بسم الله الرحمن الرحيم

التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية

بحث من إعداد:

د/ عطية عطية محمد سيد أحمد

الأستاذ المساعد بقسم الصحة النفسية

كلية التربية. جامعة الزقازيق.

2008م

المكتبة الالكترونية

أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة

www.gulfkids.com

مقدمة الدراسة:

تعد ظاهرة التلكؤ من الظواهر المنتشرة في حياتنا اليومية، فالشخص الذي يؤجل أعماله هو شخص يعرف ماذا يريد أن يفعل؟ ولديه استعداد لإنجاز هذه المهام مخططاً لها ولكنه يؤجل إنجازها، أو لا يكمل هذه المهام.

ومن خصائص الطالب الذي يؤجل المهام الأكاديمية عندما يأتي وقت الاستعداد للامتحان تراوده أحلام اليقظة والشرود ويتجنب الجلوس للاستذكار ويبحث عن أشياء أخري غير ضرورية يقوم بعملها.

ومما لا شك فيه أن لكل فرد منا هدف يسعى إليه وهذا الهدف يتطلب العمل المستمر والسعي من أجل تحقيقه ولكن يختلف الأفراد في طرق إتمام وإنجاز هذا الهدف فمنهم من يحاول إنجازه بشكل فوري ومنهم من يتباطأ ويؤجل أو يرجئ تحقيقه حتى أخر لحظه ممكنه وهو ما يطلق عليه التلكؤ Procrastination

وبداية لا بد من التمييز بين التلكؤ الوظيفي Functional والتلكؤ غير الوظيفي dysfunctional فالتأجيل العرضي للمهام المطلوب إنجازها يمكن أن يكون مقبولاً عند الحاجة إلى جمع مزيد من المعلومات، أو إعطاء أولوية لأداء بعض المهام دون غيرها حينما يكون هناك العديد من المهام التي تتطلب أن نقوم بها، وغالباً ما لا يكون هناك خيار إلا أن ندع أداء بعضها لنعمله في وقت لاحق، وهذا النوع من التلكؤ هو ما يمكن أن نطلق عليه تلكؤ وظيفي طالما أنه يتضمن إعطاء الأولوية لبعض الأنشطة دون غيرها مما يساعد على زيادة احتمالية نجاح المهام. وعلى العكس من ذلك عندما يمارس الفرد التأجيل أو التأخير المتكرر الاعتيادي للبدء أو الانتهاء من أداء المهام المطلوبة مما يقلل من فرص نجاح هذه المهام ذلك ما يمكن اعتباره تلكؤ غير وظيفي (Holmes, 2002) ويؤكد ذلك برونلو، ريسنجر(Brownlow & Reasinger, 2000) حيث يريا أن التلكؤ يعتبر غير وظيفي عندما يعطل هذا السلوك الأداء اليومي من خلال مساسه بقدرة الفرد على العمل، وعندما يؤدي ذلك إلى الشعور بعدم الارتياح النفسي والجسمي.

ويضيف كنيس (Knaus, 2001) أنه لا يمكن اعتبار كل تأجيل يقوم به الفرد تلكؤ فالتأجيل الاستراتيجي Strategic delay مجد ونافع عندما يتضمن جزء من هذه الاستراتيجية جمع وتصنيف واستيعاب معلومات أساسية.

وطبقاً لنظرية الصراع فإن مقدمات التلكؤ أي الخطوات التي تسبق التلكؤ تشتمل على صراع قاس يتعلق بالقرار، وكذلك تشاؤم قوي نحو إيجاد حل مرض للمشكلة، ويكون التلكؤ بالتالي وسيلة للتعامل مع الصراع وعدم القدرة على إتخاذ القرار فمثلاً الطالب الذي يكون معتادا على التلكؤ فإنه قد يكون في صراع عميق هل يستمر في مواصلة الدراسة في هذا المقرر أم يتوقف، وفي حالات معينة فإن الطالب الذي يقوم بالتلكؤ في البدء في مهمة ما قد يكون في صراع حول أي الموضوعات يختار أو قد لا يكون قادرا على التأكد مما هو مطلوب. (Beswick et. Al. 1988:56)

ويرى الباحث أن التلكؤ في الأعمال الدراسية ربما يكون ظاهرة شائعة بين طلاب الجامعة مما يؤدي ذلك إلى مستوى دراسي منخفض ودرجات ضعيفه وهروب أو تسرب من المادة وقد أشارت دراسة (Solomon & Rothblun, 1984)، والتي أظهرت نتائجها إلى أن 46% من الطلبة أشاروا إلى وجود تلكؤ دائم أو شبه دائم للاختبار و 27.6 % يرجئون في المذاكرة للاختبار، 30.1 % يرجئون في واجبات القراءة الأسبوعية، و 10.2 % من الطلبه يرجئون في الأعمال الدراسية بصفة عامة. كما أثبت الباحثون أن من 22% إلى 23% من طلاب الجامعة يؤجلون في المهام الأكاديمية (Leon, 1982: 112).

وكثيراً ما نجد المتلكئ في وجل وخوف وإشفاق من إحساسه بحكم الآخرين عليه وذلك من خلال عملية النقد الذاتي، فهو يخاف من أن يكون غير متقن في آداء واجباته، كما يخشى أن ما يبذله من مجهود لا يكون كافيا، ومن ثم لن ينال الدرجات التي تمكنه من النجاح وينعكس هذا الظن عليه ويصاب بحالة تسمى الخوف من الفشل. وقد توصل بوركا ويون (Burka & Yuen, 1983) إلى أن الفرد الذي يعيش بوهم الخوف من الفشل يعتقد في مجموعة من الإفتراضات التالية: -

1- أن ما أقوم به من عمل هو إنعكاس مباشر لمقدرتي وإمكانياتي.
2- أن قيمتي كإنسان تتناسب طرديا مع طاقاتي، بمعنى أنه كلما كانت قدراتي مرتفعة كان إحساسي ببقيمتي كإنسان مرتفعا.
3- أن ما أنتجه من عمل يكون إنعكاسا حقيقيا لقيمتي كإنسان.

ويظهر التلكؤ في المجال الدراسي حينما يؤجل الطلاب بدون مبرر إتمام المهام الدراسية المطلوبة منهم حتى آخر لحظة ممكنة، وهو ما يطلق عليه التلكؤ الأكاديمي والتلكؤ الأكاديمي سلوك غير تكيفي بسبب آثاره السلبية حيث تتجلى أشكال هذا السلوك في أن الطالب يرجئ أو يؤجل تنفيذ أعمال ومهام ضرورية لإنجاز أهدافه الدراسية. ويرى الباحث أن التلكؤ في الأعمال الدراسية ربما تكون ظاهرة شائعة بين طلاب الجامعة مما يؤدي ذلك إلى مستوى دراسي منخفض ودرجات ضعيفة وهروب أو تسرب من المادة. كما تؤكد دراسة Solomon and Rothblum (1984) ، ودراسة أحمد عبد اللطيف عبادة (1993) ، ودراسة Brown low & Reasing (2001) ، ودراسة عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني (2004).

ويضيف (Jackson, et al. ،2003) أو أن ما يقرب من 30-40% من طلاب الجامعة يعتبرون التلكؤ مشكلة جوهرية تعيق التوافق الشخصي والوظيفي كما يرى وسلى(Wesley 1994) أن التلكؤ له تأثير سلبي على المجال الأكاديمي وبالرغم من هذا الانتشار الكبير وماله من الآثار الوخيمة على العملية التعليمية، إلا أن الباحثين لم يولوا هذه الظاهرة كتابة كافية بالبحث والدراسة، وخاصة الدراسات العربية. مما دفع الباحث الحالي إلى تقصي هذه الظاهرة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة.

مشكلة البحث:-

يعتبر التلكؤ في أداء المهام من الأمور الشائعة لدى الأفراد إلا أن تكراره بصورة مستمرة يعتبر مشكلة لما قد يكون له من تأثيرات سلبية على الفرد سواء داخلياً، كما يظهر في الجانب الانفعالي للفرد في صورة الإحساس بالندم أو اليأس ولوم الذات. أو تأثيره الخارجي الذي يظهر في عدم التقدم في العمل أو فقد فرص كثيرة في الحياة.

ويرى ونج (Wong, 2000) أن التلكؤ هو عملية تأجيل شيء ما إلى وقت لاحق وهي تعيق الفرد عن تحقيق أهدافه كما أنها سلوك متعلم، وأحياناً ما يكون التلكؤ شكل من أشكال المقاومة أو طريقة لتجنب عمل شيء ما يراه الفرد على أنه غير سار وليس له معنى وغير ممتع.

أثبتت الأبحاث والدراسات السابقة أن التلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة يزداد إنتشاره لدى الطلاب خصوصا طلاب الجامعة الذين تنتقل لهم المسئولية الكاملة لآداء المهام الدراسية بعد المراحل الدراسية السابقة التي يشاركهم فيها المسئولية كلا من الآباء والمدرسين، كما أنهم يواجهون أيضاً ضغوطاً مستمرة بسبب مطالبتهم بتقديم أبحاث وتقارير أو الإستذكار للإمتحانات، لذا فقد 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.

ويؤكد ذلك دراسة كلارك وهيل (Clark & Hill, 1994) حيث قرراً نسبة كبيرة من طلاب الجامعة أنهم يقومون بسلوك التلكؤ في الاستذكار للامتحان وكتابة الأبحاث والقراءة الأسبوعية المتعلقة بالواجبات، وأيضاً قررت نسبة كبيرة منهم أن التلكؤ يمثل مشكلة بالنسبة لهم.

كذلك توصل توكمان (Tuckman, 2002) إلى أن مرتفعي التلكؤ الأكاديمي كانت درجات تحصيلهم منخفضة بصورة دالة عن متوسطي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي.

وبالنظر إلى انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى نسبة لا يستهان بها من طلاب الجامعة، بالإضافة إلى تأثيره السلبي على التحصيل الدراسي، لذا فإنه من الضروري إلقاء الضوء على هذا السلوك ودراسة المتغيرات المرتبطة به، مما يساعد على فهمه ومن ثم محاولة التقليل من آثاره السلبية إلى أقصى درجة ممكنة، فقد توصل سلومن وروبثلوم (Solomn & Rothblum, 1994) إلى أن التلكؤ الأكاديمي لا يمثل عيوب في الاستذكار وإدارة الوقت فقط ولكن يتضمن أيضاً تفاعل مكونات سلوكية ومعرفية وانفعالية.

أما بالنسبة لبعد الرضا عن الدراسة فقد تناولته دراسات عديدة في علاقته بالتلكؤ الأكاديمي أجمعت أنه يرتبط بعلاقة سالبة مع الاتجاه نحو الدراسة.

وفيما يتعلق بمتغير الدافع للإنجاز حيث يمثل ذلك الدافع للنجاح الذي يمثل دافعية الاقتراب بنزعة ثابتة نسبياً أو مستمرة للكفاح من أجل النجاح، واحتمالية النجاح تشير إلى توقع الهدف المعرفي أو توقع أن فعل مساعد سوف يقود إلى الهدف، والقيمة الباعثة لهدف الإنجاز تكون شعورا وتوصل بالإعتزاز في التحصيل أو تحقيق الهدف ومن ثم يحاول الباحث إيجاد علاقته بالتلكؤ الأكاديمي لدى الطالب.

لذا فإنه من الضروري إلقاء الضوء على التلكؤ الأكاديمي في علاقته بـــبعض المتغيـــرات النفسية المرتبطة به مما يساعد على فهمه ومن ثم محاولة التقليل من آثاره السلبية.

ويمكن تحديد مشكلة البحث الراهن في محاولة دراسة ظاهرة التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بـــبعض المتغيرات النفسية لدى طلاب جامعة الملك خالد وذلك في ضوء التساؤلات التالية:

(1) هل توجد فروق بين طلاب كلية اللغة العربية وطلاب كلية الشريعة بجامعة الملك خالد في التلكؤ الأكاديمي؟

(2) هل توجد فروق بين طلاب كلية اللغة العربية وكلية الشريعة بجامعة الملك خالـــد فـــي الرضا عن الدراسة باختلاف درجاتهم في التلكؤ الأكاديمي؟

(3) هل توجد فروق بين طلاب كلية اللغة العربية وكلية الشريعة بجامعة الملك خالـــد فـــي الدافع للإنجاز باختلاف درجاتهم في التلكؤ الأكاديمي؟

(4) هل يكون كل من التلكؤ الأكاديمي والرضا عن الدراسة والدافع للإنجاز بنيـــة عامليـــة مشتركة لدى طلاب كلية اللغة العربية وكلية الشريعة بجامعة الملك خالد.

(5) هل تنبأ الرضا عن الدراسة والدافعية للإنجاز بمستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية اللغة العربية وكلية الشريعة بجامعة الملك خالد؟

* هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

(1) إلقاء الضوء على مفهوم التلكؤ بصفة عامة والتلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة من خـــلال عرض الأطر النظرية الموضحة لهذا المفهوم وأسبابه وطرق قياسه.

(2) التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسية (الرضا عـــن الدراســـة والإنجاز الأكاديمي).

(3) الوقوف على بعض المتغيرات التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكـــاديمي لـــدى طلاب جامعة الملك خالد.

أهمية البحث:

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

(1) قلة الدراسة العربية والندرة النسبية للدراسات الأجنبية في حدود علم الباحث التي تناولت التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية كما يدركها طلاب الجامعة.

(2) أهمية المرحلة العمرية التي أجرى عليها البحث والتي يتعرض خلالها الطالب للعديد من الضغوط الأكاديمية، والأسرية، والنفسية، والاجتماعية والتي يمكن بالبحـــث والدراســـة لبعض المتغيرات النفسية التي تسهم بصورة فعالة في مواجهة التلكؤ الأكـــاديمي لـــدى طلاب الجامعة.

(3) أهمية دراسة الخصائص السيكولوجية لطلاب الجامعة حيث أن تلك الفئة هي في أمس الحاجة إلى الدراسة العملية والتي تمثل قطاعاً لا يستهان به الجامعات العربية وخاصة بالمملكة العربية السعودية.

(4) أهمية المتغيرات التي يتعرض لها البحث في مجال الصحة النفسية والتوافق النفسي لطلاب الجامعة، وفي مواجهة الضغوط الحياتية التي يتعرضون لها.

(5) محاولة الباحث إلقاء الضوء على مفهوم التلكؤ الأكاديمي وأنواعه وأسبابه والنظريات المفسره له.

(6) يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في مجال الإرشاد النفسي لطلاب الجامعة، وفي مجال تصميم البرامج اللازمة لتنمية الدافع للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة.

*** مصطلحات البحث:-**

*** التلكؤ الأكاديمي: - Procrastination**

يعرف لافوي وكوستنر (Senecal, Lavoie & Koestner, 1997) التلكؤ الأكاديمي بأنه يتضمن معرفة أن الفرد يجب أن يكمل مهمة ولكنه يفشل في أن يدفع نفسه لإنجاز الهدف في إطار الزمن المحدد، وهذه العملية عادة ما تكون مصاحبة بمشاعر الضيق المرتبط بالقلق ولوم الذات.

وفي تعريف ولترز (Wolters, 2003) الذي يتضمن أن التلكؤ هو الفشل في آداء نشاط في إطار الزمن المرغوب أو تأجيله حتى آخر دقيقة لنشاطات يقصد الفرد أساساً أن ينتهي منها خصوصا عندما تؤدي إلى درجة عدم الإرتياح إنفعاليا.

وعرف عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني (2004م) التلكؤ الأكاديمي أنه يقصد به تأجيل الطالب البدء في عمل المهام الدراسية المطلوبة، وتأخيره في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة مع وجود شعور بالضيق وعدم الإرتياح لتأخره في إتمامها وذلك كما يتضح من خلال درجات الطلاب على مقياس التلكؤ الأكاديمي.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه" إرجاء أو تأجيل لمهمة بدون مبرر وهذه المهمة ضرورية بالنسبة للطالب ويقوم بذلك رغم إحساسه بعدم الارتياح من عدم البدء أو الانتهاء منه أو أن هذه المهمة تكون مصاحبه بمشاعر القلق وعدم الرضا عن الدراسة ونقص الدافع للإنجاز الأكاديمي.

*** الرضا عن الدراسة:- Study Satisfaction**

يعرف محمد عبد الظاهر الطيب (1986) الرضا عن الدراسة بأنه اتجاه يعتبر محصلة لعديد من الخبرات المحبوبة وغير المحبوبة المرتبطة بالدراسة، ويكشف عن نفسه في تقدير الفرد للدراسة، ويستند هذا التقدير بدرجة كبيرة على النجاح الشخصي أو الفشل في تحقيق الأهداف الشخصية وعلى الإسهامات التي تقدمها الدراسة في سبيل الوصول إلى هذه الغايات.

ويعرفها محمد عبد الغفار العميري (1995) بأنها المشاعر الوجدانية للطالب نحو دراسته في تخصص معين والناتجة عن تفاعله كفرد له ميوله وقدراته وطموحاته مع طبيعة الدراسة في هذا التخصص.

ويعرف عبد الحميد محمد علي (2001) الرضا عن التخصص الدراسي بأنه يعبر عن مدى إشباع الطالب لحاجاته الأولية والثانوية من خلال الدراسة بالكلية ورضاه عنها، والتي تتضمن العوامل المتعلقة بالتخصص الدراسي، ومن شأنها أن تؤثر على رضاه عن التخصص والعمل في المهنة.

ويمكن تعريف الرضا عن الدراسة إجرائياً بأنه:

هو " شعور داخلي لدى الفرد يظهر في سلوكه وتصرفاته ويعبر عن مدى حب الفرد وتقبله وارتياحه للتخصص الدراسي، وبيئته الدراسية والمتمثلة في (المناهج، طرق التدريس والمحاضرات، النشاطات، التقويم والامتحانات، الأساتذة، والزملاء) وذلك كما تشير إليه الدرجات التي يحصل عليها الطلاب من خلال مقياس الرضا عن الدراسة".

الدافع للإنجاز Achievement Motivation

يعرف (جابر عبد الحميد وعلاء كفافي ، 1987 : 368) الدافع للإنجاز بأنه " الرغبة في النجاح والفوز وتحقيق السبق على الآخرين وإتمام الأعمال على وجه مرضى في الوقت المحدد بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعور الرضا عن الذات وتزيد ثقته في نفسه.

كما يعرف (السيد عبد الدايم عبد السلام، 1993: 7) الدافع للإنجاز بأنه هو:

" هو نزعة مكتسبة تنعكس من خلال مثابرة التلميذ بصفة عامة، ومثابرته في حالة وجود صعوبة، ورغبته أو إستعداده للمحاولة والإستمتاع بما هو جديد وصعب

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه:

" رغبة الفرد في النجاح وإنجاز الأعمال اليومية في الوقت المحدد بشكل مرضى، وتنعكس على إحساس الطالب بالإنجاز بصفة عامة ومحاولته للبحث عما هو جديد".

الإطار النظري:

التلكؤ الأكاديمي:

يفشل بعض الناس في إكمال مشروعاتهم بسبب تجنبهم أداء المهام أو المخاوف الشخصية من الفشل (سولومون ورثبلوم Solomon and Rothblum, 1984) أو بسبب تشكك الفرد من التحقق من قدراته الشخصية، وقد يصاب كثير من الناس بظاهرة التأجيل (اليس ونوس Ellis and Kanus, 1977) وهو التأخير المتعمد في بدء أو إنهاء مهمة لدرجة يشعر معها الفرد المؤجل بعدم الارتياح الذاتي، وقد يكون هذا التأجيل إحدى الوسائل التي يستخدمها الفرد، لحماية تقديره لذاته، هذا التقدير المعرض للنقد والتجريح (بوركا ويون Burka and Yuen , 1983) ومع ذلك فإنه أحياناً يكون التأجيل مناسباً وله مميزات مثلاً (عدم إكمال أو إنهاء مشروع حتى يتم الحصول على أفضل ناتج) مثل هذا المثال قد يتضمن السلوك التأجيلي شكلا من أشكال الإتقان، (Ferrari, 1992 : 75) وتقول أوسع النظريات انتشاراً في مجال التأجيل (بوركاويون Burka and Yuen, 1983) أن القيمة الذاتية للمؤجل تتحدد فقط بأداء الفرد في المهام التي تم إكمالها والانتهاء منها. ويرى (أليس ونوس Ellis and Knaus, 1977)أن التأجيل اضطراب انفعالي ينتج عن المعتقدات غير المنطقية وطبقا لآراء " أليس ونوس " فإن إحدى تلك المعتقدات غير المنطقية الأساسية التي تؤدي إلى التأجيل هي الفكرة التي يؤمن بها الفرد والتي مؤداها: (إنني يجب على أن أقدم أداء جيداً، لأثبت أنني شخص له قيمته). وبطريقة حتمية فإنه عندما يفشل في أن يقدم أداء جيداً فإن هذا الاعتقاد غير المنطقي يؤدي إلى أن يفقد الفرد تقديره لذاته (انتكاس للذات) وتعمل هذه المعتقدات غير المنطقية أيضاً كنوع من الدافع إلى تأجيل أو البدء في العمل أو إكماله، وبالتالي فإنه يكون عنده الدافع في أن يتجنب وضع تقدير ذاته موضع الاختبار مرة ثانية.

(Beswick, Rothblum and Mann, 1988 : 208)

ولقد قام الباحثون بدراسة العلاقة بين المقاصد والسلوك وذلك لفهم السلوك التأجيلي وكذلك لإرشاد وتوجيه أولئك الذين لديهم هذه الصفة. فمن ناحية قد نجد أن المؤجلين قد لا يختلفون عن غيرهم من حيث مقاصدهم المبدئية، ولكنهم يختلفون من حيث سلوكياتهم التالية، وقد يؤدي هذا الطرف إلى وجود كثير من عدم الاتساق لدى المؤجلين وما لذلك من تبعات نفسية وسلوكية، وعلى العموم فإن بعض المؤجلين المتفائلين يمكن أن يكون لهم اتجاهات أكثر رعونة نحو مقاصدهم وسلوكياتهم وما يحتاجون فعله، كما أن تفاؤلهم قد يدفعهم إلى اتخاذ مسارات غير إنتاجية بعيدة عن المهمة المنوطة بهم، وقد لا تكون هذه حالة المتفائلين من غير المؤجلين حيث أن تفاؤلهم قد يعزز من طبيعتهم في السعي الدؤوب للعمل. (Lay and Burns, 1991:605)

وقد ركز "أفرت وفيراري "(Effert and Ferrari ،1989) على نمط معرفي (عقلي) يسمى التأجيل القراراتي أي التأجيل المرتبط باتخاذ القرارات أو عدم اتخاذ القرار العصابي، فذكرا أن التأجيل المرتبط باتخاذ القرارات يمكن وصفه أنه التأجيل المعتمد على صنع القرار في حدود فترة زمنية معينة ويمكن النظر إلى التأجيل في صنع القرار على أنه نمط استجابي يسبب عدم الارتياح

الذاتي للفرد أو عدم الإحساس بالأداء الوظيفي الجيد بسبب التأخر، وتشير هذه الدراسة إلى أن أولئك الذين لديهم تأجيلٌ يتعلق باتخاذ القرارات قد يفشلون في التقدير المعرفي لكل احتمالات المهمة ومن ثم فإنهم يسرعون في الأداء كلما اقترب الموعد النهائي للمهمة، ومن هنا تزداد احتمالية الأداء الضعيف. إن هؤلاء الذين لديهم صفة التأجيل يشعرون في الغالب بانخفاض مستوى تقديرهم للذات، ومن ثم تتكرر نفس الدورة في موقع صنع القرار التالي. ويوضح جانيس ومان (Janis and Mann ، 1977) على عدم القدرة على اتخاذ القرار على أنه ميكانزم سوء تكيف مَرضَي للتعامل مع الصراعات في مرحلة صنع القرار ويؤكد(Janis and Mann, 1977) أن المؤجلين يرجئون التفكير في البدائل المتعارضة وبالتالي فإنهم يتجنبون المواجهات المجهدة ويميلون إلى النسيان أو الشرود وقد يكون انخفاض مستوى تقدير الذات هو الدافع وراء عدم القدرة على اتخاذ القرار.

(Effert and Ferrari, 1989 : 151-152)

ويرى جانيس ومان (Janis and Mann ، 1977) أن التأجيل المرتبط باتخاذ القرار (القراراتي) – وهو استعداد مسبق قوي نحو العجز عن صنع القرارات الوقتية – إحدى الطرق للتمشي مع الصراعات الموجودة في موقف صنع القرار، نظراً لأن ذلك يجنب الفرد المواجهات.

كما يرى لاي (Lay ،1988) أن التأجيل السلوكي وهو الميل العام لتأجيل معظم المهام اليومية قد ينشأ عن نظرة الفرد لمشروعاته الشخصية بتشاؤم شديد والمبالغة في تقدير الوقت الذي يحتاجه في إكمال المهمة. أو بالتفاؤل الشديد وعدم تقدير الوقت الضروري لإكمال المهمة بطريقة معقولة وقد أرجعت كثيرٌ من الدراسات التأجيل القراراتي والسلوكي إلى انخفاض الثقة بالذات وارتفاع قلق السمة والاكتئاب والكبت والعصاب والنسيان وعدم التنظيم وعدم والمنافسة وفقدان الطاقة.(Ferrari , 1991: 455) وقد يشترك المؤجلون في العديد من الصفات المرتبطة بسلوكيات إعاقة الذات، فقد وجد فيراري (Ferrari ،1991) أن المؤجلين لاتخاذ القرار بالمقارنة بغير المؤجلين أظهروا انخفاضاً كبيراً في تقدير الذات وقلقا اجتماعياً أكثر وكذلك ارتباك الذات، والأكثر من ذلك فإن المؤجلين ذكروا أنهم ينغمسون في استراتيجيات إعاقة الذات أكثر مما ينغمس غير المؤجلين في هذه الاستراتيجيات(Ferrari, 1991 : 247) وأن المؤجلين لديهم وعياً اجتماعياً أكبر مما لدى غير المؤجلين وأن لديهم ميولا نحو إعاقة الذات، وكانت الاختلافات بينهم وبين غير المؤجلين اختلافات ذات دلالة في هذا الشأن ولكنهم (أي المؤجلين) لم يختلفوا اختلافاً ذا دلالة عن غير المؤجلين في الذكاء اللفظي أو الذكاء المجرد. وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن التأجيل يمكن النظر إليه على أنه أكثر من مجرد عدم استغلال الوقت بكفاءة ولكنه يشتمل على مكونات أخرى انفعالية وسلوكية ومعرفية. (Ferrari, 1991: 1233) وقد أظهرت الدراسات الخاصة بأداء الطلاب في مقررات تعتمد على التعلم الذاتي أن كثيراً من الطلاب يميلون إلى التأجيل في المهام عندما يعطون الفرصة في أن يتبعوا سرعتهم الذاتية في التعلم في مقرر ما. (Robert, 1984 : 41).

وتشير الدراسات (ألن وجيات وشيرني Allen, Giat and Cherney, 1974 – هنبري Henneberry, 1976) إلى أن الطلاب الذين يقومون بالتأجيل في مقررات تعتمد على التعلم الذاتي

يكون أداؤهم ضعيفاً في الامتحان النهائي. والأكثر من ذلك هو أن الطلاب الذين يتصفون بالتأجيل تزداد احتمالية انسحابهم من المقرر الدراسي الذي يعتمد على السرعة الذاتية (Born and Herbent -1978 ، Glick and Semb -1973 ، Born and Whelen -1971 ،) .

