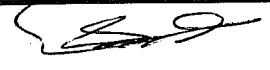


نوقشت رسالة الطالبة

بـعـنـوان : التـلـكـؤ الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز وفاعلية الذات
لدى عينة من طلبة جامعة دمشق

وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في 25 / 4 / 2018 من قبل السادة أعضاء لجنة
الحكم التالية أسماؤهم :

الاسـم	الصفـة	التوقيـع
أ.د. أمينة رزق	عضواً	
أ.د. علي نحيلي	عضواً مشرفاً	
أ.د. رياض العاسمي	عضواً	
د. مجدي الفارس	عضواً	
د. فؤاد صبيـرة	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه
في – علم النفس التربوي.



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم علم النفس

التكؤ الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز وفاعلية

الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق

مرسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي

إعداد

الطالبة : فاتن موفق شريفه

إشراف

الدكتور : علي نحيلي

الأستاذ في قسم علم النفس

العام الدراسي: 2017-2018 م
1438-1439 هـ

شكر وإهداء

الحمد لله رب العرش العظيم الذي أعانني على إنجاز رسالتي هذه وأمدني بالإرادة والعزيمة على إتمامها.

وأتوجه بالشكر الجزيل لأستاذي المشرف الأستاذ الدكتور **علي نحيلي** الذي كان لي خير معين من خلال متابعته الدقيقة للرسالة بكل تفاصيلها، فجزاه الله عني كل خير.

كما أتوجه بالشكر والعرفان للجنة الحكم التي قيّمت رسالتي وعملت على إثرائها من خلال ملاحظاتها القيّمة التي أخرجت الرسالة بأفضل صورة.

كما يسرّني أن أتقدّم بالشكر إلى كلّ من قدّم لي العون والإرشاد أثناء إنجاز عملي من أساتذة وزملاء، وأخصّ بالذكر الدكتورة **عزيزة رحمة** التي أشرفت على الجانب الإحصائي للرسالة.

كما أشكر الأستاذ **بسّام العلّان** الذي تكبّد عناء التدقيق اللغوي للرسالة، وكان المشجّع والعون الكبير لي في إنجاز أطروحتي في كلّ مراحلها.

وختاماً أهدي ثمرة جهدي إلى **روح والدي** الطاهرة والطيبة، والذي كان مصدر قوتي وسعادتي، ومن ثمّ إلى عائلتي الكريمة، **والدتي وأخوتي**، وأخصّ بالذكر **والدتي** والتي كانت لي خير سند ومصدراً للتفاؤل والأمل ولم تبخل عليّ بدعائها الدائم لي.

كما أهدي هذا العمل المتواضع إلى ابنتي **رغد وزوجي الغالي** اللذين أمداني بالقوة والإرادة لإنجاز هذه الأطروحة

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الفقرة
1	الفصل الأول التعريف بموضوع البحث
2	مقدمة البحث
3	أولاً: مشكلة البحث ومسوغاتها
6	ثانياً: أهمية البحث
6	ثالثاً: أهداف البحث
6	رابعاً: أسئلة البحث
7	خامساً: فرضيات البحث
8	سادساً: مصطلحات البحث وتعريفاته النظرية والإجرائية
8	سابعاً: حدود البحث
9	الفصل الثاني الدراسات السابقة
10	أولاً: الدراسات العربية
20	ثانياً الدراسات الأجنبية
32	ما استخلص من الدراسات السابقة
34	الفصل الثالث الجانب النظري
35	أولاً: التلكؤ الأكاديمي
35	تمهيد
36	تعريف التلكؤ الأكاديمي
38	الفرق بين التلكؤ وبعض المفاهيم
39	أنواع التلكؤ
41	عوامل التلكؤ الأكاديمي
44	النظريات التي فسرت التلكؤ الأكاديمي

44	- نظرية التدفق
45	- نظرية العلاج العقلاني الانفعالي
46	- نظرية التحليل النفسي
46	- نظرية الفعالية الذاتية
47	- نظرية التحفيز الوقتي
49	خصائص ذوي التلكؤ الأكاديمي
50	التأثيرات السلبية الناتجة عن التلكؤ الأكاديمي
50	قياس التلكؤ الأكاديمي
51	علاج التلكؤ الأكاديمي
52	ثانياً: دافعية الإنجاز
53	تمهيد
53	تعريف دافعية الإنجاز
54	نشأة دافعية الإنجاز
56	مكونات دافعية الإنجاز
57	أنواع دافعية الإنجاز
58	العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز
58	النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز
60	- نظرية موراي
60	- نظرية أتكينسون في دافعية الإنجاز
60	- نظرية العزو السببي للدافعية
61	- نظرية توجيه الأهداف
62	- نظرية القدرة على رؤية الذات المستقبلية ودافعية الإنجاز
63	خصائص ذوي دافعية الإنجاز
64	تنمية دافعية الإنجاز
65	قياس دافعية الإنجاز
67	ثالثاً: فاعلية الذات
67	تمهيد
68	تعريف فاعلية الذات

68	توقعات فاعلية الذات
69	أبعاد فاعلية الذات
71	مصادر فاعلية الذات
73	أنواع فاعلية الذات
74	خصائص ذوي فاعلية الذات
76	العوامل المؤثرة في فاعلية الذات
77	نظريات فاعلية الذات
77	- نظرية فاعلية الذات لـ باندورا
78	- نظرية شيل وميرفي
79	- نظرية شفارتسر
79	- نظرية التوقع لـ فروم
80	علاقة فاعلية الذات ببعض المفاهيم
81	آثار فاعلية الذات
83	رابعاً: الخصائص النمائية لطلبة الجامعة
87	الفصل الرابع منهج البحث وإجراءاته
88	تمهيد
88	أولاً: منهج البحث
88	ثانياً: المجتمع الأصلي للبحث
88	ثالثاً: عينة البحث
89	رابعاً: أدوات البحث
89	- مقياس التلکؤ الأكاديمي
90	- مقياس دافعية الإنجاز
91	- مقياس فاعلية الذات
91	- الدراسة الاستطلاعية للبحث
92	- العينة الاستطلاعية لأدوات البحث
93	- الدراسة السيکومترية لأدوات البحث
98	خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة
98	سادساً: صعوبات البحث

99	الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها
100	تمهيد
100	أولاً: الإجابة عن أسئلة البحث
107	ثانياً: نتائج فرضيات البحث وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها
132	ثالثاً: الخلاصة
132	مقترحات البحث
134	ملخص البحث باللغة العربية
138	المراجع
138	المراجع العربية
145	المراجع الأجنبية
	ملخص البحث باللغة الإنكليزية

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
92	العبارات التي تم تعديلها لمقياس التلكؤ الأكاديمي	1
93	نتائج الصدق البنوي لمقياس التلكؤ الأكاديمي	2
94	نتائج الثبات لمقياس التلكؤ الأكاديمي	3
95	العبارات التي تم تعديلها لمقياس دافعية الإنجاز	4
95	نتائج الصدق البنوي لمقياس دافعية الإنجاز	5
96	نتائج الثبات لمقياس دافعية الإنجاز	6
97	العبارات التي تم تعديلها لمقياس فاعلية الذات	7
97	نتائج الصدق البنوي لمقياس فاعلية الذات	8
98	نتائج الثبات لمقياس فاعلية الذات	9
100	نقطة القطع لمقياس التلكؤ الأكاديمي.	10
101	نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث	11
102	نقطة القطع لمقياس دافعية الإنجاز.	12
102	التكرارات والنسب المئوية لمستويات دافعية الإنجاز	13
103	نقطة القطع لمقياس فاعلية الذات	14
103	التكرارات والنسب المئوية لمستويات فاعلية الذات	15
104	معامل الارتباط والتحديد لللكؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز	16
105	تحليل تباين الانحدار لللكؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز	17
105	معاملات الانحدار لللكؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز	18
106	معامل الارتباط والتحديد لللكؤ الأكاديمي وفاعلية الذات	19
106	تحليل تباين الانحدار لللكؤ الأكاديمي وفاعلية الذات	20
106	معاملات الانحدار لللكؤ الأكاديمي وفاعلية الذات	21
107	معامل ارتباط بيرسون بين التلكؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز	22
108	معامل ارتباط بيرسون بين التلكؤ الأكاديمي وفاعلية الذات	23
109	معامل ارتباط بيرسون بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات	24
110	دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس التلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير	25

	الجنس	
111	اختبار (ت) ستودنت على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي	26
112	نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الاختصاص	27
113	دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية	28
114	نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية	29
114	اختبار المقارنات البعدية (شيفيه) لدلالة الفروق في التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية	30
116	دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس	31
117	دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي	32
118	نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي	33
119	اختبار المقارنات البعدية (شيفيه) لدلالة الفروق في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي	34
121	دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير السنة الدراسية	35
122	تحليل التباين الأحادي لمقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير السنة الدراسية	36
124	دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس	37
125	دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي	38
126	نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي	39
127	نتائج اختبار المقارنات البعدية لأفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي	40

41	دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية	129
42	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية	130

فهرس الأشكال

رقم الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
101	مستوى التلكؤ الأكاديمي لأفراد عينة البحث	1
102	مستوى دافعية الإنجاز لأفراد عينة البحث	2
104	مستوى فاعلية الذات لأفراد عينة البحث	3
110	متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس	4
111	متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الاختصاص	5
112	منحنى متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الاختصاص	6
113	متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية	7
115	منحنى متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية	8
116	متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس	9
118	متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص	10
120	منحنى متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص	11
122	متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير السنة الدراسية	12
123	منحنى متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير السنة الدراسية	13
124	متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس	14

126	متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الاختصاص	15
128	منحنى متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الاختصاص	16
130	متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية	17
131	منحنى متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية	18

فهرس الملاحق

رقم الملحق	اسم الملحق	رقم الصفحة
1	قائمة بأسماء السادة المحكمين	152
2	أمر تسهيل المهمة	153
3	الصورة الأولى لمقياس التلكؤ الأكاديمي	155
4	الصورة النهائية لمقياس التلكؤ الأكاديمي	158
5	الصورة الأولى لمقياس دافعية الإنجاز	161
6	الصورة النهائية لمقياس دافعية الإنجاز	164
7	الصورة الأولى لمقياس فاعلية الذات	166
8	الصورة النهائية لمقياس فاعلية الذات	168

الفصل الأول

التعريف بموضوع البحث

مقدمة البحث.

أولاً: مشكلة البحث ومسوّغاتها.

ثانياً: أهمية البحث.

ثالثاً: أهداف البحث.

رابعاً: أسئلة البحث.

خامساً: فرضيات البحث.

سادساً: مصطلحات البحث وتعريفاته النظرية والإجرائية.

سابعاً: حدود البحث.

الفصل الأول

التعريف بموضوع البحث

مقدمة البحث:

مما لا شك فيه أنّ لدى الأفراد أهدافاً يسعون إليها، وتتطلب هذه الأهداف العمل المستمر والسعي من أجل تحقيقها، ولكن يختلف الأفراد فيما بينهم في طرق إنجاز هذه الأهداف، فبعضهم يحاول إنجازها بسرعة دونما تأخير أو تأجيل بينما يقوم بعضهم الآخر بتأجيل تحقيقه حتى آخر لحظة ممكنة، وهذا التأجيل للمهام والواجبات يسمى بالتلكؤ Procrastination.

حيث تعدّ ظاهرة التلكؤ من الظواهر المنتشرة بين الناس وخاصة طلبة الجامعة، وذلك لكون المرحلة الجامعية من أهم المراحل في حياة الإنسان، ففيها يكتسب الفرد العديد من الصفات والسمات الشخصية والمهارات، وتتطور قدراته وإمكاناته ويسعى من خلالها إلى تحقيق طموحاته وأهدافه، ويتطلب تحقيق هذه الأهداف أن يكون الفرد قادراً على تنظيم وقته وإنجاز واجباته الأكاديمية على أكمل وجه، كما تتطلب منه المثابرة والسعي نحو النجاح والتفوق، ولكن يحدث لدى البعض أن يتباطأ ويؤجل إنجاز واجباته الأكاديمية حتى آخر لحظة نتيجة لبعض الضغوط الدراسية أو الاجتماعية أو الشخصية، فالإنسان الذي يؤجل أعماله إنّما هو شخص يعرف ماذا يريد أن يفعل، ولديه استعداد لإنجاز هذه المهام لكنه يقوم بتأجيل إنجازها أو قد لا يكمل إنجازها أبداً.

والتلكؤ يكون في مجالات متعددة لدى الناس مثل التلكؤ في المجال الشخصي والاجتماعي والأكاديمي، فالتلكؤ الأكاديمي والذي هو محور الدراسة الحالية، هو سلوك غير تكيفي بسبب آثاره السلبية، حيث تتجلى أشكال هذا السلوك في قيام الطالب بتأجيل تنفيذ أعمال ومهام ضرورية لإنجاز أهدافه الدراسية، ويعدّ التلكؤ مشكلة جوهرية تعيق التوافق الشخصي والوظيفي لدى الطلبة، حيث ينتشر التلكؤ في المراحل الدراسية كافة وخاصة في المرحلة الجامعية نتيجة لزيادة الضغوط الدراسية النفسية والاجتماعية التي تقع على عاتق الطلبة، فهم مطالبون في هذه المرحلة بإنجاز العديد من الوظائف وحلقات البحث في آن واحد بالإضافة إلى الالتزام بحضور المحاضرات والاستعداد للامتحان وغيرها من الواجبات الأكاديمية.

وإنّ إنجاز هذه الواجبات والمهام الأكاديمية تتطلب أن يكون لدى الطلبة مستوى مرتفعاً من دافعية الإنجاز، هذه الدافعية التي لها دور مهم في رفع مستوى الطالب وإنتاجيته في مختلف النشاطات والمجالات، كما أنّها تمثل عاملاً مهماً في توجيه سلوكه وسلوك المحيطين به، وتعدّ مكوناً أساسياً في سعيه اتجاه تحقيقه لذاته وتأكيدها.

فالطلبة ذوو الدافعية المرتفعة قادرون على إنجاز واجباتهم الأكاديمية كافة في وقتها المحدد، بينما لو ضعفت هذه الدافعية فعندئذٍ يميل الطلبة إلى المماطلة في إنجاز هذه الواجبات، ويصبح التلكؤ والتأجيل إحدى سماتهم الشخصية.

من جهة أخرى هنالك مفهوماً آخر ذي أهمية بالغة في تحقيق النجاح الأكاديمي والتفوق لدى طلبة الجامعة، ألا وهو مفهوم فاعلية الذات، حيث يمثل هذا المفهوم عنصراً مهماً في مكونات الشخصية لدى الطلبة، فالطلبة الذين يتسمون بفاعلية ذاتية مرتفعة هم أشخاص واثقين بأنفسهم وبقدراتهم على تحقيق النجاح الأكاديمي، وإنجاز الواجبات الدراسية الموكلة إليهم، أي أنّ لمفهوم فاعلية الذات دوراً مهماً في تجنب الطلبة لمشكلة التلكؤ والتأجيل المتكرر للواجبات، لذا سيتم في الدراسة الحالية تناول مفهوم التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة دمشق.

فالمرحلة الجامعية هي من أهم المراحل الدراسية في حياة الطلبة، حيث يكتسبون في هذه المرحلة العديد من الخبرات والمهارات والمعلومات، وهي مرحلة تبلور الميول والاهتمامات والاستعداد للحياة العملية خارج الجامعة، فالطلبة لهم دور مهم في بناء المجتمع بمجالاته كافة، فكلما كانوا مدفوعين للتعلم والدراسة والتفوق ويمتلكون فاعلية ذاتية مرتفعة فإنهم بذلك يتجنبون الوقوع في مشكلة التلكؤ الأكاديمي وبالتالي يتجنبون لاحقاً أن يكونوا متلكئين في مجالات الحياة عامةً ومجال عملهم خاصةً، بينما لو كانوا متلكئين أكاديمياً فإن التلكؤ سيصبح سمة من سماتهم الشخصية والتي سيعممونها إلى مجالات الحياة كلها.

أولاً: مشكلة البحث ومسوغاتها:

تنتشر ظاهرة التلكؤ الأكاديمي بنسبة ليست بالقليلة لدى طلبة الجامعة، وهذا ما أشار إليه كل من كلارك وهيل (Clark & Hill) بأن نسبة كبيرة من طلبة الجامعة تنتشر بينهم ظاهرة التلكؤ أثناء الدراسة والاستعداد للامتحان، وكتابة الأبحاث، والقراءة الأسبوعية، وأن نسبة كبيرة منهم يؤكدون أنّ التلكؤ يمثل مشكلة كبيرة بالنسبة لهم (أحمد، 2008، ص4).

كذلك أكدت دراسة قام بها سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1994) بوجود تلكؤ دائم أو شبه دائم للامتحان لدى طلبة الجامعة، فقد تبين أنّ (27.6%) من الطلبة يؤجلون الدراسة للامتحان، و(30.1%) منهم يؤجلون واجبات القراءة الأسبوعية، بينما (10.2%) يؤجلون الأعمال الدراسية بشكل عام. كما بينت الدراسة أنّ (22%-23%) من طلبة الجامعة يؤجلون المهام الأكاديمية (Solomon & Rothblum, 1994, 503-509).

وقد أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة كل من (Akinsola, 2007) و (Bezci, 2013) على أنّ التلكؤ الأكاديمي يؤثر سلباً في تحصيل طلبة الجامعة ويساهم في انخفاضه، كما توصلت دراسة

(Ozer, 2011) إلى أن (53%) من طلبة الجامعة يعانون من التلکؤ الأكاديمي وتأجيل إتمام الواجبات بوقتها المحدد.

كذلك يؤثر التلکؤ الأكاديمي بشكل ملحوظ في دافعية الطلبة للإنجاز وفي قدراتهم على تحقيق النجاح الأكاديمي، وقد أكدت على ذلك دراسة (Lee, 2005) والتي بيّنت وجود علاقة سلبية بين التلکؤ الأكاديمي والدافعية لدى طلبة الجامعة.

هذا وتميل معظم الدراسات لإظهار التلکؤ كمشكلة سلوكية بين طلبة المدارس والجامعات، حيث أظهرت أنه حوالي (20%) من طلبة المدارس يعانون من تلکؤ مُزمن، بينما ينتشر التلکؤ الأكاديمي الصعب بين طلبة الجامعة بنسبة (70-95%) (Gargari & et.al, 2011, 76).

وللتأكد مما سبق، تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق، هدفها التعرف إلى نسبة انتشار التلکؤ الأكاديمي لدى الطلبة، حيث تم إعداد مجموعة من العبارات التي تعبر عن مشكلة التلکؤ في كل من الاستعداد للامتحان وإنجاز حلقات البحث، وتنظيم وقت الدراسة، وبالنتيجة فقد أشار (64%) من أفراد العينة إلى أنهم يعانون من التلکؤ لكونهم يقومون بإرجاء وتأجيل دراستهم والمماثلة في إنجاز مهامهم الأكاديمية الموكلة إليهم (مثل: حلقات البحث، الوظائف الأسبوعية) إلى آخر لحظة وأنهم لا يدرسون إلا قبيل موعد الامتحان بقليل وهذا ما يدفعهم إلى مزيد من التلکؤ مما يسبب لهم ذلك الشعور بالضيق والقلق وعدم الارتياح، بينما أشار (17%) منهم إلى أنهم يقومون بتأجيل بعض مهامهم الأكاديمية (مثل: حلقات البحث، الوظائف الأسبوعية) من أجل إنجاز مهام أكثر أهمية بالنسبة لهم (مثل: مشاهدة البرامج التلفزيونية المفضلة لديهم - قضاء الوقت مع الأصدقاء)، أما (19%) منهم فقد أظهروا انخفاضاً في التلکؤ وأنهم يدرسون وفق خطة دراسية محددة مسبقاً وينجزون واجباتهم الأكاديمية بوقتها المحدد. فما تم التوصل إليه من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية دفع الباحثة إلى دراسة ظاهرة التلکؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، لما لهذه المشكلة من آثار سلبية تطل الجوانب النفسية والأكاديمية والاجتماعية لديهم.

ومن جانب آخر تعدّ مشكلة ضعف الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة من المشكلات التي تؤثر سلباً في مستوى التحصيل لديهم وفي ثقتهم بقدراتهم وإمكانياتهم بشكل قد تؤدي إلى أن يصبحوا متلكئين أكاديمياً. فمن الواضح أن الطلبة منخفضي الدافعية لن يعملوا بجهد ولن يتمكنوا من تنظيم دراستهم وإتمام واجباتهم ومهامهم الأكاديمية بالوقت المطلوب وبالشكل المناسب. فقد أظهرت العديد من البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة (Azar, 2013) بأنّ الدافعية تؤثر بشكل مباشر في الإنجاز الأكاديمي. (Azar, 2013, 174).

كما أن لضعف الفاعلية الذاتية لدى طلبة الجامعة تأثيراً سلبياً في دافعتهم للإنجاز وفي نجاحهم في إتمام إنجاز مهامهم الأكاديمية وفي استعدادهم للامتحان على أكمل وجه. حيث تقيس الفاعلية الذاتية

كفاءة الفرد في إكمال هذه المهام والوصول إلى الأهداف (Azar, 2013, 174) فضعف الفاعلية الذاتية هو أحد أسباب التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة وذلك كما أشار إليه (Tuckman-1991).

علاوة على ذلك يمكن القول بأن ضعف كل من دافعية الإنجاز وفاعلية الذات قد تؤدي بالطلبة إلى أن يصبحوا متلكئين أكاديمياً وهذا ما قد ينعكس بشكل سلبي على تحصيلهم الأكاديمي، الأمر الذي قد يؤدي إلى مشكلات نفسية لديهم كالقلق والاكتئاب والتوتر والإحباط وتدني تقدير الذات، أو أن وجود مشكلة التلكؤ الأكاديمي لدى بعض الطلبة قد تؤثر بشكل أو بآخر في دافعيتهم للإنجاز وفي فاعليتهم الذاتية، وهذا من شأنه أن ينعكس على العملية التعليمية بشكل عام.

وبالتالي يمكن القول بأن مشكلة البحث الحالي قد انطلقت من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية ونتائج الدراسات السابقة التي بينت أن ظاهرة التلكؤ الأكاديمي تنتشر بين طلبة الجامعة بنسبة لا يُستهان بها، وهذا ما ولد لدى الباحثة ميلاً لدراسة هذا الموضوع والتعمق فيه خاصة في ضوء قلة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت ظاهرة التلكؤ الأكاديمي - بحدود علم الباحثة - ومما دفع الباحثة لاختيار طلبة الجامعة كعينة للدراسة الحالية هو بسبب انتشار ظاهرة التلكؤ الأكاديمي بينهم بنسبة أكبر من طلبة المدارس وذلك كما أشارت إليه دراسة (Gargari & et.al, 2011)، بالإضافة إلى أن طلبة الجامعة تزداد لديهم الضغوط النفسية والأكاديمية والاجتماعية بشكل أكثر من المراحل السابقة وذلك بسبب انتقال المسؤولية الكاملة إليهم لأداء المهام الدراسية بعد المراحل الدراسية السابقة والتي كان يشاركونهم مسؤوليتها كل من الآباء والمدرسين، بالإضافة إلى أنهم يواجهون ضغوطاً مستمرة بسبب مطالباتهم بتقديم أبحاث ووظائف والاستعداد للامتحانات، لذا فقد يلجأ بعضهم إلى تأجيل إنجاز هذه المهام حتى آخر لحظة، مما قد يؤدي إلى زيادة الضغوط الواقعة عليهم فيؤثر ذلك في الجوانب التعليمية والنفسية لديهم. لذا فقد كان من الضروري إلقاء الضوء بالبحث والدراسة لظاهرة التلكؤ الأكاديمي من أجل محاولة التعرف إلى أسبابها ومن ثم محاولة التقليل من أثارها السلبية قدر الإمكان، وهو ما دفع الباحثة إلى دراسة هذا الموضوع من خلال علاقته بكل من دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لما لهما من دور مهم في تحقيق النجاح الأكاديمي لدى الطلبة، وخاصة في ظل قلة الدراسات العربية وعدم وجود دراسات محلية تناولت موضوع التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز وفاعلية الذات. وبالتالي يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق؟.

ثانياً: أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من النقاط الآتية:

- 1- لم تحظ دراسة التلكؤ الأكاديمي بالاهتمام من قبل الباحثين المحليين والعرب بما فيه الكفاية، حيث لم توجد دراسة محلية تناولت موضوع التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز وفاعلية الذات- بحدود علم الباحثة-، وكذلك فقد كانت الأبحاث والدراسات العربية قليلة في هذا المجال.
- 2- إن دراسة التلكؤ الأكاديمي بوصفه من أكثر المشكلات شيوعاً بين طلبة الجامعة، يمكن أن يساعد في تحديد الأسباب الكامنة وراءه وكيفية معالجته والتخفيف منه.
- 3- يمكن استثمار نتائج البحث الحالي في إعداد برامج نفسية تربية هدفها التخفيف من حدة انتشار ظاهرة التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ورفع مستوى دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لديهم.

ثالثاً: أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

- 1- نسبة انتشار ظاهرة التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.
- 2- مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.
- 3- مستوى فاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.
- 4- العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.
- 5- العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.
- 6- العلاقة بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.
- 7- دلالة الفروق على مقياس التلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغيرات (الجنس، الاختصاص الدراسي، السنة الدراسية) لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.
- 8- دلالة الفروق على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغيرات (الجنس، الاختصاص الدراسي، السنة الدراسية) لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.
- 9- دلالة الفروق على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغيرات (الجنس، الاختصاص الدراسي، السنة الدراسية) لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.

رابعاً: أسئلة البحث:

- ما نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق؟
- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة دمشق ؟
- ما مستوى فاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق ؟
- هل يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال دافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة دمشق ؟
- هل يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال فاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق ؟

خامساً: فرضيات البحث:

يعتمد البحث الحالي على الفرضية الصفرية، وجاءت الفرضيات على الشكل الآتي:

- 1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التلکؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة دمشق
- 2- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التلکؤ الأكاديمي وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق
- 3- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس (إناث- ذكور).
- 5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (التربية- الحقوق- الإعلام- الاقتصاد- الهندسة المدنية- طب الأسنان).
- 6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى- الثانية- الثالثة- الرابعة- الخامسة).
- 7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس (إناث- ذكور).
- 8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (التربية- الحقوق- الإعلام- الاقتصاد- الهندسة المدنية- طب الأسنان).
- 9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى- الثانية- الثالثة- الرابعة- الخامسة).
- 10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس (إناث- ذكور).
- 11- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (التربية- الحقوق- الإعلام- الاقتصاد- الهندسة المدنية- طب الأسنان).
- 12- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى- الثانية- الثالثة- الرابعة- الخامسة).

سادساً: مصطلحات البحث وتعريفاته النظرية والإجرائية:

التلكؤ الأكاديمي Procrastination: " عرّف كلٌّ من سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum-1984) التلكؤ بأنه: عبارة عن تأخير إنجاز المهام إلى درجة يصل فيها الشخص إلى الشعور بالضيق النفسي. (Solomon & Rothblum,1984, P.503)

والتلكؤ هو: فشل الفرد في أداء نشاط ما في الوقت المحدد، أو تأجيل النشاطات حتى آخر دقيقة يقصد الفرد أساساً الانتهاء منها خاصة عندما تؤدي إلى درجة عدم الارتياح انفعالياً. (أحمد، 2008، ص6). ويعرّف إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص من خلال أدائه على مقياس التلكؤ الأكاديمي الذي تم استخدامه في البحث والحصول على البيانات.

دافعية الإنجاز Achievement Motivation: يعرفها موراى بأنها " تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة والسيطرة على البيئة الفيزيائية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار، وحسن تناولها وتنظيمها، وسرعة الأداء، والاستقلالية، والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة ". (الهلول، 2011، 169).

وتعرّف إجرائياً بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص من خلال أدائه على مقياس دافعية الإنجاز الذي تم استخدامه في البحث والحصول على البيانات.

فاعلية الذات Self- Efficacy: عرّفها (باندورا) بأنها: عبارة عن أحكام الأفراد عن قدراتهم لتنظيم وإنجاز الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء. (Bandura, 1986, p. 39).

وتعرّف إجرائياً بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص من خلال أدائه على مقياس فاعلية الذات الذي تم استخدامه في البحث والحصول على البيانات.

سابعاً: حدود البحث:

الحدود البشرية: وتتمثل بطلبة جامعة دمشق من كليات (التربية، الحقوق، الإعلام، الاقتصاد، الهندسة المدنية، طب الأسنان).

الحدود الموضوعية: وتتمثل بمتغيرات البحث الأساسية وهي التلكؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات، والتي تمّ قياسها بالأدوات المعدة والمستخدمّة من قبل الباحثة، والمتغيرات التصنيفية: (الجنس، السنة الدراسية، الاختصاص الدراسي)، وخصائص عينة البحث.

الحدود المكانية: تمّ تطبيق أدوات البحث في كليات جامعة دمشق الآتية: (التربية، الحقوق، الإعلام، الاقتصاد، الهندسة المدنية، طب الأسنان).

الحدود الزمانية: تمّ تطبيق أدوات البحث خلال الفترة الواقعة ما بين (18) نيسان وحتى (11) أيار من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2016/2017.

الفصل الثاني الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية.

ما استخلص من الدراسات السابقة.

الفصل الثاني الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية:

- دراسة الصافي-2001- السعودية:

عنوان الدراسة: العلاقة بين نوعية عزو النجاح والفشل الدراسي ودافعية الإنجاز .
أهداف الدراسة: معرفة العلاقة بين نوعية عزو النجاح والفشل الدراسي ودافعية الإنجاز .
عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (200) طالب منهم (100) طالب متفوق دراسياً و(100) طالب متأخر دراسياً، تم سحبهم من طلبة كلية التربية بجامعة الملك خالد وكلية المعلمين في أبها .
أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس العزو بصورتيه (النجاح والفشل الدراسي) وهو من إعداد، واختبار دافعية الإنجاز من إعداد (هيرمانز).
نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:
➤ عزا المتفوقون دراسياً نجاحهم وتفوقهم إلى الجهد ثم القدرة والمواد الدراسية والاختبار ويلي ذلك المزاج والمعلم وأخيراً الحظ، بينما عزا المتأخرون دراسياً فشلهم إلى المعلم ثم المزاج والحظ ويلي ذلك القدرة والمواد الدراسية والاختبار وأخيراً الجهد.
➤ المتفوقون ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة قد عَزَوْا نجاحهم إلى الجهد والقدرة والمواد الدراسية والاختبار، بينما المتأخرون دراسياً ذوو دافعية الإنجاز المنخفضة فقد عَزَوْا فشلهم إلى المزاج والحظ والمعلم. (الصافي، 2001).

- دراسة أبو سمرة والطيطي-2003- فلسطين:

عنوان الدراسة: المناخ الجامعي في جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبتها .
أهداف الدراسة: معرفة المناخ الجامعي في جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبتها، ومعرفة الفروق في كل من المناخ الجامعي والدافعية للإنجاز تبعاً لمتغيرات: (الجنس، الجامعة، الكلية).
عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (642) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة في جامعات الضفة الغربية في فلسطين: (جامعة بيرزيت، جامعة القدس، جامعة بيت لحم، جامعة الخليل).
أدوات الدراسة: تم استخدام استبانة المناخ الجامعي من إعداد الباحثان، ومقياس دافعية الإنجاز الذي أعده (العبابنة-1999).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

➤ درجة الدافعية للإنجاز في جامعات الضفة الغربية كانت متوسطة.

➤ توجد فروق في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجامعة، بينما توجد فروق غير دالة إحصائياً تعزى لمتغيري الجنس والكلية (أبو سمرة، الطيطي، 2003).

- دراسة حسن - 2003 - العراق:

عنوان الدراسة: التوتر النفسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة.
هدف الدراسة: التعرف إلى مستوى التوتر النفسي ومستوى فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، كذلك التعرف إلى العلاقة بين التوتر النفسي وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة بغداد. كما تهدف الدراسة إلى التعرف إلى الفروق بين الجنسين في كلٍّ من التوتر النفسي وفاعلية الذات.
عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (100) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من كليتي التربية والآداب في جامعة بغداد.
أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس التوتر النفسي الذي أعده (التكريتي - 1995)، ومقياس فاعلية الذات الذي أعده (الألوسي - 2001).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- مستوى فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة أصغر من المتوسط النظري للمقياس ولم يكن دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس. (حسن، 2004).

- دراسة المزروع - 2004 - السعودية:

عنوان الدراسة: فاعلية الذات وعلاقتها بكلٍّ من دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني.
هدف الدراسة: الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكلٍّ من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني.
عينة الدراسة: بلغت العينة (238) طالبة من طالبات جامعة أم القرى، ممن تراوحت أعمارهن ما بين (17-24) سنة.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس فاعلية الذات من إعداد (فان ماك Fan Mak)، ومقياس الدافع للإنجاز من إعداد (قطامي)، ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد (منصور وآخرين).
نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- يوجد ارتباط إيجابي بين فاعلية الذات وكلٍّ من دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني.
- توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الإنجاز في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الإنجاز.
- توجد فروق دالة بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الذكاء الوجداني. (المزروع، 2004).

- دراسة النشاوي - 2006 - مصر

عنوان الدراسة: فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلبة كلية التربية. هدف الدراسة: التعرف إلى العلاقة بين سمات الشخصية وفاعلية الذات، ومعرفة الفروق في كل من فاعلية الذات وسمات الشخصية تبعاً لمتغيري (الجنس، التخصص). عيّنة الدراسة: بلغ حجم العينة (183) طالباً وطالبة من طلبة الفرقة الرابعة في كلية التربية النوعية في جامعة المنصورة، منهم (49) من الذكور و(134) من الإناث، ومتوسط أعمارهم (20.7) سنة تم اختيارهم من الأقسام الآتية: (التربية الموسيقية/ التربية الفنية/ الاقتصاد المنزلي/ الحاسب الآلي/ الإعلام التربوي).

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس فاعلية الذات الذي أعده الباحث، والذي يتكوّن من (17) عبارة، ومقياس سمات الشخصية الذي أعده (محمد عثمان نجاتي).

نتائج الدراسة: توصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد علاقة ارتباطية سلبية بين فاعلية الذات وكل من سمات الميل العصبي والانطواء، وعلاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات وكل من سمات الثقة بالنفس والمشاركة الاجتماعية، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات وسمّة الاكتفاء الذاتي.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تبعاً لمتغير التخصص لصالح تخصص التربية الموسيقية والإعلام التربوي. (النشاوي، 2006).

- دراسة الرشود - 2006 - السعودية:

عنوان الدراسة: التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عيّنة من طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أهداف الدراسة: معرفة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والدافعية للإنجاز لدى عيّنة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عيّنة الدراسة: بلغ حجم العينة (502) طالب وطالبة من جامعة الإمام محمد بن سعود.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس التفاؤل والتشاؤم الذي أعده (الأنصاري - 1998)، ومقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده (موسى - 1986).

نتائج الدراسة: توصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين درجات التفاؤل ودرجات الدافعية للإنجاز، وارتباط سالب بين درجات التشاؤم والدافعية للإنجاز.

- توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين الجنسين لصالح الذكور ولصالح طلاب المستوى الثامن. (الرشود، 2006).

- دراسة سالم - 2007 - الأردن:

عنوان الدراسة: علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية.

هدف الدراسة: التعرف إلى علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافعية الإنجاز لدى طالبات كلية عجلون الجامعية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (200) طالبة ممتدّ درسن في أحد الفرعين العلمي أو الأدبي أي بنسبة (10%) من مجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة: مقياس فاعلية الذات الذي أعدّه (الخالدي - 2000) ومقياس دافع الإنجاز الدراسي إعداد الباحثة (2007).

نتائج الدراسة: بينت النتائج أنّ معظم أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى مرتفع من فاعلية الذات، وأنّ هناك تقارباً في المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، وبينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغيري مستوى فاعلية الذات والفرع الأكاديمي. (سالم، 2007).

- دراسة أحمد - 2008 - السعودية:

عنوان الدراسة: التلکؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة: إلقاء الضوء على مفهوم التلکؤ الأكاديمي من خلال عرض الأطر النظرية، كما هدفت الدراسة إلى التعرف إلى علاقة التلکؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسية (الرضا عن الدراسة، دافعية الإنجاز)، والوقوف على بعض المتغيرات التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتلکؤ الأكاديمي لدى عينة البحث.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (200) طالب بكليتي اللغة العربية وكلية الشريعة بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية ممتد تراوحت أعمارهم بين (17-21) سنة.

أدوات الدراسة: مقياس التلکؤ الأكاديمي إعداد (عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني - 2004) ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد الباحث، ومقياس الرضا عن الدراسة من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة:

- توجد فروق بين طلبة كليتي اللغة العربية والشريعة في التلکؤ الأكاديمي بجميع أبعاده عدا الجانب الوجداني وذلك لصالح طلبة كلية الشريعة، أي أنّ طلبة كلية الشريعة أكثر ميلاً للتلکؤ.

- توجد فروق بين منخفضي ومرتفعي التلکؤ الأكاديمي في الرضا عن الدراسة لصالح منخفضي التلکؤ أي أنّ منخفضي التلکؤ أكثر رضا عن الدراسة.
- توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي التلکؤ الأكاديمي في الإنجاز الأكاديمي لصالح منخفضي التلکؤ الأكاديمي. (أحمد، 2008).
- دراسة عبدالله والعقاد - 2009 - السعودية:
عنوان الدراسة: الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عيّنة من طلاب الجامعة.
هدف الدراسة: دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى عيّنة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية.
عيّنة الدراسة: بلغ حجم العيّنة (246) طالباً وطالبةً من طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز، منهم (151) من الذكور و(95) من الإناث، ومتوسط أعمارهم (27) سنة وثمانية أشهر.
أدوات الدراسة: تمّ استخدام مقياس الذكاء الوجداني ومقياس فعالية الذات وهما من إعداد الباحثين.
نتائج الدراسة: توصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:
 - توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء الوجداني في فعالية الذات لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني.
 - لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات.
 - توجد فروق دالة إحصائية بين الفئات العمرية في فاعلية الذات والفروق لصالح الفئة العمرية الأكبر سناً أي فوق سن (30). (عبد الله، العقاد، 2009).
- دراسة المصري - 2010 - فلسطين:
عنوان الدراسة: قلق المستقبل وعلاقته بكلّ من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة جامعة الأزهر بغزة
هدف الدراسة: معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وكلّ من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد عيّنة الدراسة، وتهدف أيضاً إلى معرفة الفروق بين الطلاب ذوي قلق المستقبل (المرتفع - المنخفض) في كلّ من فاعلية الذات ومستوى الطموح، كما تهدف الدراسة إلى معرفة التفاعل بين الطلبة من ذوي قلق المستقبل (المرتفع - المنخفض) وكلّ من الجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والتخصص في كلّ من فاعلية الذات ومستوى الطموح.
عيّنة الدراسة: بلغ حجم العيّنة (626) طالباً وطالبةً من طلبة السنة الأولى إلى السنة الرابعة، منهم (298) من الذكور و(328) من الإناث، حيث تمّ اختيارهم عشوائياً من الكليات الأدبية والعلمية.

الفصل الثاني الدراسات السابقة

أدوات الدراسة: تمّ استخدام مقياس قلق المستقبل الذي أعدّته (زينب شقير - 2005) ومقياس فاعلية الذات من إعداد الباحثة، ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي الذي أعده (صلاح أبو ناهية - 1986).
نتائج الدراسة: توصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين قلق المستقبل بأبعاده وفاعلية الذات بعد بُعد المشكلات الحياتية المستقبلية.

- توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في فاعلية الذات لصالح الذكور.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات تعزى لمتغيّر التخصص الدراسي. (المصري، 2010).

- دراسة أبو غزال - 2011 - الأردن:

عنوان الدراسة: التسويف الأكاديمي انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين.
أهداف الدراسة: التعرّف إلى مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كان مدى هذا الانتشار وأسبابه يختلف باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي وتخصّصه الأكاديمي.

عيّنة الدراسة: تكونت العيّنة من (751) طالباً وطالبة، منهم (222) من الذكور و(529) من الإناث، وجميعهم من كليات جامعة اليرموك.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس أسباب التسويف الأكاديمي.
نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة أنه:

- إنّ نسبة (25.2%) من الطلبة هم من ذوي التسويف المرتفع، ونسبة (57.7%) من ذوي التسويف المتوسط، و(17.2%) من ذوي التسويف المنخفض.

- توجد فروق دالة إحصائياً في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي وذلك لصالح طلبة السنة الرابعة.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

- الترتيب التنازلي لأسباب التسويف الأكاديمي كان على النحو الآتي: الخوف من الفشل، أسلوب المدرس، المهمة المنفرة، المخاطرة، مقاومة الضبط، وضغط الأقران. (أبو غزال، 2011).

- دراسة عبد الله - 2012 - العراق:

عنوان الدراسة: دراسة مقارنة في التلکؤ الأكاديمي وفق حيوية الضمير لدى طلبة الجامعة.
أهداف الدراسة: التعرّف إلى التلکؤ الأكاديمي وحيوية الضمير لدى طلبة الجامعة.
عيّنة الدراسة: تكونت عيّنة الدراسة من طلبة الجامعة المستتصرية، هذا ولم يذكر الباحث حجم العيّنة في دراسته.

الفصل الثاني الدراسات السابقة

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس التلکؤ الأكاديمي ومقياس حيوية الضمير وهما من إعدادة. نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- لدى طلبة الجامعة المستنصرية مستوى متوسط من التلکؤ الأكاديمي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في التلکؤ الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص (علمي - إنساني).
- توجد فروق دالة إحصائية في التلکؤ الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور (عبد الله، 2012).

- دراسة التميمي - 2012 - العراق:

عنوان الدراسة: التلکؤ الأكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة. أهداف الدراسة: قياس التلکؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والتعرف إلى الفروق في التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس، بالإضافة إلى قياس الضغوط النفسية لدى أفراد العينة والتعرف إلى الفروق بينهم تبعاً لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (400) طالب وطالبة من كليات جامعة ديالى. أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس التلکؤ الأكاديمي ومقياس الضغوط النفسية وهما من إعداد الباحث. نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- يعاني أفراد عينة البحث من التلکؤ الأكاديمي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس.
- توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين التلکؤ الأكاديمي والضغوط النفسية. (التميمي، 2012).

- دراسة أبو ازريق - 2012 - الأردن:

عنوان الدراسة: أثر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الصف العاشر.

أهداف الدراسة: قياس أثر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الصف العاشر.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (33) طالباً في الصف العاشر في إحدى مدارس لواء الرمثا تم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة تتكون من (18) طالباً ومجموعة تجريبية تتكون من (15) طالباً.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد مقياس التسويف الأكاديمي المكون من (15) فقرة، بالإضافة إلى مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية المكون من (28) فقرة.

- نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن أفراد المجموعة التجريبية قد أظهروا انخفاضاً في التسويف الأكاديمي وتحسناً في فاعلية الذات بشكل دال إحصائياً مقارنة مع المجموعة الضابطة في كل من القياسين القبلي والبعدي. (أبو ازريق، 2012).

- دراسة العجمي-2012 - السعودية:

عنوان الدراسة: علاقة دافعية الإنجاز والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء.

هدف الدراسة: التعرف إلى علاقة دافعية الإنجاز والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء، كذلك التعرف إلى الفروق بين طالبات الأقسام الأدبية وطالبات الأقسام العلمية في كل من دافعية الإنجاز والاتجاهات نحو التحصيل الدراسي.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (500) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بكلية البنات (علمي وأدبي) في جميع الأقسام.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس دافعية الإنجاز والاتجاهات نحو الدراسة إعداد (جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخصري الشيخ -1988).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز لطالبات الكلية (الأقسام العلمية والأقسام الأدبية) وتحصيلهن الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز لطالبات الكلية (الأقسام العلمية والأقسام الأدبية) واتجاهاتهن نحو الدراسة. وتبين وجود فروق بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية في دافعية الإنجاز لصالح طالبات الأقسام العلمية. (العجمي، 2012).

- دراسة العبيدي-2013 - العراق:

عنوان الدراسة: التلکؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التلکؤ الأكاديمي وجودة الحياة المدركة لدى طلبة الجامعة، بالإضافة إلى التعرف إلى الفروق بين الطلبة في كل من التلکؤ الأكاديمي وجودة الحياة وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي (علمي - إنساني).

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (300) طالباً وطالبة من طلبة جامعة بغداد.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس التلکؤ الأكاديمي ومقياس جودة الحياة وهما من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أظهر أفراد عينة البحث مستوى مرتفعاً من التلکؤ الأكاديمي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في التلکؤ الأكاديمي وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين التلکؤ الأكاديمي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة. (العبيدي، 2013).

- دراسة الخليل - 2013 - سوريا:

عنوان الدراسة: التسويف الأكاديمي و علاقته بكلّ من فاعلية الذات ومركز الضبط لدى عينة من طلبة الدراسات العليا وطلبة الإجازة بجامعة دمشق

هدف الدراسة: استكشاف العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من فاعلية الذات ومركز الضبط لدى عينة من طلبة الدراسات العليا و طلبة الإجازة في كلية الآداب بجامعة دمشق، ومعرفة الفروق تبعاً للمرحلة التعليمية والجنس، وإمكانية التنبؤ بهذه المتغيرات وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (86) طالباً وطالبة بواقع (38) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا، و(48) طالباً وطالبة من طلبة الإجازة

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس التسويف الأكاديمي الذي أعده (Solomon & Rothblum, 1984) وقام بترجمته إلى اللغة العربية (العاسمي، 2014)، ومقياس فاعلية الذات الذي أعده (Schwarzer & Jerusalem-1995) وقام بترجمته إلى اللغة العربية (العاسمي، 2014)، ومقياس مركز الضبط الذي أعده (Rotter-1975) وقام بترجمته (علاء الدين كفاي- 1982)، وذلك بعد التحقق من صدقهما وثباتهما.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى جود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي وكلّ من فاعلية الذات ومركز الضبط الداخلي لدى أفراد العينة الكلية، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية في التسويف الأكاديمي بين طلبة الدراسات العليا وطلبة الإجازة لصالح طلبة الدراسات العليا، ووجود فروق في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور. كما أشارت النتائج إلى أنّ فاعلية الذات ومركز الضبط يعدّان مؤشّرين مهمّين للتنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا. (الخليل، 2013)

- دراسة الصباحية - 2013 - سلطنة عُمان:

عنوان الدراسة: الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان.

أهداف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية: (الجنس - العمر - التخصص - سنة الدراسة - الوظيفة).

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (110) من طلبة تخصّصي دبلوم وبكالوريوس الدراسات الإسلامية في معهد العلوم الشرعية منهم (42) ذكور و(68) إناث.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الروحي وهو من إعداد (الغداني-2011) ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي وهو من إعداد (المشرفي-2013).

نتائج الدراسة: توصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز.

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث تُعزى لمتغيرات: (الجنس- العمر- التخصص- سنة الدراسة- الوظيفة). (الصباحية، 2013).

- دراسة النواب ومحمد - 2014 - العراق:

عنوان الدراسة: عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل وعلاقتها بالتلکؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

أهداف الدراسة: التعرف إلى العلاقة بين عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل والتلکؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة ديالى بالإضافة إلى قياس التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (400) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة ديالى.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان في دراستهما ما يلي:

- مقياس عادات الاستذكار وهو من إعداد (الأركوازي - 2013).

- مقياس التلکؤ الأكاديمي وهو من إعداد الباحثين.

نتائج الدراسة: توصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- لدى أفراد العينة تلکؤ في الأداء الأكاديمي.
- توجد فروق بين الذكور والإناث في التلکؤ الأكاديمي.
- توجد علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل والتلکؤ الأكاديمي. (النواب، محمد، 2014).

- دراسة يوسف - 2015 - سوريا:

عنوان الدراسة: فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية.

أهداف الدراسة: التعرف إلى العلاقة بين فاعلية الذات والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

بالإضافة إلى دراسة الفروق في فاعلية الذات تبعاً لمتغيرات: (الجنس والسنة الدراسية والتخصص الدراسي).

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (1518) طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق من كليات: (الاقتصاد،

الهندسة المعمارية، الصيدلة، التربية، الحقوق، الإعلام).

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس فاعلية الذات وهو من إعدادها.

نتائج الدراسة: توصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- لدى أفراد عينة البحث مستوى متوسط من فاعلية الذات.
- لا توجد فروق في فاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس.

- توجد فروق في فاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة.
- توجد فروق في فاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الاختصاص لصالح طلبة كليتي الاقتصاد والصيدلة (يوسف، 2015).
- دراسة كامل وآخرين - 2016 - العراق:
عنوان الدراسة: التلکؤ الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية قسم العلوم التربوية والنفسية.
أهداف الدراسة: الكشف عن دلالة الفروق في التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغيرات/ المرحلة الدراسية: (علمي- إنساني)، والجنس: (ذكور-إناث) /.
عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (40) طالباً وطالبة من قسمي الفيزياء، والعلوم التربوية والنفسية بمعدل (20) طالباً من كل قسم من طلبة كلية التربية المسائية.
أدوات الدراسة: استخدمت الباحثات مقياس التلکؤ الأكاديمي الذي أعده (عبد الله، 2012).
نتائج الدراسة: توصّلت الدراسة إلى وجود تلکؤ بنسبة عالية بين طلبة كلية التربية، كما تبين وجود فروق في التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير نوع الدراسة لصالح التخصص العلمي، بينما لم توجد فروق في التلکؤ الأكاديمي بين الذكور والإناث. (كامل وآخرون، 2016).
- دراسة عبد الله - 2017 - العراق:
عنوان الدراسة: الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالتلکؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
أهداف الدراسة: التعرف إلى درجة الحساسية الانفعالية والتلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس، والتعرف إلى العلاقة بين الحساسية الانفعالية والتلکؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (400) طالب وطالبة من طلبة جامعة واسط.
أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس الحساسية الانفعالية ومقياس التلکؤ الأكاديمي وهما من إعداد الباحث.
نتائج الدراسة: يتسم طلبة الجامعة بالتلکؤ الأكاديمي، ولا توجد فروق في التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس. (عبد الله، 2017).
ثانياً: الدراسات الأجنبية:
- دراسة دوير وكيومينغر Dwyer & Cummings - 2001 - كندا:

Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Coping Strategies in University Students

عنوان الدراسة: الضغوط وفاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واستراتيجيات التأقلم لدى طلبة الجامعة.
هدف الدراسة: معرفة العلاقة بين فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واستراتيجيات التأقلم والضغوط.

عيّنة الدراسة: بلغ حجم العيّنة (75) طالباً من طلبة الجامعة الكندية، منهم (54) من الإناث و(21) من الذكور.

أدوات الدراسة: تمّ استخدام مقياس الضغوط ومقياس فاعلية الذات ومقياس المساندة الاجتماعية والتي هي من إعداد الباحثين.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أنّ هناك علاقة ارتباطية سلبية بين فاعلية الذات والضغوط. (Dwyer , Cummings,2001).

- دراسة وانج وزوين Wang & Zhiwen - 2002 - الصين:

The relationship between parental rearing styles and general self- efficacy and emotional intelligence in high school students

عنوان الدراسة: العلاقة بين الذكاء الوجداني والفاعلية العامة للذات والأساليب التربوية الوالدية. أهداف الدراسة: معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والفعالية العامة للذات والأساليب التربوية الوالدية. عيّنة الدراسة: بلغ حجم العيّنة (309) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية بالصين، منهم (161) من الذكور و(148) من الإناث.

