البحث السادس :

مستوى الرضا الوظيفي في علاقته ببعض المتغيرات لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عُمان "دراسة مسحية"

إعداد :

أ / منذر بن خالد مرهون السعيدي

طالب ماجستير الإرشاد النفسي . قسم التربية

كلية الأداب والعلوم التطبيقية . جامعة ظفار

د./ ناصر سيد جمعة عبد الرشيد أستاذ مشارك بقسم التربية

د./ أحمـــد بن علي المعشنـــي أستاذ الإرشاد النفسي المساعد

كلية الآداب والعلوم التطبيقية جامعة ظفار سلطنة عمان

الإسهام النسبي للذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية (جامعة الزقازيق نموذجاً)

د/ هانم أحمد سالم

مدرس علم النفس التربوي بكلية التربية-جامعة الزقازيق

• **المستخلص**:

هدف البحث إلى دراسة الاسهام النسبي للذكاء الاجتماعى والرضا الوظيفي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية، بالإضافة إلى التعرف على الفروق التي ترجع للنوع والتخصص الدراسى فى متغيرات البحث الحالى. وتكونت العينة من (٢٨١) طالب وطالبة من لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية، وباستخدام تحليل التباين واختبار "ت"، وتحليل الانحدار تم التوصل إلى مجموعة من النتائج منها: وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى أبعاد إدارة المواقف الاجتماعية وفاعلية الذات الاجتماعية، والذكاء الاجتماعى لصالح الذكور. كما توجد فروق دالة إحصائيا في ظروف العمل والمرتب لصالح الإناث. كما توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب التخصص العلمى والأدبى في التعاطف، والمهارات الاجتماعية، تنظيم وفعالية الذات، والثقة بالنفس، وتطويع الذات للتسويف، والتسويف الأكاديمى لصالح طلاب التخصص العلمى. وتوجد فروق دالة إحصائيا بين التخصصين(العلمى والأدبي) في الإشراف وظروف العمل والتقدير لصالح طلاب الأدبى. وأخيرا يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من التعاطف وإدارة المواقف الاجتماعية والمهارات الاجتماعية والمرتب والزملاء.

الكلمات المفتاحية:الذكاء الاجتماعى. الرضا الوظيفي. التسويف الأكاديمى

Title: The Relative Contribution of social intelligence and job satisfaction in predicting academic procrastination for students enrolled in high studying in faculty of education (Zagazig university modle).

Dr.Hanem Ahmed Salem.

Abstract :

The search aimed to study the possibility of predicting academic procrastination from social intelligence and job satisfaction, as well as to recognize differences attributed to gender and academic specialization in current research variables. The research sample consists of (281) male and female students enrolled in high studying in faculty of education. Using ANOVA, "T-test" and "regression analysis" some result were reached; among them are: there are statistically significant differences between male and female students in dimensions of "social situations management", social self- efficacy and "social intelligence" in favor of male students. There are also statistically significant differences between scientific and literary specializations in dimensions "self- organize and efficacy", "self-confidence", "self -recruitment for procrastination", "academic procrastination", "empathy", and "social skills" in favor of scientific specialization students. There are also statistically significant differences between the two specializations in dimensions of "supervision", "job

circumstances", and "appreciation" in favor of literary specialization students. Academic procrastination can be predicted from "empathy", "Social situations management", "social skills","salary", and "colleagues".

Keywords: social intelligence. jobsatisfaction-academic procrastination

- **مقدمة**:

يسعى الأشخاص إلى تحقيق أهدافهم المحددة، ولكن يختلفوا فيما بينهم فى طرق إنجاز وتحقيق هذه الأهداف، فهناك من يحاول إنجازها بشكل فورى وهناك من يُسوف تحقيق هدفه إلى آخر لحظة ممكنة، وهذا هو سلوك التسويف Procrastination. وتركز برامج التنمية البشرية فى الوقت الحالي بتدريب الأشخاص وتثقيفهم وتأهيلهم باستمرار تربويا وأكاديميا من خلال التدريب على مهارات محددة مثل الثقة بالنفس وإدارة الوقت ومهارات التواصل الاجتماعي والتفوق الدراسي. ومع ذلك تظهر أحيانا بعض المشكلات التربوية والشخصية، مما يؤثر على ضعف الأداء الأكاديمي والتوافق والتكيف مع المجتمع. ومن هذه المشكلات ما يُعرف بالتسويف الأكاديمي الذى يُعني التأجيل المتعمد والمتكرر للأعمال والمهام التدريسية المطلوبة، سواء أكان التأجيل عند البدء فى العمل أو الانتهاء منه وعدم إنجازه فى الوقت المحدد.

وتعتبر ظاهرة التسويف من ملامح الحياة اليومية، فهناك أشخاص يؤجلون أعمالهم لوقت لاحق طبقاً لترتيب الأولويات، ومن هؤلاء الأشخاص طلاب الدراسات العليا والقائمين بالتدريس الذين يميلون إلى تأجيل أو تسويف واجباتهم الأكاديمية إلى وقت لاحق مما يتسبب في ضعف تقديراتهم وعدم تحقيق أهدافهم.

ويذكر(Holmes, 2000,1-2) أن هناك فرقاً بين التسويف الفعال والتسويف غير الفعال، حيث إن التسويف الفعال للمهام المطلوب إنجازها قد يكون مقبولا عند جمع المزيد من المعلومات، أو إعطاء أولوية لأداء بعض المهام دون غيرها وبالأخص فى حالة وجود مجموعة من المهام التى تتطلب القيام بها، وغالباً ما يكون الاختيار هو أداء البعض وتأجيل البعض الآخر لإنجازه فى وقت لاحق، وهذا النوع يساعد على زيادة احتمالية نجاح المهام. وعلى النقيض من ذلك التسويف غير الفعال الذى يمارسه الشخص بشكل متكرر عند البدء أو الانتهاء من أداء المهام المطلوبة مما يقلل فرص نجاح هذه المهام.

وبالتالي فإن السلوك الذى يتبعه الشخص عند تأجيل عمله ويسبب له عدم الارتياح النفسى هو التسويف غير الفعال، بينما التسويف الفعال يساعد الشخص على تحقيق النجاح. كما أن ظاهرة التسويف للمهام الأكاديمية من الأمور الشائعة لدى الطلاب إلا أن تكرارها باستمرار يعد مشكلة لها تأثيرات سلبية كثيرة على الشخص داخليا فى الجانب الانفعالي (القلق والندم واليأس ولوم الذات)، أو خارجيا كما يظهر فى عدم إنجاز المهام المطلوبة أو فقدان فرص كثيرة فى الحياة. ولذا فإنه من الضروري إلقاء الضوء عليها ودراسة المتغيرات

المرتبطة بها وإمكانية التنبؤ بها من متغيرات أخرى، مما يساعد على فهمها ومن ثم محاولة التقليل من آثارها السلبية إلى أقصى درجة ممكنة. ويستطيع طالب الدراسات العليا تحقيق النجاح في دراسته وتحقيق التوافق مع الزملاء في عمله باختلاف ثقافتهم وخلفياتهم ومن ثم الرضا الذى يتطلب منه امتلاك القدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة وهوما يحققه الذكاء الاجتماعي.

ويشير (Heward, 2010) إلى أنه توجد فجوة كبيرة بين الرغبة فى إنجاز العمل والأداء الفعلي لهذا العمل مما يؤثر على جودته ولهذا فإن الذكاء الاجتماعى سمة ضرورية تساعد على فهم أسباب التسويف الأكاديمى وتقديم الاستراتيجية المناسبة لتقليل التسويف الأكاديمي، لأن تنظيم السلوك هو المفتاح لإنهاء أى مهمة، وفى حالة فشل الشخص فى إدارة مواقفه الاجتماعية وتنظيم ذاته أثناء أداء مهمة ما، فإنه يلجأ إلى التسويف. وهنا توجد علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الاجتماعى.

ويوضح (Kamran& Fatima,2013) أنه توجد توجد علاقة سالبة دالة إحصائية بين التسويف والذكاء الاجتماعى كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى. ويضيف (Rostamian& Sadrabadib,2016) أنه توجد علاقة بين الذكاء الاجتماعى والتسويف وأن المهارات الاجتماعية تتنبأ بالجزء الأكبر من التسويف.

ويتفق كل من (Özer& Sackes,2011)، (Balkis,2013)، و(أحمد ثابت ،٢٠١٤) على أن الشخص قد يلجأ إلى التسويف في المهام نظرًا لإحساسه بعدم الرضا عن دراسته أو حياته، حيث إن الطلاب ذوى التسويف الأكاديمي المرتفع أقل رضا عن دراستهم أو حياتهم من الطلبة ذوى التسويف الأكاديمي المنخفض. أى أنه توجد علاقة سالبة دالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي والرضا عن الدراسة أو الحياة.

وأوضح (Birkenerova, Frankovsy& Zbihlejoya, 2013) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الاجتماعى (المهارات الاجتماعية - معالجة المواقف الاجتماعية - الإدارك الانفعالى) لصالح الإناث. بينما توصل كل من (Eshghi, Arofzad& Hosaini,2013) و(Arthi& Tamilselvi,2016) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الاجتماعى، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الاجتماعى ترجع إلى التخصص الأكاديمي للطلبة.

وتوصل (Fatima et al, 2015) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في الرضا الوظيفي لصالح الذكور. بينما تشير (أمينة العمادى، ١٩٩٦) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في الرضا الوظيفي لصالح الاناث، كما أن معلمى اللغة العربية

أكثر رضا عن عملهم من معلمى اللغة الإنجليزية، أى أنه يوجد تأثير للتخصص الاكاديمى على الرضا الوظيفي.

ويتفق كل من (Khan, Arif, Noor & Muneer, 2014)، و (Lai et al,2015) على أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور. بينما أشار كل من (Lamba,1999) و(فريح عويد، ومحمد دغيم، ٢٠٠٣) و(حسن أحمد، ٢٠٠٨)، و(Ferrari, Özer & Demir, 2009) و(فايقة أحمد، ٢٠١١) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى. بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التخصص العلمى والأدبى فى التسويف الأكاديمى.ويتضح مما سبق وجود تناقض في نتائج البحوث السابقة عن تأثير النوع والتخصص على كل من الذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي والتسويف الأكاديمي. كما توجد ندرة في البحوث التي تناولت العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي من جهة والتسويف الأكاديمي من جهة أخرى. ولهذا تهتم الباحثة بمعرفة إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من الذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي.

- **مشكلة البحث**:

في ضوء ما سبق عرضه حددت الباحثة المشكلة في الأسئلة الآتية:

- هل تختلف درجات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية باختلاف النوع (ذكور/إناث) والتخصص الدراسى (علمى/ أدبى) والتفاعل الثنائى بينهما؟
- هل تختلف درجات الرضا الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية باختلاف النوع (ذكور/إناث) والتخصص الدراسى (علمى/ أدبى) والتفاعل الثنائى بينهما؟
- هل تختلف درجات التسويف الأكاديمى لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية باختلاف النوع (ذكور/إناث) والتخصص الدراسى (علمى/ أدبى) والتفاعل الثنائى بينهما؟
- ما الاسهام النسبي للذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية. جامعة الزقازيق ؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- مفهوم كل من الذكاء الاجتماعي وأبعاده، الرضا الوظيفي وأبعاده، التسويف الأكاديمي والبنية العاملية له وأبعاده والعوامل المؤثرة في كل متغير على حده لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- تأثير النوع (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) والتفاعل الثنائي بينهما على كل من الذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي والتسويف الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

- الاسهام النسبي للذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

- **أهمية البحث**:

تبرز أهمية البحث في النقاط التالية:

- تحديد ظاهرة التسويف الأكاديمي وما يتضمنه من أبعاد تحديداً دقيقاً لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية كأحد عوامل تكوين الشخصية السوية التي تساعد على بناء المجتمع والنهوض به.
- فتح المجال أمام الباحثين للاهتمام بالعلاقة بين الذكاء الاجتماعى والرضا الوظيفي من جهة والتسويف الأكاديمي من جهة أخرى لدى لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- التسويف الأكاديمي ظاهرة منتشرة بين طلبة الجامعة وتؤثر سلبيا على انجاز المهام ولهذا يساعد البحث المهتمين بتدريب الطلبة المعلمين على تحديد الطلبة المسوفين والحد من هذه الظاهرة من أجل تحقيق تقدم المجتمعات وتنمية شخصية الطالب الجامعي في كافة جوانبها.
- تبصرة القائمين على اتخاذ القرارات بأهمية التغلب على ظاهرة التسويف الأكاديمي من خلال تدعيم الذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي.

- **مصطلحات البحث**:

- **الذكاء الاجتماعي** Social intelligence:

تعرفه الباحثة بأنه" قدرة الطالب على فهم السلوك اللفظي وغير اللفظي وإدارته بشكل صحيح والوعي بمشاعره الذاتية وبمشاعر الآخرين والاهتمام بهم والتعاطف معهم ومشاركتهم أفراحهم وأحزانهم وتكوين العلاقات الاجتماعية مما يحقق التوافق والتكيف مع المواقف الاجتماعية ومن ثَم النجاح في الحياة".

- **الرضا الوظيفي** Job satisfaction:

يعرفه (Lester, 1987, 522) بأنه حالة نفسية تعبر عن درجة إحساس طالب الدراسات العليا بالارتياح النفسي نحو مهنة التدريس عند ممارسته لها، بالإضافة إلى شعوره بالسعادة الناتجة عن التكيف مع الوظيفة ومشاعره الإيجابية تجاه نفسه ووظيفته والمؤسسة وحياته بشكل عام والاستقرار المادي الذي تحققه له الوظيفة ومناسبتها للشهادة العلمية التي يحملها وسنوات الخبرة في ممارسة هذا العمل.

- **التسويف الأكاديمي** Academic procrastination:

يعرفه (Tuckman, 1990, 3) بأنه نقصان الأداء المنظم ذاتيًا لدي الطالب، وميله إلى تأخير أو تجنب النشاط بصورة كاملة، وهذا ناتج عن ضعف اعتقاد الطالب فى قدرته على أداء المهمة، وعدم قدرته على تأجيل المكافأة وتوجيه اللوم للآخرين عند الوقوع في مشكلة ما.

- **حدود البحث**:

تتمثل هذه الحدود في:

- الحدود المكانية: وهي الحدود المتمثلة في كلية التربية بجامعة الزقازيق.
- الحدود الزمانية: حيث تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٧|٢٠١٨.
- الحدود البشرية: تتمثل في عينة من الطلبة المعلمين يدرسون في برامج الدراسات العليا في كلية التربية.

- **الإطار النظري**:

يتضمن ذلك مراجعة الأدبيات النظرية حول متغيرات البحث الحالى من حيث ماهية المتغيرات ونظرياتها وأسبابها كما يلى:

- **أولاً: الذكاء الاجتماعي**:

تلعب المشاعر دورًا أساسيًا فى تسيير الحياة، وما يصاحبها من القرارات الشخصية، حيث إن المشاعر العنيفة تؤدى إلى اضطراب المنطق، كما أن نقص الوعى بالمشاعر يمكن أن يكون مدمرًا وبالأخص عند اتخاذ القرارات التى تتوقف عليها مصائر الأشخاص، فقرارات الحياة متجددة، ومثل هذه القرارات لا يكفى فيها التفكير المنطقى فقط، وإنما تتطلب إلى جانبه المشاعر وحكمة العواطف التى هذبتها الخبرة (روبنز، وسكوت، ٢٠٠٠، ٤٥).

ولذلك لا يمكن تجاهل الذكاء الاجتماعي لأنه ينبع أساسًا من الحدس والفطرة السليمة، فعندما طلب "ستيرنبرج" العالم السيكولوجي بجامعة "بيل" فى بحث أجراه على مجموعة من الأفراد أن يصفوا "الشخص الذكى". كانت المهارات العملية مثل خيارات العمل والمهارات الاجتماعية من أهم الصفات التى ذكروها (جولمان، ٢٠٠٠، ٦٧).

ويذكر (إبراهيم المغازي، ٢٠٠٣، ١٠٢) أن الذكاء الاجتماعي يمثل إحدى زوايا ثلاثية الذكاء الإنساني في تصنيف ثورنديك الذي يُعتبر أول من أشار إلى وجود أنواع أخرى من الذكاء تختلف عن الذكاء العام وهي الذكاء الموضوعي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، وقد أجري ثورنديك (١٩٣٦) دراسة قام فيها بتحليل ثلاثة اختبارات فرعية من اختبار جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي، واستنتج أن الإشارات والتلميحات اللفظية تفسر معظم التباين في اختبار الذكاء الاجتماعي.

وتشير جميلة كتفي (٢٠١٥) إلى أن الذكاء الاجتماعي له دورًا مهما في حياة الانسان، حيث من خلاله يبني آماله ومستقبله، فهو مزيج من الفهم للآخرين والمهارات اللازمة للتفاعل معهم داخل المؤسسة. كما أن امتلاك الشخص للذكاء الاجتماعي يمكنه من التأثير في أداء المؤسسة ككل مثل التصرفات والأنشطة التي يقوم بها الشخص داخل مؤسسة العمل ومدى رضاه عن عمله والانفعالات التي تصدر منه أثناء القيام بأداء عمله.وقد حظي الذكاء الاجتماعي قدرًا كافيا من البحوث الأجنبية والعربية بهدف قياسه وتحديد مفهوم خاص به يختلف عن باقي الأنواع الأخرى من الذكاءات المتعددة عند

"جاردنر" نظرا لأهميته في تكوين شخصية الإنسان وارتباطه بقدرة الشخص على التعامل مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة. وظهرت تعريفات عديدة للذكاء الاجتماعي منها ما أشار إليه جابر عبد الحميد(١٩٩٦) بأنه السلوك الذى يقوم به الشخص في تفاعلاته مع الآخرين والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

ويري كل من حامد زهران (١٩٩٨، ٢٢٥)، و(Arthi& Tamilselvi,2016,322) أن الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على إدراك العلاقات الاجتماعية وفهم الأشخاص والتفاعل معهم، وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية مما يؤدى إلى التوافق الاجتماعي ونجاح الشخص في حياته.

ويذكر عادل العدل (١٩٩٨) أن الذكاء الاجتماعي مزيج من الفهم للآخرين والتفاعل معهم والوعي الاجتماعي ومجموعة من المهارات اللازمة للتفاعل مع الآخرين.

ويوضح (أحمد عبدالرحمن، وعزت عبد الحميد،٢٠٠٣، ١٩٨) بأنه قدرة الطالب على فهم السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين والوعى بالعلاقات بينهم والتفاعل معهم والتأثير فيهم وهذا يؤدى إلى التوافق الاجتماعي وتحقيق الأهداف ذات المدى القريب والبعيد.

ويشير كل من(حمدان الشامى ،٢٠٠٨، ٨٧)، و(السيد أبو هاشم ،٢٠٠٨، ١٦٢) إلى الذكاء الاجتماعي بأنه " القدرة التي يستخدمها الفرد في معاملته مع الآخرين، في ممارسته للعلاقات الاجتماعية والقدرة على فهم سلوكيات الآخرين والوعى بالعلاقات وتكوينها بصورة جيدة والتكيف مع المواقف الاجتماعية والتصدي بصورة فعالة للمشكلات الاجتماعية وحلها مما يؤدى إلى التوافق والنجاح.

ويذكر (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٢، ٢٠٥) أن الذكاء الاجتماعي هو ذكاء مركب يتضمن القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين ومشاعرهم ويعتمد على فهم الشخص للأصوات والتلميحات غير اللفظية ويتضمن الاستمتاع بالمهارات في معايشة الاخرين وتقديم النصائح.

وفي ضوء ما سبق كان الاتفاق على أن الذكاء الاجتماعي يقصد به وعى الطالب بمشاعره ومشاعر الآخرين والاهتمام بهم والتفاعل معهم من خلال التعاطف ومشاركتهم أفراحهم وأحزانهم وتكوين العلاقات الاجتماعية مما يحقق التوافق والتكيف مع المواقف الاجتماعية.

ويوضح (Wong, Day, Maxwell, Meara, 1995, 117-119) إتجاهين للذكاء الاجتماعي هي الاتجاه السلوكي: يتمثل هذا الاتجاه في نظرية ثورنديك وسكنير، يؤكد هذا الاتجاه على أن الذكاء الاجتماعي يمثل قدرة الطالب على فهم الآخر والتفاعل معه من خلال تكوين الصداقات الاجتماعية

والتصرف بإيجابية والتأثير فيهم والتأثر بهم. والاتجاه العقلي ويتمثل في نظرية جيلفورد التي ترى الذكاء الاجتماعي مرتبط بالمحتوى السلوكي للقدرات العقلية ويتضمن ذلك خبرات متعددة مثل المعلومات غير اللفظية المتمثلة في إدراك الطلبة للرموز والتلميحات الاجتماعية وتعبيرات الوجه والاشارات المستخدمة اجتماعيا اجتماعيا. وهناك الاتجاه الاجتماعي ويتمثل في نظرية باندورا التي تأكد على تفاعل الشخص مع الآخرين وعلاقاته الاجتماعية ومدى فهمه للآخرين مما يجعل لديه سلوك اجتماعي مميز.

