نمذجة التأثيرات السببية بين التسويف الأكاديمي وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة

إعداد

د.مصطفى عبد المحسن الحديبي
أستاذ الصحة النفسية المساعد بقسم علم النفس
كلية التربية – جامعة أسيوط

د.إيمان صلاح الدين الشريف
مدرس علم النفس التربوي بقسم علم النفس
كلية التربية – جامعة أسيوط

DOI: 10.12816/0053163

مجلة الدراسات التربوية والإنسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور
المجلد التاسع – العدد الرابع – الجزء الثالث – لسنة ٢٠١٧

DOI: 10.12816/0053163

نمذجة التأثيرات السببية بين التسويف الأكاديمي وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة

د. مصطفى عبد المحسن الحديبي
د. إيمان صـــلاح الدين الشريف
DOI: 10.12816/0053163

ملخص الدراسة :

تنوعت الدراسات ذات الصلة لتناول التسويف الأكاديمي في علاقته بالعديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية، وهدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي في توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة، والفرق في التسويف الأكاديمي طبقًا للمتغيرات الديموجرافية (النوع، والفرقة الدراسية، ومنطقة السكن، والتخصص الأكاديمي)، والتحقق من مطابقة النموذج البنائي للعلاقات السببية بين التسويف الأكاديمي وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة، وبلغ قوام المشاركين بالدراسة ٧٥٨ طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة بكلية التربية بأسيوط، تم تقسيمهم إلى فئتين: المشاركين بالدراسة الاستطلاعية ٢٤٤ طالبًا وطالبة للتحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة، والمشاركين بالدراسة الأساسية ٥١٤ طالبًا وطالبة للتحقق من الفروض الفارقة للدراسة ومصداقية النموذج البنائي للعلاقات بين متغيرات الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة، ومقياس توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز (إعداد الباحثين)، ومقياس الهزيمة النفسية (إعداد محمد السعيد أبو حلاوة، وراشد مرزوق راشد رزق ٢٠١٣، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الجامعة منخفضي ومرتفعي التسويف الأكاديمي على مقياسي الهزيمة النفسية وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز وأبعادهما في اتجاه مرتفعي التسويف الأكاديمي فيما عدا بعد توجهات

أهداف الأداء / إحجام (توجه الأداء – إحجام) في اتجاه منخفضي التسويف الأكاديمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي طبقًا للمتغيرات الديموجرافية (الفرقة الدراسية، ومنطقة السكن، والتخصص) في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي طبقًا للنوع في اتجاه الذكور، كما أظهرت نتائج تحليل المسار مؤشرات حسن مطابقة للنموذج المقترح، حيث بلغت قيم مؤشر كا^{2} Chi- Square (٨٧.٤٠)، ومؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI) (٠.٨٢٠)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)(٠.٧٢٥)، ومؤشر المطابقة المعياري Incremental Fit Indexes (NFI) (٠.٧٥٢)، ومؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI) (٠.٧٨٦)، ومؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI) (٠.٦٧٥)، ومؤشر المطابقة التزايدي Incremental Fit Index (IFI) (٠.٧٦٣) ، ومؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (٠.٠٩٩)، إضافة إلى مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (ECVI) بلغت (٠.٦٣٥) وهي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع والتي بلغت (٠.٩١٠)، وتم تفسير النتائج في ضوء الأدبيات النظرية لمتغيرات الدراسة والدراسات ذات الصلة، وبالاعتماد على هذه النتائج وتفسيرها تم صياغة عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التسويف الأكاديمي، توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز، الهزيمة النفسية.

Modeling causal effects between Academic Procrastination, Achievement Goal Orientations, and Defeatism for University Students

Dr. Mostafa Abdelmohsen Elhudaybi
Dr . Eman Salah El din Elsherief

Abstract

This study aimed to investigate the differences in the means of some university students' scores according to the two levels of Academic Procrastination: High and low in both Achievement Goal Orientations and Defeatism. The study also aimed to investigate the differences in the means of some university students' scores in Academic Procrastination according to gender, field of specialization , neighborhood and class of study. Another aim of the present study was to verify the validity and reliability of the proposed constructive model for Causal relationships between Academic Procrastination, Achievement Goal Orientations, and Defeatism for University Students. Sample of the study included 758 students divided into: participants of the pilot study included 244 students to validate the psychometric tools of the study, and participants of the main study included 514 students to whom the study tools were administered. The study tools included: Academic Procrastination Scale, Achievement Goal Orientations Scale (Prepared by the researchers) and Defeatism Scale for university students (Prepared by Mohammed El-saeed Abo Halawa & Rashed Marzouk Rashed Rizk, 2013). Results of the study showed a statistically significant difference between the means of scores for high and low university students in academic procrastination on both Achievement Goal

Orientations and Defeatism scales in favor of students who have high levels of academic procrastination. Results also revealed that there were no statistically significant differences in academic procrastination due to some demographic variables such as field of specialization, class of study and neighborhood .On the other hand, there were statistically significant differences in academic procrastination according to gender in favor of males . In addition, results of path analysis asserted the validity of the proposed constructive model through the statistical values of : Chi- Square(87.40), Goodness of Fit Index (GFI) (0.820), Adjusted Goodness of Fit Index(0.725), Incremental Fit Indexes (NFI)(0.752), Comparative Fit Index(CFI) (0.786), Relative Fit Index (RFI) (0.675) and Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (0.99) in addition to (ECVI) (0.635). All these results were interpreted in the light of literature review of the study variables and findings of previous studies in related variables. Finally, some recommendations were formulated.

Key Words: Academic Procrastination, Achievement goal Orientation , Defeatism .

نمذجة التأثيرات السببية بين التسويف الأكاديمي وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة

د. مصطفى عبد المحسن الحديبي
د. إيمان صـــلاح الدين الشريف
DOI: 10.12816/0053163

مقدمة الدراسة:

من القيم السلبية التي يستوجب تجنبها والابتعاد عنها التسويف Procrastination (*)، والتي قد يلجأ إليها بعض الأفراد بين الحين والآخر، حيث يُعد التأجيل العرضي للقيام ببعض المهام والواجبات مقبولًا في بعض الأحيان؛ لظروف خاصة، ويُنظر إليه على أنه وسيلة فعالة للتغلب على الضغوط، في حين أن التأجيل المستمر للواجبات والمهمات يُعد أمرًا مشكلًا وسلوكًا سلبياً، لما يترتب عليه من تأجيل متعمد للأعمال التي يكلف بها الفرد على الرغم من وعيه للنتائج السلبية المحتملة من هذا التأجيل، ولذلك يعد التسويف –كما أوضح Ozer (2011) (**)– سلوكًا مسببًا لإعاقة الذات - Self

(*) نظرًا لتعدد المترادفات الاصطلاحية باللغة العربية للمصطلح النفسي **Procrastination** ، منها: المماطلة، التلكؤ، التأجيل، الإرجاء أو التأخير، والتسويف، فإن الباحثين يفضلا ترجمته "التسويف"؛ ليتماشى مع طبيعة المصطلح في البيئة العربية، وظاهره، وأبعاده بالدراسة الحالية؛ ولكونه الأكثر تمثيلًا للمضمون النفسي المراد في الدراسة الحالية.

(**) يتم التوثيق في هذه الدراسة كالتالي: (اسم الباحث أو الكاتب، السنة، رقم الصفحة أو الصفحات)، طبقًا لدليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس – الطبعة السادسة **APA Style of the Publication Manual of the American Psychological Association (6th ed)**، وتفاصيل كل مرجع مثبتة في قائمة المراجع.

Handicapped التي تؤدي إلى إهدار الوقت وضعف الأداء الأكاديمي، ويتسق ذلك مع ما ذهب إليه Lee (2005)، و Chu & Choi (2005) بأن التسويف هو الفشل في التنظيم الذاتي، وما أوضحه Piccarelli (2003) بأن المكون الرئيس والحاسم للتسويف هو التأجيل.

ويعد التسويف الأكاديمي مشكلة شائعة بين طلاب الجامعة (He , 2017) ، فيؤثر على العملية الأكاديمية بصورة عامة وعلى الطالب الجامعي بصورة خاصة، إذ يؤدي هذا السلوك إلى تدني التحصيل الدراسي، وثبوت العادات الدراسية السيئة فضلًا عن تأجيل الامتحانات الدراسية وتراكم أعباء الدراسة (Dewitte & Schouwenburg , 2002 , 472)، حيث يتجنب المسوفون العمل بالمهمات التي يجب عليهم إنجازها، والمماطلة في القيام بها حتى مجيء الموعد النهائي لها كالواجبات الدراسية؛ مما يؤدي إلى شعوره بالضغط النفسي وافتقاد الكفاية والإحساس بالذنب (Schraw et al., 2007)، ويتصف طلاب الجامعات المسوفون بتدني المستوى التحصيلي وارتفاع مستوى التوتر (Tice & Baumeister , 1997)، وقد يؤدي التسويف إلى لوم الذات والندم، وضعف الإنجاز الأكاديمي (Popool , 2005)؛ ولذلك فالتسويف الأكاديمي ظاهرة مزعجة وضارة لجميع الطلاب (Anthony , 2004 , 33).

ويتسق ذلك مع ما أوضحته نتائج عدد من الدراسات ذات الصلة بأن للتسويف تأثيرًا سلبيًا على المجال الأكاديمي للطالب الجامعي وتوافقه، حيث يؤثر التسويف سلبيًا على أداء الفرد ومستوى ثقته بنفسه وصحته النفسية (وداد محمد الكفيري، ٢٠١٦، ٢٩١)، وعقبة للإنجاز الأكاديمي؛ لارتباطه بسوء التوافق الإدراكي والعاطفي لدى طلاب الجامعات (Dewitte & Lens,2000)، كما أن

التسويف الأكاديمي في أحد مضامينه يعد سلوكًا هادمًا للصحة النفسية، إذ يرتبط بعواقب داخلية كالقلق والافتقار للتركيز والشعور بالذنب، والتوتر، فضلًا عن الانغماس في إعاقة الذات (Ederer et al., 2008)، فالمسوفون يعانون من إحباط متزايد بسبب ضياع حياتهم في وقت يتجنبون فيه القيام بأي فعل يساعدهم على استثمار الوقت بشكل بناء (Neenan , 2008 , 54)، ويؤدي التسويف – بوصفه عادة دراسية غير جيدة– إلى سوء فهم الذات والشعور بالتقييم السلبي، وافتقاد الإحساس بالقيمة Worthlessness (Ferrari , 2000 , 185)، والإهمال في العمل والواجبات (Steel ,2009,132)؛ مما يترتب عليه الخوف من الفشل، والرفض الاجتماعي من الأقران، والشعور بالذنب (Ferrari & Scher , 2000, 395)، كما يؤدي التسويف إلى مشاكل تنظيمية ومهنية كقلة حضور المؤتمرات والاجتماعات، ويجعل الشخص لديه تأخر في تقديم التقارير، وعدم اكتمالها، وسوء تنظيم الملفات والسجلات، والدروس التي خطط لها ولم يكملها (سليمان بن محمد آل جبير، ٢٠١١)، ومن جهة أخرى يرتبط التسويف بضعف الدافعية لدى الشخص، وصعوبة التنظيم الذاتي (Steel , 2007)، حيث يستوجب على الفرد أداء معين، ولكنه يفشل في أن يحفز نفسه لأدائه ضمن الوقت المحدد (Senecal etal., 1995).

وقد أظهرت البحوث والدراسات في مجال الدافعية نوعين رئيسين لتوجهات الهدف، الأول التوجه نحو المهمة، والثاني التوجه نحو الأنا (Skaalvik , 1997)، وتعد التوجهات الدافعية نحو إنجاز المهمات من أكثر أنواع السلوك الإنساني فائدة وأهمية في حياة الأفراد (Romero , 2013 , 104)؛ حيث تزود أهداف الإنجاز Achievement Goals الفرد بالأسباب والأهداف التي تجعله يندمج في مهامه الإنجازية (Pintrich & Scunk , 2010)؛ ولهذا لا يكتفى عند تفسير الدافعية –خاصة في مرحلة التعليم العام– بتحقيق أهداف نوعية معينة أو توقعات الفرد عن إنجازه لهذه الأهداف، بل لابد

من دراسة الأهداف الذاتية للمتعلمين والتي تحدد معتقدات الفرد السببية عن تعلمه (Printrich & Lindsey , 2011)، حيث تهتم نظرية أهداف الإنجاز بالسبب المدرك وراء محاولة الوصول إلى الهدف أي السبب وراء سلوك الإنجاز (Printrich & Ames , 2011).

وغالبًا ما يرتبط الشعور بالهزيمة النفسية بمجموعة من الإدراكات المعرفية السلبية التي تشكل فيما بينها متلازمة لتبرير الشعور بالعجز وخداع النفس أو خداع الآخرين مثل الواقعية أو مسايرة الأحداث أو الرضا بالأمر الواقع (محمد السعيد أبو حلاوة، راشد مرزوق راشد رزق، ٢٠١٣)؛ حيث تتأرجح تفاعلات ذوي الشعور بالهزيمة النفسية مع الواقع بين سبيلين أساسيين، الأول: النقد العام غير المجدي والاستياء الشامل من المتاح، والثاني التشاؤم غير المفيد والمعطل للهمة والمثبط للحيوية الذاتية (فيصل الحليبي، ٢٠٠٣)، ويسيطر على الشخصية الانهزامية الشعور بالإعياء والوهن النفسي والنظرة السلبية للذات والآخرين والتسويف الدائم للأمور (محمد السعيد أبو حلاوة، راشد مرزوق راشد رزق، ٢٠١٣؛ Kordel , 2012)، وقد ينتج عن التسويف توتر وشعور بالذنب وحدوث بعض الأزمات النفسية التي تزيد من شعور الشخص بالهزيمة النفسية وتوسع من دائرتها (Fiore , 2006).

وتبدو دينامية العلاقة بين التسويف الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز والهزيمة النفسية من خلال الأطُر التنظيرية، حيث أوضح Park & Sperling (2012) بأن التسويف الأكاديمي يتضمن معرفة أن الطالب يجب أن يكمل مهمة معينة، ولكنه يفشل في أن يدفع نفسه لإنجاز الهدف في إطار الزمن المحدد، وهذه العملية عادة ما تكون مصاحبة بمشاعر الضيق المرتبط بالقلق ولوم الذات، وما أشار إليه مصطفى خليل محمود عطا الله (٢٠١٧) بأن التسويف الأكاديمي يظهر في المجال الدراسي حينما يؤجل الطالب بدون مبرر إتمام المهام الدراسية المطلوبة منه حتى آخر لحظة ممكنة، فكثيرًا ما نجد المسوف في وجل وخوف

وإشفاق من إحساسه بحكم الآخرين عليه، وذلك من خلال عملية النقد الذاتي، فهو يخاف من أن يكون غير متقن في أداء واجباته، كما يخشى أن ما يبذله من مجهود لا يكون كافياً، ومن ثم لم ينال الدرجات التي تمكنه من النجاح، وينعكس هذا الظن عليه ويصاب بحالة تسمى الخوف من الفشل.

وعلى صعيد آخر أوضحت نتائج دراسة Khan et al., (2014)، وطارق عبد العالي السلمي (٢٠١٥) أن توجهات الدافعية تساعد الطلاب على ضبط السلوك وتوجيهه، وتهيئة المواقف الخاصة التي من شأنها أن تثير فهمًا ودوافع معينة لدى الطلاب تحفزهم على القيام بالأعمال المراد أداؤها، وإتمام الأعمال على وجه مرضي عنه في الوقت المحدد، وما أشار إليه Elliot & McGregor (2001) بأن أهداف الإنجاز من أهم العوامل التي تؤثر بصورة كبيرة على الطلاب من ناحية المشاعر والمعرفة والسلوك المحدد في الموقف التحصيلي، وما أوضحته نتائج دراسة Chang (2014) بارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة وارتباط التسويف إيجابيًا بالدافع الخارجي، وسلبيًا بالدافع الداخلي، وما أسفرت عنه نتائج دراسة Steel et al., (2001) بأن التسويف يؤثر على الأداء العام للفرد، حيث وجد أن الشخص المسوف يكون أداؤه أقل من نظيره غير المسوف.

هذا إضافة إلى أن واحدة من أهم الاعتبارات المرتبطة بالتسويف الأكاديمي أنه قد يُصبح غير قابل للتحكم أو متزايد الاستخدام، ويؤثر على الحياة اليومية بصفة عامة والحياة الجامعية بصفة خاصة، وما يرتبط به من متغيرات ديموجرافية وبعض العوامل النفسية، وهذا ما حدا بالباحثين في الدراسة الحالية إلى اختبار مصداقية نموذج بنائي لتحديد التأثيرات السببية بين التسويف الأكاديمي وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة، والذي تم اقتراحه في ضوء افتراضات التوجه الدافعي Motivational Orientation كأحد التوجهات النظرية التفسيرية للأسباب الرئيسة للتسويف

الأكاديمي بين الطلاب، والذي قدمه Deci & Ryan 1985 ويفترض أن التسويف يظهر نتيجة انخفاض دافعية الفرد للقيام بأعمالهم الخاصة (Stell,2007)، إضافة إلى ما أشارت إليه الأطُر التنظيرية والأدبيات البحثية بأن التسويف انهزام للذات، وسلوك سلبي يؤدي إلى عواقب وخيمة تتضمن لوم الذات، والشعور بالندم، واليأس، وضعف الأداء المدرسي، وفقدان الفرص، والعلاقات المتوترة (Ferrari , 1998)، ونتائج الدراسات ذات الصلة التي أكدت وجود علاقة ارتباطية بين هذه المتغيرات، إلا أن هذه الدراسات لم تتناول هذه المتغيرات بصورة إجمالية في نموذج واحد كما في الدراسة الحالية، وهذا ما قد يتضح ويتبلور في مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

ظهرت مشكلة الدراسة الحالية مما لاحظه الباحثان على سلوك طلاب الجامعة في أثناء التدريس لهم من التأخير المتكرر والملحوظ عن مواعيد المحاضرات الذي يصل إلى حد الغياب المستمر لدى البعض، وعدم إنجاز المهام الأكاديمية وعدم تقديم التكليفات في وقتها المحدد، وإرجاء المشاركة في الأعمال الدراسية لآخر اللحظات، ومحاولات تأجيل إنجاز المهمات الأكاديمية باستمرار، والغياب في الاختبارات العملية والفصلية وإحضار أعذار وهمية لغيابهم، وإرجاء استذكار مقرراتهم الدراسية إلى قبيل مواعيد الاختبارات، ونقص الدافعية، وانخفاض المثابرة، وغياب توجه الإتقان، وعند سؤالهم عن أسباب هذه السلوكيات كانت الإجابة تشير إلى أن الافتقار لمستوى الطموح الأكاديمي سببٌ وراء ذلك، خاصة في ظل افتقارهم للدافعية الذاتية للتعلم والدراسة.

وللوقوف على حجم المشكلة، وإبراز أهمية تناولها بالبحث والدراسة، تمت مقابلة (٥٠) طالبًا جامعياً، طبقت عليهم استبانة مسببات التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة " إعداد الباحثين "، وتمحورت استجابات الطلاب حول افتقارهم للدافعية لإنجاز المهام الأكاديمية، واستخدام الأعذار لتبرير تأجيل الاستذكار

والمهام الدراسية وتجنب اللوم من المحيطين، والخوف من الفشل بل توقع الفشل، والتعب والإجهاد السريع في أثناء الاستذكار، والهروب من المهام الدراسية إلى مهام أخرى أكثر متعة، ويوضح جدول (١) نتائج تحليل استبانة مسببات التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة.

جدول (١)

نتائج تحليل استبانة مسببات التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة(ن = ٥٠)

م	النسب المئوية لاستجابات طلاب الجامعة على مفردات استبانة مسببات التسويف الأكاديمي			
	الأسئلة	العدد	النسبة %	مظاهر الاستجابة
١	يرجع تأجيل واجباتي الدراسية إلى ..	٤٨	٩٦%	• زيادة فرص فهمها • انخفاض دافعيتي. • التوجه نحو المثالية • افتقاري للكفاءة الذاتية.
٢	ما يدفعني إلى إنجاز مهامي الدراسية	٤٥	٩٠ %	ضغط المحيطين. • التخلص من التوتر • التخلص من انشغال الفكر
٣	أدرك أن المهام التي أكلف بها	٤٢	٨٤ %	• مملة. • غير مرضية لي.
٤	أكثر ما يؤلمني	٣٢	٦٤ %	• ضعف ثقة من حولي بي. • عدم وضوح أهدافي.

