاهر الكمالية السلبية (مثل حساسية الأخطاء، والشكوك حول الأداء) التي تعيق الأفراد وتقوض نموهم وأدائهم (Madigan et al., 2017, P.120).

ويرى ستوبر Stoeber (2018) أن الكمالية سمة شخصية متعددة الأبعاد تتسم بالسعي نحو الكمال ووضع معايير عالية للأداء يصاحبها تقييمات متشددة للسلوك الشخصي، وقد تتخذ أشكالا ومظاهر متنوعة بعضها قد يبدو توافقيًا وعديم الضرر وهو ما يعرف **بالكمالية الإيجابية أو التكيفية**، في حين يبدو البعض الآخر بشكل واضح لا توافقيًا وغير وظيفيًا وضارًا بالصحة النفسية والبدنية للفرد وهو ما يعرف **بالكمالية السلبية أو اللاتكيفية** (pp.3, 11).

وفي ذات السياق ترى عبد الخالق (٢٠٠٥) أن الكمالية تمثل مجموعة من الأبعاد النفسية التي ترتبط لدى الفرد بقائمة من الإلزامات كالجودة في الأداء والتطلع إلى مستويات إنجاز مرتفعة والسعي في تحقيقها، إلا أنها سلاح ذو حدين؛ فقد ينحرف المسار عن السلوك التكيفي ليصبح الأمر ضمن نطاق العصابية حيث يكثر الفرد من لوم الذات، وينخفض تقديره لذاته ويبدأ في معاناة بعض من الاضطرابات الأخرى، فضلًا عن إلزام نفسه بمستويات تطلع وطموح عالية وغير واقعية ويبدأ في السعي نحو تحقيقها ليضيف إلى معاناة الحياة البشرية معاناة العصاب أيضًا (ص٢١٣).

ويشير ستوبر وآخرون Stoeber et al. (2018) إلى وجود اتفاق عام بين الباحثين على أن النزعة الكمالية تنشأ لدى الفرد في مرحلتي الطفولة والمراهقة ويلعب الوالدان دورًا أساسيًا في نشأتها وتطورها، سواء من خلال نمذجة الأطفال للكمالية الموجودة لدى الوالدين، أو من خلال الضغوط التي يمارسها الوالدان على الطفل عبر التوقعات المرتفعة والنقد الوالدي، أو حتى عبر أساليب المعاملة والتنشئة الوالدية السلبية كالنمط المتسلط أو الصارم أو المسيطر. وفي سياق متصل تلعب العوامل البيئية والاجتماعية أيضًا (متمثلةً في المعلمين والأقران) دورًا في نشأة الكمالية لدى المراهقين (pp.2735- 2736).

مكونات الكمالية:

تناولت الأدبيات المبكرة مفهوم الكمالية كمفهوم سلبي ذو تأثيرات مدمرة على حياة الفرد إذ تم النظر إليها فقط كمصدر للضيق والتعاسة النفسية، لكن الأبحاث المعاصرة أسست لمنظور جديد ومغاير لتلك النظرة الأحادية يتمثل فيما يعرف بالكمالية متعددة الأبعاد التي تشتمل على مظاهر عديدة بعضها سلبي ولا وظيفي والبعض الآخر إيجابي وتكيفي (Hanchon, 2010, p.885).

ومن أهم النماذج التي وضعت لمفهوم الكمالية وفقًا لهذا المنظور متعدد الأبعاد:

١- **نموذج فروست وآخرين (1990) .Frost et al**، والذي حدد ستة أبعاد لمفهوم الكمالية هي:

- المعايير الشخصية Personal Standards: والذي يصف التوقعات المرتفعة للأداء التي يلزم بها الكماليون أنفسهم.
- التركيز على الأخطاء Concern Over Mistakes: والذي يصف نزعة الشخص الكمالي إلى المبالغة الشديدة في تقييم أخطائه بحيث يدرك أي أخطاء بسيطة على أنها فشل في المهمة بأثرها.
- الشكوك حول الأداء Doubts About Actions: ويشير إلى التشكك في أبسط الأمور، وفي نتائج الأداء الشخصي.
- التنظيم Organization: ويشير إلى حاجة الفرد إلى التنظيم والترتيب.
- التوقعات الوالدية Parental Expectations: وتشير إلى المعايير المرتفعة المفروضة على الفرد من خلال الوالدين.
- النقد الوالدي Parental Criticism: ويشير إلى التقييمات النقدية التي يقوم بها الوالدان تجاه أي أداء لا يلبي معاييرهم المرتفعة.

وتعكس الأبعاد الأربع الأولى الحاجة الداخلية إلى الكمال، بينما يعكس البعدين الأخيرين الحاجة إلى الكمال التي يدركها الفرد من خلال الآخرين.

٢- **نموذج هيويت وفليت (1991) Hewitt & Flett**، والذي يميز بين ثلاثة أبعاد للكمالية هي:

- الكمالية الموجهة نحو الذات Self-oriented perfectionism: والتي تشير إلى نزعة الفرد لأن يضع لذاته معاييرًا مرتفعة لأدائه الشخصي.
- الكمالية المكتسبة اجتماعيًا Socially-prescribed perfectionism: والتي تشير إلى قناعة الفرد بأن الآخرين يلزمونه بمعايير مرتفعة للأداء.

- الكمالية الموجهة نحو الآخرين Others-oriented perfectionism: والتي تشير إلى نزعة الفرد إلى وضع معايير مرتفعة لأداء الآخرين.

إلا أن نتائج الدراسات العاملية التي استخدمت هذين النموذجين أوضحت أن أبعادهما يمكن دمجها في نموذج واحد يتألف من عاملين رئيسيين يتمثل أولهما في: **الكفاح من أجل الكمال Perfectionistic Strivings**، والذي يعكس نزعة الفرد إلى وضع معايير مرتفعة جدًا لأدائه، ويتكون من البعدين الفرعيين: المعايير الشخصية والكمالية الموجهة نحو الذات. بينما يعرف العامل الثاني **بالاهتمامات الكمالية Perfectionistic Concerns**، ويعكس نزعة الفرد إلى الانشغال الزائد بالأخطاء وبالتقييمات السلبية التي يتلقاها من الآخرين، وهكذا يتكون هذا العامل من ثلاثة أبعاد فرعية هي: التركيز على الأخطاء، والشكوك حول الأداء، والكمالية المكتسبة اجتماعيًا. ويعتبر البعد الأول (الكفاح من أجل الكمال) ذو صبغة تكيفية إذ يرتبط بالعديد من المظاهر والنواتج الإيجابية مثل الوجدان الإيجابي والثقة بالنفس والسلوكيات الموجهة بالأهداف، في حين يكتسب البعد الثاني (الاهتمامات الكمالية) صبغة لا تكيفية نظرًا لارتباطه بالعديد من النواتج السلبية مثل الوجدان السلبي والقلق والاكتئاب (Yosopov, 2020, pp. 2- 3)

الكمالية اللاتكيفية Maladaptive Perfectionism:

قام الباحثون بتقديم تعريفات متعددة للكمالية اللاتكيفية، فقد عرفها بيرنز Burns (1980) بأنها "تبني الأفراد لمعايير أداء غير واقعية أو تفوق قدراتهم، ومعاناتهم بشكل قهري وبلا كلل في سبيل تحقيق أهداف مستحيلة، حيث يقيسون جدارتهم الشخصية بشكل تام من خلال ما يقومون بتحقيقه" (p.34).

وترى عبد الخالق (٢٠٠٥) أن الكمالية العصابية تمثل بناءً إدراكيًا وسلوكيًا له دوافع وحاجات وصور ذهنية خاصة تميل بالفرد نحو الشك في قدراته على الأداء الجيد،

وانخفاض تقديره لذاته، وعدم الرضا عن أدائه بالرغم من جودته، والافراط في نقد الذات والحساسية الشديدة نحو نقد الآخرين له، ووضع مستويات إنجاز عالية غير واقعية يحاول تحقيقها (ص ٢٢٠).

كما عرفتها جولد Gould (2012) بأنها "تبني الفرد لمعايير مرتفعة للأداء والسعي لتحقيقها وهذه الأهداف إما أن تكون غير قابلة للتحقيق أو قابلة للتحقيق فقط بكلفة كبيرة على حساب صحة الفرد" (p.9).

ويعرفها رياض وآخرون (٢٠١٥) بأنها "ميل قهري يدفع الأفراد المتفوقين إلى الإنجاز الكامل والمغالاة في المستويات والمعايير التي يتبنونها ويقيمون أنفسهم وأدائهم وفقًا لها مما قد يجعلهم يعيشون في حالة من المعاناة النفسية ويتوقف ذلك على ما يتبنوه من معايير وأفكار ومعتقدات لتقييم أدائهم" (ص٢٢٦).

كما يشير هيويت وآخرون (Hewitt et al., 2017) إلى أن الكمالية قد تكون معيقة لأداء الفرد بشكل كبير سواء على المستوى الاجتماعي أو الانفعالي إلى حد أنها قد تكون مهلكة كما يتضح من ارتباطها بالوفاة المبكرة والإقبال على الانتحار، هذا فضلًا عن الكرب الشخصي الذي يكدر حياة الفرد ذي النزعة الكمالية نتيجة ربط النجاح بالمعايير الجامدة مما يحول دون اعترافه بأي نجاح يحققه ويفقده الفرصة في الاستمتاع بأي إنجاز قد يحرزه، وكذلك يحرمه من أي إحساس بالرضا الذاتي (p.2).

وتذكر جولد Gould (2012) أن أهم خصائص الكماليين العصابيين تتمثل في أنهم:

- لا يشعرون أبدًا بالرضا عما ينجزونه من أعمال، فهي دائمًا منقوصة في أعينهم.
- لديهم معايير أداء مرتفعة بشكل غير واقعي وغير قابلة للتحقيق.
- يضيقون بالنقد ويجدون صعوبة في تحمله.

- يشعرون بالضعف وتثور انفعالاتهم بشدة عند اكتشاف الأخطاء، كما تؤثر الأخطاء على إحساسهم بجدارتهم الشخصية وتزعزع ثقتهم بقدراتهم.
- غالبًا ما تساورهم الشكوك والمخاوف حول جودة أدائهم.
- لا يحسنون توظيف قدراتهم وإمكاناتهم نظرًا لحساسيتهم المفرطة للفشل، إذ تنشأ لديهم ضغوطًا نفسية كبيرة عند فشلهم في تحقيق أهدافهم.
- يعانون على مستوى الشخصية من صعوبات كثيرة مثل عدم الحسم وصعوبة اتخاذ القرارات، والوساوس القهرية، وتدني تقدير الذات، والقلق، والاكتئاب، وعدم المرونة، والنزعة العدوانية، والقلق الاجتماعي (16 -pp.10).

ويرى ستوبر وآخرون Stoeber et al. (2018) أن أهم مظاهر الكمالية السلبية تتمثل في التركيز الزائد على الأخطاء، والشكوك حول الأداء، والانشغال بتقييمات الآخرين للأداء، والشعور بالتفاوت بين التوقعات والأداء، وجميعها مظاهر ترتبط بالعديد من السمات والعمليات والعواقب السلبية كالعصابية وسوء التوافق والوجدان السلبي، هذا فضلًا عن ارتباطها بمستويات متدنية من الثقة الأكاديمية والرضا عن الذات والحياة والمدرسة والعائلة (p.2733).

وتؤثر الكمالية اللاتكيفية سلبًا على كافة جوانب حياة الفرد فهي قد تقضي بالتدريج على دوافع الإنجاز لدى الفرد نظرًا لما قد تخلفه من مشاعر عدم الرضا والقلق والاكتئاب، كما قد تؤثر سلبًا على الصحة النفسية والبدنية للفرد من خلال جعله أكثر عرضة للإصابة بأعراض ومضاعفات الضغط النفسي والقلق والاكتئاب والوسواس القهري واضطرابات الأكل، كما قد تؤثر على العلاقات الاجتماعية للفرد وتؤدي إلى سوء التوافق الاجتماعي، وعلاوة على ذلك فإن الكمالية قد تؤثر سلبًا على أداء الفرد وإنتاجيته من خلال ما تخلفه من مستويات مرتفعة من الضغط النفسي والقلق مما يدفع الفرد إلى

تسويف المهمات، والتعامل العدواني مع المحيطين، والسلوك الاجتنابي، والافتقار إلى مهارات العمل الجماعي (Gould, 2012, pp.24- 39).

ثانيًا: توجهات أهداف الإنجاز:

يمكن النظر لتوجهات أهداف الإنجاز على أنها قوة معرفية محركة للسلوكيات المرتبطة بالكفاءة، إذ ترتكز على الفروق الكيفية في الدافعية وهو ما يتضمن نوع التوجه الدافعي للفرد، إذ تركز نظرية توجهات أهداف الإنجاز على الأسباب الكامنة وراء الدافعية، حيث نشأت تلك النظرية في كنف علم النفس المعرفي كإطار يحاول إحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك فيما يعرف بالسلوك الموجه بالهدف (رشوان، ٢٠٠٦، ص ص١١٨-١١٩)

ويعرفها وولترز Wolters (2004) بأنها "الأسباب والغايات الكامنة وراء سلوكيات الطلاب الإنجازية أثناء مشاركتهم في المهمات التعليمية" (p.236).

فتوجهات أهداف الإنجاز تفسر السبب وراء الاندماج في التعلم أو اختيار القيام بعمل معين والاندماج فيه، فالفرد قد يختار المشاركة في نشاط معين للحصول على مكافأة خارجية، أو لتطوير مهاراته وقدراته، أو لإظهار ذكاءه والبرهنة عليه في ضوء أداء الآخرين ومن ثم فإن الأهداف تؤثر بالأساس على كيف الدافعية والذي يؤثر بالتالي على المخرجات السلوكية والمعرفية والانفعالية للمتعلم، فهي تمثل توجهات تنظيمية يتأثر بها أداء المتعلم في مواقف الإنجاز (رشوان، ٢٠٠٦، ص ١٢١).

فالأهداف في تلك النظرية ينظر إليها على أنها ركائز معرفية ديناميكية لاندماج الفرد في المهام حيث تسهم توجهات أهداف الإنجاز المختلفة في تباين تفسيرات الأفراد لمواقف الإنجاز والاندماج فيها فهي تعد بمثابة القائد للعمليات المرتبطة بالإنجاز ومحدد جوهري لمخرجات مواقف التعلم (Elliot & McGregor,2001, p.501).

ومن الافتراضيات الأساسية لنظرية أهداف الإنجاز أن الطلاب يمتلكون أهداف ومبررات مختلفة للانخراط أو عدم الانخراط في أنشطة التعلم، كما أنهم يمتلكون معايير مختلفة لتقييم نتائج أنشطة التعلم (Tian et al., 2017, pp.2-3).

وقد أبرزت النماذج المبكرة للنظرية (متمثلةً في جهود كل من Ames & Archer, 1988; Nicholls, 1989) توجهين لأهداف الإنجاز هما: **أهداف الإتقان** التي تركز على التعلم والفهم المتعمق وتطوير الكفاءة واكتساب المعرفة، **وأهداف الأداء** التي تركز على المقارنة المعيارية بين أداء الفرد وأداء الآخرين مما يدفع إلى محاولة إظهار القدرة ونيل إعجاب الآخرين (Murayama et al.,2011, p.238).

ثم قام كل من اليوت وتشيرش (1997) Elliot & Church بتقديم نموذجهما الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز، إذ قاما بشطر توجه أهداف الأداء إلى توجهين منفصلين هما توجه الأداء/ إقدام وتوجه الأداء/ إحجام، حيث يشير الأول إلى الطلاب الذين يركزون على إظهار الكفاءة مقارنة بالآخرين من خلال سعيهم للتفوق عليهم في الأداء، بينما يشير الثاني إلى الطلاب الذين يركزون على تجنب الظهور بمظهر نقص أو عدم الكفاءة مقارنة بالآخرين من خلال سعيهم لتجنب تفوق أقرانهم عليهم في الأداء. وبذلك يشتمل هذا النموذج على ثلاثة توجهات لأهداف الإنجاز هي: توجه الإتقان، وتوجه الأداء/ إقدام، وتوجه الأداء/ إحجام (Elliot, 2006, pp.113- 115).

وبعد مرور عامين قدم إليوت (1999) Elliot نموذجًا رباعيًا لتوجهات أهداف الإنجاز حيث قام بشطر توجه الإتقان أيضًا إلى توجهين منفصلين هما توجه الإتقان/ إقدام، وتوجه الإتقان/ إحجام، إذ يشير الأول إلى الطلاب الذين يركزون على تحقيق النجاح وفقًا للمتطلبات المطلقة للمهمة أو مقارنةً بأدائه السابق، بينما يشير الثاني إلى الطلاب الذين يركزون على تجنب الفشل بالنسبة إلى المتطلبات المطلقة للمهمة أو بالمقارنة

بأدائهم السابق، وبذلك يشتمل النموذج على أربعة أنواع متمايزة من توجهات أهداف الإنجاز هي توجهات: الإتقان/ إقدام، الإتقان/ إحجام، الأداء/ إقدام، الأداء/ إحجام (Elliot & McGregor,2001, pp.502- 503).

ثم تلا ذلك ظهور النماذج السداسية لتوجهات أهداف الإنجاز مثل نموذج إليوت وميورایاما وبيكرن Elliot, Murayama & Pekrun (2011)، حيث تم تقسيم توجه الإتقان/ إقدام إلى توجهين منفصلين هما توجه المهمة/ إقدام، وتوجه الذات/ إقدام، حيث يركز الأول على تحقيق الكفاءة فيما يتعلق بالمتطلبات المطلقة للمهمة (أداء المهمة بشكل صحيح) بينما يركز الثاني على تحقيق الكفاءة القائمة على معيار الذات (أداء أفضل من الأداءات السابقة). كما تم تقسيم توجه الإتقان/ إحجام إلى توجهين منفصلين هما توجه المهمة/ إحجام، وتوجه الذات/ إحجام، حيث يركز الأول على تجنب عدم الكفاءة اعتمادًا على المتطلبات المطلقة للمهمة (تجنب أداء المهمة بشكل غير صحيح) بينما يركز الثاني على تجنب عدم الكفاءة اعتمادًا على معيار الذات (تجنب الأداء بشكل أسوأ من الأداءات السابقة). وبذلك يتضمن النموذج ستة توجهات متمايزة لأهداف الإنجاز هي: توجه المهمة/ إقدام، وتوجه المهمة/إحجام، وتوجه الذات/ إقدام، وتوجه الذات/ إحجام، توجه الآخر/ إقدام، وتوجه الآخر/ إحجام، حيث يشير توجه الآخر/ إقدام إلى تحقيق الكفاءة في ضوء المقارنة مع أداء الآخرين (التفوق في الأداء على الآخرين) في حين يركز توجه الآخر/ إحجام إلى تجنب عدم الكفاءة في ضوء المقارنة مع أداء الآخرين (تجنب الأداء بشكل أسوأ من الآخرين) (Elliot et al., 2011, pp.634- 635).