وقد أشار (موريس وآخرون Morris, et. Al, 1978) إلى أنه بسبب تأجيل الطلاب فإن الإمكانات التعليمية والتسهيلات الدراسية المتاحة، وكذلك هيئات التدريس غالباً ما يتم الاستفادة منها بطريقة غير سليمة في مقررات التعلم الذاتي، بمعنى أنه في بداية المقرر نجد أن القليل من الطلاب هم الذين يستخدمون هذه الإمكانات المتاحة، ولكن مع نهاية الفصل الدراسي نجد أن هناك ازدحاماً شديداً على هذه الإمكانات ولذلك فإن أعضاء هيئة التدريس غالباً ما يتجاهلون مطالب كثير من الطلاب ويفضلون صرف النظر عن مساعدتهم روبرت (Robert, 1984 : 41) وقد أظهر البحث في مجال التأجيل الأكاديمي (لاي Lay, 1988) أن الخوف من الفشل وتجنب المهمة كانت العقبات الرئيسة التي تواجه المؤجل في إكمال المهمة المنوطة به.

وعرف ملجرام (Milgram , 1987) التلكؤ " بأنه تأجيل ما يجب عمله اليوم إلى الغد". ويعرفه سكونبرج (Schouwnburg, 1992) " بأنه ترك الأشياء التي يجب عملها اليوم إلى الغد" .

ويعرفه سينكال وكوستنر (Senecal & Koestner, 1995) " بأنه يتضمن معرفة أن الفرد يجب أن يؤدي نشاط معين" (مثل قراءة قصة في مقرر الأدب، وربما يرغب في أداء هذا النشاط ولكنه يفشل في أن يحفز نفسه لأداء هذا النشاط في إطار الزمن المطلوب المحدد فالتلكؤ يتضمن تأخير البدء في مهمة حتى يشعر الفرد بعدم الارتياح بسبب عدم أداء هذا النشاط في وقت مبكر.

ويضيف هيكوك ما كارثي (Haycock, McCarthy, 1998) " بأن التلكؤ يتضمن تأجيل المسئوليات والقرارات والمهام التي يحتاج الفرد أن يعملها مع الشعور بعدم الارتياح ذاتياً.

ويؤكد جنسن وكارتون (Jansen & Carton, 1999) على أن التلكؤ " هو الوقت الذي يأخذه الفرد للبدء في مهمة مطلوبة والوقت الذي يأخذه الفرد للانتهاء من مهمة مطلوبة، والوقت الذي يأخذه الفرد لإرجاع مهمة مطلوبة".

كما يعرفه فان إيرد (Van Eerd, 2000) " بأنه يعني تجنب إنجاز أو تنفيذ غاية أو غرض، وهذا الغرض بشأن سلوك يشعر الفرد بأنه غير ذات جاذبية من الناحية الانفعالية ولكنه هام من الناحية المعرفية لأنه يؤدي إلى نواتج إيجابية في المستقبل" .

ويرى كونس (Knaus, 2001) " بأنه يتمثل في اختيار قرار التأجيل، وهذا القرار يستمر بصورة متكررة على الرغم من الفرص العديدة المتاحة لتغيير هذا النمط".

ويذكر هولمز (Holmes, 2002) " بأنه تأجيل أداء شيء ما يقرر الفرد أن يعمله" ، " أو تأجيل ما هو ضروري للوصول إلى هدف".

ويعرفه فان إيرد (Van Eerde, 2003) " بأنه سلوك تجنبي ويمكن أن ينظر إليه على أنه تجنب إتمام أو إنجاز عمل مطلوب وهذا العمل هام بالنسبة للفرد (من الناحية المعرفية) ولكن الفرد يتفاداه بوضعه غير ذات جاذبية (من الناحية الوجدانية) مما ينتج عنه صراع اقدام – احجام".

ويؤكد آدمز (Adams, 2004) " بأنها تعني أن يؤجل الشخص البدء في مهمة حتى يشعر بالضغوط بسبب عدم عمل النشاط في وقت سابق".

ونلاحظ أن جميع التعريفات السابقة تركز على:

1- عملية التأجيل أو الأرجاء الاختياري أو القصدي للمهام.
2- عدم وجود مبرر لهذا التأجيل.
3- أهمية المهمة بالنسبة للفرد (من الناحية المعرفية).
4- الشعور بعدم الارتياح بسبب عدم أداء هذه المهمة في وقتها المحدد (مكون وجداني).

أسباب التلكؤ:-

يذكر سلومن وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1994) عدة أسباب ممكنة للتلكؤ الأكاديمي التي تتمثل في قلق التقويم وصعوبة اتخاذ قرارات، والتمرد ضد التوجيه، نقص الحزم، الخوف من عواقب النجاح، النفور من المهمة، ومستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية والكمالية، إلا أنه توصل في دراسته إلى عاملين يمثلان أسباب التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب هما: الخوف من الفشل والنفور من المهمة، ويرجع الخوف من الفشل إلى أن الطالب لا يستطيع أن يصل إلى ما يتوقعه الآخرون عنه أو توقعاته عن نفسه أو بسبب الخوف من الآداء السيئ، ويرجع النفور من المهمة إلى أن الطالب يكره الإندماج في الأنشطة الأكاديمية أو نقص الطاقة لديه.

ويوجز جارد (Gard, 1999) أسباب التلكؤ فيما يلي:-

(1) إنجاز الأنشطة التي تعطي متعة بدلا من المهام ذات الأولوية المرتفعة مثل مشاهدة التليفزيون بدلا من الإستذكار.
(2) الهروب من المهام غير السارة والصعبة والمملة.
(3) ضعف مهارات إدارة الوقت.
(4) الكمالية.
(5) الخوف من الفشل.

ويرجع سزلاتز (Szalavitz, 2003) أسباب التلكؤ إلى ما يلي: -

(1) معتقدات خاطئة.
(2) الخوف من الفشل.
(3) الكمالية.
(4) الضبط الذاتي.
(5) آباء متسلطين.
(6) السعي للتشويق.
(7) القلق المرتبط بالمهمة.

(8) توقعات غير واضحة.
(9) الإكتئاب.

*** أنواع التلكؤ**:

(1) تكلؤ أكاديمي.
(2) تلكؤ عام وفي الحياة اليومية.
(3) تلكؤ في إتخاذ القرار.
(4) تلكؤ قهري أو غير وظيفي.

فبالنسبة للتلكؤ الأكاديمي فقد ركزت بعض الدراسات على هذا المجال وهو سلوكي من التلكؤ ويتحدد هذا النوع من خلال تأجيل الطلاب للواجبات الأكاديمية حتى آخر دقيقة ممكنة أما النوع الثاني الذي يتمثل في أنشطة الحياة اليومية فهو شكل سلوكي آخر للتلكؤ يتضمن صعوبة جدولة وإتمام أنشطة الحياة اليومية المتكررة مثل دفع فاتورة أو موعد طبيب.

ويتمثل النوع الثالث وهو تلكؤ إتخاذ القرار في عدم القدرة على إتخاذ قرار في وقته سواء للمواقف أو الموضوعات الأساسية أو الثانوية مثل إتخاذ قرار شراء سيارة أو الإتجاه نحو دراسة معينة. والنوع الأخير وهو التلكؤ القهري أو الإضراب الوظيفي، وهذا النوع أصعب الأنواع الأربعة، وهو يظهر كنوع قهري أو كإضطراب وظيفي حينما يعاني الفرد من تأثير كلاً من التلكؤ في إتخاذ القرار والتلكؤ السلوكي في نفس الوقت وكأنه مصاب بالشلل عند محاولته التعايش في الحياة اليومية مما يؤدي إلى عواقب وخيمة كفقد وظيفته. (عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني، 2004: 68).

ويذكر هولمز (Holmes, 2002) أن التلكؤ بصفة عامة له عدة أشكال:-

(1) التلكؤ الأكاديمي: الذي يتحدد في تسليم متطلبات الفصل الدراسي أو الإستعداد للإمتحان في آخر لحظة.
(2) التلكؤ في إتخاذ القرار: الذي يتمثل في عدم القدرة على إتخاذ القرار في الوقت المناسب.
(3) التلكؤ العصابي: وهو يتمثل في تأجيل القرارات الرئيسية في الحياة.
(4) التلكؤ القهري: وهو أن يكون لدى نفس الفرد كل من التلكؤ في إتخاذ القرار والتلكؤ السلوكي.
(5) التلكؤ في روتين الحياة: وهو أن يكون لدى الفرد صعوبة في آداء الأعمال الروتينية في موعدها.

خصائص التلكؤ: -

تناولت مجموعة من الدراسات ظاهرة التلكؤ في مجال العملية التعليمية وذكرت هذه الدراسات أن من خصائص الذي يؤجل الاستعداد للامتحان أنه عندما يأتي وقت الاستعداد للامتحان تراوده أحلام اليقظة والسرحان ويقوم بعمل أشياء أخرى غير ضرورية ويتجنب الجلوس للاستذكار ويصعب عليه تنظيم أوقات الاستذكار ويكثر من النشاطات والزيارات ومشاهدة التلفاز ويبالغ في ترتيب طاولة الاستذكار ويجد رغبة شديدة في النوم وأخيراً هو شخص يتخذ التأجيل سبيلاً له في الحياة (أحمد عبد اللطيف عباده، 1993). كما أنه يبالغ في تقدير الوقت الضروري لإكمال المهمة بطريقة معقولة، ويتميز كذلك بانخفاض الثقة بالذات وارتفاع قلق السمة والاكتئاب والكبت والعصاب والنسيان وعدم التنظيم وعدم المنافسة وفقدان الطاقة (فيراري، Ferrari, 1991) . كما تشير الدراسات إلى أن الطلاب المؤجلين تزداد احتمالية انسحابهم من المقرر الدراسي الذي يعتمد على السرعة الذاتية روبرت (Robert, 1984 : 41). كما أن المؤجلين يعيشون في صراع نفسي قوي عندما يكون الأمر متعلقا باتخاذ قرار معين ويكون مستوى تقديرهم لذاتهم منخفضا مما يؤدي إلى عدم القدرة على اتخاذ القرار ويحدث لهم اضطراب انفعالي وسوء تكيف مَرضَي للتعامل مع هذه الصراعات. (Effect and Ferrari, 1989 : 152).

قياس التلكؤ:-

من الدراسات التي اهتمت بقياس التلكؤ دراسة سلومن وروثبلوم (Solomon & Rothmlum, 1994)، حيث قام الباحثان فيها بتصميم آداة لقياس التلكؤ الأكاديمي باستخدام أسلوب التقرير الذاتي، وهي ما زالت أشهر الأدوات إستخداما لقياس التلكؤ الأكاديمي، وهي تتكون من قسمين: القسم الأول يتناول تقدير التلكؤ في ست مجالات من الآداء الأكاديمي وهي:-

(1) كتابة الأبحاث.
(2) الإستذكار للإمتحان.
(3) القراءة الأسبوعية لموضوعات المواد الدراسية أو الواجبات المطلوبة.
(4) آداء المهام الأكاديمية بصفة عامة.
(5) حضور الإجتماعية الطلابية.
(6) آداء المهام الأكاديمية بصفة عامة.

أما الجزء الثاني فيتناول الأسباب المحتملة للتلكؤ في آداء المهمة وهي:-

(1) قلق التقويم.
(2) الكمالية.
(3) صعوبة اتخاذ القرار.
(4) اتكالية وطلب المساعدة.

(5) كراهية المهمة ونقص تحمل الإحباط.
(6) نقص الثقة بالنفس.
(7) الكسل.
(8) نقص الأضرار.
(9) الخوف من النجاح.
(10) الشعور بأنه مستغرق في العمل وضعف إدارة الوقت.
(11) التمرد ضد السلطة.
(12) مخاطر.
(13) نقص الفعالية أو التأثير.

علاج التلكؤ: -

نظراً لإنتشار التلكؤ الأكاديمي بين نسبة لا يستهان بها من الطلاب وتأثيره السلبي على التحصيل الدراسي، أصبح من الضرورة مساعدة الطلاب على التغلب عليه، ويؤكد ذلك دراسة بوكلز (Buckles, 1997) التي تناولت تحديد إحتياجات الإرشاد النفسي والشخصي لدى طلاب الجامعة وتوصل إلى أن الطلاب في حاجة إلى الإرشاد في مجالات متنوعة تتمثل في تحسين مهارات الإستذكار، تعلم إستراتيجية أخذ الإمتحان، مهارات تنظيم الوقت والتغلب على التلكؤ الأكاديمي.

كما أن هناك بعض الدراسات التي استخدمت فعاليات تعديل السلوك لدى الطلاب.. كما أن بعض المؤجلين هم من الساعين إلى مراتب الكمال والإتقان حتى دون أن يعلموا أنهم كذلك فهم في سعيهم ومحاولتهم إثبات أنهم أحسن كثيراً مما يظن الآخرين بهم، نجدهم يناضلون ويجتهدون لعمل المستحيل آملين بذلك ألا تكون هناك مشاكل تمنعهم من الوصول إلى أهدافهم النبيلة فهم دائماً يضعون على كاهلهم متطلبات غير واقعية، وعندما لا يستطيعون الوفاء بها يشعرون أنهم مقهورون مثبطوا الهمة، وبالتالي يتقهقرون من تلك المتطلبات بالمماطلة والتأجيل والتسويف التي تتيح لهم راحة نفسية وذلك لإعتقادهم أن قدراتهم أكبر بكثير من نتائج آدائهم الذي أدوه، وربما إعتقد هذا الشخص المؤجل أكثر من ذلك بأنه نابغة وأن قدراته الذاتية ليست محدودة، وفي الحقيقة ما دام هذا الشخص يستمر في المماطلة والتأجيل فإنه وبأي حال من الأحوال لن يستطيع إدراك مدى قدراته الذاتية الحقيقية. (Burka and Yuen, 1983 : 22).

الرضا عن الدراسة:

ويعرف على محمد الديب (1994) الرضا عن التخصص الدراسي بأنه حالة داخلية في الفرد تظهر في سلوكه وإستجاباته وتشير إلى تقبله لتخصصه الدراسي الماضي والحاضر، وتفاؤله بمستقبل حياته وتقبله لبيئته المدركة وتفاعله مع خبراتها، وعلى هذا فإن رضا الفرد عن تخصصه الدراسي إنما يعني تقبله لإنجازاته الدراسية ونتائج سلوكه وكذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة وتقبله للآخرين أيضاً.

ويرى الباحث أن هناك مجموعة من النظريات التي تناولت الرضا عن التخصص الأكاديمي بصورة أكثر تحديداً ودقة، حيث تناولت هذه النظريات طلاب الصف الأول بالجامعة ووصفت المراحل النفسية التي يمر بها هؤلاء الطلاب للتوافق مع تخصصاتهم الدراسية والعوامل التي تؤدي إلى رضاهم أو عدم رضاهم عن دراستهم وتخصصاتهم الأكاديمية، وعلى ذلك فسوف يعرض الباحث لأكثر هذه النظريات حداثه وأكثرها قرباً من مفاهيم البحث ومتغيراته ومرحلته العمريه ولم تذكر من قبل في الدراسات العربية على حد الباحث.

1- نظرية التقييم الجوهري للذات Core self evaluation لجدج (Judge, 1997)

يرى جدج أن التقييم الجزئي لكل الجوانب الخاصه بأي مجال من مجالات الحياة هو الذي ينتج الشعور النهائي بالرضا عن ذلك المجال الخاص في الحياة مثل (العمل أو الأسرة) ، ومن ثم يتسبب في الشعور العام بالرضا عن الحياة. وقد أثبتت الدراسات أن الرضا عن مجالات هامه في الحياة مثل الأسرة أو العمل والصحة تفسر حوالي خمسون بالمائه من التباين في الرضا العام عن الحياه أما الخمسون بالمائه الباقية فتفسرها الفروق الفردية والأخطاء التجريبية والمتغيرات الداخلية (Hart, 1999).

ويعرف جدج التقييم الجوهري للذات (Core-self evaluation) على أنه مجموع الاستنتاجات الأساسية التي يصل إليها الأفراد عن ذواتهم وقدراتهم (Judge, 1997) ، حيث حدد أربعة محكات معيارية لتحديد العوامل الممثله للتقييم الجوهري للذات وهي:

1- مرجعيه الذات reference to the self
2- بؤره التقييم evaluation focus وهو ما يمكن موازاته بعمليات العزو attribution .
3- السمات السطحيه Surface traits
4- إتساع الرؤيه وشمول المنظور breadth of scope.

قد وجد جدج Judge أن الأفراد الذين يمتلكون تقييماً جوهرياً مرتفعاً للذات أكثر شعوراً بالرضا عن الحياه وعن الميادين العديده للحياه مثل الأسرة والعمل، والدراسة، لأنهم أكثر ثقه في قدراتهم على الإستفادة بكل ميزه وفرصه تلوح في أفق حياتهم.

2- نظريـــة التحديـــد والتوفيـــق Theory of Circumscription and Compromise لجوتفريدسون (Gottfredson, 2004).

وتركز هذه النظرية على التطور النمائي والتحقيق النهائي للأهـداف المهنيـة career goals ، حيث يقوم الفرد بحرية تامة بعملية الإختيار والتوفيق بين المتاح والممكن وبين الأهداف التي يرجـو تحقيقها، وتقرر جوتفريدسون أن عملية النماء المهني تتضمن أربعة مراحل نمائية لـدى المراهـق وهي:

1- مرحلة النمو المعرفي Cognitive growth وفيه تتطور القـدرة علـى التفكيـر المعقـد والتفكير المجرد في الأهداف والمعتقدات.
2- مرحلة تكوين الذات Self-creation وهي عملية التعريف الداخلي لما يريـد أن يـصبح عملية الفرد في المستقبل، ولماذا، أو هي عملية تكـوين للطموحـات Construction of Aspirations
3- مرحلة التحديد Circumscription وتتمثل في تحديد وتضييق دائرة الطموحات الممكنـة وذلك بإستبعاد الإختيارات الأقل مرغوبية أو الأقل في الأهمية والإعتبار.
4- مرحلة التسوية (الوصول إلى حل وسـيط Compromise : وتـشمل مرحلـة عمـل الإختيارات النهائية، والتي قد تكون أحياناً بين مجموعة من الأختيارات والبدائل الأقل فـي المرغوبية وذلك بإختيار أكثرها نفعاً.

وتؤكد جوتفريدسون (Gottfredson) على أن المكونات الإجتماعية social constructs مثل الجنس والمستوى الإقتصادي قد يؤثران في الإختيارات المهنية للمراهق، كما لاحظت أيضاً أن المصادر التي تحدد الإختيارات المهنية وتدعمها تختلف بإختلاف البيئـة والمجتمـع المحلـي مثـل (الأسرة، جماعة الأقران، النماذج الإجتماعية للأدوار المرغوبة).

وتفسر النظرية قضية التفضيلات المهنية للأفراد Individual preferences مـن خـلال المميزات الاقتصادية والتعليمية والخبرات الشخصية التي تقف وراء عملية الإختيـار للتخصـصات الأكاديمية، وقد يحدث أن يجبر بعض الطلاب على تغيير أهدافهم المهنية لأن درجـاتهم لا تـؤهلهم لدخول تلك الأقسام الأكاديمية التي تؤهلهم لتلك المهن.

(Goldman, et al., 2003 : 105)

كمـا تحلـل النظريـة كيـف يتوافـق الطـلاب مـع التهديـدات الخارجيـة external threats التي تواجههم، مثل عدم القدرة على الإلتحاق بتخصص أكاديمي يرغبونه بشدة، وكيف يؤثر ذلك على دافعية الإنجاز الدراسي لديهم، وذلك من خلال شرح لمراحل عملية التوفيـق والتسوية أو الحصول على حل وسيط compromise ، والذي يعتبر جزء من العملية النمائية فـي تلك المرحلة العمرية. (Pizzolato, J.E., 2007).

وتضيف جوتفريدسون أن الأفراد في هذه المرحلة النمائية (مرحلة المراهقة المتأخرة) عادة ما يستقون معلوماتهم من مصادر يثقون فيها ، ويعرفونها جيداً مثل الأسرة، أو الأصدقاء، وهذا يحدد ويقلل من كمية المعلومات المتاحة أمام هؤلاء الراشدون الصغار، وبذلك فهم لا يتمكنون من معرفة إلا القليل من البدائل المتاحة أمامهم في مرحلة التعليم الجامعي، مما يقلل من الإختيارات المتاحة أمامهم. وتقول أيضاً أنه عندما يتحتم على الأفراد الإختيار بين مجموعة من البدائل الغير مرغوبة أو الغير مثالية بالنسبة لهم، تكون عملية الإختيار عبارة عن محاولات للحفاظ على الأهداف المهنية الأساسية لديهم والحفاظ على مكانتهم الإجتماعية وإعتبارهم لأهميتهم الإجتماعية أو (البرستيج).

وعندما يحدث ويتم رفض طالب ما من قسم أكاديمي يرغب في الإلتحاق به لأنه يرى في ذلك تحقيقاً لأهدافه المهنية، يشعر الطالب عندها بعدم وجود أي إختيارات أخرى أمامه، ويفقد الرغبة في وجود أي بديل لذلك التخصص الذي كان يرغب في الإلتحاق به، إلا أن ذلك الموقف غير صحيح، حيث أن مثل ذلك الطالب يمكن أن يتوافر أمامه إمكانية أخرى للإختيار وبدائل أخرى يمكنه من خلالها تحقيق أهدافه المهنية. (Goldman, et al., 2004).

وترى جوتفريدسون أن الطالب في الصف الأول الجامعي، وبعد أن يتجاوز مرحلة النمو المعرفي، يبدأ في المرور بالمراحل الثلاثة اللاحقة التي سبق ذكرها وهي: وضع الأهداف ثم المفاضلة بينها للوصول إلى الاختيار الأمثل من بين البدائل المتاحة والممكنة.

وعلى الرغم من أن الطالب قد يدخل إلى المرحلة الجامعية بأهداف مهنية سابقة التحديد في عقله، إلا أنه يضطر عند دخول الجامعة وإختيار التخصص الدراسي المتاح أمامه إلى إعادة تقييم لأهدافه المهنية السابقة والعمل على الموائمة بينها وبين الواقع الذي يواجهه من إختيارات فعلية متاحة. (Pizzolato, J.E., 2007: 203)

وبذلك فإن نظرية جوتفريدسون تعتبر عدسة جيدة لتكبير وتحليل عملية إختيار التخصص الدراسي أو الأكاديمي وتبرير ذلك الإختيار، ورصد للعمليات النفسية والمعرفية والإجتماعية التي تسببت في ذلك الإختيار.

3- النظرية المعرفية الأجتماعية المهنية Social – Cognitive career theory للينت وآخرون (SCCT; Lent, et al., 1994).

تفترض النظرية وجود ثلاثة عوامل مؤثرة في الرضا الأكاديمي والمهني وهي:

1- التطور في تحقيق الأهداف المرجوة development of goals .
2- الإختيار Choice
3- الأداء Performance

ويؤكد لينت (Lent, 2004) أن بعض المتغيرات المعرفية الإجتماعية مثل فاعلية الذات Self efficacy، والأهداف Goals، قد تفيد في دراسة الرضا عن الحياة داخل سياقات ومجالات خاصة (مثل الدراسة أو العمل) وكذلك في دراسة الرضا عن الحياة بشكل عام، كما أكدت على أن

لفاعلية الذات، والقدرة على التطور في تحقيق الأهداف والمساندة البيئية والإجتماعية دوراً منبئاً عن رضا الطالب في حياته الأكاديمية والإجتماعية. (Lent, Singley, et al., 2005)

ويفترض النموذج المعياري للصحة النفسية Normative model of Well-being الذي وضعه لينت (Lent) أن الرضا الأكاديمي Academic satisfaction يمكننا التنبؤ به من خلال دراستنا لمدى تحقيق الفرد لأهدافه وتطوره في تحقيق تلك الأهداف، وكذلك من خلال قياس فاعلية الذات self-efficacy والتي يقصد بها هنا: درجة إمتلاك الطالب للمهارات والقدرات اللازمة لتحقيق النجاح، وكذلك أيضاً من خلال تحقق نتائج التوقعات التي يتوقعها الفرد، ودرجة المساندة الإجتماعية والبيئية التي تحيط بالفرد، لأن مثل هذه المتغيرات الإجتماعية المعرفية Social cognitive variables ذات فائدة كبيرة في التنبؤ بوجود درجة من الرضا الأكاديمي لأنها تمثل مصادر الرضا Sources of satisfaction التي تتأثر بالقوة الشخصية Personal agency . (Lent, 2004) .

كما يؤكد النموذج الإجتماعي المعرفي للتنبؤ بالرضا الأكاديمي على أن عدم القدرة على التطوير في تحقيق الأهداف يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا، وأن التطور في تحقيق الأهداف يصبح أكثر قابلية للحدوث وأكثر سهولة إذا ما إستطاع الفرد أن يتبنى أهداف واضحة محددة، وتتحدى قدراته، ويمكنه إنجازها، وكذلك إذا ما إستطاع الفرد تنمية فاعليته الذاتية، فضلاً عن توافر أنواع المساندة البيئية والإجتماعية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف مثل (التشجيع الإجتماعي، النمذجة الإجتماعية، التعلم والتدريب الفعال)، وعندما فقط يتمكن الطالب من تخطي كل العقبات التي تواجهه في طريقه نحو تحقيق أهدافه المنشودة. (Lent, R.W. et al., 2007)

4- نظرية الذات المستقبلية The Theory of Possible Selves

لماركوس ونوريس (Markus & Nurius, 1986) تتضمن نظرية الذات المستقبلية كل من الأهداف goals والطموحات aspirations ، والتفاعل بين الفرد وبيئته، وتمثل الذات المستقبلية كل ما يتمنى الإنسان أن يصبح عليه في المستقبل، وأيضاً كل ما يخشى حدوثه في المستقبل.

أما بالنسبة لطالب الجامعة، فنجد أنه مثل ذلك الطالب تظهر لديه مجموعة من الأهداف المهنية تتسبب في تبني نمط معين من الذات المستقبلية، وذلك من خلال عملية تعريف معرفية لنمط الذات المستقبلية المرغوب hoped – for possible selves ، وكذلك تعريف لنمط الذات المستقبلية المنفر والغير مرغوب فيه feared selves مما يؤدي إلى خلق نوع من الدافعية التي تساعد على الإستمرار في مجالات مهنية معينة ومحاولة تجنب مجالات مهنية أخرى. (Pizzolato, J.E., 2007)

وترتكز عملية تكوين الذات المستقبلية على تلك العمليات التي يقوم الطالب بتوظيفها لتكوين أهداف جديدة عند مواجهة كل تهديد يلوح أمامه في الأفق،وذلك حينما يتعلق بإمكانية تحقيق الأهداف التي تمناها طويلاً داخل نفسه، وسعي في طريقه نحو تحقيقها.

