أثر برنامجين تدريبيين يستندان إلى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية في التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز*

أ. هشام عبد الرحمن شناعة**
د. محمد أحمد صوالحة***

*تاريخ الاستلام :2018/5/29م، تاريخ القبول:2018/6/9م.
** طالب دكتوراه/جامعة اليرموك/الأردن.
*** أستاذ دكتور/جامعة اليرموك/الأردن.

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.2528756

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامجين تدريبيين يستندان إلى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية في التسويف الأكاديمي والإنجاز لدى الطلبة المسجلين للحصول على درجة البكالوريوس من جامعة فلسطين التقنية– خضوري والبالغ عددهم (4649) طالباً وطالبةً، منهم (2106) طالباً، و(2543) طالبةً. استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، إذ تكونت عينة الدراسة من (91) طالباً وطالبةً، اختيروا بالطريقة المتيسرة ووزعوا على ثلاث مجموعات: مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم برنامجين تدريبيين أحدهما في الفاعلية الذاتية، والآخر في الدافعية الداخلية وتكون كل منهما من اثنتي جلسة تدريبية من أجل تخفيف مستوى التسويف الأكاديمي ورفع دافعية الإنجاز.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين تلقوا البرنامج التدريبي الذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة ودرجات المجموعة الضابطة، حيث أظهرت الدراسة أن حجم أثر التسويف الأكاديمي بلغ (0.71) وحجم أثر دافعية الإنجاز بلغ (0.52)، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين تلقوا البرنامج التدريبي الذي يستند إلى الدافعية الداخلية ودرجات المجموعة الضابطة، إذ أظهرت الدراسة أن حجم أثر التسويف الأكاديمي بلغ (0.55)، وحجم أثر دافعية الإنجاز (0.41)، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، كما لم تظهر الدراسة فروقاً دالةً إحصائياً تبعاً لمتغيري: معدل الثانوية العامة، والمستوى الدراسي في مجموعات الدراسة الثلاث. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بإجراء دراسات مستقبلية على عينات جديدة من الطلبة بمتغيرات جديدة، وكذلك إعداد البرامج التربوية المتعلقة بالفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات، الدافعية الداخلية، التسويف الأكاديمي، دافعية الإنجاز.

The Impact of Two Training Programs Based on Self-efficacy and Intrinsic Motivation in the Academic Procrastination and Achievement Motivation

Abstract:

This study aims to explore the impact of two training programs based on self-efficacy and intrinsic motivation in the academic procrastination and achievement motivation of 4649 students of Palestine Technical University- Kadoorie, of which 2106 are male and 2543 are female students . The researchers used the Quasi-experimental approach.

The study sample consisted of 91 students who were selected using convenience sampling and were distributed among three groups: two experimental groups and one control group. Two training programs were tailored in order to achieve the goals of the study, one in self-efficacy and the other in intrinsic motivation. Each program consisted of twelve training sessions to reduce the level of academic procrastination and to raise achievement motivation.

The results of the study showed that there were statistically significant differences related to the academic procrastination and achievement motivation, these differences appeared in the scores of the first experimental group which received a training program based on self-efficacy and the scores of the control group. The study showed that the effect size of the academic procrastination was 0.71 while the effect size of the achievement motivation was reached 0.52. The study also showed statistically significant variation in the achievement motivation in regard to gender variable in favor of males among the first experimental group and the control group in the post-test.

The results of the second experimental group also showed statistically significant differences among the scores of the students who received a training program based on intrinsic motivation and the scores of the control group. The study showed that effect size of the academic procrastination reached 0.55, whereas, the effect of the intrinsic motivation reached 0.41. This experiment also showed statistically significant differences in the achievement motivation according to the gender variable in favor of females among the second experimental group and the control group in the post-test.

The study did not reveal any statistically significant differences in high school average and the academic level among the three study groups.

In the light of the findings of the study, the researcher recommends conducting future studies on new samples of students using new variables and recommends tailoring educational programs related to self-efficacy and intrinsic motivation .

***KeyWords**: self-efficacy, intrinsic motivation, procrastination, achievement motivation.*

مقدمة:

متطلّبات الحياة اليومية للكائن الإنسانيّ كثيرةٌ ومتعددةٌ، ممّا يصعّب تحقيق هذه المتطلّبات وإنجازها بالطّريقة المطلوبة؛ وعليه يترتّب على الفرد تنظيمها وتأجيل جزءٍ منها. ويعد تأجيل جزءٍ منها بصورةٍ عرضيّة لإنجاز غيرها من الأمور المهمّة للفرد أمرٌ طبيعيٌّ، إلا أنّ بعض الأفراد يسلكون مسلك التّسويف والتأجيل للمهمّات والواجبات بصورةٍ مستمرّة، دون سببٍ مقنعٍ.

تتعدّ ظاهرة التّسويف الأكاديميّ (Academic Procrastination) والمنتشرة في الأوساط التّربويّة ظاهرةٌ حقيقيّةٌ تنتشر في أوساط الطّلبة في جميع المراحل بشكلٍ عامٍ، وفي أوساط طلبة الجامعات بشكلٍ خاصٍ (Kandemir, 2014).

ويعتبر مصطلح التّسويف Procrastination، مصطلحاً لاتينيّاً يتكوّن من مقطعين؛ الأول: pro ويعني لاحقاً (فيما بعد)، والمقطع الثاني: crastinate ويعني غداً، أي أنّ مصطلح procrastination هو لاتينيٌّ يعني تأجيل العمل إلى الغد. وبالرّجوع إلى المعاجم العربيّة نجد كلمة (التّسويف) من الفعل الثلاثيّ سَوَفَ بمعنى أجّل وأخّر، ويعني ذلك المماطلة والتّلكّؤ (السرحان وصوالحة،2017).

وعرّف سينكال وكوستنر وفاليراند Senecal & Koestner and Vallerand, 1995) التّسويف الأكاديميّ بأنّه التّأجيل الطّوعيّ لإنجاز المتطلّبات الأكاديميّة في حدود الوقت المتوقّع إنجازها فيه رغم الاعتقاد بالتأثير السّلبيّ لذلك الإنجاز. كما عرّفه عارف ونور ومنير (Arif & Noor and Muneer, 2014) بأنّه الميل إلى تأجيل القيام بعملٍ ما حتى وقتٍ لاحقٍ، وعرفه أيضاً ستيل (Steel, 2007) بأنّه التّأخير المتعمّد في استكمال المهمات الأكاديميّة عن الوقت المحدّد لإنجازها رغم شعور المؤخّر بالتّوتّر نتيجة تأخره.

وقد ذكر توكمان (Tuckman, 1991) أنّ أسباب التّسويف تتركّز في عدم القدرة على إكمال المتطلّبات، وتدنّي تقدير الذّات، وانخفاض مستوى الفعاليّة الذّاتية، وارتفاع مستوى الضّغوط والاكتئاب. أما أوزر وفيراري (Ozer & Ferrari, 2011) فقد قسّما أسباب التّسويف إلى: كراهيّة المهمّة، والمخاطرة، والتّمرد ضدّ السّيطرة، والكماليّة. كما أشار أبو غزال (2012) إلى أسبابٍ أخرى، منها: الخوف من الفشل، والمهمّة الصّعبة والمنفّرة، والمخاطرة، وأسلوب المدرّس، ومقاومة الضّبط، وضغط الأقران. وأضاف صالح وصالح (2013) أنّ سوء إدارة الوقت يعدّ سبباً مهمّا من أسباب التّسويف الأكاديميّ، وعدّد جاكوبز (Jacobs, 2014) ستّة أسبابٍ للتّسويف، هي: قلق المهمّة المعقّدة، وعدم الثّقة بالنّفس، والخوف من الشّعور بالنّقص، وعدم التّركيز، والتّردّد، والملل من التّفصيلات.

ممّا سبق يتبيّن للباحث أنّ التّسويف الأكاديميّ هو التّأجيل الطّوعيّ لإكمال المتطلّبات الأكاديميّة ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقّع، رغم اعتقاد المسوّف بأنّ إنجازه لتلك المتطلّبات سيتأثر سلباً.

أما دافعية الإنجاز فمن أوائل من كتب عنها هو هنري موراي (Murray) المشار اليه في المطيري (2005)، والّذي فسّرها: على أنّها قدرة الفرد على تحقيق وإنجاز أمرٍ صعبٍ، والتّحكّم في الموضوعات الفيزيقيّة أو الأفكار وتنظيمها وأدائها وإنجازها بأسرع وقتٍ ممكنٍ؛ لتذليل العقبات وتحقيق أعلى مستوىً من التّحصيل والإنجاز في المهامّ المطلوبة. وحول نشأة الدّافعيّة للإنجاز ذكر عبد الخالق والدغيم (2011) أنّ استخدام هذا المصطلح في علم النّفس يرجع إلى الفرد آدلر (Adler) قبل موراي (Murray) الّذي تعامل مع الحاجة إلى الإنجاز، باعتباره دافعاً تعويضيّاً مستمدّاً من خبرات الطّفولة، في الوقت الّذي عرّفه كيرت ليفين (Kurt Livein) من منظور الطّموح بأنّه الحاجة للإنجاز. وباللّجوء إلى المعنى اللّغوي للإنجاز يظهر الفعل نجز نجزاً: أي بمعنى تمّ وقضى الشيء (المعجم الوجيز، 2002).

وعرّف فرنون (Furnon) دافعيّة الإنجاز أنّها السّلوك المحتفظ بمستويات معيّنة من الامتياز والتّفوّق (الزيات،2004). وعرّفت المقصود (2010) دافعيّة الإنجاز أنّها ميل الفرد لأداء عملٍ ما بتفوّقٍ واقتدارٍ، والقدرة على التّغلب على العقبات والصّعوبات؛ من أجل بلوغ الأهداف بسرعةٍ ودقّةٍ متناهيةٍ.

إنّ دافعيّة الإنجاز تتكوّن من بعدٍ (مكوّنٍ) واحدٍ، هو بلوغ النّجاح أو تجنّب الفشل وذلك وفقاً لبعض النظريّات، وترى نظريّاتٌ أخرى أنّ الدافعيّة للإنجاز تتكوّن من عدّة أبعادٍ (مكوّناتٍ)، أهمّها: الطّموح، والاستقلال، والذّاتيّة، والمثابرة، والامتياز، والرّغبة في النّجاح، ثمّ الخوف من الفشل (أبو حليمة،2018).

وقد توصّل أتكنسون (Atkinso, 1965) إلى صياغة نظريّة في الدّافعيّة ترتبط بدافعيّة التّحصيل بصورةٍ قويةٍ، مشيراً إلى أنّ الميل إلى إنجاز النّجاح هو استعدادٌ دافعيٌّ مكتسبٌ؛ يرتبط بالنّشاط السّلوكيّ، وذلك الاستعداد يتأثّر بثلاثة متغيّرات، هي:(الدّافع لإنجاز النّجاح، واحتماليّة النّجاح، وقيمة باعث النّجاح)، تحدّد القدرة على التّحصيل والإنجاز (نشواتي، 2002). وذكرت البحوث والدّراسات الّتي تناول أصحابها خصائص شخصيّة الأفراد ذوي دافعيّة الإنجاز المرتفعة أنّهم يميلون إلى التّصرف والسّلوك بطرقٍ وأساليب معيّنة يتميّزون فيها عن غيرهم من الأفراد، ومن أهمّ هذه الخصائص: السّعي نحو الإتقان والتّميّز، والقدرة على تحديد الهدف، والقدرة على التّخطيط لتحقيق الهدف، والقدرة على التّنافس مع الذّات (اليوسف، 2010).

واعتماداً على ما ورد، يرى الباحثان أنّ دافعيّة الإنجاز هي: حالةٌ داخليّةٌ ترتبط بمشاعر الفرد وأحاسيسه؛ تشجّع أداءه الجيّد لتحقيق النّجاح، وتمثّل هدفاً ذاتيّاً ينشّط سلوك الفرد ويوجّهه نحو الأفضل.

أمّا فاعليّة الذّات فتعتبر من مكوّنات النّظريّة المعرفيّة الاجتماعيّة (Social Cognitive Theory) لـ (باندورا)(Bandura)، وفقها يحتاج المتعلّم إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصيّة، وسلوكيّة، وبيئيّة)، فالعوامل الشّخصيّة تخصّ معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، والعوامل السّلوكيّة تشمل مجموعة الاستجابات الصّادرة عن الفرد في موقفٍ ما، أمّا عوامل البيئة تتضمّن الأدوار الّتي يقوم بها الّذين يتعاملون مع المتعلّم كالآباء، والمعلّمين، والأقران (أبو غزال، 2007).

فباندورا (Bandura, 1977) يقول أنّ الفرد غالباً ما ينشغل بتأمل نفسه عندما ينظّم سلوكه فيما يقوم به؛ فيقيّم قدراته للتوصّل إلى أحكامٍ وتقييماتٍ تكوّن معتقداتٍ له حول قدرته على

إتقان مهمّة أو نشاط ما لتحقيق نتائج إيجابية، فمثلاً يخاطب الفرد نفسه: أنا أتقن الشطرنج، أو: أنا لا أتقن اللّغة الإنجليزيّة: وهذا يبين مفهوماً مهمّاً وهو الفاعليّة الذّاتيّة Self-Efficacy. ويرى كرامبن (Krampen) أنّ توقعات فاعليّة الذّات تعتمد على تقدير الفرد لقدراته الذّاتيّة الّتي تمكّنه من القيام بعمل ما بشكل ناجح (المساعيد، 2011). ويشير ماكوتش وكولبرت (Mc Coach & Colbert, 2010) أنّ مستوى القدرة المدركة تتغيّر بتغيّر الموقف أو المهمّة، وتؤثّر فاعليّة الذّات في عمل الفرد وأهدافه وتتأثّر بالمواقف داخل البيئة. وعرف سترالكينز (Stralnieks, 2003) فاعليّة الذّات بأنّها مجموعة التّنبّؤات العامّة الّتي يمتلكها الفرد، وتعتمد على خبرته السّابقة، وتؤثّر على توقّعات النّجاح في انتقال أثر التّعليم.