وبوجه عام يميل أصحاب توجهات أهداف الإتقان إلى الاستقلالية في التعلم والاندماج في الأنشطة التعليمية، ويركزون على التعلم لذاته ويعزون فشلهم إلى ضعف الجهد، كما يتمتعون بدرجات عالية من التوافق النفسي والسعادة الذاتية. بينما يندمج أصحاب توجهات أهداف الأداء في التفكير في القدرة أكثر من التفكير في المهمة وكيفية إتمامها،

ويركزون على الإرضاءات الخارجية ويميلون إلى عزو فشلهم إلى صعوبة العمل وضعف القدرة، ولذلك تتركز استراتيجياتهم في حفظ الحقائق والاهتمام بما يعتقدون أنه هام ويمكن الاستفادة منه في تحقيق مستويات أعلى من زملائهم، كما يكونون أكثر عرضة لسوء التوافق ويتمتعون بدرجات أقل من السعادة الذاتية، لاسيما أصحاب التوجه الإحجامي (رشوان، ٢٠٠٦، ص١٢٧؛ Tian et al., 2017, pp.6-7).

ثالثًا: التسويف الأكاديمي:

حظي موضوع التسويف Procrastination باهتمام الكثير من الباحثين في التربية وعلم النفس، وقد تم استخدام مرادفات عديدة لهذا المصطلح في الأبحاث العربية مثل التلكؤ، والإرجاء، والتأجيل، وكلها تعبر عن نفس المفهوم.

ويعتبر التسويف من الظواهر العامة والمنتشرة في مختلف مجالات الحياة مثل الحياة الأكاديمية، والوظيفية، والأعمال الروتينية في الحياة اليومية، والصحة، والشئون الأسرية والعلاقات الاجتماعية، إلا أن التسويف في المجال الأكاديمي قد حظي بالنصيب الأكبر من اهتمام الباحثين سواء فيما يتعلق بمعدلات انتشاره أو أسبابه أو نتائجه أو علاقاته بالمتغيرات الأخرى.

وانطلاقًا من تباين الاتجاهات والرؤى النظرية، قُدمت تعريفات متعددة لتلك الظاهرة، فقد عرفه ميلجرام (Milgram, 1991, p.150) على أنه "سلوك متكرر من التأجيل اللاوظيفي للمهمات التي يدرك الفرد أهمية القيام بها، يصاحبه شعور بعدم الارتياح"، كما عرفه ستيل (Steel, 2007, p.66) على أنه "التأجيل الإرادي لنشاط انتوى الفرد القيام به بالفعل على الرغم من توقعه لما قد يترتب على هذا التأجيل من نتائج سلبية "، في حين عرفه فيراري (Ferrari, 2010, p.17) على أنه "تأجيل الفرد غير الضروري للمهمات بشكل إرادي ومتعمد مما يترتب عليه شعوره بالألم النفسي وعدم الارتياح"، وأخيرًا فقد عرفته كلينجسيك (Klingsieck, 2013, p.24) على أنه

"تأجيل الفرد الإرادي لنشاط ضروري و/ أو ذي أهمية شخصية بالنسبة له، وذلك على الرغم من وعيه بالعواقب السلبية الوخيمة المترتبة على هذا التأجيل والتي تفوق النتائج الإيجابية التي قد يجنيها من التأجيل.

ومن خلال تحليل الباحثة للتعريفات السابقة فقد أمكنها استخلاص عدة مظاهر تتمايز من خلالها تلك التعريفات وتتمثل في: تأكيد بعض التعريفات على كون العمل الذي يتم تسويفه ضروريًا أو ذا أهمية شخصية بالنسبة للمسوف (Klingsieck, 2013; Milgram, 1991)، فضلًا عن تأكيد بعض التعريفات على كون التأجيل اختياريًا وليس مفروضًا على الفرد من الخارج (Ferrari, 2010; Klingsieck, 2013; Steel, 2007)، كما أكدت بعض التعريفات على كون التأجيل غير ضروري أو لاعقلاني (Ferrari, 2010)، في حين أكدت بعض التعريفات على أن التأجيل يتم على الرغم من وعي الفرد بعواقبه السلبية الكبيرة (Klingsieck, 2013; Steel, 2007)، فضلًا عن تأكيد بعض التعريفات على أن التأجيل يكون مصحوبًا بشعور بعدم الارتياح لدى المسوف (Ferrari, 2010; Milgram, 1991)، إلا أن معظم التعريفات تتفق على أن التسويف يتضمن أفعال وسلوكيات تؤثر بطريقة سلبية على إنتاجية الفرد (سلوك لا وظيفي).

ويعد **التسويف الأكاديمي** من أخطر أنواع التسويف إذ يعد معوقًا رئيسيًا للتحصيل والإنجاز الأكاديمي واستثمار رأس المال البشري وأحد الأسباب المؤدية للتأخر والفشل الدراسي(De Paola & Scoppa, 2014, p.217) .

وقد تعددت تعريفات مفهوم التسويف الأكاديمي في أدبيات علم النفس والتربية، فقد عرفه بيك وآخرون (Beck et al., 2000, p.3) على أنه "تأجيل إكمال التكليفات المقررة، والتحضير للاختبارات، والمسئوليات الأكاديمية الأخرى"، وعرفه شرو وآخرون (Schraw et al., 2007, p.12) على أنه "التأخير أو التجنب المتعمد للأعمال

الأكاديمية التي يتوجب على الطالب إتمامها"، كما عرفه أبو غزال (٢٠١٢، ص١٣٤) على أنه "ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي"، كما تعرفه العبيدي (٢٠١٣، ص ١٥٢) بأنه "التأخير المتعمد من قبل الطالب في بدء أو إنهاء مهمة دراسية في الوقت المحدد لها لدرجة يشعر فيها بعدم الارتياح"، وأخيرًا يعرفه زايد وعمر (٢٠٢٠، ص ٣٦٧) بأنه "إرجاء متعمد من الطالب لإنجاز المهام الأكاديمية المهمة معرفيًا ووجدانيًا دون مبرر لذلك، يعقبه شعور بالضيق وعدم الارتياح".

ويلاحظ أن تعريفات التسويف الأكاديمي تتشابه مع التعريفات التي تم تقديمها للتسويف العام إذ تشتمل على نفس المظاهر المميزة لسلوك التسويف (توفر القصدية في التأجيل، واللاوظيفية، وعدم الاضطرار) غير أنها تتصل بالمهمات والأنشطة الأكاديمية.

ويتسم المسوفون بخصائص عدة على المستوى الشخصي والانفعالي من أبرزها أنهم أكثر قلقًا واكتئابًا مقارنة بأقرانهم، كما أنهم أكثر نزوعًا للكمالية والعصابية والسلوك الاندفاعي وأقل يقظة للضمير وأقل سعادة، كما أنهم أقل ثقة بذواتهم وأقل استعدادًا لتحمل المخاطرة، ويفتقرون لروح المبادأة والمثابرة في العمل، وأكثر تعرضًا للضغوط النفسية والعصبية مما ينعكس سلبًا على صحتهم البدنية، كما يتسمون بأنهم أقل حماسًا ودافعية وأقل تحملًا للمجهود، فضلًا عن أنهم أقل اتقانًا وانتاجية في العمل من أقرانهم من غير المسوفين، كما أنهم أقل تركيزًا وأقل تنظيمًا (Janssen, 2015, pp. 7-12).

أسباب التسويف وانتشاره في السياق الأكاديمي:

هناك وجهات نظر مختلفة في تفسير التسويف الأكاديمي إذ يعتقد علماء المدرسة السلوكية أن التسويف عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان للنشاطات السارة والمكافآت الفورية، بينما ينظر أنصار مدرسة التحليل النفسي إلى التسويف كثورة ضد المطالب

المبالغ بها أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين. في حين تركز وجهة النظر المعرفية على إبراز أثر المتغيرات المعرفية كمتنبئات بالتسويف مثل المعتقدات اللاعقلانية وأسلوب العزو والمعتقدات المتعلقة بالوقت (أبو غزال، ٢٠١٢، ص١٣٢).

وقد لخص توكمان Tuckman (1991) أسباب التسويف وفقًا لنتائج الأبحاث السابقة في: الاعتقاد بعدم القدرة على إنجاز المهمات، وعدم القدرة على تأجيل الإشباع، والعزو الخارجي، والمستويات المرتفعة من الضغط، وتدني تقدير الذات، وضعف الفاعلية الذاتية، والمستويات المنخفضة من الدهاء واليقظة، والمستويات المرتفعة من التعويق الذاتي والاكتئاب (p.474).

كما خلص ستيل Steel (2007) من خلال مراجعة نظرية تحليلية لنتائج ٦٩١ دراسة سابقة من الدراسات الارتباطية التي تناولت التسويف وعلاقته بالمتغيرات الأخرى إلى أن أقوى المنبئات بالتسويف وأكثرها ثباتًا هي: الطبيعة المنفرة للمهام، والفاعلية الذاتية، والاندفاعية، ويقظة الضمير بأبعادها المتمثلة في ضبط الذات وضعف التركيز والتنظيم ودافعية الإنجاز (p.65).

كما يرى بيتشل وفليت Pychyl & Flett (2012) أن التسويف هو أحد أشكال فشل إدارة الذات التي تفضي إلى سوء التوافق، إذ يتضمن التسويف المزمن مصفوفة معقدة من العوامل الدافعية والوجدانية والمعرفية والسلوكية التي ترتبط بالفشل الوظيفي في إدارة الذات مثل الأفكار اللاوظيفية والذاتية، والضغوط والمحن النفسية، والخوف من الفشل، والتوجه نحو تجنب الأداء والمستويات المتدنية من تحقيق الذات (p.203).

هذا وقد أجريت العديد من الدراسات حول أسباب التسويف الأكاديمي وانتشاره لدى الطلاب، فقد كشفت نتائج دراسة أبو غزال (٢٠١٢) أن أسباب التسويف الأكاديمي (مرتبة تنازليًا تبعا لانتشارها وقوة تأثيرها) هي: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران.

كما توصلت دراسة أسري وآخرين Asri et al. (2017) إلى أن ٥٣,٢% من طلاب المرحلة الثانوية بإندونيسيا يسوفون في أداء المهام الأكاديمية لمادة الرياضيات، كما أوضحت نتائج الدراسة أن أهم أسباب التسويف لدى الطلاب تمثلت في إدراكهم لمهمات التعلم كونها غير ذات قيمة أو غير جذابة أو صعبة ومثقلة، فضلًا عن بعض السمات الشخصية للطلاب (مثل الكمالية غير السوية، ونقص الدافعية، والهروبية)، ضعف مهارات التنظيم الذاتي للتعلم (مثل سوء إدارة الوقت، وسوء إدارة بيئة التعلم)، فضلًا عن بعض العوامل النفسية والاجتماعية (مثل الضغط النفسي والإجهاد التعلمي، والحالة المزاجية، ونقص الدعم الاجتماعي، والثقافة المدرسية السيئة، وأساليب المعاملة الوالدية غير السوية).

وفي دراسة أجراها ساري وأيريزا Sari & Ayriza (2020) هدفت إلى التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية بإندونيسيا، توصل الباحثان إلى أن ٦,٨% من الطلاب أظهروا مستوى منخفض من التسويف، بينما أظهر ٩% من الطلاب مستوى مرتفع من التسويف الأكاديمي في حين وقع ٨٤,٢% في الفئة المتوسطة، وأرجع الباحثان انتشار التسويف الأكاديمي بين طلاب تلك المرحلة إلى عوامل عدة مثل تخاذل الطلاب، والأعباء الدراسية المثقلة، وتأثير الرفقاء وصعوبة المهام الأكاديمية، وسوء إدارة الوقت.

كما توصلت دراسة سيتيواتي وآخرين Setiyowati et al. (2020) إلى أن ٥٠% من طلاب المرحلة الثانوية بإندونيسيا مسوفون بدرجة مرتفعة، وتوصلت الدراسة إلى أن أسباب التسويف لدى المراهقين من عينة الدراسة تمثلت في ضعف القدرة على تحديد وترتيب الأولويات، وضعف القدرة على تنظيم الذات، وعدم الحزم في التعامل مع المهمات.

وانطلاقًا مما سبق يمكن تصنيف أسباب التسويف الأكاديمي إلى نوعين من العوامل هما: **العوامل الداخلية** وتشمل الدافعية والثقة بالنفس والفاعلية الذاتية والخوف من الفشل، **والعوامل الخارجية** التي تتعلق بالأسرة والمدرسة والمعلم والأقران والمهام الدراسية.

دراسات سابقة:

أولًا: دراسات تناولت العلاقة بين الكمالية وتوجهات أهداف الإنجاز:

لقد أوضحت نتائج بعض الدراسات أن الكمالية يمكنها تفسير الفروق الفردية بين الطلاب في توجهات أهداف الإنجاز، فقد أجرى هينشون **Hanchon (2010)** دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الكمالية بنوعيها التكيفي واللاتكيفي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة الأمريكيين (ن= ١٨٠) طبق عليهم مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (Frost et al. 1990)، واستبيان لتوجهات أهداف الإنجاز (إعداد الباحث)، وأظهرت النتائج أن الكماليين التكيفيين تبنوا توجهات أهداف الإتقان بينما تبنى الكماليون اللاتكيفيون مزيجًا من توجهات أهداف الإتقان وتوجهات أهداف الأداء.

كما هدفت دراسة فليتشر وآخرين **Fletcher et al. (2012)** إلى فحص العلاقات السببية بين كل من التحكم الوالدي وتوجهات أهداف الإنجاز والكمالية لدى عينة من طلاب الجامعة (ن= ٣٦٧) طبق عليهم مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (Frost et al., 1990)، واستبيان توجهات أهداف الإنجاز (Elliot & Murayama, 2008)، وقد توصلت الدراسة إلى أن بعد التركيز على الأخطاء أظهر ارتباطًا موجبًا بتوجهي أهداف الأداء/ إقدام، والأداء/ إحجام، كما أظهر بعد الشكوك حول الأداء ارتباطًا سالبًا بتوجهي أهداف الإتقان/ إقدام، والأداء/ إقدام. كما أظهرت النتائج أن التحكم الوالدي ينبئ إيجابًا بكل من توجهي الأداء/ إقدام، والأداء/ إحجام بوساطة كلية لكل من بعدي التركيز على الأخطاء والشكوك حول الأداء.

وفي دراسة لداميان وآخرين **Damian et al. (2014)** هدفت إلى فحص إمكانية التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز من خلال الكمالية الموجهة ذاتيًا والكمالية المكتسبة اجتماعيًا لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية برومانيا طبق عليهم مقياس الكمالية للأطفال والمراهقين (Flett et al., 2000)، واستبيان توجهات أهداف الإنجاز (Midgley et al., 2000) ، أظهرت النتائج أن الكمالية الموجهة ذاتيًا أمكنها التنبؤ إيجابًا بتوجهي أهداف الإنجاز (إتقان/ إقدام)، و (إتقان/ إحجام)، في حين تنبأت الكمالية المكتسبة اجتماعيًا (ذات الصبغة اللاتكيفية) بتوجه أهداف الإنجاز (أداء/ إقدام).

كما أجرت ستالبيرج **Stahlberg (2015)** دراسة هدفت إلى فحص العلاقات بين الكمالية ببعديها التكيفي واللاتكيفي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية بفنلندا (ن= ١٥٦)، طبق عليهم مقياس الكمالية (Rice et al., 2014) واستبيان توجهات أهداف الإنجاز (Niemivirta, 2002)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين الكمالية التكيفية وكل من توجه أهداف الإتقان وتوجه أهداف الأداء/ إقدام، في حين وجد ارتباط موجب بين الكمالية اللاتكيفية وتوجه أهداف الأداء/ إحجام.

كما أجرى **العتيبي (٢٠١٦)** دراسة هدفت إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز من خلال الكمالية بنوعيها التكيفي واللاتكيفي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك سعود طبق عليهم استبيان توجهات الإنجاز الرباعي (Elliot & McGregor, 2001) ومقياس الكمالية التكيفية واللاتكيفية Frost et al., 1993)، وتوصلت نتائجها إلى إمكانية التنبؤ بتوجه أهداف الإنجاز إتقان/ إقدام من خلال الكمالية التكيفية، بينما استطاعت الكمالية بنوعيها التنبؤ بتوجه أهداف الإنجاز إتقان/ إحجام، في حين تنبأت الكمالية اللاتكيفية وحدها بتوجهات أهداف الإنجاز الأدائية بنوعيها أداء/ إقدام، وأداء/ إحجام.

وفي دراسة لماديجان وآخرين **Madigan et al. (2017)** هدفت إلى نمذجة العلاقات السببية بين الكمالية بنوعيها التكيفي واللاتكيفي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من الرياضيين المراهقين (متوسط عمري ١٧ عام) طبق عليهم مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (Stoeber & Madigan, 2016) ، واستبيان توجهات أهداف الإنجاز السداسي (Mascret et al., 2015)، أظهرت النتائج أن بعد الكفاح من أجل الكمال Perfectionistic Strivings (المميز للكماليين التكيفيين واللاتكيفيين على حد سواء) تنبأ إيجابًا بتوجهات أهداف الإنجاز الإقدامية الثلاث (مهمة/ إقدام، الذات/ إقدام، الآخر/ إقدام)، في حين تنبأ سلبًا بتوجهي أهداف الإنجاز (المهمة/ إحجام)، و (الذات/ إحجام). وعلى النقيض من ذلك تنبأ بعد الاهتمامات الكمالية Perfectionistic Concerns (المميز للكمالية اللاتكيفية فقط) إيجابًا بتوجهات أهداف الإنجاز الإحجامية الثلاث، وسلبًا بتوجهي أهداف الإنجاز (المهمة/ إقدام)، و (الذات/ إقدام).

كما توصل ريزا **Reza (2017)** إلى أن الكمالية اللاتكيفية تنبئ بتوجهي أهداف الإنجاز أداء/ إقدام، وأداء/ إحجام، كما أوضحت النتائج أن توجهي أهداف الإنجاز إتقان/ إحجام وأداء/ إحجام يؤثران سلبًا على الأداء الأكاديمي، فضلًا عن أن توجه الأداء/ إحجام يتوسط العلاقة بين الكمالية اللاتكيفية والأداء الأكاديمي، وذلك في دراسة هدفت إلى فحص العلاقات السببية بين الكمالية وتوجهات أهداف الإنجاز والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة الإيرانيين (ن= ٢٤٠).

