التسويف الأكاديمي في ضوء مفاهيم التعلم لدى طلاب الجامعة

إعداد

هبه السيد توفيق

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة أسوان

التسويف الأكاديمي في ضوء مفاهيم التعلم لدى طلاب الجامعة

هبه السيد توفيق*

مقدمة:

يشهد العصر الحالي تطورات متسارعة ومتزايدة في شتى مجالات الحياة، فالتدفق المعرفي والمعلوماتي والتقنيات الحديثة أضحت ذات دلالة في ضبط إيقاع الحياة بصفة عامة، والحياة الدراسية بصفة خاصة، الأمر الذي استوجب صياغة جديدة لأدوار المتعلم في تعلمه لتجويد المهارات اللازمة للحياة، بالإضافة إلى بيئة مليئة بالأحداث كالبيئة الجامعية باعتبارها مسيرة كبيرة من الواجبات الدراسية التي يكلف بها الطلاب، والتي يتعرضون من خلالها للعديد من الضغوطات الأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية، المستمرة كتقديم العديد من الأبحاث، والواجبات الأكاديمية، والتكليفات الدراسية، ومتابعة الدروس ومواظبة الحضور.

وفي ضوء هذا يتبين ما ينبغي على المتعلم أن يتحمله من مسئوليات تجاه تعلمه، فالزخم العلمي وتدفق المعلومات يتطلب من المتعلم العمل المستمر والسعى من أجل تحقيق أهدافه، ويختلف المتعلمون في إتمام وإنجاز هذه الأهداف، فمنهم من يحاول إنجازها بشكل فوري، ومنهم قد يتباطأ ويؤجل أو يرجئ تحقيقها، فالتأجيل العرضي للمهام أو التكليفات هو أمر مقبول عندما تحدث ظروف غير متوقعة مما يتطلب بعض التغيرات في خطط عملهم، بينما يؤجل بعض الطلاب باستمرار إكمال مهماتهم والذي ربما يجعلهم يشعرون بالذنب نتيجة لتبديدهم الوقت وفقدانهم للفرص Jackson, et al., (2001) ; Ferrari, et al., (2006) . وهذا التأجيل المستمر هو أمر مشكل ويعرف بالتسويف الأكاديمي Academic Procrastination، والذي يعد من العقبات التي تؤثر على النجاح والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ويؤكد حسام عباس (٢٠١٧، ١٥٦) أن التأجيل الإرادي أو التجنب الكامل للواجبات والمهام الاكاديمية وتأخرها عن الوقت المحدد يكون بفعل ما يمتلكه الفرد من مدركات ومشاعر تنسحب على أدائه بطريقة سلبية عند أداء الواجبات.

* مدرس علم النفس التربوي، كلية التربية – جامعة أسوان.

وأوضح Onwuegbuzie (2004) أن عدداً كبيراً من الطلاب الذين شملتهم الدراسة قرروا أن كثيراً من المشكلات تواجههم بسبب التسويف في مجال دراستهم والاستعداد للامتحانات ومشكلات إكمال الواجبات الأسبوعية المطلوب إنجازها، ولم تقتصر عوامل ومحددات التسويف على الخوف من الفشل بوصفه العامل الكامن خلف سلوك التسويف نتيجة القلق من التقويم السلبي، بل اتسعت لتشمل التسويف في علاقته بمفاهيم التعلم Learning Conception لدى الطلاب، والمهارات الدراسية، ومهارات التنظيم وإدارة الوقت، والمكونات المعرفية والوجدانية لذوي التسويف المزمن.

لذا كان لابد من التركيز على شخصية المتعلم ذاته ونظرته الخاصة إلى التعلم، حيث أوضحت نتائج الدراسات التي قام بها كل من Van & Schenk (1984) ; Martin & Ramsden (1987) على أن مفاهيم الطلاب عن التعلم سوف تؤثر على نظرتهم نحو مهام التعلم، ومن ثم سوف تؤثر على نتائج التعلم والتي تعد من أهم الأهداف التربوية.

وأكد نافز بقيعي (٢٠١٣) إلى تأثر الطلاب في مواقف التعليم والتعلم التي تواجههم بما لديهم من معتقدات حول المعرفة والتعلم، والتي تؤثر في أحكامهم وتعلمهم الذاتي وفي الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وفي اختيارهم الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفونها، وأشكال التفكير التي يمارسونها، والمعنى الذي يتكون للمعلومات الجديدة التي تواجههم، وفي القرارات التي يتخذونها.

ويتضح مما سبق تأثر الطلاب في مواقف التعلم والتعليم بوعيهم بما لديهم من مفاهيم حول التعلم والتي قد تؤثر بشكل أو بآخر في التعلم ونواتجه، حيث يعد التسويف في مظاهره ومضمونه من المشكلات الناتجة عن العديد من المتغيرات النفسية التي قد يأتي في طليعتها تباين المتعلمين حول معنى ومفهوم التعلم لديهم، فالاختلاف في فهم معنى التعلم يؤثر بشكل فاعل في طرق التعلم ونواتجه.

مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثة من خلال عملها ومعايشتها للطلاب في الجامعة، وجود مؤشرات تدل على انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى العديد منهم، حيث ظهر إن عدداً غير قليل من الطلاب يتعمدون إزاحة التكليفات الدراسية وتأجيلها إلى آخر وقت، والبعض منهم يعملون

تحت ضغط الوقت، ظناً منهم الاحتفاظ بالمعلومات في الوقت القريب من الامتحان، وكذلك التذمر من تقديم الواجبات التي يتم تكليف الطلاب بها في وقتها المحدد، ومحاولتهم المتكررة تأجيل إنجاز هذه المهمات، والتأخير عن وقت حضور المحاضرات بشكل متكرر، وتباطئهم عن حضور بعض الاختبارات التقييمية، وعدم أداء الاختبارات الشهرية، واختلاق أعذار لغيابهم عنها.

وتأكدت ملاحظات الباحثة عن انتشار ظاهرة التسويف بالجامعة من خلال نتائج الكثير من الدراسات والبحوث التي أجريت لتقصي معدلات انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة والتي تعكس الحجم الهائل لهذه الظاهرة، حيث يؤكد Day, et al., (2000) أن نسبة المسوفين من طلاب الجامعة تصل إلى ٥٠% بينما وصلت في دراسة Ferrari & Tice (2000) إلى (٧٠%)، وأكدت دراسة Onwuegbuzie (2004) إلي أن (٤١%) من الطلاب أقروا أنهم يؤجلون كتابة وإنجاز التكليفات الدراسية, كما أن (٦٠%) مسوفون في القراءة والمراجعة الأسبوعية , كذلك (٣٩%) يتأخرون في الاستذكار والدراسة المطلوبة إلي وقت قصير قبيل الامتحان، كما تشير دراسة Steel (2007) إلى أن من (٨٠%-٩٥%) من طلبة الجامعات يعانون من التسويف الأكاديمي وما يقارب من (٧٥%) يعتبرون أنفسهم مسوفين.

وتؤكد دراسة Balkis & Duru (2009) أن (٢٣%) من عينة الدراسة كان مستوى تسويفهم الأكاديمي مرتفعاً و (٢٧%) من عينة الدراسة مستوى تسويفهم متوسطاً، أما باقي عينة الدراسة (٥٠%) فكان مستوى تسويفهم منخفضاً، كما تؤكد دراسة Ozer, et al., (2009) أنها تصل إلى (٥٢%)، ووجد Klassen & Kuzucu (2009) أن (٨٣%) من الطلاب يسوفون في أداء مهام وتكليفات الدراسة، كما وجد Klassen, et al., (2010) أن ٥٧% من طلاب الجامعة يسوفون ثلاث ساعات أو أكثر يومياً، وقدر Ferrari & Ozer (2011) أن (٧٠%) من طلاب الجامعة يسوفون في المهمات الأكاديمية، وفي دراسة معاوية أبو غزال (٢٠١٢) وجد أن نسبة (٢٥,٢%) من طلاب الجامعة لديهم تسويف أكاديمي مرتفع، ونسبة (٥٧,٧%) من الطلاب لديهم تسويف أكاديمي متوسط، ونسبة (١٧,٢%) لديهم تسويف أكاديمي منخفض، وأشارت دراسة زياد التح (٢٠١٦) إلى أن نسبة

الطلبة الذين لديهم تسويف أكاديمي منخفض (٣٣,٦%) وأن نسبة الطلبة الذين لديهم تسويف أكاديمي مرتفع (٦٦,٤%)، كما أشارت دراسة وداد الكفيري (٢٠١٦) إلى أن مستوى انتشار التسويف بين الطالبات كان متوسطاً.

ومما سبق يتضح أن التسويف الأكاديمي يعد مشكلة خطيرة تتعدد تأثيراتها ونتائجها السلبية ليس فقط على مخرجات التعلم فحسب والذي يعد التحصيل الأكاديمي دالة ومؤشراً لها، ولكن تمتد تلك التأثيرات على توافق الطلاب مع أنفسهم ومع مناخ الدراسة والتعلم، ومن ثم يكون من نتائج ذلك أن تتشكل لدى المتعلم العديد من التأثيرات السلبية المبلورة لمستوى التحصيل الأكاديمي كتدني مستوى الدافعية، وانخفاض مستوى الكفاءة الأكاديمية المدركة، بالإضافة إلى سيطرة مشاعر الاحباط، والقلق والتوتر على الطلاب.

وعلى الجانب الآخر لاحظت الباحثة تبايناً واضحاً بين الطلبة حول مفاهيم التعلم فمنهم من يركز جل اهتمامه، على درجاته في الاختبارات، أو ضرورة فهم واستيعاب المقررات الدراسية، أو حفظ المعلومات واكتساب الحقائق واستدعائها وقت الحاجة إليها، أو تجريد للمعنى وإعادة تفسير المعرفة وربطها بالواقع.

وفي ضوء انتشار مؤشرات ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى نسبة كبيرة من الطلاب بالمراحل التعليمية بوجه عام، وطلبة المرحلة الجامعية بوجه خاص، وما يتركه ذلك من تأثير سلبي على النواحي الشخصية المختلفة، ومن ثم أهمية دراسة المتغيرات النفسية المرتبطة به، في محاولة لفهم أوسع وللتقليل من آثاره السلبية، وفي ظل ندرة الدراسات التي تناولته مع متغيرات الدراسة الحالية، جاءت هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن مفاهيم التعلم لدى عينة من طلاب جامعة أسوان، وربطها بمتغيرات نفسية أخرى ذات صلة بدافعية الإنجاز لديهم كالتسويف الأكاديمي.

ولتحقيق ذلك سعت الباحثة في الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد التسويف الأكاديمي وأبعاد مفاهيم التعلم لدى طلاب جامعة أسوان؟

٢. ما طبيعة الفروق في أبعاد التسويف الأكاديمي تبعاً لمستويات مفاهيم التعلم (مرتفع – متوسط – منخفض) لدى طلاب جامعة أسوان؟

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١. تناول ظاهرة التسويف الأكاديمي باعتبارها من الظواهر السلبية التي تؤثر على انجاز طلاب المدارس والجامعات بشكل عام، كما أنها تعد أمراً حاسماً في تهديد سير العملية التعليمية بشكل أمثل، وفي شخصيات الطلبة ورفاهيتهم النفسية وإنجازهم الأكاديمي وتكيفهم الجامعي بشكل خاص.

٢. تناولها لأحد الموضوعات التربوية المهمة، وهى مفاهيم التعلم لدى الطلاب لما لها من قوة تفسيرية على مخرجات التعلم.

