التّسويف الأكاديمي وعلاقته بالتّوجهات الهدفية تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي والكلية والسنة الدراسية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التّقنية

إعداد

أ. خضراء إبراهيم الحمران

ماجستير علم النفس التربوي

مشرفة مركز شابات العين البيضاء

د. عطاف محمد الكفاوين

استاذ مشارك قسم علم النفس التربوي

كلية العلوم التربوية جامعة الطفيلة التقنية

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور

المجلد الرابع عشر – العدد الثالث – لسنة 2022

التَّسويف الأكاديمي وعلاقته بالتَّوجهات الهدفية تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي والكلية والسنة الدراسية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية

أ. خضراء إبراهيم الحمران

د. عطاف محمد الكفاوين

الملخص

هدفت هذه الدِّراسة التعرف على التِّسويف الأكاديمي وعلاقته بالتَّوجهات الهدفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية, وقد تكونت عينة الدِّراسة من (779) طالباً وطالبةً, (508) من الذُّكور و(271) من الإناث, تم اختيارهم بالطَّريقة العشوائية البسيطة, وقد تم استخدام مقياس التَّسويف الأكاديمي أبو غزال (2012), ومقياس التَّوجهات الهدفية التخاينة (2009), وقد أظهرت نتائج الدِّراسة الى هناك علاقة ارتباطية طردية إيجابية ضعيفة بين التَّسويف الأكاديمي والتَّوجهات الهدفية لدى أفراد عينة الدراسة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التَّسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والكلية والسَّنة الدِّراسية, ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط أهداف التمكن وأهداف الأداء– إقدام تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط أهداف الأداء – إحجام تعزى لمتغير النوع الاجتماعي, وقد اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في انماط التَّوجهات الهدفية لدى الطَّلبة تعزى لمتغير الكلية, كما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أنماط التَّوجهات الهدفية تعزى لمتغير السَّنة الدِّراسية ولصالح السَّنتين الأولى والثانية, وقد أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول دراسة التسويف الأكاديمي والتوجهات الهدفية وربطهما بمتغيرات أخرى.

الكلمات المفتاحية: التَّسويف الأكاديمي, التَّوجهات الهدفية, جامعة الطَّفيلة التِّقنية ,

Academic Procrastination and its Relationship to the Goal Orientations to the variables of gender, college and academic year among undergraduate students at Tafila Technical University

ABSTRACT

This study aimed to reveal the academic procrastination and its relationship to the goal orientations of undergraduate students at Tafila Technical University. The study sample consisted of (779) male and female students, (508) males and (271) females, chosen by the simple random method, and it was used. The researcher's used the Academic Procrastination Scale developed by Abu Ghazal (2012), and the goal Orientation Scale from the Preparation of al Takhyneh (2009). The results of the study showed that the existence of a positive correlation Weak between academic procrastination and the target orientation of the study sample. and the results showed that there were no statistically significant differences of academic procrastination among the study sample members due to the variables of sex, college and year. And the results showed, the existence of statistically significant differences in the pattern of mastery goals Performance goals - a move due to the gender variable and in favor of the female. Also, it was also found that there were no statistically significant differences in the pattern of performance goals - reluctance attributed to the gender variable, and the results of the study showed that there were no statistically significant differences in the target trends of students attributed to the college variable, and the results showed that there are statistically significant differences of target orientations among students is attributed to the variable of the school year and in favor of the students of the first and second years, and there were statistically significant differences in all types of target trends due to the variable of the school year and in favor of the first and second years, The study recommended conducting more studies dealing with academic procrastination and target trends, and linking them with other variables.

المقدمة

يعد التسويف الأكاديمي من أهم القضايا السلوكية التي يتم بحثها في العصر الحالي، فعندما درس العلماء التسويف الأكاديمي أشاروا إلى أنه ظاهرة سلوكية قد يلجأ إليها الطلبة بشكل متكرر.(Birol and Gud, 2019) وأن عدم قدرة الطالب على امتلاك مهارات التنظيم الذاتي خلال أنجاز المهمات الاكاديمية يؤدي ذلك الى توجيه سلوكه نحو التسويف الاكاديمي , وبالتالي ارتبط التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ببعض الصفات الشخصية مثل مستوى الثقة بالنفس والفعالية الذاتية.(Shi and Ran,2018)

ويمكن اعتبار ان مفهوم التَّسويف الأكاديمي بمعناه العام هو التَّأجيل المقصود للمهام الأكاديميةالمطلوب انجازها(Senecal, Koestner, & Vallerand,1995) ويعرِّف لاي(1986 (,Layالتسويف الاكاديمي على أنَّه الرغبة اللاعقلانية لدى الفرد لتأخير المهام التي ينبغي إنجازها.وبالتالي يؤدي الى شعور الطالب بالقلق بسبب عدم إنجاز المهمة المطلوبة،ويتكون لديه مشاعر عدم الرضا عن الذات وانخفاض الدافعية للإنجاز(أحمد،2008).وهو من السلوكات السلبية التي تعمل على انخفاض إنجاز الطالب للمهمات ، لذلك يعد عملية تعيق الطَّالب من تحقيق أهدافه، (الأحمد وياسين،2018).

وقد تعددت النظريات التي فسرت التَّسويف الأكاديمي منها نظرية العلاج العقلاني العاطفي لألبرت أليس (Albert)حيث اعتبرت هذه النظرية التَّسويف الأكاديمي على انه ناتجا عن أفكار الفرد اللاعقلانية المعَزَزة بالأفكار السَّلبية،وكذلك نظرية فاعلية الذّات لباندورا (Bandera)حيث أعطت أهمية لما يحمل الفرد من معتقدات حول نحوذاته، والتَّسويف الأكاديمي يتكون لدى الفرد نتيجة لتلك الاعتقادات السلبية حول الذات (الحيصة، 2018)، أما نظرية الدَّافعية فقد فسرت التَّسويف الأكاديمي من خلال إعطاءالأهميةلدوافع الفرد الدّاخلية والخارجية ومدى رغبته في إنجاز المهمات المطلوبة(السعدي، 2018).ومن اهم العوامل التي قد تؤدي إلى التَّسويف الأكاديمي عدم القدرة على إدارة الوقت، وترتيب الأولويات، والخوف من الفشل، وفقدان المهمات الاكاديمية لجاذبيتها، وفقدان القدرة على جذب اهتمام الطَّلبة نحو مهمة ما، وقلق الإمتحان،

وعدم التَّركيز. (الحيصة،2018). ومن الآثار السَّلبية المترتبة على التَّسويف الأكاديمي انخفاض مستوى التحصيل وعدم الرغبة بالالتزام بحضور المحاضرات، ووجود صراع انفعالي يتزامن مع المهمات الأكاديمية المطلوبة من الطالب ،وبالتالي يظهر لدى الطَّالب شعور بانخفاض الكفاءة والإنتاجية،وبالتالي يصبح سلوكه يتسم باللامبالاة ويصاحبه الشعور بالاحباط والشعور بالذنب (الكفيري، 2016). وقد أشار سمسون وتومثي ,Simpson and Timothy) (2009الى ان التَّسويف الاكاديمي هو عدم قدرة الفرد في التعرف على الأولويات المهمة في حياته فيركز اهتمامه على إنجاز المهمات غير الضَّرورية بدلاً من المهمات الضَّرورية التي يتوجب عليه إنجازها والتي لها تأثير مباشر على نجاحه وتحقيق أهدافه.(Plaut,2008)

