التّسويف الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيّات ما وراء المعرفة لدى عيّنة من الطّلبة الجامعيّين

الملخص: هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرّف على العلاقة بين التّسويف الأكاديميّ واستراتيجيّات ما وراء المعرفة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٣٢٤) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة آل البيت، وبيّنت النّتائج أنّ نسبة الطّلبة الّذين لديهم تسويف أكاديميّ منخفض (٣٣,٦%)، وأنّ نسبة الطّلبة الّذين لديهم تّسويف أكاديميّ مرتفع (٦٦,٤%)، وقد بيّن تحليل التّباين الثّلاثي (٢×٣×٢)، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في التّسويف الأكاديميّ تعزى لمتغيريّ: الجنس والكليّة، وكذلك بيّنت النّتائج أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في التّسويف الأكاديميّ تعزى للتفاعلات الثنائية بين متغيّريّ الجنس والكليّة، ومتغيّريّ العمر والكليّة، إلّا أنّ النّتائج لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في التّسويف الأكاديميّ تعزى لمتغير العمر، والتفاعل الثنائي بين متغيّريّ الجنس والعمر، وكذلك للتّفاعل الثُلاثيّ بين المتغيِّرات المستقلة، وبيّنت النّتائج أنّ هناك علاقة سلبيّة بين التّسويف الأكاديميّ وجميع استراتيجيّات ما وراء المعرفة، هذه النّتائج تمّت مناقشتها في ضوء الأدب النظريّ والدّراسات السّابقة.

الكلمات المفتاحية: التّسويف الأكاديميّ، استراتيجيّات ما وراء المعرفة، الطّلبة الجامعيّين).

Abstract: **This study aimed at investigating the relationship between Academic procrastination and meta cognitive strategies. The sample was consisted of (324) male and female students in Al albayt university. The results showed that the percentage of students who have low level of Academic procrastination was (33.6%). But it was for the students who have high level of Academic procrastination (66.4%). Three-way ANOVA results revealed a significant mean score differences in Academic procrastination due to the main effect of the sex and college frequency factors. The result also revealed a significant mean score differences in Academic procrastination due to two-way interaction effects between sex/college, age/college, No significant mean score differences in Academic procrastination has been revealed due to age, tow-way interaction effect between sex/age, and to the three-way interaction effect between the independent variables. Also the result revealed negative relationship between Academic procrastination and all Meta cognitive strategies. The results were discussed in the context of theoretical literature and previous studies.**

Key words: ***Academic procrastination, Meta cognitive strategies, University students.***

المقدمة:

لا يمكن القول أنّ الفرد لا يؤجل أحياناً بعض الأعمال المهمّة إلى وقت لاحق، وخاصة في ظلّ التّغيّرات التكنولوجيّة والاجتماعيّة الّتي فرضت نفسها على الأفراد في شتّى المجالات، والّتي جعلت الزّمن يمر مسرعا وأوجدت الكثير من متغيِّرات الحياة الّتي يعتبرها البعض ممتعة، هذا التّأجيل إذا ما كان طارئا فإنّه يعتبر مقبولاً أمّا إذا أصبح سمة غالبة على شخصية الفرد، فإنّه يعتبر مشكلة حقيقيّة تؤثِّر على حياة الفرد سلبا؛ لأنّها تؤثِّر على إنتاجيته وكفاءته في مواجهة متطلبات الحياة اليوميّة في مختلف المجالات، وهذا ما يعرّف بالتّسويف.

حيث يعرّف التّسويف بأنّه تأجيل المهمّات الّتي يجب أنّ تنجز في الوقت الحاليّ لوقت لاحق خوفاً من الفشل، والرّغبة في تجنُّب الأنّشطة، والوعد بالقيام بها متأخراً، واستخدام الأعذار لتبرير التّأجيل وتجنب لوم الذّات؛ لينتج عنه عدم راحة غير موضوعيّ (Ellis Schouwenburg, 1992, Solomon & Rothblum,1984 & Knaus, 2002,)، وقد وجد (Ferrari & Emmons, 1995) أنّ الشّخص المسوِّف مفهومه عن ذاته منخفض، ويؤجِّل إكمال المهمّات؛ لأنّه يعتقد أنّ لديه نقص في القدرة لإكمال المهمّة بنجاح، كما يعرفه (Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986)، بأنّه نزعة الفرد دائماً أو غالباً إلى إرجاء المهمّات الأكاديميّة، ودائماً أو غالباً يختبرون مشاكل قلق مرتبطة بهذا التّسويف، ويعرف أيضاً بأنّه تعويق أو تأجيل العمل الأكاديميّ الذي يجب إنجازه، وعلى ما يبدو أنّ هناك محدِّدات لهذا السّلوك هى: إعاقة الإنتاجية، غير مبرر، كما ويعمل على تأجيل المهام بشكل غير عقلانى، (Schraw, Wadkins, Olafson, 2007)، بهذا يمكن القول أنّ التّسويف يتّصف بالتّأجيل، والشّعور بالقلق، ويضعِّف الإنتاجية، واللاعقلانيّة.

وقد أصبح التّسويف مركز كثير من المشاكل الاجتماعيّة، من البيئة إلى الصِّحة، فالأفراد يضعون مخاوفهم جانبا ويسمحون لها بالازدياد مع الزمن. (Critchfield&Kollins, 2001) (Gallagher, 2008)، ومن خلال البحث، وجد أنّ هناك خمسة أنواع مختلفة من التّسويف هي: التّسويف في اتّخاذ القرارات، التّسويف العصابي، والتّأجيل القهريّ، والتّسويف في أمور الحياة اليوميّة الروتينيّة، والتّسويف الأكاديميّ. (Iskender, 2011)

وللتسويف الأكاديميّ الكثير من النّتائج السّلبيّة على الطّالب مثل: الضغط النفسىّ، القلق، الشعور بالصّراع والذّنب، مشاكل صحيّة، نقص الإنتاجيّة والرفض الاجتماعىّ؛ لعدم تحقيق الالتزامات والمسؤوليات الاجتماعيّة. ويعانى المسوِّف من عدم الحصول على الدّعم لأنّه أصبح معروفاً بالكسل، وضعف الطموح، (Steel, 2007)، وارتبط التّسويف الأكاديميّ بضعف التّحصيل (Tice &Baumeister, 1997)،

والتّغيب عن الدّراسة (Semb, Glick & Spencer, 1979)، كما أشار كل من (Firoouzeh & Jalil, 2011)، أنّ التّسويف هو نقطة ضعفٍ في الشّخصية تؤدي إلى نقصان في الثقّة بالذّات.

ويبدو أنّ ظاهرة التّسويف منتشرةٌ بين الطّلبة الجامعيّين، فقد أشارت (Solomon &Rothblum 1984) أنّ (٤٦%) منهم غالباً ودائماً ما يؤجلون كتابة تقاريرهم، و(٣٦%) يسوّفون الدّراسة للامتحان، وأشار (Steel, 2007) أنّ (٧٠%) من الطّلبة يسوّفون أعمالهم الأكاديميّة، أمّا (Balkis, & Duru, 2009) فقد أشارا إلى أنّ (٢٣%) من عيّنة الدّراسة يسوّفون أعمالهم الأكاديميّة بشكل كبير، وأنّ (٢٧%) منهم يسوفون أعمالهم بشكل متوسط، كما بيّن أبو غزال (٢٠١٢) أنّ نسبة انتشار هذه الظّاهرة بين الطّلبة الجامعيّين هى كالتالى: (٢٥,٢%) من الطّلبة هم من ذوى التّسويف المرتفع، و(٥٧,٧%) هم من ذوي التّسويف المتوسط، و(١٧,٢%) هم من ذوي التّسويف المنخفض.

ومن خلال مراجعة الأدب المتعلّق بأسباب التّسويف وجد (Willson 2012)، أنّ أكثر سببيّن تكراراً للتّسويف هما: المهمة غير السّارة، والمهمة المملّة، فالأفراد المسوّفون يتجنّبون العمل تحت الضغط، ويفضلون العمل بالمهام الّتى تجلب المتعة لهم، كما أنّ هؤلاء الأفراد ليس لديهم توجّه مستقبلىّ، ونقص فى تقدير الذّات وفعاليّة الذّات؛ لذلك ولحماية ذواتهم فإنّهم يقومون بتأجيل الأعمال الّتى يعتقدون أنّهم قد يفشلون فيها، أما أبو غزال (٢٠١٢) فقد أشارت نتائج دراسته أنّ أسباب التّسويف الأكاديمىّ هى: الخوف من الفشل، أسلوب المدرّس، المهمّة المنفّرة، المخاطرة، مقاومة الضّبط، وضغط الأقران.

ويمكن القول أنّ الخلل فى استراتيجيّات ما وراء المعرفة قد تقع من ضمن هذه الأسباب؛ لأنّ الاختلال الوظيفى لهذه الاستراتيجيّات قد يتسبب فى أسلوب تفكير نمطى، انتباه روتيني غير تكيفي، واختلال وظيفىّ للسّلوك على شكل متلازمة الانتباه–المعرفىّ. (Wells, 2000)، فقد تبيّن أنّ استراتيجيّات الوعي المعرفيّ بالذّات تسهل الأنّماط التّكيّفيّة في حال القلق والفعل القهريّ. (Sica, et al, 2007).