ويستخلص (محمد بكر،٢٠٠٦، ٤٥ -٤٩) أن هناك نظريات مختلفة لتفسير الذكاء الاجتماعي منها نظرية ثورندايك التي صنفت الذكاء إلى الذكاء الميكانيكي، والذكاء المجرد ، والذكاء الاجتماعي الذى يقصد به القدرة على فهم الآخرين والتعامل معهم. ونظرية جيلفورد التي تستند بشكل أساسى على العقل في تفسير الذكاء حيث أضاف إلى أفكار سبيرمان وثيرستون الخصائص اللااستعدادية كالحالة المزاجية والدافعية والحكم الاجتماعى. ويذكر (محمود أبوجادو،٢٠٠٦، ١٩ -٢٠) أن" جاردنر" يقدم أنواعًا متعددة من الذكاء، حيث أصبح مقتنعا بوجود عدة أنواع منفصلة من الذكاء ومسئول عنها أجزاء مختلفة من الدماغ وحدد في البداية سبعة أنواع من الذكاء وهى الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي المنطقي، والذكاء الموسيقي، والذكاء المكانى، والذكاء الجسدي الحركي، والذكاء الاجتماعي - البينشخصي ويتمثل في قدرة الشخص على فهم الآخرين ومشاعرهم، والذكاء الشخصي. وبالتالي هناك نماذج مختلفة لتفسير الذكاء ومنها الذكاء الاجتماعي الذى يركز على فهم الآخرين والتفاعل معهم من أجل تحقيق النجاح فى الحياة.

- **مكونات الذكاء الاجتماعي** :

توصل Wong , et al(1995) إلى ثلاثة مكونات للذكاء الاجتماعي وهى الإدراك الاجتماعي، والمعرفة الاجتماعية، والبصيرة الاجتماعية. ويشير (مدثر سليم، ٢٠٠٣، ٧٢ -٧٣) إلى محاولة العلماء إثبات أن الذكاء الاجتماعي له مكونات خاصة به مما يثبت استقلاله عن باقي أنواع الذكاء الأخرى مثل الذكاء اللفظي والذكاء العام وقد توصل مارلو " Marlowe": إلى أن الذكاء الاجتماعي يتضمن مكونين الأول: الأداء الاجتماعي وهو السلوك الفعلي في المواقف الاجتماعية والقائم على التبادل النفعي، الثاني: الكفاءة الاجتماعية ويقصد بها قدرة الشخص على التعامل مع الآخرين بطريقة لائقة، أي القدرة على التصرف بشكل فعال اجتماعيا. من ثم يتحقق لدى الشخص فاعلية الذات الاجتماعية والثقة بالنفس، وتحقيق النجاح والتفاعل الاجتماعي.

وتوصل أحمد عبد الرحمن وعزت عبد الحميد(٢٠٠٣) إلى وجود ستة أبعاد للذكاء الاجتماعي (الحكم في المواقف الاجتماعية. فاعلية الذات الاجتماعية. ملاحظة سلوك الآخرين . التعاطف . المهارات الاجتماعية . معرفة الحالة النفسية للآخرين) وتم قياس الذكاء الاجتماعي عن طريق مجموعة من

المواقف والعبارات التقريرية وليس التقرير الذاتي فقط كما يتم في باقي المقاييس الأخري. بينما يشير (إبراهيم المغازى، ٢٠٠٥، ٤٩) إلى أربعة مكونات للذكاء الاجتماعي وهي القدرة على مواجهة وحل المواقف الاجتماعية الصعبة، والقدرة على فهم الجوانب النفسية للمواقف الاجتماعية، والقدرة على بث روح الدعابة والمرح، القدرة على فهم السلوك الاجتماعى. وتم قياس الذكاء الاجتماعي عن طريق مجموعة من المواقف وليس التقرير الذاتي فقط كما يتم في باقي المقاييس الأخرى.

ويذكر (محمد غازي ،٢٠٠٨، ٨٥) أن هناك خمسة مكونات للذكاء الاجتماعي متمثلة في الاهتمام الاجتماعي: ويشير إلى مستوى ميول واهتمامات الشخص في أي مجموعة بشرية، والمهارات الاجتماعية: وتشير إلى قدرة الشخص على استخدام مهارات التفاعل الاجتماعي الكفء مع الآخرين. ومهارة التعاطف: وتشير إلى إدراك وفهم أفكار ومشاعر الآخرين، والتعاطف معهم. والقلق الاجتماعي: ويشير إلى مستوى قلق الفرد وخبرته في مختلف المواقف الاجتماعية. والمشاعر الوجدانية (الاستبصار والحساسية للمواقف الاجتماعية): وتشير إلى قدرة الشخص على الإدراك أو التنبؤ برد فعل الآخرين على سلوك ما نحوهم. وتوضح عائدة العزبي (٢٠١٧) أن مكونات الذكاء الاجتماعي هي الأداء الاجتماعي، الوعى الاجتماعي، الكفاءة الاجتماعية، إدارة العلاقات الاجتماعية. ويذكر(Levesque,2018, 460) أن الذكاء الاجتماعى يتكون من ثلاثة أبعاد هي التنظيم للذات، والمهارات الاجتماعية، التفاعل بين الأقران وتظهر هذه الأبعاد بشكل واضح في مرحلة المراهقة.

ويمكن استخلاص أن الذكاء الاجتماعي يعتمد على جزئيين هما خارجي: متمثل في المهارات الاجتماعية والقدرة على ملاحظة سلوك الاخرين وإدارة المواقف الاجتماعية ومعرفة الحالة النفسية للمتكلم من خلال التلميحات والاشارات التعبيرية التي يستخدمها الآخرين، الداخل والمتمثل في فاعلية الذات واعتقاد الشخص في قدرته على التكيف مع المواقف الاجتماعية والتعاطف مع الاخرين والاحساس بمشاعرهم ومشاركتهم انفعالاتهم. وتستخلص الباحثة أن مكونات الذكاء الاجتماعي هي:

- إدارة المواقف الاجتماعية وهي قدرة الطالب على التحكم في المواقف الاجتماعية التي يمر بها والتصرف فيها بذكاء وفهم الانفعالات الناتجة من الآخرين في المواقف الاجتماعية وإدارتها وضبها بطريقة مرنة ويتم قياسها بمجموعة من المواقف الاجتماعية.
- الوعى الذاتي الاجتماعي وهو قدرة الطالب على القيام بالمهام الاجتماعية المنوط بها والوعي بانفعالاته الذاتية الايجابية منها والسلبية وقت حدوثها ومراقبة انفعالاته ومشاعره.
- المهارات الاجتماعية: هي مفتاح تطويع مشاعر الآخرين وتكوين علاقات ناجحة متبادلة معهم وقيادتهم بصورة فعالة والقيام بأدوار اجتماعية

والتواصل والمشاركة مع الآخرين وتنمية روح فريق العمل واستخدام مهارات الاقناع والتفاوض في سبيل تحقيق ذلك.

- التعاطف: هو المشاركة الوجدانية مع الآخرين ومساعدتهم على حل المشكلات وتخطي الصعاب التي يواجهونها بقدر الإمكان.
- ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين: قدرة الطالب على قراءة مشاعر وسلوك الآخرين ومعرفة الحالة النفسية التي يكونوا عليها أثناء التفاعل الاجتماعي
- القدرة على التكيف: هي قدرة الطالب على التمييز بين ما يشعر به داخلياً وما يحدث فعلاً على أرض الواقع، وقدرته على تعديل مشاعره وأفكاره كلما تغيرت ظروف حياته ومواجهته للمواقف الاجتماعية الصعبة والنجاح في حلها.

وهناك عوامل عديدة تؤثر على الذكاء الاجتماعى منها النوع والتخصص حيث توصل (Birkenerova, et al, 2013) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الاجتماعى (المهارات الاجتماعية - معالجة المواقف الاجتماعية - الإدارك الانفعالى) لصالح الإناث. بينما توصل كل من السيد أبو هاشم(٢٠٠٨)، و(Eshghi, et al ,2013) و(Arthi& Tamilselvi,2016)، و(Liu,2018) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الاجتماعى، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الاجتماعى ترجع إلى التخصص الأكاديمي.

- **الرضا الوظيفي** :

يعتبر الرضا الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية من الأمور المهمة التى تحقق الأمن النفسى، بالإضافة إلى رفع جودة الإنتاجية فى عملية التعلم، وإنجاز أعمالهم بدرجة عالية من الجودة ويعود ذلك على تلاميذهم ليصبحوا ذو مستوى علمى مرموق.

وكانت بداية ظهور الرضا الوظيفى فى المجال الصناعى ثم انتقل إلى العلوم التربوية الإنسانية ويعرف (حسن محمد، وعبد العاطى أحمد، ١٩٨٦، ١٢٥) الرضا الوظيفي بأنه " شعور المعلم باحترام واعتراف المحيطين به فى بيئة التعلم والتي تشمل نظام إدارة المدرسة والزملاء والطلبة وأولياء أمورهم، بالإضافة إلى المجتمع الخارجى المحيط بالمدرسة وكذلك مدى اشباع الحاجات المادية لدى المعلم ومنها الراتب. ويوضح (جابر عبد الحميد، وعلاء كفافى، ١٩٩١، ١٨٥) الرضا الوظيفي بأنه الاتجاه النفسى للشخص نحو عمله أو وظيفته، ويظهر فى صورة حبه للعمل ذاته أو عدم حبه، أو الرضا عن المكافآت من راتب وترقية وتقدير أو تعبير موجب عن ظروف العمل وأهميته.

ويذكر(عزت عبد الحميد، ١٩٩٦، ٥٠) أن الرضا الوظيفي يُقصد به شعور المعلم الإيجابي تجاه المشرفين والزملاء وخصائص الموقف التعليمى والمهام

التدريسية والمرتب والمسئولية عن العمل وفرص الترقى والأمن والاستقرار وتقدير الآخرين له عن عمله كمعلم.

وبالتالى فإن الرضا الوظيفي بشكل عام هو اتجاه الأشخاص نحو الوظيفة، ويشمل هذا الشعور والإيمان والتصور الذى يرى به الشخص وظيفته، ويؤمن بأن الرضا الوظيفي له علاقة وثيقة بمعظم السلوكيات داخل العمل بما فى ذلك معدلات الغياب وأدوار العمل والمواطنة (Bitch & Hog, 2005).

وتستخلص (ريهام محمد، ٢٠٠٥) أن الرضا الوظيفي يتضمن بُعدان: البعد الأول يرتبط بالعناصر الداخلية الملتصقة بالعمل نفسه ويُقصد به العوامل التى تساهم فى تقدير الشخص لذاته مثل المهارة المكتسبة والمعرفة ونوع الوظيفة والمسئولية والتقدم فى الوظيفة والمكانة الاجتماعية للوظيفة وممارساتها. ويرتبط البعد الثانى بالعناصر الخارجية التى تتعلق ببيئة العمل وتشمل المرتب والعلاقات الإنسانية والاجتماعية فى العمل وسياسة المدرسة والإجراءات الإدارية وظروف العمل والشعور بالأمن فى العمل وفرص التدريب والترقى المتاحة.

ويشير (حمدان الشامى، ٢٠١٢، ٢٥٠) إلى أن الرضا الوظيفي يُقصد به "مجموعة المشاعر والأحاسيس الوجدانية الإيجابية التى يشعر بها عضو هيئة التدريس تجاه وظيفته والمنظمة التى يعمل بها".

وبالتالي فإن الرضا الوظيفى يمثل اتجاها إيجابيا نحو العمل الذى يمثل فى حد ذاته نمطا من أنماط السلوك لدى الشخص أثناء وجوده في العمل ويحقق له الارتياح النفسي ومن ثم فيمكن دراسته فى إطار النظريات التى تختص بالسلوك والدافعية والميول والاتجاهات.

وقد ظهرت نظريات عديدة لتفسير ظاهرة الرضا الوظيفي ولا توجد نظرية واحدة متفق عليها بسبب كون الظاهرة إنسانية معقدة. حيث يوضح (Dugguh & Dennis, 2014) أن نظرية العاملين لهيرزبرج Herzberg, (١٩٥٩) من النظريات المفسرة للرضا الوظيفي حيث اهتمت هذه النظرية بدراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي والدافعية داخل العمل. ويؤكد هيرزبرج فى نظريته أن الظروف البيئية الأفضل للعمل يمكن أن تؤثر فى درجة قبول الموظف وليس فى رضاه النفسي بمعنى آخر فإن العوامل الصحية المتعلقة ببيئة العمل مثل الراتب الكافى وظروف العمل الحسنة والمشرفين المحترمين وزملاء العمل الجديرين بالحب قد لا يقدموا موظفا راضيًا ولكنهم يقدمون موظفا متعايشًا مع العمل فقط. كما أن العوامل التى تؤثر فى رضا الموظف عن العمل وتدفعه لزيادة الإنتاج تتعلق مباشرة بالدوافع وبالعمل والمسئولين والنمو الوظيفي، وتشير النظرية إلى أنه لكى تكون عوامل الدافعية هذه ذات فعالية يجب أن يكون الموظف على درجة مقبولة من التعايش، أي إن العوامل الصحية لا يمكنها أن تشفى من مرض ولكن بإمكانها تقديم العون للوقاية منه حيث إن عوامل الرضا الوظيفي مثل الدوافع هى التى يمكنها القيام بعملية العلاج. وهذه النظرية تعرف بنظرية

الدافع أو المحرك الصحى حيث يرى "هيرزبرج" إن الجهود المبذولة لإثارة الدافعية فى مجال العمل ينبغى أن تنصب على إشباع حاجات تحقيق الذات والانجاز. ومن ثم فإن الرضا الوظيفى يتحقق عندما يواجه الموظف بعمل يتحدى قدراته ويهيئ له فرص النماء وتقدير الذات.

ويلخص (إيهاب عيسى، طارق عبد الرؤوف، ٢٠١٤، ١٠٢ – ١١٨) مجموعة من النظريات الأخرى في الرضا الوظيفي منها نظرية التعارض: وتمثل نظرية مقبولة بشكل واسع للعمل والدافعية والرضا الوظيفي والعنصر الرئيس فى هذه النظرية يتمثل فى سلوك الاختيار وقدم "بورتر ولولر" (١٩٦٨) نموذجًا قائمًا على ثلاثة متغيرات هى: التوقع ويظهر في اختيار الشخص السلوك الذى سيكون له أعلى عائد أو مكافأة متوقعة، والنفعية التى تعنى إدراك الشخص لاحتمال الأداء الذى سوف يؤدى إلى نتائج أو مكافآت معينة، والتكافؤ الذى يمكن تعريفه على أنه القيمة المشاركة للنتائج والمكافآت. وبالتالى تكون درجة الرضا الوظيفي معتمدة على الفرق بين ما يتوقعه الشخص من وظيفته أو ما يتطلع إلى تحقيقه فيها أو منها وبين ما هو كائن فعلا وينشأ عدم الرضا أو الرضا من مقارنة ما هو كائن بما ينبغى أن يكون فإذا ازدادت توقعات المرء حول ما ينبغى أن يكون عما هو كائن قلت درجة الرضا وزادت درجة عدم الرضا لديه. ونظرية عدالة العائد (المساواة): هذه النظرية تستند إلى أن الشخص يقيس درجة العدالة أو المساواة من خلال مقارنة الجهود التى يبذلها فى عمله (المدخلات . المكافآت . الحوافز) التى يحصل عليها (المخرجات) مع زملائه من العاملين فى المستوى نفسه والظروف نفسها وإذا كانت نتيجة هذه المقارنة عادلة تكون النتيجة شعور الشخص بالرضا عن الوظيفة، أما إذا كانت غير عادلة فإن الشخص تكون لديه شعور بعدم الرضا وتتفق أفكار نظرية العدالة لآدامز مع نموذج "بورتر" فى الدوافع والأداء والرضا عن الوظيفة. ويري (حمدان الشامى، ٢٠١٢، ٢٦٨ -٢٦٩) أن الرضا الوظيفي للأشخاص يعتمد على ما لديهم من عادات وسمات شخصية وقد تكون السمة إما جسمية أوعقلية أو انفعالية أو اجتماعية، وقد تأخذ أشكالا مثل (مهارة الإنجاز، تحمل المسئولية، روح المشاركة والمكانة الاجتماعية). ويلخص ما وضعه لوك Lock (١٩٧٦) بين الحاجات والقيم والرضا عن الوظيفة. حيث يعرف لوك (الرضا) بأنه حالة عاطفية سارة ناتجة عن إدراك الموظف بأن وظيفته تسمح له بتحقيق قيم العمل الوظيفى المهمة فى تصوره بشرط أن تكون هذه القيم منسجمة مع حاجاته، أى أن الرضا الوظيفي يتحقق بالقدر الذى تتحقق به حاجات الشخص من خلال الوظيفة التى يمارسها .وبالنظر إلى ما سبق يتضح أن كلا منها قد ركز الاهتمام على جانب من جوانب الوظيفة، فالرضا الوظيفي يأتى من إشباع الوظيفة لحاجات الشخص الأساسية والثانوية فكلما استطاعت الوظيفة أن يشبع أكبر قدر من حاجات الشخص كان راضيا عن وظيفته، وتعتبر نظرية العاملين لهيرزبرج أكثر شمولا فى محاولاتها تفسير الرضا الوظيفي، بينما نظرية التعارض ونظرية عدالة العائد قد حصرتا الرضا الوظيفي فى دائرة توقعات الشخص

فقط وعلى ذلك نجد أن النظريات جميعها تتجمع معا ويكمل بعضها البعض فى تفسير الرضا عن الوظيفة.

ويرى (إيهاب عيسى، وطارق عبد الرؤوف، ٢٠١٤، ١٢٦J١٢٧) بالنسبة للرضا الوظيفي لدى المعلم أن مهنة التعليم تعد ـ منذ القدم ـ من المهن ذات الأهمية فى المجتمع ويتوقف نجاح مهنة التعليم على كفاية المعلم ذاته وصلاحيته للقيام بالدور المنوط به، وقد زاد الاهتمام بموضوع الرضا الوظيفي فى المجال التربوى عموما والرضا الوظيفي للمعلم خاصة بوصفه محرك العملية التربوية وبوصف مهنة التدريس مهنة مجهدة يقابل المعلم فيها كثيرا من العوائق التى تحول دون وصول المعلم إلى المستوى الذى يرضيه مما يؤدى إلى تقليل إحساسه بالسعادة وبالتالى يقل رضاؤه عن عمله. والرضا الوظيفي هو أحد المؤشرات العامة على جودة الحياة فى أى مؤسسة تعليمية، وأن تحسين عوامل الرضا يعكس فى حقيقته قيمة إنسانية مهمة على جميع مكونات المؤسسة التعليمية.

واهتم الكثير من الباحثين فى البيئة العربية والأجنبية بدراسة تأثير المتغيرات الديمجرافية (مثل النوع ـ التخصص ـ المؤهل الدراسى ـ ...) على الرضا الوظيفي . ولكن تقتصر الباحثة فى هذا البحث الحالى على دراسة تأثير النوع والتخصص كمتغيرات ديموجرافية فى الرضا الوظيفي ، بالإضافة إلى معرفة الاسهام النسبي للذكاء الاجتماعى والرضا الوظيفي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمى ويتضح ذلك مما أشارت إليه نتائج (عبد العاطى أحمد، وأحلام رجب، ١٩٨٨) من أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى الرضا الوظيفي ، ولكن توصل (عزت عبد الحميد، ١٩٩٦) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى الرضا الوظيفي لصالح الذكور. فى حين توصل (Charoenkul, 1990) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى الرضا الوظيفي لصالح الإناث.

وأظهر (Barchard, 2003) أن النجاح الدراسى والوظيفي فى العمل والعلاقات الاجتماعية للأشخاص يمكن التنبؤ بهما من خلال الذكاء الاجتماعى. وهذا ما أشار إليه "جولمان" (٢٠٠٠) أن النجاح فى الحياة يتوقف بدرجة كبيرة على المهارات الاجتماعية والذكاء الوجدانى.

كما يؤكد (Seiligson, 2004, 71-83) على ضرورة الاهتمام بتنمية الذكاء الاجتماعى لدى العاملين فى المدارس من خلال برامج تدريبية وإرشادية ويؤدى ذلك إلى تحسين درجة الرضا الوظيفي ويزيد من فعالية العلاقات بين العاملين بالمدرسة والطلبة. وتوصل (Skaalvik & Skaalvik, 2013) إلى أن أهداف التمكن ترتبط إيجابيا بكل من الاندماج فى العمل والرضا الوظيفي، كما توجد علاقة موجبة بين الاندماج فى العمل والرضا الوظيفي. أى أن أهداف التمكن ترتبط ارتباطا موجبا بالاندماج فى العمل وسالبا بالتسويف الأكاديمى. وتستنتج الباحثة أنه بما أن أهداف التمكن ترتبط ارتباطا إيجابيا

مع الرضا الوظيفي، وارتباطا سالبا مع التسويف، لذا فالرضا الوظيفي يرتبط ارتباطا سلبيا مع التسويف. وقد أظهر (Yin,Lee,Zhang& Jin., 2013) أنه يوجد تأثير للذكاء الاجتماعى كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى على الرضا الوظيفي. كما أسفر بحث (Trivellas,Gerogiannis, & Svarna, 2013) عن وجود علاقة موجبة قوية بين الذكاء الوجدانى والرضا الوظيفي. وتوصل (Çekmecelioğlu, Gunsel,& Ulutas, 2012) إلى أن الموظفين مرتفعى إدارة وتنظيم المواقف الاجتماعية لديهم مستويات مرتفعة من الرضا الداخلى الوظيفي، أى أنه توجد علاقة موجبة بين إدارة الانفعالات والرضا الداخلى الوظيفي .

- **ثالثا : التسويف الأكاديمى:**

يوضح (Reasinger & Brownlow, 1996, 3) أن التسويف يُقصد به ألا تفعل ذلك اليوم ما دام يمكنك تأجيله إلى الغد، أو إنه الطريقة التى يتعامل بها الأشخاص المسوفين مع جميع أوجه حياتهم، ويرجع ذلك إلى تفضيل المهام الاجتماعية أكثر من المهام المعرفية فى حين إنهم يختارون إنجاز المهمة المعرفية عندما يكونون فى موقف جماعى حتى لا يُتصفوا بالغباء عن تجنبهم مهمة صعبة لا يحبونها، كما يتصفون بأنهم تلقائيون، وفضوليون، ويستخدمون العناد كشكل من أشكال الانتقام.

