# عدم تحمل الاحباط كمنبيء بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية بالإسماعيلية

**Frustration intolerance as predictor of academic procrastination among students of the faculty of education in Ismailia**


**د/ نهال لطفي حامد خليل**

**مدرس علم النفس التربوي**

**كلية التربية- جامعة قناة السويس**

# عدم تحمل الإحباط كمنبيء بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة كلية التربية بالإسماعيلية

**ملخص**:

تسعي الدراسة إلى استكشاف قدرة عدم تحمل الإحباط على التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بالإسماعيلية. واختيرت عينة متاحة من طلبة الكلية بلغت ١٦٧ من طلبة شعبة علم النفس بمتوسط عمر ١٨.٨ وانحراف معياري ٠.٥٤. تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي للتحقق من هدف الدراسة. تبنت الباحثة مقياس عدم تحمل الإحباط Harington 2005)) وتم تعريبه للغة العربية والثقافة المصرية، والتأكد من صدق الترجمة باستخدام طريقة اللجنة. تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي تم اختبار بنية النماذج التنافسية لمقياس عدم تحمل الإحباط، وحققت البنية ذات العوامل الستة مصداقية مقبولة في ضوء بيانات العينة. كما تم بناء مقياس التسويف الأكاديمي، وقامت الباحثة بحساب الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي. استخدم تحليل الإنحدار المتعدد للتحقق من القدرة التنبؤية لعدم تحمل الإحباط ومكوناته الفرعية كمنبئات بالتسويف الأكاديمي. توصلت النتائج إلى أن عاملي الإستحقاق والإنجاز منبئان سلبيان بالتسويف الأكاديمي، بينما كانت عوامل عدم تقبل الانزعاج وعدم تقبل الانفعال والاشباع ونقص العدالة منبئات ايجابية بالتسويف الأكاديمي. توصي الباحثة بمتابعة دراسة مفهوم عدم تحمل الإحباط وربطه بالمتغيرات النفسية والمعرفية المرتبطة بالتحصيل لتقديم التوصيات للطلبة من أجل تحسين حياتهم الأكاديمية.

**الكلمات المفتاحية:** عدم تحمل الإحباط؛ التسويف الأكاديمي، التنبؤ، طلبة كلية التربية، جامعة قناة السويس.

## Abstract

The study at hand attempts to explore the predictive ability of frustration intolerance of academic procrastination among faculty of education students in Suez Canal University. Convenient sample method is used n. 167 students with mean age of 18.8 and SD of 0.54 and the correlation descriptive methodology is used. The study adapts Harington (2005) measure of frustration intolerance that includes six components; discomfort intolerance, entitlement, emotional intolerance, gratification, fairness and achievement. The measure is translated into Arabic in accordance with Egyptian culture, the Arabic version is sent to a committee of experts for verification. Psychometric characteristics were computed and confirmatory factor analysis is used to compare the alternative structures of frustration intolerance measure. The six factor model is the best to fit the collected data. A measure of academic procrastination is developed, and the psychometric characteristics are measured, exploratory factor analysis is used to measure construct validity of the measure.

Multiple regression is used to explore the predictive ability of frustration intolerance and its components of academic procrastination. Results show that entitlement and achievement are negative predictors of academic procrastination, while discomfort intolerance, emotional intolerance, gratification and fairness were positive predictors of academic procrastination. The study recommends further investigation of frustration intolerance and its relations with other cognitive and emotional concepts related to students welfare.

**Key words**

Academic procrastination, frustration intolerance, prediction, university students.

## مقدمة

تتسم الحياة الراهنة للشباب والطلبة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والإتصالات وشيوع وسائل التواصل الاجتماعي وزيادة عدد التطبيقات الالكترونية بشكل متسارع، مما يشكل مصدرًا كبيرًا للتشتت بالنسبة للطلبة بصفة عامة ولطلبة الجامعة بصفة خاصة، حيث لا يرتبط طلبة الجامعة بواجبات يومية ملزمة وبالتالي يؤجلون الإستذكار والدراسة لأخر وقت قبل الإمتحان مما يؤثر على آدائهم الأكاديمي.

وإذا كان التسويف الأكاديمي لدى الطلبة مؤقتا فإنه يكون مقبولًا، بينما إذا كان مزمنًا ومستمرًا فإن ذلك يشكل خطرًا على الطلبة ويجب التصدي له في الوقت المناسب. يعرف على عبد الله الحمدان (p2018,٣٣) التسويف الأكاديمي Academic procrastination بأنه سمة تغلب على شخصية الطالب وتؤثر على مستوى إنتاجيته وكفاءته أثناء التعلم. في حين عرفه Steel & Klingsieck (2020) بأنه بعملية تأجيل أو تأخير للمهام الأكاديمية متضمنة الدراسة للإمتحان، أو إكمال مهمة، أو كتابة ورقة بحثية، على الرغم من معرفة التحديات السلبية التي ربما تنجم عن هذا التأخير، كالفشل في التنظيم الذاتي بما يؤدي إلى زيادة التوتر وانخفاض الأداء الأكاديمي وانخفاض الرفاهية النفسية للمتعلم.

قدم Ellis (1995)العلاج المنطقي الانفعالي السلوكي Rational Emotive Behavioral Therapy (REBT) كأحد أنواع العلاج المعرفي السلوكي Cognitive Behavioral Therapy (CBT) وهو مدخل يعتمد على الفعل، ويهدف لمساعدة الأفراد على تحديد المعتقدات غير المنطقية سواء عن أنفسهم أو عن الآخرين من حولهم، كذلك عن العالم بشكل عام، وتعديل تلك المعتقدات والأنماط السلبية للتفكير من أجل التغلب على الكرب النفسي والإضطرابات الأخرى.

ويحدد Ellis عدم القدرة على تحمل الإحباط ضمن المعتقدات السلبية التي قد تعرقل آداء الفرد، حيث أن اعتقاد الفرد أنه غير قادر على تحمل الإحباط الناتج عن المهام الصعبة يؤدي إلى عزوف الفرد عن متابعة المهام المنوطة به وبالتالي يؤدي إلى التسويف(Ellis, 1995) .

ويعرف عدم تحمل الإحباط frustration intolerance بأنه ميل المتعلم إلى الإنزعاج، أو الشعور بالتعب والإرهاق بسهولة عند مواجهة مواقف يشوبها التحدي، حيث يمكن أن يظهر الفرد مشاعر الغضب أو التهيج أو العجز استجابة للعقبات التي تواجهه ( Harrington,

2011). وعند تطبيق ذلك المفهوم في مجال التعليم، وجدت الدراسات أن تقبل الإحباط ارتبط بالتحصيل الأكاديمي المرتفع والمرونة، بينما ارتبط عدم تحمل الإحباط بتعرقل الآداء وانخفاض التحصيل (Kashdan, & Rottenberg, 2020).

كما لاحظت الباحثة أن العديد من طلبة الجامعة ينصرفون عن استذكار دروسهم نتيجة عدم مقدرتهم على تحمل الإحباطات والصعوبات المتعلقة ببعض الموضوعات الدراسية؛ حيث يميلون إلى تسويف المهام الأكاديمية الموكلة إليهم ويفضلون الأنشطة الترفيهية مثل ممارسة الألعاب الإلكترونية، واستخدام برامج التواصل الإجتماعي مثل: الواتس أب، والفيس بوك والتيك توك وغيرها.

## مشكلة الدراسة

كان Ellis 1995)) أول من قدم مفهوم عدم تحمل الإحباط Frustration intolerance في نظريته للعلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي (REBT) والتي تعني بتغيير طريقه التفكير وتفسير الإنفعالات مما يؤدي لتغير السلوك نحو الأفضل. وعلى الرغم من أن مفهوم عدم تحمل الإحباط كان هو المتغير الاساسي في نظرية Ellis إلا أن تناوله بالبحث والقياس كان محدودًا. كما أنه في حدود علم الباحثة ليس هناك مقياسًا معربًا لقياس عدم تحمل الإحباط باللغة العربية ومتسق مع البيئة والثقافة المصرية. حيث أن وجود مثل هذه الآداة يمكن الباحثين من قياس عدم تحمل الإحباط ويمهد الطريق لإجراء العديد من البحوث النفسية والتربوية الرامية لتنمية القدرة على تحمل الإحباط وما يتبع ذلك من تحسين لجودة الحياة الأكاديمية للطلبة بشكل عام. أشار Harengton 2011) إلى أن بعض الطلبة عندما يعملون في مهمة صعبة، فإنهم يشعرون بالإحباط مما يجعلهم يتوقفون عن العمل رغم ما قد يترتب على ذلك من تعثر أكاديمي. وبما أن التسويف الأكاديمي يمثل خطورة على الأداء الأكاديمي للطلبة فإن هناك حاجة لتحديد العلاقة بين عدم تحمل الإحباط بمكوناته الفرعية والتسويف الأكاديمي، حيث يساعد ذلك في تحديد الأفراد الأكثر عرضة لخطر التسويف الأكاديمي المزمن الذي يمكن أن يؤثر سلبًا على التحصيل الأكاديمي، ومن ثم تقديم المساعدة لهم لتفادي الآثار السلبية للتسويف الأكاديمي.

وفي دراسة Karakoç& Zeybek 2021) للنمذجة السببية لمتغيرات عدم تحمل الإحباط والتحصيل الأكاديمي، في وجود متغيري كفاءة الذات الأكاديمية والتسويف الأكاديمي كمتغيرات

وسيطة، أشارت النتائج إلى وجود علاقة سببية بين عدم تحمل الإحباط والتحصيل الدراسي بمسارات غير مباشرة عبر كفاءة الذات الأكاديمية والتسويف الأكاديمي، أى أن عدم المقدرة على تحمل الإحباط يؤثر بمسارات مباشرة موجبة دالة إحصائيًا في التسويف الأكاديمي ، وأن هذه العلاقة كانت بوساطة جزئية لمتغيري كفاءة الذات الأكاديمية والتسويف الأكاديمي.