ولذلك يظهر التسويف الأكاديمي لدى الطالب نتيجة لمايحمل من افكار حول قدرته على انجاز المهمات الاكاديمية ، حيث أَنَّ الطالب الذي لديه افكار سلبية حول قدراته في إنجاز المهمات المطلوبة ، فإنه يلجأ إلى التسويف الاكاديمي أكثر من الطلبة الذين يثقون بأنهم قادرين على إنجاز مهماتهم الأكاديميةبالشكل المطلوب .(Wolters, 2003)وأشار (شيرمان, 2010) إلى أنَّ الأسباب التي تدفع الطلبة الى التَّسويف الأكاديمي القلق والخوف من المخاطرة، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية والتَّهرب من المهمات غير الممتعة، والإرهاق والإعتماد على الآخرين. والطلبة الذين يلجأوون الى التسويف الاكاديمي أما ان يكونوا من النوع الذي يسمى المسوف التَّجنبي وهو الذي يتعمد تأجيل المهام خوفا من ماتتضمن من اثار سلبية ومشاعر القلق والخوف من عدم القدرة على انجاز المهمة بالشكل الصحيح ، أوالمسوف التَّرددي وهو الغير قادر على اتخاذ القرار بالصورة المناسبة اثناء اداء المهمة ,والمسوف الإستثاري وهو الطالب الذي يشعر بالمتعة بأنجاز المهمة التي تشكل له تحدي يظهر لديه أنماط مختلفة من الضغوط النفسية (شبيب ,2015).

تعد التَّوجهات الهدفية الواضحة الاسلوب الامثل للوصول الى تحقيق الأهداف، فهي تعمل كدافع مهم لتحريك وتنشيط السلوك نحو الوصول للهدف، من خلال توجيه انتباه الطلبة وتزيد من الجهد المبذول للوصول الى انجاز المهمة المطلوبة (السفاسفة،2017).وتدفع الفرد لاختيار السلوك الأمثل الذي يؤدي بالفرد الى الشعور بالفخر والإعتزاز عند نجاحه في انجاز المهمات

الأكاديميةالمختلفة، لانها تساهم في مساعدة الفرد على اختيار الاستراتيجيات المناسبة وادارة الوقت بالطريقة الصحيحة مما يتشكل لديه مشاعر الرِّضا عن الذّات وعن الحياة بشكل عام(غباري وضمرة ونصار،2014).وقد تم تصنيف التَّوجهات الهدفيةإلى تصنيفات عدة ، أبرزها تصنيف إليوت (Elliot) والذي قسَّم توجهات الهدف إلى أهداف إتقان–إقدام وهنا يتم التركيز على تطوير الكفاية الذاتية واتقان المهمة، وأهداف (أداء–إقدام) وتركز على تحقيق الكفايةالذاتية مقارنة مع الآخرين، وأهداف)أداء–إحجام) وتركز على أداء المهمة تجنباً للفشل، كما صنف نيكولس (Nicolas)الأهداف إلى أهداف الإنهماك بالمهمة مقابل أهداف الإنهماك بالذات،وذكر صفات الأفراد الذين يتبنون كل من تلك الأهداف،كما ذكرت دويك(Dweik) في دراستها أهداف تعليمية وأهداف أدائية (حسانين،2008). وإن الأساليب التي يستخدمها الفرد في إدارة البيئة التي يعيش فيها تتم من خلال الدافعية التي يمتلكها والتي تعمل على توجيه سلوكه لتحديد الأهداف التي يرغب في تحقيقها (موراي، 1988).وتؤثر التوجهات الهدفية مباشرة على دافعية الفرد وسلوك الإنجاز لديه، فالفرد المدفوع بأهداف الإتقان يبذل الجهد لان لديه اعتقاد بأن هناك ارتباطا بين الجهد والقدرة وعند زيادة الجهد المبذول سيسهم في رفع مستوى القدرات لديه، وعند انجاز الفرد للمهمة يتشكل لديه الشعور بالفخر والرضا عن الذات ، أما الطلبة الذي يوجه سلوكهم أهداف الأداء فإن لديهم اعتقاد بأن هناك ارتباط عكسي بين الجهد والقدرة وبالتالي يظهر لديهم السلوك التجنبي هروبا من احساسهم بالفشل.(Pintrich and schunk, 1996)

وقد اشارت نظرية التقرير الذاتي لديسي وريان :(Deci and Ryan self Determintion theory) إلى أن الإنغماس في العمل يتم من خلال دوافع داخلية وذاتية تعمل على توجيه سلوك الفرد من أجل إنجاز المهمات، لذلك يتشكل لدى الفرد الشعور بالمتعة والإثارة أثناء أدائه العمل، بعكس ذلك عندما يكون المحرك لسلوك الفرد الدافع الخارجي من أجل الحصول على التعزيز، أو تجنب العقاب فقد لا يشعر الفرد بالمتعة، أو لا يبذل الجهد المطلوب وقد تظهر لديه مشاعر سلبية مثل الشعور بالملل والإحباط ولذلك الطلبة الذين يوجه سلوكهم أهداف ذاتية يبذلون الجهد الأكثر من الذين يوجه سلوكهم أهداف خارجية (الحربي، 2015).

واما نظرية العزو (Atribution theory) : فقدأشارت الى أن الطلبة لديهم ميل إلى إعطاء تفسيرات للأسباب التي تقف خلف نجاحهم، أو فشلهم في المهمات، فالطلبة الذن يعتقدون أن نجاحهم كان بسبب الإعداد الجيد، وبذل الجهد للدراسة، فإن ذلك سيدفعهم للاستمرار في بذل الجهد في المهمات القادمة، أما إذا اعتقد الطلبة أن نجاحهم كان بسبب قدراتهم العقلية، فإن ذلك سينعكس على مستوى الدافعية لديهم فيؤدي إلى انخفاضها، وبالتالي لن يبذلوا المزيد من الجهد، وكذلك الحال إذا كان عزوهم لنجاحهم بسبب الحظ، أما إذا كان تفسيرهم لأسباب فشلهم هو نتيجة لعدم بذل الجهد فذلك سيعمل على زيادة الدافعية لديهم (العتوم، 2005). وإذا تم تفسير سبب النجاح على أنه نتيجة للأسباب الداخلية, فإن الفرد يشعر بالرضا عن الذات،أما إذا كانت نتيجة الفشل في إنجاز المهمة فإن ذلك يؤدي إلى تدني تقدير الذات لديهم (بني يونس، 2015) لذلك ان تجنب الطلبة التسويف الاكاديمي وامتلاك الطلبة القدرة على تحديد اهداف واضحة تمكنهم من انجاز المهمات الاكاديمية بالشكل الذي يدفعهم للتميز والتفوق هي من الأمور التي يركز عليها علم النفس التربوي ,وعليه كانت هذه الدراسة التي تسعى للتعرف على علاقة التسويف الاكاديمي بالتوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة الطفيلة.