وتعرِّف (Sweitzer, 1999, 1) التسويف بأنه تأجيل الشخص البدء فى أداء المهمة مع شعوره بالحزن والأسى لعدم أدائها في وقت مبكر. ويذكر كل من (Holmes, 2000, 1)، و(Deniz,Tras& Aydogan, 2009, 19) التسويف بأنه "تأجيل أداء شيء ما يقرر الشخص القيام به في وقت لاحق".

ويرى كل من (Knaus, 2000, 154-155)، (Van Erede, 2003, 1404) أن التسويف يتمثل فى اتخاذ قرار التأجيل باستمرار على الرغم من إمكانية تغيير هذا القرار الذى يؤثر على الدقة فى الأداء. ويشير (Van Erede, 2000, 374) إلى أن التسويف يتضمن البعد عن تنفيذ هدف ما لتشتت الانتباه بأنشطة أو أفكار أكثر متعة من هذا الهدف، بالإضافة إلى شعور الشخص بأن هذا السلوك المرتبط بالهدف غير مقنع من الناحية الانفعالية، ولكنه مهم من الناحية المعرفية لما يحققه من نتائج إيجابية فى المستقبل. ويذكر كل من (Wolters, 2003, 179)، (Farran, 2004, 15) أن التسويف يُقصد به تأجيل الشخص القيام بالأنشطة المطلوب إنهاءها حتى آخر لحظة ممكنة، مما يؤدى إلى درجة من عدم الارتياح النفسى. ويشير كل من (عبد الرحمن محمد، ونادية السيد، ٢٠٠٤، ٦٨) و(Yong, 2010, 63) إلى أنه "تأخير أو تأجيل الشخص لمهمة دون مبرر، بالرغم من أهميتها بالنسبة له، وإحساسه بعدم الارتياح في حالة عدم البدء أو الانتهاء منها وقد يرجع ذلك إلى نقصان الدافعية حتى يبدأوا.

وينظر (Dietz, Hofer, & Fries, 2007, 894) إلى سلوك التسويف المستمر على أنه سمة شخصية ترتبط بمجموعة من السمات مثل انخفاض الوعى

وكفاءة الذات، والاكتئاب، والقلق، ونقص الدافعية الداخلية، وانخفاض المثابرة، وقلة الجهد، وعمومًا سلوك التسويف هو إخفاق فى تنظيم الذات .

ويُعرف كل من (حسن أحمد، ٢٠٠٨ ،٢٦١)، و(أشرف محمد، ٢٠٠٩، ٢٨٧) التسويف الاكاديمى بأنه ميل الشخص إلى سلوك التأجيل المستمر والإرادى سواء أكان فى البدء أو الانتهاء من إنجاز معظم المهام الدراسية المطلوبة وتأخيرها عن موعدها.

واتفق كل من (فريح عويد ومحمد دغيم، ٢٠٠٣، ١٠٣)،(عطية عطية، ٢٠٠٧، ١٧)، (نادية السيد، ٢٠٠٨، ٢٧٩)، و(فايقة أحمد، ٢٠١١، ٥٢٠)، و(معاوية أبو غزال، ٢٠١٢، ١٣٥) فى تعريفهم للتسويف الأكاديمى على أنه: "تأجيل الطالب البدء فى أداء المهام الدراسية المطلوبة، وتأخير إتمامها إلى اللحظات الأخيرة مع الشعور بالضيق وعدم الارتياح النفسى من ذلك".

ويري (Balkis & Duru, 2009, 19) سلوك التسويف بصفة عامة على أنه "الصعوبات التى يواجهها الشخص فى أداء المهام اليومية بسبب ضعف قدرته على تنظيم وإدارة الوقت بفعالية".

وعرَّفه كل من (السيد عبد الدايم، ٢٠١٠، ٤)، و(أحمد محمد، ومحمد دغيم، ٢٠١١، ٢٠١ -٢٠٢) بأنه: "نزعة سلوكية تجاه ميل الطالب لترك المهام الأكاديمية جانبًا أو تجنب إكمالها، أو تأجيلها لوقت آخر غير المحدد لها دون أى أسباب قهرية وهذا ناتج عن التفاعل بين الجوانب المعرفية والوجدانية للطالب. ويعرف (Pala, Akyıldız & Bağcı, 2011,1418) التسويف الأكاديمى بأنه إنعكاس لتأجيل المهام الدراسية اليومية من الواجبات اليومية والمسئوليات المرتبطة بالدراسة وأدائها فى اللحظة الأخيرة.

ويتضح مما سبق أن سلوك التسويف الأكاديمي يعنى تأجيل الأعمال أو المهام إلى غير وقتها المحدد مع الشعور بعدم الارتياح النفسى، فقد يلجأ الشخص إلى التسويف كأحد الحيل الدفاعية في حالة الضيق عند بدء المهام أو الانتهاء منها، أو القلق عند اتخاذ القرارات، وبالتالى فإن الشخص يكون مُسوفًا إذا أخّر البدء فى النشاط أو الانتهاء منه دون مبرر معقول، ويترتب على التأجيل عدم إنجاز المهام وعدم اتخاذ القرارات المناسبة فى الوقت المناسب والشعور بالضيق وعدم الارتياح النفسي.وهناك العديد من النظريات التى حاولت تفسير سلوك التسويف الأكاديمى، ودوافعه، ومسبباته، ونتائجه، ويرجع الاختلاف فى هذه النظريات للاختلاف فى خلفيات أصحاب هذه النظريات ومنها: نظرية الصراع فى اتخاذ القرار Conflict Theory of Decision making، تُعالج هذهِ النظرية التسويف باعتباره سلوك أساسى للتعامل مع القرارات الصعبة، وطبقا لنظرية الصراع فإن التسويف يسبقه عدة صراعات تتعلق باتخاذ القرار، بالإضافة إلى الشعور بالتشاؤم فى حالة التوصل إلى نتائج غير مُرضية لحل المشكلة؛ ويكون التسويف إحدى الحيل الدفاعية للتعامل مع الصراع والتردد فى اتخاذ القرار

(Lamba,1999, 8). والنظرية السلوكية: Behavioral Theory: فيها يشير(Özer, 2010, 41) إلى أن التعزيز أحد المكونات المهمة لهذه النظرية ، وطبقا لنظرية التعزيز فإن الطلبة المسوفون ربما استخدموا عادة التسويف فى وقت سابق وكانت طريقة ناجحة، كما أن الطلبة الذين تم تعزيزهم من خلال أنشطة أخرى ممتعة لهم خلاف الدراسة، فإنهم يؤجلون المهام الدراسية لأنها ليس بها تعزيز فورى من وجهة نظرهم ولذا هم يشاركون في الأنشطة الممتعة والتي فيها تعزيز أكثر ويؤجلون الآخري. ويُعد أيضًا الهروب الشرطى والتجنب الشرطى من وجهة نظر(O'Brien, 2000, 3-4) مُكوِّنين مُهمين فى فهم وتفسير التسويف الأكاديمى، حيث يحدث الهروب الشرطى عندما يقرر الشخص البعد عن المثيرات غير السارة بعد تقديمها له، ويحدث التجنب الشرطى عندما يشترط الشخص تجنب المثيرات غير السارة قبل تقديمها، وتجنب العمل الأكاديمى، والتفاعل مع الآخرين فى العمل الأكاديمى، وكذلك تجنب إتمام المهام. ونظرية إعاقة الذات Self-Handicapping Theory وفيها يرى (O'Brien, 2000,6) أنه يمكن تفسير سلوك التسويف الأكاديمى من خلال التركيز على تقدير الذات، حيث وجدت علاقة موجبة بين تقدير الذات والتسويف، أي أن انخفاض تقدير الذات يصاحبه زيادة فى سلوك التسويف. ويعتقد أن انخفاض تقدير الذات فى وقت العمل ينتج عن العجز المتكرر فى تلبية الاحتياجات الشخصية. ويعد إعاقة الذات إحدى الطرق التي تحمى تقدير الذات، من خلال الميل لتقليل مخاطر تقدير الذات من خلال البحث عن الانحرافات التى تعوق الأداء. وتذكر (Sweitzer, 1999, 14) أن طلاب الجامعة قد يميلون إلى خلق العوائق فى المواقف، ويعزون فشلهم إلى قوى وعوائق خارجية، كما أن المسوفين السلبيين يتصفون بدرجة مرتفعة فى إعاقة الذات، وأنهم يختارون غالبا المهام التى ينتج عنها معظم العوائق التى تحول دون نجاحهم.

ويتضح مما سبق أنه يمكن الاستفادة من تلك النظريات فى تفسير ومناقشة نتائج البحث، كما توجد بعض عبارات مقياس التسويف الأكاديمى لـ "توكمان" تعتمد على النظرية السلوكية، على اعتبار أن التعزيز أحد المكونات لنظرية التعلم، وتعتمد البعض الآخر على نظرية إعاقة الذات، ونظرية الصراع (تجنب القلق).

وتوصل كل من (عبد الرحمن محمد، ونادية السيد، ٢٠٠٤، ١١٩) إلى أنه كلما كان الطالب غير راض عن طبيعة العمل والأنشطة التعليمية فى بيئته الدراسية، اتجه إلى تأجيل إتمامها إلى آخر لحظة ممكنة والعكس صحيح. ويضيف كل من (Naveed& Ishtiaq, 2015)، و(Yong, 2010, 62)، و(أحمد محمد، و محمد دغيم، ٢٠١١، ٢٢٠) و(Balkis & Duru , 2009, 25) و (Özer, Demir,& Ferrari ., 2009) أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور، كما أن طلاب القسم الأدبى ورجال الأعمال أكثر تسويفا من طلاب القسم العلمى. فى حين أسفرت

نتائج بحث (Diaz-Morales, Ferrari, & Cohen., 2008) عند التطبيق على عينة من الإسبانيين عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الإناث، ويتفق مع ذلك بحث (عبد الرحمن محمد، ونادية السيد، ٢٠٠٤). بالإضافة إلى أن الطلبة منخفضى التسويف الأكاديمى أكثر رضًا عن الدراسة من غيرهم مرتفعى التسويف الأكاديمى.

وقد اهتم (Pala, et al., 2011, 1418) بدراسة التسويف الأكاديمى لدى المعلمين المبتدئين وتوصلوا إلى وجود فروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور، بالإضافة إلى وجود تأثير للتخصص الدراسى على التسويف الأكاديمى، حيث إن معلمى اللغات الأجنبية (الإنجليزية والتركية مثلا) أكثر تسويفا أكاديميًا من معلمى البيولوجى. أى أن معلمى المواد الأدبية أكثر تسويفا من معلمى المواد العلمية.

- **العلاقة بين المتغيرات**:

يتضح مما سبق أن "التسويف الأكاديمى" هو تأجيل للمهام حتى اللحظة الأخيرة دون سبب معقول، وأشارت البحوث مثل (Yong (2010، Heward (2010)، (Deniz et al., (2009، (Grant (2009 إلى أن التسويف الأكاديمى يتأثر بالذكاء الاجتماعى. كما أن الرضا الوظيفي المتمثل فى الرضا عن الدراسة والرضا عن الحياة يؤثر فى التسويف الأكاديمى وهذا ما أشارت إليه نتائج بحوث كل من (Ozer & Sackes (2011، (Capan (2010، وعطية عطية (٢٠٠٧).

وتناول بحث (Heward, 2010) فحص العلاقة بين الذكاء الاجتماعى والتسويف الأكاديمى وتوصل إلى وجود علاقة سالبة بين الذكاء الاجتماعى كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى والتسويف الأكاديمى، كما أن هناك إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من خلال الذكاء الاجتماعى. وتوصل بحث (Soleiman& Fatemeh, 2012) إلى توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي ولا يوجد تأثير دال إحصائيا للتخصص الأكاديمي على كل من الرضا الوظيفي والذكاء الاجتماعى لدى عينة من المعلمين.

ومن خلال الإطار النظرى فإن الذكاء الاجتماعى هو إدراك العلاقات الاجتماعية وفهم الاخرين والتعامل معهم. والرضا الوظيفي هو تحقيق مستوى مقبول من العمل والإحساس بالراحة والارتياح والاستقرار عند القيام به. وهذا يجعل الشخص لا يقوم بتسويف مهامه ويتم إنجازها فى الوقت المحدد. وتعتقد الباحثة أن من العوامل المساعدة على إنجاز المهام والبعد عن التسويف هما الذكاء الاجتماعى والرضا الوظيفي وهذا ما تحاول الباحثة التحقق منه فعليا من خلال البحث الحالى، من أجل إثراء العملية التعليمية بالمعلمين الأكفاء القادرين على إنجاز المهام فى وقتها المحدد.

• **البحوث السابقة**:

تضمن البحوث السابقة مجموعة من البحوث المرتبطة بمتغيرات البحث وفى حدود علم الباحثة لم توجد دراسة مباشرة تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمى والرضا الوظيفي سواء فى البيئة العربية أو البيئة الأجنبية إلا أنه توجد بحوث تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمى وكل من الرضا عن الدراسة أو الرضا عن الحياة، كما أنه تم التعامل مع الذكاء الاجتماعى كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى ويمكن الاستعانة بها فى هذا البحث الحالى كما يلى:

وفحص (Demir& Halici& Otkan,2017) مستويات الانهاك والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (٢٢٠) طالبا وطالبة بالجامعة وتم تطبيق مقياسين إحداها لقياس الانهاك والثاني لقياس التسويف الأكاديمي وباستخدام معامل الارتباط المتعدد واختبار(ت) أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والاناث في التسويف الأكاديمي، كما أنه توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التسويف الاكاديمي والانهاك وبذل الجهد، أي أنه كلما زاد الانهاك والجهد المبذل قل التسويف الاكاديمي.

وتناول بحث (Balkis & Duru,2017) الفروق الفردية في العلاقة بين التسويف الأكاديمي والرضا عن الحياة والأداء الأكاديمي، وتكونت العينة من (٤٤١) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة وبمتوسط عمر زمنى(١.٤٩) وانحرف معياري(٠.٥١) وتم تطبيق مقياسين إحداها لقياس التسويف الأكاديمي والثانى لقياس الرضا عن الحياة. وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد واختبار(ت) أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ من الرضا عن الحياة على التسويف. كما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التسويف الاكاديمي والرضا عن الحياة، وتميز الطلاب الذكور بالتسويف الأكاديمي عن الطالبات الاناث.

وهدف "أحمد ثابت" (٢٠١٤) إلى التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من مهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٢١٨) طالبا وطالبة بكلية التربية . جامعة السادات من تخصصات أكاديمية مختلفة وتم تطبيق ثلاثة مقاييس إحداها لقياس التسويف الاكاديمي والثانى لقياس مهارات إدارة الوقت، والثالث لقياس الرضا عن الدراسة وباستخدام معاملات الارتباط واختبار (ت) أسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التسويف الاكاديمي والرضا عن الدراسة، وتميز طلاب التخصص الأدبي بالتسويف الأكاديمي.

وكشف بحث (Balkis, 2013) عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من الرضا عن الحياة والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (٢٩٠) طالبا وطالبة تمتد أعمارهم الزمنية من(١٩:٢٦) عام وتم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الرضا عن الحياة وباستخدام معاملات الارتباط واختبار

(ت) أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التسويف الاكاديمي والرضا عن الحياة.

واهتم بحث (Kamran& Fatima,2013) بدراسة العلاقة بين الذكاء الوجدانى والقلق والتسويف لدى طلاب كلية العلوم وتكونت العينة من (١٠٢) طالبة يدرسن مقرر الهندسة الطبية بمتوسط عمر زمنى(١٧.١٤) وانحرف معياري(٠.٧٣) وتم تطبيق ثلاثة مقاييس إحداها لقياس التسويف الأكاديمي والثانى لقياس الذكاء الوجداني والثالث لقياس القلق. وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار واختبار (ت) أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ من الذكاء الوجدانى على التسويف.

وتناول بحث (Özer, & Saçkes, 2011) تأثير التسويف الأكاديمى على الرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة وتكونت العينة من (٣١٤) من طلاب الجامعة منهم (٢١٤ من الإناث، ١٠٠ من الذكور). وتم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمى لتوكمان Tuckman، بالإضافة إلى مقياس الرضا عن الحياة. وباستخدام تحليل التباين أسفرت النتائج عن وجود فروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور. كما أن الطلبة ذوى التسويف الأكاديمى المرتفع لديهم رضا عن الحياة أقل من ذوى التسويف الأكاديمى المنخفض. ودرس بحث (Capan, 2010) العلاقة بين الإتقان والتسويف الأكاديمى والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى والرضا عن الحياة من سمات الشخصية وتكونت العينة من (٢٣٠) طالبا من طلاب كلية التربية بجامعة "أندوليا Anadolu" (١٦٤ من الإناث، و٦٦ من الذكور)، وبعد تطبيق مقياس لسمات الشخصية ومقياس التسويف الأكاديمى ومقياس الرضا عن الحياة على عينة البحث، وباستخدام معدلات الانحدار أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى والرضا عن الحياة من سمات الشخصية. كما أنه توجد علاقة بين التسويف الأكاديمى والرضا عن الحياة.

وهدف بحث (Deniz, et al., 2009) إلى دراسة تأثير الذكاء الوجدانى على كل من سلوك التسويف الأكاديمى ومركز الضبط. وتكونت العينة من (٤٣٥) طالبا من طلاب الجامعة منهم (٢٧٣ من الإناث، و١٦٢ من الذكور) وتمتد أعمارهم الزمنية من (١٧ـ ٢٩) عامًا، وتم تطبيق مقياس الذكاء الوجدانى لـ"بار - أون" Bar-on ومقياس التسويف الأكاديمى ومقياس مركز الضبط. وباستخدام معاملات الارتباط والانحدار والتحليل العاملى توصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين التسويف الأكاديمى وكل من الدرجة الكلية للذكاء الوجدانى وأبعاده الحالة المزاجية العامة والقدرة على التكيف ومواجهة الضغوط والذكاء الشخصى. كما أنه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من بعدى الذكاء الوجدانى (القدرة على التكيف، ومواجهة الضغوط).

واهتم بحث (Grant, 2009) بدراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمى والذكاء الاجتماعى لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (١٣٥) طالبا من طلاب الجامعة وتم تطبيق مقياس للذكاء الاجتماعى ومقياس آخر للتسويف الأكاديمى، بالإضافة إلى مقياس معرفة الذات وآخر لمراقبة الذات وثالث لتقدير الذات. وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل التباين أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين الذكاء الاجتماعى والتسويف الأكاديمى، ويتضح أن التسويف الأكاديمى لدى الطلبة مرتفعى الذكاء الاجتماعى أقل من التسويف لدى الطلبة منخفضى الذكاء الاجتماعى.

وركز عطية عطية (٢٠٠٧) على دراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمى والدافع للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة، واشتملت العينة على (٢٠٠) طالب من طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. وتم تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمى ومقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس الرضا عن الدراسة. وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة سالبة بين الرضا عن الدراسة والتسويف الأكاديمى.

وهدف بحث (عبد الرحمن محمد، ونادية السيد، ٢٠٠٤) إلى دراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمى وبعض المتغيرات مثل الرضا عن الدراسة والقلق ووجهة الضبط الأكاديمى. وتكونت العينة من(٢٤٠) طالبا وطالبة من طلاب جامعة الأزهر. وتم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمى ومقياس القلق ومقياس لوجهة الضبط ومقياس الرضا عن الدراسة وباستخدام تحليل التباين واختبار "ت"، أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعى ومنخفضى التسويف الأكاديمى فى الرضا عن الدراسة لصالح منخفضى التسويف الأكاديمى. أى أن الطلبة منخفضى التسويف الأكاديمى أكثر رضا عن الدراسة من مرتفعى التسويف الأكاديمى.

وتناول بحث (Brownlow & Reasinger, 2000) تحديد العلاقة بين التسويف الأكاديمى وبين كل من الكمالية ومركز الضبط وتفضيل العمل الناتج عن الرضا الداخلى عن أداء المهمة أو التقدير الخارجى من الآخرين حول أداء العمل. وتكونت العينة من (٩٦) طالبا جامعيا منهم (٤٨) من الإناث، و(٤٨) من الذكور. وأظهرت نتائج البحث أن الإناث أعلى من الذكور فى درجة التسويف الأكاديمى الذى يرجع إلى الخوف من الفشل والاتكالية وصعوبة اتخاذ القرار، كما أن منخفضى التسويف الأكاديمى يجدون المهام الدراسية أكثر إرضاءً لهم من مرتفعى التسويف الأكاديمى.

- **التعقيب على البحوث السابقة**:

اهتمت البحوث السابقة بدراسة تأثير النوع والتخصص على كل من الذكاء الاجتماعى مثل (Liu,2018)، و(2012) Soleiman& Fatemeh والرضا الوظيفي مثل (2012) Soleiman & Fatemeh، وعزت عبد الحميد

(١٩٩٦) والتسويف الأكاديمى مثل(عبد الرحمن محمد، ونادية السيد، ٢٠٠٤)،و(Demir et al,2017) وهناك بعض البحوث درست العلاقة بين الذكاء الاجتماعى والتسويف مثل(Grant, 2009)، و(Deniz, et al., 2009) وبحوث اهتمت بدراسة العلاقة بين الرضا عن الدراسة أو الرضا عن الحياة (الرضا الوظيفي) مثل(Brownlow & Reasinger, 2000)،و (عبد الرحمن محمد، ونادية السيد، ٢٠٠٤)، و(Balkis, 2013)، و(Balkis& Duru,2017).