وفي دراسة طولية قام بها Rettew et al (2019.) تم تتبع العلاقة بين عدم تحمل الإحباط والتحصيل الأكاديمي على مدى عامين. أظهرت النتائج أن المستويات المرتفعة من عدم تحمل الإحباط كانت منبئة بشكل دال بانخفاض التحصيل الأكاديمي على مدى عامين، حتى بعد التحكم في المستويات الأولية من التحصيل.

وفي دراسة للعلاقات السببية بين عدم تحمل الإحباط والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى المراهقين الإسبان. أشارت النتائج إلى وجود مسار سلبي بين عدم تحمل الإحباط والتحصيل الأكاديمي من خلال مسار وسيط لدافعية الإنجاز Fernandez-Batanero, ((Ramos-Álvarez, & Rosales, 2021.

ولتحديد مدى وجود سلوك التسويف الاكاديمي بين طلبة كلية التربية بجامعة قناة السويس تم إنشاء إستمارة جوجل بمجموعة أسئلة عن التسويف الأكاديمي، وتم توزيع الرابط لمجموعة من طلبة الجامعة وعددهم ٧٥ (١٢ ذكور، إناث) بمتوسط عمر ٢٠.١ وانحراف معياري ١.١.

وأشارت النتائج إلى أن نسبة ٥٤٪ من الطلبة المستجيبين لا يلتزمون بجداول المهام المطلوبة التي يعدونها، وان ٥٨٪ لا ينتهون من استذكار محاضراتهم في نفس اليوم، وأن ٧٢٪ منهم يقضون وقتًا طويلًا في تصفح مواقع التواصل الإجتماعي وإضاعة وقت الاستذكار، وأن ٦١٪ يضيعون وقتهم فيما لا يفيد، وأن ٥٥٪ يسوفون المهام لأنهم يجدونها صعبة.

وترى الباحثة أن تلك النسب تعبر عن وجود مشكلة التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وأنها ترتبط لدى البعض بصعوبة المهمة، وعلى هذا يمكن أن ترتبط بعدم تحمل الإحباط وهو ما تسعى الدراسة الحالية لاستكشافه.

وحيث أكدت نتائج العديد من الدراسات على العلاقة بين عدم تحمل الإحباط والتسويف الاكاديمي وما يترتب عليهما من آثار سلبية على التحصيل الدراسي، فإن الدراسة الحالية تسعى لاستكشاف العلاقة التنبؤية بين متغيرات عدم تحمل الإحباط والتسويف الاكاديمي في محاولة لفهم العلاقة بين تلك المتغيرات وتمهيد السبيل للإستفادة من نتائج الدراسة في التعرف على

الطلبة المعرضين لخطر التسويف الأكاديمي من خلال درجاتهم في مقياس عدم تحمل الإحباط بعوامله الفرعية.

وعلى هذا يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١- ما هى مستويات عدم تحمل الإحباط لدى طلبة الجامعة؟

٢- ما هى مستويات التسويف الاكاديمي لدى طلبة الجامعة؟

٣- ما هى القدرة التنبؤية لعدم تحمل الإحباط بمكوناته الفرعية بالتسويف الاكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة؟

## أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للتعرف على:

١- مستوى عدم تحمل الإحباط لدى طلبة الجامعة من خلال إعداد مقياس عدم تحمل الإحباط (Harrington, 2005) للغة العربية والثقافة المصرية، واستكشاف المؤشرات السيكومترية للمقياس في نسخته العربية بالتطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية.

٢- مستوى التسويف الاكاديمي لدى طلبة الجامعة من خلال إعداد مقياس التسويف الأكاديمي واستكشاف المؤشرات السيكومترية له بالتطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية.

٣- القدرة التنبؤية لعدم تحمل الإحباط بمكوناته الفرعية بالتسويف الاكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة.

## أهمية الدراسة

### أولًا: الأهمية النظرية

تنبع أهمية الدراسة الحالية من تقديم مفهوم حديث نسبيًا في مجال علم النفس وهو عدم تحمل الإحباط، حيث أكدت العديد من الدراسات على أهمية دراسة هذا المفهوم وربطه بالمتغيرات النفسية والتربوية المختلفة. كما تضيف الدراسة الحالية للتراث الأدبي السيكولوجي من خلال استكشاف أحد العوامل المسهمة في سلوك التسويف الأكاديمي ومحاولة فهم أسباب حدوثه، لما له من آثار خطيرة على المستقبل الاكاديمي للطلبة في حال عدم التصدي لسلوك التسويف الأكاديمي بشكل جاد. حيث يمكن أن يستفيد المعلمون والتربويون من نتائج الدراسة في تحديد الطلاب الأكثر عرضة لسلوك التسويف الأكاديمي وتقديم يد العون لهم.

**ثانيًا: الأهمية التطبيقية**

تنبع الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من تقديم مقياسين لقياس متغيري الدراسة وهما عدم تحمل الإحباط والتسويف الأكاديمي، بالإضافة للتحقق من جودة الخصائص السيكومترية والبنية العاملية للمقياسين، حيث يمكن أن يفيد توفر الأدوات الجيدة الباحثين في المجال. كذلك فإن استكشاف القدرة التنبؤية لمتغير عدم تحمل الإحباط في التسويف الأكاديمي يمكن أن يمهد المجال للتعرف المبكر على الطلبة المعرضين لخطر التسويف الأكاديمي المزمن من خلال الدرجات المرتفعة من عدم تحمل الإحباط، ويهيئ ذلك التعرف المبكر الفرص لمساعدة الطلبة العرضة للخطر وتجنب فشلهم الأكاديمي.

## حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على دراسة متغيري عدم تحمل الإحباط والتسويف الاكاديمي.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على عينة تكونت من ١٦٧ من طلبة شعبة علم النفس بمتوسط عمر ١٨.٨ وانحراف معياري ٠.٥٤.

الحدود المكانية: اقتصر التطبيق على طلبة كلية التربية جامعة قناة السويس في العام الجامعي.

الحدود الزمنية: أجريت فعاليات الدراسة بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣.

## مصطلحات الدراسة

١- عدم تحمل الإحباط Frustration intolerance

"عدم قدرة الفرد على التعامل مع الإحباط وخيبة الأمل والعقبات والتعامل معها دون الشعور بالضيق أو الإحباط بشكل مفرط.، بالإضافة إلى عدم القدرة على البقاء هادئًا وصبورًا في مواجهة التحديات والنكسات". (Harington, 2005)

وتعرفه الباحثة إجرائيا "بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس عدم تقبل الإحباط".

٢- التسويف الأكاديمي Academic Procrastination

تعرفه الباحثة بأنه التأخير في إنجاز المهام الواجبة خاصة الصعبة منها، والتشتت في مهام أخرى غير ذات علاقة مما يتسبب في ظهور المشاعر السلبية والإنزعاج".

وتعرفه الباحثة إجرائيا "بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التسويف الأكاديمي".

## الإطار النظري والدراسات السابقة

### ١- التسويف الاكاديمي

١.١ التعريف اللغوي للتسويف الاكاديمي

يتكون فعل procrastinare في اللغة اللاتينية من مقطع pro والذي يعني التاجيل، والمقطع crastinus والذي يعني الغد، وقد استخدم هذا الفعل للتعبير عن الميل لتأجيل فعل المهام للغد او لوقت لاحق في المستقبل (etymonline, 2023).

تم تقديم مفهوم procrastination في البحوث باللغة العربية بأكثر من مصطلح، حيث يترجمه البعض "التلكؤ الأكاديمي" والتي ترجع للأصل اللغوي "لكأ" أي توقف وتباطأ. ويترجمه البعض "البطء" والتي ترجع للأصل اللغوي "بطء" والتي تعني على مهل. ويترجمه البعض "مماطلة" والتي ترجع للأصل اللغوي "مطل" وتعني البطء. ويترجمه البعض "التسويف" والتي ترجع للأصل اللغوي "سوَف" وتعني المماطلة في الأمر أو المماحكة فيه. ونجد في معجم اللغة العربية المعاصرة أن فعل سَوْف هو كلمة وظيفيَّة، أي حرف مبنيٌّ على الفتح يخصِّص أفعال المضارعة للاستقبال البعيد، فيردّ الفعل من الزمان الضيّق وهو الحال إلى الزمان الواسع وهو الاستقبال، وهو يقتضي معنى المماطلة والتأخير. وفي معجم مختار الصحاح يشير سيبويه إلى فعل "سَوْفَ" أنه كلمة تنفيس فيما لم يكن بعد، أي القول مرة بعد مرة سوف أفعل ولا يُفصل بينها وبين الفعل لأنها بمنزلة السين في "سيفعل" وقولهم فلان يقتات السَّوْفَ أي يعيش بالأماني والتَّسْوِيفُ والمماطلة. وحيث أن تعريف مفهوم procrastination يتضمن تأجيل المهام لزمن المستقبل سواء القريب أو البعيد دون تحديد وقت معين للتنفيذ، فإن الترجمة العربية بمصطلح التسويف تبدو الأدق من الناحية اللغوية، حيث أن التسويف لا يعني البطء او التلكؤ كفعل إذا لم يقترن بالزمن المستقبلي، أي أن الفرد الذي يؤدى مهامه في وقتها ولكن ببطء وعلى مهل لا ينطبق عليه سلوك التسويف كما ورد في تعريف المفهوم بلغته الاصلية. كذلك يمكن استخدام مصطلح التأجيل وإن كان يتضمن التأجيل لزمن معلوم وهو ما لا ينطبق على التسويف حيث يتضمن تجديد نية العمل دون تنفيذها فعليًا. وفي ضوء ما سبق تتبنى الباحثة مصطلح

التسويف في اللغة العربية كونه يعكس محتوى ومضمون مفهوم procrastination في لغته الاصلية.

**٢.١ التعريف النفسي للتسويف الأكاديمي**

يعتبر التسويف الأكاديمي سلوكًا معيقًا للطلبة بشكل عام، خاصة إذا كان سلوك التسويف مزمنًا ويمارسه الطالب بصفة مستديمة وفي كل الأوقات، حيث أن ذلك يؤدى لتراكم المهام وبالتالي الفشل في إنجازها بشكل
متقن في الوقت المناسب.