واستراتيجيّات ما وراء المعرفة تتضمن: معرفة الفرد لعملياته المعرفية وإنتاجه وأىّ من الأمور المرتبطة بها مثل: خصائص معلومات التعلّم ذو العلاقة، المراقبة الفعّالة، التّنظيم، الضّبط المتتابع والتّنسيق؛ لتحقيق التّأثير على العمليّات المعرفيّة لخدمة أهداف معيّنة. (Flavel, 1976)، وهذه الاستراتيجيّات تتضمن ما يلى: توجيه الذّات (Self-directing)، وفيها يقرّر الفرد فيما إذا كانت لديه المعلومات الكافية للقيام بما هو مطلوب، مراقبة الذّات (Self-monitoring)، وفيها يقوم الفرد بالفعل والسّلوك الذي قام باختياره، ومتابعة الخطوات الّتي أراد القيام بها، تقيّيم الذّات

(Self-evaluating)، الّتى يقرّر فيها الفرد إذا كان العمل الذى يقوم به يؤدّى إلى المطلوب، تصحيح الذّات (Self-correcting)، وفيها يقوم الفرد عن طريق المعلومات المتوفّرة لديه حول سلوكه والنّتيجة المطلوبة، بتصحيح مسار عمله للوصول إلى هذه النتيجة، ضبط الذّات (Self-control)، والّتى تشير إلى تحكّم الفرد وضبطه لسلوكه بناء على مخرجات الاستراتيجيّات السّابقة، والسّير فى السّلوك المناسب للوصول إلى الهدف، ويكون الفرد فى هذه الاستراتيجيّات هو المفكّر والمنظّم ذاتيا؛ بحيث يتحمّل مسؤوليّة سلوكه مستخدماً استراتيجيّات ما وراء معرفيّة لتحديد المشكلات، خاصة عندما لا تُحلُّ هذه المشكلات بالمعرفة السّابقة الموجودة لديه، وهو أيضا يراقب ويقيِّم الوقت، الطاقة والأفكار؛ ليختار السلوك المناسب للموقف. (Holder, Whetstone &Shinker, 2008).

الدِّراسات السَّابقة:

مما سبق يمكن القول أنّ مثل هذه الاستراتيجيّات إذا ما كانت فعّالة فإنّها يمكن أنّ ترتبط وبشكل منطقى بأداء العمل فى وقته وعدم التّسويف، وبهذا الخصوص هدفت دراسة (Spsda, Hiou, &Nikcevi, 2006) للكشف عن العلاقة بين معتقدات ما وراء المعرفة، الانفعالات السّلبيّة والتّسويف على عيّنة تكوّنت من (١٧٦) فرداً، حيث أظهرت النّتائج أنّ بعداً واحداً من معتقدات ما وراء المعرفة وهو: المعتقد حول الثّقة المعرفيّة، ترتبط إيجاباً وبدلالة إحصائيّة بالتّسويف السّلوكىّ، بينما هناك أربعة أبعاد من معتقدات ما وراء المعرفة هى: المعتقدات الإيجابيّة حول القلق، المعتقدات السّلبيّة حول الأفكار المتعلّقة بعدم السَّيطرة والخطر، المعتقدات حول الثّقة المعرفيّة والمعتقدات حول الحاجة للسّيطرة على الأفكار، ارتبطت إيجابيّاً وبدلالة إحصائيّة بالتّسويف القراري.

كما هدفت دراسة (Fernie, et al. 2009) إلى تطوير مقياس معتقدات ما وراء المعرفة حول التّسويف، وذلك من خلال دراستين، فى الدّراسة الأولى تكوّنت العيّنة فيها من (٢٣٠) فرداً كان هدفها تطوير مقياس معتقدات ما وراء المعرفة حول التّسويف، أما الدّراسة الثانية تكوّنت العيّنة من (٢٨١) طالباً جامعياً، وقد كشفت الدّراسة الأولى عن عاملين أساسيّين لمعتقدات ما وراء المعرفة حول التّسويف هما: المعتقدات الإيجابيّة والمعتقدات السّلبيّة حول التّسويف، وفى الدّراسة الثانية أظهرت النتائج أنّ كلاً من هذه المعتقدات يوجد بينّها اتساق داخلىّ مناسب، فالمعتقدات الإيجابيّة حول التّسويف ترتبط بشكل إيجابىّ مع التّسويف القرارىّ، أما المعتقدات السّلبيّة حول التّسويف ترتبط بشكل إيجابىّ مع التّسويف القراريّ والتّسويف السلوكيّ.

من خلال الدّراستين السابقتين يمكن ملاحظة أنّ معتقدات الفرد حول التّسويف بشكل عام هى الّتى تحدد ممارسة هذا النوع من السّلوك أو التّخلي عنه، وأنّ تسويف القرارات يجعل الفرد يشكّل معتقدات إيجابيّة نحو سلوك التّسويف.

وأشار (Holder, Whetstone &Shinker, 2008) أنّ التنظيم الذّاتى وهو إحدى استراتيجيّات ما وراء المعرفة يمكن أنّ يؤثر على التّسويف الأكاديمىّ، لهذا قام (Senecal, Koestner & Vallerand, 1995)، بدراسة أجريت على (٤٨٩) طالباً، حيث أظهرت النّتائج أنّ الطّلبة الّذين يؤجلون أعمالهم لأسباب داخلية هم يقومون بالتّأجيل بشكل أقل ممن يؤجّلونها لأسباب خارجية (التنظيم الخارجى والدافعية)، كما بيّنت نتائج الانحدار أنّ متغيِّرات الاكتئاب، وتقدير الذّات، والقلق فسّرت (١٤%) من التّباين فى التّسويف الأكاديمىّ، بينما فسّرت متغيِّرات التنظيم الذّاتى (٢٥%)، هذا يدعم فكرة أنّ التّسويف الأكاديمىّ هو نتيجة مشكلة فى الدافعية أكثر من كونها مشكلة ناتجة عن سوء في مهارات إدارة الوقت أو سمات الكسل.

وأظهرت نتائج دراسة (Rakes & Dunn, 2010)، والتى هدفت إلى معرفة تأثير التّنظيم الذّاتى والدافعية الداخلية على التّسويف الأكاديمىّ لدى طلبة الدّراسات العليا، والذى يمكن أنّ يؤثر سلباً على عملهم من النّاحية الكّمية والنوعّية، وتكوّنت العيّنة من (٨١) طالباً، وقد أظهرت النّتائج أنّ التنظيم الذّاتى والدافعية الداخلية يمكن أنّ تتنبأ بالتّسويف الأكاديميّ، فكلما زادت الدافعية الداخلية والتنظيم الذّاتي كلما قل التّسويف الأكاديميّ.

وقد أشارت دراسة (Rabin, et al. 2011)، والّتى أجريت على (٢١٢) طالباً، وهدفت إلى اختبار المكوِّنات الفرعية للتقارير الذّاتية للوظائف التنفيذية المرتبطة بالتّسويف الأكاديمىّ، وبيّنت النّتائج أنّ الوظائف التنفيذية مثل: بدء العمل، كبح التّخطيط/التّنظيم، مراقبة الذّات، الذّاكرة العاملة، مراقبة المهمّة وتنظيم المواد تتنبّأ بدلالة إحصائيّة بالتّسويف الأكاديميّ.

وتعتبر الفعاليّة الذّاتيّة إحدى المؤشرات على استراتيجيّات ما وراء المعرفة؛ لأنّها تشير إلى طريقة تفكير الفرد ومعتقداته حول قدراته فى المهمّات الموكلة له (Elias, 2008)، وفى هذا السِّياق أشارت دراسة أبو ازريق وجرادات (٢٠١٢) والتى هدفت إلى معرفة تأثير برنامج فى تعديل العبارات السّلبيّة فى تخفيض التّسويف الأكاديمىّ، وتحسين الفعاليّة الذّاتية الأكاديميّة والّتى أجريت على (١٢٠) طالباً، وقد أشارت النتائج أنّ تعديل العبارات السلبية الذّاتية تخفّض التّسويف الأكاديميّ، كما تحسّن الفعالية الذّاتيّة الأكاديميّة.

وهذا ما أكدته دراسة (Katz, Eilot&Nevo 2013)، والتى أجريت على (١٧١) طالباً من طلبة المرحلة الخامسة حيث هدفت إلى معرفة دور الدافعية والعلاقة بين فعاليّة الذّات والتّسويف، وبيّنت النتائج أنّ الدافعية الخارجية تتوسط العلاقة بيّن فعالية الذّات والتّسويف، وهذه النّتيجة تقترح أنّ التّسويف لا يحدث ببساطة بسبب نقص فعاليّة الذّات؛ لكن يجب أنْ تترافق بنوع من الدافعيّة الخارجيّة.

أما دراسة (Cerino, 2014)، والّتى أجريت على عيّنة تكونّت من (١٠١) من طلبة البكالوريوس، هدفها معرفة العلاقة بين الدّافعيّة للتّعلم، فعالية الذّات والتّسويف الأكاديمىّ، وأشارت النّتائج إلى وجود علاقة سلبية بين الدافعية للتعلم، فعالية الذّات والتّسويف الأكاديميّ.