٣. الكشف عن مدى شيوع هذه الظاهرة السلبية لدى الطلاب الجامعيين والتي تؤدي بهم إلى التأجيل المتعمد لكثير من المهام الدراسية المطلوبة، والكشف عن مفاهيمهم حول التعلم، حتى يمكنهم التعديل من تلك المفاهيم بما قد يحد من ظاهرة التسويف الأكاديمي.

٤. يعد التسويف سلوكاً يمكن ملاحظته بسهولة من خلال مجموعة من السلوكيات غير التكيفية والتي يلجأ إليها هؤلاء الطلاب، مما يترتب عليه من آثار سلبية. كما يمكن القول بإن التسويف قد يعد اتجاهاً أو سلوكاً سلبياً نحو الانجاز، ولكن ليس في المهام والتكليفات الدراسية فحسب، بل نحو انجاز مختلف الأمور الحياتية.

٥. لم تحظ دراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمي ومفاهيم التعلم لدى طلاب الجامعة بالاهتمام من قبل الباحثين كما حظيت موضوعات علم النفس الأخرى، لذا قد تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات في جمهورية مصر العربية التي درست العلاقة بين التسويف الأكاديمي ومفاهيم التعلم.

٦. إعداد الأداتين: مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس مفاهيم التعلم، واللتان تتسمان بالخصائص السيكومترية والموثوقية في الاستخدام لتحديد المتغيرات في الدراسة الحالية ويمكن استخدامهما في دراسات أخرى مشابهة في الفرز والتشخيص.

أهداف الدراسة:

تسعى الباحثة في الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تعرف طبيعة العلاقات الارتباطية بين أبعاد التسويف الأكاديمي وأبعاد مفاهيم التعلم لدى طلاب جامعة أسوان.

٢. تعرف طبيعة الفروق في أبعاد التسويف الأكاديمي تبعاً لمستويات مفاهيم التعلم (مرتفع – متوسط – منخفض) لدي طلاب جامعة أسوان.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالعينة التي اشتملت عليها من الطلاب بكلية التربية–جامعة أسوان، كما تتحدد بالمتغيرات الامبريقية التي تضمنتها وهي التسويف الأكاديمي، ومفاهيم التعلم، وقيست بالأدوات المستخدمة فيها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة نتائجها.

مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

١. التسويف الأكاديمي:

عرفه معاوية أبو غزال (٢٠١٢) بأنه تأجيل الطالب لمهماته الأكاديمية المطلوب منه إنجازها خلال وقت محدد.

كما عرفه Mortazavi (2016) بأنه تأجيل البدء في المهام الأكاديمية مثل مذاكرة الدروس، والمذاكرة للامتحانات، والقيام بالمشاريع الأكاديمية.

ويمكن تعريفه إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه التأجيل المتعمد للتكليفات والمهام الأكاديمية وتأخيرها عن الوقت المحدد، وأنه يتضمن ثلاثة أبعاد، وهي: البعد المعرفي، البعد الانفعالي، البعد السلوكي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس التسويف الأكاديمي الذي أعدته الباحثة في الدراسة الحالية.

٢. مفاهيم التعلم:

عرف Lai & Chan (2005) مفاهيم التعلم بأنها أفكار المتعلم وتصوراته حول التعلم. وعرفها Chan (2006) بأنها معتقدات ووعى المتعلم المتصلان بعملية التعلم .

ويمكن تعريفها إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها فهم الطالب وإدراكه للمعنى الفعلي للتعلم، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس مفاهيم التعلم الذي أعدته الباحثة في الدراسة الحالية.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

أولاً: التسويف الأكاديمي:

يعد التسويف الأكاديمي كغيره من العديد من المتغيرات النفسية، التي لم تحظ بإجماع العلماء على تعريفه ؛ لكنهم اتفقوا في معناه ومدلوله، حيث أكد بعض الباحثين أن المكون الحاسم للتسويف هو التأجيل (Piccarclli , 2003)، بينما أشار البعض الآخر إلى أن القلق الذي يؤدي إلى هذا التأجيل هو المكون الأساسي للتسويف (Rothblum, et al., 1986).

ويبدو التسويف في أبسط مظاهره تأجيلاً للمهمات الأكاديمية، حيث أوضح Mayer (2002) ; Steel (2010); Kalia & Yadav, (2014) بأنه يمثل عائقاً ذاتياً مزمناً، فينعكس ذلك على ما يقوم به الطالب من أداء للمهام الدراسية، سواء في بدايتها أو الانتهاء منها، ولا يحاول إكمال المهام إلا في اللحظات الأخيرة، على الرغم من توقع النتائج السلبية المترتبة على ذلك التأجيل.

ويرى Simpson & Timothy (2009) بأنه خلل ذهني معرفي في ترتيب المهام ذات الأولوية للفرد بحيث يقوم بتقديم المهام ذات الأولوية الأقل أهمية على المهام الفردية التي ترتبط بالنجاح والتميز.

وعرفه Hussain & Sultain (2010) بأنه ميل سلوكي لدي الطلاب لتأجيل المهام الأكاديمية، وتقديم أعذار عن ذلك، وهى حالة تتسم بالتردد ونقص قوة الإرادة وضعف النشاط والحيوية.

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن التسويف الأكاديمي في مضمونه هو التأخير المتعمد من قبل المتعلم للبدء أو انهاء مهمة دراسية في الوقت المحدد لها والعمل بصعوبة مما يشعره بعدم الارتياح، والضيق، والعناء، والتوتر الإنفعالي.(عبد الرحمن مصيلحي ونادية

الحسيني، ٢٠٠٤؛ Neville, 2007 ؛ ومعاوية أبو غزال، ٢٠١٢ ؛ وعفراء العبيدي، ٢٠١٣).

ويتضح من الطرح السابق لتعريفات التسويف الأكاديمي وجود تأجيل أو تأخير للبدء بالمهام والأنشطة لدى الفرد مع عدم وجود أسباب لهذا التأجيل، وهذ التأجيل للمهام يعد سلوكاً قصدياً غير تكيفي، يعزى إلى عدم وجود وقت لدى الطلاب لترتيب المهام الأكاديمية للعبء الدراسي، ولديهم الرغبة في تأخير أنشطة التعلم الشاقة، كما يعد آلية للتعامل مع القلق، والخوف من الفشل، فينتاب الطلاب شعوراً بعدم الارتياح بسبب عدم أداء المهمة في وقتها المحدد.

وأوضح كل من Lee (2005); Steel (2007) أن سلوك التسويف الأكاديمي على المستوى التنظيري والبحث الامبريقي يعد مشكلة شائعة عند نسبة عالية من طلاب المرحلة الجامعية، حيث أشارا إلى أن نسبة عالية من الطلاب بالمرحلة الجامعية قد قرروا أنهم مسوفون.

وترى الباحثة أن ذلك قد يرجع إلى ضغوط المذاكرة والدراسة التي يتعرض لها الطالب الجامعي نتيجة اختلاف أدواره في تلك المرحلة عما سبقتها من المرحلة الثانوية، لتحمله المسئولية الكاملة عن أدائه، مما يعيقه من انجاز المهام الموكلة إليه، وبالتالي يضطره إلى تأجيل تلك المهام والتكليفات الدراسية حتى آخر لحظة، وينعكس هذا السلوك المشكل بصورة مباشرة على أدائه وتحصيله الأكاديمي ، إذ يتوجب على الطلاب الالتزام بالمواعيد المحددة للمهام والاختبارات في بيئة مليئة بالأحداث والأنشطة.

ويشير Chu & Choi (2005) إلى أنه ليس كل سلوكيات التسويف ضارة أو تؤدي إلى نتائج سلبية، ولذلك وجد نوعين من المسوفين وهما: المسوف السلبي Negative Procrastination: وهو التقليدي الذي يكون متشكك في ذاته ويميل إلى تأخير المهام بسبب قلقه على الأداء بشكل غير ملائم أو أنه يشعر أن نجاحه سوف يزيد من توقعات الآخرين عنه أو بسبب عدم قدرته على اتخاذ القرار، في حين يشير المسوف النشط Active Procrastination: وهو يعتقد أنه يعمل بشكل أفضل تحت الضغط خاصة تحت ضغط

الوقت، ويميل إلى تأخير المهام بشكل مقصود، ولديه القدرة على إكمال المهام قبل الوقت المحدد.

أسباب التسويف الأكاديمي:

يعرض الباحثون العديد من أسباب التسويف الأكاديمي، وهي:

١. العزو الخارجي، وتدني تقدير الذات، وضعف الفاعلية الذاتية، والمستوى المرتفع من التعويق الذاتي، والاكتئاب، ومستوى مرتفع من النقد الذاتي، ونقص توكيد الذات ، وانخفاض الثقة بالذات، وصعوبة إتخاذ القرار.

٢. سوء إدارة الوقت وتنظيمه وتحديد الأولويات والأهداف الأولية، وعدم القدرة على التركيز والمحافظة على مستوى مرتفع من اليقظة عند أداء المهام، والخوف والقلق المرتبط بالفشل وخاصة كلما اقترب الموعد النهائي لأداء المهمة.

٣. المعتقدات الخاطئة، والكمالية، والآباء المتسلطين، وقلق التقويم، والتمرد ضد التوجيه، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، ومقاومة الضبط والسيطرة، وضغط الأقران.

Tuckman (1991); Noran (2000); Szalavitz (2003); Ozer, et al., (2009); Sokolowska (2009); Sadeghi (2011)؛ حيدر خلف (٢٠١٢)؛ معاوية أبو غزال (٢٠١٢)؛ محمد أبو راسين (٢٠١٥)

ويتضح مما سبق أن ظاهرة التسويف الأكاديمي لها تأثير سلبي على أداء الطلاب وعلى انجازهم الأكاديمي، فقد تعددت أسباب ظهورها وانتشارها لدى قطاع كبير من الطلاب في المراحل التعليمية عامة، وطلاب المرحلة الجامعية خاصة، فمنها ما يتعلق بشخصية الطالب في جميع جوانبه المعرفية والانفعالية والسلوكية، ومنها ما يتعلق بالمهمة ذاتها.

أنواع التسويف وآثارها:

أشار Holmes (2000) إلى أن التسويف الأكاديمي قد يأخذ شكلين وهما: التسويف الوظيفي Functional Procrastination: فالتأجيل العرضي للمهام المطلوب إنجازها يمكن أن يكون مقبولاً عند الحاجة إلى جمع المعلومات أو إعطاء أولوية لأداء بعض المهام دون غيرها حينما يكون هناك العديد من المهام التي تتطلب الانجاز، وغالباً ما لا يكون هناك خيار إلا أن تدع أداء بعضها لإنجازه في وقت لاحق، حيث يتضمن إعطاء الأولوية

لبعض الأنشطة دون غيرها، والتسويف غير الوظيفي Non- Procrastination Functional: عندما يمارس الفرد التأجيل أو التأخير المتكرر للبدء أو الانتهاء من أداء المهام المطلوبة مما يقلل من فرص نجاح هذه المهام.

وأوضح Iskender (2011) أن هناك خمسة أنواع مختلفة من التسويف وهي: التسويف الأكاديمي Academic Procrastination: وهو سلوك من التسويف يتمثل في تأجيل المتعلم للواجبات والمهام الأكاديمية حتى آخر دقيقة ممكنة، والتسويف لأمور الحياة اليومية الروتينية وأنشطتها Life Routine: وتتمثل في صعوبة جدولة الأنشطة اليومية المتكررة، والتسويف القهري Compulsive Procrastination: ويشتمل على التسويف في اتخاذ القرار والتسويف الأكاديمي في نفس الوقت ويشعر الفرد كانه مصاب بالشلل عند محاولته التعايش في حياته اليومية مما يؤدي إلى عواقب وخيمة وشعور بالتوتر وعدم الارتياح، والتسويف العصابي Neurotic Procrastination: ويتمثل في تأجيل اتخاذ القرارات الرئيسية في حياة الفرد، والتسويف في اتخاذ القرار Decisional Procrastination: ويعتمد على عدم القدرة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب سواء للمواقف أو الموضوعات الأساسية أو الثانوية المتعلقة بأمور الحياة بعامة مثل شراء شئ معين، أو الاتجاه نحو دراسة معينة.