أدوات الدراسة: تمّ استخدام مقياس الفاعلية العامة للذات، ومقياس سكوت وآخرون للذكاء الوجداني. نتائج الدراسة: توصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات لصالح الذكور.
- توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني.
- توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الأساليب التربوية الإيجابية مثل التفهّم والتعاطف والحماية والاهتمام وكلّ من فاعلية الذات والذكاء الوجداني. (Wang, Zhiwen, 2002).

- دراسة ديان Dian - 2003 - إيطاليا:

Student self-efficacy in college science: An investigation of gender

عنوان الدراسة: دراسة فاعلية الذات لدى طلبة كلية العلوم وفق متغيّر الجنس. أهداف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات ومتغير الجنس والعمل والإنجاز الأكاديمي في كلية العلوم.

عيّنة الدراسة: تكونت العيّنة من (216) طالب وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (18-24) سنة. أدوات الدراسة: تمّ استخدام مقياس فاعلية الذات من إعداد الباحث. نتائج الدراسة: توصّلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين فاعلية الذات ومتغيري الجنس والعمر، وعدم وجود فروق في فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس. (Dian, 2003).

- دراسة لي Lee - 2005 - كوريا الشمالية:

The Relationship of Motivation & Flow Experience to Academic Procrastination in University students

عنوان الدراسة: علاقة الدافعية (تجربة التدفق) بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
أهداف الدراسة: التعرف إلى علاقة الدافعية بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (262) طالباً من طلبة الجامعة الكورية موزعة إلى (138) من الذكور و(124) من الإناث، حيث تتراوح أعمار أفراد العينة ما بين (18-24) سنة، حيث يشكّل طلبة السنة الثانية نسبة (84%) و(12%) من طلبة السنة الأولى و(4%) من الطلبة الأكبر سناً.
أدوات الدراسة: قامت الباحثة باستخدام مقياس (Tuckman-1991) للتلکؤ الأكاديمي بعد قيامها بترجمته، كما تمّ بناء أدوات لتقييم ميول الطلبة للتلکؤ، ويتضمن مقياس التلکؤ (16) بنداً تتمّ الإجابة عنه وفق مقياس ليكرت الرباعي.

نتائج الدراسة: توصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- ✓ توجد علاقة ارتباطية سلبية بين الدافعية والتلکؤ الأكاديمي.
 - ✓ يرتبط التلکؤ بشكل واضح سلباً مع جميع المقاييس الثانوية الخمسة للتدفق.
 - ✓ الدافعية الداخلية وانعدام الدافعية هي متنبئات مهمّة لتقدير الذات.
 - ✓ التلکؤ الأكاديمي هو المتنبئ الأفضل خلال تجارب تدفق الطلبة أكثر من الدافعية.
- (Lee, 2005)

- دراسة أkinsola & et al - 2007 - نيجيريا:

Correlates of Academic Procrastination & Mathematics Achievement of university undergraduate students.

عنوان الدراسة: علاقة التلکؤ الأكاديمي بتحصيل الرياضيات لدى طلبة الجامعة.
أهداف الدراسة: الكشف عن العلاقات الارتباطية بين التلکؤ الأكاديمي وتحصيل الرياضيات لدى طلبة الجامعة.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (150) طالباً وطالبة من طلبة قسم الرياضيات في جامعة لاغوس في نيجيريا، وتتراوح أعمار أفراد العينة ما بين (20-36) سنة.
أدوات الدراسة: تمّ استخدام مقياس التلکؤ الأكاديمي لـ (Tuckman-1991) ويتضمّن (35) بنداً، كما تمّ استخدام النتائج الأكاديمية لأفراد العينة في قسم الرياضيات.
نتائج الدراسة: توصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التلکؤ الأكاديمي وتحصيل الرياضيات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التلکؤ وتحصيل الرياضيات في المواد حيث تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين التلکؤ الأكاديمي المنخفض والمتوسط للمتلکئين مع الأداء المنخفض للمتلکئين، كما أنّ التحصيل الأكاديمي في الرياضيات لدى المتلکئين من المستوى المنخفض أفضل منه لدى المتلکئين من المستوى المرتفع، كما أظهرت النتائج أنّ التحصيل الأكاديمي في الرياضيات للمتلکئين من المستوى المتوسط والمرتفع لا يختلف عندما يسجل المتلکئون متوسط أداء درجات في الرياضيات وهو أعلى من المتلکئين ذوي المستوى المرتفع.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التلکؤ الأكاديمي بين الذكور والإناث. (Akinsola, et al, 2007).

- دراسة اسکندر Iskender - 2009 - تركيا:

The Relationship Between Self-Compassion, Self-Efficacy, and Control Belief about Learning in Turkish University Students

عنوان الدراسة: العلاقة بين الشفقة نحو الذات وفاعلية الذات ومعتقدات السيطرة على التعلّم لدى طلبة الجامعة التركية.

أهداف الدراسة: تحديد الفروق بين الجنسين في الشفقة نحو الذات وفاعلية الذات، ومعتقدات السيطرة على التعلّم، كما تهدف إلى دراسة العلاقة بين الشفقة نحو الذات وفاعلية الذات ومعتقدات السيطرة على التعلّم.

عيّنة الدراسة: بلغ حجم العيّنة (390) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة.

أدوات الدراسة: تمّ استخدام مقياس الشفقة نحو الذات ومقياس فاعلية الذات ومقياس معتقدات السيطرة على التعلّم.

نتائج الدراسة: توصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في فاعلية الذات.
- توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الشفقة نحو الذات وفاعلية الذات ومعتقدات السيطرة على التعلّم.
- توجد علاقة ارتباطية سلبية بين الشفقة نحو الذات وفاعلية الذات.
- توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين فاعلية الذات ومعتقدات السيطرة على التعلّم. (Iskender, 2009)

- دراسة غارغاري وآخرين **Gargari & et al -2011** - إيران:

Academic Procrastination: The Relationship between Causal Attribution Styles & Behavioral Postponement

عنوان الدراسة: التلکؤ الأكاديمي: العلاقة بين أساليب (أنماط) العزو السببي والتأجيل السلوكي.
أهداف الدراسة: التعرف إلى العلاقة بين أنماط العزو السببي والتأجيل السلوكي.
عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (203) من طلبة قسمي اللغة الانكليزية واللغة الفرنسية في كلية الآداب بجامعة تابرير حيث تتضمن العينة (115) طالباً من قسم اللغة الانكليزية و(89) طالباً من قسم اللغة الفرنسية منهم (148) من الإناث و(55) من الذكور وتتراوح أعمار أفراد العينة ما بين (18-29) سنة.
أدوات الدراسة: قام الباحثون باستخدام:
1) مقياس تقييم تلکؤ الطلبة الذي قام بإعداده (روث بلوم وسولومون-1984) ويتضمن ثلاثة مجالات هي (التحضير للواجب، التحضير لامتحان، التحضير لتقرير الفصل الدراسي)، ويتألف المقياس من (21) بنداً.

2) مقياس العزو السببي (CDA) وهو من إعداد (وينر Weiner)، ويتألف المقياس من (16) حالة مفترضة (8) منها تعتمد على النجاح و(8) منها تعتمد على الفشل.

نتائج الدراسة: بينت النتائج ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين التلکؤ الأكاديمي والعزو السببي لمصدر التحكم.
- توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين التلکؤ الأكاديمي والعزو السببي لأسباب الفشل، أي يربط الطلبة نجاحهم بعوامل داخلية مثل قدراتهم الشخصية وإلى نفس السبب ينخفض التلکؤ لديهم.
- توجد قدرة تنبؤية أعلى لتفسير مصدر التحكم بالنجاح والإصرار على الفشل وقابلية التحكم في النجاح ضمن عوامل تؤثر في التلکؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. (Gargari & et al, 2011).

- دراسة لاکشمينا ريان وآخرين **Lakshminarayan & et al -2011** - الهند

Relationship between Procrastination & Academic Performance among a group of undergraduate dental students in India

عنوان الدراسة: العلاقة بين التلکؤ والأداء الأكاديمي بين مجموعة من طلبة طب الأسنان في الهند.
أهداف الدراسة: التعرف إلى العلاقة بين التلکؤ والأداء الأكاديمي لدى طلبة كلية طب الأسنان.
عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (209) من طلبة السنة الثانية والثالثة والرابعة في كلية طب الأسنان في جامعة بابوجي وجامعة دافانجير في الهند.

أدوات الدراسة: قام الباحثون باستخدام استبيان لتقييم مستوى التلکؤ يتضمن (61) سؤالاً، كما تم جمع البيانات من أجل تقييم الأداء الأكاديمي لأفراد العينة من خلال مقارنته مع درجاتهم في امتحانات الجامعة السابقة.

نتائج الدراسة: بينت النتائج ما يلي:

- الطلبة ذوو التلکؤ المرتفع كان أدائهم الأكاديمي دون المتوسط في الجامعة، بينما الطلبة ذوو التلکؤ المنخفض سجلوا معدلاً متوسطاً أو فوق المتوسط في أدائهم الأكاديمي.
- يساهم التلکؤ بنسبة (39%) في نتائج الأداء الأكاديمي لدى الطلبة، أي أن التلکؤ دوراً مهماً في أداء الطلبة.
- توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في التلکؤ لصالح الذكور، أي أن الذكور أكثر تلکؤاً من الإناث. (Lakshminarayan, et al, 2011).

- دراسة شارما وكاور Sharma & Kaur - 2011 - الهند

Gender differences in Procrastination & Academic Stress among adolescents.

عنوان الدراسة: الفروق الجنسية في التلکؤ والضغط الأكاديمي بين المراهقين.
أهداف الدراسة: الكشف عن الفروق الجنسية في التلکؤ والضغط الأكاديمي بين المراهقين.
عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (40) مراهقاً ممن يدرسون في مدارس متنوعة حيث تشكل الإناث نسبة (56%) بينما يشكل الذكور نسبة (44%) من العينة بمتوسط عمر (18.26-18.79) سنة.
أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس تقييم تلکؤ الطلاب من إعداد (سولومون وروث بلوم - 1984)، ومقياس الضغط الأكاديمي من إعداد (بيشت Beesht - 1987) ويتضمن هذا المقياس أربعة عناصر هي: الإحباط والصراع والضغط والقلق.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- المتلکئون كانوا أكثر تكراراً ونوعية في أبعاد مقياس الضغط الأكاديمي (الإحباط-الصراع-الضغط-القلق) من غير المتلکئين.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في التلکؤ الأكاديمي ككل، بينما توجد فروق بين الجنسين في بعض أبعاد التلکؤ وهي الخوف من الفشل باعتباره سبباً للتلکؤ.
- توجد فروق غير دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الإحباط الأكاديمي والصراع الأكاديمي. (Sharma , Kaur, 2011).

- دراسة أوزر Ozer - 2011 - تركيا:

Across Sectional study on procrastination: Who Procrastinate more?

عنوان الدراسة: دراسة مقطعية عن التلکؤ: من يتلکؤ أكثر؟
أهداف الدراسة: تقييم الفروق بين طلبة الجامعة والمتخرجين وطلبة المدارس الثانوية في انتشار وتكرار تلکؤهم.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (447) طالباً وطالبة منهم (200) من الذكور و(247) من الإناث، ومتوسط أعمار جميع أفراد العينة يتراوح ما بين (15-32) سنة، حيث تشمل العينة (149) من طلبة المدارس الثانوية منهم (83 من الإناث - 66 من الذكور) وتتراوح أعمارهم ما بين (15-17) سنة، و(150) من طلبة الجامعة منهم (80 من الإناث - 70 من الذكور) وتتراوح أعمارهم ما بين (22-32) سنة، و(148) من الطلبة المتخرجين منهم (84 من الإناث - 64 من الذكور) وتتراوح أعمارهم ما بين (17-26) سنة.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس تقييم تلکؤ الطلبة حيث تتم الإجابة عنه وفق مقياس ليكرت، ويتضمن (44) بنداً مقسم إلى قسمين: استخدام القسم الأول للتوظيف فقط ويشمل (كتابة ورقة فصلية، متابعة قراءة الواجبات أسبوعياً، الدراسة لامتحان، أداء المهام الإدارية، حضور الاجتماعات، أداء المهام الأكاديمية).

نتائج الدراسة: تم حساب مدى انتشار التلکؤ الأكاديمي لدى أفراد العينة جميعاً من أجل تمييز المتلکئين من غير المتلکئين، وتبين أن:

- الطلبة الذين كانت درجاتهم على المقياس دون المتوسط كانوا غير متلکئين والذين كانت درجاتهم فوق المتوسط اعتبروا متلکئين.
- (53%) أي (79) من طلبة المدارس الثانوية كانوا متلکئين.
- (61%) أي (90) من الطلبة المتخرجين كانوا متلکئين.
- (53%) أي (79) من طلبة الجامعة كانوا متلکئين.
- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في المستوى الأكاديمي. (Ozer, 2011).

- دراسة لطف وسيبهران Lotf & Sepehrian - 2011 - إيران:

The effects of coping styles & gender on Procrastination among university students

عنوان الدراسة: تأثير أساليب التحمل والجنس على التلکؤ لدى طلبة الجامعة.
أهداف الدراسة: الكشف عن العلاقات بين أساليب التحمل والجنس في التلکؤ الأكاديمي وعلاقتها الداخلية كمتنبئات عامة للتلکؤ الأكاديمي.

عيّنة الدراسة: بلغ حجم العيّنة (310) طالباً تشمل (153) من الإناث و(157) من الذكور، منهم (149) من طلبة كلية العلوم الإنسانية، و(151) من طلبة كليات الهندسة وذلك في جامعة مشهد، حيث تتراوح أعمار أفراد العيّنة ما بين (17-25) سنة.

أدوات الدراسة: قام الباحثان باستخدام المقاييس الآتية:

- مقياس التلکؤ الأكاديمي الذي أعده (لاي Lay) ويتضمن (20) سؤالاً.
- مقياس استراتيجيات التحمل الذي أعده (اليرز وباركير)، وتتضمن هذه الاستراتيجية (48) سؤالاً ويتضمن (3) استراتيجيات هي:

➤ (16) سؤالاً لقياس السلوكات الموجّهة للمهمة (T).

➤ (16) سؤالاً لقياس السلوكات الموجّهة للعاطفة (E).

➤ (16) سؤالاً لقياس السلوكات الموجّهة للتجنب (A).

نتائج الدراسة: بينت النتائج ما يلي:

- التلکؤ الأكاديمي يختلف في المجموعات الثلاثة (استراتيجيات التحمل).
- توجد فروق دالة إحصائياً بين التلکؤ الأكاديمي في مجموعة استراتيجيات التحمل الموجّهة للمهمة مع المجموعة الموجّهة للتجنب والمجموعة الموجّهة للعاطفة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التلکؤ الأكاديمي.
- متغير استراتيجيات السلوك الموجّهة نحو المهمة والسلوكات الموجّهة نحو العاطفة هي المتنبئ الأعلى للتلکؤ الأكاديمي.
- يتنبأ متغير السلوكات الموجّهة للمهمة عكسياً بالتلکؤ الأكاديمي أكثر من المتغيرات الأخرى.
- المتغير الموجّه نحو العاطفة متنبئ مهم في التلکؤ الأكاديمي. (Lotf , Sepehrian, 2011).
- دراسة عبد الفتاح وپاتريك Abd El-fattah & Patrick - 2011 - أستراليا:

The relationship among achievement motivation orientations, achievement goals & academic achievement & interest: A multiple mediation analysis

عنوان الدراسة: العلاقة بين توجّهات الدافعية للإنجاز وأهداف الإنجاز والإنجاز الأكاديمي والاهتمام: تحليل وسائط متعددة

أهداف الدراسة: دراسة العلاقة بين توجّهات الدافعية للإنجاز وأهداف الإنجاز والإنجاز الأكاديمي والاهتمام.

عيّنة الدراسة: بلغ حجم عيّنة الدراسة (503) طالب وطالبة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (14-16) سنة تم اختيارهم من (8) مدارس ثانوية في أستراليا.

أدوات الدراسة: تم استخدام استبيان لتقييم أهداف الإنجاز الذي أعده كل من (إليوت ومكجريجور- 2001) والذي يتألف من (12) بنداً، كما تم استخدام استبيان لتقييم الاهتمام الأكاديمي الذي أعده (هوبنر، لافلين، الرماد، وجيلمان- 1998) ويتألف من (8) بنود، كما استخدم مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده (يو، يانغ- 1994) ويتألف من (18) بنداً، كما تم الحصول على الإنجاز الأكاديمي لأفراد العينة في كل من اللغة الإنكليزية والرياضيات والعلوم.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين الدافعية للإنجاز والاهتمام الأكاديمي، وتبين أن أفراد العينة قد أظهروا مستويات مرتفعة على مقياس الدافعية للإنجاز أكثر من مقياس الاهتمام الأكاديمي (Abd El-Fattah, Patrick, 2011).

- دراسة سليم ورافيكو Saleem & Rafique - 2012 - الهند:

Procrastination & Self- Esteem among university students

عنوان الدراسة: التلکؤ وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة.
أهداف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين التلکؤ وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة.
عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (80) طالباً وطالبة منهم (39) من الذكور و(41) من الإناث من طلبة البكالوريوس والماجستير تم اختيارهم بشكل عشوائي من أربع جامعات في لاهوري وتراوحت أعمارهم ما بين (18-25) سنة.
أدوات الدراسة: قام الباحثان باستخدام مقياس التلکؤ العام الذي أعده (لاي-1986)، ومقياس تقدير الذات.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين التلکؤ الأكاديمي وتقدير الذات. أي أن الطلبة الذين لديهم تقدير ذات مرتفع يتلکؤون بشكل أقل من ذوي تقدير الذات المنخفض.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التلکؤ الأكاديمي. (Rafique, 2012).

- دراسة بيزسي Bezci - 2013 - تركيا:

Academic Procrastination & Gender as predictors of science achievement

عنوان الدراسة: التلکؤ الأكاديمي والجنس كمتنبئات للتحصيل العلمي.
أهداف الدراسة: إلى الكشف عن التحصيل العلمي لدى الطلبة وعلاقته بكل من التلکؤ الأكاديمي والجنس.
عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (4725) طالباً من الصف السابع منهم (2335) من الإناث و(2379) من الذكور، تراوحت أعمارهم ما بين (12-13) سنة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث ما يلي:

- اختبار التحصيل العلمي من أجل تقييم التحصيل العلمي لدى أفراد العينة ويتضمن (14) بنداً.
 - مقياس التلکؤ الأكاديمي الذي أعده توکمان (1991).
- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التلکؤ الأكاديمي والتحصيل العلمي. (Bezci, 2013).

- دراسة: آزار **Azar - 2013** - إيران:

Self-Efficacy, Achievement Motivation & Academic Procrastination as predictors of academic achievement in pre-college students

عنوان الدراسة: فاعلية الذات ودافعية الإنجاز والتلکؤ الأكاديمي كمتنبئات للتحصيل العلمي لدى طلبة ما قبل الجامعة.

أهداف الدراسة: تحديد العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز والتلکؤ الأكاديمي مع الإنجاز الأكاديمي والتحقق من صلاحية التنبؤ مع الإنجاز الأكاديمي وتفاعلها مع الجنس.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (200) طالب منهم (100) من الذكور و(100) من الإناث ممن يدرسون في مدارس أوروبية، وتتراوح أعمارهم ما بين (17-25) سنة.

أدوات الدراسة: قام الباحث باستخدام مقياس التلکؤ الأكاديمي الذي أعده (لاي Lay) ومقياس فاعلية الذات الذي أعده (هيرمانز).

نتائج الدراسة: بينت النتائج ما يلي :

- فاعلية الذات الأكاديمية والجنس هما أفضل متنبئين بالإنجاز الأكاديمي.
- التلکؤ الأكاديمي متنبئ عكسي مهم للإنجاز الأكاديمي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في التلکؤ الأكاديمي.
- توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى دافعية الإنجاز في مستوى فاعلية الذات الأكاديمية. (Azar, 2013).

- دراسة خان وآخرين **Khan & et al - 2014** - إسلام آباد

Academic Procrastination among Male and Female University and College Students

عنوان الدراسة: التلکؤ الأكاديمي لدى الذكور والإناث من طلبة الجامعة.

أهداف الدراسة: التعرف إلى الفروق بين الذكور والإناث في التلکؤ الأكاديمي من طلبة الجامعة ومعرفة أثر بعض المتغيرات على التلکؤ الأكاديمي كالعمر والجنس والتعليم.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (200) طالب وطالبة، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (16-27) سنة.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس التلكؤ الأكاديمي لـ (Tuckman-1991).
نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي، كما بينت النتائج وجود فروق في التلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير العمر تحت وفوق (20) سنة، بالإضافة إلى وجود فروق بين طلبة الكلية وطلبة الجامعة في التلكؤ الأكاديمي. (Khan & et al, 2014)

- دراسة فيج ولوماش **Vij & Lomash - 2014**:

Role of Motivation in Academic Procrastination

عنوان الدراسة: دور الدافعية في التلكؤ الأكاديمي.
أهداف الدراسة: الكشف عن الفروق في الدافعية عند المتكئين أكاديمياً وذوي المستوى المرتفع والمنخفض في التلكؤ.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (200) طالب وطالبة منهم (147) من الذكور و(53) من الإناث من طلبة الجامعات التكنولوجية ممن تراوحت أعمارهم ما بين (17-19) سنة.
أدوات الدراسة: تم استخدام المقاييس الآتية:

- مقياس تقييم التلكؤ لدى الطلبة (PASS) من إعداد (سولومون وروثلوم - 1984).

- مقياس الدافعية الأكاديمية من إعداد (فاليراند) وزملائه.

نتائج الدراسة: بينت النتائج أن المتكئين ذوي المستوى المرتفع لديهم دافعية داخلية أقل من ذوي المستوى المنخفض، أي توجد فروق دالة بين المتكئين من المستوى المرتفع والمتكئين من المستوى المنخفض في الدافعية الداخلية (Vij, Lomash, 2014)

- دراسة هاريسون **Harrison - 2014** - ألمانيا:

Academic procrastination: the roles of self-efficacy, perfectionism, motivation, performance, age and gender

عنوان الدراسة: التلكؤ الأكاديمي: دور فاعلية الذات والكمالية والدافعية والأداء والعمر والجنس.
أهداف الدراسة: التعرف إلى دور كل من فاعلية الذات والكمالية والدافعية والعمر والجنس في إحداث التلكؤ الأكاديمي.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (95) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في قسم علم النفس.

أدوات الدراسة: تم استخدام استبيان التقرير الذاتي الكمي والنوعي.

نتائج الدراسة: بينت النتائج ما يلي:

- تؤثر كل من فاعلية الذات والكمالية سلباً في التلكؤ الأكاديمي.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدافعية والتلكؤ الأكاديمي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في التلكؤ الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.

- توجد فروق دالة إحصائية في التلکؤ الأكاديمي تعزى لمتغير العمر لصالح الأصغر سناً.
- يؤثر التلکؤ الأكاديمي سلباً في الأداء الأكاديمي.
- الكمالية هي أكبر مؤشرات التلکؤ الأكاديمي. (Harrison, 2014)
- دراسة هاجلو Hajloo - 2014 - إيران:

Relationships Between Self-Efficacy, Self-Esteem and Procrastination in Undergraduate Psychology Students

عنوان الدراسة: العلاقة بين فاعلية الذات وتقدير الذات والتلکؤ لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس.

أهداف الدراسة: التعرف إلى العلاقة بين فاعلية الذات وتقدير الذات والتلکؤ لدى طلبة الجامعة في قسم علم النفس.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (132) طالباً وطالبة، منهم (49) ذكور و(83) إناث، من طلبة جامعة أردبيل في قسم علم النفس في إيران حيث بلغ متوسط أعمارهم (20.5) سنة.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس التلکؤ الأكاديمي الذي أعده (لاي)، ومقياس فاعلية الذات الذي أعده (شوارزر)، ومقياس تقدير الذات الذي أعده (روزنبرغ).

نتائج الدراسة: بينت النتائج وجود علاقة سلبية بين التلکؤ الأكاديمي وكل من فاعلية الذات وتقدير الذات. (Hajloo, 2014).

- دراسة رحمانی وآخرين Rahmani & et al - 2014 - إيران :

Self – Efficacy, Perfectionism and Personality Traits as Predictors of Academic Procrastination among University Students

عنوان الدراسة: فاعلية الذات والكمالية وسمات الشخصية كمتنبئات للتلکؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

أهداف الدراسة: التعرف إلى العلاقة بين فاعلية الذات والكمالية وسمات الشخصية ودور هذه المتغيرات في التنبؤ بالتلکؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (320) طالباً من طلبة جامعة إسلام آزاد في إيران.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس الكمالية (MPS) ومقياس فاعلية الذات (GSFQ) ومقياس سمات الشخصية (NEO) ومقياس التلکؤ الأكاديمي (PAS).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين سمة العصابية والتلکؤ الأكاديمي.
- توجد علاقة ارتباطية سلبية بين سمة الضمير والتلکؤ الأكاديمي.
- توجد علاقة ارتباطية سلبية بين فاعلية الذات والتلکؤ الأكاديمي.
- توجد علاقة ارتباطية سلبية بين الكمالية والتلکؤ الأكاديمي (Rahmani & et al , 2014).

- دراسة يرديلين وآخرون Yerdelen & et al - 2015 - كندا:

Longitudinal Examination of Procrastination and Anxiety, and Their Relation to Self-Efficacy for Self- Regulated Learning: Latent Growth Curve Modeling.

عنوان الدراسة: دراسة طولية في التلكؤ والقلق وعلاقتها بفاعلية الذات من أجل تعلّم منظّم ذاتياً: نموذج منحنى النمو الكامن.

أهداف الدراسة: القيام بدراسة طولية لكل من التلكؤ والقلق وعلاقتها بفاعلية الذات لتعلّم منظّم ذاتياً لدى عيّنة من طلبة الجامعة في كندا.

عيّنة الدراسة: بلغ حجم العيّنة (184) طالباً وطالبة منهم (46) ذكور و(135) إناث من طلبة الجامعة في كندا والذين تتراوح أعمارهم ما بين (18-37) سنة.

أدوات الدراسة: تمّ استخدام الأدوات الآتية:

- مقياس التلكؤ الأكاديمي: وهو من إعداد (أكيرمان وكروس Ackerman and Grosss - 2005)

- مقياس القلق الأكاديمي: وهو من إعداد (بيكرن وغوتز Pekrun, Goetz, and Perrys - 2005)

- مقياس فاعلية الذات: وهو من إعداد (يوشر وباجارز Usher and Pajares - 2008) نتائج الدراسة: توصّلت الدراسة إلى ما يلي:

- التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة قد زاد خلال الفصل الدراسي، بينما تناقص القلق الأكاديمي.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التلكؤ الأكاديمي والقلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وذلك في بداية الفصل الدراسي.

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المستويات المرتفعة لكلّ من التلكؤ الأكاديمي والقلق الأكاديمي والمستويات المنخفضة لفاعلية الذات.

- معدل التغيّر في كلّ من التلكؤ الأكاديمي والقلق الأكاديمي لا يمكن أن يتنبأ في المستويات العليا لفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة. (Yerdelen & et al, 2015)

ما استُخلص من الدراسات السابقة:

يُلاحظ ممّا تقدّم أنّ هناك نقاط تشابهٍ ونقاط اختلافٍ بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وقد تبين الآتي:

1. هناك قلة في الأبحاث والدراسات المحلية والعربية التي تناولت موضوع التلكؤ الأكاديمي، وربما يعود السبب وراء ذلك إلى قلة المراجع العربية التي تناولت موضوع التلكؤ الأكاديمي وعدم وجود مقاييس عربية شاملة ودقيقة تقيس التلكؤ الأكاديمي بكافة أبعاده وجوانبه، هذا بالإضافة إلى أنّ دراسة التلكؤ الأكاديمي تتطلب الكثير من الجهد والمتابعة من قِبل الباحثين، لذلك تُعدّ هذه الدراسة " التلكؤ

الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز وفاعلية الذات" الدراسة الأولى في الجمهورية العربية السورية- بحدود علم الباحثة- .

2. الاهتمام الكبير الذي يوليه الباحثون في معظم أنحاء العالم لموضوع التلکؤ الأكاديمي، لما يترتب عليه من نتائج سلبية على الفرد والمجتمع.
3. أهمية الكشف عن أسباب التلکؤ الأكاديمي ومدى ارتباطه بمتغيرات أخرى كالدافعية للإنجاز وفاعلية الذات.

ويُشابه البحث الحالي الدراسات السابقة في:

- عيّنة البحث واستخدام المنهج الوصفي التحليلي: حيث كانت العيّنة المستهدفة في معظم الدراسات السابقة هي طلبة الجامعة. كما استخدمت معظم هذه الدراسات المنهج الوصفي التحليلي.
 - المتغيرات التصنيفية: كالجنس والتخصص الدراسي.
- أما الاستفادة المُستخلصة من الدراسات السابقة فيمكن إجمالها في الناحيتين الآتيتين:
- من الناحية المنهجية: فقد يَسَرَّت الدراسات السابقة تحديد مشكلة البحث وأهميته وأهدافه وفرضياته.
 - من الناحية الميدانية: ساعدت هذه الدراسات في إعداد المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية.
- وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في:

- المقاييس المستخدمة والتي تم إعدادها بعد الرجوع إلى الأطر النظرية والدراسات الأولى في هذا المجال، فبالنسبة للدراسات المتعلقة بموضوع التلکؤ الأكاديمي خاصة الدراسات الأجنبية منها فإنّ معظمها قد استخدم مقياس التلکؤ الذي أعده (لاي) مثل دراسة (Hajloo, 2014) ودراسة (Saleem & Rafique, 2012) ودراسة (Lottf, Sephrian, 2012) بينما استخدمت غالبية الدراسات الأخرى مقياس (توكمان- 1991) مثل دراسة (Eunju Lee, 2005) ودراسة (Akinsola, 2007) ودراسة (Bezci, 2013) ودراسة (Khan & e al, 2014) ودراسة (Azar, 2013) بينما في الدراسة الحالية فإنّ مقياس التلکؤ الأكاديمي هو من إعداد الباحثة، أما بالنسبة لبقية الدراسات.
- إنّ الدراسة الحالية تتميز من ناحية شمول العيّنة حيث تمتد لتشمل طلبة الجامعة من ستة اختصاصات مختلفة، ثلاثة منها كليات نظرية وثلاثة كليات تطبيقية، كما تتميز بغزارة الجانب النظري المتعلّق بموضوع التلکؤ الأكاديمي خصوصاً في ضوء قلة الأطر النظرية التي بحثت في هذا الموضوع.

الفصل الثالث

الجانب النظري

أولاً: التكوّن الأكاديمي.

ثانياً: دافعية الإنجاز.

ثالثاً: فاعلية الذات.

رابعاً: الخصائص النمائية لطلبة الجامعة

الفصل الثالث

الجانب النظري

أولاً: التلكؤ الأكاديمي Procrastination:

تمهيد:

يرجع الاهتمام بموضوع التلكؤ الأكاديمي إلى التسعينيات من القرن الماضي، إلا أنه قد سبقها محاولات قليلة على صورة أبحاث وكتب ركزت على موضوع التلكؤ، حيث قام (إليس Ellis) و(كنوس Knous) سنة (1977) بتأليف كتاب في هذا الصدد بعنوان التلكؤ، كما نشر كل من (بوركا Burka) و(وين Yuen) كتاباً تناول الموضوع نفسه، وفي ذات الوقت أجرى كل من (سولومون Solomon) و(روثبلوم Rothblum) دراستين تناولتا التلكؤ الأكاديمي، كذلك أجرى (لاي Lay) عام (1986) دراسة مهمة تناولت موضوع التلكؤ الأكاديمي (Ferrari & Timothy, 2001, p.185).

وفي السابق كان يُنظر إلى التلكؤ باعتباره سلوك تجنب لمهمة ما محدّدة، بينما اعتبره بعض الباحثين أمثال (Broca, Yoen) نقطة ضعف في الشخصية، وأن لدى الشخص المتلكئ ثقة متدنية بنفسه، وينشأ التلكؤ من حالات دافعية الفرد والتي تتضمن مجموع المعرفة والعمليات السلوكية والانفعالية ذات الصلة بتجنب المهام الأكاديمية. هذا ويمثل التلكؤ بشكل أساسي جزءاً عميقاً من الطبيعة الإنسانية، وأن له تأثيرات واسعة تختلف وتتباين بين الأشخاص من الموظفين إلى الأشخاص غير الموظفين ومن المنزل إلى العمل وهكذا (Seperhrian, Lotf, 2011, p. 2988).

ويمكن القول بأن الضغوط الدراسية تُلزم الطلبة على الدراسة لامتحان في اللحظات الأخيرة أي عندما لا يتبقى إلا القليل من الوقت، فلدى الطالب وقتٌ محدّد والكثير من الأمور التي ينبغي عليه إنجازها كالواجبات الدراسية، وحلقات البحث، وحضور المحاضرات وغيرها، ونتيجةً لهذه الضغوط يقوم الطالب بتأجيل القيام بهذه المهام إلى حين اقتراب الموعد النهائي لها. كما يعدّ التلكؤ أحد أهم أسباب الفشل لدى طلبة الجامعة.

حيث يؤدي التلكؤ أيضاً إلى تأثيرات سلبية على الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة، وبشكل عام فإن التلكؤ الأكاديمي بين الطلبة عبارة عن الانتظار حتى آخر لحظة من أجل الدراسة لامتحان، ويشير أيضاً إلى تأجيل مهمة ما بدون سبب إلى درجة الشعور بالضييق النفسي، وهو مشكلة سلوكية يقوم بها الكثيرون يومياً وبشكل منتظم وبالتحديد تأجيل المهمة التي يجب إنجازها في موعدها المحدّد (Akinsola & et al, 2007, p. 363).

ولكل شخص مهمة يجب عليه إنجازها لكنه يقوم بتأجيلها لسبب أو لآخر، وبالتالي يمكن القول بأن التلكؤ هو الميل العام للتأجيل، حيث تتمثل المهام التي يقوم الطلبة بتأجيلها بـ (كتابة حلقات البحث، الدراسة لامتحان، القراءة الأسبوعية للواجبات، والمهام الإدارية والأكاديمية) (Ozer, 2011, p.34).

الفصل الثالث الإطار النظري

من جانب آخر، يمثل التلكؤ الأكاديمي واحداً من أكبر التهديدات للأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في المستويات الأكاديمية كافة، فقد بينت البحوث والدراسات أنّ (70%) من طلبة الجامعة يتلكؤون معظم الوقت، لهذا يعد التلكؤ واحداً من أكثر المعوقات التي تتزايد خصوصاً في المجال الأكاديمي، حيث بيّن كلّ من (سولومون وروثبلوم) أنّ (46%) من طلبة الجامعة يتلكؤون في القراءة الأسبوعية و(28%) منهم يتلكؤون في الدراسة للامتحان، بينما توصّل (أونواغوزي Onwuegbuzie) إلى العكس من ذلك، حيث وجد أنّ طلبة الجامعة يتلكؤون في الإبقاء على القراءة الأسبوعية للواجبات بنسبة (60%) أكثر من كتابة حلقات البحث بنسبة (42%) والدراسة للامتحان بنسبة (39%). (Ozer, 2011, p. 34). وقد أشار كلّ من (إليس Eliss وكنوس Knous) عام (1977) إلى أنّ أكثر من (95%) من طلبة الجامعة في أمريكا يؤجلون إتمام الواجبات عمداً، وأكثر من (70%) منهم يتلكؤون بشكل متكرر. (Seperhrian, Lotf, 2011, 2988)

تعريف التلكؤ الأكاديمي:

لقد تعدّدت تعريفات التلكؤ الأكاديمي وتوّعت، ومن أهمّ هذه التعريفات ما يلي:
عرّف كلّ من سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum-1984) التلكؤ بأنّه: عبارة عن تأخير إنجاز المهام إلى درجة يصل فيها الشخص إلى الشعور بالضيق النفسي.
(Solomon & Rothblum, 1984, P.503)

وعرّفه لاي (Lay-1986) بأنّه: تأجيل شيء ما أساسي من أجل الوصول إلى بعض الأهداف، حيث يحصل الطلبة المتلكؤون على درجات أدنى من غير المتلكئين نتيجةً لضعف تقدير الوقت اللازم لإنهاء المهام الأكاديمية. (Saleem, Rafique, 2012, p.50).

ويرى دوغلاس (Douglass-1987) أنّ التلكؤ هو: جميع حالات التأجيل لأي مهمّة من المهام التعليمية مهما كان نوعها، ويصاحبها صراع انفعالي لا حلّ له، كما ينتج عنه هبوط في الإنتاجية وعدم الكفاية وعدم الالتزام والوفاء بالمواعيد، وهذا كلّه يؤدّي إلى القلق والإحباط والشعور بالذنب (النواب، محمد، 2014، ص 308).

أما ميلجرام (Milgram-1987) فقد عرّف التلكؤ بأنّه: عبارة عن تأجيل ما يجب عمله اليوم إلى الغد.
(Milgram, 1987, p.123).

كذلك يعرف سكوبنبرغ (Schouwnburg-1992) التلكؤ بأنّه: ترك الأشياء التي يجب عملها اليوم إلى الغد (أحمد، 2008، ص 10).

أمّا كلّ من سينكال وكوستنر (Senecal & Koestner- 1997) فقد عرّفا التلكؤ بأنّه: عبارة عن رغبة الفرد بأداء نشاط معيّن لكنه يفشل في تحفيز نفسه لأداء هذا النشاط في إطار الوقت المحدد، كما

الفصل الثالث الإطار النظري

يتضمن التلكؤ تأخير البدء في مهمة لدرجة شعور الفرد بعدم الارتياح نتيجة لعدم قدرة الفرد على أداء هذا النشاط في وقت مبكر. (Senecal, Koestner, 1997, p. 889).

ويعرف كل من هايكوك وماكارثي (Haycock & MC carthy-1998) التلكؤ بأنه: يتضمن تأجيل المسؤوليات والقرارات والمهام التي يحتاج الفرد القيام بها، ويرافق ذلك شعور بعدم الارتياح الذاتي. (Haycock, MC carthy, 1998, p. 317-324).

ويرى جنسن وكارتون (Janson & Caron-1999) بأن التلكؤ هو: الوقت الذي يأخذه الفرد للبدء بمهمة مطلوبة، والوقت الذي يأخذه الفرد للانتهاء من مهمة مطلوبة، والوقت الذي يأخذه الفرد لإرجاع مهمة مطلوبة (أحمد، 2008، ص 10).

أما فان إيرد (Van Eerd-2003) فيرى أن التلكؤ هو سلوك تجنبّي، ويمكن النظر إليه باعتباره تجنب إتمام أو إنجاز عمل مطلوب وهذا العمل مهم للفرد (من الناحية المعرفية) ولكن الفرد يتفاداه بوصفه غير ذي جاذبية (من الناحية الوجدانية) مما ينتج عنه صراع إقدام- إحجام (المرجع السابق، ص 10-11).

بينما يعرف كنوس (knous- 2001) التلكؤ بأنه اختيار قرار التأجيل، وهذا القرار يستمر بصورة متكررة على الرغم من الفرص العديدة المتاحة لتغيير هذا النمط. (المرجع السابق، ص 11).

ويعرف هولمز (Holmes- 2002) التلكؤ بأنه تأجيل أداء شيء ما يقرر الفرد أن يعمل، أو تأجيل ما هو ضروري للوصول إلى هدف معين. (Holmes, 2002, p.3803).

بينما قام كل من إليس وكنوس (Eliss- Knous-2002) بتعريف التلكؤ على أنه: عملية تجنب للسلوك والاختلال الوظيفي التفاعلي، ويتميز بالرغبة في تجنب النشاط والوعد بأنه سيقوم بإنجازه لاحقاً مع استخدام الأعدار التي تبرر سلوك التأجيل وتجنب لوم الآخرين على ذلك، وغالباً ما يكون هذا التبرير مدعوماً بالنجاح الذي يحصل عليه الفرد الممتلك في آخر لحظة (Vij, Lomash, 2014, P. 1065) والتلكؤ من وجهة نظر وولترز (Wolters-2003) هو فشل الفرد في أداء نشاط ما في الوقت المحدد، أو تأجيل النشاطات حتى آخر دقيقة يقصد الفرد أساساً الانتهاء منها خاصة عندما تؤدي إلى درجة عدم الارتياح انفعالياً. (أحمد، 2008، ص 6).

كما يعرف آدمز (Adms-2004) التلكؤ بأنه قيام الفرد بتأجيل البدء في مهمة دراسية ما لدرجة الشعور بالضغط بسبب عدم القيام بالمهمة في وقتها المحدد (المرجع السابق، ص 11).

وقد عرف كل من (سكرو Schrow وويدكنز Wadkins وأولفستون Olafston-2007) التلكؤ بأنه تأجيل عمل ما عمداً بالوقت الذي يجب أن يتم إنجازه (Sephrian, Lotf, 2011, p.2987).

أما (هوفر Hoover-2005) فيرى أن التلكؤ يتضمن عدم قدرة الفرد على وضع أولويات للهدف أو إكمال الواجبات في الوقت المحدد (Saleem, Rafique, 2012, p. 50).

الفصل الثالث الإطار النظري

ويرى يونغ (young-2010) أن التلكؤ هو: ميل غير عقلاني للتأجيل عند البدء أو الانتهاء من إكمال مهمة أكاديمية ما، وينتج عن التلكؤ العديد من المشكلات منها انخفاض تقدير الذات والاكنتاب والفسل الأكاديمي. (Vij, Lomash, 2014, p.1065).

والتلكؤ بشكل عام هو: تأجيل إرادي لا عقلاني للسلوك بحيث يتضمن تأجيل المهام بدون أي رادع إلى درجة تؤدي بالشخص المتلكئ إلى الشعور بالضيق النفسي (Lakshminerayan, et al, 2011, p. 524).

كذلك هو: نقص أو غياب أداء تنظيم الذات والميل لتجنب نشاط ما تحت سيطرة الشخص نفسه. (Lee, 2005, p.5)، حيث يعبر التلكؤ عن طريقة للتجنب أو الهروب من المهام غير المرغوبة، فهو تأجيل متعمد لاتخاذ القرارات مع الوعي والإدراك بأن هذا التلكؤ سوف يؤدي حتماً إلى نتائج سلبية عديدة على المستوى الشخصي مثل القلق والاكنتاب (Gargari, & et al, 2011, p.76).

وبشكل عام يمكن القول بأن غالبية التعريفات قد أجمعت على أن التلكؤ عبارة عن سلوك متعمد وإرادي لتأجيل المهام والواجبات الدراسية غير المرغوب فيها حتى آخر لحظة ممكنة، كما ينتج عنه العديد من المشكلات على المستوى الشخصي والانفعالي كالشعور بالضيق النفسي والقلق والاكنتاب وتدني تقدير الذات وضعف الثقة بالنفس، وعلى الصعيد الأكاديمي تتمثل هذه المشكلات بالفسل الدراسي وتدني مستوى التحصيل وانخفاض مستوى الأداء وانخفاض دافعية الإنجاز.

الفرق بين مفهوم التلكؤ وبعض المفاهيم:

هناك بعض المفاهيم التي تتداخل مع مصطلح التلكؤ وهي كالاتي:

أولاً: مفهوم التسويف الأكاديمي:

يتشابه مصطلح التسويف مع مصطلح التلكؤ في المعنى والمضمون، فالتسويف مرادف للتلکؤ، حيث تشير كلمة تسويف إلى تأجيل المهام إلى الغد، وتعني أيضاً التأجيل الطوعي لإكمال المهام الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد الفرد بأن إنجازه لتلك المهام سوف يتأثر سلباً. (أبو غزال، 2011، ص131).

والتسويف نزعة سلوكية نحو تأجيل المهام والأعمال إلى وقت آخر دون وجود مسوّغ، على الرغم من القدرة على إنجازها في الوقت المطلوب، بمعنى آخر التسويف هو سلوك تجنّبي يتّصف بالابتعاد عن المهمة المطلوب إنجازها. (عبد الخالق، الدغيم، 2011، ص2). بينما يشير مفهوم التلكؤ إلى قيام الفرد بتأجيل إنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منه بشكل إرادي ومتعمد وينتج عنه الشعور بالضيق والقلق.

ثانياً: مفهوم تأجيل الإشباع الأكاديمي:

ويشير هذا المفهوم إلى محاولات الأفراد لتأجيل تحقيق هدف جذاب يمكن الحصول عليه على الفور، وذلك من أجل تحقيق هدف بعيد المدى، ولكنه أكثر أهمية وقيمة بالنسبة لهم، فمعظم الطلاب يحرصون

الفصل الثالث الإطار النظري

على تحقيق أهدافهم الأكاديمية مثل الحصول على درجة مرتفعة في الاختبار النهائي، أو الانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى، أو التخرج بنقو، وذلك من خلال بذل الجهد والتركيز في هذه الأهداف والتمسك بها ومقاومة أي مشتتات يمكن أن تعيقهم عن تحقيق تطلعاتهم الأكاديمية، ومن أمثلتها بعض الأنشطة الترفيهية كحضور حفلة مع العائلة (عبد الفتاح، ماكلاند، 2016، 72).

ثالثاً: مفهوم التأخر الدراسي:

وهو انخفاض نسبة التحصيل بوضوح في مادة أو مواد بعينها دون المستوى العادي للطالب، إذا ما قورن بغيره من العاديين الذين هم في مثل عمره، وذلك لأسباب متعددة بعضها يعود إلى الظروف النفسية والجسمية والعقلية للطالب، والبعض الآخر يعود إلى الظروف البيئية الأسرية والاجتماعية". (حسين، 2012، ص3).

من تعريف التأخر الدراسي يُلاحظ بأنّ التلكؤ قد يكون من العوامل التي تؤدي إلى التأخر الدراسي لدى الطالب، لكون التلكؤ عبارة عن تأجيل إنجاز الواجبات الأكاديمية المطلوبة إلى وقت لاحق، حيث يؤدي تكرار التأجيل مرة تلو الأخرى إلى مزيد من التلكؤ وبالتالي قد يؤدي ذلك إلى التأخر الدراسي. فالتأخر الدراسي هو نتيجة لسلوك التلكؤ وليس مرادفاً له.

أنواع التلكؤ:

تمّ تصنيف التلكؤ إلى عدة أنواع هي:

1. التلكؤ الوظيفي:

يمكن أن يكون التأجيل العرضي للمهام المطلوب إنجازها مقبولاً عند الحاجة إلى جمع مزيد من المعلومات، أو عند إعطاء الأولوية لأداء بعض المهام دون غيرها، وذلك عندما يكون هناك العديد من المهام التي يجب القيام بها، وغالباً ما لا يكون هنالك خيار إلا القيام بتأجيل أداء بعضها وإنجازه في وقت لاحق، من أجل إنجاز المهام الأكثر أهمية، ويطلق على هذا النوع من التلكؤ اسم التلكؤ الوظيفي لكونه يتضمن إعطاء الأولوية لبعض المهام دون غيرها مما يساعد في زيادة احتمالية نجاح هذه المهام. (أحمد، 2008، ص2).

2. التلكؤ غير الوظيفي:

على العكس من التلكؤ الوظيفي، فإنّه عندما يمارس الفرد التأجيل أو التأخير المتكرر الاعتيادي للبدء أو الانتهاء من أداء المهام المطلوبة، بشكل يقلل من فرص نجاح هذه المهام، فإنه عندئذ يطلق عليه التلكؤ غير الوظيفي. حيث يمكن اعتبار التلكؤ غير وظيفي عندما يعطل هذا السلوك الأداء اليومي من خلال مساسه بقدرة الفرد على العمل، وعندما يؤدي ذلك أيضاً إلى الشعور بعدم الارتياح النفسي والجسدي (أحمد، 2008، ص2).

الفصل الثالث الإطار النظري

3. التلکؤ الأكاديمي: وهذا النوع من التلکؤ هو المحور الأساسي في الدراسة الحالية، حيث يتضمن هذا النوع الفشل في أداء الواجبات الدراسية ضمن الوقت المطلوب، أو تأجيلها إلى حين إتمام النشاطات في آخر لحظة تقريباً. (أحمد، 2008، ص2).
4. التلکؤ القراراتي: أو التأجيل المرتبط باتخاذ القرارات أو عدم اتخاذ القرار، حيث ركز كل من (إفرت وفيراري Effert & Ferrari) على نمط معرفي عقلي يسمّى بالتلکؤ القراراتي، فقد أوضح أنّ هذا النوع من التلکؤ يمكن وصفه على أنّه التأجيل المعتمد على صنع القرار خلال فترة زمنية معينة، هذا ويمكن اعتبار هذا النوع نمطاً استجابياً يسبّب عدم الارتياح الذاتي للفرد، أو عدم الإحساس بالأداء الوظيفي الجيد بسبب التأخر، فالأفراد الذين لديهم تلکؤ يتعلّق باتخاذ القرارات قد يفشلون في التقدير المعرفي لكلّ احتمالات المهمة، ومن ثمّ فإنّهم يسرعون في الأداء كلّما اقترب الموعد النهائي للمهمة، من هنا تزداد احتمالية الأداء الضعيف، ويشعر المتلکئون بانخفاض في تقدير الذات لديهم، ويتكرر هذا الشعور مع اتخاذ القرار التالي.
- وإنّ عدم القدرة على اتخاذ القرار هو ميكانيزم سوء تكيف مرضي من أجل التعامل مع الصراعات في مرحلة صنع القرار، كما أنّ المتلکئين يؤجلون التفكير في البدائل المتعارضة بالتالي فإنهم يتجنبون المواجهات المجهدة ويميلون إلى النسيان أو الشرود، وربما يكون انخفاض تقدير الذات لديهم هو الدافع وراء عدم قدرتهم على اتخاذ القرار (Effert, Ferrari, 1989, p.151-152).
- والتلکؤ القراراتي هو استعداد مسبق قوي نحو عدم القدرة على اتخاذ القرارات الوقتية، وهو إحدى أساليب التكيف مع الصراعات الموجودة في موقف صنع القرار، نظراً لأنّ ذلك يجنب الفرد المواجهات. (Ferrari, 1991, p. 455).
5. التلکؤ الاجتماعي: ويتضمّن هذا النوع قيام الفرد بتأجيل إنجاز مسؤولياته الاجتماعية دون وجود ضرورة إلى ذلك، مثل تأجيل بعض الأنشطة التي تتمثل في بعض المواعيد أو تكملة جزء خاص بالفرد في مشروع جماعي، وهذا النوع من التلکؤ يؤثر في الآخرين.
6. التلکؤ الشخصي: وهو تأجيل الفرد للمهام المطلوبة منه دون وجود ضرورة لذلك بطريقة تؤثر بشكل مباشر على حياة الفرد نفسه، مثل تأجيل زيارة طبيب أو تأجيل إنجاز المهام المنزلية. (التميمي، 2012، ص19-20).
- يلاحظ مما سبق بأنّ التأجيل دون وجود ضرورة لذلك هو الأساس في أنواع التلکؤ كافة، وتختلف هذه الأنواع فيما بينها بطبيعة المهام التي يؤجلها الفرد إلى وقت لاحق. والتلکؤ سواء أكان في المجال الأكاديمي أم الشخصي أم الاجتماعي أم غير ذلك فإنّه يمكن اعتباره مشكلة حقيقية يعاني منها الأفراد، حيث أصبح التلکؤ سلوكاً يتخذه الأفراد هروباً من الصراعات أو تجنباً للفشل.

