العدد ١٨ آب ٢٠٢٥
المجلة العراقية للبحوث الانسانية والاجتماعية والعلمية
No. 18 – Ang 2025 Iraqi Journal of Humanitarian, Social and Scientific Research
Print ISSN 2710-0952 Electronic ISSN2790-1254

التسويف الاكاديمي السلبي والنشط وعلاقته بالسعادة الدراسية لدى طلبة الجامعة

Passive and Active Academic Procrastination and Its Relationship with Academic Well-Being among University Students

م.د. ياسين طرار غند ([1])
كلية التربية للبنات/ جامعة بغداد، العراق
Dr. Yassin Trar Ghand
College of Education for Women, University of Baghdad, Iraq

مستخلص البحث:
يهدف هذا البحث إلى:

١. التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي السلبي والنشط لدى طلبة الجامعة.
٢. التعرف على مستوى السعادة الدراسية لدى طلبة الجامعة.
٣. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التسويف الأكاديمي السلبي والنشط وفقًا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) لدى طلبة الجامعة .
٤. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في السعادة الدراسية وفقًا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) لدى طلبة الجامعة .
٥. تحديد طبيعة واتجاه العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي السلبي والنشط والسعادة الدراسية لدى طلبة الجامعة.

ولتحقيق هذه الأهداف، تم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي السلبي والنشط الذي وضعه تشوي وموران (Choi & Moran, 2009)، ويتكوّن من (١٦) عبارة. أما السعادة الدراسية، فقد تم قياسها باستخدام مقياس أغوستينوس(Agustinus, 2018) ، الذي يتكوّن من (٢٠) فقرة.

تكوّنت العينة الكلية من (١٥٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية من جامعة بغداد، موزعين على مختلف الكليات.

أظهرت النتائج ما يلي:انتشار التسويف الأكاديمي بنوعيه بين الطلبة بمستوى يفوق المتوسط. تمتع الطلبة بمستوى مرتفع من السعادة الدراسية على الرغم من وجود التسويف. الذكور أكثر ميلًا إلى التسويف بنوعيه مقارنة بالإناث. الإناث يتمتعن بسعادة دراسية أعلى من الذكور. وجود علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي السلبي والسعادة الدراسية. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي النشط والسعادة الدراسية.

وفي ضوء هذه النتائج، قُدِّمت مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات للبحوث المستقبلية في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: التسويف الأكاديمي السلبي والنشط، السعادة الدراسية.

Abstract
This study aims to:

1. Identify the levels of passive and active academic procrastination among university students.
2. Identify the level of academic well-being among university students.
3. To examine statistically significant differences in passive and active academic procrastination according to gender (male – female) among university students.

[1] * Email address: yassin.t@coduw.uobghdad.du.iq

4. To examine statistically significant differences in academic happiness according to gender (male – female) among university students.
5. Determine the nature and direction of the correlation between passive and active academic procrastination and academic well-being among university students.

To achieve these objectives, the Academic Procrastination Scale (active and passive) developed by Choi and Moran (2009) was used, consisting of 16 items. As for academic well-being, it was measured using the scale developed by Agustinus (2018), which consists of 20 items.

The total sample comprised 1,500 male and female students selected using a stratified random sampling method from the University of Baghdad, distributed across various colleges.

The findings revealed the following: Both types of academic procrastination were prevalent among students at levels exceeding the hypothetical mean. Despite the presence of procrastination, students exhibited high levels of academic well-being. Male students showed significantly higher levels of both passive and active procrastination compared to females. Female students reported significantly higher academic well-being than males. A statistically significant negative correlation was found between passive procrastination and academic well-being. A statistically significant positive correlation was found between active procrastination and academic well-being.

In light of these results, a set of conclusions and recommendations were proposed for future research in this field.

Keywords: Passive and active academic procrastination, academic well-being.

الفصل الاول / التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث:

على مدى العقود الأربعة الماضية، كشفت الأبحاث عن انتشار واسع لظاهرة التسويف الأكاديمي بين طلاب الجامعات. فقد أظهرت دراسة مبكرة أن (٤٦%) من الطلاب يعانون من هذه الظاهرة (Solomon, 1984)، بينما أشار هاريوت وفيراري (Harriott & Ferrari, 1996) إلى أن التسويف المزمن يؤثر في نحو (٢٠%) من البالغين. وفي دراسة أحدث استندت إلى بيانات التقرير الذاتي، وجد بوبوفا وبرونينكو (Popova & Pronenko, 2023) أن ما يصل إلى (٦٠%) من طلاب الجامعات يظهرون مستويات مرتفعة من التسويف الأكاديمي، مما يعكس تباينًا ملحوظًا في معدلات الانتشار باختلاف الدراسات (Popova & Pronenko, 2023: p. 376) .

ينتج عن التسويف الأكاديمي العديد من الآثار السلبية التي تمس الصحة النفسية والكفاءة الذاتية، فضلاً عن التأثير السلبي على الأداء الأكاديمي. كما يرتبط هذا السلوك بارتفاع مستويات قلق الاختبارات والضغوط الدراسية (García-Ros, 2022: p.26602).

يرتبط التسويف بانخفاض الأداء الأكاديمي من خلال مسارين: التأثيرات المباشرة يُؤخر التسويف إنجاز المهام، مما يقلل من جودتها بسبب ضيق الوقت، خاصةً عند التكديس في اللحظات الأخيرة (Benjamin, 2010; Seo, 2011: p. 212). التأثيرات غير المباشرة: يتسبب التسويف في انخفاض الدافعية، وتبني استراتيجيات تعلم غير فعالة، وزيادة مستويات القلق، وضعف التنظيم الذاتي، والشعور بالعزلة الاجتماعية (Everaert, 2017; Lakshminarayan, 2018: p. 525).

يُعد التسويف فشلًا في ضبط النفس؛ فدراسة أجراها أريلي وويرتينبروخ Ariely & Wertenbroch (2002) أظهرت أن طلاب معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا لم يتمكنوا من تحديد مواعيد نهائية فعالة لأنفسهم، ولم تؤد المواعيد الذاتية إلى تحسين أدائهم.

رغم التركيز التقليدي على التسويف السلبي (Passive Procrastination) وما يصاحبه من عواقب واضحة، فقد بدأت الأدبيات الحديثة بالتمييز بينه وبين التسويف النشط (Active Procrastination). إذ يُشير الأخير إلى تأجيل متعمّد للمهام، مع المحافظة على إنجازها بكفاءة وفي الوقت المحدد، مدفوعًا غالبًا بالشعور بالضغط الإيجابي للعمل تحت المواعيد النهائية (Chun & Choi, 2014; Seo, 2011). وقد يُعد هذا النمط من التسويف استراتيجية تكيفية تسهم في تعزيز التركيز والإنتاجية لدى بعض الأفراد (Häfner et al., 2014).

ومع ذلك، لا تزال علاقته بالسعادة الدراسية غير مستكشفة بعمق، مما يفتح المجال أمام دراسات إضافية لفهم كيف يؤثر هذان النوعان من التسويف على الرفاهية الأكاديمية للطلبة.

تُعد السعادة الدراسية (Academic Well-Being) من العوامل الجوهرية التي تسهم في الصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي. وبيّنت دراسة ويليامز وآخرون (2017) Williams et al. أن انخفاض هذا الشعور يرتبط بارتفاع مستويات القلق، وصعوبات التكيف، والتشتت المعرفي، وتراجع الأداء الأكاديمي (Williams et al., 2017, p. 1750). كما أشار كابلان (2017) Kaplan إلى أن غياب السعادة الدراسية قد يؤدي إلى اضطرابات نفسية كالاكتئاب، والعدوانية، وتدني احترام الذات، وتكوين صورة سلبية عن الذات (Kaplan, 2017, p. 2).

وقد يُستخدم التسويف كآلية هروب من التحديات الأكاديمية، لكنه غالبًا ما يؤدي إلى تفاقم المشكلات النفسية المرتبطة بعدم الشعور بالسعادة الدراسية. لذلك، فإن تعزيز التنظيم الذاتي، وتحسين مهارات إدارة الوقت والدافعية، قد يساهم في تقليل التسويف وتحسين كلٍّ من الأداء الأكاديمي والشعور بالسعادة الدراسية.