ويرى باندورا (Bandura) أن الفعاليّة الذّاتيّة لها أربعة مصادر للتّطور هي: الإنجازات الأدائيّة، والخبرات البديلة، والإقناع اللّفظيّ، والاستثارة الانفعاليّة (العتوم وآخرون، 2014).

وممّا سبق يتوصّل الباحثان إلى وضع تعريف للفاعليّة الذّاتيّة أنّها معتقدات الفرد حول القدرات والإمكانات الّتي يمتلكها عند أداء مهمّة أو نشاط أو واجب تعليميٍّ مطلوب منه إنجازه في الوقت المحدّد، وبالطّريقة الأمثل لتحقيق النّجاح والتّفوّق.

والدّافعيّة (Motivation) تعتبرها عبد العال (2007) من أكثر المفاهيم انتشاراً وشهرةً كونها لا يمكن ملاحظتها أو التّعامل معها مباشرةً، لكن يستدل عليها من خلال أداء الفرد لها، حيث تعكس الدّافعيّة محاولة الفرد سدّ النّقص لإشباع حالة عدم التّوازن بسبب الحاجة سواءً أكانت فسيولوجيةً كالحاجة إلى الطّعام والشّراب والجنس، أم من الحاجات الاجتماعية كالحاجة إلى التّقدير من الآخرين أو الحاجة إلى الكفاءة والإنجاز وتحقيق الذّات.

كما ميّزت النّظريّات المعرفيّة في الدّافعيّة بين نوعين: الدّافعيّة الدّاخليّة (Intrinsic Motivation)، الّتي تهتم بإنجاز الأعمال والأنشطة مع الشّعور بالرّضا والاستمتاع وليس بهدف ذي مردود ماديٍّ، أي أنّ الدّافعيّة تعتمد في أساسها على المسؤوليّة الذّاتيّة الجهد والتّحدي وحبّ الاستطلاع، أمّا الدّافعيّة الخارجيّة (Extrinsic Motivation) فهي الّتي تدفع الفرد للعمل من أجل الحوافز والمكافآت وتجنّب العقاب (أبو غزال، 2015).

وعودةٌ إلى الدّافعيّة الدّاخليّة (Intrinsic Motives) الّتي تتمثّل في محاولة الفرد القيام بالأنشطة الّتي تشبع حاجاته الذّاتيّة والشّخصيّة، وتفترض أنّ دوافع الإنسان تحرّكها حاجاتٌ ملحّةٌ، فدافع الإنجاز للفرد ذاتيٌّ من الدّاخل دون الحاجة إلى حوافز أو مكافآت، فالدّافعيّة الدّاخليّة يقصد بها إقبال الفرد ذاتيّاً إمّا لأسباب داخل الفرد كالعزيمة والإصرار وتجنّب الفشل وإما بسبب العمل نفسه؛ حيث يكون ممتعاً ومسلّياً أو مهمّاً في حياته، ذلك يدفع الفرد للإنجاز (الصمادي والعنزي والمرابحة، 2012).

وللدّافعيّة أربع وظائف تعدّ أساسيّةً في السّلوك، هي: التّحريك، والتّنشيط، والتّوجيه، والاستدامة حتى إشباع الحاجة (الريماوي وآخرون، 2004). وأضاف بني يونس (2015) وظيفةً أساسيّةً أخرى للدّافعيّة، وهي وظيفةً تفسيريّةً، من خلالها تفسر الأنماط السّلوكيّة الصّادرة عن الفرد، وتسمّى أيضاً وظيفة العزو Attribution Function.

مشكلة الدّراسة:

يتساءل ستيل (Steel، 2007: 65): (من منّا لا يسوّف؟! الجميع عرف التّسويف وجرّبه، وإذا وجد اختلافٌ فيكون في الدّرجة لا في النّوع). إنّ تخفيف ظاهرة التّسويف الأكاديميّ ورفع دافعيّة الإنجاز لدى طلبة الجامعات بحاجة إلى مهارات يتمّ تدريب الطّلبة عليها من أجل رفع مستوى دافعيّتهم الذّاتيّة، وكذلك رفع مستوى معتقداتهم حول قدراتهم لرفع مستوى الفاعليّة الذّاتيّة لديهم للقيام بالمهمّات والواجبات التّعليميّة والتّربويّة المنوط بهم تأديتها وإنجازها.

إنّ انتشار ظاهرة التّسويف الأكاديميّ وخاصةً لدى طلبة الجامعة؛ جاء نتيجة شعور هؤلاء الطّلبة بإمكانيّة النّجاح والتّفوّق في أقلّ مجهودٍ ممكنٍ؛ لذا يتغيّبون عن المحاضرات، ويؤجّلون الدّراسة إلى ما قبل الاختبار بوقت قريبٍ؛ ممّا يؤدّي إلى انخفاض تحصيلهم الدّراسيّ (Jahanian, 2013 & Mahjobi).

اتجه الباحثان نحو موضوع التّسويف الأكاديميّ بسبب انتشاره بين الطّلبة الجامعيّين وما يتبعه من آثار سلبيّة، وقد لاحظ الباحثان تأثير هذه المشكلة على سلوك الطّلبة، كونهما يعملان عضوي هيئة تدريس في جامعة فلسطين التّقنيّة–خضوري وجامعة اليرموك، كما لاحظ الباحثان أنّ الطّلبة عند تكليفهم بواجب أكاديميٍّ أو تعيين امتحان لهم غالباً ما يميلون إلى تأجيله لموعدٍ آخر من خلال خلق المبرّرات والأعذار؛ وبناءً على ما تقدّم كان من الواجب دراسة مشكلة التّسويف الأكاديميّ وآثاره السّلبيّة المتعدّدة كتدنّي التّحصيل الأكاديميّ والانقطاع المستمرّ عن حلقات النّقاش البحثيّة، إضافةً إلى عدم رغبة الطّلبة حضور المحاضرات.

وبالتّحديد فإنّ الدّراسة الحاليّة حاولت الإجابة عن سؤالها الرئيس وهو:

◄ **ما أثر برنامجين تدريبيّين يستندان إلى الفاعليّة الذّاتيّة والدّافعيّة الدّاخليّة في التّسويف الأكاديميّ ودافعيّة الإنجاز؟**

فرضيّات الدّراسة:

سعت الدّراسة الحاليّة لفحص الفرضيّات الآتية:

♦ **أوّلاً:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات التّسويف الأكاديميّ لدى عيّنة من طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة تعزى للبرنامج التّدريبيّ الّذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة ولمتغيرات الجنس، المعدل بالثّانويّة العامة، المستوى الدّراسيّ.

♦ **ثانياً:** لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات دافعيّة الإنجاز لدى عيّنة من طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة تعزى للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة ولمتغيرات الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي.

♦ **ثالثاً:** لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات التّسويف الأكاديميّ لدى عيّنة من طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة تعزى للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى الدافعية الداخلية، ولمتغيرات الجنس، معدل الثانوية العامة،

والمستوى الدراسي.

♦ **رابعاً**: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات دافعيّة الإنجاز لدى عيّنة من طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة تعزى للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى الدافعية الداخلية، ولمتغيرات الجنس، ومعدل الثانوية العامة، والمستوى الدراسي.

أهمية الموضوع:

جاءت أهميّة الدّراسة من النّاحية النّظريّة كونها بحثت في ظاهرة التّسويف الأكاديميّ المنتشرة في مجتمعنا، والّتي تؤثّر سلبيّاً على العمليّة التّعليميّة، وتحدث ضغوطات نفسيّة تتجلّى في كافّة المجالات البيولوجيّة، والنّفسيّة، والاقتصاديّة، والمهنيّة.

وبحثت الدّراسة في ظاهرة دافعيّة الإنجاز لما لها من تأثير إيجابيٍّ على سير العمليّتين التّربويّة والتّعليميّة لدى الطّلبة الجامعيّين، فدافع تحقيق إنجاز النّجاح يبعث في الفرد حماساً لأداء مهمّةٍ أو نشاطٍ ما.

وتأتي أهميّة الدّراسة الحاليّة من النّاحية التّطبيقيّة في تدريب الطّلبة الجامعيّين على برنامجين تدريبيّين أحدهما يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة والثّاني يستند إلى الدّافعيّة الدّاخليّة، ويعمل هذان البرنامجان على تنمية المعرفة لدى الطّلبة الجامعيّين حول التّسويف الأكاديميّ ودافعيّة الإنجاز أيضاً، ثمّ اكسابهم مهارات: التّخطيط، وتحديد الأولويّات، وتنظيم الوقت ذاتيّاً، وتدوين الملاحظات، بالإضافة إلى عمل ملخّصاتٍ مساعدةٍ لهم.

أهداف الدّراسة:

تسعى هذه الدّراسة إلى تحقيق هدف عامٍّ يتمثّل في تدريب الطّلبة الجامعيّين على برنامجيّ الفاعليّة الذّاتيّة، والدّافعيّة الدّاخليّة، وتقصّي فاعلية البرنامجين بعد تطبيقهما على عيّنة الدّراسة.

التّعريفات الاصطلاحيّة والإجرائيّة:

♦ **التّسويف الأكاديميّ Academic Procrastination**: ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمّات الأكاديميّة أو عدم إتمامها، وينتج عن ذلك شعور الفرد المسوّف بالتّوتّر والقلق (أبو غزال،2012: 134). ويعرّف إجرائيّاً بالدّرجة الّتي يحصل عليها الطّالب على مقياس التّسويف الأكاديميّ الّذي تمّ تطويره.

♦ **دافعيّة الإنجاز Achievement Motivation**: وتعرّف كما ورد في موسوعة علم النّفس والتحليل النّفسي: الحافز للسّعي إلى النّجاح أو تحقيق نتائج مرغوب فيها، أو الدّافع لتخطّي العوائق أو سرعة أداء الأعمال وإتمامها على أتمّ وجه (الحنفي، 1975: 96). وتعرّف إجرائيّاً بالدّرجة الّتي يحصل عليها الطّالب باستخدام مقياس دافعيّة الإنجاز الّذي تمّ تطويره.

♦ **الدّافعيّة الدّاخليّة Intrinsic Motives**: إقبال الفرد على التّعلّم مدفوعاً برغبة داخليّة لإرضاء ذاته وسعيه وراء الشعور بمتعة التّعلّم وإنجاز المهمّات الموكّلة إليه، وكسب معارف ومهاراتٍ يحبّها ويميل إليها كونه يرى أنّها مهمّةٌ له.

♦ **الفاعليّة الذّاتيّة Self-Efficacy**: (اعتقاد الفرد بقدرته على إتقان وإنجاز مهمّة ما، وتحقيق نتائج إيجابية) (أبو غزال، 2007: 161). وتعرّف إجرائياً أنها معتقدات الفرد حول القدرات والإمكانات الّتي يمتلكها عند أداء مهمّةٍ أو نشاط أو واجبٍ تعليميٍّ مطلوبٍ منه إنجازه في الوقت المحدّد والطّريقة الأمثل لتحقيق النّجاح والتّفوّق.

محدّدات الدّراسة:

اقتصرت عيّنة الدّراسة على طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة في محافظة طولكرم–فلسطين للفصل الثّاني من العام الدّراسيّ 2018/2017، وبذلك وضعت محدّدات بشريّة ومكانيّة وزمانيّة، وبالتّالي تتحدّد إمكانيّة تعميم النّتائج على هذا المجتمع والمجتمعات المماثلة لها.

كما تتحدّد نتائج الدّراسة من حيث موضوعها في برنامجين يستندان إلى الفاعليّة الذّاتيّة والدّافعيّة الدّاخليّة، بعد أن قام الباحثان بتطويرهما وعرضهما على محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص.

أمّا المحدّدات الموضوعيّة، فقد استخدم الباحثان أداتين من أدوات القياس لإجراء الدّراسة، هما: مقياس التّسويف الأكاديميّ، ومقياس دافعيّة الإنجاز، بعد أن قام الباحثان باختبار صدقهما وثباتهما.

الدراسات السابقة:

قام **عيسى ومحمود (2017)** بإجراء دراسة هدفت إلى المعرفة الاختلاف في كلٍّ من فاعليّة الذّات الأكاديميّة والدّافعيّة الأكاديميّة باختلاف الذّكاء النّاجح، وإمكانيّة التّنبّؤ بكلٍّ من فاعليّة الذّات الأكاديميّة والدّافعيّة الأكاديميّة من خلال قدرات الذّكاء النّاجح لدى طالبات جامعة القصيم في السّعوديّة، إذ تكوّنت عيّنة الدّراسة من (200) طالبة، وطبّق الباحثان مقياسيّ فاعليّة الذّات والدّافعيّة الأكاديميّة. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيّاً في متوسّط درجات الطّالبات مرتفعات ومنخفضات الذّكاء النّاجح في فاعليّة الذّات لصالح مرتفعات الذّكاء النّاجح، كما أظهرت وجود فروق في متوسّط درجات الطّالبات مرتفعات ومنخفضات الذّكاء النّاجح في الدّافعيّة الدّاخليّة والخارجيّة والدّرجة الكلّيّة، وتوصّلت الدّراسة إلى إمكانيّة التّنبّؤ بفاعليّة الذّات الأكاديميّة والدّافعيّة الأكاديميّة من خلال أبعاد الذّكاء النّاجح.

