مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

علاقة التسويف الأكاديمي بالمناخ الأسري والعجز المُتعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية

إعداد

د/ أسماء محمد عبد الحميد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد- كلية التربية – جامعة المنيا

ملخص باللغة العربية:

تبحث الدراسة الحالية علاقة التسويف الأكاديمي بالمناخ الأسري والعجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية، تم تطبيق أدوات الدراسة والتي ضمت مقياس التسويف الأكاديمي، مقياس المناخ الأسري، مقياس العجز المتعلم على عينة الدراسة والتي ضمت (٣٤٦) من طلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا.

أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن المناخ الأسري يتنبأ بصورة دالة بالتسويف الأكاديمي، ان المناخ الأسري يتنبأ بصورة دالة بالعجز المتعلم، أن العجز المتعلم يتنبأ بصورة دالة بالتسويف الأكاديمي. أظهرت نتائج تحليل التوسط الذي تم إجرائه على أربع مراحل أن العجز المتعلم يتوسط بشكل كامل العلاقة بين المناخ الأسري والعجز المتعلم.

الكلمات المفتاحية: التسويف الأكاديمي ، المناخ الأسري، العجز المتعلم

Abstract

The relationship of middle school student academic procrastination with family climate and learned helplessness

The present study examined The relationship of middle school student academic procrastination with family climate and learned helplessness. The tools of the study, which included the academic procrastination scale, family climate scale, learned helplessness scale were administrated to a random sample of (346) students in Minia middle schools.

regression analyses showed that family climate significantly predicted academic procrastination, family climate significantly predicted learned helplessness , learned helplessness significantly

predicted academic procrastination . A four-step mediation analysis showed that learned helplessness fully mediated the relationship between family climate and academic procrastination.

Keywords: academic procrastination, family climate, learned helplessness

مقدمة

يمثل التسويف نزعة شخصية لتأجيل مهمة ما عمدا رغم إدراك العواقب السلبية لهذا السلوك (Steel, 2007) وقد أصبح التسويف سلوكا شائعا في المجتمعات المعاصرة (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995; Ferrari, O'Callaghan, & Newbegin, 2005) فيذكر ٢٥٪ من البالغين أنهم يسوفون في حال كون المهام روتينية كدفع الفواتير وإجراء الفحوصات الطبية ودفع الضرائب (Schouwenburg, 2004) . وتُظهر الدراسات أن نسبة تصل إلى ٩٥٪ من عامة الأفراد يسوفون بشكل متقطع، وان نسبة تتراوح من ١٥٪ إلى ٢٠٪ يسوفون بشكل دائم (Bartlein, 2012) ويتسبب التسويف في خسائر مالية كبيرة لنسبة تصل إلى ٤٠٪ من الأفراد (McCown & Johnson, 1989)

ويمكن بشكل عام اعتبار التسويف يتداخل مع إرادة الأفراد واندماجهم في المهام، مما يؤدي إلى زيادة الضغوط وما يصحبها من مشاعر سلبية أو فقدان السيطرة على حياتهم الشخصية أو عواقب على صحتهم الجسدية والنفسية (Delongis, Coyne, Dakof, Folkman& Lazarus, 1982; Senécal, Koestner, & Vallerand, 1995; Tice & Baumeister, 1997)

ويمثل التسويف الأكاديمي مشكلة شائعة لدى الطلاب من جميع الأعمار حيث يميل الطلاب إلى إرجاء الأنشطة والسلوكيات المتعلقة بالدراسة، متضمنا تأخر الطلاب عن أداء المهام الدراسية دون داع (Solomon& Rothblum, 1984) واستخدام الأعذار لتبرير التأخير وتجنب اللوم (Lay, 1992; Lay & Silverman, 1996)

وتبين الدراسات وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي وبعض المتغيرات الشخصية المختلفة، مثل تدني احترام الذات، وانخفاض الثقة بالنفس، وزيادة الكمالية، والاكتئاب، والقلق (Ferrari &

(Dí az–Morales, 2007; Ferrari& Emmons, 1995) وغالبا ما يرتبط التسويف بأسلوب حياة غير متكيف، مما ينتج عنه تأثيرات شخصية واجتماعية خطيرة تعزز الشعور بنقص الكفاءة الشخصية (Brownlow& Reasinger, 2000; Ferrari, Johnson, McCown, 1995)

وقد تناول الباحثون خلال محاولتهم فهم الأسباب وراء التسويف الأكاديمي متغيرات مثل الكسل والإجهاد (He, 2017) فشل التنظيم الذاتي (Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008; Rakes& Dunn, 2010) تقدير الذات (Duru, Balkis, 2017) الدافعية (Rakes & Dunn, 2010) فعالية الذات (Klassen et al., 2008; Steel, 2010) كعوامل داخلية للتسويف، كما تناول باحثون عوامل مثل التقييم السلبي من الآخرين (Saddler& Buley, 1999) وتأثير الأقران (Chen, Shi, & Wang, 2016) كعوامل خارجية للتسويف الأكاديمي.

ومع اهتمام الباحثون بتناول الأسباب وراء التسويف الأكاديمي لم تحظ العوامل الخارجية بالقدر الكافي من الاهتمام فما زالت هناك حاجة إلى بحث تأثير العوامل الخارجية، ويؤكد (Eerde, 2003) من خلال إجرائه تحليلا بعديا للدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي على أهمية تحليل التأثيرات الاجتماعية على التسويف الأكاديمي للطلاب، كما يؤكد (Onwuegbuzie, 2000) على ضرورة تناول التسويف الأكاديمي من منظور اجتماعي واسع.

لذا تحاول الدراسة الحالية بحث دور المناخ الأسري والذي يعكس مدى توافر الأساليب السوية في التعامل مع الفرد وفقا لخصائصه الإنسانية، ومنحه الحب الحقيقي، وحرية الاستقلال مع تكوين علاقات إنسانية دافئة (علاء الدين كفافي، ٢٠١٠) ، وتبحث الدراسة الحالية دور المناخ الأسري في إظهار سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطلاب تأسيسا على نظرية التفاعل الرمزي Symbolic interactionism وهى نظرية نفسية اجتماعية تطورت من أعمال (Cooley, 1912) وتم تحديثها على يد (Stryker, 2002) . تبعا لهذه النظرية يعيش البشر في عالم مكون بدرجة كبيرة وفقا لنظام اجتماعي. ولا يتفاعل البشر وفقا للأحداث مباشرة ولكن يسلكون في ضوء تفسيرهم لمعنى الأحداث، ووفقًا لنظرية التفاعل الرمزي، فإن الأفعال الإنسانية تقوم على ثلاثة أسس Stryker,

(2002) وهى: أن معاني الأشياء تحدد أفعال الإنسان، أن معاني الأشياء تتشكل من خلال التفاعلات الاجتماعية، وأن البشر يقومون بإنشاء المعاني وتعديلها وليسوا مجرد متلقين لها. وتبين نظرية التفاعل الرمزي (Stryker, 2002) أن الأفراد يقدرون أنفسهم في ضوء تصورهم لتوقعات الآخرين، أي أن الطريقة التي يدرك بها الفرد توقعات الآخرين تسهم في كيفية تقييم الفرد لنفسه (Rock, 1979) وبالتالي فان المناخ الأسري من خلال ما يسوده من علاقات وتفاعلات وما يدركه الأبناء حول توقعات الوالدين يمكن أن يؤثر على تقييم الأبناء لذواتهم وبالتالي إقدامهم على انجاز المهام او تسويفها.

وقد توصلت البحوث إلى وجود نمطين من السلوك الانجازي لدى الطلاب يمثل أحدهما النمط التكيفي حيث يتميز الفرد بالنزعة لمواجهة التحدي والمثابرة الفعالة أمام الصعوبات، أما النمط الآخر فهو غير تكيفي ويعكس حالة من العجز المُتعلم الذي يتسم بالنزعة لتجنب التحديات والإحجام عن المثابرة، إضافة إلي سيطرة الانفعالات السلبية على الأفراد أصحاب هذا النمط خاصة عند التعرض للفشل (Dweck, 1986)

وتتمثل حالة العجز المُتعلم في عزوف الفرد عن المحاولة وبذل الجهد عند التعرض للعقبات أو مواجهة المواقف الضاغطة. وتشير البحوث في مجال السلوك الانجازي إلي أن مثل هذه الحالة تصيب الفرد عندما يتعرض لفشل متكرر (Seligman, 1975) أي أن حالة العجز المتعلم تنتج عن اعتقاد الفرد بأن نتائج الأحداث لا تتحدد او تتأثر بما يقوم به من سلوك، وإنما بعوامل تقع خارج سيطرته فيحجم عن المحاولة وبذل الجهد نتيجة لهذا الاعتقاد، او نتيجة لاعتقاد الفرد بأن المواقف المحيطة غير خاضعة للتحكم. وقد تم ربط حالة العجز المتعلم بمنظومة من المدركات السلبية المتصلة بالذات، وردود الفعل الانفعالية السلبية، ويتصف الطلاب ذوي العجز المتعلم وفقا لتقرير الجمعية الأمريكية لعلم النفس بأنهم أكثر تسويفا للمهام (Seligman, 2000).

وتشير الأدلة العلمية إلى أن نوعية العلاقات التي تربط الوالدين والمعلمين ومقدمي الرعاية بالطفل بما تتضمنه من أبعاد توجيهية وانفعالية تسهم في بناء التصورات الأولية عن الذات

وجدارتها، وقد تهيئ الأساس لنشوء نزعات معرفية وانفعالية، بينت البحوث صلتها الوثيقة بالقابلية لتعلم العجز (Ulusoy & Duy, 2013)

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في ارتفاع نسبة التسويف الأكاديمي بين الطلاب بشكل عام، وزيادة تلك النسبة مع انتقال الطلاب إلى المرحلة الإعدادية حيث يستلزم الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية التعامل مع مواد تعليمية أكثر تعقيداً وتجريداً، إضافة إلى تحميل الطلاب مسؤولية أكبر عن تعلمهم، حيث تبين الدراسات أن (١٥,٥٪) من طلاب المرحلة المتوسطة يؤجلون المهام بشكل دائم، كما يسوف بشكل غير دائم (٣٧,٧٪) من الطلاب بالمرحلة المتوسطة (Asri, Setyosari, Hitipeuw & Chusniyah, 2017) وتصل نسبة الطلاب الذين يسوفون بشكل دائم بالمرحلة المتوسطة إلى ٤٦٪ في دراسة (Solomon& Rethblum, 1994) وتزداد تلك النسبة مع تقدم الطلاب في المراحل التعليمية لتصبح ظاهرة شائعة لدى٧٠٪ من طلاب المرحلة الجامعية (Ferrari et al., 2005; Schraw, Wadkins, Olafson, 2007)

وتظهر الدراسات وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي وتراجع التحصيل الدراسي لدى الطلاب (Wesley, 1994; Beck, Koons & Milgram, 2000) حيث يمثل التسويف الأكاديمي أحد أهم أسباب فشل الطلاب في التعلم وتحقيق النجاح الأكاديمي (Balkis, Duru, 2009; Dewitte & Schouwenburg, 2002; Solomon & Rothblum, 1984)

ويتسبب التسويف الأكاديمي في العديد من الآثار السلبية، حيث تؤكد الدراسات أن الطلاب الأعلى تسويفا يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات ويظهرون ضعفا في انجازهم الأكاديمي بشكل عام (Beck, Koons& Milgrim, 2000; Ferrari & Scher, 2002; Scher & Osterman, 2002; Goroshit, 2018) وربما ينعكس ذلك على شعور الطلاب بالإخفاق وضعف الثقة بالنفس، وتوتر علاقاتهم بالآخرين، وتدني مستوى جودة الحياة لديهم، إلى جانب المعاناة من اضطرابات نفسية مختلفة (Moon& Illingworth, 2005)

وقد بينت نتائج مجموعة من الدراسات وجود علاقة بين الأساليب المستخدمة من قبل الوالدين في التعامل مع الأبناء وسلوك التسويف الأكاديمي لدى الأبناء (Ferrari & Olivetti, 1994; Flett, Hewitt & Martin, 1995; Scher & Ferrari, 2000; Pylchyl, Coplan, & Reide, 2002; Ferrari et al., 2005; Ferrari& Diaz-Morales, 2007; Vahedi, Mostafafi, Mortazanajad, 2009; Zakeri, Esfahani, Razmjoee, 2013; Javady & Mahmoudi, 2015) كما تبين بعض الدراسات وجود علاقة بين أساليب الوالدين في التعامل مع الأبناء وسلوك العجز المتعلم لدى الأبناء (ياسمين الحداد، ٢٠٠٠؛ رحاب محمود، ابتسام احمد، ٢٠١٤) (Aunola, Stattin, Jari-Erik, 2000) ، كما توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين العجز المتعلم والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب (Prihadi, Hairul & Hazri, 2010; Prihadi, et al., 2018)

وفي دراسة قام بها (Wäschle, Allgaier, Lachner, Fink, & Nückles, 2014) حول التسويف الأكاديمي ، استمر المعلمون والزملاء في إخبار الطلاب المسوفين بأنهم قادرون على إنهاء المهمة في الوقت المحدد إلا أن المسوفين استمروا في سلوك التسويف. كما بينت دراسة (Chen et al., 2016) أنه من المرجح أن يقوم الطلاب بالتسويف في مهامهم الدراسية إذا توقع منهم أقرانهم ذلك. ويمكنهم أيضا تجنب التسويف إذا قاوموا تطور الاعتقاد المنقول إليهم من خلال الأقران.