استنادًا إلى ما سبق، ومع التمييز بين التسويف الأكاديمي السلبي والنشط، تتمثل مشكلة البحث الحالي في التساؤل الآتي: هل هنالك العلاقة بين التسويف الأكاديمي السلبي والنشط والسعادة الدراسية لدى طلبة الجامعة؟

ثانيا: اهمية البحث:

يمثل مفهوم السعادة الدراسية (Academic Well-Being) أحد الاتجاهات الحديثة في ميدان التربية وعلم النفس، وقد بدأ الاهتمام الأكاديمي به في مطلع الألفية الثالثة، لا سيما منذ دراسة Konu & Rimpelä (2002) التي ناقشت العلاقة بين سعادة الطالب ودافعيته للإنجاز، وأشارت إلى أن المؤسسات التعليمية كثيرًا ما تركز على الجوانب التحصيلية، مع إغفال رفاهية الطالب داخل البيئة الأكاديمية (Huebner et al., 2014, p. 797) .

تؤكد الأدبيات أن السعادة مطلب إنساني جوهري يجب أن يتحقق في جميع البيئات، بما فيها البيئة التعليمية، التي يُفترض أن تكون محفزة، آمنة، وممتعة، تعزز الشعور بالدافعية والانتماء والقدرة على الإبداع (Fraillon, 2004). وقد أظهرت عدة دراسات أن السعادة الدراسية لا تنفصل عن السياق الجامعي العام، حيث تؤثر خصائص المؤسسة الأكاديمية، وخدماتها، وبيئتها التربوية في مستوى شعور الطلاب بالرضا والانخراط (Borgonovi &Pál, 2016).

كما أظهرت البحوث أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين السعادة الدراسية والتحصيل الأكاديمي، إذ إن الطلاب الذين يشعرون بالسعادة الدراسية يميلون إلى الانخراط الأكبر، ويحققون فهمًا أعمق للمحتوى، ويطورون كفاءة ذاتية أعلى، مما ينعكس على أدائهم العام (Elovainio et al., 2011؛ Tuominen-Soini et al., 2011؛ Fiorilli et al., 2017 ؛ Miller et al., 2013).

في المقابل، تناولت العديد من الدراسات ظاهرة التسويف الأكاديمي، خصوصًا التسويف السلبي بوصفه سلوكًا تجنبيًا يُضعف الأداء ويزيد من مستويات القلق والضغط النفسي. غير أن

بعض الباحثين، مثل تشو وتشوي (Chu & Choi (2005، قدموا تمييزًا مهمًا بين نوعين من التسويف:

- التسويف السلبي: يتسم بتأجيل المهام نتيجة التوتر، الشك الذاتي، وضعف التنظيم، مما يؤدي إلى تدني الأداء.
- التسويف النشط: تأجيل اختياري ومقصود للمهام مع الالتزام بإنجازها ضمن الوقت المحدد، ويُعد أداة تنظيمية فعالة.

وقد كشفت دراسات لاحقة أن المسوّفين النشطين يحققون أداءً أكاديميًا أعلى، ويتمتعون بسمات شخصية مثل الضمير الحي، والمرونة النفسية، والدافعية الذاتية (Choi & Moran, 2009؛ Seo, 2012 ؛ Kim, Fernandez & Terrier, 2017). كما يرتبط هذا النمط بقدرات أعلى في الإبداع وتوليد الأفكار، وفاعلية الذات الإبداعية، والرضا النفسي (Liu et al., 2017؛ Habelrih & Hicks, 2015).

تظهر أهمية هذا البحث في عدة محاور جوهرية:

١. الفهم المتعمق للتأثيرات التفاضلية لأنماط التسويف: يساهم في الكشف عن كيفية تأثير كل من التسويف النشط والسلبي على التحصيل الأكاديمي، ما يدعم تطوير استراتيجيات تعليمية فعالة لتعزيز نجاح الطالب.
٢. تسليط الضوء على العلاقة بين التسويف والسعادة الدراسية: يفيد في توضيح كيفية ارتباط أنماط التسويف بمشاعر الرضا والثقة بالنفس أثناء العملية التعليمية، وبالتالي استمرارية الطلاب في الدراسة.
٣. التطبيقات العملية: قد يساعد البحث في تصميم تدخلات تربوية ومهارية تهدف إلى الحد من التسويف السلبي وتعزيز التسويف النشط كوسيلة تكيفية، خاصة في سياقات تتطلب العمل تحت الضغط.
٤. الربط بالصحة النفسية والعلاقات الاجتماعية: يوفر البحث فهماً أعمق لتأثير التسويف على الجوانب النفسية مثل القلق والتوتر، وكذلك دوره في جودة التفاعل الاجتماعي داخل البيئة الجامعية.
٥. تحسين البيئة الجامعية: يقدم البحث رؤى للمؤسسات التعليمية حول كيفية بناء بيئة أكاديمية داعمة تُعزز السعادة الدراسية، من خلال إشراك الطلاب، وتقديم الدعم النفسي، وتصميم مناهج مرنة ومتوافقة مع قدرات الطلبة.

إن فهم العلاقة بين أنماط التسويف والسعادة الدراسية لا يسهم فقط في تحسين التجربة الأكاديمية، بل يعزز من جودة الحياة النفسية والتعليمية للطالب الجامعي، ويدعم بناء مؤسسات تعليمية أكثر مرونة واستجابة لاحتياجات الطلبة.

ثالثا: أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

١- التسويف الاكاديمي السلبي والنشط لدى طلبه الجامعة.
٢- السعادة الدراسية لدى طلبه الجامعة .
٣- الفروق ذو دلالة احصائية في التسويف الاكاديمي النشط والسلبي وفقا لمتغير الجنس (ذكور – اناث) لدى طلبة الجامعة.
٤- الفروق ذو دلالة احصائية في السعادة الدراسية وفقا لمتغير الجنس (ذكور – اناث) لدى طلبة الجامعة.
٥- طبيعة واتجاه العلاقة الارتباطية بين التسويف الاكاديمي السلبي والنشط والسعادة الدراسية لدى طلبه الجامعة.

رابعاً: حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد من الدارسين في الدراسات الأولية الصباحية خلال العام الدراسي (2025–2026)، ويشمل كلا الجنسين (ذكورًا وإناثًا)، ومن جميع الصفوف الدراسية، ضمن التخصصات العلمية والإنسانية، وذلك بهدف استقصاء العلاقة

بين أنماط التسويف الأكاديمي (السلبي والنشط) ومستوى السعادة الدراسية في هذا السياق الأكاديمي المحدد.

خامساً: تحديد المصطلحات

تعريف التسويف النشط والسلبي وفقًا لـ تشوي وتشو:(Choi & Chu, 2005)

- التسويف النشط (Active Procrastination): هو نمط من التسويف يتسم بالتأخير المتعمد للمهمات مع القدرة على إنجازها بفعالية تحت الضغط، حيث يختار الأفراد تأجيل العمل لأنهم يعتقدون أن الأداء سيكون أفضل ضمن المواعيد النهائية الضيقة.
- التسويف السلبي:(Passive Procrastination) هو تأجيل غير مقصود للمهمات نتيجة لضعف مهارات إدارة الوقت أو التردد، مما يؤدي إلى انخفاض الإنتاجية، وزيادة مستويات القلق، وصعوبة إكمال المهام بكفاءة.
- التعريف النظري: اعتمد الباحث تعريف تشوي وتشو وذلك لأنها اعتمدت الإطار النظري لـ (Choi & Chu, 2005) في البحث الحالي.
- التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عن طريق إجابته على فقرات مقياس التسويف النشط والسلبي المستخدم في البحث الحالي.
- السعادة الدراسية Academic Well-Being عرفها كونو وريمبيلا (Konu & Rimpela, 2002): بأنها حالة تُظهر درجة فاعلية وظائف الطالب في المجتمع الدراسي، وتؤدي دورًا رئيسيًا في التعلم، وتؤثر على تحسين وظائف الطلبة في المؤسسة التعليمية، وتتكون من أربعة ابعاد، وهي: البيئة الدراسية، العلاقات الاجتماعية، تحقيق الذات والصحة (Rimpela, 2002, p:80&Konu).
- التعريف النظري: اعتمد الباحث تعريف (Konu & Rimpela, 2002) وذلك لأنها اعتمدت الإطار النظري لـ (Konu & Rimpela) في البحث الحالي.
- التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عن طريق إجابته على فقرات مقياس السعادة الدراسية المستخدم في البحث الحالي.

