مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

الإسهام النسبي لخبرة التدفق والحاجة إلى المعرفة فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى عينة من طلبة كلية التربية

إعداد

د/ شهدان محمد عثمان إبراهيم
مدرس علم النفس التربوي كلية التربية
جامعة طنطا

المجلد (٨٤) العدد (الرابع) الجزء (الأول) أكتوبر ٢٠٢١م

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

المستخلص:

هدفت الدراسة للكشف عن الإسهام النسبى لخبرة التدفق والحاجة إلى المعرفة فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى طلبة كلية التربية ، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٩) من طلبة الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة طنطا. استخدمت الباحثة مقياس الحاجة إلى المعرفة، ومقياس خبرة التدفق (إعداد الباحثة) ومقياس التسويف الأكاديمى، أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) ضعيفة بين الحاجة إلى المعرفة والتسويف الأكاديمى ، فى حين وجدت علاقة ارتباطية عكسية دالة بين خبرة التدفق والتسويف الأكاديمى بينما كانت هناك علاقة ارتباطية موجبة بين خبرة التدفق والحاجة إلى المعرفة لكنها لم تصل لمستوى الدلالة، كما أظهرت النتائج أن خبرة التدفق تعد منبئًا بالتسويف الأكاديمى فى حين لم يتحقق ذلك بالنسبة للحاجة إلى المعرفة.

الكلمات المفتاحية: *خبرة التدفق – الحاجة إلى المعرفة – التسويف الأكاديمى.*

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

Abstract:

The study aimed to reveal the relative contribution of flow experience and the need for knowledge in predicting academic procrastination among students of the College of Education., the study was conducted on a sample of 29 second – year students at the faculty of education, Tanta university. The researcher used the need for cognition scale, The flow experience scale (prepared by the researcher) and the academic procrastination, The results of the study There is a weak positive (direct) correlation between the need for knowledge and academic procrastination, while an inverse correlation was found between flow experience and academic procrastination, while there was a positive correlation between flow experience and the need for cognition, but it did not reach the level of significance, and also the results showed that flow experience it is a predictor of academic procrastination, while it is not true of the need for cognition.

***Keywords**: Flow experience – Need for cognition – Academic procrastination.*

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

المقدمة:

ارتبط وجود الإنسان على الأرض بحاجته إلى المعرفة والمعلومات وتتزايد هذه الحاجة دائمًا وبصورة مضطردة ولا يمكن أن تتوقف مادامت هناك حياة، فحاجة الإنسان للفهم والمعرفة هى السبب الرئيس لكل الاكتشافات العلمية وهى التى دفعته إلى الاختراعات فى شتى سُبل الحياة وعندما تكون هذه الحاجة فى حدودها الطبيعية تدفع الفرد غالبًا إلى الإنجاز، أما مع تزايد هذه الحاجة بشكل حاد قد يجد الإنسان نفسه عاجزًا عن إنجاز ما عليه إتمامه من عمل "التسويف الأكاديمى" – وقد يبرز ذلك بشكل واضح فى المجال الأكاديمى، وقد أصبح موضوع التسويف الأكاديمى من أهم الموضوعات التى تتناولها دراسات متعددة نظرًا لآثاره الضارة على الطلاب، لذلك حاولت الباحثة فى الدراسة الحالية دراسة الإسهام النسبى لكلًا من خبرة التدفق والحاجة إلى المعرفة فى التسويف الأكاديمى لدى عينة من طلبة كلية التربية.

مبررات ومشكلة الدراسة:

يعرف (Wolters & Corkin, 2007) التسويف من الناحية السلوكية على أنه تأجيل البدء فى أو القيام بعمل ضرورى لإتمام مهمة ينوى الفرد إكمالها ، وذلك ضمن إطار زمنى محدد، كما يشير إلى أن التسويف يطلق عليه "التسويف الأكاديمى"، إذا ما تعلق بالمهام أو الواجبات أو الالتزامات المدرسية.

ويشير (Balkis & Duru, 2017) إلى أن التسويف الأكاديمى هو اتجاه عام لدى الفرد نحو تأخير المهام الأكاديمية وهو أمر يؤثر بصورة سلبية على الطالب فى جميع مراحل التعليم تقريبًا ويؤدى بصورة مباشرة إلى الفشل الأكاديمى.

وظاهرة التسويف الأكاديمى تنتشر بصورة كبيرة بين طلاب الجامعات حيث تشير الإحصائيات إلى أن ما بين (٥٠%) إلى (٩٠%) من طلاب الجامعات يظهرون سلوك التسويف الأكاديمى بصورة منتظمة (Schraw et al., 2007).

وقد بدأت العديد من الدراسات تتناول موضوع التسويف الأكاديمى نظرًا لأن الآثار السلبية له لا تقتصر فقط على الجانب السلوكى الذى يتمثل فى الأداء الدراسى

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

السيئ ولكنها تمتد إلى معاناة الطالب من ضعف الصحة البدنية ومستويات مرتفعة من التوتر بالإضافة إلى ضعف تقدير الذات لديه (Steel, 2007).

بينما يشير مصطلح "التدفق أو خبرة التدفق" Experience of flow، كما ذكر (Csikszentmihalyi & Lefevre, 1989) إلى شعور ممتع بالانغماس فى نشاط بصورة كبيرة جدًا بحيث يفقد الشخص كل إحساس بالوقت والمكان وإيجاد طرائق لتقليل الضيق عند إتمام نشاط ما.

ويرى (Kimiecik & Stein, 1992) أن خبرة التدفق هى "حالة انفعالية إيجابية تثرى حياة الفرد وتكسوها بالمعنى والقيمة وتدفعه باتجاه الإنجاز وتحقيق الذات" ويتفق مع ذلك (محمد السعيد أبو حلاوة ، ٢٠١٣) حيث يذكر أن خبرة التدفق تتضمن جانبًا هامًا يتمثل فى الاندفاع باتجاه المهمة، وبالتالى خلق حالة من الدافعية الداخلية ومكافأة الفرد لنفسه ذاتيًا.

فى حين يشير (عبد الكريم جرادات ونصر العلى، ٢٠١٠) أن تعبير "الحاجة" لا يتضمن نقصًا أو حرمانًا بل يتضمن "الميل" بالمعنى الإحصائى أى أن الأشخاص ذوى الحاجة المرتفعة إلى المعرفة ينشغلون بقدر أكبر كميًا فى نشاطات معرفية تتطلب المزيد من الجهد".

يتضح مما سبق أن كلًا من خبرة التدفق والحاجة إلى المعرفة يتضمنان عوامل متعلقة بالدافعية والتنظيم الذاتى. وقد أوضح (Wolters, 2003) أن التسويف الأكاديمى يرتبط بالعديد من العوامل المعرفية والدافعية واشار إلى أن الطلاب الذين لديهم خصائص معينة للمتعلم المنظم ذاتياً هم أقل عرضة للانخراط فى التسويف الأكاديمى.

وفى ضوء ما تقدم، تتحدد مشكلة الدراسة فى محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

١- هل توجد علاقة ارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة والتسويف الأكاديمى؟ وما طبيعتها؟

٢- هل توجد علاقة ارتباطية بين خبرة التدفق والتسويف الأكاديمى؟ وما طبيعتها؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة وخبرة التدفق؟ وما طبيعتها؟

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

٤- ما الإسهام النسبى لخبرة التدفق فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى عينة الدراسة الحالية؟

٥- ما الإسهام النسبى للحاجة إلى المعرفة فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى عينة الدراسة الحالية ؟

أهداف الدراسة:

يعد الهدف الرئيس للدراسة الحالية تحديد الإسهام النسبى لكلًا من خبرة التدفق والحاجة إلى المعرفة فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى.

ينبع من هذا الهدف عددًا من الأهداف الفرعية وهى ما يلى:

١- فهم العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والتسويف الأكاديمى.

٢- فهم العلاقة بين خبرة التدفق والتسويف الأكاديمى.

٣- التعرف على العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة وخبرة التدفق.

٤- التنبؤ بدور الإسهام النسبى لخبرة التدفق والحاجة إلى المعرفة فى بالتسويف الأكاديمى.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية على مستويين وهما:

أولاً: المستوى النظرى ويتضح فيما يلى:

١- إبراز مشكلة التسويف الأكاديمى والإشارة إلى بعض المتغيرات التى يمكن أن تكون منبئة بها.

٢- توضيح أهمية خبرة التدفق كمتغير انفعالى وعلاقته بالتسويف الأكاديمى.

٣- الكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والتسويف الأكاديمى.

ثانيًا: المستوى التطبيقى ويتضح فيما يلى:

١- توجيه انتباه المعلمين والمربين إلى أهمية استخدام طرق تدريس تكفل للطالب خبرة التدفق التى تلعب دورًا مهمًا فى تحقيق الأهداف الأكاديمية ، وبالتالى تؤثر على تحصيله الدراسى وإنجازه للمهام المطلوبة منه.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

٢- حث الطلاب للبحث عن المعرفة ومعاونتهم فى تعلم كيفية ترتيب وتنظيم وتقييم ما يقدم لهم من معلومات وبالتالى خفض التسويف الأكاديمى لديهم.

مصطلحات الدراسة:

تتحدد التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة الحالية كما يلى:

١- خبرة التدفق:

وقد عرفتها الباحثة إجرائيًا بأنها "حالة من الانغماس الكامل تحدث أثناء التعلم تتسم بدرجة مرتفعة من تركيز الانتباه يصاحبها شعور بالاستمتاع وتغير الإحساس بالزمن وتتحدد بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس خبرة التدفق المستخدم فى الدراسة الحالية".

٢- الحاجة إلى المعرفة:

عرفتها الباحثة إجرائيًا بأنها "الجهد الذاتى المبذول من الفرد من أجل فهم وتنظيم وتفصيل وتقييم المعلومات التى يتعرض لها وتتحدد بالدرجة التى يحصل عليها الفرد على مقياس الحاجة إلى المعرفة المستخدم فى الدراسة الحالية".

٣- التسويف الأكاديمى:

عرفته الباحثة إجرائيًا بأنه "عدم إنجاز الطالب المهام الأكاديمية فى الوقت المحدد لها وتأجيلها بدون حاجة فعلية لذلك أو سبب محدد واضح والمماطلة فى تنفيذها مع معرفته بالآثار السلبية الناجمة عن ذلك ويتحدد بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمى المستخدم فى الدراسة الحالية".

محددات الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية فى نتائجها وتفسيرها بالعينة والأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

أولاً: خبرة التدفق Experience of flow

وصفت خبرة التدفق لأول مرة بواسطة Csikszent milhalyi عام ١٩٧٥م، بينما كان يلاحظ الطلاب فى مدرسة لتعلم الفنون الراقية فى الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث كان يعمل على فهم العوامل التى تجعل الطلاب يؤدون مهمة ويبدعون فيها بدون أن يكون ذلك مصحوبًا بمكافآت تقدم لهم (Schmidt, 2010)

هذا وخبرة التدفق مفهوم واسع يشمل جميع الثقافات والمراحل العمرية يمكن أن يمر به الفرد خلال نشاطات متنوعة ويكتسب مفهوم التدفق أهمية خاصة من ارتباطه بعملية التعلم التى تعمل فى النهاية على إكساب الطالب مجموعة من الخصائص الهامة مثل: التقدير الذاتى، الثقة بالنفس وغيرها.

وفى إطار تعريف خبرة التدفق ذكر (Csikszentmihalyi, 2000) أن خبرة التدفق هى "حالة نفسية مثالية من أكثر ملامحها أهمية استغراق الفرد بصورة كاملة فى المهمة التى يقوم بالتعامل معها وما يرتبط بهذا الاستغراق من خصائص انفعالية وجدانية إيجابية أهمها الإحساس بالسعادة.

فى حين رأى (Golman, 2004) أن خبرة التدفق هى "حالة الابتهاج التلقائى التى تتملك الفرد أثناء أداء مهمة ما أو عمل معين محبب إليه ، بينما أشارت (Dellefave, 2009) أن خبرة التدفق هى "الخبرة النفسية الكلية التى يشعر بها البشر حال اندماجهم التام فى الخبرات والأنشطة والمهام التى يتعاملون معها".

كما أوضح (Schmidt, 2010) أن خبرة التدفق هى "حالة من الخبرة المثلى تتصف بامتصاص كامل من الفرد للمهمة التى بين يديه يصاحبها، دمج الفعل والوعى للدرجة التى يفقد فيها الفرد الشعور بذاته وبالوقت".

وأضاف (عبد العزيز سليم، ٢٠١٤) أن خبرة التدفق "هى حالة نفسية داخلية تجعل الشخص يشعر بالتوحد مع ما يقوم به والتركيز التام منه والاندفاع بحيوية نحو ممارسة أنشطته مع إحساس عام بالنجاح فى التعامل مع هذه الأنشطة".

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

تستخلص الباحثة مما ذكر من تعريفات خبرة التدفق أن تلك الخبرة من أهم ملامحها رغبة الفرد فى إتمام المهمة أو العمل بدرجة مرتفعة من الكفاءة ويصاحب ذلك شعور من الفرد بالاستمتاع بأداء المهمة بمعنى أن الطالب الذى يمر بخبرة التدفق من المفترض أنه يميل إلى الإنجاز للمهام التى بين يديه وليس التسويف لها.

نموذج خبرة التدفق:

وضع نموذج خبرة التدفق نتيجة ملاحظات Csikszentmihalyi، حيث سجل ملاحظات حول أن الطلاب غالبًا يصبحون أكثر انغماسًا فى عملهم الذى يقومون به ويعملون بفعالية لإنهائه بدون أن يثير انتباههم أى شئ خارجه أو أية التزامات أخرى، كما يفقدون إحساسهم بمسار الزمن ويضيعون مواعيد وجباتهم، يعملون بشكل جيد حتى الليل، كما يبدو أن لديهم مستويات عميقة من كلًا من التركيز والاستمتاع لفترات زمنية محددة (Schmidt, 2010).

ووفقًا لما ذكر (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999) توجد تسعة أبعاد لنموذج خبرة التدفق تشمل:

١- التوازن بين التحدى والمهارة Challenge-Skill balance.

