مجلة بحوث ودراسات نفسية (مج ١٦ ، ع ٢ إبريل ٢٠٢٠ ، ص ص ١٦٥-٢٢٤)

"الفروقُ بين المتفوقين دراسياً والمُتعثرين في كلٍّ مِن تَنظيم الذات وسلوك المماطلة والتسويف"

د. / صفاء إسماعيل مرسي

أستاذ بقسم علم النفس – كلية الآداب - جامعة القاهرة

(الملخص)

تستهدف الدراسة الكشف عن العلاقة بين تنظيم الذات والمماطلة والتسويف والفروق بين كل من المتفوقين دراسيًا والمتعثرين فى هذين المتغيرين. تكونت عينة الدراسة من ٢٢٠ طالبًا، من المتفوقين دراسيًا (ن = ١٣١) والمتعثرين (ن = ٨٩)، من الجنسين (٥٦ من الذكور و١٦٤ من الإناث)، الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٩ إلى ٢٣ سنة. أجاب جميع المشاركين على مقياس تنظيم الذات والمقياس العربى للتسويف، بعد التأكد من كفاءتهما السيكومترية. وبينت النتائج وجود ارتباط سلبي بين تنظيم الذات والتسويف. كما بينت المقارنة بين المتفوقين والمتعثرين ارتفاع المتفوقين بشكل دال فى تنظيم الذات وارتفاع المتعثرين بشكل دال في التسويف. ونوقشت النتائج في ضوء كل من الدراسات السابقة والنماذج والنظريات المفسرة لمتغيرات الدراسة.

الكلمات المفتاحية: المتفوقون دراسيًا – المتعثرون دراسيًا – تنظيم الذات – المماطلة والتسويف.

مجلة بحوث ودراسات نفسية (مج ١٦ ، ع ٢ إبريل ٢٠٢٠ ، ص ص ١٦٥-٢٢٤)

The Differences between Outstanding Students& Stumbles in Self-Regulation and Procrastination Behavior

Dr. Safaa E. Morsy

Department of Psychology–Cairo University

(Abstract)

Study aims to reveal the relationship between self-regulation and procrastination, and the differences between both *Valedictorian*s and Study Falters in these two variables. Study sample consisted of 220 students, *Valedictorian*s (n = 131) and Study Falters (n = 89), of both sexes (56 males and 164 females), between ages of 19 - 23 years. All participants answered the Self-Regulation Scale and the Arabic Scale of Procrastination, after confirming their psychometric competence. Study results indicated a negative association between self-regulation and procrastination. *Valedictorian*s and Study Falters comparison also showed rising of *Valedictorian*s significantly in self-regulation and rising of Study Falters significantly in procrastination. The results were discussed in terms of both previous studies, models, and theories explaining the study variables.

Key Words: Valedictorians - Study Falters – Self-Regulation - Procrastination

مقدمة

يَهدف البحث الرَّاهن إلى معرفةِ الفروق بين المتفوقين دراسيًّا والمُتعثرين في كلٍّ مِن تنظيم الذات وسلوك المماطلة والتسويف. حظي موضوع التفرقة بين المتفوقين والمتعثرين دراسيًّا باهتمام عدد من الباحثين للتفرقة بينهما سواء في الجوانب المعرفية، أو في بعض السمات الشخصية. وطبقا للتقرير الصادر عن اللجنة القومية الأمريكية للتعلم بعنوان "أمة في خطر" فإن نسبة ١٣% من الطلاب منخفضو التحصيل، وأن درجاتهم مستمرة في الهبوط، وإذا كان هذا هو الحال في أمريكا فإن الواقع في مصر ليس أفضل حالا؛ بدليل مؤتمر التعليم الذي عقد في مصر بعنوان "أمة لها مستقبل"، ردا على التقرير السابق لتأكيد أهمية التحصيل الدراسي بصفته متغيرًا مهمًّا في الحكم على مدى تقدم الشعوب أو تأخرها وتحديد المتغيرات المؤثرة عليه (أبو الخير، ٢٠٠٢، ٢٠٠).

ويمثل المتفوقون ثروة بشرية مهمة، فهم طاقات ينبغي رعايتها ومنحها أفضل الفرص للإفادة منها، وبقدر ما يهتم المجتمع بهذه الثروة بقدر ما يجني من ثمار يحقق بها تقدمه (كامل، ١٩٩٢، ١٨). كما يعد التحصيل الدراسي من الموضوعات المهمة التي لها علاقة وثيقة ومباشرة بحياة الطالب في المراحل الدراسية المختلفة التي يمر بها؛ إذ يؤدي فيها اختبارات تحصيلية يتوقف مستقبله على مدى نجاحه أو فشله فيها (عبد المنعم، ٢٠١٦، ٥٦٥).

وتعد **مشكلة انخفاض التحصيل الدراسي** مِن المشكلات الشَّائعة لدى كثير مِن المُراهقين خاصة طلاب الجامعة، وهناك نسبة كبيرة من الطلاب يجدون صعوبة في البدء في أي واجبات أو أعمال تطلب منهم؛ ومِن ثَمَّ يظهر لديهم سلوك المماطلة والتسويف، ونجدهم يقدمون ما يطلب منهم فِي اللحظات الأخيرة؛ وذلك لتعويض التقصير، مَا يضيع عليهم فرص النجاح أو التَّفوق.

ويعتبر التحصيل الدراسي من المتغيرات المهمة، وهو من المظاهر الأساسية للنشاط العقلي الوظيفي للطالب، ويعد انخفاض المستوى التحصيلي لطلاب الجامعة ظاهرة

سلبية، ولها آثار خطيرة لأنَّ هؤلاء الطلاب سيبقون في أماكنهم لعدم انتهائهم من تعليمهم؛ ومِن ثَمَّ يكونون عبئًا على الأسرة وعلى الجامعة وعلى المجتمع (عباس، ٢٠٠٤، ٦٠).

أهداف البحث:

يهدف البحث الراهن إلى:

١- الكشف عن الفروق بين الطلاب المتفوقين دراسيًّا، والمتعثرين في كل من تنظيم الذات وسلوك المماطلة والتسويف.

٢- تحديد أهم المتغيرات النفسية المصاحبة للتفوق الدراسي، أو لانخفاض التحصيل لدى طلاب الجامعة، ومعرفة أسباب التعثر الدراسي تمهيدًا لتلافيها.

مبررات إجراء البحث

تبين للباحثة من خلال الاطلاع على الإنتاج البحثي المتصل بالبحث الراهن، عدد مِن المبررات التي شكلت الدافع الأساسي لدراسة هذا الموضوع، ومن هذه المبررات:

١. يعد الاهتمام بدراسة المتعثرين دراسيًّا مطلبا مهما لتطوير العملية التعليمية في الجامعة.

٢. للتعثر الدراسي توابع وخيمة على الطلاب وعلى المجتمع، إذ يكلف الأسرة نفقات إضافية.

٣. المتفوقون ثروة البلد الحقيقية التي يجب الحفاظ عليها واستثمارها.

٤. إن عملية تنظيم الذات أحد الجوانب المهمة التي تعمل على تحسين الصحة النفسية لدى الأفراد وتمكنهم من تغيير بيئتهم وتعديلها.

٥. وجود نسبة عالية من الطلاب يمارسون المماطلة في المهام الأكاديمية بنسبة ٤٧.٩%، وذلك طبقا لدراسة لطفي (٢٠١٣، ٤).

٦. من الضروري دراسة العوامل المرتبطة بالتسويف حتى يمكن ضبطها والتحكم فيها؛ نظرا تأثيره السلبي على الإنجاز الأكاديمي، وإعاقته لتحقيق أهداف التعليم (السيد، ٢٠١٩، ٢٤).

مشكلة البحث:

يمكننا صياغة المشكلة الرئيسة للبحث الراهن في:

"**إلى أي مدى يختلف المتفوقون دراسيًّا عن المتعثرين في كل من تنظيم الذات، وسلوك المماطلة والتسويف؟**"

وينبثق من السؤال السابق عددٌ من الأسئلة الفرعية التي نحاول الإجابة عنها، وهي:

١- هل توجد علاقة ارتباطية بين تنظيم الذات وسلوك المماطلة والتسويف؟

٢- إلى أي مدى يختلف المتفوقون دراسيًّا عن المتعثرين في تنظيم الذات؟

٣- إلى أي مدى يختلف المتفوقون دراسيًّا عن المتعثرين في سلوك المماطلة والتسويف؟

٤- إلى أي مدى يختلف الذكور عن الإناث – من المتفوقين – في تنظيم الذات؟

٥- إلى أي مدى يختلف الذكور عن الإناث – من المتفوقين – في سلوك المماطلة والتسويف؟

٦- إلى أي مدى يختلف الذكور عن الإناث – من المتعثرين – في تنظيم الذات؟

٧- إلى أي مدى يختلف الذكور عن الإناث – من المتعثرين – في سلوك المماطلة والتسويف؟

مفاهيم البحث والنظريات المفسرة لها

أولًا : مفهوم التفوق الدراسي

يُقصد بالتفوق الدراسي أنْ يقع مستوى تحصيل الطالب في الثلث الأعلى بناء على توزيع متوسط درجات زملائه (عبد الجواد، ٢٠١٥، ٢٦٩). ويعرف الطالب المتفوق دراسيًّا بأنَّه الطالب الذي يرتفع في تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية، أو فوق المتوسط من أقرانه؛ أي زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن ٩٠%، وبذلك فهو أعلى فئة من الطلبة في التحصيل الأكاديمي (شوقي، ومنصور، ٢٠١٥، ٧٤).

سمات المتفوقين دراسيًّا

ينظر الطلاب المتفوقون إلى أنفسهم على أنَّهم مختلفون عن الآخرين في السمات الأكاديمية وفي الأداء الشخصي، بينما يختلفون عن غيرهم في النواحي الاجتماعية (شوقي، ومنصور، ٢٠١٥، ٧٩)، ويتميز الطالب المتفوق دراسيًّا بارتفاع مستوى الذكاء والمثابرة والاكتفاء الذاتي والواقعية والتصميم.

ويتبع الطالب المتفوق دراسيًّا أساليب معينة عند الاستذكار؛ مِنها الاعتماد على الفهم والمناقشة أثناء الشرح وإعداد الدروس مسبقًا والاطلاع على المراجع وربط المعلومات بالحياة، وحضور المحاضرات. كما يوظف المتفوقون تحصيليًّا استراتيجيات عقلية توفر الوقت والجهد وتمكنهم من تحقيق أهدافهم (عبد الجواد، ٢٠١٥، ٢٦٤). كما يتمتع المتفوقون دراسيًّا بمهارات اجتماعية مرتفعة، وينجحون في الحياة بالاعتماد على أنفسهم وعلى ذكائهم (شوقي، ٢٠١٥، ٧٢).

ويتسم المتفوقون دراسيًّا بعدة خصال منها خصال انفعالية واجتماعية ونفسية، كما أنَّهم أعلى ذكاء من المتوسط، وقادرون على فهم السبب والنتيجة، وإدراك العلاقات بين الأشياء، ويستطيعون تحمل الغموض ولديهم قدرة على التركيز (عبد الجواد، ٢٠١٥، ٢٦٩).

ومِن سمات المتفوقين دراسيًّا أنهم متروون وليسوا اندفاعيين (حسن، ٢٠٠٦، ٨٢٥). كما يتميز المتفوقون دراسيًّا ببعض السمات مثل السيطرة، والقدرة على بلوغ مكانة اجتماعية، وتقبل الذات، والمسئولية والتحمل، كما أنَّهم أكثر اهتماما بالثقافة والطموح، وأكثر توافقا.

العوامل المرتبطة بالتفوق الدراسي

يرتبط التفوق الدراسي بعدد من العوامل منها عادات الاستذكار، والثقة بالنفس، والمثابرة (زيدان، ١٩٩٠، ٤٧٤). وارتفاع التحصيل هو محصلة للعديد من العوامل منها ما هو عقلي معرفي، ومنها انفعالي دافعي، ومنها ثقافي اجتماعي (كامل، ١٩٩٢، ١٩). كذلك فإن تعريف الطلاب بالبرامج المقدمة لهم في الجامعة والإرشاد الأكاديمي من العوامل المهمة في التفوق الدراسي وفي ارتفاع التحصيل. كما أن التفوق الدراسي لا يعتمد فقط على الإمكانات العقلية بل هو نتيجة عوامل انفعالية ودافعية واجتماعية واقتصادية، فقد يكون لدى الطالب القدرة العقلية المؤهلة للتفوق لكنه لا يتفوق نتيجة جهله بطرائق استغلال ما لديه من طاقات. وتبين لفلاح العنزي (Alanzi, 2002, 320) أنَّ الجهد والاهتمام والميل إلى التخصص الدراسي والقدرة والدافعية تعد كلها من الأسباب المدركة للنجاح والتفوق الأكاديمي. كذلك يرتبط التفوق الدراسي بسمة المثابرة والانبساط والاتزان الوجداني والدافعية. وحدد عبد الجواد (٢٠١٥، ٢٦٨) عددًا من العوامل المرتبطة بالتفوق الدراسي وتمثل عادات استذكار لدى المتفوقين، وهِي تحديد الأهداف وتنظيم الوقت والتركيز والقراءة الفعالة وكتابة الملاحظات والتحضير والاستعداد للدرس وإثارة الدافعية والاستعداد للاختبارات.

<u>وبناء على ما سبق تعرف الباحثة الطالب المتفوق دراسيًّا تعريفًا إجرائيًّا</u> بأنَّه الطالب الذي حصل على تقدير عام جيد جدًّا، أو ممتاز في الفصل الدراسي السابق مباشرة لتطبيق الأدوات.

ثانياً: مفهوم التعثر الدراسي

يمثل انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لطالب الجامعة مشكلة كبيرة، ويقصد به بطء التقدم في الدراسة مُقارنة بالشخص العادي أو بما هو متوقع (منسي، ١٩٨١،١٦٩). وللتعثر الدراسي أسباب عدة نعرضها فيما يلي:

أسباب التعثر الدراسي

قد يرجع التعثر الدراسي إلى عوامل اجتماعية أو اقتصادية أو شخصية أو انفعالية أو دافعية أو عضوية، أو إلى عوامل تتصل بالمعلم أو بسياق التعلم. أو يرجع إلى طرائق التدريس غير الفعالة ونقص الإمكانيات وازدحام القاعات ونقص الوسائل التعليمية والكتاب الجامعي وقصور الأنشطة الطلابية وصعوبة تعامل الطلاب مع الهيكل الإداري بالكلية (عباس، ٢٠٠٤، ٦٥). كما يتأثر التحصيل الدراسي بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة؛ إذ أثبتت الدراسات أنَّ الطلاب ذوي المستويات الاجتماعية الاقتصادية المرتفعة يظهرون قدرات تحصيلية أفضل ممن يعيشون في أسر أقل في المستوى الاقتصادي (منسي،١٩٨٢، ١٦٨). وكذلك فإنَّ نظام التعليم الحالي جعل الطالب سلبيا وأقل مشاركة.