يشير Binder (2000, 5) إلى أن التسويف الأكاديمي يعبر عن أى مهمة يتم تأجيلها أو تجنبها بسبب الإنفعالات السلبية المرتبطة بالعمل على المهمة.

بينما يشير Senecal, Julien& Guay (2003, 135) إلى أن التسويف الأكاديمي هو التأجيل التطوعي لإكمال مهمة أكاديمية في إطار زمني محدد، رغم ما يصاحب ذلك التأجيل من عواقب سيئة.

ويرى Ferrari, Mason, Hammer (2006, 34) أن التسويف الأكاديمي هو سلوك عام يتضمن تأجيل المهام بالإضافة إلى الإدارة غير الفعالة للوقت والإنخراط في مهام أخرى غير ذات علاقة بالمهمة المطلوبة.

وتعرف نادية السيد التسويف الأكاديمي أنه تأجيل التلميذ للمهام الدراسية رغم اقتناعه الداخلي بضرورة إنجازها، مما يترتب عليه الشعور بالتوتر وعدم الإرتياح (, ١١٢٠٠٨).

بينما يعرف معاوية أبو غزال (, ١٣٣٢٠١٢) التسويف الأكاديمي بأنه ميل الفرد لتأجيل البدء في المهام الأكاديمية أو إكمالها مما يتسبب في شعور الفرد بالتوتر الانفعالي.

يتضح من التعريفات السابقة أن البعض ركز على المكون السلوكي مثل تعريف ( Senecal, Julien& Guay, 2003) و (Ferrari, Mason, Hammer, 2006) بينما ركز البعض الآخر على السلوك والانفعالات المرتبطة بالسلوك مثل (Binder, 2000)، نادية السيد (٢٠٠٨) ومعاوية او غزال (٢٠١٢). ولم يوجد تعريف يتضمن المكون المعرفي والإنفعالي والسلوكي في حدود علم الباحثة ولهذا تتبنى الدراسة الحالية التسويف الأكاديمي كمفهوم يتضمن مكونًا سلوكيًا يعبر عن السلوكيات والممارسات المتضمنة في التسويف الأكاديمي،

ومكونًا انفعاليًا يعبر عن الإنفعالات المرتبطة بسلوك التسويف الأكاديمي، ومكونًا معرفيًا يعبر عن معتقدات الفرد التي تؤدي إلى سلوك التسويف الأكاديمي.

**٣.١ أسباب التسويف الأكاديمي**

قدم Sokiliwska (2009) أسباب التسويف الأكاديمي مصنفة في ثلاثة فئات:

**أولًا: أسباب مرتبطة بشخصية الطالب وتتضمن:**

أ. الكمالية perfectionism: وتعني وضع معايير مرتفعة لطريقة آداء المهمة، ويشير Sokiliwska إلى أن الكمالية قد تكون مفروضة من معايير يضعها الفرد لنفسه، أو يضعها الفرد للآخرين، أو من معايير يضعها المجتمع للفرد. ويؤكد Sokiliwska أن الكمالية المفروضة من الآخرين هى التي ترتبط بالضغوط الخارجية وبالتسويف الأكاديمي.

ب. الخوف من الفشل: يرتبط بدافع الفرد لتجنب الفشل، خاصة في المهام التي تتضمن تقويم الآخرين وأيضا المهام الصعبة.

ت. نقص الضمير: يشير Sokiliwska إلى أن الضمير يرتبط بالإلتزام بالأهداف والتنظيم الذاتي، وعلى هذا فإن نقص الضمير يسهم في سلوكيات التسويف الأكاديمي.

ث. التمرد: ويعني الميل للعمل عكس التوجيهات المفروضة عليه سواء من الذات أو من الآخرين.

**ثانيًا: أسباب التسويف الأكاديمي المرتبطة بالمهمة وتتضمن:**

أ. كراهية المهمة: يشير Sokiliwska إلى أن المهام الصعبة والمتحدية وأيضا غير الجذابة ترتبط بسلوكيات التسويف الأكاديمي أكثر من المهام المحببة أو السهلة.

ب. ضغط المواعيد النهائية deadlines: يشير Sokiliwska إلى أن المهام ذات مواعيد التسليم البعيدة يمكن أن ترتبط بسلوك التسويف بينما المهام ذات مواعيد التسليم القريبة تستحث سرعة العمل.

**ثالثًا: أسباب التسويف الأكاديمي المرتبطة بالقدرة المدركة للفرد وتتضمن:**

أ. تقدير الذات: يشير Sokiliwska إلى أن تقدير الذات المنخفض يرتبط بسلوك التسويف الأكاديمي، فالطالب ذو تقدير الذات المنخفض يعتقد أنه غير قادر على آداء المهام وبالتالي يقوم بالتسويف.

ب. مفهوم الذات الأكاديمي: يرى Sokiliwska أن مفهوم الذات الأكاديمي يرتبط بمحتوى التعلم وبالتالي فإن الطالب ذو مفهوم الذات الأكاديمي السلبي يخشى الفشل في إنجاز المهمة وبالتالي يقوم بالتسويف.

**١.٣ مكونات التسويف الأكاديمي**

يشير Ferrari, Johnson& McCown (1995) إلى أن تأخير المهام أو تأجيلها يؤدي في كثير من الأحيان إلى عواقب سلبية مثل الإجهاد والقلق وضعف الأداء، كما اقترحوا أن التسويف الأكاديمي يتكون من ثلاثة مكونات وهي:

١- المكون الوجداني affective component: يتضمن هذا المكون المتغيرات الوجدانية التي تساهم في التسويف ومنها المشاعر السلبية مثل القلق أو الخوف من الفشل أو عدم وجود دافع يمكن أن يعيق قدرتهم على بدء المهام أو إكمالها.

٢- المكون السلوكي behavioral component: يتضمن هذا المكون الأفعال والسلوكيات التي يقوم بها الأفراد عند التسويف، مثل تجنب المهام أو الانخراط في أنشطة مشتتة أو الدراسة عن أنشطة ممتعة بدلًا من العمل على المهام المطلوبة.

٣- المكون المعرفي cognitive component: يتضمن هذا المكون الأفكار والمعتقدات غير العقلانية التي لدى الأفراد حول التسويف، مثل الإعتقاد بأنهم يعملون بشكل أفضل تحت الضغط أو أن لديهم متسعًا من الوقت لإكمال المهمة، مما يمكن أن يؤدي إلى استمرار سلوك التسويف.

**٢- عدم تحمل الإحباط**

**٢.١ تعريف عدم تحمل الإحباط**

كان Ellis أول من قدم مفهوم عدم تحمل الإحباط وعرفه بأنه يتضمن اعتقاد الفرد بأنه غير قادر على تحمل الإحباط المصاحب لتنفيذ المهام المختلفة، وأن ذلك الإعتقاد يرتبط بضعف قدرة الفرد على متابعة العمل لحين تحقيق الأهداف.

٢.٢ النظريات المفسرة لعدم تحمل الإحباط

٢.٢.١ نظرية التحليل النفسي

تفسر نظرية التحليل النفسي عدم تحمل الإحباط من خلال اعتقاد البعض أن الحياة ينبغي أن تكون سهلة، خالية من الألم والمعاناة وعلى هذا فإنهم يشعرون بالإنزعاج عند وجود أى عوائق في سبيل تحقق الأهداف. كما أن بعض الأفراد يكون لديهم شعور بالإستحقاق لتحقيق الإنجازات، ورغبة في أن تكون الحياة عادلة معهم وتعطيهم الإنجازات التي يستحقونها. ويلاحظ أن التفسير السابق يقدم ثلاثة من مكونات عدم تحمل الإحباط وهي: عدم تحمل الإنزعاج، الإستحقاق والعدالة.

٢.٢.٢ النظرية السلوكية

تفسر النظرية السلوكية الإحباط بأنه وجود عقبة أو عقبات تحول دون تحقق الهدف، مع ملاحظة أن عدم تحقق الهدف وحده لا يسبب الإنزعاج النفسي، ولكن يحدث الإحباط عندما يقترن عدم تحقق الهدف باعتقاد الفرد أنه لا يمكن أن يتحمل الواقع الصعب الذي لا يحقق أهدافه.

كما تدعم النظرية السلوكية أن الأفراد الذين لديهم القدرة على تحمل الإحباط يقبلون الإنرعاج الحالي من أجل تحقيق أهداف طويلة الأجل.

**٢.٣ الدراسات السابقة لعدم تحمل الإحباط والتسويف الأكاديمي**

ويشير هارينجتون (Harrington, 2005) الى ان عدم تحمل الإحباط يرتبط بالتسويف، فعندما ينظر الأفراد إلى مهمة ما على أنها محبطة أو صعبة، فقد يعانون من القلق أو التوتر أو عدم الراحة، مما يؤدي الى سلوكيات التجنب كوسيلة للحد من هذه المشاعر السلبية.

وحدد (Sirois & Tosti 2012) أن تجارب الفرد المبكرة وتربيته يمكن أن تسهم في قدرته على تحمل الإحباط، على سبيل المثال، إذا نشأ الفرد في بيئة كان يتمتع فيها دائما بالحماية من الفشل أو خيبة الأمل، فقد يكون أكثر عرضة لعدم تقبل الإحباط كشخص بالغ.

وأشار (Stewart, et al. 2016) الى أن عدم تحمل الإحباط له مكون فسيولوجي أو نفسجسمي، يؤدي إلى ردود الفعل الجسدية التي يظهرها الأفراد استجابة للإحباط، مثل زيادة معدل ضربات القلب أو التعرق أو توتر العضلات، مما يجعل الفرد يحاول تجنب تلك الاعراض والتسويف للمهام التي تسبب الإحباط.

