كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية

إعـــــــــداد

د/مصطفى خليل محمود عطا الله

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية ــ جامعة المنيا

﴿ المجلد الثالث والثلاثين– العدد الثاني– جزء ثاني – أبريل ٢٠١٧م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

مستلخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة التسويف الأكاديمي بالتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) 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 (ترجمة/ الباحث)، ومقياس التوجهات الدافعية "الداخلية والخارجية" (ترجمة/ السيد محمد أبو هاشم)، ومقياس الثقة بالنفس(إعداد/ الباحث)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًّا بين أبعاد التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية(الداخلية والخارجية) لدى طلاب كلية التربية عينة الدراسة، كما اتضح وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أبعاد التسويف الأكاديمي والثقة بالنفس، ولا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي (البعد الثاني والدرجة الكلية)، ما عدا البعد الأول (تقدير التسويف)، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطلاب الفرقتين الأولى والرابعة في أبعاد التسويف الأكاديمي لصالح الفرقة الأولى، كما تبين أن كلاً من التوجهات الدافعية والثقة بالنفس تُسهم إسهامًا دالاً في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة، وفي ضوء هذه النتائج تمت صياغة مجموعة من التوصيات

الكلمات المفتاحية:

التسويف الأكاديمي– التوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) – الثقة بالنفس.

Abstract:

This study aimed at investigating the relationship among Academic Procrastination, Motivation orientations "internal and external" and self -confidence of faculty of Education students. The sample consisted of 236 students (Males and Females). The tools were: Academic Procrastination scale: translated by the researcher, Motivation orientations: translated by: Abu Hashim, A, and self -confidence scale prepared by the researcher. Results of the research showed that there are a significant positive correlation relationship between Academic Procrastination, Motivation orientations and self –confidence, There were not also statistically significant differences between males and females in Academic Procrastination, There are statistically significant differences between the first and fourth levels of Academic Procrastination in favor of the first level. Motivation orientations and self –confidence significantly contributed to Academic Procrastination so it is possible to predict Academic Procrastination through using Motivation orientations and self –confidence scores. Same educational recommendations were presented in light of the study results.

Key words: Academic Procrastination, Motivation orientations "internal and external", self –confidence.

مقدمة:

تعد ظاهرة التسويف Procrastination من الظواهر المنتشرة في حياتنا اليومية بصفة عامة، وفي العملية التعليمية بصفة خاصة، فالطالب الذي يؤجل المهام الأكاديمية عندما يأتي وقت الاستعداد للامتحان تراوده أحلام اليقظة والشرود، ويتجنب الجلوس للاستذكار، ويبحث عن أشياء أخرى غير ضرورية يقوم بعملها، ويصعب عليه تنظيم أوقات الاستذكار، ويكثر من الأنشطة والزيارات ومشاهدة التلفاز ويبالغ في ترتيب طاولة الاستذكار، ويجد رغبة شديدة في النوم، فهو شخص يتخذ الإرجاء سبيلا له في الحياة، كما أنه يبالغ في تقدير الوقت الضروري لإكمال المهمة.

ويطلق على هذا التصرف التسويف الأكاديمي Academic Procrastination فهو 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 (Park & Sperling,2012,13)، خاصة أن معظم الدراسات التي تناولت الطلاب ذوي التسويف الأكاديمي مثل دراسة كل من (Mandap, 2016; Cerino, 2014; Balkis, 2013 ;Gargari,Sabouri,&Norzad,2011 ;Strunk &Steele, 2011) استنتجت أنهم يعانون من مشكلات سلوكية ونفسية واجتماعية عديدة تتمثل في انخفاض الذات، وإرتفاع قلق السمة، والإكتئاب، والنسيان، وعدم التنظيم وعدم المنافسة، وعدم الثقة بالنفس، والاندفاعية، وقصور أو ضعف المهارات الاجتماعية.

ويظهر التسويف الأكاديمي في المجال الدراسي حينما يؤجل الطالب (بدون مبرر) إتمام المهام الدراسية المطلوبة منه حتى آخر لحظة ممكنة، فكثيرًا ما نجد المُسَوِّف 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 كافيًا، ومن ثم لن ينال الدرجات التي تمكنه من النجاح، وينعكس هذا الظن عليه ويصاب بحالة تسمى الخوف من الفشل.

ويستنتج الباحث مما سبق أن التسويف في الأعمال الدراسية يكون ظاهرة شائعة بين طلاب الجامعة؛ مما يؤدي إلى مستوى دراسي منخفض ودرجات ضعيفة وهروب أو تسرب من المادة، وعدم القدرة على التحدي، وحب الاستطلاع، وعدم امتلاك هدف التمكن من أجل إنجاز المهام الصعبة، وذلك ما أكدته دراسة كل من:(سيد أحمد أحمد البهاص،٢٠١٠؛ Jiao, Denise, Kathleen, & Collins,2011؛Gafni& Geri,2010؛ معاوية محمود أبو غزال،٢٠١٢؛ محمد أبو ازريق، وعبد الكريم جرادات،٢٠١٣).

ويستخلص الباحث من نتائج دراسة كل من: (Vansteenkiste, Lens & Deci,2006 ؛ Khan, Arif, Noor, & Muneer, 2014؛ طارق عبد العالي السلمي،٢٠١٥) أن التوجهات 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، كما يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي والنجاح والمثابرة من خلال الثقة بالنفس، فالرغبة في النجاح والفوز، وتحقيق السبق على الآخرين، وإتمام الأعمال على وجه مرضي في الوقت المحدد، كل ذلك يعود على الفرد بشعور الرضا عن الذات، ويزيد ثقته في نفسه.

وتهتم البحوث والدراسات الحديثة فى مجال الدافعية بتحديد الأنماط المختلفة للتوجهات الدافعية لدى الأفراد، وأهم الظروف والعوامل التى تعمل على وجود هذه التوجهات، وعلاقة ذلك بالكثير من المتغيرات، وقد أظهرت نتائج تلك البحوث والدراسات وجود نمطين من التوجهات الدافعية، هما: التوجه الدافعي الداخلي Intrinsic وفيه يتحرك الفرد نحو أداء المهمة من أجل الثواب الذاتي المتمثل فى الشعور بالرضا الناتج عن النشاط الهادف والسعادة الذاتية المترتبة على تحقيق الأهداف ، ويتميز الفرد الذى فيه هذا التوجه بالتحدى وحب الاستطلاع والمثابرة والتفوق . والتوجه الدافعي الخارجي Extrinsic وفيه يتحرك الفرد نحو أداء المهمة من أجل الثواب الخارجى المتمثل فى الحصول على الدرجة ، أو احترام المعلم أو الوالدين أو تجنب الأحكام السلبية من الآخرين(Vansteenkiste, et al., 2006, 20).

ويستنتج الباحث أن التوجهات الدافعية سواء أداخلية كانت أم خارجية تسهم بدرجة كبيرة في دعم ثقة الطالب بنفسه، فالثقة بالنفس كغيرها من المتغيرات النفسية تنمو نتيجة التفاعل الإيجابي، والمكافأة والتعزيز في المواقف التي يبدي فيها الفرد استجابات مقبولة، فإذا بدأ الطالب بتعلم محتوى علمي أو مادة أو أداء مهمة ما، وهو لا يثق بنفسه، فإن ذلك يشكل معوقًا أساسيًّا لعملية التعلم وما يتبعها، حيث ترسخ لدى الطالب اعتقاده بأنه غير قادر على عمل شيء ما، وهو في الحقيقة قادر على الأداء والإنجاز بالشكل المطلوب تقريبًا، فيلجأ للتسويف وتأجيل أداء المهمة .

وهكذا يبدو من هذه الأدلة العلمية المتعددة والمتنوعة ، ضرورة الاهتمام بالتسويف الأكاديمي حيث يتطلب توجهات دافعية داخلية وخارجية مرتفعة ، وقدرة على التحدي وحب الاستطلاع والمثابرة والتفوق، وامتلاك هدف التمكن من أجل إنجاز المهام الصعبة، وثقة بالنفس، والأداء الأكاديمي الجيد، والطلاقة اللغوية، والتقدير الإيجابي للذات، والتفاعل الاجتماعي، وهذا ما دفع الباحث إلى دراسة التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الدافعية الداخلية الخارجية والثقة بالنفس.

مشكلة الدراسة :

بدأ إحساس الباحث بمشكلة الدراسة أثناء تدريسه لمقررات علم نفس النمو والصحة النفسية والإرشاد النفسي للفرقة الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة المنيا، فقد لاحظ أن هناك تسويفًا أكاديميًّا لدى بعض الطلاب من حيث التأخر في إنجاز المهام الأكاديمية وعدم الاستعداد المبكر للاختبارات، والاعتماد على الآخرين فى إنجاز المهام، وكذلك نقص الدافعية، وانخفاض توجه الإتقان، وقلة الجهد، وانخفاض المثابرة؛ مما قد يؤثر على اندماج الطلاب وتفاعلهم ومشاركة الآخرين في الأعمال المختلفة، وإنجازهم المهام الدراسية في الوقت المحدد، وعدم قدرتهم على التحدى والمثابرة وحب الاستطلاع والتمكن المستقل، وشعورهم بانخفاض الثقة بالنفس الذي يتمثل في إدراك الفرد لكفاءته أو مهاراته وقدرته على أن يتعامل بفاعلية مع المواقف التعليمية المختلفة التي يتعرض لها معتمدًا على نفسه، وأن يدرك تقبل الآخرين له ، وتقبله لذاته بدرجة مرتفعة؛ الأمر الذي أكده التراث السيكولوجي المتمثل في الأطر النظرية والدراسات السابقة مثل دراسات:(سيد أحمد أحمد البهاص،٢٠١١؛ مسعد عبد العظيم محمد،٢٠١٣؛ Cerino, 2014؛ Khan, et al, 2014؛ طارق عبد العالي

السلمي،٢٠١٥؛ زياد خميس التح،٢٠١٦)، والتي أشارت إلى أن الطلاب ذوي التسويف المرتفع يفضلون الانسحاب عند مواجهة الإنجاز، كما أنهم يواجهون ضغوطًا مستمرة بسبب مطالبتهم بتقديم أبحاث وتقارير، أو الاستذكار للامتحانات، لذا فقد يلجأ بعضهم إلى تأجيل عمل هذه المهام قُبَيّل الامتحانات؛ مما قد يؤدي إلى زيادة الضغوط الواقعة عليهم؛ فيؤثر ذلك على الجوانب التعليمية والنفسية لديهم.

