نمذجة العلاقات بين التسويف الأكاديمي غير الوظيفي والمعتقدات المعرفية ومستويات تجهيز المعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية

د. / إبراهيم السيد إسماعيل
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة المنصورة

ملخص الدراسة :

استهدفت الدراسة تكوين نموذج بنائي للعلاقات بين التسويف الأكاديمي غير الوظيفي، والمعتقدات المعرفية، ومستويات تجهيز المعلومات، وكذلك دراسة الاختلاف في التسويف الأكاديمي غير الوظيفي باختلاف كل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٧١) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة، طبق عليهم مقياس التسويف الأكاديمي غير الوظيفي، ومقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس مستويات تجهيز المعلومات وجميعها من إعداد الباحث الحالي، وباستخدام اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ومعامل ارتباط بيرسون، وأسلوب تحليل الانحدار المتعدد، وأسلوب تحليل المسار، توصلت الدراسة إلى: عدم تأثر التسويف الأكاديمي غير الوظيفي بكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما، ووجود علاقات دالة بين بعض أبعاد متغيرات الدراسة، وأنه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي غير الوظيفي من خلال بعض المعتقدات المعرفية ومستويات تجهيز المعلومات، كما توصلت الدراسة إلى نموذج يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة.

كلمات مفتاحية: التسويف الأكاديمي غير الوظيفي، المعتقدات المعرفية، مستويات تجهيز المعلومات، طلاب الجامعة.

نمذجة العلاقات بين التسويف الأكاديمي غير الوظيفي والمعتقدات المعرفية ومستويات تجهيز المعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية

د. / إبراهيم السيد إسماعيل
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة المنصورة

مقدمة الدراسة :

تنادى الاتجاهات التربوية المعاصرة بضرورة تبنى التعلم المتمركز حول المتعلم، من خلال استخدام فنيات التعلم النشط التى تركز على دور المتعلم ومسئوليته عن التعلم، ولكن يعوق ذلك عديد من المشكلات، من أهمها ما يعرف بالتسويف الأكاديمي غير الوظيفي Dysfunctional Academic Procrastination أو التسويف الأكاديمي السلبى Passive Academic Procrastination.

الذى يظهر فى ميل الطالب إلى تأخير انجاز المهام دون وجود أعذار، وهذا يؤدى الى رفع مستوى التوتر أثناء الانجاز (Al-Attiyah, 2010,173). كما يتضمن معرفة أن الطالب يجب أن يكمل مهمة معينة، ولكنه يفشل فى أن يدفع نفسه لإنجاز الهدف فى اطار الزمن المحدد، وهذه العملية عادة ما تكون مصحوبة بمشاعر الضيق المرتبط بالقلق ولوم الذات (Park & Sperling, 2012, 13).

وتظهر التأثيرات السلبية لظاهرة التسويف الأكاديمي غير الوظيفي لدى كثير من الطلاب فى الأوساط التعليمية بمختلف المراحل الدراسية عامة والمرحلة الجامعية خاصة، وما ينتج عنها من معوقات للتقدم الدراسي، وضعف مستوى الانجاز إلى حد التعثر الدراسي لدى بعض الطلاب، ويتحدد سلوك التسويف بشكل واضح فى الارجاء المتعمد والمتكرر للأعمال والمهام الدراسية المطلوبة سواء من حيث الابتداء فيها أو الانتهاء منها وعدم انجازها فى الوقت المحدد كما هو متوقع (حسن أحمد علام، ٢٠٠٨، ٢٥٥).

ويعد التسويف الأكاديمي غير الوظيفي من أخطر المشكلات السلوكية والتربوية التى يعانى منها الطلاب فى حياتهم الدراسية، وتكمن خطورته فى الاثار الناجمة عنه والتى لا تقتصر فقط على الجانب الأكاديمي انما تمتد آثاره لتشمل جميع مناحي حياة الطالب الشخصية والاجتماعية والصحية والعقلية (لينة أحمد الجنادي، وابتسام محمود عامر، ٢٠١٥، ٨٥). حيث تشير دراسة سيروس (Sirois, 2004) إلى وجود علاقة موجبة بين التسويف والاضطرابات الصحية، كما

يشير كولنز وزملاؤه (Collins, Onwuegbuzie & Jiao, 2008) إلى وجود علاقة بين التسويف وأنوع القلق خاصة قلق الامتحان والقلق الاجتماعي، وذلك لا يعوق الانجاز الأكاديمي فحسب، وإنما يؤثر بصورة سلبية على جودة الحياة . كما أشارت دراسة بينديشو وزملائه (Bendicho, Mora, Anorbe-Diaz & Rodriguez, 2017) إلى أن التأثير السلبى للتسويف لا يقتصر فقط على الأداء الأكاديمي للطلاب، بل يمتد ليؤثر سلباً على أدائهم المهنى فى المستقبل، وحالتهم الصحية.

ونتيجة للتأثيرات السلبية المتعددة للتسويف الأكاديمي غير الوظيفي على شخصية الطالب، قامت عدة دراسات بالكشف عن المتغيرات الشخصية المرتبطة بالتسويف الأكاديمي مثل تنظيم الذات وتقدير الذات وفعالية الذات الاكاديمية (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008)، واستراتيجيات التعلم ومكونات الدافعية (مسعد عبد العظيم محمد، ٢٠١٣)، ومهارات ادارة الوقت (Ocak & Boyraz, 2016 ; Geri & Gafni, 2010)، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (Motie, Heidari & Sadeghi, 2012) ، والكمالية والدافعية الداخلية (Burnam, Komarraju, Hamel & Nadler, 2014)، وتنظيم الذات وفعالية الذات واستخدام الانترنت والرضا عن الحياة (Kandemir, 2014)، وأساليب التفكير(فيصل الربيع، عمر شواشرة، وتغريد حجازي، ٢٠١٤)، وسمات الشخصية الكمالية (Yazici & Bulut, 2015) ، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (Karatas, 2015 ; Kim, Fernandez & Terrier, 2017)، واستراتيجيات ما وراء المعرفة (زياد خميس التح،٢٠١٦)، وأساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي (عبد الله عبد الهادى العنزى، ٢٠١٦)، والدافعية (Akpur, 2017) ، والمخطط التساعي للشخصية الانيجرام (رانيا محمد عطية، ويسرا شعبان بلبل، ٢٠١٨).

وتباينت نتائج الدراسات السابقة فى طبيعة التسويف الأكاديمي غير الوظيفي لدى الذكور والاناث، فأشارت نتائج بعض الدراسات (عبد الرسول عبد اللاه، ٢٠١٧ ,Konovalova 2007 ; Sirin, 2011; Karatas, 2015;) إلى أنه لا يوجد فرق دال بين الذكور والاناث فى التسويف الأكاديمي، بينما توصلت نتائج عدد من الدراسات (Yong, 2010 ; Khan, Arif, Noor & Muneer, 2014 ; Balkis & Duru, 2017) إلى وجود فرق دال فى التسويف الأكاديمي فى اتجاه الذكور. كما تباينت نتائج الدراسات السابقة فى طبيعة التسويف الأكاديمي غير الوظيفي لدى طلاب التخصصين العلمي والأدبي، حيث أشارت نتائج عدد من الدراسات (حسن أحمد علام، ٢٠٠٨؛ معاوية محمود أبو غزال،٢٠١٢؛ عبد الله عبد الهادى العنزى، ٢٠١٦؛ عبد الرسول عبد اللاه، ٢٠١٧) إلى أنه لا يوجد فرق دال فى التسويف

الأكاديمي يعزى للتخصص الدراسي، بينما توصلت نتائج دراسة زياد خميس الـتح (٢٠١٦) ودراسة رانيا محمد عطية ويسرا شعبان بلبل (٢٠١٨) إلى وجود فـرق دال فـي التسـويف الأكاديمي فى اتجاه طلاب التخصص الأدبي.

ويرى الباحث أن التسويف الأكاديمي غير الوظيفي قد يرجع إلى المعتقدات المعرفية التى يتبناها الطالب، حيث تؤثر المعتقدات بصورة قوية وفعالة فى كل قرارات الفـرد وسـلوكياته (Aksan, 2009, 897). كما تؤثر المعتقدات المعرفية فى الطريقة التى يتعلم بهـا الطـلاب، فكلما زاد اعتقاد الطلاب فى القدرة الثابتة والمعرفة البسيطة وسرعة التعلم زاد احتمال اظهارهم لمستويات منخفضة من النقد، ومثابرة أقل فى المهام الصعبة (Schommer-Aikins, 2004, 27)، ويظهر ذلك فى نتائج كثير من الدراسات التى أشارت إلى وجود تأثير للمعتقدات المعرفية على التحصيل الدراسي (Youn, Yang & Choi., 2001 ; Cano, 2005 ; Schommer-Aikins & Easter, 2006 ; Topcu & Tuzun, 2009 ; Topkaya, Yaka & Ogretmen, 2011 ; Schommer-Aikins & Duell, 2013 ; Barvarz, Nami & Ahmadi, 2014)

ويمكن تغيير المعتقدات المعرفية فى الاتجاه الذى يحقق أهداف التعلم الفعال، حيث تتـأثر معتقدات الفرد وتتغير من خلال المعلومات والمعارف الجديدة المقنعة، أى تتغيـر المعتقـدات بالتعليم والنضج، ويعتمد ذلك على مقومات شخصية الفرد (Alexander & Dochy, 1994, 239-240) . فالطلاب الجدد بالمرحلة الجامعة يعتقدون أن المعرفة بسـيطة، وثابتـة، ويـتم الحصول عليها من السلطة، ولكن مع مرور الوقت، واكتساب خبرات مختلفة، وتعلمهم لطـرق مختلفة من التفكير، يتحول اعتقادهم إلى أن المعرفة معقدة، ويتم الحصول عليهـا مـن خـلال الاستدلال، وتتضمن حقائق غامضة وغيـر ثابتـة (Purdie, Hattie & Douglas, 1996, 80).

كما يرى الباحث أن التسويف الأكاديمي غير الوظيفي قد يرجع لمستوى الفرد فى تجهيـز المعلومات، حيث تعتمد كفاءة الذاكرة على طريقة الفرد فى معالجة المثيرات التى يستقبلها، وأن تلك الطرق تمتد بين الطريقة السطحية التى تعتمد على التحليل الفيزيقي للمثيرات إلى الطريقـة العميقة التى تركز على المعنى. ويترتب على عمق التجهيز بقاء المعلومات في الـذاكرة لمـدة أطول وسهولة استدعائها، ولكن التجهيز العميق يحتاج إلى زمن أطول وجهد معرفـي أكبـر، وبالتالي يتطلب من الفرد توفير الوقت الكافي للمهام المعرفية، والحد من تأجيل البدء فيها. وقد أشارت نتائج دراسة سول وزملائه (Saele, Dahl, Sorlie & Friborg, 2017) إلى وجود علاقة موجبة دالة بين التسويف الأكاديمي والمدخل السطحي فى التعلم، ووجود علاقة سـالبة

دالة بين التسويف الأكاديمي وكل من المدخل الاستراتيجي والعميق فى التعلم.

حيث يحاول أصحاب الأسلوب العميق استخراج المعنى من النص، وفحص ناقد للأفكار، وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات والخبرات السابقة لديهم، بالإضافة على البحث عن الأسباب والمبررات والأفكار المنطقية التى تقف خلف المعلومات الواردة فى النص. أما أصحاب الأسلوب السطحي فيهتمون بالتعلم القائم على حفظ الحقائق والمعلومات، وتقبل الأفكار بدون فهم معناها، واكتساب المعلومات بمعزل عن المعلومات والخبرات السابق اكتسابها(Smith, 1997, 54) .

ويرى الباحث أن المعتقدات المعرفية التى يتبناها الطالب، تجعله يستخدم مستوى مناسب لتحقيق أهدافه من مستويات تجهيز المعلومات الثلاثة (السطحي، والمتوسط، والعميق). حيث تؤثر نوعية المعتقدات المعرفية المتبناة فى طريقة الطالب فى التعامل مع المحتوى المعرفي، فقد تكون قائمة على عملية التكرار لكل مهمة واسترجاعها بدون معنى (المستوى السطحي)، أو ادراك معناها وايجاد أوجه التشابه بينها وبين مهمة أخرى (المستوى المتوسط)، أو محاولة ربط مهمتين أو أكثر بينهما علاقة فى سياق ذى معنى (المستوى العميق)، وبذلك تبدأ مستويات التجهيز بالمستوى العياني وتنتهى بالمستوى التجريدي (حياة رمضان، ٢٠٠٥، ١٨٨). وقد أشارت نتائج دراسة تشان (Chan, 2003) الى أن الطلاب الذين يعتقدون أن المعرفة ثابتة وأن التعلم فطرى يستخدمون المدخل السطحي فى تجهيز المعلومات، كما توصلت دراسة تنريفردى (Tanriverdi, 2012) إلى أن الاعتقاد فى القدرة الفطرية على التعلم يرتبط بالمدخل السطحي فى التعلم.

فى ضوء ما سبق قد تؤثر المعتقدات المعرفية بصورة مباشرة على التسويف الاكاديمي غير الوظيفي، كما يمكنها أن تؤثر عليه بصورة غير مباشرة من خلال مستويات تجهيز المعلومات.

مشكلة الدراسة :

أصبح التسويف غير الوظيفي فى الأنشطة الأكاديمية ظاهرة يزداد انتشارها لدى المتعلمين خاصة بالمرحلة الجامعية، فقد أشارت نتائج دراسة بالكس ودورو (Balkis & Duru, 2009) إلى أن ٢٣% من عينة الدراسة (٥٨٠ طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة باموكالى) لديهم مستوى تسويف أكاديمي مرتفع، ونسبة ٢٧% لديهم مستوى تسويف أكاديمي متوسط. وتوصلت دراسة اوزير وديمر وفيرارى (Ozer, Demir & Ferrari, 2009) الى أن ٢٥% من عينة الدراسة (٧٨٤ طالبا وطالبة بتركيا) لديهم تسويف أكاديمي متكرر.

وتوصلت دراسة أريمو واوكى واجوجى(Aremu, Agokei & Ugoji, 2011) إلى أن ٨١% من عينة الدراسة (٣٠٠ طالبا وطالبة بالجامعة بنيجيريا) لديهم تسويف أكاديمي مرتفع. وأشارت دراسة ينج ولف (Ying & Lv, 2012) الى أن نسبة ٤١.٦% من أفراد عينة الدراسة (٤٤٠ طالبا وطالبة بالكليات المهنية بالصين) لديهم مستوى عال من التسويف الأكاديمي. وتوصلت دراسة معاوية محمود أبو غزال (٢٠١٢) إلى أن ٢٥.٢% من عينة الدراسة (٧٥١ طالبا وطالبة من كليات جامعة اليرموك) لديهم مستوى تسويف أكاديمي مرتفع، ونسبة ٥٧.٧% لديهم مستوى تسويف أكاديمي متوسط. كما أشارت نتائج دراسة زياد خميس التح (٢٠١٦) إلى أن ٦٦.٤% من عينة الدراسة (٣٣٤ طالبا وطالبة بجامعة آل البيت) لديهم تسويف أكاديمي مرتفع. وأشارت دراسة هى (He, 2017) الى أن ٤٨% من عينة الدراسة (٢٠١ طالبا بالمرحلة الجامعية) لديهم مستوى تسويف أكاديمي مرتفع. وتوصلت دراسة بينديشو وزملائه (Bendicho, Mora, Anorbe-Diaz & Rodriguez, 2017) إلى أن ٩٥% من الطلاب يقومون بالتسويف بعض الوقت، ٥٠% من الطلاب يقومون بالتسويف المتكرر.

كما يعد التسويف الأكاديمي غير الوظيفي عائقاً أمام نجاح الطلاب وتقدمهم فيما يتعلق بالأنشطة الأكاديمية، ويتضح ذلك فى نتائج كثير من الدراسات التى أشارت نتائجها إلى وجود علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمي غير الوظيفي والتحصيل الدراسي

(Moon & Illingworth, 2005 ; Akinsola, Tella & Tella, 2007 ; Wang & Englander, 2010 ; Balkis, 2011; Balkis, 2013 ; Bakhshayesh, Radmanesh & Bafrooee, 2016 ; Kim, Fernandez & Terrier, 2017 ; Akpur, 2017 ; Balkis & Duru, 2017)

ونظرًا لارتفاع نسب انتشار التسويف الأكاديمي غير الوظيفي لدى المتعلمين خاصة بالمرحلة الجامعية، وتأثيره السلبى على الانجاز الأكاديمي واعاقته لتحقيق أهداف التعلم، أصبح من الضروري اجراء دراسات للكشف عن العوامل التى يمكنها أن تؤثر فى التسويف الأكاديمي، حتى يمكن ضبطها والتحكم فيها؛ لذلك تحددت مشكلة الدراسة الحالية فى الكشف عن دور المعتقدات المعرفية، ومستويات تجهيز المعلومات فى التسويف الأكاديمي غير الوظيفي لدى طلاب الجامعة، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١- هل يختلف أثر الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على التسويف الأكاديمي غير الوظيفي؟

٢- ما نمط ودلالة العلاقة بين متغيرات الدراسة : المعتقدات المعرفية، ومستويات تجهيز المعلومات، والتسويف الأكاديمي غير الوظيفي؟

٣- هل يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي غير الوظيفي من خلال: المعتقدات المعرفية

ومستويات تجهيز المعلومات؟

٤- هل يمكن الحصول على نموذج مسار يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة : المعتقدات المعرفية، ومستويات تجهيز المعلومات، والتسويف الأكاديمي غير الوظيفي؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي :

١-وصف أثر الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على التسويف الأكاديمي غير الوظيفي.