أما عدم القدرة على إنجاز ذات مستقبلية فيحدث عندما تقل درجة فهم الطالب لكيفية إنجاز أهدافه الخاصة بتحقيق ذاته المستقبلية، وعدم القدرة على تحقيق أي إنجاز، فضلاً عن عدم وجود أي نوع من الإرشاد. (Norman, C.C. & Aron, A. 2003)

كما أن عدم تمكن الطالب من تحقيق وإنجاز ذاته المستقبلية المهنية يمكن أن يحدث بسبب عدم إيمان الطالب بنفسه وعدم ثقته في قدرته على تحقيق تلك الذات المستقبلية أو عدم قدرته على الموازنة بين ما يرغب أن يكون في المستقبل وبين ما يخشي أن يكون عليه في المستقبل. (Oyserman, et al., 1995).

ويرى بيزولاتو (Pizzolato, J.E., 2007) أن التهديدات التي تواجه عملية تكوين الذات المستقبلية الأكاديمية قد تتخذ الأنماط التالية:

1- عدم القدرة على الإلتحاق بالتخصص الأكاديمي الذي يرغبه الطالب.
2- عدم وجود فرص مرضية بعد إنتهاء الدراسة في القسم الأكاديمي الذي التحق به الطالب.
3- المعوقات المالية التي قد تمنع الطالب من دراسة تخصصات أكاديمية يرغبها بشدة.

وترى بيزولاتو أن عدم تمكن الطالب من تحقيق ذاته المستقبلية المهنية يؤدي إلى عدم القدرة على التوافق مع الحياة الأكاديمية ومن ثم مع الحياة العملية بعد ذلك كما أنه السبب الأساسي في عدم الشعور بالرضا عن العمل ومن ثم الرضا عن الحياة بشكل عام بعد ذلك. (Pizzolato, J.E., 2007)

5- نظرية سوبر Life span and life space theory (supper, 1990)

يؤكد سوبر في نظريته على أن الفرد عندما يحاول الجمع بين أكثر من دور في الحياة (مثل دوره في الأسرة، أو دوره كفرد عامل في المجتمع، أو دوره كصديق.... إلخ) يمكن أن يتسبب في خلق شعور بالرضا وبالقلق والتوتر في آنٍ واحد، ويتوقف ذلك على مدى شعوره بأهمية كل دور من هذه الأدوار ومركزيتها في حياته.

ويقول سوبر أن دراسة أهمية العمل في حياة الإنسان وحدها بعيداً عن باقي مناحي الحياة هي عملية غير كافية على الإطلاق لتفسير معنى العمل في حياة الإنسان، وعلى العكس من ذلك، ينبغي علينا أن نختبر أهمية دور الإنسان في العمل داخل سياق الحياة كلها، بجميع جوانبها، وقياس الأهمية النسبية لذلك الدور بجانب الأدوار الأخرى في الحياة. (Perrone, K.M., et al., 2006).

وقد أكدت العديد من الدراسات على ما قاله سوبر (Super, 1990) من أن الأفراد الذين يمتلكون درجة قوية من التجانس والتناغم بين أدوارهم في الحياة، مثل دورهم في العمل، وفي الزواج، وفي الحياة العائلية، يخبرون درجات عالية من الشعور بالرضا عن الحياة أكثر من الآخرين الذين يركزون في حياتهم على دور واحد فقط يمنحونه كل الأهمية التي ينبغي توزيعها على الأدوار الأخرى في الحياة. (Perrone, K. M. 1994).

كما يؤكد بارنت (Barnett) أن الخبرة الإيجابية لإنسان في دور ما من أدوار حياته، يمكن أن يقلل من الضغوط التي يواجهها ذلك الفرد في الأدوار الأخرى في حياته، والتي لا يجد فيها ذلك القدر من النجاح والإيجابية. (Barnett, 1994).

وقد وجد كل من لينون ورزنفيليد (Lenen & Rosenfield) أن الأفراد الذين يمتلكون أدواراً عديدة في الحياة لديهم قدرة أكبر على التحكم في حياتهم، وذلك على المستوى المالي والإجتماعي، كما أنهم يخبرون مستويات أعلى من تقدير الذات self esteem وشعوراً أكبر بالصحة النفسية والرضا عن الحياة. (Lennon & Rosenfield, 1992)

كما وجد بارنت وهايد (Barnet & Hyde) أن الإنسان عندما ينجح في الجمع بين أكثر من دور في المجالات المختلفة للحياة فإن ذلك يعمل على زيادة مصادر المساندة الإجتماعية لديه، وزيادة الخبرات الحياتية، وزيادة النجاح في الأدوار الأخرى الغير هامة في حياته، ومن ثم في زيادة شعوره بالرضا. (Barnet & Hyde, 2001).

الدافعية للإنجاز:

من الواضح أن المكونات الدافعية تحتل موقعاً رئيسياً في كل ما قدمه علم النفس حتى الآن من نظم وإتساق سيكولوجية، ويرجع ذلك إلى مسلمة مؤداها (أن كل سلوك وراءه دافع) ، وإذا كانت دراسة الدافعية من المحاور الأساسية في علم النفس فإن دافعية الإنجاز تمثل أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية، والتي برزت في السنوات الأخيرة معلما من المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل ويمكن إعتبارها أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر.

ويعد هنري موراي (Murray ،1938) أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز في دراسة ديناميات الشخصية، وذلك بإعتباره أحد متغيراتها الأساسية، كما يعزى إليه الفضل في بدء تحديد مفهوم هذا الدافع وفي إرساء القواعد التي يمكن أن تستخدم في قياسه.

ويقصد بالدافعية للإنجاز " قدرة الفرد على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيقية والإجتماعية، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، وسرعة الآداء، والإستقلالية، والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الإمتياز، والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم والإعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة". (رشاد عبد العزيز، 1994 : 89)

ويشير مصطلح الدافعية Motivation إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة الإتزان عندما يختلف، وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك هي: تحريكه وتنشيطه وتوجيهه والمحافظة على إستدامته إلى حين إشباع الحاجة. ويعرف الدافع على أنه القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف شكلاً من أشكال الإستثارة الملحة التي تخلق نوعاً من النشاط أو الفعالية. (Govern, 2004: 55).

وتسمى الدوافع ذات المصادر الداخلية بأنها دوافع فطرية بيولوجية غير متعلمة، ويمثل ذلك بدافع الجوع والعطش والجنس، والتخلص من الألم والمحافظة على حرارة الجسم، أما الدوافع المتعلمة أو المكتسبة فإنها تنتج من خلال عملية التنشئة الإجتماعية التي يتعرض لها الفرد في الأسرة، المدرسة، الحي، مع الأصدقاء وباقي المؤسسات الأخرى، وتنمو وتعزز هذه الدوافع من خلال عمليات الثواب والعقاب التي تسود ثقافة مجتمع ما، ومن الأمثلة لذلك الحاجة إلى التحصيل، والحاجة إلى الصداقة، الحاجة للسيطرة والتسلط والحاجة إلى العمل الناضج.

(Tomlinson, 1993:25).

وتسهم الدافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني، ويمكن القول بشكل عام أن الدافعية مهمة لتفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغييرات التي تطرأ على عملية ضبط المثير (تحكم المثيرات بالسلوك والمثابرة على سلوك معين حتى يتم إنجازه، كذلك فإننا نتصرف عادة أثناء حياتنا اليومية وكأننا نتقدم نحو مكان ما (أي أن سلوك الإنسان هادف). (شفيق علاونة، 2004 : 204-205).

ويتمثل دافع التحصيل (الإنجاز في الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة كما يصفها " ميكلاند" أحد كبار المشتغلين في هذا الميدان أنها تتميز بالطموح والإستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدليل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة.

ويعتبر دافع التحصيل من الدوافع الخاصة بالإنسان، ربما دون غيره من الكائنات الحية الأخرى، وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق، والناس يختلفون في المستوى المقبول لديهم من هذا الدافع، فهناك من يرى ضرورة التصدي للمهام الصعبة والوصول إلى التميز، وهناك أشخاص آخرون يكتفون بأقل قدر من النجاح وتقاس دافعية الإنجاز عادة باختبارات معينة من أشهرها إختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي يتطلب من الناس أن يستجيبوا لثلاثين صورة لكل منها أكثر من تفسير، وتحلل إجاباتهم ويستخرج منها مستوى الإنجاز عند المستجيب، كما يمكن قياس دافعية الإنجاز من خلال المواد المكتوبة (كالمقالات والكتب) دون حاجة إلى صورة غامضة. وعلى الرغم من ذلك فإن مهمة توفير الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الإنجاز، لا تلقى على عاتق المدرسة وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والبيت معاً وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى، فدافعية الإنجاز والتحصيل على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية.

(يوسف قطامي و عبد الرحمن عدس، 2002 : 60).

وأشار كلاً من (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور ، 1979 : 40) إلى المفاهيم الأساسية لنظرية الدافع للإنجاز تتلخص في المحاور التالية:

(1) تمتع كل فرد بمعين هائل من الطاقة الكامنة، وبعدد من الحاجات أو الدوافع الأساسية التي يمكن أن تعدها بمثابة صمامات أو منافذ توجه وتنظم خروج الطاقة الكامنة من

خلالها، وأن الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث قوة هذه الدوافع ومن حيث درجة الإستعداد لها.

(2) وكون أن الطاقة تخرج من خلال هذا المنفذ كي تتحول إلى نوع من السلوك أو العمل المفيد أم لا، فإن هذا يعتمد على الموقف المعين الذي يجد الفرد نفسه فيه.

(3) ما يتصف به الموقف من خصائص معينة من شأنه أن يستثير دوافع أخرى بفتح صمامات جديدة للطاقة.

(4) وإذا كانت الدوافع المختلفة موجهة نحو أنواع مختلفة من الإشباع فإن كل دافع يؤدي إلى نموذج مختلف من السلوك.

(5) إذا تغيرت طبيعة الخصائص الموقفية أو المثيرات، فإن دوافع جديدة مختلفة تستثار وينتج عنها نماذج مختلفة من السلوك.

ويشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل كما يشير المصطلح أيضاً إلى أنه حالة فسيولوجية – نفسية داخلية تحرك الفرد للقيام بسلوك معين في اتجاه معين لتحقيق هدف محدد، وإذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الإنسان بالضيق والتوتر حتى يحققه. (جيلالي بوحمامه وأنور عبد الرحيم وعبد الله الشحومي، 2006)

ويرى الباحث أنه يوجد العديد من المفاهيم المتقاربة في معانيها والخاصة بتفسير الدافعية والتي لا بد من تعريفها وتحديدها مثل:

أولاً: مفهوم الدافع Motive :

تحتل الدوافع موقعاً رئيسياً في كل ما قدمه علم النفس حتى الآن من نظم وأنساق سيكولوجية، ويرجع ذلك إلى أن كل سلوك وراءه قوى دافعية معينة.

(إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، 1979 : 5)

كما تأتي أهميتها من أنها أساس التعلم واكتساب الخبرة، كما أنها أساس اتصال الفرد بالعالم المحيط به (أحمد زكي صالح، 1966 : 683).

ويرى الباحث أن الدافع هو النزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية أو رغبات داخلية. والدافع هو الجانب السيكولوجي للحاجة، وهو لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما نستدل عليه من الآثار السلوكية التي يؤدي إليها أي أنه تكوين افتراضي.

ثانياً: أنواع الدوافع:

يمكن تصنيف الدوافع إلى:

دوافع أولية: وهي تلك الدوافع الفطرية، وتتحدد عن طريق الوراثة ونوع الكائن الحي، ولا يتعلمها الإنسان من غيره مثل الحاجة إلى الطعام والماء وكل الحاجات البيولوجية الأخرى.

دوافع ثانوية: هي تلك الدوافع التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة التي يحيا فيها، ولذلك فهي تختلف باختلاف المجتمعات التي تتسبب في وجودها.

(محمد الطيب، محمود عبد الحليم، 1997 : 193).

تعريفات دافعية الإنجاز:

تعتبر دافعية الإنجاز عامل هام في فهم العمليات التي تؤدي إلى نجاح الطلاب وخاصة في التعليم الجامعي، ويمكن التحدى أمام رجال التعليم في فهم التطور النمائي للطلاب والوصول بهم إلى أعلى المعدلات الممكنة لتحقيق النجاح المنشود من العملية التعليمية.

(Bempechat & Wells, 1989)

ويعرف دافع الإنجاز على أنه: مدى استعداد الفرد وميلة إلى السعى في سبيل تحقيق هدف ما، والنجاح في تحقيق ذلك الهدف واتقانه، إذ يتميز هذا الهدف بخصائص وسمات ومعايير معينة (عبد الرحمن عدس، 2004 : 208).

يرى الباحث أن طبيعة الدافع للإنجاز تختلف باختلاف الثقافات والمجتمعات وتحكمه طبيعة الأنساق الاجتماعية التي يوجد فيها، ونجد أن الدافع للإنجاز يعد مكونا جوهريا في كل النظريات الدافعية حيث أنه يعد مكونا هاما في سعى الفرد تجاه تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أعمال وما يحققه من أهداف وما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أرقى للوجود الإنساني وعلى ذلك فقد اختلف الباحثون في تعريفهم لدافع الإنجاز باختلاف توجهاتهم النظرية وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية ومنها:

1- يعرفها موراي على أنها قدرة الفرد على تحقيق مهمة صعبة، أو السيطرة على بعض الظروف والعوامل المادية أو المعنوية وأن يتغلب على العقبات والصعوبات التي تواجهه لتحقيق ذلك، وأن يتفوق الفرد على نفسه وعلى الآخرين من خلال تحدي المعوقات ورفع نفسه واعتباره من خلال تحقيق مواهبه. (Petri & Govern, 2004)

2- يعرفها ماكيلاند على أنها تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح والخوف من الفشل من خلال سعي الفرد لبذل أقصى درجات الجهد والكفاح من أجل النجاح وبلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين. (عاطف شواشرة، 2007 : 3).

3- ويرى اتكنسون (Atkinson, 1960) أن دافعية الإنجاز هي توقع الفرد لمستوى أدائه في مهمة ما، وإدراكه الذاتي لقدراته، وأن النزعة أو الميل إلى النجاح هو أمر متعلم يختلف من فرد لآخر، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة.

(Petri & Govern, 2004)

4- ويعرفها فيروف (Veroff, 1969) على أنها الميل أو النزعة العامة للسلوك فيما يتعلق بأهداف الإنجاز، ويميز بين نمطين من دافعية الإنجاز هما:

أ – دافعية الإنجاز الاستقلالية Autonomous Achievement Motivation : حيث يتنافس الفرد مع معاييره هو، أي المعايير الشخصية التي يرى الشخص أنها أساسية بالنسبة له.

ب- دافعية الإنجاز الاجتماعية Social achievement motivation : حيث يكون التنافس مع المعايير التي يضعها الآخرون، أي أن الامتياز يستند إلى المقارنة الاجتماعية.
(جابر عبد الحميد، 1986 : 354).

ويرى " أوزبل" أي دافع الإنجاز هو الدافع الأساسي للتعلم وحدد له ثلاثة مكونات:

1- الدافع المعرفي الذي ينبثق من حاجة الفرد للمعرفة ورغبته في التغلب على حل المشكلات، وينخفض هذا الدافع عند حل المشكلة.
2- الدافع لإثراء الذات ego – enhancement وذلك من خلال الإنتاج لأنه الوسيلة لحصول الفرد على مكانة اجتماعية مرموقة.
3- الحاجة إلى الانتماء للجماعة واكتساب رضا الأقران وتقبلهم.

(جابر عبد الحميد، 1985 : 479).

نشأة دافعية الإنجاز:

قد تنشأ الدافعية داخلياً وهي ما تسمى بالدافعية الداخلية، وهي تلك التي تحدث عندما توجد لدى الفرد الرغبة الداخلية التي تدفعه لفعل شيء ما إما لأن هذا الفعل سوف يجلب له الشعور باللذة أو السعادة أو لأن هذا الفعل أو السلوك ذو أهمية خاصة بالنسبة له أو ذو دلالة أخلاقية خاصة.

وقد تكون الدافعية خارجية، وهي تلك التي تحدث عندما يكون الطالب مجبراً على أداء شيء ما أو السلوك بطريقة معينة بسبب تأثير بعض العوامل الخارجية عليه مثل الحصول على درجات مرتفعة في الامتحان أو الحصول على مكافأة مالية. (Wikipidia Encyclopedia, 2007)
وقد أضاف ليبر (Lepper , 2005) نوعا أخر من الدافعية وهي الدافعية المستدخلة، وهي تلك الدوافع التي كانت خارجية المنشأ ، ثم تم استدخالها بمرور الوقت لتصبح جزءا من أهداف الفرد أو جزءا من منظومته القيمية. (Lepper M R.; 2005 : 193) .

وقد أكد جلاسر (Glasser 1990) أن كل الدوافع تنبع من رغبة الفرد في إشباع خمسة حاجات **أساسية هي:** البقاء على قيد الحياة، الحب، القوة، المتعة، الحرية. وأن جميع هذه الدوافع هي دوافع داخلية المنشأ، أما الدوافع الخارجية فقد كان يرى أنها الأفة الكبرى في التعليم حيث يرى المسؤولون عنه أن الدوافع الخارجية هي المحرض الأول للسلوك التعليمي في حين يغفلون عن أن الدوافع تنبع من داخلنا، ولذلك فهم يفشلون في إقناع تلاميذهم بالعمل والإنجاز.
(Glasser, William, 1990 : 39) .

ويقول مورجان (Morgan, 2000) أن الدافعية هي مفتاح لكل الخبرات التعليمية سواء كانت تلك الخبرة مجرد محاولة من طفل صغير لربط شريط حذائه أم كانت خبرة طالب بحيث يقضي ساعات عديدة في كتابه بحثه، ويرى أيضاً أن درجة صعوبة المهمة ليست بالشيء الهام، وإنما المهم هو وجود تلك القوة الدافعة وراء قدره ذلك الطالب على الحصول على المعلومة أو القيام بالمهمة ورغبته في تحقيق الفهم (Morgan M, 2000) وهذا هو ما نعرفه على أنه الدافعية الداخلية، والتي يعرفها Flora على أنها " ذلك السلوك الذي يظهر عندما ينخرط الفرد في نشاط ما

من أجل ذلك النشاط ذاته وليس من أجل أي شيء آخر، أما الدافعية الخارجية فهي ذلك السلوك الذي تحكمه الحوافز أو البواعث الخارجية ولا تشكل جزءاً من ذلك النشاط. (Flora & Flora, 1999: 4)

وغالباً ما تكون الدافعية الخارجية ومعززاتها سبباً في ظهور الدافعية الداخلية لدى التلاميذ، حيث يطور هؤلاء التلاميذ نوعاً من الحب العميق لمادة علمية ما على الرغم من أن الحافز الأول لدراستها كان دافعاً خارجياً ذو عائد مادي ملموس. (Clement et al., 1999: 23)

إن الدافعية الداخلية هي واحدة من أقوى الطرق وأهمها لتعليم الطلاب، لأنها ترتبط بالثبات في الأداء، كما أنها تؤدي إلى تطوير التفكير الابتكاري والحصول على مستويات عليا من التذكر، فضلاً عن أنها تساعد على تحسين الصحة الجسدية والنفسية.

(Bumpus, Olbeter & Glaver, 1998: 451)

ويضيف أيضاً أن التلاميذ في حاجة إلى وجود الرغبة في التعلم ليس فقط من أجل الحصول على مكافأة خارجية ولكن من أجل تحقيق معاني أكثر عمقاً، وأننا إذا لم نتمكن من خلق ذلك الدافع الداخلي لدى طلابنا، فقد يكون سلوكهم التعليمي مجرد الحصول على الحوافز الخارجية أو تجنب العقوبات والجزاءات دون أن تكون لديهم القدرة على الحكم على مدى أهمية أهدافهم وسبل تحقيقها، وما إذا كانت هذه الأهداف جديرة بالسعي ورائها أم لا. (Bumpus, Olbeter & Glober, 1998: 452)

إن الدوافع الخارجية تضفي الجاذبية على المهمة وأدائها، إلا أن الأهم هو أن يتخطى الطالب مرحلة المكافأة المبدئية نحو مرحلة أكثر عمقاً، وهي حب تلك المهمة والرغبة الداخلية في أدائها.

(Robenstine, 1997 : 305).

وعندما قام وانج (Hwag, 2002) بسؤال بعض طلاب الجامعات الأمريكية عن سبب اختيارهم للقسم الأكاديمي الذي يدرسون فيه وعن قيمهم التعليمية، جاءت إجابتهم مؤكدة على أن دوافعهم للدراسة لم تكن كلها دوافع خارجية وإنما هي مزيج من الدوافع الخارجية والدوافع الداخلية التي تدفعهم نحو تحقيق المستقبل وتحقيق الأهداف الاجتماعية.

(Hwang, Echols & Vrongistinons, 2002: 544)

ويرى الباحث أن الدافعية نحو النجاح الأكاديمي قد تكون خارجية في المرحلة الثانوية حيث يكون هدف الطالب الرئيسي هو الحصول على درجات مرتفعة تمكنه من الالتحاق بالجامعة، كما أنه يتحتم عليه الالتزام بأداء الواجبات والامتثال لمتابعة الوالدين والمعلمين له، إلا أن معظم هذه العوامل تبدأ في التغير عند الالتحاق بالجامعة حيث يتمتع الطالب بقدر كبير من الحرية، سواء كان ذلك على المستوى الشخصي فيما يتعلق بحضور المحاضرات والالتزام بالقواعد الجامعية أو فيما يتعلق بحريته في اختيار الدراسة الاكاديمية التي يرغب في الالتحاق بها، وهذا معناه غياب الدافع الخارجي الذي يجبره على الاستمرار في النشاط التعليمي، وهنا يصبح الطالب في حاجة إلى وجود نوع آخر من الدوافع الداخلية Intrinsic motives التي تدفعه إلى مواصلة التعليم.

وقد أثبتت الأبحاث الخاصة بتعليم الكبار أن المتعلمين يكونون أكثر دافعية عندما يرون أن هناك علاقة وارتباط بين ما يقومون بتعلمه وبين حاجاتهم واهتماماتهم.

(Zemke & Zemke, 1988 : 57)

ثالثاً: النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

1-نظرية موراي Murray

كان موراي أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز، حيث حدد قائمة تشتمل على 28 حاجة ذات أصل نفسي من بينها الحاجة إلى الإنجاز، حيث حدد قائمة تشتمل على 28 حاجة ذات أصل نفسي من بينها الحاجة إلى الإنجاز، كما يؤكد في تفسيره للسلوك على أهمية خبرات الطفولة المبكرة، حيث يرى أن الحاجة إلى الإنجاز تحدد بالرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة على نحو جيد، وقد قدم موراى تصوراته لقياس دافع الإنجاز من خلال إختبار تفهم الموضوع (TAT) .

(مصطفى باهي وأمينة شلبي، 1998).

2- نظرية توقع – القيمة Expectancy – value theory

وتعتمد على مبدأ أن النجاح يتبعه شعور بالفخر والفشل يتبعه شعور بالخيبة، ومن خلال هذا المبدأ تمكن أتكنسن وفيذر (Atkinson & Feather) من صياغة هذه النظرية، ويشير نموذج إتكنسن بشكل عام إلى الدافع على أنه إستعداد الفرد للمجاهدة في سبيل إشباع هدف ما، ويرى أن مستوى الدافعية ناتج عن مدى القيمة التي يعطيها الفرد للهدف المراد الوصول إليه.

(Houston , 1985)

3- نظرية العزو السببي لدافعية الإنجاز (Casual attribution, Weiner 1990)

وتوضح هذه النظرية تأثير الدوافع في خبرات النجاح والفشل، وتحديد السلوك، والتنبؤ به في مجالات الإنجاز، أي أن إعتقاداتنا وعزونا لكل ما يحدث لنا يؤثر في دافعيتنا.

ويرى وينر Weiner أن الأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحه أو فشله تكون على ثلاثة أبعاد هي: وجه الضبط، وإستقراره، وقابليته للسيطرة، فقد تكون وجهة الضبط داخلية أو خارجية، وإستقرار العزو، يعني أن الطالب يعزو نجاحه أو فشله إلى عامل مؤقت ومتغير، مثل عدم بذلك الجهد الكافي للنجاح، ولكن عندما يعزو الطالب فشله إلى الحظ، فإنه يعزو فشله إلى عامل مستقر، أما قابليته للسيطرة فتعني عدم قدرة الطالب على السيطرة والضبط لعوامل تؤثر في الامتحان مثل: ضعف القدرة أو صعوبة المهمة. (محمد الرفوع وآخرون، 2004)

4- النظرية الحديثة لدراسة دافعية الإنجاز الأكاديمي: نظرية توجيه الأهداف.

(Goal Orientation Theory)

تعتبر نظرية الأهداف هي إحدى المحاولات المعاصرة لشرح وتفسير دافعية الإنجاز الأكاديمي (Ames, 1992 : 261)

وترى هذه النظرية أن الدافعية الأكاديمية هي مكون افتراضي يفسر نشوء وإتجاه وبقاء سلوك ما يتم توجيهه نحو أهداف أكاديمية تشمل التعلم، والإنسان، والقيم الإجتماعية، وتجنب العمل، والقيمة التي يضعها الفرد لأهدافه، وأنماط العزو التي يفسر بها ردود أفعاله الإنفعالية.

(Pintrich & DGroot, 1990: 33)

وقد اهتمت الإتجاهات الحديثة في علم النفس بدراسة كيفية تكوين الأهداف لتحليل كل السلوكيات الخاصة بالإنجاز، وقد وجد أن هناك أربعة مستويات لظهور الأهداف وهي:

1- آداء مهمة محددة Specific test performance

2- آداء مهمة موقفية خاصة situation specific، وهي تمثل الغرض من وراء النشاط الإنجازي، مثل قدرة الفرد على إظهار قدراته الخاصة عند مقارنته بالآخرين.

3- الأهداف الشخصية Personal goals ، وهي تمثل الأيديولوجية الخاصة بالفرد، وهي تتجاوز المواقف المحددة والمهام المحددة التي ينجزها الفرد في سبيل تحقيق أهداف أكبر.

4- أهداف خاصة بالمعايير الذاتية self standards ، وصوره الذات المستقبلية Image of the self in the future .

كما تقرر نظرية الأهداف أيضاً أن تفسير الفرد لثمار إنجازاته وعائدها عليه هو الذي يحدد درجة المجهود الذي يمكن بذله لإتمام هذه الإنجازات، كما يحدد درجة تأثير ذلك على عمليات التنظيم المعرفي الذاتية، ويقصد بها ذلك الإنخراط الفعال للفرد في الأنشطة التعليمية، والقدرة على تحليل المهام المطلوب إنجازها دراسياً، والقدرة على التخطيط لإستغلال المصادر الموجودة لديهم للوفاء بتلك الإلتزامات الأكاديمية. (Pintrich, 1999: 43).

وتقسم النظرية دافعية الإنجاز الأكاديمي إلى نوعين:

1- التوجه نحو الأداء كهدف Performance goal ، والهدف منه إظهار القدرة ability ، حيث يكون هدف الطلاب هو الحصول على درجات مرتفعة والأداء بشكل جيد خاصة عند المقارنة بالطلاب الآخرين.

