برنامج تدريبي للحد من التسويف الأكاديمي وأثره في التوجهات الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة

د. مروة مختار بغدادي *

أولا : مقدمة الدراسة

إن لكل طالب هدف يسعى إليه، وهذا الهدف يتطلب العمل المستمر والسعي من أجل تحقيقه، ويختلف الطلاب في طرق إتمام وإنجاز هذا الهدف؛ فمنهم من يحاول إنجازه بشكل فوري، ومنهم من يتباطأ ويؤجل أو يرجئ تحقيقه. فالتأجيل العرضي للمهام أو التكليفات هو أمر مقبول عندما تحدث ظروف غير متوقعة مما يتطلب بعض التغيرات في خطط عملهم، بينما يؤجل بعض الطلاب باستمرار إكمال مهماتهم والذي ربما يجعلهم يشعرون بالذنب نتيجة لتبديدهم الوقت وفقدانهم للفرص (Jackson, Weiss, Lundquist & Hooper, 2001; Ferrari, Mason & Hammer, 2006)، وهذا التأجيل المستمر هو أمر مُشكل ويسمى التسويف الأكاديمي Academic Procrastination، والذي يعتبر من العقبات التي تؤثر على النجاح والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

والتسويف الأكاديمي هو تأجيل الطلاب لمهامهم الدراسية حتى اللحظة الأخيرة، وعدم البدء في أو إنهاء التكليفات المطلوبة خلال الإطار الزمني المحدد على الرغم من توقع النتائج السلبية المترتبة على ذلك التأجيل (Hussain & Sultan, 2010; Kalia & Yadav, 2014).

* مدرس علم النفس التعليمي-كلية التربية-جامعة بني سويف

وهو التناقض بين النية والعمل في تنفيذ المهام الأكاديمية (Urdan & Midgley ;2001; Sheeran, 2002; Kotler, 2009, p. 99) ويتضمن التسويف تأخير البدء في مهمة ما حتى يشعر الطالب بعدم الارتياح بسبب عدم أداء النشاط في وقت مبكر، فيكون عليه أن يؤدي نشاطاً معيناً، ولكنه يفشل في أن يحفز نفسه لأداء هذا النشاط في إطار وقت محدد (Wieber & Gollwitzer, 2010, p. 188; Corkin, Yu & Lindt, 2011)

ويعكس النظر لمعدلات انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الحجم الهائل لهذه الظاهرة، والذي يزداد لديهم بمرور الوقت أثناء الفصول الدراسية (Howell, Watson, Powell & Buro, 2006; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008). حيث يؤكد "داي ومنسنك وأوسيوليفان" (Day, Mensink & O'Sullivan, 2000) أن نسبة المسوفين من طلاب الجامعة تصل إلى ٥٠%. بينما وصلت إلى٧٠% في بحث "فيراري وتيس" (Ferarry & Tice, 2000). وأكدت نتائج بحث "أونويجلوزي" Onwueglouzie (2004) أن حوالي من ٤٠% إلى ٦٠% من طلاب الجامعة يسوفون في كتابة الأبحاث، والاستعداد للامتحان، وتكليفات القراءة. ووجد "مون وإيلينجورث" (Moon & Illingworth, 2005) عند قياسه للتسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة في أوقات مختلفة من العام الدراسي أنه يزداد لدى الطلاب في منتصف الفصل الدراسي مقارنة ببدايته ونهايته. كما تشير نتائج دراسة "ستيل"(Steel, 2007) أن من ٥٠% إلى ٩٥% من الطلاب يسوفون، وأن ٩٥% من المسوفين يرغبون في التقليل من ذلك التسويف. ويؤكد "أوزر وديمر وفيراري" (Ozer, Demir & Ferrari, 2009) أنها تصل إلى ٥٢%، ووجد "كلاسن وكوزوكو" Klassen & Kuzucu (2009) أن ٨٣% من الطلاب يسوفون في أداء مهام وتكليفات الدراسة. ويرى "زاريك وستونبراكر" (Zarick &

(Stonebraker, 2009) أن ٤٢% من طلاب الجامعة يسوفون في المواعيد النهائية للمشروعات والمهام الأكاديمية المكلفون بها. كما وجد "كلاسن وأنج وشونج وكراوشوك وهيوان وونج ويو" (Klassen, Ang, Chong, Krawchuk, Huan, Wong & Yeo, 2010, p. 372) أن ٥٧% من طلاب الجامعة يسوفون ثلاث ساعات أو أكثر يومياً. ويزداد التسويف الأكاديمي لدى طلاب السنوات الأولى من الجامعة مقارنة بأقرانهم ممن في السنوات النهائية، وربما يرجع ذلك إلى أنه كلما تقدم الطالب في العمر كلما تمكن من التغلب على ميله للتسويف الأكاديمي، كما أن الطلاب في الصفوف الأولى– وخاصة في عامهم الجامعي الأول ينشغلون بالعلاقات والأنشطة الاجتماعية أكثر من انشغالهم بالمهام الأكاديمية وتكليفات الدراسة والاستذكار، ويوجد لدى الذكور والإناث بشكل متساو (Sepehrian & Lotf, 2011; Sharma & Kaur, 2011; Harrison, 2014). وتوصل "أوزر وفيراري" (Ozer & Ferrari, 2011) إلى أن التسويف أحد المشكلات التي تؤثر في الأداء الأكاديمي للطلاب، حيث قُدّر أن ٧٠ % منهم مسوِّفون في المهمات الأكاديمي. وفي بحث "معاوية أبو غزال" (٢٠١٢) وصلت نسبة المسوفين من طلاب الجامعة إلى ٢٥%.

ويتسم المسوفون بمستوى متدني من الدافعية والمثابرة، وسوء تنظيم وإدارة الوقت (Schouwenburg, 2004a, p. 199; Gargari, Sabouri & Norzad, 2011). ويصفهم "ستيل"(Steel, 2007) بالقابلية المرتفعة للتشتت، والتنظيم المنخفض للتعلم والسلوك، ودافعية الانجاز المتدنية، بجانب ما لديهم من فجوة بين النية والفعل.

وفي الوقت الذي لا زالت فيه القضايا المرتبطة بالإنجاز في مركز اهتمام دراسة الدافعية، ظهر اتجاه يتنافس مع الحاجة إلى الإنجاز والعزو السببي ويطلق عليه نظرية التوجهات الدافعية للإنجاز

(Locke & Latham, 2002; Wolters, 2004) ، والتي تفترض أن الطلاب ينهمكون في سلوكياتهم لأسباب أو أهداف معينة تقود وتوجه وتنظم جهودهم الأكاديمية، (Deemer, 2003). وأكثر الأهداف شيوعاً في نظرية التوجهات الدافعية للإنجاز هي أهداف الأداء والإتقان؛ فعندما يؤكد الطلاب على هدف الإتقان فإنهم يركزون على التعلم والتحسن الذاتي، وعندما يؤكدون على هدف الأداء فإنهم يهتمون بتوضيح قدراتهم بالنسبة للآخرين (John, Dennis & Herbert, 2001).

ومما تقدم يتضح مدى الانتشار الواسع لظاهرة التسويف الأكاديمي بين طلاب الجامعة، وما يترتب عله من آثار سلبية تنعكس على العملية التربوية بصورة عامة وعلى الطلاب بصورة خاصة؛ ومن هنا تظهر الحاجة لإجراء بحوث تعمل على الحد منها.

مشكلة البحث

يزداد انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الذين يواجهون ضغوطاً مستمرة بسبب مطالبتهم بتقديم أبحاث وتقارير أو الاستذكار للامتحانات، لذا قد يلجأ البعض منهم إلى تأجيل عمل هذه المهام حتى آخر لحظة، مما قد يؤدي إلى زيادة الضغوط الواقعة عليهم، فيؤثر ذلك على الجوانب التعليمية بل والنفسية لديهم. فعلى سبيل المثال؛ يؤدي الاستذكار المتأخر للاختبارات النهائية إلى درجات منخفضة، وتقديرات ضعيفة، ونتائج سلبية قد تصل للرسوب. لذا حظي التسويف الأكاديمي باهتمام متزايد من قبل الباحثين (Ferrari, O'Callaghan & Newbegin, 2005; Akinsola, Tella & Tella, 2007; Owens, Bowman & Dill, 2008; Deniz, Tras & Aydogan, 2009; Ozer, Demir & Ferrari, 2009; Klassen et al., 2010; Jiao, Daros-Voseles, Collins & Onwuegbuzie, 2011; Islak, 2011; Corkin, 2012; Stuart, 2013; Paola & Scoppa, 2014).

ويؤثر التسويف الأكاديمي بصورة سلبية على الطلاب انفعالياً ومعرفياً، ودافعيا؛ فمن الناحية الانفعالية يعاني الطلاب المسوفون من القلق والتوتر، وتدني تقدير الذات، والشعور بالذنب والندم، ونقص الكفاءة (فريح العنزي ومحمد الدغيم ، ٢٠٠٣؛ O'Brien, 2002; Rabin, Fogel & Nutter-Upham, 2011; Akca, 2012) كما يؤثر سلبياً على تقدير الذات (Ferrari, 2000, 185; Bui, 2007)، وكذلك على فاعلية الذات (Sirois, 2004; Jackson, 2012) كما يرتبط بالخوف من الفشل (Ferrari & Scher, 2000, 395; Carden, Bryant & Moss, 2004; Wang & Englander, 2010).

وتوصل بحث " ديازموراليس وكوهين وفيراري" (Diaz-Morales, Cohen & Ferrari, 2008, p. 554) إلي أن التسويف الأكاديمي يرتبط بسوء إدارة الوقت. كما يؤدي لضياع الفرص، وعدم استقرار العلاقات الاجتماعية وعدم المثابرة في انجاز المهام (Rosario, Costa, Nunez, Gonzalez-Pienda, Solano & Valle, 2009).

ومن الناحية المعرفية يرى كل من "فيراري وأوزر" و "ونج" (Farrari & Ozer, 2011; Wong, 2012) أن التسويف الأكاديمي يعد من أكثر المشكلات تحدياً للأداء الأكاديمي والتي تواجه الطلاب، ويترتب عليه العديد من الآثار السلبية، حيث يؤدي تأجيل القيام بالتكليفات الأكاديمية إلى تراكمها، (Alquda, Alsubhien & Alheilat, 2014)، فتتدنى دافعيتهم نحوها ويتعاملوا معها بلامبالاة (Dewitte & Schouwenburg, 2002, p. 472) ، ومن ثم يحصلوا على درجات منخفضة في الاختبارات التحصيلية مقارنة بأقرانهم غير المسوفين (Lakshminarayan, Potdar & Goud, 2012; Bezci & Sungur ,2013; Demeter & Davis, 2013; Balkis & Duru, 2014)

وفي علاقة التسويف الأكاديمي بالدافعية، بينت نتائج العديد من البحوث (Ferrari, 2004; Lee, 2005; Steel & Konig, 2006; Bui,

2007; Steel, 2007, 2011; Shrait & Abdullah, 2008; Kagan 2009; Rakes & Dunn, 2010; Gafni & Geri, 2010) وجود علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية. يظهر في عدم القدرة على تحديد الأهداف، أو استخدام الاستراتيجيات الملائمة لأداء المهمة المطلوبة، أو مراقبة التفكير وعمليات التعلم الأمر الذي يؤدي إلى تجنب البدء بالمهام أو عدم إكمالها (Spada, Hiou & Nikcevic, 2006; Deniz, 2006; Tuckman, 2007; Gropel & Steel, 2008; Balkis & Duru, 2009; 2010; Gendron, 2011; Klingsieck, 2013).

لذا أوصت العديد من البحوث بضرورة عمل برامج تدريبية للحد من التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة والذي بدوره قد يسهم في تنمية التوجهات الدافعية للطلاب (Morales, 2010; Olubusayo, 2010; Liu, 2010; Yavuz & Oznur, 2011; Hoppe, 2011; Mccloskey, 2011; Trezza, 2011; Wilson & Nguyen, 2012; Zeenath & Orcullo, 2012; Cao, 2012; Strunk, 2012; Azar, 2013; Balkis & Duru, 2014; Sudler, 2014)

وتؤكد نتائج العديد من البحوث (Binder, 2000; Pfister, 2002; Neenan, 2008; Kamphorst, 2011; Motiea & Heidarib, 2012; Scent & Boes, 2014; Paola & Scoppa, 2014) أهمية البرامج التدريبية وفعاليتها في الحد من التسويف الأكاديمي للطلاب. بما لذلك من تأثير على حياة الطلاب الجامعية بصورة عامة وطلبة كلية التربية بصورة خاصة، حيث يمرون في هذه المرحلة بعملية إعداد وصقل شخصياتهم بوصفهم معلمين ونماذج قدوة للتلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة، مما قد تنتقل الآثار السلبية للتسويف الأكاديمي وتدني التوجهات الدافعية للإنجاز. وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في التساؤلين الرئيسين التاليين:

السؤال الرئيسي الأول: ما فعالية برنامج تدريبي في الحد من التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟ وينبثق منه التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتسويف الأكاديمي؟

٢- هل توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي للتسويف الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية؟

٣- هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للتسويف الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية؟

السؤال الرئيسي الثاني: ما أثر الحد من التسويف الأكاديمي في التوجهات الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة؟ وينبثق منه التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)؟

٢- هل توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي للتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى المجموعة التجريبية؟

٣- هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى المجموعة التجريبية؟

أهداف البحث

تتفق أهداف البحث الحالي مع أهداف العلم؛ **الفهم والتفسير والتقويم**، حيث يهدف إلى إعداد برنامج تدريبي **وتقييمه** من خلال التعرف على فعاليته في الحد من التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، بالإضافة إلى التعرف على أثر ذلك في توجهاتهم الدافعية للإنجاز، والتعرف على بقاء أثر فعالية البرنامج التدريبي لدى طلاب المجموعة التجريبية، **ومناقشة وتفسير** هذه النتائج في ضوء البحوث السابقة.

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية للبحث الحالي في أنها تبحث في ظاهرة هامة لدى نسبة مرتفعة من طلاب الجامعة، وتؤثر بصورة كبيرة في كثير من المتغيرات النفسية والمعرفية لديهم، بجانب تأثيرها في إنجازهم الأكاديمي وتوجهاتهم الدافعية على حد سواء. وعلى الرغم من الآثار السلبية المتعددة للتسويف الأكاديمي على الطلاب، إلا أنه يلاحظ ندرة البحوث والدراسات التي تناولته. كما أن هذه المرحلة هامة وبالغة التأثير في حياة الطلاب الأكاديمية والمهنية المستقبلية. بجانب ما يسهم فيه البحث من إلقاء الضوء على التسويف الأكاديمي بمفهومه، والنظريات المفسرة له، والآثار المترتبة عليه، والحاجة الملحة لضرورة التدخل ببرامج تدريبية للحد منه، وكذلك بالنسبة للتوجهات الدافعية للإنجاز، بالإضافة إلى حداثة المتغيرين.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في إعداد برنامج تدريبي للحد من التسويف الأكاديمي للطلاب والذي قد يسهم في تعديل التوجهات الدافعية لديهم بما يسهم في التزامهم بأداء تكليفاتهم وتحملهم مسئولية المهام الدراسية المختلفة، بجانب تعريب مقياسين في البحث هما: مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس التوجهات الدافعية للإنجاز واللذان يعدا إضافة إلى التراث السيكولوجي.

مصطلحات البحث

البرنامج التدريبي

مجموعة من الأنشطة التدريبية صممت في ضوء أسس علمية وتربوية تقدم للطلاب، والتي تعمل على تزويدهم بالخبرات والمعلومات

والمفاهيم والاتجاهات ، بهدف مساعدتهم في الحد من التسويف الأكاديمي لديهم.

التسويف الأكاديمي

تأجيل الطالب البدء في المهام الأكاديمية أو إكمالها على الرغم من أهميتها حتى اللحظات الأخيرة بدون مبرر، وينتج عن ذلك التأجيل الشعور بالضيق، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي.

التوجهات الدافعية للإنجاز

هي أنماط دافعية متباينة تنشط عندما يتبنى الطالب هدفاً معيناً قد يكون داخلياً (أهداف إتقان) التي ينشد فيها زيادة كفاءته لفهم جديد أو التمكن منه وغالباً ما ترتبط بنتائج وأساليب تعلم إيجابية تشجعه على التركيز على التعلم والتحسن الذاتي وبذل الجهد، وقد يكون خارجياً (أهداف أداء)، التي ينشد فيها اكتساب الأحكام المفضلة لكفاءته أو تجنب الأحكام السلبية وغالباً ما ترتبط بنتائج وأساليب تعلم أقل إيجابية. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التوجهات الدافعية للانجاز المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري والبحوث السابقة

يتناول هذا الجزء من البحث مفهوم التسويف الأكاديمي، والنظريات المفسرة للتسويف الأكاديمي، مع تناول أبعاده وعرض لاستراتيجيات الحد منه، ثم عرض لمفهوم التوجهات الدافعية للانجاز، مع توضيح لأهداف الإتقان والأداء على حد سواء، ثم تناول أراء الباحثين لطبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية للانجاز.