وتم تطبيق مقاييس البحوث السابقة على طلبة الجامعة أو العاملين. وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت البحوث (التي تم عرض ملخصها في المقدمة أو جزء البحوث السابقة) مثل بحث (Kamran& Fatima,2013) إلى أنه توجد توجد علاقة سالبة دالة إحصائية بين التسويف والذكاء الاجتماعى كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى. وبحث (Rostamian& Sadrabadib,2016) إلى أنه توجد علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الاجتماعى وأن المهارات الاجتماعية تتنبأ بالجزء الأكبر من التسويف. يتفق كل من (Özer& Sackes,2011)، (Balkis,2013)، و(أحمد ثابت ،٢٠١٤) على وجود علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمي والرضا عن الحياة أو الرضا عن الدراسة(الرضا الوظيفي)، بالإضافة إلى إنه لا يوجد تأثير للتخصص الدراسي على الذكاء الاجتماعى مثل بحث (Liu,2018)، و(Soleiman & Fatemeh(2012 ويوجد تأثير للنوع على الرضا الوظيفي مثل بحث عزت عبد الحميد (١٩٩٦)، ويوجد تأثير للنوع على التسويف الأكاديمي مثل بحث عبد الرسول عبدالباقي (٢٠١٧)، ويوجد تأثير للتخصص على التسويف الأكاديمي مثل بحث (أحمد ثابت،٢٠١٤). كما لا يوجد تأثير للنوع على التسويف الأكاديمي مثل بحث (حسن أحمد، ٢٠٠٨)، و (Ferrari,et al, 2009).

- **فروض البحث**:

فى ضوء العرض السابق والمستخلص من البحوث السابقة والكتابات المرتبطة بموضوع هذا البحث، وحيث إنه لم يوجد بحث سابق ـ فى حدود علم الباحثة ـ تناول مشكلة البحث الحالي وأهدافه بصورة مباشرة. تمت صياغة فروض البحث الآتية:

- يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور\ إناث) في مكونات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتخصص (علمي\ أدبي) في مكونات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكور\ إناث) والتخصص(علمي\ أدبي) في مكونات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

- يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور\ إناث) في مكونات الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتخصص (علمي\ أدبي) في مكونات الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكور\ إناث) والتخصص(علمي\ أدبي) في مكونات الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور\ إناث) في مكونات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتخصص (علمي\ أدبي) في مكونات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكور\ إناث) والتخصص(علمي\ أدبي) فى مكونات التسويف الأكاديمى لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من درجات طلبة الدراسات العليا بكلية التربية . جامعة الزقازيق في كل من الذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي.

- **الطريقة والإجراءات**:

تم استخدام المنهج الوصفي في البحث الحالي ومن ثَم يتم تحديد عينة البحث والمقاييس المستخدمة من أجل التحقق من فروض البحث والوصول إلى النتائج التي يتم مناقشتها في ضوء البحوث السابقة والإطار النظري لمتغيرات البحث. ويتضح ذلك مما يلي:

- **أولا**: **العينة**:

تم اختيار العينة النهائية من الطلبة المعلمين في برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الزقازيق من التخصصات العلمية والأدبية بطريقة عشوائية، وتكونت العينة من (٢٨١) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية منهم (٦٠) من الذكور، (٢٢١) من الإناث ومن التخصص العلمى(٩٣) طالبا وطالبة، والتخصص الأدبى(١٨٨) طالبا وطالبة.

- **ثانيا**: **أدوات البحث**:

تم اختيار عينة عشوائية من الطلبة المعلمين في برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الزقازيق من التخصصات العلمية والأدبية لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث المتمثلة في الذكاء الاجتماعى، والرضا الوظيفي، والتسويف الأكاديمي بطريقة عشوائية، وتكونت العينة من (١٧٤) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية منهم (٤٦) من الذكور، (١٢٨) من الإناث ومن التخصص العلمى(٦٨) طالبا وطالبة، والتخصص الأدبى(١٠٦) طالبا وطالبة. وتمت المعالجة الإحصائية لكل مقياس على حده كما يلي:

- **أولا: مقياس الذكاء الاجتماعى لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية: إعداد الباحثة:**

تم إعداد مقياس الذكاء الاجتماعى لدى عينة البحث الحالى نظرًا لأن المقاييس الموجودة (فى حدود علم الباحثة) تم تطبيقها على طلاب المرحلة الثانوية والجامعة، ومعلمى التعليم العام، والمدراء والنظار والوكلاء فى المدارس وذلك منذ سنوات بعيدة ومنها (عادل العدل،٢٠٠٨)، و(السيد أبو هاشم،٢٠٠٨)، (إبراهيم المغازى،٢٠٠٥)، (أحمد عبد الرحمن وعزت عبد الحميد، ٢٠٠٣)، Lacanlale(2013)، Levesque(2018) كان معظمها في صورة تقرير ذاتى. ولهذا تم إعداد مقياس للذكاء الاجتماعى خاص بعينة البحث الحالي في صورة مواقف اجتماعية. وقد تم الاستعانة ببعض المقاييس حول موضوع الذكاء الاجتماعى، وتم رصد مكونات الذكاء الاجتماعى وتكرارتها من المقاييس السابقة المرتبطة والإطار النظرى حول نماذج الذكاء الاجتماعى ثم حساب الأهمية النسبية لها، وقد توصلت الباحثة إلى أن مكونات الذكاء الاجتماعى تتمثل فى: (إدارة المواقف الاجتماعية . الوعى بالذات الاجتماعية . التعاطف . المهارات الاجتماعية . ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين . القدرة على التكيف) مع افتراض ألا يزيد عدد المفردات عن (٥٠) مفردة حتى لا يصاب الأفراد بالملل، وأصبح بعد إدارة المواقف الاجتماعية يقاس بالمواقف(١ـ٧ـ١٣ـ١٩ـ٢٥ـ٣١ـ٣٧ـ٤٣)، والوعى بالذات الاجتماعية يقاس بالمواقف(٢ـ٨ـ١٤ـ٢٠ـ٢٦ـ٣٢ـ٣٨ـ٤٤ـ٤٨)، والتعاطف بالمواقف(٤،١٠ـ١٦ـ٢٢ـ٢٨ـ٣٤)، والمهارات الاجتماعية بالمواقف(٥.١١.١٧.٢٣.٢٩.٣٥.٤١.٤٦.٤٧.٤٩.٥٠)، ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين بالمواقف(٣.٩.١٥.٢١.٢٧.٣٣.٣٩.٤٠.٤٥)، والقدرة على التكيف بالمواقف(٦.١٢.١٨.٢٤.٣٠.٣٦.٤٢) وفي التطبيق المبدئي للمقياس تم توضيح فكرة المقياس وطريقة الإجابة عليه في جزء من ورقة الاستبيان وأعلاها يكتب المعلم المقيد بأحد برامج الدراسات العيا بكلية التربية جامعة الزقازيق البيانات مثل { الاسم (اختياري) . التخصص . الجنس (ذكر/أنثي) مع إعطاء مثال محلول توضيحي لهم عن كيفية الاستجابة للمفردة والتأكيد على عدم ترك مفردة دون لإجابة عليها. وتوافرت في التعليمات الدقة التامة مع الوضوح في صياغتها حتى لا تختلف النتائج باختلاف فهم الأشخاص وتم التأكيد على أن هذه النتائج سرية لا يطلع عليها أحد سوى القائم بالدراسة ، لأن هذا يبعث الطمأنينة ليمارس حريته في التعبير عن استجابته الحقيقة مما ينعكس على ثبات المقياس (زايد الحارثي، ١٩٩٣، ٤٢). وقامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة(١٧٤) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربيةـ جامعة الزقازيق لحساب الخصائص السيكومترية ويتضح ذلك مما يلى:

- **ثبات المقياس** :

- **ثبات مواقف مقياس الذكاء الاجتماعي عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:**

تم حساب ثبات مفردات (مواقف) كل مقياس فرعي على حده باستخدام طريقة ألفا لـ"كرونباخ" ، وفي كل مرة يتم مقارنة قيمة معامل ألفا لثبات البعد قبل حذف درجة المفردة (الموقف) منه بقيمته بعد حذف درجة المفردة

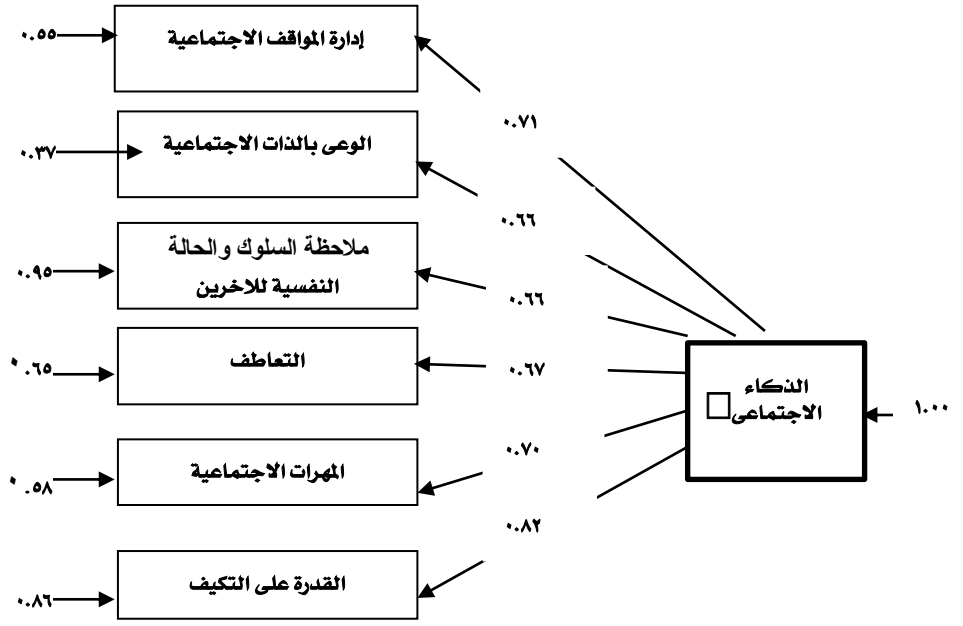
(الموقف) منه If – item deleted فإذا كانت قيمة معامل ألفا لثبات البعد بعد حذف درجة المفردة (الموقف) منه أعلى من قيمته قبل حذف درجة الموقف منه يتم حذف المفردة (الموقف) (أحمد الرفاعي غنيم ، نصر محمود ،١٩٩٩،٣٠٨).

ولذا تم حساب ثبات كل مكون من مكونات الذكاء الاجتماعى بالإضافة إلى ثبات الدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ويتضح ذلك من الملحق رقم(١) حيث فيه قيمة معامل الثبات ألفا لكل بعد من أبعاد الذكاء الاجتماعى عند حذف المفردة تتراوح من (٠.٦٧٦) إلى (٠.٨١١) وهى قيم مرتفعة ولم يتم حذف أية مفردات عدا بعد المهارات الاجتماعية تم حذف المفردات (٤٦-٤٧-٤٩) لأن معامل ثباتها أعلى من معامل ثبات البعد وبالتالى تمتعت مكونات مقياس الذكاء الاجتماعى الستة بمعامل ثبات مرتفع. وبالنسبة لمعامل ثبات ألفا لمقياس الذكاء الاجتماعى ككل فقد كانت قيمته =(٠.٩١٨) وهى قيمة مرتفعة. ويتضح مما سبق ثبات مكونات الذكاء الاجتماعى وثبات الدرجة الكلية للمقياس.

حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الذكاء الاجتماعى بطريقة التجزئة النصفية لـ " سبيرمان / براون" فكانت معامل ثبات بعد "إدارة المواقف الاجتماعية " (٠.٨٨٧)، ومعامل ثبات بعد "الوعى بالذات الاجتماعية (٠.٨٩٥)، معامل ثبات بعد "ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين" (٠.٩٢٦)، و معامل ثبات بعد "التعاطف" (٠.٩٤٤)، معامل ثبات بعد "المهارات الاجتماعية "(٠.٨٨٢)، معامل ثبات بعد "القدرة على التكيف (٠.٨٦٢) ومعامل ثبات المقياس ككل (٠.٩٢٥). ويتضح من السابق ثبات أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي وثبات المقياس ككل. وعموما فإن المقياس ككل على درجة عالية من الثبات.

- **صدق مقياس الذكاء الاجتماعى**
- **الصدق العاملى التوكيدى**:

للتحقق من صدق مقياس الذكاء الاجتماعى تم إجراء التحليل العاملى التوكيدى لمصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات الذكاء الاجتماعى لدى (١٧٤) معلم ومعلمة من طلاب الدراسات العليا عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام (عزت عبد الحميد ،٢٠٠٨، ١١٩) حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة للذكاء الاجتماعى تنتظم حول عامل كامن واحد كما في شكل رقم (١)، وقد تم الحصول على قيمة (كا٢) ولكنها كانت دالة إحصائيا، وتم استخدام مؤشرات التعديل حيث أضيف تباين الخطأ بين البعد الثانى وكل من البعد الأول والثالث والرابع والخامس فى الاعتبار فأصبحت قيمة (كا٢) غير دالة إحصائيًا ، كما أن مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المثالى لها كما يتضح في ملحق رقم(٢).



شكل (١): نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الذكاء الاجتماعى

ويتضمن الشكل السابق تشبعات المتغيرات المشاهدة الستة بالعامل الكامن وهى تلك المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (إدارة المواقف الاجتماعية . الوعى بالذات الاجتماعية ـ ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية الآخرين . التعاطف . المهارات الاجتماعية ـ القدرة على التكيف)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة إلى المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ فى تقدير هذه المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح الموضوع بجوار السهم المتجه إلى العامل الكامن من جهة اليمين يوضح معامل الارتباط للمتغيرات المستقلة فى النموذج وهو هنا عامل واحد لذلك معامل الارتباط يساوى واحدًا وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد على مؤشرات حسن المطابقة الجيدة، حيث اتضح أن نموذج العامل الكامن الواحد للذكاء الاجتماعى قد نال قيمًا جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، وكانت قيمة (كا٢) غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر مما يدل على مطابقة جيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٨، ١١٩)، ويوضح الجدول رقم (١) التالى تشبعات العوامل الفرعية (معامل الصدق) المشاهدة بالعامل الكامن للذكاء الاجتماعى مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعيارى لتقدير التشبع والدلالة الإحصائية للتشبع.

جدول (١): ملخص التحليل العاملى التوكيدى للذكاء الاجتماعى

الأبعاد	التشبع على عامل واحد	الخطأ المعيارى	قيمة(ت) ودلالتها	معامل الثبات (R^2)
إدارة المواقف الاجتماعية	٠.٧١٦	٠.٠٦٨٦	٩.٩٦٥*	٠.٥١٣
الوعى بالذات الاجتماعية	٠.٦٦٤	٠.٠٧٦٧	٨.٦٤٣*	٠.٤٤٩
ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية	٠.٦٥٥	٠.٠٧١٣	٩.٠٤٦*	٠.٤٢٩
التعاطف	٠.٦٦٦	٠.٠٧٢٢	٩.١٠٤*	٠.٤٤٣
المهارات الاجتماعية	٠.٧٠٤	٠.٠٧٣٧	٩.٥٣٣*	٠.٤٩٧
القدرة على التكيف	٠.٨١٩	٠.٠٦٢١	١١.٩١٩*	٠.٦٧٠

- قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ويتضح من الجدول رقم (١) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على صدق العوامل الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعى. أى أن التحليل العاملى التوكيدى قدم دليلا قويًا على صدق البناء الكامن لمقياس الذكاء الاجتماعى، وأن الذكاء الاجتماعى عامل واحد كامن ينتظم حوله ستة عوامل فرعية هى إدارة المواقف الاجتماعية . الوعي بالذات الاجتماعية- ملاحظة السلوك والحالة النفسية للاخرين . التعاطف . المهارات الاجتماعية . القدرة على التكيف).
- صدق المواقف (الصدق الداخلى . الاتساق الداخلى).

تم حساب صدق مواقف مقياس الذكاء الاجتماعي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه وذلك بعد حذف المفردة من الدرجة الكلية لهذا البعد باعتبار أن بقية المفردات محكا لهذه المفردة ويسمى هذا بالصدق الداخلى أو التجانس الداخلى (فؤاد البهى السيد،١٩٧٩، ٤٥٧). ويوضح ملحق رقم(٣) صدق مواقف أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعى باستخدام معامل ألفا كرونباخ. ويتضح منه أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا مما يدل على الصدق الداخلى، ومن ثم فإن مقياس الذكاء الاجتماعى ككل يتميز بالصدق الداخلى. وهنا أصبح مقياس الذكاء الاجتماعى مكون من (٤٧) مفردة فى صورته النهائية.

- **ثانيا: مقياس الرضا الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية - جامعة الزقازيق**

قام "لستر" Lester ١٩٨٧ بإعداد مقياس الرضا الوظيفي لدى المعلم، ويتكون من (٦٦) مفردة طبقا لمقياس ليكرت الخماسى موزعة على تسعة أبعاد، وتقيس مشاعر المعلم تجاه ما يقوم به من مهام مدرسية والبيئة التى يعمل فيها، وبعد تطبيق المقياس على (٥٢٦) معلما ومعلمة من معلمى ومعلمات المرحلة الابتدائية والمدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم التحقق من ثبات وصدق المقياس وأسفر عن وجود تسعة عوامل وهى: الإشراف، والزملاء، وظروف العمل، والمرتب، والمسئولية، والعمل نفسه، والتقدم، والأمن، والتقدير. وقام باستخدام المقياس فى البيئة العربية "عزت عبد الحميد" (١٩٩٦) على (٩٦) معلما ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، وتم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة إعادة الاختبار، بالإضافة إلى التحقق من الصدق باستخدام الصدق العاملى التوكيدي.وقامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة البحث

(١٧٤) طاب وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية- جامعة الزقازيق لحساب الخصائص السيكومترية ويتضح ذلك مما يلى :

- **ثبات المقياس**:
- **ثبات مفردات مقياس الرضا الوظيفي عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ**:

تم حساب ثبات مفردات كل مقياس فرعي على حده باستخدام طريقة ألفا لـ"كرونباخ" ، وفي كل مرة يتم مقارنة قيمة معامل ألفا لثبات البعد قبل حذف درجة المفردة منه بقيمته بعد حذف درجة المفردة منه فإذا كانت قيمة معامل ألفا لثبات البعد بعد حذف درجة المفردة منه أعلى من قيمته قبل حذف درجة الموقف منه يتم حذف المفردة (أحمد الرفاعي غنيم ،نصر محمود ،١٩٩٩،٣٠٨).

وبالتالي تم حساب ثبات كل مكون من مكونات الرضا الوظيفي بالإضافة إلى ثبات الدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا كرونباخ ويتضح ذلك من الملحق رقم(٤) أن قيمة معامل الثبات ألفا لبعد الزملاء عند حذف المفردة (٦٦) كانت أعلى من قيمة معامل ألفا قبل حذفها وبالتالى تم حذف هذه المفردة. وأعيد حساب معامل ألفا بعد حذف هذه المفردة فكانت قيمة معامل ألفا لبعد الزملاء هى (٠.٧٣٦)، وتم حذف المفردة (١١) من بُعد العمل نفسه وأعيد حساب معامل ألفا بعد حذف هذه المفردة فأصبحت قيمة معامل ألفا = ٠.٧١٠، وبُعد المسئولية تم حذف المفردة (١٩) وأعيد حساب معامل ألفا بعد حذف هذه المفردة فأصبح معامل الثبات = ٠.٦٦٥، وبُعد التقدم تم حذف المفردتين (٢١ ، ٦٥) و وأعيد حساب معامل ألفا بعد حذف هذه المفردة فأصبح معامل ألفا = ٠.٧٦١، وبالتالى تمتعت أبعاد المقياس التسعة بمعامل ثبات مرتفع. وأصبح المقياس مكونا من (٦١) مفردة موزعة على (٩) أبعاد. وبالنسبة لمعامل ثبات ألفا لمقياس الرضا الوظيفي ككل فقد كانت قيمته =(٠.٩٠٢) وهى قيمة مرتفعة.

- **حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية**:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الرضا الوظيفي بطريقة التجزئة النصفية لـ " سبيرمان/ براون" فكانت معامل ثبات بعد "الإشراف " (٠.٩٦١)، ومعامل ثبات بعد "ظروف العمل" (٠.٨٩٥)، معامل ثبات بعد "المرتب " (٠.٧٢٦)، و معامل ثبات بعد "الزملاء" (٠.٨٤٥)، معامل ثبات بعد "الأمن "(٠.٥٢٢)، معامل ثبات بعد "العمل نفسه "(٠.٧٦٢) ومعامل ثبات بُعد المسئولية (٠.٧٦٥)، و معامل ثبات بُعد التقدم(٠.٧٧٥) ومعامل ثبات بُعد التقدير(٠.٥٣١) ومعامل ثبات المقياس ككل (٠.٩١٥). ويتضح مما سبق ثبات مكونات الرضا الوظيفي وثبات الدرجة الكلية للمقياس، وعموما فإن المقياس ككل على درجة عالية من الثبات وأصبح يتكون من (٦١) مفردة موزعة على تسعة أبعاد.

