الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالكمالية وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان

د. صديق أحمد عريشي
أستاذ علم النفس المساعد
كلية التربية- جامعة جازان
١٤٣٧هـ- ٢٠١٦م

ملخص البحث:

اهتم البحث بالتعرف على العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والكمالية وقلق الاختبار لدى (٢٠٠) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، طُبق عليهم مقاييس: الإرجاء الأكاديمي، والكمالية، وقلق الاختبار، وباستخدام اختبار"ت"، ومعاملات الارتباط، وتحليل الانحدار أظهرت النتائج: عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في كل من الإرجاء الأكاديمي وقلق الاختيار، والبعد الأول, والرابع, والخامس, والدرجة الكلية للكمالية، وكانت الفروق دالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١) في درجات كل من البعد الثاني والثالث من أبعاد الكمالية لصالح الطلاب، وفي درجات كل من البعد السادس والسابع والثامن لصالح الطالبات، ووجدت ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١) بين قلق الاختبار والإرجاء الأكاديمي، وبين قلق الاختبار والكمالية (الأبعاد الثمانية, الدرجة الكلية)، وبين الإرجاء الأكاديمي والكمالية (الأبعاد الثمانية, الدرجة الكلية)، وأنه يُمكن التنبؤ بالكمالية من الإرجاء الأكاديمي، والتنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من قلق الاختبار والكمالية, كما يُمكن التنبؤ بقلق الاختبار من الإرجاء الأكاديمي.

كلمات مفتاحية: الإرجاء الأكاديمي، الكمالية، قلق الاختبار.

الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالكمالية وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان

د/ صديق أحمد عريشي
أستاذ علم النفس المساعد
كلية التربية- جامعة جازان
١٤٣٧هـ- ٢٠١٦م

المقدمة:

الإرجاء ظاهرة منتشرة في كافة المجتمعات، وقد يضطر الطلاب إلى الإرجاء الأكاديمي Academic procrastination أو تأجيل المهمات في فترة من فترات حياتهم الدراسية، لأسباب عارضة، وهذا الأمر قد يكون مقبولاً، إلا أنه قد يكون مشكلة متى تم ذلك التأجيل بشكل مستمر، بحيث يتباطأ الطلاب في إكمال المهمات الدراسية في الوقت المحدد، رغم اعتقاد الطلاب بأن تأجيل إنجازهم لتلك المهمات سوف يكون لها تأثيراً مباشراً عليهم.

ويذكر فيراري وتايس (Ferrari & Tice, 2000: 74) أن المُرجئ هو شخص يؤجل أعماله، ويَعرف ماذا يريد أن يفعل ولديه الاستعداد لإنجاز هذه المهام المخطط لها، لكنه يؤجل إنجازها.

والتأجيل العرضي للقيام بالمهمات والواجبات يكون مقبولاً أحياناً لظروف معينة، حيث يؤجل الطلاب أحياناً القيام بمهمات نظراً لظروفهم الخاصة، ولكن التأجيل المستمر للواجبات والمهمات يعتبر أمراً مشكلاً، وهذا ما يسمى بالإرجاء (السلمي، ٢٠١٥: ٦٤٢). ويمكن وصف الإرجاء بأنه "الميل المقرر ذاتياً لتأجيل المهمات بشكل دائم تقريباً ويكون عادة مصحوباً بالقلق، والإرجاء المقرر ذاتياً يتضمن كلاً من التأجيل المستمر والقلق" (أبو غزال، ٢٠١٢: ١٣١).

كما ينظر إلى الإرجاء على أنه " تأجيل الطالب البدء في عمل واجباته الدراسية أو تأخيرها، مما يؤدي إلى شعوره بالقلق وعدم الرضا الدراسي وضعف الدافعية للإنجاز" (الربيع وآخرون ٢٠١٤: ٢٠٠)

وللإرجاء الأكاديمي سببين: الخوف من الفشل، وكره المهمة، فالأول: يقود إلى درجة عالية من القلق وتدني احترام الذات، والثاني يعكس تعبيرات ذاتية سلبية (أبو أزريق وجرادات، ٢٠١٣: ١٦).

ولا توجد نظرية سائدة تفسر السبب في إرجاء الطلاب، إلا أن هناك موضوعات شائعة تظهر في الأدبيات. على سبيل المثال، أن الإرجاء ينشأ من الكمالية Perfectionism، والتي توصف بأنها سمة للشخصية تتميز بالسعي نحو الكمال، ووضع معايير مرتفعة بشكل مبالغ فيه للأداء، وتتزامن مع الميول للتقييمات الناقدة بشكل كبير لأداء الفرد (Ladan & Morteza,2015:510).

وقد أظهرت بعض الدراسات أن الكمالية اللاتكيفية والإرجاء يرتبطان بالقلق الزائد، وعلى النقيض فإن الكمالية التكيفية ترتبط بالقلق المنخفض (Stöber & Joormann, 2001; Eum & Rice, 2011; Hashemi, 2012)، علاوة على ذلك، بيّنت الدراسات أن الأفراد الذين يتميزون بالقلق المرتفع يسوفون بشكل متكرر ولديهم ميول كمالية أكثر من الأفراد الذين يتميزون بالقلق المنخفض (Milgram & Toubiana, 1999; Stöber & Joormann, 2001). وفي سياق مماثل، أشار بعض الباحثين إلي أن الطلاب ذوي الكمالية التكيفية يعبرون عن مستويات منخفضة من قلق الاختبار، كدراسة بيلنج وآخرون (Bieling, et al., 2003) والتي أشارت نتائجها إلى أن الكمالية التكيفية ترتبط إيجاباً مع الأداء الجيد في الاختبار. أما الطلاب الذين يعانون من القلق المرتفع يتجنبون المهمات الصعبة، وغالباً ما يتصرفون بشكل مشابه للمسوفين (Ladan & Morteza, 2015: 511). وتوجد بعض الأدلة التجريبية التي تشير إلى أن الطلاب الذين يعبرون عن مستويات مرتفعة من القلق أو الخوف من الفشل في مهمة ما يظهرون ميلا مرتفعاً نحو الإرجاء والكمالية (Walsh & Ugumba-Agwunobi, 2002; Eum & Rice, 2011; Chang, 2014)، من هذه الدراسات يمكن توقع وجود علاقات موجبة بين الإرجاء الأكاديمي والكمالية وقلق الاختبار.

والبحث الحالي يتناول العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والكمالية وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، وإمكانية التنبؤ بكل متغير من المتغيرات الثلاثة من

المتغيرين الآخرين، وفي حدود علم الباحث لم توجد دراسة تناولت المتغيرات الثلاثة معاً في المملكة العربية السعودية .

مشكلة البحث:

قد يكون للإرجاء الأكاديمي تأثير ضار على حياة الطلاب بسبب كثرة الاختبارات، والتكليفات أثناء حياتهم الدراسية، وقد أراد الباحث أن يتعرف على ما يرتبط بالإرجاء من متغيرات، ومن خلال البحث في الأدبيات،تبين أن الإرجاء قد ارتبط إيجابياً بالكمالية اللاتكيفية (maladaptive) socially-prescribed، ولا يرتبط بالكمالية الموجهة ذاتياً (التكيفية) (adaptive) self-orientated، كدراسة موبلي وآخرون (Mobley, et ai., 2005) حيث أشارت نتائجها إلى أن الطلاب ذوي الكمالية اللاتكيفية لديهم قلق مرتفع مقارنة بالطلاب ذوي الكمالية التكيفية. والسبب هو أن الأفراد الكماليين ربما تكون لديهم معتقدات لاعقلانية بشأن ما ينبغي عليهم انجازه، ومن ثم، فإن لديهم خوف شديد من الفشل. لذا، فهم يسوفون في المهمة لتجنب الفشل. ووجدت بعض الأدلة التي تشير إلى أن الطلاب الذين لديهم مستويات مرتفعة من القلق أو الخوف من الفشل في مهمة ما، يظهرون ميلاً مرتفعاً نحو الإرجاء والكمالية.

ومن خلال ما سبق، تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة على الأسئلة الآتية:

١. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان في الإرجاء الأكاديمي ؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان في الكمالية؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان في قلق الاختبار ؟
٤. هل توجد ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين الإرجاء الأكاديمي والكمالية وقلق الاختبار لدي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان ؟
٥. هل يُمكن التنبؤ بكل متغير من متغيرات البحث الثلاثة (الإرجاء الأكاديمي، الكمالية، قلق الاختبار) من خلال المتغيرين الآخرين لدي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان ؟

أهداف البحث:

١. التعرف على الفروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان في الإرجاء الأكاديمي.
٢. التعرف على الفروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان في الكمالية.
٣. التعرف على الفروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان في قلق الاختبار.
٤. التعرف على الارتباطات بين كل من قلق الاختبار والإرجاء الأكاديمي والكمالية لدي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.
٥. التنبؤ بكل متغير من متغيرات البحث الثلاثة (الإرجاء الأكاديمي، الكمالية، قلق الاختبار) من خلال المتغيرين الآخرين لدي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان ؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

١. أهمية الفئة العمرية التي طُبق عليها البحث، حيث يُشكل طلاب المرحلة الثانوية اللبنة الأساسية في تقدم أي مجتمع ورقيه، لذا كان لزاما دراسة هذه الفئة، والعوامل التي من الممكن أن تؤثر فيها سلباً.
٢. إضافة أدبيات تتعلق بالعلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والكمالية وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية، نظراً لندرة الدراسات والأبحاث العربية في هذا المجال.
٣. قد تفيد نتائج البحث في لفت انتباه المسؤولين عن العملية التعليمة لوجود تأثير سلبي للإرجاء الأكاديمي على حياة الطلاب والطالبات الدراسية, ومن ثم ضرورة السعي لتنفيذ برامج إرشادية ومعرفية وسلوكية للتخفيف من هذا التأثير السلبي .
٤. قد تفيد نتائج هذا البحث في تشجيع الباحثين على إجراء بحوث تهدف إلى إعداد برامج للتخفيف من من التأثيرات السلبية لكل من قلق الاختبار, والكمالية اللاتكيفية.