أنواع التعثر الدراسي: يذكر (منسي، ١٩٨١، ١٧١). عددا من أنواع التعثر، هي:

١. **التعثر العام:** ويكون في جميع المواد.
٢. **التعثر الخاص:** ويكون في مادة بعينها.
٣. **التعثر الدائم:** ويكون على مدار فترة زمنية طويلة.
٤. **التعثر الموقفي:** يرتبط بمواقف معينة نتيجة المرور بخبرة سيئة.

سمات الأشخاص المتعثرين في الدراسة

يميل الطالب المتعثر دراسيًّا إلى التكاسل، ولا يذاكر إلا عند اقتراب موعد الامتحان. وعادة ما يتسم الطلاب المنخفضون تحصيليًّا بأنَّهم أكثر سلبية في التعامل مع البيئة

المحيطة بهم، ورافضون للتوجيهات والأمور المتعلقة بدراستهم، مقارنة بالمتفوقين تحصيليًّا (عباس، ٢٠٠٤، ٩١).

وتبين من دراسة (الكاشف، ١٩٩٥) أنَّ أكثر مظاهر التأخر الدراسي شيوعًا هي عدم أداء الواجبات المدرسية والغش والكذب والهروب من المدرسة وإتلاف الكتب والاعتداء على الزملاء والتدخين والسرقة والخوف والكسل والخمول. ويُعاني ٧٢% من المتعثرين دراسيًّا من قلق الامتحان، كما يعاني ٦٠% منهم من عدم القدرة على تنظيم الوقت (أنور، ١٩٩٤).

وبناء على ما سَبق تعرف الباحثة الطالب المتعثر دراسيًّا تعريفًا إجرائيًّا بأنَّه الطالب المنقول بمادة أو بمادتين أو باق للإعادة في الفصل الدراسي السابق مباشرة لتطبيق أدوات البحث.

النظريات المفسرة للتفوق والتعثر الدراسي

يوجد عدد من النظريات التي حاولت تفسير التفوق الدراسي؛ منها النظرية الفسيولوجية، ونظرية التحليل النفسي، ونظرية دافعية الإنجاز، والنظرية البيئية، والنظرية التكاملية:

النظرية التكاملية

يرى مؤيدو هذه النظرية أنَّ ظاهرة التفوق تخضع لعمليات فسيولوجية (جانب جسمي)، وقدر مِن الذَّكاء (جانب عقلي معرفي)؛ إذ يتميز الطالب المتفوق بارتفاع مستوى الذكاء وإدراك العلاقات والطموح وغيرها، وقدر من الدافعية للتفوق (جانب الشخصية)، مِثل المثابرة وتحمل الغموض والتروي والاتزان الوجداني وغيرها، والتَّسامي، وبعض القدرات الأخرى المساعدة على التفوق (عبد الجواد، ٢٠١٥، ٢٦٩).

ثانيا: مفهوم تنظيم الذات

يُشير تنظيم الذات إلى المهارات المرتبطة بالتخطيط، وضبط الانتباه، والمعرفة، والانفعال، والسلوك، الضرورية للتوافق الشخصي (Graziano& Hart, 2016). ويُعرف تنظيم الذات بأنَّه مجموعة الجهود المبذولة لتحقيق أهداف معينة تشمل تعديل السلوك من النواحي الانفعالية والمعرفية والسلوكية، كما أنَّه أحد طرائق المواجهة الفعالة لإنجاز الأهداف (فتحي، ٢٠١٧، ٥٢).

وهو عملية نشطة وموجهة نحو أهداف معينة يقوم بها الفرد لضبط أفكاره ومشاعره وسلوكه وتنظيمها (Mc-Clleland, 2011).

كما يعرف تنظيم الذات بأنَّه عملية توليد للأفكار والمشاعر والأفعال التي يتم توافقها لتحقيق الأهداف بشكل دوري ومتتابع، كما يعرف بأنَّه مكونات متعددة ومتكررة وعمليات توجيه ذاتي تستهدف إدراك ووجدان وأفعال الشخص (Bryant, 2006). ويشمل تنظيم الذات تغيير الأفكار الأولية والمسيطرة، والمشاعر، والسلوكيات من أجل تحقيق أقصى نجاح أو فوائد ومكاسب (Farley& Kimspoon, 2014). كما يعرف روسينثال Rosenthal تنظيم الذات بأنَّه القدرة على استخدام وضبط الاستراتيجيات المعرفية بفاعلية (عدلي، ٢٠٠٥، ٣٦١).

وكذلك يشير تنظيم الذات إلى الجهود الواعية التي يبذلها الفرد لتغيير أفكاره ومشاعره ورغباته من أجل تحقيق أهدافه وفقا لتفضيلاته (Fathizaden& Khoshouei, 2017). كما يعرف بأنَّه القدرة على المراقبة والكف وتعديل سلوك الفرد وانتباهه وانفعالاته واستراتيجياته المعرفية كاستجابة للهاديات الداخلية والمنبهات الخارجية وردود أفعال الآخرين، في محاولة لتحقيق أهدافه الشخصية (Moilanen, 2007).

أهمية تنظيم الذات للطالب في مجال الدراسة

يُعتبر تنظيم الذات إحدى المهارات التي تمكن الطالب من التخطيط لمهمته التعليمية وتنظيمها والانخراط في التَّعلم الذاتي ومراقبة مستوى تقدمه، مِن خلال التقييم الذاتي

للأداء، كما أنَّ المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكهم من خلال تصوراتهم ومعتقداتهم عن النتائج المُترتبة على سلوكهم، وأنَّ عمليات تنظيم الذات تسهم في إحداث التغيرات التي تطرأ على السلوك.

تَبرز أهمية تنظيم الذات في كونه عاملًا أساسيًّا لتطور الفرد ومؤشرًا لقدرة الفرد على تنظيم سلوكه وتأجيل إشباعاته المختلفة، ومِن ثَمَّ مؤشرا على توافقه النفسي والاجتماعي (حسين، ٢٠١٣، ١٤٧). كما أنَّه يمد الفرد بالقدرة على التحكم في الذات، ومِن ثَمَّ تحقيق عدد من النتائج المرغوبة مثل تحسين مستوى الأداء والنجاح في الدراسة والعمل والتمتع بحياة اجتماعية أفضل والتوافق والصحة النفسية. ويعتمد تنظيم الذات على الوظائف التنفيذية المعرفية لدعم التحكم في العمليات المعرفية الانفعالية والفسيولوجية، وتعد القدرة على تنظيم الذات ضرورية في أغلب جوانب الحياة (عزت، ٢٠١٧، ٢١٨).

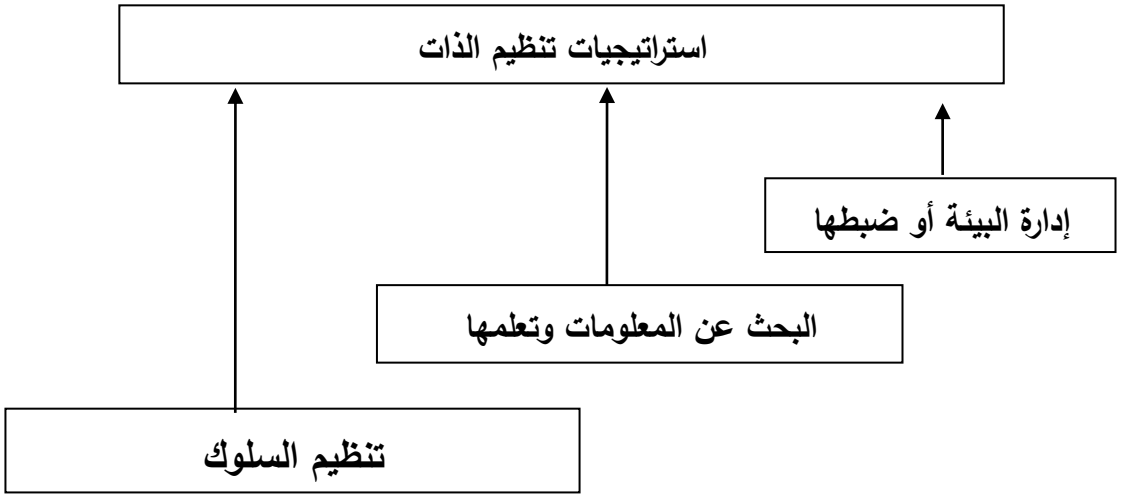
مُكوّنات مفهوم تنظيم الذات وأبعاده

يَتضمن تنظيم الذات ثلاثة مكونات هي المكون المعرفي، ويَشمل تنظيم الأفكار والأفعال، والمكون الانفعالي ويَشمل ضبط الاستجابات الانفعالية غير الملائمة وتقييمها، والمكون السلوكي ويشمل كف الفرد للاستجابات والأفعال غير المناسبة للسياق (Mc-Clleland, 2011). كما يتضمن تنظيم الذات عمليات انفعالية ودافعية تنشط عندما يسعى الفرد لاتخاذ قرار.

وتوصلت بعض الدراسات إلى وجود خمسة عوامل لتنظيم الذات هي السلوك الإيجابي والقدرة على الضبط، والتعبير عن المشاعر، والتوكيدية، والبحث عن الهناء الشخصي (عبد الصالحين، ٢٠٠٨، ٥٣٢). ويشتمل تنظيم الذات على عددٍ مِن العمليات التي يستخدمها المتعلمون منها التخطيط وإدارة المعلومات والضبط وتعديل الغموض والتقويم (عدلي، ٢٠٠٥، ٣٦١). وتذكر عبد المعز (٢٠١٥) أنَّ تنظيم الذات يشتمل على عددٍ مِن المكونات مثل مراقبة الذات وتقييم الذات وتعزيز الذات وتحديد الأهداف الذاتية. كما

يشمل تنظيم الذات أربعة مكونات فرعية هِي تقييم الذات، والتغيير للأفضل، والتخطيط للتغيير، والاعتقاد في إمكانية النجاح (حسين، ٢٠١٣، ١٥٦، فتحي، ٢٠١٧، ٥٢).

وترى رضوان (٢٠١٢، ٧) ثلاثة أبعاد لتنظيم الذات، هي: إدارة البيئة، والبحث عن المعلومات وتعلمها، وتنظيم السلوك، وتصورها في الشكل التالي:



شكل رقم (١) أبعاد تنظيم الذات، نقلا عن (رضوان، ٢٠١٢، ٧)

المفاهيم المشابهة لمفهوم تنظيم الذات

يرتبط مفهوم تنظيم الذات بعدد من المفاهيم الإيجابية مثل الدافعية، وتقدير الذات، والنجاح الأكاديمي، وتبنى أنماط سلوكية جيدة، ومفهوم ضبط الذات، وفعالية الذات، وإدارة الذات (Baumeistere, & Kathleen, 2007). وسوف تقتصر المقارنة هنا على الفرق بين تنظيم الذات وفعالية الذات، نظرًا لتقارب المفهومين في المعنى؛ فعالية الذات[١]: هي قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في موقف معين، والتحكم في الأحداث المؤثرة في حياته وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك النشاط (عمرو،

[١] Self Efficacy

٢٠١٥، ١٩٢)، وتُعرف فعالية الذات بأنَّها ثقة الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ مهاراته المعرفية والسلوكية والاجتماعية الضرورية للأداء الناجح (شحتة، ٢٠١٣، ١٨٢).

وميز عبد الرحمن (٢٠٠٧) بين فعالية الذات العامة والمتعلقة بإدراك الفرد كفاءته في مجالات الحياة المختلفة وفعالية الذات الخاصة التي تشير إلى إدراك الفرد لكفاءته في أداء المهام الأكاديمية المحددة، كما يَتشابه مفهوم تنظيم الذات مع مفهوم تنظيم أسلوب الحياة، وهو الاستخدام المنظم لاستراتيجيات سلوكية ومعرفية لتحقيقها.

سمات الأشخاص مُستخدمي استراتيجية تنظيم الذات

يتسم الأفراد المتمتعون بالمستوى العالي من تنظيم الذات بالكفاءة، والنظام، والشعور بالمسئولية، والتأني والروية، والمثابرة، والدقة، والإحساس بقيمة الوقت، ويقظة الضمير، كما يتميز الشخص الذي لديه درجة عالية من تنظيم الذات بأنه نشط وفعال وقادر على اتخاذ القرار المناسب ويشعر بدرجة عالية من التوافق (Rozental& Carlbring, 2014). وتذكر رضوان (٢٠١٢) أن من سمات الأشخاص مستخدمي استراتيجية تنظيم الذات أنهم بارعون في التخطيط، ومثابرون، وواثقون في أنفسهم، ومجتهدون، ولديهم قدرة على التحصيل، ومتعاونون، ويتعلمون في ضوء الفهم والمعنى. كما وصف الباحثون الطلاب المتسمين بكونهم ذوي تنظيم ذات مرتفع بعدد من المحكات منها أنَّهم أكثر مبادأة، ويظهرون مثابرة عالية، وذوو ثقة مرتفعة في ذواتهم (إبراهيم، ٢٠٠٠، ١٤). كما أن هناك سمات مميزة للطلاب ذوي تنظيم الذات هي الدافعية الداخلية واستخدام استراتيجيات التعلم وآلية الأداء، والوعي بالنتائج الظاهرة والضمنية (إبراهيم، ٢٠٠٠، ١٩).

النظريات المفسرة لمفهوم تنظيم الذات

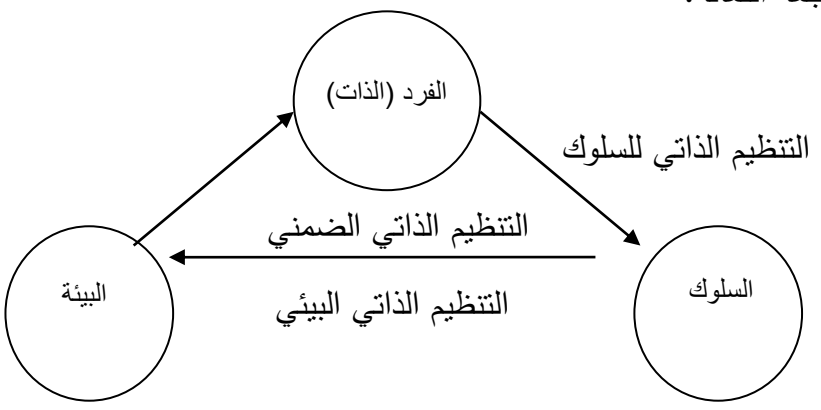
يوجد العديد من وجهات النظر في تفسير مفهوم تنظيم الذات، ولكن هناك اتفاقا عاما على ملمحين **الأول** أن تنظيم الذات يمثل نظاما ديناميًّا دافعيًّا يؤدي دورًا في وضع

الأهداف، **والثاني** هو القدرة على التحكم في الاستجابات الانفعالية وإدارتها (راضي، ٢٠١٧، ٤٣).

نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا

تعد هذه النظرية هي الأساس للعديد من نظريات تنظيم الذات (Halloran, 2010) ويشير باندورا إلى أنَّ عملية تنظيم الذات ديناميكية وتشمل ثلاث عمليات وظيفية هي المراقبة الذاتية، والحكم الذاتي، والفعل الذاتي الذي يتم بناء عليه تغيير السلوكيات أو الظروف المحيطة لتحقيق التوافق والتقدم نحو الهدف. كما اهتمت هذه النظرية بالعمليات المعرفية التى يوظفها المتعلم في السياق الاجتماعي (Halloran, 2010).

واهتم باندورا بمفهوم تنظيم الذات وعلاقته بالسلوك الاجتماعي، وقدم مفهوم الحتمية التبادلية التي تفترض أن تنظيم الذات نتاجٌ لإمكانات الفرد ولعوامل شخصية وبيئية وسلوكية. ويوضح الشكل التالي الطبيعة التبادلية للمؤثرات الثلاثة لتنظيم الذات، فالفرد يتصرف (سلوك) في موقف معين (بيئة) ويبنى تضمينات (ذاتي) على أساس نواتج سلوكه، وتلك النواتج قد تغير أو لا تغير السلوك اللاحق، وهذه الحلقة الثلاثية للتنظيم الذاتي تنشأ من خلال استخدام الطالب للاستراتيجيات وتستمر وتتعدل بناء على التغذية الراجعة الفعالة:



شكل (٢) الطبيعة التبادلية لمؤثرات التنظيم الذاتي عند باندورا (نقلا عن: إبراهيم، ٢٠٠٠، ٣٢)

نموذج كارفر Carver **وشاير** Schier (2011)

يفترض هذا النموذج وجود أهداف معينة يسعى الفرد إلى تحقيقها، ويؤكد أهمية دور الفرد بصفته فاعلًا ناشطًا في تشكيل السلوك وقوة الإرادة في تحقيق هذه الأهداف. ويُسمَّى أيضا هذا النموذج بنظرية قوة الإرادة[١]، ويفترض أنَّ الإنسان لديه جهاز للضبط الذاتي عندما يستثار يقوم بعملية تنظيم للذات وإعادة توجيه السلوك في الاتجاه المطلوب، ويحدد أنماط التحكم الذاتي في ضوء الخصائص الزمنية والمكانية (شحود، ٢٠١٠).

نموذج بومستر Baumester Model

يعد تطورًا للنموذج السابق، ويفترض أنَّ تنظيم الذات له سعة محدودة ومرتبط بالجهد المبذول لتحقيق هدف معين، ويفترض وجود تفاوت بين الأفراد في هذه السعة.

المنحى السلوكي

وفقًا لهذا المنحى فإنَّ استجابة الفرد المنظمة ذاتيًّا مرتبطة بمعززات، ويكون المتعلم مشاركًا نشطًا فِي عملية التعلم حتَّى يتحقق هدفه من التعلم.

المنحى المعرفي

تعمل الوظائف التنفيذية العليا على تنظيم السلوك وتشمل الضبط وآليات المراقبة وحل الصراع بين الأفكار والمشاعر. كما أنَّ تركيز الفرد انتباهه على الذات يدفعه إلى مُقارنة سلوكه بالمحك المثالي؛ فيتولد لدى الفرد الرغبة في الاقتراب من المعايير المثالية (راضي، ٢٠١٧، ٤٣).

النظرية متكاملة الأبعاد

تفسر تنظيم الذات من خلال نظرة تكاملية تشمل المكون المعرفي مثل تنظيم الأفكار، والمكون الوجداني أو الانفعالي ويشمل ضبط الاستجابات الانفعالية غير الملائمة،

[١] Will Power Theory

والمكون السلوكي ويشمل كف الاستجابات وردود الأفعال غير المناسبة للسياق، وإحداث التكامل بينها ومراقبة هذا التكامل من أجل تحقيق الأهداف.

تعليق على نظريات تنظيم الذات: تتفق النظريات في وجود شروط أساسية لتفسير تنظيم الذات، وهي وجود هدف، وتأكيد دور الفرد في تحقيق أهدافه، والتركيز على أهمية الإرادة التي تشكل الأساس الذي يدفع الفرد لتحقيق أهدافه، في حين **تختلف** في الآليات التي لدى الفرد، والتي تكسبه القدرة على تنظيم الذات، فبعضها يرى أنَّها آليات خارجية مرتبطة بالسياق الاجتماعي، والبعض الآخر يرى أنَّها آليات داخلية ترتبط بقوة الإرادة، كمَا أن المتأمل للنظريات يلاحظ أن بعضها أكد أهمية المكون المعرفي وبعضها أكد أهمية السلوك.

ثالثا: مفهوم المماطلة والتسويف

اشتق مصطلح المماطلة[١] مِن اللفظ اللاتيني Procrastinus ومعناه الشيء المؤجل، والمماطلة تعني سَارق الوقت أو الإرجاء[٢] والتلكؤ لشيء ما عن طريق الإهمال أو الكسل أو الانشغال بأشياء تافهة غير ضرورية (فتحي، ٢٠١٧، ٤٩). وهناك عدة زوايا لتعريف المماطلة كالتالي:

- يتعامل البعض مع مفهوم المماطلة من حيث الزمن فقط، وهي الزاوية التي ترى في المماطل ذلك الشخص الذي يؤجل مهمة ما حتى يضيع الوقت ولا يبقى احتمال لإكمال المهمة بنجاح (لطفي، ٢٠١٣، ٩).
- والبعض يركز على الطبيعة اللاعقلانية أو غير المنطقية في السلوك.
- أو يركز على المشاعر أو الانفعالات السلبية.
- وتركز فئة رابعة على الأنماط السلوكية.

---

(١) Procrastination
(٢) Procyation

- أمَّا الفئة الخامسة فتركز الجانب الأخلاقي في تعريف المماطلة لأنَّه سلوك مستهجن، ولا توجد فئة صائبة وخاطئة من الفئات الخمس، ولكن كلها وجهات محددة حسب كل فئة (لطفي، ٢٠١٣). ويتلكأ كل منا أحيانا، ولكن هناك من يتلكأ أكثر من الآخرين، فالأفراد على اختلاف مستوياتهم العقلية والاجتماعية يمارسون التلكؤ ولكن بدرجات متفاوتة، والبعض يتقبل باعتباره جزءًا من شخصيتهم، وآخرون يبحثون عن طرائق للتغلب عليه (كمال، ٢٠١٨، ٤٢٥).

ويعرف التلكؤ الأكاديمي[١] بأنَّه تأخير وتأجيل الطلاب لأداء المهام والواجبات الدراسية (خيري، ٢٠١٥). كما يعرفه السيد (٢٠١٩، ٢٧) بأنَّه سلوك إرادي يتمثل في تأجيل البدء في المهام الدراسية المطلوبة وتأخير إكمالها بدون سبب مقنع، ويصاحبه شعور بالتوتر وعدم الارتياح بسبب عدم أدائها في الوقت المحدد. وكذلك يقصد بالتلكؤ الأكاديمي تأجيل المتعلم البدء في المهام الدراسية المطلوبة وتأخره في إتمامها إلى اللحظة الأخيرة، مع شعوره بالضيق وعدم الارتياح لتأخيره في إتمامها (كمال، ٢٠١٨، ٣٢٩).

وتعرفه (عطية، وشعبان، ٢٠١٨، ٥٩) بأنَّه التأجيل المتعمد للقيام بأداء المهام الأكاديمية في المواعيد المحددة، وتأخير إنجازها حتَّى آخر وقت ممكن، مع التبرير بأعذار وهمية على الرغم من شعور الطالب بالضيق وعدم الارتياح من ذلك. ويعرف سلوك المماطلة بأنَّه سلوك يدفع إلى تأجيل ما ينبغي عمله إلى وقت غير معلوم، على الرَّغم من معرفة الفرد ما يريده، وعلى الرَّغم أيضا من قدرته على العمل (Lai& Badayi, 2015, 22)، وتُشير بعض الدراسات إلى أن نسبة غير قليلة من الطلاب لديهم مستوى مرتفع من التسويف (السيد، ٢٠١٩، ٢٣).

خطورة المماطلة والتسويف

المماطلة تضعف الثقة بالنفس، وتحد من تقدير الذات، وتخلف حالات واسعة من القلق والاكتئاب، وتتسبب في نوم غير صحي، وتأثيرات سلبية على عادات النظام

[١] Academic Procrastination

الغذائي وممارسة الرياضة، وقد تؤدي إلى اضطرابات سيكوسوماتية، وترفع مستوى القلق، وزيادة الضغوط والشعور بالخوف إلى أن ينتهي الأمر إلى حياة بائسة وتعيسة واكتئاب، وسرقات أكاديمية وغش وارتفاع معدل تناول الكحوليات والتدخين والكافيين (لطفي، ٢٠١٣).

كما ينتج عن المماطلة والتسويف تقدير الذات المنخفض، والخوف مِن الفشل، وعدم التوازن بين العمل والترفيه، والمفاهيم السلبية للذات، والقلق الشعور بالضغوط (صابر، ٢٠١٨، ١٥٤). وتعد المماطلة والتسويف من أخطر المشكلات السلوكية والتربوية، وتمتد آثاره لتشمل جميع مناحي حياة الطالب سواء الشخصية أم الاجتماعية أم الصحية أم العقلية، كما وَجدت علاقة بين التسويف وبعض الاضطرابات النفسية كالقلق (السيد، ٢٠١٩، ٢٠).

أنواع المماطلة والتسويف

- المماطلة العامة: وفيها يكون التأجيل سمة أساسية في الشخصية.
- المماطلة الوظيفية: وهِي التي يستخدمها الفرد لزيادة التأكد من المهام الموكلة إليه، وتسمى المماطلة الإيجابية أو الفعالة. وهناك المماطلة القهرية، وهِي تأجيل المهام رغم إتاحة الفرصة للإنجاز لاعتياد الفرد على التعطيل وعدم القدرة على الإنجاز. وهناك نوعان آخران من المماطلة هما المماطلة السلبية، وهِي ميل غير عقلاني لتأجيل البدء في المهام مع وجود الرغبة في العمل والمماطلة الإيجابية الَّتي لا تعني الكسل أو الإهمال، وإنَّما هي محاولة إتقان وتفكير وترتيب الأولويات (فتحي، ٢٠١٧، ٤٩). ومن أخطر أنواع سلوك المماطلة هو التلكؤ الأكاديمي؛ إذ يعد أكثرها انتشارا لدى الكبار بصفة عامة، ولدى الطلاب بصفة خاصة.

كما صنف إليس Ellis وناوس Knuse التسويف إلى خمسة أنواع هي التسويف الأكاديمي، والتسويف القراري، والتسويف العصابي، والتسويف القهري، وتسويف الحياة الروتينية (صابر، ٢٠١٨، ١٥٧). ويتضمن التسويف ثلاثة جوانب؛ معرفي وسلوكي

ووجداني، بينما يرى البعض وجود أربعة أبعاد للتسويف هي الثلاثة المذكورة إضافة إلى البعد الدافعي (السيد، ٢٠١٩، ٢٨).

أهم المتغيرات المرتبطة بالمماطلة والتسويف

يرتبط التسويف الأكاديمي بالعديد من المتغيرات، ويؤثر ويتأثر بها سواء كانت شخصية أو معرفية أو انفعالية. ويعتبر الذكاء الانفعالي من المتغيرات المرتبطة بسلوك المماطلة والتسويف، كما يمكن خفض حدة التلكؤ لدى الفرد من خلال ذكائه الانفعالي (Mosavi,Hashemi,Amin,Soltani,Ahmadi,Khanzadeh,Kikhavani, 2013, 25) .

وترتبط المماطلة ببعض سمات الشخصية مثل الانبساط والتفاؤل والطموح، كما يرتبط سلوك المماطلة والتسويف بنمط السلوك (أ)، وبالوسواس القهري، وبالكمالية (فتحي، ٢٠١٧، ٥١).

ترتيب المهام التي يماطل الطلاب في أدائها

١- مهمة كتابة الأوراق البحثية في المرتبة الأولى.

٢- قراءة التكليفات والدروس.

٣- المذاكرة من أجل الامتحان

٤- الحضور والمواظبة

٥- المهام الأكاديمية الإدارية

٦- الأنشطة الدراسية بصفة عامة.

أسباب المماطلة والتسويف

قد يرجع سلوك المماطلة والتسويف إلى فشل في تنظيم الذات أو نتيجة للخوف من الفشل وعدم الثقة في القدرة على إنجاز الفعل، أو خلل في إدراك الوقت (Lai, Badayai, 2015, 22).

ومن الأسباب التي تقف وراء سلوك المماطلة والتسويف الخوف من الفشل، وكراهية المهمة (لطفي، ٢٠١٣، ٤٤). كما أنَّ للمماطلة عدة أسباب منها الخوف من النقد، والخوف من استهجان الآخرين، أو تكون نتيجة القلق المرتبط بالمهمة، أو بسبب التوقع والقيمة (فتحي، ٢٠١٧، ٥٠).

كما قد تؤدي العوامل الثقافية دورًا مهمًّا في سلوك المماطلة والتسويف؛ فقد يصبح الفرد مدفوعًا في أداء واجبه بالآخرين فلا يستطيع المماطلة حتَّى لا يعاقب. وقد ترجع المماطلة إلى الأنانية وإيذاء الآخرين. ويقف وراء المماطلة أربعة عوامل هي اتخاذ المخاطرة، والتمرد ضد السيطرة، والخوف من الفشل، والكسل (لطفي، ٢٠١٣، ٤٥). وكذلك تنقسم أسباب المماطلة والتسويف إلى أسباب شخصية مثل العصابية، وأسباب تتعلق بالمهمة مثل المهام الغامضة أو غير الممتعة، وأسباب تتعلق بإدراك الفرد الذاتي لقدراته وأسباب ترفيهية وغيرها (صابر، ٢٠١٨، ١٥٦).

