مجلة كلية الآداب بالوادي الجديد- مجلة علمية محكمة- ديسمبر ٢٠٢٣

دور تنظيم الذات في توسط العلاقة بين دافعية الانجاز والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

د/ إيمان أوسامة إبراهيم(*)

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على وجود تأثير دال احصائيا لتنظيم الذات في توسط العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وذلك بعد معرفة العلاقة الارتباطية بين تنظيم الذات ودافعية الانجاز والتسويف الاكاديمي، والتعرف على الفروق في تنظيم الذات والدافعية للإنجاز والتسويف الاكاديمي لدى طلاب الجامعة والتي تعزى الى متغيري الجنس (ذكر/ انثى), ونوع الدراسة (نظرية/ عملية). ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بتطبيق مقياس تنظيم الذات (اعداد عبد باقر, ٢٠١٩)، مقياس الدافعية للإنجاز (اعداد سواقد,٢٠١٠)، ومقياس التسويف الأكاديمي (اعداد ابو غزال, ٢٠١٢), وبلغت عينة البحث (٢٠٠) من طلاب جامعة أسيوط من الجنسين ومن المسجلين للدراسة في مختلف التخصصات النظرية والعملية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لأهداف البحث.

وأشارت النتائج إلى وجود ارتباطات جوهرية دالة طردية موجبة بين تنظيم الذات والدافعية للإنجاز، وجود ارتباط دال عكسي بين تنظيم الذات والتسويف الأكاديمي، كما كان هناك ارتباط عكسي بين الدافعية للإنجاز والتسويف الأكاديمي لدى كل المجموعات التي شملها البحث. واظهرت النتائج أن تنظيم الذات يتوسط العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتسويف الأكاديمي، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من مختلف التخصصات في متغيري تنظيم الذات والتسويف الأكاديمي، باستثناء دافعية الانجاز فقد وجدت فروق ذات دلالة احصائية ولصالح الذكور من الكليات العملية.

الكلمات المفتاحية: تنظيم الذات- الدافعية للإنجاز- التسويف الأكاديمي- طلاب الجامعة.

(*) مدرس بقسم علم النفس كلية الآداب جامعة الوادي الجديد

Abstract:

The Role of Self-Regulation in Mediating the Relationship between Achievement Motivation and Academic Procrastination for University Students.

The research aimed to identify whether there was statistically significant effect on self-regulation to mediate the relationship between achievement motivation and academic procrastination for university students. This could happen after recognizing the correlation between self-regulation, achievement motivation, and academic procrastination as well as identifying the differences in self-regulation, achievement motivation and academic procrastination for university students which were attributed to the variables of sex (male/female) and nature of study (theoretical or practical). To achieve these aims the researcher employed self-regulation scale prepaned by (Abd Baqir, 2019), achievement motivation scale by (Swaqid, and 2010) academic procrastination scale by (Abu Gazal, 2012).The sample of study was 200 male and female registered university students from different theoretical and practical specialties in Assiut University. The researcher used correlational descriptive approach which suits research objectives and a set of statistical methods such as Cronbach's alpha coefficient, Split-half test, Pearson's correlation coefficient, path analysis, T-test, for independent samples, Amos version 26 statistical program including SPSS version 26, The results indicated that there were main direct correlations between self-regulation and achievement motivation. There were inverse correlations between self-regulation and academic procrastination as well as between achievement motivation and academic procrastination for all the groups included in the study. The results also revealed that self-regulation was in an intermediate position between achievement motivation and academic procrastination; there were no statistically significant differences between both sexes at different specialties in the variables of self-regulation and academic procrastination except for the variable of achievement motivation since there were statistically significant differences for male students at practical colleges.

Key words: Self-regulation _ achievement motivation _ academic procrastination _ university students.

١ مقدمة:

تعد المرحلة الجامعية من المراحل المهمة في حياة الفرد التي تحدد حياته المستقبلية، ولكى يجتاز الطالب هذه المرحلة ببذل الجهد والمثابرة لتحمل أعباء ومتطلبات هذه المرحلة الاكاديمية والنفسية والاجتماعية والمالية فيتطلب منه تنظيم ذاته، حيث تشير دراسة (Khusainova & Lvutina2016) إلى ضرورة تنظيم الذات للطلاب نظراً لتأثيرها الرئيسي في نجاحهم، وذلك من خلال التدريب على اساليب تنظيم الذات: التخطيط، تقييم النتائج، الاستقلالية، وامتلاك قدر من المرونة لتحمل ومواجهة تلك التحديات، حيث يعد تنظيم الذات من العمليات الأساسية التي تعتمد إلى حد كبير على دافعية الطالب وسمات شخصيته وطريقته في استذكار دروسه الجامعية (الشريف، ٢٠١٤).

ويظهر تنظيم الذات في قدرة الفرد على التحرر من قيود سلطة الآباء والمعلمين، والسعي إلى زيادة مساحة الاستقلالية في الرأي واتخاذ القرار، وعلى مستوى الأمور الشخصية فيبدأ في تحديد أهداف لنفسه داخل إطار العمل الجامعي، وتتضمن هذه الأهداف بناء علاقات جديدة، اكتساب ثقة الآخرين، وضع خطة للأداء الأكاديمي وغيرها من الأهداف. ويعد التنظيم الذاتي هو الطريقة التي يستخدم بها الأفراد الإشارات الداخلية والخارجية لتحديد متى يبدأوا ومتى ينهوا سلوكياتهم الموجهة نحو الهدف، فهو مجموعة من السلوكيات الموجهة نحو تحقيق الاهداف الشخصية (Zimmerman, 2008).

وتعتبر الدافعية للإنجاز من الشروط الهلمة لنجاح الفرد وتحقيق أهدافه، فهي القوة التي تدفع الإنسان نحو التحصيل الجيد، والمشاركة في الأنشطة، ووضع الأهداف الواقعية، كما أن الدافعية للإنجاز لها أهمية كبيرة، في سعي الفرد لتحقيق ذاته، وتوجيه سلوكه، ومساعدته على إدراك الموقف، كما أنها تعتبر أساس الرغبة في الأداء الجيد، وبذل المحاولات الجادة والمستمرة لتحقيق النجاح (عمر، ٢٠١٤). ويعد الدافع للإنجاز من الدوافع النفسية الأساسية التي تكون الشخصية الإنسانية، وتحدد ما سيكون عليه اداء الفرد ونشاطه الذي يساهم بدوره فى تغيير أساليب الحياة، بما يجعله أكثر تطوراً، ومنه أخذ عدد كبير من المهتمين بدراسة هذا الميدان العلمي واعتبروه بعداً أخر من أبعاد الشخصية، وهو مكون جوهري في سعى الفرد تجاه تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وما يحققه من أهداف وفيما يسعى له من أسلوب حياة أفضل (خليفة، ٢٠١٣).

يعرف التســـويف الأكاديمي هو تأجيل الطالب القيام بواجباته الدراســـية وتأخير مواعيد إنجازها بقدر الإمكان عن قصد وعمدية، ومع تكرار هذا السلوك يرسخ ويصبح سمة شخصية تمارس دورها في حياة الفرد وتســاعد في أن يتكرر التســويف في مختلف المواقف، ولا يتوقف فقط عند الممارســات الأكاديمية، ويمكن أن يعد إختلالاٌ معرفياً او اضــطرابا ســلوكيا يتضــح من خلال انخفاض القدرة على تحديد الأولويات في ضوء عدم قيام الفرد بالمهام المطلوبة التي تسهم في انخفاض توافقه مع متطلبات حياته (البهاص,٢٠١٠). ولا يتم تناول التســـويف فقط في إطار إهدار الوقت لكن يتم أيضـــا تناول الجوانب النفســـية المرتبطة به, وهو ما دعي الباحثة لفحص بعض الجوانب النفســية وثيقة الصــلة به, ومن أهمها تنظيم الذات ودافعية الانجاز (Koorosh) & Mohamed, 2011. مما يشـير إلى أهمية تدخلات المعلمين في المدارس وأسـاتذة الجامعات في مســاعدة طلابهم في التقليل من التســويف الأكاديمي وذلك من خلال تعزيز فاعليتهم الذاتية، وإثارة دافعيتهم للإنجاز مما يحد من العديد من الآثار الأكاديمية الســـلبية ويســـهم في تحقيق النجاحات والإنجازات الأكاديمية (Zhang, 2018).

٢ مشكلة البحث:

ويواجه طلاب الجامعة العديد من التحديات خلال مرحلة الدراســـة الجامعية ســـواء فيما يخص مواصـــلة الدراســـة بنجاح حتى الحصـــول على الدرجة الجامعية، أو فيما يخص تأهيل الطالب لنفســـه كي يدخل الحياة العملية وســـوق العمل (الشـــريف، ٢٠١٤). ونظراً للتطور التكنولوجي الهائل في العصور الحاليَة، والانتشار الكثير لمواقع التواصل الاجتماعي، وتحوصل العالم بأسره في قرية صغيرة، فقد ترك هذا التطور آثاراً إيجابية وسلبية فى آن واحد في جميع المجالات والجوانب الاقتصـــادية والاجتماعية والتربوية، إذ أن هذا التطور الكبير قد أثر بشـــكل ملحوظ في تعلم أبنائنا في المدارس والجامعات، فيجد الطَّالب نفســـه مجبراً على تأجيل مهامه وواجباته التعليمية حتى اللحظة الأخيرة لموعد تســـليم الواجب أو موعد الاختبار، فينعكس هذا التأجيل على نفسية الطالب ويشعر بالذنب وعسر المزاج والعصبية ويعد هذا التأجيل امر في غاية الخطورة وهو ما يعرف عنه في علم النفس بالتســـويف الأكاديمي (Academic-Procrastination) (السرحان وصوالحه،٢٠١٧).

يعد التسويف الأكاديمي من أهم العوائق ذات العلاقة المباشرة بالإنجاز الدراسي لطلاب الجامعة حيث يسعى بعض الطلاب إلى تأجيل الابتداء أو الانتهاء من الواجبات والمهمات الدراسية بشكل مقصود، بمعنى تأجيل القيام بمهمة أكاديمية نتيجة للتناقض بين النية والفعل، مما يؤدي إلى نتائج سلبية على الطالب المسوف الذي يقوم بتأخير إكمال الواجبات الدراسية أو تسليمها في الوقت المحدد، إضافة إلى ضعف الاستعداد للامتحانات والدراسة لساعات قليلة وغير كافية (العنزي والدغيم، ٢٠٠٣). وتشير دراسة أونوقبوزي (Onwuegbuzie, 2004) إلى أن ما يقرب من (٤٠٪ : ٦٠٪) من الطلاب الجامعيين يسوفون دائما أو غالبا في كتابة الأبحاث والاستعداد للامتحانات وقراءة الواجبات الأسبوعية، وهذا التسويف أحد أكبر المخاطر التي تواجه الأداء الأكاديمي للطلاب في كل مرحلة تعليمية. وعن أسباب التسويف الأكاديمي، فهناك سببين رئيسين أولهما: الخوف من الفشل، وثانيهما: كره المهمة، فالأول يقوم إلى درجة عالية من القلق وتدني مستوى احترام الذات، والثاني يعكس تعبيرات ذاتية سلبية، يضاف إلى ذلك أسلوب المعلم ومقاومة السيطرة، وضغط الأقران (أبو غزال، ٢٠١٢). ولقد وجد أن تكرار التسويف بصورة مستمرة يعتبر مشكلة تحتاج للدراسة، والبحث عن حلول لها للحد من مخاطر التسويف، لما قد يكون له من تأثيرات سلبية على الفرد، وتعد هذه النسب مؤشراً لوجود مشكلة كبيرة لدى طلاب الجامعة، وتحتاج إلى الدراسة والبحث عن حلول لها وطرق لمعالجتها، وهذا يمثل أحد دوافع القيام بهذا البحث.

وقد توصل بيزي و فورمال (Bezci &Vural, 2013) إلى أن هناك مكونات سلوكية ومعرفية وانفعالية تقف وراء التسويف، إذ يرجع التسويف كما يراه أبوزريق وجرادات (Abu Zureig & Jaradat, 2013) إلى ضعف مهارات إدارة الوقت وعدم القدرة على إكمال المهمة. ومن الناحية المعرفية فقد يعزى التسويف إلى الأفكار غير المنطقية والخاطئة، إذ يرى إليس وكنوس (Ellis & Knaus,2002) أن التسويف هو اضطراب انفعالي ينتج عن المعتقدات غير المنطقية. ويذكر السلمي (٢٠١٥) أن بعض الباحثين أكدوا على انتشار ظاهرة التسويف في كافة المجتمعات وأن لها تأثيراً مباشراً ومزمنا على الأفراد البالغين وطلبة الجامعات، وليس كل تأجيل تسويفاً، فقد يكون أحيانا التأجيل مخططا له مسبقا، وفي حالات معينة قد يكون مفيداً. وأشار عبد الخالق (٢٠٢١) أنه قد يكون هناك سبباً إيجابياً يرتبط بالتسويف وهو الإتقان والإجادة لأن الفرد

ربما يؤجل القيام ببعض المهام لحين اكتساب المهارات اللازمة للقيام بها، أو يؤجلها لحين التمكن من تحصيل المعلومات والتدريبات اللازمة لإتقانها. وتتفق معه في ذلك سالم (٢٠١٩) حيث أشارت إلى أن التسويف الأكاديمي يعد سلوكاً شائعاً بين الطلاب في مختلف المراحل الدراسية يكون سالبا عندما يترتب عليه نتائج ضارة للطالب؛ ولكن في بعض الأحيان النادرة يكون التأجيل من متطلبات الأداء الفعال وهنا يكون التسويف إيجابياً أو فعالاً.

ويفيد تنظيم الذات الطلاب في عملية التعلم فهي تساعدهم على وضع أهدافهم والتحكم فى معرفتهم وتنظيمها كذلك التحكم في دافعيتهم للإنجاز واستثارتها وتوجههم لعملية تعليم وتعلم فعال(Wolters et al., 2003). كما تسهم مهارات تنظيم الذات في التوافق الأكاديمي فتشير دراسة (Pintrich, 2004) إلى أن الطلاب الأقل فاعلية واستخداماً لتنظيم الذات لديهم مستويات منخفضة من التوافق الأكاديمي. وتتركز مشكلة الدراسة في فحص بعض الجوانب النفسية التي ترتبط بسلوك التسويف الأكاديمي لدي طلاب الجامعة. مما سبق تتبلور مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين تنظيم الذات ودافعية الانجاز لدى طلاب الجامعة؟

٢-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الذات، والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟

٣-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟

٤-هل يوجد تأثير دال احصائيا لتنظيم الذات كمتغير وسيط للعلاقة بين دافعية الانجاز والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟

٥-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية فى تنظيم الذات والدافعية للإنجاز والتسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغير الجنس(ذكر/انثى)؟

٦-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية فى تنظيم الذات والدافعية للإنجاز والتسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغير نوع الدراسة (نظرية/عملية)؟

٣ أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين تنظيم الذات ودافعية الانجاز لدى طلاب الجامعة.

٢- التعرف على العلاقة الارتباطية بين تنظيم الذات والتسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

٣- التعرف على العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز والتسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

٤- الكشف عن وجود تأثير دال لتنظيم الذات كمتغير وسيط للعلاقة بين دافعية الانجاز والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٥- التعرف على الفروق فى تنظيم الذات والدافعية للإنجاز والتسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

٦- الكشف عن الفروق فى تنظيم الذات والدافعية للإنجاز والتسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة والتي تعزى لمتغير نوع الدراسة (نظرية/عملية).

٤ أهمية البحث:

تتبلور الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث فيما يلي:

أ) الأهمية النظرية للبحث:

١- يتناول البحث الحالي أداء مجموعات جديرة بالبحث والاهتمام وهم طلبة الجامعة من الجنسين من مختلف التخصصات النظرية والعملية، الذين يُفترض بهم أنهم لديهم خبرات أكاديمية كبيرة قد اكتسبوها من خلال المراحل التعليمية السابقة التي تجعلهم يُقاومون التسويف الأكاديمي.

٢- يكتسب البحث أهميته من تناوله بحث العلاقة بين عدد من المتغيرات النفسية (تنظيم الذات، دافعية الانجاز, التسويف الأكاديمي). والتي لم يتناوله أي بحث أخر.

٣- دراسة تنظيم الذات كعمليات أساسية تتضمن مجموعة من المهارات الشخصية في تحديد الأهداف والتخطيط ومراقبة الأداء والتأمل الذاتي (سواء أثناء عملية التعلم أو في أي مجال آخر).

٤- المساهمة في إثراء مكتبة علم النفس بالبيئة العربية بدراسة جمعت بين متغيرات في غاية الأهمية بالنسبة لفئة طلبة الجامعة وهذه المتغيرات هي تنظيم الذات والدافعية للإنجاز والتسويف الأكاديمي.

٥- يتناول البحث أهمية فحص مسببات التسويف الأكاديمي والذي من شأنه احداث تغيرات مزاجية تؤثر على المستوى الدراسي لطلبة الجامعة.

٦- يقدم البحث صورة كاملة عن شكل العلاقة بين تنظيم الذات والتسويف الأكاديمي – الذى يُعانى منه طلاب الجامعة– في ظل عدم وجود القيود التى تحكم سلوكيات المتعلم خلال المراحل التعليمية السابقة.

