جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتياً في التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

إعداد

دكتور/ رضا محروس السيد إبراهيم

مدرس بقسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي

كلية التربية بتفهنا الأشراف – دقهلية – جامعة الأزهر

تاريخ استلام البحث : ٣١ يناير ٢٠٢٤م – تاريخ قبول النشر: ٢١ فبراير ٢٠٢٤م

DOI:

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى معرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمعتقدات المعرفية كمتغير مستقل على التسويف الأكاديمي كمتغير تابع من خلال التعلم المنظم ذاتيًا كمتغير وسيط لدى طلاب جامعة الأزهر، وذلك من خلال نموذج مقترح افترض فيه الباحث وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للمعتقدات المعرفية على التسويف الأكاديمي، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٥٠٣) طالبًا من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر، واشتملت أدوات البحث على مقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا، ومقياس التسويف الأكاديمي، وكلهم من (إعداد الباحث)، وبعد تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام أسلوب تحليل المسار توصلت النتائج إلى: وجود مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين متغيرات البحث، وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في التسويف الأكاديمي، وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في التعلم المنظم ذاتيًا، وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للتعلم المنظم ذاتيًا في التسويف الأكاديمي، وجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في التسويف الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتيًا.

الكلمات المفتاحية: التأثيرات المباشرة وغير المباشرة– المعتقدات المعرفية – التعلم المُنظم ذاتيًا– التسويف الأكاديمي – طلاب الجامعة.

The Direct and Indirect Effects of Epistemological Beliefs and Self-Regulated Learning in Academic Procrastination among University Students

Abstract:

The study aimed at understanding the direct and indirect effects of epistemological beliefs as an independent variable in academic procrastination as a dependent variable, through self-regulated learning as a mediating variable among Al-Azhar University students. The researcher proposed a model in which he assumed that there were direct and indirect effects of epistemological beliefs in academic procrastination. The basic research sample consisted of (503) students at the third year from Faculty of Education in Tafhana Al-Ashraf, Al-Azhar University. The researcher developed the academic procrastination scale, the self-regulated learning scale, and the epistemological beliefs scale, which were all used as research tools. The following findings were revealed after statistical analysis of the data using the path analysis method: There is a good match between the proposed path analysis model and the data of the research sample with regard to the various relationships between the research variables, there are also statistically significant direct effects of epistemological beliefs in academic procrastination. Findings also revealed statistically significant direct effects of epistemological beliefs in self-regulated learning, and statistically significant direct effects of self-regulated learning in academic procrastination. Finally, there are statistically significant indirect effects of epistemological beliefs in academic procrastination through self-regulated learning.

Keywords: Direct And Indirect Effects - Epistemological Beliefs - Self-Regulated Learning - Academic Procrastination - University Students.

مقدمة البحث:

يؤدي التعليم الجامعي دورًا مهمًا في حياة الطلاب العلمية والعملية حيث يعمل على تأهيلهم أكاديميًا واستثمار قدراتهم وبناء شخصيتهم وتنمية وعيهم وتفكيرهم وقدرتهم على اتخاذ القرارات المناسبة، وتعمل المعتقدات المعرفية على تحسين طريقة تفكير طلاب الجامعات واكتسابهم للمعلومات ومعالجتها وتقييمها بشكل مناسب، وكيفية التعامل مع المشكلات التي تواجههم، ويؤدي التعلم المنظم ذاتيًا دورًا بالغ الأهمية في مساعدة الطلاب على التكيف مع المرحلة الجامعية والمراقبة الذاتية لعملية التعلم والتحكم فيها بشكل فعَّال، والقدرة على تحقيق الأهداف الأكاديمية، ويؤثر التسويف الأكاديمي سلبًا على طلاب الجامعات حيث التأجيل المستمر للمهام الأكاديمية والنفور من أدائها، فالطلاب ذوو التسويف الأكاديمي يعانون من ضعف مهارة إدارة الوقت والخوف من الفشل وانخفاض دافعيتهم للتعلم وتعرضهم للإخفاق الأكاديمي.

ويجب على الجامعات إجراء تعليم فعَّال يزود الطلاب بمهارات تساعدهم على كيفية التعلم، وإنشاء أنظمة وأساليب تعلم تُناسب معتقداتهم المعرفية، فالشرط الأساسي للتعليم الفعَّال هو الحصول على المعرفة حول عمليات تعلم الطلاب وكيفية فهمهم لتعلمهم، وترتبط العمليات المعرفية المتعلقة بالتعلم ارتباطًا وثيقًا بالمعتقدات المعرفية للطلاب وأساليب تعلمهم (Yağan & Parlar, 2023, 1). وتعد المعتقدات المعرفية للطلاب مجالًا مهمًا لأبحاث التعليم العالي حيث تؤثر المعتقدات المعرفية على النتائج الأكاديمية للطلاب وانخراطهم في التعلم، ويجب على المعلمين أخذها في الاعتبار عند تطوير خبرات التعلم، لذلك يمكن القول بأن مشاركة الطلاب ورضاهم ونجاحهم الأكاديمي في التعليم العالي يتأثر بمعتقداتهم المعرفية ومدى توافقها مع الافتراضات المعرفية لمجال تخصصهم وأنشطته التعليمية (Sheehy, Mclanachan, Okada, Tatlow-Golden & Harrison, 2023, 213-214).

ويجب على طلاب الجامعات امتلاك معتقدات معرفية متطورة لتحقيق منهج التعلم العميق ومهارات التفكير عالية المستوى بشكل فعَّال، حيث إن تطوير المعتقدات حول المعرفة وطبيعتها، وأن التعلم يعتمد على الجهد، وتطبيق حلول مختلفة للمشكلات، وأن المعرفة نسبية، سيُشكل نهج الطلاب في التعلم ويُسهل عليهم تكوين المعنى وجعل التعلم مستمرًا (Yağan & Parlar, 2023, 10). وتُودي المعتقدات المعرفية دورًا مهمًا في تحسين جودة

عملية التعلم لدى الطلاب مما يجعل فهمهم للمشكلة أكثر شمولاً بشكل مباشر (Rohayati, Syihabuddin, Anshori & Sastromiharjo, 2023, 506). فالمعتقدات المعرفية من أهم المهارات التي يجب اكتسابها وتنميتها في هذا العصر، لذلك يحتاج الطلاب إلى تعلم كيفية الوصول إلى المعلومات والتحقق منها ومعالجتها وتقييمها وتفسيرها بشكل فعَّال (Kaçar, 2023, 504).

وتؤثر المعتقدات المعرفية على عملية التعلم المنظم ذاتيًا من خلال معايير التعلم التي يحددها الطلاب، فالمعتقدات المعرفية تؤثر على نوع الأهداف التحصيلية التي يتبناها الطلاب والتي بدورها تؤثر على اختيارهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا التي يستخدمونها في العملية التعليمية (Muis, & Franco, 2009, 306). والمعتقدات المعرفية هي أحد المكونات المعرفية والعاطفية خلال مرحلة تحديد مهام التعلم المنظم ذاتيًا ويتم تنشيطها للتأثير على المراحل اللاحقة من التعلم المنظم ذاتيًا بما في ذلك تحديد الأهداف واختيار الأنشطة والإستراتيجيات وكيفية استخدامها، والتي تؤثر جميعها في نهاية المطاف على أداء الطلاب (Liang, Ren, Wei & Shi, 2023, 8940).

والتعلم المنظم ذاتيًا هو متغير رئيس لتكيف الطلاب عند الانتقال من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية، فالطلاب ذوو التعلم المنظم ذاتيًا يتحكمون بشكل فعَّال في تعلمهم، ومراقبة مدى فعالية عملية التعلم لديهم، واتخاذ القرارات المناسبة حتى يتمكنوا من تحقيق أهدافهم، ويظهرون مستوى عاليًا من الذكاء والاستقلالية في تعلمهم لتلبية المتطلبات الأكاديمية وتحقيق النتائج الأكاديمية الناجحة (Sáez-Delgado, Mella-Norambuena, López-Angulo, Sáez & León-Ron, 2023, 2). ويؤدي التعلم المنظم ذاتيًا إلى تحسين عملية التعلم لطلاب الجامعات ومساعدتهم على تحديد الأهداف والتخطيط، وتحسين الكفاءة الذاتية والرفاهية الأكاديمية لديهم (Bellhäuser, Dignath & Theobald, 2023, 1). ويساعد التعلم المنظم ذاتيًا الطلاب على تقييم نتائج التعلم لديهم وإجراء التعديلات على عملية التعلم عند الحاجة وتحقيق النجاح الأكاديمي (Özyer & Altınsoy, 2023, 79).

ويهدف التعلم المنظم ذاتيًا إلى تحسين قدرة الطلاب في التكيف مع عملية التعلم، والتعامل بنجاح مع التحديات الأكاديمية (She, Liang, Jiang, & Xing, 2023, 1).

ويجب على المعلمين زيادة وعي الطلاب بأهمية التعلم المنظم ذاتيًا وتشجيعهم على التحقق من جودة التعليم لديهم من خلال المراقبة والاحتفاظ بالسجلات وتقييم نتائج التعلم لديهم (Bai & Wang, 2023, 223). ويؤثر التعلم المنظم ذاتيًا إيجابًا على الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعات، ويمكن لمعلمي مؤسسات التعليم العالي تصميم الأنشطة التعليمية وفقًا لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا والتي تسمح للطلاب بالمشاركة بنشاط في تجارب التعلم الصفية، ومناقشة الأفكار، وإبداء الآراء، والعمل في المشروعات البحثية، والمشاركة في القراءة والفهم والاستماع خاصة عند مناقشة المعلومات ذات الصلة، والاجتهاد في عملية التعلم، والمشاركة في الإجابة على التقييمات النهائية لعملية التعلم (Elesio, 2023, 834).

ويعد التعلم المنظم ذاتيًا أحد الجوانب المتنامية في مجال علم النفس التربوي، ويؤدي دورا مهما في النجاح الأكاديمي للطلاب، وبالإضافة إلى ذلك فإن الإخفاق في التعلم المنظم ذاتيًا يؤدي إلى التسويف الأكاديمي لدى الطلاب، ويعد استخدام التعلم المنظم ذاتيًا أحد البدائل للتحكم في التسويف الأكاديمي، فالمتعلمين المنظمين ذاتيًا نشطون ومدركون لتعلمهم وقدراتهم، ولديهم دوافع ذاتية للتحكم في سلوكهم وبيئة تعلمهم لتحقيق أهدافهم التعليمية (Brahma & Saikia, 2023, 182-183). ويحدث التسويف الأكاديمي عندما يتم تأجيل مهمة ما دون داعٍ، ويصبح الطلاب منزعجين ومضطربين للغاية عندما يبدءون في التفكير فيها أو العمل عليها، فالطلاب ذوو التسويف الأكاديمي يفتقرون إلى المراقبة الذاتية، وتحديد الأهداف، والتعلم المنظم ذاتيًا، وربما يتم توجيههم إلى التحصيل الأكاديمي السلبي (Calonia, Doller, Mesias, Palutao, Linas & Mojado, 2023, 608-609). فالانخراط في سلوكيات التسويف الأكاديمي يقوض الرضا العام للطلاب عن تجاربهم الأكاديمية، وهذا يسلط الضوء على أهمية معالجة سلوكيات التسويف الأكاديمي والتقليل منها لتعزيز الرضا الأكاديمي للطلاب (Bhat & Jan, 2023, 18).

ويرتبط التسويف الأكاديمي بمتغيرات مختلفة "نفسية، شخصية، تربوية" تدفع الطلاب إلى تأجيل الأنشطة مما يؤثر على المستويين الأكاديمي والرفاهية في التعليم، ويؤثر هذا السلوك بشكل مباشر على عمليات التدريس والتعلم للطلاب، ويؤثر أيضًا على أدائهم الأكاديمي المرتبط بالفشل في عمليات التنظيم الذاتي، فالطلاب ذوو التسويف الأكاديمي غير حاسمين وغير قادرين على اتخاذ القرارات، وعلى الرغم من عدم نيتهم تأجيل الأنشطة، إلا

أنهم يصابون بالشلل بسبب قرارهم بالتصرف وعادةً لا ينهون المهام المقترحة في الوقت المحدد (Salguero-Pazos & Reyes-de-Cozar, 2023, 1-2). ويؤثر التسويف الأكاديمي سلبًا على طلاب الجامعات ويتمثل في عدم إنهاء مهمة ما أو الانتهاء منها في وقت متأخر مما يؤثر بشكل مباشر على أدائهم الأكاديمي، لذا يجب على مؤسسات التعليم العالي وصناع القرار فيها أن يكونوا على دراية بالعوامل التي تؤثر على تسويف طلاب الجامعات من أجل تنفيذ الإجراءات التي تجذب الطلاب نحو التعلم (Araya-Castillo, Burgos, González, Rivera, Barrientos, Jara, Ganga-Contreras & Sáez, 2023, 128).

إن معرفة العوامل التي تؤدي إلى التسويف الأكاديمي تساعد في إيجاد الأساليب العملية المناسبة للتغلب على التسويف وخلق بيئة ممتعة للتعلم والوقاية من عواقب الإخفاق الأكاديمي (Masoumi, 2023, 105). ويعد فهم العوامل المرتبطة بالتسويف الأكاديمي وعواقبه أمرًا بالغ الأهمية لتطوير تدخلات واستراتيجيات فعَّالة لدعم طلاب الجامعات في رحلتهم الأكاديمية (Bhat & Jan, 2023, 12). لذلك يحتاج الطلاب إلى التعرف على أنماط التسويف الأكاديمي وإيجاد طرق للتغلب على هذه المشكلة وهي "تطوير مهارة إدارة الوقت بشكل جيد، ووضع جداول عمل واقعية، وإيجاد الدافع لإكمال المهام، وتغيير طريقة التفكير والتغلب بشكل إيجابي على الخوف من الفشل" (Sudirman, Reza, Yusri, Rina & Bah, 2023, 140). وتتمثل الاقتراحات للمؤسسات التعليمية في اتخاذ خطوات يمكن أن تقلل من التسويف الأكاديمي لدى الطلاب من خلال توفير خدمات التوجيه والإرشاد المناسبة في الحرم الجامعي، والمكافآت والتعليقات الإيجابية على المهام والعروض التقديمية والعمل الجماعي والعروض والأنشطة الأكاديمية الأخرى، وتقديم التشجيع والمكافآت المناسبة للطلاب لأدائهم الأكاديمي الجيد، وتطوير العلاقات الأكاديمية مع زملائهم الطلاب والمحاضرين والحفاظ عليها، وتقسيم المهام الوظيفية للطلاب حسب إمكاناتهم ومواهبهم (Rasanty & Qudsyi, 2023, 87).