مشكلة الدِّراسة وأسئلتها:

يعد التَّسويف الأكاديمي منتشراً بين طلبة الجامعات ، وهذا ما أشارت له الدِّراسات مثل دراسة (أبو غزال،2012) والتي أشارت إلى أنَّ انتشار التَّسويف الأكاديمي بين طلبة الجامعة, ويعود ذلك إلى العوامل النفسية لدى الطلبة منها الخوف من الفشل,وتقييم الاقران , والاستراتيجيات المستخدمة في مواقف التعلم، ولأنَّ العصر الذي نعيش فيه يفرض على الطَّلبة امتلاك العديد من المهارات لمواجهة التَّغيرات المختلفة في جميع جوانب الحياة، للتعامل مع التحديات التي تواجههم والتغلب عليها ولذلك وبما أن التَّسويف الأكاديمي يؤثر سلباً على أداء الطَّلبة كان من الضَّروري تسليط الضوء على هذاالمفهوم،وبما ان التَّوجهات الهدفية ذات أهمية في التأثير على سلوك الطلبة وتوجيهه نحو انجاز المهمات ، لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على علاقة التسويف الاكاديمي بالتوجهات الهدفية لدى طلبة في جامعة الطَّفيلة التِّقنية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

.1

2.هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدَّلالة (0.05 =α) بين التسويف الأكاديمي،وأنماط التَّوجهات الهدفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية؟

3.هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدَّلالة(0.05 =α) في مستوى التَّسويف الأكاديمي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والكلية، والسَّنة الدِّراسية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية؟

4.هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدَّلالة (0.05 =α) في أنماط التَّوجهات الهدفية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي،والكلية،والسَّنة الدِّراسية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية؟

أهمية الدِّراسة

تظهر الأهمية العلمية لهذه الدِّراسة من خلال أهمية متغيراتها،حيث إنَّ نتائج هذه الدِّراسة تساعد أصحاب القرار في اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة التَّسويف الأكاديمي لدى الطلبة، وكذلك توجيه أنظار المهتمين في العملية التَّعليمية إلى أهمية التَّوجهات الهدفية لدى الطَّلبة في توجيه سلوكهم نحو توجيه انجاز المهمات الأكاديميةبنجاح.وكذلك سعت الدراسة الى تسليط الضّوء على العلاقة بين التَّسويف الأكاديمي والتَّوجهات الهدفية وتأثرهما ببعض المتغيرات الأخرى،وبالتالي يمكن أَن تشكل هذه الدِّراسة منطلقاً جديداً لدراسات مستقبلية.

أهداف الدِّراسة

تهدف هذه الدِّراسة إلى:

1.التعرف على العلاقة بين التَّسويف الأكاديمي، وأنماط التَّوجهات الهدفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية.

2.الكشف عن الفروق في التَّسويف الأكاديمي، التي تعزى إلى متغيرات النوع الاجنماعي،والكلية والسَّنة الدِّراسية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية.

3.الكشف عن الفروق في التَّوجهات الهدفية والتي تعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والكلية والسَّنة الدِّراسية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية.

التَّعريفات الإجرائية

التَّسويف الأكاديمي: يعرَّف بأنَّهُ الدَّرجة التي حصل عليها الطَّلبة على مقياس التَّسويف الأكاديمي والذي تم إستخدامه لأغراض هذه الدِّراسة.

التَّوجهات الهدفية: يعرَّف بأنَّهُ الدَّرجة التي حصل عليها الطَّلبة على مقياس التَّوجهات الهدفية والذي تم إستخدامه لأغراض هذه الدِّراسة.

حدود الدِّراسة

اقتصرت حدود هذه الدراسة على عينة الدراسة وهم طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية المسجلين للعام الدراسي 2021/2020.

الدراسات السابقة

قامت دراسة الإبراهيمي (2020) بدراسةهدفت التعرف إلى مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة، ومعرفة دلالة الفروق في مستوى التسويف الأكاديمي بين طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي (علمي،إنساني)، وقد بلغت عينة الدراسة (460) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة، وقد تم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي، وقد اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير جنس الطالب، وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح التخصصات العلمية.وقد اظهرت دراسة أجاي(Ajayi,2020) والتي هدفت التعرف على مدى انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة،والتعرف على الفروق في الكفاءة الذاتيةالأكاديمية والتسويف الأكاديمي السلبي، والنشط تبعاً لمتغير جنس الطالب، وتكونت عينة الدراسة من (200)طالب جامعي من جامعة بلورين اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة،أظهرت النتائج الى ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي تبعا لمتغير جنس الطالب.وجاءت دراسة زغيبي(2020) حيث كان هدفها التعرف على التَّسويف

الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل وعلاقته ببعض المتغيرات، حيث تكونت عينة الدِّراسة من (277) وطالباً وطالبةً، وقد اظهرت النَّتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التَّسويف الأكاديمي يعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، كما بينت نتائج الدراسةعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التَّسويف الأكاديمي تعزى لمتغيري التَّخصص والسَّنة الدِّراسية.وقد أجرى محمد(2019) دراسة للكشف عن مستوى التَّسويف الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات التَّعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعيةفي جامعة أم القرى، وتكونت عينة الدِّراسة من(634) طالباً وطالبةً اختيروا بالطَّريقة العشوائية الطَّبقية، اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التَّسويف الأكاديمي لدى الطَّلبة تعزى لمتغير الجنس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التَّسويف الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص ولصالح طلبة الكليات الإنسانية.وقامت كل من الأحمد والياسين(2018)بدراسةهدفت إلى الكشف عن مستوى التَسويف الأكاديمي، وعلاقته بالثِّقة بالنَّفس لدى عينة من طلبة قسم علم النَّفس في كلية التَّربية بجامعة دمشق، وتكونت عينة الدَّراسة من (118) طالباً وطالبةً من طلبة السَّنتين الأولى والرَّابعة أختيروا بالطَّريقة العشوائية الطَّبقية، اشارت النتائج الى أنَّهُ يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التَّسويف الأكاديمي في متغير السَّنة الدِّراسية ولصالح السَّنة الرَّابعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التَّسويف الأكاديمي يعزى لمتغير الجنس ولصالح الذُّكور.أما دراسة صوالحة وصوالحة (2018) والتي هدفت الى التعرف على التَّسويف الأكاديمي ومفهوم الذّات الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة إربد الأهلية في ضوء متغيرات (جنس الطَّالب والمعدل التَّراكمي و التَّخصص)، حيث تم اختيار عينة الدَّراسة من طلبة جامعة إربد الأهلية،وقد بلغت عينة الدِّراسة (286) طالباً وطالبةً اختيروا بالطَّريقة العشوائية الطَّبقية، وأظهرت نتائج الدِّراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التَّسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذُّكور .وفي دراسة خان وعارف ومنير(Khan, Arif, ,and Muneer,2014) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي بين طلبة الجامعة والكلية تبعاً لمتغيرات جنس الطالب والعمر والمستوى التعليمي، حيث بلغت عينة الدراسة (200) طالباً وطالبةً من كلية وجامعة إسلام أباد،وقد تم استخدام مقياس (Tuckman) للتسويف الأكاديمي, حيث أشارت