عوامل التلکؤ الأكاديمي:

يعدّ التلکؤ الأكاديمي من أهمّ أسباب الفشل لدى طلبة الجامعة، حيث توصّل (ستيل Steel) إلى وجود بعض العوامل التي يمكن أن تؤثر في استجابة الفرد لتأجيل المهمة مثل: الكراهية للمهمة، والخوف من الفشل، والاكتئاب، والتمرد، والاندفاع، وسوء تنظيم الوقت، وعوامل بيئية، والاستمتاع بالعمل تحت الضغط. كذلك وجد كلٌّ من (أوزر Ozer وديمير Demir وفيراري Ferrari) أنّه من أسباب التلکؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الخوف من الفشل، والمخاطرة، والكسل، والتمرد ضد الضبط والسيطرة. (Sepehrian, Lotf, 2011, p. 2988).

بينما تتمثل أسباب التلکؤ من وجهة نظر سولومون Solomon وروثبلوم Rothblum بما يلي:

- قلق التقويم.
- صعوبة اتخاذ القرارات.
- التمرد ضد التوجيه.
- نقص الحزم.
- الخوف من عواقب النجاح.
- النفور من المهمة.
- المستويات المرتفعة من فاعلية الذات.
- الكمالية.
- الخوف من الفشل.

فمثلاً: يرجع سبب الخوف من الفشل إلى عدم قدرة الطالب على الوصول إلى ما يتوقعه الآخرون عنه، أو توقعاته حول نفسه، أو بسبب الخوف من الأداء السيء، بينما يعود سبب النفور من المهمة إلى كراهية الطالب للاندماج في الأنشطة الأكاديمية أو بسبب نقص الطاقة لديه. (Solomon, 1994, p. 503).

ومن خلال التحليل العاملي لأسباب التلکؤ الأكاديمي تمّ التوصل إلى عاملين هما: قلق التقويم، والنفور من المهمة، وهنا تتشابه هذه الأسباب مع الأسباب التي توصّل إليها كلٌّ من (سولومون وروثبلوم)، وهذا إنّما يشير إلى عمومية أسباب التلکؤ الأكاديمي بين طلبة الجامعة. (التميمي، 2012، 17).

ومن جانب آخر يرى (Koestner - Senecal) من خلال مناقشتها لأسباب التلکؤ الأكاديمي أنّ البعض لا يرجعها على أنّها مجرد عادة سيئة فقط تتمثل في الكسل وعدم النظام وعدم تنظيم الوقت، إنّما هي طريقة للتعبير عن الصراع الداخلي ونوع من الحماية لتقدير الذات. (Senecal, Koestner, 1997, p. 889).

الفصل الثالث الإطار النظري

وبشكل عام يرى (Milgram) أنّ سبب التلكؤ يعود إلى اضطراب في قدرات شخصية مُهمّة، تتمثل في: القدرة على وضع أولويات للمهام، والقدرة على أداء هذه المهام بطريقة فعّالة وخالية من الصراعات. (Milgram, 1987, p.123-133).

من ناحية أخرى بيّن كلّ من (Newbegen- Owens) أنّ الطلبة يلجؤون إلى التلكؤ والتأجيل كنوع من الحماية لمستوى تقدير الذات المُدرك لديهم، فعندما يلجأ الطالب إلى التلكؤ كمبرر لعدم الدراسة أو الانتهاء من العمل عندئذ يمكن أن يضع اللوم عند فشله إلى نقص الجهد، ومن ثمّ يحتفظ بمفهوم ذات جيد عن نفسه. (Owens, Newbegen, 1997, p. 869).

فعندما يدرك الفرد الموقف على أنّه موقف تهديد، ولا يمتلك مصادر مناسبة لمواجهة، فإنّه عندئذ يستجيب لذلك بالضغوط والقلق ومحاولة الهروب من الموقف، فعلى سبيل المثال: الفرد الذي يشعر بالخوف من الفشل أو يكون غير قادر على أداء مهمة ما، فعندئذ يصبح التلكؤ مدعماً سلبياً قوياً لكونه يخفض من مستوى القلق لديه، وبالتالي يحدث تدعيم لنمط تجنب المهمة. (Milgram, 1992, 60) كما يضيف (Szalavitz) أسباب أخرى للتلکؤ تتمثل بـ : المعتقدات الخاطئة، والضبط الذاتي، وتسليط الوالدين، والسعي للتشويق، والقلق المرتبط بالمهمة، والتوقعات غير الواضحة، والاكتئاب. (Szalavitz, 2003, p. 50-53).

بينما يوجز (جارد - Gard) أسباب التلكؤ الأكاديمي بالنقاط الآتية:

- الهروب من المهام غير السارة والصعبة والمملة.
 - ضعف مهارة إدارة الوقت.
 - الكمالية.
 - الخوف من الفشل. (Gard, 1999, p. 22-23)
- كذلك يمكن إرجاع أسباب التلكؤ الأكاديمي إلى:
- ضعف إدارة الوقت: حيث يكون الشخص المتلكئ غير قادر على إدارة الوقت والتحكّم به بشكل فعّال، وهذا يشير إلى عدم التأكد من الأهداف والأولويات، بالإضافة إلى الشعور بالقيام بمهمة ما محدّدة، وبعدها يؤجل الشخص إنجاز الواجبات الأكاديمية لبيانات محدّدة مع التركيز على نشاطات غير منتجة وغير فعّالة.
 - عدم القدرة على التركيز أو تدني مستويات الوعي: وقد يرجع ذلك إلى عوامل بيئية مثل: الضجيج، ومقعد الدراسة غير المريح، أو أداء الواجبات في مكان غير مناسب.
 - الخوف من القلق المرتبط بالفشل: حيث يرغب الشخص في قضاء وقت أكثر بالقلق حول الامتحانات والمشاريع أكثر من التخطيط لها من أجل إنجازها.

الفصل الثالث الإطار النظري

- الاعتقاد السلبي حول قابلية شخص ما: حيث إنّ التوقع غير الواقعي أو الكمالية ربما تكون سبباً للتلكؤ (Akinsola, & et al, 2007, p. 365).

هذا وقد تبين أنّ التلكؤ الأكاديمي ينتج عن تشوهات إدراكية في التفكير، ويرتبط أيضاً بمشكلات إدراك تقدير الوقت، فغالباً ما يكون لدى الشخص المتلكئ توقعات كاملة، ويمتلك الوعي، ويعتقد أنّ الخوف من النجاح أو الفشل يؤدي في الواقع إلى تجنب عصابي، وكذلك فإنّ المتلكئين تنقصهم الفاعلية الذاتية وتقدير الذات والوعي الذاتي والنقد الذاتي، ومع ذلك فإنهم يفشلون بالنقاط إشارات من البيئة. (Akinsola, & et al, 2007, p. 365).

وترى الباحثة بأنّ أسباب التلكؤ الناتجة عن التشوهات الإدراكية تعود إلى عدم القدرة على تأجيل إرضاء السعادة التي ينقصها ضبط النفس، وضعف دافعية إنجاز الأهداف المطلوبة ونقص الطاقة والقدرات التنظيمية. بالإضافة إلى أنّه وبالرغم من التوقعات الكاملة لدى الشخص وامتلاكه الوعي والقدرة فإنّه يميل إلى اتخاذ التأجيل سلوكاً له في إنجاز واجباته الأكاديمية، وقد يعود السبب بذلك إلى الخوف من الفشل ولوم الآخرين، أو إلى ضعف ثقته بقدراته على تحقيق النجاح.

وللتشوهات الإدراكية لدى المتلكئين أربعة أنواع تكون سبباً لتلكؤهم، وهذه التشوهات هي:

- إساءة تقدير الوقت المتبقي لأداء المهمة.
- قلة تقدير حالات الدافعية في المستقبل.
- عدم توظيف الحاجة إلى التطابق العاطفي للنجاح في المهمة بشكل صحيح.
- الاعتقاد بالعمل عندما لا يكون هناك مزاج للعمل ويكون مجرد اختيار ثانوي. (Akinsola, et al, 2007, p. 364)

ويعمل الأشخاص المتلكئون أولاً على تقييم المواقف التي يواجهونها عندما لا يكون لديهم مصادر كافية للتعامل معها، وفي هذه الحالة يظهرون ردود فعل مترافقة مع القلق، أي أنّهم يحاولون تجنب هذه المواقف، وهذا التجنب ما هو إلا تأجيل مهمة ما نتيجة القلق، بمعنى آخر التجنب هو التلكؤ، أي أنّ السبب الرئيس للتلکؤ في هذه الحالة هو القلق وعدم القدرة على التعامل مع المواقف. (Sepehrian, 2011, p.298).

ومن وجهة نظر الباحثة فإنّ الأشخاص المتلكئين يميلون أولاً إلى إتمام إنجاز المهام الأكثر أهمية بالنسبة لهم والأكثر منفعة على حساب تأجيل مهام أخرى أقل أهمية وفائدة بالنسبة لهم. هذا ويرتبط التلكؤ لدى طلبة الجامعة بكلّ من تقدير الذات والاستقلالية وأعمال الفشل الذاتي، واستناداً إلى دراسة قام بها (Lay-1986) والتي تناولت سلوك الأشخاص المتلكئين، فقد توصّلت إلى أنّ التلكؤ لا يرتبط بالضرورة بالحاجة إلى الإنجاز ومستوى الطاقة وتقدير الذات، بينما أشار كلٌّ من (سولومون وروثلوم، 1984) إلى أنّ التلكؤ الأكاديمي لا يتضمن فقط العجز في عادات الدراسة أو في مهارة إدارة

الفصل الثالث الإطار النظري

الوقت، إنما هو عبارة عن تفاعل معقد من المكوّنات السلوكية والإدراكية والعاطفية، بالإضافة إلى ذلك فإنّه يرتبط وبشكل كبير بمشاعر تدني تقدير الذات، ووفقاً لـ (فيراري Ferrari وإيمونس Emmons-1995) فإنّ الشخص يلجأ إلى التلکؤ نتيجة اعتقاده بنقص قدرته على تحقيق النجاح بالمهام الموكلة إليه، ومن جهة أخرى فإنّ الأشخاص غير المتلکئين لديهم دافعية مرتفعة وتقدير ذات مرتفع وقدرة على فهم ذواتهم بشكل جيد، كما إنهم لا يعانون من الصراع الداخلي على خلاف الأشخاص المتلکئين. (Saleem, Rafique, 2012, p. 51).

مما سبق يمكن القول بأنّ غالبية وجهات النظر قد أجمعت على وجود عوامل عديدة للتلکؤ الأكاديمي من أهمّ هذه العوامل التي تمّ الاتفاق عليها: الخوف من الفشل، الكمالية، قلق التقويم، ضعف الدافعية، النفور من المهمة، ضعف تقدير الذات. كما يمكن إضافة عوامل أخرى للتلکؤ مثل: انخفاض مستوى الذكاء لدى الطلبة، وضعف التركيز، وعدم القدرة على تنظيم وترتيب الأولويات، والإحباط، والقلق.

النظريات التي فسرت التلکؤ الأكاديمي:

1- نظرية التدفق:

وضع هذه النظرية (Csikszentmihalyi) عام (1989)، حيث تتنبأ هذه النظرية بأنّ التجربة ستكون إيجابية عندما يدرك الشخص بأنّ البيئة تحتوي على كلّ حدّ يتلاءم مع مهارات الشخص، وتتمحور حالة التدفق بما يلي:

- هي حالة يفقد فيها الشخص الإحساس بالوقت بينما يكون منشغلاً في نشاط التحدي.
- يتركز الانتباه على محفزات محدّدة تزوّد الشخص بتغذية راجعة.
- تزيد الإحساس بالسيطرة.

كما تؤكّد هذه النظرية على أنّ التدفق هو: شعور ممتع بالانغماس في النشاط بشكل كبير للغاية، بحيث يفقد الشخص الإحساس بالوقت والمكان، وإيجاد طرائق لتخفيف الشعور بالضيق عند عدم إنجاز مهمة ما. والطلبة الذين لديهم دافعية داخلية ومثابرة وتحدي أعلى من مستوى كفايتهم، يصلون إلى مرحلة التدفق على افتراض أنّ الطالب يتنافس مع نفسه وليس مع الآخرين. من جانب آخر يواجه الطلبة ذوو المثابرة والتحدي حالات أقل من التلکؤ لكونهم لم يبذلوا أيّ جهد للوصول إلى مرحلة التدفق، بينما يميل الطلبة الذين واجهوا تلکؤاً متكرراً إلى استخدام استراتيجية العوق الذاتي مثل المماطلة أو التأجيل أو عدم المحاولة من أجل إيصال الفكرة، وهنا تكمن المشكلة في التلکؤ، وليس مجرد الاقتصار على القابلية أو الجهد على أنها السبب في الأداء الضعيف. (النواب، محمد، 2014، ص 315).

وتشير استراتيجية العوق الذاتي - من وجهة نظر الباحثة - إلى ميل الشخص المتلکئ إلى تأجيل واجباته الأكاديمية بشكل إرادي وواعي دون وجود سبب منطقي لذلك، فلا مبرر للتأجيل في هذه الحالة، لكنّ الفرد يقوم باتخاذ التأجيل وسيلة للهروب من إنجاز الواجبات.

2- نظرية العلاج العقلاني الانفعالي:

وضع هذه النظرية (ألبرت إليس)، والتي تفترض أنّ الاضطرابات النفسية تنشأ من أنماط تفكير خاطئة أو غير منطقية، وأنّ التفكير والسلوك العقلاني ليس فقط لمساعدة الناس ليكونوا أقلّ بؤساً، ولكن ليتحرروا ويتشجعوا على أن يجعلوا أنفسهم أكثر سعادة. ويعرف (إليس) الأفكار اللاعقلانية بأنّها: مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية والتي تتّصف بعدم الموضوعية والمبنية على توقّعات وتنبؤات وتعميمات خاطئة.

المفاهيم الرئيسية لنظرية العلاج العقلاني الانفعالي وهي:

- يتأثر الأفراد بأفكار الآخرين وبالعواطف السلبية (القلق، الشعور بالذنب، الحقد بدرجة كبيرة).
- إنّ الأحداث الخارجية ليست هي المسؤولة بشكل مباشر عن اضطراباتنا النفسية، لكن طريقة تفكيرنا اتجاهها هي المسؤولة عن ذلك الاضطراب.
- يميل الأشخاص إلى تقدير أعمالهم وسلوكهم على أنّها جيدة أو سيئة ويقدرّون أنفسهم كأشخاص جيدين أو سيئين على أساس إنجازهم للمهام التي يكلفون بها، وتقدير ذاتهم يؤثر في مشاعرهم وتصرفاتهم، حيث تعتبر عملية تقدير الذات إحدى المصادر الرئيسية لاضطراباتهم العاطفية. (النواب، محمد، 2014، ص313).

إنّ العنصر الأساسي في نظرية العلاج العقلاني هو أنّ السلوك الانفعالي للفرد ينتج عن حوار داخلي، فيما يتولّد داخلياً من أفكار في وجدان الفرد حول موضوع معيّن هو الذي يكون مادّة انفعالاته نحو هذا الموضوع، فالفرد يفكر بكلمات وجمل ذاتية، وما يعيشه في أثناء هذا الحوار من مبدعات وتصورات هو الذي يكون انفعالاته الخاصّة ويشكّل سلوكه في المواقف.

وما هو عقلاني يمكن أن يصبح انفعالياً تحت أي ظرف، كما أنّ انفعالات الفرد يمكن أن تكون أفكاراً غير منطقية تحت أي ظرف، وتصبح معتقدات تسيطر على الفرد وتؤدي إلى سلوك التلكؤ لديه، ومن هذه الأفكار: الخوف من الفشل والقلق، فالمعتقدات والأفكار غير المنطقية تتكوّن لدى الفرد من خلال تفاعله مع بيئته، وهذا ما يحدث لديه اضطراباً في التفكير، ويؤدي إلى عدم شروعه لإكمال المهام المطلوبة منه. ويرى (إليس) أنّ هذا الاعتقاد غير المنطقي يُفقد الفرد تقديره لذاته والذي يؤدي إلى تأجيل البدء في العمل أو إكماله، كما أنّ هذه المعتقدات الخاطئة هي اتباع سلوك التلكؤ وتريح المتلكئ لأنّها تبرز تأجيله في إنجاز وإتمام الواجبات. فالأفراد الذين يعتقدون أنّهم غير قادرين على تحمّل الإحباط يلجؤون إلى التلكؤ لتجنب الآثار السيئة لفعل المهمة، بينما يستخدم بعضهم الآخر التلكؤ لكي يعبروا عن مشاعر التأجيل لديهم على نحو غير مباشر من خلال مقاومة التوقّعات الداخلية والخارجية. (عباس،

2017، 37)

الفصل الثالث الإطار النظري

واستناداً إلى هذه النظرية ومن وجهة نظر الباحثة يمكن تفسير التلکؤ بأنه يعود إلى امتلاك الفرد أفكاراً غير عقلانية تدفعه إلى تأجيل إنجاز واجباته الأكاديمية إلى وقت لاحق أو عدم إنجازها، بالإضافة إلى أن الفرد الذي ينجز واجباته بوقتها فإنه يميل لأن يمتلك تقديراً مرتفعاً لذاته، على خلاف المتلکئين الذين يمتلكون تقديراً منخفضاً لذواتهم.

3- نظرية التحليل النفسي:

صاحب هذه النظرية هو (فرويد)، حيث يرى أن التلکؤ عبارة عن سلوك مضطرب له أسباب كامنة ترجع إلى الطفولة، وأنه يرتبط بخبرات الطفولة المبكرة وخاصة الصدمة منها، وإن هذه الخبرات هي التي تشكّل العمليات المعرفية للبالغين. (Sadeghi, 2011, p. 281)

وتؤكد هذه النظرية على دور الوالدين في تطوير التلکؤ لدى البالغين، فهم يضعون أهدافاً غير واقعية لأطفالهم، ويربطون تحقيق هذه الأهداف بحبّ الوالدين وتقبّل الطفل، وهذا ما يجعل الطفل قلقاً، الأمر الذي يؤدي إلى شعوره بعدم الاحترام وانخفاض تقديره لذاته، وعندما يفشل في تحقيق تلك الواجبات المطلوبة منه فإنه يعيد الخبرات والمشاعر المبكرة التي عاشها في الصغر، وكذلك فإنّ مشاعر الغضب من الوالدين على أولادهم تجعلهم يفشلون في التعبير عن أنفسهم، وإنّ فرض آرائهم بالقوة على أطفالهم يجعل هؤلاء الأطفال مجبرين على الاستجابة لهذا الغضب من دون وعي، ويكون التلکؤ عندئذ استجابة لهذا الغضب، فيصبحون نتيجةً لذلك غير قادرين على إنهاء واجباتهم بسبب الصراعات التي كانت مع الوالدين في مرحلة الطفولة. أي يعتقد فرويد أن القلق هو أساس التلکؤ والتهرب من إنجاز الواجبات في وقتها. (Ferrari, Johnson, 1995, 25-41)

4- نظرية الفاعلية الذاتية:

صاحب هذه النظرية هو (باندورا)، حيث يرى أن التلکؤ يتعلّق بالكفاءة الذاتية للفرد، والتي هي معتقدات الأفراد المتعلقة بقدراتهم الخاصة المرتبطة بالإنجاز، مثل معالجة المعلومات والأداء الإنجازي والدافعية وتقدير الذات واختيار النشاطات، لذلك فإنّ هذه المعتقدات مهمة وفق هذه النظرية لإنجازات الفرد للمهام المطلوبة ومواجهة الصعوبات التي تعترضه وقدرته على تغيير سلوكه بما يلائم مختلف هذه المهام. (Bandura, 1997, p. 198)

إذ تعدّ الفاعلية الذاتية مفهوماً مركزياً في نظرية التعلم الاجتماعي لـ باندورا، فهي وسيط معرفي للسلوك، حيث تحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به الفرد ومقدار الجهد الذي سي بذله ودرجة المثابرة التي سيبدئها في مواجهة المشكلات والصعوبات التي تعترضه وتحدد فيما إذا كان سيدرك المهمة التي سيقوم بأدائها كونها فرصة للتعلم أو تهديداً. (أبو غزال، 2013، ص219)

ووفقاً لهذه النظرية يرتبط التلکؤ الأكاديمي بالتفكير غير المنطقي، وأنّ بعض الطلبة يلجؤون إلى هذا السلوك بسبب عدم التنظيم الذاتي وعدم القدرة على ترتيب الأولويات وضعف الفاعلية الذاتية. فالطالب

الفصل الثالث الإطار النظري

إذا لم يكن متأكداً من أنّ ما يقوم به سيحقق النتائج المرجوة فإنّه لن يقوم بأيّ فعل اتجاه المواقف التعليمية الصعبة التي يواجهها، فهو يكتسب المعتقدات المتعلقة بالفاعلية الذاتية من أدائه الفعلي في المواقف التعليمية السابقة، وكذلك من التقدير الذي يستقبله من الآخرين فيما يتعلق بأدائه، لذا فإنّ الطلبة الذين يمتلكون معتقدات إيجابية عن قدراتهم على التعلم (مستوى مرتفع من فاعلية الذات) يتمتعون باستعداد أكبر للتعلم ويكون مستوى التحصيل عندهم أعلى من الطلبة الذين يميلون إلى التلكؤ والمماطلة عن الذين يعترهم الشكّ بقدراتهم على التعلم (مستوى منخفض من فاعلية الذات). (عباس، 2017، ص29)

يؤثر مستوى فاعلية الذات في كمية الجهد الذي يبذله الطالب في إنجاز مهمة ما، كذلك يؤثر في طول مدة المقاومة التي يبذلها الطالب أمام العقبات التي تعترضه. (عبد الهادي، 2010، ص71)

يتضح مما سبق أنّ الطلبة ذوي الفاعلية الذاتية العالية أكثر توجهاً نحو تنظيم ذواتهم، وهم متعلمون وقادرون على إنجاز مهامهم بنجاح، ويتوقعون لأنفسهم النجاح، ويمتلكون ثقة عالية بأنفسهم، وعلى العكس من ذلك فإنّ الطلبة ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة يتجنبون المهام الصعبة ويميلون إلى التصرف بسلوك موجه نحو الأداء والذات، ولا يثقون بقدرتهم على إنجاز الواجبات وتحقيق النجاح.

5- نظرية التحفيز الوقي:

تُنسب هذه النظرية إلى العالم (ستيل Steel - 2007)، الذي يرى أنّ الفرد يلجأ إلى التلكؤ كلما أصبح الموعد النهائي لإنجاز هذا الواجب أطول، فكلما اقترب الفرد من نيل مكافأة تعاظمت هذه المكافأة بعينه وقلّ احتمال التأجيل لنيلها، وإنّ ميل الفرد للتأجيل يعتمد بالدرجة الأولى على المعادلة التي وضعها العالم (استيل) وهي: $U = (E * v) / (P * v)$

حيث تشير (U) إلى مجمل رغبة الفرد في القيام بهذه المهمة، و (E) تشير إلى التوقع، و (P) تشير إلى حساسية الفرد إلى التلكؤ في العقوبة أو المكافأة، بينما تشير (v) إلى مقدار الفاصل الزمني بين أداء المهمة وبين هذه العقوبة أو المكافأة، فمن خلال هذه المعادلة تزداد جاذبية المهمة كلما قصر الفاصل الزمني ما بين أدائها وتلقي العقوبة أو المكافأة. وتؤكد هذه النظرية أنّ الأفراد يسعون إلى تحقيق الأهداف أو تأخير المهمات الواضحة ولكن يميلون إلى التلكؤ في التأجيل عندما تكون هذه المهمات صعبة. وتتمثّل الفرضيات الرئيسة لهذه النظرية بالآتي:

- يرتبط التلكؤ ارتباطاً مباشراً بالتوقع، أي أنّ الأفراد يميلون إلى التلكؤ عندما لا يمتلكون القدرة الكافية لتحقيق أهدافهم.
- يتعلّق التلكؤ بشكل كبير بالحساسية اتجاه التأخير، أي يميل الأفراد الانفعاليون الذين لا يمتلكون السيطرة على النفس إلى التلكؤ أكثر من غيرهم.

الفصل الثالث الإطار النظري

- يرتبط التلکؤ بشكل مباشر بتأخير الوقت، فكلما اقترب الموعد النهائي من تحقيق الهدف في إنجاز المهمة كلما ازداد الجهد المبذول لإنجازها.
 - يتعلّق التلکؤ بشكل مباشر بقيمة المهام، فكلما كان تقييم الأفراد للمهام غير جيد كلما ازدادت فرصة التلکؤ فيها.
 - يرتبط التلکؤ بشكل كبير بنية الفرد اتجاه المهمات، أي عندما ينوي الفرد القيام بالمهام المكلف بها ولكن لا يقوم بإنجازها كما هو متوقع وإنما يميل المتلکئون إلى عدم تحقيق نياتهم فيما هو مطلوب القيام به. (Steel, 2007, p. 64-95)
- هذا وقد اقترح (ستيل) مجموعة من العوامل التي تؤثر في استجابات الأفراد المتعلقة بالتلکؤ الأكاديمي وهذه العوامل هي:

(1) النفور من المهمة:

يرتبط التلکؤ الأكاديمي بالنفور من المهمات غير السارة عندما يمتلك الطلبة القدرة لكن لا تكون لديهم الرغبة للمثابرة في المهمة التي تحمل القليل من المتعة، وفي هذه الحالة تكون الرغبة نحو المهمة ضعيفة.

(2) الخوف من الفشل:

يكون هذا الميل مرتبط مع الشك الذاتي، ويرجع الخوف من الفشل إلى أنّ الطالب لا يستطيع الوصول إلى ما يتوقعه الآخرون عنه أو توقعاته عن نفسه أو بسبب الخوف من الأداء السيء. (Solomon, Rothblum, 1994, p. 508)

(3) الاكتئاب:

يرتبط هذا الميل بالحالة المزاجية التي يكون فيها الفرد والمتمثلة بنقطة تحوّل مزاج الفرد إلى عدم البدء في إنجاز المهمات، وفي هذه الحالة يكون اهتمام الشخص قليلاً في الاستجابة لأي شيء.

(4) التمرد:

يمكن أن يكون التلکؤ استجابة لموقف أو حالة عندما يشعر الفرد بأنّ المهمة غير ضرورية أو غير منصفة وهذا يؤدي إلى التمرد، وبالتالي تكون الاستجابة مناسبة لحدوث التلکؤ خاصّة عندما يكون لدى الفرد القليل من الرغبة في إنجاز هذه المهمة.

(5) إدارة الوقت:

إحدى مصادر التلکؤ الأكاديمي هو سوء إدارة الوقت، إذ يشير المتلکئون إلى أنهم غير قادرين على تنظيم الوقت بحكمة، وهذا يتضمن غموض الأولويات والأهداف إذا شعر المتلکؤ بالارتباك عندما يعمل على مهمة ما، ونتيجة لذلك يؤجل إنجاز واجباته الأكاديمية ويركّز على نشاطات غير منتجة.

(6) الاندفاعية:

إنَّ الأفراد الاندفاعيين هم أكثر ميلاً للتلكؤ وأكثر انشغالهم في رغباتهم الآتية بدلاً من رغباتهم المستقبلية، لذا فهم يركّزون انتباههم على ما هو متعلّق باللحظة الآتية أي يكون اختيارهم للبدائل الآتية وهي أكثر جاذبية وخطورة. (Steel, 2007, p.66).

من خلال النظريات آنفة الذكر يمكن القول بأنَّ الأفراد يتلكؤون بسبب أفكارهم اللاعقلانية وامتلاكهم بعض سمات الشخصية كالعصابية والقلق والارتباك والاكتئاب والاندفاعية والإحباط، بالإضافة إلى أنَّ الوقت يدركهم دون إنجاز ما هو مطلوب منهم، كما أنهم لا يبذلون من الجهد ما هو كافٍ للوصول إلى مرحلة التدفق والانغماس في النشاط الذي يفترض القيام به، بالإضافة إلى نقص الدافعية اللازمة لذلك.

خصائص ذوي التلكؤ الأكاديمي:

تناولت العديد من الدراسات ظاهرة التلكؤ الأكاديمي، وأظهرت خلالها العديد من السمات والخصائص التي يتمتع بها الأشخاص المتلكؤون، فالشخص المتلكؤ تراوده أحلام اليقظة والشرود الذهني وذلك أثناء الاستعداد لامتحان، كما أنه يميل إلى القيام بأشياء غير ضرورية، ويتجنب الجلوس للدراسة، ويعاني صعوبة في تنظيم وقت الدراسة، فيكثر من الزيارات، ومشاهدة التلفاز، ويبالغ في ترتيب طاولة الدراسة، كما أنَّ لديه رغبة شديدة في النوم، فهو شخص يتخذ من التأجيل سبيلاً له في الحياة (التميمي، 2012، ص20).

ويبالغ الشخص المتلكؤ في تقدير الوقت اللازم لإكمال الواجب الدراسي بطريقة معقولة، ويتصف بتدني مستوى الثقة بالنفس لديه، وارتفاع مستوى سمة القلق والاكتئاب والكبت والعصاب والنسيان وعدم التنظيم، وانعدام المنافسة وفقدان الطاقة (Ferrari, 1991, p. 1211).

كما تزداد احتمالية انسحاب الأشخاص المتلكؤون من المقرر الدراسي الذي يعتمد على السرعة الذاتية، وهم يعيشون في صراع نفسي قوي عندما يتعلّق الأمر باتخاذ قرار معيّن، ويكون مستوى تقدير الذات لديهم منخفضاً، الأمر الذي يؤدي بهم إلى عدم القدرة على اتخاذ القرار، وتعرضهم إلى اضطراب انفعالي وسوء تكيف مرضي من أجل التعامل مع هذه الصراعات. (Effert, Ferrari, 1989, 151-161).

هذا ويشترك المتلكؤون في العديد من الصفات المرتبطة بسلوكيات إعاقّة الذات، حيث وجد (Ferrari, 1991) أنَّ المتلكئين أظهروا انخفاضاً كبيراً في تقدير الذات وقلقاً اجتماعياً أكثر من الأشخاص غير المتلكئين، بالإضافة إلى أنَّهم أظهروا ارتباكاً في الذات، وإنَّهم ينغمسون في استراتيجيات إعاقّة الذات بشكل أكبر من غير المتلكئين، ولدى الأشخاص المتلكئين وعي اجتماعي أكثر من غير المتلكئين. (Ferrari, 1991, p. 247).

الفصل الثالث الإطار النظري

ويميل كثير من الطلبة أثناء أدائهم في المقررات التي تعتمد على التعلم الذاتي إلى التلکؤ في المهام، وذلك عندما يُمنحون الفرصة في اختبار سرعتهم الذاتية في التعلم في مقرر ما. (Robert, 1984, p. 41).

ويمتلك الأشخاص المتلكئون من وجهة نظر (لاي - Lay)، إما نظرة تشاؤمية شديدة لمشروعاتهم ومبالغة في تقدير الوقت الذي يحتاجونه في إكمال مهامهم، أو نظرة تفاؤلية شديدة وعدم تقدير الوقت اللازم لإكمال المهام بطريقة معقولة. (Ferrari, 1991, p. 455).

مما سبق يمكن القول بأنّ هناك عدد من الخصائص التي يتصف بها الأشخاص المتلكئون، كالقلق وعدم القدرة على تنظيم أوقات الدراسة، والانشغال في الأمور غير الضرورية، بالإضافة إلى امتلاكهم نظرة تشاؤمية وتدني في تقدير الذات وضعف الثقة بالنفس، ويمكن إضافة بعض الخصائص مثل الانخفاض في مستوى الذكاء وعدم القدرة على الانتباه أثناء الدرس، وسرعة تشتت الذهن، والإحباط المتكرر.

التأثيرات السلبية الناجمة عن التلکؤ الأكاديمي:

يؤثر التلکؤ الأكاديمي في جوانب عدّة من حياة الطلبة، وينتج عنه نتائج سلبية، فهو يؤثر في تحصيلهم ودرجاتهم، وفي أدائهم الأكاديمي، وهذا يترتب عليه العديد من المشكلات والضغوط النفسية والأكاديمية. فالتلکؤ يمنع الطلبة من الوصول إلى أهدافهم، وهو ما يولّد لديهم مشاعر الضيق والقلق نتيجة لتراكم الواجبات، كما يمنعهم من التقدّم في الحياة بسبب ما يؤدي إليه التلکؤ من مشكلات، فهو يؤدي إلى ضعف التركيز أثناء أداء المهام الأخرى، أو إلى عدم القدرة على إكمال إنجاز مهمة محددة، الأمر الذي يؤثر في جودة العمل في مختلف مجالات الحياة الأخرى. (Saleem, Rafique, 2012, p. 50).

وقد توصّل كلٌّ من (بوركا Burcka ويونس Yunas - 1983) إلى وجود علاقة بين التلکؤ الأكاديمي وتقدير الذات لدى الطلبة، فالشخص المتلکئ يبدأ بالشعور بالضعف واليأس وتضعف ثقته بنفسه ويعاني من التشاؤم فيما يتعلق بالمستقبل، كما يتجنب المتلكئون الحديث عن قدراتهم ويميلون إلى المهام التي لا تتطلب تحمل مسؤولية، إنما يكتفون باتباع التعليمات والأوامر، ويركّزون على الماضي ولا ينجزون الأعمال المطلوبة منهم، وهم غير قادرين على تنظيم وتقدير الوقت بشكل مناسب، أي أنّ المتلكئين يعانون من تدني تقدير الذات وضعف الثقة بقدراتهم بالإضافة إلى الصراع بين دوافعهم ورغباتهم.

وتتمثل التأثيرات السلبية للتلکؤ الأكاديمي أيضاً بفقدان التركيز والتفكير في المهمة المؤجلة التي تؤدي إلى الشعور بالحزن وضعف الثقة بالنفس والإحباط، بالإضافة إلى عوامل عاطفية أخرى تتعلّق بالشخص نفسه. (Sepehrian, Lotf, 2011, p.2988).

ويواجه المتلكئون حالات مختلفة من القلق وفقاً لمدى تلکؤهم، بحيث يتوجب عليهم استخدام استراتيجيات تحمّل مختلفة، وتتضمّن استراتيجيات تحمّل الضغط النفسي لدى المتلكئين وفقاً لـ (توكمان Tuckman و لازاروس Lazarus) استراتيجيتين هما:

الفصل الثالث الإطار النظري

- استراتيجية التحمل الموجّه للمهمة: وهي عملية يحاول فيها الأفراد تحمّل مصادر الإرهاق من خلال الاقتراب من المشكلة وردّة الفعل النشط للمشكلة من أجل حلها.
 - استراتيجية التحمل الموجّه للعاطفة: وهي عملية يحاول فيها الفرد تعديل حالات القلق الضاغطة وخفض حالات القلق النفسي لديه. (Sepehrian, Lotf, 2011, p.2988)
- هذا ولا يولي الشخص المتلكّئ الأهميّة اللازمّة لإنجاز الواجبات والمهمّات الأكاديمية، بالإضافة إلى أنّه يُسرف في إضاعة وقته، وفي معظم الحالات يبقى المتلكئون مستعدين للعمل لكنهم يتجنبون المهمات. (Saleem, Rafique, 2012, p.50)

وبشكل عام، ينتج عن التلكؤ الأكاديمي نتائج سلبية عديدة مثل: العصاب، الاكتئاب، الاندفاع، التجنب، تأجيل المهمات، فاعلية الذات المنخفضة، عدم القدرة على ضبط النفس، ضعف الانتباه، قلة التنظيم، تدني مستوى دافعية الإنجاز، الأداء الأكاديمي السيء. كما يؤدي تكرار تأجيل إنجاز المهمات الأكاديمية إلى التوتر والإحساس بالذنب، والتراجع في إنتاجية الشخص، بالإضافة إلى معاناة الشخص المتلكّئ من الرفض الاجتماعي نتيجةً لعدم قدرته على تحمل المسؤوليات والالتزامات، فكلّ هذه المشاعر من شأنها أن تؤدي إلى مزيد من التلكؤ والتأجيل وبالتالي يصبح من الصعب حلّ هذه المشكلة. (Lakshminarayan, et al, 2011, p.524).

يُلاحظ مما سبق بأنّه من أكثر التأثيرات السلبية شيوعاً بين المتلكئين هي: إضاعة الوقت، الضغوط النفسية، الشعور بالقلق والضيق، انخفاض مستوى التحصيل، ضعف الثقة بالنفس، انخفاض مستوى فاعلية الذات، تجنب المهمات الأكاديمية، كما يمكن أن يؤثر التلكؤ الأكاديمي في حياة الأفراد الاجتماعية وعلى علاقاتهم بأسرهم وأصدقائهم.

قياس التلكؤ الأكاديمي:

من الدراسات المبكرة التي عنيت بقياس التلكؤ الأكاديمي دراسة (Solomon & Rothblum, 1984)، حيث قام الباحثان بإعداد مقياس تقييم الذات لدى الطلبة، ويتألف المقياس من قسمين:

القسم الأول: ويقيس مدى انتشار التلكؤ الأكاديمي بين الطلبة في ستة جوانب هي:

- كتابة حلقات البحث (الأوراق الفصلية).
 - الدراسة لامتحان.
 - إنجاز الواجبات الأسبوعية.
 - أداء المهام الإدارية.
 - حضور المحاضرات.
- أداء المهام الأكاديمية بشكل عام (Solomon, Rothblum, 1984, p.504).

القسم الثاني: ويتضمن أسباب التلکؤ المحتملة في أداء المهمات وهذه الأسباب هي: قلق التقويم، الكمالية، الصعوبة في اتخاذ القرارات، الاعتمادية والسعي لطلب المساعدة، تجنب المهمة وتدني الإحباط، ضعف الثقة بالنفس، الكسل، نقص الطاقة، الخوف من الفشل، الميل للشعور بالتدفق، عدم القدرة على تنظيم الوقت بشكل جيد، رفض الخضوع للسيطرة، الخطر، تأثير الند. (Solomon, 1984, p.504).

ثم جاء بعد ذلك المقياس الذي أعده (توكمان, Tuckman, 1991) والذي يعتمد على التقرير الذاتي، ويتكون من (25) عبارة، ثم يلي ذلك المقياس الذي أعده (ستنتن ولاي وفلات, Staintan, Lay, Flett, 2000) بعنوان القائمة المعرفية للتکؤ ويتكون المقياس من (18) عبارة. ويوجد أيضاً مقياس ولكر (Wikr, 2001)، وكيلي (Kely, 2003)، وبيج (Page, 2004)، ويعقوب (Yeakub, 2004). هذا ويوجد نوع من القياس للتکؤ الأكاديمي ذو طبيعة موضوعية، وذلك من خلال تسجيل الوقت الذي يستغرق بين تاريخ إعطاء الواجبات وبين وقت البدء والانتهاؤ من الواجبات وتسليمها (التميمي، 2012، ص21).

علاج التلکؤ الأكاديمي:

نظراً لانتشار التلکؤ الأكاديمي بين طلبة الجامعة، ولما له من تأثيرات سلبية على تحصيلهم الأكاديمي، فقد أصبح من الضرورة مساعدة الطلبة في التغلب على مشكلة التلکؤ، حيث أكد على ذلك (Buckies) الذي قام بإجراء دراسة تناولت احتياجات الإرشاد النفسي والشخصي لدى طلبة الجامعة، وبينت الدراسة أن الطلبة بحاجة إلى الإرشاد في مجالات متنوعة تتمثل في تحسين مهارات الاستذكار لديهم، بالإضافة إلى تعلم استراتيجية أخذ الامتحان، ومهارة تنظيم الوقت، كل ذلك من أجل التغلب على مشكلة التلکؤ الأكاديمي الذي يعاني منه الطلبة. (التميمي، 2012، ص212).

كما يمكن التغلب على مشكلة التلکؤ الأكاديمي من خلال تنمية استراتيجيات المواجهة المعرفية والسلوكية والدافعية. (Schubert, Stewart, 2000, p. 39).

وقد أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى التقليل من سلوك التلکؤ وتعديله، وذلك عن طريق برامج إرشادية متنوعة، ومن هذه الدراسات دراسة (Lu, 1979) والتي استخدم فيها الباحث الاختبارات الأسبوعية بوصفها حافزاً لتشجيع الطلبة على التقليل من سلوك التلکؤ، وهناك أيضاً دراسة توكمان التي هدفت إلى تحديد مدى فاعلية الاختبارات بالمقارنة بالواجبات المنزلية للتغلب على التلکؤ. (التميمي، 2012، ص23).

ثانياً: دافعية الإنجاز Achievement Motivation

تمهيد:

يرجع استخدام مصطلح دافعية الإنجاز في علم النفس إلى (آدلر - Adler)، الذي أشار إلى أنّ الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، كما ويعتبر (موراي Murray) أول من قدّم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز بشكل دقيق - وذلك في دراسته التي جاءت تحت عنوان (استكشافات في الشخصية - 1938)، بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية والتي عرض فيها موراي عدة حاجات نفسية من بينها الحاجة إلى الإنجاز. (انجلر، 1991، ص213).

وبذلك يكون موراي هو من الأوائل الذين أفسحوا المجال أمام الباحثين لدراسة دافعية الإنجاز، حيث جاء (ماكيلاند McClelland) وزملاؤه ليقدموا إسهاماتهم في هذا المجال، فقاموا بوضع مصطلح دافعية الإنجاز بدلاً من الحاجة إلى الإنجاز. (الصباحية، 2013، ص30)

وإنّ أبرز إسهام لـ (موراي) في مجال دافعية الإنجاز، هو إرساء قواعد قياس دافعية الإنجاز وذلك من خلال اختبار تفهم الموضوع (TAT)، ويتكون هذا الاختبار من عدد من الصور باللونين الأبيض والأسود، والتي يتم عرضها على المفحوص ليقوم بتكوين قصة عن كل صورة، حيث يُسقط بذلك مشاعره وحاجاته من خلال القصة التي يقوم بتأليفها، بعد ذلك يقوم الباحث باستنتاج بعض خصائص المفحوص والتي من بينها خاصية دافعية الإنجاز. كذلك الأمر قام (ماكيلاند) وزملاؤه بإعداد صورة جماعية لاختبار تفهم الموضوع، ومن ثمّ قاموا بصياغة نظرية في الدافعية من خلال قياس مضمون الخيالات في القصص التي يرويها المفحوصون، حيث يمكن استنتاج عدد من الدوافع، لكنّ تركيزهم واهتمامهم كان موجهاً نحو دافعية الإنجاز. (الصباحية، 2013، ص31).

ويشير (ماكيلاند-1985) إلى أنّ دافعية الإنجاز عبارة عن تكوين افتراضي يعني الشعور بالأداء التقني حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، ويعكس هذا الشعور مكونين أساسيين هما: الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، من خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين. كما يؤكد (أتكينسون) أنّ الدافع للإنجاز هو استعداد نسبي في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته لتحقيق النجاح الذي يترتب عليه نوع من الإشباع. (البرعاوي، السحار، 2008، ص10).

ويمثل دافع الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، فقد برز كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل يمكن اعتباره أحد منجزات الفكر النفسي المعاصر. (الصافي، 2001، ص65).

ففي بداية النصف الثاني من القرن الحالي اتّجه العلماء إلى دافعية الإنجاز، لكونها بُعداً مهماً من أبعاد الدافعية العامّة للإنسان، وغالباً هناك اتفاق بين علماء النفس على أهمية دور الدوافع في تحريك السلوك

الفصل الثالث الإطار النظري

الإنساني بصفة عامة، وفي التعلم والتحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي بصفة خاصة. (سالم وآخرون، 2012، ص83).

هذا ويعدّ دافع الإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف، فالأفراد الذين لديهم دافعاً مرتفعاً للتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم وفي مواقف متعددة من الحياة (السنباطي وآخرون، 2010، ص341).

وللدوافع أهمية بالغة في إثارة ميل الفرد نحو التعلم، فهي من الشروط الأساسية لتحقيق الهدف من عملية التعلم، سواءً في تعلم أساليب التفكير أم تكوين الاتجاهات والقيم أم تحصيل المعلومات أم في حلّ المشكلات. (الشرقاوي، 2001، ص244).

ويعبّر دافع الإنجاز عن الطاقات الكامنة في الإنسان الذي يدفعه ليقوم بسلوك معيّن في العالم الخارجي، وترسم له سلوكاً معيناً وأهدافاً وغايةً لتحقيق أفضل تكيف ممكن مع البيئة. كما يتمثل دافع الإنجاز في الحرص على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة والسيطرة على البيئة الفيزيائية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، والقيام بعمل الأشياء الصعبة على نحو جيد وسريع وبطريقة استقلالية والتغلب على العقبات والصعوبات، وبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم. (الخولي، 2002، ص207).

ويمكن القول بأنّ دافعية الإنجاز قد حظيت باهتمام كبير من قبل علماء النفس، لكونها من أهمّ الدوافع النفسية، والتي تعبّر عن حاجة ذاتية داخلية تتصل بالقوى والرغبات الداخلية لدى الأفراد والمتمثلة في رغبتهم بالتميّز والإبداع، ويظهر عليهم ذلك ذاتياً لكونهم يفضلون الأعمال ذات الطبيعة غير الروتينية والتي تتّصف بنوع من التحدي والمنافسة.

تعريف دافعية الإنجاز:

لقد اختلف الباحثون في تعريفهم لدافعية الإنجاز باختلاف توجهاتهم النظرية وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية. حيث يعرف الدافع بأنّه حالة من الإثارة أو التنبيه داخل الفرد تؤدي إلى سلوك باحث عن الهدف، وتنتج هذه الحالة بشكل عام نتيجةً لوجود حاجة ما تعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه. (الخولي، 2002، ص205).

بينما تعرّف الدافعية بأنّها قوة دافعية تؤثر في تفكير الفرد وإدراكه للأمور والأشياء، كما توجّه السلوك الإنساني نحو الهدف الذي يشبع حاجاته ورغباته. (يونس، 2012، ص14).

أمّا دافعية الإنجاز فقد عرّفها (موراي) بأنّها: رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح أو بذل الجهد لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك. (الصباحية، 2013، ص31). أو هي: قدرة الفرد على تحقيق مهمة صعبة أو السيطرة على بعض الظروف والعوامل المادية

الفصل الثالث الإطار النظري

أو المعنوية، أو أن يتغلب على العقبات والصعوبات التي تواجهه لتحقيق ذلك، وأن يتفوق الفرد على نفسه وعلى الآخرين من خلال تحدي الصعوبات وتنمية ثقته بنفسه واعتباره من خلال تحقيق مواهبه. (Petri, Govern, 2004, p.35).

بينما يعرف أتكسون دافعية الإنجاز بأنها استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدّد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بلوغ هدف يترتب عليه درجة معينة من الإشباع وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى معين للامتياز. (عبد الحميد، 2003، ص3).

ومن وجهة نظر ماكيلاند فإنّ دافعية الإنجاز تشير إلى استجابة التوقع للأهداف الإيجابية أو السلبية التي تنشأ في المواقف التي تتضمن السعي لمستوى معين من الامتياز أو التفوق، حيث يُقوّم الأداء على أنه نجاح أو فشل. (الهلول، 2011، ص171). وهي تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، و يعكس هذا الشعور مكونين أساسيين هما: الرغبة في النجاح والخوف من الفشل من خلال سعي الفرد لبذل أقصى درجات الجهد والكفاح من أجل النجاح وبلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين. (شواشرة، 2007، ص3).

ويرى ماكيلاند أنه نظراً لكون كلّ من هذين المكونين تكويناً فرضياً فإنّه لا يمكن ملاحظتهما، إنّما يُستدل عليهما من خلال الأداء الظاهر للفرد أو من خلال الشواهد السلوكية وذلك من خلال ما يلي:

- زيادة مقدار الطاقة والجهد المبذول.
 - زيادة توتر الفرد نتيجة لهذه الحاجة.
 - تنظيم السلوك وتوجيهه بحيث تكون الاستجابة موجهة نحو تحقيق الهدف.
 - التكيف للظروف الخارجية، حيث إنّ التغير في مستوى المثيرات والمعززات التي يتعرض لها الفرد تجعله يغيّر من استجاباته بما يلائم التغير في المثيرات. (الصباحية، 2013، ص32-33).
- كما يعرف (فيرنون Vernon - 1973) دافعية الإنجاز بأنها: الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهي هدف ذاتي تنشّط السلوك وتوجّهه، وهذا تعتبر من السلوكات المهمة للنجاح في العمل. ويشير (نيكولاس Nicholles) إلى أنّ سلوك الإنجاز هو: سلوك موجّه لتنمية أو إظهار قدرة التشخيص العالية، وتجنب إظهار قدرة منخفضة، أي أنّ الأشخاص الذين يرغبون في النجاح في مواقف الإنجاز يميلون إلى تجنب الفشل كي لا يتّسموا بقدرة منخفضة. (عفيف، 2014، ص154).
- ودافعية الإنجاز هي: دافع مركّب يتمثّل في حرص الفرد على إنجاز المهام التي يراها الآخرون صعبة والتغلب على العقبات والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم. (الزيات، 1996، ص455).

بالإضافة إلى ذلك يعرف (فيروف Veroff - 1969) دافعية الإنجاز بأنها الميل أو النزعة العامة للسلوك فيما يتعلق بأهداف الإنجاز، ويميّز فيروف بين نمطين من دافعية الإنجاز هما:

الفصل الثالث الإطار النظري

- دافعية الإنجاز الاستقلالية: ففي هذا النمط يتنافس الفرد مع معاييرهِ هو أي المعايير الشخصية التي يراها الفرد أساسية بالنسبة له.
- دافعية الإنجاز الاجتماعية: وفي هذا النمط يكون التنافس مع المعايير التي يضعها الآخرون، أي أنّ الامتياز يستند إلى المقارنة الاجتماعية.
- أما أوزوبل فيرى أنّ دافع الإنجاز هو الدافع الأساسي للتعلم، وله ثلاثة مكونات هي:
 - الدافع المعرفي: والذي ينبثق من حاجة الفرد للمعرفة ورغبته في التغلب على المشكلات، وينخفض هذا الدافع عند حل المشكلة.
 - الدافع لإثراء الذات: ويتم ذلك من خلال الإنتاج لكونه الوسيلة لحصول الفرد على مكانة اجتماعية مرموقة.
 - الحاجة إلى الانتماء للجماعة واكتساب رضا الأقران وتقبلهم. (أحمد، 2008، ص 23-24).
- ودافعية الإنجاز عبارة عن عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه ويحقق منه التكامل، ولا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما يتم استنتاجه من السلوك أو نفترض وجوده حتي يمكننا من تفسير السلوك. (ملحم، 2001، ص 79).
- كما يتمثل دافع الإنجاز في الرغبة بالقيام بعمل جيد والنجاح فيه، حيث تتميز هذه الرغبة في الطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة في العمل بشكل مستقل وفي مواجهة المشكلات وحلّها وتفضيل المهمات التي تتطلب على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تتطلب على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جداً. (شحادة، 2011، ص 16).

نشأة دافعية الإنجاز:

قد تنشأ الدافعية داخلياً وتسمى عندئذٍ بالدافعية الداخلية، وهي التي تحدث عندما يكون لدى الفرد الرغبة الداخلية التي تدفعه لفعل شيء ما، إما لأنّ هذا الفعل سيحقق له الشعور بالسعادة أو اللذة، ولهذا الفعل أو السلوك أهمية خاصة بالنسبة للفرد، ويكون ذا دلالة أخلاقية خاصة. كما قد تكون الدافعية خارجية، وهي التي تحدث عندما يكون الطالب مجبراً على أداء شيء ما، أو القيام بسلوك معين بسبب تأثير بعض العوامل الخارجية عليه مثل الحصول على درجات مرتفعة في الامتحان، أو الحصول على مكافأة مادية. (أحمد، 2008، ص 24).

وهناك أيضاً الدافعية المُستدخلة التي أضافها (ليبر، Lepper - 2005) وتشير هذه الدافعية إلى الدوافع التي كانت خارجية المنشأ، ومن ثمّ تم استدخالها بمرور الوقت لتصبح جزءاً من أهداف الفرد أو من منظومته القيمية. (Lepper, Iyengar, 2005, p.193).