- **صدق مقياس الرضا الوظيفي** :
- **الصدق العاملى التوكيدى**:

للتحقق من صدق مقياس الرضا الوظيفي تم إجراء التحليل العاملي التوكيدى لمصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات الرضا الوظيفي لدى (١٧٤)

معلم ومعلمة من طلاب الدراسات العليا عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام (عزت عبد الحميد،٢٠٠٨، ١١٩) حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة للرضا الوظيفي تنتظم حول عامل كامن واحد وقد تم الحصول على قيمة (كا٢) ولكنها كانت دالة إحصائيًا، وتم استخدام مؤشرات التعديل حيث أضيف تباين الخطأ بين الأبعاد الأول وكل من الثانى والثامن، وتباين الخطأ بين الأبعاد السادس وكل من الرابع والثالث والخامس، وتباين الخطأ بين الأبعاد الخامس والثالث وكل من الثالث والسابع والتاسع فى الاعتبار فأصبحت قيمة (كا٢) غير دالة إحصائيًا كما يتضح من الشكل رقم (٢) التالى الذى يتضمن تشبعات المتغيرات المشاهدة التسعة بالعامل الكامن وهى تلك المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (الإشراف . ظروف العمل . المرتب . الزملاء . العمل نفسه . المسئولية . التقدم . التقدير . الأمن)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة إلى المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ فى تقدير هذه المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح الموضوع بجوار السهم المتجه إلى العامل الكامن من جهة اليمين يوضح معامل الارتباط للمتغيرات المستقلة فى النموذج وهو هنا عامل واحد لذلك معامل الارتباط يساوى واحدا. وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد على مؤشرات حسن المطابقة الجيدة، حيث اتضح أن نموذج العامل الكامن الواحد للرضا الوظيفي قد حقق قيمًا جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، وكانت قيمة (كا٢) غير دالة إحصائيا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر مما يدل على مطابقة جيدة للبيانات موضع الاختبار(عزت عبد الحميد، ٢٠٠٨، ١١٩)، كما يوضح ملحق رقم (٥) مؤشرات حسن المطابقة والتي تقع في المدى المثالى لها.

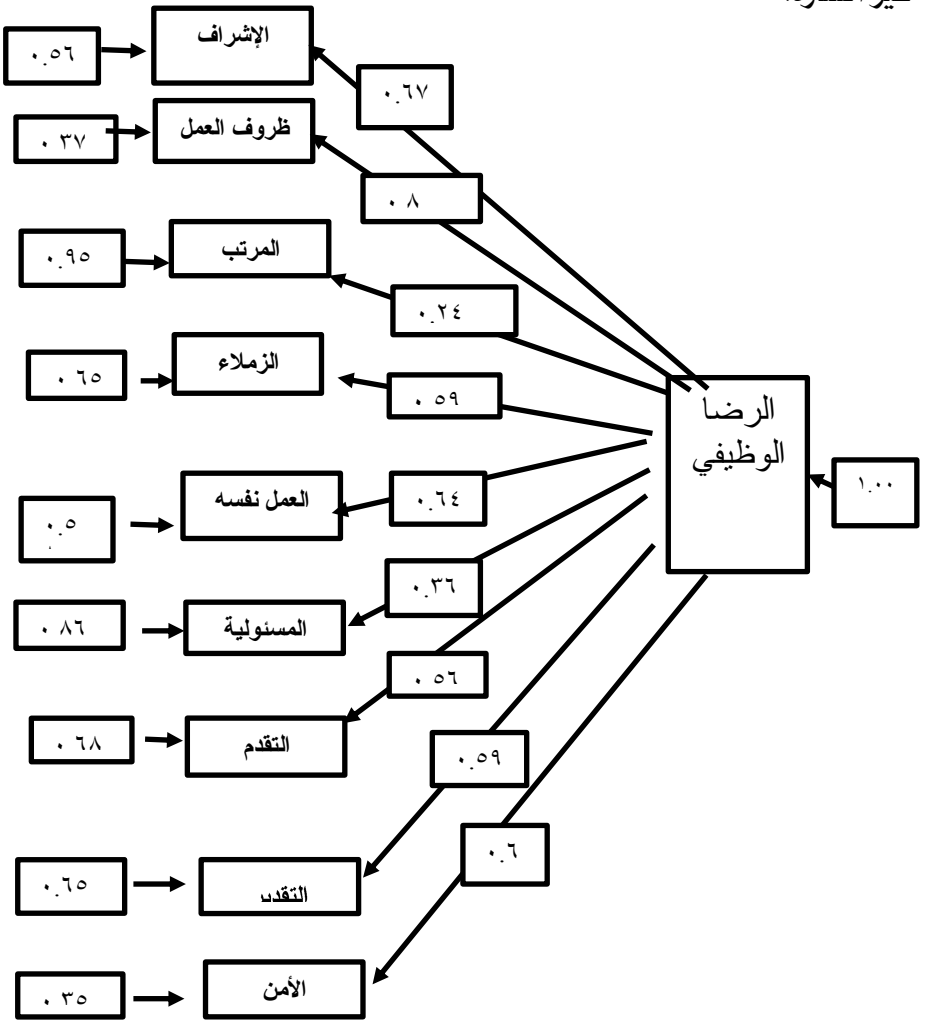
- **صدق المفردات (الصدق الداخلى- الاتساق الداخلى)**

تم حساب صدق مفردات مقياس الرضا الوظيفي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه وذلك بعد حذف المفردة من الدرجة الكلية لهذا البعد باعتبار أن بقية المفردات محكا لهذه المفردة ويسمى هذا بالصدق الداخلى (فؤاد البهى السيد،١٩٧٩، ٤٥٧). ويتضح من ملحق رقم (٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا ما عدا المفردات (١١ من بعد العمل نفسه) والمفردة (١٩ من بعد المسئولية) والمفردتين (٢١ ، ٦٥) من بعد التقدم والمفردة (٦٦) من بعد الزملاء، لذا وجب حذف هذه المفردات مما يحقق الصدق الداخلى لمكونات مقياس الرضا الوظيفي. ومن ثم فإن مقياس الرضا الوظيفي ككل يتميز بالصدق الداخلى. وأصبح مقياس الرضا الوظيفي مكونا من (٦١) مفردة كما فى الصورة النهائية.

- **مقياس التسويف الأكاديمى لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية - جامعة الزقازيق**

قام (Tuckman,1990) ببناء مقياس التسويف الأكاديمى فى مقرر علم النفس وكان المقياس يتكون من (٧٢) مفردة طبقا لمقياس ليكرت الرباعى، وتهتم

هذه المفردات بوصف الذات والميل للإحساس بصعوبة فعل أشياء غير سارة والميل للوم الآخرين على ما يتعرض له الشخص من صعاب. وقام "توكمان" بحساب ثبات وصدق المقياس حيث طبقه على (٥٠) طالبا بالجامعة تمتد أعمارهم من (١٩ - ٢٢) سنة، وأجرى التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد وأسفر عن وجود عاملين يشتملان على (٣٥) مفردة وتم حذف (٣٧) مفردة الأخرى، والعاملان هما؛ العامل الأول وفسر (٢٥٪) من التباين، ويصف الذات العامة كسبب للتسويف مع الميل لتجنب المهام غير السارة، والعامل الثانى فسر (١١٪) من التباين الكلى ويشتمل على اللوم للذات والآخرين لصعوبة المهام غير السارة.



شكل (٢): نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الرضا الوظيفي

يوضح الجدول رقم (٢) تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن للرضا الوظيفي مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعيارى لتقدير التشبع والدلالة الإحصائية للتشبع.

جدول (٢) : ملخص التحليل العاملى التوكيدي للرضا الوظيفي

الأبعاد	معامل الصدق (التشبع على عامل واحد)	الخطأ المعيارى	قيمة (ت) ودلالتها	معامل الثبات (R^2)
الإشراف	٠.٦٧٠	٠.٠٧٨٧	٨.٤٤٦*	٠.٤٤٩
ظروف العمل	٠.٧٩٤	٠.٠٧٣٦	١٠.٧٢*	٠.٦٣٠
المرتب	٠.٢٤٣	٠.١٠٤	٢.٧٧٩*	٠.٠٥٨٤
الزملاء	٠.٥٩١	٠.٠٨١٦	٧.٦٠٩*	٠.٣٤٩
العمل نفسه	٠.٦٢٨	٠.٠٧٦٧	٨.١٦١*	٠.٤٠٤
المسئولية	٠.٣٦٤	٠.٠٩٤٨	٤.٣٥٢*	٠.١٣٣
التقدم	٠.٥٦٤	٠.٠٨٤	٧.٠٧١*	٠.٣١٨
التقدير	٠.٥٩٠	٠.٠٨١٧	٧.٥٩٤*	٠.٣٤٨
الأمن	٠.٦٥٠	٠.٠٧٧	٧.٤٤٦*	٠.٤٤٩

◄◄ قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥).

ويتضح من الجدول (٢) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)، ما يدل على صدق العوامل الفرعية لمقياس الرضا الوظيفي. وأن التحليل العاملى التوكيدى قدم دليلا قويا على صدق البناء الكامن لمقياس الرضا الوظيفي ، وأن الرضا الوظيفي عامل واحد كامن ينتظم حوله تسعة عوامل فرعية وهى (الإشراف . ظروف العمل . المرتب . الزملاء . العمل نفسه . المسئولية .التقدم .التقدير. الأمن).

وفى البيئة العربية تم حساب معامل ألفا لتحديد قيمة الثبات فكانت (٠.٩)، وقام بتقنين المقياس على البيئة العربية كل من "السيد عبد الدايم" (٢٠١٠) على عينة قدرها (٨٠٧) من تلاميذ المرحلة الإعدادية وطلاب المرحلة الثانوية، وقد تم التحقق من صدق وثبات مقياس "توكمان" باستخدام التحليل العاملى التوكيدى ومعامل ألفا كرونباخ، بالإضافة إلى "إبراهيم محمد" (٢٠١٣) على عينة (٣٣٣) من طلاب الثانوية، وقد تحقق هو الآخر من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والتحقق من صدق المقياس من خلال (صدق المقارنة الطرفية)، وقد قامت الباحثة بإعادة ترجمة المقياس وتطبيقه على عينة (١٧٤) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية . جامعة الزقازيق للخروج بأبعاد التسويف لديهم.

- **ثبات المقياس تم حساب الثبات من خلال**:

◄◄ تم حساب ثبات مقياس التسويف الأكاديمى باستخدام طريقة ألفا لـ"كرونباخ"، وفي كل مرة يتم مقارنة قيمة معامل ألفا لثبات البعد قبل حذف درجة المفردة منه بقيمته بعد حذف درجة المفردة منه فإذا كانت قيمة معامل ألفا لثبات البعد بعد حذف درجة المفردة منه أعلى من قيمته قبل حذف درجة الموقف منه يتم حذف المفردة (أحمد الرفاعي غنيم، نصر محمود ،١٩٩٩، ٣٠٨). وتم حساب ثبات مفردات مقياس التسويف الأكاديمى

باستخدام معامل ألفا كرونباخ فى حالة وجود المفردة وحالة حذفها، ويتضح ذلك من ملحق رقم (٧) الذى أظهر أنه يجب حذف المفردات (٢، ١١، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٤، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٢) لأن قيمة معامل ثبات المقياس عند حذه المفردات أعلى من قيمته عند بقائها وتم حساب معامل ثبات ألفا للمقياس ككل بعد حذف المفردات فكانت قيمة معامل الثبات = ٠.٨٢٠ وهى قيمة مرتفعة.

- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم حساب الثبات الكلي لمقياس التسويف الأكاديمى بطريقة التجزئة النصفية لـ " سبيرمان / براون" فكانت قيمة معامل الثبات " (٠.٩٦١)، وهى قيمة مرتفعة.

- **صدق مقياس التسويف الأكاديمى**:

- **الصدق العاملى الاستكشافى**:

للتحقق من صدق مقياس التسويف الأكاديمى قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملى الاستكشافى لدرجات (١٧٤) طالبا وطالبة من طلاب الدراسات العليا فى مقياس التسويف الأكاديمى المكون من (٢٥) مفردة، وباستخدام طريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد لأنه يُفترض استقلالية الجوانب بطريقة الفاريماكس Varimax مع استخدام محك كايزر Kaiser normalize والذى يقبل العوامل التى لا يقل جذرها الكامن عن الواحد الصحيح. وقد نتج عن هذا التحليل أربعة عوامل تفسر (٤٧.١٦٠٪) من التباين الحادث بين استجابات الطلبة. والجدول التالى يفسر مصفوفة العوامل وتشبعاتها بعد التدوير مع حذف التشبعات التى تقل قيمتها عن (٠.٣) وأن يتشبع على العامل ثلاث مفردات أو أكثر (فؤاد أبو حطب، وأمال صادق، ١٩٩١، ٦٤٠.٦٤١).

ويتضح من ملحق رقم (٨) مصفوفة العوامل لمقياس التسويف الأكاديمي بعد التدوير مع حذف التشبعات غير الدالة أنه توجد أربعة عوامل للتسويف الأكاديمى دالة إحصائيا، وقد تم ضم المفردات إلى العامل ذي التشبع الأعلى وتم تسمية العوامل فى ضوء البحوث السابقة والإطار النظرى كما يلى:

- العامل الأول: وهوتنظيم وفاعلية الذات ويتمثل فى تقدير مناسب للوقت والقدرة على إنجاز المهام فى الوقت المحدد لها فى ضوء خطط محددة، ويقاس بالمفردات ٥ ـ ٦ ـ ٨ ـ ١٧ ـ ٢٣ ـ٢٧ ـ ٢٩ ـ ٣٤)، وكانت المفردات (٥ ، ١٧ ، ٢٣ ، ٣٤) تصحح في الاتجاه السالب كالتالى (٤ . ٣ . ٢ . ١) ، والمفردات (٦ . ٨ . ٢٧ .٢٩. ٣٠) فى الاتجاه الموجب كالتالى (١ . ٢ . ٣. ٤).
- العامل الثانى: وهو الثقة بالذات ويتمثل فى سعى الطالب إلى أداء المهام المكلف بها والبحث عن المهام الصعبة ويقاس بالمفردات ١٥ .١٦. ٢٠ . ٢١ . ٢٢ ـ٢٦ ـ ٣٣) وكانت المفردات (١٥ . ٢٠ . ٢١) فى الاتجاه السالب، (١٦ ـ ٢٢ ـ ٢٦ ـ٣٣) فى الاتجاه الموجب.
- العامل الثالث: وهو الاستقلالية بالذات وتتمثل فى شعور الطالب بحقه فى اختيار الوقت المحدد ومواعيد إنجاز مهامه ومن يتعامل معهم ويقاس

بالمفردات (٩ . ١٠ . ١٢ . ١٣) وجميعها فى الاتجاه السالب (٤. ٣ . ٢ . ١) وهذا يعنى أن الدرجة المرتفعة تدل على ارتفاع الاستقلالية بالذات.

- العامل الرابع: وهو تطويع الذات للتسويف ويتمثل فى إزالة الطالب للعقبات من أمام نفسه ومحاولة التغلب عليها وتطويعها لميول التسويف الأكاديمي ويقاس بالمفردات (١ -٣ - ٤ - ٧ -٣٥) وجميعها سالبة عدا المفردة (٣٥) تقاس في الاتجاه الموجب. وبذلك فإن مقياس التسويف الأكاديمى يتميز بصدق البناء العاملى.

- **صدق المفردات (الصدق الداخلى- الاتساق الداخلى):**

تم حساب صدق مفردات مقياس التسويف الأكاديمى عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه وذلك بعد حذف المفردة من الدرجة الكلية لهذا البعد باعتبار أن بقية المفردات محكا لهذه المفردة ويسمى هذا بالصدق الداخلى (فؤاد البهى السيد،١٩٧٩، ٤٥٧). ويتضح ذلك من ملحق رقم(٩) الذى أظهر أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا مما يدل على الصدق الداخلي لمقياس التسويف الأكاديمي. ومن ثم فإن مقياس التسويف الأكاديمي ككل يتميز بالصدق الداخلي. وأصبح مقياس التسويف الأكاديمي مكونا من (٢٥) مفردة كما فى الصورة النهائية بعد حذف المفردات غير الثابتة (٢، ١١، ١٤ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٨ ، ٣١ ، ٣٢).

ومن الإجراءات السابقة تأكدت الباحثة من صدق وثبات المقاييس الثلاثة المستخدمة، وصلاحيتها لقياس المتغيرات عند أفراد عينة البحث الحالى.

- **نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها** :

- **نتائج الفروض من الأول إلى الفرض التاسع:**

- يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور\ إناث) في مكونات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتخصص (علمي\ أدبي) في مكونات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكور\ إناث) والتخصص(علمي\ أدبي) في مكونات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور\ إناث) في مكونات الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتخصص (علمي\ أدبي) في مكونات الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكور\ إناث) والتخصص(علمي\ أدبي) في مكونات الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

- يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور\ إناث) في مكونات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتخصص (علمي\ أدبي) في مكونات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكور\ إناث) والتخصص(علمي\ أدبي) فى مكونات التسويف الأكاديمى لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

وللتحقق من الفروض التسعة تم استخدام تحليل التباين ذي التصميم العاملى (٢×٢). كما يتضح من الجدول رقم (٣) التالى:

جدول (٣): نتائج تحليل التباين عن تأثير النوع والتخصص الدراسي والتفاعل الثنائي بينهما على متغيرات البحث الثلاثة (الذكاء الاجتماعي - الرضا الوظيفي - التسويف الاكاديمي)

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	حجم التأثير
درجات الذكاء الاجتماعي	إدارة المواقف الاجتماعية	النوع (أ)	٢٤٠.٣٦	١	٢٤٠.٣٦	٤.٩٦**	٠.٠١٨
		التخصص الدراسى (ب)	٢٨.٠٨٣	١	٢٨.٠٨٣	٠.٥٧٩	٠.٠٠٢
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٣٦٧.٤٠	١	٣٦٧.٤٠	٧.٥٧**	٠.٠٢٧
		تباين الخطأ	١٣٤٣٨.٢	٢٧٧	٤٨.٥١٣	–	–
	الوعى بالذات الاجتماعية	النوع (أ)	١٠٩.٤٤١	١	١٠٩.٤٤	٤.١٦**	٠.٠١٥
		التخصص الدراسى (ب)	٢١.٩٨٢	١	٢١.٩٨٢	٠.٨٣٦	٠.٠٠٣
		(أ×ب)النوع ×التخصص	١٣٤.٨٦٣	١	١٣٤.٨٦	٥.١٢٧*	٠.٠١٨
		تباين الخطأ	٧٢٨٦.٩٨	٢٧٧	٢٦.٣٠٧	–	–
	ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية	النوع (أ)	٨١.١٠٣	١	٨١.١٠٣	٤.٦٧**	٠.٠١٧
		التخصص الدراسى (ب)	٥.١٨٨	١	٥.١٨٨	٠.٢٩٩	٠.٠٠١
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٨٥.٨٠٨	١	٨٥.٨٠٨	٤.٩٣٧*	٠.٠١٨
		تباين الخطأ	٤٨١٤.٥٩	٢٧٧	١٧.٣٨١	–	–
	التعاطف	النوع (أ)	٣.٨٣٥	١	٣.٨٣٥	٠.١٧٤	٠.٠٠١
		التخصص الدراسى (ب)	٨٠٠.٩٥٤	١	٨٠٠.٩٥	٣٦.٣**	٠.١١٦
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٠.٦٢٠	١	٠.٦٢٠	٠.٠٢٨	٠.٠٠٠
		تباين الخطأ	٦١١٣.٨٠	٢٢٧	٢٢.٠٧١	–	–
	المهارات الاجتماعية	النوع (أ)	٤١.٤٩٣	١	٤١.٤٩٣	١.٨٥٣	٠.٠٠٧
		التخصص الدراسى (ب)	٥٤٤.٨٣١	١	٥٤٤.٨٣	٢٤.٤**	٠.٠٨١
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٩٠.٧٦٨	١	٩٠.٧٦٨	٤.٠٥٣*	٠.٠١٤
		تباين الخطأ	٦٢٠٣.٧٣	٢٧٧	٢٢.٣٩٦	–	–
	القدرة على التكيف	النوع (أ)	١٥١.٣٦٤	١	١٥١.٣٧	٧.٩٩**	٠.٠٢٨
		التخصص الدراسى (ب)	٨٦.٧٩٥	١	٨٦.٧٩٥	٤.٥٨**	٠.٠١٧
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٨٥.٤٠٧	١	٨٥.٤٠٧	٤.٥١١*	٠.٠١٦
		تباين الخطأ	٥٢٤٤.٨	٢٧٧	١٨.٩٣٤	–	–
	الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى	النوع (أ)	٢٢٣٩.٧٨	١	٢٢٣٩.٨	٤.٤١**	٠.٠١٦
		التخصص الدراسى (ب)	٣٤٣٣.٧٨	١	٣٤٣٣.٨	٦.٧٦**	٠.٠٢٤
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٣٤٦٢.٥١	١	٣٤٦٢.٥	٦.٨١٣*	٠.٠٢٤
		تباين الخطأ	١٤٠٧٦٩.٣	٢٧٧	٥٠٨.١٩		–
درجات الرضا الوظيفة	الإشراف	النوع (أ)	١١٠.٥٢٠	١	١١٠.٥٢	١.١٦٧	٠.٠٠٤
		التخصص الدراسى (ب)	٥٧٩.٨٩٨	١	٥٧٩.٩	٦.١٣**	٠.٠٢٢
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٢٤٣.٩٨٦	١	٢٤٣.٩٩	٢.٥٧٧	٠.٠٠٩