مفهوم التسويف الأكاديمي

تجمع البحوث على أن التسويف يمكن أن يكون "تسويف يتعلق بالموقف" Situational Procrastination حيث يميل الأفراد للتسويف لتجنب القيام بالمهام التي يجبرون عليها أو الأعمال غير السارة، أو "التسويف كسمة" Trait Procrastination (Yavuz & Oznur, 2011,131)، والذي يرتبط بجوانب معينة من حياة الطالب ويحدث بالاعتماد على طبيعة وسياق المهمة (Yang & Tung, 2007 ; Odaci, 2011)، وتتعدد التعريفات التي تتناول التسويف الأكاديمي في أدبيات البحث لتتناول معظمها تأجيل أو تأخير المهمة، أو الهدف، أو القرار (Ferrari, 2001; Fritzsche, Young & Hickson, 2003)، ويتناول البعض الآخر تعريف التسويف الأكاديمي فيما يتعلق بالنواتج السلبية المرتبطة بالتعلم والعمليات المعرفية (DeRoma, Young, Mabrouk, Brannan, Hilleke & Johnson, 2003; Chu & Choi, 2005)، ويعرفه آخرون في ضوء عدم الالتزام بالإطار الزمني المحدد لإكمال المهام والتكليفات المطلوبة (Schouwenbury, 2004a; Lee, 2005).

ويُعرف التسويف الأكاديمي على أنه تأجيل البدء بالمهام الأكاديمية، فربما يكون لدي الطلاب النية للقيام بالتكليفات أو الأنشطة الأكاديمية خلال إطار زمني متوقع، وعلى الرغم من ذلك لا تتواجد لديهم الدافعية للقيام بذلك (Zhang & Zhang, 2007)، كما أن التسويف الأكاديمي يمكن أن يفهم بمعرفة أن الطالب يُفترض وربما يرغب في إكمال المهام الأكاديمية ولكنه يفشل في تنفيذها خلال الإطار الزمني المحدد أو المتوقع (Akinsola, Tella & Tella, 2007).

ونلاحظ أن التعريفات السابقة للتسويف الأكاديمي تركز على: عملية التأجيل أو الإرجاء الاختياري أو القصدي للمهام، وعدم وجود مبرر لهذا التأجيل، أن يترتب على التأجيل عدم انجاز المهام وعدم اتخاذ القرارات في الوقت المحدد، أهمية المهمة بالنسبة للفرد (من الناحية المعرفية)، والشعور بعدم الارتياح بسبب عدم أداء هذه المهمة في وقتها المحدد (مكون وجداني)، وأن يكون للتأجيل نتائج عكسية.

نظريات التسويف الأكاديمي

توجد العديد من النظريات التي تفسر التسويف الأكاديمي وتتناوله بالشرح والتوضيح، ويظهر ذلك في البحوث التي تتناول التسويف الأكاديمي والتي لا تنبثق من نظرية واحدة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

نموذج التوجه الدافعي: Motivational Orientation Model

يفسر هذا النموذج الذي قدمه "ديسي وريان " (Deci & Ryan, 1985, p. 27) التسويف على وفق الدافعية التي تحفز الطلاب لأداء مهام معينة، فالطلاب المسوفون تنقصهم الدافعية للقيام بالتكليفات الأكاديمية ومهام الدراسة، وحين يكلفوا بهذه الواجبات نراهم يؤجلون أدائها أو قد يشغلون أنفسهم في أشياء أخرى. ويتصف الطلاب المسوفون– وفق هذا النموذج– بالسلبية وعدم الرغبة في الانجاز، ويكمن سبب هذه الدافعية المنخفضة في المعتقدات التي تقف ورائها، فعندما يعتقد الطلاب بأنهم تنقصهم الكفاءة والقابلية لانجاز المهام، أو أنهم غير قادرين أو غير واثقين بجهدهم أو بذكائهم وطاقتهم فإنهم سرعان ما يتوقعون الفشل، ومن ثم تكون النتيجة ترك المهمة أو تأجيلها أو عدم انجازها بالصورة المطلوبة، إلا أن تحفيز الطلاب المسوفين بالعبارات التشجيعية والمكافآت الخارجية يمكن أن يحد من تلك السلوكيات

وتنشـــــطهم نحـــــو القيـــــام بواجبـــــاتهم المختلفـــــة (Steel, Brothen & Wambach, 2001, p. 100).

نموذج فاعلية الذات: Self-Efficacy Model

قدم "باندورا" هذا النموذج، وأكد أن التسويف يتعلق بالكفاءة الذاتية للطلاب، والتي عرفها بمعتقداتهم المتعلقة بقدراتهم الخاصة في إظهار سلوكيات ناجحة في مواقف معينة. لذلك فإن هذه المعتقدات مهمة –وفق هذا النموذج – لانجاز الطالب للمهام المطلوبة وتحدي الصعوبات التي تواجهه وقدرته على تغيير سلوكه بما يلائم مختلف هذه المهام، فإذا كانت كفاءة الطالب الذاتية عالية يكون سلوكه داعم لانجاز واجباته، في حين إذا كانت فاعليته الذاتية متدنية فإنه سوف يتجنب أداء المهام والتكليفات (Bandura, 1995, p. 12). ووفق هذا النموذج، يكون الطلاب ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة أكثر حماساً لأداء المهام الدراسية، بينما يتهرب الطلاب من ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة من أداء واجباتهم ويؤجلونها لاعتقادهم بأن قدراتهم غير كافية لإنجاز مهامهم في الوقت المطلوب (Chu & Choi, 2005, p. 252).

نظرية التنظيم الذاتي: Self-Regulation Theory

يعد التسويف قصور في التنظيم الذاتي (DeRoma et al., 2003) ، حيث تفسره العديد من البحوث على أنه فشل في التنظيم الذاتي (Dietz, Hofer & Fries, 2007; Howell & Watson, 2007; Steel, 2007). ويشير التنظيم الذاتي إلى قدرة الطالب على التحكم في أفكاره، وانفعالاته، ودوافعـــــه، وأدائـــــه المهـــــام وفـــــق معـــــايير محـــــددة (Vohs & Baumeister, 2004, p. 8). وحينما يكون القصور في سلوكيات التنظيم الذاتي؛ كتحديد الهدف والإستراتيجية المستخدمة ومراقبة التفكير وعمليات التعلم يؤدي ذلك إلى تجنب المهمة أو عدم إتمامها، وتتحدد خصائص فشل التنظيم الذاتي في التسويف الأكاديمي في تدني

التحكم في الذات، ونقص التنظيم الذاتي، وقصور في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وقصور مهارة إدارة الوقت، وتدني التنظيم الانفعالي، وعدم المثابرة في تنفيذ المهام والتكليفات المطلوبة، والقابلية المرتفعة لتشتت الانتباه، وعدم القدرة على تحقيق الأهداف أو وضع أولويات، وتدني الدافعية للانجاز، وقصور الإعداد والتقييم غير الدقيق للمهمة (Van Eerde,2000; Schouwenburg, 2002).

نظرية الاختيار المنطقي للتسويف

Rational Choice Theory of Procrastination

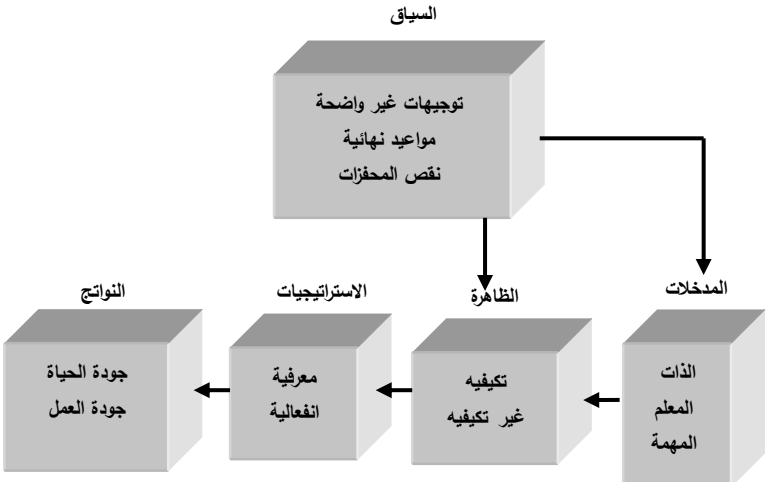
وفقاً لنظرية الاختيار المنطقي للتسويف، يرى "زاريك وستونبراكر" (Zarick & Stonebraker, 2009) أن الطلاب يختاروا التسويف عندما تكون الفوائد التي يتوقعوا الحصول عليها الآن من التأجيل – كوقت فراغ أكثر، وتجنب المهام غير السارة، وغيرها – يفوق التكاليف المستقبلية المتوقعة كالقلق، والتوتر، وانخفاض جودة العمل، وعدم الوفاء بالمواعيد النهائية. ويتشابه هذا التفسير مع تفسير التكلفة–الفائدة للتسويف، والذي أكد فيه "سكوينبيرج" (Schouwenburg,2004b, p. 12) أن المكافآت المستقبلية تُخفض في مقابل المكافآت الآنية. ويؤكد كل من "ديوت وسكوينبيرج" و "فيراري وآخرون" (DeWitte & Schouwenberg, 2002, 471; Ferrari et al., 2006, 29) أنه عند اقتراب وقت المكافآت البعيدة تزداد قيمتها المدركة، ويتوصل لها الطلاب المسوفون – ولكن بعد فوات الأوان.

النموذج الخماسي للتسويف الأكاديمي

AcademicProcrastination Five Model

قام "سكراو ووادكينز وأولافسون" (Schraw, Wadkins & Olafson, 2007) ببناء نموذج خماسي للتسويف

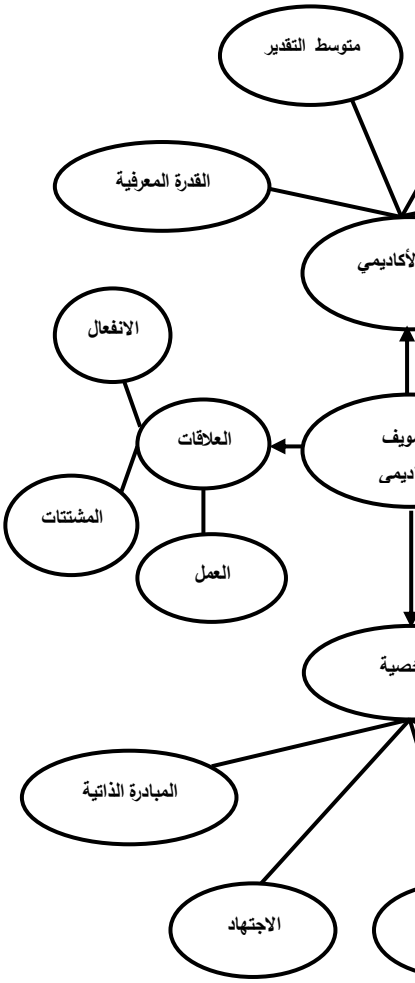
الأكاديمي يتكون من: (١) السياق والظروفContext and Conditions، (٢) المـــــــدخلات Antecedents، (٣) الظـــــــاهرة Phenomenon، (٤) الاســـتراتيجيات المســـتخدمة Strategies Used، (٥) النـــواتج Consequences (شكل ١)، وترتبط هذه الأبعاد– في المقابل– بالظروف التـي تـؤثر علـى قـدر ونمـط التسـويف، بالإضـافة إلـى تأثيرهـا علـى الميكانيزمات المعرفية والانفعالية للطلاب. ويتلخص النموذج في خمسة محاور رئيسية؛ أولها: أن التسويف ظاهرة عامة توجد لدى جميع الطلاب بدرجات متفاوتة، وقد يكون بأقصى درجاته لدى البعض منهم، وثانيها: أن الأفراد يسوفون لتعودهم على التسويف في أداء المهام والتكليفات التي لا يرغبون فـي القيـام بهـا، وثالثهـا: أن الحـد الـذي يُسـوف إليـه طـلاب الجامعـة يعتمـد علـى العديـد مـن العوامـل – لـيس بالضـرورة أن يسـبب أحدها التسويف عند أخذه في الاعتبار بشكل منفصل، ورابعها: أن جميع الطـلاب يسـتخدمون اسـتراتيجيات معرفيـة وانفعاليـة عنـدما يقومـون بالتسويف الأكـاديمي، وخامسـها: أن التسـويف يـؤدي لنتـائج سـلبية تـؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب وعلى مستقبلهم بشكل عام.



شكل (١) النموذج الخماسي للتسويف الأكاديمي نقلاً عن (Schraw et al., 2007)

عوامل (أبعاد) التسويف الأكاديمي

توصل (Mccloskey, 2011) إلى شبكة علاقات ترابطية للتسويف الأكاديمي؛ يرتبط فيها بأربعة عوامل أساسية حددها في: (١) الأداء الأكاديمي Academic Performance ويتضمن مهارات إدارة الوقت Time Management Skills، والدافعية Motivation، والمعدل التراكمي Grade Point Average، والقدرات المعرفية Cognitive Ability، (٢) تقدير الذات Self Esteem ويتضمن الخوف من الفشل Fear of Failure، والكمالية Perfectionism، والاكتئاب Depression، (٣) الشخصية Personality وتتضمن القلقAnxiety، والكسلLaziness، والمبادرات الذاتية Person Initiative والاجتهاد Conscientiousness، (٤) العلاقات Relationships وتتضمن المشتتات Distractions، والعمل Work، والانفعال Affect (**شكل ٢**).



شكل (٢) شبكة العلاقات الترابطية للتسويف الأكاديمي نقلاً عن (Mccloskey, 2011)

وفي ضوء شبكة العلاقات الترابطية للتسويف الأكاديمي خلصت العديد من البحوث إلى وجود ستة أبعاد للتسويف الأكاديمي تصف خصائص المسوفين أكاديمياً وهي؛ المعتقدات الخاطئة عن القدرات، ومشتتات الانتباه، والعوامل الاجتماعية، وسوء إدارة الوقت، ونقص المبادرة الذاتية، والكسل. وفيما يلي توضيح لكل منها:

أولاً: المعتقدات الخاطئة عن القدرات

يبرر الطلاب المسوفون أكاديمياً تأجيلهم للمهام والتكليفات الأكاديمية المطلوبة منهم بقدرتهم على العمل تحت الضغوط

(Wohl, Pychyl & Bennett, 2010)، لذا يتضمن أحد أبعاد التسويف الأكاديمي المعتقدات الخاطئة عن القدرة على العمل تحت تأثير الضغوط، أو كما يطلق عليها البحث عن الشعور Sensation Seeking (Steel, 2010)؛ أي يطلب المسوفون العمل تحت ضغط. وينظر إليها "سوكولوسكا" (Sokolowska, 2009) من جانب آخر على أنها مفهوم الذات الذي يضعه الطالب المسوف أكاديمياً لنفسه على أنه فاعل أو غير فاعل أكاديمياً، وكلما زاد اعتقاده بالفاعلية زاد تسويفه للمهام لثقته في قدراته ونظرته الايجابية لنفسه؛ مما يترتب عليه تدني أداؤه الأكاديمي.

ثانياً: مشتتات الانتباه

يتشتت الطلاب المسوفون أكاديمياً بصورة كبيرة عن المهام والتكليفات الدراسية بالأنشطة الترفيهية ومجالات التسلية والاستمتاع التي يضعوها على قمة أولوياتهم ويقدمونها على الالتزام بالمواعيد النهائية لتسليم التكليفات والمهام (DeWitte & Schouwenburg 2002, p. 485). وعندما يقارنوا بين قيمة الأنشطة المختلفة يميلوا للتقليل من قيمة المهام والتكليفات المستقبلية في مقابل الأنشطة الترفيهية الحالية، حيث يفضلوا الأنشطة التي تقدم المتعة الآنية عن القيام بالمهام ذات الفائدة المرجأة، وتزداد احتمالية التشتت عندما تكون المهمة صعبة أو غير مفضلة مما يؤدي بالطلاب إلى التسويف فيها، ويعد التشتت بمثابة "مخرج" في حال فشل الطالب في المهمة (Diaz-Morales & Ferrari, 2007; p. 893). ويواجه طلاب الجامعة اليوم العديد من المشتتات بصورة أكبر من ذي قبل؛ فلديهم الإنترنت بما فيه من البريد الالكتروني، ومواقع التواصل الاجتماعي (مثل: اليوتيوب، والفيس بوك، والشات، وسكيب) والتي توفر لهم سبل عديدة للتواصل والتسلية والترفيه (Uzun, Unal & Tokel, 2014)، وتؤكد العديد من البحوث

(Dewitte & Lens, 2000; Balkis, Duru, Bulus & Duru, 2006; Yavuz & Oznur, 2011, p. 130) أن الطلاب المسوفين لديهم قصور في الانتباه والتركيز على الاستذكار والاحتفاظ به أو القيام بالمهام والتكليفات المطلوبة، الأمر الذي يجعلهم ينتقلون –بغير هدف– من مهمة إلى أخرى، وغالبا ما يتشتتون عنها ليقوموا بأداء أية أنشطة أخرى.