مما يبين أن سلوك التسويف لدى الأفراد قد لا يمثل انعكاسا مباشرا للسياق الذي ينتمون إليه وبالتالي إمكانية توسط عوامل أخرى للعلاقة بين المناخ المدرك والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب.

ومع تزايد إعداد الطلاب المسوفين، وما ينتج عن التسويف من أثار سلبية، ونظرا لندرة الدراسات التي تتناول العوامل الخارجية للتسويف الأكاديمي بشكل عام، ومع وجود دراسات تبين احتمال وجود علاقة بين المناخ الأسري والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب، ووجود دراسات تبين وجود علاقة بين المناخ الأسري والعجز المتعلم، ودراسات أخرى تبين وجود علاقة بين العجز المتعلم والتسويف الأكاديمي، إلى جانب ما تبينه بعض الدراسات من احتمال توسط عوامل أخرى للعلاقة بين السياق والتسويف الأكاديمي. تسعى الدراسة

الحالية إلى بحث دور المناخ الأسري في سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطلاب مع الأخذ في الاعتبار الإسهام المحتمل للعجز المتعلم كمتغير وسيط في العلاقة بين المناخ والتسويف الأكاديمي

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات التالية:

١- هل توجد علاقة بين المناخ الأسري والتسويف الأكاديمي والعجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟

٢- هل يتنبأ المناخ الأسري بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟

٣- هل يتنبأ المناخ الأسري بالعجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟

٤- هل يتوسط العجز المتعلم العلاقة بين المناخ الأسري والتسويف الأكاديمي.

أهداف الدراسة

في ضوء الأهداف العامة لعلم النفس تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١- فهم العلاقة بين المناخ الأسري والتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية

٢- فهم العلاقة بين المناخ الأسري والعجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية

٣- التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في ضوء المناخ الأسري

٤- فهم دور العجز المتعلم في العلاقة بين المناخ الأسري والتسويف الدراسي

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

<u>أولا: الأهمية النظرية</u>

١- تعد الدراسة إضافة إلى الأدبيات الخاصة بالمناخ الأسري والتسويف الأكاديمي والعجز المتعلم من خلال إتاحة إطار نظري ودراسات سابقة تخص تلك الموضوعات.

٢- تتيح الدراسة مقياسا خاصا بالتسويف الأكاديمي تم إعداده في ضوء الأدبيات الخاصة بالموضوع.

٣- تتيح الدراسة مقياسا خاصا بالعجز المتعلم تم إعداده في ضوء الأدبيات الخاصة بالموضوع.

ثانيا : الأهمية التطبيقية

من خلال الوقوف على دور المناخ الأسري في التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ودور العجز المتعلم في العلاقة بين المناخ الأسري والتسويف الأكاديمي يمكن تنفيذ برامج وقائية تستهدف تلك المتغيرات لتقليل ممارسات التسويف لدى الطلاب والذي يمكن ان يترتب علية ما يلي :

- تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب
- تقليل الصراعات والمشاعر السلبية داخل المدرسة
- تقليل الصراعات والمشاعر السلبية داخل المنزل
- تحسين الحالة النفسية للطلاب
- تقليل النفقات الناتجة عن تأجيل دراسة بعض المقررات وزيادة عدد سنوات الدراسة
- تحسين جودة الحياة لدى الطلاب

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة والتي بلغ قوامها (٣٤٦) من طلاب المرحلة الاعدادية من الذكور والإناث من الصفوف الدراسية الثلاث من سكان الريف والحضر بمحافظة المنيا خلال العام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨.

وتتحدد بأدوات الدراسة المستخدمة وهى: مقياس التسويف الأكاديمي لطلاب المرحلة الإعدادية (إعداد الباحثة)، مقياس العجز المتعلم (إعداد الباحثة) ، مقياس المناخ الأسري إعداد (علاء الدين كفافي، ٢٠١٠) .

كما تتحدد بالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وهى: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، معامل الارتباط لبيرسون، تحليل الانحدار المتعدد، تحليل التوسط، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

مصطلحات الدراسة

١- **التسويف الأكاديمي:** Academic Procrastination: هو التأجيل الواضح والإرجاء المتكرر إلى حد التأخير في البدء أو الانتهاء من الأعمال والمهام الدراسية المطلوبة في المواعيد المحددة لها وكذلك اداء المهام ذات الأولوية الأقل على حساب تلك المهام الأكثر أهمية (Ferrari et al., 1995)

٢- **المناخ الأسري** Family climate : يشير إلى العلاقة القائمة على أساليب سوية في التعامل مع الفرد وفقا لخصائصه الإنسانية ، ومنحه الحب الحقيقي غير المشروط، وحرية الاستقلال مع تكوين علاقات إنسانية دافئة في مقابل أساليب غير سوية تتمثل في التعامل مع الفرد كأداة وتجريده من صفاته الإنسانية (علاء الدين كفافي، ٢٠١٠) ويضم الأبعاد التالية :

- اللا أنسنة: ويشير إلى معاملة الفرد كشيء وتجريده من خصائصه الإنسانية والتعامل معه كأداة لتحقيق الأهداف وليس كغاية في ذاته.
- الحب المصطنع: يشير الى وجود عاطفة من الوالدين يرى الأبناء أنها مصطنعة او مزيفة او مشروطة بدافع الاستغلال.
- الأسرة المدمجة: ويشير إلى وجود علاقة اقرب إلى الامتلاك والتعلق بين الوالدين وبين الوالدين والأبناء بحيث تقل فرص الأبناء للتحرر من العلاقة الوالدية.
- المناخ الوجداني غير السوي : ويشير الى وجود تناقض بين ما يبدو على السطح من عواطف وما يحدث بالداخل بين أفراد الأسرة كما يشير الى وجود نوع من الموت الوجداني بين أفراد الأسرة.

٣- **العجز المُتعلم:** Learned Helplessness : هو عزوف الفرد عن المحاولة وبذل الجهد، ويظهر عندما يتعلم الفرد ان هناك نتائج تحدث بشكل مستقل عن استجابته وتوقع الفرد العجز في المواقف المستقبلية (Seligman, 1975). ويضم العجز الدافعي متمثلا في انخفاض دافعية الفرد للتحكم بالأحداث، وعجز معرفي يتمثل في ضعف قدرة الفرد على التعلم من خبراته السابقة وعجز انفعالي يتمثل في ظهور انفعالات سلبية كالقلق والاكتئاب والغضب عندما يعتقد الفرد بأن سلوكه غير مؤثر في النتائج التي تعقب هذا السلوك. وعجز سلوكي يتمثل في تصرف الفرد بسلبية وفتور واعتمادية زائدة.

إطار نظري ودراسات سابقة

علاقة التسويف الأكاديمي بالمناخ الأسري

يشير التسويف الأكاديمي إلى الميل المقرر ذاتياً لتأجيل المهام الأكاديمية بشكل دائم وعادة ما يكون مصحوباً بالقلق (Rothblum, Solomon,& Murakami, 1986). وقد رصدت الدراسات مجموعة من الأسباب التى تؤدي إلى التسويف منها: الاعتقاد بعدم القدرة على إنجاز المهام، العزو الخارجي، عدم القدرة على تأجيل الإشباع، كما ارتبط التسويف بالمستويات المرتفعة من الضغوط، وتدني تقدير الذات، وانخفاض الفعالية الذاتية، والمستويات المنخفضة من اليقظة، والمستويات المرتفعة من التعويق الذاتي والاكتئاب، فشل التنظيم الذاتي (Ferrari, Johnson, McCown, 1995; Saddler& Buley, 1999; Brownlow& Reasinger, 2000; Ferrari & Dí az–Morales, 2007; Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008; Klassen et al., 2008; Rakes& Dunn, 2010; Steel, 2010; ; He, 2017; Duru, Balkis, 2017)

ويرى علماء المدرسة السلوكية أن التسويف عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الفرد للأنشطة السارة والمكافآت الفورية، بينما يمثل التسويف من وجهة نظر أنصار مدرسة التحليل النفسي ثورة ضد المطالب المبالغ بها أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين (McCown, Petzel & Rupert,1987) ، أما أصحاب المدرسة المعرفية فيبرزون أثر المتغيرات المعرفية كمنبئات بالتسويف ومنها: المعتقدات اللاعقلانية (Beswick, Rothblum & Mann, 1988) وأسلوب العزو (Rothblum, et al., 1986) وتقدير الذات (Beswick et al., 1988) والتفاؤل (Lay, 1988; Lay & Burns, 1991) ، واستراتيجيات التعويق الذاتي (Ferrari, 1992)

وقد بينت بعض الدراسات أن المبالغة في توقعات الوالدين وارتفاع مستوى النقد عادة ما يرتبط بنوع من الكمالية الاجتماعية والتي تُبين الدراسات ارتباطها ايجابيا بالتسويف (Pylchyl,

(Coplan, & Reide, 2002; Ferrari& Diaz-Morales, 2007) مما يرجح احتمال وجود علاقة بين المناخ الأسري والتسويف الأكاديمي لدى الأبناء وان كان بشكل غير مباشر. و تقترح (Flett et al., 1995) ان التسويف هو استجابة للقسوة المتوقعة من الوالدين وتبين دراسات (Ferrari & Olivetti, 1994; Scher & Ferrari, 2000) أن ديناميات الأسرة تلعب دورًا هاما، وإن كان غير مباشر، في سلوك التسويف لدى الأبناء، وقد توصلت دراسة (Pychy, Coplan& Reid, 2002) إلى وجود علاقة موجبة بين كل من نمطي التنشئة الوالدية الحازم والسلطوي والتسويف الأكاديمي. وأظهرت دراسة (Ferrari et al., 2005) ارتباط التسويف الأكاديمي لدى الطلاب بوجود نزاع مع الأبوين. وتبين نتائج دراسة (Vahedi et al., 2009) ان نمط التنشئة الوالدية الداعم يتنبأ بمستوى اقل من التسويف ، في حين ان النمط القاسي او غير الداعم يتنبأ بمستوى اعلى من التسويف. كما توصلت دراسة (Zakeri, Esfahani, Razmjoee, 2013) إلى وجود علاقة سالبة بين المناخ الأسري الذي يتصف بالتقبل والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب، كما كان نمط الاستقلال النفسي للتنشئة الوالدية منبئا سالبا بالتسويف الأكاديمي في حين كان أسلوب الرقابة السلوكية الصارمة منبئا ايجابيا بالتسويف. وبينت نتائج دراسة (Javady & Mahmoudi, 2015) وجود علاقة موجبة وقوية بين أنماط التنشئة الوالدية المتساهلة والحازمة والتسويف الأكاديمي، كما بينت إمكانية تنبؤ أسلوب التنشئة الاستبدادي بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب.