مما سبق تتضح أهمية امتلاك طلاب الجامعات معتقدات المعرفية تُمكنهم من تحقيق تعلم فعَّال وتحسين جودة عملية التعلم لديهم وتطبيق حلول مختلفة للمشكلات التي تواجههم والوصول إلى نتائج أكاديمية إيجابية تُسهم في تحقيق رفاهيتهم الأكاديمية، ويعمل التعلم

المنظم ذاتيًا على إيجاد بيئة تعليمية ممتعة تساعد الطلاب على وضع الأهداف والخطط المناسبة والقدرة على مراقبة عملية تعلمهم وتقييم عملية التعلم لديهم والتعامل بنجاح مع التحديات الأكاديمية التي تواجههم وتحسين كفاءتهم الأكاديمية، ويؤثر التسويف الأكاديمي سلبًا على طلاب الجامعات ويؤدي إلى الفشل الأكاديمي نتيجة تأجيلهم للمهام الأكاديمية وضعف مهارة إدارة الوقت لديهم وخوفهم من الفشل، لذا يجب على طلاب الجامعات التغلب على هذه المشكلة بشكل إيجابي وتعزيز الرضا الأكاديمي لديهم.

مشكلة البحث:

نَبعت مشكلة البحث من خلال إحساس الباحث وعمله بالميدان الأكاديمي، حيث التأثير السلبي للتسويف الأكاديمي على طلاب الجامعات، ويؤثر التسويف الأكاديمي سلبًا على عملية التعلم والأداء الأكاديمي لدى الطلاب ويقوض الرضا العام عن تجاربهم الأكاديمية، ويعاني الطلاب ذوو التسويف الأكاديمي من تأجيل المهام الأكاديمية، وضعف مهارة إدارة الوقت، والخوف من الفشل، وصعوبة تحديد الأهداف والتخطيط لها، وضعف الثقة في النفس، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، والافتقار إلى المراقبة الذاتية، وضعف الدافعية للتعلم، وزيادة مستوى القلق والتوتر والضغوط والاندفاعية وخصوصًا مع اقتراب المواعيد النهائية للامتحانات وتأخرهم في إنجاز المهام الأكاديمية وهو ما يؤثر سلبًا على النتائج الأكاديمية لديهم وتعرضهم للإخفاق الأكاديمي.

ويسبب التسويف الأكاديمي ضررًا للأداء الأكاديمي، وانخفاض الدافع للتعلم، وضعف الدرجات الأكاديمية، بل ويؤدي إلى الفشل القاتل أو التسرب، وينجم التسويف الأكاديمي عن قلة الوعي واحترام الوقت ويعد عدم القدرة على تحفيز الذات والقلق وانعدام الثقة من العوامل الإضافية التي يمكن أن تؤثر على التسويف الأكاديمي، ويؤدي أيضًا إلى عواقب سيئة مثل التأخير في إكمال المهام، وانخفاض جودة العمل، وارتفاع مستويات التوتر لدى الطلاب، والفشل في إكمال المهام، وكلما اقترب الموعد النهائي لإنجاز المهمة زاد ضغط الوقت المتصور، وهذه العادة يمكن أن تقلل من جودة العمل وتزيد من خطر الأخطاء أو الفشل، والتأثير السلبي على إنتاجية الطلاب وكفاءتهم في إكمال المهام الأكاديمية، وسيكون من الصعب تحقيق النتائج المُثلى وتلبية المعايير المتوقعة من قبل المحاضرين أو المؤسسات التعليمية (Sudirman et al, 2023, 138-140). ويؤثر التسويف الأكاديمي سلبًا على

الأداء الأكاديمي للطلاب وعلى جوانب حياتهم المختلفة حيث يؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس، وانخفاض احترام الذات (Vany Mol, Rajkumar, Lakshmi, John, Sunny, George, Pawar & Abraham, 2023, 11).

والتسويف الأكاديمي ظاهرة سلوكية سلبية تنتشر في الحياة اليومية لعدد لا حصر له من الطلاب بدرجات متفاوتة، ويؤدي تجنب المهام وتأخيرها إلى الإخفاق الأكاديمي، وضعف التحصيل الدراسي، والاندفاع في اللحظة الأخيرة، ودائمًا ما يتعثر الطلاب ذوو التسويف الأكاديمي ويصابون بالذعر في الاستجابة للمتطلبات الخاصة بهم (Brahma & Saikia, 2023, 183). ويعد التسويف الأكاديمي مشكلة تظهر لدى طلاب الجامعات، ويؤثر سلبًا على تعلمهم ويؤدي إلى عرقلة طريقهم نحو النجاح الأكاديمي، وزيادة تعرضهم للمشكلات المختلفة (Gündoğan, 2023, 107). وفي السنوات الأخيرة، أصبح يُنظر إلى التسويف الأكاديمي على أنه ظاهرة نفسية منتشرة بشكل متزايد في مجتمع اليوم، مصحوبة بآثار ضارة ومزمنة على الصحة (Taipe-Quispe, Heredia-Mamani, Turpo-Gebera & Igartua, 2023, 463).

ويعد ضعف المعتقدات المعرفية من الأسباب التي تؤدي إلى التعب وضعف الدافعية للتعلم وعدم الثقة في القدرات الشخصية، وينتج هذا عادةً عن حقيقة أن الطلاب الذين لديهم مثل هذه المعتقدات يصورون المعرفة على أنها عناصر غير مرتبطة ومربكة ومحاطة بالمراجع ولن يحاولوا أبدًا تعلمها (Shokooh, Rajabzadeh, Hosseini, Namdar-Ahmadabad, Ghasemzadeh-Moghadam, Jalilvand, & Izadfar, 2019, 78). والتسويف الأكاديمي هو نتيجة لفشل التعلم المنظم ذاتيًا والذي يؤثر سلبًا على رفاهية الطلاب وأدائهم الأكاديمي (Saudale, Lerik, & Anakaka, 2023, 196). فالطلاب الذين يفتقرون إلى مهارات التعلم المنظم ذاتيًا قد يؤخرون عملية التعلم من خلال إظهار سلوك التجنب بدلاً من مراجعة أوجه القصور (Özyer & Altınsoy, 2023, 79). ويحتاج الطلاب إلى تبني مواقف إيجابية تجاه حياتهم الأكاديمية وتنظيم عملية التعلم الخاصة بهم بشكل فعَّال (Rahmi & Safitr, 2023, 275). ولذلك من الضروري بناء مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب أثناء عملية التعلم للمساعدة في تعزيز مجالات النقص بناءً على تجاربهم التعليمية السابقة، والتخطيط لعملية التعلم لديهم، ويضعون أهدافًا واضحة، ويستخدمون المزيد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في عملية التعلم، ويراجعون أنفسهم

باستمرار ويعدلون حالة تعلمهم (Kuo, Lin, Lin, Wang, Chuang, 2023, 4503). ويمكن للمعلمين والمؤسسات أن يلعبوا دورًا محوريًا في تنفيذ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لتقليل سلوكيات التسويف الأكاديمي وتعزيز بيئة مواتية لتعزيز الرضا الأكاديمي (Bhat & Jan, 2023, 18).

من خلال ما سبق يمكن تسليط الضوء على إحدى المشكلات التي تُواجه طلاب الجامعات وتُسبب لهم العديد من الجوانب السلبية وهي التسويف الأكاديمي، ورغم أهمية كل من المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا كلٍ على حدة في تفسير درجة معينة من التباين في التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعات، إلا أن تناولهما معًا في نموذج قد ينتج عنه توضيح العلاقة بشكل أفضل وتفسير درجة أكبر من التباين في مستوى التسويف الأكاديمي، ونظرًا لعدم وجود بحوث عربية – في حدود اطِّلاع الباحث – تناولت هذه المتغيرات مجتمعة واهتمت ببحث التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات موضوع البحث " المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة" فثمة مبرر لإجراء هذا البحث وتوضيح طبيعة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة وفهم هذه العلاقة بشكل أفضل، وتتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل تُشكِّل أبعاد المعتقدات المعرفية كمتغير مستقل والتعلم المنظم ذاتيًا كمتغير وسيط والتسويف الأكاديمي كمتغير تابع نموذجًا يُفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين هذه المتغيرات لدى عينة البحث.
٢- هل يوجد تأثير مباشر لأبعاد المعتقدات المعرفية في التسويف الأكاديمي.
٣- هل يوجد تأثير مباشر لأبعاد المعتقدات المعرفية في التعلم المنظم ذاتيًا.
٤- هل يوجد تأثير مباشر للتعلم المنظم ذاتيًا في التسويف الأكاديمي.
٥- هل يوجد تأثير غير مباشر للمعتقدات المعرفية في التسويف الأكاديمي في ظِل وجود التعلم المنظم ذاتيًا كمتغير وسيط.

أهداف البحث:

١- الكشف عن مسار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث (المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا) وأثرها في التسويف الأكاديمي.

٢- الكشف عن أفضل نموذج سببي يُوضح مسارات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث (المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا) وأثرها في التسويف الأكاديمي.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

- التأصيل النظري لمتغيرات البحث الحديثة نسبيًا في مجال البحوث النفسية والتي تتمثل في المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي والكشف عن العلاقة السببية بينهم.
- ندرة البحوث – في حدود اطِّلاع الباحث– التي تناولت التسويف الأكاديمي والعلاقة السببية بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب كلية التربية بتفهنا الأشراف – جامعة الأزهر.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- يُقدم البحث مجموعة من الأدوات والمقاييس الحديثة لقياس متغيرات البحث والتي يُمكن استخدامها في بحوث أخرى تتناول هذه المتغيرات وهي "مقياس المعتقدات المعرفية، مقياس التعلم المنظم ذاتيًا، مقياس التسويف الأكاديمي".
- يُمكن الاستفادة من نتائج البحث في الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بتفهنا الأشراف – جامعة الأزهر، وإعداد برامج تدريبية للتخلص من التسويف الأكاديمي، والاستفادة من تلك البرامج في تنمية المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا.

المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث:

المعتقدات المعرفية **Epistemological Beliefs**:

هي معتقدات الطلاب حول بنية وثبات ومصدر المعرفة وسرعة اكتسابها في الوقت المناسب والتحكم فيها بالطرق الصحيحة، وتُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية "إعداد الباحث".

التعلم المنظم ذاتيًا **Self-regulated learning**:

هو مجموعة من المهارات التي يتبناها الطلاب تتمثل في وضع الأهداف والتخطيط، والتكرار، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة الذاتية، وطلب المساعدة الاجتماعية، والتي تُمكنهم من تحويل قدراتهم العقلية إلى مهارة أداء أكاديمي. ويُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا "إعداد الباحث".

التسويف الأكاديمي Academic Procrastination:

هو ظاهرة سلبية تتمثل في تأجيل المهام والأنشطة الأكاديمية دون داعٍ، والنفور من أداء المهام، وضعف مهارة إدارة الوقت، والخوف من الفشل، وعدم التكيف مع البيئة الأكاديمية وهو ما يؤدي إلى الإخفاق الأكاديمي. ويُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي "إعداد الباحث".

محددات البحث:

تتمثل في متغيرات البحث وتشمل "المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي"، كما تتمثل في الأدوات والمقاييس المُستخدمة في جمع البيانات وأساليب المعالجة الإحصائية، وعينة البحث من طلاب الفرقة الثالثة من عدة تخصصات بكلية التربية بتفهنا الأشراف – جامعة الأزهر، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

الإطار النظري والبحوث السابقة:

أولاً: المعتقدات المعرفية:

هي ما يعتقده الطلاب حول مصدر المعرفة ويقينها وتنظيمها فضلاً عن التحكم في المعرفة وسرعتها (Schommer, 1994, 293). وهي مجموعة من التصورات والاعتقادات العقلية حول التعلم والتعليم والقدرة على اكتساب المعرفة في الوقت المناسب وبالطرق الصحيحة (القرشي، ٢٠٢٠، ١٤١٨). وهي المعتقدات حول طبيعة ومبررات المعرفة (Kaçar, 2023, 505). وهي معتقدات الطلاب حول طبيعة المعرفة والتي تشكل وتؤثر على الإدراك المعرفي للطلاب، وكيفية اكتساب المعرفة وتطبيقها وتقييمها بشكل نقدي (Kivimäki, 2023, 2).

أبعاد المعتقدات المعرفية:

أولاً: بنية المعرفة: يعتقد بعض الطلاب أن المعرفة مطلقة "لا تتطلب المعتقدات سوى القليل من التبرير أو لا تتطلب أي مبرر"، ومع تقدم الطلاب عبر مراحل الحكم التأملي، فإنهم يعتقدون أن المعرفة غير مؤكدة مؤقتًا، وبمرور الوقت يمكن العثور على الإجابات المطلقة في نهاية المطاف (Schommer, 1994, 296). وتشير بنية المعرفة إلى الدرجة التي تكون بها المعرفة مجموعة من الحقائق أكثر من كونها شبكة من المفاهيم المترابطة للغاية (Muis, & Franco, 2009, 316). وهي وجهات النظر الشخصية حول ما إذا كانت المعرفة تحتوي دائمًا على إطار واحد صحيح ومطلق (Voitle, Heuckmann, Kampa & Kremer, 2022, 1005).

ثانيًا: ثبات المعرفة: عندما يواجه الطلاب وجهات نظر مختلفة في فصولهم الأكاديمية، فإنهم يبدءون في الاعتراف بوجهات نظر متعددة، ومع تقدم الطلاب في وجهات نظرهم المعرفية، فإنهم يتقبلون المعرفة باعتبارها معقدة ومبدئية (Schommer, 1994, 295). وهي الدرجة التي تكون فيها المعرفة أكثر ثباتًا مقابل أكثر مرونة (Muis, & Franco, 2009, 316). ويشمل التطوير اعتبار المعرفة الخاصة بالفرد إما ثابتة أو ديناميكية وقابلة للتغيير، ويمكن أن يرتبط تقدم المعرفة بالتوسيع أو إعادة التنظيم أو التغييرات النوعية للمعرفة من حيث المحتوى (Voitle et al, 2022, 1005).

