جامعةالجيلالي بونعامة بخميس مليانة

كليةالعلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع

دورالمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

دراسة ميدانية بقسم العلوم الاجتماعية جامعة الجيلالي بونعامة

مذكرة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة ماستر علوم التربية

تخصص إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبتين

بوبزول سميرة

بن موسى رحماني خولة

إشراف الدكتورة

فوطية فتيحة

لجنة المناقشة

_ د.لحول فايزة رئيسا

_ د. فتيحة فوطية مشرفا و مقررا

_ د. عابد نعيمة عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2022 / 2023

شكر وتقدير

الحمد حمدا طيبا مباركا فيه إذ رزقنا وألهمنا الصبر والمثابرة ووفقنا الإنهاء هذا العمل، ونسأله تعالى من فضله العظيم وأن يزيدنا علما ويسر لنا أمرنا فله الحمد والشكر والثني عليه الخير كله والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

ونتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة المشرفة " د. فوطية فتيحة" التي رافقتنا طيلة

هذا البحث وأمدتنا بالمعلومات والنصائح القيمة راجيين من الله عزوجل أن يسدد خطياها ويحقق مناها فجزاها الله كل خير وأخيرا لا يفوتنا أن نعبر عن بالغ تحياتنا إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا البحث المتواضع.

"شكرا لكم"

إهداء

نحمدك ربي حمدا يليق بجلال وجهك وعظيم سلطانك

إنه لا يسعنا في هذا المقام إلا أن نهدي ثمرة جهدناإلى:

من قال فيهما الله عز وجل ..." **وبالوالدين إحسانا**"...

بحر الحنان، ريحانة الدنيا ونور عيناي أمي حفظها الله لي.

الذي لم يبخل علي يوما، الشمعة التي تضيء دربي زوجي العزيز"**رابح**"

الأزهار الفتية و المبتهجة أبنائي "**مريم**" و "**محمد أمين**" و إخوتي و بالأخص أخواتي ،

وإلى صديقتي و رفيقتي في هذه الدراسة "**خولة**"

وأخص بالذكر صاحبة الفضل في توجيهي ومساعدتي في تجميع المادة البحثية

الدكتورة الفاضلة " **فوطية فتيحة** "، فجزاها الله كل خير

إلى الذين أحاطوني بحبهم أهلي ،أصدقائي وأقاربي

كل من قرأ هذه الأسطر.

" **سميرة**

إهداء

أهدي تخرجي هذا إلى أول من انتظر هذه اللحظات ليفتخر بي، إلى من كان سندا وعونا لي. إلى من زرع في نفسي حب العلم والعمل فصار عنواناً لنجاحي وتاجاً يزين رأسي إلى من رافقني بالصعود إلى القمم ، إلى الجسر الصاعد بي إلى الجنة والدي الغالي أطال الله في عمره

" أبي الغالب "

إلى صاحبة البيت الدافي والعين الساهرة والقلب الحنون جنة الله في الأرض ، إلى من حمتني بتراتيل دعواتها الطاهرة وعلمتني الصمود مهما تغيرت الظروف إلى أغلى ما في الوجود أمي الغالية

"امي الغالية ".

إلى شموع حياتي الطاهرة، إلى من كانوا سنداً لي في دراستي إخوتي وأخواتي

إلى من ارتضاه الله لي زوجاً سندي ورفيق دربي في الحياة "**كمال** " .

إلى زميلتي في المذكرة "**سميرة** " وإلى من جمعني بهم منبر العلم والصداقة زميلاتي.

إلى كل من ساندني من قريب أو بعيد ولو بالكلمة الطيبة.

خولة

- ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور المعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة أولى جامعي بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة ولاية عين الدفلى والتعرف على مستوى المعتقدات المعرفية ،و التسويف الأكاديمي لديهم وذلك بعد إتباع المنهج الوصفي التحليلي وتطبيق كل من مقياس المعتقدات المعرفية المصمم من طرف الباحث، وانج وزهانج وزهانج وهو(2013) Wang Zhang, Zhang &Hou) المعدل من طرف الباحثة محاجنة (2017)، ومقياس التسويف الأكاديمي المصمم من طرف الباحث **أبو غزال** سنة (2012) المعدل من طرف الباحث منتصر الطلول (2019) على عينة قوامها 155 طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة عن طريق القرعة، واستخدم مجموعة من الأساليب الإحصائية كالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل الانحدار البسيط وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات بواسطة برنامج **Spss** توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

- مستوى المعتقدات المعرفية متوسط لدى طلبة السنة الأولى جامعي قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الجيلالي بونعامة .
- مستوى التسويف الأكاديمي متوسط لدى طالبة السنة الأولى جامعي قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الجيلالي بونعامة .
- المعتقدات المعرفية ليس لها دور في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى جامعي قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الجيلالي بونعامة.

الكلمات المفتاحية : المعتقدات المعرفية، التسويف، الأكاديمي، الطالب الجامعي.

Summary:

The current study aimed to reveal the role of Cognitive beliefs in predicting academic procrastination among First year university student at the Faculty of Social Sciences, University of Djilali Bounaama Khemis Miliana, Ain Defla state, and identifying

the level of cognitive beliefs of academic procrastination among them, after following the descriptive analytical approach and applying each of the cognitive beliefs scale designed by the researcher Wang, Zhang, and Zhang, which is 2013, Arabized by Wang Zhang, Zhang & Hou By researcher Mahajna (2017). And the measure of academic procrastination designed by the researcher Abu Ghazal in the year (2012) modified by the researcher Al- Taloul (2019) on a sample of 155 male and female students who were selected in a simple random way, and a set of statistical methods were used such as the arithmetic mean, standard deviation, simple regression analysis, and after statistical processing of the data Through the Spss program, the results of the study were obtained to the following:

-The level of cognitive beliefs is average among year- First students, undergraduate at the Department of Social Sciences, Faculty of Social and Human Sciences, University of Djilali Bounaama. The level of academic procrastination is average for a first

- year undergraduate student in the Department of Social Sciences, Faculty of Social and Human Sciences, University of Djilali Bounaama. Cognitive beliefs have no role in predicting academic procrastination among first

- year undergraduate students of the Department of Social Sciences, Faculty of Social and Human Sciences, University of Djilali Bounaama.

Keywords: cognitive beliefs, procrastination. Academic. College student

قائمة المحتويات

شكر وتقدير	أ
إهداء	ب-ت
ملخص الدراسة باللغة العربية	ث
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ج
قائمة المحتويات	ح
قائمة الجداول	ذ
قائمة الأشكال	ر
قائمة الملاحق	ر
مقدمة	01
الجانب النظري	
الفصل الأول :مدخل الدراسة	
1 . الإشكالية	05
2 .الفرضيات	07
3 . أهداف الدراسة	08
4 . أهمية الدراسة	08
5 . مفاهيم الدراسة	08
6 . حدود الدراسة	09
7. الدراسات السابقة	09
8. التعقيب على الدراسات السابقة	15
الفصل الثاني : الإطار النظري	
تمهيد	19
أولا : المعتقدات المعرفية	
1.مفهوم المعتقدات المعرفية	19

2.المفاهيم ذات الصلة بالمعتقدات المعرفية	20
3 . مصادر المعتقدات المعرفية	21
4. أهمية المعتقدات المعرفية	22
5.أبعاد المعتقدات المعرفية	22
6.النماذج المفسرة للمعتقدات المعرفية	23
7.العوامل المؤثرة في تشكل المعتقدات المعرفية لدى الطلبة	24
ثانيا: التسويف الأكاديمي	
1 . مفهوم التسويف الأكاديمي	27
2 . المفاهيم المرتبطة بالتسويف الأكاديمي	28
3 . النظريات المفسرة التسويف الأكاديمي	29
4 . أنواع التسويف الأكاديمي	35
5 . مظاهر التسويف الأكاديمي	36
6 . أسباب التسويف الأكاديمي	36
7 . أثار التسويف الأكاديمي	39
خلاصة الفصل	41
الجانب الميداني	
الفصل الثالث : الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	44
1 . منهج الدراسة	44
3 . مجتمع الدراسة	44
4 . عينة الدراسة	45
5 . أدوات الدراسة و خصائصها السيكو مترية	45
6 . إجراءات تطبيق أدوات الدراسة	52
7 . الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	52
الفصل الرابع : عرض و تحليل نتائج الدراسة	
1 . عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى	54
2 . عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية	55

3 . عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة	56
الفصل الخامس : مناقشة و تفسير نتائج الدراسة	
1 . مناقشة و تفسير الفرضية الأولى	60
2 . مناقشة و تفسير الفرضية الثانية	61
3 . مناقشة و تفسير الفرضية الثالثة	63
الاستنتاج العام	66
خاتمة	68
الاقتراحات	68
قائمة المراجع	71
قائمة الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	أنماط العزو النسبي التي طورها (وايز) بناء على أبعاد الموقع والإستقرار والتحكم	32
02	خصائص مجتمع الدراسة	44
03	أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية وفقراته	46
04	طريقة الاجابة على الفقرات الموجبة لمقياس المعتقدات المعرفية	46
05	طريقة الاجابة على الفقرات السالبة لمقياس المعتقدات المعرفية	46
06	قيمة اختبار"ت" لمرتفعي و منخفضي الدرجات على مقياس المعتقدات المعرفية	48
07	معامل ثبات ألفالكرونباخ لمقياس المعتقدات المعرفية	49
08	طريقة الإجابة على الفقرات الموجبة لمقياس التسويف الأكاديمي	50
09	طريقة الاجابة على الفقرات السالبة لمقياس التسويف الأكاديمي	50
10	قيمة اختبار"ت" لمرتفعي و منخفضي الدرجات على مقياس التسويف الأكاديمي	51
11	معامل ألفا (α) لكرونباخ لمقياس "التسويف الأكاديمي"	52
12	التوزيع التكراري للمعتقدات المعرفية حسب المستويات	54
13	قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ والمتوسط الحسابي المتوقع للمعتقدات المعرفية	54
14	التوزيع التكراري للتسويف الأكاديمي حسب المستويات	55
15	قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ والمتوسط الحسابي المتوقع للتسويف الأكاديمي	55
16	الجدول التلخيصي (تلخيص النماذج)	57
17	تحليل التباين ANOVA عبر الانحدار	58

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	العوامل التي تؤثر في استجابات الفرد المتعلقة بالتسويف حسب رأي أستيل	31
02	لوحة الانتشار	56
03	مخطط التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية	57

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	مقياس المعتقدات المعرفية
02	مقياس التسويف الأكاديمي
03	الخصائص السيكو مترية لكلا المقياسين
04	نتائج الدراسة الميدانية

مقدمة

مقدمة

يعيش الطالب ضمن سياقات مختلفة ومتعددة منذ بداية حياته، ولكن السياق الجامعي يعد أكثر هذه السياقات أهمية، إذ ما يتعلمه الطالب في الجامعة بحكم سلوكاته وبحكم كذلك خبراته في المواقف التي يتعرض لها، و من ثم ينّمي مهاراته فيها ويكتسب خبراته من خلالها.

فتعد الجامعة العامل البيئي الأول المؤثر في الطالب بلا منازع، كما أنها المحيط الذي تحدث فيه عملية التفاعل الديناميكي له، مما جعلها مصدر اهتمام علماء النفس على اختلاف تخصصاتهم.

فهي نتاج وامتداد لمرحلة مهمة وأساسية في حياة الطالب، والدليل الذي يمكن أن يعتمد عليه في التنبؤ بمستقبل المجتمع ونموه وازدهاره. فالطالب في هذه المرحلة يعمل على تطوير نفسه من خلال أفكاره وتوسيع مجالاته والاتصال المستمر بالأفكار الجديدة والاهتمام بتطوير الشخصية التي تظهر غالبا بالخبرات المعرفية المتماشية مع معتقدات الشباب الجامعي، تطويراً لهويتهم وحافزاً للحرية والاستقلال، معتمداً على نفسه في اكتساب المعرفة، وناشطا في البحث عنها، ومنظما لها، واختيار ما يناسبه من مفردات، وقادرا على أن يتخذ ما يناسبه من قرار بشأن عملية تعلمه، إلا أن معتقدات الطالب الجامعي المعرفية المبنية على أسس معرفية قد تعيقه أحياناً عن تنفيذ موضوعه الدراسي ما اعتاد تنفيذه في أوقات لاحقة بسهولة، فمن الطلبة من يؤدي مهامه الأكاديمية بشكل فوري ومنهم من يؤجل هذه المهام إلى أوقات لاحقة، أو يتأخر في أدائها حتى اللحظات الأخيرة بسبب معتقداتهم المعرفية الخاطئة عن الدراسة، أو الخوف من الفشل الأمر الذي قد يؤثر على أحكامهم وتعلمهم الذاتي وتحصيلهم الدراسي، وهذا ما يسمى بالتسويف الأكاديمي الذي قد يعيق عملية التعلم لديه.

لذلك جاءت الدراسة الحالية بهدف تسليط الضوء على كل من متغير المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي والكشف عن دور المعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة أولى جامعي بكلية العلوم الاجتماعية، في خطة منهجية مقسمة إلى جانب نظري وجانب ميداني .

الجانب النظري: يحوي على مايلي:

الفصل الأول: ويتضمن الإطار العام للدراسة والذي تطرقنا فيه إلى إشكالية الدراسة وتساؤلاتها ثم صياغة فرضيات الدراسة، وتحديد الأهداف المنشودة من الدراسة وأهميتها وحدودها وختاما الدراسات السابقة لكل متغير منها العربية والأجنبية و التعقيب عليها.

الفصل الثاني: ويتضمن كل من متغيرات الدراسة، تطرقنا في الجزء الأول إلى المعتقدات المعرفية مفهومها والنماذج المفسرة لها، مصادرها، أهميتها وأبعادها، وأخيرا العوامل المؤثرة في تشكيلها.

وقد خصص الجزء الثاني التسويف الأكاديمي وقد تم التطرق إلى التسويف الأكاديمي مفهومه والنظريات المفسرة له، وأنواعه مظاهره وأسبابه وفي أخيراً الآثار الناجمة عنه.

2 - **الجانب الميداني:** يحوي على مايلي:

الفصل الثالث: تمثل في إجراء الدراسة الميدانية وتم التطرق فيه إلى الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة الحالية،مجتمع وعينة الدراسة،أدوات الدراسة،الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الرابع: فقد خصص لعرض وتحليل نتائج الدراسة، والتي تم التوصل إليها بعد المعالجة الإحصائية للبيانات من خلال برنامج **Spss**.

الفصل الخامس: تم في هذا الفصل مناقشة وتفسير نتائج الدراسة انتهاء باستنتاج عام وخاتمة الدراسة متبوعة بمجموعة من الإقتراحات وتحديد قائمة المراجع و الملاحق .

الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل عام للدراسة

1. الإشكالية
2. الفرضيات
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. مفاهيم الدراسة
6. حدود الدراسة
7. الدراسات السابقة
8. التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الأول

مدخل عام للدراسة

1. الاشكالية:

يعد الطالب الجامعي قائد الغد وباني المستقبل في أي مجتمع، به تتقدم وتتطور ويقع على عاتقه دفع حركة التقدم العلمي والتكنولوجي، فهو قد يسهم بشكل فعال في تطوير المجتمع على كافة المجالات، ويظل طاقة متجددة، تضفي طابعا مميزا وحيويا لما يمتلكه من أفكار و معارف .

تتميز هذه المرحلة بطبيعة خاصة، حيث تتعدد فيها الضغوط والصراعات النفسية، وقد يزداد فيها التوتر و التفكير اللاّعقلاني، ويكثر بها التناقضات، والأزمات ،التي تلقي بظلالها على أفكاره التي تمثل المحرك الرئيسي لكافة السلوكيات، والأفعال التي تصدر عنه.

إذ نشهد في الآونة الأخيرة، تطورا كبيرا وسريعا في الكم الهائل من المعلومات والمعرفة التي يجب على المتعلمين مسايرتها، وفهمها كالتدفق المعرفي، والقيم، والتصورات المعرفية، الأفكار العقلانية، التي تنّمي مدركات الطالب وهي أحد مفاتيح التّعلم، و وسائله الفعّالة، ومعتقداته المعرفية التي تتميز بالاستقلالية، فهي تعد المصدر الأساسي، ومطلبا يكتسي أهمية كبيرة في تحسين المستويات العلمية والأكاديمية للطالب .

ويشير كل من شومر و اكنز وهوتر (Schommer-Aikns and Hutter(1995 إلى أن المعتقدات تتأثر بنمط التفكير لدى الطلاب، فمثلا الطالب ذا التفكير البسيط لديه اعتقاد بأن الغالبية العظمى من المعلومات والمعارف ثابت، ومطلق وغير قابل للتغيير . بينما الطالب ذا التفكير المعقد لديه اعتقاد مناقض تماما، فهم يرون أن غالبية المعارف والمعلومات قابله للتعديل، والتغيير و إنها ليست مطلقة، بينما قدر ضئيل منها فقط ثابت وغير قابل للتعديل، وبالتالي فان غالبية المعلومات و المعارف من وجهة نظره يمكن تعلمها بالاكتشاف، كما يمكن تطويرها أيضا. (مراد،صابر،2021، ص. 273)

وهنا تظهر الحاجة إلى استخدام طرائق التدريس الناجعة، لتساعد الطالب في التّعلم بطريقة فعّالة، وذلك بإعادة النّظر في دوره في العملية التعليمية التعلّمية على حساب جهده الذاتي للحصول على المعرفة وفي بناء المفاهيم، وحل المشكلات التي تواجهه، وعدم اقتصار دوره على تذكر المعلومات والمعارف المتراكمة فقط، بحيث قد يؤثر ذلك على تحصيله الأكاديمي، مما قد يؤثر كذلك بدوره في اختياره المهني المستقبلي .

وهذا ما أكدته الباحثة جنّاد في دراستها (2018) التي هدفت إلى التّعرف على المعتقدات المعرفية وعلاقتها بإستراتيجيات التدريس لدى طلبة الجامعة. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية للطلبة وإستراتيجيات التدريس المستخدمة.

كما قد يؤثر ذلك على الاندماج الأكاديمي، وليس بالضرورة أن يكون التأثير مباشرا، بل قد يكون ضمنيا عبر دفع الطالب وتحفيزه لتعلم سلوكيات، واستراتيجيات مختلفة، وذلك بغرض تطوير الأداء ، وتحقيق النّجاح لا سيما في

المرحلة الجامعية، إذ تمثل هذه المرحلة منعطفا في حياة الطالب، ويحتاج بقوة لإكساب الإستراتيجيات لوضع المعايير التي على أساسها يتم الفهم. وهذا هو جوهر التفكير ،حيث تعمل هذه المهارة على المواجهة، التي قد تعيق تحقيق توافق الطالب .

ومن هنا فمعتقدات الطالب المعرفية قد تؤثر في طريقة تفكيره، و تنظيمه لأفكاره وقدرته على بناء المعرفة المتراكمة لديه ، مما قد ينجم عن هذا التأثير التسويف الأكاديمي، الذي يعدّ عملية قد تعيقه من تحقيق أهدافه، وهو شكل من أشكال التجنب لإنجاز الأنشطة والمهمات التي يرى الطالب أنها غير ممتعة، وتأجيلها المتعمد، و التعامل معها في وقت لاحق .

كما جاءت دراسة شوشان، مختار (2022)، ودراسة حسب الله(2019) التي هدفت كل منهما للتعرف على درجة التسويف الأكاديمي لدى عينة من الطلبة، وتوصلت نتائجهما إلى أن درجة التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين مرتفعة. ومن هنا يرى أن التسويف ظاهرة انتشرت بشكل واسع لدى طلاب الجامعة بشكل يستحق الوقوف على هذه الظاهرة السلبية، مما قد يترتب على ذلك التدنّي في التحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي، وظهور بعض المشاعر والانفعالات والسمات السلبية لدى المسوفين .

ويرى فرانك دالي Daley Frank أن التسويف قد ينجم عن ضعف إمكانات الطالب وقدراته الخاصة، وتدني تقديره لنفسه، وليس بسبب انخفاض دافعته أو عدم قدرته على إدارة شؤون حياته، و وقته. مما قد يترتب عليه الكثير من المشاكل مثل تدهور علاقاته الاجتماعية، والانقطاع عن الحصص الدراسية، والتسرب أو الهروب من الجامعة، فضلا عن بروز عواقب انفعالية للتسويف الأكاديمي، كالشعور بعدم الكفاءة والشعور بالذنب والتوتر والقلق وصعوبات في النوم. (المحتسب وصادق، 2021، ص.149)

وبما لا شك فيه، فان للتسويف الأكاديمي أضرارا على الصحة النفسية للطالب في الجانب الانفعالي كالإحساس بالندم، أو اليأس، أو لوم الذات. كما أن للتسويف آثار عديدة في سلوكه قد تظهر في عدم التّقدم بالعمل، أو فقد فرص كثيرة في الحياة كمشروعه المستقبلي المهني وإبداعه في تخصصه. وهذه الآثار السلبية ككل تؤثر على مجالات الحياة لدى الطالب وتشعره بعدم الرضا في حياته.

كما أشار أبو الغزال (2012) إلى أن التسويف الأكاديمي يعد مشكلة شائعة بين الطلبة، بحيث قد يؤثر على العملية التعليمية بصفة عامة، وعلى الطالب بصفة خاصة، إذ يؤدي هذا السلوك إلى تدني التحصيل. فالطّالب الذي لديه نزعة قوية للتسويف الأكاديمي قد يحصل على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بالطلبة غير المسوفين . (القريشي،2017، ص142)

وانطلاقا من أن المعتقدات المعرفية قد تؤثر على فكر و وعي ودراسة الطالب، والتداعيات السلبية للتسويف الأكاديمي، وما قد يلحق به من الشعور بالندم وخسارة الكثير، حيث أن التسويف قد يؤدي إلى اضطراب انفعالي

وسوء تكيف مرضي، وأن الطالب المُسوف لا يؤثر على نفسه فقط بل قد يؤثر على كل المحيطين به كأفراد أسرته و رفاقه، من هنا جاءت الدراسة الحالية من أجل التعمق أكثر في الموضوع من خلال طرح التساؤلات التالية:

- ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى جامعي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة ؟
- ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى جامعي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة؟
- ما دور المعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى جامعي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة ؟

2.الفرضيات:

للإجابة على التساؤلات السابقة نضع الفرضيات التالية:

1.2. الفرضة الأولى:

مستوى المعتقدات المعرفية متوسط لدى طلبة السنة الأولى جامعي. قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية بجامعة الجيلالي بونعامة.

2.2. الفرضية الثانية:

مستوى التسويف الأكاديمي مرتفع لدى طلبة السنة الأولى جامعي قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية بجامعة الجيلالي بونعامة.

3.2. الفرضية الثالثة:

للمعتقدات المعرفية دور في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى جامعي قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية بجامعة الجيلالي بونعامة.

3.أهداف الدراسة :

- التعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى جامعي قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الاجتماعية والانسانية بجامعة الجيلالي بونعامة.

- التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى جامعي قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الاجتماعية والانسانية بجامعة الجيلالي بونعامة.

- التعرف على دور المعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى جامعي قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الجيلالي بونعامة.

4. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية دراستنا الحالية من أهمية الموضوع التي تتجلى في دور المعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي مما يساعد في تجويد العملية التعليمية التعلمية في الوسط الجامعي التي قد تهدد الحياة و القضاء على التسويف الأكاديمي الذي يأثر على المتعلم و على مشروعه الأكاديمي و المهني ،وجاءت هذه الدراسة كإضافة علمية لكل البحوث النفسية والتربوية وزيادة الاهتمام بموضوع المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي في المجتمع الجزائري .

كما تستهدف الدراسة الحالية أهميتها من جانبين يتمثل الجانب الأول في الأهمية النظرية على النحو التالي :

- ندرة هذه الدراسات في مجتمعنا الجزائري في هذا الجانب، المتمثل في دور المعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طالبة الجامعة.

- أهمية الشريحة التي تجرى عليها الدراسة، وهم طلاب المرحلة الجامعية،حيث يشكل الشباب الجامعي شريحة مهمة في المجتمع خاصة طالبة السنة الأولى جامعي.

- تناولها لشريحة مهمة من شرائح المجتمع وفئة عمرية مؤثرة جدا، ومن المعروف أن الطلبة الجامعات يشكلون الفئة الأساسية في المجتمع، لذا كان لزاما دراسة هذه الفئة والعوامل التي من الممكن أن تؤثر فيها سلبا.

