الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي والملل لدى عينة من طلبة جامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات

إعـــــداد

د/ صالح عليان احمد درادكة
أستاذ مساعد كلية التربية والآداب
جامعة الحدود الشمالية

الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي والملل لدى عينة من طلبة جامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات

د/ صالح عليان احمد درادكة*

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي، والملل؛ والعلاقة بينها في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسة، ونوع الكلية، وتكونت العينة من (٣٩٣) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج مستوى متوسط لكل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية التسويف الأكاديمي والملل، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في الفاعلية الذاتية الأكاديمية تعزى لأثر الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق تعزى لأثر السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة. كما كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي تعزى لأثر الجنس لصالح الذكور، وفروق لأثر السنة الدراسية لصالح السنة الأولى والثانية. ووجود فروق دالة إحصائياً في الملل تعزى لأثر الجنس لصالح الذكور، وفروق لأثر السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة، وعدم وجود فروق لنوع الكلية على مقاييس الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والملل. وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين درجات الطلبة على مقاييس الفاعلية الذاتية الأكاديمية وكل من التسويف الأكاديمي والملل.

كلمات مفتاحية: الفاعلية الذاتية الأكاديمية، التسويف الأكاديمي، الملل، طلبة جامعة الحدود الشمالية.

* **د/صالح عليان احمد درادكة:** أستاذ مساعد–كلية التربية والآداب–جامعة الحدود الشمالية.

Academic Self-Efficacy and its Relation with the Academic Procrastination, Boredom in a Sample of Students of the Northern Border University in the Light of Some Variables

Dr. Saleh Daradkah

Assistant Professor, Department of Education & Psychology, Faculty of Education & LiteratureNorthern Border University

Abstract:

The current study aimed to identify the level of academic self-efficacy and academic procrastination, and boredom, and the relationship between them, in light of some variables. The sample of the study consisted of 393 male and female students. The results showed an middle level of academic self-efficacy and academic procrastination, and boredom. And the results of the study also revealed statistically significant differences in academic self-efficacy due to the effect of gender in favor of females. There were differences due to the effect of the academic year in favor of the fourth year. That there were statistically significant differences in academic procrastination due to the effect of gender in favor males, differences in the effect of the academic year in favor of the first year and the second. And that there were statistically significant differences in boredom due to the effect of gender in favor males, differences in the effect of the academic year in favor of the fourth year, and there were no differences for the college on academic self-efficacy and academic procrastination, and boredom. The results showed a statistically significant negative relationship between the students' grades on the academic self-efficacy and academic procrastination, and boredom.

Keywords: Academic Self-Efficacy, Academic Procrastination, Boredom, Students of Northern Border University.

المقدمة:

تأخذ ظاهرتي التسويف والملل مساراً واضحاً ومؤثر في العملية الأكاديمية التي تكمن في التأجيل غير الضروري لبعض المهام التي يجب القيام بها أو تأخيرها أو التخلي عنها، فبعض الأفراد لا يكملون واجباتهم ويتجنبون أداء المهام بسبب التسويف والملل، بالإضافة إلى المخاوف الشخصية من الفشل أو بسبب قدرات الفرد الشخصية. فالتسويف يظهر من خلال تأجيل السلوك المرغوب فيه إلى وقت لاحق، مما يضعف تحقيق أهداف الفرد، وقد يأخذ شكلاً من أشكال المقاومة أو وسيلة لتجنب المهام. بينما تعتبر الفاعلية الذاتية الأكاديمية أحد الأبعاد الهامة للشخصية الأكاديمية، والتي تستخدم كدافع أساسي للتعلم ومنبئ بالأداء الأكاديمي. كما أنها تبين قدرة المتعلم على أداء مهام محددة في موقف محدد بنجاح. وقد يواجه الطلبة في مختلف المراحل الدراسية صعوبة في التركيز في مذاكرة دروسهم؛ حيث يشعر الكثير منهم بالملل خلال الدراسة وفترة الامتحانات وذلك نتيجة قضاء وقتٍ كبيرٍ في الدراسة والمراجعة، وأحياناً يكون أسلوب الدراسة هو السبب في إصابة الطالب بالملل.

تعتبر الفاعلية الذاتية الأكاديمية إحدى جوانب الشخصية الأكاديمية التي تساعد الطالب على عملية الاستبصار لإمكاناته التي تحدد فعله وسلوكه، كما أنها من أهم محددات التعلم التي تؤثر بنهج التعلم والعمليات الأكاديمية، فهي بمثابة مرآة معرفية للطالب تشعره بالقدرة على التحكم بالبيئة الأكاديمية التي يعيشها، فالطلبة ذوو الفاعلية الذاتية لديهم قدرة على المشاركة في الأعمال الشاقة بسهولة، ويتصفون بالمثابرة، فهم يباشرون بسرعة في المهام الأكاديمية الصعبة وذات المستوى العالي من التحدي. فالفاعلية الذاتية الأكاديمية تعمل على خلق جو من الدافعية، وإظهار مستوى عالٍ من الجهد والمثابرة على العكس من التسويف الأكاديمي والتعرض للملل (Zimmerman, 2000).

ويعتبر سلوك التسويف من أكثر الظواهر شيوعاً بين الطلبة وخصوصاً في الإعداد الأكاديمي، وأن معظم الطلبة عرضة للتسويف في حياتهم الأكاديمية (Bakar & Khan, 2016). ويشير ستيل وفيراري (Steel & Ferrari, 2013) إلى أن التسويف واسع الانتشار داخل الأوساط الأكاديمية وخاصة بين طلبة الجامعات، حيث تشير التقديرات إلى ما بين (٥٠–٩٥%) من طلاب الجامعات لديهم تسويف منتظم. كما يذكر كيامارسي وأبو القاسيمي (Kiamarsi &

(Abolghasemi, 2014) أن هناك ارتباط إيجابي قوي بين التسويف والضعف النفسي للطلبة، وأن (٥٠%) من الطلبة يعانون من التسويف في إتمام واجباتهم الأكاديمية وتقل لديهم الفاعلية الذاتية فيما يتعلق بالجانب الأكاديمي.

فالطلبة الذين لديهم ميل أعلى للملل هم أفراد يمتلكون فاعلية أقل من غيرهم، وهذا ينعكس على اهتماماتهم، ودوافعهم للإنجاز (Sharp, 2017). فالملل يرتبط سلبياً بالأوساط الأكاديمية كالدافع والاهتمام بالدراسة، والجهد، والتنظيم الذاتي، والإنجاز الأكاديمي؛ بينما ارتباط الملل إيجابياً بالتفكير غير الملائم والتنظيم الخارجي المتصور من قبل الآخرين، وبارتفاع معدلات التسرب وانخفاض التحصيل الدراسي، وأن الملل كان سبباً رئيساً في ترك المدرسة (Sharp, Hemmings, Kay, Murphy & Elliott, 2016).

مشكلة البحث وأسئلته:

هنالك العديد من الأمور التي تعيق تقدم الطالب في الحياة الأكاديمية، ومن هذه الأمور تسويف الطالب لأعماله الدراسية أو التعرض للملل، فالتسويف في الجانب الأكاديمي قد يتسبب بالعديد من المشكلات التي تمنع الطالب من تحقيق أهدافه، ويعزز لديه الشعور بعدم الراحة، وصعوبة في التركيز على أداء المهام الأكاديمية هذا من جانب، ومن جانب آخر يؤثر الملل في الطالب بشكل سلبي من خلال عدم تجاوب الطالب مع المهام الأكاديمية المطلوبة والابتعاد عنها. وقد يكون ذلك بسبب صعوبة المواد الدراسية أو نظرة الطالب بعدم أهمية وجدوى الدراسة، الأمر الذي يؤدي به إلى ضعف فاعليته وعدم تركيز انتباهه للأمور الدراسية. فالتسويف والملل قد يخلفان دافعاً لترك الجانب الأكاديمي وتسويفيه أو تأجيله لوقت آخر، فينقص لديه الاهتمام والدافع لدى الطالب الذي ينعكس على فاعليته الأكاديمية وأدائه الدراسي. وأن وجود فاعلية ذاتية أكاديمية منخفضة تؤدي بالطالب بلا شك إلى تجنب المهام الدراسية الصعبة، والقيام بجهد أقل في متابعة أهدافه الشخصية والأكاديمية. وقد ما أشار إليه مولتون وبرون ولينت (Multon, Brown, & Lent, 1991) إلى أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تسهم ما نسبته (١١-١٤٪) من التباين في الأداء الأكاديمي، ومن هنا نشأت مشكلة هذه الدراسة وهي الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي والملل لدى عينة من

طلبة جامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات. لذا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي، والملل لدى أفراد عينة الدراسة؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى في الفاعلية الذاتية الأكاديمية تبعاً لمتغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسة؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسة؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى في الملل تبعاً لمتغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسة؟
٥. هل توجد علاقة ارتباطية في مستوى بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي، والملل لدى أفراد عينة الدراسة؟

أهداف البحث:

تهدف الدراسة إلى تعرف مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والملل لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغيرات: الجنس، والسنة الدراسية، الكلية. والتعرف إلى العلاقة ما بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية وكل من التسويف الأكاديمي والملل.

أهمية البحث:

تأتي أهمية الدراسة **من الناحية النظرية** من أهمية المعلومات التي ستوفرها للمختصين في مجالات التربية وعلم النفس وخاصة المجالين التعليمي والنفسي، ولفت أنظار المسؤولين في مؤسسات التعليم العالي إلى أهمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية كجزء من الصحة النفسية بالنسبة للطلبة الجامعيين، وعليه فقد توفر هذه الدراسة بالإضافة للأدب التربوي المتوافر إطاراً نظرياً يساعد في زيادة مستوى الفهم لطبيعة هذه المتغيرات ومستوى تواجدها لدى الطلبة الجامعيين. بالإضافة إلى معرفة مدى مساهمة التسويف الأكاديمي والملل في عدم تحقيق النجاح والتفوق الدراسي.

أما **من الناحية التطبيقية** فيمكن الاستفادة من نتائجها في تحديد مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والملل، بالإضافة إلى تحديد درجة انتشارهن لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية. وستسهم النتائج بتصميم بعض

البرامج التربوية والنفسية التي يمكن أن تسهم في تنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وتحقيق فهم أَعْمَقَ لظاهرة التسويف والملل، وبناءً على ذلك وضع البرامج العلاجية للتسويف الأكاديمي والملل، وتزود هذه الدراسة المرشدين النفسيين العاملين في المدارس والجامعات بأدوات قياس تساعدهم في قياس سلوك الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي، والملل لدى الطلبة، ومن المتوقع أن تحفز الدراسة باحثين آخرين للأجراء دراسات جديدة لهذه المتغيرات لدى عينات جديدة وبيئات مختلفة باعتبار هذه المتغيرات تقوم بدور مهم في حياة الطالب بالوقت الحاضر والمستقبل.

حدود البحث:

يتحدد نطاق تطبيق الدراسة الحالية على ما يأتي:

- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨م.
- **الحدود المكانية:** جامعة الحدود الشمالية بفروعها عرعر – رفحاء – طريف.
- **الحدود البشرية:** وتمثلت بتطبيقها على عينة من الطلبة في مرحلة البكالوريوس ولم تشمل المراحل التعلمية الأخرى.
- **الحدود الموضوعية:** تنحصر الحدود الموضوعية للدراسة في التعرف على مستوى والفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي، والملل لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغيرات: الجنس، والسنة الدراسية، الكلية.