وأوضحت العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت على التسويف الأكاديمي الآثار والعواقب السلبية لهذه الظاهرة على الطلاب إنفعالياً ومعرفياً وسلوكياً، فمن الناحية الانفعالية يعاني الطلاب المسوفون من القلق كحالة وسمة ، وقلق المستقبل ، وقلق الاختبار والتوتر وتدني تقدير الذات، والشعور بالذنب والندم، والخجل، ومشاكل اجتماعية، ونقص الكفاءة. فريح العنزي ومحمد الدغيم، (٢٠٠٣) Jaradat (2004); Rabin, et al., (2011); Akca, (2012); Ying & Lv, (2012)؛ حرب حجاج (٢٠١٤)؛ أحمد الزعبي (٢٠١٧).

ويؤثر التسويف الأكاديمي تأثيراً سلبياً على حياة الطالب الجامعي وتوافقه الأكاديمي، حيث يؤثر سلباً على تقدير الذات Ferrari, (2000); Bui, (2007)، فينتج عن التسويف كما يشير Ferrari, (2000); Klassen, et al., (2008) نتائج وخيمة تتمثل بالتقييم

السلبي لذات المسوفين وفهمهم لأنفسهم، وكذلك وجد أن الطلبة المسوفين لديهم تقدير ذات منخفض والإحساس بمشاعر انعدام القيمة، وكذلك على فاعلية الذات ; Sirois, (2004) Klassen, et al., (2008) ; Balkis, (2011) ; Jackson, (2012)؛ ريـــــــاض العاســـــي (٢٠١٤).

بالإضافة إلى عدم القدرة على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي Ebadi & Shakorzadeh (2015)، ووجود علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمي وضغوط الحياة وهذا ما أشارت إليه دراسة محمد عبود (٢٠١٦)، أما علاقة التسويف الأكاديمي بالدافعية فقد بينت نتائج العديد من البحوث Ferrari, (2004) ; Lee, (2005) ; Steel & Konig, (2006) ; Bui, (2007) ; Steel, (2007) ; Rakes & Dunn, (2010) ; Park & Sperling (2012); Behrozi, et al., (2013) ؛ مســعد عبـــد العظـــيم (٢٠١٣) ؛ طــارق السلمــي (٢٠١٥) ؛ Ebadi & Shakorzadeh (2015) ؛ محمد ذياب ومحمد صوالحة (٢٠١٦) وجود علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمي والتوجهات والاستراتيجيات الدافعية.

وأشارت العديد من الدراسات حسن علام (٢٠٠٨) ؛ Koushki, et al., (2014) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والاعزاءات السببية ، كما أوضحت داليا عبد الهادي (٢٠١٥) وجود علاقة سالبة بين بعض أبعاد التلكؤ الأكاديمي وأبعاد التعلم ذاتي التنظيم من جهة ، وبعض أبعاد التحكم الذاتي من جهة أخرى.

وبينت دراسة عطية أحمد (٢٠٠٨) وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي وبين الرضا عن الدراسة الجامعية، وكشفت نتائج بحوث Cakir, et al., (2014)؛ عبد الرسول عبد اللاه (٢٠١٧) عن وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين التسويف الأكاديمي والاحتراق التعلمي ، وان الاحتراق التعلمي يعد مؤشراً منبئاً بالتسويف الأكاديمي.

ومن الناحية المعرفية يرى كل من Ferrari & Ozer (2011) ; Wong, (2012) أن التسويف الأكاديمي يعد من أكثر المشكلات خطورة على الأداء الأكاديمي، والتي تواجه الطلاب مما يترتب عليه العديد من الآثار السلبية، حيث ينتج عن التسويف الأكاديمي

انخفاض مستوى التحصيل الدراسي (السيد عبد الدايم، ٢٠١٠)، كما يتصف الطلبة المسوفون بتدني المعدل التراكمي لديهم وهذا ما أكدته دراسة أحمد الزغاليل (٢٠١٦) ، كما أكدت دراسات متنوعة على أن الطلبة الذين لديهم نزعة قوية للتسويف يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بالطلبة غير المسوفين ويظهرون ضعفاً في إنجازهم الأكاديمي ومنها دراسة Tuckman (2002); Akinsola & Tella (2011) إذ توصلت إلى أن مرتفعي التسويف الأكاديمي كانت درجات تحصيلهم منخفضة بصورة دالة عن متوسطي ومنخفضي التسويف الأكاديمي.

وأشارت دراسة وليد سحلول (٢٠١٤) إلى وجود تأثير للتسويف الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية حوله على التحصيل الدراسي ، كما أشارا فيصل الربيع وآخرون (٢٠١٣) ؛ وعبدالله العنزي (٢٠١٦) إلى وجود علاقة سلبية بين بعض أساليب التفكير والتسويف الأكاديمي ، كما أشارت دراسة Wong (2012) إلى وجود ارتباط سالب بين الوعى ما وراء المعرفي والتسويف الأكاديمي، وأكدت دراسة زياد التح (٢٠١٦) على وجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي وجميع استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وأكدت دراسة Howell & Watson (2007) على ارتباط التسويف بالمستويات المرتفعة من عدم التنظيم، والاستخدام الأقل للاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية، وأشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى أن عدم التنظيم واستخدام الاستراتيجيات المعرفية كانت منبئات قوية بالتسويف.

ومن الناحية السلوكية فقد أشارت دراسة ناجي النواب وآياد محمد (٢٠١٤) عن وجود علاقات سالبة بين السلوك التجنبي للمهام والواجبات الدراسية وعادات الاستذكار، وبينت نتائج العديد من البحوث Wolters (2003); Howell & Watson (2007); Howell & Buro (2009) ؛ سوسن شلبي (٢٠١١) ؛ معاوية أبو غزال وآخرون (٢٠١٣) وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي وأهداف الاتقان، وعلاقة ايجابية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي من جهة وأهداف أداء–إقدام، وأهداف تجنب العمل، وأهداف تجنب – الاتقان، وأشارت دراسة Diaz-Morales, et al., (2008) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي وسوء إدراة الوقت.

يتضح من الطرح السابق للآثار السلبية والعواقب الناجمة عن التسويف الأكاديمي، والتي يقع فيها الطلاب فريسة لتلك الظاهرة، نتيجة التأجيل المتكرر والمستمر للمهام الأكاديمية والتكليفات الدراسية، مما يترتب عليه تدني لمستوى التحصيل الأكاديمي، ويتبعه مشاعر سلبية تنسحب على أداءه، حيث يتصف الطالب المسوف بالعديد من الخصائص كامتلاكه لاستراتيجيات معيقة للذات خوفاً من الفشل، وتدني مستوى الكفاءة الذاتية، وتدني فاعلية الذات، وعدم القدرة على التوجه نحو الهدف، ولا يقاوم المشتتات البيئية، وعدم القدرة على الضبط المرن، والشعور بالكسل، واليأس والاحباط، واللامبالاة، وتدني الثقة بالنفس، وتدني المعدلات التراكمية، وعدم القدرة على التنظيم الذاتي، وعدم القدرة على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي واستراتيجيات الدافعية للتعلم، وانخفاض الوعى ما وراء المعرفي، ومستوى عالى من الاحتراق التعلمي، وقلق التقويم، وانخفاض تنظيم الجهد، وعدم الرضا عن الدراسة، وعدم القدرة على استخدام عادات الاستذكار الجيدة، واستخدامهم لبعض أساليب التفكير البسيطة.

ثانياً: مفاهيم التعلم:

شهد البحث التربوى خلال العقدين الماضيين تحولاً في رؤيته لعمليتي التعلم والتعليم , حيث انتقل من التعلم السطحي الى التعلم ذى المعني، وذلك نتيجة للتحول من التركيز على العوامل الخارجيه التى تؤثر فى تعلم المتعلم والمتمثل في: (متغيرات المتعلم , وبيئة التعلم , والمنهج , ومخرجات التعلم , وغيرها), إلي التركيز علي العوامل الداخليه التي تؤثر في المتعلم , وما يجري داخل عقله والمتمثل في: (معرفته السابقة , ودافعيته للتعلم , وأنماط تفكيره , وأسلوب تعلمه , وأسلوبه المعرفى). (حسن زيتون وكمال زيتون ، ٢٠٠٦)

ويرى Shuell (1986) أن التعلم بناء معقد يصعب تعريفه، وأن معظم تعريفات التعلم وصفته بأنه تغير دائم نسبياً في السلوك، أو متغير مركب الأبعاد يمتد تأثيره في مختلف الحياة، وهذا ما أكدته دراسة Alamdarloo, et al., (2013) من وجود تعريفات متعددة للتعلم، مما أدى إلى اعتبار التعلم بناء متعدد الأبعاد ذي مستويات مختلفة، وهذه الخاصية سمحت للطلاب بتكوين مفاهيم متعددة حول التعلم.

ويعد مصطلح مفاهيم التعلم من المصطلحات الحديثة التي ظهرت في السنوات الأخيرة، وينبع اهتمام الباحثين وعلماء النفس بمفاهيم التعلم باعتبارها من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية سواء كانت في التعليم الجامعي أو ما قبل الجامعي، وقد أكدت دراسة Sachs & Chan (2003) على اهتمام بعض الباحثين فى مجال علم النفس التربوى بدراسة وعى الطلاب بمفاهيم التعلم، لما لهذه المفاهيم المتعددة والمختلفة من تأثيرات على مخرجات عملية التعلم، وقد أعتمدت بعض الدراسات على المنحى الفينومينولوجى Phenomenographic Approach والذى يركز على محاولات المتعلم لفهم ما يدور من حوله فى العالم.

وقد اتفق الكثير من الباحثيين في تعريف مفاهيم التعلم Steketee (1997) ; Lai & Chan (2005) ; Chan (2006) بأنها معتقدات Beliefs وأفكار Ideas الطلاب حول ماهية التعلم كما يرونها هم.

ويرى كل من Puride & Hattite (2002) ; Duarte (2007) بأنها مدى إدراك الطلاب للمعنى الحقيقى لمفهوم التعلم من وجهة نظرهم الخاصة وينظر إليها في ضوء مستويين مختلفين اختلافاً نوعياً هما : الأول هو إعادة الانتاج Reproductive ويعني بها إدراك المتعلم لمعنى التعلم على أنه زيادة فى كم المعرفة، وحفظ المعلومات، واكتساب الحقائق والمهارات والمفاهيم، واستدعائها عند الحاجة إليها ويعبر ذلك عن الجانب الكمي Quantitative، والثاني هو البنائي Construction ويقصد به إدراك المتعلم لمعني التعلم علي أنه تجريد للمعني , وربط المعلومات بعضها لبعض وبالواقع , وأنه عمليه تفسير وفهم للواقع بشكل مختلف , وإعادة تفسير للمعرفة بهدف فهم الواقع ويعبر ذلك عن الجانب النوعي أو الكيفى Qualitative.