ومن المسوِّغات التي حدت بالباحثين لإجراء الدراسة الحالية، ما أشارت إليه نتائج الدراسات ذات الصلة والأطر التنظيرية عن أنه بالرغم من أننا جميعًا نؤجل الكثير من الأعمال المنوطة بنا، فإذ هذا التأجيل قد أضحى نمطًا ثابتًا في حياة البعض، حيث تقدر الدراسات النفسية نسب مرتفعة ومتفاوتة لانتشار التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، حتى أضحى ظاهرة آخذة في التزايد بشكل ملحوظ، حيث أسفرت نتائج دراسة O'Brien (2002) عن أن نسبة التسويف لدى عينة من طلاب الجامعة تصل إلى ٨٥ %، في حين أشارت دراسة Anthony (2004) إلى أن ٤٢% من عينة الدراسة كانوا يؤجلون القيام

بالواجبات الدراسية، وأن ٤٠ % يؤجلون إجراء الاختبارات الدراسية، و٦٠% يؤجلون قراءة المهام الأسبوعية أمام زملائهم، في حين أسفرت دراسة Balkis & Duru (2009) عن أن ٣٣ % من طلاب الجامعات لا يكملون واجباتهم في الوقت المحدد ويؤجلونها إلى وقت لاحق، بينما أشارت Ozer et al., (2009) إلى أن ٥٢ % من الطلاب مسوفين يؤجلون أداء واجباتهم إلى وقت لاحق، بينما أشارت نتائج دراسة هناء صالح شبيب (٢٠١٥) إلى أن ٧٥ % من الطلاب يؤجلون إنجاز أعمالهم الأكاديمية، في حين أوضحت نتائج دراسة معاوية أبو غزال (٢٠١٢) أن ٨٢.٨ % بالمرحلة الجامعية مسوفون.

ويشكل التسويف الأكاديمي مشكلة مزمنة لحوالي ٧٠ % من الطلاب (Beck et al., 2000)، وأن ما يقارب ٤٠– ٦٠ % من الطلاب الجامعيين لديهم تسويف دائم أو شبه دائم في الاستعداد للاختبارات وتسليم الواجبات المنزلية (Onwuegbuzie , 2004)، في حين توصلت نتائج دراسة بأن نسبة الطلاب المسوفين بالمرحلة الجامعية ٩٠ % منهم ٢٥ % ذوي تسويف دائم (Knaus , 1998)، كما ينتشر بنسبة ٦٠ % لدى طلاب الجامعة بالصين (Wang et al., 2013)، وينتشر بين الطلاب بنسبة ٧٠ % في كندا، وبنسبة ٩٠ % في سنغافورة (Klassen et al., 2009)؛ مما يعني أن التسويف الأكاديمي سلوك مُشكل شائع بين طلاب الجامعة على مستوى البيئتين العربية والأجنبية؛ ولهذا أوضحت نتائج دراسة Bendicho et al., (2017) بأنه من دواعي الاهتمام بدراسة التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة أنه من الظواهر المنتشرة الآخذة في التزايد، فقد كشفت أدبيات البحث أن ٩٥ % من الطلاب يسوفون بعض الوقت، و٥٠% من الطلاب يسوفون باستمرار، كما أن التأثير السلبي للتسويف لا يقتصر فقط على الأداء الأكاديمي للطلاب، بل يمتد ليؤثر على أدائهم المهني في المستقبل والحالة الصحية لديهم.

هذا إضافة إلى التأثير السلبي للتسويف الأكاديمي الذي لا يقتصر فقط على الأداء الأكاديمي بل يمتد ليؤثر سلبًا على صحته النفسية، حيث أوضح Briody (2016) أن التسويف أو المماطلة ظاهرة سلوكية مقلقة Troubling Phenomenon، وأن أكثر الناس يصفونها بأنها عادة سيئة Bad Habit، ومؤذية Harmful، ومربكة Foolish، ويتماشى ذلك مع ما أوضحته نتائج دراسة(2002) O'Brien بأن نسبة ٩٥ % يرغبون في التخلص من التسويف الأكاديمي، وما أظهرته نتائج دراسة Wesley (1994) بارتباط التسويف الأكاديمي بأداء الفرد؛ حيث يميل المسوفون إلى الأداء المنخفض، وضعف الإنجاز عمومًا؛ مما ينعكس على الصحة النفسية للفرد، وعلى إنجازه المقبل، وما أوضحه محمد عبود (٢٠١٦) بأن التسويف أحد الظواهر التي تؤثر على فاعلية الأفراد والدافعية لديهم نحو الإنجاز بمختلف جوانب الحياة وأنشطتها.

وقد دعم إحساس الباحثين بالمشكلة ما أوصت به نتائج عدد من الدراسات، حيث أوصت دراسة Karatas (2015) بضرورة التخلص من العوائق التي تسبب التسويف الأكاديمي، والتي لها تأثير سلبي على تعلم الطلاب؛ مما يؤدي إلى انخفاض التحصيل والفشل في الاختبارات، ويؤدي إلى القلق في حياتهم المدرسية، وذلك بوضع برامج أكاديمية جيدة لمساعدة الطلاب على التواكب مع التسويف الأكاديمي، وما أوصت به دراسة وداد محمد الكفيري (٢٠١٦) من الاهتمام بوضـــع الخطط والبرامـــــج اللازمة للحد من ظاهــرة التسويف الأكاديمي ورفع الدافعية لدى طلاب الجامعات، وما أوصت به دراسة Konovalova (2012) بالحاجة المتزايدة لدراسة علاقة التسويف الأكاديمي بمتغيري النوع والعمر، وبمتغيرات الصحة النفسية.

ويتسق ذلك مع ما أوضحته الأطر التنظيرية والأدبيات البحثية حول طبيعة الهزيمة النفسية وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز، حيث أوضح ماجد موريس إبراهيم (١٩٩٩) أن الهزيمة النفسية في إطار ما يطلق عليه مثلث القهر

Defeating، والذي يفضي بالشخص إلى حالة الاستسلام والهزيمة ومخاصمة الفعل الإبداعي والركون إلى التقليد والترحيب بالمألوف والمعتاد وبالتالي الافتقاد إلى الإقدام على المخاطرة وفقدان الهمة والحيوية الذاتية، وما توصلت إليه نتائج دراسة Skaalvik (1997) من وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة بين توجه قهر الأنا وكل من التحصيل الدراسي، وإدراكات الذات، والدافعية الخارجية.

ويتسق ذلك مع ما أوضحه Spiegel (2006) بأن مظاهر الإحساس بالهزيمة النفسية قد تكون دالة في جزء منها على الأقل للخبرات الصادمة، وخاصة التي فشل المرء في التعافي من تأثيراتها النفسية نتيجة ضعف بنائه النفسي العام وقصور مهارات الصمود النفسي، فضلًا عن افتقاده إلى المساندة النفسية والاجتماعية، ومع ما افترضه محمد السعيد أبو حلاوة، راشد مرزوق راشد رزق (٢٠١٣) بوجود علاقة بين الشعور بالهزيمة النفسية وبعض متغيرات الشخصية، وعلى الرغم من عدم وجود دراسات عربية حاولت الكشف عن مثل هذه العلاقة، إلا أن التحليل المفاهيمي لبعض المتغيرات ينبئ على المستوى النظري بوضوح طبيعة هذه العلاقات المفترضة، ومن بين هذه المتغيرات ما يُشار إليه بمتلازمة انخفاض معامل الدافعية A Motivational Syndrome بوصفها حالة نفسية تقترن بانخفاض دال في معامل الطموح الشخصي وفي معامل الرغبة في المشاركة في المواقف والأنشطة الاجتماعية مع نوبات متكررة وشديدة من البلادة العقلية والسلوكية العامة نتيجة التعرض لأي حدث أو موقف ضاغط.

ويتماشى ذلك مع ما أشار إليه التراث النفسي في مجال التسويف الأكاديمي على صعيد المرحلة الجامعية، حيث أوضح Shu & Gneezy (2010) بأن التسويف يعوق الفرد عن تحقيق أهدافه، كونه شكل من أشكال التجنب لإنجاز الأنشطة والمهمات التي يرى الفرد أنها غير ممتعة وليست سارة بالنسبة له، ما أشار إليه Ellis & Knaus(2002) بأن التسويف رغبى في

DOI: 10.12816/0053163

تجنب المهام والواجبات لوقت لاحق وإيجاد الأعذار لتجنب الشعور بالذنب، ويتسق ذلك مع ما أوضحه Jaradat (2004) بأن ٣٠ – ٤٠ % من طلاب الجامعة يعدون التسويف مشكلة تعوق التوافق الشخصي والأكاديمي لديهم، إضافة إلى ظهور عواقب انفعالية كالشعور بالذنب وعدم الكفاءة.

وعلى الرغم من أن هناك حاجة متزايدة لدراسة سلوك التسويف وفحص طبيعته، ومعرفة متى When؟، ولماذا Why يحدث هذا السلوك؟ وكيف How يمكن منعه أو الوقاية منه؟ وقد أجري عدد من الدراسات؛ بهدف التعرف على علاقة التسويف الأكاديمي بعدد من المتغيرات الديموجرافية: النوع والعمر، والسمات المرضية كالخوف من الفشل، والوساوس، والقلق، والاكتئاب، والكمالية، وبعض المتغيرات النفسية المعرفية والشخصية كالدافعية ونمط الشخصية "أ"، إلا أن نتائج بعض هذه الدراسات جاءت متناقضة خاصة فيما يتعلق بمتغيري النوع والعمر، إضافة إلى أن هناك حاجة ماسة لدراسة علاقة التسويف بمظاهر الصحة النفسية أو الشخصية السوية؛ ولذا جاءت الدراسة الحالية للتحقق من مصداقية النموذج البنائي المفترض الذي يتضمن التأثيرات التي يحتوي عليها الشكل (١) بين متغير التسويف الأكاديمي وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة؛ للتوصل إلى نموذج يحدد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التسويف الأكاديمي وتلك المتغيرات في ضوء ما تعكسه بيانات الدراسة، وقد اقترح الباحثان هذا النموذج في ضوء افتراضات التوجه الدافعي Motivational Orientation كأحد التوجهات النظرية التفسيرية للأسباب الرئيسة للتسويف الأكاديمي، ونتائج البحوث والدراسات ذات الصلة الأجنبية والعربية والتي أكدت وجود ارتباطات نظرية بين هذه المتغيرات بشكل مباشر وغير مباشر، إلا أن هذه البحوث وتلك الدراسات لم تتناول هذه المتغيرات بصورة إجمالية في نموذج واحد كما سيتم تناوله في الدراسة الحالية.

وفي ما أشارت إليه نتائج الدراسات ذات الصلة ، وما أسفر عنه استقراء الإطار النظري والمفاهيم الأساسية للدراسة الحالية ، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في التساؤلات التالية:

١- ما الفرق بين طلاب الجامعة مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي في توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية؟

١-ما الفروق في التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة طبقًا للمتغيرات الديموجرافية (النوع، والفرقة الدراسية، والتخصص الأكاديمي، ومنطقة السكن)؟

٢- هل يوجد تأثير مباشر وغير مباشر بين التسويف الأكاديمي وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- الكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي في توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية.

٢- الكشف عن الفروق في التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة طبقًا للمتغيرات الديموجرافية (النوع، والفرقة الدراسية، والتخصص الأكاديمي، ومنطقة السكن).

٣- التحقق من صحة النموذج الإحصائي المقترح بين التسويف الأكاديمي وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة؛ للتوصل إلى نموذج يحدد الآثار المباشرة وغير المباشرة بين تلك المتغيرات في ضوء ما تعكسه بيانات الدراسة.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١- الجدة التي تنطوي عليها هذه الدراسة؛ لكونها تتناول نمذجة العلاقات بين متغيرات التسويف الأكاديمي وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية لأول مرة – في ضوء ما تم اطلاع الباحثين عليه – في القطر العربي، وما تناولته الدراسات ذات الصلة للتسويف الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لم تحدد ما يتصف به ذوو التسويف الأكاديمي من توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية كما في التراث النفسي، إضافة إلى الندرة التي تناولت الهزيمة النفسية لم تقدم أطرًا نظرية وافية عنه.

٢- ما تسفر عنه نتائج الدراسة من العلاقات السببية بين التسويف الأكاديمي وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة يسهم في تحديد الآثار المباشرة وغير المباشرة لتلك المتغيرات في التسويف الأكاديمي؛ مما ينعكس على أدوار المختصين للوقاية من التسويف الأكاديمي، بل قد يمتد ذلك إلى بناء وتنفيذ برامج إرشادية وعلاجية في التغلب على تلك المشكلة لدى طلاب الجامعة؛ مما يزيد من دافعيتهم للإنجاز الأكاديمي والتغلب على مشاعر الهزيمة النفسية؛ مما يحقق التوافق النفسي والاجتماعي للطلاب؛ مما ينعكس على العملية التعليمية الجامعية.

٣- تقدم الدراسة الحالية صورة للتسويف الأكاديمي ومسبباته وأشكاله لدى طلاب الجامعة؛ كونهم أهم المراحل التعليمية التي تؤثِّر في تنمية مدركات الطلاب لجودة حياتهم، وينعكس على أدائهم الدراسي ودافعيتهم للإنجاز، وتحقيق الأهداف الذاتية والموضوعية لهم، ويمكن الإفادة من ذلك عند تصميم البرامج الإرشادية والعلاجية لمرتفعي التسويف الأكاديمي ممن يعانون من مشاعر الهزيمة النفسية.

٤- فضلًا عن ذلك ندرة الدراسات والبحوث التي تتناول الهزيمة النفسية بصفة عامة في البيئة العربية، ونمذجة العلاقات السببية بين التسويف الأكاديمي وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية بصفة خاصة لدى طلاب الجامعة.

أدبيات الدراسة والمفاهيم الأساسية لها:

١- التسويف الأكاديمي Academic Procrastination :

يعد مصطلح التسويف الأكاديمي من المصطلحات النفسية قديمة النشأة حديثة التنظير والتطبيق، وكغيره من الظواهر النفسية لم يحظ بإجماع العلماء على تعريفه، ويعود هذا التعدد إلى طبيعة التسويف ذاته، حيث أوضح Alexander & Onwuegbuzie (2007)، و Howell & Watson (2007) أنه ليس كل تأجيل تسويفاً، فقد يكون التأجيل مخططًا له مسبقاً، وفي حالات معينة يكون مفيداً.

وعلى الرغم من ذلك توجد محاولات عدة لتعريفه وفهم طبيعته، وتعد التعريفات الوصفية أو التكوينية Constructive للتسويف الأكاديمي الأكثر انتشاراً، وتركز على جوهر المصطلح وتحديد عنصره الأساسي الذي يرتكز على تأجيل أو ترك القيام بالمهمة أو اتخاذ القرار، وتوازيًا لتعدد تلك التوجهات، فقد تعددت تعريفات التسويف الأكاديمي، ويقتصر الباحثان في عرض تعريفات التسويف الأكاديمي التي تبلور العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية وأبعاد كل منهما؛ لبيان العلاقة الارتباطية على المستوى النظري بين التسويف الأكاديمي وتلك المتغيرات.

فيعرف Mortazavi (2016) التسويف الأكاديمي بأنه تأجيل البدء في المهام الأكاديمية، مثل: مذاكرة الدروس، والمذاكرة للامتحانات، والقيام بالمشاريع الأكاديمية، ويتسق ذلك مع تعريف Steel (2007) للتسويف بأنه نزوع الفرد لتأجيل القيام بمهماته بالرغم من وجود نوايا قوية لديه للبدء بها، إذ تحصل لديه

فجوة بين القصد والفعل، كما يعاني من مشاعر عدم الارتياح في المدى البعيد، في حين يعرف فارس كمال عمر نظمي، وعلي تركي نافل القريشي (٢٠١٧) التسويف بأنه نمط سلوكي غير بناء ينشأ نتيجة توقعات سلبية نحو الذات والبيئة، يتمثل بنزعة الفرد لتأجيل البدء بالأفعال أو المهمات أو القرارات الضرورية إلى وقت لاحق، أو التسويف في إنجازها بعد مباشرته بها، بالرغم من إدراكه لفائدته له، ويأتي هذا السلوك في العادة مصحوبًا بمشاعر عدم الارتياح، وبالميل إلى تقديم الأعذار لتبرير التأخير وتفادي اللوم، ويعمل هذا النمط السلوكي بوصفه سمة و/ أو نمطًا للشخصية، ويتسق ذلك مع تعريف Sirois (2014) للتسويف بأنه خاصية سماتية أو موقفية، تتضمن تأجيلًا طوعيًا لمهمة ينوي الفرد عليها بالرغم من توقعه لعواقب سيئة تنجم عن هذا التأجيل، ومع تعريف Alqudah et al., (2014 , 103) للتسويف الأكاديمي بأنه اتجاه الطالب إلى تأجيل البدء في المهام الأكاديمية وإكمالها في نهاية الوقت المحدد، ومن ثم يسبب التوتر الانفعالي للطالب.

في حين يعرف Wolters (2003) التسويف بأنه نزعة سلوكية نحو تأجيل البدء بالمهام أو إتمام الأعمال إلى وقت آخر دون مسوغ، على الرغم من القدرة على إنجازها في وقتها المطلوب، وبمعنى آخر، فإن التسويف سلوك تجنبي يتصف بالابتعاد عن المهمة المطلوب إنجازها، واستخدام أعذار واهية لتبرير ذلك الابتعاد، ولتجنب اللوم من الآخرين، وإنه تأجيل الأمور التي يجب أن تنجز بشكل متعمد، بينما عرف Schouwenburg (1992) التسويف الأكاديمي بأنه اختلال وظيفي تفاعلي، وعمليات سلوكية تجنبية، تتصف بالرغبة في تجنب النشاط أو المهمة المطلوب إنجازها، واستخدام الأعذار وتقديم مسوغات التأخير، إضافة إلى تجنب اللوم.

كما يعرف Capan (2010) التسويف الأكاديمي بأنه ترك المهام الأكاديمية، وتأخير أداء الواجبات المنزلية إلى آخر لحظة مع الشعور بعدم

الارتياح من ذلك، ويتسق ذلك مع تعريف معاوية أبو غزال (٢٠١٢) للتسويف الأكاديمي بأنه ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها وينتج عنه شعور الطالب بالتوتر الانفعالي، ويعرف محمد عبود (٢٠١٦) التسويف الأكاديمي بأنه تأخير غير منطقي للمهمات على الرغم من معرفة الآثار المترتبة على ذلك، وهو رغبة لتجنب المهمات والواجبات والتعامل معها في وقت لاحق، وإيجاد الأعذار لتجنب الشعور بالذنب، ومع تعريف Balkis & Duru (2009) للتسويف الأكاديمي بأنه السلوك الذي يترك فيه الفرد عملًا مهمًا مخططًا له مسبقًا لوقت آخر دون أي سبب معقول، ومع ما ذهب إليه Wolters (2003) بأن التسويف الأكاديمي فشل الطالب في أن يكمل واجبًا أكاديميًا ضمن الوقت المطلوب أو المفترض أن يتم إنجازه خلاله، ويوصف بأنه التأخير غير الضروري للنشاطات التي ينوي الشخص في النهاية أن يتمها.

والمستقرئ لما سبق يتضح له أن التسويف الأكاديمي يقوم على أساس التأجيل المتعمد والتأخير المقصود في الابتداء أو الانتهاء من المهام أو الأعمال المطلوبة في المواعيد المحددة، وتأخير إنجازها حتى آخر وقت ممكن مع التبرير بأعذار وهمية؛ مما يعكس افتقاره لتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز، ويُظهر هذا عليه بعض أبعاد الشعور بالهزيمة النفسية المتمثلة في شعور الطالب بالضيق وعدم الارتياح من ذلك، والتوتر الانفعالي.

وقد تناولت دراسات كثيرة طبيعة ظاهرة التسويف الأكاديمي من حيث كشف دوافع هذا السلوك وأبعاده النفسية والاجتماعية، وقد بذلت محاولات كثيرة لتفسير سلوك التسويف الأكاديمي والعوامل الكامنة وراءه، ويؤكد ذلك نتائج العديد من الدراسات ذات الصلة كدراسة معاوية أبو غزال (٢٠١٢)، ودراسة فريج عويد العنزي، ومحمد دغيم الدغيم (٢٠٠٣) بوجود أسباب كثيرة للتسويف، على الرغم من أن البعض يسوفون إنجاز أعمالهم ويؤجلونها حتى اللحظة الأخيرة دون

أسباب لذلك، بينما يؤجل آخرون إتمام واجباتهم لأسباب معينة وبشكل مقصود، ويبررون ذلك بأنهم يقدمون أفضل ما لديهم عندما يقعون تحت ضغط الوقت.

وقد أوضح محمد قاسم عبد الله (٢٠١٢) أن أهم تلك الدوافع والأسباب: (١) ضعف مهارات إدارة الوقت وترتيب الأولويات، و(٢) الخوف من الفشل، و(٣) التوقعات غير الواقعية، و(٤) صعوبة اتخاذ القرار، و(٥) السمات الشخصية السلبية كالقلق، والتردد، والوساوس القهرية، والاكتئاب، و(٦) عادات العمل السيئة كالفوضى المكتبية، وتأثير الآخرين، و(٧) ضعف مهارات حل المشكلات، و(٨) تخفي التسويف وراء عبارات وصيغ، مثل: سأفعل ذلك لاحقاً، مازال الوقت مبكراً، لا فرق بين الأمس واليوم أو بين اليوم والغد، أنا متعب الآن، الوقت غير مناسب للقيام بهذا العمل، لا بأس ببعض الانتظار، راجعني غداً، أو بعد أسبوع.