النتائج إلى وجود أثر لجنس الطالب في مستوى التسويف الأكاديمي ولصالح الذكور .وقد اشارت دراسة أبو غزال (2012) التي هدفت إلى التعرف إلى مدى انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير جنس الطالب، والتخصص، والمستوى الدراسي، وقد تم اختيار عينة بلغت (751) من طلبة جامعة اليرموك منهم (222) ذكور و(529)إناث، حيث أشارت النتائج إلى أن الفروق في التسويف الاكاديمي ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي وكانت لصالح السنة الرابعة، ولم تكن الفروق ذات دلالة احصائية في التسويف الاكاديمي تبعاً لمتغير جنس الطالب والتخصص الاكاديمي.أما دراسة تايه والزغول (2015) والتي هدفت إلى الكشف عن علاقة العجز المتعلَّم بالتَّوجهات الهدفية والنَّظرية الضِّمنية للذكاء، بلغت العينة (348) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك،وأظهرت النَّتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التَّوجهات الهدفية تعزى لمتغير الجنس في أهداف(تمكن)وأهداف (أداء _ إحجام) لصالح الإناث، كما كان هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التَّوجهات الهدفية في أهداف(أداء _إقدام) تعزى لمتغيرالكلّية ولصالح الكلّيات الإنسانية.وقد اشار أبريان(Abrian,2020) في دراسته التي تم اجرائها على طلبة البكالوريوس في كلية الهندسة المدنية في احدى جامعات جاكرتا، وقد تم اختيار عينة الدِّراسة بالطَّريقة العشوائية وبلغت (50) طالباً وطالبةً ، وتم استخدام مقياس التَّوجهات الهدفية، ومقياس التَّسويف الأكاديمي، ومقياس التَّعلم المنظم ذاتياً، وأظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ التَّوجهات الهدفية والتَّعلم المنظم ذاتياً لهما علاقة إيجابية في التَّسويف الأكاديمي النَّشط لدى طلبة الهندسة؛ أي أنهم يميلون إلى العمل تحت الضغط ومواجهة التحديات.واما دراسة بيرول وزيهرة ونسرين و جول وياراداجول (Birol, Zehra, Nesrin, Gual, and Yurdagul,2019)والتي كان هدفها هوالتعرف الى العلاقة بين التسويف الأكاديمي، والتوجهات الهدفية وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق في التسويف الأكاديمي لدى الطلبة حسب متغير جنس الطالب والمستوى الدراسي،وتكونت عينة الدراسة من (426) طالباً وطالبةً،وقد اظهرت النتائج أن هناك علاقة سلبية منخفضة بين التسويف الأكاديمي وأهداف تجنب التعلم وهناك علاقة ايجابية منخفضة بين التسويف الأكاديمي وأهداف الأداء، وكذلك توجد فروق ذات دلالة احصائية في التسويف الأكاديمي تبعاً لجنس

الطالب والمستوى الدراسي.ووقد اشار عطالله (2017) في دراسته والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى التَّسويف الأكاديمي وعلاقته بالتَّوجهات الدَّافعية والثِّقة بالنَّفس لدى طلبة كلية التربية في جامعة المنيا، حيث تكونت عينة الدِّراسة من (236) طالباً وطالبةً، وقد تم استخدام مقياس التَّسويف الأكاديمي، ومقياس الثِّقة بالنَّفس، ومقياس التَّوجهات الدِّافعية ، حيث أظهرت نتائج الدِّراسة وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التَّسويف الأكاديمي والتَّوجهات الدَّافعية.وأجرى أبو غزال والحموري والعجلوني (2013) دراسة للتعرف إلى التَّوجهات الهدفية وعلاقتها بتقدير الذَّات والتَّسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك في المملكة الأردنية الهاشمية، حيث أجريت الدِّراسة على عينة مكونة من (641) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بالطَّريقة العشوائية العنقودية من طلبة جامعة اليرموك في الأردن، واستخدم الباحثون في الدِّراسة مقياس توجهات الأهداف من إعدادهم، ومقياس روزنبرغ لتقدير الذات، ومقياس التَّسويف الأكاديمي، حيث أشارت الدِّراسة إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين توجه(أداء– تجنب) والتَّسويف الأكاديمي، وعلاقة عكسية دالة إحصائياً بين توجه الهدف(إتقان–إقدام) والتَّسويف الأكاديمي، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في قوة العلاقة بين توجه الهدف أداء– تجنب وتقدير الذّات لصالح الإناث، وفروق دالة في قوة العلاقة بين توجه الهدف أداء–قدام والتَّسويف الأكاديمي لصالح الذكور، بينما ظهرت فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة بين توجه الهدف إتقان–إقدام والتَّسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

اجراءات الدِّراسة:

نهجت هذه الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي للتعرف على علاقة التَّسويف الأكاديمي بالتَّوجهات الهدفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية.

مجتمع الدِّراسة

تألف مجتمع الدِّراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية للعام الدراسي 2021/2020،والجدول(1) يوضح توزيع أفراد المجتمع حسب متغيرات النوع الاجتماعي والكلية والسَّنة الدِّراسية.

الجدول رقم(1): توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات النوع الاجتماعي والكلية والسنة الدراسية

السنة الدراسية	الذكور			الإناث			المجموع	النسبة
	علمي	إنساني	المجموع	علمي	إنساني	المجموع		
السنة الأولى	1227	502	1729	434	392	826	2555	%46
السنة الثانية	406	186	592	150	222	372	964	%17.4
السنة الثالثة	450	112	562	145	232	377	939	%16.9
السنة الرابعة فأكثر	587	120	707	152	235	387	1094	%19.7
المجموع	2670	920	3590	881	1081	1962	5552	100%

عينة الدِّارسة

تم اختيار عينة المكونة من (779) طالباً وطالبةً بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغت النسبة المئوية للعينة 14% ، والجدول (2) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات النوع الاجتماعي والكلية والسَّنة الدِّراسية.

جدول(2) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات النوع الاجتماعي والكلية والسنة الدراسية

المتغير	النوع الاجتماعي		الكلية		السنة الدراسية				المجموع
	ذكور	إناث	علمية	إنسانية	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة فما فوق	
العدد	508	271	521	258	353	149	146	131	779
النسبة	%65.2	%34.8	%66.9	%33.1	%45.3	%19.1	%18.7	16.8%	%100

أداتا الدِّراسة:

مقياس التَّسويف الأكاديمي

قامت الباحثة بتطوير مقياس التَّسويف الأكاديمي لأبي غزال (2012) ، وقد تكونت الأداة بصورتها الأولية من (21) فقرة، حيث تمتع المقياس بصورته الاصلية بدلالات صدق وثبات

ممتازة لأغراض الدراسة الأصلية, وقد تم اعتماد إعداد أداة التسويف الأكاديمي وفق الاجراءات الآتية:

صدق مقياس التَّسويف الأكاديمي:

الاسترشاد برأي الخبراء :

تم التحقق من صدق أداة الدِّراسة عن طريق عرضها بصورتها الأولية على (12) محكماً من المتخصصين في كلية العلوم التربوية ،وقد تم تعديل وحذف بعض الفقرات بناءا على ملاحظات المحكمين بحيث أصبحت الأداة مكونة من (19) فقرة.