الفصل الثاني/ اطار نظري

اولاً: التسويف الاكاديمي السلبي والنشط:

يُعد التسويف ظاهرة نفسية وسلوكية تؤثر على قدرة الأفراد على إنجاز المهام في الوقت المحدد. وعلى الرغم من أن التسويف يرتبط غالبًا بنتائج سلبية، إلا أن بعض الدراسات الحديثة تشير إلى وجود نوع إيجابي منه، يُعرف بالتسويف النشط. يهدف هذا البحث إلى توضيح الفروق بين التسويف النشط والتسويف السلبي، من خلال تحليل الجوانب المعرفية، والعاطفية، والسلوكية لكل منهما.

الأبعاد المعرفية والانفعالية والسلوكية

١. البُعد المعرفي: المماطلون السلبيون لا ينوون التسويف في الأصل، لكنهم يعانون من ضعف في اتخاذ القرار، ما يؤدي إلى تأجيل المهام. أما النشطون، فهم يتخذون قراراتهم بوعي، ويؤجلون العمل عمدًا لترتيب أولوياتهم بشكل استراتيجي.
٢. البُعد الانفعالي: يواجه المماطلون السلبيون مشاعر ضغط وقلق عند اقتراب المواعيد النهائية، ويُبدون تشاؤمًا بشأن نتائج أدائهم. في المقابل، يرى المماطلون النشطون في هذا الضغط حافزًا إيجابيًا يدفعهم إلى بذل مزيد من الجهد ويُشعرهم بالرضا الشخصي.
٣. البُعد السلوكي: غالبًا ما يُظهر المماطلون النشطون التزامًا بالمهام وقدرة على إنجازها بنجاح في اللحظات الأخيرة، على عكس المماطلين السلبيين الذين قد يتوقفون عن المحاولة ويفشلون في إتمام المهام (Chu & Choi, 2005, p.248).

أنماط التسويف المرتبطة بالنموذجين النشط والسلبي:

يُصنف التسويف أحيانًا إلى نمطين رئيسيين: "الإيجابي مقابل السلبي" أو "التكيفي مقابل غير التكيفي". يُنظر إلى التسويف النشط بوصفه نمطًا إيجابيًا أو تكيفيًا، في حين يُعد التسويف السلبي غير تكيفي يؤدي إلى نتائج سلبية (Chu & Choi, 2005) .

يرتبط التسويف السلبي غالبًا بالنمط التقليدي الذي ينجم عن ضعف التنظيم الذاتي والخوف من الفشل(Steel, 2007) ، بينما يمثل التسويف النشط سلوكًا منظمًا يتم فيه التأجيل بطريقة محسوبة لا تؤثر سلبًا على النتائج.

كذلك، يتداخل هذا التصنيف مع ما يُعرف بـ:

- التسويف التجنبي (Avoidant Procrastination): الذي ينجم عن القلق والخوف من الفشل، ويقترن عادة بتدهور الأداء.(Ferrari, 1993)
- التسويف الاستثاري (Arousal Procrastination): حيث يعتمد الفرد على ضغط الموعد النهائي كعامل تحفيزي، ويُصنف ضمن سلوك البحث عن الإحساس(Steel, 2007) .

ورغم وضوح هذا التصنيف، إلا أن بعض الباحثين يرون أنه يُبسط الواقع بشكل مفرط، نظراً لتعدد الدوافع النفسية وتداخلها، بالإضافة إلى تأثير الخصائص الفردية في نتائج التسويف (Svartdal et al., 2018).

أشار تشودري وبيشيل Chowdhury & Pychyl (2018) إلى أن التسويف النشط ليس دائمًا مفيدًا، ولا يمثل مفهومًا موحدًا قابلًا للتعميم على جميع الأفراد. فالجمع بين مصطلحي "التسويف" و"النشاط" يُعد متناقضًا ظاهريًا؛ فالأول يشير إلى التأجيل، والثاني إلى الفاعلية والإنجاز.

يتضمن التسويف النشط بُعدين رئيسيين:

١. التأجيل الهادف (Purposeful Delay): وهو تأجيل استراتيجي يساعد على إدارة الوقت بفعالية وتحقيق نتائج عالية.
٢. التأجيل التحفيزي (Arousal Delay): يعتمد على ضغط المواعيد النهائية كوسيلة للتحفيز، وقد يكون في بعض الحالات غير تكيفي ويؤثر سلبًا على جودة الأداء (Chowdhury & Pychyl, 2018, p.98).

السمات الشخصية وعلاقتها بالتسويف وفقًا لنموذج Cloninger (1994)، هناك ثلاث سمات رئيسية تؤثر في تنظيم السلوك واتخاذ القرار:

١. ضبط الذات (Self-Directedness - SD): القدرة على وضع الأهداف وتحقيقها بفعالية.
٢. التعاون (Cooperativeness-CO): الميل إلى التفاعل الإيجابي مع الآخرين وبناء علاقات فعّالة.
٣. التسامي الذاتي (Self-Transcendence-ST): الميل إلى الإحساس بالهدف والانفتاح على التجارب الروحية والمعنوية.

ثانياً: نظرية السعادة الدراسية (Academic Well-Being Theory):

قدّم كلٌّ من كونو وريمبيلا (Konu & Rimpelä, 2002) أول نموذج نظري يُعنى بسعادة الطلبة، استنادًا إلى أبحاث وملاحظات علمية عبر ثقافات متعددة. وقد كشفت دراسات لاحقة أن المؤسسات التعليمية غالبًا ما تركّز على التحصيل الأكاديمي بوصفه الهدف الرئيسي، في حين تغفل إلى حد كبير الأبعاد النفسية والاجتماعية والفيزيقية التي تُسهم في تعزيز الأداء الأكاديمي(Augustine, 2018, p.12) .

تركّز هذه النظرية على العلاقة بين التعليم والسعادة من خلال تعزيز الرفاه النفسي والجسدي داخل المؤسسات التربوية. وتشير نتائج الأبحاث إلى أن العوامل الأكثر تأثيرًا في سعادة الطلبة تتعلق بجودة العلاقات الاجتماعية وإمكانيات تحقيق الذات (Rimpelä, Konu 2002, p.84) .

أهداف النظرية ومكوناتها:

تهدف النظرية إلى تطوير بيئات تعليمية شمولية تستجيب للاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلبة، وتُعزز شعورهم بالسعادة، من خلال أربعة مكونات أساسية:

١. البيئة الدراسية: وتشمل العوامل المادية كالبنية التحتية، تنظيم الجدول الزمني، حجم الصفوف، توفر الخدمات الصحية، وأساليب التدريس .(Konu et al., 2005) وتؤكد الأبحاث الحديثة أن تصميم بيئة تعليمية محفزة يمكن أن يُسهم في رفع الدافعية الذاتية والرضا الأكاديمي لدى الطلبة.(OECD, 2021)
٢. العلاقات الاجتماعية: ترتبط بالمناخ التربوي والعلاقات التفاعلية بين الطلبة والأساتذة، فضلاً عن دعم الأسرة ومدى اهتمام الكادر الأكاديمي بجوانب الحياة الشخصية للطلبة (Konu & Rimpelä, 2002, p.83). وتُظهر دراسات حديثة أن وجود علاقات اجتماعية إيجابية يُعدّ مؤشرًا قويًا على جودة الحياة الجامعية (Tian et al., 2015; Suldo & Huebner, 2006).
٣. إمكانيات تحقيق الذات: تتضمن تعزيز احترام الذات، إشراك الطلبة في اتخاذ القرارات، وتنمية المهارات الشخصية من خلال المشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية (Ratnik, 2017, p.602). ويؤكد Ryan & Deci (2000) ضمن نظرية التحديد الذاتي (Self-Determination Theory) أن الشعور بالكفاءة والاستقلالية والانتماء يُعد من المحددات الرئيسية للرفاه النفسي.
٤. الحالة الصحية: تشمل الصحة النفسية والجسدية، ومدى تأثيرها على أداء الطلبة وتوازنهم الشخصي والأكاديمي (Konu & Rimpelä, 2002, p.87). وتبيّن أن مشكلات الصحة النفسية، مثل القلق والاكتئاب، ترتبط سلبًا بتحصيل الطلبة وسعادتهم الدراسية (Sawyer et al., 2012).