ويتمثل الجانب الثاني في الأهمية التطبيقية على النحو التالي:

- قد تفيد نتائج هذه الدراسة وتوصياتها المسؤولين وصانعي القرارات في العمل، على الإهتمام بمشكلة التسويف الأكاديمي و المعتقدات المعرفية .

- قد تساعد نتائج الدراسة الحالية في تحسين المعتقدات المعرفية لدى الطلاب من حيث إستخدام طرق تدريس وأساليب تقويم حديثة وفعالة .

5. مفاهيم الدراسة :

1.5 المعتقدات المعرفية:

1.1.5 لغة:

اِعْتَقَدَ (الرجلُ الكلام)، يَعْتَقِدُهُ اِعتقاداً، فهو :مُعْتَقِدٌ: صَدَّقَهُ كأنه جعله عقيدة ، فهو :مُعْتَقِدٌ: صَدَّقَهُ كأنه جعله عقيدة. (معجم نور الدين الوسيط، باب الألف ، 2009, ، ص155)

2.1.5 اجرائيا :

المعتقدات المعرفية هي مجموعة من تصورات الطلاب العقلية عن طبيعة المعرفة من حيث مصدرها وإستقرارها ، وعملية التعلم من حيث التحكم والسرعة وإكتساب المعرفة وقد تم حصرها في الأبعاد التالية : المعرفة البسيطة ، المعرفة المؤكدة ، القدرة الفطرية ، السلطة الكلية ، التعلم السريع ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلبة السنة الأولى جامعي بكلية العلوم الإجتماعية جامعة الجيلالي بونعامة _خميس مليانة _ على مقياس المعتقدات المعرفية المصمم من طرف وانج وزهانج وزهاج هو سنة (2013).

2.5 التسويف الأكاديمي:

1.2.5. لغة:

التسويفُ المماطلةُ، والإمهالُ والتراخي في الزمن المستقبل ؛ ومنه كلمة سَوْفَ . (معجم نور الدين الوسيط، باب التاء،2009، ص 373)

2.2.5 اجرائيا:

التسويف الأكاديمي هو تأجيل الطلاب لأداء واجباتهم الأكاديمية وتأخر عن الإنتهاء منها في المواعيد المحدد لها ، وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها طلبة السنة الأولى جامعي بكلية العلوم الإجتماعية جامعة الجيلالي بونعامة _خميس مليانة _ على مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية والمصمم من قبل أبو غزال سنة (2012).

6. حدود الدراسة :

1.6 الحدود البشرية : طبقت الدراسة الحالية على عينة قوامها 155 طالب و طالبة من مستوى السنة الاولى جامعي بكلية العلوم الاجتماعية جامعة الجيلالي بونعامة _ خميس مليانة ولاية عين الدفلى _ .

2.6 الحدود الزمانية : تم تطبيق المقياسين على عينة استطلاعية من 04 الى غاية 08 ديسمبر 2022 ، اما الدراسة الاساسية فتم تطبيقها من 14 الى غاية 19 ديسمبر 2022 ، من السداسي الاول للسنة الجامعية 2022_ 2023 .

3.6 الحدود المكانية : تم اجراء هذه الدراسة على طلبة السنة الاولى جامعي بكلية العلوم الاجتماعية جامعة الجيلالي بونعامة _ خميس مليانة ولاية عين الدفلى _ .

7.الدراسات السابقة:

1.7. الدراسات العربية المتعلقة بالمعتقدات المعرفية:

- **دراسة بن شعلال عبد الوهاب (2017):** وجاءت تحت عنوان أثر المعتقدات المعرفية على إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبة الجامعة . هدفت إلى البحث عن أثر المعتقدات المعرفية على إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبة الجامعة ، وإعتمدت على المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من 500 طالب وطالبة من كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية بكا من جامعة تيزي وزو والمركز الجامعي بأفلو ، وطلبة كلية العلوم النفسية والتربوية بجامعة قسنطينة، تم إختيارهم بالطريقة العشوائية ، وتم إستخدام مقياس المعتقدات المعرفية المصمم من طرف الباحث Wood& kardash (2002) ومقياس إسترتجيات التعلم المنظم ذاتيا المصمم من طرف الباحث pintrich et al (1991) ، وتمت معالجتها بالأساليب الإحصائية التالية : النسب المئوية ، التكررات، المتوسط الحسابي .. إلخ ، وتوصلت نتائج إلى يمكن التنبؤ بالاستراتيجيات المعرفية انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفية، البنية المعرفية والتعديل,خصائص الطلبة الناجحين والحقيقة الموضوعية)، يمكن التنبؤ باستراتيجيات ما وراء المعرفية انطلاقا من بعض أبعاد المعتقدات المعرفية(سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفية والحقيقة الموضوعية)، يمكن التنبؤ باستراتيجيات إدارة الموارد انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية باستثناء بعد(البنية المعرفية والتعديل).
- **دراسة عبد الرحيم رحابي (2019):** وجاءت تحت عنوان العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية . هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، وإعتمدت على المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (150) تلميذاً وتلميذة تم إختيارهم وفق أسلوب الحصر الشامل ، وتم إستخدام مقياس المعتقدات المعرفية المصمم من طرف الباحث الجغيمان وأيوب (2010) ومقياس التحصيل الدراسي المصمم من طرف الباحث شابلن (1968) وتمت معالجتها بالأساليب الإحصائية التالية التكررات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية .... إلخ، وتوصلت النتائج إلي: يمتلك تلاميذ المرحلة الثانوية مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية، يمتلك تلاميذ المرحلة الثانوية مستوى متوسط من التحصيل الدراسي، توجد علاقة ارتباطية طردية بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، توجد فروق في مستوى المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعاًالمتغير الجنس لصالح الإناث
- **دراسة الحارثي (2020):** وجاءت تحت عنوان المعتقدات المعرفية ووتوجهات الأهداف وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى طلاب الجامعة . هدفت إلى البحث عن علاقة المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف بالتدفق النفسي،

والكشف عن الفروق بينهما التي قد تعزى المتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي ، وإعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (366) طالبا وطالبة من طلبة جامعة أم القرى تم إختيارهم بالطريقة العشوائية ، وتم إستخدام مقياس المعتقدات المعرفية المصمم من طرف الباحث wood& kardash 2002)) ومقياس التدفق النفسي المصمم من إعداد الباحث ومقياس توجهات الأهداف من إعداد الباحث وتمت معالجتها بالأساليب الإحصائية التالية المتوسطات الحسابية، الإنحرفات المعيارية ، النسب المئوية، معامل الإرتباط لبرسون ، وتوصلت نتائج إلى إمتلاك الطلبة مستوى متوسط في المعتقدات المعرفية. وامتلاكهم مستوى مرتفع في توجهات الهدف"، وامتلاكهم مستوى مرتفع في التدفق النفسي"، ووجدت فروق دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية والتدفق النفسي، وكانت قيمة (ت) للفروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية غير دالة في جميع الأبعاد باستثناء الاعتقاد في ثبات المعرفة فقد وجدت فروق لصالح الذكور، وكانت قيمة (ت) للفروق بين الذكور والإناث في توجهات الأهداف غير دالة في بعد الاتقان أما أبعاد الأداء إقدام، والأداء/ إحجام فقد وجدت فروق لصالح الذكور، وكانت قيمة (ت) للفروق بين الذكور والإناث في التدفق النفسي غير دالة في جميع الأبعاد باستثناء بعد السيطرة حيث وجدت فروق لصالح الذكور، وكانت قيمة (ت) للفروق بين التخصصين العلمي والأدبي في المعتقدات المعرفية غير دالة في جميع الأبعاد باستثناء بعد سرعة التعلم فقد وجدت فروق في التخصص الأدبي، قيمة (ت) للفروق بين التخصصين العلمي والأدبي في توجهات الأهداف غير دالة في جميع الأبعاد باستثناء بعد الأداء إحجام حيث وجدت فروق لصالح التخصص الأدبي، وكانت قيمة (ت) للفروق بين التخصصين العلمي والأدبي في التدفق النفسي غير دالة في جميع الأبعاد باستثناء بعد تحديد الأهداف حيث وجدت فروق لصالح التخصص الأدبي، وأوصت الدراسة ببناء برامج تدريبية لتطوير المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف والتدفق النفسي لدى الطلبة الجامعيين، وتوجيه أساتذة الجامعات لاعتماد طرائق تدريس تراعي المعتقدات المعرفية وتوجهات الاهداف والتدفق النفسي لدى الطلبة.

2.7. الدراسات الأجنبية المتعلقة بالمعتقدات المعرفية :

- **دراسة ليمودهي و طاهريري Limoodehi & Tahriri(2014)**التي أضافت أهمية إلى المعتقدات المعرفية من خلال بيان أثرها على جنس الطلبة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة السنة الثانية يمتلكون معتقدات معرفية أعلى من طلبة السنة الأولى، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية تعزى للمرحلة. ونرى اهتمام المتعلمين ذوي الاعتقاد المرتفع في المعتقدات المعرفية المتصلة يؤكدون على مصدر المعرفة، ويقبلون وجهة نظر المصدر ويتبنونها، وبمجرد أن يفهموا وجهة النظر يصبحون أكثر قدرة على الفصل والتمييز والتحليل وفي المقابل فإن المتعلمين ذوى الاعتقاد المرتفع في المعرفة المنفصلة يأخذون وجهة نظر مخالفة أولاً، ويتصرفون كمحام بارع يتساءل ويشك وينتظر الدليل قبل أن يحاول تحليل وتوضيح هذه المعلومة. وتختلف المعتقدات المعرفية باختلاف المستوى .

- دراسة **Wenlong (2019)** والتي هدفت لمعرفة مستوى الحاجة إلى المعتقد المعرفي و علاقة البيئة وبين التدفق النفسي لدى عينة من (701) طالب وطالبة من طلاب البكالوريوس في جامعة بنسلفانيا. وقد أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الحاجة إلى المعتقدات المعرفية ووجود علاقة ارتباطية بين الحاجة إلى المعتقدات المعرفية والتدفق النفسي .
- دراسة **Hutagalung et al (2018)** التي هدفت التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسةمن 302 طالبا منهم 168 من الذكور و 134 من الإناث في المرحلة الثانوية واستخدم مقياسي المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف واظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقةذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف لدى طلاب المرحلةالثانوية، كما أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات الدراسة بينالذكور والإناث وذلك لصالح الذكور

3.7. الدراسات العربية المتعلقة بالتسويف الأكاديمي :

- **دراسة السعدي (2018)** : جاءت تحت عنوان التسويف الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن الدراسة الجامعية لدى طلبة جامعة الاستقلال. هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الاستقلال ، والرضا عن الدراسة لديهم . وتكونت عينة الدراسة من (230) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. واستخدمت الباحثة مقياس أبو غزال (2012) لقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الرضا عن الدراسة من اعداد الباحثة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة التسويف والرضا عن الدراسة لدى طلبة جامعة الاستقلال كانت متوسطة ، واشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التسويف الأكاديمي لدى الطلبة تبعاً لمتغيري الجنس والسنة الدراسية ، في حين كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي لصالح الطلبة الذين تتراوح معدلاتهم (65-74.9) . كما اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصاء ياً في الرضا عن الدراسة تبعا لمتغيرات (الجنس والسنة الدراسية والمعدل التراكمي) ، فيما اشارت النتائج الى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التسويف الاكاديمي وبين الرضا عن الدراسة الجامعية لدى طلبة جامعة الاستقلال .
- **حسب الله (2019)** : جاءت تحت عنوان ادارة الوقت وحكمة الاختبار وبعض المتغيرات الديموغرافية كمتبنات بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير كل من ادارة الوقت، وحكمة الاختبار، ونوع، والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي والتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بالمنيا حيث قام الباحث بإعداد مقياس لإدارة الوقت ومقياس الحكمة الاختيار، ومقياس للتسويف الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (750) طالبا وطالبة من طلاب التخصصين العلمي والأدبي بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية، وتم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، أما بالنسبة للأساليب الإحصائية فقد اعتمد الباحث في دراسة الخصائص السيكومترية على أسلوب صدق المقارنة الطرفية، ومعاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس وصدق التكوين الفرضي (صدق البناء) باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي وكذلك

باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، أما بنسبة لثبات استخدم الباحث معامل الفا لكرنباخ ومعاملات الثبات الأداء على الابعاد المقياس، وثبات الأداء الفردي على مقياس، وقيم خطأ المعياري للقياس في كل بعد والحد الأعلى والأدنى للدرجات، واستعمل الباحث اختبار الثاني واعتمد كذلك على أسلوب التحليل التباين الثلاثي، وأظهرت النتائج عن وجود مستوى منخفض من التسويف الأكاديمي لدى عينة البحث، ووجود مستوى مرتفع من ادارة الوقت لدى عينة البحث، ووجود مستوى مرتفع من ادارة الوقت لدى عينة البحث وكذلك وجود ارتباط سالب دال إحصائيا من مهارات الحكمة الاختبارية والتسويف الأكاديمي، فيما عاد مهارات التخمين الذكي فكان ارتباطها بالتسويف الأكاديمي موجبا ودالاً إحصائيا.

- **دراسة أحمد (2021) :** جاءت تحت عنوان مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيري في ضوء متغير الجنس والتحصيل الدراسي ، تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي (الكسل - المخاطرة - الانشغال بأمور اخرى - إدارة الذات السلبية - الميول الكمالية - الاتجاهات السلبية نحو المهمة - الدرجة الكيلة) لدى طلبة التحضيري، وكذلك الكشف عن الفروق في التسويف الأكاديمي وفقا لمتغير الجنس (الذكور إناث) ومتغير التحصيل الدراسي (مرتفع - متوسط - منخفض) والتفاعل المتبادل بينهما، وذلك على عينة متكونة من (182) طالبا وطالبة من طلبة السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية فرع رفحاء من ذكور واناث (40) طالباء 142 طالبة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، أما بالنسبة للأساليب الاحصائية قام الباحث باستخدام التجانس الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط برسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وكذلك تم حساب معامل الارتباط برسون بين البعد والفقرات التي ينتمي اليها البعد واستخدام الباحث المنهج الوصفي المقارن لتحقيق أهداف الدراسة، وكذلك مقياس التسويف الأكاديمي وأسفرت النتائج عن مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي (الدرجة الكلية والابعاد الفرعية) لدى أفراد العينة بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلبة السنة التحضيرية على مقياس التسويف الأكاديمي تعري الى الجنس وذلك لصالح الذكور، فحين لم يكن هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطات طلبة السنة التحضيرية على مقياس التسويف الأكاديمي يعزي إلى التحصيل الدراسي (مرتفع - متوسط - منخفض)، وكذلك لم يكن هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطات الطلبة على مقياس التسويف الأكاديمي يعزي إلى التفاعل المتبادل بين الجنس (ذكور - إناث) والتحصيل الدراسي (مرتفع - متوسط منخفض).

4.7 . الدراسات الأجنبية المتعلقة بالتسويف الأكاديمي:

- **دراسة كاراتاس Karatas (2015) :** هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين سمات الشخصية والتسويف الكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (٤٧٥) طالباً وطالبة منهم (٣١٤) من الذكور و ١٦١ من الإناث، ويتطبيق مقياس توكمان للتسويف الأكاديمي ومقياس كوستا للعوامل الكبرى الخمسة للشخصية، وباستخدام اختبارات وتحليل التباين، توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويف الأكاديمى وكل من وعى الضمير والانبساط كسمات للشخصية، ووجود علاقة ارتباطية

موجبة بين التحصيل الدراسي وكل من وعى الضمير والمقبولية وعدم وجود علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمى وكل من العصابية والمقبولية والانفتاح على الخبرة، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي، بينما توجد فروق بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسى لصالح الإناث، وكذلك عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في العوامل الكبرى الخمسة للشخصية فيما عدا بعد واحد وهو الانبساط فتوجد فروق لصالح الإناث.

- **دراسة بويراز و أوكاك Boyraz and Ocak (2016)** : هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي وسلوكيات مهارات إدارة الوقت، وهل هناك أثر مشترك للمتغيرات (الجنس، ونوع المنزل والتخصص)، على التسويف الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (332) طالباً من طلاب المرحلة الجامعية، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب ليس لديهم قرار بشأن سلوك التسويف في المهام الأكاديمية، وأنهم في المستوى المتوسط فيما يخص مهارات إدارة الوقت. وأشارت النتائج إلى علاقة سلبية ذات مستوى متوسط بين التسويف الأكاديمي وإدارة الوقت ولم تظهر النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين الجنسين في التسويف الأكاديمي، ولم تظهر النتائج وجود أثر مشترك للمتغيرات على التسويف الأكاديمي.
- **دراسة قوتام،ماتسون و بوليزي Gautam, Mattson & Polizzi (2019)**:هدفت الدراسة إلى اكتشاف العلاقة بين اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمي والقلق، والكشف عن الإسهام النسبي لكل من اليقظة العقلية والقلق في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي، وذلك على عينة قوامها (٥٥٠) طالبا جامعيا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين كل من اليقظة العقلية بأبعادها والتسويف الأكاديمي والقلق، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود تأثيرات مباشرة لبعد الوعي والملاحظة فى التسويف الأكاديمي المنخفض، بالإضافة إلى إمكانية التنبو بالتسويف الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية والقلق.
- **دراسة كين،شاهي،فتحي،روستامي وفاكور Kian, Shahi, Fathi, Rostami & Fakour (2020)** : هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمي مع النور الوسيط لمفهوم الذات الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (315) طالبا من طالب جامعة زنجان للعلوم الطبية، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة داله احصائيا بين اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمي بالإضافة إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي يتوسط العلاقة بين اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمي.

5. الدراسات العربية التي جمعت بين المعتقدات المعرفية و التسويف الأكاديمي :

- **دراسة القريشي (2017):** جاءت تحت عنوان المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى ، هدفت الدراسة إلى التعرف على المعتقدات المعرفية السائدة ومستوى التسويف الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى، والكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي، وتحديد الفروق في المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي التي تعزى إلى اختلاف (التخصص الدراسي والسنة الدراسية) لدى عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالبا من طلاب جامعة أم القرى، تم اختيارهم

بالطريقة العشوائية الطبقية ، واستخدم الباحث مقياس المعتقدات المعرفية، إعداد سحلول (2014) ومقياس التسويف الأكاديمي إعداد أبو غزال (2012)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي - والمقارن).وأظهرت نتائج الدراسة أن المعتقدات المعرفية لدى طلاب جامعة أم القرى جاءت في المستوى العميق، وجاء في الترتيب الأول والأكثر شيوعا في المعتقدات المعرفية بعد مصدر المعرفة، أما البعد الذي جاء في الأخير هو بعد بنية المعرفة، وجاء مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى في المستوى المتوسط، وتبين وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة احصائيا بين المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة، كما تبين وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية تبعا لمتغير التخصص الدراسي وكانت الفروق في اتجاه التخصصات العلمية، ومصدر المعرفة بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة والفروق في اتجاه طلاب السنة الرابعة، ولا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغيري التخصص الدراسي، والسنة الدراسية، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصت بأن يأخذ المسئولين في الجامعة بضرورة العمل على مساعدة الطلاب للتعلم بناءا على هذه المعتقدات العميقة وتوفير الوسائل التي تناسبهم للتعلم والحصول على المعرفة.

- **دراسة الصريفي (2018):** استهدفت التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتلكو الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم اتخاذ بعض الإجراءات اللازمة ومنها استخدام المنهج الوصفي واختيار العينة الأساسية بالطريقة العشوائية حيث بلغ حجمها (200) بواقع (100) طالبة و(100) طالب من طلبة جامعة ذي قار الدراسة الصباحية وتم اختيارهم من كليتين علميتين وكليتين إنسانيتين للعام الدراسي 2015-2016 وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن طلبة الجامعة يتمتعون بمحتوى جيد من المعتقدات المعرفية، ويتصفون بصورة عامة بالتلكو الأكاديمي. لا يوجد اختلاف بين الذكور والإناث وبين التخصص الإنساني والعلمي في المعتقدات المعرفية وفي التلكؤ الأكاديمي، هناك علاقة ارتباطيه إيجابية بين متغير المعتقدات المعرفية والتلكؤ الأكاديمي .
- **دراسة محمد (2019)** : جاءت تحت عنوان التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات

المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية، التي هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى، والكشف عن العلاقة بينهم، والتعرف على الفروق في متغيرات الدراسة حسب اختلاف النوع ، والتخصصات الاكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (634) طالبا وطالبة ، واستخدم الباحث مقياس التسويف الأكاديمي إعداد أبو غزال (2012)، ومقياس التعلم المنظم ذاتيا إعداد الباحث، ومقياس المعتقدات المعرفية إعداد السيد (2014) ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى كان متوسطا ، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في متغيرات التسويف الأكاديمي .

8 . التعقيب على الدراسات السابقة :

1.8.أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة التي تناولت متغير المعتقدات المعرفية والدراسة الحالية:

إتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات العربية لكل من عبد الوهاب (2017) ودراسة الحارثي (2020) من حيث العينة المتمثلة في طلبة المرحلة الجامعية. وإختلفت مع دراسة كل من عبد الرحيم رحابي (2019) حيث تمثلت عينة الدراسة في تلاميذ المرحلة الثانوية، أما من حيث المنهج المعتمد فقد إتفقت الدراسة الحالية مع كل الدراسات العربية السابقة . غير أن الدراسات الأجنبية قد إختلفت مع الدراسة الحالية من حيث العينة ، فنجد دراسة wenlong(2019) طبقت على طلاب البكالوريوس ودراسة Hutagalung et al(2018) فطبقت على طالبة المرحلة الثانوية .

في حين أن الدراسة الحالية قد إختلفت مع الدراسات السابقة من حيث المتغيرات التي إرتبطت مع متغير المعتقدات المعرفية ، و إختلاف الأساليب الإحصائية التي إستخدمت لمعالجة البيانات من أجل الوصول إلى النتائج .

ولم تتفق الدراسة الحالية مع أي من الدراسات السابقة من حيث المقاييس المستعملة لقياس متغير المعتقدات المعرفية.

2.8.أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة التي تناولت متغير التسويف الأكاديمي والدراسة الحالية:

إتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات العربية لكل من دراسة السعدي (2018) ودراسة حسب الله (2019)ودراسة Boyra and Ocak(2016) ودراسة karat(2015) ودراسة kina, dahi, Fathi Rostami & Fakour (2020) ودراسة cautam,Mattson & polizzi (2019) من حيث العينة المتمثلة في طلبة المرحلة الجامعية،وإختلفت مع دراسة أحمد (2021) حيث تمثلت عينة الدراسة في طلبة السنة التحضيري .

في حين أن الدراسة الحالية إختلفت مع الدراسات السابقة من حيث المتغيرات التي إرتبطت مع متغير التسويف الأكاديمي ، وإختلفت في الأساليب الإحصائية التي إستخدمت في معالجة البيانات من أجل الوصول إلى النتائج .

ونجد أن الدراسات السابقة كلها العربية منها والأجنبية إتفقت مع الدراسة الحالية في أحد الأهداف وهو التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي ولم تتفق الدراسة الحالية مع أي من الدراسات السابقة من حيث المقاييس المستعملة ، ماعدا دراسة السعدي 2018 التي إعتمدت على نفس المقياس التي إعتمدناه في الدراسة الحالية أبو غزال (2012).

3.8.أوجه التشابه و الإختلاف بين الدراسات السابقة التي جمعت بين كل من متغير المعتقدات المعرفية و متغير التسويف الأكاديمي

إتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة محمد (2019) ودراسة القريشي (2017) ودراسة الصريفي (2018) في ربط متغيري المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي، من حيث المنهج المعتمد وهو المنهج الوصفي والعينة المتمثلة في طالبة المرحلة الجامعية

في حين إختلفت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في المقاييس المستعملة، ماعدا دراسة محمد (2019) ودراسة القريشي (2017) التي إعتمدت على نفس المقياس الدراسة الحالية لمتغير التسويف الأكاديمي.