وترى سناء مجول فيصل، علي عبد الرحيم صالح (٢٠١٦) أن من الأسباب التي تدفع الطلاب للتسويف ما يلي: (١) ضعف إمكانيات الفرد في وضع برنامج دراسي وخطوات دراسية ناجحة، (٢) ضعف الثقة بالنفس بشأن قدرات الفرد الدراسية في إنجاز الواجبات المطلوبة، (٣) تدني الرغبة في النجاح والتفوق في الحياة الدراسية أو النفور من الأنشطة الدراسية، (٤) قلق الامتحانات، (٥) الخوف من الفشل، (٦) انخفاض دافعية الفرد للقيام بأعمالهم الخاصة، فالمسوفون تنقصهم الدافعية للقيام بالواجبات والمسئوليات بحماس ونشاط كبيرين، فحين يكلف هؤلاء الأفراد بهذه الواجبات يتلكئون ويتململون عن أدائها، أو قد يشغلون أنفسهم في أشياء أخرى أكثر متعة ومرغوبيه.

وفي ضوء افتراضات التوجه الدافعي Motivational Orientation كأحد التوجهات النظرية التفسيرية للأسباب الرئيسة للتسويف الأكاديمي بين الطلاب، والذي قدمه Deci & Ryan 1985 فإن التسويف يظهر نتيجة انخفاض دافعية الأفراد للقيام بأعمالهم الخاصة؛ ولذلك يتسم المسوفون وفق هذا

النموذج بالسلبية، وافتقاد الرغبة وقلة الاهتمام في الإنجاز، ويتصفون بأنهم غير واثقين بجهدهم وذكائهم وطاقاتهم، وسرعان ما يتوقعون الفشل، ومن ثم يتركون المهمة أو يؤجلونها أو لا ينجزونها بالصورة المطلوبة؛ ولذلك فإن تحفيز المسوفين بالعبارات التشجيعية والمكافئات الخارجية يمكن أن تمنع هذا السلوك، وتنشطهم من جديد نحو القيام بواجباتهم المختلفة (Stell et al., 2001)

وقدد حدد Ferrari (2000) ثلاثة أنماط من المسوفين، وهي: المسوف الاستثاري Arousal Procrastination الذي يستمتع بتغلبه على المواعيد الأخيرة، والمسوف التجنبي Avoider Procrastination الذي يؤجل إنجاز الأشياء التي قد تجعل الآخرين يفكرون به بطريقة سلبية، وأخيرًا المسوف القراري Decisional Procrastination الذي يؤجل اتخاذ قرارات معينة، ويتسق ذلك مع ما أوضحه Steel (2010) بأن التسويف الاستثاري يعني تسويف الفرد بحثًا عن المتعة والإثارة، في حين يقصد بالتسويف التجنبي تسويف الفرد حماية لتقدير الذات، أو بسبب الخوف من الفشل، وكلاهما يعدان تسويفًا سلوكيًا Behavioral Procrastination، حيث يتم فيهما تأجيل المهمة، وهناك أيضا التسويف القراري حيث يؤجل الفرد اتخاذ قرارات معينة.

ويُعرف التسويف الأكاديمي إجرائيًا بأنه: **تأجيل الطالب الجامعي إنجاز الأعمال والمهمات المطلوبة من الفرد والقيام بأدائها بشكل متأخر حتى اللحظات الأخيرة وتأجيل إنجازها حتى لو كانت مهمة إلى فترة طويلة أكثر من اللازم دون داع أو مبرر، مع الافتقار للقدرة على اتخاذ القرار للالتزام بالمهام الدراسية حتى البسيطة؛ مما يترتب عليه ضياع فرص كثيرة**، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة المستخدم بالدراسة الحالية.

٢- توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز Achievement goal orientation :

يقصد بتوجهات أهداف الإنجاز نمط متكامل من المعتقدات والانفعالات التي تؤثر في إنتاج السلوك (Ames , 1992)، أو تمثيلات معرفية لما يحاول الأفراد الوصول إليه، وكذلك أغراضهم والأسباب التي يستندون إليها لأداء المهام المطلوبة منهم سواء أكان ذلك توجهًا نحو الأداء والنجاح أو نحو الإتقان والتمكن (وليد عاطف الصياد، ٢٠١١)، وتصنف توجهات أهداف الإنجاز على أساس من الثنائية كالتوجه نحو التعلم / الأداء، أو التوجه نحو الاندماج في المهمة / الأنا، أو التوجه نحو التمكن / الأداء، أو التوجه نحو الأهداف المركزة على المهمة/ الأداء (Arunkumar et al., 1999).

وقد عدل Pintrich (2000) في نظرية توجهات الأهداف، واقترح وجود نمطين من أنماط الأهداف نحو الأداء، هما: (١) التوجه نحو الأداء Approach Performance Goals، وهي تلك الأهداف التي يسعى من خلالها الفرد إلى أن يُظهر تفوقه على الآخرين، (٢) تجنب الأداء Avoidance Performance Goals، وهي تلك الأهداف التي يسعى من خلالها الفرد إلى تجنب الظهور بمظهر عدم الكفء أو بمعنى آخر تجنب الأحكام السلبية من الآخرين.

وقد أوضح عبد القادر سليم عبد القادر زيادة (٢٠١٦) أن الفارق بين أنماط التوجهات يتوقف على مصدر الدافع، ويوضح جدول (٢) مصدر توجهات أهداف الإنجاز في نظريات الدافعية.

جدول (٢)

مصدر توجهات أهداف الإنجاز في نظريات الدافعية

م	مصدر الدافع	دافع داخلي	دافع خارجي
١	الميل إلى النجاح	توجهات إتقان / إقدام	توجهات أداء / إقدام
٢	الميل إلى تجنب الفشل	توجهات إتقان / إحجام	توجهات أداء / إحجام

وأجمل وليد عاطف الصياد (٢٠١١) الاختلافات بين ذوي توجهات الإنجاز (الإتقان–الأداء) في عدد من المجالات، ويوضح جدول (٣) الاختلافات بين ذوي توجهات الإنجاز (الإتقان– الأداء).

جدول (٣)

الاختلافات بين ذوي توجهات الإنجاز (الإتقان – الأداء)

م	وجه الاختلاف	التوجه نحو الإتقان	التوجه نحو الأداء
١	الأداء الأكاديمي	يقارنون أدائهم بذواتهم ويبحثون عن إتقان المهارات بعض النظر عن الآخرين	يقارنون أدائهم بالآخرين
٢	البحث عن النجاح	النجاح في أداء المهمات والتمكن منها	الهدف هو التفوق على الآخرين في أداء المهمات
٣	الدافعية	التعلم يبدأ من الداخل (دافعية داخلية)	التعلم يبدأ من الخارج (دافعية خارجية)
٤	المرجعية	معيار المرجعية ذاتيًا	معيار المرجعية اجتماعياَ
٥	العمل	التركيز على النمو وزيادة قدرة الفرد	الحصول على استحسان الآخرين

ويتضح من جدول (٣) مدى دينامية العلاقة بين توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والتسويف الأكاديمي، حيث يتصف ذوو أهداف الإتقان بالاستعداد وبذل الجهد والاستمتاع بالأداء؛ مما يحدو بهم إلى أداء المهام في وقتها تجنبًا للتأخير، بينما يتجنب ذوو توجهات الأداء المهام الصعبة حتى لا يشعرون بالفشل أمام الآخرين بعكس ذوي توجهات الإتقان الذين يرون أن الفشل في المهام الصعبة فرصة لزيادة البحث والجهد حتى وإن أنجزوا بشكل متأخر عن الوقت المحدد للمهام.

وتُعرف توجهات أهداف الدافعية للإنجاز إجرائيًا بأنها: **تمثيلات معرفية ووجدانية تعكس المعتقدات والانفعالات التي تؤثر في أساليب استذكار الطالب الجامعي ومحاولات إثبات كفاءته وإظهار قدرته الخاصة أمام الآخرين للوصول إلى أفضل مستوى تمكن، وتجنب الأداء السيئ أو سخرية الآخرين، أو الوقوع**

في الأخطاء، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز لطلاب الجامعة المستخدم بالدراسة الحالية.

٣- الهزيمة النفسية Psychological Defeatism:

الهزيمة النفسية Psychological Defeatism متغير نفسي متعدد الأبعاد وذات تداخل في الوقت نفسه مع عدد من المفاهيم النفسية الأخرى، وتلزم الحاجة إلى تقديم تصور نظري لوصفه وتفسيره وتحديد ملامحه وأبعاده وديناميات تكوينه والكشف عن البناء النفسي العام لذوي المستويات المرتفعة من الشعور بالهزيمة النفسية، في إطار الافتراض النفسي العام الذي يتبناه الباحثان والذي مفاده أن للشعور بالهزيمة النفسية قوة تمييزية بين ذوي المستويات المرتفعة وذي المستويات المنخفضة في الذكاء الوجداني وأسلوب حل المشكلات والرضا عن الحياة (محمد السعيد أبو حلاوة، راشد مرزوق راشد رزق، ٢٠١٣).

وتُعرف الهزيمة النفسية بأنها حالة من الشعور بالعجز وقلة الحيلة وانعدام الفاعلية الشخصية في الحياة والتعاسة العامة، وهي دالة في جزء منها على الأقل للتعرض للأحداث الصادمة والظروف العصيبة والأحداث الحياتية الضاغطة، خاصة إذا صادفت بناء نفسيًا هشًا قابلًا للانكسار نتيجة أساليب التنشئة الاجتماعية غير السوية، فضلًا عن ارتباطها بالتعرض لعمليات القهر والإكراه بما لها من تأثيرات سلبية على شخصية المقهور (محمد السعيد أبو حلاوة، ٢٠١٢)، أو حالة الانكسار التي تتبدى في الإحساس بالعجز وقلة الحيلة وانعدام الفعالية في الحياة نتيجة التعرض للأحداث الصادمة والتغيرات العصيبة في الأحداث الحياتية، فكلما زادت معاناة الأفراد من الصراعات الفكرية وخلخلة القيم والاحباط والفوضى والحرمان ازداد شعورهم بالانهزام النفسي (فضل إبراهيم عبد الصمد، ٢٠١٣)، أو حالة من اليأس والاحباط التي تتغلغل في نفوس الكثيرين، إضافة إلى أنها وسيلة إستراتيجية شديدة التأثير (يوسف عبد اللاوي، ٢٠١٦).

وتعد الهزيمة النفسية من أشد المشاعر حدة وخطورة لدى طلاب الجامعة؛ لأن الشعور بالسلبية والضعف المرتبط بحالة الانهزام النفسي قد يجعلهم عرضة لمعاناة عديد من الاضطرابات النفسية والاجتماعية التي تعوق تحقيق الصحة النفسية لديهم (نهلة فرج علي الشافعي، ٢٠١٧)، وللهزيمة النفسية أسبابها التي تمهد لظهورها، وتعمل على استمرارها ونمائها، أو تضعف من تأثيرها (يوسف عبد اللاوي، ٢٠١٦)، حيث تظهر نتيجة ضعف البناء النفسي للفرد، وعندما يتصور استحالة تحقيقه للأهداف، ويفتقد الشعور بالهمة والثقة بالنفس، ويسيطر عليه خواء المعنى (محمد السعيد أبو حلاوة، راشد مرزوق راشد رزق، ٢٠١٣).

ويعرف محمد السعيد أبو حلاوة، راشد مرزوق راشد رزق (٢٠١٣) الهزيمة النفسية بأنها حالة نفسية عامة ذات مضامين معرفية وسلوكية ووجدانية تتجسد في الشعور بالعجز وقلة الحيلة تجاه أحداث الحياة المختلفة في الحاضر والمستقبل، وتقترن بمشاعر الكآبة واليأس مع افتقاد الشخص للفعالية والحيوية الذاتية؛ مما يدفعه للاستسلام وتقبل واقعه الشخصي دون بذل أي مجهود لتغييره والتبعية التامة للآخر على مستوى التفكير والانفعال والميل لاستصغار الذات وتحقيرها، ونظرًا لاعتماد الباحثين على المقياس الذي قام كل من محمد السعيد أبو حلاوة، راشد مرزوق راشد رزق (٢٠١٣) ببنائه والتحقق من خصائصه السيكومترية على طلاب الجامعة، فإنهما يتبنيان تعريفهما تعريفًا إجرائياً، وتقاس الهزيمة النفسية من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس الهزيمة النفسية المستخدم بالدراسة الحالية.

الدراسات ذات الصلة:

بمراجعة الباحثين للدراسات ذات الصلة التي تناولت التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة، اتضح وجود مجموعة من الدراسات تناولت التسويف الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والديموجرافية على المستوى العالمي

والعربي، ونظرًا لافتقار البيئة العربية للدراسات ذات الصلة بالتسويف الأكاديمي في علاقته بالهزيمة النفسية وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز بصفة عامة، وندرة الدراسات ذات الصلة للكشف عن نمذجة التأثيرات السببية بين متغيرات الدراسة الحالية مع بعضها؛ فإنه تم الاقتصار على الدراسات التي تناولت أيًا من متغيرات الدراسة الحالية في علاقته ببعض أو أحد المتغيرات النفسية ذات العلاقة الارتباطية به.

هدفت دراسة Poursaberi (2017) إلى تحديد مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأبعاده بين طلاب جامعة Tsbriz للعلوم الطبية، وعلاقته بالأداء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من ١٥٠ طالبًا من طلاب الطب والتمريض بالمدينة الجامعية بجامعة Tsbriz للعلوم الطبية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، طبق عليهم مقياس التسويف الأكاديمي (APS) إعداد Solomon & Rothblum، وكشفت النتائج عن انتشار التسويف وأبعاده كان بنسبة ٣٥.٣ %، ٢٨.٠ %، ٣٠.٧ %، ٣١.٣ % على التوالي، وأن التسويف في الواجبات وإعداد المقالات والدرجة الكلية للتسويف كان لهم ارتباط سلبى ذات دلالة إحصائية بالأداء الأكاديمي لدى طلاب الطب والتمريض، وأن التسويف أفضل عامل منبئ بالأداء الأكاديمي، وبهذا فإن التسويف كسبب أكثر شيوعًا في تقليل الأداء الأكاديمي بين الطلاب، مما يزيد من الحاجة لإجراء المزيد من الدراسات في هذا الجانب.

كما هدفت دراسة معاوية محمود أبو غزال وآخرون (٢٠١٣) التعرف إلى علاقة توجهات الأهداف بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف النوع والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤١) طالبًا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية من جميع كليات جامعة اليرموك في الأردن. استخدم في الدراسة مقياس توجهات الأهداف، ومقياس روزنبرغ لتقدير الذات، ومقياس التسويف الأكاديمي، وأسفرت نتائج

الدراسة عن علاقة عكسية دالة بين تقدير الذات وتوجه أداء - إقدام، وتوجه أداء - تجنب، وعلاقة طردية دالة بين تقدير الذات وتوجه إتقان - إقدام، في حين كشفت نتائج الدراسة عن علاقة طردية دالة بين توجه أداء - تجنب والتسويف الأكاديمي، وعكسية دالة بين توجه إتقان– إقدام والتسويف الأكاديمي، وكشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في قوة العلاقة بين توجه إتقان– إقدام وتقدير الذات لصالح الذكور، بينما ظهرت فروق دالة في قوة العلاقة بين توجه أداء – تجنب وتقدير الذات لصالح الإناث؛ وفروق دالة في قوة العلاقة بين توجه أداء– إقدام والتسويف الأكاديمي لصالح الذكور .ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة في قوة العلاقة بين توجهات الأهداف وتقدير الذات تعزى لمتغير المستوى؛ بينما ظهرت فروق دالة في قوة العلاقة بين توجه إتقان – إقدام والتسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي .ونوقشت نتائج الدراسة وقدم الباحثون عددًا من التوصيات منها: تطوير مصادر متعددة لتقدير الذات لدى الطلبة الذين يتبنون توجه أداء– اقدام؛ وتشجيع الطلبة المسوفين على تبني توجه إتقان– إقدام.

وهدفت دراسة طارق عبد العالي السلمى (٢٠١٥) تعرف مستوى ممارسه التسويف الأكاديمي ومستوى الدافعية والعلاقة بينهما لدى عينه من طلاب جامعه أم القرى في ضوء متغيري السنه الدراسية والموقع الجغرافي، تم استخدام مقياس Choi & Moran (2009) للتسويف الأكاديمي المعرب للبيئة السعودية، ومقياس الدافعية الذاتية، وتكونت عينه الدراسة من(١٦٠) طالبًا من طلاب جامعة مكة المكرمة والليث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مستوى ممارسه التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الموقع الجغرافي والسنه الدراسية لصالح طلاب كليه الليث وطلاب الفرقة الاولى، كذلك وجود فروق في مستوى الدافعية الذاتية تعزى للموقع الجغرافي والسنه الدراسية لصالح طلاب مكة المكرمة وطلاب الفرقة الثانية ، ووجود علاقه ارتباطيه سلبيه دالة احصائيًا بين التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية.

في حين هدفت دراسة Cerino (2014) استكشاف القدرة التنبؤيه للكفاءة الذاتية والدافعية الأكاديمية في التسويف الأكاديمي، تكونت عينه الدراسة من (١٠١) طالبًا وطالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس تقييم تسويف الطلبة، ومقياس الدافعية الأكاديمية ، ومقياس الكفاءة الذاتية العامة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقه سلبيه بين الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية والتسويف الأكاديمي ، وأن الدافعية الأكاديمية منبئ بالتسويف الأكاديمي.

وقد أجرى Klassen et al., (2010) دراستين لاختبار العلاقة بين التسويف الأكاديمي والدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى ١١٤٥ طالبًا من طلاب الجامعة بكندا وسنغافورة، تكونت عينه الدراسة الاولى من (٤١٨) طالبا وطالبه، وتألفت عينه الدراسة الثانية من (٣٨٩) طالبًا وطالبه، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس التسويف الأكاديمي، واستبانة إستراتيجية الدافعية للتعلم ومقياس تقدير الذات، واشارت النتائج ان تقدير الذات يتنبأ بالتسويف الأكاديمي لدى عينتي الدراسة ، ووجود علاقه بين التسويف الأكاديمي والدافعية للتعلم، والكفاءة الذاتية.

وهدفت دراسة Wang et al., (2013) كشف العلاقة بين التسويف الأكاديمي وثلاث متغيرات نفسيه (الكفاءة الذاتية ، ودافعيه الانجاز ، والتوجه نحو الهدف)، وتكونت عينه الدراسة من (٣٥٠) طالبًا جامعيًا من طلاب الدراسات العليا بالصين ، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس الدافعية، ومقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس التسويف، ومقياس التوجه نحو الهدف ، وأوضحت نتائج الدراسة أن ٦٠ % من عينة الدراسة مسوفين ، ووجود علاقه سلبيه بين التسويف الأكاديمي والمتغيرات النفسية الثلاثة ، ووجود فروق دالة إحصائية في التسويف الأكاديمي طبقًا للنوع لصالح الاناث ، ووجود علاقه بين التسويف الأكاديمي ودافعيه الانجاز في بعد (تجنب الفشل).

وهدفت دراسة Al-Attiyah (2010) الكشف عن التسويف الأكاديمي في علاقته بالكفاءة الذاتية والدافعية لدى طلبه المدارس الأساسية في دوله قطر ، تكونت عينه الدراسة من (٥٣٨) طالبًا وطالبه ، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الدافعية للإنجاز والكفاءة الذاتية من إعداد الباحث، كشفت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين في التسويف لصالح الذكور، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقه سالبه بين الكفاءة الذاتية والدافعية مع التسويف الأكاديمي، وأن الكفاءة الذاتية لا تتنبأ بالتسويف ، ووجدت النتائج أيضا قدره تنبؤيه لأبعاد الدافعية في التسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة Sirin (2011) استكشاف القدرة التنبؤيه للتسويف العام والدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية في التسويف الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين، كما تم فحص التسويف الأكاديمي بين الجنسين، تكونت عينه الدراسة من (٧٧٤) طالبًا، واستخدم الباحث مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الفاعلية الذاتية ومقياس الدافعية الأكاديمية ومقياس الكفاءة الذاتية، وأشارت النتائج الى وجود علاقه موجبه بين التسويف الأكاديمي والتسويف العام ، ووجود علاقه بين التسويف الأكاديمي والدافعية الأكاديمية والفاعلية الذاتية وعدم وجود فروق بين الجنسين في التسويف الأكاديمي، وأن الكفاءة الذاتية والدافعية الأكاديمية لا يتنبأن بالتسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة Wolters (2003) الكشف عن التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا من خلال متغيرات الدافعية ومنها: التوجه نحو الإتقان، والتوجه نحو تجنب العمل، والكفاءة الذاتية، وتألفت عينه الدراسة الأولى من ١٦٨ طالبًا من جامعه Urban، أما الدراسة الثانية تكونت من ١٥٢ طالبًا من جامعه Sama، وأظهرت النتائج وجود علاقه سالبه بين التسويف الأكاديمي والكفاءة الذاتية والتوجه نحو الإتقان، وأن بعض أبعاد التعلم المنظم ذاتيا تتنبأ بالتسويف الاكاديمي.