ب) الأهمية التطبيقية للبحث:

١- فتح المجال أمام الباحثين لاجراء العديد من البحوث والدراسات العلمية الأخري التي تهتم بجوانب أخري تدور حول تنظيم الذات للتخفيف منه أو مواجهته.

٢- يمكن الاستفادة التطبيقية من نتائج البحث فى تصميم برامج ارشادية لتنظيم الذات لرفع الدافعية بالإنجاز والتقليل من التسويف الأكاديمى.

٣- زيادة الوعي والتثقيف بالآثار السلبية للتسويف الأكاديمى على الطلاب، ومحاولة حل المشكلة من خلال التنظيم النفسي لأفكار الطالب وتدريبه على هذه النقطه.

٤- إفادة الأخصائيين النفسيين بالأسباب الحقيقية التي تكمن وراء انتشار التسويف الأكاديمي، وذلك لوضع حلول تطبيقية واستحداث برامج إرشادية لمعالجة التسويف بشكل جذري والحد من توسعه وانتشاره.

٥- استفادة القائمين على مؤسسات التعليم، ومؤسسات الإرشاد النفسي، والصحة النفسية من نتائج هذا البحث التي تسعى لإبراز العلاقة بين متغيرات الدراسة.

٥ مفاهيم الدراسة وأطرها النظرية المفسرة:

(١) تنظيم الذات:

يتميز الإنسان عن باقي المخلوقات بقدرته الفائقة على السيطرة على استجاباته، والصمود أمام دوافعه، وتعديل سلوكه والتحكم فيه من أجل الوصول إلى غايات بعيدة. وتتمثل هذه المعاني في مفهوم تنظيم الذات self-regulation الذي يشير إلى الجهود التي يبذلها الفرد لتعديل أفكاره، ومشاعره، ورغباته، وأفعاله من أجل الوصول إلى أهداف وغايات أسمى يرغب في تحقيقها. وبذلك فإن مفهوم تنظيم الذات ينظر للإنسان ككيان فعال، وصانع قراره، كما يمثل تنظيم الذات بعداً حيوياً للتوافق مع متطلبات الحياة، وبدونه يقف الفرد كمشاهد سلبي لأحداث الحياة غير مؤثر فيها (Jakesova et al., 2015). ويوضح كل من دردرة (٢٠٠٨) وأحمد (٢٠١٦) أن مفهوم تنظيم الذات يستخدم عادةً ليشير بشكل واسع إلى الجهود المبذولة من الأفراد لتعديل أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم وسلوكهم في ضوء تحقيق أهداف عليا مستقبلاً.

يعرف ريد وزملائه (Reid, Trout & Schartz et al.,2005) تنظيم الذات بأنه عملية إدارة الذات ومراقبتها وتقييمها وتعزيزها، وكذلك رصد الفرد لأدائه أثناء القيام بمهمة ما سعياً لتحقيق ما وضعه من أهداف. ويضيف (Markazi & Badrigargari, 2011). ويعرف التنظيم الذاتى بأنه مستوى إدراك الفرد وامتلاكه الإجراءات الموجهة نحو الهدف مثل تنظيم السلوك والتخطيط وحل المشاكل (Garland, Boettiger & Howard et al., 2011). ويعد التنظيم الذاتى مجموعة من العمليات العقلية وردود الأفعال السلوكية التي يتمكن الفرد من خلالها تحقيق غايته وأهدافه مع محاولة تجاهل المعيقات التي تحول دون تكيفه مع البيئة (Weiland, 2007). ويرى شعبان (٢٠١٣) أن تنظيم الذات آلية يتمكن الأفراد من خلالها أن ينموا مجموعة من العادات والمهارات، التي تؤثر إيجابيا مع المواقف المختلفة أثناء تعاملهم معها، وتساهم كذلك في التنظيم والتخطيط والتوافق، لتحقيق الأهداف، ومن ثم تنمية وتطوير البيئة الذاتية للفرد.

ويتفق كل من مسعد والسيد (٢٠١٤) وناصر (٢٠١٠) على أن تنظيم الذات ليست مجرد عملية تحدث، بل إنها تتطلب الاختيار وتغرس أول أسس المسئولية في المتعلم. وتتم تنمية قدرة الطلاب على تنظيم الذات من خلال برامج خاصة تدرب الطلاب على وضع وتحديد أهدافهم ومراقبة سلوكهم؛ من أجل تحسين قدرة الطلاب على التحصيل، وزيادة الدافعية لديهم، وتطوير

قدرتهم على تنظيم ذواتهم. كما يعرفها (Mango, 2011) بأنها عملية التي يستطيع المتعلم من خلالها التحكم فى أفكاره ومشاعره وسلوكياته للوصول إلى أهدافه. ويعد التنظيم الذاتي عميلة مكتسبة يقوم من خلالها الطالب بوضع أهداف تعليمية معينة وفحص بيئته التعليمية، وتنظيم سلوكياته وانفعالاته، واختيار الاستراتيجيات الملائمة له، والاستفادة من التغذية الراجعة التي يتلقاها بحيث تساعده على تقويم مخرجاته، وتعديل خططه، وذلك بهدف تحقيق الأهداف التي يسعى إليها، ومواجهة الضغوطات التي من الممكن أن يتعرض لها (سالم وأخرون، ٢٠١٢).

تأسيساً على ما سبق تعرف الباحثة تنظيم الذات بأنه عملية تحديد الفرد لأهدافه، وتحكمه في سلوكه من خلال توجيه انتباهه نحو المهمة التي يؤديها بصورة يكون فيها الفرد متحكماً في انفعالاته، ومقيماً لذاته أثناء وبعد الأداء. ويعرف اجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها الطالب في استجاباته لمقياس تنظيم الذات المستخدم في البحث الحالي تدل الدرجة المرتفعة على المقياس على أن الشخص يتمتع بمستوى عال من تنظيم الذات, والمنخفضة على أنه يتمتع بمستوى منخفض من تنظيم الذات.

- **النظريات المفسرة لتنظيم الذات:**

١- النظرية الاجتماعية المعرفية:

وفقا للنظرية الاجتماعية المعرفية فإن تنظيم الذات هو: مصدر إدراك الفرد للقوى الشخصية، إضافة الى المهارة السلوكية التي تظهر في التحكم الذاتي في التغيرات التي تطرأ على البيئة المحيطة (Zimmerman, 1989)، أي أن تنظيم الذات يشتمل على ثلاث عمليات: شخصية وسلوكية وبيئية، فهو محصلة تفاعل لهذه العمليات الثلاث. وتشمل العمليات الشخصية تنظيم الذات المتمثل في الملاحظة الذاتية ومحاولة الاستفادة منها لما سيتعلمه الفرد، والعمليات السلوكية تشير الى المراقبة و التوفيق بين الحالات المعرفية والانفعالية للفرد كعمليات التذكر والتفكير، أما العمليات البيئية فتشير الى التوافق مع الظروف الخارجية المحيطة بالفرد.

(٢) الدافعية للإنجاز:

كثيراً ما نتساءل عن المصدر الذي يوجه سلوكنا، ويؤدي بنا إلى البحث والسعي في سبيل تحقيق وإشباع أهدافنا، وإلى المثابرة والاهتمام وحب الاستطلاع، وما وراء ذلك من التوتر النفسي والفسيولوجي الداخلي، وما الذي يعمل على التخفيف من حدة الخلل، وإعادة التوازن للسلوك

وللنفس بشكل عام، هذا ما تم تفسيره من طرف العلماء في علم النفس، وأطلقوا عليه مصطلح الدافعية، أما إذا وصل الأمر إلى الرغبة في الأداء الجيد، وتحقيق النجاح والتفوق والتخطيط للمستقبل، من أجل تحقيق طموحات الفرد وأهدافه، فيطلق عليه مصطلح الدافعية للإنجاز.

وعرفه ماكليلاند انه رغبه ثابتة نسبياً في الشخصية تحدد مدى سعى الفرد ومثابرته فى سبيل تحقيق وبلوغ النجاح(McClelland, 1983) .

وأشار عبد الخالق (١٩٩١) إلى أن مصطلح الدافعية للإنجاز يرجع تاريخياً إلى هنري موراي وهو أول من قدمه بوصفه أحد مكونات الشخصية الذي ينطوي علي عاملين أولهما هو رغبة الفرد في القيام بالعمل واستعداده لبذل الجهد لتحقيق النجاح، وثانيهما هو تقدير أهمية الوقت, ويرى الأشول (٢٠٠٨) بأن دافعية الإنجاز تشير إلى مدى ميل الشخص للنضال أو الكفاح لبلوغ النجاح، والقدرة على أن يخبر اللذة والمتعة لكونه ناجحاً

. ويشير سينغ (Singh, 2011) في تعريفه للدافعية للإنجاز على أنها ذلك الباعث الذاتي والمحرك النفسي الداخلي الذي من شأنه مساعدة الأفراد على مواصلة أعمالهم، وتعزز من تحقيق الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها. ويرى عبداللطيف (٢٠١٢) إن الدافعية للإنجاز تتمثل فى استعداد التلميذ لتحمل المسئولية والرغبة في الأداء الأفضل، والحاجة للتقدير، والاستمتاع بالتعلم. وفى هذا السياق يرى جولدنسون أن الدافعية للإنجاز تعنى حاجة الفرد للتغلب على العقبات والكفاح من أجل السيطرة على التحديات الصعبة ،وهى أيضاً الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة (Roy et al., 2013). وتعرفه أحمد (٢٠١٣) على أنه استجابة التلميذة واستعداداتها الإيجابية التي تبين رغبتها في النجاح وتحقيق أداء أفضل ومرضي للذات، وتحقيق الأهداف الكبرى والتفوق على الأخرين. ويعرفه زهران (٢٠١٣) على أنه حالة داخلية تدفع التلميذ إلى بذل الجهد و المثابرة وتحدي الصعوبات والمعوقات وإتقان العمل الدراسي لتحقيق افضل مستوى من الأداء والنجاح والتفوق الدارسي.

ويؤكد سميث (Smith) أن الدافع للإنجاز هو أحد أهم الدوافع التى حددها "موراى Murray " وهو أكثر الدوافع بحثاً، فدافع الإنجاز هو دافع إنساني فريد، وهو عبارة عن السعي للتغلب على التحديات، وتحسين الذات، وتحقيق التميز أكثر من الآخرين (Sontakka, 2016).

وتعرف الباحثة الدافعية للإنجاز إجرائياً بالدرجة التي يتحصل عليها الطالب في استجاباته لمقياس الدافعية للإنجاز المستخدم في البحث الحالي, وتدل الدرجة المرتفعه على أن الشخص يتمتع بمستوى عال من الدافعية للانجاز, بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الشخص يتمتع بمستوى منخفض من الدافعية للانجاز.

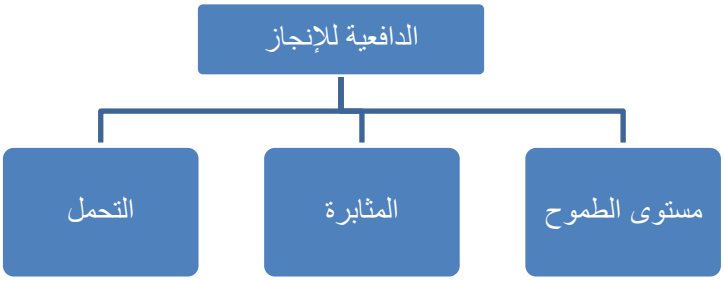
النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:

نعرض فيما يلي لنماذج من النظريات التي فسرت الدافعية للإنجاز وذلك علي النحو التالي:

١- نظرية جليفورد:

شـرح عبد العزيز (١٩٩٤). تفسـير جليفورد للدافعية للإنجاز علي أنها تسـاعد في تحقيق النجاح وتجنب الفشل وأن لها ثلاثة مكونات أساسية وهي: مستوي الطموح، والمثابرة، والتحمل.

شكل رقم (١) مكونات الدافعية للإنجاز



٢- نموذج المكونات الأساسية للدافعية للإنجاز:

قدم أبو عون (٢٠١٤) نموذجا تفسيريا لمكونات الدافعية للإنجاز علي أنها تتكون من سبعة مكونات أساسية وهي: الرغبة في النجاح، المشاركة في العمل مع الآخرين، تنظيم المهام وترتيبها للوصول للأهداف وبذل الجهد، والمثابرة في أداء المهام الصعبة، والإنجاز سواء من خلال الاستقلال عن الآخرين أو المشاركة معهم، والمجاراة الاجتماعية من أجل تحقيق الأهداف.

٣- نظرية القدرة على رؤية الذات المستقبلية ودافعية الإنجاز:

تعد هذه النظرية من النظريات الحديثة التى فسرت دافعية الإنجاز الأكاديمي ومن خلال هذه النظرية. وأوضح فاسكوز وزملاؤه (Vasquez et al., 2007) أن أفكار الناس عن المستقبل قد تؤثر في مشاعرهم الحالية وفى دوافعهم وسلوكهم وأن القدرة على تخيل المستقبل الذى يتمنى

الفرد تحقيقه يمكن أن يؤدى إلى زيادة الدافعية والجهد المبذول للوصول إليه، ولذلك كانت الطريقة التي يتصور بها الناس الأحداث القادمة في حياتهم محوراً للدراسة من قبل علم النفس الاجتماعي. أي أن الفرد عندما يتخيل صورة إيجابية لذاته في المستقبل يكون بإمكانها زيادة الدافعية والمساعدة في تحريكه نحو تحقيق أهدافه وتطوير كل السلوكيات التي من شأنها السماح له بتحقيق هذه الأهداف (Atance, & Neill,2001)، فعلى سبيل المثال نجد في مجال الإنجاز الأكاديمي أن الطلاب الذين يتخيلون نجاحهم المستقبلي فى امتحانات نصف العام مثلا يبدأون الاستذكار مبكراً عن غيرهم من الطلاب، ويقضون ساعات أطول فى الاستذكار، ومن ثم يحصلون على درجات أعلى من غيرهم, ويعتبر كل خيال مستقبلي له القدرة على خلق وزيادة الدافعية حيث أن هناك العديد من العوامل الوسيطة التي تؤثر في التصور العقلي المستقبلي الإيجابي، كما أن محتوى تلك الخيالات التصورية قد يؤثر في درجة فعاليتها، فهي تكون فعالة عندما تركز على كيف يستطيع الفرد تحقيق أهدافه ، أي يكون التركيز على العمل وليس على النتائج (Tayler et al.,1998).

(٣) التسويف الأكاديمي:

مما لا شك فيه أن كل طالب يسعى دائما إلى تحقيقه, ولكى يحقق ذلك فيجب عليه العمل بشكل مستمر سعياً في تحقيق غرضه ولكن نجد أن الطلبة يختلفون فيما بينهم في كيفية إنجاز تلك الأهداف المرجوة فمنهم من يقوم بإنجاز المهام بشكل مباشر ومنهم من يبطئ في تحقيق تلك المهام حتى أخر لحظة وهذا ما يسمى بظاهرة التسويف أو الإرجاء. عرف (بيندر Binder, 2000) التسويف الأكاديمي علي أنه تأجيل البدء في المهمات الأكاديمية بصورة توضح التناقض بين النية والفعل، ويترتب عليه نتائج سلبية للمسوف.

ويعرف التسويف الأكاديمي على أنه سمة شخصية تظهر في ميل الطالب إلى التأخير المتكرر لإنجاز المهام المرجوة مع إعطائه مبررات غير منطقية لتأجيل هذه المهام عن مواعيدها المحددة (Dewitte & Schouwenburg, 2002)، يقوم الطالب بالتأجيل بشكل دائم في البدء في المهام التي ينوى انجازها مما ينتج عنه شعوره بالتوتر الانفعالي والقلق نظراً لعدم تأديته للمهمة في الوقت المحدد لها (Piecarelli, 2003). وقد حدد ديتز وزملائه (Dietz et al, 2007) التسويف الأكاديمي بأنه تأجيل الطالب القيام بالمهام الدراسية المطلوبة منه بزعم عدم وجود وقت كاف لها، وفي نفس الوقت يمارس أنشطة غير مهمة. ويأت تأجيل البدء في المهمات الأكاديمية

أو إكمالها، ناتج عنه شعور بالتوتر (أبو غزال،٢٠١٢) فهو تأخير طوعي عن أداء المهام والتكليفات الأكاديمية المتوقع من الطالب القيام بها، وانشغاله بأنشطة غير مفيدة أو غير هادفة (Quispe et al., 2020). وقد اتفق معه العديد من الباحثين (Ajaya & Osiki, 2008; Sokolowska, 2009; Babadgan, 2010) على أن التسويف الأكاديمي يشير إلى تأجيل العمل في المهمة للغد، ويتم ذلك بطريقة غير عقلانية في طبيعتها، ولا يتم أداء المهمة المطلوبة فى الوقت المناسب والمحدد لها، ويكون ذلك مصحوباً بانفعالات ايجابية أو سلبية. وقد اتفقت معهم (ابراهيم،٢٠١٣) بأنه التأخير المتعمد من قبل الطالب في بدء أو إنهاء مهمة دراسية فى الوقت المحدد لها ويشعر فيها الطالب بعدم الارتياح، إلا أن ستيل ((Steel, 2010 اختلف معهم بعض الشيء حيث رأى أن التسويف الأكاديمي هو تأجيل العمل في أداء المهمة وتأخيرها بطريقة عمدية. يتمثل التسويف الأكاديمي في تأجيل الطلبة المتعمد لواجباتهم وامتحاناتهم الدراسية (Yockey, 2016). كما عرفته الباحثة اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي الذي تم استخدامه في هذا البحث, وتدل الدرجة المرتفعة على أن الشخص يتمتع بمستوى عال من التسويف الأكاديمي, بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الشخص يتمتع بمستوى منخفض من التسويف الأكاديمي.