2- التوجه نحو المهمة كهدف Task goal orientation ، ويوجد هذا النوع من الدافعلية لدى الطلاب الذين تدفعهم الرغبة في زيادة معلوماتهم ومعارفهم في موضوع ما، ويستمتعون بالمادة التعليمية كهدف في حد ذاتها، ومثل هؤلاء الطلاب يكونون أكثر قدرة على الإنخراط في مهام صعبة تتحدى قدراتهم، كما أن هؤلاء الطلاب يمتلكون قدرة أكبر على طلب المساعدة من الآخرين عندما يحتاجون إليها، ويتبنون إستراتيجيات معرفية مفيدة، كما أنهم يشعرون بقدر أكبر من السعادة والإستمتاع بالحياة الدراسية (Anderman & Midgley, 1997).

3- التوجه نحو أهداف إجتماعية Social goal orientations، وهي أكثر إرتباطاً بدافعية الإنجاز، وتندرج تحتها نظرية المقارنات الإجتماعية. (Kaplan & Maehr, 2002 : 125)

6- نظرية القدرة على رؤية الذات المستقبلية ودافعية الإنجاز future possible self

ويقول (Vasquez) أن أفكار الناس عن المستقبل قد تؤثر في مشاعرهم الحالية وفي دوافعهم وسلوكهم، ولذلك كانت الطريقة التي يتصور بها الناس الأحداث القادمة في حياتهم محوراً للدراسة من قبل علم النفس الاجتماعي. (Vasquez et al., 2007)

إن القدرة على تخيل المستقبل الذي يتمنى الفرد تحقيقه يمكن أن يؤدي إلى زيادة الدافعية والجهد المبذول للوصول إليه.

ان الصورة العقلية المتخيلة للمستقبل هي تجسيد داخلي للحالة التي يمكن أن يكــون عليهــا الإنسان في المستقبل. (Atance & O'Neill, 2001)

كما أن الصورة التي يتخيلها الإنسان لنفسه في المستقبل دائماً ما تكون قريبة من أهدافه.

(Austin & Vancouver, 1996).

إلا أن الأبحاث المستقبلية أثبتت أن الأفراد الذين يشتركون في وجود أهداف متماثلة لــديهم يختلفون في مستوى الدافعية الذي يحركهم لتحقيق ذلك الهدف وقد يرجع ذلك جزئيــاً إلــى طبيعــة قدراتهم العقلية التخيلية . (Oyserman, Bybee & Terry 2006 : 188) .

كما أكدت العديد من الأبحاث أيضاً على الدور المتميز الذي تلعبه القدرة على تخيل المستقبل Future imagery في إرشاد وتوجيه سلوكيات الأفراد الموجهة نحو تحقيق الأهداف التي يضعونها لحيــاتهم وزيادة الدافعية مثل أبحاث. (Markus & Nurius, 1986;p Oyserman, Bybee & Terry, 2006)

والتي تناولت القدرة على رؤية الذات المستقبلية، والصور الذاتية التي يتخيلونهــا لمــا قــد يكونون عليه في المستقبل.

إن الفرد عندما يتخيل صورة إيجابية لذاته في المستقبل positive image بإمكانها زيــادة الدافعية والمساعده في تحريكه نحو تحقيق أهدافه وتطوير كل السلوكيات التي من شأنها السماح لــه بتحقيق هذه الأهداف (Atance & O' Neill, 2001)

فقد أثبتت الأبحاث أن كل محاولة لتخيل الأحداث المستقبلية يساعد في زيــادة قابليــة هــذه الأحداث في الوقوع فضلاً عن زيادة الدافعية في السعي نحو تحقيقها الفعلي.

(Vasquez, N. A, & Buchler, R., 2007: 1393)

وعلى سبيل المثال: نجد في مجــال الإنجــاز الأكــاديمي academic achievement أن الطلاب الذين يتخيلون نجاحهم المستقبلي في امتحانات نصف العام مثلاً، يبدأون في الاستذكار مبكراً عن غيرهم من التلاميذ ، ويقضون ساعات أطول في الاستذكار، ومن ثم يحصلون علــى درجــات أعلى من غيرهم. وبالتأكيد فإننا لا نستطيع تحقيق كل خيال أو حلم نتمنى حدوثه في المستقبل، أو أن كل خيال مستقبلي له القدرة على خلق وزيادة الدافعية حيث أن هناك العديد من العوامل الوسيطة التي تؤثر في التصور العقلي المستقبلي الإيجابي. كما أن محتوى تلك الخيالات التصورية قد يؤثر فــي درجة فعاليتها، فهي تكون فعالة فقط عندما تركز على كيف يستطيع الفرد تحقيــق أهدافــه (أي أن يكون التركيز على العمل) وليس التركيز على الناتج النهائي. (Tayler, 1998 : 430)

<u>الدافعية ومرحلة المراهقة المتأخرة:-</u>

أكدت الأبحاث النفسية أن وجود دافعية للإنجاز هو شيء شديد الأهمية بالنسبة للمراهــق ، لأنه يساعده على تحقيق الصحة النفسية الوجدانية الانفعالية.

(Eccles et al, 1996; Roeser, 1998)

كما أن صحتهم النفسية الوجدانية ضرورة لخلق الإستعدادت اللازمة لعملية الـتعلم، حيـث أن ثقـة المراهق في قدراته على التعلم تعكس نسبياً تاريخ التغذية المرجعية التي خبرها مع معلميه حينما كان يتم تقييمه من خلال الدرجات التي كان يحصل عليها، وهذه التغذية المرجعية تؤثر في عملية الإدراك الذاتي للقدرات، والتي تؤثر بدورها على مشاعر القيمة الذاتية self – worth ، والصحة النفـسية لدي ذلك المراهق. (Harter, 1985 : 55) .

ويرى أريكسون (Erikson, 1979) أن المهمة النمائية في مرحلة المراهقة المتأخرة هـي خلـق وتكوين مفهوم مستقبلي عن الذات، ويضيف سوبر (Super, 1990) ، أن مرحلة المراهقة المتأخرة هي مرحلة إستكشافية للنماء المهني، وإن إيمان المراهق بأن وجود الحياة الدراسية في حياته شـيء ممتع وهام، وأن تلك الدراسة وسيلة لتحقيق الأهداف المستقبلية،حيث نوعاً من الإرتباط بين هوياتهم الشخصية، وبين الفرص الإجتماعية المسموح لهم بتحقيقها في المستقبل، وهذا بدوره يمـنح هـؤلاء المراهقون إحساساً بوجود الأمل والهدف والإتجاه ، والذي يبدو جلياً وواضـحاً فـي الإختبـارات السلوكية الإيجابية وفي الإحساس العام بالصحة النفسية والنظرة الإيجابية للمستقبل.

(Eccles, 1983: 283)

وتؤكد الدراسات أن عملية التوافق الإنفعالي لدى المراهق هي مؤشر منبئ للأداء الـوظيفي الأكاديمي حيث أثبتت الأبحاث أن الضيق الإنفعالي أثناء فترة المراهقـة مـن شـأنه التقليـل مـن الإنجازات الأكاديمية والعمليات المعرفية والدافعية اللازمة تحقيقها، لأن الشعور بالغـضب واليـأس والحزن من شأنه أن يغير من معتقداتهم عن أنفسهم.

خصائص الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز:-

تشير البحوث والدراسات التي تناول أصحابها خصائص شخـصية الأفـراد ذوي دافعيـة الإنجاز المرتفعة بأنهم يميلون إلى التصرف والسلوك بطرق وأساليب معينة يتميزون فيها عن غيرهم من الأفراد وهي مثل:

(1) السعي نحو الإتقان والتميز.
(2) القدرة على تحمل المسؤولية.
(3) القدرة على تحديد الهدف.
(4) القدرة على إستكشاف البيئة.
(5) القدرة على التخطيط لتحقيق الهدف.
(6) القدرة على تعديل المسار.
(7) القدرة على التنافس مع الذات.

وقد إتفق الباحثون على أن المجتمع الذي تشيع لدى أبنائه مثل هذه الخصائص يكون مجتمعا مميزاً يسعى للإتقان والتميز. (صفاء الأعسر، 1988 : 165).

وتعد الدافعية للإنجاز متغيراً من المتغيرات الدينامية في الشخصية، بمعنى أن هذه الدافعية شأنها شأن غيرها من الدوافع تتأثر بالمتغيرات الأخرى في الشخصية وتؤثر فيها، وترتبط الدافعية للإنجاز في أي مجتمع ما بالبناء القيمي السائد في هذا المجتمع، حيث أن هذا البناء يحدد لأفراد المجتمع ما يستهدفونه في سلوكياتهم وما يسعون لتحقيقه، وهكذا فعندما ينظر المجتمع إلى قيم الإنجاز كقيم عليا يسعى إليها ويحرص عليها فإن ذلك يستتبعه أن يعمل على نقل هذه القيم وما يرتبط بها من حاجات إلى أبنائه ويتخذ من نشاطاتها محورا للثواب والعقاب تجاه هؤلاء الأبناء (رشاد عبد العزيز موسى، 1994 : 106).

نظرية أتكنسون لدافعية الإنجاز: –

حاول أتكنسون بناء المحددات لنظريته من خلال البحوث في مجال الدافعية مثل بحوث كل من هل Hull ليفين Levin وطولمان Tolman وقد بدا تأثيره واضحاً بنموذج الصراع لميللر Miller's ، فالسلوك المرتبط بالإنجاز لدى أتكنسون هو نتيجة التعارض بين نزعات الإقتراب أو التجنب. وفي حالة امكانية النجاح يصاحب كل فعل مرتبط بالإنجاز إحساس بالإعتزاز، وفي حالة الفشل يصاحب بإحساس بالخجل، وقوة هذه الإحساسات المتوقعة يحدد ما إذا كان الفرد يقترب من أو يتجنب النشاطات المرتبطة بالإنجاز، وهذا يعني أن سلوك الإنجاز نتيجة لصراع إحساس الأمل في النجاح والخوف من الفشل، والنزعة للإقتراب من الهدف المرتبط بالنجاح هو ناتج لثلاثة عوامل هي:–

(1) الحاجة للإنجاز وتعرف أيضاً " الدافع للنجاح".
(2) إحتمالية النجاح في المهمة.
(3) القيمة الباعثة للنجاح.

والدافع للنجاح تمثل دافعية الإقتراب بنزعة ثابتة نسبياً أو مستمرة للكفاح من أجل النجاح، وإحتمالية النجاح تشير إلى توقع الهدف المعرفي أو توقع أن فعل مساعد سوف يقود على الهدف، حيث أنه عندما يتبع الثواب الإستجابة فإن إحتمالات الثواب المرتبط بالإستجابة أو التوقعات سوف تتشكل، والقيمة الباعثة لهدف الإنجاز تكون شعوراً وتوصل بالإعتزاز في التحصيل أو تحقيق الهدف، وهذا الشعور بالإعتزاز يكون قوياً عند النجاح في مهمة صعبة أكثر من النجاح في مهمة سهلة. (weiner, 1985: 190-196).

وبالنظر إلى وجهة نظر أتكنسون نجد أن المحدد الوحيد لسلوك الإنجاز هو القيم العاطفية في حين يجد المتمعن في تلك النظرة من خلال عرض النظرية لأمل النجاح والخوف من الفشل أن الجانب المعلوماتي واضحاً في طريقة العرض، فعلى سبيل المثال، كيف يكون هناك توقع دون معلومات متوفرة لدى المتوقع عن قدراته ومواقفه السابقة وخبراته، وفي المحصلة النهائية فإحتمالية النجاح وإحتمالية الفشل من المكونات الموجودة لسلوك الإنجاز إلا أنه أرجع الفرق القوي إلى القيمة العاطفية. (السيد عبد الدايم عبد السلام، 1993 : 43).

الدراسات السابقة:

- دراسة نوتا (Nouta, M. M., 2007)

وتهدف الدراسة إلى تطوير آداة لقياس الرضا عن التخصص الأكاديمي (AMSS) Academic Major Satisfaction Scale في جميع أنحاء العالم، واختبار درجة صدقها وثباتها. تمت الدراسة على مرحلتين:

المرحلة الأولى: كان الهدف منها الحصول على عبارات مبدئية لتكوين المقياس بعد تحديد البحث لمفهوم الرضا والسعادة من المنظور الوجداني، وتحديد درجة لتقييم الفرد لتخصصه الدراسي ورؤيته الذاتية لهذا التخصص على أنه أفضل أم أسوأ من التخصصات الأخرى من المنظور المعرفي المقارن. بلغ عدد أفراد عينة الجزء الأول من الدراسة حوالي (237) طالباً من طلاب الصف الأول الجامعي من جميع جنسيات العالم بعد توزيعهم على الأقسام الأكاديمية المختلفة، واستخدمت الدراسة الصورة المبدئية لمقياس الرضا عن التخصص الأكاديمي والذي تكون من (20) عبارة يجاب عليها بطريقة ليكرت وذلك باختيار إجابة واحدة من خمسة إجابات، ومن إعداد الباحث.

أما الجزء الثاني من الدراسة فقد إعتمد على نتائج الجزء الأول من الدراسة، حيث تم إختبار ثبات وصدق والمقياس حيث تم إختيار عينة جديدة لذلك الغرض. بلغ عدد أفراد العينة (244) طالباً من طلاب الصف الأول الجامعي، وتم تطبيق فاعلية الذات في القرارات المهنية لبيتز **(The Career Decision Self-Efficacy Scale ; Betz et al., 1996)** ومقياس العوامل المهنية لتشارتراند. **(Career factor Inventory; Chartrand, 1997)** ومقياس التوازن بين الإستجابات المرغوبة لباولهيوس **(The Balanced Inventory of Desirable Responding ; Paulhus, 1988)** وقد أثبت نتائج الدراسة أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الإتساق الداخلي ويستطيع التمييز بين التلاميذ الذين إستمروا في أقسامهم الأكاديمية وبين أولئك الذين عملوا على تغيير أقسامهم الأكاديمية في الفترة من عام إلى عامين.

كما أظهر مقياس الـ AMSS إرتباطاً إيجابياً مرتفعاً بفاعلية الذات في اتخاذ القرارات الأكاديمية، ويرتبط سلبياً بالقلق في الإختيار المهني. كما وجد أن إستجابات الطلاب للمقياس المرغوبية الإجتماعية، إلا أن المرغوبية الإجتماعية لم تعلل وجود علاقة بين الرضا عن التخصص الأكاديمي وبين المتغيرات الخاصة بإتخاذ القرارات المهنية.

- دراسة لوونزبري (Lounsbury, J. W., 2007):-

وعنوانها: الإهتمامات المهنية وسمات الشخصية وعلاقتها بالرضا عن التخصص الأكاديمي لدى طلاب قسم إدارة الأعمال. وتهدف الدراسة إلى اختبار العلاقة بين الرضا عن التخصص الأكاديمي ونظرية هولند عن الإهتمامات المهنية وبين نظرية العوامل الخمسة الكبرى لسمات الشخصية.

تكونت عينة الدراسة من (164) طالباً من طلاب الصف الاول الجامعي في قسم إدارة الأعمال، وإستخدمت الدراسة مقياس الأسلوب الشخصي لطلاب الجامعة من أعداد لونزبري (PSI)

(Pesonal Scale Inventory for College Students; Lounsbury, 2006) ومقيـــاس الإهتمامات المهنية لهارمون وآخرون (VIT) (Vocational Interest Theme; Harmon, et al., 1994) ومقياس الرضا عن التخصص الأكاديمي للباحث.

وقد أيدت نتائج الدراسة الدراسات السابقة التي أكدت وجود علاقة إرتباطيه بين الإهتمامات المهنية والرضا عن التخصص الدراسي. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة بين الثبات الإنفعالي، التفاؤل والإنبساطية، والتوكيديه وبين الرضا عن التخصص الأكاديمي. كما أظهـر تحليل الإنحدار المتعدد بطريقة ستبوايز أن حوالي (49%) من التباين في الرضا عـن التخـصص الدراسي أو الأكاديمي يمكن تفسيره من خلال العوامـل الخاصـه بالإهتمامـات المهنيـة وسـمات الشخصية.

دراسة فاسكوز وبهلر Vasquez, N.A., Buehler, R. (2007)

وتهدف الدراسة إلى بحث الدور الذي تلعبه القدرة على تخيل النجاح في المستقبل في إثارة الدافعية للإنجاز، حيث يفترض الباحث أن الأفراد يكونون أكثر دافعية عندما تستثار دافعيتهم للنجاح في مهمة مستقبلية عندما يتخيلون عملية الإتمام الناجح لهذه المهمة من وجهة نظـر شـخص آخـر خارجي وليس من وجهة نظرهم هم، مما يزيد من معنى وقيمة هذا النجاح.

وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث (47) طالباً من طلاب الـصف الأول الجـامعي (31 مـن الإناث، 16 من الذكور) من طلاب قسم علم النفس. وقد خلصت الدراسة إلى أن نجاح الأفراد فـي تخيل النجاح المستقبلي ودوره في إثارة الدافعية للوصول إلى هذا النجاح يتوقف على المنظور الذي يتخذه كل فرد، فإذا ما تخيل الفرد هذا النجاح من منظور ثالث خارجي وغير ذاتي، كان ذلك سبباً في إستحثاث قدر أكبر من الدافعية، إلا أن هذه الدافعية لم تتسبب في زيادة أهداف الأداء، بـل إنعكـس التأثير الرئيسي لها على المعنى الشخصي لدى الفرد، وعلى قيمه التي يعزو إليها نجاحاته وإنجـاز أعماله.

- دراسة سيث (Seath, 2004)

وتهدف هذه الدراسة إلى خلق وسائل تربوية فعالة لتقييم الطبيعة المعقدة لدافعيـة الإنجـاز الأكاديمية لدى الطلاب، وقدرتهم على إدارة الذات، فضلاً عن شرح الإستراتيجيات التي يـستخدمها الطلاب في التعلم في برنامج التعليم الفردي (DSI)(داخل قسم علم النفس العالم، الدراسة تبحث ما إذا كانت هناك فروق بين الطلاب الناجحين والغير ناجحين في معتقداتهم الخاصة بعمليـات الـتعلم، وفاعلية الذات والقدرة على إدارة الذات، وبيئة المذاكرة،' والقدرة على تنظيم الجهد كما يقيسه مقياس الإستراتيجيات الدافعية للتعلم (MSLQ) والذي أعده بينترش وآخرون (Pintrich, et al., 1991)

أما من حيث العينة، فقد تكونت عينة الدراسة من (75) طالباً وطالبة من طـلاب الـصف الأول الجامعي في جامعة ميدويسترن، أما من حيث النتائج فقد حددت الدراسة العوامـل الأساسـية

الخاصة بالقدرة على تنظيم الذات والعوامل الدافعية التي تميز الطلاب الناجحين عن الطلاب الغير ناجحين من بين طلاب الصف الأول الجامعي، كما أظهرت النتائج أن إستراتيجيات تنظيم الذات والمعتقدات الخاصة بالتعلم كانت متساوية بين المجموعتين، بينما كان هناك فروق في فاعلية الذات وفي كمية الوقت المستخدم للإستذكار.

كما أكدت الدراسة أن هناك خمسة عوامل أساسية تعمل على زيادة الدافعية للنجاح الأكاديمي وهي: المعتقدات الخاصة بالتعليم – فاعلية الذات – تنظيم الذات – التحكم في الوقت – وبيئة الإستذكار.

<u>– دراسة لينت وآخرون</u> (Lent, R. W. et. Al., 2004)

وتهدف الدراسة إلى بحث العلاقة بين المتغيرات الخاصة بالعوامل الإجتماعية المعرفية وهي (فاعلية الذات، التوقعات المرجوة المسانده البيئية، الإعتقاد في القدرة على تحقيق الأهداف) وبين الرضا الأكاديمي.

إشتملت العينة على (153) طالباً من طلاب كليات الهندسة (124 من الذكور، 29 من الإناث) في الصف الأول الجامعي.

إستخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات للنت (Self-efficacy, lent, et al., 2005)

ومقياس التوقعات المرجوه للنت. (Outcome expectations: Lent, 2003)

ومقياس تطور الأهداف للباحث أيضاً. (Goal progress; Lent, et al., 2005)

ومقياس المسانده البيئية للباحث أيضاً

ومقياس الرضا الأكاديمي للباحث أيضاً.

وقد أظهرت نتيجة تحليل نتائج نموذج المعادلة البنائية ملائمة النموذج الإجتماعي المعرفي للتنبؤ بالتباين في درجة الرضا الأكاديمي بين الطلاب، حيث أثبتت أن تطور الأهداف، وفاعلية الذات، والمساندة البيئية، هي عوامل منبئة عن رضا الطلاب عن دراستهم الأكاديمية في أقسام الهندسة. كما أكدت الدراسة أيضاً على أنه، وعلى الرغم من أن رضا الفرد عن حياته الأكاديمية يعتبر غاية في حد ذاته، إلا أنه يؤدي أيضاً إلى نتائج إيجابية أخرى مثل القدرة على الإستمرار في القسم الأكاديمي الذي تم الإلتحاق به، حيث وجد أن هناك علاقة إرتباطية إيجابية قوية بين الرضا عن التخصص الأكاديمي والحياة الأكاديمية وبين القدرة على المثابرة والإستمرار في الدراسة في ذلك القسم.

– دراسة سير (Sayer, 2004) : – وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الكمالية والقلق والطموح لدى طلاب الدراسات العليا، وقد تكونت العينة من 304 طالبا، وأظهرت النتائج أن القلق يمكن أن يؤثر في بداية عملية التلكؤ الأكاديمي بينما الميل نحو الكمالية يمكن أن يؤثر على تكملة أو الإنتهاء من آداء المهمة.

- دراسة عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني (2004 م) :

وتهدف هذه الدراسة إلقاء الضوء على مفهوم التلكؤ بصفة عامة، والتلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة وعلاقة التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات (الرضا عن الدراسة، القلق، وجهة الضبط الأكاديمي). وكانت عينة الدراسة تحتوي على 240 طالب وطالبة اختيروا بصورة عشوائية من بين طلاب الفرقة الثالثة بجامعة الأزهر.

وتشير أدوات البحث إلى استخدام مقياس التلكؤ الأكاديمي (إعداد الباحثان) ومقياس الرضا عن دراسة (إعداد الباحثان). وأوضحت نتائج هذه الدراسات أن هناك فروق جوهرية بين طلبة وطالبات الجامعة في الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي وجميع جوانبه.

- كما أن هناك فروق واضحة بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة وأن هذه الفروق لصالح منخفضي التلكؤ.
- كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للقلق وكذلك في القلق كسمة والقلق كحالة.

- دراسة تود جاكسون وآخرون (Todd Jackson and Others ،2003):

وكان الهدف من هذه الدراسة تقييم التلكؤ (المماطلة) بعلاقتها بإدراك الماضي والحاضر والمستقبل. وتشير المماطلة إلى ميل غير عقلاني إلى تأخير البدء في أو إكمال المهام التي ينبغي إستكمالها، ويعلم المماطلين أنه ينبغي عليهم القيام بنشاط ما وقد يرغبون أيضاً في عمل هذا ولكن يفشلون في تحفيز أنفسهم للبدء في وإكمال النشاطات في حدود الوقت المرغوب فيه أو المتوقع.

عينة الدراسة: 147 طالب في مرحلة الدراسة الجامعية (104 أنثى، 43 ذكر) تتراوح أعمارهم ما بين (17-19) عام

وكانت مقاييس الدراسة هي:- (أ) إستبيان قائم على دراسة إدراك الوقت.

(ب) إستخدام مقياس " تاكمان" (1991) لتقييم المماطلة والعوامل الموجودة في المقياس تشير إلى الميل إلى تأخير أو المماطلة في القيام بالأعمال المختلفة.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: (أ) هناك إرتباطات واضحة بين المماطلة والمقاييس الفرعية لإدراك الوقت.

(ب) وبالنسبة للتنبؤ فإن هناك مستويات مرتفعة من المماطلة لها علاقة بنتائج منخفضة على المقياس الفرعي لإدراك الوقت المستقبلي بالإضافة إلى نتائج عالية لعاملي مقياس الماضي السلبي والجبري الحالي.

- دراسة برونلو وريسنجر (Bronlow & Reasinger, 2001):

وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وبين كل من الكمالية ووجهة الضبط وأساليب الفرد، وكذلك تفضيل العمل الناتج عن الرضا الداخلي عن آداة المهمة أو التقدير الخارجي من الآخرين بسبب آداء المهمة.

وقد تكونت عينة الدراسة من 96 طالبا جامعيا: 48 من الذكور و 48 من الإناث، . وقد أظهرت النتائج أن أسباب التلكؤ ترجع إلى النفور من المهمة وصعوبة إتخاذ القرارات، وأن الإناث أعلى من الذكور في درجة التلكؤ الأكاديمي الذي يرجع إلى الخوف من الفشل والإتكالية وصعوبة إتخاذ القرار، وأظهرت النتائج أيضاً أن الكمالية والميل لعمل إعزاءات خارجية للحظ، ووجهة الضبط الخارجي وكون المفحوص ذكرا كلها تنبأت بالتلكؤ الأكاديمي، كما وجد أن ذوي التلكؤ الأكاديمي المنخفض يجدون المهام الدراسية أكثر إرضاء لهم عن ذوي التلكؤ الأكاديمي المرتفع.

- دراسة دونوهيو (Donohue, T.L. 1997)

وتهدف الدراسة إلى بحث العلاقة بين دافعية الإنجاز والرضا عن الدراسة الجامعية لدى الطلاب التقليديين وغير التقليديين، ودراسة الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين.

- وكانت عينة الدراسة : (221) من طلاب وطالبات شعب التعليم العام، (71 من الذكور + 150 من الإناث) ، (144 بالفرقة الأولى + 77 بالفرقة الرابعة) ، (تتراوح أعمارهم بين 17-21 سنة).
- (61) من خريجي وخريجات شعب التعليم الإبتدائي، (تتراوح أعمارهم بين 21-27 سنة).
- (107) من خريجي وخريجات شعب التعليم العام، (تتروح أعمارهم بين 21-27 سنة).

استخدام الباحث المقاييس الآتية:

1- مقياس الصحة النفسية للشباب، إعداد حامد زهران وفيوليت فؤاد.

2- مقياس الرضا المهني للمعلم، إعداد الباحث،

3- مقياس تقدير المستوى الإجتماعي – الإقتصادي للأسرة المصرية المعدل، وضع عبد العزيز الشخص,

أما أهم نتائج البحث فكانت هي:

1- ترتبط الصحة النفسية إرتباطاً موجباً ودالاً بالرضا المهني (لدى أفراد العينة الكلية) ، وجود فروق في مستوى الصحة النفسية بين طلاب وطالبات شعبة التعليم الإبتدائي، 2- وجود فروق في مستوى الرضا المهني لدى طلاب وطالبات الفرقة الأولى بشعبة التعليم الإبتدائي وطلاب وطالبات الفرقة الرابعة.

- دراسة ريزنجر وبرنلو (Reasinger & Brownlow, 1996):-

وتهدف الدراسة إلى تحديد تأثير الدافعية الداخلية والخارجية وبعض متغيرات الشخصية على سلوك التلكؤ لدى عينة من طلاب الجامعة وعددهم 96 طالبا، حيث تم تطبيق مقياس للتلكؤ الأكاديمي، ومقياس الخوف من التقييم السلبي، وقائمة تفضيل العمل ومقياس الكمالية، ومقياس وجهة الضبط، وتم تحليل النتائج باستخدام تحليل الانحدار، وكشفت النتائج عن أن نقص الدافعية الخارجية والكمالية وأسلوب الفرد الخارجي كلها تنبأت بالميل نحو التلكؤ الأكاديمي.