مصطلحات البحث:

١. **الإرجاء الأكاديمي** Academic procrastination:

يعرف بأنه "ميل الطالب إلى تأجيل البدء في المهمات الدراسية أو إكمالها حتى اللحظات الأخيرة" ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس الإرجاء الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي.

٢. **الكمالية** Perfectionism:

تعرف بشرى أرنوط (٢٠١٦: ٩) الكمالية: بأنها: ميل الفرد لوضع مستويات عالية وبشكل مبالغ فيه لأدائه ولأداء الآخرين والاهتمام الزائد بالأخطاء، وإدراكه للضغط من توقعات الوالدين ونقدهم لأدائه، والحاجة لاستحسان الآخرين وقبولهم لأدائه، والميل للتنظيم والتخطيط المفرط، والسعي الدؤوب للتميز. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكمالية المستخدم في البحث الحالي.

٣. **قلق الاختبار** Test anxiety:

يعرف الطيب (٢٠١٣: ٥٣) قلق الاختبار بأنه: سمة في الشخصية في موقف محدد، ويتكون من الانزعاج Worry والانفعالية Emotionanlity ، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل, ويحدد الانفعالية على أنها ردود أفعال للجهاز العصبي الأوتونومي, ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الاختبار المستخدم في البحث الحالي.

حدود البحث:

١. الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على الأرجاء الأكاديمي والكمالية وقلق الاختبار.

٢. الحدود المكانية: تم تطبيق البحث بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية.

٣. الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧هـ.

٤. الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي.

الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري:

١. الإرجاء الأكاديمي Academic procrastination:

لكل طالب أهداف يسعى إلي تحقيقها، ولكن يختلف الطلاب في كيفية إنجاز هذه الأهداف، فمنهم من ينجز مهامه فوراً ومنهم من يؤجّلها حتى وقت آخر، وهذا ما يطلق عليه الإرجاء.

والإرجاء حدث شائع ولا يمكن تجنبه في الغالب لأن هناك آلاف المهام المحتملة التي من المفترض أن نقوم بها في وقت ما من الأوقات. وقد حدد الباحثون ست مجالات حياتية مختلفة يقوم فيها الناس بالإرجاء، وهى: الأكاديميات، والعمل، الروتين والالتزامات اليومية، الصحة، أوقات الفراغ ، الأسرة والشراكة والاتصالات الاجتماعية. ولكل مجال معدل انتشار مختلف وعلاقات متبادلة مع بناءات أخرى، وأسباب ونواتج. (Jill, 2015:15). ويحدث الإرجاء الأكاديمي عندما يكون الشخص سلبياً في إتمام المهام الدراسية مثل المذاكرة للاختبار. والأفراد الذين يرجئون المهام ربما يكونون على وعي شعورياً أو لا شعورياً بأنهم ينخرطون في هذا السلوك. والتعريف الأكثر قبولاً واستخداما للإرجاء الأكادمي هو تأجيل متعمد للعمل الذي يجب أن يُنجز" (Schraw, et al., 2007: 12).

وقد يكون للإرجاء الأكاديمي تأثير سلبي على حياة الطالب, ويرتبط الإرجاء الأكاديمي سلباً بفعالية الذات، والرضا عن الحياة، ويرتبط إيجاباً بالضغوط النفسية Klingsleck, (2013: 24). وبيّنت بعض البحوث أن الإرجاء الأكاديمي يرتبط بالقلق (Rothblum, et al., 1986; Stöber & Joormann, 2001)، والعصابية (Watson, 2001)، وتقدير الذات المنخفض(Ferrari & Tice, 2000)، والتفكير اللاعقلاني (Bridges & Roig, 1997)، والشعور بالذنب(Pychyl, et al., 2000). وللإرجاء الأكاديمي تأثير ضار على الإنجاز الدراسي(Beck, et al., 2000) .

٢- الكمالية Perfectionism:

تشتمل الكمالية على القلق المبالغ فيه بشأن الوقوع في الأخطاء، والشك الذاتي في القدرات والأفعال، والتوقعات الوالدية المرتفعة، والمعايير الشخصية الصارمة للتقييم

الذاتي والرغبة في التنظيم (Kristen, 2011: 4). وذكرت نوال الموسى (٢٠٠٧: ١٩) أن الكمالية: تتكون من ثمانية أبعاد، ترتفع كلها عند كل من الكمالي السوي، والعصابي، وأن كل من الرغبة في الامتياز، والمعايير العالية للآخرين، التنظيم، والتخطيط، ترتفع أكثر عند الكمالي السوي، وتسمى بالكمالية الحريصة، كذلك فإن: الاهتمام بالأخطاء، والحاجة للموافقة، والضغوط الوالدية، والتأمل، ترتفع أكثر عند الكمالي العصابي، وتسمى بكمالية التقويم الذاتي.

وتؤثر الكمالية تأثيراً إيجابياً أو سلبياً على الطلاب. فالأفراد ذوي الكمالية الإيجابية يكونون مدفوعين بالتعزيز الإيجابي والرغبة في النجاح والإقدام، بينما الأفراد ذوي الكمالية السلبية يكونون مدفوعين بالتعزيز السالب ولديهم مخاوف ورغبة في التجنب (Slade & Owens, 1998).

وقد نظر البعض إلى الكمالية على أنها مؤشر على سلوك الإرجاء، وتم تحديد دورها الدقيق من خلال التمييز بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية (Bieling, et al., 2004: 1374)، حيث يوصف الكماليون التكيفيون بأنهم يسعون نحو الانجاز. كما تعرف الكمالية التكيفية "بأنها تتضمن التوقعات المرتفعة للأداء مع مستويات منخفضة من التقييم الذاتي" (Rice & Ashby, 2007: 75). أما الكماليون اللاتكيفيون فيوصفوا بأنهم يظهرون مخاوف تقييمية مثل القلق بشأن الوقوع في الأخطاء، أو الشك الذاتي، والمرور بخبرة الشعور بالذنب (Fedewa, et al., 2005: 1611)، تعرف الكمالية اللاتكيفية بأن تحمل توقعات مرتفعة للأداء مع اللوم الذاتي الشديد عند الفشل في الوفاء بالمعايير (Abigail, et al., 2014: 166).

ويظهر الكماليين السلبيين قلقاً شديداً بشأن الفشل، ورغبة في رضا الآخرين، ويعلنون عن الشعور بالاكتئاب (Bergman, et al., 2007: 390)، لذا فإن وضع المعايير المرتفعة ومتابعتها يمكن أن يكون تكيفياً، إلا أن وضع معايير مرتفعة وجعل قيمة الذات مرهونة بتحقيق هذه المعايير المرتفعة هو على ما يبدو ما يؤدى إلى المرض النفسي (DiBartolo, et al., 2004: 239).

ويميز البعض بين أوجه الكمالية الموجهة ذاتياً، والموجهة اجتماعياً. ويعتقد الكماليون الموجهون اجتماعياً أن الآخرين يتوقعون منهم أن يكونوا كماليين ويعلنون عن

مزيد من الإرجاء مقارنة بالكماليين ذوى التوجه الذاتي الذين يميلون إلى وضع معايير مرتفعة لأنفسهم. فمن غير المحتمل أن يسوّف الكماليون التكيفيون لأنهم موجهون بالانجاز، ولديهم ثقة في النفس، ويتتبعون بوعي الأهداف التي وضعوها لأنفسهم، ويستخدمون بفعالية استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، كما أن لديهم أيضا فعالية ذات مرتفعة (Seo, 2008: 755)، والسلوك التكيفي لدى الكماليين الموجهين ذاتياً يرتبط بكل من: السعي من أجل الانجاز، والشعور بالرضا عن الأداء الجيد، وتكييف التوقعات في وجه الفشل (Hewitt & Flett, 2007: 50)، ومع الرغبة القوية في الأداء، والتحكم الذاتي، واعتراف الآخرين لهم بالانجاز المرتفع (Mackinnon, et al., 2013: 264). لذا، فإن السمات التكيفية للكمالية تتداخل مع الكمالية الموجهة ذاتياً, وترتبط بالسلوكيات المنتجة التي تمنع الأفراد من الإرجاء (Abigail, et al., 2014: 166).

٣. قلق الاختبار Test anxiety:

يعاني كل شخص من القلق في فترات من حياته، فالقلق حالة عامة (وجدان الكحيمي، ٢٠٠٧: ٣٣١). وقلق الاختبار من المواضيع المهمة التي تؤثر على الطلاب سلباً أو إيجاباً، فالقلق الذي يعتري غالبية الطلاب قبل وأثناء الاختبارات هو سلوك عرضي مألوف ما دام في درجاته المقبولة، ويعد دافعاً ايجابياً نحو الانجاز، أما إذا أخذ أعراضاً غير طبيعية كعدم النوم وعدم التركيز وغيرها من الأمور التي تعرقل أداء الطلاب في الاختبار، مما ينتج عنه قلق ما يسمى "بقلق الاختبار" (السنباطي وآخرون، ٢٠١٠: ٣٤٦). وقلق الاختبار يمثل جانباً من جوانب القلق العام وأحد المشاكل التي تواجه الطلاب(Supon, 2004: 292)، وقد تمتد آثاره السلبية إلى الأسرة والمدرسة، بل إلى المجتمع كله.

ومن مكونات القلق: الانزعاج Worry والانفعالية Emotionality ، والانزعاج يعني الخوف من الفشل، والانفعالية تعني ردود أفعال للجهاز العصبي الأوتونومي.