٢-الكشف عن نوعية العلاقات بين متغيرات الدراسة : المعتقدات المعرفية، ومستويات تجهيز المعلومات، والتسويف الأكاديمي غير الوظيفي.

٣-الكشف عن المعتقدات المعرفية ومستويات تجهيز المعلومات التي تسهم فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمي غير الوظيفي.

٤-التوصل إلى نموذج سببي يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة : المعتقدات المعرفية، ومستويات تجهيز المعلومات، والتسويف الأكاديمي غير الوظيفي.

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة في الآتي:

١- الأهمية النظرية : توجيه النظر لمتغيرات الدراسة : حيث يعد التسويف الأكاديمي والمعتقدات المعرفية ومستويات تجهيز المعلومات من المتغيرات ذات الأثر على الإنجاز الأكاديمي.

٢- الأهمية التطبيقية : قد يستفاد من نتائج الدراسة في تحديد مستويات تجهيز المعلومات والمعتقدات المعرفية التي لها أثر فى التسويف الأكاديمي غير الوظيفي؛ حتى يعطيها الخبراء والمختصين والباحثين مزيدًا من الاهتمام، وكذلك إعداد برامج تدريبية فيها للطلاب الذين لديهم ارتفاع فى التسويف الأكاديمي غير الوظيفي؛ حتى يمكن الحد من تلك الظاهرة لما لها من أثار سلبية كثيرة على شخصية الطالب وحياته المهنية والعامة، وبالتالي يزداد استثمار الطالب لما لديه من امكانات شخصية، وتحقيق التميز فى الأداء.

مفاهيم الدراسة :

أولاً : التسويف الأكاديمي غير الوظيفي Dysfunctional Academic Procrastination

يعرفه الباحث بأنه التأجيل المتعمد للأنشطة الاكاديمية سواء من حيث البدء فيها أو اكمالها،

ويصاحب ذلك التأجيل مشاعر وجدانية سلبية تؤثر على جودة الأداء.

ثانياً : المعتقدات المعرفية **Epistemological Beliefs**

يعرفها الباحث بأنها تصورات الفرد حول طبيعة التعلم، وتصوراته حول طبيعة المعرفة.

ثالثاً : مستويات تجهيز المعلومات **Levels of Information Processing**

يعرفها الباحث بأنها مجموعة العمليات التى يستخدمها الفرد فى معالجة المعلومات التى يستقبلها، والتى تمتد من التحليل الفيزيقي للمعلومات إلى التحليل المبنى على المعنى.

إطار نظري ودراسات سابقة :

أولاً : التسويف الأكاديمي غير الوظيفي

يعد التسويف غير الوظيفي من العادات السيئة والسلوكيات السلبية -خاصة المزمن منها- ويتمثل تأثيرها السيئ فى أنها تحرم صاحبها من إنجاز الأعمال التى من المحتمل أن تعود عليه بالنفع وتمنحه لذة النجاح، وتحقق له التطور والنماء، حيث يظل المسوف يؤجل الأعمال الى غد، فلا ينجز ما يلزمه من واجبات بدعوى أن الوقت مازال مبكرا، فيبقى بمكانه، فى الوقت الذى يسير فيه غيره إلى الامام (محمد قاسم عبد الله، ٢٠١٣، ٥٢).

ويقصد بالتسويف الأكاديمي التأجيل الواضح والارجاء المتكرر للمهام الدراسية المطلوبة من قبل المتعلم، حيث يؤخر البدء فى تلك المهام أو الانتهاء من إنجازها، بالإضافة إلى تقديمه المهام الدراسية ذات الأولوية الأقل على المهام الضرورية المرتبطة بالنجاح والتفوق (Androw, Howell & Watson, 2006, 522).

ويعرف حسن أحمد علام (٢٠٠٨، ٢٦١) التسويف الأكاديمي بأنه "الميل الى سلوك التأجيل الدائم والتأخير الإرادي سواء فى البدء أو الانتهاء من إنجاز جميع أو معظم المهام الدراسية المطلوبة وتأخيرها عن الموعد المحدد لها".

ويعرف السيد عبد الدايم سكران (٢٠١٠، ٤) التسويف الأكاديمي بأنه "عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية وتتبلور نتائجها فى ميل الطالب لترك المهام الأكاديمية جانباً أو تجنب اكمالها أو تأجيلها لوقت آخر غير الوقت المفترض عليه أداؤها فيه وبدون أي أسباب قهرية".

ويرى شو (Chow, 2011, 236) أن التسويف الأكاديمي يعد ظاهرة معقدة من عناصر معرفية وسلوكية ووجدانية، تتضمن التأجيل المتعمد للمهام التى يكلف بها الفرد على الرغم من وعيه بالنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل.

ويعرف معاوية محمود أبو غزال (٢٠١٢، ١٣٤) التسويف الأكاديمي بأنه "ميل الفرد الى

تأجيل البدء فى المهام الاكاديمية أو اكمالها ينتج عنه شعور بالتوتر الانفعالي".

ويعرف وانج وزملاؤه (Wang, He & Li, 2013, 27) التسويف الأكاديمي بأنه الميل إلى تأجيل المهام الاكاديمية المصحوب بالمشاعر السلبية.

ويعرف محمد قاسم عبد الله (٢٠١٣، ٥٤) التسويف بأنه " مفهوم نفسى وسلوكي يظهر من خلال تأجيل الأعمال والمهمات المطلوبة من الفرد الى أوقات أخرى، أو عدم إنجاز النشاط أو الواجب أو المهمة المطلوبة فى وقتها المحدد، سواء من حيث البدء بها أو إكمالها".

ويرى ستيل وكلينسيك (Steel & Klingsieck, 2016, 37) أن التسويف الأكاديمي يشير إلى التأخير المقصود للعمل المتعلق بالدراسة على الرغم من توقع الوضع السيئ المترتب على ذلك.

ويرى عبد الله عبد الهادى العنزى (٢٠١٦، ١٠٢) التسويف الأكاديمي بأنه "ميل الطالب الدائم لتأجيل المهام والواجبات الدراسية والتأخير القصدي والإرادي فى بدء المهمات الأكاديمية، أو إكمالها فى وقتها المحدد ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي".

ويعرف مصطفى خليل عطا الله (٢٠١٧، ١٦٦) التسويف الأكاديمي بأنه "تأجيل البدء فى المهمات الأكاديمية أو تأجيل اتمامها بدون مبرر، ينتج عنه شعور الطالب بالتوتر الانفعالي وعدم الارتياح، ومشاعر القلق وعدم الثقة بالنفس".

وترى رانيا محمد عطية، ويسرا شعبان بلبل (٢٠١٨، ٥٩) أن التسويف الأكاديمي يقوم على أساس التأجيل المتعمد والمقصود للقيام بأداء المهام الأكاديمية فى المواعيد المحددة، وتأخير انجازها حتى أخر وقت ممكن مع التبرير بأعذار وهمية بالرغم من شعور الطالب بالضيق وعدم الارتياح من ذلك.

يتضح من التعريفات السابقة أن التسويف الأكاديمي سلوك إرادي يتمثل فى تأجيل البدء فى المهام الدراسية المطلوبة وتأخير اكمالها بدون أسباب مقنعة، ويكون ذلك مصحوباً بالشعور بالتوتر وعدم الارتياح بسبب عدم أداء هذه المهمة فى ميعادها المحدد، وبالتالي الشعور بعدم الرضا عن جودة الأداء.

ويرى أحمد ثابت فضل (٢٠١٤، ٣٠١) أن التسويف الأكاديمي يتضمن ثلاثة جوانب، جانباً معرفياً يعنى النقص الاعتيادي والمزمن فى التطابق بين نوايا الفرد وأهدافه المرتبطة بالمهمة وبين قيامه بهذه المهمة، وجانباً سلوكياً يعنى الميل الاعتيادي والمزمن للتأجيل أو إكمال المهمة فى أخر لحظة، وجانباً وجدانياً يعنى الشعور بالضيق وعدم الارتياح لكون الطالب تأخر فى البدء بالمهمة أو أنه لم ينتهى منها.

كما يرى عصام جمعة نصار، وعبد الرحمن محمد عبد الرحمن (٢٠١٦، ٣٦٩-٣٧٠) أن التسويف الأكاديمي يتضمن أربعة أبعاد، البعد المعرفي : الذى يتضمن معلومات الفرد الذاتية وأفكاره اللاعقلانية عن خوفه من الفشل والكمالية المفرطة، وعدم القدرة على إدارة الوقت، والمعرفة بالاستراتيجيات المناسبة لأداء المهام، والبعد السلوكي : الذى يتضمن إحجام الفرد وتجنبه أداء المهمة مبالغة منه فى تقدير الوقت، والسعي للانشغال بالأعمال الأكثر سروراً، والهروب من الأعمال التى تتطلب المثابرة وبذل الجهد وتحمل الصعاب، والبعد الوجداني : الذى يتضمن الانفعالات المرتبطة بالتلكؤ مثل الشعور بالقلق وعدم الارتياح نتيجة لتأخر أداء المهام، والبعد الدافعي : الذى يشير إلى الأسباب التى تدفع الفرد إلى تجنب إتمام المهام والإحجام عنها، ويرتبط بقيمة المهمة وما تحدثه لدى المتعلم من ادراكات وتوقعات لفعاليته الذاتية.

بينما يرى اسكيا (Asikhia, 2010, 207) وجود نمطين من التسويف، وهما : التسويف الاندفاعي Implosive Procrastination الذى يظهر فى الاخفاق فى استقبال المثيرات البيئية المحيطة نتيجة نقص التحكم الذاتي ومشكلات ادراك وتقدير الوقت، والتسويف الكمالي Perfectionist Procrastination الذى يظهر فى تجنب الأنشطة بسبب الخوف من الفشل ويرتبط ذلك بأخطاء التفكير والتشوهات فى الإدراك.

ويذكر ستيل (Steel, 2010, 926) وجود أكثر من نمط للتسويف، فهناك التسويف السلوكي Behavioral Procrastination الذى يظهر فى تأجيل المهام، ويوجد منه نوعان : التسويف الاستثاري Arousal Procrastination حيث يؤجل الفرد بحثاً عن المتعة والاثارة، والتسويف التجنبى Avoidant Procrastination حيث يؤجل الفرد خوفاً من الفشل، كما يوجد التسويف القرارى Decisional Procrastination حيث يؤجل الفرد اتخاذ قرارات معينة.

ويذكر شو وشوى (Chu & Choi, 2005, 245-246) وجود شكلين للتسويف، الأول : التسويف السلبى Passive Procrastination الذى يظهر فى تأجيل انجاز المهام بسبب عدم القدرة على اتخاذ القرار للقيام بالعمل فى وقته، حيث يؤجل الفرد نتيجة لتردده فى القيام بالعمل ويفشل فى إنجازه فى الوقت المحدد، وعلى العكس من ذلك يوجد نوع ثاني : التسويف الفعال Active Procrastination الذى يظهر فى تأجيل مقصود للمهام ولكن توجد القدرة على إكمالها فى الاوقات المحددة وتحقيق نتائج مرضية، حيث يفضل الفرد القيام بالعمل تحت ضغط الوقت ولديه القدرة على اتخاذ قرارات مدروسة، والاستخدام الهادف للوقت والتحكم فيه.

وقد يكون التسويف عام أو خاص، فقد يكون التسويف مزمن Chronic Procrastination يظهر فى اتجاه الفرد نحو التسويف الدائم فى عدد كبير من جوانب الحياة، أو يكون التسويف موقفي Situational Procrastination يظهر فى اتجاه الفرد نحو التسويف الدائم فى جانب واحد محدد من جوانب الحياة (Yazici & Bulut, 2015, 2271) . ومن أنواع التسويف الخاص المرتبط بجانب واحد من جوانب الحياة، التسويف الأكاديمي الذى يظهر عند التعامل مع الأنشطة الأكاديمية.

وتتعدد التفسيرات المتعلقة بالتسويف، فهناك من يرى أن التسويف يعد حيلة دفاعية يلجأ إليها الفرد كى يتجنب اتخاذ القرار أو الشروع فى العمل خشية الخوف من الفشل والمعاناة من الاخفاقات (سليمان محمد آل جبير، ٢٠١١، ٢٤٧)، وهناك من يرى أن التسويف يرجع إلى الفروق بين طموحات الفرد وكل من امكاناته وحالته المزاجية، وبذلك يعد التسويف سلوكا غير مقصودًا، حيث لا يؤجل الفرد المهام عمداً ولكنه يفعل عكس نيته الحقيقية بشكل لاشعوري (Steel, 2007, 66).

بينما يرى كانجا وزملاؤه (Kanga, Osman, Tahsin & Mehmet, 2010, 121) أن التسويف قد يعد استراتيجية يستخدمها الفرد للتعامل مع فكرة الخوف من الفشل خاصة لدى الفرد الذى يسعى للكمال فى أدائه، والذى يسيطر عليه القلق من التقييم السلبى له من الآخرين. ويرى كونج (Kyung, 2002, 474) أن التسويف يعد رد فعل انفعالي للمهام الصعبة التى يرغب الفرد فى تجنب أدائها. فى حين يعزى محمد قاسم عبد الله (٢٠١٣، ٥٤) التسويف إلى ضعف مهارات ادارة الوقت وترتيب الأولويات، والخوف من الفشل، والتوقعات غير الواقعية، وصعوبة اتخاذ القرار، والسمات الشخصية السلبية مثل القلق والتردد والوساوس القسرية والاكتئاب.

كما أشارت نتائج دراسة هى (He, 2017) إلى أن التسويف الأكاديمي يرجع إلى عدة أسباب من أهمها : الكسل، ونقص الدافعية، والاجهاد، وقضاء وقت طويل فى استخدام الانترنت، وصعوبة المهمة بالإضافة إلى نقص الاهتمام، ونفاذ الصبر، وانخفاض الانضباط الذاتي، وقلة التوجيه، والتأثير السلبى للأقران، والاختلال فى القيم.

وتذكر تراسي (٢٠١١، ١٦٢-١٦٥) مجموعة خطوات للتغلب على التسويف الأكاديمي، منها : الخطوة الأولى، تحديد أهداف ذات أهمية، وهى الأهداف التى يرغب الفرد فى تحقيقها بشدة؛ لأن أحد الأسباب الرئيسة للتسويف هو أنه لا يوجد هدف محدد يرغب فيه الفرد بشدة كافية للبدء، ومن ثم الاستمرار بعد ذلك حتى استكمال المهمة. والخطوة الثانية : تصور المهام

وهى مكتملة، أي تصور الأهداف كما لو كانت أنجزت بالفعل وتخيل الشعور عندما يتم إنجاز المهمة، وكلما زاد الشعور بمتعة الانجاز زاد التركيز والطاقة الحيوية. والخطوة الثالثة: تحديد مواعيد نهائية واضحة، أي وضع مواعيد محددة لإنهاء المهام وإخبار الآخرين بها؛ لأن إصدار الوعود للآخرين يمثل دافعاً لإنجاز المهام. والخطوة الرابعة : رفض التذرع بالأعذار، أي عدم السماح باستخدام رفاهية التذرع بالأعذار، والزام الذات بإكمال المهمة، ورفض التفكير فى احتمالية عدم الانجاز. والخطوة الخامسة : مكافأة الذات عند إكمال المهمة، أي منح الذات مكافأة عند إنجاز المهمة بنجاح.

يتضح من العرض السابق للتسويف الأكاديمي ما يلى :

١- تعدد تصنيفات التسويف، والتى منها: التسويف الاندفاعي والتسويف الكمالي (Asikhia, 2010, 207)، التسويف السلوكي (الاستثاري والتجنبي) والتسويف القرارى (Steel, 2010, 926)، التسويف السلبى والتسويف الفعال (Chu & Choi, 2005, 245-246)، التسويف العام المزمن والتسويف الموقفى الخاص (Yazici & Bulut, 2015, 2271).

٢- يعد التسويف الأكاديمي غير الوظيفي نوع من التسويف الخاص السلبى المرتبط بمجال الأنشطة الأكاديمية، ويقصد به التأجيل المتعمد للأنشطة الاكاديمية سواء من حيث البدء فيها أو اكمالها، ويصاحب ذلك التأجيل مشاعر وجدانية سلبية تؤثر على جودة الأداء.

٣- حاول عدد من الباحثين وضع تصور لمكونات التسويف الأكاديمي غير الوظيفي، وتدور تلك المكونات حول أربعة أبعاد: الأول، البعد المعرفي الذى يتمثل فى معلومات الفرد وأفكاره اللاعقلانية المتعلقة بخوفه من الفشل والكمالية وغيرها، والثاني، البعد الدافعي الذى يتمثل فى الاسباب التى تدفع الفرد إلى تجنب اتمام المهام أو الاحجام عنها مثل قيمة المهمة وغيرها، والثالث، البعد السلوكي الذى يظهر فى تأجيل الفرد لأداء المهمة أو انهاء العمل، والرابع، البعد الوجداني الذى يظهر فى الانفعالات المرتبطة بالتأجيل.

ويرى الباحث الحالي أن البعدين المعرفي والدافعى يعدان أسباب للتسويف الأكاديمي غير الوظيفي أكثر من كونهما مكونات له، بينما يمثل البعدين السلوكي والوجداني جوهر التسويف الأكاديمي غير الوظيفي، ويظهر ذلك عند تحليل تعريفات الباحثين للتسويف الأكاديمي- التى سبق ذكرها- والتى يتضح بها وجود مكونين أساسيين، هما: التأجيل المتعمد للأداء الأكاديمي (البعد السلوكي)، ونقص الرضا عن جودة الأداء الأكاديمي (البعد الوجداني).

٤- التسويف الأكاديمي غير الوظيفي سلوك قد يترسخ لدى المتعلم ويصبح عادة سلوكية ينتقل

تأثيرها من المجال الأكاديمي إلى مجالات الحياة المختلفة.