ثالثاً: العوامل الاجتماعية

يميل الطلاب المسوفون إلى التغاضي عن المواعيد النهائية لتسليم التكليفات وأداء المهام الدراسية عندما يمرون بمواقف ضاغطة، حيث يفشلون في تنظيم سلوكياتهم تحت العديد من الظروف، ويمكن أن تحول العوامل الاجتماعية كالأصدقاء والأسرة دون الالتزام بالمواعيد النهائية للمهام الأكاديمي وتكليفات الدراسة ويكون الطالب أكثر عرضة للتسويف الأكاديمي(Klassen et al., 2008). فتزيد العوامل الاجتماعية من شعور الطالب بالإكراه على المهمة، ورغبته في تجنب القيام بها (Brownlow & Reasinger, 2000). ويميل الطلاب في هذه المرحلة العمرية إلى التفاعل الاجتماعي، وإقامة علاقات اجتماعية، وتخصيص وقت أكثر للأسرة والأصدقاء، وتفضيلهم على أداء المهام الخاصة بالدراسة والاستذكار سعياً نحو تحقيق مزيد من الاستقلالية والاعتماد على النفس، مما يؤدي لتأجيل الطلاب البدء في المهام أو عدم إتمامها في المواعيد المحددة مفضلين عليها التفاعل الاجتماعي والعوامل الاجتماعية (Schraw et al., 2007).

رابعاً: سوء إدارة الوقت

تعرف إدارة الوقت على أنها عملية وضع أولويات وجدولة الأنشطة، وتحديد الأهداف وتنظيم عمليات المهمة والتحكم المدرك في الوقت للتأكد من إتمام المهام في الوقت المحدد (Corkin, 2012). ويؤدي القصور في مهارات إدارة الوقت إلى التسويف في أداء المهام والتكليفات، ونسيان

الانتقال من أداء تكليف لآخر، وكذلك التأجيل غير المتعمد للاستذكار حتى اللحظة الأخيرة، أو العمل في مهام أخرى أو أداء أنشطة أقل أهمية بدلاً من العمل الأكاديمي، ليجد الطالب نفسه يسوف لقصور قدرته على إدارة وقته بفعالية (Sokolowska, 2009, p. 18). لذا يؤكد "علي عبد الرحيم صالح وزينة على صالح" (٢٠١٣) أن التسويف الأكاديمي يرتبط بالقصور في مهارات إدارة الوقت.

خامساً: نقص المبادرة الذاتية

يحدث التسويف ليس فقط بسبب عوامل اجتماعية أو عوامل تتعلق بسياق الموقف، ولكن أيضاً بسبب عوامل شخصية كالمبادرة؛ وهي استعداد أو قدرة عامة لبدء أو تنفيذ المهام بدافعية. وإذا افتقد الطلاب للمبادرة فلن يكون لديهم دافع لإنهاء المهام والتكليفات في الوقت المحدد، ومن ثم كلما زادت مبادرة الطالب الذاتية كلما كان أقل تسويفاً، وكلما قلت كان مسوفاً بشكل كبير (Carden et al., 2004). ويؤثر الخوف من الفشل على المبادرة الذاتية للطالب، وتقل دافعيته وحماسته لإنهاء المهام (Ackerman & Gross, 2005; Burka & Yuen, 2008, p. 36; Steel, 2010, p. 929)

سادساً: الكسل

الكسل هو الميل لتجنب العمل حتى في حالة القدرة البدنية أو الجسمية على القيام به، فعندما يتجنب الطالب المهام الأكاديمية أو التكليفات الدراسية فإنه بذلك يؤجلها جميعاً حتى نهاية الفصل الدراسي، ومن ثم تكون لديه درجة من الكسل تدفعه للتسويف الأكاديمي في بدء وإكمال تلك المهام والالتزام بالمواعيد النهائية المحددة لها، لذا يتضمن التسويف الأكاديمي الميل لتجنب قدر كبير من العمل الدراسي بسبب الكسل (Yavuz & Oznur, 2011, p. 132; Corkin, 2012). حيث تصل

نسبة الطلاب المسوفين بسبب الكسل ٤٠% من إجمالي الطلاب المسوفين، ويفسر الكسل ١٨% من التباين في التسويف الأكاديمي مقارنة بالعوامل الأخرى (Schraw et al., 2007). كما وجد " كاشجال وهانسن ونوتر"(Kachgal, Hansen & Nutter, 2001) أن ٧٨% من المسوفين أكدوا أن الكسل كان سبب تسويفهم في المهام.

استراتيجيات الحد من التسويف الأكاديمي

يتطلب الحد من التسويف الأكاديمي الوعي به وتحديد أسبابه، ووضع أولويات للمهام في قوائم عمل، والتخطيط الجيد لتنفيذ الأهداف، وتقسيمها على مراحل خلال أطر زمنية، وتوصل العديد من الباحثين (Hooft, Born, Taris, Van Eerde & Blonk, 2005; Gollwitzer & Sheeran, 2006; Diaz-Morales & Ferrari, 2007; Olubusayo, 2010; Argiropoulou, Anastasia & Petros, 2010; Stroud, 2010; Wieber & Gollwitzer, 2010; MacIntosh, 2010; White, 2010; Yavuz & Oznur, 2011; Yeganeh, 2013) إلى مجموعة من الاستراتيجيات التي من شأنها الحد من التسويف الأكاديمي قائمة على سد الفجوة بين النية والفعل (العمل)، والتي تعد جوهر التسويف الأكاديمي وتلك الاستراتيجيات هي:

١- الشعور بالحاجة لبذل الجهد والعمل
Sense of Need for Effort and Act

يرتبط بهذه الإستراتيجية بحث تأجيل المهام الأكاديمية والرغبة في القيام بها، ونقص توقعات القيام بالمهام على الوجه الأكمل والبدء بعمل المهام الأكاديمية في الحال، واستبدال اليأس بالأمل والتفاؤل، وأن يصبح الطالب فاعلاً (منتجاً) بدلاً من أن يكون اتكالياً وناقداً، والتصرف بمنطقية ورفع مستوى المعرفة والمهارات اللازمة لأداء المهام بصورة صحيحة بدلاً من الاهتمام بالمتطلبات والرغبات المرتفعة (المعوقة)، وعدم التأجيل في تنفيذ المهام لتفادي المشكلات اللاحقة، والتوصل

لأسباب تفسر التأجيل في تنفيذ المهام، ومحاولة التعرف على نقاط القوة وتعزيزها، ومحاولة الحد من القلق عن طريق تقوية الإرادة والثقة بالنفس، وتعزيز الشعور بالشجاعة والمثابرة في القيام بالمهام والتكليفات، واعتبار تنفيذ التكليفات في الموعد المحدد هدف ممتاز ومرغوب فيه، وتخصيص وقت أطول للاستذكار والدراسة، وتجنب عزو الفشل في أداء التكليفات للآخرين، وتعزيز الشعور بالقدرة على التغلب على المشكلات، وبذل المزيد من الجهد في القيام بالتكليفات، بغض النظر عن تفضيلها أو عدمه، وترك العادات المشتتة واكتساب عادات ايجابية جديدة، وتعزيز الشعور بأن المحاولة مهمة وليس بالضرورة عمل التكليفات بسرعة.

٢- التخطيط وإدارة الوقت Planning and Time Management

تشمل هذه الإستراتيجية تحديد الأهداف ووضع قائمة بالتكليفات المطلوبة وترتيب أولويتها وفق الأهمية، والإعداد لأدائها في الوقت المحدد، والتركيز على الأهداف الرئيسية ثم الأهداف الفرعية، والقيام بتكليف واحد فقط في وقت واحد وعدم أداء أكثر من تكليف في ذات الوقت. كما تشمل فهم الوقت وحسن استغلاله، وتخصيص وقت أطول للقيام بالتكليفات الأكاديمية بانتظام، وزيادة وقت الاستذكار، والقيام بالتكليفات الصعبة أولاً، وتحديد وقت بعينه للبدء في الاستذكار والانتهاء منه، وتقسيم الوقت على التكليفات، وعمل التكليفات في وقت محدد.

٣- الثقة بالنفس Self-Confidence

وتشمل تقوية الإرادة والتغلب على الشعور بالقصور في أداء التكليفات، وتعزيز الشعور بالنجاح، حتى إذا لم يتم الانتهاء من العمل، وتجنب ومحاولة التغلب على الشعور بالسوء حتى عند الفشل في أداء التكليفات، واعتبار التكليفات ذات قيمة بالرغم من صعوبتها، والثقة، وزيادة العزيمة لعدم تأجيل المهام والتكليفات.

٤- مراقبة الذات والمنبهات Self-Monitors and Reminders

وتشمل توفير منبه لتحديد التكليفات الواجب أدائها، ووضع قائمة بالتكليفات المطلوبة، وطلب المساعدة من صديق أو أحد أفراد الأسرة للتذكير بأداء التكليفات وتسجيل التكليفات التي تم القيام بها في مفكرة أو كراسة خاصة بذلك.

٥- حث الذات على القيام بالتكليفات Induce Oneself to Do Homework

وتشمل تعزيز شعور الطالب بأنه يستطيع القيام بالتكليفات، وتعزيز الشعور بإمكانية التغلب على الإجهاد والتعب، والتغلب على الأوهام التي تؤدي لتأجيل أداء التكليفات ووضع ضغوط مؤقتة لأداء التكليفات.

٦- فنية التفصيل Detail Technology

وتشمل تقسيم المهام الأكاديمية لأجزاء صغيرة (الفتافيت والقطع أو الجزء والكل)، والتركيز على أداء المهام وأداء كل مهمة خطوة تلو الأخرى.

٧- الثواب والعقاب Reward and Punishment

ويشمل تصميم بطاقات تقييم للذات، وتحديد مكافأة لعدد ساعات الاستذكار (الخروج مع الأصدقاء، أو التنزه، أو الزيارات العائلية،... وغيرها) وعقوبة لعدد ساعات تأجيل أداء التكليف (تقليل التقدير أو الحرمان من أداء نشاط مفضل ....وغيرها).

مفهوم التوجهات الدافعية للإنجاز

تعرف التوجهات الدافعية بأنها القوة التي تدفع وتحفز الطالب لأداء الأنشطة الدراسية والمهام الأكاديمية المختلفة، وهي نوعان توجهات دافعية داخلية المصدر أو كما يُطلق عليها أهداف الإتقان، وتوجهات دافعية خارجية المصدر ويُطلق عليها أهداف الأداء

(Lepper, Corpus & Iyengar, 2005)، وفيما يلي عرض لهما بشيء من التفصيل:

١- أهداف الإتقان Mastery Goals

يشير "ميلنر" (Milner, 2001, p. 13) إلى أن توجهات هدف الإتقان تتمثل في الانهماك فى الأنشطة من أجل الشعور بالرضا الداخلي وتحقيق فهم أعمق للموضوع. كما يذكر "إليوت وثراش" (Elliot & Thrash, 2001) أن أهداف الإتقان تهتم باكتساب المعرفة وتحسين القدرة من أجل تحقيق الإتقان. ويشير "حافظ عبدالستار" (٢٠٠٣) إلى أنها تركز على إتقان مهارات التعلم وارتقاء الكفاءة المدركة عبر دافعية داخلية. وتوضح "هانم أبو الخير الشربينى" (٢٠٠٣) أنها تعنى إدراك الطلاب لخبرات التعلم باعتبارها فرصة لاكتساب المعرفة وإتقان المعلومات، ويحكم هؤلاء الطلاب على قدراتهم في ضوء مرجعية الذات أي يرون التمكن معياراً للذات. كما يعرفها "ذويج و ويبستر" (Zweig & Webster, 2004) بأنها التركيز على زيادة الكفاءة. ويشير "سيندى وكونراد " (Cindy & Koenraad, 2005) إلى أنها تركز على الإتقان والتعلم الذاتي، ويرى "سايدريديس" (Sideridis, 2006) أنها تركز على تحقيق نتائج إيجابية متعلقة بالمهمة كاكتساب مهارة أو كفاءة. كما يعرفها "أردن وسكونفلدر" (Urdan & Schoenfelder, 2006) على أنها الاهتمام بتطوير الكفاءة والمهارات، وتقيم في ضوء المعايير الداخلية.

٢- أهداف الأداء Performance Goals

يرى "إليوت وثراش" (Elliot & Thrash, 2001) أن أهداف الأداء تتمثل في إظهار القدرة في المهام من أجل الحصول على أحكام موجبة من الآخرين أو في تجنب إظهار نقص القدرة وبالتالي تجنب تقييمات الآخرين السلبية. ويشير "ميلنر" (Milner, 2001, p. 14) إلى أنها تتمثل

في الانهماك في نشاط معين من أجل الإرضاء الخارجي كالحصول على درجة عالية. وتعرفها "هانم أبو الخير الشربينى" (٢٠٠٣) بأنها إدراك الطلاب لخبرات التعلم باعتبارها فرصة للحصول على الدرجات المرتفعة والتفوق على الآخرين، ويحكم هؤلاء الطلاب على قدراتهم في ضوء المقارنة بالآخرين. كما يعرفها "ذويج ووبيستر" (Zweig & Webster, 2004) بأنها تركز على إظهار الكفاءة في ضوء محكات معيارية Normative Standards، ويشير "سيندي وكونراد" (Cindy & Koenraad, 2005) إلى أنها تركز على مقارنة أداء الشخص بأداء الآخرين.

نظرية التوجهات الدافعية للإنجاز

Motivational Orientations Theory

يعتبر كل من "نيكولز" (Nicholls, 1984, p. 12)، و"دويك" (Dweck, 1986)، و"دويك وليجيت" (Dweck & Leggett , 1988)، و"أميس وأرشر" (Ames & Archer, 1988) من أبرز رواد هذه النظرية التي ظهرت في نهاية السبعينات وبداية الثمانينات من القرن الماضي. وتفترض هذه النظرية أن الطلاب – تحت ظروف تعلم متنوعة – يوجهوا أنفسهم تجاه أهداف مختلفة؛ فمنهم من يرغب في فهم وإتقان محتوى المقرر، ومنهم من يرغب في الحصول على تقديرات أو درجات مرتفعة فقط، ومنهم من يرغب في الحصول على الاستحسان من قبل الزملاء والمدرسين والأسرة، ومنهم من يرغب في الظهور بأنه أفضل ممن حوله في الفصل، ومنهم من يرغب في تجنب بذل أي جهد (Locke & Latham, 2002)

كما يركز أصحاب هذه النظرية على اعتقاد الطلاب عن أنفسهم وعن المهام التي يقومون بها وأدائهم لها، فالأهداف التي يسعى إليها الأفراد تعطيهم إطاراً يفسرون من خلاله الأحداث ويستجيبون لها، وتؤدى

إلى أنماط مختلفة من المعرفة والسلوك والوجدان (نادية السيد الحسيني، ٢٠٠١). كما أنها تساعد الطلاب على التعلم بفاعلية، والاندماج في العديد من العمليات المعرفية والدافعية، واختيار استراتيجيات التعلم التي تؤثر على أدائهم للمهام الأكاديمية في مواقف التعلم المختلفة (مسعد ربيع عبد الله، ٢٠٠٣). فمثابرة الفرد وانهماكه في سلوكيات معينة ترتبط بمدى اعتقاده في أن هذه السلوكيات تؤدى إلى أهداف أو نواتج مرغوبة (Ryan & Deci, 2000).

العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية للإنجاز

تؤكد العديد من البحوث (Wolters, 2003; Chu & Choi, 2005; Wolters, Pintrich & Karabenick 2005; Howell & Buro, 2009; Seo, 2009; Choi & Moran, 2009; Simpson & Pychyl, 2009; Kamphorst, 2011; Strunk, 2012; Cao, 2012) أن هناك علاقة بين التسويف والتوجهات الدافعية للإنجاز، فالطلاب يكونوا فاعلين أكاديمياً وأقل تسويفاً عندما يكونوا مدفوعين للإنجاز، وينظر للتوجهات الدافعية على أنها الدافع للنجاح سواء كانت داخلية أو خارجية، فالطلاب ذوي التوجهات الدافعية الداخلية للإنجاز يميلون لأداء المهام والتكليفات الأكاديمية وعدم التسويف في القيام بها. كما يؤكد العديد من الباحثين (Balkis, 2006; Lekich, 2006; Steel & Konig, 2006; Steel, 2007; 2011; Rakes & Dunn, 2010) أن التوجهات الدافعية الداخلية تتضمن الاكتفاء الذاتي وتبني أهداف الإتقان، بينما تتطلب التوجهات الدافعية الخارجية بعض أشكال المكافأة أو التعزيز كما تتبنى أهداف الأداء. ويقرر الطلاب القيام بالمهام التي توفر الحصول على أكبر قدر من النواتج الايجابية، وكلما تأخر الحصول على تلك النواتج، كلما انخفضت الدافعية.