ثالثًا: مصدر المعرفة: يبدأ مصدر المعرفة لدى الطلاب بالتحول من النقل البسيط للمعرفة من السلطة إلى عمليات التفكير العقلاني (Schommer, 1994, 295). ويركز المصدر على ما إذا كان الطلاب يكتسبون المعرفة من خارج الذات مقابل بنائها بنشاط داخل الذات (Muis, & Franco, 2009, 316). ويشمل مصدر المعرفة العلاقة الشخصية للمتعلم مع السلطات ذات الصلة والمهمة (المعلمين والكتب المدرسية)، وإما أن يكون مصدر المعرفة خارجيًا أو داخليًا (Voitle et al, 2022, 1005).

رابعًا: سرعة اكتساب المعرفة: تؤثر على معالجة الطلاب للمعلومات ومراقبة فهمهم عندما يواجه الطلاب معلومات معقدة، ويبدو أن الإيمان بالتعلم السريع أو التعلم الشامل أو لا شيء يؤثر على درجة دمج الطلاب للمعرفة، ويؤثر هذا الاعتقاد نفسه على دقة الطلاب في تقييم فهمهم، وعلى التفسير النقدي للمعرفة؛ أي أن الأمر لم يكن يتعلق

بقدرة الطلاب على تذكر المعلومات، بل يتعلق بما استنتجوه من المعلومات (Schommer, 1990, 503)

خامسًا: التحكم في المعرفة: ويشير إلى كون المعرفة موجودة لدى الطلاب منذ ولادتهم وهذا تصور بسيط، إلى كونها مكتسبة "فطرية" يعمل الطلاب على تحسينها وهذا تصور معقد، وبعض الطلاب لديهم اعتقاد سائد بأن التحكم في المعرفة ثابت، في حين يعتقد آخرون أنه تدريجي، أي أنه يمكن تحسينه (Schommer, 1990, 498). ويعتبر التحكم في المعرفة أمر بالغ الأهمية للطلاب الذين يصرون على مواجهة المهام الصعبة (Schommer, 1994, 313).

من خلال ما سبق تتضح أهمية المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعات ومدى تأثيرها على طريقة تفكيرهم وانخراطهم في عملية التعلم ومشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية والتي تمكنهم من تحقيق النجاح الأكاديمي، لذا يجب على الطلاب فهم طبيعة المعرفة وبنيتها وثباتها وديناميكيتها والمصادر الداخلية والخارجية للمعرفة وسرعة اكتساب المعرفة ومعالجتها والقدرة على التحكم فيها وذلك لمواجهة التحديات الأكاديمية المختلفة.

ثانيًا: التعلم المنظم ذاتيًا:

هو عملية توجيه ومعتقدات ذاتية استباقية يستخدمها الطلاب لاكتساب المهارات الأكاديمية والتي تمكنهم من تحويل قدراتهم العقلية إلى مهارة أداء أكاديمي، مثل تحديد الأهداف، واختيار الاستراتيجيات، والمراقبة الذاتية للتعلم، وليس كحدث تفاعلي يحدث للطلاب بسبب قوى غير شخصية (Zimmerman, 2008, 166). وهو عملية ديناميكية متعددة الأوجه تجمع بين المكونات المعرفية والدافعية والعاطفية (Shaheema, Azar & Ahmad, 2023, 154). وهو مجموعة من السلوكيات التي يتبناها الطلاب لتحقيق أهداف التعلم، بما في ذلك التحكم في الأفكار والانفعالات (Kuo et al, 2023, 4503). وهو تعليم هادف في إطار نهج شامل وذو قيمة لحل المشكلات الكامنة في البيئة الأكاديمية، ويشكل أيضًا أشكال نقدية وتحليلية، مستقلة وفعَّالة وذاتية الكفاءة (Rosales-Marquez , Silva-Aguilar, Miranda-Vargas & Salas-Sanchez, 2023, 276).

أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا:

أولاً: وضع الأهداف والتخطيط: هي عملية يقوم فيها الطلاب بتحديد الأهداف والتخطيط لكيفية تحقيقها، وتحليل المهمة قبل أدائها، مما يسمح لهم بتقييم وصياغة استراتيجيات التعلم بطريقة منظمة وفقًا لظروف التعلم الخاصة بهم، بدلاً من تحديدها بشكل عشوائي، مما قد يؤدي إلى نتائج تعليمية سيئة، وتعمل هذه الأهداف كمجموعة من المعايير التي سيستخدمها الطلاب المنظمون ذاتيًا لرصد تقدمهم خلال عملية التعلم (Zhang & Wilson, 2023, 3).

ثانيًا: التكرار: ويشير إلى جهد المتعلم لحفظ وتذكر المعلومات وذلك عن طريق التكرار أو الممارسة (محمد، ٢٠١٩، ٣٧٦).

ثالثًا: الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: وهي العملية التي من خلالها يراقب الطلاب تقدمهم أثناء أداء المهام للتأكد من تركيزهم على المنهج الدراسي، ويتم توفير سجلات التعلم السابقة واستخدام استراتيجيات ضبط النفس للحفاظ على دوافعهم للمشاركة، ويقوم الطلاب بتطوير تصوراتهم للمهام ويمكنهم استخدام المعايير أو المعارف السابقة وتعليمات معلميهم لمراقبة ما إذا كانت تصوراتهم مناسبة (Zhang & Wilson, 2023, 3).

رابعًا: طلب المساعدة الاجتماعية: وهي الجهود التي يبذلها الطلاب للحصول على المعلومات وطلب العون من الأقران أو المعلمين أو الأهل عند الحاجه إليها (محمد، ٢٠١٩، ٣٧٦). ويعد دعم الأقران من العوامل المهمة التي تساعد الطلاب في التعبير عن مشاعرهم واستعادة أهدافهم التعليمية (Kuo et al, 2023, 4504).

من خلال ما سبق تتضح أهمية التعلم المنظم ذاتيًا لطلاب الجامعات حيث يمكنهم من التكيف مع عملية التعلم من خلال تحديد الأهداف ووضع الخطط المناسبة والاحتفاظ بالسجلات ومراقبة عملية التعلم والتحكم فيها وتقييم نتائجها والحصول على مساعدة الأقران والمعلمين وتحسين عملية التعلم وتحقيق الرفاهية الأكاديمية.

ثالثًا: التسويف الاكاديمي:

وهو الميل إلى التأخير الطوعي للمسار المقصود من الإجراءات المتعلقة بالدراسة على الرغم من العواقب السلبية الحتمية لمثل هذا التأخير (Steel & Klingsieck, 2016, 37). وهو تأجيل أو تأخير نشاط ما لوقت لاحق، واستبداله بآخر أقل أهمية (Salguero-

(Pazos & Reyes-de-Cozar, 2023, 1). وهو تأجيل الطلاب غير الضروري للمقررات الدراسية مما يضر بالأداء الأكاديمي لديهم (Cheng, Chang, Quilantan-Garza & Gutierrez, 2023, 898). وهو تأجيل إنجاز المهام دون داع، وهو عادة سيئة التكيف تمنع الطلاب من الحصول على تجربة أكاديمية ناجحة (Brahma & Saikia, 2023, 183).

أبعاد التسويف الأكاديمي:

أولاً: النفور من أداء المهام: وهي تخلي الطلاب عن المسؤوليات الأكاديمية الموكلة إليهم وتجنب أدائها وإشراك أنفسهم في أنشطة أقرب إليهم، مع ملاحظة أن جزءً كبيرًا من الطلاب يتركون مسؤولياتهم الأكاديمية إلى اللحظات الأخيرة (Taipe-Quispe et al, 2023, 463).

ثانيًا: ضعف مهارة إدارة الوقت: يماطل الكثير من الطلاب ولا يقدرون الوقت الذي يقضونه في إكمال المهام لأسباب مثل كونهم في حالة مزاجية سيئة أو التفكير في أنه لا يزال لديهم الكثير من وقت الفراغ للقيام بالمهام، كما أن إضاعة الوقت وتأخير الواجبات والالتزامات الدراسية يدل على عدم استعداد الفرد لاستغلال الوقت بفعالية، ويؤدي التأخير في إكمال المهام الأكاديمية إلى إعاقة عملية التعلم (Sudirman et al, 2023, 137-138).

ثالثًا: الخوف من الفشل: يمكن أن يعيق الطلاب عن البدء أو استكمال المهام الأكاديمية خوفا من عدم تحقيق المعايير المتوقعة (Sudirman et al, 2023, 149). وعندما يواجه الطالب إخفاقات أو مخاوف متكررة، فقد يقلل ذلك من كفاءته الذاتية، مما يزيد من التسويف الأكاديمي وبذلك يستمر الطالب في ترك الواجبات والمهام الدراسية (Ashraf, Sahar, Kamran & Alam, 2023, 540). ويؤدي الفشل في إكمال الواجبات الأكاديمية إلى التسويف الأكاديمي، وقد يشعر الطالب بالخوف الشديد من مواجهة احتمال الفشل أو الرفض، فيتجنب المهمة أو يؤجلها، ويمكن أن يكون التسويف الأكاديمي آلية للدفاع عن النفس لتجنب الفشل أو الانزعاج الذي قد ينشأ من إكمال المهام (Sudirman et al, 2023, 140).

من خلال ما سبق يمكن القول بأن التسويف الأكاديمي يؤثر سلبًا على طلاب الجامعات ويتمثل في تأجيل المهام الأكاديمية والنفور من أدائها وضعف مهارة إدارة الوقت والخوف من الفشل، فالتأخير في إنجاز المهام الأكاديمية إلى اللحظات الأخيرة يؤثر سلبًا على اتخاذ القرارات وزيادة مستوى القلق والضغوط والإخفاق الأكاديمي.

بحوث سابقة:

أولاً: بحوث تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا:

أجرى (Barnard, Lan, Crooks & Paton, 2008) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة البحث من (٤٣٤) طالبًا وطالبة، منهم (٢٣٥) إناث، (١٩٩) ذكور، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا.

أجرى (علوان وميرة، ٢٠١٤) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالبًا وطالبة، منهم (١٥٠) إناث، (١٥٠) ذكور، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا.

أجرى (Limoodehi & Tahriri, 2014) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة البحث من (١٠١) طالبًا وطالبة، منهم (٦٣) إناث، (٣٧) ذكور، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا.

أجرى (قاجوم، ٢٠٢١) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة البحث من (٢٨٠) طالبًا وطالبة، منهم (١٤٠) إناث، (١٤٠) ذكور، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا.

أجرى (Jiang, Wang, Bonner & Yau, 2021) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة الثانوية وتكونت عينة البحث من (٣٦٤) طالبًا، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا.

تعقيب على بحوث المحور الأول:

من خلال ما سبق يتبين وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا، تباينت أعداد العينات في بحوث المحور الأول بين، (١٠١) في بحث (Limoodehi & Tahriri, 2014)، (٤٣٤) في بحث (Barnard et al, 2008)، وطُبقت هذه البحوث على طلاب الجامعة باستثناء بحث (Jiang et al, 2021) حيث طُبق على طلاب المرحلة الثانوية، وجميع البحوث استخدمت المنهج الوصفي منهجًا للبحث.

ثانيًا: بحوث تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي:

أجرى (عبد الهادي، ٢٠١٧) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة البحث من (٢٣٤) طالبًا وطالبة، منهم (٧٣) طالبًا، و(١٦١) طالبة، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي.

أجرى (محمد، ٢٠١٩) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة البحث من (٦٣٤) طالبًا وطالبة، منهم (٣٥٦) طالبًا، و(٢٧٨) طالبة، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي.

أجرى (القرشي، ٢٠٢٠) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة البحث من (٥٠٠) طالبًا، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي.

أجرى (Sadeghi, 2022) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية وتكونت عينة البحث من (٢٦٠) طالبًا، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي.

أجرى (Sattari & Bagherpour, 2023) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية وتكونت عينة البحث من (٣٢٠) طالبة، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي.

تعقيب على بحوث المحور الثاني:

من خلال ما سبق يتبين وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي، تباينت أعداد العينات في بحوث المحور الثاني بين، (٢٣٤) في بحث (عبد الهادي، ٢٠١٧)، (٦٣٤) في بحث (محمد، ٢٠١٩)، وطُبقت هذه البحوث على طلاب الجامعة باستثناء بحثي (Sadeghi, 2022)، (Sattari & Bagherpour, 2023)، حيث طُبقا على طلاب المرحلة الثانوية، وجميع البحوث استخدمت المنهج الوصفي منهجًا للبحث.

ثالثًا: بحوث تناولت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي:

أجرى (السرحان وصوالحة، ٢٠١٧) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة البحث من (٥٦١) طالبًا وطالبة، منهم (٢٣٤) طالبًا، و(٣٢٧) طالبة، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي.

أجرى (محمد، ٢٠١٩) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة البحث من (٦٣٤) طالبًا وطالبة، منهم (٣٥٦) طالبًا، و(٢٧٨) طالبة، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي.

أجرى (Ma, Li, Wang, Qiu & Wang, 2022) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة البحث من (١١٤٩) طالبًا وطالبة منهم (٦٠٧) إناث، (٥٤٢) ذكور، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي.

أجرى (Rasanty & Qudsyi, 2023) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة البحث من (٣٠٧) طالبًا

وطالبة منهم (٢٤٥) إناث، (٦٢) ذكور، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي.

أجرى (Brahma & Saikia, 2023) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة البحث من (١٤٢) طالبًا وطالبة، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي.

أجرى (Ergulec, Kara, & Eren, 2023) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة البحث من (٣٩٦) طالبًا وطالبة، منهم (٣٠٦) إناث، (٩٠) ذكور، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي.