مصطلحات البحث:

الفاعلية الذاتية الأكاديمية: هي إدراك الفرد لمستوى القدرات الأكاديمية المكتسبة، ومستوى الثقة الذي يشعر بها الفرد، بقدرته على النجاح، وتحقيق الإنجازات الأكاديمية، وإمكانيته تطبيق المهارات المعرفية لأحداث التطور بالجانب الأكاديمي والتقييم المستمر له، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/ة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية المستخدم بالدراسة الحالية.

التسويف الأكاديمي: هي عملية تأجيل أو تأخير مهمة أكاديمية بشكل مقصود، وبشكل دائم أو في بعض الأحيان، ويكون الفرد مدركاً لما ينتج عن ذلك من تأثير سلبي في مستوى الأداء، ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/ة على مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم بالدراسة الحالية.

الملل: حالة عاطفية غير سارة ومؤلمة، أو تجربة نفسية تجعل الفرد منفصل عما يدور حوله، مما يستلزم مزيجًا من عدم الرضا أو الإحباط أو الإزعاج أو عدم الانتباه مع عدم وجود دافع للمتابعة الأهداف. (Danckert & Allman, 2005)، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/ة على مقياس الملل المستخدم بالدراسة الحالية.

جامعة الحدود الشمالية: احدى الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية التي تم إنشاؤها عام ٢٠٠٧م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعتبر الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي، والملل من أبرز العوامل المؤثرة في المثابرة والأداء الأكاديمي للطالب الجامعي، وتتبلور هذهِ الفاعلية على شكلِ أفكار ومُعتقدات حول الذات بشأن مدى كفايتها، ومن خلال الفاعلية الذاتية الأكاديمية يُمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطالب إذا كان مُرتفعاً أم مُنخفضاً. ومن ثم فأن تمتع الطلبة الجامعيين بمستوى مُرتفع من الفاعلية الذاتية الأكاديمية دليل واضح على الابتعاد عن التسويف، ويعد هذا أحد أهم مفاتيح النجاح التي يمتلكها الطلبة في تحقيق التوافق الدراسي لمواجهة المشكلات والتحديات التي يتعرضون لها أثناء الدراسة كالتسويف الأكاديمي والملل، في حين تدني مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية يشير إلى حاجة الطلبة إلى ضرورة تدعيم خبراتهم لكي يبتعد عن التسويف، لأن انخفاضها يجعلهم معرضين للضغوط والصعوبات في الحياة الدراسية اليومية مما قد يؤثر على توافقهم الدراسي.

حيث يرى بيري (Perry, 2012) أن ارتفاع الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الفرد تزيد من الجهد المبذول في المهمة، وتحدد الأهداف المناسبة، فعندما تكون الفاعلية الذاتية عالية يعتقد الفرد أن الهدف يمكن تحقيقه، ويكون أقل احتمالية لتأجيل المهمات أو تجنبها. فالفاعلية الذاتية أو تصور الفرد لقدرته على إنجاز المهمة، هو من المفاهيم المهمة والمؤثرة على عملية التطوير الأكاديمي للفرد، وأن الفاعلية الذاتية لها تأثير كبير على الإنجاز في المجالات المختلفة وخاصة التعليمية منها، فقد اثبتت أن تصورات الطلبة للفاعلية الذاتية تؤثر على الإنجاز والسلوك (Klassen & Chiu, 2010).

وأن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تركز على جانبين هما؛ أحكام الفرد عن قدراته في تنظيمه لأعماله وتحقيقه لها، أو على أساس معتقدات الفرد حول قدرته وتنفيذ

الأعمال المطلوبة حسب المتوقع (Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005). والفاعلية الذاتية هي آلية للفهم والتنبؤ بالتفكير، والتنظيم، وتنفيذ الأعمال لتحقيق الأهداف المحددة، وتقوم الفاعلية الذاتية بوظيفة تنظيمية ذاتية من خلال تزويد الأفراد بالقدرة على التأثير في العمليات والإجراءات المعرفية الخاصة بهم، فهي تشير إلى اعتقاد الفرد بأنه يمكن أن يحقق النجاح في مستوى معين لمهمة أو هدف أكاديمي محدد (Bandura, 2001).

وتتمثل الفاعلية الذاتية الأكاديمية للطلبة في قدراتهم الأكاديمية التي يتم الحصول عليها وتعديلها من خلال مصادر رئيسية هي: التجارب الماضية، ومراقبة الآخرين، والإقناع الذاتي ودعم الآخرين، والإثارة الفسيولوجية والانفعالية أو ردود الفعل التي يحكم فيها الناس جزئيا على قدرتها (Hampton & Mason, 2003). وتؤثر الفاعلية الذاتية الأكاديمية على حافز الفرد لبدء أو إكمال المهمة، وقد وجد هسيه وسوليفأن وغويرا (Hsieh, Sullivan & Guerra, 2007)، علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية وتوجه الهدف لدى طلبة المرحلة الجامعية، وأن الطلبة الحاصلين على مستويات أعلى في الفاعلية الذاتية الأكاديمية كانوا أفضل تجهيزا للمثابرة والحفاظ على الدافع اللازم لإنجاز المهام، وأكثر امتلاك للدافع لاستكمال الدراسة المطلوبة وإنجاز الأهداف الأكاديمية.

والفاعلية الذاتية الأكاديمية تساعد الطلبة على وضع أهداف واضحة ومحددة؛ في حين أن زيادة الفاعلية الذاتية يحسن نوعية الأهداف في وقت لاحق (Artino, Holmboe & Durning, 2012). وتعتبر الفاعلية الذاتية الأكاديمية مؤشراً جيداً للأداء الأكاديمي، وتوصف بأنها ثقة الفرد في قدراته على التنظيم والتنفيذ، وتنظيم الأداء لتحقيق أنواع معينة من الأهداف، وتعمل ضمن مجموعة متعددة المستويات ومتعددة الأوجه من المعتقدات التي تؤثر على شعور الأفراد وتفكيرهم، وتحفيز أنفسهم، والتصرف خلال المهام الأكاديمية المختلفة. وتقوم الفاعلية الذاتية على أربعة أسس هي: المعرفة والخبرات المتنقلة، وإتقان النشاط، وكذلك الحالات الجسدية والانفعالية. وتترابط تنمية الفاعلية الذاتية ارتباطاً وثيقاً بتجارب الفرد وكفاءاته، ومهامه في مجالات مختلفة من مراحل الحياة المختلفة. كما يجب أن تكون معتقدات الفاعلية الذاتية ذات صلة بفهم النتائج التعليمية،

وأنها تؤدي إلى سلوكيات ودوافع محددة يمكن أن تشجع أو تثبط الأداء الفعال (Sharma & Nasa, 2014).

وقد يعاني الطلبة الجامعيين من بعض المشكلات التي تمنعهم من تحقيق أهدافهم، وتقيد إمكاناتهم، ففي العديد من المواقف والأعمال التي يجب إنجازها يقول الطالب " سأعمل هذا في وقت لاحق"، مسوفاً بذلك أعماله وواجباته التي يجب إنجازها، وقد اثار التسويف أنتباه الباحثين في العقود القليلة الماضية (Steel, 2007). وأعتبر ديبت وأندريس (Dept &Andres, 2015) التسويف أنه أحد العوامل التي قد تضعف أداء الطالب الأكاديمي؛ لأنه سلوك نفسي معقد يؤثر على الجميع إلى حد ما، حيث إنه قد يمثل لدى بعض من الطلبة مشكلة طفيفة يمكن السيطرة عليها، وقد تكون لدى البعض الآخر مصدراً لضغوط كبيرة، وعدم التمكن من إدارة الوقت، ووجود العديد من النتائج السلبية في مجالات الحياة المختلفة، وأهمها الجانب الأكاديمي الذي قد يعيق إنجاز المهمات الأكاديمية.

ويتصف التسويف الأكاديمي بالميل إلى تأخير الأنشطة والسلوكيات، أو الإقلاع عن أداء عمل ما، وقد يحدث لدى الطلبة من مختلف الأعمار، سواء كأن هؤلاء الطلبة في المدرسة أو التعليم الجامعي أو من مجالات التعليم الأخرى. فالتسويف قد ينتشر بين طلبة المرحلة الجامعية بشكل خاص، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن أكثر من (٧٠٪) من طلبة الجامعات يعترفون بأنهم مسوفون ومؤجلون في إنجاز المهمات الأكاديمية (Schraw, Wadkins & Olafson, 2007). وأشار تشو ومورأن (Chui & Moran, 2009) إلى نوعين من التسويف الأكاديمي، وهما: التسويف الإيجابي؛ يمتاز المسوفون بهذا النوع بالدافعية المرتفعة لاتخاذ قرارات تحت ضغط الوقت، حتى يتمكنوا من إنجاز المهام قبل المواعيد النهائية، وتحقيق نتائج مرضية، أما التسويف السلبي؛ فالأفراد في هذه الفئة يقمون بتأجيل ما يجب أن يتم إنجازه إلى اللحظة الأخيرة، لعدم قدرتهم على التصرف في الوقت المناسب، وهم أكثر عرضة للفشل في إنجاز المهام.

فقد عرف ستيل (Steel, 2007) التسويف بأنه تأجيل طوعي للعمل المقصود وتوقع نتائج سيئة ناتجة عن هذا التأخير، بينما عرفه كلينغزيك (Klingsieck, 2013) بأنه التأخير الطوعي للهدف المقصود والضروري، وتوقع عواقب سلبية محتملة تفوق العواقب الإيجابية المترتبة على ذلك التأخير، كما يعرف التسويف

الأكاديمي بأنه تأجيل الواجبات الأكاديمية كالتحضير للامتحانات والواجبات المنزلية في بعض الأحيان أو بشكل مستمر Solomon & Rothblum, (1984). فهو سلوك يتميز بتأجيل أو تجنب المهام التي يجب القيام به إلى وقت لاحق، وهو يتضمن تأخير طوعي في البداية، أو إكمال مسار العمل المقصود مع عدم وجود تنظيم سلوكي، وضعف في مهارات إدارة الوقت، وصعوبات في تبني أو الحفاظ على نهج منظم للدراسة (Steel, 2007)، لذا فإن التسويف الأكاديمي يوصف عادةً بفشل إنجاز المهمة الأكاديمية ضمن الإطار الزمني المتوقع (Senécal, Koestner & Vallerand, 1995)

وأشار بلونت وبيشيل (Blunt & Pychyl, 2000) إلى سببين من أسباب التسويف الأكاديمي أولهما: المعنى الشخصي؛ أي مدى شعور الأفراد بأهمية هذا العمل، وهل يشمل على المتعة والمنفعة، حيث كلما انخفض المعنى الشخصي أدى ذلك الى احتمال أقل للقيام بإنجاز المهمات الأكاديمية، الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من التسويف. وثانيهما: تنظيم المهام؛ فعندما تكون المهمة أقل تنظيماً تكون أكثر صعوبة في التنسيق، مما يؤدي للعديد من الأمور التي يجب اتخاذ قرار حولها.