علاقة المناخ الأسري بالعجز المتعلم

يعد Seligman أول من أشار إلى ظاهرة العجز المتعلم عندما لاحظ أن تعريض الحيوان إلى مثير مزعج كصدمة كهربائية لا يمكنه تجنبها، يؤدي إلى إعاقة استجابة الهرب عندما يوضع في موقف أخر تكون إمكانية الهرب متاحة، وقد افترض في تفسيره لهذه الظاهرة أن الحيوان يتعلم العجز والذي يظهر من خلال عزوفه عن المحاولة وبذل الجهد حيث يدرك أن التعزيز مستقل عن أي سلوك يمكن أن يقوم به (Seligman & Maier, 1967)

ويبين الباحثون وجود أنواع للعجز المتعلم (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٩) وهى:

– العجز الدافعي ويتمثل في عزوف الفرد عن القيام بمحاولات لتجنب الأحداث والمواقف المؤلمة التي يتعرض لها ، حيث يدرك أنه ليس لديه سيطرة على عملية التعلم ومع تكرار الفشل يقلع تماما عن القيام بأية محاولة نتيجة تعلمه أنها محاولات غير مجدية ، ويقلل هذا التوقع من دافعية الفرد للتحكم في النواتج ويظهر ذلك العجز من خلال الشعور باليأس والسلبية والتسويف.

– العجز المعرفي ويتمثل في إدراك الفرد بأن النتائج حتمية وليس له سيطرة عليها ، بمعنى ان الفرد قد تعلم ان النتائج تحدث بشكل مستقل عن أفعاله وبالتالي يعاني من عجز في الإدراك والتفكير ويظهر هذا العجز في تناقص القدرة على حل المشكلات والإحباط والشعور بالدونية وانخفاض تقدير الذات.

– العجز الانفعالي ويتمثل في فقدان الفرد قدرته على التحكم بمجريات الأمور مما يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات والخوف والانفعال والشعور بالذنب والسلبية واللامبالاة .

– العجز السلوكي : ويتمثل في نقص عدد مرات المحاولة نتيجة لاعتقاد الفرد أن المكافآت لا ترتبط باستجاباته وذلك بعد سلسلة من الخبرات التي يدرك خلالها ان استجاباته لا تغير شيئا من النتيجة

يرى كل من (Deci& Ryan, 1985) وفقا لنظرية التحديد الذاتي أن المظاهر السلوكية للعجز المتعلم والتي تتمثل في الإحجام عن محاولة تخطي الصعوبات تحدث نتيجة حالة دافعية يفقد خلالها الفرد الشعور بالاقتدار والتحكم الذاتي حيث تتسم حالة العجز المتعلم بانعدام الدافعية amotivation ويفترض أصحاب النظرية ان السياقات الاجتماعية التي يتفاعل معها الفرد اما ان تقوي شعوره بالاقتدار والاستقلال أو تضعف لديه هذا الحس.

وفي إطار بحث الأسباب وراء سلوك العجز المتعلم لدى الطلاب توصلت دراسة (ياسمين الحداد، ٢٠٠٠) إلى أن الممارسات الوالدية تؤدي دورا أساسيا في تكوين حالة العجز المتعلم حيث ارتبط الدعم الوالدي بزيادة رغبة الأطفال في الأداء مقارنه بالأطفال الآخرين الذين لا يحظون بمثل هذا الدعم من الوالدين. كما بينت دراسة (Aunola, Stattin, Jari-Erik, 2000) أن المراهقين من الأسر ذات المناخ الحازم يستخدمون إستراتيجيات الإنجاز الأكثر تكيفًا والتي تتميز بمستويات منخفضة من توقعات الفشل والسلوك السلبي، كما يستخدمون استراتيجيات تعزيز الذات، في حين يطبق المراهقون من الأسر ذات النمط المهمل استراتيجيات غير تكيفية تتميز بمستويات عالية من السلوك غير ذي الصلة بالمهمة.

وقد بينت نتائج دراسة (رحاب محمود، ابتسام احمد، ٢٠١٤) وجود علاقة سالبة بين العجز المتعلم لدى الأطفال وبعض أساليب المعاملة الوالدية متمثلة في المساواة الديمقراطية والتقبل، كما توصلت إلى وجود وعلاقة موجبة بين العجز المتعلم لدى الأطفال واستخدام الوالدين لأساليب الرفض والإهمال والقسوة والتسلط.

علاقة التسويف الأكاديمي بالعجز المتعلم

قدمت الجمعية الأمريكية لعلم النفس برئاسة Seligman تقريرا يصف الطلاب ذوي العجز المتعلم وقد تضمن التقرير أن هؤلاء الطلاب فاتروا الهمة، لا يكملون أعمالهم، ويقلعون بسهولة وبسرعة عند مواجهة مهام صعبة ويرتفع لديهم قلق الاختبار ويميلون الى تسويف المهام (Seligman, 2000)

وتبين الدراسة التي أجراها (Prihadi, Hairul & Hazri, 2010) أنه عندما يدرك الطلاب أنه من غير المتوقع منهم أن يؤدوا أكاديميًا بصورة جيدة، فسوف يعتبرون أنفسهم عاجزين أكاديميًا وسيؤجلون أداء مهامهم حتى اللحظات الأخيرة. وقد توصلت نتائج دراسة (Prihadi, et al., 2018) إلى أن العجز المتعلم إضافة الى السيطرة الداخلية يفسرا معا ٢١٪ من التباين في التسويف الاكاديمي

من خلال العرض السابق للعلاقات بين التسويف الاكاديمي وكل من المناخ الأسري والعجز المتعلم.

فروض الدراسة

١- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس المناخ الأسري ودرجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية

٢- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس المناخ الأسري ودرجات الطلاب على مقياس العجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية

٣- لا تتنبأ درجات الطلاب على مقياس المناخ الأسري بصورة دالة إحصائيا بدرجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية

٤- لا تتنبأ درجات الطلاب على مقياس المناخ الأسري بصورة دالة إحصائيا بدرجات الطلاب على مقياس العجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية

٥- لا تتنبأ درجات الطلاب على مقياس العجز المتعلم بصورة دالة إحصائيا بدرجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية

٦- لا يتوسط العجز المتعلم العلاقة بين المناخ الاسري والتسويف الأكاديمي

منهج وإجراءات الدراسة

١- منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للتحقق من صحة الفروض.

٢- مجتمع الدراسة وعينتها:

أ- مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا للعام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨ والبالغ عددهم (٣١١٨٧٦) طبقا لإحصاءات وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٨)

ب- العينة الاستطلاعية

ضمت العينة الاستطلاعية للدراسة (٤٩) من طلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا خلال العام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨ ، وقد بلغ عدد الذكور (٢٢) ، وبلغ عدد الإناث (٢٧) ، بمتوسط عمر زمني (١٤,١) سنة، وانحراف معياري (١,٠٢) سنة . تم اختيارهم عشوائيا بهدف التحقق من شروط أدوات الدراسة.

ج- العينة الأساسية

ضمت العينة الأساسية (٣٤٦) من طلاب الصفوف الدراسية الثلاث بالمرحلة الإعدادية بمتوسط عمر زمني (١٣,٩٩) سنة وانحراف معياري (١) سنة ، (١٤٧) ذكور ، (١٩٩) إناث من سكان القرى والمدن بالمحافظة.

٣- أدوات الدراسة:

أ- مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحثة)

- بناء المقياس

تم بناء المقياس الحالي قي ضوء الأدبيات الخاصة بالتسويف الأكاديمي وبعد الاطلاع على المقاييس ذات العلاقة ومنها مقاييس (Solomon& Rothblum, 1984; Tuckman, 1991, Choi& Moran, 2009)

ضم المقياس الحالي في صورته الأولية (٢٢) عبارة تقيس التسويف الأكاديمي لدى الطلاب بشكل عام ويجيب الطالب على المقياس وفقا لتدريج خماسي يتراوح من تنطبق دائما (٥ درجات) إلى لا تنطبق أبدا (درجة واحدة) وكلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشراً لزيادة السلوك السلبي أي ارتفاع سلوك التسويف الأكاديمي

تحكيم المقياس

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (٥ محكمين) من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، تم إجراء تعديلات في صياغة بعض العبارات في ضوء مقترحات المحكمين، وقد تم الإبقاء على عدد (٢١) عبارة من عبارات المقياس والتى اتفق حولها ٨٠٪ فأكثر من المحكمين

الاتساق الداخلي للمقياس

تم تقدير الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تقدير معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة، ويبين جدول (١) معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس

جدول (١)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة (ن=٤٩)

المقياس / المفردة	الدرجة الكلية	المقياس / المفردة	الدرجة الكلية	المقياس / المفردة	الدرجة الكلية
١	٠,٣٦*	٨	٠,٥٤**	١٥	٠,٦٤**
٢	٠,٣٨*	٩	٠,٣٦*	١٦	٠,٢٧
٣	٠,٣٧*	١٠	٠,٠٧	١٧	٠.١٤
٤	٠,١٣	١١	٠,٧٣**	١٨	٠,٤٩**
٥	٠,٤١**	١٢	٠,٤٠**	١٩	٠,٥٧**
٦	٠,٥١**	١٣	٠,٦٠**	٢٠	٠,٣٤*
٧	٠,٥٧**	١٤	٠,٦٤**	٢١	٠,٥٨**

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

وقد كانت معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس في معظمها دالة إحصائيا وذات قيمة متوسطة مما يعكس الاتساق الداخلي للمقياس الحالي، وقد تم حذف المفردات ذات معامل الارتباط غير الدال إحصائيا ليصبح العدد النهائي لعبارات المقياس (١٧) عبارة

صدق المقياس

- تم تقدير معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية على المقياس الحالي ودرجات الطلاب على مقياس (Choi, & Moran, 2009) إعداد وترجمة (طارق عبد العال، ٢٠١٥) والذي يضم سبعة مفردات تقيس التسويف الأكاديمي والذي استخدم معدوه طريقة التحليل العاملي للتحقق من صدقة، حيث بين التحليل العاملي وجود عامل واحد تتشبع علية جميع بنود المقياس وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٨١) وهو معامل ارتباط دال إحصائيا ومرتفع مما يشير الى صدق المقياس الحالي.

ثبات المقياس

تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وقد بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٨٢) وذلك للدرجة الكلية للمقياس وهى قيمة مرتفعة تشير الى ثبات المقياس.

ب- مقياس المناخ الأسري:

تم استخدام مقياس المناخ الأسري إعداد (علاء الدين كفافي، ٢٠١٠) والذي يضم (٨٥) عبارة تقيس المناخ الأسري كما يدركه الأبناء من خلال أبعاد : اللاأنسنة، الحب المصطنع، الأسرة المدمجة، المناخ الوجداني غير السوي.

يستجيب المفحوص على المقياس وفقا لتدريج ثلاثي يتراوح من غالبا (٣ درجات) إلى نادرا (درجة واحدة) وتشير الدرجة الأكبر إلى زيادة الخصائص السلبية في المناخ الأسري. ويبين جدول (٢) توزيع عبارات المقياس على الأبعاد.

جدول (٢)

توزيع العبارات على أبعاد مقياس المناخ الأسري

	البعد	العبارات
١	اللا أنسنة	١*، ٢، ٣*، ٤،٥*، ٦، ٧، ٨، ٩*، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤*، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١*، ٢٢، ٢٣.
٢	الحب المصطنع	٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩*، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢*، ٤٣، ٤٤، ٤٥.
٣	الأسرة المدمجة	٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١*، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥*، ٥٦، ٥٧، ٥٨*، ٥٩، ٦٠، ٦١، ٦٢*، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٦*، ٦٧، ٦٨*.
٤	المناخ الوجداني غير السوي	٦٩، ٧٠*، ٧١، ٧٢*، ٧٣، ٧٤*، ٧٥، ٧٦، ٧٧، ٧٨، ٧٩*، ٨٠، ٨١، ٨٢، ٨٣، ٨٤، ٨٥.