وأشارت العديد من الدراسات Purdie, et al., (1996) ; Marton & Saljo (1997) إلى أن مفاهيم الطلاب عن التعلم تؤثر في مداخل الدراسة أو استراتيجيات التعلم التي يتبناها الطلاب عند مواجهة مهام التعلم المختلفة، فالطلاب الذين يعتقدون أن التعلم ليس أكثر من اكتساب للحقائق وتذكر المعلومات والمعارف لتطبيقها يكونون أكثر احتمالاً لتبني المدخل السطحي للتعلم كطريقه لاكتساب وتذكر تلك الحقائق والمعلومات والمعارف , في

حين أن الطلاب الذين يعتقدون أن التعلم ابتكار لأبنية معرفية جديدة أو تطوير طرق لتفسير الواقع سوف يتبنون المدخل العميق للتعلم.

كما توضح العديد من البحوث Purdie, et al., (1996) ; Hong & Salili, (2000); Chan (2006) أن مفاهيم التعلم لدى الطلاب تؤثر علي دافعيتهم للتعلم، واختيارهم للاستراتيجيات المعرفية، والتحصيل الأكاديمي، كما بينت دراسة Puride & Hattie (2002) أن مفاهيم التعلم لدى الطلاب لها قوة تفسيرية لتحديد مخرجات التعلم، حيث أن هناك علاقة بين تعدد مفاهيم التعلم عند الطلاب والتحصيل الأكاديمي، أى كلما زادت مفاهيم التعلم لديهم، كانوا أفضل في تحصيلهم الأكاديمي.

وأوضحت دراسة Purdie, et al., (1996) أن مفاهيم الطلاب عن التعلم غالباً ما تتأثر بخبراتهم السابقة بالإضافة لتأثرها بأهدافهم الخاصة ومطالبهم الوظيفية، ولذا يرى أن مفاهيم التعلم لديهم تحوي مزيجاً مركباً من الدافعية والآراء والمعتقدات الخاصة.

النماذج المفسرة لمفاهيم التعلم لدى الطلاب:

صنف الباحثون فى مجال الدراسة لمفاهيم التعلم المدركة مستويات تشير إلى خصائص ومفهوم التعلم المدرك من قبل الطلاب، ومن هذه النماذج ما يلى:

١. نموذج Saljo (1979)

قام Säljö بدراسة على طلاب الجامعة فى السويد توصل منها إلى أن الطلاب تدرك وتعى خمسة مستويات لمفاهيم للتعلم هى: المفهوم السطحى للتعلم (كزيادة فى المعرفة، كحفظ عن ظهر قلب، كإكتساب الحقائق والإجراءات التى يمكن الإحتفاظ بها أو إستخدامها فى الممارسات)، والمستوى العميق للتعلم (كتجريد للمعنى، كعمليات تفسيرية تهدف إلى فهم الواقع) (In: Brownlee, et al., 2003).

٢. نموذج Marton, Dall'Alba, & Beaty (1993)

تم تصنيف مفاهيم التعلم من خلال دراسة أجريت على طلاب الجامعة إلى ستة مفاهيم كالتالى: التعلم (يعنى زيادة فى معرفة المتعلم من خلال زيادة المعلومات، يعنى الحفظ وإعادة إنتاج ما تعلمه المتعلم، يعنى التطبيق بمعنى توظيف ما تعلمه المتعلم، يعنى الفهم

بمعنى التركيز على الأفكار وفهمها، يعنى البحث عن الأشياء بطرق متعددة، تغيرات لدى المتعلم) (In: Kennedy, 2010).

٣. نموذج Biggs & Collis (1999)

وصنفت مفاهيم التعلم لدى الطلاب تصنيفا هرمياً أطلق عليه تصنيف SOLO حيث يتكون من خمسة مستويات مختلفة إختلافاً نوعياً وتندرج مستوياته فى شكل هرمى من المستوى غير الكامل بأسفل الهرم والذى تكون فيه الإستجابات غير بنائية وغير متصلة إلى الخبرة فى أعلى الهرم والتى تتضمن مستويات عالية من التجريد، وهى، الأول: قبل البنية وفيه قدر ضئيل من المعلومات غير المترابطة وعديمة التنظيم ولا تؤدى إلى معنى، والثانى: أحادى البنية وفيه تتركز المعلومات كبناء أحادى تربط بين أجزائه علاقات بسيطة ولكنها عديمة المعنى وغير مفهومة، والثالث: متعدد البنى وفيه بناءات مختلفة من المعلومات، وتوجد بين أجزاء كل بناء علاقات قوية ولكن البناءات فيما بينها عديمة الصلة ولا يوجد تنسيق بينها، والرابع: العلاقى وفيه توجد علاقات متعددة ومختلفة بين المعلومات داخل البيئة المعرفية، ويستطيع ربط التفاصيل ببعضها والوصول إلى إستنتاجات، والخامس: التجريد الممتد وفيه يقوم المتعلم بعمل إرتباطات ليس فقط على مستوى موضوع التعلم بل بين المعرفة وما وراء المعرفة وبشكل أكثر تجريداً ويكون قادراً على تعميم ونقل المبادئ والأفكار وتجاوز ما لديه من معلومات لتوليد معانى جديدة (In: Morris, 2001).

٤. نموذج Puride & Hatti (2002)

وصنفت مفاهيم التعلم لدى الطلاب إلى ستة مستويات تتدرج فى مستوى صعوبتها من البسيط إلى المعقد ومن المادى إلى المجرد، ويعتمد هذا التصنيف على وصف مخرجات تعلم الطلاب على أداء المهام المرتبطة بالتعلم، وليس على وصف خصائص المتعلم، ويعد هذا التصنيف من أشهر التصنيفات التى استخدمت فى معظم الدراسات الأجنبية، وقد تم تصنيف هذه المستويات الستة تحت بعدين رئيسين هما:

الأول: التعلم إعادة الإنتاج ويشتمل على ثلاثة مستويات هى: التعلم (إكتساب للمعلومات (INFO)، تذكر وتوظيف وفهم المعلومات(RUU)، كمهمة (DUTY)).

الثانى: التعلم عملية بنائية ويتضمن ثلاثة مستويات هى: التعلم (بإعتباره تغير شخصى (PERS)، عملية غير مرتبطة بزمن أو مكان (PROC)، نمو للكفاءة الإجتماعية (SOC)).

وأجريت دراسات متعددة فى كثير من بلدان العالم للتحقق من مستويات مفاهيم التعلم لدى طلاب هذه البلدان، ففى دراسة قام بها Eklund-Myrskog, (1998) أظهر الطلاب مفاهيم التعلم كعملية تذكر والتعلم كفهم، والتعلم كتطبيق للمعرفة وقد أظهروا فروقاً دالة إحصائياً فى هذه المفاهيم، ودراسة Tsai (2002) أوضحت أن أكثر من نصف المعلمين يمتلكون معتقدات تقليدية حول التعلم والتعليم والعلم.

وأوضح Al–Wehr (2004) أن مفاهيم الطلبة/المعلمين على الاختبار القبلي لا تتفق مع المنظور البنائي. ولكن بعد التدريب وجد أن هناك فروقاً دالة ولصالح المجموعة التجريبية، إضافة إلى أن مفاهيم الإناث كانت أكثر اتساقاً مع أفكار النظرية البنائية مقارنة بالذكور.

وبينت دراسة Chan & Elliott (2004) أن الطلبة يمتلكون مزيجاً من المفاهيم البنائية والتقليدية. أما Hancock & Gallard (2004) فقد أجريا دراسة توصلا فيها إلى أن معتقدات الطلبة المعلمين كانت في البداية تدور حول دورهم كميسرين للتعلم وموجهين للمحاضرات وأنشطة المختبر. أما بعد الانتهاء من التدريب الميداني فإن معتقدات الطلبة أصبحت تميل إما للتمحور حول المعلم أو التمحور حول المتعلم.

كما أوضح So & Watkins (2005) أن مفاهيم التعلم لدى عدد كبير من المشاركين قد تغيرت في الاتجاه المطلوب، أي من التمحور القليل حول الطالب إلى التمحور الكبير حوله.

وأشار Chan (2006) إلى وجود علاقات دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية ومفاهيم التعلم، وأحتل مستوى التعلم بأنه لا يرتبط بزمن أو مكان محدد المرتبة الأولى، وتلاه التعلم كزيادة فى المعرفة ثم التعلم كعملية تذكر وإعادة إنتاج، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى مفاهيم التعلم.

ودراسة Chan, et al., (2007) أظهرت أن الطلبة/المعلمين يمتلكون مفاهيم بنائية ومفاهيم تقليدية حول التعلم والتعليم، ولكن مفاهيمهم كانت تميل أكثر نحو البنائية، كما وجدت فروقاً دالة احصائياً في مفاهيمهم تعزى للتخصص الدراسي والعرق.

وفى دراسة Zhu, et al., (2008) كشفت النتائج أن الطلاب الصينيين يظهرون مدى كبيراً لمفاهيم التعلم فى الفهم والتغيرات الشخصية والكفاءة الإجتماعية مقارنة بالطلاب فى فلندا، كما وجدت علاقات إرتباطية بين مداخل التعلم ومفاهيم التعلم لدى الطلاب.

وأشار علاء الدين أيوب وعبدالله بن حمد (٢٠١٠) إلى وجود ثلاث مستويات من مفاهيم التعلم هى (البنائية، إعادة إنتاج، المختلطة بين البنائية وإعادة الإنتاج) لدى طلاب الجامعة وفقاً للأنواع المختلفة للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية التى يتبناها الطلاب، كما وجدت تأثيرات جوهرية للقوة المعرفية والمعتقدات المعرفية على إختيار الطلاب للمستويات المختلفة من مفاهيم التعلم، وأظهرت أن الطلاب الذين يدركون مفاهيم التعلم كمفاهيم بنائية حصلوا على درجات مرتفعة فى المعتقدات المعرفية، فى حين حصل الطلاب الذين يدركون مفاهيم التعلم كإعادة إنتاج على درجات منخفضة فى المعتقدات المعرفية.

وتوصلت دراسة Richardson (2010b) إلى وجود علاقة قوية بين مفاهيم الطلاب للتعلم ومداخل الدراسة التى يتبعونها، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسيات فى إدراك مفاهيم التعلم حيث فضل الطلاب البيض التعلم كعملية تذكر فى حين فضل الطلاب السود وطلاب اسيا التعلم كمعنى.

وأوضحت دراسة Alamdarloo, et al., (2013) وجود علاقة إيجابية ودالة بين التحصيل الدراسى ومفاهيم الطلاب للتعلم، وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى من خلال مفاهيم الطلاب للتعلم، حيث أسهم كل من التعلم ككفاءة إجتماعية والتعلم كعملية لا ترتبط بزمن أو مكان فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى، ووجود فروق دالة احصائياً فى التحصيل الدراسى بين الطلاب الذين لديهم مفاهيم للتعلم والطلاب الذين ليس لديهم مفاهيم للتعلم.

ويتضح من خلال الطرح السابق للخلفية النظرية والدراسات السابقة أنه تم دراسة التسويف الأكاديمي بالعديد من المتغيرات الوسيطة ذات الصلة والتأثير على التحصيل الدارسي باعتباره دالة ومؤشراً عن التعلم ونواتجه، في حين لم تتطرق أى من البحوث إلى

أهم تلك المتغيرات – في حدود علم الباحثة– وهو التعلم ذاته ومفهوم المتعلم عن تعلمه، ولذا كان من الضروري دراسة علاقة مستويات مفاهيم التعلم بالتسويف الأكاديمي وأبعاده لدى عينة الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري وما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية والمتمثلة في التسويف الأكاديمي ومفاهيم التعلم، يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يلي:

١. توجد علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أبعاد التسويف الأكاديمي وأبعاد مفاهيم التعلم لدى طلاب جامعة أسوان.
٢. توجد فروق دالة إحصائياً في أبعاد التسويف الأكاديمي تبعاً لمستويات مفاهيم التعلم (مرتفع – متوسط – منخفض) لصالح المستوى الأقل لدى طلاب جامعة أسوان.