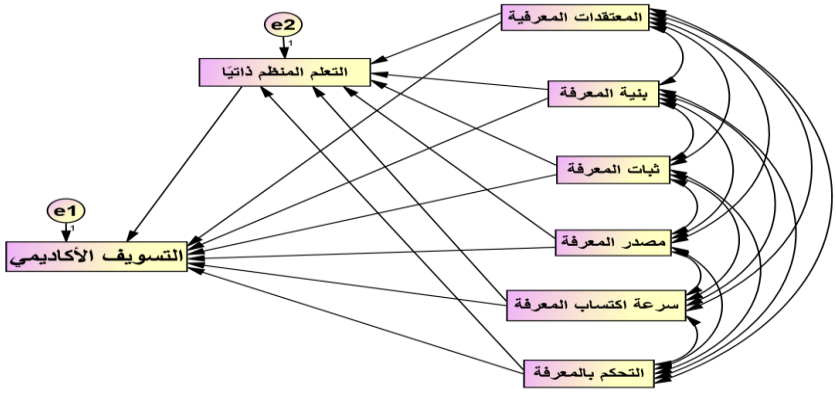
تعقيب على بحوث المحور الثالث:

من خلال ما سبق يتبين وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي، تباينت أعداد العينات في بحوث المحور الثالث بين، (١٤٢) في بحث (Brahma & Saikia, 2023)، (١١٤٩) في بحث (Ma et al, 2022)، وطُبقت هذه البحوث على طلاب الجامعة، وجميع البحوث استخدمت المنهج الوصفي منهجًا للبحث.

المخطط النظري للعلاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي:

في ضوء ما سبق من الأطر النظرية ونتائج البحوث السابقة يتبين وجود علاقات بين المتغيرات الثلاثة، ويُمكننا طرح تصور للنموذج السببي للعلاقة بين متغيرات البحث المُتمثلة في "المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي" ويُمكن أن تأخذ هذه العلاقة أكثر من شكل وأكثر من مسار؛ حيث من الممكن وجود علاقات مباشرة أو غير مباشرة بين المتغيرات الثلاثة، فضلاً عن ذلك فإن التعلم المنظم ذاتيًا قد يؤدي دور الوسيط بين المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي، كما أن المعتقدات المعرفية قد تؤدي دور الوسيط بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي، ومن ثم يُحاول البحث الحالي تقديم

نموذج لتوضيح العلاقة بين هذه المتغيرات، والشكل (١) يوضح ذلك، ويعتمد هذا النموذج على إطار نظري ونتائج البحوث السابقة لدعم هذا التصور النظري.



شكل (١)

النموذج المقترح للعلاقة بين المتغيرات الثلاثة

فروض البحث:

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه ونتائج البحوث السابقة صِيغت فروض البحث على النحو التالي:

١- توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيا والتسويف الأكاديمي.

٢- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في التسويف الأكاديمي لدى عينة البحث

٣- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتعلم المُنظم ذاتياً في التسويف الأكاديمي لدى عينة البحث.

٤- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في التعلم المُنظم ذاتيًا لدى عينة البحث.

٥- يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في التسويف الأكاديمي من خلال التعلم المُنظم ذاتيًا كمتغير وسيط لدى عينة البحث.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي والذي يهدف إلى وصف الواضع الراهن لمتغيرات البحث من خلال جمع البيانات الكمية اللازمة وتحليلها وتوظيفها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار فروض البحث.

ثانيًا: عينة البحث:

أ- عينة حساب الخصائص السيكومترية: وتكونت من (٢١١) طالبًا بالفرقة الثالثة بكلية التربية بتفهنا الأشراف – جامعة الأزهر، واستُخدمت هذه العينة بهدف جمع البيانات للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس المُستخدمة في البحث، وبلغ متوسط العمر الزمني لطلاب الفرقة الثالثة (٢٠,٣١) سنة، بانحراف معياري (٠,٦٠٤).

ب- عينة البحث الأساسية: وتكونت من (٥٠٣) طالبًا بالفرقة الثالثة من طلاب كلية التربية بتفهنا الأشراف – جامعة الأزهر، في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م، واستُخدمت هذه العينة بهدف التحقق من فروض البحث، وبلغ متوسط العمر الزمني لطلاب الفرقة الثالثة (٢٠,٥٦) سنة، بانحراف معياري (٠,٦٢٧).

ثالثًا: أدوات البحث:

١- مقياس المعتقدات المعرفية: (إعداد الباحث)

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة، حيث اطَّلع الباحث على البحوث السابقة والمقاييس الخاصة بالمعتقدات المعرفية وتحديد مفهومها وأبعادها، ومن البحوث ذات الدلالة في هذا الصدد (Muis, 2007)، (Barnard et al, 2008)، (علوان وميرة، ٢٠١٤)، (Limoodehi & Tahriri, 2014)، (عبد الهادي، ٢٠١٧)، (محمد، ٢٠١٩)، (القرشي، ٢٠٢٠)، (قاجوم، ٢٠٢١)، (Jiang et al, 2021)، (Sadeghi, 2022)، (Sattari & Bagherpour, 2023)، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٦٤) مفردة.

وتم عرض المقياس على مجموعة من المُحكمين وعددهم (١٥) من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وذلك لإبداء الرأي حول النقاط التالية، مدى مُناسبة مواقف

المقياس لعينة البحث، مدى مُناسبة الموقف للبعد الذي يقيسه، مدى وضوح الصياغة اللغوية للمواقف، مدى مُناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٨٦,٦٦٪-١٠٠)، وهي نسب اتفاق مقبولة، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس لعينة البحث، كما قام الباحث بتعديل الملاحظات التي أبداها المحكمون على المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على الآتي:

أ- التحليل العاملي: تم حساب التحليل العاملي لدرجات المقياس من خلال إعداد مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار (٦٤×٦٤) على العينة الاستطلاعية (ن= ٢١١)، وحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار Kmo Test حيث بلغت قيمة إحصائي اختبارKmo في تحليل هذا المقياس (٠,٧٩٤)، أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل، وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح، وتم التوصُل إلى خمسة عوامل، وكانت قيم الجذر الكامن للعوامل على التوالي هي: (٥,٠٥٠، ٤,٤٤٤، ٤,١٨٤، ٢,٩١٤، ٢,٧٣٣)، ولإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بعد، تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة فاريماكس لكايزر (Kaiser)، واتبع الباحث محك كايزرKaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل، والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠,٣) أو أكثر تشبعات دالة، وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود خمسة عوامل والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)
العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس المعتقدات المعرفية

المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١		٠,٤٣٤				٣٣					٠,٥٠٧
٢	٠,٣٣٠					٣٤			٠,٤٤٩		
٣		٠,٣٥٥				٣٥			٠,٣٩٥		
٤			٠,٤١٢			٣٦				٠,٣٤١	
٥			٠,٣٦٨			٣٧				٠,٣٢٦	
٦						٣٨				٠,٣٧٢	
٧			٠,٤٥٢			٣٩		٠,٣٩٢			
٨			٠,٤٢٥			٤٠				٠,٣٨٣	
٩			٠,٤٦٨			٤١				٠,٥٣٥	
١٠		٠,٧٠٤				٤٢					٠,٤٢١
١١	٠,٤١٦					٤٣					٠,٥٩٣
١٢		٠,٥٧٨				٤٤					٠,٥٦٨
١٣		٠,٦٢٤				٤٥					٠,٥٠١
١٤	٠,٣٣٤					٤٦				٠,٣٦٤	
١٥		٠,٦٨٥				٤٧			٠,٤٥٠		
١٦		٠,٦١٦				٤٨	٠,٤١٤				
١٧	٠,٤٧٣					٤٩	٠,٤٧١				
١٨		٠,٦٣١				٥٠	٠,٣٢٥				
١٩	٠,٥١٦					٥١					٠,٤١٢
٢٠	٠,٦٣٠					٥٢		٠,٥٢٦			
٢١				٠,٣٨١		٥٣		٠,٤٧٠			
٢٢	٠,٤٩٩					٥٤			٠,٤٠٠		
٢٣	٠,٣٢٤					٥٥			٠,٣٥٤		
٢٤	٠,٥٧٤					٥٦				٠,٣٠٢	
٢٥	٠,٥٦٥					٥٧				٠,٣٣٩	
٢٦		٠,٤٥٤				٥٨				٠,٣١٢	
٢٧					٠,٦٦٨	٥٩					
٢٨					٠,٤٥٢	٦٠	٠,٤٧١				
٢٩			٠,٤٦٣			٦١		٠,٣٩٩			
٣٠			٠,٥٥١			٦٢				٠,٣٥٥	
٣١	٠,٥٣٦					٦٣					٠,٥٧٣
٣٢			٠,٥٢١			٦٤				٠,٤٠٨	
			الجذر الكامن				٥,٠٥٠	٤,٤٤٤	٤,١٨٤	٢,٩١٤	٢,٧٣٣
			التباين				%٧,٨٩٠	%٦,٩٤٤	%٦,٥٣٨	%٤,٥٥٢	%٤,٢٧٠

يتضح من الجدول (١) أن العامل الأول قد تشبع بالمفردات رقم (٢، ١١، ١٤، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٣١، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٦٠)، وبلغ عددها (١٥) مفردة، وقد كان الجذر الكامن (٥,٠٥٠) بنسبة تباين (٧,٨٩٠٪)، وتكشف مضامين هذه المفردات عن (بنية المعرفة)، وأن العامل الثاني قد تشبع بالمفردات رقم (١، ٣، ١٠، ١٢، ١٣، ١٥ ،١٦، ١٨، ٢٦، ٣٩، ٥٢، ٥٣، ٦١)، وبلغ عددها (١٣) مفردة، وقد كان الجذر الكامن (٤,٤٤٤) بنسبة تباين (٦,٩٤٤٪)، وتكشف مضامين هذه المفردات عن(التحكم بالمعرفة)، وأن العامل الثالث قد تشبع بالمفردات رقم (٤، ٥، ٧، ٨، ٩، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٥، ٤٧، ٥٤، ٥٥)، وبلغ عددها (١٣) مفردة، وقد كان الجذر الكامن (٤,١٨٤) بنسبة تباين (٦,٥٣٨٪)، وتكشف مضامين هذه المفردات عن (سرعة اكتساب المعرفة)، وأن العامل الرابع

قد تشبع بالمفردات رقم (٢١، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤٠، ٤١، ٤٦، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٦٢، ٦٤)، وبلغ عددها (١٢) مفردة، وقد كان الجذر الكامن (٢,٩١٤) بنسبة تباين (٤,٥٥٢٪)، وتكشف مضامين هذه المفردات عن (مصدر المعرفة)، وأن العامل الخامس قد تشبع بالمفردات رقم (٢٧، ٢٨، ٣٣، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٥١، ٦٣) وبلغ عددها (٩) مفردات، وقد كان الجذر الكامن (٢,٧٣٣) بنسبة تباين (٤,٢٧٠٪)، وتكشف مضامين هذه المفردات عن (ثبات المعرفة)، كما يتضح أن المفردتين رقمي (٦)، (٥٩)، ليس لهما أية تشبعات دالة حيث كان تشبعهما أقل من (٠,٣)، وبالتالي تم حذفهما من المقياس وبذلك تصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٦٢) مفردة.

ثانيًا: الإتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)
معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية (ن=٢١١)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٤١١**	١٧	٠,٣٣٥**	٣٣	٠,٣٩٠**	٤٩	٠,٣٧٩**
٢	٠,٤٠٢**	١٨	٠,٢٨٨**	٣٤	٠,٣٢٤**	٥٠	٠,٢١٣*
٣	٠,٣٢١**	١٩	٠,٥١٦**	٣٥	٠,٤٨٩**	٥١	٠,٥٢١**
٤	٠,٢٩٨**	٢٠	٠,٣٦٣**	٣٦	٠,٤١٠**	٥٢	٠,٣٩٩**
٥	٠,٣١٤**	٢١	٠,٤١٩**	٣٧	٠,٥١٧**	٥٣	٠,٤٤٩**
٦	٠,٤٦٣**	٢٢	٠,٢٩١**	٣٨	٠,٣٥٥**	٥٤	٠,٢٧٣**
٧	٠,١٩٩*	٢٣	٠,٥٢٨**	٣٩	٠,٤٧٧**	٥٥	٠,٢٩٨**
٨	٠,٢٠٨*	٢٤	٠,٣٠٥**	٤٠	٠,٢٥٩**	٥٦	٠,٤٧٠**
٩	٠,٤٤٤**	٢٥	٠,٤٦٩**	٤١	٠,٣٨١**	٥٧	٠,٥٣٠**
١٠	٠,٣٨٧**	٢٦	٠,٢١٠*	٤٢	٠,٥٣٢**	٥٨	٠,٣٠٤**
١١	٠,٣٠١**	٢٧	٠,٣٦٦**	٤٣	٠,٥٢٦**	٥٩	٠,٤٣٨**
١٢	٠,٢٧٠**	٢٨	٠,٤٩٢**	٤٤	٠,٤١٧**	٦٠	٠,٣٣٩**
١٣	٠,٤١٥**	٢٩	٠,٣٨٢**	٤٥	٠,٤٤٦**	٦١	٠,٤٥٥**
١٤	٠,٤٦٧**	٣٠	٠,٣٧٤**	٤٦	٠,٢٩٠**	٦٢	٠,٣٨٩**
١٥	٠,٣٣٩**	٣١	٠,٥٠٢**	٤٧	٠,٤٢٧**		
١٦	٠,٣١٢**	٣٢	٠,٢٨٦**	٤٨	٠,٤٨٢**		

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,١٩٩، ٠,٥٣٢)، وأن هذه القيم مقبولة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن= ٢١١)