- **النظريات المفسرة للتسويف الأكاديمي:**

١- نظرية العلاج العقلانى الانفعالي:

تعد نظرية العلاج العقلاني الانفعالي من أبرز النظريات المفسرة لظاهرة التسويف الأكاديمي فقد أشار أصحاب النظرية إلى أن السبب وراء السلوك التسويفي هي تلك الافكار والمعتقدات الخاطئة التي يحملها الافراد عن أنفسهم في عدم قدرتهم على امتلاك المهارات اللازمة لإكمال المهام المطلوبة منهم، كما أكدوا على أنه عندما يجبر المسوفون على اتمام مهامهم سوف يقومون بإتمامها ولكن بشكل غير ملائم وهذا بدوره يزيد من معتقداتهم وأفكارهم السلبية ويزيد من حدة القلق والخوف لديهم (Wang, 2013).

٢- نظرية التحفيز الوقتي:

تفسر هذه النظرية التسويف في ضوء الوقت المتاح للفرد، حيث تشير إلي أن السبب الرئيسي لتسويف الأفراد هو طول المدد المتاحة لهم لأداء المهام ، وتنطوي هذه النظرية علي عدد من الفروض وهي:

١. يرتبط التسويف بالتوقع حيث يؤدي انخفاض قدرات الأفراد علي القيام بالمهام المطلوبة منهم إلي ميلهم إلي التسويف .
٢. يسهم الاتزان الوجداني وانخفاض التوترات في إنجاز المهام حيث يترتب علي انخفاض ضبط الانفعالات ارتفاع درجات التوتر التي تعوق الأداء ومعها يصبح الفرد أكثر ميلاً للتسويف.
٣. -يرتبط التسويف بالمدة الزمنية المتاحة للفرد للقيام بالمهام، ويميل بعض الأفراد إلي التسويف مع طول الفترة الزمنية المتاحة لهم لأداء المهام ، ويميل البعض إلي الإنجاز كلما قصرت المدة الزمنية المسموح بها لإتمام أعمالهم.
٤. يساعد تحديد مواعيد إنجاز المهام في تحفيز الفرد علي بذل الجهد للوصول إلي الأهداف.
٥. تتحدد درجة تسويف الفرد للقيام بأي مهمة في ضوء قيمة المهمة، وتقييم الفرد لها حيث يترتب علي التقييمات السلبية للمهام ميل الفرد إلي تأجيلها وتسويف إنجازها.
٦. عندما يلتحق الطالب بالدراسة الأكاديمية يكون لديه النية والعزم علي إنجازها ولكن هناك متغيرات عديدة تسهم في تسويف القيام بها من أهمها : النفور من المهمة- الخوف من الفشل- انخفاض مهارة ادارة الوقت- التغيرات المزاجية- الاندفاعية- التمرد (Steel, 2007,).

الدراسات السابقة:

تمثل الدراسات السابقة سجلا حافلا بالمعلومات التي يمكن من خلالها رصد الظاهرة وتحديد وضعها من التراث، والهدف من عرض الدراسات السابقة هو استنباط الفروض وليس صياغتها فقط ومحاولة القاء الضوء على موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة والاستفادة من بحوث التراث في تحديد العينات والأدوات المستخدمة وعرض النتائج المستخلصة من البحوث السابقة.

لاحظت الباحثة من خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة والتي تتعلق بدراستها الراهنة أن مفهوم تنظيم الذات قد نال قدراً كبيراً من اهتمام الباحثين، وأن معظم هذه الدراسات اكدت على دور تنظيم الذات ومدى تأثيرها في مختلف جوانب حياة الفرد النفسية والسلوكية والاجتماعية، إلا أن هناك القليل من هذه الدراسات الذى تناول الجانب الاكاديمي, مما واجه الباحثة ندرة واضحة (في حدود اطلاع الباحثة) في الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة, ولذا سوف تقتصر الباحثة على عرض الدراسات ذات الصلة القوية بموضوع الدراسة الحالية.

وبناء على ما تقدم سوف يتم عرض الدراسات من خلال ثلاثة محاور رئيسية كما يبدو لاحقا, وسوف تقوم الباحثة بالتعقيب بشكل عام على الثلاث محاور فيما يختص بأوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة ويمكن عرضها كالتالي:

المحور الأول: دراسات اهتمت بدراسة العلاقة بين تنظيم الذات والدافعية للإنجاز

تناولت دراسة المناحى (٢٠١٣) إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين، وإمكانية التنبؤ بالدافع للإنجاز وفاعلية الذات من خلال تلك الاستراتيجيات، ومعرفة الفروق – إن وجدت– بين متوسطات درجات الطلاب (ذكور– إناث) في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي، وتكونت العينة من (١٢٥ طالباً و١٢٥ طالبة) من كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتم تطبيق المقاييس التالية: مقياس التنظيم الذاتي، ومقياس فعالية الذات، ومقياس الدافع للإنجاز. وتوصلت الدراسة إلى: وجود ارتباط دال إيجابي بين استراتيجيات التنظيم الذاتي (المعرفية – السلوكية – البيئية) وكل من فعالية الذات والدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب والطالبات، ووجد أن متغير استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم متغير قادر على التنبؤ لكل من فاعلية الذات والدافع للإنجاز لدى الطلاب، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والدافع للإنجاز وفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي. وهدفت دراسة الشريف (٢٠١٤) إلى دراسة تنظيم الذات وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب شعبة إعداد معلم علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية، تم اختيار العينة المكونة من (٢٢٩) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية, وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة

ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متغيري تنظيم الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب الفرقة الأولى شعبة علم النفس، كذلك أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب العينة في الدرجة الكلية لاستبيان تنظيم الذات ، وكذلك متوسطات درجات استراتيجيات: الاستقبال والتقويم وإحداث التغيير والبحث والتقييم لم تكن الفروق فيها بين الذكور والإناث دالة إحصائياً، ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٥٪ بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الدرجة الخاصة ببعدي استراتيجية التخطيط واستراتيجية التنفيذ لصالح الإناث. كما هدفت دراسة (الذروة،٢٠١٨) إلى معرفة إذا كانت هناك فروق في التنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة المتوسطة، طبق البحث على عينة تتكون من (٥٠) فرد: (١٩ طلبة ذوي صعوبات التعلم و٣١ طلبة عاديين) وتم تقسيم الطلبة ذوي صعوبات التعلم (٩) الصف السادس، و(١٠) الصف الثامن، وتم تقسم الطلبة العاديين طبقا للصف السادس والثامن كالتالي، (١٤) طلبة الصف السادس، (١٧) طلبة الصف الثامن، وتم اختيارهم باستخدام العينة العشوائية البسيطة. وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق في مستويات التنظيم الذاتي لدي الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة لصالح الطلبة العاديين. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين التنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز لدي الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين. وأوضحت نتائج معنوية المتغيرات باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط وجود تأثير ذو دلالة إحصائية للتنظيم الذاتي على الدافعية للإنجاز. وهدفت دراسة صالح وعادل (٢٠٢٣) إلى الكشف عن العلاقة بين تنظيم الذات والدافعية للإنجاز، تم اختيار عينة عشوائية، بلغ عددها (٣٠٠) فرداً ،منهم ١٥٣ فرداً من الذكور، و(١٤٧) من الإناث، من طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٢)، استخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس التنظيم الذاتي، ومقياس الدافعية للإنجاز، كما استخدم الباحثان في معالجة البيانات عدة أساليب إحصائية للتحقق من فروض الدراسة، التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان براون للتجزئة النصفية المتساوية، واختبار (T.Test) للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، واثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الذات والدافعية للإنجاز.

المحور الثاني: دراسات اهتمت بدراسة العلاقة بين تنظيم الذات و التسويف الأكاديمي:

من البحوث التي درست العلاقة بين متغيري تنظيم الذات والتسويف الاكاديمي

دراسة ميلاد وكاسوحة وعيسى (٢٠١٨) بعنوان "التنظيم الذاتي الأكاديمي وفقا لبعض المتغيرات: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كليتي الهندسة المدنية والتربية بجامعة دمشق" إلى الكشف عن العلاقة بين التنظيم الذاتي الأكاديمي وكل من: الجنس والتخصص الدراسي لدى عينة من طلبة كلية الهندسة المدنية وكلية التربية بجامعة دمشق، كما هدف إلى تعرف الفروق التي تعود إلى التخصص والجنس (ذكور وإناث). تكونت العينة من (١١٥) طالبا وطالبة. أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى التنظيم الذاتي الأكاديمي لصالح طلبة كلية التربية وفروق حسب الجنس، وذلك لصالح الإناث، وأن كل من التخصص والجنس كان لهما أثراً كبيراً في التنظيم الذاتي الأكاديمي. وقام (Guoqing Liu et al., 2020) بدراسة بعنوان "التنظيم الذاتي الأكاديمي والتسويف بعد التخرج: نموذج وساطة خاضعة للإشراف" أجرى فيها استبيان على ٥٧٧ من طلاب الدراسات العليا بدوام كامل (٣٥١ إناث، ٢٢٦ ذكور) لاستكشاف آليات التأثير والاختلافات بين الجنسين من العوامل التحفيزية والإرادية على التسويف الأكاديمي. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الذاتي الأكاديمي بين الإناث والذكور. ارتبط التنظيم الذاتي الأكاديمي بشكل إيجابي مع ضبط النفس، وارتبط سلباً بالتسويف الأكاديمي.

وكان الغرض من دراسة (Malahat, Arbabi, 2020) هو التحقيق في الدور الوسيط للتنظيم الذاتي الأكاديمي في العلاقة بين أبعاد الأبوة والمماطلة الأكاديمية بين طلاب المرحلة الابتدائية. شمل المجتمع الإحصائي جميع طلاب المرحلة الثانية من المرحلة الابتدائية في مدينة الكرمة بإيران، اخترنا عدداً من ٢٧٨ طالباً. كانت أدوات جمع البيانات عبارة عن مقياس التسويف الأكاديمي، واستبيان التنظيم الذاتي الأكاديمي، ومقياس أسلوب الأبوة والأمومة. أظهرت النتائج أن للتنظيم الذاتي الأكاديمي علاقة ايجابية بالتسويف الأكاديمي. كما هدفت دراسة (أبو السعود،٢٠٢٢) إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي قائم على تنظيم الذات لخفض مستوى التلكؤ الأكاديمي ، وقد تكونت عينة البحث من (٥٠) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية جامعة مطروح تراوحت أعمارهم الزمنية من (٢٣-١٩) عام تم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين : مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة قوام كل منها (٢٥) طالب وطالبة، وقد تم تطبيق الأدوات الأتية :

مقياس التلكؤ الأكاديمي /إعداد الباحث، مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة/ إعداد أبو النيل وآخرون (٢٠١١) مقياس تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة المصرية إعداد/ حسن (٢٠١٨) وأسفر البحث عن النتائج الأتية: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التلكؤ الأكاديمي في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التلكؤ الأكاديمي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، عدم وجود فروق داله احصائياً بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية على مقياس التلكؤ الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي. أجريت دراسة (بلال، سلمي ،٢٠٢٣) وذلك بهدف معرفة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ككل ومستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة الثانية ماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة جيجل، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع المنهج الوصفي الارتباطي، وتم الاعتماد على مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ومقياس التسويف الأكاديمي لجمع البيانات، ووزعت على عينة بلغت (١٢٠) طالب وطالبة. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ككل ومستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة الثانية ماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة جيجل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات طلبة السنة الثانية ماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس والشعبة الأكاديمية.

المحور الثالث: دراسات اهتمت بدراسة العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتسويف الأكاديمي

بحث أحمد (٢٠٠٨) مفهوم التلكؤ بصفة عامة، والتلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة، وحاول التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي بالدافعية للإنجاز لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً بكليتي اللغة العربية والشريعة بجامعة الملك خالد، ومن بين نتائج هذا البحث، وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائيا بين التلكؤ الاكاديمي والدافعية للإنجاز, وجود فروق جوهرية بين مرتفعي التلكؤ الأكاديمي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة, وكانت هذه الفروق في اتجاه منخفضي التلكؤ الأكاديمي, ويعني ذلك أن طلاب الجامعة الأقل تلكؤا أكاديميا, كان مستوى الإنجاز لديهم أعلى,

على حين أن الطلاب الأكثر تلكؤا أكاديميا, كان مستوى الإنجاز لديهم ضعيفا. واهتم بحث (Liu, 2010) بفحص العلاقة بين التسويف الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي، تكونت عينة البحث من (٩١) طالباً وطالبة من الطلاب الصينيين، وطبق عليهم مقياس التسويف الأكاديمي لـــ"توكمان"، ومقياس الإنجاز الأكاديمي (للباحث)، أوضحت نتائج البحث وجود علاقة سلبية دالة بين التسويف الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. كما هدفت دراسة (الشواورة، ٢٠١٥) إلى الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة، في ضوء متغيرات الجنس ونوع الكلية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس دافعية الإنجاز ومقياس مركز الضبط وطبقت الدراسة على عينة من طلبة جامعة مؤتة تم اختيارهم عشوائيا من كلا الجنسين بلغت (٩٠٨) طالب وطالبة للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي ومركز الضبط، ووجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز. وتم مناقشة نتائج الدراسة وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها تصميم البرامج التدريبية والإرشادية لمساعدة الطلبة على كيفية التخلص من مشكلة التسويف الأكاديمي. وهدف بحث (عطا الله ,٢٠١٨), إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي معرفي انفعالي سلوكي لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية، وأثره على خفض التسويف الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة. تكونت عينة البحث من مجموعتين: احداهما تجريبية، والاخرى ضابطة، عدد كل منها (٢٠) طالبا من طلاب كلية التربية، جامعة المنصورة، وطبق عليهم مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية، ومقياس التسويف الأكاديمي، وبرنامج إرشادي معرفي انفعالي سلوكي، توصلت نتائج البحث إلى وجود فعالية للبرنامج في تنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية، مما أسهم في خفض التسويف الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة. كما أجرى (Sipahelut & Leatemia ,2018) بحثا, هدف منه إلى تعرف العلاقة بين دافع الإنجاز والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الكليات، تكونت عينة البحث من (١٠٠) طالب من طلاب معهد "أجاما كريستين" في نيجيريا، وطبق عليهم مقياسي التسويف الأكاديمي والدافع للإنجاز, توصلت نتائج البحث الى وجود علاقة ارتباطية سالبة, ذات دلالة إحصائية بين كل من الدافع للإنجاز, والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب، مما يعني أن الطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع

من الدافع الأكاديمي لديهم مستوى أقل من التسويف الاكاديمي, وسيقومون بإكمال المهام الدراسية المطلوبة منهم, في الوقت المحدد. وقام (صابر وآخرون، ٢٠٢٠) بدراسة عنوانها التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال علي عينة مكونة من ١٣ فرداً من طلبة الجامعة من الجنسين، طبق عليهم مقياس للتسويف الأكاديمي، ومقياس للدافعية للإنجاز ، وكشفت النتائج عن وجود ارتباطات عكسية جوهرية بين التسويف الأكاديمي والدافعية للإنجاز كما كشفت النتائج أيضا عن عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في كل من التسويف الأكاديمي والدافعية للإنجاز. هدفت دراسة (الضمور، والسفاسفة، والخوالدة، ٢٠٢٢)، إلى الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية مستخدمي الإنترنت وعلاقته بدافعية الإنجاز لديهم، وهل تختلف هذه العلاقة باختلاف جنس الطالب، والكلية التي يدرس فيها. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك، الذين يستخدمون الإنترنت لمدة (٤) ساعات فما فوق يوميا، أشارت النتائج لوجود علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى الطلبة مستخدمي الإنترنت، كما أشارت النتائج إلى أن العلاقة بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى الطلبة لم تختلف باختلاف الجنس والكلية. كما هدفت دراسة (المصري ,٢٠٢٢)، إلى التعرف على التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتألفت عينة الدراسة من (٥٣) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر بالمدارس الحكومية في العاصمة عمان. وبينت نتائج الدراسة أن مستويات دافعية الإنجاز جاءت بمستوى متوسط على مقياس دافعية الإنجاز وبمتوسط حسابي(٣.٤٧)، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز وقلق الاختبار تعزى لمتغير الجنس.

- **تعقيب عام على الدراسات السابقة:**

بناء على ما تقدم من عرض للدراسات السابقة أمكن للباحثة التعقيب على الدراسات السابقة لكي يتضح موضوع الدراسة الحالية مقارنة بالدراسات السابقة ومن خلال حداثة موضوع الدراسة يتم صياغة فروض الدراسة، وذلك كما يلي:

١. ندرة الدراسات التي تناولت معرفة العلاقة بين تنظيم الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة، لم تجد الباحثة سوى عدد قليل من الدراسات (مناحى،٢٠١٣؛ لشريف، ٢٠١٤؛ ذروة، ٢٠١٨؛ صالح وعادل، ٢٠٢٣) التي سعت إلى معرفة العلاقة بين تنظيم الذات والدافعية للإنجاز والتي طبقت على عينات من طلاب الجامعة، طلاب الفرقة الاولى بجامعة الاسكندرية، طلاب صعوبات التعلم والطلاب العاديين بالمرحلة المتوسطة، طلاب الصف التاسع بغزة وذلك في حدود إطلاع الباحثة.