هذا وقد تم اعتماد مقياس(ليكرت)تم تدريجه إلى 5 مستويات هي:(تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جداً، تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليَّ بدرجة منخفضة، تنطبق عليَّ بدرجة منخفضة جداً)، وقد تم تدريج الفقرات من (5–1)، بحيث تأخذ عبارة تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جداً الرقم(5)، وعبارة تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة الرقم (4)، وعبارة تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة الرقم (3)، وعبارة تنطبق عليَّ بدرجة منخفضة الرقم (2)، وعبارة تنطبق عليَّ بدرجة منخفضة جداً الرقم (1)

صدق البناء لمقياس التَّسويف الأكاديمي

تم تطبيق مقياس التَّسويف الأكاديمي على عينة استطلاعية مكونة من (41) طالباً وطالبةً من طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية من مجتمع الدِّراسة ومن خارج عينتها لاستخراج الخصائص السَّيكومترية للمقياس،والجدول (3) يوضح صدق البناء لمقياس التَّسويف الأكاديمي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدَّرجة الكلية للمقياس:

رقم الفقرة	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
1	أكمل واجباتي بشكل منتظم يوماً بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية	-0.077
2	أجد نفسي منشغلاً بأمور أخرى عندما يقترب موعد الامتحان	0.560**
3	أنجز المهمات الأكاديميةقبل موعدها المحدد	0.198
4	أقول لنفسي دائما سأنجز واجباتيالأكاديميةغداً	0.608**

5	أبدأ عادة إنجاز المهمات الدراسية فوراً بعد تحديدها	0.320*
6	أؤجل البدء بواجباتي الدراسية حتى اللحظات الأخيرة	0.549**
7	أحاول أن أجد لنفسي أعذاراً تبرر عدم قيامي بأداء الواجبات الدراسية المطلوبة مني	0.719**
8	أنهي دائما واجباتي الدراسية المهمة ولدي وقت إضافي "احتياطي	0.241
9	أقول لنفسي بأنني سأقوم بإنجاز مهماتي الدراسية ثم أتراجع عن ذلك	0.725**
10	التزم بالخطة التي أضعها لإنجاز واجباتي الدراسية	0.129
11	عندما أواجه مهمات دراسية صعبة أقوم بتأجيلها	0.727**
12	أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية دونما مبرر حتى لو كانت مهمة	0.712**
13	أؤجل إنجاز المهمات الدراسية سواء كانت ممتعة أو غير ممتعة	0.774**
14	أشعر بعدم الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بإنجاز واجباتي الدراسية	0.616**
15	أقوم بالعديد من النشاطات الترفيهية بحيث لم يبق لدي الوقت الكافي للدراسة	0.749**
16	لا أؤجل عملا أعتقد بضرورة إنجازه	-.100
17	يعد تأجيل المهمات الأكاديميةمشكلة حقيقية أعاني منها بشكل مستمر	0.359*
18	أتوقف عن الدراسة في وقت مبكر لكي أقوم بأشياء أكثر متعة	0.575**
19	أفكر دائماً بأن لدي لاحقاً الوقت الكافي، لذا ليس هنالك حاجة فعلية للبدء بالدراسة	0.560**

نلاحظ من الجدول رقم (3) أنَّ جميع فقرات المقياس كانت دالة إحصائياًعند (0.05) و(0.01) باستثناء الفقرات (1و3 و8و10 و16) لم تكن دالة إحصائياً ولذلك تم حذفها من المقياس ليصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (14) فقرة.

ثبات أداة التَّسويف الأكاديمي

تم حساب ثبات الإتساق الدَّاخلي بواسطة كرونباخ ألفا، وقد أظهرت النَّتيجة أنَّ قيمة كرونباخ ألفا للمقياس كانت (0.901) وتعد قيم الثَّبات هذه مقبولة لأغراض الدِّراسة.

مقياس التَّوجهات الهدفية

صدق المقياس

تم تطوير مقياس التَّوجهات الهدفية للتخاينة (2009)، وقد تكون المقياس في صورته الأولية (24) موزعة على ثلاثةأبعاد هي أهداف التمكن تتضمن (8) فقرات، وأهداف (الأداء– إقدام) وتتضمن الفقرات (8) فقرات، وأهداف (الأداء– إحجام)تتضمن(8) فقرات، تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وقد تم الاخذ بملاحظاتهم وحذف 3 فقرات من المقياس ليصبح المقياس بصورته النِّهائية مكون من (21) فقرة موزعة على الأبعاد كما يلي: أهداف التمكن (7) فقرات، أهداف الأداء–(إقدام)(7) فقرات، وأهداف الأداء–(إحجام)(7) فقرات

هذا وقد تم اعتماد تدريج (ليكرت)خماسي مكون من (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وقد تم تدريج الفقرات من (5–1)، بحيث تأخذ عبارة أوافق بشدة الرقم(5)، وعبارة أوافق الرقم (4)، وعبارة محايد الرقم (3)، وعبارة لا أوافق الرقم (2)، وعبارة لا أوافق بشدة الرقم (1)

دق البناء لمقياس التَّوجهات الهدفية:

تم تطبيق مقياس الدِّراسة على عينة استطلاعية بلغت (41) طالباً وطالبةً من طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية المسجلين في العام الدراسي (2021/2020) وذلك لاستخراج دلالات الصدق والثَّبات للمقياس ، وقد تم إيجاد صدق البناء للمقياس من خلال حساب معامل الإرتباط بين الدَّرجة الكلية للمقياس وأبعاد المقياس والأبعاد مع بعضها كما هو موضح في الجدول رقم (4)

جدول (4): معاملات الإرتباط بين أبعادمقياس التوجهات الهدفية والدرجة الكلية على المقياس والأبعاد مع بعضها

البعد	أهداف التمكن	أهداف الأداء –اقدام	أهداف الأداء –احجام	الدرجة الكلية
أهداف التمكن	1	0.526**	0.507**	0.770**
أهداف الأهداف– إقدام		1	0.680**	0.897**
أهداف الأداء – احجام			1	0.863**
الدرجة الكلية				1

حيث يظهرمن الجدول السابق أنَّ الإرتباط بين الأبعاد والدَّرجة الكلية للمقياس قد تراوح بين (0.770_0.897)، وقد كان هذا الإرتباط دالاً عند مستوى الدلالة (0.01)

صدق البناء للمقياس.