وعند مقارنة التسويف الأكاديمي الإيجابي بالتسويف الأكاديمي السلبي، نجد أن الطلبة المسوفين إيجابياً يستخدمون الوقت بشكل أكثر فاعلية، ولديهم قدرة أكبر للسيطرة على الوقت، وإظهار فاعلية ذاتية أعلى، واستخدام استراتيجيات التكيف (مثل الاستراتيجيات الموجهة نحو المهام)، ويمتلكون سلوكيات ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالفاعلية الذاتية، ومعدل أعلى من الرضا عن الحياة. أما الطلبة المسوفين السلبين هم أولئك الذين لا يتعمدون المماطلة والتأجيل ولكن ينتهي بهم الأمر إلى تأخير المهام، والتلفظ بالشتائم عند اقترابهم من الموعد النهائي بسبب عدم القدرة على الوفاء بالمواعيد، وعدم القدرة على تحقيق نتائج مرضية. ويمتلكون مستوى أقل من الفاعلية الذاتية، يفضلون العمل تحت ضغط الوقت في أي عمل يقترب من الموعد النهائي للمهمة، فالمماطلة المقصودة والمتعمدة قادرة على أداء وإنجاز الأعمال في المواعيد النهائية المحدد، والرضا عن النتيجة (Chun & Choi, 2005).

وهناك مجموعة من الأبعاد المرتبطة بالتسويف الأكاديمي: ١. المعتقدات المتعلقة بالقدرات؛ وهي المعتقدات والأفكار حول القدرة على العمل تحت الضغط (Sokolowska, 2009). ٢. التحول عن المهمة؛ فالأفراد يتحولون باستمرار إلى أنشطة أخرى، فينتقلون من التركيز على مسار العمل المقصود إلى التركيز على أنشطة أكثر إثارة ومتعة، وقد يكون ذلك بسبب طبيعة المهمة وصعوبتها أو خصائص الأفراد (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008). ٣. العوامل الاجتماعية؛ وهي المتمثلة بالأصدقاء أو الأسرة، باعتبارها واحدة من الأسباب الرئيسية للمماطلة وتأجيل العمل الدراسي، ويمكن للعوامل الاجتماعية أن تعزز عدم الانشغال بالمهمة أو تجنب المهمة، ويمكن لطلبة الجامعات الابتعاد عن أداء الأعمال الدراسية والمواعيد النهائية، أو التواصل مع الأصدقاء بدلاً من القيام بالأعمال المطلوبة. ٤. إدارة الوقت؛ وهي التمكن من السيطرة بوعي على الأنشطة والسلوكيات لمعظم الوقت المتاح، وسوء إدارة الوقت يمكن يؤدي إلى نسيان المهمة، أو التحويل لمهمة أخرى أقل أهمية بدلاً من المهام الأكاديمية (Solomon & Rothblum, 1984). ٥. المبادرة الشخصية التي سببها المواقف أو الخصائص الشخصية والاستعداد، أو القدرة على بدء أو تنفيذ المهام بنشاط. ويكون الطلبة أكثر فعالية عندما يكون لديهم دوافع تحركهم لتحقيق النجاح في الناحية الأكاديمية، فالطلبة الذين لديهم مبادرة شخصية ودافعية لاستكمال أعمالهم الأكاديمية يكون مستواهم في التسويف متدني جداً (Carden, Bryant, & Moss, 2004). ٦. الكسل؛ هو الميل لتجنب العمل بالرغم من امتلاك القدرة على أنجاز المهمات، وهو ما يشكل (١٨٪) من التباين في أسباب التسويف لدى الطلبة (Solomon & Rothblum, 1984).

ومن خصائص الطلبة المسوفين، انخفاض ضبط النفس، والانضباط الذاتي، وضعف التنظيم الانفعالي، وسوء إدارة الوقت، وانخفاض مستوى الاستمرار في المهمة، وانخفاض مستوى الجهد، وضعف التنظيم والأداء، والتشتت، وضعف تحديد الأهداف، وضعف القدرة على تحديد الأولويات، ونقص استراتيجيات التخطيط لإنجاز المهمة، وانخفاض في الدافعية للتحصيل (Schraw et al., 2007). ويشير فراري (Ferrari, 2004) إلى وجود ارتباطاً إيجابياً بين التسويف الأكاديمي وكل من: الخوف من الفشل، وقلق السمة، والاكتئاب. وارتباط سلبي مع كل من: الفاعلية الذاتية، والثقة بالنفس، وانضباط العمل، والتفاؤل، والدافع الذاتي.

إنّ فشل الكثير من الطلبة في دراستهم يعود إلى عدم قابلية الطالب لتعلّم لمادة التي يدرسها، وأن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تتنبأ سلباً بالملل، وإيجابياً مع التسويف الأكاديمي. فالفاعلية الذاتية الأكاديمية تقوم بدور الوسيط في العلاقة بين الملل والتسويف الأكاديمي (Xiaofang & Xiaoxian, 2017)، ويعتبر الملل من أكثر الأمور القوية التي تؤثر على انتباه الطالب (Sánchez-Rosas & Esquivel, 2016).

والملل إحدى المشكلات الشائعة جدًا، وهي صورة من صور المشاعر الإنسانية التي تبدو واضحة بين الطلبة في مختلف المراحل التعليمية، ويصاحبه العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية والمهنية والشخصية. حيث يحدث الملل أثناء ممارسة الأفراد لمختلف الأنشطة والواجبات في الأوضاع التعليمية. ويعرف الملل بأنه حالة عاطفية غير سارة وعابرة ، يشعر فيها الفرد بنقص واسع في الاهتمام (Fisher, 1993). وعرفه ميكولاس وفودانوفيتش (Mikulas & Vodanovich,1993) بأنه حالة من الإثارة المنخفضة نسبياً وعدم الرضا، ناتجة عن تحفيز ودافعية منخفضة. ويرافق الملل مجموعة من المشاعر السلبية مثل الحزن، ومشاعر الاكتئاب، الفراغ، اليأس، عدم المعنى، الخمول، الشعور بالحبس، الأرق والإحباط والقلق والغضب (Culp, 2006). ويصف وات وفودانوفيتش (Watt & Vodanovich,1998) الملل بأنه يتضمن كره التكرار أو الروتين عندما تكون البيئة غير محفزة.

ويذكر مارتن وآخرون (Martin et al., 2006) أن المهام الأكاديمية الغير صعبة والإكراه على القيام بالمهمة تودي إلى شعور متكرر بالملل. واقترح أوهانلون (O'Hanlon, 1998) أن الملل حالة نفسية تضم مجموعة من التفاعلات العاطفية، والتحفيزية، والمعرفية لها علاقة بيولوجية؛ حيث يشمل المكون العاطفي إثارة ودافعية منخفضة، أما المكون المعرفي يشمل انخفاض الاهتمام بسبب انخفاض مستوى الإثارة. ويذكر شيرر (Scherer, 2009) أن الملل له مجموعة من المكونات تضم مكونات عاطفية (مشاعر غير سارة، كره)، مكونات معرفية (تصورات متغيرة عن الوقت)، والمكونات الفسيولوجية (انخفاض الإثارة)، والمكونات التعبيرية (الوجه، التعبير الصوتي والوضعي)، والمكونات التحفيزية (الدافع لتغيير النشاط أو لترك الموقف).

ويرى بيكرين (Pekrun, 2006) أن الشعور بالملل يحدث لدى الطالب نتيجة لوجود دافع منخفض يدفع الطالب لتجنب أو ترك موقف أكاديمي يجد فيه قيمة منخفضة، أو عدم السيطرة، وبالتالي من المتوقع أن يقلل الملل من الدوافع الذاتية، كان يستخدم الفرد استراتيجيات التعلم السطحية. وحدد غوتز وفرينزل، وغوتز وآخرون (Goetz & Frenzel, 2006; Goetz et al., 2014) خمسة أنواع فرعية من الملل هي: ١. الملل غير المبالٍ في جو لطيف ومريح، ويشير إلى المتعلمين الذين يعانون من حالة من التعب المفرط والانسحاب السلمي. ٢. الملل العابر: وهو مشاعر غير سارة إلى حد ما تتعلق بالأفكار المتجولة لدى المتعلم، يتصف صاحبه بعدم اليقين وقلة الحماس لتغيير الوضع الحالي، ولا يشارك بنشاط في البحث عن حل فعال، ولا يرقى إلى مستوى الأفكار غير المستهدفة. ٣. البحث عن الملل بطريقة غير سارة يتعلق بشعور المتعلم بالقلق، ويعزمون على إيجاد شيء أكثر إبداعاً للقيام به. ٤. الملل التفاعلي: وهو الذي يتعلق بالمتعلم الذي لديه دوافع يائسة لتجنب الملل، ويكون مستوى الإثارة النموذجي لهذا النوع مرتفع جداً. ٥. الملل اللامبالاة: هو تجربة غير سارة تضم مستويات منخفضة من المشاعر الإيجابية والسلبية على حدا سواء، ويتصف أفراد هذا النوع بعدم الرضا والعجز.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية والملل فق أجرى افضال وجامي (Afzal & Jami, 2018) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التسويف الأكاديمي وأسبابه لدى عينة من طلاب الجامعة، وتألفت العينة من (٢٠٠) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج أن النفور من المهمة، واتخاذ القرار الأكاديمي، والخوف من الفشل، وإدارة الوقت من أقوى أسباب التسويف، وأن التسويف الأكاديمي منتشر في مراحل التعليم الجامعي الثلاثة.

أما دراسة بتول وخورشيد وجهانكير (Batool, Khursheed & Jahangir, 2017) فقد هدفت إلى معرفة دور تقدير الذات والفاعلية الذاتية الأكاديمية في التنبؤ في التسويف الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٢) طالباً. كشفت النتائج أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تتوسط العلاقة بين تقدير الذات والتسويف الأكاديمي، وأن (١٨%) من نسبة التباين في التسويف الأكاديمي تعود إلى

الفاعلية الذاتية الأكاديمية. كما دلت النتائج أن الطلاب الذكور أعلى من الإناث في نسبة التسويف الأكاديمي.

وتناولت دراسة عجم (Ajam, 2016) الدور التنبؤي للفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب جامعة جوناباد في إيران، وبلغ حجم العينة (٢٨٥) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق بين الطلبة الذكور والإناث في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وكشفت النتائج أيضاً عن (٢٣.٦٪) من التباين في الفاعلية الذاتية الأكاديمية للطلبة ويمكن أن يفسر من خلال الجانب الاجتماعي.

واختبرت دراسة ميدرأنو وفلوريس–كأنتر وموريتي وبيرينو (Medrano, Flores-Kanter, Moretti, Pereno, 2016)، العلاقة بين المشاعر والفاعلية الذاتية الأكاديمية، وتكونت العينة من (٥٠) طالباً وطالبة في جامعة سيغلو شكسي بالأرجنتين. أظهرت النتائج أن الحالة المزاجية السلبية تقلل من مستويات الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات، وأن الحالة الإيجابية والسلبية في المزاج تؤثر على التوالي بمستويات الفاعلية الذاتية الأكاديمية للطلبة.

وقام يرديلن ومكافري وكلاسن (Yerdelen, McCaffrey & Klassen, 2016) بدراسة على (١٨٢) طالباً جامعياً، هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الطلاب والتسويف وعلاقته بالفاعلية الذاتية والتعليم المنظم ذاتياً، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين تسويف الطلبة وقلقهم، وكانت مستويات القلق والتسويف مرتبطة بشكل كبير بمستويات منخفضة من الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

واختبرت دراسة سانشيز– روساس وإسكيفيل (Sánchez-Rosas & Esquivel, 2016) أثر الفاعلية الذاتية في الملل وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٤) طالباً في المرحلة الجامعية، وكشفت النتائج أن الملل والاهتمام يؤثران في فاعلية الذاتية الأكاديمية، وكان لهما تأثير قوي في الفاعلية التي تؤدي في تنمية المهمة الأكاديمية.