كما هدفت دراسة شانج وآخرين **Chang et al. (2020)** إلى فحص العلاقات السببية بين الكمالية ببعديها التكيفي واللاتكيفي وتوجهات أهداف الإنجاز والاحتراق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة الكوريين (ن= ٢٨١) طبق عليهم مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (إعداد الباحث)، واستبيان أهداف الإنجاز الرباعي (Park & Lee, 2005) ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر موجب للكمالية التكيفية على توجه

أهداف الإتقان/ إقدام، وأثر سالب على توجه أهداف الإتقان/ إحجام، في حين وجد أثر موجب للكمالية اللاتكيفية على توجه أهداف الإتقان/ إحجام.

ثانيًا: دراسات تناولت العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتسويف الأكاديمي:

فقد أجرى هاول وواطسون **Howell & Watson (2007)** دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين التسويف الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلبة الجامعة بكندا (ن= ١٧٠)، طبق عليهم مقياس التسويف الأكاديمي (Solomon & Rothblum, 1984)، واستبيان توجهات أهداف الإنجاز (Elliot & McGregor, 2001). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويف الأكاديمي وتوجه أهداف الإنجاز إتقان/ إقدام، في حين وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين التسويف الأكاديمي وتوجه الإتقان/ إحجام.

كما أجرى سيو **Seo (2009)** دراسة هدفت إلى نمذجة العلاقات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز والتسويف الأكاديمي، واستبيان أكثر توجهات أهداف الإنجاز قدرة على التنبؤ بالتسويف لدى عينة من طلاب الجامعة الكوريين (ن= ٣٠٧)، وأظهرت نتائجها وجود ارتباط موجب بين التسويف الأكاديمي وكل من توجهي الإتقان/ إحجام، والأداء/إحجام، في حين وجد ارتباط سالب بين التسويف وتوجه الإتقان/ إقدام، كما وجد أن توجهات الأهداف الإحجامية أكثر قدرة على التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من توجه الإتقان/إقدام.

وهدفت دراسة **أبو غزال وأخرين (٢٠١٣)** إلى التعرف على علاقة توجهات الأهداف بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى عينة مكونة من (٦٤١) طالباً وطالبة بجامعة اليرموك في الأردن باستخدام مقياس توجهات أهداف الإنجاز (جرادات، ٢٠٠٦)، ومقياس التسويف الأكاديمي (أبو غزال). وكشفت النتائج عن علاقة طردية دالة بين

توجه الأداء/ إحجام والتسويف الأكاديمي (r=0.23)، وعلاقة عكسية دالة بين توجه الإتقان/ إقدام والتسويف الأكاديمي (r=-0.43).

كما أجرى جانيزان وآخرون **Ganesan et al. (2014)** دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين التسويف وتوجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة الماليزيين (ن= ٤٥٠)، طبق عليهم مقياس التسويف (Tuckman, 1990)، واستبيان توجهات أهداف الإنجاز (Elliot & McGregor, 2001)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن كل من توجهي أهداف الإنجاز إتقان/ إقدام، وأداء/ إحجام ينبئان سلبًا بالتسويف، في حين لم يظهر توجهي أهداف الإنجاز أداء/ إقدام، وإتقان/ إحجام قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا بالتسويف لدى الطلاب.

كما توصل لي **Li (2014)** إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين توجه الإتقان/إحجام والتسويف الأكاديمي، فضلًا عن وجود ارتباط سالب دال بين توجه الإتقان/ إقدام والتسويف الأكاديمي، في حين لم يوجد أثر دال إحصائيًا لأي من توجهي الأداء (إقدام/ إحجام) على التسويف الأكاديمي، وذلك لدى عينة من طلاب المدارس الإعدادية الصينيين.

وكذلك توصلت دراسة شي **Shi (2018)** إلى وجود ارتباط موجب بين التسويف الأكاديمي وكل من توجهي أهداف الإنجاز أداء/ إقدام، وأداء/ احجام، في حين وجد ارتباط سالب بين التسويف وكل من توجهي أهداف الإنجاز اتقان/ إقدام، وإتقان/ احجام، وذلك لدى عينة من ١٠٠ طالب (منهم ٥٠ من الذكور) من طلاب المرحلة الثانوية الصينين طبق عليهم مقياس التسويف الأكاديمي (Solomon & Rothblum, 1984)، واستبيان توجهات أهداف الإنجاز (Elliot & McGregor, 2001).

وفي دراسة **للسيد (٢٠١٨)** تضمنت أهدافها التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال توجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنصورة (ن= ٩٧٤) طبق

عليهم مقياس التلكؤ الأكاديمي (إعداد الباحثة) ومقياس توجهات أهداف الإنجاز (إعداد الباحثة)، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين درجات الطلاب في التوجه نحو الإتقان ودرجاتهم في أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين درجات الطلاب في التوجه نحو الأداء ودرجاتهم في بعدي (ضعف إدارة الوقت – الهروب من المهام) من مقياس التلكؤ الأكاديمي، كما تسهم توجهات الأهداف وخاصة التوجه نحو الإتقان في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي.

وفي دراسة لديمر وآخرين **Deemer et al. (2018)** هدفت لاستكشاف العلاقة بين توجه أهداف الإنجاز أداء/ إقدام والتسويف الأكاديمي المشكل لدى عينة من طلاب الجامعة الأمريكيين (ن= ١٤٤٣) طبق عليهم مقياس التسويف الأكاديمي (Solomon & Rothblum, 1984) واستبيان توجهات أهداف الإنجاز (Elliot & Murayama, 2008)، كشفت نتائجها عن إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي المشكل من خلال توجه أهداف الإنجاز أداء/ إقدام، إلا أن هذا الأثر كان مشروطًا بانخفاض الفاعلية الذاتية لدى الطالب وتفضيله لمهمات التعلم منخفضة أو عالية الصعوبة.

كما أجرى ردمانيش وبخشايش **Radmanesh & Bakhshayesh (2019)** دراسة هدفت إلى نمذجة العلاقات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز والتسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي في مادة الرياضيات لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بإيران، وتوصلت نتائجها إلى أن كل من توجهي أهداف الإتقان/ إقدام، والأداء/ إقدام كان لهما أثرًا دالًا سالبًا على التسويف الأكاديمي، بينما وجد أثر موجب دال لتوجه أهداف الإتقان/ إحجام على التسويف الأكاديمي، في حين لم يوجد أثر دال إحصائيًا لتوجه الأداء/ إحجام على التسويف الأكاديمي.

كما هدفت دراسة موراليز **Morales (2021)** إلى نمذجة العلاقات السببية بين التسويف الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة بالفلبين (ن= ١١٥٣) طبق عليهم مقياس التسويف الأكاديمي (Morales, 2010) واستبيان توجهات أهداف الإنجاز الثلاثي (Elliot & Harackiewicz, 1996)، وتوصلت نتائجها إلى وجود أثر موجب دال لتوجه أهداف الإنجاز (أداء/ إحجام) على التسويف الأكاديمي والذي أبدى بدوره أثرًا سالبًا دالًا على الإنجاز الأكاديمي، في حين أظهر توجه أهداف الإنجاز (إتقان/ إقدام) قدرة على التنبؤ بشكل سالب بالتسويف الأكاديمي.

ثالثًا: دراسات تناولت العلاقة بين التسويف والكمالية اللاتكيفية في الميدان الأكاديمي:

أجرى جديدي وآخرين **Jadidi et al. (2011)** دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الكمالية والتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة الإيرانيين (ن= ٢٠٠) طبق عليهم مقياس الكمالية لفروست وآخرين (١٩٩٠) ومقياس التسويف الأكاديمي (Solomon & Rothblum, 1984)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباطات موجبة دالة بين أبعاد الكمالية السلبية (التركيز على الأخطاء، والنقد الوالدي، والشكوك حول الأداء) والتسويف الأكاديمي.

كما هدفت دراسة **حسانين (٢٠١٥)** إلى نمذجة العلاقات السببية بين أنماط الكمالية (الإيجابية والسلبية) والتسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة (ن= ٢٥٠)، طبق عليهم مقياس أنماط الكمالية ومقياس التسويف الأكاديمي واختبار تحصيلي مقنن (جميعهم من إعداد الباحثة)، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير مباشر سالب من الكمالية الإيجابية على التسويف الأكاديمي، وكذلك وجود تأثير مباشر موجب من الكمالية السلبية على التسويف الأكاديمي.

وفي دراسة لفاليزاده وآخرين **Valizadeh et al. (2016)** هدفت إلى نمذجة العلاقات السببية بين عدد من المتغيرات من بينها الكمالية وتوجهات أهداف الإنجاز

والتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعات بإيران طبق عليهم مقياس الكمالية (Frost et al, 1990)، واستبيان توجه أهداف الإنجاز الرباعي (Elliot & McGregor, 2001)، ومقياس التسويف الأكاديمي (Solomon & Rothblum, 1984)، أظهرت نتائجها أن توجه أهداف الإتقان/ إقدام أظهر أثرًا سالبًا مباشرًا على التسويف الأكاديمي، كما أظهرت الشكوك حول الأداء (أحد أبعاد الكمالية اللاتكيفية) أثرًا موجبًا مباشرًا على التسويف الأكاديمي.

كما هدفت دراسة جوش وروي **Ghosh &Roy (2017)** إلى فحص أثر الكمالية متعددة الأبعاد على التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة بالهند (ن= ١٥٠) طبق عليهم مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (Hewitt & Flett, 1991)، ومقياس التسويف(Lay, 1986) وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التسويف الأكاديمي وأبعاد الكمالية الثلاث (الكمالية الموجه ذاتيًا- الكمالية بتوجيه الآخرين- الكمالية المكتسبة اجتماعيًا)، فضلًا عن إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال أبعاد الكمالية الثلاث.

وفي ذات السياق هدفت دراسة سميث وآخرين **Smith et al. (2017)** إلى الكشف عن العلاقة بين الكمالية والتسويف لدى عينة من طلاب الجامعة الكنديين (ن= ٣١٧) طبق عليهم مقياس التسويف(Lay, 1986) وثلاثة أدوات لقياس الكمالية (إعداد الباحثين)، وتوصلت نتائجها إلى وجود ارتباط موجب متوسط بين الكمالية اللاتكيفية والتسويف.

كما أجرى **عبد الجواد (٢٠١٩)** دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من الكمالية العصابية والمرونة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة الفيوم (ن= ٥٢٧) طبق عليهم مقياسي التسويف الأكاديمي والكمالية العصابية

(إعداد الباحث)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي والكمالية العصابية (ر= ٠,٧٤)، فضلًا عن إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من خلال الكمالية العصابية (ر^{٢}= ٠,٥٥).

وكذلك أجرت كرتوفيتش وآخرون **Kurtovic et al. (2019)** دراسة تضمنت أهدافها فحص العلاقة بين الكمالية والتسويف لدى عينة من طلاب الجامعة (ن= ٢٢٧) طبق عليهم مقياس الكمالية (Slaney et al., 2001)، ومقياس توكمان للتسويف، وأظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية اللاتكيفية والتسويف، فضلًا عن إمكانية التنبؤ بالتسويف بشكل موجب من خلال الكمالية اللاتكيفية.

كما توصلت دراسة يوسوبوف **Yosopov (2020)** على عينة من طلبة الجامعة الكنديين (ن= ٣٢٧) الذين طبق عليهم مقياسا فروست وآخرين، وفليت وآخرين للكمالية، ومقياس التسويف (Lay, 1986) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الكمالية والتسويف بوساطة تسلسلية لمتغيري الخوف من الفشل والتعميم الزائد للفشل.

تعقيب عام على نتائج الدراسات السابقة:

تستخلص الباحثة مما سبق عرضه من إطار نظري لمتغيرات الدراسة، ومن نتائج الدراسات السابقة التي تناولت تلك المتغيرات ما يلي:

- أغلب الدراسات التي تناولت العلاقات الارتباطية بين متغيرات البحث الثلاث أجريت على طلاب الجامعة، في حين أجريت دراسات قليلة نسبيًا على طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- تتفق نتائج معظم الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكمالية اللاتكيفية وتوجهات أهداف الإنجاز على وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين، لا سيما ارتباط موجب بتوجه الأداء/ إحجام، فضلًا عن إمكانية التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز من خلال

الكمالية اللاتكيفية (العتيبي، ٢٠١٦؛ Chang et al., 2020; Fletcher et al., 2012; Madigan et al., 2017; Reza, 2017; Ståhlberg, 2015)

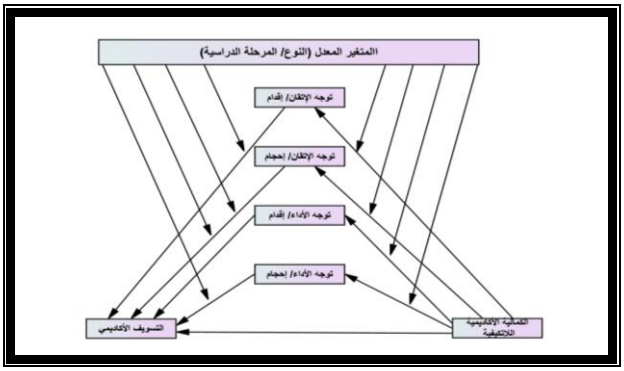
- تتفق نتائج العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز على وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين، لا سيما ارتباط موجب بتوجهي الأداء/ إحجام، والإتقان/ إحجام، فضلًا عن إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال توجهات أهداف الإنجاز (السيد، ٢٠١٨؛ Deemer et al., 2018; Morales, 2021; Radmanesh & Bakhshayesh, 2019; Seo, 2009)
- تتفق نتائج العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين التسويف والكمالية اللاتكيفية في السياق الأكاديمي على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين، فضلًا عن إمكانية التنبؤ بسلوك التسويف الأكاديمي لدى الطلاب من خلال مستوى الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية (حسانين، ٢٠١٥؛ عبد الجواد، ٢٠١٩؛ Ghosh &Roy, 2017; Kurtovic et al., 2019.
- توجد ندرة في الدراسات التي سعت إلى نمذجة العلاقات السببية بين متغيرات الكمالية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز بوجه عام، فضلًا عن عدم وجود أية دراسات – في حدود اطلاع الباحثة- اهتمت بنمذجة العلاقات السببية بين تلك المتغيرات لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- يبدو من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغير توجهات أهداف الإنجاز أن النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز هو الأكثر قبولًا وانتشارًا لدى الباحثين من بين النماذج المختلفة لتوجهات أهداف الإنجاز، إذ اعتمدت أغلب الأدوات المستخدمة لاستبيان توجهات أهداف الإنجاز في تلك الدراسات على هذا النموذج النظري للمفهوم.

- تعد المعايير المبالغ فيها وغير الواقعية للإنجاز الأكاديمي، والشكوك حول الأداء، والحساسية للأخطاء، والحاجة للاستحسان الاجتماعي هي الجوانب والأبعاد الأكثر تواترًا وانتشارًا في مقاييس الكمالية الأكاديمية السلبية المستخدمة في الدراسات السابقة التي تناولت ذلك المتغير، ومن ثم حرصت الباحثة على تضمين تلك الأبعاد في مقياس الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية أداة البحث الحالي.
- تعددت أدوات قياس التسويف الأكاديمي في الدراسات السابقة التي تناولت هذا المتغير، انطلق بناء بعضها من منظور أحادي البعد للمفهوم، في حين اعتمد البعض الآخر في بنائه على النظر للمفهوم على أنه تكوين متعدد الأبعاد ذو جوانب ومظاهر متمايزة، وتتسق فلسفة الباحثة في قياس التسويف الأكاديمي في البحث الراهن مع هذا المنظور متعدد الأبعاد لتكوين التسويف الأكاديمي.
- أبرز العرض السابق للدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث أهمية تلك المتغيرات في السياق التعليمي والتربوي من خلال كشف ارتباطها بنواتج تعليمية وتربوية وصحية هامة مثل الأداء الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي، والاحتراق النفسي.
- استفادت الباحثة من الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة في تصميم أدوات قياس كل من الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية، وتوجهات أهداف الإنجاز، والتسويف الأكاديمي في البحث الراهن، وكذلك في توصيف النموذج النظري المقترح للعلاقات السببية بين المتغيرات الثلاث، وكذا في صياغة فروض البحث.

النموذج النظري المقترح لتفسير العلاقات السببية بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية، وتوجهات أهداف الإنجاز، والتسويف الأكاديمي لدى مجتمع البحث:

من خلال ما اطلعت عليه الباحثة من أطر نظرية لمتغيرات البحث، وما قامت بعرضه وتحليله من دراسات سابقة تناولت العلاقات بين تلك المتغيرات، توصلت الباحثة إلى النموذج الموضح بالشكل (١) التالي كنموذج مقترح لتوصيف العلاقات السببية بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية وتوجهات أهداف الإنجاز والتسويف الأكاديمي، تمهيدًا

لاختباره والتحقق منه لدى عينة البحث الحالي، وذلك اعتمادًا على مؤشرات المطابقة التي يوفرها برنامج آموس (Amos (v.24.



شكل (١): النموذج النظري المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث.

فروض البحث، وتتمثل فيما يلي:

١- تتوسط توجهات أهداف الإنجاز تأثير الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٢- لا يختلف الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية باختلاف المرحلة الدراسية.

٣- لا يختلف الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي لدى طلبة أي من المرحلتين الإعدادية والثانوية باختلاف النوع (ذكور- إناث).

منهج البحث وإجراءاته: فيما يلي عرضًا لمنهج وعينة البحث وأدواته وأساليب المعالجة الإحصائية:

أولًا: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم استخدام أسلوب تحليل المسار الذي يعتمد على نموذج وصفي للعلاقات بين المتغيرات موضع البحث، ويعد من أفضل الأساليب الإحصائية الوصفية التي يمكن استخدامها في تحليل معاملات الارتباط بين المتغيرات إلى آثار مباشرة وأخرى غير مباشرة، مما يعطي صورة أكثر وضوحًا لطبيعة العلاقات بين تلك المتغيرات.