- دراسة فؤاد حسين النعيم (1996):

وتهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين متغير الإرجاء الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: الأولى من (160) طالب وطالبة، وتم واستخدم هذه العينة في الدراسة الإستطلاعية للتعرف على الخصائص النفسية لأدوات البحث.

وتكونت المجموعة الثانية من (400) طالب وطالبة، وتم استخدام هذه العينة في الدراسة الفعلية لإختبار صحة الفروض. واستخدم الباحث مقياس الإرجاء الأكاديمي (إعداده) ومقياس الضبط الداخلي والخارجي (إعداده) ومقياس الدافعية للإنجاز (أعده باللغة العربية رشاد عبد العزيز وصلاح أبو ناهية، 1987). وأوضحت نتائج الدراسة ما يلي:-

- الطالبات مرتفعات الإرجاء الأكاديمي أقل دافعية للإنجاز من الطالبات منخفضات الإرجاء الأكاديمي.
- كما أن الطلاب مرتفعي الإرجاء الأكاديمي أقل شعورا بقوة الأنا من الطلاب منخفضي الإرجاء الأكاديمي في التوتر والأعراض السيكوسوماتية.

دراسة أحمد البهي السيد (1996)

هدفت الدراسة إلى التعرف على التفسيرات السببية المختلفة لدافعية الإنجاز لدى الطلبة الذين يتسمون بمستوى أكاديمي مرتفع والذين يتسمون بمستوى أكاديمي منخفض، التعرف على مدى إتساق التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز لدى المتفوقين في التخصصات العلمية والأدبية والصناعية، التعرف على مدى إتساق التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز لدى العاديين في التخصصات العلمية والأدبية والصناعية، الكشف عن إمكانية وجود تأثير للتفاعل بين التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز والجنس على التخصصات العلمية والأدبية والصناعية. أما من حيث العينة فقد اشتملت عينة الدراسة على التخصصات الأدبية والعلمية والصناعية بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة عام 1994/93، وبلغ عددهم (632) طالباً وطالبة. استخدمت الدراسة درجات التلاميذ في السنوات السابقة كدليل للتحصيل، مقياس التفسير السببي لدافعية الإنجاز إعداد " فتحي الزيات" . وقد أكدت النتائج عدم اختلاف التفسيرات السببية لبعض أبعاد الدافعية للإنجاز بين المتفوقين في التخصصات المختلفة، ثم وجود فروق دالة إحصائياً بين العاديين بالتخصصات المختلفة في التفسيرات السببية

لبعض أبعاد الدافعية للإنجاز، اختلاف التفسيرات السببية لبعض أبعاد الدافعية للإنجاز لدى المتفوقين عنها لدى المتفوقات بالتخصصات المختلفة، عدم اختلاف التفسيرات السببية لبعض أبعاد الدافعية للإنجاز لدى العاديين بالتخصصات المختلفة، وجود فروق دالة إحصائياً بين المتفوقين والعاديين في التفسيرات السببية لبعض أبعاد الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين، وعدم وجود تأثير دال لتفاعل التفسيرات السببية لأبعاد الدافعية للإنجاز على الجنس والتخصص الدراسي.

- دراسة أحمد عبد اللطيف عبادة (1993 م):

وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة ظاهرة تأجيل الاستعداد للإمتحان وعادات الدراسة وقلق الإمتحان، ولتحقيق هدف البحث تم تطبيق مقاييس الإرجاء الأكاديمي وعادات الدراسة وقلق الإمتحان على عينة مكونة من 210 طالب وطالبة من طلاب جامعة البحرين، وإنتهت النتائج إلى وجود إرتباط دال إحصائياً بين تأجيل الإستعداد للإمتحان ومتغيرات قلق الإمتحان، (الإضطراب، والإنفعالية، وقلق الإمتحان) . كما وجد إرتباط دال إحصائياً بين تأجيل الإستعداد للإمتحان وكل من عادات الدراسة التالية: التوتر عند تأدية الإمتحان في مكان مختلف عن الصف الدراسي، حشو العقل بالمعلومات قبيل ليلة الإمتحان، الدراسة مع وجود المذياع أو التلفاز، الدراسة مع الأقران، كما وجد إرتباط موجب دال إحصائياً بين متغير الإضطراب كأحد مكونات قلق الإمتحان وعادات الإستذكار السابقة.

- دراسة: فلت، جوردون – بلانكستين، كيرك – هولت، بول

Flet – Gordon – L. Blankstein – Kerk – R. Hewilt – Paul – L. (1992)

وتهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقات بين الفروق الفردية في الإتقان والتأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة قوامها 56 طالبا، 75 طالبة قاموا جميعا بالإجابة على مقاييس تتعلق بالتوجيه الذاتي، والتوجيه المفروض من قبل الآخرين، والإتقان كما يراه أفراد المجتمع، وكذلك مقاييس تتعلق بالتأجيل الأكاديمي (الخوف من الفشل، وكراهية المهمة)، وقد أسفرت التحليلات الإرتباطية عن أن البعد الخاص بالإتقان كما يراه أفراد المجتمع يرتبط إرتباطا قويا بكل من التأجيل العام والتأجيل الأكاديمي لدى الذكور، وكانت هناك بعض إرتباطات دالة تشتمل على الإتقان الموجه ذاتيا والإتقان الموجه من قبل الآخرين.

إلا أن مكون الخوف من الفشل في التأجيل كان مرتبطا بشكل عام بكل أبعاد الإتقان، وتشير النتائج إلى أن التأجيل ينبثق جزئياً من توقع عدم الإستحسان أو القبول الإجتماعي من قبل أفراد لديهم معايير إتقان يضعونها للحكم على آداء الآخرين.

- دراسة " جويس Joyce " (1989) :

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة " دافعية الإنجاز وعلاقتها بتطلعات الأسرة لدى طلاب الجامعة".

كانت عينة هذه الدراسة عبارة عن (611) طالباً في ماريلاند تم إختيارهم بطريقة عشوائية وقد إستخدم الباحث في أدوات الدراسة مقياس الدافع للإنجاز إعداد " هلمرتيش وسبنس Helmreich, & Spence " (1978) وكذلك مقياس الترابط الأسري عن طريق مقياس فرعي مستمد من مقياس البيئة العائلية الذي أعده " موس " (1974) وفي نهاية الدراسة توصل الباحث إلى أن دافعية الإنجاز تتأثر بتطلعات الأسرة وكذلك بتوقعات الأباء وكذلك المستوى الثقافي والإجتماعي والأقتصادي وحجم الأسرة وترتيب الطالب بين إخوته، كما توصل الباحث إلى أن الدافع إلى الإنجاز يتأثر بالجنس حيث إن هناك فروقاً دالة إحصائياً لصالح الأولاد وذلك من خلال مقاييس الدراسة.

- دراسة بيسوك، جيري – روثيلوم، أثير – مان، ليون.

(Beswich – Gery. Rothblum – Esther – D. Man – Leon, 1988)

وتهدف الدراسة إلى معرفة المتغيرات النفسية وعلاقتها بالتأجيل لدى الطالب وتم تسجيل الوقت الذي إستغرق 245 من الطلاب لتقديم الواجبات المفروضة عليهم والتي كانت عبارة عن (خطة بحث، تقرير أكاديمي، وإستفتاء بحثي) وقد تم تسجيل الوقت المستغرق في الإنتهاء من هذه المهام وعمل إرتباط بين هذا الوقت ومقاييس " التردد في إتخاذ القرار – والمعتقدات اللاعقلانية – وتقدير الذات المنخفض، والكبت والقلق"، وقد وجدت الترابطات الدالة وهي:-

(أ) بين التردد في إتخاذ القرار والمعتقدات اللاعقلانية وتقدير الذات المنخفض، ومقياسين من مقاييس التأجيل (الوقت المستغرق في تقديم تقرير أكاديمي وتكرار التأجيل كما أبلغ عنه المفحوص).

(ب) بين القلق والكبت ومقياس التأجيل وقد أظهرت التحليلات أن تقدير الذات، والتردد في إتخاذ القرار كانا سبباً في أجزاء كبيرة من التباين في التأجيل. وقد أشارت النتائج إلى أن التأجيل يعتبر أحد محددات الآداء الأكاديمي.

- دراسة حسن علي حسن (1988)

ويهدف البحث إلى التعريف بمدى التباين الذي يمكن أن يكشف عنه الأشخاص المرتفعون والمنخفضون في الإنجاز بإعتباره أداء (تحصيل أكاديمي) وبإعتباره دافع (للميل للإنجاز) فيما يتعلق بالخصائص المعرفية والمزاجية التالية: الإنجاز بإعتباره سمة مركبة – تأكيد الذات، الجاذبية الإجتماعية، الحاجة للمعرفة، الميل للتبعية، الحساسية الأخلاقية، الذكاء، الطلاقة، المرونة، الأصالة، وما هو دور الجنس والدين والتخصص العلمي كمتغيرات معدلة لمدى هذا التباين. وقد استخدم الباحث الأدوات التالية: الدرجة الكلية للتحصيل في نهاية العام الجامعي، استبيان لقياس الإنجاز من إعداد الباحث، مقياس الحاجة للمعرفة، مقياس التسلطية من إعداد بيرن ولامبرث، مقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين، مقياس الإستعمالات من إعداد جيلفورد، مقياس ويلوبي لتأكيد الذات. أما من حيث العينة، فقد تكونت من (165) طالباً وطالبة جامعيين مسلمون ومسيحيون، من طلاب كلية الآداب، وكلية التربية، جامعة المنيا. وقد أسفر البحث عن النتائج التالية:

1- وجود فروق وإرتباطات دالة لمتغير الإنجاز كأداء (تحصيل أكاديمي) مع متغير الشخصية الإنجازية، والتوجه نحو التبعية، وعدم وجود نتائج دالة لمحك التحصيل الأكاديمي مع متغيرات الميل للإنجاز والمتغيرات المعرفية والإبداعية.

2- وجود فروق دالة للميل للإنجاز مع متغيرات الشخصية الإنجازية، تأكيد الذات – الحاجة للمعرفة، الجاذبية الإجتماعية، الأخلاقية، الذكاء، وكذا تباين دال مع متغير التحصيل الأكاديمي.

3- وجود فروق دالة للمحك الخاص بالجنس مع متغيرات الميل للإنجاز والشخصية الإنجازية والحاجة للمعرفة وتأكيد الذات، في إتجاه تفوق الذكور على الإناث، ووجود فروق دالة بين المجموعتين في الوجه نحو التبعية والمرونة، والطلاقة (إستعمالات) ، والطلاقة (مترتبات) ، والذكاء، والحساسية الأخلاقية، والجاذبية الإجتماعية، في إتجاه تفوق الإناث على الذكور.

4- وجود فروق دالة فيما يتعلق بمتغيرات الميل للإنجاز والشخصية الإنجازية وتأكيد الذات في إتجاه تفوق المسلمين على المسيحين، كما وجدت فروق دالة بين المجموعتين فيما يتعلق بمتغيرات الحساسية الأخلاقية والجاذبية الإجتماعية، والطلاقة (إستعمالات) في إتجاه تفوق المسيحين على المسلمين.

5- وجود فروق دالة فيما يتعلق بالتوجه نحو التبعية في إتجاه تفوق مجموعة الأدبي على العلمي، كما وجدت فروق دالة فيما يختص بمتغيرات الحاجة للمعرفة والطلاقة والأصالة (مترتبات) والحساسية الأخلاقية في إتجاه تفوق مجموعة العلمي على الأدبي.

- دراسة روثبلوم وسلومون وموركمي (1986): (Rothblum, Solomon & Murakami)

وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد الفروق بين ذوي التلكؤ الأكاديمي المرتفع وذوي التلكؤ الأكاديمي المنخفض في بعض الجوانب الإنفعالية والمعرفية والسلوكية، حيث شملت الجوانب الإنفعالية قلق الإختبار وقلق الحالة والقلق المرتبط بالأعراض الجسمية، وشملت الجوانب المعرفية عزاءات الطلاب للنجاح والفشل.

كما تم قياس إدراك الطلاب لأهمية وصعوبة إمتحانات نصف العام الدراسي ومدى إدراكهم لهذه الإختبارات على أنها مثيرة للقلق كما تم قياس أسباب التلكؤ الأكاديمي، وشملت الجوانب السلوكية على مقياس للتحكم الذاتي في حل المشكلات وهو يتضمن تأجيل الإشباع والكفاءة الذاتية المدركة والتحكم المدرك في الإستجابات الإنفعالية. وقد تكونت عينة الدراسة من 379 طالبا جامعيا تتراوح أعمارهم ما بين (18-21) سنة، وقد أظهرت النتائج أن أكثر من 40% من الطلاب كان لديهم درجة مرتفعة من التلكؤ الأكاديمي، كما إرتبطت درجة التلكؤ من خلال قياسه بالتقرير الذاتي إيجابيا مع التأخير في التقدم للإمتحان، وإرتبط سلبيا بالتحصيل الدراسي.

كما أظهرت النتائج أيضاً أن مرتفعي التلكؤ الأكاديمي خصوصا من الإناث لديهن قلق إختبار أكثر بصورة دالة إحصائيا عن منخفضي التلكؤ الأكاديمي، وكذلك قلق الحالة والقلق المرتبط

بالأمراض الجسمية، كما أن مرتفعي التلكؤ الأكاديمي يعزون نجاحهم في الإمتحـــان إلـــى عوامـــل خارجية.

- دراسة ويسب، ريتشارد Wesp – Richard, 1986 .

وتهدف إلى محاولة تقليل التأجيل من خلال الإندماج في المقرر الدراسي وكان هناك مقرران دراسيان في علم النفس يستخدمان نظام التعليم الشخصي يتطلب أحدهما أسئلة يومية ويتطلب الآخر أسئلة يوجهها الطالب بطريقة ذاتية. حيث قام الطلاب في مجموعة الأسئلة اليومية وعددهم 59 طالبا بإكمال العمل المطلوب للمقرر الدراسي بطريقة أسرع واستحقوا درجات أعلى من أولئك وعددهم 58 في مجموعة الأسئلة الذاتية.

وقد وجد أن إجراء الإختبار اليومي المستخدم في التجربة أفضل وأكثر فاعلية فـــي تقليـــل التأجيل لدى الطلاب وذلك بدون إغفال الفروق الفردية لدى الطلاب في معدل سرعة التعلم، وتـــشير النتائج إلى أن الأسئلة المطلوبة يمكن أن تساعد الطلاب في تدبير وقتهم في المقررات الشخصية.

- دراسة سولومون، لورا – روبثلوم راثير (Solomon, L.J. & Rothblum, E.D. 1984):-

وتهدف إلى معرفة التأجيل الأكاديمي: تكراره والإرتباطات المعرفية والـــسلوكية. فحـــص سولومون وروبثلوم مدى تكرار التأجيل لدى 342 من طلاب الجامعة للمهام الأكاديمية وأسباب سلوك هذا التأجيل، وذكرت نسبة مئوية عالية من الطلاب أنهم يعانون من مشكلات التأجيل في العديد مـــن المهام الأكاديمية، وقد وجد أن التأجيل كان المرتبط إرتباطاً موجبا بعدد الإختبارات الخاصة بالسرعة الذاتية التي أخذها الطلاب في أواخر الفصل الدراسي وكذلك التأجيـــل مرتبطـــا إرتباطـــاً موجبـــاً بالمشاركة في فترة تجريبية تم تقديمها أيضاً في أواخر الفصل الدراسي.

وقد أسفر التحليل العاملي لأسباب التأجيل التي ذكرها الطلاب في مقياس تقدير التأجيل عن أن عوامل مثل الخوف من الفشل وكره المهمة كانا يعللان لمعظم التباين الذي ظهر، وقد وافق عدد كبير الطلاب في مجموعة متجانسة منهم على مفردات في عامل الخوف من الفشل، إرتبطـــت هـــذه المفردات إرتباطاً دالاً بمقاييس الكبت، والتعرف اللاعقلاني، وتقدير الذات المنخفض وسلوك تأجيـــل الدراسة، والقلق، وعدم تأكيد الذات، وقد ذكرت مجموعة كبيرة غير متجانسة من الطلاب أن التأجيل هو نتيجة لكراهية المهمة، وقد إرتبط عامل كراهية المهمة إرتباطاً دالاً بالكبت والتعرف اللاعقلاني وتقدير الذات المنخفض، وسلوك تأجيل الدراسة. وتشير النتائج إلى أن التأجيل لا يمثل فقط قـــصورا في عادات الدراسة أو تدبير الوقت ولكنه يشتمل على تفاعل معقـــد لمكونـــات ســـلوكية ومعرفيـــة وإنفعالية.

- دراسة نظام النابلسي (1982):

وتهدف إلى دراسة: " العلاقة بين مستويات دافعية الإنجاز والأداء العملي"

قام الباحث بدراسته على طلبة الجامعة، وقد تألفت عينة الدراسة من 440 طالباً وطالبة من طلبة جامعة النجاح الوطنية بمدينة نابلس في كلية التربية والآداب، وقد استخدم الباحث في دراسته مقياس دافعية الإنجاز إعداد " محمود عبد القادر " (1977) وباستخدام نظام الإرباعيات قسمت عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات للإنجاز " مرتفع – متوسط – منخفض " وبتطبيق اختبار (ت) تبين أنه ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الجنسين على اختبار الدافع للإنجاز المستخدم (الطموح والتحمل والمثابرة وذلك للمستويين المتوسط والمنخفض، أما المستوى المرتفع فقد كانت الفروق لصالح الذكور في الطموح، أما الإناث فقد أظهرت الدراسة أنهن أكثر تحملاً ومثابرة من الطلبة الذكور).

- دراسة مصطفى محمد الصفتي (1980)

وتهدف إلى معرفة الرضا عن الدراسة بكليات التربية وعلاقته ببعض المتغيرات. تناولت الدراسة بحث وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في الرضا عن الدراسة، وبحث وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب القسمين العلمي والأدبي في الرضا عن دراستهم، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة والطالبات الأكثر تحصيلاً والطلبة والطالبات الأقل تحصيلاً عن دراستهم، وفروق دالة إحصائياً بين الطلبة والطالبات الأكثر طموحاً والطلبة والطالبات الأقل طموحاً في الرضا عن دراستهم، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة والطالبات ذوي المستوى الإجتماعي المرتفع وذوي المستوى الإجتماعي والإقتصادي المنخفض في الرضا عن دراستهم، ووجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الجامعات الكبرى وطلاب الجامعات الإقليمية في الرضا عن الدراسة. قام الباحث بتصميم مقياس للرضا عن الدراسة.

وتكونت عينة البحث من (600) طالباً وطالبة من طلاب الصف الرابع القسم العلمي والقسم الأدبي، وكان عدد الطلبة (298) طالباً وعدد الطالبات (302) طالبة وذلك من بين طلاب كليتي التربية جامعة الإسكندرية وجامعة طنطا. واستخدمت الدراسة مقياس الرضا عن الدراسة، إعداد الباحث،

وإستبيان مستوى الطموح للراشدين، إعداد كاميليا عبد الفتاح، وإستمارة المستوى الإجتماعي والإقتصادي، إعداد عبد السلام عبد الغفار وإبراهيم قشقوش. وإتضح من تحليل النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الطلبة والطالبات في الرضا عن الدراسة لصالح الطالبات.

وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين طلاب القسم العلمي والقسم الأدبي، في الرضا عن الدراسة لصالح طلاب القسم العلمي.

هذا وقد دلت نتائج البحث أيضا على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين الطلبة الأكثر تحصيلاً والطلبة الأقل تحصيلاً في الرضا عن الدراسة لصالح الطلبة الأكثر تحصيلاً. أما الطالبات فلم تسفر النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأكثر تحصيلاً والأقل تحصيلاً في الرضا عن الدراسة.

كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين الطلبة الأكثر طموحاً والطلبة الأقل طموحاً في الرضا عن دراستهم لصالح الطلبة الأكثر طموحاً.

التعليق على الدراسات السابقة:-

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة وتحليل الدراسات وعرضها حيث توضح النظرة الفاحصة ما يلي:-

(1) بعد مراجعة للدوريات الأجنبية من خلال شبكة المعلومات الدولية مما يبين الحاجة إلى الدراسة الحالية وأهميتها .

(2) عدم وجود أي دراسة عربية أو أجنبية في حدود علم الباحث تتناول العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة، إذا أجريت دراسة سولومون لورا وروثبلوم رايز (Sololmon , L. J., & Rothblum, E.D. 1984) ، لمعرفة مشكلات التلكؤ وعلاقتها ببعض المهام الأكاديمية.

(3) وجود تضارب في نتائج الدراسات التي تناولت التلكؤ الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية مثل القلق، فقد أشارت دراسة كلاً من روثبلوم وسولومون Rothblum, Solomon & Murakami (1986) ، دراسة بيسول، جيري – روثبلوم ، أثير – مان، ليون. Beswish – Gery. Rothblum – Esther – D. Main – Leaon (1988) إلى عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي وبين القلق.

(4) أجريت خمس دراسات فقط على طلاب الجامعة وهي: دراسة سولومون، لورا– روثبلوم – راثير Solomon, L.J. & Rothblum, E.D. (1984) ودراسة فلت، جوردون – بلانكستين، كيرك – هولت، بول Blankstein – Flet – Gordon- L. Kerk – R. Hewit- Paul L. (1992) ودراسة أحمد عبد اللطيف عبادة (1993) ، ودراسة ريزنجر وبرنلو Reasinger & Brownlow (1996) ، ودراسة عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني 2004 م . مما يبرز أهمية إجراء المزيد من الدراسات على هذه المرحلة، وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن هناك فروقاً جوهرية بين طلبة وطالبات الجامعة في الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي وجميع جوانبه باستثناء الجانب الوجداني منه.

كما أن هناك فروق واضحة بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة وأن هذه الفروق لصالح منخفضي التلكؤ. كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للقلق وكذلك في القلق كسمة والقلق كحالة.

فروض البحث:-

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة يفترض الباحث بعض الفروض التالية:-

(1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب كليتي اللغة العربية وكلية الشريعة في التلكؤ الأكاديمي.

(2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي بين طلاب كليتي اللغة العربية وكلية الشريعة في الرضا عن الدراسة لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

(3) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي بين طلاب كليتي اللغة العربية وكلية الشريعة في الإنجاز الأكاديمي لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

(4) لا يدخل التلكؤ الأكاديمي والرضا عن الدراسة والدافع للإنجاز الأكاديمي في بنية عاملية مشتركة لدى طلاب كلية اللغة العربية وكلية الشريعة بجامعة الملك خالد.

(5) لا يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كليتي اللغة العربية وكلية الشريعة من خلال الرضا عن الدراسة والدافع للإنجاز الأكاديمي.

منهج البحث:-

يستخدم البحث في البحث الحالي منهج البحث الوصفي القائم على رصد واقع مشكلة البحث المتمثل في التعرف على مستويات التلكؤ الأكاديمي وأساليب مواجهتها لدى طلاب الجامعة بالنسبة لأهميتها النسبية لديهم. وإيجاد الفروق ما بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة لدى طلاب الجامعة على مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقاييس أساليب مواجهتها وإيجاد العلاقة الإرتباطية بين التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وبعض المتغيرات النفسية لديهم. .

إجراءات البحث:

عينة البحث:

أجري الباحث على عينة قوامها (200) طالب بكليتي اللغة العربية وكلية الشريعة بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، حيث تراوحت أعمارهم ما بين 17-21 سنة، وذلك في العام الجامعي 2006-2007 م.

*** أدوات البحث**:

يتطلب تحقيق أهداف البحث إستخدام بعض الأدوات والمقاييس التالية:

(1) مقياس التلكؤ الأكاديمي/ إعداد عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني، 2004 م

(2) مقياس الدافعية للإنجاز: إعداد / الباحث.

(3) مقياس الرضا عن الدراسة. إعداد / الباحث.

الأدوات القياسية المستخدمة: -

(1) مقياس التلكؤ الاكاديمي: (إعداد د. عبد الرحمن مصيلحي، د. نادية الحسيني ، 2004)

- وقد قام الباحثان بعدد من الخطوات في سبيل إعداد هذا المقياس تمثلت في الإطلاع على التراث السيكولوجي في مجال التلكؤ وذلك في الدراسات الأجنبية حيث أنه لا يوجد من الدراسات العربية إلا القليل والتي تناولت هذا الموضوع. وقد تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس وذلك على العينة الإستطلاعية للبحث وذلك:-

- حيث تم تحديد أهم الجوانب التي تشكل التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وذلك في ثلاثة جوانب (مكونات) وتمثلت هذه الجوانب في:-

* **الجانب الأول:** وهو الجانب المعرفي:- ويقصد به عدم التوافق أو نقص الإنسجام ما بين القصد أو النية في عمل مهمة معينة، وبين التنفيذ الفعلي لهذه المهمة، أو هو نقص إعتيادي ومزمن في التطابق بين مقاصد وأولويات وأهداف الفرد وبين آدائه لإنجاز تلك الأهداف والمقاصد.

* **الجانب الثاني:** وهو الجانب السلوكي: ويقصد به ميل مزمن وإعتيادي لتأجيل البدء في مهمة ما، وكذلك تأجيل إكمالها وعدم الإنتهاء منها في الوقت المحدد، أو تأخير آدائها إلى اللحظات الأخيرة.

* **الجانب الثالث:** وهو الجانب الإنفعالي: ويقصد به عدم إرتياح وضيق ذاتي يشعر به الفرد فيما يتعلق بميله الإعتيادي لتأجيل أو عدم البدء في المهمة المطلوبة منه، أو بسبب عدم الإنتهاء منها في الوقت المناسب.

- وقد تضمن كل بعد من الأبعاد الثلاثة (20) عبارة وبذلك يتكون المقياس في صورته المبدئية من (60) عبارة بعضها وضع في صورة إيجابية والآخر في صورة سلبية.

- تم وضع مفتاح لتصحيح المقياس وذلك على أساس اختيار أحد البدائل من ثلاثة بدائل على كل عبارة وهي (موافق تماماً، موافق بدرجة متوسطة، غير موافق). وحيث أن المقياس به عبارات موجبة وأخرى سالبة فقد تم إحتساب الدرجات عليه كما يلي: -

(3، 2، 1) للعبارات الموجبة، (1، 2، 3) للعبارات السالبة.

- تقنين المقياس

(1) صدق المقياس:- تم حساب صدق المقياس من خلال:-

(أ) الاتساق الداخلي:

- قام الباحثان بحساب الإتساق الداخلي للمقياس من خلال:

(1) حساب معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للجانب الذي تتبعه.

(2) حساب معاملات إرتباط الدرجة الفرعية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

(3) حساب معاملات إرتباط درجات أبعاد المقياس ببعضها البعض.

حيث جميع معاملات ارتباط درجات العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تتبعه دالة عند مستوى (01و، 05و) ، ويشير ذلك إلى أن المقياس على درجة جيدة من الإتساق الداخلي.

(ب) الصدق العاملي:-

ومن خلال التحليل العاملي للعينة الأساسية للبحث (247) طالباً، (291) طالبة حيث اتضح أن العامل الثاني وهو الجانب السلوكي للتلكؤ عامل عام يجمع مكونات مقياس التلكؤ الأكاديمي بالدرجة الكلية له كما تدل على ذلك تشبعاته العالية مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الصدق.