٢- دمج الفعل – الوعى Action-awareness merging.

٣- الأهداف الواضحة Clear goals، ومعناها امتلاك الفرد شعور قوى بما يريد أن يفعل.

٤- التغذية الراجعة الواضحة.

٥- التركيز على المهمة التى بين يديك Concentration on the task at hand.

٦- الإحساس بالتحكم Sense of control، ويقصد به إحساس الفرد بالتحكم الكامل فيما يفعله.

٧- فقد الوعى بالذات Loss of self-consciousness.

٨- التحول فى الزمن Transformation of time، والمقصود به أن يمتلك الفرد إحساسًا بأن الوقت يمضى بطريقة مختلفة عن المعتاد.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

٩- الخبرة الذاتية القصوى Autotelic experience، ويقصد به الشعور أن الخبرة مكافأة فى حد ذاتها وبصورة كبيرة حيث أن الأهداف للفرد تكمن فى المشاركة ذاتها.

هنا تود الباحثة أن تؤكد على ما أشار إليه، نموذج خبرة التدفق من أن الأفراد الذين يمرون بخبرة التدفق غالبًا يكونون أكثر اهتمامًا بأداء ما كلفوا به من أعمال بشكل جيد لكنهم مع ذلك بنسبة كبيرة جدًا يضيعون مواعيد واجباتهم نظرًا للخلل فى الإحساس بالزمن لديهم، وذلك بالرغم من امتلاكهم أهدافًا يرغبون فى تحقيقها وعلى درجة كبيرة من الوضوح بالنسبة لهم.

ومن هنا يبرز – من وجهة نظر الباحثة – تعارض بين جانبين:

الجانب الأول: هو أن الطالب الذى يمر بخبرة التدفق يميل إلى إتمام المهام المكلف بها بصورة مثالية ويستمتع بذلك.

الجانب الثانى: هو أن الطالب أثناء مروره بخبرة التدفق يفقد الإحساس بالمسار الطبيعى للزمن نتيجة لاستغراقه التام فى المهمة التى يؤديها. ومن هنا يبرز التساؤل: هل خبرة التدفق التى يمر بها الطالب تؤدى إلى الإنجاز الأكاديمى أم أنها قد تعد عاملًا منبئًا بالتسويف الأكاديمى للمهام الأخرى التى يتوجب عليه أداءها؟

ظروف خبرة التدفق:

ذكر (Schmidt, 2010) انه بالرغم من وجود نشاطات كثيرة ومتعددة تجعل الأفراد يمرون بخبرة التدفق، إلا أن الدراسات أشارت إلى عدد من العوامل التى تساهم بصورة كبيرة فى مرور الفرد بخبرة التدفق وهى:

- الانغماس فى نشاط اختير لذاته وليس بضرورته.
- أن تكون التحديات المدركة للمهمة التى بين يدى الفرد مرتفعة ومتوازنة مع مهارات الفرد المُدركة.
- أن تتوافر أهداف واضحة للمهمة يراها الفرد ذات أهمية.
- وجود تغذية راجعة فورية تحدد للفرد مدى نجاحه فى تحقيق الأهداف.
- انتباه بؤرى مرتفع.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

كما رأى (Oppland, 2016) أن المرور بخبرة التدفق يختلف من فرد لآخر ، كما ذكر أن الأفراد ذوى الاستمتاع الذاتى Autotelic يميلون إلى المرور بخبرة التدفق أكثر حيث أن هؤلاء الأشخاص يميلون لأداء أشياء من أجل أنفسهم وليس من أجل هدف خارجى محدد (دافعية داخلية) ونستطيع تحديد مثل هؤلاء الأفراد عن طريق امتلاكهم لسمات محددة مثل: اهتمام زائد بالحياة، الإصرار، وتمركز ضعيف حول الذات.

وأضاف (Sinnamon et al., 2012) أن التدفق هو حالة مرغوب فيها بشدة للعقل ويصعب إيجادها كما تتصف بامتصاص كامل للمهمة التى بين يدى الفرد بالإضافة إلى تحسين مهارات الأداء لديه، كما أضافت أن الفرد أثناء مروره بخبرة التدفق يتصف بما يلى:

١- الشعور بالمنافسة بدرجة كافية لمواجهة المتطلبات المرتفعة للموقف.
٢- فعل الأشياء تلقائيًا وآليًا بدون تفكير.
٣- امتلاك شعور قوى بماذا يريد الفرد أن يفعل.
٤- معرفة كيفية أداء الفرد أثناء الأداء نفسه.
٥- أن يكون تركيز الفرد تركيز تام على المهمة التى بين يديه.
٦- الإحساس بالتحكم الكامل بما يفعله.
٧- أن يمتلك إحساسًا بأن الوقت يمضى بطريقة مختلفة عن المعتاد.
٨- الإحساس أن خبرة التدفق هى مكافأة كبيرة.

ويتفق ذلك مع ما سبق أن ذكره (Schmidt, 2010) من أن الحالة المثلى للتدفق التى وصفت بواسطة الأفراد تضمنت الخصائص العامة التالية:

- تركيز شديد على المهمة التى بين أيديهم.
- إحساس عميق بالمشاركة والدمج بين الفعل والوعى.
- إحساس بالتحكم بشكل كبير فى عمل الفرد عند التعامل مع المهمة التى بين يديه.
- متعة أو اهتمام بالنشاط.
- فقد الإحساس بالزمن.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

وأثناء عملية تسجيل تلك الخصائص العديد من الأفراد وصفوا أنفسهم بأنهم كما لو كانوا فى حالة تدفق أو فيضان ومن هنا أتى وصف تلك الخبرة أو تسميتها بـ " خبرة التدفق" أو "حالة التدفق".

كما أضافت (Lonczak, 2019) أن التدفق يعد خبرة فردية ، كما أن الفرد يكون سعيدًا جدًا بالانغماس فيما يفعله ، بينما تتدفق أفكاره وأفعاله بحرية.

واتفق ما سبق مع ما ذكره (Goleman, 2004) حيث أشار إلى أن التدفق كحالة أو خبرة يتضمن مجموعة من العناصر تشمل:

- ذوبان وعى الفرد فى فعله أثناء قيامه بالمهمة أو العمل الذى يؤديه.
- مستوى مرتفع من الانتباه مع اندماج واضح فى التعامل مع المهمة دونما اهتمام يذكر بالنواتج.
- نسيان الذات المصحوب بوعى وإدراك شديد للمهمة التى يقوم بها.
- مستوى من المهارة يلائم المهام المطلوب منه أداءها.
- شعور بالبهجة والسعادة والاستمتاع الذاتى.

كما حدد (Bakker, 2005) و (Demerouti, 2006) ثلاثة أبعاد أساسية للتدفق وهى:

- الاستيعاب أو الاستغراق "والذى يقصد به إندماج الفرد وتركيزه المطلق على المهمة التى يؤديها".
- الاستمتاع والذى يعنى "خبرة الإحساس بالسعادة والاستمتاع بالمهمة"".
- الدوافع الذاتية "والتى تعبر عن الحاجة إلى أداء نشاط معين بسبب جاذبيته".

هذا ويجب أن نلاحظ أن خبرة التدفق لا يمكن أن تحدث فى حالة وجود مشتتات ، كما أن التوازن بين التحديات المُدركة والمهارات تعد من العوامل الهامة فى التدفق. (Nakamura & Csikszentmihalyi, 200)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

ماذا يحدث فى المخ خلال التدفق؟

لم يتم دراسة وبحث خبرة التدفق من المدخل النيوروسيكولوجى إلا بصورة نادرة ، لكن بعض الباحثين مثل: Dietrich قاموا بربط التدفق بانخفاض النشاط فى القشرة المخية أمام الجبهية Prefrontal cortex وهى المنطقة المسؤولة عن الوظائف المعرفية العليا مثل: الانعكاس الذاتى self–reflective، الوعى consciousness، الذاكرة memory، والتكامل الزمنى، ففى حالة التدفق يعتقد أنه يحدث تثبيط مؤقت لتلك المنطقة يؤدى لتغيير الإحساس بالزمن، وفقدان الوعى الذاتى وفقد النقد الداخلى ، وهذا الكف لنشاط الفص الجبهى الأمامى يسمح لمناطق أخرى فى المخ بالاتصال بحرية والاندماج والتعمق فى عملية خلاقة ، والتى يقصد بها أداء المهمة التى بين يدى الفرد (Dietrich, 2004).

هذا وقد تمت دراسة خبرة التدفق فى علاقتها بالعديد من المتغيرات مثل: العمل فى مجموعة ؛ ففى دراسة (Walker, 2010) طلب الباحث من الطلاب أن يحددوا ما إذا كان التدفق يحدث عندما يمارسون الأنشطة فى فريق أم بمفردهم؟ وأوضحت نتائج الدراسة ان الطلاب سجلوا تدفق أكثر متعة عندما كانوا ضمن فريق بالمقارنة مع وجودهم بمفردهم، وهذا يحدث عندما يكون مستوى المهارة والتحدى متعادلان.

وفى دراسة (عبد العزيز سليم، ٢٠١٤) بعنوان: "الدافعية الداخلية وعلاقتها بكل من خبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا" والتى هدفت لبحث العلاقة بين الدافعية الداخلية و خبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية، وطبقت على عينة مكونة من (١٤٠) طالب وطالبة من الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة دمنهور بمتوسط عمرى "م"= ٢١.٩٥ وانحراف معيارى "ع"= ٠.٧٧ ، وقد استخدم الباحث فى دراسته مقياس الدافعية الداخلية (French & Oakes, 2003)، مقياس خبرة التدفق (Jackson & Eklund, 2002–2004) – ترجمة وتعريب الباحث ، بالإضافة إلى مقياس فعالية الذات الأكاديمية (Chemers, Hu & Garcia, 2001) – ترجمة وتعريب الباحث، كما استعان بتحليل الانحدار المتعدد، معامل الارتباط، اختبار "ت" لتحليل بياناته إحصائيًا ، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

بين الدافعية الداخلية وخبرة التدفق، وكذلك بين الدافعية الداخلية وفعالية الذات الأكاديمية، وكذلك بين خبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فى الدافعية الداخلية (ت= ٠.١١٤)، أما فيما يتعلق بمتغير الجنس ، فقد اشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فى خبرة التدفق (ت= ١.٢٣).

ولم تتفق نتيجة الدراسة السابقة مع نتائج دراسة (Schernoff et al., 2003) ، والتى أوضحت أن المراهقات الإناث يميلون إلى تسجيل تدفق أكثر مقارنة بالذكور.

وقد أوضح (Schmidt et al., 2014) أن خبرة التدفق ربما ترتبط بخصائص الفرد، فالمراهقون الذين يكونون أكثر تفاؤلًا وأكثر تقديرًا لذواتهم يسجلون مستويات مرتفعة من التدفق مقارنة بأقرانهم.

وقد تناولت دراسات أخرى التدفق فى صفوف دراسية مختلفة مثل دراسة (زيان عثمان، ٢٠٢٢) بعنوان: "دراسة لواقع التدفق النفسى لدى طلبة قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة / جامعة جيهان – أربيل" هدفت للتعرف على درجة التدفق لدى طلبة قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة والكشف عن ما إذا كانت هناك فروق فى مستوى التدفق لدى أفراد العينة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية واتبعت الدراسة المنهج الوصفى المقارن ، وتكونت العينة من (٥٠) طالب وطالبة فى المراحل الدراسية الأربعة تم اختيارهم بطريقة عمدية وتم تطبيق مقياس التدفق النفسى (جاكسون ومارش)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة للمراحل الأربعة فى مستوى التدفق تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

فى حين اهتمت دراسة (Joo et al., 2012) بعنوان: "نموذج للتنبؤ بتدفق التعلم والإنجاز فى التعلم التعاونى عن بُعد" باكتشاف محددات تدفق التعلم والإنجاز فى تعلم تعاونى عن بُعد حيث درست فعالية الذات، القيمة الذاتية وقلق الامتحان واختيروا باعتبارهم عوامل دافعية للمتعلمين ، بينما الفعالية المُدركة وسهولة الاستخدام اعتبروا عوامل لبيئة التعلم، وقد اعتبر تدفق التعلم كوسيط بين المنبئات والإنجاز ، شارك فى الدراسة (٢٤٨) مشارك اكملوا دورة للتعلم الإلكترونى فى شركة كورية كبرى، ثم أجابوا

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

على استبيان "عن بُعد" أوضحت النتائج أن الفعالية الذاتية، القيمة الذاتية والفعالية المُدركة وسهولة الاستخدام يؤثرون على تدفق التعلم، بينما القيمة الذاتية، قلق الامتحان والفعالية المُدركة وسهولة الاستخدام كانوا عوامل منبئة دالة بالإنجاز، كما أوضحت النتائج أن الفعالية المُدركة وسهولة الاستخدام كانا أكثر العوامل تأثيرًا على كل من تدفق التعلم والإنجاز.

كما هدفت دراسة (Ardura & Artola, 2017) بعنوان: "التدفق فى التعلم الإلكترونى: ما الذى يحركه ولماذا يحدث؟" إلى شرح لماذا ينغمس بعض الأفراد فى حالات من التدفق ، بينما آخرون لا؟ وما تأثير التدفق على محتوى بيئة التعلم والتى تشمل فعالية الفرد والأداء المتصل والاستجابات السلوكية، شارك فى تلك الدراسة (٢٩.٧٢٣) طالب من طلاب الجامعة واستخدم فيها استبيان للتدفق قدم للطلاب عن بُعد، كما تم قياس الأداء الأكاديمى فى نهاية الفصل الدراسى، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن التدفق يحدث بصورة أكبر من خلال الدراسة عن بُعد، كما أن هناك دور فعال لكلًا من التحدى، الضبط، الانتباه المتبأور فى تكوين التدفق خلال التعلم عن بُعد.

ثانيًا: الحاجة إلى المعرفة: **The Need for Cognition**

تعتبر المعرفة والمعلومات المدخل الأساسى لإكساب الفرد القدرة على التفكير والفهم وإدراك العلاقات وغيرها.