مستجدات وتطبيقات معاصرة

تشير الاتجاهات الحديثة إلى أهمية دمج مؤشرات السعادة الدراسية ضمن التقييم المؤسسي للجامعات، لضمان جودة التعليم والتعلم. كما بدأت العديد من الجامعات بتطوير سياسات دعم نفسي واجتماعي متكاملة، تشمل وحدات الإرشاد النفسي، والأنشطة اللاصفية، وبرامج المهارات الحياتية، كجزء من ممارسات تعزيز الرفاهية الأكاديمية (UNESCO, 2020) .

تؤكد أيضًا الدراسات المعاصرة على أهمية "المرونة النفسية الأكاديمية" (Academic Resilience) كعامل وسيط في العلاقة بين البيئة التعليمية وجودة الحياة الدراسية، حيث يساعد الطلبة على التكيف مع التحديات وتحقيق نتائج إيجابية (Martin & Marsh, 2006) .

الفصل الثالث: إجراءات البحث:

منهج البحث:

لابد من اتباع منهج محدد يمكن عن طريقه دراسة العلاقات الارتباطية بين متغيرات البحث، ووصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليلها، ويعتمد دراسة كل ظاهرة على ما يتواجد عليه في الواقع، وعلى وصف تلك الظاهرة وصفاً دقيقاً وشاملاً (ملحم،٢٠٠٠، ص٣٢) بمعنى وصف الظاهرة وصفاً كمياً، بإعطائنا رقماً تصف مقدارها أو حجمها أو ارتباطها مع الظواهر الأخرى، أو تصف الظاهرة وصفاً كيفياً، أي اعطاء خصائصها (عبيدات واخرون، ١٩٩٦، ص٢٨٩)، لذا اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي كونه أنسب المناهج لهذه الدراسة.

أولًا-مجتمع البحث: تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة كليات الجامعة بغداد(*) للعام الدراسي (٢٠٢٥ /٢٠٢٦) وللدراسات الصباحية. بلغ عدد هذه الكليات (٢٤) كلية، موزعة على الاختصاصات العلمية والإنسانية. كان المجموع الكلي للطلبة في جميع الكليات (٦١,٤٨١) طالبًا وطالبة، منهم (٢٤,٧٣٢) من الذكور، بنسبة بلغت (٤٠.٢٢%)، و(٣٦,٧٤٩) من الإناث، بنسبة (٥٩.٧٧%).

(*) تم الحصول على هذه الإحصاءات من رئاسة الجامعة بغداد، قسم الإحصاء

العدد ١٨ آب ٢٠٢٥
المجلة العراقية للبحوث الانسانية والاجتماعية والعلمية
No. 18 – Ang 2025 Iraqi Journal of Humanitarian, Social and Scientific Research
Print ISSN 2710-0952 Electronic ISSN2790-1254

ثانيًا: عينة البحث: أختيرت عينة التطبيق بالأسلوب الطبقي العشوائي ذي التوزيع المتناسب. يُستخدم هذا الأسلوب عادةً عندما يكون مجتمع البحث متجانسًا، ومن ثم يتم اختيار أفراد عينة الدراسة عشوائيًا من هذه الطبقات.

ولغرض اختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث الحالي، جرى اختيار (٣) كليات من التخصصات العلمية و(٣) كليات من التخصصات الإنسانية عشوائيًا من مجموع كليات الجامعة. بعد ذلك، سُحب الطلاب والطالبات عشوائيًا من هذه الكليات ليمثلوا المجتمع الأصلي للبحث.

بلغ المجموع الكلي للعينة (1,500) طالب وطالبة، أي ما يعادل (٢.٤٣%) من مجموع أفراد المجتمع الكلي في كليات جامعة بغداد. تتوزع أفراد العينة على الأقسام العلمية والإنسانية، ومن الذكور والإناث، بواقع (٦٠٦) من الذكور (بنسبة ٤٠%)، و(٨٩٤) من الإناث (بنسبة ٦٠%). والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

افراد عينة البحث الموزعين تبعا لمتغير الجنس (ذكور – اناث)

ت	الكليات		الذكور	الاناث	المجموع
١	كليات علمية	كلية صيدلة	٤٢٤	٩٤٤	١٣٦٨
٢		كلية الهندسة	٢٣٢٩	١٤٠١	٣٧٣٠
٣		كلية علوم الهندسة الزراعية	١٩١٥	٢١٤٣	٤٠٥٨
		المجموع	٤٦٦٨	٤٤٨٨	٩١٥٦
٤	كليات انسانية	كلية العلوم السياسية	٤٤٦	٥٦٤	١٠١٠
٥		كلية العلوم الاسلامية	٢٢٦٦	٢٦٨٣	٤٩٤٩
٦		كلية الآداب	١٧٢٢	٢٥١٣	٤٢٣٥
٧		المجموع	٤٤٣٤	٥٧٦٠	١٠١٩٤
٨		المجموع الكلي	٩١٠٢	١٠٢٤٨	١٩٣٥٠

ثالثًا: أداتا البحث: لتحقيق أهداف البحث، استُخدمت أدوات لقياس كلٍّ من التسويف السلبي والنشط والسعادة الدراسية.

اولا: التسويف الاكاديمي السلبي والنشط: قِيسَ هذان المتغيران باستخدام المقياس الذي طوّره تشوي وموران (Choi & Moran) عام (٢٠٠٩). يتألف المقياس من (١٦) عبارة، بمعدل (٤) عبارات لكل مكون، وهي:

١. الرضا عن النتيجة: يعكس ميل الفرد إلى الشعور بالرضا عن نتائج عمله، حتى لو اضطر إلى إنجازه بسرعة. من فقره (١ الى ٤).
٢. تفضيل الضغط: يمثل تفضيل إنجاز العمل تحت ضغط المواعيد النهائية. من فقره (٥ الى ٨).
٣. القرار المتعمد: يشير إلى اتخاذ قرار واعٍ بتأجيل المهام. من فقره (١ الى ١٢).
٤. القدرة على الالتزام بالمواعيد النهائية: تعكس قدرة الفرد على إتمام المهام في الوقت المحدد. ممن فقرة (١٣ الى ١٦).

يُقيِّم الأفراد مدى انطباق كل عبارة عليهم وفق مقياس خماسي، حيث تعني الدرجة (١) "لا تنطبق عليَّ ابداً"، في حين تعني الدرجة (٥) "تنطبق عليَّ تمامًا". تشير الدرجات الأعلى إلى مستوى أكبر من التسويف النشط، باستثناء العبارات المعكوسة(R) ، حيث يكون التفسير معكوسًا.

ثانياً: السعادة الدراسية: لقياس السعادة الدراسية، استُخدم المقياس الذي وضعه أغوستينوس (Agustinus) عام (٢٠١٨)، والذي يتكون في صورته الأصلية من (٢٠) فقرة موزعة على أربعة مجالات:

١. الظروف الدراسية (٥ فقرات). ٢: العلاقات الاجتماعية (٥ فقرات). ٣: وسائل تحقيق الذات (٥ فقرات). ٤: الحالة الصحية (٥ فقرات). صِيغت فقرات المقياس بأسلوب العبارات التقريرية، مع تقديم خمسة بدائل متدرجة للإجابة: (تنطبق عليَّ دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، لا تنطبق عليَّ)، وتُمنح لها درجات من (٥) إلى (١) للفقرات الإيجابية.

صدق ترجمة المقياس:

لضمان دقة تعريب مقياسي التسويف النشط (تشوي وموران، ٢٠٠٩) والسعادة الدراسية (أوغستينوس، ٢٠١٨)، اتُبعت خطوات منهجية شملت: الترجمة الأولية إلى العربية، ثم الترجمة العكسية للتحقق من المعنى، تلاها مراجعة من خبير في اللغة والعلوم النفسية، وأخيرًا مطابقة النسخ باستخدام معادلة كوبر بنسبة توافق تجاوزت ٩٠%. وعليه، تُعد النسختان العربيتان صالحتين للتطبيق في هذا البحث.

صلاحية الفقرات

للتحقق من صلاحية الفقرات، استعان الباحث بمجموعة من عشرة خبراء ومحكمين متخصصين في مجال التربية وعلم النفس. كان الهدف هو الحصول على آرائهم وتقييمهم لمدى صلاحية فقرات مقياسي التسويف الاكاديمي السلبي والنشط والسعادة الدراسية بصورتهما الأولية (ملحق ١، ٢)، إضافة إلى مدى ملاءمة الفقرات للإطار الذي وُضعت فيه. اعتُمدت نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر لقبول الفقرات. وقد بلغت نسبة موافقة الخبراء على الفقرات ما بين ٨٩% و١٠٠%، مما جعلها مقبولة في المقياس. بناءً على ذلك، تم الإبقاء على جميع الفقرات مع إجراء بعض التعديلات لتناسب عينة البحث الحالي.