واتسقت نتائج ملاحظة الباحث مع أدبيات البحث حول انتشار سلوك التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة نتيجة شعور معظم هؤلاء الطلاب بأنه يمكنهم النجاح والتفوق الدراسي بأقل مجهود، فيحجمون عن حضور المحاضرات النظرية والعملية، ويكون وقت استذكارهم على فترات متباعدة؛ مما يؤدي إلى انخفاض معدلهم الدراسي، وتأخرهم في تقديم ما يطلب منهم من أعمال وأنشطة وأبحاث إلى نهاية الفصل الدراسي، وكان من بين تلك الملاحظات بعض الأفكار الخاطئة التي اكتسبها بعض الطلاب، منها: أن الاستذكار يكون أفضل في أيام الامتحانات، والتقليل من أهمية الأنشطة ، وأن الطالب الجامعي لديه أمورٌ حياتية ترفيهية أخرى لها أولوية التنفيذ بدلاً من المهام الدراسية.

ومن المسوغات التي حدت بالباحث لإجراء هذه الدراسة استقراؤه نتائج عدد من الدراسات التي أجريت على طلاب الجامعة، والتي أبرزت أهمية سلوك التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية والثقة بالنفس خاصة في مرحلة التعليم الجامعي، حيث يشير (2011) Shin &Goh إلى أن الطلاب الأكثر تسويفًا يرجعون عوامل الفشل نتيجة لافتقارهم مستويات التدعيم الداخلية؛ الأمر الذي قد يؤدي بهم إلى تعميم هذا الشعور إلى المواقف المستقبلية اللاحقة، كما أظهرت نتائج دراسة (2014) Kondemira إلى أنه كلما ارتفع مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلاب؛ انخفض مستوى الثقة بالنفس لديهم، والعكس صحيح.

ولعل كل ما سبق يجعل هناك ضرورة لدراسة موضوع التسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، فضلا عن الكشف عن القدرة التنبؤية التوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) والثقة بالنفس للتسويف الأكاديمي لطلاب كلية التربية، وهذا ما تهتم به هذه الدراسة، ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

أ- ما طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من التوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية ؟

ب- ما الفرق بين طلاب كلية التربية في التسويف الأكاديمي طبقًا للنوع (ذكور- إناث)؟

ج- ما الفرق بين طلاب كلية التربية في التسويف الأكاديمي طبقًا لمستوى الدراسي (الأول – الرابع)؟

د- ما القدرة التنبؤية لأبعاد التوجهات الدافعية والثقة بالنفس للتسويف الأكاديمي لطلاب كلية التربية ؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف:

أ- طبيعة العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية.

ب- طبيعة الفرق في التسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية وفقًا للنوع (ذكور – إناث).

ج- طبيعة الفرق في التسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية وفقًا لمستوى الدراسي (الأول – الرابع).

د- إسهام التوجهات الدافعية والثقة بالنفس في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

أهمية الدراسة :

أ- الأهمية النظرية:

تتضح أهمية الدراسة النظرية والحاجة إليها في ضوء الجوانب التالية:

١- المتغيرات التي تتناولها الدراسة، حيث إن الاهتمام بمصطلح التسويف الأكاديمي كظاهرة عامة ومشكلة لها أشكال وأسباب متعددة، وتعد عاملاً حاسمًا في تهديد سير العملية التعليمية، وفي شخصيات الطلاب ورفاهيتهم النفسية وإنجازهم الأكاديمي وتكيفهم الجامعي بشكل عام، حيث يؤدي تأجيل الطلاب في عمل المهام الدراسية المطلوبة إلى اللحظات الأخيرة إلى شعورهم بالضيق وعدم الإرتياح، وعدم الرضا عن الدراسة، ونقص الدافع للإنجاز الأكاديمي؛ الأمر الذي يدعو لمحاولة دراسته.

٢- كما تستمد الدراسة أهميتها من معرفة التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية – عينة الدراسة – مما يساعدهم في تبني معتقدات حول طبيعة المعرفة والتعلم، وتوجهات دافعية فعالة؛ مما ينتج عنه معلمون ومعلمات قادرون على أداء أدوارهم نحو إكساب طلابهم المعتقدات والتوجهات والثقة بالنفس التي يملكونها، حيث أكدت نتائج بعض البحوث والدراسات النفسية في الآونة الأخيرة ضرورة أن يكون الفرد مدفوعًا داخليًّا للعمل حتى يكون جهده أوفر وعطاؤه أكبر، فقد اهتمت هذه الدراسة بالتوجهات الدافعية لدى الطلاب في محاولة للوصول إلى نتائج تفيد القائمين على العملية التعليمية في معرفة دوافع الطلاب والعمل على تحسينها.

٣- تقديم أدلة جديدة حول مدى تأثر ظاهرة التسويف الأكاديمي بمتغيرات جديدة كمتغيرات الدراسة.

٤- يمكن لهذه الدراسة أن تشكل منطلقًا لدراسات لاحقة يقوم بها باحثون آخرون في ضوء متغيرات جديدة.

ب- الأهمية التطبيقية:

تتضح أهمية الدراسة التطبيقية والحاجة إليها في ضوء الجوانب التالية:

١- يمكن أن تسهم هذه الدراسة فيما تقدمه في الجانبين الوقائي والإرشادي لطلاب الجامعة، حيث تكشف نتائج الدراسة عن العوامل الكامنة والمؤثرة في التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية والثقة بالنفس؛ الأمر الذي يسهم في تقديم برامج إرشادية مناسبة لطلاب الجامعة، يمكن من خلالها تخفيف التسويف الأكاديمي وتنمية الإحساس بالثقة في النفس والدافعية.

٢- توعية المعلمين والآباء نحو ضرورة مساعدة الأبناء على التخلص من هذا السلوك، وما يترتب عليه من آثار سلبية نفسية وتعليمية.

مصطلحات الدراسة الإجرائية :

أ- التسويف الأكاديمي : Academic Procrastination

يُعرف التسويف الأكاديمي إجرائيًا بأنه: تأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو تأجيل إتمامها بدون مبرر، ينتج عنه شعور الطالب بالتوتر الانفعالي وعدم الارتياح، ومشاعر القلق وعدم الثقة بالنفس. ويقاس التسويف الأكاديمي بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في الدراسة من إعداد (1994) Solomon & Rothmlum، وترجمة الباحث.

ب- التوجهات الدافعية : Motivation orientations

تُعرف التوجهات الدافعية إجرائيًا بأنها: أنماط دافعية متباينة الخصائص تستدعي بواسطة مهام بيئية أو تعليمية مختلفة، فهى طرق بين التوجه نحو الإنجازية والانخراط فيها، والاستجابة لها تلبية للرغبات التي تحفز الفرد (Lapper, Corpus, & Ivengar, 2005). وقد تكون داخلية Intrinsic وتتضح فى التحدى والمثابرة وحب الاستطلاع والتمكن المستقل. أو خارجية Extrinsic وتتضح فى تفضيل المهام السهلة وعمل الأشياء لإرضاء الوالدين والأساتذة ، والاعتماد على الآخرين فى إنجاز المهام (Cain,2008,20)، وتقاس التوجهات الدافعية(الداخلية والخارجية) بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس التوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) المستخدم في الدراسة من إعداد Cain (2008) وترجمة السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٠).

ج- الثقة بالنفس : Self- Confidence

تُعرف الثقة بالنفس إجرائيًا بأنها: إدراك الفرد لكفاءته أو مهاراته وقدرته على أن يتعامل بفاعلية مع المواقف التعليمية المختلفة التي يتعرض لها معتمداً على نفسه، وأن يدرك تقبل الآخرين له ، وتقبله لذاته بدرجة مرتفعة ، ويتضمن الطلاقة اللغوية ، والأداء الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي، والتقدير الإيجابي للذات. وتقاس الثقة بالنفس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الثقة بالنفس المستخدم في الدراسة من إعداد الباحث.

الإطار النظري :

أ- التسويف الأكاديمي :

يستخدم مفهوم التسويف للإشارة إلى تأجيل أو تجنب إتمام أو إنجاز عمل مطلوب، ويمثل عائقًا ذاتيًا يسيطر على أداء الفرد لمهامه سواء في البدء فيها أو الانتهاء منها، مع التبرير غير المنطقي لتأخيرها عن مواعيدها، ومحاولة إكمالها تحت ضغط الوقت في اللحظات الأخيرة، وقد يرغب الفرد في أداء هذه المهمة، ولكنه يفشل في أن يحفز نفسه لأداء هذه المهمة في إطار الزمن المحدد، وهذه المهمة ذات أهمية بالنسبة للطالب من الناحية المعرفية، ولكنه يتفاداه بوضعها غير ذات جاذبية من الناحية الوجدانية(Howell, David, & Sarid & Peled,2010,347؛Steel,2007,66 ؛Watson,2007,169).