وفي بحث "لي" (Lee, 2005) عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والدافعية، أكدت النتائج أن الطلاب الذين لم يقوموا بتحديد أهداف واضحة كان لديهم تسويف أكاديمي مرتفع، فالطلاب المدفوعين داخلياً كانوا أقل تسويفاً، كما أن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والدافعية الخارجية تتنوع معتمدة على ما إذا كانت المهمة محددة ذاتياً أم لا. وربما يعد ذلك مؤشراً على أن التسويف الأكاديمي هو ميل سلوكي يرتبط بنقص الدافعية الداخلية. وحتى عندما يضع المسوفون أهداف محددة كانوا يظهرون توافق منخفض بين القول والفعل بمعنى أنهم لم يقوموا بتحقيق الأهداف وإتمام المهام والتكليفات المطلوبة، حيث يظهر المُسوفون تدني في الأنشطة الموجهة للهدف مما يؤدي إلى قصور في تحقيق الأهداف (Howell et al., 2006). كما كشفت نتائج بحث "شريت وعبدالله" (Shrait & Abdullah, 2008) والذي هدف إلى التعرف على علاقة التسويف الأكاديمي بالدافعية للإنجاز، عن فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي التسويف الأكاديمي في الدافعية للإنجاز لصالح منخفضي التسويف الأكاديمي.

وتؤكد نتائج بحث كل من "كونتي" و "أكرمان وجروس" (Conti, 2000; Ackerman & Gross, 2005) أن الطلاب ذوي التوجهات الدافعية الخارجية أكثر تسويفاً لمهام الدراسة والتكليفات الأكاديمية ممن تكون توجهاتهم الدافعية داخلية. ويركز ذوي التوجهات الدافعية الداخلية على إتقان المهمة، بينما يركز الطلاب ذوي التوجهات الدافعية الخارجية على أهداف الأداء والتحفيزات الخارجية والتي حين تقل يحدث التأجيل المتكرر لأداء التكليفات، ويصبح الطلاب أكثر تسويفاً (Eccles & Wigfield, 2002; Morford, 2008; Sokolowska, 2009; Kong, 2010; Erkan, 2011).

ويرى كل من "برونلو وريزنجر" و "شو وشوا" و "أكينسولا وتيلا وتيلا" (Brownlow & Reasinger, 2000; Chu & Choi ,2005; Akinsola, Tella & Tella, 2007) أنه عندما يكون الطلاب ذوي توجهات دافعية داخلية فإنهم يرغبون في أداء تكليفاتهم دون تحفيز خارجي، وعلى الرغم من ذلك يمكن أن تحد العوامل الخارجية كالمواعيد النهائية من التوجهات الدافعية الداخلية وتؤثر عليها سلبياً. ويؤكد "باي" (Bui, 2007) أن الطلاب منخفضي التسويف الأكاديمي يُدفعوا للعمل والأداء عندما توجد تهديدات تقييم، بينما تعوق تلك التهديدات الطلاب مرتفعي التسويف. وتؤكد نتائج بحث كل من "كاردن وآخرون" و "جافني وجيري" (Carden et al., 2004; Gafni & Geri, 2010) أن الطلاب المسوفين يمكن أن يُدفعوا لأداء المهام والتكليفات عن طريق أقرانهم، وعلى سبيل المثال إذا قام عدد كبير من الطلاب بإكمال مهامهم والتكليفات الأكاديمية المطلوبة منهم، فإن ذلك يدفع الطلاب المسوفون لتجنب التسويف.

كما هدف بحث "موتيا وهيداريب" (Motiea & Heidarib, 2012) إلى التعرف على فعالية حقيبة التنظيم الذاتي في الحد من التسويف الأكاديمي وتنمية الدافعية، واشتمل البرنامج على عشرة أنشطة؛ للتعريف بأسباب التسويف الأكاديمي، وكيفية تحديد الأهداف وتنظيم الدروس، واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لإدارة الوقت وتنظيم بيئة الدراسة، وأكدت النتائج فعالية الحقيبة في الحد من التسويف الأكاديمي وتنمية الدافعية. ويوصي "سكوينبيرج" (Schouwenburg, 2004a, p. 205) بأن البرامج التي تحد من التسويف الأكاديمي ينبغي أن تتضمن: (١) تحسين التنظيم الذاتي لتحديد الأهداف، ومراقبة التقدم، وإدارة الوقت، (٢) تنمية فاعلية الذات وتحفيز خبرات النجاح، (٣) الحفاظ على الهدف من المشتتات.

فروض البحث

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتسويف الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للتسويف الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للتسويف الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتوجهات الدافعية (الداخلية – الخارجية) لصالح المجموعة التجريبية.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للتوجهات الدافعية (الداخلية – الخارجية) لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للتوجهات الدافعية (الداخلية – الخارجية) لدى المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث

منهج البحث

تم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث؛ حيث تَمَّ الاعتماد على تصميم المجموعتين؛ المجموعة التجريبية والتي تم تعريضها للبرنامج، والمجموعة الضابطة والتي لم يتم تعريضها للبرنامج.

عينة البحث

اشتملت عينة البحث على (٦٠) طالب وطالبة بالفرقة الأولى شعبة التعليم العام بكلية التربية، جامعة بني سويف، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية وعددها (٣٠) طالب وطالبة (١٢طالب، و١٨ طالبة)، تعرضوا للبرنامج التدريبي ومتوسط أعمارهم (١٩.٣٦) عاماً، وانحراف معياري (٢.١٧) عاماً، ومجموعة ضابطة عددها (٣٠) طالب وطالبة (١٣طالب، و١٧ طالبة)، لم تتعرض للبرنامج ومتوسط أعمارهم (١٨.٩٣) عاماً، وانحراف معياري (١.٨٩) عاماً.

أدوات البحث: تم استخدام الأدوات التالية:

١- مقياس التسويف الأكاديمي: إعداد "ماكلوسكي" (Mccloskey, 2011) **وتعريب الباحثة ملحق (٢)**

اشتمل المقياس على (٢٥) عبارة موزعة على ستة أبعاد؛ البعد الأول هو الكسل Laziness ويشمل أربع عبارات (من ١إلى ٤)، والبعد الثاني هو المشتتات ويشمل أربع عبارات (من ٥ إلى ٨)، والبعد الثالث هو المعتقدات الخاطئة عن القدرات ويشمل أربع عبارات (من ٩ إلى ١٢)، والبعد الرابع هو سوء إدارة الوقت ويشمل خمس عبارات (من ١٣ إلى ١٧)، والبعد الخامس هو العوامل الاجتماعية ويشمل ثلاث عبارات (من ١٨ إلى ٢٠)، والبعد السادس هو نقص المبادرة الذاتية ويشمل خمس عبارات (من ٢١ إلى ٢٥).

ويحدد الطالب مدي انطباق العبارة عليه، حيث يختار استجابة واحدة من خمس استجابات (تنطبق عليّ بدرجة: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) تأخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب بالنسبة للعبارات الموجبة (مثل: أؤجل المهام الدراسية حتى اللحظة الأخيرة)، أما العبارات العكسية (مثل: عادة ما أحدد وقت لمراجعة وتصحيح التكليفات الدراسية) وهي (١، ٨، ١٢، ١٤، ٢٥) فيتم عكس

تقدير الدرجات فيها لتأخذ (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب. وبذلك تكون النهاية العظمى للمقياس (١٢٥) درجة، والنهاية الصغرى (٢٥) درجة، ويعتبر الطالب مسوفاً أكاديمياً كلما اقتربت درجته من الدرجة (١٢٥)، وغير مسوف أكاديمي كلما اقتربت درجته من (٢٥).

وتم عرض المقياس بصورته السابقة على مجموعة من المحكمين، والذين بلغ عددهم (٥) محكمين (ملحق ١)، للتأكد من السلامة اللغوية ومناسبة المقياس للطلاب، ومناسبة العبارات للأبعاد التي تنتمي إليها. وتراوحت نسب اتفاق المحكمين بالنسبة للسلامة اللغوية من (٨٠%) إلى (١٠٠%)، وبالنسبة لمناسبة المقياس للطلاب، ومناسبة العبارات للأبعاد التي تنتمي إليها (١٠٠%) لكل منها على حدا.

الصدق

قام مُعد المقياس بتقدير صدق المحك، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين هذا المقياس ومقياس التسويف لـ "توكمان" (Tuckman,1991) (٠.٨٥)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

وفي البحث الحالي تم استخدام صدق المحك حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الطلاب عينة البحث الاستطلاعية والتي اشتملت على (٣٢) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى بشعبة التعليم العام بكلية التربية جامعة بني سويف في هذا المقياس ودرجاتهم في نهاية الفصل الدراسي الأول (-٠.٦٧)، وهي قيمة سالبة ومرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

الثبات:

استخدم مُعد المقياس طريقة "ألفا كرونباخ" لتقدير ثبات المقياس، والذي بلغت قيمته (٠.٩٤)، وهي قيمة مرتفعة ويمكن الاعتماد عليها. وفي البحث الحالي تم استخدام طريقة "ألفا كرونباخ" لتقدير ثبات

المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، والذي بلغت قيمته (٠.٨٥)، (٠.٨٥)، (٠.٨٤)، (٠.٨٦)، (٠.٨٢)، (٠.٨٧)، للأبعاد: الكسل، والمشتتات، والمعتقدات حول القدرات، وإدارة الوقت، والعوامل الاجتماعية، والمبادرة الذاتية على الترتيب، وهي قيم مرتفعة ويمكن الاعتماد عليها.

٢- مقياس التوجهات الدافعية للانجاز إعداد "ليبر وآخرون" (Lepper et al., 2005) وتعريب الباحثة ملحق (٣)

يتكون المقياس من ٣٣ عبارة موزعة على بعدين أساسيين: البعد الأول هو الدافعية الداخلية ويتكون من ١٧ عبارة موزعة على ثلاثة عوامل فرعية هي: (١) التحدي Challenge ويتكون من ٦ عبارات تراوحت قيم تشبعاتها من ٠.٥٤ إلى ٠.٨٠، (٢) وحب الاستطلاع Curiosity ويتكون من ٦ عبارات، تراوحت قيم تشبعاتها من ٠.٤١ إلى ٠.٦٨، (٣) والإتقان Mastery ويتكون من ٥ عبارات؛ تراوحت قيم تشبعاتها من ٠.٤٧ إلى ٠.٦٢. وبلغت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا لهذا البعد ٠.٩٠ كما بلغت بطريقة إعادة التطبيق ٠.٧٤. والبعد الثاني هو الدافعية الخارجية ويتكون من ١٦ عبارة موزعة على ثلاثة عوامل فرعية هي: (١) العمل السهل Easy Work ويتكون من ٦ عبارات، تراوحت قيم تشبعاتها من ٠.٤١ إلى ٠.٧٣، (٢) ارضاء المعلم Pleasing Teacher ويتكون من ٤ عبارات، تراوحت قيم تشبعاتها من ٠.٣٣ إلى ٠.٨١، (٣) الاعتماد على المعلم Dependence on Teacher ويتكون من ٦ عبارات تراوحت قيم تشبعاتها من ٠.٥١ إلى ٠.٦٧، وبلغت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا لهذا البعد ٠.٧٨ وبلغت بطريقة إعادة التطبيق ٠.٧٧. كل عبارة من هذه العبارات يتم تصحيحها في ضوء مقياس "ليكرت" خماسي وهو أرفض بشدة – أرفض- محايد- موافق- موافق بشدة والتي تأخذ التقديرات ١-٢-٣-٤- ٥ على الترتيب.

وتم عرض المقياس بصورته السابقة على مجموعة من المحكمين، والذين بلغ عددهم (٥) محكمين (ملحق ١)، للتأكد من السلامة اللغوية ومناسبة المقياس للطلاب، ومناسبة العبارات للأبعاد التي تنتمي إليها. تراوحت نسب اتفاق المحكمين بالنسبة لكل من السلامة اللغوية ومناسبة المقياس للطلاب، ومناسبة العبارات للأبعاد التي تنتمي إليها من (٨٠%) إلى (١٠٠%).

الصدق

في البحث الحالي تم استخدام صدق المحك حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الطلاب عينة البحث الاستطلاعية والتي اشتملت على (٣٢) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى بالشعبة العامة بكلية التربية جامعة بني سويف في هذا المقياس ودرجاتهم في مقياس دافعية الانجاز لـ "صفاء الأعسر وإبراهيم قشقوش ومحمد سلامة" (١٩٨٣) (٠.٤٦) و (-٠.٣٩) للأبعاد التوجهات الداخلية والتوجهات الخارجية على الترتيب.

الثبات:

في البحث الحالي تم استخدام طريقة "ألفا كرونباخ" لتقدير ثبات المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، والذي بلغت قيمته (٠.٨٧)، (٠.٨٦)، (٠.٨١)، للأبعاد: التحدي، وحب الاستطلاع، والإتقان على الترتيب، و(٠.٨٨)، (٠.٨٤)، (٠.٨٩)، للأبعاد: العمل السهل، وإرضاء المعلم، والاعتماد على المعلم، على الترتيب، وهي قيم مرتفعة ويمكن الاعتماد عليها.

٣- البرنامج التدريبي إعداد الباحثة (ملحق ٤)

الأساس النظري للبرنامج

تم إعداد البرنامج التدريبي في ضوء النموذج الخماسي للتسويف الأكاديمي لـ "سكراو وآخرون" (Schraw et al., 2007) والذي يتضمن

خمسة مكونات هي: السياق والظروف، والمدخلات، والظاهرة، والاستراتيجيات المستخدمة، والنواتج.

مصادر اشتقاق البرنامج

تم إعداد البرنامج بأنشطته المختلفة في ضوء مجموعة من المراجع والمصادر التي تعد ذات صلة ببرنامج البحث الحالي ومناسبة لطلاب الجامعة وهي: (Ferrari, 1992; Ferrari & Emmons, 1995; Onwuegbuzie & Jiao, 2000; Sigall, Kruglanski & Fyock, 2000; Kachgal et al., 2001; Ariely & Wertenbroch, 2002; Zimmerman, 2002; Tuckman, Abry & Smith, 2002; Wolters, 2003 ; Van Eerde 2003; Steel & Konig, 2006; Steel, 2007, 2010; Gropel & Steel, 2008; Yeganeh, 2013; Scent & Boes, 2014; Paola & Scoppa, 2014).

الهدف العام للبرنامج

هدف البرنامج التدريبي إلى الحد من التسويف الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الأولى بالشعبة العامة بكلية التربية جامعة بني سويف.

محتوى البرنامج وأهدافه الإجرائية

تكون البرنامج من خمسة مراحل أساسية، تضمن كل منها عدداً من الأنشطة بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف الإجرائية والتي تسهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج، وفيما يلي عرض لمحتوى البرنامج:

المرحلة الأولى: الوعي بالتسويف:

اشتملت هذه المرحلة على ستة أنشطة، هدفت إلى تنمية وعي الطلاب بالتسويف الأكاديمي، من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

١. أن يتعرف الطلاب على مفهوم التسويف الأكاديمي.
٢. أن يحدد الطلاب الأسباب التي تدفعهم إلى التسويف الأكاديمي.
٣. أن يحدد الطلاب الحجج التي يستخدمونها لتبرير التسويف الأكاديمي.

٤. أن يحدد الطلاب الفنيات التي يستخدمونها عند قيامهم بالتسويف الأكاديمي .
٥. أن يتعرف الطلاب على النواتج والآثار السلبية المترتبة على التسويف الأكاديمي.

المرحلة الثانية: الكسل وإدارة الوقت

اشتملت هذه المرحلة على ستة أنشطة، هدفت إلى مساعدة الطلاب في التغلب على الكسل وتنمية مهارة إدارة الوقت لديهم، من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

١. أن يتعرف الطلاب على بعض العبارات الذاتية التأكيدية لمقاومة الكسل.
٢. أن يتعرف الطلاب على بعض الإجراءات العملية للحد من الكسل.
٣. أن يتعرف الطلاب على أهمية الوقت.
٤. أن يحدد الطلاب أهدافهم.
٥. أن يضع الطلاب أولويات لمهامهم وأهدافهم.
٦. أن يتعرف الطلاب على أنواع التخطيط الزمني.
٧. أن ينظم الطلاب أوقاتهم في جداول.
٨. أن يتعرف الطلاب على بعض استراتيجيات تحسين إدارة الوقت.
٩. أن يحدد الطلاب الآثار الناتجة عن إهدار الوقت وعدم استغلاله.

المرحلة الثالثة: المشتتات والعوامل الاجتماعية

اشتملت هذه المرحلة على خمسة أنشطة، هدفت إلى تنمية وعي الطلاب بمشتتات الانتباه والعوامل الاجتماعية المساعدة على التسويف الأكاديمي، وكيفية مقاومتها وسبل تحويلها لعوامل معينة على انجاز المهام والتكليفات، من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

١. أن يتعرف الطلاب على مشتتات الانتباه والعوامل الاجتماعية المساعدة على التسويف الأكاديمي.
٢. أن يتعرف الطلاب على بعض استراتيجيات تقليل المشتتات في بيئة الاستذكار.
٣. أن يتعرف الطلاب على بعض الإرشادات لاستخدام المشتتات والعوامل الاجتماعية في تحقيق الأهداف.
٤. أن يتعرف الطلاب على بعض الخطوات لمقاومة هدر "الإنترنت" للوقت.
٥. أن يتعرف الطلاب على الشروط الواجب توافرها في البيئة المساعدة على البقاء في المهمة.
٦. أن يتعرف الطلاب على سبل التغلب على المشتتات والعوامل الاجتماعية السلبية لبدأ العمل والإنتاج.