وهدفت دراسة دانيلز وتزي وجويتز (Daniels, Tze & Goetz, 2015) إلى تحديد استراتيجيات الطلاب لمواجهة الملل وتألفت عينة الدراسة من (٤٤٦) طالبا وطالبة في الجامعة الكندية، اظهرت النتائج وجود استراتيجيات تجنب معرفية وسلوكية سلبية لدى الطلبة في التعامل مع الملل، وأظهرت الدراسة وجود أربعة لتعامل الطلبة مع الملل المواجهون، المنسحبون أو المتهربون من مواجهة الملل،

الناقدون، وأن الملل يرتبط إيجابياً مع المستوى الأكاديمي الأدنى، وانخفاض التنظيم الذاتي.

وبحثت دراسة سيرينو (Cerino, 2014) دور العلاقات بين الدافع الأكاديمي والفاعلية الذاتية والتسويف الأكاديمي لدى عينة مكونة من (١٠١) طالباً جامعياً. أظهرت النتائج أن الفاعلية الذاتية تساهم في التباين في التسويف، وأن الدافع نحو التعلم له تأثير أكبر على التسويف الأكاديمي من الفاعلية الذاتية، وأن الطلاب الذين يفتقرون إلى الدافع الأكاديمي يميلون إلى التسويف أكثر.

وهدفت دراسة أبو غزال (٢٠١٢م) إلى مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك، تكونت عينة الدراسة من (٧٥١) طالباً وطالبة. كشفت نتائج الدراسة أن (٢٥.٢%) من الطلبة هم من ذوي التسويف المرتفع، و(٥٧.٧%) من ذوي التسويف المتوسط، و(١٧.٢%) من ذوي التسويف المتدني. وكشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح السنة الرابعة، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.

وقام سيرين (Sirin, 2011) بدراسة حول العلاقة بين التسويف الأكاديمي والدافع الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين بتركيا، حيث تألفت عينة الدراسة من (٧٧٤) طالباً. أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستويات التسويف الأكاديمي من حيث الجنس.

وسعت دراسة المخلافي ورزق والجرموزي (٢٠١٠م) للكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية وبعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة صنعاء، وتكونت العينة من (١١٠) طالباً وطالبة. توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية وفقاً لمتغير التخصص لصالح طلبة التخصصات العلمية، وفروق وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وسعت دراسة أسيي وآخرون (Acee et al., 2010) إلى اكتشاف تصورات الطلاب عن الملل الأكاديمي في المواقف الصعبة، وبلغ عدد المشاركون (١٧٠) طالباً وطالبة. تشير نتائج الدراسة إلى عامل ملل عام واحد في المواقف التي

يتذكرها الطلاب وهو أن المهمة أقل تحديا وبلا معنى ولكن عاملين بالملل في المواقف التي يتذكرها الطلاب على أنها مفرطة في التحدي الملل الذي يركز على الذات يتميز بالشعور بعدم الرضا والإحباط.

وهدفت دراسة يونج (Yong, 2010) إلى الكشف عن ظاهرة التسويف بين طلبة إحدى الجامعات في ماليزيا في ضوء بعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (171) طالباً من تخصصات مختلفة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة إدارة الأعمال يسوفون أكثر من طلبة الهندسة في واجباتهم الجامعية، وأن الذكور يسوفون أكثر من الإناث، وأن الطلبة الأكبر سناً يسوفون أكثر من الأصغر سناً.
أما دراسة اوزر وديمر وفيراري (Ozer, Demir & Ferrari, 2009) فقد سعت الى تحديد انتشار التسويف حسب الجنس والمستوى الدراسي لدى عينة من الطلبة الأتراك، حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٤٨) طالباً. وأظهرت النتائج أن (٢٥%) من الطلبة أشاروا إلى وجود تسويف أكاديمي، وأن الذكور أكثر تسويفاً للمهمات الأكاديمية من الإناث، ولم تدل النتائج عن فروق دالة إحصائياً في كل من مستوى التسويف الأكاديمي تعزى إلى المستوى الدراسي.

وقام الزق (٢٠٠٩م) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالباَ وطالبة. أظهرت النتائج أن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية جاء بدرجة متوسطة، وأن الفاعلية الذاتية المدركة تكون في أدنى مستوياتها في السنة الثانية وتصل إلى أعلى مستوياتها في السنة الرابعة، وعدم وجود فروق في مستوى الفاعلية وفقاً لمتغير الجنس، الكلية، والمستوى الدراسي.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تناولت علاقة الفاعلية الذاتية الأكاديمية بكل من التسويف الأكاديمي والملل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيرات الجنس والسنة الدراسية، والملل. فهناك اتفقت جزيئاً مع هذه الدراسة بتناولها متغيرين فقط كالفاعلية والتسويف كدراسة بتول وآخرون (Batool, et al., 2017) ودراسة يرديلن وآخرون (Yerdelen, et al., 2016)، وأن أغلب الدراسات تناولت هذه المتغيرات من حيث انتشارها ومعرفة الأسباب التي أدت لها كدراسة افضال وجامي (Afzal & Jami, 2018) ودراسة أبو غزال (٢٠١٢م). كما

اتفقت الدراسة مع دراسة الزق (٢٠٠٩م) من حيث المتغيرات المستقلة (الجنس، والكلية، والسنة الدراسية).

إجراءات البحث:

منهج البحث:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي والارتباطي، إذ بحثت علاقة الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والملل في ضوء بعض المتغيرات.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الحدود الشمالية والبالغ عددهم (١٦٢٠٠) طالباً وطالبة، للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.

عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من (٣٩٣) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة	المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٢٢٧	٤٢.٢	السنة الدراسية	أولى	٨٨	٢٢.٤
	أنثى	١٦٦	٥٧.٨		ثانية	١٠٩	٢٧.٧
نوع الكلية	علمية	١٧٨	٤٥.٣		ثالثة	٩٦	٢٤.٤
	إنسانية	٢١٥	٥٤.٧		رابعة	١٠٠	٢٥.٤

أدوات البحث:

أولاً– مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

تم بناء مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية المستخدم بالرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بالفاعلية الذاتية الأكاديمية، كدراسة ويد ولوك (Wood & Lock, 1987)، ودراسة (Trontel, Hall, & O'Connor, 2013)، ودراسة (Shrauger & Schohn, 1995)، ودراسة (Turan, Çelik & İskender, 2015)، وبهذا تكون المقياس بصورته الأولية من (٢١) فقرة تقيس مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بعرضة على (٩) من المحكمين المختصين في علم النفس الإرشادي بجامعة الحدود الشمالية وجامعة الملك سعود، وتم تزويدهم بالمقياس والفقرات الأصلية، وطلب منهم أبداء ملاحظاتهم حول صياغة

الفقرات، ومدى ملاءمتها لمستوى طلاب الجامعة. وتم تعديل الفقرات في ضوء ملاحظات المحكمين. وللتأكد من دلات صدق البناء للمقياس تم تطبيقه على عينة مكونة من (٧٥) طالباً وطالبة، ومن ثم حسبت قيم معاملات الارتباط المصحح للفقرات مع المقياس ككل، وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط

فقرات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٧٨*	٦	٠.٨٥*	١١	٠.٧٠*	١٦	٠.٧٢*
٢	٠.٨٣*	٧	٠.٧٦*	١٢	٠.٨١*	١٧	٠.٨٠*
٣	٠.٧١*	٨	٠.٨٧*	١٣	٠.٧٨*	١٨	٠.٧٧*
٤	٠.٧٦*	٩	٠.٨٥*	١٤	٠.٨٥*	١٩	٠.٧١*
٥	٠.٨٢*	١٠	٠.٧٥*	١٥	٠.٧٣*	٢٠	٠.٧٤*
						٢١	٠.٨٠*

يتبين من جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٧٠-٠.٨٧)، مما يدل على مستوى مقبول من الصدق، وقد اعتمد الباحث معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمقياس ككل عن (٠.٣٠).

ثبات المقياس:

تحقق الباحث من ثبات المقياس بطريقتين: الأولى بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٧٥) طالباً وطالبة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأبعاد، حيث بلغت قيمة الثبات (٠.٨٣)، والثانية ثبات الاستقرار بتطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها، وتم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، حيث بلغت قيمة الثبات (٠.٨٤)، وهذا يدل على تمتع المقياس بمستوى عالٍ من الثبات، ويرى الباحث أن هذه القيم مناسبة لاستخدام القائمة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس من (٢١) فقرة، تأخذ تدرج خماسي وهو (٥= تنطبق عالية بدرجة كبيرة جداً، ٤= تنطبق بدرجة كبيرة، ٣= تنطبق على بدرجة متوسطة، ٢= تنطبق على بدرجة قليلة، ١= ينطبق عليه بدرجة قليلة جداً)، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢١-١٠٥)، وتم تصنيفها وفق المعيار الإحصائي الآتي:

(١.٠٠– ٢.٣٣) تشير إلى مستوى متدني، و(٢.٣٤– ٣.٦٧) إلى مستوى متوسط، و(٣.٦٨– ٥.٠٠) إلى مستوى مرتفع.

ثانياً– مقياس التسويف الأكاديمي:

تم بناء مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم بالدراسة، بالرجوع إلى مقاييس التسويف الأكاديمي المستخدمة في الدراسات السابقة، كدراسة (Solomon & Rothblum, 1984)، ودراسة (Aitken, 1982)، ودراسة (McCloskey & Scielzo, 2015)، ودراسة (Tuckman, 1991)، ودراسة (Choi & Moran, 2009)، وبهذا تكون المقياس بصورته الأولية من (١٦) فقرة تقيس مستوى تسويف الطالب للواجبات والمهمات الأكاديمية.

صدق المقياس:

أجرى الباحث صدق المحتوى للمقياس وذلك بعرضه على (٩) من المحكمين المختصين في علم النفس الإرشادي بجامعة الحدود الشمالية وجامعة الملك سعود، حيث طلب ابداء آرائهم حول مدى مناسبة الفقرات من حيث المحتوى، والصياغة، وترتيب فقرات المقياس، وتم إجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين بنسبة (٨٥%)، من حيث إعادة صياغة بعض الفقرات وترتبها، وحذف بعضها. كما قام الباحث باستخراج صدق البناء للمقياس عن طريق تطبيقه على عينة مكونه من (٧٥) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، ومن ثم حسبت قيم معاملات الارتباط المصحح للفقرات مع المقياس ككل، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط

فقرات مقياس التسويف الأكاديمي بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٨١*	٥	٠.٧٢*	٩	٠.٨١*	١٣	٠.٨٤*
٢	٠.٨٣*	٦	٠.٧٥*	١٠	٠.٧٥*	١٤	٠.٧١*
٣	٠.٧٩*	٧	٠.٦٥*	١١	٠.٨١*	١٥	٠.٨١*
٤	٠.٧٧*	٨	٠.٧٥*	١٢	٠.٨٧*	١٦	٠.٨١*

يتضح من جدول (٣) أنه قيم معاملات الارتباط قد تراوحت بين (٠.٧٢– ٠.٨٧)، مما يدل ذلك على مستوى مقبول من الصدق للمقياس، وقد اعتمد الباحث معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالقائمة ككل عن (٠.٣٠).