الفصل الثالث الإطار النظري

هذا وقد أكد (جلاسر, 1990 - Glasser) أن جميع الدوافع التي تتبع من رغبة الفرد في إشباع خمس حاجات أساسية هي: البقاء على قيد الحياة، الحب، القوة، المتعة، الحرية. وجميع هذه الدوافع هي دوافع داخلية المنشأ. (Glasser, 1990, p.39).

ومن وجهة نظر (مورجان - Morgan) فإنّ الدافعية هي مفتاح لكلّ الخبرات التعليمية، وأنّ درجة صعوبة المهمة ليس بالشيء المهم، وإنّما الأهم هو وجود الدافعية الداخلية التي تعدّ القوة الدافعة وراء قدرة الطالب في الحصول على المعلومة أو القيام بالمهمة، ومدى رغبته في تحقيق الفهم.

وهذه الدافعية الداخلية يعرفها (فلورا - Flora) بأنّها: ذلك السلوك الذي يظهر عندما ينخرط الفرد في نشاط ما من أجل ذلك النشاط ذاته وليس من أجل شيء آخر، أما الدافعية الخارجية فهي ذلك السلوك الذي تحكمه الحوافز والبواعث الخارجية ولا تشكل جزءاً من ذلك النشاط. (Flora, Flora, 1999, p.4) غالباً ما تكون الدافعية الخارجية ومعززاتها سبباً في ظهور الدافعية الداخلية لدى الطلبة، حيث يطرّو هؤلاء الطلبة نوعاً من الحب العميق لمادة علمية ما على الرغم من أنّ الحافز الأول لدراستها كان دافعاً خارجياً ذو عائد مادي ملموس. (Clement, et al, 1999, p.23).

وتمثّل الدافعية الخارجية واحدة من أقوى الطرق وأهمّها لتعليم الطلبة، لأنّها ترتبط بالثبات في الأداء، كما أنّها تؤدي إلى تطوير التفكير الابتكاري والحصول على مستويات عليا من التذكّر فضلاً عن أنّها تساعد في تحسين الصحة الجسدية والنفسية. (أحمد، 2008، ص25).

مكوّنات دافعية الإنجاز:

تتكوّن دافعية الإنجاز الأكاديمي من أنماط مختلفة من السلوك مما دفع الباحثين إلى دراسة العلاقات التي تربطها بمتغيرات بيئية وتربوية ونفسية، خاصةً وأنّ دافعية الإنجاز ذات طبيعة قابلة للنمو والتطور من خلال البيئة التي يعيش فيها الطالب ومدى تفاعله معها، ونظراً لوجود هذه العلاقات وتفاعلاتها فإنّ دافعية الإنجاز تتكوّن من عدّة مكوّنات هي:

- ❖ الطموح الأكاديمي: ويمثّل الطموح الأكاديمي مستوى الإنجاز الذي يرغب الطالب في الوصول إليه أو الذي يشعر بأنه يستطيع تحقيقه.
- ❖ التوجّه نحو الهدف: ويعبر ذلك عن مدى زيادة ميل الفرد نحو الإقدام اتجاه الهدف عن ميله عن الإحجام عنه.
- ❖ التوجّه نحو التحصيل: وهو شعور الفرد بميل قوي نحو تحقيق النجاح في كل إنجاز يقوم به من أعمال الحياة (المرجع السابق، ص36).
- ❖ الدافع المعرفي: وهو عبارة عن الحاجة إلى المعرفة والفهم والإتيقان وحل المشكلات، وينشأ هذا الدافع من خلال عملية التفاعل المتبادلة بين الطالب والمهمة الموكلة إليه، مما يجعله مدركاً لمتطلبات هذه المهمة ويحاول السيطرة عليها. (عريفج، 2000، ص201).

الفصل الثالث الإطار النظري

من جانب آخر يحدّد أوزيل Ozil مكونات دافعية الإنجاز بثلاثة معطيات هي:

- ❖ الحافز المعرفي : ويعبّر عن حالة الانشغال بالعمل، وأنّ الفرد أو الباحث يحاول إشباع حاجاته لكي يعرف ويفهم، وتكمن مكافأة اكتشاف معرفة جديدة في كونها تعينه على أداء ما يقوم به من مهام بكفاءة عالية.
- ❖ تكريس الذات: أي توجّه الأنا أو الذات، وهو رغبة الفرد في الحصول على مزيد من السمعة والمكانة التي يحققها عن طريق آرائه المميزة، والتزامه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها بشكل يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.
- ❖ دافع الانتماء: ويتمثل في سعي الفرد للحصول على الاعتراف والتقدير عن طريق نجاحه الأكاديمي ومختلف الأداءات، ويكمن هنا دور الوالدين كمصدر أولي في إشباع حاجات دافع الانتماء، ثم يأتي دور الأطراف المختلفة التي يتعامل معها الفرد، ويعتمد عليهم في تكوين شخصيته، ومن بين هذه الأطراف المؤسسات التعليمية المختلفة (خليفة، 2000، ص71).

أنواع دافعية الإنجاز:

لقد ميّز (فيروف Veruv) نوعين من دافع الإنجاز هما:

- ❖ دافع الإنجاز الذاتي: ويقصد به تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.
- ❖ دافع الإنجاز الاجتماعي: ويخضع هذا الدافع إلى معايير يقوم الآخرون برسمها، ويتم قياسه في ضوء هذه المعايير، أي أنه يخضع لمعايير المجتمع، ويبدأ هذا الدافع بالتكوّن في مرحلة ما قبل المدرسة (خليفة، 2000، ص71).

العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

من المتوقّع أنّ الأشخاص ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة يكون إدراكهم للأشياء التي يقومون بها أو التي يطمحون إلى الوصول إليها واضحاً مقارنة بذوي دافعية الإنجاز المنخفضة، ويعود السبب في ذلك إلى عدة عوامل أهمها:

1- عوامل شخصية: وتتمثل هذه العوامل بـ:

1-1 المتغيرات النفسية والعقلية: وتشمل هذه المتغيرات:

- تقدير الذات: حيث يعتبر مفهوم الفرد لذاته ومدى اعتقاده وثقته بقدراته واستعداداته، من أهمّ العوامل المهمّة التي تؤثر في سلوك الإنجاز لدى الفرد من حيث الاختيار والمثابرة أو نوعية الأداء، فالفرد الذي يمتلك تقديراً ذاتياً إيجابياً للأداء يتوقع أن يؤديه بقدر كبير من الحماس والمثابرة والثقة بالنفس، أما إذا كانت قدراته لا تسمح له بأداء ذلك فهذا يؤثر سلباً في سلوكه الإنجازي. (كريم، 2012، ص78).

الفصل الثالث الإطار النظري

- الحاجة إلى الإنجاز: يمكن أن يتميز السلوك الإنجازي للفرد بدرجة عالية نحو موقف معين مقارنة بموقف آخر، وهذا يتوقف على قيمة الحافز الذي يحصل عليه في ضوء احتمال النجاح أو الفشل، ويؤثر مستوى الحاجة إلى الإنجاز في سلوك الفرد من حيث تحمل المبادرة والإقبال عليها وتطوير الأداء (كريم، 2012، ص78).

1-2- الفروق بين الجنسين:

توصلت الدراسات التي قام بها ماكيلاند وزملاؤه إلى وجود فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز لصالح الذكور، لكن في دراسات لاحقة تبين أن دافعية الإنجاز لدى الإناث مرتفعة أكثر منها لدى الذكور، فقد قدمت مارتينا (هورنر Horner) دافعاً جديداً هو دافع الخوف من الفشل، بحيث افترضت أنه استعداد ثابت نسبياً في الشخصية لدى الإناث خاصة عند مواجهة المواقف المرتبطة بالإنجاز النفسي. وهنالك العديد من الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز من هذه الدراسات دراسة براون وآخرون، حيث قاموا بإعادة دراسة (هورنر) من أجل التأكد من افتراضها وتبين لهم عدم وجود اختلاف بين استجابة كل من الذكور والإناث، بينما توصل (إلكاند Elkand) في دراسته إلى أن الذكور بصفة عامة يحققون درجات أعلى في مستوى دافعية الإنجاز منه لدى الإناث. (المرجع السابق، ص80).

1-3- العمر الزمني:

حيث توصلت (فيروف) إلى وجود تحفيز بين الدافع الذاتي والدافع الاجتماعي في دافعية الإنجاز، بحيث ينبع الأول من داخل الفرد ويخضع لمقاييس شخصية يحددها الفرد لنفسه، بينما يخضع الثاني لمعايير يرسمها الآخرون، وكلا الدافعين يندمجان مع تقدم السن في دافع واحد للإنجاز، ويكون هذا الدافع مرتفعاً بشكل كبير بين عمر (21) حتى (24) سنة وبين (35) و (50) سنة.

2- العوامل الأسرية:

يعدّ التدريب على الاستقلالية كسلوك تربوي أحد أهمّ العوامل الأسرية التي تؤثر في دافعية الإنجاز، فقد توصلت بعض الدراسات التي تناولت العلاقة التفاعلية بين الآباء والأبناء، والدراسات التي اهتمت بالتربية الأسرية إلى بعض الحقائق المرتبطة بتطور هذا الدافع، إذ أكدت أن الأسلوب التربوي الذي يجعل من الاعتماد على النفس إحدى المبادئ في تربية الطفل يكون له أثر على تنمية دافعية الإنجاز. (المرجع السابق، ص81).

مما سبق يمكن القول بأن من أهمّ العوامل التي تؤثر في دافعية الإنجاز هي عوامل شخصية تتمثل في قدرات الفرد العقلية كالذكاء والتركيز، وثقة الفرد بنفسه وتقديره لذاته، بالإضافة إلى العمر الزمني، وعوامل بيئية تتمثل في نوعية البيئة التي ينشأ فيها الفرد وتفاعله مع الأشخاص المحيطين به والأسلوب التربوي للأبوين. ويمكن إضافة عوامل أخرى تؤثر في دافعية الإنجاز مثل: التشجيع من قبل الأهل والمدرسين،

الفصل الثالث الإطار النظري

وجود مستوى عالٍ من الطموح، تمتع الفرد بالصحة النفسية والجسدية وتمتعته كذلك بالانحزان الانفعالي والثقة بالنفس.

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

1- نظرية موراي Murray:

لقد كان (موراي) أول من قدّم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز، فقد حدّد قائمة تشتمل على (28) حاجة ذات أصل نفسي من بينها الحاجة إلى الإنجاز، ويؤكد في تفسيره للسلوك على أهمية خبرات الطفولة المبكرة، إذ يرى أنّ الحاجة إلى الإنجاز تُحدّد بالرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة وعلى نحو جيد، كما قدّم تصورات لقياس دافع الإنجاز من خلال اختبار تفهم الموضوع (TAT). (أحمد، 2008، ص26).

2- نظرية أتكينسون في دافعية الإنجاز:

لقد حاول (أتكينسون) بناء المحدّدات الأساسية لنظريته من خلال البحوث في مجال الدافعية، مثل بحوث (هل - Hull) و(ليفين - Levin) و(تولمان - Tolman)، وقد بدأ تأثيره واضحاً بنموذج الصراع لـ (ميلر - Miller)، فالسلوك المرتبط بالإنجاز عند أتكينسون هو نتيجة التعارض بين نزعات الاقتراب أو التجنب، وفي حالة إمكانية النجاح يصاحب كلّ فعل مرتبط بالإنجاز إحساساً بالاعتزاز، وفي حالة الفشل يصاحبه إحساساً بالخجل، وتحدّد قوة هذه الإحساسات المتوقعة ما إذا كان الفرد يقترب من أو يتجنب النشاطات المرتبطة بالإنجاز، وهذا يعني أنّ سلوك الإنجاز نتيجة الصراع بين إحساس الأمل بالنجاح، والخوف من الفشل، والنزعة للاقتراب من الهدف المرتبط بالنجاح هي ناتج لثلاثة عوامل هي:

- الحاجة إلى الإنجاز أو الدافع للنجاح.
- احتمالية النجاح في المهمة.
- القيمة الباعثة للنجاح.

ويمثل الدافع للنجاح دافعية الاقتراب بنزعة ثابتة نسبياً أو مستمرة للكفاح من أجل النجاح، وتشير احتمالية النجاح إلى توقع الهدف المعرفي أو توقع أنّ فعل مساعد سوف يعود على الهدف، حيث إنّّه عندما يتبع الثواب الاستجابة فإنّ احتمالات الثواب المرتبط بالاستجابة أو التوقعات سوف تتشكل، والقيمة الباعثة لهدف الإنجاز تكون شعوراً، ويكون الشعور بالاعتزاز قوياً عند النجاح في مهمة صعبة أكثر من النجاح في مهمة سهلة. (أحمد، 2008، ص30).

3- نظرية الغزو السببي للدافعية:

صاحب هذه النظرية هو (وينر Winer - 1960)، وهي نظرية تكملية جاءت بالمنهج الذي يحل فيه الأفراد أسباب السلوك، ووفقاً لهذه النظرية يمكن تقسيم خصائص الإنجاز إلى بعدين مستقلين يتمثلان بمدى سيطرة أو تحكم الفرد في العمل، وهذا الحكم هو نوع من أنواع السمات التي ترتبط بالعمل، فالقدرة إذاً سمة داخلية والصعوبة في العمل سمة خارجية، وبناءً عليه يرى وينر أنّ الاتجاه القوي عند الأفراد

الفصل الثالث الإطار النظري

ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يرجع إلى عوامل خارجية مثل: الجهد أو القدرة، على خلاف الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة الذين يعززون أسباب تجنبهم للمهام إلى نقص القدرة لديهم. (سالم، 2007، ص142)

حيث توضح هذه النظرية مدى تأثير الدوافع في خبرات النجاح والفشل، وتحديد السلوك والتنبؤ به في مجالات الإنجاز، أي أنّ اعتقادنا وعزونا لكلّ ما يحدث لنا يؤثر في دافعيّتنا. كذلك يرى وينر أنّ الأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحه أو فشله تكون على ثلاثة أبعاد هي:

- وجهة الضبط: والتي قد تكون داخلية أو خارجية.
- استقرار العزو: ويعني ذلك أنّ الطالب يعزو نجاحه أو فشله إلى عامل مؤقت ومتغير مثل عدم بذل الجهد الكافي للنجاح، ولكن عندما يعزو الطالب فشله إلى الحظ فإنّه يعزو فشله إلى عامل مستقر.
- قابلية العزو للسيطرة: ويعني ذلك عدم قدرة الطالب على السيطرة والضبط لعوامل تؤثر في الامتحان مثل: ضعف القدرة أو صعوبة المهمة. (أحمد، 2008، ص27).

4- نظرية توجيه الأهداف:

تعتبر نظرية الأهداف إحدى المجالات المعاصرة لتفسير دافعية الإنجاز، حيث ترى هذه النظرية أنّ الدافعية الأكاديمية عبارة عن مكوّن افتراضي يفسّر نشوء واتجاه وبقاء سلوكٍ ما، يتم توجيهه نحو أهداف أكاديمية تشمل التعلم والإنسان والقيم الاجتماعية، وتجنب العمل والقيمة التي يضعها الفرد لأهدافه وأنماط العزو التي يفسر بها ردود أفعاله الانفعالية.

وقد اهتمت الاتجاهات الحديثة في علم النفس بدراسة كيفية تكوين الأهداف من أجل تحليل كل السلوكيات الخاصة بالإنجاز، حيث تم إيجاد أربعة مستويات لظهور الأهداف وهذه المستويات هي:

- أداء مهمة محددة.
- أداء مهمة موقفية خاصة: وهي تمثل الغرض من وراء نشاط الإنجاز مثل قدرة الفرد على إظهار قدراته الخاصة عند مقارنته بالآخرين.
- الأهداف الشخصية: وهي تمثل الإيديولوجية الخاصة بالفرد، وتتجاوز المواقف المحددة والمهام المحددة التي ينجزها الفرد في سبيل تحقيق أهداف أكبر.
- أهداف خاصة بالمعايير الذاتية وصورة الذات المستقبلية.

بالإضافة إلى ذلك تقرر هذه النظرية أنّ تفسير الفرد لثمار إنجازاته وعائدها إليه هو الذي يحدد درجة الجهد الذي يمكن بذله لإتمام هذه الإنجازات، كما يحدد درجة تأثير ذلك على عمليات التنظيم المعرفي الذاتية، ويقصد بها الانخراط الفعّال للفرد في الأنشطة التعليمية، والقدرة على تحليل المهام المطلوب إنجازها دراسياً، والقدرة على التخطيط لاستغلال المصادر الموجودة لديهم للوفاء بتلك الالتزامات الأكاديمية. (Pintrich, D Groot, 1990, p.33).

الفصل الثالث الإطار النظري

ووفقاً لهذه النظرية يمكن تقسيم دافعية الإنجاز إلى ثلاثة أنواع هي:

- التوجّه نحو الأداء كهدف: والهدف منه إظهار القدرة، حيث يكون هدف الطلبة هو الحصول على درجات مرتفعة، والأداء بشكل جيد خاصة عند المقارنة بالآخرين.
- التوجّه نحو المهمة كهدف: ويوجد هذا النوع من الدافعية عند الطلبة الذين تدفعهم الرغبة في زيادة معلوماتهم ومعارفهم في موضوع معين، ويستمتعون بالمادة التعليمية كهدف في حد ذاتها، فمثل هؤلاء الطلبة يكونون أكثر قدرة على الانخراط في المهام الصعبة التي تتحدى قدراتهم، كما أنهم يمتلكون قدرة أكبر على طلب المساعدة من الآخرين عندما يحتاجون إليها، كما يتبنون استراتيجيات معرفية مفيدة، ويشعرون بقدر أكبر من السعادة والاستمتاع بالحياة الدراسية.
- التوجّه نحو أهداف اجتماعية: وهي أكثر ارتباطاً بدافعية الإنجاز، وتندرج تحتها نظرية المقارنات الاجتماعية. (أحمد، 2008، ص27).

5- نظرية القدرة على رؤية الذات المستقبلية ودافعية الإنجاز:

صاحب هذه النظرية هو (فاسكوزي-Vasquse)، الذي يفترض أنّ أفكار الناس عن المستقبل تؤثر في مشاعرهم الحالية، وفي دوافعهم وسلوكهم، ولذلك كانت الطريقة التي يتصوّر بها الناس الأحداث القادمة في حياتهم محوراً للدراسة من قبل علم النفس الاجتماعي. (Vasquse, et al, 2007, p.1393).

لذا فإنّ القدرة على تخيل المستقبل الذي يتمنى الفرد تحقيقه، يمكن أن يؤدي إلى زيادة الدافعية والجهد المبذول من أجل الوصول إليه، فالصورة العقلية المتخيّلة للمستقبل عبارة عن تجسيد داخلي للحالة التي يمكن أن يكون عليها الإنسان في المستقبل. (Atance, O Neill, 2001, p. 553).

كما أنّ الصورة التي يتخيلها الفرد عن مستقبله غالباً ما تكون قريبة من أهدافه. (أحمد، 2008، ص28).

هذا وقد أثبتت الأبحاث والدراسات أنّ الأفراد الذين يشتركون في وجود أهداف متماثلة لديهم يختلفون في مستوى الدافعية الذي يحركهم من أجل تحقيق ذلك الهدف، وقد يرجع ذلك جزئياً إلى طبيعة قدراتهم العقلية التخيلية. (Oyserman, Terry, 2006, p.188).

فالقدرة على تخيل المستقبل تلعب دوراً مهماً في إرشاد وتوجيه سلوكيات الأفراد الموجهة نحو تحقيق الأهداف التي يضعونها لحياتهم وزيادة الدافعية. فعندما يتخيل الفرد صورة إيجابية لذاته في المستقبل فإنّ هذه الصورة بإمكانها زيادة الدافعية والمساعدة في تحريكه نحو تحقيق أهدافه وتطوير كل السلوكيات التي من شأنها السماح له بتحقيق هذه الأهداف، بالإضافة إلى ذلك فإنّ كل محاولة يقوم بها الفرد لتخيل الأحداث المستقبلية تؤدي إلى مساعدته في زيادة قابلية هذه الأحداث في الوقوع، فضلاً عن زيادة الدافعية في السعي نحو تحقيقها الفعلي. (Vasque, et al, 2007, p. 1393).

الفصل الثالث الإطار النظري

فعلى سبيل المثال، ففي مجال الإنجاز الأكاديمي فإنّ الطلاب الذين يتخيلون نجاحهم المستقبلي في امتحانات نصف العام، فإنهم يبدؤون في الدراسة مبكراً عن غيرهم من الطلاب، ويقضون ساعات أطول في الدراسة ومن ثم يحصلون على درجات أعلى من غيرهم. (Taylor, et al, 1998, p. 430).

خصائص ذوي دافعية الإنجاز:

يميل الأشخاص ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة إلى التصرف والسلوك بطرق وأساليب معينة تميزهم عن غيرهم، فمن الصفات التي يتصفون بها: القدرة على تحمّل المسؤولية، والسعي نحو الإتقان والتميّز، والقدرة على تحديد الهدف، والقدرة على استكشاف البيئة، والقدرة على التخطيط لتحقيق الهدف، والقدرة على تعديل المسار، والقدرة على التنافس مع الذات. (أحمد، 2008، ص28).

ويميل الأشخاص ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة إلى بذل محاولات جادة من أجل الحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف المختلفة، وهم أكثر ميلاً للوصول إلى حلول للمواقف التي تتطلب حلّ المشكلة، والاستمرار في العمل، والاجتهاد فيه، حتى في حالة عدم وجود ضغط خارجي أو مراقبة. بالإضافة إلى ذلك يشير كل من (وينر - Weiner) و(كوكجا - Kukja - 1970) و(فرينش - Fransh) و(توماس - Thoms - 1958)، إلى أنّ الأفراد ذوي دافعية الإنجاز العالية أكثر مقاومة وأطول مثابرة من ذوي الدافعية المنخفضة وذلك عندما يفشلون في أداء المهام المكلفون بها، كما أنهم يرون أنّ الفشل الذي يواجهونه هو نتيجة تقصيرهم في بذل الجهد أكثر من أي سبب آخر، وأنه يمكن تحقيق مستوى أفضل من النجاح مع زيادة بذلهم للجهد، بمعنى أنّ مركز الضبط لديهم داخلي، وهم أيضاً أكثر مثابرة واعتماداً على أنفسهم وتحملاً للمسؤولية من ذوي الدافعية المنخفضة.

ومن وجهة نظر (كاجان Kagan) يميل الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة إلى أن يكونوا واقعيين في مواقف المغامرة، فهم يتجنبون عادة الدخول في مواقف يكونون متأكدين من النجاح فيها لكنهم يحصلون على عائد صغير جداً كما أنهم يتجنبون المواقف التي يكونون متأكدين إلى حد كبير من فشلهم فيها.

أما (ماكيلاند) فيرى أنّهم يميلون في تقديرهم لذواتهم لأن يكونوا واثقين بأنفسهم، ويميلون أيضاً إلى الاجتهاد والمثابرة. (الغامدي، 2009، ص102).

كذلك يرى موراى أنّ الفرد ذو دافعية الإنجاز المرتفعة يتميز بالآتي:

- يحصل على درجة مرتفعة في الدافعية للإنجاز.
- ينجز أشياء صعبة.
- يتفق أو يفهم تماماً ويعالج وينظم الأشياء أو الأفراد أو الأفكار..
- يتغلب على العقاقب التي تواجهه مهما كانت.
- يتنافس ويتفوق على الآخرين.
- يبذل الجهود الشاقة والمستمرة في سبيل إنجاز ما يقوم به.

الفصل الثالث الإطار النظري

- يمتلك العزم والتصميم من أجل الفوز في المنافسة.
 - يعمل كل شيء بصورة جيدة.
 - يجاهد في سبيل التغلب على الضجر والتعب.
- أما (أتكنسون) فيرى أنّ الشخص الذي يحصل على درجة مرتفعة في الدافعية للإنجاز يمتلك دافعاً أقوى للإنجاز من دافع تجنب الفشل، بينما الشخص الذي يحصل على درجة منخفضة في دافعية الإنجاز فيكون عنده دافع تجنب الفشل أقوى من دافع الإنجاز. (الغامدي، 2009، 103).
- وإنّ امتلاك الفرد لخصائص مهمة من أجل النجاح أمر ضروري جداً، حيث أنّه عندما تكون احتمالات النجاح عالية لدى الفرد في مهمة ما فإنّ القلق المرتبط بالفشل والخوف من تلك المهمة يكون قليلاً، وفي حالة ضعف أو انخفاض احتمالات النجاح لدى الفرد في المهمة التي يريد القيام بها، وخاصةً عندما تكون المهمة صعبة جداً فإنّ الفشل يصبح مؤكداً.
- ومن ناحية طبيعة المهام التي يقوم بها الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة، فإنهم غالباً ما يميلون إلى ممارسة المهام المتوسطة الصعوبة والتي يكون احتمال النجاح فيها (50%) والتي توفر قدراً كبيراً من الاستقلال والمسؤولية الشخصية، لأنّ المهمة إنّ كانت تتميز بالصعوبة فإنّ احتمال النجاح فيها يكون ضعيفاً لذا فهم يبتعدون عن المهمات الصعبة. (الصباحية، 2003، ص30-31)
- واستناداً لما يمكن القول بأنّ الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة يتميّزون بالمتابعة في محاولاتهم لتحقيق نتائج أداء ناجحة بناءً على الأهداف التي قاموا بوضعها، لذا فهم يشعرون بالسعادة والرضا عن ذواتهم بمجرد تحقيق أهدافهم وإنجاز ما يسعون إليه، كما يعتبرون أنفسهم ناجحين إذا كان مصدر نجاحهم داخلياً بعيداً عن عوامل الحظ والصدفة.

تنمية دافعية الإنجاز:

يكتسب الفرد دافعية الإنجاز خلال مراحل حياته المختلفة من البيئة والإطار الحضاري والثقافي الذي يعيش فيه، وتتأثر دافعية الإنجاز بالسياق النفسي الاجتماعي للفرد، حيث يطلق عليها في بعض الأحيان اسم الدوافع السيكلوجية، فدافعية الإنجاز تعدّ من السمات الثابتة في الفرد، غير أنّ هذه السمة ترتبط وتتأثر بكلّ من الأسرة والمجتمع، وتعود إلى ما يعتقد الفرد نحو الشيء المراد إنجازه، فإذا كان يعتقد الفرد اعتقادات جيدة فإنّه سيُقبل نحوه، ويتولّد عنده مستوى عالٍ من دافعية الإنجاز، بينما في المقابل تنخفض دافعية الإنجاز لديه إذا كان توجهه نحو ذلك الأمر ضعيفاً.

لذا فالبيئة لها الدور الكبير في تنمية دافعية الإنجاز لدى الفرد، فهي ترتبط بعدة سمات داخل البيئة، والتي من شأنها أن تعمل على تقوية دافعية الإنجاز لدى الفرد مثل المنافسة والجدية في العمل والسرعة في الأداء والاستقلالية والثقة بالنفس، أما ضعف دور البيئة في إكساب الفرد مثل تلك السمات فإنّ دافعية

الفصل الثالث الإطار النظري

الإنجاز سوف تضعف لدى الفرد، لذلك نجد أنّ الأسرة التي تشجع وتعزز المبادرة الذاتية والمنافسة وفرص مواجهة المشكلات المختلفة وحلها تؤدي إلى دافعية عالية للإنجاز لدى أفرادها. وبناءً على ذلك، فإنّ تهيئة الظروف المحيطة بالفرد أمر مهم، كي تكون لديه دافعية مرتفعة للإنجاز، حيث تعد بيئة الوالدين من أخصب البيئات التي تشجع على تنمية دافعية الإنجاز لدى الأفراد، فقد أظهر (ماكيلاند) أنّ الفروق بين الفردية في قوة دافعية الإنجاز تتوقف على البيئة، وخاصةً بيئة الوالدين التي تدعم استقلالية الفرد واعتماده على ذاته، كما ترتبط بشكل مباشر بكمية التدريب النوعي الذي يوفره الوالدان لأطفالهم أثناء سنوات ما قبل المدرسة. (الصباحية، 2013، ص34-36).

قياس دافعية الإنجاز:

تنقسم مقاييس دافعية الإنجاز إلى قسمين هما:

1) المقاييس الإسقاطية:

- مقياس الإنجاز لـ (ماكيلاند وزملائه-1953): أعدّ ماكيلاند اختبار لقياس دافعية الإنجاز وهو مكون من أربع صور تم توليد بعضها من اختبار تفهم الموضوع الذي وضعه موراي عام (1938)، وفي هذا المقياس يتم عرض كل صورة على شاشة عرض لمدة (20) ثانية أمام المفحوص ثم يطلب من المفحوص بعد ذلك كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة من الصور الأربعة، وهذه الأسئلة هي:

✓ ماذا حدث ومن هم الأشخاص؟

✓ ما الذي أدى إلى هذا الموقف بمعنى ماذا حدث في الماضي؟

✓ ما محور التفكير وما المطلوب أدائه، ومن الذي يقوم بهذا الأداء؟

✓ ماذا سيحدث وما الذي يجب عمله؟

بعد ذلك يجيب المفحوص عن هذه الأسئلة في مدة لا تتجاوز أربع دقائق، ويحتاج الاختبار كاملاً إلى عشرين دقيقة للإجابة عنه.

يرتبط الاختبار الذي أعده ماكيلاند بالتخيل الابتكاري من خلال تحليل نواتج تخيلات المفحوصين لنوع معين من المحتوى. (الرميساء، 2013، ص81).

- مقياس الاستبصار لـ فرنش Frinsh: قامت فرنش بوضع مقياس الاستبصار في ضوء الأساس النظري الذي وضعه ماكيلاند لتقدير صور وتخيلات الإنجاز، حيث قامت فرنش بوضع جمل مفيدة، تصنف أنماطاً متعددة من السلوك يستجيب لها المفحوص استجابة لفظية إسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل عليها البند أو العبارة.

- مقياس التعبير عن طريق الرسم (AGET) لـ أرونسون: لقد تمّ تصميم هذا المقياس من أجل قياس دافعية الإنجاز لدى الأطفال وذلك لكون الاختبارات السابقة (مقياس ماكيلاند ومقياس فرنش) صعبة

الفصل الثالث الإطار النظري

بالنسبة للأطفال الصغار، وقد تضمن نظام التقدير الذي وضعه أرونسون لتصحيح اختبار الرسم فئات أو خصائص معينة كالخطوط والحيز والأشكال من أجل التمييز بين المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة لدافعية الإنجاز. (الرميساء، 2013، ص82).

(2) المقاييس الموضوعية:

من بين المقاييس الموضوعية لقياس دافعية الإنجاز ما يلي:

- اختبار دافعية الإنجاز ل هيرمانز Hermanz – 1970: لقد حاول هيرمانز بناء اختبار دافعية الإنجاز بعيداً عن نظرية أتكسون، وذلك عد قيامه بحصر جميع المظاهر المتعلقة بهذا التكوين، حيث تم انتقاء المظاهر الأكثر شيوعاً وهي:
 - مستوى الطموح.
 - السلوك المرتبط بقبول المخاطرة.
 - المثابرة.
 - توتر العمل.
 - إدراك الزمن
 - التوجه نحو المستقبل.
 - اختيار الرفيق.
 - سلوك التعرف.
 - سلوك الإنجاز. (عبد الله، 2003، ص187).
- ويتكوّن اختبار هيرمانز من (29) عبارة متعددة الاختيارات.
- مقياس التوجه نحو الإنجاز ل إيزنكو وبلسون: ويتضمن هذا المقياس سبعة اختبارات فرعية تقيس المزاج التجريبي المثالي، ويتكون المقياس من (30) بنداً يتم الإجابة عنها بـ نعم أو غير متأكد أو لا.
- مقياس أراي و لن لدافعية الإنجاز – 1960: قام (لن) بوضع هذا المقياس عام (1960) ثم قام (أراي) بتطويره في السبعينات، ويتكون المقياس من (14) سؤالاً يتم الإجابة عنها بـ نعم أو غير متأكد أو لا، والدرجة الكلية لهذا المقياس (42) درجة. (عبد الله، 2003، ص187-188).

ثالثاً: فاعلية الذات Self- Efficacy

تمهيد:

يعدّ مفهوم فاعلية الذات من أهمّ مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه (باندورا)، والذي أشار إلى أنّ معتقدات الفرد عن مدى فاعليته يظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أم غير المباشرة، ففاعلية الذات يمكن أن تحدّد المسار الذي تتبعه كإجراءات سلوكية إمّا في صورة ابتكارية أو نمطية، كما يمكن أن يشير هذا المسار إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف. (Bandura, 1986, p. 26).

فاعلية الذات هي إحدى موجهات السلوك، والفرد الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطاً وتقديراً لذاته، وهذا يمثل مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة، كما أنها تعكس معتقدات الفرد عن ذاته وقدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها. (حجازي، 2003، ص 420).

ويرى (باندورا) أيضاً أنّ المعتقدات الشخصية حول فاعلية الذات تعدّ المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد، لأنّ السلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن خلفيته وتوقعاته وعن مهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناجح مع أحداث الحياة، كذلك تعمل فاعلية الذات كمعينات ذاتية أو كعقبات ذاتية في مواجهة المشكلات، والفرد الذي يمتلك إحساساً قوياً بفاعلية الذات فإنّه يركّز كلّ اهتمامه عند مواجهته لمشكلة ما على تحليلها من أجل الوصول إلى حلول مناسبة لها، بينما لو تولّد لديه شكٌّ بفاعلية الذات فإنّ تفكيره سوف يتجه نحو الداخل بعيداً عن مواجهة المشكلة، فعندئذٍ سيركز على جوانب الضعف وعدم الكفاءة وتوقع الفشل. (Bandura, 1997, p. 22-37).

وتعتبر فاعلية الذات ميكانزم معرفي يشكل أساساً لتغيير السلوك، وبناء على ذلك فإنّ توقعات الفاعلية تحدد ما إذا كان سلوك المواجهة سوف يبدأ ويستمر في مواجهة العقبات أم لا، وتزودنا هذه التوقعات بمقياس لكمية الطاقة التي يمكن بذلها في جهود المواجهة، لذا فهي لا تحدد نمط السلوك فحسب بل تحدد أنماط السلوك الأكثر فاعلية أيضاً.

بالإضافة إلى ذلك تمثل فاعلية الذات مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبّر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، بالإضافة إلى مدى مثابرته للإنجاز. كما يتضمن مفهوم فاعلية الذات بعض الأبعاد التي ظهرت بالتحليل العاملي والتي تتضمن: الثقة بالنفس، والقدرة على التحكم في ضغوطات الحياة، والصمود أمام خبرات الفشل، والمثابرة للإنجاز. (عبد الله، العقاد، 2009، ص10).

تعريف فاعلية الذات:

تعددت تعريفات فاعلية الذات وتنوعت ومن أبرز هذه التعريفات ما يلي:

- تعريف (باندورا) Bandura:

عرّف (باندورا) فاعلية الذات بأنها: عبارة عن أحكام الأفراد عن قدراتهم لتنظيم وإنجاز الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء. (Bandura, 1986, p. 39).

كما أنّ تصورات الأفراد لفاعليتهم الذاتية هي من أكثر التصورات تأثيراً في حياتهم اليومية، وفي اختياراتهم ليكونوا إما إيجابيين أو سلبيين في تقييمهم لذواتهم، لذا يصبح الأفراد ناجحين إذا امتلكوا فاعلية ذات مرتفعة، أو مكتئبين إذا امتلكوا فاعلية ذات منخفضة. (Bandura, 1982, p.122).

كما أشار (باندورا) إلى أنّ سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكام الفرد وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية ومدى تقاينها للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة. (حسن، 2003، ص16).

- تعريف سيرفون Cervone وبيك Peake:

يرى كلّ من سيرفون وبيك بأنّ معتقدات الأفراد حول فاعلية الذات تحدّد مستوى الدافعية، وتنعكس من خلال الجهود التي يبذلونها في أعمالهم، والمدة التي يصمدون فيها أثناء مواجهتهم للصعوبات، وكلما ازدادت ثقة الأفراد في فاعليتهم الذاتية ازدادت جهودهم وازاد إصرارهم على التغلب على ما يواجههم من صعوبات، بينما كلما انخفضت ثقة الأفراد بفاعليتهم الذاتية فإنّ جهودهم سوف تقلّ، وسيميلون إلى حلّ المشكلات بطرق غير ناجحة. (Cervone, Peake, 1986, p.14).

- وفاعلية الذات هي: ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوعة، ويكون لدى الفرد أكبر معرفة بنفسه إذا كانت لديه القدرة على إنجاز الهدف. (سالم، 2007، ص137).

- كما يمكن تعريف فاعلية الذات بأنها: ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاوت. (العدل، 2010، ص131).

توقعات فاعلية الذات:

يؤكد (باندورا) وجود نوعين من التوقعات المرتبطة بنظرية فاعلية الذات، وأنّ لكلّ منهما تأثيراته القويّة على سلوك الفرد، وهذه التوقعات هي:

1) التوقعات الخاصة بفاعلية الذات:

وتتعلق هذه التوقعات بإدراك الفرد بقدرته على القيام بأداء سلوك محدد، ويمكن لهذه التوقعات أن تمكّن الفرد من تحديد ما إذا كان قادراً على القيام بسلوك معيّن أم لا في مهمة محددة، كما أنها تحدد مقدار

الفصل الثالث الإطار النظري

الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، وأن يحدد إلى أي مدى يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة.

(2) التوقعات المتعلقة بالنتائج:

وتشير هذه التوقعات إلى الاعتقاد بأنّ النتائج يمكن أن تنتج من خلال الانخراط في سلوك محدّد، وتظهر العلاقة بوضوح بين توقعات النتائج، وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة في حين أنّ التوقعات المتعلقة بفاعلية الذات مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية. هذا وتأخذ التوقعات المتعلقة بالنتائج ثلاثة أشكال حيث تعمل التوقعات الإيجابية كبواعث، بينما تعمل التوقعات السلبية كعوائق كما يلي:

- الآثار البدنية الإيجابية والسلبية التي ترافق السلوك: وتتضمن الخبرات الحسية السارة والألم وعدم الراحة الجسدية.
- الآثار الاجتماعية السلبية والإيجابية: حيث تعمل الآثار الإيجابية لتشمل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين مثل تعبيرات الانتباه والموافقة والتقدير الاجتماعي والتفويض المادي ومنح السلطة، أما الآثار السلبية فتشمل عدم الانتباه، وعدم الموافقة، والرفض الاجتماعي، والنقد، والحرمان من المزايا، وإيقاع العقوبات.
- ردود الفعل الإيجابية والسلبية للتقييم الذاتي لسلوك الفرد: فتوقع التقدير الاجتماعي والإطراء والتكريم والرضا الشخصي يؤدي إلى أداء متفوّق، في حين أنّ توقع خيبة أمل الآخرين وفقدان الدعم ونقد الذات يؤدي إلى مستوى ضعيف من الأداء. (العتيبي، 2007، ص26-27).

أبعاد فاعلية الذات:

لقد حدّد (باندورا) ثلاثة أبعاد تتغير فاعلية الذات تبعاً لها، وهذه الأبعاد هي:

1- الفاعلية Magnitude:

ويقصد بالفاعلية مستوى قوّة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة الموقف أو مدى صعوبته، ويبدو قدر الفاعلية بشكل أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة، كما يمكن تحديد الاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية من خلال المهام البسيطة المتشابهة ومتوسطة الصعوبة، لكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها، ومع ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يُقبلون على مواقف التحدي وقد يعود السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة. هذا ويؤكد (باندورا) أنّ طبيعة التحديات التي تواجه قوّة فاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها من خلال عدة طرق أهمها: مستوى الإتيقان، ومستوى بذل الجهد، ومستوى الثقة، ومستوى الإنتاجية، ومستوى التهديد، ومستوى التنظيم الذاتي المطلوب الذي من خلاله تدفع الفرد إلى إنجاز عمله بطريقة منظمة من خلال مواجهة حالات العدول عن أداء العمل. وتختلف قدرة فاعلية الذات

الفصل الثالث الإطار النظري

تبعاً لطبيعة وصعوبة الموقف، كما يتضح قدر الفاعلية بشكل كبير عندما تكون المهام مرتبة وفقاً للصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية. (العتيبي، 2007، ص 28).

2- العمومية Generality:

وتعني العمومية انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة، فالأفراد غالباً ما يعمّمون إحساسهم بالفاعلية في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرّضون لها. (Bandura, 1986, p. 53).
تتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية والتي تعبّر عن أعلى درجات العمومية، والمحدودية الأحادية التي تقتصر فقط على مجال أو نشاط أو مهام محددة، حيث تختلف درجة العمومية باختلاف المحددات الآتية:

- درجة تماثل الأنشطة.
- وسائل التعبير عن الإمكانية (سلوكية، معرفية، انفعالية).
- الخصائص الكيفية للموقف ومنها: خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك. (الزيات، 2001، ص 21).
- هذا، وتحدّد العمومية من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، كما أنها تختلف تبعاً لاختلاف عدد من الأبعاد أهمها:
- درجة تشابه الأنشطة.
- الطرق التي تعبّر عن الإمكانات أو القدرات.
- التفسيرات الوصفية للمواقف.
- خصائص الشخص المتعلقة بالسلوك. (Bandura, 1997, p. 45).

3- القوّة أو الشدّة Strength:

تعبّر قوّة الشعور بالفاعلية الشخصية عن المثابرة العالية، والقدرة المرتفعة التي تمكّن من اختيار الأنشطة التي ستؤدّى بنجاح، ففي مرحلة التنظيم الذاتي للفاعلية فإنّ الناس سوف يحكمون على ثقتهم بقدرتهم على أداء النشاط بشكل منظم خلال فترات زمنية، فالمعتقدات الضعيفة حول الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه، مثل ملاحظة فرد ما يفشل في أداء مهمة معينة، أو يكون أداؤه ضعيفاً فيها. (Bandura, 1997, p. 45).

ويشير هذا البعد أيضاً إلى عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية، بمعنى قوّة أو شدّة أو عمق اعتقاد الفرد أو إدراك الفرد أنّ بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، حيث يتدرج بُعد القوّة أو الشدّة على متّصل ما بين قوي جداً إلى ضعيف جداً. (الزيات، 2001، ص 510).

لكنّ الأفراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية ذواتهم فإنّهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، فعلى سبيل المثال: فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، لكن أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف،

الفصل الثالث الإطار النظري

وبالتالي تكون فاعلية الذات لديه مرتفعة، بينما يكون الآخر أقل قدرةً على مواجهة الموقف، أي تكون فاعلية الذات لديه منخفضة. (الشعراوي، 2000، ص293).

مصادر فاعلية الذات:

1- الإنجازات الأدائية:

ويقصد بالإنجازات الأدائية التجارب والخبرات التي يقوم بها الفرد، ولهذا المصدر تأثيره الخاص لكونه يعتمد أساساً على الخبرات التي يمتلكها الفرد، فالنجاح عادةً ما يرفع توقعات الفاعلية، بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، وبعد أن يتم تحقيق فاعلية ذاتية مرتفعة من خلال النجاحات المتكررة فإنّ الأثر السلبي للفشل العارض عادةً ما يتناقص، بل إنّ الإخفاقات العارضة التي يتم التغلب عليها من خلال الجهود الدؤوبة يمكنها أن ترفع الدافعية الذاتية، وبالتالي يمكن لفاعلية الذات أن تعمم إلى مواقف أخرى سبق وأن كان الأداء فيها ضعيفاً نتيجة لانعدام الفاعلية الذاتية.

كما يعتمد تغير الفاعلية الذاتية للأفراد من خلال الإنجازات الأدائية على الإدراك المسبق للقدرات الذاتية، وصعوبة المهمة المدركة، ومقدار الجهد المبذول، وحجم المساعدات الخارجية، والظروف المحيطة بعملية الأداء، والتوقيت الزمني للنجاحات والإخفاقات، بمعنى أنّ الإخفاقات إذا حدثت قبل الشعور بالفاعلية فإنها تقلل من هذا الشعور والأسلوب الذي يتم به تنظيم وبناء الخبرات معرفياً في الذاكرة. وبالرغم من أنّ الأفراد يعتمدون على إنجازاتهم الأدائية للحكم على فاعليتهم الذاتية، فإنهم يستخدمون مصادر أخرى للمعلومات، كمهارات الحكم الذاتي، والتي تختلف عادة عن الإنجازات السابقة، وعندما يقع هذا التناقض تصبح فاعلية الذات أفضل مصدرٍ للإنجازات المستقبلية. (العتيبي، 2007، ص29).

2- الخبرات البديلة:

ويعني هذا المصدر التعلّم بالملاحظة، أو التعلّم بالنموذج وملاحظة الآخرين، فمن خلاله يمكن أن تُكتسب الاعتقادات بفاعلية الذات من خلال ملاحظة أو ترجمة سلوك الآخرين، فيقوم الشخص عندئذ بعكس ذلك السلوك على خبراته السابقة، وبالتالي يسلك بطريقة مماثلة في مواقف مشابهة. فملاحظة الآخرين وهم ينجحون يزيد من فاعلية الذات لدى الشخص الملاحظ، وإذا لاحظ الشخص أنّ الآخرين يفشلون في عمل مشابه لما يقوم به -على الرغم من الجهد الكبير الذي يبذلونه- فإنّ حكم الشخص الملاحظ على قدراته الخاصة ومهاراته سوف ينخفض. فالتعلّم بالملاحظة يُؤتي أفضل ثماره عندما يكون النموذج (الشخص الذي يقوم بالسلوك) مشابهاً للشخص الملاحظ في الوضع الاقتصادي والجنس والثقافة والحالة الاجتماعية. (Brown, Bettine, 1999, p. 232).

3- الإقناع اللفظي:

يشير هذا المصدر إلى عمليات التشجيع والدعم من الآخرين، وهو الحديث المتعلق بخبرات معينة للآخرين والاعتناع بها من قبل الفرد، أو هو معلومات تأتي إلى الفرد لفظياً عن طريق الآخرين، مما قد يُكسبه نوعاً من التقريب في الأداء الفعلي، ويؤثر في سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة، وللإقناع الاجتماعي دور مهم في تنمية الإحساس بالفاعلية الشخصية.

بالرغم من أن الإقناع الاجتماعي وحده يمتلك حدوداً معينة من أجل إيجاد حس ثابت بالفاعلية الذاتية، فإنّه يمكن أن يساهم في النجاحات التي تتم من خلال الأداء التصحيحي، فالأفراد الذين يتلقون الإقناع الاجتماعي والمساعدة للقيام بأداء ناجح فإنهم يستطيعون بذل جهد كبير أكثر من أولئك الذين يتلقون المساعدة فقط، كما أنهم يمتلكون القدرات اللازمة من أجل التغلب على المواقف الصعبة، ومع ذلك فوجود الإقناع اللفظي وحده دون تهيئة الظروف الملائمة للأداء الفعال غالباً ما يؤدي إلى الفشل الذي يُضعف الثقة بالشخص المُقنع، ويقوّض الفاعلية الذاتية المدركة للمتلقّي للإقناع، أي هناك علاقة تفاعلية وفي نفس الوقت مستقلة لآثار الإقناع اللفظي على الفاعلية الذاتية. (Bandura, 1982,122).

4- الاستثارة الانفعالية:

تظهر الاستثارة الانفعالية في المواقف الصعبة بصفة عامة، والتي تتطلب جهداً كبيراً، وتعتمد على المواقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، كذلك تعدّ الاستثارة الانفعالية مصدراً أساسياً لمعلومات فاعلية الذات وتؤثر فيها، ويعتمد الأشخاص جزئياً على الاستثارة الفسيولوجية في الحكم على فاعليتهم، حيث يؤثر القلق والإجهاد في فاعلية الذات، والاستثارة الانفعالية المرتفعة عادة ما تضعف الأداء، حيث يمكن خفض الاستثارة الانفعالية عن طريق النمذجة، وهناك متغير مهم يعد الأكثر تأثيراً في رفع فاعلية الذات وهو ظروف الموقف نفسه. (Bandura, 1997, p. 199).

كما ترتبط معلومات الاستثارة بعدة متغيرات هي:

- مستوى الاستثارة: حيث ترتبط الاستثارة الانفعالية في بعض المواقف بزيادة الأداء.
- الدافعية المدركة للاستثارة الانفعالية: فإذا عرف الشخص أن الخوف أمر واقعي، فإنّ هذا الخوف قد يرفع من فاعلية الشخص، ولكن عندما يكون هذا الخوف مرضياً فالاستثارة الانفعالية عندئذ تميل إلى خفض الفاعلية.
- طبيعة العمل: الاستثارة الانفعالية قد تُيسر النجاح للأعمال البسيطة، وغالباً ما تعيق الأعمال المعقدة. (جابر، 1990، ص 445)

5- الظروف المحيطة:

إنَّ تعرّض الفرد لمواقف محيطة تقدّم تهديداً لتوقعات فاعلية الذات لدى الفرد أكثر من مواقف أخرى، فمدى ألفة الفرد لموضوع ما ومروره بالموقف نفسه أو بمواقف مشابهة له دور مهم في توقعات فاعلية الذات لدى الفرد خاصة إذا علم الفرد مسبقاً بصعوبة هذا الموقف. (حمادنة، شراذقة، 2013، ص188).

6- التقويم الذاتي:

يعمل التقويم الذاتي الإيجابي على تعزيز توقعات الفاعلية الذاتية، فريضاً الفرد أو عدم رضاه عن فاعليته الذاتية لا يتحدّد فقط بالمستوى الحقيقي للأداء بل بالمعايير المستخدمة للحكم على مستوى ذلك الأداء. (حمادنة، شراذقة، 2013، ص188).

أنواع فاعلية الذات:

يمكن تصنيف فاعلية الذات إلى عدة أنواع هي:

• الفاعلية الجماعية:

وهي مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها، حيث يشير (باندورا) إلى أنّ الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعياً، وأنّ الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة من أجل إحداث أي تغيير فعّال، وإنّ إدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر فيما يُقبلون على عمله كجماعات، ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج، وتكمن جذور فاعلية الجماعة في فاعلية أفراد هذه الجماعة. (أبو عون، 2014، ص74).

• فاعلية الذات العامة:

ويقصد بها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معين، والتحكّم في الضغوط الحياتية التي تؤثر في سلوك الأفراد، وإصدار التوقعات الذاتية المتعلقة بكيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به. (Bandura, 1986, p. 479).

• فاعلية الذات الخاصة:

ويقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية)، أو في اللغة العربية (الإعراب- التعبير). (أبو عون، 2014، ص75).

• فاعلية الذات الأكاديمية:

ويشير هذا النوع من الفاعلية إلى إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي، وتتأثر هذه

الفصل الثالث الإطار النظري

الفاعلية بعدة متغيرات منها: حجم الفصل الدراسي، عمر الأفراد الدارسين، ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي.(العزب، 2004، ص51).

خصائص ذوي فاعلية الذات:

هناك خصائص عامة لفاعلية الذات هي:

- مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات من مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره.
- ثقة الفرد في النجاح في عمل ما.
- وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية، بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف.
- توقعات الفرد للأداء في المستقبل.
- فاعلية الذات لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد، بل تركز أيضاً على حكم الفرد على ما يستطيع أدائه مع ما يتوافر لديه من مهارات، ففاعلية الذات هي الاعتقاد بأن الفرد يستطيع تنفيذ أحداث مطلوبة.
- فاعلية الذات ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي، إنما هي مجموعة من الأحكام التي لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط بل أيضاً تتصل بحكم الفرد على ما يستطيع إنجازه، وهي نتاج للقدرة الشخصية.
- تنمو فاعلية الذات من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كذلك تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.
- ترتبط فاعلية الذات بالتوقع والتنبؤ، وليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون لدى الفرد توقع بفاعلية ذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.
- تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل: صعوبة الموقف، وكمية الجهد المبذول، ومدى مثابرة الفرد.
- فاعلية الذات ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، بل يجب أن تترجم إلى بذل الجهد وتحقيق النتائج المرغوب فيها (Cynthia, Bobko, 1994, p. 364).
- يمكن من خلال الخصائص المذكورة أعلاه إخضاع فاعلية الذات الإيجابية للتنمية والتطوير وذلك بزيادة التعرض للخبرات المناسبة.