منهج وإجراءات الدراسة:

أولاً: عينة الدراسة

١- **العينة الاستطلاعية:** تكونت من (١٥٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة تعليم عام كلية التربية ، جامعة أسوان، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في تقنين أدوات الدراسة الحالية، حتى يمكن الاطمئنان إلى نتائجها عند استخدامها مع العينة الأساسية.

٢- **العينة الأساسية:** تكونت من (٣٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة تعليم عام كلية التربية، جامعة أسوان، وقد استخدمت بيانات هذه العينة للتحقق من صحة الفروض.

ثانياً: أدوات الدراسة:

(أ) مقياس التسويف الأكاديمي:

تطلب إنجاز أهداف الدراسة الحالية تصميم أداة قياسية سيكومترية مناسبة لطلاب الجامعة بالبيئة العربية، ليناسب خصائص الطلاب الجامعيين وسلوكياتهم، وخلفياتهم وثقافتهم العربية، وتتحقق فيها دلالات سيكومترية ذات موثوقية، لذلك تم إتخاذ مجموعة من

الخطوات والإجراءات البحثية لإعداد مقياس لتقصي سلوك التسويف الأكاديمي بأبعاده المختلفة، وهي:

١. الاطلاع على الأدب السيكولوجي والأطر النظرية والمفاهيم المختلفة التي عرضها العلماء والباحثون في مجال سلوك التسويف لدى الطلاب في مختلف الأنشطة والمساقات الأكاديمية.

٢. الاستفادة من مجموعة الدراسات والبحوث السابقة التي اطلعت عليها في هذا المجال وما اشتملت عليه من مقاييس وأدوات، وقد تم الاسترشاد بها، وهي: مقياس Tuckman (1991)، ومقياسي Soloman & Rothblum (1994) ; Day, et al., (2000)، وقائمة التسويف الأكاديمي إعداد حسن علام (٢٠٠٨).

٣. القيام بدراسة استطلاعية مسحية من خلال تطبيق استبيان مفتوح لاستطلاع آراء عينة أولية من الطلاب الجامعيين، وقد تألفت هذه العينة من (١٥) طالباً وطالبة لسؤالهم أثناء المحاضرات لمقرري علم النفس التربوي، ونظريات التعلم، وذلك بتوجية بعض الأسئلة للطلاب في ضوء الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة، والمتمثلة في: ما الأسباب التي تجعلك تتأخر في البدء أو إكمال أو الانتهاء من إنجاز مهامك الدراسية؟ ، وما أكثر الصعوبات التي تواجهك بصفة دائمة في دراستك وتدفعك لتأجيل انجاز المهام الأكاديمية سواء ما يتعلق منها بالمواد الدراسية، أو بعمليات الاستذكار، أو بالتكليفات الدراسية، أو بالمعلمين أو بالامتحانات، وغيرها من مكونات العملية التعليمية؟

٤. **تكوين وعاء البنود Item Pool** : تم صياغة عدد من البنود من جملة الاستجابات التي أوردها الطلاب وتتعلق بمشكلات التسويف الأكاديمي والتي تكررت عند الكثير منهم، بالإضافة إلى ما ورد في الأدوات القياسية السابقة من أسباب ومظاهر وأنشطة التسويف، وقد تألف المقياس في صورته الأولية من (١٠٢) عبارة، وتدور حول (٣) أبعاد أساسية، وهي: المعرفي، والانفعالي، والسلوكي.

٥. عرض المقياس على العينة الأولية، وذلك بهدف التأكد من مناسبة صياغة العبارات وتحديد مدى وضوح الفكرة والمغزى من وراء كل عبارة، وبذلك تمت صياغة العبارات بطريقة إجرائية تتطلب الإجابة عليها اختيار بديل من ثلاث بدائل متصلة وفقاً لطريقة ليكرت، وهي:

دائماً – أحياناً – نادراً لتعطى الدرجات (١،٢،٣) في حالة العبارات السالبة، والدرجات (٣،٢،١) في حالة العبارات الموجبة، ليكون المدى النظري للمقياس (٣٠٦) درجة، والمدى العملي له (١٠٢) درجة، وبذلك أصبح المقياس في صورته الأولية (١٠٢) عبارة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية علي خمسة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي، لتحديدهم لمدى صلاحية العبارات للأبعاد التي تنتمي إليها وفقاً للتعريفات الإجرائية للأبعاد، وتحديدهم الصياغة المناسبة لتلك العبارات، وفي ضوء أراء المحكمين تم الإبقاء على العبارات التي إتفق عليها المحكمون وذلك بنسبة إتفاق ١٠٠%، حيث نالت العبارات إتفاق المحكمين، وبذلك ظل عدد عبارات المقياس (١٠٢) عبارة.

٢- صدق التمييز (صدق المقارنة الطرفية):

تم استخراج القوة التميزية للمقياس لتقرير أن المقياس يميز بين الأقوياء والضعاف، وجاءت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (١)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد الواقعين ضمن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس التسويف الأكاديمي

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	العليا (ن= ٣٨)	٤١,٧١	٢,٧٧	٢٦,١٢	٠,٠١
	الدنيا (ن= ٤٣)	٥٧,٦٧	٢,٧٢		
البعد الانفعالي	العليا (ن= ٣٨)	٦٧,٨٤	٦,٧٩	٢٠,١٢	٠,٠١
	الدنيا (ن= ٣٨)	٩٢,١٣	٤,٠٥		
البعد السلوكي	العليا (ن= ٤١)	٥١,١٧	٤,٦١	٢٣,٤٨	٠,٠١
	الدنيا (ن= ٣٨)	٧٦,١٦	٤,٨٤		
المقياس ككل	العليا (ن= ٣٧)	١٦٣,٨٦	١٥,٤٠	١٩,٥٠	٠,٠١
	الدنيا (ن= ٣٩)	٢٢١,٧٧	١٠,٠٦		

٣- الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات مقياس التسويف الأكاديمي تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بالمقياس، يتضح أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٢٢١، ٠,٥٨٨)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ، ٠,٠١).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس التسويف الأكاديمي، والدرجة الكلية للمقياس، يتضح أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,١٦٥، ٠,٥٩٦)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ، ٠,٠١)، وتم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول رقم (٢) هذه المعاملات.

جدول رقم (٢)
معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد التسويف الأكاديمي، والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	**٠,٥٨	٠,٠١
البعد الانفعالي	**٠,٧٧	٠,٠١
البعد السلوكي	**٠,٥٦	٠,٠١

يتضح من جدول (٢) أن معاملات الارتباطات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس بلغت قيمها (٠,٥٨-٠,٧٧-٠,٥٦) على التوالي، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتسم بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

٤- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس التسويف الأكاديمي بطريقتين، هما: طريقة معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach، وطريقة التجزئة النصفية على أفراد العينة الاستطلاعية (ن=١٥٠)، ويوضح الجدول (٣) معاملات ثبات ألفا والتجزئة النصفية.

جدول (٣)
معاملات ثبات مقياس التسويف الأكاديمي

الأبعاد	الطريقة		مستوى الدلالة
	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
البعد المعرفي	٠,٧٧**	٠,٦٨**	٠,٠١
البعد الانفعالي	٠,٨٣**	٠,٧٩**	٠,٠١
البعد السلوكي	٠٨٨**	٠,٨٧**	٠,٠١
المقياس ككل	٠,٩٢**	٠,٨٢**	٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التسويف الأكاديمي بلغت على الترتيب (٠,٧٧-٠,٨٣-٠,٨٨)، وللدرجة الكلية (٠,٩٢)، وبالتجزئة النصفية بلغت معاملات الثبات على الترتيب (٠,٦٨-٠,٧٩-٠,٨٧)، وللدرجة الكلية (٠,٨٢)، وجميعها قيم مرتفعة تعكس تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

(ب) مقياس مفاهيم التعلم:

لإعداد هذا المقياس تم إتخاذ مجموعة من الخطوات والإجراءات البحثية لإعداد مقياس لتقصي مفاهيم التعلم المختلفة، وهي:

١. الاطلاع على الأدب السيكولوجي والأطر النظرية والمفاهيم المختلفة التي عرضها العلماء والباحثون في مجال مفاهيم التعلم لدى الطلاب في مختلف الأنشطة والمساقات الأكاديمية.

٢. الاستفادة من مجموعة الدراسات والبحوث السابقة التي اطلعت عليها في هذا المجال وما اشتملت عليه من مقاييس وأدوات، وقد تم الاسترشاد بها، وهو: مقياس Purdie & Hattie (2002).

٣. القيام بدراسة استطلاعية مسحية من خلال تطبيق استبيان مفتوح لاستطلاع آراء عينة أولية من الطلاب الجامعيين، وقد تألفت هذه العينة من (١٥) طالباً وطالبة لسؤالهم أثناء المحاضرات لمقرري علم النفس التربوي، ونظريات التعلم، وذلك بتوجية سؤال للطلاب في ضوء الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة، والمتمثل في: ما مفهوم التعلم لديك؟

٤. **تكوين وعاء البنود Item Pool** : تم صياغة عدد من البنود من جملة الاستجابات التي أوردها الطلاب وتتعلق بمفاهيم التعلم والتي تكررت عند الكثير منهم، بالإضافة إلى ما

ورد في الأدوات القياسية السابقة لمفاهيم التعلم، وقد تألف المقياس في صورته الأولية من (٧٦) عبارة، وتدور حول بعدين أساسيين وهما: الأول إعادة الانتاج (التعلم كاكتساب للمعلومات، التعلم كتذكر وتوظيف وفهم المعلومات، التعلم كمهمة)، والثاني البنائي (التعلم كنضج شخصي، التعلم كعملية غير مرتبطة بزمان أو مكان، التعلم كنمو للكفاءة الاجتماعية).

٥. عرض المقياس على العينة الأولية، وذلك بهدف التأكد من مناسبة صياغة العبارات وتحديد مدى وضوح الفكرة والمغزى من وراء كل عبارة، وبذلك تمت صياغة العبارات بطريقة إجرائية تتطلب الإجابة عليها اختيار بديل من ثلاث بدائل متصلة وفقاً لطريقة ليكرت، وهي: تنطبق تماماً – تنطبق إلى حد ما – لا تنطبق لتعطى الدرجات (١،٢،٣) في حالة العبارات الموجبة، والدرجات (٣،٢،١) في حالة العبارات السالبة ليكون المدى النظري للمقياس (٢٢٨) درجة، والمدى العملي له (٧٦) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية علي خمسة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي, لتحديدهم لمدى صلاحية العبارات للأبعاد التي تنتمي إليها وفقاً للتعريفات الإجرائية للأبعاد، وتحديدهم الصياغة المناسبة لتلك العبارات، وفي ضوء أراء المحكمين تم الإبقاء على العبارات التي إتفق عليها المحكمون وذلك بنسبة إتفاق ١٠٠%، حيث نالت العبارات إتفاق المحكمين، وبذلك ظل عدد عبارات المقياس (٧٦) عبارة.