ثانيًا: عينة البحث: تكونت عينة البحث الحالي من مجموعتين هما:

أ) **عينة حساب المؤشرات السيكومترية لأدوات الدراسة**: وتكونت من (١٠٠) طالبًا وطالبة منهم (٥٢) من طلبة المرحلة الثانوية، و(٤٨) من طلبة المرحلة الإعدادية، تتوافر فيهم نفس مواصفات وخصائص العينة الأساسية.

ب) **عينة البحث الأساسية**: استخدمت هذه العينة لاختبار فروض البحث. وتكونت من (٤١٣) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية المقيدين بالمدارس الحكومية المصرية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١)، وتراوحت أعمار أفراد العينة من طلبة المرحلة الإعدادية من (١٢: ١٦) عامًا بمتوسط حسابي (١٣,٩٨) وانحراف معياري (١,١٤)، بينما تراوحت أعمار أفراد العينة من طلبة المرحلة الثانوية من (١٥: ٢٠) عامًا بمتوسط حسابي (١٧,١) وانحراف معياري (١,٣)، وتم اختيار أفراد العينة من (١٢) مدرسة إعدادية وثانوية موزعة على أربع محافظات هي القاهرة والجيزة والقليوبية والبحيرة، ويوضح الجدول (١) التالي توزيع أفراد العينة على متغيري النوع والمرحلة الدراسية:

جدول (١): توزيع أفراد عينة البحث على متغيري النوع والمرحلة الدراسية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	١٢٤	%٣٠
	أنثى	٢٨٩	%٧٠
المرحلة الدراسية	إعدادي	١٩٦	%٤٧,٥
	ثانوي	٢١٧	%٥٢,٥

ثالثًا: أدوات البحث: وتتمثل في ثلاث أدوات هي:

١- مقياس الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية (إعداد الباحثة) **The Maladaptive Academic Perfectionism Scale:**

أعدت الباحثة هذا المقياس ليناسب خصائص عينة البحث الحالي من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، حيث لاحظت الباحثة أن معظم مقاييس الكمالية الأكاديمية المتوفرة تم إعدادها لطلاب المرحلة الجامعية، كما أعدت أغلب تلك الأدوات لقياس المظاهر التكيفية واللاتكيفية للكمالية معًا، في حين يعنى البحث الحالي بالكمالية اللاتكيفية فقط.

وقد مر إعداد هذا المقياس بالمراحل التالية:

أولاً: مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية، بهدف تعريفه إجرائيًا وتحديد مظاهره وبلورة الأساس النظري الذي سيبنى عليه المقياس، وكذا تمت مراجعة عدد من المقاييس المتوفرة لمتغير الكمالية سواء على الصعيد العربي أو الأجنبي، ومن بين المقاييس الأجنبية التي اطلعت عليها الباحثة – على سبيل المثال لا الحصر- (Frost et al., 1990; Hewitt & Flett, 1991; Slaney et al., 2001; Steed et al.,2009; Smith et al., 2016)، ومن بين المقاييس العربية التي اطلعت عليها الباحثة مقاييس كل من: القريطي وآخرون (٢٠١٥)؛ عبد الجواد (٢٠١٩).

وقد أسفرت تلك الخطوة عن استقرار الباحثة على تحديد أربعة مكونات للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية هي: التفاوت بين الأداء والتوقعات، والتركيز على الأخطاء، والشكوك حول الأداء، والحاجة للاستحسان، وقد سبق تعريفها ضمن مصطلحات البحث.

ثانيًا: صياغة بنود المقياس: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الخطوة السابقة قامت الباحثة بصياغة مفردات المقياس من خلال الأبعاد الأربع التي تم الاستقرار عليها، وتضمن المقياس في صورته المبدئية (٢١) مفردة، كما تم تحديد بدائل الاستجابة

(معارض بشدة، معارض، موافق، موافق بشدة) تعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤) على الترتيب في حالة العبارات موجبة الاتجاه مع عكس الدرجات في حالة العبارات السالبة.

ثالثًا: تحكيم المقياس: تم عرض المقياس كمكونات مستقلة على خمسة من أساتذة علم النفس (ملحق ١) للوقوف على مدى صلاحية المفردات لقياس المكون الذي تنتمي إليه، وملاءمتها لعينة البحث، فضلًا عن وضوح التعليمات ومناسبة بدائل الاستجابة. وفي ضوء نتائج التحكيم تم تعديل صياغة (٣) مفردات، كما تم حذف مفردتين من المقياس والإبقاء فقط على المفردات التي حازت على نسبة الاتفاق المطلوبة (٨٠ % فأكثر) ليشتمل المقياس بعد انتهاء هذه المرحلة على (١٩) مفردة، كما هو موضح بملحق (٢).

رابعًا: تجريب المقياس: وذلك من خلال تطبيقه في صورته النهائية (ملحق ٣) على عينة استطلاعية (٢٠ طالب وطالبة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية) للاطمئنان لوضوح المفردات، وصلاحية بدائل الاستجابة، فضلًا عن سهولة فهم التعليمات. وأسفرت تلك الخطوة عن تعديل صياغة مفردة واحدة من مفردات المقياس. وبذا فقد تكون المقياس في صورته النهائية من (١٩) مفردة، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (١٩: ٧٦)، إذ تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى المستوى المرتفع من الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية لدى الطالب.

خامسًا: التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس، وتشمل:

- **<u>الاتساق الداخلي للمقياس:</u>** تم حساب معامل ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس بالبعد الذي تنتمي إليه، كما هو موضح بالجدول (٢) التالي:

جدول (٢): قيم معاملات ارتباط مفردات مقياس الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية بالأبعاد الفرعية للمقياس

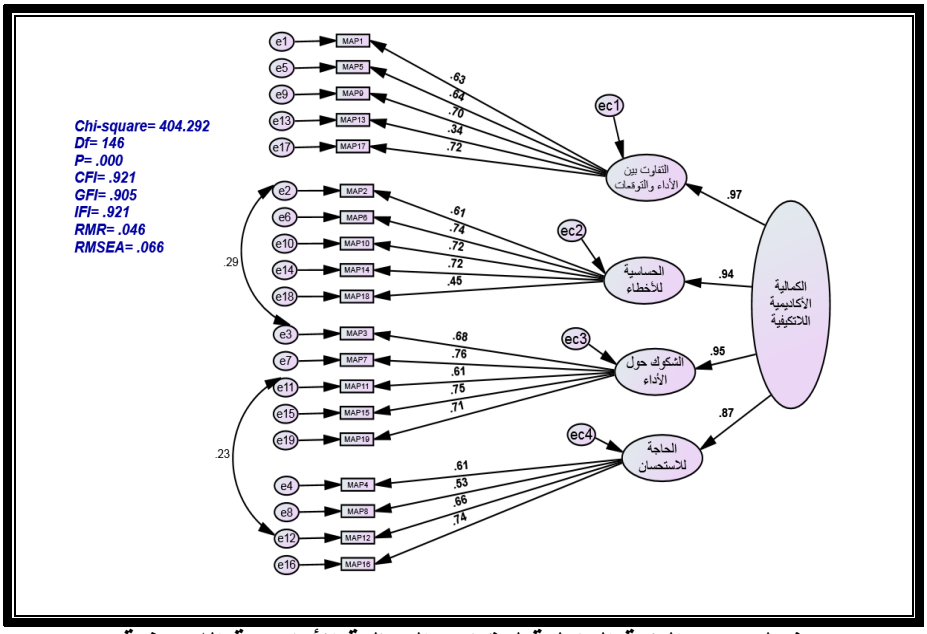
التفاوت بين الأداء والتوقعات		الحساسية للأخطاء		الشكوك حول الأداء		الحاجة للاستحسان	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٢	٢	**٠,٧١	٣	**٠,٧٤	٤	**٠,٧٣
٥	**٠,٧٠	٦	**٠,٧٩	٧	**٠,٧٩	٨	**٠,٦٩
٩	**٠,٧٩	١٠	**٠,٧٥	١١	**٠,٧٣	١٢	**٠,٧٥
١٣	**٠,٥٢	١٤	**٠,٧٩	١٥	**٠,٨١	١٦	**٠,٧٩
١٧	**٠٧٥	١٨	**٠,٦٢	١٩	**٠,٧٨		

ويتضح من الجدول السابق تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط المفردات بالمقاييس الفرعية التي تنتمي إليها من (٠,٥٢: ٠,٨١).

كما تم حساب قيم معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت ٠,٨٨، ٠,٨٩، ٠,٩٠، ٠,٨٣ لأبعاد: التفاوت بين الأداء والتوقعات، والحساسية للأخطاء، والشكوك حول الأداء، والحاجة للاستحسان على الترتيب، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

- **صدق المقياس:** ويتحقق للمقياس الراهن من خلال اتباع الباحثة للخطوات المنهجية في إعداد المقياس، هذا فضلًا عما قامت به الباحثة من إجراءات **تحكيم المقياس** كما سبق الإشارة إليه في المرحلة الثالثة من مراحل إعداد المقياس. كما قامت الباحثة بحساب الصدق العاملي Factorial Validity باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للتحقق من صدق البناء الكامن لمقياس الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية وذلك عن طريق اختبار النموذج المقترح للعوامل الأربع من الدرجة الأولى المتشبعة على عامل واحد من الدرجة الثانية لدى عينة البحث وبالاعتماد على مؤشرات الملاءمة التي يوفرها برنامج آموس AMOS (V. 24)

باستخدام طريقة الأرجحية العظمى Maximum Likelihood، وقد أظهرت نتائج التحليل تشبع مفردات المقياس على العوامل الأربعة الكامنة بقيم أكبر من (٠,٤) حيث تراوحت التشبعات بين (٠,٤٥: ٠,٧٦)، باستثناء المفردة (٩) من بعد التفاوت بين الأداء والتوقعات والتي بلغ تشبعها على البعد (٠,٣٤)، كما تشبعت العوامل الأربعة الكامنة من الدرجة الأولى على عامل واحد من الدرجة الثانية (الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية) بقيم تراوحت بين (٠,٨٧: ٠,٩٧). ويوضح الشكل (٢) التالي البنية الكامنة للمقياس لدى عينة الدراسة طبقًا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي:



شكل (٢): البنية العاملية لمقياس الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية

كما أظهرت نتائج التحليل تمتع النموذج المفترض لمقياس الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية بقيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، كما يتضح من الجدول (٣) التالي:

جدول (٣): مؤشرات مطابقة البيانات لنموذج البنية الكامنة لمقياس الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية لدى عينة البحث

مؤشرات حسن المطابقة	القيم المرجعية لقبول المؤشر (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008, PP.53-55)	القيمة المحسوبة للمؤشر
اختبار مربع كايCMIN	أن تكون قيمة مربع كاي غير دالة إحصائيًا (P >0.05)	P= 0.000
النسبة بين مربع كاي ودرجات الحرية CMIN/DF	Chi-square/DF< 3	2.8
مؤشر حسن المطابقة GFI	GFI> 0.9	0.91
مؤشر المطابقة المقارن CFI	CFI> 0.9	0.92
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	IFI> 0.9	0.92
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي RMR	RMR< 0.08	0.05
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	RMSEA< 0.08	0.07

ويتضح من الجدول السابق أن كافة مؤشرات ملاءمة النموذج حققت المعايير المرجعية لها باستثناء دلالة قيمة مربع كاي والتي يمكن التغاضي عنها خاصة أن قيمة هذا المؤشر بعد تحريره من أثر حجم العينة CMIN/DF حققت المعيار المطلوب لجودة ملاءمة النموذج، مما يشير إلى صدق المقياس.

- **ثبات المقياس:** اعتمدت الباحثة في التحقق من ثبات المقياس على طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس الكلي، وذلك لدى العينة الكلية لتقدير الخصائص السيكومترية وكل من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية من أفراد تلك العينة على حدة كما هو موضح بجدول (٤) التالي:

جدول (٤): قيم معاملات ثبات مقياس الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية وأبعاده الفرعية بطريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ

المقياس	معامل ثبات ألفا لكرونباخ			معامل جتمان للثبات بطريقة التجزئة النصفية		
	المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية	العينة الكلية	المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية	العينة الكلية
التفاوت بين الأداء والتوقعات	٠,٧٣	٠,٧٥	٠,٧٤	٠,٦	٠,٦١	٠,٦١
الحساسية للأخطاء	٠,٧٨	٠,٧٨	٠,٧٨	٠,٧٥	٠,٧٣	٠,٧٤
الشكوك حول الأداء	٠,٨٥	٠,٨	٠,٨٣	٠,٨٥	٠,٨١	٠,٨٣
الحاجة للاستحسان	٠,٧	٠,٧٣	٠,٧٢	٠,٧	٠,٧٥	٠,٧٣
المقياس الكلي	٠,٩٢	٠,٩٢	٠٩٢	٠,٩١	٠,٨٨	٠,٨٩

ويتضح من الجدول السابق تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية حيث تراوحت قيم معاملات ثبات المقياس بين (٠,٦: ٠,٩٢) بكل من طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ.

٢- استبيان توجهات أهداف الإنجاز (إعداد الباحثة) **The Achievement Goal Orientation Questionnaire:**

أعدت الباحثة تلك الأداة لتتناسب مع خصائص عينة البحث الحالي من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، حيث لاحظت الباحثة أن معظم استبيانات توجهات أهداف الإنجاز المتوفرة تم إعدادها لطلاب المرحلة الجامعية، ووفق نماذج نظرية متباينة لتكوين توجهات أهداف الإنجاز.

وقد مر إعداد هذا الاستبيان بالمراحل التالية:

أولاً: مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغير توجهات أهداف الإنجاز، بهدف تعريفه إجرائيًا وتحديد مظاهره وبلورة الأساس النظري الذي سيبنى عليه الاستبيان، وكذا تمت مراجعة عدد من الاستبيانات المتوفرة لمتغير توجهات أهداف الإنجاز سواء على الصعيد العربي أو الأجنبي، ومن بين الاستبيانات التي اطلعت عليها الباحثة: (Elliot & McGregor, 2001; Finney et al., 2004; Akin, 2006; Elliot & Murayama, 2008)، فضلًا عن استبيان رشوان (٢٠٠٦).

وقد أسفرت تلك الخطوة عن استقرار الباحثة على تبني النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز في الدراسة الحالية، وذلك نظرًا للاعتبارات التالية:

١- قد يؤدي استخدام النموذج الثنائي أو الثلاثي إلى نتائج متداخلة وغير مستقرة نظرًا لعدم الفصل والتمييز بين بعض توجهات أهداف الإنجاز المختلفة، مما يعطي أفضلية للنموذجين الرباعي والسداسي في هذا الصدد.

٢- يعد النموذج الرباعي أكثر ملاءمة لعينة الدراسة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية نظرًا لأنه أكثر بساطة من الناحية المفهومية مقارنة بالنموذج السداسي، مما يجعل الاستبيانات القائمة عليه أكثر بساطة وأيسر في التطبيق والفهم من الاستبيانات القائمة على النموذج السداسي.

٣- توصل نتائج بعض الدراسات العاملية إلى أفضلية النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز على النموذج السداسي في تمثيل البنية الحقيقية لتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب في البيئة العربية، إذ أظهر النموذج الرباعي مؤشرات جيدة لحسن المطابقة في حين لم يظهر النموذج السداسي قبولًا كبيرًا (الوطبان، ٢٠١٣).

ويتضمن النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز أربعة توجهات متمايزة لأهداف الإنجاز، سيتم في إطارها صياغة بنود الاستبيان، وهي: الإتقان/ إقدام، الإتقان/ إحجام، الأداء/ إقدام، الأداء/ إحجام، وقد سبق تعريفها ضمن مصطلحات البحث.

ثانيًا: صياغة بنود الاستبيان: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الخطوة السابقة قامت الباحثة بصياغة مفردات الاستبيان من خلال الأبعاد الأربع التي تم الاستقرار عليها، وتضمن الاستبيان في صورته المبدئية (١٦) مفردة (أربع مفردات لكل توجه من التوجهات الأربع)، كما تم تحديد بدائل الاستجابة (معارض بشدة، معارض، موافق، موافق بشدة) تعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤) على الترتيب في حالة العبارات موجبة الاتجاه مع عكس الدرجات في حالة العبارات السالبة.

ثالثًا: تحكيم الاستبيان: تم عرض الاستبيان كمكونات مستقلة على خمسة من أساتذة علم النفس (ملحق ١) للوقوف على مدى صلاحية المفردات لقياس المكون الذي تنتمي إليه، وملاءمتها لعينة البحث، فضلًا عن وضوح التعليمات ومناسبة بدائل الاستجابة. وفي ضوء نتائج التحكيم لم يتم حذف أية مفردات من المقياس، إذ حازت جميع المفردات على نسبة الاتفاق المطلوبة، في حين تم تعديل صياغة مفردة واحدة، كما هو موضح بملحق (٤).

رابعًا: تجريب الاستبيان: وذلك من خلال تطبيقه في صورته النهائية (ملحق ٥) على عينة استطلاعية (٢٠ طالب وطالبة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية) للاطمئنان لوضوح المفردات، وصلاحية بدائل الاستجابة، فضلًا عن سهولة فهم التعليمات. ولم تسفر تلك الخطوة عن تعديل أو حذف أي من مفردات الاستبيان. وبذا فقد تكون الاستبيان في صورته النهائية من (١٦) مفردة موزعة على التوجهات الأربعة لأهداف الإنجاز بواقع (٤) مفردات لكل توجه. ولا توجد درجة كلية على الاستبيان، إذ يتم تقدير الدرجة لكل توجه على حدة، وتتراوح درجة الطالب على كل توجه من توجهات أهداف الإنجاز بين (٤: ١٦)، إذ تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى هذا التوجه لدى الطالب.