- عبارات سالبة

صدق المقياس

قام معد المقياس بتقدير الصدق من خلال إجراء التحليل العاملي والذي أسفر عن وجود أربعة أبعاد تقيس المناخ الأسري وهى (اللا انسنة، الحب المصطنع، الأسرة المدمجة، المناخ الوجداني غير السوي)

ثبات المقياس

تم تقدير ثبات المقياس في الدراسة الحالية من خلال حساب معامل ألفا لكرونباخ ، وقد بلغت قيمة معامل ألفا ٠,٦٩ ، ٠,٧٤ ، ٠,٧١ ، ٠,٦٨ ، ٠,٧٠وذلك لأبعاد اللا أنسنة، الحب المصطنع، الأسرة المدمجة، الدرجة الكلية للمقياس على الترتيب.

ج- مقياس العجز المتعلم (إعداد الباحثة)

بناء المقياس

تم بناء المقياس الحالي قي ضوء الأدبيات الخاصة بالعجز المتعلم وبعد الاطلاع على المقاييس ذات العلاقة ومنها مقاييس

- Learned Helplessness Scale (LHS) (Quinless & Nelson, 1988)
- Learned Helplessness Questionnaire (Sorrenti, Filippello, Costa, Buzzai, 2014)

ضم المقياس الحالي في صورته الأولية (٤٠) عبارة تقيس العجز المتعلم لدى الطلاب بشكل عام ويجيب الطالب على المقياس وفقا لتدريج خماسي يتراوح من تنطبق دائما (٥ درجات) إلى لا تنطبق أبدا (درجة واحدة) وكلما زادت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشراً لزيادة العجز المتعلم لدى الطالب.

تحكيم المقياس

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (٥ محكمين) من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، تم إجراء تعديلات في صياغة بعض العبارات في ضوء مقترحات المحكمين، وقد تم الإبقاء على جميع عبارات المقياس حيث كانت نسبة الاتفاق على عبارات المقياس ٨٠٪ فأعلى

الاتساق الداخلي للمقياس

تم تقدير الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تقدير معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس، ويبين جدول (٣) معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة (ن=٤٩)

المقياس / المفردة	الدرجة الكلية	المقياس / المفردة	الدرجة الكلية	المقياس / المفردة	الدرجة الكلية	المقياس / المفردة	الدرجة الكلية
١	٠,٤٥**	١١	٠,٤٤**	٢١	٠,٢٢	٣١	٠,٣٩**
٢	٠,٤٦**	١٢	٠,٢٩*	٢٢	٠,٣٩**	٣٢	٠,٤٨**
٣	٠,٤٢**	١٣	٠,٤٤**	٢٣	٠,٥٦**	٣٣	٠,٤٣**
٤	-٠,١٤	١٤	٠,٥٠**	٢٤	٠,٥٩**	٣٤	٠,٤٣**
٥	٠,١٩	١٥	٠,٥٢**	٢٥	٠,٤٨**	٣٥	٠,٥٥**
٦	٠,٢١	١٦	٠,٥٧**	٢٦	٠,٥٢**	٣٦	٠,٥١**
٧	٠,٤٥**	١٧	٠,٢٣	٢٧	٠,٥١**	٣٧	٠,٣٣*
٨	٠,٥٥**	١٨	٠,٤٩**	٢٨	٠,٣٨**	٣٨	٠,٦١**
٩	-٠,١٣	١٩	٠,٤٤**	٢٩	٠,٦٦**	٣٩	٠,٥١**
١٠	٠,١١	٢٠	٠,٤٨**	٣٠	٠,٦٠**	٤٠	٠,٣١*

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

وقد كانت معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس في معظمها دالة إحصائيا وذات قيمة متوسطة مما يعكس الاتساق الداخلي للمقياس الحالي، وقد تم حذف المفردات ذات معامل الارتباط غير الدال إحصائيا ليصبح العدد النهائي لعبارات الاختبار (٣٣) عبارة.

صدق المقياس

- تم استخدام مجموع درجات التحصيل الدراسي للطلاب للفصل الدراسي الاول كمحك وتم تقدير معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية على المقياس الحالي ومجموع درجاتهم للفصل الدراسي الأول وذلك بعد توحيد سقف درجات التحصيل الدراسي حيث يدرس الطلاب بصفوف دراسية مختلفة بالمرحلة الإعدادية وقد بلغت قيمة معامل الارتباط(- ٠,٧١)وهو معامل ارتباط مرتفع ودال إحصائيا مما يبين صدق المقياس الحالي.

ثبات المقياس

تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وقد بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٨٧) وذلك للدرجة الكلية للمقياس وهى قيمة مرتفعة تشير الى ثبات المقياس.

٤- الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدمت الباحثة الأساليب التالية :

- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية**
- **معامل الارتباط (بيرسون)**
- **تحليل الانحدار الهرمي**
- **تحليل التوسط**

نتائج الدراسة

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة والبالغ عددها (٣٤٦) من طلاب الصفوف الدراسية الثلاث بالمرحلة الإعدادية بمتوسط عمر زمني (١٣,٩٩) سنة وانحراف معياري (١) سنة، (١٤٧) ذكور، (١٩٩) ويوضح جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية والمتوسطات الفرضية لدرجات الطلاب على المقاييس المختلفة.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
والمتوسطات الفرضية لدرجات الطلاب على مقاييس الدراسة

المقياس	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي
التسويف الأكاديمي	٤٧,١٥	١٠,٤٩	٥١
العجز المتعلم	٣٧,٥١	٩,٤٣	٩٩
اللا أنسنة	٤٥,٥٤	٤,٢	٤٦
الحب المصطنع	٣٩,٨٥	٦,٠٨	٤٤
الأسرة المدمجة	٤٦	٤,٥٢	٤٦
المناخ الوجداني غير السوي	٣١,٧١	٥,٣٥	٣٤
الدرجة الكلية للمناخ الأسري	١٦٣	١٦,٧٤	١٧٠

يلاحظ من الجدول السابق انخفاض متوسط درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي مقارنة بالمتوسط الفرضي للمقياس وكان الانحراف المعياري لدرجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي كبيرا، مما يبين وجود تفاوت كبير بين الطلاب في ممارستهم للتسويف الأكاديمي، كما يتبين من الجدول السابق انخفاض متوسط درجات الطلاب على مقياس العجز المتعلم بشكل ملحوظ مقارنة بالمتوسط الفرضي للمقياس مع زيادة تشتت الدرجات أيضا، مما يبين أن الطلاب أفراد العينة اقل معاناة من مشكلة العجز المتعلم، وبمقارنة متوسط درجات الطلاب على أبعاد مقياس المناخ الأسري يتبين وجود تقارب بين متوسطات درجات الطلاب على الأبعاد المختلفة لمقياس المناخ الأسري والمتوسطات الفرضية لتلك الأبعاد مما يبين معاناة تلك الأسر من المناخ السلبي بدرجة متوسطة حيث يتواجد في تلك الأسر التعامل الغير انساني والحب المصطنع والمناخ الوجداني غير السوي بدرجة متوسطة، وقد كان تشتت الدرجات على مقياس المناخ الاسري اقل منه على مقياسي التسويف الأكاديمي والعجز المتعلم مما يبين وجود تشابه بين الطلاب في مقدار المعاناة من المناخ الأسري السلبي.

نتائج الفرضين الأول والثاني

لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على انه " لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس المناخ الأسري ودرجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية" والفرض الثاني والذي ينص على أنه " لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس المناخ الأسري ودرجات الطلاب على مقياس العجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية. تم تقدير معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل من مقياس المناخ الأسري، التسويف الأكاديمي، العجز المتعلم، ويبين جدول (٥) تلك النتائج

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات الطلاب

على مقاييس المناخ الأسري والتسويف الاكاديمي والعجز المتعلم (ن=٣٤٦)

	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١. التسويف الأكاديمي	٠,٦٧*	٠,٢٢*	٠,٣١*	٠,٣٢*	٠,٤٢*	٠,٤٣*
٢. العجز المتعلم		٠,٣٦*	٠,٤٢*	٠,٣٢*	٠,٤٩*	٠,٤٩*
٣. اللا انسنة			٠,٥٢*	٠,٣٧*	٠,٤٥*	٠,٧٠*
٤. الحب المصطنع				٠,٥٥*	٠,٦٨*	٠,٨٩*
٥. الأسرة المدمجة					٠,٦٠*	٠,٧٩*
٦. المناخ الوجداني غير السوي						٠,٨٦*
٧. الدرجة الكلية للمناخ الاسري						

*دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من النتائج بجدول (٥) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي وجميع الأبعاد والدرجة الكلية للمناخ الأسري ، وبالتالي يمكن رفض الفرض الأول. كما تبين النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين درجات الطلاب على مقياس العجز المتعلم وجميع الابعاد والدرجة الكلية لمقياس المناخ الأسري، وبالتالي يمكن رفض الفرض الثاني.

<u>نتائج الفرض الثالث</u>

لاختار صحة الفرض الثالث والذي ينص على انه :

لا تتنبأ درجات الطلاب على مقياس المناخ الأسري بصورة دالة إحصائيا بدرجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. تم حساب انحدار المناخ الاسري على التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، ويبين جدول (٦) نتائج تحليل الانحدار.

جدول (٦)

نتائج تحليل انحدار المناخ الأسري على التسويف الأكاديمي لدى الطلاب

المتغيرات	معامل الانحدار المعياري	معامل الانحدار غير المعياري	ف لنموذج الانحدار	ت	مربع معامل الارتباط	الثابت
اللا أنسنة	٠,٠٧	٠,١٦		٠,٨٥		
الحب المصطنع	٠,١٢	٠,٢١		١,٢٠		
الأسرة المدمجة	-٠,١١	-٠,٢٥	١٤,٤٤*	-١,٢٣	٠,٢٣	٢٣,٤٧
المناخ الوجداني غير السوي	٠,٤٢	٠,٨٢		٤,٤٠*		

* دالة عند مستوى ٠,٠١

وتبين النتائج السابقة إمكانية تنبؤ المناخ الأسري متمثلا في بعد المناخ الوجداني غير السوي ايجابيا بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب حيث يفسر ٢٣,٤٧ ٪ من التباين في درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي، إلا أن ظهور معامل الانحدار غير المعياري لبعد الأسرة المدمجة سالبا رغم وجود علاقة موجبة لهذا البعد بالتسويف الأكاديمي يرجح وجود ارتباط خطي متعدد بين البيانات Multicolinearity **والذي يؤكده زيادة قيمة معاملات الارتباط والتى بلغت ٠,٦٠ ، ٠,٦٨ بين هذا البعد وكل من بعد المناخ الوجداني غير السوي وبعد الحب المصطنع. لذا تم إعادة تحليل الانحدار باستخدام الدرجة الكلية للمناخ الأسري، ويبين جدول (٧) نتائج تحليل الانحدار باستخدام الدرجة الكلية للمناخ الأسري.**

جدول (٧)

نتائج تحليل انحدار الدرجة الكلية للمناخ الأسري على التسويف الأكاديمي لدى الطلاب

المتغيرات	معامل الانحدار المعياري	معامل الانحدار غير المعياري	ف لنموذج الانحدار	ت	مربع معامل الارتباط	الثابت
المناخ الأسري	٠,٤٣	٠,٢٧	٤٤,٣٦*	٦,٦٦*	٠,١٩	١٣,٧٩

* دالة عند مستوى ٠,٠١

وتبين النتائج بجدول (٧) أن المناخ الأسري يتنبأ ايجابيا بصورة دالة إحصائيا بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب حيث يفسر ٠,١٩٪ من التباين في درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي ، وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري.