٢- صدق التمييز (صدق المقارنة الطرفية):

تم استخراج القوة التميزية للمقياس لتقرير أن المقياس يميز بين الأقوياء والضعاف، وجاءت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٤)
قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد الواقعين ضمن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس مفاهيم التعلم

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
التعلم كاكتساب المعلومات	العليا (ن= ٤٩)	٢٨,٢٩	١,٧٩	١٧,٨٦	٠,٠١
	الدنيا (ن= ٤٢)	٣٣,٤٥	٠,٥٩		
التعلم كتذكر وتوظيف وفهم المعلومات	العليا (ن= ٤٧)	٤٠,٧٤	١,٠١	٢٦,٠٥	٠,٠١
	الدنيا (ن= ٤٠)	٤٦,٩٠	١,١٩		
التعلم كمهمة	العليا (ن= ٣٨)	٢١,٩٧	١,١٠	٢٨,٠٥	٠,٠١
	الدنيا (ن= ٤١)	٢٧,٧٦	٠,٧٠		
التعلم كنضج شخصي	العليا (ن= ٣٨)	٢٩,٤٧	٢,١١	٢٧,٧٠	٠,٠١
	الدنيا (ن= ٤٥)	٣٨,٤٩	٠,٥١		
التعلم كعملية غير مرتبطة بزمان أو مكان	العليا (ن= ٤٠)	٢٧,٧٨	١,٢١	٣١,٥١	٠,٠١
	الدنيا (ن= ٤٥)	٣٤,٦٩	٠,٧٩		
التعلم كنمو للكفاءة الاجتماعية	العليا (ن= ٣٦)	٢٠,١١	١,٤٥	٢٥,٩٨	٠,٠١
	الدنيا (ن= ٤٠)	٢٦,٤٥	٠,٥٠		
المقياس ككل	العليا (ن= ٢٧)	١٧٩,١٥	٣,٧٠	٢٣,١٧	٠,٠١
	الدنيا (ن= ١٩)	٢٠١,٢٦	٢,٢٨		

٣- الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات مقياس مفاهيم التعلم تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بالمقياس، يتضح أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,١٦٦، ٠,٦٣٨)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس مفاهيم التعلم، والدرجة الكلية للمقياس، يتضح أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,١٦٩، ٠,٥٧٢)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١).

وتم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول رقم (٥) هذه المعاملات.

جدول رقم (٥)
معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مفاهيم التعلم، والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التعلم كاكتساب المعلومات	٠,٦١**	٠,٠١
التعلم كتذكر وتوظيف وفهم المعلومات	٠,٥٠**	٠,٠١
التعلم كمهمة	٠,٧٨**	٠,٠١
التعلم كنضج شخصي	٠,٨٤**	٠,٠١
التعلم كعملية غير مرتبطة بزمان أو مكان	٠,٨٣**	٠,٠١
التعلم كنمو للكفاءة الاجتماعية	٠,٧٣**	٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الارتباطات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس بلغت قيمها (٠,٦١-٠,٥٠-٠,٧٨- ٠,٨٤- ٠,٨٣- ٠,٧٣) على التوالي، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يوضح أن المقياس يتسم بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

٤- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس مفاهيم التعلم بطريقتين، هما: طريقة معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach، وطريقة التجزئة النصفية على أفراد العينة الاستطلاعية (ن=١٥٠)، ويوضح الجدول (٦) معاملات ثبات ألفا والتجزئة النصفية.

جدول (٦)
معاملات ثبات مقياس مفاهيم التعلم

الأبعاد	الطريقة		مستوى الدلالة
	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
التعلم كاكتساب المعلومات	٠,٥٥	٠,٥١	٠,٠١
التعلم كتذكر وتوظيف وفهم المعلومات	٠,٥٧	٠,٥٣	٠,٠١
التعلم كمهمة	٠,٥١	٠,٤٥	٠,٠١
التعلم كنضج شخصي	٠,٧٨	٠,٧٦	٠,٠١
التعلم كعملية غير مرتبطة بزمان أو مكان	٠,٦١	٠,٥٧	٠,٠١
التعلم كنمو للكفاءة الاجتماعية	٠,٦٦	٠,٥٩	٠,٠١
المقياس ككل	٠,٨٤	٠,٦٦	٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس مفاهيم التعلم بلغت على الترتيب (٠,٥٥-٠,٥٧-٠,٥١- ٠,٧٨- ٠,٦١-٠,٦٦)، وللدرجة الكلية (٠,٨٤)، وبالتجزئة النصفية بلغت معاملات الثبات على الترتيب (٠,٥١-٠,٥٣-٠,٤٥- ٠,٧٦-٠,٥٧-٠,٥٩)، وللدرجة الكلية (٠,٦٦)، وجميعها قيم مرتفعة تعكس تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

١. نتائج الفرض الأول ومناقشته:

وينص على " توجد علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أبعاد التسويف الأكاديمي وأبعاد مفاهيم التعلم لدى طلاب جامعة أسوان ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على أبعاد التسويف الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس، وأبعاد مفاهيم التعلم والدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما يتضح من جدول (٧).

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين أبعاد التسويف الأكاديمي وأبعاد مفاهيم التعلم

أبعاد مفاهيم التعلم / أبعادالتسويف الأكاديمي	كاكتساب المعلومات	كتذكر وفهم وتوظيف المعلومات	كمهمة	كنضج شخصي	كعملية غير مرتبطة بزمان أو مكان	كنمو للكفاءة الاجتماعية	الدرجة الكلية لمفاهيم التعلم
البعد المعرفي	-٠,٣٥٥**	-٠,١١٥*	-٠,١٤٧*	-٠,٣٣٤**	-٠,١٩٦**	-٠,١٨٨**	-٠,٣٦٦**
البعد الانفعالي	-٠,٣٨٧**	-٠,٢١٩**	-٠,١٣٠*	-٠,٢٢١**	-٠,١٩٣**	-٠,٢٤٣**	-٠,٢٩٧**
البعد السلوكي	-٠,٣٣٦**	-٠,١٩٨**	-٠,٢١٦**	-٠,٢٩٣**	-٠,٢٣٩**	-٠,٢٨٣**	-٠,٣٦٣**
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي	-٠,٣٤٠**	-٠,٢١٣**	-٠,١٨٦**	-٠,٢٨٦**	-٠,٢٤٠**	-٠,٢٧٩**	-٠,٣٥٩**

** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من جدول (٧) وجود علاقات ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١ ، ٠,٠٥) بين أبعاد التسويف الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس ، وأبعاد مفاهيم التعلم والدرجة الكلية للمقياس لدى طلاب جامعة أسوان.

ويمكن تفسير هذه النتائج التي أظهرت وجود علاقات سالبة بين أبعاد التسويف الأكاديمي وأبعاد مفاهيم التعلم، أى أنه كلما تشكلت لدى الفرد مستويات مرتفعة من مفاهيم التعلم كلما قل التسويف الأكاديمي لديه، وأن اختلاف معتقدات وتصورات الطلاب حول مفاهيم التعلم كان له أثر كبير على مستوى تسويفهم الأكاديمي، حيث يتأثر الطلاب في مواقف التعليم والتعلم التي تواجههم بما لديهم من معتقدات حول التعلم، والتي تؤثر في أحكامهم وتعلمهم الذاتي وفي الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وفي اختيارهم الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفونها، وأشكال التفكير التي يمارسونها، والمعنى الذي يتكون للمعلومات الجديدة التي تواجههم، وفي القرارات التي يتخذونها، وأن سلوك التأجيل الإرادي أو السلوك التجنبي للواجبات والمهام الاكاديمية المطلوبة وتأخرها عن الوقت المحدد يتم بناءً على ما يمتلكه الفرد من مفاهيم حول التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Onwuegbuzie (2004) التي أشارت إلى أنه لم تقتصر العلاقة بين الخوف من الفشل بوصفه العامل الكامن خلف سلوك التسويف نتيجة القلق من التقويم السلبي، بل اتسعت لتشمل التسويف في علاقته بمفاهيم الطلاب حول عملية التعلم، والمهارات الدراسية، ومهارات التنظيم وإدارة الوقت، والمكونات المعرفية والوجدانية لذوي التسويف المزمن Chronic.

٢. نتائج الفرض الثاني ومناقشته:

ينص على " توجد فروق دالة إحصائياً في أبعاد التسويف الأكاديمي تبعاً لمستويات مفاهيم التعلم (مرتفع – متوسط – منخفض) لصالح المستوى الأقل لدى طلاب جامعة أسوان ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way Analysis of Variance، واختبار شيفيه لقياس الفروق.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التسويف الأكاديمي تبعاً لمستوى مفاهيم التعلم

المتغير	مستوى مفاهيم التعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد المعرفي	منخفض	٧٦	٥١,٨٨	٥,١٨
	متوسط	١٣٧	٤٩,٥٣	٦,٧٤
	مرتفع	٨٧	٤٧,٣٦	٥,٨٥
	الكلي	٣٠٠	٤٩,٤٩	٦,٣٢
البعد الانفعالي	منخفض	٧٦	٨٤,٥٧	٧,٨٥
	متوسط	١٣٧	٨٠,٠٣	٩,٧٦
	مرتفع	٨٧	٧٦,٩٥	١١,٢١
	الكلي	٣٠٠	٨٠,٢٩	١٠,١٤
البعد السلوكي	منخفض	٧٦	٦٦,٦٨	٩,٧٩
	متوسط	١٣٧	٦٣,٢٤	٩,٧٥
	مرتفع	٨٧	٥٧,٨٢	٩,٩٩
	الكلي	٣٠٠	٦٢,٥٤	١٠,٣٥
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي	منخفض	٧٦	٢٠٣,١٣	١٨,٣٧
	متوسط	١٣٧	١٩٢,٨٠	٢٣,٣٢
	مرتفع	٨٧	١٨٢,١٣	٢٣,٧٣
	الكلي	٣٠٠	١٩٢,٣٢	٢٣,٥٤

ويتضح من جدول (٨) المتوسطات الحسابية لأبعاد التسويف الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس لدى أفراد العينة وكذلك لمستويات مفاهيم التعلم التي يمتلكها الطلاب.

ولمعرفة إذا ما كانت الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لأبعاد التسويف الأكاديمي تبعاً لمستويات مفاهيم التعلم، ويوضح جدول (٩) نتائج هذا التحليل.

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في أبعاد التسويف الأكاديمي تبعاً لمستوى مفاهيم التعلم

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا وحجم التأثير
البعد المعرفي	بين المجموعات	٨٣٠,٩٣٨	٢	٤١٥,٤٦٩	١١,٠٨٧	٠,٠١	٠,٠٧
	داخل المجموعات	١١١٣٠,٠٤٩	٢٩٧	٣٧,٤٧٥			
	المجموع	١١٩٦٠,٩٨٧	٢٩٩				
البعد الانفعالي	بين المجموعات	٢٣٦٦,٩٧٦	٢	١١٨٣,٤٨٨	١٢,٣٧٨	٠,٠١	٠,٠٨
	داخل المجموعات	٢٨٣٩٦,٣٧٠	٢٩٧	٩٥,٦١١			
	المجموع	٣٠٧٦٣,٣٤٧	٢٩٩				
البعد السلوكي	بين المجموعات	٣٣١٣,٩٩٠	٢	١٦٥٦,٩٩٥	١٧,١٥٣	٠,٠١	٠,١٠
	داخل المجموعات	٢٨٦٩٠,٥٣٠	٢٩٧	٩٦,٦٠١			
	المجموع	٣٢٠٠٤,٥٢٠	٢٩٩				
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي	بين المجموعات	١٧٩٥٤,٧٠٩	٢	٨٩٧٧,٣٥٥	١٨,٠٥٥	٠,٠١	٠,١١
	داخل المجموعات	١٤٧٦٧٦,٥٧١	٢٩٧	٤٩٧,٢٢٨			
	المجموع	١٦٥٦٣١,٢٨٠	٢٩٩				

ويتضح من جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التسويف الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس وذلك تبعاً لمستويات مفاهيم التعلم (مرتفع – متوسط – منخفض) التي يمتلكها الطالب، حيث كانت قيم "ف" (١١,٠٨٧، ١٢,٣٧٨، ١٧,١٥٣، ١٨,٠٥٥) على التوالي، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، ولمعرفة الدلالة العملية تم حساب حجم التأثير باعتباره الوجه المكمل للدلالة الإحصائية وكان على النحو التالي: (رشدي فام منصور ، ١٩٩٧ ،٦٥)

$$\eta^{2} = \frac{\text{مجموع المربعات بين المجموعات}}{\text{المجموع الكلي لمجموع المربعات}}$$

ويتضح أن قيم حجم التأثير بلغت (٠,٠٧، ٠,٠٨، ٠,١٠، ٠,١١) على التوالي، وجميعها قيم متوسطة، ويتضح مما سبق أنه توجد فروق حقيقية في مستويات التسويف الأكاديمي تبعاً إلى مفاهيم التعلم التي يمتلكها الطلاب، ولمعرفة أي من مستويات مفاهيم التعلم له الأثر الأكبر في الدلالة الإحصائية للفروق استخدمت الباحثة اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، ويبين جدول (١٠) تلك النتائج.