4.8. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة حيث استعانا بها الباحثتين في الوصول إلى الجانب النظري، وبناء الإشكالية وتحديد أهداف الدراسة وأهمية الدراسة والإطلاع على الطرق العلمية المنهجية واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة وأخيرا كذلك الاستعانة بها الباحثين لمناقشة فرضية الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولا : المعتقدات المعرفية

1.مفهوم المعتقدات المعرفية

2.مفاهيم ذات صلة بمفهوم المعتقدات المعرفية

3. مصادر المعتقدات المعرفية

4.أهمية المعتقدات المعرفية

5.أبعاد المعتقدات المعرفية

6.النماذج المفسرة للمعتقدات المعرفية

7.العوامل المؤثرة في تشكل المعتقدات المعرفية لدى الطلبة

الفصل الثاني

الإطار النظري

تمهيد:

تعد مرحلة التعليم الجامعي هي إحدى المراحل التعليمية التي تؤثر في تنمية مدركات الطلاب ومعتقداتهم المعرفية، وتتطلب الدراسة في هذه المرحلة قيام الطالب الجامعي بإنجاز عديد من المهام والأنشطة الأكاديمية التي تحتاج إلى العمل والمثابرة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، ومنهم من يؤجل أداء هذه المهام إلى أوقات لاحقة ، أو يتلكأ في أدائها حتى اللحظات الأخيرة وهذا مايسمى بالتسويف الأكاديمي . وفي هذا الفصل سوف نحاول التطرق إلى الإطار النظري لمتغيرات الدراسة: المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي.

تمثل المعتقدات المعرفية التي يتبناها الطالب حول عملية التعليم والتعلم أهمية بالغة في نجاح العملية التعليمية، إذ أن معرفة هذه المعتقدات تفيد في التعرف على البيئة المناسبة لتحقيق أهداف التعلم، ومن ثم فإن فهم معتقدات الطالب المعرفية له دور مهم فيما يتعلق بكيفية التعلم والكشف عن الصعوبات والمعوقات التي تواجهه، وفي هذا الجانب من الدراسة النظرية سوف نحاول التعرف على مفهوم المعتقدات المعرفية والمفاهيم ذات الصلة به، مصادرها، أهميتها، أبعادها وأخيراً النماذج المفسرة لها والعوامل المؤثرة في تشكيل المعتقدات المعرفية لدى الطلبة.

1.مفهوم المعتقدات المعرفية :

تعددت المفاهيم التي أوضحت معنى المعتقدات المعرفية و من أجل وضح مفهوم شامل لها قمنا بحصر مجموع من التعريفات في النقاط التالية :

عرف شومر **Schommer** (**1994**) : المعتقدات المعرفية بأنها مجموعة الاعتقادات و الأفكار عن مصدر المعرفة و بنائها و تنظيمها ، و مدى يقينها و صحتها و التحكم في اكتسابها ، و سرعة هذا الاكتساب . (حمود و عبد الرضا،2016، ص.107)

عرفها **قريقوار Gregoire** (**2004**) : أنها المعتقدات الفردية عن طبيعة المعرفة و عمليات اكتسابها ، و هي معتقدات حاسمة لتنمية ممارسات التدريس التي تركز على تنمية فهم الطلبة للمادة العلمية. (نفس المرجع السابق، ص.108)

و يعرف **هوفر**Hofer(**2008**) : المعتقدات المعرفية أنها مجموع العوامل التي تتعلق بتصورات الطلبة حول المعرفة من حيث بنيتها و ثباتها و مصادرها ، ثم الثقة فيما يتم اكتسابه من معلومات . (عبد الهادي، 2017، ص.145)

عرفها **أكسان Aksan** (**2009**) : أنها السياق الوجداني الذي من خلاله يدرك الانسان عالمه و يفهمه ، و هذا السياق يكون دافعا له للتعلم و حل المشكلات التي تواجهه . (عبد الحليم، 2020، ص.506)

و يعرف **السيد أبو هاشم (2010)** : بأنها تصورات الأفراد و معتقداتهم و أفكارهم حول عملية التعلم و المعرفة ، و تشمل أربعة أبعاد و تصنف على أنها ثنائية ، و هي القدرة على التعلم ، سرعة التعلم ، ثبات المعرفة و بنيتها . (نفس المرجع السابق،ص.504)

و يعرف **صلاح شريف (2011)** : المعتقدات المعرفية على أنها وجهات نظر أو معتقدات الأفراد الفطرية حول طبيعة المعرفة و مصدرها ، و اليقين بها و سرعة اكتسابها . (نفس الرجع السابق، ص.505)

عرفها **بقيعي (2013)** : أنها وجهات نظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة من حيث مصدرها و بنيتها و ثباتها ، و عملية التعلم من حيث ضبط و سرعة و اكتساب المعرفة. (بقيعي، 2013، ص.1023)

أما **عبد الهادي (2017)** فعرفها : بأنها تصورات الطلبة الذهنية عن طبيعة المعرفة من حيث بنيتها و تطورها، مصدرها و طرق اكتسابها ، و ثبات المعرفة مقابل نسبيتها . (عبد الهادي، 2017، ص.136)

عبد الحليم (2020) : عرف المعتقدات المعرفية بأنها مجموع التصورات الذهنية التي تتشكل لدى المتعلمين حول طبيعة المعرفة ، سواء من جانب ثباتها أو بنيتها و مصدرها و خصائص الطلاب الناجحين . (عبد الحليم، 2020، ص.500)

و من خلال التعريفات السابقة نجد أن المعتقدات المعرفية هي ما عمليات تصورية ذهنية عن طبيعة المعرفة التي يكتسبها الطلبة عن طريق العملية التعليمة التعلمية ، من أجل التحصيل الأكاديمي و تشمل عدة أبعاد و تصنيفات وهي القدرة على التعلم و سرعة اكتساب المعرفة و مصدرها و بنيتها و ثباتها .

2.مفاهيم ذات الصلة بمفهوم المعتقدات المعرفية:

1.2.التصورات المعرفية:

يعد مفهوم التصور المعرفي من المفاهيم التقليدية القديمة و الذي اعيد النظر فيها بطريقة حديثة في مجالات علمية كثيرة من بينها مجال علم النفس ويستعمل المفهوم للدلالة على ما نتصوره وما يكون الفعل المحسوس لفعل التفكير فهو عملية ذهنية - عقلية - تساعد الفرد على ادراك ما يحدث حولة من الظواهر المحيطة من اشياء مادية و أشخاص و أفكار وأحداث تثير تساؤلات كثيرة حول طبيعة هذه المواضيع لأنها تحمل نوعا من الغموض ولهذا يكون سلوكا للتصرف مع هذه الظواهر الجديدة و تعرف هذه العملية العقلية المشبعة بالطابع الاجتماعي بالتصورات الاجتماعية وان أصل كلمة تصور تعني تمثل (Representation) والتمثل يعني كيفية إدراك الشيء، وفي علم النفس يقال التمثيل على استرجاع او الاستذكار والتمثل فعل ذهني أساسه التخيل والحكم والادراك وهو يرتبط بالظواهر النفسية المقابلة للظواهر الانفعالية ، فالتصور هو حصول صورة الشي في العقل او ادراك ماهية الشي من غير أن يحكم عليها بنفي او ثبات .(غازي، 2022، ص527_528)

2.2.الأفكار العقلانية:

هو مجموعة أفكار ومعتقدات منطقية متفقة مع الواقع الموضوعي يتبناها الفرد عن النفس وقضايا الحياة، مصدرها العقل تحكمها مجموعة مبادئ وقوانين ومسلمات تتفق مع الآخرين عقليا ولا تختلف مكانيا وزمانيا معهم، هذه الأفكار قابلة للتحقق وتقودنا إلى حل منطقي وسليم لمختلف المشكلات، كما تقود الفرد للتفاعل الملائم وإلى الشعور بالسعادة النفسية .(بغورة، 2014،ص68)

3.مصادر المعتقدات المعرفية:

يعد مصطلح Epistemology إغريقي الأصل و هو مكون من مقطعين الأول (Epistemo) و يعني المعرفة أما المقطع الثاني (logy) فيعني العلم ، و ترجمة المصطلح حرفيا الى اللغة العربية يعني علم العرفة ، و كان أول من وضع مبادئ هذا المصطلح الفيلسوف الاسكتلندي جيمس فريديك حين ألف كتاب " مبادئ الميتافيزيقيا " إذ قسم الفلسفة الى قسمين انطولوجيا، و ابستيمولوجيا التي تعني المعتقدات المعرفية و تهدف الى التركيز على تحليل طبيعة المعرفة ، و كيف ان المعرفة مرتبط بالمفاهيم التالية : الصدق (اي صدق المعرفة) ، الاعتقاد (اي الاعتقاد بالمعرفة) ، التبرير (اي تبرير المعرفة) ، كما أنها تدرس الوسائل التي تمكننا من إنتاج المعرفة و التدقيق في درجات الشك التي تثار حول المزاعم المعرفية المختلفة . و قد بدأ البحث النفسي عن المعتقدات المعرفية في منتصف الخمسينيات من القرن العشرين. (حمود و عبد الرضا، 2016، ص.108)

1.3.نظرية شومر Schommer (1990) :

بدأت شومر Schommerفي دراسة المعتقدات المعرفية في أواخر الثمانينات ، و اقترحت تصورا نظريا لفرضية بيري أحادية البعد و أشارت الى أن المعرفة الشخصية ستكون أفضل ان تم تصورها كمنظومة من المعتقدات الأكثر أو الأقل استقلالية ، و أنه يقصد بمنظومة المعتقدات وجود اكثر من معتقد واحد يؤخذ به عند تعريف المعرفة الشخصية ، و يقصد بالأكثر أو الأقل استقلالية أن معتقدات الفرد في اطار المنظومة ربما تتباين بمعدلات متباينة ، و ربما تكون غير متسقة مع بعضها البعض . و قد ركزت شومر في بحثها على تحديد المعتقدات المعرفية على أنها أبعاد معرفية إدراكية مستقلة ، بما في ذلك المعتقدات حول محدودية و بساطة المعرفة و سرعة التعلم ، و دور الجهد و المقدرة في الذكاء ، و طبقا لوجهة نظر شومر Schommerفإن المتعلم ربما يتعامل مع الموقف داخل الفصل الدراسي بصورة مختلفة ، و أن الأكثر أو الأقل نجاحا اعتمادا على ما اذا كان ذلك المتعلم يعتقد أن القدرة على التعلم ثابتة أم متغيرة ، أو غريزية أم فطرية ، فإن القدرة على التعلم تكون متغيرة و يتم اكتسابها من خلال الجهود الحثيثة . و قد وضع شومرSchommerنظرية تنص على أن العلاقات الارتباطية للمعتقدات المعرفية فضلا عن تعددية أبعادها يمكن أن تتنوع في فترة الحياة ، و قد افترضت أن في الحياة المبكرة على وجه الخصوص يمكن أن تكون المعرفة الشخصية مترابطة و أقل نموا ، و في منتصف العمر تصبح معتقدات الأفراد الصغار و الراشدين المعرفية فارقة و

متنوعة في مستوى أفرادها ، و بمجرد أن يصل الأفراد الراشدين الى درجة الخبرة في مجال معين تتكامل المعرفة الشخصية مع معتقداتهم المعرفية و تتماثل في مستوى النمو . (حمود و عبد الرضا ، 2016، ص.110)

4. أهمية المعتقدات المعرفية :

يرى كل من (Hofer & Pintrich, 1997) أنه تتمثل أهمية المعتقدات المعرفية كونها نظاماً هاماً يساعد في فهم أفكار الطلبة وسلوكهم، وتساعد أيضاً في تقييم قد رات الطلبة من قبل المعلمين، الأمر الذي يساعد المعلمين في وضع استراتيجيات تعلم مناسبة وفق احتياجات وقدرات طلبتهم.

كما ترى شومر (Schommer, 2002) أن فهم المعتقدات المعرفية بشكل عميق يزيد من القدرة على تقديم نوعية جيدة من التعليم، فتراجع مستويات الطلبة لا يرجع دائماً إلى نقص المعرفة، إنما قد يكون هناك سبباً أكثر أهمية ويتعلق بطبيعة معتقدات الطلبة المعرفية، فالمعتقدات المعرفية تؤثر على الأداء الأكاديمي وعلى طريقة التفكير، وعلى القدرة على حل المشكلات .

كما تساعد المعتقدات المعرفية الطلبة على تحقيق أهداف التعلم لديهم، وعلى تبني أساليب تعلم إيجابية تمكنهم من السعي نحو تحقيق تلك الأهداف. هذا بالإضافة إلى أن المعلمين الذين يكونون على علم بالمعتقدات المعرفية لدى طلبتهم، يستطيعون تحديد المعتقدات التي تحتاج إلى معالجة من خلال استخدام استراتيجيات ترفع من مستوى تفكير الطلبة، وليس فقط أسلوب التدريس الذي له تأثير على المعتقدات المعرفية لطلابه، هذا بالإضافة إلى استخدام أساليب تقييم واختبارات متنوعة، فعندما تكون أسئلة المعلم تركز على الحقائق فإن الطالب من المحتمل أن يعتقد أن المعرفة منفصلة، على العكس فيما لو كانت أسئلة المعلم فيها تحد وتحتاج إلى وقت طويل كالمشاريع وتتطلب إنتاجاً للمعرفة وفي هذه الحالة من المحتمل أن يعتقد الطالب بأن المعرفة معقدة ومتغيرة وأنها تحدث تدريجياً وليس بسرعة .(محاجنة،2017،ص.10)

5.أبعاد المعتقدات المعرفية :

تعددت أبعاد المعتقدات المعرفية بتعدد الباحثين في هذا المجال ، و سنذكر أهمها :

حسب شومر Schommer(1993)تحتوي المعتقدات المعرفية على أربعة أبعاد وهي كالآتي :

- **مصدر المعرفة**Source of Knowledge و يمتد من المعرفة التي يمكن الحصول عليها من السلطة الى المعرفة المستنتجة من الأهداف و الوسائل الشخصية .

- **يقينية المعرفة**Certainty of Knowledge و تمتد من المعرفة المطلقة الى المعرفة المطورة .
- **تنظيم المعرفية** Organization of Knowledge و تمتد من المعرفة البسيطة المجزئة الى المعرفة المتكاملة المترابطة .
- **التحكم في التعلم**Control of learing و حسب هذا البعد أن القدرة على التعلم فطرية تحدث بسرعة الى حدوثه تدريجيا . (الناهيو يوسف، 2017، ص.13)

وأشار كل من بير و هوفر Burr& Hofer (2000) الى أن المعتقدات المعرفية تتضمن ثلاثة أبعاد و هي كما يلي :

- **يقينية المعرفة**Certainty of Knowledge و تتناول ثبات المعرفة أو عدم ثباتها المدرك ، أي هل المعرفة ثابتة أو تتغير بمرور الوقت .
- **بساطة المعرفة**Simple Knowledge و تتناول الترابط النسبي للمعرفة ، و هل هي أجزاء منفصلة أم متكاملة
- **مصدر المعرفة**Source of Knowledge و تتناول القيمة النسبية للطرق المختلفة للتوصل للمعرفة من مصدر واحد او مصادر متعددة . (عبد الهادي، 2017، ص.146)

6.النظريات المفسرة للمعتقدات المعرفية :

لقد تعددت النماذج المفسرة للمعتقدات المعرفية و نذكر منها :

1.6. نظرية التأمل المعرفي :

ويتمثل في أربعة مستويات وتلك المستويات هي:

- **المعرفة المطلقة** AbsoluteKnowledge:

ويقصد بها سعى الأفراد للتعرف على الحقيقة من خلال المعلم، ومناقشة أقرانهم حتى يتمكنوا من اكتسابها.

- **المعرفة الانتقالية**TransitionalKnowledge:

ويتميز أفرادها بأن المعرفة لديهم غير مؤكدة على الرغم من أن هناك من المعارف ما يعتبرونه مؤكداً مثل العلوم الطبيعية، أما العلوم الإنسانية والاجتماعية فإن المعرفة لديهم غير مؤكدة.

- **المعرفة المستقلة**IndependentKnowledge**:**

المعرفة لدى هؤلاء الأفراد غير مؤكدة، و كل فرد له وجهة نظره الخاصة، ويأملون عدم معارضة معلمهم لتفكيرهم، ولديهم رغبة لتبادل وجهات النظر مع أقرانهم، على الرغم من أنهم يتمسكون بآرائهم الخاصة وخاصة الذكور منهم.

- **المعرفة السياقية**ContextualKnowledge:

ويعتقد أفراد هذا النوع بأن هناك تباين للحلول من حيث صدقها، ويرجعوا ذلك إلىأدلة ومعلومات مرتبطة بالمشكلة.

2.6. نظرية التحكم التأملي :

ويتمثل في الأساليب والطرق التي من خلالها يدرك الأفراد طرق اكتساب المعرفة، والأساليب المناظرة التي من خلالها يبررون معتقداتهم عن المفاهيم والمعارف الخاطئة.

3.6. نظرية الأنظمة الستة المتفاعلة:

ويتضمن المعتقدات المعرفية وأنظمتها، والمتمثل في ستة أنظمة غير منفصلة

يوجد بينهم تفاعلات تبادلية، وتلك الأنظمة هي:

- وجهات النظر الثقافية.
- المعتقدات عن أساليب المعرفة.
- المعتقدات عن المعرفة.
- الأداء داخل حجرة الدراسة.
- المعتقدات عن التعلم.
- التعلم الذاتي.

4.6.نموذج بوهل و أليكساندر Buehl&Alexander(2005) :

ويتكون من خمسة أبعاد:

1.4.6. بنية المعرفة: الاعتقاد في أن المعرفة بسيطة وهي الامتداد من الاعتقاد أن المعرفة منفصلة إلى الاعتقاد أن المعرفة تتميز بمفاهيم مترابطة.

2.4.6. ثبات المعرفة: الاعتقاد في أن المعرفة اليقينية، والامتداد في اعتبار المعرفة ثابتة أو غير ثابتة إلى الاعتقاد في أنها يقينية وقابلة للتغير.

3.4.6. مصدر المعرفة: الاعتقاد في مصدر المعرفة خارجي أم يرجع إلى خبرة الفرد.

4.4.6. معدل اكتساب المعرفة: الاعتقاد في مدى اكتساب المعرفة يتم بسرعة أمتدريجية.

5.4.6.القدرة على اكتساب المعرفة: الاعتقاد في مدى ثبات المعرفة أم أنها متطورة.(عبد الحليم، 2020، ص.507_509)

7. العوامل المؤثرة في تشكل المعتقدات المعرفية لدى الطلبة :

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في المعتقدات المعرفية و هي كالآتي :

1.8.العمر : تشير شومر الى أنه كلما زاد عمر الطالب قل اعتقاده بالقدرة الثابتة ، و أن الأطفال الصغار يعتنقوا معتقدات مستقلة ، حيث يعتمد مستوى اعتقادهم و تعمقهم على الأسرة و المعلمين ، و التغير النمائي بالنسبة للطلبة يؤثر في معتقداتهم المعرفية ، فكلما تقدم الطالب في العمر واجه مواقف حول التعلم و المعرفة تطور لديه التفكير المعرفية . فعن طريق التجربة يصل الطالب الى المعرفة و ليس عن طريق السلطة .

2.8.الجنس : هناك اختلاف واضح حول دور الجنس في المعتقدات المعرفية ، حيث وجدت شومر Schommer(1993)أن الاناث أقل من الذكور في التعلم السريع و القدرة الثابتة ، و لا يوجد بينهم فروق في المعرفة الثابتة و البسيطة ، في حين وجد هوفر Hofer(2000) أن الذكور يرون المعرفة مؤكدة و ثابتة و أنهم يعتبروا الخبرة و السلطة مصدر للمعرفة مقارنة بالاناث ، كما أضاف وود و كارداشWood &Karadas(2002) أن الفروق في المعتقدات المعرفية حسب الجنس و المتعلقة بسرعة اكتساب المعرفة تكون لصالح الاناث ، بينما الفروق في المعتقدات حول بنية المعرفة لصالح الذكور .

3.8.المستوى التعليمي : ان الدارس بتأمل لمعتقدات المعرفية يلاحظ العلاقة القوية بينها و بين التعلم المنظم ذاتيا ، فالطالب الذي يحمل معتقدات قوية ذات نظرة شمولية ينظر الى التعلم من جانب شمولية استراتيجية التعلم ، و بالتالي يستخدم تنظيم الذات و التخطيط و تقييم التعلم . كما أن المعتقدات المعرفية الايجابية ترتبط بالتعلم من كونه جانبا يقوم على زيادة وعي المتعلم بالعلاقات الوظيفية بين أنماط التفكير و أفعاله ، و تدفع المتعلم الى ادراك مخرجات البيئة الاجتماعية التي يتعلم ضمنها ، و توجه المتعلم نحو التخطيطي و الدراسة الذاتية و التقييم الذاتي خلال مراحل اكتساب المعرفة .

4.8.طريقة التعلم : ترى مويس Muis أن لطريقة التعلم داخل الغرفة الصفية تأثير على المعتقدات المعرفية ، و تؤدي الى تغييرها حيث يرجع هذا الى الأساليب التي يشارك فيها الطلبة للتعلم ، فالتعلم الذي يركز على سرعة و دقة المعرفة التي يقدمها المعلم تشكل اعتقاد لدى الطلبة بأن التعلم سريع و أن هناك اجابة واحدة صحيحة مصدرها المعلم ، اضافة الى ان الامتحانات التي تركز على تذكر الحقائق تؤدي بالطلبة الى الاعتقاد بأن المعرفة مجموعة من الحقائق . (الرشيان، 2019، ص.209_211)

5.8.العوامل الثقافية و الاجتماعية : تتأثر المعتقدات المعرفية بالبيئة الثقافية و الاجتماعية التي يتفاعل معها الطالب ، فالطرق التي يتعلم بها تشكل معتقداته و تحدد معالمها فكل ما يحيط بالمتعلم من ممارسات ثقافية و اجتماعية بداية من الاسرة و مرورا بالمدرسة و المجتمع كلها تساهم في تكوين المعتقدات المعرفية لدى الطلبة .

6.8.التخصص الدراسي : يؤثر التخصص الدراسي في المعتقدات المعرفية لدى الطالب ، فالتخصصات النظرية و الاجتماعية ترى أن المعرفية مؤكدة ، بينما التخصصات العلمية و التجريبية ترى أن المعرفة نسبية و تتغير بتغير الزمن . (عبد الحليم، 2020، ص.507)

من خلال الاستعراض السابق لمفهوم المعتقدات المعرفية، أبعادها، وكذا بعض النماذج المفسرة لها نستنتج أن المعتقدات المعرفية دور مهم في العملية التعليمية لما لها من تأثير على سير عملية التعلم والتي تعتبر مؤثر على طريقة تفكير الطلبة،ونوعية الأهداف الأكاديمية التي يضعها المعلمين وكذلك الأهداف التي يضعها الطلبة لأنفسهم والتي تؤثر في التحصيل الدراسي الطالبة .

ثانيا: التسويف الأكاديمي

1- مفهوم التسويف الاكاديمي

2- المفاهيم المرتبطة بالتسويف الاكاديمي

3- النظريات المفسرة للتسويف الأكاديمي

4- أنواع التسويف الأكاديمي

5- مظاهر التسويف الاكاديمي

6- أسباب التسويف الاكاديمي

7- آثار التسويف الأكاديمي على المتعلم

الفصل الثاني

الإطار النظري

يعتبر التسويف الأكاديمي من العوائق التي أصبحنا نرها بشكل كبير في الوسط الجامعي، لأنه يعتبر من المجالات المهمة التي تظل مدى الحياة بحيث تحتاج إلى حل خلال الموسم الدراسي، ويختلف التسويف الأكاديمي بإختلاف العوامل المتسببة فيه، سوف نحاول في هذا الجانب من الفصل التعرف على مفهوم التسويف الأكاديمي، المفاهيم المرتبطة به، النظريات المفسرة له، أنواعه، مظاهره، محاولين التعرف على أسبابه و الأثار المترتبة عنه.

- مفهوم التسويف الأكاديمي :

تتعدد التعريفات التي تناولت مفهوم التسويف الأكاديمي فقد عرفه عبد الله (2013)بأنه تأجيل الأعمال والمهمات المطلوبة من الفرد إلى أوقات أخرى كما أنه يعرف بعدم إنجاز الفرد للنشاط أو الواجب أو المهمة المطلوبة منه في وقتها المحدد ، أوعدم إنجاز التكليفات في وقتها المحدد كأن يقوم الطالب مثلا بتأجيل واجبه الدراسي ووظائفه إلى وقت غير معلوم كأن يقول سوف أنجز واجب واحد الأن ثم الواجب أخر سأتركه للمساء أو للغد ، وحين يأتي الغد ولم ننجزه يقول "سوف" أنجزه مساءا أو بعد غد وهكذا ، وبذلك يصبح التسويف ظاهرة نفسية سلوكية تسيطر على سلوك الفرد وطريقة تفكيره ، وإدارته للوقت وحل المشكلات. (الشبيب، 2015، ص20-21)

عرفها كافوزوقلي و كاراتاس (2015) cavusoglu & karatas :"التسويف الأكاديمي بالعملية المعرفية والسلوكية المتضمنة بتأخيرإتخاذ القرارات المرتبطة بالدراسة وتأجيل الأعمال والمهام والواجبات الأكاديمية"(p337) .