ثبات المقياس:

تحقق الباحث من ثبات المقياس بطريقتين: الأولى بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٧٥) طالباً وطالبة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأبعاد، حيث بلغت قيمة الثبات (٠.٨٧)، والثانية ثبات الاستقرار بتطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها، وتم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، حيث بلغت قيمة الثبات (٠.٩١)، وهذا يدل على تمتع المقياس بمستوى عالٍ من الثبات، ويرى الباحث أن هذه القيم مناسبة لاستخدام القائمة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس من (١٦) فقرة، تأخذ تدرج خماسي وهو (٥= تنطبق عالية بدرجة كبيرة جداً، ٤= تنطبق علي بدرجة كبيرة، ٣= تنطبق علي بدرجة متوسطة، ٢= تنطبق علي بدرجة قليلة، ١= ينطبق علية بدرجة قليلة جداً)، وبذلك تتروح الدرجة الكلية للمقياس بين (١٦-٨٠)، وكلما ارتفعت الدرجة دل ذلك على مستوى أعلى من التسويف الأكاديمي.

ثالثًا- مقياس الملل:

قام الباحث بقياس الملل من خلال المقياس المستخدم في دراسة ستروك وكاريير وشايان ودانكرت (Struk, Carriere, Cheyne & Danckert, 2015) والمكونة من (٨) فقرات. يقيِّم هذا المقياس مستوى الملل لدى طلاب الجامعة.

صدق المقياس:

قام ستروك وآخرون (Struk et al., 2015) بحساب التحليل العاملي للمقياس، حيث تراوحت المعاملات للمقياس ما بين (٠.٠٢٥-٠.٩٧٨) وفي النموذج التكويني فقد تراوحت ما بين (٠.٠٢٦-٠.٩٧٩)، ورأى الباحثون أن هذه القيم مناسبة لتطبيق المقياس. أما في الدراسة الحالية قام الباحث بإجراء صدق المحتوى للمقياس بصورته الحالية؛ من خلال عرضه فقراته باللغة العربية، مزوداً بالنسخة الأصلية بالإنجليزية، وبالتعريفات الإجرائية الخاصة به على مجموعة من المحكّمين، تألفت وذلك بعرضه على (٩) من المحكمين المختصين في علم النفس الإرشادي بجامعة الحدود الشمالية وجامعة الملك سعود، ولبيان مدى وضوح المعنى في العبارات، ومدى دقة العبارات ومستوى انسجامها ومناسبته

للبيئة الأردنية، وقد تم الأخذ بالفقرات التي حصلت على (٨٥%) فما فوق من التقييم الإيجابي. وبناءً على ذلك تم إعداد الصورة النهائية للمقياس. كما قام الباحث باستخراج صدق البناء للمقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٧٥) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، ومن ثم حسبت قيم معاملات الارتباط المصحح للفقرات مع المقياس ككل، كما هو مبين في جدول (٤).

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط (المصحح) لفقرات مقياس الملل

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.75	4	0.76	7	0.75
2	0.68	5	0.77	8	0.80
3	0.72	6	0.72		

يلاحظ من البيانات الواردة في جدول (٤) أن قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس تراوحت بين (٠.٦٨-٠.٨٠)، وجميعها قيم دالة إحصائياَ. وقد اعتمد الباحث معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالبُعد والقائمة ككل عن (٠.٣٠).

ثبات المقياس:

قام ستروك وآخرون (Struk et al., 2015) بحساب تقديرات معاملات الاتساق الداخلي للمقياس ككل، حيث بلغت قيمة كرونباخ ألفا (٠.٨٨)، وفي إعادة الاختبار بلغ الثبات (٠.٩١). أما الدراسة الحالية قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين: الأولى بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٧٥) طالباً وطالبة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمقياس، حيث بلغت قيمة الثبات (٠.٨٢)، والثانية ثبات الاستقرار بتطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها، وتم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، حيث بلغت قيمة الثبات (٠.٨٥). ويرى الباحث أن هذه القيم مناسبة لاستخدام المقياس لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي التدريج (Likert)، المكون من خمس درجات للموافقة مرتبة تنازلياً على النحو الآتي (٥= أوافق بشدة؛ ٤= أوافق، ٣= محايد، ٢= لا أوافق، ١= لا أوافق بشدة)، وتعطي النتيجة الإجمالية من (٨-٤٠). أعلى درجة يشير إلى أن الفرد أكثر مللا، وتم اعتماد ثلاثة مستويات

للمتوسطات الحسابية على النحو التالي: من (١-٢.٣٣) مستوى منخفض من الملل؛ ومن (٢.٣٤-٣.٦٧) مستوى متوسط من الملل؛ ومن (٣.٦٨-٥) مستوى مرتفع من الملل، وقد تم حساب مدى الفئة من خلال المعادلة التالية: (الحد الأعلى – الحد الأدنى)/ عدد المستويات وبالتالي فإن مدى الفئة = (٥-١) /٣ = ١.٣٣٣. وجميع فقرات المقياس موجبة.

المعالجة الاحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام لأساليب الاحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة، وتحليل التباين الثلاثي Three Way ANOVA، ومعامل ارتباط بيرسون Pearson، واختبار شيفيه لمقارنات البعدية Scheffe.

إجراءات البحث:

بعد التحقق من صدق وثبات أدوات البحث، قام الباحث بتطبيق البحث، واستمرت عملية التطبيق مدة أسبوع، وبعد تطبيق أداة الدراسة وجمعها تم استبعاد (٢٥) استبانة لعدم توفر البيانات بشكل كامل، وتم تحليل البيانات عن طريق برنامج التحليل الاحصائي (SPSS)، وقدر الزمن الذي استغرقه أفراد العينة في الاجابة عن أدوات الدراسة بين (٢٠-٣٠) دقيقة.

نتائج البحث ومناقشتها:

فيما يلي عرض النتائج المتعلقة بكل سؤال من الأسئلة التي حاولت الدراسة الإجابة عنها.

السؤال الأول: ما مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والملل لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والملل لدى أفراد عينة الدراسة، وجدول (٥) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لفقرات الفاعلية الذاتية الأكاديمية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	أستطيع التركيز في الأمور الدراسية.	٣.٩٩	١.٠٦	مرتفع
٢	١٦	احرص على الالتزام بمواعيد محاضراتي.	٣.٨٠	١.١٧	مرتفع
٣	٢	أتمكن من حفظ الحقائق والمفاهيم الدراسية.	٣.٧٧	٠.٩٨	مرتفع
٤	٣	أستطيع تحديد المفاهيم والأفكار أثناء دراستي.	٣.٧٥	١.٠٣	مرتفع
٥	٥	أتمكن من فهم المفاهيم والموضوعات التي أدرسها.	٣.٦٩	١.١٣	مرتفع
٦	٦	أتمكن من ربط المعلومات والموضوعات التي أدرسها بطريقة سهلة وبسيطة أثناء الدراسة.	٣.٦٢	١.١٧	متوسط
٧	١٧	أفهم ما اقرأ خلال الاستعداد الامتحانات.	٣.٦٢	١.١٩	متوسط
٨	٤	أتمكن من توضيح الأفكار والمفاهيم التي قرأتها لزملائي	٣.٦١	١.١٠	متوسط
٩	١٨	أتق بقدرتي على المناقشة والتعبير عن رائي أمام أستاذتي وزملائي.	٣.٦١	١.١٨	متوسط
١٠	١١	ادرك نقاط قوتي وضعفي في مجال تخصصي الجامعي.	٣.٦٠	١.١٤	متوسط
١١	٧	أستطيع تنظيم ملاحظاتي الدراسية بطريقة جيدة.	٣.٥٧	١.١١	متوسط
١٢	١٤	من السهل عندي اتباع الأساليب والطرق لتحقيق أهدافي الأكاديمية.	٣.٥٥	١.١٤	متوسط
١٣	١٩	أجد سهولة في فهم ما يتم شرحه في المحاضرات.	٣.٥٣	١.١٥	متوسط
١٤	٢٠	أحرص على تنظيم وقت الدراسة بشكل جيد.	٣.٥٢	١.١٥	متوسط
١٥	١٣	لا أجد صعوبة في العمل على أداء مهامي الدراسية بشكل مستقل وبفعالية عالية.	٣.٥١	١.١٥	متوسط
١٦	١٥	اواصل دراستي حتى أتمكن من فهم محتوى المقررات الدراسية بدقة.	٣.٥١	١.٠٩	متوسط
١٧	١٢	أتمكن من تحقيق أهدافي الدراسية.	٣.٥٠	١.١١	متوسط
١٨	٢١	أنا راض عن مستوى كفاءتي الدراسية.	٣.٥٠	١.١٩	متوسط
١٩	٨	أتمكن من طلب المساعدة لحل ما يوجهني من مشكلات دراسية.	٣.٤٧	١.١٦	متوسط
٢٠	٩	يمكنني إعداد ورقة بحثية ذات جودة عالية.	٣.٤١	١.١٣	متوسط
٢١	١٠	أتمكن من أنهاء واجباتي الدراسية أولا بأول.	٣.٣٨	١.١١	متوسط
		مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية	٣.٦٠	٠.٨٦	متوسط

يظهر جدول (٥) أن المتوسط الحسابي للفاعلية الذاتية الأكاديمية (٣.٦٠) وبدرجة متوسطة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣.٣٨-٣.٩٩) وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (١) والتي تنص على "أستطيع التركيز

في الأمور الدراسية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٩)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٠) ونصها "أتمكن من أنهاء واجباتي الدراسية أولا بأول" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٨). وبلغ المتوسط الحسابي للفاعلية الذاتية الأكاديمية ككل (٣.٦٠).

وهذه نتيجة متسقة مع المستوى العام للتسويف الأكاديمي، فخبرات النجاح تدعم الفاعلية الذاتية والفشل يقلل منها، فالطلبة في المرحلة الجامعية قد يتعرضون إلى أسلوب تدريس ومواد دراسية مختلفة عما هو في المدرسة، مما قد يعرضهم إلى بعض خبرات الفشل، إضافة إلى نقص في الخدمات والبرامج الإرشاد الأكاديمي والنفسي المقدمة للطالب التي قد ترفع من مستوى التعليم والوعي لدى الطلبة، الأمر الذي يرفع من مستوى الفاعلية الذاتية للطالب، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزق (٢٠٠٩م) التي أشارت الى أن المستوى العام للفاعلية الذاتية الأكاديمية لطلبة الجامعة الأردنية جاء بدرجة متوسطة

أما فيما يتعلق بمقياس التسويف الأكاديمي فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد عينة الدراسة، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
للفقرات المتعلقة بالتسويف الأكاديمي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٤	أميل إلى الاستعداد للاختبارات قبل موعدها بوقت قصير.	٣.٢٤	١.٢٤	متوسط
٢	٨	قلقي من عدم تحقيق معاييري وأهدافي الدراسية يدفعني إلى تأجيلها.	٣.١١	١.٢٢	متوسط
٣	١	أعمل على تأجيل واجباتي الدراسية حتى اللحظة الأخيرة.	٣.٠٧	١.٣٧	متوسط
٤	٧	أشعر بنقص الثقة عندما لا أقوم بالواجبات الدراسية بالشكل الجيد.	٣.٠٧	١.٢٤	متوسط
٥	١٠	تأجيلي لمشاريعي الدراسية حتى اللحظة الاخيرة يزيد دافعيتي لإنجازها.	٣.٠٢	١.٢٧	متوسط
٦	٩	أشعر بنقص الدافعية للبدء بإنجاز واجباتي الدراسية.	٢.٩٩	١.٢٩	متوسط
٧	٦	انشغالي بالأمور الأخرى يدفعني إلى عدم أداء مهماتي وواجباتي الدراسية في وقتها.	٢.٩٩	١.١٦	متوسط
٨	٤	بشكل عام، استغرق وقتاً طويلاً قبل البدء بالمهام الدراسية.	٢.٩٨	١.١٩	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٩	١٢	الأمور الأخرى الممتعة تشغلني عن القيام بالمذاكرة والقيام بالأمور المتعلقة بدراستي.	٢.٩٧	١.٣٢	متوسط
١٠	٢	صعوبة المهمات والمقررات الدراسية تدفعني لتأجيلها.	٢.٩٦	١.٢٢	متوسط
١١	١١	أعمل على تأجيل المهام والواجبات بسبب عدم القدرة على تنظيم وقتي بفاعلية.	٢.٩٥	١.٣٧	متوسط
١٢	٣	أتأخر في مواعيد تنفيذ الواجبات الدراسية.	٢.٨٨	١.٢٦	متوسط
١٣	١٥	أعمل على تأجيل واجباتي الدراسية التي يجب علي أنجزها.	٢.٨٣	١.٣٧	متوسط
١٤	٥	لا استطيع أنجز المهام والواجبات الدراسية أولاً بأول دون تأخير.	٢.٧٦	١.١٥	متوسط
١٥	١٦	أفشل في تحقيق الأهداف الدراسية التي وضعتها لنفسي.	٢.٧١	١.٣٥	متوسط
١٦	١٣	لا أهتم بعمل المهام الدراسية.	٢.٦٤	١.٤٠	متوسط
		مقياس التسويف الأكاديمي	**٢.٩٥**	**٠.٨٦**	**متوسط**