خامسًا: التحقق من الكفاءة السيكومترية للاستبيان، وتشمل:

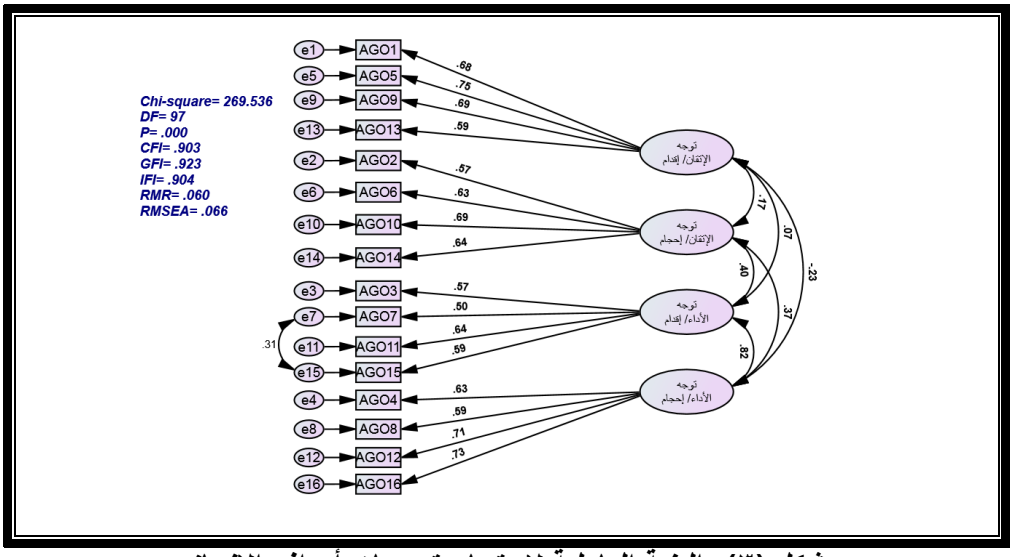
- **<u>الاتساق الداخلي:</u>** تم حساب معامل ارتباط كل مفردة من مفردات الاستبيان بالبعد الذي تنتمي إليه، كما هو موضح بالجدول (٥) التالي:

جدول (٥): قيم معاملات ارتباط مفردات استبيان توجهات أهداف الإنجاز بالأبعاد الفرعية له

توجه الإتقان/ إقدام		توجه الإتقان/ إحجام		توجه الأداء/ إقدام		توجه الأداء/ إحجام	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٦	٢	**٠,٧٣	٣	**٠,٧٠	٤	**٠,٧٦
٥	**٠,٨٠	٦	**٠,٧٤	٧	**٠,٧١	٨	**٠,٧٠
٩	**٠,٨٠	١٠	**٠,٧٥	١١	**٠,٧٢	١٢	**٠,٧٩
١٣	**٠,٧٣	١٤	**٠,٧٤	١٥	**٠,٧٦	١٦	**٠,٨٠

ويتضح من الجدول السابق تمتع الاستبيان بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات توجه الإتقان/ إقدام من (٠,٧٣: ٠,٨٠)، بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات توجه الإتقان/ إحجام من (٠,٧٣: ٠,٧٥)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات توجه الأداء/ إقدام من (٠,٧٠: ٠,٧٦)، في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات توجه الأداء/ إحجام من (٠,٧٠: ٠,٨٠).

الصدق: ويتحقق للاستبيان الراهن من خلال اتباع الباحثة للخطوات المنهجية في إعداد الاستبيان، هذا فضلًا عما قامت به الباحثة من إجراءات **التحكيم** كما سبق الإشارة إليه في المرحلة الثالثة من مراحل إعداد الاستبيان. كما قامت الباحثة بحساب **الصدق العاملي** باستخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البناء الكامن لاستبيان توجهات أهداف الإنجاز وذلك عن طريق اختبار النموذج المقترح للعوامل الأربع الكامنة لدى عينة البحث وبالاعتماد على مؤشرات الملاءمة التي يوفرها برنامج آموس AMOS (V. 24) باستخدام طريقة الأرجحية العظمى Maximum Likelihood، ويوضح الشكل (٣) التالي البنية الكامنة للاستبيان لدى عينة الدراسة الناتجة من التحليل العاملي التوكيدي:



شكل (٣): البنية العاملية لاستبيان توجهات أهداف الإنجاز

وقد أظهرت نتائج التحليل تمتع النموذج العاملي المفترض بقيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة حيث حققت كافة مؤشرات ملاءمة النموذج المعايير المرجعية لها باستثناء دلالة قيمة مربع كاي والتي يمكن التغاضي عنها، إذ بلغت قيمة هذا المؤشر بعد تحريره من أثر حجم العينة CMIN/DF (٢,٨) ، كما بلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة GFI (٠,٩٢)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (٠,٩)، ومؤشر المطابقة التزايدي IFI (٠,٩) وجميعها قيم قريبة من الواحد الصحيح، كما بلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي RMR (٠,٠٦) ، وكذلك بلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب من متوسط المجتمع الأصلي للعينة RMSEA (٠,٠٧)، مما يشير إلى تطابق النموذج المقترح للبنية الكامنة مع بيانات البحث الحالي بصورة جيدة.

كما أوضحت نتائج التحليل أن مفردات كل بعد من الأبعاد الأربع للاستبيان تشبعت بشكل دال على البعد الذي تنتمي إليه كما كانت جميع قيم التشبع أكبر من ٠,٤، وتراوحت قيم التشبع للمفردات من ٠,٥: ٠,٧٥، وهو ما يشير إلى صدق استبيان توجهات أهداف الإنجاز أداة البحث الحالي.

- **الثبات:** اعتمدت الباحثة في التحقق من ثبات الاستبيان على طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبيان، وذلك لدى العينة الكلية لتقدير الخصائص السيكومترية وكل من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية من أفراد تلك العينة على حدة، كما هو موضح بجدول (٦) التالي:

جدول (٦): قيم معاملات ثبات المقاييس الفرعية لاستبيان توجهات أهداف الإنجاز بطريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ

المقياس	معامل ثبات ألفا لكرونباخ			معامل جتمان للثبات بطريقة التجزئة النصفية		
	المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية	العينة الكلية	المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية	العينة الكلية
توجه الإتقان/ إقدام	٠,٧٨	٠,٧٧	٠,٧٧	٠,٧٧	٠,٧٦	٠,٧٧
توجه الإتقان/إحجام	٠,٧٢	٠,٧٣	٠,٧٣	٠,٦٩	٠,٧٣	٠,٧١
توجه الأداء/ إقدام	٠,٧٤	٠,٦٤	٠,٦٩	٠,٧٩	٠,٧٢	٠,٧٦
توجه الأداء/ إحجام	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٧٥	٠,٧٢	٠,٧٤

ويتضح من الجدول السابق تمتع استبيان توجهات أهداف الإنجاز بدرجة جيدة من الثبات لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، حيث تراوحت قيم معاملات ثبات المقاييس الفرعية للاستبيان بين (٠,٦٤: ٠,٧٩) بكل من طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ.

٣- مقياس **التسويف الأكاديمي** (إعداد الباحثة) **The Academic Procrastination Scale:**

أعدت الباحثة هذا المقياس ليناسب خصائص عينة البحث الحالي من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، ويوافق الرؤية النظرية التي تبنتها الباحثة لمفهوم التسويف الأكاديمي كمفهوم متعدد الأبعاد يضم حزمة من الأفكار والانفعالات والسلوكيات اللاوظيفية، إذ لاحظت الباحثة أن أغلب المقاييس المتوفرة للمتغير إما أعدت وفقًا لمنظور أحادي البعد للمتغير، أو أغفلت بعض المظاهر الهامة – من وجهة نظر الباحثة- لتكوين المتغير.

وقد مر إعداد هذا المقياس بالمراحل التالية:

أولاً: مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغير التسويف الأكاديمي، بهدف تعريفه إجرائيًا وتحديد مظاهره وبلورة الأساس النظري الذي سيبنى عليه المقياس، وكذا تمت مراجعة عدد من المقاييس المتوفرة للتسويف الأكاديمي سواء على الصعيد العربي أو الأجنبي. ومن بين المقاييس الأجنبية التي اطلعت عليها الباحثة – على سبيل المثال لا الحصر- مقاييس كل من: (Aitken, 1982; Lay, 1986; Tuckman, 1991; McCloskey & Scielzo, 2015)، في حين تضمنت المقاييس العربية التي اطلعت عليها الباحثة مقاييس كل من: أحمد وعبد التواب (٢٠٢٠)، عبد الجواد (٢٠١٩)، شفيق (٢٠١٤)، أبو غزال (٢٠١٢). وقد أفضت تلك الخطوة إلى تحديد الباحثة لثلاثة مكونات للتسويف الأكاديمي هي: سوء إدارة الوقت، ونقص الدافعية، والنفور من المهام الأكاديمية، وقد سبق تعريفها ضمن مصطلحات البحث.

ثانيًا: صياغة بنود المقياس: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الخطوة السابقة قامت الباحثة بصياغة مفردات المقياس من خلال المكونات الثلاث اللذين تم الاستقرار عليها، وتضمن المقياس في صورته المبدئية (١٩) مفردة، كما تم تحديد بدائل الاستجابة (معارض بشدة، معارض، موافق، موافق بشدة) تعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤) على الترتيب في حالة العبارات موجبة الاتجاه مع عكس الدرجات في حالة العبارات السالبة.

ثالثًا: تحكيم المقياس: تم عرض المقياس كمكونات مستقلة على خمسة من أساتذة علم النفس (ملحق ١) للوقوف على مدى صلاحية المفردات لقياس المكون الذي تنتمي إليه، وملاءمتها لعينة البحث، فضلًا عن وضوح التعليمات ومناسبة بدائل الاستجابة. وفي ضوء نتائج التحكيم تم حذف (٣) مفردات لعدم تحقيقها لنسبة الاتفاق المطلوبة بين المحكمين (٨٠ % فأكثر)، كما تم تعديل صياغة (٤) مفردات، ليشتمل المقياس بعد انتهاء هذه المرحلة على (١٦) مفردة، كما هو موضح بملحق (٤).

رابعًا: تجريب المقياس: وذلك من خلال تطبيقه في صورته النهائية (ملحق ٥) على عينة استطلاعية (٢٠ طالب وطالبة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية) للاطمئنان لوضوح المفردات، وصلاحية بدائل الاستجابة، فضلًا عن سهولة فهم التعليمات. ولم تسفر تلك الخطوة عن حذف أو تعديل أية مفردات من القياس. وبذا فقد تكون المقياس في صورته النهائية من (١٦) مفردة، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (١٦: ٦٤)، إذ تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى المستوى المرتفع من التسويف الأكاديمي لدى الطالب.

خامسًا: التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس، وتشمل:

- **<u>الاتساق الداخلي للمقياس:</u>** تم حساب معامل ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس بالبعد الذي تنتمي إليه، كما هو موضح بالجدول (٧) التالي:

جدول (٧): قيم معاملات ارتباط مفردات مقياس التسويف الأكاديمي بالأبعاد الفرعية للمقياس

سوء إدارة الوقت		نقص الدافعية		النفور من المهام الأكاديمية	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٦	٢	**٠,٧١	٣	**٠,٧١
٤	**٠,٧٩	٥	**٠,٦٩	٦	**٠,٦٨
٧	**٠,٧٨	٨	**٠,٧٦	٩	**٠,٧٧
١٠	**٠,٧٧	١١	**٠,٨٠	١٢	**٠,٧٤
١٣	**٠,٨٢	١٤	**٠,٧٦	١٥	**٠,٧٣
١٦	**٠,٧٤				

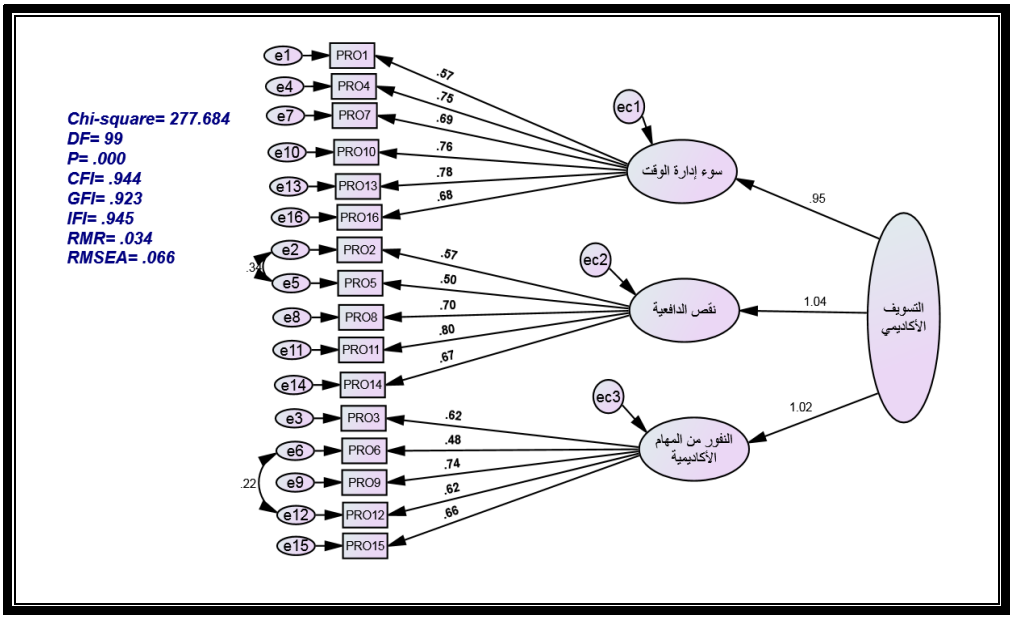
ويتضح من الجدول السابق تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط المفردات بالمقاييس الفرعية التي تنتمي إليها من (٠,٦٦: ٠,٨٢).

كما تم حساب قيم معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت ٠,٩٤، ٠,٩٣، ٠,٩٢ لأبعاد: سوء إدارة الوقت، ونقص الدافعية، والنفور من المهام الأكاديمية على الترتيب، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

صدق المقياس: ويتحقق للمقياس الراهن من خلال اتباع الباحثة للخطوات المنهجية في إعداد المقياس، هذا فضلًا عما قامت به الباحثة من إجراءات **تحكيم المقياس** كما سبق الإشارة إليه في المرحلة الثالثة من مراحل إعداد المقياس. كما قامت الباحثة بحساب **الصدق التلازمي** للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط درجات أفراد العينة السيكومترية (ن= ١٠٠) على المقياس ودرجاتهم على مقياس التسويف الأكاديمي لطلاب المرحة الإعدادية (عبد الحميد، ٢٠١٩) *، وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٦)، مما

* مقياس التسويف الأكاديمي لطلاب المرحلة الإعدادية (عبد الحميد، ٢٠١٩): يتكون من ١٧ عبارة، وقد تم التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس على عينة قوامها (٤٩) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا، حيث تحقق الصدق للمقياس من خلال عرضه على خمسة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، كما تم حساب صدق المحك التلازمي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط مع مقياس (Choi &

يشير إلى صدق مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحثة)، وكذا قامت الباحثة بحساب **الصدق العاملي** باستخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البناء الكامن لمقياس التسويف الأكاديمي وذلك عن طريق اختبار النموذج المقترح للعوامل الثلاث الكامنة من الدرجة الأولى المتشبعة على عامل واحد من الدرجة الثانية لدى عينة البحث وبالاعتماد على مؤشرات الملاءمة التي يوفرها برنامج آموس AMOS (V. 24) باستخدام طريقة الأرجحية العظمى Maximum Likelihood، ويوضح الشكل (٤) التالي البنية الكامنة للمقياس لدى عينة الدراسة الناتجة من التحليل العاملي التوكيدي:



شكل (٤): البنية العاملية لمقياس التسويف الأكاديمي

وقد أظهرت نتائج التحليل تمتع النموذج المفترض لمقياس التسويف الأكاديمي بقيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة حيث حققت كافة مؤشرات ملاءمة النموذج المعايير المرجعية لها، إذ بلغت قيمة مربع كاي المحرر من أثر حجم العينة CMIN/DF (٢,٨) ، كما

(Moran, 2009 ترجمة (طارق عبد العال، ٢٠١٥) والذي بلغت قيمته (٠,٨١). كما أظهر المقياس درجات جيدة للاتساق الداخلي، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ٠,٨٢ بطريقة ألفا لكرونباخ.

بلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة GFI (٠,٩٢)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (٠,٩٤)، ومؤشر المطابقة التزايدي IFI (٠,٩٥) وجميعها قيم قريبة من الواحد الصحيح، كما بلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي RMR (٠,٠٣) ، وكذلك بلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب من متوسط المجتمع الأصلي للعينة RMSEA (٠,٠٧)، مما يشير إلى تطابق النموذج المقترح للبنية الكامنة مع بيانات البحث الحالي بصورة جيدة.

كما أوضحت نتائج التحليل أن مفردات كل بعد من الأبعاد الثلاث للمقياس تشبعت بشكل دال على البعد الذي تنتمي إليه كما كانت جميع قيم التشبع أكبر من ٠,٤، وتراوحت قيم التشبع للمفردات من ٠,٤٨: ٠,٨، وهو ما يشير إلى صدق مقياس التسويف الأكاديمي أداة البحث الحالي.

- **ثبات المقياس:** اعتمدت الباحثة في التحقق من ثبات المقياس على طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس الكلي، وذلك لدى العينة الكلية لتقدير الخصائص السيكومترية وكل من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية من أفراد تلك العينة على حدة كما هو موضح بالجدول (٨) التالي:

جدول (٨): قيم معاملات ثبات مقياس
التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية بطريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ

المقياس	معامل ثبات ألفا لكرونباخ			معامل جتمان للثبات بطريقة التجزئة النصفية		
	المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية	العينة الكلية	المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية	العينة الكلية
سوء إدارة الوقت	٠,٨٧	٠,٨٤	٠,٨٦	٠,٨١	٠,٨١	٠,٨١
نقص الدافعية	٠,٨٢	٠,٧٧	٠,٨٠	٠,٧٧	٠,٧٢	٠,٧٥
النفور من المهام الأكاديمية	٠,٧٨	٠,٧٧	٠,٧٨	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٧٤
المقياس الكلي	٠,٩٣	٠,٩٢	٠,٩٣	٠,٩١	٠,٩	٠,٩١

ويتضح من الجدول السابق تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، حيث تراوحت قيم معاملات ثبات المقياس بين (٠,٧٣: ٠,٩٣) بكل من طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ.

رابعًا: أساليب المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (V.22) لحساب: الإحصاءات الوصفية لعينة البحث، ومعاملات الثبات بطريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لأداتي البحث وحساب صدق المحك التلازمي لمقياس التسويف الأكاديمي، وكذلك تم استخدام برنامج AMOS (V.24) لإجراء التحليل العاملي التوكيدي CFA للتحقق من البنية العاملية لأدوات البحث، وإجراء تحليل المسار لاختبار النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث، وكذا لإجراء تحليل الوساطة المعدلة لاختبار الأثر المعدل لكل من المرحلة الدراسية والنوع على الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز بين الكمالية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولًا: نتائج اختبار الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على: " تتوسط توجهات أهداف الإنجاز تأثير الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية".