كما قد يرجع التسويف إلى بعض المعتقدات المعرفية التي يتبناها الطالب، أو إلى مستوى الفرد في تجهيز المعلومات؛ إذ تعتمد كفاءة الذاكرة على طريقة الفرد في معالجة المثيرات التي يستقبلها (السيد، ٢٠١٩، ٢٢). ويرى البعض أنَّ التسويف يعد حيلة دفاعية يلجأ إليها الفرد كي يتجنب اتخاذ القرار أو الشروع في العمل خشية الفشل، وهناك مَن يرى أنَّ التسويف قد يرجع إلى الفرق بين طموح الفرد وإمكاناته وحالته المزاجية (السيد، ٢٠١٩، ٢٩). وأظهرت دراسة "هي" He (2017, 12) أن من أسباب التسويف الأكاديمي الكسل ونقص الدافعية، والإجهاد، وصعوبة المهمة، وتأثير الرفاق، والخلل القيمي.

سمات الأشخاص المماطلين والمسوّفين

المماطلون أفراد قادرون على العمل والإنجاز لكنَّهم يؤجلون العمل إلى اللحظات الأخيرة، وإذا تم إجبارهم على ذلك يشعرون بالتوتر والارتباك، وهم إذ يُماطلون في واجباتهم ومهامهم لا يُماطلون في إشباعاتهم ورغباتهم، والمماطلون كثيرو الشكوى

والأعذار، ويَضعون أسبابا وهمية للتأخير عن إنجاز المهام، ويُعانون من صراع الإقدام– الإحجام بين كراهيتهم للواجبات وجاذبية نتائج هذه الواجبات في المستقبل (فتحى،٢٠١٧، ٥١). وينقسم الأشخاص المسوفون إلى ثلاثة أنواع: المؤخرون[١]، والساعون نحو الكمال[٢]، والمشتتون[٣].

طرق التغلب على التسويف الأكاديمي: هناك مجموعة خطوات للتغلب على التسويف:

الأولى تحديد أهداف ذات أهمية، و**الثانية** تصور المهام، وهِي مكتملة، و**الثالثة** تحديد مواعيد نهائية واضحة، **والرابعة** رفض التذرع بالأعذار، **والخامسة** مكافأة الذات عند إكمال المهمة (السيد، ٢٠١٩، ٣٠).

النَّظريات المفسرة لسلوك المماطلة والتسويف

هناك عدة نظريات ونماذج تفسر سلوك المماطلة والتسويف، من بينها:

- نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.
- نموذج شو وشواي (Chu& Choi, 2005).
- نظرية "دالي" في أنماط التسويف الثلاثة السابق عرضها في الفقرة السابقة.

تعليق على نظريات التسويف والمماطلة:

على الرَّغم مما قد يبدو من اختلاف بين النظريات فإننا نلاحظ أنَّها متكاملة وليست متعارضة، ويتناول كل منها المفهوم من زاوية مختلفة، فاختلاف هذه النظريات في تفسيرها للمفهوم لا يعني تناقضها بقدر ما يعني التكامل بينها في التفسير، وفي توضيح المقصود منه.

---

(١) Delayers
(٢) Perfectionists
(٣) Distractable

الدراسات السَّابقة:

أمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى أربع فئات كما يلي:

أولا: دراسات فِي الفروق بين المتفوقين دراسيًّا والمتعثرين في بعض المتغيرات

تبين من دراسة زيدان (١٩٩٠، ٤٨٧) وجود فروق دالة بين الطلاب الحاصلين على تقدير مقبول والحاصلين على تقدير جيدٍ في متغير طرائق العمل (والمقصود بها إعطاء عناية خاصة لتنسيق وترتيب الحقائق والمعلومات، والإفادة من الرسوم والأشكال في استيعاب العلوم وتحصيلها) وهذه الفروق لصالح الحاصلين على تقديرٍ جيدٍ.

وفِي دراسة شوقي (٢٠٠٤، ١٨٨) على عينةٍ مُكونة من ٢٢٠ طالبة جامعية تم تقسيمهن حسب مستوى التحصيل الدراسي إلى المستوى الأدنى، ويَضم تقديرًا أقل من جيد والمستوى المتوسط ويضم تقديرًا جيدا، والمستوى الأعلى وهو جيد جدًّا وممتاز، وتبين وجود فروق دالة بين المستويات التحصيلية الثلاثة في الاهتمامات الاجتماعية، ولا توجد فروق في الاهتمامات المهنية.

كما تَبين في دراسة مُصطفى (٢٠٠٣) وجود فروق بين مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه في كلٍّ مِن الانفعال الإبداعي والحساسية للثواب والعقاب، وذلك على عينةٍ مُكونة من ٢٠٥ طالبا وطالبة.

وفي دراسة (أبو دنيا، ٢٠٠٣) على عينة من المتفوقات والمتأخرات تحصيليًّا تبين وجود فروق دالة بين المجموعتين في تنظيم الوقت، بينما لا توجد فروق بينهما في تقدير الوقت.

ودرست (عباس، ٢٠٠٤، ٨٦) الفروقَ بين المرتفعين تحصيليًّا والمنخفضين في عددٍ مِن المتغيرات، ووجدت فروقًا بينهما في التفكير السلبي، والتفكير الفوضوي في اتجاه منخفضي التحصيل، بينما وجدت فروقًا في أُسلوب التفكير الواقعي في اتجاه مرتفعي التحصيل، كما تبين أن المُنخفضين تحصيليًّا أقل تقبلًا للمناخ الجامعي مقارنة بالمرتفعين؛ إذ إنَّ اختلاف أساليب التفكير بينهما قد يساعد في الإدراك السلبي وعدم

الرضا عن المناخ الدراسي الجامعي المحيط بهم. كمَا أثبتت الدراسة نفسها أنَّ المنخفضين تحصيليًّا كانوا أكثر إهمالا وعصيانا واستقلالية، وأقل ثقة بالنفس، وأقل تقبلًا للقيم والمعتقدات السائدة، ولديهم اتجاهات سلبية نحو الدراسة، وأقل مُثابرة على العمل وضعف مستوى التفكير والانتباه والتركيز.

وهدفت دراسة (حسين، ٢٠٠٦، ٧٩٣) إلى معرفة الفروق بين المتفوقين وغير المتفوقين في بعض المتغيرات، وتبين أن درجات المتفوقين أعلى من غير المتفوقين على جميع أبعاد الذكاء الانفعالي، كما وجدت فروقًا في التحصيل الدراسي بين الاندفاعيين والمتروين في اتجاه المتروين.

ثانيا: دراسات في علاقة التحصيل الدراسي بتنظيم الذات

توصلت إبراهيم (٢٠١٤، ٢١٥) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير التحصيل الدراسي وفعالية الذات، وذلك لدى عينة من الطلاب بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة.

ويرى برجر (Berger, 2003) أنَّ إدارة الذات تساعد الطلاب على تجنب الأخطاء التي تتسبب في الرسوب، وتجنب العوامل المصاحبة لضعف الإنجاز الأكاديمي الَّتي تظهر في عدم قدرة الطلاب على إدارة الذات سواء الجوانب الوجدانية (كالقلق)، أو المعرفية (كالتخطيط)، أو السلوكية (كالتدخين وعادات الاستذكار).

وهدفت دراسة ويليم William وجانيس Janice إلى معرفة تأثير فعالية الذات على الإنجاز الأكاديمي، وتبين ارتباط استخدام استراتيجيات تنظيم الذات في التعلم والإنجاز الأكاديمي في عددٍ من المواد الدراسية مثل الرياضيات والعلوم (حسيب، ٢٠٠١، ١٢٩).

وفي دراسة لبارك (Park, 1992) حول علاقة التحصيل الدراسي بفاعلية الذات واستخدام استراتيجية تنظيم الذات، تبين أنَّ فعالية الذات استطاعت التنبؤ بالتحصيل، كذلك ارتبط التحصيل الدراسي بتنظيم الذات.

وتبين من دراسة جرولنيك Grolnick (2009) على عينة من مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه وجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية؛ إذ كان مرتفعو التحصيل الدراسي أكثر قدرة على تقدير أنفسهم تقديرًا واقعيًّا من منخفضي التحصيل الدراسي. كما تبين ارتباط تنظيم الذات الدراسي والنجاح الأكاديمي وزيادة الدافعية للتحصيل والأداء الجيد في الدراسة.

وتوصل بارتلز Bartels (٢٠٠٠) إلى وجود علاقة سلبية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي المنخفض. كما أجرى جاجنون Gagnon (2011) دراسة بهدف الكشف عن تنظيم الذات لدى طلاب الطب لتحديد ما إذا كان تنظيم الذات يمكن أن يؤدي إلى تعزيز أدائهم، ويحد من الاحتراق والضغوط، وتبين ارتباط قدرات تنظيم الذات بجميع المتغيرات ارتباطًا جوهريًّا.

وتبين في دراسة جايزويت Gaythwaite (2006) إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال التنظيم الذاتي، كما درس بيرسون Pearson (2000) أثر إدارة الذات على الأداء الأكاديمي لتلميذات المَرحلة المتوسطة، وتَبين فعالية البرنامج المستخدم في تنمية الفعالية الأكاديمية.

ودرست الشناوي (٢٠٠٩) أثر تعلم إدارة الذات على الأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة المُتوسطة على عينة قوامها ١١٢ تلميذًا وتلميذة من الباقيات للإعادة، وتبين فعالية البرنامج المستخدم في زيادة قدرة التلاميذ على إدارة الذات والمهارات التنظيمية، وإدارة العواطف، والتوكيدية وكذلك فعالية البرنامج في تنمية الفعالية الأكاديمية.

كما درس العلوان (٢٠١٠) العلاقة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي لدى ٦٢ طالبًا من ذوي التحصيل المرتفع، و٤٩ طالبا من ذوي التحصيل المتدني، وتبين وجود ارتباط بين المتغيرين ووجود فروق بين مرتفعي التحصيل ومنخفضيه في اتجاه المرتفعين في الدافعية الداخلية، ولا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية الداخلية، كما أَمكن التنبؤ بالتحصيل من خلال معرفة الدافعية الداخلية للطلبة.

وتحققت شيلا (Sheila, 2012) من أهمية إدارة الذات في زيادة الإنجاز الأكاديمي، وذلك في دراسة على طلاب الثانوي إذ تبين أن إدارة الذات أداة فعالة في زيادة الإنجاز الأكاديمي وتقليل السلوكيات غير المرغوبة وترسيخ السلوكيات المرغوبة ومن أهمها الانضباط الذاتي. كما توصلت دراسة صلاح (٢٠١٦، ٢٢٣) إلى وجود علاقة بين مستوى التحصيل وفعالية الذات.

ثالثا: دراسات في علاقة التحصيل الدراسي بالمماطلة والتسويف

تبين من دراسة عبد الواحد (٢٠١٦) أن الطلبة ممن لديهم نزعة قوية للتلكؤ يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بغير المتلكئين، ويظهرون ضعفا في الإنجاز الأكاديمي. كما كشفت دراسة صلاح (٢٠١٦، ٢٧٨) عن وجود ارتباط دال بين انخفاض التحصيل الدراسي والميل إلى تأجيل المقررات. ودرس أوربن Orpen آثار المماطلة على الأداء الأكاديمي واتجاهات الطلاب نحو المقررات، وذلك على ١٠٢ طالب بالجامعة، وتبين ارتباط المماطلة بالدافعية المنخفضة للدراسة، ولكنها ارتبطت سلبيًا بمعدل الأداء الأكاديمي (لطفي، ٢٠١٣، ١٧).

رابعا: دراسات في علاقة تنظيم الذات بسلوك المماطلة والتسويف

درس كاو Cao (2012, 23) العلاقة بين المماطلة وتنظيم الذات، وتوصل إلى ارتباط سلوك المماطلة الإيجابية بتنظيم الذات، في حين ارتبطت المماطلة السلبية بعدم القدرة على تحديد الهدف والفشل في التوافق، كما توصل إلى وجود فروق بين المماطلين وغير المماطلين ترجع إلى القدرة على تنظيم الذات، لأنَّ المماطلين ليس لديهم مثابرة على تحمل مشكلات وصعوبات العمل.

وهدفت دراسة (فتحي، ٢٠١٧، ٤٧) إلى بحث العلاقة بين سلوك المماطلة السلبية، وكل من تنظيم الذات والكمالية العصابية والفروق بين الجنسين في المماطلة، وذلك على عينة من ٢٠٠ من الذكور والإناث، وتبين وجود علاقة ارتباطية بين سلوك المماطلة السلبية والكمالية العصابية وتنظيم الذات، وأنَّ هناك فروقًا دالة بين الذكور والإناث في

سلوك المماطلة السلبية. وأشارت إحدى الدراسات إلى أن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين سلوك المماطلة وتنظيم الذات (Steel,2007).

وتوصلت دراسة كاندمير Kandemire (2014) إلى وجود علاقة عكسية بين المماطلة وتنظيم الذات، وأنَّ الإنجاز الأكاديمي يتنبأ بتنظيم الذات.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

١- أسهمت الدراسات السابقة في ترشيح المقاييس المستخدمة في البحث الراهن وانتقائها؛ إذ وجدت أن غالبية الدراسات استخدمت المقاييس المستخدمة في البحث الراهن، ولكن على عينات مختلفة؛ ما جعل الباحثة تطمئن لاستخدامها من الناحية السيكومترية.

٢- إنَّ نتائج الدراسات السابقة لا يمكن تعميمها على جميع الطلاب؛ ذلك لأن لكل عينة خصالها، وسوف يقتصر البحث الراهن على عينتين إحداهما من المتفوقين والأخرى من المتعثرين.

وبعد استعراض الدراسات السابقة استطاعت الباحثة صياغة فروض البحث الراهن كالتالي:

فروض البحث

الفرض الرئيس "يختلف المتفوقون دراسيًّا عن المتعثرين في كل من تنظيم الذات وسلوك المماطلة والتسويف "

الفروض الفرعية

١. توجد علاقة ارتباطية سلبية بين تنظيم الذات وسلوك المماطلة والتسويف.

٢. يختلف المتفوقون دراسيًّا عن المتعثرين في تنظيم الذات في اتجاه المتفوقين.

٣. يختلف المتفوقون دراسيًّا عن المتعثرين في سلوك المماطلة والتسويف في اتجاه المتعثرين.

٤. يختلف الذكور عن الإناث – من المتفوقين – في تنظيم الذات.

٥. يختلف الذكور عن الإناث – من المتفوقين – في سلوك المماطلة والتسويف.

٦. يختلف الذكور عن الإناث – من المتعثرين – في تنظيم الذات.

٧. يختلف الذكور عن الإناث – من المتعثرين – في سلوك المماطلة والتسويف.

المنهج والإجراءات

استخدم في هذه الدراسة المنهج الارتباطي، فهو **منهج ارتباطي** إذ تسعى الباحثة إلى استكشاف العلاقات الارتباطية بين المتغيرات الثلاثة (التفوق الدراسي وتنظيم الذات وسلوك المماطلة والتسويف). كما تهتم الباحثة بدراسة الفروق بين المتفوقين والمتعثرين في متغيري تنظيم الذات والمماطلة، وكذلك الفروق بين الذكور والإناث.