وبخصوص المتغيِّرات الشخصية (الديموغرافية) الأخرى مثل: الجنس والعمر فيشير الأدب إلى أنّه لا يوجد فروق فى التّسويف الأكاديمىّ تعزى للجنس، إلّا أنّ بعض الأبحاث أشارت إلى أنّ الرّجال يؤجِّلون الأعمال الحياتيّة اليوميّة أكثر من النساء، وبعضها الآخر أشار إلى أنّ الطّالبات أكثر تسويفاً من الطّلاب الذّكور، وأما بالنسبة للعمر، فقد أشارت الدراسات إلى أنّ التّسويف يقل مع ازدياد العمر . (Ozer & Ferrari, 2011, Kahn et al., 2014)، وهذا ما أكّده (Ozer & Ferrari, 2011) فى دراسته التى أجريت على عيّنة تكوّنت من (١١٩) أنثى و (٩٩) ذكر، فقد بيّنت نتائج الدّراسة أنّه لا يوجد فرق بين الذّكور والإناث فى التّسويف الأكاديمىّ، إلا أنّ المراهقين الّذين لديهم دوراً جندرياً غير متمايز كان سبب التّسويف لديهم كراهيّة المهمّة أكثر من المراهقين الّذين لديهم دوراً جندرياً ذكرياً، أما التّسويف بسبب المخاطرة فقد كان لديهم أكثر من المراهقين الّذين لديهم الدّور الجندري الأنثوي والدور الجندريّ الأندروجيني.

وقد أشارت دراسة (Kahn et al., 2014) والّتى أجريت على عيّنة تكوّنت من (٢٠٠) طالباً وطالبةً (١٠٠) منهم من طلبة الكليّات و (١٠٠) من طلبة الجامعات، نصفهم من الذّكور والنصف الآخر من الإناث تراوحت أعمارهم بين (١٦-٢٧) سنة، إلى أنّ الذّكور يسوّفون أكثر من الإناث، وعزا الباحثون ذلك إلى أسباب دافعية تتعلّق بأهمية المهمة، كما أشارت النّتائج إلى أنّ طلاب الكليّات يسوّفون أكثر من طلبة الجامعات، وقد فسّروا هذه النتيجة بطبيعة الدّراسة الجامعيّة الّتى تتطلّب عملاً جاداً، أما بالنسبة للعمر فقد أشارت النّتائج إلى أنّ التّسويف يقلّ بازدياد العمر لدى الطّلاب؛ بسبب زيادة الخبرة لديهم.

كما أشارت نتائج دراسة(Cao, 2012) التى أجريت على عيّنة تكونت من (٦٦) طالب بكالوريوس و (٦٨) طالب دراسات عليا أنّ الطّلاب الأصغر عمراً يمارسون التّسويف النشط، بينما يمارس الطّلاب الأكبر عمراً التّسويف السلبى، وقد فسّر هذه النتيجة بأنّ الطّلاب الأصغر عمراً يمكنهم العيش تحت ضغط الزمن، ويمتلكون الثّقة والقدرة على القيام بالمهام فى وقتها النهائىّ، والاختلاف فى قدرات ما وراء المعرفة السلبيّة، والّتى تكون موجودة أكثر عند من يمارس التّسويف النّشط، والاختلاف في السّيطرة على تجنّب التّوجه نحو الهدف.

مما سبق يتّضح أنّ هناك نقصا فى الدراسات الّتى حاولت فهم العلاقة بين التّسويف الأكاديميّ واستراتيجيّات ما وراء المعرفة، كما أنّ هناك اختلافاً فى الدراسات التى حاولت فهم العلاقة بين المتغيِّرات الشخصية والتّسويف بشكل عام والتّسويف الأكاديميّ بشكل خاص.

مشكلة الدّراسة:

من خلال مراجعة الأدب النّظريّ يمكن ملاحظة أنّ الدراسات الّتي تناولت استراتيجيّات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتّسويف الأكاديميّ قليلة حيث اقتصرت الدراسات على استراتيجيّة أو استراتيجيّتين ومن هذه الاستراتيجيّات: التّنظيم الذّاتىّ، العوامل الدافعية وفعالية الذّات، مثل دراسة (Fernie, et al. 2009)، ودراسة (Holder, Whetstone &Shinker, 2008)، لهذا فإنّ هناك حاجة لدراسات أخرى؛ لفهم طبيعة العلاقة بين استراتيجيّات ما وراء المعرفة والتّسويف الأكاديمىّ، كما يمكن ملاحظة أنّ هناك اختلافاً فى نتائج الدّراسات التى حاولت فهم العلاقة بين المتغيِّرات الشّخصيّة (العمر والجنس) مثل: دراسة (Ozer & Ferrari, 2011) ودراسة (Kahn et al., 2014)، لهذا أتت هذه الدّراسة كمحاولة لفهم العلاقة بين استراتيجيّات ما وراء المعرفة والتّسويف الأكاديميّ، ودراسة التّسويف الأكاديميّ في ظل متغيِّرات (الجنس، العمر، الكليّة).

أسئلة الدّراسة:

هدفت الدّراسة الحاليّة إلى التّعرّف على العلاقة بين استراتيجيّات ما وراء المعرفة والتّسويف الأكاديميّ لدى عيّنة من طلبة جامعة آل البيت وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما نسبة انتشار التّسويف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة آل البيت؟
٢. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في التّسويف الأكاديميّ تعزى لمتغيِّرات الجنس، العمر والكليّة، وجميع التفاعلات الثّنائية والثُّلاثية الممكنة بينّهم؟
٣. هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استراتيجيّات ما وراء المعرفة والتّسويف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة آل البيت؟

مصطلحات الدّراسة:

بعض المصطلحات الّتي وردت في الدّراسة والّتي تحتاج إلى تعريف:

استراتيجيّات ما وراء المعرفة: "تتضمن معرفة الفرد لعملياته المعرفية وإنتاجه وأيّ من الأمور المرتبطة بها مثل: خصائص معلومات التّعلم، البيانات ذات العلاقة، المراقبة الفعّالة (Monitoring)، التّنظيم (Regulating)، الضبط المتتابع (Controlling) على العمليّات المعرفيّة في البيانات والمواضيع المعرفيّة؛ من أجل خدمة أهداف معيّنة "(Flavel, 1976: 232)" وتقاس بالدّرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس استراتيجيّات ما وراء المعرفة.

التّسويف الأكاديميّ: يعرفه أبو غزال (٢٠١٢،١٣٤) بأنّه "ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمّات الأكاديميّة أو إكمالها، ينتج عنه شعور الفرد بالتّوتر الانفعالي،" ويقاس بالدّرجة الّتي يحصل عليها الطّالب على المقياس الّذي تّم إعداده لهذا الغرض.

محددات الدّراسة:

يتحدد تعميم نتائج الدّراسة بعيّنة الدّراسة؛ حيث اقتّصرت على عيّنة من طلبة جامعة آل البيت للعام الجامعيّ (٢٠١٥/٢٠١٦)، كما تتحدّد نتائج الدّراسة الحاليّة بالخصائص السّيكومتريّة (الصدق والثّبات) للأدوات المستخدمة فيها.

الطّريقة والإجراءات:

المنهج المستخدم في الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة والإجابة عن أسئلتها تمّ استخدام المنهج الوصفيّ.

مجتمع وعيّنة الدّراسة:

تكّون مجتمع الدّراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة آل البيت، المسجّلين على الفصل الأول من العام الجامعيّ (٢٠١٥/٢٠١٦) والبالغ عددهم (١٦١٣٠) طالباً. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٣٢٤) من طلبة جامعة آل البيت، يمثلون مختلف كليات الجامعة، تّم اختيارهم بطريقة العيّنة العشوائيّة الطبقيّة، عن طريق سحب مجموعة عشوائية من أسماء كليّات الجامعة العلميّة ثم سحب مجموعة عشوائية من أسماء الكليّات الإنسانيّة، من قائمة تمثل كافة كليّات الجامعة، ثم سحب عيّنة عشوائية من شعب الكليّات التي كانت من ضمن العيّنة، وتطبيق المقاييس على طلبتها، وبهذه الطّريقة كان الطّلبة في عيّنة الدّراسة يمثلون طلبة الجامعة، والجدول (١) يوضح توزيع عيّنة الدّراسة حسب متغيّرات (الجنس، العمر والكليّة).

جدول (١)

توزيع عيّنة الدّراسة حسب متغيِّرات (الجنس، العمر والكليّة).