٥- يترتب على التسويف الأكاديمي غير الوظيفي كثير من الآثار السلبية التى قد يترتب عليها الفشل فى الحياة، والوصول لدرجة القلق العام والاكتئاب.

٦- تتعدد الأسباب المؤدية للتسويف الأكاديمي غير الوظيفي ، والتى قد يكون منها : سوء ادارة الذات والوقت، ونقص الدافعية، والخوف من الفشل، والميول الكمالية، والكسل، وصعوبة المهمة، والاتجاهات الدراسية السلبية.

ثانياً : مستويات تجهيز المعلومات

يعرف فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠١، ٢٠١) مستويات تجهيز المعلومات بأنها "المساحة التى يمكن توظيفها من شبكة ترابطات المعاني داخل الذاكرة فى معالجة وتجهيز المعلومات".

ويعرفها جودة السيد شاهين (٢٠٠٤، ٣١٦) بأنها "مراحل التحليل التى تمر بها المثيرات فى الذاكرة بدءً من التحليل الحسى وانتهاءً بتحليل المعنى"

كما يعرفها وليد محمد أبو المعاطي (٢٠٠٩، ٢٨٩) بأنها " درجة النشاط العقلي الذى يقوم به الفرد عند التعامل مع المعلومات منذ لحظة اكتسابها من خلال المدخلات الحسية إلى لحظة ظهور الاستجابة".

ويفترض كرايك ولوكهارت Craik & Lockhart وجود ثلاثة مستويات لتجهيز المعلومات، وهى (حسين حسن طاحون، ٢٠١١، ١٢١-١٢٢) :

١- المستوى السطحي Shallow Level : وفيه يتم تركيز انتباه الفرد على المظاهر الفيزيقية للمعلومات ومعالجته لها مثل التركيز على الشكل العام للكلمات.

٢- المستوى الفونيمى Phonemic Level : ويتم فيه تركيز انتباه الفرد على المظهر السمعي للكلمة مثل سجع الكلمة مع كلمات أخرى، ويطلق على هذا المستوى أسماء مختلفة منها المستوى المتوسط.

٣- المستوى السيمانتى Semantic Level : ويتم فيه تركيز انتباه الفرد على الخصائص السيمانتية للكلمة مثل انتقاء كلمة معينة من الكلمات المقدمة له، أو ايجاد نوع من العلاقات بين عناصر المادة موضوع التعلم، أو وضع العناصر التى تنتمى إلى فئة واحدة فى مجموعة واحدة، ويطلق بعض الباحثين على هذا المستوى أسماء مختلفة منها المستوى العميق.

ويذكر وليد كمال القفاص (٢٠٠٤، ٩٦) أن مستوى التجهيز السطحي للمعلومات يظهر

عندما يتوجه الفرد نحو الخصائص الفيزيقية للمثيرات وشكلها الخارجي، حيث يتم الاكتفاء بتحليل الخصائص الفيزيقية للمثيرات دون اللجوء إلى زيادة عدد التوسيعات وأنواعها، كما يتمثل في استخدام الفرد للقواعد المتعلمة والمعلومات القديمة، مما يؤدى إلى دوام أقل للمعلومات في الذاكرة. بينما يظهر مستوى التجهيز العميق للمعلومات عندما يتوجه الفرد نحو الخصائص السيمانتية للمعلومات مركزًا على التناظر بين معطيات المادة الجديدة والاستخلاصات المخزنة من التعلم السابق، ساعيًا إلى إثراء وتوسيع هذه المادة في محاولة لاستخلاص بعض المعاني من المثيرات، حيث يتم تحديد العمق في ضوء المعنى المستخلص من المثيرات، وهذا العمق يزداد بزيادة استخدام الفرد للقواعد المتعلمة والمعلومات القديمة، ويؤدى ذلك إلى دوام أثار الذاكرة.

وتوجد مصطلحات تستخدم بشكل تبادلي مع مصطلح مستويات التجهيز ومنها مصطلح مداخل الدراسة Studying Approaches أو مداخل التعلم Learning Approaches ، ويفترض بيجز وجود ثلاثة مداخل تتعلق بنظام معالجة المعلومات ، هى (السيد أحمد صقر، وكوثر قطب أبو قورة، ٢٠١٠، ٩٤-٩٥):

١- المدخل السطحي Surface Approach : والذى يقتصر فى معالجة المعلومات على الحفظ والاستظهار والتذكر وتطبيق الاجراءات بدون تأمل وتفكير.

٢- المدخل العميق Deep Approach : الذى يعتمد فى تجهيز المعلومات على البحث عن المعنى، وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الحديثة، واتقان المعلومات وتكاملها.

٣- المدخل التحصيلي Achieving Approach : الذى يعتمد على استخدام الاستراتيجيات الملائمة لمحتوى البرنامج الدراسي واستخدام استراتيجيات الدراسة المنظمة.

فى ضوء ما سبق يتبنى الباحث وجود ثلاثة مستويات لتجهيز المعلومات، وفيما يلى خصائص تلك المستويات كما أشارت إليها عزة محمد حله (٢٠١٠، ٢٦٨-٢٦٩) :

١- مستوى التجهيز السطحي : يتصف الطالب الذى يستخدم هذا المستوى بالتوجه نحو الاهتمام بشكل المثير وخصائصه وتعلم النص ذاته فى محاولة لحفظ وتذكر الحقائق المعزولة، حيث يركز على الكلمات الظاهرة فى النص أكثر من الرسالة الباطنية، ويسعى الطالب لحفظ أكبر قدر من المعلومات الواردة فى النص استعدادًا لتذكرها فيما بعد، ويستخدم الأفراد فى هذا المستوى استراتيجية التسميع للاحتفاظ، وتعتمد هذه الاستراتيجية على تكرار المعلومات المراد الاحتفاظ بها على النحو الذى قدمت به هذه المعلومات دون اشتقاق أية تحليلات اضافية.

٢- مستوى التجهيز المتوسط : يتصف الطالب الذى يستخدم هذا المستوى بالتوجه نحو الاهتمام بمعنى النص الظاهر عن طريق ادراك التشابه بين المفردات أو الفقرات من خلال التركيز على صوت الكلمات، حيث يسعى لإعادة تنظيم محتوى المادة العلمية بما لا يخل بالمعنى الأصلي لها، ويسعى لبناء ترابطات داخل النص المتعلم.

٣- مستوى التجهيز العميق : يتصف الطالب الذى يستخدم هذا المستوى بالتوجه نحو المحتوى المقصود لمادة التعلم أي يتعامل مع الغرض من المحتوى ودلالته، حيث أنه يجتهد للوصول إلى المعنى من خلال تبنى موقفًا استنتاجيًا من المحتوى فى محاولة للوصول إلى هدف المؤلف من النص، عن طريق التعرف على الأفكار والمبادئ الأساسية التى تربط المفاهيم، ومناقشة الشواهد والأدلة، أي أنه يركز انتباهه فيما وراء النص، حيث يركز الطالب فى تعامله مع المعلومات على ادراك وتحليل معانى المعلومات ومحاولة الربط بين هذه المعاني.

ويذكر حمدي عبد العظيم البنا (٢٠١١، ٢١) نقلاً عن كرايك ولوكهارت Craik & Lockhart أن توجه الفرد الذى يتبنى مستوى التجهيز السطحي يكون نحو تعلم النص ذاته فى محاولة لحفظ وتذكر التفاصيل والحقائق المعزولة، لكى يعيد انتاج المادة مفضلاً ذلك على فهمها، بما يعنى أن يكون مضطرًا إلى الالتزام باستراتيجيات التعلم الصم، إذ أن هؤلاء الطلاب يركزون على الكلمات فى النص أكثر من التركيز على المعنى الكامن. ويكون مستوى التجهيز متوسطًا عندما يستخدم الفرد مهارات عقلية مثل التصنيف أو التحليل أو اشتقاق المعاني، حيث يتعامل الفرد مع معنى النص الظاهر، ويركز على ما إذا كان النص المقدم يقابل نص آخر. بينما يكون مستوى التجهيز عميق عندما يكون توجه الفرد نحو انتاج المعرفة من خلال الاستدلال أو التركيب أو الدمج ...الخ، وهو مستوى من التحليل ينصب فيه الاهتمام على دلالة المعنى المرتبط بالمثير، أي أن الفرد يجتهد للوصول للمعنى من خلال تبنى موقفًا استنتاجياً من المهمة فى محاولة للوصول إلى هدف المؤلف من النص عن طريق التعرف على الأفكار والمبادئ الأساسية التي تربط المفاهيم، ومناقشة الشواهد والأدلة، وتكوين روابط مع المعلومات السابقة، أي أنهم يركزون انتباههم فيما وراء النص، وذلك ينتج آثارًا قوية للذاكرة.

ثالثًا : المعتقدات المعرفية

تشير المعتقدات إلى التقييمات الايجابية أو السلبية التى يقوم بها الأفراد نحو الأشياء أو الأشخاص أو الأفكار أو المواقف، وتعد المعتقدات وحدات بناء الاتجاهات، فمجموعة معتقدات الفرد تشكل اتجاهات الفرد نحو الشيء (Dole & Sinatra, 1994, 248-

. 249)

وتشير المعتقدات المعرفية إلى مفاهيم الأفراد حول طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها، وهى تختلف وفقًا للمجال، وتجارب الفرد (Hofer, 1994, 4) .

ويصنف وود وكارداش (Wood & Karadash, 2002, 250-251) المعتقدات المعرفية فى خمسة أبعاد :

١- سرعة اكتساب المعرفة Speed of Knowledge Acquisition : ويشير إلى أن التعلم يحدث بسرعة أو لا يحدث فى مقابل أنه عملية متدرجة تتطلب الوقت والجهد.

٢- بنية المعرفة Structure of Knowledge : ويشير إلى أن المعرفة تتكون من معلومات منفصلة فى مقابل أنها متكاملة ومترابطة.

٣- بناء وتعديل المعرفة Knowledge Construction & Modification : ويشير إلى أن المعرفة ثابتة يتلقاها الفرد بسلبية فى مقابل أنها متنامية متطورة وتخضع للتساؤل الشخصي.

٤- خصائص الطلاب الناجحين Characteristics of Successful Students : ويشير إلى أن النجاح فى التعلم وراثيًا حيث يولد الفرد وهو قادر على فهم الأفكار وتذكر الحقائق وانجاز المهام بسرعة وأقل جهد فى مقابل أن النجاح فى التعلم يتطلب الوقت والجهد.

٥- الوصول إلى الحقيقة Attainability of Truth : ويشير إلى أن الاعتقاد بوجود حقائق موضوعية فى مقابل الاعتقاد بعدم وجود حقائق موضوعية.

وتشير المعتقدات المعرفية إلى تصورات الأفراد حول التعلم والمعرفة، وتشمل خمسة أبعاد كل منها ثنائي القطب، وهذا ما يتبناه الباحث فى الدراسة الحالية، وتلك الأبعاد تتمثل فيما يلى-(Schommer, 1990, 499 ; Schommer, 1998, 130 ; Aikins, Duell, 2013, 318) :

١- ضبط التعلم Control of Learning (**التعلم الفطري Innate Learning/ التعلم المكتسب Acquired Learning**): ويشير إلى أن القدرة على التعلم ثابتة منذ الولادة ولا تتغير فى مقابل القدرة على التعلم مكتسبة وتتغير وفقًا للمراحل العمرية. حيث يشير الاعتقاد بفطرية القدرة على التعلم إلى أن القدرة على اكتساب المعرفة فطرية ولا يمكن أن تتحسن من خلال بذل المزيد من الجهد أو الاستراتيجية المستخدمة، بينما يشير الاعتقاد بأن القدرة على التعلم مكتسبة إلى تطور القدرة على اكتساب المعرفة بالتدريب والخبرة .

٢- سرعة التعلم Speed of Learning (**التعلم السريع Quick Learning/ التعلم**

التدريجي Staged Learning): ويشير إلى أن التعلم يتم بشكل سريع بصورة مطلقة أو لا يحدث على الاطلاق فى مقابل أن التعلم يتم بشكل تدريجي.

٣- ثبات المعرفة Stability of Knowledge (المعرفة الثابتة Certain Knowledge/ المعرفة المتغيرة Changing Knowledge): ويشير إلى تصور المعرفة بأنها ثابتة ومؤكدة فى صورة مسلمات غير قابلة للتغيير فى مقابل تصور المعرفة بأنها تتطور وتتغير باستمرار.

٤- بنية المعرفة Structure of Knowledge (المعرفة البسيطة Simple Knowledge/ المعرفة المركبة Complex Knowledge): ويشير إلى تصور المعرفة بأنها أجزاء منفصلة (معرفة بسيطة) فى مقابل تصور المعرفة بأنها مترابطة (معرفة متكاملة). حيث أن الاعتقاد ببساطة المعرفة يظهر عندما يدرك الفرد أن المعرفة تتكون من حقائق أو عناصر منفصلة، وأن كل عنصر ينطوي على معنى ودلالة بمعزل عن العناصر الأخرى، وبدون مراعاة العلاقات فيما بينها، وليس للفرد تصور عن علاقاتها بالموضوع الذى تتواجد فى سياقه، بينما الاعتقاد بأن المعرفة مركبة يظهر عندما يدرك الفرد أن المعرفة تتكون من حقائق أو عناصر مترابطة، تفقد معناها اذا نزعت من سياق الموضوع.

٥- مصدر المعرفة Source of Knowledge (المعرفة من السلطة Knowledge from authority/ المعرفة من الذات Knowledge from self): ويشير إلى أن المعرفة تكتسب من خلال مصدر خارجي يخول إليه سلطة اعطاء المعرفة (مثل: المعلم، الوالد، ...) ، كما يعتقد المتعلم أن المصدر الخارجي هو المسئول عن تعلمه ونجاحه فى مقابل الاعتقاد بأن المعرفة تستمد من داخل الفرد نفسه من خلال الخبرات الشخصية والأدلة التجريبية القائمة على الاستدلال واستخدام الدليل والبرهان، كما يرى المتعلم أنه المسئول عن تعلمه ونجاحه.

وقد تكون المعتقدات المعرفية عامة عبر المجالات المختلفة أو خاصة محددة بالمجال، وقد وجد بيوهل وزملاؤه (Buehl, Alexander & Murphy, 2002, 415) علاقة بين المعتقدات المعرفية المحددة بالمجال والمعتقدات المعرفية العامة. فقد يعتنق الطلاب معتقدات أساسية حول المعرفة واكتسابها، والتى تتخلل المجالات والمهام المتعددة، كما قد يمتلكون معتقدات خاصة تظهر فى مجالات أو مهام محددة (Buehl & Alexander, 2005,721) .

وتتفق نتائج كثير من الدراسات على أن المعتقدات المعرفية تتغير مع العمر وتصبح أكثر تعقيدا مع التقدم فى العمر، وأن طلاب المستويات العليا والخريجين لديهم معتقدات متطورة وأكثر ثباتاً حول المعرفة والتعلم مقارنة بطلاب المستويات الأولية (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠١٠، ١٠٢).

تصور نظري للعلاقة بين متغيرات الدراسة :

يؤثر التسويف الأكاديمي بصورة مباشرة على الانجاز الأكاديمي، حيث أن تأجيل القيام بالأنشطة الأكاديمية يجعلها تتراكم وبالتالي إنجازها بدقة أقل، مع الشعور بالتوتر أثناء القيام بها لضيق الوقت، بالإضافة إلى عدم الرضا عن جودة أدائها.

ومن العوامل التى قد تجعل الفرد يؤجل انجاز المهام الأكاديمية مستوي التجهيز الذى يستخدمه فى التعامل مع المعلومات، فالفرد الذى يستخدم مستوى التجهيز العميق يحتاج للوقت من أجل فحص المعلومات للوصول الى استنتاجات جديدة، وذلك يجعله يبدأ فى انجاز المهام الأكاديمية مبكرًا، ويلى ذلك الفرد الذى يستخدم المستوى المتوسط فى تجهيز المعلومات حيث يركز على الربط بين المعلومات والوصول للمعنى، أما الفرد الذى يتبنى المستوى السطحي فى التجهيز قد يؤجل القيام بالمهام الاكاديمية لأنه يقتصر على الحفظ الصم للمعلومات.

وفى هذا الاطار توصلت دراسة سول وزملائه (Saele, Dahl, Sorlie & Friborg, 2017) إلى وجود علاقة دالة بين مداخل التعلم (السطحي، العميق، والاستراتيجي) والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، فقد جاء العلاقة سالبة (٠.٦٨-) بين مدخل التعلم الاستراتيجي والتسويف الأكاديمي، وجاءت العلاقة موجبة (٠.٣) بين مدخل التعلم السطحي والتسويف الأكاديمي، بينما جاءت العلاقة ضعيفة سالبة (٠.١٨-) بين مدخل التعلم العميق والتسويف الأكاديمي.

كما أن مستويات تجهيز المعلومات تتأثر بالمعتقدات المعرفية، فالفرد الذى يتبنى نوعية معينة من المعتقدات المعرفية تجعله يستخدم مستوى تجهيز للمعلومات يساعده على تحقيق ما يهدف إليه من الانجاز الأكاديمي. حيث ترتبط المعتقدات المعرفية بالعديد من مظاهر التعلم، فقد وُجد أن المعتقدات المتعمقة ترتبط بشكل كبير باستراتيجيات التعلم الأكثر فاعلية، ومن ثم ترتبط بمخرجات تعلم أفضل، حيث تؤثر المعتقدات المعرفية على معالجة الطلاب للمعلومات والعمليات المعرفية خلال التعلم وحل المشكلات (Bromme, Kienhues & Stahl, 2008, 420-421) . كما أن الفرد يحدد من خلال معتقداته مدخل التعلم المناسب، والاستراتيجية التى سيستخدمها، وأيضًا إلى أي مدى وجهد سيستمر فى أداء هذه المهمة (De Corte, Verschaffel & Opt-Eynde, 2000, 698).