المرحلة الرابعة: المعتقدات عن القدرات والمبادرة الذاتية

اشتملت هذه المرحلة على ستة أنشطة، هدفت إلى تغيير معتقدات الطلاب السلبية عن قدراتهم وتحويلها لمعتقدات محفزة لانجاز المهام والتكليفات، بالإضافة إلى حث الطلاب على تقديم المزيد من المبادرات الذاتية للبدء بالعمل وعدم تأجيل المهام، من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

١. أن يتعرف الطلاب على بعض الاستراتيجيات المحفزة للذات.
٢. أن يتعرف الطلاب على بعض وسائل العقاب لردع الذات عن التسويف وتأجيل المهام.
٣. أن يحدد الطلاب أسلوب العقاب الذاتي الملائم لشخصياتهم والذي يحد من تأجيلهم المتكرر للتكليفات.
٤. أن يتعرف الطلاب على بعض أنماط حديث الذات السلبي والايجابي عند القيام بالمهام.

٥. أن يذكر الطلاب بعض الأمثلة لحديث الذات الداعم والموجه للهدف.
٦. أن يتعرف الطلاب على بعض إرشادات استخدام إستراتيجية العشرة الدافعة، واعتبارات العمل بها.
٧. أن يحدد الطلاب مدى فائدة إستراتيجية العشرة الدافعة بالنسبة لهم.
٨. أن يتعرف الطلاب على بعض أنماط المبادرات الذاتية التي تساعد في القيام بالمهام والتكليفات دون تسويف.
٩. أن يتعرف الطلاب على بعض أنماط المسوفين.
١٠. أن يحدد الطلاب بالدليل أي أنماط المسوفين هم.
١١. أن يذكر الطلاب الدروس المستفادة من قصص المسوفين الثلاثة.
١٢. أن يتعرف الطلاب على معادلة التسويف الأكاديمي.
١٣. أن يذكر الطلاب بعض وسائل تنمية المبادرة الذاتية لأداء المهام في ضوء معادلة التسويف الأكاديمي.

المرحلة الخامسة: مقاومة التسويف الأكاديمي

اشتملت هذه المرحلة على خمسة أنشطة، هدفت إلى توعية الطلاب بوسائل مقاومة واستراتيجيات للحد من التسويف الأكاديمي، من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

١. أن يتعرف الطلاب على بعض الإرشادات لإيجاد سبب شخصي للقيام بالمهام.
٢. أن يتعرف الطلاب على بعض وسائل المثابرة لتحقيق الأهداف.
٣. أن يتعرف الطلاب على إستراتيجية ألعاب العقل لمواجهة التسويف الأكاديمي.
٤. أن يكتب الطلاب مجموعة من الرسائل الإيجابية للذات تساعد على تنفيذ المهام.

٥. أن يتعرف الطلاب على عناصر روشتة علاج التسويف الأكاديمي.
٦. أن يكتب الطلاب لأنفسهم روشتة لعلاج تسويفهم لمهام الدراسة.
٧. أن يتعرف الطلاب على طريقة تحرير عقد عمل للمهام والتكليفات والتخلص من تسويفه لها.
٨. أن يدون الطلاب مشاعرهم، وسلوكياتهم، وأفكارهم أثناء تحريرهم للعقد الذاتي.
٩. أن يتعرف الطلاب على نموذج لخطة للتغلب على التسويف الأكاديمي.
١٠. أن يضع الطلاب مخطط للتغلب على التسويف.

الوسائل المستخدمة

في سبيل تحقيق هدف كل نشاط، تم استخدام العديد من الوسائل والأدوات، فقد تم استخدام: تدريبات خاصة بكل نشاط، ولوح من الورق المقوى، وأقلام رصاص وجاف، وأقلام ماركر، وبطاقات، وقصص للتسويف، وسبورة بيضاء، وجهاز عرض الشرائح وشفافيات، وجهاز عرض البيانات.

الفنيات المستخدمة

تم استخدام العديد من الفنيات والتي اعتمدت بصورة أساسية على الممارسة الموجهة (من قبل الباحثة)، والمقترنة (الطالب مع زميله أو الطالب مع الباحثة)، والمستقلة (الطالب بمفرده)، بالإضافة إلى التعزيز، والتغذية الراجعة، والعصف الذهني، والعمل في مجموعات، والعمل في أزواج، والملاحظة، والمناقشة والحوار.

تحكيم البرنامج

تم عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين والذين بلغ عددهم (٥) محكمين "ملحق (١)"، لإبداء الملاحظات حول البرنامج ومدى مناسبة أنشطته لطلاب الجامعة من حيث المحتوى والأهداف

ومدى ملائمة المحتوى للأهداف، وتم عمل ملاحظات السادة المحكمين والتي تمثلت في تعديل صياغة بعض الأهداف، وإعادة ترتيب بعض الأنشطة، ودمج لعدد آخر منها، واقتراح بعض الفنيات والوسائل المناسبة لطلاب الجامعة، وقد تم عمل جميع ملاحظات السادة المحكمين.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

تم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية، والتي تمثلت في اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة، وتمت جميع المعالجات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (22).

حدود البحث

تتحدد نتائج البحث الحالي بعينة البحث، كما تتحدد بالأدوات، وبالأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

خطوات السير في البحث

للإجابة عن أسئلة البحث تم المرور بالخطوات التالية:

١. جمع الأدبيات المرتبطة بموضوع البحث من إطار نظري وبحوث سابقة.
٢. تعريب مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس التوجهات الدافعية للإنجاز والتأكد من الصدق والثبات لهما، بالإضافة إلى إعداد البرنامج التدريبي.
٣. تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي، على ٥٢٧ طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولي، واختيار عينة البحث من الطلاب الحاصلين على أعلى درجات في مقياس التسويف الأكاديمي، حيث تم اختيار (٦٠) طالب وطالبة حصلوا على درجات تراوحت بين (٩٦) إلى (١٠٧)، بعد ترتيب الدرجات ترتيباً تنازلياً.

٤. تقسيم عينة البحث (ن=٦٠) إلى مجموعتين؛ تجريبية (ن=٣٠) وضابطة (ن=٣٠).

٥. التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث قبل تطبيق البرنامج في العمر الزمني، ومستوى التسويف الأكاديمي، والتوجهات الدافعية للإنجاز، على النحو التالي:

أولاً: التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في العمر الزمني

يوضح جدول (١) التالي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر الزمني (مقدرا بالسنوات).

جدول (١) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر الزمني (مقدراً بالسنوات)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	١٩.٣٢	٥.١٣	٠.١٣٥	غير دالة
الضابطة	٣٠	١٩.٥٠	٤.٩٩		

يتضح من جدول (١) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر الزمني.

ثانياً: التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في القياس القبلي للتسويف الأكاديمي

يوضح جدول (٢) التالي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للتسويف الأكاديمي بأبعاده المختلفة.

جدول (٢) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للتسويف الأكاديمي

التسويف الأكاديمي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
الكسل	التجريبية	٣٠	١٦.٧٦	١.٥٤	٠.٣٣٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٦.٩٠	١.٥٨		
المشتتات	التجريبية	٣٠	١٦.١٣	١.٥٩	٠.١٦١	غير دالة
	التجريبية	٣٠	١٦.٠٦	١.٦١		
المعتقدات الخاطئة حول القدرات	الضابطة	٣٠	١٧.٨٦	١.٦٣	٠.٢٣٧	غير دالة
	التجريبية	٣٠	١٧.٩٦	١.٦٢		
سوء إدارة الوقت	الضابطة	٣٠	٢٠.٧٠	٢.٣٩	٠.٤٤٦	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢٠.٩٦	٢.٢٣		
العوامل الاجتماعية	التجريبية	٣٠	١٤.٨٦	١.٤٧	٠.٩٣٣	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٤.٥٣	١.٢٧		
نقص المبادرات الذاتية	التجريبية	٣٠	٢١.٦٠	١.٢٢	٠.٧٦٢	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢١.٨٦	١.٤٧		

يتضح من جدول (٢) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للتسويف الأكاديمي بأبعاده المختلفة.

ثالثاً: التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في القياس القبلي للتوجهات الدافعية للإنجاز

يوضح جدول (٣) التالي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للتوجهات الدافعية للإنجاز بأبعادها المختلفة.

جدول (٣) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للتوجهات الدافعية للإنجاز

التوجهات الدافعية للإنجاز	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
التوجهات الدافعية الداخلية	التجريبية	٣٠	٤٢.٤٦	١.٨٧	٠.٦١٥	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٤٢.٧٣	١.٤٦		
التوجهات الدافعية الخارجية	التجريبية	٣٠	٦٩.٢٠	١.٤٢	٠.٩٣٦	غير دالة
	التجريبية	٣٠	٦٩.٥٣	١.٣٣		

يتضح من جدول (٣) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للتوجهات الدافعية للإنجاز بأبعادها المختلفة.

٦. تطبيق البرنامج التدريبي على طلاب المجموعة التجريبية في (٢٢) نشاط، بدأت من ٢٠١٤/١١/٣، واستمرت حتى ٢٠١٤/١٢/١٥ من العام الدراسي٢٠١٤/٢٠١٥، بواقع ثلاث أنشطة بتدريباتها أسبوعياً، تراوح زمن النشاط من (٥٠) إلى (٦٠) دقيقة، مع عدم تعريض المجموعة الضابطة لأي برنامج.

٧. تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس التوجهات الدافعية للإنجاز على مجموعتي البحث تطبيقاً بعدياً.

٨. تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس التوجهات الدافعية للإنجاز على المجموعة التجريبية بعد مرور ثلاثة أشهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج.

٩. جمع وتبويب البيانات ومعالجتها إحصائياً للتحقق من فروض البحث.

١٠. مناقشة وتفسير النتائج وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

نتائج البحث

أولاً: نتائج فعالية البرنامج في الحد من التسويف الأكاديمي

١- **نتائج الفرض الأول والذي ينص على:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتسويف الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات غير المرتبطة، ويوضح جدول (٤) التالي نتائج ذلك.

جدول (٤) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتسويف الأكاديمي

التسويف الأكاديمي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
الكسل	التجريبية	٣٠	٧.٩٦	١.٦٢	١٩.٠١	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١٥.٩٦	١.٦٢		
المشتتات	التجريبية	٣٠	٧.٣٣	١.٨٠	٢٠.٥٤	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١٦.١٦	١.٥١		
المعتقدات الخاطئة حول القدرات	الضابطة	٣٠	١٢.٠٣	١.١٨	١٦.٣٧	٠.٠١
	التجريبية	٣٠	١٧.٨٣	١.٥٣		
سوء إدارة الوقت	الضابطة	٣٠	١٣.٧٠	١.٩١	١١.٩٥	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٢٠.٤٠	٢.٤٠		
العوامل الاجتماعية	التجريبية	٣٠	٩.٧٦	٠.٨١	١٨.٤٢	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١٤.٧٣	١.٢٢		
نقص المبادرات الذاتية	التجريبية	٣٠	١٣.٩٣	٠.٨٢	٢٤.١٥	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١٧.٨٦	١.٥٠		

يتضح من جدول (٤) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتسويف الأكاديمي بأبعاده المختلفة لصالح المجموعة التجريبية.

٢- **نتائج الفرض الثاني والذي ينص على:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في التسويف الأكاديمي لصالح التطبيق البعدى. وللتحقق

من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة ويوضح جدول (٥) التالي نتائج ذلك.

جدول (٥) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتسويف الأكاديمي

التسويف الأكاديمي	التطبيق	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	"ت"	مستوى الدلالة
الكسل	قبلي	١٦.٧٦	٨.٨٠	٠.٧٦	٦٣.٣٢	٠.٠١
	بعدي	٧.٩٦				
المشتتات	قبلي	١٦.١٣	٨.٨٠	١.٣٩	٣٤.٤٤	٠.٠١
	بعدي	٧.٣٣				
المعتقدات الخاطئة حول القدرات	قبلي	١٧.٨٦	٥.٨٣	٢.٠٥	١٥.٥٦	٠.٠١
	بعدي	١٢.٠٣				
سوء إدارة الوقت	قبلي	٢٠.٧٠	٧.٠٠	٣.٢١	١١.٩٢	٠.٠١
	بعدي	١٣.٧٠				
العوامل الاجتماعية	قبلي	١٤.٨٦	٥.١٠	١.٧٦	١٥.٧٩	٠.٠١
	بعدي	٩.٧٦				
نقص المبادرات الذاتية	قبلي	٢١.٦٠	٧.٦٦	١.٢٤	٣٣.٨٣	٠.٠١
	بعدي	١٣.٩٣				

يتضح من جدول (٥) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في التسويف الأكاديمي بأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدى.

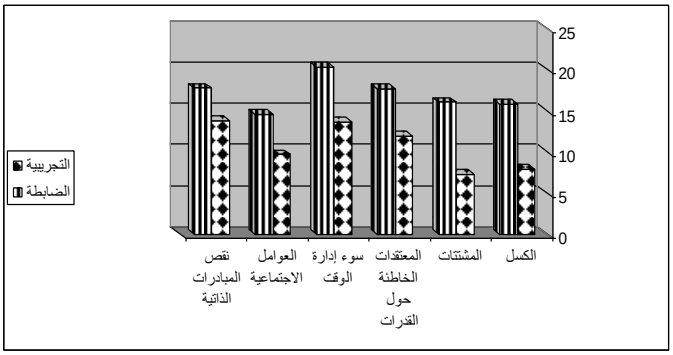
٣- **نتائج الفرض الثالث والذي ينص على** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتسويف الأكاديمي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة، ويوضح جدول (٦) التالي نتائج ذلك.

جدول (٦) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتسويف الأكاديمي

التسويف الأكاديمي	التطبيق	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	"ت"	مستوى الدلالة
الكسل	بعدي	٧.٩٦	٠.٠٣	٠.٨٩	٠.٢٠٥	غير دالة
	تتبعي	٧.٩٣				
المشتتات	بعدي	٧.٣٣	٠.٠٧	٠.٩٤	٠.٣٨٧	غير دالة
	تتبعي	٧.٤٠				
المعتقدات الخاطئة حول القدرات	بعدي	١٢.٠٣	٠.١٧	٠.٦٨	١.٣٤٥	غير دالة
	تتبعي	١٢.٢٠				
سوء إدارة الوقت	بعدي	١٣.٧٠	٠.٠٧	٠.٧٤	٠.٤٩٤	غير دالة
	تتبعي	١٣.٦٣				
العوامل الاجتماعية	بعدي	٩.٧٦	٠.١٠	٠.٣١	١.٧٩٥	غير دالة
	تتبعي	٩.٨٦				
نقص المبادرات الذاتية	بعدي	١٣.٩٣	٠.١٠	٠.٦١	٠.٩٠٢	غير دالة
	تتبعي	١٣.٨٣				

يتضح من جدول (٦) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتسويف الأكاديمي بأبعاده المختلفة.

بينت نتائج الفروض السابقة فعالية البرنامج التدريبي في الحد من التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتسويف الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق بين القياسين القبلي والبعدي للتسويف الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية وهذه الفروق كانت لصالح القياس البعدي. كما بينت النتائج وجود اثر لفعالية البرنامج اتضح في عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي للتسويف الأكاديمي بعد مرور ثلاثة أشهر من تطبيق البرنامج. ويوضح الشكل التالي متوسطات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للتسويف الأكاديمي.



شكل (٣) متوسطات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للتسويف الأكاديمي

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما أسهمت به أنشطة البرنامج من تنمية شعور الطلاب بالحاجة لبذل الجهد والعمل وعدم التأجيل في تنفيذ المهام لتفادي المشكلات اللاحقة، والتوصل لأسباب تفسر التأجيل في تنفيذ المهام، ومحاولة التعرف على نقاط القوة وتعزيزها، ومحاولة الحد من القلق عن طريق تقوية الإرادة والثقة بالنفس، وتعزيز المثابرة في القيام بالمهام والتكليفات، واعتبار تنفيذ التكليفات في الموعد المحدد هدف ممتاز ومرغوب فيه، وتخصيص وقت أطول للاستذكار والدراسة، وتجنب عزو الفشل في أداء التكليفات للآخرين، وتعزيز الشعور بالقدرة على التغلب على المشكلات، وبذل المزيد من الجهد في القيام بالتكليفات، وعمل التكليفات المطلوبة بغض النظر عن تفضيلها أو عدمه، واكتساب عادات ايجابية جديدة تعزز الشعور بأن المحاولة مهمة وليس بالضرورة عمل التكليفات بسرعة، وكذلك مراجعة الأهداف.