(2)ثبات المقياس: وذلك من خلال:-

(أ) حساب معامل ألفا – كرونباخ: حيث إتضح أن قيمة (ر) دالة عند مستوى (01 و)، سواء بالنسبة لعينة الطلبة أو الطالبات أو العينة الكلية مما يشير إلى ثبات المقياس.

ثانياً: مقياس الدافعية للإنجاز: إعداد / الباحث

(أ) هدف المقياس:

يهدف إلى توفير أداة لقياس الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة وذلك من خلال عرض عبارات المقياس وذلك لتحديد خصائص الطلاب الذين يتمتعون بالدافعية للإنجاز من وجهة نظر طلاب الجامعة.

(ب) خطوات بناء المقياس:

- بالإطلاع على التراث السيكولوجي وعلى بعض الدراسات والمقاييس التي تناولت أبعاد الدافعية للإنجاز مثل دراسة: السيد عبد الدايم عبد السلام 1993 م ودراسة فؤاد حسين النعيم 1996 م .
- فقد تم إعداد الصورة الأولية للمقياس في ضوء ما تم الإطلاع وتوافر ما لدى الباحث من موضوعات مرتبطة بالدراسة وبعض الأدوات التي أعدت لقياس الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة.

- توجيه استبيان مفتوح تم تطبيقه على عينة من طلاب كليتي اللغة العربيـــة والـــشريعة بجامعة الملك خالد وذلك لتحديد خصائص الطالب الذي يتمتع بالدافعية للإنجـــاز مـــن وجهة نظره.
- وفي ضوء ما سبق تمت الصياغة المبدئية وإعداد الصورة الأولية للمقياس مكونة مـــن (25) عبارة تدور حول أهم جوانب الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة.
- تم صياغة عبارات المقياس مع مراعاة التعليمات التي تبين كيفية الإجابـــة علـــى هـــذه العبارات حيث تكون لغة العبارات واضحة ومفهومة وبعيدة عن التـــداخل، وأن تكـــون مرتبطة بموضوع الدراسة الذي وضع من أجله.
- تم تطبيق المقياس على عينة من طلاب الجامعة مع مراعاة أن تكون مماثلة للعينة الكلية للدراسة وكان الهدف من التجريب المبدئي هو التأكد من وضوح المقياس وفهم عباراته والتأكد من صلاحية المقياس.
- تم صياغة عبارات المقياس بحيث يتضمن (25) عبارة ثم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجـــال علـــم الـــنفس التربوي والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس وذلك للتأكـــد مـــن مـــدى ملائمـــة العبارات للهدف الذي وضع من أجله المقياس
- وفي ضوء آراء السادة المحكمين أجريت بعض التعديلات على المقياس لإعـــداده فـــي صورته النهائية فقد تم حذف بعض العبارات وإستبدالها بعبارات أخرى كما تم تعـــديل صياغة بعض العبارات، بحيث تكون العبارات في صورة وصـــياغة ملائمـــة لأفـــراد العينة. والجدول رقم (1) يوضح محتوى مقياس الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة في صورته النهائية.

جدول رقم (1)

أرقام العبارات التي تم تعديلها أو حذفها في الصورة الأولية لمقياس الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة

العبارات التي تم حذفها	العبارات التي تم دمجها وتعديلها
21، 23 ، 24، 18	دمـــج (2، 15) ، دمـــج (6، 19) تعـــديل (7، 9، 13)

في ضوء ما تم حذفه ودمجه وتعديله أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (19) عبارة.

- تقنين المقياس:

(1) صدق المقياس:

تم التأكد من صدق المقياس بالطرق التالية:

(أ) صدق المحكمين .. قام الباحث بعرض المقياس على (7) محكمين من المتخصصين فـــي علـــم النفس التربوي والصحة والنفسية والمناهج وطرق التدريس بكلية التربية وذلك بهدف معرفـــة مـــدى الإتفاق فيما بينهم على أن عبارات المقياس متصلة بالهدف الذي وضع من أجله المقياس وعليه تـــم الأخذ بالتعديلات التي أقرها السادة المحكمون.

(ب) صدق الإتساق الداخلي:

تم حساب صدق مقياس الدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة عن طريق الإتساق الداخلي وذلك بحساب صدق المفردات أي معامل إرتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس، وقـــد تـــم حـــساب الصدق على عينة التقنين البالغ قوامها (200) طالب بكليتي اللغة العربية والشريعة التابعتين لجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. والجدول رقم (2) يوضح معاملات صدق المقيـــاس بطريقـــة الاتساق الداخلي وذلك تمهيداً لحذف أي عبارة لم يصل إرتباطها بالدرجة الكلية للمقيـــاس ومكونـــه الفرعي إلى حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (01 و) وقد جاءت نتائج الإرتباط كما هو موضح في الجدول رقم (2)

جدول رقم (2)

معاملات الإرتباط بين درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس ومكونه الفرعي لدى طلاب الجامعة

ن = 200

م	رقم العبارة	الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الدرجة الكلية
1	1	29و
2	2	28و
3	3	26و
4	4	27و
5	5	258و
6	6	42و
7	7	26و
8	8	31و
9	9	28و
10	10	27و
11	11	30و
12	12	26و
13	13	29و
14	14	28و
15	15	26و
16	16	27و
17	17	30و
18	18	28و
19	19	26و

* جميع الارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (01و)

يتضح من الجدول رقم (2) أن جميع معاملات الإرتباط بين المفـردات والدرجـة الكليـة للمقياس كانت مرتفعة وأدنى معامل ارتباط (26و) وكانت جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى (01و) ويمكن الإعتماد عليها.

(2) ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بأكثر من طريقة:

(أ) طريقة إعادة الإختبار:

قام الباحث بتطبيق مقياس الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة على عينة مكونة من (200) طالب التي تمثل العينة الكلية للدارسة ثم أعيد تطبيق المقياس على نفـس المجموعـة بعـد مـضى أسبوعين تقريباً وقام الباحث بحساب معاملات الإرتباط بين درجات الطـلاب فـي التطبيـق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني كما يتضح في الجدول رقم (3)

جدول رقم (3)

معاملات الإرتباط بين درجات الطلاب في التطبيق الأول والثاني والمقياس الكلي ومستوى الدلالة

	معاملات الإرتباط	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	83و	01و

يتضح من الجدول السابق رقم (3) أن معاملات الثبات بطريقة إعادة الإختبار والمقياس ككل (83و) وهي معامل ثبات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (01و) مما يؤكد أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

(ب) حساب الثبات باستخدام معامل الثبات لألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل آلفا كرونباخ للمقياس الكلي ثم قام الباحث بتجزئة العبارات إلى نصفين: العبارات الفردية مقابل العبارات الزوجية واعتمد الباحث على تساوي العبارات في كل جزء من الجزئيين كما هو مبين بالجدول رقم (4).

جدول (4)

معامل ثبات مقياس الدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	
		سبيرمان – براون	جتمان
الدرجة الكلية للمقياس	83و	75و	75و

يتضح من الجدول (4) أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي (83و) وهي معامل ثبات ذات دالة إحصائياً ويؤكد على أن عبارات المقياس أظهرت ثباتاً مرتفعاً ودالة إحصائياً عند مستوى (01و) .

كما يتضح أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس الكلي باستخدام معادلة جتمان وسبيرمان – براون معاملات دالة إحصائياً وتؤكد أن جميع العبارات أظهرت ثباتاً مرتفعاً ودالاً إحصائياً.

طريقة تصحيح المقياس:

كما ذكرنا سابقاً أن المقياس يتكون من (19) عبارة وتصحح عباراته بناءً على الاختيار من متعدد بحيث يكون لكل عبارة أربعة اختيارات ويتبع في التصحيح طريقة تدرج الدرجات تبعاً لدرجة إيجابية العبارة أي أنه في الفقرات الموجبة تعطي الدرجات : (4، 3، 2، 1) على الترتيب وفي الفقرات السالبة تُعطى الدرجات (1، 2، 3، 4) على الترتيب: ويتراوح مدى الدرجات على عبارات المقياس من: (19–76).

ثالثاً : مقياس الرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة: **إعداد / الباحث**

(أ) هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى التعرف على بعض جوانب الرضا عن الدراسة لدى طلاب المرحلة الجامعية.

(ب) خطوات بناء المقياس:

- تم إعداد الصورة الأولية في ضوء الإطلاع على ما توافر لدى الباحث من التراث السيكولوجي المرتبط بموضوع الدراسة في مجال الرضا بصفة عامة والرضا عن الدراسة بصفة خاصة.
- تم صياغة مفردات المقياس بحيث تضمن كل بعد من الأبعاد (12 مفردة) ثم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجالات علم النفس والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس وذلك للتأكد من ملائمة الأبعاد والعبارات للهدف الذي وضع من أجله المقياس، ومدى وضوح العبارات وملائمة صياغتها.
- وفي ضوء آراء السادة المحكمين أجريت بعض التعديلات على المقياس لإعداده في صورته النهائية، فقد تم حذف بعض العبارات التي لا تنتمي للبعد الموجوده فيه، وإستبداله بعبارات أخرى، كما تم تعديل صياغة بعض العبارات بحيث تكون العبارات في صورة ملائمة لأفراد العينة والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول رقم (5)

أرقام العبارات التي تم تعديلها أو دمجها أو حذفها في الصورة الأولية لمقياس الرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة

م	أبعاد المقياس	العبارات المعدلة	العبارات التي تم دمجها وحذفها	المجموع
1	الرضا عن المناهج الدراسة	2، 5، 7	حذف 3، 4	10
2	الرضا عن تعامل الأساتذة مع الطلاب	17	دمج 13، 19 حذف 20	10
3	الرضا عن التعامل مع الزملاء	29	دمج 27، 32 حذف 31	10
4	الرضا عن أسلوب الإمتحان والتقويم بالكلية	39، 44	دمج 38، 43 دمج 40، 46	10
5	الرضا عن النشاطات الموجودة في الكلية.	55، 59	دمج 50، 53 حذف 49	10

- وفي ضوء ذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من خمسة أبعاد رئيسة هي :

البعد الأول: الرضا عن المناهج الدراسية..

ويقصد به الرضا عن محتوى المناهج التي تدرس ومدى أهميتها وفائدتها للفرد والمجتمع، ومدى إرتباطها بالواقع وتأهيل الدراسيين للمهنة المناسبة لنوع تلك الدراسة، وكذلك من حيث سهولتها أو تعقيدها.

البعد الثاني: الرضا عن تعامل الأساتذة مع الطلاب:

ويُقصد به رضا الطالب عن أسلوب تعامل الأساتذة مع الطلاب من حيث مدى تواضعهم معهم، وسماعهم لمشكلاتهم.

البعد الثالث: الرضا عن التعامل مع الزملاء:

ويُقصد به الرضا عن العلاقات والتعاملات القائمة بين الطلاب وزملائهم من حيث مدى التعاون أو التنافس فيما بينهم ومدى ما بينهم من إحترام متبادل وتسامح وتقبل.

البعد الرابع: الرضا عن أسلوب الامتحانات والتقويم بالكلية:

ويُقصد به رضا الطالب عن الطريقة التي تجرى بها الامتحانات سواء الشفهية أو التحريرية من حيث وضع الإمتحانات ونوعية الأسئلة والأبحاث العلمية المطلوبة.

البعد الخامس: الرضا عن النشاطات الموجودة بالكلية:

ويُقصد به رضا الطلاب عن نوعية النشاطات بالكلية ومدى إشباعها للحاجات الثقافية والدينية والترفيهية والعلمية لهم.

- ويتضمن كل بعد من أبعاد المقياس (10 مفردات) وتتم الإجابة على تلك المفردات من خلال ثلاث مستويات (موافق تماماً ، موافق بدرجة متوسطة ، غير موافق).
- وتتراوح الدرجات من (3 – 2 – 1) على كل مفردة بحيث تكون أدنى درجة (50) ، وأعلى درجة (150).، حيث تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى عدم الرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة.

(جـ) تقنين المقياس:

(أ) اثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بعدة طرق:-

(1) تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الإختبار Test- Retest وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (60) طالباً يمثلون طلاب كليتي اللغة العربية والشريعة بجامعة الملك خالد بالمستويات الدراسية المختلفة. والجدول رقم (6) يوضح ذلك

جدول رقم (6)

عدد الطلاب على المستويات الدراسة التي اختيروا منها

المستويات الدراسة / الكلية	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	المجموع
كلية اللغة العربية	8	9	7	11	35
كلية الشريعة	6	8	4	7	25
المجموع الكلي	14	17	11	18	60

– وتم إعادة التطبيق مرة أخرى على نفس أفراد العينة بعد مضى خمسة عشر يومياً وحسبت معاملات الإرتباط بين التطبيقين والجدول رقم (7) يوضح ذلك:-

جدول (7)

معاملات ثبات مقياس الرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة باستخدام إعادة التطبيق

م	أبعاد المقياس	معامل الثبات
1	الرضا عن المناهج الدراسية	89و
2	الرضا عن تعامل الأساتذة مع الطلاب	91و
3	الرضا عن التعامل مع الزملاء	93و
4	الرضا عن أسلوب الإمتحان والتقويم بالكلية	92و
5	الرضا عن النشاطات الموجودة في الكلية	93و
	الدرجة الكلية	89و

يتضح من الجدول رقم (7) أن معاملات الثبات لمقياس الرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة بالنسبة لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كانت على التوالي: (89و، 91و، 93و، 92و، 93و، 89و) وتلك النتيجة تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

(2) تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ للثبات وذلك بالنسبة لافراد العينة الإستطلاعية (60) طالباً في ضوء المستويات الدراسية الأربعة لطلاب كليتي اللغة العربية والشريعة بجامعة الملك خالد، وجدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول رقم (8)

معاملات الفا للثبات لمقياس الرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة

المستويات الدراسية	العدد	معاملات الثبات
المستوى الأول	17	82و
المستوى الثاني	17	87و
المستوى الثالث	11	91و
المستوى الرابع	18	83و
العينة الكلية	60	88و

يتضح من جدول رقم (8) أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تتراوح بين (82و – 91و) وللمقياس ككل (88و) . وهي معاملات دالة إحصائياً وتؤكد أن جميع الأبعاد أظهرت ثباتاً مرتفعاً ودالاً إحصائياً.

(ب) صدق المقياس:-

(1) الصدق الظاهري:

قام الباحث بعرض المقياس على عشرة من السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس* وذلك للتأكد من صدق عبارات المقياس، وقام الباحث بإيجاد صدق كل مفردة برأي المحكمين باستخدام معادلة Lawshe . كما يتضح في جدول (9)

---

* يتقدم الباحث بالشكر لكل من الأساتذة الآتي أسماؤهم:-

1- أ. د. محمد السيد عبد الرحمن 2- أ. د. فوقية حسن عبد الحميد 3- أ. د. عبد الرحمن مصيلحي

4- أ. د. إيمان فؤاد الكاشف 5- د. محمد إبراهيم سفعان 6- د. اشرف محمد عبد الغني

7- د. أحمد أحمد عواد 8- أ. د. محمد السيد علي أ. د. محمد نجيب مصطفى 10- د. ناجح حسن

جدول (9)

مفردات مقياس الرضا عن الدراسة باستخدام معادلة Lawshe

رقم العبارة	معامل الصدق	رقم العبارة	معامل الصدق
1	1.0	26	1.0
2	8و	27	1.0
3	8و	28	8و
4	8و	29	8و
5	6و	30	8و
6	1.0	31	8و
7	1.0	32	8و
8	1.0	33	1.0
9	8 و	34	1.0
10	8و	35	1.0
11	8و	36	8و
12	1و	37	8و
13	1.0	38	1.0
14	1.0	39	1.0
15	6و	40	8و
16	6و	41	8و
17	8و	42	8و
18	8و	43	8و
19	8و	44	8و
20	1.0	45	1.0
21	1.0	46	1.0
22	1.0	47	8و
23	8و	48	8و
24	8و	49	8و
25	8و	50	1.0

يتضح من جدول (9) (صدق مفردات المقياس حيث لا يقل صدق كل مفردة عن (6و).

(2) الصدق العاملي:

هو أحد أساليب حساب الصدق وذلك باستخدام أسلوب التحليل العاملي Factor Analysis الذي يستخدم في تناول بيانات متعددة إرتبطت فيما بينها بدرجات مختلفة من الإرتباط، حيث يمكن تسميتها من خلال تلك العبارات المجتمعة والعوامل التي يتكون منها المقياس.

وبعد إجراء التحليل العاملي من الدرجة الأولى بطريقة المكونات الأساسية Principal components لهو تيلنج Hotteling وتدوير المحاور المتعامد (أفلا يمكس) لكايزر Kaiser ، حيث أننا نكون بحاجة إلى هذا التدوير الذي يعطى العوامل الناتجة معنى سيكولوجي، فالعوامل قبل

التدوير تكون مقبولة رياضياً ، ولكن تدويرها يعطيها المعنى السيكلوجي الذي نحتاج إليه في دراستنا. (صفوت فرج، 1980).

وأسفر التحليل العاملي عن تشبع (50) عبارة بأربعة عوامل بعد التدوير. ويوضح الجدول رقم (10) الجذر الكامن لكل عامل بعد التدوير.

جدول (10)

الجذر الكامن لكل عامل بعد التدوير

العوامل	الجذر الكامن
العامل الأول	2.01
العامل الثاني	1.81
العامل الثالث	1.54
العامل الرابع	1.43
العامل الخامس	1.34

ويوضح جدول (11) درجات التشبع للعوامل الخمسة.

جدول (11)

درجات التشبع للعوامل الخمسة

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع		العامل الخامس	
البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع
1	43و	2	41 و	3	36 و	4	33 و	5	36 و
6	39و	7	39 و	8	34 و	9	33 و	10	30 و
11	38 و	12	37 و	13	33 و	14	32 و	15	30 و
16	37 و	17	37 و	18	33 و	19	33 و	20	30 و
21	36 و	22	37 و	23	32 و	24	31 و	25	36 و
26	35 و	27	36 و	28	31 و	29	30 و	30	30 و
31	38 و	32	35 و	33	31 و	34	36 و	35	32 و
36	37 و	37	34 و	38	31 و	39	30 و	40	33 و
41	39 و	42	33 و	43	31 و	44	30 و	45	39 و
46	43 و	47	32 و	48	33 و	49	33 و	50	43 و

يتضح من جدول (11) أن كل تشبع تبلغ قيمته أكبر من (30و) والجذر الكامن لكل عامل أكبر من (1) ، حيث تشبع بالعامل الأول عشرة عبارات تعبر عن الرضا عن المناهج الدراسية، وتشبع بالعامل الثاني عشرة عبارات تعبر عن الرضا عن تعامل الأساتذة مع الطلاب، وتشبع بالعامل الثالث عشرة عبارات تعبر عن الرضا عن التعامل مع الزملاء، وتشبع بالعامل الرابع عشرة عبارات تعبر عن أسلوب الامتحان والتقويم بالكلية، وتشبع بالعامل الخامس عشرة عبارات تعبر عن الرضا عن النشاطات بالكلية.

نتائج البحث ومناقشته:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه :" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طـــلاب كليـــة اللغة العربية وكلية الشريعة بجامعة الملك خالد في التلكؤ الأكاديمي"

للتحقق من صحة الفرض الأول قام الباحث بحساب تحليل التباين في إتجاه واحد بين طلاب كليتي اللغة العربية والشريعة في التلكؤ الأكاديمي كما يتضح من خلال جدول رقم (12) .

جدول رقم (12)

تحليل التباين في إتجاه واحد بين طلاب كليتي اللغة العربية والشريعة في التلكؤ الأكاديمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجـــات الحرية	مربـــــــــع المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجانـــب المعرفي	بـــــــين المجموعـــات داخـــــــل المجموعـــات الكلي	272 ، 220 1037.792 8421.736	1 536 537	220.272 14.914	14.865	01و .
الجانـــب السلوكي	بـــــــين المجموعـــات داخـــــــل المجموعـــات الكلي	951.217 12836.738 13677.955	1 536 537	951.217 25.680	22.353	01و .
الجانـــب الوجداني	بـــــــين المجموعـــات داخـــــــل المجموعـــات الكلي	25.891 8497.035 9522.936	1 536 537	25.891 15.718	1.46	--
الدرجـــة الكلية	بـــــــين المجموعـــات داخـــــــل المجموعـــات الكلي	2700.349 65167.746 69079.095	1 536 537	2700.349 125.199	20.602	01و .

قيمة "ف" الدالة إحصائياً عند تكون دح أ، 536 هي: 3.86، 6.70 .

يتضح من جدول رقم (12) أن قيمة "ف" دالة إحصائياً عند مستوى (01 و) بـــين طـــلاب كليتي اللغة العربية والشريعة في الدرجة الكلية للتلكؤ الأكـــاديمي، والجانـــب المعرفـــي، والجانـــب السلوكي، بينما لم تصل قيمة "ف" إلى مستوى الدلالة الإحصائية في الجانب الوجداني مـــن التلكـــؤ الأكاديمي.

وتوضح هذه النتيجة وجود فروق جوهرية بين طلاب كليتي اللغة العربية والشريعة بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية في الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي وجميع أبعاده باستثناء الجانب الوجداني منه.

ويوضح جدول رقم (13) المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة "ت" لدرجات طلاب كليتي اللغة العربية والشريعة في الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي وكلاً من الجانب المعرفي والجانب السلوكي.

جدول رقم (13)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة "ت" للدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي وكل من الجانب المعرفي والجانب السلوكي

المتغير	العينة	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الجانب المعرفي	طلاب كلية اللغة العربية	100	18.067	3.42	3.11	01و
	طلاب كلية الشريعة	100	16.546	2.10		
الجانب السلوكي	طلاب كلية اللغة العربية	100	22.67	5.76	4.56	01و
	طلاب كلية الشريعة	100	20.19	4.8		
الدرجة الكلية	طلاب كلية اللغة العربية	100	54.55	10.09	3.65	01و
	طلاب كلية الشريعة	100	39.77	8.43		

يتضح من جدول رقم (13) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (01و) بين طلاب كليتي اللغة العربية وكلية الشريعة بجامعة الملك خالد في الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي وكل من الجانب المعرفي والجانب السلوكي كما يتضح من الجدول نفسه أن الفروق لصالح طلاب كلية الشريعة.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي بين طلاب كليتي اللغة العربية وكلية الشريعة في الرضا عن الدراسة لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي".

وللتحقق من صحة نتائج الفرض الثاني تم حساب:

(1) تحليل التباين في اتجاهين لدى مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي من طلاب كليتي اللغة العربية وكلية الشريعة في الرضا عن الدراسة كما يتضح ذلك من جدول رقم (14).

جدول رقم (14)

تحليل التباين لدرجات مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي من طلاب كليتي اللغة العربية والشريعة في الرضا عن الدراسة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الرضا عن المناهج	بين المستويات	8048.949	1	8048.949	24.33	01و
	بين طلاب الكليتين	1360.113	1	1360.113	55.26	01و
	التفاعل	20.379	1	20.379	0.81	--
	الخطأ	511.574	266	24.881		
	الكلي	8454.119	269			
الرضا عن الأساتذة	بين المستويات	1196.310	1	1196.310	44.3	01و
	بين طلاب الكليتين	687.114	1	687.114	25.44	01و
	التفاعل	21.510	1	21.510	0.797	--
	الخطأ	7183.109	266	27.004		
	الكلي	9088.043	269			
الرضا عن الزملاء	بين المستويات	227.697	1	227.697	15.6	01و
	بين طلاب الكليتين	3.936	1	3.936	031و	--
	التفاعل	14.586	1	14.586	1.04	--
	الخطأ	3923.960	266	15.884		
	الكلي	4293.179	269			
الرضا عن التقويم والامتحانات	بين المستويات	508.017	1	508.017	24.19	01و
	بين طلاب الكليتين	736.387	1	736.387	35.07	01و
	التفاعل	0.195	1	0.195	0.009	--
	الخطأ	5585.966	266	21.00		
	الكلي	6830.565	269			
الرضا عن النشاطات في الكلية	بين المستويات	1094.209	1	1094.209	32.67	01و
	بين طلاب الكليتين	1714.961	1	1714.961	51.15	01و
	التفاعل	24.476	1	24.476	0.73	--
	الخطأ	8918.237	266	33.527		
	الكلي	11751.883	269			
الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة	بين المستويات	30471.391	1	30471.391	69.65	01و
	بين طلاب الكليتين	27727.236	1	27727.236	63.38	01و
	التفاعل	343.261	1	243.361	0.79	--
	الخطأ	116377.669	266	437.51		
	الكلي	174919.657	269			

يتضح من جدول رقم (14) أن:

- قيمة "ف" دالة إحصائياً عند مستوى (01و) بين منخفضي ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة وجميع مكوناته (الرضا عن المناهج، الرضا عن التعامل مع الأساتذة، الرضا عن التعامل مع الزملاء، الرضا عن التقويم والإمتحانات، الرضا عن النشاطات الموجودة في الكلية).
- قيمة "ف" دالة إحصائياً عند مستوى (01و) بين طلاب كليتي اللغة العربية وكلية الشريعة في الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة وجميع مكوناته باستثناء البعد الخاص بالرضا عن التعامل مع الزملاء حيث لم تصل قيمة "ف" في هذا البعد إلى مستوى الدلالة الإحصائية.
- قيمة "ف" غير دالة إحصائياً في التفاعل بين كليتي اللغة العربية والشريعة في التلكؤ الأكاديمي من حيث تأثيرهما على الرضا عن الدراسة أو أي من مكوناته.

(2) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي من طلاب كليتي اللغة العربية والشريعة في الرضا عن الدراسة كما يتضح ذلك من جدول رقم (15).

جدول رقم (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي من طلاب كليتي اللغة العربية والشريعة في الرضا عن الدراسة.

المتغيرات	مرتفعي التلكؤ ن=100		منخفضي التلكؤ ن=100		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الرضا عن المناهج	27.25	5.84	31.18	6.002	5.45	01و
الرضا عن الأساتذة	26.34	5.42	30.67	5.33	6.59	01و
الرضا عن الزملاء	34.47	4.57	36.38	3.31	3.91	01و
الرضا عن التقويم والامتحانات	24.29	4.71	27.04	4.96	4.82	01و
الرضا عن النشاطات	20.89	5.73	25.13	6.76	5.53	01و
الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة	158.26	21.52	180.11	24.23	7.8	01و

يتضح من جدول رقم (15) أن قيمة "ت" داله إحصائياً عند مستوى 01و. بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة وكذلك جميع مكوناته، وأن هذه الفروق لصالح منخفضي التلكؤ.

(3) حساب معاملات إرتباط درجات التلكؤ الأكاديمي بدرجات الرضا عن الدراسة وذلك لعينة البحث الأساسية تأكيداً لنتائج تحليل التباين الخاصة بالرضا عن الدراسة كما يتضح ذلك من جدول رقم (16).