**٢.٤ عدم تحمل الاحباط كمفهوم متعدد الأبعاد**

رغم تقديم مفهوم عدم تحمل الإحباط على أنه مفهوم أحادي (Dryden, 1999) إلا أن الأدبيات الحديثة وجدت أنه يرتبط بمدى واسع من المعتقدات مثل: عدم تقبل الإنفعال، الشعور بالضيق، بذل الجهد، صعوبة المهمة، الإنزعاج، تأجيل الإشباع، عدم العدالة، وإحباط تحقيق الأهداف. كما أكد Ellis (1995.19) على أن عدم تحمل الإحباط يرتبط بالتسويف الأكاديمي ويتضمن معتقدات مثل الإشباع الفوري، عدم تقبل الإنفعال والرغبة في الراحة.

قام Harrington (2005) بوضع مجموعة مفردات لقياس مفهوم عدم تحمل الإحباط، وبإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، وجد ستة مكونات فرعية هي:

١- عدم تحمل الانفعالات Emotional intolerance: وتتمثل في عدم تحمل الكرب، والانفعالات السلبية، وتمثلها مفردات مثل "يجب أن أتخلص من الانفعالات السلبية بأسرع وقت"، كما تضمنت المفردات معتقدات الفرد عن مشاعر عدم التأكد، القدرة على السيطرة، وكراهية الانفعال السلبي.

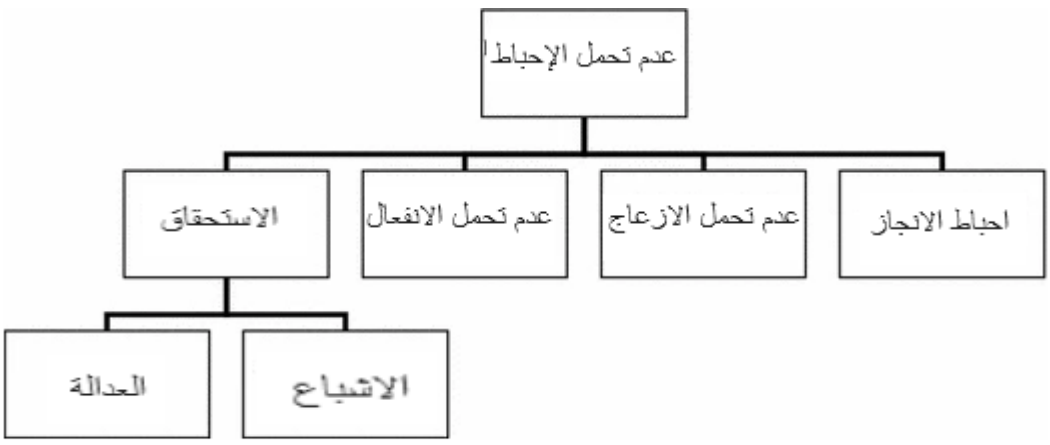
٢- الاستحقاق Entitlement: ويتمثل في شعور الفرد باستحقاق النجاح، وتمثله مفردات مثل "لا اتحمل عدم التقدير من الاخرين"، كما يتضمن مفردات تقيس معتقدات الفرد عن قيمة الذات والرغبة في التحكم والحصول على خدمات من الاخرين.

٣- عدم تحمل الازعاجDiscomfort intolerance : وتتضمن معتقدات الفرد أن الحياة يجب أن تكون سهلة ومريحة، وتمثله مفردات مثل "لا اتحمل آداء المهام شديدة الصعوبة".

٤- الانجازAchievement : يرتبط هذا البعد بالإحباط المرتبط بالمهمة، ويقاس بمفردات مثل "لا استطيع أن اترك أي مهمة دون أن انهيها" ويتداخل هذا البعد مع مفهوم الكمالية perfectionism ولكن هذا البعد يهدف لقياس الإحباط الناتج عن انعدام قيمة الذات الذي يتبع الفشل في تحقيق أو انجاز الهدف.

٥- الاشباعGratification : يعكس هذا البعد الفرعي رغبة الفرد في الاشباع الفوري لرغباته، وتقيسه مفردات مثل "لا أتحمل التخلي عن رغباتي".

٦- العدالةFairness : يعكس هذا البعد الفرعي شعور الفرد بالإزعاج بسبب عدم العدالة،



وتتضمن مفردات مثل " لا اتحمل ان تتم معاملتي بدون عدالة".

النموذج متعدد الأبعاد لعدم تحمل الإحباط (Harrington, 2007)

وفي حين قدم Harrington مفهوم عدم تحمل الإحباط بالمكونات الفرعية سالفة الذكر، فإن الدراسة الحالية تستهدف استكشاف البنية العاملية لمقياس عدم تحمل الإحباط في صورته العربية، بالإضافة الى تحديد القدرة التنبؤية لمتغير عدم تحمل الإحباط والعوامل المكونة له كما اقترحها Harrington، للتنبؤ بالتسويف الأكاديمي لما لذلك من أهمية في تحديد الأفراد المعرضين لخطر التسويف الأكاديمي والتأثير السلبي على التحصيل بسبب نقص قدرتهم على تحمل الإحباط.

## الطريقة والإجراءات

**منهجية الدراسة**: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي.

**عينة الدراسة**: تكونت العينة من ١٦٧ من طلبة شعبة علم النفس بكلية التربية بالإسماعيلية، وقد اختيرت العينة بطريقة العينة المتاحة. وانقسمت العينة من حيث الجنس إلى ٨ طالب بنسبة ٤.٨٪ و١٥٩ طالبة بنسبة ٩٤.٢٪. وبلغ متوسط عمر العينة ١٨.٨ عام بانحراف معياري ٠.٥٤ عام.

## ادوات الدراسة:

١- مقياس التسويف الأكاديمي:

١.١ الهدف من المقياس: يهدف المقياس لقياس التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

١.٢ خطوات إعداد المقياس: صاغت الباحثة مقياس التسويف الأكاديمي باستخدام أسلوب التقرير الذاتي، اتبعت الدراسة المدخل خماسي الابعاد لبناء المقاييس ( Meerah et al., 2012) والذي يتضمن الخطوات التالية: مراجعة التراث الادبي review of literature، التعريف الاجرائي للمتغير المراد قياسه وصياغة المفردات، وقياس صدق المحتوى للمقياس، وتم باستخدام صدق المحكمين، تحليل المفردات والتوصل للنسخة النهائية من المقياس، التطبيق على عينة استطلاعية لحساب الخصائص السيكومترية وثبات المقياس والبنية العاملية له.

١.٣ وصف المقياس: تكون المقياس في صورته الاولية من ٣٠ مفردة تقيس التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. تعرف الباحثة التسويف الأكاديمي بأنه "التأخير في انجاز المهام

الواجبة والتشتت في مهام اخرى غير ذات علاقة مما يتسبب في ظهور المشاعر السلبية والانزعاج". وصيغ تدريج للاستجابة خماسي النقطة في ضوء مقياس ليكرت وهي: اوافق بشدة، اوافق الى حد ما، محايد، غير موافق الى حد ما، غير موافق مطلقا. عند التصحيح تتدرج الاستجابات من ٥ الى ١، حيث ١ تعبر عن عدم انطباق المفردة نهائيا على المستجيب "غير موافق مطلقا" ٥ تعبر عن انطباق المفردة تماما على المستجيب "اوافق بشدة".

١.٤ المؤشرات السيكومترية: صدق المقياس

أ- الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة في البعد مع الدرجة الكلية للبعد، بالاضافة الى حساب ارتباط بين الابعاد المكونة للمقياس والدرجة الكلية له، تراوحت قيمة معاملات الارتباط بين مفردات البعد السلوكي والمجموع الكلي له ما بين ٠.٦١ الى ٠.٩٣، وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠٠٥. وتراوحت قيمة معاملات الارتباط بين مفردات البعد المعرفي والمجموع الكلي له ما بين ٠.٤٧ الى ٠.٩٥ وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠٠٥. وتراوحت قيمة معاملات الارتباط بين مفردات البعد الانفعالي والمجموع الكلي له ما بين ٠.٦٩ الى ٠.٩٢ وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠٠٥.

ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين مجموع مفردات البعد السلوكي، والمعرفي والانفعالي والمجموع الكلي للمقياس:

| | | cog | behav | emotion |
|---|---|---|---|---|
| total | Pearson Correlation | .951** | .928** | .922** |
| | Sig. (2-tailed) | <.001 | <.001 | <.001 |
| | N | 140 | 140 | 140 |
| cog | Pearson Correlation | 1 | .801** | .835** |
| | Sig. (2-tailed) | | <.001 | <.001 |
| | N | | 140 | 140 |
| behav | Pearson Correlation | | 1 | .798** |
| | Sig. (2-tailed) | | | <.001 |
| | N | | | 140 |

يلاحظ من نتائج حساب معاملات الارتباط ان مفردات الاختبار ترتبط ارتباط دال مع الابعاد الفرعية ومع المجموع الكلي للمقياس.

**تابع المؤشرات السيكومترية: صدق البنية العاملية**

أجري التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد Varimax للكشف عن البنية العاملية لمفردات المقياس، والاعتماد على معيار أن تكون قيمة الجذر الكامن أكبر من ١.٠ وأُعتبرت المفردة متشبعة بالعامل إذا زاد حجم التشبع عن ٠.٣٢ (Tabachnick & Fidell, 2007) مع التفسير المنطقي والنظري للعوامل الناتجة من التحليل لتحديد عدد العوامل. بلغ التباين الكلي المفسر للمقياس ٧٢.٣٦٪؛ أي أن مفردات المقياس تفسر التباين في متغير التسويف الأكاديمي لدى افراد العينة بنسبة ٧٢.٣٦٪. أفرز التحليل العاملي الاستكشافي ثلاثة عوامل وفي ضوء نتائج التحليل العاملي فإن تشبعات كل المفردات زادت عن ٠.٥ حيث يعبر ذلك عن تشبع جيد جدًا للمفردات، ويوضح جدول رقم (١) قيم تشبعات المفردات على الابعاد الثلاثة الناتجة عن التحليل العاملي الاستكشافي. والتي كانت على النحو المبين:

جدول (١): تشبعات المفردات على العوامل الثلاث الاستكشافية لمقياس التسويف الأكاديمي.