وأجرى **عطا الله (2017)** دراسةً هدفت إلى الكشف عن علاقة التّسويف الأكاديميّ بالتّوجّهات الدّافعيّة (الدّاخليّة والخارجيّة) والثّقة بالنّفس لدى طلبة كليّة التّربية بجامعة المنيا في مصر، إذ تكوّنت عيّنة الدّراسة من (236) طالباً وطالبةً، اختيروا بالطّريقة العشوائيّة، وقام الباحث بتطبيق ثلاثة مقاييس: التّسويف الأكاديميّ، والتّوجّهات الدّافعيّة، والثّقة بالنّفس. أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطيّة سالبة بين التّسويف والتّوجّهات الدّافعيّة (الخارجيّة والدّاخليّة) من جهة وبين التّسويف الأكاديميّ والثّقة بالنّفس من جهة أخرى، كما أظهرت النّتائج أنّ التّوجّهات الدّافعيّة والثّقة بالنّفس تسهم إسهاماً دالّاً إحصائيّاً في التّنبؤ بالتّسويف الأكاديميّ، وأظهرت عدم وجود فروق دالّة بين متوسطيّ

درجات الذّكور والإناث في التّسويف الأكاديميّ إلّا في بعدٍ واحدٍ وهو تقدير التّسويف.

كما أجرى **وقار وشفيق وحسن (Shafiq& Hasan, 2016 & Waqar)** دراسةً هدفت الى استكشاف وإمكانيّة التّنبّؤ بالتّسويف الأكاديميّ والدّافعيّة للإنجاز من خلال الفاعليّة الذّاتيّة لدى طلبة جامعة جوجرات Gujrat في الباكستان، واستخدم الباحثون المنهج المسحيّ –الطّريقة المستعرضة–، حيث تكوّنت عيّنة الدّراسة من (250) طالباً وطالبةً، وطبّق الباحثون ثلاثة مقاييس على عيّنة الدّراسة لجمع المعلومات، هي: التّسويف الأكاديميّ، والفاعليّة الذّاتيّة، ودافعيّة الإنجاز. أظهرت نتائج الدّراسة من خلال نتائج تحليل الانحدار المتعدّد أنّ التّنبّؤات المهمّة للفاعليّة الذّاتيّة الأكاديميّة هي الدّوافع الذّاتيّة والتّسويف الأكاديميّ، وأظهرت النّتائج الحاجة إلى ورش عملٍ تدريبيّة لجعل الطّلبة وأعضاء هيئة التّدريس على بيّنة من أهميّة المواعيد النّهائيّة والقيود الزّمنيّة في تقديم التّعيينات والمشاريع، مما يؤثّر على الأداء الأكاديميّ للطّلبة وإنجازهم.

وفي دراسة أجراها كلٌّ من **فيصل وصالح (2016)** بهدف معرفة أنماط التّسويف وعلاقتها بالكفاية الذّاتيّة المدركة لدى الطّلبة الفاشلين دراسيّاً من طلبة كلّيّة الآداب في جامعة القادسيّة في بغداد والبالغ عددهم (333) طالباً وطالبةً، واختيرت عيّنة الدّراسة بالطّريقة العشوائيّة التّناسبيّة والبالغ عددهم (100) طالباً وطالبةً. وطبّق الباحثان مقياسيّ: التسويف الأكاديمي، والكفاية الذّاتية المدركة. أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطيّة سالبة بين نمط التّسويف السّاعي إلى الكمال وتدني الكفاية الذّاتيّة المدركة لدى الطّلبة الفاشلين دراسيّاً بلغت (–0.652)، وأظهرت أيضاً أنّ الطّلبة الفاشلين دراسيّاً يتسمون بتدني الكفاية الذّاتيّة المدركة.

أجرى كلٌ من **عبادي وشاكورزاده (Ebadi & Shakoorza-deh, 2015)** دراسةً هدفت إلى التّحقيق والبحث في سيطرة التسويف الأكاديمي وانتشاره وعلاقته بالتنظيم النّفسيّ وإنجازاته ودافعيّة الإنجاز لدى طلبة المرحلة العليا في طهران، اختيروا بالطّريقة العشوائيّة، إذ تكوّنت عيّنة الدّراسة من (624) طالباً من طلبة المرحلة العليا منهم (312) طالباً، و(312) طالبةً من أقاليم مختلفة من طهران. وقد طبّق الباحثان الاستبيان، وأظهرت نتائج الدّراسةً أنّ أكثر من نصف الطّلّاب ذكوراً وإناثاً يستخدمون التّسويف مع الملاحظة أنّ الذّكور يسوّفون أكثر من الإناث، ومن أهمّ النّتائج أيضاً هو أنّ القدرة والتّصميم الذّاتيّ للطّلبة تدفعهم لعمل أيّ شيءٍ سواء أكانوا يريدونه أم لا، وهذا أوّل تحدٍّ يواجهه المتعلّم.

وأجرى **السلمي (2015)** دراسةً هدفت إلى معرفة مستوى ممارسة التّسويف الأكاديميّ ومستوى الدّافعيّة والعلاقة بينهما لدى عدد من طلّاب جامعة أم القرى، والبالغ عددهم (858) طالباً موزعين كالآتي: (463) طالباً في مكّة و(395) طالباً في كليّة اللّيث، إذ تكوّنت عيّنة الدّراسة من (160) طالباً، اختيروا بالطّريقة العشوائيّة البسيطة، وطبّق الباحث مقياسيّ التّسويف الأكاديميّ، والدّافعيّة الأكاديميّة الدّاخليّة. أظهرت نتائج الدّراسة مستوىً متوسطاً من التّسويف الأكاديميّ والدّافعيّة الدّاخليّة، وأظهرت النّتائج أيضاً وجود علاقةٍ ارتباطيّةٍ سالبةٍ بين التّسويف الأكاديميّ والدّافعيّة الدّاخليّة.

وأجرى **شانغ (Chang, 2014)** دراسةً هدفت إلى معرفة لدور الدّافعيّة الدّاخليّة والخارجيّة وعلاقتها بالكماليّة، والقلق، والتّسويف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة ولاية كاليفورنيا، إذ تكوّنت عيّنة الدّراسة من (335) طالباً وطالبةً، منهم (75) طالباً و (260) طالبةً. وطبّق الباحث خمسة مقاييس منها مقياس التّسويف الأكاديميّ، وأظهرت نتائج الدّراسة مستوىً مرتفعاً في التّسويف الأكاديميّ. والقلق لدى الطّلبة، كما أشارت نتائج الدّراسة إلى وجود علاقة ارتباطيّة موجبة مع الكماليّة، ووجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين التّسويف الأكاديميّ والدّافعيّة الخارجيّة وعلاقةٍ ارتباطيّةٍ سالبةٍ مع الدّافعيّة الدّاخليّة.

وفي دراسة أجراها **أبو ازريق وجرادات (2013)** هدفت إلى استقصاء أثر تعديل العبارات الذّاتيّة السّلبيّة في تخفيض التّسويف الأكاديميّ وتحسين الفاعليّة الذّاتيّة الأكاديميّة لدى عيّنة من طلبة الصّفّ العاشر في مدرسة الشّجرة الثّانويّة للبنين التّابعة للواء الرّمثا في الأردن والبالغ عددهم (120) طالباً، إذ تكوّنت عيّنة الدّراسة من (33) طالباً، قسّموا عشوائيّاً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقّت برنامجاً لتعديل العبارات الذّاتيّة المنتجة للتّسويف الأكاديميّ، وأخرى ضابطة، وطبّق الباحثان مقياسيّ: التّسويف الأكاديميّ، والفاعليّة الذّاتيّة الأكاديميّة. أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ المجموعة التّجريبيّة أظهرت انخفاضاً أعلى بشكلٍ دالٍّ إحصائيّاً في التّسويف وتحسّناً أعلى بشكلٍ دالٍّ في الفاعليّة الذّاتيّة في كلٍّ من القياسين البعديّ والمتابعة مقارنةً مع المجموعة الضّابطة.

وقام **يعقوب (2012)** بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذّاتيّة المدركة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز والتّحصيل الأكاديميّ لدى طلّاب كلّيّات جامعة الملك خالد فرع بيشا (المملكة العربيّة السعوديّة)، إذ تكوّنت عيّنة الدّراسة من (115) طالباً، اختيروا بالطّريقة المتيسّرة، واستخدم الباحث مقياسيّ الكفاءة الذّاتيّة المدركة ودافعيّة الإنجاز، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ غالبيّة أفراد العيّنة لديهم الكفاءة الذّاتيّة المدركة بمستوىً متوسّط، وأنّ متغيّر دافعيّة الإنجاز ومتغيّر التّحصيل الأكاديميّ في مستوى الكفاءة الذّاتيّة المدركة قد بلغ تباينه المفسّر ما نسبته (0.679) وأنّ متغيّر التّحصيل الأكاديميّ كان أكثر المتغيّرات قدرةً على التّنبّؤ بمستوى الكفاءة الذّاتيّة المدركة إذ بلغ تباينه المفسّر (0.603).

وأجرى **ديان (Diane 2003)** دراسةً هدفت إلى تقصّي العلاقة بين فاعليّة الذّات والإنجاز الأكاديميّ وفقاً لمتغيّريّ الجنس، والعمر في كلّيّة العلوم ذات نظام عامين دراسيّين، في تخصّصيّ التّشريح والفسيولوجي في إيطاليا، وتكوّنت العيّنة من (2016) طالباً وطالبةً تتراوح أعمارهم ما بين (18 – 24) سنةً. وطبّق الباحث مقياس الفاعليّة الذّاتيّة واعتمد على درجات الامتحان النّصفيّ والنّهائيّ كمقياسٍ للإنجاز الأكاديميّ، وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بين فاعليّة الذّات والإنجاز الأكاديميّ، وأظهرت عدم وجود علاقةٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ في الفاعليّة الذّاتيّة وفقاً لمتغيّريّ الجنس والعمر.

وأجرى **ويسلي (Wesley, 2002)** دراسةً هدفت إلى تعرّف العلاقة بين الإنجاز الأكاديميّ والاتّجاهات الدّافعيّة وفاعليّة الذّات وبعض المتغيّرات الدّيمغرافيّة لدى طلبة الجامعة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، إذ

تكوّنت عيّنة الدّراسة من (400) طالب وطالبة، وطبّق الباحث ثلاثة مقاييس: فاعليّة الذّات، واتجاهات الدّافعيّة، والإنجاز الأكاديميّ. أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطيّة موجبة ذات دلالة إحصائيّة بين الدّافعيّة والإنجاز الأكاديميّ وفاعليّة الذّات، كما أشارت النّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذّكور والإناث في فاعليّة الذّات.

تعقيب على الدّراسات السّابقة:

يلاحظ من عرض الدّراسات السّابقة، ندرة الدّراسات الّتي تناولت برنامجيّ: الفاعليّة الذّاتيّة والدّافعيّة الدّاخليّة في تخفيف مستوى التّسويف الأكاديميّ ورفع مستوى دافعيّة الإنجاز، وهذا ما يميّز الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة، فقد بحثت هذه الدراسة أثر الفاعليّة الذّاتيّة والدّافعيّة الدّاخليّة في تخفيف مستوى التّسويف الأكاديميّ ورفع مستوى دافعيّة الإنجاز لدى الطّالب الجامعيّ، لما لهذه التّغيّرات من أثر كبير في حياته الجامعيّة. كما يتّضح من عرض الدّراسات السّابقة، أنّ نتائجها قد أظهرت عموماً وجود أثر دالٍ إحصائيّاً وعلاقةً ارتباطيّةً سلبيّةً بين فاعليّة الذّات والتّسويف الأكاديميّ من جهة، وأظهرت أيضاً علاقةً ارتباطيّةً موجبةً بين فاعليّة الذّات ودافعيّة الإنجاز من جهة أخرى، كما أظهرت نتائجها عموماً وجود أثر دالٍ إحصائيّاً وعلاقةً ارتباطيّةً سلبيّةً بين الدّافعيّة الدّاخليّة والتّسويف الأكاديميّ من جهة، وأظهرت أيضاً علاقةً ارتباطيّةً موجبةً بين الدّافعيّة الدّاخليّة ودافعيّة الإنجاز من جهة أخرى (عيسى ومحمود، 2017 ، عطا الله، 2017، السلمي، 2015، معقوب، 2012، Shafiq & Hasan, 2016 & Waqar، Ebadi & Sha-koorzadeh, 2015، Chang, 2014، 2003 Diane).

وجديرٌ بالذّكر أنّ الدّراسة الحاليّة تتماز عن الدّراسات السّابقة، العربيّة منها والأجنبيّة، باستخدام برنامجيّ: الفاعليّة الذّاتيّة والدّافعيّة الدّاخليّة في آنٍ واحد، وأثرهما في المتغيّرات التّابعة الّتي تناولتها: التّسويف الأكاديميّ، ودافعيّة الإنجاز في دراسة واحدة، كون هذه المتغيرات تعد تكامليّةً وعلى درجة من الأهميّة في التأثير على العمليّة التّعليميّة وتطويرها، الأمر الّذي يبرر إجراء هذه الدّراسة.

يبرر إجراء هذه الدّراسة.

منهج البحث:

استخدم الباحثان في هذه الدّارسة المنهج شبه التّجريبيّ بتصميم المجموعتين التّجريبيتين والمجموعة الضابطة، وبهذا يكون التّصميم الّذي استخدم هو تصميمٌ قبليٌّ – بعديٌّ لثلاث مجموعات متكافئة بمتغيّر البرنامج التّدريبيّ، وبالشكل التّالي:

A : O1 O2 X1 O3 O4

RB: O1 O2 X2 O3 O4

C : O1 O2 O3 O4

A : المجموعة التّجريبيّة الأولى (برنامج الفاعليّة الذّاتيّة).