		تباين الخطأ	٢٦٢٢٣.٤	٢٧٧	٩٤.٦٦٩		–
	ظروف العمل	النوع (أ)	١٧٩.٥٧٣	١	١٧٩.٥٧	**٧.٢٤	٠.٠٢٥
		التخصص الدراسي (ب)	١٤١.٧٨١	١	١٤١.٧٨	*٥.٧١٢	٠.٠٢٠
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٦٩.١٠١	١	٦٩.١٠١	٢.٧٨٤	٠.٠١٠
		تباين الخطأ	٦٨٧٥.٢٥	٢٧٧	٢٤.٨٢٠	–	–
	المرتب المرتب	النوع (أ)	٧٦.١٩٢	١	٧٦.١٩٢	*٣.٨٨١	٠.٠١٤
		التخصص الدراسي (ب)	٤٦.٥٩٥	١	٤٦.٥٩٥	٢.٣٧٤	٠.٠٠٨
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٤.٤٨٣	١	٤.٤٨٣	٠.٢٨٨	٠.٠٠١
		تباين الخطأ	٥٤٣٧.٧٤	٢٧٧	١٩.٦٣١		–
	الزملاء	النوع (أ)	٠.٠٤٨	١	٠.٠٤٨	٠.٠٠٢	٠.٠٠٠
		التخصص الدراسي (ب)	١.٧١٩	١	١.٧١٩	٠.٠٦١	٠.٠٠٠
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٣٢.٥٥٤	١	٣٢.٥٥٤	١.١٥١	٠.٠٠٤
		تباين الخطأ	٧٨٣٧.٢٦	٢٧٧	٢٨.٢٩٣	–	–
	العمل نفسه	النوع (أ)	٠.٧٤٣	١	٠.٧٤٣	٠.٠٣٠	٠.٠٠٠
		التخصص الدراسي (ب)	٠.٩٨٦	١	٠.٩٨٦	٠.٠٤٠	٠.٠٠٠
		(أ×ب)النوع ×التخصص	١.٦١٣	١	١.٦١٣	٠.٠٦٦	٠.٠٠٠
		تباين الخطأ	٦٨٧٥.٨٠	٢٧٧	٢٤.٣٨٩	–	–
	المسئولية	النوع (أ)	٠.٩٣٦	١	٠.٩٣٦	٠.٠٥٤	٠.٠٠٠
		التخصص الدراسي (ب)	١٩.٤٦٤	١	١٩.٤٦٤	١.١٢٤	٠.٠٠٤
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٠.٠٨٨	١	٠.٠٨٨	٠.٠٠٥	٠.٠٠٠
		تباين الخطأ	٤٧٩٨.١٧	٢٧٧	١٧.٣٢٢	–	–
	التقدم	النوع (أ)	٢.٤٣١	١	٢.٤٣١	٠.٢٠٠	٠.٠٠١
		التخصص الدراسي (ب)	١.٠٤٣	١	١.٠٤٣	٠.٠٨٦	٠.٠٠٠
		(أ×ب)النوع ×التخصص	١.٢١٥	١	١.٢١٥	٠.١٠٠	٠.٠٠٠
		تباين الخطأ	٣٣٦٥.٥١	٢٧٧	١٢.١٥٠	–	–
	التقدير	النوع (أ)	١.٦٥٤	١	١.٦٥٤	٠.٢٦٣	٠.٠٠١
		التخصص الدراسي (ب)	٢٦.٧٤٩	١	٢٦.٧٤٩	*٤.٢٤٦	٠.٠١٥
		(أ×ب)النوع ×التخصص	١٠.٤٣٢	١	١٠.٤٣٢	١.٦٥٦	٠.٠٠٦
		تباين الخطأ	١٧٤٥.٢٦	٢٧٧	٦.٣٠١	–	–
	الأمن	النوع (أ)	١٤.١٣٠	١	١٤.١٣٠	٢.٨١٢	٠.٠١٠
		التخصص الدراسي (ب)	١٠.٥٨٣	١	١٠.٥٨٣	٢.١٠٦	٠.٠٠٨
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٩.٩١٧	١	٩.٩١٧	١.٩٣٤	٠.٠٠٧
		تباين الخطأ	١٣٩١.٩٣	٢٧٧	٥.٠٢٥	–	–
	الدرجة الكلية للرضا الوظيفي	النوع (أ)	١٣١٣.٤٦	١	١٣١٣.٥	١.٦٧٦	٠.٠٠٦
		التخصص الدراسي (ب)	٢١٢٧.٥٠	١	٢١٢٧.٥	٢.٧١٤	٠.٠١٠
		(أ×ب)النوع ×التخصص	١١٣٨.٣٣	١	١١٣٨.٣	١.٤٥٢	٠.٠٠٥
		تباين الخطأ	٢١٧١٠٧.٤	٢٧٧	٧٨٣.٧٨		–
درجات التسويف الأكاديمي	تنظيم وفعالية الذات	النوع (أ)	٩.٤٥٥	١	٩.٤٥٥	٠.٣٦٨	٠.٠٠١
		التخصص الدراسي (ب)	٢٠٨٦.١٥	١	٢٠٨٦.٢	**٨١.٢	٠.٢٢٧
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٨.٠٣٢	١	٨.٠٣٢	٠.٣١٣	٠.٠٠١
		تباين الخطأ	٧١١٣.٠٥	٢٧٧	٢٥.٦٧٩	–	–
	الثقة بالذات	النوع (أ)	٦٠.٣٨٢	١	٦٠.٣٨٢	٣.١٨٨	٠.٠١١
		التخصص الدراسي (ب)	٥١٢.٥٤٤	١	٥١٢.٥٤	**٢٧.١	٠.٠٨٩
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٩.٩٧٤	١	٩.٩٧٤	٠.٥٢٧	٠.٠٠٢
		تباين الخطأ	٥٢٤٦.٠١	٢٧٧	١٨.٩٣٩	–	–
	الاستقلالية بالذات	النوع (أ)	٢١.٧٦٢	١	٢١.٧٦٢	٢.٦٣٢	٠.٠٠٩
		التخصص الدراسي (ب)	٠.٦٢٠	١	٠.٦٢٠	٠.٠٧٥	٠.٠٠٠
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٥.١٠٦	١	٥.١٠٦	٠.٦١٨	٠.٠٠٢
		تباين الخطأ	٢٢٩٠.١٤	٢٧٧	٨.٢٦٨	–	–

	تطويع الذات للتسويف	النوع (أ)	١٠.١٥٢	١	١٠.١٥٢	١.٢٦٩	٠.٠٠٥
		التخصص الدراسى (ب)	٧٤.٣٧٠	١	٧٤.٣٧٠	*٩.٢٩٩	٠.٠٣٢
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٣.٩٧٦	١	٣.٩٧٦	٢.٤٩٧	٠.٠٠٢
		تباين الخطأ	٢٢١٥.٤٣	٢٧٧	٧.٩٩٨	–	–
	الدرجة الكلية للتسويف الاكاديمي	النوع (أ)	١٥١.٨٨٩	١	١٥١.٨٩	١.٤٠٧	٠.٠٠٥
		التخصص الدراسى (ب)	٦٠٤١.١٥	١	٦٠٤١.٢	**٥٥.٩	٠.١٦٨
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٣.٠٢٣	١	٣.٠٢٣	٠.٠٢٨	٠.٠٠٠
		تباين الخطأ	٢٩٩١٠.٨	٢٧٧	١٠٧.٩٨		–

◆◆ دال عند مستوى ٠.٠١. ◆ دال عند مستوى ٠.٠٥.

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد الذكاء الاجتماعى (إدارة المواقف الاجتماعية. الوعى بالذات الاجتماعية. ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين . القدرة على التكيف . الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بعدى الذكاء الاجتماعى (التعاطف . المهارات الاجتماعية) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. جامعة الزقازيق. كما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بعد ظروف العمل كأحد أبعاد الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. جامعة الزقازيق، في حين توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بعد المرتب كأحد أبعاد الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. جامعة الزقازيق. بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد الرضا الوظيفي (الاشراف . العمل نفسه . التقدير. التقدم والرقي . الأمن . الزملاء. المسئولية. الدرجة الكلية للرضا الوظيفي) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. جامعة الزقازيق. بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد التسويف الاكاديمي والدرجة الكلية له لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. جامعة الزقازيق.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في أبعاد الذكاء الاجتماعى (التعاطف . المهارات الاجتماعية. القدرة على التكيف . الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. جامعة الزقازيق، في حين توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات طلبة التخصص العلمى والتخصص الأدبي في أبعاد الذكاء الاجتماعى (إدارة المواقف الاجتماعية. الوعى بالذات الاجتماعية. ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين). بالإضافة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في أبعاد

الرضا الوظيفي (الاشراف ظروف العمل . التقدير)، في حين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في أبعاد الرضا الوظيفي (المرتب . الزملاء. العمل نفسه . المسئولية. التقدم . الأمن . الدرجة الكلية للرضا الوظيفي) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية . جامعة الزقازيق. كما أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في أبعاد التسويف الاكاديمي (تنظيم وفعالية الذات . الثقة بالذات .تطويع الذات للتسويف . الدرجة الكلية للتسويف الاكاديمي)، في حين أن لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في بعد الاستقلالية بالذات كأحد أبعاد التسويف الاكاديمى لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الزقازيق.

- يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين النوع والتخصص الدراسي في أبعاد الذكاء الاجتماعي (إدارة المواقف الاجتماعية. الوعى بالذات الاجتماعية. ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين . المهارات الاجتماعية القدرة على التكيف . الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى). كما لا يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين النوع والتخصص الدراسي في كل من أبعاد الرضا الوظيفي والدرجة الكلية له، وأبعاد التسويف الأكاديمى والدرجة الكلية له لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية - جامعة الزقازيق.

ولتحديد وجهة الفروق طبقا للنوع والتخصص يتم استخدام اختبار(ت) كما في ملحق رقم (١٠)، أو اختبار شافيه لتحديد وجهة الفروق طبقا للتفاعل بين النوع والتخصص كما في ملحق رقم(١١) .ويتضح من ملحق رقم(١٠) تفوق الطلبة الذكور على الطلبة الإناث في (إدارة المواقف الاجتماعية. الوعى بالذات الاجتماعية. ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين . القدرة على التكيف . الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى)، بينما تفوقت الاناث على الذكور في بعدى الرضا الوظيفي (ظروف العمل . المرتب). بالإضافة إلى تفوق طلبة التخصص العلمى على طلبة التخصص الأدبي في (التعاطف . المهارات الاجتماعية. ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للاخرين . الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى. تنظيم الذات . الثقة بالنفس. تطويع الذات للتسويف . الدرجة الكلية للتسويف)، بينما تفوق طلبة التخصص الأدبي على طلبة التخصص العلمى في أبعاد الرضا الوظيفي(الإشراف . ظروف العمل . التقدير). وبالنسبة لتحديد وجهة التفاعل يتضح من ملحق رقم(١١) أنه تفوق مجموعة الذكور ذوى التخصص العلمى على المجموعات الثلاثة الأخرى في (إدارة المواقف الاجتماعية. ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للاخرين المهارات الاجتماعية. الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي)، بينما تميز مجموعة الإناث طلبة التخصص الأدبي بمكون الوعى بالذات الاجتماعية.

- **مناقشة نتائج الفروض الأول والثانى والثالث**

بالنسبة لتأثير النوع : يتضح من كل من الجدول (٣) وملحق (١٠) أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد الذكاء الاجتماعى (إدارة المواقف الاجتماعية- الوعى بالذات الاجتماعية. ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين - القدرة على التكيف - الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى) لصالح الطلبة الذكور من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية –جامعة الزقازيق، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بعدى الذكاء الاجتماعى (التعاطف - المهارات الاجتماعية) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية - جامعة الزقازيق. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث (Birkenerova, et al, 2013) التى أظهرت تأثيرًا دالا إحصائيًا للنوع على الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى لصالح الإناث. ولكن تختلف نتيجة البحث الحالى مع نتائج بحث كل من السيد أبو هاشم(٢٠٠٨)، و(Eshghi, et al,2013)، و سميرة أحمد(٢٠١٧)، و(Arthi& Tamilselvi,2016)، و(Liu,2018) والتى أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد الذكاء الاجتماعى. ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء أن الطلاب المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية يتفاعلون مع العديد من المواقف داخل المدرسة، وبالتالى يستطيعون التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم، وتحديد جوانب القوة والضعف فى شخصياتهم وشخصيات الآخرين، ويقدرون على التحكم فى سلوكياتهم وإدارة المواقف الاجتماعية، كما لديهم شعور الإحساس *بالآخرين وملاحظة سلوكهم والحالة النفسية التي يمرون بها*، والتفاعل معهم من خلال الإقناع والمناقشة، وهذا بلا شك نابع من دورهم القيادى والتكيفى مع التلاميذ وزملائهم فى العمل ورؤسائهم والمجتمع الخارجى، كما يغلب عليهم التعاون والتفاعل الاجتماعى والثقة بالنفس. ولهذا يتفوق فى ذلك الذكور وكذلك نظرا لطبيعتهم الفسيولوجية التى من الصعب استثارتها بسهولة على العكس من الإناث اللائى يتميزن بالعاطفة وصعوبتهن فى إدارة المواقف الاجتماعية والتحكم فيها. ويتميز كل من الطلاب والطالبات من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بالقدرة على تكوين علاقات ومهارات اجتماعية نظرا لطبيعة عملهم كمعلمين في المدارس. ولكن بصفة عامة فإن الذكور أكثر ذكاء اجتماعيا من الإناث وبخاصة المعلمون الذين يعطون الدروس الخصوصية وانفتاحهم على المجتمع أكثر من المعلمات.

وبالنسبة لتأثير التخصص: يتضح من كل من الجدول رقم(٣) وملحق رقم(١٠) أنه توجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات طلبة التخصص العلمى وطلبة التخصص الأدبى فى (القدرة على التكيف - التعاطف -المهارات الاجتماعية -الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى) لصالح طلاب التخصص العلمى، فى حين لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى أبعاد الذكاء

الاجتماعى (ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين، وإدارة المواقف الاجتماعية، الوعى بالذات الاجتماعية). تتفق النتيجة السابقة مع ما توصل إليه بحث السيد إبراهيم (٢٠٠١) فى أن الذكاء الاجتماعى لدى المعلم يختلف باختلاف طبيعة المادة الدراسية (الرياضيات والعلوم. اللغة. العلوم الاجتماعية. الفن/ الموسيقى/ الرياضة) التى يقوم بتدريسها. كما تختلف مع نتائج بحث كل من(Arthi& Tamilselvi,2016)، و(Chan (2004, 2005 التى أظهرت أن الذكاء الاجتماعى لدى المعلمين لا يختلف باختلاف طبيعة المادة الدراسية التى يقومون بتدريسها. ويمكن تفسير هذه النتيجة أولا بخصوص أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلبة التخصصات الأدبية وطلبة التخصصات العملية من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية فى أبعاد الذكاء الاجتماعي (إدارة المواقف الاجتماعية والوعي بالذات الاجتماعية وملاحظة السلوك والحالة النفسية للآخرين) ، يرجع إلى أن الطلبة المعلمين سواء أكانوا تخصصات أدبية أو تخصصات علمية لديهم قدر واف وكاف من إدارة المواقف الاجتماعية والتحكم فيها وضبطها، والتحكم فى ردود الأفعال السلبية والقدرة على التأثير فى الآخرين وضبط انفعالاتهم ومشاعرهم والدافعية لإنجاز المهام والقدرة على ملاحظة سلوك الآخرين أثناء التواجد في العمل ومواجهة الضغوط أى لديهم قدر كاف من الذكاء الاجتماعى بصفة عامة حتى يستطيع تحقيق النجاح الوظيفي فى المدرسة، ومحاولة الوصول إلى ما ينبغى أن يكون، ويتغلبون على الكثير من الصعاب للوصول إلى ركب التنمية وتحقيق التقدم وإشباع الدافع الداخلى المعنوى. وبالنسبة لتفوق التخصص العلمى على التخصص الأدبي فى أبعاد الذكاء الاجتماعى (التعاطف - المهارات الاجتماعية - القدرة على التكيف - الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي)، فقد يرجع ذلك إلى أن معلمى المواد العلمية لديهم منظومة من القيم والمفاهيم العلمية يحاولون ايصالها الى التلاميذ من خلال التفاعل ومجموعات العمل والاقناع والحوار لهذا يتفاعلون مع التلاميذ والزملاء أكثر وبالتالى فهُم يُظهرون التعاطف والمشاركة الوجدانية لتلاميذهم فى مشاعرهم الأكاديمية وغير الأكاديمية. لهذا فإن معلمى المواد العلمية يتفوقون على معلمى المواد الأدبية فى المهارات الاجتماعية وتكوين صداقات مع التلاميذ والزملاء والرؤساء والقدرة على التكيف، كما الطلبة المعلمين ذوى التخصص العلمى يتعاملون مع مجموعات صغيرة فى المعمل مع وجود استمرارية لهذا التعامل وبالتالى يسهل على المعلم تكوين علاقات اجتماعية والتعاطف معهم ويكونوا أكثر ذكاءًا اجتماعيًا من ذوى التخصص الأدبى.

وبالنسبة لتأثير التفاعل بين النوع والتخصص على أبعاد الذكاء الاجتماعي اتضح أنه يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين النوع والتخصص الدراسي في أبعاد الذكاء الاجتماعي (إدارة المواقف الاجتماعية. الوعى بالذات الاجتماعية. ملاحظة السلوك والحالة النفسية للآخرين. المهارات الاجتماعية. القدرة على التكيف . الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى) وتم تحديد وجهة

الفروق من ملحق رقم (١١) وأظهر تفوق طلبة التخصص العلمى من الذكور على المجموعات الثلاثة الأخرى في (إدارة المواقف الاجتماعية القدرة على التكيف ـ الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي)، بينما تميز طلبة التخصص الأدبي من الإناث بفاعلية الذات الاجتماعية وطلبة التخصص العلمى من الإناث بالمهارات الاجتماعية. ويمكن تفسير ذلك أن الذكور المعلمين ذوى التخصص العلمى يعطون الدروس الخصوصية أكثر من االإناث المعلمات ذوات التخصص العلمى ولطلبة المعلمين ذوى التخصص الأدبي ذكورا أم إناثا وهذه الميزة جعلتهم أكثر قدرة على فهم الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية معهم ومعرفة الحالة النفسية لهم وبالتلى هم أكثر ذكاء اجتماعي من زملائهم في المجموعات الأخرى.

- **مناقشة نتائج الفروض الرابع والخامس والسادس**:

بالنسبة لتأثير النوع : يتضح من كل من الجدول (٣) وملحق (١٠) أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بعد ظروف العمل كأحد أبعاد الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الزقازيق لصالح الإناث، في حين توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بعد المرتب كأحد أبعاد الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربيةجامعة الزقازيق لصالح الإناث. بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد الرضا الوظيفي (الاشراف بالعمل نفسه . التقدير. التقدم والرقي . الأمن . الزملاء. المسئولية. الدرجة الكلية للرضا الوظيفي) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الزقازيق. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث عبد العاطى أحمد، وأحلام رجب (١٩٨٨) التى أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد الرضا الوظيفي (الإشراف . الزملاء . العمل نفسه . المسئولية . التقدم . التقدير . والدرجة الكلية للرضا الوظيفي). ونتيجة البحث الحالى مع نتائج بحث كل من Charoenkul (1990)، و أمينة العمادي (١٩٩٦) التى أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى الرضا الوظيفي لصالح الإناث. وتختلف مع بحث كل من عزت عبد الحميد (١٩٩٦)، و(Fatima et al, 2015) الذى أسفر عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى الرضا الوظيفي لصالح الذكور.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الإناث يحاولن التكيف مع ظروف العمل للحصول على المرتب دون خصومات، ولأن معظم النساء العاملات ما خرجن من بيوتهن إلا لتحسين ظروف معيشتهن وبالأخص بعد ٢٥ يناير٢٠١١ وتدهور الأحوال المعيشية ولهذا يلجأن إلى التدريس باعتباره أفضل مهنة مناسبة لهن، ولهذا تحاول النساء التكيف مع ظروف العمل والتعايش معها على العكس من الذكور فإن مجالات العمل الأخرى خلاف التدريس متاحة، وبذلك تتميز الإناث على الذكور ببعدى ظروف العمل والمرتب. ولكن بالنسبة للأبعاد الأخرى لمقياس الرضا الوظيفي فإنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم لأن الطبيعة

الإنسانية لدى الذكور والإناث تكاد تكون متشابهة فى أن كلا منهم يحب التقدير والأمن وتحقيق التقدم والرقى فى العمل ويتحمل مسئولية المهام المطلوبة منه ويجتهد فى العمل نفسه ويكون علاقات طيبة مع الزملاء والإشراف من أجل الاستمرار فى هذه المهنة وتحقيق الاستقرار الجزئى فى حياته ومن ثم الإحساس بالأمن.

وبالنسبة لتأثير التخصص: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في أبعاد الرضا الوظيفي (الاشراف . ظروف العمل . التقدير) لصالح التخصص الأدبي، في حين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في أبعاد الرضا الوظيفي (المرتب . الزملاء- العمل نفسه . المسئولية. التقدم . الأمن . الدرجة الكلية للرضا الوظيفي) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية –جامعة الزقازيق. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث أمينة العمادي(١٩٩٦) التي أسفرت عن وجود تأثير للتخصص الأكاديمي في الرضا الوظيفي وتتفق في بعض الأبعاد من حيث أنه لا يوجد تأثير للتخصص الأكاديمي في الرضا الوظيفي مع نتائج بحث عبد العاطى أحمد، وأحلام رجب (١٩٨٨) التى أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التخصص العلمى والتخصص الأدبى فى الرضا الوظيفي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن طلاب التخصص الأدبى يقومون بتدريس المواد الأدبية التى تتميز بطبيعة خاصة فى الحفظ بالإضافة إلى الخطأ الشائع فى المجتمع المصرى أن هذه المواد تعتمد على الحفظ فقط لهذا يحتاج طلاب التخصص الأدبى إلى دعم معنوى من الإشراف واهتمام المشرفين والرؤساء بهم والتعامل معهم بأنهم يقومون بتدريس مواد مهمة وذات قيمة ولا يسير المجتمع ويتحقق التقدم بدونها مثلها مثل المواد العلمية، بالإضافة إلى تقديرهم معنويا وماديا وخاصة أنهم لا يقومون بإعطاء الدروس الخصوصية وبالتالى فإن اهتمامهم بالحصول على المرتب كاملا دون خصومات يعتبر من أولويات عملهم، كما أنهم يحاولون إثبات وجودهم من خلال التكيف مع ظروف العمل. على العكس من طلاب التخصص العلمى الذين لا يهتمون بالإشراف أو بظروف العمل بدرجة كبيرة ولديهم ثقة مرتفعة بأنفسهم كما أنهم يعتمدون على إعطاء الدروس الخصوصية. ولكن عموما لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم فى أبعاد الرضا الوظيفي (الزملاء- العمل نفسه . المسئولية . التقدم- الأمن). فإن طبيعة العاملين فى أى مجال وبالأخص فى مجال التعليم والقائمين بالتدريس فإنهم يتمتعون بقدرتهم على التكيف مع ظروف العمل ويحققون "حب ما تعمل لكى تعمل ما تحب"، وذلك من خلال علاقتهم مع الزملاء والاهتمام بالعمل نفسه وتحملهم المسئولية وتحقيق التقدم والرقى فى العمل وبالتالى يتحقق لديهم الرضا الوظيفي.