جاءت النتائج في التحليل العاملي الاستكشافي على النحو المبين للعوامل:

| م | العبارة | العوامل | | |
|---|---|---|---|---|
| | | الأول | الثاني | الثالث |
| ١ | كلما جلست لإتمام مهمة ما، يشرد ذهني في أشياء أخرى. | | ٠,٧٥٢ | |
| ٢ | أقضي وقتا طويلا في تصفح مواقع التواصل الاجتماعي مما يضيع وقت الاستذكار. | | ٠,٨٥١ | |
| ٣ | عندما أؤجل مهام عديدة تتراكم ولا أستطيع اتمامها كلها. | | | ٠,٨٦٨ |
| ٤ | يتسبب التأجيل في ضياع بعض الفرص الهامة مني. | ٠,٦٧٧ | | |
| ٥ | أشعر بضعف قدراتي المعرفية بسبب عدم الاستذكار بانتظام. | ٠,٧٢٤ | | |
| ٦ | أنسى الكثير من المهام بسبب مشاهدة التلفاز. | ٠,٧٠٤ | | |
| ٧ | لدى وقت كاف لإتمام كل المهام، ولكني أضيع وقتي بما لا يفيد. | | ٠,٨٠٤ | |
| ٨ | أؤجل بعض المهام لضعف قدرتي على التركيز. | ٠,٧٨٢ | | |
| ٩ | أجد صعوبة في الاستمرار في العمل في المهمة فاؤجلها لما بعد. | ٠,٨٤٧ | | |
| ١٠ | يزعجني العمل في المهام الصعبة. | | | ٠,٥٥٦ |
| ١١ | أطلب مزيد من الوقت لإتمام مهامي. | | ٠,٨٢٠ | |
| ١٢ | أشعر أن بعض المهام ليست هامة ولذا أؤجلها. | | ٠,٦٤٩ | |
| ١٣ | أؤجل عمل اليوم إلى الغد، حتى لو كان سهلا. | ٠,٥٦١ | | |
| ١٤ | أعاني كثيرا من الضغوط بسبب تأجيل المهام لأخر لحظة. | | ٠,٥١٣ | |
| ١٥ | أندم عندما أؤجل المهام ثم لا أستطيع إتمامها في الوقت المحدد. | | | ٠,٥٤٤ |
| ١٦ | تضيع على العديد من الفرص بسبب تأجيل ملء | ٠,٧٩٣ | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | الاستمارات قبل الموعد المحدد. | | | |
| ١٧ | أعرف ان تأجيل المهام يمكن ان يؤثر على مستقبلي. | | ٠,٧٢٤ | |
| ١٨ | يزعجني عدم الانتهاء من المهام في الوقت المحدد. | ٠,٧٥٩ | | |
| ١٩ | أشعر بالقلق على مستقبلي بسبب تأجيلي المستمر للمهام والواجبات. | | | ٠,٧٦٧ |
| ٢٠ | يقلقني تأجيل واجبات ومهام ضرورية للحظات الاخيرة. | | | ٠,٧٨١ |
| ٢١ | أشعر بالإثارة عند تأجيل المهام للحظات الاخيرة ثم إتمامها بنجاح. | | | ٠,٦٤٧ |

١. فسر العامل الأول ٢٦.٦٧ من تباين الارتباطات، وتراوحت تشبعات مفردات هذا البعد من ٠.٥٦١ حتى ٠.٨٤٧ وأطلق عليه مسمى البعد السلوكي والذي يعني ممارسة الانشطة المشتتة وتأجيل المهام بحيث لا تتم في الوقت المحدد، يمثل في ٦ مفردات هي (١،٢،٧،١١،١٢،١٣).

٢. فسر العامل الثاني ٢٥.٥٤ من تباين الارتباطات، وتراوحت تشبعات مفردات هذا البعد من ٠.٥١٣ حتى ٠.٨٩١ وأطلقت عليه الباحثة مسمى البعد المعرفي والذي يعني التباعد بين الرغبة في انجاز العمل او التخطيط لإنجازه وبين الاداء الفعلي له، والعمليات المعرفية المرتبطة به مثل التشتت والشرود والافكار غير المرتبطة بالمهمة، ويمثل في ٧ مفردات هي (٤،٥،٦،٨،٩،١٦،١٧،١٨).

١. فسر العامل الثالث ٢٠.١٥ من تباين الارتباطات، وتراوحت تشبعات مفردات هذا البعد من ٠.٥٤٤ حتى ٠.٨٦٨ وأطلقت عليه الباحثة مسمى البعد الانفعالي والذي يعني بالمشاعر السلبية والانزعاج المصاحب لحالة التسويف وعدم اتمام المهام، بالإضافة لمشاعر عدم تقدير الذات ونقص الثقة بالنفس، ويمثل في ٧ مفردات هي (٣،١٠،١٤،١٥،١٩،٢٠،٢١).

لوحظ من الجدول السابق ان العبارات التي تشبعت على العوامل الثلاثة تعكس نظريا مكونات تمثل الجانب المعرفي والمرتبط بادراك التسويف الأكاديمي والعمليات المعرفية المرتبطة به مثل التشتت والشرود والافكار غير المرتبطة بالمهمة، والجانب السلوكي الذي يعكس الممارسات والسلوكيات المرتبطة بالتسويف الأكاديمي مثل سلوك التأجيل، وتضييع الوقت في المشتتات، واخيرا الجانب الانفعالي والذي يعكس الانفعالات السلبية المصاحبة للتسويف الأكاديمي بالإضافة لمشاعر عدم تقدير الذات ونقص الثقة بالنفس.

ولحساب ثبات مقياس التسويف الأكاديمي تم تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي الفا كرونباخ للمقياس وبلغت قيمته ٠.٩٤٨ بينما بلغت قيمة المعامل اوميجا ٠.٩٤٧ وتراوحت معاملات

الثبات ألفا للأبعاد بين ٠.٩٠٢ للمكون السلوكي، و٠.٩٢٢ لمكون المعرفي و٠.٨٧٤ للمكون الوجداني، في حين بلغت معاملات ماكدونالد أوميجا بين ٠.٩٠١ للمكون السلوكي، و٠.٩٣٠ للمكون المعرفي، و٠.٨٧٥ للمكون الوجداني.

**ثانيًا: مقياس عدم تحمل الإحباط:**

٢.١ **الهدف من المقياس:** قياس عدم تحمل الإحباط والأبعاد المكونة له كما اقترحها Harrington، من خلال إعداد المقياس للغة العربية والثقافة المصرية.

٢.٢ **وصف المقياس:** تبنت الباحثة مقياس Harrington Measure of Frustration Intolerance- HMFI والذي أعده Harington (2005) والذي تم تعريفه بأنه عدم قدرة الفرد على التعامل مع الإحباط وخيبة الأمل والعقبات والتعامل معها دون الشعور بالضيق أو الإحباط بشكل مفرط.، بالإضافة إلى عدم القدرة على البقاء هادئا وصبورا في مواجهة التحديات والنكسات". وتكون المقياس من ٣٥ مفردة تقيس عدم القدرة على تحمل الإحباط بطريقة التقرير الذاتي. وتكون HMFI من أربع مكونات أساسية بالإضافة الى مكونين فرعيين، يقيس كل منها جانبا مختلفا من عدم تحمل الإحباط، وعرفت الابعاد كما يلي:

١. الاستحقاق: ويشير لاعتقاد الفرد بأنه يحق له الحصول على أشياء أو نتائج معينة ويصبح محبطا عندما لا يتم الوفاء به. تشمل أمثلة العناصر على هذا المقياس الفرعي "أشعر أنني يجب أن أكون قادرا على الحصول على ما أريد" و "أغضب عندما لا تسير الأمور في طريقي"، ويمثله ٧ مفردات.

٢. عدم تحمل الازعاج: ويشير لعدم ارتياح الفرد للمواقف المبهمة، وميله إلى الشعور بالإحباط عندما يواجهه. تشمل أمثلة العناصر على هذا المقياس الفرعي "أجد أنه أمر محبط عندما لا أعرف ما سيحدث بعد ذلك" و "أشعر بعدم الارتياح عندما لا أستطيع التنبؤ بكيفية سير الأمور" ويمثله ٧ مفردات.

٣. عدم تحمل الانفعالات: ويشير لميل الفرد الى الهروب عند مواجهة الإحباط. تشمل أمثلة العناصر على هذا المقياس الفرعي "أغضب بسرعة عندما لا تسير الأمور في طريقي" و"أشعر بالرغبة في الاستسلام عندما تكون الأمور صعبة" ويتكون هذا البعد من ٧ مفردات.

٤. احباط الانجاز: ويشير الإحباط المصاحب للمهام الصعبة، ويمثله ٧ مفردات مثل "لا أستطيع أن اترك أي مهمة دون أن انهيها".

٥. الاشباع Gratification : يعكس هذا البعد الفرعي رغبة الفرد في الاشباع الفوري لرغباته، ويمثله ٧ مفردات، مثل "لا أتحمل التخلي عن رغباتي".

٦. العدالة Fairness: يعكس هذا البعد الفرعي شعور الفرد بالإزعاج بسبب عدم العدالة، وتتضمن مفردات، ويمثله ٧ مفردات مثل " لا اتحمل ان تتم معاملتي بدون عدالة".

ولتعريب مقياس عدم تحمل الإحباط للغة العربية والبيئة والثقافة المصرية تم الاعتماد على أسلوب اللجنة التحكيمية Committee method والتي تتم وفقا للخطوات التالية: ترجمة المقياس من لغته الأصلية إلى الصياغة العربية التي تناسب البيئة المصرية، وتقديم نسخ المقياس المترجم لعدد ٣ مراجعين على الاقل لهم ألفة باللغة والثقافة الاجنبية من خلال الدراسة أو الإقامة، ومراجعة ملاحظات المراجعين وحساب نسب الاتفاق، والاحتفاظ بالمفردات التي كان معامل الاتفاق لها فوق ٨٥٪ وتعديل ما دون ذلك. وقد صيغ تدريج خماسي للاستجابة هي: اوافق بشدة، أوافق إلى حد ما، محايد، غير موافق الى حد ما، غير موافق مطلقا. عند التصحيح تتدرج من ١ تعني "غير موافق مطلقا"، ٥ تعني "اوافق بشدة".