وهدفت دراسة محمد السعيد أبو حلاوة، وراشد مرزوق راشد رزق (٢٠١٣) إلى الكشف عن طبيعة البنية العاملية للهزيمة النفسية، والتعرف على الكفاءة التمييزية لمقياس الهزيمة النفسية في ضوء بعض المتغيرات المعرفية (الذكاء الوجداني وأسلوب حل المشكلات) وغير المعرفية (الرضا عن الحياة)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠١) طالب من طلاب كلية التربية، جامعة جازان، وطبق عليهم مقياس الهزيمة النفسية، ومقياس أسلوب حل المشكلة، ومقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الرضا عن الحياة، واستخدمت الدراسة أسلوب التحليل العاملي، وأسلوب التحليل التمييزي، وأظهرت النتائج:(١) مفهوم الهزيمة النفسية مفهوم متعدد الأبعاد إذ خلصت نتائج التحليل العاملي إلى أن مفردات مقياس الهزيمة النفسية تتشبع تشبعًا مقبولًا على ستة عوامل، (٢) وجود فاعلية تمييزية للهزيمة النفسية بين الطلاب عينة الدراسة في ضوء الذكاء الوجداني، وأسلوب حل المشكلات، والرضا عن الحياة، (٣) التوصل إلى نموذج مقترح للهزيمة النفسية.

وهدفت دراسة وداد محمد الكفيري (٢٠١٦) إلى الكشف عن نسبة انتشار التسويف لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل، وطبقت على عينة بلغت ٣٦٠ طالبة من طالبات كلية التربية تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، طبق عليهن مقياس التسويف الأكاديمي، وكشف نتائج الدراسة عن مستوى متوسط للتسويف الأكاديمي لدى الطالبات، وقد وجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمكان السكن لصالح مدينة حائل، بينما لم توجد فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، وعليه توصي الدراسة بالاهتمام بوضع الخطط والبرامج اللازمة للحد من ظاهرة التسويف الأكاديمي ورفع الدافعية لدى طلاب الجامعات.

كما هدفت دراسة مصطفى خليل محمود عطا الله (٢٠١٧) الكشف عن علاقة التسويف الأكاديمي بالتوجهات الدافعية (الداخلية، الخارجية) والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية، وذلك على عينة بلغ قوامها ٢٣٦ طالبًا وطالبة

من طلاب كلية التربية جامعة المنيا، طبق عليهم مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، ومقياس الثقة بالنفس، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لد طلاب كلية التربية عينة الدراسة، كما اتضح وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد التسويف الأكاديمي والثقة بالنفس، ولا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي البعد الثاني والدرجة الكلية ما عدا البعد الأول (تقدير التسويف)، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة في أبعاد التسويف الأكاديمي لصالح الفرقة الأولى، كما تبين أن كلًا من التوجهات الدافعية والثقة بالنفس تسهم إسهامًا دالًا في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

واقترحت دراسة فارس كمال عمر نظمي، وعلي تركي نافل القريشي (٢٠١٧) النظر للتسويف الأكاديمي بوصفه نتاجًا لـ " توقعات سلبية نحو الذات " (انخفاض فاعلية الذات)، و" توقعات سلبية نحو الأحداث البيئية " (ارتفاع قلق المستقبل)، وللتحقق من هذه الرؤية تم تطوير واختبار إنموذج تنبؤي يفترض أن سلوك المماطلة يمكن التنبؤ به بواسطة هذين المتغيرين النفسيين منفردين ومتفاعلين، وتألفت عينة الدراسة من ١٣٧ طالبًا وطالبة من بغداد، وقد جرى تطوير مقياس لسلوك المماطلة متعدد ابعاد يتألف بصيغته النهائية من ٧٢ فقرة، ومن تسعة مقاييس فرعية، أحدها لسمة المماطلة، والثمانية الأخرى أنماط الشخصيات المماطلة، وقد أفضت التحليلات الإحصائية إلى تطوير الإنموذج التنبؤي إلى عدد من الاستنتاجات، أهمها: أن المماطلة بوصفها نمطًا للشخصية تبدو أكثر انتشارًا لكونها سمة من سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة، جاءت أنماط الشخصية المماطلة الأكثر تأثرًا بالعامل الدافعي المتصل بالإشباعات الانفعالية والأخلاقية في مقدمة نسب الانتشار، لتتبعها الأنماط المتأثرة بالعامل

المعرفي المتصل بالتشوهات الإدراكية، وتمارس الحالات المتطرفة من فاعلية الذات تأثيرًا عكسيًا مباشرًا في سلوك المماطلة دونما ضرورة إلى افتراض وجود متغير وسيط بينمهما هو قلق المستقبل، وأن النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، والتخصص الدراسي (علمي، إنساني) لا تأثير مهم لهما في التنبؤ بسلوك المماطلة، ولذلك يمكن استبعادهما من الإنموذج، وأن الشخصيات المماطلة، القلقة والمعترضة والمثيرة للأزمات تتأثر طرديًا بقلق المستقبل، ويمكن أن تتأثر عكسيًا بفاعلية الذات إذا تفاعلت مع قلق المستقبل، وسمة المماطلة والشخصيتان المماطلتان: الغيبية والعاجزة عن تأجيل الإشباع، تتأثر عكسيًا بفاعلية الذات، ويمكن أن تتأثر طرديًا بقلق المستقبل إذ تفاعل مع فاعلية الذات.

وأجريت دراسة Chang (2014) بجامة ولاية كاليفورنيا للكمالية والقلق والتسويف الأكاديمي ودور الدافع الداخلي والخارجي لدى طلاب الجامعة على عينة مكونة من ٣٣٥ طالبًا من طلاب جامعة ولاية كاليفورنيا، ووجدت الدراسة ارتفاعًا في مستوى التسويف الأكاديمي والقلق لدى الطلاب، وارتباط التسويف الأكاديمي ارتباطًا إيجابيًا مع الكمالية، كما ارتبط التسويف الأكاديمي إيجابيًا بالدافع الخارجي، وسلبيًا بالدافع الداخلي.

وهدفت دراسة فيصل الربيع وآخرون (٢٠١٤) الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير السائدة لدى طلاب وطالبات جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من٥٨٠ طالبًا وطالبة (١٨٨ طالباً، ٣٩٢ طالبة) بمرحلتي الماجستير والبكالوريوس بالجامعتين، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس التسويف الأكاديمي الذي طور الباحثون، ومقياس أساليب التفكير لـ Harrisn & Bramson الذي ترجمه إلى العربية حبيب ١٩٩٥، وأظهرت نتائج الدراسة إلى ارتباط بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجامعة لصالح جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وعدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية.

وهدفت دراسة طارق عبد العالي السلمي (٢٠١٥) التعرف على ممارسة التسويف الأكاديمي ومستوى الدافعية والعلاقة بينهما في ضوء متغيري السنة الدراسية والموقع الجغرافي، وبلغت عينة الدراسة ١٠٦ طالبًا وطالبة من طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة وكلية الليث، استخدمت الدراسة مقياس التسويف الأكاديمي لـ Choi & Moran 2009، ومقياس الدافعية الذاتية لـ عبد الله والوزني ٢٠١٢، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستويي التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية ظهرا بمستوى متوسط، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية، ووجود فروق في مستوى ممارسة التسويف الأكاديمي طبقًا للموقع الجغرافي لصالح طلاب كلية الليث، ووجود فروق في مستوى التسويف الأكاديمي وفقًا لمتغير المستوى الأكاديمي لصالح السنة الدراسية الأولى.

وهدفت دراسة Browanlw & Reasinger (2000) التعرف على الأثر النسبي للدافعية الداخلية والخارجية نحو العمل الأكاديمي إضافة إلى التعرف على المتغيرات الشخصية كالخوف من الفشل والتوجه نحو الإتقان ومركز التحكم على التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وبلغت عينة الدراسة ٩٦ طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية الأولى في كلية كتاوبا بولاية كارورلينا الشمالية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتمثلت أدوات الدراسة في المقياس الطلابي لتقييم التسويف الأكاديمي، وبطارية العمل المفضل لقياس الدافعية، إضافة إلى مقياس الخوف من التقييم السلبي، ومقياس Burns للأداء المتقن، ومقياس مركز التحكم وأسلوب العزو، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الدافعية الخارجية المنخفضة والتوجه نحو الإتقان، وكل من مركز التحكم الخارجي وأسلوب العزو أسهمت في التوجه نحو التأخر في إنجاز المهام الدراسية، وأن

الطلاب الذين يعانون من التسويف الأكاديمي المنخفض يمكن أن تعزز دافعيتهم بواسطة القوى الداخلية والخارجية أكثر مما هو الحال بالنسبة للطلاب ذوي التسويف الأكاديمي العالي، كما أشارت نتائج الدراسة أن التسويف الأكاديمي أعلى عند الذكور عن الإناث.

وهدفت دراسة معاوية أبو غزال (٢٠١٢) التعرف على مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كان مدى هذا الانتشار وأسبابه يختلفان باختلاف نوع الطالب ومستواه الدراسي وتخصصه الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من ٧٥١ طالبًا وطالبة (٢٢٢ ذكوراً، ٥٢٩ إناثاً) من جميع كليات جامعة اليرموك، وكشفت نتائج الدراسة أن٢٥.٢ % من الطلاب ذوي تسويف مرتفع، و ٥٧.٧ % من ذوي التسويف المتوسط، و١٧.٢% من ذوي التسويف المنخفض، ووجود فروق دالة إحصائية لانتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي إذ كانت نسبة التسويف أعلى لدى طلاب السنة الرابعة، ولم توجد فروق للتسويف الأكاديمي تعزى للنوع والتخصص الأكاديمي، وجاء الترتيب التنازلي لمجالات أسباب التسويف الأكاديمي على النحو التالي: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، ومقاومة الضغط، وضغوط الأقران.

تعقيب على الدراسات ذات الصلة:

المستقرئ لنتائج الدراسات ذات الصلة يتضح له مدى الإفادة منها في صياغة أهداف الدراسة الحالية، وبناء أدواتها، وصياغة فروضها، وذلك كما يلي:

- أفادت الدراسة الحالية من تنوع أهداف الدراسات ذات الصلة، حيث هدفت هذه الدراسات إلى الكشف عن مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأبعاده بين طلاب الجامعة(معاوية أبو غزال،٢٠١٢ ؛ وداد محمد الكفيري، ٢٠١٦ ؛ Poursaberi, 2017)، وعلاقة التسويف الأكاديمي ببعض المتغيرات كتقدير

الذات (معاوية محمود أبو غزال وآخرون، ٢٠١٣)، ومستوى الدافعية (Al-Attiyah , 2010؛ Wang, et al., 2013؛ طارق عبد العالي السلمى، ٢٠١٥)، كما سعت بعض الدراسات ذات الصلة إلى استكشاف تأثير الدافعية والقدرة التنبؤيه للدافعية الأكاديمية في سلوك التسويف الأكاديمي (Sirin , 2011) ، والقدرة التنبؤية لانخفاض فاعلية الذات وارتفاع قلق المستقبل بسلوك المماطلة (فارس كمال عمر نظمي، وعلي تركي نافل القريشي، ٢٠١٧)، وهدفت قلة من الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتوجه نحو الهدف(Wang, et al., 2013)، والتوجه نحو الإتقان، والتوجه نحو تجنب العمل (Wolters , 2003)، وتوجهات الدافعية "الداخلية، الخارجية" (Browanlw & Reasinger , 2000 ؛ Chang , 2014 ؛ مصطفى خليل محمود عطا الله ، ٢٠١٧)، وأغفلت الدراسات ذات الصلة الكشف عن التأثيرات السببية بين التسويف الأكاديمي وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية؛ ولهذا سعت الدراسة الحالية إلى تعرف – إضافة إلى ذلك– نمذجة التأثيرات السببية بين التسويف الأكاديمي وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة.

- دعمت أدوات الدراسات ذات الصلة الباحثين في بناء وتصميم أدوات الدراسة الحالية لنمذجة التأثيرات السببية بين التسويف الأكاديمي وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة، والتي تمثلت في: مقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة ، ومقياس توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز لطلاب الجامعة، والاعتماد علي مقياس الهزيمة النفسية إعداد محمد السعيد أبو حلاوة، وراشد مرزوق راشد رزق (٢٠١٣).
- أسهمت نتائج الدراسات ذات الصلة في صياغة فروض الدراسة الحالية في تعرف الفروق في مستوى التسويف الأكاديمي طبقاً للمتغيرات الديموجرافية النوع، والمستوى الدراسي ، ومنطقة السكن ، والتخصص العلمي نتيجة التباين

في نتائج بعض الدراسات، حيث أسفرت نتائج بعض الدراسات عن عدم وجود فروق تعزى لتلك المتغيرات على مقياس التسويف الأكاديمي ، في حين أوضحت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتلك المتغيرات ، واختلفت في اتجاه الفروق ، وتنفرد الدراسة الحالية – إضافة إلى ذلك – بمحاولتها معرفة التأثيرات السببية بين التسويف الأكاديمي وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية ، إضافة إلى الفروق في التسويف الأكاديمي طبقًا للنوع، ، والمستوى الدراسي ، ومنطقة السكن ، والتخصص العلمي .

منهج الدراسة وإجراءاتها :

١-منهج الدراسة :

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة في إيجاد العلاقات السببية بين متغير التسويف الأكاديمي ومتغيرات توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة، والتوصل إلى نموذج يحدد الآثار المباشرة وغير المباشرة بين التسويف الأكاديمي وتلك المتغيرات، وأيضا التحقق من الفروق في التسويف الأكاديمي طبقًا لعدد من المتغيرات الديموجرافية: النوع، والفرقة الدراسية، والتخصص الدراسي، ومنطقة السكن.

٢-المشاركون بالدراسة :

أ- أفراد الدراسة الاستطلاعية:

اختار الباحثان عددًا من الطلاب بالطريقة العشوائية المنتظمة ليمثلوا أفراد الدراسة الاستطلاعية؛ بهدف التحقق من كفاءة أدوات الدراسة السيكومترية، وقد اشتملت هذه العينة على ٢٤٤ طالبًا من طلاب كلية التربية بالفرقتين الثانية والرابعة، ويوضح جدول (٤) الخصائص الديموجرافية للأفراد المشاركين بالدراسة الاستطلاعية.

جدول (٤)

الخصائص الديموجرافية لأفراد الدراسة الاستطلاعية (ن = ٢٤٤)

م	الفرقة الدراسية	الشعبة	النوع		إجمالي العينة
			الذكور	الإناث	
١	الثانية	علم النفس	٨	٢٥	٣٣
		اللغة الإنجليزية	١٩	٣٦	٥٥
٢	الرابعة	اللغة العربية	١٥	٤٣	٥٨
		اللغة الفرنسية	١٧	٤٠	٤٧
		علم النفس	٩	٣٢	٤١
إجمالي عدد المشاركين بالدراسة الاستطلاعية			٦٨	١٧٦	٢٤٤

ب- أفراد الدراسة الأساسية:

بعد التحقق من كفاءة أدوات الدراسة السيكومترية: مقياس الهزيمة النفسية، ومقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة، ومقياس توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز، قام الباحثان بتطبيقها على أفراد الدراسة الأساسية، والتي قوامها ٥١٤ طالبًا وطالبة بكلية التربية بالفرقة الثانية والرابعة، ويوضح جدول (٥) الخصائص الديموجرافية للأفراد المشاركين بالدراسة الأساسية.

DOI: 10.12816/0053163

جدول (٥)

الخصائص الديموجرافية للأفراد المشاركين بالدراسة الأساسية (ن= ٥١٤)

م	الفرقة الدراسية	الشعبة	النوع		إجمالي العينة
			الذكور	الإناث	
١	الثانية	علم النفس	١٤	٦٥	٧٩
		اللغة الإنجليزية	٢٥	٧١	٩٦
		الرياضيات	٤	٣٥	٣٩
		الطبيعة والكيمياء	٣	٩	١٢
٢	الرابعة	اللغة العربية	٢١	٦٣	٨٤
		اللغة الفرنسية	١٧	٥٨	٧٥
		علم النفس	٩	٥١	٦٠
		الطبيعة والكيمياء	٧	٢١	٢٨
		الرياضيات	٥	٣٦	٤١
إجمالي عدد المشاركين بالدراسة الاستطلاعية			١٠٥	٤٠٩	٥١٤

أدوات الدراسة :

١- مقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة :

قام الباحثان بإعداد مقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة؛ بهدف الحصول على أداة سيكومترية تتناسب مع أفراد العينة وأهداف الدراسة وطبيعتها، حيث تمت ترجمة ما أسفر عنه الاستقراء لمصطلحات الدراسة الحالية – الهزيمة النفسية، وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز–، وطبيعة التسويف الأكاديمي إلى أهداف وعبارات إجرائية قابلة للقياس، حيث تمت صياغة فقرات المقياس في صورتها الأولية بما يتناسب وطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها؛ لتعبر عن طبيعة التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة، حيث لا يوجد مقياس للتسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة – في ضوء ما تم اطلاع الباحثين عليه – في البيئة العربية، حيث صممت المقاييس في البيئة العربية لقياس التسويف بشكل عام في جميع

مجالات الحياة وتم تقنينها على عينات مغايرة لعينة الدراسة الحالية، ووجود بعض الفقرات بالمقاييس الأجنبية غير ملائمة لطبيعة وعينة الدراسة؛ مما يجعلهما غير مناسبين للدراسة الحالية؛ لاختلاف طبيعة المتغيرات ذات الصلة بالسمة المقاسة " التسويف الأكاديمي "، واختلاف مكوناتها لدى العينة نفسها، واختلاف أهدافها، وطبيعة عينتها.

إن المستقرئ لما سبق يتضح له مدى الحاجة لبناء مقياس يعتمد على عوامل ترتبط بالتسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة بشكل مباشر في علاقته بعض بالهزيمة النفسية وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز، وقد مر بناء المقياس بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على التراث النظري الأمبريقي ذي الصلة بمفهوم التسويف الأكاديمي، وأهم مكوناته، وأبعاده، وخصائص طلاب المرحلة الجامعية، وسمات طلاب الجامعة المسوفين.
- الاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي اهتمت بقياس التسويف الأكاديمي، وبعض المتغيرات المرتبطة به، كمقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة – النسخة المختصرة (Tuckman,1990)، ومقياس التسويف الأكاديمي (Solomon & Rothmlum ,1994)، والمقياس الطلابي لتقييم التسويف الأكاديمي (Browanlw & Reasinger , 2000)، والمقياس العربي للتسويف الأكاديمي (أحمد محمد عبد الخالق، ومحمد دغيم الدغيم ٢٠١١)، ومقياس التلكؤ الأكاديمي (معاوية أبو غزال، ٢٠١٢)، ومقياس تقييم التسويف الأكاديمي للطلاب (Mcclcskey, 2012)، ومقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية (طارق عبد العالي السلمي، ٢٠١٥)، ومقياس أنماط التسويف الأكاديمي للطلاب الفاشلين دراسيًا (سناء مجول فيصل، علي عبد الرحيم صالح، ٢٠١٦).

وقد تمثل عدد عبارات مقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة في (٣٠) عبارة لها خمسة بدائل: (تنطبق بدرجة مرتفعة جداً، تنطبق بدرجة مرتفعة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة منخفضة، تنطبق بدرجة منخفضة جداً) على أن تكون درجات كل فقرة على الترتيب (٥ – ٤ – ٣ –٢ –١) للعبارات الإيجابية، و(١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥) للعبارات السلبية، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع سلوك التسويف الأكاديمي.

(٢) كفاءة مقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة:

- **الصدق Validity**

اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على صدق البناء Construct Validity ، وتم التحقق من باستخدام التحليل العاملي Factorial Validity وذلك بعد تطبيق المقياس في صورته الأولية على الأفراد المشاركين بالدراسة الاستطلاعية، تم حساب التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis للتحقق من الصدق البنائي للمقياس عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بين عبارات المقياس (٣٠ عبارة) لدى الأفراد المشاركين بالدراسة الاستطلاعية (٢٤٤ طالبًا وطالبة) بواسطة برنامج Spss بطريقة المكونات الأساسية Principle Component، وقد أسفر التحليل العاملي بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا بطريقة الفاريماكس Varimax عن وجود ثلاثة عوامل قابلة للتفسير (*)، وهذه العوامل الثلاثة جذورها الكامنة Eigenvalues أكبر من الواحد الصحيح وفسرت مجتمعة ٤٣.٥٣ % من التباين الكلي لعبارات المقياس، بعد حذف التشبعات الأقل من ٠.٣، وتم تسمية هذه العوامل بما يتسق مع طبيعة

(*) عند إجراء التحليل العاملي تم استخدام أحد خيارات برنامج Spss فيما يتعلق بعدد العوامل، حيث تم تحديد عدد العوامل بثلاثة عوامل فقط، أي الاقتصار على ثلاثة عوامل.