ويتميز الأشخاص ذوو فاعلية الذات المرتفعة بمجموعة من الخصائص منها:

- الثقة بالنفس وبالقدرات: لعلّ من أهم صفات الشخص الواثق من نفسه قدرته على تحديد أهدافه بنفسه، حيث يمكنه القيام بالأعمال الصعبة بكل يسر وسهولة بالغة، بالإضافة إلى قدرته على الثقة

الفصل الثالث الإطار النظري

فيما يسعى إليه والصبر والمثابرة على تحقيقه، فالثقة بالنفس هي طاقة دافعة تساعد صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة.

- المثابرة: وهي سمة فعالة روحها السعي، وتُعين الفرد على إخراج طموحاته من داخله إلى حيز الوجود، وتعني الاستمرارية وانتقال الفرد من نجاح إلى نجاح، والشخصية الفعالة شخصية نشطة وحيوية لا تفتقر همتها مهما واجهتها عقبات ومواقف محبطة.

- القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين: حيث تعتمد فاعلية الذات على تكوين علاقات قوية وسليمة مع الآخرين، فالشخص الفعال لديه القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين، بما له من سمات المرونة والشعور بالانتماء، والذكاء الاجتماعي هو السلاح الفعال للفرد في هذا المجال، فكلما كانت علاقات الفرد مع الآخرين قوية كان توافقه أفضل وخاصة توافقه الاجتماعي، وإنّ عدم وجود علاقات سليمة مع الآخرين من شأنه أن يؤدي إلى شعور الفرد بالعزلة الاجتماعية. (أبو عون، 2014، ص76)

- القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية: يعدّ تحمّل المسؤولية أمراً في غاية الأهمية، فلا يستطيع أي فرد تحمّل المسؤولية إلا إذا كان مهياً انفعالياً لذلك، فيبدع عندئذٍ في أداء واجبه مستخدماً كلّ طاقاته وقدراته، ولديه القدرة على التأثير على الآخرين، ويتخذ قراراته بحكمة ويثق الآخرون به وبقدراته على تحمّل المسؤولية، فهو شخص يمكن الاعتماد عليه مستقبلاً ويختار الأهداف المناسبة القادر على تحمّل مسؤوليتها وتنفيذها، كما يتّصف هذا الشخص بالواقعية فيما يتعلق بقدراته، ويحكم سلوكه الالتزام الخلقي، وإنّ الشخص السوي هو الذي يعتبر نفسه مسؤولاً عن أفعاله وتصرفاته ويمتلك القدرة على تحمل المسؤولية التي تمكنه من الخروج عن حدود خبرته إلى الاستفادة من خبرة الآخرين بما يحقق التواصل بينه وبين أفراد مجتمعه.

- البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية: وهي من مظاهر فاعلية الذات المرتفعة، فالفرد ذو الفاعلية المرتفعة يستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة ويعدّل من نفسه ومن أهدافه بما يتناسب مع ظروف البيئة، وهو شخص مرّن وإيجابي قادر على مواجهة المشكلات غير المألوفة، فيدرك ببصيرته الأسلوب الأمثل لحل هذه المشكلات، كما يتقبل الأفكار الجديدة في أداء الأعمال. (أبو عون، 2014، ص77).

من جانب آخر، يتميز الأشخاص ذوو فاعلية الذات المنخفضة بعدة سمات منها:

- يتجنبون المهام الصعبة.
- سريعو الاستسلام.
- يمتلكون طموحات متواضعة.
- ينشغلون بنفائسهم، ويهولون المهام المطلوبة.

- الخوف الدائم من الفشل.
- يعانون صعوبة في النهوض من النكسات.
- من السهل أن يكونوا عرضة للإجهاد والاكتئاب.
- ضعف الثقة بالنفس.
- الدافعية المنخفضة. (Bandura, 1997, p. 38)

العوامل المؤثرة في فاعلية الذات:

يمكن تصنيف العوامل المؤثرة في فاعلية الذات إلى ثلاثة مجموعات هي:

المجموعة الأولى: التأثيرات الشخصية

تعتمد إدراكات الأفراد في هذه المجموعة على أربعة مؤثرات شخصية هي:

- المعرفة المكتسبة وذلك وفقاً للمجال النفسي لكلّ منهم.
- عمليات ما وراء المعرفة وهي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.
- الأهداف: إذ أنّ الأفراد الذين يركزون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة فإنهم عندئذ يعتمدون على إدراك فاعلية الذات لديهم وعلى المؤثرات الشخصية وعلى المعرفة المنظمة ذاتياً.
- المؤثرات الذاتية وتشمل قلق الفرد ودافعيته ومستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

المجموعة الثانية: التأثيرات السلوكية

وتشمل التأثيرات السلوكية ثلاث مراحل هي:

- 1- ملاحظة الذات: فملاحظة الفرد لذاته تزوده بمعلومات تتعلق بمدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.
- 2- الحكم على الذات: وهذا يعني استجابة الأفراد التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها، وهذا يعتمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف.
- 3- رد فعل الذات والذي يتضمن ثلاثة ردود هي:

- ردود الأفعال السلوكية وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية.
- ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عما يرفع من استراتيجياتهم أثناء عملية التعلم.
- ردود الأفعال الذاتية البيئية وفيها يبحث الأفراد عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

المجموعة الثالثة: التأثيرات البيئية

وتشمل هذه المجموعة وفقاً لما أشار إليه (باندورا)، موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعليته الذاتية مع التركيز على الوسائل المرئية. (سالم، 2007، ص138).

يُلاحظ مما سبق أنّ فاعلية الذات تتأثر بالعديد من العوامل والتي لها دور كبير في رفع مستواها أو خفضه، وهذه العوامل منها ما يتعلق بالجوانب الشخصية مثل قدرات الفرد العقلية ومعلوماته المكتسبة،

الفصل الثالث الإطار النظري

بالإضافة إلى مستوى دافعيته وطموحه وردود أفعاله وقدرته على الحكم على ذاته، هذا بالإضافة إلى العوامل المتعلقة بالبيئة المحيطة بالفرد مثل: ملاحظة الفرد لسلوك الآخرين وتصرفاتهم، فهذه الملاحظة تؤثر في فاعليته الذاتية، فإذا كان ما يلاحظه هو سلوك أو رد فعل إيجابي فإنّ هذا من شأنه أن يزيد من فاعليته الذاتية، بينما لو كان الذي يلاحظه هو سلوك سلبي أو ضعيف فإنّ ذلك سيُضعف فاعليته الذاتية.

نظريات فاعلية الذات:

(1) نظرية فاعلية الذات لـ (باندورا):

يشير (باندورا) في كتابه أسس التفكير والأداء إلى النظرية المعرفية الاجتماعية بأنّ نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها، وأكد فيها على أنّ الأداء الإنساني يمكن أن يفسّر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئية، وتتمثل الافتراضات والمحددات التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية بالآتي:

- إنّ معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، وهي موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي كالنتبؤ أو التوقع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.
- يتعلم الفرد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، ويقلل التعلّم عن طريق الملاحظة بشكل كبير من الاعتماد على التعلّم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتماس السريع للمهارات المعقّدة التي ليس من الممكن اكتسابها عن طريق الممارسة.
- يمتلك الفرد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقّق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال، والاختيار لهذه المجموعة من الأفعال عن طريق التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقّدة وتجارب الآخرين. (Bandura, 1986, p.18-20)
- يمتلك الفرد القدرة على التنظيم الذاتي وذلك عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكه، وعلى اختيار أو تغيير الظروف البيئية التي تؤثر في السلوك، كما يضع الأفراد معاييراً شخصية لسلوكهم، ويعتمدون سلوكهم بناء على هذه المعايير، وهذا ما يمكنهم من بناء حافز ذاتي يدفع السلوك ويرشده.
- يمتلك الفرد القدرة على التأمل الذاتي والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وتتيح هذه القدرات التحكم الذاتي في السلوك.
- إنّ قدرات الفرد هي نتيجة تطور الميكانيزيمات والأبنية النفسية العصبية المعقّدة التي تتفاعل مع بعضها لتحديد السلوك وتزويده بالمرونة اللازمة.
- تتفاعل الأحداث البيئية والعوامل الداخلية مع السلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفياً وانفعالياً وسلوكياً إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرة المعرفية يمارسون التحكم في سلوكهم الذاتي

الفصل الثالث الإطار النظري

والذي بدوره يؤثر في الحالات المعرفية والانفعالية وهذا يترجمه مبدأ الحتمية المتبادلة والذي يعدّ من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية.

تهتم نظرية فاعلية الذات بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة، وذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة. (Bandura, 1986, p.20-24).

هذا ويحتاج المتعلم إلى عدّة عوامل تتفاعل مع بعضها البعض، وهذه العوامل هي: (العوامل الشخصية، العوامل السلوكية، العوامل البيئية) وهذه العوامل الشخصية هي التي تمثل معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته. (Zimmerman, Riggo, 1985, p. 130).

ويشير (باندورا) إلى عدم وجود أفضلية لأي من هذه العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية المتبادلة في إعطاء الناتج النهائي للسلوك، ويحتوي كل عامل من هذه العوامل على متغيرات معرفية، ومن بين هذه المتغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يسمى بالتوقعات أو الأحكام سواء أكانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراء سلوك ما أو الناتج النهائي له، وهو ما أطلق عليه (باندورا) اسم فاعلية الذات والتي تعني أحكام الفرد وتوقعاته عن أدائه للسلوك في موقف يتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة المصاعب وإنجاز السلوك، كما يقوم الأفراد بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات، بالتالي تمتلك التوقعات المتعلقة بالفاعلية الذاتية القدرات الخلاقة والاختيار المحدد للأهداف والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف والإصرار في مواجهة العقبات والصعوبات والخبرات الانفعالية. (أبو عون، 2014، ص80).

(2) نظرية شيل Shell وميرفي Murphy:

وضع هذه النظرية كلّ من شيل وميرفي، وهي نظرية معرفية، وتقوم على افتراض أنّ فاعلية الذات عبارة عن ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد واستخدامه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، كما تعكس فاعلية الذات ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء هذه المهمة، وتتحدّد توقعات المخرجات (الناتج النهائي للسلوك) في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وتصورات الفرد عن طبيعة هذه المخرجات أو الوصول إلى أهداف السلوك. وتشير هذه النظرية أيضاً إلى أنّ التوقعات الخاصة بالفاعلية الذاتية عند الفرد تعبر عن إدراكه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء أو بالمهمة المتضمنة في السلوك، أي تنعكس على ثقة الفرد بنفسه وقدرته على التنبؤ بالإمكانات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها في تلك المواقف، وتتبع فاعلية الذات لدى الأفراد من سماتهم الشخصية والعقلية والاجتماعية والانفعالية. (أبو عون، 2014، ص80).

(3) نظرية شفارتسر Schwarzer:

تفترض هذه النظرية أنّ فاعلية الذات عبارة عن بُعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية وفي القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد خلال التصرفات الذاتية، وإنّ توقعات الفاعلية الذاتية تُنسب لها وظيفه توجيه السلوك، وتقوم على التحضير أو الإعداد للتصرف وضبطه والتخطيط الواقعي له، لكونها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها الناس، فهي ترتبط على المستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة، وترتبط على المستوى المعرفي بالميول النشأومية وبالتقليل من قيمة الذات، وتشير هذه النظرية إلى أنّه وكلّما زاد اعتقاد الفرد بامتلاكه سلوكيات توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية كلما كان أكثر اندفاعاً لتحويل هذه القناعات إلى سلوك فاعل. (Schwarzer, 1994, p. 105).

وعندما يواجه الفرد مشكلة ما أو موقف يتطلب الحل فإنّ الفرد قبل أن يقوم بسلوك معين فإنه يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك، وهذا يشكل بدوره الشقّ الأول من الفاعلية الذاتية، في حين يشكّل إدراك هذه القدرة الشقّ الثاني منها، أي عندما يكون مقتنعاً على أساس المعرفة والقدرة بأنّه يمتلك الفاعلية اللازمة للقيام بسلوك ما بصورة ناجحة فإنّه بذلك يوجه سلوكه نحو جهة معينة. (زيدان، 2001، ص8).

(4) نظرية التوقع لفروم:

وضع أسس هذه النظرية فكتور فروم، وهي نظرية تحليلية، تفترض أنّ الإنسان بإمكانه إجراء عمليات عقلية كالتفكير قبل الإقدام على سلوك محدد، وعندئذٍ سيختار سلوكاً واحداً من بين عدة بدائل من السلوك الذي يحقق أكبر قيمة لتوقعاته من حيث النتائج ذات النفع الذي سيعود عليه وعلى عمله، ويلعب عنصر التوقعات دوراً مهماً في جعل الفرد يتخذ قراراً في اختيار نشاط معين من البدائل المتاحة، وإنّ دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة لثلاثة عناصر هي:

- توقّع الفرد أنّ مجهوده سيؤدي إلى أداء معين (التوقع).
 - توقّع الفرد أنّ هذا الأداء هو الوسيلة للحصول على عوائد مادية (الوسيلة).
 - توقّع الفرد أنّ العائد الذي يحصل عليه ذو منفعة وجاذبية له. (المنفعة).
- إنّ هذه العناصر الثلاثة (التوقع، الوسيلة، المنفعة) تمثل عملية تقدير شخصي للفرد، وأنه باختلاف الأفراد يختلف التقدير فيما يشعر به فرد آخر، وبالتالي إنّ هذه العناصر هي عناصر إدراكية. (ماهر، 2003، ص 149).

علاقة فاعلية الذات ببعض المفاهيم الأخرى:

1- فاعلية الذات ومفهوم الذات Self-Efficacy & Self- Concept

أكدت الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع مفهوم الذات على أنّ هذا المفهوم عبارة عن حجر الزاوية في الشخصية، وأصبح هذا المفهوم في الوقت الحالي ذا أهمية بالغة ويحتل مكاناً مهماً في عمليات الإرشاد والعلاج النفسي المتمركز على المتعالج. ومفهوم الذات هو: تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكيونته الداخلية أو الخارجية، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تظهر إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو (الذات المدركة) والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي تعتقد أنّ الآخرين يتصورونها والتي يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (الذات الاجتماعية) والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يودّ أن يكون (الذات المثالية). إنّ وظيفة مفهوم الذات هي وظيفة دافعية وتكامل وتنظيم وبلورة علم الخبرة المتغير الذي يتواجد فيه الفرد، لذا فإنه ينظم ويحدد السلوك، أما فاعلية الذات فإنها لا تتضمن الشعور بالذات، بل إنّ مفهوم الذات أكثر شمولاً وعمومية من مفهوم فاعلية الذات، حيث يحتوي مفهوم الذات على الكفاءة والشعور بالذات في السلوكيات التي يؤديها الفرد. (المصري، 2010، ص62).

2- فاعلية الذات وتقدير الذات Self-Efficacy & Self- Esteem

يعرف روزنبرج تقدير الذات على أنه اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعني أنّ تقدير الذات المرتفع لدى الفرد يشير إلى أنّ الفرد يعتبر نفسه ذات قيمة وأهمية، بينما يشير تقدير الذات المنخفض إلى عدم رضا الفرد عن نفسه أو رفضه لذاته. هذا ويدور تقدير الذات حول حكم الفرد على قيمته بينما يدور مفهوم فاعلية الذات حول اعتقاد الفرد في قدرته على إنجاز الفعل في المستقبل، وأن تقدير الذات يعني بالجوانب الوجدانية والمعرفية معاً أما فاعلية الذات فهي غالباً معرفية، كما يعد كلٌّ من تقدير الذات وفاعلية الذات بعدين مهمين لمفهوم الذات لكونهما يساهمان في صياغة مفهوم الفرد عن نفسه، وكذلك يؤثر كل منهما في الآخر، فالأفراد الذين يدركون أنفسهم على أنهم ذو قيمة ومؤثرين وناجحين (تقدير ذات مرتفع) بشكل عام يمكن التنبؤ لهم باحتمالات النجاح في المهام وهذه الاحتمالات تكون مرتفعة (فاعلية ذات مرتفعة) عن أولئك الذين يرون أنفسهم أقل كفاءة وتأثيراً ونجاحاً وقيمة (تقدير ذات إجمالي منخفض). (المصري، 2010، ص63)

3- فاعلية الذات وتحقيق الذات Self-Efficacy & Self-Actualization:

تحقيق الذات هو عملية تنمية استطاعات ومواهب الفرد وتفهم وتقبل ذاته، ويعد تحقيق الذات حاجة تدفع الفرد إلى توظيف إمكانياته، وترجمتها إلى حقيقة واقعة ويرتبط بذلك التحصيل والإنجاز والتعبير عن الذات، لذا فإنَّ تحقيق الفرد لذاته يشعره بالأمان والفاعلية وإنَّ عجز الفرد عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته وإمكانياته يشعره بالنقص والدونية وخيبة الأمل مما يعرضه للقلق والتشاؤم.

هذا وتمثل فاعلية الذات عنصراً كبيراً في العمليات الدافعية، ويمكن لمستوى فاعلية الذات أن يحسّن أو يعيق دافعية الفرد للتعلم الذاتي، فالأفراد مع ارتفاع معتقداتهم عن الفاعلية يختارون المهام الأكثر تحدياً ويبدلون جهداً كبيراً في أعمالهم ويقاومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافاً للتحدي ويلتزمون بها. (المرجع السابق، ص 63-64).

آثار فاعلية الذات:

أشار (باندورا) أنَّ فاعلية الذات يظهر تأثيرها جلياً من خلال أربع عمليات أساسية هي:

1- العملية المعرفية:

تأخذ آثار فاعلية الذات على العملية المعرفية أشكالاً مختلفة، فهي تؤثر في مراتب الهدف للفرد وفي السيناريوهات التوقعية التي يبنها، وعليه فإنَّ الأفراد مرتفعي الفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تريد من أدائهم وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضو الفاعلية دائماً سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها. وتؤثر معتقدات فاعلية الذات في العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، وذلك من خلال اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، وهنا يتمثل دور فاعلية الذات في التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم، فالبعض يرى أنَّ القدرة على أساس أنها موروثه ومن الخطأ الارتقاء بالقدرات الذاتية، وبالتالي فإنَّ الأداء الفاشل يحمل تهديداً لهم ولذكائهم على حساب خوضهم لتجارب قد تزيد من معارفهم ومؤهلاتهم، وفي هذا الشأن يرى (بيري Berry) أنه كلما زاد مستوى تعقيد الأداء كلما أدى ذلك إلى ارتفاع أداء الذاكرة، وبالتالي تساهم معتقدات الفاعلية الذاتية في تحسين أداء الذاكرة عن طريق الأداء، والأفراد بشكل عام يقيمون قدراتهم عن طريق مقارنة أدائهم بالآخرين وعن طريق التغذية الراجعة.

أما فيما يتعلق بمدى اعتقاد الأفراد بقدراتهم على ممارسة السيطرة على البيئة فهناك مظهران لهذه السيطرة هما: درجة وقوة الفاعلية الذاتية لإحداث التغيير عن طريق الجهد المستمر والاستخدام الإبداعي للقدرات والمصادر وتعديل البيئة، فالأفراد الذين تسيطر عليهم الشكوك الذاتية يتوقعون الفشل في تعديل المواقف التي يمرون بها ويقومون بتغيير طفيف في بيئتهم وإن كانت مليئة بالكثير من الفرص المحتملة، في حين من يمتلكون اعتقاداً راسخاً في فاعليتهم الذاتية عن طريق الإبداع والمثابرة يتوصلون إلى طريقة لممارسة السيطرة على بيئتهم وإن كانت البيئة مليئة بالفرص المحدودة والعديد من العوائق، ويضعون لأنفسهم أهدافاً مليئة بالتحدي ويستخدمون التفكير التحليلي، ومبدئياً يعتمد الأفراد على أدائهم الماضي للحكم على

الفصل الثالث الإطار النظري

فاعليتهم ولتحديد طموحهم ولكن عن طريق المزيد من التجارب يبادرون إلى وضع خطة ذاتية لفاعليتهم الذاتية وهذا في حد ذاته يعزز الأداء بشكل جيد عن طريق معتقداتهم في فاعليتهم الذاتية. (عبيد، 2013، ص 53-54).

وتؤثر فاعلية الذات في العملية المعرفية من خلال التأثير في:

- الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، فمن يمتلكون فاعلية ذات مرتفعة يضعون لأنفسهم أهدافاً طموحة ويهدفون إلى تحقيق العديد من الإنجازات بعكس الأفراد الذين لديهم ضعف فيما يتعلق بقدراتهم.
- الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الأفراد لأنفسهم من أجل تحقيق الأهداف.
- التنبؤ بالسلوك المناسب والتأثير على الأحداث.
- القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذوو الفاعلية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات واتخاذ القرارات. (المرجع السابق، ص 53-54).

2- العملية الدافعية:

تساهم اعتقادات الأفراد حول فاعليتهم الذاتية في مستوياتهم الدافعية، حيث يوجد ثلاث نظريات قامت بتفسير الدوافع العقلية هي:

• نظرية العزو السببي:

وتقوم هذه النظرية على مبدأ أنّ الأفراد مرتفعي الفاعلية يعززون فشلهم إلى الجهد غير الكافي، أو إلى الظروف الموقفية غير الملائمة، بينما يعزو الأفراد منخفضي الفاعلية فشلهم إلى انخفاض قدراتهم، فالعزو السببي يؤثر في كل من الدافعية والأداء وردود الأفعال الفعالة عن طريق الاعتقاد في الفاعلية الذاتية.

• نظرية توقع النتائج:

حيث تُنظّم الدوافع عن طريق توقع أنّ سلوكاً محدداً سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة، وكما هو معروف هناك الكثير من الخيارات التي تؤدي إلى هذه النتيجة المرغوبة، لكنّ الأفراد منخفضو الفاعلية الذاتية لا يستطيعون التوصل إليها ولا يسعون من أجل تحقيق هدف ما لأنهم يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة.

• نظرية الأهداف المدركة:

تشير الأدلة إلى أنّ الأهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تعزز العملية الدافعية، وتتأثر الأهداف بالتأثير الشخصي أكثر من تأثيرها بتنظيم الدوافع والأفعال.

إنّ الدوافع القائمة على الأهداف تتأثر بثلاثة أنواع من التأثير الشخصي وهي: الرضا وعدم الرضا الشخصي عن الأداء، وفاعلية الذات المدركة للهدف، وإعادة تعديل الأهداف بناء على التقييم الشخصي.

الفصل الثالث الإطار النظري

وتحدد فاعلية الذات الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، وكمية الجهد المبذول في مواجهتها أو حلها ودرجة إصرار الأفراد ومثابرتهم عند مواجهة تلك المشكلات، فالأشخاص مرتفعو الفاعلية يبذلون جهداً عظيماً عند فشلهم لمواجهة التحديات. (عبيد، 2013، ص54).

3- العملية الوجدانية:

تؤثر اعتقادات فاعلية الذات في كم الضغوط والإحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كذلك تؤثر في مستوى الدافعية، فالأفراد ذوو المستوى المنخفض من فاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث أنهم يعتقدون أنّ المهام تفوق قدراتهم، وهذا سيؤدي بدوره إلى زيادة مستوى القلق لديهم لاعتقادهم بأنه ليس لديهم القدرة على إنجاز تلك المهمة، بالإضافة إلى ذلك فإنهم أكثر عرضةً إلى الاكتئاب وذلك بسبب طموحاتهم غير المنجزة وإحساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية، وعدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي، في حين يتيح إدراك فاعلية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك الانسحابي من المهام الصعبة عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما (المرجع السابق، ص54).

4- عملية اختيار السلوك:

تؤثر فاعلية الذات في عملية انتقاء السلوك، ومن هنا فإنّ اختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهونٌ بما يتوفر لديهم من اعتقادات ذاتية في قدرتهم على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره، فالأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض بمستوى فاعلية الذات فإنهم ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنّها تشكل تهديداً شخصياً لهم، حيث يتراخون في بذل الجهد، ويستسلمون سريعاً عند مواجهة المصاعب، وفي المقابل فإنّ الإحساس المرتفع بفاعلية الذات يعزّز الإنجاز الشخصي بطرق مختلفة، فالأفراد ذوو الثقة العالية في قدراتهم يرون الصعوبات على أنّها تحدّ يجب التغلب عليه، وليس كتهديد ينبغي تجنبه، بالإضافة إلى ذلك إنهم يزدون من جهودهم في مواجهة المصاعب، كما أنّهم يتخلصون سريعاً من آثار الفشل. (عبيد، 2013، ص55).

مما سبق يمكن القول بأنّ لفاعلية الذات تأثيراً واضحاً في جوانب عديدة من حياة الأفراد تؤثر في أهدافهم وخططهم وقدراتهم على حلّ المشكلات، كذلك تؤثر في دافعيتهم وفي مشاعرهم وسلوكهم.

رابعاً: الخصائص النمائية لطلبة الجامعة:

تعتبر الجامعة مركزاً للإشعاع الثقافي ونظاماً ديناميكياً متفاعلاً بين عناصره، حيث يؤثر مجتمع الجامعة في الظروف المحيطة ويتأثر بها في نفس الوقت.

ويعرّف البعض الجامعة على أنّها المكان الذي تتم فيه المناقشة الحرة المتفتحة بين المعلم والمتعلم، وذلك بهدف تقييم الأفكار والمفاهيم المختلفة، وهي أيضاً المكان الذي يتم فيه التفاعل بين أعضاء هيئة

الفصل الثالث الإطار النظري

التدريس من مختلف التخصصات وكذلك بين الطلبة المنتظمين في هذه التخصصات. (صقر، 2005، ص49-50)

خصائص الطالب الجامعي:

الطالب الجامعي هو كائن بشري يقترب شيئاً فشيئاً من النضج الجسمي والنفسي والعقلي والاجتماعي، يتلقى تعليمه وتكوينه في مؤسسات التعليم العالي أو الجامعي، حيث لا تختلف خصائصه ومميزاته عن تلك الخصائص التي تتفرد بها مرحلة الشباب، سواء النفسية أو الفيزيولوجية أو العقلية أو الاجتماعية، إذ يطرأ عليه في هذه المرحلة العديد من التغيرات في عاداته وقيمه واتجاهاته الاجتماعية، وفي علاقاته وتصرفاته مع الآخرين، وتتصل هذه التغيرات مع التغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية، حيث يتأثر الطلبة بمجموعة من العوامل الذاتية كالحالة الصحية والبدنية، ومدى خلوهم من العاهات والعيوب الجسمية، وحالتهم النفسية ومستوى ذكائهم وتعليمهم، وكذلك العوامل البيئية كالجو الأسري والحياة الجامعية ورفاق السن، وعادات المجتمع وتقاليدته ولكن هذا لا يعني أنه لا توجد خصائص ومميزات عامة تميز سلوك الطالب الجامعي، ومنه فالخصائص التي يتميز بها الطالب الجامعي يمكن إيجازها فيما يلي:

- الخصائص العقلية :

من الخصائص العقلية للطالب الجامعي أنّ النمو العقلي لديه يكون قد اكتمل، فقد أكد علماء النفس أنّ نموّ الذكاء العام يصل أقصاه في حوالي سن (16) وإنّه لا ينمو بعد ذلك السن، وكلّ ما يُلاحَظ من زيادة الفهم والإدراك بعد هذا السن، إنّما هو نتيجةً للخبرة والتجارب المكتسبة وليس نتيجةً للذكاء الموروث، وهذا يشير إلى أنّ الطالب الجامعي ذا قوى عقلية تجعله قادراً على تحمّل المسؤوليات، وإصدار أحكام على ما يحيط به من القضايا. (زهران، 1995، ص407)

ويمكن القول بأنّ أهمّ التغيرات العقلية التي تطرأ على الأفراد في المرحلة الجامعية تتمثّل بالآتي:

- ✓ النموّ العقلي الملحوظ: ويكون هذا النموّ المتسارع نتيجةً للنموّ السريع للمخ.
- ✓ القدرة على نقد أفكار الآخرين.
- ✓ القدرة على تقبّل الذات ونقدها.
- ✓ القدرة على التذكّر واستنتاج العلاقات الجديدة بين الموضوعات المتذكّرة.
- ✓ القدرة على التخيل.
- ✓ القدرة على الاستدلال.
- ✓ الانتباه: حيث يعدّ الانتباه من أهمّ العمليات العقلية لدى الفرد. (زيدان، 1985، ص185)

- الخصائص النفسية:

يظهر التطوّر عند الطالب الجامعي نحو النضج الانفعالي بسرعة في الثبات وبعض العواطف الشخصية مثل: طريقة الكلام، عواطف الجماليات لحبّ الطبيعة، كذلك تتمثّل هذه الخصائص بالآتي :

الفصل الثالث الإطار النظري

- القدرة على المشاركة في الانفعالية.
- القدرة على الأخذ والعطاء.
- زيادة الولاء .
- تحقيق الأمن الانفعالي.

كما يتأثر النمو النفسي لدى الطلبة بالعلاقات الأسرية، وما يسودها من شجار بين الوالدين، وهذا ما قد يؤثر في انفعالاته، وإن تكرار هذا الشجار إنما يؤخر نموّه السوي، وقد يثور الطالب على بيئته المنزلية، ويؤدي به ذلك إلى الصراع النفسي، أما العلاقات السوية فهي تساعد على اكتمال نضجه الانفعالي بشكل سوي. (زهران، 1995، ص407)

- الخصائص الاجتماعية:

يتأثر نمو الطالب الجامعي في هذه المرحلة بعدة عوامل هي: تأثير الثقافة في عملية التنشئة الاجتماعية، والتطبع الاجتماعي سواء الثقافة المادية أو غير المادية، وتأثير الأسرة وحجمها ونوعية العلاقات بين أفرادها، والمستوى التعليمي والثقافي للأسرة، وجماعة الرفاق والمؤسسات التعليمية، ووسائل الإعلام، كلّ هذه العوامل تؤثر في شخصية الطلبة وفي سلوكياتهم. (المرجع السابق، 407)

ومن مظاهر النمو الاجتماعي في هذه المرحلة ما يلي:

- ✓ تكوين علاقات جديدة مع زملائه، وتوسيع دائرة التفاعل الاجتماعي.
 - ✓ نمو الثقة بالذات.
 - ✓ التفكير في المهنة والاستعداد لها.
 - ✓ الانفصال النفسي عن الأسرة.
 - ✓ نمو القيم واستدخال المعايير الاجتماعية نتيجة تفاعله مع بيئة الجامعة.
 - ✓ نمو الذكاء والقدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة. (دعبس، 1995، ص115)
- استناداً لما تمّ عرضه حول خصائص الطالب الجامعي، يمكن القول بأن الطلبة في المرحلة الجامعية يعيشون خبرات جديدة وضغوطاً دراسية مختلفة عما كانت في المراحل الدراسية السابقة، ففي هذه المرحلة يواجه الطلبة الكم الكبير من المقررات النظرية وحلقات البحث والجوانب العملية، وهم مطالبون بإنجازها في وقت محدّد، وقد يلجأ بعضهم إلى تأجيل إنجاز بعض هذه الواجبات الأكاديمية نتيجة للضغوط العديدة التي تواجههم، أو نتيجة لعوامل أخرى تتعلق بظروفهم الأسرية أو سماتهم الشخصية، أو نتيجة لعدم تحقيق حاجاتهم الأساسية المتعلقة بمرحلة النمو، فهؤلاء الذين يتباطؤون في إتمام واجباتهم إنما هم أشخاص يدركون ما يفعلون، لكنهم يتخذون من التلكؤ والتأجيل سلوكاً لهم، ربما بسبب الخوف من الفشل، أو القلق، أو بسبب طموحاتهم الزائدة، أو نتيجة لضعف دافعيتهم للإنجاز، أو نقص فاعليتهم الذاتية.

الفصل الثالث الإطار النظري

وبالرغم من أنّ المرحلة الجامعية تعدّ من أهمّ المراحل بالنسبة للطلبة، وهي مرحلة اكتساب المهارات والخبرات، ومرحلة تُصقل فيها الشخصية والسلوك. فإنّ الطالب الذي يتّخذ التكلّف سلوكاً له خلال سنوات دراسته، فإنّه لن يكون قادراً على تحقيق أهدافه وطموحاته، بالإضافة إلى أنّ ثقته بنفسه وتقديره لذاته سينخفض، وعندئذٍ سيكون متلكناً في جوانب حياته كافّة.

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

تمهيد.

أولاً: منهج البحث.

ثانياً: المجتمع الأصلي للبحث.

ثالثاً: عينة البحث.

رابعاً: أدوات البحث.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

سادساً: صعوبات البحث.

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الحديث عن منهج البحث، والمجتمع الأصلي، وعينته، وأدواته والإجراءات المتبعة فيها والتحقق من صدقها وثباتها، وما أدت إليه من إجراء بعض التعديلات على هذه الأدوات، سواء أكان ذلك من حذف أم تعديل صياغة بعض العبارات، إضافة إلى تحديد الصعوبات التي واجهتها الباحثة أثناء عملية تطبيق أدوات البحث، وفيما يلي عرض مفصل لذلك.

أولاً: منهج البحث:

تمّ اعتماد المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وظروفها، ولكون هذا المنهج يمكن الباحث من وصف الظاهرة وتحليلها من خلال جمع البيانات والمعلومات ثم دراستها إحصائياً من أجل التوصل عبرها إلى النتائج (107 - 1993 - Frankle)، ويكثر استخدام المنهج الوصفي في الدراسات التربوية والنفسية لأنّ كثير من المواقف النفسية والتربوية لا يمكن دراستها إلا وفق هذا المنهج. (منصور، الأحمد، الشماس 2009، ص 66).

ثانياً: المجتمع الأصلي للبحث:

يتمثّل المجتمع الأصلي للبحث بجميع طلبة كليات: (التربية، الحقوق، الإعلام، الاقتصاد، الهندسة المدنية، طب الأسنان) في جامعة دمشق، والبالغ عددهم حوالي (42018) طالب وطالبة، منهم (10552) من كلية التربية، و(12190) من كلية الحقوق، و(1236) من كلية الإعلام، و(10812) من كلية الاقتصاد، و(4795) من كلية الهندسة المدنية، و(2433) من كلية طب الأسنان، وذلك للعام الدراسي (2016-2017)، وقد تمّ الحصول على البيانات من مكتب الإحصاء في جامعة دمشق.

ثالثاً: عينة البحث:

يمثّل اختيار عينة البحث إحدى أهمّ خطوات البحث الميداني، لأنّ نتائجه التي سينتهي إليها ترتكز ارتكازاً كلياً على خصائص العينة ومدى تمثيلها للمجتمع الأصلي الذي سُحبت منه، حتى يتوفر إمكانية تعميم نتائجها على أفراد المجتمع الأصلي كلّ، لذا يجري عادةً توجيه عناية خاصة لسحبها، حيث تنتقي عنها صفات التحيز وعدم التمثيل الصادق. (عز، 1990، ص 92).

ولتحقيق أهداف البحث، تمّ سحب العينة بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة (3%) من كلّ اختصاص، وقد تم اختيار الطريقة العشوائية البسيطة في سحب عينة الدراسة وذلك نتيجة لكون مجتمع الدراسة متجانس فجميع أفراد العينة هم من طلبة جامعة دمشق، وبناءً على ذلك فقد بلغ حجم العينة (1261) طالباً وطالبة، يتوزعون إلى: (624) ذكور و(637) إناث، ومنهم (317) طالباً وطالبة من كلية التربية،

و(365) طالباً وطالبة من كلية الحقوق، و(38) طالباً وطالبة من كلية الإعلام، و(324) طالباً وطالبة من كلية الاقتصاد، و(144) طالباً وطالبة من كلية الهندسة المدنية، و(73) طالباً وطالبة من كلية طب الأسنان. حيث تم اختيار أفراد العينة من كل كلية وذلك أثناء تواجدهم في المحاضرات النظرية والعملية.

رابعاً: أدوات البحث:

❖ مقياس التلکؤ الأكاديمي:

وصف المقياس:

المقياس من إعداد الباحثة، حيث تمّ إعداده بعد الرجوع إلى الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع التلکؤ الأكاديمي، ومن الدراسات التي تمت الاستفادة منها في إعداد مقياس التلکؤ الأكاديمي ما يلي:

1. المقياس العربي للتسويف: إعداد أحمد محمد عبد الخالق ومحمد الدغيم. (2011). جامعة الكويت، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (30)،.
 2. مقياس التسويف الأكاديمي: إعداد معاوية أبو غزال. (2011). التسويف الأكاديمي انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، مجلد(8)، العدد(2).
 3. مقياس التلکؤ الأكاديمي: إعداد ناجي محمود النواب- إياد هاشم محمد. (2014). عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل وعلاقتها بالتلکؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة: ، جامعة ديالى
 4. مقياس التسويف الأكاديمي: إعداد د. رياض العاسمي. (2014). كلية التربية، جامعة دمشق.
 5. مقياس التلکؤ: إعداد توکمان. (1991): Tuckman. B.W(1991): The development & concurrent validity of the Procrastination Measurement Scale, 51, 473-480.
- يتكوّن المقياس بصورته الأولى من (52) عبارة موزعين إلى ثلاثة أبعاد هي البعد السلوكي والبعد الانفعالي والبعد المعرفي، وقد تم عرض المقياس على عدد من المتخصصين في مجال علم النفس والقياس النفسي من أجل التأكد من صدقه وأنّ عباراته تقيس ما وضعت لقياسه، كما تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة جامعة دمشق من كليات التربية والحقوق والإعلام والاقتصاد والهندسة وطب الأسنان، حيث تم سحب هذه العينة بالطريقة العرضية، وتكونت من (50) طالباً وطالبة، وكان الهدف منها استبعاد العبارات ضعيفة الانتماء إلى البعد المُدرّجة فيه وإعادة صياغة العبارات غير الواضحة بالنسبة للطلبة، وبالنتيجة تمّ حذف (6) عبارات وتعديل بعضها الآخر، حيث أصبح المقياس بصورته النهائية يتكوّن من (46) عبارة موزعةً على ثلاثة أبعادٍ هي: البُعد السلوكي والذي يحمل الأرقام من (1-16)، والبُعد الانفعالي ويحمل الأرقام من (17-33) والبُعد المعرفي الذي يحمل الأرقام من (34-46)، ويتم الإجابة عن بنود المقياس بإحدى البدائل الآتية: (لا تنطبق أبداً، لا تنطبق، أحياناً، تنطبق، تنطبق دائماً)، حيث تأخذ العبارات الإيجابية التي تحمل الأرقام (1-2-6-9-12-29-36) الدرجات على الترتيب (5-4-3-2-1)، أمّا العبارات السلبية التي تحمل بقية الأرقام فتأخذ الدرجات

على الترتيب (1-2-3-4-5)، وتشير الدرجة المرتفعة من المقياس إلى ارتفاع مستوى التلکؤ الأكاديمي لدى المفحوص، بينما تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى انخفاض مستوى التلکؤ الأكاديمي لدى المفحوص، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (46-230) درجة .

❖ مقياس الدافعية للإنجاز:

وصف المقياس:

المقياس من إعداد الباحثة، حيث تمّ إعداده بعد الرجوع إلى الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت الدافعية للإنجاز، ومن الدراسات والمقاييس التي تمّ الرجوع إليها ما يلي :

1- مقياس دافعية الإنجاز: إعداد عبد الناصر أحمد العزام. (2010). المناخ الأسري وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الطلبة غير الأردنيين في جامعة اليرموك، الأردن.

2- مقياس دافعية الإنجاز: إعداد حنان بنت خلفان بن زايد الصباحية. (2013). الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

يتكوّن المقياس بصورته الأولى من (53) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي بعد مستوى الطموح وبعد التوجه نحو الهدف، وبعد التوجه نحو التحصيل، وقد تم عرض المقياس على عدد من المتخصصين في مجال علم النفس والقياس النفسي من أجل التأكد من صدقه وأنّ عباراته تقيس ما وضعت لقياسه، كما تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة جامعة دمشق من كليات التربية والحقوق والإعلام والاقتصاد والهندسة وطب الأسنان، حيث تم سحب هذه العينة بالطريقة العرضية، وتكونت من (50) طالباً وطالبة، وكان الهدف منها استبعاد العبارات ضعيفة الانتماء إلى البعد المُدرجة فيه وإعادة صياغة العبارات غير الواضحة بالنسبة للطلبة، وبالنتيجة تمّ حذف (16) عبارة وتعديل بعضها الآخر، حيث أصبح المقياس في صورته النهائية يتكوّن من (37) عبارة موزعةً على ثلاثة أبعاد هي: بُعد الطموح الأكاديمي ويحمل الأرقام من (1-14)، وبُعد التوجه نحو الهدف والذي يحمل الأرقام من (15-26)، وبُعد التوجه نحو التحصيل والذي يحمل الأرقام من (27-37)، ويتم الإجابة عن المقياس بإحدى البدائل الآتية: (لا تتطبق أبداً، لا تتطبق، أحياناً، تتطبق، تتطبق دائماً)، حيث تأخذ العبارات السلبية التي تحمل الأرقام (1-2-3-4-5) الترتيب (5-4-3-2-1)، أما العبارات الإيجابية والتي تحمل بقية الأرقام فتأخذ الدرجات على الترتيب (1-2-3-4-5)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى دافعية إنجاز، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى دافعية إنجاز، حيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (37-185) درجة.

❖ مقياس فاعلية الذات:

وصف المقياس:

المقياس من إعداد الباحثة، حيث تم إعداد المقياس بالرجوع إلى أدبيات البحث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع فاعلية الذات، ومن الدراسات التي تمت الاستفادة منها في بناء المقياس ما يلي:

1- مقياس كفاءة الذات: إعداد سامر رضوان. (1997). توقّعات الكفاءة الذاتية البناء النظري والقياس، مجلة الشؤون الاجتماعية، العدد (55)، السنة (14)، الشارقة.

2- مقياس فاعلية الذات: إعداد بندر بن محمد حسن العتيبي. (2007). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عيّنة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.

3- مقياس فاعلية الذات: إعداد عفراء إبراهيم خليل. (2011). الجوهر والمظهر وعلاقتهما بفاعلية الذات والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، جامعة بغداد، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، مجلد (1) العدد (4).

4- مقياس فاعلية الذات: إعداد (العاسمي-2014). كلية التربية جامعة دمشق.

حيث يتكوّن المقياس في صورته الأولى من (35) عبارة، وقد تم عرض المقياس على عدد من المتخصصين في مجال علم النفس والقياس النفسي من أجل التأكد من صدقه وأنّ عباراته تقيس ما وضعت لقياسه، كما تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة جامعة دمشق من كليات التربية والحقوق والإعلام والاقتصاد والهندسة وطب الأسنان، حيث تم سحب هذه العينة بالطريقة العرضية، وتكونت من (50) طالباً وطالبة، وكان الهدف منها استبعاد العبارات التي تتشابه في المضمون وإعادة صياغة العبارات غير الواضحة بالنسبة للطلبة، وبالنتيجة تم حذف (15) عبارة لكونها تتضمن نفس المضمون وتم تعديل بعضها الآخر، حيث أصبح المقياس في صورته النهائية يتكوّن من (20) عبارة تتم الإجابة عنها وفق البدائل (لا تنطبق أبداً، لا تنطبق، أحياناً، تنطبق، تنطبق دائماً)، حيث تأخذ العبارات السلبية التي تحمل الأرقام (3-7) الدرجات على الترتيب (5-4-3-2-1)، أما العبارات الإيجابية التي تحمل باقي الأرقام فتأخذ الدرجات على الترتيب (1-2-3-4-5)، وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى فاعلية الذات وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (20-100) درجة.

❖ الدراسة الاستطلاعية لأدوات البحث:

- تم إجراء الدراسة الاستطلاعية قبل القيام بالتطبيق الميداني لأدوات البحث وكان الهدف منها:
- التأكد من وضوح تعليمات أدوات البحث و بنودها، وسهولة فهمها من قبل المفحوصين.
 - تحديد المدة الزمنية التي يستغرقها تطبيق هذه الأدوات.

- التأكد من سلامة العبارات ووضوحها.
- الوقوف عند أهم الصعوبات التي يمكن أن تحدث أثناء التطبيق الأساسي ومحاولة تلافيها قدر الإمكان.

❖ العينة الاستطلاعية لأدوات البحث:

تم تطبيق أدوات البحث المعدة من قبل الباحثة على عينة من طلبة جامعة دمشق تم سحبها بالطريقة العرضية والتي بلغ عددها (50) طالباً وطالبة، وبعد توزيع أدوات البحث على المفحوصين وإعطاء التعليمات اللازمة، طلبت الباحثة من المفحوصين البدء بالإجابة عن الأدوات مع تقديم أية استفسارات بخصوص البنود، وقد تبين أن جميع البنود واضحة، أما بالنسبة لوقت تطبيق الأدوات، فقد تبين أن المدة الزمنية اللازمة للإجابة عن المقاييس كانت (15) دقيقة.

❖ الدراسة السيكمترية لأدوات البحث:

أولاً: الدراسة السيكمترية لمقياس التلکؤ الأكاديمي:

• الصدق:

للتحقق من صدق مقياس التلکؤ الأكاديمي تم استخدام الطرق الآتية:

- صدق المحكمين: تم عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المتخصصين في مجال علم النفس والقياس النفسي (انظر الملحق رقم 1)، وذلك بغية التأكد من صدقه وأن عباراته تقيس ما وُضعت لقياسه، وما إذا كانت كل عبارة تنتمي إلى البعد المدرجة فيه أم لا، حيث أشار السادة المحكمون إلى بعض الملاحظات التي تم الأخذ بها والتي كانت حول حذف بعض العبارات وإعادة صياغة بعضها الآخر لتصبح أكثر دقة ووضوحاً بالنسبة للمفحوصين، وقد تم الأخذ بجميع الملاحظات والالتزام بها، ثم عُرض المقياس ثانياً بعد التعديل على السادة المحكمين وأشاروا إلى إن المقياس أصبح جاهزاً للتطبيق وأنه يقيس ما وُضع لقياسه. وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (83%)، ويبين الجدول الآتي العبارات التي تم تعديلها:

الجدول رقم (1) العبارات التي تم تعديلها لمقياس التلکؤ الأكاديمي

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
أكمل واجباتي الدراسية يوماً بيوم بشكل منتظم	أكمل واجباتي الدراسية بشكل منتظم
إذا كانت هناك مهمة صعبة فإني أفضل تأجيلها	أؤجل واجباتي الدراسية الصعبة
أستغرق وقتاً طويلاً في لكي أبدأ في تنفيذ أي عمل	أستغرق وقتاً طويلاً في إنجاز أي واجب دراسي
كثير من مشكلاتي الحالية سببها تأجيل الدراسة وإنجاز الواجبات الدراسية	يترتب على تأجيلي للدراسة الكثير من المشكلات
ألتزم بالخطة التي أضعتها للدراسة للامتحان	أضع لنفسي خطة دراسية قبل الامتحان
أخاف من الفشل	خوفي من الفشل يدفعني للمزيد من تأجيل إنجاز واجباتي الدراسية
أعاني الكثير من الضغوط النفسية مما يدفعني لتأجيل الدراسة	أعاني ضغوطاً كثيرة تدفعني لتأجيل دراستي

الفصل الرابع منهج البحث وإجراءاته

حتى آخر لحظة ممكنة	
أشعر بالاستياء من الأشياء التي يفرضها علي الآخرون لذا أقوم بتأجيلها	أستاء من الأشياء المفروضة عليّ لذا أقوم بتأجيلها
أشعر بالإثارة عند إنجاز واجباتي الدراسية حتى اللحظات الأخيرة	أشعر بالسرور عند إكمال واجباتي الدراسية
أشعر بالاستياء من التأجيل المتكرر للدراسة	إحساسي بعدم جدوى ما أدرسه يدفعني لتأجيل أداء واجباتي الدراسية
عدم قدرة المدرس على إثارة انتباهي للمحاضرة تجعلني أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية	أجد صعوبة في الاستمرار في التركيز أثناء الدراسة مما يدفعني لتأجيلها
أتردد كثيراً عند البدء بالدراسة	أنتهي كثيراً قبل البدء بالدراسة

- الصدق النبوي: تم حساب الصدق النبوي لمقياس التلکؤ الأكاديمي من خلال حساب ارتباط كل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية كما يلي:

الجدول رقم (2) نتائج الصدق النبوي لمقياس التلکؤ الأكاديمي

البعد	الدرجة الكلية لمقياس التلکؤ الأكاديمي	
البعد السلوكي	معامل ارتباط بيرسون	1
	مستوى الدلالة	.468**
	العينة	50
البعد الانفعالي	معامل ارتباط بيرسون	1
	مستوى الدلالة	.902**
	العينة	50
البعد المعرفي	معامل ارتباط بيرسون	1
	مستوى الدلالة	.883**
	العينة	50

**ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يُلاحظ من الجدول رقم (2) وجود ارتباط إيجابي بين البعد السلوكي والدرجة الكلية لمقياس التلکؤ الأكاديمي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.46) وذلك عند مستوى الدلالة (0.01). كذلك يتبين وجود ارتباط قوي وإيجابي بين البعد الانفعالي والدرجة الكلية، فقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.90) وذلك عند مستوى الدلالة (0.01). كما يُلاحظ وجود ارتباط قوي وإيجابي بين البعد المعرفي والدرجة الكلية حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.88) عند مستوى الدلالة (0.01). مما سبق يمكن القول بأن مقياس التلکؤ الأكاديمي يتمتع بدرجة عالية من الصدق النبوي.