عرف ستيل وكلينسيك(2016) stell & klingsieck : " أن التسويف الأكاديمي يشير إلى التأخير المقصود للعمل المتعلق بالدراسة على الرغم من توقع الوضع السيء المترتب عن ذلك "(p37).

ويعرف أبوعزال (2012) : التسويف الأكاديمي بأنه "ميل الطالب الدائم لتأجيل المهام والواجبات الدراسية والتأخير القصدي والإرادي في بدء المهمات الأكاديمية، وإكمالها في وقتها المحدد ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي ".(العنزي، 2016ص102)

ويوضح كل من كامبل وبهاسلوي kamble & Bhasloy أن التسويف الأكاديمي يعد نزعة سلوكية نحو تأجيل المهام والأعمال في وقتها المطلوب، أي أن التسويف الأكاديمي سلوك تجنبي يتصف بالأبعاد عن المهمة المطلوب إنجازها وإستخدام أعذار وهمية لتبرير ذلك الأبتعاد ولتجب اللوم من الأخرين. (kamble &Bhasloy, 2016, p68)

كما يرى عصام جمعة نصار،عبد الرحمن محمد عبد الرحمن (2016) أن التسويف الأكاديمي يتضمن أربعة أبعاد، البعد المعرفي :الذي يتضمن معلومات الفرد الذاتية وأفكاره اللاعقلانية عن خوفه من الفشل والكمالية المفرطة، وعدم القدرة على إدارة الوقت، والمعرفة بالإستراتيجيات المناسبة لأداء المهام، والبعد السلوكي:الذي يتضمن إحجام الفرد وتجنبه أداء المهمة مبالغة منه في تقدير الوقت، والسعي الإنشغال بالأعمال الأكثر سرورا، والهروب من الأعمال التي تتطلب المثابرة وبذل الجهد وتحمل الصعاب، والبعد الوجداني : الذي يتضمن الإنفعالات المرتبطة

بالتلكؤ مثل الشعور بالقلق وعدم الإرتياح نتيجة التأخر أداء المهام، والبعد الدافعي: الذي يشير إلى الأسباب التي تدفع الفرد إلى تجنب إتمام المهام والإحجام عنها، ويرتبط بقيمة المهمة وماتحدثه لدى المتعلم من إدراكات وتوقعات لفعاليته الذاتية .(نصار، عبد الرحمن ، 2016ص369)

وعرف **عطاالله (2017)** : "التسويف الأكاديمي بأنه تأجيل البدأ في المهمات الأكاديمية أو تأجيل إتمامها بدون مبرر، ينتج عنه شعور الطالب بالتوتر الإنفعالي وعدم الإرتياح، ومشاعرالقلق وعدم الثقة بالنفس "(ص166).

وترى **عطية، بلبل (2018)** :"أن التسويف الأكاديمي يقوم على أساس التأجيل المتعمد والمقصود للقيام بأداء المهام الأكاديمية في المواعيد المحددة،وتأخير إنجازها حتى أخر وقت ممكن مع التبرير بأعذار وهمية بالرغم من شعور الطالب بالضيق وعدم الإرتياح من ذلك "(ص59).

من خلال ماسبق نستنتج أن التسويف الأكاديمي هو تأجيل الطلاب لمهامهم الأكاديمية حتى اللحظات الأخيرة أو فشلهم في القيام بالعمل المطلوب منهم ومدى خطورة التسويف الأكاديمي وماله من تأثيرات سلبية سواء على سير العملية التعليمية بصفة عامة أو على أداء الطلاب وإنجازهم الأكاديمي بصفة خاصة هذا مايترتب عنه الشعور بالقلق بسبب عدم أداء هذه المهام .

2 -المفاهيم المرتبطة بالتسويف الأكاديمي

1.2.التلكؤ الأكاديمي :هو إرجاء أو تأجيل المهمة بدون مبرر، وهذه المهمة ضرورية بالنسبة للطالب، ويقوم بذلك رغم إحساسه بعدم الإرتياح من عدم البدء أو الانتهاء منها، أو أن هذه المهمة تكون مصحوبة بمشاعر القلق وعدم الرضا عن الدراسة ونقص الدافع للإنجاز الأكاديمي .(عطية، سيد، 2012، ص7)

2.2.الإرجاء الأكاديمي :يعد الإرجاء ظاهرة معقدة ذات عناصر معرفية وإنفعالية وسلوكية تتضمن التأجيل القصدي للمسار المقصود من الفعل على الرغم من الوعي بالنتائج السلبية المحتملة(chaw,2011,p234) . والإرجاء مفهوم يصف الأداءات المعرفية والسلوكية غير المتوقعة والمخرجات السالبة، كما يعد نتيجة حتمية للفشل في سلوكيات التنظيم الذاتي، ويؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي، وتجنب إتمام المهام الأكاديمية كما يمكن النظر إلى الإرجاء باعتباره تناقضا أو تباينا بين نية الفرد الأداء المهام في الوقت المحدد لها، والسلوك الفعلي الذي يقوم به، أي يتسم بضعف الإرادة حيث يشكل مزيجا معقدا من عدم القدرة على ضبط الذات والصراع الداخلي في إتخاذ القرارات للذات الحالية والمستقبلية، وهناك بعض المظاهر الإنفعالية والمعرفية والسلوكية التي تنتج عن إرجاء الأفراد المهام بدون مبرر مثل : الشعور بعد الراحة الشخصية، والمعاناة من القلق، والشعوربحالة من الإسترخاء الذي يتم حمايته بصورة ذاتية، والخوف من الفشل، وحدوث نوع من الوعي الذاتي التأملي .(هلال،2021،ص6-7)

3.2.تأجيل الإشباع الأكاديمي : ويشير هذا المفهوم إلى محاولات الأفراد لتأجيل تحقيق هدف جذابيمكن الحصول عليه على الفور، وذلك من أجل تحقيق هدف بعيد المدى ولكنه أكثر أهمية وقيمة بالنسبة لهم، فمعظم الطلاب يحرصون على أهدافهم الأكاديمية مثل الحصول على درجة مرتفعة في الاختبار النهائي، أو الإنتقال من مرحلة دراسية أخرى، أو التخرج بتفوق، وذلك من خلال بذل الجهد والتركيز في هذه الأهداف والتمسك بها ومقاومة أي مشتتات يمكن أن تعيقهم عن تحقيق تطلعاتهم الأكاديمية، ومن أمثلتها بعض الأنشطة الترفيهية كحضور حفلة مع العائلة أو المشاركة في مباراة لكرة القدم أو الخروج في نزهة مع الأصدقاء أو ممارسة ألعاب الكمبيوتر .(عبد الفتاح، ماكلاند، 2016، ص72)

4.2.مفهوم التأخر الدراسي :هوإنخفاض أو تدني نسبة التحصيل الدراسي للطالب دون المستوى العادي المتوسط لمادة الدراسية أو أكثر نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة منها ما يتعلق بالطالب نفسه ومنها مايتعلق بالبيئة الأسرية والإجتماعية والدراسية وسياسية. (إبراهيم ظاهر،2019، ص8)

5.2.المماطلة الأكاديمية : أي أن الطالب يقوم بتأجيل الواجبات الأكاديمية للحظة الأخيرة، وهي أيضا مايقوم الطالب به بالإستعداد الإمتحان أو تسليم متطلبات الفصل الدراسي في اللحظة الأخيرة، والمماطلة في إتخاذ القرار في الوقت المناسب .وتعتبر المماطلة سلوكا يشتمل على العديد من الصعوبات التي تؤدي إلى فشل بعض الأفراد في تنظيم أوقاتهم العملية أو الدراسية وفي جميع مجالات الحياة، مما يترتب على ذلك تأخير الطلبة في إتمام أعمالهم أو واجباتهم، أو أي مهمة يقومون بها إلى أخر لحظةّ، مما ينعكس بشكل كبير على الإتكالية لدى الطلبة ومن ثم الإخفاق الدراسي، وعادة تكون هذه المبررات للطلبة الذين يخدعون أنفسهم لتأجيل أداء الواجبات الدراسية وضياع الوقت وفرص النجاح سواء كان على المستوى الأكاديمي أو العلاقات الإجتماعية .(الشقيرات، 2019، ص7-8)

3.النظريات المفسرة للتسويف الأكاديمي : تتمثل في

1.3.نظرية التحفيز الوقتي :

وتنسب هذه النظرية إلى العالم أستيل 2007حيث يرى هذا العالم بأن الفرد يلجأ إلى التسويف كلما أصبح الموعد النهائي لإنجاز هذا الواجب أطول، فكلما إقترب الفرد من نيل مكافأة تعاظمت هذه المكافأة بعينه وقل إحتمال التأجيل لنيلها وأن ميل الفرد إلى التأجيل يعتمد بالدرجة الأولى على المعادلة التي وضعها العالم أستيل وهي U=(E* V)/(P *V) إذ تشير (U)إلى مجمل رغبة الفرد في القيام بهذه المهمة و (E) تشير إلى التوقع و(p) تشير إلى حساسية الفرد التسويف في العقوبة أو المكافأة حيث يرى العالم أستيل من خلال هذه المعادلة تزداد جاذبية المهمة كلما قصر الفاصل الزمني مابين أدائها وتلقي العقوبة أو المكافأة تؤكد هذه النظرية أن الأفراد يسعون إلى تحقيق الأهداف أو تأخير المهمات الواظحة ولكن يميلون إلى التسويف في التأجيل عندما تكون هذه المهمات صعبة وإن الفكرة الأساسية لهذه النظرية تتمثل بالفرضيات الأتية:

.التسويف يرتبط إرتباطا مباشرا بالتواقع أي أن الأفراد يميلون إلى التسويف عندما لا يمتلكون القدرة الكافية على تحقيق أهدافهم .

. يتعلق التسويف بشكل كبير بالحساسية تجاه التأخير أي يميل الأفراد الإنفعاليون الذين لايمتلكون السيطرة على النفس إلى التسويف أكثر من غيرهم .

. يرتبط التسويف بشكل مباشر بتأخر الوقت، فكلما إقترب من الموعد النهائي من تحقيق الهدف في إنجاز المهمة،كلما أزداد الجهد المبذول لإنجازها .

. يتعلق التسويف بشكل مباشر بقيمة المهام، فكلما كان تقييم الأفراد للمهام غير جيد كلما إزدادت فرصة التسويف في هذه المهام .

. يرتبط التسويف بشكل كبير بنية الفرد إتجاه المهمات، أي عندما ينوي الفرد القيام بالمهام المكلف بها، ولكن لايقوم بإنجازها كما هو متوقع وإنما يميل المسوفون إلى عدم تحقيق نياتهم في ماهو مطلوب القيام به .(عباس، 2017، ص39-40)

إذ إقترح ستيل (steel) مجموعة من العوامل التي تؤثر على إستجابات الأفراد المتعلقة بالتسويف الأكاديمي ويمكن إيجازها بما يأتي :

. **النفورمن المهمة** : يرتبط التسويف الأكاديمي في النفور من المهمات غير السارة عندما تكون لدى الطلبة القدرة، ولكن لاتكون لديهم الرغبة للمثابرة في المهمة التي تحمل القليل من المتعة وفي هذه الحالة تكون الرغبة نحو المهمة ضعيفة .

. **الخوف من الفشل** : إن هذا الميل يكون مرتبط مع الشك الذاتي ويرجع الخوف من الفشل إلى أن الطالب لا يستطيع أن يصل إلى مايتوقعه الأخرون عنه أو توقعاته عن نفسه أو بسبب الخوف من الأداء السيء .

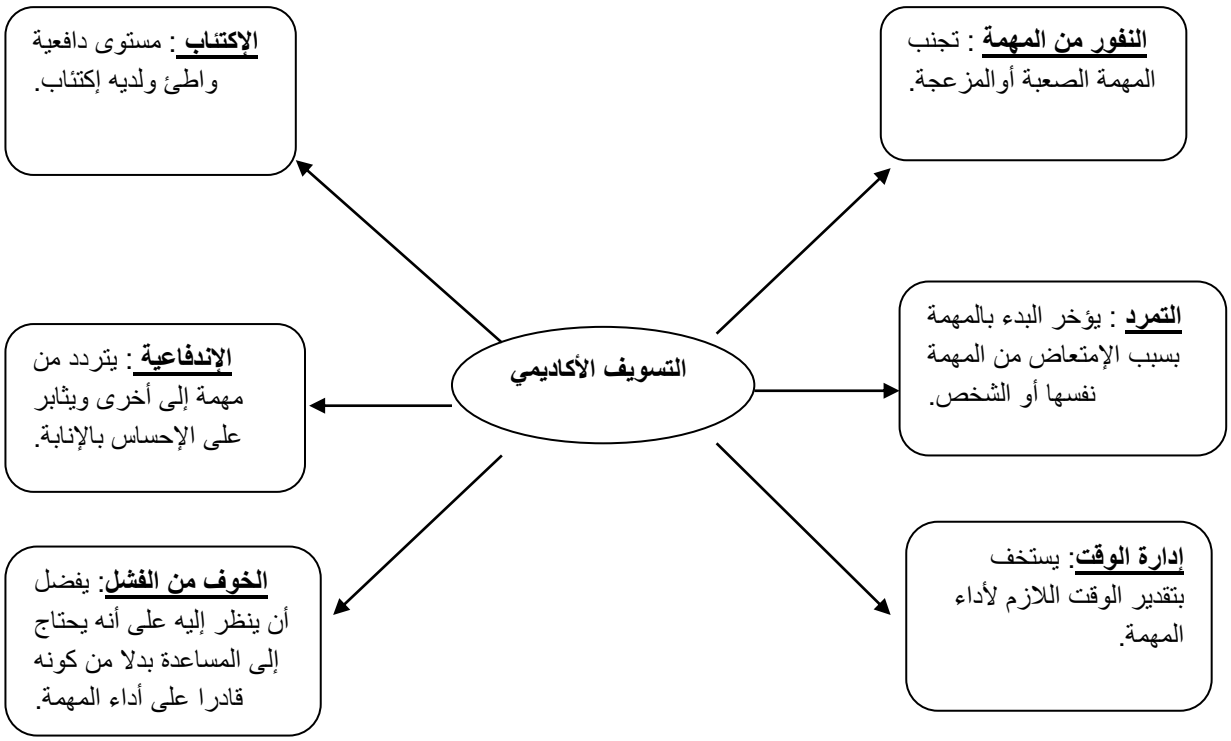
.**الإكتئاب** : ويرتبط هذا الميل بالحالة المزاجية التي يكون فيها الفرد المتمثلة بنقطة تحول مزاج الشخص إلى عدم البدء في المهمات، وفي هذه الحالة يكون إهتمام الشخص قليلا الإستجابة لأي شيء .

. **التمرد** : يمكن أن يكون التسويف إستجابة لموقف أو حالة عندما يشعر الفرد بأن المهمة غير ضرورية أو غير منصفة وهذا يؤدي إلى التمرد وبالتالي تكون الإستجابة مناسبة لحدوث التسويف وبخاصة عندما يكون الفرد لديه القليل من الرغبة في ممارسة هذه المهمة .

.إدارة الوقت : إن أحدى مصادر التسويف الأكاديمي هو سوء إدارة الوقت إذ يشير المسوفون إلى أنهم غير قادرون على تنظيم الوقت بحكمة وهذا يتضمن غموض الأولويات والأهداف شعور المسوف بالإرتباك عندما يعمل على مهمة ما، ونتيجة ذلك يؤجل إنجاز مهماته الأكاديمية والتركيز على نشاطات غير منتجة .

. **الإندفاعية :** حيث يرى كل من بلات و عطال (Blatt&atal,1967) أن الأفراد الإندفاعيين هم الأكثر ترجيحا للتسويف وأنهم أكثر إنشغالا في رغباتهم الانية بدلا عن رغباتهم المتعلقة بالمستقبل ولهذا فانهم يركزون إنتباههم على ماهو متعلق باللحظة الانية أي أنهم يكون إختيارهم للبدائل الانية وهي الأكثر جاذبية وخطورة .(عباس، 2017 ،ص40-41)

الشكل(1): العوامل التي تؤثر في إستجابات الفرد المتعلقة بالتسويف حسب رأي أستيل .(عباس، 2017، ص 42)



3.2.نظرية العزو Attribution Theory:

يشير مفهوم نظرية العزو إلى العملية التي يختار فيها الشخص أسبابا معينة لسلوك ما سواء اكان هذا السلوك صادرا من الفرد ذاته أو من الأخرين، إقترح واينران عوامل أسباب النجاح والفشل لا تتعدى أربعة عوامل وهي

(القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة، والحظ) موزعة على عوامل داخلية وخارجية، وقد ربط هذه النظرية بالعملية التربوية ولاسيما بالتعليم والتحصيل إذ أنه فهم طبيعة العزوات التي يقدمونها مبررات لسلوكهم، ويشير واينر أن للعزو ثلاثة أبعاد هي (الموقع والإستقراروالتحكم)، والعزو إلى الأسباب الداخلية: القدرة وهي مستقرة ولا يمكن التحكم بها، والجهد المعتاد ثابت ويمكن التحكم به، والجهد الاني وهو متغير يمكن التحكم به، والمزاج هو متغير لا يمكن التحكم به، وتحيز المعلم وهو ثابت لايمكن التحكم به، ومساعدة الأخرين هو متغير يمكن التحكم به . كما يواضح واينر الأبعاد السببية الثلاثة كالاتي :

أ. **موقع الضبط (داخلي / خارجي)** فالعوامل الداخلية متعلقة بالقدرة والجهد أما بالنسبة لتحيز المعلم أو صعوبة المهمة فيعدان من العوامل الخارجية.(سليمان وعبيد، 2019، ص 296)

ب. **ثبات السبب (ثابت / متغير)** عامل الزمن هو الذي يحدد الأسباب الثابتة والمتغيرة .

ج.إمكانية السيطرة : العوامل التي لايمكن التحكم بها، لاتقتصر على موقف واحد وانما تشمل مواقف عديدة، والعوامل التي يمكن التحكم بها، تعزو إلى أسباب مؤقتة يمكن التحكم بها .(العتيبي،2010،ص 56)

جدول رقم(01)أنماط العزو النسبي التي طورها (واير) بناء على أبعاد الموقع والإستقرار والتحكم. (عباس، 2017،ص32)

نمط العزو	داخلي		خارجي	
يمكن التحكم به	ثابت	متغير	ثابت	متغير
	الجهد المعتاد	الجهد الآتي	مميزات المعلم	مساعدة الآخرين
لايمكن التحكم به	القدرة	المزاج	صعوبة المهمة	الحظ

وللتسويف الأكاديمي مصادره عديدة ومتداخلة و وأهمها أنها تتعلق بأسلوب التفكير الذي ينتهجه الفرد في تفسير الأحداث والوقائع ويكون التسويف بدرجة شديدة إذا تعلق بعوامل ذاتية ومنها ضعف القدرة والثبات، وأسلوب تفسير الأحداث السيئة بالعوامل الخارجية، مثل الحظ وعدم الثبات، بمعنى أن التفسير غير مرتبط بالأحداث الماضية وإن كل ظرف يتعامل معه بشكل مختلف وفق ميكانيزمات وقائية لتحصين سلوك التسويف. (سليمان وعبيد، 2019،ص297)

3.3. نظرية أليس وكنوس(1977) Ellis & knaus:

يرى هذان المنظران أن التسويف يتمثل في ضعف القدرة المتخيلة للمسوفين على إتمام واجباتهم ومهامهم الملقاة عليهم، لذلك فإنهم يظهرون التأخير في إنجاز هذه المهام، ويرجع Ellis & knaus (1977) هذا السلوك التسويفي للأفراد إلى المعتقدات الخاطئة بشأن ضعف قدراتهم والخوف غير العقلاني من المهام التي يكلفون بها، لذلك غالبا ماتدور المعتقدات العقلانية للمسوفين في أنهم لايمتلكون القدرات اللازمة في إكمال واجباتهم بشكل مرضي والتي لاتتلائم وفق إعتقادهم بشكل واقعي مع قدراتهم ونوع المهمات التي يكلفون بها، لهذا فإننا نرى هؤلاء الأشخاص يؤجلون أعمالهم،فضلا عن ذلك يرى المنظران أن هذه المعتقدات الخطأ حول إتباع السلوك التسويفي تريح المسوفين لأنها تزودهم عذرا سهلا ومناسبا لتحاشي إتمام مهامهم، بأنهم سيفشلون حتما في إتمامها، وإذا ماأجبر المسوفون على إتمام هذه الواجبات أو إذا ما أجلوها إلى الموعد النهائي المطلوب فإن أدائهم سيكون سيئا، وهذا مايرسخ المعتقدات الخطأ في أذهانهم بدرجة كبيرة، والأمر الذي يزيد خوفهم وتجنبهم مستقبلا من أداء المهمات الجديدة. (علي عبد الرحيم صالح، زينة علي صالح،2013،ص249)

4.3. نظرية التحليل النفسي psychoanalytic theory:

يرى فرويد التسويف سلوك مضطرب له أسباب كامنة ترجع إلى الطفولة وأن التسويف يرتبط بخبرات الطفولة المبكرة وبخاصة الصادمة منها، وأن هذه الخبرات هي التي تشكل العمليات المعرفية للبالغين (sadeghi, 2011,p281).تؤكد هذه النظرية على دور الوالدين في تطوير التسويف لدى البالغين،وأنهم يضعون أهدفا غير واقعية لأطفالهم، ويربطون تحقيق هذه الأهداف بحب الوالدي والتقبل الطفل وهذا يجعل الذي ينشأ في هذه البيئة قلقا، ويشعر بعدم الإحترام وإنخفاض تقدير الذات عندما يفشل في تحقيق تلك الإنجازات المطلوبة، والبالغ عندما يواجه المهام التي فيها تقييم لقدراته، فإنه يعيد تلك الخبرات والمشاعر المبكرة التي عشها في الصغر وكذلك فإن مشاعر الغضب من الوالديين على أولادهم يجعلهم يفشلون في التعبير عن أنفسهم وأن فرض أرائهم بالقسوة على أطفالهم، يجعل الأطفال مجبرين على الإستجابة لهذا الغضب من دون وعي فيستجيب الأطفال لهذا الغضب من خلال التسويف في تحقيق الأهداف المستقبلية وعد البلوغ يجد البالغون أنفسهم غير قادرين على إنهاء أي مهمة، نتيجة تلك الصرعات التي كانت مع الوالدين في الصغر يصبحون مسوفين، ولايكونوا مسيطرين بسلوكهم هذا. لذا يعتقد فرويد أن القلق والتسويف حيل دفاعية لاشعورية (وأحيانا شعورية) يقوم بها الفرد لخفض التوتر والصراع بين الهو والأنا العليا، حيث يرى فرويد أن الهو تحكمه مبدأ اللذة وتجنب الألم دون الوعي بالعواقب أما الأنا فتحكمه مبدأ الواقع يؤجل إرضاء ذاته لضرورات الواقع وأن الشخصية عبارة عن بناءات متصارعة تدور حول هذين المبدأين هما مبدأ اللذة ومبدأ الواقع الذي سوف يكشف في لحظة ما عليه إلا أن يميل إلى التسويف لذاته العاجلة المباشرة من أجل لذة أخرى تكون أكثر أهمية من تلك العاجلة حيث يقول فرويد أن الطالب الذي يحكمه مبدأ الواقع يميل إلى المذاكرة والإستعداد للإمتحان وإنجاز الواجبات التي يكلف بها بهدف الوصول إلى النجاح وهو هدف أهم بكثير من الإستمتاع بسهرة في مشاهدة التلفاز واللعب مع الأصدقاء فمبدأ اللذة فطري ومبدأ الواقع مكتسب وهذان المبدئان

يحكمان سلوك الإنسان، وعلى العكس فبعض الطلبة يحكمهم مبدأ اللذة والذي يكون سببا من أسباب التسويف الأكاديمي لكونهم يواجهون ضغوطا نفسية ومستمرة بسبب الإستذكار والإستعداد اللإمتحانات وتقديم الواجبات المكلف بها من المدرسين في العديد من المناهج وأن هذه أمور غير مشوقة فهي تخلو من التسلية والمتعة مما تجعله يميل إلى التسويف في أداء هذه المهمات .(الابراهمي، 2020، ص101-103)

5.3. النظرية الديناميكية النفسية Psychodynamic Theory :

التحكم الوالدي في الأبناء أثناء الطفولة، والضغوط الممارسة عليهم لإنجاز المهام الأكاديمية، والغضب الشديد من الأباء الذي يعاقب فشلهم (أي الأبناء) في أداء المهام، يجعلهم عندما يبلغون يؤجلون أداء أية مهمة، لأنهم يتذكرون بشكل غير واعي النزاع الأبوي، فيستجبون لهذه الذاكرة اللاواعية، والإستياء اللاحق لها، من خلال محاولة إحباط رغبات الوالدين التي تفرض إنجاز المهمة، والنتيجة هي أنهم يجدون أنفسهم غير قادرين بشكل مزمن على إنهاء أي مهمة تدل على نزاعات الطفولة المبكرة بينهم وبين والديهم.(حسب الله،2019)

6.3. النظرية السلوكية Béhavioral Theory :

ترى هذه النظرية أن التسويف عادة مكتسبة تنشأ من تفضيل الشخص الأنشطة الممتعة والمكفأت الفورية، وهذا التغيير يتوافق مع الرضا عن النفس والهروب من تحديات الحياة .(أبو جناح، 2015)

كما تهتم هذه النظرية بأثر المتغيرات البيئة والأحداث التي يمر بها الفرد على إنفعالته وسلوكه، ويمكن إعتبار التسويف الأكاديمي عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الفرد النشاطات السارة والمكفاءة الفورية، وتعده تعلما غير مناسب للإستجابة، أو تعلم إستجابة غير مناسبة للموقف الذي يمر به الفرد، مع وجود تعزيز يقوي هذه الإستجابة لدى الفرد، بحيث يكون تأثير تأجيل المهمة أكبر من تأثير إنجازها.ووفقا لأراء السلوكيين فأنه يشترط وجود التعزيز كما يتم تدعيم إستجابة سلوكية معينة لدى الفرد، ولعل التعزيز في حالة التسويف الأكاديمي يتمثل فيما يلقاه الطالب من الشعور بنجاح في أنشطة أخرى، أو مهام أقل أهمية من المهام الأكاديمية المطلوب إنجازها،كممارسة الأنشطة الترويحية، أو الهوايات، أوتكوين الصدقات، أو مشاهدة التلفاز وغيرها .(عامر،عبيد، 2020، ص365)

7.3. النظرية المعرفية Cognitive Theory :

يؤكدون أصحاب النظرية المعرفية على أن التسويف هو ضعف قدرة الطالب على التعلم من الخبرات السابقة فتتشوه معارفه عندما يدرك أن قدراته ليست كافية لتغيير المواقف العصيبة التي تقلل منه إحترام الذات والتسامح مع الإحباط منخفض، كأفراد يؤمنون بأن ذاتهم مهمة وذات قيمة وقدر ضئيل يكون لديهم حاجة غير واقعية لتأدية المهام على نحو تام ويكون لديهم خوف من عدم القدرة على الأداء لتجنب الفشل، وأن الأفراد الذين يعتقدون أنهم لايستطعون تحمل الإحباط يلجأون إلى التسويف لتجنب الأثار السلبية الأداء المهمة، بينما يستخدم الأفراد الأخرون التسويف للتعبير عن مشاعرهم ومعتقداتهم من خلال المقاومة التوقعات الداخلية، كما يظهر الإتجاه المعرفي في إبراز أثر المتغيرات المعرفية كمتنبئات بالتسويف ومن ضمنها المعتقدات اللاعقلانية، والمعتقدات المتعلقة بالوقت، وتقدير الذات، إسترتيجيات التعويق الذاتي، والعبء المعرفي .(نبيل، عطا، 2021)

وفي هذا السياق يرى كل من لونقانو و تينتاما(Lenggano & Tentama, 2020, p454) بأن التسويف الأكاديمي من الناحية المعرفية يرجع إلى الأفكار غير المنطقية والخاطئة كالإعتقاد بعدم القدرة على إكمال المهمة وعدم القدرة على التركيز والمستويات المنخفظة من اليقظة عند أداء المهمات .