(الطيب،٢٠١٣: ٤)

والمستويات المرتفعة من البُعد الانفعالي تظهر من خلال الاستجابات الفسيولوجية الذي يمر بها الفرد خلال المواقف التقييمية، مثل: زيادة استجابة الجلد الجلفانية،

الغثيان، الشعور بالخوف (Cassady & Johnson, 2002: 271)، أما البُعد المعرفي لقلق الاختبار ، فيظهر من ردود الفعل المعرفية للفرد نحو المواقف التقييمية أو الحوار الداخلي فيما يتعلق بالمواقف التقيمية قبل، أو أثناء، أو بعد مهام التقييم. الأفكار التي تدور في خُلد الأفراد الذين يتعاملون مع المستويات المرتفعة من قلق الاختبار المعرفي ترتكز حول: مقارنة أداء الفرد بأداء النظائر، التفكير في عواقب الفشل، مستويات منخفضة من الثقة في الأداء، الإفراط في القلق بشأن التقييم، التسبب في الحزن للوالدين، الشعور بعدم الاستعداد للاختبار، وعدم الثقة في النفس (Cassady & Johnson, 2002: 272).

وللبيئة التعليمية تأثير كبير على قلق الاختبار لدى الطلاب، ويمكن تقسيم البيئة التعليمية إلى خمسة مكونات هي: المتغيرات الشخصية، البيئة المدرسية، خبرات الفشل، المتغيرات ذات الصلة بالاختبار، والمتغيرات الموقفية (Wendy, 2000: 25).

٤. الإرجاء الأكاديمي والكمالية وقلق الاختبار:

ينظر إلى الكمالية على أنها المتلازمة الشائعة، والدليل الممكن على الإرجاء (Harrison, 2014: 10). وجدا أنويبوزى (Onwuegbuzie, 2000: 104) أن الإرجاء الأكاديمي قد ارتبط إيجابياً بالكمالية اللاتكيفية، ولا يرتبط بالكمالية التكيفية. وأشارت بعض الدراسات إلى أن الكمالية تقود للإرجاء كدراسة سيو (Seo, 2008)، ودراسة أوزير وفيراري (Özer & Ferrari, 2011)، وقد يكون لدي الكماليين معتقدات لاعقلانية بشأن ما يمكنهم وينبغي عليهم انجازه، ومن ثم، فإن لديهم خوف شديد من الفشل. لذا، سوف يسوفون في المهمة لتجنب هذا الفشل. وأشارت نوال الموسى (٢٠٠٧: ١٤) إلى أنه توجد علاقة بين الكمالية وبعض سمات الشخصية، منها الإرجاء.

ونظر سيو (Seo, 2008) إلى دور فعالية الذات كوسيط في العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والكمالية. ووجد أن فعالية الذات يمكن أن تكون وقاية ضد تأثيرات الكمالية على الإرجاء، حيث إن تقدير الذات المرتفع يؤدى إلى إرجاء منخفض على الرغم من ارتفاع الكمالية التي ترتبط على العكس بزيادة الأرجاء. وبناء على ذلك، يعتمد الإرجاء على تفاعل العوامل الشخصية الذاتية. واختلف ستيل (Steel, 2010) مع البحوث

السابقة التي تقول بأن الكمالية تتسبب في الإرجاء، ووجد أن الكماليين أقل أرجاءً من غيرهم، وليسوا أكثر إرجاءً. ويعتقد ستيل أن الكمالية التكيفية ترتبط سلباً بالإرجاء الأكاديمي وأن الكمالية: الموجهة بالآخرين، واللاتكيفية لا يتنبئان بالإرجاء الأكاديمي.

والطلاب ذوي الكمالية التكيفية يعبرون عن مستويات منخفضة من قلق الاختبار، كدراسة رام (Ram, 2005) والتي أشارت نتائجها إلى أن الكمالية الايجابية ترتبط إيجاباً مع الإنجاز الأكاديمي المرتفع، بينما الكمالية السالبة ترتبط بالقلق، ودراسة بيلنج وآخرون (Bieling, et al., 2003) والتي أشارت نتائجها إلى أن الكمالية التكيفية ترتبط إيجاباً مع الأداء الجيد في الاختبار, وتشير البحوث إلى أن المستويات المرتفعة من القلق، من خصائص الكمالية اللاتكيفية، والتي تشبه وصف ستيل (Steel, 2007) للسلوكيات الإرجائية. علاوة على ذلك، فإن المرجئيين، والكماليين اللاتكيفيين يتقاسمون نفس المعارف فيما يتعلق بالاعتقاد في أهمية النجاح والميل نحو مساواة قيمة الذات بالأداء على المهمة (Burns, et al., 2000: 36) بالإضافة إلى أن كلا النوعين من الأفراد يريدون الموافقة على المعتقدات غير الواقعية والمرور بخبرة الخوف من الوقوع في أخطاء، وفي الوقت نفسه يظهرون ميلاً لعزو الأهمية لاستمرار النجاح الدائم (Ladan & Morteza, 2015: 510)، وأشارت نتائج بعض البحوث إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الكمالية اللاتكيفية والإرجاء الأكاديمي (Onwuegbuzie, 2000; Hashemi, 2012; chang, 2014). وقد أشار بعض الباحثين إلي وجود علاقة سالبة بين الكمالية الموجهة ذاتياً والإرجاء الأكاديمي (Hashemi, 2012; Chang, 2014)، في حين لم يجد البعض الآخر علاقة بينهما مثل (Flett, et al., 1992; Saddler & Sacks, 1993; Schouwenburg, 1993; Onwuegbuzie, 2000)، ومن هذه النتائج، يمكن استنتاج أنه: على الرغم من وجود بحوث كثيرة درست العلاقة بين الكمالية والإرجاء، إلا أنه لا يعرف الكثير عن العوامل التي تتوسط هذه العلاقة (Ladan & Morteza, 2015: 511). ويزيد القلق من نزعة الإرجاء، ويشير هايكوك وآخرون (Haycock, et al., 1998) أن القلق عامل منبئ بالإرجاء. ويذكر العنزي والدغيم (٢٠٠٣) أن للإرجاء عواقب سلبية متعددة منها الشعور بعدم الكفاءة والتوتر بالإضافة إلى معاناتهم من مستويات عالية من القلق. وأشار البعض إلى وجود

علاقة ارتباطيه موجبة بين الإرجاء والقلق، مثل بوبو وآخرون (٢٠١٤) حيث أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين الأرجاء الأكاديمي والقلق بوصفه (سمة وحالة). والمتهربين من أداء الأعمال يقومون بتأجيلها خوفاً من القلق مع بداية أي عمل جديد. وأشارت سليمة سايحي (٢٠١٢ : ٨٤) أن الطلاب الذين يؤجلون الاستعداد للاختبارات حتى قرب الاختبارات، يرتفع مستوى قلق الاختبار لديهم.

وتوصَّل سبيلبرجر إلى أنَّ الطلبة ذوي القلق المرتفع يفقدون الجزء الأكبر من تركيزهم في المواقف الضاغطة، ويفقدون السيطرة على تفكيرهم، وقد تتدهور الذاكرة لديهم، كما أنَّ القلق يؤثر على التعلم ويحرِّف استدخال المعلومات الجديدة بشكل صحيح حتى أنَّه يؤثر على استقبال وتخزين المعلومات واسترجاعها عند الحاجة إليها (بوبو وآخرون، ٢٠١٤: ٤٧٦).

البحوث والدراسات السابقة:

- دراسة سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) بهدف التعرف على أسباب تكرار الإرجاء على المهمات الأكاديمية، وتكونت العينة من (٣٤٢) طلباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الإرجاء الأكاديمي.
- دراسة أمل الأحمدي (٢٠٠١) بهدف الكشف عن العلاقة بين كل من سمة وحالة القلق ومتغيري الجنس والتخصص العلمي، وتكونت العينة من (٢٧٨) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير دال لمتغيري الجنس والتخصص العلمي في كل من سمة القلق وحالة القلق.
- دراسة رام (Ram, 2005) بهدف الكشف عن العلاقة بين الكمالية الإيجابية والسلبية وكل من الإنجاز الأكاديمي والدافعية والرفاهية. وتكونت العينة من (١٧٠) طالباً، وأشارت النتائج أن الكمالية الإيجابية ترتبط إيجابياً مع الإنجاز الأكاديمي، بينما الكمالية السالبة ترتبط بالقلق وعوامل الشخصية السالبة.
- دراسة أبو عزب (٢٠٠٨) بهدف التعرف على أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتكونت العينة من (٥٤٢) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطالبات.

- دراسة سيو (Seo,2008) بهدف الكشف عن العلاقة بين الكمالية الذاتية والإرجاء الأكاديمي. وتكونت العينة من (٦٩٢) طالباً جامعياً. وأشارت النتائج إلى أن الكمالية الذاتية تقود إلى الإرجاء الأكاديمي.
- دراسة سامية عبد النبي (٢٠٠٩) بهدف التعرف على العلاقة بين الكمالية العصابية واضطراب الأكل لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٣٥١) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى الكمالية العصابية لصالح الطالبات.
- دراسة أوزير وفيراري(Özer & Ferrari, 2011) بهدف التعرف على بعض الجوانب المتعلقة بالإرجاء الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٤) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية بتركيا. وأشارت النتائج إلى توجه الطلاب الأتراك للإرجاء أكثر من الطالبات. وأن الكمالية أحد أسباب الإرجاء الأكاديمي.
- دراسة عبدالله (٢٠١٣) بهدف التعرف على علاقة الإرجاء بكل من النوع والعمر والصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين، وتكونت العينة من (٢٧١) (١٣٣ طالباً، ١٣٨ طالبة)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في التسويف لصالح الطلاب.
- دراسة عادل وآخرون (Adel, et al., 2013) بهدف الكشف عن علاقة الإرجاء الأكاديمي بالكمالية لدى طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم, وتكونت العينة من (٨٠) طالباً. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الإرجاء الأكاديمي والكمالية الموجبة، في حين لم توجد علاقة بين الإرجاء الأكاديمي والكمالية السالبة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق وفقا للجنس.
- دراسة سنوسا وماهموندون (Sunitha & Muhammedunni, 2013) بهدف الكشف عن العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي وقلق الرياضيات لدى طلاب المدرسة الثانوية. وتكونت العينة من (٣٥٢) طالباً. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الإرجاء الأكاديمي وقلق الرياضيات.
- دراسة كانديمي (Kandemir, 2013) بهدف تنمية نموذج يفسر قلق ما قبل الاختبار لدى الطلاب الذين يعدّون لاختبارات الدخول إلى الجامعة من خلال الكمالية وأهداف

الانجاز. وتكونت العينة من (٣٣٥) طالباً بأنقرة. وأشارت النتائج إلى أن القلق الذي يشعر به الطلاب قبل الاختبارات يتم تفسيره من خلال سمات الشخصية الكمالية وأهداف الإنجاز الأدائي.