**٢.٣ الخصائص السيكومترية: الصدق والثبات:** تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد Varimax حيث افترض معد المقياس استقلالية العوامل المكونة للبنية، وأُعتبرت المفردة متشبعة بالعامل إذا زاد حجم التشبع عن ٠.٣٢ (Tabachnick & Fidell, 2007) مع التفسير المنطقي والنظري للعوامل الناتجة من التحليل لتحديد عدد العوامل. أفرز التحليل العاملي الاستكشافي ستة عوامل وفي ضوء نتائج التحليل العاملي فأن تشبعات كل المفردات تراوحت من ٠.٥٦٠ الى ٠.٩٣٥ حيث يعبر ذلك عن تشبع جيد جدًا للمفردات على الابعاد الستة المكونة للمقياس، وأظهرت النتائج أن التباين الكلي المفسر للمقياس بلغ ٧٥.٨٧٪؛ أي أن مفردات المقياس تفسر التباين في متغير عدم تحمل الإحباط لدى افراد العينة للأبعاد الستة بنسبة ٢١.٥٦٨٪، ١٤.٩٧٩٪، ١٢.٩٢٤٪، ٩.٤٠٧٪، ٨.٨١٢٪، ٨.٠٨٨٪ على الترتيب.

الجدول (٢): تشبعات مفردات مقياس عدم تحمل الإحباط على الأبعاد.

| م | العوامل | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الأول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس |
| ١ | | | ٠,٥٢٦ | | |
| ٢ | | | | ٠,٦٩٠ | |
| ٣ | | | | ٠,٦٨٧ | |
| ٤ | | | ٠,٧٩٩ | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | | | | | ٠,٧٩٣ |
| ٦ | | | ٠,٧٣٥ | | |
| ٧ | ٠,٤٩٣ | | | | |
| ٨ | | ٠,٦٥١ | | | |
| ٩ | ٠,٦٣٥ | | | | |
| ١٠ | ٠,٥٩٠ | | | | |
| ١١ | | | ٠,٦٤٣ | | |
| ١٢ | | ٠,٥٧٩ | | | |
| ١٣ | ٠,٦٢٢ | | | | |
| ١٤ | | | ٠,٧٥٢ | | |
| ١٥ | ٠,٧٥٥ | | | | |
| ١٦ | ٠,٦٥٧ | | | | |
| ١٧ | ٠,٩٣٥ | | | | |
| ١٨ | ٠,٩١٨ | | | | |
| ١٩ | ٠,٦٣١ | | | | |
| ٢٠ | | | ٠,٥٨٣ | | |
| ٢١ | | | ٠,٧١٤ | | |
| ٢٢ | | ٠,٤٥٤ | | | |
| ٢٣ | | ٠,٨١٠ | | | |
| ٢٤ | | ٠,٨٤٠ | | | |
| ٢٥ | | ٠,٨٩٩ | | | |
| ٢٦ | | | | ٠,٥٩٦ | |
| ٢٧ | | ٠,٥٠٢ | | | |
| ٢٨ | | ٠,٥١٤ | | | |
| ٢٩ | ٠,٨٩٤ | | | | |
| ٣٠ | | | | ٠,٧٤٩ | |
| ٣١ | | | | ٠,٧٠٢ | |
| ٣٢ | ٠,٦٨٧ | | | | |
| ٣٣ | ٠,٥٢٥ | | | | |
| ٣٥ | | | | | ٠,٨٧٨ |

لوحظ من الجدول السابق أن المفردات الممثلة للبعدين عدم تقبل الإزعاج، والاستحقاق لم تتشبع كلها على عاملين وإنما كان هناك تشتت بين ٣ أبعاد، وربما يرجع ذلك لصياغة المفردات أو لصغر حجم العينة، بينما تشبعت مفردات العاملين الثالث والرابع بشكل شبه كامل على بعدين من بنية المقياس، كما تشبعت مفردات بعض العاملين الخامس والسادس بشكل جيد على البعدين الباقيين. وعلى هذا تشير نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لتأكيد البنية العاملية للمقياس في صورته الأصلية، واتساق ذلك مع البيانات التي تم جمعها في البيئة المصرية. وحسب الثبات باستخدام معاملات ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣): معاملات الثبات لمقياس عدم تحمل الإحباط.

| البعد | | عدد المفردات | الفا | أوميجا |
|---|---|---|---|---|
| عدم تقبل الازعاج | $F_1$ | ٧ | ٠,٧٧٤ | ٠,٧٣٦ |
| الاستحقاق | $F_2$ | ٧ | ٠,٨١٧ | ٠,٨٠١ |
| عدم تقبل المشاعر | $F_3$ | ٧ | ٠,٨٦٢ | ٠,٨٦٥ |
| الإنجاز | $F_4$ | ٧ | ٠,٨٦٥ | ٠,٨٦٢ |
| الإشباع | $F_5$ | ٧ | ٠,٨١٧ | ٠,٨١٦ |
| العدالة | $F_6$ | ٧ | ٠,٦٣٤ | ٠,٥٥٢ |
| المقياس ككل | | ٤٢ | ٠,٩٢٥ | ٠,٨٩٩ |

لوحظ من الجدول السابق ارتفاع معاملات قيم الثبات، مما يدل على استقرار نتائج الآداة وارتفاع إمكانية الاعتماد عليها.

صدق البنية العاملية لمقياس عدم تقبل الإحباط:

قدم Harington (2005) افتراضات للبنية العاملية لمقياس عدم تقبل الإحباط، حيث يتضمن المقياس في صورته الاصلية ٤ عوامل رئيسية، بالإضافة إلى عاملين فرعيين يتضمنا مفردات مشتركة مع مفردات العوامل الأربعة الأساسية. وعلى هذا تم اختبار ثلاثة صور من النماذج وهي: نموذج العوامل الأربعة من الرتبة الأولى، ونموذج العوامل الخمسة من الرتبة الأولى، ونموذج العوامل الستة من الرتبة الأولى. ويوضح الجدول رقم (٤) قيم مؤشرات حسن المطابقة لتلك النماذج:

جدول (٤): مؤشرات حسن المطابقة للنماذج التنافسية لبنية مقياس عدم تقبل الإحباط.

| النموذج | RMSEA | $X^2$ | NNFI | GFI | AGFI | SRMR | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العوامل الأربع | ٠,٠٨٣ | *٧٥١,٥٧ | ٠,٨٧ | ٠,٧٦ | ٠,٧٢ | ٠,٠٩ | ٣ |
| العوامل الخمس | ٠,٠٧٢ | *٧٧٦,٢٦ | ٠,٩٠ | ٠,٧٥ | ٠,٧٠ | ٠,٠٩ | ٢ |
| العوامل الست | ٠,٠٦١ | *٧٤٢,٤٥ | ٠,٩٢ | ٠,٩٧ | ٠,٧٣ | ٠,٠٩ | ١ |

يتضح من قيم مؤشرات حسن المطابقة في الجدول السابق والمفسرة لبنية المقياس المعتمدة على ٤ عوامل أو على ٥ عوامل أو على ٦ عوامل وفقا للبدائل التي اقترحها Harington (2005) في المقياس بلغته الأصلية، أن البنية العاملية وفقا لستة عوامل كانت هي الأفضل في مؤشرات حسن مطابقة البيانات للنموذج.

رابعاً: الإجراءات: تم تطبيق مقياسي التسويف الأكاديمي و"عدم القدرة على تحمل الإحباط" من خلال توزيع إستمارة جوجل تتضمن مفردات المقياسين لطلبة بكلية التربية أثناء الفصل الدراسي

الأول ٢٠٢٢ مع التأكيد على طواعية المشاركة وضمان حرية المستجيبين في الانسحاب من التطبيق في أي وقت دون أي تبعات. وقد تم صياغة ذلك في الموافقة المستنيرة في بداية إستمارة جوجل التي تتضمن مفردات المقياسين، وتم الإعتماد على مصفوفات الارتباطات في التحليلات العاملية الاستكشافية والتوكيدية.

خامساً: التحليل الإحصائي: تم استخدام برنامج IBM SPSS v.28 لإجراء التحليل الإحصائي لبيانات العينة باستخدام مصفوفة الارتباط وتحليل الإنحدار الخطي المتعدد، وقدرت الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ ومعامل ماكدونالد أوميجا، والتحليل العاملي الاستكشافي لتحديد عدد عوامل البنية في ضوء بيانات العينة. وحسبت بعض مؤشرات الإحصاء الوصفي لأبعاد المقاييس. كما استخدم برنامج LISREL 8.8 لاختبار البنية العاملية لأدوات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: المؤشرات الوصفية لمقياس التسويف الأكاديمي:

استخدمت الإحصاء الوصفي ببعض المؤشرات مثل: المتوسط، والوسيط، والتباين، والالتواء، والتفرطح. كما حسب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، وحساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ومعامل ماكدونالد أوميجا، ويوضح الجدول رقم (٥) قيم مؤشرات الإحصاء الوصفي لمقياس التسويف الأكاديمي:

جدول (٥): مؤشرات حسن المطابقة لمقياس التسويف الأكاديمي

| اسم البعد (ن=١٦٧) | المتوسط | الوسيط | الانحراف المعياري | التباين | الالتواء | التفرطح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد السلوكي | ٢٠,٩٥ | ٢٠ | ٥,٨٦ | ٣٤,٢٩ | ٠,٢٣ | ١,٢٤- |
| البعد المعرفي | ٢٧,٧٥ | ٢٦ | ٨,٠٠ | ٦٤,٠٧ | ٠,١٦ | ١,١٨- |
| البعدالانفعالي | ٢٥,٧٢ | ٢٧ | ٦,٣٦ | ٤٠,٤٧ | ٠,٥٦- | ٠,١٧ |

اتضح من الجدول السابق قيم المتوسط والوسيط والتباين والالتواء والتفرطح لأبعاد مقياس التسويف الأكاديمي، وبالنظر إلى قيم المتوسط كانت للبعد السلوكي، البعد المعرفي، والبعد الانفعالي على الترتيب كما يلي: ٢٠.٩٥، ٢٧.٧٥، ٢٥.٧٢ بينما كانت قيم التباين للأبعاد الثلاثة على نفس الترتيب السابق: ٣٤.٢٩، ٦٤.٠٧، ٤٠.٤٧ ويلاحظ أن قيم التباين ارتفعت عن قيم المتوسط الحسابي مما يعني أن درجات الطلبة متفاوتة، الأمر الذي يشير إلى قدرة المقياس على تحديد مدى اتساع الفروق الفردية بين المستجيبين على المقياس. وفي ضوء

مؤشري الالتواء والتفرطح يتضح تمتع كل درجات المفردات بالتوزيع الاعتدالي حيث لم تتخط قيمة المؤشرين (٢، -٢).