ويظهر التسويف في المجال الدراسي حينما يؤجل الطلاب بدون مبرر إتمام المهام الدراسية المطلوبة منهم حتى آخر لحظة ممكنة، فالتسويف الأكاديمي هو الميل العام لتأجيل معظم المهام اليومية، وقد ينشأ عن نظرة الفرد لمشروعاته الشخصية بتشاؤم شديد، والمبالغة في تقدير الوقت الذي يحتاجه في إكمال المهمة، أو بالتفاؤل الشديد وعدم تقدير الوقت الضروري لإكمال المهمة بطريقة معقولة (Gargari, et al., 2011, 77؛ Kondemira, 2014, 190) ، كما يمكن اعتبار التسويف الأكاديمي اتجاهًا غير منطقي لتأخير إتمام المهمة الأكاديمية، وكثير من طلاب التعليم الجامعي يبدو نيتهم استكمال مهامهم الأكاديمية داخل الإطار الزمني، لكنهم يفتقرون إلى الحافز للبدء، وهذه العملية عادة ما تكون مصاحبة بمشاعر الضيق المرتبط بالقلق، ولوم الذات، والفشل الدراسي، وانخفاض الثقة بالذات، وارتفاع قلق والاكتئاب والكبت والنسيان، وعدم التنظيم والمنافسة، وفقدان الطاقة (Balkis &Duru, 2009, 19-20؛ Yong, 2010, 63).

وبيَّن كل من: Klasen, Krawhuk, & Rajani (2008) عدة أسباب ممكنة للتسويف الأكاديمي تتمثل في قلق التقويم، وصعوبة اتخاذ قرارات، والخوف من عواقب النجاح، والنفور من المهمة، ومستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية والكمالية، وتم التوصل من هذه الدراسة إلى عاملين يمثلان أسباب التسويف الأكاديمي لدى الطلاب، هما: الخوف من الفشل، والنفور من المهمة، ويرجع الخوف من الفشل إلى أن الطالب لا يستطيع أن يصل إلى ما يتوقعه الآخرون عنه أو توقعاته عن نفسه، أو بسبب الخوف من الآداء السئ، في حين يرجع النفور من المهمة إلى أن الطالب يكره الاندماج في الأنشطة الأكاديمية أو نقص الطاقة لديه.

كما تشير نتائج الدراسات إلى أن طلاب الجامعة المسوفين تزداد احتمالية انسحابهم من المقرر الدراسي الذي يعتمد على السرعة الذاتية (Behrozi, Yeilagh, & Mansourian, 2013). كما أن المسوفين يعيشون في صراع نفسي قوي عندما يكون الأمر متعلقا باتخاذ قرار معين، ويكون مستوى تقديرهم لذاتهم منخفضًا؛ مما يؤدي إلى عدم القدرة على اتخاذ القرار، ويحدث لهم اضطراب انفعالي وسوء تكيف مَرضَي للتعامل مع هذه الصراعات(Klassen, & Kuzucu,2009).

ونظرًا لانتشار التسويف الأكاديمي بين طلاب الجامعة وتأثيره السلبي على التحصيل الدراسي، أصبح من الضرورة مساعدة الطلاب على التغلب عليه، وتنشيط البحث التجريبي حول مدى فعالية بعض التدخلات الإرشادية والعلاجية في التخلص المباشر من التسويف الأكاديمي أو خفض مستواه إلى الحد الذي يسمح بتحسن الأداء التحصيلي لدى الطلاب ، حيث يصبح الإرشاد ضروريًا عندما يزداد التسويف لدرجة يعوق الطالب عن التفاعل السليم وعن أدائه للمهام الأكاديمية بشكل فعال ، وفي هذه الحالات من الضروري ألا يتم التخطيط للإرشاد أو وصف منهج إرشادي محدد دون تشخيص وتقييم دقيق؛ لأن التسويف أنواع ، وأنواعه تتفاوت من تلك التي يمكن التخلص منها بقليل من التوجيه والتشجيع، مثل: التسويف الأكاديمي، والتسويف العام في الحياة اليومية، والتسويف في اتخاذ القرار، إلى تلك التي تحتاج إلى خطط إرشادية منظمة، مثل: التسويف القهري (غير الوظيفي) وهو من أصعب الأنواع الأربعة، وهو يظهر حينما يعاني الفرد من تأثير كل من التسويف في اتخاذ القرار والتسويف الأكاديمي في الوقت نفسه؛ مما يؤدي إلى عواقب وخيمة(Kuhnle, Hofer, & Kilian, 2011؛ مسعد عبد العظيم محمد ،٢٠١٣؛ محمد أبو ازريق، وعبد الكريم جرادات،٢٠١٣؛ طارق عبد العالي السلمي،٢٠١٥؛ زياد خميس التح،٢٠١٦).

ب- التوجهات الدافعية :

تؤدي الدافعية دورًا مهمًا ومستمرًا في معظم نواحي التعلم الإنساني من معرفة ولغة وإدراك وتعلم، فهي تعمل على تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفيزه نحو الهدف، وكذلك توجه سلوكه ، ويعرف Benjamin (2003:3) التوجهات الدافعية بأنها: الميل إلى تحقيق بعض الأنواع المؤكدة من الخبرات، والمعتقدات المرتبطة بمسببات النجاح، وتساعد على الفهم الجيد لعمليات تنشيط السلوك المخطط له وتسهيله والحفاظ على الدافعية ، وتشمل ثلاثة توجهات رئيسية، وهى: توجه المهمة وفيه يسعى الفرد لاكتسابه المعرفة ، وتطوير ذاته من خلال التعاون مع الآخرين، وتوجه الأنا وفيه يسعى الفرد للتميز عن الآخرين، وتوجه تجنب العمل وفيه يسعى الفرد لإنجاز المهام السهلة في أقل وقت ممكن وبأقل مجهود .

وتنقسم التوجهات الدافعية إلى توجهات دافعية داخلية، وتوجهات دافعية خارجية كما يلي:

١ - التوجهات الدافعية الداخلية :

يكون التوجه الدافعي داخليًا عندما يكون الحافز فيه متمثلاً في القيمة الحقيقية للهدف التعليمي لدى الفرد نفسه ، وعندما يتمثل التعزيز في الرضا الناتج عن النشاط الهادف من بلوغ الهدف (إبراهيم وجيه ومصطفى الصفطي وأحمد شعبان ومحمد عباس، ٢٠٠٠،٧٩)، ويشير التوجه الدافعي الداخلي إلى إدراك الفرد لأسباب اندماجه أو أدائه لمهمة ما، ويتضح في التحدي، وحب الاستطلاع، والتفوق، والمتعة في أداء العمل، والاهتمام، والرضا (Ryan & Deci,2000, 61)، وتنشأ الدافعية الداخلية من داخل الفرد، نتيجة للاستماع وتحسن الكفاية في أداء المهام الأكاديمية المختلفة ، والتي تجعله يؤدي السلوك لأجل السلوك ، ودون غرض سوى المتعة لأداء هذا السلوك بالذات مقارنةً بغيره من السلوكيات (Wang,2008, 634).

ويشير هاني محمد درويش (٢٠٠٢، ٢٢٢) إلى أن هناك ثلاثة محاور تتضمنها الدافعية الداخلية، وهى : أن الفرد يريد أن يعرف بغرض المعرفة، ومن أجل الرضا الذاتي، والاستماع بالتعلم ، واكتساب الخبرات ، أو محاولة فهم شيء جديد، وشعور الفرد بالسعادة والرضا أثناء انغماسه في العمل، وابتكار شيء جديد، والاستفادة من الخبرات التي تحدث أثناء اندماج الشخص في العمل من أجل الرغبة في اكتساب الخبرات، والإحساس بالمتعة والإثارة التي تتبع من الانغماس في العمل والنشاط .

ويتميز الطلاب ذوو التوجه الدافعي الداخلي بأنهم يميلون إلى الاندماج في المهمة بسبب الاهتمام بالمهمة في حد ذاتها والاستمتاع بالأدائها، والتحدي وحب الاستطلاع وتعلم الصعب، والجديد من المعلومات، والتفوق، وهو ما يدل على أن أداء المهمة غاية في ذاته، وبالتالي يحصل الطالب على الإشباع من خلال ما يؤديه بالفعل(زينب عبد العليم بدوي، ٢٠٠٤، ٥).

٢ - التوجهات الدافعية الخارجية:

يكون التوجه الدافعي خارجيًّا إذا قام على أساس حافز، أو تعزيز خارج عن العمل نفسه كالدرجات، وعبارات التقدير، والحوافز المادية، ونيل إعجاب زملائه، وتقديرهم، والحصول على رضا المعلم، والوالدين (إبراهيم وجيه وآخرون، ٢٠٠٠،٨٠) ، وتعني الدافعية الخارجية الرغبة في النجاح الأعمال وإتمامها على نحو مقبول في الوقت المحدد، ويتطلب ذلك وجود مهارات خاصة بالعمل المراد إنجازه لدى الفرد ، بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعور الرضا عن الذات، وتتمثل في الثناء والمكافأة، ويكون هدفها الأساسي هو تقدير الذات (Vansteenkiste et al. , 2006, 20)، وتنشأ الدافعية الخارجية نتيجة للمكافآت أو العقاب بناءً على النجاح أو الإخفاق في أداء المهام (Wang, 2008, 634).