كما تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد مقياس التَّوجهات الهدفية، وفقرات كل بُعد من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة مع البعدالذي تنتمي إليه الفقرة، والجدول رقم (5) يبين ذلك:

جدول (5): معامل الارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات مقياس التوجهات الهدفية والبُعد الذي تنتمي إليه

المجال	رقم القفرة	الارتباط	المجال	رقم الفقرة	الارتباط	المجال	رقم الفقرة	الارتباط
	1	.776**		8	.886**		15	.581**
أهداف	2	.771**	أهداف	9	.513**	أهداف	16	.614**
التمكن	3	.737**	الاداء –	10	.868**	الأداء_احجام	17	.755**
	4	.486**	اقدام	11	.799**		18	.765**
	5	.799**		12	.885**		19	.729**

.627**	20	.769**	13	.818**	6
.614**	21	.844**	14	.820**	7

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ جميع الفقرات كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدَّلالة (0.01) وبالتالي يتم اعتماد جميع الفقرات في المقياس.

ثبات مقياس التَّوجهات الهدفية

تم حساب معامل كرونباخ ألفا للأبعاد والمقياس ككل لايجاد الثبات بالاتساق الدَّاخلي للمقياس، والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول (6):معاملات الثبات لكرونباخ ألفا لمقياس التوجهات الهدفية

المجال	عدد الفقرات	الثبات باستخدام كرونباخ ألفا
أهداف التمكن 7		0.853
أهداف الأهداف– إقدام	7	0.906
أهداف الأداء– احجام	7	0.781
الدرجة الكلية	21	0.918

يظهر من الجدول السابق أنَّ قيم كرونباخ ألفا للأبعاد قد تراوحت بين (0.781_0.906) وقيمة كرونباخ ألفا للمقياس ككل كانت (0.918) وتعد هذه القيم مقبولة لتحقيق اهداف الدِّراسة.

نتائج الدراسة ومناقشته

للايجابة عن السؤال الاول : هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05= α) بين التَّسويف الأكاديمي وأنماط التَّوجهات الهدفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية؟

تم حساب معامل الارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين مستوى التَّسويف الأكاديمي وأنماط التَّوجهات الهدفية والجدول رقم (7) يوضح تلك العلاقة.

جدول (7): معامل الارتباط بيرسون بين التسويف الأكاديمي وأنماط التوجهات الهدفية

	أهداف التمكن	أهداف أداء –اقدام	أهداف أداء –إحجام
التسويف الأكاديمي	**-0.064**	***0.091**	***0.189**

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة طردية ضعيفة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 =α) بين التَّسويف الأكاديمي ونمطي أهداف أداء–اقدام وأهداف أداء– إحجام لدى الطلبة حيث بلغت قيم الارتباط بين (0.091_0.189)، وكانت العلاقة عكسية سلبية بين التسويف الأكاديمي ككل ونمط أهداف التمكن لكنها غير دالة إحصائياً حيث كانت قيمة الارتباط (– 0.064) .

للايجابة عن السؤال الثاني : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α= (0.05) في مستوى التَّسويف الأكاديمي تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي والكلية والسنة الدراسية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية؟

تم حساب تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل (Three Way ANOVA) لايجاد الفروق في مستوى التَّسويف الأكاديمي والتي تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي ومتغير الكلية، والسنة الدراسية، والجدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستوى التسويف الأكاديمي حسب متغيرات النوع الاجتماعي والكلية والسنة الدراسية

المتغير	فئة المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النوع الاجتماعي	ذكر	3.11	0.771
	أنثى	3.04	0.772
الكلية	انسانية	3.11	0.772
	علمية	3.04	0.770
السنة الدراسية	الاولى	3.09	0.787
	الثانية	3.16	0.760
	الثالثة	3.04	0.755
	الرابعة فما فوق	3.06	0.763

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في مستوى التسويف الأكاديمي حسب متغيرات النوع الاجتماعي والكلية والسنة الدراسية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية، ولمعرفة دلالة الفروق تم حساب تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل (Three Way ANOVA) والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9): تحليل التباينن الثلاثي عديم التفاعل للفروق في مستوى التسويف الأكاديمي حسب متغيرات النوع الاجتماعي والكلية والسنة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
النوع الاجتماعي	1.796	1	1.796	3.035	0.082
الكلية	.240	1	0.240	0.406	0.524
السنة الدراسية	.269	3	0.090	0.151	0.929
الخطأ	451.358	763	0.592		
المجموع	7887.908	779			
المجموع	462.972	778			

المصحح

يتبين من الجدول السَّابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدَّلالة (0.05 (α= في مستوى التَّسويف الأكاديمي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي و الكلية و السَّنة الدِّراسية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية حيث بلغت قيمة ف لمتغير جنس الطالب (3.035) وكانت قيمة الدلالة (0.082)، أما قيمة ف للكلية (0.406) وكانت قيمة الدلالة (0.524)، كما كانت قيمة ف للسنة الدراسية(0.151) وكانت قيمة الدَّلالة (0.929) وجميعها تعد قيما غير دالة إحصائياً.

للايجابة عن السؤال الثالث : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 (α=في التوجهات الهدفية تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي والكلية والسنة الدراسية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية؟

تم حساب تحليل التباين المتعدد عديم التفاعل(MANOVA) لإيجاد الفروق في أنماط التوجهات الهدفية والتي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والكلية والسنة الدراسية، والجدول رقم (10) يوضح ذلك

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التوجهات الهدفية حسب متغيرات النوع الاجتماعي والكلية والسنة الدراسية

المتغيرات	مستوى المتغيرات	اهداف التمكن		أهداف أداء_ اقدام		أهداف اداء إحجام	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النوع الاجتماعي	ذكر	3.99	0.695	3.62	0.849	3.69	0.719
	أنثى	4.08	0.67	3.81	0.813	3.79	0.762
الكلية	علمية	4.01	0.667	3.66	0.832	3.72	0.708
	إنسانية	4.03	0.687	3.73	0.841	3.72	0.736
السنة الدراسية	الأولى	4.15	0.614	3.72	0.82	3.80	0.696
	الثانية	4.04	0.687	3.86	0.758	3.82	0.734
	الثالثة	3.85	0.756	3.49	0.916	3.56	0.731

الرابعة فما فوق	3.85	0.724	3.61	0.86	3.58	0.798

يظهر من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع أنماط التَّوجهات الهدفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية حسب متغيرات النوع الاجتماعي والكلية والسَّنة الدِّراسية وللتعرف على دلالة هذه الفروق في أنماط التوجهات الهدفية تم استخدام تحليل التَّباين المتعدد عديم التفاعل (MANOVA) والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11): تحليل التباين المتعدد عديم التفاعل لايجاد الفروق في أنماط التوجهات الهدفية حسب متغيرات النوع الاجتماعي والكلية والسنة الدراسية