B: المجموعة التّجريبيّة الثّانية (برنامج الدّافعيّة الدّاخليّة).

C: مجموعة ضابطة (لم تتلق تدريباً).

X1: برنامج تدريبيّ يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة.

X2: برنامج تدريبيّ يستند إلى الدّافعيّة الدّاخليّة.

O1 : مقياس التّسويف الأكاديميّ القبليّ.

O2 : مقياس دافعيّة الإنجاز القبليّ.

O3: مقياس التّسويف الأكاديميّ البعديّ.

O4: مقياس دافعيّة الإنجاز البعديّ

متغيّرات الدّراسة:

اشتملت الدّراسة على المتغيّرات الآتيّة:

الجدول (1)

يبين المتغيرات التي شملتها الدراسة ومستوياتها:

المتغير		مستويات المتغير	
المتغيّرات المستقلة	البرنامج التّدريبيّ المستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة.	البرنامج التّدريبيّ المستند إلى الدّافعيّة الدّاخليّة.	
المتغيّرات التّابعة	مقياس التّسويف الأكاديميّ.	مقياس دافعيّة الإنجاز.	
المتغيّرات المعدّلة	الجنس: وهو بمستويين: (ذكر ، أنثى).	معدّل الثّانويّة العامّة: وهو بثلاث مستويات (75 % فأقل، 76 – 84 %، 85 % فأعلى).	المستوى الدّراسيّ: وهو بأربعة مستويات (1،2،3،4)

مجتمع الدّراسة:

تكون مجتمع الدّراسة من جميع الطّلبة المسجلين للحصول على درجة البكالوريوس في جامعة فلسطين التّقنيّة (خضوري)، والبالغ عددهم (4649) طالباً وطالبةً، منهم (2106) طالباً، و(2543) طالبةً، حسب عمادة القبول والتّسجيل في الجامعة للعام الجامعيّ 2017 /2018م.

عيّنة الدّراسة:

استخدم الباحث العيّنات الآتية لتطبيق الدّراسة:

العيّنة الاستطلاعيّة للدّراسة:

من أجل التّحقق من ثبات المقاييس المستخدمة في الدّراسة وصدقها، طبقت على عيّنة استطلاعيّة قوامها (29) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة (خضوري) لم يضمّنوا في عيّنة الدّراسة.

العيّنة التّجريبيّة للدّراسة:

تكوّنت عيّنة الدّراسة من (91) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة (خضوري)، من العام الجامعيّ 2017 – 2018م، اختيروا بطريقة العيّنة المتيسّرة من الطّلبة الّذين أظهروا الرّغبة في المشاركة في مجموعات الدّراسة، وقد وزّع الطّلبة المشاركون في الدّراسة عشوائيّاً على المجموعتين التّجريبيتين والمجموعة الضّابطة. والجدول (2) يبين توزيع عيّنة الدّراسة وفق متغيّر المجموعة والبرنامج التّدريبيّ:

جدول (2)

توزيع عيّنة الدّراسة وفق متغيّرات المجموعة والبرنامج التّدريبيّ

المجموعة	البرنامج التدريبي	العدد
الضابطة	لم تتعرض	30
التجريبية (1)	الفاعليّة الذّاتيّة	30
التجريبية(2)	الدّافعيّة الدّاخليّة	31

أدوات الدّراسة

استخدمت في هذه الدّراسة أربع أدوات: هي:

1. مقياس التّسويف الأكاديميّ:

بعد اطلاع الباحثين على الدّراسات السّابقة والأدب التّربويّ وعدد من المقاييس ذات العلاقة بموضوع الدّراسة، قاما بتطوير مقياس التّسويف الأكاديميّ، من خلال الرّجوع لعدد من الدّراسات والأبحاث السّابقة الّتي استخدمت مقياس التّسويف الأكاديميّ مثل دراسة كلٍّ من: (أبو غزال، 2012،2016 ,Boyraz & Ocak)، وقد قام الباحثان بالتّحقق من صدق وثبات المقياس وتطويره بما يتلاءم مع هدف الدّراسة والبيئة الفلسطينيّة، وتكوّن المقياس في صورته النّهائيّة من (43) فقرةً تقيس في مجملها التّسويف الأكاديميّ لدى طلبة الجامعة.

ويستجاب على المقياس وفقاً لتدرج ليكرت الخماسيّ، إذ يضع المستجيب إشارة (×) أمام كلّ فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع حالته أو وضعه، وقد أعطيت الأوزان للتدريج المستخدم على النّحو الآتي: (موافق بشدة ووزنها خمس درجات، موافق ووزنها أربع درجات، محايد ووزنها ثلاث درجات، معارض ووزنها درجتان، معارض بشدة ووزنها درجة واحدة).

دلالات صدق وثبات مقياس التّسويف الأكاديميّ:

لقد تحقق لمقياس التّسويف الأكاديميّ دلالات الصدق والثبات الآتية:

أوّلاً: صدق المحتوى:

استخدم الباحثان صدق المحكّمين أو ما يعرف بصدق المحتوى، وذلك بعرض المقياس على (12) محكّماً من ذوي الاختصاص من الأساتذة المتّخصّصين في مجال علم النّفس التّربويّ، الإرشاد النّفسيّ، والقياس والتّقويم في الجامعات الفلسطينيّة والأردنية (جامعة اليرموك، جامعة آل البيت، الجامعة الأردنيّة، كلّيّة الأونروا، جامعة فلسطين التقنيّة–خضوري، جامعة القدس (أبو ديس)، جامعة القدس المفتوحة، جامعة النّجاح الوطنيّة ، جامعة بير زيت)، بهدف التّأكد من مناسبة المقياس لما أعد من أجله، وسلامة صياغة الفقرات ومدى وضوحها، ومناسبتها، وصحة صياغتها اللغوية، وقد اعتمد الباحث على نسبة اتّفاق لا تقل عن (85 %) بين المحكّمين، وبعد التّحكيم أعيدت الصّياغة اللّغوية للفقرات (18، 19، 21، 23، 24).

ثانيّاً: صدق البناء: الاتّساق الدّاخليّ:

يقصد بالاتّساق الدّاخليّ مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المقياس ككل في حال عدم تضمن المقياس أبعاداً أو مجالات بحيث تعكس معاملات الارتباط صدق التكوين للمقياس. وللتّحقق من صدق بناء مقياس التّسويف الأكاديميّ، فقد تمّ تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (29) طالباً وطالبةً من خارج عيّنة الدّراسةً التّجريبيّة. وباستخدام (معامل ارتباط بيرسون) (Pearson Correlation) تمّ استخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (3):

جدول (3)

قيم معاملات ارتباط الفقرة وارتباطها بمقياس التّسويف الأكاديميّ ككل

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمقياس ككل	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمقياس ككل
1	**0.532	23	-0.231
2	**0.704	24	0.006
3	**0.515	25	**0.564
4	**0.688	26	**0.625
5	**0.628	27	**0.433
6	**0.722	28	**0.325
7	**0.606	29	**0.523
8	**0.669	30	**0.478
9	**0.602	31	*0.296
10	**0.702	32	**0.381
11	**0.548	33	**0.505
12	**0.687	34	**0.524
13	**0.719	35	**0.729
14	**0.740	36	*0.295
15	*0.303	37	**0.513
16	**0.499	38	**0.676
17	**0.537	39	**0.601
18	0.041	40	**0.653
19	0.053	41	**0.539
20	**0.379	42	**0.506
21	0.221	43	**0.790
22	**0.486	44	**0.552

** الارتباط دال إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة (0.01)

* الارتباط دال إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة (0.05)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس على الفقرات (18، 19، 21، 23،

24) كانت ذات درجات غير مقبولة وغير دالّةً إحصائيّاً، وتحتاج إمّا حذف أو تعديل، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (0.79 – 0.29). وقد تم اعتماد معيار لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها مع المقياس ككل عن (0.25) (Rest, 1996).وفي ضوء ما تقدم قام الباحثان بتعديل الفقرات(18، 19، 21، 23) وحذف الفقرة (24)، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النّهائيّة (43) فقرةً.

ثبات مقياس التّسويف الأكاديميّ: استخدم الباحث الطّرق الآتية لحساب الثّبات:

1. **طريقة (ألفا كرونباخ) (Cronbach Alpha):**

تم حساب ثبات مقياس التّسويف الأكاديميّ باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) وكانت قيمة ألفا تساوي (0.88). ويتضح مما سبق أنّ مقياس التّسويف الأكاديميّ يتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثّبات، الأمر الّذي يطمئن الباحث لصحة البيانات الّتي يتم الحصول عليها وتظهر صلاحية المقياس للتطبيق على أفراد العيّنة التّجريبيّة، فقد أشار سكران وبيجه (Sekaran & Bougie, 2010,184) بأنّ قيمة معامل ألفا كرونباخ تعد مقبولةً من النّاحية التّطبيقيّة في البحوث النّفسيّة والإنسانيّة إذا كانت قيمة ألفا ($\alpha \geq 0.70$).

2. **طريقة إعادة الاختبار (Test- Retest Method):**

تمّ تطبيق مقياس التّسويف الأكاديميّ ومقياس دافعيّة الإنجاز على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (29) طالباً وطالبةً، حيث طُبق على عيّنة استطلاعيّة من خارج عيّنة الدّراسة، وتنتمي لمجتمع الدّراسة، وتمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين التّطبيقين لاستخراج معامل الثّبات، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التّطبيقين (0.84) على مقياس التّسويف الأكاديميّ.

طريقة تصحيح المقياس (Correction of scale):

تكوّن المقياس بصورته النّهائيّة من (43) فقرةً، صححت بالاتجاه السلبي، باستثناء الفقرات (18، 20، 21، 22) ولأنّها إيجابيةً فقد صححت عكسيّاً. وتراوحت الدّرجة الكلّيّة للاستجابة على مقياس التّسويف الأكاديميّ ما بين (43 – 215) درجةً، إذ أنّ الدّرجة (43) تمثل الحد الأدنى من التّسويف الأكاديميّ، والدّرجة (215) تمثل الحد الأعلى من التّسويف الأكاديميّ. وتمّ حساب المدى من خلال تقسيم مجموع الدّرجات الّتي حصل عليها الطّالب على مقياس التّسويف الأكاديميّ على عدد فقرات المقياس والبالغة (43) فقرة، ووزع المدى على ثلاثة مستويات للتّسويف الأكاديميّ على النحو الآتي:

(1 – 2.33 مستوى منخفض)، (من 2.34 – 3.66 مستوى متوسط)، (3.67 – 5 مستوى مرتفع).

تكافؤ المجموعات على مقياس التّسويف الأكاديميّ:

من أجل التحقق من تكافؤ المجموعات قبل إجراء التّجربة استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمقياس التّسويف الأكاديميّ والجدول (4) يبين ذلك:

الجدول (4)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمقياس التّسويف الأكاديميّ

المتغير	مستوياته	العدد	المتوسط	الانحراف
نوع المجموعة	الضابطة	30	3.2364	0.51729
	تجريبية 1	30	3.1512	0.43695
	تجريبية 2	31	3.2716	0.58733
الجنس	ذكر	45	3.1230	0.49387
	أنثى	46	3.3155	0.52289
المعدل في الثانوية العامة	اقل من 75 %	27	3.3842	0.51363
	75-84 %	35	3.2359	0.48675
	اعلى من 85 %	29	3.1489	0.51334
المستوى الدراسي	سنه اولى	21	3.1816	0.60446
	سنه ثانيه	22	3.2896	0.50150
	سنه ثالثة	24	3.1347	0.39964
	سنه رابعة	24	3.2762	0.56059

يظهر من الجدول (4) أنّ هناك فروقاً ظاهريّةً بين المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد العيّنة على مقياس التّسويف الأكاديميّ تبعاً لمتغيّرات (نوع المجموعة، الجنس، المعدل في الثّانويّة العامة، المستوى الدّراسيّ). ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة لهذه الفروق استخدم الباحث تحليل التّباين المتعدد (Multivariate Analysis) على مقياس التّسويف الأكاديميّ ككل تبعاً لمتغيّرات الدّراسة، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

نتائج تحليل التّباين المتعدد على مقياس التّسويف الأكاديميّ تبعاً لمتغيّرات الدّراسة

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
نوع المجموعة	0.226	2	0.113	0.447	0.641
الجنس	1.035	1	1.035	2.091	0.086
المعدل في الثانوية العامة	1.636	2	0.818	2.234	0.074
المستوى الدراسي	0.325	3	0.108	0.428	0.733
الخطأ	20.739	82	0.253		
المجموع	967.573	91			

أظهرت نتائج التحليل في الجدول (5) عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس التّسويف الأكاديميّ تبعاً لمتغيّرات الدّراسة، مما يشير إلى تكافؤ المجموعات في القياس القبليّ للتّسويف الأكاديميّ.

1. **مقياس دافعيّة الإنجاز:**

بعد اطلاع الباحثين على الدّراسات السّابقة والأدب التّربويّ

وعدد من المقاييس ذات العلاقة بدافعيّة الإنجاز، قاما بتطوير مقياس الدّافعيّة للإنجاز، والّذي تكوّن بصورته النهائيّة من (41) فقرةً، من خلال الرجوع لعدد من الدّراسات والأبحاث السّابقة الّتي استخدمت مقياس الدّافعيّة للإنجاز مثل دراسة كلٍّ من: (الساكر وشنة، 2015. العازمي، 2013). وقد قام الباحثان بالتّحقق من صدق وثبات المقياس وتطويره بما يتلاءم مع هدف الدّراسة والبيئة الفلسطينيّة والفئة المستهدفة. وتكوّن المقياس في صورته النّهائيّة من (41) فقرةً تقيس في مجملها دافعيّة الإنجاز لدى طلبة الجامعة.