- دراسة الربيع وآخرون(٢٠١٤)بهدف الكشف عن العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي وأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية. وتكونت العينة من (٥٨٠) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط بين الإرجاء الأكاديمي وأساليب التفكير.
- دراسة بوبو وآخرون (٢٠١٤) بهدف الكشف عن العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والقلق (سمة أوحالة) وتكونت العينة من (٩٢) طالباً وطالبة بالجامعة، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين الإرجاء الأكاديمي والقلق (سمة أوحالة).
- دراسة أبيجيل وآخرون (Abigail, et al., 2014) بهدف الكشف عن الكمالية والدافعية كمنبئات بالإرجاء الأكاديمي. وتكونت العينة من (٣٩٣) طالباً. وأشارت النتائج إلى أن الأوجه المختلفة للكمالية قد تنبأت بالأنواع المختلفة من الإرجاء (الإعداد للاختبار، كتابة الأوراق، وتكملة الواجبات القرائية)، وكان الطلاب الأكثر تنظيماً وذوي الدافعية الذاتية أقل احتمالية للإرجاء.
- دراسة هاريسون(Harrison, 2014)الكشف عن دور كل من:فعالية الذات، الكمالية، الدافعية، العمر، والجنس في الإرجاء الأكاديمي. وتكونت العينة من (٩٥) طالباً جامعياً. وأشارت النتائج إلي أن فعالية الذات والكمالية التكيفية يرتبطان سلباً بالإرجاء الأكاديمي. وأن الطلاب الأصغر سنا يسوفون أكثر من الأكبر سناً.وأن الكمالية التكيفية هي المنبئ الأكبر بالإرجاء الأكاديمي.
- دراسة موسافي وآخرون(Moussavi, et al., 2014) بهدف الكشف عن تأثير الكمالية العصابية والمجابهة التجنبية على قلق الاختبار. تكونت العينة من (١٥٠) طالبة جامعية. وأظهرت النتائج الدور الوسيط للمجابهة التجنبية في العلاقة بين الكمالية العصابية وقلق الاختبار.
- دراسة ماجد (Majid, 2014) للكشف عن العلاقة بين الكمالية وقلق الاختبار لدى طلاب الصف الثاني بالمدرسة العليا بطهران.تكونت العينة من (٣٠٠) طالباً,أشارت

النتائج إلى وجود علاقات موجبة بين الكمالية الموجهة ذاتياً، والموجهة بالآخرين، والموجهة من المجتمع وبين قلق الاختبار, كما أشارت النتائج إلى أن قلق الاختبار يمكن التنبؤ به من خلال درجات الكمالية.

- دراسة تشانج (Chang, 2014) بهدف التعرف على العلاقة بين الكمالية والإرجاء والدافعية الداخلية والخارجية. تكونت العينة من (٣٣٥) طالباً جامعياً. أشارت النتائج إلى ارتباط الإرجاء الأكاديمي سلباً بالكمالية التكيفية، وإيجاباً بالكمالية اللاتكيفية. كما أشارت النتائج إلى أن الدافعية الخارجية تتوسط العلاقة بين الكمالية التكيفية والإرجاء الأكاديمي.
- دراسة عفراء العبيدي (٢٠١٥) بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين الكمالية العصابية والاستقرار النفسي لدى الجنسين، وتكونت العينة من (٣٧٠) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الكمالية بين الطلاب والطالبات.
- دراسة هناء شبيب (٢٠١٥) بهدف التعرف على دلالة صدق وثبات مقياس التسويف الأكاديمي، وتكونت العينة من (٤٩٦) طالباً وطالبة (٢٢٥) طالباً (٢٧١) طالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في انتشار التسويف لصالح الطلاب، ومن أسباب التسويف الخوف من الفشل.
- دراسة لادان ومورتيزا (Ladan & Morteza, 2015) بهدف الكشف عن الدور الوسيط لقلق الاختبار في العلاقة بين الكمالية والإرجاء الأكاديمي. وتكونت العينة من (٤٨٠) طالباً جامعياً. أشارت النتائج إلى أن الكمالية التكيفية منبئا قوياً بالإرجاء،وأن قلق الاختبار كان وسيطاً جزئياً بين الكمالية والإرجاء.
- دراسة راسبوبوفيك (Raspopovic, 2015) بهدف الكشف عن العلاقة بين الكمالية والقلق. تكونت العينة من (٢٠٢) طالباً جامعياً. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين القلق والسمات السالبة للكمالية. ووجود فروق بين الجنسين في كل من القلق والشك في الحدث لصالح الطالبات.
- دراسة عباس ومنصور (Abbas & Mansor, 2015) بهدف الكشف عن العلاقة بين الكمالية، الذكاء الانفعالي، وقلق الاختبار بين الطلاب. تكونت العينة من (٥٢٠) طالباً،

بالمدرسة العليا في طهران. أشارت النتائج إلى أن الكمالية التكيفية والذكاء الانفعالي يرتبطان بقلق الاختبار في حين أن الكمالية اللاتكيفية ترتبط إيجاباً بقلق الاختبار.

التعليق على البحوث والدراسات السابقة:

بتحليل البحوث والدراسات السابقة يُمكن استخلاص ما يلي:

- تناقضت نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الإرجاء الأكاديمي, فقد أشار البعض إلي وجود فروق لصالح الذكور، بينما أشار البعض الآخر إلي عدم وجود فروق.
- تناقضت نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الكمالية, فقد أشار البعض إلي وجود فروق لصالح الإناث، بينما أشار البعض الآخر إلي عدم وجود فروق.
- تناقضت نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار, فقد أشار البعض إلي وجود فروق لصالح الإناث، بينما أشار البعض الآخر إلي عدم وجود فروق.
- تناقضت نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكمالية وقلق الاختبار, فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود ارتباط موجب بين الكمالية اللاتكيفية وقلق الاختبار, بينما أشارت نتائج دراسات أخري إلي ووجود ارتباط سالب بين الكمالية التكيفية وقلق الاختبار.
- أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين الإرجاء الأكاديمي والقلق (سمة وحالة).
- تناقضت نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكمالية والإرجاء الأكاديمي, فقد أشارت نتائج بعضها إلى وجود علاقة سالبة بين الكمالية التكيفية والإرجاء الأكاديمي, في حين أشارت نتائج أخري إلي عدم وجود علاقة بين الكمالية اللاتكيفية والإرجاء الأكاديمي.
- أشارت بعض النتائج إلى أن قلق الاختبار متغيراً يتوسط العلاقة بين الكمالية والإرجاء الأكاديمي.

- أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أنه يمكن التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من درجات الكمالية, وأن الكمالية التكيفية هي المنبئ الأكبر بالإرجاء الأكاديمي.
- أشارت نتائج بعض الدراسات إلى إمكانية التنبؤ بقلق الاختبار من درجات الكمالية.

مما سبق يُمكن صياغة فروض البحث الحالي علي النحو التالي:

فروض البحث:

١- لا توجد فروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان في الإرجاء الأكاديمي.

٢- لا توجد فروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان في الكمالية.

٣- لا توجد فروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان في قلق الاختبار.

٤- توجد ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين كل من الإرجاء الأكاديمي والكمالية وقلق الاختبار لدي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

٥- يُمكن التنبؤ بكل متغير من متغيرات البحث الثلاثة (الإرجاء الأكاديمي، الكمالية، قلق الاختبار) من درجات المتغيرين الآخرين لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي.

عينة البحث:

أ- العينة الاستطلاعية: وتكونت من(٣٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

ب- العينة الأساسية: تكونت العينة الأساسية من(٢٠٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

أدوات البحث:

١. مقياس الإرجاء الأكاديمي:

أعده (Tuckman, 1990)، وترجمه الباحث، ويتضمن (٣٥) مفردة، وتمتد الاستجابات علي مقياس رباعي متدرج, ويمتد مدى الدرجات للمفردة من (١-٤), وللمقياس ككل من (٣٥-١٤٠) درجة.

ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس علي العينة الاستطلاعية(المكونة من٣٠ فرد),وحساب الثبات كما يلي:

١. تم حساب معامل ألفا كرونباخ العام للمقياس, وكانت قيمته (٠,٩٣٣), ثم حساب معاملات ألفا كرونباخ (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس), والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (١)

يوضح نتائج معاملات ألفا كرونباخ لمقياس الإرجاء الأكاديمي (ن=٣٠ فرد)

رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٩٣٠	١٣	٠,٩٣٠	٢٥	٠,٩٣٢
٢	٠,٩٣١	١٤	٠,٩٣٢	٢٦	٠,٩٣٤
٣	٠,٩٢٨	١٥	٠,٩٢٩	٢٧	٠,٩٣٤
٤	٠,٩٣١	١٦	٠,٩٣٢	٢٨	٠,٩٣١
٥	٠,٩٣١	١٧	٠,٩٣٤	٢٩	٠,٩٣٢
٦	٠,٩٢٩	١٨	٠,٩٣٢	٣٠	٠,٩٣١
٧	٠,٩٣٠	١٩	٠,٩٣١	٣١	٠,٩٣٠
٨	٠,٩٣٠	٢٠	٠,٩٢٩	٣٢	٠,٩٣٠
٩	٠,٩٣١	٢١	٠,٩٢٩	٣٣	٠,٩٣٢
١٠	٠,٩٣٢	٢٢	٠,٩٣٢	٣٤	٠,٩٣٢
١١	٠,٩٣٠	٢٣	٠,٩٣٢	٣٥	٠,٩٣٠
١٢	٠,٩٣٠	٢٤	٠,٩٣٣		

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات ألفا كرونباخ (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية) أقل من أو تساوي معامل ألفا العام للمقياس, عدا المفردات أرقام ١٧, ٢٦, ٢٧ حيث كانت قيم معاملات ألفا كرونباخ (مع حذف درجات كل منها من الدرجة الكلية) أكبر من معامل ألفا العام للمقياس وهذا يعني ثبات جميع المفردات عدا المفردات أرقام ١٧, ٢٦, ٢٧ فهي غير ثابتة وتم حذفها.

٢. تم حساب الثبات للمقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية, ووجد أن:

(أ) معامل الثبات بمعادلة سبيرمان / براون= ٠,٩٣٦ (ب) معامل الثبات بمعادلة جتمان = ٠,٩٢٧

وهي قيم مرتفعة تدل علي ثبات المقياس ككل.

صدق المقياس:

حُسب الصدق لمقياس الإرجاء الأكاديمي, بحساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية, والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢)

يوضح معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية

لمقياس الإرجاء الأكاديمي محذوفاً منها درجة المفردة (ن=٣٠ فرد)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٨٧١	١٣	٠,٦٥٣	٢٥	٠,٦٣٢
٢	٠,٦٨٧	١٤	٠,٤١٣	٢٦	٠,١٠٧
٣	٠,٥١٥	١٥	٠,٧١١	٢٧	٠,٠٥٧
٤	٠,٦٨٥	١٦	٠,٧٣٨	٢٨	٠,٥٢٤
٥	٠,٨٣٣	١٧	٠,١٤٠	٢٩	٠,٧١٢
٦	٠,٧٢٨	١٨	٠,٤٨٠	٣٠	٠,٤٥١
٧	٠,٦٧٨	١٩	٠,٦٠٠	٣١	٠,٥٧٦
٨	٠,٥٦٢	٢٠	٠,٥٦٢	٣٢	٠,٧٨٨
٩	٠,٤٨٨	٢١	٠,٦٠٢	٣٣	٠,٧٥٣
١٠	٠,٥٨٧	٢٢	٠,٦٥٩	٣٤	٠,٥٤٢
١١	٠,٦٩٥	٢٣	٠,٥٢٢	٣٥	٠,٦٦٨
١٢	٠,٤٨١	٢٤	٠,٦٥٣		

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً مما يدل علي صدق جميع المفردات,عدا المفردات أرقام ١٧, ٢٦, ٢٧ فكانت غير دالة, وبالتالي غير صادقة, وتم حذفها.

من الإجراءات السابقة يتضح ثبات وصدق مقياس الإرجاء الأكاديمي, عدا المفردات أرقام ١٧, ٢٦, ٢٧, وتصبح الصورة النهائية مكونة من (٣٢) مفردة, صالحة للتطبيق علي العينة الأساسية للبحث.

٢. مقياس الكمالية:

أعده Hill, et al.,2004 تعريب وتقنين بشرى أرنوط،إسماعيل أحمد (٢٠١٦)، ويتكون من (٥٩) مفردة، على مقياس خماسي متدرج, وأبعاده : الانشغال بالأخطاء، معايير عالية لأداء الآخرين، الحاجة لاستحسان الآخرين ، التنظيم، إدراك ضغوط الوالدين، التخطيط، اجترار التفكير، السعي من أجل التميز.

ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس علي العينة الاستطلاعية (٣٠ فرد) , وحساب الثبات كما يلي :

١. حساب معامل ألفا كرونباخ العام لكل بُعد من أبعاد المقياس, ثم حساب معاملات ألفا كرونباخ (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد), والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣)

يوضح نتائج معاملات ألفا كرونباخ لمقياس الكمالية

البعد الأول		البعد الثالث		البعد الخامس		البعد السابع	
الرقم	معامل ألفا	الرقم	معامل ألفا	الرقم	معامل ألفا	الرقم	معامل ألفا
١	٠,٦٨٤	١	٠,٦٦٨	١	٠,٦٧٩	١	٠,٧٢٨
٢	٠,٧٢١	٢	٠,٧٢٣	٢	٠,٧١٦	٢	٠,٧٤٥
٣	٠,٧٣٧	٣	٠,٦٧٤	٣	٠,٧٠٧	٣	٠,٧٢١
٤	٠,٧٤١	٤	٠,٦٩١	٤	٠,٧٠٢	٤	٠,٧٢٧
٥	٠,٦٧١	٥	٠,٦٤٩	٥	٠,٧٢٨	٥	٠,٧١٢
٦	٠,٧٢٠	٦	٠,٧١٣	٦	٠,٧٠٦	٦	٠,٧٢٢
٧	٠,٦٦٧	٧	٠,٧١٣	٧	٠,٧٤٨	٧	٠,٧١٧
٨	٠,٩٣٠	٨	٠,٧١٩	٨	٠,٦٩٦		
معامل ألفا للبعد الأول= ٠,٧٣٧		معامل ألفا للبعد الثالث= ٠,٧٢٣		معامل ألفا للبعد الخامس= ٠,٧٣٧		معامل ألفا للبعد السابع= ٠,٧٥٤	
البعد الثاني		البعد الرابع		البعد السادس		البعد الثامن	
الرقم	معامل ألفا	الرقم	معامل ألفا	الرقم	معامل ألفا	الرقم	معامل ألفا
١	٠,٧٦٥	١	٠,٦٥٨	١	٠,٥٨٤	١	٠,٧٤١
٢	٠,٧٦٢	٢	٠,٦٥١	٢	٠,٦١٧	٢	٠,٦٤٦
٣	٠,٨٠٨	٣	٠,٦٢٢	٣	٠,٥٧٤	٣	٠,٦٣٣
٤	٠,٨١٠	٤	٠,٦٧٠	٤	٠,٦٥٦	٤	٠,٦٤٩
٥	٠,٧٦٤	٥	٠,٦٠٨	٥	٠,٦٠٥	٥	٠,٦٦٠
٦	٠,٧٦١	٦	٠,٦٩١	٦	٠,٥٩٧	٦	٠,٦٢٥
٧	٠,٧٩٩	٧	٠,٦٦٠	٧	٠,٧٠٩		
معامل ألفا للبعد الثاني= ٠,٨١١		٨	٠,٦٤٥	معامل ألفا للبعد السادس= ٠,٦٥٨		معامل ألفا للبعد الثامن= ٠,٧٠١	
		معامل ألفا للبعد الرابع= ٠,٦٨٢					

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الكمالية (مع حذف درجة المفردة من درجة البعد) أقل من أو تساوي معامل ألفا العام للبعد, عدا (٥) مفردات أرقام: ٤ في البعد الأول,٦ في البعد الرابع,٧ في البعد الخامس,٧ في البعد السادس,١ في البعد الثامن,حيث كانت قيم معاملات ألفا (مع حذف درجات كل منها من درجة البعد)أكبر من معامل ألفا العام للبعد, وهذا يعني ثبات جميع مفردات مقياس الكمالية عدا هذه المفردات الخمسة, فهي غير ثابتة وتم حذفها.

٢. تم حساب الثبات للأبعاد بطريقة التجزئة النصفية, والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٤)

يوضح نتائج الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس الكمالية

البعد	الثبات بمعادلة سبيرمان/براون	الثبات بمعادلة جتمان
الأول	٠,٧٥٩	٠,٧٥٨
الثاني	٠,٨٩٧	٠,٨٩٥
الثالث	٠,٧٣٧	٠,٧٣٢
الرابع	٠,٦٥٣	٠,٦٥٣
الخامس	٠,٧٩٧	٠,٧٩٧
السادس	٠,٦١٤	٠,٥٩٥
السابع	٠,٧٣٥	٠,٧٢٧
الثامن	٠,٧٠٥	٠,٧٠٥

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الثبات بطريقتي: سبيرمان/براون, وطريقة جتمان قيم مرتفعة تدل علي ثبات أبعاد مقياس الكمالية, وثبات المقياس ككل.