ومعنى التسويف الأكاديمي بالإطار النظري والتعريف الإجرائي المحدد له بالدراسة الحالية ، وهي : التسويف الاستشاري Arousal ، و التسويف التجنبي Avoider ، و التسويف القراري Decisional ، التي استوعبت ٢٤.٢٤ % ، ١٣.٥٣ % ، ٥.٧٦ % من حجم التباين على الترتيب .

- **الثبات Reliability:**

استخدم الباحثان معادلة Alpha Cronbach Method وكانت قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس الثلاث كالتالي : التسويف الاستشاري (٠.٩٤) ، والتسويف التجنبي (٠.٨٧) ، والتسويف القراري (٠.٩٢) ، والمقياس ككل (٠.٩٦) ، كما استخدمت طريقة إعادة تطبيق الاختبار Test-Retest بعد تطبيقه على أفراد الدراسة الاستطلاعية (ن=٢٤٤)، بفاصل زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول، ودرجاتهم في التطبيق الثاني على المقياس ككل وأبعاده، وكانت قيم معامل ثبات إعادة تطبيق الاختبار لأبعاد المقياس الثلاث، هي :التسويف الاستشاري (٠.٨٢) ، والتسويف التجنبي (٠.٧٩) ، والتسويف القراري (٠.٨١) ، والمقياس ككل (٠.٨٩)؛ مما يعني ارتفاع قيم معامل ثبات مقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة وأبعاده الفرعية بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة تطبيق الاختبار ؛ مما يشير إلى تمتع المقياس ككل وأبعاده بدلالات ثبات مناسبة .

٢- مقياس توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز لطلاب الجامعة :

قام الباحثان بإعداد مقياس توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز لطلاب الجامعة؛ بهدف الحصول على أداة سيكومترية تتناسب مع أفراد العينة وأهداف الدراسة وطبيعتها، حيث تم ترجمة ما أسفر عنه الاستقراء لمصطلحات الدراسة الحالية – التسويف الأكاديمي، والهزيمة النفسية، –، وطبيعة توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز إلى أهداف وعبارات إجرائية قابلة للقياس، حيث تمت صياغة

DOI: 10.12816/0053163

فقرات المقياس في صورتها الأولية بما يتناسب وطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها؛ لتعبر عن طبيعة توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز لطلاب الجامعة، حيث لا يوجد مقياس لتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز لطلاب الجامعة – في ضوء ما تم اطلاع الباحثين عليه – في البيئة العربية، حيث صممت المقاييس في البيئة العربية لقياس توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز ذات الصلة بالتحصيل الدراسي بشكل عام وتم تقنينها على عينات مغايرة لعينة الدراسة الحالية، ووجود طبيعة خاصة لطلاب الجامعة ذات صلة بالأسباب التي تدفعهم لأداء المهام الدراسية التي يجب عليهم إنجازها كأسلوب بدء الاستذكار، وكتابة ورقة بحثية، والالتزام بحضور المحاضرات، مما يجعل تلك المقاييس غير ملائمة لطبيعة وعينة الدراسة؛ مما يجعلهما غير مناسبين للدراسة الحالية؛ لاختلاف طبيعة المتغيرات ذات الصلة بالسمة المقاسة " توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز لطلاب الجامعة "، واختلاف مكوناتها لدى نفس العينة، واختلاف أهدافها، وطبيعة عينتها.

إن المستقرئ لما سبق يتضح له مدى الحاجة لبناء مقياس يعتمد على عوامل ترتبط بتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز لطلاب الجامعة بشكل مباشر في علاقته بعض بالهزيمة النفسية والتسويف الأكاديمي، وقد مر بناء المقياس بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على التراث النظري الأمبريقي ذي الصلة بمفهوم توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز، وأهم أبعاده، وخصائص طلاب المرحلة الجامعية، وسمات الطلاب الجامعين في كل بعد من تلك الأبعاد.
- الاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي اهتمت بقياس توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز، وبعض المتغيرات المرتبطة به، كمقياس توجهات الأهداف: الإتقان، والأداء، وتجنب الفشل (ماهر محمد أبو هلال، وخليل نمر درويش، ٢٠٠٥؛ Elliot & Church , 1997)، واستبانة إستراتيجيات

الدافعية للتعلم Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich et al., 1991)، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الدراسة الإعدادية (عبود جواد راضي، ٢٠١٥).

وقد تمثل عدد عبارات مقياس توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز لطلاب الجامعة في (٣٤) عبارة لها خمسة بدائل: (تنطبق عليَّ تماماً، تنطبق عليَّ كثيراً، تنطبق عليَّ أحياناً، تنطبق عليَّ قليلاً، لا تنطبق عليَّ أبدًا) على أن تكون درجات كل فقرة على الترتيب (٥ – ٤ – ٣ –٢ –١) للعبارات الإيجابية، و(١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥) للعبارات السلبية.

(٢) كفاءة مقياس توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز لطلاب الجامعة:

- **الصدق Validity**

اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على صدق البناء Construct Validity ، وتم التحقق من باستخدام التحليل العاملي Factorial Validity وذلك بعد تطبيق المقياس في صورته الأولية على الأفراد المشاركين بالدراسة الاستطلاعية، تم حساب التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis للتحقق من الصدق البنائي للمقياس عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بين عبارات المقياس (٣٤ عبارة) لدى الأفراد المشاركين بالدراسة الاستطلاعية (٢٤٤ طالبًا وطالبة) بواسطة برنامج Spss بطريقة المكونات الأساسية Principle Component، وقد أسفر التحليل العاملي بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا بطريقة الفاريماكس Varimax عن وجود ثلاث عوامل قابلة للتفسير (*)، وهذه العوامل الثلاثة جذورها الكامنة Eigenvalues

(*) عند إجراء التحليل العاملي تم استخدام أحد خيارات برنامج Spss فيما يتعلق بعدد العوامل، حيث تم تحديد عدد العوامل بثلاثة عوامل فقط، أي الاقتصار على ثلاثة عوامل.

DOI: 10.12816/0053163

أكبر من الواحد الصحيح وفسرت مجتمعة ٣٦.٩٧ % من التباين الكلي لعبارات المقياس، بعد حذف التشبعات الأقل من ٠.٣، وتم تسمية هذه العوامل بما يتسق مع طبيعة ومعنى توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز لطلاب الجامعة بالإطار النظري والتعريف الإجرائي المحدد له بالدراسة الحالية ، وهي : توجهات أهداف التمكن (توجه الإتقان)، وتوجهات أهداف الأداء / إقدام (توجه الأداء – إقدام) ، وتوجهات أهداف الأداء / إحجام (توجه الأداء – إحجام) ، التي استوعبت ١٤.٧٢ % ، ١٣.٥٤ % ، ٨.٧١ % من حجم التباين على الترتيب .

- **الثبات Reliability:**

استخدم الباحثان معادلة Alpha Cronbach Method وكانت قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس الثلاث كالتالي : توجهات أهداف التمكن (توجه الإتقان) (٠.٨٢) ، وتوجهات أهداف الأداء / إقدام (توجه الأداء – إقدام) (٠.٨٧) ، وتوجهات أهداف الأداء / إحجام (توجه الأداء – إحجام) (٠.٧٢) ، والمقياس ككل (٠.٩١) ، كما استخدمت طريقة إعادة تطبيق الاختبار Test-Retestبعد تطبيقه على أفراد الدراسة الاستطلاعية (ن=٢٤٤)، بفاصل زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول، ودرجاتهم في التطبيق الثاني على المقياس ككل وأبعاده، وكانت قيم معامل ثبات إعادة تطبيق الاختبار لأبعاد المقياس الثلاث، هي : توجهات أهداف التمكن (توجه الإتقان) (٠.٧٦) ، و توجهات أهداف الأداء / إقدام (توجه الأداء – إقدام) (٠.٨٠) ، وتوجهات أهداف الأداء / إحجام (توجه الأداء – إحجام) (٠.٦٦) ، والمقياس ككل (٠.٨٤)؛ مما يعني ارتفاع قيم معامل ثبات مقياس توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز لطلاب الجامعة وأبعاده الفرعية بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة تطبيق الاختبار ؛ مما يشير إلى تمتع المقياس ككل وأبعاده بدلالات ثبات مناسبة .

٣- مقياس الهزيمة النفسية:

يتكون مقياس الهزيمة النفسية -إعداد محمد السعيد أبو حلاوة، وراشد مرزوق راشد رزق (٢٠١٣)- من ٥٤ عبارة، يتم الاستجابة لها في ضوء مقياس خماسي الاستجابة (يحدث دائماً، يحدث عادة، يحدث أحياناً، يحدث نادراً، لا يحدث أبدًا)، والتي تقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وتوزع عبارات المقياس على ستة عوامل، هي: الشعور بالخزي، واستصغار الذات، والتشيؤ، والمدركات لانفعالية، والافتقاد إلى الحيوية الذاتية، وجلد الذات.

كفاءة مقياس الهزيمة النفسية:

(١) الصدق Validity:

قام مُعدا المقياس بحساب صدق مقياس الهزيمة النفسية بعدة طرق منها صدق المحكمين، والصدق العاملي الاستكشافي، واتضح أن المقياس يتمتع بقدر عالٍ من الصدق، وفي الدراسة الحالية قاما الباحثان بحساب صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بعد تطبيق المقياس في صورته الأولية على الأفراد المشاركين بالدراسة الاستطلاعية والبالغ قوامها(٢٤٤ طالبًا وطالبة) بواسطة برنامج IBM "Spss" Amos v20؛ للتحقق من صدق البناء الكامن لمقياس الهزيمة النفسية عن طريق اختيار نموذج العوامل الكامنة، حيث تم افتراض أن العوامل المشاهدة Observed Factors للهزيمة النفسية تنتظم حول ستة عوامل Six Latent Factors هم: الشعور بالخزي، واستصغار الذات، والتشيوء، والمدركات المعرفية، والافتقاد للحيوية الذاتية، وجلد الذات .

وقد حظي نموذج العوامل الكامنة لمقياس الهزيمة النفسية على مؤشرات حسن مطابقة جيدة؛ حيث إن قيمة كا^{2}غير دالة إحصائياً، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العوامل الكامنة) أقل من نظيرتها للنموذج

المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر (*)؛ مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار.

(٢) الثبات Reliability:

قام مُعدا المقياس بحساب ثباته بطريقة ألفا كرونباخ، واتضح أن المقياس يتمتع بقدر عال من الثبات، وقد قاما الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقتي معادلة Alpha Cronbach Method وكانت قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس الست كالتالي : الشعور بالخزي (٠.٨٧)، واستصغار الذات (٠.٨٤)، والتشيوء (٠.٧٥)، والمدركات المعرفية (٠.٩٣)، والافتقاد للحيوية الذاتية (٠.٨٩)، وجلد الذات (٠.٨٦)، والمقياس ككل (٠.٩٢)، كما استخدمت طريقة إعادة تطبيق الاختبار Test-Retest بعد تطبيقه على أفراد الدراسة الاستطلاعية (ن=٢٤٤)، بفاصل زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول، ودرجاتهم في التطبيق الثاني على المقياس ككل وأبعاده، وكانت قيم معامل ثبات إعادة تطبيق الاختبار لأبعاد المقياس الست ، هي : الشعور بالخزي (٠.٧٩)، واستصغار الذات (٠.٧١)، **والتشيوء** (٠.٦٨)، و**المدركات المعرفية** (٠.٨٦)، و**الافتقاد للحيوية الذاتية** (٠.٧٥)، و**جلد الذات** (٠.٧٣) ، والمقياس ككل (٠.٨٥)؛ مما يعني ارتفاع قيم معامل ثبات مقياس الهزيمة النفسية وأبعاده الفرعية بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة تطبيق الاختبار؛ مما يشير إلى تمتع المقياس ككل وأبعاده بدلالات ثبات مناسبة.

(*) تم تحديد المدى المثالي للمؤشر في ضوء الأطر التنظيرية للإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

١- نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الجامعة منخفضي ومرتفعي التسويف الأكاديمي على مقياس الهزيمة النفسية وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز لصالح مرتفعي التسويف الأكاديمي** ".

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق مقياس التسويف الأكاديمي على المشاركين بالدراسة الأساسية ٥١٤ طالبًا وطالبة بكلية التربية بالفرقة الثانية والرابعة بجامعة أسيوط؛ لحساب الإرباعيات Quartiles؛ لتحديد درجات أفراد العينة الأساسية مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي، ويوضح جدول (٦) الخصائص الإحصائية طبقًا للإرباعيات لمقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة.

جدول (٦)

الخصائص الإحصائية طبقًا للإرباعيات لمقياس التسويف الأكاديمي (ن= ٥١٤)

م	الخصائص الإحصائية	الدرجة	مدى مستوى التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة		ن عدد المشاركين
			المدى	مستوى التسويف الأكاديمي	
١	الإرباعي الأول ٢٥	٧٧	أقل من ٧٧	منخفضو التسويف الأكاديمي	١٣٥
٢	الإرباعي الثاني ٥٠	٨٧	أكبر من ٧٧ حتى أقل من ٩٥	متوسطو التسويف الأكاديمي	٢٢٥
٣	الإرباعي الثالث ٧٥	٩٥	أكبر من ٩٥	مرتفعو التسويف الأكاديمي	١٥٤

ولتحديد الفرق بين منخفضي ومرتفعي التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة على مقياسي الهزيمة النفسية وتوجهات توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز؛ قام الباحثان بحساب تحليل التباين الأحادي؛ لمعرفة مدى الفرق في توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية طبقًا لمستويات التسويف الأكاديمي الثلاثة لطلاب الجامعة، ويوضح جدول (٧) نتائج تحليل التباين.

جدول (٧)

تحليل التباين الأحادي بين مستويات التسويف الأكاديمي على مقياسي توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة (ن = ٥١٤)

المتغيرات	م	الأبعاد الفرعية للمقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز	١	توجهات أهداف التمكن (توجه الإتقان)	بين المجموعات	١٢٨٩٨.٥٤	٢	٦٤٤٩.٢٧	٦٣٨.٢١ **
			داخل المجموعات	٣٤٠٥.٤٧	٣٣٧	١٠.١١	
			الكلي	١٦٣٠٤.٠١	٣٣٩	---	
	٢	توجهات أهداف الأداء / إقدام (توجه الأداء – إقدام)	بين المجموعات	١٨٨٠٤.٤٨	٢	٩٤٠٢.٢٤	٦١٤.٥٨ **
			داخل المجموعات	٥١٥٥.٦٧	٣٣٧	١٥.٢٩	
			الكلي	٢٣٩٦٠.١٥	٣٣٩	---	
	٣	توجهات أهداف الأداء / إحجام (توجه الأداء – إحجام)	بين المجموعات	٦٦٦٨.٠٣	٢	٣٣٣٤.٠١	١٧٩.٤٢ **
			داخل المجموعات	٦٢٦٢.٢٨	٣٣٧	١٨.٥٨	
			الكلي	١٢٩٣٠.٣١	٣٣٩	---	

تابع جدول (٧)

تحليل التباين الأحادي بين مستويات التسويف الأكاديمي على مقياسي توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة (ن= ٥١٤)

المتغيرات	م	الأبعاد الفرعية للمقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
الهزيمة النفسية	١	الشعور بالخزي	بين المجموعات	٨٠٧١.٤٧	٢	٤٠٣٥.٧٤	٢٩١.٨٧ **
			داخل المجموعات	٤٦٥٩.٨٦	٣٣٧	١٣.٨٣	
			الكلي	١٢٧٣١.٣٣	٣٣٩	---	
	٢	استصغار الذات	بين المجموعات	٢١٠١٥.٧٨	٢	١٠٥٠٧.٨٩	١٥٨.١٥ **
			داخل المجموعات	٢٢٣٩١.١٩	٣٣٧	٦٦.٤٤	
			الكلي	٤٣٤٠٦.٩٧	٣٣٩	---	
	٣	التشيؤ	بين المجموعات	١٤٤٢٩.٦٧	٢	٧٢١٤.٨٤	١٥٥.٨٩ **
			داخل المجموعات	١٥٥٩٦.٢٦	٣٣٧	٤٦.٢٨	
			الكلي	٣٠٠٢٥.٩٤	٣٣٩	---	
	٤	المدركات الانفعالية	بين المجموعات	١٩٠٧٤.٩٤	٢	٩٥٣٧.٤٧	٧٥٧.٠٢ **
			داخل المجموعات	٤٢٤٥.٧٧	٣٣٧	١٢.٥٩	
			الكلي	٢٣٣٢٠.٧١	٣٣٩	---	
	٥	الافتقاد إلى الحيوية الذاتية	بين المجموعات	٢١١٨٦.٨٦	٢	١٠٥٩٣.٤٣	٤٥٣.٦٦ **
			داخل المجموعات	٧٨٦٩.٣٩	٣٣٧	٢٣.٣٥	
			الكلي	٢٩٠٥٦.٢٥	٣٣٩	---	
	٦	جلد الذات	بين المجموعات	١٣٦٣١.١٩	٢	٦٨١٥.٥٩	٢٠٥.٨٢ **
			داخل المجموعات	١١١٥٩.٨٢	٣٣٧	٣٣.١٢	
			الكلي	٢٤٧٩١.٠١	٣٣٩	---	

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائيًا بين مستويات التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة الثلاثة (منخفض – متوسط – مرتفع) في مقياس

DOI: 10.12816/0053163

توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والشعور بالهزيمة النفسية؛ مما يعني تمايز ذوي المستويات الثلاثة للتسويف الأكاديمي في توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والشعور بالهزيمة النفسية.

ولتحديد اتجاه الفروق استخدم الباحثان طريقة المقارنات البعدية Post Hoc Test بأسلوبي Scheffe ، وL.S.D طبقًا لمستوى التسويف الأكاديمي (منخفض – متوسط – مرتفع) لتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية كما يوضح جدول (٨).

جدول (٨)

متوسط الفروق بين مستويات التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة (منخفض، متوسط، مرتفع) على أبعاد مقياسي توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية باستخدام أسلوبي Scheffe ، وL.S.D (ن = ٥١٤)

المتغيرات	أبعاد المقياس	مستويات التسويف الأكاديمي	مستويات التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة	
			متوسط	مرتفع
توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز	توجهات أهداف التمكن (توجه الإتقان)	منخفض	-٨.٨١ *	-١٧.٢٢ *
		متوسط	٠٠٠٠٠	-٨.٤١ *
	توجهات أهداف الأداء / إقدام (توجه الأداء - إقدام)	منخفض	-١٠.٧٨ *	-٢٠.٧٨ *
		متوسط	٠٠٠٠٠	-١٠.٠٢ *
	توجهات أهداف الأداء / إحجام (توجه الأداء - إحجام)	منخفض	٦.٢٧ *	١٢.٣٨ *
		متوسط	٠٠٠٠٠	٦.١٢ *
الهزيمة النفسية	الشعور بالخزي	منخفض	-٦.٥٠ *	-١٣.٦٣*
		متوسط	٠٠٠٠٠	-٧.١٣ *
	استصغار الذات	منخفض	-١٤.٠٩ *	-٢١.٣٤ *
		متوسط	٠٠٠٠٠	-٧.٢٦ *
	التشيؤ	منخفض	-٨.٦٧ *	-١٨.٢٢ *
		متوسط	٠٠٠٠٠	-٩.٥٦ *

تابع جدول (٨)

متوسط الفروق بين مستويات التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة (منخفض، متوسط، مرتفع) على أبعاد مقياسي توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية باستخدام أسلوبي Scheffe ، وL.S.D (ن = ٥١٤)

المتغيرات	أبعاد المقياس	مستويات التسويف الأكاديمي	مستويات التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة	
			متوسط	مرتفع
الهزيمة النفسية	المدركات الانفعالية	منخفض	-١٣.٠٩ *	-٢٠.٤٧ *
		متوسط	٠٠٠٠٠	-٧.٣٧ *
	الافتقاد إلى الحيوية الذاتية	منخفض	-١٠.١٩ *	-٢٢.٠٧ *
		متوسط	٠٠٠٠٠	-١١.٨٨ *
	جلد الذات	منخفض	-١٢.١٤ *	-١٦.٧٩ *
		متوسط	٠٠٠٠٠	-٤.٦٤ *

*** وجود فروق دالة إحصائيًا**

يتضح من جدول (٨) أن هناك فرقًا دالًا إحصائيًا بين متوسطي درجات مستويات التسويف الأكاديمي الثلاثة على الأبعاد الفرعية لمقياس توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية لصالح مرتفعي التسويف الأكاديمي فيما عدا توجهات أهداف الأداء / إحجام (توجه الأداء – إحجام) لصالح منخفضي التسويف الأكاديمي؛ مما يعني أن مرتفعي التسويف الأكاديمي يتصفون بتوجهات أهداف التمكن " توجه الإتقان "، وتوجهات الأهداف الأداء / إقدام " توجه الأداء – إقدام "، وأكثر معاناة للشعور بالهزيمة النفسية مقارنة بمنخفضي التسويف الأكاديمي ممن يتصفون بتوجهات أهداف الأداء / إحجام (توجه الأداء – إحجام).

