السلوك الأكاديمي وعلاقته بالمنظور الزمني والصمود النفسي لدى طلبة كلية التربية [1]

د. حنـان عبد الفتاح الملاحـة[2]
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

الملخص

هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين السلوك الأكاديمي وكل من أبعاد المنظور الزمني والصمود النفسي لدى طلبة كلية التربية، وإمكانية التنبؤ بأنماط السلوك الأكاديمي من خلال أبعاد المنظور الزمني والصمود الأكاديمي، تكونت عينة البحث من (٣٥٤) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة، منهم (١٢٠ من الذكور)، (٢٣٤ من الإناث)، وبواقع (١١٥) طالبًا وطالبة من التخصصات العلمية، (٢٣٩) طالبًا وطالبة من التخصصات الأدبية، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢٠,٦٢- ٢٢,٩١) سنة، بمتوسط (٢١,٧٣) سنة، وانحراف معياري (± ٠,٩٦) سنة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠، واشتملت أدوات البحث على قائمة المنظور الزمني لزمباردو، إعداد: جار الله وشرفي (٢٠٠٩)، ومقياس السلوك الأكاديمي تأليف (Strunk, et al., 2013) تعريب وإعداد: الباحثة، ومقياس الصمود النفسي، إعداد: الباحثة، وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتدرج تم التوصل إلى وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيًا بين أنماط السلوك الأكاديمي وكل من أبعاد المنظور الزمني والصمود النفسي، كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بأنماط السلوك الأكاديمي من خلال أبعاد المنظور الزمني والصمود النفسي.

الكلمات المفتاحية: السلوك الأكاديمي– المنظور الزمني– الصمود النفسي.

---

[1] تم استلام البحث في ٧/ ١/ ٢٠٢١ وتقرر صلاحيته للنشر في ٥ / ٢/ ٢٠٢١

ت : ٠١٠٠٨٧٤٢٠٠٥ Email: dr.hanan.elmallaha@gmail.com

السلوك الأكاديمي وعلاقته بالمنظور الزمني والصمود النفسي لدى طلبة كلية التربية [٣]

د. حنـان عبد الفتاح الملاحـة[٤]
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

المقدمه :

تعد المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في حياة الفرد؛ فهي تهدف إلى الإعداد للالتحاق بسوق العمل من خلال تقديم مهارات وخبرات أكاديمية متخصصة، ويعد النجاح في تلك المرحلة مرهوناً بمدى تفاعل الطلاب مع تلك الخبرات وقدرتهم على استيعابها كقاعدة للانطلاق منها نحو الإجادة والتطوير والإضافة في مجال التخصص.

وتختلف سلوكيات التعلم لدى الطلاب في هذه المرحلة، حيث يمكن تمييز سلوك التعلم النشط الذي يكون فيه المتعلم على وعي بمسئوليته في استيعاب خبرات التعلم وجعلها ذات معنى، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية ومراقبة أدائه عليها والتعديل المستمر للأداء بهدف تحسين نواتج التعلم والتقدم باتجاه تحقيق أهدافه في إطار زمني مناسب للانتهاء من تلك المهام (Zimmerman, Schunk, 2008, 1-3).

وعلى جانب آخر يظهر سلوك التسويف Procrastination، الذي يقوم فيه الطالب بتأجيل وإرجاء أداء المهام الأكاديمية المطلوبة، فيؤجل البدء في أدائها أو الانتهاء من إنجازها، بالرغم من قدرته على إنجازها في الوقت المحدد، ويقدم الطالب أعذاراً واهية لتبرير تقصيره لتجنب لوم الذات ولحماية صورته الذاتية أمام الآخرين (Amy-Ko& Chang, 2019, 231-232)، ويفسر سلوك التسويف السابق بأنه فشل في تنظيم الذات خلال عملية التعلم؛ حيث إنه بالرغم من وجود الرغبة لدى المتعلم في أداء المهام وقيامه بالتخطيط لهذا الأداء في إطار زمني محدد فإنه يؤجل ما تم التخطيط له، ويظهر اندفاعًا نحو ممارسة أنشطة جانبية أقل أهمية؛ حيث يدرك المهام الأساسية باعتبارها مملة وصعبة، كما أن المسوف يفتقد التركيز على النتائج المستقبلية ويعاني من الإحباط وانخفاض تقدير فقدان الطاقة وتجنب المنافسة وعدم القدرة على تحمل الضغوط (Park& Sperling, 2012, 12-13).

---

[٣] تم استلام البحث في ٧/ ١/ ٢٠٢١ وتقرر صلاحيته للنشر في ٥ / ٢/ ٢٠٢١

ت: ٠١٠٠٨٧٤٢٠٠٥ Email:dr.hanan.elmallaha@gmail.com

ويشير كل من (Chu& Choi, 2005, 245- 251; Taura, et al., 2015, 12-13). إلى أن النوع السابق من سلوكيات التعلم يمكن تصنيفه باعتباره سلوكًا سلبيًا غير وظيفي Dysfunction؛ لأن المتعلم يعمد إلى تأجيل البدء في المهام ويفشل في إنهائها في الوقت المحدد لها، في حين أنه تم رصد نوع آخر من سلوك التسويف يُعرف بالتسويف النشط أو الوظيفي، وفيه يفضل الفرد العمل تحت وطأة ضغط الوقت، فيقوم بتأجيل الأداء على المهام عن عمد ولكنه يستطيع من خلال قدرته على إدارة الوقت وترتيب أولويات العمل للانتهاء من أداء المهام المطلوبة في وقتها المحدد، وبمعايير جودة مرضية.

ويرى كل من (Steel, 2007, 80; Cao, 2012, 515-517) أن التسويف النشط رغم تناوله باعتباره نوعاً إيجابياً من التسويف إلا أنه لا يمكن أن يكون سلوكاً مساعداً أو مثالياً حيث تظهر لدى المسوف النشط العديد من الخصائص التي تختلف عن خصائص سلوك المتعلم الفعال، كانخفاض تحقيق الأهداف المرجوة، ونقص الدافعية الداخلية والميل إلى التقليل من قيمة المهمة، وقد أيدت نتائج دراسات كل من (Wolters, et al., 2017; Richards, 2018) هذا التوجه حيث توصلت إلى تفوق غير المسوفين -الذين يظهرون اندماجًا في أداء المهام عبر الوقت- في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وارتفاع معدل الدرجات الصفية لديهم مقارنة بنمطي التسويف السلبي والإيجابي، في حين أنه لم يتم رصد فروقًا دالة بين نمطي التسويف في استخدامهما لاستراتيجيات الدافعية والمعرفية وما وراء المعرفة.

ويقترح (Strunk, et al., 2013, 35-36) أنه يمكن تصنيف السلوك الأكاديمي من خلال تصنيفه على متصلين متعامدين، وهما: متصل الاندماج في الوقت- التسويف، والذي يعد توظيفاً للعديد من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم كتحديد الأهداف والتخطيط لتنفيذها وتقويم الأداء عليها بشكل يسمح إما بظهور سلوك التعلم الفعال أو سلوك التسويف، و المتصل الآخر يختص بالتوجه الدافعي إقدام - إحجام ، وهو متصل يمتد من دافعية الرغبة والسلوك الإقدامي إلى السلوك الانسحابي أو التجنبي على الجانب السلبي للمتصل، ويشير (Zimbardo& Boyd, 2015, 19) أن وضع الفرد لأهدافه و توقعاته المستقبلية وتقديره للعوائق والتحديات المحتملة هو ما يشكل سلوكه الفعلي عند مواجهة مطالب الأداء حيث يتم استدعاء الأحداث ذات الصلة بالمهام المطروحة ، وأن المنظور الزمني Time Perspective والذي يطرح فكرة نسبية الزمن النفسي للفرد من خلال تركيزه على أحد الأطر الزمنية الثلاثة- الماضي أو الحاضر أوالمستقبل- يمثل نوعاً من التحيز الزمني المعرفي Cognitive Temporal bias يؤثر في ترميز واستدعاء الأحداث ذات الصلة بالأداء على المهام الحالية مما يسهم في تحديد سلوك الفرد في تعامله مع المهام المفروضة.

ويرى (Mello& Worrell, 2015, 116) أن المنظور الزمني يمثل بناءً معرفياً دافعياً؛ حيث إنه يقوم بتوجيه تفكير الفرد وطريقة اتخاذه لقراراته، كما أنه يؤثر على الطريقة التي يندمج بها الفرد في أداء مهامه، وقد أظهرت دراسات كل من (Stanescu& Iorga, 2015; Choy& Cheung, 2018; Sederlund, et al., 2020) الارتباط الإيجابي بين المنظور الزمني للمستقبل والماضي الإيجابي وبين كل من التنظيم الذاتي للتعلم ودافعية الانجاز، بينما أظهرت نتائج تلك الدراسات ارتباط التسويف السلبي بالماضي السلبي والحاضر الممتع؛ الذي يركز على الاستمتاع بالحاضر دون التفكير في العواقب، والحاضر الحتمي؛ الذي يشير إلى أن مسار الحياة مقدر ولا يمكن تغييره.

ويشير (عطية– أ،٢٠١٧، ١٢٥، ١٧٩) إلى أن الطالب في المرحلة الجامعية يتعرض للعديد من الضغوط التي تتنوع مصادرها وتختلف من حيث تأثيرها الذي ينعكس على سلوك التعلم لديه، وأن الأفراد من ذوي الصمود النفسي المرتفع يوجد لديهم رغبة في الحفاظ على الشعور بجودة الحياة على المستوى الشخصي الأكاديمي، ويدركون أن تحقيق ذلك يتطلب جهداً و مثابرةً ومجابهةً إيجابيةً للمواقف الضاغطة عوضًا عن تجنبها، ويرى (Parsons, et al., 2016, 296–310) أن الصمود النفسي يتضمن نوعاً من التحكم المعرفي يتم من خلاله تفعيل الوظائف التنفيذية التي تشمل الكف والقدرة على تحويل الانتباه وزيادة كفاءة الذاكرة العاملة مما ينعكس على قدرة الفرد على مجابهة متطلبات الموقف والتركيز في أداء المهام، والمواءمة بين المعلومات والمطالب البيئية وبين الأفكار الذاتية للفرد، ويقترح (Amy–Ko& Chang, 2019, 232) أن الخصائص الإيجابية للصمود النفسي تعمل كعامل وقائي في مجابهة الفرد للمطالب والضغوط، وأن الأفراد من ذوي الصمود النفسي المرتفع قد أظهروا تسويفا أقل في أدائهم على المهام المفروضة.

وقد برزت فكرة البحث الحالي كمحاولة لتحديد علاقة الأنماط المختلفة من السلوك الأكاديمي بكل من المنظور الزمني والصمود النفسي، ومحاولة التعرف على إمكانية تحديد الإسهام النسبي للمتغيرات المستقلة السابقة في التنبؤ بنوع السلوك الأكاديمي المحتمل.

مشكلة البحث:

تمثلت الخطوات الأولى لتحديد مشكلة الدراسة في ملاحظة الباحثة لانتشار سلوك التسويف الأكاديمي بين طلبة الجامعة، ويظهر هذا التسويف في التأجيل الواضح والمتكرر في البدء وعدم القدرة على الانتهاء من أداء تلك المهام الدراسية في الوقت المحدد لها رغم توقع الطالب للنتائج السلبية لهذا التأخير، وقد توصلت دراسة (Steel, 2007) إلى أن أكثر من ٨٠% من طلاب الجامعة يظهر لديهم سلوك التسويف لبعض الوقت، وأن ٥٠% من النسبة السابقة يكون سلوك التسويف لديهم معتادًا ومزمنًا، وتشير دراسة أبوغزال (٢٠١٢) إلى ان ٢٥% من طلبة الجامعة

يظهر لديهم مستوى مرتفع من التسويف، وأن ٥٧% منهم يوجد لديهم مستوى متوسط من التسويف، وأن نسبة ذوي التسويف المتدني تصل إلى ١٧% فقط، وقد أشارت دراسات كل من (الحسينان، ٢٠١٩؛ زايد، ٢٠٢٠؛ Soklowsk, et al., 2009; Corkin., et al., 2011, Amy-Ko& Chang, 2019) إلى أن التسويف الأكاديمي يرتبط بالإخفاق المعرفي، وأن له تأثيرًا سلبيًا على الإنجاز الأكاديمي وارتفاع نسب الرسوب والتسرب الدراسي.

وخلافاً للاتجاه السابق قدم (Chu& Choi, 2005) مفهوم التسويف النشط باعتباره يمثل نمطًا إيجابيًا من سلوكيات التعلم، حيث يقوم الفرد باتخاذ قرار متعمد بتأجيل الأداء وتفضيلاً للعمل تحت ضغط الوقت بحيث يستطيع الوفاء بالمواعيد النهائية للأداء على المهام وتحقيق نتائج مرضية بالنسبة له، وبالرغم من أن دراسات كل من (Corkin, et al., 2011;Yamada, et al.,2016; Kim, et al., 2017; Hensley, 2014) قد أظهرت بعض الجوانب الإيجابية لهذا النوع من التسويف من خلال ارتباطه إيجابياً ببعض المعتقدات الدافعية والمعرفية، إلا أن (Wolters, et al., 2017) يرى أنه بالرغم من أن التسويف النشط قد يبدو نظرياً أكثر اتساقاً مع تفعيل بعض الجوانب الدافعية للإدارة الفعالة للوقت إلا أن التأجيل المتعمد للأداء من جانب الفرد لا يتوافق مع الجوانب التكيفية للتعلم المنظم ذاتيًا، وقد دعم هذا الرأي دراسات كل من (Hensley, 2014; Wolters, et al., 2017; Seder;und, et al., 2020).

وقد دفع هذا التناقض- كما رصدته نتائج الدراسات المقارنة بين نمطي التسويف- الباحثة إلى البحث عن إطار منطقي لتصنيف السلوك الأكاديمي، وفي هذا الإطار صنف كل من (Richards, 2018; Zohar, et al., 2019) سلوك التعلم إلى: التسويف السلبي والتسويف الإيجابي وسلوك عدم التسويف تأسيساً على أداء الطالب على مقاييس نمطي التسويف، ويفتقد هذا التصنيف إلى الأساس المنطقي للتصنيف، وهو ما حاول نموذج (Strunk, et al., 2013, 36) تجاوزه من خلال تصنيف السلوك الأكاديمي من خلال العلاقة المتعامدة بين متصلين ، يختص الأول منهما بالاندماج في الوقت- التسويف، أما الآخر فهو يتعلق بالتوجه الدافعي إقدام- إحجام، لتتضح أربعة أنماط محددة من سلوك التعلم، في علاقتها بالتسويف، وهو ما تتبناه الدراسة الحالية، رغم ندرة الدراسات العربية والأجنبية- في حدود اطلاع الباحثة- التي تناولت أنماط السلوك الأكاديمي وفقًا للنموذج السابق.

وفي محاولة لتحديد المتغيرات التي يمكن أن ترتبط بأنماط السلوك الأكاديمي السابقة، يشير (Diaz- Morales, et al., 2008, 231) إلى أن المنظور الزمني للفرد والذي يربط بين ثلاثة أطر زمنية هي الماضي والحاضر والمستقبل يمثل منطلقًا للطريقة التي يستجيب من خلالها الفرد

للأداء على خبراته الحالية ، وتشير دراسات كل من (Stanescu& Iorga, 2015; Janeiro, et al., 2017; Choy& Cheug, 2018; Sederlund, et al., 2020) إلى وجود علاقة بين بعض أبعاد المنظور الزمني وبين قدرة الفرد على تنظيم السلوك الأكاديمي كجانب إيجابي لسلوك التعلم كما وجدت علاقات دالة بين بعض أبعاد المنظور الزمني وبين كل من نمطي التسويف الأكاديمي.

وتشير دراسات (عطية- أ، ٢٠١٧ ؛حرب، ٢٠١٩، Borjian, 2018; Amy-Ko & Chang, 2019) إلى دور الصمود النفسي في تخطي الصعوبات والتحديات التي تمثل أحد جوانب الحياة الأكاديمية، وأن الطلاب مرتفعي الصمود النفسي لديهم مستويات مرتفعة من القدرة على التنظيم الذاتي الأكاديمي وتحقيق مستوى إنجاز أكاديمي مرتفع، وأن الصمود النفسي يرتبط بسلوك الاندماج الأكاديمي بأبعاده (المعرفي والانفعالي والسلوكي).

ومن خلال ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- هل توجد علاقات ارتباطية بين أنماط السلوك الأكاديمي وبين أبعاد المنظور الزمني لدى طلبة كلية التربية؟

٢- هل توجد علاقات ارتباطية بين أنماط السلوك الأكاديمي وبين أبعاد الصمود النفسي لدى طلبة كلية التربية؟

٣- هل يمكن التنبؤ بسلوك التعلم النشط من خلال أبعاد المنظور الزمني والصمود النفسي لدى طلبة كلية التربية؟

٤- هل يمكن التنبؤ بسلوك التسويف النشط من خلال أبعاد المنظور الزمني والصمود النفسي لدى طلبة كلية التربية؟

٥- هل يمكن التنبؤ بسلوك التسويف السلبي من خلال أبعاد المنظور الزمني والصمود النفسي لدى طلبة كلية التربية؟

٦- هل يمكن التنبؤ بسلوك الاندماج في الوقت / الإحجام من خلال أبعاد المنظور الزمني والصمود النفسي لدى طلبة كلية التربية؟

أهداف البحث: **يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:**

- الكشف عن العلاقة بين أنماط السلوك الأكاديمي وكلٍ من المنظور الزمني والصمود النفسي لدى طلبة كلية التربية.
- التعرف على إمكانية التنبؤ بأنماط السلوك الأكاديمي من خلال المنظور الزمني والصمود النفسي لدى طلبة كلية التربية.

أهمية البحث:

أولاً: **الأهمية النظرية**:

- ترجع أهمية البحث إلى التأصيل النظري لمتغير التسويف الأكاديمي وعلاقته بأنماط سلوكيات التعلم من خلال نموذج يوضح العلاقة التصنيفية لتلك السلوكيات في ظل ندرة الدراسات الأجنبية والعربية – في حدود اطلاع الباحثة– التي تتناول التصنيف السابق.
- يتناول البحث الحالي متغير المنظور الزمني وهو متغير جديد نسبيًا يمكن دراسته في علاقته بالعديد من المتغيرات النفسية والتربوية، كما أن الدراسات التي تناولته ما زالت تضيف إليه أبعادًا جديدة منها مفهوم الزمن المتوازن ، و مفهوم المستقبل الممتد، بما يفتح المجال لدراسة المتغير السابق في علاقته بسلوك الفرد واتجاهاته في مجالات عدة.
- يتناول البحث الحالي متغير الصمود النفسي كبناء نفسي يشمل جوانب معرفية ودافعية ووجدانية تعمل على توجيه السلوك الأكاديمي للفرد وتحدد نوعه، ويحاول البحث الحالي الكشف عن العلاقة بين أبعاد الصمود النفسي وبين أنماط السلوك الأكاديمي المختلفة بما يسمح بإمكانية الكشف عن بعض المتغيرات المستقلة التي تقف خلف كل نمط من أنماط السلوك الأكاديمي.