ويتصف الطالب ذو التوجه الدافعي الخارجي بأنه يهتم بالحصول على الدرجات المرتفعة في المقررات الدراسية، ويعتبر ذلك سببًا لأدائه داخل الفصل، بالإضافة إلى أنه ليس لديه أساليب تميزه في التعليم، ولا يبحث عن المعلومات الجديدة، ويميل دائمًا إلى إظهار قدرات مرتفعة أمام الآخرين(زين بن حسن ردادي، ٢٠٠٢، ٢٠)، ومن منطلق أن التوجهات الدافعية لدى الأفراد يحكمها بُعْدان: الأول داخلي، والثاني خارجي، ولكل منهما مظاهره المختلفة، فإن هذه الدراسة تتبنى وجهة نظر Cain (2008) حول التوجهات الدافعية، والتي تؤكد على أن التحدى ، حب الاستطلاع ، والتمكن المستقل من مظاهر الدافعية الداخلية، بينما العمل السهل، والاعتماد على الآخر من مظاهر الدافعية الخارجية.

ج- الثقة بالنفس :

تعتبر الثقة بالنفس متغيرًا من متغيرات الشخصية التي تؤدي دورًا مهمًا في مساعدة الفرد على مواجهة تحديات الحياة، والتكيف مع خبراتها الجديدة، واتخاذ القرارات والتعبير عن الذات في مجالات عدة كالعمل، والدراسة، والعلاقات الاجتماعية، وتظهر أهمية الثقة بالنفس في مجال التعليم والتحصيل، وهذا ما أثبتته دراسة Tavani & Losh (2003) من أن الثقة بالنفس تعتبر منبئة بالأداء الأكاديمي.

ويشير Sunderland (2004, 212) إلى أن مفهوم الثقة بالنفس يعنى القدرة على تبؤُء الفرد وضعًا معينًا بطريقة صحيحة، أو تخلص الفرد من أى نقص فى المهارات اللازمة ليكمل مهامه مع مراعاة إمكانية اختلاف تلك المهام من النشاط الاجتماعي مثلما يحدث عندما يحاول الفرد الاقتراب من شخص ما ليس لديه معرفة سابقة به، أو مثلما يحدث فى النشاط المهني كالقدرة على تحقيق مهام يحتاجها فى العمل، بينما يعرف معتز محمد السيد(٢٠١٠،٢٦٥) الثقة بالنفس بأنها: إحساس الشخص بقيمته بين من حوله، وتترجم كل حركة من حركاته وسكناته ويتصرف الإنسان بشكل طبيعي دون قلق أو رهبة، فتصرفاته هو من يحكمها، وهى نابعة من ذاته، ولا شأن لها بالأشخاص المحيطين.

وقد تناولت العديد من الدراسات العوامل والمتغيرات المؤثرة في مستوى الثقة بالنفس، حيث اتضح أن الثقة بالنفس ترتبط ارتباط إيجابيًّا بالفاعلية الذاتية، والتنظيم الذاتي، وسلبيًّا بتدني القدرات اللغوية وعيوب النطق والكلام (Pajares,2002)، وأن مستوى الثقة بالنفس ترتبط بمجموعة من المتغيرات أهمها: الخجل والانطواء، والتوكيدية، والتحكم الذاتي(Pellowshki &Conture,2002) ، كما أوضح نتائج دراسة محمد مصطفى الديب وصلاح عبد السميع (٢٠٠٠) أن الثقة الطالب بنفسه تتأثر بقدرته على التحصيل الدراسي، كما يمكن تدعيم التوافق النفسي من خلال الثقة بالنفس. ويمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي والنجاح والمثابرة من خلال الثقة بالنفس(Klasen, et al.,2008).

كما أن الفرد بدون الثقة بالنفس يمكن أن يفقد الكثير من الفرص بسبب الخوف من المخاطر أو الخوف من العواقب التي قد تحدث، ومن بين الحقائق التي يمكن رصدها عن الثقة بالنفس أنها ليست فطرية ولكنها مكتسبة؛ ولذلك يمكن تنمية مستوى الثقة بالنفس من خلال التركيز على القدرة على الاستماع إلى الآخرين والبحث بطريقة إيجابية عن مقاصدهم، وتنمية مستوى الشجاعة لدى الأفراد، والقيام بالأعمال المنوطة بالفرد بطريقة إيجابية وبناءة ووفق نقد ذاتي وتغذية راجعة لنفسه، وقدرة الفرد على تصميم خطة تمكنه من ممارسة الأداء وتحقيق التقدم بما يضمن النجاح، وقدرة الفرد على قبول وتحمل المسئولية عن كافة أفعاله، وتنمية المهارات الفكرية، وهي: بناء الأهداف، والتفكير الذاتي، والقدرة على التخيل، والرقابة الذاتية(ديفيد لورانس بريستون ،٢٠٠٤، ١٣-١٦؛ Emmons & Thomas, 2007 ,44).

فروض الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسات ذات الصلة والمفاهيم الأساسية لهذه الدراسة، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي :

أ- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي وكل من التوجهات الدافعية والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية .

ب- لا يوجد فرق دال إحصائيًا في أبعاد التسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الجنس (ذكور- إناث).

ج- لا يوجد فرق دال إحصائيًا في أبعاد التسويف الأكاديمي ترجع إلى الفرقة الدراسية (الأولى- الرابعة) لدى طلاب كلية التربية.

د- لا يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية عينة الدراسة من خلال التوجهات الدافعية والثقة بالنفس.

إجراءات الدراسة :

أ ــ منهج الدراسة :

استخدم الباحث في الدراسة المنهج الوصفي؛ لإيجاد العلاقة بين متغيرات الدراسة، والفرق بين المستوى الدراسي والنوع في التسويف الأكاديمي، وهى الفروض الارتباطية والفارقة في هذه الدراسة.

ويذكر رجاء محمود أبو علام (٢٠١١، ٥٢٠) أن البحوث الوصفية تستخدم لدراسة المواقف الاجتماعية ومظاهر السلوك الإنساني، ولا يقتصر المنهج الوصفي هنا على وصف البيانات، وإنما يستند إلى الملاحظات الدقيقة وجمع البيانات من خلال خطوات منهجية منظمة تبدأ بتحديد المشكلة وتنتهى بالتوصل إلى النتائج وتفسيرها.

ب - عينة الدراسة :

انقسمت عينة الدراسة إلى قسمين، هما:

١ - العينة الاستطلاعية :

وكانت بغرض تقنين المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة، وتكونت العينة الاستطلاعية من (١٩٨) طالبًا وطالبة منهم (٨٩) طالبًا، و(١٠٩) طالبة، ممن تتراوح أعمارهم بين (١٦، ٢١) سنة، وانحراف معياري (١,٤٥) من طلاب كلية التربية جامعة المنيا، بهدف التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة .

٢- العينة الأساسية :

تكونت العينة الأساسية من (٢٣٦) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة المنيا، ويوضح جدول(١) توزيع أفراد هذه العينة :

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من طلاب كلية التربية طبقًا للمستوى الدراسي والجنس(ن=٢٣٦)

المستوى الدراسي	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
الأولى	٥٨	٧٤	١٣٢
الرابعة	٤٩	٥٥	١٠٤
المجموع	١٠٧	١٢٩	٢٣٦

ج- أدوات الدراسة :

١- مقياس التسويف الأكاديمي : (ترجمة/ الباحث)

قام سلومن وروثبلوم Solomon& Rothmlum (1994) بإعداد مقياس التسويف الأكاديمي لمعرفة الأسباب التي تسبب التسويف لدى الطلاب، وتحديد الجوانب التي يمكن التدخل وعلاجها، ومعرفة مدى التغير في جوانب التسويف مع مرور الوقت، ويتكون المقياس من قسمين رئيسين، يتناول القسم الأول تقدير التسويف في ستة مجالات من الأداء الأكاديمي ويتكون من (١٨) عبارة، وهذه المجالات هي: كتابة الأبحاث، والإستذكار للامتحان، والقراءة الأسبوعية لموضوعات المواد الدراسية أو الواجبات المطلوبة ، وأداء المهام الأكاديمية بصفة عامة، وأداء المهام(مقابلة الأستاذ، تحديد موعد مع الأستاذ)، وأداء المهام المدراسية بصفة عامة. ويتناول القسم الثاني الأسباب المحتملة للتلكؤ في أداء المهمة ويتكون من (٢٦) عبارة موزعة على كل من: قلق التقويم، والكمالية، وصعوبة اتخاذ القرار، والاتكالية وطلب المساعدة، وكراهية المهمة، ونقص تحمل الإحباط، ونقص الثقة بالنفس، والكسل، والخوف من النجاح، وضعف إدارة الوقت، والتمرد ضد السلطة، وتأثير الأقران، والمقياس من نوع التقرير الذاتي يجيب عنها الأفراد في ضوء مقياس خماسي التدريج (لا، نادرًا، أحيانًا، غالبًا، دائمًا) وتعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وبالإضافة للدرجة الفرعية للأبعاد يكون للمقياس درجتان: الأولى لتقدير التسويف ، والثانية لأسباب التسويف.