8.3.نظرية الدافع Motivation Theory:

تعد هذه النظرية كما يشير ستيل و كليمسيك(stell & klimgsieck, 2016) بمثابة نظرية تكاملية حاولت الجمع بين بعض النظريات التي حاولت تفسير سلوك التسويف الأكاديمي، ووضع تصور نظري له في ضوء تلك النظريات، حيث تسير هذه النظرية إلى أن جوهر سلوك التسويف هو الفشل في تنظيم الذات، وأن المنبئات الأساسية بسلوك التسويف الأكاديمي تنبع من الجمع بين النظريات الدافعية كنظرية التوقع متمثلة في فلعلية الذات، ونظرية القيمة متمثلة في كراهية المهمة، ونظرية الحساسية للوقت متمثلة في الاندفاعية، ووفقا لمبادئ هذه النظرية فإن سلوك التسويف يظهر إذا كان المخرج النهائي للمهمة، أو للنشاط غير السار المكلف به الطالب (مثل كتابة مقال) والمكافأة المترتبة عليها يتم الحصول عليها على المدى البعيد حتى وإن كانت تلك المكافأة كبيرة ولها قيمة مثل الدرجات الصفية في نهاية الفصل الدراسي. (زغيبي، 2020، ص173-174)

9.3.نظرية الفعالية الذات self-Efficacy Theory:

إن صاحب هذه النظرية العالم بأندورا (Banduro, 1997) الذي يرى أن التسويف يتعلق بالكفاءة الذاتية للفرد وهي معتقدات الأفراد المتعلقة بقدراتهم الخاصة المرتبطة بالإنجاز مثل معالجة المعلومات والأداء الإنجازي والدافعية وتقدير الذات واختيار النشاطات لذلك فإن هذه المعتقدات مهمة على وفق هذه النظرية بإنجازات الفرد للمهام المطلوبة وتصدي الصعوبات التي تواجهه وقدرته على تغيير سلوكه بما يلائم مختلف هذه المهام. (عباس، 2017، ص 28)

إن الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية يكون تفكيرهم إيجابيا وسلوكهم أفضل، ولديهم القدرة على مواجهة الصعوبات وعدم الإستسلام للفشل ودائما يكثفون جهودهم نحو الأنشطة ويطورون إستراتجيات أكثر فاعلية في مواجهة الصعوبات التي تواجههم، إذ يرون التحديات هي فرصة أفضل للتعلم والنجاح الأكاديمي على عكس الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة فهم يهربون من المهمات الموكلة إليهم، ولايملكون القدرة على الأداء الجيد ويتسمون بالخوف(waqar, at al, 2016, p6-13).

4. أنواع التسويف الأكاديمي

يفرق2005 شو و شوى ,chu & choi بين شكلين من المسوفين و هما :

المسوفون الخاملون passive procrastination وهم يؤجلون نتيجة لترددهم في القيام بالعمل ويفشلون في إتمام مهامهم في الوقت المحدد، والمسوفون النشطون Active procrastination وهم يفضلون القيام بالعمل تحت ضغط الوقت ولديهم القدرة على إتخاذ قرارات مدروسة للتسويف،ويختلفون عن المسوفين الخاملين في إستخدامهم الهادف للوقت والتحكم فيه والاعتقاد في فعالية الذات والقدرة على التحمل .(عطية بلبل،2017، ص60)

ويقسم فيراريو ستيل Ferrari & steelالمسوفين إلى ثلاث فئات :

1.4 المسوف التجنبي : يصف الشخصية التي يكون فيها التجنب هو الدافع الأساسي، على سبيل المثال تحاشي التضايق الناجم عن أداء مشروع يدفعه إلى تأخيره.

2.4. المسوف الترددي : هو الشخص الذي يتم تأجيل المهام ولا يستطيع تحديد موضوعه لأداء إحدى واجباته .

3.4.المسوف الإستشاري : المماطلون الذين يحققون أفضل أداء عند العمل تحت ضغط العمل. (الشبيب، 2015، ص27)

فرق معاوية أبوغزال (2012) بين نوعين من التسويف الأكاديمي هما:

.**التسويف الإيجابي** : هو التأجيل العرضي للمهام أو الوظائف وهو أمر مقبول، إذ أن كل الطلاب يجدون أنفسهم أحيانا مجبرين على تأجيل مهماتهم حتى اللحظة الأخيرة، خصوصا عندما تحدث ظروف غير متوقعة بسبب رغبتهم في عمل بعض التغيرات في خطط عملهم.

. **التسويف السلبي:** هو التأجيل المستمر لأداء المهام الأكاديمية، والذي يجعل أصحابه يشعرون بالذنب نتيجة لتبذيرهم الوقت وفقدانهم للفرص، وهو أمر سلبي ومشكلة كبيرة.

والأن السلوكات التسويفية ليست جميعها مؤذية وذات نتائج سلبية لذا فرق chu and choi(2005) بين نوعين من المسوفون وهما :

.المسوفون السلبيون Passive procrostinotars :

وهم مسوفون تقليديون، يؤجلون إنجاز المهام حتى اللحظات الأخيرة، بسبب عدم قدرتهم على إتخاذ القرارات بسرعة وبالتالي العمل عليها بسرعة .

. المسوفون الفعالونActive procrostinotor :

وهم قادرون على إتخاذ قرارتهم في الوقت المناسب، ومع ذلك فإنهم يعلقون أعمالهم عن عمد ويركزون إنتباههم على المهام المهمة الأخرى قيد لبحث، لذلك فالمسوفون السلبيون يختلفون عن المسوفون النشطون في الأبعاد المعرفية والعاطفية والسلوكية.(حسب الله، 2019، ص467)

وقد يكون التسويف عام أوخاص فقد يكون التسويف مزمن chronic pracrastination يظهر في إتجاه الفرد نحو التسويف الدائم في عدد كبير من جوانب الحياة، أو يكون التسويف موقفي situational prasrastination يظهر في إتجاه الفرد نحو التسويف الدائم في جانب واحد محدد من جوانب الحياة (yasici & Buliet, 2015, p271).

5. مظاهر التسويف الأكاديمي :

من مظاهر التسويف الأكاديمي : ترك الطالب أداء المهمات الأكاديمية المكلف بها حتى ساعات متأخرة بالإظافة إلى اللامبالات عند سماع تحذير أو التذكير والنصائح الحاثة على ضرورة إتمام العمل في الوقت الصحيح وقبل فوات الأوان، وهر وإضاعة الوقت في النشاطات غير الفعالة، كما يبدو على المسوف عدم الثقة بالنفس، وأحيانا الثقة المفرطة. (سليمان، 2022، ص286)

وقد ينجز المسوف نصف العمل ولا يتمه بل يشغل بأمر أخر عارض وغير مهم وغير ملح على أمل العودة لاستكمال وإستئناف العمل الأول لاحقا، ويكون غير قادر على مقاومة الملهيات المغرية، ويكون تابعا للمستجدات الطارئة فينصرف عن الواجبات الأصلية وينسى الإعداد لها ويلهو بأمور ثانوية.

كذلك أحاديث المسوف الذاتية التي تعلل التسويف وتكيف الأمور بمنطق واهن يعيق إستغلال الوقت مثل "المهمة سهلة ولا تستحق كل هذا الوقت، سأقوم به غدا فهو لا يستحق كل هذه العناء"...، وجهله في إدراك حجم العمل المطلوب منه، والوقت المطلوب لأئه، وطريقة إنجازه.

شعور المسوف بالإحباط وعدم الرضا عن النفس، ولوم النفس كان من المفروض أن أقوم بهذا مبكرا أو لوم الأخرين أو حتى الظروف المحيطة، وسرعة الشعور بالضجر والملل عند الشروع في العمل، والتردد في البدء، وعدم الإستعداد لتحمل عبء العمل، تضخيم الأعباء والإعتقاد بأن الوقت ضيق جدا.(الشبيب، 2015، ص25)

6. أسباب التسويف الأكاديمي:

يمكننا التحدث عن عدة أسباب التسويف الأكاديمي منها :

- ضعف إدارة الوقت وتنظيمه إذ يشير المسوفين إلى أنهم غير قادرين على تنظيم الوقت بحكمة، وهذا يتضمن غموض الأولويات والأهداف، وإنغماس المسوف بالمهمات، مما يدفعه إلى تأجيل إنجاز بعض مهماته الأكاديمية والتركيز على نشاطات غير منتجة.
- عدم القدرة على التركيز أو المستويات المنخفظة من اليقظة عند أداء المهمات، وهذا ربما ينتج عن مشتتات في البيئة كالإزعاج ومقعد الدراسة المزعج، وعمل الوظائف في الفراش.
- الخوف والقلق المرتبط بالفشل، إذ يقضي الفرد في مثل هذه الحالة معظم وقته وهو في حالة قلق حول قرب موعد الإمتحانات والمشاريع أكثر من التخطيط لها وإكمالها .(أبو غزال، 2012، ص132)

كما أشارت مجموعة من الدرسات إلى أسباب التسويف الأكاديمي وتتمثل فيما يلي :

الأنشطة الإجتماعية Sacialactivities : بمعنى الميل إلى تأجبل الأعمال الدراسية بسبب كثرة الأنشطة الإجتماعية والترفيهية وقصور الإمكانيات المادية اللازمة الدراسة، وكثرة علاقات الأسرة بالأخرين ، وكثرة المشكلات والخلافات الأسرية، وتدني قيمة التعليم في المجتمع .

الخوف من الفشل Fear of Failure : وبمعنى الميل إلى تأجبل إنجاز المهام الدراسية، خوفا من ضعف الكفاية في إنجاز العمل أو العجز عن الأداء المتكامل، والتأثر السلبي بالتجارب السلبية الأخرين، والخوف من الإحباط الناجم عن الفشل في الإنجاز، وتجنب القيام بالمهام التي يحتمل أن تؤدي الفشل، والخوف من القيام بالأعمال كما يتوقعها منه الأخرين .

الميول الكمالية Perfectianism tendencies : ويقصد بذلك ميل الفرد التسويف في إنجاز المهام نتيجة الرغبة في تحقيق الكمال في جميع مايؤديه ومن ثم عدم الإقتناع بمستوى أدائه وإن كان جيدا، وأيضا الميل إلى الدقة العالية في الأداء، والرغبة في تحقيق الإتقان المختلف المهام، وعدم القناعة بمستوى بعض المهام الدراسية، والشعور بأن

الأداء دون المستوى المرجو،و القلق من عدم القدرة على تحقيق المستوى المتميز، والرغبة في الحصول على أعلى التقديرات الأداء .

صعوبة المهمة Tesk diffiselty : ويقصد بذلك وجود رغبة قوية لدى الفرد لتأجيل المهام الدراسية المختلفة بسبب الظهور المفاجئ العقبات في العمل الدراسي، وإرتفاع مستويات الصعوبة بدرجة كبيرة في بعض المهام الدراسية مع الميل الدائم إلى تأجيل الأعمال صعبة الإنجاز، وخاصة تلك التي تتطلب وقتا وجهدا مضعفا، أو غامظة أو تلك التي لا تتوفر الإمكانيات مادية لتغلب على صعوبتها إظافة إلى ضعف الثقة في القدرة على إنجاز المهام الصعبة، أو تلك التي لا توفر المعلومات الكافية التغلب على صعوبتها أو عدم كفاية المواعيد المحددة الإنتهاء من إنجتزها .

الكسل lasimess : بمعنى ميل الفرد لتأجيل المهام بسبب إيثار الخمول، وقلة النشاط، وفقدان الإصرار، وعدم تحمل التعب، وقلة الجهد أو التحمل، وفقدان الصبر على المهام، وعدم الجدية، وضعف القدرة على الإستمرار في الأداء الفترة طويلة .

إدارة الذات السلبية negatve Self –management : و يقصد بذلك ميل الفرد لتأجيل المهام الدراسية نتيجة الإفتقار إلى التنظيم في الإدارة الذات و سوء التخطيط للمهام، و إهدار الوقت دون إنجاز و سوء توزيع الوقت على الأنشطة، و العادات السيئة في الإستذكار.

الإتجاهات الدراسية السلبية Stedy attitudes negative بمعنى ميل الفرد لتأجيل المهام بسبب عدم إتفاقها مع الميول الشخصية، وعدم الرغبة في الدراسة وتدني الطموح والنفور من القيود بالنظم تعليمية، ووجود إهتمامات أخرى غير الراسة وعدم تحمل المسؤولية، وكره المعلمين .

المحاكاة Capying: أي ميل الفرد لتأجيل أداء المهام الدراسية نتيجة الإنتظار حتى يفعلها الأخرون، وعدم المعرفة بالطريقة المثلى الإنجاز التي يعرفها الزملاء، وتقليد بعض الزملاء الفاشلين وعدم تقليد المتميزين .

التردد Perplexity : أي ميل الفرد لتأجيل المهام بسبب الشعور بالتردد بين مايجب عمله وبين المهام واجبة الإنجاز وشعور بالإحراج من سؤال المعلم عما لا يعرفه، أو حتى سؤال الزملاء، والرغبة في تأخير المهمة حتى اللحظة الأخيرة الحاسمة، والشعور بطول وقت أداء المهمة، وعدم القدرة على إستغلال الفرص المتاحة .(فوزي، عبد الله، 2018، ص460-462)

كما توصل زيناش واوركيلو Zeenath & arculla في دراسة أجروها على عينة من الطلبة الجامعيين إلى وجود (12) عاملا تعد من أهم أسباب التسويف الأكاديمي وهي كالأتي :

السمات الشخصية: وهي مايتميز به الأفراد من خصائص وصفات وخاصة بهم كإنخفاض تقدير الذات، وإنخفاض القدرة على ضبط الذات، والخوف من الفشل .....إلخ، وهي تؤثر كثيرا في سلوك التسويف لديهم.

ويبدو أن أكثر النظريات التي بحثت في أسباب التسويف إنتشارا تلك التي فسرت التسويف على أنه إستراتجية تستخدم لحماية الإحساس الضعيف بتقدير الذات، فالأفراد الذين يتوقف إحترامهم لذواتهم على الأداء المرتفع يسمح لهم التسويف بتجنب الإختيار الكامل لقدراتهم،لذالك يتمسكون بمعتقداتهم التي تتضمن بأن لديهم قدرات مرتفعة مقارنة بأدائهم الحقيقي.

الملل: العديد من الطلبة الجامعيين يجدون صعوبة في إعطاء الأولوية لدراستهم و واجباتهم الدراسية،حيث يعتقدون أن أغلب هذه الواجبات يكون مضيعة للوقت،كما يعتبرونها مملة و خالية من المتعة.

الأولوية: إن العديد من الطلبة الجامعيين يكونون غير واعين بما فيه الكفاية تجاه أهدافهم في الإقبال على الجامعة ومتابعة تعلمهم، كما أن الإنشغال بالحياة الجامعية يصرف الطلبة عن التركيز إنتباههم في الأولويات و يجعلهم مشغولون بالأنشطة الخارجية (ممارسة الرياضة،التنزه،حضور الحفلات)و منجذبين للجانب الممتع أكثر في الحياة الجامعية،وبالتالي فإن التحدي الأكبر الذي يواجه هؤلاء الطلبة هو تحقيق التوازن بين الدراسة و المهمات الأكاديمية وبين النشاطات الأخرى.

إدارة و تنظيم الوقت:وهذا يعني أن الصعوبة التي تواجه الطالب الجامعي في تنظيم وقته تقوده للمتسوف في مهامه الأكاديمية المتعددة.

الدافعية: إن الدراسة في الجامعة تتطلب نمطا من الدراسة المستقلة، مقارنة مع الدراسة في سنوات المدرسة السابقة،حيث يكون الوالدان مصدرا للدافعية بالنسبةلأبنائهم و تحفيزهم على الدراسة،مما يدفعهم للإنتباه و التركيز في الدراسة،بينماالطالب الجامعي لا يشعر بذات الدافعية عند دخوله الجامعية و الإنتباه والتركيز في دراسته غالبا ما يكون محددا مصدر الدافعية لديه.

تأثير جماعة الأقران:خلال الحياة الجامعية يؤثر الأقران والأصدقاء في حياة الطالب الجامعي،و يبحث خلال تعامله مع متطلبات الدراسة و المقررات الدراسية عما يخفف عنه و يروح عن نفسه من خلال أصدقائه ليتخلص من ضغوط المهام الأكاديمية،و خلال ذالك يجد نفسه للوقت بصورة مستمرة حيث أن قضاء الوقت مع الأصدقاء يعتبر أفضل الأوقات بالنسبة له بصرف النظر عن المعتقدات التي يتلقاها من أصدقائه .

إستراتجيات المواجهة : يستخدم العديد من الطلبة إستراتيجيات عدة لإتمام مهامهم الأكاديمية قبل الموعد الأخير المحدد لهم وفي مواجهة العواقب المترتبةعلى التسويف الأكاديمي ، وحيث أن السعي للحصول على درجات كافية، وإنهاء المهمات الأكاديمية قبل موعدها المحدد عوامل مهمة بالنسبة للطالب الجامعي فإن تركيز أغلب الطلبة الجامعيين على إنهاء مهامهم الأكاديمية قبل موعدها المحدد مكنهم من التقليل من التسويف الأكاديمي، علاوة على ذلك فإن العديد من الطلبة الجامعيين يعتبرون أن اللحظة الأخيرة دافع لهم لإتمام عملهم وأنهم يتكيفون مع تسويفهم من خلال إدراكه على أنه عادة إيجابية بالنسبة لهم .

الأثار الصحية : حيث أن التسويف يعطل حياة الطالب الجامعي وخططه بطرق عدة ، وحيث أن سلامة الطالب الجامعي وصحته النفسية تتأثر على نحو بالغ بنتائج التسويف، فقد عانى العديد من الطلبة المسوفين من أنماط من الإظطربات في النوم والأكل .

الظروف الخارجية: حيث أن الطالب الجامعي يكون محاطا بالعديد من الأماكن التي تعرض الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تستولي على إهتمامه وتشد إنتباهه، بالإظافة إلى النشاطات في الجامعة، كما أن العديد من الطلبة الجامعيين يشغلون أنفسهم بنشاطات أخرى خارج الجامعة مثل النوادي، أو الأعمال التطوعية، أو حتى العمل

للتخفيف من الضغوط التي تواجههم، وبذلك فهم يصرفون الكثير من وقتهم وطاقتهم في هذه النشاطات ويكونون عاجزين عن إعطاء الأولوية لمهامهم الأكاديمية .

النتائج المؤثرة : بالنسبة العديد من الطلبة الجامعيين فإن التسويف لايسبب فقط أداء أكاديميا سلبيا، ولكنه مرتبط أيضا بالعديد من المشاعر السلبية حيث يختبر العديد من الطلبة المسوفين مشاعر مثل : (الشعور بالذنب، الندم، ولوم الذات، القلق، العصبية، الضغط، التوتر، والقلق) حيال المهام الأكاديمية المعلقة والمؤجلة

المهمة الأكاديمية: هي نوع وكمية الأعمال والواجبات التي يكلف بها الطلبة الجامعيين، تختلف عن تلك التي كانو يكلفون بها في السنوات الدراسية السابقة، حيث أنها تتطلب العمل على تقارير بحثية، وتدريبات ميدانية، ومشاريع تخرج في نهاية العام،ومع ذلك فإن إتجاه الطلبة نحو المهام الأكاديمية التي يكلفون بها يلعب دورا مهما في توليد نوع الدافعية أو التحفيز الداخلي لديهم،ولكن يكون الطلبة المسوفين غيرمهتمين وغير منجذبين لهذه المهام الأن لهذة المهام الأن هذه المهام صعبة ومملة بالنسبة لهم .

أسلوب المدرس أو المحاظرة : على الرغم من أن نمط الواجبات الأكاديمية في الجامعة معتمد على الدراسة المستعملة من قبل الطالب الجامعي ، إلا أن العديد من الطلبة الجامعيين يعتمدون على الأستاذ المحاظرة أو المدرس كمصدر للدافعية الخارجية والتحفيز، ومع تزايد أعداد الطلبة المسجلين في الجامعة كل سنة،فإن إشباع الإحتياجات المتعددة للطلبة قد أصبح يمثل تحد كبير بالنسبة للمدرس أو المحاضر .(الشبيب،2015،ص27-28)

7. آثار التسويف الأكاديمي

التسويف الأكاديمي أثار سلبية متعددة، ومن هذه الأثار: بروز العواقب الإنفعالية، فعندما يكون الأفراد مدركين سلوك التسويف لديهم فإنهم يخفون عددا من المشاعر الداخلية السلبية، كالشعور بعدم الكفاءة، والشعور بالذنب، والتوتر والذعر، كما يعاني أصحاب التسويف الأكاديمي من مستويات عالية من القلق،الخوف من عدم القيام بالمهمة، كما يصاحبه خوف من ردة فعل المدرس من عدم القيام بالواجبات.(السرحان، صوالحة، 2015، ص163)

ويؤثر التسويف الأكاديمي على نتائج تعلم الطلاب والجامعات التي بدورها تؤثر على مفهوم الذات والثقة التي تؤدي إلى تداعيات خطيرة في حياتهم المهنية (vijay & kadhira – van, 2016) .