ثانياً: **الأهمية التطبيقية**:

- يتناول البحث بالدراسة الطالب المعلم في كلية التربية وهو في مرحلة الإعداد الأكاديمي والمهني، ومن ثم فإن سلوك التعلم لديه ينعكس على تحصيله الأكاديمي وجودة أدائه كمعلم مستقبلي ،كما يؤثر هذا السلوك في اتجاهاته وتعامله مع تلاميذه مستقبلًا.
- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في تقديم برامج إرشادية وتدخلية تهدف إلى تحسين السلوك الأكاديمي النشط وخفض سلوكيات التسويف الأكاديمي لدى الطلاب.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

- **السلوك الأكاديميAcademic Behavior** : يشير إلى أنماط سلوكية متباينة تستدعى بواسطة مطالب ومهام أكاديمية، وتحدد من خلال قدرة الطالب على الاندماج في الوقت و الانتهاء من أداء مهامه في الوقت المناسب، كما تتحدد من خلال إقدامه على اكتساب المعلومات الجديدة و تطوير مهاراته بهدف تحقيق معايير كفاءة وإتقان عالية، ويتم تحديد هذه الأنماط باستخدام مقياس السلوك الأكاديمي تأليف (Strunk; et al., 2013) تعريب وإعداد/الباحثة ليتم تحديد أربعة أنواع هى:
- **التعلم النشط Active Learning**: حيث يقوم الفرد باستخدام مهارات إدارة الوقت للانتهاء من

أداء المهمة في الوقت المناسب وبمعايير إتقان وجودة عالية.

- **التسويف النشط Active Procrastination:** ويشير إلى تأخير الفرد العمدي القيام بالمهام وتفضيل أدائها تحت ضغط الوقت بمعايير جودة مرضية بالنسبة له.
- **التسويف السلبي Passive Procrastination:** ويقصد به عجز الفرد في دفع نفسه للبدء في أداء المهام أو الانتهاء من أدائها، رغم عدم نيته تأجيل الأداء، ليفشل في النهاية في الانتهاء من المهام والتكليفات في الوقت المناسب، وتكون معايير لجودة وكفاءة الأداء منخفضة.
- **الاندماج بالوقت / الإحجام Timely Engagement/ Avoidance:** ويشير إلى شروع الفرد في الأداء على المهام خلال جدول زمني منظم، ولكن سعيه لتجنب الأحكام السلبية عن أدائه يجعله يحجم عن تقديم مهامه في الوقت المناسب رغم انتهائه منها.
- **المنظور الزمنيTime Perspective :** يعرفه (Stolarski, et al., 2020,1) بأنه عملية معرفية يتم خلالها توجيه الموارد الانتباهية للفرد –بطريقة لاشعورية–نحو الأفكار والخبرات والمشاعر المتدفقة من ثلاثة أطر زمنية (الماضي والحاضر والمستقبل)، تتحدد درجة الفرد إجرائيًا على كل بعد زمني باستخدام قائمة زمباردو لمنظور الزمن (The Zimbardo Time Perspective Inventory, 1999)، التي عرّبها وقننها للبيئة العربية جار الله وشرفي (٢٠٠٩)، وتلك الأبعاد هي:
- **الماضي السلبي Past Negative :** وتشير إلى النظرة السلبية والكارهة للماضي، والتي قد تطورت ونشأت نتيجة المرور بمواقف فعلية غير سارة ، أو قيام الفرد بإعادة البناء و التقييم السلبي للأحداث الإيجابية أو المحايدة.
- **الماضي الإيجابي Past Positive :** وتعبر عن إتجاه إيجابي دافئ وجدانياً حيال خبرات وأحداث الماضي، أو قيام الفرد بإعادة التقييم الإيجابي للأحداث المحايدة أو السلبية .
- **الحاضر الحتمي Present Fatalistic :** وهو شعور الفرد بعجزه وعدم سيطرته على مجريات الأحداث الحالية، واعتقاده بأن مسار الحياة مقدر، وأنه لا فائدة من السعي أو التخطيط.
- **الحاضر الممتع Present Hedonistic :** ويعبر عن التوجه نحو المتعة الفورية مع توجيه قليل من الاهتمام للنتائج المستقبلية.
- **المستقبل Future:** ويشير إلى توجه الفرد نحو التخطيط للمستقبل لتحقيق الأهداف والحصول على المكافآت المستقبلية بعيدة المدى.

- **الصمود النفسي Resilience:** عملية المواجهة الإيجابية للشدائد والعقبات التي تمثل تهديداً للنمو الذاتي للفرد، وسرعة التعافي منها بإعادة الفرد صياغة أفكاره ووجدانه وسلوكه، وتتحدد بدرجة الفرد على مقياس الصمود النفسي، إعداد/ الباحثة، من خلال أبعاد:
- **الصلابة Hardinees :** وتشير إلى تقييم الفرد للمواقف على أنها أقل ضغطاً ، وأنه قادر على مواجهة الصعاب من خلال الالتزام بمسئوليته نحو نفسه ونحو تحقيق أهدافه بالمثابرة و تحدي الشدائد.
- **التفاؤل Optimism:** ويعني إدراك الفرد للأحداث على أنه يمكن التحكم في مسارها وتوجيهها نحو تحقيق أهداف مستقبلية مرجوة.
- **الكفاءة الانفعالية Emotional Competence:** ويقصد بها وعي الفرد بانفعالاته، وقدرته على تميز مشاعر الآخرين، كما أنها تعبر عن قدرة الفرد على السيطرة على انفعالاته السلبية وإدارتها في مواجهة الضغوط .

الإطار النظري:

أ- السلوك الأكاديمي:

تفترض نظريات التنظيم الذاتي للتعلم أن قدرة الفرد على التحكم في بيئة التعلم ترتبط بقدرته على وضع أهداف يسعى إلى تحقيقها واختياره لاستراتيجيات فعالة تساعده على تحقيق تلك الأهداف، وأن وعي الفرد بمسئوليته نحو تحقيق هذه الأهداف تجعله يتعامل مع المشكلات وعثرات الأداء باعتبارها تحديات يثق في قدرته على تجاوزها (Pintrich, 2000; Zimmerman,Schunk, 2008) ، وبذلك فإن سلوك التعلم وفقا لهذا الطرح يرتبط بقدرة المتعلم على الاستخدام الفعال لاستراتيجيات معرفية ودافعية خلال أدائه لأنشطة التعلم التي يسعى نحو إنجازها وفق مستوى مرجعي يحدد على أساسه مدى تقدمه في تحقيق تلك الأهداف، ويقوم بتعديل أدائه لزيادة الكفاءة والفهم والسيطرة على مهارات وأنشطة التعلم والانتهاء منها في الوقت المناسب، ويشكل السلوك السابق نمطا من عادات التعلم Learning habits التي يستخدمها المتعلم بفاعلية في سياقات متعددة خلال قيامه بالمهام الأكاديمية المكلف بها (Goda, et al.,2015, 78-79).

ويشير (Mohmoodi, et al., 2014, 1066) إلى أن التعلم النشط ينبع من العلاقة الدينامية التي تربط بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الدافعية بشكل يعمل على تنظيم سلوك التعلم لدى الفرد؛ حيث تحدد المعتقدات الدافعية نوع ومستوى الأهداف التي يسعى المتعلم ويثابر في سبيل تحقيقها، في حين أن استخدام المتعلم للاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية يساعد على اندماجه في أداء مهام وأنشطة التعلم، وينعكس ذلك على قدرته في التحكم بسلوكه؛ حيث

يُمكنه استثارة دافعيته الذاتية بأساليب مختلفة مثل توزيع الجهد أثناء أداء المهام، والمثابرة عندما تكون تلك المهام صعبة، واستبعاد المشتتات غير المرغوبة، وعزو النجاح إلى أسباب يمكنه التحكم فيها مثل الجهد المبذول واستخدام إستراتيجيات مناسبة للمهام.

وانطلاقًا مما سبق نجد أن سلوك التعلم النشط يرتبط بقدة المتعلم على التنظيم الذاتي للسلوك أثناء الأداء على المهام، ويتم تحديد مخرجات هذا السلوك من خلال معيارين هما: توزيع الجهد عبر الوقت، وجودة وكفاءة الأداء، ويرتبط الفشل في تحقيق المعيارين السابقين بظهور سلوك التسويف Procrastination والذي يشير إلى الإرجاء المتعمد والمتكرر للمهام التي ينبغي على الفرد القيام بها، وتظهر الآثار السلبية للتسويف وتتزايد بمرور الوقت لتشمل جوانب عدة، فعلى الجانب النفسي يسيطر على الفرد الشعور بالقلق والضغط النفسي وعدم الارتياح، وعلى الجانب المهني والأكاديمي تتزاحم المهام ويتدنى مستوى الإنجاز و الكفاءة في الأداء عليها ، كما تظهر آثار التسويف على الجانب الاجتماعي في خجل الفرد وخوفه من تقييم ونقد الآخرين لأدائه (Partrzek, et al., 2012, 86)

وقد حظي مجال التسويف الأكاديمي باهتمام العديد من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس؛ حيث يعد من أكثر مجالات التسويف انتشارًا، كما أنه يحدث في مجال يرتبط بالنمو الأكاديمي والمستقبل المهني للفرد، ويعرف (Andraw, et al., 2006, 522) التسويف الأكاديمي بأنه: الإرجاء الواضح و المتكرر لأداء المهام الدراسية المطلوبة، حيث يؤخر الفرد البدء في تلك المهام أو الانتهاء من أدائها في الوقت المحدد بالإضافة إلى تقديمه لأداء المهام الأقل أهمية على الاهتمام بالمهام الأساسية التي يتحدد على أساسها النجاح والتفوق، كما يعرفه (Steel&Klingsieck, 2016, 37) بأنه التأخير المتعمد للمهام المتعلقة بالدراسة على الرغم من توقع الفرد للنتائج السيئة المترتبة على هذا التأخير.

ويشير (Steel, 2007, 66) إلى أن التسويف الأكاديمي يرجع إلى التباين بين نية الفرد في انجاز المهام في وقتها المحدد، وبين سلوكه الفعلي غير المبرر في تأجيل أداء تلك المهام التي كان ينوي القيام بها، ويزداد التسويف بزيادة التناقض بين النية والفعل، ويرى (Knaus, 2010, 3-7) أن سلوك التسويف يبدأ عندما يصدر الفرد حكمه على المهام والأنشطة المفروضة بأنها صعبة وشاقة، أو أنها مملة فيلجأ إلى استبدال الأنشطة المفروضة عليه بأنشطة أخرى أقل أهمية، ومع كل الجهد المبذول فإن المهام المؤجلة تبقى دون إنجاز، وفي نفس الوقت فإن المشاعر السلبية لا تختفي.

ويتضح مما سبق أن هناك عدة خصائص تحدد سلوك التسويف منها:

وجود أهداف يسعى الفرد نحو تحقيقها، وأن الفرد يعمد إلى تأجيل الأداء على المهام المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف إلى وقت لاحق، وأنه يكون على وعي بالنتائج السلبية المترتبة على هذا التأجيل، وفي الوقت نفسه فإن التسويف يصاحبه بعض المشاعر السلبية مثل الشعور بالتوتر وعدم الارتياح.

ويحدد (Parker, 2013, 22) بعض ميكانزمات التبرير التي يتبناها المسوف والتي تقف خلف سلوك تأجيله المتكرر للقيام بالمهام المفروضة، ومنها:

- **التحيز للوقت غير الكافي insufficient Time Bias:** حيث يفشل الفرد في مراعاة المتطلبات الزمنية للمهام المنافسة ويندمج في مهام ثانوية مشتتة على حساب المهمة الأصلية.
- **التحيز بإعادة الصياغة Reforming Bias:** ويشير إلى خفض الأفراد لتوقعاتهم لقيمة ونتائج الأداء على المهمة، وذلك لتبرير عدم بذل الجهد في أدائها مما يعوق تحقيق الفرد لأفضل نتيجة ممكنة.
- **التحيز للعمل المستقل Autonomous Action Bias:** حيث يتجنب الفرد الاندماج في العمل الجماعي خوفًا من انتقاد الآخرين لأدائه مفضلًا القيام بأنشطة غامضة ذات طابع شخصي بعيدًا عن مشاركة الجماعة في أنشطتها الأساسية.
- **التحيز للتقييم غير النهائي Endless Assessment Bais:** وفيه يقوم الفرد بالتمويه بادعاء أن الميول الكمالية لديه تعوقه عن أداء المهام، ويصبح الفرد مهووسًا بالحصول على كم معلومات غير محدود متعلقا بالمهام التي يقوم بها.

وقد تباينت التوجهات النظرية المفسرة للتسويف الأكاديمي، حيث تفسره المدرسة السلوكية بأنه وسيلة للتجنب كنتيجة لعاملين أساسيين، العامل الأول يتمثل في مثيرات الموقف نفسه التي تتسم بعدم وضوح الأهداف وصعوبة المهمة وتعدد وتداخل مطالب الأداء عليها (Howell& Watson, 2007, 173)، أما العامل الثاني فهو يختص بتقدير الفرد لأثر الاستجابة، حيث يفضل المسوف تأجيل الأداء على المهام التي ترتبط بتحقيق المكاسب بعيدة المدى، ويفضل المهام ذات المكاسب الفورية وإن كانت أقل قيمة (Steel, 2007, 53-54)، أما النظريات الدافعية فهي تفترض أن المكون الدافعي هو العامل الأكثر توجيهاً وتحديداً لسلوك التسويف، وأن دافعية الأداء على المهام تعتبر دالة لثلاثة متغيرات هي: متغير التوقع Expectancy المتمثل في فعالية الذات، ومتغير القيمة Value ويتعلق بإدراك الفرد للنتائج المتوقعة لأدائه وتقديره لقيمتها، ثم متغير الحساسية للزمن Time Sensitivity والمتعلق بالاندفاعية وسوء تقدير الفرد للوقت اللازم للأداء على المهمة (Steel& Klingsieck, 2016, 42) ، في حين تربط نظريات التنظيم الذاتي للتعلم بين الاتجاهين

حيث تفترض أن المتعلم يقوم بمعالجة المعلومات عن طريق خصائص المهمة ويستفيد منها في توليد تعريف محدد للمهمة يضع على أساسه أهدافًا محددةً ينبغي تحقيقها ويقوم بالتخطيط لتحقيق تلك الأهداف ويتبنى استراتيجيات المناسبة للأداءعليها ولتقويم هذا الأداء والقيام بتعديله، ويؤدي ذلك إلى شحذ الدافعية وزيادة الانهماك في الأداء (Winne, 2015, 535-538).

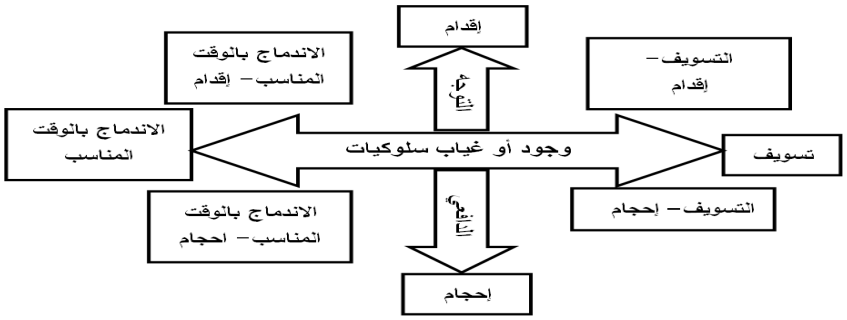
وانطلاقا من التوجهات النظرية السابقة صنف كل من (Chu& Choi, 2005, 245-251; Steel, 2007,80; Sederlund, et al., 2020, 3) التسويف الأكاديمي إلى نمطين أساسيين هما:

- **التسويف النشط:** وهو يتضمن تفضيل الفرد للعمل تحت وطأة الضغط، فيقوم الفرد بتأخير الأداء عمدًا، ولكنه يستطيع في النهاية إدارة الوقت وتركيز الانتباه، وترتيب أولويات العمل ليستطيع الوفاء بمطالب الأداء في وقتها المحدد وبمعايير جودة مرضية.
- **التسويف السلبي:** وهو سلوك يرتبط بعدم النية المسبقة للتأجيل؛ حيث يضع الفرد خطط العمل ولكنه يعجز عن دفع نفسه لتنفيذها، ويستسلم للشعور بالإجهاد وضغط الوقت ويسيطر عليه الإحساس بعدم الكفاءة ونقص الثقة في الذات، وفي النهاية يفشل في إنهاء المهمة في وقتها المناسب.

ويلاحظ أن هذا التصنيف الثنائي قد تناول التسويف النشط باعتبار أنه يتضمن العديد من الخصائص المرغوبة للسلوك النشط في التعامل مع المهام مقارنةً بالتسويف السلبي، إلا أن التصنيف السابق والذي تبنته عدد كبير من الدراسات(سكران،٢٠١٧ ;Corkin, et al., 2011 Hensley, 2014, 2019; Kim, et al., 2017;Sederlund, et al.,2020) لم يتعرض لخصائص غير المسوفين بل أن دراسة (Zohar, et al., 2019) قد حددت غير المسوفين باعتبارهم منخفضي التسويف النشط والتسويف السلبي، واعتبرت أن ذوي التسويف النشط يتميزون بقدرتهم على تحقيق الأهداف، وعلى جانب آخر أظهرت دراسة (Cao, 2012) أن التسويف النشط يرتبط بانخفاض تحقيق الأهداف في صورتها المرجوة، والميل إلى تقليل قيمة المهمة، وتجنب الأداء ونقص الدافعية الداخلية.

ويقترح (Strunk, et al.,2013, 36) تناول التسويف ضمن إطار متعدد الأبعاد يمكننا من فهم أنماط السلوك الأكاديمي المختلفة في علاقتها بالوقت الذي يعد معيارًا مهمًا للحكم على سلوك التسويف، ويتم ذلك باستخدام متصلين متعامدين: الأول يختص بالاندماج في الوقت المناسب Timely Engagement – التسويفProcrastination، والآخر يتعلق بالتوجهات الدافعية نحو

الإقدام Approach – الإحجام Avoidance، وهو ما يوضحه الشكل التالي:



شكل (١): علاقة السلوك الأكاديمي بالاندماج بالوقت والتوجه الدافعي(Strunk, et al.,2013, 36)

ومن خلال الشكل السابق يتضح أنه يمكن تحديد أربعة أنماط للسلوك الأكاديمي:

- **الاندماج بالوقت المناسب– إقدام (التعلم النشط):** حيث يفعل الفرد مهارات إدارة الوقت ويسعى في الوقت ذاته إلى الإتقان وتطوير الكفاءة، ويرتبط هذا النمط بتفعيل مهارات التنظيم الذاتي للتعلم.
- **التسويف– إقدام (التسويف النشط):** ويشير إلى تأخير البدء في أداء المهام لتفضيل العمل تحت ضغط الوقت، وتقديم مهامه في الأوقات النهائية لها بمعايير جودة مرضية، وهو بذلك يشير إلى خصائص التسويف النشط الذي أشارت إليه دراسات (Hensle,2014; Kim, et al., 2017).
- **التسويف– إحجام (التسويف السلبي):** ويشير إلى تأخير بدء المهام أو إتمامها تجنبًا للنتائج غير المرغوب فيها، أو ظهور عدم كفاءة الأداء، وهو بذلك يرتبط بخصائص التسويف التقليدي أو السلبي الذي أشارت إليه دراسات (Partrzek, et al., 2012; Steel& Klingsieck, 2016).
- **الاندماج في الوقت المناسب– الإحجام:** ويشير إلى اندماج الفرد في أداء المهام عبر الوقت بشكل مناسب، ولكنه يسعى لتجنب الأحكام السلبية عن قدراته أمام الآخرين، ويعجز في النهاية عن تقديم المهام المكلف بها في الوقت المناسب.

ويتبنى البحث الحالي الإطار السابق لتصنيف أنماط السلوك الأكاديمي وذلك للأسباب التالية

- يصنف الإطار النظري السابق أنماط السلوك الأكاديمي باستخدام متصلين متعامدين؛ المتصل الأول يختص بالاندماج في الوقت أثناء الأداء على مهام التعلم بما يعد توظيفًا لاستراتيجيات

التنظيم الذاتي، والتي تتضمن وضع المتعلم لأهدافًا يسعى لتحقيقها واستخدامه لاستراتيجيات معرفية و ماوراء معرفية لمراقبة لتقدمه نحو تحقيق تلك الأهداف في وقتها المناسب، أما المتصل الآخر فهو يختص بالتوجه الدافعي إقدام/إحجام؛ والذي يرتبط بمفاهيم الأفراد عن إمكاناتهم وقدراتهم وينعكس ذلك في جانبه السلبي على استشعار الفرد للقلق والخوف من الفشل وبالتالي الاستجابة بالتجنب لمواقف تقييم الأداء، أما في الجانب الإيجابي فيظهر اعتقاد المتعلم بقدرته على تعلم المهام الجديدة التي تبرز قدراته ومهاراته وبالتالي الاستجابة بالإقدام لمواقف تقيم الأداء، ومن خلال علاقة التعامد بين المتصلين السابقين تتضح الفروق بين أنماط السلوك الأكاديمي الأربعة التي يقدمها الإطار السابق.