ويستجاب على المقياس وفقاً لتدرج خماسيٍّ بحسب طريقة ليكرت، ويضع المستجيب إشارة (×) أمام كلّ فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع حالته أو وضعه، وقد أعطيت الأوزان للتّدريج المستخدم على النحو الآتي: (موافق بشدة ووزنها خمس درجات، موافق ووزنها أربع درجات، محايد ووزنها ثلاث درجات، معارض ووزنها درجتان، معارض بشدة ووزنها درجة واحدة).

دلالات صدق وثبات مقياس دافعيّة الإنجاز:

لقد تحقق لمقياس دافعيّة الإنجاز دلالات الصّدق والثّبات الآتية:

أوّلاً: صدق المحتوى:

استخدم الباحثان صدق المحكّمين أو ما يعرف بصدق المحتوى، وذلك بعرض المقياس على (12) محكّماً من ذوى الاختصاص من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النّفس التّربويّ، الإرشاد النّفسيّ، والقياس والتّقويم في الجامعات الفلسطينيّة والأردنية (جامعة اليرموك، جامعة آل البيت، الجامعة الأردنيّة، كلّيّة الأونروا، جامعة فلسطين التقنيّة–خضوري، جامعة القدس «أبو ديس»، جامعة القدس المفتوحة، جامعة النّجاح الوطنيّة ، جامعة بير زيت)، بهدف التأكد من مناسبة المقياس لما أعد من أجله، وسلامة صياغة الفقرات ومدى وضوحها. وقد اعتمد الباحثان على نسبة اتفاق لا تقل عن (85 %) بين المحكّمين. وبعد التحكيم أعيدت الصياغة اللغوية للفقرات (14، 37، 42).

ثانياً: صدق البناء:

يقصد بالاتّساق الدّاخليّ مدى اتّساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المقياس ككل في حال عدم تضمن المقياس أبعاداً أو أو مجالات تعكس معاملات الارتباط صدق التّكوين للمقياس، وللتّحقق من صدق بناء مقياس دافعيّة الإنجاز، فقد تمّ تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (29) طالباً وطالبةً من خارج عيّنة الدّراسة التّجريبيّة، وباستخدام (معامل ارتباط بيرسون) (Pearson Correlation) تم استخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (6)، وفيما يلي توضيح ذلك:

جدول (6)

قيم معاملات ارتباط الفقرة وارتباطها بمقياس دافعيّة الإنجاز ككل

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمقياس ككل	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمقياس ككل
1	0.060	23	**0.454
2	*0.255	24	**0.338
3	**0.613	25	**0.495
4	**0.477	26	**0.453
5	**0.338	27	**0.646
6	*0.292	28	**0.614
7	0.143	29	-0.185
8	**0.581	30	*0.295
9	**0.534	31	-0.018
10	**0.647	32	*0.326
11	**0.500	33	**0.380
12	**0.443	34	**0.417
13	**0.482	35	**0.450
14	-0.064	36	0.035
15	**0.514	37	-0.180
16	*0.277	38	**0.395
17	**0.602	39	**0.545
18	**0.610	40	**0.423
19	**0.585	41	**0.459
20	**0.513	42	0.232
21	**0.397	43	**0.421
22	××0.412		

** الارتباط دال إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة (0.01)

* الارتباط دال إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة (0.05)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (6) أنّ قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس على الفقرات (1، 14، 36، 37، 42) كانت ذات درجات غير مقبولة وغير دالّة إحصائيّاً ،وتحتاج إما حذف أو تعديل، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (0.79 – 0.29)، وقد تمّ اعتماد معيار لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها مع المقياس ككل عن (0.25) (Rest, 1996)..وفي ضوء ما تقدم قام الباحث بتعديل الفقرات(14، 37، 42) وحذف الفقرتين (1، 36)، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النّهائيّة (41) فقرةً.

ثبات مقياس دافعيّة الإنجاز:

استخدم الباحثان الطرق الآتية لحساب ثبات مقياس التّسويف الأكاديميّ:

1. **طريقة (ألفا كرونباخ) (Cronbach Alpha)**: تم حساب ببات مقياس دافعيّة الإنجاز باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (-Al

pha Cronbach) وكانت قيمة ألفا تساوي (0.81)، ويتضح مما سبق أنّ مقياس دافعيّة الإنجاز يتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات الأمر الّذي يطمئن الباحث لصحة البيانات التي يتم الحصول عليها وتظهر صلاحية المقياس للتطبيق على أفراد العيّنة التّجريبيّة، فقد أشار سيكران وبيوجه (Sekaran & Bougie, 2010,184) بأنّ قيمة معامل ألفا كرونباخ تعد مقبولةً من النّاحية التطبيقيّة في البحوث النّفسيّة والإنسانيّة إذا كانت قيمة ألفا ($\alpha \geq 0.70$).

2. **طريقة إعادة الاختبار (Test- Retest Method)**: تمّ تطبيق مقياس دافعيّة الإنجاز على عيّنة استطلاعيّة مكونة من (29) طالباً وطالبةً، حيث طُبق على عيّنة استطلاعيّة من خارج عيّنة الدّراسة، وتنتمي لمجتمع الدّراسة، وتمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين التّطبيقين لاستخراج معامل الثّبات، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التّطبيقين (0.88) على مقياس دافعيّة الإنجاز.

طريقة تصحيح المقياس:

تكون المقياس بصورته النّهائيّة من (41) فقرةً، صححت بالاتجاه الإيجابيّ، باستثناء الفقرات (6، 15، 28، 35) ولأنّها سلبيّةٌ فقد صححت عكسيًا. وتراوحت الدرجة الكلّيّة للاستجابة على مقياس دافعيّة الإنجاز ما بين (41 – 205) درجةً، إذ أنّ الدرجة (41) تمثل الحد الأدنى من دافعيّة الإنجاز، والدرجة (205) تمثل الحد الأعلى من دافعيّة الإنجاز. وتمّ حساب المدى من خلال تقسيم مجموع الدرجات الّتي حصل عليها الطّالب على مقياس دافعيّة الإنجاز على عدد فقرات المقياس والبالغة (41) فقرةً، ووزع المدى على ثلاثة مستويات للتّسويف الأكاديميّ على النحو الآتي:

(1 – 2.33 مستوى منخفض)، (من 2.34 – 3.66 مستوى متوسط)، (3.67 – 5 مستوى مرتفع).

تكافؤ المجموعات على مقياس دافعيّة الإنجاز:

من أجل التحقق من تكافؤ المجموعات قبل إجراء التّجربة استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمقياس دافعيّة الإنجاز والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمقياس دافعيّة الإنجاز

المتغير	مستوياته	العدد	المتوسط	الانحراف
نوع المجموعة	الضابطة	30	3.69	0.480
	تجريبية 1	30	3.82	0.285
	تجريبية 2	31	3.59	0.445
الجنس	ذكر	43	3.69	0.409
	أنثى	48	3.71	0.430
المعدل في الثانوية العامة	اقل من 75 %	29	3.65	0.429
	75-84 %	32	3.72	0.388
	اعلى من 85 %	30	3.73	0.448
المستوى الدراسي	سنه اولى	21	3.65	0.421
	سنه ثانيه	23	3.64	0.327
	سنه ثالثة	24	3.69	0.392
	سنه رابعة	23	3.82	0.515

يظهر من الجدول (7) أنّ هناك فروقاً ظاهريّةً بين المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد العيّنة على مقياس دافعيّة الإنجاز تبعاً لمتغيّرات (نوع المجموعة، الجنس، المعدل في الثّانويّة العامة، المستوى الدّراسيّ)، ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة لهذه الفروق استخدم الباحث تحليل التباين المتعدد (Multivariate Analysis) على مقياس دافعيّة الإنجاز ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

نتائج تحليل التباين المتعدد على مقياس دافعيّة الإنجاز تبعاً لمتغيّرات الدّراسة

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
نوع المجموعة	0.825	2	0.412	2.351	0.102
الجنس	0.008	1	0.008	0.045	0.832
معدل الثانوية العامة	0.081	2	0.040	0.230	0.795
المستوى الدراسي	0.566	3	0.189	1.076	0.364
الخطأ	14.377	82	0.175		
المجموع	1264.85	91			

أظهرت نتائج التحليل في الجدول (8) عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس دافعيّة الإنجاز تبعاً لمتغيّرات الدّراسة، مما يشير إلى تكافؤ المجموعات في القياس القبليّ لدافعيّة الإنجاز.

ـ البرنامج التّدريبيّ الأوّل الّذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة:

وصف البرنامج التّدريبيّ:

بعد الاطلاع على الأدب التّربويّ والدّراسات السّابقة الّتي تناولت الفاعليّة الذّاتيّة، قام الباحثان بتطوير برنامج يستند إلى الفاعليّة الذّات في نظرية التّعلّم الاجتماعيّ للعالم باندورا (Bandura)، وقد اختيرت موضوعات البرنامج التّدريبيّ المكوّنة من اثنتيّ عشرة جلسةً انسجاماً مع مصادر وآثار الفاعليّة الذّاتيّة.

محتويات البرنامج:

يحتوي البرنامج اثنتي عشرة جلسةً تدريبيّةً، مدة كلٍّ منها ساعةً واحدةً بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيّاً، وذلك وفقاً لفنّيات الفاعليّة الذّاتيّة، ويوضح جدول(9) موضوعات جلسات البرنامج التّدريبيّ وعنوان كلّ جلسةٍ.

جدول (9)

موضوعات جلسات البرنامج التّدريبيّ الأوّل الّذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة

الجلسة	موضوع الجلسة
الأولى	تمهيدية: تعارف المشاركين وعرض البرنامج وقواعد الجلسات
الثانية	الفاعلية الذاتية
الثالثة	التسويف الاكاديمي
الرابعة	حدد أهدافك
الخامسة	التخطيط وتحديد الأولويات
السادسة	الاستثارة الانفعالية
السابعة	إدارة الوقت
الثامنة	تقدير الذات
التاسعة	العبارات الذاتية السلبية وأثرها على فعالية الذات
العاشرة	الاعتقاد الذاتي وتأثيرها البيولوجي والنفسي
الحادي عشر	فعالية الذات.. ماذا تعلمت؟ تطوير الذات (كيف ترى نفسك)
الثانية عشرة	الختامية: تعبئة المقاييس

تنفيذ البرنامج:

استغرق تنفيذ البرنامج التّدريبيّ أربعة أسابيع، و تضمن اثنتي عشرة جلسةً تدريبيّةً لأفراد المجموعة التّجريبيّة الأولى، من تاريخ 15 /4 /2017 إلى تاريخ 14 /5 /2017، مدة كلّ جلسة ستون دقيقةً بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيّاً نفذت في إحدى قاعاتً التّدريب التّابعة للجامعة.

الجدول (10)

مواعيد الجلسات الإرشاديّة لبرنامج الفاعليّة الذّاتيّة من الساعة (12-1)

الأحد	الثلاثاء	الخميس
2018/4/15	2018/4/17	2018/4/19
2018/4/22	2018/4/24	2018/4/26
2018/4/29	عطلة الأول من أيار	2018/5/3
2018/5/6	2018/5/8	2018/5/10
2018/5/13		

ـ البرنامج التدريبي الثاني الذي يستند الى الدافعية الداخلية:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت الدافعية، قام الباحثان بتطوير برنامج يستند إلى الدافعية للداخلية من خلال نظريات الدافعية وأهمها نظرية أتكنسون (At-kinson) ومتغيراتها الثلاثة (الدافع لإنجاز النجاح، واحتمالية النجاح، وقيمة باعث النجاح) ونظرية خفض الحافز للعالم هل (Hull) ونظرية التقدير الذاتي للعالمين إدوارد ديسي و ريتشاد راين (Edward L. Deci & Richard Ryan)، وقد اختيرت موضوعات البرنامج التدريبي المكونة من اثنتي عشرة جلسة انسجاما مع متغيرات وأسباب دافعية الإنجاز وتقليل التسويف والمماطلة.

محتويات البرنامج:

يحتوي البرنامج اثنتي عشرة جلسة تدريبية مدة كل منها ساعة واحدة بمعدل ثلاث جلسات اسبوعياً، وذلك وفقاً لفنيات الفعالية الذاتية، ويوضح جدول(11) موضوعات جلسات البرنامج التدريبي وعنوان كل جلسة.

جدول (11)

موضوعات جلسات البرنامج التدريبي الأول الذي يستند الى الفعالية الذاتية

الجلسة	موضوع الجلسة
الأولى	تمهيدية: تعارف المشاركين وعرض البرنامج وقواعد الجلسات
الثانية	الدافعية الداخلية
الثالثة	التسويف الاكاديمي
الرابعة	دافعية الانجاز
الخامسة	التعلم المنظم ذاتيا
السادسة	التركيز في الدراسة
السابعة	تنظيم الدراسة
الثامنة	مهارة التلخيص
التاسعة	تدوين الملاحظات
العاشرة	التقويم الذاتي والتغذية الراجعة الذاتية
الحادي عشر	الدافعية الداخلية.. ماذا تعلمت؟ تطوير الذات (كيف ترى نفسك(
الثانية عشرة	الختامية: تعبئة المقاييس

تنفيذ البرنامج:

استغرق تنفيذ البرنامج التدريبي أربعة أسابيع، و تضمن اثنتي عشرة جلسة تدريبية لأفراد المجموعة التجريبية الثانية، من تاريخ 15 /4 /2017 إلى تاريخ 14 /5 /2017، مدة كل جلسة ستون دقيقة بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً نفذت في إحدى قاعات التّدريب التّابعة للجامعة.