وتشير النتائج إلى تمتع مقياس التسويف الأكاديمي بدرجة عالية من الثبات والصدق، فكان معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق (٠.٨٠) للدرجة الكلية ، وكانت (٠.٧٤) لتقدير التسويف، (٠.٥٦) لأسباب التسويف ، كما تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وكانت درجته (٠.٧٩) لتقدير التسويف، و(٠.٨٣) لأسباب التسويف ، كما تم استخدام الصدق العاملي للتحقق من صدق المقياس (Solomon & Rothmlum, 1994 ,446)، وهي لا تزال أشهر الأدوات استخدامًا لقياس التسويف الأكاديمي في العديد من الدراسات الأجنبية، مثل: (Gafni & Geri ,2010 ؛ Howell et al ,2007 ؛ Steel ,2007؛ Sarid & Peled, 2010)، وهذا ما دفع الباحث لاستخدام هذا المقياس في هذه الدراسة. وقام الباحث بترجمة هذه الأداة وعرض الترجمة والنسخة الأجنبية على خمسة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة الانجليزية وعلم النفس والصحة النفسية، وتم تعديل بعض العبارات وفقًا لآرائهم. وللتأكد من ملاءمة المقياس لعينة الدراسة ، قام الباحث بإيجاد ما يلي:

صدق المقياس:

- الصدق البنائي (التكويني) :

تم حساب الصدق البنائي(التكويني) بطريقتين، هما :

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وقد انحصرت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢١٨، ٠,٧٨٥)، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).
- حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس ، وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها ببعض، وكانت معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية (٠,٨٥٩، ٠,٨٥٦)، ومعامل الارتباط بين البعدين (٠,٥٣٦) وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

- الصدق التلازمي (الصدق المرتبط بالمحك) : تم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد : معاوية محمود أبو غزال، ٢٠١٢) على (٥٥) طالبًا وطالبة من طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية، والتي سبق أن طبق عليها مقياس التسويف الأكاديمي، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلاب الكلية علة المقياسين، فكان مساويًا(٠,٧٤)وهو دال عند مستوى(٠,٠١)، وهذا يدل على صدق مقياس التسويف الأكاديمي في قياس ما وضع من أجله.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين :

– طريقة ألفا كرونباخ : تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، فكانت معاملات الثبات لبعدي التسويف الأكاديمي (٠,٦٨) و(٠,٧٨)، بينما كان معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٧١)، وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى (٠,٠١) .

– طريقة التجزئة النصفية : تم حساب ثبات مقياس التسويف الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية ، حيث تم تقسيم المقياس إلى جزأين العبارات الفردية والعبارات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بينهما، وجاءت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة (سبيرمان – براون) (٠,٦٨٦)، وهى قيمة مرضية للثبات.

٢– مقياس التوجهات الدافعية : (ترجمة / السيد محمد أبو هاشم : ٢٠١٠)

أعد هذا المقياس Cain (2008)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) مفردة موزعة على بعدين رئيسين، وهما: التوجهات الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation Orientations وتتكون من (١٧) مفردة لقياس ثلاثة أبعاد فرعية، هي: التحدي Challenge (٦) بنود، وحب الاستطلاع Curiosity (٦) بنود، والتمكن المستقل Independent Mastery (٥) بنود، والتوجهات الدافعية الخارجية Extrinsic Motivation Orientations وتتكون من (١٣) مفردة لقياس بعدين، هما: العمل السهل Easy Work (٧) بنود، والاعتماد على الأستاذ Dependence on Professor (٦) بنود.

وقد استخدم مترجم المقياس الصدق العاملي للتحقق من صدق المقياس ، وكذلك تم إيجاد الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وكانت معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وللمقياس كفاءة عالية من حيث الثبات والصدق. وللتأكد من ملاءمة المقياس لعينة الدراسة قام الباحث بإيجاد ما يلي:

– صدق المقياس :

تم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والبعد الفرعي التي تنتمي إليه، وانحصرت قيم الارتباط بين (٠,٢٨٢، ٠,٧٢٢) وهى دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) ، وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس ، وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها ببعض ، وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد بين (٠,٥٦٣، ٠,٦١٥) ، ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية بين (٠,٨٥٢،٠,٨٨٣) ، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) .

- ثبات المقياس :

باستخدام معامل ألفا كرونباخ لمفردة كل بعد على حدة، كانت لأبعاد الدافعية الداخلية (٠,٦٢،٠,٥٥٥، ٠,٦٢١) ، ولأبعاد الدافعية الخارجية (٠,٦٢٣، ٠,٧٢٣) ، وكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية الداخلية (٠,٨٣٣) ، ولمقياس الدافعية الخارجية (٠,٦٢٢) وجميعها قيم مرتفعة؛ مما يؤكد تمتع جميع المفردات بدرجة مرتفعة من الثبات .

٣- مقياس الثقة بالنفس : (إعداد : الباحث).

- خطوات إعداد المقياس :

- قام الباحث بمراجعة محتوى الدراسات السابقة والآراء والنظريات والأطر النظرية التي تناولت الثقة بالنفس وأفاد منها في تحديد أبعاد المقياس .

- تم الاطلاع على مجموعة من المقاييس والاختبارات التي تقيس الثقة بالنفس عمومًا مثل: مقياس الثقة بالنفس للقواسمة والفرح (١٩٩٦)، والثقة بالنفس عبد الله (١٩٩٧)، والثقة بالنفس للديب وعبد السميع (٢٠٠٠)، والاعتماد على النفس ومراقبة الأبناء لخليل السعادات (٢٠٠١) .

- في ضوء ما سبق تم تحديد أربعة أبعاد اتضح أنها تعكس مستوى الثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية، والأبعاد هى: الطلاقة اللغوية، والأداء الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي، والتقدير الإيجابي للذات.

- قام الباحث بإعداد الصورة الأولية للمقياس في ضوء الأبعاد الأربعة السابقة، وكل بُعْد ممثل في (١٠) عبارات، وقد روعي أن تكون الألفاظ المستخدمة في بناء العبارات واضحة ومحددة ويسهل فهم مدلولها ، ووضع للمقياس أربع استجابات، هى: دائما (٤)، غالباً (٣)، أحياناً (٢)، نادراً (١) هذا بالنسبة للعبارات الموجبة، أما العبارات السالبة فتأخذ عكس هذه الدرجات.

- ثم تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والبعد الفرعي الذي تنتمي إليه، وانحصرت قيم الارتباط بين (٠,٢٨٢ ، ٠,٧٢٢) وهى دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها ببعض، وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد بين (٠,٥٦٣، ٠,٦١٥)، ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية بين (٠,٨٥٢،٠,٨٨٣) ، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) .

- صدق المقياس :

- صدق المحتوى :

تم عرض مقياس الثقة بالنفس على ستة محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، وطلب منهم إبداء الرأي حول ملاءمة العبارات وتحديد انتماء كل عبارة للبعد الذي تندرج تحته، وكذلك صياغة العبارات، وقد تم الإبقاء على العبارات التي بلغت نسبة اتفاق أكثر من ٨٠%، وتعديل صياغة بعض العبارات، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (٣٢) عبارة ، حيث تم حذف (٨) عبارات نتيجة لآراء المحكمين.

- الصدق التلازمي (الصدق المرتبط بالمحك):

تم تطبيق مقياس الثقة بالنفس (إعداد: هانز ج .أيزنك ترجمة : حسن مصطفى عبد المعطي، ٢٠٠٩) على (٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية والتي سبق أن طبق عليها مقياس الثقة بالنفس، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلاب الكلية على المقياسين، فكان مساويًا (٠,٨٠) وهو دال عند مستوى(٠,٠١)، وهذا يدل على صدق مقياس الثقة بالنفس في قياس ما وضع من أجله.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين :

- طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين المجموع الكلي لدرجات العبارات فردية الرتبة والمجموع الكلي لدرجات العبارات زوجية الرتبة للمقياس ككل؛ فكان مقداره (٠,٨٣)، وبعد استخدام معادلة التصحيح لـ (سبيرمان – براون) أصبح معامل الثبات مقداره (٠,٩١) وهى قيمة مرضية تؤكد تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .
- ثبات ألفا كرونباخ: قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد ما بين (٠,٤٢) و(٠,٧٨)، بينما كان معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٧٧) ، وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

نتائج الدراسة:

أ- نتائج الفرض الأول ومناقشته:

ينص الفرض الأول على أنه: "**لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أبعاد التسويف الأكاديمي وكل من التوجهات الدافعية والثقة بالنفس لدى أفراد عينة الدراسة**". وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد التسويف الأكاديمي من جانب ودرجاتهم على مقياس التوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) ومقياس الثقة بالنفس من جانب آخر، ويوضح جدول (٢) قيمة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين أبعاد التسويف الأكاديمي

والتوجهات الدافعية والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية (ن=٢٣٦)

أبعاد التسويف الأكاديمي	التوجهات الدافعية			الثقة بالنفس
	التوجهات الداخلية	التوجهات الخارجية	الدرجة الكلية	
تقدير التسويف	-٠,٣٣*	-٠,٢٣*	-٠,٣٢*	-٠,٣٩**
الأسباب المحتملة للتسويف	-٠,٣١*	-٠,٢٨*	-٠,٤٦**	-٠,٤٢**
الدرجة الكلية	-٠,٥٣**	-٠,٤٣**	-٠,٤٧**	-٠,٥٥**

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

يتضح من الجدول (٢) :

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية(الداخلية والخارجية) لدى طلاب كلية التربية عينة الدراسة، كما اتضح وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد التسويف الأكاديمي والثقة بالنفس.

وكشفت نتائج هذا الفرض عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى طلاب كلية التربية، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلاب، انخفض مستوى التوجهات الدافعية(الداخلية والخارجية) لديهم والعكس صحيح، وبهذه النتائج يتم رفض الفرض الثاني في صورته الصفرية، وقبوله في صورته الإيجابية ليصبح كالتالي:" **توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد التسويف الأكاديمي وكل من التوجهات الدافعية والثقة بالنفس لدى أفراد عينة الدراسة**".