جدول (16)

معاملات إرتباط درجات التلكؤ الأكاديمي بدرجات الرضا عن الدراسة

المتغيرات	طلاب كلية اللغة العربية ن= 100		طلاب كلية الشريعة ن = 100		عينة كلية 200	
	قيمة ر	مستوى الدلالة	قيمة ر	مستوى الدلالة	قيمة ر	مستوى الدلالة
الرضا عن المناهج الدراسية	-332 و	01و	-231و	01و	-342و	01و
الرضا عن التعامل مع الأساتذة	-317 و	01و	-306و	01و	-342و	01و
الرضا عن التعامل مع الزملاء	-187و	01و	-189و	01و	-197و	01و
الرضا عن التقويم والامتحانات	-252و	01و	-269و	01و	-305و	01و
الرضا عن النشاطات	-264 و	01و	-347و	01و	-352و	01و
الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة	-422و	01و	-400و	01و	-449و	01و

يتضح من جدول رقم (16) أنه يوجد ارتباط دال سالب بين درجات التلكؤ الأكاديمي، ودرجات الرضا عن الدراسة وجميع مكوناته سواءً بالنسبة لعينة طلاب كلية اللغة العربية أو طلاب كلية الشريعة أو العينة الكلية.

- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي بين طلاب كليتي اللغة العربية وكلية الشريعة في الإنجاز الأكاديمي لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي".

للتحقق من صحة الفرض الثالث تم حساب:

(1) تحليل التباين في اتجاهين لدرجات مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي من طلاب كليتي اللغة العربية والشريعة في الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة كما يتضح ذلك من جدول رقم (17).

جدول رقم (17)

تحليل التباين لدرجات مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي من طلاب كليتي اللغة العربية والشريعة في الإنجاز الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المستويات	62.681	1	62.681	4.024	05و
بين طلاب كليتي اللغة العربية والشريعة	68.631	1	68.631	4.41	05و
التفاعل	3.392	1	3.392	218و	--
الخطأ	4143.902	226	15.579		
الكلي	4278.606	269			

يتضح من جدول رقم (17) أن:

- قيمة "ف" دالة إحصائياً عند مستوى (05و) بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الإنجاز الأكاديمي.
- قيمة "ف" دالة إحصائياً عند مستوى (05و) بين طلاب كليتي اللغة العربية والشريعة في الإنجاز الأكاديمي.
- قيمة "ف" غير دالة إحصائياً في تفاعل التلكؤ الأكاديمي وطلاب كليتي اللغة العربية والشريعة من حيث تأثيرهما على الإنجاز الأكاديمي.

(2) حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لدرجات مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي من طلاب كليتي اللغة العربية والشريعة في الإنجاز الأكاديمي كما يتضح ذلك من جدول رقم (18).

جدول رقم (18)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة "ت" لدرجات منخفضي ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي من طلاب كليتي اللغة العربية والشريعة في الإنجاز الأكاديمي

المتغيرات	مرتفعي التلكؤ ن = 100		منخفضي التلكؤ ن = 100		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الإنجاز الأكاديمي	44.007	4.532	43.007	3.326	2.056	05و

يتضح من جدول رقم (18) أن قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى (05و) بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في درجات الإنجاز الأكاديمي لطلاب كليتي اللغة العربية والشريعة بجامعة الملك خالد.

(3) حساب معامل الإرتباط بين درجات التلكؤ الأكاديمي ودرجات الإنجاز الأكاديمي على العينة الأساسية للبحث كما يتضح من جدول رقم (19).

جدول رقم (19)

معاملات ارتباط درجات التلكؤ الأكاديمي بدرجات الإنجاز الأكاديمي

المتغيرات	طلاب كلية اللغة العربية ن = 100		كلاب كلية الشريعة ن = 100		عينة كلية ن = 100	
	قيمةƒ	مستوى الدلالة	قيمةƒ	مستوى الدلالة	قيمةƒ	مستوى الدلالة
الإنجاز الأكاديمي	26-و	01و	147-و	05و	123-و	01و

يتضح من جدول رقم (19) أنه يوجد ارتباط دال سالب عند مستوى (01و) بين درجات التلكؤ الأكاديمي ودرجات الإنجاز الأكاديمي وذلك لعينة كليتي اللغة العربية والشريعة والعينة الكلية (اللغة العربية والشريعة) وعند مستوى 05 و بالنسبة لعينة كلية الشريعة.

- نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: " لا يدخل التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كليتي اللغة العربية والشريعة في بنية عاملية مع الرضا عن الدراسة والدافع للإنجاز الأكاديمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إستخدام التحليل العاملي لمعالجة البيانات الخاصة بمتغيرات البحث وذلك على عينة البحث الأساسية لكل من طلاب كلية اللغة العربية وكلية الشريعة والعينة الكلية.

- وقد تم حساب التحليل العاملي من الدرجة الأولى لمصفوفة معاملات الارتباط بطريقة المكونات الأساسية، وتم تدوير العوامل تدويراً متعامداً بطريقة " ألفا ريماكس" Varimax لكايزر، وذلك لإعطاء معنى سيكولوجي للعوامل المستخرجة حيث تم الإبقاء على التشبعات التي بلغت (03و) فأكثر لكل متغير من متغيرات البحث وكانت النتائج كما يلي:

أولاً: نتائج التحليل العاملي لعينة طلاب كلية اللغة العربية:-

أمكن الحصول على أربعة عوامل من خلال مصفوفة الارتباطات الخاصة بعينة طلاب كلية اللغة العربية. ويوضح جدول رقم (20) التشبعات الدالة بمتغيرات البحث لعينة طلاب كلية اللغة العربية بعد التدوير، وقد إعتمد الباحث الحد الأدنى لتشبعات الأبعاد على العوامل 6 أكثر وضوحاً ونقاءً.

جدول رقم (20)

التشبعات الدالة بمتغيرات البحث لعينة طلاب كلية اللغة العربية بعد التدوير

المتغيرات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	قيم التشبع
1- البعد المعرفي للتلكؤ الأكاديمي		855و			785و
2- البعد السلوكي للتلكؤ الأكاديمي		838و			783و
3- البعد الانفعالي للتلكؤ الأكاديمي		637و			561و
الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي		949و			997و
1- الرضا عن المناهج الدراسية	788و				664و
2- الرضا عن التعامل مع الأساتذة	712و				621و
3- الرضا عن التعامل مع الزملاء				761و	682و
4- الرضا عن التقوم والامتحانات	751و				599و
5- الرضا عن النشاطات بالكلية	740و				622و
الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة	931و				985و
الإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة			942و	773و	635و
الجذر الكامن	4.082	3.075	2.748	1.448	11.432
نسبة التباين الكلي	%27.213	%20.5	%18.32	%9.653	%75.686

يتضح من الجدول رقم (20) الخاص بعينة طلاب كلية اللغة العربية أنه أمكن الحصول على عامل واحد فقط ترتبط مكوناته الدالة بأحد أبعاد التلكؤ الأكاديمي وهو العامل الثالث.

العامل الثالث: هو عامل ثنائي القطب يشتمل على أحد أبعاد التلكؤ الأكاديمي وهو البعد الإنفعالي والذي تشبع تشبعاً سالباً مع أحد أبعاد الرضا عن الدراسة (الرضا عن التعامل مع الزملاء) وتشبع تشبعاً موجباً مع الإنجاز الأكاديمي والدرجة الكلية للإنجاز الأكاديمي وذلك تكون قد بلغت تشبعات هذا العامل خمسة تشبعات دالة من جملة تشبعات المتغيرات والبالغ عددها (15) متغيراً ، والجذر الكامن لهذا العامل هو (2.748) ويفسر (18.32%) من نسبة التباين الكلي، وقد تراوحت قيمة التشبعات الدالة فيه بين (-300و) إلى (942. و)، ومن مضمون التشبعات الدالة له أمكن تسميته (الإنجاز الأكاديمي).

ثانياً: نتائج التحليل العاملي الخاصة بعينة طلاب كلية الشريعة:

أمكن الحصول على ثلاثة عوامل من خلال مصفوفة الإرتباطات الخاصة بعينة طلاب كلية الشريعة، ويوضح جدول رقم (21) التشبعات الدالة لمتغيرات البحث لعينة طلاب كلية الشريعة بعد التدوير.

جدول رقم (21)

التشبعات الدالة لمتغيرات البحث لعينة طلاب كلية الشريعة بعد التدوير

المتغيرات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	قيم التشبع
1- البعد المعرفي للتلكؤ الأكاديمي		842و		745و
2- البعد السلوكي للتلكؤ الأكاديمي		868و		795و
3- البعد الانفعالي للتلكؤ الأكاديمي		581و	380 و	493و
الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي		954و		989و
1- الرضا عن المناهج الدراسية	677و			481و
2- الرضا عن التعامل مع الأساتذة	783و			637و
3- الرضا عن التعامل مع الزملاء	349و			190و
4- الرضا عن التقويم والامتحانات	753و			601و
5- الرضا عن النشاطات بالكلية	654و			493و
الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة	964و			991و
الإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة	300و		958و	153و
الجذر الكامن	4.046	2.980	2.899	9.961
نسبة التباين الكلي	%26.973	%19.866	%19.326	% 66.165

يتضح من جدول رقم (21) والخاص بعينة طلاب كلية الشريعة أنه أمكن الحصول على عامل واحد فقط ترتبط مكوناته الدالة بأحد أبعاد التلكؤ الأكاديمي وهو العامل الثالث.

العامل الثالث: لدى عينة طلاب كلية الشريعة عامل أحادي القطب ويشتمل على أحد أبعاد التلكؤ الأكاديمي وهو البعد الخاص بالجانب الانفعالي حيث تشبع تشبعاً موجباً مع الإنجاز الأكاديمي والدرجة الكلية للإنجاز الأكاديمي. وقد بلغت تشبعات هذا العامل أربعة تشبعات دالة من جملة تشبعات المتغيرات والبالغ عددها (15) متغيراً والجذر الكامن لهذا العامل (2.899)، ويفس (19.326%) من نسبة التباين الكلي، وقد تراوحت قيمة التشبعات الدالة فيه (380و) إلى (958و) ومن مضمون التشبعات الدالة له أمكن تسميته (الإنجاز الأكاديمي).

ثالثاً: نتائج التحليل العاملي الخاص بالعينة الكلية (طلاب كليتي اللغة العربية وكلية الشريعة):

أمكن الحصول على أربعة عوامل من خلال مصفوفة الارتباطات الخاصة بالعينة الكلية. ويوضح الجدول رقم (22) التشبعات الدالة لمتغيرات البحث للعينة الكلية بعد التدوير .

جدول رقم (22)

التشبعات الدالة لمتغيرات البحث للعينة الكلية (طلاب كليتي اللغة العربية والشريعة)

المتغيرات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	قيمة الشيوع
1- البعد المعرفي للتلكؤ الأكاديمي		840و			762و
2- البعد السلوكي للتلكؤ الأكاديمي		846و			804و
3- البعد الانفعالي للتلكؤ الأكاديمي		616و	344و		557و
الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي		946و			997و
1- الرضا عن المناهج الدراسية	804و				671و
2- الرضا عن التعامل مع الأساتذة	744و				632و
3- الرضا عن التعامل مع الزملاء				750و	663و
4- الرضا عن التقوم والامتحانات	780و				649و
5- الرضا عن النشاطات بالكلية	740و				591و
الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة	939و				989و
الإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة			965و	729و	588و
الجذر الكامن	4.203	2.956	2.861	1.280	11.373
نسبة التباين الكلي	%28.02	%19.706	%19.73	%8.533	%75.332

يتضح من جدول رقم (22) الخاص بالعينة الكلية أنه أمكن الحصول على عامل واحد فقط ترتبط مكوناته الدالة بأحد أبعاد التلكؤ الأكاديمي وهو العامل الثالث.

العامل الثالث: لدى العينة الكلية (طلاب كليتي اللغة العربية + كلية الشريعة) عامل أحادي القطب يشتمل على أحد أبعاد التلكؤ الأكاديمي وهو البعد الخاص بالجانب الإنفعالي حيث تشبع تشبعاً موجباً مع الإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة.

- وقد بلغت تشبعات هذا العامل أربع تشبعات دالة من جملة تشبعات المتغيرات والبالغ عددها (15) متغيراً ، والجذر الكامن لهذا العامل (2.861) ويفسر (13.73) من نسبة التباين الكلي، وقد تراوحت قيم التشبعات الدالة فيه بين (616 و) إلى (965و)، ومن مضمون التشبعات الدالة أمكن تسميته (الإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة).

- نتائج الفرض الخامس:

وينص الفرض الخامس على أنه: " لا يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كليتي اللغة العربية وكلية الشريعة من خلال الرضا عن الدراسة والدافع للإنجاز".

للتحقق من صحة الفرض الخامس تم عمل تحليل إنحدار متعدد Multiple Regression للتنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية اللغة العربية وكلية الشريعة من خلال الرضا عن الدراسة والإنجاز الأكاديمي. ويوضح جدول رقم (23) نتائج تحليل الإنحدار المتعدد الخطوات Stepwise. R. لمتغيرات البحث للتنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى كلاً من طلاب كليتي اللغة العربية وكلية الشريعة.

جدول رقم (23)

الإنحدار المتعدد لمتغيرات البحث للتنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لكل من طلاب كليتي اللغة العربية وكلية الشريعة

العينة	المتغيرات	R الارتباط الكلي	R^2 نسبة المساهمة	B معامل الإنحدار	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
طلاب كلية اللغة العربية	-الرضا عن التقويم والامتحانات	564و	318و	-689و	5.19-	01و
	- الدرجة الكلية للإنجاز الأكاديمي	492و	242و	390و	8.81	01و
طلاب كلية الشريعة	- الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة	501و	251و	-172و	5.52-	01و
	-الرضا عن النشاطات في الكلية	513و	263و	-322و	2.160-	05و
	- الدرجة الكلية للإنجاز الأكاديمي	414و	172و	484و	7.74	01و

يتضح من جدول رقم (23) أنه:

- يتنبأ كل من الرضا عن التقويم والدرجة الكلية للإنجاز الأكاديمي بالتلكؤ الأكاديمي لطلاب كليتي اللغة العربية وكلية الشريعة بنسبة مساهمة مقدارها 32 و على التوالي.

ومن ثم يمكن صياغة المعادلة التنبؤية.

أولاً: عينة طلاب كلية اللغة العربية أمكن التوصل لإثنين من متغيرات البحث تعطى مؤشراً بالتنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لطلاب كلية اللغة العربية وهما متغير الرضا عن التقويم والامتحانات ومتغير الإنجاز الأكاديمي

ثانياً: عينة طلاب كلية الشريعة أمكن التوصل إلى ثلاث متغيرات من متغيرات البحث تعطى مؤشراً للتنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية الشريعة وهم الرضا العام، والرضا عن النشاطات في الكلية، والإنجاز الأكاديمي.

- مناقشة نتائج البحث:

تم مناقشة نتائج الدراسة بالنسبة للفروض الخمسة وذلك بتوضيح السبب في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بكليتي اللغة العربية وكلية الشريعة بجامعة الملك خالد، وذلك للحكم على التلكؤ الأكاديمي بصورة عامة في تحقيق الهدف الذي أعد من أجله المقاييس وذلك لتحديد التلكؤ الأكاديمي ومدى تأثيره على الطلاب،

ويفسر الباحث ما تم التوصل إليه من نتائج على النحو التالي:

حيث يتضح باستعراض نتائج الفرض الأول نجد أنها في مجملها توضح وجود فروق جوهرية بين طلاب كلية اللغة العربية وكلية الشريعة في التلكؤ الأكاديمي وجميع أبعاده باستثناء الجانب الوجداني منه، وأن هذه الفروق لصالح كلية الشريعة، مما يعني أن طلاب كلية الشريعة أكثر

ميلاً للتلكؤ الأكاديمي من طلاب كلية اللغة العربية، والذي يوضحه متوسط درجاتهم المرتفعة بالمقارنة بمتوسط درجات طلاب كلية اللغة العربية،

وتختلف هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة كل من سولمون، لورا. روثبلوم راثير Solomon, L. J. & Rothblum , E. D. 1984 دراسة روثبلوم وسلومون وموركمي Rothblum, Solomon & Murakami (1986) ودراسة فؤاد حسين النعيم (1996 م) ، ودراسة عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسين (2004 م) من عدم وجود فروق بين الطلاب في التلكؤ الأكاديمي.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء وضع الطلاب في المجتمع العربي حيث بدأ طلاب كلية الشريعة في تحقيق ذاتهم بجانب طلاب كلية اللغة العربية عكس ما كان سائداً في الماضي، وفي هذا الإطار يكون من المتوقع أن يكون طلاب كلية اللغة العربية أكثر حرصاً على إتمام ما يُطلب منهم من مهام دون تأجيل حتى يثبت أنهم لا يقلوا عن زملائهم من الطلاب الآخرين إن لم يكن أفضل منهم وخاصة فيما يتعلق بالمهام الدراسة ونضيف إلى ذلك انفتاح المجتمع السعودي بالنسبة لطلاب كلية اللغة العربية بالمقارنة بزملائهم طلاب كلية الشرعية من خلال إتساع دائرة علاقاتهم وصداقاتهم بالمقارنة بطلاب كلية الشريعة الذي يزيد عليهم من كم المهام والإلتزامات ويضطرون في كثير من الأحيان إلى إرجاء بعض المهام الخاصة ما كان منها غير محبوب وغير ممتع مثل المهام الدراسية والإستذكار، ويضطروا إلى إتمامها في اللحظات الأخيرة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي أكدت على توقع الطلاب المتلكؤون دراسية بتفوقهم وأداء المهام والإلتزامات المطلوبة منهم وتقدمهم في المهام الدراسية والإستذكار، وأكدت على نفس النتيجة الخاصة بالفرض الأول كل من دراسة سير (Sayer, 2004) ، ودراسة تود جاكسون وآخرون (Todd Jackson and Others, 2003) ودراسة أوربن (Orben , 1988) ، ودراسة ريزنجروبرنلو (Reasinger & Brownlow, 1996).

– **كما كشفت نتائج الفرض الثاني** عن وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الرضا عن الدراسة كما جاء بجدول تحليل التباين رقم (14) عن فروق جوهرية بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي والرضا عن الدراسة وجميع مكوناته. كما إتضح من جدول رقم (15) والخاص بقيمة " ت" أن هذه الفروق لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي مما يعني أن منخفضي التلكؤ الأكاديمي أكثر رضا عن الدراسة من مرتفعي التلكؤ كما تدل على ذلك متوسط درجاتهم العالية.

وتؤكد نفس النتيجة نتائج معاملات الإرتباط بين درجات التلكؤ الأكاديمي ودرجات الرضا عن الدراسة للعينة الأساسية للبحث في جدول رقم (16) حيث اتضح أن التلكؤ الأكاديمي إرتبط إرتباطاً دالاً سالباً مع الرضا العام عن الدراسة وجميع مكوناته سواءاً بالنسبة لعينة طلاب كلية اللغة العربية أو طلاب كلية الشريعة أو العينة الكلية مما يعني أنه كلما زادت درجة التلكؤ الأكاديمي قل الرضا عن الدراسة والعكس صحيح.

وتتفق هذه الدراسة مع ما إنتهت إليه دراسة (Nouta, M. M. 2007) ، ودراسة لوونزبري (Lounsbury, J. W., 2007) ودراسة لينت وآخرون (Lent, R. W. et al., 2004) ودراسة دونوهيو (Nouta, M. M., 2007)

ويرى ونج (2000) أن التلكؤ أحياناً ما يكون شكل من أشكال المقاومة، أو طريقة لتجنب عمل شيء ما يراه الفرد على أنه غير سار وغير ممتع. وهذا يفسر كون طلاب الجامعة يقومون بسلوك التلكؤ الأكاديمي عندما تكون اتجاهاتهم سلبية نحو الدراسة، حيث يواجهون ضغوطاً مستمرة بسبب الاستذكار، والاستعداد للامتحانات، تقديم أبحاث وتقارير في العديد من المناهج، وكلها أمور غير مشوقة وغير ممتعة، فهي تخلو من التسلية أو الترويح مما يدخلها في دائرة المهام المنفرة حيث أثبتت العديد من الدراسات أن من أهم أسباب التلكؤ النفور من المهمة.

وقد توصل سينكال وآخرون (1997) إلى أن طلاب الجامعة مرتفعي التلكؤ يقومون بتأجيل الاندماج والعمل في الأنشطة الصعبة والمملة. كما توصل سولومن، روثبلوم (1984) إلى أن الطلاب يتجنبون عمل الأنشطة التي يشعرون أنها غير سارة.

وبذلك نرى أنه كلما كان الطالب غير راض عن طبيعة المهام والأنشطة التعليمية في بيئته الدراسية كلما مال إلى تأجيل إتمامها إلى آخر لحظة ممكنة والعكس صحيح مما يفسر العلاقة السلبية بين التلكؤ الأكاديمي والرضا عن الدراسة.

ويفسر الباحث ذلك بأن، النماء الشخصي والمهني هو أحد مصادر المعنى في الحياة (Fiske & Chiriboga, 1991) ، وهو يشكل أهم مصدر من مصادر المعنى في تلك المرحلة الحرجة من حياة الإنسان، حيث يرى (Daum, 2003) ، أن النجاح الأكاديمي وإختيار التخصص الدراسي والدور المهني والوظيفي هو المصدر الأساسي للمعنى لدى طلاب الصف الأول الجامعي، ويمثل الفكرة الأساسية المسيطرة عليهم في تلك المرحلة، أما روشيه (Rokeach, 1973)، فقد طور نظاماً هرمياً للمعنى، كان أدنى مراتبه الإنشغال بالذات وبالمتع الحسية، وأعلاها تلك المصادر التي يستطيع الإنسان من خلالها تحقيق مواهبه وقدراته الطبيعية الكامنة.

ولما كانت فترة المراهقة هي تلك الفترة التي يتشكل فيها الإطار الأساسي لمنظومة المعاني الشخصية لدى الفرد والتي تعتمد إلى حد كبير على الكثير من القيم التي يعتنقها الوالدين والمجتمع المحيط بالمراهق، وما تحمله هذه القيم من معاني بالنسبة للمراهق ومنها تلك القيم الخاصة بالتوجهات المهنية والوظيفية، وهي أيضاً الفترة التي يسعى فيها المراهق لتحقيق ذاته، وتحديد مفهومه عن ذاته، كان لمعنى الحياة لدى هؤلاء المراهقون علاقة مباشرة بالإتجاه نحو التخصص الدراسي الذي سوف يؤهلهم لدورهم المهني المستقبلي في الحياة ورضاهم عنه.

ويرى الباحث أن ذلك أيضاً يمكن تفسيره من خلال نظرية التقييم الجوهري للذات، والذي تعرفه جدج (Judg, 1997) على أنه تلك الإستنتاجات الأساسية التي يصل إليها الأفراد عن ذواتهم وقدراتهم، حيث يستخدم الفرد أربعة محكات أساسية لتقييم ذاته وهي: مرجعية الذات، بؤرة التقييم أو

(العزو) ، السمات السطحية، وإتساع الرؤية وشمول المنظور، فإذا ما كانت بؤرة التقييم، والمحك الذي يقيّم عليه الفرد ذاته محكاً غير صادق بسبب التقييم الإجتماعي الخاطئ، أدى ذلك بالفرد إلى تكوين إستنتاجات خاطئة عن ذاته وعن قدراته، ولما كان المعنى الشخصي هو تلك المعتقدات التي يمتلكها الإنسان عن نفسه وعن بيئته، كان لمثل تلك المعتقدات والأفكار تأثيراً مباشراً على إتجاهه ورضاه عن دراسته وتقييمه لذاته كدارس لذلك التخصص، فإذا كان معنى الحياة لديه معناً إيجابياً كان إتجاهه نحو دراسته إيجابياً وإذا كان قد كون معناً سلبياً للحياة إنعكس ذلك على إتجاهه نحو دراسته وإعتقاده في أهميتها.

ويؤكد لينت وآخرون (Lent, 2005) أن بعض المتغيرات المعرفية الإجتماعية مثل فاعلية الذات، والأهداف، قد تفيد في دراسة الرضا عن الحياة داخل سياقات ومجالات خاصة (مثل الدراسة أو العمل) وكذلك في دراسة الرضا عن الحياة بشكل عام، كما أكدت على أن لفاعلية الذات، والقدرة على التطور في تحقيق الأهداف والمساندة البيئية والإجتماعية دوراً منبئاً عن رضا الطالب في حياته الأكاديمية والإجتماعية.

ويفترض النموذج المعياري للصحة النفسية الذي وضعه لينت (Lent, 2004) أن الرضا الأكاديمي يمكننا التنبؤ به من خلال دراستنا لمدى تحقيق الفرد لأهدافه وتطوره في تحقيق تلك الأهداف، وكذلك من خلال قياس فاعلية الذات والتي يقصد بها هنا: درجة إمتلاك الطالب للمهارات والقدرات اللازمة لتحقيق النجاح، وكذلك أيضاً من خلال تحقق نتائج التوقعات التي يتوقعها الفرد، ودرجة المساندة الإجتماعية والبيئية التي تحيط بالفرد، لأن مثل هذه المتغيرات الإجتماعية المعرفية ذات فائدة كبيرة في التنبؤ بوجود درجة من الرضا الأكاديمي لأنها تمثل مصادر الرضا التي تتأثر بالقوة الشخصية.

كما يؤكد النموذج الإجتماعي المعرفي للتنبؤ بالرضا الأكاديمي على أن عدم القدرة على التطوير في تحقيق الأهداف يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا، وأن التطور في تحقيق الأهداف يصبح أكثر قابلية للحدوث وأكثر سهولة إذا ما إستطاع الفرد أن يتبنى أهداف واضحة ومحددة، وتتحدى قدراته، ويمكنه إنجازها، وكذلك إذا ما إستطاع الفرد تنمية فاعليته الذاتية، فضلاً عن توافر أنواع المساندة البيئية والإجتماعية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف مثل (التشجيع الإجتماعي، النمذجة الإجتماعية، التعليم والتدريب الفعال) ، وعندها فقط يتمكن الطالب من تخطي كل العقبات التي تواجهه في طريقه نحو تحقيق أهدافه المنشودة. (Lent, R. W. et al., 2007).

وكذلك أظهرت نتائج الفرض الثالث الخاصة بالفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة كما في جدول تحليل التباين رقم (17) عن وجود فروق جوهرية بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، كما اتضح من جدول رقم (18) والخاص بقيمة "ت" أن هذه الفروق لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي مما يعني أن ذوي التلكؤ المنخفض يتميزون بالضبط الداخلي بالمقارنة بذوي التلكؤ الأكاديمي المرتفع.