كما أنه لا يوجد تأثير للتفاعل بين النوع والتخصص في أبعاد الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية –جامعة الزقازيق وهذا يمكن تفسيره أن كلا من الذكور أو الإناث سواء أكانوا يُدرِّسون مواد علمية أو أدبية يحاولون اشباع ذاتهم في العمل والتكيف مع الزملاء وظروف العمل والاطلاع على ما هو جديد ليواكبوا مع العصر الحديث ويتفاعلوا مع الاخرين والتحقوا بالدراسات العليا لتحقيق التقدم والترقي في عملهم.

- **مناقشة نتائج الفروض السابع والثامن والتاسع**:

بالنسبة لتأثير النوع: يتضح من الجدول رقم (٣) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى كل من الأبعاد الأربعة للتسويف الأكاديمى (تنظيم وفاعلية الذات، والاستقلالية بالذات، الثقة بالنفس، وتطويع الذات للتسويف) والدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من Yong (2010),Özer et al(2009), Balkis & Duru (2009), Özer & Sackes (2011), Pala et al., (2011)، وأحمد محمد، ومحمد دغيم (٢٠١١)،Khan et al(2014)، و Lai et al(2015) التى أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور، كما تتفق مع نتائج بحث كل من(1999) Lamba، وفريح عويد، ومحمد دغيم (٢٠٠٣) ، وحسن أحمد (٢٠٠٨)، (2009) Ferrari, et al.,، وفايقة أحمد (٢٠١١)، ومعاوية أبو غزال (٢٠١٢)، وإبراهيم محمد (٢٠١٣) ، Demir et al (2017) والتى أسفرت عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى. وتختلف نتيجة البحث الحالى مع نتائج بحث كل من Diaz-Morales, et al., (2008) , Bronlow & Reasinger (2000) وعبد الرحمن محمد، ونادية السيد (٢٠٠٤)، وأشرف محمد (٢٠٠٩)، والسيد عبد الدايم (٢٠١٠) والتى أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الإناث. ويمكن تفسير ذلك حيث إن طلبة الدراسات العليا بكلية التربية سواء أكانوا من الذكور أو الإناث لديهم ثقة بأنفسهم مرتفعة وبالتالى فإنهم يسوفون المهام مع ثقة لديهم أنهم سينفذونها ، بالإضافة إلى تعرض كل من الطلبة المعلمين ذكورا كانوا أو إناثا لظروف متشابهة من حيث المهام الدراسية ويقعون تحت ضغوط نفسية متشابهة وهذا جعلهم متشابهين فى تأجيلهم للمهام ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم فى أداء المهام المطلوبة منهم، كما أن الظروف الحياتية التى تعيش فيها عينة البحث الحالى فى مصر والأحوال الاقتصادية التى تمر بها البلاد فى الوقت الحالى جعلت كلا من الذكور والإناث متشابهين فى أدائهم للمهام بل ويسوفون لعدم وجود حافز من إنجازها.

وبالنسبة لتأثير التخصص: يتضح من كل من الجدول رقم(٣) وملحق رقم(١٠) أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في أبعاد التسويف الاكاديمي (تنظيم

وفعالية الذات . الثقة بالذات . تطويع الذات للتسويف . الدرجة الكلية للتسويف الاكاديمي) لصالح طلبة التخصص العلمى ، في حين أن لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في بعد الاستقلالية بالذات كأحد أبعاد التسويف الاكاديمى لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية - جامعة الزقازيق. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من Balkis & Yong (2010), Pala et al., (2011), Özer et al., (2009) ,Duru (2009) وأحمد محمد، ومحمد دغيم (٢٠١١) والسيد عبد الدايم (٢٠١٠) والتى أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات التخصص العملى والتخصص الأدبى فى التسويف الأكاديمى لصالح التخصص العلمى، كما تختلف مع نتائج بحث كل من فريح عويد، ومحمد دغيم (٢٠٠٣)، وحسن أحمد (٢٠٠٨)، وفايقة أحمد (٢٠١١)، ومعاوية أبو غزال (٢٠١٢) ، وإبراهيم محمد (٢٠١٣)، و(Lamba (1999), Ferrari, et al., (2009 والتى أسفرت عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب التخصص العملى وطلاب التخصص الأدبى فى التسويف الأكاديمى وتختلف مع بحث أحمد ثابت(٢٠١٤) الذى توصل وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات التخصص العملى والتخصص الأدبى فى التسويف الأكاديمى لصالح التخصص الأدبي.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة المعلمين ذوى التخصص العلمى يكونوا مُكبلين بالكثير من المهام المعقدة التى تحتاج إلى بذل الوقت والجهد مما يصعب عليهم أداؤها فى التو واللحظة ولهذا تم تأجيلها وعمل ترتيب للأولويات وخطة سير للعمل، بالإضافة إلى تميز الطلبة ذوى التخصص العلمى بالثقة بالذات وتطويع الذات لإنجاز المهام المطلوبة التى يتم تسويفها لوقت لاحق. وهذه النتيجة متفقة مع طبيعة البيئة التى يتعامل معها الباحثان فى أن معلمى المواد العلمية لا يكتفون بالتدريس فى الفصول بل هناك المعامل والمختبرات التى تحتاج إلى وقت وجهد فى إعدادها وبالأخص فى البيئة المصرية، على العكس من معلمى المواد الأدبية التى يكون المعلم مكلفا فيها بالتعامل مع الطلبة داخل الفصل فى معظم الأحيان، أى ليس لها تبعات أخرى ولذلك تميز معلم المواد العلمية بالتسويف الأكاديمى عن معلم المواد الأدبية. ولكن لا توجد فروق بينهم فى بعد الاستقلالية بالذات حيث إن كلا من معلمى المواد العلمية أو الأدبية يحتاج إلى قدر كاف من الاستقلالية بالذات والموضوعية عند التعامل مع الطلبة وزملائه ورؤسائه، وتحمل نتيجة اتخاذ القرارات وعدم التأثر بالغير.

كما أنه لا يوجد تأثير للتفاعل بين النوع والتخصص في أبعاد التسويف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية –جامعة الزقازيق وهذا يمكن تفسيره أن كلا من الذكور أو الإناث سواء أكانوا يُدرِّسون مواد علمية أو أدبية يحاولون تنظيم ذاتهم في العمل وتحقيق الموضوعية والاستقلالية في العمل والاطلاع على ما هو جديد ليواكبوا مع العصر الحديث ويتفاعلوا مع الاخرين والتحقوا بالدراسات العليا لتحقيق التقدم والترقي في عملهم ولهذا

يحاولون تطويع أنفسهم للتسويف في مهام التدريس أو التسويف في المقررات الدراسية التي يدرسونها في الجامعة من أجل إكمال دراساتهم التكميلية.

- **نتائج الفرض العاشر وتفسيرها:**

لاختبار صحة الفرض العاشر الذى ينص على أنه: يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من درجات طلبة الدراسات العليا بكلية التربية –جامعة الزقازيق من درجات الذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي.

ومن الجدير بالذكر أنه قد قامت الباحثة بإجراء تحليل الانحدار المتعدد المتدرج بإدخال جميع الأبعاد الفرعية للمتغيرين (الذكاء الاجتماعى والرضا الوظيفي) كمتغيرات مستقلة مع الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى كمتغير تابع ونتج عن ذلك أربعة تأثيرات هى الأبعاد الثلاثة المؤثرة لمتغير الذكاء الاجتماعي مع بُعد من أبعاد الرضا الوظيفي وهو "المرتب". لذلك فضلت الباحثة تجزئة الفرض إلى جزئين أى بشكل منفصل لكل متغير على حدة.

- **"يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من درجات الذكاء الاجتماعى"**

تم حساب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysisباستخدام البرنامج الإحصائى SPSS حيث تبدأ طريقة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج بإدراج المتغيرات المستقلة فى معادلة الانحدار المتعدد "خطوة خطوة"، حيث فى الخطوة الأولى يتم إدراج أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع فى معادلة الانحدار المتعدد، ثم فى الخطوة الثانية يتم إدراج ثانى أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع فى معادلة الانحدار المتعدد بالإضافة إلى المتغير المستقل الذى تم إدراجه فى الخطوة الأولى، وهكذا حتى تنتهى من جميع المتغيرات المستقلة التى لها تأثير دال إحصائيًا على المتغير التابع، أما المتغيرات المستقلة التى ليس لها تأثير دال إحصائيًا على المتغير التابع أو التى تفسر كمية ضئيلة جدًا من التباين فى درجات المتغير التابع فيتم حذفها ولا يتم إدراجها فى معادلة الانحدار المتعدد(أحمد الرفاعي ونصر محمود، ١٩٩٩، ٢٠٢ -٢٠٣). وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لدى العينة عن إدراج متغير (التعاطف) فى معادلة الانحدار المتعدد وذلك فى الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (التسويف الأكاديمى)، وفى الخطوة الثانية تم إدراج متغير (إدارة المواقف الاجتماعية) فى معادلة الانحدار المتعدد باعتبارها ثانى أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على (التسويف الأكاديمى)، وفى الخطوة الثالثة تم إدراج متغير (المهارات الاجتماعية) فى معادلة الانحدار المتعدد باعتبارها ثالث أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على (التسويف الأكاديمى)، وفى الخطوة الرابعة تم إدراج متغير (ملاحظة السلوك والحالة النفسية للآخرين) فى معادلة الانحدار المتعدد باعتبارها رابع أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على (التسويف الأكاديمى) وتوقف البرنامج عند الخطوة الرابعة ولم يدرج باقى الأبعاد نظرًا لتأثيرها الضعيف غير الدال إحصائيا على المتغير التابع أو لأنه يفسر كمية ضئيلة جدا من التباين

فى درجات المتغير التابع (التسويف الأكاديمى)، ونتائج هذا الفرض معروضة بالتفصيل فى الجدولين التاليين رقمى (٤ ، ٥):

جدول (٤) : نتائج تحليل الانحدار المتعدد (الخطوة الرابعة) عند دراسة تأثير أبعاد الذكاء الاجتماعى على القدرة على التسويف الأكاديمى (ن=٢٨١)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	نسبة الاسهام R^2
التسويف الأكاديمى	المنسوب الى الانحدار	١٣٤١٥.٥	٤	٣٣٥٣.٩	٢٥.٥	٠.٠١	٠.٢٧٠
	المنحرف عن الانحدار	٣٦٢٨٢.٦	٢٧٦	١٣١.٤٦			

يتضح من الجدول(٤) ما يلى: وجود تأثير دال إحصائيا (عند مستوى ٠.٠١) لأبعاد الذكاء الاجتماعى (التعاطف . إدارة المواقف الاجتماعية. المهارات الاجتماعية . ملاحظة السلوك والحالة النفسية للآخرين) على التسويف الأكاديمى، ويشير نسبة الاسهام (أو معامل الارتباط المتعدد) الذى يساوى (٠.٢٧٠) أنه يمكن تفسير ٢٧.٠٪ من التباين فى درجات المتغير التابع التسويف الأكاديمى بواسطة درجات أبعاد للذكاء الاجتماعى، وهى كمية معقولة من التباين المفسر بواسطة متغير الذكاء الاجتماعى.

جدول (٥): ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد (الخطوة الرابعة) عند دراسة تأثير أبعاد الذكاء الاجتماعى على التسويف الأكاديمى (ن=٢٨١)

المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B	الخطأ المعيارى للمعامل البائى	بيتا β	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التعاطف	١.٠٠٩	٠.١٧١	٠.٤١٩	٥.٨٩٧	٠.٠٠١
إدارة المواقف الاجتماعية	-٠.٤٩٧	٠.١٠٢	-٠.٢٨	-٤.٨٩٩	٠.٠٠١
المهارات الاجتماعية	٠.٥٦٢	٠.١٧٣	٠.٢٢٧	٣.٢٥٢	٠.٠٠١
ملاحظة السلوك والحالة النفسية	-٠.٤٨٥	٠.١٦٤	-٠.١٧	-٢.٩٥٣	٠.٠٠١
ثابت الانحدار	٥٣.٨١٣	٤.٢٧٧	—	١٢.٥٨٢	٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٠١) لأبعاد الذكاء الاجتماعى (التعاطف . إدارة المواقف الاجتماعية . المهارات الاجتماعية . ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية الآخرين) على (التسويف الأكاديمى) لدى عينة البحث، وأن ثابت الانحدار دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٠١).
- ويستنتج من الجدول رقم (٥) أن قيم (ت) والثابت الخاص ومعاملات الانحدار دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) والخاصة بـ(التعاطف . إدارة المواقف الاجتماعية. المهارات الاجتماعية. ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية الآخرين) ، أما عن معاملات انحدار (الوعى بالذات الاجتماعية والقدرة على التكيف والدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى) فهى غير دالة إحصائيا وتدل النتائج على ما يلى:

- إمكانية التنبؤ بدرجة التسويف الأكاديمى من خلال درجات أبعاد الذكاء الاجتماعى (التعاطف . إدارة المواقف الاجتماعية . المهارات الاجتماعية ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية الآخرين).
- لا يمكن التنبؤ بدرجة التسويف الأكاديمى من خلال (الوعى بالذات الاجتماعية والقدرة على التكيف والدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى).
- ويمكن صياغة معادلة الانحدار كالتالى:

التسويف الأكاديمى = ٥٣.٨١٣ + (١.٠٠٩) × التعاطف – (٠.٤٩٧) × إدارة المواقف الاجتماعية + (٠.٥٦٢) × المهارات الاجتماعية – (٠.٤٩٧) × ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين.

والترتيب السابق فى معادلة الانحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير كل بعد من أبعاد الذكاء الاجتماعى على التسويف الأكاديمي بناء على قيمة (ت) ومستوى دلالتها. ويتضح أن الفرض تحقق جزئيا حيث إنه يمكن التنبؤ بدرجة التسويف الاكاديمي من خلال درجات الطلبة فى أبعاد التعاطف وإدارة المواقف الاجتماعية والمهارات الاجتماعية وملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين، وكان أقوى المتغيرات تأثيرا على التسويف الأكاديمي هو التعاطف، ويليه إدارة المواقف الاجتماعية، ثم المهارات الاجتماعية وملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين، ولكن لا يمكن التنبؤ بدرجة التسويف الأكاديمي من خلال مقاييس الوعى بالذات الاجتماعية والقدرة على التكيف والدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (Rostamian& Sadrabadib,2016)، وأسامة فوزى (٢٠١٥)، و(Kamran& Fatima,2013)، و(Heward (2010 ، Deniz et al (2009) ، Grant (2009) والتى أظهرت إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من خلال الذكاء الاجتماعى وأبعاده. كما أنه توجد علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمى والذكاء الاجتماعى. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال التصور النظرى الذى أظهر أن الأشخاص ذوى الذكاء الاجتماعى يتميزون بالثقة فى النفس والقدرة على توجيه الذات، والتعاون مع الآخرين وتحمل المسئولية والانفتاح وقوة العزيمة والدافعية لإنجاز الأعمال، ولهذا فإن هؤلاء الأشخاص ذوى الوعى بالذات الاجتماعية والقدرة على التكيف والذين لديهم قدر كاف من الذكاء الاجتماعى لا يميلون إلى التسويف الأكاديمى للمهام، لذلك لا توجد علاقة بين هذه الأبعاد والتسويف الأكاديمى. ولكن قد يلاحظ أن بُعد التعاطف يرتبط ارتباطا موجبا بدرجة التسويف الأكاديمى، وقد يرجع ذلك إلى أن الطالب المعلم قد يتعاطف مع زملائه فى العمل بل ومع الطلبة، ويحس بمشاعرهم ويشاركهم أحزانهم وأفراحهم، وهذا يجعله يلجأ إلى التسويف الأكاديمى لبعض المهام نظرا لانشغاله بانفعالاته وانفعالات الآخرين والتعاطف معهم. وبالإضافة لذلك فإن الارتباط الموجب بين التسويف الأكاديمى والمهارات الاجتماعية قد يرجع إلى

انشغال الطالب المعلم بتكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية مع زملائه والطلبة والمشرفين عليه، وهذا يأخذ من الوقت والجهد لديه وبالتالى يلجأ إلى تسويف بعض المهام المطلوبة.

وبالنسبة للارتباط السالب بين التسويف الأكاديمى وكل من بُعدى إدارة المواقف الاجتماعية، وملاحظة السلوك والحالة النفسية للآخرين فهذا قد يرجع إلى أن الطالب المعلم قد يواجه مواقف ومهام صعبة ومشكلات قد تسبب له قلقا وتوترًا وتؤثر على حالته النفسية وبالأخص عند التعامل مع المواقف، وهذا يجعل الطالب المعلم يقوم بإنجاز المهام المطلوبة بسرعة حتى يتخلص من حالة القلق لديه ولا يعتمد على التسويف الأكاديمى إلا نادرا. وهذه الظروف تزيد من إدارة الطالب المعلم للمواقف الاجتماعية لإنجاز المهام حتى يشعر بالارتياح والسكينة ولهذا يقل لديه التسويف الأكاديمى.

- "**يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من درجات مكونات الرضا الوظيفي**".

تم حساب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis باستخدام البرنامج الإحصائى SPSS. وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لدى العينة عن إدراج متغير (المرتب) فى معادلة الانحدار المتعدد وذلك فى الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (التسويف الأكاديمى)، وفى الخطوة الثانية تم إدراج متغير (الزملاء) فى معادلة الانحدار المتعدد باعتبارها ثانى أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على (التسويف الأكاديمى)، وتوقف البرنامج عند الخطوة الثانية ولم يدرج باقى الأبعاد نظرًا لتأثيرها الضعيف غير الدال إحصائيا على المتغير التابع أو لأنه يفسر كمية ضئيلة جدا من التباين فى درجات المتغير التابع (التسويف الأكاديمى)، ونتائج هذا الفرض معروضة بالتفصيل فى الجدولين التاليين رقمى (٦ ، ٧):

جدول (٦) : نتائج تحليل الانحدار المتعدد (الخطوة الثانية) عند دراسة تأثير أبعاد الرضا الوظيفي على التسويف الأكاديمى (ن=٢٨١)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	نسبة الاسهام R^2
التسويف الأكاديمى	المنسوب إلى الانحدار	١٥٦٧.٦٢١	٢	٧٨٣.٨١٠	٤.٥٣١	٠.٠٥	٠.٠٣٢
	المنحرف عن الانحدار	٤٨٠٨٥.٠٥٢	٢٧٨	١٧٢.٩٦٨			

يتضح من الجدول (٦) ما يلى: وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥) لأبعاد الرضا الوظيفي (المرتب. الزملاء) على التسويف الأكاديمى، ويشير نسبة الاسهام (أو معامل الارتباط المتعدد) الذى يساوى (٠.٠٣٢) أنه يمكن تفسير ٣.٢٪ من التباين فى درجات المتغير التابع التسويف الأكاديمى بواسطة درجات أبعاد الرضا الوظيفي ، وهى كمية ضعيفة من التباين المفسر بواسطة متغير الرضا الوظيفي وهذا يعنى وجود تأثيرات أخرى تؤثر فى المتغير التابع إلا أن (ف) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

جدول (٧) : ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد (الخطوة الرابعة) عند دراسة تأثير أبعاد الرضا الوظيفي على التسويف الأكاديمي (ن=٢٨١)

المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B	الخطأ المعياري للمعامل البائى	بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المرتب	-٠.٣٦٧	٠.١٥٠	-٠.١٢٣	-٢.٤٨٨	٠.٠٠١
الزملاء	٠.٢٥٥	٠.١٢٦	٠.١٠٩	٢.٠١٨	٠.٠١
ثابت الانحدار	٦١.٤٧٥	٤.٨٥٥	—	١٢.٦٦١	٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلى:وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لبعد المرتب (كأحد أبعاد الرضا الوظيفي)، ودال (عند مستوى ٠.٠١) لبعد الزملاء (كأحد أبعاد الرضا الوظيفي) على (التسويف الأكاديمى) لدى عينة البحث، وأن ثابت الانحدار دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥).