نتائج الفرض الرابع

لاختار صحة الفرض الرابع والذي ينص على انه :

لا تتنبأ درجات الطلاب على مقياس المناخ الأسري بصورة دالة إحصائيا بدرجات الطلاب على مقياس العجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية. تم حساب انحدار الدرجة الكلية للمناخ الأسري على العجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، ويبين جدول (٨) نتائج تحليل الانحدار.

جدول (٨)

نتائج تحليل انحدار المناخ الأسري على العجز المتعلم لدى الطلاب

المتغيرات	معامل الانحدار المعياري	معامل الانحدار غير المعياري	ف لنموذج الانحدار	ت	مربع معامل الارتباط	الثابت
المناخ الأسري	٠,٤٩	٠,٢٨	*٥٩,٥١	*٧,٧١	٠.٠,٢٤	٣,٥٥

* دالة عند مستوى ٠,٠١

وتبين النتائج السابقة أن المناخ الأسري يتنبأ ايجابيا بصورة دالة إحصائيا بالعجز المتعلم لدى الطلاب، وقد فسر المناخ الأسري ٢٤٪ من التباين في درجات الطلاب على مقياس العجز المتعلم، وبالتالي يمكن رفض الفرض الصفري.

نتائج الفرض الخامس

لاختار صحة الفرض الخامس والذي ينص على أنه :

لا تتنبأ درجات الطلاب على مقياس العجز المتعلم بصورة دالة إحصائيا بدرجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. تم حساب انحدار العجز المتعلم على التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، ويبين جدول (٩) نتائج تحليل الانحدار.

جدول (٩)

نتائج تحليل انحدار العجز المتعلم على التسويف الأكاديمي لدى الطلاب

المتغير	معامل الانحدار المعياري	معامل الانحدار غير المعياري	ف لنموذج الانحدار	ت	مربع معامل الارتباط	الثابت
العجز المتعلم	٠,٦٧	٠,٧٧	*١٩٠,٠٧	*١٣,٧٩	٠.٤٤	١٨,٠٤

* دالة عند مستوى ٠,٠١

وتبين النتائج السابقة إمكانية تنبؤ العجز المتعلم بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وقد فسر العجز المتعلم ٤٤ ٪ من التباين في درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي . وبالتالي تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل

<u>نتائج الفرض السادس</u>

لاختبار صحة الفرض السادس والذي ينص على انه " لا يتوسط العجز المتعلم العلاقة بين المناخ الاسري والتسويف الأكاديمي". تم استخدام أسلوب تحليل التوسط لاختبار تلك العلاقات

<u>نتائج تحليل التوسط</u>

في ضوء نتائج الانحدار المتعدد، يلاحظ أن المناخ الأسري كان منبئا دال إحصائيا بالعجز المتعلم، وبدوره كان العجز المتعلم منبئا دال إحصائيا بالتسويف الاكاديمي، وأخيرا كان المناخ الأسري منبئا دال إحصائيا بالتسويف الاكاديمي. هذه العلاقات والموضحة في شكل (١) ربما تثير التساؤل حول ما إذا كان العجز المتعلم يتوسط العلاقة بين المناخ الأسري والتسويف الأكاديمي. وقد تم تنفيذ أربع خطوات باستخدام تحليل الانحدار تم تحديدها (Baron& Kenny, 1986) بهدف التحقق من وجود تأثير التوسط.

شكل (١) تأثير التوسط للعجز المتعلم (متغير وسيط) في العلاقة بين المناخ الأسري (متغير منبئ) و التسويف الاكاديمي (متغير تابع)

تهدف الخطوة الأولى إلي التحقق ما إذا كان المتغير المنبئ يرتبط بالمتغير الوسيط، وفي هذه الخطوة يتم التعامل مع المتغير الوسيط وكأنه متغير تابع. وتهدف الخطوة الثانية إلى التحقق ما إذا كان المتغير المنبئ يرتبط بالمتغير المتنبئ به، حيث تظهر هذه الخطوة ما ذا كان هناك علاقة يمكن أن يتوسطها متغير أخر. وتهدف الخطوة الثالثة إلى التحقق من ارتباط المتغير الوسيط بالمتغير التابع. وتهدف الخطوة الرابعة إلي التحقق من وجود تأثير التوسط.

ويكون هناك دليل على وجود تأثير التوسط عندما يكون الارتباط بين المنبئ والمتغير المتنبئ به أقل في وجود الوسيط .وتحديدا، يوجد دليل على التوسط الجزئي عندما يكون هناك انخفاض طفيف في معامل الانحدار في الخطوة الرابعة مقارنة بالخطوة الثانية. ويوجد دليل علي التوسط الكامل عندما ينخفض معامل الانحدار في الخطوة الرابعة إلي الصف(Baron & Kenny, 1986) ويتم استخدام Sobel Test (Z statistic) للكشف عن الدلالة الإحصائية للانخفاض الحادث في معامل الانحدار في الخطوة الرابعة مقارنة بالخطوة الثانية (Sobel, 1982). ويوضح جدول (١٠) نتائج تحليل التوسط.

جدول (١٠) تأثير التوسط للعجز المتعلم (متغير وسيط)
في العلاقة بين المناخ الأسري (متغير منبئ) و التسويف الأكاديمي (متغير تابع)

التحليل	معامل الانحدار اللامعياري	الخطأ المعياري	ت	معامل الانحدار المعياري	٩٥٪ حدود الثقة لمعامل الانحدار اللامعياري	
					الحد الأدنى	الحد الأعلى
١. المناخ الأسري إلي العجز المتعلم	٠,٢٧٧	٠,٠٣٦	٧,٧١٤	٠,٤٩١	٠,٢٠٦	٠,٣٤٧
٢. المناخ الأسري إلى التسويف الأكاديمي	٠,٢٧١	٠,٠٤١	٦.٦٦٢	٠.٤٣١	٠,١٩١	٠,٣٥٢
٣. العجز المتعلم إلى التسويف الأكاديمي	٠,٧٦٩	٠,٠٥٦	١٣,٧٨٧	٠,٦٦٦	٠,٦٥٩	٠,٨٧٨
٤. المناخ الأسري و العجز المتعلم إلي التسويف الأكاديمي	٠,٠٤٥	٠,٠٤٠	١,١٣٢	٠,٠٧٣	-٠,٠٣٤	٠.١٢٤
	٠,٧١٥	٠,٠٧١	١٠,٠٦٧	٠,٦٤٨	٠.٥٧٥	٠,٨٥٥

في الخطوة الأولى، أظهر تحليل الانحدار أن المناخ الأسري يرتبط ايجابيا بالعجز المتعلم، ر^{٢} = ٠,٢٤١، ف (١,١٨٧) = ٥٩,٥٠، دالة = ٠,٠٠١، وفي الخطوة الثانية أظهر تحليل الانحدار أن المناخ الأسري يرتبط ايجابيا بالتسويف الأكاديمي، ر^{٢} = ٠,١٨٥، ف (١,١٩٥) = ٤٤,٣٨٦، دالة = ٠,٠٠١، وفي الخطو الثالثة أظهر تحليل الانحدار أن العجز المتعلم يرتبط ايجابيا بالتسويف الأكاديمي، ر^{٢} = ٠,٤٤٤، ف (١,٢٣٨) = ١٩٠,٠٦، دالة = ٠,٠٠١وفي الخطوة الرابعة أظهر تحليل الانحدار أن المناخ الأسري والعجز المتعلم يرتبطان معا بالتسويف الأكاديمي، ر^{٢} = ٠,٤٧١، ف (٢,١٦٨) = ٧٤,٨١ دالة = ٠,٠٠١،

ويلاحظ أن معامل الانحدار اللامعياري قد انخفض من ٠,٢٧١ في الخطوة الثانية إلى ٠,٠٤٥ في الخطوة الرابعة عند تضمين المتغير الوسيط في الخطوة الرابعة. وقد كانت قيمة Sobel Test = ٦,١١٤، دالة = ٠,٠٠١ وهو ما يشير إلي أن العجز المتعلم يتوسط العلاقة بين المناخ الأسري والتسويف الأكاديمي بصورة كاملة.

مناقشة النتائج

تبين نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة بين موجبة بين التسويف الأكاديمي لدى الطلاب وجميع الأبعاد والدرجة الكلية للمناخ الأسري، كما تبين النتائج إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب من خلال درجات الطلاب على مقياس المناخ الأسري .

وتتفق تلك النتائج بشكل عام مع نتائج دراسة (Pychy, Coplan& Reid, 2002) والتي بينت وجود علاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والتسويف الأكاديمي، وتتفق بشكل عام مع نتائج دراسة (Ferrari et al., 2005) والتي تبين ارتباط التسويف الأكاديمي لدى الطلاب بوجود نزاع مع الأبوين. ونتائج دراسة (Zakeri, Esfahani, Razmjoee, 2013) والتي بينت ارتباط التسويف الأكاديمي لدى الطلاب سالبا بالخصائص الايجابية للمناخ الاسري، وتتفق بشكل مع نتائج دراسة (Javady & Mahmoudi, 2015) من حيث ارتباط التسويف الأكاديمي لدى الطلاب ونمطي التنشئة الوالدية المتساهل والاستبدادي، وتختلف معها فيما يتعلق بارتباط التسويف الأكاديمي

لدى الطلاب بنمط التنشئة الوالدية الحازم والذي يمثل نمطا ايجابيا للتنشئة الوالدية حيث يتضمن وجود قواعد ملزمة الى جانب إتاحة الدعم للأبناء.

ويمكن تفسير تلك العلاقة بين التسويف الاكاديمي والمناخ الأسري في ضوء نظرية التفاعل الرمزي بأن التفاعلات بين أفراد الأسرة إذا تم تفسيرها من جانب الأبناء بأنها تعكس علاقات لا إنسانية ومشاعر مزيفة والتي ربما يدرك الأبناء أنها تتم بدافع الاستغلال مع إدراك الأبناء وجود تناقض في المشاعر التي تسود الأسرة ، ينعكس ذلك على تقدير الأبناء لذواتهم حيث يعتقد الأبناء في هذا السياق انهم لا يستحقون مشاعر حقيقية ومعاملة إنسانية وبالتالي يزيد احتمال تسويفهم للمهام الأكاديمية لأنهم من خلال التفاعلات بين أفراد الأسرة قيموا أنفسهم بأنهم اقل كفاءة وبالتالي لا يمكنهم انجاز المهام بالشكل الصحيح ومن هنا أصبحوا أكثر ميلا لتسويفها تأجيلا للصراع الذي يمكن ان يحدث داخل الأسرة نتيجة للفشل المحتمل وحماية لأنفسهم من الظهور بمظهر غير القادرين حيث يستخدمون خلال تسويفهم مبررات لعدم الانجاز تقيهم بعض الشئ من الحكم المباشر على قدراتهم.

وتبين نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين العجز المتعلم والمناخ الأسري كما كان المناخ الأسري منبئا ايجابيا بالعجز المتعلم، وتتفق النتائج الحالية بشكل عام مع نتائج دراسة (ياسمين الحداد، ٢٠٠٠) والتي بينت أن الدعم الوالدي يرتبط بزيادة رغبه الأبناء في الأداء، ودراسة (Aunola, Hakan & Jari-Erik, 2000) والتى بينت أن المراهقين من الأسر ذات المناخ الحازم يستخدمون إستراتيجيات الإنجاز الأكثر تكيفًا واقل توقعا للفشل واستخدام المراهقون من الأسر ذات النمط المهمل استراتيجيات غير تكيفية تتميز بمستويات عالية من السلوك غير ذي الصلة بالمهمة، كما تتفق مع نتائج دراسة (رحاب محمود، ابتسام احمد، ٢٠١٤) والتى توصلت الى وجود علاقة سالبة بين العجز المتعلم لدى الأطفال واستخدام الوالدين لأساليب تتصف بالمساواة والتقبل ووجود علاقة موجبة بين العجز المتعلم واستخدام الوالدين لأساليب الرفض والإهمال والقسوة والتسلط.