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثاني	معامل الارتباط	البعد الثالث	معامل الارتباط	البعد الرابع	معامل الارتباط	البعد الخامس	معامل الارتباط
٢	٠,٤٣٧**	١	٠,٦٣٢**	٤	٠,٤٦٨**	٢١	٠,٤٤٠**	٢٧	٠,٥٢٩**
١١	٠,٤٨٩**	٣	٠,٤٧٥**	٥	٠,٤٩٠**	٣٦	٠,٧١١**	٢٨	٠,٧٣٥**
١٤	٠,٦٢٢**	١٠	٠,٥٤٥**	٧	٠,٧١٠**	٣٧	٠,٦٩٥**	٣٣	٠,٥٣٣**
١٧	٠,٤١٧**	١٢	٠,٧٢٩**	٨	٠,٥٦٣**	٣٨	٠,٥٨٢**	٤٢	٠,٤٤٩**
١٩	٠,٥٩٠**	١٣	٠,٧١٢**	٩	٠,٦٢٤**	٤٠	٠,٥٤٧**	٤٣	٠,٦٩٠**
٢٠	٠,٥٢٧**	١٥	٠,٥٦٢**	٢٩	٠,٤٣٦**	٤١	٠,٤٦٦**	٤٤	٠,٦٣١**
٢٢	٠,٧٠٥**	١٦	٠,٤٩٩**	٣٠	٠,٦٦٦**	٤٦	٠,٤٢٥**	٤٥	٠,٤٧٠**
٢٣	٠,٦٣٩**	١٨	٠,٥٣٣**	٣٢	٠,٥٧٤**	٥٦	٠,٦٨٩**	٥١	٠,٦٦٠**
٢٤	٠,٤٩٦**	٢٦	٠,٦٢١**	٣٤	٠,٧٥١**	٥٧	٠,٥٥٠**	٦٣	٠,٦٤٢**
٢٥	٠,٧٤١**	٣٩	٠,٦٩٩**	٣٥	٠,٤٢٢**	٥٨	٠,٦٣٧**		
٣١	٠,٥٧٢**	٥٢	٠,٤٠١**	٤٧	٠,٧٠٣**	٦٢	٠,٥٣٦**		
٤٨	٠,٤٧٧**	٥٣	٠,٤٤٦**	٥٤	٠,٦٥٥**	٦٤	٠,٥٩٤**		
٤٩	٠,٦٢٥**	٦١	٠,٧٢١**	٥٥	٠,٦٩٨**				
٥٠	٠,٤٠٩**								
٦٠	٠,٥٥٣**								

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٤٠١، ٠,٧٥١)، وأن هذه القيم مقبولة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وتم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)
معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية (ن=٢١١)

الابعاد	بنية المعرفة	التحكم بالمعرفة	سرعة اكتساب المعرفة	مصدر المعرفة	ثبات المعرفة	الدرجة الكلية
بنية المعرفة	-					
التحكم بالمعرفة	٠,٥٢٢**	-				
سرعة اكتساب المعرفة	٠,٣٦٤**	٠,٤٢٥**	-			
مصدر المعرفة	٠,٤٠٧**	٠,٦٣٧**	٠,٤١٥**	-		
ثبات المعرفة	٠,٤٧٩**	٠,٦٨٨**	٠,٦٠٦**	٠,٤٩٠**	-	
الدرجة الكلية	٠,٦٩٨**	٠,٨٠٢**	٠,٧٨٤**	٠,٥٨٣**	٠,٧٢٩**	-

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٦٤ ،٠,٨٠٢)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: الثبات: استخدم الباحث لحساب الثبات الطرق التالية:

أ- معامل ثبات ألفا كرونباخ: استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)
معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية (ن=٢١١)

م	البعد	معامل الثبات
١	بنية المعرفة	٠,٨٤٢
٢	التحكم بالمعرفة	٠,٨١٥
٣	سرعة اكتساب المعرفة	٠,٧٣٣
٤	مصدر المعرفة	٠,٧٩١
٥	ثبات المعرفة	٠,٧٠٧
	الدرجة الكلية	٠,٨٧٤

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لأبعاد المقياس المُستخدم تراوحت ما بين (٠,٧٠٧ ،٠,٨٤٢)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠,٨٧٤)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

ب- معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق بعد فاصل زمني مقداره أسبوعين، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٩٢) وهو معامل دال إحصائيًا مما يدعو للثقة في صحة استخدام المقياس.**

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وما ترتب عليها من حذف المفردتين رقمي (٦)، (٥٩)، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٦٢) مفردة موزعة على خمسة أبعاد، ويتم تصحيح المقياس باختيار إحدى البدائل وفقًا لإسلوب ليكرت الخماسي والتي تندرج (١ : ٥)، وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس بين (٦٢- ٣١٠).

٢- مقياس التعلم المنظم ذاتيًا: (إعداد الباحث)

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لطلاب الجامعة، حيث اطَّلع الباحث على البحوث السابقة والمقاييس الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيًا وتحديد مفهومه وأبعاده، ومن البحوث ذات الدلالة في هذا الصدد (Barnard et al, 2008)، (علوان وميرة، ٢٠١٤)، (Limoodehi & Tahriri, 2014)، (السرحان وصوالحة، ٢٠١٧)، (قاجوم، ٢٠٢١)، (Jiang et al, 2021)، (Ma et al, 2022)، (Brahma & Saikia, 2023)، (Ergulec et al, 2023)، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٤٢) مفردة.

وتم عرض المقياس على مجموعة من المُحكمين وعددهم (١٥) من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وذلك لإبداء الرأي حول النقاط التالية، مدى مُناسبة مواقف المقياس لعينة البحث، مدى مُناسبة الموقف للبعد الذي يقيسه، مدى وضوح الصياغة اللغوية للمواقف، مدى مُناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٩٣,٣٣٪-١٠٠)، وهي نسب اتفاق مقبولة، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس لعينة البحث، كما قام الباحث بتعديل الملاحظات التي أبداها المحكمون على المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على الآتي:

أ- **التحليل العاملي: تم حساب التحليل العاملي لدرجات المقياس من خلال إعداد مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار (٤٢×٤٢) على العينة الاستطلاعية (ن= ٢١١)، وحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار Kmo Test حيث بلغت قيمة إحصائي اختبارKmo في تحليل هذا المقياس (٠,٨١٦)، أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل، وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح، وتم التوصُل إلى خمسة عوامل، وكانت قيم الجذر الكامن للعوامل على التوالي هي: (٦,٩٩٤، ٣,٧٥٢، ٢,٩٦٧، ٢,٧٩٦)، ولإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بعد، تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة فاريماكس لكايزر (Kaiser)، واتبع الباحث محك كايزرKaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل، والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠,٣) أو أكثر تشبعات دالة، وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود خمسة عوامل والجدول (٦) يوضح ذلك.**

جدول (٦)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس التعلم المنظم ذاتيًا

المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١		٠,٦٦٧			٢٢			٠,٦٩٣	
٢		٠,٥٣٤			٢٣			٠,٧٣٥	
٣		٠,٥٧٩			٢٤			٠,٧١٣	
٤		٠,٧٢٠			٢٥	٠,٥٨٧			
٥		٠,٧٢٣			٢٦				
٦	٠,٥٥١				٢٧				٠,٥٧٤
٧			٠,٣٧٢		٢٨				٠,٣١٤
٨	٠,٦٤٨				٢٩				٠,٧٣٥
٩	٠,٦٩١				٣٠		٠,٥٠٤		
١٠	٠,٤٨٢				٣١		٠,٦٦٩		
١١	٠,٦٢٢				٣٢		٠,٥٥٧		
١٢	٠,٦٥٧				٣٣			٠,٣٨٥	
١٣	٠,٥٨٠				٣٤				
١٤	٠,٥٧٣				٣٥			٠,٥٩٦	
١٥				٠,٤٦٤	٣٦			٠,٥٦١	
١٦				٠,٤٢٩	٣٧		٠,٦١٩		
١٧				٠,٤١٦	٣٨	٠,٥٧٢			
١٨				٠,٣٣٦	٣٩	٠,٦١٤			
١٩					٤٠				٠,٥٢١
٢٠			٠,٦٧١		٤١				٠,٦١١
٢١			٠,٥٢٦		٤٢		٠,٤٩٧		
		الجذر الكامن				٦,٩٩٤	٣,٧٥٢	٢,٩٦٧	٢,٧٩٦
		التباين				%١٧,٩٣٤	%٩,٦١٩	%٧,٦٠٨	%٧,١٦٩

يتضح من الجدول (٦) أن العامل الأول قد تشبع بالمفردات رقم (٦، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ٢٥، ٣٨، ٣٩)، وبلغ عددها (١١) مفردة، وقد كان الجذر الكامن (٦,٩٩٤) بنسبة تباين (١٧,٩٣٤٪)، وتكشف مضامين هذه المفردات عن (التكرار)، وأن العامل الثاني قد تشبع بالمفردات رقم (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٧، ٤٢)، وبلغ عددها (١٠) مفردات، وقد كان الجذر الكامن (٣,٧٥٢) بنسبة تباين (٩,٦١٩٪)، وتكشف مضامين هذه المفردات عن (وضع الأهداف والخطط)، وأن العامل الثالث قد تشبع بالمفردات رقم (٧، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٣٣، ٣٥، ٣٦)، وبلغ عددها (٩) مفردات، وقد كان الجذر الكامن (٢,٩٦٧) بنسبة تباين (٧,٦٠٨٪)، وتكشف مضامين هذه المفردات عن (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، وأن العامل الرابع قد تشبع بالمفردات رقم (١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٤٠، ٤١)، وبلغ عددها (٩) مفردات، وقد كان الجذر الكامن (٢,٧٩٦) بنسبة تباين (٧,١٦٩٪)، وتكشف مضامين هذه المفردات عن (طلب المساعدة الاجتماعية)، كما يتضح أن المفردات أرقام (١٩)، (٢٦)، (٣٤)، ليس لهم أية تشبعات دالة

حيث كان تشبعهم أقل من (٠,٣)، وبالتالي تم حذفهم من المقياس وبذلك تصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٣٩) مفردة.

ثانيًا: الإتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا (ن=٢١١)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٢٤**	١١	٠,٥٦٢**	٢١	٠,٤٢٠**	٣١	٠,٤٣٦**
٢	٠,٤١٧**	١٢	٠,٣٩١**	٢٢	٠,٤٨٦**	٣٢	٠,٥٩٩**
٣	٠,٤٢٩**	١٣	٠,٤٧٣**	٢٣	٠,٤٥٢**	٣٣	٠,٥٦٤**
٤	٠,٣٩٦**	١٤	٠,٤١٠**	٢٤	٠,٣٨٩**	٣٤	٠,٦١٢**
٥	٠,٥٤٠**	١٥	٠,٤٥٥**	٢٥	٠,٤٠٦**	٣٥	٠,٣٨٧**
٦	٠,٣٦٧**	١٦	٠,٣٣٩**	٢٦	٠,٥١٤**	٣٦	٠,٣٠٩**
٧	٠,٣٠١**	١٧	٠,٣٨٠**	٢٧	٠,٥٨٨**	٣٧	٠,٣٥٣**
٨	٠,٥٣٣**	١٨	٠,٤٩٨**	٢٨	٠,٤٦٣**	٣٨	٠,٤٩٢**
٩	٠,٥٨٢**	١٩	٠,٣٢٢**	٢٩	٠,٣٧٥**	٣٩	٠,٤٢٧**
١٠	٠,٤٣٤**	٢٠	٠,٦٠٢**	٣٠	٠,٤٤٨**		

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٠١، ٠,٦١٢)، وأن هذه القيم مقبولة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن= ٢١١)

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثاني	معامل الارتباط	البعد الثالث	معامل الارتباط	البعد الرابع	معامل الارتباط
٦	٠,٤٨٢**	١	٠,٤٠٨**	٧	٠,٤٣٣**	١٥	٠,٦٢٣**
٨	٠,٤٩٦**	٢	٠,٤٥٧**	٢٠	٠,٦٨٢**	١٦	٠,٥١٩**
٩	٠,٥٢٠**	٣	٠,٤٩٩**	٢١	٠,٦٤٤**	١٧	٠,٤٦٩**
١٠	٠,٣٨٦**	٤	٠,٦٤٠**	٢٢	٠,٦١٣**	١٨	٠,٤١٠**
١١	٠,٤٣٢**	٥	٠,٦٧١**	٢٣	٠,٤٩٠**	٢٧	٠,٦٩٨**
١٢	٠,٦٤٧**	٣٠	٠,٣٩٣**	٢٤	٠,٤٧٩**	٢٨	٠,٤٥٦**
١٣	٠,٦٦٢**	٣١	٠,٤٠٥**	٣٣	٠,٣٩٦**	٢٩	٠,٣٨٠**
١٤	٠,٥٤٤**	٣٢	٠,٦٩٢**	٣٥	٠,٥٥٩**	٤٠	٠,٤٣٠**
٢٥	٠,٣٧٩**	٣٧	٠,٤٢٢**	٣٦	٠,٤٦٥**	٤١	٠,٤٩٤**
٣٨	٠,٥٩٨**	٤٢	٠,٣٨٨**				
٣٩	٠,٤٣٦**						

يتضح من الجدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٧٩، ٠,٦٩٨)، وأن هذه القيم مقبولة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وتم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا (ن=٢١١)

الابعاد	التكرار	وضع الأهداف والخطط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	طلب المساعدة الاجتماعية	الدرجة الكلية
التكرار	-				
وضع الأهداف والخطط	٠,٥٨٩**	-			
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٠,٦٤٦**	٠,٦٢٢**	-		
طلب المساعدة الاجتماعية	٠,٦١٢**	٠,٧٠٩**	٠,٧٤٨**	-	
الدرجة الكلية	٠,٧٢٣**	٠,٧٨٩**	٠,٨٢٥**	٠,٥٩٦**	-

يتضح من الجدول (٩) أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٥٨٩ ،٠,٨٢٥)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: الثبات: استخدم الباحث لحساب الثبات الطرق التالية:

أ- معامل ثبات ألفا كرونباخ: استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)
معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا (ن=٢١١)

م	البعد	معامل الثبات
١	التكرار	٠,٨٣٢
٢	وضع الأهداف والخطط	٠,٨٩٤
٣	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٠,٩٠٣
٤	طلب المساعدة الاجتماعية	٠,٨٧٩
	الدرجة الكلية	٠,٩٢١

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لأبعاد المقياس المُستخدم تراوحت ما بين (٠,٨٣٢، ٠,٩٠٣)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠,٩٢١)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

ب- معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق بعد فاصل زمني مقداره أسبوعين، وبلغ معامل الثبات (٠,٩٠٨) وهو معامل دال إحصائيًا مما يدعو للثقة في صحة استخدام المقياس.**

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وما ترتب عليها من حذف المفردات أرقام (١٩)، (٢٦)، (٣٤)، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٩) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، ويتم تصحيح المقياس باختيار إحدى البدائل وفقًا لإسلوب ليكرت الخماسي والتي تندرج (١ : ٥)، وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس بين (٣٩- ١٩٥).