صدق المقياس: حُسب الصدق لمقياس الكمالية, بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد, والنتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٥)

يوضح معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد

لمقياس الكمالية محذوفاً منها درجة المفردة (ن=٣٠ فرد)

البعد الأول		البعد الثالث		البعد الخامس		البعد السابع	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٩٥	١	٠,٥٤٢	١	٠,٦٧٧	١	٠,٥٧٣
٢	٠,٦١٦	٢	٠,٥٢٨	٢	٠,٥٦٨	٢	٠,٦٢٩
٣	٠,٦٧٥	٣	٠,٧٥٥	٣	٠,٦٣٣	٣	٠,٦٥٦
٤	٠,١٠٣	٤	٠,٦٣٣	٤	٠,٦٥٨	٤	٠,٦٣٤
٥	٠,٥٧٦	٥	٠,٥٦١	٥	٠,٦٠٩	٥	٠,٥٦٨
٦	٠,٦٤٥	٦	٠,٧٨١	٦	٠,٥٥٤	٦	٠,٦٧٠
٧	٠,٥٦٢	٧	٠,٧١٣	٧	٠,١١٥	٧	٠,٥٦٤
٨	٠,٨٢٣	٨	٠,٧١٩	٨	٠,٦٨٨	٠,٨٧٥	
البعد الثاني		البعد الرابع		البعد السادس		البعد الثامن	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٧٣	١	٠,٦٦٨	١	٠,٥٧٥	١	٠,٠٩٨
٢	٠,٦٢٩	٢	٠,٥٧٣	٢	٠,٦٢٦	٢	٠,٦٧٤
٣	٠,٦٥٦	٣	٠,٦٢٩	٣	٠,٦٥١	٣	٠,٧٢٢
٤	٠,٦٣٤	٤	٠,٦٥٦	٤	٠,٦٣٢	٤	٠,٧٦٥
٥	٠,٥٦٨	٥	٠,٦٣٤	٥	٠,٥٥٨	٥	٠,٤٣٤
٦	٠,٦٧٠	٦	٠,١٢٥	٦	٠,٦٧٢	٦	٠,٥٦٥
٧	٠,٥٦٤	٧	٠,٧١٣	٧	٠,٠٤٨	٧	٠,٦٧٣
٨	٠,٨٧٥	٨	٠,٧١٩	٨	٠,٦٨٧		

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً مما يدل علي صدق جميع المفردات,عدا (٥) مفردات أرقام:(٤) في البعد الأول,(٦) في البعد الرابع,(٧) في البعد الخامس, (٧) في البعد السادس,(١) في البعد الثامن فكانت غير صادقة, وهي أيضاً نفس المفردات غير الثابتة وتم حذفها.

من الإجراءات السابقة يتضح ثبات وصدق مقياس الكمالية, عدا (٥) مفردات أرقام:(٤) في البعد الأول,(٦) في البعد الرابع,(٧) في البعد الخامس,(٧) في البعد السادس,(١) في

البعد الثامن, وتصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٥٤) مفردة, صالحة للتطبيق علي العينة الأساسية للبحث.

٣. مقياس قلق الاختبار:

أعده Spielberger, 1980 , وتعريب وتقنين محمد عبد الظاهر الطيب (٢٠١٣)، ويتكون من (٢٠) فقرة، على مقياس رباعي متدرج, وتمتد درجات المفردة من(١-٤), والدرجة الكلية من(٢٠-٨٠) درجة.

ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس علي العينة الاستطلاعية وحساب الثبات كما يلي:

١. تم حساب معامل ألفا كرونباخ العام للمقياس, وكانت قيمته (٠,٩١٥), ثم حساب معاملات ألفا كرونباخ (مع حذف حيث درجة المفردة من الدرجة الكلية), والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٦)

يوضح نتائج معاملات ألفا كرونباخ لمقياس قلق الاختبار

رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٩١١	٨	٠,٩١١	١٥	٠,٩١٠
٢	٠,٩١٤	٩	٠,٩١٥	١٦	٠,٩٠٩
٣	٠,٩٠٨	١٠	٠,٩١١	١٧	٠,٩١١
٤	٠,٩١٠	١١	٠,٩١١	١٨	٠,٩١١
٥	٠,٩١٣	١٢	٠,٩١٥	١٩	٠,٩١٠
٦	٠,٩١٠	١٣	٠,٩١١	٢٠	٠,٩١٢
٧	٠,٩١٠	١٤	٠,٩١٠		

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات ألفا كرونباخ (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية) أقل من أو تساوي معامل ألفا كرونباخ العام للمقياس, وهذا يعني ثبات جميع مفردات مقياس قلق الاختبار.

٢. تم حساب الثبات للمقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية, ووجد أن:

(أ) معامل الثبات بمعادلة سبيرمان / براون = ٠,٩٢٨ (ب) معامل الثبات بمعادلة جتمان = ٠,٩٢٧

وهي قيم مرتفعة تدل علي ثبات المقياس ككل.

صدق المقياس:

تم حساب الصدق لمقياس قلق الاختبار, بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية, والنتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٧)

يوضح معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية

لمقياس قلق الاختبار محذوفاً منها درجة المفردة (ن=٣٠ فرد)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٨٨٧	٨	٠,٧٦٨	١٥	٠,٧٥٠
٢	٠,٧٨٩	٩	٠,٨٩٠	١٦	٠,٨٠٨
٣	٠,٦٧٤	١٠	٠,٨٧٣	١٧	٠,٨٩٣
٤	٠,٧٦٨	١١	٠,٦٧٥	١٨	٠,٧٤٨
٥	٠,٨٢٢	١٢	٠,٨٢٥	١٩	٠,٧٧٩
٦	٠,٨٧٢	١٣	٠,٧٨٤	٢٠	٠,٨٤٢
٧	٠,٧٨٥	١٤	٠,٧٧٣		

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً, ويعني صدق جميع المفردات.

من الإجراءات السابقة يتضح ثبات وصدق مقياس قلق الاختبار, والصورة النهائية للمقياس مكونة من (٢٠) مفردة, صالحة للتطبيق علي العينة الأساسية للبحث.

النتائج:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض على: لا توجد فروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان في الإرجاء الأكاديمي. ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار"ت" للمجموعات المستقلة, والنتائج كما يلي:

جدول (٨)

يوضح الفروق بين الطلاب والطالبات في الإرجاء الأكاديمي

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
الطلاب	١٠٠	٩٥,٢٥	٢٣,٤٢	١,٦٦	غير دالة
الطالبات	١٠٠	١٠١,٠٠	٢٥,٦		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الإرجاء الأكاديمي, وبذلك يتحقق الفرض الأول, وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984)، وعادل وآخرون (Adel, et al., 2013)، والربيع وآخرون (٢٠١٤)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسات: أوزير وفيراري (Özer & Ferrari, 2011)، وسنوسا وماهموندون (Sunitha & Muhammedunni, 2013)، و عبدالله (٢٠١٣) وهناء شبيب (٢٠١٥)، وقد يرجع ذلك إلى وجود تقارب بين الطلاب والطالبات في الإرجاء الأكاديمي، وأن مسببات الإرجاء والعوامل المؤدية إليه متشابهه لدى الجنسين في المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على:لا توجد فروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان في الكمالية , ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" للمجموعات المستقلة, والنتائج كما يلي:

جدول (٩)

وضح الفروق بين الطلاب والطالبات في الكمالية

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
الأول الانشغال بالأخطاء	الطلاب	١٠٠	٢١,٩٦	٦,١٦	١,٣٣	غير دالة
	الطالبات	١٠٠	٢٣,٠٦	٥,٥١		
الثاني معايير عالية لأداء الآخرين	الطلاب	١٠٠	١٩,٩٢	٤,٩٥	٣,٣١	٠,٠١
	الطالبات	١٠٠	١٧,٩٢	٣,٤٥		
الثالث الحاجة لاستحسان الآخرين	الطلاب	١٠٠	٢٤,٠٢	٦,٢٩	٢,٥٤	٠,٠١
	الطالبات	١٠٠	٢١,٩٤	٥,٢٥		
الرابع التنظيم	الطلاب	١٠٠	٢٢,٧٢	٥,٦٣	٠,٣٠١	غير دالة
	الطالبات	١٠٠	٢٢,٤٨	٥,٦٢		

الخامس إدراك ضغوط الوالدين	الطلاب الطالبات	١٠٠ ١٠٠	٢٠,٠٠ ١٩,٥٨	٥,٢٦ ٥,٠١	٠,٥٧٨	غير دالة
السادس التخطيط	الطلاب الطالبات	١٠٠ ١٠٠	١٨,٩٧ ٢١,٢٩	٤,٧٦ ٤,٩٣	٣,٣٦٧	٠,٠١
السابع اجترار التفكير	الطلاب الطالبات	١٠٠ ١٠٠	١٩,٧٧ ٢٢,٥٥	٥,٢٨ ٥,٧٢	٣,٥٧٣	٠,٠١
الثامن السعي من أجل التميز	الطلاب الطالبات	١٠٠ ١٠٠	١٦,١٣ ١٩,٦٢	٤,٧٥ ٤,٤١	٥,٣٨٣	٠,٠١
الدرجة الكلية	الطلاب الطالبات	١٠٠ ١٠٠	١٦٣,٤٩ ١٦٨,٤٤	٣٥,٢٢ ٢٧,١١	١,١١٤	غير دالة

يتضح من الجدول السابق:

(أ) عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في كل من: الانشغال بالأخطاء, التنظيم, وإدراك ضغوط الوالدين, والدرجة الكلية للكمالية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من عادل وآخرون (Adel, et al., 2013)، ودراسة عفراء العبيدي (٢٠١٥), وقد ترجع إلي تقارب مستويات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بجازان في هذه الأبعاد.

(ب) وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١) بين الطلاب والطالبات في درجات: معايير عالية لأداء الآخرين، والحاجة لاستحسان الآخرين لصالح الطلاب,وقد ترجع هذه النتيجة إلي تميز الطلاب عن الطالبات في تطلعاتهم لأداء الآخرين وافتراض معايير عالية للأداء نتيجة تواصلهم الاجتماعي مع الآخرين أكثر من الطالبات, كما أنهم يحتاجون أكثر لنظرة الاستحسان من الآخرين.