ويمكن تفسير تلك العلاقة بين العجز المتعلم والمناخ الأسري في ضوء نظرية التفاعل الرمزي ونظرية التحديد الذاتي بأن المناخ الأسري بما يتضمنه من علاقات وتفاعلات بين الأفراد إذا تم

تفسيرها من جانب الأبناء بأنها تعكس علاقات لا إنسانية ومشاعر مزيفة مع إدراك الأبناء وجود تناقض في المشاعر التي تسود الأسرة، الى جانب ما يدركه الأبناء في هذا المناخ من ردود فعل سلبية المقدمة خلال التفاعلات القائمة بين أفراد الأسرة ، يمكن ان تجعل الأبناء يطورون تقييمًا سلبيًا لقدراتهم ويتشكل لديهم إدراك غير عقلاني (Steel, 2010) مما يجعلهم في النهاية يدركون أنهم لا حول لهم ولا قوة (Johnson, Rosen & Levy, 2008) ويؤدي هذا الإدراك بدوره إلى شعورهم بالعجز.

كما تبين النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين العجز المتعلم والتسويف الأكاديمي كما يتنبأ العجز المتعلم بصورة دالة إحصائيا بالتسويف الأكاديمي وتتفق النتائج الحالية مع دراسة (Prihadi, et al., 2018) والتي توصلت إلى ان العجز المتعلم إضافة إلى السيطرة الداخلية يفسرا معا ٢١٪ من التباين في التسويف الأكاديمي.

ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين التسويف الأكاديمي والعجز المتعلم وتنبؤ العجز المتعلم ايجابيا بالتسويف الأكاديمي بأنه عندما يعتقد الطلاب بأنه لا حول لهم ولا قوة فأنهم يميلون إلى ممارسة سلوك التسويف الأكاديمي (Duru& Balkis, 2017) حيث يعتقدون بأن المهام الأكاديمية لا يمكن التحكم بها نتيجة اعتقادهم بعجزهم وبالتالي فإنه لا أهمية لمحاولة بذل الجهد لإنهائها في الوقت المحدد (Carden, Bryant& Moss, 2004) فقد يظهر التسويف الأكاديمي كاستراتيجية للتعامل مع العجز المتعلم، كبديل أفضل من التخلي تمامًا عن المهام الأكاديمية. وفي ضوء نظرية التفاعل الرمزي يمكن تفسير التسويف كنتيجة للعجز المتعلم بأن العجز المتعلم تسبب في شعور الطلاب بعدم الكفاءة لذا يستمرون في تأجيل عملهم لتبرير كونهم عاجزين. وفي ضوء النظرية ايضا يمكن تفسير التسويف الأكاديمي كآلية دفاع لحماية القيمة الذاتية من الأذى بسبب عدم الكفاءة المتصورة بسبب العجز المكتسب، وقد يكون التسويف استراتيجية للتكيف مع الشعور الطلاب بعدم الكفاءة بسبب العجز المكتسب حيث يستمرون في محاولة التعامل مع المهام عن طريق تسويفها، بدلاً من عدم القيام بها على الإطلاق.

وتبين نتائج الدراسة الحالية توسط العجز المتعلم بشكل كامل للعلاقة بين المناخ الأسري والتسويف الأكاديمي ، والذي يمكن تفسيره بأن الطلاب يتفاوت إدراكهم للمناخ الأسري وكلما كان

للمناخ الأسري انعكاسا على شعورهم باليأس وتبنيهم لمعتقدات لا عقلانية وصولا إلى حالة العجز المتعلم فسوف ينعكس ذلك على تأجيلهم للمهام الأكاديمية حماية لأنفسهم من إصدار أحكام تقلل من قيمتهم الذاتية. ويبين توسط العجز المتعلم بشكل كامل للعلاقة بين المناخ الأسري والتسويف الأكاديمي انه ما لم يصل الطالب الى حالة العجز المتعلم نتيجة لإدراكه للمناخ الأسري فلن يزيد احتمال ممارسته لسلوك التسويف بصورة واضحة.

وتلفت النتائج الحالية النظر الى ان المناخ الأسري الواحد لن يكون له نفس التأثير على جميع الأفراد الذين يعيشون في هذا المناخ، فهناك عوامل داخلية تتفاعل أيضا مع تلك التأثيرات الخارجية تصل بالفرد اما لحالة من العجز المتعلم والتى بدورها تؤدي إلى التسويف الأكاديمي ، وإما أن تحد من تأثير السياق فلا يظهر سلوك التسويف وربما يفسر لنا ذلك الفروق التي تظهر بين الأبناء في الأسرة الواحدة.

وربما تؤكد تلك النتائج التي تبين تفاوت اثر السياق على سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطلاب أهمية وجود برامج علاجية ووقائية لا تستهدف المناخ الأسري فقط بل يمكن تستهدف الأفراد أنفسهم للحد من تأثير المناخ غير الملائم على سلوك التسويف الأكاديمي لديهم.

توصيات الدراسة

أولا : في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية من وجود علاقة موجبة بين المناخ الأسري والعجز المتعلم والتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١- تصميم برامج إرشادية أسرية للعمل على إتاحة تفاعلات رمزية ايجابية تدعم ثقة الأبناء بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم.

٢- توجيه الوالدين لإتاحة مناخ اسري ايجابي يتعامل مع الأبناء بصورة إنسانية ويتيح لهم قدرا من الاستقلال، والمشاعر الصادقة.

٣- توجيه الوالدين لإتاحة مهام ملائمة لقدرات الأبناء وتقديم تغذية راجعة ايجابية لدعم شعورهم بالكفاءة وتقليل شعورهم بالعجز.

ثانيا : في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية من وجود علاقة موجبة بين العجز المتعلم والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب توصي الدراسة الحالية بما يلي :

١- إتاحة برامج إرشادية للطلاب لتعديل معتقداتهم اللاعقلانية التي تؤدي إلى الشعر بالعجز.

٢- تدريب المعلمين على تنمية التقدير الذاتي والثقة بالنفس لمواجهة العجز المتعلم لدى الطلاب

٣- إتاحة قدر من الاستقلال للطلاب على مهامهم الدراسية لتقليل شعورهم بعدم السيطرة وما يتبعها من شعور بالعجز.

٤- إتاحة المدرسة مهام مناسبة لقدرات الطلاب لتعزيز شعورهم بالكفاءة.

٥- تدريب المعلمين على التفاعل مع الطلاب بشكل ايجابي يجنبهم الشعور بالعجز.

٦- تطوير الاعتقاد لدى الطلاب بان نجاحهم الأكاديمي يقع تحت سيطرتهم.

٧- تحسين مهارات الطلاب وتطوير قدراتهم للتقليل من فرص وصولهم لحالة العجز

ثالثا : في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من توسط العجز المتعلم للعلاقة بين المناخ والتسويف توصي الدراسة الحالية بما يلي :

١- استهداف البرامج الوقائية والعلاجية للمناخ الأسري والعجز المتعلم معا للحد من سلوك التسويف لدى الطلاب

٢- إتاحة المدرسة برامج علاجية تستهدف العجز المتعلم لتقليل سلوكيات التسويف الأكاديمي حال صعوبة السيطرة على المناخ الأسري

بحوث مقترحة

يُقترح إجراء دراسات في المجالات التالية :

١- التسويف الأكاديمي لدى الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة

٢- تحليل مسار العلاقات بين المناخ الأسري والتسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي

٣- العلاقة بين المناخ المدرسي والتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية

٤- علاقة الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي الذاتي بالتسويف الأكاديمي

٥- اثر النظرية الضمنية للذكاء لدى طلاب المرحلة الإعدادية على العجز الأكاديمي والتسويف الدراسي.

المراجع

الفرحاتى السيد محمود (٢٠٠٩). العجز المتعلم سياقاته وقضاياه التربوية. القاهرة: الانجلو المصرية.

محمد محمد بيومي خليل (٢٠٠٠). سيكولوجية العلاقات الأسرية. القاهرة: دار قباء.

رحاب محمود محمد، ابتسام أحمد محمد (٢٠١٤). علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية بالعجز المتعلم لدى أطفال الروضة. مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الاطفال، جامعة الاسكندرية، ٦(١٧)، ٤٤٢- ٥١٩.

علاء الدين كفافي (٢٠١٠). مقاييس المناخ الأسري والعمليات الأسرية ، الفيوم: مكتبة دار العلم

ياسمين الحداد (٢٠٠٠). الدعم الوالدي لحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم في المواقف الانجازية. عمان: مجلة دراسات العلوم التربوية، ٢٧(٢)، ٢٨٧- ٣١١.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨). كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي (٢٠١٧/ ٢٠١٨). جمهورية مصر العربية: الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.

Asri, D, Setyosari, P., Hitipeuw, I.& Chusniyah, T. (2017). The Academic Procrastination in Junior High School Students' Mathematics Learning: A Qualitative Study. **International Education Studies**, 10(9), 71-77.

Aunola, K., Stattin, H., Jari-Erik, N. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. **Journal of Adolescence**. 23(2), 205-522.

Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. **Journal of Theory and Practice in Education**,5 (1), 18–32.

Bartlein, B. (2012). Time Management: How to Reduce Procrastination. at **http://www.The People Pro.com**

Beck, B., Koons, S., Milgrim, D. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: the effects of academic procrastination, self consciousness, self-esteem, and self-

handicapping. **Journal of social behavior and personality**. 15(5), 3–13.

Beswick, G., Rothblum, E., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. **Australian Psychologist**,23, 207-217.

Blumer H (1962) Society as symbolic interaction. In: Rose AM (ed.) **Human Behavior and Social Processes**. Boston: Houghton Mifflin Co., 179–92.

Brownlow, S. & Reasinger, R. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. **Journal of Social Behaviour and Personality,** 15(5), 15-34.

Carden, R., Bryant, C. & Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. **Psychological Reports**, 95(2), 581-582.

Chen, B., Shi, Z., Wang, Y. (2016). Do peers matter? Resistance to peer influence as a mediator between self-esteem and procrastination among undergraduates. **Frontiers in Psychology**. 7, 1529, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01529

Choi, J., & Moran, S. (2009). Why not procrastinate? development and validation of a new active procrastination scale. **Journal of Social Psychology**, 149(2), 195-212.

Cooley, C. (1902). **Human nature and social order**. New York: Scribner Delongis, A., Coyne, J. Dakof, G., Folkman, S.& Lazarus, R. (1982). Relationship of daily hassles, uplifts and major life events on health status. **Health Psychology**, 1(2), 119-136.

Ferrari, J., & Díaz-Morales, J. (2007). Perceptions of self concept and self-presentation by procrastinators: Further evidence. The Spanish **Journal of Psychology**, 10,(1), 91-96

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

Dewitte, S. & Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptation and incentives: The struggle between the present and the future in

procrastination and the punctual. **European Journal of Personality**, 16(6), 469-489.

Duru, E, Balkis, M. (2017), Gender differences in the relationship between academic procrastination, satifaction with academic life and academic performance. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 15(1), 105-125.

Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. **American Psychologist**, 41(10), 1040-1048.

Ferrari, J. (1992). Procrastinators and perfect behaviour: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness and self handicapping components. **Journal of Research in Personality**, 26, 75- 84.

Ferrari, J. & Emmons, R. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self reinforcement. **Journal of Social Behaviour and Personality,** 10, 135-142.

Ferrari, J., Johnson, J., & McCown, W. (1995). **Procrastination and task avoidance: Theory, research and practice**. New York: Plenum Press.

Ferrari, J. & Olivette, M. (1994). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. **Journal of Research in Personality,** 28(1), 87–100.

Ferrari, J., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. **North American Journal of Psychology,** 7(1), 1-6.

Ferrari, J. & Scher, S. (2002). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. **Psychology in the Schools**, 37, 359-366.