وقد أبرز (Cohen, Stotland & Wolfe, 1955) مصطلح الحاجة إلى المعرفة وعرفوه بأنه "الحاجة لبناء المواقف المعنية بالتعلم بطريقة تكاملية ذات معنى، والحاجة لأن يفهم الفرد ما يمر به من خبرات بحيث يجعلها خبرات منطقية".

كما عرف (Katz, 1960) الحاجة إلى المعرفة بأنها "حاجة الفرد لأن يفهم". فى حين أشار (Cacioppo & Petty, 1982) إلى أنها تعنى "الانشغال بمسارات معرفية تتطلب المزيد من الجهود".

بينما رأى (منصور، ١٩٩٣) أن الحاجة إلى المعرفة هى "الدافع للرغبة فى المعرفة والفهم ومعالجة المعلومات وصياغة المشكلات وحلها".

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

وقد اعتبر (Cacioppo et al., 1996) أن الحاجة إلى المعرفة سمة عامة فهى لا تعكس حاجة للتفكير بعمق فى ميادين خاصة كالسياسة أو العلوم أو الرياضة ولا تظهر فقط فى مواقف أو سياقات بعينها.

كما تشير الدراسات إلى أهمية الحاجة إلى المعرفة وتفاوت فى قدرات الأفراد فى الحاجة إلى المعرفة والحصول عليها، ومدى حاجاتهم للحصول على المعارف؛ فبعض الأفراد لديهم الدافعية والرغبة فى الحصول على المعرفة من خلال مصادرها المتعددة، وفى المقابل هناك أفراد لا تتوافر لديهم الدوافع أو الرغبة فى الدراسة والاستقصاء عن المعارف والتزود بها (حسين أبو رياش، ٢٠٠٧)

كما توضح الدراسات أهمية الحاجة إلى المعرفة وأن تقدير الفرد لأهمية المواقف المختلفة يكون بقدر ما تثيره تلك المواقف من الحاجة للمعرفة، ففى دراسة (عبد الكريم جرادات ونصر العلى، ٢٠١٠) بعنوان "الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين" والتى هدفت لاستكشاف الفروق فى الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات بين الجنسين وبين طلبة كليات العلوم الإنسانية والطبيعية بالإضافة لاختبار العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات، أوضحت النتائج أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا فى الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى الجنس أو التخصص الأكاديمى، كما اتضح أن هناك علاقة إيجابية دالة بين الحاجة إلى المعرفة وكل من الشعور بالذات الخاصة والعامة أقوى بشكل دال إحصائيًا لدى الذكور بالمقارنة مع الإناث.

واتفقت مع ذلك دراسة (خالد القرشى ومحمد الشريدة، ٢٠٢٠) بعنوان "الحاجة إلى المعرفة والكفاءة الذاتية والعلاقة بينهما فى ضوء بعض المتغيرات"، والتى هدفت للكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والكفاءة الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب جامعة أم القرى فى ضوء متغيرى التخصص والمستوى الدراسى، تكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالب من تخصصات علمية وإنسانية واستخدم الباحثان مقياس الحاجة إلى المعرفة (Cacipoo & Petty, 1982)، وقد أوضحت نتائج الدراسة إلى وجود فروق فى الحاجة إلى المعرفة تعزى للتخصص ولصالح طلبة الكليات العلمية ، كما أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالحاجة إلى المعرفة من خلال الكفاءة الذاتية على المقياس ككل.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

وقد تناولت العديد من الدراسات علاقة الحاجة إلى المعرفة بالعديد من العمليات المعرفية ، ففى علاقتها بالتذكر أشارت دراسة (Cacioppo et al., 1996) إلى أن الأشخاص ذوى الحاجة المرتفعة إلى المعرفة يتذكرون قدرًا أكبر من المعلومات لأنهم يفكرون فيما يقدم لهم ويناقشون التفاصيل بقدر أكبر، ويطور من لديه حاجة مرتفعة إلى المعرفة تقييمه لما يقدم من نقاشات على أساس نوعية وجهة النظر بغض النظر عن مصدرها، بينما يركز من لديه حاجة منخفضة إلى المعرفة على مصدر وجهة النظر تلك، فبينما لا يبذل من لديه حاجة منخفضة إلى المعرفة المزيد من التفكير إلا فى ظروف خاصة كأن تكون وجهة النظر مثيرة للاهتمام أو عندما يساوره الشك فى مصدر المعلومات، يقوم من لديه حاجة مرتفعة إلى المعرفة بتفكير يركز على وجهة النظر بعينها بغض النظر عن تلك المنبهات السطحية.

ويتفق ذلك مع ما سبق أن أشار إليه (Taylor, 1981) حيث ذكر فى دراسته لعلاقة الحاجة إلى المعرفة بالتفكير أن الأشخاص الذين لديهم حاجة قوية للمعرفة يتصفون بالدافعية الذاتية القوية نحو التفكير وهم يسعون نحو المهام المعرفية المعقدة ويستمتعون بها، أما الأشخاص الذين لديهم مستويات منخفضة من الحاجة إلى المعرفة فإنهم يميلون إلى عدم بذل الجهد والوقت فى عمليات التفكير التى تؤدى للحصول على المعرفة.

كما أشارت نتائج دراسة (Nassbaum, 2005) التى أجراها على (٢٢٤) من طلبة البكالوريوس أن الحاجة إلى المعرفة تنبأت وبدلالة إحصائية بمدى عمق التفكير الذى يعمل الطلبة على الانشغال به.

بينما فى علاقتها بالإبداع أشارت دراسة (Dollinger, 2003) إلى أن طلبة البكالوريوس الذين يمتلكون قدرًا كبيرًا من الحاجة إلى المعرفة يتميزون بأن لهم إنتاجات إبداعية أكثر كما أنهم انتجوا أعمالًا بصرية ولفظية أكثر ثراءً، وتؤكد نتائج دراسة (Leone & Dalton, 1988) ذلك حيث توضح أن هناك علاقة بين الحاجة إلى المعرفة والنجاح والأداء الأكاديمى وخاصة فيما يتعلق بالدراسة الجامعية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

بينما فيما يتعلق بالعلاقة بين الحاجة إلى المعرفة وحل المشكلات وجد (Kelly, 2005) أن الحاجة إلى المعرفة ارتبطت بعلاقة طردية دالة بالمنحنى العقلانى لحل المشكلات.

هذا وقد توصل (Coutinho et al., 2005) فى دراستهم إلى أن الطلبة ذوى الدرجة المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يطلبون قدرًا من التوضيح للمشكلات أكبر مما يطلبه أولئك الذين لديهم قدرًا منخفضًا منها، كما أنهم ينجزون المهام بشكل أفضل من زملائهم.

كما أضافت (Coutinho, 2006) أن الطلبة ذوى المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يستخدمون استراتيجيات تعلم شمولية وعميقة تترجم إلى مستويات أعلى من الفهم ، ومن ثم الوصول إلى مستويات أفضل من الأداء للمهمات التعليمية ومختلف المواقف التى تواجههم.

فى حين أشار (فراس الحمورى وأحمد أبو مخ، ٢٠١١) فى دراستهم بعنوان: "مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفى لدى طلبة البكالوريوس فى جامعة اليرموك" ، والتى أجريت على (٧٠١) طالب وطالبة إلى أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى عينة الدراسة جاء بدرجة متوسطة ، كما أن هناك علاقة طردية ودالة إحصائيًا بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفى على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسى.

كما أشارت دراسة (Dickhauser & Reinhard, 2009) بعنوان: "أثر الحاجة إلى المعرفة على التوقعات الأدائية المدرسية"، هدفت للكشف عن التوقعات الأدائية لدى الطلبة الذين يمتلكون مستوى عال من الحاجة إلى المعرفة فى مادة دراسية مقررة تعتمد بصورة كبيرة على مفهوم الذات، تكونت عين الدراسة من (٥٥٤) طالب، وقد أظهرت النتائج أنه كلما ازداد مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب ازداد الأداء المدرسى الفعلى وأن حاجة الطلاب إلى المعرفة كانت بدرجة متوسطة عند أداء مهام التوقع وترتفع فى حالة تعقد المهام.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

كذلك بينت دراسة (Al-Alwan et al., 2013) والتى هدفت إلى تحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالانخراط المعرفى الفعال لدى طلبة الجامعة الهاشمية وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣٦١) طالب وطالبة من المسجلين لمستوى البكالوريوس فى العام الجامعى (٢٠١٢/٢٠١٣) إلى أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة كان مرتفعًا، كما أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الحاجة إلى المعرفة والانخراط المعرفى الفعال.

كما أن دراسة (خلدون سليمان، ٢٠١٤) بعنوان: "الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة الجامعيين"، هدفت للتعرف على مستوى الحاجة إلى المعرفة وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة من (٤٧٨) طالب وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية من مختلف الكليات، أوضحت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الحاجة إلى المعرفة والتعلم المنظم ذاتيًا، كما اتضح القدرة التنبؤية لمستوى الحاجة إلى المعرفة بالتعلم المنظم ذاتيًا، كما أوضحت النتائج أيضًا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الحاجة إلى المعرفة ، ترجع إلى نوع الكلية وقد جاءت الفروق لصالح الكليات العملية.

هنا تود الباحثة أن تشير إلى ما أوضحته نتائج الدراسات السابقة من أن الحاجة إلى المعرفة تلعب دورًا هامًا فى التأثير على الأداء المدرسى للطالب ، وكذلك الإندماج أو الانخراط المعرفى له ، كما أنها تتنبأ بالتعلم المنظم ذاتيًا وكل تلك العوامل يفترض أن تسهم فى الإنجاز الأكاديمى للطالب بمعنى آخر أنها لا تجعل الطالب يقوم بتسويف المهام الأكاديمية المُكلف بها ويؤديها بشكل مناسب وفى الفترة الزمنية المحددة لها.

يعتبر من أهم النماذج النظرية لتفسير الحاجة إلى المعرفة ما أطلق عليه (Cacioppo & Petty, 1982) اسم "نموذج احتمالية التفكير الدقيق" Elaboration likelihood model والذى ذكرا فيه أن الأفراد ذوى الحاجة المرتفعة إلى المعرفة أكثر ميلًا لتنظيم وتفصيل المعلومات التى يتعرضون لها عند مقارنتهم بأولئك ذوى الحاجة المنخفضة للمعرفة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

يقترح هذا النموذج أن الأفراد يعالجون المعلومات بمستويات مختلفة اعتمادًا على متغيرين رئيسيين هما:

١- دافعيتهم (مثل: الحاجة إلى المعرفة).

٢- قدراتهم (مثل: معرفتهم السابقة).

فمن كانت لديهم درجة مرتفعة من الدافعية أو القدرة أو كلاهما يتمتعون بإرادة لأن يبذلوا المزيد من الجهد للانشغال بمعالجة متعمقة ومركزة للمعلومات ، أما ذوو الدرجة المنخفضة من الدافعية أو القدرة فستكون معالجتهم للمعلومات سطحية بحيث ينتبهون لجوانب غير أساسية مثل: (مصداقية مصدر المعلومات) ويقومون بإجراء تقديرات عامة ومقتضبة للمعلومات دون الفحص الدقيق لها. (عبد الكريم جرادات ونصر العلى، ٢٠١٠).

وقد أشارت دراسة (محمد شيتات، ٢٠١٢) التى هدفت للتعرف على أثر التواصل الإلكترونى فى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفى والتكيف الأكاديمى لدى طلبة جامعة اليرموك ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) طالب وطالبة من الفرقة الأولى للعام الجامعى (٢٠١١/٢٠١٢م) من الكليات العلمية والإنسانية ، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى كل من الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفى والتكيف الأكاديمى تعزى إلى مستوى التواصل الإلكترونى لصالح ذوى التواصل المرتفع وإلى جنس الطالب وتخصصه الأكاديمى لصالح الذكور والتخصصات العلمية.

هنا تود الباحثة أن توجه النظر إلى ما افترضه (Cacioppo & Petty, 1982) من أن الحاجة للمعرفة هى نوع من الفروق الفردية الثابتة فى قابلية الفرد للانغماس فى والاستمتاع بالنشاطات المعرفية التى تتطلب جهدًا وذلك عبر ميادين متعددة. (in: Leary & Hoyle, 2009)

كما أوضح (Cacioppo et al., 1996) أن مصطلح الحاجة إلى المعرفة يعكس مفاهيميًا دافعية داخلية تتطور عبر الوقت أكثر من كونه حاجة فى المواقف الاعتيادية، إذن الحاجة إلى المعرفة تعبر عن معالجة معرفية أكثر من مخرجات معرفية، ويضيفون بأن هذا الرأى تم تدعيمه بواسطة أبحاث أوضحت نتائجها أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

فقط ارتباطًا متوسطًا بمقاييس القدرة المعرفية (على سبيل المثال: الذكاء اللفظى) وتكمل للتنبؤ بالمخرجات المصاحبة لها بعد أن يتم ضبط أو التحكم فى تلك.

ومن هنا ترى الباحثة أن الإشارة للحاجة إلى المعرفة باعتبارها تعكس دافعية داخلية لدى الفرد تؤثر فى النهاية على أداء الفرد للمهام الأكاديمية المفترض أن يؤديها ، كما أن التدفق يتضمن جزءًا دافعيًا داخليًا لدى الفرد هو الذى يجعله يؤدى المهام التعليمية بدقة ، وبالتالى يؤدى إلى الإنجاز الأكاديمى للفرد والقيام بما عليه من مهام وبالتالى من هنا جاء التساؤل الرئيس للدراسة الحالية.

ثالثًا: التسويف الأكاديمى: **Academic procrastination**

يعتبر التسويف (الإرجاء) الأكاديمى ظاهرة معقدة يتداخل فيها عوامل مختلفة قد تكون مرتبطة بالطالب أو بالمحيط الذى يعيش فيه أو كلاهما، ويعرف التسويف الأكاديمى بأنه "تأجيل البدء فى المهمات التى ينتوى الفرد إنجازها مما يؤدى إلى التوتر لعدم قدرته على تأدية المهمة فى وقت مبكر" (Lay & Schonweburg, 1993)

ويرى (Elis & Knaus, 1997) أن المسوفين يتسمون بضعف القدرة على إتمام واجباتهم حيث يؤخرون إنجاز المهام الملقاه على عاتقهم ويظهرون تأخيرًا فى إنجاز المهام ويلجأون لأنشطة بديلة.