- يوضح الإطار النظري السابق الجوانب الإيجابية والسلبية لبعض أنماط السلوك الأكاديمي؛ فنمط التسويف النشط يظهر جانب القصور لديه في قدرته على استخدام استراتيجيات لتنظيم الأداء عبر الوقت مما يعرضه في النهاية لضغط الوقت الذي يؤثر بشكل أو بآخر على كفاءة الأداء، أما نمط الاندماج في الوقت المناسب – إحجام فيظهر القصور لديه في جانب معتقداته الذاتية عن قدرته على التعلم و الأداء فيسعي تجنب الظهور بمظهر الدونية مقارنة بأداء الآخرين، أما نمط التسويف السلبي فيظهر لديه القصور في كلا البعدين: التسويف في الوقت والإحجام، و يوفر هذا التمييز بين أنماط السلوك الأكاديمي السابقة أساسًا نظريًا لتفسير علاقتها مع المتغيرات المستقلة محل البحث الحالي.

ب- المنظور الزمني Time Perspective:

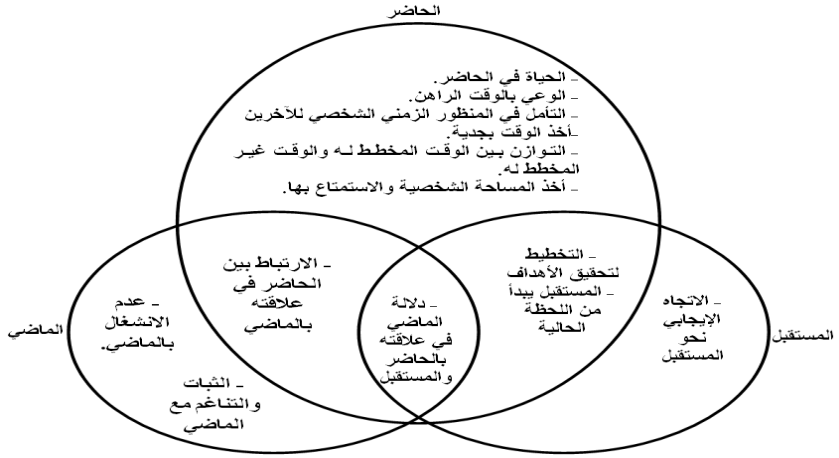
على الرغم من أن نظرية اينشتاين قام بارساء الأساس النظري للطبيعة النسبية للزمن كظاهرة فيزيائية، إلا أن دلالة التفسير النفسي للزمن ظل مصدر جدل بين الفلاسفة وعلماء النفس، وانتهت تلك المناظرات في مجال علم النفس إلى تأثير كل من الماضي والمستقبل على سلوك الفرد في الحاضر، وتقترب تلك العلاقة التكاملية من النظرة الشرقية الدائرية الترابطية للزمن، أكثر من النظرة الغربية التي يتدفق خلالها الزمن عبر معدل خطي ثابت لا يقبل الارتداد (Zimbardo& Boyd, 2015, 17-18).

وتفترض نظرية الكفاءة الذاتية المعرفية أن التنظيم الذاتي للسلوك يتأثر بالزمن من خلال ثلاثة أبعاد هي، المعتقدات التي يتم ترسيخها من خلال التجارب السابقة، وتقييمات الفرد للموقف الحالي، ثم تأملات الفرد للخيارات المستقبلية، ويفترض هذا التناول أن التكامل بين الأطر زمنية الثلاثة- الماضي والحاضر والمستقبل- يلعب دورًا أساسيًا في سلوك الفرد الحالي، ويحدد قدرته على متابعة تحقيق أهدافه عبر تضمينات معرفية ووجدانية وسلوكية (Bandura, 2006, 307-310).

ويقدم مفهوم المنظور الزمني رؤية متكاملة لسلوك الفرد الحالي في علاقته بالماضي وتوجه

نحو المستقبل؛ حيث يعرف (Zimbardo& Boyd, 2015, 18) المنظور الزمني بأنه تدفق الخبرات الشخصية والاجتماعية للفرد بطريقة لاشعورية داخل فئات أو أطر زمنية تقوم بإضفاء المعني على الأحداث الحاضرة مما يكسبها نوعًا من النظام والتماسك والمعني ويشير (Jones, Leitner, 2015, 203) أن التناول السابق للمنظور الزمني يربط بين كل من الماضي والحاضر والمستقبل، ويتمثل تأثير الماضي في أن المحتوي الاجتماعي والانفعالي للخبرات السابقة قد يكون مصدرًا للفخر أو للخزي، وأن سلوك الفرد الحاضر يرتبط بإجراء الفرد لنوع من المقارنة بين موقف التفاعل الحالي وبين أحداث ونتائج الخبرات الماضية، بحيث تتم عملية مماثلة Assimilation يكون من نتيجتها إما استيعاب الماضي على أنه مستمر مع الحاضر أو أنه متناقض معه، ويفسر ذلك بشكل كبير السلوك الحالي للفرد وتوقعاته المستقبلية التي تعتبر تجسيدًا للامتداد من الحاضر إلى المستقبل؛ حيث يتم تقدير عواقب الإجراءات والسلوكيات الحالية وتوقع تأثيرها المستقبلي، والموازنة بين النتائج الايجابية المتوقعة مستقبليًا مقابل التكاليف المقدرة على المدى البعيد.

ويشير (Stolarski, et al., 2015-b, 66) إلى أن قدرة الفرد على إحداث التكامل بين الأطر الزمنية الثلاث- الماضي والحاضر والمستقبل- يؤدي إلى توازن رؤية الفرد وهو ما يوضحه الشكل التالي:



شكل (٢) التداخل بين الماضي والحاضر والمستقبل (Lindvall, 2011: in Stolarski, 2015-b,66)

ويفترض (Stolarski, et al., 2015-a, 7-8) أن الأطر الزمنية الثلاثة للماضي والحاضر والمستقبل تقاوم بشكل دائم لتصبح جزءًا من الإدراك الواعي للفرد، إلا أن محدودية السعة الانتباهية تجعل الفرد يركز على أحد تلك الأطر لتصبح في مجال إدراكه الواعي ويتم الدفع بالاثنين

الآخرين ليكونا خارج مجال الانتباه والمعالجة، ويشير (Zimbardo& Boyd, 2015, 19) إلى أن تركيز الفرد على أحد تلك الأطر يعد نوعًا من التحيز الزمني المعرفي Cognitive Temporal Bias في حين أن قدرة الفرد على التبديل بشكل مرن بين الجوانب الإيجابية لأبعاد المنظور الزمني الثلاثة يمنحه القدرة على التعامل الإيجابي مع المسئوليات والمهام طبقا لخصائصها والظروف المحيطة بها.

ويصنف (Zimbardo& Boyd, 2008, 51) المنظور الزمني إلى خمسة أبعاد أساسية هي:

- **الماضي السلبي:** ويرتبط بالنظرة السلبية الكارهة للماضي، والتي قد تنشأ نتيجة مرور الفرد بتجارب فعلية صادمة، أو أنها قد تكون نتيجة إعادة بناء الفرد للأحداث المحايدة أو الإيجابية بطريقة سلبية، أو قد تكون نتيجة للاثنين معًا.
- **الماضي الإيجابي:** وهو يعكس اتجاها إيجابيا دافئا وجدانيًا تجاه الأحداث السارة السابقة، أو نتيجة إعادة التقييم والبناء الإيجابي لأحداث سلبية أو محايدة حدثت في الماضي.
- **الحاضر الممتع:** ويشير إلى التوجه للاستمتاع بالحياة والاندفاعية والميل إلى المخاطرة، وإعطاء اهتمام قليل نحو العواقب المستقبلية للسلوك الحالي.
- **الحاضر الحتمي:** الاعتقاد بأن مسار الحياة مقدرًا ولا يتأثر بسعي الفرد، وأنه لا توجد فائدة من التخطيط للمستقبل.
- **المستقبل:** الاعتقاد بضرورة التخطيط والسعي نحو تحقيق الأهداف، بشكل يرتبط بإنجاز الأهداف وفقا لما يمليه ضمير الفرد أكثر من كون ذلك تصرفًا متشددًا.

ويحدد (Mello& Worrell, 2015, 120-125) خمسة مكونات لكل بعد من أبعاد المنظور الزمني وهي:

- **الاتجاه Attitude:** ويقصد به شعور الفرد الإيجابي أو السلبي تجاه الماضي أو الحاضر أو المستقبل.
- **التوجه الزمني Time Orientation:** ويشير إلى تركيز الفرد على أحد الأطر الزمنية الثلاثة (الماضي أو الحاضر أو المستقبل).
- **العلاقات الزمنية Time Relation:** وتتعلق بإدراك الفرد لارتباط الأطر الزمنية الثلاثة ببعضها البعض.
- **التردد الزمني Time Frequency:** وتشير إلى معدل تفكير الفرد في الماضي أو الحاضر أو

المستقبل.

- **المعنى الزمني Time Meaning:** ويتعلق بالكيفية التي يُحدد ويُعرف بها الفرد الفترة الزمنية التي يعني بها الماضي أو الحاضر أو المستقبل والتي قد تختلف من مجال إلى آخر سواء كان هذا المجال مدرسيًا أو أسريًا أو يختص بمجال العمل.

ومما سبق يمكن استنتاج أن كل بعد من أبعاد المنظور الزمني يعتبر بناءً متعدد المكونات، حيث يظهر المكون المعرفي في عمليات المماثلة والتقييم الناقد للخبرات الماضية مقارنًة بمواقف التفاعل الحالية، وكذلك في عملية تقدير العواقب المستقبلية للسلوك الحالي، أما المكون الدافعي فيظهر في توجه الفرد نحو تفضيل المكافآت الآنية أو قدرته على تأخير الإشباع بغية الحصول على المكافآت المستقبلية طويلة المدى، أما المكون السلوكي فيرتبط بإدارة الوقت وبذل الجهد والسعي نحو تحقيق الأهداف، كما يتضح أن تركيز الفرد على أحد الأطر الزمنية وشعوره الإيجابي أو السلبي نحو هذا الإطار يؤثر على معدل تفكيره فيه بحيث يصبح هذا الإطار مرجعًا لتحديد الأهداف، ولتفسير سلوك الفشل أو النجاح، وينعكس ذلك على قدرة الفرد في إدارة الوقت وجودة أدائه لمهامه بشكل يؤثر على نجاحه في تحقيق أهدافه.

ج- الصمود النفسي Resilience:

يعد مفهوم الصمود النفسي أحد البناءات الكبرى لعلم النفس الإيجابي؛ الذي يعظم دور القوى الإنسانية باعتبارها قوى أصيلة ومنتجة في مقابل المناحي الشائعة التي تركز على أوجه القصور والضعف الإنساني، وهذا الاختلاف في الرؤى لا يتعارض مع وحدة الهدف وهو تحقيق جودة الحياة (الأعسر، ٢٠١٠، ١١)، وتعرف رابطة علم النفس الأمريكية (American psychological Association, 2014,1) الصمود النفسي بأنه عملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد والصدمات التي يواجهها الفرد في مجالات متعددة منها:

يقتصر معناه على التوافق والمواجهة الإيجابية للضغوط والتهديدات، ولكنه يتضمن سرعة التعافي من الضغوط الناتجة عن مجابهة المواقف الصادمة، والعودة إلى الحالة الوظيفية العادية، واعتبار أن الموقف الضاغط هو فرصة لتحقيق النمو الذاتي وزيادة القدرة على مواجهة المواقف المشابهة مستقبلًا.

ويشير (Carver, 1998, 24, 6) أن هناك أربعة احتمالات عند مواجهة الفرد للمواقف الضاغطة، وأنه كلما ارتفع الصمود النفسي للفرد ارتفعت معه الاحتمالات الإيجابية، وتلك الاحتمالات هي:

- **الاستسلام Succumbing**: حيث يهبط مستوى أداء الفرد ويتضاعف الانحدار في الأداء مع مرور الوقت حتى يستسلم الفرد للفشل في النهاية.
- **الاستمرار مع قصور الأداء Survival with impairment**: وفيه يحاول الفرد مواجهة الضغوط ولكن تنخفض جودة الأداء لديه، أو قد يعاني من وجود قصور في بعض الجوانب الخاصة بالأداء.
- **الصمود النفسي Resilience**: وفيه يعود أداء الفرد إلى مستواه المعتاد قبل مواجهة الاحداث الضاغطة، وقد تحدث تلك العودة بطريقة سريعة أو تدريجية.
- **الازدهار Thriving**: وفيه يتحسن أداء الفرد بصورة أفضل مما كان عليها قبل الموقف الضاغط.

ويعد الصمود الأكاديمي حالة خاصة من الصمود النفسي حيث تظهر قدرة الفرد على مجابهة الصعوبات والتعامل الفعال مع التحديات والأحداث الضاغطة والإخفاقات في المجال الأكاديمي، بل وأيضا على احتمال النجاح والتحسن في الأداء الأكاديمي رغم مجابهة تلك الضغوط (Staylor, 2019; Yarnell, 2019) حيث يتضمن هذا المصطلح بعدًا دافعيًا لا يتعرض للكف أو الانطفاء في مجابهة الضغوط، ولكنه يدفع الفرد للمثابرة ومواصلة بذل الجهد في سبيل تحقيق أهدافه.

ويعد الصمود النفسي بنية متعددة الأبعاد وهو ما انعكس على التناول النظري له، ومن تلك النظريات:

١- **نظرية (RichardSon, 2002)**: يتمثل الافتراض الأساسي لهذا النموذج في أن المواقف الضاغطة- سواء كانت خارجية المصدر من خلال البيئة المحيطة بالفرد، أو داخلية المصدر من خلال اجترار الفرد للخبرات والأفكار والمشاعر السلبية- تؤثر على حالة التوازن لدى الفرد، وأن الصمود النفسي للفرد يكمن في قدرته على التعامل مع تلك الضغوط واستعادة التكامل والتوازن مما يزيد قدرته على تجاوز التشويش الذي تعرض له، والوصول إلى مستويات أعلى من المعرفة والاستبصار والنمو.

٢- **نظرية (Pienar, 2007)**: تفترض هذه النظرية أن الصمود النفسي يتضمن موازنة الفرد بين عوامل الخطر التي تتمثل في التهديدات البيئية التي يجابهها ، وبين العوامل الوقائية التي تخفف من تأثير التعرض لتلك التهديدات، ويتشكل الصمود النفسي من خلال التجارب والضغوط و الصدمات التي تم التعرض لها عبر مراحل الحياة، وبالتالي يعتبر الصمود النفسي عملية دينامية أكثر منه صفة ثابتة، وهو يتضمن أبعادًا متنوعةً تشمل الوعي الذاتي ومعتقدات الكفاءة ومهارات حل المشكلات، كما أنه يتطلب وعيًا بالواقع قد يتوافق أو يتعارض مع معطيات هذا

الواقع.

٣- **نظرية (Garrosa& Moreno- Jimenez, 2013):** ويقوم هذا النموذج على فكرة العلاقة المتبادلة بين التنظيم الذاتي الفردي وبين البيئة الاجتماعية، وأن الفرد مشارك نشط من خلال قيامه بتحديد الأهداف والتقييم الإيجابي للموقف وتعديله للأداء وتعزيزه للفاعلية الشخصية، ولا تقتصر عمليات التنظيم الذاتي وفقا للنموذج السابق على مجرد التغيير ولكنها تعتمد بشكل أساسي على عمليات إعادة الصياغة والتشكيل للأفكار والسلوك والانفعالات، وذلك من خلال ثلاثة أبعاد هي:

- **الصلابة:** وهي تشير إلى إدراك الفرد للمواقف على أنها أقل ضغطًا، وقدرته على التمييز بين الأحداث التي يمكن تغيرها وتلك التي لا تقبل التغيير، وتبني الفرد لاسلوب مواجهة مرن ونشط يؤمن بأنه يمكن التعلم والإنجاز في جميع المواقف .
- **التفاؤل:** وهو يتعلق بالتوقعات المستقبلية والأمل الذي يسمح للفرد بتصور أن الأحداث يمكن التحكم فيها وتعديل مسارها بغية الحصول على نتائج إيجابية، وأن الأخطاء والصعوبات ليست بحواجز مستحيلة ولا تمنع من الوصول إلى الأهداف المنشودة، وأن الفشل يرجع إلى أسباب خارجية غير ثابتة .
- **الكفاءة الانفعالية:** وتشير إلى مجموعة من السعات capacities التي تشمل وعي الفرد بمشاعره الذاتية، وقدرته على تمييز مشاعر الآخرين، واستخدامه لاستراتيجيات فعالة للتعامل مع الانفعالات السلبية والشعور بالإجهاد، والقدرة على تفعيل هذه الإمكانات في مجال العمل والدراسة.

٤- **نظرية (Parsons, et al., 2016):** ركز هذا النموذج على الجانب المعرفي، حيث افترض أن الصمود النفسي يعتمد على المعالجة المعرفية التي تتضمن الإدراك النشط لعناصر الموقف ومعالجة وتجهيز المعلومات المتضمنة به، ورسم الخرائط المعرفية وتفعيل الوظائف التنفيذية وتقييم الاستجابات الناتجة عن منظومة التجهيز السابقة، ويفترض هذا النموذج أن التكامل بين تلك العمليات يعمل على المواءمة بين أفكار الفرد الذاتية وبين المعلومات البيئية، كما أنه يعطي الفرصة للتركيز على المهمة الحالية واستبعاد المشتتات غير المرتبطة بها، ويعمل في الوقت ذاته على تقييم الاستجابات الناتجة وتعديلها لتكون أكثر فاعلية.

ومن العرض السابق للنماذج النظرية التي تناولت الصمود النفسي يتضح ما يلي:

- اتفقت هذه النماذج على أن الصمود النفسي يعني في الأساس القدرة على المواجهة الإيجابية للضغوط والتهديدات التي يتعرض لها الفرد، وأن تلك المواجهة تحقق للفرد مزيدًا من النمو

والتكامل والقدرة على المواجهة المستقبلية لمثل تلك الضغوط.

- الصمود النفسي يعد بنية متعددة الأبعاد وهو ما انعكس على تباين الاتجاهات النظرية التي تناولته، فبينما ركز نموذج (Ricardson, 2002) على توضيح مصادر الضغوط، فإن نموذج (Parason, et al., 2016) قد تناول الصمود النفسي كناتج للمعالجة المعرفية، أما نموذجي (Pienar, 2007; Garrosay& Moreno- Jimenez, 2013) فقد تناولا الصمود النفسي باعتباره ناتج للتفاعل بين عوامل الخطر أو التهديد وبين عوامل الوقاية المتمثلة في العوامل الشخصية والبيئية للفرد، ويتم هذا التفاعل من خلال معالجة الفرد المعرفية لجميع المعطيات السابقة.
- يتبنى البحث الحالي نموذج (Garrosay& Moreno- Jimenez, 2013) الذي يقترح بنية متعددة الأبعاد للصمود النفسي تتضمن جوانب معرفية ووجدانية وسلوكية وتتحدد من خلال ثلاثة مكونات هي: الصلابة والتفاؤل والكفاءة الانفعالية.