٢. ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين تنظيم الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وطلاب الدراسات العليا, والمرحلة الابتدائية، وذلك في حدود إطلاع الباحثة.

٣. ندرة في الدراسات التي تناولت تنظيم الذات كمتغير وسيط بين الدافعية للإنجاز والتسويف الأكاديمي بصفه عامة ولدى طلاب الجامعة بصفه خاصة.

٤. يتضح أهمية الدراسة الحالية في سد الثغرة البحثية المتعلقة بموضوع الدراسة حيث لا توجد دراسة عربية أو أجنبية حاولت معرفة دور تنظيم الذات كمتغير وسيط بين الدافعية للإنجاز والتسويف الأكاديمي.

٥. اتفقت الدراسات على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنظيم الذات والدافعية للإنجاز (مناحى،٢٠١٣؛ لشريف، ٢٠١٤؛ ذروة، ٢٠١٨؛ صالح وعادل، ٢٠٢٣).

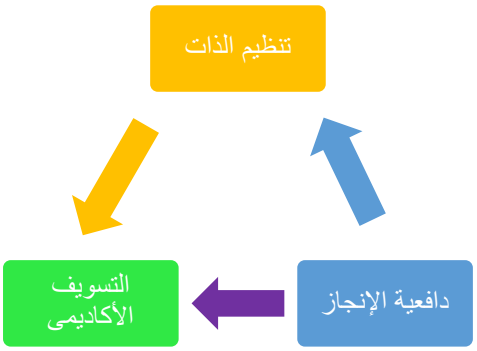
٦. اختلفت الدراسات حول علاقة تنظيم الذات بالتسويف الاكاديمي حيث اثبتت بعضها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنظيم الذات والتسويف الأكاديمي (ابو السعود،٢٠٢٢؛ بلال وسلمي،٢٠٢٣؛ Malahat, Arbabi, 2020)، بينما توصل بعضها الأخر إلى وجود علاقة سلبية بين تنظيم الذات والتسويف الاكاديمي (Guoqing Liu et al., 2020).

٧. اتفقت الدراسات على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الدافعية للإنجاز والتسويف الأكاديمى (أحمد, ٢٠٠٨؛ الشواورة، ٢٠١٥؛ عطا الله, ٢٠١٨؛ صابر وآخرون،٢٠٢٠؛ الضمور والسفاسفة والخوالدة, ٢٠٢٢) واتفق معهم (Liu, 2010; Sipahelut & Leatemia,2018) بينما اختلفت معهم دراسة المصري (٢٠٢٢) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز.

٨. أشارت بعض الدراسات إلي وجود فروق بين الجنسين في تنظيم الذات والدافعية للإنجاز والتسويف الاكاديمي (Guoqing Liu et al., 2020؛ الضمور والسفاسفة والخوالدة, ٢٠٢٢), وأشار البعض الآخر إلى عدم وجود فروق بينهما (المناحى، ٢٠١٣؛ الشريف، ٢٠١٤؛ بلال، سلمي،٢٠٢٣؛ صابر وآخرون، ٢٠٢٠؛ الضمور والسفاسفة والخوالدة, ٢٠٢٢؛ المصري,٢٠٢٢).

٩. عدم وجود دراسات سابقة تناولت متغيرات الدراسة مع بعضها البعض؛ فإن الدراسة تهتم باختبار صحة النموذج المقترح الذي يشمل التأثيرات التي يحتوي عليها الشكل (٢) لمتغيرات الدراسة، وقد قامت الباحثة باقتراح هذا النموذج في ضوء نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية التى أكدت وجود ارتباطات بين هذه المتغيرات بشكل مباشر، كما أن هذه الدراسات لم تهتم بتناول هذه المتغيرات بصورة إجمالية في نموذج مقترح واحد كما ستقوم الباحثة بتناولها في الدراسة الحالية.

شكل (٢) النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة لتنظيم الذات كمتغير معدل للعلاقة بين دافعية الانجاز والتسويف الاكاديمي لدى طلاب الجامعة (ن= ٢٠٠).



- **المصدر : إعداد الباحثة إعتماداً على الدراسات السابقة.**

فروض البحث:

بعد الاطلاع علي تراث الدراسات النفسية السابقة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة، وتناول المناحي النفسية والنماذج التفسيرية ونظريات علم النفس, أمكن صياغة الفروض الآتية:

١- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين تنظيم الذات ودافعية الانجاز لدى طلاب الجامعة.

٢- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الذات، والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٣- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

٤- يوجد تأثير دال احصائيا لتنظيم الذات كمتغير وسيط للعلاقة بين دافعية الانجاز والتسويف الاكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٥- توجد فروق ذات دلالة احصائية في تنظيم الذات والدافعية للإنجاز والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغير الجنس(ذكر/انثى).

٦- توجد فروق ذات دلالة احصائية في تنظيم الذات والدافعية للإنجاز والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغير نوع الدراسة (نظرية/عملية).

منهج وإجراءات البحث:

منهج البحث: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي (الارتباطي والمقارن) لمناسبته لأهداف البحث.

عينة البحث: تم تحديد حجم عينة البحث باستخدام برنامج Sample Size Calculator وذلك بمعلومية حجم المجتمع, وعند مستوى ثقة ٩٥٪ وحدود خطأ ٥٪ وبإدخال هذه البيانات للبرنامج تم حساب حجم العينة وبلغ (٢٠٠) فرد.

جدول(١) الخصائص الديمغرافية للعينة الأساسية (ن=٢٠٠)

البيان		التكرار	النسبة
النوع	ذكر	١٠٠	٥٠٪
	أنثى	١٠٠	٥٠٪
الكلية	نظرية	١٠٠	٥٠٪
	عملية	١٠٠	٥٠٪
إجمالي العينة الأساسية		٢٠٠	١٠٠٪

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة في هذا البحث ثلاثة مقاييس هي: مقياس تنظيم الذات، مقياس الدافعية للإنجاز ومقياس التسويف الأكاديمي.

أ. مقياس تنظيم الذات:

هذا المقياس من اعداد عبد باقر (٢٠١٩) يتكون المقياس من (٥٨) فقرة ولكل فقرة خمسة بدائل هي(تنطبق على غالباً، تنطبق على قليلاً، تنطبق على احياناً، تنطبق على نادراً، لا تنطبق) ودرجات التصحيح (١-٢-٣-٤-٥) وبذلك تتراوح درجة الإجلبة بين (٢٩٠-٥٨) درجة. وتشير الدرجة المنخفضة إلى الاحساس المنخفض بتنظيم الذات وتشير الدرجة المرتفعة إلى الاحساس المرتفع لتنظيم الذات، وقامت معدة المقياس بحساب صدقه وثباته حيث أستخدم الصدق الظاهري من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيته وصدق البناء (علاقة درجة الفقرة بدرجة المقياس) واعتمدت الباحثة المحك للداخلي وهو علاقة الفقرة بالمجموع الكلى وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجيب على مقياس مهارة تنظيم الذات وبعدها حسبت الدلالة المعنوية لمعامل ارتباطها بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لان القيمة الجدولية للدلالة المعنوية لمعامل الارتباط المحسوبة هي اكبر من القيمة الجدولية (١.٩٦) وبدرجة حرية (٣٩٨).

وتم حساب ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة إعادة الاختبار بفارق زمنى (١٤) يوم وبلغ معامل الثبات (٠.٠٨)، طريقة ألفا كرونباخ وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٢) وهو مؤشر اخر على أن معامل ثبات المقياس جيداً.

ب. مقياس الدافعية للإنجاز

هذا المقياس من اعداد سولقد (٢٠١٠) ويهدف إلى قياس دافع الإنجاز لدى الأطفال والراشدين، ويتكون المقياس من (٢٨) فقرة أو عبارة تمثل عينة من المهمات الحياتية لا سيما التربوية منها وهى فقرات غير كاملة ويلى كلا منها عدد من العبارات التي يمكن أن تكمل كل منها الفقرة الغير كاملة، منها (١٨) فقرة يليها (٥) عبارات، و(١٠) فقرات يليها (٤) عبارات. وعند تصحيح المقياس تكون أعلى علامة يمكن أن يحصل المستجيب هي (١٣٠) بواقع (١٨×٥+ ١٠×٤) على اعتبار أنه اختار العبارات التي تدل على أعلى مستوى لدافعية الإنجاز، وأدنى علامة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (٢٨) على اعتبار أنه اختار العبارات التي تدل على أقل مستوى لدافعية الإنجاز.

وتم التأكد من الخصـــائص الســيكو مترية (للفقرات وبدائلها) وللمقياس ككل وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (١٥٠) طالب وطالبة، حيث أشارت النتائج إلى أن معاملات تمييز الفقرات تراوحت بين (٠.٦١-٠.٢٨) أما معامل ثبات المقياس فتم تقديره بطريقتين ؛ الاختبار وإعادة الاختبار وبلغ مقداره (٠.٨٣)، واســـتخدم معادلة ألفا كرونباخ وبلغ (٠.٨١)، كما تم التحقق من صدق المحك التلازمى للمقياس.

ج. مقياس التسويف الأكاديمي:

هذا المقياس من اعداد ابو غزال (٢٠١٢) ويهدف الى قياس التســـويف الأكاديمى لدى الطلبة الجامعيين، يتكون المقياس من (٢١) فقرة أو عبارة وكانت الاســـتجابة على الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي بحيث تمثل الدرجة (١) تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً، وتمثل الدرجة (٢) تنطق علي بدرجة منخفضــة، بينما تمثل الدرجة (٣) تنطبق علي بدرجة متوســـطة، وتمثل الدرجة (٤) تنطبق علي بدرجة كبيرة، وتمثل الدرجة (٥) تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً، وهذا يعني أن الدرجة (٥) تشــير إلى الدرجة العُليا من التســويف الأكاديمي وبمعنى آخر كلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشراً لزيادة السلوك السلبي أي ارتفاع سلوك التسويف الأكاديمي.

وقام معد المقياس بحســاب صــدقه وثباته و تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والأداة من(٠.٣٦) إلى (٠.٣٧) كما تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي (٠.٩٠) للمقياس، وقد تم استخراج معاملات الصدق باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والأداة ككل.

- **الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة قيد البحث:**

أولاً: الثبات

أ. إيجاد معامل الثبات (ألفا لكرونباخ) Cronbach's Alpha:

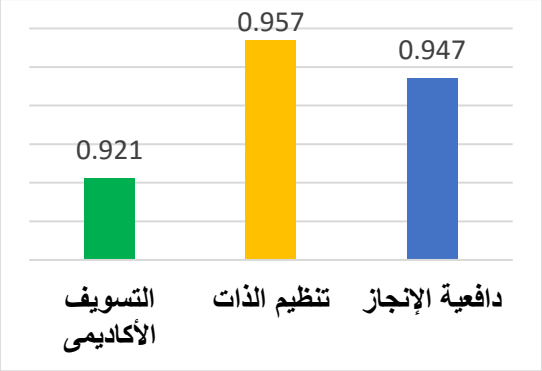
قامت الباحثة بإيجاد معامل ألفا لكرونباخ لكل عبارة وإجمالي استمارة الاستبيان قيد البحث بواقع (٢٨) عبارة لمقياس (دافعية الإنجاز)، (٥٨) عبارة لمقياس (تنظيم للذات)، (٢١) عبارة لمقياس (التســـويف الأكاديمي)، والجدول (٢) يوضـــح نتائج معاملات ثبات ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha لمقاييس البحث.

جدول (٢) قيمة معاملات ثبات ألفا لكرونباخ لمقاييس البحث ن = (٣٠) فرد

المقاييس	عدد العبارات	قيمة معامل ألفا لكرونباخ
دافعية الإنجاز	٢٨	٠.٩٤٧
تنظيم الذات	٥٨	٠.٩٥٧
التسويف الأكاديمى	٢١	٠.٩٢١

يوضح الجدول (٢) أن قيم معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ لمقاييس الدراسة مرتفع حيث بلغ (٠.٩٤٧) لمقياس دافعية الإنجاز، (٠.٩٥٧) لمقياس تنظيم للذات، (٠.٩٢١) لمقياس التسويف الأكاديمي. ويدل ذلك على أن المقاييس تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها فى التطبيق الميداني للدراسة قيد البحث على العينة الأساسية، وفقاً لمقياس نانلى وبرنشتاين، والذى اعتمد (٠.٧٠) كحد أدنى للثبات (Nunnally, Bernstein, 1994).

شكل (٣) قيمة معاملات ثبات ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha لمقاييس البحث



ب. إيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-half:

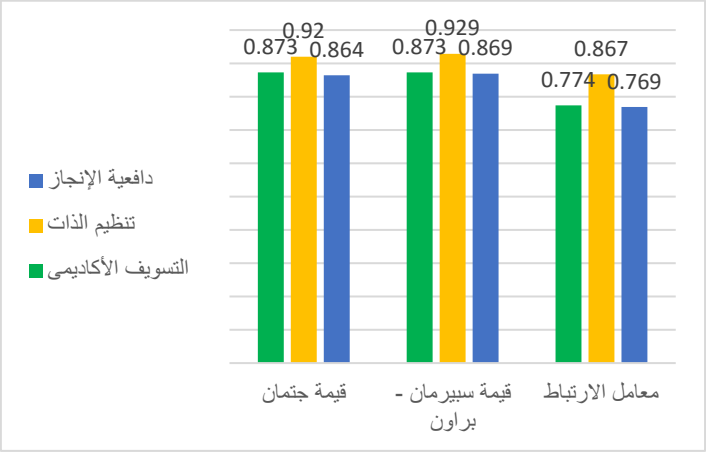
قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين درجات نصفى مقاييس لدى العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام معادلات (سبيرمان –براون) و(جتمان).

جدول (٣) قيم معاملات ثبات سبيرمان – براون وجتمان لمقاييس البحث ن = (٣٠) فرد

المقاييس	عدد العبارات	معامل الارتباط	قيمة سبيرمان – براون	قيمة جتمان
دافعية الإنجاز	٢٨	٠.٧٦٩	٠.٨٦٩	٠.٨٦٤
تنظيم الذات	٥٨	٠.٨٦٧	٠.٩٢٩	٠.٩٢٠
التسويف الأكاديمى	٢١	٠.٧٧٤	٠.٨٧٣	٠.٨٧٣

يوضح الجدول (٣) أن قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون وجتمان لمقاييس الدراسة مرتفع حيث بلغ (٠.٨٦٩) (٠.٨٦٤) لمقياس دافعية الإنجاز، (٠.٩٢٩) (٠.٩٢٠) لمقياس تنظيم الذات، (٠.٨٧٣) (٠.٨٧٣) لمقياس التسويف الأكاديمي، ويدل ذلك على أن مقاييس البحث تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات ويمكن الاعتماد عليها فى التطبيق الميدانى قيد البحث على العينة الأساسية، وذلك وفقاً لمقياس نانلى وبرنشتاين (Nunnally, Bernstein,1994) والذى اعتمد (٠.٧٠) كحد أدنى للثبات.

شكل (٤) قيمة معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقاييس البحث



ثانياً: الصدق

يعرف الصدق بأنه قدرة الاختبار على قياس ما وضع من أجله، أو السمة المراد قياسها

الصدق التمييزي:

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطى درجات المفحوصين فى الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى في مقاييس البحث (ن= ٣٠) فرد

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	T-TEST		
				قيمة (T) المحسوبة	درجة الحرية (df)	قيمة الدلالة الإحصائية (P. Value)
دافعية الإنجاز	الإرباعى الأعلى	١٣٦.٠٠٠	٤.٠٧١	١١.٠٠٩	١٤	P<٠.٠٠١
	الإرباعى الأدنى	١٠٥.٠٠٠	٦.٨٤٥			
تنظيم الذات	الإرباعى الأعلى	٢٠٣.٨٧٥	٦.٠٨١	٢١.٨٢٨	١٤	P<٠.٠٠١

	الإرباعى الأدنى	١٢١.٢٥٠	٨.٨١٢			
التسويف الأكاديمى	الإرباعى الأعلى	١٠٢.١٢٥	٣.٠٩١	١٣.٦٨٠	١٤	P<٠.٠٠١
	الإرباعى الأدنى	٧٨.٨٧٥	٣.٦٨٢			

* قيمة (T) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = ٢.١٤٥

يوضح جدول (٤) أن قيم ت المحسوبة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لتقييم الفروق بين درجات المفحوصين فى الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى لمقاييس البحث (دافعية الإنجاز – تنظيم الذات – التسويف الأكاديمي)، كانت على التوالي (١١.٠٠٩، ٢١.٨٢٨، ١٣.٦٨٠) بقيم دلالة إحصائية أقل من (٠.٠٠١) وهى أقل من مستوى معنوية (٠.٠٥) وجميعها دالة إحصائياً، ويعنى ذلك أن الفروق حقيقة حيث أن قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولية، وتُعد هذه النتائج مؤشراً على صدق مقاييس البحث وقدرتها على التمييز بين المستويات العليا والمستويات الدنيا لمقاييس البحث.