ويذكر تيموثي فيشيل timothy facial (2015) أن أداء الفرد المهام الموكلة إليه يتأثر سلبا بسلوك التسويف، ولايؤدي إلى نتائج مرضية على الإطلاق، فعندما تتصارع معتقداتنا مع أفعالنا، فإنها تتنافر وهو ما يطلق عليه علماء النفس إسم (التنافر الفكري) وهو أمر بطبيعته غير مريح مطلقا، لذا فالفرد يحاول التخفيف من حدة هذه الحالة السلبية، فعندما ينوي إتخاذ إجراء معين فذلك يدل على وجود هدف محدد يتم إتخاذ هذا الإجراء من أجل تحقيقه، وفي حالة الفشل في إتخاذ هذا الإجراء وإختيار سلوك التسويف لتنفيذ هذا الإجراء على الرغم من معرفة الأثارالسلبية على ذلك، فإن الفرد يمر بذلك التنافر الفكري الذي تعتبر من أثار التسويف السلبية، وينتج عنه ردود أفعال مألوفة ومتكررة، يعتبرها الباحثون إستجابات لذلك التنافر وهي :

الإلهاء: صرف الإنتباه عن التنافرات الفكرية وتجنب الحالة السلبية الناتجة عن هذا التنافر.

النسيان: قمع الأفكار المهمة ونسيانها عن وعي لأنها تسبب التنافر.

التبسيط: يتضمن تغيير معتقدات معينة للتقليل من أهمية التنافر الناتج عن المعتقدات أو الأفكار السابقة .

إثبات الذات: حيث يزيد الطالب من التركيز على القيم الأساسية والصفات الأخرى التي تعزز من إثبات الشخص لذاته على الرغم من التنافر.

التنصل من المسؤلية: وهو مايتيح إمكانية إبعاد أنفسنا عن مجال التنافر.

إضافة أفكار متوافقة: ويتم ذلك من خلال السعي لمعرفة معلومات جديدة لتدعيم موقف التسويف مثل " أحتاج المعرفة المزيد من المعلومات قبل القيام بأي خطوة في هذا المشروع ".

إختلاف تصورات مناقضة للواقع: مثل قول " كان من الممكن أن يسوء الأمر أكثر من ذلك، والفرد في ذلك لايتعلم من الأخطاء التي وقع فيها مسبقا، بل يشعر بارتياح مؤقت لفترة قصيرة .(الدسوقي، 2018، ص72)

بناء على ما سبق ذكره يتضح أن مشكلة التسويف الأكاديمي من أخطر أنواع التسويف وأكثرها انتشارها بين الطالبة لما خلفته من أثار سلبية على مستقبل الطالب الدراسي من جهة والمهني من جية أخرى. فقد يرتبط بعدة عوامل كالميل لإنجاز النشاطات الترفيهية الفورية في مقابل التسويف لإنجاز الواجبات الأكاديمية، وكذلك استخدام الانترنت مقابل تأجيل إنجاز الميام الدراسية أو المذكرة وغيرها، ومن خلال هذا الطرح تطرقنا بشكل مفصل لهذه المشكلة ومعرفة أسبابها وأهم الآثار الناجمة عن التسويف الأكاديمي وتقديم بعض النظريات التي يمكن الاعتماد عليها في تفسير التسويف الأكاديمي.

خلاصة الفصل :

وختاما نستنتج أن المعتقدات المعرفية هي مجموعة التصورات التي تتشكل لدى الطالب حول طبيعة المعرفة سواء من جانب ثباتها أو بنيتها ومصدرها وخصائص الطالبة الناجحين، ويمكن التعرف عليها من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب وفق مقياس المعتقدات المعرفية أما التسويف الأكاديمي فهو ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها ، ينتج عنو شعور الفرد بالتوتر والانفعال ونظراً الأهمية البالغة لكل من المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي، ومدى تأثيرهما على الطالب، تم إجراء دراسة ميدانية التعرف على مستوى المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي لدى عينة من طالبة السنة أولى جامعي، وسيتم عرض كل من الإجراءات

المنهجية للدراسة وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضيات التي تم الوصول إليها، في الجانب الميداني للدراسة الحالة.

الجانب الميداني

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

1 . منهج الدراسة

2 . مجتمع الدراسة

3 . عينة الدراسة

4 . أدوات الدراسة و خصائصها السيكومترية

5 . إجراءات تطبيق أدوات الدراسة

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد :

يعتبر الفصل المنهجي أهم خطوة في البحث العلمي ،حيث لا يستطيع أي باحث الإستغناء عنه لأنه الخطوة الأساسية التي تخضع لها الدراسات العلمية لذلك يجب على الباحث أن يراعي الخطوات والإجراءات العلمية المنهجية من أجل الوصول إلى نتائج سليمة وموضوعية ففي هذا الفصل سنتناول الإجراءت المنهجية المتبعة في هذه الدراسة ، بذكر منهج الدراسة، الدراسة الإستطلاعية، ميدان الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة وصولاً الى الأدوات التي إعتمدنا عليها وأخيراً ،عرض الأساليب الإحصائية المعتمدة في هذه الدراسة .

1. منهج الدراسة :

إتبعت الباحثتان في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على وصف الظاهرة كما هي من حيث خصائصها وأشكالها ، فهو شكل من أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم الذي يفيد الباحث، ليس فقط في وصف الواقع كما هو ، ولكن أيضاً في الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعده في تطوير وفهم الموضوع الواقع (الخندقي، 2012).

2. مجتمع الدراسة :

لتنفيذ الجانب الميداني من البحث تمت دراسة المجتمع الأصلي المكون من طلبة السنة الأولى جامعي بكلية العلوم الإجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة ولاية عين الدفلى. وهم الطلبة الذين إنتقلوا إلى الجامعة ،من خلال إجتياز شهادة البكالوريا وتحصلهم عليها والجدول التالي يوضح مجتمع الدراسة :

الجدول رقم (02) : خصائص مجتمع الدراسة

	الاناث	الذكور	المجموع
عدد طلبة السنة الاولى جامعي بكلية العلوم الاجتماعية	408	160	568
النسبة المئوية	%71.83	28.16 %	100 %

نلاحظ من خلال الجدول ان أكبر نسبة في مجتمع الدراسة تمثلها الاناث مقارنة بالذكور ، حيث قدرت نسبة الاناث ب 71.83% طالبة ، اما نسبة الذكور فبلغت 28.16% طالب ، من اصل الحجم الاصلي لمجتمع الدراسة .

4.عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الحالية من 155طالب وطالبة ، تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ، باعتبار المجتمع الأصلي للدراسة يتكون من 568 طالبة و طالبة من طلبة السنة الأولى جامعي بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة خميس مليانة ولاية عين الدفلى ، وحجم العينة التي تم اختيارها بلغ 155 طالب وطالبة أي بنسبة 27,28% من المجتمع الأصلي .

تمثل حجم عينة الدراسة الحالية في 155 طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة راجعة الى عامل الصدفة، وهو الأسلوب الذي يمتاز بالسهولة في التطبيق، ويسمح بأن تشمل العينة على أكبر مساحة من المجتمع .

4. أدوات الدراسة وخصائصها السيكو مترية :

وبغرض التحقق من فرضيات الدراسة تم استخدام كل من مقياس المعتقدات المعرفية الذي تم إعداده من طرف الباحث وانج وزهانج وزهانج و هو Wang, Zhang, Zhang &Hou (2013) و المعدل من طرف الباحثة هديل أحمد حسن محاجنة (2017)، ومقياس التسويف الأكاديمي الذي تم إعداده من طرف الباحث أبو غزال سنة (2012)،و المعدل من طرف الباحث **منتصر الطلول** (2019).

1.4.مقياس المعتقدات المعرفية :

1.1.5.وصف المقياس :

يتكون مقياس المعتقدات المعرفية المطور من قبل وانج وزهانج وزهانج وهو (Wang, Zhang, Zhang &Hou,2013) من (32) فقرة موزعة على خمسة أبعاد ،و هي كالتالي :المعرفة البسيطة ،المعرفة المؤكدة،القدرة الفطرية، السلطة الكلية ،التعلم السريع، بحيث احتوى المقياس على خمسة بدائل تأتي على الشكل التالي (دائما ، غالبا ، أحيانا،نادرا ،أبدا) و تأتي الدرجات على شكل (5،4 ، 3 ،2،1) ، كما ان للمقياس درجة كلية بحيث ادنى درجة (31) و اعلى درجة (155) . انظر الملحق رقم (01)

2.1.5. أبعاد المقياس:

جدول رقم (03): أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية وفقراته

الرقم	البعد	الفقرات
01	المعرفة البسيطة	8-7-6-5-4-3-2-1
02	المعرفة المؤكدة	14-13-12-11-10-9
03	القدرة الفطرية	21-20-19-18-17-16-15
04	السلطة الكلية	26-25-24-23-22
05	التعلم السريع	31-30-29-28-27

3.1.5.تصحيح المقياس:

و يتمثل في وضع درجة استجابة المفحوص امام كل فقرة من فقرات الاستبيان ، بحيث يوجد طريقتين للتصحيح وهي حسب الفقرات الايجابية و الفقرات السلبية،و قد تم عكس الفقرات السلبية التي تحمل الأرقام (1-2-8-10-15-28-30-31) و من ثم جمع هذه الدرجات من اجل ايجاد الدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية ، و الجدول الموالي يوضح طريقة الإجابة :

تكونت الإجابة على المقياس من تدريج لديكارت الخماسي التالي:

جدول رقم (04) : طريقة الإجابة على الفقرات الموجبة

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
5	4	3	2	1

جدول رقم (05) : طريقة الاجابة على الفقرات السلبية

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	2	3	4	5

4.1.5.الخصائص السيكو مترية لمقياس المعتقدات المعرفية في صورته الاصلية :

1.4.1.5.صدق المقياس :

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين، هما:

- **الصدق الظاهري**

تم عرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على (10)من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات علم النفس التربوي، والقياس والتقويم والإرشاد النفسي في جامعة عمان العربية وجامعة عمان الأهلية والجامعة الهاشمية،لتحديد مدى وضوح الفقرات، ودقة الصياغة اللغوية، وانتماءها للبُعد وطلب منهم إبداء أية ملاحظات حول الفقرات بالحذف أو التعديل وتم الأخذ بالملاحظات التي اتفق عليها (80 %)من المحكمين، وفي ضوء ذلك تم تجهيز أداة الدراسة بالصيغة النهائية، وقد كانت أبرز التعديلات التي أشار المحكمون إلى ضرورة تعديلها هي: حذف الفقرة (15) ونصها (ليس هناك في بعض الأحيان حلول صحيحة للمشكلات الحياتية الكبيرة)، وتعديل الصياغة اللغوية لعدد من الفقرات، وهذه الفقرات هي: (1 ، 3،4،5،7 ، 8 ، 11 ، 12 ، 16 ، 17 ،20 ، 21 ، 22 ، 24 ، 27 ، 31)، وأصبح مقياس المعتقدات المعرفية بصورته النهائية مكوناً من(31) **توزعت على خمسة أبعاد**

- **مؤشرات صدق البناء:**

تم حساب مؤشرات صدق البناء من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من المجتمع نفسه وغير عينة التطبيق، وعددهم(30) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في منطقة أم الفحم بفلسطين، ثم تم حساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال، ودرجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع البُعد(0.423 -0.863)، ومع الدرجة الكلية للمقياس(0.355 - 0.754).

كما تبين وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المقياس المختلفة وعلى الدرجة الكلية للمقياس، وبناء على هذه النتيجة تم اعتماد جميع فقرات المقياس ولم تحذف أي فقرة.

كما تم حساب معاملات ارتباط أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية مع بعضها البعض، حيث تم تحليل أبعاد المقياس وحساب معامل تمييز كل بُعد من الأبعاد، حيث أن معامل التمييز هنا يمثل مؤشر للصدق بالنسبة لكل بُعد في صورة معامل ارتباط .

2.4.1.5. ثبات المقياس:

قام وانج وزهانج وزهانج وهو (Wang, Zhang, Zhang & Hou, 2013) بالتحقق من دلالات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس من خلال استخدام معادلة ألفا كرونباخ ، حيث تم تطبيق المقياس على عينة مكونة (451) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الصينية، ثم تم حساب معامل الثبات، حيث بلغ معامل الثبات (0.74)

وللتأكد من ثبات الأداة في الدراسة الحالية قامت الباحثة باستخدام طريقة إعادة الاختبار(test-retest)من خلال تطبيق الأداة مرتين وبفاصل زمني مدته أسبوعان على عينة استطلاعية ومن خارج العينة قوامها (30) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في منطقة أم الفحم بفلسطين، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات بين التطبيقين حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين(0.872)، كما تم حساب الثبات باستخدام معامل كرونبا ألفا، للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس، إذ بلغ معامل الثبات(0.892) .

5.1.5.الخصائص السيكو مترية لمقياس المعتقدات المعرفية في الدراسة الحالية :

1.5.1.5.صدق المقياس: تم الاعتماد على طريقة الصدق التمييزي كمؤشر للتحقق من صدق المقياس.

- **الصدق التمييزي:**

الجدول (06): قيمة اختبار"ت" لمرتفعي و منخفضي الدرجات على مقياس المعتقدات المعرفية

المتغير	الثلث الأدنى (ن=10)		الثلث الأعلى (ن=10)		اختبار ليفين		اختبار "ت" لعينتين مستقلتين		
	م	ع	م	ع	"ف"	مستوى الدلالة	اختبار "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المعتقدات المعرفية	97.80	2.34	116.50	3.77	2.23	0.15	13.29-	18	0.01

يتضح من الجدول (06)وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة الذين تحصلوا على درجات مرتفعة في مقياس المعتقدات المعرفية الذي بلغت قيمته (116.50) بانحراف معياري قدره (3.77) ومتوسط درجات الطلبة الذين تحصلوا على درجات منخفضة في نفس المقياس الذي بلغت قيمته (97.80) بانحراف معياري قدره (2.34)، وذلك لصالح مرتفعي الدرجات (الثلث الأعلى).

كما يظهر الجدول السابق أن قيمة "ف" بلغت (2.23) بمستوى دلالة (0.15) مما يدل على أنها غير دالة أي يوجد تجانس بين المجموعتين العليا والدنيا،وبناءا عليه تم قراءة نتائج إختبار "ت" لعينتين مستقلتين متجانستين، حيث بلغت قيمة t (-13.29) عند درجة حرية (18) ومستوى دلالة (0.01)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مرتفعي الدرجات على مقياس المعتقدات المعرفية، إذا المقياس

يميز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات، وهو ما يدل على صدق المقياس وبالتالي يمكن تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

2.5.1.5. ثبات المقياس: تم الاعتماد على معامل ألفا لكرونباخ للتحقق من ثبات المقياس.

معامل ألفا (α) لكرونباخ:

تم حساب ثبات مقياس "المعتقدات المعرفية" باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، وجاءت قيمة معامل الثبات على النحو التالي :

الجدول (07):معامل ألفا (α) لكرونباخ لمقياس "المعتقدات المعرفية"

المتغير	عدد البنود	(α) لكرونباخ
المعتقدات المعرفية	31	0.55

تم حساب درجات ثبات المقياس باستعمال معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي لأننا نريد معرفة مدى اتساق البنود لقياس "المعتقدات المعرفية"، كما أن عدد البدائل هو 5 بدائل وعليه نستطيع تطبيق طريقة ألفا لكرونباخ، والذي بلغت قيمته 0.55 وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي أي أن المقياس يكشف عن 55% من المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية، الأمر الذي يعطي دليلا على استقرار مفهوم المعتقدات المعرفية في الدراسة الحالية.

2.5.مقياس التسويف الأكاديمي:

1.2.5. وصف المقياس:

تم بناء فقرات مقياس التسويف الأكاديمي من خلال العودة لمقاييس سبقت هذه الدراسة مثل مقياس أبو غزال. Abu Ghazal M.(2012) والبزور (2017), AL-Bzor للتسويف الأكاديمي، وتكون المقياس من(35) فقرة، وكان اختيار الإجابة خماسي الاستجابة (تصنيف ليكرت)، تتدرج من: تنطبق بدرجة كبيرة جداً ، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، تنطبق بدرجة قليلة جدا ، اما الدرجات فتأتي بالشكل التالي (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1). انظر الملحق رقم (2) .

2.2.5. تصحيح المقياس:

و يقصد به وضع درجات عند كل فقرة بعد اجابة المفحوص على كل فقرات الاستبيان ، بحيث يوجد طريقتين للتصحيح وهي حسب الفقرات الايجابية و الفقرات السلبية،و قد تم عكس الفقرات السلبية التي تحمل الأرقام (1،3،5،6،10،12،17) بعكس أوزانها ،كما هو موضح في الجداول التالية :

جدول رقم (08) : طريقة الاجابة على الفقرات الايجابية

تنطبق بدرجة كبيرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	تنطبق بدرجة قليلة جدا
5	4	3	2	1

جدول رقم (09) : طريقة الاجابة على الفقرات السلبية

تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا	تنطبق علي بدرجة كبيرة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	تنطبق علي بدرجة قليلة	لا تنطبق علي تماما
1	2	3	4	5

3.2.5. الخصائص السيكو مترية لمقياس التسويف الأكاديمي في صورته الاصلية :

1.3.2.5صدق المقياس :

- **صدق الاتساق الداخلي:** قام الباحثان بالتّحقق من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس .

تبين أن جميع فقرات المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس بمعاملات ارتباط دالّة إحصائيّاً، مما يعني أن يمتع بدرجات اتساق داخلي مرتفعة تمنح المقياس الثقة باستخدامه في الدراسة كأداة لجمع المعلومات كمؤشّر على صدق فقرات المقياس .

2.3.2.5. ثبات المقياس:

حُسب الثبات بطريق معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكذلك بطريقة التجزئة النصفية، يتضح أن المقياس يتمتع بدرجات ثبات تسمح باستخدامه في الدّراسة، حيث بلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (2.85) ، كما أمكن التّحقق من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وبلغ معامل الثبات وفق معادلة (جتمان) العامة (2.37) .

4.2.5. الخصائص السيكو مترية لمقياس التسويف الأكاديمي في الدراسة الحالية :

1.4.2.5. صدق المقياس: تم الاعتماد على طريقة اختبار"ت" كمؤشر للتحقق من صدق المقياس.

- **الصدق التمييزي:**

يتضح من الجدول (**10**) وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة الذين تحصلوا على درجات مرتفعة في مقياس التسويف الأكاديمي الذي بلغت قيمته (139.40) بانحراف معياري قدره (10.04) ومتوسط درجات الطلبة الذين تحصلوا على درجات منخفضة في نفس المقياس الذي بلغت قيمته (73) بانحراف معياري قدره (13.97)، وذلك لصالح مرتفعي الدرجات (الثلث الأعلى).

الجدول (10): قيمة اختبار"ت" لمرتفعي و منخفضي الدرجات على مقياس التسويف الأكاديمي

المتغير	الثلث الأدنى (ن=10)		الثلث الأعلى (ن=10)		اختبار ليفين		اختبار "ت" لعينتين مستقلتين		
	م	ع	م	ع	"ف"	مستوى الدلالة	اختبار "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التسويف الأكاديمي	73	13.97	139.40	10.04	1.43	0.24	12.19-	18	0.01

كما يظهر الجدول السابق أن قيمة "ف" بلغت (1.43) بمستوى دلالة (0.24) مما يدل على أنها غير دالة أي يوجد تجانس بين المجموعتين العليا والدنيا،وبناءا عليه تم قراءة نتائج إختبار "ت" لعينتين مستقلتين متجانستين، حيث بلغت قيمة t (-12.19) عند درجة حرية (18) ومستوى دلالة (0.01)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مرتفعي الدرجات على مقياس التسويف الأكاديمي، إذا المقياس يميز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات، وهو ما يدل على صدق المقياس وبالتالي يمكن تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

2.4.2.5. ثبات المقياس: تم الاعتماد على معامل ألفا لكرونباخ للتحقق من ثبات المقياس.

- **معامل ألفا (α) لكرونباخ:**

تم حساب ثبات مقياس "التسويف الأكاديمي" باستخدام معامل ألفا لكرونباخ،وجاءت قيمة معامل الثبات على النحو التالي :

الجدول (11):معامل ألفا (α) لكرونباخ لمقياس "التسويف الأكاديمي"

المتغير	عدد البنود	(α) لكرونباخ
التسويف الأكاديمي	35	0.93

تم حساب درجات ثبات المقياس باستعمال معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي لأننا نريد معرفة مدى اتساق البنود لقياس "التسويف الأكاديمي"، كما أن عدد البدائل هو 5 بدائل وعليه نستطيع تطبيق طريقة ألفا لكرونباخ، والذي بلغت قيمته 0.93وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي أي أن المقياس يكشف عن 93% من التسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية، الأمر الذي يعطي دليلا على على استقرار مفهوم التسويف الأكاديمي في الدراسة الحالية.

نستنتج من خلال ما توصلنا إليه من نتائج تتعلق بالخصائص السيكومترية أن مقياسي المعتقدات المعرفية و التسويف الأكاديمي صالحان ومناسبان للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية حيث يمكن أن نثق في النتائج التي سنتحصل عليها .

6_ إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لكلا المقياسين ، من خلال تطبيقهما على عينة استطلاعية بلغ حجمها 40 طالب و طالبة من نفس مجتمع الدراسة.

تم تطبيق كل من مقياس المعتقدات المعرفية و مقياس التسويف الأكاديمي كأدتين للدراسة الأساسية، على العينة النهائية،المتمثل حجمها في155 طالب و طالبة سنة أولى جامعي بكلية العلوم االجتماعية جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة ولاية عين الدفلى.

7_الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة للدراسة الحالية إستخدمت الباحثتان برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية spss في الإجراءات وتحليل بيانات البحث الحالي وقد تم إستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الثبات ألفا لكرو نباخ
- المتوسط الفرضي و المتوسط الحسابي
- الفئات والتوزيع التكراري والنسب المئوية
- الإنحراف المعياري
- الإنحدار الخطي البسيط
- اختبار T test لعينة واحدة

الفصل الرابع: عرض وتحليل نتائج الدراسة

1 . عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

"مستوى المعتقدات المعرفية متوسط لدى طلبة السنة الأولى جامعي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة "

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات المعرفية.

الجدول رقم(12):التوزيع التكراري للمعتقدات المعرفية حسب المستويات

المتغير	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية	المتوسطالحسابي	الانحرافالمعياري
المعتقدات المعرفية	مستوى منخفض [31- 77[	0	%0	107.49	19.98
	مستوى متوسط [77- 109[	121	%78.06		
	مستوى مرتفع [109- 155]	34	%21.94		

يتضح من خلال الجدول السابق أن أعلى نسبة للمعتقدات المعرفية تقع في المستوى المتوسط بنسبة78.06%من مجموع أفراد العينة ، تليها نسبة21.94 %من الأفراد في المستوى المرتفع.
وللتأكد من دلالة الفروق بين المستويات الثلاث تم تطبيق اختبار ت للفرق بين المتوسطين الحسابيين الملاحظ والمتوقع لأفراد العينة.

الجدول (13): قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ والمتوسط الحسابي المتوقع للمعتقدات المعرفية

المعتقدات المعرفية	قيمة ت	المتوسط المتوقع	المتوسط الحسابي الملاحظ	درجةالحرية	مستوى لدلالة
	12.53	93	102.50	154	0.01

من خلال القيم المتحصل عليها يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ بلغت (102.50) كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي المتوقع (93) ، كما بلغت قيمة اختبار ت لعينة واحدة (12.53)عند مستوى دلالة

(0.01). وعليه توجد فروق بين المتوسطين المتوقع والملاحظ لصالح المتوسط الحسابي الملاحظ، وعليه فإن الفروق بين المستويات الثلاثة دالة لصالح المستوى المتوسط.

2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

"مستوى التسويف الأكاديمي مرتفع لدى طلبة السنة الأولى جامعي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة"

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي.

الجدول رقم(14):التوزيع التكراري للتسويف الأكاديمي حسب المستويات

المتغير	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التسويف الأكاديمي	مستوى منخفض [35- 87[	21	%13.54	102.50	9.44
	مستوى متوسط [87- 123[	108	%69.68		
	مستوى مرتفع [123- 175]	26	%16.78		

يتضح من خلال الجدول السابق أن أعلى نسبة للتسويف الأكاديمي تقع في المستوى المتوسط بنسبة69.68% من مجموع أفراد العينة، تليها نسبة16.78% من الأفراد في المستوى المرتفع ونسبة 13.54% في المستوى المنخفض.