– التحليل الإحصائي لفقرات المقياس

١- تمييز الفقرات (Item Discrimination): استخدم الباحث أسلوب المجموعتين الطرفيتين بنسبة ٢٧% لكل مجموعة (٤٠٥ فردًا من أصل ١٥٠٠) لقياس قدرة فقرات مقاييس التسويف الأكاديمي السلبي والنشط والسعادة الدراسية على التمييز بين الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة والمنخفضة. وتم تطبيق اختبار (t)لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات، مما يعكس القوة التمييزية لكل فقرة (Edwards, 1957, p.153). وقد أظهرت النتائج أن جميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلى جودة بنية الفقرات(Scannell, 1973, p.14) . كما هو مبين في الجدول (٢).

جدول(٢)

قيمة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمقاييس التسويف الأكاديمي (السلبي والنشط) والسعادة الدراسية

	التسويف الأكاديمي (السلبي والنشط)						السعادة الدراسية				
ت	متوسط العليا	انحراف معياري	متوسط الدنيا	انحراف معياري	القيمة التائية	ت	متوسط العليا	انحراف معياري	متوسط الدنيا	انحراف معياري	القيمة التائية
١	4.41	0.55	1.54	0.78	60.07	١	4.061	0.448	2.794	0.722	29.96
٢	3.70	0.50	2.45	0.50	35.37	٢	4.926	0.598	2.434	0.758	51.90
٣	3.93	0.73	1.97	0.59	41.86	٣	4.597	0.413	1.996	0.527	78.12
٤	4.04	0.54	2.26	0.52	47.82	٤	4.397	0.763	1.595	0.444	63.84
٥	4.18	0.51	2.86	0.51	36.68	٥	3.734	0.503	1.966	0.4911	50.57
٦	4.67	0.61	1.87	0.41	75.89	٦	3.733	0.665	1.987	0.570	40.09
٧	3.79	0.45	2.11	0.64	42.94	٧	3.587	0.524	2.594	0.727	22.27
٨	4.27	0.72	2.63	0.60	35.12	٨	4.799	0.608	2.456	0.744	49.06
٩	4.38	0.42	1.84	0.42	85.18	٩	4.401	0.618	2.830	0.4027	42.82
١٠	3.56	0.79	1.61	0.51	41.61	١٠	4.562	0.473	2.208	0.6042	61.67
١١	4.41	0.70	1.93	0.76	47.84	١١	3.530	0.787	1.679	0.566	38.38
١٢	3.75	0.47	1.74	0.49	58.76	١٢	4.954	0.710	2.569	0.488	55.67

١٣	3.59	0.40	2.89	0.45	23.21	١٣	4.748	0.775	2.641	0.447	47.34
١٤	4.92	0.72	2.71	0.59	47.37	١٤	3.818	0.757	2.341	0.535	32.02
١٥	4.94	0.68	2.45	0.79	48.00	١٥	3.772	0.639	2.656	0.777	22.32
١٦	4.71	0.69	2.80	0.49	45.02	١٦	3.775	0.768	2.240	0.529	33.08
						١٧	3.956	0.435	2.284	0.607	45.02
						١٨	4.287	0.478	2.141	0.6812	51.87
						١٩	4.147	0.418	1.538	0.545	76.42
						٢٠	3.936	0.530	1.661	0.788	48.17

٢- صدق الفقرة (طريقة الاتساق الداخلي):

ترى أنستازي (Anastasi, 1976, p.202) أن ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يُعد مؤشراً على مدى تمثيلها للسمة التي يقيسها المقياس.

ولغرض التحقق من صدق الفقرات ضمن مقاييس التسويف الأكاديمي بنوعيه (السلبي والنشط) والسعادة الدراسية، تم حساب معامل الارتباط بين إجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، بالإضافة إلى حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه. وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس هذه الارتباطات.

نتائج التحليل الإحصائي: تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياسي التسويف السلبي والنشط بين (٠.١٨–٠.٦٢)، وجميعها كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥). أما في مقياس السعادة الدراسية، فقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه بين (٠.١٦–٠.٦٢)، وقد تبيّن أنها جميعًا دالة إحصائيًا عند نفس المستوى. تم عرض هذه النتائج تفصيليًا في الجدول (٣)

الجدول (٣)

معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس لمقياسي التسويف الاكاديمي السلبي والنشط والسعادة الدراسية

	التسويف الأكاديمي (السلبي والنشط)			والسعادة الدراسية		
ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية		معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	0.4536	٩	0.1822	١	0.3397	١١	0.1698
٢	0.2269	١٠	0.4516	٢	0.6163	١٢	0.6255
٣	0.3002	١١	0.2418	٣	0.5113	١٣	0.5595
٤	0.3358	١٢	0.1912	٤	0.4473	١	0.2619

	٤						
0.2472	١٥	0.2348	٥	0.6154	١٣	0.3789	٥
0.2480	١٦	0.2348	٦	0.6235	١٤	0.5368	٦
0.3060	١٧	0.1878	٧	0.5480	١٥	0.2558	٧
0.4118	١٨	0.5757	٨	0.4443	١٦	0.4068	٨
0.3673	١٩	0.4485	٩				
0.2997	٢٠	0.4998	١٠				

ثبات مقياس التسويف الاكاديمي (النشط والسلبي) والسعادة الدراسية

تم التحقق من ثبات المقياسين باستخدام طريقتين:

١. إعادة التطبيق(Test–Retest): أُجري التطبيق الأول على عينة من (٢٠٠) طالب وطالبة، ثم أُعيد بعد ١٥ يومًا. بلغت معاملات الثبات: (التسويف الأكاديمي (السلبي والنشط): ٠.٨٣). (السعادة الدراسية: ٠.٧٨). وتُشير هذه القيم إلى ثبات استقرار جيد (Adams, 1964).

٢. ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) : تم احتساب الاتساق الداخلي على عينة من (١٥٠٠) طالب وطالبة، وبلغت النتائج: (التسويف الأكاديمي (السلبي والنشط): ٠.٨٩). (السعادة الدراسية: ٠.٨٧) وهي قيم مرتفعة تُدلل على اتساق داخلي قوي وموثوقية عالية (عودة، ٢٠٠٢).

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

الهدف الأول: التعرف على مستوى التسويف (السلبي والنشط) لدى طلبة الجامعة.

فيما يتعلق بتحقيق الهدف الأول، تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة على عينة مكونة من (١٥٠٠) طالب وطالبة. اما مقياس التسويف السلبي، فقد بلغ المتوسط الحسابي (٥٤.٠١) بانحراف معياري (١١.٧٨)، بينما كان المتوسط الفرضي (٤٨). وكانت القيمة التائية المحسوبة (٢٣.١٠)، وهي أعلى من القيمة الجدولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٥١٢)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين، أي أن مستوى التسويف السلبي لدى الطلبة كان أيضًا أعلى من المتوسط المفترض.

وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات العينة على مقياس التسويف النشط (62.15) بانحراف معياري (١٠.٣٤)، في حين بلغ المتوسط الفرضي (٤٨). وباستخدام اختبار التائي لعينة واحدة، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤٠.٥٠)، وهي أعلى من القيمة الجدولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٨٦)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسط الحسابي والفرضي، أي أن مستوى التسويف النشط لدى الطلبة كان أعلى من المتوسط المتوقع.

الجدول (٤)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس السعادة الدراسية

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية	القيمة الجدولية	الدلالة ٠.٠٥
التسويف السلبي	٥١	٥٤.٠١	١١.٧٨	الدرجة > ٤٨	٥١٢	٢٣.١٠	١.٩٦	دالة

التسويف النشط	987	٦٢.١٥	١٠.٣٤	الدرجة ≤ ٤٨	٩٨٦	٤٠.٥٠	١.٩٦	دالة

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الجامعة في مقياس التسويف النشط والسلبي كان أعلى من المتوسط الفرضي بشكل دال إحصائيًا، مما يشير إلى أن أفراد العينة يعانون من مستويات مرتفعة من التسويف، سواء أكان نشطًا أم سلبيًا. يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه Chu & Choi (2005)، حيث أوضحا أن الطلبة الجامعيين قد يلجؤون إلى التسويف النشط كاستراتيجية تنظيم ذاتي، إذ يؤجلون المهام عمدًا لكنهم ينجزونها في ظل ضغوط الوقت لتحقيق أداء أفضل. في المقابل، فإن التسويف السلبي يرتبط بعدم القدرة على التنظيم والشعور بالذنب والتشتت، وهو ما أشار إليه Sirois & Pychyl (2013)باعتباره أحد الأعراض السلوكية المرتبطة بالضغوط النفسية ونقص التنظيم الذاتي.