العينة شمل البحث الراهن (٢٢٠) طالبًا وطالبة من كلية الآداب جامعة القاهرة، من عدد من الأقسام هي الوثائق والمكتبات، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، واللغات الشرقية، والتاريخ، والفلسفة، من الفرق الدراسية الثانية والثالثة والرابعة، حيث استُبْعِدَ طلابُ الفرقة الأولى لأننا ندرس التفوق والتعثر في المرحلة الجامعية، وطلاب الفرقة الأولى لم ينخرطوا فيها، ولم يمض على التحاقهم بالجامعة سوى شهور قليلة، كما استبعد طلاب الدراسات العليا لاختلاف السن عن المستهدف في البحث الراهن، كما روعي ألَّا يكون التقدير العام في الفصل الدراسي السابق للتطبيق "مقبول" أو "جيد"، إذ تهتم الدراسة بالمتفوقين (الحاصلون على تقدير جيد جدا أو ممتاز) والمتعثرين (منقول بمادة أو مادتين أو باق للإعادة) فقط وليس الطلاب العاديين. وتراوحت أعمارهم بين ١٩ – ٢٣ عاما، تم تقسيمهم إلى مجموعتين كالتالي:

- **مجموعة المتفوقين دراسيًّا:** وهم الحاصلون على تقدير عام جيد جدا أو ممتاز في امتحانات الفصل الدراسي السابق مباشرة للتطبيق، بمتوسط عمري ٢٠,٨٠ ± ٠,٨٩ عاما، وبلغ عدد أفراد هذه العينة (١٣١) طالبا وطالبة، ١٠٩ من الإناث و٢٢ من الذكور.

- **مجموعة المتعثرين دراسيًّا:** وهم المنقولون إلى الفرقة الأعلى بمادة أو بمادتين أو من الباقين للإعادة، بمتوسط عمري ٢١,١٢ ± ١,٤٥ عاما، وبلغ عدد أفراد هذه العينة (٨٩) طالبا وطالبة، ٥٥ من الإناث و٣٤ من الذكور. والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب النوع ومستوى التحصيل الدراسي:

جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة حسب النوع ومستوى التحصيل الدراسي

المستوى الدراسي / النوع	المتفوقون	المتعثرون	الإجمالي
الذكور	٢٢	٣٤	٥٦
الإناث	١٠٩	٥٥	١٦٤
الإجمالي	١٣١	٨٩	٢٢٠

إجراءات التطبيق

تم تطبيق الأدوات خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٧ / ٢٠١٨ م، وكان ترتيب تقديم الأدوات كالتالي: استمارة البيانات الأساسية، ثم مقياس التسويف، ثم مقياس تنظيم الذات، وفيما يلي وصف للأدوات:

الأدوات:

في ضوء استعراض الدراسات السابقة – وخاصة العربية والمحلية منها – وفي ضوء الاطلاع على ما هو مُتاح من مقاييس واختبارات في المجال لقياس متغيرات البحث الراهن لاختيار أفضلها أو الاستعانة بها عند تكوين الأدوات، تم استخدام الأدوات الآتية:

أولًا: المقياس العربي للتسويف (عبد الخالق والدغيم (٢٠١١)

اطلعت الباحثة على عددٍ مِن المقاييس المستخدمة لقياس متغير المماطلة والتسويف؛ مثل قائمة سلوك المماطلة السلبية فتحي (٢٠١٧)، ومقياس سولومون ترجمة لطفي (٢٠١٣)، ومقياس التسويف الأكاديمي أبو زريق (٢٠١٣)، ومقياس توكمان Tuckman، ومقياس آيتكن Aitken، ومقياس التسويف العام لاي Lay، ومقياس التلكؤ الأكاديمي كمال (٢٠١٨)، ومقياس أبو غزال (٢٠١٢)، ومقياس فضل (٢٠١٤)، ومقياس أبو راسين (٢٠١٥)، والمقياس العربي للتسويف عبد الخالق والدغيم (٢٠١١)، تم استخدام المقياس الأخير، ولعل اختيار الباحثة الحالية لهذا المقياس لاستخدامه في

البحث الراهن يرجع إلى أن مؤلفيه اعتمدا على مقاييس آيتكن ولاي وتوكمان وغيرها عند إعداده، وكذلك لخبرتهما الممتدة في المجال، وفيما يلي نبذة عنه:

وصف المقياس

يتكون المقياس العربي للتسويف من ٢٠ بندًا، ويقيس ثلاثة مكونات هي إضاعة الوقت، وتأجيل المواعيد، وعدم تنظيم الوقت، وتمثلت طريقة الإجابة عنه في اختيار بديل من خمسة بدائل، تتراوح بين "كثيرا جدًّا" وتأخذ الدرجة ٥، و"كثيرا" وتأخذ الدرجة ٤، و"بدرجة متوسطة" وتأخذ الدرجة ٣، و"أحيانا" وتأخذ الدرجة ٢، و"لا" وتأخذ الدرجة ١، وبذلك تراوح المجموع الكلي للدرجة على المقياس بين ٢٠ درجة (١ X ٢٠)، ١٠٠ درجة (٥ X ٢٠) إذ أشار ارتفاع الدرجة على المقياس إلى زيادة درجة التسويف. ويشتمل المقياس على عدد من البنود السلبية (المعكوسة) وعددها (٤) بنود لتقليل وجهة استجابة المشاركين، وهي أرقام ١-٨-١٦-١٨، وتشير إلى انخفاض التسويف، وتصحح في الاتجاه العكسي.

الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف

حسب مؤلفي المقياس عبد الخالق والدغيم (٢٠١١) ثباته وصدقه على عينة قوامها ١٣٠٦ طالبا، حيث قامَا بحساب ثباته بطريقة الاتساق الداخلي فبلغ معامل ألفا ٠,٩٢، كما حسبا ثباته بطريقة إعادة الاختبار بعد أسبوعين فبلغ ٠,٩٤. أمَّا الصدق فقد اعتمدا على صدق التعلق بمحك مقياس شوارزر وزملائه Schwarzer et al.,، وحسبا الارتباط بين المقياسين فبلغ ٠,٨٦.

كذلك تم استخدام المقياس في دراسة (صابر، ٢٠١٨) على عينة من ٤١٢ طالبا وطالبة جامعية، وحسبت الاتساق الداخلي وتراوحت قيمته بين ٠,٣٨، ٠,٧٣، وهي معدلات دالة عند مستوى ٠,٠١. كما تم حساب ثبات ألفا كرونباخ وبلغ ٠,٨٨، أمَّا الصدق فقد حسبت الصدق التقاربي مع مقياس للقلق، ومقياس تقدير الذات فبلغ الارتباط بين التسويف والقلق ٠,٢٧، وبين التسويف وتقدير الذات -٠,٤٧، وجميع الارتباطات

دالة عند ٠,٠١. ونستنتج مما سبق ارتفاع معاملات ثبات مقياس التسويف في الدراسات السابقة بشكل مقبول وعلى عينات مختلفة، ما يجعلنا نطمئن إلى حدٍّ كبير لصلاحيته السيكومترية عند استخدامه بعد حساب ثباته وصدقه مرة أخرى في البحث الراهن كما يلي:

الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف:

أولاً: الثبات

حسبت الباحثة الثبات بثلاث طرائق هي إعادة الاختبار بعد أسبوعين على عينة قوامها ١٠ طلاب (٥) من المتفوقين و(٥) من المتعثرين، وبلغ الارتباط بين التطبيقين ٠,٨٥، كما حسبت معامل ألفا كرونباخ على العينة الكلية (ن = ٢٢٠) وبلغ ٠,٨٨، والقسمة النصفية وبلغ ٠,٨٦، ويوضحه الجدول التالي:

جدول (٢) معاملات ثبات مقياس التسويف في البحث الراهن

طرق الثبات / الاختبار	إعادة الاختبار بعد أسبوعين	معامل ألفا كرونباخ	القسمة النصفية
المقياس العربي للتسويف	٠,٨٥	٠,٨٨	٠,٨٦

ويتضح من الجدول السابق أنَّ معاملات ثبات مقياس التسويف على عينة البحث الراهن في الحدود المقبولة. كما حسبت الباحثة الحالية **الاتساق الداخلي** للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو واضح بالجدول التالي:

جدول (٣) ارتباط البند بالدرجة الكلية لمقياس التسويف

البند	الارتباط
١	٠,٦٠
٢	٠,٦٦
٣	٠,١٧-
٤	٠,٨١
٥	-----
٦	٠,٤٨
٧	٠,١٥-
٨	٠,٥٧
٩	٠,٧٠
١٠	٠,٦٢
١١	٠,٣٦
١٢	٠,٨٢
١٣	٠,٧٠
١٤	٠,٩٠
١٥	٠,٦٠
١٦	٠,٤٠
١٧	٠,٨٧
١٨	٠,٣٢
١٩	٠,٧١
٢٠	٠,٨٧

ونلاحظ من الجدول السابق أنَّه تم الاقتصار على عرض البنود التي بلغت محك الارتباط الدال بالدرجة الكلية فقط، وتم حذف بند واحد فقط هو رقم (٥) لم يصل ارتباط البند بالدرجة الكلية إلى محك الدلالة وهو ٠,٣ على الأقل، فأصبح عدد بنود المقياس (١٩) بندًا بدلا من ٢٠ بندا.

ثانياً: الصدق

اعتمدت الباحثة في حساب صدق **مقياس التسويف** على ما يلى:

١- اطمأنت الباحثة إلى صدق المقياس، الَّذي ثبتت صلاحيته السيكومترية في المجال منذ فترة طويلة؛ إذ استخدمه العديد من الباحثين في دراساتهم، وذلك على عينات متباينة من حيث الحجم والخصال، كما سبق أن ذكرنا في الثبات؛ ما يدل على أنَّه يتمتع بحدود مقبولة من الصدق.

٢- كما اعتمدت الباحثة على الصدق العاملي، وهو من أهم أنواع الصدق؛ إذ أخضعت المقياس **للتحليل العاملي** على العينة الأساسية (ن = ٢٢٠)، وتبين انتظام البنود في (٤) عوامل، أمكن تفسير العامل الأول منها بعد التدوير، ونوضحها في الجدول التالي:

جدول (٤) المصفوفة العالمية بعد التدوير لمقياس التسويف (•)

العوامل / البنود	الأول	قيم الشيوع
١	٠,٣١	٠,٥٢
٢	٠,٦٨	٠,٥٩
٣	٠,٥٨	٠,٤٣
٤	٠,٦٤	٠,٤٩
٥	----	٠,٤٩
٦	٠,٥٢	٠,٣٦
٧	٠,٣٦	٠,٣٦
٨	----	٠,٥٣
٩	----	٠,٥٤
١٠	٠,٦٤	٠,٥٧
١١	٠,٥٦	٠,٤٧

• تم الاقتصار على وضع التشبعات الدالة فقط داخل المصفوفة العاملية

العوامل / البنود	الأول	قيم الشيوع
١٢	٠,٤٢	٠,٥٢
١٣	٠,٤٩	٠,٥٨
١٤	٠,٦٥	٠,٦١
١٥	٠,٥٢	٠,٤٣
١٦	----	٠,٦٣
١٧	----	٠,٦٢
١٨	----	٠,٦٧
١٩	٠,٤٣	٠,٥١
٢٠	----	٠,٧٢
الجذر الكامن	١٩,٤١	
نسبة التباين	٣٣,١٦	

ونستنتج من الجدول السابق أننا يمكننا تفسير العامل الأول الَّذي استوعب ٣٣,١٦% مِن التباين العاملي، وهو عامل عام إذ تَشبَّع عليه ١٣ بندًا تشبعًا دالًا (وفقا للمحك الذي وضعه جيلفورد وهو ٣, على الأقل)، وبعد ترتيب هذه البنود وفقا لقيم تشبعاتها تبين أن أعلاها تشبعا هما بنود أرقام ٢، ٤، ١٠ ،١٤، والتي تتضمن معنى التأجيل وتأخير إنجاز المهام، كما وجدت تشبعات أخرى دالة على هذا العامل، لذا تقترح الباحثة تسمية هذا العامل عامل التسويف والتأجيل.

تعليق على التحليل العاملي لمقياس التسويف

بالنظر للمصفوفة العاملية لمقياس التسويف المعروضة آنفا يمكننا أن نستنتج مؤشرا للصدق من التحليل العاملي، وهو من أفضل طرائق حساب صدق التكوين، ولكن ينبغي النظر إلى هذه النتائج بحذر، كما ينبغي التحقق من العوامل المستخرجة في دراسات لاحقة على عينات أكبر.

ثانيا: مقياس تنظيم الذات

اطلعت الباحثة على عدد من المقاييس التي أعدت لقياس تنظيم الذات، كما أجرت مسحا نظريا لعدد من البحوث العربية والأجنبية، فاطلعت على مقاييس مثل مقياس حسين (٢٠١٣)، واستخبار تنظيم الذات فتحي (٢٠١٧)، ومقياس تنظيم الذات ترجمة راضي (٢٠١٧)، ومقياس رضوان (٢٠١٢)، وتم استخدام المقياس الأخير، ومن أسباب اختيار الباحثة له أهمية الأبعاد التي يقيسها، ومناسبة عدد بنوده، وكذلك ثباته وصدقه المرتفعين كما سنعرض لاحقا.

وصف المقياس:

يتكون من (٤٠) أربعين بندا، مقسمة إلى ثلاثة أبعاد؛ هي إدارة السلوك وتنظيمه (١٣ بندا)، وإدارة البيئة وضبطها (١٢ بندا)، وجمع المعلومات وطريقة تعلمها (١٥ بندا)، ويجاب عنها باختيار بديل من ثلاثة بدائل هي (لا تنطبق- إلى حد ما – تنطبق)، وتأخذ الدرجات ١ – ٢ – ٣، على التوالي، وتحتوي على (٧) بنود سلبية تعطي أوزانا معكوسة، وهي البنود أرقام ٥-٧-١٠-٣ ٠-٣١-٣٢-٣٧، وتتراوح الدرجة على القائمة من ٤٠ الى ١٢٠ درجة. والجدول التالي يوضح أبعاد المقياس والبنود الممثلة لكل بعد منها:

جدول (٥) أبعاد مقياس تنظيم الذات وأرقام البنود الممثلة لكل بعد

م	البعد	أرقام البنود	عدد البنود
١	إدارة وتنظيم السلوك	١-٤-٧-١٠-١٣-١٦-١٩-٢٢-٢٥-٢٨-٣١-٣٤-٣٧	١٣
٢	إدارة وضبط البيئة	٢-٥-٨-١١-١٤-١٧-٢٠-٢٣-٢٦-٢٩-٣٢-٣٥	١٢
٣	جمع المعلومات وتعلمها	٣-٦-٩-١٢-١٥-١٨-٢١-٢٤-٢٧-٣٠-٣٣-٣٦-٣٨-٣٩-٤٠	١٥
	الإجمالي		٤٠

الخصائص السيكومترية لمقياس تنظيم الذات

حسبت مؤلفة المقياس رضوان (٢٠١٢) ثباته وصدقه على عينة قوامها ٢٢٦ طالبا، فحسبت صدق المقارنة الطرفية بين أعلى ٢٥% وأقل ٢٥% وجميعها كانت دالة؛ إذ رتَّبت درجات الطلاب تنازليا وحسبت قيمة (ت) فكانت ٥,٢٩، بدلالة ٠,٠١، كما حسبت الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات ٠,٨٨، كما حسبت التحليل العاملي وأسفر عن ثلاثة عوامل، هِي: إدارة السلوك وتنظيمه، وإدارة البيئة وضبطها، وجمع المعلومات وطريقة تعلمها.