الجنس	ذكور				إناث				المجموع الكلي
	العمر				العمر				
الكليّة	أقل من (٢٠)	(٢٠-٢٢)	أكثر من (٢٢)	المجموع	أقل من (٢٠)	(٢٠-٢٢)	أكثر من (٢٢)	المجموع	
العلميّة	٨	١٩	١١	٣٨	٦	٦٦	١٥	٨٧	١٢٥
الإنسانيّة	٩	٥٥	٩	٧٣	١٣	١٠١	١٢	١٢٦	١٩٩
المجموع	١٧	٧٤	٢٠	١١١	١٩	١٦٧	٢٧	٢١٣	٣٢٤

أداتا الدّراسة:

أولا: مقياس التّسويف الأكاديميّ:

من خلال مراجعة الأدب النظريّ السابق والاطّلاع على عدد من مقاييس التّسويف الأكاديميّ المستخدم في الدّراسات مثل: دراسة (Lay, 1984)، ودراسة (Solomon &Rothblum, 1994)، ودراسة (أبو غزال، ٢٠١٢) تمّ كتابة (٥٠) فقرة تقيس التّسويف الأكاديميّ، بعد ذلك تمّ عرض هذه الفقرات على (٨) محكّمين متخصصين في التّربية وعلم النّفس والقياس النّفسي، للحكم على مدى ملاءمة الفقرات لقياس مفهوم التّسويف الأكاديميّ، والصياغة اللغوية لهذه الفقرات، وبناءً على ملاحظات المحكمين تمَّ تعديل وحذف بعض الفقرات، بحيث أصبح المقياس يتكوّن في صورته الأوليّة من (٤٥) فقرة، بعد ذلك تمَّ تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعيّة من خارج عيّنة الدّراسة مكوّنة من (٤٧) طالباً، حيث تمَّ حذف (٩) فقرات والتي كان معامل ارتباطها بالعلامة الكليّة على المقياس ليس ذو دلالة إحصائيّة، وبهذا تمتّع المقياس بصدق البناء، وتكوّن في صورته النّهائيّة من (36) فقرة، منها (١٥) فقرة سلبية هي: (١، ٣، ٤، ٩، ١١، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣٦)، ومن أجل استخراج دلالات الثّبات للمقياس اتبع طريقتين: الأولى عن طريق الثّبات بالاتّساق

الدّاخلي باستخراج معامل كرونباخ الفا وقد كان (٠،٨٩٤)، وكذلك عن طريق الثّبات بالإعادة حيث تمّ إعادة تطبيق المقياس على العيّنة بعد فترة أسبوعين وقد كان معامل الثّبات بالإعادة (٠,٧٧) وهو ذو دلالة إحصائيّة على مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٠١)، وجميع هذه الإحصائيات ملائمة لأغراض الدّراسة، وبهذا فإنّ الدّرجة الكليّة على المقياس يمكن أنْ تتراوح ما بين (٣٦-١٨٠)، وبالتالي فإنّ الأفراد الّذين يحصلون على علامة أقل من (١٠٨) يعتبرون من ذوي التّسويف المنخفض، بينما الأفراد الّذين يحصلون على علامة (١٠٨) أو أكثر يعتبرون من الأفراد ذوي التّسويف المرتفع.

ثانيا: مقياس استراتيجيّات ما وراء المعرفة:

من خلال مراجعة الأدب النّظريّ السابق في الموضوع، تمّ تقسيم هذه الاستراتيجيّات إلى: توجيه الذّات، مراقبة الذّات، تقييم الذّات، تصحيح الذّات، وضبط الذّات.(Holder, Whetstone & Shinker, 2008)، ومن خلال مراجعة بعض المقاييس التي تقيس استراتيجيّات ما وراء المعرفة، الموجودة في بعض الدراسات مثل دراسة (Shraw& Dennison, 1994)، (Tuncer&Kaysi, 2013)، ودراسة (Demir, 2013)، تمّ كتابة (٧٠) فقرة، ووضع كل فقرة تحت الاستراتيجيّة الّتي تقيسها، بعد ذلك تمّ عرض هذه الفقرات على (٨) محكمين متخصصين في التّربية وعلم النّفس والقياس النّفسي، للحكم على مدى ملائمة الفقرات لقياس استراتيجيّات ما وراء المعرفة، وانتمائها للاستراتيجيّة الّتي أدرجت تحتها، والّصياغة اللّغوية لهذه الفقرات، وبناءً على ملاحظات المحكّمين تم تعديل وحذف بعض الفقرات، وإدراج بعضها تحت الاستراتيجيّة التي تلائمها، بحيث أصبح المقياس يتكون في صورته الأوليّة من (٦٦) فقرة، بعد ذلك تمّ تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعية من خارج عيّنة الدّراسة مكونة من (٤٠) طالباً، حيث تمّ حذف (١٣) فقرة، والتي كان معامل ارتباطها بالعلامة الكليّة على المقياس ليس ذو دلالة إحصائيّة، وبهذا تمتّع المقياس بصدق البناء وتكوّن في صورته النهائية من (٥٣) فقرة، ومن أجل استخراج دلالات الثّبات للمقياس اتُبع طريقتين: الأولى عن طريق الثّبات بالاتساق الداخليّ باستخراج معامل كرونباخ الفا، وكذلك عن طريق الثّبات بالإعادة حيث تمّ إعادة تطبيق المقياس على العيّنة بعد فترة أسبوعين وقد كانت معاملات الثّبات بالاتّساق الداخلي وبالإعادة للعلامة الكليّة على المقياس والاستراتيجيّات التي تضمّنها المقياس، كما هو موضّح في الجدول (٢).

جدول (٢)

معاملات الثّبات بالاتِّساق الداخليّ وبالإعادة لمقياس استراتيجيّات ما وراء المعرفة

البعد	الفقرات	الثّبات بالاتساق الداخلي	الثّبات بالإعادة
توجيه الذّات	١-٨	٠,٦٣	٠,٥٢
مراقبة الذّات	٩-١٨	٠,٧٣	٠,٥٥
ضبط الذّات	١٩-٢٨	٠,٨٠	٠,٣٧
تقييم الذّات	٢٩-٣٩	٠,٨٢	٠,٣٦
تصحيح الذّات	٤٠-٥٣	٠,٨٥	٠,٥٣
العلامة الكليّة	١-٥٣	٠,٩٤	٠,٦١

من الجدول (٢) يمكن ملاحظة أنّ معاملات الثّبات بالاتّساق الداخليّ مناسبة، وأنّ معاملات الثّبات بالإعادة كلها ذات دلالة إحصائيّة على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وجميع هذه الإحصائيّات مناسبة لأغراض الدّراسة.

إجراءات الدّراسة:

بعد تطبيق أداتي الدّراسة على عيّنة استطلاعيّة من خارج عيّنة الدّراسة واستخراج معاملات الصدق والثّبات لها، تمّ اختيار عيّنة الدّراسة بطريقة العيّنة العشوائيّة العنقوديّة، ثم تمّ توزيع مقياس التّسويف الأكاديميّ ومقياس استراتيجيّات ما وراء المعرفة معاً على الشعب التي كانت من ضمن العيّنة، وقد تكوّنت من (٣٢٤) طالباً وطالبةً.

بعد إكمال عمليّة التطّبيق صحح مقياسيّ التّسويف الأكاديميّ واستراتيجيّات ما وراء المعرفة؛ وذلك عن طريق إعطاء العلامة (٥) إذا كانت إجابة المفحوص دائماً، والعلامة (٤) إذا كانت إجابته في كثير من الأوقات، والعلامة (٣) إذا كانت إجابته أحياناً، والعلامة (٢) إذا كانت إجابته في قليل من الأوقات، والعلامة (١) إذا كانت إجابته أبداً، بعد ذلك حُسبت الدّرجة الكليّة على مقياس التّسويف الأكاديميّ وقد تراوحت

الدرجات الكليّة على المقياس للمفحوصين في عيّنة الدّراسة ما بين (٤٤-١٥٣)، أما مقياس استراتيجيّات ما وراء المعرفة فقد تراوحت الدرجات بين (٨٩-٢٦٥)، وعن طريق البيانات الأوليّة والتي كان يطلب من المفحوص تعبئتها قبل البدء بالإجابة على المقاييس، تمّ الحصول على معلومات عن جنس المفحوص، وعمره، وكليّته.

وبناء على المعلومات المتوفرة تمّ تقسيم عيّنة الدّراسة حسب الجنس، والعمر، والكليّة وعن طريق تصحيح المقياسين يدويا وعكس الفقرات السّالبة في مقياس التّسويف الأكاديميّ، تمّ الحصول على العلامة الكليّة لكل مفحوص على مقياس التّسويف الأكاديميّ ومقياس استراتيجيّات ما وراء المعرفة، والدّرجة الكليّة لكل استراتيجيّة من استراتيجيّات ما وراء المعرفة الّتي يتضمنها المقياس، بعد ذلك حُلِّلت البيانات المتوفّرة عن طريق برنامج التّحليل الإحصائيّ في العلوم الإنسانيّة (SPSS)، والإجابة عن أسئلة الدّراسة.

المعالجة الإحصائيّة:

للإجابة عن أسئلة الدّراسة وتحقيق أهدافها، تمّ استخدام النسب المئوية، المتوسّطات والانحرافات المعياريّة، معامل ارتباط بيرسون، وتحليل التّباين الثُّلاثي (٢*٣*٢).