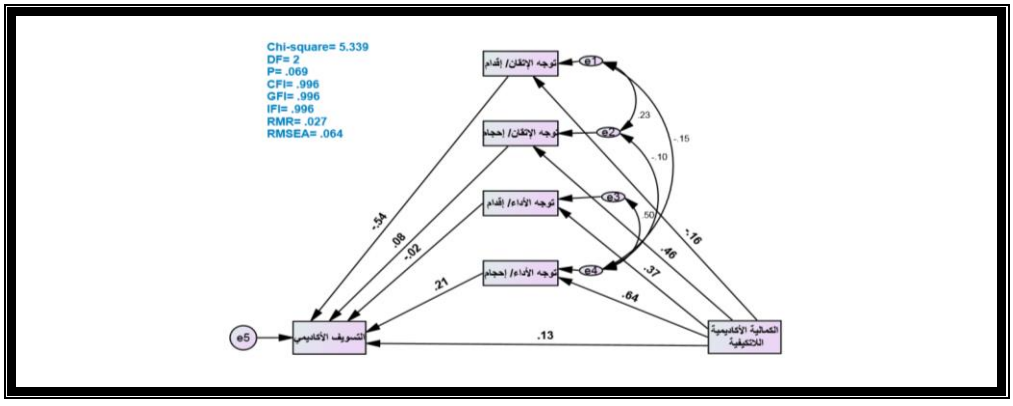
لاختبار هذا الفرض تم التحقق من ملاءمة النموذج السببي المقترح لبيانات البحث الحالي بواسطة أسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج آموس Amos (v.24)، وقد تم اختيار طريقة الأرجحية القصوى Maximum Likelihood Method لتقدير بارامترات النموذج، ويوضح الجدول (٩) التالي قيم مؤشرات الملاءمة للنموذج المقترح وفقًا لما أسفر عنه هذا التحليل:

جدول (٩): قيم مؤشرات الملاءمة للنموذج المقترح

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة المحسوبة للمؤشر	القيمة الدالة على حسن الملاءمة (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008, PP.53-55).
اختبار مربع كايCMIN	P= 0.069	أن تكون قيمة مربع كاي غير دالة إحصائيًا P-value>0.05
النسبة بين مربع كاي ودرجات الحرية CMIN/DF	٢,٦٧	أقل من ٣
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩٦	أكبر من ٠,٩
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٦	أكبر من ٠,٩
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٩٩٦	أكبر من ٠,٩
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي RMR	٠,٠٢٧	أقل من ٠,٠٨
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٦٤	أقل من ٠,٠٨

ويتضح من جدول (٩) السابق أن كافة مؤشرات ملاءمة النموذج حققت المعايير المرجعية لها، إذ جاءت قيمة مربع كاي غير دالة، كما بلغت قيمة هذا المؤشر بعد تحريره من أثر حجم العينة CMIN/DF (٢,٦٧)، وهو ما يفي بالمعيار المطلوب لجودة ملاءمة النموذج، علاوة على تحقيق باقي المؤشرات لقيم جيدة تفي بالمعايير المطلوبة لجودة ملاءمة النموذج.

ويوضح الشكل (٥) التالي قيم بارامترات النموذج المقترح في البحث الحالي لوصف العلاقات السببية بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية وتوجهات أهداف الإنجاز والتسويف الأكاديمي لدى أفراد العينة:



شكل (٥): النموذج النهائي للعلاقات السببية بين متغيرات البحث

ويوضح جدول (١٠) التالي قيم ودلالة **التأثيرات المباشرة** بين متغيرات البحث في النموذج المقترح طبقًا لنتائج تحليل بيانات عينة البحث باستخدام برنامج آموس:

جدول (١٠): التأثيرات المباشرة بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية وتوجهات أهداف الإنجاز والتسويف الأكاديمي في النموذج المقترح

مسارات التأثيرات المباشرة			قيمة التأثير		الدلالة
			اللامعيارية	المعيارية	
الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	←	توجه الإتقان/ إقدام	-٠,٣٦	-٠,١٦	دالة (٠,٠١)
	←	توجه الإتقان/ إحجام	٠,٠٩٣	٠,٤٦	دالة (٠,٠١)
	←	توجه الأداء/ إقدام	٠,٠٨٣	٠,٣٧	دالة (٠,٠١)
	←	توجه الأداء/ إحجام	٠,١٥٩	٠,٦٤	دالة (٠,٠١)
توجه الإتقان/ إقدام	←	التسويف الأكاديمي	-٢,٠٢	-٠,٥٤	دالة (٠,٠١)
توجه الإتقان/ إحجام	←		٠,٣٢٥	٠,٠٨	غير دالة
توجه الأداء/ إقدام	←		-٠,٠٩٢	-٠,٠٢	غير دالة
توجه الأداء/ إحجام	←		٠,٧٣٨	٠,٢١	دالة (٠,٠١)
الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	←	التسويف الأكاديمي	٠,١١٦	٠,١٣٥	دالة (٠,٠١)

ويتضح من الجدول أعلاه أن:

١- التأثيرات المباشرة للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على مختلف توجهات أهداف الإنجاز دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، كما كانت جميع تلك التأثيرات موجبة عدا تأثير الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على توجه الإتقان/ إقدام والذي جاء سالبًا.

٢- وجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا لتوجه أهداف الإتقان/ إقدام على التسويف الأكاديمي عند مستوى دلالة ٠,٠١، بينما وجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا لتوجه الأداء/ إحجام على التسويف الأكاديمي عند مستوى دلالة ٠,٠١، في حين جاء التأثير المباشر لكل من توجهي (الإتقان/ إحجام) و(الأداء/ إقدام) على التسويف الأكاديمي غير دال إحصائيًا.

٣- وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي.

جدول (١١): نتائج تحليل الوساطة لتوجهات أهداف الإن ولحساب **التأثيرات غير المباشرة** في النموذج واستبيان دلالاتها اعتمدت الباحثة على نتائج تحليل الوساطة Mediation analysis الذي يجريه برنامج آموس مع استخدام أسلوب توليد العينات المتتالية Bootstrapping للحصول على دلالة التأثيرات غير المباشرة للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي بوساطة توجهات أهداف الإنجاز، وقد أسفر هذا التحليل عن النتائج الموضحة بالجدول (١١) التالي:

جاز في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي

المتغير المستقل	المتغير الوسيط	المتغير التابع	قيمة التأثير غير المباشر		الدلالة	حدود الثقة (٠,٩٥)	
			اللامعيارية	المعيارية		الحد الأدنى	الحد الأعلى
الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	توجه الإتقان/ إقدام	التسويف الأكاديمي	٠,٠٧٣	٠,٠٩	دال (٠,٠١)	٠,٠٢٢	٠,١٤٥
	توجه الإتقان/ إحجام		٠,٠٣	٠,٠٤	غير دال	-٠,٠٠٣	٠,٠٦٥
	توجه الأداء/ إقدام		-٠,٠١	-٠,٠٠٧	غير دال	-٠,٠٣٦	٠,٠٢٤
	توجه الأداء/ إحجام		٠,١١٧	٠,١٣	دال (٠,٠١)	٠,٠٥٣	٠,١٨٢

ويتضح من الجدول أعلاه ما يلي:

١- وجود تأثير غير مباشر موجب ودال إحصائيًا (عند مستوى دلالة ٠,٠١) للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي عبر كل من توجهي (الإتقان/ إقدام)، و(الأداء/ إحجام).

٢- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي عبر توجهي (الإتقان/ إحجام)، و(الأداء/ إقدام).

٣- يتضح من الجدولين السابقين (١٠)، (١١) وجود تأثير كلي (مباشر وغير مباشر) للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي عبر توجه الأداء/ إحجام بلغت قيمته المعيارية (٠,٢٧)، ويفوق حجمًا نظائره بوساطة باقي توجهات أهداف الإنجاز؛ إذ بلغت قيمه ٠,٢٣، ٠,١٨، ٠,١٣ لتوجهات (الإتقان/ إقدام)، و(الإتقان/ إحجام)، و(الأداء/ إقدام) على الترتيب.

واستنادًا إلى النتائج السابقة يتضح أن توجهي أهداف الإنجاز (إتقان/ إقدام)، و(أداء/ إحجام) يتوسطان جزئيًا تأثير الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية، إذ تبين وجود أثر مباشر دال إحصائيًا للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي يرافقه تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي عبر توجهي (الإتقان/ إقدام)، و(الأداء/ إحجام)، مما يشير إلى أن وساطة هذين التوجهين لأهداف الإنجاز في العلاقة بين المتغيرين وساطة جزئية Partial mediation.

وبذا فقد تحقق الفرض الأول من فروض البحث.

ثانيًا: نتائج اختبار الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على: "لا يختلف الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية باختلاف المرحلة الدراسية".

لاختبار نتائج هذا الفرض اعتمدت الباحثة على تحليل الوساطة المعدلة Moderated mediation بواسطة برنامج آموس مع استخدام أسلوب توليد العينات المتتالية Bootstrapping للحصول على دلالة الفروق بين التأثيرات غير المباشرة لدى المجموعتين (طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية)، وقد أسفر هذا التحليل عن النتائج الموضحة بالجدول (١٢) التالي:

جدول (١٢): حجم ودلالة الفروق في التأثيرات غير المباشرة للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي بين طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية

المتغير المستقل	المتغير الوسيط	المتغير التابع	التأثير غير المباشر		الفرق	دلالة الفرق	حدود الثقة (٠,٩٥)	
			المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية			الأدنى	الأعلى
الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	توجه الإتقان/ إقدام	التسويف الأكاديمي	٠,١١٣	٠,٠٣١	٠,٠٨	غير دال	٠,٠٦-	٠,٢٣
	توجه الإتقان/ إحجام		٠,٠٣٣	٠,٠٢٢	٠,٠١	غير دال	٠,٠٥-	٠,١١
	توجه الأداء/ إقدام		٠,٠٢١	٠,٠٤-	٠,٠٦	غير دال	٠,٠١-	٠,١٢
	توجه الأداء/ إحجام		٠,٠٨٩	٠,١٣٨	٠,٠٥	غير دال	٠,١٦-	٠,٠٧

ويتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية في التأثيرات غير المباشرة للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي عبر أي من توجهات أهداف الإنجاز الأربع، مما يشير إلى أن الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي لا يختلف باختلاف المرحلة الدراسية، بمعنى أن المرحلة الدراسية لا تعد متغيرًا معدلًا للتأثير غير المباشر للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي بوساطة توجهات أهداف الإنجاز.

وبذا يتحقق الفرض الثاني من فروض البحث.

ثالثًا: نتائج اختبار الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على: "لا يختلف الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي لدى طلبة أي من المرحلتين الإعدادية والثانوية باختلاف النوع (ذكور- إناث)".

لاختبار نتائج هذا الفرض اعتمدت الباحثة على تحليل الوساطة المعدلة Moderated mediation بواسطة برنامج آموس مع استخدام أسلوب توليد العينات المتتالية Bootstrapping للحصول على دلالة الفروق بين التأثيرات غير المباشرة لدى المجموعتين (الذكور والإناث من طلاب كل من المرحلتين الإعدادية والثانوية)، وقد أسفر هذا التحليل عن النتائج الموضحة بالجدول (١٣) التالي:

جدول (١٣): حجم ودلالة الفروق في التأثيرات غير المباشرة للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي بين الذكور والإناث من طلاب كل من المرحلتين الإعدادية والثانوية.

المتغير المستقل	المتغير الوسيط	المتغير التابع	المرحلة الدراسية	قيمة التأثير غير المباشر		الفرق	دلالة الفرق	حدود الثقة (٠,٩٥)	
				ذكور	إناث			الحد الأدنى	الحد الأعلى
الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	توجه الإتقان/ إقدام	التسويف الأكاديمي	الإعدادية	٠,٣٥	٠,٠٢	٠,٣٣	دال (٠,٠٥)	٠,١٣	٠,٥٨
			الثانوية	٠,١٤	-٠,٠٧	٠,٢١	دال (٠,٠٥)	٠,٠٣	٠,٤٨
	توجه الإتقان/ إحجام		الإعدادية	-٠,٠٠١	٠,٠٨	٠,٠٨	غير دال	-٠,١٦	٠,٠١
			الثانوية	-٠,٠٢	٠,٠٥	٠,٠٧	غير دال	-٠,١٧	٠,٠٠٣
	توجه الأداء/ إقدام		الإعدادية	٠,٠٠٢	٠,٠٥	٠,٠٥	غير دال	-٠,١٣	٠,٠٤
			الثانوية	-٠,١١	-٠,٠٢	٠,٠٩	غير دال	-٠,٢١	٠,٠٢
	توجه الأداء/ إحجام		الإعدادية	٠,٢٢	٠,٠٤	٠,١٨	غير دال	-٠,٠٧	٠,٤٦
			الثانوية	٠,٢٣	٠,٠٧	٠,١٦	غير دال	-٠,٢٢	٠,٤٨

ويتضح من الجدول أعلاه وجود فرق دال إحصائيًا بين الذكور والإناث من طلاب **كل من المرحلتين الإعدادية والثانوية** في التأثير غير المباشر للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي بوساطة توجه الإتقان/ إقدام، مع عدم وجود دلالة إحصائية للفروق بين الجنسين في التأثيرات غير المباشرة عبر باقي توجهات أهداف الإنجاز، مما يشير إلى أن النوع يعد متغيرًا معدلًا للتأثير غير المباشر للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي بوساطة توجه أهداف الإتقان/ إقدام لدى كل من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، أي أن الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي يختلف لدى طلاب كل من المرحلتين الإعدادية تبعًا لاختلاف النوع .

وبذا لم يتحقق الفرض الثالث من فروض البحث.

مناقشة نتائج البحث:

أولًا: مناقشة نتائج الفرض الأول:

أظهرت نتائج اختبار هذا الفرض وجود **تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على توجهات أهداف الإنجاز** الأربع، وكانت تلك التأثيرات موجبة في حالة توجهات (الإتقان/إحجام)، و(الأداء/ إقدام)، و(الأداء/ إحجام)، في حين كان التأثير سالبًا على توجه الإتقان/ إقدام. وتتسق تلك النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Hanchon, 2010) من تبني الكماليين اللاتكيفيين لمزيج من توجهات أهداف الإتقان والأداء، كما تبدو نتائج البحث الحالي متسقة مع نتائج أغلب الدراسات السابقة في هذا الصدد؛ فقد توصلت نتائج عدد من الدراسات السابقة إلى وجود تأثير سالب للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على توجه الإتقان/ إقدام (Fletcher et al., 2012; Madigan et al., 2017)، كما يبدو التأثير الموجب للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على توجه الأداء/ إحجام محل اتفاق لنتائج العديد من الدراسات السابقة في هذا الصدد

(Fletcher et al., 2012; Madigan et al., 2017; Reza, 2017; Stahlberg, 2015)، وعلى نفس المنوال يبدو التأثير الموجب للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على توجه الأداء/ إقدام متسقًا مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي توصلت إلى نفس طبيعة العلاقة بين المتغيرين (العتيبي، ٢٠١٦؛ Damian et al., 2014; Fletcher et al., 2012; Reza, 2017) ، وكذلك الحال فيما يتصل بوجود تأثير موجب للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على توجه الإتقان/ إحجام، فهي نتيجة تدعمها نتائج العديد من الدراسات السابقة في هذا الشأن (العتيبي، ٢٠١٦؛ Chang et al., 2020; Madigan et al., 2017).

ويمكن تفسير تلك النتائج بالرجوع إلى الأطر النظرية والتراث السيكولوجي الخاص بمتغيري الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية وتوجهات أهداف الإنجاز، فالكمالية الأكاديمية اللاتكيفية سمة شخصية لا توافقية تعوق أداء الطلاب وإنجازهم كنتيجة لتبنيهم أفكارًا لاعقلانية تؤثر على مستوى تقديرهم لذواتهم ورضاهم عن أنفسهم وأدائهم بالرغم من جودته؛ إذ يضع الكمالي العصابي معايير عالية وغير واقعية لأدائه لا تتفق مع قدراته، مما يؤدي إلى التفاوت بين تلك التوقعات والأداء الفعلي، وهو ما يقود إلى تقييمات سلبية قاسية للذات تتجاهل الإنجازات التي يتم تحقيقها وتركز على مواطن الضعف ونقائص الأداء، فالتركيز الزائد على الأخطاء والشكوك حول الأداء والانشغال بتقييمات الآخرين للأداء تعد من المكونات الأصيلة للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية، وجميعها مظاهر لا تكيفية ترتبط بالعديد من السمات والعمليات والعواقب السلبية كالعصابية وسوء التوافق والوجدان السلبي وتدني تقدير الذات، هذا فضلًا عن ارتباطها بمستويات متدنية من الثقة الأكاديمية والرضا عن الذات والحياة والمدرسة والعائلة (Gould, 2012; Stoeber et al., 2018).

ومن ثم فإن التأثير السالب للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية يبدو منطقيًا ومتوقعًا على توجه الإتقان/ إقدام الذي يصف الطلاب الذين يبحثون عن تحقيق أقصى قدر من التعلم

ويركزون على الفهم والتعمق في المعرفة وإتقان المادة العلمية كهدف أسمى في تعلمهم ومحكًا أساسيًا لتقييم أدائهم على مهمات وأنشطة التعلم؛ إذ أن الطالب الذي يعاني من الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية ونواتجها وعملياتها السلبية سينزع بالضرورة تحت وطأة الوجدان السلبي والخوف من الفشل ونقص الثقة بالنفس إلى عدم تبني هذا النوع من توجهات أهداف الإنجاز الذي يتطلب حالة من الحيوية والحماسة والصفاء الذهني والوجداني تغلفها الثقة بالنفس وتقدير الذات ويتم ترجمتها سلوكيًا إلى الإقبال والإقدام النشط على أداء المهمات والأنشطة الأكاديمية بغرض اكتساب وتطوير المهارات والمعرفة وإتقان المادة العلمية.

وعلى الجانب الآخر، فإن التأثير الموجب للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على توجهي أهداف الإنجاز الأدائيين (أداء/ إقدام، وأداء/ إحجام)- واللذين يصفان الطلاب الذين يركزون على المقارنات الاجتماعية كمصدر أساسي للدافعية إزاء المهام الأكاديمية وكمحك رئيس لتقييم أدائهم عليها، سواء من خلال السعي لاستعراض القدرة وإظهار الكفاءة أمام الآخرين أو تجنب الظهور بمظهر ضعف القدرة أو تدني الأداء مقارنة بالآخرين- يبدو تأثيرًا منطقيًا أيضًا بالنظر إلى أن الرغبة في نيل الاستحسان الاجتماعي يعد مكونًا أساسيًا للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية؛ فالكمالي العصابي تسيطر عليه فكرة لاعقلانية مفادها أنه لابد وأن يكون أداؤه مثاليًا لكي يحصل على استحسان ورضا وقبول المحيطين به، كما أنه يربط إنجازه لأي عمل يكلف به بكيانه وذاته (Greenspon, 2008, p.267).