ثبات المقياس في البحث الراهن: حسبت الباحثة الحالية الثبات في البحث الراهن بثلاث طرائق:

جدول (٦) معاملات ثبات مقياس تنظيم الذات في البحث الحالي

الثبات	إعادة الاختبار بعد أسبوعين	ألفا كرونباخ	القسمة النصفية
مقياس تنظيم الذات	٠,٨٤	٠,٨٥	٠,٨٧

وبالنظر إلى الجدول السابق الخاص بمعاملات الثبات نلاحظ أنها مقبولة إلى حد كبير؛ ما يشير إلى صلاحية المقياس للاستخدام. كما حسبت الباحثة الحالية **الاتساق الداخلي** للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو واضح بالجدول التالي:

جدول (٧) ارتباط البند بالدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات

البند	الارتباط	البند	الارتباط
١	------	٢١	،٧٤
٢	،٦٦	٢٢	،٦٦
٣	،٣٢	٢٣	،٧٩
٤	،٨١	٢٤	،١٦
٥	،٢٥	٢٥	،٥٦

البند	الارتباط	البند	الارتباط
٦	،٣٣-	٢٦	،٣٣
٧	،٤٠	٢٧	،٢٨
٨	،٢٩	٢٨	،٦٦
٩	-------	٢٩	،٢٥
١٠	،٠٤-	٣٠	،٦٦
١١	،٦٤	٣١	،٣١-
١٢	،١٠	٣٢	،٧٤
١٣	،٨٠	٣٣	،٩٠
١٤	،٦٨	٣٤	،٥٧
١٥	،٠٣-	٣٥	،٣٦-
١٦	،٣٢	٣٦	،٢٠-
١٧	،٧٤	٣٧	،٧١
١٨	،٠٣-	٣٨	،٧١
١٩	،٠١	٣٩	،٨٢
٢٠	،٤٢	٤٠	،٢٥

ونلاحظ من الجدول السابق أنَّه اقتُصر على عرض البنود ذات الارتباط الدال بالدرجة الكلية فقط، وتم حذف ٩ بنود هي أرقام ١،٩، ١٠، ١٢، ١٥، ١٨، ١٩، ٢٤، ٣٦، إذ لم يصل ارتباط البند بالدرجة الكلية إلى محك الدلالة وهو ٠,٣، فأصبح عدد بنود المقياس (٣١) بندا بدلا من ٤٠ بندا.

صدق مقياس تنظيم الذات في البحث الراهنة اعتمدت الباحثة في تقدير الصدق على مصدرين:

١-أنَّها اطمأنت إلى صدق المقياس كما ورد لدى مؤلفته (رضوان (٢٠١٢)، وكذلك صدق المقياس في الدراسات السابقة التي استخدمته يشير إلى معدلات مقبولة؛ وذلك على عينات متباينة من حيث الخصال والحجم.

٢- حصلت الباحثة على مؤشرات للصدق العاملي، وهو من أفضل أنواع الصدق، وذلك على العينة الكلية (ن =٢٢٠) من خلال تشبع البنود على العوامل، وسوف تقتصر الباحثة على عرض المصفوفة بعد التدوير فقط؛ لأنَّ العوامل التي حصلت عليها بعد التدوير أعطت معنى نفسياً واضحا، وتشبعاتها مرتفعة إلى حد كبير مقارنة بالعوامل قبل التدوير، وتبين انتظام بنود القائمة في (١٠) عوامل، أمكن تفسير العامل الأول منها كالتالي:

جدول (٨) التحليل العاملي بعد التدوير لمقياس تنظيم الذات(•)

البنود	العامل الأول	قيم الشيوع
١	،٥٧	،٦٣
٢	،٤٥	،٥٧
٣	،٥٥	،٦٠
٤	،٤٧	،٦٦
٥	،٣٥	،٥٣
٦	----	،٦٥
٧	،٣٢	،٥٦
٨	،٤١	،٦٤
٩	،٥٨	،٦٤
١٠	،٣٤	،٦٣
١١	،٤٩	،٧١
١٢	،٤٣	،٦٦
١٣	،٥١	،٥٨
١٤	،٥٩	،٥٨
١٥	،٥٢	،٧٤
١٦	،٥١	،٥٤
١٧	،٤٦	،٧٥
١٨	----	،٦١

• تم وضع التشبعات الدالة فقط داخل المصفوفة العاملية

البنود	العامل الأول	قيم الشيوع
١٩	----	،٦٨
٢٠	،٥٤	،٧٦
٢١	،٥٣	،٦٧
٢٢	،٦٠	،٦٣
٢٣	،٣٨	،٦٥
٢٤	----	،٦٠
٢٥	----	،٧١
٢٦	،٤٩	،٦٠
٢٧	،٥١	،٥٨
٢٨	،٥٩	،٦٤
٢٩	----	،٧٥
٣٠	،٤٣	،٦٩
٣١	،٤٢	،٦٧
٣٢	،٥٧	،٦٢
٣٣	،٥٠	،٥٠
٣٤	،٥٢	،٦١
٣٥	،٥٩	،٦٣
٣٦	،٤٣	،٥٩
٣٧	،٣٨	،٧٠
٣٨	،٤٧	،٦٤
٣٩	،٥٧	،٥٧
٤٠	،٦٤	،٦٧
الجذر الكامن	٢١,٥٣	
نسبة التباين	٢١,٥٤	

ونستنتج من الجدول السابق (١٠) عوامل لمقياس تنظيم الذات، استوعبت نسبة كبيرة من التباين الكلي، أمكن تفسير العامل الأول منها فقط، واستوعب ٢١,٥٤% مِن التباين العاملي، وهو عامل عام حيث تشبعت عليه معظم البنود (وفقا للمحك الذي ارتضته الباحثة وهو ٣, على الأقل) وبعد ترتيب هذه البنود وفقا لقيم تشبعاتها تبين أن أعلاها هي البنود الخاصة ببذل الجهد وتركيز الانتباه وتدوين الملاحظات المهمة، لذا تقترح الباحثة تسمية هذا العامل عامل تنظيم الذات.

والخلاصة فقد عرضنا لمؤشر التحليل العاملي لمقياس تنظيم الذات، الَّذي تبين منه انتظامه في عدد واضح من العوامل، خاصة العامل الأول ما يشير إلى تمتع القائمة بدرجة مقبولة من الصدق. وبعد الاطمئنان إلى السلامة السيكومترية للمقاييس المستخدمة في البحث الراهن من صدق وثبات؛ تم التطبيق على العينة الأساسية للبحث، ثم أخضعت البيانات للمعالجة الإحصائية لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته، وتمثلت هذه التحليلات في:

الإحصاءات الوصفية مثل حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لجميع المتغيرات، وحساب معاملات الارتباط البسيط بين المتغيرات لدى المتفوقين والمتعثرين. وحساب اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتفوقين والمتعثرين في كل من تنظيم الذات والتسويف وحساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في كلتا العينتين على المتغيرين. وتحليل التباين بين المجموعات في المتغيرات الثلاثة. والتحليل العاملي للمقياسين المستخدمين (وسبق عرضه في الجزء الخاص بالصدق).

نتائج البحث ومناقشتها

أولا: مناقشة نتائج العلاقة بين تنظيم الذات والتسويف:

معاملات الارتباط بين متغيري تنظيم الذات والمماطلة والتسويف:

أ – لدى عينة المتفوقين:

جدول (٩) المصفوفة الارتباطية بين المتغيرين لدى عينة المتفوقين (ن= ١٣١)

المتغيرات	تنظيم الذات	المماطلة والتسويف
تنظيم الذات	١	
المماطلة والتسويف	-٠.٦٩(**)	

(**) دال عند ٠,٠٠٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود ارتباط سلبي دال بين تنظيم الذات وسلوك المماطلة والتسويف لدى المتفوقين، ما يؤكد صحة الفرض الأول للدراسة.

ب – لدى عينة المتعثرين:

جدول (١٠) المصفوفة الارتباطية بين المتغيرين لدى عينة المتعثرين (ن= ٨٩)

المتغيرات	تنظيم الذات	المماطلة والتسويف
تنظيم الذات	١	
المماطلة والتسويف	-٤١، (**)	١

(**) دال عند ٠,٠٠٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود ارتباط سلبي دال بين تنظيم الذات وسلوك المماطلة والتسويف عنه لدى المتعثرين، وهو ما يؤكد صحة الفرض.

جـ – معاملات الارتباط بين المقياسين لدى عينتي الذكور والإناث:

جدول (١١) يوضح معاملات الارتباط بين المقياسين لدى الذكور والإناث

العينات	عينة الذكور (ن = ٥٦)	عينة الإناث (ن = ١٦٤)
الارتباط بين المقياسين	-٥٣، (**)	-٦٢، (**)

(**) دال عند ٠,٠٠٠١

ونستنتج من الجداول السابقة وجود ارتباط سلبي دال بين المتغيرين، مَا يؤكد صحة الفرض.

ثانيا : مناقشة نتائج الفروق بين المتفوقين والمتعثرين في تنظيم الذات وسلوك المماطلة والتسويف:

١- اختبار (ت) للفروق بين المتفوقين والمتعثرين في تنظيم الذات وسلوك المماطلة والتسويف:

جدول (١٢) اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتفوقين والمتعثرين في تنظيم الذات

المتغيرات	المتفوقون (ن= ١٣١)		المتعثرون (ن= ٨٩)		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
تنظيم الذات	١٠٣,٦	٩,٨	٩٦,٠٧	١١,٤٨	٤,٥٥	٠,٠٠٠١
المماطلة والتسويف	٤٢,٨٠	١٢,٨٨	٤٨,٠٧	١١,٨٦	٣,٠٧-	٠,٠٠٢

ونستنتج من الجدول السابق وجود فروق بين المتفوقين والمتعثرين في تنظيم الذات في اتجاه المتفوقين، كما نستنتج من الجدول السابق وجود فروق بين المتفوقين والمتعثرين في سلوك المماطلة والتسويف في اتجاه المتعثرين.

٢- اختبار(ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث- من المتفوقين- في كل من تنظيم الذات والمماطلة والتسويف:

جدول (١٣) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث المتفوقين في تنظيم الذات والمماطلة والتسويف

المتغيرات	الذكور المتفوقون (ن= ٢٢)		الإناث المتفوقات (ن = ١٠٩)		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
تنظيم الذات	١٠٢,٥	١٠,٦٧	١٠٢,٧	٩,٧٣	٠,١١-	٠,٩١
المماطلة والتسويف	٤٥,٥٥	١٥,٢١	٤٢,٢٥	١٢,٣٦	١,٠٩	٠,٢٧

ونستنتج من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث المتفوقين والمتفوقات في أي من المتغيرين.

٣-اختبار(ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث -من المتعثرين- في كل من تنظيم الذات والمماطلة والتسويف:

جدول (١٤) نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والإناث المتعثرين في المتغيرين

المتغيرات	الذكور المتعثرون (ن = ٣٤)		الإناث المتعثرات (ن = ٥٥)		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
تنظيم الذات	٩٣,٨٨	١٣,٦٣	٩٧,٤٢	٩,٨٢	١,٤٢-	٠,١٥
المماطلة والتسويف	٤٧,٢٦	١٢,٤٠	٤٨,٥٦	١١,٥٩	٠,٥٠٠-	٠,٦١

ونستنتج من الجدول السابق عدم وجود فروق بين الذكور والإناث المتعثرين والمتعثرات في أي من المتغيرين.

نتائج تحليل التباين لمعرفة الفروق بين المجموعات على متغيري تنظيم الذات، والمماطلة والتسويف:

جدول (١٥) نتائج تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
تنظيم الذات:					
بين المجموعات	٢٣٠٠,٨٤	١	٢٣٠٠,٨٤	٢٠,٦٩	٠,٠٠٠١
داخل المجموعات	٢٤٢٣٣,١٣٧	٢١٨			
الإجمالي	٢٦٥٣٣,٩٨	٢١٩	١١١,١٦		
المماطلة والتسويف					
بين المجموعات	١٤٦٩,٥٤	١	١٤٦٩,٥٤	٩,٤٤	٠,٠٠٢
داخل المجموعات	٣٣٩٣٤,٤٣	٢١٨			
الإجمالي	٣٥٤٠٣,٩٨	٢١٩	١٥٥,٦٦٣		

ويتضح من الجدول السابق لتحليل التباين وجود فروق بين المجموعات في متغيري البحث، سواء تنظيم الذات أم المماطلة والتسويف، إذ بلغت قيمة (ف) ٢٠,٦٩، لتنظيم الذات بدلالة ٠,٠٠٠١ كما بلغت ٩,٤٤ للمماطلة والتسويف بدلالة ٠,٠٠٢؛ ما يشير إلى تحقق فروض الدراسة.

وبناء على النتائج التي أسفر عنها البحث الراهن سوف تحاول الباحثة تفسيرها فيما يلي:

- **النتيجة الخاصة بوجود ارتباط سلبي دال بين تنظيم الذات والمماطلة والتسويف** لدى كل العينات (سواء المتفوقين أم المتعثرين، ذكورا وإناثا) فقد تحقق فرض الدراسة الأول.

- **أمَّا بالنسبة إلى النتيجة الخاصة بالارتباط السلبي بين متغيري تنظيم الذات وسلوك المماطلة والتسويف**، فتتفق مع نتائج دراسة (فتحي، ٢٠١٧، ٦٥) إذ توصل إلى انخفاض تنظيم الذات لدى مرتفعي المماطلة والعكس، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الفشل في تنظيم الذات قد يكون سببا للمماطلة لأن الشخص منخفض تنظيم الذات ينجز مهامه في اللحظات الأخيرة.