ويرى بنتريش(Pintritch, 2002, 220) أن الطلاب الذين يؤمنون بالقدرات الثابتة والمعرفة البسيطة يستخدمون استراتيجيات غير فعالة لأداء المهام، كما يظهرون أنماط سلوكية

غير قادرة على التكيف مع ما يواجههم من عقبات وصعوبات، وفى المقابل الطلاب الذين يتبنون معتقدات معرفية عميقة يؤمنون بحاجتهم الدائمة إلى المعرفة المتجددة، ويستخدمون استراتيجيات تساعدهم على التكيف مع الصعوبات.

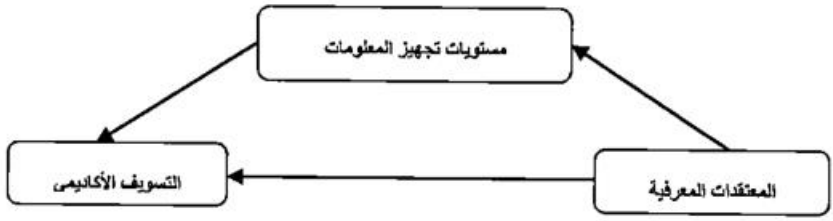
وفى هذا الاطار توصلت دراسة بولسن وفيلدمان (Paulsen & Feldman, 1999) الى أن المعتقدات حول القدرة الثابتة والمعرفة البسيطة ترتبط بالاستراتيجيات المعرفية التى يستخدمها طلاب الجامعة، ووجود ارتباط بين الاعتقاد حول التعلم السريع واستراتيجية الاتقان. وتوصلت دراسة شرايبر وشين (Schreiber & Shinn, 2003) إلى أن الطلاب الذين لديهم معتقدات معرفية بسيطة يميلون الى استخدام المدخل السطحي فى الدراسة، أما الذين يمتلكون معتقدات متقدمة يميلون إلى استخدام المدخل العميق فى الدراسة. كما أشارت دراسة تشان (Chan, 2003) إلى وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية ومداخل الدراسة، حيث توصلت إلى أن الطلاب الذين يعتقدون أن المعرفة ثابتة والتعلم فطرى يستخدمون المدخل السطحي فى التجهيز، بينما يستخدم الطلاب الذين يعتقدون فى أن المعرفة متغيرة والتعلم مكتسب يستخدمون المدخل العميق فى التجهيز. وأشارت دراسة كانو (Cano, 2005) إلى أن المعتقدات المعرفية تؤثر فى التحصيل الدراسي بشكل مباشر وبشكل غير مباشر من خلال مداخل الدراسة.

كما أشارت دراسة داهل وزملائه (Dahl, Bals & Turi, 2005) إلى أن المعتقدات فى المعرفة البسيطة والقدرة الثابتة تتنبأ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة، وأن زيادة الاعتقاد فى المعرفة البسيطة وانخفاض الاعتقاد فى القدرة الثابتة يزيد من استخدام استراتيجية الاتقان. وتوصلت دراسة جو وزملائه (Zhu, Valcke & Schellens, 2008) إلى أنه يمكن التنبؤ بمداخل الدراسة من خلال المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة. كما توصلت دراسة برنارد وزملائه (Barnard, Lan, Crooks & Paton, 2008) إلى وجود علاقة دالة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الجامعة، ويوجد تأثير مباشر لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على التحصيل الدراسي، كما يوجد تأثير غير مباشر للمعتقدات المعرفية على التحصيل الدراسي من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. وتوصلت دراسة توبكايا وزملائه (Topkaya, Yaka & Ogretmen, 2011) إلى وجود تأثير غير مباشر على مداخل التعلم من خلال فعالية الذات لدى طلاب الجامعة، وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الاعتقاد حول ثبات المعرفة. وتوصلت دراسة تنريفردى (Tanriverdi, 2012) إلى وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية ومداخل التعلم لدى طلاب الجامعة، حيث وجد أن الاعتقاد فى القدرة الفطرية على التعلم يرتبط بالمدخل السطحي

فى التعلم، والاعتقاد فى التعلم المكتسب القائم على الجهد يرتبط بالمدخل العميق.

كما أن تبنى نوعية معينة من المعتقدات المعرفية يمكنه أن يؤثر مباشرة على التسويف الأكاديمي غير الوظيفي، حيث أن المعتقد المعرفي قد يؤثر فى الاقدام أو الاحجام عن الأنشطة الأكاديمية. فى هذا الاطار توصلت دراسة بوفيلى (Boffeli, 2007) إلى أنه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال بعد المعتقدات المعرفية (المعرفة البسيطة) وذلك لدى عينة بالمرحلة الجامعية.

فى ضوء ما سبق يمكن تصور العلاقة النظرية بين متغيرات الدراسة (المعتقدات المعرفية ومستويات تجهيز المعلومات والتسويف الأكاديمي غير الوظيفي)، كما بالشكل التالي :



شكل (١) يوضح العلاقة النظرية بين متغيرات الدراسة

فروض الدراسة :

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يأتي :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التسويف الأكاديمي غير الوظيفي راجعة لتأثير كل من الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسي (علمي/ أدبي) والتفاعل بينهما.

٢- توجد علاقات ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في متغيرات الدراسة : المعتقدات المعرفية، ومستويات تجهيز المعلومات، والتسويف الأكاديمي غير الوظيفي.

٣- يمكن التنبؤ الدال إحصائيًا بدرجات الطلاب فى التسويف الأكاديمي غير الوظيفي من خلال درجاتهم فى كل من : المعتقدات المعرفية ومستويات تجهيز المعلومات.

٤- يمكن وضع نموذج يوضح مسار العلاقات بين متغيرات الدراسة (المعتقدات المعرفية، ومستويات تجهيز المعلومات، والتسويف الأكاديمي غير الوظيفي) يلائم بيانات عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة :

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الميدانية من (٢٧١) طالباً وطالبة (٢١٢ انـــاث، ٥٩ ذكـــور) بالفرقـــة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة (١٢٦ بالشعب العلمية "١٠٠ اناث، ٢٦ ذكور"، ١٤٥ بالشعب الأدبية "١١٢ اناث،٣٣ ذكور") تمتد أعمارهم بين (٢١-٢٢)عامًا، وتم التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨).

ثانياً : أدوات الدراسة :

١- مقياس التسويف الأكاديمي غير الوظيفي إعداد (الباحث الحالي)

فى ضوء مظاهر التسويف الأكاديمي غير الوظيفي التى تناولتها الأدبيات النظرية، والمقاييس التالية : (Tuckman, 1991 ; Choi & Moran, 2009 ; Mccloskey, 2011 ; Kandemir & Palanci, 2014 ; Steel & Klingsieck, 2016)

(نجلاء رسلان،٢٠١١؛ معاوية أبو غزال، ٢٠١٢؛ فيصل الربيع، عمر شواشـــرة، وتغريـــد حجازي، ٢٠١٤) .

قام الباحث بإعداد مقياس التسويف الأكاديمي غير الوظيفي، الذى يتكون من بعدين ، همـــا : تأجيل الأداء، ونقص الرضا عن الأداء، ويتكون المقياس من (١٠) مواقف (٥ مواقف لكـــل بعد)، بحيث يتضمن كل موقف عبارة رئيسة يليها ثلاثة بدائل متدرجة الانتماء للموقف يختار من بينها المفحوص بديلاً واحدًا، ويأخذ المفحوص ثلاث درجات أو درجتين أو درجة واحـــدة لكل موقف، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع التسويف الأكاديمي غير الوظيفي.

وللتحقق من اتساق المقياس وصدقه وثباته، قام الباحث الحالي بإتباع الخطوات الآتية:

الاتساق الداخلي للمقياس :

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجـــة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وذلك على عينة مكونة من (١١٧) طالباً بالفرقـــة الرابعـــة بكليـــة التربية جامعة المنصورة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١) قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه فى مقياس التسويف الأكاديمي غير الوظيفي

التسويف الأكاديمي غير الوظيفي	تأجيل الأداء	المفردة	١	٣	٥	٧	٩
		معامل الارتباط	٠.٧١**	٠.٥٩**	٠.٧٧**	٠.٧٣**	٠.٥٢**
	نقص الرضا عن الأداء	المفردة	٢	٤	٦	٨	١٠
		معامل الارتباط	٠.٧٠**	٠.٦٥**	٠.٦٤**	٠.٦٧**	٠.٧١**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠.٥٢ إلى ٠.٧٧. وقد أسفر الاتساق الداخلي للمقياس عن عدم حذف أي مفردات، وبذلك ظل عدد مفردات المقياس (١٠) مفردات.

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين بعدى المقياس : تأجيل الأداء ونقص الرضا عن الأداء وبين الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠.٠١)، وكانت القيم على التوالي : ٠.٩٢ ، ٠.٩٤.

صدق المقياس :

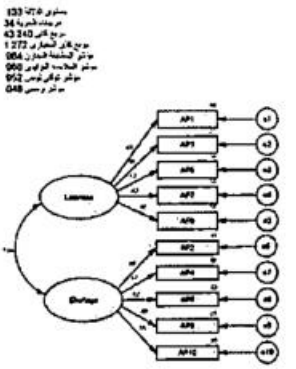
قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين :

الصدق العاملي التوكيدي: قام الباحث بالتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس من خلال ملاءمة نموذج ثناني العوامل لبيانات عينة مكونة من (١١٧) طالباً بالفرقة الرابعة، ويعرض جدول (٢) تشبعات مفردات المقياس على العاملين ومؤشرات الملاءمة للنموذج، حيث يتضح بالجدول ملاءمة النموذج للبيانات، حيث اقتربت قيم جميع مؤشرات النموذج من المؤشرات القياسية[١]، كما يتضح به دلالة قيم تشبعات المفردات بالعاملين عند مستوى (٠.٠١).

١ المؤشرات القياسية للملاءمة : قيم (IFI , CFI) أكبر من ٠.٩٥ ، وقيمة (RMSEA) أقل من ٠.٠٥ ، وقيمة Chi-Square غير دالة (عبد الناصر السيد عامر ، ٢٠٠٤ : ١١٠-١١٦).

جدول (٢) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التسويف الأكاديمي وتشبعات المفردات ومؤشرات ملاءمة النموذج

نموذج التحليل العاملي	التشبع المسار



			Estimate
AP1	<---	Lateness	.630**
AP3	<---	Lateness	.500**
AP5	<---	Latene s	.617**
AP7	<---	Lateness	.622**
AP9	<---	Lateness	.425**
AP2	<---	Shortage	.662**
AP4	<---	Shortage	.568**
AP6	<---	Shortage	.575**
AP8	<---	Shortage	.459**
AP10	<---	Shortage	.549**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

Model Fit : Chi-square = 43.240 & Degrees of freedom = 34 & Probability level = .133 & CMIN= 43.240 & CMIN\DF= 1.272 & CFI=.964 & IFI =.966 & TLI=.952 & & RMSEA=.048

الصدق التلازمي : من خلال معرفة دلالة الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس التسويف الأكاديمي إعداد معاوية أبو غزال (٢٠١٢)، وذلك على عينة مكونة من (٦٢) طالباً بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت قيم معامل ارتباط بيرسون دالة عند مستوى (٠,٠١) بين بعدى تأجيل الأداء ونقص الرضا عن الأداء والدرجة الكلية للمقياس الحالي وبين الدرجة الكلية للمقياس المحك، وكانت قيم معامل الارتباط على التوالي : ٠,٦٤ ، ٠,٦٩ ، ٠,٧٢.

ثبات المقياس

تم حساب الثبات بطريقة **ألفا كرونباخ**، حيث قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس على حده ودرجته الكلية قبل حذف درجة المفردة وبعد حذفها، وذلك على عينة تكونت من (١١٧) طالبًا بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٣) قيم معاملات ثبات مقياس التسويف الأكاديمي غير الوظيفي

التسويف الأكاديمي	عدد المفردات	ألفا كرونباخ	ألفا كرونباخ عند حذف درجة المفردة
تأجيل الأداء	٥	٠,٦٨٥	تراوح من ٠,٥٨٥ إلى ٠,٦٦٦
نقص الرضا عن الأداء	٥	٠,٦٩٧	تراوح من ٠,٦٢٦ إلى ٠,٦٦١
الدرجة الكلية	١٠	٠,٨٢٣	تراوح من٠,٧٩٧ إلى ٠,٨١٢

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت من ٠.٦٨٥ إلى ٠.٨٢٣ ، وهى قيم ثبات مقبولة، وأن قيم ألفا كرونباخ التي تم الحصول عليها عند حذف المفردات تقلل من معامل ثبات الأبعاد والدرجة الكلية.

يتضح مما سبق أن مقياس التسويف الأكاديمي غير الوظيفي يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية، ويتكون في صورته النهائية من (١٠) مواقف، موزعة بحيث يكون لبعد تأجيل الأداء (٥ مواقف)، وبعد نقص الرضا عن الأداء (٥ مواقف).

٢- مقياس مستويات تجهيز المعلومات إعداد (الباحث الحالي)

فى ضوء الخصائص والعمليات الأساسية المميزة لكل مستوى من مستويات تجهيز المعلومات، وطريقة التعبير عنها، ومقياس أساليب التعلم (Biggs, Kember & Leung, 2001) ، ومقياس مداخل الدراسة لانتوستل وزملائه تعديل دوف (تعريب : السيد محمد أبو هاشم، ٢٠٠٦) ، ومقياس تجهيز المعلومات (عاطف عثمان الأغا، ٢٠٠٨) ، ومقياس أساليب التعلم السطحي والعميق (محمد أحمد بخيت، ٢٠١٣).

قام الباحث بإعداد مقياس مستويات تجهيز المعلومات (السطحي / المتوسط / العميق)، ويتكون من (٢٧) مفردة (٩ مفردات لكل مستوى) من نوع التقرير الذاتي الذي تتم الاستجابة عليه في ضوء مقياس خماسي التدرج (تنطبق بدرجة كبيرة جدًا، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة صغيرة جدًا).

وللتحقق من اتساق المقياس وصدقه وثباته، قام الباحث الحالي بإتباع الخطوات الآتية:

الاتساق الداخلي للمقياس :

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وذلك على عينة مكونة من (١١٥) طالباً بالفرقة الرابعة بكلية التربية ، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٤) :

جدول (٤) قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه فى مقياس مستويات تجهيز المعلومات

المستوى	المفردة	١	٤	٧	١٠	١٣	١٦	١٩	٢٢	٢٥
السطحي	معامل الارتباط	٠.٧٠**	٠.٥٤**	٠.٦٢**	٠.٦٢**	٠.٦٧**	٠.٦٠**	٠.٥٨**	٠.٥٩**	٠.٥٧**
المستوى	المفردة	٢	٥	٨	١١	١٤	١٧	٢٠	٢٣	٢٦
المتوسط	معامل الارتباط	٠.٦٥**	٠.٧٣**	٠.٧١**	٠.٧٥**	٠.٧٢**	٠.٦٧**	٠.٥٦**	٠.٧٣**	٠.٧٦**
المستوى	المفردة	٣	٦	٩	١٢	١٥	١٨	٢١	٢٤	٢٧
العميق	معامل الارتباط	٠.٥٨**	٠.٦٤**	٠.٦٢**	٠.٦٨**	٠.٦٣**	٠.٥٥**	٠.٥٢**	٠.٥٦**	٠.٥٩**

يتضح من الجدول السابق جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠.٥٢ إلى ٠.٧٥.

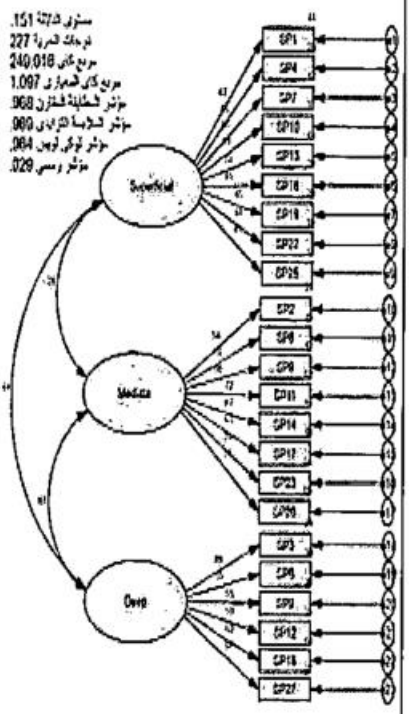
ولم يسفر الاتساق الداخلي للمقياس عن حذف أي مفردات، وبذلك ظل عدد مفردات المقياس (٢٧) مفردة.

صدق المقياس :

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين :

الصدق العاملي التوكيدي: قام الباحث بالتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس من خلال ملاءمة نموذج ثلاثي العوامل لبيانات عينة مكونة من (١١٥) طالباً بالفرقة الرابعة، ، ويعرض جدول (٥) تشبعات مفردات المقياس على العوامل الثلاثة ومؤشرات الملاءمة للنموذج، حيث يتضح بالجدول ملاءمة النموذج للبيانات، بعد حذف (٤) مفردات (رقم : ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٤) حيث اقتربت قيم جميع مؤشرات النموذج من المؤشرات القياسية، كما يتضح به دلالة قيم تشبعات المفردات بالعوامل الثلاثة عند مستوى (٠.٠١).