يظهر جدول (٦) أن المتوسط الحسابية لمقياس التسويف الأكاديمي تراوحت ما بين (٢.٦٤-٣.٢٤) وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (١٤) والتي تنص على "أميل إلى الاستعداد للاختبارات قبل موعدها بوقت قصير" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٤)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٣) ونصها "لا أهتم بعمل المهام الدراسية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٤). وبلغ المتوسط الحسابي للتسويف الأكاديمي ككل (٢.٩٥) وبدرجة متوسطة.

ويمكن عزو ذلك إلى القدرة على السيطرة والتحكم بالوقت وضبطه سيؤدي إلى التخلص من العادات غير المناسبة التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة للوصول إلى الاستغلال الأمثل من خلال ترتيب المهام بحسب أولوياتها، أضافة إلى وجود خلل في التخطيط والتنظيم والتقويم المستمر لكل النشاطات التي يقوم بها وتوجيه للوقت لتحقيق الطالب لأهدافه، وتحديد الأهداف بمستوى واضح وزمن مناسب لأداء واجباته الأكاديمية. ومن التضمينات الإرشادية ضرورة تفعيل برامج التدريب لطلبة الجامعة حول إدارة الوقت، وتنظيم الذات الأكاديمي، وتحديد الأهداف، وأيضاً برامج إرشادية فردية وجماعية لطلبة المسوفين. وتتفق هذه

النتيجة مع دراسة أبو غزال (٢٠١٢م) التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

وفيما يتعلق بمقياس الملل فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد عينة الدراسة، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالملل مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢	أجد صعوبة في الترويح عن نفسي.	٣.٦٣	٠.٩٩	متوسط
٢	٤	يلزمني الكثير من التحفيز حتى أتغلب على الآخرين.	٣.٥٧	١.٢٤	متوسط
٣	٥	تنقصني الدافعية في معظم الأعمال التي أقوم بها.	٣.٥٥	١.٠٨	متوسط
٤	٨	أشعر بالملل ما لم أفعل شيئاً مثيراً.	٣.٤٨	١.١١	متوسط
٥	٦	في معظم الأوقات يصعب عليّ إيجاد شيئاً لأفعله أو النظر إليه لإبقائي مهتماً.	٣.٤٠	١.٠٤	متوسط
٦	٣	يتوجب عليّ إجراء العديد من الأمور الروتينية المكررة.	٣.٣٧	١.١٣	متوسط
٧	٧	في معظم الأوقات أبقى جالساً ولا أفعل شيئاً.	٣.٣٢	١.١٧	متوسط
٨	١	لا أعرف ما يتوجب عليّ فعله في النهايات غير المنظمة.	٣.١٩	١.٢٠	متوسط
		مقياس الملل	**٣.٤٤**	**٠.٩٧**	**متوسط**

يظهر جدول (٧) أن المتوسط الحسابية لمقياس الملل تراوحت ما بين (٣.١٩-٣.٦٣) وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (٢) والتي تنص على "أجد صعوبة في الترويح عن نفسي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٣)، بينما جاءت الفقرة رقم (١) ونصها "لا أعرف ما يتوجب عليّ فعله في النهايات غير المنظمة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.١٩). وبلغ المتوسط الحسابي للملل ككل (٣.٤٤) وبدرجة متوسطة.

ويمكن عزو ذلك إلى أن طلبة الجامعة بشكلٍ عام بحاجة إلى تنوع في المثيرات الخارجية التي يتعرضون لها، فكثيرٌ من المثيرات التي يُنتظر منهم الاستجابة لها تتسم بالرتابة وتبعث على الملل. وهذا يتطلب من مؤسسات المجتمع

المختلفة، بما فيها الجامعات، إحداث تغييرٍ بما تقدمه لأفراد المجتمع من أنشطةٍ أو برامج ترفيهيةٍ أو علمية.

السؤال الثاني: هل يوجد فروق دالة إحصائياً في الفاعلية الذاتية الأكاديمية تبعاً لمتغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية حسب متغيرات الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسة والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية حسب متغيرات الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسة

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	٣.٤٦	٠.٩٠	١٦٦	السنة الدراسية	أولى	٣.٤٧	٠.٨٥	٨٨
	انثى	٣.٧٨	٠.٧٦	٢٢٧		ثانية	٣.٤٩	٠.٩٨	١٠٩
نوع الكلية	علمية	٣.٥٦	٠.٨٢	١٧٨		ثالثة	٣.٥٥	٠.٧٩	٩٦
	انسانية	٣.٦٢	٠.٨٩	٢١٥		رابعة	٣.٨٧	٠.٧٣	١٠٠

يبين الجدول (٨) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسة ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (٩).

جدول (٩) تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسة على مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	١٨.٠٥٠	١	١٨.٠٥٠	٢٧.٠٤١	٠.٠٠٠
السنة الدراسية	١٩.٩٤٩	٢	٦.٦٥٠	٩.٩٦٢	٠.٠٠٠
نوع الكلية	٠.٠٠١	١	٠.٠٠١	٠.٠٠٢	٠.٩٦٥
الخطأ	٢٥٨.٣١٤	٣٨٧	٠.٦٦٧		
الكلي	٢٨٨.٢٣٦	٣٩٢			

يتبين من جدول (٩) الآتي وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠.٠٠٥) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة (ف=٢٧.٠٤١) وبدلالة إحصائية بلغت (٠.٠٠٠)، وجاءت الفروق لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠.٠٠٥) تعزى لأثر السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة (ف= ٩.٩٦٢) وبدلالة

احصائية بلغت (٠.٠٠٠)، ولبيان الفروق الدالة إحصائياً تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في جدول (١٠). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠.٠٥) تعزى لأثر نوع الكلية، حيث بلغت قيمة (ف= ٠.٠٠٢) وبدلالة احصائية بلغت (٠.٩٦٥).

جدول (١٠) المقارنات البعدية بطريقة شفية
لأثر السنة الدراسية على الفاعلية الذاتية الأكاديمية

السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
		٣.٤٧	٣.٤٩	٣.٥٥	٣.٨٧
أولى	٣.٤٧				
ثانية	٣.٤٩	-٠.٠٠٢			
ثالثة	٣.٥٥	-٠.٠٠٨	-٠.٠٠٦		
رابعة	٣.٨٧	-٠.٤٠*	-,٣٨*	-,٣٢*	

*** دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٠٥).**

يتبين من جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٠٥) بين السنة الرابعة من جهة والسنة الأولى، والثانية، الثالثة من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح السنة الرابعة.

أظهرت النتائج وجود فروق لأثر الجنس في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وجاءت الفروق لصالح الإناث، حيث يعزو الباحث ذلك أن متوسط التحصيل عند الإناث أعلى منة عند الذكور، إضافة إلى رغبة الإناث في النجاح والتفوق الدراسي والأكاديمي لأثبات الذات أمام الأسرة والأخرين لحصول على الاستحسان والقبول الاجتماعي، فالإناث يفوق أداءهن أداء الذكور وهذا يعطي شعور أعلى بفاعلية الذاتية. وهذه النتيجة مع دراسة المخلافي وآخرون (٢٠١٠م) التي أشارت إلى تفوق الإناث في الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عجم (Ajam, 2016)، ودراسة الزق (٢٠٠٩م) أنه لا يوجد فروق بين الطلبة الذكور والإناث في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

كما أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لأثر السنة الدراسية في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لصالح السنة الرابعة. ويمكن تفسير تذلك من خلال زايد مستوى الشعور بفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة السنة الرابعة؛ لأنهم الطلبة يمرون في خبرات نجاح تؤثر على مستوى شعورهم بفاعلية، أضافة إلى الثبات النسبي لمعدل التراكمي لطلبة السنة الرابعة، وبالتالي مستوى خوف أقل من الفشل،

أو الفصل، أو تحويل التخصص، الأمر الذي يعكس مستوى أعلى من الشعور في الرضا والأكاديمي، وبالتالي شعوراً أعلى بالفاعلية، كما أن طلبة السنة الرابعة يكتسبون العديد من المهارات الدراسية والتعامل مع الاختبارات، وتحديد الأهداف، الأمر الذي يزيد من إمكانية الشعور في السيطرة والتحكم في تنظيم أوقات الدراسة، فيزداد مستوى شعور الطالب بكفاءته مع تقدمة في سنوات الدراسة وتوالى خبراته الأكاديمية، على عكس طلبة السنة الأولى والثانية الذين قد يتعرضون لخبرات فشل دراسي، أو توقعات أكاديمية عالية عند دخولهم للجامعة ربما لا يحققونها. وفي الاستناد إلى هذه النتيجة يتبن أن طلبة السنة الأولى والثانية احوج إلى المساعدة يتقدم برامج ترفع من مستوى شعورهم بكفاءتهم الأكاديمية، ويتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزق (٢٠٠٩م) التي أشارت إلى أن الفاعلية الذاتية المدركة تكون في أدنى مستوياتها في السنة الثانية وتصل إلى أعلى مستوياتها في السنة الرابعة.

ودلت النتائج عدم وجود فروق تعزى لأثر نوع الكلية في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية، فطلبة الكليات العلمية هم من ذوي القدرات العالية أو دافعية أكاديمية مرتفعة، كما أن طلبة الكليات العلمية والإنسانية يسعون إلى الحصول على الشهادة الجامعية والتخرج، أضافة إلى ما توفره الجامعة من خدمات متميزة ومكافأة تفوق لطلبة، مما يدفع الطلبة بطريقة استثنائية على زيادة مستوى التحصيل الأمر، الذي يطور شعوراً بفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الكليات العلمية والإنسانية على حد سواء. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزق (٢٠٠٩م) عدم وجود فروق في مستوى الفاعلية وفقاً لمتغير الكلية. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة المخلافي وآخرون (٢٠١٠م) وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية وفقاً لمتغير التخصص لصالح طلبة التخصصات العلمية.