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب قد يلجأون إلى التسويف الأكاديمي بسبب انخفاض التوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لديهم، ويتسق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من: (Chu & Choi, 2005 ;Shin &Goh,2011) من أن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والدافعية لدى الطلاب علاقة ارتباطية سالبة، حيث إن الطلاب الأقل تسويفاً يرجحون عوامل نجاح؛ لأنهم يدركون أنهم يملكونها ويستطيعون توظيفها حتى عندما يفشلون، حيث إنهم يتلقون دعمًا نفسيًّا داخليًّا من خلال مستويات الثقة بالنفس وتقدير الذات اللازمة للحفاظ على مستوى مناسب من المثابرة وبذل الجهد، بينما الطلاب الأكثر تسويفاً على العكس من ذلك، فهم يرجحون عوامل الفشل نتيجة لافتقارهم لمستويات التدعيم الداخلية؛ الأمر الذي قد يؤدي بهم إلى تعميم هذا الشعور إلى المواقف المستقبلية اللاحقة.

ويستخلص الباحث من ذلك أن التوجهات الدافعية تساعد الطلاب على ضبط وتوجيه السلوك، وتهيئة المواقف الخاصة التي من شأنها أن تثير فهمًا ودوافع معينة تحفزهم على القيام بالأعمال المراد أداؤها، وتمنعهم من القيام بأعمال أخرى لا نريد منهم أدائها؛ ولذلك فإن الطلاب ذوي التسويف المرتفع يفضلون الانسحاب عند مواجهة مواقف الانجاز حيث تبدو جميعها صعبة من وجهة نظرهم، ونتيجة لتوقعهم للفشل وإدراكهم أن عوامل النجاح والفشل ترجع إلى نقص قدرتهم أو إلى تأثير العوامل الخارجية السائدة التي لا يمكن التحكم فيها وتطويعها، لذلك يميلون إلى عزو فشلهم إليها ومن ثم يشعرون بعدم الجدوي من بذل المزيد من الجهد اللازم لتحسين أدائهم، بينما يتميز الطلاب ذوي التوجه الدافعي الداخلي بأنهم يميلون إلى الاندماج، أو الانهاك في المهمة بسبب الاهتمام بالمهمة في حد ذاتها والاستماع بالأداء فيها، والتحدي وحب الاستطلاع وتعلم الصعب، والجديد من المعلومات، والتفوق ، وهو ما يدل على أن أداء المهمة غاية في ذاته، وبالتالي يحصل الطالب على الإشباع من خلال ما يؤديه بالفعل؛ ولذلك فيتجهون إلى المهام السهلة والبسيطة، والاعتماد على الآخرين في إنجاز المهام الدراسية، وعدم تحمل المسئولية الأكاديمية في المتطلبات الدراسية المختلفة.

كما كشفت نتائج هذا الفرض عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًّا بين أبعاد التسويف الأكاديمي والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلاب، انخفض مستوى الثقة بالنفس لديهم والعكس صحيح، ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب قد يلجأون إلى التسويف الأكاديمي بسبب عدم الثقة بالنفس، ويتسق

ذلك مع ما أشارت إلية نتائج دراسة (Walters, 2003) من أن سلوك التسويف هو سلوك سلبي نتيجة إفرازه الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية عند المتعلمين مثل:انخفاض الثقة بالنفس، وما أوضحته نتائج دراسة (فريح عويد العنزي ومحمد دغيم الدغيم،٢٠٠٣؛ وسيد أحمد أحمد البهاص، ٢٠١٠) بارتباط التسويف الأكاديمي لدى الطلاب ارتباطًا سلبيًّا بالثقة بالنفس لديهم؛ فالشخص الواثق في نفسه يؤدي واجباته في مواعيدها، ولا يحتاج إلى أكثر من حقه، وراض دائمًا عن أدائه، بعكس الشخص المسوف الذي يشعر بالنقص، ويعتمد على الآخرين، ويحاول تعويض نقصه. كما توصلت دراسة (Motiea, Heidarib& Sadeghia,2013) إلى ارتباط التنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة بالتسويف الأكاديمي؛ مما يؤثر سلبيًّا على الإنجازات الأكاديمية.

كما يمكن استنتاج أن ضعف الأداء الأكاديمي وتقدير الذات ــ كبعدين من أبعاد الثقة بالنفس ــ يسهمان بدرجة كبيرة في عدم قبول الطالب لنفسه وتقليله من شأنها وشعوره بالنقص عند مقارنته لنفسه بالآخرين، وعدم قدرته على تلبية ما يتوقع منه، وشعوره بالقلق من أن يحصل على تقدير منخفض، كما أن ضعف التفاعل الاجتماعي ــ كبعد من أبعاد الثقة بالنفس. يؤدي إلى نفور الطالب من الدراسة وكل ما يتعلق بها من واجبات ومهام دراسية، ويفقد الحماس في التنافس مع زملاء الدراسة، كما أن انشغال الطالب بأمور أخرى من مشاهدة التلفاز والاستخدام المفرط للإنترنت يمثل نوعًا من الهروب من عالم واقعي يفتقر إلى التفاعل والمشاركة الاجتماعية إلى عالم افتراضي يحقق نوعًا من المتعة المؤقتة، ويقلل من التعرض للتأنيب الذاتي والتقدير السلبي من قبل الآخرين نتيجة ضعف الإنجاز الأكاديمي.

ب – نتائج الفرض الثاني ومناقشته:

ينص الفرض الثاني على أنه: "**لا يوجد فرق دال إحصائيًّا في أبعاد التسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الجنس (ذكور – إناث) لدى طلاب كلية التربية**"، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق، ويوضح جدول (٣) نتائج هذا الفرض :

جدول (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" ودلالاتها للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس التسويف الأكاديمي

أبعاد التسويف الأكاديمي	الذكور (ن=١٠٧)		الإناث (ن=١٢٩)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
تقدير التسويف	٦٤,٧٨	١٠,٥٤	٦١,٠٦	١١,١٥	٢,٦١٢	٠.٠٥
الأسباب المحتملة للتسويف	٧٥,٢	٩,٧٧	٧٥,٣٧	١١,٩٥	٠,١١١	غير دالة
الدرجة الكلية	١٣٩,٩٧	١٦,٨٦	١٣٦,٤٢	١٨,٨٧	١,٥١١	غير دالة

اتضح من جدول (٣) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي(البعد الثاني والدرجة الكلية)، ما عدا البعد الأول (تقدير التسويف)، فهناك فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بُعْد تقدير التسويف (من أبعاد التسويف الأكاديمي) لصالح الذكور، وبهذه النتائج يتم قبول الفرض الثاني في صورته الصفرية بالنسبة للأبعاد(الأسباب المحتملة للتسويف، والتسويف الأكاديمي الدرجة الكلية)، ورفض الفرض الثاني للبُعد الأول (تقدير التسويف) في صورته الصفرية وقبوله في صورته الإيجابية.

وكشفت نتائج هذا الفرض عن عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الأسباب المحتملة للتلكؤ والتسويف الأكاديمي الدرجة الكلية؛ وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور والإناث عينة الدراسة يقعون تحت ظروف واحدة تقريبًا في انفتاح المجتمع بالنسبة للفتى والفتاة، فاتساع دائرة علاقاتهم وصداقاتهم يزيد من كم المهام والالتزامات عليهم، فيضطر كل منهم في كثير من الأحيان إلى إرجاء بعض المهام خاصة ما كان منها غير محبب وغير ممتع مثل المهام الدراسية والاستذكار، ويضطروا إلى الاهتمام بها في اللحظات الأخيرة، كما لا يوجد لدى الطلاب الدافعية الكافية لدراستهم وخاصة في غياب فرص العمل الموجودة في السوق للتخصصات الأكاديمية؛ مما يؤدي إلى ضعف توجههم نحو العمل الأكاديمي.

ويتسق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Akiosola & Tell (2007) من أن التسويف مستقل لا علاقة للجنس بذلك، وهذا يعني أن الذكور والإناث يسوفون بشكل عام، كما أكد Tukman (2005) أن الذكور والإناث يتشاركون في عملية التسويف نفسها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (حسن أحمد عمر عبد الله ،٢٠٠٨؛ سيد أحمد أحمد البهاص، ٢٠١٠؛ معاوية محمود أبو غزال،٢٠١٢) من عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي؛ وذلك لأن مغريات الحياة (كالإنترنت، والفضائيات، ومواقع التواصل الاجتماعي) تؤدي دورًا فعالاً في جعل الطلاب يسوفون، وهي واحدة ومتوافرة بكل سهولة ويسر، ومتاحة للجميع ذكورًا وإناثًا، كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (زياد خميس التح،٢٠١٦ ;Khan, et al., 2014; Mandap, 2016) والتي توصلت إلى أنه يوجد فرق دال إحصائيًّا بين الذكور والإناث لصالح الذكور في التسويف الأكاديمي.

كما كشفت نتائج هذا الفرض عن أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بُعْد تقدير التسويف(من أبعاد التسويف الأكاديمي) لصالح الذكور؛ وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور يلجأون إلى التسويف بسبب عدم الثقة بالنفس، أو النفور من الدراسة، أو الهروب من مواقف الاستذكار، والتعب السريع من كتابة الأبحاث المطلوبة منهم، وعدم قدرتهم على أداء المهام الأكاديمية بصفة عامة، فضلاً عن أن الباحث أثناء إجراء الدراسة الاستطلاعية والأساسية قام بطرح بعض الأسئلة على بعض الطلاب عن أهمية قيمة الوقت وأهمية إنجاز الأعمال الأكاديمية والدراسية في وقتها، فكانت هناك بعض الإجابات التي تمثلت في أن بعض الطلاب الذكور لا يقدرون قيمة الوقت؛ فنشأ في أنفسهم وفي سلوكهم ما يسمى بفوضى الوقت والتسويف، ولا يجدون من يتابعهم ويحاسبهم على أعمالهم؛ وبالتالي يحملون نظرة إيجابية في ذاتهم؛ لأنهم لا يرون في التأخير والتأجيل أمرًا يستحق الازدراء والتحقير، كما يغلب على بعض الطلاب الميل إلى التسويف بغض النظر عن الموقف الذي هم فيه، ويتحول التسويف لدى بعض الطلاب الذكور إلى عادة سلبية مزمنة يمكن أن تدمر حياتهم وسعادتهم.