كما عملت أنشطة البرنامج على مساعدة الطلاب على تحديد الأهداف والتخطيط لأداء التكليفات، وترتيب أولويتها وفق الأهمية والقيمة والضرورة، والتخطيط والإعداد لأداء التكليفات في الوقت المحدد، والتركيز على الأهداف الرئيسية ثم الأهداف الفرعية، والقيام بتكليف واحد فقط في وقت واحد، وكذلك تحسين استغلال الطلاب للوقت وعدم إهدارهم له، وتخصيص وقت أطول لأداء التكليفات الأكاديمية بانتظام،

والقيام بالتكليفات الصعبة أولاً، وتحديد وقت معين للبدء في الاستذكار والانتهاء منه، وتوزيع الوقت على التكليفات، والقيام بالتكليفات الأكثر أهمية أولاً.

كما عملت أنشطة البرنامج على تعزيز الشعور بالنجاح، حتى إذا لم يتم الانتهاء من العمل، وتجنب ومحاولة التغلب على الشعور بالسوء حتى عند الفشل في أداء التكليفات، ومراقبة الذات وحث الذات على القيام بالتكليفات، وتعزيز الشعور بإمكانية التغلب على الإجهاد والتعب، والتغلب على الأوهام التي تؤدي لتأجيل أداء التكليفات ووضع ضغوط مؤقتة لأداء التكليفات، وتقسيم المهام الأكاديمية لأجزاء صغيرة (الفتافيت والقطع/ أو الجزء والكل)، والتركيز على أداء المهام وأداء كل مهمة خطوة تلو الأخرى، واستخدام أسلوب الثواب والعقاب وتصميم بطاقات تقييم للذات.

وهذا ما أكدت عليه نتائج العديد من البحوث (Sommer, 1990; Vacha & McBride, 1993; Onwuegbuzie & Jiao, 2000; Tullier, 2000; Binder, 2000; Kachgal et al., 2001; Tuckman, Abry & Smith, 2002; Van Eerde 2003; Onwuegbuzie, 2004; Steel, 2007; Alexander & Onwuegbuzie, 2007; Wang & Englander, 2010; Motiea & Heidarib, 2012; Yeganeh, 2013)

ويمكن تفسير هذه النتائج في أيضاً في ضوء الأنشطة والفنيات التي تم استخدامها في البرنامج التدريبي، والتي ساعدت الطلاب على زيادة وعيهم بالتسويف الأكاديمي وأسبابه، مما جعلهم يتجنبونه لآثاره النفسية والأكاديمية السلبية اللاحقة بهم، والمترتبة على تسويفهم لمهامهم وتكليفاتهم الأكاديمية. فقد ساعدت أنشطة البرنامج الطلاب على التغلب على الخوف من الفشل، ومواجهة المشكلات والصعاب الأكاديمية التي يمكن أن تواجههم، والذي أدى بدوره إلى عدم تأجيلهم للمهام أو التكليفات بغض النظر عن تفضيلهم لها أو عدمه وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل

من "بيك وآخرون" و "اريلي ويرتيرنبروك" (Beck et al., 2000; Ariely & Wertenbroch, 2002) من أن للتسويف الأكاديمي يحدث بسبب الخوف من الفشل وكره المهمة، فالأول يقود إلى درجة عالية من القلق وتدني مستوى احترام الذات ، بينما الثاني فانه يعكس تعبيرات ذاتية سلبية. وهذا ما ساعدت أنشطة البرنامج في التغلب عليه، بل وتغيير الحديث السلبي للذات إلى حديث موجه للهدف يقاوم الميل إلى تأجيل المهام والأنشطة الدراسية ويتفق هذا مع نتائج بحث "معاوية أبو غزال" (٢٠١٢) والتي أكدت على أن تعديل العبارات الذاتية السلبية يسهم ف الحد من التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

كما ساهمت الأنشطة في تنمية ثقة الطلاب بقدرتهم على انجاز ما يطلب منهم من مهام مما أدى إلى تقليل الضغوط عليهم ومستوى القلق، وزيادة تقديرهم لذاتهم. فقد أشار (Asikhia, 2010; Balkis, 2013) إلى أن التسويف الأكاديمي يرجع إلى الاعتقاد بعدم القدرة على إنجاز المهام، والمستويات المرتفعة من الضغط، وتدني تقدير الذات وضعف الفاعلية الذاتية. حيث يزداد التسويف الأكاديمي ببعض العوامل المرتبطة بالسياق والتي تحفز خوف الطلاب من الفشل، وقلق الاختبار، والشعور بعدم الكفاءة، والإكراه على المهمة (Ferrari & Tice, 2000; Deniz et al., 2009; Gropel & Piers, 2011).

كما ساهمت أنشطة البرنامج في التغلب على العوامل العقلية (حديث الطلاب السلبي لأنفسهم) والعوامل السلوكية (القيام بأقل المهام أولوية أولاً) والانفعالية (القيام بأنشطة للهروب من القلق والضغط المترتب على تأجيل المهام) وهذا ما أشار إليه (Knaus, 2000)، فقد ساعدت أنشطة البرنامج في توعية الطلاب بكيفية وضع أولويات لما يكلفون به من مهام وأنشطة دراسية بناء على أهميتها ودرجة إلحاحها، بجانب مساعدتهم في

تحديد أهدافهم بدقة وتقسيم الأهداف وفق جدول زمني، والالتزام به، بالإضافة إلى مواجهة المهام الصعبة والقيام بأنشطة محفزة لأدائها وموجهة للهدف.

وتتفق نتائج البحث مع ما توصل إليه (Zeenath & Orcullo, 2012) من أن مهارات إدارة الوقت، وتنظيم العمل، والمهارات المعرفية للدراسة تسهم في الحد من التسويف الأكاديمي. وكذلك مع ما أشار إليه (Steel, 2007) من أن فاعلية الذات، والتنظيم الذاتي من أقوى المنبأت بالتسويف الأكاديمي، وكل ذلك ساهمت أنشطة البرنامج في تنميته لدي طلاب المجموعة التجريبية. كما ساهمت أنشطة البرنامج في سد الفجوة بين النية والفعل (العمل) –والتي تعد جوهر التسويف الأكاديمي– بتحديد أسباب التسويف الأكاديمي، ووضع أولويات للمهام في قوائم عمل، والتخطيط الجيد لتنفيذ الأهداف، وتقسيم الأهداف على مهام مرحلية خلال أطر زمنية، وهذا ما أكدته نتائج العديد من البحوث (Blunt & Pychyl, 2005; Hooft et al., 2005; Gollwitzer & Sheeran, 2006; Jalali, 2006; Diaz-Morales & Ferrari, 2007; Klaseen & Kuzucu, 2009; Gafni & Geri, 2010; Stroud, 2010; Wieber & Gollwitzer, 2010; MacIntosh, 2010; White, 2010; Yavuz & Oznur, 2011; Sepehrian & Lotf, 2011; Sharma & Kaur, 2011; Ozer & Ferrari, 2011; Iskender, 2011; Harrison, 2014)

ثانياً: نتائج أثر الحد من التسويف الأكاديمي في التوجهات الدافعية للإنجاز

٤- **نتائج الفرض الرابع والذي ينص على:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتوجهات الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم

استخدام اختبار "ت" للعينات غير المرتبطة، ويوضح جدول (٧) التالي نتائج ذلك.

جدول (٧) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتوجهات الدافعية للإنجاز

التوجهات الدافعية للإنجاز	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
التوجهات الدافعية الداخلية	التجريبية	٣٠	٦١.٠٣	٠.٩٩	٥٩.٤٩	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٤١.١٠	١.٥٣		
التوجهات الدافعية الخارجية	التجريبية	٣٠	٤٦.٤٠	١.١٣	٧١.٧٤	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٦٨.٢٣	١.٢٢		

يتضح من جدول (٧) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتوجهات الدافعية للإنجاز الداخلية والخارجية لصالح المجموعة التجريبية.

٥- **نتائج الفرض الخامس والذي ينص على** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في التوجهات الدافعية للإنجاز لصالح التطبيق البعدى. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة ويوضح جدول (٨) التالي نتائج ذلك.

جدول (٨) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتوجهات الدافعية للإنجاز

التوجهات الدافعية للإنجاز	التطبيق	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
التوجهات الدافعية الداخلية	قبلي	٤٢.٤٦	١٨.٥٧	٢.١٤	٤٧.٤٢	٠.٠١
	بعدي	٦١.٠٣				
التوجهات الدافعية الخارجية	قبلي	٦٩.٢٠	٢٢.٨٠	١.٩٤	٦٤.٤٧	٠.٠١
	بعدي	٤٦.٤٠				

يتضح من جدول (٨) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في التوجهات الدافعية للإنجاز الداخلية والخارجية لصالح التطبيق البعدى.

٦- **نتائج الفرض السادس والذي ينص على** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتوجهات الدافعية للإنجاز. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة، ويوضح جدول (٩) التالي نتائج ذلك.

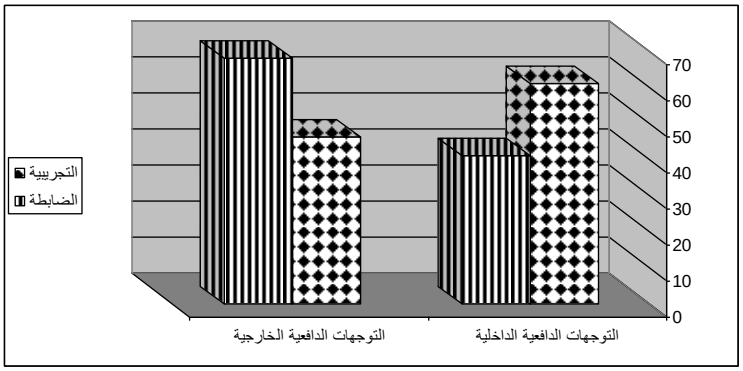
جدول (٩) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتوجهات الدافعية للإنجاز

التوجهات الدافعية للإنجاز	التطبيق	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
التوجهات الدافعية الداخلية	بعدي	٦١.٠٣	٠.١٠	١.٤٥	٠.٣٧٩	غير دالة
	تتبعي	٦٠.٩٣				
التوجهات الدافعية الخارجية	بعدي	٤٦.٤٠	٠.١٠	٠.٨٠	٠.٦٨٢	غير دالة
	تتبعي	٤٦.٣٠				

يتضح من جدول (٩) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتوجهات الدافعية للإنجاز الداخلية والخارجية.

بينت نتائج الفروض السابقة وجود أثر للحد من التسويف الأكاديمي في التوجهات الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة، حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتوجهات الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق بين القياسين القبلي والبعدي للتوجهات الدافعية للإنجاز لدى المجموعة التجريبية وهذه الفروق كانت لصالح القياس البعدي. كما

بينت النتائج وجود اثر لفعالية البرنامج اتضح في عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي للتوجهات الدافعية للإنجاز بعد مرور ثلاثة أشهر من تطبيق البرنامج. ويوضح الشكل التالي متوسطات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية:



شكل (٤) متوسطات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية

إن هذه النتائج تؤكد العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية للإنجاز، فقد بينت نتائج البحث الحالي أن الحد من التسويف الأكاديمي قد ساهم في تعديل التوجهات الدافعية للإنجاز من التوجهات الخارجية إلى التوجهات الداخلية، أي أن الحد من التسويف الأكاديمي ساعد الطلاب في تعديل توجهات أهدافهم وزيادة دافعيتهم للإتقان وعدم الاعتماد على المكافآت وأساليب التعزيز الخارجية للقيام بالمهام، وهذا ما أكده العديد من الباحثين (Ariely & Wertenbroch, 2002; Lau & Chan, 2003; Steel & Konig, 2006; Klomegah, 2007; Steel, 2007; 2011; Morford, 2008; Rakes & Dunn, 2010) من وجود علاقة بين التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية والتسويف الأكاديمي، حيث تتبع التوجهات الدافعية الداخلية من داخل الفرد وتتضمن الاكتفاء الذاتي وتبني أهداف الإتقان، بينما تتبع التوجهات الدافعية الخارجية من خارج الطالب وتتطلب بعض أشكال المكافأة أو التعزيز كما تتبنى أهداف الأداء، حيث ساعدت أنشطة البرنامج الطلاب ذوي التوجهات الدافعية الخارجية في تعديل أساليب

قيامهم بالمهام التي توفر الحصول على أكبر قدر من النواتج الايجابية، وعدم ربط ذلك بتأخر الحصول على تلك النواتج، مما أدى إلى زيادة دافعيتهم الداخلية، والحد من تسويفهم وإقبالهم على عمل التكليفات الصعبة بعد التخطيط لها وتحديد الأولويات. حتى عند عدم وجود تعزيز أو مكافأة فورية.

كما أن اشتمال البرنامج على أنشطة هدفت إلى تحسين التنظيم الذاتي لتحديد الأهداف، ومراقبة التقدم ، وإدارة الوقت، وزيادة فاعلية الذات وتحفيز خبرات النجاح، والحفاظ على الهدف من المشتتات ساهم في الحد من التسويف الأكاديمي وتحسين التوجهات الدافعية للطلاب، وهذا ما أكد عليه "سكوينبيرج" (Schouwenburg, 2004b, p. 15).

وتبين هذه النتائج أن الحد من التسويف الأكاديمي يرتبط بالتوجهات الدافعية للإنجاز، وبهذا فهي تتفق مع ما توصلت إليه نتائج العديد من البحوث (Wolters, 2003; Lee, 2005; Balkis, 2006; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2007; Diaz-Morales et al., 2008)، كما ساهم الحد من التسويف الأكاديمي في وجود توافق بين القول والفعل، كما تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة الموجهة للهدف والتي تحفز الدافعية الداخلية لتحقيق الأهداف، وتتفق هذه النتائج مع ما أكده العديد من الباحثين (Eccles & Wigfield, 2002; Skidmore, 2002; Ackerman & Gross, 2005; Lekich, 2006; Howell et al., 2006; Dietz et al., 2007; Klassen et al., 2008; Shrait & Abdullah, 2008; Erkan, 2011).

كما تتفق مع ما يراه كل من "ريزنجر" و "كونتي" و "براونلو وريزنجر" و "بورساتو" (Reasinger, 2000; Conti, 2000; Brownlow & Reasinger, 2000; Borsato, 2001) من أن الطلاب ذوي التوجهات الدافعية الداخلية أو أهداف الإتقان لا يميلون للتسويف في عمل

التكليفات وأداء المهام لأنهم يفضلون الاستذكار والقيام بالتكليفات، وهذا ما ساهمت أنشطة البرنامج في تنميته، وعلى الجانب الآخر يسوف ذوي التوجهات الدافعية الخارجية أو أهداف الأداء لمحاولتهم تجنب الضغط الناتج عن الثواب أو العقاب الخارجي، لذا فالطلاب ذوي التوجهات الدافعية الخارجية أكثر تسويفاً من أقرانهم ذوي التوجهات الدافعية الداخلية، وهذا ما ساهمت أنشطة البرنامج في الحد منه.

وكذلك تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بحوث كل من "شو وشوا" و "مورفورد" و"سوكولوسكا" و "كونج" (Chu & Choi ,2005; Morford, 2008; Sokolowska, 2009; Kong, 2010) والتي بينت أنه عندما يكون الطلاب ذوي توجهات دافعية داخلية فإنهم يرغبون في أداء تكليفاتهم دون تحفيز خارجي. كما ساهمت أنشطة البرنامج في التغلب على ما يراه العديد من الباحثين (Carden et al., 2004; Ferrari et al., 2005; Steel, 2007; Howell & Watson, 2007; Bui, 2007; Howell & Buro, 2009; Choi & Moran, 2009; Seo, 2009; Simpson & Pychyl, 2009; Gafni & Geri, 2010; Strunk, 2012; Cao, 2012) من أن الطلاب منخفضي التسويف يُدفعوا للعمل والأداء عندما توجد تهديدات تقييم، بينما تعوق تلك التهديدات الطلاب مرتفعي التسويف، وأن الطلاب المسوفين يمكن أن يُدفعوا لأداء المهام والتكليفات عن طريق أقرانهم، وعلى سبيل المثال إذا قام عدد كبير من الطلاب بإكمال مهامهم والتكليفات الأكاديمية المطلوبة منهم، فإن ذلك يدفع الطلاب المسوفون لتجنب التسويف. كما تتفق مع نتائج بحث "موتيا وهيداريب" (Motiea & Heidarib, 2012) التي توصلت إلى فعالية حقيبة التنظيم الذاتي في الحد من التسويف الأكاديمي وتنمية الدافعية. ومع ما أكدته نتائج بحث "محمد أبو ازريق و عبد الكريم جرادات" (٢٠١٣) وكل من "بيندر" و "بيفستر" و "نينان" و "كامفورست" و "سنت وبويس" و "باولا

وسكوبا" (Binder, 2000; Pfister, 2002; Neenan, 2008; Kamphorst, 2011; Scent & Boes, 2014; Paola & Scoppa, 2014) من أهمية البرامج التدريبية وفعاليتها في الحد من التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة.