وللتأكد من دلالة الفروق بين المستويات الثلاث تم تطبيق اختبار ت للفرق بين المتوسطين الحسابيين الملاحظ والمتوقع لأفراد العينة.

الجدول (15): قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ والمتوسط الحسابي المتوقع للتسويف الأكاديمي

التسويف الأكاديمي	قيمة ت	المتوسط المتوقع	المتوسط الحسابي الملاحظ	درجةالحرية	مستوى الدلالة
	1.55	105	102.50	154	0.12

من خلال القيم المتحصل عليها يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ بلغت (107.49) كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي المتوقع (105)، كما بلغت قيمة اختبار ت لعينة واحدة (1.55)عند مستوى دلالة

(0.12). وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين المتوقع والملاحظ وبالتالي فإن طلبة الجامعة لديهم مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي.

3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة :

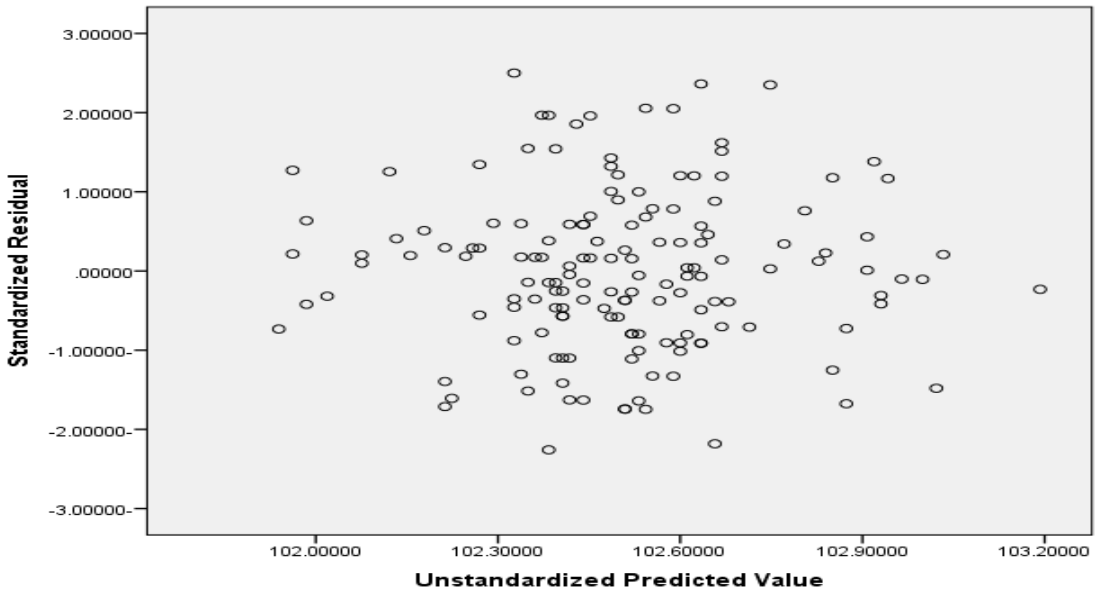
" للمعتقدات المعرفية دور في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة الاولى جامعي قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة "

تم حساب الانحدار الخطي البسيط عن طريق برنامج الحزمةالإحصائية الاجتماعيةSPSS 24 ،وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

- التحقق من شروط تطبيق الانحدار البسيط:
- تجانس تباين الخطأ العشوائي Homoscedasticity:

لتحليل الأخطاء العشوائية بيانيا نكّون لوحةالانتشار Scatterplots بتمثيل القيم التقديرية ŷ على المحور الأفقي والأخطاء المعيارية e_Sعلى المحور العمودي.

الشكل (02):لوحة الانتشار



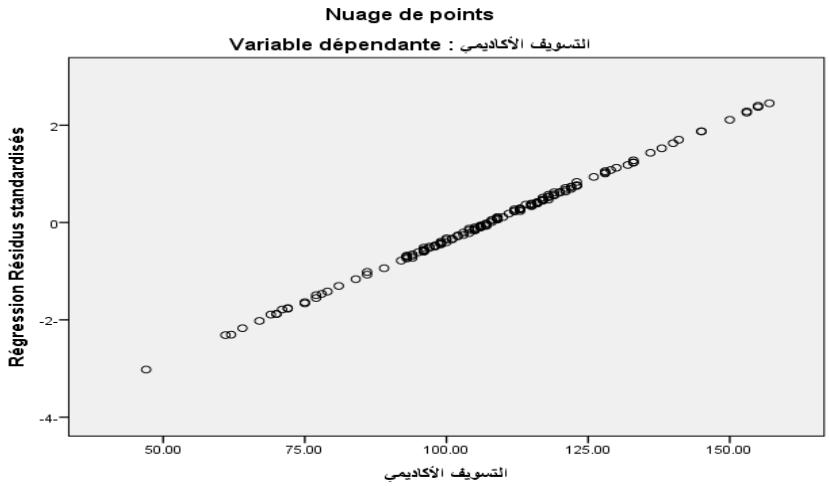
من خلال الشكل السابق نلاحظ أن النقاط تتوزع بشكل شريط أفقي متساوي حول الصفر مما يدل على أن النموذج لا يعاني من مشكلة عدم تجانس تباين الخطأ العشوائي.

- التوزيع الطبيعي للأخطاء:

لاختبار التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية تم رصد الأخطاء المعيارية بحيث وقعت أكثر من 95%من الأخطاء ضمن المدى (2، -2) وعليه فإن الأخطاء تتوزع توزيعا طبيعيا.

وللتأكد نعتمد على مخطط Normal probability plot.

الشكل (03): مخطط التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية



من خلال الشكل السابق نلاحظ أن معظم النقاط تتجمع قرب الخط المستقيم وهذا يل على التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية.

ملاحظة: بعد التأكد من توفر فرضيات النموذج الخطي البسيط نستطيع استخدام الانحدار البسيط، وسنقوم باختيار الطريقة الإعتيادية لأنها الأكثر استخداما في البحوث النفسية.

✓ **ملخص نموذج الانحدار الخطي:**

نقوم بحساب أهم مؤشر لنموذج الانحدار وهو معامل التحديد Coefficient Of Determination ويرمز له ب R^2 ويعتبر مقياسا لجودة توفيق النموذج.

الجدول رقم(16):الجدول التلخيصي (تلخيص النماذج)

النموذج	معامل بيرسون	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح
الأول	0.02	0.001	0.006-

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل الارتباط بيرسون بين المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي بلغت قيمته (0.02). كما نلاحظ في الجدول أن معامل التحديد للنموذج المقترح الذي يضم

متغير المعتقدات المعرفية كمتغير مستقل والتسويف الأكاديمي كمتغير تابع بلغت قيمته (0.001) بمعامل تصحيح قدره (-0.006)،وهي تدل على أن (0.1%)من البيانات أو الانحرافات الكلية للمعتقدات المعرفية تؤثر في التسويف الأكاديمي وتفسرها العلاقة الخطية أي نموذج الانحدار،وأن(99.9%)من الانحرافات ترجع إلى عوامل أخرى مهمة لم تؤخذ في النموذج.

✓ **نتائج تحليل التباين عن طريق الانحدار:**

للتحقق من صلاحية النموذج لاختبار الفرضية العامة تم استخدام تحليل التباين ONE WAY ANOVAعن طريق الانحدار، والنتائج كما يلي:

جدول رقم(17): تحليل التباين ANOVA عبر الانحدار

النموذج	مصدر التباين	مجموع التباين	درجات الحرية	معدل المربعات	اختبار F
الأول	ما بين المجموعات	35.778	1	35.778	0.08
	داخل المجموعات	61460.970	153	401.706	
	الكلي	61496.748	154		

من خلال الجدول السابق نجد أن نتائج تحليل التباين لاختبار معنوية الانحدار لم تكن دالة بالنسبة للنموذج النظري، وعليه نقبل الفرض الصفري. أي أن الانحدار غير معنوي وبالتالي فإن **المتغير المستقل (المعتقدات المعرفية)ليس له أثر على التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.**

الفصل الخامس: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

1 . مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2 . مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

3 . مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

1. مناقشة وتفسير الفرضية الأولى:

تنص على أن:

"مستوى المعتقدات المعرفية متوسط لدى طلبة السنة الأولى جامعي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة "

لقد توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود مستوى متوسط للمعتقدات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى جامعي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة. وقد يرجع هذا إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية في مجتمعنا وخاصة معتقداتنا التي تنطلق من العادات والتقاليد والدين،ما يجعل الطالب يرى أن هذه المعتقدات ثابتة وغير قابلة للتغيير، وكذلك أسلوب المعاملة التي يمارسها الأباء والأمهات على أبناءهم، والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها وتأثيرها عليه بالإضافة إلى تأثير المناخ الجامعي، وضعف العلاقات بين الطلبة والمدرسين .

وترجع الباحثتان هذا المستوى من المعتقدات المعرفية إلى أن طلبة السنة أولى جامعي قد يقعون ضمن مرحلة نمائية مبكرة نسبياً ولم تنمو معتقداتهم المعرفية لتصل إلى المستوى المطلوب، إذ يعد عامل العمر من العوامل المؤثرة فيها، فهي تنمو نموا طبيعيا مع تقدم العمر وما يمتلكه في هذه المرحلة من أفكار وتوقعات مسبقة عن المهنة المستقبلية وبين خوفهم من الفشل في تحقيق هذا الهدف .(خزعلي، 2015، ص 504)

أضف إلى ذلك ما يتم إتباعه مع الطلبة من طرق وأساليب تدريس وتقويم من قبل معظم الأساتذة أثناء حصة التدريس،حيث قد يمارس أغلبية المعلمين الطرق التقليدية في التدريس كالتلقين، الأمر الذي قد يؤدي إلى عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وعدم تمكنهم من المشاركة في الموقف التعليمي بفاعلية، وتركيز المعلمين على الاختبارات التي تعتمد على حفظ المعلومات والحقائق والمفاهيم العلمية مما قد يعزز من اعتقاد أن المعرفة تعتمد على قدرات الطلبة وخبراتهم الشخصية.

وقد أشار إليه مويس Muis (2004) إلى أن طريقة التعلم داخل الغرفة الصفية تؤثر على المعتقدات المعرفية لدى الطالب، وتؤدي إلى تغييرها حيث يرجع هذا التغيير إلى أساليب التعلم المتبعة داخل الغرفة الصفية، فالتعلم الذي يعتمد على التلقين ونقل المعرفة التي يقدمها المعلم تشكل اعتقاداً لدى الطالب بأن هناك إجابة واحدة صحيحة مصدرها المعلم، هذا بالإضافة إلى أن الاختبارات التي تركز على تذكر الحقائق تؤدي بالطالب إلى الاعتقاد بأن المعرفة مجموعة حقائق، ما قد يجعله يعمل من أجل تحصيل المعلومات لاسترجاعها وقت الامتحانات وفقط. وبالتالي دعم التعلم الذي يتطلب تذكر حقائق منفصلة، فالطلبة

يتوقعون من المعلم أن يزودهم بالمعلومات المتعلقة بالمواد الدراسية، دون قيامهم بالبحث عن المعلومات والحقائق . (محاجنة، 2017، ص 60_ 61)

طبيعة المرحلة الجامعية وضروفها قد تساعد الطالب على تنمية قدراته العلمية والنفسية والعقلية والاجتماعية، مما يجعله ينظر إلى متغيرات الحياة بشكل أعمق وأدق وهذا يساعده على تكوين معتقدات معرفية بما يتناسب وطبيعة المعارف التي يتعامل معها، وأكدت شومر (2014) على أن الطلبة يتأثرون في مواقف التعلم والتعليم التي تواجههم بما لديهم من معتقدات عن المعرفة والتعلم، والمعتقدات المعرفية تؤثر في أحكامهم وتعليمهم الذاتي، وفي الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وفي اختيارهم الاستراتيجيات المعرفية التي بوظفونها، وأشكال التفكير التي يمارسونها، والمعنى الذي يتكون للمعلومات الجديدة التي تواجههم، وفي القرارات التي يتخذونها. (بقيعي، 2013، ص1021)

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات بقيعي (2013)، المومني وخزعلي (2015)، دراسة عبد الرضا وحمود (2016) التي أشارت إلى امتلاك الطلبة مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية،و اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع كل من دراسة الصريفي (2018) التي توصلت إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بمحتوى جيد من المعتقدات المعرفية. ومع دراسة معين وعبد العزيز وحسين ومحمد وسعد (2012) والتي توصلت إلى أن الطلبة يمتلكون درجة مرتفعة من المعتقدات المعرفية على بعد القدرة الفطرية، ومتدنية على بعد المعرفة المؤكدة، ومتوسطة على أبعاد المعرفة البسيطة، والمعرفة السريعة والمعرفة المطلقة.

2.مناقشة و تفسير الفرضية الثانية:

تنص على أن:

"مستوى التسويف الأكاديمي مرتفع لدى طلبة السنة الأولى جامعي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة "

لقد توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود مستوى متوسط للتسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى جامعي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة، فإن الباحثتان ترجع هذه النتيجة إلى تأثر الطالب بالعديد من العوامل البيئية و المتغيرات الاجتماعية قصد التكيف مع متطلبات الجامعة وهذا لإفتقاره للكثير من المهارات التعليمية والتّعلمية التي تمكنه من الوعي التام باختلاف الدراسة الجامعية عن الدراسة في المراحل التعليمية السابقة (الثانوي)، فالتلميذ في الثانوية مضبوط بنظام داخلي للمؤسسة فهو ملزم ومقيّد بتطبيق كل ماينصّ عليه، لكن الأمر يختلف بالنسبة لمرحلة الدراسة في الجامعة التي يتمتع فيها بنوع من الحرّية التي قد يمارسها بطريقة خاطئة.

وحسب الباحثتين قد يعود السبب كذلك للأدوات المستخدمة في وسائل التقويم، و استراتيجيات التّعليم والتّعلم وإحساس الطالب بأن الدراسة أسهل وأقل صعوبة عن ما كانت عليه في مرحلة الثانوية، وأنها لا تحتاج إلى الجهد أو الالتزام الكبير و إلى وسائل التواصل الاجتماعي ، حيث أصبح الطالب الجامعي يرى أنها أولوية من أولويات الحياة ولا يمكن الاستغناء و التخلي ولا ليوم واحد عنها وأنه يشغل وقته ويضيف المرح في يومه وهذا تبديد للوقت و بذلك يهدر طاقته الأمر الذي يساعد بدور كبير في عملية التسويف الأكاديمي.

إضافة إلى طبيعة المرحلة العمرية. وهي مرحلة المراهقة المتأخرة (18-21) سنة، وتوازي بداية هذه المرحلة للمستوى الجامعي في السلم التعليمي. وهي مرحلة يسند فيها إلى الطلبة الكثير من المسؤوليات والمهام الأكاديمية وغير الأكاديمية، مما قد يضطرهم إلى تأجيلها والاستعداد للامتحانات في اللحظات الأخيرة. وهذا بسبب عدم القدرة في التّعامل الجيد مع هذه المتغيرات، إضافة إلى ذلك عدم تمكنهم من الوفاء بمسؤولياتهم العلمية والأكاديمية، نتيجة لعدم قدرتهم على التقدير الواعي لمستوى المرحلة التعليمية وتأثيرها الفاعل في توجه الطالب المستقبلي علمياً و وظيفياً .

ويمكن لنا أن نفسر هذه النتائج في ضوء فهمنا لطبيعة النظام بالنسبة للسنة الأولى جامعي ، كتغير نظام الدراسة و ساعات الدوام وكثرة المحاضرات مقارنة بما كانت عليه في الثانوي، يسبب له مشكلة في التنظيم الذاتي خاصة في بداية الأمر وهو ما يظهر في تأجيل المهام المطلوبة منه، إضافة إلى تصوراتهم الخاطئة بأن المرحلة الجامعية هي مرحلة الراحة بعد الجهد المبذول لاسيما في السنة النهائية (البكالوريا) وهنا نجد بعض الطلبة قد لا يكون لديه دافع قوي في الحصول على أعلى الدرجات، بل مجرد نجاحه في المقياس فقط، وهو ما يتسبب أحيانا في وجود سلوك التسويف الأكاديمي بدرجة متوسطة، وتأخير الطلبة لبعض المهام والواجبات المطلوبة منهم، حيث يتم ذلك بناء على اقتناع من بعض الطلبة أن الأمر قد لا يؤثر عليهم بالسلب بشكل كبير.

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة أيدوقان و أكبارو (Aydogan & Akbaro 2018) حيث أشارت نتائجها إلى أن الطلبة ذوي الدوافع الداخلية والكفاءة الأعلى كان التسويف لديهم أقل. ويظهر ذلك لدى الطلبة في تأجيل المّهام التي لا تتطلب جهدا كبيرا في الانتهاء منها، ولكنه يكون أكثر ظهورا في المهام التي تتطلب بعض المهارات كالواجبات الإلكترونية . ويعتبر التسويف الأكاديمي أهم العوائق والموانع الأساسية ذات العلاقة بالإنتاج والتميز والتفوق الدراسي، وخاصة أن التسويف يرتبط بالجانب المهاري الأدائي في سياق تنفيذ المهمة وإبقائها عالق،ونتيجة لذلك يصبح الفرد في حالة نكران لذاته، فاقد الإحساس بمعنى حياته. (أحمد، هيثم،2021)

ويمكن أن نفسر هذه النتيجة حسب رأي الباحثتان إلى عدم إدراك الطلبة خطورة الآثار التي قد تنجم عن التسويف وعدم قدرتهم على تنظيم أوقاتهم واستغلالها بما هو مفيد، والخوف من الفشل والهروب من المهام الصعبة أو الواجبات الدراسية غير السارة، وبالتالي لا يستطيعون إنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منهم في إطار الزمن المحدد وقد يكون لعدم رغبة الطالب في تخصصه دور كبير في التسويف، فأحيانا يكون الطالب مجبر لتلبية رغبة الأهل في دراسة تخصص معين، أو أن معدل الطالب أجبره لدراسة تخصص دون الآخر. (السرحان، صوالحة، 2017، ص169)

كما قد تفسر الباحثتين هذه النتيجة من خلال الأثر الذي خلّفه إنتشار وباء كوفيد -19 حيث فرض توجيها جديداً للدراسة و أعتمد على الدّراسة عن بعد الذي قد يكون له أثر على طلبة السنة أولى جامعي على المستوى التعليمي لديهم خاصة أنهم لم يتعرفو جيداً على نظام الدراسة في الجامعة فهي مرحلة جديدة عليهم .

و تفسّر هذه النتيجة أيضاً إلى زيادة نسبة البطالة، و نقص في المناصب لتوظيف خريجي الجامعات الأمر الذي يؤدي إلى تدني مستوى دافعية الطالب للنجاح، وهذا ما يعكس بدوره إلى زيادة نسبة التسويف، كما أكدت دراسة سيو (**See** 2013) أن التسويف مرتبط بمستوى الدافعية، إذ أن الطلبة منخفضي الدافعية هم أكثر ميلاً نحو التسويف الأكاديمي . (أبو غزال، 2012، ص49)

إتفقت نتائج الدراسة الحالية مع كل من دراسة السرحان صوالحة (2017)، ودراسة منتصر طلول (2020)، بالإضافة إلى دراسة تلاحمة(2019)، وكذلك دراسة هيثم أحمد(2021) بحيث توصلت نتائج دراساتهم إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطالبة متوسط، وقد إختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة زغيبي (2020)، ودراسة سليمان وعبيد(2019)، ودراسة حسب الله (2019)، حيث توصلت نتائج دراساتهم إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي مرتفع.

3. مناقشة الفرضية الثالثة:

تنص على أن :

" للمعتقدات المعرفية دور في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى جامعي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة "

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أنه لا يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى جامعي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة من خلال المعتقدات المعرفية التي لديهم، وقد

تعود هذه النتيجة إلى أن هناك العديد من المتغيرات والعوامل التي يمكنها التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى الطلبة، منها الخوف من الفشل والاندفاعية والفوبيا، وعوامل تتعلق بالبيئة المحيطة به كالمناخ الجامعي غير المناسب من حيث المناهج وطرائق التدريس، والعلاقات التي تسود العملية التعليمية (الطالب والإدارة،الطالب والزملاء،الطالب والأساتذة) إضافة إلى عدم تقديم الجامعة مستلزمات الحياة الجامعية، سواء كان على المستوى الأكاديمي أو المستوى الإداري والخدماتي، وهذا ما قد يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي، فالبيئة الجامعية من أهم المؤثرات في سلوك الطلبة وإنجازهم واتجاهاتهم نحو الدراسة. فالطالب الذي يجد بالمحيط الجامعي ما يساعده على النمو السوي والشعور بالأمن والتقدير، يكون متوافق نفسيا واجتماعيا ولديه الدافع للإنجاز، أما إذا كانت البيئة الجامعية فقيرة ومليئة بالإحباط والتهديدات، فإن ذلك قد يؤدي إلى حدوث اضطرابات سلوكية تتمثل في الرفض والتعصب والعنف، ما يؤدي إلى نشوء اتجاهات سالبة تجاه الدراسة. (موسى حمد، 2015، ص5)

لذا فإن للمناخ الجامعي أهمية في تشكيل شخصيات الطلبة، ونموهم السوي المتكامل، وإشباع حاجاتهم، و تحديد مشكلاتهم والعمل على حلها، وتحقيق النجاح الأكاديمي، والتوافق النفسي. (طيفور، 2018،ص.20)

ويتضح مما السابق أن المعتقدات المعرفية ليس لها دور في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى جامعي قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة، وقد يرجع ذلك إلى أن التسويف الأكاديمي قد يرتبط بعوامل أخرى، مثل العوامل النفسية والشخصية أو التنظيم الذاتي والعزو السببي، وصعوبة اتخاذ القرار، و الاعتماد على الآخرين والكسل وطلب المساعدة، و ربما يرجع إلى طبيعة العصر الحالي وما يتضمنه من وسائل اتصال حديثة وبرامج التواصل الاجتماعي التي شغلت الطلبة وأخذت الكثير من وقتهم وعرقلتهم عن المهام والواجبات الأكاديمية، أو غير ذلك من العوامل الذاتية لدى طلبة السنة الأولى جامعي.

وقد يرتبط التسويف الأكاديمي بالضغوط النفسية والمشكلات التي تتعلق بحياة طلبة السنة الأولى جامعي باعتبار أن كلاهما متغيران متوازيان، إذ أن التقليل من التسويف الأكاديمي قد يؤدي إلى التقليل من الضغوط النفسية و العكس صحيح، ويفسر هذا الطرح بكون التسويف الأكاديمي مشكلة بحد ذاته تعكس غياب مهارات إدارة الوقت و تنظيم المهام، وفي غياب مثل هذه المهارات الأساسية تكون النتيجة في تراكم هذه المهام وتضارب مواعيدها، وبالتالي حدوث الضغوط النفسية والتي قد تحمل نتائج كارثية على بعض المهام أو جميعها. فكثيرا من الطلبة في مرحلة الجامعة قد يكون لديهم أهداف للدراسة والمذاكرة ولكنهم لا يستطيعون إنجاز المهام الدراسية، ولذلك يبتعدون عن المذاكرة بسبب الضغوط النفسية الواقعة عليهم، والتي قد تؤدي بهم إلى الفشل في التحصيل الأكاديمي.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى الصحة النفسية، إذ يتضح بأنه كلما زاد التسويف الأكاديمي انخفضت الصحة النفسية لدى طلبة السنة أولى جامعي كلية العلوم الاجتماعية، وهذا الأمر يتناغم مع المنطق العام، فالذين يؤجلون أعمالهم عادة قد لا يتمتعون بدرجات مرتفعة من الصحة النفسية والعكس صحيح. فالذين ينجزون أعمالهم يشعرهم ذلك بالراحة النفسية، ومن ثم قد ينعكس على درجات الصحة النفسية لديهم.

وقد تعود هذه النتيجة كذلك إلى أن متغير التسويف الأكاديمي يتأثر بشكل واضح بمهارة إدارة الوقت لدى الطلبة، فكلما ارتفعت مهارة إدارة الوقت انخفض التسويف الأكاديمي، وبالعكس كلما انخفضت مهارة إدارة الوقت ارتفع التسويف الأكاديمي، ودلالة المعادلة التنبؤية لإدارة الوقت في التسويف الأكاديمي قد ترجع إلى أن الطالب المسوف يعاني من غياب الرؤية وانعدام الهدف، وعدم تعوده على إدارة وقته، مما يزيد عليه الأعباء وتراكماتها على عاتقه، الأمر الذي يساعد على التسويف، خاصة في ظل معاناة طلبة السنة الأولى جامعي من الضغوط التي يتعرضون لها في محيطهم الجديد. (المحتسب وصادق، 2021، ص.173)

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة حلفة وحميدة(2021) ودراسة صريفي(2018) حيث توصلت نتائج إلى أن المعتقدات المعرفية ليس لها دور في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي.