كما يعرفه (Haycock et al., 1998) بأنه "تأجيل المسؤوليات والقرارات والمهام التى يجب على الفرد أداءها مصحوبًا بشعور ذاتى بعدم الارتياح".

هنا يوجه (Wolters & Corkin, 2007) النظر إلى مجرد تقليل الأولوية أو التأجيل عند معالجة مهمة معينة لا ينبغى اعتباره تسويفًا، حيث أن التسويف يجب أن يتضمن استجابات عاطفية سلبية من الفرد تتضمن الشعور بالتوتر أو القلق ، وذلك لأن التسويف ربما يكون فى بعض الأحيان قد تم التخطيط له من قبل الفرد والتكيف معه عن قصد.

وهذا يشير إليه (عطية أحمد، ٢٠٠٨) إلى أن التسويف الأكاديمى "هو تأجيل الطالب لمهمة ضرورية بدون مبرر ويقوم بذلك بالرغم من إحساسه بعدم الارتياح لهذا التأجيل، ونتيجة لذلك يشعر بالقلق والتوتر الذى يؤدى لانخفاض تحصيله الدراسى".

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

ويتفق معه (سميرة ميسون وآخرون ، ٢٠١٨) حيث يعرفونه على أنه "ميل الفرد للمطالة وتأجيل الأعمال التى يجب إنجازها فى زمن محدد مع تكرار هذا التأجيل بشكل مستمر بالرغم من علمه بأهميتها يصاحبها مشاعر الإحباط والضيق والندم.

كما ذكر (Abbod et al., 2019) أن التسويف الأكاديمى هو "ميل الفرد إلى تأجيل المهام الأكاديمية اختياريًا وطوعيًا للقيام بها لاحقًا، وذلك فى الوقت غير المناسب مع إدراك الآثار السلبية لهذا التأجيل".

أسباب التسويف الأكاديمى:

ذكر (Ozer & Ferrari, 2011) مجموعة من أسباب التسويف الأكاديمى تنقسم إلى ما يلى:

أولاً: أسباب داخلية:

منها المتعلقة بالسمات الشخصية للفرد مثل: الخوف من الفشل، الكمالية السلبية، انخفاض تقدير الذات، نقص الدافعية، الضغوط الحياتية وغيرها.

كما أنها يمكن أن تكون أسبابًا معرفية مثل: نقص المعلومات وطريقة تناول الفرد للمشكلة وغيرها، وأحيانًا أسباب فسيولوجية ترتبط بالمرض والإرهاق الجسمى، أو أسباب مرتبطة باتجاهات الطالب الدراسية أو خصائص المهمة التى ينبغى عليه إتمامها وهكذا.

ثانيًا: أسباب خارجية:

تشمل أسبابًا بيئية ترتبط بأساليب التنشئة وضعف إدارة الوقت وطرق التدريس المستخدمة أو جوانب فيزيقية مثل: الضوضاء وغيرها.

كما أشار (Wolters & Corkin, 2007) إلى أن النفور من المهمة قد ارتبط إيجابيًا بصورة كبيرة مع سلوك التسويف الأكاديمى. أضف إلى ذلك أن المعرفة السابقة أيضًا قد ارتبطت بسلوك التسويف الأكاديمى حيث أن الطالب عندما يملك خبرة أو معرفة سابقة بالمهمة بصورة كبيرة يظهر مستويات منخفضة م سلوك التسويف الأكاديمى، كما أن مقدار الوقت المخصص لإكمال المهمة يؤثر بشكل كبير على التسويف الأكاديمى للمهمة ، حيث أن شعور الفرد بأن الوقت المخصص للمهمة قد قارب على الانتهاء يجعل الانتهاء منها وإكمالها أكثر إلحاحًا وأهمية نظرًا لارتباط ذلك بمفهومى الثواب والعقاب.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

ويتفق ذلك مع (Miller, 2007) حيث ذكر أن أسباب التسويف الأكاديمى هى:

١- **أسباب متعلقة بالطالب:** مثل الخوف من الفشل والخوف من النجاح وتقدير الذات المنخفض ومشاعر الخجل والذنب.

٢- **أسباب معرفية:** مثل نقص المعرفة والمعلومات وكيفية معالجة المشكلة.

٣- **أسباب بيئية:** الضوضاء وعدم التنظيم وغيرها.

٤- **أسباب فسيولوجية:** مثل المرض والإرهاق الجسمى والنفسى.

وقد توصل (Schraw et al., 2007) فى دراسة بعنوان "أداء ما نؤديه: نظرية مبدئية للتسويف الأكاديمى" إلى أن التسويف الأكاديمى غالبًا ما درس كفشل فى التنظيم الذاتى ولكنه نادرًا ما تم دراسته فى علاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا، حيث حاولوا فى تلك الدراسة فهم دوافع وأسباب التسويف الأكاديمى من منظور التعلم المنظم ذاتيًا وقاموا باستخدام استبيانات لكلًا من التسويف الأكاديمى والتنظيم الذاتى والتحفيز الأكاديمى ، وأوضحت النتائج أن التسويف الأكاديمى ارتبط بصورة دالة بضعف فى مهارات التنظيم الذاتى والسلوكيات الدفاعية.

ويتفق مع ذلك (Steel, 2007) حيث يرى أن التسويف الأكاديمى يرتبط سلبيًا بصورة كبيرة مع جوانب ضبط النفس والتشتت والتنظيم والحاجة إلى الإنجاز.

كما أضافت (سميرة ميسون وآخرون، ٢٠١٨) أن من أسباب التسويف: الاعتقاد بعدم القدرة على إنجاز المهام، عدم قدرة الفرد على تأجيل الإشباع، نقد الذات المرتفع الناتج عن توقعات الطلاب المرتفعة واهتمامهم بما سوف يقوله الآخرون عنهم.

وفى ذات السياق ذكر (Martinez & Payro, 2019) أن الأسباب التى تؤدى لحدوث التسويف الأكاديمى قد تكون داخلية أو خارجية وتشمل: عدم وجود توجهات مستقبلية وضبط ذاتى، ضعف الدوافع الذاتية، عدم القدرة على إبعاد المشتتات أثناء الدراسة بالإضافة إلى الميل لتأجيل الأنشطة الهادفة بسبب ضيق الوقت وغيرها.

وقد قام (معاوية أبى غزال، ٢٠١٢) بدراسة بعنوان: "التسويف الأكاديمى: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين".

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

هدفت للتعرف على أسباب التسويف الأكاديمى وهل تختلف باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسى وتخصصه الأكاديمى، تكونت عينة الدراسة من (٧٥١) طالب وطالبة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا ترجع لمتغير الجنس أو لمتغير التخصص الأكاديمى، كما أوضحت أن أسباب التسويف الأكاديمى هى: الخوف من الفشل، أسلوب المدرس، المهمة المنفرة، المخاطرة، مقاومة الضبط وضغط الأقران.

يتفق ذلك مع ما أشار إليه (Schraw et al., 2007) من أن أسلوب المعلم واتجاهاته الغير واضحة داخل الفصل الدراسى وتوقعاته المنخفضة من طلابه يمكن أن تؤدى إلى تشجيع سلوك التسويف الأكاديمى لديهم.

وقد أشار (Wilson & Nguyen, 2012) ان إلى أكثر سببين تكرارًا للتسويف ذكرا فى الدراسات هما: المهمة غير السارة والمهمة المملة.

الاتجاهات المفسرة للتسويف الأكاديمى:

هناك وجهات نظر مختلفة فى تفسير سلوك التسويف الأكاديمى إذ يعتقد علماء المدرسة السلوكية أنه عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان النشاطات السارة والمكافآت الفورية، وبالتالى فقد ركزت هذه المدرسة على العوامل المسببة للتسويف الأكاديمى ، حيث أجرى (Ackerman & Gross, 2005) دراسة بعنوان: "معلمى جعلنى أفعلها: خصائص المهمة التى يتم تسويفها" أجيت على مجموعة من الطلاب الذين يدرسون دورات فى التسويق. هدفت لمعرفة خصائص المهمة التى يمكن أن تؤثر على التسويف الأكاديمى خاصة تلك التى يمكن أن يسيطر عليها عضو هيئة التدريس وتم فيها قياس التسويف الأكاديمى عن طريق طلب استدعاء أو استرجاع الطلاب لمهمة أكاديمية سبق أن مروا بها فى الفصل الدراسى السابق والتفكير فيها ثم الإجابة على استبانة لقياس التسويف الأكاديمى لتلك المهمة، وقد أوضحت النتائج أن الطلاب عادة يقل التسويف الأكاديمى لديهم للمهام الممتعة والتى تحتاج لمهارات فى أدائها ، وكذلك يقل التسويف للمهام التى يقدم فيها التعزيز بصورة مباشرة وفورية، وكذلك المهام التى يشرحها المعلم بصورة تفصيلية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

كما أوضحت دراسة (Konovalova, 2012) بعنوان: "الفروق فى الجنس والعمر فى التسويف الأكاديمى، تجنب المهمة والخوف من الفشل" والتى هدفت للتعرف على أسباب التسويف الأكاديمى والفئات الأكثر تسويفًا ، واستخدم فيها مقياس تقييم التسويف (Rothblum, Solomon, 1984) وأجريت على عينة من ٩٤ طالب من طلاب الجامعة فى ولاية كاليفورنيا، أن هناك علاقة إيجابية دالة بين التسويف الأكاديمى والخوف من الفشل، وكذلك تجنب المهمة، كما أوضحت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا فى التسويف الأكاديمى ترجع إلى متغيرى الجنس والعمر.

كما أضافت دراسة (لينه الجنادى ومحمود عامر، ٢٠١٥) بعنوان: "التسويف الأكاديمى وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والبيئية الصفية لدى طالبات جامعة القصيم" والتى أجريت على عينة مكونة من (٢٠٢) من طالبات كلية التربية واستخدم فيها الباحثان مقياس التسويف الأكاديمى ومقياس البيئة الصفية ومقياس أساليب المعاملة الوالدية، أن هناك علاقة دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمى والتوجه نحو المهمة والتعاون والاستقلال والابتكار، بينما هناك علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمى والتشجيع.

بينما يرى أصحاب الاتجاه الدافعى motivational orientation أن التسويف ينتج عن انخفاض الدافعية لدى الفرد عند القيام بالمهام المطلوبة منه حيث يتسم الفرد فى هذه الحالة باللامبالاة وعدم الرغبة فى إنجاز العمل أو المهمة، كما أنهم يوجهون جهدهم إلى أمور غير مهمة بالإضافة إلى توقعهم للفشل فى أداء المهمة مما يدفعهم إلى تأجيلها (Steel et al., 2001).

وقد اقترح (Steel, 2007) دراسة التسويف الأكاديمى ضمن نظرية متكاملة متعددة التخصصات للدافع أطلق عليها اسم "نظرية الدافع الزمنى" ، تفترض تلك النظرية أو بالأحرى النموذج أن الأفراد عادة ما يحاولون إنجاز المهام التى على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لهم والتى يشعرون بأنهم يملكون الكفاءة الذاتية لإتمامها بصورة ملائمة وأيضًا التى ترتبط بمكافآت فورية ، بينما إذا وجد الطالب أن المهمة مملة أو كان لديه إحساس بعدم الثقة فى إتمامها بنجاح أو كان يفتقر لضبط النفس أو كانت نتائج إكمال

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

المهمة ستظهر على مدى زمنى طويل فإنه غالبًا ما يقوم بالتسويف أو تأجيل أداء تلك المهمة.

حيث أظهرت نتائج دراسة (Rakes & Dunn, 2010) بعنوان: "أثر الدافعية والتنظيم الذاتى للطلاب المتعلمين عن بُعد على التسويف الأكاديمى" والتى هدفت لاستكشاف الآليات والعوامل المسؤولة عن التسويف الأكاديمى لدى عينة عددها (٣٢٧) طالبًا، وقد أظهرت نتائجها أن: أسلوب القيادة الشاملة يؤثر بصورة سلبية على سلوك التسويف، كما أوضحت أن الدافعية الداخلية تلعب دورًا وسيطًا بين أسلوب القيادة الشاملة والتسويف، بالإضافة إلى أن الدافعية الداخلية يمكن أن تكون منبأ بالتسويف الأكاديمى بالإضافة إلى أنه هناك علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين كل من الدافعية الداخلية والتسويف الأكاديمى.

كذلك بينت دراسة (Katz et al., 2014) بعنوان: "سأقوم لاحقًا: نوع الدافعية، فعالية الذات وتسويف الواجبات المدرسية" والتى هدفت لمعرفة الدور الذى تلعبه الدافعية بين التسويف الأكاديمى وفعالية الذات، وطبقت هذه الدراسة على (١٧١) من طلبة المرحلة الخامسة قاموا بالإجابة على استبيانات تقيس نوع دافعيتهم التى يملكونها للواجبات المدرسية ومستوى التسويف لديهم فيما يخص الواجبات المدرسية، وفعالية الذات لديهم، أن الدافعية الخارجية تعد متغيرًا وسيطًا بين فعالية الذات والتسويف الأكاديمى.

ويظهر أيضًا الاتجاه التحليلى فى تفسير التسويف الأكاديمى إذ يرى أعضاء هذا الاتجاه أن التسويف قد ينتج بسبب المطالب المبالغ بها من قبل الفرد نفسه، فعلى سبيل المثال الطالب المسوف أكاديميًا قد تتكون لديه ثقة بالنفس زائدة ورغبة للسعى نحو الكمال، إذ يضع الساعون للكمال معايير عالية للأداء مما يؤدى بهم إلى التسويف، فيميلون نحو تأجيل المهام الأكاديمية برغبة فى الحصول على معلومات أفضل فلا يحقق نتائج مرضية مع ضغط الوقت (كوثر العبيدانية، ٢٠١٨).