تشير هذه النتيجة إلى أن التسويف، بنوعيه، هو سلوك شائع بين الطلبة، وربما يرجع ذلك إلى خصائص المرحلة الجامعية التي تتطلب قدراً كبيراً من التنظيم الذاتي وإدارة الوقت، وهي مهارات لا يمتلكها كثير من الطلبة بشكل كافٍ. كما قد يسهم الضغط الأكاديمي وغياب الدافعية الداخلية في تعزيز سلوك التسويف.

الهدف الثاني: التعرف على السعادة الدراسية لدى طلبة الجامعة.

أما فيما يتعلق بمقياس السعادة الدراسية، فقد بلغ المتوسط الحسابي (٦٦.٦٨٢) بانحراف معياري (١٦.٦٨٢)، مقابل متوسط فرضي قدره (٦٠). وأظهرت نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (١٥.٨٣٣)، وهي كذلك أعلى من القيمة الجدولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٤٩٩)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا، يشير إلى أن مستوى السعادة الدراسية لدى أفراد العينة أعلى من المتوسط الفرضي. وتُعرض التفاصيل الرقمية لهذه النتائج في الجدول (٥).

الجدول(5)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس السعادة الدراسية

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية	القيمة الجدولية	الدلالة ٠.٠٥
السعادة الدراسية	١٥٠٠	٦٦.٨٢	١٦.٦٨٢	٦٠	١٤٩٩	١٥.٨٣٣	١.٩٦	دالة

أما فيما يخص مقياس السعادة الدراسية، فقد كشفت النتائج عن متوسط حسابي مرتفع بصورة دالة إحصائيًا مقارنة بالمتوسط الفرضي، مما يدل على أن الطلبة يتمتعون بمستوى مرتفع نسبيًا من الرضا والسعادة في البيئة التعليمية. تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Suldo, Thalji & Ferron (2011) من أن الطلبة الذين يشعرون بالكفاءة والانخراط الأكاديمي يميلون إلى الإبلاغ عن مستويات أعلى من السعادة الدراسية. كما أوضح Diener et al. (2009)أن الشعور بالسعادة الأكاديمية يرتبط بوجود أهداف واضحة، وعلاقات إيجابية مع الزملاء والأساتذة، وإحساس بالمعنى في النشاط الدراسي.

ورغم ارتفاع مستوى التسويف لدى الطلبة، إلا أن ارتفاع السعادة الدراسية قد يُعزى إلى كون بعضهم يمارس التسويف النشط بصورة إيجابية، بما لا ينعكس سلبًا على مشاعرهم العامة تجاه الدراسة. وهذا يتفق مع ما ذهب إليه Wäschle et al. (2014) من أن التسويف النشط لا يؤدي بالضرورة إلى انخفاض في مستوى الرضا أو السعادة، بخلاف التسويف السلبي الذي يرتبط بشكل مباشر بضعف الأداء الأكاديمي وتدني الشعور بالرفاهية.

الهدف الثالث: الفروق ذو دلالة احصائية في التسويف الاكاديمي السلبي والنشط وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – اناث) لدى طلبة الجامعة.

اجريت التحليلات الإحصائية للكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في كل من التسويف الأكاديمي بنوعيه، والسعادة الدراسية، باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما يلي:

بلغ عدد الذكور في العينة (٦٠٦) طالبًا، بمتوسط حسابي (٥٨.٣١) وانحراف معياري (١١.٧٠٤). أما عدد الإناث فبلغ (٨٩٤) طالبة، بمتوسط حسابي (٤٦.٨٩) وانحراف معياري (٩.٥٤٢). أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (١٤.٥٨٢)، وهي أعلى من القيمة الجدولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين الجنسين في التسويف الأكاديمي، لصالح الذكور. والجدول (٦) يوضح ذلك

الجدول (٦)

الفروق في التسويف الاكاديمي وفقا للجنس (ذكور – اناث)

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	القيمة الجدولية	الدلالة ٠.٠٥
التسويف السلبي والنشط	ذكور	٦٠٦	٥٨.٣١	11.704	١٤.٥٨٢	١.٩٦	دالة
	اناث	٨٩٤	٤٦.٨٩	٩.٥٤٢			

تشير النتائج إلى أن الذكور يميلون إلى ممارسة التسويف الأكاديمي بدرجة أعلى من الإناث، وهي نتيجة تتفق مع ما توصلت إليه Steel (2007)، حيث أشار إلى أن الذكور أكثر ميلًا إلى التسويف بسبب سمات مثل انخفاض التنظيم الذاتي، وارتفاع مستويات المجازفة. كما أكد Klassen & Kuzucu (2009) أن الفتيات غالبًا ما يظهرن مستويات أعلى من الانضباط الذاتي والالتزام الأكاديمي، ما يجعلهن أقل عرضة لسلوكيات التسويف.

قد يُعزى هذا الفارق أيضًا إلى اختلاف أساليب التعامل مع الضغوط الأكاديمية بين الجنسين؛ فالذكور قد يتجهون إلى تأجيل المهام كآلية تجنب للضغوط، بينما تسعى الإناث لإنهاء المهام مبكرًا لتقليل القلق المرتبط بالأداء.

الهدف الرابع: الفروق ذو دلالة احصائية في السعادة الدراسية وفقا لمتغير الجنس (ذكور – اناث) لدى طلبة الجامعة.

كان المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (٥٩.٢٣) بانحراف معياري (٥.٢٢٩)، بينما كان متوسط درجات الإناث (٦٤.٨٢) بانحراف معياري (٧.٢٣٢). بلغت القيمة التائية (١٦.٣٣)، وهي أكبر من القيمة الجدولية (١.٩٦)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين الجنسين في السعادة الدراسية، لصالح الإناث. والجدول (٧) يوضح ذلك

الجدول (٧)

الفروق في التسويف الاكاديمي وفقا للجنس (ذكور – اناث)

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	القيمة الجدولية	الدلالة ٠.٠٥
السعادة الدراسية	ذكور	٦٠٦	٥٩.٢٣	٥.٢٢٩	-١٦.٣٣	١.٩٦	دالة
	اناث	٨٩٤	٦٤.٨٢	٧.٢٣٢			

أظهرت النتائج أن الإناث يتمتعن بمستوى أعلى من السعادة الدراسية مقارنة بالذكور، وهو ما يمكن تفسيره استنادًا إلى ما أشار إليه Suldo et al. (2011) من أن الإناث غالبًا ما يكنّ أكثر اندماجًا في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية، مما يعزز لديهن الشعور بالانتماء والرضا الدراسي. كذلك، فإن مستويات التعبير العاطفي والتواصل الاجتماعي المرتفعة لدى الإناث تسهم في بناء علاقات إيجابية داخل البيئة التعليمية، وهو عامل مهم في دعم الشعور بالسعادة حسب ما ذكره Diener et al. (2009).

ومن ناحية أخرى، قد يعاني الذكور من ضغط مجتمعي في إثبات الذات أكاديميًا بطرق تتضمن أحيانًا عدم الإفصاح عن مشاعر التوتر أو الإحباط، مما ينعكس على انخفاض مستويات رضاهم العام عن تجربتهم الدراسية.

الهدف الخامس: التعرف على طبيعة واتجاه العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي (السلبي والنشط) والسعادة الدراسية لدى طلبة الجامعة؟

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة بين أبعاد التسويف الأكاديمي (السلبي والنشط) والسعادة الدراسية لدى طلبة الجامعة. أُجري التحليل على عينة مكونة من (١٥٠٠) طالب وطالبة، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي السلبي والسعادة الدراسية، حيث بلغ معامل الارتباط (r=-0.49)، وهو معامل دال عند مستوى (٠.٠٥). وتشير هذه النتيجة إلى أنه كلما زاد مستوى التسويف السلبي، انخفضت درجات الطلبة في مقياس السعادة الدراسية.