أ- صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة باستخراج قيمة معامل الارتباط لبيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لمقاييس البحث من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وإجمالي درجة المقياس، وقد أسفرت النتائج على ما يلى:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين عبارات وإجمالى مقياس (تنظيم الذات) ن = (٣٠) فرد

رقم العبارة	قيمة (R)	مستوى الدلالة	رقم العبارة	قيمة (R)	مستوى الدلالة
١	**٠.٤٦٩	٠.٠٠٩	٣٠	**٠.٥٠٤	٠.٠٠٥
٢	**٠.٤٧٦	٠.٠٠٨	٣١	**٠.٧١٨	٠.٠٠٠
٣	*٠.٤٤٣	٠.٠١٤	٣٢	**٠.٨٠٩	٠.٠٠٠
٤	**٠.٥١٦	٠.٠٠٤	٣٣	**٠.٥١٤	٠.٠٠٤
٥	*٠.٤١٣	٠.٠٢٣	٣٤	**٠.٥٦٥	٠.٠٠١
٦	**٠.٦٠٤	٠.٠٠٠	٣٥	**٠.٨٣٣	٠.٠٠٠
٧	**٠.٦٨١	٠.٠٠٠	٣٦	**٠.٧٢٧	٠.٠٠٠
٨	**٠.٥٣٨	٠.٠٠٢	٣٧	**٠.٧٨٤	٠.٠٠٠

٩	**٠.٥٩٤	٠.٠٠١	٣٨	**٠.٧٢٣	٠.٠٠٠
١٠	**٠.٥٢٢	٠.٠٠٣	٣٩	**٠.٥٨٥	٠.٠٠١
١١	*٠.٤٣٩	٠.٠١٥	٤٠	**٠.٤٩٠	٠.٠٠٦
١٢	**٠.٤٥٦	٠.٠١١	٤١	**٠.٧٧٤	٠.٠٠٠
١٣	**٠.٧١٦	٠.٠٠٠	٤٢	**٠.٦٠٩	٠.٠٠٠
١٤	**٠.٦١٠	٠.٠٠٠	٤٣	**٠.٧٤١	٠.٠٠٠
١٥	**٠.٦٣٥	٠.٠٠٠	٤٤	**٠.٦٩٨	٠.٠٠٠
١٦	*٠.٤٣١	٠.٠١٧	٤٥	**٠.٧٠٧	٠.٠٠٠
١٧	*٠.٤٣٥	٠.٠١٦	٤٦	**٠.٧٤٤	٠.٠٠٠
١٨	**٠.٧٠١	٠.٠٠٠	٤٧	**٠.٧٩١	٠.٠٠٠
١٩	**٠.٦١٨	٠.٠٠٠	٤٨	**٠.٧٦٢	٠.٠٠٠
٢٠	*٠.٤٤٧	٠.٠١٣	٤٩	**٠.٨٠٣	٠.٠٠٠
٢١	*٠.٤٣٤	٠.٠١٧	٥٠	**٠.٧٠٩	٠.٠٠٠
٢٢	**٠.٧٤٦	٠.٠٠٠	٥١	**٠.٥٠٣	٠.٠٠٥
٢٣	**٠.٦٧٧	٠.٠٠٠	٥٢	*٠.٤٠٢	٠.٠٢٨
٢٤	**٠.٧١٩	٠.٠٠٠	٥٣	**٠.٤٩٢	٠.٠٠٦
٢٥	*٠.٤٥٨	٠.٠١١	٥٤	**٠.٥٢٦	٠.٠٠٣
٢٦	**٠.٤٦٦	٠.٠٠٩	٥٥	**٠.٤٨٥	٠.٠٠٧
٢٧	**٠.٥٢٢	٠.٠٠٣	٥٦	**٠.٥٣٥	٠.٠٠٢
٢٨	**٠.٧٢٦	٠.٠٠٠	٥٧	**٠.٤٤٩	٠.٠١٣
٢٩	**٠.٧٣٧	٠.٠٠٠	٥٨	**٠.٤٩٥	٠.٠٠٥

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، قيمة (R) الجدولية = (٠.٤٦٣)

* دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ، قيمة (R) الجدولية = (٠.٣٦١)

يوضح جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط لبيرسون بين جميع عبارات مقياس تنظيم الذات، والدرجة الكلية قد انحصرت بين (٠.٤٠٢) كحد أدنى، (٠.٨٣٣) كحد أعلى، وجميعها دالة

إحصائياً عند مستوى معنوية (٠.٠٠٠) حيث أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية وهى أقل من أو تساوى (٠.٠٥)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس تنظيم الذات.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين عبارات وإجمالي مقياس دافعية الإنجاز (ن= ٣٠)

رقم العبارة	قيمة (R)	مستوى الدلالة
١	*٠.٤١٢	٠.٠٢٤
٢	**٠.٤٨٩	٠.٠٠٦
٣	**٠.٦٦٥	P<٠.٠٠١
٤	*٠.٤٢٦	٠.٠١٩
٥	**٠.٤٦٤	٠.٠١٠
٦	**٠.٥٧٨	٠.٠٠١
٧	**٠.٦٦٦	P<٠.٠٠١
٨	**٠.٦٤٠	P<٠.٠٠١
٩	**٠.٧٢٤	P<٠.٠٠١
١٠	**٠.٧٠٩	P<٠.٠٠١
١١	**٠.٦٢٤	P<٠.٠٠١
١٢	**٠.٦٠٤	P<٠.٠٠١
١٣	**٠.٦٤٦	P<٠.٠٠١
١٤	**٠.٧٧٠	P<٠.٠٠١
١٥	**٠.٧٨٩	P<٠.٠٠١
١٦	**٠.٧٦٢	P<٠.٠٠١
١٧	**٠.٦٠٣	P<٠.٠٠١
١٨	**٠.٥٥١	٠.٠٠٢
١٩	**٠.٦٨١	P<٠.٠٠١

رقم العبارة	قيمة (R)	مستوى الدلالة
٢٠	**٠.٥٧٦	٠.٠٠١
٢١	**٠.٧٠٨	P<٠.٠٠١
٢٢	**٠.٧٢٠	P<٠.٠٠١
٢٣	**٠.٦٩٩	P<٠.٠٠١
٢٤	**٠.٦٣٠	P<٠.٠٠١
٢٥	**٠.٨٢٩	P<٠.٠٠١
٢٦	**٠.٧٧٢	P<٠.٠٠١
٢٧	**٠.٦٤٦	P<٠.٠٠١
٢٨	**٠.٧٧٠	P<٠.٠٠١

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، قيمة (R) الجدولية = (٠.٤٦٣)

* دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ، قيمة (R) الجدولية = (٠.٣٦١)

يوضح جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط لبيرسون بين جميع عبارات مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية قد انحصرت بين (٠.٤١٢) كحد أدنى، (٠.٨٢٩) كحد أعلى، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠.٠٠٠) حيث أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية وهى أقل من أو تساوى (٠.٠٥)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس دافعية الإنجاز.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين عبارات وإجمالي مقياس (التسويف الأكاديمى) ن = (٣٠) فرد

رقم العبارة	قيمة (R)	مستوى الدلالة
١	**٠.٥٤٢	٠.٠٠٢
٢	**٠.٤٦٤	٠.٠١٠
٣	**٠.٦٦٢	P<٠.٠٠١
٤	**٠.٤٨٠	٠.٠٠٧
٥	**٠.٥٨٤	٠.٠٠١

رقم العبارة	قيمة (R)	مستوى الدلالة
٦	**٠.٥٥١	٠.٠٠٢
٧	**٠.٦١٧	P<٠.٠٠١
٨	**٠.٦٩٣	P<٠.٠٠١
٩	**٠.٧٧٥	P<٠.٠٠١
١٠	**٠.٧٦٣	P<٠.٠٠١
١١	**٠.٦٩٤	P<٠.٠٠١
١٢	**٠.٦٧٦	P<٠.٠٠١
١٣	**٠.٥٩٠	٠.٠٠١
١٤	**٠.٦٩٦	P<٠.٠٠١
١٥	**٠.٧٧٦	P<٠.٠٠١
١٦	**٠.٦٧٥	P<٠.٠٠١
١٧	**٠.٦١٢	P<٠.٠٠١
١٨	*٠.٤١١	٠.٠٢٤
١٩	**٠.٦٧٥	P<٠.٠٠١
٢٠	**٠.٥٩٠	٠.٠٠١
٢١	**٠.٦٧٨	P<٠.٠٠١

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، قيمة (R) الجدولية = (٠.٤٦٣)

* دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ، قيمة (R) الجدولية = (٠.٣٦١)

يوضح جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط لبيرسون بين جميع عبارات مقياس التسويف الأكاديمي والدرجة الكلية قد انحصرت بين (٠.٤١١) كحد أدنى، (٠.٧٧٦) كحد أعلى، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠.٠٠٠) حيث أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية وهى أقل من أو تساوى (٠.٠٥)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي مقياس التسويف الأكاديمي.

أساليب معالجة البيانات إحصائياً:

اعتمدت الباحثة في تحليل بيانات البحث واختبار صحة الفروض على مجموعة من أساليب التحليل الإحصائي التي تضمنها البرنامج الإحصائي SPSS Version 26 وأيضاً البرنامج الإحصائي Amos Version 26. وتمثلت هذه الأساليب فيما يلي:

(١) تحليل الثبات وفقاً لاختبار ألفا كرونباخ للوقوف معامل ثبات أداة الدراسة.

(٢) تحليل الثبات وفقاً لاختبار التجزئة النصفية Split-half للوقوف معامل ثبات أداة الدراسة.

(٣) قياس صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل الارتباط بيرسون.

(٤) قياس صدق المقارنة الطرفية باستخدام اختبار T-test للعينات المستقلة.

(٥) قياس دلالة الفروق باستخدام اختبار T-test للعينات المستقلة.

(٦) أسلوب تحليل الانحدار البسيط.

(٧) أسلوب تحليل المسار Path analysis : لاختبار فروض الدراسة حيث يوضح علاقة المتغير المستقل بالمتغير الوسيط، ثم يوضح علاقة المتغير المستقل والمتغير الوسيط بالمتغير التابع، ومن خلاله يتم تحديد مدى تأثير المتغير الوسيط على العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع.

نتائج البحث ومناقشتها:

قامت الباحثة باختبار فرضيات البحث الرئيسة، من خلال استخدام تحليل الانحدار البسيط ثم تحليل المسار باستخدام برنامج أموس (Amos 26) المدعوم ببرنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك كما يلي:

نتائج الفرض الأول ومناقشته:

ينص الفرض الأول على أن "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة". وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار البسيط.

جدول (٨) نتائج اختبار تحليل الانحدار البسيط لتأثير دافعية الإنجاز على تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة (ن = ٢٠٠).

مجلة كلية الآداب بالوادي الجديد- مجلة علمية محكمة- ديسمبر ٢٠٢٣

المتغيرات المستقلة	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	تحليل التباين ANOVA		معامل الانحدار β		
			قيمة (F)	مستوى الدلالة (sig)	B	T	مستوى الدلالة (sig)
المقدار الثابت	٠.٢٤٥	٠.١٨٠	٤٣.٥٧٨	P<٠.٠٠١	١٥٢.٥٨	١٤.٧٩٢	P<٠.٠٠١
دافعية الإنجاز					٠.٦٧٠	٦.٦٠١	P<٠.٠٠١

- قيمة (R) الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ = ٠.١٣٩
- قيمة (F) الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ = ٣.٨٨٩

يوضح الجدول (٨) نتائج الانحدار البسيط لمعرفة تأثير دافعية الإنجاز (متغير مستقل) على تنظيم الذات (متغير تابع)، حيث أظهرت النتائج وجود تأثير ذي دلالة إحصائية دافعية الإنجاز على تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٢٤٥) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبلغ معامل التحديد (R2) (٠.١٨٠) أي أن ما قيمته (٠.١٨٠) من التغيرات في تنظيم للذات ناتج عن التغير في مستوى دافعية الإنجاز. كما بلغت درجة للتأثير (B) والتي توضح العلاقة بين دافعية الإنجاز ومتغير تنظيم الذات بقيمة (٠.٦٧٠) وهى علاقة طردية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يعنى أنه كلما تحسن متغير دافعية الإنجاز بمقدار وحدة تحسن تنظيم الذات بمقدار (٠.٦٧٠)، ويفسر ذلك قيمة (T) (٦.٦٠١) بدلالة إحصائية اقل من (٠.٠٠١). ويؤكد معنوية هذا للتأثير قيمة (F) المحسوبة لتحليل التباين الأحادى (٤٣.٥٧٨) إحصائية اقل من (٠.٠٠١) وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ويتضح من خلال النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة احصائية بين تنظيم للذات وللدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة, وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسات المناحى، ٢٠١٣؛ الشريف، ٢٠١٤؛ الذروة، ٢٠١٨؛ صالح وعادل، ٢٠٢٣.

وترى للباحثة بأن هذه النتيجة تنسجم تملما مع ما ذهب إليه الاطار النظري, حيث أن تنظيم للذات يؤدي الى دافعية الانجاز, وأن للدافعية للإنجاز تحتاج إلى تنظيم للذات, وبالتالي فإن تنظيم للذات يجعل الفرد قادراً على تحقيق لهدافه, ويولد لديه دافعية اكبر للإنجاز, كما أن

الدافعية للإنجاز هي التي توجه سلوك الإنسان نحو تحقيق أهدافه، فإن تنظيم الذات كذلك هو الذي ينظم توجيه هذه السلوكيات، وييسر لنا الطريق لتنفيذها بطريقة أبسط وجهود أقل, إن التنظيم الذاتي وما يرتبط به من استراتيجيات كالقدرة على تحديد الأهداف ومعرفة الفرد لقدراته وإمكانلته، وتحديد أهدافه بناء على هذه للقدرات والإمكلنات، وإدارة الوقت وللقدرة على تنظيم الفرد، تلعب دوراً رئيسياً في للقدرة على الانجاز بوجه عام, وللقدرة على الانجاز الاكاديمي بشكل خاص (مومنى, ٢٠١٥).

وبمراجعة تراث النظريات النفسية يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما أشار إليه توق (٢٠٠٢) من أن الدافعية للإنجاز تساعد الفرد في المحافظة علي استمرار النشاط وبذل الجهد لحين الوصول إلي الاهداف وهو جوهر المثابرة. ويتكامل هذا التفسير مع نظرية جليفورد، كما تتسق مع هذه التفسيرات ما ذكره عبد الخالق والنيال (١٩٩١) من أن المظاهر الدالة علي للدافعية للإنجاز هي التحدي، ومواجهة الصعاب والرغبة في العمل ومواصلةبذل الجهد ويضاف إلي هذا التفسيرات ما أشار إليه كل من (Bobko & Cynthia, 1994) فيما يتعلق بأن المثابرة من مكونات الدافعية للإنجاز وتحدد درجة فاعلية الذات، وتتسق كذلك مع النظرية الاجتماعية المعرفية (Bandura, 2007) التي أشارت إلي تضمين فاعلية الذات للتنظيم الذاتي والتحكم في الظروف في ضوء مبدأ الحتمية المتبادلة الذي يحدد للفرد توقعاته للنجاح والفشل ، كما يمكن تفسير هذه النتائج استنادا إلى (Brown, 2001) الذي أوضح إمكانية تحسين فاعلية الذات وزيادة درجتها من خلال تنمية معتقدات الذات الايجابية وتنمية الثقة بالنفس.

نتائج الفرض الثاني ومناقشته:

ينص الفرض للثاني ينص على أن "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الذات، والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة". وتم تحقيق ذلك من خلال استخدام تحليل الانحدار البسيط.