ج-نتائج الفرض الثالث ومناقشته:

ينص الفرض الثالث على أنه: " **لا يوجد فرق دال إحصائيًّا في أبعاد التسويف الأكاديمي ترجع إلى الفرقة الدراسية (الأولى- الرابعة) لدى طلاب كلية التربية**"، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار"ت" لمعرفة دلالة الفروق، ويوضح جدول (٤) نتائج هذا الفرض :

جدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" ودلالاتها للفروق

بين متوسطي درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة على مقياس التسويف الأكاديمي

أبعاد التسويف الأكاديمي	الفرقة الأولى (ن=١٣٢)		الفرقة الرابعة (ن=١٠٤)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
تقدير التسويف	٦٤,٠٧	١٠,٠٣٤	٦١,٠٧	١١,٩٧	٢,٠٥١	٠,٠٥
الأسباب المحتملة للتسويف	٧٦,٧٢	١١,٩٧	٧٣,٤٦	٩,٣٥	٢,٣٤٧	٠,٠٥
الدرجة الكلية	١٤٠,٧٩	١٧,٨٧	١٣٤,٥٣	١٧,٧١	٢,٦٨١	٠,٠٥

اتضح من جدول (٤) أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة في أبعاد التسويف الأكاديمي لصالح الفرقة الأولى، وبهذه النتائج يتم رفض الفرض الثاني في صورته الصفرية، وقبوله في صورته الإيجابية ليصبح كالتالي:" **يوجد فرق دال إحصائيًّا في أبعاد التسويف الأكاديمي ترجع إلى الفرقة الدراسية (الأولى– الرابعة) لدى طلاب كلية التربية لصالح الفرقة الأولى**".

وكشفت نتائج هذا الفرض عن وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة في أبعاد التسويف الأكاديمي لصالح الفرقة الأولى، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (Balkis& Duru,2009) التي أجريت على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة باموكايل (The Faculty of Education in Pamukkale University) والتي توصلت إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة ينخفض مع تقدم عمر الفرد، كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(Khan, et al, 2014) والتي أشارت إلى أن التسويف يقل بزيادة المرحلة العمرية والدراسية.

ويستخلص الباحث من ذلك أن طلاب الفرقة الأولى يحاولون الاستمتاع بالوقت خلال العام الدراسي غير المؤثر على مستقبلهم والاستمتاع بالمرحلة الجامعي التي تختلف عن المرحلة الثانوية، وقد يرجع ذلك ــ أيضًا ــ إلى أنه كلما تقدم الفرد في دراسته يصبح أكثر وعيًا وحرصًا على أداء واجباته في وقتها، أما كون طلاب الفرقة الرابعة أقل تسويفًا من الفرقة الأولى، فهذا قد يرجع بالضرورة إلى إحساس الطالب أنه أوشك على التخرج ودخول سوق العمل، ولم يعد أمامه فرصة للتعويض، فيقبل على الاستذكار ويتخلص قدر استطاعته من أبعاد التسويف، حيث تزداد لديه الدافعية نحو الدراسة وحب الاستطلاع ويوازن بين ساعات الاستذكار وساعات الأنشطة واللعب، ومن ثم يكون أقل تسويفًا مقارنة بطلاب الفرقة الأولى.

د- نتائج الفرض الرابع ومناقشته:

ينص الفرض الرابع على أنه: "**لا يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية عينة الدراسة من خلال التوجهات الدافعية والثقة بالنفس**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي كمتغير تابع لدى طلاب كلية التربية من خلال متغيرات الدراسة التوجهات الدافعية والثقة بالنفس كمتغيرات مستقلة، ويوضح جدول (٥) هذه النتائج:

جدول (٥)

نتائج تحليل الانحدار البسيط للتسويف الأكاديمي كمتغيرات تابعة والتوجهات الدافعية والثقة بالنفس كمتغيرات مستقلة لدى أفراد العينة (ن=٢٣٦)

المتغيرات التابعة	المتغيرات المستقلة	معامل الارتباط R	التباين المشترك R2	قيمة (F) للإسهام	قيمة نسبة الإسهام	معامل الانحدار الجزئي Beta	المقدار الثابت	قيمة (ت)
التسويف الأكاديمي (الدرجة الكلية)	التوجهات الدافعية	-٠,٤٧٩	٠,٢٢٩	٦٦,٣٤**	٢٢,٩	-٠,٤٧٩	٤٧,٣٢	٨,١٢**
	الثقة بالنفس	-٠,٥٥	٠,٣٠٢٥	٣٦,٨٨**	٣٠,٢٥	-٠,٥٥	٤٨,٠٢	٦,٦**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

اتضح من جدول(٥) ما يلي:

- يسهم متغير التوجهات الدافعية كمتغير مستقل بنسبة دالة في التنبؤ بالدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي، حيث بلغت نسبة الإسهام ٢٢,٩%، وكانت قيمة (ف) لتحليل تباين الانحدار وهى دالة عند مستوى ٠,٠١، ويكمن صياغة معادلة التنبؤ كما يلي:

  الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي= ٤٧,٣٢ -٠,٤٧٩ × التوجهات الدافعية

- يسهم متغير الثقة بالنفس كمتغير مستقل بنسبة دالة في التنبؤ بالدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي، حيث بلغت نسبة الإسهام ٣٠,٢٥%، وكانت قيمة (ف) لتحليل تباين الانحدار، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، ويكمن صياغة معادلة التنبؤ كما يلي:

  الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي= ٤٨,٠٢ - ٠,٥٥ × الثقة بالنفس

وبهذه النتائج يتم رفض الفرض الثالث في صورته الصفرية، وقبوله في صورته الإيجابية.

وتشير هذه النتيجة إلى أن متغير التوجهات الدافعية يتأثر بشكل واضح بدرجة التسويف الأكاديمي ويرتبط معه ارتباطًا عكسيًّا سالبًا لدى طلاب كلية التربية عينة الدراسة، فيظهر كمؤشر لوجود التسويف الأكاديمي، حيث يضاعف التسويف الأكاديمي من إحساس الطلاب بعدم وجود توجهات دافعية سواء كانت داخلية أو خارجية بسبب تسويف عمل المهام الدراسية؛ فيظهر عدم وجود التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى المُسَوِّفين إذا ما قورنوا بسواهم، ويتسق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة(2011) Strunk& Steele من أن كلاً من: الدافعية والكفاءة الذاتية والتعلم المنظم ذاتيًّا تتنبأ بالتسويف الأكاديمي، وما توصلت إليه نتائج دراسة(2008) Klassen, et al بارتباط التسويف الأكاديمي عكسيًّا بكل من الكفاءة الذاتية والأكاديمية واحترام الذات، والكفاءة الذاتية للتنظيم لدى الطلاب الجامعيين، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كلٌّ من: (Akiosola, & Tell, 2007; Behrozi, et al., 2013) والتي كشفت أن بعض المتغيرات (كالكفاءة الذاتية والدافعية والتنظيم الذاتي) لا تتنبأ بالتسويف الأكاديمي.

ونظرًا لندرة الدراسات ذات الصلة بالعلاقة بين التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، فإنه يمكن تفسير القدرة التنبؤية للتوجهات الدافعية للتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية عينة الدراسة استنادًا إلى الإطار النظري لطبيعة التوجهات الدافعية وديناميةالعلاقة العكسية السلبية بينهما، حيث يؤثر التسويف الأكاديمي على التوجهات الدافعية لدى الطلاب، والمشاركة لأنشطة الإنجاز، والرغبة في الاقتراب من النجاح، ويرتبط عكسيًّا بالتحدي والمثابرة وحب الاستطلاع والتمكن المستقل والاعتماد على النفس في إنجاز المهام(Kondemira ,2014)، حيث أشارت نتائج دراسة Gargari, et al (2011) إلى التأثير النسبي للدافعية الداخلية والخارجية ومتغيرات الشخصية على سلوك التسويف؛ فالدافعية الخارجية وأسلوب العزو الخارجي جميعها تعد متغيرات تنبؤية بالميل للتسويف الأكاديمي.

كما أشارت نتائج الفرض الرابع إلى أن متغير الثقة بالنفس يعد مؤشرًا للتنبؤ بالتسويف الأكاديمي، ويرتبط معه ارتباطًا عكسيًّا سالبًا لدى طلاب كلية التربية عينة الدراسة، فيظهر كمؤشر لوجود التسويف الأكاديمي، حيث يضاعف التسويف الأكاديمي من إحساس الطلاب بعدم الثقة بالنفس؛ وذلك قد يرجع إلى أن ثقة الطالب بنفسه تعتبر مؤشرًا على تفوقه، أما ضعف الثقة بالنفس لديه فتجعله يتردد في القيام بمهمة ما أو حل مسألة ما على الرغم من أنه قادرٌ على أدائها، فلا يكفي أن يكون لدى الطالب معلومات معرفية ومهارات لازمة لأداء العمل، بل يجب أن يكون إلى جانب ذلك مؤمنًا بنفسه وبقدراته وبأنه قادر على الأداء، ويتسق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة(Kuhnle, et al.,2011) من أن الثقة بالنفس تتنبأ بالتسويف الأكاديمي، وما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Klasen, et al., 2008; Kondemira, 2014) من ارتباط التسويف الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين عكسيًّا بكل من: الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية واحترام الذات والرضا عن الحياة.