ثانياً: المؤشرات الوصفية لمقياس عدم تحمل الإحباط:

استخدمت الإحصاء الوصفي ببعض المؤشرات مثل: المتوسط، والوسيط، والتباين، والالتواء، والتفرطح. كما تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس وحساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ومعامل ماكدونالد أوميجا، ويمكن عرض النتائج على النحو التالي:

جدول (٦): مؤشرات الاحصاء الوصفي لمقياس عدم تحمل الإحباط.

| البعد (ن= ١٦٧) | المتوسط | الوسيط | الانحراف المعياري | التباين | الالتواء | التفرطح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عدم تقبل الازعاج | ٢٤,٤١ | ٢٣ | ٤,٨٥ | ٢٣,٤٨ | ٠,٣٦- | ٠,٢٢- |
| الاستحقاق | ٢٦,٣٢ | ٢٦ | ٤,٩٥ | ٢٤,٥٤ | ٠,١٤- | ٠,٦٤- |
| عدم تقبل الانفعال | ٢٧,٤١ | ٢٩ | ٥,٦٩ | ٣٦,٤١ | ٠,٧٤- | ٠,٠٥- |
| احباط الانجاز | ٢٥,٣٧ | ٢٥ | ٥,٤٣ | ٢٩,٥٢ | ٠,٠٨- | ١,١٤- |
| الاشباع | ١٦,٦١ | ١٨ | ٣,٥٠ | ١٢,٢٤ | ١,٢٩- | ١,٦٧ |
| العدالة | ٢٦,٦٦ | ٢٦ | ٣,٦٤ | ١٣,٢٤ | ٠,٥٥ | ٠,٥٤- |

أوضح الجدول السابق قيم المتوسط والوسيط والتباين والالتواء والتفرطح لأبعاد مقياس عدم تقبل الإحباط، وبالنظر إلى قيم المتوسط كانت للأبعاد الستة (عدم تقبل الازعاج، الاستحقاق، عدم تقبل المشاعر، احباط الإنجاز، الإشباع، العدالة) على الترتيب كما يلي:٢٤.٤١، ٢٦.٣٢،٢٧.٤١، ٢٥.٣٧، ٢٨.٢٣، ٢٦.٦٦. بينما كانت قيم التباين للأبعاد الستة (عدم تقبل الازعاج، الاستحقاق، عدم تقبل المشاعر، احباط الإنجاز، الإشباع، العدالة) على نفس الترتيب السابق: ٢٣.٤٨، ٢٤.٥٤، ٣٦.٤١، ٢٩.٥٢، ١٩.٢٤، ١٣.٢٤ ويلاحظ أن قيم التباين ارتفعت عن قيم المتوسط الحسابي في بعدي عدم تقبل الانفعال، واحباط الانجاز مما يشير إلى اتساع مدى الفروق الفردية بين المستجيبين على المقياس. بينما كانت قيم التباين تقترب من قيم المتوسط لباقي أبعاد المقياس ويؤكد ذلك قيم الانحراف المعياري للأبعاد والتي تراوحت من ٣.٦٤ الى ٥.٦٩ ويشير ذلك إلى تقارب درجات المستجيبين على تلك الأبعاد والتي تمثل قدرة الفرد على تحمل المواقف الصعبة والانفعالات السلبية المصاحبة لها، والإحباط المترتب على عدم تحقق الأهداف والغايات. ويمكن أن يكون لظروف جائحة كورونا التي أثرت خلال السنوات الثلاثة الماضية على البشر في جميع أنحاء الارض دورًا في تقليل قدرة الانسان على

تحمل الضغوط والإحباط المصاحب لها على كافة الأصعدة، وخاصة لدى تلك الفئة العمرية التي ما زالت في مرحلة بناء الشخصية.

ثالثاً: التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من مكونات عدم تقبل الإحباط:

للتحقق من هدف الدراسة الخاص بالتنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال متغير عدم تحمل الإحباط بمكوناته الفرعية، تم الاعتماد على الإنحدار الخطي المتعدد وكانت النتائج على النحو المبين:

جدول (٨): تحليل التباين المحسوب بدلالة تحليل الانحدار لمتغيرات الدراسة.

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | ٣٦٥١٩,٣٠ | ٦ | ٦٠٨٦,٥٥ | ٥٩,٨٤ | ٠,٠٠١ |
| البواقي | ١٦٢٧٥,٣٦ | ١٦٠ | ١٠١,٧٢ | | |

أسفرت النتائج عن إمكانية بناء نموذج للتنبؤ، وقد كانت قيمة مصداقية نموذج التنبؤ مساوية ٥٩.٨٤ وقد كان معامل الارتباط المتعدد ٠.٨٣٢ وهي قيمة مرتفعة في حين بلغ معامل التحديد للنموذج ٠.٦٩٢ وهو ما يعني أن العوامل المكونة لعدم تحمل الإحباط منبئة بالتسويف الأكاديمي بنسبة ٦٩.٢٪ وأن ٣٠.٨٪ راجعاً إلى التباين غير المفسر ببعض العوامل غير المتضمنة في تصميم الدراسة. وفيما يلي معاملات التنبؤ المعيارية واللامعيارية للتنبؤ بالتسويف الأكاديمي:

جدول (٩): معاملات الإنحدار المعيارية واللامعيارية للتنبؤ بالتسويف الأكاديمي.

| العوامل | المعاملات اللامعيارية | | بيتا | قيمة ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| | الثابت | الخطأ المعياري | | | |
| الثابت | ٣٢,٤٢ | ٦,٧٢ | - | ٤,٨٢ | ٠,٠٠١ |
| عدم تقبل الازعاج | ١,٥٣ | ٠,٢٢ | ٠,٤٢ | ٦,٩٦ | ٠,٠٠١ |
| الاستحقاق | ٥,٧٢- | ٠,٥٢ | ١,٥٩- | ١١,١٢- | ٠,٠٠١ |
| عدم تقبل الانفعال | ١,٤١ | ٠,٢٣ | ٠,٤٥ | ٦,٢٠ | ٠,٠٠١ |
| احباط الانجاز | ٢,٧٥- | ٠,١٨ | ٠,٨٤- | ١٥,٠٦- | ٠,٠٠١ |
| الاشباع | ٥,٤٤ | ٠,٦٢ | ١,٣٤ | ٨,٧٦ | ٠,٠٠١ |
| العدالة | ١,٢٥ | ٠,٣٠ | ٠,٢٥ | ٤,١٢ | ٠,٠٠١ |

أسفر التحليل عن إمكانية بناء معادلة تنبؤ من خلال عوامل عدم تحمل الإحباط كمنبئات بمتغير التسويف الأكاديمي وكانت معادلة التنبؤ المعيارية على النحو المبين:

التسويف الأكاديمي= ٠.٤٢ عدم تقبل الازعاج – ١.٥٩ الاستحقاق +٠.٤٥ عدم تقبل الانفعال –٠.٨٤ احباط الإنجاز + ١.٣٤ الاشباع + ٠.٢٥ العدالة

جاء متغير احباط الانجاز كمنبئ سلبي بمتغير التسويف الأكاديمي، حيث أن تعثر الفرد في تحقيق أهدافه بسبب الاعتقاد بعدم القدرة يمنع المثابرة على المهام التعليمية مما يزيد احتمالية سلوك التسويف، مما يتفق مع دراسة (Sirois & Tosti (2012 ودراسة Saffran et al. (2018)) .

كما تشير نتائج تحليل الإنحدار إلى وجود تنبؤ سلبي بين الاستحقاق –وهو الاعتقاد بأن المرء يستحق امتيازات أو معاملة خاصة دون كسبها بالضرورة– وبين التسويف الأكاديمي. وتباينت نتائج الدراسات التي درست العلاقة بين الاستحقاق والتسويف الأكاديمي، فحيث وجدت دراسة (Ferrari et al (2013 أن الاستحقاق يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالتسويف الأكاديمي، حتى بعد التحكم في متغيرات أخرى مثل الكمالية والدافع الأكاديمي، وتم تفسير ذلك بأن الأفراد الذين يشعرون بالاستحقاق قد يؤخرون المهام لأنهم يشعرون بأنهم معفون من عواقب عدم إكمالها في الوقت المحدد. يدعم ذلك نتائج دراسة (Stewart et al (2016 والتي وجدت أن الاستحقاق قد يدفع الأفراد إلى الاعتقاد بأنهم يستطيعون النجاح دون بذل الجهد اللازم، مما يؤدي بدوره إلى التسويف.

ومع ذلك، لم تجد دراسات أخرى أي علاقة مهمة بين الاستحقاق والتسويف، مثل دراسة أجراها (Steel et al (2016 والتي تشير إلى أن الاستحقاق مؤشر غير دال على التسويف الأكاديمي بين طلاب الجامعات، وأن العلاقة بين الاستحقاق والتسويف معقدة وقد تعتمد على عدد من العوامل الأخرى، مثل الدافع وسمات الشخصية.