ولقد جاءت نتائج هذه الدراسة في سياق ما أسفرت عنه نتائج بعض الدراسات ذات الصلة التي تناولت خصائص الطلاب المسوفين، وطبيعة توجهات

الأهداف الدافعية للإنجاز، حيث أوضحت نتائج دراسة Seo (2013) بأن نوعي التسويف السلبيPassive Procrastinators والتسويف الإيجابي Active Procrastinators يختلفان عن بعضهما البعض في العلاقة بأهداف التجنب، وما أوضحته نتائج دراسة حمدي محمد شحاته عرقوب (٢٠١٣) بأن ذوي توجهات هدف الإتقان يتصفون بالمشاركة طويلة المدى، والاندماج في مهام التعلم والاستماع بها بدرجة كبيرة، وما أوضحته نتائج دراسة Dietz– Morales et al., (2008) بارتباط التسويف الأكاديمي بانخفاض توجه الإتقان، وارتفاع توجه تجنب الأداء.

ونظرًا لندرة الدراسات ذات الصلة التي تناولت التباين بين مستويات التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة في توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية؛ يمكن تفسير الفرق بين مستويات التسويف الأكاديمي الثلاثة (المنخفض، المتوسط، المرتفع) في الهزيمة النفسية استنادًا إلى الإطار النظري لطبيعة الهزيمة النفسية؛ لبيان وديناميةالعلاقة بين مستوى التسويف الأكاديمي المرتفع والشعور بالهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة، حيث أوضح Basco (2010) أن التسويف تجربة يصحبها الشعور بالذنب، وكراهية الذات Self-Loathing، إضافة إلى أنه لا يتطلب التفكير أو التخطيط، فلا يمكن للفرد القول: أعتقد أنني سوف أسوف اليوم، بل مع بداية اليوم يقول الفرد أنه لن يتخذ هذا المسار، ولكنه يقع في هذه العادة، ويجد نفسه يسوف دون أن يُدرك، فعندما ينوي أداء مهمة ما، يجد نفسه يتوقف لحظة متردداً، ثم ينصرف بعيدًا عنها، وما ذهب إليه Sadeghi (2011) بأن التسويف الأكاديمي أحد أسباب المعاناة للفرد؛ كونه الأساس النظري والتجريبي لتلك المعاناة مقارنة بالتراكيب النفسية الأخرى؛ كونه إستراتيجية لضبط المشاعر السلبية، ويتسق ذلك مع ما أشار إليه Knaus (2010) بأن التسويف الأكاديمي عادة مزاجية تلقائية لتأجيل عمل مهم ومحدد بوقت لوقت آخر، ويترتب عليه عواقب محتملة، وما أوضحه Fernie &

Spada (2008) بأن الهدف من التسويف الأكاديمي يتمحور في تنظيم المشاعر السلبية.

وتوازيًا مع ذلك يمكن تفسير الفرق بين مستويات التسويف الأكاديمي الثلاثة (المنخفض، المتوسط، المرتفع) في توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز، استنادًا إلى الإطار النظري لمعنى توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز؛ لبيان وديناميةالعلاقة بين مستوى التسويف الأكاديمي المرتفع، حيث أوضح Breland & Donovan (2005) أن التوجه نحو الإتقان Orientation Mastery Goal يشير إلى أن يبذل الفرد قصارى جهده لزيادة مستوى كفاءته في موضوعات الإنجاز في التعلم، ويؤكد ذلك مع ما أشار إليه Wong (2012) بأن التسويف الأكاديمي تأجيلًا للنمو الشخصي Delaying in Personal Development؛ حيث يمثل فشل الفرد في تحقيق أهدافه، كما يعد أيضا تأجيلًا لإنجاز المسئوليات Delaying in Accomplishing Responsibility الذي يمثل فشلًا في أداء المهام التي يجب إنجازها في وقت محدد، ويتسق هذا مع ما أوضحته سناء مجول فيصل، علي عبد الرحيم صالح (٢٠١٦) أن من أهم الأسباب التي تدفع الطلاب للتسويف انخفاض دافعية الأفراد للقيام بأعمالهم الخاصة، فالمسوفين تنقصهم الدافعية للقيام بالواجبات والمسئوليات بحماس ونشاط كبيرين، فحين يكلف هؤلاء الأفراد بهذه الواجبات يتلكئون ويتململون عن أدائها، أو قد يشغلون أنفسهم في أشياء أخرى أكثر متعة ومرغوبيه.

٣- نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه: "**لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب الجامعة على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده تُعزى للفرقة الدراسية (الفرقة الثانية، الفرقة الرابعة)، ولمنطقة السكن (الريف، الحضر)، وللنوع (ذكور، إناث)، وللتخصص الدراسي (الشعب الإنسانية، الشعب العلمية)**".

DOI: 10.12816/0053163

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب قيمة " ت " بين متوسطي درجات طلاب الجامعة على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده طبقًا للفرقة الدراسية (الفرقة الثانية، الفرقة الرابعة)، ولمنطقة السكن (الريف، الحضر)، وللنوع (ذكور، إناث)، وللتخصص الدراسي (الشعب الإنسانية، الشعب العلمية) لدى المشاركين بالدراسة الأساسية البالغ عددهم ٥١٤ طالبًا وطالبة، باستخدام اختبار T-Test للمتوسطات غير المترابطة للمجموعتين غير المتساويتين، ويوضح جدول (٩) نتائج قيمة " ت ".

جدول (٩)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب الجامعة على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده طبقًا للفرقة الدراسية (الفرقة الثانية، الفرقة الرابعة)، ولمنطقة السكن (الريف، الحضر)، وللنوع (ذكور، إناث)، وللتخصص الدراسي (الشعب الإنسانية، الشعب العلمية) (ن = ٥١٤)

المقياس وأبعاده	المتغيرات الديموجرافية لطلاب الجامعة	عدد الأفراد (ن)	الوصف الإحصائي		قيمة ت
			المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	
البعد الأول : التسويف الاستثاري	الفرقة الدراسية (الثانية / الرابعة)	الفرقة الثانية (ن=٢٢٦)	٣٠.٨٥	٥.٥٧	NS ٠.٠٣٩
		الفرقة الاربعة (ن=٢٢٨)	٣٠.٨٧	٦.٧٢	
	منطقة السكن (الريف / الحضر)	الريف (ن = ٣٩٦)	٣١.٠٣	٦.٥٣	NS ٠.٦٤٧
		الحضر (ن = ١١٨)	٣٠.٥٨	٥.٨٥	
	النوع (ذكور / إناث)	الذكور (ن = ١٠٥)	٣٣.١٥	٧.٢٤	* ٢.٢٢
		الإناث (ن = ٤٠٩)	٣٠.٦٥	٦.١٣	
	التخصص الدراسي (الشعب العلمية / الشعب الإنسانية)	الشعب العلمية (ن = ١٢٠)	٣١.١٥	٦.٨٨	NS ٠.٤٤٢
		الشعب الإنسانية (ن ٣٩٤)	٣٠.٦٢	٦.١٢	

تابع جدول (٩)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب الجامعة على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده طبقًا للفرقة الدراسية (الفرقة الثانية، الفرقة الرابعة)، ولمنطقة السكن (الريف، الحضر)، وللنوع (ذكور، إناث)، وللتخصص الدراسي (الشعب الإنسانية، الشعب العلمية) (ن = ٥١٤)

المقياس وأبعاده	المتغيرات الديموجرافية لطلاب الجامعة	عدد الأفراد (ن)	الوصف الإحصائي		قيمة ت
			المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	
البعد الأول : التسويف الاستثاري	الفرقة الدراسية (الثانية / الرابعة)	الفرقة الثانية (ن=٢٢٦)	٣٠.٨٥	٥.٥٧	NS ٠.٠٣٩
		الفرقة الاربعة (ن=٢٢٨)	٣٠.٨٧	٦.٧٢	
	منطقة السكن (الريف / الحضر)	الريف (ن = ٣٩٦)	٣١.٠٣	٦.٥٣	NS ٠.٦٤٧
		الحضر (ن = ١١٨)	٣٠.٥٨	٥.٨٥	
	النوع (ذكور / إناث)	الذكور (ن = ١٠٥)	٣٣.١٥	٧.٢٤	* ٢.٢٢
		الإناث (ن = ٤٠٩)	٣٠.٦٥	٦.١٣	
	التخصص الدراسي (الشعب العلمية / الشعب الإنسانية)	الشعب العلمية (ن = ١٢٠)	٣١.١٥	٦.٨٨	NS ٠.٤٤٢
		الشعب الإنسانية (ن ٣٩٤)	٣٠.٦٢	٦.١٢	
البعد الثاني : التسويف التجنبي	الفرقة الدراسية (الثانية / الرابعة)	الفرقة الثانية (ن=٢٢٦)	٢٧.٩٢	٥.١٧	NS٠.٩٢٧
		الفرقة الاربعة (ن=٢٢٨)	٢٧.٣٤	٥.٨٣	
	منطقة السكن (الريف / الحضر)	الريف (ن = ٣٩٦)	٢٧.٧٢	٥.٦٨	NS ٠.٦٣٤
		الحضر (ن = ١١٨)	٢٧.٣٢	٥.٤٥	
	النوع (ذكور / إناث)	الذكور (ن = ١٠٥)	٢٩.٢١	٦.١٦	* ٢.١٢
		الإناث (ن = ٤٠٩)	٢٦.٧٩	٥.٥٠	
	التخصص الدراسي (الشعب العلمية / الشعب الإنسانية)	الشعب العلمية (ن = ١٢٠)	٢٨.٠٤	٥.٨٧	NS ٠.٨٠٤
		الشعب الإنسانية (ن ٣٩٤)	٢٧.٤٤	٥.٥٢	

DOI: 10.12816/0053163

تابع جدول (٩)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب الجامعة على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده طبقًا للفرقة الدراسية (الفرقة الثانية، الفرقة الرابعة)، ولمنطقة السكن (الريف، الحضر)، وللنوع (ذكور، إناث)، وللتخصص الدراسي (الشعب الإنسانية، الشعب العلمية) (ن = ٥١٤)

المقياس وأبعاده	المتغيرات الديموجرافية لطلاب الجامعة	عدد الأفراد (ن)	الوصف الإحصائي		قيمة ت
			المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	
البعد الثالث : التسويف القراري	الفرقة الدراسية (الثانية / الرابعة)	الفرقة الثانية (ن=٢٢٦)	٢٧.٣٢	٥.١٨	NS ٠.٧٨٤
		الفرقة الاربعة (ن=٢٢٨)	٢٦.٨٣	٦.٠٣	
	منطقة السكن (الريف / الحضر)	الريف (ن = ٣٩٦)	٢٧.٣٨	٥.٩٦	NS ١.٤٦
		الحضر (ن = ١١٨)	٢٦.٤٥	٥.٢١	
	النوع (ذكور / إناث)	الذكور (ن = ١٠٥)	٢٩.٠٦	٦.٣٤	* ٢.١٧
		الإناث (ن = ٤٠٩)	٢٦.٨١	٥.٥٩	
	التخصص الدراسي (الشعب العلمية / الشعب الإنسانية)	الشعب العلمية (ن = ١٢٠)	٢٦.٩٩	٥.٩٧	NS ٠.٠٦٧
		الشعب الإنسانية (ن ٣٩٤)	٢٧.٠٤	٥.٦٤	
التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة	الفرقة الدراسية (الثانية / الرابعة)	الفرقة الثانية (ن=٢٢٦)	٨٦.٠٨	١٤.٥٥	NS ٠.٥٧٣
		الفرقة الاربعة (ن=٢٢٨)	٨٥.٥٤	١٧.٥٦	
	منطقة السكن (الريف / الحضر)	الريف (ن = ٣٩٦)	٨٦.١٣	١٧.٠٨	NS ٠.٩٧١
		الحضر (ن = ١١٨)	٨٤.٣٤	١٥.٢٣	
	النوع (ذكور / إناث)	الذكور (ن = ١٠٥)	٩١.٤٢	١٨.٤٤	* ٢.٢١
		الإناث (ن = ٤٠٩)	٨٤.٨١	١٦.٠٧	
	التخصص الدراسي (الشعب العلمية / الشعب الإنسانية)	الشعب العلمية (ن = ١٢٠)	٨٦.١٨	١٧.٦٦	NS ٠.٤١٩
		الشعب الإنسانية (ن ٣٩٤)	٨٥.٢٦	١٦.٠٩	

* دال عند مستوى ٠.٠٥

NS غير دال إحصائيًا

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب الجامعة على مقياس التسويف الأكاديمي يُعزى للمتغيرات الديموجرافية الفرقة الدراسية (الثانية / الرابعة)، ومنطقة السكن (الريف / الحضر)، والتخصص الدراسي (الشعب العلمية / الشعب الإنسانية)، وأن هناك فرقًا دالًا إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب الجامعة على مقياس التسويف الأكاديمي يُعزى للنوع (الذكور / الإناث) في اتجاه الذكور؛ مما يعني أن طلاب الجامعة على قدم المساواة في التسويف الأكاديمي وأبعاده بغض النظر عن الفرقة الدراسية ومنطقة السكن والتخصص الدراسي، وأن الطلاب الذكور أكثر معاناة من المماطلة والتسويف والتلكؤ مقارنة بطالبات الجامعة الإناث.

ولقد جاء في سياق هذه النتائج ما أسفرت عنه نتائج بعض الدراسات ذات الصلة التي تناولت تأثير متغير التخصص الأكاديمي، حيث أشارت نتائج عدد من الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (هناء صالح شبيب، ٢٠١٥؛ عفراء العبيدي، ٢٠١٣؛ حيدر عبد الله، ٢٠١٢؛ معاوية أبو غزال، ٢٠١٢)، وما أوضحته نتائج دراسة هناء صالح شبيب (٢٠١٥) أنه لا توجد فروق في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير السنة الدراسية.

ويُعزي الباحثان عدم وجود فروق بين طلاب الجامعة في التسويف الأكاديمي يُعزى للفرقة الدراسية ومنطقة السكن والتخصص الدراسي إلى أن التسويف الأكاديمي أصبح لطلاب الجامعة أسلوب حياة، ولا يقتصر على مستوى دراسي أو تخصص دراسي أو موقع سكن دون الآخر، فأداء طلاب الجامعة للمهام التي يكلفون بها لا ترتبط بتلك المتغيرات الديموجرافية وإنما ترتبط بالطريقة التي يستجيب بها من حيث الأداء الفوري أو المرجأ للمهام.

كما تسق نتائج الدراسة الحالية مع ما أسفرت عنه نتائج عدد من الدراسات عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي طبقًا للنوع

في اتجاه الذكور (هناء صالح شبيب، ٢٠١٥؛ Khan et al., 2014؛ على صالح، وزينة صالح، ٢٠١٣؛ Steel & Ferrari , 2013؛ أحمد محمد عبد الخالق، محمد دغيم الدغيم، ٢٠١١؛ Balkis & Duru , 2009؛ Steel , 2007).

وقد أرجعت بعض الدراسات ذات الصلة التي تناولت تأثير متغير النوع في التسويف الأكاديمي إلى أن الذكور أكثر تسويفًا من الإناث كدراسة وليد شوقي شفيق سحلول (٢٠١٤) إلى الحرية التي يتمتع بها الذكور مقارنة بالإناث في بيئتنا، فيتحركون بحرية في معظم الأوقات، حتى الأوقات المتأخرة، ومن ثم تنعكس هذه الحالة من الحرية سلبًا على وضعهم الأكاديمي، فيتهاونون في أداء الواجبات، والمذاكرة، ويعتقدون اعتقادًا زائفًا أنهم يملكون الوقت الكاف، وأنهم قادرون على الإنجاز في أقل مدة ممكنة، كما جاءت نتائج هذا الفرض في سياق ما أشارت إليه نتائج دراسة Ozer et al., (2009) بأن الذكور يسوفون أكثر من الإناث، كما اختلفت مبررات التسويف بين الذكور والإناث، حيث عزت الإناث تسويفهن الأكاديمي إلى الخوف من الفشل والكسل، بينما أرجع الذكور التسويف إلى المخاطرة ومقاومة السيطرة.

ويُعزي الباحثان أن الذكور أكثر تسويفًا من الإناث إلى انشغال الذكور بأمور وأعمال تعوقهم عن إنجاز واجباتهم الدراسية في وقتها المحدد واضطرارهم إلى التأجيل والتسويف كمشاركة الأقران في الأنشطة، وخاصة خارج المنزل، أو الاضطرار للعمل لمساعدة أنفسهم وأسرهم، أو ممارسة بعض الأنشطة الرياضية أو مشاهدتها أو تشجيعها، أو رغبة الطلاب الذكور في البقاء لأطول فترة ممكنة بالجامعة؛ مما يؤثر على قيامهم بواجباتهم الأكاديمية بالكفاءة المطلوبة وفي الوقت المحدد، وتأخير إنجاز المهمات إلى آخر لحظة ممكنة، إضافة إلى عوامل أخرى يمكن أن تتفاعل معًا مثل أعباء الحياة والظروف المحيطة، وعدم القدرة على تحمل المسئولية، والضغط، ويتسق ذلك مع ما أوضحته نتائج دراسة Ozer

et al., (2009) بأن الذكور أكثر من الإناث في التأجيل للمهام الأكاديمية بسبب التمرد الشخصي للذكور، ويُعزي حسام حميد عباس (٢٠١٧) أن الذكور أكثر تسويفًا أكاديميًا من الإناث إلى سمات الشخصية والأدوار الاجتماعية المتوقعة لدى كل من الذكور والإناث، الأمر الذي يعد محرجًا للأنثى أن تماطل أو تسوف، وما ينسحب عن ذلك من أثار اجتماعية سلبية، مقارنة بالذكور الذين يعطون مساحة أكبر للتسويف والمماطلة.

كما يمكن تفسير معاناة طلاب الجامعة الذكور من التسويف الأكاديمي استنادًا إلى ثمة اعتبارات اجتماعية، وخاصة أساليب التنشئة الاجتماعية، أو بعض عوامل النمو الاجتماعي، وطبيعة التركيب النفسي وحجم العلاقات الاجتماعية، وتأثير أساليب التنشئة الاجتماعية، حيث أوضح حسين على فايد (٢٠٠٣) الدور المتعاظم للذكر، حيث تهتم الأسرة به، وتهمل الأنثى، الأمر الذي يجعله بالكفاية الاجتماعية، والقدرة على التأثير في الآخرين؛ كونه في أغلب الأحيان صاحب القرار، على النقيض من الأنثى التي تجد دائمًا من يفكر لها ويقرر مصيرها، حتى في مرحلة المراهقة التي تحاول فيها الاستقلال عن الأسرة، وتكوين هوية ناجحة، فتفعل كل ما يطلب منها في وقتها خوفًا من العقاب، وحفاظًا على المرغوبية الاجتماعية، ويتسق ذلك مع ما أشار إليه محمد عبود (٢٠١٦) بأن ارتفاع معدل التسويف لدى الذكور مقارنة بالإناث يعود إلى كون الذكور هم المعنيون بصورة كبيرة بالمشاركة في تلبية احتياجات الأسرة وتأمين الالتزامات المالية المطلوبة إذا ما تم مقارنتهم بالإناث، الأمر الذي يجعلهم في انشغال دائم؛ إضافة إلى أن الذكور لديهم الكثير من المتطلبات التي يحتاجونها في هذه المرحلة لمعايشة الواقع الخاص بالبيئة الجامعية، والذي يتطلب الكثير من المصروفات التي تلبي تلك الاحتياجات.

٣- نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه: " **توجد مسارات دالة إحصائيًا للعلاقة بين التسويف الأكاديمي وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان ببناء نموذج سببي Causal Model بناءً على أساس نظري من خلال مراجعة واستقراء النماذج والدراسات ذات الصلة، وتحديد أهم المتغيرات المرتبطة بها، واختبار وضعها في النموذج، وهي عادة توضح العلاقة بين المتغيرات خارجية التأثير في النموذج (صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠، ٤٦٥، Pedhazurr & Schmelkin , 1991)، وذلك كما في شكل (١)، وتم إجراء تحليل نموذج المعادلة البنائية؛ بهدف التحقق من مدى مطابقة النموذج المقترح لبيانات الدراسة الحالية باستخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis ببرنامجIBM "Spss" Amos v20، وذلك اعتمادًا على عدد من المؤشرات الإحصائية، ويوضح جدول (١٠) المؤشرات الإحصائية المستخدمة للحكم على مدى المطابقة للنموذج المقترح لبيانات الدراسة الحالية وأسباب اختيار كل مؤشر وقيمة مقبوليته.