ثانياً:الدراسات السابقة:

أ- دراسات تناولت المنظور الزمني وعلاقته ببعض أنماط السلوك الأكاديمي:

- قام (Stanescu& Iorga, 2015) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقات الارتباطية بين أبعاد المنظور الزمني وكل من التنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالبًا وطالبة من طلبة الماجستير تتراوح أعمارهم ما بين (٢١-٤٣) عامًا، وقد أظهرت نتائج الدراسة الارتباط الموجب بين المنظور الزمني للمستقبل والتنظيم الذاتي، والارتباط السالب بين بعدي الحاضر الحتمي والماضي السلبي وبين التنظيم الذاتي، كما أظهرت النتائج الارتباط الموجب الدال بين دافعية الإنجاز والمنظور المستقبلي، في حين كان الارتباط سلبيًا بالنسبة لبعدي الماضي السلبي والحاضر الحتمي في علاقتهما بدافعية الإنجاز.
- أجرى (عطية- ب، ٢٠١٧) دراسة هدفت إلى توضيح إسهام كلٍ من الفخر الأكاديمي والخجل الأكاديمي واليقظة العقلية (التي من أبعادها التركيز على الخبرات الحالية دون الانشغال بالأحداث الماضية أو الأحداث المستقبلية) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦٦) طالبًا وطالبةً بالفرقة الجامعية الثانية، وتم استخدام طريقة تحليل الانحدار المتعدد كاسلوب إحصائي، وأظهرت نتائج الدراسة قدرة بعد التصرف بوعي – كأحد أبعاد اليقظة العقلية – على التنبؤ بكلٍ من استراتيجيات التنظيم والتفصيل والتخطيط والمراقبة الذاتية وتنظيم الوقت وبيئة الدراسة وطلب المساعدة باعتبارها جميعًا أبعادًا للتنظيم الذاتي.
- قام (Gautam, 2017) بدراسة هدفت إلى نمذجة العلاقات البنائية بين القلق والتسويف

الأكاديمي واليقظة العقلية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠١) من الدارسين لأحد البرامج الخاصة بعلم النفس، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (١٧-٥٦) عامًا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن القلق يتوسط العلاقة بين الأبعاد الخمسة لليقظة العقلية وبين التسويف الأكاديمي، كما وجدت علاقات مباشرة دالة إحصائيا بين أبعاد اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمي.

- أجرى (Janeiro, et al., 2017): دراسة هدفت إلى الكشف عن الكيفية التي تؤثر بها الأبعاد المختلفة للمنظور الزمني على كل من مداخل التعلم والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن المنظور الزمني للمستقبل يؤثر في التحصيل الأكاديمي عبر مدخل الدراسة العميق، بينما أثر كل من التوجه نحو الماضي والمستقبل السلبي سلبًا في التحصيل عبر مدخل الدراسة السطحي، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم ارتباط التوجه نحو الحاضر بمداخل التعلم، وإن ظهر تأثير محدود ومباشر لهذا البعد في التحصيل الأكاديمي.
- قام (Gautam, 2017) بدراسة هدفت إلى نمذجة العلاقات البنائية بين القلق والتسويف الأكاديمي واليقظة العقلية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠١) من الدارسين لأحد البرامج الخاصة بعلم النفس، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (١٧-٥٦) عامًا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن القلق يتوسط العلاقة بين الأبعاد الخمسة لليقظة العقلية وبين التسويف الأكاديمي، كما وجدت علاقات مباشرة دالة إحصائيا بين أبعاد اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمي.
- هدفت دراسة (Choy & Cheung, 2018) بحث العلاقة بين الوضع التنظيمي للفرد وبين التسويف الأكاديمي وكلٍ من المنظور الزمني ووجهة الضبط والانفعال كمتغيرات وسيطة، وقد تكونت عينة الدراسة من ٢١٤ طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وكان من بين نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي وكل من الماضي السلبي والحاضر والممتع، وكان هذا الارتباط سلبيًا مع بعديّ الماضي الإيجابي والمستقبل.
- قام (النجار، ٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من الحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، وتكونت عينة الدراسة من(296) طالبًا وطالبة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لليقظة العقلية وكلٍ من الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة، كما أشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي من خلال بعض أبعاد اليقظة العقلية وأبعاد الحاجة إلى المعرفة لدى عينة الدراسة.
- هدفت دراسة (Sederlund, et al.,2020) إلى فحص العلاقات بين النماذج متعددة الأبعاد

لكل من التسويف والكمالية والمنظور الزمني، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٦) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التسويف النشط له روابط إيجابية محدودة مع الكمالية التكيفية، بينما توجد علاقات دالة إحصائيًا بين التسويف السلبي والكمالية غير التكيفية، كما أظهرت النتائج الارتباط الموجب الدال بين التسويف السلبي وكل من الماضي السلبي، والحاضر الحتمي والحاضر الممتع بينما لم تصل العلاقة بين أي من الأبعاد الخمسة للمنظور الزمني والتسويف النشط إلى حد الدلالة، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين التسويف النشط وإدارة الوقت.

ب- دراسات تناولت الصمود النفسي في علاقته ببعض سلوكيات التعلم:

- أجرى (Corkin, et al., 2011) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين بعض جوانب التعلم المنظم ذاتيا وكلٍ من نمطي التسويف (السلبي، الإيجابي) وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٦) طالب جامعي بمتوسط عمر (٢٤,٤) عامًا، وتم تطبيق مقياسين لتقدير نمطي التسويف، واستبانة قياس الاستراتيجيات المعرفية والدافعية، ومقياسًا لتقدير توجهات الأهداف، وآخر لتقدير فاعلية الذات، وقد أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالتسويف السلبي من خلال توجه الهدف تجنب- إتقان ايجابيًا، ومن خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة سلبيًا، بينما كانت العوامل المنبئة بالتسويف النشط هي أهداف التجنب سلبيًا، وفعالية الذات إيجابيًا.
- قام (Hensley, 2014) بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة كلٍ من نمطي التسويف ببعض المتغيرات المعرفية والدافعية التي تضمنت الاعتقاد بسرعة اكتساب المعرفة، والفعالية الذاتية، وتقدير قيمة المهمة، والتحصيل، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) طالبًا من طلبة كلية الطب أثناء دراستهم لمقرر التشريح البشري، وكان متوسط سن العينة (١٩) عامًا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التسويف النشط يتضمن ثلاثة عوامل هي: النية للتأجيل، والقدرة على إنهاء المهام في آخر الوقت المحدد، والرضا بالنتائج تحت وطأة الإحساس بالضغط، كما أظهرت نتائج الدراسة ارتباط البعد الأول للتسويف النشط إيجابيًا بسلوك التسويف السلبي، وسلبيًا مع المعتقدات الدافعية والمعرفية، أما البعدين الآخرين للتسويف النشط فقد ارتبطا إيجابيًا مع المتغيرات السابقة، كما توصلت الدراسة إلى قدرة التسويف السلبي على التنبؤ سلبًا بالتحصيل الدراسي.
- هدفت دراسة (Kim, et al., 2017) إلى بحث قدرة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على التنبؤ بنمطي التسويف (الإيجابي والسلبي) والكشف عن أثرهما في التحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (١٧٨) طالبًا جامعيًا بمتوسط أعمار (٢٢,٦٢) عامًا، وقد أظهرت نتائج

الدراسة أن كلًا من عوامل الأنبساطية والتوافق ويقظة الضمير قد ارتبطت سلبيًا بالتسويف السلبي، وأن العصابية ترتبط إيجابيًا بكل من نمطي التسويف، وأن التسويف الإيجابي يتنبأ إيجابيًا بالتحصيل الأكاديمي أكثر مما تتنبأ به العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

- أجرى (العاسمي والعجمي، ٢٠١٨) دراسة كان من بين أهدافها بحث العلاقة بين التنظيم الذاتي الأكاديمي والصمود النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (١١٥) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة دمشق، و(٥٣) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الكويت، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين متغيري التنظيم الذاتي الأكاديمي والصمود النفسي لدى أفراد عينة الدراسة الكلية من طلبة جامعة دمشق والكويت، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي التنظيم الذاتي الأكاديمي في درجاتهم على مقياس المرونة النفسية.
- قام (حرب، ٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى بحث أثر الأسلوب التنظيمي (الحركة والتقييم) والصمود الأكاديمي في كلٍ من الاندماج الأكاديمي والتحصيل المدرسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٦٠) طالبًا وطالبة من المقيدين بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الأسلوب التنظيمي والصمود الأكاديمي، كما أظهرت نتائج الدراسة التأثير الموجب الدال إحصائيًا للصمود الأكاديمي على جميع أبعاد الاندماج الأكاديمي (المعرفي والانفعالي والسلوكي والنشط).
- أجرى (عبدالجواد، ٢٠١٩) دراسة كان من بين أهدافها التعرف على طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي السلبي وكل من: الكمالية العصابية والمرونة النفسية لدى طلاب الجامعة، وكذلك التعرف على إسهام المتغيرات السابقة في التنبؤ بسلوك التسويف، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٢٧) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي والمرونة النفسية، وإمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال متغيريّ الكمالية العصابية والمرونة النفسية.
- أجرى (Amy– Ko& Chang, 2019) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الصمود النفسي والقلق الاجتماعي والتسويف السلبي لدى طلبة الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢١) طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (٢٠–٢٥) عامًا وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأفراد من ذوي المستويات المرتفعة من الصمود النفسي قد أظهروا تكرارًا اقل لسلوكيات التسويف، كما أظهرت النتائج أن الصمود النفسي له تأثير غير مباشر على سلوك التسويف من خلال القلق الاجتماعي كوسيط.

ج- دراسات تناولت المقارنة بين بعض أنماط السلوك الأكاديمي:

- قام (Wolters, et al., 2017) بدراسة هدفت إلى استكشاف امكانية استخدام متغير إدارة الوقت للتمييز بين نمطي التسويف (السلبي والإيجابي) لدى طلبة الجامعة وذلك في إطار نموذج التعلم المنظم ذاتيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٤٦) طالبًا وطالبة، أكملوا الاستجابة على مقاييس لتقدير إدارة الوقت واستراتيجيات التعلم الدافعية ونمطي التسويف، وقد أظهرت النتائج أن أبعاد إدارة الوقت كانت منبئةً بانخفاض كل من نمطيّ التسويف الإيجابي والسلبي، كما ارتبطت بزيادة قدرة الفرد على إنجاز المهام قبل المواعيد النهائية، في حين لم تتوصل الدراسة إلى قدرة الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، أو الاستراتيجيات الدافعية في التنبؤ بأي من مؤشرات نوعيّ التسويف.
- أجرى (Richards, 2018): دراسة هدفت إلى استكشاف علاقة أنواع السلوك الأكاديمي (عدم تسويف، التسويف سلبي، التسويف إيجابي) ببعض مكونات التنظيم الذاتي والكفاءة المعرفية والتدفق، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٦) مشتركًا من طلاب الدراسات العليا، صنف (٥٣) منهم باعتبارهم غير مسوفين، و(٤٠) باعتبارهم مسوفين نشطين، (٣٣) مسوفين سلبيين، وقد أظهرت النتائج وجود اختلافات دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاث في كلٍ من التنظيم الذاتي والتدفق لصالح مجموعة عدم التسويف، بينما لم تظهر فروقًا دالة في المتغيرات السابقة بين نمطيّ التسويف.
- هدفت دراسة (Zohar, et al., 2019): إلى التمييز بين نوعي التسويف (الإيجابي والسلبي) في بعض الجوانب الشخصية والمزاجية، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٦) متطوعاً كان متوسط أعمارهم (٢٨,٩) عاماً، وطبقت أدوات الدراسة، ثم طلب من عينة الدراسة وضع ثلاثة أهداف شخصية تسعى إلى تحقيقها خلال أسبوعين، وتم بعدها تقدير مدى التقدم في إنجاز تلك الأهداف، وتم تصنيف عينة الدراسة. إلى أربع مجموعات: [التسويف سلبي، التسويف إيجابي، المرتفعين في التسويف السلبي والإيجابي، غير المسوفين (منخفضي التسويف السلبي والإيجابي)]؛ وذلك بناءً على درجاتهم على مقياسين أحدهما للتسويف السلبي والآخر للتسويف الإيجابي، وقد أظهرت النتائج أن التقدم في إحراز الأهداف الشخصية قد ارتبط بنمط التسويف الإيجابي، كما ارتبط هذا النمط من التسويف إيجابيا وبشكل دال إحصائيا بالجوانب الإيجابية للشخصية والمزاج والذكاء الانفعالي.

ومن العرض السابق للدراسات يمكن إجمال النقاط التي إستفاد منها البحث الحالي فيما يلي

- اقتصرت معظم الدراسات السابقة على تناول أحد أنماط السلوك الأكاديمي فقد ركزت دراسات (عطية- ب،٢٠١٧، حرب، ٢٠١٩، النجار، ٢٠١٩; Stanescu; Iorga, 2015;

(Janeiro, et al., 2017، على سلوك التعلم النشط من خلال مؤشرات الاندماج الأكاديمي والتنظيم الذاتي، أما دراسات (عبدالجواد، ٢٠١٩، Corkin, et al., 2011, Gautam, 2017; Choy& Cheung, 2018; Amy- Ko& Chang, 2019) فقد تناولت سلوك التسويف السلبي، في حين تعرضت دراسات (Corkin, et al., 2011, Hensley, 2014, Kim, et al., 2017; Sederlund, et al., 2020) إلي فحص نمطيّ سلوك التسويف: الإيجابي والسلبي، وتحاول الدراسة الحالية التعرض للأنماط السلوك الأكاديمي الأربعة: التعلم النشط ، والتسويف السلبي، والتسويف الإيجابي، والاندماج بالوقت- الإحجام.

- كان هناك عدد محدود من الدراسات العربية و الأجنبية التي تناولت علاقة المنظور الزمني بأنماط السلوك الأكاديمي – في حدود ما اطلاع الباحثة- ومن هذه الدراسات (Choy& Cheung, 2018; Sederlund, et al., 2020) في حين اقتصرت دراسة (Stanescu& Iorga, 2015) على بعد المنظور المستقبلي، وتناولت دراسات (عطية- ب، ٢٠١٧، النجار، ٢٠١٩، Gautam, 2017) متغير اليقظة العقلية باعتباره تركيز على اللحظة الراهنة، وتحاول الدراسة الحالية الكشف عن علاقة أبعاد المنظور الزمني الخمسة بأنماط السلوك الأكاديمي.
- تناولت دراسة (حرب، ٢٠١٩) الصمود الأكاديمي باعتباره مجالًا محددًا يرتبط بالتسويف الأكاديمي، أما دراسات (العاسمي والعجمي، ٢٠١٨، عبدالجواد، ٢٠١٩؛ Amy- Ko& Chang, 2019) فقد تناولت متغير الصمود النفسي بشكل عام وذلك بافتراض أن المتعلم لا يتعرض لضغوط أكاديمية فقط ولكنه عرضة للضغوط الاجتماعية والاقتصادية علاوة على الضغوط الأكاديمية وهو ما أخذت به الدراسة الحالية.
- تناولت دراسة (عبدالجواد ٢٠١٩، Amy- Ko& Chang, 2019) علاقة الصمود النفسي بالتسويف السلبي، أما دراستي (Corkin, et al., 2011; Hensley, 2014) فقد تناولتا علاقة التسويف السلبي بمتغير الفعالية الذاتية كأحد جوانب الصمود النفسي، ويتناول البحث الحالي الصمود النفسي كبنية متعددة الأبعاد في علاقته بالأنماط المختلفة من السلوك الأكاديمي.
- تمت دراسة السلوك الأكاديمي بصفة عامة وسلوكيات التسويف بصفة خاصة لدى طلبة المرحلة الجامعية(عطية- ب،٢٠١٧؛ العاسمي والعجمي،٢٠١٨؛ عبد الجواد، Corkin, et al., 2011; Hensley, 2014; Kim, et al., 2017; Richards,2018; Choy& Cheung, 2018; Wolters, et al., 2017; Sederlund, et al., 2020) ؛ وذلك باعتبار أن الطالب في هذه المرحلة يتحمل بصورة أكبر مسئولية تحديد سلوكه الأكاديمي مقارنَة

بالمراحل الدراسية السابقة التي يقوم فيها التوجيه الأسري والمساعدات الأكاديمية الخارجية بتوجيه سلوك المتعلم الأكاديمي، وهو ما أخذ به البحث الحالي في تحديد عينة الدراسة بالمرحلة الجامعية.

فروض البحث:

١- توجد علاقات ارتباطية بين أنماط السلوك الأكاديمي (التعلم النشط- التسويف النشط- التسويف السلبي- الاندماج بالوقت/ الإحجام) وبين أبعاد المنظور الزمني (الماضي الإيجابي- الماضي السلبي- الحاضر الحتمي- الحاضر الممتع- المستقبل) لدى طلبة كلية التربية.

٢- توجد علاقات ارتباطية بين أنماط السلوك الأكاديمي (التعلم النشط- التسويف النشط- التسويف السلبي- الاندماج بالوقت/ الإحجام) وبين أبعاد الصمود النفسي (الصلابة- التفاؤل- الكفاءة الانفعالية) لدى طلبة كلية التربية.

٣- يمكن التنبؤ بالتعلم النشط كسلوك أكاديمي من خلال أبعاد المنظور الزمني (الماضي الإيجابي- الماضي السلبي- الحاضر الحتمي- الحاضر الممتع- المستقبل) وأبعاد الصمود النفسي (الصلابة- التفاؤل- الكفاءة الانفعالية) لدى طلبة كلية التربية.

٤- يمكن التنبؤ بسلوك التسويف النشط من خلال أبعاد المنظور الزمني(الماضي الإيجابي- الماضي السلبي- الحاضر الحتمي- الحاضر الممتع- المستقبل) وأبعاد الصمود النفسي (الصلابة- التفاؤل- الكفاءة الانفعالية) لدى طلبة كلية التربية.

٥- يمكن التنبؤ بسلوك التسويف السلبي من خلال أبعاد المنظور الزمني (الماضي الإيجابي- الماضي السلبي- الحاضر الحتمي- الحاضر الممتع- المستقبل) وأبعاد الصمود النفسي (الصلابة- التفاؤل- الكفاءة الانفعالية) لدى طلبة كلية التربية.

٦- يمكن التنبؤ بسلوك الاندماج بالوقت/ الإحجام من خلال أبعاد المنظور الزمني (الماضي الإيجابي- الماضي السلبي- الحاضر الحتمي- الحاضر الممتع- المستقبل) وأبعاد الصمود النفسي (الصلابة- التفاؤل- الكفاءة الانفعالية) لدى طلبة كلية التربية.

إجراءات البحث:

أولاً منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي، حيث إنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي التي تتمثل في الكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة، ثم التنبؤ بالمتغير التابع من خلال المتغيرات المستقلة للبحث.

ثانياً: مجتمع البحث:

أ- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث: تكونت العينة التي استخدمت بهدف حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث من (١٤٠) طالباً وطالبة من طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية- جامعة كفرالشيخ، بحيث مثلت التخصصات العلمية (٤٤) طالبًا وطالبة، والأدبية (٩٦) طالبًا وطالبة، بواقع (٩١) من الإناث، (٤٩) من الذكور وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢٠,٣٥- ٢٢,٧٦) بمتوسط قدره (٢١,٥٣) سنة وانحراف معياري قدره (± ٠,٨٣) سنة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

ب- عينة البحث الأساسية: تكون المجتمع الأصلي للعينة من (٢٢٩٥) طالباً وطالبة يمثلون جميع طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية المقيدين للدراسة في الفصل الجامعي الثاني ٢٠١٩/٢٠٢٠، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٥٤) طالباً وطالبة- تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية لتمثيل المجتمع الأصلي- بواقع (١٢٠ من الذكور، ٢٣٤ من الإناث)، مثل التخصصات العلمية (١١٥) طالبًا وطالبة، في حين ضمت العينة(٢٣٩) طالبًا وطالبة من التخصصات الأدبية، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢٠,٦٢- ٢٢,٩١) سنة، بمتوسط قدره (٢١,٧٣) سنة، وانحراف معياري (± ٠,٩٦) سنة، وقد تم استكمال الحصول على استجابات الطلبة على أدوات الدراسة عن طريق الاستعانة بالمجموعات التي تم قامت كل شعبة دراسية بإنشائها باستخدام تطبيقات الانترنت، نظرًا لتوقف الدراسة خلال هذا الفصل .