Flett, G., Hewitt, P., & Martin, T. (1995). Dimensions of Perfectionism and Procrastination. In J.R. Ferrari, J.L. Johnson, & W.G.

Lay, C.(1988). The relationship of procrastination and optimism to judgments of time to complete an essay and anticipation of setbacks. **Journal of Social Behavior and Personality**, 3, 201-214.

McCown, (Eds.), **Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment.** (pp. 113–136). New York: Plenum Press.

Goroshit , M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. **Journal of prevention and intervention in community,** 46(2):131-142.

He, S. (2017). A Multivariate Investigation into Academic Procrastination of University Students. **Open Journal of Social Sciences**, 5, 12-24

Heaven, P. & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, conscientiousness, and academic performance in high school: A three-wave longitudinal study. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 34(4) , 451-461

Javady, M., Mahmoudi, M. (2015). The relationship between perceived parenting styles and academic procrastination and fear of success. **International Academic Journal of Humanities**, 2(10), 31-49.

Johnson, R., Rosen, C., & Levy, P. (2008). Getting to the core of self-evaluation: A review and recommendations. **Journal of Organizational Behavior,** 29(3), 391-413

Klassen, R., Krawchuk, L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. **Contemporary Educational Psychology**, 33(4), 915–931.

McCown, W., & Johnson, J. (1989). Validation of an adult inventory of procrastination. **Paper presented at the Society for Personality Assessment,** New York: Plenum Publishing.

Lay, C. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. **Journal of Social Behavior and Personality**, 7(3), 483–494.

Lay, C., & Burns, P. (1991). Intentions and behavior in studying for an examination: The role of trait procrastination and its interaction with optimism. **Journal of Social Behavior and Personality**,6, 605-617.

Lay, C., & Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. **Personality and Individual Differences**, 21(1), 61–67.

McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P.(1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. **Personality and Individual Differences**, 8, 781-786.

Moon, S., & Illingworth, A. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. **Personality and Individual Differences** , 38(2), 297-309.

Onwuegbuzie, A. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. **Journal of Social Behavior and Personality,** 15(5), 103–109.

Prihadi, K., Hairul, N., & Hazri, J. (2010). Students' Self-Esteem and their Perception of Teacher Behavior: A Study of Between-Class Ability Grouping. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 8(2), 707-724.

Prihadi, K., Tan, C., Tan, R., Yong, P., Yong, J., Tinagaran, S., et al., (2018). Procrastination and Learned-Helplessness among University Students: The Mediation Effect of Internal Locus of Control. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 16(3), 579 - 595.

Pychy, T., Coplan, R., & Reide, P. (2002). Parenting and procrastination: Gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. **Personality and Individual Differences**, 33, 271-285.

Quinless, F., & Nelson, M. (1988). Development of a measure of learned helplessness. **Nursing Research**, 37(1), 11-15.

Rakes, G.& Dunn, K. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. **Journal of Interactive Online Learning**, 9(1), 78-93.

Rock, Paul. (1979). **Making of Symbolic Interactionism**.UK: Palgrave Macmillan.

Rosário, P., Costa, M., Núñez, J., González-Pienda, J., Solano, P., Vlle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school, and family variables. The Spanish journal of psychology, 12(1), 118-27.

Rothblum, E., Solomon, L. & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. **Journal of Counseling Psychology**, 33, 387-394.

Scher, S. & Ferrari, J. (2000). The recall of completed and noncompleted tasks through daily logs to measure procrastination. **Journal of Social Behavior and Personality**, 15(5), 255–266.

Scher, S., & Osterman, N. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. **Psychology in the Schools**, 39(4), 385-398

Schouwenburg, H. (2004). Trait procrastination in academic

settings: An overview of students who engage in task delays. In H.C. Schouwenburg, C. Lay, T. Pylchyl, & J. Ferrari, (Eds.), **Counseling the procrastinator in academic settings** (pp. 3-18). Washington: American Psychological Association.

Schraw, G., Wadkins, T., and Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. **Journal of Educational Psychology**, 99(1), 12–25.

Seligman, M. (1975). **Helplessness: On Depression, Development, and Death**. San Francisco: W. H. Freeman.

Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. (1995). Self-regulation and academic procrastination. **The Journal of Social Psychology**. 135(5), 607-619.

Seligman, M. (2000). Optimism, Pessimism, and Mortality. **Mayo Clinic Proceedings**, 75(2):133-134.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. Journal of Counseling Psychology, 31(4), 503–509.

Solomon, L., & Rothblum, E. (1994). Procrastination Assessment Scale- Students (PASS). In J. Fischer & K. Corcoran (Eds.), **Measures for clinical practice** (pp. 446-452). New York, NY: The Free Press.

Sorrenti, L., Filippello, P., Costa, S., Buzzai, C. (2014). Preliminary evaluation of a self-report tool for Learned Helplessness and Mastery Orientation in Italian students. **Mediterranean Journal of Clinical Psychology.** 2(3), Doi: 10.6092/2282-619/2014.2.1024.

Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. **Psychological Bulletin**, 133(1) , 65-94.

Steel, P. 2010. Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist?. **Personality and Individual Differences**, 48(8), 926-934.

Stryker, S. (1968). Identity salience and role performance. **Journal of Marriage and the Family**, 4, 558-564.

Stryker, S. (2002). Identity competition: Key to differen-tial social movement participation? In S. Stryker, T. Owens, & R. White (Eds.), **Self, identity, and social movements** (pp. 21–40). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Tice, D., & Baumeister, R. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. **Psychological Science**, 8(6), 454-458.

Tuckman, B. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. **Educational and Psychological Measurement**, 51(2), 473–480.

Ulusoy, Y. & Duy, B. (2013). Effectiveness of a Psycho-education Program on Learned Helplessness and Irrational Beliefs. **Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri**. 13(3). 1440-1446.

Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school, and family variables. **The Spanish Journal of Psychology**. 12(1), 118–127.

Eerde, V. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. **Personality and Individual Differences**, 35(6), 1401-1418.

Vahedi, S., & Mostafafi, F., Mortazanajad, H. (2009). Self-regulation and dimensions of parenting styles predict psychological procrastination of undergraduate pupils. **Iranian Journal of Psychiatry**. 4(4), 147-154.

Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. **Learning and Instruction**, 29 , 103-114.

Wesley, J. (1994). Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. **Educational and Psychological Measurement,** 54(2), 404–408.

Zakeria, H., Esfahanib, B., Razmjoee, M. (2013). Parenting Styles And Academic Procrastination. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 84, 57 – 60.

ملاحق الدراسة

ملحق (١)

مقياس التسويف الأكاديمي - إعداد الباحثة

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

يتناول المقياس الحالي سلوكيات التسويف الأكاديمي لديك والمطلوب تحديد إلى أي مدى تنطبق العبارات التالية عليك. تذكر أنه ليس هناك إجابة صحيحة وإجابة خطأ .

		تنطبق دائما	تنطبق غالبا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا	لا تنطبق
١	أنجز مهامي الدراسية فور تحديدها					
٢	انشغل بأمور أخري تعطل استعدادي للامتحانات					
٣	أنجز واجباتي أولا بأول					
٤	أحاول إيجاد الأعذار لعدم انجاز مهامي الدراسية المطلوبة					
٥	أتعجل انجاز المهام الدراسية قبل موعدها					
٦	أقوم بتأجيل مهامي الدراسية حتى اللحظات الأخيرة					
٧	احدث نفسي بأنه يمكنني انجاز مهامي الدراسية في وقت لاحق					
٨	استعد للامتحانات قبل انعقادها بوقت كاف					
٩	إنا مضيع للوقت					
١٠	أنجز مهامي الدراسية قبل موعدها المحدد					
١١	أقوم بتأجيل المذاكرة دون سبب مقنع					
١٢	التزم بالخطة المحددة لمراجعة دروسي					
١٣	مع اقتراب موعد الامتحان أجد نفسي منشغلا بأمور أخرى					
١٤	أقوم بتأجيل واجباتي الدراسية دون مبرر					
١٥	أتوقف عن الدراسة مبكرا كي أقوم بأشياء أكثر متعة					

		تنطبق دائما	تنطبق غالبا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا	لا تنطبق
١٦	انزعج لمجرد التفكير بأن لدى مهام دراسية					
١٧	أنجز المهام الدراسية التي اعتقد بأهميتها					
١٨	انشغل بالترفيه مما يعوق تسليمي للتكليفات الدراسية في موعدها					
١٩	اعتقد بأنه يمكنني تأجيل الدراسة الى وقت لاحق					
٢٠	أقوم بتأجيل واجباتي الدراسية بغض النظر عن كونها ممتعة او غيـــر ممتعة					
٢١	أعاني من تأخري في الاستعداد للامتحانات					

ملحق (٢)

مقياس مناخ الأسرة

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

تدور الأسئلة التالية حول الشكل العام للعلاقات داخل أسرتك والمطلوب تحديد إلى أي مدى تنطبق العبارات التالية عليك. تذكر أنه ليس هناك إجابة صحيحة وإجابة خطأ .

		تنطبق غالبا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا
١.	يؤخذ رأيي في كل الموضوعات خاصة التي تتعلق بدراستي ومستقبلي.			
٢.	يصر أبي وأمي دائما أن أتسامح مع أخوتي إذا نشأ خلاف بيني وبينهم.			
٣.	أبي وأمي يمدحان كل سلوك طيب يصدر مني.			
٤.	أسلوب الأمر هو الأسلوب المفضل عند أبي وأمي عند تكليفي بعمل من الأعمال.			
٥.	بصفة عامة أشعر أن والديَّ يعاملاني بلطف وحنان.			
٦.	يجد زملائي وأصدقائي عند آبائهم معاملة أفضل من التي أجدها عند أبي وأمي.			
٧.	من مجمل خبرتي مع أسرتي أظن المنفعة هي أساس العلاقة بين الناس.			
٨.	أحس وكأن أبي وأمي يحاولان تحقيق أهدافهما الشخصية من خلالي.			
٩.	عادة ما يشجعني أبي وأمي على أداء مختلف الأعمال			
١٠.	يدفعني أبي وأمي للعمل والاستذكار بطريقة فيها كثير من الإلحاح.			
١١.	أشعر أن أبي وأمي يفرضان عليّ تصوراتهما بشأن المستقبل			

		تنطبق غالبا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا
١٢.	والداي يعتبراني جزءا من ممتلكاتهما ويتصرفان في حياتي كما يريدان بدون معرفة رأيي			
١٣.	أشعر أنني تابع لأبي وأمي بشكل ما في آرائي وأعمالي .			
١٤.	أشعر أن لدي درجة من الاستقلال عن والديّ تسمح لي باتخاذ القرارات الخاصة بي.			
١٥.	يلح أبي وأمي في أن استفيد من خبراتهما في مختلف المواقف بشكل متعسف.			
١٦.	أشعر في كثير من الحالات أنني أفعل ما يريد أبي وأمي وليس ما أريده أنا .			
١٧.	أبي وأمي يقولان باعتزاز وثقة أنني امتداد لهما وعلي أن أفخر بذلك.			
١٨.	يتعامل أبي وأمي معي كما لو كان هناك صورة نموذجية للابن يتمنيان أن أكون مثلها وليس كما أنا بقدراتي وإمكانياتي.			
١٩.	يتعامل أبي وأمي معي ومع أخوتي بطريقة تدفعنا إلى التنافس على إرضائهما.			
٢٠.	يذكر أبي وأمي كثير من خبراتهما السابقة كي أستفيد منها وحتى يبرران توجيهاتهما وأوامرهما الصادرة إلي.			
٢١.	أتصور أن أبي وأمي يمكن أن يتقبلا اختلافي معهما في وجهة نظرهما في مختلف الشئون بما فيها تلك التي تخصني.			
٢٢.	يخبرني أبي وأمي أنني أستطيع أن أحقق المركز الأول بين زملائي إذا بذلت المجهود الكافي.			
٢٣.	أخفي مشاعري أحيانا ولا أعبر عنها أمام أبي وأمي لأنهما لا يسمحان بما يتعارض مع توجيهاتهما.			