٣- مقياس التسويف الأكاديمي: (إعداد الباحث)

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة، حيث اطَّلع الباحث على البحوث السابقة والمقاييس الخاصة بالتسويف الأكاديمي وتحديد مفهومه وأبعاده، ومن البحوث ذات الدلالة في هذا الصدد (السرحان وصوالحة، ٢٠١٧)، (عبد الهادي، ٢٠١٧)، (محمد، ٢٠١٩)، (القرشي، ٢٠٢٠)، (Sadeghi, 2022)، (Ma et al, 2022)، (Brahma & Saikia, 2023)، (Sattari & Bagherpour, 2023)، (Ergulec et al, 2023)، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٣) مفردة.

وتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٥) من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وذلك لإبداء الرأي حول النقاط التالية، مدى مُناسبة مواقف

المقياس لعينة البحث، مدى مُناسبة الموقف للبعد الذي يقيسه، مدى وضوح الصياغة اللغوية للمواقف، مدى مُناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٩٣,٣٣٪-١٠٠)، وهي نسب اتفاق مقبولة، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس لعينة البحث، كما قام الباحث بتعديل الملاحظات التي أبداها المحكمون على المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على الآتي:

أ- التحليل العاملي: تم حساب التحليل العاملي لدرجات المقياس من خلال إعداد مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار (٣٣×٣٣) على العينة الاستطلاعية (ن= ٢١١)، وحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار Kmo Test حيث بلغت قيمة إحصائي اختبارKmo في تحليل هذا المقياس (٠,٩٢٠)، أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل، وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح، وتم التوصُل إلى خمسة عوامل، وكانت قيم الجذر الكامن للعوامل على التوالي هي: (٥,٩٧١، ٥,٣٨٤، ٤,٠٥٤)، ولإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بعد، تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة فاريماكس لكايزر (Kaiser)، واتبع الباحث محك كايزرKaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل، والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠,٣) أو أكثر تشبعات دالة، وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود ثلاثة عوامل والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)
العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس التسويف الأكاديمي

المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٠,٦٠٥			١٨			٠,٥٤٠
٢	٠,٦٤٨			١٩			٠,٤٥١
٣			٠,٣١٥	٢٠			٠,٥٥٧
٤		٠,٦٧١		٢١			٠,٥٩٧
٥		٠,٦٨٨		٢٢	٠,٦٩٥		
٦		٠,٧١٣		٢٣	٠,٧٨٢		
٧		٠,٧١٢		٢٤	٠,٦٨٣		
٨		٠,٦٠٦		٢٥	٠,٧٢٣		
٩	٠,٤٢٢			٢٦	٠,٧٦٢		
١٠	٠,٥٧٢			٢٧		٠,٦٠١	
١١	٠,٥٦٩			٢٨		٠,٤٧٥	
١٢			٠,٤٥٩	٢٩		٠,٤١٧	
١٣		٠,٤٧٦		٣٠			٠,٤٦٥
١٤		٠,٥٠١		٣١	٠,٦٢٢		
١٥			٠,٤١٨	٣٢	٠,٦٤٧		
١٦	٠,٤٨٠			٣٣		٠,٥٨٣	
١٧			٠,٥٥٦				
		الجذر الكامن			٥,٩٧١	٥,٣٨٤	٤,٠٥٤
		التباين			١٨,٠٩٥٪	١٦,٣١٦٪	١٢,٢٨٢٪

يتضح من الجدول (١١) أن العامل الأول قد تشبع بالمفردات رقم (١، ٢، ٩، ١٠، ١١، ١٦، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٣١، ٣٢) وبلغ عددها (١٣) مفردة، وقد كان الجذر الكامن (٥,٩٧١) بنسبة تباين (١٨,٠٩٥٪)، وتكشف مضامين هذه المفردات عن (النفور من أداء المهام)، وأن العامل الثاني قد تشبع بالمفردات رقم (٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٣، ١٤، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٣)، وبلغ عددها (١١) مفردة، وقد كان الجذر الكامن (٥,٣٨٤) بنسبة تباين (١٦,٣١٦٪)، وتكشف مضامين هذه المفردات عن (ضعف مهارة إدارة الوقت)، وأن العامل الثالث قد تشبع بالمفردات رقم (٣، ١٢، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٣٠)، وبلغ عددها (٩) مفردات، وقد كان الجذر الكامن (٤,٠٥٤) بنسبة تباين (١٢,٢٨٢٪)، وتكشف مضامين هذه المفردات عن (الخوف من الفشل)، كما يتضح أن جميع المفردات لها تشبعات دالة حيث كانت تشبعات كل منها أكبر من (٠,٣)، وبالتالي لم يتم حذف أي مفردة من المقياس وبذلك تصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٣٣) مفردة.

ثانيًا: الإتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي (ن=٢١١)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٤٤٢**	١٠	٠,٦٠٩**	١٩	٠,٦٤٢**	٢٨	٠,٣٨٥**
٢	٠,٤٨٢**	١١	٠,٥٩٩**	٢٠	٠,٤٠١**	٢٩	٠,٤١٢**
٣	٠,٥١٤**	١٢	٠,٣٦٣**	٢١	٠,٤٩٨**	٣٠	٠,٣٢٦**
٤	٠,٥٢٣**	١٣	٠,٥٨٧**	٢٢	٠,٤٥٥**	٣١	٠,٣٦٠**
٥	٠,٤٧٩**	١٤	٠,٣٦٦**	٢٣	٠,٦٣٩**	٣٢	٠,٥٨٤**
٦	٠,٣٩١**	١٥	٠,٣٣٢**	٢٤	٠,٤٢١**	٣٣	٠,٤٥٩**
٧	٠,٣٣٥**	١٦	٠,٤٢٧**	٢٥	٠,٤٨٩**		
٨	٠,٦٠٢**	١٧	٠,٤١١**	٢٦	٠,٣٩٩**		
٩	٠,٤٧٧**	١٨	٠,٥٦٤**	٢٧	٠,٣٤٢**		

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٢٦، ٠,٦٤٢)، وأن هذه القيم مقبولة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن= ٢١١)

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثاني	معامل الارتباط	البعد الثالث	معامل الارتباط
١	٠,٤٥٠**	٤	٠,٥٩٣**	٣	٠,٥٣٨**
٢	٠,٣٨١**	٥	٠,٥٢٨**	١٢	٠,٧٣٤**
٩	٠,٤٧٦**	٦	٠,٧٥٣**	١٥	٠,٤٤١**
١٠	٠,٤٩٥**	٧	٠,٤٥٢**	١٧	٠,٥٣٩**
١١	٠,٦٢٩**	٨	٠,٤١٧**	١٨	٠,٤٠٥**
١٦	٠,٦٧٤**	١٣	٠,٦٣١**	١٩	٠,٧١٩**
٢٢	٠,٣٢٠**	١٤	٠,٦٨٥**	٢٠	٠,٣٦٢**
٢٣	٠,٥٦٠**	٢٧	٠,٤٤٠**	٢١	٠,٥٢٤**
٢٤	٠,٧١٥**	٢٨	٠,٤٧٩**	٣٠	٠,٥٨٦**
٢٥	٠,٧٠٧**	٢٩	٠,٥٠١**		
٢٦	٠,٤٢٢**	٣٣	٠,٥٧١**		
٣١	٠,٣٤٨**				
٣٢	٠,٤٨٦**				

يتضح من الجدول (١٣) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٢٠، ٠,٧٥٣)، وأن هذه القيم مقبولة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وتم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي (ن=٢١١)

الابعاد	النفور من أداء المهام	ضعف مهارة إدارة الوقت	الخوف من الفشل	الدرجة الكلية
النفور من أداء المهام	-			
ضعف مهارة إدارة الوقت	٠,٦٩٤**	-		
الخوف من الفشل	٠,٦٢٩**	٠,٧٧١**	-	
الدرجة الكلية	٠,٨٤١**	٠,٨١٦**	٠,٨٠٧**	-

يتضح من الجدول (١٤) أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٦٢٩ ،٠,٨٤١)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: الثبات: استخدم الباحث لحساب الثبات الطرق التالية:

أ- معامل ثبات ألفا كرونباخ: استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥)

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي (ن=٢١١)

م	البعد	معامل الثبات
١	النفور من أداء المهام	٠,٨٨٣
٢	ضعف مهارة إدارة الوقت	٠,٨٧٧
٣	الخوف من الفشل	٠,٩١٢
	الدرجة الكلية	٠,٩١٧

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لأبعاد المقياس المُستخدم تراوحت ما بين (٠,٨٧٧، ٠,٩١٢)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠,٩١٧)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

ب- معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق بعد فاصل زمني مقداره أسبوعين، وبلغ معامل الثبات (٠,٩٢٨**) وهو معامل دال إحصائيًا مما يدعو للثقة في صحة استخدام المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وما ترتب عليها من عدم حذف أي مفردة من مفردات المقياس، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٣) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، ويتم تصحيح المقياس باختيار إحدى البدائل وفقًا لإسلوب ليكرت الخماسي والتي تندرج (١ : ٥)، وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس بين (٣٣– ١٦٥).

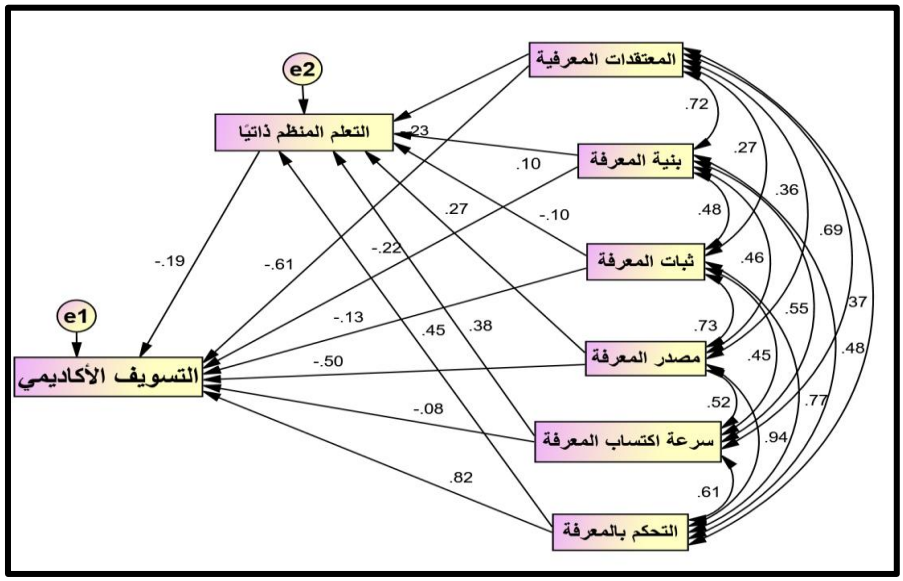
نتائج البحث وتفسيرها:

استخدم الباحث نمذجة العلاقات السببية للتحقق من مدى مطابقة نموذج تحليل المسار المقترح "للمعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي" لدى عينة البحث الأساسية باستخدام البرنامج الإحصائي Amos V 21، ويتضح وجود مطابقة جيدة لنموذج تحليل المسار المقترح وذلك وفقًا للنتائج التالية:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين أبعاد المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيا والتسويف الأكاديمي".

وللتحقق من هذا الفرض اقترح الباحث نموذج لتحليل المسار يفسر العلاقات بين متغيرات البحث: "المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي" في ضوء ما تم الاطلاع عليه من أطر نظرية وبحوث سابقة، وبناءً على ما سبق تم إجراء تحليل المسار على عينة البحث الأساسية والشكل (٢)، يوضح نموذج تحليل المسار المستخرج للعلاقات بين متغيرات البحث.



شكل (٢)

نموذج تحليل المسار المستخرج للعلاقات بين متغيرات البحث

كما يوضح الجدول (١٦) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المستخرج لمتغيرات البحث:

جدول (١٦)

قيم مؤشرات حُسن المطابقة للنموذج المستخرج لمتغيرات البحث

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية df (CMIN)	١,٢١٤	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	٠,٠٧١	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٦٣	٠ إلى ١	مقبول
٤	حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٩٤١	٠ إلى ١	مقبول
٥	المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٧٩	٠ إلى ١	مقبول
٦	المطابقة النسبي (RFI)	٠,٩٣٤	٠ إلى ١	مقبول
٧	المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٩٧٨	٠ إلى ١	مقبول
٨	توكر لويس ((TLI	٠,٩٠٧	٠ إلى ١	مقبول
٩	المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٨٧	٠ إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠,٠٤٢	٠,٠٥ فأقل أو ٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من الجدول (١٦) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحُسن المطابقة، كما أن قيمة مربع كاي (X2) (١,٢١٤) قيمة غير دالة إحصائيًا، p = (٠,٦٧)، وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يدل علي حُسن مطابقة النموذج، وأيضًا تم

الاعتماد على قيمة Chi-Square إلى درجات الحرية حيث كانت قيمتها أقل من (٥) وهي قيمة جيدة تقع في المدى المثالي للمؤشر حيث يفترض ألا تزيد هذه القيمة عن (٥)؛ وكما أن قيمة مؤشر حُسن المطابقة لكل من (GFI) (٠,٩٦٣)، وقيمة مؤشر المطابقة المعياري (NFI) (٠,٩٧٩)، وقيمة مؤشر المطابقة النسبي (RFI) (٠,٩٣٤)، وقيمة مؤشر المطابقة المتزايد (IFI) (٠,٩٧٨)، وقيمة مؤشر توكر لويس (TLI) (٠,٩٠٧)، وقيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI) (٠,٩٨٧)، وهي قيم جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر في المدى من (صفر : ١) حيث تُشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة، كما أن قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) (٠,٠٤٢)، وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر حيث إنها أقل من (٠,٠٨)، مما يدل على أن النموذج السببي مطابق بدرجة كبيرة، وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة حيث تُشير القيم التي تقع في هذا المدى إلى مطابقة جيدة.