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
النوع الاجتماعي قيمة هوتلنج=0.011 قيمة ف=2.805 قيمة الدلالة=0.039	أهداف التمكن	1.763	1	1.763	3.885	0.049
	أهداف الاداء – اقدام	5.188	1	5.188	7.543	0.006
	اهداف الاداء – إحجام	0.95	1	0.95	1.835	0.176
الكلية قيمة هوتلنج=0.044 قيمة ف=0.967 قيمة الدلالة=0.408	أهداف التمكن	0.064	1	0.064	0.141	0.708
	أهداف الاداء – اقدام	0.02	1	0.02	0.029	0.866
	اهداف الاداء – إحجام	1.077	1	1.077	2.081	0.15
السنة الدراسية قيمة هوتلنج=0.066 قيمة ف=5.513 قيمة الدلالة=0.000	أهداف التمكن	12.996	3	4.332	9.548	0.000
	أهداف الاداء – اقدام	9.606	3	3.202	4.655	0.003
	اهداف الاداء – إحجام	12.629	3	4.21	8.136	0.000

الخطأ	أهداف التمكن	346.204	763	0.454
	أهداف الاداء – اقدام	524.837	763	0.688
	اهداف الاداء – إحجام	394.802	763	0.517
المجموع المصحح	أهداف التمكن	12960.041	779	
	أهداف الاداء – اقدام	11119.204	779	
	اهداف الاداء – إحجام	11224.388	779	

يظهر من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمطي أهداف التمكن وأهداف الأداء–إقدام تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لدى الطلبة، حيث بلغت قيمة هوتلنج للجنس (0.011) وكانت قيمة ف (2.805) وبقيمة دلالة (0.039)، وقد بلغت قيمة لنمط أهداف التمكن (3.885) وكانت قيمة الدلالة (0.049)، وبلغت قيمة ف لنمط أهداف الأداء–إقدام(7.543) وكانت قيمة الدلالة (0.006) وتعود هذه الفروق حسب المتوسطات الحسابية في أنماط التوجهات الهدفية لصالح الإناث في كلا النمطين حيث كان المتوسط الحسابي للاناث في نمط أهداف التمكن (4.08) وبانحراف معياري (0.67) وكانت قيمة المتوسط الحسابي للاناث في نمط أهداف الأداء–إقدام (3.81) وبانحراف معياري (0.813)، وتظهر النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط أهداف الأداء–إحجام لدى الطلبة حيث بلغت قيمة ف (1.835) وكانت قيمة الدلالة (0.176) وتعتبر هذه القيمة غير دالة إحصائياً.

واظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التوجهات الهدفية جميعا تعزى لمتغير الكلية حيث بلغت قيمة هوتلنج (0.066) وكانت قيمة ف (0.967) وكانت قيمة الدلالة (0.408)، كما بلغت قيمة ف لنمط أهداف التمكن (0.141) وكانت قيمة الدلالة (0.708)، وبلغت قيمة ف لنمط أهداف الأداء–إقدام (0.029) وكانت قيمة الدلالة له (0.866)، كما بلغت قيمة ف لنمط أهداف الأداء–إحجام (2.081) وكانت قيمة الدلالة (0.150)، وتعتبر هذه القيم غير دالة إحصائياً.

وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التوجهات الهدفية جميعها تعزى لمتغير السنة الدراسية لدى الطلبة، حيث بلغت قيمة هوتلنج (0.011) وكانت قيمة ف(5.513) وكانت قيمة الدلالة (0.000)،وقد بلغت قيمة قيمة ف لنمط أهداف التمكن (9.548) وكانت قيمة الدلالة (0.000)، وبلغت قيمة ف لنمط أهداف الأداء–إقدام (4.655) وكانت قيمة الدلالة له (0.000)، كما بلغت قيمة ف لنمط أهداف الأداء–إحجام (8.136) وكانت قيمة الدلالة (0.000)، وجميعها تعتبر قيم دالة إحصائياً.

ولمعرفة لصالح من تعود الفروق في أنماط التوجهات الهدفية والتي تعزى لمتغير السنة الدراسية تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)للمقارنات البعدية، ويظهر في الجدول رقم (12) اختبار شيفيه (Scheffe)للمقارنات البعدية:

جدول (12): اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية لايجاد الفروق في أنماط التوجهات الهدفية حسب متغير السنة الدراسية

البعد	السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الثانية	الثالثة	الرابعة فما فوق
أهداف التمكن	الأولى	4.149	0.11	0.30*	0.30*
	الثانية	4.038	–	0.19	0.19
	الثالثة	3.845	–	–	0.01
	الرابعة فما فوق	3.851	–	–	–
أهداف الاداء– إقدام	الأولى	3.718	-0.14	0.23*	0.11
	الثانية	3.859	–	0.37*	0.25
	الثالثة	3.488	–	–	0.12
	الرابعة فما فوق	3.606	–	–	–
أهداف الاداء– احجام	الأولى	3.805	-0.02	0.25*	0.22*
	الثانية	3.824	–	0.27*	0.24
	الثالثة	3.556	–	–	0.03
	الرابعة فما فوق	3.581	–	–	–

تشير النتائج في الجدول السابق الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 (α=في انماط التوجهات الهدفية تعزى لمتغير السنة الدراسية لدى طلبة البكالوريوس في

جامعة الطفيلة التقنية وكانت هذه الفروق في نمط أهداف التمكن لصالح السنة الأولى مقابل السنتين الثالثة والرابعة وفي نمط أهداف الاداء–اقدام لصالح السنتين الأولى والثانية مقابل السنة الثالثة، وفي نمط أهداف الأداء–إحجام لصالح السنة الأولى مقابل السنتين الثالثة والرابعة ولصالح السنة الثانية مقابل السنة الثالثة.

مناقشة نتائج الدراسة

تشيرنتائج الدراسة الى وجود علاقة طردية إيجابية ضعيفة بين التَّسويف الأكاديمي وأنماط التَّوجهات الهدفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية،ويمكن ان تعزى طبيعة التنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمع وما تتضمنه من اليات التعزيز والعقاب والتي لا تؤهل الفرد الى امتلاك مهارات إدارة الذات وتنظيمها بالصورة المناسبة للوصول الى الأداء المطلوب من خلال تحديد الأهداف وكيفية إنجازها واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عطالله (2017), واتفقت مع نتائج دراسة ابريان.(Abrian,2020) واشارت النَّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدَّلالة (0.05 (α=في مستوى التَّسويف الأكاديمي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والكلية والسَّنة الدِّراسية وتعزى هذه النتيجة الى ان البيئة الاسرية تستخدم أساليب التربية ذاتها مع الذكور والاناث وكذلك استراتيجيات التعلم والتعليم السائدة في البيئة التعليمية تطبق على الذكور والاناث وعبر مستويات التعليم المختلفة دون استثناء, وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة محمد (2019) في أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي, كما اتفقت مع دراسة زغيبي (2020) واختلفت مع دراسة الحيصة (2018) ودراسة الأحمد والياسين (2018), واختلفت هذه النتائج مع دراسة محمد (2019) والتي أشارت نتائجها إلى أن هناك فروق ذات دلالة لصالح الكليات الإنسانية.