وقد دعمت نتائج العديد من الدراسات هذا الاتجاه حيث أنه فى دراسة (Jadidi et al., 2011) بعنوان: "الكمالية و التسويف الأكاديمى" والتى هدفت لمعرفة العلاقة بين الكمالية والتسويف الأكاديمى ، وأجريت على عينة مكونة من (٢٠٠) من طلبة الجامعة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

من تخصصات مختلفة واستخدم فيها الباحثون مقياس تقييم التسويف (Solomon & Rothblum, 1984)، ومقياس الكمالية متعدد الأبعاد (Frost, 1990)، أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين التسويف الأكاديمى والكمالية فى ثلاثة أبعاد: الأخطاء، نقد الوالدين، الشكوك حول الأفعال، بينما أوضحت النتائج ارتباط عكسى دال إحصائيًا بين التسويف الأكاديمى والتنظيم.

هذا وقد درس التسويف الأكاديمى فى علاقته بالعديد من المتغيرات النفسية؛ فقد أوضحت دراسة (معاوية أبو غزال، ٢٠١٢) بعنوان: " التسويف الأكاديمى: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين". التى أجريت على عينة مكونة من (٧٥١) من طلبة جامعة اليرموك، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى. كما أظهرت النتائج وجود اختلاف فى نسبة انتشار التسويف الأكاديمى باختلاف المستوى الدراسى للطالب (كا٢= ١٤.٥٥) وهى قيمة دالة عند ٠.٠٥ حيث ظهر أن أعلى نسبة للتسويف تظهر لدى طلبة السنة الرابعة وأقل نسبة تظهر لدى طلبة السنة الثالثة، كما تبين أن أبرز أسباب التسويف الأكاديمى من وجهة نظر الطلبة الجامعيين كان الخوف من الفشل (م= ٣.٢٩)، بينما جاء فى المرتبة الأخيرة ضغط الأقران (م= ٢.٥٨).

بينما اختلفت معها نتائج دراسة (محمد عبدالله، ٢٠١٣) والتى كانت بعنوان "التسويف وعلاقته بالصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين" "دراسة ميدانية"، واستخدم فيها مقياس التسويف للأطفال والمراهقين من إعداد الباحث حيث أوضحت نتائجها أن التسويف لدى الذكور أعلى عند مقارنته بالإناث، وقد دعمت نتائج تلك الدراسة، نتائج دراسة (Balkis & Duru, 2017) والتى هدفت لدراسة الاختلافات بين الجنسين فيما يتعلق بالتسويف الأكاديمى والأداء الأكاديمى والرضا عن الحياة الأكاديمية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٤١) طالب وطالبة استخدم فيها استبيان Aitken للتسويف ومقياس الرضا الأكاديمى واستمارة بيانات ديموغرافية وأشارت نتائجها إلى أن ٢٣% من عينة الدراسة لديهم مستوى مرتفع من التسويف الأكاديمى فى حين أن ٢٧% كان لديهم مستوى متوسط من التسويف الأكاديمى، كما أظهرت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائيًا بين

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

الذكور والإناث فى مستوى التسويف الأكاديمى وذلك لصالح الذكور، كما أن التسويف الأكاديمى ارتبط بصورة سلبية دالة مع الأداء الأكاديمى والرضا عن الحياة الأكاديمية.

كما أشارت دراسات (عبدالله جاب الله ٢٠١٦، سميرة ميسون وآخرون ٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق فى التسويف الأكاديمى تعزى لمتغير الجنس، بينما أشارت دراسات أخرى مثل: (هيفاء المطيرى ٢٠١٨) (Bekleyen, 2017; Graff, 2016) إلى وجود فروق بين الجنسين فى التسويف الأكاديمى حيث كان الذكور أعلى من الإناث فى التسويف الأكاديمى.

هذا وقد يبدو لمن يتطلع إلى التسويف الأكاديمى أن جميع ما يرتبط به من آثار لابد وأن تكون سلبية لكن (Schraw et al., 2007) عرضوا نظرية للتسويف الأكاديمى تعارض تلك النظرة السلبية، حيث أشاروا إلى أن طلاب الجامعات ربما يخططون عمدًا للتسويف الأكاديمى حيث أنهم ينظرون إليه على اعتبار أنه أسلوب فعال لاستخدام الوقت وطريقة تسمح لهم بتعزيز دوافعهم فربما يفضلون التسويف الأكاديمى لأنهم يكافئون على جهودهم فى اللحظة الأخيرة من خلال ما يتلقونه من ردود فعل سريعة ودرجات مرضية بالسبة لهم.

وقد أشار العديد من الباحثين إلى ضرورة التدخل ببرامج للحد من التسويف الأكاديمى والآثار المترتبة عليه، فعلى سبيل المثال أشار (Schouwenburg, 2004) إلى أن البرامج هنا يمكن أن ترتكز على التنظيم الذاتى وزيادة الكفاءة الذاتية والحد من احتمال تشتيت الانتباه.

تعقيب على ما سبق:

يتضح من الإطار النظرى الذى عرضته الباحثة وما توافر لديها من دراسات سابقة ما يلى:

- لم يتم دراسة الحاجة إلى المعرفة وخبرة التدفق كمنبئان بالتسويف الأكاديمى – فى حدود علم الباحثة.
- أشارت الاتجاهات المفسرة للتسويف الأكاديمى خاصة وما يتعلق بالاتجاه الدافعى والاتجاه التحليلى إلى الدور الذى تلعبه عوامل الدافعية والمطالب المبالغ بها من قبل الفرد نفسه

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

فى التسويف الأكاديمى وخاصة فيما يتعلق بالكمالية وهذا يجعل التساؤل الرئيس الذى تطرحه الدراسة الحالية ملائمًا تمامًا لما سبق دراسته بواسطة باحثين كثر.

- نلاحظ من الدراسات السابقة أن تلك الدراسات أجريت بنسبة كبيرة جدًا على طلبة الجامعة.

- كما أن تلك الدراسات تضمنت الجنسين.

- يتضح من الدراسات السابقة أيضًا أن هناك علاقة بين مستوى الحاجة للمعرفة والانخراط المعرفى، دراسة (Al-Alwan et al., 2013) ومن هنا كان يجب دراسة العلاقة بينها وبين التسويف الأكاديمى.

- سوف تتبنى الباحثة فى الدراسة الحالية الاتجاه الدافعى والاتجاه التحليلى فى تفسير التسويف الأكاديمى ونتائج الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

١- توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين درجات الحاجة إلى المعرفة والتسويف الأكاديمى لدى عينة الدراسة.

٢- توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين درجات خبرة التدفق والتسويف الأكاديمى لدى عينة الدراسة.

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات الحاجة إلى المعرفة وخبرة التدفق لدى عينة الدراسة.

٤- تعتبر خبرة التدفق منبئًا دال إحصائيًا بالتسويف الأكاديمى لدى عينة الدراسة.

٥- تعتبر الحاجة إلى المعرفة منبئًا دالًا إحصائيًا بالتسويف الأكاديمى لدى عينة الدراسة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة فى دراستها الحالية المنهج الوصفى.

ثانيًا: عينة الدراسة:

انقسمت عينة الدراسة إلى قسمين:

١- مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية:

تكونت من (٢٦) من طلبة الفرقة الثانية بكلية التربية – جامعة طنطا، بلغ متوسط أعمارهم (م)=٢٠,١٧ وذلك بانحراف معيارى (ع)= ٠,٣٣٤ ولم يشارك أيًا من أفرادها فى الدراسة الأساسية.

٢- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٩) من طلبة الفرقة الثانية – تربية خاصة بكلية التربية جامعة طنطا، تم اختيارهم عشوائيًا بلغ متوسط أعمارهم (م)= ٢٠,١٨٦ وذلك بانحراف معيارى (ع)= ٠,٤١٧.

مبررات اختيار عينة الدراسة:

١- الطلبة فى هذه المرحلة الدراسية يكونوا قد تحرروا من ضغوط الوالدين والمحيطين بصورة كبيرة فيما يتعلق بالدراسة ، كذلك يمكن دراسة التسويف الأكاديمى لديهم بصورة واضحة.

٢- تحديد الفرقة الثانية نظرًا لأن طلاب الفرقة الأولى يكونون فى بداية احتكاكهم بالدراسة الجامعية وبالتالى عدم القدرة على تنظيم دراستهم وأدائهم بشكل جيد أما طلاب الفرق النهائية فقد يتدخل لديهم تأثير عامل الخبرة.

ثالثًا: أدوات الدراسة:

١- مقياس الحاجة إلى المعرفة (إعداد/ Cacioppo & Petty, 1982) – النسخة المختصرة.

يتكون المقياس من (١٨) عبارة أو جملة خبرية لا ترتبط تلك العبارات بمحتوى دراسى منها ٩ عبارات سلبية محدد، يطلب الباحث من المفحوص هنا أن يصف الحد

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

الذى يوافق به على كل عبارة ويتم تصحيح المقياس وفقًا لتدريج ليكرت خماسى وتتراوح الدرجات من (١٨) إلى (٩٠) بحيث تشير الدرجات الأعلى إلى حاجة أعلى إلى المعرفة. وقد تم تقنين المقياس بواسطة معدوه وتطبيقه فى دول كثيرة جدًا (اليونان، تايوان، البرازيل) وغيرها وتم التأكد من صدق البناء من خلال حساب معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٣٢) و (٠,٧٢)، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٥) وبطريقة ألفا–كرونباخ (٠,٨٧),

قامت الباحثة بالاستعانة بالصورة المعربة منه من قبل (عبد الكريم جرادات ونصر العلى، ٢٠١٠) وحساب الكفاءة السيكومترية له، حيث قامت بتطبيق المقياس على العينة المستخدمة لحساب الكفاءة السيكومترية للأدوات وعددها (٢٦) من طلبة كلية التربية، وتم حساب الثبات بطريقة ألفا–كرونباخ وكانت قيمة معامل الثبات (ر)= ٠,٧٤٩ دالة عند مستوى ٠,٠٥,

كما قامت بحساب الصدق بطريقة "الصدق المرتبط بمحك" ، وذلك مع مقياس الحاجة إلى المعرفة المختصر المكون من "٦" عبارات (NCS–6) إعداد: (Coelho et al., 2020)، وذلك بعد أن قامت بتعريبه، وكانت قيمة معامل الصدق (ر)= ٠,٧٨ وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥,

٢– مقياس خبرة التدفق (إعداد الباحثة)

بعد إطلاع الباحثة على دراسات عديدة تناولت خبرة التدفق وأبعادها ونموذج خبرة التدفق، قامت الباحثة بناءً على ذلك ببناء مقياس لخبرة التدفق وقد راعت فى إعداده أن يصف خبرة التدفق بشكل يتفق مع أبعادها التى ذكرها (Csikszentmihalyi & Jackson, 1999)، وكذلك ما ذكره (Schmidt, 2010) من الخصائص العامة للحالة المثلى للتدفق، وقد تكون المقياس فى صورته الأولية من (٣٣) عبارة أمام كل عبارة ستة اختيارات (ليكرت سداسى) تتدرج من الموافقة التامة على العبارة (نعم) إلى الرفض التام للعبارة (لا) وما بينهما تدرج لنسب الموافقة والتى يعبر عنها كل اختيار من المفحوص ، وقد قامت الباحثة بعرضها على مجموعة مكونة من (١٥) طالب من طلبة الفرقة الثانية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

بكلية التربية جامعة طنطا تم اختيارهم بصورة مقصودة وذلك للتأكد من عدة عناصر وهى:

- وضوح العبارات وسهولة فهمها.
- سهولة تطبيق المقياس.
- تحديد ومعرفة ما يمكن أن يطرحه الطلاب من أسئلة ربما تساهم فى تعديل صياغة العبارات.

وقد قامت الباحثة بناءً على الإجراء السابق بتعديل صياغة بعض عبارات المقياس (٥ عبارات) مع حذف عبارة واحدة، حيث بلغ عدد العبارات (٣٢ عبارة) فى الصورة النهائية. بعد ذلك قامت الباحثة بعرض المقياس على "٧" من علماء علم النفس التربوى والتربية الخاصة للتأكد من مدى ملاءمة الفقرات من حيث الصياغة وقدرتها على قياس خبرة التدفق وقد تراوحت نسبة الموافقة على العبارات من (٠,٧) إلى (٠,٩) لذلك لم تقم الباحثة بحذف أى عبارة.

وقد قامت الباحثة بحساب الكفاءة السيكومترية للمقياس، حيث تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وكانت قيمة معامل الثبات (ر)= ٠,٨٨٧ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١.

وكذلك تم حساب الصدق بأسلوب "الصدق المرتبط بمحك" وذلك مع مقياس (Jackson & Marsh, 1996) ترجمة وتعريب (العكيلى والمحمداوى، ٢٠١٥) للتدفق النفسى وكانت قيمة معامل الصدق = ٠,٥٧٨ وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١,

٣- مقياس التسويف الأكاديمى (إعداد: معاوية أبو غزال، ٢٠١٢)

تضمن هذا المقياس من (٥) أبعاد فرعية هى: الخوف من الفشل، مقاومة الضبط، المخاطرة، ضغط الأقران، والمهمة المنفرة وأسلوب المدرس، ويتكون المقياس فى صورته النهائية من (٢١) بند أو عبارة ، أمام كل عبارة خمسة اختيارات (ليكرت خماسى) كالآتى:

- كبيرة جدًا (٥).
- كبيرة (٤).
- منخفضة (٢).
- منخفضة جدًا (١).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

- متوسطة (٣).

وعلى المفحوص أن يختار ما يراه ملائمًا لكل عبارة ، كما يتضمن المقياس بنودًا إيجابية (١٤) بند وبنودًا سلبية (٧) بنود ، وفى حالة البنود السلبية تعكس الدرجات فيما يخص الاختيارات، وكلما ارتفعت درجة الفرد على المقياس كلما دل ذلك على ارتفاع سلوك التسويف الأكاديمى لديه.

وقد قام مُعد المقياس بحساب معامل الصدق بين البند والأداء ككل بعد تطبيق المقياس وتراوحت قيمة معاملات الارتباط (ر) بين (٠,٣٦) إلى (٠,٧٣)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا–كرونباخ وبلغ "ر"= ٠,٩٠.