ثالثًا: أدوات البحث:

١- قائمة المنظور الزمني لزمباردو ZTPI (Zimbardo Time Perspective Inventory) تعريب وإعداد: جار الله وشرفي (٢٠٠٩).

وهي من إعداد زمباردو وبريد (١٩٩٩)، وقد تم تصميمها لقياس اتجاهات وسلوكيات الأفراد وفقًا لخبراتهم على أساس زمني، وتتكون القائمة من خمسة أبعاد هي: الماضي الإيجابي (٩ بنود)، الماضي السلبي (١٠ بنود)، الحاضر الممتع (١٥ بنداً)، الحاضر الحتمي (٩ بنود)، المستقبل (١٣ بنداً)، وقد تم ترجمة القائمة إلى عدة لغات منها اللغة العربية، لتكون القائمة في مجملها من (٥٦) بندًا من خلال مقياس خماسي التقدير (لا أوافق تمامًا، لا أوافق، أوافق إلى حد ما، أوافق، أوافق تمامًا) ليكون تقدير الدرجات على التوالي (١، ٢، ٣، ٤، ٥) لكل البنود ماعدا البنود سلبية الاتجاه أرقام (٩، ٢٤، ٢٥، ٤١، ٥٦) حيث يكون التصحيح عكس التقديرات السابقة، وتجمع درجات البنود جبريًا على كل بعد، ثم تقسم الدرجة على عدد البنود للحصول على قيمة درجة كل بعد من الأبعاد الخمسة.

صدق القائمة: تشير دراسة (Zimbardo& Boyd, 2015) إلى أن القائمة تتمتع بمواصفات سيكومترية جيدة حيث تم احتساب الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي الذي أسفر عن وجود خمسة عوامل فسرت (٣٦%) من التباين الكلي للمقياس.

وقد قام جار الله وشرفي(٢٠٠٩) بحساب الصدق باستخدام الصدق العاملي الاستكشافي بطريقة التدوير المتعامد على عينة بلغت (٣١٨) طالبًا جامعيًا من الجزائر، وقد أسفر التحليل العاملي عن خمسة عوامل فسرت (٣٤,٥٢%) من التباين، كما قام محمد (٢٠١٥) من التحقق من صدق القائمة في البيئة المصرية بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لعبارات القائمة، وقد أسفر التحليل العاملي عن وجود خمسة عوامل فسرت (٥٧,٧١%) من التباين الكلي.

ثبات القائمة: قام معدا القائمة الأصلية بحساب ثباتها عن طريق إعادة التطبيق وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٧– ٠,٨)، وهي قيم موجبة ومرتفعة، كما قام جار الله وشرفي (٢٠٠٩) بحساب ثبات القائمة عن طريق إعادة التطبيق حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين مرتي التطبيق ما بين (٠,٦٥– ٠,٨٧) ، وقام، محمد (٢٠١٥) بحساب ثبات القائمة بطريقة ألفا– كرونباخ، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات ما بين (٠,٨٠٦– ٠,٨٤٥)، وجميع القيم السابقة هي قيم موجبة ومرتفعة تشير إلى أن القائمة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

كما قامت الباحثة الحالية بحساب ثبات القائمة باستخدام طريقة ألفا– كرونباخ، وقد كانت قيم معاملات الثبات هي: (٠,٧٩) للمستقبل، (٠,٧٧) للحاضر الممتع، (٠,٧٤) للماضي الإيجابي، (٠,٧٠) للحاضر الحتمي، (٠,٦٨) للماضي السلبي، وهي قيم موجبة ومرتفعة تشير إلى ثبات القائمة.

٢– مقياس السلوك الأكاديمي: تأليف (Strunk, et al., 2013)، تعريب وتقنين الباحثة، ملحق (١):

يعتمد المقياس الحالي على تصنيف السلوك الأكاديمي من خلال علاقة التعامد بين متصلين؛ المتصل هو الاندماج في الوقت – التسويف، ويختص الآخر بالتوجه الدافعي إقدام– إحجام، ليتم تصنيف السلوك الأكاديمي إلى أربعة أنماط هي: الاندماج في الوقت المناسب– إقدام (التعلم النشط)، التسويف– إقدام (التسويف النشط)، التسويف– إحجام (التسويف السلبي)، والاندماج في الوقت المناسب– الإحجام، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (٢٩) مفردة، يتم الاستجابة عليه بمقياس سباعي التقدير وفق نظام ليكرت Likert.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ– في البيئة الأجنبية: تم التحقق من صدق وثبات المقياس بتطبيقه على عينة من طلبة الجامعة بلغت (١٤٩٦) من الفرق الجامعية الأولى وحتى الرابعة، وباستخدام التحليل العاملي تم

التوصل إلى أربعة عوامل هي: الاندماج بالوقت المناسب– إقدام (٦ مفردات)، التسويف– إقدام (٧ مفردات)، التسويف– إحجام (٤ مفردات)، الاندماج في الوقت المناسب– الإحجام (٥ مفردات)، وقد تم حذف سبع مفردات لم تصل قيم تشبعاتها إلى مستوى الدلالة ، كما تم استخدام طريقة الصدق العاملي التوكيدي الذي أظهر أن نموذج العوامل الأربعة السابقة كان أفضل النماذج التي حققت مؤشرات جودة المطابقة مقارنة بالنماذج المنافسة المحتملة وهو ما يوضحه جدول(١).

جدول (١) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج ٢ × ٢ مقارنة بباقي النماذج

النموذج	كا٢	درجة الحرية	حسن المطابقة GFI	حسن مطابقة DCFI	توكر – لويس TLI	RMSEA	SRMR
١– نموذج ٢×٢ (الوقت والسلوك الأكاديمي)	–	–	٠,٩٢	–	٠,٩١	٠,٠٧	٠,٠٥
٢– نموذج العاملين (التسويف والاندماج)	٧٢٧,٢٥	٩	٠,٧٨	٠,١٥	٠,٧٦	٠,١	٠,٠٩
٣– نموذج العاملين (الإقدام– الإحجام)	٣١٠٥,٥٢	١٢	٠,٣٦	٠,٥٧	٠,٣٦	٠,١٧	٠,٢٩
٤– نموذج ٣ عوامل (التسويف مع إقدام– إحجام)	٥٩٨,٩١	٧	٠,٨٩	٠,٠٤	٠,٨٩	٠,٠٧	٠,٠٥
٥– نموذج ٣ عوامل (اندماج مع إقدام– إحجام)	٢٨٩٥,٠٦	٧	٠,٧٨	٠,١٥	٠,٧٦	٠,١	٠,٠٩

كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا– كرونباخ، وكانت قيم معاملات الثبات هي ٠,٨٧ لبعد الاندماج في الوقت– إقدام (التعلم النشط)، ٠,٨٦ لبعد التسويف – إقدام (التسويف النشط)، ٠,٧٥ لبعد التسويف– إحجام (التسويف السلبي)، ٠,٨٧ لبعد الاندماج بالوقت – الإحجام، وهي قيم موجبة و مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

ب– في البحث الحالي:

قامت الباحثة بترجمة مفردات المقياس إلى اللغة العربية، وتم عرض الترجمة على أحد الأساتذة المتخصصين في اللغة الإنجليزية بكلية الآداب– جامعة كفرالشيخ للتأكد من سلامة الترجمة، ثم تم عمل ترجمة عكسية للمفردات من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية بمساعدة أستاذ بقسم مناهج وطرق تدريس لغة إنجليزية بكلية التربية– جامعة كفرالشيخ، وذلك للتأكد من محافظة كل مفردة على مضمونها كما وردت في المقياس الأصلي، ثم عرض المقياس على أحد الأساتذة بقسم مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية– جامعة كفرالشيخ لمراجعة سلامة اللغة التي تم بها صياغة مفردات المقياس، يتكون المقياس من (٢٢) مفردة يتم الاستجابة عليها بمقياس خماسي ليتم تقدير أربعة انماط من السلوك الأكاديمي هي: التعلم النشط من خلال ستة مفردات أرقام (٢١،١٨،١٤،١١،٨،٤)وتتراوح درجة الفرد على هذا السلوك من(٦–٣٠) درجة، وسلوك التسويف النشط ويشمل سبعة مفردات أرقام(٢٢،١٩،١٦،١٣،٩،٦،١) وتتراوح درجة الفرد عليه من (٧–٣٥)،

وسلوك التسويف السلبي ويشمل أربعة مفردات أرقام(٣،٧،١٢،١٧) وتتراوح درجة الفرد عليه من(٤-٢٠) درجة، وسلوك الاندماج بالوقت- إحجام ويتضمن خمسة مفردات أرقام(٢،٥،١٠،١٥،٢٠) تتراوح درجة الفرد عليه من (٥-٢٥)، وتم التطبيق المقياس على عينة الخصائص السيكومترية لتكون النتائج على النحو التالي:

(١)- الصدق:

تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من صدق المقياس؛ وذلك من خلال التطبيق على عينة تقدير الخصائص السيكومترية، وقوامها (١٤٠) طالبًا وطالبة، وقد بلغت قيمة مؤشر Kasier- Meyer- Olkin (KMO) للكشف عن كفاية حجم العينة (٠,٦٩)، وهو مؤشر مقبول لتقدير ملاءمة حجم العينة لإجراء التحليل العاملي، وقد تم إخضاع مصفوفة معاملات الارتباط بين المفردات للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور تدويرا متعامدا باستخدام طريقة Varimax، وقد أسفر التحليل عن أربعة عوامل تزيد قيمة جذورها الكامنة عن الواحد الصحيح حسب معيار Kaiser، وتفسر نسبة (٥٩,٧٢%) من التباين الكلي على مقياس السلوك الأكاديمي، ويوضح جدول (٢) البناء العاملي المستخلص من التحليل السابق:

جدول (٢) قيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسر للعوامل المستخلصة من التحليل العاملي

	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمية
العامل الأول	٧,٨٢	١٧,٤٥	١٧,٤٥
العامل الثاني	٧,٥١	١٥,٩٣	٣١,٣٨
العامل الثالث	٧,٣٤	١٤,١٨	٤٥,٥٦
العامل الرابع	٦,٩١	١٢,١٦	٥٩,٧٢

وللكشف عن هوية العوامل المستخلصة والمفردات التي تتشبع عليها المفردات وباستخدام محك استبعاد لتشبعات العوامل التي تقل عن (٠,٣)، أظهرت النتائج تشبع جميع المفردات على أبعاد المقياس الأربعة، وقد تم الاكتفاء برصد القيمة الأكثر تشبعًا في حالة تشبع المفردة بأكثر من عامل، وهو ما يوضحه جدول (٣):

جدول (٣) قيم تشبعات المفردات على عوامل مقياس السلوك الأكاديمي

البعد	رقم المفردة	قيمة التشبع	البعد	رقم المفردة	قيمة التشبع	البعد	رقم المفردة	قيمة التشبع	البعد	رقم المفردة	قيمة التشبع
الأول	١	٠,٦١	الثاني	٤	٠,٥٨	الثالث	٣	٠,٦٣	الرابع	٢	٠,٥٧
	٦	٠,٥٧		٨	٠,٦٣		٧	٠,٦١		٥	٠,٤٢
	٩	٠,٤٦		١١	٠,٥٤		١٢	٠,٥٩		١٠	٠,٤٣
	١٣	٠,٤٩		١٤	٠,٦٥		١٧	٠,٦٤		١٥	٠,٥١
	١٦	٠,٥٨		١٨	٠,٥٢					٢٠	٠,٤٥
	١٩	٠,٥٣		٢١	٠,٤٦						
	٢٢	٠,٤٧									

ويتضح من الجدول السابق تشبع جميع المفردات على الأبعاد الأربعة للمقياس، حيث بلغ عدد مفردات العامل الأول سبع مفرادات يشير المعنى النفسي لها إلى (التسويف النشط)، بينما بلغ عدد مفردات العامل الثاني ست مفرادات يشير المعنى النفسي لها إلى (التعلم النشط)، وبلغ عدد مفرادات العامل الثالث أربع مفردات يعبر المعنى النفسي لها عن (التسويف السلبي)، أما العامل الرابع فكان عدد مفرداته خمسة يشير المعنى النفسي لها إلى سلوك (الاندماج بالوقت- الإحجام).

(٢)- الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة

البعد	رقم المفردة	قيمة التشبع	البعد	رقم المفردة	قيمة التشبع	البعد	رقم المفردة	قيمة التشبع	البعد	رقم المفردة	قيمة التشبع
التسويف النشط	١	٠,٧٦	الاندماج النشط	٤	٠,٧٣	التسويف السلبي	٣	٠,٧٥	الاندماج في الوقت - إحجام	٢	٠,٧٤
	٦	٠,٧١		٨	٠,٧٥		٧	٠,٧٣		٥	٠,٦٦
	٩	٠,٦٩		١١	٠,٧٢		١٢	٠,٦٨		١٠	٠,٦٨
	١٣	٠,٧٤		١٤	٠,٦٨		١٧	٠,٦٩		١٥	٠,٧١
	١٦	٠,٦٨		١٨	٠,٧٠					٢٠	٠,٦٥
	١٩	٠,٧٤		٢١	٠,٧٤						
	٢٢	٠,٧١									

ومن الجدول السابق يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

(٣)- **ثبات المقياس:** قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا- كرونباخ، وقد كانت قيم معاملات الثبات هي: ٠,٧٦١، ٠,٧٣٤، ٠,٦٩١، ٠,٧١١، لأبعاد التسويف النشط، والاندماج النشط، والتسويف السلبي، والاندماج بالوقت- الإحجام على الترتيب، وهي قيم موجبة ومرتفعة تشير إلى ثبات المقياس.

٣- مقياس الصمود النفسي: إعداد الباحثة، ملحق (٢):

قامت الباحثة بالاطلاع على عدة مقاييس للصمود النفسي منها: (عطية- أ، ٢٠١٧، Connor& Davidson, 2003; Cassidy, 2016; Roussouw& Roussouw, 2016)

وقد خلصت الباحثة من مراجعة تلك المقاييس إلى:

- تم تناول مجال الصمود الأكاديمي (عطية- أ، ٢٠١٧، Cassidy, 2016) كمجال محدد للمرونة النفسية، بينما تناول مقياسيّ (Connor& Davidson, 2003; Roussouw& Roussouw, 2016) الصمود النفسي كمجال عام، وهو ما أخذت الدراسة الحالية حيث أن مواجهة الطالب للضغوط لا يقتصر على المجال الأكاديمي ولكنها تشمل جوانب عديدة تنعكس على سلوكه الأكاديمي.
- اختلفت المقاييس السابقة في تحديد أبعاد المرونة النفسية، وإن أجمع معظمها على تحديد ثلاثة مكونات رئيسة تشمل جوانب معرفية ودافعية ووجدانية، وتلك الجوانب هي:

- **الصلابة:** وتشير إلى التزام الفرد بأهدافه وتحديه للظروف وقدرته على السيطرة عليها، وهو بعد دافعي ظهر في مقياس عطية (أ، ٢٠١٧) في أبعاد الكفاءة الشخصية والسلوكية ورد الفعل الذاتي القائم على التغذية الراجعة، وفي مقياس (Connor& Davidson, 2003) تم تحديد عامل الصلابة، أما (Cassidy, 2016) فقد حدده بالمثابرة، في حين تناوله مقياس (Roussouw& Roussouw, 2016) من خلال المثابرة والصلابة.

- **التفاؤل:** ويشير إلى التوقعات الإيجابية المستقبلية، وقد تناوله مقياس (Connor& Davidson, 2003)، كما حدد في مقياس (Cassidy, 2016) بالتأمل ومقاومة التأثير السلبي، أما مقياس (Roussouw& Roussouw, 2016) فقد تناوله من خلال عامل الرؤية وتحديد الأهداف، بينما غاب هذا المكون عن مقياس عطية (أ،٢٠١٧).

- **الكفاءة الانفعالية:** وتشير إلى وعي الفرد بانفعالاته و قدرته على تمييز انفعالات الآخرين، ومعتقداته الإيجابية عن ذاته وقدرته على ضبط الانفعالات وإدارتها في مواجهة الضغوط، وهو بعد وجداني ظهر في مقياس عطية (أ، ٢٠١٧) تحت مسمي الضبط الانفعالي، وتم تحديده في مقياس,٢٠٠٣) (Connor& Davidson من خلال بعد التقبل الإيجابي للذات، أما في مقياس (Cassidy, 2016) فقد حدده بالتحكم الانفعالي، أما في مقياس (Roussouw& Roussouw,

2016) فكان يمثل من خلال بعديّ الهدوء والتنظيم الانفعالي.٢٠١٧)

وانتهت الباحثة إلى **تحديد ثلاثة عوامل أساسية للمرونة النفسية هي:**

الصلابة ، التفاؤل، والكفاءة الانفعالية، وقد تم إعداد المقياس في صورته الأولية بحيث يتكون من (١٥) مفردة لكل بعد، وتشير المفردات من(١-١٥) لبعد الصلابة، ومن(١٦-٣٠) لبعد التفاؤل، ومن(٣١-٤٥) لبعد الكفاءة الإنفعالية ، ويتم الاستجابة على البنود السابقة من خلال متصل يتضمن (تنطبق دائما- تنطبق غالبًا- تنطبق أحيانا- تنطبق نادرًا- لا تنطبق أبداً)، لتعطي الدرجات من (٥-١) لكل استجابة على التوالي، وتتراوح درجة الفرد على كل بعد من أبعاد المقياس من(١٥-٧٥).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- صدق المقياس: قامت الباحثة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من صدق بناء المقياس، ومن خلال التطبيق على أفراد العينة الأولية التي تكونت من (١٤٠) طالبًا وطالبة، بلغت قيمة مؤشر kasiser- Meyer- Olkin (KMO) للكشف عن كفاية حجم العينة (٠,٦٥)، وهي قيمة تزيد عن الحد الأدنى المقبول لاستخدام التحليل العاملي، وتم إخضاع استجابات العينة للتحليل العاملي بطريقة المكونات الاساسية، وتدوير المحاور تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة Varimax، وقد أسفر التحليل عن وجود ثلاثة عوامل تزيد جذورها الكامنة عن الواحد الصحيح بحسب معيار كايزر Kasiser، وتفسر نسبة ٦٢,٣٤% من التباين الكلي لأداء الأفراد على مقياس الصمود النفسي، ويوضح جدول (٥) البناء العاملي المستخلص من التحليل السابق

جدول (٥) قيم الجذور الكامنة ونسب التباين للعوامل المستخلصة من التحليل العاملي.