كما تشير نتائج تحليل الإنحدار الى أن عدم تحمل الانزعاج منبئ ايجابي بالتسويف الأكاديمي، ويتفق ذلك مع دراسة (٢٠٠٧)Ferrari et al. والتي تشير إلى أن الأفراد مرتفعي مستوى عدم تحمل الانزعاج يظهرون مستويات أعلى من التسويف الأكاديمي من أولئك الذين كانوا منخفضين في عدم تحمل الانزعاج، وذلك بسبب المشاعر السلبية المرتبطة بالتسويف وعدم تحملهم لها. كما تشير الدراسة إلى أن الأفراد منخفضي مستوى تحمل الانزعاج قد يفتقرون إلى المهارات اللازمة للتعامل بفعالية مع المشاعر أو الأحاسيس غير المريحة، مما يجعلهم أكثر عرضة لممارسة التسويف كاستراتيجية للتكيف. وبالمثل، في دراسة أجراها Sirois & Pychyl

2013)) كان المشاركون الذين سجلوا درجات عالية في مقياس عدم تحمل الانزعاج أكثر عرضة للتسويف وأبلغوا عن مستويات مرتفعة من التأثيرات النفسية السلبية المتعلقة بالتسويف الأكاديمي مثل الشعور بالذنب أو القلق.

وبالنسبة للعدالة كعامل منبئ بالتسويف الأكاديمي، أشارت العديد من الدراسات إلى أن العدالة تلعب دورًا مهمًا في تحديد ميل الفرد إلى التسويف، حيث يميل الأفراد الذين يشعرون أن جهودهم لن تكافأ بشكل منصف إلى التسويف في مهامهم (Blunt & Pychyl, 2000). بينما وجدت دراسة (Svartdal& Steel, 2017) أن توافر العدالة يمكن أن يعمل كدافع لإكمال المهام ويعزز ذلك أيضا نتائج دراسة (Kashdan, & Rottenberg 2020).

كما تشير نتائج تحليل الإنحدار إلى أن عدم تحمل الانفعال منبئ ايجابي بالتسويف الأكاديمي، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Svartdal & Steel 2017) ودراسة (Hoque et al. 2023) حيث تشير النتائج إلى أن الأفراد الذين يعانون من مستويات عالية من عدم تحمل الإنفعال وصعوبات في تنظيم الإنفعالات والتعبير الصحي عنها كانوا أكثر عرضة للانخراط في سلوكيات التسويف في مجالات مختلفة من حياتهم.

كذلك وجدت نتائج تحليل الإنحدار أن الإشباع منبئ ايجابي بالتسويف الأكاديمي ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Mohsin& Ayub 2014) والتي تشير إلى دور الإنفعالات الإيجابية في التسويف، حيث أن الأفراد يميلون لممارسة الأنشطة التي توفر الإشباع الفوري مثل تصفح وسائل التواصل الاجتماعي أو مشاهدة التليفزيون. كما تشير دراسة Sparfeldt& Schwabe 2024)) إلى أن سلوك التسويف قد يكون طريقة في اللاوعى تساعد الأفراد للبحث عن الإشباع الفوري عندما يشعرون بالإحباط.

من ناحية اخرى وجدت نتائج دراسات اخرى وجود علاقة سلبية بين الإشباع والتسويف الاكاديمي، مثل دراسة (Steel & Klingsieck 2020)ودراسة Karakoç & Zeybek 2021)) والتي أظهرت أن الأفراد الذين يمارسون التسويف الأكاديمي يكون لديهم مستويات أقل من ضبط النفس، مما يجعل من الصعب عليهم تأخير الإشباع.

الخلاصة والتوصيات

يعتبر سلوك التسويف الأكاديمي شائعا بين طلبة الجامعة، وحيث وجدت نتائج الدراسة الحالية أن عدم تحمل الإحباط كمفهوم مركب يشمل معتقدات معرفية، وانفعالية وسلوكية يمكن أن يكون

منبئا بسلوك التسويف الأكاديمي، فهناك حاجة لمتابعة دراسة ذلك المفهوم والمتغيرات الفرعية المكونة له. كما يجب أن تستمر الأبحاث المستقبلية في استكشاف العوامل المختلفة التي تؤثر على العلاقة بين عدم تحمل الإحباط والتسويف الأكاديمي، بما في ذلك الاختلافات الفردية والعوامل الظرفية.

وتعاني الدراسة من بعض المحددات ومنها صغر حجم عينة الذكور، الأمر الذي دعا الباحثة إلى إغفال تأثير الجنس على متغيرات الدراسة، إذ أن دراسة الفروق بين الجنسين قد يولد خطأ من النوع الأول. ومن ناحية أخرى توصي الباحثة بضرورة إجراء الدراسة على عينتين أحدهما من الذكور والأخرى من الاناث خصوصاً وأن السمات الانفعالية شديدة الحساسية لدى الاناث من طلبة الجامعة.

أخيرا توصي الدراسة بأهمية تطوير تدخلات فعالة لمساعدة الأفراد في التغلب على سلوك التسويف الأكاديمي من خلال فهم دور متغير عدم تحمل الإحباط والعوامل الفرعية المكونة له.

## المراجع


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

الحمدان، علي عبد الله (٢٠١٨): تأثير التسويف الأكاديمي على الأداء الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في السعودية، مجلة الدراسة العلمية في التربية، العدد ٢.

السيد، نادية (٢٠٠٨). بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكئين وغير المتلكئين من طلبة وطالبات الجامعة. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، (١٣٧)، ١-

Binder, K. (2000). The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being. M.A, Carelton university.

Blunt, A. K., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. Personality and Individual Differences, 28(1), 153-167. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00091-4

Dryden, W. (1999). Beyond low frustration tolerance and discomfort disturbance: The case for the term ‘‘Non-ego disturbance’’. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 17, 165–200.

Ellis, A. (1995). Changing rational-emotive therapy (RET) to rational emotive behavior therapy (REBT). Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 13(2), 85-89.

Fernandez-Batanero, J. M., Ramos-Álvarez, M. M., & Rosales, A. J. (2021). Frustration intolerance, achievement motivation, and academic performance: A study

with Spanish adolescents. Frontiers in Psychology, 12, 657040. doi: 10.3389/fpsyg.2021.657040

Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment. Springer Science & Business Media.

Ferrari, J.; Mason, C. & Hammer, C. (2006). Procrastination as predictor of task perceptions: examining delayed and non-delayed tasks across varied deadlines. Individual differences research, 4 (1), 28-36.

Harrington, N. (2005): It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination, Personality and Individual Differences 39, 873–883.

Harrington, N. (2005). The Harrington measure of frustration intolerance (HMFI). Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 27(2), 107-111.

Harrington, N. (2007). Frustration intolerance as a multidimensional concept. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 25, 191–211. https://doi.org/10.1007/s10942-006-0051-0

Harrington, N. (2011). Frustration Intolerance: Therapy Issues and Strategies, Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 29(1):4-16, DOI: 10.1007/s10942-011-0126-4

Hoque, M., Uzzaman, A., Zungu, L. (2023). Basic Psychological Needs Assessment of University Students in Bangladesh: A Quantitative Cross-Sectional Study. Africa Journal of Nursing and Midwifery, 1(1):1-17, DOI: 10.25159/2520-5293/14142

Karakoç, G., & Zeybek, A. (2021). The relationship between frustration intolerance and academic achievement: The mediating role of academic self-efficacy and academic procrastination. Journal of Education and Training Studies, 9(8), 162-170. doi: 10.11114/jets.v9i8.6093

Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2020). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. Clinical Psychology Review, 82, 101925.

Meerah, T. S. M., Osman, K., Zakaria, E., Ikhsan, Z. H., Krish, P., Lian, D. K. C., & Mahmod, D. (2012). Developing an instrument to measure research skills. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 60, 630-636.

Mohsin, F. Z. & Ayub, N. (2014). The relationship between procrastination, delay of gratification and job satisfaction among high school teachers, Japanese psychological research, vol. 56, No 3. 224-234

Rettew, D. C., Youngstrom, E. A., Hidalgo, M. A., & Hogue, A. (2019). Frustration intolerance and academic achievement: A longitudinal study. Journal of School Psychology, 73, 103-112. doi: 10.1016/j.jsp.2019.05.007

Saffran, S. G., Alloy, L. B., & Fresco, D. M. (2018). Frustration intolerance and its relationship to depression and anxiety. Journal of Clinical Psychology, 74(7), 1139-1150. doi: 10.1002/jclp.22590

Senecal, C.; Julien, E. & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. European Journal of social psychology, 33 (1), 135-145.

Sokoloska, J. (2009). Behavioral, cognitive, affective and motivational dimensions of academic procrastination among college students: A Q methodology approach. PhD dissertation, Fordham University.

Sirois, F.M. and Tosti, N. (2012) Lost in the Moment? An Investigation of Procrastination, Mindfulness, and Well-being. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 30 (4). 237 - 248. ISSN 0894-9085 https://doi.org/10.1007/s10942-012-0151-y

Steel, P., Svartdal, F., Thundiyil, T., & Brothen, T. (2018). Examining procrastination across multiple goal stages: A longitudinal study of temporal motivation theory. Frontiers in Psychology, 9, Article 327 . https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00327

Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2020). Affective and cognitive antecedents of academic procrastination: A meta-analysis and test of temporal motivation theory. Psychological Bulletin, 146(10), 994–1024. https://doi.org/10.1037/bul0000318

Stewart, M., Stott, T., & Nuttall, A. M. (2016). Study goals and procrastination tendencies at different stages of the undergraduate degree. Studies in HigherEducation, 41(11),2028–2043. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1005590

Svartdal, F., & Steel, P. (2017). Irrational delay revisited: Examining five procrastination scales in a global sample. Frontiers in Psychology, 8, Article 1927 . https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01927

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using Multivariate Statistics (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.

Sparfeldt, J.R., Schwabe, S. (2024). Academic procrastination mediates the relation between conscientiousness and academic achievement. Personality and Individual Differences. In press.

Lindner, C., Zitzmann, S., Klusmann, U., Zimmermann, F. (2023). From procrastination to frustration—How delaying tasks can affect study satisfaction and dropout intentions over the course of university studies. Learning and Individual Differences, vol.108.

https://www.etymonline.com/word/procrastination, visited in 30/10/2023