كما أن الأثر الموجب للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على توجهي أهداف الإنجاز الإحجامين (إتقان/ إحجام، أداء/ إحجام) يبدو متسقًا أيضًا مع سمات الكماليين اللاتكيفيين الذين يفتقرون إلى الثقة بالنفس ويعانون على المستوى الشخصي من التردد وعدم الحسم والقلق والعدوانية وعدم المرونة (Gould, 2012)، مما يؤثر سلبًا على دافعيتهم

للإنجاز ويدفع بهم إلى تبني أهداف الإحجام والتجنب عند تعرضهم لمهام التعلم؛ فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات السابقة على ارتباط الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية بالخوف من الفشل والذي يرتبط بدوره بالهروبية والسلوك التجنبي (Conroy et al., 2007; Sagar & Stoeber, 2009)، فضلا عن ارتباطها بالاحتراق الأكاديمي الذي يتضمن عدم الاندماج الأكاديمي والسلوك التجنبي إزاء أنشطة التعلم (Chang et al., 2020).

كما أظهرت نتائج الفرض الأول أيضًا وجود **تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا لتوجه الإتقان/ إقدام على التسويف الأكاديمي، وكذلك تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لتوجه الأداء/ إحجام على التسويف الأكاديمي، في حين لم يكن التأثير المباشر لأي من توجهي (الإتقان/ إحجام)، و(الأداء/ إقدام) على التسويف الأكاديمي ذا دلالة إحصائية**.

وبالرجوع إلى نتائج الدراسات السابقة في هذا الصدد، نجد أن هناك اتفاق بين نتائج تلك الدراسات على وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي وتوجه الإتقان/ إقدام (أبو غزال وأخرين، ٢٠١٣؛ السيد، ٢٠١٨؛ Deemer et al., 2018; Ganesan et al., 2014; Howell & Watson, 2007; Li, 2014; Morales, 2021; Radmanesh & Bakhshayesh, 2019; Seo, 2009; Shi, 2018)، وهو ما يدعم نتائج البحث الحالي.

ويمكن فهم **التأثير السالب لتوجه الإتقان/ إقدام على التسويف الأكاديمي** في ضوء مفهوم هذا التوجه الدافعي الذي يركز على التعلم واكتساب المعرفة وإتقان المادة العلمية، ومن ثم يرتبط بالدافعية الداخلية لدى الطالب بعيدًا عن المقارنات الاجتماعية والرغبة في الإثابات الخارجية أو نيل استحسان الآخرين. فأصحاب هذا التوجه يقبلون على العمل برغبة قوية في تحقيق النجاح ويفضلون خوض التحديات والمهام الصعبة ويميلون إلى الاستقلالية في التعلم والاندماج في الأنشطة التعليمية، كما يؤمنون بأن تحقيق الإتقان معتمد على الجهد الذي يبذلونه أكثر من اعتماده على القدرة. فضلًا عن ارتباط هذا

التوجه الدافعي ارتباطًا إيجابيًا بمعتقدات قيمة المهمة، والفاعلية الذاتية، والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي تيسر عملية التعلم (Wolters et al. 1996)، وكل ذلك لا يمكن أن يسوغ لسلوك التسويف الأكاديمي ولا ينسجم مع طبيعة وخصائص المسوفين الذين يتسمون على المستوى الشخصي بالقلق والعصابية ونقص يقظة الضمير ونقص السعادة الذاتية وضعف الثقة بالنفس وعدم الاستعداد لتحمل المخاطرة وضعف روح المبادأة والمثابرة في العمل (Janssen, 2015). كما يتعمق الفهم لمنطقية تلك العلاقة بالنظر إلى مكونات التسويف الأكاديمي، والتي تتضمن سوء إدارة الوقت ونقص الدافعية والنفور من المهام الأكاديمية، فتلك المكونات تمثل بنى نفسية لا تتماشى مع مفهوم توجه أهداف الإتقان/ إقدام ولا تتسق مع الخصائص المعرفية والوجدانية والسلوكية لأصحاب هذا التوجه الدافعي.

وفيما يتعلق **بالتأثير الموجب لتوجه الأداء/ إحجام على التسويف الأكاديمي** فتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات (أبو غزال وأخرين، ٢٠١٣؛ Seo, 2009; Shi, 2018; Morales, 2021، التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التسويف الأكاديمي وتوجه الأداء/ إحجام، في حين تختلف مع نتائج دراسة (Ganesan et al., 2014) التي أشارت إلى أن توجه الأداء/ إحجام ينبئ سلبًا بالتسويف الأكاديمي، ودراسة (Radmanesh & Bakhshayesh, 2019) التي توصلت إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لتوجه الأداء/ إحجام على التسويف الأكاديمي.

وترى الباحثة أن التأثير الموجب لتوجه الأداء/ إحجام على التسويف الأكاديمي في البحث الحالي يبدو نتيجة منطقية ومتوقعة بالنظر إلى مفهوم هذا التوجه الدافعي الذي يصف الطلاب الذين يركزون على تجنب الدونية والظهور بمظهر الضعف أو الغباء أو نقص القدرة أمام الآخرين كهدف أساسي في تعلمهم، فهذا النوع من الأهداف يرتبط بالدافعية الخارجية ويحمل قيمة سيكولوجية سلبية، إذ يركز على تجنب الفشل بدلًا من

الرغبة في النجاح والإقدام على تحقيقه، مما يعوق الأداء ويزيد من قلق الاختبار (رشوان، ٢٠٠٦)، فضلًا عن ارتباطه السلبي بقيمة المهمة والفاعلية الذاتية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية (Wolters et al., 1996)، وهكذا يمكننا القول بأن توجه الأداء/ إحجام تكوينًا مركبًا من مكونين كليهما سلبي، فمكون الأداء يمكن اعتباره سلبيًا بالنظر لانطوائه على تركيز الطالب على معيار خارجي في تقييم أدائه التعلمي متمثلًا في المقارنات الاجتماعية مع الأقران، كما أن مكون الإحجام يبدو سلبيًا أيضًا لانطوائه على الميول الإحجامية والسلوكيات التجنبية لدى الطالب رغبة في تجنب الفشل، وجميعها عمليات وخصائص سلبية تتفق مع سلوك التسويف الأكاديمي اللاتكيفي وخصائصه؛ فقد أشارت بعض الدراسات إلى ارتباط توجه الأداء/ إحجام إيجابيًا بالخوف من الفشل، والذي يعد سببًا رئيسيًا لسلوك التسويف الأكاديمي (Bartels & Ryan, 2013; Molenaar et al, 2021).

أما فيما يتصل **بعدم وجود دلالة إحصائية لأثر كل من توجهي (الإتقان/ إحجام)، و(الأداء/ إقدام)** على التسويف الأكاديمي فتتفق نتائج البحث الحالي في ذلك مع نتائج دراستي (Ganesan et al., 2014; Morales, 2021)، بينما تختلف مع نتائج دراسة (Radmanesh & Bakhshayesh, 2019) والتي توصلت إلى وجود أثر سالب دال إحصائيًا لتوجه الأداء/ إقدام، وأثر موجب دال إحصائيًا لتوجه الإتقان/ إحجام على التسويف الأكاديمي، وكذلك تختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج دراستي كل من (Li 2014; Seo, 2009) واللتان توصلتا إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيًا لتوجه الإتقان/ إحجام على التسويف الأكاديمي. وترى الباحثة أن تلك النتائج ربما ترجع على الأغلب إلى الطبيعة المتذبذبة وغير الحاسمة لهذين التوجهين اللذين يشتمل كل منهما على شق إيجابي (الإقدام أو التركيز على الإتقان) وآخر سلبي (الإحجام أو التركيز على الأداء) مما يجعل كل منهما مرتبطًا بعمليات ونواتج إيجابية وسلبية في آن واحد، وهو ما

يصعب من مهمة التنبؤ بأثارهما على سلوك الطالب في السياق الأكاديمي مادامت تلك التأثيرات دالة للتفاعل والصراع غير المحسوم بين تلك العمليات المتعارضة.

كما أظهرت نتائج البحث الحالي وجود أثر مباشر موجب للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي نتيجة تدعمها نتائج العديد من الدراسات السابقة التي توصلت إلى نتائج متسقة فيما يتعلق بوجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي (حسانين، ٢٠١٥؛ عبد الجواد، ٢٠١٩؛ Ghosh &Roy, 2017; Jadidi et al., 2011; Kurtovic et al., 2019; Smith et al., 2017; Valizadeh et al., 2016) ، فضلًا عن إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية في بعض من تلك الدراسات.

وبالرجوع إلى الأدبيات السيكولوجية المرتبطة بالمتغيرين نجد أن هذا التأثير منطقي ومتوقع، فالكمالي اللاتكيفي يسعى لتجنب التقييم والنقد من قبل الآخرين أو يخشى من الأداء الفاشل والمخيب لآماله وتوقعاته مما يزيد من احتمالية انخراطه في سلوك التسويف لتلافي مشاعر خيبة الأمل والخزي والإحراج (Pychyl & Flett, 2012)، فالطالب صاحب النزعة الكمالية اللاسوية شخص ذو ميول نرجسية يخشى بشدة على صورته أمام الآخرين ولا يتحمل النقد الخارجي لأنه ينظر إليه على أنه إهانة لذاته وانتقاص من جدارته الشخصية وتهديدًا لكيانه، ومن ثم تسيطر عليه أفكار لا عقلانية من قبيل أن احترام الآخرين وقبولهم له مرهونًا بتحقيقه للكمال في كل ما يؤديه من عمل، أو أن احترامه وجدارته الشخصية وكيانه متوقفًا على إنجازه لأي عمل يقوم به، وتلك الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية تجعل الفرد شديد الحساسية للأخطاء وشديد الخوف من الفشل وميالًا إلى المبالغة في تعميم الخبرات الفاشلة وسحبها على كل ما يقوم به من أعمال في المستقبل، وهو ما يجعله خائفًا من الأداء وغير مقبل على خوض تجارب أداء

جديدة لأنه يراها مسبقًا ستنتهي بالفشل المحقق. وهذا التحليل تدعمه نتائج دراسة (Yosopov, 2020) التي أوضحت وجود ارتباط جوهري بين الأفكار اللاعقلانية الخاصة بالكمالية اللاتكيفية وسلوك التسويف الأكاديمي، فضلًا عن وجود ارتباط جوهري بين التسويف الأكاديمي وكل من الخوف من الفشل وتعميم خبرات الفشل، علاوة على توسط الخوف من الفشل وتعميم خبرات الفشل لتأثير الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي.

كما أن الخوف من الفشل يرتبط بنقص الدافعية والذي يعد مكونًا أساسيًا من مكونات التسويف الأكاديمي، فضلاً عن أن الكمالية اللاتكيفية والتسويف كلاهما ذو صبغة لا تكيفية ويرتبطان سويًا بالعديد من السمات والمظاهر السلبية مثل القلق والضغط النفسي وانخفاض الرضا عن الحياة والمنظور السلبي للمستقبل (Sederlund et al., 2020).

كما أظهرت نتائج الفرض الأول أيضًا توسط توجهي أهداف الإنجاز (إتقان/ إقدام)، و(أداء/ إحجام) لأثر الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي، بينما لم توجد دلالة إحصائية للأثر غير المباشر للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي عبر أي من توجهي الإتقان/ إحجام، والأداء/ إقدام.

وترى الباحثة أن تلك النتائج متوقعة في ضوء وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على توجهات أهداف الإنجاز الأربع مع وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا فقط لكل من توجهي (الإتقان/ إقدام) و(الأداء/ إحجام) على التسويف الأكاديمي. فالطالب الكمالي العصابي بمجرد أن يواجهه تحد ما أو مهمة صعبة تتملكه مباشرةً مشاعر الخوف والقلق ويبدأ بالتفكير في احتمالية الفشل وما سيترتب عليه من نتائج مما ينزع به إلى تبني أهداف الأداء/ إحجام التي تؤمن له تلافي الفشل المنتظر ونتائجه المريرة ويقوم بترجمة هذا التوجه سلوكيًا إلى تجنب المهمة أو تأجيلها، ومن ثم يبدو هذا التوجه الدافعي مؤهلًا بشكل واضح للقيام بدور الوساطة بين الكمالية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي.

أما توجه الإتقان/ إقدام والذي يعد توجهًا تكيفيًا يرتبط بالعديد من العمليات والنواتج الإيجابية- كما سبق الإشارة إليها- فيبدو متناقضًا مع الحالة الانفعالية والمعتقدات السلبية المصاحبة للكمالية اللاتكيفية، مما ينزع بالكمالي اللاتكيفي إلى عدم تبني هذا التوجه الدافعي لاعتقاده بأن الإقدام على التعلم والعمل النشط على مهماته قد يجلب له فشل الأداء والخزي أمام الآخرين، ومن ثم فإن هذا التوجه يتوسط سلبًا تأثير الكمالية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي، بمعنى أنه كلما زاد مستوى الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية لدى الطالب انخفضت احتمالية تبنيه لهذا التوجه الدافعي مما يزيد من مستوى التسويف الأكاديمي لديه.

وفيما يتعلق بتوجهي (الأداء/ إقدام) و(الإتقان/ إحجام) فلا يعد عدم توسطهما للعلاقة بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي أمرًا مفاجئًا؛ لأن نتائج تحليل المسار أوضحت عدم دلالة الأثر المباشر لأي من هذين التوجهين على التسويف الأكاديمي، وسبق مناقشة وتفسير ذلك في ضوء مفهوم كل من التوجهين وخصائصهما.

كما أظهرت نتائج تحليل الوساطة أيضًا أن وساطة كل من توجهي (الإتقان/ إقدام) و(الأداء/ إحجام) لتأثير الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي وساطة جزئية، بمعنى أن الكماليين اللاتكيفيين قد يسوفون أكاديميًا حتى حال عدم تبنيهم لأي من هذين التوجهين الدافعيين، وربما يرجع ذلك إلى وجود ميكانيزمات أخرى للعلاقة بين هذين المتغيرين بخلاف توجهات أهداف الإنجاز، فقد توصلت دراسة (Yosopov, 2020) على سبيل المثال إلى توسط الخوف من الفشل وتعميم خبرات الفشل للعلاقة بين الكمالية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي.

وأخيرًا فقد أوضحت نتائج تحليل الوساطة أن حجم التأثير غير المباشر للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي عبر توجه الأداء/ إحجام فاق حجم نظيره المنقول بوساطة توجه الإتقان/ إقدام، وتفسر الباحثة ذلك بأن القضية الأكبر التي تشغل

بال الكمالي اللاتكيفي وتستحوذ على تفكيره هو الخوف من الفشل في الأداء وما يرتبط به من نتائج سلبية وتداعيات اجتماعية غير مرغوبة، مما يجعله يعطي الأولوية الأكبر لتجنب الأداء من خلال تبني توجه الأداء/ إحجام الذي يؤمن تحقيق تلك الغاية، أما توجه الإتقان/ إقدام فعلى الرغم من كونه توجهًا إقداميًا، إلا أنه لا يتضمن معايير المقارنة الاجتماعية أو الاحتكام إلى نتائج الأداء المباشر على المهمة كمحك للكفاءة الشخصية، ومن ثم فإن عدم تبنيه يعد أقل في تدرج الأولويات والأهمية لدى الكمالي اللاتكيفي من تبني توجه الأداء/ إحجام.

ثانيًا: مناقشة نتائج الفرض الثاني:

أوضحت نتائج اختبار هذا الفرض عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية في التأثير غير المباشر للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي عبر أي من توجهات أهداف الإنجاز، بمعنى أن المرحلة الدراسية لا تعد متغيرًا معدلًا للدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين الكمالية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي.

وتفسر الباحثة تلك النتائج في ضوء أن طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية ينتمون إلى مرحلة نمائية واحدة (مرحلة المراهقة) بما لها من خصائص وما تتضمنه من مشكلات تعم على المنتمين إليها، إذ يعايش طلاب المرحلتين الدراسيتين خلال تلك المرحلة الحرجة من مراحل النمو الشخصي تغيرات جسمية وإدراكية ووجدانية متشابهة ومشكلات فسيولوجية ونفسية واجتماعية متقاربة إلى حد كبير.

هذا فضلًا عن تشابه البيئة التعليمية والظروف الأكاديمية في المرحلتين؛ فالمرحلتان تعدان محكيتان وفاصلتان في حياة الطالب الأكاديمية وتحددان وجهته الأكاديمية المقبلة وربما ملامح مستقبله المهني والشخصي. كما تتضمن المرحلتان ضغوط اجتماعية وأسرية متشابهة، إذ يبرز في المرحلتين تأثير التوقعات والنقد الوالديين وتزداد المقارنات الاجتماعية، مما يشكل ضغوطًا نفسية متناظرة على طلاب المرحلتين الدراسيتين.

ولما كانت الكمالية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز متغيرات وثيقة الصلة بالحالة الوجدانية والدافعية والإدراكية للفرد، فإنه في ظل تشابه الظروف الوجدانية والدوافع والأفكار لدى طلاب المرحلتين يبدو ثبات العلاقة بين المتغيرات الثلاث وعدم اختلافها باختلاف المرحلة الدراسية أمرًا منطقيًا ومتوقعًا.

ثالثًا: مناقشة نتائج الفرض الثالث:

أوضحت نتائج اختبار هذا الفرض وجود فرق دال إحصائيًا بين الذكور والإناث من طلاب كل من المرحلتين الإعدادية والثانوية في التأثير غير المباشر للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي بوساطة توجه الإتقان/ إقدام لصالح الذكور، مع عدم وجود دلالة إحصائية للفروق بين الجنسين في التأثيرات غير المباشرة عبر باقي توجهات أهداف الإنجاز. وبالرجوع لقيمة التأثير غير المباشر للكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي عبر توجه الإتقان/ إقدام وجد أنها غير دالة إحصائيًا لدى الإناث في كل من المرحلتين الإعدادية والثانوية، وهو ما يعني أن الإناث من طلاب أي من المرحلتين اللائي يعانين من الكمالية اللاتكيفية في حال تبنيهن أو عدم تبنيهن لأهداف الإتقان/ إقدام، فإن ذلك لن يشكل فرقًا في احتمالية انخراطهن في سلوك التسويف الأكاديمي، وهو ما ترى الباحثة أنه قد يرجع لتعاظم وسطوة أدوار متغيرات وسيطة أخرى لدى الإناث تعمل على نقل تأثير الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية على التسويف الأكاديمي مثل الخوف من الفشل وصعوبات التنظيم المعرفي للانفعالات، فاختلاف الدور الوسيط لتوجه الإتقان/ إقدام لدى الإناث عنه عند الذكور قد يرجع للفروق بين الجنسين في بعض الجوانب الانفعالية والمعرفية كالانفعالات السلبية والأفكار اللاعقلانية المصاحبة للكمالية اللاتكيفية ومهارات التنظيم المعرفي للانفعالات، وهو ما يحتاج للمزيد من البحث والدراسة لاستقصائه.