مجلة كلية الآداب بالوادي الجديد- مجلة علمية محكمة- ديسمبر ٢٠٢٣

جدول (٩) نتائج اختبار تحليل الانحدار البسيط لتأثير تنظيم الذات على التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة (ن= ٢٠٠)

المتغيرات المستقلة	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	تحليل التباين ANOVA		معامل الانحدار β		
			قيمة (F)	مستوى الدلالة (sig)	Bئ٧	T	مستوى الدلالة (sig)
المقدار الثابت	–	٠.١٩٨	٤٨.٨٢٧	٠.٠٠١ P<	١١٦.٨٠٦	١٦.٥٧١	P<٠.٠٠١
تنظيم الذات	٠.٤٤٥				٠.٢٢٣-	٦.٩٨٨-	P<٠.٠٠١

- قيمة (R) الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ = ٠.١٣٩
- قيمة (F) الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ = ٣.٨٨٩

يوضح الجدول (٩) نتائج الانحدار البسيط لمعرفة تأثير تنظيم الذات (متغير مستقل) على التسويف الأكاديمي (متغير تابع) حيث أظهرت النتائج وجود تأثير ذي دلالة إحصائية (تنظيم للذات) على (التسويف الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة، حيث بلغ معلمل الارتباط (R) (-٠.٤٤٥) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبلغ معلمل التحديد (R2) (٠.١٩٨) أي أن ما قيمته (٠.١٩٨) من التغيرات في (التسويف الأكاديمي) ناتج عن التغير في مستوى (تنظيم الذات). كما بلغت درجة التأثير (B) والتي توضح العلاقة بين (تنظيم الذات) ومتغير (التسويف الأكاديمي) بقيمة (-٠.٢٢٣) وهى علاقة عكسية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يعنى أنه كلما تحسن متغير (تنظيم الذات) بمقدار وحدة تحسن (التسويف الأكاديمي) بمقدار (-٠.٢٢٣)، ويفسر ذلك قيمة (T) (-٦.٩٨٨) بدلالة إحصائية أقل من (٠.٠٠١). ويؤكد معنوية هذا للتأثير قيمة (F) المحسوبة لتحليل التباين الأحادي ANOVA (٤٨.٨٢٧) وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ويتضح من خلال النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلاله إحصائية بين تنظيم الذات والتسويف الاكاديمي لدى طلبة الجامعة, وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة بلال وسلمى، ٢٠٢٣؛ Guoqing Liu et al., 2020 بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة Malahat, Arbabi, 2020.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام استراتيجيات تنظيم الذات يقلل من احتمال وجود تسويف اكاديمي لدى الطلاب. وأن الفشل في تنظيم الذات قد يكون سببا للمماطلة والتسويف لان الشخص منخفض تنظيم الذات ينجز مهامه في اللحظات الاخيرة. وأن المماطلة تحدث نتيجة فشل تنظيم للذات،فالفرد للذي ينقصه تنظيم المهام والواجبات يفشل في إدارة البيئة الاجتماعية الخاصة به من حيث الزمان والمكان، وهذا أقرب إلى سلوك المماطلة والتسويف.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بان المسوفين الذين يؤخرون الدراسة الى وقت متاخر يفشلون في تنظيم ذواتهم وتوظيف قدراتهم لدعم تعلمهم, ومعلوم ان استخدام استراتيجيات تنظيم الذات عادة يكون في وقت مبكر اثناء التعلم, فمثلا استراتيجية التسميع تساعد في تكرار المتعلم للمعلومات الجديدة كثيرا حتى لا ينساها او محاولة حفظ المعلومات المتضمنة في مادة ما بتكرارها لمرات كثيرة عند الاستعداد للامتحان او القيام بعمل قوائم تتضمن الافكار الرئيسية في مقرر معين وتكرارها عدة مرات حتى يتم حفظها (رشوان, ٢٠٠٦), في حين يتعلق تنظيم الذات بجهد المتعلم لتنظيم المعلومات في قوائم او جداول او اشكال حتى يسهل تذكرها. ويتضمن تنظيم للذات التخطيط والمراقبة والتنظيم للتعلم مثل وضع هدف للقراءة, ومراقبة الفهم عندما يقرا الفرد, وعمل تغييرات او تكييفات في التعلم عندما يتقدم الفرد في المهمة (Wolters et al., pintrich, karabenick,2003).

كما تعكس هذه النتيجة فشل المسوفين في ممارسة استراتيجيات تنظيم الذات, فالطلاب المسوفين يفتقدون دوافع داخلية وخارجية قوية تحفزهم للتعلم, وأن المسوفين يقللون من الجهد المطلوب لإنجاز المهام الاكاديمية للحدود للدنيا (Cao, 2012), وفي ظل النتائج المتعلقة بهذا الفرض فان المسوفين يفشلون في انجاز المهام المطلوبة, كما انهم يفشلون في تنظيم اوقاتهم في صورة تتيح لهم الاستخدام الامثل له, كما انهم يواجهون مشكلة في المفاضلة بين البدائل, ولا يستفيدون من التعلم الجماعي او طلب المساعدة حينما يحتاجونها.

نتائج الفرض الثالث ومناقشته:

ينص الفرض للثالث ينص على أن "توجد توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز والتسويف الاكاديمي لدى طلاب الجامعة ". وتم تحقيق ذلك من خلال استخدام تحليل الانحدار البسيط.

الفرض:.

جدول (١٠) نتائج اختبار تحليل الانحدار البسيط لتأثير دافعية الإنجاز على التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة (ن= ٢٠٠)

المتغيرات المستقلة	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	تحليل التباين ANOVA		معامل الانحدار β		
			قيمة (F)	مستوى الدلالة (sig)	B	T	مستوى الدلالة (sig)
المقدار الثابت	–	٠.٠٩٣	٢٠.٢٠٧	P<٠.٠٠١	٩٢.٠٠٥	١٦.٩٢٠	P<٠.٠٠١
دافعية الإنجاز	٠.٣٠٤				-٠.٢٤٠	-٤.٤٩٥	P<٠.٠٠١

- قيمة (R) الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ = ٠.١٣٩
- قيمة (F) الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ = ٣.٨٨٩

يوضح الجدول (١٠) نتائج الانحدار البسيط لمعرفة تأثير دافعية الإنجاز (متغير مستقل) على التسويف الأكاديمي (متغير تابع) حيث أظهرت النتائج وجود تأثير ذي دلالة إحصائية دافعية الإنجازعلى التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، حيث بلغ معامل الارتباط (R) (-٠.٣٠٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبلغ معلمل التحديد (R2) (٠.٠٩٣) أي أن ما قيمته (٠.٠٩٣) من التغيرات في التسويف الأكاديمي ناتج عن التغير في مستوى دافعية الإنجاز. كما بلغت درجة التأثير (B) والتي توضح العلاقة بين دافعية الإنجاز ومتغير التسويف الأكاديمي بقيمة (-٠.٢٤٠) وهى علاقة عكسية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يعنى أنه كلما تحسن متغير دافعية الإنجاز بمقدار وحدة تحسن التسويف الأكاديمي بمقدار (-٠.٢٤٠)، ويفسر ذلك قيمة (T) (-٤.٤٩٥) بدلالة إحصائية أقل من (٠.٠٠١). ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة (F) المحسوبة لتحليل التباين الأحادى ANOVA (٢٠.٢٠٧) وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ويتضح من خلال النتائج وجود علاقه ارتباطية عكسية ذات دلاله إحصائية بين الدافعية للإنجاز والتسويف الاكاديمي لدى طلبة الجامعة وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت اليه نتائج دراسات أحمد, ٢٠٠٨؛ شرايت وعبدالله، ٢٠٠٨؛ الشراروة،٢٠١٥؛ صابر واخرون،٢٠٢٠؛

الضـــمور والســـفاســـفة والخوالدة، ٢٠٢٢ وتتفق مع Liu, 2010; Sipahelut, Leatemia, 2018، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة المصري,٢٠٢٢.

ويمكن تفســـير هذه النتيجة بأن انخفاض للدافعية للإنجاز يؤدي الى التســـويف في أداء الواجبات والمهام للدراســـية والاكاديمية لدي الطلاب والطالبات في مختلف المراحل التعليمية الاكاديمية, وأوضـــح الزيات (٢٠٠٤) أن مرتفعي للدافعية للإنجاز يقدرون قيمة الوقت، وأن المســوفين لا يقدرون قيمته. وفســر ســتيل (Steel, 2010) علاقة الدافعية للإنجاز بالتســويف الاكاديمي موضحاً أن الدافعية للإنجاز مهمة للقيام بالمهام المطلوبة من الفرد، وأنه يترتب علي انخفاض الدافعية للإنجاز الشــعور باللامبالاة وانخفاض درجة الحماس مما يجعل الفرد يشــغل وقته في القيام بأنشـطة غير مهمة تسـتغرق وقته وجهده للبحث عن أعذار واهية تبرر تسـويفه. كما أوضـــح أبو جادو (٢٠٢٠) أن ذوي الدرجات المرتفعة من الدافعية للإنجاز لديهم رغبة في العمل المستمر والانجاز السريع للوصول إلى الأهداف بإصرار ولا يسوفون أداء ما عليهم من مهام مما يجعل الباحثة تري أنه في ضـوء ذك يمكن اعتبار الدافعية للإنجاز مرتبطة بالتسـويف الاكاديمي، وهو ما توصـلت إليه نتيجة دراسـتنا الحالية. كما أشـار شـياب وأبو غزال (٢٠٢١) إلى أن الدافعية للإنجاز، من أهم المتغيرات المنبئة بالتسويف الاكاديمي لدي طلبة الجامعات.

ومن الضروري الالتفات إلى ما أشار إليه عبد الخالق (٢٠٢١) من أنه قد يكون هناك سبب إيجابي يرتبط بالتســـويف وهو الاتقان والاجادة لأن الفرد ربما يؤجل القيام ببعض المهام لحين اكتســـاب المهارات اللازمة للقيام بها، أو يؤجلها لحين أن يتمكن من تحصـــيل المعلومات والتدريبات اللازمة لإتقانها، وتتفق معه في ذلك سـالم (٢٠١٩) حيث أشـارت إلى أن التسـويف الأكاديمي يعد سلوكاً شائعا بين الطلاب في مختلف المراحل الدراسية ويكون سالبا حينما يترتب عليه نتائج ضـــارة بالطالب, ولكن في بعض الاحيان للنادرة يكون للتأجيل من متطلبات الاداء الفعال وهنا يكون التسويف ايجابيا او فعال.

وتختتم للباحثة التعليق علي النتائج بأن نظام التعليم الجامعي يعتمد علي التلقين والحفظ دون بذل الطالب أي مجهود في البحث عن المادة العلمية ودون تنمية قدراته ومهاراته، والكثير من المقررات ضـعيفة الصـلة بطبيعة الحياة اليومية وبالتالي لا تتيح المقررات الدراسـية للطلبة في مختلف المراحل صقل خبراتهم وزيادتها، كما أن ارتفاع نسب البطالة وانخفاض فرص الالتحاق

بعمل في مختلف التخصصات في ظل زيادة سكانية متسارعة يقلل من دافعية طلبة الجامعات للإنجاز ويجعلهم اكثر ميلًا للتسويف إما بسبب فقدان الحماس أو الرغبة في الاحتفاظ بلقب طالب جامعي علي سبيل الوجاهة الاجتماعية بدل من تقديم نفسه للأخرين علي انه بدون عمل، وهذا ما يتضح لنا عند إجراء مقابلات للطلاب لقبول التحاقهم بالجامعة، وسؤالهم عن أسباب الالتحاق, تكون الاجلبة التحقت بالجامعة لأعمل ولا أرغب أن يقال عني عاطل. وبالتالي يكون لدينا دافعية للإنجاز منخفضة مما يترتب عليه التسويف في إنجاز المهام المطلوبة لتحقيق بعض الاهداف الشخصية ومنها الاحتفاظ بلقب طالب جامعي أفضل من غيره من الالقاب.

نتائج الفرض الرابع ومناقشته:

ينص الفرض الرابع على أن "يوجد تأثير دال احصائيا لتنظيم الذات كمتغير وسيط للعلاقة بين دافعية الانجاز والتسويف الاكاديمي لدى طلاب الجامعة". ولتحقق من الفرض استخدمت اختبار تحليل المسار للتحقق من وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والتسويف الاكاديمي من خلال تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة: وتم استخدام أسلوب تحليل المسار بالاستعلنة ببرنامج آموس (AMOS-V26) المدعوم ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS نظراً لوجود متغير وسيط وهو تنظيم الذات، وبهدف تحديد نوع وقوة العلاقة غير المباشرة بين دافعية الإنجاز والتسويف الأكاديمي من خلال تنظيم الذات (كمتغير وسيط).

جدول (١١) التأثيرات المباشرة والغير مباشرة لتنظيم الذات على العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتسويف الاكاديمي لدى طلاب الجامعة (ن=٢٠٠)

	C.R	S.E	التأثير المباشر Estimate	التأثير غير المباشر	التأثير الكلى	قيمة الدلالة (sig)
دافعية الإنجاز على تنظيم الذات	٦.٦١٨	٠.١٠١	٠.٦٧٠			***
تنظيم الذات على التسويف الأكاديمي	٥.٥٤٦-	٠.٠٣٥	٠.١٩٣-	٠.١٢٩-	٠.٢٤٠-	***
دافعية الإنجاز على التسويف الأكاديمي	٢.٠٢٨-	٠.٠٥٥	٠.١١١-			٠.٠٤٣

يوضح الجدول (١١) نتائج تحليل المسار لتأثير دافعية الإنجاز على التسويف الأكاديمي في وجود تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة، حيث بلغ التأثير المباشر دافعية الإنجاز على التسويف الأكاديمي (٠.٦٧٠) بقيمة دلالة إحصائية (***) أي أقل من (٠.٠٠١) ويشير ذلك أن زيادة الاهتمام بدافعية الإنجاز من شأنه أن يؤثر على تنظيم الذات. بينما بلغ التأثير المباشر تنظيم الذات على التسويف الأكاديمي (-٠.١٩٣) بقيمة دلالة إحصائية (***) أي أقل من (٠.٠٠١) ويشير ذلك إلى تأثير تنظيم الذات على التسويف الأكاديمي. وبلغ التأثير المباشر دافعية الإنجاز على التسويف الأكاديمي (-٠.١١١) بقيمة دلالة إحصائية (٠.٠٤٣)، ويشير ذلك أن زيادة الاهتمام بدافعية الإنجاز من شأنه يؤثر على التسويف الأكاديمي. وبلغ التأثير غير المباشر دافعية الإنجاز على التسويف الأكاديمي (-٠.١٢٩) وهو ما يؤكد وجود تأثير لدافعية الإنجاز على التسويف الأكاديمي بوجود تنظيم الذات (كمتغير وسيط) لدى طلاب الجامعة.

وتؤكد النتائج السابقة أيضاً وجود تأثير (وساطة كلية) لتنظيم للذات للعلاقة بين دافعية الإنجاز والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، حيث أن القيمة الانحدارية للتأثير المباشر للأداء لدافعية الإنجاز على التسويف الأكاديمي، قد بلغت (-٠.١١١) وهى أقرب إلى الصفر من قيمة الأثر الكلى (-٠.٢٤٠) بقيمة دلالة إحصائية (٠.٠٤٣) وهى غير دالة إحصائياً مما يؤكد على أهمية تنظيم للذات كمتغير وسيط في تأثير دافعية الإنجاز على التسويف الأكاديمي. وتتفق مع هذه النتيجة دراسة (الذروة، ٢٠١٨).

جدول (١٢) مؤشرات جودة النموذج

البيان	Chi^2 المحسوبة	مؤشر جودة المطابقة (GFI)	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	الجذر التربيعى لمتوسط مربعات خطأ التقدير (RMSEA)
دافعية الإنجاز والتسويف الأكاديمي من خلال تنظيم الذات	صفر	١.٠٠٠	١.٠٠٠	غير مقدر بنموذج Default Model

قيمة Chi^2 = (صفر)

حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود أثر ذي دلالة إحصائية لدافعية الإنجاز على التسويف الأكاديمي بوجود تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة. إذ بلغت قيمة Chi2 المحسوبة

(صـــفر) وهى دالة إحصـــائياً عند مســـتوى (٠.٠٥). وبلغت قيمة مؤشـــر جودة المطابقة Goodness of Fit Index (GFI) (١.٠٠٠) وهى مقاربة لقيمة الواحد الصـــحيح (ملائمة تامة). وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن Comparative of Fit Index (CFI) (١.٠٠٠) حيث أنه كلما اقتربت النسبة من الواحد الصـــــحيح كلما زادت جودة النموذج. كما أوضحت النتائج أن مؤشر الجذر التربيعى لمتوسط مربعات خطأ التقدير Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) غير مقدر بنموذج Default Model حيث أن قيمة Chi-square مساوية للصـــفر مما يعنى ارتفاع جودة المؤشـــر، حيث أنه من المفترض أن تتراوح قيمة المؤشر ما بين (٠.٠٠٥ ، ٠.٠٠٨).

- **نتائج الفرض الخامس ومناقشته:**

ينص الفرض الخامس على أن "توجد فروق ذات دلالة احصائية فى تنظيم الذات والدافعية للإنجاز والتسويف الاكاديمي لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغير الجنس (ذكر/انثى)".

جدول (١٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتجانس التباين من حيث الجنس (ذكر/انثى) في متغيرات (دافعية الإنجاز – تنظيم الذات – التسويف الاكاديمي) (ن= ٢٠٠)

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Levene's Test	
				قيمة (F)	قيمة الدلالة الإحصائية (P.Value)
دافعية الإنجاز	ذكر	١٠٣.٠٧٠	١٢.١٨٤	٠.٠٠٢	٠.٩٦٦
	أنثى	٩٨.٧٢٠	١٣.٠٩٩		
تنظيم الذات	ذكر	٢١٩.٦٥٠	١٩.٣٥٢	٠.٦١٣	٠.٤٣٥
	أنثى	٢٢٠.٦٤٠	٢١.٠٧٦		
التسويف الأكاديمى	ذكر	٦٨.٠٩٠	٩.٠٩٣	٣.٣٥٢	٠.٠٦٩
	أنثى	٦٧.٤٢٠	١١.٠٧٦		

يوضـح جدول (١٣) أن قيم ف (F) المحسـوبة باسـتخدام اختبارLevene's-Test لاختبار تجانس التباين بين القياسين في متغيرات (دافعية الإنجاز – تنظيم الذات – التسـويف الأكاديمي) كانت على التوالي (٠.٠٠٠٠٢ ، ٠.٦١٣ ، ٣.٣٥٢) بقيم دلالة إحصـــائية أكبر من مســـتوى

معنوية (٠.٠٥) ودرجات حرية (١٩٨) لجميع المتغيرات، ويعنى ذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً مما يدل على تجانس التباين.