جدول (٥) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مستويات تجهيز المعلومات وتشبعات المفردات ومؤشرات ملاءمة النموذج

نموذج التحليل العاملي	التشبع المسار		
			Estimate
	SP1	<--- Superficial	.667**
	SP4	<--- Superficial	.448**
	SP7	<--- Superficial	.651**
	SP10	<--- Superficial	.611**
	SP13	<--- Superficial	.702**
	SP16	<--- Superficial	.452**
	SP19	<--- Superficial	.450**
	SP22	<--- Superficial	.437**
	SP25	<--- Superficial	.425**
	SP2	<--- Mediate	.535**
	SP5	<--- Mediate	.679**
	SP8	<--- Mediate	.657**
	SP11	<--- Mediate	.720**
	SP14	<--- Mediate	.666**
	SP17	<--- Mediate	.631**
	SP23	<--- Mediate	.733**
	SP26	<--- Mediate	.772**
	SP3	<--- Deep	.488**
	SP6	<--- Deep	.550**
	SP9	<--- Deep	.545**
	SP12	<--- Deep	.588**
	SP15	<--- Deep	.631**
	SP27	<--- Deep	.565**
	* * دالة عند مستوى ٠,٠١		

Model Fit : Chi-square = 249.016 & Degrees of freedom = 227 & Probability level = .151 & CMIN= 249.016 & CMIN\DF= 1.097 & CFI=.968 & IFI =.969 & TLI=.964 & & RMSEA=.029

الصدق التلازمي : من خلال معرفة دلالة الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس مداخل الدراسة لانتوستل وتايت Entwistle & Tait تعريب السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٦) الذى يقيس ثلاثة مداخل للدراسة (السطحي، العميق، الاستراتيجي)، وذلك على عينة مكونة من (٦١) طالباً بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المستوى السطحي (فى المقياس الحالي) والمدخل السطحي (فى مقياس المحك) ٠.٤٣ وهى دالة عند مستوى (٠.٠١)، وجاءت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المدخل العميق (فى مقياس المحك) وكل من المستوى

المتوسط والعميق (فى المقياس الحالي) على التوالي : ٠.٥٨ ، ٠.٦٩ وهى دالة عند مستوى (٠.٠١)، كما جاءت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المدخل الاستراتيجي (فى مقياس المحك) وكل من المستوى المتوسط والعميق (فى المقياس الحالي) على التوالي : على التوالي : ٠.٦١ ، ٠.٦٥ وهى دالة عند مستوى (٠.٠١).

ثبات المقياس

تم حساب الثبات بطريقة **ألفا كرونباخ**، حيث قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس على حده قبل حذف درجة المفردة وبعد حذفها، وذلك على عينة تكونت من (١١٥) طالباً بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٦) :

جدول (٦) قيم معاملات ثبات مقياس مستويات تجهيز المعلومات

مستوى تجهيز المعلومات	عدد المفردات	ألفا كرونباخ	ألفا كرونباخ عند حذف درجة المفردة
المستوى السطحي	٩	٠.٧٨٤	تراوح من ٠.٧٥٢ إلى ٠.٧٧٤
المستوى المتوسط	٨	٠.٨٦٥	تراوح من ٠.٨٣٩ إلى ٠.٨٥٣
المستوى العميق	٦	٠.٧٢٧	تراوح من ٠.٦٧٧ إلى ٠.٧١١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت من ٠.٧٢٧ إلى ٠.٨٦٥ ، وهى قيم ثبات مقبولة، وأن قيم ألفا كرونباخ التي تم الحصول عليها عند حذف المفردات تقل من معامل ثبات الأبعاد.

يتضح مما سبق أن مقياس مستويات تجهيز المعلومات يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية، ويتكون في صورته النهائية من (٢٣) مفردة.

٣- مقياس المعتقدات المعرفية إعداد (الباحث الحالي)

فى ضوء مكونات المعتقدات المعرفية التي ذكرها شومر Schommer ، والمقاييس التالية :

(Schommer, 1990 ; Bendixen, Schraw & Dunkle, 1998)

(شومر وزملائه تعريب : نبيل محمد زايد، ٢٠٠٦ ؛ وليد شوقى السيد، ٢٠٠٩ ؛ وود وكارداش تعريب : السيد محمد أبو هاشم، ٢٠١٠ ؛ سالى طالب علوان & أمل كاظم ميرة، ٢٠١٤).

قام الباحث بإعداد مقياس المعتقدات المعرفية، الذى يتضمن خمسة أبعاد ثنائية القطب (التعلم : الفطري – المكتسب / التعلم : السريع – التدريجي / المعرفة : الثابتة – المتغيرة / المعرفة : البسيطة – المركبة / المعرفة المستمدة من : السلطة – الذات)، ويتكون من (٢٥) مفردة (٥ مفردات لكل بعد) من نوع التقرير الذاتي الذي تتم الاستجابة عليه في ضوء مقياس

خماسي التدرج (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، أرفض، أرفض بشدة)، ويتم تصحيح المفردات في اتجاه طرف واحد (التعلم الفطري / التعلم السريع/ المعرفة الثابتة / المعرفة المركبة / المعرفة المستمدة من السلطة)، وبذلك تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع هذا الطرف وانخفاض الطرف الآخر (المتمثل في : التعلم المكتسب/ التعلم التدريجي/ المعرفة المتغيرة/ المعرفة البسيطة / المعرفة المستمدة من الذات).

وللتحقق من اتساق المقياس وصدقه وثباته، قام الباحث الحالي بإتباع الخطوات الآتية:

الاتساق الداخلي للمقياس :

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وذلك على عينة مكونة من (١١٧) طالباً بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٧):

جدول (٧) قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه فى مقياس المعتقدات المعرفية

التعلم الفطري		التعلم السريع		المعرفة الثابتة		المعرفة المركبة		المعرفة من السلطة	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧٤**	٢	٠.٥٧**	٣	٠.٥٨**	٤	٠.٤٣**	٥	٠.٧٦**
٦	٠.٦٩**	٧	٠.٦٤**	٨	٠.٧٣**	٩	٠.٤١**	١٠	٠.٨٣**
١١	٠.٤٦**	١٢	٠.٧١**	١٣	٠.٦٢**	١٤	٠.٥٣**	١٥	٠.٦٥**
١٦	٠.٧٥**	١٧	٠.٦٨**	١٨	٠.٦٢**	١٩	٠.٥٥**	٢٠	٠.٦٨**
٢١	٠.٥١**	٢٢	٠.٧٠**	٢٣	٠.٥٠**	٢٤	٠.٥٦**	٢٥	٠.٤٧**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط جاءت دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠.٤١ إلى ٠.٨٣.

وقد أسفر الاتساق الداخلي للمقياس عن عدم حذف أى مفردات، وبذلك ظل عدد مفردات المقياس (٢٥) مفردة.

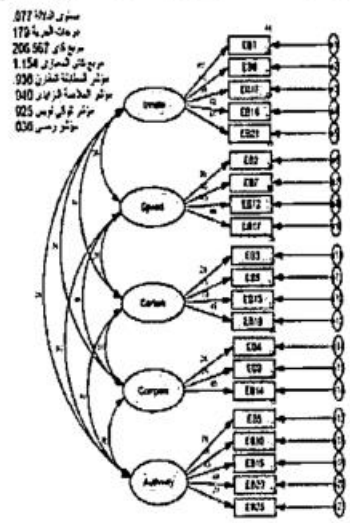
صدق المقياس :

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين :

الصدق العاملي التوكيدي: قام الباحث بالتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس من خلال ملاءمة نموذج خماسي العوامل لبيانات عينة مكونة من (١١٧) طالباً بالفرقة الرابعة بكلية التربية، ويعرض جدول (٨) تشبعات مفردات المقياس على العوامل الخمسة ومؤشرات الملاءمة للنموذج، حيث يتضح بالجدول ملاءمة النموذج للبيانات، بعد حذف (٤) مفردات (رقم : ١٩،

٢٢، ٢٣، ٢٤) حيث اقتربت قيم جميع مؤشرات النموذج من المؤشرات القياسية، كما يتضح به دلالة قيم تشبعات المفردات بالعوامل الخمسة عند مستوى (٠.٠١، ٠.٠٥).

جدول (٨) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المعتقدات المعرفية وتشبعات المفردات ومؤشرات ملاءمة النموذج

نموذج التحليل العاملي	التشبع المسار		
			stimate
	EB1	<--- Innate	.666**
	EB6	<--- Innate	.501**
	EB11	<--- Innate	.340**
	EB16	<--- Innate	.699**
	EB21	<--- Innate	.409**
	EB2	<--- Speed	.359**
	EB7	<--- Speed	.598**
	EB12	<--- Speed	.635**
	EB17	<--- Speed	.492**
	EB3	<--- Certain	.238*
	EB8	<--- Certain	.625**
	EB13	<--- Certain	.730**
	EB18	<--- Certain	.412**
	EB4	<--- Complex	.242*
	EB9	<--- Complex	.250*
	EB14	<--- Complex	.451**
	EB5	<--- Authority	.781**
	EB10	<--- Authority	.876**
	EB15	<--- Authority	.487**
	EB20	<--- Authority	.481**
	EB25	<--- Authority	.282**
	** دالة عند مستوى ٠.٠١ & * دالة عند مستوى ٠.٠٥		

Model Fit : Chi-square = 206.567 & Degrees of freedom = 179 & Probability level = .077 & CMIN= 206.567 & CMIN\DF= 1.154 & CFI=.936 & IFI =.940 & TLI=.925 & & RMSEA=.036

ثبات المقياس

تم حساب الثبات بطريقة **ألفا كرونباخ**، حيث قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس على حده قبل حذف درجة المفردة وبعد حذفها، وذلك على عينة تكونت من (١١٧) طالباً بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول (٩) قيم معاملات ثبات مقياس المعتقدات المعرفية

مستوى تجهيز المعلومات	عدد المفردات	ألفا كرونباخ	ألفا كرونباخ عند حذف درجة المفردة
التعلم الفطري	٥	٠.٦٣٧	تراوح من ٠.٥١٢ إلى ٠.٦٣٢
التعلم السريع	٤	٠.٦٠٥	تراوح من ٠.٤٧٣ إلى ٠.٥٨٣
المعرفة الثابتة	٤	٠.٥٦٩	تراوح من ٠.٤٩٨ إلى ٠.٥١٢
المعرفة المركبة	٣	٠.٤٤٧	تراوح من ٠.٣٢٢ إلى ٠.٤٢٥
المعرفة من السلطة	٥	٠.٧١٢	تراوح من ٠.٥٦٨ إلى ٠.٦٦٩

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت من ٠.٤٤٧ إلى ٠.٧١٢ ، وهى قيم ثبات مقبولة، وأن قيم ألفا كرونباخ التي تم الحصول عليها عند حذف المفردات تقلل من معامل ثبات الأبعاد.

يتضح مما سبق أن مقياس المعتقدات المعرفية يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية، ويتكون في صورته النهائية من (٢١) مفردة.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه :"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التسويف الأكاديمي غير الوظيفي راجعة لتأثير كل من الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسي (علمي/ أدبي) والتفاعل بينهما".

وللتحقق من هذه الفرض استخدم الباحث اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه لمعرفة دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات درجات مجموعات التصميم العاملي (٢×٢) لتفاعل (الجنس × التخصص) لمتغير التسويف الأكاديمي غير الوظيفي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين (الجنس × التخصص)

لمتغير التسويف الأكاديمي غير الوظيفي

المتغير التابع	مصدر التباين (المتغير المستقل)	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التسويف الأكاديمي غير الوظيفي	الجنس	٥١.٩٧٠	١	٥١.٩٧٠	٢.٨٣١	غير دال
	التخصص	٥.٠٨٤	١	٥.٠٨٤	٠.٢٧٧	غير دال
	الجنس التخصص	٦٨.٦٥٣	١	٦٨.٦٥٣	٢.٧٣٩	غير دال
	الخطأ	٤٩٠٢.٢٩٨	٢٦٧	١٨.٣٦١		
	الكلي	١٠٤٤٦٣	٢٧١			
	الكلي المصحح	٥١٠٦.٠٩٦	٢٧٠			

يتضح من جدول (١٠) ما يأتي :

١- بالنسبة لمتغير الجنس :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي غير الوظيفي، حيث جاء متوسط درجات الذكور ١٨.٣٩ (بانحراف معياري ٤.٤٩) ومتوسط درجات الاناث ١٩.٣٦ (بانحراف معياري ٤.٢٩). معنى ذلك أن التسويف الأكاديمي غير الوظيفي لا يتأثر بجنس المتعلم بالمرحلة الجامعية.

٢- بالنسبة لمتغير التخصص :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب التخصص العلمي والأدبي في التسويف الأكاديمي غير الوظيفي، حيث جاء متوسط درجات طلاب التخصصات العلمية ١٨.٥٤ (بانحراف معياري ٤.٢٠) ومتوسط درجات طلاب التخصصات الأدبية ١٩.٨٤ (بانحراف معياري ٤.٤٢). معنى ذلك أن التسويف الأكاديمي غير الوظيفي لا يتأثر بالتخصص الدراسي للمتعلم بالمرحلة الجامعية.

٣- بالنسبة لأثر تفاعل (الجنس × التخصص) :

لا يوجد أثر دال لتفاعل (الجنس × التخصص) في متوسط درجات التسويف الأكاديمي غير الوظيفي. معنى ذلك أن التسويف الأكاديمي غير الوظيفي لا يختلف لدى الذكور والاناث بالتخصصين العلمي والأدبي بالمرحلة الجامعية.

تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة حسن أحمد علام (٢٠٠٨)، ودراسة سيرين (Sirin, 2011) ، ودراسة اركان (Erkan, 2011) ، ودراسة كونوفالوفا (Konovalova, 2007)، ودراسة معاوية محمود أبو غزال (٢٠١٢) ، ودراسة عفراء ابراهيم العبيدى (٢٠١٣)، ودراسة مسعد عبد العظيم محمد (٢٠١٣)، ودراسة كاراتس (Karatas, 2015) ، ودراسة عبد الرسول عبد الباقي عبد اللاه (٢٠١٧) ، ودراسة عبد الله سيد جاب الله (٢٠١٧)، ودراسة مصطفى خليل عطا الله (٢٠١٧) ، ودراسة رانيا محمد عطية ويسرا شعبان بلبل (٢٠١٨) التى أشارت نتائجها إلى أنه لا يوجد فرق دال بين الذكور والاناث فى التسويف الأكاديمي.

بينما تتعارض نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة بالكيس ودورو (Balkis & Duru, 2009)، ودراسة أوزير وديمر وفيرارى (Ozer, Demir & Ferrari, 2009) ، ودراسة يونج (Yong, 2010)، ودراسة نجلاء محمد رسلان (٢٠١١)، ودراسة ينج ولف (Ying & Lv, 2012) ، ودراسة أحمد ثابت فضل (٢٠١٤)، ودراسة خان وزملائه (Khan, Arif, Noor & Muneer, 2014)، ودراسة زياد خميس التح (٢٠١٦) ، ودراسة بالكيس

ودورو(Balkis & Duru, 2017) التى أشارت نتائجها إلى وجود فرق دال فى التسويف الأكاديمي فى اتجاه الذكور.

كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة حسن أحمد علام (٢٠٠٨)، ودراسة جروبل وستيل(Gropel & Steel, 2008) ، ودراسة معاوية محمود أبو غزال (٢٠١٢)، ودراسة عفراء ابراهيم العبيدى (٢٠١٣)، ودراسة مسعد عبد العظيم محمد (٢٠١٣)، ودراسة عبد الله عبد الهادى العنزى (٢٠١٦) ، ودراسة عبد الرسول عبد الباقي عبد اللاه (٢٠١٧) التى أشارت نتائجها إلى أنه لا يوجد فرق دال فى التسويف الأكاديمي يعزى للتخصص الدراسي.

بينما تتعارض نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة زياد خميس التح (٢٠١٦)، ودراسة رانيا محمد عطية ويسرا شعبان بلبل (٢٠١٨) من وجود فرق دال فى التسويف الأكاديمي فى اتجاه التخصص الأدبي.

كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة حسن أحمد علام (٢٠٠٨)، ودراسة عبد الرسول عبد الباقي عبد اللاه (٢٠١٧) ومن أنه لا يوجد تأثير لتفاعل(الجنس × التخصص) على التسويف الاكاديمي.

ويعزى الباحث عدم وجود فروق دالة فى التسويف الأكاديمي غير الوظيفي ترجع إلى الجنس أو التخصص أو التفاعل بينهما إلى أن الذكور والاناث على اختلاف تخصصاتهم الدراسية لديهم نفس مستوى التأجيل المتعمد للأنشطة الأكاديمية؛ وذلك لأنهم يخضعون تقريبًا لمستوى متماثل من البيئة التعليمية التى تركز على مستويات معينة لتجهيز المعلومات ومعتقدات معرفية معينة، ودوافع معينة للتعلم، كما أنهم يخضعون لنفس المشتتات المحيطة فى المجتمع، وهذا المستوى من التسويف الأكاديمي لدى المتعلم بالمرحلة الجامعية – سواء كان ذكر أو انثى بالتخصص العلمي أو الأدبي – يتأثر بمدى ادارته لذاته ووقته، ورغبته فى تطوير ذاته، وما يتلقاه من ثواب وعقاب ذاتي أو خارجي، بالإضافة إلى مدى احساسه بالأثر الإيجابي لما يتم تعلمه أو القيام به من أنشطة اكاديمية، والشعور بالرضا والسعادة لمردود ما يقوم بدراسته على جوانب شخصيته أو ممارساته المهنية فى المستقبل، ومدى شعوره بالاعتزاز بالدراسة التى ينتمى إليها والميل لبذل الجهد فيها.