جدول (١٠)

نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية في التسويف الأكاديمي وأبعاده تبعاً لمفاهيم التعلم

أبعاد التسويف الأكاديمي	مستوى مفاهيم التعلم		متوسط الفروق	خطأ الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية
البعد المعرفي	منخفض	متوسط	٢,٣٥٦٠٣*	٠,٨٧٥٥٧	٠,٠٢٨
		مرتفع	٤,٥٢٥٢٦*	٠,٩٦١١٦	٠,٠١
	متوسط	منخفض	-٢,٣٥٦٠٣*	٠,٨٧٥٥٧	٠,٠٢٨
البعد الانفعالي	منخفض	متوسط	٤,٥٣٦٥٩*	١,٣٩٨٥٤	٠,٠٥
		مرتفع	٧,٦١١٧٧*	١,٥٣٥٢٦	٠,٠١
	متوسط	منخفض	٣,٠٧٥١٧	١,٣٤٠٤٧	٠,٠٧٤
البعد السلوكي	منخفض	متوسط	-٥,٤٢٤٧٨*	١,٣٤٧٤٠	٠,٠١
		مرتفع	٨,٨٦٨١٢*	١,٥٤٣١٩	٠,٠١
	متوسط	منخفض	-٣,٤٤٣٣٣	١,٤٠٥٧٧	٠,٠٥١
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي	منخفض	متوسط	١٠,٣٣٥٩٦*	٣,١٨٩٣٤	٠,٠٠٦
		مرتفع	٢١,٠٠٥١٤*	٣,٥٠١١٠	٠,٠١
	متوسط	منخفض	-١٠,٣٣٥٩٦*	٣,١٨٩٣٤	٠,٠٠٦

ويتضح من جدول (١٠) أنه وجدت فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات التسويف الأكاديمي وأبعاده لدى أفراد العينة تعزى إلى مستوى مفاهيم التعلم لصالح مستوى مفاهيم التعلم المنخفض.

وتفسر هذه النتائج وجود علاقة عكسية بين سلوك المماطلة وما يمتلكه الطالب من مفاهيم حول التعلم، ففي البعد المعرفي كأحد أبعاد التسويف الأكاديمي تجد أن امتلاك الفرد لقناعات وتصورات وأفكار سلبية حول التعلم والمعرفة قد يسهم في تأجيل المهام الأكاديمية الموكلة إليه في وقتها المحدد مما يؤثر سلباً على أداءه وإنجازه الدراسي، وهذا يتفق مع الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقات سلبية بين التسويف في المهام الأكاديمية وأساليب التفكير كما في دراسة فيصل الربيع وآخرون (٢٠١٣)، عبدالله العنزي (٢٠١٦).

وفي البعد الانفعالي تؤكد أيضاً على وجود علاقة عكسية بين السلوك التجنبي للمهام الأكاديمية المطلوبة وما يمتلكه الطالب من مفاهيم حول التعلم، حيث أن امتلاك الفرد لمفاهيم التعلم القاصرة على اكتساب المعلومات والحفظ والتذكر قد تنعكس على الشعور بالضيق بالالتزام أو الارتياح لتسويف انجاز الواجبات الدراسية حتى اللحظات الأخيرة، اعتقاداً منه أن المعلومات التي يتم حفظها في اللحظات الأخيرة غير قابلة للنسيان، وهذا يتفق مع الدراسات التي أظهرت نتائجها معاناة الطلاب المسوفون من القلق والتوتر وتدني تقدير الذات، والشعور بالذنب والندم، والخجل، ومشاكل اجتماعية، ونقص الكفاءة. (فـريح العنزي ومحمد الدغيم، ٢٠٠٣؛ عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني ٢٠٠٤، Rabin, et al., 2011 ; Akca, 2012؛ منذر بوبو وآخرون، ٢٠١٤).

وفي البعد السلوكي تؤكد على وجود علاقة عكسية بين سلوك التسويف للمهام الأكاديمية المطلوبة وما يمتلكه الطالب من مفاهيم حول التعلم، حيث أن امتلاك الفرد لمفاهيم التعلم القاصرة على إعادة الانتاج قد تجعله يقوم ببعض الأفعال السلوكية والعملية التي يتبعها في المماطلة والتأجيل أو لتسويف انجاز المهام الدراسية في وقتها المحدد، وهذا يتفق مع الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقات سالبة بين السلوك التجنبي للمهام والواجبات الدراسية وعادات الاستذكار كما في دراسة ناجي النواب وآياد محمد (٢٠١٤)، وعلاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي وسوء إدراة الوقت كما في دراسة Diaz-Morales, et al., (2008).

وفي الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي تؤكد على وجود علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي وما يمتلكه الطالب من مفاهيم حول التعلم، حيث أن امتلاك الفرد لمفاهيم التعلم القاصرة على اكتساب المعلومات والحفظ والتذكر قد تدفعه إلى تأجيل البدء في المهام الأكاديمية وتأخيرها عن الوقت المحدد.

وترى الباحثة في ضوء الطرح السابق أن التسويف الأكاديمي فيما أسفرت عنه الدراسة من وجود علاقات وفروق بمفاهيم التعلم يؤكد على وحدة الذات وأثرها في أداء الفرد ارتفاعاً وانخفاضاً.

المراجع:

أحمد الزعبي (٢٠١٧). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من فاعلية الذات الأكاديمية وقلق المستقبل لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، **مجلة جامعة دمشق**، ٣٣ (١).

أحمد الزغاليل (٢٠١٦). مدى انتشار سلوكات المماطلة والتأجيل عند طلبة الجامعة والاختلاف في ذلك تبعاً لكل من جنسهم وتخصصاتهم ومستواهم الدراسي ومعدلاتهم التراكمية، **المجلة التربوية الأردنية**، ١(١)، ١ – ٢٢.

حرب الحجاج (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، **رسالة ماجستير**، الزرقاء، الجامعة الهاشمية، الأردن.

حسام عباس (٢٠١٧). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالاخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية، **رسالة ماجستير**، العراق، الجامعة القادسية.

حسن زيتون وكمال زيتون (٢٠٠٦). **التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، القاهرة: عالم الكتاب.

حسن علام (٢٠٠٨). محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٢٤(٢)، ٢٥٥ – ٣٠٦.

حيدر خلف (٢٠١٢). دراسة مقارنة في التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بحيوية الضمير لدى طلبة الجامعة (رؤية نظرية). **رسالة ماجستير**، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية بغداد العراق.

داليا عبد الهادي (2015). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٤ (٦)، ٢٠٣ – ٢٣٩.

رشدي فام منصور (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ،**المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٧(١٦)، ٥٧-٧٥.

رياض العاسمي (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من تقدير الذات والذكاء الانفعالي، **مجلة كلية تربية المنصورة**، جامعة المنصورة، موافقة بالنشر.

زياد التح (٢٠١٦). التسويف الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى عينة من الطلبة الجامعيين، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ١٦٨(١)، ٢٠٣ – ٢٣١.

سوسن شلبي (٢٠١١). نمذجة العلاقات السببية بين توجهات الهدف والمعتقدات المعرفية والإرجاء الدراسي (الفعال/غير الفعال) والتحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة، **حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية.**

طارق السلمي (٢٠١٥). مستوى التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٦(٢)، ٦٣٢ – ٦٦٤.

عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمي لدى عينه من طلبة وطالبات الجامعة، وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، **مجلة التربية**، جامعة الأزهر ، القاهرة، ١٢٦(١).

عبد الرسول عبد اللاه (٢٠١٧). الاحتراق التعلمي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي، **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج**، (٤٩).

عبدالله العنزي (٢٠١٦). أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٥(٨)، ٩٦ – ١٣٤.

عطية أحمد (٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عفراء العبيدي (٢٠١٣). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة . **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، جمهورية مصر العربية ، (٣٥)، ١٤٧ –١٧١.

علاء الدين عبد الحميد ايوب وعبد الله بن حمد الجغيم (٢٠١٠). مفاهيم التعلم كمخرجات للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية لدي طلاب الجامعة .المجلة المصرية للدراسات النفسية – **الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، ٦٩ (٢٠)، ١٢٥ – ١٦٦.

فريح العنزي ومحمد الدغيم (٢٠٠٣). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ٥٢(٢)، ١٠١ – ١٣٧.

فيصل الربيع وآخرون (٢٠١٣). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن، **المنارة**، ٢٠(١)، ١٩٩ – ٢٣٥.

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

محمد ذياب ومحمد صوالحة (٢٠١٦). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة آل البيت، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية**، فلسطين.

محمد عبود (٢٠١٦). العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة عجلون الوطنية في الأردن، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)**، ٣٠(٣)، ٦٤١ – ٦٦٢.

مسعد عبد العظيم (٢٠١٣). دراسة لسلوك التسويف الأكاديمي في علاقته ببعض مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسوان، (٢٧)، ٤٨٧ – ٥٣٤.

معاوية أبو غزال (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: أسبابه وانتشاره من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٨(٢)، ١٣١ – ١٤٩.

معاوية أبو غزال وآخرون (٢٠١٣). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية، **المجلة التربوية**، ٢٧(١٠٨)، ١١١ – ١٥٤.

منذر بوبو وآخرون (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالقلق بوصفه (سمة وحالة)، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، سلسلة الآداب والعلوم.

ناجي النواب وآياد محمد (٢٠١٤). عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل وعلاقتها بالتلكؤ الاكاديمي لدى طلبة الجامعة، **مجلة الفتح**، ١٠(٦٠)، ٣٠٣ – ٣٢٦.

نافز بقيعي (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين، **دراسات العلوم التربوية**، ٤٠(٣)، ١٠٢١- ١٠٣٥.

وداد الكفيري (٢٠١٦). التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل، **مجلة الدراسات النفسية والتربوية (جامعة السلطان قابوس)**، ١٠(٢)، ٢٩٠ – ٢٩٩.

وليد سحلول (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية حوله وعلاقاتهما بالتحصيل الدراسي، **دراسات تربوية ونفسية**، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٨٤)، ١٥٩ – ٢١١.

Akca, F. (2012). An investigation into the selfhandicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. **Journal of Education and Learning**, 1(2), 288-297.