هدف البحث الحالي إلى إعداد برنامج تدريبي والتعرف على فعاليته في الحد من التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، بالإضافة إلى التعرف على أثر ذلك في توجهاتهم الدافعية للإنجاز، والتعرف على بقاء أثر فعالية البرنامج التدريبي. وتضمن البرنامج التدريبي مجموعة من الأنشطة تم تطبيقها على طلاب المجموعة التجريبية. وبعد تطبيق مقياسى التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية للإنجاز على مجموعتي البحث تطبيقاً بعدياً وبالاعتماد على اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة، بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية للإنجاز بأبعادهما المختلفة لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية للإنجاز بأبعادهما المختلفة لصالح التطبيق البعدى. وبعد مرور ثلاثة أشهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج تم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس التوجهات الدافعية للإنجاز على المجموعة التجريبية، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية للإنجاز بأبعادهما المختلفة؛ مما يدعم فعالية البرنامج التدريبي في الحد من التسويف الأكاديمي والذي

أثر بدوره في تعديل التوجهات الدافعية للإنجاز وجود بقاء لأثر البرنامج التدريبي.

التوصيات

١- عقد ندوات ومؤتمرات لتوعية الطلاب بالوقت وأهميته، وحسن استثماره بما ينعكس على قيامهم بالتكليفات في موعدها المحدد.

٢- استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات وأنشطة تحفز الطلاب داخلياً على قيامهم بالمهام والأنشطة الدراسية.

٣- عقد دورات تدريبية للطلاب لتعريفهم بأساليب التغلب على التسويف الأكاديمي.

٤- توعية الوالدين بأساليب التحفيز الممكنة التي يمكنهم استخدامها لتعديل التوجهات الدافعية لأبنائهم وحثهم على عدم تأجيل ما يكلفون به من مهام وتكليفات.

٥- العمل على تقليل المشتتات في البيئة التعليمية للطلاب كقاعات الدراسة والمعامل والمكتبات لمساعدتهم على التركيز وتحفيزهم لأداء المهام المطلوبة منهم.

البحوث المقترحة

١- عمل برامج لتنمية مهارات الدراسة والتعرف على آثرها في الحد من التسويف الأكاديمي.

٢- عمل برامج لتنمية فاعلية الذات الأكاديمية والتعرف على آثرها في الحد من التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة.

٣- عمل برامج إرشادية لتأكيد الذات والتعرف على آثرها في الحد من التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة.

٤- دراسة تشخيصية علاجية للتسويف الأكاديمي لدى عينات بمراحل دراسية مختلفة.

٥- دراسة تشخيصية علاجية للتسويف الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم وبطيئ التعلم.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

١. حافظ عبد الستار حافظ (٢٠٠٣). استراتيجيات الدراسة كمنبئات عن أهداف الإنجاز وناتج الأداء الأكاديمي، معرفة الفروق الناشئة عن متغير التمايز العمري "دراسة تحليلية مقارنة في إطار نموذج ثلاثية هدف الإنجاز". **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٣(٤٠)، ١٦١ – ٢٠٦.

٢. صفاء الأعسر وإبراهيم قشقوش ومحمد سلامة (١٩٨٣). برنامج لتنمية دافع الانجاز لدى التلاميذ والطلاب القطريين في مختلف مراحل التعليم. **مركز البحوث التربوية: جامعة قطر**.

٣. على عبد الرحيم صالح وزينة على صالح (٢٠١٣). التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٣٨(٢)، ٢٤٣– ٢٧١.

٤. فريح العنزي ومحمد الدغيم (٢٠٠٣). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، ٥٢(٢)، ١٠٤–١٣٧.

٥. محمد أبو ازريق وعبد الكريم جرادات (٢٠١٣). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٩(١)، ٢٧ – ١٥.

٦. مسعد ربيع عبد الله أبو العلا (٢٠٠٣). الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كليات التربية بسلطنة عمان، **مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية**، ٢(١٨)، ٩٩ – ١٣٣.

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

٨. نادية السيد الحسيني (٢٠٠١). علاقة توجهات أهداف الإنجاز باستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسياً، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، ٧(٢)، ١٦١ – ١٩٤.

٩. هانم أبو الخير الشربيني (٢٠٠٣). اتجاه وسلوك البحث عن العون في ضوء أهداف الإنجاز والكفاءة المدركة لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، ٥٢(٢)، ١٤١ – ١٧٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية

10. Ackerman, D., & Gross, B. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. **Journal of Marketing Education**, 27(1), 5-13.
11. Akca, F. (2012). An investigation into the self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. **Journal of Education and Learning**, 1(2), 288-297.
12. Akinsola, M., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of Academic Procrastination and Mathematics Achievement of University Undergraduate Students. Eurasia **Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, 3(4), 363-370.
13. Alexander, E., & Onwuegbuzie, A. (2007). **Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy**. Personality and Individual Differences, 42(7), 1301-1310.
14. AlQudah, M., Alsubhien, A., & AL Heilat, M. (2014). The Relationship between the Academic Procrastination and Self-Efficacy among Sample of King Saud University Students. **Journal of Education and Practice,** 5(16), 101-111.
15. Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivational processes. **Journal of Educational Psychology**, 80(3), 260 – 267.
16. Argiropoulou, M., Anastasia, K., & Petros, R. (2010). Theory, Assessment and Intervention of Academic Procrastination: Current findings and future directions. **Paper presented at Fedora-Psyche Conference**, 17- 19 November, Alicante, Spain.

17. Ariely, D., & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: Self-control by pre-commitment. **Journal of Psychological Science**, 13(3), 219-224.
18. Asikhia, O. (2010). **Academic procrastination in mathematics: Causes, dangers and implications of control as predictors of academic achievement**. International Education Studies,3(3), 205-210.
19. Azar, F. (2013). Self- efficacy, achievement motivation and academic procrastination as predictors of academic achievement in pre-college students. **Paper presented to the Global Summit on Education,** 11-12 March, Kuala Lumpur.
20. Balkis, M. (2006). The relationships between student teachers' procrastination behaviors and thinking styles and decision making styles. **Doctoral dissertation**, Dokuz Eylul University, Institute of Education Sciences, Izmir**.**
21. Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. **Journal of Theory and Practice in Education**,5(1), 18-32.
22. Balkis, M., & Duru, E. (2010). Academic procrastination, the role of the relationship between academic achievement and performance in self-esteem. **Journal of Education, Pamukkale University,** 27(3), 159-170.
23. Balkis, M., & Duru, E. (2014). **The roles of academic procrastination tendency on the relationships among self doubt, self esteem and academic achievement**. Education and Science, 39(173), 274-287.

24. Balkis, M., Duru, E., Bulus, M., & Duru, S. (2006). Investigation of various variables of academic procrastination in college students. Aegean **Journal of Education**, 7(2), 57-73.
25. Balks, M. (2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. **Journal of Education**, Hacettepe University, 28(1), 53-63.
26. Bandura, A. (1995). **Exercise of personal and collective efficacy in changing societies**. In A. Bandura (Ed.), Self-efficacy In Changing Societies (pp.1-45). New York: Cambridge University Press.
27. Beck, B., Koons, S., & Migram, D. (2000). Correlates and consequences of behavioural procrastination: The effects of academic procrastination, self–consciousness, self- esteem, and self handicapping. **Journal of Social Behavior and Personality**, 15(5), 3-13.
28. Bezci, F., & Sungur, S. (2013). Academic procrastination and gender as predictors of science achievement. **Journal of Educational and Instructional Studies in the World,** 3(2), 64-68.
29. Binder, K. (2000). The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being. **Master thesis**, Carleton University. Ottawa, Ontario.
30. Blunt, A., & Pychyl, T. (2005). **Project systems of procrastinators: A personal projectanalytic and action control perspective**. Personality and Individual Differences, 38(8), 1771–1780.
31. Borsato, G. (2001). Time perspective, academic motivation, and procrastination. **Master thesis**, San Jose State University. UMI Number: 1405492.

32. Brownlow, S., & Reasinger, R. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. **Journal of Social Behavior and Personality,** 15(5), 15–34.
33. Bui, N. (2007) Effect of evaluation threat on procrastination behavior, **The Journal of Social Psychology,** 147(3), 197-209.
34. Burka, J., & Yuen, L. (2008). **Procrastination: Why You Do It, what To Do About It Now (2nd Ed.).** Cambridge, MA: Da Capo Life- long Books.
35. Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning,** 12(2), 39-64.
36. Carden, R., Bryant, C., & Moss, R. (2004). **Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students**. Psychological Reports, 95(2), 581–582.
37. Choi, J., & Moran, S. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. **Journal of Social Psychology**, 149(2), 195-211.
38. Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. **Journal of Social Psychology,** 145(3), 245-264.
39. Cindy, H., & Koenraad, J. (2005). **Motivational orientations in youth sport participation: using achievement goal theory and reversal theory**. Personality and Individual Differences,38(3), 605 – 618.

40. Conti, R. (2000). Competing demands and complementary motives: Procrastination on intrinsically and extrinsically motivated summer projects. **Journal of Social Behavior and Personality,** 15(5), 47-59.
41. Corkin, D. (2012). The influence of personal motivational beliefs and classroom Climate dimensions on academic procrastination in college Mathematics courses. **Doctoral dissertation**, Faculty of the College of Education, University of Houston.
42. Corkin, D., Yu., S., & Lindt, S. (2011). **Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective**. Learning and Individual Differences, 11(5), 602-606.
43. Day, V., Mensink, D. and O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. **Journal of College Reading and Learning,** 30(2), 120-134.
44. Deci, E., & Ryan, R. (1985). **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. New York: Plenum.
45. Deemer, S. (2003). Using achievement goal theory to create motivating learning environments. **Journal on Excellence in College Teaching,**14(1), 1 – 19.
46. Demeter, V., & Davis, S. (2013) Procrastination as a Tool: Exploring Unconventional Components of Academic Success. **Creative Education**, 4(7A2), 144-149.
47. Deniz, M. (2006). **The relationships among coping with stress, life satisfaction, decision making styles and decision self-esteem: An investigation with Turkish university students.** Social Behavior and Personality, 34(9), 1161-1170.

48. Deniz, M., Tras, Z., & Aydogan, D. (2009). **An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence**. Educational Sciences: Theory & Practice, 9(2), 623- 632.
49. DeRoma, V., Young, A., Mabrouk, S., Brannan, K., Hilleke, R., & Johnson, K. (2003). **Procrastination and student performance on immediate and delayed quizzes**. **Education,** 124(1), 40-49.
50. Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Procrastinators lack a broad action perspective. **European Journal of Personality**, 14(2), 121-140.
51. Dewitte, S., & Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. **European Journal of Personali**ty, 16(6), 469-489.
52. Diaz-Morales, J., & Ferrari, J. (2007). Procrastination: Different time orientations reflect different motives. **Journal of Research in Personalit**y, 41(3), 707–714.
53. Diaz-Morales, J., Cohen, J., & Ferrari, J. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. Personality and Individual **Difference**s, 45(6), 554-558.
54. Dietz, F., Hofer, M., & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. British **Journal of Educational Psychology**, 77(4), 893-906.
55. Dweck, C. (1986). **Motivational processes affecting learning. American Psychologist**, 41(10), 1040 – 1048.
56. Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social – cognitive approach to motivation and personality, **Psychological Review**, 95(2), 256 – 273.

57. Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). **Motivational beliefs, values, and goals**. Annual Review of Psychology, 53(1), 109-132.
58. Elliot, A., & Thrash, T. (2001). **Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation**, Educational Psychology Review,13(2), 139 – 156.
59. Erkan, S. (2011). **Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports**: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. Educational Research and Reviews, 6(5), 447-455.
60. Ferrari, J. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. **Journal of Research in Personality**, 26(1), 75-84.
61. Ferrari, J. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention defect, boredomness intelligence, self- esteem and task delay frequencies. **Journal of Social Behaviour and Personality**, 15(5), 185-196.
62. Ferrari, J. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure.' **European Journal of Personality,** 15(5), 391-406.

63. Ferrari, J. (2004). **Trait procrastination in academic settings**: An overview of students who engage in task delays. In H. Schouwenburg, C. Lay, T. Pychyl, & J. Ferrari (Eds.), Counseling The Procrastinator In Academic Settings (pp.19-27). Washington, DC: American Psychological Association.

64. Ferrari, J., & Emmons, R.(1995). Methods of procrastination and their relation to self- control and self reinforcement. **Journal of Social Behavior and Personality**, 10(1), 135-142.

65. Ferrari, J., & Scher, S. (2000). **Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students**: The use of daily logs. Psychology in the Schools, 37(4), 359–366.

66. Ferrari, J., & Tice, D. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. **Journal of Research in Personality**, 34(1), 73-83.

67. Ferrari, J., Mason, C., & Hammer, C. (2006). **Procrastination as a predictor of task perceptions**: Examining delayed and non-delayed tasks across varied deadlines. Individual Differences Research**,** 4(1), 28-36.

68. Ferrari, J., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of Procrastination in the United States,United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance Delays among Adults. **North American Journal of Psychology,** 7(1), 1-6.

69. Fritzsche, B., Young, B., & Hickson, K. (2003). **Individual differences in academic procrastination tendency and writing success**. Personality and Individual Differences, 35(7), 1549-1558.

70. Gafni, R., & Geri, N. (2010). Time management: procrastination tendency in individual and collaborative tasks. **Interdisciplinary Journal of Information**, Knowledge, and Management, 5(1), 115-125.
71. Gafni, R., & Geri, N. (2010). Time management: procrastination tendency in individual and collaborative tasks**. Interdisciplinary Journal of Information**, Knowledge, and Management, 5(1), 115-125.
72. Gargari, R., Sabouri, H., & Norzad, F. (2011). Academic procrastination: The relationship between causal attribution styles and behavioral postponement. **Iran Journal of Psychiatry Behavior Science**, 5(2),76-82.
73. Gendron, A. (2011). Active **Procrastination, Self-Regulated Learning and Academic Achievement in University Undergraduates**. Master thesis, University of Victoria**.**
74. Gollwitzer, P., & Sheeran, P. (2006). **Implementation intentions and goal achievement**: A meta-analysis of effects and processes. Advances In Experimental Social Psychology, 38, 69-119.
75. Gropel, P., & Piers S. (2011). A mega-trial **investigation of goal setting, interest enhancement, and energy on procrastination**. Personality and Individual Differen**ces,** 45(5), 406-411.
76. Gropel, P., & Steel, P. (2008). A mega-trial **investigation of goal setting, interest enhancement, and energy on procrastination**. Personality and **Individual Differences**, 45(5), 406-411.

77. Harrison J. (2014). **Academic Procrastination: The Roles of Self-Efficacy**, Perfectionism, Motivation, Performance, Age and Gender. Master thesis, School of Arts, Dublin.
78. Hooft, E., Born, M., Taris, T., Vander-Flier, H., & Blonk, R. (2005). Bridging the gap between intentions and behavior: Implementation intentions, action control, and procrastination. **Journal of Vocational Behavior**, 66(2), 238-256.
79. Hoppe, C. (2011). **Academic Procrastination as a Predictor of Explanatory Style in College Students. U.S.A**.: Carroll College.
80. Howell, A., & Buro, K. (2009). **Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination**: A meditational analysis. Learning and Individual Differences, 19(7), 151-154.
81. Howell, A., & Watson, D. (2007). **Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies**. Personality and Individual Differences, 43(1), 167− 178.
82. Howell, A., Watson, D., Powell, R., & Buro, K. (2006). **Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioral postponement**. Personality and Individual Differences, 40(8), 1519-1530.
83. Hussain, I., & Sultan, S. (2010). **Analysis of Procrastination among University Students. Procedia Social and Behavioral Sciences**, 5(3), 1897-1904.
84. Iskender, M. (2011). **The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes**. Educational Research and Reviews,6(2), 230-234.

85. Iskender, M. (2011). **The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes**. Educational Research and Reviews,6(2), 230-234.
86. Islak, R. (2011). **Academic procrastination in relation to gender among gifted and talented college students. Master thesis**, Houston University. UMI Number: 1504750.
87. Jackson, D. (2012). Role of academic procrastination, academic self-efficacy beliefs, and prior academic skills on course outcomes for college students in developmental education. **Doctoral dissertation,** Athens, Georgia University**.**
88. Jackson, T., Weiss, E., Lundquist, J., & Hooper, D. (2001). The **impact of hope, procrastination and social activity on academic performance of Midwestern College Students**. Education, 124(2), 310-320.
89. Jalali, F. (2006). **Investigating the relationship between gender and locus of control (external - internal)** to predict the characteristics of procrastination among the students of Roudehen Islamic Azad University. Master thesis, Azad University.
90. Jiao, Q., DaRos-Voseles, D., Collins, K., & Onwuegbuzie, A. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, 11(1), 119 – 138.
91. John, W., Dennis, M., & Herbert, W. (2001). **The multi- faceted structure of school achievement motivation a case for social goals. paper presented at the 82nd annual meeting of the American educational research association Seattle**, April 10 – 14.