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمية
الأول	٧,٨٢	٢٣,٥١	٢٣,٥١
الثاني	٧,٥٣	٢٠,٠٩	٤٣,٦٠
الثالث	٧,٠٢	١٨,٧٤	٦٢,٣٤

ويوضح الجدول التالي العوامل المستخلصة والمفردات التي تتشبعت عليها:

جدول (٦) قيم تشبعات المفردات على عوامل مقياس الصمود النفسي

البعد	رقم المفردة	قيمة التشبع	البعد	رقم المفردة	قيمة التشبع	البعد	رقم المفردة	قيمة التشبع
الأول ١ – ١٥	١	٠,٧٦	الثاني ١٦–٣٠	١٦	٠,٦٥	الثالث ٣١ – ٤٥	٣١	٠,٥٦
	٢	٠,٥٣		١٧	٠,٤٩		٣٢	٠,٤٥
	٣	٠,٦٢		١٨	٠,٥٢		٣٣	٠,٦١
	٤	٠,٥١		١٩	٠,٦١		٣٤	٠,٧٢
	٥	٠,٦٥		٢٠	٠,٢٣		٣٥	٠,٦٣
	٦	٠,٥٨		٢١	٠,٤٧		٣٦	٠,٤٣
	٧	٠,٥٧		٢٢	٠,٥٣		٣٧	٠,٤٥
	٨	٠,٤٩		٢٣	٠,٥٢		٣٨	٠,٢١
	٩	٠,٦٢		٢٤	٠,٦٤		٣٩	٠,٥٦
	١٠	٠,٥٣		٢٥	٠,٥٥		٤٠	٠,٥٧
	١١	٠,٦٤		٢٦	٠,٤٣		٤١	٠,٤٢
	١٢	٠,٤٨		٢٧	٠,٤٢		٤٢	٠,٥٦
	١٣	٠,٥٧		٢٨	٠,٤٦		٤٣	٠,١٨
	١٤	٠,٤٨		٢٩	٠,٦٣		٤٤	٠,٦٢
	١٥	٠,٥٩		٣٠	٠,٥٧		٤٥	٠,٧٠

وبالرجوع إلى بيانات الجدول السابق وباستخدام معيار جيلفورد بحذف المفردات التي تقل قيمتها عن ($\pm$ ٠,٣) تم حذف ثلاث مفردات، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (٤٢) مفردة توزعت على النحو التالي: (١٥) مفردة للعامل الأول – الصلابة– للمفردات من (١–١٥) تتراوح درجة الفرد عليها من (١٥–٧٥) درجة، (١٤) مفردة للعامل الثاني– التفاؤل– للمفردات من (١٦–٢٩) تتراوح درجاتها من (١٤–٧٠) درجة، (١٣) مفردة للعامل الثالث– الكفاءة الانفعالية– للمفردات من (٣٠– ٤٢) تتراوح درجاتها من (١٣–٦٥) درجة.

ب– الاتساق الداخلي، تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة، وهو ما يوضحه جدول (٧):

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة

البعد: الصلابة		التفاؤل		الكفاءة الانفعالية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧١	١٦	٠,٨٠	٣٠	٠,٨٢
٢	٠,٧٥	١٧	٠,٨٣	٣١	٠,٧١
٣	٠,٧٩	١٨	٠,٧٥	٣٢	٠,٧٨
٤	٠,٨٢	١٩	٠,٧١	٣٣	٠,٧١
٥	٠,٨١	٢٠	٠,٧٤	٣٤	٠,٦٩
٦	٠,٨٣	٢١	٠,٧٦	٣٥	٠,٧٣
٧	٠,٧٤	٢٢	٠,٧٢	٣٦	٠,٧١
٨	٠,٦٨	٢٣	٠,٧١	٣٧	٠,٧٤
٩	٠,٧٢	٢٤	٠,٦٩	٣٨	٠,٨٢
١٠	٠,٧٥	٢٥	٠,٨١	٣٩	٠,٨١
١١	٠,٨٣	٢٦	٠,٧٣	٤٠	٠,٧٩
١٢	٠,٧٨	٢٧	٠,٧٦	٤١	٠,٧٤
١٣	٠,٧٥	٢٨	٠,٧٧	٤٢	٠,٧٥
١٤	٠,٧٦	٢٩	٠,٧١		
١٥	٠,٧٠				

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين المفردات والبعد الذي تنتمي إليه.

ج- ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا- كرونباخ، وكانت قيم معاملات الثبات هي ٠,٧٥ لبعد الصلابة النفسية، ٠,٧١ لبعد التفاؤل، ٠,٧٣ لبعد الكفاءة الانفعالية، وهي قيم موجبة ومرتفعة تشير إلى ثبات المقياس.

رابعًا: الأساليب الأحصائية المستخدمة في البحث:

قامت الباحثة باستخدام الأساليب الأحصائية التالية:معامل الارتباط لبيرسون، والتحليل العاملي الإستكشافي، وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي، وذلك باستخدام برنامج (SPSSv20).

نتائج البحث وتفسيرها:

١- **الفرض الأول**: وينص على أنه "توجد علاقات ارتباطية بين أنماط السلوك الأكاديمي (التعلم النشط- التسويف النشط- التسويف السلبي-الاندماج بالوقت/ الإحجام) وبين أبعاد المنظور الزمني (الماضي الإيجابي- الماضي السلبي- الحاضر الحتمي- الحاضر الممتع- المستقبل) وأبعاد الصمود النفسي (الصلابة- التفاؤل- الكفاءة الانفعالية) لدى طلبة كلية التربية.

ولاختبار صحة الفرض السابق استخدمت الباحثة معامل الارتباط لبيرسون، ويوضح جدول (٨) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٨) قيم معاملات الارتباط بين أنماط السلوك الأكاديمي وأبعاد المنظور الزمني

المنظور الزمني / السلوك الأكاديمي	الماضي الإيجابي	الماضي السلبي	الحاضر الحتمي	الحاضر الممتع	المستقبل
التعلم النشط	٠,١٣	-٠,٠٧	-٠,٦١**	-٠,٤٢**	٠,٦٥**
التسويف النشط	٠,٤٥**	-٠,٠٥	-٠,٥٦**	٠,٦٢**	٠,٥٩**
التسويف السلبي	-٠,٠٧	٠,٣٧**	٠,٦١**	٠,٤٩**	-٠,٤٤**
الاندماج بالوقت/ إحجام	-٠,١١	+٠,٤٩**	+٠,٦١**	-٠,٣٧**	٠,٣٥**

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

ومن خلال الجدول السابق يتضح وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين بعض أنماط السلوك الأكاديمي وبعض أبعاد المنظور الزمني، وكانت تلك الارتباطات سالبة ودالة في البعض الآخر، بينما لم تصل العلاقة إلى مستوى الدلالة في العلاقة بين بعض المتغيرات وبعضها، ويمكن تفصيل وتفسير النتيجة السابقة فيما يلي:

أ. بالنسبة لسلوك التعلم النشط، أوضحت النتائج ما يلي:

- يوجد ارتباط موجب دالاً إحصائياً مع بعد المستقبل الزمني، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه كل من (Stanescu& Iorga, 2015; Janeiro, et al., 2017) من أن أبعاد التنظيم

الذاتي للتعلم ترتبط إيجابيًا ببعد المستقبل كأحد أبعاد المنظور الزمني، حيث إن توجه الفرد نحو المستقبل يجعله يحدد أهدافًا يسعى إلى تحقيقها ويوظف استراتيجيات تعلم فعالة لمراقبة وتقييم تقدمه نحو تلك الأهداف، وهو ما يتفق مع خصائص التعلم النشط.

- كما أظهرت النتائج أن نمط االتعلم النشط يرتبط ارتباطاً سالباً دالاً إحصائياً ببعد الحاضر الحتمي كأحد أبعاد المنظور الزمني وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (Stanescu& Iorga, 2015) ويمكن تفسير ذلك بأن الحاضر الحتمي يمثل المعتقدات المعرفية التي تفترض أن مسار الحياة مقدر ولا يمكن تغيره ويؤثر ذلك على دافعية الفرد في سعيه نحو تحقيق أهدافه، ويشير التعلم النشط إلى دافعية عالية توجه سلوك الفرد انطلاقًا من إيمانه بأنه يملك أفكاره وسلوكه؛ ويستطيع التحكم في تشكيل السياق الذي تتم فيه الأنشطة الموجهة نحو تحقيق أهدافه، ولهذا كان الارتباط السالب بين البعدين.
- بالنسبة لبعد الحاضر الممتع أظهرت النتائج ارتباطه السالب الدال إحصائياً مع نمط التعلم النشط، وتتفق النتيجة السابقة مع دراسات كل من (Stanescu& Iorga, 2015; Choy& Cheung, 2018) ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص الحاضر الممتع التي تشير إلى الاستمتاع بالحاضر دون تقدير للعواقب المستقبلية وهو ما يتناقض مع سلوك التعلم النشط الذي يتضمن استخدام المتعلم لأستراتيجيات معرفية وماوراء معرفية تمكنه من تقدير عواقب السلوك، وتوفر له تغذية مرتدة عن النتائج الإيجابية لأدائه مما يمنحه الإحساس بفاعلية الذات و الاستمتاع بالتعلم مما ينعكس علي قدرته على مقاومة الإغراءات الوقتية التي يمكن أن تؤثر سلبًا على تحقيق أهدافه الأساسية.
- بالنسبة لبعدي الماضي الإيجابي والماضي السلبي فقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بينهما وبين سلوك التعلم النشط، ويمكن تفسير ذلك بأن سلوك التعلم النشط يركز فيه الفرد على مهام الحاضر التي تستغرقه، وتشكل أساسًا لتحقيق أهدافه المستقبلية، مما يجعل الفرد متوجهًا نحو تحقيق "الذات الممكنة"،أكثر من اهتمامه بالماضي بشقيه السلبي والإيجابي.

ب- بالنسبة لنمط التسويف النشط يمكن تفصيل النتائج وتفسيرها كما يلي:

- أظهرت النتائج الارتباط الموجب الدال احصائيًا بين هذا النمط للسلوك الأكاديمي وكل من الحاضر الممتع، والمستقبل، والماضي الإيجابي كأبعاد للمنظور الزمني ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص كل بعد من الأبعاد السابقة وارتباطها بنمط التسويف، فالحاضر الممتع وهو كما يرصد خصائصه كل من (Zimbardo& Boyd, 2008;Stolarski, et al.,2015; Zimbardo& Boyd, 2015) يوجه سلوك الفرد نحو الاستمتاع والمخاطرة دون تقدير

للعواقب السلبية لهذا السلوك؛ ويمكن من خلال تلك الخصائص تفسير الجانب السلبي للتسويف، والذي يتضمن التأخير العمدي للمهام حتى المواعيد النهائية لها، في حين أن الجوانب الإيجابية للتسويف النشط والتي تتضمن القدرة على إدارة الذات تحت ضغط الوقت فهي ترتبط بتوجه الفرد نحو المستقبل ورغبته في إنجاز أهدافه، أما بعد الماضي الإيجابي فهو يوفر للفرد خلفية آمنة ترتبط بخبرات سابقة نجح فيها هذا السلوك في تحقيق أهداف مرضية بالنسبة له.

– كما أظهرت النتائج عدم دلالة الأرتباط بين السلوك الأكاديمي السابق وبين الماضي السلبي، وقد يرجع ذلك إلى أن ألأفراد من ذوي التسويف الإيجابي كما أشار كل من (Steel, 2007; Sederlund, et al., 2020) لديهم ثقة في قدرتهم تحقيق أهدافهم المستقبلية رغم استمتاعهم بالحاضر، وبالتالي فإن تركيزهم على متع الحاضر وأهداف المستقبل تتيح لهم القدرة على تجاوز خبرات الماضي السلبي، وهو ما أظهره عدم دلالة الارتباط بينه وبين نمط السلوك الأكاديمي السابق.

ج- بالنسبة لنمط السلوك الأكاديمي التسويف السلبي:

-تظهر النتائج الارتباط الموجب الدال إحصائيًا لهذا النمط من السلوك الأكاديمي وكل من بعدي الحاضر الحتمي، والحاضر الممتع، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يتصف به المسوف السلبي من استسلامه للإحساس بعدم الكفاءة ونقص ثقته بنفسه وبقدرته على الأداء ويرتبط ذلك ببعد الحاضر الحتمي الذي يعبر عن معتقد معرفي يرى (Hong, et al., 2011) أنه يشير إلى الاعتقاد بفطرية القدرة وارتباطها بعوامل وراثية، وأنه لا يمكن تحسينها عن طريق بذل الجهد وهو ما انعكس بالسلب على بذله للمجهود أثناء أداء المهام، كما أن استجابته للحاضر الممتع يرتبط بميله نحو الاستمتاع بالحاضر وتفضيل المكافآت قصيرة المدى

– كما أظهرت النتائج الارتباط السالب بين هذا النمط من السلوك الأكاديمي وبين بعد المستقبل الذي يقوم على تفضيل المكافآت طويلة الأجل، وتتفق النتائج السابقة مع خصائص سلوك التسويف السلبي كما رصدته دراسات(Steel,2007,Corkin,et al.,2011,Hensley,2014) في حين لم يصل الارتباط إلى مستوى الدلالة بالنسبة لبعد الماضي الإيجابي، قد يرجع ذلك إلى استغراق المسوف السلبي بالتفكير في الحاضر بمحدداته المعرفية ومتعة الآنية.

– وأظهرت النتائج الارتباط الإيجابي بين التسويف السلبي وبعد الماضي السلبي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(Choy & Cheung, 2018)، ويمكن تفسير ذلك بأن الماضي السلبي بما يحمله من خبرات العجز والفشل في تحقيق الأهداف الأكاديمية السابقة قد انعكس سلباً علي دافعية المتعلم و رغبته في انجاز المهام الأكاديمية التي قد تعرضه لخبرات فشل جديدة، وبالتالي يتجنب الاندماج

في تأدية المهام وهو ما ظهر في سلوك التسويف السلبي.

د- بالنسبة لنمط السلوك الاندماج بالوقت/ الإحجام: تظهر النتائج ما يلي:

- الارتباط الموجب الدال إحصائيًا بين هذا النمط من السلوك الأكاديمي وبين كل من الماضي السلبي والحاضر الحتمي والتوجه نحو المستقبل، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه (Strunk, et al., 2013) من أن المتعلم خلال هذا النمط من السلوك يقوم بالاندماج في أداء المهام عبر الوقت ولكنه يحجم عن تقديمها في الوقت الملائم، ويمكن تفسير ذلك بأن خبرات الماضي السلبية قد أثرت بالسلب على مفهومه عن ذاته وقدراته مقارنة بالأخرين، وبالتالي ظهر الارتباط الموجب بين الماضي السلبي وهذا السلوك، كما أن انخفاض ثقة الفرد بذاته وقدراته تدفعه إلى الاندماج في تأدية المهام بغية تعويض نقص القدرة كما يدركه، وهو ما ظهر في الارتباط الموجب بين هذا البعد وبين الحاضر الحتمي، أما الارتباط الموجب ببعد المستقبل فيشير إلى رغبته في تحقيق أهداف مستقبلية يرى أن الجهد هو طريقه إليها عوضًا عن نقص قدراته كما يدركها.
- وتشير النتائج على جانب آخر إلى ارتباط هذا النمط من السلوك الأكاديمي ارتباطًا سلبيًا دالاً إحصائياً مع بعد الحاضر الممتع، ويمكن تفسير ذلك بأن الحاضر الممتع يرتبط بالميل إلى المخاطرة والاندفاعية التي يفتقدها ذوو هذا النمط نظرًا لنقص ثقته بنفسه من جانب، ولاندماجه في تأدية المهام عبر الوقت من جانب آخر.

٢- **الفرض الثاني:** وينص على أنه: "توجد علاقات ارتباطية بين أنماط السلوك الأكاديمي (التعلم النشط- التسويف النشط- التسويف السلبي- الاندماج بالوقت/ الإحجام) وبين أبعاد الصمود النفسي (الصلابة- التفاؤل- الكفاءة الانفعالية) لدى طلبة كلية التربية.

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، ويوضح جدول (٩) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٩) قيم معاملات الارتباط بين أنماط السلوك الأكاديمي وبين أبعاد الصمود النفسية.

المرونة النفسية / السلوك الأكاديمي	الصلابة	التفاؤل	الكفاءة الانفعالية
التعلم النشط	٠,٦١**	٠,٦٣**	٠,٥٣**
التسويف النشط	٠,٥١**	٠,٥٣**	٠,٥٠**
التسويف السلبي	-٠,٥٩**	-٠,٥٦**	-٠,٥١**
الاندماج بالوقت/ إحجام	٠,٣٩**	٠,٤١**	-٠,٥٧**

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

ومن خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:

أ. بالنسبة لسلوك التعلم النشط:

تظهر النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين هذا السلوك والأبعاد الثلاثة للصمود النفسي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (العاسمي والعجمي، ٢٠١٨؛ حرب، Amy- Ko& Chang, 2019,2019) والتي أظهرت ارتباط السلوك الأكاديمي النشط بالصمود النفسي، ويمكن تفسير ذلك بأن الصمود النفسي في مجمله يعني مجابهة التحديات وسرعة التعافي حال التعرض للضغوط، حيث ترتبط الصلابة بقدرة الفرد على الالتزام بتحقيق أهدافه وسيطرته على ذاته ومجابهة التحديات، أما التفاؤل فيمثل بعدًا دافعيًا يتوجه فيه الفرد نحو تحقيق نتائج مستقبلية إيجابية متوقعة ويبذل الجهد في سبيل ذلك، أما الكفاءة الانفعالية فترتبط بقدرة الفرد على إدارة انفعالاته وتحفيزه لذاته، وترتبط الخصائص السابقة بسلوك التعلم النشط الذي يظهر قدرة المتعلم على تحديد أهدافه وإدارة ذاته وبذل الجهد والمثابرة بغية تحقيق تلك الأهداف.

ب- بالنسبة لسلوك التسويف النشط:

تظهر النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين هذا السلوك وبين الأبعاد الثلاثة للصمود النفسي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (عبدالجواد، ٢٠١٩؛ Corkin, et al., 2011; Zohar, et al.,2019) التي أظهرت ارتباط التسويف النشط يرتبط إيجابيا بالصمود النفسي وفعالية الذات، ويمكن تفسير ذلك بأن المسوف النشط يستطيع دفع نفسه نحو الاندماج في المهمة ويرتبط ذلك بقدرته على التحدي والسيطرة والصمود وهو ما ظهر في الارتباط الإيجابي مع بعد الصلابة التي يتضمن تلك الجوانب وبين سلوك التسويف النشط، كما أن تفاؤل الفرد بالنتائج الإيجابية المتوقعة يجعله يحرص على تحقيق نتائج مرضية وهو ما يختص به بعد التسويف النشط، كما أن المسوف النشط يحتاج إلى الكفاءة الانفعالية للسيطرة على مشاعر القلق والتوتر الناجمة عن ضغط الوقت، وهذا ما أظهره الارتباط الإيجابي للتسويف النشط بهذا البعد.

ج- التسويف السلبي:

أظهرت النتائج الارتباط السالب الدال إحصائيًا بين هذا النمط من السلوك الأكاديمي وبين الأبعاد الثلاثة للصمود النفسي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (عبدالجواد، ٢٠١٩؛ Corkin, et al., 2011; Kim, et al., 2017; Zohar, et al., 2019)، ويمكن تفسير ذلك بأن نمط التسويف السلبي يتضمن فشل الفرد في إدارة الذات ودفعها نحو تحقيق المهام المكلفة بها رغم إدراكها للعواقب السلبية لهذا السلوك، ويعني الارتباط السالب بين التسويف والصلابة انخفاض قدرة الفرد على الإلتزام بتحقيق المهام واستسلامه للشعور بالعجز، كما يرتبط هذا السلوك سلبيًا

بالتفاؤل وذلك لغياب التطلعات المستقبلية عند المسوف السلبي، ويشير (Partrzek, et al., 2012) إلى سيطرة الشعور بالقلق والضغط النفسي والخوف من تقييم الآخرين لدى ذوي هذا النمط من السلوك، وهو ما ظهر في الارتباط السلبي بين سلوك التسويف السلبي وبين الكفاءة الانفعالية التي تضمن القدرة على التعامل مع المشاعر السلبية.