(ج) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوي ٠,٠١) بين الطلاب والطالبات في درجات كل من: التخطيط، واجترار التفكير، والسعي من أجل التميز، لصالح الطالبات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من سامية عبد النبي (٢٠٠٩)، وراسبوبوفيك (Raspopovic, 2015), وقد ترجع هذه النتيجة إلي زيادة مستويات الطموح لدي الطالبات عنها لدي الطلاب, وسعيهم الدائم لإثبات وجودهم وتميزهم , فضلاً عن أنهم أكثر تخطيطاً واجتراراً للأفكار مقارنة بالطلاب.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على: لاتوجد فروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان في قلق الاختبار. ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار"ت" للمجموعات المستقلة, والنتائج كما يلي:

جدول (١٠)

يوضح الفروق بين الطلاب والطالبات في قلق الاختبار

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
الطلاب	١٠٠	٥٧,٢٠	١٥,٠١	٠,٣٥٢	غير دالة
الطالبات	١٠٠	٥٧,٩٥	١٥,١٦		

يتضح من الجدول عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في قلق الاختبار, وبذلك يتحقق الفرض الثالث, وتتفق هذه النتيجة مع دراسات : أمل الأحمدي (٢٠٠١)، وبوبو وآخرون (٢٠١٤)، وتختلف مع دراسات :أبو عزب (٢٠٠٨)، وراسبوبوفيك ,Raspopovic (2015), وقد يرجع ذلك إلى أن مسببات قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية متشابهه وتأثيرها متقارب. وربما رجع ذلك إلى أن البيئة المدرسية وتأثيراتها على الطلاب والطالبات متقاربة بمنطقة جازان.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع علي: توجد ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين من كل : الإرجاء الأكاديمي والكمالية وقلق الاختبار لدي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث معاملات الارتباط "بيرسون", والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (١١)

يوضح معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية بين الإرجاء الأكاديمي والكمالية وقلق الاختبار

المتغيرات		قلق الاختبار	الإرجاء الأكاديمي	الدرجة الكلية للكمالية
الإرجاء الأكاديمي		٠,٩٥٤**	–	٠,٨٦٦**
	البعد الأول	٠,٨٣٢**	٠,٨٤٢**	٠,٨٤٩**
	البعد الثاني	٠,٥٣٦**	٠,٥١٣**	٠,٦٥٢**
	البعد الثالث	٠,٧٨٦**	٠,٧٩٢**	٠,٨٤٤**
	البعد الرابع	٠,٧٦١**	٠,٧٨٤**	٠,٨١٧**

الكمالية	البعد الخامس	**٠,٧٥٢	**٠,٧٨٧	**٠,٨٣٢
	البعد السادس	**٠,٧٢٤	**٠,٧٨٨	**٠,٨١٩
	البعد السابع	**٠,٢٨٤	**٠,٣٠٦	**٠,٥٧٠
	البعد الثامن	**٠,٢٥٠	**٠,٢٦٩	**٠,٥٠٩
	الدرجة الكلية	**٠,٨٤٠	**٠,٨٦٦	–
قلق الاختبار		–	**٠,٩٥٤	**٠,٨٤٠

يتضح من الجدول السابق:

(أ) وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١) بين الإرجاء الأكاديمي وقلق الاختبار، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Sunitha & Muhammedunni, 2013)، ودراسة بوبو وآخرون (٢٠١٤)، ويرجع ذلك إلى وجود علاقة قوية بين الإرجاء الأكاديمي وقلق الاختبار.

(ب) وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً(عند مستوي ٠,٠١) بين قلق الاختبار والكمالية (الأبعاد,الدرجة الكلية)،وتتفق مع دراسات: (Ram, 2005)،(Kandemir, 2013)، (Moussavi, et al., 2014)، (Majid, 2014)، (Abbas & Mansor, 2015) ، (Raspopovic, 2015).

(ج) وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً(عند مستوي ٠,٠١) بين الإرجاء الأكاديمي والكمالية (الأبعاد الثمانية, الدرجة الكلية)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من : (Ram, 2005)، (Seo, 2008)، (Özer & Ferrari, 2011)، (Adel, et al., 2013)، (Abigail, et al., 2014)، (Chang, 2014)، Harrison, (2014)، (Ladan & Morteza, 2015) , وقد يرجع ذلك إلى مرتفعي قلق الاختبار يميلون إلى الإرجاء الأكاديمي وأن زيادة قلق الاختبار يزيد من الإرجاء الأكاديمي لديهم. وقد تؤدي الكمالية إلى الإرجاء الأكاديمي حيث أن الطلاب والطالبات الكماليين لديهم خوف شديد من الفشل، وبالتالي قلق من الاختبار، لذا فهم يسوفون لتجنب الفشل.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على: يُمكن التنبؤ بكل متغير من متغيرات البحث الثلاثة (الأرجاء الأكاديمي، الكمالية، قلق الاختبار) من خلال المتغيرين الآخرين لدى طلاب

وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. ولاختبار صحة الفرض تم استخدام تحليل الانحدار, والنتائج كما يلي:

جدول (١٢)

نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بكل متغير من متغيرات البحث من خلال المتغيرين الآخرين (ن= ٢٠٠)

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع)	الثابت	ف	R	R2	B	(ت) ودلالتها
قلق الاختبار	الإرجاء الأكاديمي	- ٣,٠٣٥	**١١٩٩,٥١	٠,٩٢٤	٠,٩٢٣	١,٢٥٦	**٢١,٢٢٧
الكمالية						٠,١٧٤	**٦,١٣٧
قلق الاختبار	الكمالية	٥٧,٣٤	**٢٩٩,٥١	٠,٨٦٧	٠,٧٥٣	٠,٣١٣	١,٢٧١
الإرجاء الأكاديمي						٠,٩٢٣	**٦,١٣٧
الإرجاء الأكاديمي	قلق الاختبار	- ١,٠٩٩	**٩٩٩,٨٦	٠,٩٥٤	٠,٩١٠	١,٢٥٦	**٢١,٢٢٧
الكمالية						٠,١٧٤	١,٢٧١

يتضح من نتائج الجدول السابق ما يلي:

(١) يُمكن التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من : قلق الاختبار والكمالية, ويُمكن صياغة معادلة التنبؤ كما يلي:

الإرجاء الأكاديمي= - ٣,٠٣٥ + ١,٢٥٦ × قلق الاختبار + ١,١٧٤ × الكمالية

(٢) يُمكن التنبؤ بالكمالية من الإرجاء الأكاديمي بينما لا يمكن التنبؤ بالكمالية من قلق الاختبار, ويُمكن صياغة معادلة التنبؤ علي النحو التالي: **الكمالية = ٥٧,٣٤ + ٠,٩٢٣ × الإرجاء الأكاديمي**

(٣) يُمكن التنبؤ بقلق الاختبار من الإرجاء الأكاديمي بينما لا يمكن التنبؤ بقلق الاختبار من الكمالية, وتُصاغ معادلة التنبؤ كما يلي: **قلق الاختبار = - ١,٠٩٩ + ١,٢٥٦ × الإرجاء الأكاديمي**

وتتفق هذه النتائج مع كل من: (Harrison, 2014), (Chang, 2014)، (Ladan &Morteza,2015)

وهي نتائج منطقية, وقد ترجع لوجود ارتباطات مرتفعة ودالة إحصائياً بين المتغيرات الثلاثة.

التوصيات والبحوث المقترحة:

التوصيات: في ضوء نتائج البحث نوصي بما يلي:

١. توجيه انتباه القائمين على الإرشاد الطلابي بأسباب الإرجاء الأكاديمي، وتأثيراته السلبية على الطلاب.

٢. نظراً لوجود علاقة بين الإرجاء الأكاديمي وقلق الاختبار يجب أن تهتم إدارات التعليم بتنفيذ البرامج الإرشادية المناسبة لخفض قلق الاختبار ومن ثم خفض الإرجاء الأكاديمي.

٣. توجيه اهتمام الإرشاد الطلابي بالكمالية وأهمية تبصير الطلاب بها, وتأثيراتها علي سلوكهم .

البحوث المقترحة:

١. بحث عن: الإسهام النسبي للكمالية وقلق الاختبار والذكاء وفعالية الذات في الإرجاء الأكاديمي.

٢. بحث عن: التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الإرجاء الأكاديمي وقلق الاختبار والكمالية.

٣. بحث عن : فعالية برنامج إرشادي لخفض درجات الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع العربية:

١. أبو أزريق، محمد وجرادات، عبد الكريم (٢٠١٣). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد (٩)، العدد (١)، ص ص١٥-٢٧.

٢. أبو عزب، نائل إبراهيم (٢٠٠٨). *فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة.

٣. أبو غزال، معاوية (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد (٨)، العدد (٢)، ص ص١٣١-١٤٩.

٤. الأحمد،أمل (٢٠٠١).حالة وسمة القلق وعلاقتهما بمتغيري الجنس والتخصص العلمي: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، المجلد(١٧)، العدد(١) ص ص ١٠٧- ١٤٠.

٥. أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد (٢٠١٦). *قائمة الكمالية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦. بوبو، منذر وآخرون (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالقلق بوصفه (سمة وحالة). "دارسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية في جامعة تشرين". *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، المجلد (٣٦)، العدد (٦)، ص ص ٤٧٣- ٤٨٨.

٧. الربيع وآخرون (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن. *مجلة المنارة*، المجلد (٢٠)، العدد (١)، ص ص١٩٩-٢٣٥.

٨. سايحي، سليمة (٢٠١٢). قلق امتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد(٧)، ص ص٧٤- ٨٩.

٩. السلمي، طارق عبد العالي (٢٠١٥). مستوى التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد (١٦)، العدد (٢)، ص ص٦٣٩- ٦٦٤.

١٠. السنباطي،السيد مصطفى وآخرون(٢٠١٠). دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية، الزقازيق*، العدد (٦٨)،ص ص٣٣٧-٣٨٢

١١. شبيب، هناء صالح (٢٠١٥). *الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي وأسبابه دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة تشرين.

١٢. الطيب، محمد عبد الظاهر (٢٠١٣). *اختبار قلق الامتحان*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١٣. عبدالله، محمد قاسم (٢٠١٣). التسويف وعلاقته بالصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين دراسة ميدانية في مدينة حلب. *مجلة الطفولة العربية*، العدد (٥٦) ص ص ٥٨- ٨٥.