- **وتتفق هذه النتيجة** مع نتيجة دراسة (فتحي، ٢٠١٧، ٤٧) إذ توصل إلى أن المماطلة تحدث نتيجة فشل تنظيم الذات، فالفرد الذي ينقصه تنظيم المهام والواجبات يفشل في إدارة البيئة الاجتماعية الخاصة به من حيث الزمان والمكان، وهذا أقرب إلى سلوك المماطلة.

- **كما تشير نتائج الدراسة الراهنة إلى عدم وجود فروقٍ بين الذكور والإناث** (سواء المتفوقين أم المُتعثرين) في أي مِن المتغيرين تنظيم الذات وسلوك المماطلة والتسويف، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ الطلاب جميعًا سواء أكانوا ذكورا أم إناثا في عينة البحث الراهن يعانون من المشكلات المجتمعية نفسها؛ إذ يَعيشون في المجتمع نفسه، والظروف نفسها، ويتلقون تعليمًا جامعيا حكوميًّا له الخصائص نفسها، فنجد نفس

المستوى من تنظيم الذات أو من التسويف لدى كلا الجنسين، وربما يكون هناك دور للعوامل البيئية والأسرية التي أدت إلى اختفاء هذه الفروق في البحث الراهن.

- **وتتعارض هذه النتيجة** مع ما توصلت إليه دراسة (حسين، ٢٠١٣، ١٤٥) من وجود فروق بين الذكور والإناث في تنظيم الذات تجاه الذكور، أي إنَّ الذكور أكثر تنظيما لذواتهم من الإناث.

- **وفيما يتعلق بالنتيجة الخاصة بعدم وجود فروق بين الذكور المُتعثرين والإناث المتعثرات** في متغيري الدراسة فيمكن تفسيرها في ضوء أنَّ انخفاض مستواهم التحصيلي– سواء أكانوا ذكورا أم إناثا– يجعلهم يشعرون بالإحباط، ومِن ثَمَّ يؤجلون المهام المطلوبة منهم، ما يدعم لديهم الفشل.

- كما يمكن **تفسير النتيجة الخاصة بوجود فروق بين المتفوقين والمتعثرين في تنظيم الذات** في اتجاه المتفوقين بأن أساليب التفكير التي يتبعها المتفوقون تختلف عن أساليب التفكير التي يَتبعها المُتعثرون، إذ يَغلب التفكير الفوضوي السلبي على الطلاب المتعثرين (عباس، ٢٠٠٤، ٩٠). وكذلك يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن المتفوقين لديهم مهارات اجتماعية ظهرت من دراسة حسيب (٢٠٠١، ١٣٤) إذ تَبين أنَّ المتفوقين لديهم عددٌ كَبير من المهارات الاجتماعية منهَا الثقة بالنفس والضبط الاجتماعي والمهارة في أداء الدور المنوط به الطالب، كذلك أثبتت الدراسة نفسها وجود ارتباط بين فعالية الذات والإنجاز الأكاديمي مَا يُفسّر الفروق بين المتفوقين والمتعثرين في تنظيم الذات. **ولعلَّ ارتفاع تنظيم الذات لدى المتفوقين عنه لدى المتعثرين** يرجع إلى خبرات مواقف النجاح التي عاشها هؤلاء المتفوقون على مدار سنوات دراستهم، ومِن ثَمَّ أكد عندهم أن تنظيم الذات مهم لتفوقهم.

- **كما يمكن تفسير هذه النتيجة** في ضوء السمات الشخصية للمتفوقين؛ إذ تبين أنَّ مِن سماتهم الشعور بالرضا وتقدير الذات والدافعية، وكلها سمات إيجابية تتسق مع تنظيم الذات.

- **وكذلك يمكن مُناقشة النتيجة الخاصة بالفروق بين المتفوقين والمتعثرين في تنظيم الذات** بأن المتفوقين تحصيليًّا لديهم تفاؤل وثقة بالنفس ودافعية للإنجاز وسمات واقعية أكثر مما يوجد لدى المتعثرين.

- **كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة** حسيب (٢٠٠١، ١٢٤) والتي تبين منها وجود فروق بين المتفوقين والمتعثرين في فعالية الذات في اتجاه المتفوقين، وكذلك تتفق مع دراسة رمضان (١٩٨٧،٢٥)، الَّتي توصلت إلى وجود فروق بين مرتفعي التحصيل ومنخفضيه في الدافعية للإنجاز، إذ ارتبط مستوى التحصيل الدراسي بالدافعية للإنجاز.

- **وتتفق أيضا مع دراسة** (صلاح، ٢٠١٣، ٤٠١) إذ تَوصَّل إلى النتيجة نفسها وفسرها بأن تمتع الفرد بمستوى مناسب من آليات وميكانيزمات تنظيم الذات يجعل لديه القدرة على مراقبة ذاته ومقارنة تصرفه وسلوكه بمن حوله خاصة الناجح منهم، مَا يجعل هناك إمكانية جيدة لتطوير نفسه.

- **وفيما يتعلق بعدم وجود فروق بين الجنسين في سلوك المماطلة والتسويف** فقد اختلفت نتائج الدراسات في هذا الصدد فبعضها توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في المماطلة في اتجاه الذكور مثل دراسة (فتحي، ٢٠١٧، ٦١) ودراسة (خلف، ٢٠١٤)، وأرجع الباحثون تلك الفروق إلى بعض العوامل الثقافية وإلى اختلاف مستوى الدافعية بين الجنسين. والبعض الآخر من الدراسات أثبت العكس؛ إذ تَبين وجود فروق بين الذكور والإناث في التسويف، ولكن هذه المرة في اتجاه الإناث مثل دراسة وانج وزملائه (صابر، ٢٠١٨، ١٥٨). أمَّا نتيجة الدراسة الراهنة وهي عدم وجود فروق بين الجنسين في التسويف فقد ترجع من وجهة نظر الباحثة الحالية إلى أن كلا الجنسين يَمران بالمرحلة العمرية نفسها، ومِن ثَمَّ فإنَّ تأجيلهم للمهام المطلوبة مِنهم يميز هذه المرحلة، ومَا نلاحظه مِن أساليب التنشئة الاجتماعية، إذ يعوّد الآباء أبناءهم على الاعتمادية.

- **وتوصل إلى النتيجة نفسها** (السيد، ٢٠١٩، ٥٠) وهِي عدم وجود فروق بين الجنسين في التسويف، وأرجعها إلى أنَّ الذكور والإناث على اختلاف تخصصاتهم لديهم

تأجيل متعمد للمهام، كما أنَّهم يعيشون في البيئة التعليمية نفسها، ويعانون من المشكلات المجتمعية نفسها، كما أنَّهم ليس لديهم دافعية كافية للدراسة.

- **وتتفق هذه النتيجة والخاصة بعدم وجود فروق بين الجنسين في التسويف** مع نتيجة دراسة (السيد، ٢٠١٩، ٢٠) والتي توصلت إلى عدم تأثر التسويف الأكاديمي بعامل الجنس أو التخصص الدراسي، بينما تتعارض هذه النتيجة مع ما توصل إليه (لطفي، ٢٠١٣، ١٨) من وجود فروق بين الجنسين في المماطلة والتسويف في اتجاه الذكور.

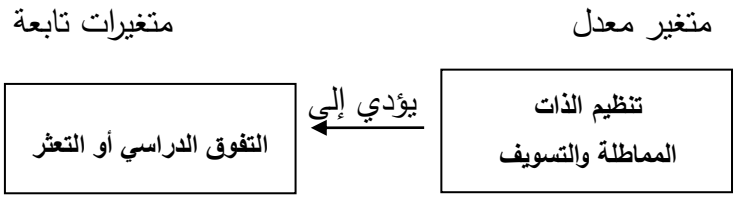
- **كما فسرت** (عطية وشعبان، ٢٠١٨) عدم وجود فروق بين الجنسين في التسويف بأن الجامعة مجتمع مفتوح، وأن هناك الكثير من المشتتات لبرامج التليفزيون ووسائل التواصل الاجتماعي على الإنترنت وغيرها، مما يجعلهم يؤجلون المهام المطلوبة منهم.

- **وتفسر الباحثة الحالية عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في سلوك المماطلة والتسويف** بأن كلًّا من الجنسين لديه نقص في الدافعية، ونظرة تشاؤمية نحو المستقبل المهني بعد التخرج، لذلك يؤجلون المهام الأكاديمية ويؤدونها في اللحظات الأخيرة ظنا منهم أن الكل يتساوى في النهاية بعد التخرج.

- **وفيما يتعلق بعدم وجود فروق بين الجنسين في تنظيم الذات** فتتعارض هذه النتيجة مع ما توصل إليه كوين وزملاؤه (Coyne, Vaske, Boisvert, Wright, 2015, 4) والتي تبين منها وجود فروق بين الجنسين في تنظيم الذات؛ إذ تَفوَّقت الإناث على الذكور في تنظيم الذات، وذلك على عينة كبيرة بلغ قوامها ٢٠١٦٦ من الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية.

- **كما تتعارض مع** ما توصل إليه فيلايثام وزملاؤه (Velayutham, Aldridge, Fraser, 2012, 1347) من وجود فروق بين الجنسين في تنظيم الذات لصالح الذكور.

وبعد إلقاء نظرة عامة إجمالية على نتائج البحث الراهن، ومقارنتها بالأهداف التي أجرى من أجلها؛ تقترح الباحثة الشكل التالي لتفسير العلاقة بين المتغيرات الثلاثة موضع البحث، وإن كانت بحاجة إلى مزيد من التأكد منها على عينات أكبر:



شكل (٣) تصور مقترح من الباحثة للعلاقة بين المتغيرات موضع البحث

حيث تتصور الباحثة في الشكل السابق أن المستوى المرتفع من تنظيم الذات يمكن أن يؤدي إلى التفوق الدراسي، والعكس صحيح، كما أنَّ سلوك المماطلة والتسويف قد يؤدي إلى التعثر الدراسي؛ نظرا لارتباطهما السلبي الجوهري كما ظهر في نتائج الدراسة الراهنة.

نظرة عامة على النتائج:

١- بالنظر إلى بعض نتائج الدراسة الراهنة نرى ضرورة إجراء مزيد من البحوث لمعرفة تأثير متغيرات مثل النوع الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية على سلوك المماطلة والتسويف.

٢- نلاحظ اتساق النتائج عبر العينات الثلاث (المتفوقين- المتعثرين- العينة الكلية) في تحقق الفروض، مَا يؤكد صحة التصور النظري والاقتراحات التي هدف البحث الحالي للتحقق منها.

٣- وجوب الأخذ في الاعتبار عند تفسير نتائج البحث الراهن بعض المتغيرات النفسية لدى الطلاب مثل السمات الشخصية ومستوى الطموح وغيرها.

٤- إن بعض المتغيرات النفسية المهمة مثل المستوى الاجتماعي والاقتصادي والحالة الصحية والجسمية للطالب لم يتم أخذها في الاعتبار عند تحليل نتائج هذا البحث، ومِن ثَمَّ سوف تراعى في البحوث المستقبلية.

الخلاصة:

إذا كانت الدراسة الراهنة قد اهتمت بمتغيرين اثنين فقط هما تنظيم الذات وسلوك المماطلة والتسويف؛ فإننا بحاجة إلى دراسات أخرى تهتم بمتغيرات يجب دراستها لدى هاتين الفئتين من الطلاب– المتفوقين والمتعثرين– مثل أسلوب العزو ومتغير التنشئة الاجتماعية واتجاهات الطلاب نحو التخصص الدراسي وغيرها.

بهذا تكون الدراسة الراهنة قد حققت بعض أهدافها التي أجريت من أجلها، وتكون كذلك قد وضعت بعض الملاحظات لإجراء مزيدٍ من الدراسات المستقبلية في هذا المجال، مثل:

البحوث المستقبلية المقترحة:

١. دراسة التسويف على عينات من تلاميذ المراحل قبل الجامعية.

٢. دراسة التسويف في الحياة العامة.

٣. دراسة متغيرات أخرى لدى الطلاب المتفوقين والمتعثرين مثل نمط (أ) للشخصية، ومتغير نسبة الذكاء، ومتغير أسلوب العزو.

٤. دراسة علاقة التسويف بالسمات الشخصية ومستوى الطموح الأكاديمي والدافعية والكمالية.

الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الراهن:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- تأتي أهمية البحث الراهن من تصديه لدراسة متغير حديث نسبيًّا وهو سلوك المماطلة والتسويف ومعاناة كثير من الطلاب منه، بالإضافة إلى ندرة الباحثين الذين تناولوه.

٢- إنَّ البحث تناول عينة من المتعثرين دراسيًّا؛ لذا يجب علينا بحث مشكلاتهم ومحاولة التقليل منها والعمل على حلها.

٣- توفير بيانات علمية يمكن الاستعانة بها في التخطيط والتأهيل للمتعثرين من الطلاب.

٤- تسهم نتائج البحث الحالي في توضيح العلاقة بين التعثر الدراسي وبعض المتغيرات.

٥- إن دراسة سلوك المماطلة والتسويف لدى الطلاب المتعثرين محاولة للحد من هذا السلوك؛ وذلك لضمان تحقيق درجة عالية من مخرجات التعليم الجامعي.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

١. تزودنا نتائج البحث الراهن بإشارات مهمة تفيدنا في تطوير برامج من شأنها أن تخفض من التأثيرات السلبية لمثل هذا السلوك على الأداء الأكاديمي للطلاب، كما أنَّها قد تكون ضرورية للطلاب الذين يودون خفض سلوك المماطلة (لطفي، ٢٠١٣).

٢. تكمن الأهمية التطبيقية للبحث الراهن في الناحية الوقائية لأنَّ دراسة سلوك المماطلة والتسويف لدى الشباب ومعرفة أسبابه والعوامل المساعدة على زيادته تمكننا من إعداد برامج وقائية للشباب.

التوصيات:

- عزل المتعثرين دراسيًّا عن العاديين وعن المتفوقين.
- تصميم برامج دراسية ومقررات خاصة بالمتعثرين حتى يمكن مساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم وتحسين مستواهم الدراسي.
- توصية أولى الأمر ومن بيده اتخاذ القرار بالتوسع في تعيين الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في المؤسسات التعليمية.

- ضرورة توعية الطلاب بالثقة في قدراتهم التحصيلية، وحثهم على بذل الجهد في التكليفات المطلوبة منهم؛ ما يؤدي إلى تفوقهم الدراسي.
- محاولة توفير المناخ الجامعي الآمن وتحسينه؛ لمَا ثبت من وجود علاقة دالة بين الأمن النفسي والتحصيل الأكاديمي (خيري، ٢٠١٨، ٧٩).
- محاولة تعديل العادات الدراسية للطلاب؛ مَا ينعكس بالإيجاب على تحصيلهم الأكاديمي.
- إعداد تدخلات تستهدف زيادة تنظيم الذات وفعالية الذات الأكاديمية للطلاب (مصطفى، ٢٠١٧، ١٣٢).
- توجيه اهتمام المؤسسات التربوية بظاهرة التسويف الأكاديمي، ومحاولة وضع خطط لخفضها والتصدي لها.
- إيجاد طريقة لإحداث التكامل بين النتائج والمعلومات التي توفرها البحوث العلمية، وتلك الموجودة في مؤسسات المجتمع الأخرى، وذلك حتى يمكن الإفادة منها.