وقد يكون التسويف الأكاديمي بنفس المستوى تقريبًا لدى الذكور والاناث، ولكن أسبابه مختلفة لدى الجنسين، حيث أشار فريح العنزى ومحمد الدغيم (٢٠٠٣، ١٣٠) الى أن الذكور

يلجأون الى التسويف لأسباب أهمها انخفاض الثقة بالنفس، والنفور من الدراسة، أو الهروب من مواقف الاستذكار، فى حين يلجأ الاناث إلي التسويف لأسباب أخرى أهمها انخفاض الطاقة، والشعور بالخوف، والتعب السريع، وانخفاض الرغبة فى اتمام الواجبات.

كما يرجع مصطفى خليل عطا الله (٢٠١٧، ١٨١) عدم وجود فرق بين الجنسين فى التسويف الأكاديمي إلى أن الذكور والاناث يقعون تحت ظروف واحدة تقريبًا فى انفتاح المجتمع، فاتساع دائرة علاقاتهم وصداقاتهم يزيد من كم المهام والالتزامات عليهم، فيضطر كل منهم فى كثير من الأحيان إلى ارجاء بعض المهام خاصة ما كان منها غير محبب وغير ممتع مثل المهام الدراسية والاستذكار، ويضطروا الى الاهتمام بها فى اللحظات الاخيرة، كما لا يوجد لدى الطلاب الدافعية الكافية لدراستهم وخاصة فى غياب فرص العمل الموجودة فى السوق للتخصصات الأكاديمية؛ مما يؤدى إلى ضعف توجههم نحو العمل الأكاديمي.

وتفسر رانيا محمد عطية ويسرا شعبان بلبل (٢٠١٨، ٧٨) عدم وجود فرق بين الذكور والاناث فى التسويف الأكاديمي إلى أن الجامعة مجتمع مفتوح يتساوى فيه كل من الذكور والاناث من حيث التكليفات والمهام الدراسية والانشطة الجامعية، كما يتعرضون لنفس الضغوط النفسية ويقعون فريسة لنفس المشتتات من برامج تلفزيونية والدخول على مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة، مما يجعل كل من الذكور والاناث يؤجلون مهامهم الدراسية بنفس الطريقة وبنفس الدرجة، كما أن الغاء تكليف كليات التربية قلل من دافع الطلبة سواء كانوا ذكورًا واناثًا فى انجاز المهام الدراسية.

وفى ضوء نتائج الفرض الأول التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التسويف الأكاديمي غير الوظيفي راجعة لتأثير كل من الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسي (علمي/ أدبي) والتفاعل بينهما؛ لذلك سوف يتناول الباحث الفروض التالية بالنسبة للعينة الكلية فقط.

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه : " توجد علاقات ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في متغيرات الدراسة (مستويات تجهيز المعلومات، والمعتقدات المعرفية، والتسويف الأكاديمي غير الوظيفي) ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١١) دلالة معاملات الارتباط بين درجات الطلاب فى متغيرات الدراسة (ن= ٢٧١)

متغيرات الدراسة		التسويف الأكاديمي	مستويات تجهيز المعلومات		
			المستوى السطحي	المستوى المتوسط	المستوى العميق
التسويف الأكاديمي		....	٠.١٧**	٠.٣٢**	٠.٤١**
المعتقدات المعرفية	التعلم الفطري	٠.١٠	٠.٤٨**	٠.٢٢**	٠.٠٧
	التعلم السريع	٠.٢٠**	٠.٥٤**	٠.٣٠**	٠.١٩**
	المعرفة الثابتة	٠.١٠	٠.٢٥**	٠.١٣*	٠.٠٨
	المعرفة المركبة	٠.٠٨	٠.١٠	٠.٠٦	٠.٠٥
	المعرفة من السلطة	٠.٣٢**	٠.٢٨**	٠.١٥*	٠.٤٦**

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (١١) ما يلي:

١- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين التسويف الأكاديمي غير الوظيفي والمستوى السطحي لتجهيز المعلومات، كما يوجد ارتباط سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين التسويف الأكاديمي غير الوظيفي وكل من المستوى المتوسط والعميق لتجهيز المعلومات. معنى ذلك أن الطالب الذى يقوم بالتسويف الأكاديمي بصورة غير وظيفية أكثر استخدامًا لمستوى التجهيز السطحي وأقل استخدامًا لمستويي التجهيز المتوسط والعميق.

٢- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين التسويف الأكاديمي غير الوظيفي وبعدى المعتقدات المعرفية (التعلم السريع، والمعرفة المستمدة من السلطة)، فى حين لا يوجد ارتباط دال بين التسويف الأكاديمي غير الوظيفي وأبعاد المعتقدات المعرفية (التعلم الفطري، المعرفة الثابتة، والمعرفة المركبة). معنى ذلك أن الطالب الذى يقوم بالتسويف الأكاديمي بصورة غير وظيفية أكثر اعتقادًا فى التعلم السريع والمعرفة المستمدة من السلطة، وأقل اعتقادًا فى التعلم التدريجي والمعرفة المستمدة من الذات، وليس بالضرورة أن يتصف الطالب ذو الاعتقاد بالتعلم الفطري أو المكتسب والاعتقاد بالمعرفة الثابتة أو المتغيرة والاعتقاد بالمعرفة المركبة أو المنفصلة بالتسويف الأكاديمي غير الوظيفي.

٣- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين المستوى السطحي لتجهيز المعلومات وأبعاد المعتقدات المعرفية (التعلم الفطري، التعلم السريع، المعرفة الثابتة، والمعرفة المستمدة من السلطة)، فى حين لا يوجد ارتباط دال بين المستوى السطحي لتجهيز المعلومات وبعد المعتقدات المعرفية (المعرفة المركبة). معنى ذلك أن الطالب الذى يستخدم المستوى السطحي فى تجهيز المعلومات أكثر اعتقادًا فى التعلم الفطري والتعلم

السريع والمعرفة الثابتة والمعرفة المستمدة من السلطة، وأقل إعتقادًا فى التعلم المكتسب والتعلم التدريجي والمعرفة المتغيرة والمعرفة المستمدة من الذات، وليس بالضرورة أن يتصف الطالب ذو الاعتقاد بالمعرفة المركبة أو المنفصلة باستخدام المستوى السطحي فى تجهيز المعلومات.

٤- وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١، ٠.٠٥) بين المستوى المتوسط لتجهيز المعلومات وأبعاد المعتقدات المعرفية (التعلم الفطري، التعلم السريع، المعرفة الثابتة، والمعرفة المستمدة من السلطة)، فى حين لا يوجد ارتباط دال بين المستوى المتوسط لتجهيز المعلومات وبعد المعتقدات المعرفية (المعرفة المركبة). معنى ذلك أن الطالب الذى يستخدم المستوى المتوسط فى تجهيز المعلومات أقل اعتقادًا فى التعلم الفطري والتعلم السريع والمعرفة الثابتة والمعرفة المستمدة من السلطة، وأكثر اعتقادًا فى التعلم المكتسب والتعلم التدريجي والمعرفة المتغيرة والمعرفة المستمدة من الذات، وليس بالضرورة أن يتصف الطالب ذو الاعتقاد بالمعرفة المركبة أو المنفصلة باستخدام المستوى المتوسط فى تجهيز المعلومات.

٥- وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين المستوى العميق لتجهيز المعلومات وأبعاد المعتقدات المعرفية (التعلم السريع، والمعرفة المستمدة من السلطة)، فى حين لا يوجد ارتباط دال بين المستوى العميق لتجهيز المعلومات وأبعاد المعتقدات المعرفية (التعلم الفطري، المعرفة الثابتة، والمعرفة المركبة). معنى ذلك أن الطالب الذى يستخدم المستوى العميق فى تجهيز المعلومات أقل إعتقادًا فى التعلم السريع والمعرفة المستمدة من السلطة، وأكثر اعتقادًا فى التعلم التدريجي والمعرفة المستمدة من الذات، وليس بالضرورة أن يتصف الطالب ذو الاعتقاد بالتعلم الفطري أو المكتسب و الاعتقاد بالمعرفة الثابتة أو المتغيرة والاعتقاد بالمعرفة المركبة أو المنفصلة باستخدام المستوى العميق فى تجهيز المعلومات.

تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة سول وزملائه (Saele, Dahl, Sorlie & Friborg, 2017) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين التسويف الأكاديمي والمدخل السطحي فى التعلم، ووجود علاقة سالبة دالة بين التسويف الأكاديمي وكل من المدخل الاستراتيجي والعميق فى التعلم. كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة تشان (Chan, 2003) التي أشارت الى أن الطلاب الذين يعتقدون أن المعرفة ثابتة

وأن التعلم فطرى يستخدمون المدخل السطحي فى تجهيز المعلومات. ودراسة داهل وزملائه (Dahl, Bals & Turi, 2005) التي أشارت الى أن استخدام استراتيجية الاتقان (المستوى المتوسط لتجهيز المعلومات) يزداد بزيادة الاعتقاد فى المعرفة البسيطة وانخفاض الاعتقاد فى القدرة الثابتة. وتوصلت دراسة تنريفردى (Tanriverdi, 2012) إلى وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية ومداخل التعلم لدى طلاب الجامعة، حيث أشارت إلى أن الاعتقاد فى القدرة الفطرية على التعلم يرتبط بالمدخل السطحي فى التعلم.

ويعزى الباحث وجود علاقة موجبة دالة بين التسويف الأكاديمي غير الوظيفي والمستوى السطحي لتجهيز المعلومات إلى أن الطالب الذى يتبنى أسلوب الحفظ الصم للمعلومات المعروضة دون التركيز على المعنى أو احداث ترابطات بينها، بالإضافة إلى أنه قد يركز فقط على بعض المعلومات التى قد يراها مهمة، مع ترك المعلومات الصعبة التى تحتاج إلى إعمال العقل، فإن هذا الطالب لا يحتاج الى وقت طويل فى التعامل مع المعلومات وتجهيزها، حيث يتوجه نحو السطحية فى الاداء الأكاديمي؛ لذلك قد يلجأ الى تأجيل القيام بالمهام الأكاديمية لأخر الوقت المحدد. كما يعزى الباحث وجود علاقة سالبة دالة بين التسويف الأكاديمي غير الوظيفي وكل من المستوى المتوسط والعميق لتجهيز المعلومات إلى أن الطالب الذى يركز على إعمال العقل فى المعلومات المعروضة لإحداث الترابطات بينها، وتلخيصها فى صورة فقرات أو اشكال ورسوم مع تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية والتفاصيل المهمة، مع إعادة تنظيم المعلومات وترتيبها من جديد بأسلوب الطالب الخاص، كما أن وضع أمثلة تطبيقية للمعلومات والوصول منها إلى استنتاجات جديدة، كل ذلك يحتاج من الطالب إلى وقت كافي للقيام به؛ لذلك لا يُقبل الطالب على تأجيل القيام بالمهام الأكاديمية، وإنما يقوم بها فور تلقيه المهمة تجنبًا لمشاعر القلق وعدم الارتياح الذى سوف يشعر بها اذا بدأ متأخرًا، حيث يسعى للتوجه نحو اتقان التعلم.

ويرجع الباحث وجود علاقة موجب دالة بين التسويف الأكاديمي غير الوظيفي وبعدي المعتقدات المعرفية (التعلم السريع، والمعرفة المستمدة من السلطة) الى أن الطالب الذى يعتقد أن اكتساب المعرفة وتحقيق التعلم يتم بشكل سريع وليس تدريجي ، يرى أنه لا يحتاج إلى بذل الجهد لأنه اذا لم يحقق التعلم من أول مرة لن يحاول مرات تالية؛ لذلك يؤجل القيام بالمهام الأكاديمية لأخر الفترة الزمنية المحددة. كما أن الطالب الذى يعتقد أن المصدر الخارجي (المعلم، ولى الأمر، ...) هو المسئول عن تعلمه، وأن نتيجة تعلمه ترجع للمصدر الخارجي، ذلك يجعله أقل ايجابية فى التعلم، وبالتالي يلجأ إلى تأجيل القيام بالمهام الأكاديمية. فى حين

يرجع الباحث عدم وجود علاقة دالة بين التسويف الأكاديمي غير الوظيفي وأبعاد المعتقدات المعرفية (التعلم الفطري، المعرفة الثابتة، والمعرفة المركبة) إلى أن الاعتقاد بأن القدرة على التعلم وراثية ولا تتحسن ببذل المجهود، وأن المعرفة مؤكدة غير قابلة للتغيير، وأن المعرفة مترابطة وليست عناصر منفصلة، ليس بالضرورة أن تؤدى تلك المعتقدات إلى تأجيل القيام بالمهام الأكاديمية.

ويعزى الباحث وجود علاقة موجب دال بين المستوى السطحي لتجهيز المعلومات وبعدى المعتقدات المعرفية (التعلم السريع، والمعرفة المستمدة من السلطة)، ووجود علاقة سالبة دالة بين المستوى المتوسط لتجهيز المعلومات وبعدى المعتقدات المعرفية (التعلم السريع، والمعرفة المستمدة من السلطة)، ووجود علاقة سالبة دالة بين المستوى العميق لتجهيز المعلومات وبعدى المعتقدات المعرفية (التعلم السريع، والمعرفة المستمدة من السلطة) إلى أن الطالب الذى يعتقد أن التعلم يحدث بشكل سريع وليس من خلال المحاولات المتعددة، والطالب الذى يعتقد أن المعرفة يجب أن تستمد من مصدر خارجي وأن هذا المصدر هو المسئول عن تعلمه، تلك الاعتقادات تجعل الطالب قليل النشاط والفاعلية فى الأنشطة الأكاديمية، وبالتالي يميل إلى السطحية فى التعامل مع المعلومات وتجهيزها وليس العمق وبذل المجهود العقلي فى التعامل مع المعلومات وتجهيزها.

كما يعزى الباحث وجود علاقة موجب دالة بين المستوى السطحي لتجهيز المعلومات وبعدى المعتقدات المعرفية (التعلم الفطري، المعرفة الثابتة)، ووجود علاقة سالبة دالة بين المستوى المتوسط لتجهيز المعلومات وبعدى المعتقدات المعرفية (التعلم الفطري، المعرفة الثابتة) إلى أن الطالب الذى يعتقد أن القدرة على تجهيز المعلومات ثابتة لا تتحسن ببذل المجهود او باستخدام الاستراتيجيات، كما أن الطالب الذى يعتقد بأن المعرفة ثابتة غير قابلة للتغيير أو التطوير، تلك الاعتقادات تجعل الطالب قليل الايجابية فى الأنشطة الأكاديمية، وبالتالي يميل إلى السطحية فى التعامل مع المعلومات وتجهيزها وليس بذل المجهود العقلي فى التعامل معها. كما أن تلك المعتقدات ليس بالضرورة أن تؤدى إلى استخدام المستوى العميق فى تجهيز المعلومات الذى يركز على الوصول إلى استنتاجات جديدة من المعلومات المعروضة.

فى حين يرجع الباحث عدم وجود علاقة دالة بين مستويات تجهيز المعلومات وبعد المعتقدات المعرفية (المعرفة المركبة) إلى أن الاعتقاد بأن المعرفة مترابطة متكاملة أو أجزاء منفصلة ليس بالضرورة أن يؤدى إلى استخدام مستوى معين لتجهيز المعلومات.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه :" يمكن التنبؤ الدال إحصائيًا بدرجات الطلاب في التسويف الأكاديمي غير الوظيفي من خلال درجاتهم فى كل من مستويات تجهيز المعلومات والمعتقدات المعرفية ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis، (عزت عبد الحميد حسن، ٢٠١١، ٤٣٨-٤٣٩)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدولين (١٢)، (١٣).

جدول (١٢) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد لتأثير مستويات تجهيز المعلومات والمعتقدات المعرفية على التسويف الأكاديمي غير الوظيفي

العينة	العدد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
الكلية	٢٧١	المنسوب إلى الانحدار	١٢٠٦.٠٥٨	٤	٣٠١.٥١٥	٢٠.٥٦٥	٠.٠١	٠.٢٤
		المنحرف عن الانحدار	٣٩٠٠.٠٣٨	٢٦٦	١٤.٦٦٢			
		الكلي	٥١٠٦.٠٩٦	٢٧٠				

جدول (١٣) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لتأثير مستويات تجهيز المعلومات والمعتقدات المعرفية على التسويف الأكاديمي غير الوظيفي

العينة	المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكلية	ثابت الانحدار	٢٧.٦٣٧	٢.٢٨٩		١٢.٠٧٣	٠.٠١
	مستوى التجهيز العميق	-٠.٢٢٣	٠.٠٧٧	-٠.٢١٠	-٢.٨٨٧	٠.٠١
	معتقد المعرفة من السلطة	٠.٢٦٧	٠.٠٧٤	٠.٢٢١	٣.٦٠١	٠.٠١
	معتقد المعرفة الثابتة	-٠.٢٨٤	٠.٠٩٠	-٠.١٧٣	-٣.١٧٤	٠.٠١
	مستوى التجهيز المتوسط	-٠.١٦١	٠.٠٥٥	-٠.١٩٣	-٢.٩٢٢	٠.٠١

يتضح من الجدولين (١٢) ، (١٣) ما يلي:

يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لثلاثة أبعاد (مستوى التجهيز العميق، ومعتقد المعرفة الثابتة، ومستوى التجهيز المتوسط)، كما يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لبعد (معتقد المعرفة من السلطة) على التسويف الأكاديمي غير الوظيفي، وأن معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد يساوى (٠.٢٤) مما يدل على أن الأبعاد الأربعة يفسران معاً ٢٤% من التباين في درجات المتغير التابع (التسويف الأكاديمي غير الوظيفي) ، كما

أن ثابت الانحدار دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١)، ويمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بالتسويف الأكاديمي غير الوظيفي في الصورة التالية:

التسويف الأكاديمي غير الوظيفي = ٢٧.٦٣٧ – ٠.٢٢٣ (مستوى التجهيز العميق) + ٠.٢٦٧ (معتقد المعرفة من السلطة) – ٠.٢٨٤ (معتقد المعرفة الثابتة) – ٠.١٦٦ (مستوى التجهيز المتوسط).