د- الاندماج بالوقت/ الإحجام:

تظهر النتائج الارتباط الموجب الدال إحصائيًا بين هذا النمط من السلوك الأكاديمي وكل من التفاؤل والصلابة النفسية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه (Strunk, et al., 2013) من أن هذا السلوك يتضمن بعدًا إيجابيًا وهو الاندماج في المهام عبر الوقت ويتطلب ذلك من الفرد الالتزام بالبدء في أداء المهام ودفع الذات نحو العمل وتحدي الملل وهي مكونات بعد الصلابة اتى أظهرت ارتباطًا إيجابيًا، كما أن مواصلة العمل رغم الصعاب بهدف محاولة التغلب عليها يشير إلى بعد التفاؤل الذي أظهر ارتباطًا إيجابيًا أيضا، أما الارتباط السالب بين هذا النمط من السلوك الأكاديمي وبين الكفاءة الانفعالية فقد ترجع إلى البعد السلبي لهذا النمط من السلوك؛ والذي يتضمن الإحجام عن التقدم بالأداء في الوقت المحدد نتيجة للمشاعر السلبية المرتبطة بالقلق والخوف من المقارنة بأداء الآخرين بما قد يحمله من تهديد لقيمة الذات، وهو ما ظهر في الارتباط السلبي ببعد الكفاءة الانفعالية.

٣- **الفرض الثالث**:

وينص على أنه "يمكن التنبؤ بالتعلم النشط كسلوك أكاديمي من خلال أبعاد المنظور الزمني (الماضي الإيجابي والماضي السلبي، والحاضر الحتمي، والحاضر الممتع، والمستقبل) وأبعاد الصمود النفسي (الصلابة، والتفاؤل، والكفاءة الانفعالية) لدى طلبة كلية التربية.

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام طريقة تحليل الانحدار التدريجي Stepwise وخلص التحليل إلى نموذج للانحدار يتضمن ستة متغيرات مستقلة هي (المستقبل- التفاؤل- الحاضر الحتمي- الصلابة- الكفاءة الانفعالية- الحاضر الممتع) تسهم في التنبؤ بسلوك الاندماج النشط، وفيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٠) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد للمتغيرات المنبئة بسلوك التعلم النشط

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	معامل التحديد المعدل R^2
الانحدار	٥٣٠٨٦,٨٢	٦	٨٨٤٧,٨٠	٤٢,٧١	٠,٠١	٠,٤٥٧١
البواقي	٧١٨٨٤,٥٢	٣٤٧	٢٠٧,١٦			

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

– دلالة قيمة "ف" عند مستوى (٠,٠١) مما يعني قوة متغيرات النموذج في تفسير التباين الكلي للمتغير التابع المتمثل في سلوك التعلم النشط، كما بلغت قيمة معامل التحديد المعدل (٠,٤٥٧١)، وهو ما يعني قدرة متغيرات النموذج على تفسير ما يوازي (٤٥,٧١%) من التباين الكلي لسلوك التعلم النشط، والجدول التالي يوضح تحليل الانحدار المتعدد لهذه العوامل المنبئة:

جدول (١١) تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة بسلوك التعلم النشط

متغيرات النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعدل (β)	"ت"	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٧٥و٨٤	١٢,٣٩		٦,١٢	٠,٠١
المستقبل	٠,٨٥١	٠,١١٣	٠,٣٨٤	٧,٥٣	٠,٠١
التفاؤل	١,٠٦	٠,١٥٣	٠,٢٨٣	٦,٩٤	٠,٠١
الحاضر الحتمي	٠,٦٦١	٠,١٣٠	-٠,٢٦١	٥,٠٩	٠,٠١
الصلابة	١,٤٠	٠,٢٨٧	٠,٢١٥	٠,٩١	٠,٠١
الكفاءة الانفعالية	٠,٥١٠	٠,١٤٥	٠,١٩٢	٣,٥٢	٠,٠١
الحاضر الممتع	-٠,٤٢٧	٠,٢١٢	-٠,١٦٥	٢,٠٣	٠,٠٥

ومن الجدول السابق يمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

سلوك التعلم النشط= ٧٥,٨٤ (ثابت) + ٠,٣٨٤ (المستقبل) + ٠,٢٨٣ (التفاؤل) – ٠,٢٦١ (الحاضر الحتمي) + ٠,٢١٥ (الصلابة) + ٠,١٩٢ (الكفاءة الانفعالية) – ٠,١٦٥ (الحاضر الممتع).

ويمكن تفسير النتيجة السابقة الخاصة بالعوامل التي أسهمت في التنبؤ بأسلوب التعلم النشط في ضوء طبيعة هذا السلوك كما حدده نموذج (Strunk, et al., 2013) بأنه يختص ببعدين أساسيين أولهما هو القدرة على الاندماج في أداء المهام في الوقت المناسب، والثاني هو توجه الإقدام، ويرتبط بعد الاندماج بالوقت بالقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك الذي يتضمن جانبًا دافعًيا يشمل تقدير قيمة المهمة وفعالية الذات ووضع أهداف مستقبلية وهو ما ظهر في متغير المستقبل كأحد أبعاد المنظور الزمني، ومتغير التفاؤل بما يحمله من توقعات إيجابية للمستقبل كأحد أبعاد الصمود النفسي وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة (Stanescu& Iorga, 2015,Janeior,et al.,2017)، وعلى جانب آخر أظهرت المعادلة التنبؤية الإسهام السالب لكل من الحاضر الحتمي والحاضر الممتع، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Janeiro, et al., 2017; Choy& Cheung, 2018) ويمكن تفسير ذلك بأن سلوك التعلم النشط يعكس ثقة الفرد في قدراته وبأن المجهود المبذول له مردود إيجابي وهو ما يتناقض مع متغير الحاضر الحتمي الذي يقوم على الانقياد والاستسلام للواقع دون محاولة تغيره، أما بالنسبة لبعد الحاضر الممتع فهو يقوم على التوجه نحو الاستمتاع بالمكافآت العاجلة دون تقدير لعواقب السلوك وهو ما يتناقض مع توجه المتعلم النشط

نحو تحقيق مكاسب مستقبلية طويلة الأجل.

كما تُظهر المعادلة التنبؤية الإسهام الإيجابي لمتغيري الصلابة والكفاءة الانفعالية في التنبؤ بسلوك التعلم النشط وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (العاسمي والعجمي، ٢٠١٨؛ حرب، ٢٠١٩؛ Wolters, et al., 2017; Richard, 2018)، ويمكن تفسير ذلك بأن الصلابة تعني قدرة الفرد على الالتزام بالأهداف التي يسعى نحو تحقيقها وقدرته على تحدي المعوقات والصعاب وهو ما يميز سلوك التعلم النشط، كما أن الكفاءة الانفعالية تشير إلى قدرة الفرد على توجيه دافعيته واستثارتها ومواجهة الضغوط دون قلق مما ينعكس على نمط سلوكه الأكاديمي النشط.

٤- الفرض الرابع:

وينص على أنه "يمكن التنبؤ بسلوك التسويف النشط من خلال أبعاد المنظور الزمني (الماضي الإيجابي- الماضي السلبي- الحاضر الحتمي- الحاضر الممتع- المستقبل) وأبعاد الصمود النفسي (الصلابة- التفاؤل- الكفاءة الانفعالية) لدى طلبة كلية التربية.

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام أسلوب الانحدار التدريجي وخلص التحليل إلى نموذج يتضمن سبعة متغيرات مستقلة هي (الحاضر الممتع- المستقبل- الحاضر الحتمي- التفاؤل- الصلابة- الكفاءة الانفعالية- الماضي الإيجابي)، تسهم في التنبؤ بسلوك التسويف النشط، وفيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٢) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة بسلوك التسويف النشط

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	معامل التحديد المعدل R^2
الانحدار	٥٦٣٢٤,١٣	٧	٨٠٤٦,٣٠	٤٥,٩٥	٠,٠١	٠,٤٩٥٦
البواقي	٦٠٥٨٨,٠٦	٣٤٦	١٧٥,١١			

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

دلالة قيمة "ف" عند مستوى (٠,٠١) وهو ما يعني قدرة المتغيرات المستقلة للنموذج على تفسير التباين الكلي للمتغير التابع المتمثل في سلوك التسويف النشط، وقد بلغت قيمة معامل التحديد المعدل (٠,٤٩٥٦) وهو ما يعني قدرة متغيرات النموذج على تفسير ما يوازي (٤٩,٥٦%) من التباين الكلي لسلوك التسويف النشط، ويوضح الجدول التالي تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة:

جدول (١٣) تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة بسلوك التسويف النشط

متغيرات النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعدل (β)	"ت"	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٧٢,١٣	٨,٦٤		٨,٣٥	٠,٠١
الحاضر الممتع	٠,٩٩٧	٠,١١٤	٠,٣٩٢	٨,٧٢	٠,٠١
المستقبل	٠,٨٤٩	٠,١١٢	٠,٣٥٤	٧,٥٦	٠,٠١
الحاضر الحتمي	٠,٧٦٢	٠,١٠٧	٠,٢٩٧	٧,١٥	٠,٠١
التفاؤل	٠,٦٩٥	٠,١١٤	٠,٢٥٩	٦,٠٩	٠,٠١
الصلابة	٠,٦٥٤	٠,١٢٥	٠,٢٢٥	٥,٢٣	٠,٠١
الكفاءة الانفعالية	١,٠٩	٠,٢٣١	٠,٢١٢	٤,٧٤	٠,٠١
الماضي الإيجابي	-١,٩٧	٠,٥١٩	٠,١٨٧	-١,٩٧	٠,٠٥

ومن الجدول السابق يمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

سلوك التسويف النشط= ٧٢,١٣ (ثابت) + ٠,٢٩٣ (الحاضر الممتع) + ٠,٣٥٤ (المستقبل) – ٠,٢٩٧ (الحاضر الحتمي) + ٠,٢٥٩ (التفاؤل) + ٠,٢٢٥ (الصلابة) + ٠,٢١٢ (الكفاءة الانفعالية) + ٠,١٨٧ (الماضي الإيجابي).

ويمكن تفسير النتيجة السابقة الخاصة بسلوك التسويف النشط في ضوء رصد كل من (Steel, 2007; Sederlund, et al., 2020) لخصائص هذا السلوك الذي يقوم فيه المتعلم بتأجيل أداء المهام عن عمد مفضلًا الأداء تحت ضغط الوقت، ولكنه يستطيع إنهاء المهمة في وقتها المحدد بمعايير جودة مرضية، وبذلك نجد أن توجه الفرد نحو الحاضر الممتع يرتبط بميله إلى المخاطرة والاستمتاع بالحياة، وتشير المعادلة التنبؤية أيضا إلى بعد المستقبل كمنبئى إيجابي بسلوك التسويف الإيجابي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن التوجه إلى المستقبل يمثل دافعًا يحرك السلوك الإنجازي للفرد تحت ضغط الوقت لإنهاء المهام، كما يتضح من المعادلة التنبؤية الإسهام السلبي للحاضر الحتمي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Stanescu& Iorga, 2015) ويمكن تفسير ذلك بأن سلوك التسويف النشط يتضمن جانبًا إيجابيًا يتمثل في قدرة الفرد على شحذ قدراته للوفاء بالمهام في وقتها المحدد، وهو ما يرتبط باعتقاد الفرد بأن نجاح الفرد يعتمد على بذله للجهد وعدم الاستسلام للواقع على أنه لا يمكن تغييره.

كما توضح المعادلة التنبؤية الإسهام الإيجابي لأبعاد الصمود النفسي الثلاثة– التفاؤل والصلابة والكفاءة الانفعالية– وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Zohar, et al., 2019) من ارتباط نمط التسويف النشط ببعض الجوانب الإيجابية في الشخصية والذكاء الانفعالي، ويمكن تفسير ذلك أن المسوف النشط يعمل تحت ضغط الوقت وهو ما يرتبط بتفاؤله بالوصول إلى نتائج إيجابية، كما أنه يفضل التحدي حتى مع ذاته تحت ضغط الوقت للوصول إلى أهدافه، ويحتاج ذلك إلى قدرة الفرد على السيطرة على انفعالاته وقلقه وتوتره أثناء مواجهة ضغط الوقت؛ وبذلك يتضح دور الكفاءة الانفعالية في التنبؤ بهذا النمط من السلوك الأكاديمي.

وأخيرا يظهر الإسهام الإيجابي للماضي الإيجابي في المعادلة التنبؤية، وهو ما يمكن تفسيره في ضوء ما أشار إليه (Zimbardo& Boyd, 2008) من أن الماضي الإيجابي يستند على إعادة

التقييم الإيجابي لأحداث تمت في الماضي، وقد يرتبط ذلك بخبرات سابقة استطاع فيها الفرد مجابهة ضغط الوقت للوفاء بالمهام الموكلة له، وبذلك يقوم بالتسويف في بداية المهمة ثم العمل تحت ضغط الوقت بعد ذلك استنادًا إلى خبرات ماضية ناجحة اعتمد فيها هذا السلوك.

٥- **الفرض الخامس:**

وينص على أنه "يمكن التنبؤ بسلوك التسويف السلبي من خلال أبعاد المنظور الزمني (الماضي الإيجابي- الماضي السلبي- الحاضر الحتمي- الحاضر الممتع- المستقبل) وأبعاد الصمود النفسي (الصلابة- التفاؤل- الكفاءة الانفعالية) لدى طلبة كلية التربية.

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام تحليل الانحدار التدريجي، وخلص التحليل إلى نموذج للانحدار يتضمن سبعة متغيرات مستقلة هي: (الحاضر الحتمي، التفاؤل، الصلابة، الكفاءة الانفعالية، الحاضر الممتع، المستقبل، الماضي السلبي)، ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٤) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة بسلوك التسويف السلبي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	معامل التحديد المعدل R^2
الانحدار	٥٢٧٦٨,٤٧	٧	٧٥٣٨,٣٥	٣٥,٠١	٠,٠١	٠,٤٢١٥
البواقي	٧٤٥٠٠,٧٢	٣٤٦	٢١٥,٣٢			

ويتضح من الجدول السابق دلالة قيمة "ف" عند مستوى (٠,٠١) وهو ما يعني قدرة المتغيرات المستقلة للنموذج على تفسير التباين الكلي للمتغير التابع المتمثل في سلوك التسويف السلبي، وقد بلغت قيمة معامل التحديد المعدل (٠,٤٢١٥) وهو ما يعني قدرة المتغيرات المستقلة في النموذج السابق على تفسير (٤٢,١٥%) من التباين الكلي لسلوك التسويف السلبي، ويوضح الجدول التالي تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة:

جدول (١٥) تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة بالتسويف السلبي

متغيرات النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعدل (β)	"ت"	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	١٠٤,٣٢	١٨,٠٢		٥,٧٩	٠,٠١
الحاضر الحتمي	١,٢٣٤	٠,٢٠١	٠,٣٠٩	٦,١٥	٠,٠١
الصلابة	-٠,٨٩٤	٠,١٦٢	-٠,٢٨١	٥,٥٣	٠,٠١
التفاؤل	-١,٠٥٧	٠,٢٠٢	-٠,٢٥٧	٥,٣٣	٠,٠١
الكفاءة الانفعالية	-٠,٧٩٤	٠,١٨٧	-٠,٢١٩	٤,٢٥	٠,٠١
الحاضر الممتع	٠,٩٥١	٠,٣٠	٠,٢٠٥	٣,١٧	٠,٠١
المستقبل	-٠,٨٠٧	٠,٢٨٣	-٠,١٩٨	٢,٨٥	٠,٠١
الماضي السلبي	٠,٧١٧	٠,٣٥٧	٠,١٧٣	٢,٠١	٠,٠٥

ومن ثم يمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو التالي:

التسويف السلبي= ١٠٤,٣٢ (ثابت) + ٠,٣٠٩ (الحاضر الحتمي) – ٠,٢٨١ (الصلابة) – ٠,٢٥٧ (التفاؤل) – ٠,٢١٩ (الكفاءة الانفعالية) + ٠,٢٠٥ (الحاضر الممتع)– ٠,١٩٨ (المستقبل) + ٠,١٧٣ (الماضي السلبي).

ويمكن تفسير النتيجة السابقة الخاصة بالعوامل المنبئة بسلوك التسويف السلبي في ضوء خصائص هذا السلوك الذي حددته دراسات (Chu& Choi, 2005; Partzek, et al., 2012; Steel& Klingsiek, 2016) والتي تشير إلى عدم ارتباط هذا السلوك بالنية المسبقة للتأجيل ولكن الفرد يفشل في دفع نفسه لتنفيذ الخطط التي وضعها، وتُظهر المعادلة التنبؤية الإسهام الإيجابي لمتغير الحاضر الحتمي والذي يشير إلى اعتقاد الفرد بعدم قدرته على تغير مسار الأحداث عن طريق المثابرة وبذل الجهد، ويشير (Schworm& Gruber, 2018) إلى أن المعتقدات المعرفية المتطورة ترتبط بتفعيل المتعلم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وشعوره بمسئوليته الشخصية عن تعلمه، وهو ما يفتقده سلوك التسويف النشط.

كما تظهر النتائج الإسهام السلبي لأبعاد الصمود النفسي الثلاثة في التنبؤ بسلوك التسويف الأكاديمي السلبي، وتتفق تلك النتيجة مع دراسات (عبدالجواد، ٢٠١٩؛ Kim, et al., 2017; Amy–Ko& Chang, 2019) التي أوضحت ارتباط التسويف السلبي سلبيًا مع الصمود النفسي، ويمكن تفسير ذلك بأن الصمود النفسي يشير إلى قدرة الفرد على المثابرة والتوقع الإيجابي لنتيجة الجهد والقدرة على السيطرة على المشاعر السلبية وتحفيز الذات وإن انخفاض تلك الجوانب يؤثر سلبًا على السلوك الأكاديمي الذي يظهر في شكل نمط التسويف السلبي، وعلى جانب آخر تشير النتائج إلى الإسهام السلبي لبعد المستقبل والإسهام الإيجابي لبعدي الماضي السلبي والحاضر الممتع في التنبؤ بهذا النمط من السلوك الأكاديمي، ويمكن تفسير ذلك بأن اعتقاد الفرد بعدم قدرته على تحقيق آماله المستقبلية عن طريق الجهد يجعله يتجه نحو الاستمتاع بالحاضر دون تقدير للعواقب، كما أن الماضي السلبي يعمل مخزن للتجارب السلبية التي أخفق فيها الفرد في الوصول لأهدافه وينعكس ذلك على استسلامه للشعور بالعجز والنفور من تأدية المهام.

الفرض السادس:

وينص على أنه "يمكن التنبؤ بسلوك الاندماج بالوقت/ الإحجام من خلال أبعاد المنظور الزمني (الماضي الإيجابي– الماضي السلبي– الحاضر الحتمي– الحاضر الممتع– المستقبل) وأبعاد الصمود النفسي (التفاؤل– الصلابة– الكفاءة الانفعالية) لدى طلبة كلية التربية".

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار التدريجي، وخلص

التحليل إلى نموذج يتضمن سبعة متغيرات مستقلة هي: الكفاءة الانفعالية، الماضي السلبي، الحاضر الحتمي، التفاؤل، الصلابة، المستقبل، الحاضر الممتع، ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٦) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة بسلوك الاندماج بالوقت/ الإحجام

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	معامل التحديد المعدل R^2
الانحدار	٥٥١٨٢,٩٢	٧	٧٨٨٣,٢٨	٢٥,٦٣	٠,٠١	٠,٤٠٧٢
البواقي	١٠٦٤٢٢,٦٨	٣٤٦	٣٠٧,٥٨			

ويتضح من الجدول السابق دلالة قيمة "ف" عند مستوى (٠,٠١) وهو ما يعني قدرة المتغيرات المستقلة للنموذج على تفسير التباين الكلي للمتغير التابع المتمثل في سلوك الاندماج بالوقت/ الإحجام، وقد بلغت قيمة معامل التحديد المعدل (٠,٤٠٧٢) وهو ما يعني قدرة المتغيرات المستقلة في النموذج السابق على تفسير (٤٠,٧٢%) من التباين الكلي لسلوك الاندماج بالوقت/ الإحجام، ويوضح الجدول التالي تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة.