نتائج الدّراسة ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدّراسة الأول وهو: ما نسبة انتشار التّسويف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة آل البيت؟ تمّ حساب نسبة الأفراد الّذين حصلوا على علامة أقل من (١٠٨)؛ أي الطّلبة من ذوي التّسويف المنخفض، وقد كانت نسبتهم بالنسبة للعيّنة (٣٣,٦%)، بينما كانت نسبة الطّلبة الّذين حصلوا على علامة (١٠٨) أو أكثر (٦٦,٤%)، وهذا يشير إلى أنّ الطّلبة الّذين يسوّفون أعمالهم الأكاديميّة تبلغ حوالي ضعف الأفراد الّذين لديهم تسويف أكاديمي منخفض، مما يعني انتشار ظاهرة التّسويف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة آل البيت، هذه النتيجة تتفق مع نتائج الدّراسات السّابقة مثل دراسة (Solomon & Rothblum, 1984)، دراسة (Steel, 2007)، دراسة (Balks & Duru, 2009)، ودراسة أبو غزال (٢٠١٢)، والّتي أشارت إلى أنّ نسب الطّلبة الّذين يسوفون أعمالهم الأكاديميّة عالية، مقارنة بالأفراد الّذين لا يسوّفون تلك الأعمال.

وقد يعود السّبب في ذلك إلى أنّ كثيراً من الطّلبة المسوّفون يعتبرون المهمّات الأكاديميّة مهمّات غير ممتعة، وتزيد من شعورهم بالقلق، ويخافون من الفشل فيها؛ لنقص تقديرهم لذاتهم ونقص فعاليّتهم الذّاتية في هذه المهام، ويلعب ضغط الأقران دوراً في عمليّات التّسويف، ويبدو أنّ التوجه المستقبليّ للاستفادة من تخصُّصاتهم الأكاديميّة

في حياتهم المستقبلية قليلاً؛ لأنّ الكثير من الخرّيجين قد يعملوا في أعمال تختلف عن هذه التّخصّصات، ويمكن الإضافة لما سبق ما طرأ من تغيرات تكنولوجيّة على عمليات التواصل مع الآخرين، والّتي يعتبره الكثير من الطّلبة من المهمّات الممتعة ويقضون وقتاً طويلاً في ممارستها؛ وذلك لأنّها أصبحت متاحة في كل مكان وزمان، لهذا كله فإنّهم يسوفون أعمالهم الأكاديميّة.

وللإجابة عن سؤال الدّراسة الثّاني وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في التّسويف الأكاديميّ تعزى لمتغيِّرات الجنس، العمر، والكليّة، وجميع التفاعلات الثّنائية والثّلاثية الممكنة بينهم؟ تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للتسويف الأكاديميّ حسب متغيِّرات الدّراسة (الجنس، العمر، الكليّة)، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسّطات والانحرافات المعياريّة للتسويف الأكاديميّ حسب متغيِّرات الدّراسة (الجنس، العمر، الكليّة)

الجنس المعياري	العمر	الكليّة	العدد	المتوسط	الانحراف
ذكور	أقل من ٢٠	العلميّة	8	89.75	19.293
		الإنسانيّة	9	127.00	3.317
		الكلي	17	109.47	23.144
	٢٠-٢٢	العلميّة	19	101.32	18.628
		الإنسانيّة	55	101.04	21.794
		الكلي	74	101.11	20.903
	أكثر من ٢٢	العلميّة	11	101.18	23.121
		الإنسانيّة	9	109.78	23.653
		الكلي	20	105.05	23.155
	الكلي	العلميّة	38	98.84	20.158
		الإنسانيّة	73	105.32	22.246

الجنس المعياري	العمر	الكليّة	العدد	المتوسط	الانحراف
		الكلي	111	103.10	21.682
الإناث	أقل من ٢٠	العلميّة	6	86.33	18.239
		الإنسانيّة	13	98.62	20.622
		الكلي	19	94.74	20.256
	٢٠-٢٢	العلميّة	66	95.89	20.951
		الإنسانيّة	101	96.06	18.706
		الكلي	167	95.99	19.562
	أكثر من ٢٢	العلميّة	15	93.27	17.036
		الإنسانيّة	12	80.25	12.920
		الكلي	27	87.48	16.442
	الكلي	العلميّة	87	94.78	20.116
		الإنسانيّة	126	94.82	18.936
		الكلي	213	94.80	19.380
الكلي	أقل من ٢٠	العلميّة	14	88.29	18.206
		الإنسانيّة	22	110.23	21.242
		الكلي	36	101.69	22.617
	٢٠-٢٢	العلميّة	85	97.11	20.474
		الإنسانيّة	156	97.81	19.923
		الكلي	241	97.56	20.079
	أكثر من ٢٢	العلميّة	26	96.62	19.805
		الإنسانيّة	21	92.90	23.233
		الكلي	47	94.96	21.245

الجنس	العمر	الكليّة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
	الكلي	العلميّة	125	96.02	20.135
		الإنسانيّة	199	98.67	20.786
		الكلي	324	97.65	20.547

من الجدول السابق يتضح أنّ متوسط العيّنة كان (٩٧,٦٥) بانحراف معياري (٢٠,٥٤٧) بينما بلغ أعلى متوسط (١٢٧,٠٠) بانحراف معياري (٣,٣١٧)، وهو للذكور الّذين أعمارهم أقل من (٢٠) سنة في الكليّات الإنسانيّة، وبلغ أقل متوسط (٨٠,٢٥) بانحراف معياري (١٢,٩٢٠) وهو للإناث الّذين أعمارهم أكثر من (٢٠) سنة في الكليّات الإنسانيّة، مما يعني وجود فروق في متوسطات العيّنة تبعا لمتغيِّرات الدّراسة (الجنس، العمر، الكليّة)، ولفحص فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائيّة على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تمّ استخدام تحليل التّباين الثُّلاثي (٢*٣*٢) والجدول (٤) يوضح نتائج تحليل التّباين الثُّلاثي.

جدول (٤)

تحليل التّباين الثُّلاثي للمتغيِّرات الجنس، العمر، الكليّة، وجميع التفاعلات الثّنائية والثُّلاثية الممكنة بينهم

مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجات الحريّة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائيّة
الجنس	6838.184	1	6838.184	17.691	٠,٠٠٠
العمر	378.209	2	189.105	٠,٤٨٩	٠,٦١٤
الكليّة	2182.830	1	2182.830	5.647	٠,٠١٨
الجنس * العمر	2072.202	2	1036.101	2.680	٠,٠٧٠
الجنس * الكليّة	2294.665	1	2294.665	5.937	٠,٠١٥
العمر * الكليّة	4648.415	2	2324.208	6.013	٠,٠٠٣
الجنس * العمر * الكليّة	1857.654	2	928.827	2.403	٠,٠٩٢
الخطأ	120598.219	312	386.533		

الخطأ المصحح	136358.182	323			

من الجدول السابق يمكن ملاحظة أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في أداء الطّلبة على مقياس التّسويف الأكاديميّ تعزى لمتغير الجنس، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١٧,٦٩١) عند درجات حريّة (١)، وهي ذات دلالة عند مستوى (α = ٠,٠٠٠)، وبالرجوع إلى جدول المتوسّطات يلاحظ أنّ متوسط الذّكور بلغ (١٠٣,١) بانحراف معياري (٢١,٦٨٢)، بيّنما كان متوسط الإناث (٩٤,٨) بانحراف معياري (١٩,٣٨)، أي أنّ الذّكور يسوّفون أعمالهم الأكاديميّة أكثر من الإناث، وهذه النتيجة تتّفق مع دراسة (Kahn et al., 2014)، وتختلف مع نتيجة دراسة (Ozer & Ferrari, 2011)، والتي وجدت أنّه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين الذّكور والإناث في التّسويف الأكاديميّ؛ وقد يعود السبب في وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في التّسويف الأكاديميّ لصالح الذّكور؛ أي أنّهم يسوفون أعمالهم الأكاديميّة أكثر من الإناث بسبب طبيعة وأهمية الدّراسة الجامعيّة بالنسبة للإناث اللّواتي من خلالها يردن أنْ يثبتن جدارتهنَّ واستحقاقهنَّ في الجامعة، ومن ثمَّ في الحياة العملية، أمّا الذّكور فإنّه لا توجد لديهم الدّافعية الكافية لدراستهم وخاصةً في غياب فرص العمل الموجودة في السّوق للتّخصصات الأكاديميّة، مما يؤدي إلى ضعف توجههم نحو العمل الأكاديميّ.