جدول (12)

مواعيد الجلسات التدريبية لبرنامج الدافعية الداخلية من الساعة (10-11)

الأحد	الثلاثاء	الخميس
2018/4/15	2018/4/17	2018/4/19
2018/4/22	2018/4/24	2018/4/26
2018/4/29	عطلة الأول من أيار	2018/5/3
2018/5/6	2018/5/8	2018/5/10
2018/5/13		

خطة سير الجلسة التّدريبيّة لبرنامجيّ الفاعليّة الذّاتيّة والدّافعيّة الدّاخليّة:

أوّلاً:

أ. مرحلة التّخطيط للجلسة التّدريبيّة لبرنامج فاعليّة الذّات:

هي مرحلة إعداد مسبق للتّعلّم بأحد مصادر التطبيقات التربوية لفاعلية الذات أو آثارها، وتشمل هذه المرحلة: تجهيز المادة التّعليميّة، وصوغ الأهداف، وتحديد أسئلة التقويم التّكوينيّ والختاميّ والتّغذيّة الرّاجعة، وتجهيز واجب بيتيٍّ لكلّ جلسة تدريبيّة، وإعداد الوسائل والتّجهيزات المناسبة لتحقيق أهداف الجلسة التّدريبيّة.

ب. مرحلة التّخطيط للجلسة التّدريبيّة لبرنامج الدّافعيّة الدّاخليّة:

هي مرحلة إعداد مسبق للتعلم بأحد متغيرات الدافعية للإنجاز والتقدير الذاتي، وتشمل هذه المرحلة: تجهيز المادة التعليمية، وصوغ الأهداف، وتحديد أسئلة التقويم التكويني والختامي والتغذية الراجعة، وتجهيز واجب بيتي لكل جلسة تدريبية، وإعداد الوسائل والتجهيزات المناسبة لتحقيق أهداف الجلسة التدريبية.

ثانيا: مرحلة التنفيذ:

وتتكون هذه المرحلة من الخطوات الآتية:

- **الخطوة الأولى:** التمهيد: يهيئ المدرب المشاركين من خلال الترحيب بهم وعرض عنوان الجلسة التدريبية وأهدافها.
- **الخطوة الثانية:** إجراءات التنفيذ: تسير الجلسة بحسب موضوعها والطريقة التعليمية والوسائل المحددة لتحقيق الأهداف التعليمية في الجلسة.

ثالثا: التقويم والتغذية الراجعة:

يتمّ تقويم أداء المشاركين في الجلسة التدريبية بإحدى استراتيجيات التقويم التكويني والختامي من خلال أسئلة توجه لهم.

رابعا: الواجب البيتي:

يقوم المدرب بتكليف المشاركين في نهاية كل جلسة تدريبية بواجب بيتي يقوم المشاركون بإنجازه قبل الجلسة التدريبية، وتتم مناقشته في بداية الجلسة التالية وتقدم التغذية الراجعة المناسبة عليه ويعتبر أيضا تلخيصاً للجلسة السابقة .

وبعد إعداد الصورة الأوليّة لبرنامجيّ الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية، قام الباحثان بعرضهما على خمسة عشر محكماً متخصصاً في علم النّفس التّربويّ، والمناهج والتّدريس، والقياس والتّقويم، والإرشاد النّفسيّ والتّربويّ من أساتذة عدة جامعات موزعين على الجامعات الآتية(جامعة اليرموك، جامعة آل البيت، الجامعة الأردنيّة، كلّيّة الأونروا، جامعة فلسطين التقنيّة–خضوري، جامعة القدس، جامعة القدس المفتوحة، جامعة النّجاح الوطنيّة ، جامعة بير زيت)، **بغرض تحكيمها وإبداء أراءهم ومقترحاتهم في ضوء:**

- مدى ملاءمة لا ضرورة لهذه الكلمة كل برنامج منهما مع الاستراتيجية النظرية المستخدمة.
- دقة الصياغة السلوكية لأهداف الجلسات التدريبية المتضمنة في كل برنامج.
- وجود اتساق بين الأهداف التعليمية ومحتويات الجلسة التدريبية.
- دقة الصياغة وسلامتها اللغوية والعلمية لكل برنامج.
- وجود تنظيم وتسلسل للمادة التعليمية خلال الجلسة التدريبية وبين الجلسات المختلفة لكل برنامج.
- ملاءمة الأنشطة والوسائل والمهمات التعليمية في كل جلسة تدريبية في كل برنامج.
- ملاءمة أساليب التقويم المستخدمة لما تتضمنه الجلسة التدريبية والأهداف التعليمية.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الخطوات والإجراءات الآتية:

1. الحصول على كتاب «تسهيل المهمة» من كلية التربية في جامعة اليرموك.
2. توجيه كتاب إلى النائب الأكاديمي في جامعة فلسطين التقنية–خضوري، يتضمن طلباً بالموافقة على تطبيق الدراسة على طلبة الجامعة، مرفقاً معه نسخة (تسهيل المهمة)، وأخذت الموافقة للقيام بتنفيذ الدراسة بتاريخ 2018/3/11.
3. زيارة عمادة القبول والتسجيل، والتعرف على أعداد طلبة درجة البكالوريوس المسجلين للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي2017/2018.
4. قام الباحثان باختيار عينة استطلاعية من (29) طالباً وطالبة، طبق مقياس التسويف الأكاديمي يوم الأحد الموافق 2018/3/11، ثم طبق مقياس الدافعية الداخلية يوم الثلاثاء الموافق 2018/3/13.
5. إعادة تطبيق المقياسين على العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وذلك بتاريخ: مقياس التسويف الأكاديمي 2018/3/24، ومقياس الدافعية الداخلية 2018/3/26.
6. اختيار أفراد العينة في المجموعات الثلاث (التّجريبيتين والضابطة) عن طريق زيارة عمادات الكليات ورؤساء الأقسام والمحاضرات وعرض الفكرة ومواعيد انعقاد التدريبين وتسجيل من لديه الرغبة في المشاركة بحيث لا يتعارض موعد التدريب مع برنامجه الدراسي، إذ كان تدريب مجموعة برنامج الفاعلية الذاتية من الساعة (1–12) ظهراً، وموعد تدريب مجموعة دافعية الإنجاز من الساعة (10 – 11) صباحاً من أيام الأحد، والثلاثاء، والخميس.
7. اختيار المتدربين في المجموعة التجريبية الأولى للتدريب على برنامج الفعالية الذاتية وعددهم (30) طالباً وطالبة، واتفق معهم على أن يكون يوم الاحد الموافق 2018/4/15 بعد انتهائهم من أداء الاختبار الفصلي الأول، وهو بداية التدريب بواقع ثلاث جلسات تدريبية أسبوعياً، وذلك أيام الأحد، والثلاثاء، والخميس.
8. اختيار المتدربين في المجموعة التجريبية الثانية للتدرب على برنامج الدافعية الداخلية وعددهم (31) طالباً وطالبة، واتفق معهم على أن يكون يوم الاحد الموافق 2018/4/15 بعد انتهائهم من أداء الاختبار الفصلي الأول، وهو بداية التدريب بواقع ثلاث

جلسات تدريبية أسبوعياً، وذلك أيام الأحد، والثلاثاء، والخميس.

9. تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس دافعية الإنجاز على المجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة) تطبيقاً قبلياً (قبل البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي بفاصل يوم واحد بين المقياسين) بتاريخي 4 – 5 /4/ 2018.

10. قام الباحث الرئيس بتطبيق البرنامجين التدريبيين على المجموعتين التجريبيتين كل على حدة في الفترة الواقعة بين 15 /4/ 2018 – 14 /5/ 2018.

11. تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس دافعية الإنجاز على المجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة) تطبيقاً بعدياً (بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي بفاصل يوم واحد بين المقياسين) بتاريخي 13 – 14 /5/ 2018.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

من أجل معالجة البيانات استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، معادلة كرونباخ ألفا لقياس الثبات، اختبار تحليل التباين المتعدد، تحليل التباين المصاحب، معامل ارتباط التوافق (ت) لقياس حجم تأثير البرنامجين باستخدام مربع معامل إيتا(n2).

النتائج:

ستعرض النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق البرنامجين التدريبيين على أفراد العينة التجريبية، إذ طبق مقياسي التسويف الأكاديمي ودافعية الانجاز على أفراد العينة قبل وبعد تنفيذ البرنامجين. وبعد جمع البيانات فرغت وصنفت باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج المتعلقة بالفرضيّة الأولى الّتي نصّت على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات التّسويف الأكاديميّ لدى عيّنة من طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة تعزى للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة ولمتغيرات الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي.

لفحص الفرضيّة الأولى، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لمتغير المجموعة ولمتغيرات الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي، وذلك كما يبين جدول (13):

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات للتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة في القياسين القبلي والبعدي وفقا لمتغيرات المجموعة، الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي

المتغير	مستوياته	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
نوع المجموعة	الضابطة	30	3.2364	0.51729	3.1512	0.43695
	تجريبية (1) (التي تلقت البرنامج التدريبيّ الذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة	30	3.6775	0.27576	2.6310	0.43154
الجنس	ذكر	29	3.2031	0.53499	2.8310	0.69676
	أنثى	31	3.4031	0.47641	3.6512	0.28672
المعدل في الثانوية العامة	اقل من 75 %	16	3.0494	0.52216	2.7791	0.50325
	75-84 %	21	3.2262	0.36816	2.5186	0.34145
	اعلى من 85 %	23	3.1501	0.46131	2.6260	0.45490
المستوى الدراسي	سنه اولى	16	3.0291	0.48603	2.3924	0.38242
	سنه ثانيه	16	3.1250	0.40106	2.7965	0.43839
	سنه ثالثة	14	3.0963	0.59661	2.8738	0.46100
	سنه رابعة	14	3.3754	0.14363	2.4718	0.28631

يظهر من الجدول (13) أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مقياس التّسويف الأكاديميّ تبعاً لمتغير نوع المجموعة، ومتغيرات الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، استخدم أسلوب تحليل التباين المصاحب (Covariance of Analysis). ولقياس حجم الأثر، قام الباحثان بحساب مربع معامل إيتا n2 تبعاً للمعادلة الآتية: $n2 = \frac{t2}{t2 + df}$ حيث إن (ت) هي نتيجة اختبار الفرق

بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للعينة على مقياس التّسويف الأكاديميّ، وقد اعتمدت مستويات حجم التأثير في التجربة كما يلي: (الأداة المستخدمة n2، وحجم التأثير: صغير: من 0.30 إلى أقل من 0.30، متوسط: من 0.30إلى أقل من 0.50، ببير: من 0.50إلى أقل من 0.60، كبير جداً: 0.60 فأكثر)، (Co-hen, 1988). والجدول (14) يوضح ذلك:

جدول (14)

تحليل التباين المصاحب (Covariance of Analysis) لأثر البرنامج تدريبيٍّ الذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة ولمتغيرات الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي في التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر مربع معامل إيتا (η2)
الاختبار القبلي (المصاحب)	0.1550	1	0.1550	1.236	0.27100	0.0240
المجموعة	15.652	1	15.652	**124.62	0.0000	0.7100
الجنس	0.4560	1	0.4560	*3.633	0.0620	0.0670
المعدل	0.3570	2	0.1780	1.421	0.2510	0.0530
المستوى	0.4360	3	0.1450	1.157	0.3350	0.0640
الخطأ	6.406	51	0.1260			
الكلي المعدل	24.033	59				

* دال إحصائيًا عند مستوى (α≤0.05)
**دال إحصائيا عند مستوى (α≤0.05)

يتضح من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الاكاديمي بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين تلقوا البرنامج التدريبي الذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة ودرجات المجموعة الضابطة، حيث بلغت قيمة (ف) (124.61) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وبحجم أثر كبير جدا بلغ (0.71)، وهذا يعني أن (71 %) من التباين الحاصل في أداء أفراد العينة يرجع إلى البرنامج التدريبي المستخدم، مما يوضح انخفاض درجة التسويف الاكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى بعد تطبيق البرنامج الذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة. الأمر الذي يؤكد فاعلية هذا البرنامج، وأثره الواضح في خفض درجة التسويف الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية الاولى بالمقارنة مع نظرائهم أفراد المجموعة الضابطة.

تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ البرنامج التّدريبيّ الّذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة مكّن الطّلبة من اتباع خطوات تنفيذ سير الجلسات التّدريبيّة ضمن تنظيم وتسلسل وترابط، ساهم في معالجة أسباب التّسويف الأكاديميّ ومَن أهمها: الخوف من الفشل، والمهمّة الصّعبة والمنفّرة، والمخاطرة، ومقاومة الضّبط، وضغط الأقران، وعدم القدرة على إكمال المتطلّبات والمهمّات التّعليميّة، وتدنّي تقدير الذّات، وانخفاض مستوى الفاعليّة الذّاتية، ممّا أدى إلى رفع مستوى الفاعليّة الذّاتيّة لديهم.