توصيات وبحوث مقترحة:

أ- التوصيات: في ضوء ما توصل إليه هذا البحث من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

- إعداد برامج إرشادية وعلاجية لخفض مستوى الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية لدى الطلاب لارتباطها الوثيق بالعديد من النتائج والعمليات السلبية في السياق الأكاديمي مثل التسويف الأكاديمي والتوجهات اللاتكيفية لأهداف الإنجاز.
- إعداد برامج تدريبية وإرشادية لخفض سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطلاب تركز على خفض الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية وتشجع الطلاب على تبني توجهات أهداف الإنجاز التكيفية.
- العمل على توعية أولياء الأمور بخطورة ظاهرتي الكمالية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي لدى أبنائهم، وأسبابهما، وكيفية الحد منهما عبر انتهاج الأساليب السوية في التنشئة والمعاملة الوالدية.
- عقد ندوات تثقيفية للمعلمين لحثهم على استخدام أساليب التدريس والتقويم المناسبة التي لا تغذي النزعات والسلوكيات اللاتكيفية لدى الطلاب.
- التوسع في الخدمات النفسية والإرشادية في المؤسسات التعليمية لتشخيص الطلاب ذوي النزعة الكمالية اللاتكيفية وتقديم الدعم النفسي لهم ومساعدتهم في حل مشكلاتهم النفسية والأكاديمية.
- تهيئة بيئة أكاديمية في المدارس الإعدادية والثانوية تساعد الطلاب وتشجعهم على تبني توجهات تكيفية لأهداف الإنجاز تركز على التعلم والإتقان للحد من السلوكيات غير المرغوبة في السياق الدراسي كالتسويف الأكاديمي.
- عقد ندوات تثقيفية للطلاب لتعريفهم بتوجهات أهداف الإنجاز وأهميتها في سياقات التعلم، وحثهم على تبني التوجهات التكيفية لأهداف الإنجاز التي تخدم مصالحهم النفسية وتساعدهم على التعلم الفعال.

ب- **البحوث المقترحة:** في ضوء ملاحظات الباحثة الميدانية، وما تم مراجعته وتحليله من دراسات سابقة، وما انتهى إليه البحث الحالي من نتائج تقترح الباحثة البحوث المستقبلية التالية:

- الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- العوامل المنبئة بالكمالية الأكاديمية اللاتكيفية لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- التنظيم المعرفي للانفعالات كمتغير وسيط بين الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي.
- أساليب المعاملة الوالدية والمناخ المدرسي كمنبئات بالكمالية الأكاديمية اللاتكيفية لدى طلاب التعليم الأساسي.
- الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية وتوجهات أهداف الإنجاز وعلاقتهما بالرفاهة الذاتية لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- الضجر الدراسي وعلاقته بتوجهات أهداف الإنجاز والتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز والتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- الاندماج الأكاديمي للطلاب وعلاقته بالكمالية الأكاديمية وتوجهات أهداف الإنجاز.

المراجع

أبو غزال، معاوية (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، ٨(٢)، ١٣١- ١٤٩.

أبو غزال، معاوية؛ الحموري، فراس؛ العجلوني، محمود (٢٠١٣). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. ***المجلة التربوية***، ٢٧(١١١)، ١٠٨- ١٥٤.

أحمد، عبد العاطي عبد الكريم محمد؛ عبد التواب، شيماء محمد محمود (٢٠٢٠). دراسة تنبؤيه للعوامل المسهمة في التلكؤ الأكاديمي لدى طالب الجامعة. ***مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر***، ١٨٥(٣)، ١١١- ١٧٢.

السيد، هديل السيد عثمان (٢٠١٨). ***توجهات أهداف الإنجاز والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية***. [رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة].

العبيدي، عفراء إبراهيم خليل (٢٠١٣). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، ٣٥(٢)، ١٤٩- ١٧١.

العتيبي، خالد بن ناهس الرقاص (٢٠١٦). مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفعالية الذات الأكاديمية كمنبئات لتوجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في كلية التربية. ***المجلة الدولية للأبحاث التربوية بجامعة الإمارات العربية المتحدة***، ٤٠(١)، ١- ٢٧.

القريطي، عبد المطلب؛ الصاوي، داليا يسري يحيي؛ شند، سميرة محمد (٢٠١٥). الخصائص السيكومترية لمقياس الكمالية العصابية لدى المراهقين. ***مجلة الإرشاد النفسي***،٤١، ٧٠٩- ٧٤٨.

الوطبان، محمد بن سليمان (٢٠١٣). بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم وطالباتها باستخدام النمذجة البنائية. ***مجلة العلوم التربوية***، ٢٥(٣)، ٧٢٥- ٧٥٢.

حسانين، إعتدال عباس (٢٠١٥). النموذج البنائي للعلاقات بين أنماط الكمالية والتسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٢٥(٨٧)، ٥٧- ٩٩.

رشوان، ربيع عبده أحمد (٢٠٠٦). ***التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة.*** القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

رياض، سارة عاصم؛ عبد الباقي، سلوى محمد؛ أمين، سهير محمود (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي قائم على استراتيجية الايحاء الذاتي لخفض الكمالية العصابية وتنمية الكمالية السوية لدى عينة من طلاب الجامعة الموهوبين أكاديمياً. ***دراسات تربوية واجتماعية***، ٢١(١)، ٢١٩- ٢٦٨.

زايد، هليل زايد هليل؛ عمر، عبد المنعم علي علي (٢٠٢٠). التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية لدى أعضاء الهيئة المعاونة بكليات التربية بجامعة الأزهر. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٣٠(١٠٦)، ٣٦١- ٤٢٠.

شفيق، وليد شوقي (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية حوله وعلاقاتهما بالتحصيل الدراسي. ***دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق***، ٢٩(٨٤)، ١٥٩- ٢١١.

عبد الجواد، أحمد سيد عبد الفتاح (٢٠١٩). التسويف الأكاديمي في علاقته بالكمالية العصابية والمرونة النفسية لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية، جامعة بنها***، ٣٠(١٢)، ١٤٢- ٢٣٤.

عبد الحميد، أسماء محمد (٢٠١٩). علاقة التسويف الأكاديمي بالمناخ الأسري والعجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ***مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المنيا***، ٣٤(٤)، ٥٩- ١٠٨.

عبد الخالق، شادية أحمد (٢٠٠٥). استخدام نظرية الاختيار وفنيات العلاج الواقعي في خفض اضطرابات الكمالية العصابية، ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ١٥(٤٦)، ٢١٥- ٢٦٦.

Aitken, M. (1982). A personality profile of the college student procrastinator. ***Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences***, *43*(3-A), 722–723.

Akin, A. (2006). 2X2 Achievement Goal Orientations Scale**.** ***Sakarya University Journal of Educational Faculty***, 12, 1-13.

Asri, D., Setyosari, P., Hitipeuw, I. & Chusniyah, T. (2017). The Academic Procrastination in Junior High School Students' Mathematics Learning: A Qualitative Study. ***International Education Studies***, 10(9), 70- 77.

Bartels, J. & Ryan, J. (2013). Fear of Failure and Achievement Goals: A Canonical Analysis. ***Journal of Instructional Psychology***, 40(4), 42-49.

Beck, B., Koons, S., & Milgrim, D. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem, and self-handicapping. ***Journal of Social Behavior & Personality***, 15(5), 3-13.

Burns, D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. ***Psychology Today***, 14(6), 34–52.

Chang, E., Seong, H. & Lee, S. (2020). Exploring the relationship between perfectionism and academic burnout through achievement goals: a mediation model. ***Asia Pacific Educational Review***, 21(2)**,** 409–422.

Conroy, D., Kaye, M. & Fifer, A. (2007). Cognitive Links Between Fear of Failure and Perfectionism. ***Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy***, 25(4), 237–253.

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

De Paola, M. & Scoppa, V. (2014). Procrastination, Academic Success and the Effectiveness of a Remedial Program. ***Journal of Economic Behavior & Organization,*** 115, 217-236.

Deemer, E., Yough, M. & Morel, S. (2018). Performance-approach goals, science task preference, and academic procrastination: Exploring the moderating role of competence perceptions. ***Motivation and Emotion***, 42(1), 200– 213.

Elliot, A. (2006). The Hierarchical Model of Approach-Avoidance Motivation**.** ***Motivation and Emotion****,* 30(2)**,** 111–116.

Elliot, A., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. ***Journal of Educational Psychology***, 100(3), 613-628.

Elliot, A., Murayama, K. & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 Achievement Goal Model. ***Journal of Educational Psychology***, 103(3), 632-648.

Elliot, A. & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 80(3), 501-519.

Ferrari, J. (2010). ***Still procrastinating? The no-regrets guide to getting it done***. New Jersey: John Wiley.

Finney, S., Pieper, S., & Barron, K. (2004). Examining the Psychometric Properties of the Achievement Goal Questionnaire in a General Academic Context. ***Educational and Psychological Measurement***, 64(2), 365–382.

Fletcher, K., Shim, S. & Wang, C. (2012). Perfectionistic concerns mediate the relationship between psychologically controlling

parenting and achievement goal orientations. ***Personality and Individual Differences,*** 52(8), 876- 881. DOI: 10.1016/j.paid.2012.02.001

Frost, R., Marten, P., Lahart, C., & Rosemblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. ***Cognitive Therapy and Research***, 14(5), 449-468.

Ganesan, R., Mamat, N., Mellor, D., Rizzuto, L. & Kolar, C. (2014). Procrastination and the 2 × 2 Achievement Goal Framework in Malaysian Undergraduate Students. ***Psychology in the Schools***, 51(5), 506- 516. DOI: 10.1002/pits

Ghosh, R. & Roy, S. (2017). Relating multidimensional perfectionism and academic procrastination among Indian university students Is there any gender divide? ***Gender in Management: An International*** **Journal**, 32(8), 518-534. DOI: 10.1108/GM-01-2017-0011

Gould, J. (2012). ***Overcoming Perfectionism***. bookboon.com. https://bookboon.com/en/overcoming-perfectionism-ebook

Greenspon, T. (2008). Making Sense of Error: A View of the Origins and Treatment of Perfectionism. ***American journal of psychotherapy***, 62(3), 263- 282. DOI: 10.1176/appi.psychotherapy.2008.62.3.263.

Hanchon, T. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. ***Personality and Individual Differences***, *49*(8), 885–890. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.023

Hewitt, P., Flett, G. & Mikail, S. (2017). ***Perfectionism: A Relational Approach to Conceptualization, Assessment, and Treatment***. New York: Guilford Press.

Hewitt, P. & Flett, G. (1991). Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment and Association with Psychopathology. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 60(3), 456-470.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. ***The Electronic Journal of Business Research Methods***, 6, 53-60.

Howell, A. & Watson, D. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. ***Personality and Individual Differences***, 43(1), 167-178.

Jadidi, F., Mohammadkhani, S. & Tajrishi, K. (2011). Perfectionism and academic procrastination***. Procedia - Social and Behavioral Sciences***, 30, 534- 537. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.10.104

Janssen, J. (2015). ***Academic Procrastination: Prevalence Among High School and Undergraduate Students and Relationship to Academic Achievement.*** [Doctoral dissertation, Georgia state university, U.S.A.]. https://scholarworks.gsu.edu/epse_diss/103

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

Kurtovic, A. Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting Procrastination: The Role of Academic Achievement, Self-efficacy and Perfectionism, ***International Journal of Educational Psychology,*** 8(1),1-26. DOI: 10.17583/ijep.2019.2993

Lay, C. (1986). "At last, my research article on procrastination." ***Journal of Research in Personality***, 20(4), 474-495.

Li, Y. (2014). **Junior High School Achievement Goal Orientation, Studying the Relationship between Academic Procrastination and Academic Achievement**. [Master Thesis, Tianjin University, China]. http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Madigan, D. (2019). A Meta-Analysis of Perfectionism and Academic Achievement. ***Educational Psychology Review***, 31(4), 967-989. DOI: 10.1007/s10648-019-09484-2.

Madigan, D., Stoeber, J. & Passfield, L. (2017). Perfectionism and achievement goals revisited: The 3 × 2 achievement goal framework. ***Psychology of Sport and Exercise***, 28(1), 120- 124.

McCloskey, J. & Scielzo, S. (2015). Finally!: The Development and Validation of the Academic Procrastination Scale. ***Research Gate Publications,*** DOI: 10.13140/RG.2.2.23164.64640.

Milgram, N. (1991). Procrastination. In R. Dulbecco (Ed.), ***Encyclopedia of human biology*** (Vol. 6, pp.149-155). New York: Academic Press.

Molenaar, B., Willems, C., Verbunt, J., & Goossens, M. (2021). Achievement Goals, Fear of Failure and Self-Handicapping in Young Elite Athletes with and without Chronic Pain. ***Children***, *8*(7), 591. http://dx.doi.org/10.3390/children8070591

Morales, R. (2021). Effect of Achievement Goals in Procrastination Tendencies of College Students. ***International Journal of Research and Review***, 8(1), 472- 484.

Muntada, M., Martín, B. & Cladellas, R. (2012). Procrastination and cheating from secondary school to university**.** ***Electronic Journal of Research in Educational Psychology***, 10(2), 737-754.

Murayama, K., Yamagata, S. & Elliot, A. (2011). Separation of Performance-Approach and Performance-Avoidance Achievement Goals: A Broader Analysis. ***Journal of Educational Psychology***, 103(1), 238- 256. DOI: 10.1037/a0021948

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.

Radmanesh, H. & Bakhshayesh, A. (2019). Modeling the relationship between Achievement Goals and Academic Procrastination with Math Performance among first Grade female High School Students in Yazd. ***Journal of School Psychology***, 8(2), 43-71. DOI: 10.22098/jsp.2019.813

Reza, A. (2017). The Mediating Role of Achievement Goals Orientation in The Relationship Between Perfectionism and Academic Performance. ***Journal of Instruction and Evaluation***, 10(39), 53- 68.

Sagar, S. & Stoeber, J. (2009). Perfectionism, Fear of Failure, and Affective Responses to Success and Failure: The Central Role of Fear of Experiencing Shame and Embarrassment. ***Journal of sport & exercise psychology***, 31(5), 602-627. DOI: 10.1123/jsep.31.5.602.

Sari, A. & Ayriza, Y. (2020). Academic Procrastination Level among Seventh Grade Students of Junior High School and the Reasons behind This Behaviour. ***IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)***, 10(3), 57- 60.

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. DOI:10.1037/0022-0663.99.1.12

Sederlund, A., Burns, L. & Rogers, W. (2020). Multidimensional Models of Perfectionism and Procrastination: Seeking Determinants of Both. ***International journal of environmental research and public health***, 17(14), 5099. https://doi.org/10.3390/ijerph17145099

Seo, E. (2009). The Relationship of Procrastination with a Mastery Goal Versus an Avoidance Goal. ***Social Behavior and Personality: An International Journal***, *37*(7), 911- 920.

Setiyowati, A., Rachmawati, I. & Multisari, W. (2020). Academic Procrastination among Adolescents and its Implication on Guidance and Counseling. ***Advances in Social Science, Education and Humanities Research***, *508*, 416- 423.

Shi, Y. (2018). The Relationship between Academic Procrastination and Future- Orientation: An Investigation among a Mid-sized International School in China. ***Advances in Social Science, Education and Humanities Research***, 234, 113- 121.

Slaney, R., Rice, K., Mobley, M., Trippi, J. & Ashby, J. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. ***Measurement and Evaluation in Counseling and Development***, 34(3), 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.

Smith, M., Sherry, S., Saklofske, D. & Mushquash, A. (2017). Clarifying the perfectionism-procrastination relationship using a 7-day, 14-occasion daily diary study. ***Personality and Individual Differences***, 112, 117-123. DOI: 10.1016/j.paid.2017.02.059.

Ståhlberg, J. (2015). ***The Relationships Between Perfectionism, Achievement Goal Orientations, and Goal Setting***. [Master Thesis, Faculty of Behavioral Sciences, University of Helsinki, Finland]. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/159881

Steed, S., Ley, S., Ence, T. & Jamieson, D. (2009). Development of Maladaptive Academic Perfectionism Scale. ***Intuition: The BYU Undergraduate Journal in Psychology***, 5(1), 39- 43.

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

Stoeber, J. (2018). The psychology of perfectionism: An introduction. In J. Stoeber (Ed.), ***The psychology of perfectionism: Theory, research, applications*** (pp. 3-16). London: Routledge.

Stoeber, J., Edbrooke-Childs, J. & Damian, L. (2018). Perfectionism. In R. J. R. Levesque (Ed***.), Encyclopedia of adolescence*** (2nd ed., Vol. 4, pp. 2732-2739**)**. New York: Springer.

Tian, L., Yu, T. & Huebner, E. S. (2017). Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: The mediating roles of academic social comparison directions. ***Frontiers in Psychology***, 8(260), 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00037

Tuckman, B. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. ***Educational and Psychological Measurement***, 51(2), 473- 480.

Valizadeh, Z., Ahadi, H., Hiedari, M., Mazaheri, M. & Kajbaf, M. (2016). The Structural Relationship of Perfectionism, Self- efficacy, Goal Orientation and Interest in Field of Study, and Academic Procrastination. ***The Journal of New Thoughts on Education***, 12(2), 9-30. DOI: 10.22051/jontoe.2016.2389

Wolters, A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientation to predict student motivation, cognition and achievement. ***Journal of educational psychology***, 96(2), 236- 250.

Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. ***Learning and Individual Differences***, *8*(3), 211–238.

Yosopov, L. (2020). ***The Relationship between Perfectionism and Procrastination: Examining Trait and Cognitive Conceptualizations, and the Mediating Roles of Fear of Failure and Overgeneralization of Failure***. [Master Thesis, University of Western Ontario, Canada]. Electronic Thesis and Dissertation Repository, 7267. https://ir.lib.uwo.ca/etd/7267