وكذلك قامت الباحثة بحساب معامل الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته "ر"= ٠,٨٣٢ وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ ، كما قامت بحساب معامل الصدق عن طريق أسلوب "الصدق المرتبط بمحك" وذلك مع مقياس انتشار التسويف الأكاديمى (هناء شبيب، ٢٠١٥) وكانت قيمة معامل الصدق = ٠,٧٤٩ وهى قيمة دالة عند ٠,٠١.

رابعًا: خطوات السير فى الدراسة:

مرت الدراسة الحالية بعدة خطوات لإتمامها وتمثلت تلك الخطوات فيما يلى:

١- الاطلاع على الدراسات والأدبيات التى تناولت التسويف الأكاديمى والعوامل المسببة له وعلاقته بالعديد من المتغيرات.

٢- جمع كل ما أتيح للباحثة من معلومات ودراسات تتناول خبرة التدفق والحاجة إلى المعرفة.

٣- فى ضوء ما سبق وجدت الباحثة أن هناك مقاييس ملائمة لدراستها الحالية تستطيع الاستعانة بها فيما يخص التسويف الأكاديمى والحاجة إلى المعرفة.

٤- لم يتوفر لدى الباحثة مقاييس للتدفق يمكن أن تلائم الدراسة الحالية والإطار النظرى الذى تستند إليه بصورة واضحة لذلك كان لابد من بناء مقياس للتدفق.

٥- تم تطبيق مقياس التدفق على عدد من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة طنطا وذلك للتأكد من ملائمة العبارات وسهولة فهم الطلاب لها.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

٦- بعد ذلك قامت الباحثة بحساب الكفاءة السيكومترية للأدوات التى استخدمتها فى الدراسة الحالية وذلك على مجموعة مكونة من (٢٦) من طلبة الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة طنطا.

٧- تلى ذلك تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية للدراسة المكونة من (٢٩) من طلبة الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة طنطا تم اختيارهم بصورة عشوائية.

٨- بعد ذلك قامت الباحثة بتحليل البيانات إحصائيًا والتوصل إلى النتائج الخاصة بدراستها الحالية.

خامسًا: المعالجة الإحصائية لمتغيرات الدراسة:

استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار ٢٣ لإجراء المعالجات الإحصائية لبيانات متغيرات الدراسة الحالية حيث استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

١- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

٢- معامل ارتباط بيرسون.

٣- تحليل الإنحدار الخطى البسيط.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين الحاجة إلى المعرفة والتسويف الأكاديمى لدى عينة الدراسة"، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون ويوضح جدول (١) ذلك.

جدول (١) نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون بين الحاجة إلى المعرفة والتسويف الأكاديمى لدى عينة الدراسة

المتغيرات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل ارتباط بيرسون (ر)
الحاجة إلى المعرفة	٢٩	١٧.٠٦٩	١٢.٥٢٤	٠.٣٠٥
التسويف الأكاديمى	٢٩	٦١.٥٥١	١٤.١٧٨	

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

توضح نتائج جدول (١) وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين الحاجة إلى المعرفة والتسويف الأكاديمى حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (ر)= ٠,٣٠٥ ويعنى ذلك أن الفرض الأول غير صحيح وبالتالى نرفض الفرض الأول بمعنى أن زيادة الحاجة إلى المعرفة لا يرتبط بها التسويف الأكاديمى بعلاقة عكسية أى أنه لا يصاحبها انخفاض فى التسويف الأكاديمى وبالرغم من أن قيمة معامل الارتباط التى توصلت إليها الباحثة فى نتائجها موجبة لكنها ليست بالقيمة الكبيرة إلا أن هذه النتيجة تتفق مع ما ذكره العلماء فى الاتجاه التحليلى لتفسير التسويف الأكاديمى حيث أوضحوا أن التسويف الأكاديمى ربما ينشأ عن المطالب المبالغ فيها من قبل الفرد نفسه حيث أن الطالب الذى يظهر سلوك التسويف الأكاديمى كما ذكرت (كوثر العبيدانية، ٢٠١٨) تتكون لديه ثقة زائدة بالنفس ورغبة وسعى نحو الكمال فيقوم بوضع معايير مرتفعة للأداء وهذا يؤدى إلى سلوك التسويف الأكاديمى أى أن الحاجة المرتفعة لدى الطالب للمعرفة والتى يحاول فيها الوصول إلى الحد الأقصى أو الكمال ترتبط وفقًا لنتيجة الفرض الأول بسلوك التسويف الأكاديمى لديه، كما يؤكد هذه النتيجة أيضًا النتائج التى توصل إليها (Jadidi et al., 2011) والتى أوضحت وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين التسويف الأكاديمى والكمالية.

هذا ولا تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع آراء أصحاب الاتجاه الدافعى فى تفسير التسويف الأكاديمى مثل: (Steel et al., 2001) والذين يرون أن التسويف الأكاديمى ينتج عن انخفاض فى الدافعية لدى الفرد عندما يطلب منه القيام بمهام محددة ومن هنا ترى الباحثة أنه يمكن تفسير نتائج الفرض الأول فى ضوء أن الحاجة إلى المعرفة باعتبارها تمثل نوعًا من الدافعية الداخلية لدى الفرد ترتبط بالتسويف الأكاديمى ارتباطًا إيجابيًا وذلك فى الحالة التى تأخذ فيها الحاجة إلى المعرفة صورة الكمالية بمعنى أنها تصل إلى الحد الأقصى لها لكن قبل ذلك ترتبط الحاجة إلى المعرفة ارتباطًا سلبيًا بالتسويف الأكاديمى بينما ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بالإنجاز الأكاديمى بمعنى أن هناك عتبة فارقة للحاجة إلى المعرفة ويتفق هذا التفسير مع ما أشارت إليه نتائج دراسات (Steel, 2007, Rakes & Dunn, 2010, Balkis & Durn, 2017).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

ثانيًا: نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على أنه "توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين خبرة التدفق والتسويف الأكاديمى لدى عينة الدراسة"، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون ويوضح جدول (٢) ذلك.

جدول (٢) نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون بين خبرة التدفق والتسويف الأكاديمى لدى عينة الدراسة

المتغيرات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل ارتباط بيرسون (ر)
الحاجة إلى المعرفة	٢٩	٩٠,٨٦٢	٢٩,٢٢٧	-٠,٤٩٧
التسويف الأكاديمى	٢٩	٦١,٥٥١	١٤,١٧٨	

توضح نتائج جدول (٢) وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين خبرة التدفق والتسويف الأكاديمى لدى عينة الدراسة حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (ر= – ٠,٤٩٧) عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبناءً على ذلك تم قبول الفرض الثانى.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Csikszentmihalyi, 2000)، (Golman, 2006)، (عبد العزيز سليم، ٢٠١٤) وآخرون من أن خبرة التدفق يصاحبها شعور بالابتهاج التلقائى والسعادة مما يجعل الفرد يستغرق بشكل كامل فى المهمة التى يؤديها وبالتالى يكملها بالشكل الملائم وبالتالى فمعنى ذلك أن خبرة التدفق ترتبط بالإنجاز الأكاديمى للطالب وليس تسويف ما يجب أن يؤديه من مهام ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (فاطمة خشبة ، ٢٠١٧) التى أوضحت وجود علاقة سالبة بين التدفق النفسى والتسويف.

كما تؤكد هذه النتيجة ما ذكره (Schmidt, 2010) من أن الأفراد خبرة التدفق ترتبط بالانغماس فى النشاط أو المهمة وبالتالى أداءها بالصورة الملائمة وذلك فى حالة توافر أهداف واضحة للمهمة وأن تكون تلك المهمة متوازنة مع مهارات الفرد المُدركة وبالتالى هذا يترتب عليه إنجاز المهمة وليس تسويفها. وتتماشى هذه النتيجة أيضًا مع ما ذكره (Sinnamon et al., 2012) من أن خبرة التدفق تؤدى إلى امتصاص الفرد للمهمة التى بين يديه بصورة تامة وتحسين مهارات الأداء لديه بالإضافة إلى شعوره

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

بالتحكم الكامل فيما يؤديه من عمل ويؤكد ذلك أيضًا (Goleman, 2004, Demerouti, 2006, Bakker, 2005) وآخرون بحيث اتفقوا على أن خبرة التدفق تتضمن اندماج واضح فى أداء المهمة من قبل الفرد ومستوى من المهارة ملائم لتلك المهمة وتركيز مطلق عليها.

كما أن نتيجة الفرض الثانى تتفق مع ما توصل إليه (عبد العزيز إبراهيم، ٢٠١٤) من وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين خبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية.

كما تؤكد هذه النتيجة ما ذكره أصحاب الاتجاه الدافعى (Steel et al., 2001) حيث ربطوا بين التسويف الأكاديمى وانخفاض الدافعية لدى الفرد للقيام بالمهام المطلوبة منه واللامبالاة وعدم الرغبة فى إنجاز العمل وهذا عكس خبرة التدفق بشكل كامل.

وقد ذكر (Steel, 2007) أن التسويف الأكاديمى يرتبط سلبيًا بصورة دالة مع التشتت فى حين أن خبرة التدفق تتضمن مستوى مرتفع من تركيز الانتباه أو كما ذكر (Schmidt, 2010) انتباه بؤرى مرتفع، كما أضافت (سميرة ميسون وآخرون، ٢٠١٨) أن التسويف الأكاديمى يصاحبه مشاعر الإحباط والضيق والندم بينما تتضمن خبرة التدفق إحساسًا بالسعادة والبهجة حتى أن الفرد يشعر أن هذا التدفق فى حد ذاته نوعًا من المكافأة الداخلية له وفقًا لما ذكر (Goleman, 2004, Sinnamon et al., 2012).

ويتفق ذلك مع ما ذكره (Dietrich, 2004) من أن خبرة التدفق ترتبط بانخفاض فى نشاط القشرة المخية أمام الجبهية prefrontal cortex يترتب عليها حالة من فقدان الفرد للنقد الداخلى لذاته.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

ثالثًا: نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الحاجة إلى المعرفة وخبرة التدفق لدى عينة الدراسة"، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون ويوضح جدول (٣) ذلك.

جدول (٣) نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون بين الحاجة إلى المعرفة وخبرة التدفق لدى عينة الدراسة

المتغيرات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل ارتباط بيرسون (ر)
الحاجة إلى المعرفة	٢٩	١٧,٠٦٩	١٢,٥٢٤	٠,١٦٤
التسويف الأكاديمى	٢٩	٩٠,٨٦٢	٢٩,٢٢٧	

توضح نتائج جدول (٣) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الحاجة إلى المعرفة وخبرة التدفق لدى عينة الدراسة حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (ر)= ٠,١٦٤ لكن هذا الارتباط لم يرق إلى مستوى الدلالة وتعتبر نتائج الفرض الثالث تدعيمًا لنتائج التحليل الإحصائى التى أجرتها الباحثة للتأكد من الفرضين الأول والثانى حيث أشارت نتائج الفرض الأول لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحاجة إلى المعرفة والتسويف الأكاديمى، فى حين أشارت نتائج الفرض الثانى لوجود علاقة ارتباطية عكسية (سالبة) بين خبرة التدفق والتسويف الأكاديمى هذا من جانب.

أما من جانب آخر فالارتباط الموجب الضعيف بين الحاجة إلى المعرفة وخبرة التدفق تفسره الباحثة من جانب إن كلا المتغيرين يشيران إلى شكل من أشكال الدافعية الداخلية ، حيث أشار (منصور ، ١٩٩٣) إلى أن الحاجة إلى المعرفة هى دافع داخلى لدى الفرد للرغبة فى المعرفة وفهم المعلومات ومعالجتها وقد اتفق مع ذلك (أبو رياش، ٢٠٠٧) حيث أوضح أن الأفراد الذين لديهم حاجة إلى المعرفة يوصفون بأنهم يمتلكون دافعية للحصول على المعرفة من مصادرها المتعددة ورغبة فى الدراسة والاستقصاء ، ويدعم ذلك ما أشار إليه (Cacioppo, et al., 1996) من أن مصطلح الحاجة إلى المعرفة يعكس دافعية داخلية تتطور عبر الوقت أكثر من كونه حاجة فى المواقف الاعتيادية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

ويؤكد ذلك ما سبق أن أشار إليه (Taylor, 1981) من أن الأشخاص الذين لديهم حاجة قوية للمعرفة يتسمون بالدافعية الذاتية نحو التفكير.

بينما تناول (Demerouti, 2006) التدفق باعتباره يتضمن ثلاثة جوانب أساسية منها الدوافع الذاتية والتى تعبر عن أداء الفرد لمهمة أو نشاط ما بسبب جاذبيته بالنسبة له.

فى حين أشار (عبد العزيز إبراهيم، ٢٠١٤) للدافعية الداخلية باعتبارها متغيرًا مختلفًا عن خبرة التدفق ودراسة العلاقة بينهما وأشارت النتائج أيضًا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بينهما.

تضيف الباحثة إلى ما سبق أن عينة الدراسة الحالية تضمنت (إناث وذكور) وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى فروق بين الجنسين فيما يتعلق بمتغيرى الحاجة إلى المعرفة وخبرة التدفق.

ففيما يخص خبرة التدفق أشارت الدراسات إلى أن الإناث يميلون إلى تسجيل تدفق أكثر مقارنة بالذكور (Schernoff et al., 2000).

وقد اتفق مع ذلك (عبد العزيز إبراهيم، ٢٠١٤) حيث أشارت نتائج دراسته فيما يتعلق بمتغير الجنس إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فى خبرة التدفق.

أما فيم يتعلق بالحاجة إلى المعرفة فقد أشارت نتائج الدراسات (عبد الكريم جرادات ونصر العلى، ٢٠١٠) إلى وجد فروق بين الجنسين فى الحاجة إلى المعرفة وذلك لصالح الذكور واتفق معه فى ذلك (محمد على شيتات، ٢٠١٢) وكذلك (فراس الحمورى وأحمد أبو مخ، ٢٠١١) وربما يعد هذا سببًا فى أن قيمة الارتباط بين المتغيرين لم يصل إلى مستوى الدلالة.