كما أظهرت نتائج الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تبعا لمتغيرات الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى (التي تلقت البرنامج التدريبي الذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة) والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

وتعزى هذه النّتيجة إلى اهتمامٍ كبيرٍ من جميع أفراد المجموعة التّدريبيّة في الحضور والمشاركة في جلسات البرنامج رغبةً منهم بالاستفادة من التّدريب وإعطائهم المساحة الكافية للتّعبير عن آرائهم حول الموضوعات المطروحة، وتقديم التّغذيّة الرّاجعة المناسبة بعد أدائهم الواجب البيّتيّ الّذي كان يتمّ تكليفهم بأدائه في نهاية كل جلسة تدريبيّة، ثمّ يتمّ مراجعته في بداية الجلسة التّالية، وكون المتدربين ممّن تجاوز عمرهم الثّمانية عشر عاماً، ولديهم خبرات نجاحٍ سابقة الظاهر منها –نجاحهم في الثّانويّة العامة–، فكان مُتيسراً خلال التّدريب ممارسة الإقناع اللّفظيّ وتقبل المتدربين للرّسائل الإقناعيّة، وإتاحة الفرصة لمن يرغب منهم في عرض قصص نجاحٍ في مواقف متنوعةٍ ومتعددةٍ من مراحل حياتهم بشكلٍ عامٍ وحياتهم التّعليميّة بشكلٍ خاصٍ.

اتفقت هذه النّتيجة مع دراسة وقار وشفيق وحسن (Shafiq& Hasan, 2016 & Waqar) الّتي هدفت إلى استكشاف وإمكانيّة التّنبّؤ بالتّسويف الأكاديميّ والدّافعيّة للإنجاز من خلال الفاعليّة الذّاتيّة لدى طلبة جامعة جوجرات Gujrat في الباكستان، وأظهرت نتائج الدّراسة من خلال نتائج تحليل الانحدار المتعدّد أنّ التّنبّؤات الهامّة للفاعليّة الذّاتيّة الأكاديميّة هي الدّوافع الذّاتيّة والتّسويف الأكاديميّ، وأظهرت النّتائج الحاجة إلى ورش عملٍ تدريبيّة لجعل الطّلّاب وأعضاء هيئة التّدريس على بيّنةٍ من أهميّة المواعيد النّهائيّة والقيود الزّمنيّة في تقديم التّعيينات والمشاريع، مما يؤثّر على الأداء الأكاديميّ للطّلبة وإنجازهم. كما اتفقت مع نتائج دراسة فيصل وصالح (2016) الّتي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطيّة سالبة بين نمط التّسويف السّاعي إلى الكمال وتدني الكفايةً الذّاتيّة المدركةً لدى الطّلبة الفاشلين دراسيّاً بلغت (–0.652)، وأظهرت أيضاً أنّ الطّلبة الفاشلين دراسيّاً يتسمون بتدني الكفاية الذّاتيّة المدركة. واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة أبو ازريق وجرادات (2013) الّتي أشارت نتائجها إلى أنّ المجموعة التّجريبيّة أظهرت

انخفاضاً أعلى بشكل دالٍّ إحصائيّاً في التّسويف وتحسّناً أعلى بشكل دالٍّ في الفاعليّة الذّاتيّة في كلٍّ من القياسين البعديّ والمتابعة مقارنةً مع المجموعة الضّابطة

النتائج المتعلقة بالفرضيّة الثّانية الّتي نصّت على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) في متوسّطات دافعيّة الإنجاز لدى عيّنة من طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة تعزى للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة ولمتغيرات الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي.

لفحص الفرضيّة الثّانية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدافعيّة الإنجاز لدى طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لمتغير المجموعة ولمتغيرات الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي وذلك كما يبين جدول (15):

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات لدافعيّة الإنجاز لدى طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة في القياسين القبلي والبعدي وفقا لمتغيرات المجموعة، الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي

المتغير	مستوياته	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
نوع المجموعة	الضابطة	30	3.6992	0.48075	3.3163	0.49247
	تجريبية (1) (التي تلقت البرنامج التدريبيّ الذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة	30	3.8203	0.28548	4.0691	0.27640
الجنس	ذكر	29	3.7831	0.37530	3.8659	0.46827
	أنثى	31	3.7393	0.41946	3.5195	0.57512
المعدل في الثانوية العامة	اقل من 75 %	16	3.7997	0.35555	3.5390	0.57052
	75-84 %	21	3.7654	0.35734	3.7015	0.58312
	اعلى من 85 %	23	3.7159	0.48052	3.8447	0.46264
المستوى الدراسي	سنه اولى	16	3.7398	0.39389	3.6699	0.48403
	سنه ثانيه	16	3.6402	0.36769	3.6650	0.60052
	سنه ثالثة	14	3.7610	0.39438	3.7119	0.59057
	سنه رابعة	14	3.9164	0.42339	3.7247	0.56503

يظهر من الجدول (15) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مقياس دافعيّة الإنجاز تبعاً لمتغير نوع المجموعة، ومتغيرات الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، استخدم أسلوب تحليل التباين المصاحب (Covariance of Analysis)، والجدول (16) يوضح ذلك:

جدول (16)

تحليل التباين المصاحب (Covariance of Analysis) لأثر البرنامج تدريبيّ الذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة ولمتغيرات الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي في دافعيّة الإنجاز لدى طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر مربع معامل إيتا (η٢)
الاختبار القبلي (المصاحب)	0.0230	1	0.0230	0.1530	0.6970	0.0030
المجموعة	8.448	1	8.448	**57.290	0.0000	0.5290
الجنس	1.586	1	1.586	**10.753	0.0020	0.1740
المعدل	0.1250	2	0.0630	0.4240	0.6560	0.0160
المستوى	0.0790	3	0.0260	0.1790	0.9100	0.0100
الخطأ	7.520	51	0.147			
الكلي المعدل	17.750	59				

**دال إحصائيًا عند مستوى (α≤0.05)

يتضح من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعيّة الإنجاز بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين تلقوا البرنامج التدريبي الذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة ودرجات المجموعة الضابطة، إذ بلغت قيمة (ف) (57.290)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وبحجم أثر كبير بلغ (0.52)، وهذا يعني أن (52 %)، من التباين الحاصل في أداء أفراد العينة يرجع إلى البرنامج التدريبي المستخدم، مما يوضح ارتفاع درجة دافعيّة الإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى بعد تطبيق البرنامج الذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة. الأمر الذي يؤكد فاعلية هذا البرنامج وأثره الواضح في رفع درجة دافعيّة الإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى بالمقارنة مع نظرائهم أفراد المجموعة الضابطة. كما أظهرت نتائج الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعيّة الإنجاز تبعا لمتغيرات، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى (التي تلقت البرنامج التدريبي الذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة) والمجموعة الضابطة في القياس البعدي. تعزى هذه النّتيجة إلى انّ البرنامج التّدريبيّ الّذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة ساهم في اكساب الطّلبة مهارات تحديد الأهداف، وأهميّة التّخطيط، وإدارة الوقت، وتقدير الذّات، الّذي أثار لدى المتدربين اهتماماً وحماساً كبيرين عزز لديهم الثقة بشكلٍ أكبر في قدراتهم ومعتقداتهم حول هذه القدرات الّتي يمتلكونها، كما أكسبهم التّدريب الإيمان بأنّ دافعيّة الإنجاز للنّجاح ودافعيّة الإنجاز للفشل مترابطتان؛ فإذا كان الطّالب مدفوعاً بالنّجاح فسيؤدّي المهامّ الّتي يتساوى فيها النّجاح والفشل، ويرتفع باعث النّجاح عند هذا المستوى من الاحتماليّة. واتفقت مع دراسة شانغ (Chang, 2014) التي أظهرت وجود علاقةٍ ارتباطيّةٍ سالبةٍ مع الدّافعيّة الدّاخليّة، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا في دافعيّة الإنجاز تبعا لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (ف) (10.753) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية للذكور والإناث في القياس البعدي في الجدول (15) تبين بأن الفروق كانت لصالح الذكور حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للذكور في القياس البعدي لدافعية الانجاز (3.86)، بينما بلغ عند الاناث(3.51)، ويعني ذلك أن البرنامج التدريبيّ الذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة قد أدى إلى رفع مستوىً دافعية الانجاز لدى الطلبة الذكور أكثر من الطالبات.

تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ الطّلبة الذّكور يعبرون لفظيّاً بشكلٍ أكبر ويظهرون استثاراتهم الانفعالية أكثر من الإناث حول ثقتهم بأنفسهم وما يملكونه من معتقدات حول ذواتهم، وأنّ عليهم تحمل مسؤوليةٍ أكبر من الإناث.

النتائج المتعلقة بالفضيّة الثّالثة الّتي نصّت على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات التّسويف الأكاديميّ لدى عيّنةٍ من طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة تعزى للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى الدافعية الدّاخليّة ولمتغيرات الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي.

لفحص الفرضيّة الثّالثة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة في القياسين القبلي والبعدي تبعا لمتغير المجموعة وذلك كما يبين جدول (17):

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات للتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة في القياسين القبلي والبعدي وفقا لمتغيرات المجموعة، الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي

المتغير	مستوياته	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
نوع المجموعة	الضابطة	30	3.2364	0.51729	3.6775	0.27576
	تجريبية(2) (التي تلقت البرنامج التدريبيّ الذي يستند إلى الفاعليّة الدّاخليّة	31	3.2716	0.58733	2.7310	0.55956
الجنس	ذكر	30	3.1496	0.48846	2.6372	0.57244
	أنثى	31	3.2731	0.54635	2.7248	0.41575
المعدل في الثانوية العامة	أقل من 75 %	17	3.3475	0.55756	2.7674	0.53324
	75-84 %	23	3.2508	0.49710	2.6678	0.43234
	أعلى من 85 %	21	3.0609	0.49347	2.6268	0.54106
المستوى الدراسي	سنه اولى	14	3.1113	0.48979	2.4767	0.37518
	سنه ثانيه	15	3.2667	0.56950	2.9736	0.61340
	سنه ثالثة	16	3.1017	0.45492	2.7282	0.44804
	سنه رابعة	16	3.3605	0.55432	2.5287	0.40266

يظهر من الجدول (17) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مقياس التّسويف الأكاديميّ تبعاً لمتغير نوع المجموعة، ومتغيرات الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي. ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق استخدم أسلوب تحليل التبـاين المصـاحب (Covariance of Analysis)، والجدول (18) يوضح ذلك:

جدول (18)

تحليل التبـاين المصـاحب(Covariance of Analysis) لأثر البرنامج تدريبيٍّ الذي يستند إلى الدافعية الدّاخليّة ولمتغيرات الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي في التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر مربع معامل إيتا (η^2)
الاختبار القبلي (المصاحب)	0.2420	1	0.2420	1.205	0.2780	0.0230
المجموعة	12.878	1	12.878	**64.130	0.0000	0.5570
الجنس	0.1060	1	0.1060	0.5260	0.4720	0.0100
المعدل	0.3390	2	0.1700	0.8450	0.4350	0.0320
المستوى	0.3880	3	0.1290	0.6440	0.5900	0.0370
الخطأ	10.242	51	0.2010			
الكلي المعدل	24.724	59				

**دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين تلقوا البرنامج التدريبي الذي يستند إلى الدّافعيّة الدّاخليّة ودرجات المجموعة الضابطة، إذ بلغت قيمة (ف) (64.130)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وبحجم أثر كبير بلغ (0.55)، وهذا يعني أن (55 %) من التباين الحاصل في أداء أفراد العينة يرجع إلى البرنامج التدريبي المستخدم، مما يوضح انخفاض درجة التسويف الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية بعد تطبيق البرنامج الذي يستند إلى الدافعية الدّاخليّة. الأمر الذي يؤكد فاعلية هذا البرنامج وأثره الواضح في خفض درجة التسويف الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية بالمقارنة مع نظرائهم أفراد المجموعة الضابطة.

تعزى هذه النتيجة إلى كثرة المشتتات الداخلية والخارجية في حياة الطالب الجامعي التي تثير لديه صراعاً ما بين الإنجاز والتسويف. وجاءت النتيجة لتؤكد أهمية توفير برامج إنمائية تدريبية تساعد الطلبة على تحريك الطاقة الكامنة في ذواتهم لتحريكها وتنشيطها وتنظيمها، مما يساعدهم على أداء واجباتهم الأكاديمية في وقتها وعلى أحسن حال.

كما أظهرت نتائج الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغيرات الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي بين أفراد المجموعة التجريبية

الثانية (التي تلقت البرنامج التدريبي الذي يستند إلى الدافعية الدّاخليّة) والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي أثر إيجاباً على أداء الطلبة بجميع فئاتهم، حيث كانت بدايته بعد الانتهاء من تقديم الامتحان الأول والنصفي، وتم العمل من قبل الجميع على تطبيق موضوعات البرنامج أولا بأول من خلال التحضير للمحاضرات وتدوين الملاحظات والمشاركة في مساقاتهم التعليمية المتنوعة فكان ذلك باعثا للأمل لديهم وأثار لديهم حالة داخلية لتحسين أدائهم في المهمات التعليمية وتجنب التسويف. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عطا الله (2017) التي أظهرت نتائجها أنّ التّوجّهات الدّافعيّة والثّقة بالنّفس تسهم إسهاماً دالّاً إحصائيّاً في التّنبؤ بالتّسويف الأكاديميّ، وأظهرت عدم وجود فروق دالّة بين متوسطيّ درجات الذّكور والإناث في التّسويف الأكاديميّ. كما اختلفت مع دراسة السلمي (2015) التي أظهرت نّتائجها وجود فروقٍ في مستوى ممارسة التّسويف الأكاديميّ تعزى إلى متغيّر المستوى الأكاديميّ ولصالح السّنة الدّراسيّة الأولى من طلّاب كليّة اللّيث.

النتائج المتعلقة بالفرضيّة الرّابعة الّتي نصّت على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات دافعيّة الإنجاز لدى عيّنة من طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة تعزى للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى الدافعية الدّاخليّة ولمتغيرات الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي.