جدول (١٧) تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة بسلوك الاندماج بالوقت/ الاحجام

متغيرات النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعدل (β)	"ت"	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	١١٢,٥٤	٢٠,٧٣		٥,٤٣	٠,٠١
الكفاءة الانفعالية	-٠,٩٩٨	٠,١٣٣	-٠,٢٩١	٧,٤٤	٠,٠١
الماضي السلبي	٠,٨٠٤	٠,١٢٧	٠,٢٦٥	٦,٣٢	٠,٠١
الحاضر الحتمي	٠,٨١٧	٠,١٥٨	٠,٢٤٣	٥,١٧	٠,٠١
التفاؤل	١,٠٧	٠,٢١٧	٠,٢٠١	٤,٩٢	٠,٠١
الصلابة	١,٠٣٤	٠,٢٤٠	٠,١٨٥	٤,٣١	٠,٠١
المستقبل	٠,٨٢٣	٠,٤١٠	٠,١٧٣	٢,٠١	٠,٠٥
الحاضر الممتع	-٠,٧١٣	٠,٣٧٣	-٠,١٥٢	١,٩١	٠,٠٥

ومن الجدول السابق يمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

سلوك الاندماج بالوقت/ الإحجام= ١١٢,٥٤ (ثابت)- ٠,٢٩١ (الكفاءة الانفعالية) + ٠,٢٦٥ (الماضي السلبي) + ٠,٢٤٣ (الحاضر الحتمي) + ٠,٢٠١ (التفاؤل) + ٠,١٨٥ (الصلابة) + ٠,١٧٣ (المستقبل) – ٠,١٥٢ (الحاضر الممتع).

ويمكن تفسير النتيجة السابقة الخاصة بسلوك الاندماج في الوقت/ الإحجام، في ضوء خصائص هذا السلوك الذي يرى (Strunk, et al., 2013) أنه يجمع بين جانب إيجابي يظهر في إدارة الفرد للوقت بشكل ملائم وشروعه في أداء مهامه وإنهائها في الوقت المناسب ولكن الجانب السلبي في هذا السلوك يظهر في إحجام الفرد عن التقدم بنتيجة أدائه رغم أنه قد قطع شوطًا كبيرًا

في إنجازه، وتظهر المعادلة التنبؤية الإسهام السلبي للكفاءة الانفعالية في ظهور هذا النمط من السلوك، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (عبدالجواد، ٢٠١٩؛ Kim, et al., Amy-Ko& Chang, 2019) ويشير ذلك إلى ضعف قدرة الفرد على مواجهة الضغوط وسيطرة مشاعر التوتر والقلق عليه، وخوفه من مجابهة الفشل الذي يجعله يتجنب التقدم بإنجازه خوفًا من الظهور بمظهر الدونية أمام الآخرين.

كما أظهرت المعادلة التنبؤية الإسهام الإيجابي لبعد الماضي السلبي في التنبؤ بالسلوك السابق، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه (Jones& Leitner,2015,Mello&Worrell,2015) من أن الخبرات السلبية السابقة قد تتضمن خبرات انفعالية صادمة تؤثر على ثقة الفرد بنفسه وبقدراته مما يجعله يُظهر سلوك الإحجام تجنبًا لتحقيق فشل جديد، وتظهر المعادلة التنبؤية الإسهام الإيجابي لبعد الحاضر الحتمي في التنبؤ بالسلوك السابق، ويمكن تفسير ذلك بالرجوع إلى خصائص هذا البعد والتي تشير إلى معتقدات الفرد بأن قدراته وإمكاناته محدودة و قد يدفع ذلك المتعلم إلى مزيد من بذل الجهد لتعويض قدراته المحدودة كما يدركها.

كما تُظهر المعادلة التنبؤية الإسهام الإيجابي لمتغيرات التفاؤل والصلابة والبعد الزمني للمستقبل في التنبؤ بالخصائص الإيجابية لهذا السلوك، حيث تؤثر تلك المتغيرات على سلوك الفرد وتوجهه نحو الاندماج في أداء المهام بهدف الحصول على نتائج إيجابية رغم إحساسه بنقص قدراته وتدني ثقته بنفسه، ولكنه يجد في مثابرته على الأداء تعويضا لهذا النقص.

و أخيرًا تظهر المعادلة التنبؤية الإسهام السلبي للحاضر الممتع ويمكن تفسير ذلك في إطار خصائص هذا البعد كما حدده (Zimbardo& Boyd, 2015) في التوجه نحو الاستمتاع بالحياة والاندفاعية والمخاطرة، و هو ما يخالف سلوك الفرد الأكاديمي في الجانب الخاص بالاندماج في أداء المهام التي تستغرق معظم وقته وتستحوز على اهتمامه، كما أنه يميل إلى التجنب والإحجام عن أي مخاطرة قد تعرضه لمزيد من الضغوط.

التوصيات والتضمينات التربوية:

في ضوء التحليل النظري لمتغيرات البحث، وما توصل إليه البحث من نتائج يمكن وضع التوصيات الآتية:

- التركيز على توفير بيئة تعليمية إيجابية تحفز الطلبة على المشاركة الإيجابية في الأنشطة التعليمية مما يتيح لهم فرص النمو الأكاديمي والمهني المستقبلي.
- قد يساعد تحديد نمط السلوك الأكاديمي في الكشف عن جوانب القصور في الإنجاز والتحصيل

الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والعمل على استخدام برامج تدخلية تعمل على تعديل بعض جوانب هذا القصور.

- تفعيل دور مراكز الارشاد النفسي بكليات التربية بحيث تشمل خدماتها جميع طلبة الجامعة، وذلك للتغلب على بعض الجوانب السلبية التي تشمل التعرض لخبرات ماضية مؤلمة، أو الاندفاع نحو الاستمتاع بالحاضر دون تقدير للعواقب المستقبلية، أو التشاؤم بشأن المستقبل، ومساعدة الطلبة على الحفاظ على الأمل والتفاؤل بشأن المستقبل.
- تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي الذي من شأنه أن يساعد طلبة الجامعة على تنمية جوانب السلوك الأكاديمي الإيجابية وتوعيتهم بعواقب سلوك التسويف، وينعكس هذا التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة على زيادة دافعية الطلبة بشكل يحقق أقصى إمكاناتهم وتطلعاتهم.

البحوث المقترحة:

- نمذجة العلاقات البنائية بين السلوك الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا والمنظور الزمني والصمود النفسي.
- فعالية التدريب على الصمود النفسي في تحسين الاندماج الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من ذوي التسويف الأكاديمي.
- دراسة منحنى النمو الكامن لكل من المنظور الزمني و السلوك الأكاديمي و الصمود النفسي.

المراجع:

- الأعسر، صفاء (٢٠١٠). الصمود النفسي من منظور علم النفس الإيجابي، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٧٧، ١١-١٦.

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

- جار الله، سليمان وشرفي، محمد (٢٠٠٩). تكييف قائمة زمباردو لمنظور الزمن للغة العربية، *مجلة شبكة العلوم النفسية*، الجزائر، ٢٣، ٥٣-٦٤.

- الحسينان، إبراهيم (٢٠١٩). العلاقة بين التسويف الأكاديمي السلبي والنشط والتعلم المنظم ذاتيا، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ١٣(٢)، ٢٣٥-٢٥٥.

- حرب، سامح (٢٠١٩). تباين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي بتباين مستوى الأسلوب

التنظيمي (الحركة والتقييم) والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ١٩(٤)، ١-٨٠.

- زايد، أمل (٢٠٢٠). الارجاء الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدى طلبة كلية التربية، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، ٧٥، ١٢٠٦-١١٣٧.

- سكران، السيد (٢٠١٧). التنبؤ بمكونات نموذج الدافعية للعمل من خلال التسويف النشط لدي المرشدين الطلابين بالتعليم العام، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٨ (١١٢)، ٢٢٧-٢٩٤.

- العاسمي، رياض والعجمي، راشد (٢٠١٨). التنظيم الذاتي الأكاديمي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة جامعة دمشق والكويت، *مجلة أكاديمية شمال أوربا للعلوم والبحث العلمي*، ١(١)، ٢-٢٥.

- عبدالجواد، أحمد (٢٠١٩). التسويف الأكاديمي في علاقته بالكمالية العصابية والمرونة النفسية لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٣٠(١٢٠)، ١٤٢-٢٣٤.

- عطية، كمال (أ- ٢٠١٧). التباين في استراتيجيات المواجهة الأكاديمية وأساليب اتخاذ القرار طبقا لمستوى الاستقلال والصمود الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، ٣٢(٣)، ١٢٣-١٩٧.

- عطية، كمال (ب-٢٠١٧). الإسهام النسبي لانفعالي (الفخر- الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٨(١٠٩)، ١٠٧-١٨٢.

- محمد، هالة (٢٠١٥). علاقة المنظور الزمني للوقت ببعض سمات علم النفس الإيجابي لدى عينة من طلاب الجامعة، جامعة عين شمس، *مجلة الارشاد النفسي*، ٤٢، ٤٥-١٠٠.

- النجار، حسني (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٣٠(١٢٠)، ٩٠-١٥٥.

- American Psychological Association, APA(2014*). The road to resilience*, Washington, DC: APA.

- Amy- Ko, C.& Change, Y.(2019). Investigating the relationships among resilience, social anxiety and procrastination in a sample of collage students, *Psychological Reports*, 122(1), 231-245.

- Androrw, J.; Howell, D.& Watson, R.(2006). Academic procrastination the pattern and correlates of behavioral postponement, *Personality and Individual Differences*, 4(8), 519-530.

- Bandura, A.(2006)- Guide for creating self- efficacy scale, in: F. Pajares& T. Urdan (eds.), *Self- efficacy beliefs adolescent* (307-337), Greenwhic, CT: in Forming Age.

- Borjian, A.(2018). Academically successful lation undo-cumented Students in College: Resilience and civic engagement*, Hispanic Journal of Behavioral Science*, 40(1),22-36.

- Cao, L.(2012). Examining active procrastination from a self- regulated learning perspective, *Educational Psychology*, 32(4), 515, 545.

- Carver, C.(1998). Resilience and thriving: Issues, models, and linkages, *Social Issues*, 54(2), 245-266.

- Cassidy, S.(2016). The academic resilience Scale: A new multidimenstional construct measure*, Frotiers in Psychology*, 7, 1787.

- Choy, E. & Cheung, H.(2018). Time perspective, control, and affect mediate the relation between regulatory mode and procrastination, *Plos one,* https://doi. Org/10.1371,1/9/2020.

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

- Connor, K.& Davidson, M.(2003). Development of a new resilience scale: The Connor- Davidson resilience Scale, *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.

- Corkin, D.; Yu, S.& Lindt , S. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self- regulated learning perspective, *Learning and Individual Differences*, 21, 602-606.

- Diaz- Morales, J.; Ferrari, J.& Cohen, J.(2008).Indecision and avoidant procrastination: The role of morningess- eveningess and time perspective in chronic delay lifestyles, *Journal of General Psychology*, 135(3), 228-240.

- Garrosa, E.& Moreno- Jimenez, B.(2013). Burnout and active coping, with emotional resielence, In: B.Kohler (ed.), *Burnout for experts: Prevention in the context of living and working* (201-221), Springer Science+ Business Media.

- Goda, 40; yamada, M.; Kato, H.; Mocsudo,T.; Saito,Y.& Miyagawa, H.(2015). Procrastination and other learning behavioral types in e-learning and their relationship with learning outcomes, *Learning and Individual Differences*, 37, 72-80.

- Hensley, L.(2014). Reconsidering active procrastination: Relation to motivation and achievement in college anatomy, *Learning and Individual Difference,* 36, 157-164.

-Hong, E.; Greene, M.&Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characterstics of elementary teacher in general education classroom and gifted programs, *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 250-264

- Howell, A.& Watson, D.(2007). Procrastination: Associations with achievement, goal orientation, and learning Strategies, *Personality and Individual Differences,* 43(1), 167-178.

- Janeiro, I; Duarte, A.; Araujo, A.& Gomes, A.(2017). Time Perspective, approaches to learning and academic achievement in secondary students, *Learning and Individual Differences*, 55, 61-68.

- Jones, J.& Leitner, J.(2015). The Sankofa effects: Divergent effects of thinking about the past for blacks and whites, in: M., Stolarski; N., Fieulaine& W., Beek (eds.), *Time perspective Theory; Review, research, and application* (197-211), Springer Science+

Business Media.

- Kanaus, W.(2010). Based on cognitive, emotive, behavioral techniques, end procrastination now: getting it done with a proven psychological approach, MC Graw-Hill.

- Kim, S.; Fernandez, S.& Terrier, L.(2017). Procrastination, personality traits and academic performance: when active and passive procrastination tell a different story, *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157.

-Mahmoodi, M.; Kalantari; B.& Ghaslani, R.(2014). Self- regulated learning, motivation and language achievement of Iranian EFL learners, *Procedia- Social and Behavior Science*, 28, 1062-1068

- Masten, S.(2009). Ordinary magic: lessons from research on resilience in human development, *Education Canda*, 49(3), 28-32.

- Mello, Z.& Worrell, F.(2015). The past, the present and the Future: An Conceptual model of time perspective in adolescence, in: M., Stolarski; N., Fieulaine& W., Beek (eds.), *Time perspective theory; Review, research, and application* (115-119) Springer Science+ Business Media.

- Park, S.& Sperling, R.(2012). Academic procrastinations and their self-regulation, *Psychology,* 3(01), 12-22.

- Parker, Z.(2013*). The differential Framing measure for procrastination: An implicit Measure of Procrastination cognitions,* [Unpublished master thesis], Faculty of psychology, East Carolina University.

- Parsons, S.; Kruijt, A. & Fox, E. (2016). A cognitive model of psychology resilience, Journal of Experimental Pathology, 7(3), 296-310.

- Patrzek, J.; Grunschel, C.& Fries, C.(2012). Academic Procrastination: The perspective of university counselors, *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(3), 185-201.

- Pienar, A.(2007). *Twoards a living Theory of Psychological resilience, National Research Foundation,* Bloem Fontein: South Africa.

- Pintrich, P.(2000). The Role of goal orientation in self- regulated learning,

Journal of Educational Psychology, 56(3), 544-555.

- Richards, S.(2018). *Cognitive differences among academic procrastination types,* [unpublished doctoral thesis], Harold abel school of social and behavioral science, Capella University.

- Richardson, G.(2002). The Meta -theory of resilience and resiliency, *Journal of Clinical Psychology*, 58-307-321.

- Roussouw, P.& Roussouw, J.(2016). The Predictive 6 factor resilience Scale: Neurobiological Fundamentals and organizational application, *International Journal of Neuro Psychotherapy*, 4, 31

- Schoworm, S.& Gruber, H.(2016). Learning Theories: The impact of goal orientation, epistemic beliefs and learning strategies on help seeking and learning, *Design and Technology*, 1-22.

- Sederlund, A.; Burns, L.& Rogers, W.(2020). Multidimensional Models of perfectionism and procrastination: Seeking determinants of both, *International Journal of Enviromental Research and Public Health*, 17, 1-32.

- Sokolowska, J. (2009). *Behavioral, cognitive, affective and motivational dimensions of academic procrastination among community college students AQ methodology approach* [unpublished doctoral thesis], City University of New York.

- Stanescu, D.& Iorga, M.(2015). An exploratory Study regarding The relations between time Perspective, Achievement motivation and self- regulation, *Management Dynamics in Knowledge Economy*, 3(1), 7-24.

- Staylor, M.(2019). Academic resilience and persistence among community college students, [Unpublished doctoral thesis], Claremont Graduate University.

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

- Steel, P., Klingsieck, K.(2016). Academic procrastination: Psychological

antecedents revisited*, Australlian Psychologist*, 51(1), 36-46.

- Stolarski; M.; Fieulaine, N.& Beek, W.(2015-a). Time perspective theory: The interoduction,In: M., Stolarski; N., Fieulaine& W., Beek (eds.), *Time perspective Theory; Review, research, and application* (1-16), Springer Science+ Business Media.

- Stolarski, M.; Wiberg, B.& Osin, E.(2015-b). Assessing temporal harmony: the issue of balanced time perspective ,In: M., Stolarski; N., Fieulaine& W., Beek (eds*.), Time perspective theory; Review, research, and application* (57-72), Springer Science+ Business Media.

- Stolarski, M.; Zajenkowski; M.; Jankowki, K.& Szymaniak, K.(2020). Deviation From The Balanced time perspective: A systematic review of empirical relationships with psychological variables, *Personality and Individual Differences,* 156, 1-19.

- Strunk,K.; Cho, y.; Steele, M.& Bridegs, S.(2013). Development and validation of a 2 X 2 model of time- related academic behavior: procrastination and timely engagement, *Learning and Individual Differences,* 25(1), 35-44.

- Taura, A.; Abdullah, M.; Roslan, S.& Omar, Z.(2015). Relationship between self-efficacy, task value, self- regulation strategies and active procrastination among pre-service teachers in colleges of education, *International Journal of Psychology and Counseling*, 7(2), 11-17.

- Winne, P.(2015). Self- regulated learning, In J. Wright (ed.), International encyclopedia of social, behavioral sciences (535- 540), 2 nd ed., Oxford: Elsevier.

- Wolters, C.; Won, S.& Hussian, M.(2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning, *Metacognition & Learning*, 12, 381-399.

- Yamada, M.; Goda, Y.; Matsuda, T.; Saito, Y.; Kato, H.& Miyagawa, H.(2016). How does self- regulated learning relate to active procrastination and other learning behaviors? *Journal of Computer High Education,* 28, 326-343.

- Yarnell, J.(2019). *The Roles Of emotional intelligence and resilience in academic Success: An exploration* [unpublished doctoral Thesis], College of education, Florida State University.

- Zimbardo, P.& Boud, J.(2008*). The Time paradox: The new psychology of time that will change your life*, New York: Free Press.

- Zimbardo, P.& Boyed, J.(2015). Putting time in perspective: A valid, reliable, individual- difference matric, In: M., Stolarski; N., Fieulaine& W., Beek (eds.), *Time perspective theory; Review, research, and application* (17-56), Springer Science+ Business Media.

- Zimmerman, B.& Schunk, D.(2008). Motivation, In: D. Schunk B. Zimmerman (eds*.), Motivation and self- regulated learning: The Theory, research and application,* New York: Lawrence Earlbaum Asso.

- Zohar, A.; Shimone, L.& Hen, M.(2019). Active and passive Procrastination in terms of temperament and character, Peer J, 7, e 988 http://doi.org/10.7717.

Academic Behavior and Its Relationship to Time Perspective and Psychological Resilience Among Students of the College of Education

Dr. Hanan Abdel Fattah El-Mallaha

Assistant Professor of Educational Psychology

College of Education - Kafr El- Sheikh University

Abstract:

The aim of the research is to reveal the relationship between academic behavior and each dimensions of the time perspective and the psychological resilience among students of the College of Education, and the possibility of predicting patterns of academic behavior through the dimensions of time perspective and psychological resilience. The research sample consisted of (354) students in the third year of college, of whom (120 of Males), (234 females), and by (115) students from scientific disciplines, (239) students from literary disciplines, whose ages ranged between (20.62-22.91) years, with an average of (21.73) year, and standard deviation(± 0.96) years, during the second semester of the academic year 2019/2020. The study tools included the Zimbardo Chronological Perspective List, prepared by: Jarallah and Sharfi (2009), and the Academic Behavior Scale authored (Strunk, et al. 2013) Arabization and preparation by: The researcher, and the psychological resilience scale, prepared by: The researcher. By using correlation coefficients and multiple regression analysis, the results showed that there is a statistically significant correlation between the patterns of academic behavior and each of the dimensions of the time perspective and psychological resilience, and the results also showed the possibility of predicting patterns of academic behavior through the dimensions of the time perspective and psychological resilience.

Key words: academic behavior – time perspective - psychological resilience.