● الثبات:

لقد تم حساب الثبات لمقياس التلکؤ الأكاديمي بالطرق الآتية:

- معامل ألفا كرونباخ: بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس التلکؤ الأكاديمي (0.83) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- التجزئة النصفية: تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية من خلال تجزئة المقياس إلى البنود التي تحمل الأرقام الفردية والبنود التي تحمل الأرقام الزوجية حيث بلغ معامل ارتباط سبيرمان براون (0.83) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.
- الثبات بطريقة الإعادة: تم حساب الثبات بطريقة الإعادة بفاصل زمني قدره (15) يوماً على العينة نفسها، والتي بلغ عددها (50) طالباً وطالبة، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.99)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع. والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات لمقياس التلکؤ الأكاديمي:

الجدول رقم (3) نتائج الثبات لمقياس التلکؤ الأكاديمي

طريقة حساب الثبات	معامل الثبات	عدد البنود	العينة
معامل ألفا كرونباخ	0.836	46	50
التجزئة النصفية	0.835		
الثبات بالإعادة	0.99		

ثانياً: مقياس الدافعية للإنجاز:

• الصدق:

- للتحقق من صدق مقياس الدافعية للإنجاز تم اعتماد الطرق الآتية:
- صدق المحكمين: تم عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المتخصصين في مجال علم النفس والقياس النفسي، وذلك بغية التأكد من صدقه، وأن عباراته تقيس ما وُضعت لقياسه، وما إذا كانت كل عبارة تنتمي إلى البعد المدرجة فيه أم لا، وأشار السادة المحكمون ببعض الملاحظات التي تم الأخذ بها والتي كانت حول حذف بعض العبارات التي لا تنتمي للبعد، وإعادة صياغة البعض الآخر لتصبح أكثر دقة ووضوحاً بالنسبة للمفحوصين، وتم الأخذ بجميع الملاحظات والالتزام بها، ثم عُرض المقياس ثانياً بعد التعديل على السادة المحكمين، وأشاروا إلى إن المقياس أصبح جاهزاً للتطبيق، وأنه يقيس ما وضع لقياسه، ويبين الجدول الآتي العبارات التي تم تعديلها:

الفصل الرابع منهج البحث وإجراءاته

الجدول رقم (4) العبارات التي تم تعديلها لمقياس دافعية الإنجاز

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أُسعى باستمرار لتحقيق الأفضل في دراستي	أُسعى باستمرار لتحقيق أعلى الدرجات في دراستي
لدي الرغبة في التفوق أكثر من زملائي	أعتقد أن رغبتي في التفوق تفوق رغبة زملائي
ينتابني القلق والارتعاج عند حصولي على درجات منخفضة	أنزعج عند حصولي على درجات منخفضة
إذا بدأت بعمل ما أنجزه على أفضل ما يكون	أنجز واجباتي الدراسية على أفضل شكل
أضع خطة واضحة لدراستي	تخطيطي المسبق للدراسة وراء الوصول لأهدافي
أحب القيام بالأعمال التي لا تتطلب جهداً كبيراً	أحب القيام بالواجبات الدراسية التي لا يتطلب إنجازها وقتاً طويلاً
أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل صحيح	أنجز واجباتي الدراسية بشكل صحيح
أشعر بالخوف تجاه الأهداف الصعبة	أنجز الواجبات الدراسية المطلوبة مني مهما كانت صعبة
أعتقد أن النجاح في الدراسة مسألة مصيرية	أعتقد أن النجاح في الدراسة مهم للمستقبل
الخوف من الفشل يزيد من دافعتي للإنجاز	خوفي من الفشل يزيد من دافعتي للإنجاز
أشعر بالخلل من نفسي عند حصولي على درجات متدنية	أخجل من نفسي عند حصولي على درجات متدنية
تنظيم الوقت ضروري للحصول على درجات عالية	أنظم وقتي للحصول على درجات عالية
أستمتع بحل المشكلات التي تواجهني أثناء الدراسة	أنا قادر على حل المشكلات التي تواجهني أثناء الدراسة
لا أتأخر في إنجاز واجباتي الدراسية في موعدها المحدد	أحرص على إنجاز واجباتي الدراسية في موعدها المحدد
تزداد دافعتي للدراسة كلما اقترب موعد الامتحان	تزداد دافعتي للدراسة مع اقتراب موعد الامتحان

- الصدق البنوي: تم حساب الصدق البنوي من خلال حساب ارتباط كل بعد لمقياس دافعية الإنجاز بالدرجة الكلية كما يلي:

الجدول رقم (5) نتائج الصدق البنوي لمقياس دافعية الإنجاز

البعد	الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الطموح الأكاديمي	0.873**	1	
	0.000		
	50	50	
التوجه نحو الهدف	0.800**	1	
	0.000		
	50	50	
التوجه نحو التحصيل	0.888**	1	
	0.000		
	50	50	

**ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يُلاحظ من الجدول رقم (5) وجود ارتباط دال إحصائياً بين بُعد الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.87) وذلك عند مستوى الدلالة (0.01). كما يمكن ملاحظة وجود ارتباط بين بُعد التوجه نحو الهدف والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.80) وذلك عند مستوى الدلالة (0.01). كذلك يُلاحظ وجود ارتباط بين

بُعد التوجه نحو التحصيل والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.88) وذلك عند مستوى الدلالة (0.01). أي يمكن القول بأن مقياس دافعية الإنجاز يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق البنوي، وذلك لوجود ارتباط قوي بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

• الثبات:

- لقد تمّ حساب ثبات مقياس دافعية الإنجاز بالطرق الآتية:
- معامل ألفا كرونباخ: بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس دافعية الإنجاز (0.83)، وهذا يدلّ على أنّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.
- التجزئة النصفية: تمّ حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية من خلال تجزئة المقياس إلى البنود التي تحمل الأرقام الفردية، والبنود التي تحمل الأرقام الزوجية، فقد بلغ معامل ارتباط سبيرمان براون (0.86)، وهذا يشير إلى أنّ المقياس يتمتع بالثبات.
- الثبات بطريقة الإعادة: تمّ حساب الثبات بالإعادة بفواصل زمني قدره (15) يوماً على العينة نفسها، والتي بلغ عددها (50) طالباً وطالبة، حيث تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.89) وهذا يشير إلى أنّ المقياس يتمتع بثبات مرتفع. كما هو واضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (6) نتائج الثبات لمقياس دافعية الإنجاز

طريقة حساب الثبات	معامل الثبات	عدد البنود	العينة
معامل ألفا كرونباخ	0.83	37	50
التجزئة النصفية	0.86		
الثبات بالإعادة	0.89		

ثالثاً: مقياس فاعلية الذات:

• الصدق:

- للتحقّق من صدق مقياس فاعلية الذات تمّ استخدام الطرق الآتية:
- صدق المحكمين: لقد تمّ عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المتخصصين في مجال علم النفس والقياس النفسي، وذلك من أجل التأكّد من صدقه وأن عباراته تقيس ما وضعت لقياسه، وبالنتيجة أشار السادة المحكمون ببعض الملاحظات التي تمّ الأخذ بها والتي كانت حول حذف بعض العبارات وإعادة صياغة البعض الآخر لتصبح أكثر دقة ووضوحاً بالنسبة للمفحوصين، وإضافة عبارات جديدة، فقد تمّ الأخذ بجميع الملاحظات والالتزام بها، ثم عُرض المقياس ثانياً بعد التعديل على السادة المحكمين، وأشاروا إلى إنّ المقياس أصبح جاهزاً للتطبيق وأنه يقيس ما وضع لقياسه. ويبين الجدول الآتي العبارات التي تمّ تعديلها:

الفصل الرابع منهج البحث وإجراءاته

الجدول رقم (7) العبارات التي تم تعديلها لمقياس فاعلية الذات

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أعرف كيف أتصرف مع المواقف غير المتوقعة	أعرف كيف أتصرف مع المواقف الدراسية الطارئة
يلجأ إلي زملائي لحل مشكلتي	يثق الآخرون في قدراتي
يمكنني مساعدة أي شخص لديه مشكلة	أستطيع مساعدة أي شخص لديه مشكلة دراسية
أستطيع تحمل الكثير من المشكلات	أقوم بالأعمال الدراسية التي تتطلب تحمل مسؤولية
يصعب علي إقناع أي شخص بأي شيء	أنا قادر على إقناع زملائي بآرائي
أستطيع قيادة مجموعة من زملائي بنجاح	أمتلك قدرة على التأثير في انفعالات المحيطين بي
أثق بقدراتي ومهاراتي	أثق بقدرتي على حل المشكلات الدراسية
يستشيرني زملائي في حل مشكلاتهم	يحتاجني زملائي في حل مشكلاتهم الدراسية
يمكنني التفكير بطريقة موضوعية عندما أكون في مأزق ما	يمكنني التفكير بطريقة موضوعية عندما تواجهني مشكلة دراسية
يمكنني التأثير في انفعالات الأشخاص المحيطين بي	أمتلك قدرة على التأثير في انفعالات المحيطين بي

- الصدق البنوي: تم حساب الصدق البنوي من خلال حساب ارتباط كل عبارة لمقياس فاعلية الذات بالدرجة الكلية كما يلي:

الجدول رقم (8) نتائج الصدق البنوي لمقياس فاعلية الذات

البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	0.442**	0.000	11	0.800**	0.000
2	0.358*	0.001	12	0.672**	0.000
3	0.395**	0.011	13	0.539**	0.000
4	0.650**	0.005	14	0.595**	0.000
5	0.529**	0.000	15	0.601**	0.000
6	0.384**	0.000	16	0.542**	0.000
7	0.629**	0.006	17	0.502**	0.000
8	0.483**	0.000	18	0.575**	0.000
9	0.694**	0.000	19	0.490**	0.000
10	0.647**	0.000	20	1	0.000

* ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

** (ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

من الجدول رقم (8) يمكن ملاحظة أن معظم عبارات المقياس قد حققت ارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يشير إلى أن مقياس فاعلية الذات يتمتع بالصدق البنوي.

• الثبات:

تم حساب الثبات لمقياس فاعلية الذات بالطرق الآتية:

- ألفا كرونباخ: بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس فاعلية الذات (0.82)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

- التجزئة النصفية: تمّ حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية من خلال تجزئة المقياس إلى البنود التي تحمل الأرقام الفردية، والبنود التي تحمل الأرقام الزوجية، وقد بلغ معامل ارتباط سبيرمان براون (0.84) وهذا يشير إلى أنّ المقياس يتمتع بالثبات .
- الثبات بطريقة الإعادة: تمّ حساب الثبات بالإعادة بفواصل زمني قدره (15) يوماً على العينة نفسها، والتي بلغ عددها (50) طالباً وطالبة، فقد تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.86) وهذا يشير إلى أنّ المقياس يتمتع بثبات مرتفع، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (9) نتائج الثبات لمقياس فاعلية الذات

طريقة حساب الثبات	معامل الثبات	عدد البنود	العينة
معامل ألفا كرونباخ	0.82	20	50
التجزئة النصفية	0.84		
الثبات بالإعادة	0.86		

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- استخدمت الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 20) للوصول إلى النتائج حيث جرى استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:
1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
 2. معامل ارتباط بيرسون Pearson: استخدم لحساب العلاقة بين المتغيرات، ولحساب الثبات بالإعادة.
 3. معامل ارتباط سبيرمان- براون Spearman- Brown: استخدم لحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي.
 4. معامل الانحدار.
 5. اختبار (ANOVA) تحليل التباين الأحادي: استخدم للتعرف إلى دلالة الفروق بين المتوسطات.
 6. اختبار المقارنات البعدية: استخدم للتعرف إلى جهة الفروق بين المتوسطات.

سادساً: صعوبات البحث:

- من الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء القيام بالبحث ما يلي:
- قلة الدراسات المحلية والعربية التي تناولت موضوع التلكؤ الأكاديمي.
 - حجم العينة الكبير الأمر الذي استغرق وقتاً لتطبيق أدوات الدراسة.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

تمهيد.

أولاً: الإجابة عن أسئلة البحث.

ثانياً: نتائج فرضيات البحث وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها.

ثالثاً: الخلاصة.

مقترحات البحث.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأهم النتائج التي تمّ التوصل إليها، إضافة إلى مناقشتها وتفسيرها من خلال الأطر النظرية والدراسات السابقة، وذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف التي سعى البحث إليها، فضلاً عن التحقق من الإجابة عن أسئلة البحث وفرضياته.

أولاً: الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما نسبة انتشار التلکؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق؟
من أجل الإجابة عن هذا السؤال فقد قُسمت مستويات التلکؤ الأكاديمي على أساس خصائص منحني التوزع الطبيعي، حيث حُدّدت نقطة القطع الأعلى بـ (المتوسط + الانحراف المعياري)، أما نقطة القطع الدنيا فقد حُدّدت بـ (المتوسط - الانحراف المعياري)، وما بينهما المتوسط، والجدول التالي يبين المتوسط والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس التلکؤ الأكاديمي:

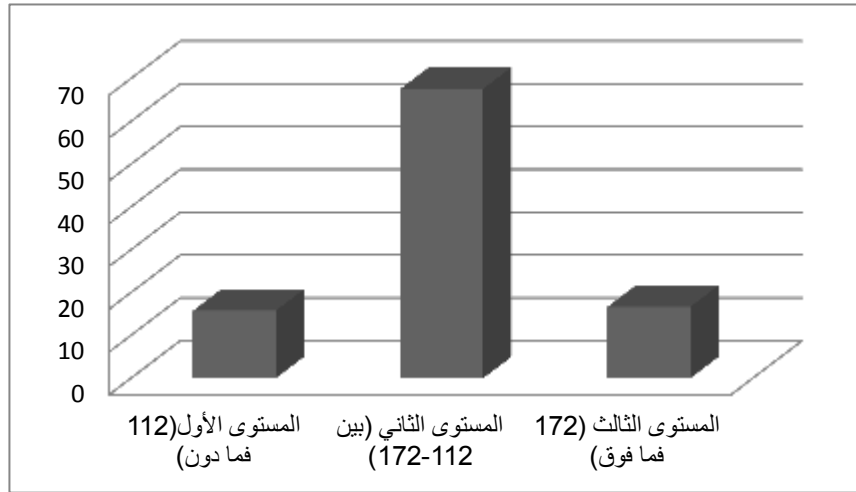
الجدول رقم (10) نقطة القطع لمقياس التلکؤ الأكاديمي

الانحراف المعياري	المتوسط	نقطة القطع الأعلى	نقطة القطع الأدنى	الحد الأعلى	الحد الأدنى	العينة	التلکؤ
30.23661	141.8176	172.05	111.58	235.00	74.00	1261	

يتضح من الجدول رقم (10) أنّ متوسط أعلى درجة على مقياس التلکؤ الأكاديمي قد بلغت (172.05) ومتوسط أدنى درجة قد بلغت (111.58)، وبناءً على ذلك يمكن القول بأنّ نسبة انتشار التلکؤ الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث قد تمّ حسابها من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية، ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

الجدول رقم (11) نسبة انتشار التلکؤ الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث

النسبة المئوية	التكرار	التلکؤ الأكاديمي
15.8	199	المستوى المنخفض (112 فما دون)
67.6	852	المستوى المتوسط ما بين (112-172)
16.7	210	المستوى المرتفع (172 فما فوق)
100.0	1261	المجموع



الشكل رقم (1) مستوى التلكؤ الأكاديمي لأفراد عينة البحث

يُلاحظ من الجدول رقم (11) أنّ نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي قد بلغت (67.6%) بدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد الله، 2012) التي بيّنت أنّ طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي، كذلك توصلت دراسة (أبو غزال، 2011) إلى أنّ نسبة (57.7%) من الطلبة هم ضمن المستوى المتوسط من التلكؤ الأكاديمي. بينما تتعارض هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من (العبيدي، 2013) و (كامل وآخرين، 2006) فقد أظهرت الدراستان وجود مستوى مرتفع من التلكؤ لدى طلبة الجامعة. وتُعزى هذه النتيجة إلى أنّ التلكؤ الأكاديمي - وكما أشارت إليه دراسة (Gargari & et.al, 2011) - ينتشر بين طلبة الجامعة بنسبة (70-95%). وهذا إنّما يشير إلى عمومية هذه المشكلة لدى طلبة الجامعة، لذا فمن المنطقي أن يقع معظم أفراد عينة البحث ضمن المستوى المتوسط من التلكؤ الأكاديمي. كذلك قد يعزى السبب في ذلك إلى أنّ المناهج العامة المقدّمة للطلبة في الجامعة تنقسم بشيءٍ من الجمود والروتين، بالإضافة إلى طول اليوم الدراسي وكثافة المنهاج وضغط الواجبات الدراسية والمنزلية، مما يقلّل من دافعية الطلبة ورغبتهم في الدراسة، وبالتالي يزداد اللجوء إلى التلكؤ الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ مغريات الحياة (كالإنترنت، وأجهزة الخليوي، والفضائيات، ومواقع التواصل الاجتماعي) تلعب دوراً في جعل الطلاب يتلكؤون، وهي متوافرة بكلّ سهولة ويسر، ومتاحة للجميع متى شاءوا، ويتعرّض لها الجميع ذكوراً وإناثاً، وفي أي مرحلة من المراحل التعليمية المختلفة.

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

السؤال الثاني: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة دمشق؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال فقد قُسمت مستويات دافعية الإنجاز على أساس خصائص منحني التوزيع الطبيعي، حيث حُدِّت نقطة القَطْع الأعلى بـ (المتوسط + الانحراف المعياري)، أما نقطة القَطْع الدنيا فقد حُدِّت بـ (المتوسط - الانحراف المعياري)، وما بينهما المتوسط، والجدول التالي يبين المتوسط والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس دافعية الإنجاز:

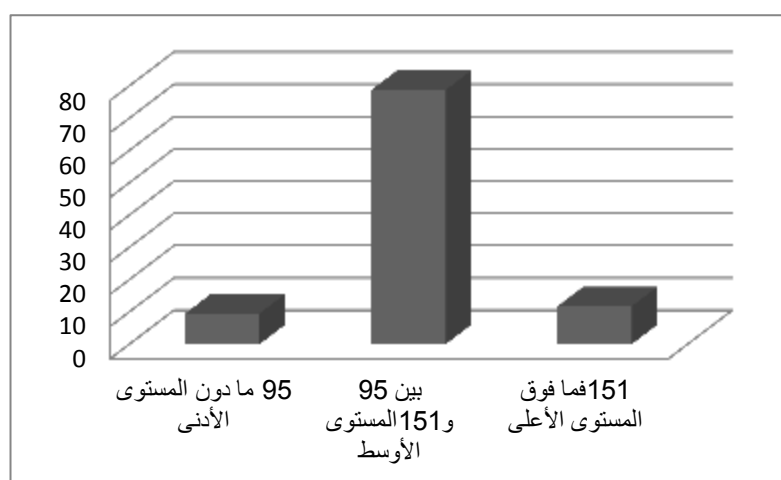
الجدول رقم (12) نقطة القطع لمقياس دافعية الإنجاز

الانحراف المعياري	المتوسط	نقطة القطع الأعلى	نقطة القطع الأدنى	الحد الأعلى	الحد الأدنى	العينة	
28.25590	122.9255	151.18	94.67	759.00	44.00	1261	دافعية الإنجاز

يتَّضح من الجدول رقم (12) أنَّ متوسط أعلى درجة على مقياس دافعية الإنجاز قد بلغت (151.18) ومتوسط أدنى درجة بلغت (94.67)، لذا يمكن القول بأنَّ نسبة دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث قد تمَّ حسابها من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

الجدول رقم (13) التكرارات والنسب المئوية لمستويات دافعية الإنجاز

النسبة المئوية	التكرار	دافعية الإنجاز
9.5	120	المستوى المنخفض (95 فما دون)
78.7	993	المستوى المتوسط (95-151)
11.7	148	المستوى المرتفع (151 فما فوق)
100.0	1261	المجموع



الشكل رقم (2) مستوى دافعية الإنجاز لأفراد عينة البحث

يتبيّن من الجدول رقم (13) أنَّ نسبة دافعية الإنجاز قد بلغت (78.7%) بدرجة متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة بأنَّ معظم أفراد عينة البحث هم متشابهون تقريباً بقدراتهم والعقلية ودافعيتهم ورغبتهم للتعلم والإنجاز ومتقاربون في العمر بالإضافة إلى أنَّ الدافعية وباعتبارها مكوناً أساسياً

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

في الشخصية فإنها تتأثر بالمناخ الجامعي الذي يعيش ضمنه الطلبة، فالطلبة عموماً يدرسون في نفس الجامعة وبالتالي ستكون دوافعهم في نفس المستوى تقريباً، هذا بالإضافة إلى أن أساليب التنشئة الأسرية في المجتمع تكاد تكون متقاربة، حيث إن البيئة الأسرية هي إحدى العوامل التي تؤثر في دافعية الإنجاز.

السؤال الثالث: ما مستوى فاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال فقد قُسمت مستويات فاعلية الذات على أساس خصائص منحني التوزيع الطبيعي، حيث حُدِّت نقطة القطع الأعلى بـ (المتوسط + الانحراف المعياري)، أما نقطة القطع الدنيا فقد حُدِّت بـ (المتوسط - الانحراف المعياري)، وما بينهما المتوسط، والجدول التالي يبين المتوسط والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس فاعلية الذات:

الجدول رقم (14) نقطة القطع لمقياس فاعلية الذات

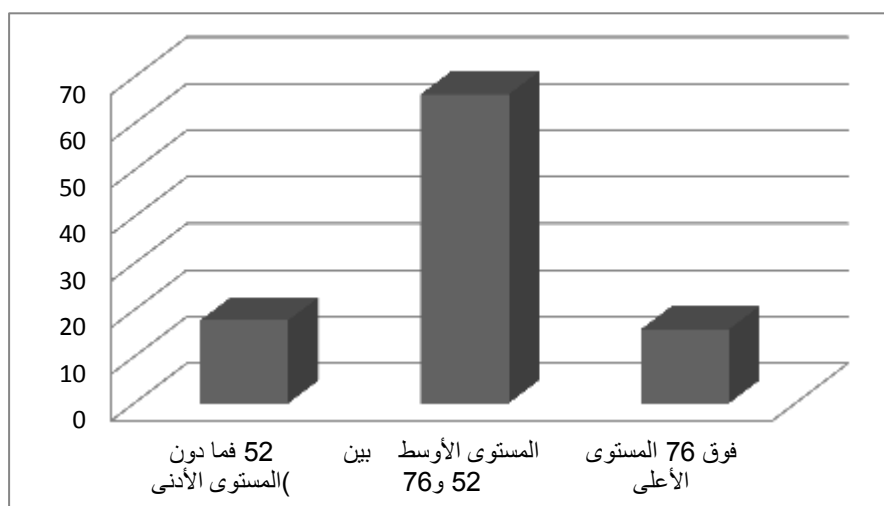
الانحراف المعياري	المتوسط	نقطة القطع الأعلى	نقطة القطع الأدنى	الحد الأعلى	الحد الأدنى	العينة	فاعلية الذات
11.87340	63.9191	75.792	52.046	100.00	31.00	1261	

يتضح من الجدول رقم (14) أن متوسط أعلى درجة على مقياس فاعلية الذات قد بلغت (75.792) ومتوسط أدنى درجة بلغت (52.046) وبناءً على ذلك يمكن القول بأن نسبة فاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث قد تم حسابها من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

الجدول رقم (15) التكرارات والنسب المئوية لمستويات فاعلية الذات

النسبة المئوية	التكرار	فاعلية الذات
17.8	224	المستوى المنخفض (52 فما دون)
66.3	836	المستوى المتوسط ما بين (52-76)
15.9	201	المستوى المرتفع (76 فما فوق)
100.0	1261	المجموع

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها



الشكل رقم (3) مستوى فاعلية الذات لأفراد عيّنة البحث

يتبين من الجدول رقم (15) أنّ نسبة فاعلية الذات قد بلغت (66.3%) بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (يوسف، 2015) التي توصلت إلى أنّ طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى متوسط من فاعلية الذات، ويمكن تفسير وجود المستوى المتوسط من فاعلية الذات لدى غالبية أفراد عيّنة البحث إلى قلة الخبرة لديهم، وضعف قدراتهم على مواجهة مختلف المواقف والصعوبات بقوة، والانتقال بها عبر مستويات مختلفة من الصعوبة، كما أنّهم لا يمتلكون دقة وإنتاجية عالية، مما يضعف قوة فاعليتهم الذاتية. بالإضافة إلى أنّهم يعايشون الخبرات التعليمية ذاتها تقريباً.

السؤال الرابع: هل يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال دافعية الإنجاز لدى عيّنة من طلبة جامعة دمشق؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ القيام بالخطوات الآتية:

الجدول رقم (16) معامل الارتباط والتحديد للتلکؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز

الخطأ المعياري المقدر	معامل التحديد المعدل	معامل التحديد (مربع معامل الارتباط)	معامل الارتباط R	النموذج
30.22745	.004	.004	.066 ^a	1

يلاحظ من الجدول رقم (16) أنّ قيمة (R) تساوي (66%)، وهي تمثل نسبة التباين المفسر، أي أنّ المتغير المستقل (دافعية الإنجاز) يمثل نسبة (66%) من قيمة المتغير التابع (التلکؤ الأكاديمي)، أي أنّ دافعية الإنجاز تتنبأ بنسبة (66%) من التلکؤ الأكاديمي. والجدول التالي يوضّح تباين الانحدار لكلّ من التلکؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز:

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

الجدول رقم (17) تحليل تباين الانحدار للتكؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
1	الانحدار	1	5091.127	5.572	.018 ^b
	المتبقي	1259	913.699		
	المجموع	1260	1155437.578		

يتّضح من الجدول رقم (17) أنّ قيمة اختبار (ف) دالة إحصائياً، إذ بلغت القيمة الاحتمالية (0.018) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى أثر المتغير المستقل (دافعية الإنجاز) في المتغير التابع (التكؤ الأكاديمي). أما نتائج معاملات الانحدار فيوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (18) معاملات الانحدار للتكؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	T	القيمة الاحتمالية
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا		
1	القيمة الثابتة	150.658	3.801	39.634	.000
	دافعية الإنجاز	-.071	.030	-2.361	.018

كما يتّضح من الجدول رقم (18) أنّ قيمة (ت) دالة إحصائياً، إذ بلغت القيمة الاحتمالية (0.018) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدلّ على أن المتغير المستقل (دافعية الإنجاز) يسهم إسهاماً دالاً إحصائياً بتباين المتغير التابع (التكؤ الأكاديمي).

أي يمكن القول استناداً إلى ما سبق أنّه يمكن التنبؤ عكسياً بالتكؤ الأكاديمي من خلال دافعية الإنجاز، أي إنّ ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث يكون مؤشراً لانخفاض مستوى التكؤ الأكاديمي لديهم، والعكس صحيح فإنّ انخفاض مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث يعدّ مؤشراً على ارتفاع مستوى التكؤ الأكاديمي لديهم.

ويمكن تفسير ذلك بأنّ ضعف دافعية الإنجاز هي إحدى العوامل التي تساهم في جعل الطلبة متلكئين، حيث أنّ الطلبة الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من دافعية الإنجاز هم أشخاص غير متلكئين، وهذا ما أكّدته دراسة (Saleem, Rafique, 2012)، والتي توصّلت إلى أنّ الأشخاص غير المتلكئين لديهم دافعية مرتفعة وتقدير ذات مرتفع وقدرة على فهم ذواتهم بشكل جيد، كما إنهم لا يعانون من الصراع الداخلي على خلاف الأشخاص المتلكئين. لذا فيمكن التنبؤ بالتكؤ الأكاديمي من خلال دافعية الإنجاز.

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

السؤال الخامس: هل يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال فاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم القيام بالخطوات الآتية:

الجدول رقم (19) معامل الارتباط والتحديد للتلکؤ الأكاديمي وفاعلية الذات

النموذج	معامل الارتباط R	معامل التحديد (مربع معامل الارتباط)	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري المعدل
1	.057 ^a	.003	.002	30.24489

يُلاحظ من الجدول رقم (19) أن قيمة (R) تساوي (57%) وهي تمثل نسبة التباين المفسر، وبالتالي فإن المتغير المستقل (فاعلية الذات) يمثل نسبة (57%) من قيمة المتغير التابع (التلکؤ الأكاديمي). أي أن فاعلية الذات تتنبأ بنسبة (57%) من التلکؤ الأكاديمي لدى الطلبة. والجدول التالي يبين تحليل تباين الانحدار لكل من التلکؤ الأكاديمي وفاعلية الذات:

الجدول رقم (20) تحليل تباين الانحدار للتلکؤ الأكاديمي وفاعلية الذات

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
1	الانحدار	1	3762.953	4.114	.043 ^b
	المتبقي	1259	914.753		
	المجموع	1260	1155437.578		

يتبين من الجدول رقم (20) أن قيمة اختبار (ف) دالة إحصائياً، إذ تساوي القيمة الاحتمالية (0.043) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى أثر المتغير المستقل (فاعلية الذات) في المتغير التابع (التلکؤ الأكاديمي). ويبين الجدول التالي معاملات الانحدار بين التلکؤ الأكاديمي وفاعلية الذات:

الجدول رقم (21) معاملات الانحدار بين التلکؤ الأكاديمي وفاعلية الذات

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	المعاملات غير المعيارية	القيمة الاحتمالية
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار	غير المعيارية	
1	151.217	4.665	-.057	32.413	
	-.146	.072		-2.028	.043

كما يُلاحظ من الجدول رقم (21) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً، إذ بلغت القيمة الاحتمالية (0.043) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يشير إلى أن المتغير المستقل (فاعلية الذات) يسهم إسهاماً دالاً إحصائياً بتباين المتغير التابع (التلکؤ الأكاديمي). أي يمكن القول استناداً إلى ما سبق أنه يمكن التنبؤ بالتلکؤ الأكاديمي من خلال فاعلية الذات.

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

ويمكن تفسير ذلك بأن انخفاض مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة يعدّ من العوامل التي تساهم في حدوث التلكؤ الأكاديمي لديهم، وهذا ما أوضحه (Akinsola, & et al, 2007) بأن المتكئين تنقصهم الفاعلية الذاتية، وهذا ما يجعلهم دائماً يتصورون سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها، حيث تؤثر معتقدات فاعلية الذات لديهم في العملية المعرفية وفي مستوى ذكائهم وفي ذاكرتهم، وبالتالي تكون النتيجة المزيد من التلكؤ، فكلما ازداد التلكؤ لدى الطلبة كلما انخفض معه مستوى فاعلية الذات لديهم، أي أنّ معاناة الطلبة من التلكؤ يعدّ مؤشراً لانخفاض فاعليتهم الذاتية.

ثانياً: نتائج فرضيات البحث تحليلها ومناقشتها وتفسيرها:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث.

للتحقّق من صحّة هذه الفرضية تمّ حساب الارتباط بين الأداء على مقياس التلكؤ الأكاديمي مع الأداء على مقياس دافعية الإنجاز، وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (22) معامل ارتباط بيرسون بين التلكؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز

دافعية الإنجاز	التركؤ	
-0.344**	1	معامل ارتباط بيرسون
.000		مستوى الدلالة
1261	1261	العينة

**ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبيّن من الجدول رقم (22) وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (-0.34)، أي تُرفض الفرضية الصفرية وتؤخذ الفرضية البديلة وهي: توجد علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث، أي كلما ارتفع مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة كلما انخفض مستوى دافعية الإنجاز، وكذلك كلما انخفض مستوى التلكؤ الأكاديمي ارتفع مستوى دافعية الإنجاز.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلّ من (النواب، محمد، 2014)، (أحمد، 2008)، (Lomash, Vij, 2014) و (Eunju lee, 2005)، حيث توصّلت هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التلكؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى الطلبة، وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (Harrison, 2014)، والتي أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية بين التلكؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز.

ويمكن تفسير وجود هذه العلاقة السلبية بين التلكؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز بأن انخفاض مستوى دافعية الإنجاز هو أحد أهم أسباب التلكؤ الأكاديمي وهذا ما أشار إليه (Saleem, Rafique, 2012)، بأن الأشخاص غير المتكئين لديهم دافعية مرتفعة. كما أشار (Akinsola, 2007) بأن التلكؤ

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

الأكاديمي ينتج عنه ضعف الدافعية للإنجاز، وأنه كلما زاد التلکؤ لدى الطلبة كلما انخفضت دافعيته للإنجاز.

الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التلکؤ الأكاديمي وفاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث.

للتحقّق من صحّة هذه الفرضية تمّ حساب الارتباط بين الأداء على مقياس التلکؤ الأكاديمي مع الأداء على مقياس فاعلية الذات، وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (23) معامل ارتباط بيرسون بين التلکؤ الأكاديمي وفاعلية الذات

فاعلية الذات	التلکؤ	
-0.322**	1	معامل ارتباط بيرسون
.000		مستوى الدلالة
1261	1261	العينة

**ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يتّضح من الجدول رقم (23) وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين التلکؤ الأكاديمي وفاعلية الذات، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (-0.32)، أي تُرفض الفرضية الصفرية وتُؤخذ الفرضية البديلة وهي: توجد علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين التلکؤ الأكاديمي وفاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث. أي كلما ارتفع مستوى التلکؤ الأكاديمي كلما انخفض مستوى فاعلية الذات، والعكس صحيح كلما انخفض مستوى التلکؤ الأكاديمي كلما ارتفع مستوى فاعلية الذات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلّ من (الخليل، 2013) و (Rahmani, 2014) و (Hajloo, 2014) فقد بينت هذه الدراسات وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التلکؤ الأكاديمي وفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً لنظرية (شيل Shell ، ومورفي Murphy) في فاعلية الذات، أنّ فاعلية الذات تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء المهمة، وتتحدّد توقعات المخرجات في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وتصورات الفرد عن طبيعة هذه المخرجات (أبو عون، 2014)، أي كلما انخفض مستوى فاعلية الذات لدى الفرد انخفضت ثقته بنفسه وبقدرته على أداء المهام بنجاح وستكون النتيجة تأجيل إنجاز هذه المهام بالوقت المحدد، أي تزداد احتمالية أن يصبح الفرد متلکئاً خاصة وأنّ ضعف الثقة بالنفس وضعف فاعلية الذات هي من سمات الأشخاص المتلکئين. ومن وجهة نظر الباحثة، فإنّ التلکؤ باعتباره مشكلة شائعة لدى طلبة الجامعة، وأنّه من التأثيرات السلبية له ضعف الثقة بالنفس والشعور بالضيق والقلق والاكتئاب ونقص الدافعية وكلّ هذه التأثيرات السلبية ستعكس سلباً على فاعلية الذات لديهم وعلى معتقداتهم وتصوراتهم وقدراتهم على تحقيق النجاح فكلما ازداد التلکؤ انخفض معه مستوى فاعلية الذات.

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمّ حساب الارتباط بين الأداء على مقياس دافعية الإنجاز مع الأداء على مقياس فاعلية الذات، وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (24) معامل ارتباط بيرسون بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات

فاعلية الذات	دافعية الإنجاز	
.181**	1	معامل ارتباط بيرسون
.000		مستوى الدلالة
1261	1261	العينة

**ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدول رقم (24) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.181)، وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتؤخذ الفرضية البديلة وهي: توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المزروع، 2004)، حيث أظهرت هذه الدراسات وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى الطلبة، أي أنّ دافعية الإنجاز العالية تعني ارتفاع في مستوى فاعلية الذات لدى الفرد.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّه من إحدى سمات الأفراد ذوو فاعلية الذات المرتفعة هي المثابرة والتي تعني الاستمرارية وانتقال الفرد من نجاح لنجاح وهذا يشير إلى الدافعية المرتفعة للإنجاز وتحقيق الأهداف التي يسعى إليها.

كذلك فالفرد الذي يتمتع بمستوى مرتفع من دافعية الإنجاز فإنّه يبذل محاولات كثيرة من أجل تحقيق النجاح في المواقف المختلفة، حيث أشار (الصباحية، 2003) إلى أنّ الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة أكثر مقاومة وأطول مثابرة من غيرهم، كذلك يميلون إلى اختيار المهام التي توفر لهم قدراً كبيراً من الاستقلال وتحمل المسؤولية. فالاستقلالية وتحمل المسؤولية هي من خصائص الأفراد ذوو فاعلية الذات المرتفعة، أي من يتمتع بمستوى مرتفع من دافعية الإنجاز سيكون لديه مستوى مرتفع من فاعلية الذات.

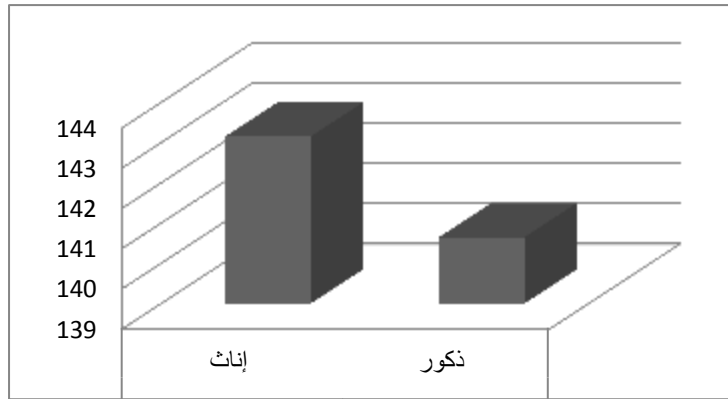
الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس (إناث- ذكور).

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة لدى أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث) كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (25) دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس

القرار	القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	الجنس	التلکؤ
غير دال	0.142	1259	1.468	29.88690	143.1523	637	إناث	
				30.65288	140.6490	624	ذكور	



الشكل رقم (4) متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس

يُلاحظ من الجدول رقم (25) أنَّ القيمة الاحتمالية تساوي (0.14) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث في التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس، فعندئذ تُقبل الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس (إناث- ذكور).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من (عبد الله، 2017) و(التميمي، 2012) و(Akinsola, et al, 2007) و(Lotf, Sepehrian, 2011) و(Sharma, Kaur, 2011) و(Saleem, Rafique, 2012)، حيث توصلت هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التلکؤ الأكاديمي، بينما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كلٍّ من (عبد الله، 2012) و(النواب، محمد، 2014) و(Lakshminarayan, et al 2011) و(Khan, et al, 2014)، حيث بينت هذه الدراسات وجود فروق بين الذكور والإناث في التلکؤ الأكاديمي.

ويمكن تفسير ذلك استناداً لدراسة (Akinsola, et al, 2007) بأنَّ التلکؤ الأكاديمي مستقل عن متغير الجنس، وأنَّ كلاً من الذكور والإناث في نفس المستوى من التلکؤ الأكاديمي ولا توجد فروق جوهرية بينهم في هذا الجانب، حيث يتأثر التلکؤ بخصائص الفرد الشخصية وبأهدافه أكثر من تأثره بالجنس.

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

كذلك توصل (Iskinder, 2011) إلى أنّ التلکؤ الأكاديمي يرتبط بالقلق داخل الحجرة الدراسية وبالامتحان أكثر من ارتباطه بالجنس، ويدعم هذا التفسير دراسة (Lotf, Sepehrian, 2011) بأنّ الجنس ليس له أي تأثير على التلکؤ الأكاديمي، فهناك عوامل أخرى تؤثر في التلکؤ مثل: طبيعة المادة الدراسية أو المقرر الدراسي.

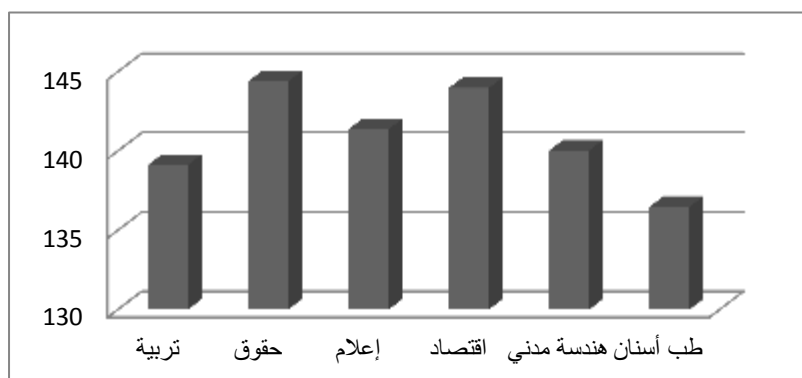
ومن وجهة نظر الباحثة يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التلکؤ الأكاديمي في الدراسة الحالية إلى أنّ الأساليب التربوية والتعليمية التي يتبعها المدرسون في الجامعة متقاربة، كذلك فإنّ الطلبة كافة سواءً أكانوا ذكوراً أم إناثاً يدرسون ضمن البيئة الجامعية ذاتها، ويتعرضون إلى الأعباء الدراسية ذاتها تقريباً، وبما أنّ كثرة الأعباء الدراسية (الدراسة للامتحان، إنجاز حلقات البحث، حضور المحاضرات....الخ) هي إحدى أسباب التلکؤ.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (تربية- حقوق- إعلام- اقتصاد- الهندسة المدنية- طب الأسنان).

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمّ حساب كلّ من المتوسطات والانحرافات المعيارية لدى أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي كما هو واضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (26) اختبار (ت) ستودنت على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي

الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	التلکؤ
1.92944	34.35276	139.1199	317	التربية
1.62656	31.07530	144.3973	365	الحقوق
4.06586	25.06362	141.3684	38	الإعلام
1.48944	26.80983	143.9753	324	الاقتصاد
2.29740	27.56884	140.0278	144	الهندسة المدنية
3.32603	28.41758	136.4795	73	طب الأسنان
0.85277	30.28224	141.9136	1261	المجموع



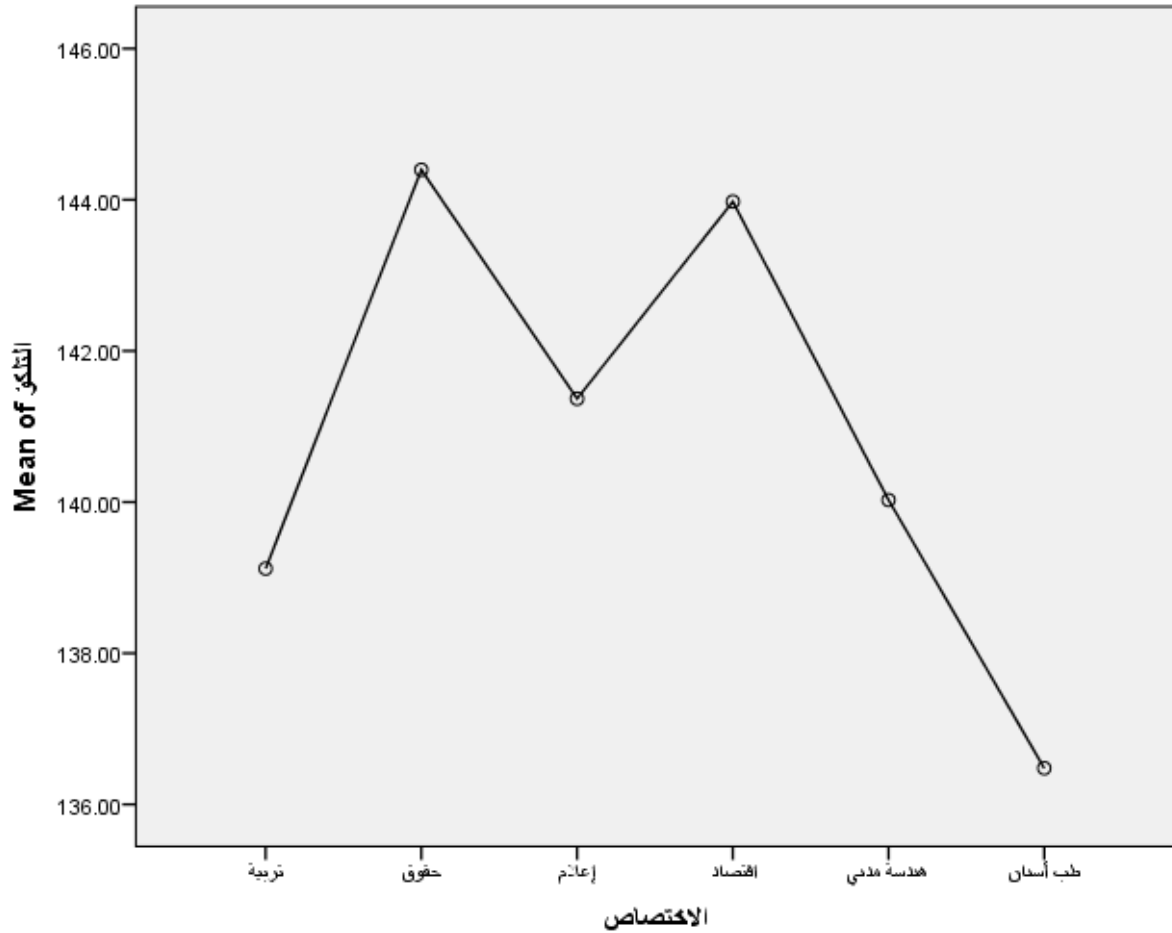
الشكل رقم (5) متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

وللتحقّق فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية لدى أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي، تمّ حساب تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد عينة البحث كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (27) نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي

القرار	القيمة الاحتمالية	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
غير دال	0.088	1.922	1756.397	5	8781.983	بين المجموعات
			913.670	1255	1146655.595	ضمن المجموعات
				1260	1155437.578	المجموع



الشكل رقم (6) منحنى متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي

يلاحظ من الجدول رقم (27) أنّ القيمة الاحتمالية تساوي (0.08) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

الأكاديمي تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (التربية- الحقوق- الإعلام- الاقتصاد- الهندسة المدنية- طب الأسنان). أي تُقبل الفرضية الصفرية.

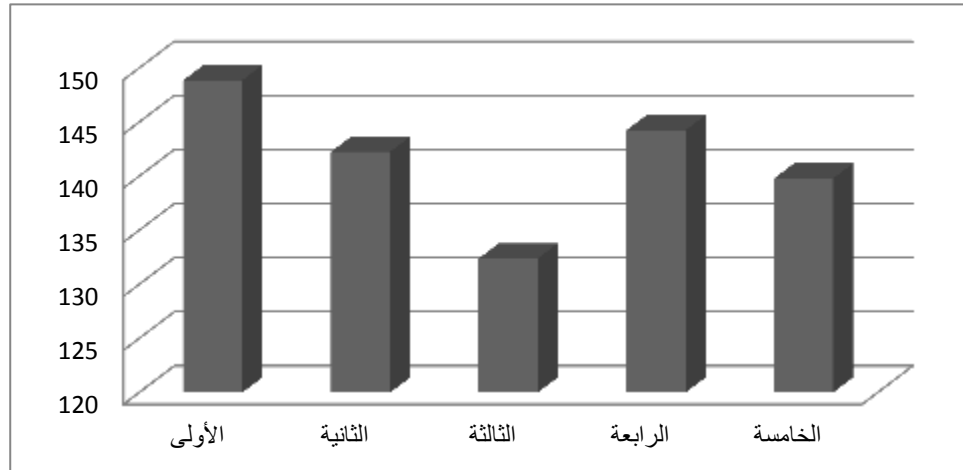
وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد الله، 2012) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها طلبة الجامعة بغض النظر عن اختصاصهم هي ضغوط متشابهة سواء من حيث إنجاز الجوانب العملية أو كتابة حلقات البحث أو الدراسة والاستعداد للامتحان فجميع الطلبة يعانون هذه الضغوط، وهذه الضغوط الدراسية التي يترافق معها الشعور بالضيق والقلق والتوتر هي أحد مسببات التلکؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى- الثانية- الثالثة- الرابعة- الخامسة).
للتحقّق من صحّة هذه الفرضية ولدراسة دلالة الفروق وفق متغير السنة الدراسية تمّ حساب كلّ من المتوسطات والانحرافات المعيارية لدى أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم(28) دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية

متغير السنة الدراسية	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الأولى	276	148.88	31.81821	1.91523
الثانية	264	142.26	30.58069	1.88211
الثالثة	269	132.40	23.61893	1.44007
الرابعة	308	144.25	28.69228	1.63489
الخامسة	144	139.80	35.99325	2.99944
المجموع	1261	141.81	30.23661	.85148



الشكل رقم(7) متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

ومن أجل معرفة دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية تم حساب تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (29) نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية

القيمة الاحتمالية	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
.000	11.324	10024.125	4	40096.500	بين المجموعات
		885.240	1256	1111861.549	ضمن المجموعات
			1260	1151958.049	المجموع

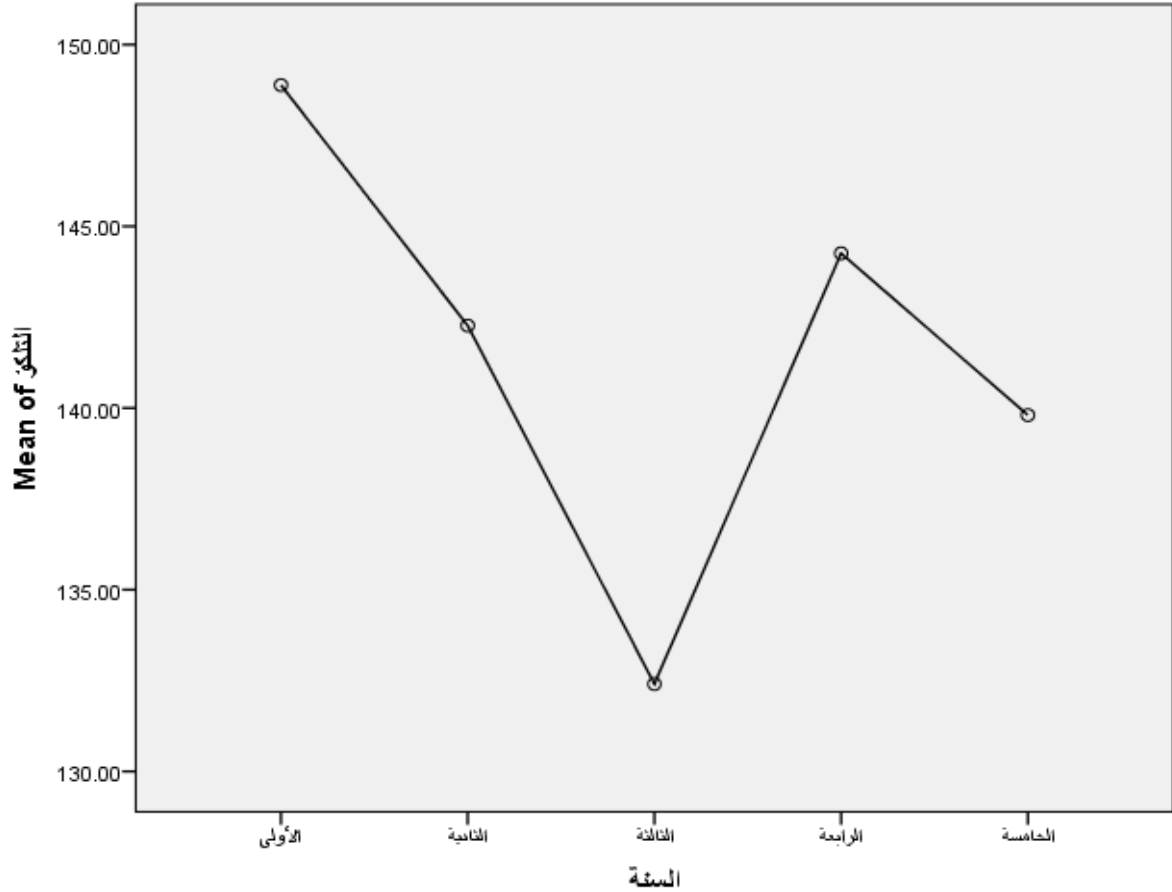
يُلاحظ من الجدول رقم (29) وجود فروق دالة إحصائية في التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية، إذ بلغت القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، ومن أجل تحديد جهة الفروق نستخدم اختبار المقارنات البعدية المتعددة (شفييه) كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (30) اختبار المقارنات البعدية شفييه لدلالة الفروق في التلکؤ تبعاً لمتغير السنة الدراسية

(I) السنة	(J) السنة	فرق المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري
الأولى	الثانية	6.61874	2.68523
	الثالثة*	16.48248*	2.39623
	الرابعة	4.63119	2.51813
	الخامسة	9.08213	3.55876
	الأولى	-6.61874	2.68523
الثانية	الثالثة*	9.86373*	2.36984
	الرابعة	-1.98755	2.49303
	الخامسة	2.46338	3.54104
	الأولى	-16.48248*	2.39623
	الثانية	-9.86373*	2.36984
الثالثة	الرابعة*	-11.85129*	2.17869
	الخامسة	-7.40035	3.32723
	الأولى	16.48248*	2.39623

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها



الشكل رقم (8) منحنى متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية

يتبين من الجدول رقم (30) وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية عند مستوى الدلالة (0.05)، كما يُلاحظ من الجدول السابق أنّ الفرق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثالثة في التلکؤ كان لصالح السنة الأولى، والفرق بين طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة كان لصالح طلبة السنة الثانية، بينما الفرق بين طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الرابعة فقد كان لصالح طلبة السنة الرابعة. وهذا يبدو واضحاً من الشكل رقم (8) حيث يُلاحظ أنّ طلبة السنة الأولى هم الأكثر تلکؤاً ثم يليه طلبة السنة الرابعة ثم طلبة السنة الثانية ثم طلبة السنة الخامسة وأخيراً وأقلهم تلکؤاً هم طلبة السنة الثالثة. أي الطلبة الأكثر تلکؤاً هم طلبة السنة الأولى وأقلهم تلکؤاً هم طلبة السنة الثالثة.