جدول (١٤) دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة من حيث الجنس(ذكر/انثى) في متغيرات (دافعية الإنجاز – تنظيم الذات – التسويف الأكاديمي) (ن = ٢٠٠)

المتغيرات	المجموعة	T-TEST		
		قيمة (T) المحسوبة	درجة الحرية (df)	قيمة الدلالة الإحصائية (P.Value)
دافعية الإنجاز	ذكر	٢.٤٣٢	١٩٨	٠.٠١٦
	أنثى			
تنظيم الذات	ذكر	٠.٣٤٦	١٩٨	٠.٧٣٠
	أنثى			
التسويف الأكاديمي	ذكر	٠.٤٦٨	١٩٨	٠.٦٤١
	أنثى			

* قيمة (T) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = ١.٩٧٢

يوضح جدول (١٤) أن قيمة (T) المحسوبة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples-T-Test لتقييم الفروق بين درجات مجموعتي البحث من حيث النوع (ذكر – أنثى) في متغيرات (دافعية الإنجاز – تنظيم الذات – التسويف الأكاديمي) حيث كانت لمتغير (دافعية الإنجاز) (٢.٤٣٢) بقيمة دلالة إحصائية (٠.٠١٦) وهى أقل من مستوى معنوية (٠.٠٥) ويعنى وجود فروق دالة إحصائياً في متغير (دافعية الإنجاز) تعزى لمتغير الجنس, ولصالح (الذكور)، حيث أن قيمة (T) المحسوبة أكبر من قيمة (T) الجدولية. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلا من صابر وآخرون، ٢٠٢٠؛ الضمور والسفاسفة والخوالدة، ٢٠٢٢؛ المصري ,٢٠٢٢. بينما بلغت لمتغير تنظيم الذات (٠.٣٤٦) بقيمة دلالة إحصائية (٠.٧٣٠) وهى أكبر من مستوى معنوية (٠.٠٥) ويعنى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متغير تنظيم الذات تعزى لمتغير الجنس، حيث أن قيمة (T) المحسوبة أصغر من قيمة (T) الجدولية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من المناحى،٢٠١٣؛ الشريف، ٢٠١٤، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من ميلاد وكاسوحة وعيسى، ٢٠١٨؛ Guoqing Liu, et al., 2020. كما بلغت لمتغير التسويف الأكاديمي (٠.٤٦٨) بقيمة دلالة إحصائية (٠.٦٤١) وهى أكبر من مستوى معنوية (٠.٠٥) ويعنى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متغير التسويف

الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، حيث أن قيمة (T) المحسوبة أصغر من قيمة (T) الجدولية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من صابر وآخرون، ٢٠٢٠؛ بلال وسلمي، ٢٠٢٣؛ الضمور والسفاسفة والخوالدة، ٢٠٢٢؛ المصري,٢٠٢٢.

وتفسر الباحثة وجود فروق دالة إحصائياً في متغير دافعية الإنجاز, تعزى لمتغير الجنس, ولصالح للذكور بأن ذلك يرجع لروح التحدي التي يمتاز بها الطلاب للذكور وكذا رغبتهم في تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة وتأمين مستقبلهم, وهذا يدل على إن المشكلات والضغوطات التي يعانون منها خلال الاعوام للدراسية, لم تكن معرقلة لدوافعهم في تحقيق مستوى من الانجاز الدراسي, ويمكن تفسير ذلك بان التلاميذ الذكور كانوا مقبلين على العمل الدراسي بحماس ونشاط وحب للبيئة الجامعية, مصممين في الوقت نفسه برغبة وشغف على النجاح والتفوق, مما ترجم على مستوى دافعيتهم للإنجاز في صورة ارتفاع ملحوظ وبفارق ذي دلالة احصائية عن الطالبات الاناث.

كما يمكن تفسير ذلك بزيادة المتطلبات المعرفية والمهاريه من أجل النجاح لدى الطلاب الذكور عنه لدى الاناث، مما يؤدي إلى الرغبة في حب الاستطلاع والبحث عن المعرفة من أجل اشباع الميول وتحقيق المتطلبات الجامعية لديهم ، إضافة إلى ذلك سهولة الوصول لأحدث المعلومات والمعارف على المستوى المحلي والعالمي عن طريق التقنيات يجعل الطلاب الذكور يمتلكون الرغبة لحب الاستطلاع اكثر من الاناث.

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة (بعدم وجود فروق داله احصائيا بين الجنسين في متغيري تنظيم الذات والتسويف الاكاديمي) بأن الطلاب جميعا سواء أكانوا ذكورا أم إناثا في عينة البحث الراهن يعانون من المشكلات المجتمعية نفسها؛ إذ يعيشون في المجتمع نفسه، والظروف نفسها، ويتلقون تعليما جامعيا حكوميا له الخصائص نفسها، كما انهم ليس لديهم دافعية كافيه للدراسة, فنجد نفس المستوى من تنظيم الذات او من التسويف الاكاديمي لدى كلا الجنسين, وربما يكون هناك دور للعوامل البيئية والاسرية التي ادت الى اختفاء هذه الفروق في البحث الراهن.

وقد يرجع عدم وجود فروق بين الجنسين في تنظيم الذات والتسويف الاكاديمي من وجهة نظر الباحثة الحالية إلى أن كلا الجنسين يمران بالمرحمة العمرية نفسها, ومن ثم فان تأجيلهم للمهام المطلوبة منهم يميز هذه المرحلة، وما نلاحظه من أساليب التنشئة الاجتماعية، إذ يعود الاباء أبناءهم على الاعتمادية, كما أن الجامعة مجتمع مفتوح، وأن هناك الكثير من المشتتات

لبرامج التليفزيون ووسائل التواصل الاجتماعي على الانترنت وغيرها، مما يجعلهم يؤجلون المهام المطلوبة منهم.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في سلوك تنظيم الذات والتسويف الاكاديمي بأن كلا من الجنسين لديه نقص في الدافعية، ونظرة تشاؤمية نحو المستقبل المهني بعد التخرج لذلك يؤجلون المهام الاكاديمية ويؤدونها في اللحظات الاخيرة ظنا منهم أن الكل يتساوى في النهاية بعد التخرج.

- **نتائج الفرض السادس ومناقشته:**

ينص الفرض السادس على أن توجد فروق ذات دلالة احصائية فى تنظيم الذات والدافعية للإنجاز والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغير نوع الدراسة (نظرية/عملية). وللتحقق من ذلك استخدمت الباحثة

جدول (١٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتجانس التباين من حيث نوع الدراسة (نظرية/ عملية) في متغيرات (دافعية الإنجاز – تنظيم الذات – التسويف الأكاديمي) (ن = ٢٠٠)

بيانات إحصائية / المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Levene's Test	
				قيمة (F)	قيمة الدلالة الإحصائية (P.Value)
دافعية الإنجاز	كليات نظرية	٩٧.٤٣٠	١٢.٢٥٤	٠.٥٢٧	٠.٤٦٩
	كليات عملية	١٠٤.٣٦٠	١٢.٤٥٦		
تنظيم الذات	كليات نظرية	٢١٨.٠١٠	٢١.٧٥٦	٣.١٥٤	٠.٠٧٧
	كليات عملية	٢٢٢.٢٨٠	١٨.٣٤٨		
التسويف الأكاديمي	كليات نظرية	٦٨.٧٨٠	١٠.١٢٢	٠.٠١٣	٠.٩٠٩
	كليات عملية	٦٦.٧٣٠	١٠.٠٥٠		

يوضح جدول (١٥) أن قيم (F) المحسوبة باستخدام اختبارLevene's Test لاختبار تجانس التباين بين القياسين في متغيرات (دافعية الإنجاز– تنظيم الذات– التسويف الأكاديمي) كانت على التوالي (٠.١.٠٤٢ ، ٠.١.١٠٨ ، ٠.٨٠٨) بقيم دلالة إحصائية أكبر من مستوى معنوية (٠.٠٥) ودرجات حرية (١٩٨) لجميع المتغيرات، ويعنى ذلك عدم وجود فروق دلالة إحصائياً حيث أن قيمة (F) المحسوبة أصغر من قيمة (F) الجدولية مما يدل على تجانس التباين.

جدول (١٦) دلالة الفروق بين مجموعتى الدراسة من حيث نوع الدراسة (نظرية /عملية) في متغيرات (دافعية الإنجاز – تنظيم الذات – التسويف الأكاديمى) (ن = ٢٠٠)

بيانات إحصائية / المتغيرات	المجموعة	T-TEST		
		قيمة (T) المحسوبة	درجة الحرية (df)	قيمة الدلالة الإحصائية (P.Value)
دافعية الإنجاز	**كليات نظرية**	٣.٩٦٦	١٩٨	P<٠.٠٠١
	كليات عملية			
تنظيم الذات	**كليات نظرية**	١.٥٠٠	١٩٨	٠.١٣٥
	كليات عملية			
التسويف الأكاديمي	**كليات نظرية**	١.٤٣٧	١٩٨	٠.١٥٢
	كليات عملية			

* قيمة (T) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = ١.٩٧٢

يوضح جدول (١٦) أن قيمة (T) المحسوبة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples-T-Test لتقييم الفروق بين درجات مجموعتي الدراسة من حيث الكليات (كليات نظرية – كليات عملية) في متغيرات (دافعية الإنجاز – تنظيم الذات – التسويف الأكاديمي) حيث كانت لمتغير دافعية الإنجاز (٣.٩٦٦) بقيمة دلالة إحصائية أقل من (٠.٠٠١) وهى لأقل من مستوى معنوية (٠.٠٥) ويعنى وجود فروق دللة إحصائياً في متغير دافعية الإنجاز تعزى لمتغير نوع الدراسة ولصالح الكليات العملية، حيث أن قيمة (T) المحسوبة أكبر من قيمة (T) الجدولية. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت اليه نتيجة دراسة (الضمور والسفاسفة والخوالدة، ٢٠٢٢). بينما بلغت لمتغير تنظيم الذات (١.٥٠٠) بقيمة دلالة إحصائية (٠.١٣٥) وهى أكبر من مستوى معنوية (٠.٠٥) ويعنى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متغير تنظيم الذات تعزى لمتغير نوع الدراسة، حيث أن قيمة (T) المحسوبة أصغر من قيمة (T) الجدولية. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت اليه نتيجة دراسة (ميلاد وكاسوحة وعيسى، ٢٠١٨). كما بلغت لمتغير التسويف الأكاديمي (١.٤٣٧) بقيمة دلالة إحصائية (٠.١٥٢) وهى أكبر من مستوى معنوية (٠.٠٥) ويعنى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متغير (التسويف الأكاديمي) تعزى لمتغير نوع الدراسة، حيث أن قيمة (T) المحسوبة أصغر من قيمة (T) الجدولية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من بلال وسلمي، ٢٠٢٣؛ الضمور والسفاسفة والخوالدة، ٢٠٢٢).

وتفسر الباحثة فروق دالة إحصائياً في متغير دافعية الإنجاز, تعزى لمتغير نوع الدراسة, ولصالح الكليات العملية, بأن افراد عينة البحث من التخصص العلمي هم أكثر دافعية للإنجاز من التخصص الأدبي, ويمكن تفسير هذه النتيجة بان دافعية الانجاز تمثل أحد متغيرات الشخصية التي يتوقف عليها إلى حد كبير نجاح الفرد في مهنته أو دراسته وهي ذات طبيعة مركبة تتضمن عوامل أو أبعادا عدة وان افراد التخصص العلمي يمتلكون خصائص أهمها: المثالية في العمل، والجدية، والمنافسة، والمثابرة، والطموح، والتضحية من أجل العمل والتفوق والرغبة في التمييز، والقدرة على التغلب على العقبات، ومجابهة المهمات الصعبة, لذلك نجدهم يمتلكون دافعية كبيرة نحو تحقيق الانجاز الافضل مدفوعين بالوسط العائلي وذلك نراه لدى الطلبة اثناء دراستهم الجامعية حيث يشعرون بنتائج دافعيتهم للإنجاز كلما انتقلوا من مستوى دراسي لأخر، وبتحقيقهم للمتطلبات الجامعية الاساسية يتحسن شعورهم بدافعية الانجاز، وحين بلوغ الطلبة إلى المستوى الدراسي اللاحق يكونوا قد امتلكوا معرفة أساسية كافية بتخصصهم وامكاناتهم وقابلياتهم.

كما تفسر الباحثة النتيجة المتعلقة بعدم وجود فروق دالة احصائيا في متغيري تنظيم الذات والتسويف الاكاديمي تعزى لمتغير نوع الدراسة علمي/أدبي بأن تنظيم الذات والتسويف الاكاديمي لا يتأثران بالتخصص الدراسي لأفراد عينة الدراسة، وقد يرجع ذلك إلى أن هناك أسباب وعوامل أخرى غير التخصص الدراسي تدفع هؤلاء الطلبة الى عدم تنظيم مهامهم وممارسة سلوك التسويف في حياتهم الجامعية كالخوف من الفشل, ضعف الثقة بالنفس, عدم القدرة على ادارة وتنظيم الوقت, الكسل, الانشغال بأعمال اخرى في العمل او البيت, وايضا الادمان على مواقع التواصل الاجتماعي وغيرها من الاسباب. وربما ترجع هذه النتيجة الى ان افراد عينة الدراسة على اختلاف تخصصاتهم يشعرون بوجود ضغوطات تتعلق بإنجاز البحوث واتمامها واختيار مواضيع مذكرات التخرج واشتراكهم في هذه الجوانب أدى الى عدم اختلاف وجهات نظرهم وهذا ما ادى الى عدم وجود فروق بين متوسطات درجاتهم في تنظيم للذات والتسويف الاكاديمي حسب متغير نوع الدراسة.

وترى للباحثة إن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعود ربما إلى عوامل تتمثل في تقارب أساليب التنشئة الاجتماعية والسياق النفسي الاجتماعي الذي ينمو فيه الطالب, والتشابه

في تقدير مستوى صعوبة المادة الدراسية والمهمات المتعلقة بها. إضافة ربما إلى عدم شعور الطالب بالانتماء إلي التخصص الدراسي, وذلك بسبب عوامل تتعمق بمسألة القبول في الجامعة والدخول في التخصص وفقا لرغبة الطالب من عدمها.

توصيات البحث:

يمكن في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الراهن اقتراح بعض التوصيات منها:

١. تفعيل دور مراكز الارشاد النفسي والمؤسسات الاجتماعية في تنمية قدرات الشباب من طلاب الجامعات في مواجهة المشاكل التي تعوق إنجازاتهم الاكاديمية.

٢. حث طلاب الجامعات علي التنافس الأكاديمي فيما بينهم والذي ربما يساعد في تنشيط الدافعية للإنجاز والحد من التسويف الأكاديمي.

٣. إجراء دراسات بينية متكاملة تتناول الجوانب النفسية والاجتماعية والطبية التي تسهم في انخفاض الإنجازات الأكاديمية والمؤدية إلي التسويف الأكاديمي.

٤. تدريب أساتذة الجامعات علي مساعدة طلابهم علي تنمية قدراتهم واكتساب المزيد من المهارات وتنميتها لزيادة فاعلية ذواتهم.

٥. التركيز علي الجوانب الإيجابية في قدرات ومهارات طلاب الجامعات، والتغاضي عن الجوانب السلبية.

٦. مساعدة طلبة الجامعات في التخلص من الأفكار السلبية المرتبطة بالإحباط في بعض مراحل الدراسة والإخفاق في بعض المهام.

٧. مساعدة الطلبة علي إقامة علاقات ناجحة مع الأهل والأصدقاء والزملاء يمكن من خلالها الحصول علي المساندة النفسية الاجتماعية بمختلف صورها عند الحاجة إليها.

٨. تدريب الطلاب والطالبات علي تخفيض القلق في مواجهة المواقف.

٩. تنمية الدافعية للإنجاز وربطها بالمهارات الشخصية للطلاب.

١٠. الحرص علي البدء في العمل بأداء المهام المفضلة للطالب ولا تستغرق وقت وتتناسب مع قدراته وميوله، ثم الانتقال للمهام الأكثر صعوبة والأقل تفضيلاً لديه وتستغرق وقت أطول وأقل ملائمة لقدرات الفرد.

١١. التركيز علي مهارات الطلاب والاستفادة من قدراتهم وخبراتهم التي ترتبط بتحقيق الأهداف دون التوقف عند سلبياتهم فقط.

١٢. وضع برامج إثارة دافعية الطلاب، وتنمية التنظيم الذاتي ضمن برامج دورات تنمية قدرات أعضاء هيئات التدريس لتدريب أساتذة الجامعات علي مساعدة طلابهم في الحد من بعض السلوكيات السلبية ولا تقتصر علاقتهم بطلابهم علي المحاضرات الأكاديمية فقط.

١٣. تعديل نظم وأساليب التعليم المتبعة في مختلف المراحل الدراسية القائمة علي التلقين وتقديم المادة العلمية جاهزة ومكتملة الإعداد للطالب واستبدالها بنظم تعليمية تعتمد علي الاستفادة من قدرات الطالب ومهاراته لتنمية التنظيم الذاتي.

البحوث المقترحة:

١. القيام بدراسة تتناول علاقة التسويف الأكاديمي بسمات الشخصية.

٢. تصميم برامج نفسية ارشادية لتنمية المهارات الاكاديمية لدى طلاب الجامعات.

٣. إجراء مزيد من الدراسات لفحص الأسباب النفسية المرتبطة بالتسويف الأكاديمي لدي طلاب الجامعات.