وتؤكد نفس النتيجة نتائج معاملات الإرتباط بين درجات التلكؤ الأكاديمي ودرجات الإنجاز الأكاديمي للعينة الأساسية للبحث بجدول رقم (19) حيث أتضح أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط إرتباطاً دالاً سالباً مع درجات الإنجاز الأكاديمي سواء بالنسبة لعينة طلاب كلية اللغة العربية أو طلاب كلية الشريعة أو العينة الكلية مما يعني أنه كلما زادت درجة التلكؤ الأكاديمي قلت درجة الإنجاز الأكاديمي وكلما قلت درجة التلكؤ الأكاديمي زادت درجة الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من دراسة فاسكوز وبهلر Vasquez, N. A., Buehler, R. (2007) ودراسة سيث (Seath , 2004) ، ودراسة أحمد البهي السيد (1996م) ، ودراسة جويس (Joyce , 1989).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفتنا بخصائص الأشخاص ذوي الانجاز الأكاديمي، فالطالب ذي التوجه الداخلي يدرك أن التعزيز يتوقف على قدراته وإمكاناته، واساليب عمله وآدائه، بينما يميل الطالب ذي التوجه الخارجي إلى الاعتقاد في أن التعزيز لا يعتمد على طريقة عمله وأدائه بقدر ما يعتمد على الحظ والصدفة، وإلى عوامل أخرى خارجية عنه. لذا فإنه من المنطقي أن نجد الطالب ذي التوجه الخارجي للضبط يؤجل أو يتجنب عمل المهام المطلوب إنجازها لإحساسه أنها خارج نطاق تأثيره فالتأثير يأتي في اعتقاده من عوامل خارجية لا دخل له فيها، وذلك عكس الطالب ذي التوجه الداخلي، الذي يعول على قدراته وأسلوبه في إتمام ما ينوط به من مهام.

ويمكن تفسير ذلك بأن الدافع هو النزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية أو رغبات داخلية. والدافع هو الجانب السيكولوجي للحاجة، وهو لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما نستدل عليه من الآثار السلوكية التي يؤدي إليها أي أنه تكوين افتراضي.

ويرى الباحث أن طبيعة الدافع للإنجاز تختلف باختلاف الثقافات والمجتمعات وتحكمه طبيعة الإتساق الاجتماعية التي يوجد فيها، ونجد أن الدافع للإنجاز يعد مكونا جوهريا في كل النظريات الدافعية حيث أنه يعد مكونا هاما في سعى الفرد تجاه تحقيق ذاته من خلال ما ينجره من أعمال وما يحققه من أهداف وما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أرقى للوجود الإنساني وعلى ذلك فقد اختلف الباحثون في تعريفهم لدافع الإنجاز باختلاف توجهاتهم النظرية وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية.

ويؤكد موراي على أن الدافع هو قدرة الفرد على تحقيق مهمة صعبة، أو السيطرة على بعض الظروف والعوامل المادية أو المعنوية وأن يتغلب على العقبات والصعوبات التي تواجهه لتحقيق ذلك، وأن يتفوق الفرد على نفسه وعلى الآخرين من خلال تحدي المعوقات ورفع نفسه واعتباره من خلال تحقيق مواهبه. (Petri & Govern, 2004).

ويرى الباحث أن الدافعية نحو النجاح الأكاديمي قد تكون خارجية في المرحلة الثانوية حيث يكون هدف الطالب الرئيسي هو الحصول على درجات مرتفعة تمكنه من الالتحاق بالجامعة، كما أنه يتحتم عليه الالتزام بأداء الواجبات والامتثال لمتابعة الوالدين والمعلمين له ، إلا أن معظم هذه العوامل

تبدأ في التغير عند الالتحاق بالجامعة حيث يتمتع الطالب بقدر كبير من الحرية، سواء كان ذلك على المستوى الشخصي فيما يتعلق بحضور المحاضرات والالتزام بالقواعد الجامعية أو فيما يتعلق بحريته في اختيار الدراسة الأكاديمية التي يرغب في الالتحاق بها، وهذا معناه غياب الدافع الخارجي الـذي يجبره على الاستمرار في النشاط التعليمي، وهنا يصبح الطالب في حاجة إلى وجود نوع آخر مـن الدوافع الداخلية التي تدفعه إلى مواصلة التعليم.

وبالنظر إلى نتائج الفرض الرابع بجداول رقم (20) ، (21) ، (22) نجد أن:

- من خلال الدراسة العاملية لعينة طلاب كلية اللغة العربية قد أسفرت عن وجود عامل واحد فقط، فقد إرتبطت مكوناته الدالة بالبعد الإنفعالي للتلكؤ الأكاديمي وهو العامل الثالث والـذي أطلق عليه الإنجاز الأكاديمي حيث تشبع فيه البعد الإنفعالي للتلكؤ الأكاديمي تشبعاً موجباً مع الإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة والدرجة الكلية للإنجاز الأكاديمي ، وتشبعاً سالباً مع أحد أبعاد الرضا وهو الرضا عن التعامل مع الزملاء.

ومن خلال الدراسة العاملية لعينة طلاب كلية الشريعة فقد أسفرت عن وجود عامل واحد، فقـد إرتبطت مكوناته الدالة بالبعد الإنفعالي للتلكؤ الأكاديمي وهو العامل الثالث والذي أطلق عليه بالجانب الإنفعالي حيث تشبع فيه البعد الإنفعالي للتلكؤ الأكاديمي تشبعاً موجباً مع الإنجاز الأكـاديمي لـدى طلاب الجامعة والدرجة الكلية.

والدراسة العاملية للعينة الكلية (طلاب كلية اللغة العربية وطلاب كلية الشريعة) فقط أسـفرت عن وجود عامل واحد فقط هو العامل الثالث وإرتبطت مكوناته الدالة بالبعد الإنفعالي للتلكؤ الأكاديمي والذي أطلق عليه الإنجاز الأكاديمي حيث تشبع فيه البعد الإنفعالي للتلكؤ الأكاديمي تشبعاً موجباً مع الإنجاز الأكاديمي والدرجة الكلية للإنجاز الأكاديمي.

وبالنظر إلى نتائج الدراسة العاملية نجد أن العامل الثالث لعينة طلاب كلية اللغة العربية يتـشابه مع العامل الثالث لعينة طلاب كلية اللغة العربية والشريعة والعينة الكلية حيث جمع البعد الإنفعـالي للتلكؤ الأكاديمي مع الإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة والدرجة الكلية للعينة.

بينما لم يتشبع التلكؤ الأكاديمي أو أي من مكوناته بالرضا عن الدراسة أو أي من مكوناته وذلك باستثناء تشبع البعد الإنفعالي للتلكؤ بالبعد الخاص بالتعامل مع الزملاء (من مقيـاس الرضـا عـن الدراسة) وذلك لدى عينة طلاب كلية الشريعة.

وهذه النتيجة توضح تداخل البعد الإنفعالي للتلكؤ الأكاديمي مع الإنجاز الأكاديمي، وهي نتيجـة منطقية حيث أن البعد الخاص بالجانب الإنفعالي من التلكؤ الأكاديمي يعبر عن شعور الفرد بالضيق والتوتر وعدم الإرتياح تجاه ميله لتأجيل عمل المهام، وكلها جوانب تتـشابه وتتفـق مـع الإنجـاز الأكاديمي، ولذلك شكلت بناءاً عاملياً يوضح مدى إرتباط الإنجـاز الأكـاديمي بـالتلكؤ الأكـاديمي وتداخله معه.

كما كشفت نتائج الفرض الخامس وذلك من خلال جدول (23) ما يلي:

- أنه أمكن التوصل إلى متغيرين يمكن التنبؤ من خلالهما بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية اللغة العربية وهما متغير الإنجاز الأكاديمي ومتغير الرضا عن التقويم والامتحانات.
- كما أمكن التوصل إلى ثلاث متغيرات يمكن التنبؤ من خلالهم بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية الشريعة وهم الرضا العام، والرضا عن النشاطات بالكلية والإنجاز الأكاديمي.

وتشير هذه النتيجة إلى أن متغير الإنجاز الأكاديمي يتأثر بشكل واضح بدرجة التلكؤ الأكاديمي لدى كل من طلاب كلية اللغة العربية وطلاب كلية الشريعة فيظهر كمؤشر لوجود التلكؤ حيث يضاعف التلكؤ الأكاديمي من إحساس الطلاب بعدم الإرتياح والتوتر والضغوط بسبب تأجيل عمل المهام الدراسية فيظهر الإنجاز الأكاديمي جلياً لدى المتلكئين إذا ما قورنوا بسواهم.

كما تشير نفس النتيجة إلى أن متغير الرضا عن الدراسة يُعد مؤشراً هاماً للتنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي خاصة فيما يتعلق منه بالرضا عن التقويم والإمتحانات والرضا عن النشاطات، فمن الطبيعي أن يكون الطالب الذي يرجئ ويؤجل إتمام مهامه الدراسية إلى آخر وقت ممكن غير راض عن دراسته خاصة ما يتعلق منها بالتقويم والامتحانات والتي قد يرى فيها سبباً مقنعاً له بالنفور من المهام الدراسية وكراهيتها وبالتالي إرجاء إتمامها، أو ما يتعلق منها بالنشاطات والتي قد تكون سبباً حقيقياً للجوء الطالب إلى تأجيل إنجاز مهامه الدراسية بسبب إنغماسه فيها.

- التوصيات:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يوصى الباحث بما يلي:

(1) الاهتمام بعلاقة أستاذ الجامعة مع طلابه من خلال التفاعلات القائمة بينهما وأثر ذلك على العملية التعليمية.

(2) عمل برامج إرشادية لخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

(3) الاهتمام بتحديث طرق التدريس واستخدام الوسائل المشوقة والمحببة في المواد الدراسية حتى لا ينفر الطلاب منها.

(4) مراعاة عدم تعارض مواعيد المحاضرات والامتحانات مع النشاطات التي تقدم في الكلية لإغلاق باب من الأبواب المؤدية للتلكؤ لدى الطلاب.

(5) أهمية تفعيل دور أساتذة الصحة النفسية من خلال عمل برامج إرشادية إجبارية لطلاب الصف الأول الجامعي سوف يقومون بدراستها. وبذلك يتسنى لهم الاختيار من بين البدائل المتاحة على بصيرة، وبذلك نكون قد ساعدناهم على تجنب الشعور بعدم الرضا والفشل في السنة الجامعية الأولى.

(6) أيضاً، لأساتذة الصحة النفسية دورا هاما في العمل على إعادة المعنى الحقيقي للحياة بكل متغيراتها، من خلال عمل برامج للتنمية البشرية، تساعد الأفراد على إعادة النظر

فيما يعتنقونه من أفكار سلبية عن ذواتهم وقدراتهم، والتي قد يكون لا أساس لهـــا مـــن الصحة.

بحوث مقترحة:

لما كانت هذه الدراسة باكورة الدراسات الخاصة بالتلكؤ الأكاديمي فـــي جمهوريـــة مـــصر العربية والوطن العربي في حدود علم الباحث فإنه يمكن أن ينبثق عنها العديد من الدراسات والبحوث في هذا الجانب.

ونقترح منها:

1- دراسة التلكؤ الأكاديمي في ضوء مستويات متفاوتة من القلق.

2- دراسة التلكؤ الأكاديمي لتلاميذ الحلقات التعليمية المختلفة.

3- بحث العلاقة بين عادات الاستذكار والتلكؤ الأكاديمي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية: –

1) أحمد عبد اللطيف عبادة (1993) :ظاهرة تأجيل الإستعداد للإمتحان في علاقتها بقلق الإمتحان وعادات الدراسة لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الجامعي، مؤتمر دور كلية التربية في تنمية المجتمع، جامعة المنيا، كلية التربية، جمهورية مصر العربية.

2) السيد عبد الدايم عبد السلام (1993) : إدراك التلاميذ معاملة المعلم لمرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

3) أحمد محمد عبد الخالق (1987) : الأبعاد الأساسية للشخصية، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية.

4) أحمد البهى السيد (1996): مدى إتساق التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز لدى المتفوقين والعاديين من ذوي المتخصصات المختلفة من طلاب كلية التربية، المؤتمر السنوي الثاني لقسم علم النفس التربوي، جامعة المنصورة.

5) أحمد زكي صالح (1966): علم النفس التربوي، الطبعة التاسعة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

6) إبراهيم قشقوش وطلعت منصور (1979): دافعية الإنجاز وقياسها، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

7) جابر عبد الحميد جابر، وعلاء الدين كفافي (1987) : وجهة الضبط وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به، دراسات في علم النفس التربوي، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد 21 ، ص ص 364 – 369

8) جابر عبد الحميد (1985): سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار النهضة العربية، القاهرة.

9) جيلالي بوحمامة، وأنور عبد الرحيم، وعبد الله الشحومي (2006): علم نفس التعلم والتعليم ، الأهلية للنشر والتوزيع، الكويت.

10) حسن علي حسن (1988): الشخصية الإنجازية وبعض سماتها المعرفية والمزاجية، رسالة دكتوراة، كلية الآداب، جامعة ألمنيا.

11) يوسف قطامي وعبد الرحمن عدس (2002)م: علم النفس العام، دار الفكر للطباعة، عمان.

12) مصطفى باهي، وأمينة شلبي (1998): الدافعية، نظريات وتطبيقات ، مركز الكتاب

للنشر، القاهرة.

13) مصطفى محمد الصفتي (1980) : الرضا عن الدراسات بكليات التربية وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

14) محمد أحمد الرفوع، محمد السفاسفة، ماهر الدرابيع (2004): أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيئ التعليم في المدارس الأساسية بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (5)، العدد (4).

15) محمد عبد الظاهر الطيب، محمود عبد الحليم منسي (1997): مبادئ علم النفس العام، ط3، مكتبة الأنجلو، القاهرة.

16) نظام النابلسي (1982): دراسة علاقة مستويات دافعية، الإنجاز بالآداء العلميي رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

17) عاطف حسن شواشرة (2007): فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في إستثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة) ، مجلة كلية الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة – فرع الأردن.

18) عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني (2004) : التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 126 الجزء الأول، ديسمبر، القاهرة.

19) فؤاد حسين محمد النعيم (1996): الإرجاء الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب وطالبات كلية التربية، جامعة الملك فيصل، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الإحساء، المملكة العربية السعودية.

20) صفاء الأعسر (1988): برنامج في تنمية دافعية الإنجاز، دراسات في علم النفس التربوي، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد 24 ، ص ص 165–177 .

21) رشاد عبد العزيز (1994) : علم النفس الدافعي، دار النهضة العربية، القاهرة.

22) رشاد عبد العزيز وصلاح أبو ناهية (1988أ) : تقنين مقياس قوة الأنا في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد الخامس، السنة الثالثة، ص ص 51–73 .

23) شفيق علاونة (2004): الدافعية في علم النفس العام / تحرير محمد الريماوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

المراجع الأجنبية:-

24) Ames C. (1992): Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. Journal of Educational Psychology, Vol. 84, No. 3, PP. 261 – 271.

25) Atance, C. M. & O' Neill, D.K. (2001) : Episodic future thinking. Trends in cognitive science, No. 5, 533-539.

26) Anderman, L. H. & Midgley, C. (1997): Motivation and Middle School Students. Columbus, National Middle School Association, I. S. L. Irvin (Ed).

27) Austin, J. T. & Vancouver, J. B. (1996): Goal Constructs in Psychology: Structure, Process and Content. Psychological Bulletin, N. 120, PP. 338 – 375.

28) Beswick, G., Rothblum, E. and Mann, L. (1988): Psychological Antecedents of Student Procrastination Australian Psychologist, 23(2), 207-217.

29) Barnett, R. C. & Hyde, J. S., (2001): Women, Men, Work and Family an Expansionist Theory. American Psychologist, No. 56, PP. 784 – 796.

30) Brownlaw, S., Reosinger, R. D. (2001): Putting of unit Tomorrow what is better done Today: Academic Procrastination as a Function of Motivation Toward College Work. Journal of Social Behavior & Personality, Vol. 16, No.1, p. 15-34.

31) Bumpus, Minnette A., Saundra Glover, (1998): Influences of Situational Characteristics on Intrinsic Motivation. Journal of Psychology, Vol. 132, No.4, PP. 451 – 460.

32) Burka, J. and Yuen, L. (1983): procrastination: Why you do it: What to do about it. Reading: Addison Wesley.

33) Buckles, A. (1997): Psychological Counseling in Community Colleges, Students Faculty and Student Personnel Professionals Assessment of Need D. A. I. A 58/06, p. 2084.

34) Barnett, R. C. (1994): Home – to – work Spillover Revisited: A Study of Full-time Employed Women in dual – earner Couples. Journal of Marriage and the Family, N. 56, PP. 645-656.,

35) Clement, Richard, Noels & Pelletier (1999): Perceptions of Teachers Communicative Styles and Students, Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Modern language Journal. Vol. 83, No.1, pp. 23-24.

36) Daum, T. L. & Wiebe, G. (2003) : Locus of control, Personal Meaning, and Self –concept before and after an Academic Critical Incident. M.A. thesis, The Faculty of Graduate Studies. Trinity Western University.

37) Donohue, T.L., Wong, E. H. (1997): Achievement Motivation and College Satisfaction in Traditional and nontraditional Students. College Student Journal, Vol. 26, N. 4., PP. 486

38) Effert, B. R. Ferrari – J. R. (1989) : Decisional Procrastination Examining Personality Correlates, Journal of Social Behavior and Personality, Vol. 4 (1) 151-161.

39) Eccles, J. S. (1983): Expectancies, Values and Academic Behaviors. In J. T. Spence (Ed.)The Development of Achievement Motivation. Green wich, JAI press. Pp. 283 – 331.

40) Eccles, J.S., & Roeser, R. W. (1996): Round Holes, Square Pegs, Rocks

41) Flett, G. L. Blankstein, K. R. Hewitt, P. L. (1992): Components of Perfectionism and Procrastination in College Students. Social Behavior & Personality, Vol.20 (2) 85-94.

42) Ferrai, J. (1991) : A Preference for a favorable public impression by procrastinators: Selecting among cognitive and social tasks. Personality and Individuals Differences, 12(11), 1233.

43) Flora, David B. & R. Flora. (1999): Effects of Extrinsic Reinforcement for Reading During Childhood on Reported Reading Habits of College Students. The Psychological Record, V. 49, No.1, PP. 3-14.

44) Govern, J. (2004) : Motivation: Theory, Research and Applications, Thomson, Wadsworth, Australia.

45) Gottfredson, L.S. (2004): Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds), Career Development and Counseling, Putting Theory And Research to Work (PP. 71 – 100), Hoboken, NJ. (Eds.)

46) Goldman, B.A., Blackwell, K.M., & Beach, S.S. (2003): Academically Suspended University Students: What Percent Return? What Percent Graduate? Journal of the First – Year Experience and Studentsin Transition, Vol. 15, N.1, PP. 105-113.

47) Gard, C. (1999): Getting over the "I'll do it tomorrow" blues. Current Health 2, vol. 26, No. 2, p. 22-23.

48) Glasser, William, (1990): The Quality School: Managing Students without Coercion. New York, Perennial Library.

49) Holmes, R. A. (2002) : The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior in academic procrastinators. D. A. I. 62/08, p. 3803.

50) Hwang, Y. S., Echols, C. & Vrongistinos, K. (2002) : Multidimensional (Academic Motivation of High achieving African American Students. College student, Journal, Vol. 36, No.1, PP. 544-554.

51) Hart, P. M. (1999): Predicting Employee Life Satisfaction: A Coherent Model of Personality Work and Non work Experiences, and Domain Satisfactions. Journal of Applied Psychology, Vol. 84, N. 4, PP. 564-584.

52) Haycock, L.A., McCarthy, P. et. al. (1998) : Procrastination in College Students: The role of self – efficacy and anxiety, Journal of Counseling & Development, Vol. 76, No. 3, p. 317-324.

53) Haycock, L. A. (1993): The cognitive mediation of procrastination: An investigation of the relationship between procrastination and self – efficacy beliefs. D. A. I. 54/04, p. 2261.

54) Hart, P. M. (1999): Predicting Employee Life Satisfaction: A Coherent Model of Personality, Work and Non work Experiences, and Doman Satisfactions. Journal of Applied Psychology, Vol. 84, N. 4, PP. 564-584.

55) Harter, S. (1985): Competence As a Dimension of Self – Evaluation: Toward a Comprehensive Model of Self – Worth. In R. L. Leathy (Ed.)., The Development of the Self. (PP. 55 -121), New York: Academic press.

56) Jude, T. A., Locke, E.A. & Durham, C. C. (1997): The Dispositional Causesof Job Satisfaction: A Core Evaluation Approach. Research in Organizational Behavior, N. 19., PP. 151-188.

57) Joyce. W. C. (1989): The Relationship of College Students Achievement Motivation of Family Cohesion and Aspiration: An Analysis by Race and Gender. Diss. Abs. Inter. Vol. 50. N. 7.

58) Kaplan, A. and Maehr, M. (2002): Adolescents Achievement Goals: Situating Motivation in Socio – Cultural context. In Pajanes & Urdan (Eds). Academic Motivation of Adolescents (PP. 125-167). Information Age Publishing.

59) Lent, R. W., Singley, D., Shew, H., Gaimor, K., Brenner, B.R., Treistman, D. et al., (2005): Social Cognitive Predictors of Domain and Life Satisfaction: Exploring The Theoritical Precursors of Subjective Well – Being. Journal of Counseling Psychology. N. 52, PP. 429-442.

60) Lounsbury, J. W., Gupta, A., Leong, F. T. L., (2007): Vocational interest themes and personality Traits in Relation to College Major Satisfaction of Business Students. Journal of Career Development., N. 33, PP. 269-290.

61) Lepper, M. R., Corpus, J. H., Iyengar S. S. (2005): Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientation in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates, Journal of Education Psychology. Vol. 97, No.2, PP. 184-196.

62) Lent, R. W., Daniel Singley, Shew, H., Schmidt. J. (2007): Relation of Social – Cognitive Factors to Academic Satisfaction in Engineering Students. Journal of career Assessment. N. 15, PP. 87-97.

63) Lent, R. W. (2004): Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-being and Psychological Adjustment. Journal of Counseling Psychology, N. 51, PP. 482-509.

64) Lent, R. W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994): Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, And Performance. Journal of Vocational Behavior, N.45, PP. 79 – 122.

65) Lay, C. (1988): The Relationship of Procrastination and Optimism Social Behavior and Personality, 3(3), 201-214.

66) Lockwood, P., & Kunda, Z. (1999): Salience of Best Selves Undermines Inspiration by Outstanding Role Models. Journal of Personality and Social Psycholgoy. No. 76, PP. 214—228.

67) Morgan, M., (2000): Intrinsic Versus, Extrinsic Motivation, Education Psychology Journal, N. 211, PP. 15-20.

68) Markus, H., & Nurius, P. (1986): Possible Selves. American Psychologist. N. 41, PP. 954-969.

69) Morse, L. A. (1987) : Working with young procrastinators Elementary School Students who do not complete & Counseling. Vol. 21(3) 221-228.

70) Norman, C.C. & Aron, A. (2003): Aspects of Possible Self that Predict Motivation to Achieve or Avoid it. Journal of Experimental Social Psychology. N. 39, PP. 500-507.

71) Oyserman, D., & Terry, K. (2006): Possible Selves and Academic Outcomes: How and When Possible Selves Impel Action. Journal of Personality and Social Psychology. N. 91.

72) Orpen, C. (1998) : The causes and consequences of academic procrastination: A Research note. Westminster studies in Education, vol. 21, p. 73-75.

73) Oyserman, D., Gant, L., & Ager, J. (1995): A Socially Contextualized Model of African American Identity: Possible Selves and School Persistence. Journal of Personality and Social Psychology . N. 69, PP. 1216-1232.

74) Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990): Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal Educational Psychology, N. 82, PP. 33-40.

75) Pizzolato, J. E., (2007): Impossible Selves: Investigating Students, Persistence Decisions When Their Career – Possible Selves Border on Impossible. Journal of Career Development, N.33, PP. 201 – 223.

76) Perrone, K. M., Webb, L.K., Blalock, R. H. (2006): Work – Family Interface: Commitment, Conflict, Coping, and Satisfaction. Journal of Career Development, N. 32, PP. 286-300.

77) Petri, H. and Govern, J. (2004): Motivation : Theory, Research and Applications, Thomson Wadsworth, Australia.

78) Perrone, K.M. (1999): Balancing Life Roles Achieve Career Happiness and Life Satisfaction Career Planning and Adult Development Journal, N. 15, PP. 49-58.

79) Rothblum, E.D. Solomon, L.J. Murakami, J. (1986): Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastination, Journal of counseling psychology, vol. 33(4) 387-394.

80) Roeser, R. W., Eccles J. (1998): Academic and Emotional Functioning in Adolescence: Longitudinal Relations, Patterns, and Prediction by Experience in Middle School. Development and Psychology. N. 10, PP. 321 – 352.

81) Robenstire, Clark (1997): Can Teachers Motivate Student? The Educational Forum, No. 61, PP. 300-306.

82) Reasinger, R. & Brownlow, S. (1996): Putting of until tomorrow what is better done today; Academic procrastination as a function of motivation toward college work, poster presented at the annual meeting of the south eastern, psychological association (42nd, Norfalk, VA, March).

83) Roads, and Sore Feet: A discussion of Stage- Environment Fit Theory Applied to Families and School. Rochester Symposium on Developmental Psychology. Vol. VII, PP. 47 – 92.

84) Sayer, C. R. (2004): The Psychological Implications of Procrastination, Anxiety Perfectionism, and Lewered Aspirations in College Graduate Students.

85) Seth Langley, Wambach, C., et al. (2004): Academic Achievement Motivation: Differences Among Under Prepared Students Taking a PSI General Psychology Course, General College, University of Minnesota. New York College Learning Skills Association.

86) Senecal, C., Lavoie, K. & Koestner, R. (1997): Trait and Situational factors in procrastination. An interactional Model. Journal of Social behavior & Personality. Vol. 12, No.4.p.889-903.

87) Solomon, L.J. & Rothblum, E.D. (1994): Academic procrastination: Frequency and cognitive – Behavioral correlates., Journal of counseling psychology., Vol.31, No.4,503-509.

88) Szalaeitz, M. (2003): Stand & Deliver, psychology today, vol.36, No.4,p 50-53.

89) Super, D. E. (1990): A Life – Span, Life – Space Approach to Career Development. Journal of Career Development. Vol. 16.

90) Tomlinson, T. (1993): Motivating students to learn, Berkley Mrcutrhan Publishing Co.

91) Taylor, S.E., Pham, L.B., Rivkin, I. D. , Armor, D. A. (1998): Harnessing the Imagination: Mental Stimulation, Self – Regulation, and Coping , American Psychologist. N. 58, PP. 429-439.

92) Tyler, Doris K., and Vasu, Ellen S. (1995) : Locus of Control, Self Esteem, Achievement Motivation and Problem Solving Ability: Logo Writer and Simulation in the Fifth Grade Classroom. Journal of Research on Computing in Education, Vol. 28, Issue 1, PP. 98-112.

93) Todd Jackson and others (2003): procrastination and perceptions of past, present, and future individual differences research group, www.idr-journal.com.

94) Vasquez, N.A. & Buehler. R. (2007): Seeing Future Success: Does Imagery Perspective Influence. Achievement Motivation? Personality and Social Psychology Bulletin, N. 33. PP. 130.

95) Weiner, B. (1985): Human motivation. New York: Springer Verlag.

96) Wesp, R. (1986): Reducing procrastination through required course involvement, Teaching of psychology., Vol.13(3), 128-130.

97) Wolters, C.A.(2003): Understanding procrastination from self – regulated learning perspective. A Journal of Educational psychology, Vol.95, No.1,p. 179-205.

98) Zemke, R. & Zemke, S. (1988) : Thirty Things we know for sure About Adult Learning, Training. July, 1988, PP. 57-67.