رابعًا: نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه "تعتبر خبرة التدفق منبئًا دالًا إحصائيًا بالتسويف الأكاديمى لدى عينة الدراسة"، وللتأكد من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطى البسيط ويوضح جدول (٤) ذلك.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

جدول (٤) نتائج حساب تحليل الانحدار بين خبرة التدفق والتسويف الأكاديمى لدى عينة الدراسة.

معامل الارتباط (R)	مربع معامل الارتباط (R^2)	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعيارى للتقدير
*٠,٤٩٧	٠,٢٤٧	٠,٢١٩	١٢,٥٣١

* المتغير المنبئ (خبرة التدفق).

يتضح من جدول (٤) أن خبرة التدفق تعد منبئًا بالتسويف الأكاديمى حيث بلغ معامل الارتباط (R) ٠,٤٩٧، كما تمثل قيمة مربع معامل الارتباط (R^2) بنسبة التباين فى التسويف الأكاديمى الذى يمكن التنبؤ به من خلال خبرة التدفق حيث بلغت ٠,٢٤٧.

كما توضح نتائج جدول (٥) تحليل التباين لمعادلة الانحدار.

جدول (٥) تحليل التباين لمعادلة الانحدار خبرة التدفق والتسويف الأكاديمى

تباين المتغير التابع "التسويف الأكاديمى"	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة
الجزء الذى يمكن التنبؤ به من معادلة الانحدار	١٣٨٩,٣٦	١	١٣٨٩,٣٦	٨,٨٤٨	٠,٠٠٦
الخطأ	٤٢٣٩,٨	٢٧	١٥٧,٠٣		
المجموع	٥٦٢٩,١٧	٢٨			

ويوضح جدول (٦) معاملات الانحدار للتسويف الأكاديمى وخبرة التدفق.

المتغيرات	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	الدلالة
	معاملات الانحدار (B)	الخطأ المعيارى	معاملات "z-score"		
التسويف الأكاديمى	٨٣,٤٥٠	٧,٧٢١	-٠,٤٩٧	١٠,٨٠٨	٠,٠٠١
خبرة التدفق	-٠,٢٤١	٠,٠٨١		-٢,٩٧٥	٠,٠٠٦

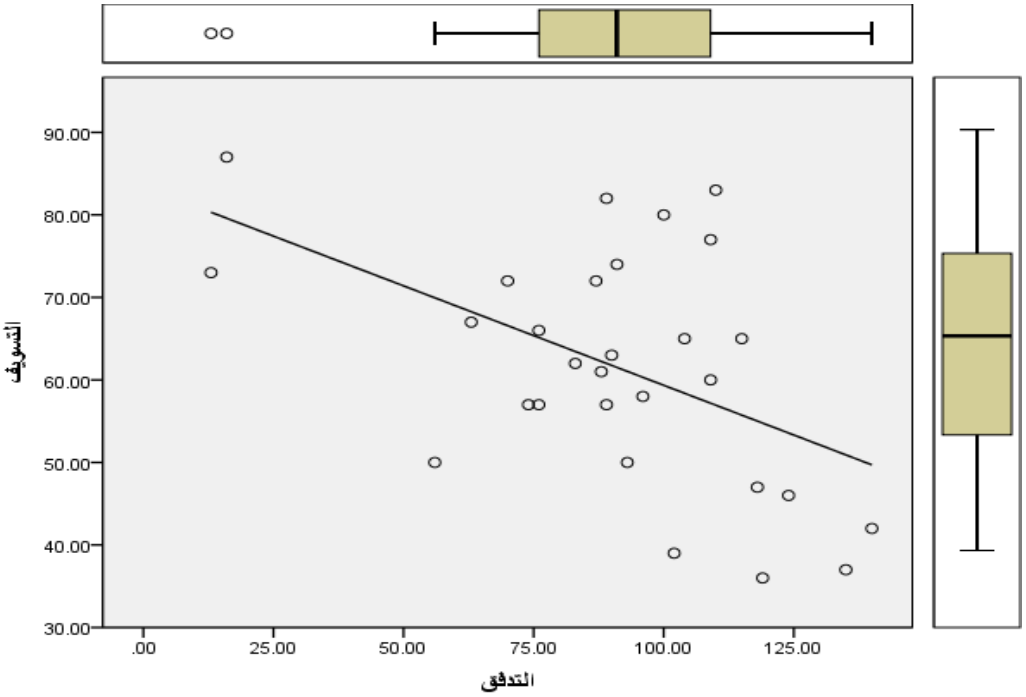
يتضح من الجدول (٤)، (٥)، و (٦) أن مجموع المربعات للجزء الذى يمكن التنبؤ به من معادلة الانحدار (١٣٨٩,٣٦) مقسومًا على مجموع المربعات الكلى (٥٦٢٩,١٧) يساوى مربع معامل الارتباط (R^2)= ٠,٢٤٧ وهى التى تعبر عن نسبة التباين فى التسويف الأكاديمى التى يمكن التنبؤ بها من خبرة التدفق وتتفق هذه النتيجة مع نتائج التحليل الإحصائى للفرض الثانى والتى أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة بين المتغيرين وصلت إلى مستوى الدلالة ٠,٠١ بالرغم من أن قيمة معامل الارتباط كانت ضعيفة (ر= ٠,٤٩٧) وهذا يشير إليه مستوى الدلالة فى جدول (٥) والذى

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

بلغ ٠,٠٠٦ وهو أقل من ٠,٠٥ وبالتالى نقبل الفرض الرابع وباستخدام جدول (٦) نستطيع صياغة معادلة الانحدار كالآتى:

التسويف الأكاديمى = ٨٣,٤٥٠ + (-٠,٢٤١) × (خبرة التدفق)

وبالنظر إلى شكل التبعثر لمتغيرى التسويف الأكاديمى وخبرة التدفق وخط الانحدار يتضح ما يلى:



شكل (١) التبعثر لمتغيرى التسويف الأكاديمى وخبرة التدفق وخط الانحدار

يوضح شكل (١) العلاقة العكسية ما بين التسويف الأكاديمى وخبرة التدفق حيث يظهر بصورة واضحة أن الأفراد الذين تزيد لديهم خبرة التدفق بدرجة كبيرة ينخفض لديهم التسويف الأكاديمى والعكس بالعكس ، ويشير الشكل إلى أن أفراد العينة الذين كان لديهم خبرة التدفق (أقل من ٢٥) كانوا يعانون من التسويف الأكاديمى بدرجة مرتفعة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

كما يتضح من شكل (١) أن أفراد العينة ذوى القيم المرتفعة فى التدفق نسبة كبيرة منهم تقع فوق خط الانحدار وهذا يشير إلى العلاقة الخطية بين التسويف الأكاديمى وخبرة التدفق.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Goleman, 2004) من أن خبرة التدفق تتضمن عدة عناصر منها اندماج الفرد بصورة كبيرة فى أداء المهمة المكلف بها دونما اهتمام يذكر بالنواتج وهذا يشير إلى أداء الفرد للمهمة بصورة مباشرة بدون تأجيلها أو تسويفها، كما أشار (Schmidit, 2010) إلى أن الحالة المثلى للتدفق تتضمن عددًا من الخصائص العامة منها دمج الفرد بين الفعل والوعى، أى أداء الفرد بشكل مباشر وواع لما بين يديه من مهام بالإضافة إلى الاهتمام بما عليه أداؤه من نشاط وهذا عكس التسويف الأكاديمى بصورة تامة.

وتؤكد تلك النتيجة أيضًا ما توصل إليه (Jo et al., 2012) من أن هناك ارتباط واضح ما بين تدفق التعلم والإنجاز، وقد أشار (Csikszentmihalyi & Jackson, 1999) فى توضيحهم لنموذج خبرة التدفق أن الأفراد الذين يمرون بخبرة التدفق يكونون أكثر اهتمامًا بأداء ما كلفوا به من أعمال بشكل جيد ، وهذا يتعارض تمامًا مع التسويف الأكاديمى.

خامسًا: نتائج الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على أنه "تعتبر الحاجة إلى المعرفة منبئًا دالًا إحصائيًا بالتسويف الأكاديمى لدى عينة الدراسة"

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطى ويوضح جدول (٧) ذلك.

جدول (٧) نتائج حساب تحليل الانحدار الخطى بين الحاجة إلى المعرفة والتسويف الأكاديمى لدى عينة الدراسة

معامل الارتباط (R)	مربع معامل الارتباط (R^2)	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعيارى للتقدير
*٠,٣٠٥	٠,٠٩٣	٠,٠٥٩	١٣,٧٥١٦

* المتغير المنبئ (الحاجة إلى المعرفة).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

يتضح من جدول (٧) أن الحاجة إلى المعرفة تعد منبئًا بالتسويف الأكاديمى حيث بلغ معامل الارتباط (R) ٠,٣٠٥، كما تمثل قيمة مربع معامل الارتباط (R^2) = ٠,٠٩٣ نسبة التباين فى التسويف الأكاديمى الذى يمكن التنبؤ به من خلال الحاجة إلى المعرفة.

كما توضح نتائج جدول (٨) تحليل التباين لمعادلة الانحدار.

جدول (٨) تحليل التباين لمعادلة الانحدار الحاجة إلى المعرفة والتسويف الأكاديمى

تباين المتغير التابع "التسويف الأكاديمى"	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة
الجزء الذى يمكن التنبؤ به من معادلة الانحدار	٥٢٣,٢٢٧	١	٥٢٣,٢٢٧	٢,٧٦٧	٠,١٠٨
الخطأ	٥١٠٥,٩٤٥	٢٧	١٨٩,١٠٩		
المجموع	٥٦٢٩,١٧٢	٢٨			

ويوضح جدول (٩) معاملات الانحدار للتسويف الأكاديمى والحاجة إلى المعرفة.

المتغيرات	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	الدلالة
	معاملات الانحدار (B)	الخطأ المعيارى	معاملات "z-score"		
التسويف الأكاديمى	٥٥,٠٦٦٠	٤,٣٦٦	٠,٣٠٥	١٢,٧٤٧	٠,٠٠١
الحاجة إلى المعرفة	٠,٣٤٥	٠,٢٠٨		١,٦٦٣	٠,١٠٨

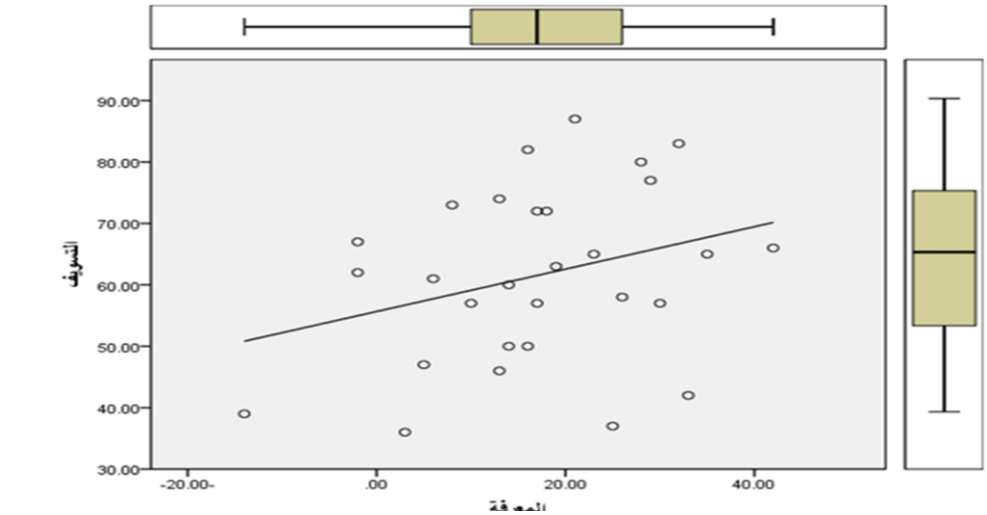
يتضح من الجدول (٧)، (٨)، و (٩) أن مجموع المربعات للجزء الذى يمكن التنبؤ به من معادلة الانحدار (٥٢٣,٢٢٧) مقسومًا على مجموع المربعات الكلى (٥٦٢٩,١٧٢) يساوى مربع معامل الارتباط (R^2)= ٠,٠,٩٣ وهى التى تعبر عن نسبة التباين فى التسويف الأكاديمى التى يمكن التنبؤ بها من خلال الحاجة إلى المعرفة وهى تعد نسبة ضئيلة جدًا ويتفق ذلك مع نتائج الفرض الأول التى أشارت إلى وجود علاقة ارتباط طردية لكنها لم تصل إلى مستوى الدلالة.

ويتضح من جدول (٨) أن الجزء الذى يمكن التنبؤ به من خلال معادلة الانحدار لم يصل إلى مستوى الدلالة حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة له ٠,١٠٨ وهى قيمة أكبر من ٠,٠٥ وبالتالى نرفض الفرض الخامس وباستخدام جدول (٩) نستطيع صياغة معادلة الانحدار كما يلى:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

التسويف الأكاديمى = ٥٥,٠٦٦٠ + (٠,٣٤٥) × الحاجة إلى المعرفة

وبالنظر إلى شكل التبعثر لمتغيرى التسويف الأكاديمى والحاجة إلى المعرفة وخط الانحدار يتضح ما يلى:



شكل (٢) التبعثر لمتغيرى التسويف الأكاديمى والحاجة إلى المعرفة وخط الانحدار

يوضح شكل (٢) العلاقة بين التسويف الأكاديمى والحاجة إلى المعرفة حيث يظهر الأفراد ذوى الحاجة المنخفضة جدًا إلى المعرفة (أقل من صفر) وأفراد العينة ذوى الحاجة المرتفعة جدًا إلى المعرفة (أى تزيد عن ٤٠) جميعهم تحت خط الانحدار بينما الأفراد ذوى القيم المتوسطة من الحاجة إلى المعرفة يظهرون فوق خط الانحدار.