وبالنسبة لمتغير العمر، فقد أشارت نتائج الدّراسة الحالية إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة على مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تعزى للعمر فقد بيّن الجدول (٤) أنّ قيمة (ف) المحسوبة (٠,٤٨٩) عند درجات حريّة (٢) ودلالتها الإحصائيّة (α = ٠,٦١٤)، وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة (Kahn, et al.,2014) والّتي أشارت أنّ التّسويف يقل بازدياد العمر، لكنّها تتشابه مع نتيجة دراسة (Cao, 2012)، والتي أشارت إلى أنّ كلاً من الطّلاب الكبار يمارسون عملية التّسويف، لكن الاختلاف بيّنهم يكون في نوع التّسويف، حيث يمارس الصغار التّسويف النشط بينما يمارس الكبار التّسويف السلبيّ؛ وذلك لأنّ نسبة عالية من عيّنة الدّراسة الحالية تتراوح أعمارهم بيّن

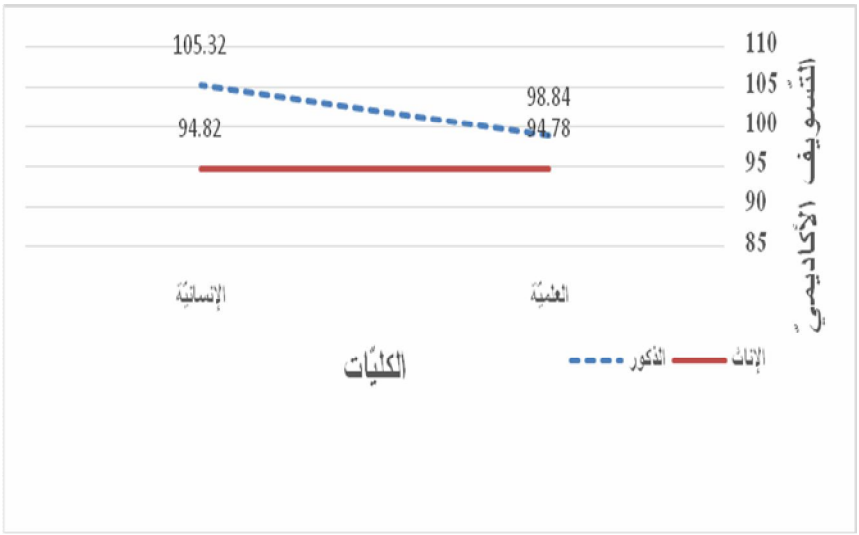
(٢٠-٢٢) سنة، بمعنى آخر أنّهم ينتمون لنفس المرحلة العمرية، وهي بدايات الرشد المبكر، وهذا يعني أنّ لديهم نفس التّوجهات الأكاديميّة والمهنيّة؛ لهذا لم تجد الدّراسة الحالية فروقاً ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغير العمر، في حين أنّ دراسة (Kahn, et al.,2014) تكوّنت عيّنتها من أفراد تتراوح أعمارهم بين (١٦-٢٧)، أي أنّهم ينتمون إلى مرحلتين مختلفتين هما: المراهقة والرشد المبكر، ممّا أدّى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغير العمر؛ حيث أنّ الأفراد الأصغر عمراً أكثر تسويفاً من الأفراد الأكبر عمراً، كما يمكن أنّ يكون السّبب في توصل الدّراسة إلى هذه النتيجة أنّها استخدمت مقياس التّسويف الأكاديميّ بشكل عام، والّذي تحتوي فقراته على التّسويف النشط والتّسويف السلبي، ولم تختبر الدّراسة الحالية هذه الفروق؛ لهذا لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في التّسويف الأكاديميّ تعزى لمتغير العمر.

إلا أنّ الجدول (٤) أثبت أنّه يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في التّسويف الأكاديميّ تعزى لمتغير الكليّة، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٥,٦٤٧) عند درجات (١) وهي ذات دلالة عند مستوى (α = ٠,٠١٨)، وبالرجوع إلى جدول المتوسّطات يتبيّن أنّ متوسط أداء الطّلبة في الكليّات العلميّة على مقياس التّسويف الأكاديميّ كان (٩٦,٠٢) بانحراف معياري (٢٠,١٣٥)، بينما بلغ متوسط أداء طلبة الكليّات الإنسانيّة على مقياس التّسويف الأكاديميّ (٩٨,٦٧) بانحراف معياري (٢٠,٧٨٦)، مما يعني أنّ التّسويف الأكاديميّ يزداد لدى طلبة الكليّات الإنسانيّة، وهذه النتيجة تتّفق إلى حد ما مع نتيجة دراسة (Kahn, et al., 2014)، والّتي أشارت إلى أنّ طلبة الكليّات يسوفون أكثر من طلبة الجامعات، وقد فسر النتيجة بطبيعة الدّراسة الجامعيّة والتي تتطلب جهداً وعملاً جاداً بالمقارنة مع الدّراسة في الكليّات، وهذا ينطبق على الفرق بين طبيعة الدّراسة في الكليّات العلميّة والكليّات الإنسانيّة، حيث تركز المساقات في الكليّات العلميّة على الجأنّب العملي والمشاريع، بينما تركّز المساقات في الكليّات الإنسانيّة على الجانب النّظري كما أنّ الدّراسة في الكليّات العلميّة تتطلب عملاً جاداً وتنظيماً للوقت؛ لتحقيق متطلبات الدّراسة في هذه الكليّات، لهذا الأمر يمكن أنّ يكون الطّلبة في الكليّات الإنسانيّة يسوّفون أعمالهم أكثر من طلبة الكليّات العلميّة لأنّه يمكنهم تحقيقها في اللحظات الأخيرة.

وبالنسبة للفروق في التّسويف الأكاديميّ ذات الدلالة الإحصائيّة على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعلات الثّنائية والثُّلاثية الممكنة بيّن متغيِّرات الدّراسة (الجنس، العمر والكليّة)، يبيّن الجدول (٤) أنّه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة في أداء الطّلبة على مقياس التّسويف الأكاديميّ تعزى للتفاعل بين الجنس والعمر، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,٦٨) عند درجات حريّة (٢)، ودلالتها الإحصائيّة (α = ٠,٠٧)، مما يعني أنّ أيَّ متغير منهما لا يتغير تأثيره على التّسويف الأكاديميّ بتغيُّر المتغيّر الآخر، وهذا يشير إلى أنّ الإناث يكون التّسويف الأكاديميّ لديهن أقل من الذّكور وبدلالة إحصائيّة

بجميع الفئات العمرية الموجودة في عيّنة الدّراسة، وأنّ الفئات العمرية المختلفة الموجودة في الدّراسة لا يوجد بينّها فروق ذات دلالة إحصائيّة سواءً كانوا ذكوراً أم إناثاً؛ وقد يعود السّبب في ذلك إلى أنّ الإناث أكثر دافعية نحو التّعليم الجامعيّ من الذّكور، بغض النظر عن الفئة العمرية الّتي ينتمين إليها وأنّ الفئات العمرية الموجودة في العيّنة لديها نفس التّوجه نحو الدّراسة الجامعيّة بغض النظر عن الجنس.

إلا أنّ تحليل التّباين الثُّلاثي المبيّن في الجدول (٤) يوضح وجود فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في التّسويف الأكاديميّ، تعزى للتّفاعل بين متغيّر الجنس والكليّة، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٥,٩٣٧) عند درجات حريّة (١)، وهي ذات دلالة إحصائيّة عند (α = ٠,٠١٥)، والشكل (١) يوضّح هذا التّفاعل.

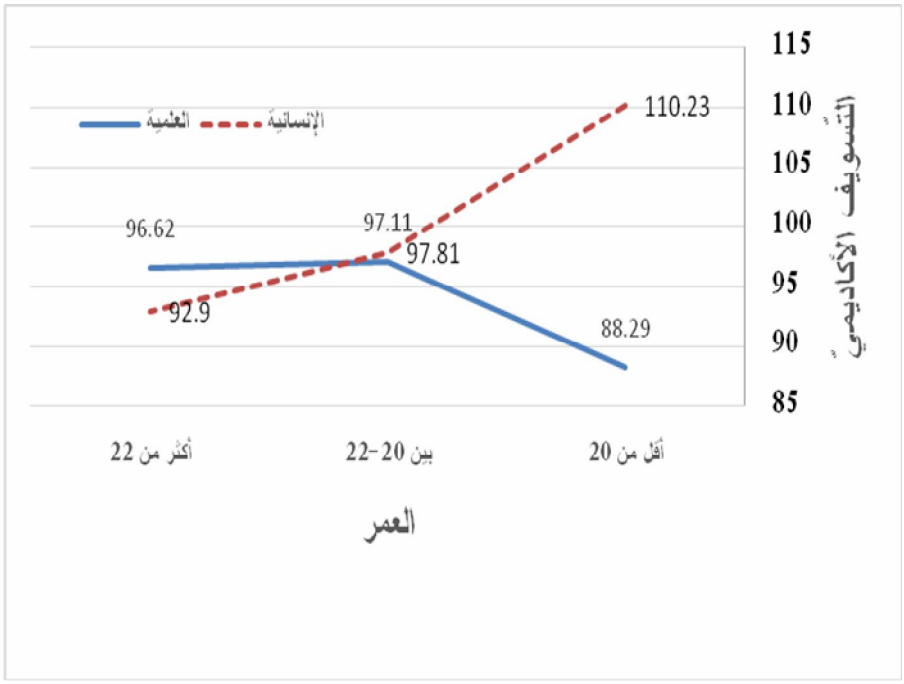


الشكل (١)

التفاعل بين متغيري الجنس والكليّة

من الشكل (١) يمكن ملاحظة أنّ الذّكور في الكليّات الإنسانيّة يظهر لديهم التّسويف الأكاديميّ بشكل أكبر من الذّكور في الكليّات العلميّة، إلا أنّ التّسويف الأكاديميّ لدى الإناث في الكليّات الإنسانيّة يساوي تقريباً ما هو موجود لدى الإناث في الكليّات العلميّة، وهذا يعني أنّ الكليّات الإنسانيّة تجعل الذّكور يقومون بالتّسويف الأكاديميّ أكثر من الإناث، وهذه النتيجة يمكن تفسيرها عن طريق أنّ اجتماع متغيري الجنس والكليّة يزيد من التّسويف الأكاديميّ؛ وذلك لأنّ الذّكور أكثر تسويفاً من الإناث، والطّلبة في الكليّات الإنسانيّة أكثر تسويفاً من الطّلبة في الكليّات العلميّة، وهذا يوضح زيادة التّسويف الأكاديميّ في الكليّات الإنسانيّة حيث كان مصدرها الذّكور وليس الإناث.