وبناءً على ما سبق فإنه يتم قبول الفرض البديل أي أنه "توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين أبعاد المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيا والتسويف الأكاديمي"، ويُفسر الباحث هذه النتيجة حيث إن المعتقدات المعرفية لها دور واضح في انخراط طلاب الجامعات في عملية التعلم والتكيف معها وتؤدي إلى تحسين عملية التعلم وتطبيق حلول متنوعة للمشكلات الأكاديمية التي تواجههم وتؤثر في النتائج الأكاديمية لدى هؤلاء الطلاب وذلك من خلال التعلم المنظم ذاتيًا وتحديد الأهداف والتخطيط لعملية التعلم بشكل مناسب لتجنب تأخير المهام الأكاديمية وإنجازها في الوقت المناسب وتجنب الضغوط الأكاديمية والقلق المستمر نتيجة التراخي في تنفيذ هذه المهام وخصوصًا مع اقتراب موعد الامتحانات والانتهاء من التكليفات وتؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعات، وللمعتقدات المعرفية تداعيات واضحة في المستويات العليا للتفكير وتكوين المعنى مما يساعد الطلاب على التخلص من إرهاصات الخوف من الفشل التي تلاحق بعض الطلاب وتدفعهم إلى التسويف الأكاديمي للمهام الأكاديمية بل وجعل عملية التعلم مستمرة وأكثر شمولاً، وللتعلم المنظم ذاتيًا دورًا مهمًا في تحسين قدرة طلاب الجامعات على التحكم في عملية تعلمهم والتكيف معها والاحتفاظ بالسجلات التي تمكنهم من تقديم الرؤى والأفكار المناسبة لعملية تعلمهم والمراقبة

الذاتية والتقييم المستمر لنتائج التعلم لديهم مما يسهم في تنظيم عملية التعلم بشكل واضح والتعامل مع التحديات الأكاديمية بنجاح وتجنب تأجيل كافة المهام الأكاديمية التي تسبب التوتر الدائم، وللمعتقدات المعرفية دورًا واضحًا في إيجاد بيئة تعليمية ممتعة تسهم في تغيير طريقة تفكير الطلاب وتمكنهم من التغلب على العقبات التي تواجههم والقدرة على التحكم في المعلومات ومعالجتها واختيار الأنشطة والأساليب التعلمية المناسبة والتي تساعدهم على إدارة أوقاتهم بشكل صحيح واختيار مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والتي تمكن الطلاب من أداء المهام الأكاديمية بنجاح وزيادة الثقة في النفس والتخلص من سلوكيات التسويف الأكاديمي التي تؤثر سلبًا على رفاهية طلاب الجامعات ونتائجهم الأكاديمية، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه بحث (Barnard et al, 2008)، (علوان وميرة، ٢٠١٤)، (Limoodehi & Tahriri, 2014)، (عبد الهادي، ٢٠١٧)، (محمد، ٢٠١٩)، (القرشي، ٢٠٢٠)، (قاجوم، ٢٠٢١)، (Sadeghi, 2022)، (Yağan & Parlar, 2023) (Sattari & Bagherpour, 2023) والتي أشارت إلى وجود علاقات متبادلة بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في التسويف الأكاديمي لدى عينة البحث".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، والجدول (١٧) يوضح المسارات المباشرة بين أبعاد المعتقدات المعرفية في التسويف الأكاديمي المتضمنة بنموذج تحليل المسار.

جدول (١٧)
المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج تحليل المسار لأبعاد المعتقدات المعرفية في التسويف الأكاديمي

المتغيرات واتجاه التأثير من ← إلى		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
المعتقدات المعرفية	التسويف الأكاديمي	,٦٠٧-	,٣٨٦-	,٠٢٧	١٤,٠٣٤-	***
بنية المعرفة	التسويف الأكاديمي	,٢٢٥-	,٤٢٢-	,٠٧١	٥,٩٢٥-	***
ثبات المعرفة	التسويف الأكاديمي	,١٣١-	,١٣٩-	,٠٣٩	٣,٥٧٣-	***
مصدر المعرفة	التسويف الأكاديمي	,٥٠٢-	,٥٦٩-	,٠٥١	١١,١٨٦-	***
سرعة اكتساب المعرفة	التسويف الأكاديمي	,٠٨٣-	,١٩٢-	,٠٩٦	٢,٠٠٥-	***
التحكم بالمعرفة	التسويف الأكاديمي	,٨٢٢-	١,٠٠٠			

*القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠,٠٠١

يتضح من الجدول (١٧) أن قيم معاملات الانحدار المعيارية لكل من (المعتقدات المعرفية – بنية المعرفة – ثبات المعرفة – مصدر المعرفة – سرعة اكتساب المعرفة – التحكم بالمعرفة) إلى التسويف الأكاديمي بلغت على الترتيب (–,٦٠٧ ، –,٢٢٥ ، –,١٣١ ، –,٥٠٢ ، –,٠٨٣ ، –,٨٢٢)، ومعاملات الانحدار اللامعيارية بلغت على الترتيب (–,٣٨٦ ، –,٤٢٢ ، –,١٣٩ ، –,٥٦٩ ، –,١٩٢ ، ١,٠٠٠)، وجاءت قيمها الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، وكان التأثير سالب ودال إحصائيًا مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة من (المعتقدات المعرفية – بنية المعرفة – ثبات المعرفة – مصدر المعرفة – سرعة اكتساب المعرفة – التحكم بالمعرفة) إلى التسويف الأكاديمي.

وبناءً على ما سبق فإنه يتم قبول الفرض البديل أي أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لأبعاد المعتقدات المعرفية في التسويف الأكاديمي لدى عينة البحث". ويُفسر الباحث هذه النتيجة حيث إن التصورات والمعتقدات المعرفية الصحيحة لطلاب الجامعات تبني لديهم ثقة في قدراتهم الشخصية ودوافع نحو إنجاز المهام وتجنب تأخيرها والوعي بقيمة الوقت وعدم إهداره في أنشطة غير مناسبة مما يسهل عليهم التخلص من سلوكيات التسويف الأكاديمي، فمعتقدات الطلاب حول المعرفة وبنيتها ومصدرها وما تحتويه من حقائق وعناصر مترابطة وقبول وجهات النظر المختلفة والتحول من المعرفة البسيطة إلى المعرفة المعقدة وبناء المعرفة من مصادر داخلية وخارجية هو ما يسهم في بناء التفكير النقدي لطلاب الجامعات والسيطرة على خوفهم من الفشل والتغلب على العقبات التي تواجههم أثناء تأدية

المهام الأكاديمية وتجنب تأجيلها ويدفعهم للتخلص من سلوكيات التسويف الأكاديمي، كما أن التصورات الصحيحة للطلاب حول اكتساب المعرفة ومعالجتها وتقييمها والقدرة على تفسيرها والتحكم في هذه المعرفة له دور واضح في تحسين تعلم هؤلاء الطلاب وزيادة رفاهيتهم الأكاديمية وهو ما ينعكس إيجابًا على أدائهم للمهام الأكاديمية وعدم النفور منها وتنظيم أوقاتهم لتجنب الإخفاق الأكاديمي والتخلص من الخوف والقلق والضغوط الأكاديمية التي تحدث نتيجة تأخير المهام والأنشطة الأكاديمية، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه بحث (Schommer, 1994)، (عبد الهادي، ٢٠١٧)، (محمد، ٢٠١٩)، (القرشي، ٢٠٢٠)، (Voitle et al, 2022)، (Sadeghi, 2022)، (Sattari & Bagherpour, 2023)، (Rohayati et al, 2023)، (Kaçar, 2023, 504).

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتعلم المنظم ذاتيًا في التسويف الأكاديمي لدى عينة البحث".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، والجدول (١٨) يوضح المسارات المباشرة للتعلم المنظم ذاتيًا في التسويف الأكاديمي المتضمنة بنموذج تحليل المسار.

جدول (١٨)
المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية
لنموذج تحليل المسار للتعلم المنظم ذاتيًا في التسويف الأكاديمي

المتغيرات واتجاه التأثير من ← إلى		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
التعلم المنظم ذاتياً	التسويف الأكاديمي	-,١٨٧	-,٠٦٧	,٠١٦	-٤,٣١٤	***

*القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠,٠٠١

يتضح من الجدول (١٨) أن جميع معاملات الانحدار المعيارية (للتعلم المنظم ذاتيًا) إلى التسويف الأكاديمي بلغت (-,١٨٧)، ومعاملات الانحدار اللامعيارية بلغت (-,٠٦٧)، وجاءت قيمها الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، وكان التأثير سالب ودال إحصائيًا بين التعلم المنظم ذاتياً في التسويف الأكاديمي وبناءً على ما سبق فإنه يتم قبول

الفرض البديل أي أنه " يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتعلم المنظم ذاتيًا في التسويف الأكاديمي لدى عينة البحث". ويُفسر الباحث هذه النتيجة حيث إن التعلم المنظم ذاتيًا يؤثر إيجابًا في الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعات ويساعدهم على تحديد الأهداف الأكاديمية والتخطيط لكيفية تنفيذها بنجاح والابتعاد عن العشوائية في تنفيذ هذه الأهداف والمهام ومراقبة عملية تعلمهم وتقدمهم في الأنشطة والمهام الأكاديمية والاستفادة من سجلات التعلم السابقة في تذكر المعلومات وتكرارها ومعالجتها بشكل صحيح والممارسة الواعية للمهام الأكاديمية وتجنب تأخيرها والنفور من أدائها، وطلب العون من المعلمين والأقران للحصول على المعلومات التي تساعدهم على تجنب الإخفاق الأكاديمي والتغلب على الصعوبات والعقبات التي يتعرضون لها في حياتهم الأكاديمية وأيضًا القدرة على التحكم في عملية التعلم بشكل مناسب مما يسهم في تنظيم أوقاتهم وعدم تعرضهم للقلق والضغوط الأكاديمية وتجنب سلوكيات التسويف الأكاديمي، حيث إن ممارسة طلاب الجامعات لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا تجعلهم يراجعون أنفسهم باستمرار ويتغلبون على خوفهم من الفشل وأوجه القصور لديهم ويكتسبون الثقة في أنفسهم وزيادة دافعيتهم نحو عملية تعلمهم وهو ما يسهم في تغلبهم على سلوكيات التسويف الأكاديمي وتحسين نتائجهم الأكاديمية، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه بحث (السرحان وصوالحة، ٢٠١٧)، (محمد، ٢٠١٩)، (Ma et al, 2022)، (Rasanty & Qudsyi, 2023)، (Brahma & Saikia, 2023)، (Calonia et al, 2023)، (Ergulec et al, 2023)، (Bhat & Jan, 2023)، (Özyer & Altınsoy, 2023).

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في التعلم المُنظم ذاتيًا لدى عينة البحث".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، والجدول (١٩) يوضح المسارات المباشرة لأبعاد المعتقدات المعرفية في التعلم المنظم ذاتيًا المتضمنة بنموذج تحليل المسار.

جدول (١٩)
المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية
لنموذج تحليل المسار لأبعاد المعتقدات المعرفية في التعلم المنظم ذاتيًا

المتغيرات واتجاه التأثير من ← إلى		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
المعتقدات المعرفية	التعلم المنظم ذاتيًا	,٢٣٤	,٤١٣	,٠٧٥	٥,٤٩٥	***
بنية المعرفة	التعلم المنظم ذاتيًا	,١٠٤	,٥٤٤	,١٩٧	٢,٧٦٧	,٠٠٦
ثبات المعرفة	التعلم المنظم ذاتيًا	,٠٩٩	,٢٩٣	,١١٤	٢,٥٧٠	,٠١٠
مصدر المعرفة	التعلم المنظم ذاتيًا	,٢٦٨	,٨٤٣	,٢٣٦	٣,٥٧٦	***
سرعة اكتساب المعرفة	التعلم المنظم ذاتيًا	,٣٧٧	٢,٤٠٨	,٢٦٠	٩,٢٤٥	***
التحكم بالمعرفة	التعلم المنظم ذاتيًا	,٤٤٦	١,٥٠٨	,٢٩٢	٥,١٧٢	***

*القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠,٠٠١

يتضح من الجدول (١٩) أن جميع معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لكل من (المعتقدات المعرفية – بنية المعرفة – ثبات المعرفة – مصدر المعرفة – سرعة اكتساب المعرفة – التحكم بالمعرفة) إلى التعلم المنظم ذاتيًا بلغت على الترتيب (,٢٣٤ ، ,١٠٤ ، ,٠٩٩ ، ,٢٦٨ ، ,٣٧٧ ، ,٤٤٦)، ومعاملات الانحدار اللامعيارية بلغت على الترتيب (,٤١٣ ، ,٥٤٤ ، ,٢٩٣ ، ,٨٤٣ ، ٢,٤٠٨ ، ١,٥٠٨)، وجاءت قيمها الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، وكان التأثير موجبًا ودالاً إحصائيًا بين أبعاد المعتقدات المعرفية في التعلم المنظم ذاتيًا وبناءً على ما سبق فإنه يتم قبول الفرض البديل أي أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لأبعاد المعتقدات المعرفية في التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة البحث". ويُفسر الباحث هذه النتيجة حيث إن المعتقدات المعرفية تؤثر إيجابًا في تطوير مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لطلاب الجامعات وذلك من خلال تحديدهم للأهداف والمهام الأكاديمية التي يتبناها الطلاب في عملية تعلمهم والتخطيط لتنفيذها وفق معايير محددة واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بشكل مناسب وهو ما يؤثر إيجابًا على النتائج الأكاديمية للطلاب، أيضًا تؤدي المعتقدات المعرفية إلى تحكم طلاب الجامعات في عملية تعلمهم ومراقبتها وتقييمها باستمرار والاستفادة من سجلات التعلم السابقة والاستفادة من دور الأقران والمعلمين وهو ما يؤدي إلى تنفيذ الخطط الأكاديمية بنجاح وتحسين عملية التعلم والوصول إلى الرفاهية الأكاديمية، وتؤدي المعتقدات المعرفية إلى تحسين الدوافع الذاتية

لطلاب الجامعات وتبني مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وهو ما يسهم في بناء بيئة تعليمية ممتعة تحقق الرضا الأكاديمي، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه بحث (Barnard et al, 2008)، (Muis, & Franco, 2009)، (علوان وميرة، ٢٠١٤)، (Limoodehi & Tahriri, 2014)، (قاجوم، ٢٠٢١)، (Jiang et al, 2021)، (Sadeghi, 2022)، (Liang et al, 2023).

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه " يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في التسويف الأكاديمي من خلال التعلم المُنظم ذاتيًا كمتغير وسيط لدى عينة البحث".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات غير المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، ويوضح الجدول (٢٠) المسارات غير المباشرة بين المعتقدات المعرفية في التسويف الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتيًا كمتغير وسيط بنموذج تحليل المسار.