١٤. عبد النبي، سامية محمد صابر(٢٠٠٩). الكمالية العصابية (غير السوية) وعلاقتها باضطرابات الأكل لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الدراسات النفسية والاجتماعية*. ص ص ١- ٣٧.

١٥. العبيدي، عفراء إبراهيم خليل (٢٠١٥). الكمالية العصابية وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، العدد (١٤) ص ص ١٥٧- ١٨٧.

١٦. العنزي، فريح؛ الدغيم، محمد (٢٠٠٣). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، مجلد (٥٢)، (٢)، ص ص١٠٤- ١٣٧.

١٧. الموسى، نوال محمد (٢٠٠٧). *الكمالية (السوية/العصابية) وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية المدركة لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض

١٨. وجدان الكحيمي وآخرون (٢٠٠٧). *الصحة النفسية للطفل والمراهق*. (ط٣)، الرياض: مكتبة الرشد.

المراجع الأجنبية:

19. Abbas,A.&Mansor,A. (2015). Emotional intelligence moderates perfectionism and test anxiety among Iranian students. *School Psychology International*, 36 (5), pp: 1-15.
20. Abigail,B;Meera,K;Rachel, H. & Dustin, R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Differences* ,36, pp: 165–172
21. Adel, A. M; Asharaf, M. A; ASharaf, M. A; Mourad, A. E. & Amaal, A. M. (2013). Academic procrastination among college students with learning disabilities: The role of positive and negative self-oriented perfectionism in terms of gender, specialty and grade. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 2, (2), pp: 3-14.
22. Beck,B.L;Koons,S. R. & Milgrim, D. L. (2000).Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of Academic procrastination, self-consciousness,self-esteem and self handicapping.*Journal of Social Behavior & Personality, 15*, pp: 3–14.
23. Bergman,A.J;Nyland,J.E.&Burns,L.R.(2007).Correlates with perfectionismand the utility of a dual process model. *Personality and Individual Differences*, 43, pp: 389–399.
24. Bieling, P. J; Israeli, A. & Antony, M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36, pp: 1373–1385.
25. Bieling, P; Israeli, A; Smith, J. & Antony, M. (2003). Making the grade: The behavioral consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35, pp: 163–178
26. Bridges, K. R. & Roig, M. (1997) Academic procrastination and irrational thinking: A reexamination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), pp: 941-944.
27. Burns, L. R; Dittmann, K; Nguyen, N. & Mitchelson, J. K. (2000). Academic procrastination, perfectionism, and control: Associations with vigilant and avoidant coping.*Journal of Social Behavior andPersonality, **15*(5), pp: 35–46.**

28. Cassady, J. (2004). The Impact of Cognitive Test Anxiety on Text Comprehension and Recall in the Absence of External Evaluative Pressure. *Applied Cognitive Psychology* , 18, pp: 311-325.
29. Cassady, J. & Johnson, R. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology* , 27, pp: 270-295.
30. Chang, H. K. (2014). Perfectionism, anxiety and academic procrastination: The role of intrinsic and extrinsic motivation in college students. (Master Thesis). Electronic Theses, Projects and Dissertations, 28. Retrieved from
http://scholarworks.lib.csusb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=etd
31. DiBartolo, P. M; Frost, R. O; Chang, P; LaSota, M. & Grills, A. E. (2004). Shedding light on the relationship between personal standards and psychopathology: The case for contingent self-worth. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 22, pp: 237–250.
32. Eum, K. & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 24*, pp: 167-178.
33. Fedewa, B. A; Burns, L. R. & Gomez, A. A. (2005). Positive and negative perfectionism and the shame/guilt distinction: Adaptive and maladaptive characteristics.*Personality and Individual Differences*, (38), pp: 1609–1619.
34. Ferrari, J. R. & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34, (1), pp: 73-83.
35. Flett, G. L; Blankstein, K. R; Hewitt, P. L. & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. Social Behavior and Personality: *An international journal*, (20), PP: 85-94.
36. Harrison, J. (2014). *Academic Procrastination: The Roles of Self-Efficacy, Perfectionism, Motivation, Performance, Age and Gender*. Submitted in partial fulfilment of the requirements of the BA (Hons) in Psychology at Dublin Business School, School of Arts, Dublin.

37. Hashemi, L.(2012). *Motivational, cognitive, and metacognitive self-regulation as mediator between positive and negative perfectionism and academic procrastination*.Unpublished doctoral dissertation, University of Shiraz, Iran.
38. Haycock, L. A; McCarthy, P. & Skay, C. L. (1998). Procrastination In College Student: The role of self-efficacy and anxiety, *Journal Of Counseling & Development,* Vol. (76), (3), pp: 317-324.
39. Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (2007). When does conscientiousness become perfectionism? *Current Psychiatry*, (6), pp: 49–60.
40. Jill ,J. (2015). *Academic Procrastination: Prevalence Among High School and Undergraduate Student and Relationship to Academic Achievement*. Doctor thesis, Georgia State University.
41. Kandemir, M. (2013). A Model Explaining Test Anxiety: Perfectionist Personality Traits And Performance Achievement Goals. *International Journal Of Academic Research*, 5(5), pp: 272-277.
42. Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18, pp: 24-34.
43. Kristen, B. (2011). *The Effect of Adaptive Perfectionism, Maladaptive Perfectionism, and Feedback on Procrastination Behaviour*. Master of Science ,Queen's University.
44. Ladan, H. & Morteza, L. (2015). Test Anxiety as a Mediator between Perfectionism and Academic Procrastination .*Journal of Teaching and Education*, 3(3), pp: 509–520.
45. Mackinnon, S. P; Sherry, S. B. & Pratt, M. W. (2013). The relationship between perfectionism, agency, and communion: A longitudinal mixed methods analysis. *Journal of Research in Personality*, 47, pp: 263–271.
46. Majid, M. (2014). The relationship between perfectionism and test anxiety of students. Journal of Educational Innovations,13 ,(49), pp: 136-151.
47. Milgram, N. & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology*, 69,pp: 345–361.

48. Mobley, M; Slaney, R. & Rice, K. (2005). Cultural validity of the Almost Perfect Scale-Revised for African American college students. *Journal of Counseling Psychology*, 52, pp: 629-639.
49. Mousavi, S; Ahmadi, V; Nasroolahi, A; Piryaei, S; Soleymani, K. & Mahmoodi, T. (2014). The Relationship between Maladaptive Perfectionism and Test Anxiety: The Mediating Role of Avoidance Coping. *Scientific Journal of Ilam University of Medical Sciences*, 93, pp: 102-110.
50. Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, pp: 103–109.
51. Özer, B. U. & Ferrari, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. Individual Differences Research, 9 (1), pp: 33-40.
52. Pychyl, T. A; Lee, J. M; Thibodeau, R. & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination.*Journal of Social Behavior and Personality*, ***15*****, pp: 239-254.**
53. Ram, A. (2005). *The Relationship of Positive and Negative Perfectionism to Academic Achievement, Achievement Motivation, and Well-Being in Tertiary Students.* MA in Psychology ,University of Canterbury.
54. Raspopovic, M. (2015). The connection between perfectionism and anxiety in university students. *Sanamed*,10(3), pp: 199-203.
55. Rice, K. G. & Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 54, pp: 72–85.
56. Rothblum, E. D; Solomon, L. J. & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, pp: 387-394.
57. Saddler, C. D. & Sacks, L. A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students. *Psychological Reports*, 73, pp: 863-871.
58. Schouwenburg, H. C. (1993). Procrastinating and failure-fearing students in terms of personality describing adjectives.

NederlandsTijdschrift voor de Psychologie en haar Grensgebieden, 48, pp: 43-44.
59. Schraw, G; Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), pp: 12-25.
60. Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality*, 36, pp: 753-764.
61. Slade, P. D. & Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22, pp: 372–390.
62. Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, *31*, pp: 503–509.
63. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *psychological Bwlletin*, 133, (1), pp: 65-94.
64. Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences,* 48,(8), pp: 926–934.
65. Stöber, J. & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, *25*, pp: 49–60.
66. Sunitha, T. & Muhammedunni, A. (2013). Relationship between Academic Procrastination and Mathematics Anxiety among Secondary School Students. *International Journal of Education and Psychological Research*, 2(2), pp: 101-105.
67. Supon, V. (2004). Implementing strategies to test – anxious students. *Journal of Instructional Psychology*, 31 (4), pp: 292-296.
68. Tuckman, B. (1990). Measuring Procrastination Attitudinally and Behaviorally. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Boston, MA, April 16-20).
69. Walsh, J. J. & Ugumba-Agwunobi, G. (2002). Individual differences in statistics anxiety: the roles of perfectionism,

procrastination, and trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, 33, pp: 239-251.

70. Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, pp: 149–158
71. Wendy, D. (2000). *The Self-Regulation Of Test Anxiety Using Metacognitive Strategy Instruction* . Doct. Diss. Edmonton, Alberta.

Abstract

The aim of the study is to recognize the relationship between academic procrastination and perfectionism with test anxiety .This study includes(200) secondary school from Jazan providence. The present study applies both academic procrastination , perfectionism and test anxiety scales as well throughout using "t Test", Pearson correlation coefficient and regression analysis. The present study concludes the followings :there are no differences between male and female concerning both :academic procrastination , test anxiety. and in reference to the first, the fourth ,the fifth dimension and the total score. In addition, there are statistical significant differences(0,01) between male and female students in regarding to the second and the third dimension for favor of male, and in the score of the sixth, the seventh, the eighth dimensions and the total score of perfectionism in the favor of female. there are positive correlations and statistical significant (0,01) between test anxiety and academic procrastination, and between test anxiety and perfectionism, and between academic procrastination and perfectionism. It is approved that it is possible to predict perfectionism throughout academic procrastination and it is also still possible to predict academic procrastination throughout both test anxiety and perfectionism, finally it is possible to predict test anxiety via academic procrastination.

Key words: Academic Procrastination, Perfectionism, Test Anxiety.