كما يبيّن الجدول (٤) أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيّة تعزى للتفاعل بين العمر والكليّة فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٦,٠١٣) وهي ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = ٠,٠٠٣)، والشكل (٢) يوضح هذا التفاعل.



الشكل (٢)

التفاعل بين متغيري العمر والكليّة

من الشكل (٢) يتضح أنّ التّسويف الأكاديميّ يزداد مع العمر في الكليّات العلميّة، بينما يقل مع العمر في الكليّات الإنسانيّة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ الطّلبة في الكليّات العلميّة وبالرغم من أنّهم يقومون بالتّسويف أقل من الطّلبة في الكليّات الإنسانيّة، كما أشارت له نتائج الدّراسة الحالية إلا أنّهم ومع ازدياد أعمارهم وتقدمهم في المستويات العلميّة فإنّهم يتكيفون مع متطلبات الحياة الجامعيّة؛ وبذلك فإنّ مقدرتهم على أدائها في اللحظات الأخيرة يزداد، أما الطّلبة في الكليّات الإنسانيّة فإنّ تقدمهم بالعمر يكسبهم توجهاً ودافعية نحو تخصصاتهم مما يجعلهم يندمجون في هذه التّخصصات ومتطلباتها، وبهذا يقل التّسويف الأكاديميّ لديهم، كما يبيّن الشكل (٣) أنّ الطّلبة الّذين تراوحت أعمارهم بين (٢٠-٢٢) سنة في الكليّات العلميّة أو الإنسانيّة كان التّسويف الأكاديميّ لديهم متقارباً، وذلك لأنّ هذه الفئة العمريّة قد تمتلك نفس التوجه والخصائص الدافعيّة نحو العمل الأكاديميّ.

وللإجابة عن السؤال الثّالث وهو: هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استراتيجيّات ما وراء المعرفة والتّسويف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة آل البيت؟ تمّ استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين الدّرجة الكليّة على مقياس التّسويف الأكاديميّ والدّرجات على أبعاد مقياس استراتيجيّات ما وراء المعرفة والدّرجة الكليّة على المقياس والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

معاملات ارتباط بيرسون بين العلامة الكليّة على مقياس التّسويف الأكاديميّ والدرجات على أبعاد مقياس استراتيجيّات ما وراء المعرفة والدّرجة الكليّة على المقياس

التّسويف الأكاديميّ	الدّرجة الكليّة	توجيه الذّات	مراقبة الذّات	ضبط الذّات	تقييم الذّات	تصحيح الذّات
معامل ارتباط بيرسون	– ٠,٣٦٢	– ٠,٤٢٥	– ٠,٢٩٥	– ٠,٣٣٩	– ٠,٢٧٤	– ٠,٢٤٤
الدلالة الإحصائيّة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
العدد	٣٢٤	٣٢٤	٣٢٤	٣٢٤	٣٢٤	٣٢٤

من الجدول (٥) يلاحظ أنّ معامل ارتباط بيرسون بين الدّرجة الكليّة على مقياس التّسويف الأكاديميّ والدّرجة الكليّة على مقياس استراتيجيّات ما وراء المعرفة لأفراد عيّنة الدّراسة كان (-٠,٣٦٢) وهو ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = ٠,٠٠٠)، مما يعني أنّ هناك علاقة سلبيّة بين استراتيجيّات ما وراء المعرفة والتّسويف الأكاديميّ، أي أنّ الطّلبة الّذين يمتلكون هذه الاستراتيجيّات بدرجة عالية يكون التّسويف الأكاديميّ لديهم أقل من الطّلبة الّذين يمتلكون هذه الاستراتيجيّات بدرجة منخفضة، وهذا يتفق مع ما أشار له (flavel, 1976) بأنّ هذه الاستراتيجيّات تشير إلى: معرفة خصائص معلومات التعلم ذات العلاقة، المراقبة الفعّالة، التّنظيم، الضبط المتتابع والتّنسيق، وجميع هذه الاستراتيجيّات تجعل الفرد قادراً على مواجهة المواقف المختلفة ومنظماً؛ بحيث يستطيع تحقيق أهدافه في الوقت المحّدد، وضمن خطّة مدروسة، وتجعله قادراً على متابعة عملياته العقلية أثناء أداء المهمات، وتسمح له بمراجعتها وضبطها، مما يؤدي إلى التقليل من تأجيل أعماله الأكاديميّة.

كما يبيّن الجدول (٥) أنّ التّسويف الأكاديميّ يرتبط سلباً باستراتيجية توجيه الذّات، فقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (-٠,٤٢٥) وهو ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = ٠,٠٠٠)، أي أنّ الطّلبة الّذين يستخدمون هذه الاستراتيجيّة يكون التّسويف الأكاديميّ لديهم أقل من الطّلبة الّذين لا يستخدمونها، وفي هذا السّياق يشير (Holder, Whetston & Shinker, 2008) إلى أنّ هذه الاستراتيجيّة تتضمن تقرير الفرد فيما إذا كان لديه المعلومات الكافية للقيام بما هو مطلوب منه، وبهذا فإنّه يمكن القول أنّ هذه الاستراتيجيّة تتطلب وجود دافع داخلي قوي لدى الفرد لجمع المعلومات وتنظيمها، والتّأكد من أنّها كافية لأداء ما هو مطلوب منه، هذه الدافعيّة، وهذا التنظيم، يجعلان الفرد يثابر في الحصول على المعلومة الملائمة لمواجهة الموقف، وبالتّالي لا يؤجل عمله، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة (Senecal, Koestner & Vallerand, 1995)، ودراسة (Rakes & Dunn, 2010) اللتان أشارتا إلى أنّ التّنظيم الدّاخلي والدافعية تتنبأ بالتّسويف الأكاديميّ.

ويظهر الجدول (٥) أنّ معامل ارتباط بيرسون بين التّسويف الأكاديميّ واستراتيجيّة مراقبة الذّات (-٠,٢٩٥) وهو ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = ٠,٠٠٠)؛ أي أنّه كلما استخدم الأفراد استراتيجية مراقبة الذّات، كلما قل التّسويف الأكاديميّ لديهم، وبما أنّ استراتيجية مراقبة الذّات تتضمن اختيار الفرد للفعل، والسلوك، والقيام به ومتابعته (Holder, Whetstone & Shinker, 2008) فإنّ ذلك يتطلب قدرة واضحة لدى الفرد على تقرير الأفعال والسلوك الملائم لحل المشكلات الّتي تواجهه، واستخداماً جيداً للذاكرة العاملة لمتابعة هذه الأفعال، للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة في أقصر وقت، مما يؤدي إلى نقصان تأجيل الأعمال وهذا يتفق مع دراسة (Rabin, et al, 2011)، والتي أشارت إلى أنّ مراقبة الذّات، ومراقبة المهمة، تقللّان من التّسويف الأكاديميّ لدى الطّلبة.

وأظهر الجدول (٥) أنّ معامل ارتباط بيرسون بين التّسويف الأكاديميّ واستراتيجيّة ضبط الذّات بلغ (-٠,٣٣٩)، هو ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = ٠,٠٠٠)، مما يعني وجود علاقة سلبية بيّن التّسويف الأكاديميّ واستراتيجية ضبط الذّات؛ أي أنّه كلما زاد استخدام الطّلبة لاستراتيجيّة ضبط الذّات كلما قل التّسويف الأكاديميّ لديهم؛ وحيث أنّ استراتيجيّة ضبط الذّات تشير إلى تحكّم وضبط السّلوك بناءً على مخرجات العمليّات السابقة، واعتماد السلوك المناسب للوصول إلى الهدف، كما أشار كل من (Holder, Whetstone & Shinker, 2008)، فإنّ الفرد في هذه الاستراتيجيّة يكون مدركاً وواعياً لما يقوم به في الوقت الحالي والمخرجات التي يصل إليها، ويقارن كل ذلك بما استخدمه سابقا؛ ممّا قد يزيد من استمتاعه في المهام التي يقوم بها ويقلّل القلق والخوف من الفشل الموجود لديه؛ لأنّه يعلم أنّ هناك طرقاً أخرى يمكن أنّ توصله إلى الهدف، وبالتّالي يقلّ تسويفه لأعماله الأكاديميّة، وهذا يتفق مع

دراسة (Willson, 2012) الّتي بيّنت نتائجها أنّ من أسباب التّسويف الأكاديميّ تجنب العمل تحت الضغط، ونقص تقدير الذّات والمهمات غير السّارة.