السؤال الثالث: هل يوجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي حسب متغيرات الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسة والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي حسب متغيرات الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسة

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	٣.٣٤	٠.٨٤	١٦٦	السنة الدراسية	أولى	٣.٣٠	٠.٧٩	٨٨
	انثى	٢.٦٦	٠.٧٦	٢٢٧		ثانية	٣.١٦	٠.٨٣	١٠٩
نوع الكلية	علمية	٢.٧٧	٠.٧٩	١٧٨		ثالثة	٢.٧٣	٠.٧٠	٩٦
	انسانية	٣.١٠	٠.٨٩	٢١٥		رابعة	٢.٦٣	٠.٩٢	١٠٠

يبين الجدول (١١) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسة ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (١٢).

جدول (١٢) تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسة على مستوى التسويف الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	١٩.٨٩٦	١	١٩.٨٩٦	٣٢.٦١١	٠.٠٠٠
السنة الدراسية	٨.٢٦٩	٣	٢.٧٥٦	٤.٥١٨	٠.٠٠٤
نوع الكلية	٠.١٩٧	١	٠.١٩٧	٠.٣٢٢	٠.٥٧٠
الخطأ	٢٣٦.١٠٨	٣٨٧	٠.٦١٠		
الكلي	٢٨٩.٥٢٦	٣٩٢			

يتبين من جدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة (ف=٣٢.٦١١) وبدلالة احصائية بلغت (٠.٠٠٠)، وجاءت الفروق لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠.٠٥) تعزى لأثر السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة (ف=٤.٥١٨) وبدلالة احصائية بلغت (٠.٠٠٤)، ولبيان الفروق الدالة إحصائياً تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (١٣). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠.٠٥) تعزى لأثر نوع الكلية، حيث بلغت قيمة (ف= ٠.٣٢٢) وبدلالة احصائية بلغت (٠.٥٧٠).

جدول (١٣) المقارنات البعدية بطريقة شفية
لأثر السنة الدراسية على مستوى التسويف الأكاديمي

السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
		٣.٣٠	٣.١٦	٢.٧٣	٢.٦٣
أولى	٣.٣٠				
ثانية	٣.١٦	٠.١٤			
ثالثة	٢.٧٣	*٠.٥٧	*٠.٤٣		
رابعة	٢.٦٣	*٠.٥٥	*٠.٥٢	٠.٠٩	

*** دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥).**

يتبين من جدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) بين السنة الأولى من جهة وكل من السنة الثالثة والرابعة من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح السنة الأولى، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) بين السنة الثانية من جهة وكل من السنة الثالثة والرابعة من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح السنة الثانية.

ويعود السبب إلى وجود فروق لأثر الجنس في مستوى التسويف الأكاديمي لصالح الذكور، إلى طبيعة الأدوار والمهام المناطة للذكور، حيث أن الذكور أكثر في المسؤوليات وأداء الوجبات سواء على المستوى الشخصي أو الأسري أو الاجتماعي مقارنة في الإناث، ويعود ذلك إلى طبيعة المجتمع المحافظ، وتولى الذكور كثيراً من المسؤوليات والمهام. استناداً إلى الصورة السائدة في المجتمع وهي النمطية الجندرية المتعلقة بنشاطات الذكور والإناث وعلاقاته، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة بتول وآخرون (Batool, et al., 2017)، ودراسة يونج (Yong, 2010)، ودراسة اوزر وآخرون (Ozer et al., 2009) اللواتي أشرن إلى أن الطلاب الذكور أعلى من الإناث في نسبة التسويف الأكاديمي. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أبو غزال (٢٠١٢م)، ودراسة سيرين (Sirin, 2011) اللاتي أشرن إلى عدم وجود فروق في مستويات التسويف الأكاديمي تعزى للجنس.

كما دلت النتائج على وجود فروق لأثر السنة الدراسية في مستوى التسويف الأكاديمي لصالح كل من السنة الأولى والسنة الثانية، ويرى الباحث أن ذلك يعود ذلك أن طلبة السنة الأولى أَقَلَّ خبرة في التعامل مع المواد الدراسية، فيشعروا أنها أَكْثَرَ صعوبة، وبالتالي خوفاً من الفشل الذي يدفع الطلبة إلى تسويف بعض

المهمات والوجبات الدراسية ، كما أن طلبة السنة الدراسية الأولى وهم في أغْلَبُ الأحيان من طلبة السنة التحضرية، والتي تفرض مجموعة من المواد العامة والمشتركة، الأَمْرُ الذي يترتب عليه كرة للمهمة الدراسية في بعض الأحيان، فقلة الوعي العام في التخطيط والتنفيذ وتبني أهداف أكاديمية واضحة، يكون دافعاً لتسويف أعلى، أما طلبة السنة الثانية مقارنة بطالب السنة الثالثة والرابعة، فأن الطلبة هنا ينهون السنة التحضرية، ويلتحقون في تخصصاتهم كلاً ضمن كليته، فيجد الطالب صعوبة المواد الدراسية دورٌ أساسيٌّ في التسويف الأكاديمي لدى طلبة، فمعظم مساقاتهم إجبارية وضمن تخصصهم الدراسي، ولديهم خبرة أقل بها، مقارنة طلبة السنة الثالثة والرابعة الذين هم أكثر خبرة في المواد الدراسية وطبيعة التعامل معها، ولديهم خبرات أكثر في بناء علاقات بمدرسيهم وزملائهم الطلبة وكيفية البحث والحصول على مساعدة. ونتيجة لخبراتهم الأكاديمية على مدار السنوات الثالثة أو الرابعة أصبحوا أكثر تكيفاً مع موادهم ومدرسيهم مما يقلل من احتمال لجوهم إلى تأجيل وتسويف مهماتهم الأكاديمية. وهنا لا بد للأستاذ الجامعي أن ينمي الوعي العام لدى طلبة السنة الدراسية الأولى والثانية، ويعمل على تشجيعهم ودعمهم، وعدم ارهاقهم في كثرة الوجبات الدراسية. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أبو غزال (٢٠١٢م) التي أشارت إلى أن هناك فروق دالة إحصائياً في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة، ودراسة اوزر وآخرون (Ozer, et al., 2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل من مستوى التسويف الأكاديمي تعزى إلى السنة الدراسي.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق لنوع الكلية على التسويف الأكاديمي، ويعود ذلك إلى الخوف من الفشل لدى الطلبة بشكل عام سواء في الكليات الإنسانية أو الكليات العلمية، والخوف من الفصل من الجامعة أو الفصل من التخصص، فسعي الطلبة بشكل عام إلى التقدير الذات والحصول على تقدير من الأسرة، وتشابهت الظروف بن طلبة الكليات يقلل من وجود فروق استناداً لنوع الكلية.

السؤال الرابع: هل يوجد فروق دالة إحصائياً في الملل تبعاً لمتغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الملل حسب متغيرات الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسة والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لمستوى الملل حسب متغيرات الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسة

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	٣.٦١	٠.٦٧	١٦٦	السنة الدراسية	أولى	٣.٥١	٠.٨١	٨٨
	انثى	٣.٥٢	٠.٩٦	٢٢٧		ثانية	٣.٤٤	٠.٩١	١٠٩
نوع الكلية	علمية	٣.٦٠	٠.٨٨	١٧٨		ثالثة	٣.٥٤	٠.٨٤	٩٦
	انسانية	٣.٥٣	٠.٧٨	٢١٥		رابعة	٣.٧٢	٠.٧٣	١٠٠

يبين الجدول (١٤) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسة ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (١٥).

جدول (١٥) تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس،
ونوع الكلية، والسنة الدراسة على مستوى الملل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	٢٠.٢٠١	١	٢٠.٢٠١	٢٥.٠١٤	٠.٠٠٠
السنة الدراسية	٢٤.٤٥٣	٢	١٢.٢٢٦	٨.٨٤٦	٠.٠٠٠
نوع الكلية	٠.٩٢١	١	٠.٩٢١	٠.١٢٤	٠.٨٤٣
الخطأ	٢٤٩.٥٤٣	٣٨٧	٠.٦٤٥		
الكلي	٢٧٩.٤١٥	٣٩٢			

يتبين من جدول (١٥) الآتي وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة (ف=٢٥.٠١٤) وبدلالة إحصائية بلغت (٠.٠٠٠)، وجاءت الفروق لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة (ف=٨.٨٤٦) وبدلالة احصائية بلغت (٠.٠٠٠)، ولبيان الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول

(١٦). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر نوع الكلية، حيث بلغت قيمة (ف= ٠.١٢٤) وبدلالة احصائية بلغت (٠.٨٤٣).

جدول (١٦) المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر السنة الدراسية على الملل

السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
		٣.٥١	٣.٤٤	٣.٥٤	٣.٧٢
أولى	٣.٥١				
ثانية	٣.٤٤	-٠.٠٨			
ثالثة	٣.٥٤	-٠.٠٦	-٠.٠٩		
رابعة	٣.٧٢	-*٠.٣٩	*-,٤١	-٠.٠٤	

*** دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥).**

يتبين من جدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) بين السنة الرابعة من جهة والسنة الأولى والثانية من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح السنة الرابعة.

كما أظهرت النتائج وجود فروق لأثر الجنس في مستوى الملل، وجاءت الفروق لصالح الذكور، حيث يعزو الباحث ذلك أن الذكور يشكلون في أذهان الطلبة مواقف سلبية تجاه الامتحانات والخوف الدائم والمستمر من الفشل فيها، لذلك أصبحت تشكل قلقاً وتوتراً وانزعاجاً لدى الطلبة. أو قد يعزى إلى عدم اهتمام الطلبة بالامتحانات بشكل كافٍ، والبعض منهم يدرس يوم الامتحان أو قبل الامتحان بيوم، لذلك يرون بأن الامتحانات صعبة ومقلقة.

كما أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لأثر السنة الدراسية في مستوى الملل لصالح السنة الرابعة. ويمكن تفسير ذلك من خلال جدية طلبة السنوات الأولى ومثابرتهم وحرصهم على التفوق والنجاح أمام أهلهم ومجتمعهم، وحرصهم على عدم الفشل في بداية الحياة الجامعية، والتزامهم بالمحاضرات أكثر من طلبة السنة الرابعة، الأمر الذي أدى إلى رفع مستوى القلق لديهم، وجعلهم أكثر مللا من غيرهم.

ودلت النتائج عدم وجود فروق تعزى لأثر نوع الكلية في مستوى الملل، حيث يعزو الباحث ذلك إلى تشابه الصعوبات التي يواجهها الطلبة في الامتحانات والتي ما زال يغلب عليها طابع الخوف ومحتوى المنهاج وطرق التدريس. وإلى طبيعة آلية التقويم الموجودة في الجامعات والتي ما زالت تعتمد على الامتحانات

التقليدية وصعوبتها. فضلاً عن مضمون المنهاج الجامعي الذي يتضمن موضوعات كثيرة بعيدة عن اهتمامات الطلبة وحاجاتهم. فضلا عن شيوع طرق التدريس التقليدية القائمة، في كثير من الأحيان، على طريقة المحاضرة والإلقاء وعدم تفاعل الطلبة بشكل مناسب مع هذه الطرق.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والملل لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والملل لدى عينة الدراسة، وجدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجات الطلبة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية ومقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس الملل لدى أفراد عينة الدراسة

	التسويف الأكاديمي	الملل
معامل الارتباط (ر)	-٠.١٢٨*	-٠.١٣٥*
الدلالة الإحصائية	٠.٠١١	٠.٠١١
العدد	٣٩٣	٣٩٣

*** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).**

يظهر جدول (١٧) أن معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، حيث يوجد علاقة سلبية دالة إحصائيا بين درجات الطلبة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية وكل من التسويف الأكاديمي والملل.