وقد أظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدَّلالة (0.05 (α=في أنماط التَّوجهات الهدفية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي الطالب ولصالح الإناث، وأظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط أهداف الأداء –إقدام ولصالح الإناث, ويمكن ان تعزى هذه النتيجه الى ان التنشئة الاجتماعية المستخدمة مع الاناث تفرض عليهن الكثير من القيود الاجتماعية منذ الطفولة فتصبح الاناث أكثر انصياعيا وتمسكا في القوانين وبالتالي ونتيجة لذلك يتشكل لدى الاناث دافعية ذاتية لمحاولة انجاز الأهداف والتفوق على الذكور ،واتفقت هذه النتيجة مع دراسة تايه والزغول (2015) في أن الفروق في التوجهات الهدفية كانت لصالح الإناث في أهداف التمكن واختلفت في عدم وجود فروق في أهداف الاداء احجام،وتختلف هذه النَّتائج مع نتائج دراسة أبو غزال والحموري والعجلوني (2013).وبينت النتائج عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدَّلالة α= (0.05) في أنماط التَّوجهات الهدفية تعزى لمتغير الكلية وتختلف هذه النَّتائج مع نتائج دراسة تايه والزغول (2015) في بعد الأداء– إقدام.وتعزى هذه النَّتيجة إلى أنَّ الطَّلبة سواء في الكليات العلمية والإنسانية لديهم مجموعة من الاستراتيجيات التي توجه سلوكهم لانجاز المهمات الاكاديمية بالطريقة التي تناسب تخصصهم للوصول الى تحقيق أهدافهم المنشودة.

كما أظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التَّوجهات الهدفية تعزى لمتغير السَّنة الدِّراسية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية لصالح طلبة السنتين الأولى والثانية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنَّ طلبة السنتين الأولى والثانية نتيجة لحداثة عهدهم بالحياة الجامعية لديهم مستوى أعلى من الدافعية من طلبة السنتين الثالثة والرابعة، وبالتالي تلك الدافعية تعمل على توجيه سلوكهم في التعرف على المهمات الاكاديمية وفهمها ومحاولة إنجازها بالشكل المطلوب.

التوصيات :

توصي الدراسة بأجراء المزيد من الدراسات حول متغيري التسويف الاكاديمي والتوجهات الهدفية وربطهما بمتغيرات أخرى لتسليط الضوء عليهما بصورة اكبر وذلك لاهميتهما في مواقف التعلم والتعليم.

المراجع

1)أبو غزال. معاوية(2015). علم النفس العام. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان الأردن.

2)أبو غزال، معاوية. والحموري، فراس. والعجلوني، محمود(2013). التوجهات الهدفية وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. المجلة التربوية.(27)108. 111–154.

3)أبو غزال. معاوية(2012). التسويف الأكاديمي أسبابه وانتشارهمن وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في لعلوم التربوية.(8).2. 131–149.

4)الإبراهيمي. صفاء (2020). اتجاهات طلبة الجامعة نحو تقدير الوقت وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي. مجلة العلوم النفسية.(31). 83 .

5)الأحمد. أمل,الياسين. فداء(2018). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلبة قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.(16)1. 13–56.

6)أحمد. عطية (2008). التلكؤ الاكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجازوعدم الرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. المكتبة الإلكترونية . www.Gulfkids.com.استرجع بتاريخ 2020/8/20.

7)بني يونس. محمد محمود(2015). سيكولوجيا الدافعية والإنفعالات. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

8)التخاينة. ميرفت (2009). التوجهات الهدفية وعلاقتها بالاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة. رسالة ماجستير. جامعة مؤتة.

9)حاسنين. محمد حسانين(2008).النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية ببنها. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا. (1)38. 532_574.

10)الحيصة. ايمان عبد الله(2018). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في ضوء عدد من المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين. المجلة الدولية للعلوم الانسانية والاجتماعية. (3). 838_858.

11)الزغول. رافع، تايه. رفعت حسن(2015) لعجزالمتعلَّم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 11(4). 539-554.

12)زغيبي. محمد أحمد (2020) التسويف الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 9(1). 88-103.

13)السعدي. رحاب (2018). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن الدراسة الجامعية لدى طلبة جامعة الاستقلال في مدينة اريحا. مجلة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية.(1). 33-73.

14)شيرمان. جيمس(2010). دع التسويف وابدأ العمل. ترجمة محمد طه علي. مؤسسة الريانللنشر :الرياض.

15)صوالحة. عبد المهدي, صوالحة. أحمد (2018).التسويف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اربد الأهلية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات التربوية والنفسية.(9)26. 161-175.

16)شبيب. هناء(2015). الخصائص السيكومترية لمقياسي التسويف الأكاديمي وأسبابه: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة تشرين. سوريا.

17)العتوم. عدنان, علاونة. شفيق, الجراح. عبد الناصر, أبو غزال. معاوية (2005). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.

18)عطاالله. مصطفى خليل (2017). التسويف الأكاديمي وعلاقته بتوجهات الدافعية والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية. المجلة العلمية لكلية التربية.(33)2. 157-195.

19)غباري. ثائر, ضمرة. جلال, نصار. يحيى (2014).علاقة التوجهات الهدفية بسلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن. مجلة الدراسات التربوية والنفسية.(8)3. 539–552.

20)الكفيري. وداد (2016). التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل. مجلة الدراسات النفسية والتربوية.10 (2). 290_299.

21)محمد. هاني سعيد(2019). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية.(10)2. 367–401.

22)موراي. إدوارد (1988). الدافعية والإنفعال. ترجمة سلامة أحمد ونجاتي محمد. القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

23)Abrian.M.(2020). Self-regulated learning strategy and goal orientations towed academic procrastination in practical work undergraduate students of civil engineering deportment. International journal of research publications.62 (1). 2708-3578.

24)Ajayi. S(2020). Academic self-efficacy ،gender and academic procstination. Journal of transdiciplinary studies ،(13)1. 75-84.

25)Birol ،N. Gud ،Y (2019). Astudy on the relationship between behavior of the Psychological counseling and guidance students and their goal orientation and self esteem .pegem journal of education and istrucation. (9)2. 435-450.

26)Plaut ،D. (2008). Procrastination: Putting off until the tomorrow thatnever comes. Continuing Education Topics & Issues ، 14-16.

27)Pintrich. R ،Schunk. H (1996). Motivation in Education ،theory Research ،and applications. Prentice. Hell. Inc New Jersey.

28)Senecal ،C. ،Koestner ،R.،& Vallerand ،R. J.(1995). Self- regulation and academic procrastination. The Journal of Social Psychology،vol 135،607-619.

29)Shi.Yi. Ran (2018). The Relationship between Acadmic procrastinationand future orientation: an Investigation among amid-sized International school in china. Educational and humanties research.vol (234). P 113-121.

30)Simpson ،K. & Timothy ،A. (2009). In search of the arousalprocrastinator:Investigating the relation between procrastination،. Personality and Individual Differences،vol 47no(8)،p906-911.

31)Wolters ،C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulatelearning perspective. Journal of Educational Psychology،vol 9 no(5)،p179-187