وبيّن جدول (٥) أنّ معامل ارتباط بيرسون بين التّسويف الأكاديميّ واستراتيجيّة تقييم الذّات (-٠,٢٧٤)، وهو ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = ٠,٠٠٠)، وهذا يشير إلى أنّ استخدام هذه الاستراتيجيّة يقلّل من التّسويف الأكاديميّ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ تقييم الذّات يزيد من الدّافعية لتحقيق ما هو مطلوب منه وبالتالي تقلّ عملية التّسويف، لأنّ استراتيجيّة تقييم الذّات تشير إلى تقرير الفرد إذا كان العمل الذي يقوم به يؤدي المطلوب (Holder, Whetstone & Shinker, 2008)؛ حيث أنّ معرفة الأعمال الّتي تحقق الهدف تجعل الفرد مدفوعا للقيام بها، وبالتالي تحقيق المطلوب وهذا يتّفق مع دراسة (Cerino,2014).

ويتضح من الجدول (٥) أنّ معامل ارتباط بيرسون بين التّسويف الأكاديميّ واستراتيجيّة تصحيح الذّات (-٠,٢٤٤) وهو ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = ٠,٠٠٠)، مما يعني أنّ العلاقة بين التّسويف الأكاديميّ واستراتيجيّة تصحيح الذّات علاقة سلبيّة؛ أي أنّه كلما زاد استخدام استراتيجيّة تصحيح الذّات قلّ التّسويف الأكاديميّ، وكما يشير (Holder, Whetstone & Shinker, 2008) فإنّ استراتيجية تصحيح الذّات تشير إلى قيام الفرد وعن طريق المعلومات المتوفّرة لديه حول سلوكه والنتيجة المطلوبة بتصحيح مسار عمله للوصول إلى الهدف؛ لهذا قد يكون السبب وراء العلاقة السلبية بيّن التّسويف الأكاديميّ واستراتيجية تصحيح الذّات أنّ هذه الاستراتيجية تتضمن معرفة الفرد، وقدرته على تصحيح ذاته لتتلاءم مع الأهداف المرجو تحقيقها؛ أي يتمتع بفعالية ذاتيّة وهذا ما أشارت له كل من دراسة (Elias, 2008)، ودراسة أبو ازريق وجردات (٢٠١٢)، اللتان أشارتا إلى أنّ زيادة فعاليّة الذّات ومعتقداته حول قدراته وإمكاناته تقلّل من التّسويف الأكاديميّ.

التوصيّات:

بناءً على نتائج الدّراسة الحالية فإنّه يمكن التّوصل إلى التّوصيات الآتية:

١. إجراء المزيد من الدّراسات حول أسباب التّسويف الأكاديميّ لدى الطّلبة الجامعيّين؛ لأنّ نسبة التّسويف الأكاديميّ لديهم عالية، الأمر الذي يمكن أنّ يؤثر على حياتهم الجامعيّة بشكل سلبيّ.

٢. إجراء دراسات حول المتغيّرات الأخرى الّتي يمكن أنّ يكون لها علاقة في التّسويف الأكاديميّ، لما له من أثر في فهم هذه الظّاهرة.

٣. التّعرّف على أشكال التّسويف الأكاديميّ والمتغيِّرات المرتبطة بها؛ لأنّ هذا يعطي الباحثين والتربويّين أفكاراً حول سبل مواجهة هذه الظاهرة.

٤. الاهتمام بالطّلاب الذّكور والطّلبة في الكليّات الإنسانيّة؛ وذلك لأنّ ظاهرة التّسويف لديهم أكثر من الطّلبة الآخرين.

٥. بناء برامج علاجيّة قائمة على استراتيجيّات ما وراء المعرفة لتدريب الطّلبة على مثل هذه الاستراتيجيّات لأنّها تقلّل التّسويف الأكاديميّ.

المراجع:

أبو ازريق، محمد وجرادات، عبد الكريم (٢٠١٣)، أثر تعديل العبارات الذّاتية السلبية في تخفيض التّسويف الأكاديميّ وتحسين الفاعليّة الذّاتيّة الأكاديميّة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٩(١)، ١٥-٢٧.

أبو غزال، معاوية، (٢٠١٢)، التّسويف الأكاديميّ: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطّلبة الجامعيّين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٨(٢)، ١٣١-١٤٩.

Balkis, M., &Duru, E. (2009).Prevalence of academic procrastination behavior among pre- service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. Journal of Theory and Practice in Education, 5, 18-32.

Cao, Li, (2012), Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students, Journal of the scholarship of teaching and learning, 12(2), 39-64.

Cerino, Eric S. (2014), Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination, Journal of Psychological Research , 19(4), 156 - 163.

Critchfield, T. and kollins, S. (2001). Temporal discounting: basic research and the analysis of socially important behavior. Journal of applied behavior analysis, 34(1), 101-122.

Demir, Ozden, (2013) Avalidation& reliability study of metacognition scale in Turkey, Global journal of humans social science linguistics and education, 13(10), 26-35.

Elias, R.Z. (2008). Anti-intellectual attitudes and academic self-efficacy among business students. Journal of Education for Business, 84 (2), 110-117

Ellis, A. &Knaus, W.J. (2000). Overcoming Procrastination . New York: New American Library

Fernie, Bruce A., Spada, Marcantonio M., Nikcevic, Ana V., Georgiou, George A., & Moneta, Giovanni B. (2009),Metacognitive Beliefs About Procrastination: Development and Concurrent Validity of a Self-Report Questionnaire, Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly 23, (4), 283-293.

Ferrari, J.R. and Emmons,R.A. (1995).methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement an

exploratory study. Journal of social Behavior and personally 10,135-142.

Firouzeh.S. &Jalil. J. F., (2011). The Effects of Coping Styles and Gender on Academic Procrastination among University Students.Journal of Basic and Applied Scientific Research. 1(12)2987 -2993.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In Resnick (Ed.). The Nature of Intelligence. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Holder, Cheryl. Whetstone, Patti. &Shinker, Jan. (2008). When research meets practice: using metacognitive strategies to teach social skills. The International Journal of Learning. 15 (8), 205-212.

Iskender, M. (2011).The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. Educational Research and Reviews, 6 (2), 230-234.

Gallagher, K. (2008). Acting in time on climate change. Paper presented at the acting in time on Energy policy conference, Harvard University, Boston, MA.

Katz, Idit; Eilot, Keren; Nevo, Noa (2014), 'I'll do it later': Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination, Motivation & Emotion, 38 (1), 111-119

Khan, M. J., Arif, H., Noor, S. S., & Muneer, S., Academic procrastination among male and female university And college students, Journal of social sciences, 8(2), 65-70.

Lay, C., (1986), At last, y research article on procrastination. Journal of research in personality, 20, 474-495

Ozer, Bilge Uzun & Ferrari, Joseph R (2011), gender orientation and academic procrastination: exploring Turkish high school students, individual differences research, 9(1), 33-40.

Rakes, Glenda C. & Dunn, Karee E. (2010), The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination, Journal of Interactive online learning, 9(1), 78-93.

Senecal, Caroline, Koestner, Richard &Vallerand, Robert J. (1995) Self-Regulation and Academic Procrastination, The Journal of Social Psychology, 135(5), 607-619.

Schraw, Gregory; Wadkins, Theresa; Olafson, Lori (2007). "Doing the things we do: A grounded theory of academic

procrastination". *Journal of Educational Psychology* 99(1): 12-25.

Sica, Claudio, Steketee, Gail, Ghisi, Marta, Chiri, Luigi Rocco &Franceschini, Sandro. (2007). Metacognitive beliefs and strategies predict worry, obsessive-compulsive symptoms and coping styles: A preliminary prospective study on an Italian non-clinical sample. Clinical Psychology and Psychotherapy. 14(4), 258-268.

Solomon, L., J., &Rothblum, E. D. (1994). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates, Journal of counseling psychology, 31(4), 503-509.

Spada, Marcantonio M.; Hiou, Kallioni; &Nikcevic, Ana V., (2006). Metacognitions, Emotions, and Procrastination, *Journal of Cognitive Psychotherapy* , 20(3), 319-326.

Steel, Piers (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure, *Psychological Bulletin*133 (1): 65–94.

Popoola, B.(2005). A study of the relationship between procrastinatorybehavior and academic performance of undergraduate students in a Nigerian university. African symposium: An Online Journal of Educational Research Network. Available at Http://www2.ncsu.edu//ncsu/aern/TAS5.1.htm.

Rothblum, E.D., Solomon, L., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. Journal of Counselling Psychology, 33, 387-394.

Schouwenburg, H.C (1992). Procrastinators and fear of failure: an exploration of reasons for Procrastination. European journal of personality, 6, 225-236.

Schraw, Gregory & Dennison, Rayne S. (1994), Assessing metacognitive Awareness, Contemporary Educational Psychology, 19, 460-475.

Semb, G, Glick, D.M., & Spencer, R.E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. Teaching of Psychology, 6, 23-25.

Shraw, G., Wadkins, T., &Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. Journal of Educational Psychology, 99(1), 12-25

Soloon, L.j. and rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. Journal of counseling psychology, 31(4),503-509.

Tice, D., &Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The cost and benefits of dawdling. Psychological Science, 8,454– 458.

Tuncer, Murat &Kaysi, Feyzi (2013), The development of metacognitive thinking skills scale, International Journal of learning and development , 3(2) 69-76.

Wells, A. (2000). Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy. Chichester, UK: Wiley

Wilson, Brian A. (2012),Belonging to Tomorrow: An Overview of Procrastination, International Journal of Psychological Studies, 4(1) 211-217.