		تنطبق غالبا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا
٢٤.	يطلب مني أبي وأمي أشياء يعرفان أنني لا أستطيع فعلها			
٢٥.	أكلف بتحمل بعض المسئوليات وأقوم ببعض الأعمال التي هي من صميم عمل أبي وأمي.			
٢٦.	يطلب مني ابي وامي بإلحاح أن أرعي إخوتي الأصغر وكأنني أحد الوالدين.			
٢٧.	أتصور أنني لا أستحق كثير من اللوم والتوبيخ الذي ألقاه من أبي وأمي.			
٢٨.	بصفة عامة يوجه الى اللوم والتوبيخ اكثر من المدح والتشجيع.			
٢٩.	أجد عند أبي وأمي من الحب والتقبل مثل الذي يجده زملائي عند آبائهم.			
٣٠.	يرضى عني أبي وأمي فقط إذا فعلت كل ما يطلبانه مني بالضبط.			
٣١.	أنجو من نقد أبي وأمي إذا كان سلوكي متفقا مع أوامرهما.			
٣٢.	يشترط عليّ أبي وأمي بعض الشروط مقابل تلبية بعض مطالبي.			
٣٣.	ما أسعى إليه دائما هو تلبية مطالب أبي وأمي دون النظر إلى مطالبي الخاصة.			
٣٤.	يتسامح أبي وأمي معي عندما أخطئ.			
٣٥.	إذا ما شعرت بإهانة من أبي وأمي فإنهما يحاولان إقناعي بأنه ليست هناك إهانة.			
٣٦.	أكاد أشك في حب أبي وأمي لي			
٣٧.	أشعر في كثير من المواقف أن اهتمام أبي وأمي منصب على ما أفعل وليس عليّ شخصيا.			
٣٨.	أظن أن أبي وأمي يعلمان أنني أعاني من بعض المتاعب ولا يهتمان بذلك.			

		تنطبق غالبا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا
٣٩.	أُستخدمُ أحيانا كوسيلة لتخفيف حدة الخلاف بين أبـــي وأمـــي دون مراعاة مشاعري.			
٤٠.	إذا ما اعترضتُ أو تساءلتُ عن معاملة أبي وأمي لي فإنني أقابل بالعنف.			
٤١.	أشعر أحيانا أن أبي وأمي يستغلان طيبتي وطاعتي لهما أكثر من اللازم.			
٤٢.	أستطيع أن أثق أو أطمئن لمشاعر أمي وأبي الإيجابية نحوي.			
٤٣.	أبي وأمي لا يعبران عن مشاعرهما الإيجابية نحوي في أي وقت.			
٤٤.	أحيانا أشعر وكأن حب والديّ لي حبا مصطنعا أو غير حقيقي.			
٤٥.	يعبر والديّ عن حبهما لي بالكلام ولكن سلوكهما معي لا يؤكد هذا الحب.			
٤٦.	يبدو أن أبي وأمي متفاهمان بشكل ما وإن كانا كثيري الخلاف في نفس الوقت.			
٤٧.	كل من أبي وأمي لديه الاستعداد لأن ينتقد الآخر باستمرار.			
٤٨.	أي محاولة للتفكير في المستقبل لأسرتنا ينظر إليها وكأنها ســـلوك خاطئ.			
٤٩.	آراء وتصرفات أبي وأمي معروفة لدينا تماما رغم تغير المواقف بحيث نستطيع التنبؤ بها.			
٥٠.	رغم اتفاق أبي وأمي في آرائهما ومواقفهما إلا أنهما غير منسجمين وعلاقتهما ببعض متوترة.			
٥١.	عندما تثار مشكلة ما في الأسرة فإن كلا من أبي وأمي يكون على استعداد لتحمل المسئولية.			
٥٢.	عندما تحتد المناقشة بين أبي وأمي أسمع كلا منهما يندب حظه لأنه			

		تنطبق غالبا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا
	تزوج الآخر.			
٥٣.	رغم توتر العلاقات الظاهرة بين أبي وأمي فإن كلا منهما يفتقد الآخر وينزعج إذا تغيب.			
٥٤.	كثيرا ما يحاول كل من أبي وأمي جذبي نحوه.			
٥٥.	لا أجد في معظم الحالات ميلا أو إلحاحا من أحد الوالدين لأنحاز في صفه إذا حدث خلاف بينهما أو عند مناقشة أي موضوع.			
٥٦.	أبي وأمي يعاملاني معاملة اصغر من سني.			
٥٧.	يبدو على أبي وأمي الانزعاج إذا حاولت اتخاذ قرار بمفردي أو أعتمد على تفكير الخاص.			
٥٨.	يفهم أبي وأمي أثر الزمن فيما يمكن أن أكتسبه من خبرة و يعرفان أنني أعرف أكثر من سني.			
٥٩.	الحالة الوحيدة التي يكون فيها أبي وأمي راضين عني هي عندما أكون طوع أمرهما.			
٦٠.	يعارض أبي وأمي أي محاولة مني أو من أخوتي للتحرر من سيطرتهما.			
٦١.	أسرتي لا ترحب بالاختلافات في وجهات النظر.			
٦٢.	والدايّ يسمحان لأي عضو في الأسرة أن يناقش تصرفاتهما وأن يعترض عليها.			
٦٣.	أسرتي تطلب مني ومن أخوتي الالتزام بوجهة نظر الأسرة في كل الأمور.			
٦٤.	أشعر أحيانا بالاختناق لاضطراري للالتزام بما تراه الأسرة صحيحا.			
٦٥.	رغم أنّ الأوضاع في أسرتنا غير سليمة تماما فإن أبي وأمي لا			

		تنطبق غالبا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا
	يرضيان بأي تغير ويفضلان بقاء الوضع على ما هو عليه.			
٦٦.	يرحب أبي وأمي أن نناقش سويا المسائل التي تخص الأسرة.			
٦٧.	تتصرف أسرتي وكأنها نسيج وحدها ولا ترحب بالمقارنة بينها وبين الأسر الأخرى.			
٦٨.	أشعر أن أسرتي تتفاعل مع أسر الأقارب والأصدقاء والجيران وتتبادل الزيارات الودية.			
٦٩.	هناك تناقض بين مظهر أسرتي الهادئ وحقيقة المناقشات. المشتعلة داخلها.			
٧٠.	لدينا أسلوب هادئ وموضوعي لمناقشة خلافاتنا داخل الأسرة.			
٧١.	على الرغم من مظهر أسرتنا الذي يوحي بالهدوء والثبات فإن أفراد الأسرة متناقضون تماما في وجهات نظرهم.			
٧٢.	يعكس الهدوء البادي على مظهر أسرتنا درجة حقيقية من التفهم والتعاطف داخل الأسرة.			
٧٣.	رغم أن أسرتنا تتسم بالهدوء والثبات إلا أنه ثبات أقرب إلى الركود والتوقف.			
٧٤.	تتسم علاقات الأسرة بالتلقائية والحيوية بل أنها تخلق جوا سعيدا على الجميع.			
٧٥.	رغم الهدوء الذي يبدو على أسرتنا فإن هذا الهدوء ينقلب إلى ثورة عارمة لأتفه الأسباب.			
٧٦.	تثور أسرتنا لسبب معين ثم تنتهي الثورة بدون أن تنتهي إلى نتائج أو حتى معرفة الأسباب الحقيقية للثورة.			
٧٧.	تتكرر نوبات الثورة المفاجئة التي ليس لها أسباب مقنعة في أسرتنا كثيرا.			

		تنطبق غالبا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا
٧٨.	يتكرر حدوث الثورات المفاجئة والمناقشات الحادة داخل الأسر ولكن لا يتغير شيء.			
٧٩.	أظن أن منزلي يتصف بالعلاقات الإنسانية الدافئة.			
٨٠.	أحيانا ما أجد أفراد الاسرة يتحدث كل منهم بكلمات غير واضحة وليست موجهة إلى فرد معين.			
٨١.	تعيش أسرتي في الخيال لأن واقع الأسرة ليس مريحا أو مشبعا بدرجة كافية.			
٨٢.	أحيانا ما نتفوه بالشعارات ونردد العبارات التي تحمل القيم الخلقية ولكنني لا أرى أثرا لذلك في سلوكنا.			
٨٣.	يمكن أن توجه إليّ انتقادات حادة وظالمة من قبل الوالدين أو أحدهما في أي وقت وبدون مقدمات.			
٨٤.	من السهل أن يوجه أي فرد في الأسرة اتهامات مهينة لفرد آخر.			
٨٥.	في ظل إدراك أفراد أسرتنا للعالم الخارجي كعالم مليء بالشرور فإننا نحاول أن ندعم بعضنا البعض ولكن دون فائدة.			

ملحق (٣)

مقياس العجز المتعلم

إعداد الباحثة

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

تدور الأسئلة التالية حول سلوكيات العجز المتعلم لديك والمطلوب تحديد إلى أي مدى تنطبق العبارات التالية عليك. تذكر أنه ليس هناك إجابة صحيحة وإجابة خطأ .

		تنطبق دائما	تنطبق غالبا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا	لا تنطبق أبدا
١.	يصعب على إيجاد حلول للمشكلات الصعبة.					
٢.	اشعر برغبة في ترك الدراسة.					
٣.	أجد صعوبة في التركيز خلال الدراسة .					
٤.	اشعر باليأس أمام المهام الصعبة.					
٥.	يصعب على المشاركة في الأنشطة الجماعية.					
٦.	اقلق عند مواجهة المشكلات.					
٧.	اشعر بالقلق قرب موعد الامتحانات.					
٨.	اترك اتخاذ القرارات للآخرين.					
٩.	تنقصني الثقة بقدراتي ومهاراتي.					
١٠.	اعتقد أن فرصتي في التفوق معدومة.					
١١.	استسلم بسهولة أمام المشكلات.					
١٢.	يصعب على اتخاذ قرارات مناسبة.					
١٣.	يصعب على أداء واجباتي الدراسية.					
١٤.	أفضل المشاركة في المهام السهلة.					
١٥.	أتوقع الفشل في دراستي.					
١٦.	اترك واجباتي تتراكم.					
١٧.	أجد صعوبة في التفكير خلال الامتحان.					

		تنطبق دائما	تنطبق غالبا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا	لا تنطبق أبدا
١٨.	اشعر بأني اقل كفاءة من الآخرين.					
١٩.	افشل في انجاز المهام المطلوبة .					
٢٠.	اعتقد أن النجاح الدراسي يعتمد على الحظ.					
٢١.	اترك المهام الدراسية قبل إتمامها.					
٢٢.	أتجنب مواجهة المشاكل.					
٢٣.	انسحب من المهام الصعبة.					
٢٤.	أتهرب من المشاركة في الأنشطة الدراسية.					
٢٥.	افشل في إقناع الآخرين بوجه نظري.					
٢٦.	قدراتي ضعيفة مقارنة بزملائي.					
٢٧.	اشعر بالملل خلال الدراسة.					
٢٨.	يصعب على التكيف مع الأحداث الجديدة.					
٢٩.	أجد صعوبة في انجاز مهامي الدراسية.					
٣٠.	اشعر بالضيق في مواجهة المشكلات.					
٣١.	اعتقد أني غير قادر على الانجاز.					
٣٢.	اشعر بأن مستقبلي غامض.					
٣٣.	أجد صعوبة في مراجعة دروسي.					
٣٤.	تنقصني الرغبة في انجاز مهامي الدراسية.					
٣٥.	أنا شخص متشائم .					
٣٦.	أرى أن النجاح في الدراسة يعتمد على الحظ.					
٣٧.	اشعر بالتوتر إذا طلب من المعلم أن أجيب على سؤال ما.					
٣٨.	اعتقد بأن حظي سيئ.					
٣٩.	افشل في تحقيق أهدافي.					
٤٠.	يصعب على إجابة الأسئلة التي يطرحها المعلم.					