٤. إجراء دراسات تتناول المناخ الجامعي المساعد علي التسويف الأكاديمي, فقد تكون هناك جوانب أخري غير واضحة إلي الأن مسهمه في التسويف الأكاديمي لطلبة الجامعات, ترجع إلي طرق التدريس وآليات المتابعة الأكاديمية، أو ترجع إلي اللوائح والقوانين، أو ترجع إلي علاقة الطلبة بأعضاء هيئة التدريس وعدم إتاحة فرص التواصل الجيد بينهم.

٥. إجراء دراسات ارتقائية تجري من خلالها مقارنات في التسويف الأكاديمي بين الطلاب في مختلف المراحل الدراسية.

٦. إجراء بحوث خاصة ببرامج تدريب طلاب الجامعات علي مهارات تنظيم الذات لتنمية الدافعية للإنجاز وتخفيض التسويف الأكاديمي.

قوائم المراجع العربية والأجنبية:

ابراهيم، عفراء(٢٠١٣). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،٣٥(٢)،١٨١-١٤٩.

أبو السعود، شادي (٢٠٢٢). برنامج إرشادي قائم على تنظيم الذات لخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١١٦(٣,٢)، ٢٣٣-١٨١.

ابو جادو, صالح محمد(٢٠٢٠)علم النفس التربوي، الاردن، دار الميسرة.

أبو عون، ضياء (٢٠١٤). الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لدي عينة من الصحفيين بعد حرب غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

أبو غزال, معاوية(٢٠١٢). التسويف الاكاديمي: انتشاره واسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين, *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*, كلية التربية جامعة اليرموك, الاردن, ٨(٢), -١٣١ ١٤٩.

أحمد، رغدة(٢٠١٦). التنظيم الذاتي وعلاقته بأنماط التعلق لدى الطلبة فى قضاء عكا. رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية و النفسية، جامعة عمان العربية.

أحمد، صفاء(٢٠١٣). أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٧(١١)،٢٢-٢٧.

أحمد، عطية محمد سيد(٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. *المكتبة الإلكترونية*، أطفال الخليج ذوى الاحتياجات الخاصة، ١ ـــــ ٧٩.

الأشول، عادل عز الدين(٢٠٠٨)."علم نفس النمو". مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

البهاص، سيد(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.

الحربي، ماجدة(٢٠١١). أثر التقويم باستخدام ملفات الإنجاز على الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة: المملكة العربية السعودية.

الزيات, فتحي(٢٠٠٤). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، القاهرة: دار النشر للجامعات.

السرحان، محمد، صوالحه، محمد(٢٠١٧). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة آل البيت. *مجلة جامعة القدس المفتوحة: للأبحاث والدراسات التربوية و النفسية*، ٥ (١٧). ١٧٢-١٦١.

السلمي، طارق عبد العلي(٢٠١٥). مستوى التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلبة كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٦(٢)،٦٦٤-٦٤١.

الشريف، خالد حسن(٢٠١٤). تنظيم الذات وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب شعبة إعداد معلم علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية، *مجلة الدراسات التربوية والانسانية*، كلية التربية، جامعة دمنهور. ٦(١)،٦٢-١.

الشواورة، براءة عمر(٢٠١٥). التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤته، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، الأردن ،١-٧٦.

الضمور، محمد أحمد مصطفى, والسفاسفة، محمد إبراهيم محمد, والخوالدة، صالح سالم سويلم (٢٠٢٢) التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الأردنية مستخدمي الإنترنت وعلاقته بدافعية الإنجاز لديهم، *مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة العلوم الإسلامية العالمية – عمادة البحث العلمي, نيسان، الأردن،٩(١) ٦٩ – ٩٣.

العنزى، فريح، والدغيم، محمد(٢٠٠٣). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت، *مجلة التربية جامعة المنصورة*، ٥٢(٢) ، ١٠١-١٣٧.

المصري، أماني عزت نعمان(٢٠٢٢) التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث*– سلسلة البحوث

التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية – عمادة البحث العلمي والدراسات العليا،٧, (٢)، الأردن،٣٨٠-٤٠٢.

المناحي, عبد الله بن عبد العزيز مناحي(٢٠١٣) استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كمنبئات لكل من الدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك سعود, *مجلة جامعة شقراء*، جامعة شقراء، (١)١١٣-٧٥.

النزوة، عبد العزيز محمد(٢٠١٨). الفروق في التنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز بين الطلبة ذوى صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، البحرين،١-٩٩.

بلال، مجيدر، سلمي، زاغ(٢٠٢٣). استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وعلاقتها بمستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة الثانية ماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة جيجل، *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية*، ٦(١) ،٥٦١-٥٤٥.

خليفة، عمرو على(٢٠١٣). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة الجامعة بليبيا. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، (٤٢)، ٧٩-١٥.

دردرة، السعيد(٢٠٠٨). تنظيم الذات كعامل عام أو كعوامل طائفية وعلاقته بسمات الشخصية المستهدفة للاضطرابات الصحية. *مجلة الدراسات النفسية*، ٣(١٨)، ٥٢٥-٥٦١.

رشوان، ربيع عبد أحمد(٢٠٠٦) التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز-نماذج ودراسات معاصرة. القاهرة، دار عالم الكتب.

زهران، سناء(٢٠١٣). إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بكل من مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،٣(٣٤) ،١٩٤-١٤٤.

سالم, هانم(٢٠١٩) الاسهام النسبي للذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي في التنبؤ بالتسويف الاكاديمي لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٦٠ ، ١٣٠- ١٨٦.

سالم، ياسمين وطاحون، حسين وخليفة، وفاء(٢٠١٢). بنية التحديد الذاتي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي في ضوء النموذج الوظيفي، *مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس*،٣١،٦٦-١٢٢.

سواقد, ساري سليم(٢٠١٠). بناء وتقنين مقياس الدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعات الاردنية, *مجلة مؤته للبحوث والدراسات*, ٢٥(١), ١٢١.

شرايت، أشرف وعبد الله، أحلام(٢٠٠٨) التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس. *مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية*، ١٩، ٢٢٥-٢٣٣.

شعبان، حمدي(٢٠١٣). "التنظيم الذاتي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية". *مجلة كلية التربية_ جامعة طنطا*، ٢. ٣٩٩ - ٤٤٢.

شويخي، آمال(٢٠١٣) نمط التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز، دراسة على عينة من جامعة تلمسان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علم النفس.

شياب, بيان فيصل ، أبو غزال, معاوية محمود(٢٠٢١) القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم والدافعية الاكاديمية بالتسويف الاكاديمي في ضوء الكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك ، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*, ١٢ (٣٧), ١٤٥-١٣٠.

صالح, محمد ، عادل, خالد(٢٠٢٣). العلاقة بين تنظيم الذات والدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة. *المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية*،٢(١)،٥٤٤-٥٢٤.

صالح، زينة، صالح، على(٢٠١٣). التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣٨(٢)، -٢٤١ ٢٧١.

عامر, صابر، علي لطفي, قشمر ، زان, مرعي(٢٠٢٠). التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الاستقلال، *المجلة الدولية للدراسات التربوية* ،١٣٧،١١-١٤٨.

عبد الخالق, أحمد، النيال, مايسة(١٩٩١) الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط، *دراسات نفسية* ،١(٤) ، ٦٠٤ – ٦٥٠.

عبد الخالق, هيثم محمد(٢٠٢١) مستوي التسويف الاكاديمي لدي طلبة السنة التحضيرية في ضوء متغيري الجنس والتحصيل الدراسي، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٥ (١٩) ، يناير ، ٥٠٩- ٥٣٩.

عبد الخالق، أحمد(١٩٩١). الدافع للإنجاز لدى اللبنانيين، *بحوث المؤتمر السابع للجمعية المصرية للدراسات النفسية* ، ٣٣-٤٨.

عبد العزيز، رشاد(١٩٩٤): العجز النفسي ، القاهرة، دار النهضة العربية.

عبد اللطيف، أسامة جبريل أحمد(٢٠١٢). "استراتيجية إثراءيه مقترحة قائمة على البنائية الاجتماعية من خلال مواقع التواصل الاجتماعي لتنمية الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ١٥،(٤) ، ١ – ٤٥.

عبد باقر, ندى(٢٠١٩). العادات الدراسية وعلاقتها بمهارة تنظيم الذات لدى طلبة الجامعة, *مجلة ابحاث الذكاء والقدرات العقلية*, كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية, (٢٧), ٢٥٦-٢٢١.

عطا الله, محمد إبراهيم(٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي معرفي انفعالي سلوكي لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وأثره على خفض التسويف الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية*, ١٤(٤٩), ٤٦٥ – ٥٠٧.

عمر، حجاج(٢٠١٤) .الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم دراسة ميدانية بثانويات مدينة بريان، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي رباح*, ١٦،١٩١ –٢١٠.

محيي الدين توق(٢٠٠٢) اسس علم انفس التربوي ،الاردن ، دار الفكر للطباعة والنشر.

مسعد، السيد(٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات تنظيم الذات، *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الاطفال جامعة الاسكندرية،٢٠(٦)،٣٩٩-٢٨٩.

مو منى عبد اللطيف عبد الكريم, وخزعلي، قاسم محمد(٢٠١٦). التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وقدرته التنبؤية في تحصيلهم الدراسي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، ٩(٢٥) ،٤١٦-٤٧٥.

ميلاد، محمود. وكاسوحة، سليمان. وعيسى، ثائر(٢٠١٨) التنظيم الذاتي الأكاديمي وفقا لبعض المتغيرات: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كليتي الهندسة المدنية والتربية بجامعة دمشق، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، جامعة تشرين، ٤٠(٦)، سوريا، ١١٧ – ١٢٨.

ناصر، نبال(٢٠١٠). نمذجة التفكير الإبداعى بدلالة متغيرات تنظيم الذات والمسايرة والأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة اليرموك .

Ajaya ,A &Oskiki ,B,(2008) : Pnesrastination among the under graduates in Nigerisn university : Implications for time management ,International Business Management, 4(2).126-131.

Atance,C.M&Neill,D.K.(2001) Episodic future thinking. Trends in Cognitive Science,7(5).533-539.

Babadgan, C, (2010). The impact of academic procrastination behaviors of the stations in the certificate program in English language teaching

on their learning modalities and academic proceed, Social and Behavioral Science , 2,3263-3269.

Bandura, A. (2007): Much ado over a faulty conception of perceived self - efficacy grounded in faulty experimentation. Journal of Social and Clinical Psychology, 26 (6), 641-658.

Binder, K. (2000): The effects of an academic procrastination treatment On student procrastination and subjective Well-Being. master's thesis, Carleton University. Ottawa, Ontario.

Brown, D. (2001): Promoting tolerance for ambiguity in counselor. Training programs.

Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 12(2), 39-64..

Cynthia, L; Bobko, P. (1994): Self-efficacy Beliefs-comparison of five measures. journal of Applied psychology, 69(3) 342-365.

Danaher, P., Hallinan, P; (1994): The Effect of contracted Grades on self-Efficacy and Motivation in teacher Education courses. Education Research, 36 (1), 75-82.

Dewitte, S. &Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, Temptators and in centime the struggle between the present arid the nature in procrastinations and the punctual European. Journal of Personality,16,419-489.

Dietz, F; Hofer, M. & Fries, S. (2007): Individual values, learning routines and academic procrastination. British Journal Education Psychology,. 77(4), 893-960.

Guoqing Liu, Gang Cheng, Juan Hu, Yun Pan and Shouying Zhao (2020)Academic Self-Efficacy and Postgraduate Procrastination: A Moderated Mediation Model ,Front. Psychol., 24 July 2020 Sec. Educational Psychology, 11 – 2020 , https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01752.

Jakešová, J., Kalenda, J., & Gavora, P. (2015). Self-regulation and academic self-efficacy of Czech university students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174, 1117-1123.

Liu, K. (2010). The relationship between Academic procrastination and academic Achievement in Chinese university students, Department of counseling, school and Educational Psychology, New York. 1-56.

McClelland, D. C. (1983). Human motivation. Glenview, IL: Scott, Foreman.

Malahat Amani and Mohamad Mahdi Arbabi (2020) The Mediating Role of Academic Self-Regulation in the Relationship between Parenting Dimensions and Academic Procrastination, 7 (2) -Serial Number

25,April 2020, 21-29, https://doi.org/10.30476/intjsh.2020.84983.1050.

Markazi, L., & Badrigargari, R. (2011). The Role of Parenting Self-Efficacy and Parenting Styles on Self-Regulation Learning in Adolescent Girls of Tabriz. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30, 1758-1760.

Mango,C.(2011). The academic self –regulated learning scale with the motivated strategies for learning Questionnaire (MSLQ), learning and study strategies inventory (LASSI). The International Journal of Educational and Psychological Assessment,7(2),55-73.

Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). Psychometric Theory 3rd edition (MacGraw-Hill, New York).

Piecarelli, R.(2003). How to overcome procrastination. The American Statesman, 48, 27-32.

Quispe, B ,L ,E., Araujo-Castillo,R.L.,Garcia-Tejada.J.E.,Garcia-Tejada,Y., Sprock ,A.S., & Villalba-Condori,K,O.,(2020): Relationship between academic procrastination ,Motivation.International Journal of learning ,Teaching and educational research ,19(1), 188-205.

Reid, R., Trout, L., & Schartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. Exceptional Children, 71(4),361-377.

Roy,B.,Sinha,R.,Suman,S.(2013).Emotional Intelligence and Acadmic Achievement Motivation Among Adolescentship: ARelations Study. Journal of Arts,Science&Commerce,5(4)126-130.

Singh, K. (2011). Study of Achievement Motivation in Relation to Academic Achievement of Students, International Journal of Educational Planning,7.

Sipahelut, J .,& Leatemia, B . I.,(2018). Relationship between Achievement Motivation with Academic procrastination in college students, International Journal of scientific development and Research, 3, 145-148.

−Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? Journal of Personality and Individual Differences, 48(8), 926 – 934.

Sokolowska, J. (2009). Behavioral, cognitive, effective, and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: AQ mythology approach. Doctor of Philosophy, Fordham Univerity.

Sontakke,Jayashree P.(2016)."Achievement Motivation and Emotional Intelligence: A Correlational Study". The International Journal of Indian. Psychology. 3 (2), 125-128.

Steel, P. (2007) : The nature of retardation: A meta- analytic and theoretical review, international Journal of for the advancement of counseling. 26(3), 65 – 94.

Taylor,S .Pham,L .BRivkin,I.& Armor ,D.A(1998).Harnessing the Imagination ; Mental Simulation, Self – Regulation and Coping. American psychologist .(53).429-439.

Vasquez,N,Buehler,R.(2007).Seeing future success ,Does imagery perspective influence achievement motivation?. Personal and Social Psychology Bullentin.N.(33),329-405.

Wang, S.(2013). Peroxisome biogenesis deficiency prevents the binding of alpha-synuclein to lipid droplets in :ipid-loaded yeast. Biochem Biophys Res commun, 438, 452-456.

Wolters. C.. Pintrich. P. R. & Karabenick. S. A. (2003). Assessing Academic Selfregulated Learning. Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions. Measures. and Prospective Validity. Sponsored by ChildTrends. National Institutes of Health.

Yockey, R. D. (2016). Validation of the short form of the academic procrastintation scale. Psychological Report, 118(1),171-179.

Zimmerman,B.J.(2008). 'Becoming a self-regulated learner.' Theory Into Practice, 41(2), 65-70.

Zimmerman,B.J.(1989). A social cognintive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology,81(3),329-339.

Abu Zureig,M. & Jaradat,A. (2013). The effect of negative auto changes on lowering the academic procrastination and improvement of the academic self - efficiency. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 9 (1),15-27.

Babadgan , C, (2010). The impact of academic procrastination behavior of the stations in the certificate program in English language teaching on their learning modalities and academic proceed social and behavioral science , 2 , 3263-3269.

Bezci, S,.& Vural, F,.(2013).Academic Procrastination and gender as predication of science achievement. Journal of Education and Instructional Studies in The World,3(2),64-68.

Ellis, A. & Knaus, W. (2002). Overcoming Procrastination: Revised edition. New York: New American Library.

Garland, E. , Boettiger C. & Howard O. (2011) . Targeting cognitive - affective risk mechanisms in stress – precipitate alcohol dependence:

An integrated, biopsycho social model of automaticity, all stasis, and addiction. Medical Hypotheses, (5)76, 745-754.

Khusainova,R.&Lvutina,H.(2016). Styles of self regulation of learning activities of University& students .International Journal of Environmental Science Education,11(13).5980-5992.

Koorosh, A. & Mohammad, A. B. (2011) : The relationship between parental retardation and child retardation among Iranian families, Journal of Social and behavioral sciences, 15, 1287- 1290

Onwuegbuzie, J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety

Assessment & Evaluation Higher Education, 29,1, 3-19.

Weiland, P. E. (2007). The influence of regulatory mode on the use of limited self-regulatory resources and the experience of self-regulation (Doctoral dissertation, University of Toledo).

Wolters,C.&Pintrich,P.&Karabeinick,S.(2003). Assessing Academic self-regulated Learning Paper prepared for the conference on Indicators of positive development: Definitions, Measures and Prospective Validity, 12-13 March, 1-63.

Pintrich,P.(2004). A Conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.

Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X., (2018) : Self – efficacy for self –regulation and fear of failure as mediator between self – esteem and academic procrastination among undergraduates in health profession s .*Advances in health sciences Education: Theory and practice*, 23(4) , 817 – 830.