ويستنتج الباحث أن نتيجة الفرض الرابع جاءت متسقة مع نتائج الفروض السابقة التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية والثقة بالنفس، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي(البُعْد الثاني والدرجة الكلية)، ما عدا البعد الأول(تقدير التسويف)، فهناك فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بُعْد تقدير التسويف (من أبعاد التسويف الأكاديمي) لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة في أبعاد التسويف الأكاديمي لصالح الفرقة الأولى، وهكذا يتضح أن نتائج الدراسة يدعم بعضها بعضًا.

توصيات الدراسة:

بناءً على ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يمكن صياغة بعض التوصيات، وذلك على النحو التالي:

١- نظرًا لأن مستوى التسويف جاء متوسطًا لجميع أفراد الدراسة؛ لذا يوصى بضرورة تدريب الطلاب على كيفية التخلص من التسويف الأكاديمي، وما ينتج عنه من آثار سلبية على شخصية المتعلم ومستويات إنجازه، والعمل على احتوائه سواء من خلال التفادي المبكر لحدوثه أو علاجه لدى الطلاب المسوفين، وذلك من خلال تنفيذ المهام الدراسية الموكلة إليهم وعدم تأجيلها.

٢- نظرًا لوجود ارتباط سالب بين التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية(الداخلية والخارجية) لدى طلاب كلية التربية عينة الدراسة؛ فإنه يوصي بضرورة إكساب الطلاب بعض التوجهات الداخلية والخارجية؛ وذلك من خلال تنمية حب الاستطلاع والتمكن المستقل والتحدي والعمل السهل.

٣- نظرًا لوجود ارتباط سلبي بين مستوى التسويف الأكاديمي والثقة بالنفس؛ فإنه يوصي بضرورة تصميم البرامج الإرشادية لتنمية الثقة بالنفس، وتوسيع دائرة الاتصال والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب كلية التربية المسوفين.

٤- ضرورة وضع برامج إرشادية وعلاجية تركز على الخبرات التي من شأنها تقليل التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ورفع الثقة بالنفس لديهم، وكذلك وكفاءتهم في مواجهة الأحداث الضاغطة التي تواجههم في حياتهم.

المـــراجع

إبراهيم وجيه ومصطفى الصفطي وأحمد شعبان ومحمد عباس (٢٠٠٠). *مدخل في علم النفس التعليمي*، القاهرة، دار المعرفة الجامعية .

حسن أحمد عمر عبد الله(٢٠٠٨).محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة.*مجلة كلية التربية جامعة اسيوط*، ٢٤ (٢)، ٢٥٤-٣٠٦.

حسن مصطفى عبد المعطي(٢٠٠٩). *المقاييس النفسية المقننة*.القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

ديفيد لورانس بريستون. *٣٦٥ خطوة لتحقيق الثقة بالنفس*. ترجمة: دار الفاروق(٢٠٠٤)، القاهرة، دار الفاروق للنشر والتوزيع.

رجاء محمود أبو علام(٢٠١١). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. ط٦، القاهرة، دار النشر للجامعات.

زياد خميس التح(٢٠١٦). التسويف الأكاديمي وعلاقته باستارتيجيات ماوراء المعرفة لدى عينة من الطلبة الجامعيين. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٢٠٣،١٦٨-٢٣١.

زين بن حسن ردادي (٢٠٠٢) المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة ، *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، العدد٤١، ١٧-٣٤.

زينب عبد العليم بدوي (٢٠٠٤). أساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي، *مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق*،٢١، ١- ١٧.

سيد أحمد أحمد البهاص(٢٠١٠).التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*،٤٢، ١١٣-١٥٣.

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*، الفترة من ٢١-٢٢ أبريل، ١٠٠-١٤٨.

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، كلية التربية، جامعة البحرين*، ١٦(٢)،٦٣٩-٦٦٤.

فريح عويد العنزي، ومحمد دغيم الدغيم(٢٠٠٣). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ٥٢، ١٠٤-١٣٧.

محمد أبو ازريق، وعبد الكريم جرادات(٢٠١٣). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. *المجلة الأدرنية في العلوم التربوية*، ٩(١)، ١٥-٢٧.

محمد مصطفى الديب وصلاح عبد السميع (٢٠٠٠) . الثقة بالنفس ومستوى التحصيل عند طلاب وطالبات القسم العلمي والأدبي بالمرحلة الثانوية، *مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية – جامعة الزقازيق*، العدد٣ ، ١٧٥-٢٣١.

مسعد عبد العظيم محمد(٢٠١٣). دراسة لسلوك التسويف الأكاديمي في علاقته ببعض مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسوان*، ٢٧، ٤٨٧-٥٣٤.

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

معتز محمد السيد (٢٠١٠) . برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية بعض مظاهر الثقة بالنفس لدى عينة من الشباب. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٠(٦٩)، ٢٦٠-٣٠٩.

هاني محمد درويش (٢٠٠٢). الفروق في بعض أبعاد الدافعية الأكاديمية الذاتية بين الغاشين وغير الغاشين من طلاب الجامعة، *مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، جامعة الأزهر، العدد١٤، الجزء الأول*، ٢١٩-٢٦١.

Akiosola, M., & Tell, A. (2007).Correlates of Academic Procrastination and mathematics achienevement of university undergraduate students,Eurasia,*Journal of mathematics, Science& technology Education,3*(4),363-370.

Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.

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

Behrozi, N., Yeilagh, M, & Mansourian, A. (2013).The Relationship between Self-Regulated Learning Strategies، Motivational Learning Strategies, Procrastination and Academic Performance among the First Grade of High School Male Students in Boushehr. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3(4), 277-284.

Benjamin, J. (2003). Construct validity of Motivation Orientation and Language Learning Strategies scale: for Spanish as Foregone language, *Paper Presented at the Annual Meeting of the Chinese American Educational Research and Development Association.*

Cain, J. (2008). An Analysis Of Motivation Orientations and Social Interaction on Successful and Poor Learners in an E-Learning Environment, *A Dissertation Presented to the Faculty of the College of Education of TUI University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy*.

Cerino, E. (2014). Relationships between Academic Motivation, Self-Efficacy, and Academic Procrastination. *Journal of Psychological Research*, 19(4), 156-163.

Chu, A. & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of ‘‘active’’ procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology, 145*(3), 245–264.

Ellen, L. (2006): Inviting Confidence in School: Invitation as a Critical Source Of the Academic Self-Efficacy Beliefs Of Entering School Students. *Journal Of Invitational Therapy and Practice,* 12, 7-16.

Emmons, S., & Thomas, A. (2007). *Power Performance for Singers: Transcending the Barriers*. Oxford Univ. Press, Briton.

Gafni, R. & Geri, N. (2010) .Time Management: Procrastination Tendency in Individual and Collaborative Tasks. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 5,115-125.

Gargari, R., Sabouri, H., & Norzad, F. (2011) Academic procrastination: The relationship between causal attribution styles and behavioral postponement. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences,* 5(2), 76-82.

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

Jiao, G., Denise, A, Kathleen, M. & Collins. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning.* 11 (1). 119- 138.

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.

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

Klassen, R., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29, 69-81.

Kondemira, M. (2014). Reasons of academic procrastination: self-regulation. Academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables Procedia. *Social and Behavioral Sciences*. 152. 188 - 193.

Kuhnle, C., Hofer, M., & Kilian, B. (2011). The Relationship of Self-control, Procrastination, Motivational Interference and Regret with School Grades and Life Balance. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung,* 1, 31-44.

Lapper, M., Corpus, J., & Ivengar, S. (2005).Intrinsic and extrinsic moivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 184-196.

Mandap, C. (2016). Examining the Differences in Procrastination Tendencies among University Students. *International Journal of Education and Research,* 4(4), 431-436.

Motie, H., Heidari, M. & Sadeghi, M. (2013). Development of a Self – Regulation Package for Academic Procrastination and Evaluation of Its Effectiveness. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 889-896.

Pajares, F. (2002): Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory Into Practice*, 41, 116-225.

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

Pellowshki, M., & Conture, G. (2002). Characteristics of Speed Dissiliency and Stuttering Behaviors in 3-4 Years Old Children. *Journal of Speed, Language, and Hearing Research*, 45, 20-34.

Ryan, M., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Sarid, M & Peled, Y. (2010) .The Effect of Procrastination on Multi-Drafting in a Web-Based Learning Content Management Environment. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6,345-354.

Shin, E. & Goh, J. (2011). The relations between active-passive procrastination behavior and self-regulated learning strategies. *Korean Journal of Educational Science, 42*, 25-47.

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

Strunk, K, K. Steele, M.R (2011) Relative Contributions of Self-Efficacy, Self-Regulation, and Self-handicapping in Predicting Student Procrastination. *Psychological Reports*, 109(3), 983-989.

Sunderland, L. (2004): Speech, language and audio logy ser Services in pubic Schools. *Intervention in School and Clinc*, 39 (4), 209-217.

Tavani, C. & Losh, F. (2003). "Motivation, self- confidence, and expectations as predictors of the academic performances among our high school students". *Child Study Journal*. 33(3). 141-151.

Tukman, B., (2005). Academic Procrastination: Their rationalizations and web-course performance. *Psychological Reports,* 96, 1015-1021.

Vansteenkiste, M, Lens, W and Deci, E (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self – Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.

Wang, F. (2008). Motivation and English Achievement: An Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of a New Measure for Chinese Students of English Learning. *North American Journal of Psychology*, 10(1), 633-646.

Wolters, c. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 179-187.

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.