المراجع

إبراهيم(سوسن). (٢٠٠٠). **أثر برنامج تنمية تنظيم الذات على الأداء والفعالية الذاتية لمنخفضي التحصيل الدراسي**، رسالة دكتوراه، معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة.

أبو الخير(هانم). (٢٠٠٢). العلاقة بين مشاهدة التليفزيون وكل من التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى طلاب الثانوي، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٢،٣٧، ١٩٧-٢٤٢.

أبو جناح(مفتاح). (٢٠١٥). نمط التسويف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا جامعة المرقب، **مجلة التربوي، كلية التربية**، العدد ٧، ٣٠٨ – ٣٣٧.

أبو دنيا(نادية). (٢٠٠٣). أثر كل من التحصيل الأكاديمي والشخصية على تنظيم الوقت ودقة تقديره، **بحوث المؤتمر السنوي التاسع عشر لعلم النفس في مصر**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

الخالدي(حمد). (٢٠٠٧). أثر نشاط التقييم وملف أعمال الطالب على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري، **مجلة كلية البنات، العلوم الإنسانية**، ١، ١، ٢٦٥ – ٣٥٠.

السيد(إبراهيم). (٢٠١٩). نمذجة العلاقات بين التسويف الأكاديمي والمعتقدات المعرفية ومستوى تجهيز المعلومات لدى طلاب الجامعة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٠٢، ٢٩، ١٩-٧٥.

الششتاوي(رباب). (٢٠٠٩). **أثر تعلم إدارة الذات على الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ التعليم الأساسي**، رسالة دكتوراه، معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.

العلوان(أحمد). (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي، **مجلة الجامعة الإسلامية بالأردن**، ١٨، ١٢، ٦٨٣ – ٧١٧.

الكاشف(إيمان). (١٩٩٥). دراسة مسحية للمظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسي، **مجلة علم النفس**، ٣٦، ٩، ١٥٠ – ١٦٨.

أنور(عبير). (١٩٩٤). **ارتقاء استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ منخفضي التحصيل ومرتفعيه**، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

حسن(أحلام). (٢٠٠٦). الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية في ضوء الأسلوب المعرفي الاندفاع – التروي، **دراسات عربية في علم النفس**، ٥، ٤، أكتوبر، ٧٥٧ – ٨٤٤.

حسيب(عبد المنعم). (٢٠٠١). المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين، **مجلة علم النفس**، ٥٩، يوليو، ١٢٤ – ١٣٩.

حسين(هبة). (٢٠١٣). اضطراب السيكلوثيميا وعلاقته بالسلام الداخلي وتنظيم الذات، **دراسات نفسية**، ٢٣، ٢، أبريل، ١٤٥ – ١٧٨.

خلف(حرب). (٢٠١٤). **التسويف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات**، رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية.

خيري(داليا). (٢٠١٥). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٤، ٦، ٢٠٣ – ٢٣٩.

خيري(داليا). (٢٠١٨). الطمأنينة الانفعالية وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٩٨، ٢٨، يناير، ٣٩ – ١٠٤.

راضي(إيناس). (٢٠١٧). **دور أنماط التفاعل الأسري في التنبؤ بتنظيم الذات وكفاءة حل المشكلات**، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

رضوان(فوقية). (٢٠١٢). **مقياس تنظيم الذات**، كراسة التعليمات، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

زيدان(السيد). (١٩٩٠). عادات الاستذكار في علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية، **بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر**، الجزء الثاني، ٤٦٩-٤٩٧.

شحتة(مروى). (٢٠١٣). الفعالية الذاتية كمتغير وسيط بين الرفض المدرسي والقلق لدى المراهقين، **دراسات نفسية**، ٢٣، ١، يناير، ١٧٩ – ١٩٥.

شحود(عبد الرحمن). (٢٠١٠). **تنمية تنظيم الذات وعلاقتها بفعالية الأداء لدى العمال**، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

شوقي(إبراهيم)، ومنصور(سمية). (٢٠١٥). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى المتفوقين دراسيًا، **مجلة علم النفس**، ١٠٦، يوليو، ٦٧-٩٦.

شوقي(إبراهيم). (٢٠٠٤). الاهتمامات المهنية دراسة مقارنة حسب التخصص والتحصيل الدراسي لدي طلبة الجامعة، **دراسات عربية في علم النفس**، ٣، ١، يناير، ١٧١-٢٠٣.

صابر(سارة). (٢٠١٨). التسويف وعلاقته بالقلق لدى طلبة الجامعة، **مجلة علم النفس**، أكتوبر، ١١٩، ١٥٣-١٧٠.

صلاح(عرفات). (٢٠١٣). تنظيم الذات كمنبئ باتخاذ القرار، **دراسات نفسية**، ٢٣، ٤، أكتوبر، ٣٧٧-٤١٧.

صلاح(فاتن). (٢٠١٦). دور فعالية الذات والأفكار اللاعقلانية في التنبؤ بقلق الإحصاء لدى طالبات الجامعة في ضوء مستوى التحصيل، **مجلة كلية الآداب**، جامعة القاهرة، ٧٦، ٣، أبريل، ٢٢١ – ٢٩٧.

عباس(اعتدال). (٢٠٠٤). أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والمناخ الجامعي كما يدركه الطلاب المنخفضون والمرتفعون تحصيليا، **دراسات عربية في علم النفس**، ٣، ٢، أبريل، ٥٩-١٠٦.

عبد الجواد(محمد). (٢٠١٥). التروي/ الاندفاع كأحد الأساليب المعرفية وعلاقته بعادات الاستذكار لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا، **دراسات نفسية**، ٢٥، ٢، أبريل، ٢٦١-٢٨٨.

عبد الخالق (أحمد) الدغيم(محمد). (٢٠١١). **المقياس العربي للتسويف، الصورة العربية الأولى**، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٣٠، ٢٠٠ – ٢٢٥.

عبد الخالق (أحمد) هارمينا (ماري) وإمام (سناء). (١٩٨٢). العلاقة بين التحصيل وبعدى الشخصية العصابية والانبساط لدى طالبات التمريض، في: **بحوث في السلوك والشخصية**، المجلد الثاني، القاهرة: دار المعارف.

عبد الرحمن (أحمد). (٢٠٠٧). تأثير استخدام التعلم المنظم وفعالية الذات على قلق الإحصاء والتحصيل الدراسي، **مجلة كلية التربية جامعة بنها**، ٧٠، ١٧، ٥٠ – ١٠١.

عبد الصالحين(السعيد). (٢٠٠٨). تنظيم الذات كعامل عام أو عوامل طائفية وعلاقته بسمات الشخصية المستهدفة للاضطرابات الصحية، **دراسات نفسية**، ١٨، ٣، ٥٢٥ – ٥٦١.

عبد المعز(حنان). (٢٠١٥). برنامج للتدخل باستخدام التوجه الانتقائي لتحسين السيكلوثيميا لدى أطفال الروضة منخفضي تنظيم الذات، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٥، ٨٩، ١٨٣ – ٢٣١.

عبد الواحد(سليمان). (٢٠١٦). أنماط معالجة المعلومات البصرية لدى طلاب الجامعة مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، جامعة الملك سعود، ٥٣، ١-١٧.

عدلي(نجاة). (٢٠٠٥). ما وراء المعرفة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٥، ٤٦، فبراير، ٣٥٥- ٣٩٢.

عزت(شيماء). (٢٠١٧). الوظائف التنفيذية والتنظيم الذاتي والألم المزمن، **مجلة علم النفس**، ١١٤، يوليو، ٢٠٧ – ٢١٨.

عطية(رانيا) شعبان(يسرا). (٢٠١٨). مخطط الشخصية وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بور سعيد، ٢٣، ٤٢-٨٦.

عمرو(أحمد). (٢٠١٥). الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالقلق وفعالية الذات الأكاديمية، **دراسات نفسية**، ٢٥، ٢، أبريل، ١٨٧ – ٢١١.

فتحي(أكرم). (٢٠١٧). سلوك المماطلة وعلاقته بالكمالية العصابية وتنظيم الذات لدى الجنسين، **المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي**، ٥، ١، يناير، ٤٧ – ٧١.

كامل(سهير). (١٩٩٢). السيكوبروفايل للمتفوقات الجامعيات، **مجلة علم النفس**، ٢٣، يوليو، ١٨ – ٢٩.

كمال(هالة). (٢٠١٨). أثر تنمية الذكاء الانفعالي في خفض حدة التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٩٨، ٢٨، يناير، ٣٢٣– ٣٦٠.

لطفي(محسن). (٢٠١٣). المماطلة الأكاديمية: معدلات الانتشار والأسباب المدركة ودور أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من الطلاب السعوديين، **حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية**، جامعة القاهرة، الحولية ٩، الرسالة ٢.

مصطفى(أميمة). (٢٠١٧). فعالية الذات الأكاديمية والتنظيم الذاتي للانتباه كمتنبئات بالمرونة النفسية لدى طلاب الجامعة، **مجلة علم النفس**، ١١٣، أبريل، ١١٩ – ١٣٥.

مصطفى(محمد). (٢٠٠٣). الانفعال الإبداعي والحساسية للثواب والعقاب ومستوى التحصيل الدراسي، **بحوث المؤتمر السنوي التاسع عشر لعلم النفس في مصر**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

منسي (محمود) الكاشف(هنية). (١٩٨٢). المستوى الاجتماعي الاقتصادي وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والتحصيل الدراسي للأبناء، في: **بحوث في السلوك والشخصية**، المجلد الثاني، القاهرة: دار المعارف.

منسي(محمود). (١٩٨١). بعض العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي، في: **بحوث في السلوك والشخصية**، المجلد الأول، القاهرة: دار المعارف.

نشوة (عبد المنعم). (٢٠١٦). مشكلات النوم وعلاقتها بقصور الانتباه والذاكرة والتحصيل الدراسي، **دراسات نفسية**، ٢٦، ٤، أكتوبر، ٥٤٣ – ٦٠٤.

Bartles, J., (2007). Dispositional Positive& Negative effect& approach avoidance achievement motivation, **Individual differences Research,** 5, 246 – 259.

Baumeister, R., & Kathleen, D., (2007). Self-Regulation& Motivation**, Social psychology and personality,** 10, 1-13.

Berger, D., (2003). **The effects of Learning self-management on student Desire,** University of Albany, New York.

Bryant, P., (2006). **The Role of self – Regulation in Decision making,** Ph.D, Macquarie University, Sydney, Australia.

Cao, L., (2012). Differences in procrastination and Motivation between undergraduate and graduate students, **Journal of Scholarship of Teaching and Learning**, 12, 2, 39 – 64.

Carrer, C., & Schiere, M., (2011). Self-Regulation of action and effect, In: **Handbook of Self-Regulation Research, Theory and Application,** New York.

Coyne, M., Vaske, J., Boisvert, D., & Wright, J., (2015). Sex Differences in the staility of Regulation Across childhood, **Journal of Development life course criminology**, 1, 4-20.

Falah Alanzi (2002). Perceived Causes of Success& Failure and their Structure& Dimensional Meanings, **Derasat Nafseyah**, 12, 2, April, 295 – 320.

Farley, J., & Kimspoon, J., (2014). The development of adolescent Self-Regulation Revieing the role of parent, peer, friend, and romantic relations, **Journal of Adolescence**, 37, 433-440.

Fathizadeh, A., & Khoshouei, M., (2017). The relationship between Self-Regulation and personality traits with job stress in university of Isfahan employees, **Journal of Fundementals of mental health,** 19, 1, 14-21.

Gagnon, M., (2011). **Exploring the Self-Regulation of physicians and Medical students in regulation to their well being and performance**, Master in Human Kinetics, University of Ottawa.

Gaythwaite, E., (2006). **Metacognitive Self-Regulation, Self effeicacy for learning& performance& critical thiking as predictors of academic success**, Ph.D**.,** The University of central florida.

Grazian, P., Hart,K.,(2016).Beyond behavior Modification, Benefits of social emotional Self-Regulation training for preschoolers with behavior problems, **Journal of school psychology,** 58, 91-111.

Grolnich, W., (2009).The role of parents in facilitating autonomous Self-Regulation for education, **Theory & Research in education,** 7, 2, 164-173.

Halloran, R., (2010). Self-Regulation Executive Function, Working memory and Academic Achievement of femal high school students, **Proquest Dissertations and Theses** – New York.

He, S., (2017). A Multivariate investigation into academic procrastination of University students, **Open journal of social sciences,** 5, 12-24.

Hudson, W., (2007). The relationship between acsdemic self-efficacy& resilience to grades of students admitted under special criteria, **American psychologist**,55,1,5-14.

Kandemire, M., (2014). Reason of Academic procrastination, Self-Regulation, Academic self-efficacy, Life satisfaction, **Journal of social& Behavioral sciences**, 152, 188-193.

Lai, C., Badayai, A.,(2015). An Exploratory study on personality traits and procrastination among university students**, American journal of Applied psychology,** 4, 3, 21-26.

Mc-Clleland, M., (2011). Self-Regulation& Academic Achievement in Elementary school children, **Thriving in children and Adolesence,** 133, 29-44.

Moilanen, K., (2007). The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short term and long term Self-Regulation, **Journal of youth and adolescence,** 36, 6, 835-848.

Mosavi, M., Hashemi, S., Amin, S., Soltani, E., Ahmadi, Z., Khanzadeh, M., & Kikhavani, S., (2013). The prediction Of academic procrastination based on emotional intelligence components, **Scientific journal of University of Medical sciences,** 21, 4, 21-29.

Park, S., (1992). Motivational beilifs, Volitional control& self-regulated learning, Ph.D.University of Michigan.

Pearson, M., (2000). **The influence on academic achievement and academic performance of selected middle school American girls,** University of Oklahoma.

Rozental, A., &Carlbring, P., (2014). Understanding and treating procrastination: A Review of common self-Regulatory Failure, **Scientific Research**, 5, 1488-1502.

Sheila,D., (2012). Self-Regulation training and the academic achievement& Behavior of at risk high school students, Abstracts**: Humanities& Social Sciences**, 72, 4070.

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

Velayutham, S., Aldridge, J.,& Fraser, B., (2012). Gender Differences in students motivation& Self-Regulation, **International Journal of Science& Math Education**, 10, 1, 1347 – 1368.