هذا ولم تجد الباحثة أية دراسات تناولت الفروق في التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ طلبة السنة الأولى ما زالوا مستجدين، وليس من السهل عليهم التكيف والتوافق مع البيئة الجامعة والتي تختلف بمقوماتها وخصائصها عن المراحل السابقة، حيث تتطلب هذه المرحلة القدرة على التوافق مع كل شيء جديد سواء من حيث طبيعة المقررات الدراسية أم الواجبات الدراسية المتعددة، وقد يتسبب لهم ذلك بالتوتر والقلق نتيجة لكثرة الضغوط الأكاديمية التي تحملها هذه المرحلة، وباعتبارهم

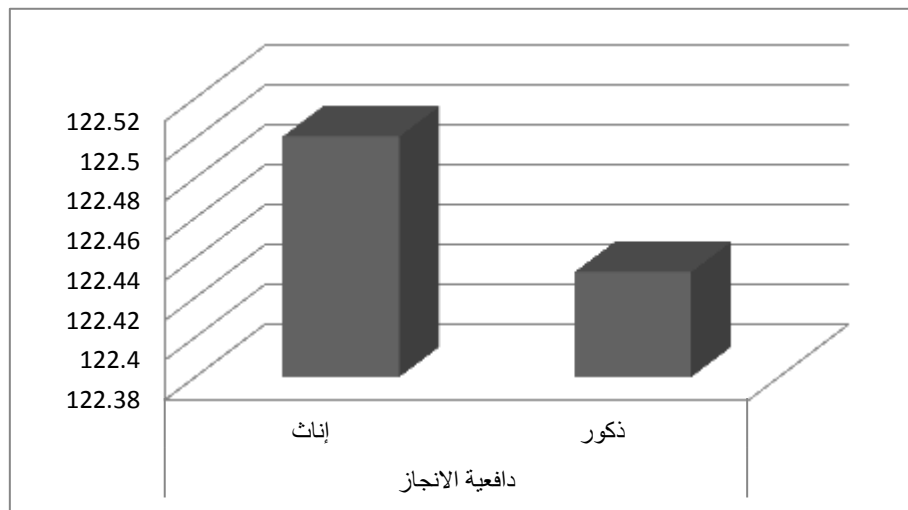
الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

لا يمتلكون الخبرة والمعرفة الكافية للتعامل مع هذه الضغوط سواء إنجاز وكتابة حلقات البحث أو الجانب العملي، أو كثافة المعلومات النظرية وتعدد المقررات، فكل هذه الضغوط من شأنها أن تجعلهم يشعرون بالتوتر والقلق والخوف من الفشل، وجميع هذه العوامل قد تجعلهم غير قادرين على إنجاز ما هو مطلوب منهم في الوقت المحدد فيميلون عندئذ إلى تأجيل هذه المهام حتى آخر لحظة ممكنة، وهذا ما يجعلهم متلكئين أكثر من طلبة السنوات الأخرى، ويمكن تفسير سبب انخفاض مستوى التلکؤ الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة، بأن الطلبة في هذه السنة هم في مرحلة تقع في المنتصف بين الالتحاق بالجامعة والتخرج لذا قد تكون مشاعر القلق والخوف من الفشل - والتي هي من مسببات التلکؤ - في أدنى مستوياتها بالإضافة إلى أن الطلبة في هذه السنة يكونوا قد اعتادوا على إنجاز الواجبات الأكاديمية وحلقات البحث بسهولة أكبر.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس (إناث- ذكور).
للتحقق من صحة هذه الفرضية ومن أجل دراسة دلالة الفروق على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس تم استخدام اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (31) دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
إناث	637	122.5008	20.87840	0.055	1259	0.956	غير دال
ذكور	624	122.4327	22.73347				



الشكل رقم (9) الفروق في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

يتبين من الجدول رقم (31) أن القيمة الاحتمالية بلغت (0.95) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، أي لا توجد فروق دالة إحصائية في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس، وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الصباحية، 2003) حيث أظهرت هذه الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائية في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التعليم وتحقيق الأهداف والطموحات قد أصبح في متناول الطلبة كافة، سواءً أكانوا ذكوراً أم إناثاً، فكلاهما يمتلك أهدافاً يسعون إلى تحقيقها، ويمتلكون من الدافعية ما يكفي لتحقيق النجاح الأكاديمي، واستناداً إلى جدول نقطة القطع رقم (12) فقد بلغت نسبة الطلبة (الذكور والإناث) الذين يتمتعون بدافعية إنجاز بدرجة متوسطة (78.7%) وهذا يشير إلى تقارب مستوى الدافعية بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز.

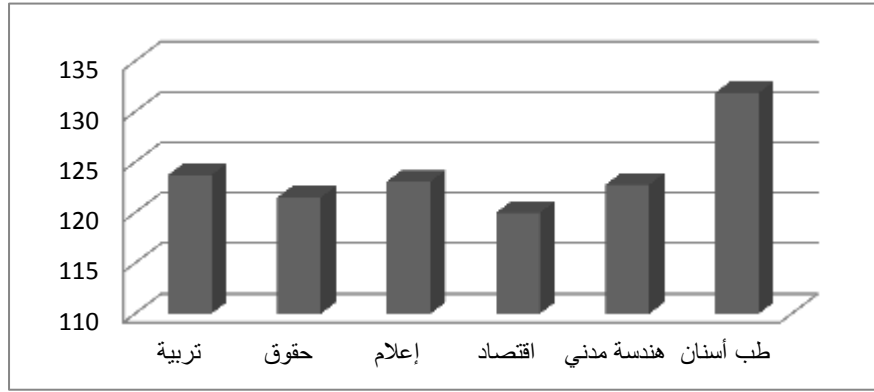
الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (التربية- الحقوق- الإعلام- الاقتصاد- الهندسة المدنية- طب الأسنان).

ومن أجل دراسة دلالة الفروق على مقياس دافعية الإنجاز وفق متغير الاختصاص الدراسي تمّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس دافعية الإنجاز كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (32) دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي

دافعية الإنجاز	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
التربية	317	123.7129	22.80676	1.28096
الحقوق	365	121.5123	21.85499	1.14394
الإعلام	38	123.0789	17.65033	2.86326
الاقتصاد	324	119.9969	20.33900	1.12994
الهندسة المدنية	144	122.7778	21.61469	1.80122
طب الأسنان	73	131.8630	23.49841	2.75028
المجموع	1261	122.4671	21.80745	0.61411

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها



الشكل رقم (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي

ولمعرفة دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (33) نتائج تحليل التباين الأحادي لمقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي

القيمة الاحتمالية	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
0.001	3.946	1854.907	5	9274.534	بين المجموعات
		470.070	1255	589937.351	ضمن المجموعات
			1260	599211.884	المجموع

يتضح من الجدول رقم (33) أن القيمة الاحتمالية تساوي (0.01) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي، وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتؤخذ البديلة وهي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي. ومن أجل تحديد جهة الفروق نستخدم اختبار المقارنات البعدية المتعددة (شفييه)، كما في الجدول الآتي:

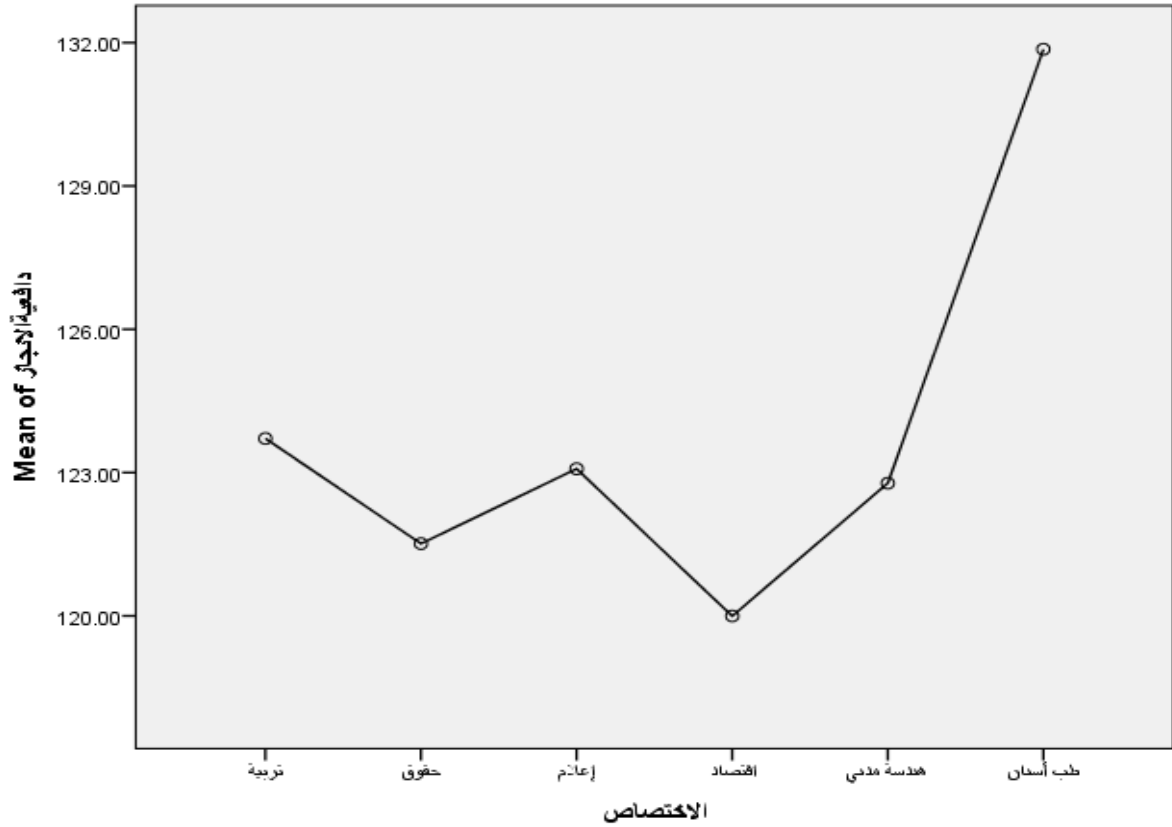
الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

الجدول رقم (34) اختبار المقارنات البعدية شفييه لدلالة الفروق في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي

	(I) الاختصاص	الاختصاص (J)	المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية
Scheffe	التربية	حقوق	2.20060	1.66455	.883
		إعلام	.63399	3.72198	1.000
		اقتصاد	3.71602	1.71281	.453
		الهندسة المدنية	.93516	2.17882	.999
		طب الأسنان	-8.15008	2.81464	.137
	الحقوق	تربية	-2.20060	1.66455	.883
		إعلام	-1.56662	3.69569	.999
		اقتصاد	1.51542	1.65490	.974
		الهندسة المدنية	-1.26545	2.13360	.997
		طب الأسنان	-10.35068*	2.77978	.017
	الإعلام	تربية	-.63399	3.72198	1.000
		حقوق	1.56662	3.69569	.999
		اقتصاد	3.08203	3.71767	.984
		الهندسة المدنية	.30117	3.95406	1.000
		طب الأسنان	-8.78407	4.33700	.535
	الاقتصاد	تربية	-3.71602	1.71281	.453
		حقوق	-1.51542	1.65490	.974
		إعلام	-3.08203	3.71767	.984
		الهندسة المدنية	-2.78086	2.17145	.896
		طب الأسنان	-11.86610*	2.80894	.003
	الهندسة المدنية	تربية	-.93516	2.17882	.999
		حقوق	1.26545	2.13360	.997
		إعلام	-.30117	3.95406	1.000
		اقتصاد	2.78086	2.17145	.896
		طب الأسنان	-9.08524	3.11507	.131

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)*

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها



الشكل رقم (11) منحني متوسط درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص

يتبين من الجدول رقم (34) وجود فروق في دافعية الإنجاز لدى أفراد عيّنة البحث تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي، حيث يُلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق بين طلبة كلية التربية وطلبة كلّ من الحقوق والإعلام والاقتصاد والهندسة المدنية وطب الأسنان، كما لم توجد فروق بين طلبة كلية الحقوق وطلبة كلّ من التربية والإعلام والاقتصاد والهندسة المدنية، بينما توجد فروق بين طلبة كلية الحقوق وطلبة كلية طب الأسنان لصالح طب الأسنان، كذلك لم توجد فروق بين طلبة كلية الإعلام وباقي الاختصاصات الدراسية، وأيضاً لم توجد فروق بين طلبة كلية الاقتصاد وطلبة كلّ من التربية والحقوق والإعلام والهندسة المدنية، بينما توجد فروق بين طلبة الاقتصاد وطب الأسنان لصالح طب الأسنان، وأيضاً لم توجد فروق بين طلبة الهندسة المدنية وباقي الاختصاصات الدراسية.

وبشكل عام يمكن القول بأنّ طلبة كلية طب الأسنان كانوا الأكثر دافعية للإنجاز، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، كذلك يتبين من الشكل رقم (20) أنّ طلبة كلية طب الأسنان هم الأعلى مستوى في دافعية الإنجاز ثم يليه طلبة كلية التربية ثم طلبة كليتي الإعلام والهندسة المدنية ثم طلبة كلية الحقوق، وأقلّهم دافعية للإنجاز هم طلبة كلية الاقتصاد، وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتؤخذ بالفرضية البديلة وهي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عيّنة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي لصالح طلبة كلية طب الأسنان.

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من (السمرة، الطيطي، 2003) و(العجمي، 2012)، حيث بينت هذه الدراسات وجود فروق في دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الصباحية، 2013) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي.

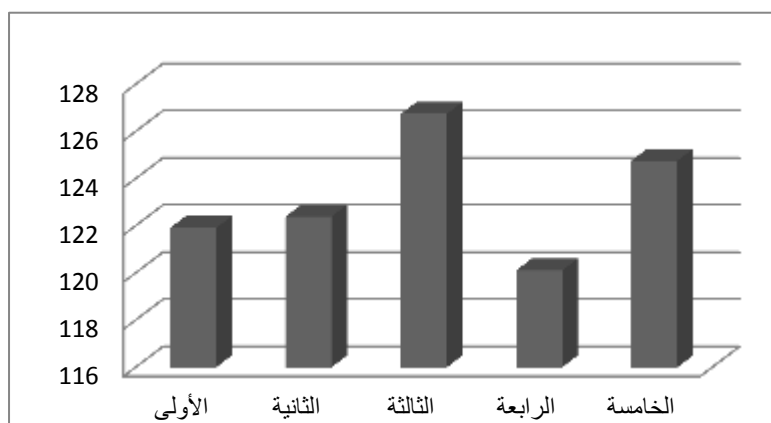
وتعزى هذه النتيجة إلى أنَّ طبيعة المواد التي يدرسها طلبة كلية طب الأسنان هي مواد عملية تتسم بالتغيير والتجدد وتحتاج إلى دافعية عالية وجهد كبير ورغبة في تحقيق النجاح فيها، كما تتطلب التنافس بين الطلبة من أجل الحصول على أعلى الدرجات، وتتميز طبيعة هذه المواد بأنها مواد عملية وترتبط بالواقع، بينما يعود سبب عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز في باقي الاختصاصات الدراسية (الكليات النظرية/ التربية، الحقوق، الإعلام /) بأنَّ طبيعة مقرراتها نظرية وتتسم بالجمود والروتين، ويعزى عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز في اختصاصات (الاقتصاد/ الهندسة المدنية) إلى أنَّ طبيعة المواد التي يدرسها الطلاب في هذه الكليات تعتمد على التعامل مع الأرقام والعمليات الحسابية مما يجعل الطلبة أقل حماساً ودافعية من غيرهم.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى - الثانية - الثالثة - الرابعة - الخامسة).
للتحقّق من صحة هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير السنة الدراسية كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (35) دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير السنة الدراسية

العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	
الأولى	121.9094	23.52243	1.41588	276
الثانية	122.3864	22.54464	1.38753	264
الثالثة	126.7435	43.69472	2.66411	269
الرابعة	120.1039	20.15370	1.14836	308
الخامسة	124.7639	23.13807	1.92817	144
المجموع	122.9255	28.25590	.79570	1261

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها



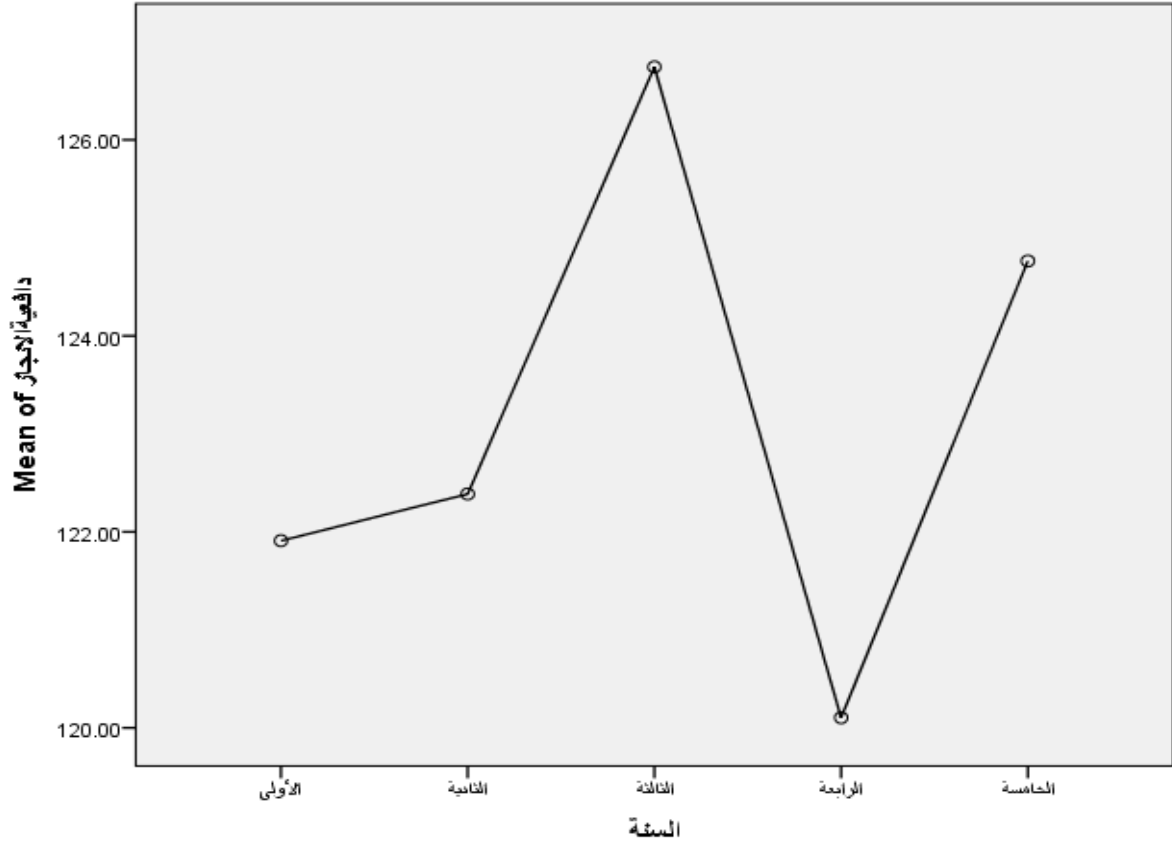
الشكل رقم (12) متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير السنة الدراسية

وللتحقق من دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (36) تحليل التباين الأحادي لمقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير السنة الدراسية

القرار	القيمة الاحتمالية	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
غير دال	0.060	2.270	1805.429	4	7221.718	بين المجموعات
			795.189	1256	998757.275	ضمن المجموعات
				1260	1005978.993	المجموع

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها



الشكل رقم (13) منحني متوسط درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير السنة الدراسية

يتّضح من الجدول رقم (36) أنّ القيمة الاحتمالية تساوي (0.06) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عيّنة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير السنة الدراسية، أي تُقبل الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

ويمكن تفسير ذلك بأنّ دافعية الإنجاز ترتبط بعوامل تتعلّق بالقدرة والرغبة في التفوّق وتحقيق النجاح، أي أنّ الطلبة بمنأى عن السنة الدراسية التي يكونون فيها، فإنّهم يكونون مدفوعين نحو تحقيق أهدافهم وغاياتهم، حيث تتمثّل هذه الأهداف لدى الطلبة في جميع السنوات الدراسية، في تحقيق النجاح في المواد الدراسية كافّة، والانتقال إلى السنة التالية من أجل الوصول إلى مرحلة التخرّج، لذا فدافعية الإنجاز ترتبط برغبتهم في الوصول إلى غاياتهم وتحقيق النجاح والتفوّق، كما وترتبط بعوامل تتعلّق بطبيعة المواد التي يدرسونها، وبحجم التشجيع والدعم الذي يتلقونه من قبل أسرهم وأساتذتهم في الجامعة، فإذا ما كان الجوّ المحيط بالطالب يملأه التشجيع والدعم فإنّه سيبدل من الجهد والمثابرة ما يكفي لتحقيق أهدافه والوصول إلى النجاح، أمّا إذا افتقد التشجيع والدعم ممّن حوله فإنّ ذلك سيُضعف دافعتهم نحو الإنجاز.

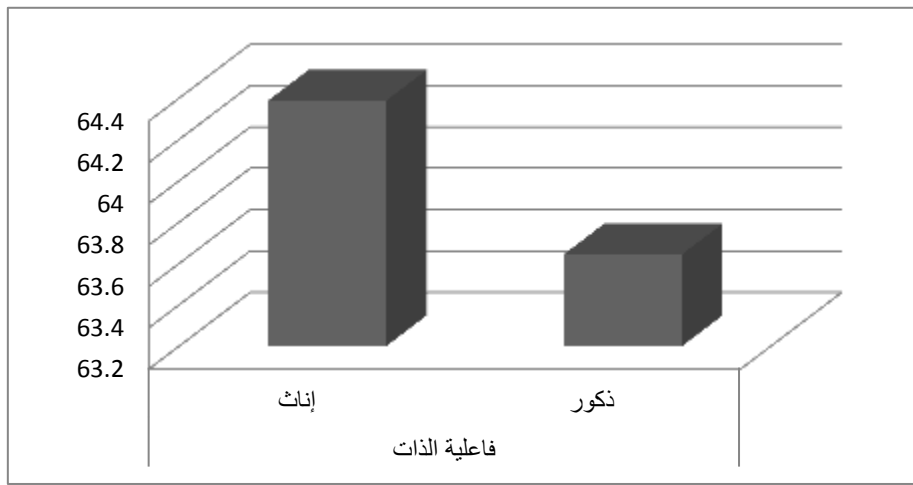
الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس (إناث- ذكور).

من أجل التحقق من صحة الفرضية تم حساب اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة لأفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (37) دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس

القرار	القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	الجنس	
غير دال	0.385	1259	0.870	17.97313	64.3878	637	إناث	فاعلية الذات
				11.66280	63.6442	624	ذكور	



الشكل رقم (14) متوسط درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس

يُلاحظ من الجدول رقم (37) أنَّ القيمة الاحتمالية تساوي (0.38) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، أي لا توجد فروق دالة إحصائية لدى أفراد عينة البحث في فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس، وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس (إناث- ذكور).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من (حسن، 2003)، و(عبد الله، العقاد، 2009) و(Iskender, 2009) حيث أظهرت هذه الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من (خليل، 2011)، و(المصري، 2011) و(Wang, Zhiwen, 2002) حيث بينت هذه الدراسات وجود فروق في فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة إلى أنَّ المهام والضغوط الأكاديمية التي يواجهها الطلبة الذكور والإناث هي نفسها، بالإضافة إلى أنَّ الذكور والإناث يدرسون في بيئة جامعية واحدة ويتعرضون

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

للضغوط الأكاديمية نفسها، وبما فاعلية الذات تتضمن القدرة على مواجهة الضغوط والثقة في قدراتهم على تحقيق أهدافهم ومواجهة الصعوبات والضغوط التي يتعرضون لها، فإنه يمكن تفسير عدم وجود فروق في فاعلية الذات بين الذكور والإناث إلى تعرضهم للضغوط نفسها.

كما يمكن أن يعود سبب عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في فاعلية الذات إلى تشابه الظروف والبيئة التعليمية التي يخضع لها الطلبة، بالإضافة إلى دور الأسرة الإيجابي في تحفيز وتشجيع كلا الجنسين ودعمهم وتحفيزهم للوصول إلى أهدافهم، كذلك قد يعود السبب إلى تشابه أساليب التنشئة الاجتماعية لكل من الذكور والإناث والتي تعد بدورها مسؤولة عن هذا التشابه في السمات الأساسية بين الذكور والإناث ضمن المجتمع الواحد أو الثقافة الواحدة بسبب تشابه المنظومة القيمية، وهذا ما قد يقلل الفوارق بينهما في فاعلية الذات.

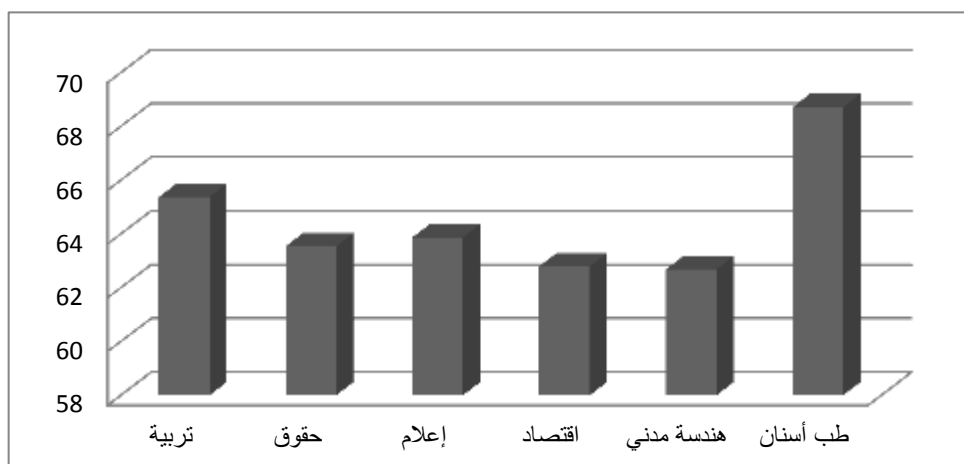
الفرضية الحادية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (التربية- الحقوق- الإعلام- الاقتصاد- الهندسة المدنية- طب الأسنان).

للتحقق من هذه صحة هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (38) دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي

الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	
11.86555	65.3722	317	التربية
12.48281	63.5397	365	الحقوق
10.19054	63.8684	38	الإعلام
11.52453	62.7932	324	الاقتصاد
10.57617	62.6806	144	الهندسة المدنية
41.39930	68.7123	73	طب الأسنان
15.18051	64.0198	1261	المجموع

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها



الشكل رقم (15) متوسط درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي ومن أجل التأكد من دلالة الفروق تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (39) نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي

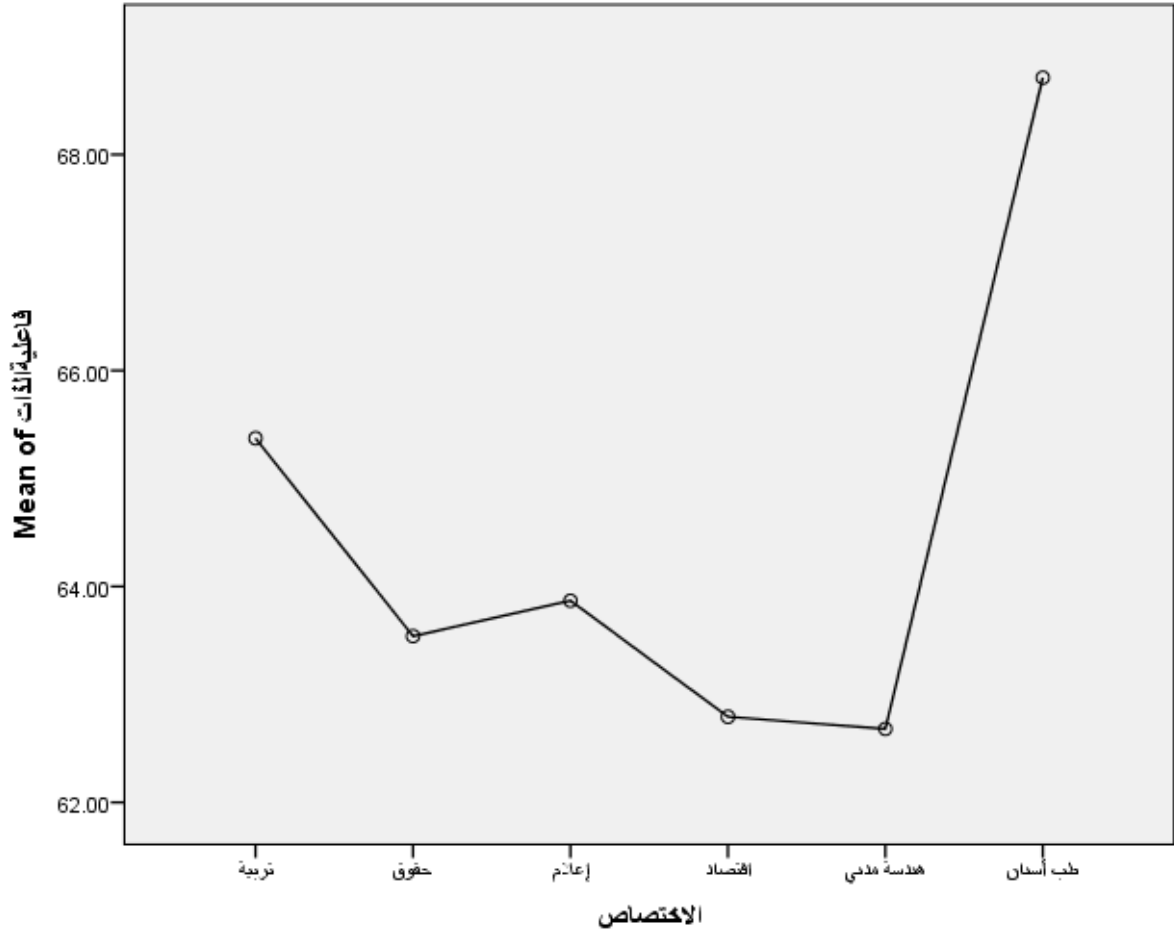
القرار	القيمة الاحتمالية	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
دال	0.022	2.636	603.601	5	3018.003	بين المجموعات
			228.961	1255	287346.501	ضمن المجموعات
				1260	290364.504	المجموع

يُلاحظ من الجدول رقم (39) أنّ القيمة الاحتمالية تساوي (0.02)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، أي توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد عيّنة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي، وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية. ومن أجل تحديد جهة الفروق تم استخدام اختبار المقارنات المتعددة كما يلي:

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

الجدول رقم (40) نتائج اختبار المقارنات البعدية لأفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الاختصاص

	Sig.	الخطأ المعياري	Difference (I-J) المتوسط	الاختصاص الدراسي (J)	الاختصاص (I)	
	0.778	1.16171	1.83251	حقوق	التربية	Scheffe
	0.997	2.59761	1.50382	إعلام		
	0.460	1.19539	2.57903	اقتصاد		
	0.679	1.52062	2.69168	الهندسة المدنية		
	0.717	1.96437	-3.34009	طب الأسنان		
	0.778	1.16171	-1.83251	تربية	الحقوق	
	1.000	2.57926	-.32870	إعلام		
	0.995	1.15497	.74652	اقتصاد		
	0.997	1.48906	.85917	الهندسة المدنية		
	0.214	1.94004	-5.17260	طب الأسنان		
	0.997	2.59761	-1.50382	تربية	الإعلام	
	1.000	2.57926	.32870	حقوق		
	0.999	2.59460	1.07521	اقتصاد		
	0.999	2.75958	1.18787	الهندسة المدنية		
	0.767	3.02684	-4.84391	طب الأسنان		
	0.460	1.19539	-2.57903	تربية	الاقتصاد	
	0.995	1.15497	-.74652	حقوق		
	0.999	2.59460	-1.07521	إعلام		
	1.000	1.51548	.11265	الهندسة المدنية		
	0.105	1.96039	-5.91912	طب الأسنان		
	0.679	1.52062	-2.69168	تربية	الهندسة المدنية	
	0.997	1.48906	-.85917	حقوق		
	0.999	2.75958	-1.18787	إعلام		
	1.000	1.51548	-.11265	اقتصاد		
<u>دال لصالح طب الأسنان</u>	<u>0.035</u>	<u>2.17404</u>	<u>-6.03177*</u>	<u>طب الأسنان</u>		



الشكل رقم (16) منحني متوسط درجات أفراد عينة البحث على قياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الاختصاص

يتضح من الجدول رقم (40) أنّ الفروق في فاعلية الذات كانت لصالح طلبة طب الأسنان فهم يتمتعون بمستوى مرتفع من فاعلية الذات مقارنةً بالاختصاصات الدراسية الأخرى، حيث بلغت القيمة الاحتمالية (0.03) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق في فاعلية الذات لصالح طلبة طب الأسنان. حيث يتّضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين طلبة كلية التربية وبقية الاختصاصات الدراسية، كذلك لم توجد فروق بين طلبة كلية الحقوق وبقية الاختصاصات الدراسية، وأيضاً لا توجد فروق بين طلبة كلية الإعلام وبقية الاختصاصات الدراسية، ولا توجد فروق بين طلبة كلية الاقتصاد وبقية الاختصاصات الدراسية، كذلك لم توجد فروق بين طلبة كلية الهندسة المدنية وطلبة كل من التربية والحقوق والإعلام والاقتصاد، بينما توجد فروق بين طلبة كلية الهندسة المدنية وطلبة طب الأسنان لصالح طب الأسنان، حيث بلغت القيمة الاحتمالية (0.03) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05). ومن الشكل رقم (16) يتضح أنّ طلبة طب الأسنان هم الأعلى مستوى من فاعلية الذات، ثم يليه طلبة كلية التربية ثم طلبة الإعلام ثم الحقوق ثم الاقتصاد وأخيراً طلبة الهندسة المدنية هم الأقل مستوى من فاعلية الذات.

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (النشاوي، 2006) والتي بينت وجود فروق في فاعلية الذات تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي، لكنّ الفروق في دراسة (النشاوي، 2006) كانت لصالح طلبة كلية الإعلام، أما في الدراسة الحالية فإنّ الفروق لصالح طلبة كلية طب الأسنان.

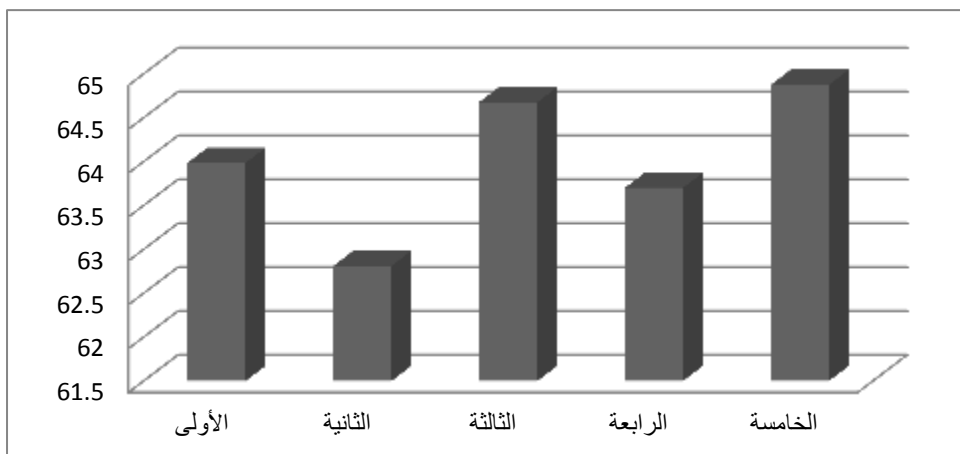
ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ طلبة كلية طب الأسنان يتميزون بالكفاءة الذاتية والمهارة في التعامل مع الضغوط المختلفة، وذلك بسبب طبيعة المواد التي يدرسونها، فهم يتعاملون مع الأشخاص وليس مع الأشياء المادية، وبسبب مؤهلاتهم وثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم وسعيهم لتحقيق أهدافهم، وتأتي هذه الفاعلية الذاتية المرتفعة لديهم نتيجة التشجيع المستمر لهم من قبل أساتذتهم وأسرهم، حيث إنّ اختصاص طب الأسنان فيه فائدة ومنفعة على المجتمع كافة وعلى الطلبة أنفسهم، حيث يوفّر اختصاص طب الأسنان للطلبة بعد التخرّج مهنة ثابتة تعود عليهم بالنفع المادي والمعنوي، فهي تحسّن من وضعهم الاجتماعي والاقتصادي، وهذا ما يجعلهم مدفوعين للدراسة واثقين بقدراتهم ومهاراتهم ويمتلكون معتقدات إيجابية حول أنفسهم.

الفرضية الثانية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى - الثانية - الثالثة - الرابعة - الخامسة).
للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأفراد عيّنة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (41) دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية

الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	
0.72945	12.11850	63.9855	276	الأولى
0.71164	11.56278	62.8106	264	الثانية
0.70217	11.51651	64.6766	269	الثالثة
0.67367	11.82287	63.7013	308	الرابعة
1.05685	12.68217	64.8750	144	الخامسة
0.33436	11.87340	63.9191	1261	المجموع

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

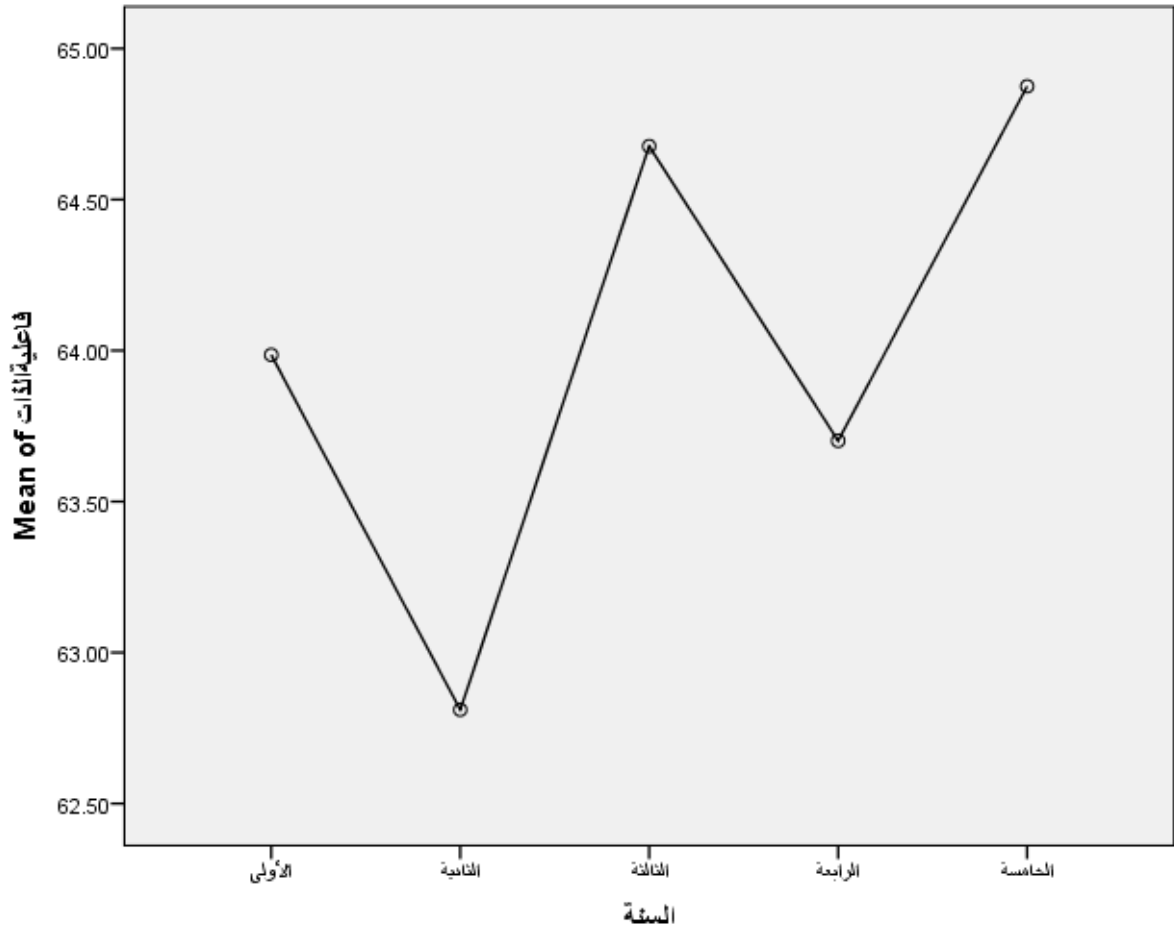


الشكل رقم (17) متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية

ومن أجل معرفة دلالة الفروق تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (42) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير السنة

القرار	القيمة الاحتمالية	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
غير دال	0.350	1.111	156.536	4	626.145	بين المجموعات
			140.928	1256	177005.604	ضمن المجموعات
				1260	177631.749	المجموع



الشكل رقم (18) منحني متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير السنة

يُلاحظ من الجدول رقم (42) أنّ القيمة الاحتمالية تساوي (0.35) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (يوسف، 2015) التي توصلت إلى وجود فروق في فاعلية الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية. ويمكن تفسير عدم وجود فروق في فاعلية الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية بأنّ هناك العديد من العوامل التي تؤثر في فاعلية الذات ولا تشمل هذه العوامل السنة الدراسية للطالب، حيث استناداً إلى دراسة (سالم، 2007) فإنّ من أهمّ العوامل المؤثرة في فاعلية الذات هي التأثيرات الشخصية والتي تتضمن المعرفة المكتسبة لدى الفرد، وعمليات ما وراء المعرفة كالتنظيم وشعور الفرد بالقلق ودافعيته ومستوى طموحه وأهدافه الشخصية، بالإضافة إلى التأثيرات السلوكية كالنمذجة وردود الأفعال. فطلبة الجامعة وبمناى عن السنة الدراسية التي يكونون فيها يضعون لأنفسهم أهدافاً شخصية ويمتلكون مستوى معين من الدافعية والطموح تساعدهم في تحقيق أهدافهم وذلك في جميع السنوات الدراسية.

ثالثاً: الخلاصة:

توصل البحث الحالي إلى النتائج الآتية:

- بلغت نسبة انتشار التلکؤ الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث (67.6 %)
- لدى أفراد عينة البحث مستوى متوسط من دافعية الإنجاز.
- لدى أفراد عينة البحث مستوى متوسط من فاعلية الذات.
- إن دافعية الإنجاز وفاعلية الذات هما متنبئان قويان للتلکؤ الأكاديمي.
- توجد علاقة ارتباطية سلبية بين التلکؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث.
- توجد علاقة ارتباطية سلبية بين التلکؤ الأكاديمي وفاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث.
- توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث في التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس.
- توجد فروق بين أفراد عينة البحث في التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي لصالح طلبة كلية طب الأسنان.
- توجد فروق بين أفراد عينة البحث في التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الأولى.
- لا توجد فروق بين أفراد عينة البحث في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغيري (الجنس، السنة الدراسية)
- توجد فروق بين أفراد عينة البحث في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي لصالح طلبة كلية طب الأسنان.
- لا توجد فروق بين أفراد عينة البحث في فاعلية الذات تبعاً لمتغيري (الجنس، السنة الدراسية).
- توجد فروق بين أفراد عينة البحث في فاعلية الذات تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي لصالح طلبة كلية طب الأسنان.

مقترحات البحث :

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، هناك عدد من المقترحات هي:
- بناء برامج إرشادية تهدف إلى خفض مستوى التلکؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
 - بناء برامج تعليمية تعليمية مناسبة من أجل تحفيز الطلبة وتنمية دافعتهم للإنجاز وتحسين فاعليتهم الذاتية.
 - إنشاء مراكز للإرشاد النفسي لتقديم الخدمات لطلبة الجامعة بالصورة التي تساعد على تنظيم أوقات الدراسة والاستعداد لامتحان من أجل التخفيف من مشكلة التلکؤ الأكاديمي.
 - إجراء دراسة حول فاعلية برنامج تدريبي في خفض مستوى التلکؤ الأكاديمي وزيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة الجامعة.

الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

- إجراء دراسة حول فئة المتكئين من طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات.
- إجراء دراسة حول التلکؤ الأكاديمي وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينة من طلبة الجامعة.
- إجراء دراسة حول التلکؤ الأكاديمي للمراحل التعليمية المختلفة مثل طلبة المراحل الثانوية.

ملخص البحث باللغة العربية

التكّو الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من

طلبة جامعة دمشق

تناولت الدراسة الحالية العلاقة بين التكّو الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، وتتألف الدراسة الحالية من خمسة فصول هي:

الفصل الأول ويشمل التعريف بموضوع البحث ويتضمن:

- مشكلة البحث:

تلخّصت مشكلة البحث في السؤال الآتي: ما هي العلاقة بين التكّو الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق؟

- أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من النقاط الآتية:

- لم تحظَ دراسة التكّو الأكاديمي بالاهتمام من قِبل الباحثين المحليين والعرب بما فيه الكفاية، حيث لم توجد دراسة محلية تناولت موضوع التكّو الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز وفاعلية الذات - بحدود علم الباحثة-، وكذلك فقد كانت الأبحاث والدراسات العربية قليلة في هذا المجال.
- إنّ دراسة التكّو الأكاديمي بوصفه من أكثر المشكلات شيوعاً بين طلبة الجامعة، يمكن أن يساعد في تحديد الأسباب الكامنة وراءه وكيفية معالجته والتخفيف منه.
- يمكن استثمار نتائج البحث الحالي في إعداد برامج نفسية تربوية هدفها التخفيف من انتشار مشكلة التكّو الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ورفع مستوى دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لديهم.
- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

- العلاقة بين التكّو الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.
- العلاقة بين التكّو الأكاديمي وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.
- العلاقة بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.
- دلالة الفروق على مقياس التكّو الأكاديمي تبعاً لمتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، السنة الدراسية) لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.
- دلالة الفروق على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، السنة الدراسية) لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.

- دلالة الفروق على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، السنة الدراسية) لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.

أسئلة البحث:

- ما هي العلاقة بين التلکؤ الأكاديمي وكلّ من دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق؟
- ما نسبة انتشار التلکؤ الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث؟
- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث؟
- ما مستوى فاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث؟
- هل يمكن التنبؤ بالتلکؤ الأكاديمي من خلال دافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة دمشق ؟
- هل يمكن التنبؤ بالتلکؤ الأكاديمي من خلال فاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق ؟

فرضيات البحث:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التلکؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التلکؤ الأكاديمي وفاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس (إناث - ذكور).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (تربية - حقوق - إعلام - اقتصاد - هندسة مدنية - طب الأسنان).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التلکؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى - الثانية - الثالثة - الرابعة - الخامسة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس (إناث - ذكور).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (تربية - حقوق - إعلام - اقتصاد - هندسة مدنية - طب الأسنان).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى - الثانية - الثالثة - الرابعة - الخامسة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس (إناث - ذكور).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (تربية - حقوق - إعلام - اقتصاد - هندسة مدنية - طب الأسنان).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى - الثانية - الثالثة - الرابعة - الخامسة).
- المصطلحات والتعريفات الإجرائية.

الفصل الثاني ويتضمن الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث. فمعظم هذه الدراسات تناولت متغيرات الدراسية الحالية وعلاقتها بمتغيرات أخرى، وكانت الفئة المستهدفة في معظم هذه الدراسات هي طلبة الجامعة، بالإضافة إلى وجود تنوع في الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات. كما تم مقارنة نتائج الدراسات السابقة بنتائج الدراسة الحالية وتوظيف هذه النتائج في تفسير النتائج.

الفصل الثالث: الإطار النظري ويتضمن: مفهوم التلکؤ الأكاديمي تعريفه وأسبابه وخصائص الأشخاص المتلکئين وأنواع التلکؤ والنظريات المفسرة للتلکؤ وعلاجه، كما يتضمن مفوه دافعية الإنجاز تعريفها والعوامل المؤثرة فيها وأنواعها والنظريات المفسرة للدافعية للإنجاز وخصائص الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة، وأخيراً مفهوم فاعلية الذات تعريفها وأبعادها ومعتقدات فاعلية الذات وأنواعها والنظريات المفسرة لفاعلية الذات وخصائص الأفراد ذوي الفاعلية المرتفعة والمنخفضة. كما يتناول هذا الفصل الخصائص النمائية لطلبة الجامعة.

- الفصل الرابع يتناول هذا الفصل الحديث عن الدراسة الاستطلاعية للبحث ومنهج البحث، والمجتمع الأصلي وعينته، وحدوده المكانية الزمانية والبشرية والعلمية وأدواته، والإجراءات المتبعة فيها والتحقق من صدقها وثباتها، وصعوبات البحث.

- الفصل الخامس ويشمل هذا الفصل عرضاً لأهم النتائج التي تم التوصل إليها، إضافة إلى مناقشتها وتفسيره، والإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة الفرضيات. وفيما يلي أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

✓ بلغت نسبة انتشار التلکؤ الأكاديمي (67.6%) بدرجة متوسطة.

✓ لدى أفراد عينة البحث مستوى متوسط من دافعية الإنجاز.

✓ لدى أفراد عينة البحث مستوى متوسط من فاعلية الذات.

- ✓ إن دافعية الإنجاز وفاعلية الذات هما متنبئان قويان للتكؤ الأكاديمي
- ✓ توجد علاقة سلبية بين التكؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث.
- ✓ توجد علاقة سلبية بين التكؤ الأكاديمي وفاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث.
- ✓ توجد علاقة إيجابية بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس
- ✓ توجد فروق بين أفراد عينة البحث في التكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي لصالح طلبة كلية طب الأسنان.
- ✓ توجد فروق بين أفراد عينة البحث في التكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الأولى.
- ✓ لا توجد فروق بين أفراد عينة البحث في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية).
- ✓ توجد فروق بين أفراد عينة البحث في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي لصالح طلبة كلية طب الأسنان.
- ✓ لا توجد فروق بين أفراد عينة البحث في فاعلية الذات تبعاً لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية).
- ✓ توجد فروق بين أفراد عينة البحث في فاعلية الذات تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي لصالح طلبة كلية طب الأسنان.
- مقترحات البحث. في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، هناك عدد من المقترحات هي:
- ضرورة بناء برامج إرشادية تهدف إلى خفض مستوى التكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- ضرورة بناء برامج تعليمية تعليمية مناسبة من أجل تحفيز الطلبة وتنمية دافعتهم للإنجاز وتحسين فاعليتهم الذاتية.
- إنشاء مراكز للإرشاد النفسي لتقديم الخدمات لطلبة الجامعة بالصورة التي تساعد على تنظيم أوقات الدراسة والاستعداد لامتحان من أجل التخفيف من مشكلة التكؤ الأكاديمي.
- إجراء دراسة حول فاعلية برنامج تدريبي في خفض مستوى التكؤ الأكاديمي وزيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة الجامعة.
- إجراء دراسة حول التكؤ الأكاديمي وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينة من طلبة الجامعة.
- إجراء دراسة حول التكؤ الأكاديمي للمراحل التعليمية المختلفة مثل طلبة المراحل الثانوية.
- ملخص البحث باللغة العربية.
- قائمة المراجع العربية والأجنبية.
- الملاحق.
- ملخص البحث باللغة الإنكليزية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية
ثانياً: المراجع الأجنبية

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو ازريق، محمد محمود عيسى. (2012). أثر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر. رسالة ماجستير. الأردن: كلية التربية. جامعة اليرموك
- أبو سمرة، محمود أحمد، والطيطي، محمد عبد الإله. (2003). المناخ الجامعي في جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبتها. فلسطين: مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. العدد الثالث عشر - 2008.
- أبو عون، ضياء يوسف حامد. (2014). الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من الصحفيين بعد حرب غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية. فلسطين: الجامعة الإسلامية في غزة.
- أبو غزال، معاوية. (2011). التسويف الأكاديمي انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. الأردن: المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد (8). العدد (2). 2012. ص 131-149.
- أبو غزال، معاوية. (2013). علم النفس العام. الطبعة الأولى. دار وائل للنشر. عمان. الأردن.
- أحمد، عطية عطية محمد سيد. (2008). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير. كلية التربية. المملكة العربية السعودية: جامعة الزقازيق.
- أنجلر، باربرا. (1991). مدخل إلى نظريات الشخصية (فهد الدليم، مترجم). المملكة العربية السعودية. الطائف: دار الحارثي للطباعة والنشر.
- البرعاوي، أنور علي، والسحار، ختام اسماعيل. (2008). اتجاهات طلبة كلية التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز دراسة أمبريقية. فلسطين: غزة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية.
- التميمي، حسن ناصر. (2012). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير. العراق: كلية التربية للعلوم الإنسانية. جامعة ديالى.
- جابر، جابر عبد الحميد. (1990). نظريات الشخصية (البناء الديناميات النمو طرق البحث والتقويم). مصر: القاهرة. دار النهضة العربية.
- حجازي، جولتان حسن. (2003). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرفة المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. الأردن: المجلة الأردنية في العلوم التربوية. العدد (4). المجلد (9).