وتفسر الباحثة هذه النتائج الإحصائية للفرض الخامس فى ضوء ما ذكره (Katz, 1960) بأن الحاجة إلى المعرفة هى "حاجة الفرد لأن يفهم" وما أوضحه (منصور، ١٩٩٣) من أن الحاجة إلى المعرفة هى "الدافع للرغبة فى المعرفة والفهم ومعالجة المعلومات" ويوضح كلا التعريفان أن الحاجة إلى المعرفة هى دافع للفرد لأن يحاول معرفة المعلومات وفهمها ومعالجتها وبمعنى أبسط هى التى تدفع الفرد لإتمام المهمة التى ينبغى أداءها أو إنجازها وعلى مستوى التعلم فهى التى تدفع الطالب لأداء مهامه الدراسية المكلف بها، إذًا فهى تؤدى به لإنجاز ما عليه أدائه من المهام الأكاديمية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٤) أكتوبر ٢٠٢١م

لكن وبالرغم من ذلك فالحاجة إلى المعرفة وفقًا لنموذج "احتمالية التفكير الدقيق" لـ (Cacioppo & Petty, 1982) هى واحد من متغيرين رئيسيين يؤثران على معالجة الأفراد للمعلومات وهما: دافعية الأفراد (مثل: الحاجة إلى المعرفة) وقدراتهم (مثل: المعرفة السابقة لديهم).

فالأفراد من وجهة نظر هذا النموذج يقومون بمعالجة متعمقة ومركزة للمعلومات ويبذلون مزيدًا من الجهد فى حالة وجود درجة مرتفعة لديهم من الدافعية أو القدرة.

إذن لا يكفى وجود درجة عالية من الحاجة إلى المعرفة لدى الطالب لكى يقوم بإنجاز المهام الأكاديمية المكلف بها ولكن يجب أن يصاحب ذلك معرفة سابقة على درجة مرتفعة بتلك المهام حتى لا يظهر سلوك التسويف الأكاديمى لدى الطالب، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Wolters & Corkin, 2007) من أن المعرفة السابقة فى دراستهم وجدا ارتباطًا بينها وبين سلوك التسويف الأكاديمى حيث أوضحا أن الطالب عندما يملك خبرة أو معرفة سابقة بالمهمة بصورة كبيرة تظهر لديه مستويات منخفضة من سلوك التسويف الأكاديمى.

المراجـع

أولاً: المراجع العربية:

- حسين أبو رياش (٢٠٠٧). **التعلم المعرفى**. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- خالد القرشى ومحمد الشريدة (٢٠٢٠). الحاجة إلى المعرفة والكفاءة الذاتية والعلاقة بينهما فى ضوء بعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية جامعة أسيوط**، ٨، ٣٦(٥)، ٢٠٩-٢٣٨.
- خلدون سليمان (٢٠١٤). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة الجامعيين. **ماجستير**، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- زيان عثمان (٢٠٢٢). دراسة لواقع التدفق النفسى لدى طلبة قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة / جامعة جيهان – أربيل. **مجلة جامعة جيهان – أربيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٦(٢)، ١-٦.
- سميرة ميسون، رحيمة قبائلى وأسماء خويلد (٢٠١٨). التلكؤ الأكاديمى لدى الطلبة الجامعيين. **مجلة الباحث فى العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٣٣، ٧١٣-٧٢٦.
- عبد العزيز سليم (٢٠١٤). الدفاعية الداخلية وعلاقتها بكل من خبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٤(٨٥)، ٢٥١-٣١٦.
- عبد الكريم جرادات ونصر العلى (٢٠١٠). الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية. **المجلة الأردنية فى العلوم التربوية**، ٦(٤)، ١٢٩-٣٣١.
- عبدالله جاب الله (٢٠١٦). التسويف الأكاديمى ناتج إسهام العوامل الخمس الكبرى للشخصية وتفاعل كل من متغيرات إدمان الانترنت وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلبة الجامعة. **مجلة جامعة القدس المفتوحة**.
- عطية أحمد (٢٠٠٨). **التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالسعودية**. المكتبة الإلكترونية. أطفال الخليج ذوى الاحتياجات الخاصة.
- فاطمة خشبة (٢٠١٧). التدفق النفسى وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية فى ضوء المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين. **مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، ٢٧(٩٦)، ٢٢١-٣١٦.
- فراس الحمورى وأحمد أبو مخ (٢٠١١). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفى لدى طلبة البكالوريوس فى جامعة اليرموك. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، ٢٥(٦).
- كوثر العبيدانية (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادى انتقائى فى خفض مستوى التسويف الأكاديمى لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسى بمحافظة ظفار. ماجستير، **مجلة كلية التربية بأسيوط**، ٣٤(١٢)، ٥٦٩-٦٠٧.

– لينه الجنادى، محمود عامر (٢٠١٥). التسويف الأكاديمى وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية لدى طالبات جامعة القصيم. Doi: 16.12816/0022057.

– محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٣). **حالة التدفق: المفهوم، الأبعاد والقياس**. الكتاب الإلكترونى. شبكة العلوم النفسية العربية.

– محمد شتيات (٢٠١٢). التواصل الالكترونى وأثره فى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفى والتكيف الأكاديمى لدى طلبة جامعة اليرموك. **دكتوراه**، جامعة اليرموك ، الأردن.

– محمد عبد الله (٢٠١٣). التسويف وعلاقته بالصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين: دراسة ميدانية فى مدينة حلب. **مجلة الطفولة العربية**، ١٤، ٥٦، ٥١–٧٨.

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

– هناء شبيب (٢٠١٥). الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمى وأسبابه: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين. **ماجستير**، كلية التربية جامعة تشرين.

– هيفاء المطيرى (٢٠١٨). التسويف الأكاديمى وعلاقته بالذكاء الوجدانى وفعالية الذات لدى طالبات جامعة الإمام. **مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ**، ١٨(٢)، ٤٩٥–٥٣٤.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Abood, H., Gazo, M., Alharbi, H., & Mhaidate, A. (2019). The relationship between academic procrastination and personality traits according to the big five personality factors model among students of university. **Dirasat: Educational sciences**, 46(1), 784-793.
- Ackerman, D. & Gross, B. (2005). My instructor made me do it: task characteristics of procrastination. **Journal of marketing education,** 27(1): 5-13.
- Ackerman, D., & Gross, B. (2005). My instructor made me do it: task characteristics of procrastination. **Journal of marketing education,** 27(1), 5-13.
- Al-alwan, A., Ashraah, A. & Al-Nabrawi, I. (2013). Undergraduate students level of need for cognition and its relation to their meaningful cognitive engagement: a frame work to understanding students motivation. **European Journal of social science,** 38(1), 59-65.
- Ardura, I., & Artola, A. (2017). E-Learning continuance: The impact of interactivity and the mediating role of imagery, presence and flow. **Information & Management**, 53, 504-518.
- Bakker, A. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. **Journal of vocational behavior**, 66, 26-44.

- Balkis, A. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. **Journal of theory and practice in Education**, 5, 18-23.
- Balkis, M., & Duru, E. (2017). Gender differnces in the relationship between academic procrastination satisfaction with academic life and academic performance. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 15(1), 105-125.
- Bekleyen, N. (2017). Understanding the academic procrastination attitude of language learners in Turkish Universities. **Educational research and reviews Journal**, 12(3), 108-115.
- Cacioppo, J. & Petty, R. (1982). The need for cognition. **Journal of personality and social psychology**, 42(1), 116-131.
- Cacioppo, J. & Petty, R., Feinstein, J., & Jarvis, W. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: the life and times of individual varying in need for cognition. **Psychological Bulletin**, 119, 197-253.
- Coelho, G., Hanel, p., & Wolf, L. (2020). The very efficient assessment of need for cognition: developing a six-item version. **Assessment Journal**, 27(8), 1870-1885.
- Cohen, A., Stotland, E., & Wolfe, D, D. (1955). An experimental investigation of need for cognition. **Journal of abnormal and social psychology**, 51, 291-294.
- Coutinho, S. (2006). The relation between the need for cognition, metacognition and intellectual task performance. **Educational Research and reviews**, 1: 162-164.
- Coutinho, S., Wiemer-Hastings, K., Skowronski, J., Britt, M. (2005). Metacognition, need for cognition and use of explanation during ongoing learning and problem solving. **Learning and Individual Differences**, 15(4), 321-337.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Happiness, Flow, and economic equality American psychologist, 55(10), 1163-1164.
- Csikzentmihalyi, M. & Lefevre, J. (1989). Optimal experience in work and lisure. **Journal of Personality and Social Psychology**, 56(5), 815-822. https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.815.
- Dellefave, A. (2009). Optimal experience and meaning: which relationship? **Psychological Topics**, 18, 285-302.
- Demerouti, E. (2006). Job characteristics, flow, and performance: The moderating role of conscientiousness. **Journal of occupational health psychology**, 11(3), 266-280.
- Dickhauser, O. & Reinhard, M. (2009). How need for cognition affects the formation of performance experiences at school. **Socpsychol edu**. Doi: 10.1218-9084.

- Dietrich, A. (2004). Neurocognitive mechanisms underlying the experience of flow. **Consciousness and cognition**, 13, 4, 746-761.
- Dollinger, S. (2003). Need for uniqueness, need for cognition and creativity. **The Journal of creative behavior**, 37(2), 99-116.
- Ellis, A., & Knaus, W. (1997). Overcoming procrastination, **creative education Journal**, 4, 7B.
- Goleman, D. (2004). Emotional intelligence. Bloomsbury publishing.
- Graff, M. (2019). Self-efficacy beliefs and academic procrastination. **North American Journal of psychology**, 21(1), 81-100.
- Haycock, L., Mccarthy, P., & Skay, C. (1998). Procrastination in college students: the role of self-efficacy and anxiety. **Journal of counseling and development**, 76, 317-324.
- Jackson, S. & Csikszentimihalyi, M. (1999). Flow in Sports: The Keys to Optimal Experiences and Performances Human Kinetics Books.
- Jadidi, F., Mohammad Khani, S. & Tajrishi, K. (2011). Perfectionism and academic procrastination. **Social and behavioral sciences Journal**, 30, 534-537.
- Joo, Y., Lim, K., & Kim, S. (2012). A model for predicting learning flow and achievement in corporate e-learning. **Educational Technology and Society**, 15(1), 313-325.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. Public opinion Quarterly, 24, 163-204.
- Katz, I., Eilot, K., & Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. **Motivation and Emotion Journal**, 38(1), 111-119.
- Kelly, W. (2005). Some cognitive characteristics of night-sky watchers: correlations between social problem-solving, need for cognition and noctcaelador Education, 126, 328-333.
- Kimiecik, J., & Stein, G. (1992). Examining flow experiences in sport contexts: conceptual issues and methodological concerns. **Journal of Applied sport psychology**, 4, 144-160. https://doi.org/10.1080/10413209208406458.
- Konovalova, L. (2012). Gender and age difference in academic procrastination, task evasiveness and fear of failure. Annual western psychological association convention. Canada.
- Lay, H. & Schouwenburg, C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. **Journal of social behavior, personality**, 8, 647-662.
- Leary, M., & Hoyle, R. (2009**). Handbook of individual differences in social behavior**, Guilford press, New York.
- Leone, C., & Dalton, C. (1988). Some effects of the need for cognition on course grades. **Perceptual and motor skills**, 67, 175-178.

- Lonczak, H. (2019). How to measure flow with scales and questionnaires. Body & Brain.
- Martinez, G., & Payro, S. (2019). Academic procrastination among students of online courses. Validation of a questionnaire. **Educational Innovation**, 11(2), 122-137.
- Miller, C. (2007). Procrastination and attention deficit hyperactivity disorder in the college setting: the relationship between procrastination and anxiety. **PHD**. Capella University.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. In S. J. Lopez & C.R. Snyder (Eds.), Oxford handbook of positive psychology, 195-206.
- Nussbaum, E. (2005). The effect of goal instructions and need for cognition on interactive argumentation. **Contemporary Educational psychology**, 30(3), 286-313.
- Oppland, M. (2016). Traits of flow according to Mihaly Csikszentmihalyi. Body & Brain.
- Ozer, B. & Ferrari, J. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. **Individual differences research**, 9(1), 33-40.
- Rakes, G. & Dunn, K. (2010). The impact of online graduate students motivation and self regulation on academic procrastination. **Journal of interactive online learning**, 9(1), 78-93.
- Rakes, G. & Dunn, K. (2010). The impact of online Graduate Students Motivation and Self-regulation on Academic Procrastination. **Journal of Interactive Online Learning**, 9(1),
- Schmidt, J. (2010). Flow in education, in book: international encyclopedia of education, 605-611. Doi: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00608-4.
- Schmidt, J., Sheroff, D., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Individual and situational factors related to the experience of flow in adolescence a multilevel approach. Doi: 10.1007/978-94-017-9094-9-20.
- Schouwenburg, H. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. In H.C. Schiuwenburg, C.H. lay. J.R. Ferrari (Eds.) counseling the procrastinator in academic settings (pp. 3-17). American psychological Association.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. **Journal of Educational Psychology**, 99, 12-25.
- Shernoff, D., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Shernoff, E. (2003). Student Engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. **School psychology Quarterly**, 18(2), 158-176.

- Sinnamon, S., Moran, A., & O'connell, M. (2012). Flow among musicians: measuring peak experiences of student performers. **Journal of research in music education**, 60(1): 6-25.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of Quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin, 133, 65-94.
- Steel, P., Brothen, T. & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, **Performance and Mood Personality and Individual Differences Journal**, 30(1), 95-106.
- Taylor, S. (1981). The interface of cognitive ans social psychology. In J. Harvey (Ed), cognition, social behavior, and the environment. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Walker, C. (2010). Experiencing flow: is doing it together better than doing it alone?. **Journal of positive psychology**, 5(1), 3-11.
- Wilson, B., & Nguyen, T. (2012). Belonging to tomorrow: An overview of procrastination. **International Journal of psychological studies**, 4(1).
- Wolters, C. & Corkin, D. (2007). Procrastination and learning. Encyclopedia of the sciences of learning, 2697-2700.
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. **Journal of educational psychology**, 95(1), 179-187.