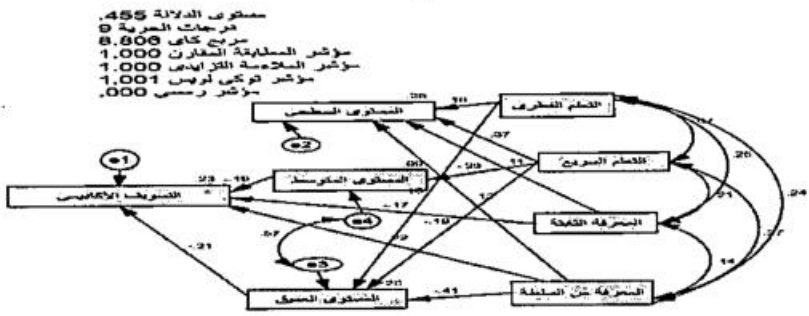
ويتضح من المعادلة أن درجات التسويف الأكاديمي غير الوظيفي لدى أفراد العينة الكلية تنخفض اذا ارتفعت درجات (مستوى التجهيز العميق، ومعتقد المعرفة الثابتة، ومستوى التجهيز المتوسط)، وانخفضت درجات (معتقد المعرفة من السلطة).

ويعزى الباحث ذلك إلى أن قيام الطالب بوضع أمثلة تطبيقية للمعلومات المعروضة، وإثرائها من مصادر متعددة، والوصول الى استنتاجات جديدة منها، بالإضافة إلى القيام بإعادة تنظيم المعلومات المعروضة، وتلخيصها بأسلوبه الخاص وتحديد الأفكار الأساسية والفرعية والتفاصيل المهمة، كما أن زيادة اعتقاد الطالب فى أن المعرفة التى يتعامل معها ثابتة ويصعب تغييرها، وأن المعرفة يجب أن تستمد من الخبرات الشخصية واعمال العقل واستخدام مهارات التفكير، كل ذلك يجعل الطالب يبذل الجهد فى عملية التعلم، وبالتالي يحتاج إلى الإقدام بنشاط وحيوية على انجاز المهام الأكاديمية، وليس تأجيل البدء فيها أو تأجيل الانتهاء منها.

نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه : " يمكن وضع نموذج يوضح مسار العلاقات بين متغيرات الدراسة (التسويف الاكاديمي غير الوظيفي، ومستويات تجهيز المعلومات، والمعتقدات المعرفية) يلائم بيانات عينة الدراسة ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل المسار Path Analysis عن طريق برنامج Amos (5) (عبد الناصر السيد عامر ، ٢٠٠٤ : ١١٠-١١٦)، وقد تم التحقق من اعتدالية توزيع متغيرات الدراسة حيث تراوحت قيم معاملات الالتواء والتفرطح بين ± ١ ، وفى ضوء التصور النظري للعلاقة بين متغيرات الدراسة وضع الباحث نموذج مقترح لمسار التأثيرات بين مستويات تجهيز المعلومات، والمعتقدات المعرفية، والتسويف الأكاديمي غير الوظيفي (حيث يقترح الباحث نموذج تجريبي أولى يحدد علاقات التأثير والتأثر بين متغيرات الدراسة، وإذا كان النموذج الأولى لا يطابق بيانات العينة يتم اجراء تعديلات عليه ثم اعادة اختباره باستخدام نفس البيانات حتى الوصول إلى نموذج له مؤشرات ملاءمة مناسبة، ويوضح الشكل (٢) أفضل نموذج لتحليل المسار بين متغيرات الدراسة يطابق بيانات العينة الكلية:



شكل (٢) نموذج تحليل المسار بين التسويف الأكاديمي غير الوظيفي ومستويات تجهيز المعلومات والمعتقدات المعرفية

وجاءت نتائج تحليل المسار لمتغيرات النموذج للعينة الكلية كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (١٤) قيم معاملات المسار المعيارية واتجاهها ودلالتها للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات نموذج العينة الكلية

التأثيرات المباشرة			
التعلم الفطري	<---	المستوى السطحي	.178*
التعلم السريع	<---	المستوى السطحي	.366**
المعرفة الثابتة	<---	المستوى السطحي	.115*
المعرفة من السلطة	<---	المستوى السطحي	.120*
التعلم السريع	<---	المستوى المتوسط	-.295**
التعلم الفطري	<---	المستوى العميق	.164*
التعلم السريع	<---	المستوى العميق	-.189*
المعرفة من السلطة	<---	المستوى العميق	-.411*
المستوى العميق	<---	التسويف الأكاديمي	-.208**
المستوى المتوسط	<---	التسويف الأكاديمي	-.193**
المعرفة من السلطة	<---	التسويف الأكاديمي	.222**
المعرفة الثابتة	<---	التسويف الأكاديمي	-.173**
التأثيرات غير المباشرة			
التعلم الفطري ---> المستوى العميق	<---	التسويف الأكاديمي	-.081*
التعلم السريع ---> المستوى المتوسط التعلم السريع ---> المستوى العميق	<--- <---	التسويف الأكاديمي التسويف الأكاديمي	.055**
المعرفة من السلطة ---> المستوى العميق	<---	التسويف الأكاديمي	.029**
** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)			

وقد أظهرت مؤشرات* ملاءمة النموذج أنها ملائمة بدرجة كافية، حيث جاءت قيم (IFI , NFI , CFI , GFI) أكبر من ٠.٩٥ ، وقيمة (RMSEA) أقل من ٠.٠٥ ، وقيمة Chi-Square غير دالة (عبد الناصر السيد عامر ، ٢٠٠٤ : ١١٠-١١٦؛ Akpur, 2017, 228) ، وذلك كما في الجدول الآتي :

جدول (١٥) مؤشرات ملاءمة النموذج لبيانات عينة الدراسة

Chi-Square	RMSEA	GFI	CFI	NFI	TLI	IFI
٨.٨٠٦ (غير دالة)	٠.٠٠٠	٠.٩٩٢	١.٠٠٠	٠.٩٨٥	١.٠٠١	١.٠٠٠

من الشكل (٢) والجدول (١٤) يمكن صياغة معادلات المسار البنائية للعينة الكلية في الصور التالية:

التسويف الأكاديمي غير الوظيفي = - ٠.٢٠٨ (مستوى التجهيز العميق) - ٠.١٩٣ (مستوى التجهيز المتوسط) + ٠.٢٢٢ (معتقد المعرفة من السلطة) - ٠.١٧٣ (معتقد المعرفة الثابتة) .

مستوى التجهيز العميق = +٠.١٦٤ (معتقد التعلم الفطري) -٠.١٨٩ (معتقد التعلم السريع) -٠.٤١١ (معتقد المعرفة من السلطة) .

مستوى التجهيز المتوسط = - ٠.٢٩٥ (معتقد التعلم السريع) .

مستوى التجهيز السطحي = + ٠.١٧٨ (معتقد التعلم الفطري) + ٠.٣٦٦ (معتقد التعلم السريع) + ٠.١١٥ (معتقد المعرفة الثابتة) + ٠.١٢٠ (معتقد المعرفة من السلطة) .

يتضح من الشكل (٢) والجدول (١٤) ما يلى:

١- وجود تأثير سالب مباشر دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لكل من : (مستوى التجهيز العميق، مستوى التجهيز المتوسط، ومعتقد المعرفة الثابتة) على (التسويف الأكاديمي غير الوظيفي). أي أنه كلما ارتفعت درجات (مستوى التجهيز العميق، مستوى التجهيز المتوسط، ومعتقد المعرفة الثابتة) انخفضت درجات الطلاب في (التسويف الأكاديمي غير الوظيفي).

٢- وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) للمعتقد المعرفي (المعرفة من السلطة) على (التسويف الأكاديمي غير الوظيفي). أي أنه كلما ارتفعت درجات معتقد

* IFI مؤشر الملاءمة التزايدى، NFI مؤشر الملاءمة المعياري، CFI مؤشر الملاءمة المقارن
GFI مؤشر حسن المطابقة، TLI مؤشر توكى لويس، RMSEA جذر متوسط مربع الخطأ التقاربي .

(المعرفة مستمدة من السلطة) ارتفعت درجات الطلاب في (التسويف الأكاديمي غير الوظيفي).

٣- وجود تأثير سالب غير مباشر دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥) للمعتقد المعرفي (التعلم الفطري) على (التسويف الأكاديمي غير الوظيفي). وهذا التأثير غير المباشر عن طريق تأثير معتقد (التعلم الفطري) على (مستوى التجهيز العميق) الذى يؤثر بدوره على (التسويف الأكاديمي غير الوظيفي).

٤- وجود تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) للمعتقد المعرفي (التعلم السريع) على (التسويف الأكاديمي غير الوظيفي). وهذا التأثير غير المباشر عن طريق تأثير معتقد (التعلم السريع) على كل من (مستوى التجهيز العميق، ومستوى التجهيز المتوسط) اللذان يؤثران بدورهما على (التسويف الأكاديمي غير الوظيفي).

٥- وجود تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥) للمعتقد المعرفي (المعرفة من السلطة) على (التسويف الأكاديمي غير الوظيفي). وهذا التأثير غير المباشر عن طريق تأثير معتقد (المعرفة من السلطة) على (مستوى التجهيز العميق) الذى يؤثر بدوره على (التسويف الأكاديمي غير الوظيفي).

٦- وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١، ٠.٠٥) لكل من معتقدات: (التعلم الفطري، التعلم السريع، المعرفة الثابتة، والمعرفة من السلطة) على (مستوى التجهيز السطحي). أي أنه كلما ارتفعت درجات معتقدات (التعلم الفطري، التعلم السريع، المعرفة الثابتة، والمعرفة من السلطة) ارتفعت درجات الطلاب في (مستوى التجهيز السطحي).

٧- وجود تأثير سالب مباشر دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) للمعتقد المعرفي (التعلم السريع) على (مستوى التجهيز المتوسط). أي أنه كلما ارتفعت درجات (التعلم السريع) انخفضت درجات الطلاب في (مستوى التجهيز المتوسط).

٨- وجود تأثير سالب مباشر دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥) لكل من معتقدي: (التعلم السريع، والمعرفة من السلطة) على (مستوى التجهيز العميق). أي أنه كلما ارتفعت درجات معتقدي (التعلم السريع، والمعرفة من السلطة) انخفضت درجات الطلاب في (مستوى التجهيز العميق). كما يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥) للمعتقد المعرفي (التعلم الفطري) على (مستوى التجهيز العميق). أي أنه كلما ارتفعت درجات معتقد (التعلم الفطري) ارتفعت درجات الطلاب في (مستوى التجهيز العميق).

٩- عدم وجود تأثير دال للمعتقد المعرفي (المعرفة المركبة) على كل من : (التسويف الأكاديمي غير الوظيفي، ومستويات تجهيز المعلومات). كما لا يوجد تأثير دال لمستوى تجهيز المعلومات (السطحي) على (التسويف الأكاديمي غير الوظيفي).

ومن إجمالي نتائج الفرض الرابع يتضح أنه يوجد نموذج سببي يوضح العلاقة بين متغيرات الدراسة (المعتقدات المعرفية، ومستويات تجهيز المعلومات، والتسويف الأكاديمي غير الوظيفي)، وجاءت الأبعاد ذات التأثير المباشر على التسويف الأكاديمي غير الوظيفي في هذه النموذج هي نفسها الأبعاد التي ظهرت في معادلة الانحدار المتعدد التي تم الحصول عليها في نتائج الفرض الثالث. وهذا يشير إلى اتساق نتائج النموذج السببي مع نتائج الانحدار المتعدد.

ويعزى الباحث وجود تأثيرات مباشرة لبعض المعتقدات المعرفية على التسويف الأكاديمي غير الوظيفي، إلى أن المعتقدات تعد موجهات للسلوك الإنساني، حيث تعمل المعتقدات المعرفية التي تتمثل فى تصورات الفرد حول طبيعة المعرفة والتعلم دورًا كبيرًا فى كافة أداءات الفرد المتعلقة بالتعامل مع المعرفة وتحقيق أهداف التعلم، حيث قد تؤثر نوعية المعتقدات المعرفية التي يتبناها الطالب على حجم الجهد الذى يبذله ونوعية النشاط الذى يقوم به فى العملية التعليمية، وبالتالي يظهر تأثير تلك المعتقدات المعرفية فى اقدام أو احجام الطالب عن القيام بالمهام الأكاديمية، أي يظهر فى قيامه بالتسويف غير الوظيفي للمهام الأكاديمية.

ويعزى الباحث وجود تأثيرات مباشرة لبعض مستويات تجهيز المعلومات على التسويف الأكاديمي غير الوظيفي، إلى أن مستويات تجهيز المعلومات التي تؤدى إلى بقاء المعلومات فى الذاكرة وسهولة استدعائها، وتحقيق أهداف التعلم النشط التي تتمثل فى الدور الإيجابي للمتعلم فى تطبيق مهارات التفكير فى التعامل مع المعلومات المعروضة مثل تنظيم وتلخيص وتطبيق المعلومات واستنتاج المعلومات الجديدة، كل ذلك يتطلب مجهود عال من الطالب فى التعامل مع المهام الأكاديمية، مما يجعله يُقدم بفاعلية ونشاط على البدء فيها وانجازها بدقة وجودة فى الوقت المحدد لها.

كما يعزى الباحث وجود تأثيرات غير مباشرة لبعض المعتقدات المعرفية على التسويف الأكاديمي غير الوظيفي من خلال بعض مستويات تجهيز المعلومات، إلى أن المعتقدات المعرفية التي يتبناها الطالب تعمل كموجهات للسلوك المعرفي، بحيث تؤثر فى اختياره للاستراتيجيات التي يستخدمها فى التعامل مع المعلومات ومعالجتها، بحيث ينتج عن تبنى الطالب لبعض المعتقدات المعرفية استخدام مستويات التجهيز التي تجعل المعلومات أكثر ترابطًا ووضوحًا، ويتطلب تحقيق ذلك جهد ووقت من الطالب فى تجهيز المعلومات، مما يجعله يحجم

عن التسويف غير الوظيفي للمهام الأكاديمية.

توصيات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصى الباحث بما يلى :

١. توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية فى مختلف المراحل الدراسية بخطورة التسويف الأكاديمي غير الوظيفي، وبضرورة التخلص منه والحد من انتشاره لدى المتعلمين.

٢. نظرًا لكون مستويي التجهيز المتوسط والعميق جاء من العوامل التى يمكن بها التنبؤ بالتسويف الأكاديمي غير الوظيفي كما أن تأثيره فى نموذج تحليل المسار جاء مباشر، يوصى الباحث القائمين على العملية التعليمية بضرورة تصميم المناهج واستخدام طرق التدريس وتصميم البرامج التدريبية التى من شأنها رفع مستويي التجهيز المتوسط والعميق لدى المتعلمين.

٣. نظرًا لكون المعتقدات المعرفية الخاصة بطبيعة المعرفة (المستمدة من : السلطة / الذات ، الثابتة / المتغيرة) جاءت من العوامل التى يمكن بها التنبؤ بالتسويف الأكاديمي غير الوظيفي كما أن تأثيرها فى نموذج تحليل المسار جاء مباشر، يوصى الباحث القائمين على العملية التعليمية بضرورة تغيير معتقدات المتعلمين فى الاتجاه الذى يقلل التسويف الأكاديمي، ويمكن أن يتم ذلك من خلال الأنشطة الدراسية والبرامج الارشادية التى من شأنها رفع المعتقد المعرفي الخاص بالمعرفة الثابتة وخفض المعتقد المعرفي الخاص بالمعرفة المستمدة من السلطة.

٤. تدريب القائمين بالتدريس على تصميم الأنشطة واستخدام استراتيجيات التدريس التى من شأنها تنمية مستوى التجهيز المتوسط والعميق لدى المتعلمين، بالإضافة إلى تدريبهم على كيفية توفير بيئة تعليمية تساعد على إكساب المتعلمين المعتقدات المعرفية التى تقلل التسويف الأكاديمي غير الوظيفي.

٥. إجراء دراسات للكشف عن العوامل المؤثرة فى استخدام مستوى تجهيز المعلومات العميق.

٦. إعداد برامج لتنمية مستوى تجهيز المعلومات العميق لدى المتعلمين فى مراحل التعليم المختلفة.

٧. إعداد برامج لتغيير المعتقدات المعرفية لدى المتعلمين فى مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي.

٨. إجراء دراسات للكشف عن أثر بعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية فى التسويف الأكاديمي غير الوظيفي.

مراجع الدراسة :

أحمد ثابت فضل (٢٠١٤). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمهارات ادارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، ٥١ ، ٢٨٧-٣٣٠.

تراسي (٢٠١١). *قوة الوقت*. (ترجمة مكتبة جرير)، الرياض : مكتبة جرير.

جودة السيد شاهين (٢٠٠٤). أثر مستوى تجهيز المعلومات والجنس فى التعرف على النمط البصرى لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ١٢٦، ٣١١-٣٥٨.

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

حسين حسن طاحون (٢٠١١). تأثير كل من نوع المعلومات ومستويات تجهيزها ومدى الانتباه والتفاعل بينهم على التذكر الصريح والتذكر الضمني لدى طلاب الجامعة. *مجلة الارشاد النفسي*، ٢٨، ١١٦-١٧٧.

حمدي عبد العظيم البنا (٢٠١١). مهارات ومستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال) لدى طلاب جامعة الطائف. *مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، ٥(٣)، ١٥-٥٠.

حياة على رمضان (٢٠٠٥). التفاعل بين بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات فى تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الاول الإعدادي فى مادة العلوم. *مجلة التربية العلمية*، ٨(١)، ١٨١-٢٣٦.