جدول (١٠)

المؤشرات الإحصائية المستخدمة للحكم على مدى المطابقة للنموذج المقترح لبيانات الدراسة الحالية وأسباب اختيار كل مؤشر وقيمة مقبوليته

م	المؤشر	سبب الاختيار	قيمة المقبولية
١	اختبار مربع كاي النسبي (**Chi-Square** (χ^2 / **df Relative**	**أقل اعتمادًا على حجم العينة**	بين ١ – ٣
٢	مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب **Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)**	**أقل اعتمادًا على حجم العينة وأقل تأثرًا بتعقد النموذج**	أقل من أو يساوي ٠.٠٧
٣	مؤشر المطابقة المقُارن **Comparative Fit Index (CFI)**	**لا يتأثر بحجم العينة**	أكبر من أو يساوي ٠.٩٥

وقد حظى النموذج المقترح على مؤشرات حسن مطابقة جيدة مع بيانات الدراسة الحالية، حيث إن قيمة كا٢غير دالة إحصائياً، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر؛ مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، ويوضح جدول (١١) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية.

جدول (١١)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية (ن = ٥١٤)

م	المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	**الاختبار الإحصائي كا٢** Chi-Square χ^2 **درجات الحرية** df(*) مستوى دلالةChi-Square	٨٧.٤٠ ٥١ ٠.٤١٨	**أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً**
٢	اختبار مربع كاي النسبي Chi-Square (χ^2 / df)	١.٧١٤	**صفر – ٣**
٣	**مؤشر حسن المطابقة** Goodness of Fit Index (GFI)	٠.٨٢٠	**١ –٠.٠٩٥**
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	٠.٧٢٥	**١ –٠.٠٩٥**
٥	جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية SRMR	٠.٠٢٢	**صفر – ٠.٠٦**
٦	مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	٠.٠٩٩	**صفر – ٠.٠٨**

(*) تم تحديد درجة الحرية طبقًا لعدد المتغيرات المشاهدة والكامنة.

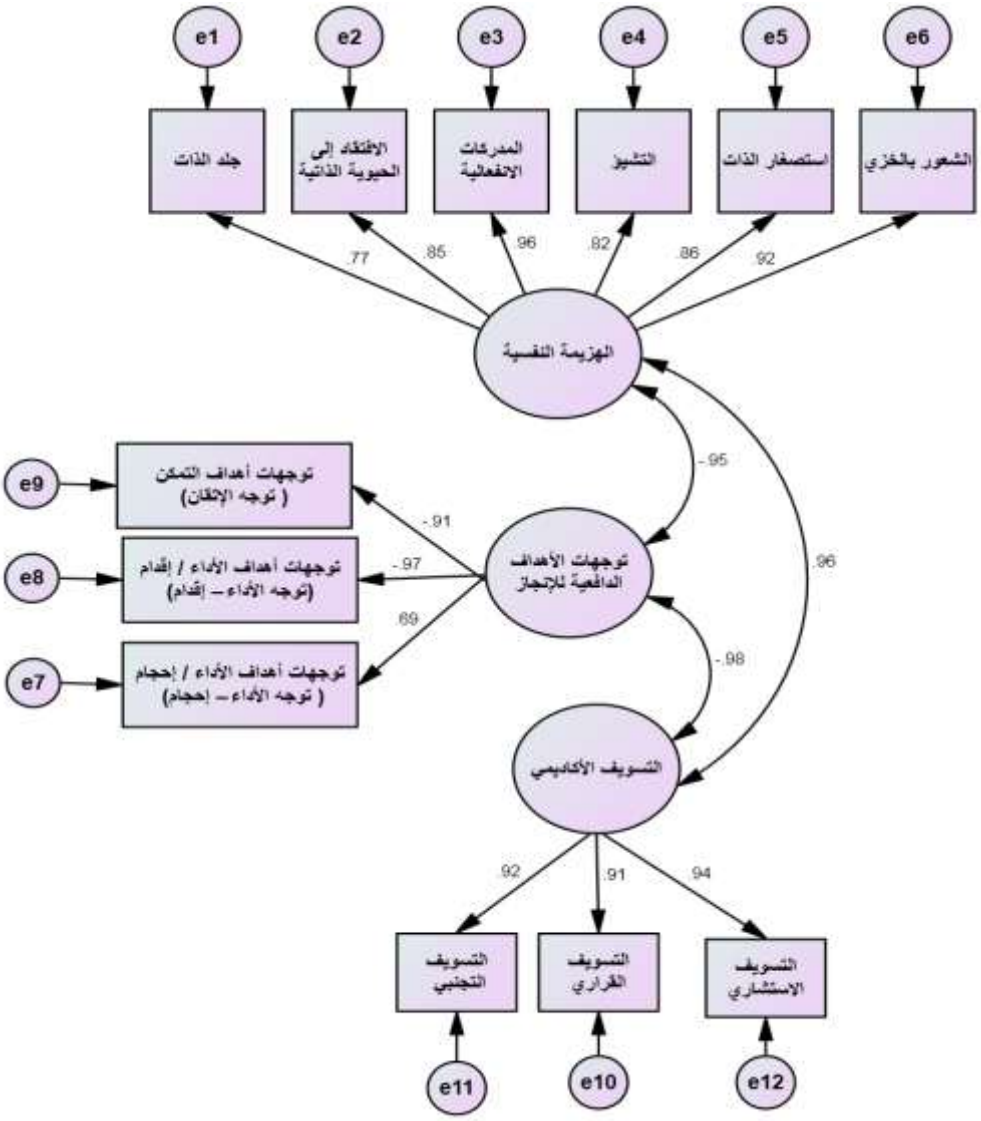
DOI: 10.12816/0053163

تابع جدول (١١)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية (ن = ٥١٤)

م	المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (ECVI) مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠.٦٣٥ ٠.٩١٠	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)	٠.٧٥٢	١ –٠.٠٩٥
٩	مؤشر المطابقة المقُارن Comparative Fit Index (CFI)	٠.٧٨٦	١ –٠.٠٩٥
١٠	مؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI)	٠.٦٧٥	١ –٠.٠٩٥
١١	مؤشر المطابقة التزايدي Incremental Fit Index (IFI)	٠.٧٦٣	١ –٠.٠٩٥

يتضح من جدول (١١) أن قيم المؤشرات الإحصائية تقع في مدى القيم المقبولة، حيث جاءت قيم مؤشر **كا**^{2} Chi- Square (٢٧.٨٥)، ومؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI) (٠.٨٢٠) ومؤشر حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) (٠.٧٢٥)، ومؤشر المطابقة المعياري Incremental Fit Indexes (NFI) (٠.٧٥٢)، ومؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI) (٠.٧٨٦)، ومؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI) (٠.٦٧٥)، ومؤشر المطابقة ا لتزايدي Incremental Fit Index (IFI) (٠.٧٦٣)، ومؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (٠.٠٩٩)؛ مما يشير إلى تطابق النموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية، و يظهر شكل (١) قيم معاملات المسار ودلالتها بالنموذج النهائي.



شكل (١)

قيم معاملات المسار ودلالتها بالنموذج النهائي

يتضح من قيم معاملات المسار كما في الشكل (١) وجود تأثير دال مباشر لتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة على التسويف الأكاديمي، ويتسق ما أشار إليه النموذج مع ما أوضحه Daley (2013) بأن ليس سبب التسويف انخفاض دافعية الفرد أو ضعف مقدرته في إدارة وقته فحسب بل إن التسويف ناجم عن تدني وعي الفرد بذاته وإمكاناته وقدراته، فإذا عرف الفرد نفسه على نحو أفضل فإنه سيتمكن من تحديد أهدافه وإمكاناته واستثمار وقته لتحقيق الأهداف والواجبات وفق أولوياتها وأهميتها بالنسبة له، وينتج عن تأجيل الواجبات خمس مشاعر رئيسة، هي: القلق، والشعور بالذنب، والاستياء، والكآبة، وكراهية الذات، وما أوضحته نتائج دراسة Browanlw & Reasinger (2000) بأن الدافعية الخارجية المنخفضة والتوجه نحو الإتقان يسهم في التوجه نحو التأخر في إنجاز المهام الدراسية، وأن الطلاب ذوي التسويف الأكاديمي المنخفض يمكن أن تعزز دافعيتهم بواسطة القوى الداخلية والخارجية أكثر من ذوي التسويف المرتفع، وما أسفرت عنه نتائج دراسة Rabin et al., (2011) بأن التسويف الأكاديمي يترك أثارًا سلبية أداء الطلاب في التعليم والتحصيل الأكاديمي، وما أشارت إليه نتائج دراسة Sadeghi (2011) بأن التسويف في أداء الواجبات والمهمات أمر شائع بين طلاب الجامعة، وأن تكراره يعد سلوكًا هازمًا للذات وظاهرة يمكن أن تعد مشكلة شائكة بالنسبة لهؤلاء الطلاب؛ لما لها من عواقب سلبية لطلاب الجامعة، حيث يؤدي التسويف الأكاديمي إلى لوم الذات، والندم، وضعف الإنجاز الأكاديمي.

ويُعزي الباحثان دينامية العلاقة بين التسويف الأكاديمي وتوجهات الأهداف الدافعية للإنجاز والهزيمة النفسية إلى أن الطلاب يؤجلون الاستذكار كي يعزون الفشل في الاختبار إلى نقص فترة المذاكرة أكثر من النقص في قدراتهم العقلية والشخصية، وأن التسويف سلوك مناسب للطلاب منخفضي توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز؛ كونهم يجدون في التسويف مخرجًا للهروب من المهام

الأكاديمية المكلفون بها، فيسوفون وتتراكم عليهم المهام والواجبات، ولا يستطيعون إنجازها، وبالتالي يعانون مشاعر الهزيمة النفسية متمثلة في جلد الذات، وافتقاد الحيوية، واستصغار الذات، وهذه الفرضية توفر لها من نتائج الدراسات ذات الصلة ما يدعمها Ferrari (1991) ، و Ferrari et al ., (1992) ، ولكنها لم تكن المفسر الوحيد لهذه الظاهرة، وخاصة بين طلاب الجامعة.

وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية في سياق ما أوضحته نتائج دراسة وليد شوقي شفيق سحلول (٢٠١٤) بوجود تأثير للتسويف الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية حوله على التحصيل الدراسي، وما أشارت إليه نتائج دراسة Browanlw & Reasinger (2000) بأن الدافعية الخارجية المنخفضة والتوجه نحو الإتقان، وكل من مركز التحكم الخارجي وأسلوب العزو أسهمت في التوجه نحو التأخر في إنجاز المهام الدراسية، وأن الطلاب الذين يعانون من التسويف الأكاديمي المنخفض يمكن أن تعزز دافعيتهم بواسطة القوى الداخلية والخارجية أكثر مما هو الحال بالنسبة للطلاب ذوي التسويف الأكاديمي العالي.

كذلك يتسق النموذج المقترح مع ما أشارت إليه أدبيات البحث حول أن التسويف تأجيل البدء في المهمات التي ينوي الفرد إنجازها ينتج عنه الشعور بالتوتر الانفعالي لعدم تأديته للمهمة في وقت مبكر (Lay & chouwenburg, 1993)، إضافة إلى اعتقاد الفرد بأن إنجازه لتلك المهمات سوف يتأثر سلبيًا (Senecal et al., 1995)، وتتضمن الآثار السلبية للتسويف الأكاديمي التوتر والندم ولوم الذات، وفقدان الفرص وتوتر العلاقات(معاوية أبو غزال، ٢٠١٢)، في حين أن الطلاب الموجهين نحو الهدف Target-Oriented يُظهرون مستويات منخفضة من التسويف الأكاديمي (Valdes, 2006)، فالطلاب مرتفعو القدرة على الإنجاز لديهم رغبة أكثر لتعلم مهارات جديدة، ويحاولون اختراع طرق ناجحة أو أكثر عملية في معالجة الأمور الصعبة التي تواجههم (Tsai & Tsai,2010)، فكلما زادت ثقة الفرد بنفسه وبقدرته على الإنجاز قل سلوكه أو

ميله التسويفي (Odaci , 2011 ؛ Seo , 2008)؛ كون التسويف أحد الظواهر التي تؤثر على فاعلية الأفراد والدافعية لديهم نحو الإنجاز بمختلف جوانب الحياة وأنشطتها بصفة عامة، والجانب الأكاديمي بصفة خاصة (محمد عبود، ٢٠١٦).

وكذلك تتفق نتائج النموذج المقترح مع ما أشار إليه بعض الباحثين من أسباب للتسويف الأكاديمي التي تعد من أبرز مظاهر الهزيمة النفسية، حيث يلخص Alqudah et al., (2014) أسباب التسويف الأكاديمي طبقًا لنتائج بعض الدراسات في: الاعتقاد في عدم القدرة على إنجاز المهام، والعزو الخارجي، وتقدير الذات المنخفض، وفعالية الذات المنخفضة، والمستوى المنخفض من الذكاء واليقظة، والمستويات الأعلى من الاكتئاب، ونقد الذات المرتفع، والقلق، وكراهية المهمة، وعدم تقبل أسلوب المعلم، وعدم القدرة على التركيز والتنظيم، والخوف من الفشل، وضغوط الأقران، وما أوضحته نتائج دراسة هناء صالح شبيب (٢٠١٥) من أن أبرز أسباب التسويف الأكاديمي كانت كما يلي: المهمة المنفرة، والخوف من الفشل، وأسلوب المعلم، والمخاطرة، وضغط الأقران، ومقاومة الضبط، وما توصلت إليه نتائج دراسة Simpson & Pychy (2009) من أن الأفراد الذين يشعرون بالضجر والملل ولا يشعرون بالإثارة تجاه المهمة الأكاديمية يلجئون إلى تأجيل المهمة الأكاديمية لتخفيض المعدلات الضجر والملل، والأفراد الذين يزعمون أنهم محفزون للتسويف لأنهم يعملون في ظل الضغوط يخدعون أنفسهم ويقدمون تفسيرات قابلة للتصديق لتبرير سلوكهم التسويفي، وما أوضحه Karatas (2015, 244) بأن التسويف الأكاديمي يجعل الطلاب كسالى سلبيين ويجعلهم يعززون اتجاهات التأجيل، فهم إما يشعرون بالتردد في اتخاذ المبادرة أو الخوف من البدء في العمل أو أداء الواجبات المكلفين بها.

كذلك يتسق النموذج النهائي مع ما أوضحته الأدبيات البحثية والأطُر التنظيرية بأن المسوفين أكثر شعورًا بالتعاسة؛ نتيجة لأعمالهم وأفعالهم التسويفية وإضاعتهم للوقت (Tice & Baumeister,1997)، وأن الهزيمة النفسية دالة لسلوكيات قهر الذات Self-Defeating Behaviors الناتجة عن سيطرة بعض الأفكار اللاعقلانية على الفرد خاصة الأفكار المتعلقة باللا جدارة الشخصية وانعدام القيمة، وما يصاحبها من حالة للبلادة والجمود السلوكي وفقدان الفاعلية والحيوية الذاتية (Ellis,2004)، وأن التفكير الانهزامي يُفضي إلى ما يسمى بالموت السيكولوجي Psychological Death، والذي يعد دالة لتدني قدرة الشخص على التفكير الموجه نحو الهدف Goal – directed Thinking، ويترتب عليه حالة من البلادة تجاه أهداف الحياة نتيجة اليأس وفقدان الأمل (Snyder , 1994)، هذا إضافة إلى أن المسوفين يعانون من عدد من المشاعر الداخلية السلبية كالشعور بالذنب والتوتر والذعر، ومستويات عالية من القلق (محمد أبو أزريق، عبد الكريم جرادات، ٢٠١٣)، والإحساس بالندم واليأس ولوم الذات أو المستوى المعرفي الإدراكي من خلال التصورات التي يمتلكها الفرد التي تؤدي إلى نقص الانسجام ما بين العمليات المعرفية في أداء مهمة معينة أو على المستوى السلوكي التي تبدو عبر الأفعال السلوكية والعملية التي يعتمدها الطالب في التسويف الأكاديمي في إنجاز المهام الدراسية وتأجيلها، وهذا بدوره يؤدي إلى تأخير الفرد في تحقيق أهدافه (Holmes , 2002 , 62)، ولذا فإن الطلاب قد يلجئون إلى التسويف تجنبًا لمشاعر القلق الذي يرافقهم عند اتخاذ القرار في وقت محدد (Burka , 2008).

وعلى صعيد توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز، حيث يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء معتقدات الفرد ودافعيته؛ نظرًا لأن أداء الفرد ومثابرته في المهام المختلفة يتوقف على ما لديه من معتقدات حول الأشياء وطبيعتها المختلفة، إضافة إلى توجهاته الدافعية سواء الداخلية أو الخارجية (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠١٠؛ منعم دخول وأخرون، ٢٠١٤)، وأن الطلاب ذوو

توجهات أهداف الأداء يهتمون بصورة أساسية بإظهار قدراتهم أو إخفاء النقص المدرك في قدراتهم من قبل الآخرين، خاصة إذا ما حققوا إنجازًا أو نجاحًا بقليل من الجهد، ويتجنب هؤلاء الطلاب المهام الصعبة في محاولة لتجنب التقييمات السلبية، وهم أقل دافعية للتعلم، ويرون الأخطاء على أنها نقص في القدرة، ويتخلون بسرعة عن المهمة عندما يفشلون في إنجازها، ويركزون على الأحكام على قدراتهم أكثر من الاندماج في المهمة وبذل الجهد للوصول إلى مستوى الإتقان، وهذا التوجه غالبًا ما يؤدي إلى زيادة القلق، وعدم القدرة على الاستمرار في مواجهة العقبات أو الصعوبات التي تواجههم (حمدي محمد شحاته عرقوب، ٢٠١٣).

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

بناء على ما أسفرت الدراسة عنه من نتائج، صيغت التوصيات كما يلي:

١- إجراء دراسات عبر الصدق Cross – Validation Studies للتحقق من إمكانية تعميم النموذج النهائي في الدراسة الحالية عبر مراحل تعليمية مختلفة، مع الأخذ في الاعتبار المستوى الاجتماعي الثقافي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة؛ لما له من أثر في إنجاز الطلاب المهام المكلفون بها في الوقت المحدد أو تأخيرها لوقت آخر بشكل غير مبرر.

٢- تعزيز دور الإرشاد التربوي والنفسي والاجتماعي الجامعي لمساعدة الطلاب المسوفين وتطوير إمكاناتهم في مواجهة الضغوط المهيئة للتسويف، وبناء وتنفيذ بعض البرامج الإرشادية لخفض التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة والتغلب على آثارها السلبية وانعكاساتها على عمليتي التعلم والتعليم للطلاب.

٣- تعزيز معتقدات الطلاب حول إنجاز واجباتهم في الأوقات المحددة وعدم تأجيلها، مع دعم الطلاب الذين يقدمون مهامهم الدراسية في أوقاتها المحددة، ورفع مستوى الدافعية لديهم؛ للحفاظ على بنائهم النفسي، والتغلب على مشاعر الهزيمة النفسية لديهم.

قائمة المراجع

أحمد محمد عبد الخالق ، محمد دغيم الدغيم . (٢٠١١) . المقياس العربي للتسويف: إعداده وخصائصه السيكومترية، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، (٣٠) ، ٢٠٠ – ٢٢٥ .

حسام حميد عباس . (٢٠١٧). **التسويف الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة القادسية .

حسين على فايد. (٢٠٠٣). اليأس وحل المشكلات والوحدة النفسية وفاعلية الذات كمنبئات بتصور الانتحار لدى طالبات الجامعة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٣(٣٨)، فبراير ، ١٠١ – ١٥٦ .

حمدي محمد شحاته عرقوب . (٢٠١٣) . توجهات الهدف لدى الطالب المعلم تخصص التربية الخاصة والتعلم الالكتروني في ضوء فاعلية الذات وفعالية الذات في الانترنت، **المؤتمر الدولي التاسع " التعليم من بعد والتعليم المستمر أصالة الفكر وحداثة التطبيق** ، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بالتعاون مع معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة ، ج١ ، يوليو ، ٤٣ – ٩٣ .

حيدر عبد الله . (٢٠١٢) . **دراسة مقارنة في التلكؤ الأكاديمي على وفق حيوية الضمير لدى طلبة الجامعة** ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية ، بغداد .

سليمان بن محمد آل جبير . (٢٠١١) . العلاقة بين التسويف وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة ، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية** ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، (٢٠) ، ٢٣٧ – ٢٨٢ .

سناء مجول فيصل ، علي عبد الرحيم صالح . (٢٠١٦). أنماط التسويف وعلاقتها بالكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة الفاشلين دراسياً ، **مجلة أمارباك**، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا،٧ (٢٢)، ١٥١ – ١٧٤ .

السيد محمد أبو هاشم. (٢٠١٠). المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة، **المؤتمر العلمي الثامن:** استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم "الواقع والطموحات"، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٠١ – ١٥٠ .

صلاح أحمد مراد .(٢٠٠٠) . **الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

طارق عبد العالي السلمي. (٢٠١٥) . مستوى التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، البحرين، ١٦ (٢) ، ٦٣٩ – ٦٦٤ .

عبد القادر سليم عبد القادر زيادة.(٢٠١٦). **تنظيم الذات وعلاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة .

عبود جواد راضي. (٢٠١٥). بناء وتطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الدراسة الإعدادية وفق نموذج برتنتش الرباعي، **مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية**، كلية الآداب، جامعة واسط، العراق، (١٧) السنة ٧، ١٢٣ – ١٦٧.