92. Kachgal, M., Hansen, L., & Nutter, K. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. **Journal of Developmental Education**,25(1), 14-24.
93. Kagan, M. (2009). Identifying the variables describing the academic procrastination behavior of university students. Faculty of Educational Sciences **Journal**, **Ankara University**, 42(2), 113-128.
94. Kalia, A ., & Yadav, M. (2014). Academic Procrastination in relation to Socio-demographic variables. Scholary Research **Journal For Interdisciplinary Studies,**2(10), 1073- 1081.
95. Kamphorst, P. (2011). **Reducing Procrastination by Scaffolding the Formation of Implementation Intentions. Master thesis**, Utrecht University**.**
96. Klassen, R., & Kuzucu, E. (2009). **Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. Educational Psychology**, 29(1), 69-81.
97. Klassen, R., Ang, R., Chong, W., Krawchuk, L., Huan, V., Wong, I., & Yeo, L. (2010). **Academic procrastination in two settings**: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. Applied Psychology: An International Review, 59(3), 361-379.
98. Klassen, R., Krawchuk, L., & Rajani, S. (2008). **Academic procrastination of undergraduates**: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. Contemporary Educational Psychology, 3(4), 915-931.
99. Klassen, R., Krawchuk, L., & Rajani, S. (2007). **Academic procrastination of undergraduates low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastinatio**n. Contemporary Educational Psychology**,** 33(4), 915-931.

100. Klingsieck, K. (2013). **Procrastination. When good things don't come to those who wait. European Psychologist,** 18(1), 24–34.
101. Klomegah, R. (2007). **Predictors of academic performance of university students: An application of the goal efficacy model**. College Student **Journal**, 41(2), 407-415.
102. Knaus, W. (2000) Procrastination, Blame, and Change. **Journal of Social Behavior and Personality**, 15(5), 153-166.
103. Kong, B. (2010). Academic Procrastination and Tolerance of Ambiguity Among Undergraduate and Graduate Students. **Doctor of Psychology**, Faculty of The Chicago School of Professional Psychology. UMI Number 3463659.
104. Kotler, S. (2009). Escape artists. Psychology Today, 42(5), 72-79. Schouwenburg, H. (1992). Procrastinators and fear of failure: an exploration of reasons for procrastination. **European Journal of Personality**, 6(3), 225-236.
105. Lakshminarayan, N., Potdar, S., & Goud, S.(2012). Relationship Between Procrastination and Academic Performance Among a Group of Undergraduate Dental Students in India. **Journal of Dental Education**, 77(4), 524-528.
106. Lau, K., & Chan, D. (2003) Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. **Journal of Research in Reading**, 26(2), 177-190.
107. Lee, E. (2005). The Relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. **The Journal of Genetic Psychology**, 166(1), 5-14.

108. Lekich, N. (2006). **The relationship between academic motivation, selfesteem, and academic procrastination in college student**. Master thesis, Truman State University, Kirksville. Missouri, USA.
109. Lepper, M., Corpus, J., & Iyengar, S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. **Journal of Educational Psychology**, 97(2), 184–196.
110. Liu, K. (2010). **The relationship between academic procrastination and academic achievement in Chinese university students.** Master of Educational Psychology. University at Buffalo, State University of New York. UMI Number: 1477171.
111. Locke, A., & Latham, P. (2002). **Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey**. **American Psychologist**, 57(9), 705-717.
112. MacIntosh, D. (2010). **Intransitive preferences, vagueness, and the structure of procrastination. In C. Andreou, & M. White (Eds.)**, The Thief of Time: Philosophical Essays on Procrastination (68-86). Oxford University Press.
113. Mccloskey, J. (2011). **Finally, my thesis on academic Procrastination. Master thesis, University Of Texas, Arlington. UMI Numb**er: 1506326.
114. Milner, B. (2001). The effects of topic choice in project based instruction on undergraduate physical science students' interest, ownership, and motivation. **Doctoral dissertation**, University of Texas.

115. Moon, S., & Illingworth, A. (2005). **Exploring the dynamic nature of procrastination**: A latent growth curve analysis of academic procrastination. Personality and Individual Differences, 38(2), 297–309.
116. Morales, R. (2010). **Development of an academic procrastination scale**. The Asia-Pacific Researcher, 19(3), 515-524.
117. Morford Z. (2008). **Procrastination and goal-setting behaviors in the collegem population**: An exploratory study. Master thesis, Academic Faculty, Georgia Institute of Technology.
118. Motiea, H., & Heidarib, M. (2012). Development of A Self –Regulation Package For Academic Procrastination and Evaluation of Its Effectiveness. **The European Journal of Social & Behavioural Sciences** (eISSN: 2301-2218).
119. Neenan, M. (2008) Tacklmg procrastination An REBT perspective for coaches **Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy**, 26(1), 53-62.
120. Nicholls, J. (1984). **Conceptions of Ability and Achievement Motivation. In R. Ames (Eds.), Research on motivation in education**: student motivation. New York: Academic Press.
121. O'Brien, W. (2002). Applying the transtheoretical model to academic procrastination. **Doctoral dissertation**, University of Houston.
122. Odaci, H. (2011). **Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students.** Computers & Education, 57(1), 109– 1113.
123. Olubusayo, A. (2010). **Academic procrastination in mathematics: Causes, dangers and implications of counseling for effective learning**. International Education Studies, 3(3), 205-210.

124. Onwuegbuzie, A. (2004). **Academic procrastination and statistics anxiety. Assessment & Evaluation in Higher Education**, 29(1), 3-18.
125. Onwuegbuzie, A., & Jiao, Q. (2000). I'll go to the library tomorrow: **The role of procrastination in library anxiety**. College and Research Libraries, 61(1), 45-54.
126. Owens, S., Bowman, C., & Dill, C. (2008). Overcoming procrastination: The effect of implementation intentions. **Journal of Applied Social Psychology**, 38(2), 366-384.
127. Ozer, B., & Ferrari, J. (2011). **Gender orientation and academic procrastination**: Exploring Turkish high school students. Individual Differences Research, 9(1), 33-40.
128. Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. **Journal of Social Psychology,** 149 (2), 241-257.
129. Paola, M., & Scoppa, V. (2014). **Procrastination, academic success and the effectiveness of a remedial program. Discussion Paper Series,** IZADP No. 8021 March 2014.
130. Pfister, T. (2002). The effects of self-monitoring on academic procrastination, self-efficacy and achievement. **Doctoral dissertation**, Florida State Universtiy. UMI Number: 3055768.
131. Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. **Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology**, 33(3), 344–357.

132. Rakes, G., & Dunn, K. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. **Journal of Interactive Online Learning,** 9(1), 1541 – 4914.
133. Rosario, P., Costa, M., Nunez, J., Gonzalez-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school and family variables. **Spanish Journal of Psychology**, 12(1), 118-127.
134. Ryan, R., & Deci, E. (2000). **Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation**, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68-78.
135. Scent, C., & Boes. S. (2014). Acceptance and commitment training: a brief intervention to reduce procrastination among college students. **Journal of College Student Psychotherapy**, 28(2), 144- 156.
136. Schouwenburg, H. (2002). **Procrastination, persistence, work discipline, and impulsivity**: A nomological network of self-control. Paper presented to the 11th European Conference on Personality, Jena, Germany**.**
137. Schouwenburg, H. (2004a). **Perspectives on counseling the procrastinato**r. In H. Schouwenburg, C. Lay, T. Pychyl, & J. Ferrari (Eds.), Counseling The Procrastinator In Academic Settings (pp. 197–208). Washington, DC: American Psychological Association.
138. Schouwenburg, H. (2004b). **Procrastination in academic settings**: General introduction. In H. Schouwenburg, C. Lay, T. Pychyl, & J. Ferrari (Eds.), Counseling The Procrastinator In Academic Settings (pp. 3–17). Washington, DC: American Psychological Association

139. Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. **Journal of Educational Psychology**, 99(1), 12-25.
140. Seo, E. (2009). **The relationship of procrastination with a mastery goal versus an avoidance goal. Social Behavior and Personality**, 37(7), 911–920.
141. Sepehrian, F., & Lotf, J. (2011). The effects of coping styles and gender on academic procrastination among university students. **Journal of Basic and Applied Scientific Research**, 1(12), 2987-2993.
142. Sharma, M., & Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. Indian **Journal of Social Science Researches**, 8(2), 122-127.
143. Sheeran, P. (2002). **Intention-behavior relations: A conceptual and empirical review**. European Review of Social Psychology, 12(1), 1-36.
144. Shrait , A. and Abdullah, A. (2008) .Academic Reluctance and its relationship of motivation of academic achievement and self-efficacy among a sample of sixth graders . **Journal of Contemporary Psychology and Human Sciences**, 19, 225-233.
145. Sideridis, D. (2006). **Goal orientations and strong oughts**: adaptive or maladaptive forms of motivation for students with and without suspected learning disabilities. **Learning** and Individual Differences**,** 16(1), 61 – 77.
146. Sigall, H., Kruglanski, A., & Fyock, J. (2000). Wishful thinking and procrastination. **Journal of Social Behaviour and Personality**,15(5), 283-296.

147. Simpson, W., & Pychyl, T. (2009). **In search of the arousal procrastinator**: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. Personality and Individual Differences, 47(8), 906-911.
148. Sirois, F. (2004). Pr**ocrastination and intentions to perform health behaviors**: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. Personality and Individual Differences, 37(1), 115-128.
149. Skidmore, R. (2002). Why can't I seem to get anything done?" Procrastination and daily hassles as predictors of student performance and engagement in a college self-paced introductory psychology course: The relation to motivational orientation and learning strategies. **Doctoral dissertation**, University of Kentucky. UMI:3039692.
150. Sokolowska, J. (2009). **Behavioral, affective, cognitive, and motivational dimensions of academic procrastination among community college student**s: A Q methodology approach. Humanities and Social Sciences, 70(6), 1-147.
151. Sommer, W. (1990). Procrastination and cramming: How adept students ace the system. **Journal of American College Health**, 39(1), 5-10.
152. Spada, M., Hiou, K., & Nikcevic, A. (2006). Metacognitions, emotions, and procrastination. **Journal of Cognitive Psychotherapy**, 20(3), 319-326.
153. Steel, P. (2007). **The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure**. Psychological Bulletin, 133(1), 65-94.

154. Steel, P. (2010). **Arousal, avoidant, and decisional procrastinators: Do they exist?**. Personality and Individual Differences, 48(8), 926-934.
155. Steel, P. (2011). **The Procrastination Equation. New York**: HarperCollins.
156. Steel, P., & Konig, C. (2006). Integrating theories of motivation. **Academy of Management** Review 31(4), 889–913.
157. Steel. P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). **Procrastination and personality, performance, and mood**. Personality and Individual Differences, 30(1), 95-106.
158. Stroud, S. (2010). Is procrastination weakness of will?. In C. Andreou, & M. White (Eds.), The Thief of Time: **Philosophical Essays on Procrastination** (51-67). Oxford University Press.
159. Strunk, K. (2012). Investigating a new model of time-related academic behavior: procrastination and timely engagement by motivational orientation. **Doctoral dissertation**, Faculty of the Graduate College of Oklahoma State University. UMI Number: 3554954
160. Stuart, E. (2013). The relation of fear of failure, procrastination and self-efficacy to academic success in college for first and non first-generation students in a private non-selective institution. **Doctoral dissertation**, The University of Alabama.
161. Sudler, E. (2014). Academic procrastination as mediated by executive Functioning, perfectionism, and frustration intolerance in College students. **Doctoral dissertation**, St. John's University. New York. UMI Number: 3575249.

162. Trezza, C. (2011). **The Relationship between academic procrastination and beliefs about effort and capability in high school students**. Learning and Individual Differences, 11(4), 154-175.
163. Tuckman, B. (1991). **The development and concurrent validity of the procrastination scale**. **Educational and Psychological Measurement**, 51(2), 473
164. Tuckman, B. (2007). **The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes**. Computers & Education, 49(2), 414-422.
165. Tuckman, B., Abry, D., & Smith, D.(2002). **Learning And Motivation Strategies**: Your Guide To Success. Upper Saddle River, N. J: Prentice – Hall.
166. Tullier, M. (2000). **The Complete Idiot's Guide To Overcoming Procrastination**. Indianapolis, IN: Alpha Books.
167. Vacha, E., & McBride, M. (1993). Cramming: A barrier to student success, a way to beat the system, or an effective learning strategy?. **College Student Journal**, 27(1), 2-11.
168. Van Eerde, W. (2000). **Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals.** Applied Psychology,49 (3), 372-389.
169. Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. **Personality and Individual Differences**, 35(6), 1401-1418.
170. Vohs, K., & Baumeister, R. (2004). **Understanding self-regulation: an introduction. In R.Baumeister, & K. Vohs, (Eds.)**, Handbook Of Self-Regulation (pp. 1–12). New York :Guildford Press.

171. Wang, Z., & Englander, F. (2010). A cross-disciplinary perspective on explaining student performance in introductory statistics: What is the relative impact of procrastination?. **College Student Journal**, 44(2), 458-471.
172. White, M. (2010). **Resisting procrastination: Kantian autonomy and the role of the will. In C.** Andreou, & M. White (Eds.), The Thief of Time: Philosophical Essays on Procrastination (pp. 216-232). Oxford University Press.
173. Wieber, F., & Gollwitzer P. (2010, Jan). **Overcoming procrastination through planning**. **In C. Andreou, & M. White (Eds.), The Thief of Time**: Philosophical Essays on Procrastination (pp. 185-205). Oxford University Press
174. Wilson, B., & Nguyen T. (2012). Belonging to Tomorrow: An Overview of Procrastination. International **Journal of Psychological Studies**, 4(1), 211-217.
175. Wohl, M., Pychyl, T., & Bennett, S. (2010). **I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination**. Personality and Individual Differences, 48, 803–808.
176. Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. **Journal of Educational Psychology,** 95(1),179–187.
177. Wolters, C. (2004) Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement, **Journal of Educational Psychology,** 96(2), 236-250.

178. Wolters, C., Pintrich, P., & Karabenick, S. (2005). **Assessing academic self-regulated learning**. In K. Moore, & L. Lippman (Eds). What Do Children Need To Flourish? (pp. 251-270). New York: Springer.
179. Wong, B. (2012). Metacognitive awareness, procrastination and academic performance of university students in Hong Kong. **Doctoral dissertation**, University of Leicester.
180. Yang, S., & Tung, C. (2007). **Comparison of internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school.** Computers in Human Behavior, 23(1), 79–96.
181. Yavuz, K. & Oznur, S. (2011). An Investigation into the Nature of Academic Procrastination. Paper presented to 1st International Symposium on **Sustainable Development**, June 9-10, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina. 128-134.
182. Yeganeh, A. (2013). The effective strategies for preventing high school students' academic procrastination. European Online **Journal of Natural and Social Sciences**, 2(3), 666-671.
183. Zarick, L., & Stonebraker, R. (2009). I'll do it tomorrow: **The logic of procrastination**. College Teaching, 57(4), 211–215.
184. Zeenath, S., & Orcullo, D. (2012). **Exploring Academic Procrastination among Undergraduates**. IPEDR. 47(9), 42-46.
185. Zhang, H., & Zhang, Z. (2007). Usability of Tuckman procrastination scale in Chinese college students. Chinese **Journal of Clinical Psychology**, 15(1), 10-12.
186. Zimmerman, B. (2002) Becoming a self-regulated learner: An overview, **Theory into Practice**, 41(2), 64-70.

187. Zweig, D., & Webster, J. (2004). **What are we measuring? an examination of the relationship between the big-five personality traits**, goal orientation and performance. Personality and Individual Differences, 36(7), 1693- 1708.

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي في الحد من التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، بالإضافة إلى التعرف على أثر ذلك في توجهاتهم الدافعية للإنجاز، والتعرف على بقاء أثر فعالية البرنامج التدريبي. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث، واشتملت عينة البحث على (٦٠) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية، جامعة بني سويف، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية وعددها (٣٠) طالب وطالبة ومجموعة ضابطة عددها (٣٠) طالباً وطالبة تم تطبيق الأدوات التالية عليهم: مقياس التسويف الأكاديمي: إعداد "ماكلوسكي" (Mccloskey, 2011) وتعريب الباحثة، ومقياس التوجهات الدافعية للانجاز إعداد "ليبر وآخرون" (Lepper et al., 2005) وتعريب الباحثة، والبرنامج التدريبي إعداد الباحثة، وباستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (22) والاعتماد على اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة، بينت نتائج البحث فعالية البرنامج التدريبي في الحد من التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وتعديل التوجهات الدافعية للإنجاز، كما أظهرت النتائج وجود بقاء لأثر البرنامج التدريبي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: التسويف الأكاديمي – طلاب الجامعة – التوجهات الدافعية للإنجاز.

A Training Program for Limiting Academic Procrastination and Its Effect in Undergraduates' Achievement Motivational Orientation

Abstract:

The current research aimed at identifying training program effectiveness in limiting undergraduates' academic procrastination, identifying its effect in their achievement motivational orientation, and identifying the remaining effect of the training program .The Quasi-experimental method was used because it is suitable for research nature and aims. Research sample included (60) first year undergraduates in faculty of education, Beni-Suef university; divided into experimental group (n=30) and control group (n=30). The following tools were used: Academic Procrastination Scale by Mccloskey (2011) and adapted by the researcher; Achievement Motivational Orientation Scale by Lepper et al., (2005) and adapted by the researcher; and the training program by the researcher. By using SPSS (22) and "T" test, research results revealed the effectiveness of the training program in limiting undergraduates' academic procrastination and modifying their achievement motivational orientation and the remaining effect of the training program for experimental group.

Key words: Academic Procrastination – Undergraduates - Achievement Motivational Orientation.