Alamdarloo, G. et al., (2013). The Relationship between students conception of learning and learning and their Academic Achievement. **Scientific Research** .4(1), 44-49.

Al-Wehr, M. (2004). The effect of a training course based on constructivism on student teachers' perceptions of the teaching /learning process. **Asia-Pacific of Teacher Education**, 32(2), 169-184.

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 (1) , 18- 32.

Balkis, M. (2011). Academic Efficacy as a Mediator and Moderator Variable in the Relationship Between Academic Procrastination and Academic Achievement. **Eurasian Journal of Educational Research** , (45), 1-16.

Behrozi, N. et al., (2013). The Relationship between Self-Regulated Learning Strategies, Motivational Learning Strategies, Procrastination and Academic Performance among the First Grade of High School Male Students in Boushehr. **Journal of Life Science and Biomedicine**. 3 (4), 277-284.

Brownlee, J. et al., (2003). An investigation of pre-service teacher's knowledge about learning. Higher Education: **The international journal of higher education and educational** planning 45,109-125.

Bui, N. (2007) Effect of evaluation threat on procrastination behavior, **The Journal of Social Psychology**, 147(3), 197-209.

Cakir, S. et al., (2014). The Survey of academic procrastionation on high School students with in terms of school burn-out and learningstyles. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 114, 654 – 662.

Chan, K. & Elliott, R. (2004). Epistemological beliefs across cultures: Critique and analysis of beliefs structure studies. **Educational Psychology**, 24(2), 123- 142

Chan, K. (2006). The structure and nature of epistemological beliefs: Implications from literature review and syntheses of research findings. **Journal of Psychology in Chinese Societies**, 7(1), 141-161

Chan, K. et al., (2007). Pre-service Teachers' Conceptions about Teaching and Learning: A closer look at Singapore cultural context. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 35(2), 181–195.

Chu, A. & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of ''active'' procrastination behavior on attitudes and performance. **The Journal of Social Psychology**, 145, 245–264.

Day, V. et al., (2000). Patterns of academic procrastination. **Journal of College Reading and Learning**, 30(2), 120-134.

Diaz-Morales, J. et al., (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. Pers. Indi. Differ, 45(6).

Duarte, A. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. **Higher Education**, 54, 781-794.

Ebadi, A. & shokoorzadeh, R. (2015). Investgation of Academic Procrastination Prevalence and Its Relationship with Academic Self-regulation and Achievement Motivation among High-school Students in Tehran city**, International Education Studies**. 8, 193-199.

Eklund-Myrskog, G. (1998). students Conceptions of learning in Different Educational Contexts , **Higher Education**,35, 299-316

Ferrari, J. & Tice, D. (2000). Procrastination as a selfhandicap for men and women: A task_avoidance strategy in a laboratory setting. **Journal of Research in Personality**, 34, 73–83.

Ferrari, J. (2004). Trait procrastination in academic setting: an over view of students who engage in task delays. HC Shouwenburg, CH Lay, TA Pychyl, JR Ferrari (Ed.), **Counseling the procrastinator in academic settings** in , 19_27. Washington DC: Am. Psychol.

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

Hancock, E. Gallard, A. (2004). Preservice Science Teachers' Beliefs About Teaching and Learning: The Influence of K-12 **Field Experienc Journal of Science.** Teacher Education, 15(4), 281– 291.

Holmes, R. (2000). The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior in academic Procrastinators. **Ph.D Thesis** , Hofstra University , USA.

Hong, Y. & Salili, F. (2000). Challenges ahead for researchon Chi-nese students' learning motivation in the new millennium. **Journal of Psychology in Chinese Societies**, 1, 1-12.

Howell, A. & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A meditational analysis. **Learning and Individual Differences**, 19(7), 151-154.

Howell, A. & Watson, D. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. **Personality and Individual Differences**, 43, 167–178.

Hussain, I. & Sultain, S. (2010). Analysis of procrastination among university student. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 5, 1897-1904.

Iskender, M. (2011). The influence Of Self-compassion On Academic Procrastination And Dysfunctional Attitudes**. Educational Research And Reviews**, 6(2), 230-234.

Jackson, D. (2012). Role of academic procrastination, academic self-efficacy beliefs, and prior academic skills on course outcomes for college students in developmental education. **Doctoral dissertation**, Athens, Georgia University.

Jackson, T. et al., (2001). The impact of hope, procrastination and social activity on academic performance of Midwestern College Students. **Education**, 124(2), 310-320.

Jaradat, A. (2004). Test anxiety in Jordanian students: measurement, correlates and treatment. **Doctoral dissertation**, Phillips. University of Marburg, Germany.

Kalia, A . & Yadav, M. (2014). Academic Procrastination in relation to Socio-demographic variables**. Scholary Research Journal For Interdisciplinary Studies**,2(10), 1073- 1081.

Kennedy, c. (2010). Conceptions of Learning and Teaching: Impact on the Perceptions of Quality, **International Journal of Arts and Sciences**, 3(17), 111-122

Klassen, R. & Kuzucu, E. (2009). Academic Procrastination and Motivation of Adolescents in Turkey. **Educational Psychology**, 29(1), 69-81.

Klassen, R. et al., (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low selfefficacy to self-regulate predicts higher levels of

procrastination. **Contemporary Educational Psychology**, 33(4), 915-931.

Koushki, S. et al., (2014). Relationship between Attributional Styles, Self-Regulation and Educational Procrastination in Students. **International Journal of Psychology and Behavioral Research**. 3(3), 184-190.

Lai, P. & Chan, K. (2005). A structural model of conceptions of learning, achievement motivation and learning strategies of Hong Kong teacher education students. **Australian Association of Research in Education Parramatta Conference**, Sydney, 28 November-2 December.

Lee, E. (2005). The realationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students . **journal of genetic psychology** . 166,5_14.

Martin, E. & Ramsden, P. (1987). Learning Skills or Skill in Learning', in M. W. Eysenk, and D. W. Piper (eds) Student Learning **Research in Education and Cognitive Psychology**. Milton Keynes: Open University Press

Marton, F. & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. J. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), The Experience of Learning (2nd ed.). Edinburgh: **Scottish Academic Press**.

Marton, F. et al., (1993). Conceptions of learning. **International Journal of Educational Research**, 19, 227-300.

Mayer, C. (2002). Academic Procrastination and self –handicapping: gender differences in response to non contingent feedback. **Journal of. socail Behavior and Psychology**, 159(5), 87-103.

Milgram, N. (1988). Procrastination In Daily Living. **Psychology Reports**, 63, 754- 754.

Morris, J. (2001): the Conceptions of the Nature of learning of First Year Physiotherapy Students and their Relation ship to Students Learning outcomes ,**Medical Teatcher**, 23(3), 503-507

Mortazavi, F. (2016). The Prevalence of Academic Procrastination and its Association with Medical Students' Well-being Status. **International Journal of Humanities and Cultural Studies**, 3(2),1256-1269

Neville, C. (2007). Procrastination: what is it, why we do it, what we can do about it. Effective Learning Service , **School of managemenyt**, 1-13.

Noran, F. (2000). Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for keconomy. Available at : http://www.mahdzan. com/papers/procrastionate/Accessed .

Onwuegbuzie , A. (2004). Academic procrastination and statics anxiety.Assessment Eval.**Higher Educ**.29(1) ,3_19.

Özer, B. & Ferrari, J. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. **Individual Differences Research**, 9 (1), 33-40.

Ozer, B. et al., (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. **Journal of Social Psychology**, 149 (2) , 241- 257.

Park, S. & Sperling, R. (2012). Academic Procrastinators and Their Self-Regulation. **Scientific Reserch**. 3 (1) , 12

Piccarelli, R. (2003). How to overcome procrastination The American Salesman, 48, 27-29.

Purdie, N. & Hattie, J. (2002). Assessing students' conceptions of learning. **Australian Journal of Educational and Developmental Psychology**, 2, 17-32.

Purdie, N. (2000). summer.Investigating Cross-Cultural Variation in Conceptions of learning and the use of self – regulated strategies. **Education Journal of Hong Kong** ,28(1) ,65-84.

Purdie, N. et al., (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. **Journal of Educational Psychology**, 88, 87-100.

Rabin. A. et al., (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function, **Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology**, 33(3.).

Rakes, G. & Dunn ,K. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self Regulation on Academic Procrastination, **Journal of Interavtive Online Learning**, 9(1), 78-93.

Richardson, J. (2010b). conceptions of learning.and Approaches to studying among White and Ethnic Minority Students in Distance Education .**British Journal of Educational Psychology**, 80,535-556

Rothblum, E. et al., (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. **Journal of Counselling Psychology**, 33, 387-394.

Sach, J. & Chan ,C. (2003). Dual Scalin Analysis of Chinese students-conceptions of learning, **Educational Psychology**.23(2), 181-193

Sadeghi, H. (2011). The Study of relationship between meta cognition beleifs and procrastination among students of Mohaghegh Ardabili Universities., Procedia - **Social and Behavioral Sciences**, 30, 287-291.

Shuell, T. (1986). Cognitive conceptions of learning. **Review of Educational Research**, 56, 411-436.

Simpson, K. & Timothy, A. (2009). In search of the arousal Procrastinator. Investigating the relation between Procrastination motivation s, **personality and Individual Differences**, 47(8), 906-911.

Sirin, E. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. **Educational Research and Reviews**, 6(5), 447-455.

Sirois, F. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of selfefficacy and the consideration of future consequences. **Personality and Individual Differences**, 37(1), 115-128.

So, W. Watkins, D. (2005). From beginning teacher education to professional teaching: A study of the thinking of Hong Kong primary science teachers. **Teaching and Teacher Education**, 21(5), 525-541.

Sokolowska, J. (2009). Behavioral, Cognitive, Affective, and Motivational dimensions of academic procrastination among community college students: A Q methodology approach **Ph.D**., Fordham University.

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

Steel, P. & Konig, C. (2006). Integrating theories of motivation. **Academy of Management Review**, 31(4), 889–913.

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

Steel, P. (2010). Arousal, avoidant, and decisional procrastinators: Do they exist?. **Personality and Individual Differences**, 48(8), 926-934.

Steketee, C. (1997). **Conceptions of learning held by students in the lower, middle and upper grades of primary schools**. Retrieve From http://education.curtin.edu.au/waier/forums/1997/steketee.html.

Szalavitz, M. (2003). Stand and deliver. **Psychology Today**, 36(4), 50-53.

Tsai, C. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. **INT. J. SCI. EDU**, 24(8), 771-783.

Tuckman, B. (1991). The development and concurrent validation of the procrastination scale. **Educational & Psychological Measurement**, 51, 473-480.

Tuckman, W. (2002). The Relationship of Academic Procrastination, Rationalizations, and Performance in a Web Course with Deadlines. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association**, Chicago, IL, August.

Van, E. & Schenk, S. (1984) 'The Relationship between Learning Concepts, Study Strategy and Learning Outcome', **British Journal of educe.psycho**, 54,73-83

Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self regulated learning perspective. **Journal of Educational Psychology**, 95(1),179-187.

Wolters, C. (2004). **Advancing achievement goals theory: Using goal structures and goal orientations to Years: A Scheme**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Wong, B. (2012). Metacognitive awareness, procrastination and academic performance of university students in Hong Kong. **Doctoral dissertation**, University of Leicester.

Ying, Y. & Lv, W.(2012). A Study on Higher Vocational College Students' Academic Procrastination Behavior and Related Factors. **Education and Management Engineering**, 7 ,29-35.

Zhu, C. et al., (2008). Across-Cultural study of Chinese and Flemish University student :Do thy Differ in learning Conception and approaches to learning ? **learning and individual Differences**,18, 120-127.