لفحص الفرضيّة الرّابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدافعيّة الإنجاز لدى طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لمتغير المجموعة، وذلك كما يبين جدول (19):

جدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات لدافعيّة الإنجاز لدى طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة في القياسين القبلي والبعدي وفقاً لمتغيرات المجموعة، الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي

المتغير	مستوياته	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
نوع المجموعة	الضابطة	30	3.6992	0.48075	3.3163	0.49247
	تجريبية(2) (التي تلقت البرنامجِ التدريبيِّ الذي يستند إلى الفاعليّة الدّاخليّة	30	3.5987	0.44512	3.9276	0.35009
الجنس	ذكر	30	3.5366	0.43523	3.8862	0.33029
	أنثى	31	3.6570	0.46041	3.9691	0.37565
المعدل في الثانوية العامة	أقل من 75 %	17	3.3902	0.44486	3.8455	0.31801
	75 - 84 %	23	3.6408	0.44762	3.7827	0.36868
	أعلى من 85 %	21	3.7610	0.40024	4.1610	0.24719
المستوى الدراسي	سنه اولى	14	3.4268	0.44031	4.0732	0.42498
	سنه ثانيه	15	3.6585	0.23563	4.0732	0.28234
	سنه ثالثة	16	3.5935	0.38718	3.8130	0.28339
	سنه رابعة	16	3.6721	0.63157	3.8201	0.38629

يظهر من الجدول (19) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لإجابات أفراد العينة على مقياس دافعيّة الإنجاز تبعاً لمتغير نوع المجموعة، ومتغيرات الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي. ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق استخدم أسلوب تحليل التباين المصاحب (Covariance of Analysis)، والجدول (20) يوضح ذلك:

جدول (20)

تحليل التباين المصاحب(Covariance of Analysis) لأثر البرنامج تدريبيِّ الذي يستند إلى الدافعية الدّاخليّة ولمتغيرات الجنس، المعدل بالثانوية العامة، المستوى الدراسي في دافعيّة الإنجاز لدى طلبة جامعة فلسطين التّقنيّة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية	حجم الأثر مربع معامل إيتا (η٢)
الاختبار القبلي (المصاحب)	0.0010	1	0.0010	0.009	0.9250	0.0000
المجموعة	5.684	1	5.684	**35.724	0.0000	0.4120
الجنس	1.041	1	1.041	*6.542	0.0140	0.1140
المعدل	0.5830	2	0.2910	1.830	0.1710	0.0670
المستوى	0.7670	3	0.2560	1.606	0.1990	0.0860
الخطأ	8.115	51	0.1590			
الكلي المعدل	16.195	59				

*دال إحصائيا عند مستوى (α≤0.05)

**دال إحصائيا عند مستوى (α≤0.05)

تضح من الجدول (20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعيّة الإنجاز بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين تلقوا البرنامج التدريبي الذي يستند إلى الدافعية الدّاخليّة ودرجات المجموعة الضابطة، إذ بلغت قيمة (ف) (35.724) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وبحجم أثر متوسط بلغ (0.41). وهذا يعني أن (41 %) من التباين الحاصل في أداء أفراد العينة يرجع إلى البرنامج التدريبي المستخدم، مما يوضح ارتفاع درجة دافعيّة الإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية بعد تطبيق البرنامج الذي يستند إلى الدافعية الدّاخليّة. الأمر الذي يؤكد فاعلية هذا البرنامج، وأثره الواضح في رفع درجة دافعيّة الإنجاز لدى أفراد

المجموعة التجريبية الثانية بالمقارنة مع نظرائهم أفراد المجموعة الضابطة.

تعزى هذه النتيجة إلى رغبة الكائن البشري في النجاح والتميز، وتبرز مدى حاجته لإثارة داخلية تبعث لديه الرغبة في النجاح والبعد عن الفشل، وهذا ما وفره البرنامج التدريبي المستند إلى الدافعية الداخلية من خلال التدريب على التنظيم الذاتي، والتركيز والتلخيص وتدوين الملاحظات وغيرها من موضوعات أثرت إيجاباً على الحالة الداخلية لدى الطلبة المتدربين.

كما أظهرت نتائج الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعيّة الإنجاز تبعاً لمتغيّريّ، المعدل بالثانوية العامة، والمستوى الدّراسيّ بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية (التي تلقت البرنامج التدريبي الذي يستند إلى الدافعية الدّاخليّة) والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

بينما وجدت فروقٌ دالّةٌ إحصائيّاً في دافعيّة الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة (ف) (6.542)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01). وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية للذكور والإناث في القياس البعدي في الجدول (19)، تبين بأن الفروق كانت لصالح الإناث، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي للإناث في القياس البعدي لدافعية الانجاز (3.96)، بينما بلغ عند الذكور (3.88)، ويعني ذلك أن البرنامج تدريبيٌّ الذي يستند إلى الدافعية الدّاخليّة قد ادى إلى رفع مستوى دافعية الانجاز لدى الطالبات أكثر من الطلبة الذكور.

تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ الإناث يتميزن بالالتزام بالتعليمات بشكل أكبر وخاصة المتعلقة بالأكاديمية منها، وأكثر تقبلاً لحضور المحاضرات وتسليم الواجبات، مما أظهر لديهن مستوى أعلى من الذكور في دافعية الإنجاز من خلال جلسات البرنامج التدريبي الذي يستند إلى الدافعية الداخلية. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عبادي وشاكورزاده (Ebadi & Shakoorzadeh, 2015) التي أظهرت أنّ الذّكور يسوّفون أكثر من الإناث، كما أظهرت أنّ القدرة والتّصميم الذّاتيّ للطّلّاب تدفعهم لعمل أيّ شيءٍ سواء أكانوا يريدونه أم لا، وهذا أوّل تحدٍّ يواجهه المتعلّم.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدّراسة يمكن التوصية بالآتي:

1. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية حول السبل المناسبة لرفع مستوى الدافعية الداخلية وفاعلية الذات لدى طلبة الجامعات لتحسين مستوى تحصيلهم وحياتهم الجامعية.

2. ضرورة تضمين خطة الطالب الدراسية مساق يكون متطلب إجباري يتم فيه اكساب الطالب مهارات الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية وتحذيرهم من آفة التسويف.

3. إعداد برامج تدريبية في فاعلية الذات والدافعية الداخلية، التي من شأنها أن ترفع درجة دافعية الإنجاز وتقلل من درجات التسويف بشكل عام والتسويف الأكاديمي بشكل خاص.

4. إجراء دراسات مماثلة؛ لمعرفة التحسن الذي يحدث لدى المتدربين على تحصيلهم الدراسي نتيجة الرغبة في التعلم الذاتي.

5. ضرورة تفعيل الإرشاد الأكاديمي لمساعدة الطالب الجامعي وحل مشكلاته، وتبصيره بقدراته واستعداده لرفع مستوى الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية، واستغلال طاقاته بما يعود عليه وعلى الجامعة وينعكس على المجتمع برمته بالنفع في شتى مجالات الحياة.

المصادر والمراجع:

أوّلاً: المراجع العربية:

1. أبو ازريق، محمد وجرادات، عبد الكريم .(2013). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9(1)، 15 – 27.
2. أبو حليمه، أشرف.(2018). دافعية الانجاز، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
3. أبو غزال، معاوية.(2007). نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية، عمان: دار المسيرة دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
4. أبو غزال، معاوية.(2012). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية العلوم التربوية، 8 (2)، 131 – 134.
5. أبو غزال، معاوية. (2015). علم النفس العام، ط2، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
6. بني يونس، محمد.(2015). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، ط4، عمان: دار المسيرة دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
7. الحنفي، عبد المنعم.(1975). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الجزء الأول، بغداد: دار المأمون للترجمة والنشر.
8. الريماوي، محمد وآخرون.(2004). علم النفس العام، عمان: دار المسيرة دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
9. الزيات، فتحي.(2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط2، القاهرة: دار النشر للجامعات.
10. الساكر، رشيدة وشنة، محمد.(2015). دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.
11. السرحان، محمد وصوالحة، محمد.(2017). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة آل البيت، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية– فلسطين، 5(17)، 172 – 161.
12. السلمي، طارق.(2015). مستوى التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كلية مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية– البحرين، 16 (2)، 664 – 639.
13. صالح، علي وصالح، زينة.(2013). التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلاب كلية التربية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 2 (32)، 271 – 241.
14. الصمادي، عبد الله والعنزي، خالد والمرابحة، عامر.(2012). الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى طلبة المرحلة

المتوسطة في السعودية، مجلة رابطة التربية الحديثة–مصر، السنة الخامسة (16)، 280 – 243.

15. العازمي، مريم.(2013). تقنين مقياس دافعية الانجاز للراشدين، مجلة عالم التربية–مصر، 14(34)، 333–351.

16. عبد الخالق، أحمد والدغيم، محمد .(2011). المقياس العربي للتسويف: إعداده وخصائصه السيكومترية المحلية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية–جامعة الإمارات العربية المتحدة، (30)، 200–204.

17. عبد العال، تحية.(2007). تقدير الذات وقضية الإنجاز الفائق قراءة جديدة في سيكولوجية المبدع، المؤتمر العلمي الأول (التربية الخاصة بين الواقع والمأمول)، مجلة كلية التربية–جامعة بنها– مصر، المجلد الأول، 172 – 117.

18. العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية. (2014). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط5، عمان: دار المسيرة دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

19. عطا الله، مصطفى.(2017). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) والثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية، مجلة كلية التربية بأسيوط–مصر، 33(2)، 195 – 157.

20. عيسى، ابتسام ومحمد، حنان .(2017). الذكاء الناجح وعلاقته بكل من فعالية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى عينة من طالبات الجامعة، مجلة كلية التربية بالزقازيق– مصر، (94)، 199–266.

21. فيصل، سناء وصالح، علي.(2016). أنماط التسويف وعلاقتها بالكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة الفاشلين دراسياً، مجلة أماراباك تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، 7 (22)، 174 – 151.

22. مجمع اللغة العربية.(2002). المعجم الوجيز، الهيئة المصرية العامة لشئون المطابع الأميرية: القاهرة.

23. المطيري، معصومة.(2005). الصحة النفسية مفهومها اضطراباتها، عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

24. المقصود، أماني.(2010). مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والمراهقين (دليل المقياس)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

25. المساعيد، أصلان.(2011). التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانة)، 19 (1)، 669 – 707.

26. نشواتي، عبد المجيد.(2002). علم النفس التربوي، ط9، بيروت: مؤسسة الرسالة ناشرون.

27. يعقوب، نافذ.(2012). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة(المملكة العربية السعودية)، مجلة العلوم التربوية والنفسية– البحرين، 13(3)، 71–98.

28. اليوسف، رامي.(2010). علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيقات الصفية، حائل: دار الأندلس للطباعة والنشر.

ثانياً: المراجع الأجنبيّة:

1. *Arif, H. & Noor, S. and Muneer, S.(2014). Academic Procrastination among Male and Female University and College Students, FWU Journal of Social Sciences, 8(2), 65-70.*

2. *Bandura, Albert (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman. ISBN 978-0-7167-2850-4. ISBN 0-7167-2850-8.*

3. *Boyraz, S. & Ocak, G .(2016). Examination of the Relation between Academic Procrastination and Time Management Skills of Undergraduate Students in Terms of Some Variables, Journal of Education and Training Studies, 4(5), 79-81.*

4. *Diane. L. (2003). Student self efficacy in College Science: An Investigation of Gender. Age and Achievement: http//www. uwstout,edu/lib/thesis/2003wittrosed.pdf.*

5. *Ebadi, S& Shakoorzadeh, R . (2015). Investigation of academic procrastination prevalence and its relationship with academic self-Regulation and achievement motivation among high-school students in tehran city, Canadian Center of Science and Education, 8(10), 193-199.*

6. *Chang, H.(2014). Perfectionism, Anxiety, and Academic Procrastination; The role of Intrinsic and Extrinsic Motivation in College Students, A Thesis Presented to the Faculty of California State University, California State University, San Bernardino CSUSB Scholar Works.*

7. *Cohen,J.(1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, E2.*

8. *Jacobs, D.(2014). Breaking the Perfectionism- Procrastination Infinite Loop. Web Standards Sherpa, Issue No 29, May.*

9. *Jahanian, R. and Mahjobi. S. (2013). The relationship between self-efficacy and academic achievement, Middle East Journal of Scientific Research, 15 (7), 1021-1029.*

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

11. *Mc Coach, B & Colbert, R (2010): Factors underlying the collective teacher Efficacy scale and their Mediating Role in the Effect Of socio economic status 43.*

12. *Ozer, B, & Ferrari,J, R.(2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. Individual Differences Research, 9(1), 33-40.*

13. *Senecal,C & Koestner, R & Vallerand,R.J. (1995). Self-regulation and academic procrastination, The Journal of Social Psychology, 135(5), 607-619.*

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

15. *Stralnieks, R.(2003). The Relationship of Students domain Specific Self – Concepts and Self – Efficacy to Academic Performance. Psychology Cognitive, Dissertation Abstracts International, 65 (10), 525 – 543.*

16. *Tuckman, B. W,(1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. Educational and Psychological Measurement, 51, 473-480.*

17. *Waqar, S. & Shafiq, S. & Hasan, S.(2016). Impact of Procrastination and Academic Motivation on Academic Self- efficacy among University Students, IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS), 21(6), 7-13.*

18. *Wesley, J. (2002). A study of academic achievement, attitude, motivation, general self- efficacy, and selected demographic characteristics of community college. Unpublished doctoral dissertation the university of Mississippi.*