جدول (٢٠)
المسارات غير المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج تحليل المسار للمعتقدات المعرفية في التسويف الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتيًا كمتغير وسيط

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	حدود الثقة		P
من	إلى ←			Lower	Upper	
المعتقدات المعرفية	التسويف الأكاديمي	-,٠٢٨	-,٣٨٦	-,٠٠٨	-,٠٣٠	***
بنية المعرفة	التسويف الأكاديمي	-,٠٣٧	-,٤٢٢	-,١٠٦	-,٠٥٩	***
ثبات المعرفة	التسويف الأكاديمي	-,٠٢٠	-,١٣٩	-,٠٠٥	-,٠٢١	***
مصدر المعرفة	التسويف الأكاديمي	-,٠٥٧	-,٥٦٩	-,١٤٥	-,٠٤٧	***
سرعة اكتساب المعرفة	التسويف الأكاديمي	-,١٦٢	-,١٩٢	-,٣١٥	-,٠٠٨	***
التحكم بالمعرفة	التسويف الأكاديمي	-,١٠٢	١,٠٠٠	-,٢٥٢	-,٠٦٣	***

*القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠,٠٠١

يتضح من الجدول (٢٠) أن قيم معاملات الانحدار المعيارية لكل من (المعتقدات المعرفية – بنية المعرفة – ثبات المعرفة – مصدر المعرفة – سرعة اكتساب المعرفة – التحكم بالمعرفة) إلى التسويف الأكاديمي بلغت على الترتيب (-,٠٢٨ ، -,٠٣٧ ، -,٠٢٠

، –٠٥٧,، –١٦٢,، –١٠٢,)، ومعاملات الانحدار اللامعيارية بلغت على الترتيب (– ٣٨٦,، –٤٢٢,، –١٣٩,، –٥٦٩,، –١٩٢,، ١,٠٠٠)، وجاءت قيمها الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، وكان التأثير غير المباشر سالب ودال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في التسويف الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتيًا كمتغير وسيط، ونلاحظ أن حدود الثقة كلاهما سالبين وهذا يؤكد على الدلالة المعنوية الإحصائية؛ وبناءً على ما سبق فإنه يتم قبول الفرض البديل أي أنه "يوجد تأثير غير مباشر ودال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في التسويف الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتيًا كمتغير وسيط لدى عينة البحث". ويُفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء العلاقات المتبادلة بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي حيث إن المعتقدات المعرفية تُحسن من ثقة طلاب الجامعات في أنفسهم وزيادة دافعيتهم نحو إنجاز المهام والأنشطة الأكاديمية وتؤثر بشكل غير مباشر على سلوكيات التسويف الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتيًا والذي يدفع الطلاب إلى تنظيم عملية تعلمهم وتجنب تأخير المهام والوعي بأهمية الوقت لتجنب الوقوع تحت طائلة القلق والتوتر والضغوط الأكاديمية المختلفة، كما أن المعتقدات المعرفية تعمل على إدارة عملية التعلم والتغلب على العقبات التي تواجه الطلاب والتخلص من الخوف من الفشل والإخفاق الأكاديمي، وللتعلم المنظم ذاتيًا دور وسيط يسهم في تغلب الطلاب على الآثار السلبية للتسويف الأكاديمي وتحقيق الرفاهية الأكاديمية، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه بحث (عبد الهادي، ٢٠١٧)، (محمد، ٢٠١٩)، (القرشي، ٢٠٢٠)، (قاجوم، ٢٠٢١)، (Jiang et al, 2021)، (Ma et al, 2022)، (Sattari & Bagherpour, 2023)، (Ergulec et al, 2023)، (Brahma & Saikia, 2023).

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

١– يجب على الجامعات تنمية المعتقدات المعرفية الصحيحة وتوفير الأساليب والوسائل التي تناسب طبيعة المعرفة والحصول عليها ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

٢– توعية طلاب الجامعات بأهمية التعلم المنظم ذاتيًا وتوظيفه في أنشطة التعليم الجامعي لتحسين عملية التعلم وزيادة دافعية طلاب الجامعات نحو التعلم والتغلب على التحديات الأكاديمية.

٣- تقديم الجامعات برامج وقائية ودورات تدريبية وورش عمل للتعريف بالأثار السلبية لسلوكيات التسويف الأكاديمي على حياة الطلاب وتدريبهم على التخلص من هذه السلوكيات وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.

بحوث مقترحة:

بناءً على نتائج البحث يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

١- أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٢- المعتقدات المعرفية وعلاقتها باالنهوض الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

السرحان، محمد ذياب وصوالحة، محمد أحمد. (٢٠١٧). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة آل البيت. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*, ٥(١٧)، ١٦١-١٧٢.

عبد الهادي، إبراهيم أحمد محمد. (٢٠١٧). الإسهام النسبي للمثابرة الأكاديمية والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية – كلية التربية – جامعة دمنهور*، ٩ (٣)، ١٢١-٢٣٨.

علوان، سالي طالب، و ميرة، أمل كاظم. (٢٠١٤). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية – الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية*، (١٠٦)، ٢٨٠-٣٣٣.

قاجوم، خديجة حامد علي. (٢٠٢١). المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب جامعة الزيتونة. *مجلة جامعة الزيتونة*، (٣٨)، ١٣٠-١٥٩.

القرشي، مازن صالح. (٢٠٢٠). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدي طلاب جامعة أم القري. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية – كلية التربية – جامعة سوهاج*، (٥)، ١٤١٠-١٤٣٣.

محمد، هاني سعيد حسن. (٢٠١٩). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٠ (٢)، ٣٦٧-٤١٠.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Araya-Castillo, L., Burgos, M., González, P., Rivera, Y., Barrientos, N., Jara, V., Ganga-Contreras, F., & Sáez, W. (2023). Procrastination in university students: a proposal of a theoretical model. *Behavioral Sciences*, 13 (2), 128-141.

Ashraf, M., Sahar, N., Kamran, M., & Alam, J. (2023). Impact of self-efficacy and perfectionism on academic procrastination among university students in pakistan. *Behavioral Sciences*, 13 (7), 537-549.

Bai, B., & Wang, J. (2023). The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements. *Language Teaching Research*, 27 (1), 207-228.

Barnard, L., Lan, W., Crooks, S., & Paton, V. (2008). The relationship between epistemological beliefs and self-regulated learning skills in the online course environment. *Journal of Online Learning and Teaching*, 4 (3), 261-266.

Bellhäuser, H., Dignath, C., & Theobald, M. (2023). Daily automated feedback enhances self-regulated learning: a longitudinal randomized field experiment. *Frontiers Psychology*, 14, 1-18.

Bhat, S., & Jan, K. (2023). Examining academic procrastination among college students in relation to academic satisfaction: a correlational study. *Educational Research Review*, 8 (7), 12-20.

Brahma, B., & Saikia, P. (2023). Influence of self-regulated learning on the academic procrastination of college students. *Journal of Education and Health Promotion*, 12 (1), 182-187.

Calonia, J., Doller, G., Mesias, M., Palutao, L., Linas, L., & Mojado, G. (2023). Investigating academic procrastination and its implication for academic achievement in an online learning setting. *International Journal of Innovative Research in Science Engineering and Technology*, 8 (7), 608-614.

Cheng, S., Chang, J., Quilantan-Garza, K., & Gutierrez, M. (2023). Conscientiousness, prior experience, achievement emotions and academic procrastination in online learning environments. *British Journal of Education Technology*, 54 (6), 898-923.

Elesio, J. (2023). The Influence of Self-regulated learning strategies towards academic performance of college students. *East Asian Journal of Multidisciplinary Research*, 2 (2), 823-838.

Ergulec, F., Kara, A., & Eren, E. (2023). The impact of flipped learning on the relationship between self-regulated online learning and academic procrastination. *Current Psychology*, 42, 19955–19969.

Gündoğan, S. (2023). The relationship of academic procrastination behavior to school burnout, psychological well-being, and academic achievement. *Journal of Education*, 20 (2), 106-111.

Jiang,Y., Wang, J., Bonner, P., & Yau, J. (2021). A cross-cultural study of relationships between epistemological beliefs and self-regulated learning strategies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19 (2), 369-392.

Kaçar, S. (2023). Thematic content analysis of postgraduate theses on epistemological beliefs in science education: the türkiye context. *Journal of Turkish Science Education*, 20 (3), 504-533.

Kivimäki, V. (2023). Structured learning diary and epistemic beliefs predict academic achievement in higher education. *Frontiers Psychology*, 8, 1-14.

Kuo, C., Lin, H., Lin, Y., Wang, T., Chuang, B. (2023). The influence of distance education and peer self-regulated learning mechanism on learning effectiveness, motivation, self-efficacy, reflective ability, and cognitive load. *Sustainability*, 15, 4501-4522.

Liang, Y., Ren, L., Wei, C., & Shi, Y. (2023). The influence of internet-specific epistemic beliefs on academic achievement in an online collaborative learning context for college students. *Sustainability*, 15, 8938- 8959.

Limoodehi, R., & Tahriri, A. (2014). The relationship between epistemological beliefs and motivational components of self-regulated learning strategies of male and female EFL learners across years of study. International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 3 (6), 7-21.

Ma, M., Li, M., Wang, Q., Qiu, A., & Wang, T. (2022). Online self-regulated learning and academic procrastination: a moderated mediation model. *Psychology in the Schools*, 59 (9), 1856-1872.

Masoumi, H. (2023). The investigating the relationship between learning styles with students' academic procrastination. *Journal of New Findings in Health and Educational Sciences*, 1(2), 104–110.

Muis, K. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 42 (3), 173-190.

Muis, K., Franco, G. (2009). Epistemic beliefs: Setting the standards for self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (4), 306–318.

Özyer, K., & Altınsoy, F. (2023). Academic procrastination of university students: The role of problematic internet use self-regulated online learning, and academic self-efficacy. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 11(1), 77-93.

Rahmi, T., & Safitr, S. (2023). Psychological capital and academic procrastination: the mediating role of self-regulated learning among college students. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 12 (2), 275-294.

Rasanty, N., & Qudsyi, H. (2023). Self-regulated learning and academic procrastination in college students during online learning. *Proceedings of the 1st International Conference on Psychology and Health Issues, Advances in Health Sciences Research*, 66, 82-89.

Rohayati., Syihabuddin., Anshori, D., & Sastromihario, A. (2023). Effectiveness of epistemic beliefs and scientific argument to improve learning process quality. *International Journal of Instruction*, 16 (2), 493-510.

Rosales-Marquez , C., Silva-Aguilar, A., Miranda-Vargas , V., & Salas-Sanchez, R. (2023). Self-regulated learning for learning to learn in higher education. *International Humanities Review*, 21(2), 269–281.

Sadeghi, J. (2022). The mediating role of school quality of life and academic procrastination in the relationship between epistemological beliefs and English language academic achievement in students. *Journal of Psychological Methods and Models*, 13 (48), 101-114.

Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., Sáez, Y., & León-Ron, V. (2023). Invariant and suboptimal trajectories of self-regulated learning during secondary school: implications focused on quality in higher education. *Frontiers Psychology*, 14, 1-12.

Salguero-Pazos, M., & Reyes-de-Cozar, S. (2023). Interventions to reduce academic procrastination: a systematic review. *International Journal of Educational Research*, 121, 1-14.

Sattari, M., & Bagherpour, M. (2023). Relationship between educational and disciplinary strategies on academic procrastination with the mediating role of students' epistemological beliefs. *Educational and Scholastic Studies*, 12 (2), 219-242.

Saudale, G., Lerik, M., & Anakaka, D. (2023). The effect of self-regulated learning training on student academic procrastination behavior. *Journal of Health and Behavioral Science*, 5(2), 196-207.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498-504.

Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6 (4), 293-319.

Shaheema, A., Azar, A., & Ahmad, A. (2023). The key connection between the elements of self-regulated learning (SRL) and mathematics performance: literature review. *Education Quarterly Reviews*, 6 (3), 154-160.

She, C., Liang, Q., Jiang, W., & Xing, Q. (2023). Learning adaptability facilitates self-regulated learning at school: the chain mediating roles of academic motivation and self-management. *Frontiers Psychology*, 14, 1-9.

Sheehy, K., Mclanachan, A., Okada, A., Tatlow-Golden, m., & Harrison, S. (2023). Is distance education fun? the implications of undergraduates' epistemological beliefs for improving their engagement and satisfaction with online learning, *Athens Journal of Education*, 10 (2), 213-232.

Shokooh, F., Rajabzadeh, R., Hosseini, S., Namdar-Ahmadabad, H., Ghasemzadeh-Moghadam, H., Jalilvand, M., & Izadfar, A. (2019). The investigation on the relations between epistemological beliefs and self-regulating learning strategies among students in north khorasan university of medical sciences in 2017. Journal of North Khorasan University of Medical Sciences, 11(3), 78-86.

Steel, P., & Klingsieck, K. (2016). Academic procrastination: psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51 36–46.

Sudirman, S., Reza, F., Yusri, N., Rina, R., & Bah, M. (2023). Putting off until tomorrow: academic procrastination, perfectionism, and fear of failure. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 4 (1), 136-153.

Taipe-Quispe, A., Heredia-Mamani, Y., Turpo-Gebera, O., & Igartua, J. (2023). Uses of facebook and academic procrastination in general studies students at a peruvian university. *Journal of Technology and Science Education*, 13 (2), 461-479.

Vany Mol, S., Rajkumar, E., Lakshmi, R., John, R., Sunny, S., George, A., Pawar, S., & Abraham, J. (2023). Influence of decision-making styles and affective styles on academic procrastination among students. *Cogent Education*, 10 (1), 1-13.

Voitle, F., Heuckmann, B., Kampa, N., & Kremer, K. (2022). Assessing students' epistemic beliefs related to professional and school science. *International Journal of Science Education*, 44 (6), 1000-1020.

Yağan, S., & Parlar, H. (2023). Investigating the relationships between university students' epistemological beliefs and learning approaches: a path analysis study. *SAGE Open*, 13 (2), 1-13.

Zhang, W., & Wilson, A. (2023). From self-regulated learning to computer-delivered integrated speaking testing: Does monitoring always monitor? *Frontiers Psychology*, 14, 1-13.

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.