ويعدد ذلك إلى أن زيادة مستوى التسويف والشعور بالملل يقلل من مستوى الشعور بفاعلية الذاتية الأكاديمية، وتفسر النتيجة بأن المستويات العالية من التسويف تزيد من خبرات الفشل لدى الطلبة، نتيجة لعدم تبني أهداف إتقانيه في التعليم، وتباين ادراك الطلبة لأسباب النجاح والفشل في مواقف التعلم المختلفة، دافعاً الطلبة إلى العزو والانسحاب وتجنب القيام بأداء المهمات الدراسية وبالتالي الإخفاق في إدارة وتنظيم الذات، والتقدير السلبي لذات نحو معتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وتنعكس هذه المشاعر سلبياً في القبول والرضا للجوانب الأكاديمية، والتحضير للأداء المهمات والوجبات الأكاديمية، والتوجه نحو مواقف الإنجاز الأكاديمي، وبالتالي الشعور المنخفض في مستوى فاعلية الفرد المدركة

في التعامل مع مواقف الإنجاز الأكاديمي، فارتفاع الفاعلية الذاتية الأكاديمية يقلل من التسويف الأكاديمي، من خلال بناء الثقة في الجهد المبذول، وزيادة مستوى الدافعية، وهذا ما أكد علية سيروز (Sirois, 2004) أن تنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية تخفض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة. فالتسويف ينتج عنة ضعف في وضع برامج دراسية ناجحة، وعدم ثقة الفرد في قدراته، وتني الدافعية نحو النجاح، وكرة النشطة الدراسية مما يترتب على ذلك كله ضعف عام في مستوى فاعلية الطلبة الأكاديمية.

وتفسر النتيجة بأن المستويات العالية من الملل نتيجة نقص الدافعية أو التحفيز أو لأي أسباب أخرى إلى القيام ببعض السلوكيات الأكاديمية مثل التأخر عن مواعيد المحاضرات أو تجنب أداء المهمات الدراسية، وبالتالي تأخر عام في مستوى الاداء الأكاديمي، الأمر الذي يقلل من كفاءة الطلبة الأكاديمية وبالتالي اهمام المهمات والوجبات الدراسية مما يودي إلى مزيد من التسويف. وربما يرجع ذلك الى طبيعة المنهاج الجامعي ومحتواه وما يتضمن فصول بعيدة عن اهتمامات وميول الطلبة، أو استخدام طرائق ووسائل تدرسيه تقليدية. مما يشكل لديهم درجة من الملل والملل الأكاديمي خاصة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ميدرأنو وآخرون (Medrano, et al., 2016) أن الحالة المزاجية السلبية تقلل من مستويات الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات، ودراسة سانشيز-روساس وإسكيفيل (Sánchez-Rosas & Esquivel, 2016) أن الملل يؤثر في فاعلية الذاتية الأكاديمية، ودراسة دانيلز وآخرون (Daniels, et al., 2015) أن الملل يرتبط إيجابياً مع المستوى الأكاديمي الأدنى. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة سيرين (Sirin, 2011) عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

التوصيات:

استناداً إلى ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

- بناء برامج إرشادية لتعزيز معتقدات الطلبة حول فاعلية الذات الأكاديمية.
- تنفيذ الجامعات البرامج الإرشادية للطلبة المسوفين أكاديمياً لرفع مستوى دافعيتهم، وتطوير مهاراتهم لخفض سلوك التسويف لديهم.

- تصميم برامج إرشادية تستهدف اكساب الطلبة مهارات أكاديمية فاعلة.
- إجراء دراسات تبحث التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات أكاديمية أخرى مثل تنظيم الذات الأكاديمي.
- قيام الأستاذ الجامعي بدوره كمحفز لمتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة وضرورة مساعدة الطلبة على تبني خطط ووضع أهداف أكاديمية للتخفيف من التسويف الأكاديمي.
- إجراء دراسات حول سبل تطوير الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، وخصوصاً طلبة السنة الأولى والثانية حيث أظهرت النتائج انخفاض مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم.

المراجـــع

أولاً– المراجع العربية:

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

الزق، أحمد. (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠* (٢)، ٣٨-٥٨.

المخلافي، عبد الحكيم ورزق، أمنة والجرموزي، أحمد. (٢٠١٠). "فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء". ***مجلة جامعة دمشق،*** ٢٦ ، ٤٨١-٥١٤.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Afzal, S. & Jami, H .(2018). Prevalence of Academic Procrastination and Reasons for Academic Procrastination in University Students. *Journal of Behavioural Sciences, 28,* (1), 52-69.

Artino, A., Holmboe, E. & Durning, S. (2012). Can achievement emotions be used to better understand motivation, learning, and performance in medical education. *Med Teach, 34* (3), 240–4.

Aitken, M. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator.* Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.

Ajam, A. (2016). The Prediction of academic self-efficacy through social Well-Being of Students at University of Medical Sciences. *Educ Strategy Med Sci, 9* (2), 71–78.

Bakar, A. & Khan, U. (2016). Relationships between self-efficacy and the academic procrastination behaviour among university students in Malaysia: A general

perspective. *Journal of Education and Learning, 10* (3), 265-274.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory. Annual agentive perspective. *Annual Review of Psychology, 52***,** 1-26.

Batool, S., Khursheed, S. & Jahangir, H. (2017). Syeda Shahida Batool, Sumaira Khursheed, and Hira Jahangir. *Journal of Psychological Research, 32* (1), 195-211.

Blunt, A. & Pychyl, T. (2000). Task evasiveness and procrastination: a multi-dimensional approach to task evasiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences, 28* (1), 153–167.

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

Cerino, E. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *Journal of Psychological Research, 19* (4) 156-163.

Chui, J. & Moran, S. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *Journal of Social Psychology, 149* (2), 195-211.

Chun, A. & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of ‘‘active’’ procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology, 145***,** 245–264.

Culp, N. (2006). The Relations of two facets of boredom proneness with the major dimensions of personality. *Personality & Individual Differences, 41* (6), 999-1007.

Danckert, J. & Allman, A. (2005). Time flies when you’re having time: Temporal estimation and the experience of boredom. *Brain and Cognition, 59* (3), 236-245.

Daniels, L., Tze, V. & Goetz, T. (2015). Examining boredom: Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences, 37*, 255-261.

Dept, D. & Andres, P. (2015). *Procrastination: One of the worst enemies?*. Proceedings of International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL). Florence, Italy.

Ferrari, J. (2004). *Trait procrastination in academic settings: An overview of students who engage in task delay*. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl & J. R. Ferrari (Eds.), Counseling the procrastinator in academic setting (pp.19-27). Washington D.C.: APA

Fisher, C. (1993). Boredom at Work: A Neglected Concept. *Human Relations, 46* (3), 395- 417.

Goetz, T., & Frenzel, A. (2006). Phenomenology of boredom at school. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38* (4), 149-153.

Goetz, T., Frenzel, A., Hall, N., Nett, U., Pekrun, R. & Lipnevich, A. (2014). An experience sampling approach. *Motivation & Emotion, 38* (3), 401-419.

Hampton, N. & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of self-efficacy, self-efficacy beliefs and academic achievement in high school students. *Journal of School of Psychology, 41,* 101-112.

Hsieh, P., Sullivan, J. & Guerra, N. (2007). A closer look at college students: Self efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics, 18* (3), 454-476.

Klassen, R. & Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102* (3), 741-756.

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

Kiamarsi, A. & Abolghasemi, A. (2014). The relationship of procrastination and self-efficacy with psychological

vulnerability in students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114*, 858-862.

Acee, T., Kim, H., Kim, H., Kim, J., Chu, N., Cho, H. & et al., (2010). Academic boredom in under- and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology, 35* (1), 17–27.

Klingsieck, K. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist, 18* (1), 24.

Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). He general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology, 139*, 439-457.

Martin, M., Sadlo, G. & Stew G. (2006). The Phenomenon of Boredom. *Qualitative Research in Psychology, 3* (3), 193-211.

McCloskey, J. & Scielzo, A. (2015). *Finally: The development and validation of the academic procrastination scale*. Publications on research gate, 1-43. Retrieved 22.03.2017 from website: https://www.researchgate.net/publication/273259879

Medrano, L., Flores-Kanter, E., Moretti, L. & Pereno, G. (2016). Effects of induction of positive and negative emotional states on academic self-efficacy beliefs in college students. *Educational psychology, 22* (2), 135-141.

Mikulas, W. & Vodanovich S. (1993). The Essence of Boredom. *The Psychological Record, 43* (1), 3-12.

Multon, K., Brown, S. & Lent, R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 30-38

O'Hanlon, J. (1981). Boredom: Practical consequences and a theory. *Acta Psychologica, 49*, 53–82.

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*, 241-257.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315–341.

Perry, J. (2012). *The art of procrastination: A guide to effective dawdling, lollygagging and postponing***.** Workman publishing company.

Sánchez-Rosas, J. & Esquivel, S. (2016). Instructional Teaching Quality, Task Value, Self-Efficacy, and Boredom: A Model of Attention in Class. *Revista de Psicología, 25* (2), 1-20.

Scherer, K. (2009). The dynamic architecture of emotion: evidence for the component process model. *Cognition and Emotion, 23* (7), 1307–1351.

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

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

Sharma, H. & Nasa, G. (2014). academic self-efficacy: A reliable predictor of educational performances. *British Journal of Education, 2* (3), 57-64.

Sharp, J. (2017). Academic boredom, approaches to learning and the final-year degree outcomes of undergraduate students. J*ournal of Further and Higher Education, 42* (8), 1055-1077.

Sharp, J., Hemmings, B., Kay, R., Murphy, B. & Elliott, S. (2016). Academic boredom among students in higher education: A mixed-methods exploration of characteristics, contributors and consequences. *Journal of Further and Higher Education, 41* (5), 657-677.

Shrauger, J. & Schohn, M. (1995). Self-confidence in college students: Conceptualization, measurement, and behavioral implications. *Assessment, 2*, 255-278.

Sirin, E. (2011). Academic procrastination among undergraduates: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews, 6* (5), 447-455.

Sirois, F. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual differences, 37* (1),115-128.

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

Sokolowska, J. (2009). Behavioral, affective, cognitive, and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: A Q methodology approach. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 70* (6), 1-147.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133* (1), 65-94.

Steel, P. & Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality, 27*(1), 51-58.

Trontel, H., Hall, S., Ashendorf, L. & O'Connor, M. (2013). Impact of diagnosis threat on academic self-efficacy in mild traumatic brain injury. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 35* (9), 960−970.

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

Turan, M., Çelik, E. & İskender, M. (2015). Career and talent development self-efficacy scale: Adaptation and

validation in the Turkish population. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 2* (1), 1-8.

Watt, J. & Vodanovich S. (1999). Boredom Proneness and Psychosocial Development. *The Journal of Psychology*, 133 (3), 303-314.

Wood, R. & Locke, E. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurement, 47,* 1013-1024.

Xiaofang, R. & Xiaoxian, Z. (2017).Boredom Proneness and Academic Procrastination:The Mediating Effect of Academic Self-efficacy. *Journal of Hangzhou Normal University (Natural Science Edition), 16* (4), 383-403.

Yerdelen, S., McCaffrey, A. & Klassen, R. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: Latent growth curve modeling. *Educational Sciences: Theory& Practice, 16,* 5-22.

Yong, F. (2010). A study on the assertiveness and academic procrastination of English and communication students at a private university. *American Journal of Scientific Research, 9,* 62-72.

Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25* (1), 82-91.