- حسن، براء محمد. (2003). التوتر النفسي وعلاقته بفعالية الذات لدى طلبة الجامعة. العراق: جامعة بغداد. مجلة العلوم النفسية، العدد (13). 2008.
- حسين، اخلاص علي. (2012). أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. العراق: كلية التربية الأساسية. جامعة ديالى. مجلة الفتح. العدد (48). ص 1-31.
- حمادنة، برهان محمود، وشرادقة، ماهر تيسير. (2013). الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقون سمعياً في جامعة اليرموك. جامعة نجران وجامعة الطائف. المملكة العربية السعودية: مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. العدد (5). المجلد (2). ص 177-208. 2014.
- خليفة، قدوري. (2000). الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. رسالة ماجستير. الجزائر: جامعة مولود معمري.
- خليل، عفراء ابراهيم. (2011). الجوهر والمظهر وعلاقتهما بفاعلية الذات والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. العراق: كلية التربية للبنات. جامعة بغداد. مجلة أبحاث التربية الأساسية. المجلد (11). العدد (4). ص 30-62.
- الخليل، وافي محمد. (2013). التسويق الأكاديمي وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومركز الضبط لدة عينة من طلبة الدراسات العليا وطلبة الإجازة بجامعة دمشق. قسم الإرشاد النفسي. كلية التربية. جامعة دمشق.
- الخولي، هشام محمد. (2002). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس. مصر: الإسكندرية. دار الكتاب الحديث.
- دعبس، يسرى. (1995). التكوين النفسي للمدمن في الاتفاقات المختلفة. الطبعة 16. دون وجود دار نشر.
- الرشود، ندى بنت راشد. (2006). التفاوض والتشاور وعلاقتهما بالدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة ماجستير. المملكة العربية السعودية: كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- رضوان، سامر. (1997). توقعات الكفاءة الذاتية البناء النظري والقياس. مجلة الشؤون الاجتماعية. العدد (55). السنة (14). الشارقة.
- الرميساء، البار. (2013). المناخ التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز دراسة ميدانية في مؤسسة سونطراك بسكرة. رسالة ماجستير. الجزائر: جامعة محمد خيصر.
- الزيات، محمد فتحي. (1996). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. مصر: القاهرة. دار النشر للجامعات.

- الزيات، فتحي.(2001). *البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها*. سلسلة علم النفس المعرفي مدخل ونماذج ونظريات. مصر: القاهرة. دار النشر للجامعات.
- زيدان، سامي.(2001). *فاعلية الذات ودور الجنس لدى التلاميذ الأيتام والعاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة*. رسالة ماجستير. مصر: كلية التربية، جامعة المنصورة.
- زيدان، ربيعة مانع.(2010). *معنى الحياة وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. ماجستير في علم النفس التربوي. العراق: مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية. المجلد(17). العدد(6). 2010.
- زيدان، محمد مصطفى.(1985). *دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام*. بدون طبعة. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.
- سالم، رفقة خليف.(2007). *علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية*. الأردن: مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد(23).
- سالم، هبة الله - قنبيل، كبشور كوكو، والخليفة، عمر هارون.(2012). *علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان*. السودان: الخرطوم. المجلة العربية لتطوير التفوق. العدد(4). المجلد(3).
- السنباطي، السيد مصطفى، وعلي، عمر اسماعيل، والعقباوي، أحلام عبد السميع.(2010). *دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية*. مصر: دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية بالزقازيق.
- شحادة، أسماء محمد.(2011). *الاغتراب النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى المعاقين بصرياً في محافظات غزة*. رسالة ماجستير. فلسطين: غزة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية.
- الشراوي، أنور محمد.(2001). *الدافعية للإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه*. مستخلصات البحوث والدراسات العربية. الكتاب الثاني. الجزء الأول. مصر: القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- شواشرة، عاطف حسن.(2007). *فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة)*. الأردن: مجلة كلية الدراسات التربوية. الجامعة العربية المفتوحة.
- الشعراوي، علاء.(2000). *فاعلية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. مصر: جامعة المنصورة. مجلة كلية التربية. العدد(44). المجلد(3).
- الصافي، عبد الله طه.(2001). *المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها*. المملكة العربية السعودية: رسالة الخليج العربي. العدد(79). السنة(22).

- الصبحية، حنان بنت خلفان بن زايد.(2013). الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان. سلطنة عمان: كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى.
- صقر، عبد العزيز.(2005). الجامعة والسلطة. الدار العالمية للنشر والتوزيع. القاهرة. مصر.
- العاسمي، رياض. (2014). مقياس التسويف الأكاديمي. قسم الإرشاد النفسي. كلية التربية. جامعة دمشق.
- عباس، حسام حميد. (2017). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية. رسالة ماجستير. العراق: كلية التربية. جامعة القادسية.
- عبد الفتاح، صبري- ماككلاند، مارك(2016). تكافؤ البنية العاملية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي عبر عيّنتين من المراهقين العمانيين والبريطانيين دراسة سيكومترية عبر ثقافية. جامعة المنيا بمصر. جامعة برمنجهام في بريطانيا. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس. المجلد(11). العدد(1). ص 71-101.
- عبد الله، مالك فضيل. (2017). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالتكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. العراق: كلية التربية. جامعة واسط. مجلة كلية التربية. العدد (30). ص 736-793.
- عبد الله، مجدي أحمد.(2003). السلوك الاجتماعي وديناميته محاولة تفسيرية. بدون طبعة. مصر : الإسكندرية.
- عبد الله، هشام ابراهيم- العقاد، عصام عبد اللطيف عبد الهادي.(2009). الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. جامعة الملك عبد العزيز. مصر: مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية. كلية الآداب. جامعة المنيا.
- عبد الله، حيدر ثابت خلف.(2012). دراسة مقارنة في التكؤ الأكاديمي على وفق حيوية الضمير لدى طلبة الجامعة. العراق: كلية الآداب. الجامعة المستنصرية.
- عبد الحميد، ابراهيم شوقي.(2003). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية، مصر: كلية الآداب. جامعة القاهرة. المجلة العربية للإدارة. المجلد(23). العدد الأول. ص 1-41
- عبد الخالق، أحمد محمد، والدغيم، محمد دغيم.(2011). المقياس العربي للتسويف إعدادة وخصائصه السيكمترية. الإمارات: المجلة الدولية للأبحاث التربوية. العدد(30). جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- عبد الهادي، فخري. (2010). علم النفس المعرفي. الطبعة الأولى. دار أسامة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- عبيد، أسما أحمد.(2013). الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى الأيتام المقيمين في قرية SOS. رسالة ماجستير. فلسطين: غزة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية.

- العبيدي، عفراء ابراهيم خليل.(2013). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. العراق: مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد(35). الجزء الثاني. جامعة بغداد.
- العتيبي، بندر بن محمد حسن الزيايدي.(2007). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير. المملكة العربية السعودية: كلية التربية. جامعة أم القرى.
- العجمي، مها بنت محمد.(2012). علاقة دافعية الإنجاز والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى الطالبات في كلية التربية للبنات بالإحساء. المملكة العربية السعودية: مجلة رسالة الخليج العربي العدد(89).
- العدل، عادل.(2001). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. مصر: مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. الجزء الأول. العدد(25).
- عريفج، سامي سلطي.(2000). مقدمة في علم النفس التربوي. الأردن: عمان. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- العزب، محمد.(2004). الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير. مصر: جامعة القاهرة.
- عفيف، فرنيز.(2014). نمط الشخصية الهادف المهيمن وعلاقته بالدافعية للإنجاز" دراسة ميدانية لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الثانوي بمستغانم. دراسات نفسية وتربوية. منبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية.
- الغامدي، عزم الله بن عبد الرزاق بن صالح.(2009). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة وجدة. أطروحة دكتوراه. المملكة العربية السعودية: كلية التربية. جامعة أم القرى.
- كامل، زهراء علي- الحسين، دلال حمزة عبد- حسين، حلا شنشول. (2016). التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية قسم العلوم التربوية والنفسية. العراق: كلية التربية. جامعة القادسية.
- كريم، بويصري.(2012). تأثير الضغط النفسي على دافعية الإنجاز لدى طالبات علم النفس العيادي المقبلات على التخرج السنة الثانية ماستر "دراسة عيادية لخمس حالات". الجزائر: كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة أكلي محند أولحاج البويرة.
- ماهر، أحمد.(2003). السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات. ط1. مصر: الإسكندرية. الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

- المزروع، ليلي بنت عبد الله السليمان.(2004). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
- المصري، نيفين عبد الرحمن.(2010). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير. فلسطين: كلية التربية. جامعة الأزهر.
- ملحم، سامي محمد.(2001). سيكولوجية التعليم والتعلم الأسس النظرية والتطبيقية. الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- منصور، علي، والأحمد، أمل، والشماس، عيسى(2009): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، منشورات جامعة دمشق، مركز التعليم المفتوح، دمشق.
- النشاوي، كمال أحمد الإمام.(2006). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية. مصر: كلية التربية النوعية. جامعة المنصورة. مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة.
- النواب، ناجي محمود، ومحمد، إياد هاشم.(2014). عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل وعلاقتها بالتكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. العراق: جامعة ديالى.
- الهلول، اسماعيل.(2011). أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية إنجاز المعلم الفلسطيني. فلسطين: كلية التربية. جامعة الأقصى. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد(22). ص161-217. 2011.
- يوسف، ولاء.(2015). فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية. رسالة ماجستير. سوريا: كلية التربية. جامعة دمشق.
- يونس، محمد.(2012). سيكولوجية الدافعية والانفعالات. الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abd El-Fattah, Sabry M., & Patrick, Rosan R.(2011). *The relationship among achievement motivation orientations. achievement goals & academic achievement & interest; A multiple mediation analysis. Australian Journal of Educational & Developmental Psychology. Vol 11.*
- Akinsola, Mojeed Kolawole, & Tella, Adedji, & Tella, Adeyinka. (2007). *Correlates of Academic Procrastination & Mathematics Achievement of University Undergraduate students* . University of Botswana. Gaborone. Botswana. Nigeria: *Eurasia Journal of Mathematics. Science & Technology Education.* 2007. Vol (3). No(4).
- Atance, C. M. , & O Neill, D. K.(2001). *Episodic future thinking trends in cognitive science.* No(5), pp.533-539.
- Azar, Firouzeh Sepehrian.(2013).*Self-Efficacy. Achievement Motivation & Academic Procrastination as predictors of academic achievement in pre-college students.* Iran: Orumieh university.
- Bandura, A.(1997). *Self- efficacy the exercise of control.* New york: W.H. freeman.
- Bandura, A.(1986). *social foundations of thought & action a social cognitive theory.* Newyork: prentice Hall.
- Bandura, A.(1982). *Self- efficacy toward a unifying theory of behavioral change.* psychological review. Vol(84). No(2). pp. 191-215.
- Bezci, Filiz. (2013). *Academic Procrastination & Gender as predictors of science achievement.* Middle East Technical university. Ankara: Journal of educational & instructional studies in the world. vol (3), issue (2). Article (10).
- Brown, C., & Bettine, L. .(1999). *Self- efficacy beliefs & carrer development, journal of assessment.* Vol(10). No(3). pp. 232-251.

- Buckies, A. (1997). *Psychological counseling in community colleges student. Faculty & student personal professionals assessment of need.* D.A. Vol.(1). p.2089.
- Cervone, D., & Peake, P.(1986). *Anchoring Efficacy & action the influence of judgmental heuristics self-efficacy judgment & behavior.* *Journal of personality & social psychology.* Vol(50), No(3), pp.492–501.
- Clement, Richard, & Noels, Pelletier. (1999). *Perceptions of teachers communicative styles & students.* Intrinsic & extrinsic motivation. The modern language journal. Vol(83), No(1). pp. 23–24.
- Cythia, L. , & Bobko, P. (1994). *Self- efficacy believes comparison of five measures, journal of applied psychology,* Vol (69), No(3), pp. 342–365.
- Dian, L. (2003). *Student self –efficacy in College Science: An Investigation of Gender. Age and Achievement:*
<http://www.uwstout.edu/lib/thesis/2003wittrosed.pdf>.
- Dwyer,A & Cummings,A (2001). *Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Coping Strategies in University Students,* Canadian Journal of Counseling. 35(3).
- Effert, B.R– Ferrari, J.R.(1989): *Decisional procrastination examining personality correlates.* *Journal of social behavior & personality.* Vol (4), N (1), p.151–161.
- Ferrari, J.(1991): *A Preference for a favorable public impression by procrastinators: selecting among cognitive & social tasks.* *Personality & Individuals differences,* Vol(12), N(11), p. 1233.
- Ferrari& Johnson(1995) *Procrastination And Task Avoidance Theory, Research, and Treatment,* Spring Street, New York– USA. 13.
- Flora, David B.– R. Flora(1999): *Effects of extrinsic reinforcement for reading during children on reported reading habits of college students, the psychological record.* Vol (49), N (1), pp. 3–14.
- Gard, C.(1999): *Getting over the “ I will do it tomorrow “ plus current health* 2. Vol(26), N(2), p.22–23.

- Gargari, Rahim Badri- Sahour, hossein- Narzod, Fatemeh(2011): *Academic Procrastination: The relationship between causal attribution styles & behavioral post ponement*, Iran Journal psychiatry behave Sci, vol(5), n(2).
- Glasser, William .(1990): *The Quality school managing students without coercion*. Newyork, Perennial Library.
- Hajloo, Nader.(2014): *Relationships Between Self-Efficacy, Self-Esteem and Procrastination in Undergraduate Psychology Students*. Iranian Journal of Psychiatry Behavioral Science, v.8(3).
- Harrison, Joanne.(2014): *Academic procrastination: the roles of self-efficacy, perfectionism, motivation, performance, age and gender, Bachelors Final Year Project*. Dublin Business School.
- Haycock, L.A.- Mc Carthy, P. (1998): *Procrastination in college students. The role of self-efficacy & anxiety*. Journal of counseling & development Vol (70), N(3), p.317-324.
- Holmes, R.A.(2002): *The effect of task structure & task order on subjective distress & dilatory behavior in academic procrastination D.A.I.* Vol (62), N (8), p. 3803.
- Iskender, Murat.(2009): *The Relationship Between Self-Compassion, Self-Efficacy, and Control Belief about Learning in Turkish University Students*. Social Behavior and Personality: an international journal, Volume 37, Number 5, 2009, pp. 711-720(10), Turkish University, Turkey.
- Khan, Mussarat Jabeen- Arif, Hafsa- Noor, Syeda Sumbul & Muneer, Sidra(2014): *Academic Procrastination among Male and Female University and College Students*, Government College University Lahore, International Islamic University Islamabad, FWU Journal of Social Sciences, Winter 2014, Vol. 8, No.2, 65-70
- Lakshminarayan, Nagesh- Potdar, Shrudha- Reddy, siddana Coud(2011): *Relationship between procrastination & academic performance among a*

- group of undergraduate dental students in India*, Journal of dental education, Vol(77), N(4).
- Lee, Eunju(2005): *The relationship of motivation & flow experience to academic procrastination in university students*, The journal of genetic psychology, south of Coria.
 - Lepper, M. R. Corpus– J. H. , Iyengar .S. S.(2005): *Intrinsic & extrinsic motivational orientation in classroom*, age differences & academic correlates, Journal of education psychology, vol(97), no(2), pp. 184–196.
 - Milgram, N. – Taubiana, Y.(1992): *Academic Anxiety, Academic Procrastination & Parental involvement in students & their parents*, Journal Educational Psychology 60, p. 345–361.
 - Milgram, N. A(1987): *The Many Faces of Procrastination implications & recommendations for counsel* on paper presented at annual international council of psychologists convention, p.123–133.
 - Owens, A.– M. Newbigen , L.(1997): *Procrastination of high school achievement: A Causal Structure Model*, Journal of Social behavior is personality, p. 869–887.
 - Oyserman, D. – Terry, K. (2006): *Possible selves & academic outcomes: How & when possible selves impel action*, journal of personality & social psychology, No(91).
 - Ozer, Bilge Uzun(2011): *A cross sectional study on procrastination: Who procrastinate more?*, Cumhuriyet university, international conference on education, research & innovation, IPEDR, Vol(18).
 - Petri, H. – Bovern, J. (2004): *Motivation; Theory Research & applications Thomson Wadsworth*, Australia.
 - Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990): *Motivational & Self–Regulated Learning Components of classroom academic performance*. Journal educational psychology, N(82), p.p 33–40.
 - Rahmani, Narges, Zarei, Salman, Hamedi Baharak (2014): *Self – Efficacy, Perfectionism and Personality Traits as Predictors of Academic*

- Procrastination among University Students*, Journal of Applied Environmental and Biological Sciences 4(8), Islamic Azad University.
- Robert (1984): *Learning self of the more pulp to procrastination*, Newyork . p. 14.
 - Sadeghi, H. (2011). The Study of Relationship between Meta Cognition Beliefs and Procrastination Among Students of Tabriz and Mohaghegh Ardabil Universities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. (30).
 - Saleem, Marium– Rafique, Rafia(2012): *Procrastination & self– esteem among university students*, University of Punjab, Lahore, Journal of social & clinical psychology, Vol(10), N(2), p. 50–53.
 - Schubert Walker, L.J.– Stewart, D.W.(2000): *Overcoming the power lessens*, Guidance in counseling, p. 39–43.
 - Schwarzer, R. (1994): *General perceived self– efficacy in 14 cultures*, Washington, DC, Hemisphere.
 - Senecal, G. Lavoie, K.–Koestner, R.(1997): *Trait & Situational factors in procrastination an international model*, Journal of social behavior is personality, p. 889–903.
 - Sepehrian, Firouzeh– Lotf, Jolil Jabari(2011): *The Effects of coping styles & gender on Academic Procrastination among university students*, Journal of Basic & Applied scientific research, Psychology Urmia university, Iran.
 - Sharma, Mamta– Kaur, Gagandeep(2011): *Gender differences in Procrastination & Academic stress among adolescents*, Indian journal Social science researches, Vol 8, N1–2, India.
 - Steele. P (2007): The Nature of Procrastination: A Meta–Analytic and theoretical of Quintessential self–Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, Vol. 133 (1), Jan (2007).
 - Szalaeitz, M. (2003): *Stand & deliver, psychology today* , Vol (36), N (4), p. 50–53.

- Solomon, Laura . J– Rothblum, E.D.(1994): *Frequency & Cognitive behavioral correlates*, Journal of counseling psychology, p.503–509.
- Solomon, Laura. J.– Rothblum, Esther D. (1984): *Academic Procrastination: Frequency & Cognitive– Behavioral Correlates*, American Psychology association Inc., Journal of counseling psychology, Vol(31), N(4), p.p 503–509.
- Taylor, S. E. Pham– L.B., Rivkin, I.D.– Armor, D.A. (1998): *Harnessing the imagination; Mental stimulation self– regulation & coping*, American psychologist, No(58), pp.429–439.
- Tuckman.B.W(1991): *The development & concurrent validity of the Procrastination Measurement Scale*, 51, 473–480.
- Vasquez, N.A.– Buchler, R. (2007): *Seeing future success; Does imagery perspective influence, achievement motivation, personality & social psychology*, Bulletin, No(33), pp. 130.
- Vij, Jasmine– Lomash, Hitashi(2014): *Role of Motivation in Academic Procrastination*, International journal of scientific & engineering research, Vol(5), issue (8).
- Wang. C, He–Zhiwen(2002): *The relationship between parental rearing styles and general self– efficacy and emotional intelligence in high school students* . Chinese mental health journal, Volume (16), Number (11), p.781–782.
- Yerdelen, Sundus– McCaffery, Adam– M.Klassen, Robert (2015): *Longitudinal Examination of Procrastination and Anxiety, and Their Relation to Self–Efficacy for Self– Regulated Learning: Latent Growth Curve Modeling*, Educational science Theory & Practice 16(1), Canada.
- Zimmerman, B. – Riggo, J.(1985): *Effects of model persistence & statements of confidence on children s‘ self– efficacy & problem solving*, journal of educational psychology, Vol (72), N (4), pp. 485–493.

ملاحق البحث

- (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين.
- (2) أمر تسهيل المهمة.
- (3) الصورة الأولية لمقياس التلكؤ الأكاديمي.
- (4) الصورة النهائية لمقياس التلكؤ الأكاديمي.
- (5) الصورة الأولية لمقياس دافعية الإنجاز.
- (6) الصورة النهائية لمقياس دافعية الإنجاز.
- (7) الصورة الأولية لمقياس فاعلية الذات.
- (8) الصورة النهائية لمقياس فاعلية الذات.

الملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

اسم السيد المحكم	المرتبة العلمية	الاختصاص	القسم	الكلية والجامعة
أ.د. أمينة رزق	أستاذ	علم نفس تربوي	علم النفس	كلية التربية - دمشق
أ.د. محمود ميلاد	أستاذ	مناهج البحث	علم النفس	كلية التربية - دمشق
أ.د. رياض العاسمي	أستاذ	علاج نفسي	الإرشاد النفسي	كلية التربية - دمشق
أ.د. غسان منصور	أستاذ	علم نفس معرفي	علم النفس	كلية التربية - دمشق
د. غسان الزحيلي	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي	علم النفس	كلية التربية - دمشق
د. عبد الستار الضاهر	أستاذ مساعد	علم نفس بيئي	علم النفس	كلية التربية - دمشق
د. عزيزة رحمة	أستاذ مساعد	الإحصاء	القياس والتقويم	كلية التربية - دمشق
د. رنا قوشحة	مدرس	القدرات العقلية	القياس والتقويم	كلية التربية - دمشق
د. اعتدال عبد الله	مدرس	القياس والتقويم	القياس والتقويم	كلية التربية - دمشق

الملحق رقم (2)
أمر تسهيل المهمة

تعليمات المقاييس

عزيزي الطالب/الطالبة:

يرجى ملأ البيانات الآتية:

الجنس: (ذكر - أنثى)

الاختصاص: (تربية، حقوق، إعلام، هندسة مدنية، اقتصاد، طب الأسنان)

السنة الدراسية: (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة، الخامسة)

تعليمات:

بين يديك المقاييس التالية، والتي تحتوي على عدد من العبارات، حيث تتم الإجابة عنها وفق إحدى البدائل (تنطبق دائماً - تنطبق - أحياناً - لا تنطبق - لا تنطبق أبداً)، يمكنك الإجابة بوضع إشارة (X) عند الإجابة التي تنطبق عليك، علماً أنه في هذا الاستبيان لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، والمطلوب منك هو أن تجيب وفق ما ينطبق عليك. وستكون نتائج هذا الاستبيان مخصصة لأغراض البحث العلمي فقط.

وشكراً لتعاونكم

الباحثة

الملحق رقم (3)

الصورة الأولى لمقياس التلؤ الأكاديمي

ت	العبارة	لا تنطبق أبداً	لا تنطبق	أحياناً	تنطبق	تنطبق دائماً
1	أكمل واجباتي الدراسية يوماً بيوم بشكل منتظم					
2	أنجز الأعمال المطلوبة مني في مواعيدها دون تأخير					
3	لا أستطيع تنظيم وقتي بشكل جيد					
4	عندما يقترب موعد الامتحان أجد نفسي منشغلاً بأمر أخرى غير الدراسة.					
5	إذا كانت هناك مهمة صعبة فإنني أفضل تأجيلها.					
6	أنا باستمرار أردد هذه العبارة: سوف أنجز هذا العمل غداً.					
7	عندما أواجه مهمات دراسية صعبة أو من بضرورة تأجيلها					
8	أؤجل إنجاز الواجبات الدراسية بغض النظر عن كونها ممتعة أو غير ممتعة.					
9	يعد تأجيل الدراسة لدي مشكلة حقيقية أعاني منها باستمرار.					
10	أستغرق وقتاً طويلاً لكي أبدأ في تنفيذ أي عمل					
11	كثير من مشكلاتي الحالية سببها تأجيل الدراسة وإنجاز الواجبات الدراسية					
12	أنهي واجباتي الدراسية قبل الوقت المحدد لإنجازها.					
13	أنا مضيق للوقت بشكل كبير					
14	أؤجل البدء بواجباتي الدراسية حتى اللحظة الأخيرة.					
15	ألتزم بالخطه التي أضعتها للدراسة للامتحان					
16	كثيراً ما أتأخر عن حضور المحاضرات.					

					17	أؤجل إنجاز الأعمال الضرورية بدون سبب.
					18	أقوم بتأجيل إنجاز بعض الواجبات الدراسية لإتمام إنجاز أخرى أكثر أهمية.
					19	أقوم بتأجيل الأعمال المسندة إلي أكثر من اللازم.
					20	تتناوبني مشاعر الخوف أثناء الدراسة للامتحان.
					21	أشعر بعدم الارتياح من تأجيلي للدراسة.
					22	أنا قلق من كوني لن أحقق ما هو متوقع مني.
					23	أنا غير راضٍ عن سلوك التأجيل للدراسة.
					24	أشعر بالذنب من تقصيري في دراستي.
					25	شعوري بالقلق يزيد من سلوك التأجيل للدراسة للامتحان.
					26	أؤجل إنجاز الواجبات الدراسية التي لا أحبها ولا أستمتع بها.
					27	أخاف من الفشل.
					28	أعاني الكثير من الضغوط النفسية مما يدفعني لتأجيل الدراسة حتى آخر لحظة ممكنة.
					29	أشعر بالقلق حيال عدم إنجاز الواجبات الدراسية أول بأول.
					30	أشعر بأنني أكره الدراسة فعلاً.
					31	أشعر بالاستياء من الأشياء التي يفرضها علي الآخرون لذا أقوم بتأجيلها.
					32	أشعر بالإثارة عند إنجاز واجباتي الدراسية حتى اللحظات الأخيرة.
					33	أضع لنفسي معايير مرتفعة لذا أنا قلق حول قدرتي على تحقيقها.
					34	أشعر بالملل أثناء الدراسة.
					35	أشعر بالخوف من عدم قدرتي على إنجاز الواجبات الدراسية في الوقت المحدد.

					36	أشعر بالاستياء من التأجيل المتكرر للدراسة.
					37	أعاني من عدم القدرة على التركيز أثناء الدراسة.
					38	عدم قدرة المدرس على إثارة انتباهي للمحاضرة تجعلني أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية.
					39	أجد صعوبة في تنظيم وقت الدراسة.
					40	أشعر بالكسل وفقدان الطاقة عند البدء بالدراسة
					41	عدم قدرتي على التركيز تدفعني إلى تأجيل الدراسة.
					42	عادة ما أنظم وقتي للدراسة والاستعداد للامتحان
					43	أعتقد بأنني غير قادر على فهم المادة الدراسية مهما درستها.
					44	أجد صعوبة في النوم أثناء فترة الاستعداد للامتحان
					45	ضعف قدرتي على تنظيم الوقت يدفعني إلى تأجيل الدراسة.
					46	تتقصني الدافعية لإنجاز ما هو مطلوب مني.
					47	غالباً ما أحصل على درجات متدنية بسبب التأجيل المتكرر للدراسة.
					48	أعتقد أنّ التأجيل أفضل من التعجيل في الدراسة.
					49	مشكلتي مع الوقت لا يمكن حلها.
					50	لا أستطيع تنظيم وقتي بشكل فعال.
					51	أتردد كثيراً عند البدء بالدراسة
					52	تأجيل الدراسة حتى آخر لحظة يزيد من تشتت أفكاري.

الملحق رقم (4)

الصورة النهائية لمقياس التكوّن الأكاديمي

ت	العبارة	لا تنطبق أبداً	لا تنطبق	أحياناً	تنطبق دائماً
1	أكمل واجباتي الدراسية بشكل منتظم.				
2	أستطيع تنظيم وقتي بشكل جيد.				
3	أنشغل بأمور أخرى غير الدراسة عند اقتراب موعد الامتحان.				
4	أؤجل واجباتي الدراسية الصعبة.				
5	أتأخر في إنجاز واجباتي الدراسية.				
6	ألزم نفسي بإنجاز ما هو مطلوب مني.				
7	أستغرق وقتاً طويلاً في إنجاز أي واجب دراسي.				
8	يترتب على تأجيلي للدراسة الكثير من المشكلات.				
9	أنهي واجباتي الدراسية قبل الوقت المحدد.				
10	لا أهتم بوقت إنجاز مهماتي الدراسية كثيراً.				
11	أؤجل البدء بواجباتي الدراسية حتى اللحظة الأخيرة.				
12	أضع لنفسني خطة دراسية قبل الامتحان.				
13	أتأخر عن حضور المحاضرات.				
14	أؤجل إنجاز الأعمال الضرورية بدون سبب.				
15	أؤجل إنجاز بعض الواجبات الدراسية لإتمام إنجاز أخرى أكثر أهمية.				
16	أتأخر عن حضور جلسات العملي وحلقات البحث				
17	تنتابني مشاعر الخوف أثناء الدراسة للامتحان.				
18	يقلقني عدم تحقيقي ما هو متوقع مني.				
19	تتقصني الدافعية لإنجاز ما هو مطلوب مني.				
20	أنا غير راض عن تأجيلي للدراسة.				

21	أشعر بالذنب نتيجة تقصيري في دراستي.				
22	شعوري بالقلق يدفعني لتأجيل الدراسة لامتحان.				
23	خوفي من الفشل يدفعني للمزيد من تأجيل إنجاز واجباتي الدراسية.				
24	أعاني ضغوطاً كثيرة تدفعني لتأجيل دراستي.				
25	أشعر بالكسل عند البدء بالدراسة.				
26	أنا قلق حيال عدم إنجاز واجباتي الدراسية أول بأول.				
27	أكره الدراسة فعلاً.				
28	أستاء من الأشياء المفروضة عليّ لذا أقوم بتأجيلها.				
29	أشعر بالسرور عند إكمال واجباتي الدراسية.				
30	أضع لنفسي معايير مرتفعة لذا أنا قلق حول قدرتي على تحقيقها .				
31	أخاف من عدم قدرتي على إنجاز واجباتي الدراسية في الوقت المحدد.				
32	أعاني باستمرار من تأجيل الدراسة.				
33	إحساسي بعدم جدوى ما أدرسه يدفعني لتأجيل أداء واجباتي الدراسية.				
34	عدم قدرتي على التركيز تدفعني إلى تأجيل الدراسة.				
35	أجد صعوبة في تنظيم واجباتي الدراسية.				
36	تنظيمي لوقت الدراسة يحدّ من تأجيلها.				
37	أجد صعوبة في الاستمرار في التركيز أثناء الدراسة مما يدفعني لتأجيلها.				
38	أعتقد بأنني غير قادر على فهم المادة الدراسية مهما بذلت من جهد لذلك.				
39	أحصل على درجات متدنية بسبب تأجيلي المتكرر للدراسة.				
40	أعتقد أنّ التأجيل أفضل من الدراسة في وقتها.				

					أنا غير قادر على تنظيم واجباتي الدراسية.	41
					مشكلتي مع الوقت من الصعب حلها.	42
					أنا غير قادر على التركيز أثناء الدراسة.	43
					أنلهي كثيراً قبل البدء بالدراسة.	44
					أجد صعوبة في تنظيم واجباتي الدراسية.	45
					تأجيلي للدراسة حتى آخر لحظة يفقدي القدرة على التركيز بدرجة كبيرة.	46

الملحق رقم (5)

الصورة الأولى لمقياس دافعية الإنجاز

	العبارة	لا تنطبق أبداً	لا تنطبق	أحياناً	تنطبق	تنطبق دائماً
1	أُسعى باستمرار لتحقيق الأفضل في دراستي					
2	أُسعى نحو النجاح والتفوق لكي أحظى باحترام الآخرين					
3	لدي الرغبة في التفوق أكثر من زملائي					
4	أشعر بأنّ مستوى دراستي الحالي أقل من قدراتي					
5	أكرر المحاولة حتى أتقن الموضوع الذي أدرسه					
6	أغتنم كل الفرص المتاحة للتفوق في الدراسة					
7	يبتابني القلق والانزعاج عند حصولي على درجات منخفضة					
8	أتجنب منافسة زملائي في الدراسة.					
9	أؤجل واجباتي الدراسية حتى آخر لحظة ممكنة					
10	أتجنب القيام بالأعمال الصعبة التي تشكل تحدياً لقدراتي.					
11	أضع لنفسني معايير عالية أثناء الدراسة					
12	أبذل قصارى جهدي لرفع مستواي الدراسي					
13	أنصرف لممارسة هواياتي عندما أواجه صعوبة في الدراسة.					
14	أثق بقدرتي على اتخاذ القرار					
15	أشعر بالرضا عندما أطور مهاراتي ومعلوماتي					
16	أُسعى لتحقيق أهدافي بطريقة إيجابية					
17	إذا بدأت بعمل ما أنجزه على أفضل ما يكون					
18	أبني علاقات إيجابية مع زملائي المتفوقين.					
19	أضع خطة واضحة لدراستي					

					20	أعتقد أنّ الوصول إلى الهدف هو مسألة حظ
					21	أسعى جاهداً لتحقيق الأفضل
					22	أحب القيام بالأعمال التي لا تتطلب جهداً كبيراً
					23	أنا لست صبوراً.
					24	أشعر بالملل والتعب بعد فترة قصيرة من بدء الدراسة
					25	أحب القيام بالأعمال التي لا يتطلب إنجازها وقتاً طويلاً
					26	أتوقف عن الدراسة عندما أواجه صعوبة في ذلك
					27	أؤجل ما أقوم به من عمل إلى وقت آخر
					28	أتجنب تحدي الآخرين في إنجاز عمل ما
					29	أقوم بعمل كل ما يُطلب مني مهما كان صعباً
					30	أنجز الأعمال الموكلة إليّ بشكل صحيح.
					31	أسعى لبناء أهداف بديلة إذا واجهتني صعوبات
					32	أشعر بالخوف تجاه الأهداف الصعبة
					33	أصر على إتمام العمل مهما كان صعباً
					34	أسعى للحصول على درجات عالية من أجل الحصول على مركز اجتماعي مرموق
					35	أسعى للحصول على درجات عالية من أجل الحصول على مركز اقتصادي مرموق
					36	أجتهد في دراستي للوصول إلى مستوى أكاديمي أعلى
					37	أعتقد أن النجاح في الدراسة مسألة مصيرية
					38	أقضي أوقاتاً طويلة في الدراسة دون ملل
					39	الخوف من الفشل يزيد من دافعتي للإنجاز
					40	أشعر بالخجل من نفسي عند حصولي على

					درجات متدنية	
					أعتقد أن النجاح في الدراسة يحقق الاحترام والتقدير	41
					تنظيم الوقت ضروري للحصول على درجات عالية	42
					أضع لنفسى خطة أثناء الدراسة	43
					أستمتع بحل المشكلات التي تواجهني أثناء الدراسة.	44
					أميل إلى تأجيل إنجاز واجباتي الدراسية لوقت قد يكون غير مناسب	45
					أتناقش مع زملائي في بعض الأمور المتعلقة بالدراسة	46
					أعتمد على نفسي في أداء واجباتي الدراسية	47
					تضعف دافعتي للإنجاز إذا واجهتي مشكلة أثناء الدراسة	48
					لا أتأخر في إنجاز واجباتي الدراسية عن موعدها المحدد	49
					أنا غير قادر على حل جميع المشكلات التي تواجهني أثناء الدراسة	50
					تزداد دافعتي للدراسة كلما اقترب موعد الامتحان	51
					أشعر بالقلق حيال قدراتي على النجاح والتفوق	52
					أتجنب تحمل المسؤوليات	53

الملحق رقم (6)

الصورة النهائية لمقياس دافعية الإنجاز

ت	العبارة	لا تنطبق أبداً	لا تنطبق	أحياناً	تنطبق	تنطبق دائماً
1	أسعى باستمرار لتحقيق أعلى الدرجات في دراستي.					
2	نجاحي الدراسي يجعلني أحظى باحترام الآخرين.					
3	أعتقد أن رغبتي في التفوق تفوق رغبة زملائي.					
4	أرى أن مستوى دراستي الحالي أقل من قدراتي.					
5	أكرر المحاولة حتى أتقن الموضوع الذي أدرسه.					
6	أتجنب تحمل مسؤولية الأعمال الموكلة إلي.					
7	أغتتم كل الفرص المتاحة للتفوق في الدراسة.					
8	أنزعج عند حصولي على درجات منخفضة.					
9	أتجنب المنافسة مع زملائي في الدراسة.					
10	أفضل القيام بالواجبات الدراسية الصعبة التي تشكل تحدياً لقدراتي.					
11	أبذل قصارى جهدي لرفع مستواي الدراسي.					
12	أنصرف لممارسة هواياتي عندما أواجه صعوبة في الدراسة.					
13	أثق بقدرتي على اتخاذ القرارات.					
14	أشعر بالرضا عندما أطور مهاراتي ومعلوماتي.					
15	أسعى لتحقيق أهدافي بطريقة إيجابية					
16	أنجز واجباتي الدراسية على أفضل شكل.					
17	أقيم علاقات إيجابية مع المتفوقين.					
18	تخطيطي المسبق للدراسة وراء الوصول لأهدافي.					
19	أعتقد أن الوصول إلى الهدف هو مسألة حظ.					
20	أحب القيام بالواجبات الدراسية السهلة.					

					أحب القيام بالواجبات الدراسية التي لا يتطلب إنجازها وقتاً طويلاً.	21
					أتوقف عن الدراسة عندما أجد صعوبة في ذلك.	22
					أنجز كل ما يطلب مني مهما كان صعباً.	23
					أنجز واجباتي الدراسية بشكل صحيح.	24
					أسعى لبناء أهداف بديلة إذا أعاقنتي صعوبات.	25
					أنجز الواجبات الدراسية المطلوبة مني مهما كانت صعبة.	26
					أسعى للحصول على درجات عالية لأصل إلى مركز اجتماعي مرموق.	27
					أجتهد في دراستي للوصول إلى مستوى أكاديمي أعلى.	28
					أعتقد أن النجاح في الدراسة مهم للمستقبل.	29
					خوفي من الفشل يزيد من دافعتي للإنجاز.	30
					أخجل من نفسي عند حصولي على درجات متدنية.	31
					أنظم وقتي للحصول على درجات عالية.	32
					أنا قادر على حل المشكلات التي تواجهني أثناء الدراسة.	33
					أتناقش مع زملائي في بعض الأمور المتعلقة بالدراسة.	34
					أعتمد على نفسي في أداء واجباتي الدراسية.	35
					أحرص على إنجاز واجباتي الدراسية في موعدها المحدد.	36
					تزداد دافعتي للدراسة مع اقتراب موعد الامتحان.	37

الملحق رقم (7)

الصورة الأولى لمقياس فاعلية الذات

ت	العبارة	لا تنطبق أبداً	لا تنطبق	أحياناً	تنطبق	تنطبق دائماً
1	لا يمكنني التعامل مع جميع المشكلات التي تواجهني					
2	إذا ما بذلت من الجهد كفاية فإنني سأنجح في حل المشكلات الصعبة					
3	أستطيع وضع الحلول المناسبة لأي مشكلة تواجهني					
4	يمكن لبعض المشكلات أن تحول بيني وبين تحقيق أهدافي					
5	يسهل عليّ الوصول لأي هدف مهما كان بعيداً					
6	أعرف كيف أتصرف مع المواقف غير المتوقعة					
7	أعتقد أنني قادر على التعامل مع الأحداث المفاجئة					
8	أجد حلاً لأي مشكلة تواجهني					
9	مهما يحدث فإنني أستطيع التعامل مع ذلك					
10	يمكنني مساعدة أي شخص لديه مشكلة					
11	أمتلك أفكاراً متنوعة حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهني					
12	يلجأ إليّ زملائي لحل مشكلاتهم					
13	لا يمكنني وضع الخطط المناسبة لتحقيق أهدافي					
14	أعتمد على نفسي في حل المشكلات التي تواجهني					
15	أستطيع تحمل الكثير من المسؤوليات					
16	يصعب عليّ التفكير في أية مشكلة تواجهني					
17	يسخر الآخرون من قدراتي					
18	أستطيع الحفاظ على اتزاني في المواقف الصعبة					

					19 لا يمكنني ضبط انفعالاتي إذا استثارني أي إنسان
					20 يصعب عليّ إقناع أي شخص بأي شيء
					21 أستطيع قيادة مجموعة من زملائي بنجاح
					22 أتعامل مع المشكلات التي تواجهني بهدوء
					23 أعتمد على قدراتي الذاتي في حل المشكلات التي تواجهني
					24 أثق بقدراتي ومهاراتي
					25 أعتقد بأنني أمتلك إرادة قوية
					26 أحب القيام بالأعمال التي تتطلب تحمل مسؤولية
					27 يستشيرني زملائي في حل مشكلاتهم
					28 أستطيع الحفاظ على توازني في أقصى الظروف
					29 يشعر زملائي بالحاجة إلي في حال غيابي عنهم
					30 يمكنني التفكير بطريقة علمية عندما أكون في مأزق ما
					31 إذا فوجئت بمواقف غير مألوفة أعرف كيف أتصرف معها
					32 ثقة زملائي في مهاراتي بحل المشكلات تدفعهم لطلب مساعدتي
					33 لا أثق في قدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة
					34 لدي القدرة على إقناع زملائي بأرائي
					35 يمكنني التأثير في انفعالات الأشخاص المحيطين بي

الملحق رقم (8)

الصورة النهائية لمقياس فاعلية الذات

ت	العبارة	لا تنطبق أبداً	لا تنطبق	أحياناً	تنطبق دائماً
1	يمكنني التعامل مع جميع المشكلات الدراسية التي تواجهني.				
2	إذا ما بذلت من الجهد كفاية فإنني سأنجح في حلّ المشكلات الدراسية الصعبة.				
3	يمكن لبعض المشكلات الدراسية أن تحول بيني وبين تحقيق أهدافي.				
4	يسهل عليّ الوصول لأي هدف مهما كان بعيداً.				
5	أعرف كيف أتصرف مع المواقف الدراسية الطارئة.				
6	أستطيع مساعدة أي شخص لديه مشكلة دراسية.				
7	يصعب عليّ التفكير في أية مشكلة دراسية تواجهني.				
8	يثق الآخرون في قدراتي.				
9	أستطيع الحفاظ على اتزاني في المواقف الدراسية الصعبة.				
10	أستطيع قيادة مجموعة من زملائي بنجاح.				
11	أعتمد على قدراتي الذاتية لحل المشكلات الدراسية التي تواجهني.				
12	أثق بقدرتي على حل المشكلات الدراسية.				
13	أقوم بالأعمال الدراسية التي تتطلب تحمل مسؤولية.				
14	يحتاجني زملائي في حل مشكلاتهم الدراسية.				
15	يمكنني التفكير بطريقة موضوعية عندما تواجهني مشكلة دراسية .				
16	أنا قادر على إقناع زملائي بآرائي.				

					أمتلك قدرة على التأثير في انفعالات المحيطين بي.	17
					أستخدم أفكارى لحل المشكلات الدراسية التي تواجهني.	18
					من السهل بالنسبة لي المحافظة على تحقيق أهدافي.	19
					أحاول الانتهاء من الواجبات الأكاديمية في موعدها المحدد.	20

Summary

The Academic Procrastination and its Relation to the Motivation of achievement and Self-efficacy among a sample of Damascus University students

The present study deals with the relationship between academic Procrastination and motivation of achievement and self-efficacy among a sample of Damascus University students. The current study consists of five chapters:

Chapter I includes the definition of the subject and includes:

– Research problem:

The problem of research is summarized in the following question: What is the relationship between academic Procrastination and motivation of achievement and self-efficacy among a sample of Damascus University students?

– research importance:

The importance of research stems from the following points:

- The study of academic Procrastination has not received enough attention from local and Arab researchers. There has been no local study on the subject of academic stagnation and its relation to the motivation of achievement and self-efficacy, within the boundaries of the researcher's knowledge.
- Studying academic Procrastinations as one of the most common problems among university students can help identify underlying causes and how to treat and mitigate them.
- The results of the current research can be invested in the preparation of psychological educational programs aimed at reducing the spread of the problem of academic Procrastination among university students and raise the level of motivation achievement and self-efficacy.

- research goals:

The current research aims to identify:

- The relationship between academic Procrastination and achievement motivation among a sample of Damascus University students.
- The relationship between academic Procrastination and self-efficacy among a sample of Damascus University students.
- Relationship between achievement motivation and self-efficacy among a sample of Damascus University students.
- Significance of differences on the academic Procrastination measure

according to the variables (gender, academic specialization, academic year) of a sample of Damascus University students.

- Significance of variance on achievement achievement measure according to the variables (gender, academic specialization, academic year) of a sample of Damascus University students.
- Significance of differences on the self-efficacy measure according to the variables (sex, academic specialization, academic year) of a sample of Damascus University students.

Research questions:

- What is the relationship between academic Procrastination and achievement motivation and self-efficacy among a sample of Damascus University students?
- What is the prevalence of academic Procrastination in the research sample?
- What is the level of achievement motivation among the members of the research sample?
- What is the level of self-efficacy among the members of the research sample?
- Is it possible to predict the academic Procrastination through the achievement motivation of a sample of Damascus University students?
- Is it possible to predict academic Procrastination through self-efficacy among a sample of Damascus University students?

research assumes:

- There is no significant correlation between academic Procrastination and achievement motivation among the research sample.
- There is no significant correlation between academic Procrastination and self-efficacy among the sample members.
- There is no significant correlation between achievement motivation and self efficacy among the research sample.
- There were no statistically significant differences between the average scores of the individuals in the research sample on the academic regression scale according to the gender variable (females - males).
- There are no statistically significant differences between the average scores of the members of the research sample on the academic Procrastination scale according to the variable of specialization (education - rights - media - economy - civil engineering - dentistry).
- There were no statistically significant differences between the average scores of the individuals in the research sample on the academic Procrastination scale according to the change in the academic year (first, second, third, fourth, fifth).
- There were no statistically significant differences between the mean scores of the individuals on the achievement achievement scale according to the gender variable (females - males).
- There were no statistically significant differences between the average scores

of the individuals on the achievement motivation scale according to the variable of specialization (education - rights - media - economics - civil engineering - dentistry).

- There were no statistically significant differences between the average scores of the individuals in the research sample on the achievement motivation scale according to the change in the academic year (first, second, third, fourth, fifth).
- There were no statistically significant differences between the mean scores of the individuals on the self-efficacy scale according to the gender variable (females - males).
- There are no statistically significant differences between the average scores of the individuals in the research sample on the self-efficacy scale according to the variable of specialization (education - rights - media - economics - civil engineering - dentistry).
- There were no statistically significant differences between the mean scores of the individuals in the research sample on the self-efficacy scale according to the school year variable (1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th).

– Terms and procedural definitions.

Chapter II contains previous studies on the subject of research. Most of these studies dealt with current study variables and their relation to other variables. In most of these studies, the target group was university students, in addition to a variety of tools used in these studies. The results of previous studies were compared with the results of the present study and the results were used to interpret the results.

Chapter III: The theoretical framework includes: the concept of academic Procrastination and its definition and reasons and characteristics of lagging people and types of procrastination and theories explained for the Procrastination and treatment, and includes the concept of motivation achievement , achievement definition and factors affecting the types and theories explaining the motivation for achievement and the characteristics of individuals with high motivation and low, and finally the concept of self-efficacy definition and dimensions and beliefs Self efficacy, types and theories explaining self- efficacy and characteristics of individuals with high and low effectiveness. This chapter also discusses the developmental characteristics of

university students.

- Chapter IV This chapter deals with the exploratory study of the research, the research methodology, the original society, its shape, temporal and human temporal boundaries and its tools, the procedures used in it, verification of its validity and stability, and the difficulties of research.
- Chapter V This chapter includes an overview of the main findings, in addition to discussing and interpreting them, answering the research questions, and verifying the validity of the hypotheses. The following are the main findings:
 - The prevalence of academic Procrastination (67.6%) was moderate..
 - The research sample members have an average level of achievement motivation.
 - The research sample members have an average level of self-efficacy.
 - The motivation for achievement and self-efficacy are powerful predictors of academic stagnation
 - There is a negative relationship between the academic delay and motivation of achievement among the members of the research sample.
 - There is a negative relationship between academic delay and self-efficacy among the members of the research sample.
 - There is a positive relationship between motivation achievement and self-efficacy among the members of the research sample.
 - There were no statistically significant differences among the members of the research sample according to the gender variable
 - There are differences between the members of the research sample in the academic delay depending on the variable of specialization for the benefit of students of the Faculty of Dentistry.
 - There are differences between the members of the research sample in academic delay according to the variable of the academic year for the first year students.
 - There were no differences between the members of the research sample in the achievement motivation according to the variables (gender, school year).
 - There are differences between the members of the research sample in the achievement motivation according to the variable of specialization in favor of students of the Faculty of Dentistry.
 - There were no differences between the members of the research sample in the self-efficacy according to the variables (gender, school year).
 - There are differences between the members of the research sample in the

effectiveness of the self-according to the variable specialization for the benefit of students of the Faculty of Dentistry.

- Research proposals.

In the light of the findings of the research, there are a number of proposals are:

- The need to build guidance programs aimed at reducing the level of academic Procrastination among university students.
- The need to build appropriate educational learning programs in order to motivate students and develop their motivation to achieve and improve their self-efficacy.
- Establishment of psychological counseling centers to provide services to university students in a way that helps them to organize study times and prepare for the exam in order to alleviate the problem of academic Procrastination.

In the light of the findings of the research, a number of recommendations are:

- Conducting a study on the effectiveness of the training program in reducing the level of academic Procrastination and increase motivation achievement and self-efficacy among a sample of university students.
- Conducting a study on the academic Procrastination and its relation to personality traits among a sample of university students.
- Conducting a study on the academic Procrastination of the different stages of education, such as secondary school students.
- Abstract of the research in Arabic.
- List of Arabic and foreign references.
- Supplements.
- Abstract of the research in English.

Damascus University

Educational collage

Department of Psychology



**The Academic Procrastination and its relation to
the motivation of achievement and self-efficacy
among a sample of Damascus University students**

*A thesis submitted for the Ph.D. degree in
Educational Psychology*

Prepared by

Faten Shareefa

Supervised by

Dr. Ali Nohely

Professor in the Department of Psychology

Academic year: $\frac{2017-2018 AD}{1438-1439 AH}$