عفراء العبيدي . (٢٠١٣) . التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة ، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية ، ٥٣(٢) ، ١٤٧ – ١٧١ .

على صالح ، زينة صالح . (٢٠١٣) . التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية ، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، (٣٨) جـ٢ ، ٢٤١– ٢٧١.

فارس كمال عمر نظمي ، وعلي تركي نافل القريشي . (٢٠١٧) . تطوير أنموذج تنبؤي بسلوك المماطلة وفقاً لفاعلية الذات وقلق المستقبل، **مجلة الفتح** ، جامعة ديالي ، ١٣ (٦٩) ، ١٠٤ – ١٦٣ .

فريج عويد العنزي ، محمد دغيم الدغيم . (٢٠٠٣) . سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة (٥٢) جـ٢ ، ١٠١ – ١٣٧ .

فضل إبراهيم عبد الصمد . (٢٠١٣) . مقياس الهزيمة النفسية في البيئة المصرية ، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس** ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، ٢٦ (١) ، ١ – ١٢ .

فيصل الربيع، عمر شواشرة، تغريد حجازي. (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، الأردن، ٢٠ (١) ، ١٩٧ – ٢٣٣ .

فيصل بن سعود الحليبي . (٢٠٠٣) . **الهزيمة النفسية**، متاح على موقع صيد الفوائد على شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي: http://www.saaid.net/Doat/faisal/k/3.htm

ماجد موريس إبراهيم.(١٩٩٩). **سيكولوجيا القهر والإبداع** ، القاهرة : دار الفارابي للنشر والتوزيع .

ماهر محمد أبو هلال ، وخليل نمر درويش .(٢٠٠٥) . البناء العاملي لتوجهات الهدف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس وطلبة الجامعة : دراسة للدافعية في إطاري علم النفس الاجتماعي والشخصية ، **دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية** ، ٣٢(١) ، ١٠٠ – ١١٤.

محمد أبو أزريق، عبد الكريم جرادات. (٢٠١٣). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٩ (١)، ١٥– ٢٧.

محمد السعيد أبو حلاوة . (٢٠١٢) . الهزيمة النفسية: ماهيتها، مؤشراتها، محدداتها، تداعياتها، والوقاية منها "دراسة في بناء المفهوم" ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة دمنهور ، ٤(٣) ، ١٧٧ – ٢٦٢ .

محمد السعيد أبو حلاوة ، راشد مرزوق راشد رزق . (٢٠١٣) . البنية العاملية والتحليل التمييزي للهزيمة النفسية في ضوء بعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة "نموذج مقترح " ، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (٣٧) جـ ٣ ، مايو ، ١٢٩– ١٧١.

محمد عبود. (٢٠١٦). العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة عجلون الوطنية في الأردن ، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** ، العلوم الإنسانية، ٣٠ (٣) ، ٦٤١ – ٦٦٢ .

محمد قاسم عبد الله. (٢٠١٢) . سيكولوجية التسويف ، **مجلة المعرفة** ، ٣٨٩ ، ٥٥ – ٦٨ .

مصطفى خليل محمود عطا الله . (٢٠١٧) . التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة أسيوط ، ٣٣ (٢ جـ ٢) ، أبريل ، ١٥٧ – ١٩٥ .

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

معاوية محمود أبو غزال ، فراس أحمد الحموري ، محمود حسن العجلوني . (٢٠١٣) . توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية ، **المجلة التربوية** ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، ٢٧ (٣) ، ص ص. ١١١ – ١٥٤

منعم دخول، ريم سليمون، بشرى شريبة .(٢٠١٤). الفروق في توجهات أهداف التعلم في القراءة لدى تلامذة الصف الرابع من التعليم الأساسي، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية** ، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٣٦ (٣) ، ٤٠٥ – ٤١٩ .

نهلة فرج علي الشافعي. (٢٠١٧). الانهزام النفسي كمنبئ للاتجاه نحو التحرش الجنسي لدى عينة من طلبة الجامعة الذكور : دراسة سيكومترية كلينيكية، **المجلة التربوية** ، جامعة الكويت ، مجلس النشر العلمي، ٣٢ (١٢٥) ، ديسمبر ، ١٤٥ – ١٩١ .

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

وداد محمد الكفيري.(٢٠١٦). التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية،** جامعة السلطان قابوس١٠(٢)، أبريل ، ٢٩٠ –٢٩٩.

وليد شوقي شفيق سحلول. (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية حوله وعلاقاتهما بالتحصيل الدراسي، **مجلة دراسات تربوية ونفسية،** كلية التربية، جامعة الزقازيق (٨٤) جـ١، ١٥٩– ٢١١ .

وليد عاطف الصياد. (٢٠١١). أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز، **مجلة كلية التربية،** جامعة الأزهر بالقاهرة، (١٤٦) جـ٤ ، ٥٥ – ١٠٨ .

يوسف عبد اللاوي.(٢٠١٦). الهزيمة النفسية أسبابها وأثرها في السقوط الحضاري: دراسة في ضوء السنة النبوية وأحداث السيرة، **مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية،** (٣٦)، ربيع الأول، ٢٥٨– ٣٢٥.

Al-Attiyah, A.(2010). Academic Procrastination and its Relation to Motivation and Self-efficacy: The Case of Qatari Primary School Students , **International Journal of Learning**, 17(8) , 173-186 .

Alexander , E & Onwuegbuzie , A . (2007) . Academic Procrastination and the Role of Hope as A Coping Strategy , **Personality and Individual Differences** , 42 (7) , 1301 – 1310 .

Alqudah , M ; Alsubhieh , A & Heilat , M . (2014) . The relationship between the academic Procrastination and Self-efficacy among sample of king saud university students , **Journal of Education and Practice** , 5 (16) , 101 – 111 .

Ames , C . (1992) . Classrooms : Goals , Structures , and Student Motivation , **Journal of Educational Psychology** , 84 (3) , 261 – 274 .

Anthony , J . (2004) . Academoc Procrastination and Statistics Anxiety , **Assessment & Evauation in Higher Education** , 29 (1) , 3 – 19.

Arunkumar , R ; Midgley , C & Urdan , T . (1999) . Cultural Dissonance between home and school : Longitudinal effects on Adolescent emotional Adjustment , **Journal of research on Adolescence** , 9 , 441 – 446 .

Balkis , M & Duru , E . (2009) . Prevalence of Academic Procrastination Behavior A mong Pre-service Teachers , and its Relationship with Demographics and Individual Preferences , **Journal of Theory Practice Education** , 5 (1) , 18 – 32 .

Basco , M . (2010) . **Praise for Procrastinator's guide to getting things done** , NY: The Guilford Press .

Beck , M ; Koons, S & Milgrim , D . (2000) . Correlates and Consequences of Behavioral Procrastination : The effects of Academic Procrastination , Self-Consciousness , Self-esteem and Self-Handicapping , **Journal of Social Behavior and Personality** , 15 (5) , 3 -13 .

DOI: 10.12816/0053163

Bendicho , P ; Mora , C ; Anorbe-Diaz, B & Rivero-Rodriguez , P . (2017) . Effect on Academic Procrastination after Introducing Augmented Reality , **Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education** , 13(2) , 319 – 330 .

Breland , B & Donovan , J . (2005). The Role of State Goal Orientation in the Goal Establishment Process , **Human Performance** , 18 (1) , 23 – 53 .

Briody , R . (2016) . An Exploratory Study of Procrastination , **Journal of Social Behavior and Personality** , 15 , 16 – 34 .

Brownlow , S & Reasinger , R .(2000) . Putting off Until Tomorrow what is better done today : Academic Procrastination as a function of Motivation toward college work , In : Ferrari, J & Pychyl , T (Ed) . Procrastination : Current Issues and New Directions , Special Issue , **Journal of Social Behavior and Personality** , 15 (5) , 15 – 34 .

Burka , J . (2008) . **Procrastination : Why You do it : What to do about it** , Cambridge , AM: Da Capo .

Capan , B . (2010) . Relationship among Perfectionism , academic Procrastination and Life Satisfaction of University Students , **Procedia-Social and Behavioral Sciences** , 5 , 99 – 103 .

Chang , H . (2014) . **Perfectionism , anxiety and Academic Procrastination : The role of Intrinsic and Extrinsic Motivation in College Students** , Master Thesis , California State University , San Bernardino .

Chu , A & Choi , J . (2005) . Rethinking Procrastination : Positive Effects of " Active " Procrastination Behavior on Attitudes and Performance , **The Journal of Social Psychology** , 145 (3) ,245 - 264 .

Daley , F (2013) . **What's Your Problem ?** , New York : Self Knowledge College Press .

Dewitte , S & Lens , W . (2000) . Procrastinators lack a broad action perspective , **European Journal of Personality** , 14 , 121 – 140.

Dewitte , S & Schouwenburg , H . (2002) . Procrastination, Temptations, and Incentives: The Struggle between the Present and the Future in Procrastinators and the Punctual **, European Journal of Personality** , 16(6):469 – 489 .

Dietz – Morales , J ; Cohen , J & Ferrari , J . (2008) . An integrated View of Personality Styles related to avoidant Procrastination , **Personality and Individual Differences** , 45 , 554 – 558 .

Ederer , E ; Aschemann , B ; Essau , C & O'Callaghan , J . (2008) . Procrastination Among Students in Austria and its Prevention in Academic Teaching , **Poster Presentation and Exchange Ideas at the Third International Conference on the Teaching of Psychology (ICTP)** , St , Petersburg Online, Avalibal at : // http://ictp2008.interteachpsy.org/presentations/participant_idea_exchange_session2/procrastination_among_students_in_austria_and_its_prevention_in_academi_teaching.php.

Elliot , A & Church , M . (1997) . A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation , **Journal of Personality and Social Psychology** , 72 , 218 – 232 .

Elliot , A & McGregor , H . (2001) . A 2 × 2 Achievement goal Framework , **Journal of Personality and Social Psychology** , 80 (3) , 501 – 519 .

Ellis , A & Knaus , W . (2002) . **Overcoming Procrastination : Revised edition**, NY: New American library.

Ellis, A. (2004) . **Rational Emotive Behavior Therapy: It Works for Me-It Can Work for You. Amherst**, New York : Prometheus Books.

Fernie , B & Spada , M .(2008) . Metacognitions about Procrastination : A Preliminary Investigation , **Behavioural and Cognitive Psychotherapy** , 36 , 359 – 364 .

Ferrari , J ; Parker , J & Ware , C . (1992) . Academic Procrastination : Personality Correlates with Myers-Briggs Types , Self-efficacy , and Academic of Control , **Journal of Social Behavior and Personality** , 7 , 495 – 502 .

Ferrari , J & Scher ,S . (2000) . Toward an Understanding of Academic and Nonacademic Tasks Procrastinated by Students : thee Use of Daily logs , **Psychology in the Schools**,37(4), 359-366.

Ferrari , J . (1991) . Self-Handicapping by Procrastination : Protecting Self-esteem , Social – esteem or both ? , **Journal of Research in Personality** , 25 , 245 – 261 .

Ferrari , J . (1998) . **Procrastination** , Encyclopedia of mental Health , 1 – 5 .

Ferrari , J . (2000) . Procrastination and Attention: Factor Analysis of Attention Deficit, Boredomness, Intelligence, Self-Esteem, and Task Delay Frequencies , **Journal of Social Behavior and Personality** , 15(5) ,185-196 .

Fiore,N. (2006) . **The New Habit: A Strategic Program for Overcoming Procrastination and Enjoying Guilt- Free Play** , New York : Penguin Group.

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

Holmes , R . (2002) . **The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior in academic procrastinators** , Doctoral Dissertation , Hofstra University.

Howell, A & Watson, D. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies , **Personality and Individual Differences**, 43, 167-178 .

Jaradat , A . (2004) . **Test anxiety in Jordanian Students : Measurement , Correlates and Treatment** , Doctoral Dissertation , Phillips , University of Marburg , Germany .

Karatas , H . (2015) . Correlation among Academic Procrastination , Personality Traits , and Academic Achievement , **Anthropologist** , 20 (1-2) , 243 – 255 .

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 – 70.

Klassen , R ; Krawchuk , L & Rajani , S . (2009) . Academic Procrastination of Undergraduates : Low Self-efficacy to Self-regulate Predicts higher Levels of Procrastination, **Contemporary Educational Psychology** , 33 , 915 – 931 .

Klassen, R ; Ang, R ; Chong, W ; Krawchuk, L ; Huan, V ; Wong, I & Yeo, L . (2010). Academic procrastination in two settings : Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore , **Applied Psychology**, 59(3), 361-379.

DOI: 10.12816/0053163

Knaus , W . (2010) . **End Procrastination Now ! get it done with a proven Psychological approach** , NY : Mc Graw – Hill , Inc .

Knaus , W . (1998) , **Do it Now : Break the Procrastination Habit** , 2nd ed , New York : Willey .

Konovalova , L . (2012) . Gender and age Differences in Academic Procrastination , task Evasiveness and Fear of Failure , **Annual Western Psychological Association Convention** , 3 – 6 may, In Vancouver , Canada .

Kordel , L. (2012) **. Live to Enjoy the Money You Make**, New York : Literary Licensing, LLC.

Lay , C & Schouwenburg , H . (1993) . Trait Procrastination , Time Management , and Academic Behaviour , **Journal of Social Behaviour Personality** , 8 , 647 – 662 .

Lee , E . (2005) . The relationship of motivation and flow experience to academic Procrastination in university students , **Journal of genetic Psychology** , 166 (5) , 5 – 14 .

McCloskey,J .(2012). **Finally , My Thesis on Academic Procrastination** , A Master Thesis, Faculty of the Graduate School of the University of Texas at Arlington .

Mortazavi , F . (2016) . The prevalence of Academic Procrastination and its Association with Medical Students' Well-being Status , **International Journal of Humanities and Cultural Studies** , 3 (2) , 1256 – 1269 .

Neenan , M . (2008) . Tackling Procrastination : An REBT Perspective for Coaches , **Journal of Rational – Emotive & Cognitive-Behavior Therapy** , 26 , 53 – 62 .

O'Brien , W . (2002) . Applying the Transtheoretical Model to Academic Procrastination , **Journal Behavior and Personality** , 15 , 103 – 109 .

Odaci , H .(2011) . Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students , **Computers & Education** , 57, 1109–1113.

Onwuegbuzie , A . (2004) . Academic Procrastination and Statistics Anxiety , **Assessment Evaluation Higher Education ,** 29 (1) , 3 – 19 .

Ozer , B & Ferrari , J . (2011) . Gender Orientation and Academic Procrastinations : Exploring Turkish High School Students , **Individual Differences Research** , 9 (1) , 33 – 40 .

Ozer , 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 .

Park , S & Sperling , R .(2012) . Academic Procrastination and Their Self-Regulation , **Psychology** , 3(1) , 12 – 23 .

Pedhazurr , E & Schmelkin , L. (1991). **Measurement design and analysis: An integrated approach**. Hills Dale. N. J. Lawrence Erlbaum Associates.

Pedhazurr , E & Schmelkin , L. (1991). **Measurement design and analysis: An integrated approach**. Hills Dale. N. J. Lawrence Erlbaum Associates.

Piccarelli , R .(2003) . How To Overcome Procrastination , **The American Salesman** , 48 , 27 – 29 .

Pintrich , P & Ames , K . (2011) . **The Evaluation in Achievement Goals Theory** , N.J . U.S.A .

Pintrich , P & Lindsey , N . (2011) . **Goal Orientation Theory** , N.J . U.S.A .

Pintrich , P & Schunk , D . (2010) . **Motivation in Education Theory : Research and Application** , Engliwood cliffs , New Jersy , Prentice Hall .

Pintrich , P ; Smith , D ; Garcia , T & McKeachie , W . (1991) . **A manual for the use of the motivated strategies for learning Questionnaire (MSLQ)** , Ann Arbor , National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning , The University of Michigan .

Pintrich, P . (2000) . An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology , Theory , and Research , **Contemporary Educational Psychology** , 25 , 92 – 104 .

Popoola , B . (2005) . A Study of Procrastinatory Behaviour and Academic Performance of Undergraduate Students in South Western Nigeria **, Journal of Social Sciences** , 11 (3) , 215-218.

Poursaberi , R . (2017) . Investigation of Academic Procrastination and its Dimensions and its Relationship with Academic Performance among Students of Tabriz University of Medical Sciences , Iran , **Journal of Medical Education Development Center** , 13(5), 488 – 496 .

Rabin , A ; Fogel , J & Nutter-Upham , K . (2011) . Academic Procrastination in College Students : The Role of Self-Reported Executive Function , **Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology** , 33(3) , 344 – 357.

Romero , J . (2013) . **Motivation to learn Integration Theory and Practice** , 4th ed , United States of America Apearson Education Company . U.S.A .

Sadeghi , H . (2011) . The Study of Relationship between Meta Cognition Beliefs and Procrastination among Students of Tabriz and Mohaghegh Ardabili University , **Procedia Social and Behavioral Sciences** , 30 , 287 – 291 .

Schraw , G ; Wadkin , T & Olafson , L . (2007) . Doing The Things We DO : A grounded Theory of Academic Procrastination , **Journal of Educational Psychology** , 99(1) , 12 – 25 .

Senecal , C ; Koestner , & Vallerand , R . (1995) . Self-Regulation and Academic Procrastination , **Journal of Social Psychology** , 135 , 607 – 619 .

Seo , E . (2013) . A Comparison of active and Passive Procrastination in relation to academic motivation , **Social Behavior and Personality** , 41 (5) , 777 – 786 .

Seo ,E . (2008) . Self-efficacy as A Mediator in the Relationship between Self-Oriented Perfectionism and Academic Procrastination , **Social Behavior and Personality** , 36 (6) , 753 – 763 .

Shu , S & Gneezy , A . (2010) . Procrastination of enjoyable experiences , **Journal of Marketing Research** , October , 47(5), 933 – 944 .

Simpson , W & Pychy , T . (2009) . In Search of The Arousal Procrastinator : Investigating The Relation between Procrastination , Arousal-Based Personality Traits and Beliefs about Procrastination Motivations , **Personality and Individual Differences** , 47 , 906 – 911 .

DOI: 10.12816/0053163

Sirin, E. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy, **Educational Research and Reviews**, 6(5), 447.

Sirois , F . (2014) . Out of Sight , Out of Time ? A Meta-anytic Investigation of Procrastination and Time Perspective , **European Journal of Personality** , 28 (5) , 511 – 520 .

Skaalvik, E. (1997): Self-enhancing and self-defeating ego-orientation : relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety , **Journal of Educational Psychology** , 89 (1) , 71-81

Snyder, C. (1994) . **Psychology of Hope: You Can Get Here from There** , New York, The Free Press.

Solomon , L & Rothmlum , E .(1994) . Academic Procrastination : Frequency and Cognitive Behavioral Correlates , **Journal of Counseling Psychology** , 31 , 503 – 509 .

Spiegel, D . (2006). Recognizing Traumatic Dissociation , **American Journal of Psychiatry** , 163(4) , 566–568.

Steel , P & Ferrari , J . (2013) . Sex , Education and Procrastination : An Epidemiological Study of Procrastinators' Characteristics from Global Sample , **European Journal of Personality** , 27(1),
51-58 .

Steel , P . (2009) . **The Nature of Procrastination : A Meta-Analytic and Theoretical of Self-Regulatory Failure** , Calgary : University of Calgary .

Steel , P . (2010) . Arousal , Avoidant and decisional Procrastinators : Do They Exist ? , **Personality and Individual Differences** , 48 (8) , 926 – 934 .

Steel , P ; Brothen , T & Wambach , C . (2001) . Procrastination and Personality , Performance , and Mood , **Personality & Individual Differences** , 30 , 95 – 106 .

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

Tice , D & Baumeister , R . (1997) . Longitudinal Study of Procrastination , Performance , Stress , and Health : The Cost and benefits of dawdling , **Psychological Science** , 8 , 454 – 458 .

Tsai , M & Tsai ,C . (2010) . Junior High School Students' Internet Usage and Self-efficacy : Are-Examination of the Gender gap , **Computer & Education** , 54 (4) , 1182 – 1193 .

Tuckman , B . (1990) . **Measuring Procrastination Attitudinally and Behaviorally** , Paper Presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association , Boston .

Valdes, S . (2006) . **Math Study Skills : 12 Steps to Success in Math** , Available at : //www.rock.uwc.edu .

Wang, N ; He, P & Li, Q. (2013, August). The relationship between postgraduates' academic procrastination and psychodynamic variables , **International Conference on Education**, Management and Social Science (ICEMSS-13) , Atlantis Press.

DOI: 10.12816/0053163

Wesley , J . (1994) . Effects of Ability , High School Achievement , and Personality Behavior on College Performance , **Educational and Psychological Measurement** , 54 , 404 – 408 .

Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective, **Journal of Educational Psychology**, 95(1), 179.

Wong , B . (2012) . **Metacognitive awareness , Procrastination and Academic performance of University Students in Hong Kong** , Doctiral Thesis , Leicester University .