ومن الجدول رقم (٢٠) يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التى تعين على التنبؤ بالتسويف الأكاديمى للطالب المعلم من بُعدى الرضا الوظيفي فى الصورة التالية: التسويف الأكاديمى = ٦١.٤٨ – (٠.٣٧) × (المرتب) + (٠.٢٦) × (الزملاء)

والترتيب السابق يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير كل بعد من أبعاد الرضا الوظيفي على التسويف الأكاديمى بناء على قيمة (ت) ودلالتها. ويتضح أن الفرض تحقق جزئيا حيث إنه أمكن التنبؤ بدرجة التسويف الأكاديمى من بعدى الرضا الوظيفي (المرتب والزملاء)، وكانت أقوى المتغيرات تأثيرا هى المرتب ثم يليها الزملاء ولكن لا يمكن التنبؤ بدرجة التسويف الأكاديمى من مقاييس (الإشراف . ظروف العمل . العمل نفسه . التقدير . التقدم . المسؤولية . الدرجة الكلية) للرضا الوظيفي وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من Lai et al(2015)، و(2010) Capan, ، Özer & Sackes (2011) ، Skaalvik & Skaalvik (2013) وعطية عطية (٢٠٠٧)، وعبد الرحمن محمد، ونادية السيد (٢٠٠٤)، Bronlow & Reasinger (2000) ، والتى أسفرت عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الرضا عن الحياة أو الرضا عن الدراسة والتسويف الأكاديمى. ولا توجد بحوث فى حدود علم الباحثة ربطت بين التسويف الأكاديمى والرضا الوظيفي.

ويمكن تفسير ذلك من خلال التصور النظرى عن الأشخاص الذين يتميزون بالرضا الوظيفي بشكل مرتفع لديهم القدرة على الإنجاز والتكيف مع العمل وتحقيق التقدم والرقى والرضا عن العمل وتكوين علاقات طيبة مع الإشراف والزملاء بالإضافة إلى شعورهم بالمسئولية والإحساس بالتقدير الداخلى والخارجى عن الأعمال التى يقومون بها وبالتالى فإن هؤلاء الأشخاص ليس لديهم تسويف للمهام، ولا يفكرون فى ذلك. ولكن هناك نوعا من العلاقات مع زملاء العمل تحتاج إلى وقت كبير لإتمامها فهذا يكون على حساب العمل حيث

إن الطالب المعلم يقضى وقتا كبيرا فى تفاصيل العلاقة مع الزملاء على حساب المهام المطلوبة وإنجازها مما يجعله يلجأ إلى تأجيل المهام ولهذا ظهرت العلاقة الموجبة بين التسويف الأكاديمى وبُعد الزملاء. وبالنسبة للارتباط السالب بين التسويف الأكاديمى والمرتب فإن إحساس الطالب المعلم بتدنى المرتب فى المدارس فهذا يجعله يلجأ إلى التسويف الأكاديمى ولهذا فإن إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من المرتب يكون بصورة عكسية.

- **توصيات البحث**:

هناك مجموعة من التوصيات يمكن أخذها فى الاعتبار عند التعامل مع المعلمين ومنها:

- تطبيق مقياسى الذكاء الاجتماعى والرضا الوظيفي على من يتقدم لوظيفة التدريس حتى يتم تلاشى تسويفه للمهام. لأنه من خلال مقاييس الذكاء الاجتماعى والرضا الوظيفي يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لديهم.
- تحقيق مستوى عال من الرضا الوظيفي لدى المعلمين من خلال توفير الأمن وتحسين رواتبهم حتى لا يؤثر ذلك على أدائهم للعمل ومن ثم يسوفون المهام.

- **البحوث المقترحة**:

هناك مجموعة من البحوث المقترحة يمكن القيام بإنجازها من أجل إثراء العملية التعليمية منها:

- دراسة العزو السببي للتسويف الأكاديمى لدى طلبة الجامعة.
- علاقة سمات الشخصية بالتسويف الأكاديمى لدى المعلمين.
- دراسة مدى انتشار التسويف الأكاديمى لدى عينة من المعلمين وهل هو سمة أم حالة.
- التسويف الأكاديمى وعلاقته بالضغوط النفسية واستراتيجيات المواجهة.

- **المراجع العربية**:

- إبراهيم محمد على (٢٠١٣). منظور زمن المستقبل فى علاقته بإرجاء المهام الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- إبراهيم المغازي (٢٠٠٣). الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين، القاهرة، مكتبة الإيمان.
- إبراهيم المغازي (٢٠٠٥). مقياس الذكاء الاجتماعى بناؤه وخواصه السيكومترية، مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، ١٥(١)، ٤٢ -١٠٣.
- السيد أبو هاشم (٢٠٠٨). مكونات الذكاء الاجتماعي والوجدانى والنموذج العلاقي بينها لدى طلاب الجامعة المصريين والسعويين دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٨، ١٥٧ – ٢٢٤.
- أحمد الرفاعى غنيم، ونصر محمود صبرى (١٩٩٩). التحليل الإحصائى للبيانات النفسية والتربوية باستخدام SPSS، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.

- أحمد ثابت فضل (٢٠١٤). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ٥١، ٢٨٧ -٣٣٠.
- أحمد عبد الرحمن عثمان، وعزت عبدالحميد محمد حسن (٢٠٠٣). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من: الدافعية للتعلم والخجل والشجاعة والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية - جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، مايو(٤٤) ، ١٩٢ -٢٧٢.
- أحمد محمد عبد الخالق ومحمد دغيم الدغيم (٢٠١١). المقياس العربى للتسويف: إعداده وخصائصه السيكومترية.المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة،٣٠، ٢٠٠ - ٢٢٥
- أسامة فوزى الزنبات(٢٠١٥). العلاقة بين التسويف الاكاديمي والذكاء الانفعالى لدى طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك - الأردن.
- أشرف محمد عبد الغنى شريت وأحلام حسن محمود عبد الله (٢٠١٢). التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بالدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس للمرحلة الابتدائية. بحوث ودراسات معاصرة فى ميادين علم النفس التربوى. الأسكندرية: مركز الأسكندرية للكتاب.
- أشرف محمد عطية (٢٠٠٩). دراسة العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليًا. مجلة الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، ١٩، ٢٨١ -٣٢٥.
- السيد إبراهيم السمدوني (٢٠٠١). الذكاء الوجداني والتوافق المهنى للمعلم (دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوى العام) (في: أنور الشرقاوي (٢٠٠٦). الاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية ، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ٢١٣ -٢١٥).
- السيد عبد الدايم عبد السلام سكران(٢٠١٠). البناء العاملى لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية، ونسبة انتشاره، ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ١٦، ١ -٧٠.
- أمينة العمادى (١٩٩٦). الرضا عن العمل لدى معلمى ومعلمات التعليم العام بدولة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات، حولية كلية التربية - جامعة قطر، (١٣)، ١٣٩ -١٧٢.
- إيهاب عيسى المصرى، طارق عبد الرؤوف عامر (٢٠١٤). الولاء المؤسسى والرضا الوظيفي(مفهومه – عوامله – نظرياته وقياس الرضا الوظيفي فى العمل)، القاهرة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.
- جابر عبدالحميد جابر(١٩٩٦). الذكاء ومقاييسه، ط٥، القاهرة، دار النهضة العربية.
- جابر عبد الحميد جابر، وعلاء كفافى (١٩٩١). معجم علم النفس والطب النفسى، الجزء الرابع، القاهرة: دار النهضة العربية.
- جولمان (٢٠٠٠). الذكاء العاطفى، ترجمة ليلى الجبالى، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ٢٦٢، الكويت، مطابع الوطن.
- جميلة كتفي(٢٠١٥). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمهارات الاتصال التنظيمي بالجامعة الجزائرية دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة الإداريين بجامعة المسيلة، رسالة ماجستير (غيرمنشورة) "كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر "بسكرة، الجزائر.

- حامد زهران (١٩٩٨). علم النفس الاجتماعي ، ط٥، القاهرة، عالم الكتب.
- حسن أحمد علام (٢٠٠٨). محددات التسويف الأكاديمى وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٤(٢)، ٢٥٤ -٣٠٦.
- حسن محمد حسان، وعبد العاطى أحمد الصياد (١٩٨٦). البناء العاملى لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفى للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى فى المدرسة المتوسطة (السعودية)، رسالة الخليج العربى، ١٧(٦)، الرياض، مطبعة التربية العربى لدول الخليج.
- حمدان الشامى (٢٠٠٨). الذكاءات المتعددة وتعلم الرياضيات (نظرية وتطبيق)، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
- حمدان الشامى (٢٠١٢). علاقة عادات العقل بالأنماط القيادية والرضا الوظيفى لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٢ (٧٤)، ٢٤٧ -٣٠٠.
- روبنز، وسكوت (٢٠٠٠). الذكاء الوجدانى، ترجمة صفاء الأعسر، وعلاء كفافى، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- ريهام محمد محى الدين (٢٠٠٥). الذكاء الوجدانى وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى الأخصائى النفسى المدرسى، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- زايد الحارثي (١٩٩٣). بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات، جدة، مكتبة دار الفنون للطباعة والنشر.
- سليمان عبد الواحد يوسف(٢٠١٢). الذكاء الإنساني بين الأحادية والتعددية: رؤية تحليلية لأنواع العقول الإنسانية، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- سميرة أحمد عبد الله (٢٠١٧). الذكاء الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من العاملين بالقطاع الحكومي بوزارة التربية والتعليم العالى بدولة الكويت ، العلوم التربوية -مصر، ٢٥(٣)، ٣١٦ – ٣٧٩.
- عائدة العربي (٢٠١٧). الذكاء الاجتماعي (٢٠٠٥ -٢٠١٥)، مجلة التربوى - كلية التربية بالخمس - جامعة المرقب - ليبيا ، ١١ ،٩٣ – ١٠٥.
- عادل العدل(١٩٩٨). القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢(٢٢)، ٩ -٥٩.
- عبد الرحمن محمد مصيلحى هلال ونادية السيد الحسينى (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمى لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١(١٢٦)، ٥٧ -١٤٣.
- عبد الرسول عبدالباقي عبد الله (٢٠١٧). االاحتراق التعلمي و علاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيري النوع الاجتماعي و التخصص الدراسي، المجلة التربوية، ٤٩ ، كلية التربية - جامعة سوهاج ، ٢٣٤ – ٢٨١.
- عبد العاطى أحمد الصياد، وأحلام رجب عبد الغفار (١٩٨٨). دراسة أبعاد الرضا الوظيفى للمعلم فى علاقتها بأنماط القيادة التربوية بالمدرسة وبعض المتغيرات الأخرى باستخدام أسلوب تحليل التغاير، بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس فى مصر (٢٥ -٢٧ يناير)، القاهرة.

- عزت عبد الحميد محمد حسن (١٩٩٦). المساندة الاجتماعية وضغط العمل وعلاقة كل منهما برضا المعلم فى العمل، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠٠٨). الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، بنها، دار المصطفى للطباعة والنشر.
- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١١). الإحصاء النفسى والتربوى – تطبيقات باستخدام برنامج spss 18، القاهرة، دار الفكر العربى.
- عطية عطية محمد (٢٠٠٧). التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، مركز البحوث النفسية، كلية الآداب، جامعة المنيا، ١٨ ، ١١ - ١١٠.
- فايقة أحمد عبد العظيم (٢٠١١). التلكؤ الأكاديمى وعلاقته ببعض مصادر الضغوط لدى أعضاء هيئة التدريس فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. المؤتمر السنوى السادس عشر لمركز الإرشاد النفسى بجامعة عين شمس بعنوان "الإرشاد النفسى وإرادة التغيير - مصر بعد ثورة ٢٥ يناير" فى الفترة من ٢٦ -٢٧ ديسمبر، المجلد الثانى، ٥١٤ -٦٠٠.
- فريح عويد العنزى ومحمد دغيم الدغيم (٢٠٠٣). سلوك التسويف الدراسى وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢(٥٢) ، ١٠٢ -١٣٧.
- فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- فؤاد البهى السيد (١٩٧٩). علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربى.
- نادية السيد يوسف (٢٠٠٨). بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكئين وغير المتلكئين أكاديميًا من طلبة وطالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢، ٢٦٩ -٣٦٣.
- محمد بكر نوفل (٢٠٠٧). الذكاء المتعدد في غرفة الصف (النظرية والتطبيق)، القاهرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمود أبو جادو(٢٠٠٦). نظرية الذكاء الناجح: الذكاء التحليلي والإبداعى والعملي (برنامج تطبيقي)، الأردن ، دار ديبونو للنشر والتوزيع.
- مدثر سليم (٢٠٠٣). الوضع الراهن في بحوث الذكاء الاجتماعي، الإسكندرية، المكتب الجامعى الحديث.
- محمد غازى الدسوقي(٢٠٠٣). الذكاء الإجتماعي تحديده وقياسه دراسة لعينة من مشرفي الأنشطة الإجتماعية بمرحلتي التعليم الإعدادي والثانوى، عالم التربية ، ٣(٩)، ٢٠٧ – ٢١٨.
- معاوية أبو غزال (٢٠١٢). التسويف الأكاديمى وانتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية، ٨ (٢)، ١٣١ -١٤٩.

- **المراجع الأجنبية**:

- Arthi, S. &Tamilselvi, B. (2016). A study of social intelligence of B.Ed. student teachers in Namakkal District, International Journal

of Multidisciplinary Research and Development, 3(9), 322-326. Aviable at: www.allsubjectjournal.com
- -Birknerova,P., Frankovský,M.& Zbihlejová,L(2013). Social Intelligence in the Context of Personality Traits of Teachers, American International Journal of Contemporary Research, 3(7), 11-17.
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of Academic Procrastination Behavior among Pre-Service Teachers and its Relationship with Demographics and Individual Preferences. Journal of Theory and Practice in Education, 5 (1), 18-32.
- Balkis, M., & Duru, E. (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.
- Balkis, M.(2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying, Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 13(1), 57-74.
- Barchard, K. (2003). Does Emotional Intelligence assist in the prediction of academic success? Educational & Psychological Measurement, 63 (5), 840-859.
- Bitch, V. & Hog,B.(2005). Exploring Horticultural Employees Attitudes Toward Their Jobs: A qualitative analysis based on Herzberg's Theory of job satisfaction, Journal of Agricultural and Applied Economies, http://www.findarticles.com.
- 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 Behavior and Personality, 15(5), 15-34.
- Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students, Procedia Social and Behavioral Sciences, 5, 1665–1671.
- Çekmecelioğlu, H. G., Gunsel, A. & Ulutas, T. (2012). Effects of Emotional Intelligence on Job Satisfaction: An Empirical Study on Call Center Employees, Procedia -Social and Behavioral Sciences,58,363 – 369.
- Chan, D. W. (2004). Perceived Emotional Intelligence and Self-Efficacy among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong, Personality and Individual Differences, 36, 1781-1795.

- Chan, D. W. (2005). Self-Percevied Creativity, Family Hardiness, and Emotional Intelligence of Chinsese Gifted Students in Hong Kong , The Journal of Secondary Gifted Education, xvt, 47-56.
- Charoenkul, Y. (1990). Job Satisfaction / Dissatisfaction of faculty in four teachers' colleges in the north of Tailand. D.A.I., 50 (10-A), 3139.
- Demir, G. Halici, A. & Otkan, C.(2017). Examination of burnout levels and Academic Procrastination of university students, web of conference, 37, 1-8.
- Deniz, M.; Tras, Z.; & Aydogan, D. (2009). An Investigation of Academic Procrastination, Locus of Control, and Emotional Intelligence. Educational Sciences: Theory & Practice, 9 (2), 623-632.
- Diaz-Morales, J.; Ferrari, J.; & Cohen, J. (2008). Indecision and Avoidant Procrastination: The Role of Morningness–Eveningness and Time Perspective in Chronic Delay Life styles. The Journal of General Psychology, 122(4) , 228-240.
- Dietz, F.; Hofer, M.; & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. British Journal of Educational Psychology, 77, 893–906.
- Dugguh,S.& Dennis,A. (2014). Job satisfaction theories: Traceability to employee performance in organizations, Journal of Business and Management, 16(5), 11-18.
- Eshghi, P., Arofzad,S. and Hosaini,T.(2013). Relationship between social intelligence with effective influence among physical education expertise in Isfahan education organizations, European Journal of Experimental Biology, 3(3),168-172
- Farran, B. (2004). Predictors of Academic Procrastination in College Students. M.A Thesis, University of Fordham.
- Fatima,N., Iqbal,S., Akhwand,S., Suleman,M., Ibrahim,M.(2015). Effect of gender differences on job satisfaction of the female employees in Pakistan, International Journal of Economics, Finance and Management Sciences, 3(1), 27-33.
- Ferrari, J.; Özer, B.; & Demir, A. (2009). Chronic Procrastination among Turkish Adults: Exploring Decisional, Avoidant, and Arousal Styles. The Journal of Social Psychology, 149, 3, 302–307.
- Grant, E. (2009). The Relationship between Procrastination and Intrapersonal Intellegence in College Student, PHD, University of North Dakota.

- Heward, E. (2010). An Examination of the Relationship between Emotional Intellegence and Procrastination in College Student, Master of Arts, Carleton University, Ottawa, Canada.
- Holmes, R. (2000). The Effect of Task Structure and Task Order on Subjective Distress and Dilatory Behavior in Academic Procrastinators. Ph. D., Hofstra University.
- Kamran,W. & Fatima,I. (2013). Emotional Intelligence, Anxiety and Procrastination in Intermediate Science Students, Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology, 11(2) , 3-6.
- Khan,M. Arif,H., Noor,S.& Muneer,S.(2014). Academic Procrastination among Male and Female University and College Students, Journal of Social Sciences, 8(2), 65-72.
- Knaus, W. (2000). Procrastination, Blame, and Change, Journal of Social Behavior and Personality, 15, 153-166.
- Lacanlale,E,.(2013). Development and Validation of a Social Intelligence Inventory, International Journal of Information and Education Technology, 3(2), 263-267.
- Lai,C., Badayai,A., Chandrasekaran,K., Lee,S., Kulasingam,R.(2015). An Exploratory Study on Personality Traits and Procrastination Among University Students,American Journal of Applied Psychology,4,21-26
- Lamba,G. (1999). Effect of Gender-Role and Self-Efficacy on Academic Procrastination in College Students. M.A Thesis, Truman State University.
- Lester, P. E. (1987). Development and factor analysis of the teacher job satisfaction questionnaire (TJQ), Education and psychological measurement, 47 (1), 223 – 233.
- Levesque R.J.R. (2018). Social Intelligence. In: Levesque R.J.R. (eds) Encyclopedia of Adolescence. Springer, Cham
- Liu, D.(2018). Mediating Effect of Social Support between the Emotional Intelligence and Job Satisfaction of Chinese Employees, Curr Psychol, 37, 366–372.
- Naveed, T.& Ishtiaq,S.(2015). Relationship between Procrastination & Self Esteem among Male & Female University Students, European Academic Research, III(2),2459-2470.
- O'Brien, W. (2000). Applying the Transtheoretical Model to Academic Procrastination. Ph.D., University of Houston.
- Özer, B.; Demir, A.; & Ferrari, J. (2009). Exploring Academic Procrastination among Turkish Students: Possible Gender

Differences in Prevalence and Reasons. The Journal of Social Psychology, 149, 2, 241–257.
- Özer, B. (2010). Apath Analytic Model of Procrastination: Testing Cognitive, Affective, and Behavioral Components. M.A Thesis, Middle East Technical University.
- Özer, B. U. & Saçkes, M. (2011). Effects of Academic Procrastination on College Students' Life Satisfaction, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 12, 512 – 519.
- Pala, A.; Akyıldız, M. & Bağcı, C. (2011). Academic Procrastination Behaviour of Pre-service Teachers' of Celal Bayar University, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29, 1418 – 1425.
- Reasinger, R., & Brownlow, S. (1996). Putting off until tomorrow what is Better Done Today: Academic Procrastination as A function of Motivation toward College Work. Poster Presented at the Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association (42nd, Norfolk, VA, March).
- Rostamiana, B., Sadrabadib, M. (2016).The Relation between Social Intelligent and Service Presentation Quality (Case study: Selected Branches of Melat Bank of Isfahan City), Procedia - Social and Behavioral Sciences, 230, 290 – 297.
- Seiligson, M. (2004). Emotional Intelligence and Training in after School Environments, New Directions for Youth Development, 103, 71-83.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction, International Journal of Educational Research, 62,199–209.
- Soleiman, Y. & Fatemeh, L. (2012). The Relationship between Social Intelligence and Job Satisfaction among MA and BA Teachers, Int. J.Edu. Sci, 4(3), 209-213.
- Sternberg, R. J.(2005).WICS of Positive Educational Leadership :Comprising Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized, educational Psychology Review,17(3), 191-262.
- Sweitzer, N. (1999). Fiddle-Dee-Dee, I will think about it tomorrow: Overcoming Academic Procrastination in Higher Education. M. A. Thesis, Faculty of Education, Biola University.
- Trivellas, P., Gerogiannis, V. & Svarna, S. (2013). Exploring workplace implications of Emotional Intelligence (WLEIS) in

hospitals: Job satisfaction and turnover Intentions, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 73,701 – 709.
- Tuckman, B. (1990). Measuring Procrastination Attitudinally and Behaviorally. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (Boston, MA, April 16-20).
- Van Erede, W. (2000). Procrastination: Self-Regulation in Initiating Aversive Goals. Applied Psychology: An International Review,49(3), 372-389.
- Van Erede, W. (2003). A Meta-Analytically Derived Nomological Network of Procrastination. Personality and Individual Differences,35,1401-1418
- Wolters, C. (2003). Understanding Procrastination from a Self-Regulated Learning Perspective. Journal of Educational Psychology,95,179-187
- Wong, C.-M. T., Day, J. D., Maxwell, S. E., & Meara, N. M. (1995). A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. Journal of Educational Psychology, 87(1),117-133.
- Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z. & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, motional labor strategies and teaching satisfaction, Teaching and Teacher Education, 35,137 -145.
- Yong, F. L. (2010). A Study on the Assertiveness and Academic Procrastination of English and Communication Students at a Private University. American Journal of Scientific Research, 9, 62-72

❋❋❋❋❋❋❋❋