رانيا محمد عطية، ويسرا شعبان بلبل (٢٠١٨). المخطط التساعي للشخصية الانيجرام وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، (٢٣)، ٤٢-٨٦.

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

سالي طالب علوان ، وأمل كاظم ميرة (٢٠١٤). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٠٦، ٢٨٠-٢٣٣.

سليمان محمد آل جبير (٢٠١١). العلاقة بين التسويف وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، ٢٠ ، ٢٣٩-٢٨٢.

السيد أحمد صقر، كوثر قطب أبو قورة (٢٠١٠). تأثير تفاعل الجنس ومستوى التحصيل الدراسي فى مادة العلوم على مداخل الدراسة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية*، جامعة الاسكندرية، ٢٠(٥)، ٩٣-١٦٨.

السيد عبد الدايم سكران (٢٠١٠). البناء العاملي لسلوك الارجاء للمهام الاكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقتها بالتحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية . *مجلة كلية التربية* بالإسماعيلية، ١٦، ١-٧٠.

السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٦). دراسة مقارنة بين النظرية التقليدية ونموذج راش فى اختيار فقرات مقياس مداخل الدراسة لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق، ٥٢، ١-٥٢.

السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٠). المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية "الداخلية-الخارجية" لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة. *المؤتمر العلمي الثامن* بعنوان استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم "الواقع والطموحات"، ٢١-٢٢ ابريل، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عاطف عثمان الأغا (٢٠٠٨). تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

عبد الرسول عبد الباقي عبد اللاه (٢٠١٧). الاحتراق التعلمي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج فى ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٤٩، ٢٣٤-٢٨١.

عبد الله عبد الهادي العنزي (٢٠١٦). أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، الأردن، ٥(٨)، ٩٦-١٣٤.

عبد الناصر السيد عامر (٢٠٠٤). أداء مؤشرات حسن المطابقة لتقويم نموذج المعادلة البنائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٤(٤٥)، ١٠٦-١٣١.

عزة محمد حله (٢٠١٠). مستويات تجهيز المعلومات وعلاقتها بالتفكير الناقد والتخصص الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف. ***مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس***، ٤(٤)، ٢٥٥-٢٨٤.

عزت عبد الحميد حسن (٢٠١١). ***الإحصاء النفسي والتربوي*** : تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18 . القاهرة : دار الفكر العربي.

عصام جمعة نصار، عبد الرحمن محمد عبد الرحمن (٢٠١٦). أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم فى التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسياً من طلاب الجامعة. ***مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس***، ٧٧، ٣٤٧-٣٨٣.

عفراء ابراهيم العبيدي (٢٠١٣). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. ***مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس***، ٣٥(١) ، ١٤٧-١٧١.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠١). ***علم النفس المعرفي*** : دراسات وبحوث. القاهرة : دار النشر للجامعات.

فريح عويد العنزي، ومحمد دغيم الدغيم (٢٠٠٣). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الاساسية بالكويت. ***مجلة كلية التربية***، جامعة المنصورة، ٥٢(٢)، ١٠٢-١٣٧.

فيصل الربيع، عمر شواشرة، وتغريد حجازي (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين فى الأردن. ***مجلة المنارة للبحوث والدراسات***، الأردن، ٢٠(١)، ١٩٧-٢٣٣.

لينة أحمد الجنادي، وابتسام محمود عامر (٢٠١٥). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية لدى طالبات جامعة القصيم. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها، ٢٦(١٠١)، ٧٩-١٢٢.

محمد أحمد بخيت (٢٠١٣). أساليب التعلم السطحي والعميق وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي ودافعية الاتقان. ***مجلة كلية التربية***، جامعة الأزهر، ١٥٣(٢)، ٢٤٥-٢٩١.

محمد قاسم عبد الله (٢٠١٣). التسويف وعلاقته بالصحة النفسية لدى الاطفال والمراهقين : دراسة ميدانية فى مدينة حلب . ***مجلة الطفولة العربية***، الكويت، ١٤(٥٦)، ٥١-٧٨.

مسعد عبد العظيم محمد (٢٠١٣). دراسة لسلوك التسويف الأكاديمي فى علاقته ببعض

مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسوان، (٢٧)، ٤٨٧-٥٣٤.

مصطفى خليل عطا الله (٢٠١٧). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٣(٢)، ١٥٧-١٩٥.

معاوية محمود أبو غزال (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي : انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*، ٨(٢)، ١٣١-١٤٩.

نبيل محمد زايد (٢٠٠٦). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أولى وثالثة إعدادي. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ١٢(٣)، ١٩١-٢٣٣.

نجلاء محمد رسلان (٢٠١١). قلق الموت والتسويف الأكاديمي لدى الطلبة والطالبات التربويين بجامعة الأزهر. *مجلة كلية الآداب*، جامعة بنها، (٢٦)، ٦٩٧-٧٤٨.

وليد شوقي السيد (٢٠٠٩). طرق المعرفة الاجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

وليد كمال القفاص (٢٠٠٤). نمذجة العلاقة بين استراتيجيات التشفير ومستويات التجهيز واستراتيجيات البحث عن المعلومات فى الذاكرة وتأثير هذه العمليات على النواتج الكمية للتذكر. *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العددان (٦٩، ٧٠)، ٧٨-١٠٧.

وليد محمد أبو المعاطي (٢٠٠٩). مستويات تجهيز المعلومات لدى الطلاب العاديين والصم والمكفوفين وعلاقتها بالاندفاع / التروي. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٣٣، ٢٨٥-٣١٥.

Akinsola, K., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. ***Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education***, 3 (4), 363-370.

Akpur, U.(2017). Predictive and explanatory relationship model between procrastination, motivation, anxiety and academic achievement . ***Eurasian Journal of Educational Research***, 69, 221-240.

Aksan, N. (2009). A descriptive study: Epistemological beliefs and self-regulated learning. ***Procedia-Social and Behavioral Sciences***, 1, 896-901.

AL-Attiyah, A.(2010).Academic procrastination and its relation to motivation and self-efficacy :the case of Qatari primary school

students .***The International Journal of Learning***,17(8),173-186.

Alexander, A., & Dochy, J. (1994). ***Adults views about knowing and believing***. In R. Garner & P. Alexander (Eds.), Beliefs about text and instruction with text (pp. 232-243). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Androw, j., Howell, D., & Watson, R. (2006). Academic procrastination the pattern and correlates of behavioral postponement. ***Personality and Individual Differences***, 4(8), 519-530.

Aremu, O., Agokie, C., & Ugoji, N. (2011). Self-efficacy and locus of control as predictors of academic procrastination among undergraduates in a Nigerian University. ***African Journal for the Psychological Study of Social Issues***, 14(2), 17-31.

Asikhia, O. (2010). Academic procrastination in mathematics: Causes, dangers and implications of counselling for effective learning. ***International Education Studies***, 3(3), 205-210.

Bakhshayesh, A., Radmanesh, H. & Bafrooee, K. (2016). Investigating relation between academic procrastination and math performance of students in first year of high school. ***Journal of Educational and Management Studies***, 6(3), 62-67.

Balkis , M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement : The mediation role of rational beliefs about studying. ***Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies***, 13(1), 55-74.

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.

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., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. ***Electronic Journal of Research in Educational Psychology***, 15(1), 105-125.

Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among preservice teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. ***Journal of Theory and Practice in Education***, 5(1), 18-32.

Barnard, L., Lan, W., Crooks, S., & Paton, V. (2008). The relationship

between epistemological beliefs and self-regulated learning skills in the online course environment. ***MERLOT Journal of Online Learning and Teaching***, 4(3), 261-266.

Barvarz, R., Nami, Y., & Ahmadi, S. (2014). The relationship between the epistemological beliefs and academic performance. ***Social and Behavioral sciences***, 114, 121-124.

Bendicho, F., Mora, E., Añorbe-Díaz, B., & Rodríguez, P. (2017). Effect on academic procrastination after introducing augmented reality. ***Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education***, 13(2), 319-330.

Bendixen, D., Schraw, G., & Dunkle, E. (1998). Epistemic beliefs and moral reasoning. ***Journal of Psychology***, 132, 187-200.

Biggs. J., Kember, D., & Leung, D. (2001).The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ2F. ***British Journal of Education psychology***, 71, 133-149.

Boffeli, T. (2007). College student's personal epistemological beliefs as factors in academic procrastination. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree ***Doctor of Philosophy***, Capella University.

Bromme, R., Kienhues, D., & Stahl, E. (2008). ***Knowledge and epistemological beliefs: An intimate but complicate relationship***. In M. Khine (Ed.), Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures (pp. 417-435), New York: Springer.

Buehl, M., & Alexander, A. (2005). Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological belief profiles. ***American Educational Research Journal***, 42(4), 697-726

Buehl, M., Alexander, A., & Murphy, K. (2002). Beliefs about schooled knowledge: Domain specific or domain general?. ***Contemporary Educational Psychology***, 27(3), 415-449.

Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination?. ***Learning and Individual Differences***, 36, 165–172.

Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. ***British Journal of Educational Psychology***, 75(2), 203-221.

Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. ***Research in Education***, 69,

36-50.

Choi, J., & Moran, S. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. ***Journal of Social Psychology***, 149(2), 195-212.

Chow, P. (2011). Procrastination among undergraduate students: effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. ***Alberta Journal of Educational Research***, 57(2), 234-240.

Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. ***The Journal of Social Psychology***, 145(3), 245-264.

Collins, T., Onwuegbuzie, J., & Jiao, Q. (2008). Reading ability as a predictor of academic procrastination among African American graduate student. ***Journal of Reading Psychology***, 29, 493-507.

Dahl, I., Bals, M., & Turi, L. (2005). Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies?. ***British Journal of Educational Psychology***, 75(2), 257-273.

De Corte, E., Verschaffel, L., & Op't Eynde, P. (2000). ***Self-regulation: A characteristics and a goal of mathematics education***. In P. Pintrich, M. Boekaerts & M. Zeidner (Eds.), Self-regulation: Theory, research, and applications (pp. 687-726). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dole, A., & Sinatra, M. (1994). ***Social psychology research on beliefs and attitudes: Implications for research on learning from text***. In R. Garner & P. Alexander (Eds.), Beliefs about text and instruction with text (pp. 245-264). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Erkan, F. (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.

Geri, N. & Gafni, R. (2010). Time management: Procrastination tendency in individual and collaborative tasks. ***Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management***, 5, 115-125.

Gropel P. & Steel A. (2008). Mega-trial investigation of goal setting, interest enhancement, and energy on procrastination. ***Personality and Individual Differences***, 45, 406-411.

He, S. (2017). A Multivariate investigation into academic procrastination

of University Students. ***Open Journal of Social Sciences***, 5, 12-24.

Hofer , B. (1994). Epistemological beliefs and first -year college students : Motivation and cognition in different instructional contexts. Paper Presented at ***the Annual Meeting of the American Psychological Association***, Los Angeles, CA, August 12-16.

Kagan, M., Osman, C., Tahsin, I., & Mehmet, K. (2010). The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism, obsessive- compulsive and five factor personality traits. ***Procedia-Social and Behavioral Sciences***, 5(1), 121-125.

Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. ***Procedia-Social and Behavioral Sciences***, 152, 188-193.

Kandemir, M., & Palanci, M. (2014). Academic functional procrastination: Validity and reliability study. ***Procedia -Social and Behavioral Sciences***, 152, 194 – 198.

Karatas, H. (2015). Correlation among academic procrastination, personality traits, and academic achievement. ***Anthropologist***, 20(1,2), 243-255.

Khan, M., Arif, H., Noor, S., & Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. ***FWU Journal of Social Sciences***, 8(2), 65-70.

Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. ***Personality and Individual Differences***, 108, 154–157.

Klassen, R., Krawchuk, L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates : Low self-efficacy to self - regulate predicts higher levels of procrastination. ***Contemporary Educational Psychology***, 33, 915- 931.

Konovalova, L. (2007). Gender and age differences in academic procrastination, task aversiveness, and fear of failure. the 87th ***Annual Western Psychological Association Convention***, May 3-6, with Vancouver, Canada.

Kyung, K. (2002). The effect of a reality therapy program on the responsibility for elementary school children in Korea. ***International Journal of Research in Psychology***, 20,

474-496.

Mccloskey, J. (2011). Finally, my thesis on academic procrastination. The Requirements for the ***Degree of Master*** of Science in Psychology, University of Texas at Arlington.

Milgram, N. & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. ***European Journal of Personality***, 14, 141-156.

Moon, S., & Illingworth, A. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. ***Personality and Individual Differences***, 38, 297-309.

Motie, H., Heidari, M., & Sadeghi, M. (2012). Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian first grade high school students. ***Procedia-Social and Behavioral Sciences***, 69 , 2299-2308.

Ocak, G., & Boyraz, S. (2016). Examination of the relation between academic procrastination and time management skills of undergraduate students in terms of some variables. ***Journal of Education and Training Studies***, 4(5), 76-84.

Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. ***The Journal of social psychology***, 149(2), 241-257.

Park, S., & Sperling, R. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. ***Psychology***, 3(1), 12-23.

Paulsen, B., & Feldman, A. (1999). Epistemological beliefs and self-regulated learning. ***Journal of Staff, Program and Organizational Development***, 16(2), 83–91.

Pintrich, P. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. ***Theory into Practice***, 41(4), 219-225.

Purdie, N. & Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self- regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. ***Journal of Educational Psychology***, 88 (1), 87-100.

Saele, R., Dahl, T., Sørlie, T. & Friborg, O. (2017). Relationships between learning approach, procrastination and academic achievement among first year university students. ***The International Journal of Higher Education Research***, 74 (5), 757-774.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on

comprehension. ***Journal of Educational Psychology***, 82, 3, 498-504.

Schommer, M. (1998). ***The role of adults' beliefs about knowledge in school, work, and everyday life.*** In M. Smith & T. Pourchot (Eds.), Adult learning and development: Perspectives from educational psychology (pp. 127-143). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. ***Educational Psychologist***, 39(1), 19-39.

Schommer-Aikins, M., & Duell, K., (2013). Domain specific and general epistemological beliefs : Their effects on mathematics. ***Revista de Investigación Educativa***, 31(2), 317-330.

Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2006). Ways of knowing and epistemological beliefs : Combined effect on academic performance. ***Educational Psychology***, 26(3), 411-423.

Schreiber, B., & Shinn, D. (2003). Epistemological beliefs of community college students and their learning processes. Community College, ***Journal of Research and Practice***, 27, 699-710.

Sirin, F. (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.

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

Smith, E. (1997). Learning style frameworks and instruments. ***Educational Psychology***, 17(1), 51-63.

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

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

Steel, P., & Klingsieck, B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. ***Australian Psychologist***, 51, 36-36.

Tanriverdi, B. (2012). Pre-service teachers' epistemological beliefs and approaches to learning. ***Procedia-Social and Behavioral***

Sciences, 46, 2635 – 2642.

Topcu, M., & Tuzun, O. (2009). Elementary student's metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status. ***Ilkogretim Online***, 8(3), 676-691.

Topkaya, N., Yaka, B. & Ogretmen, T. (2011). The Adaptation study of learning and study approaches inventory and the relations with related constructs. ***Educational and Science***, 36 (159) ,192–204.

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

Wang, N., He, P., & Li, Q. (2013). The relationship between postgraduates' academic procrastination and psychodynamic variables. Proceedings of the International ***Conference on Education, Management and Social Science*** (ICEMSS-13).

Wang, Z., & Englander, F. (2010). A cross-disciplinary perspective on explaining student performance in introductory statistics : What is the relative impact of procrastination?. ***College Student Journal***, 44, 458-471.

Wood, P., & Kardash, A. (2002). ***Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology***. In B. Hofer & P. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 231-260). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Yazici, H., & Bulut, R. (2015). Investigation into the academic procrastination of teacher candidates social studies with regard to their personality traits. ***Procedia-Social and Behavioral Sciences***, 174, 2270-2277.

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.

Yong, L. (2010). A study on the assertiveness and academic procrastination of English and communication students at a private university. ***American Journal of Scientific Research***, 9, 62-71.

Youn, I., Yang, M., & Choi, I. (2001). An analysis of the nature of epistemological beliefs : Investigating factors affecting the epistemological development of South Korean high school students. ***Asia Pacific Education Review***, 2(1), 10-21.

Zhu, C., Valcke, M., & Schellens, T. (2008). The relationship between epistemological beliefs, learning conceptions, and approaches to study: A cross-cultural structural model. ***Asia Pacific Journal of Education***, 28 (4), 411-423.

Modeling Relationships among Dysfunctional Academic Procrastination, Epistemological Beliefs, and Levels of Information Processing for University Students

Dr. Ibrahim El-Sayed Ismail

Department of Educational Psychology Mansoura University, Egypt

Study Abstract:

The current study aimed at forming a constructive model for relations among dysfunctional academic procrastination, epistemological beliefs and levels of information processing. Also, it discusses the difference in academic dysfunctional procrastination according to the difference in sex, the academic specialization and interaction between them. The study sample included (271) male and female students from fourth year students at the Faculty of Education, Mansoura University. The Three questionnaires Dysfunctional academic procrastination, Epistemological beliefs and Levels of information processing (prepared by the current researcher) was applied on them. Using two-way analysis of variance, Person correlation coefficient, multiple regression, and path analysis style, The study found that dysfunctional academic procrastination is not affected by gender, academic specialization, and interaction between them. Also, there are significant relations between some dimensions of the variables of the study. In addition, the dysfunctional academic procrastination can be predicted through some dimensions of epistemological beliefs and levels of information processing. Finally, the study reached a model that explains the direct and indirect effects of the study variables.

Key words: dysfunctional academic procrastination, epistemological beliefs, levels of information processing, university students.