أما العلاقة بين التسويف الأكاديمي النشط والسعادة الدراسية، فقد كانت موجبة دالة إحصائيًا، حيث بلغ معامل الارتباط(r=0.38) ، وهو كذلك دال عند مستوى (٠.٠٥). وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين يمارسون التسويف النشط يميلون إلى امتلاك مستويات أعلى من السعادة الدراسية مقارنة بغيرهم.

جدول (٨)

طبيعة العلاقة بين المتغيرات التسويف الأكاديمي السلبي والنشط × السعادة

المتغيران	معيار التصنيف	العينة	معامل الارتباط	طبيعة العلاقة ومستوى الدلالة٠.٠٥
التسويف السلبي × السعادة الدراسية	الدرجة ≤ ٤٨	٩٨٧	- ٠.٤٩	دال سلبية (عكسية)
التسويف النشط × السعادة الدراسية	الدرجة > ٤٨	٥١٣	٠.٣٦	دال موجبة (طردية)

أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة بين التسويف الأكاديمي السلبي والسعادة الدراسية- (r = 0.49)، بما يتفق مع دراسات سابقة ربطت التسويف السلبي بمؤشرات نفسية سلبية كالتوتر وضعف الدافعية(Sirois, 2014) ؛ ويُفسَّر ذلك بأن التسويف السلبي يمثل سلوكًا تجنبيًا مرتبطًا بالخوف من الفشل، مما يضعف جودة الحياة الدراسية.

في المقابل، وُجدت علاقة إيجابية بين التسويف النشط والسعادة الدراسية(r = 0.38) ، وهو ما يدعم الطرح بأن هذا النوع من التسويف يُعد إستراتيجية تنظيم ذاتي فعالة لدى بعض الأفراد (Chu & Choi, 2005)، حيث يعزز لديهم الشعور بالتحفيز والرضا. كما أكدت دراسة Wäschle et al. (2014) أن تأثير التسويف يعتمد على نوعه وسياقه، إذ يرتبط النشط بنتائج إيجابية عند وجود تحكم ذاتي، بخلاف التسويف السلبي.

أولاً: الاستنتاجات: بناءً على ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يستنتج الباحث بما يأتي:

١. ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي (النشط والسلبي) لدى طلبة الجامعة عن المتوسط الفرضي بشكل دال إحصائيًا، مما يشير إلى انتشار هذه الظاهرة بين الطلبة بدرجات متفاوتة، وهو ما يستدعي الانتباه التربوي والإرشادي.
٢. مستوى السعادة الدراسية لدى الطلبة أعلى من المتوسط الفرضي، مما يدل على أن فئة كبيرة من الطلبة يتمتعون بدرجة جيدة من الرضا والراحة في بيئتهم الجامعية، رغم وجود مؤشرات تسويف مرتفعة.
٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التسويف الأكاديمي بنوعيه، وكانت لصالح الذكور، مما يعكس أن الذكور أكثر ميلاً إلى التسويف سواء النشط أو السلبي مقارنة بالإناث.

٤. وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في السعادة الدراسية، وكانت لصالح الإناث، مما يشير إلى أن الطالبات يشعرن بمستوى أعلى من السعادة والرضا الدراسي مقارنة بزملائهن الذكور.
٥. وجود علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي السلبي والسعادة الدراسية، ما يعني أن الطلبة الذين يميلون إلى التسويف السلبي يعانون من انخفاض في شعورهم بالسعادة والرضا في السياق الدراسي.
٦. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي النشط والسعادة الدراسية، مما يشير إلى أن بعض الطلبة يستخدمون استراتيجيات تأجيل مدروسة تعزز من تحفيزهم وتزيد من شعورهم بالسعادة الدراسية.

ثانيًا: التوصيات: بناءً على ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يوصي الباحث بما يأتي:

١. تصميم وتنفيذ برامج تدريبية وإرشادية تستهدف الحد من التسويف الأكاديمي السلبي، من خلال تنمية مهارات إدارة الوقت، وتحديد الأهداف، وتعزيز الدافعية الداخلية لدى الطلبة، خاصة الذكور.
٢. نشر الوعي التربوي والإرشادي بالفروق بين التسويف النشط والسلبي، مع التركيز على كيفية توظيف التأجيل الإيجابي كاستراتيجية تساعد على الإنجاز وتحقيق الرضا الدراسي.
٣. إدراج موضوع التسويف الأكاديمي والسعادة الدراسية ضمن برامج الإرشاد النفسي الجامعي، وتوفير خدمات دعم نفسي موجهة للطلبة الأكثر عرضة للتسويف السلبي أو تدني الشعور بالسعادة الدراسية.
٤. تشجيع البحوث المستقبلية التي تتناول العوامل النفسية والمعرفية المرتبطة بالتسويف الأكاديمي والسعادة الدراسية، ودراسة متغيرات إضافية مثل التحصيل الأكاديمي، والضغوط النفسية، والمرونة الذاتية.
٥. تعزيز بيئة التعلم الداعمة والمرنة في الجامعات، التي من شأنها تقليل الضغوط الأكاديمية وتعزيز مشاعر السعادة والانتماء، ما قد يُسهم في خفض التسويف السلبي وتحسين جودة الحياة الدراسية للطلبة.

المصادر العربية والانجليزية:

- ملحم، سامي (٢٠٠٠): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عودة، أ. (٢٠٠٢). القياس والتقويم في العملية التدريسية. عمان: دار الفكر.
- عبيدات، ذوقان، عبد الرحمن عدس وعبد الحق، كايدي (١٩٩٦): البحث العلمي، مفهومه، ادواته، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
- Adams, J. S. (1964). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 2, pp. 267–299). Academic Press.
- Anastasi, A. (1976). *Psychological testing* (4th ed.). Macmillan.
- Ariely, D., & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: Self-control by precommitment. *Psychological Science*, *13*(3), 219–224. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00441
- Benjamin, A. S., & Tullis, J. (2010). What makes distributed practice effective? *Cognitive Psychology*, *61*(3), 228–247.

- Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, *149*(2), 195–212. https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.195-212
- Chowdhury, S. R., & Pychyl, T. A. (2018). Active procrastination: Fact or fiction? *Learning and Individual Differences, 69*, 90–96. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.007
- Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, *145*(3), 245–264. https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264
- Cloninger, C. R. (1994). *The Temperament and Character Inventory (TCI): A guide to its development and use*. Washington University Center for Psychobiology of Personality.
- Everaert, P., Opdecam, E., & Maussen, S. (2017). The relationship between motivation, learning approaches, academic performance and time spent. *Accounting Education, 26*(1), 78–107. https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1274911
- Fernie, B. A., Bharucha, Z., Nikčević, A. V., & Spada, M. M. (2017). A meta-cognitive model of procrastination. *Journal of Affective Disorders*, *210*, 196–203. https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.12.042
- Ferrari, J. R. (1993). Procrastination and impulsiveness: Two sides of the same coin? *Journal of Research in Personality*, *27*(2), 140–156. https://doi.org/10.1006/jrpe.1993.1010
- Fraillon, J. (2004). *Measuring student well-being in the context of Australian schooling*. The Australian Council for Educational Research.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Tomás, J. M., & Sancho, P. (2022). Effects of self-regulated learning and procrastination on academic stress, subjective well-being, and academic achievement in secondary education. *Current Psychology, 42*, 26602–26616. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03590-5
- Habelrih, E. A., & Hicks, R. E. (2015). Psychological well-being and its relationships with active and passive procrastination. *International Journal of Psychological Studies, 7*(3), 25–34. https://doi.org/10.5539/ijps.v7n3p25
- Harriott, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports, 78*(2), 611–616. https://doi.org/10.2466/pr0.1996.78.2.611
- Huebner, E., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R., & Lyons, M. D. (2014). *Schooling and children's subjective well-being*.
- Kaplan, Y. (2017). School-specific subjective wellbeing and emotional problems among high school adolescents. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing, 1*(1), 1–9.

- Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences, 108*, 154–157. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in school: A conceptual model. *Health Promotion International, 17*(1), 79–87.
- Lakshminarayan, N., Potdar, S., & Reddy, S. G. (2018). Relationship between procrastination and academic performance among a group of undergraduate dental students in India. *Journal of Dental Education, 77*, 524–528.
- Liu, W., Pan, Y., Luo, X., Wang, L., & Pang, W. (2017). Active procrastination and creative ideation: The mediating role of creative self-efficacy. *Personality and Individual Differences, 119*, 227–229. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.033
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*(3), 267–281. https://doi.org/10.1002/pits.20149
- OECD. (2021). *The future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/
- Petrisya, M. (2018). Relation of student-teacher trust with school well-being to high school students. *Journal Psikodimensia, 17*, 162–167.
- Popova, D., & Pronenko, E. (2023). Academic procrastination in the context of meaning structures of personality: Why is it important for the formation of sustainable behavior. *E3S Web of Conferences, 376*, 05058.
- Pychyl, T. A., & Flett, G. L. (2012). Procrastination and self-regulation failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 30*(4), 203–212. https://doi.org/10.1007/s10942-012-0149-5
- Ratna, C. (2016). School well-being strategy in high schools (SMA) as a school evaluation tool. In *2nd Psychology & Humanity* (Psychology Forum UMM).
- Ratnik, M., & Rüütel, E. (2017). School factors affecting Estonian students' subjective well-being at the basic school. *Problems of Education in the 21st Century, 75*(6), 599–611.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
- Sawyer, M. G., Arney, F. M., Baghurst, P. A., Clark, J. J., Graetz, B. W., Kosky, R. J., ... & Zubrick, S. R. (2012). The mental health of young people in Australia: Key findings from the child and adolescent component of the

national survey. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 45*(12), 1053–1059. https://doi.org/10.3109/00048674.2011.624083

- Seo, E. H. (2011). The relationships among procrastination, flow, and academic achievement. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 39*, 209–217.
- Seo, E. H. (2012). Cramming, active procrastination, and academic achievement. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 40*(8), 1333–1340. https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.8.1333
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 503–509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65–94.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research, 78*(2), 179–203. https://doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2
- Svartdal, F., Granmo, S., & Furuholmen, A. (2018). On the behavioral side of procrastination: Exploring behavioral delay in real-life settings. *Frontiers in Psychology, 9*, 746.
- Tian, L., Zhao, J., & Huebner, E. S. (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence, 45*, 138–148.
- UNESCO. (2020). *Happy schools: A framework for learner well-being in the Asia-Pacific*. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373674
- 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. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.005
- Williams, M., Pendlebury, H., Thomas, K., & Smith, P. (2017). The student well-being process questionnaire (Student WPQ). *Psychology, 8*, 1748–1761.
- Wyn, J., Cahill, H., Holdsworth, R., Rowling, L., & Carson, S. (2000). Mindmatters, a whole-school approach to promoting mental health and wellbeing. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 34*, 594.

ملحق رقم (١) بصيغته الاولية

العدد ١٨ آب ٢٠٢٥
No. 18 – Ang 2025
المجلة العراقية للبحوث الانسانية والاجتماعية والعلمية
Iraqi Journal of Humanitarian, Social and Scientific Research
Print ISSN 2710-0952 Electronic ISSN2790-1254

APS

Please indicate the degree to which you agree with each of the following statements as a description of your behavior/feeling for most of the time. (1-strongly disagree; 7-strongly agree)

	Strongly Disagree						Strongly Agree
1. My performance tends to suffer when I have to race against deadlines.	1	2	3	4	5	6	7
2. I don't do well if I have to rush through a task.	1	2	3	4	5	6	7
3. If I put things off until the last moment, I'm not satisfied with their outcomes.	1	2	3	4	5	6	7
4. I achieve better results if I complete a task at a slower pace, well ahead of a deadline.	1	2	3	4	5	6	7
5. It's really a pain for me to work under upcoming deadlines.	1	2	3	4	5	6	7
6. I'm upset and reluctant to act when I'm forced to work under pressure.	1	2	3	4	5	6	7
7. I feel tense and cannot concentrate when there's too much time pressure on me.	1	2	3	4	5	6	7
8. I'm frustrated when I have to rush to meet deadlines.	1	2	3	4	5	6	7
9. To use my time more efficiently, I deliberately postpone some tasks.	1	2	3	4	5	6	7
10. I intentionally put off work to maximize my motivation.	1	2	3	4	5	6	7
11. In order to make better use of my time, I intentionally put off some tasks.	1	2	3	4	5	6	7
12. I finish most of my assignments right before deadlines because I choose to do so.	1	2	3	4	5	6	7
13. I often start things at the last minute and find it difficult to complete them on time.	1	2	3	4	5	6	7
14. I often fail to accomplish goals that I set for myself.	1	2	3	4	5	6	7
15. I'm often running late when getting things done.	1	2	3	4	5	6	7
16. I have difficulty finishing activities once I start them.	1	2	3	4	5	6	7

Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of social psychology*, *149*(2), 195-212.

ملحق رقم (٢)

ت	مقياس التسويف الاكاديمي السلبي والنشط						ت	مقياس السعادة الدراسية					
	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرا	لا تنطبق إطلاقًا			دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرا	لا تنطبق إطلاقًا	
١	أدائي يتدهور عندما أضطر إلى الإسراع لمواجهة المواعيد النهائية. (R)						١	حجم القاعة الدراسية في رأيي مريح بما يكفي للدراسة					
٢	لا أُنجز بشكل جيد عندما أضطر إلى تنفيذ المهمة بسرعة. (R)						٢	الإضاءة في القاعة الدراسية كافية بحيث يسهل عليّ الكتابة أو القراءة					
٣	عندما أؤجل الأمور إلى اللحظة الأخيرة، لا أكون راضيًا عن نتائجها.(R)						٣	غالبًا ما يعطي الاساتذة واجبات كثيرة كل أسبوع					
٤	أحقق نتائج أفضل عندما أنجز المهام بوتيرة أبطأ، قبل الموعد النهائي بوقت كافٍ.(R)						٤	يمكن أن تجعلني البيئة الجامعية أكثر تركيزا					
٥	من المزعج جدًا بالنسبة لي العمل تحت ضغط المواعيد النهائية القريبة.(R)						٥	المهام المعطاة من قبل الاساتذة تناسب قدراتي					
٦	أشعر بالضيق والتردد عندما أُجبر على العمل تحت الضغط. (R)						٦	كثيرا ما أشعر بالقلق فجأة					
٧	أشعر بالتوتر ولا أستطيع التركيز عندما يكون هناك ضغط كبير من الوقت. (R)						٧	لا توجد أنشطة (إضافية) خارج المنهج تتماشى مع اهتماماتي					

٨	أشعر بالإحباط عندما أضطر إلى الإسراع من أجل الوفاء بالمواعيد النهائية.(R)	٨	تشجعني الجامعة دائمًا على تجربة الأشياء المختلفة التي أحبها
٩	لكي أستخدم وقتي بكفاءة أكبر، أؤجل بعض المهام عمدًا.	٩	يمكن أن تجعلني البيئة الجامعية أكثر تركيزا
١٠	أؤجل العمل عن قصد لأعزز دوافعي.	١٠	يشارك جميع الطلبة في صنع سياسات الجامعة
١١	من أجل استخدام وقتي بشكل أفضل، أؤجل بعض المهام بقصد.	١١	أذهب إلى الجامعة حتى عندما أمرض
١٢	أنهي معظم مهامي قبل الموعد النهائي مباشرة لأنني أختار القيام بذلك.	١٢	أخبر والدي عن أنشطتي الدراسية
١٣	أبدأ الأمور غالبًا في اللحظة الأخيرة وأجد صعوبة في إنجازها في الوقت المحدد. (R)	١٣	توفر الجامعة فرصة لتطوير موهبة لدي
١٤	كثيرًا ما أفشل في تحقيق الأهداف التي أحددها لنفسي.(R)	١٤	عندما اكون في الصف أشعر بالخمول في كثير من الأحيان
١٥	غالبًا ما أتأخر عند إنجاز الأمور. (R)	١٥	الإضاءة في الصف كافية بحيث يسهل عليّ الكتابة أو القراءة
١٦	أجد صعوبة في إكمال الأنشطة بعد أن أبدأها. (R)	١٦	أشعر بالحرج من المزاح مع الاستاذ في القاعة الدراسية
		١٧	سوف أساعد صديقًا عندما يمر بوقت عصيب في الدراسة
		١٨	كثيرا ما أشعر بالمرض في هذه الاسابيع
		١٩	لدي علاقة مهمة مع زملاء الدراسة
		٢٠	حجم القاعة الدراسية في رأيي مريح بما يكفي للدراسة.