واختلفت مع كل من دراسة عبد الهادي(2017) غانم (2022) بحيث توصلت نتائج دراستهم إلى أن المعتقدات المعرفية تسهم في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة.

- الاستنتاج العام:

تبعا لنتائج الدراسة وفي ضوء ما تم عرضه من إطار النظري والدراسات السابقة و الأساليب الإحصائية المعتمد عليها في الجانب الميداني للدراسة وانطلاقا من الهدف الرئيسي للدراسة و هو التعرف على دور المعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة أولى جامعي قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية بجامعة الجيلالي بونعامة - خميس مليانة .

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

_ مستوى المعتقدات المعرفية متوسط لدى طالبة السنة أولى جامعي قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية بجامعة الجيلالي بونعامة.

_ مستوى التسويف الأكاديمي متوسط لدى طالبة السنة أولى جامعي قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية بجامعة الجيلالي بونعامة.

_ المعتقدات المعرفية ليس لها دور في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة أولى جامعي قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية بجامعة الجيلالي بونعامة.

خاتمة

خاتمة:

تتمحور هذه الدراسة ضمن الدراسات التربوية، بحيث عالجت موضوع دور المعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طالبة الجامعة ، وهي بذلك تمس أهم عنصر و هو الطالب لذا وجب البحث في المصادر والأسباب التي تشكل مصدر التسويف الأكاديمي بهدف التخفيف منه ، و بعد تطرقنا للأطر النظرية والميدانية. نستنتج أن الدراسة الحالية توصلت إلى أن مستوى المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة جاء متوسط والمعتقدات المعرفية ليس لها دور في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة . و هذا ما يؤكد على أن هناك متغيرات أخرى يمكنها التنبؤ بالتسويف الأكاديمي منها الخوف من الفشل ، المناخ الجامعي، إدمان الأنترنت، الضغوط النفسية كما يعتبر التسويف الأكاديمي عائقا من العوائق التي يواجهها الطلبة في بيئتهم الجامعية والتي تأخرهم على تطورهم وتقدمهم في شتى الميادين والمجالات الدراسية.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية أردنا أن نقدم مجموعة من الإقترحات التي قد تفيد الباحثين والمهتمين وتم تلخيصها فيما بلي :

- زيادة وعي أولياء الأمور بضرورة منح أبنائهم حرية إختيار التخصصات التي تناسب قدراتهم وميولهم .
- دراسة العوامل التي قد يكون لها تأثير في تنمية المعتقدات المعرفية لدى الطلبة .
- تقديم ندوات تثقيفية تتمحور حول كيفية إدارة الوقت والتحكم فيه .
- توجيه إنتباه القائمين على الإرشاد الطلابي بأسباب التسويف الأكاديمي وتأثيراته السلبية على الطلبة
- حث الطلبة الذين يتأخرون في إنهاء واجباتهم المدرسية على ترك التأخير حتى لا يصبح التسويف الأكاديمي سلوكاً معتاداً بالنسبة لهم .
- إنشاء مراكز للإرشاد النفسي لتقديم الخدمات لطلبة الجامعة بالصورة التي تساعدهم على تنظيم أوقات الدراسة و الإستعداد للإمتحان من أجل التخفيف من مشكلة التسويف الأكاديمي .
- توجيه هيئة التدريس في الجامعات لبناء برامج تدريبية واعتماد طرائق تدريس تراعي المعتقدات المعرفية المعقدة لدى الطلبة .
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتضمن المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى

استكمالا لمتطلبات الدراسة الحالية وتطويراً له، فقد إقترحت الباحثتان على مايلي :

- إجراء دراسة بعنوان دور المعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من وجهة نظر الأستاذ الجامعي .
- دور الخدمات الإرشادية في خفض مشكلة التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .
- فعالية برنامج إرشادي لخفض درجات التسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية .
- القيام بأبحاث جديدة تتناول التسويف الأكاديمي وعلاقته بمتغيرات أخرى مهمة في هذا الجانب .
- إجراء دراسات حول العلاقة بين الضغوط الدراسية والتسويف الأكاديمي .
- التسويف الأكاديمي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة .
- بناء برنامج إرشادي لفائدة الطلبة للتعرف بمشكلة التسويف الأكاديمي في المجال الأكاديمي وأهم الأثار السلبية التي تحول أن تعيق نجاح الطالب وتحقيق أهداف الدراسة .
- أثر التدريب على خفض الانفعالات السلبية في التسويف الأكاديمي .
- المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي
- بناء برامج إرشادية تهدف إلى خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .
- المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية .
- إجراء دراسة تستهدف إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية وبعض المتغيرات الأخرى مثل : الضغوط النفسية ، اضطرابات الانتباه.

المراجع

المراجع العربية:

-أبو جناح، مفتاح محمد . (2015) . نمط التسويف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب، مجلة التربوية ،العدد(7)، ص.308-337 ، الجامعة المرقب، ليبيا.

أحمد، هيثم، محمد عبد الخالق.(2021).مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في ضوء متغيري الجنس والتحصيل الدراسي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد5 (19)، 509-539.مصر.

-أبو غزال، معاوية.(2012). التسويف الأكاديمي انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 8(2)،ص. 131-149.الأردن.

وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة.مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية،الممجلد44 (4)، ص.18-40.العراق.

- الإبراهيمي، صفاء عبد الرسول .(2020) . اتجاهات طلبة نحو تقدير الوقت وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي . مركز البحوث النفسية، المجلد 31 (4)، ص.83-140 .العراق .

بقيعي، نافر احمد. (2013). المعتقدات المعرفية و الحاجة الى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. مجلة الدراسات، كلية العلوم التربوية، وكالة الغوث الدولية، الجامعة الأردنية، المجلد 40(03)،ص.1021 – 1035، الأردن.

تلاحمة،إجبارة عبد إجبارة.(2019).التسويف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من طلبة جامعة الخليل. مجلة جامعة القدس المفتوحة الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،المجلد10(28)،50-58.فلسطين.

-جنّاد، روعة عارف.(2018).المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التدريس لدى عينة من طلبة جامعة تشرين. مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية، المجلد 2(1)،ص.9-28. سورية.

حسب الله، عبد العزيز محمد .(2019) . إدارة الوقت وحكمة الاختبار وبعض المتغيرات الديموغرافية كمنبئات بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ، المجلة العلمية لكلية التربية . المجلد35 (9)،ص.435-532 ،مصر

حمود، همام رزاق، و عبد الرضا، سهيلة. (2016). المعتقدات المعرفية لدى طلبة المدارس الثانوية للمتميزين. مجلة كلية التربية، العدد (48)، ص. 103 – 129، جامعة المستنصرية، العراق.

- الخندقي، محمد، و الخندقي، عبد الجبار.(2012). مناهج البحث العلمي من منظور تربوي معاصر. (ط.1). الأردن: عالم الكتب الحديث.

- دسوقي، عفاف عزت إبراهيم، وعبد الحليم، إيمان عبد الرؤوف، وغنيم، محمد عبد السلام سالم .(2018).فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من الطالبات المغتربات بالمدينة الجامعية.[رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة حلون.مصر.

- الرابعه، يوسف أحمد سالم، ومقابلة، نصر يوسف مصطفى.(2019). القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي وإدارة الوقت والمعتقدات ما وراء المعرفية بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مادبا. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسة، المجلد 27(2)،ص.430-461. فلسطين.

-الرشيان، عبير حاتم خليل. (2019). اثر المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر الاساسي على العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار المهني. المجلة العربية للنشر العلمي، العدد(11)، ص. 198 – 257، جامعة اليرموك، الأردن.

- زغيبي، محمد أحمد . (2020) . التسويف الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل وعلاقته ببعض المتغيرات . المجلة الدولية التربوية المتخصصة،المجلد4 (14)،ص.161-196، مصر.

- السرحان، محمد ذياب مرجي، وصوالحة محمد أحمد، (2017)، التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعليم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة أل البيت، مجلة جامعة القدس المفتوحة والدراسات النفسية والتربوية، المجلد 5(17)،ص. 161-170، فلسطين .

- سليمان، علي داود، وعبيد، سالم حميد. (2019) .الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة دراسات تربوية، المجلد 12(46)،ص.287-310. العراق .

- سليمان، ميادة محمود الغالي.(2022).الأستاذية الراعية كمتغير منبئ بالمناعة النفسية والتسويف الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر. مجلة التربية، المجلد41 (196)،ص.275-326،القاهرة، مصر.

- سالي، نبيل عطا .(2021) . الإسهام النسبي لليقظة العقلية والعبء المعرفي وبعض لمتغيرات الديموغرافية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين .مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد 22(6)،ص. 299-372، مصر.

- شبيب، هناء صالح. (2015) . الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي وأسبابه دراسة ميدانية على عينة من الطلبة جامعة تشرين. [أطروحة ماجستير غير منشورة] .جامعة تشرين، سوريا.

-الشقيرات، وصفي أحمد .(2019) . سلوك المماطلة الاستعداد للامتحان وعلاقته بالخوف من الفشل لدى الطلبة المتفوقين والعاديين في الأردن. [رسالة ماجستير غير منشورة] .جامعة عمان العربية، الأردن.

-شوشان، عمار، و بروال، مختار.(2022).التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة العلوم الاجتماعية. مجلة مقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية ،المجلد 7(1)،ص.963-976، الجزائر.

-الصريفي، إنعام قاسم خفيف.(2018). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة ذي قار، المجلد13(1)،ص. 106-131، العراق.

--صادق، محمد عاشور، المحتسب، عيسى محمد.(2021).التشوهات المعرفية وإدارة الوقت كمنبئات بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية مجتمع جامعة الأقصى .مجلة البحوث التربوية والنفسية، المجلد18 (69)، ص.145-182.العراق .

- طلول، منتصر محمد محمود.(2020).التسويف الأكاديمي وعلاقته بالعافية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. [الرسالة الماجستير غير منشورة].جامعة الخليل، فلسطين.

-طيفور، هيفاء علي.(2018). المناخ الجامعي السائد ومعوقاته من وجهة نظر طالبات كلية البنات فرع موقق في جامعة حائل. مجلة كلية التربية، المجلد 37(17)، ص.353-381، جامعة الأزهر، مصر.

- ظاهر، نسرين توفيق إبراهيم .(2019) . أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى المدارس الحكومية واقتراح الحلول لها من وجهة نظر معلميهم في العاصمة عمان .[أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، عمان.

- عطية محمد، رانيا ، و بلبل يسرا، شعبان .(2018) . المخطط التساعي للشخصية الانيجرام وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق . مجلة كلية التربية، المجلد 23(23)،ص.42-86 ، جامعة بورسعيد .

- عباس، حسام حميد. (2017) . التسويف الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية. [أطروحة ماجستير غير منشورة]، جامعة القادسية .العراق.

عبد الحليم، ولاء فوزى. (2020). التفكير الايجابي و علاقته بكل من المعتقدات المعرفية و التحصيل الاكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، المجلد 44 (03)،ص.493 – 547، جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر.

- عبد الفتاح، صبرى، وماكللاند، مارك . (2016). تكافؤ البيئة العلمية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي عبر عينتين من المراهقين العمانيين والبريطانيين دراسة سيكومترية عبر ثقافة جامعة ألمانيا بمصر جامعة برمنجهام في بريطانيا . مجلة الدراسات التربوية والنفسية، المجلد11 (1)، ص.53-70، جامعة السلطان قابوس، عمان.

- العنزي،عبد الله، عبد الهادي. (2016). أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. المجلة التربوية الدولية المخصصة، المجلد 5(8)، ص.96 – 134، الأردن .

عبد الهادي، ابراهيم احمد محمد. (2017). الاسهام النسبي للمثابرة الاكاديمية و المعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتلكؤ الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الاسكندرية. مجلة الدراسات التربوية و الانسانية ،المجلد 9(03)، ص. 123 – 238، جامعة دمنهور، مصر.

-عبيد، شيماء عامر، والراشد، صفاء حامد تركي. (2020) . التمرد النفسي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية العائدين من النزوح. مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية، العدد (4)،ص. 354- 385 ، العراق.

- العتيبي، فهد .(2010) . أساليب العزو لدى العاطلين وغير العاطلين،[رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- عصام، جمعة نصار، وعبد الرحمن محمد.(2016) . أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد(77)، ص.347-382، مصر.

- علي، عبد الرحيم صالح، وزينة ،علي صالح .(2013) .التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية ، مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس الصادرة عن رابطة التربويين العرب، المجلد 38(2)، ص. 241-271، المملكة العربية السعودية.

-غانم، ابتسام. (2022). المعتقدات المعرفية لتلاميذ الطور الثانوي وعلاقتها بانتشار التلكؤ الأكاديمي لديهم. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، المجلد16(1)، ص.95-124، الجزائر.

- فوزي عبد الله، أحمد سمير.(2018). عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلاب جامعة الأزهر. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس. العدد (96)، ص. 337-511، القاهرة ، مصر.

-القريشي، مازن بن صالح معيش.(2017). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية ، العدد(5)،ص. 133-157، جامعة سوهاج، مصر.

- الكطراني و علي صالح أسماء ، و زينب، سمير عبد الرزاق ، إكثار خليل إبراهيم.(2019). إدمان الأنترنت وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة.مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية،المجلد44 (4)، ص.18-40.العراق.

-محاجنة، هديل أحمد حسن.(2017).المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالفعالية الذاتية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية.[أطروحة ماجستير غير منشورة].جامعة عمان العربية، الأردن.

-مراد، هاني فؤاد سيد محمد سليمان، وصابر، سارة عاصم رياض.(2021). بناء نموذج للعلاقات السببية بين المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد 22(8)،ص.264-329، مصر.

- مصطفى، خليل عطاالله. (2017) . التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية . مجلة كلية التربية، المجلد 33(2)،ص. 158-195، جامعة أسيوط، مصر.

- موسى، منتصر كمال الدين محمد، وحمد، عبد الله حسين عبد الله.(2015). المناخ الجامعي لدى طلاب المرحلة الجامعية بولاية النيل الأبيض وعلاقته ببعض المتغيرات.المجلة العلمية لكلية الدراسات العليا، العدد(8)،ص.1-19، جامعة النيلين، السودان.

-الموني، عبد اللطيف، وخزعلي، قاسم.(2015). المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة علجون. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 11(4)، ص.497-509، جامعة اليرموك، الأردن.

الناهي، بتول غالب، و يوسف، انماريعقوب. (2017). المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة. مجلة ابحاث ميسان،المجلد13 (26)، ص. 01 – 54 .

- نور الدين، عصام. (2009). معجم نور الدين الوسيط. (ط.2). لبنان: دار الكتب العلمية.

-هلال، سهر عصام عبد الرازق.(2021). انفعالات التحصيل كمنبئات بالإرجاء الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية ببنها،المجلد32(125)، ص.81-118، جامعة ببنها.

المراجع الأجنبية:

-Sade hi H (2011) The Study of Relationship between Meta Cognition Beliefs and Procrastination Among Students of Tabriz and Mohaghegh Ardabil Universities. Procedia – social and Behavioral Sciences, vol, 30 .

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

: -Cavusoglu, C , & karatas, H .(2015). Academic Procrastination of undergraduates Self- determination theory and academic motivatio . The Anthropologist, 20(3), 735-743.

-Kamble, R, M,& Bhoslay, R.(2016).Effect of educational Programme on students academic procrastination and examination anxiety . The Online Journal of New Horizons in Education, 6(1), 68-70 .

psychological :-steel, P , & Klingsieck, B.(2016). Academic procrastination antecedents revisited. Australian Psychologist, 51, 36-46.

الملاحق

الملحق رقم (01) : مقياس المعتقدات المعرفية

اقدم اليك اخي /اختي الطالب (ة) هذه الاستمارة لإعداد مذكرة تخرج " ماستر" تخصص علوم التربية .

ضع (ة)علامة (x) امام كل عبارة من الاختيارات ولا تضع (ي)اكثر من علامة للعبارة الواحدة

الرقم	مضمون الفقرة	تدريج الاجابة				
		دائما	غالبا	حيانا	نادرا	أبدا
01	أنزعج عندما لا يخبر المعلم الطلبة إجابات واضحة عن المشكلات المعقدة					
02	كثير من النظريات تعقد الأشياء					
03	إن الأفكار البسيطة هي الافضل					
04	ينبغي ان يركز المعلم على الحقائق بدلا من النظريات					
05	الأشياء أكثر سهولة مما يعتقده المعلمون					
06	العلم سهل فخمه لأنه يتعامل مع الحقئق					
07	كلما زادت معرفتك حول الموضوع زاد مستوى المعرفة التي ينبغي عليك أن تعرفها					
08	يمكن أن تدرس شيأً ما لسنوات لكن تبقى غير قادر على فهم حقيقته					
09	الحقيقة تعني أشياء مختلفة حسب طبيعة فهم الأفراد لها					
10	لا يوجد شيء يمكن وصفه بأنه حقيقة أخلاقية مطلقة					
11	أحب المعلمين الذين يقدمون مقترحات مختلفة ويعطون الطلبة حرية إتخاذ القرار حول الأفضل منها					
12	إذا كان هناك جدل بين إثنين حول قضية معينة فإن واحدا منهما لابد أن يكون مخطأ					
13	إن القيم الأخلاقية التي تحكم سلوكي يمكن أن تطبق على جميع الأفراد					
14	حقائق اليوم سوف تكون صحيحة في الغد					
15	لن يكون بعض الأفراد حاذقين مهما كان حجم الجهد الذي يبذلونه					
16	إن الطلبة الأذكياء لا يجب عليهم بذل الكثير من الجهد للنجاح في الجامعة					

17	لايستطيع الناس عمل الكثير حول حدود ذكائهم					
18	يعتمد تحصيلك في الجامعة على مستوى ذكائك					
19	يختلف الأفراد في امتلاكخم لمهارة التعلم					
20	يولد بعض الأفراد أذكياء					
21	يولد بعض الأفراد ولديهم استعدادات خاصة					
22	ينبغي على الأفراد التقيد بالقانون دائما					
23	ينبغي على الوالدين تعليم أبنائهم كل ما يجب عليهم معرفته حول الحياة					
24	ينبغي إعطاء الأبناء الحرية للتساؤل حول سلطة والديهم					
25	عندما يخبرني فرد يمتلك السلطة أن أقوم بشيء معين فإنني أقوم به					
26	أن المشككين بالسلطة أفراد مشاغبون					
27	الطلبة الذين يتعلمون الأشياء بسرعة هم الأنجح					
28	إذا حاول فرد فهم المشكلة بجهد فإنه سوف يتعرض للإرتباك					
29	إذا لم تتعلم شيأ بسرعة فإنك لن تتعلمه أبدا					
30	إذا لم تفهم فصلا دراسيا أول مرة فإن مراجعة مرة أخرى لن تكون مفيدة					
31	محاولة حل مشكلة ليس لها حل سريع هو مجرد مضيعة للوقت					

الملحق رقم (02) : مقياس التسويف الأكاديمي

أقدم إليك اخي /اختي الطالب (ة) هذه الاستمارة لإعداد مذكرة تخرج " ماستر" تخصص علوم التربية .

ضع (ة)علامة (x) امام كل عبارة من الاختيارات ولا تضع (ي)اكثر من علامة للعبارة الواحدة

الرقم	مضمون الفقرة	تدريج الاجابة				
		تنطبق بدرجة كبيرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	تنطبق بدرجة قليلة جدا
01	أكمل واجباتي بشكل منتظم يوما بيوم،لذا فإنني لا أتأخّر في المواد الدراسية					
02	أجد نفسي منشغلا بأمور أخرى عندما يقترب موعد الامتحان					
03	أستعجل عادة في إنجاز المهمات الأكاديمية قبل موعدها المحدد					
04	أقول لنفسي دائما سأنجز واجباتي الأكاديمية غدا					
05	أبدأ عادة إنجاز المهمات الدراسية فورا بعد تحديدها					
06	أنهي واجباتي الدراسية قبل الوقت المحدد لإنجازها					
07	أؤجل البدأ بواجباتي الدراسية حتى اللحظات الأخيرة					
08	أحاول أن أجد لنفسي أعذارا تبرر عدم قيامي بأداء الواجبات الدراسية المطلوبة مني					
09	أنا مضيّع للوقت بشكل كبير					
10	أنهي دائما واجباتي الدراسية المهمة ولديّ وقت إضافي "إحتياطي"					
11	أقول لنفسي بأنني سأقوم بإنجاز مهماتي الدراسية ثم أتراجع عن ذلك					
12	ألتزم بالخطة التي أضعها لإنجاز واجباتي الدراسية					
13	عندما أواجه مهمات دراسية صعبة أؤمن بضرورة تأجيلها					
14	أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية دون مبرر حتى لو كانت مهمة					
15	أؤجل إنجاز المهمات الدراسية بغض النظر بأنها ممتعة					

	أو غير ممتعة					
16	أشعر بعدم الراحة بمجرّد التفكير بضرورة البدا بإنجاز واجباتي الدراسية					
17	لا أؤجل عملا و أنا أؤمن بضرورة إنجازه					
18	أقوم بالعديد من النشاطات الترفيهية بحيث لم يبقى لدي وقت كافي للدراسة					
19	أفكر دائما بأن لديّ لاحقا الوقت الكافي ، لذا ليس هنالك حاجة فعلية للبدا بالدراسة					
20	يعد تأجيل المهمات الأكاديمية مشكلة حقيقية أعاني منها بشكل مستمر					
21	أتوقف عن الدراسة في وقت مبكر لكي أقوم بأشياء كثيرة ممتعة					
22	أتراخى عن العمل بكثير من واجباتي الجامعية					
23	أؤجل مهامي اليومية إلى غد أو إلى إشعار آخر					
24	أتناسى القيام بكثير من واجباتي أو مهامي الجامعية					
25	أنتظر الفرصة لتأتي نحوي دون عناء البحث عن الفرصة					
26	يتشتت انتباهي عن مهامي الجامعية الأساسية فأقوم بتأجيلها					
27	أترك المهام الجامعية التي بدأت بها قبل أن أكملها بقليل لأبدا مهاما أخرى					
28	أحب إنهاء واجباتي الجامعية في وقت ضائع					
29	أعجز عن البدا بمهامي الجامعية لانشغالي بالتفاصيل					
30	ألجأ إلى تأجيل عند شعوري بضغط الواجبات الجامعية					
31	أقوم بالأعمال الكثيرة في الوقت نفسه و هذا يحول دون إكمال المهمات الجامعية					
32	أتلكأ في إنجاز المهمات الجامعية بحجة الإتقان					
33	أهدر وقتا كبيرا قبل البدء بإنجاز مهامي الجامعية					
34	أؤجل المهام الجامعية الصعبة					
35	أقلل من قدرتي في مواجهة مهامي الجامعية					

الملحق رقم (03) : الخصائص السيكو مترية للمقياسين

Remarques

Sortie obtenue		25-FEB-2023 09:43:12
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	DataSet0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	20
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.

Syntaxe		T-TEST GROUPS=الفئة(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=التسويفالأكاديمي /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.20

[DataSet0]

Statistiques de groupe

	الفئة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التسويف الأكاديمي	الفئة الدنيا	10	73.0000	13.97617	4.41965
	الفئة العليا	10	139.4000	10.04656	3.17700

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
التسويف الأكاديمي	Hypothèse de variances égales	1.431	.247	-12.199-	18
	Hypothèse de variances inégales			-12.199-	16.341

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
التسويف الأكاديمي	Hypothèse de variances égales	.000	-66.40000-	5.44304
	Hypothèse de variances inégales	.000	-66.40000-	5.44304

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieure	Supérieure
التسويف الأكاديمي	Hypothèse de variances égales	-77.85-	-54.95-
	Hypothèse de variances inégales	-77.91-	-54.89-

		Inférieur	Supérieur
التسويف الأكاديمي	Hypothèse de variances égales	-77.83540-	-54.96460-
	Hypothèse de variances inégales	-77.91919-	-54.88081-

Test T

Remarques

	Sortie obtenue	25-FEB-2023 09:44:34
	Commentaires	
Entrée	Jeu de données actif	DataSet0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	20
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.	Observations utilisées	
T-TEST GROUPS=2 1)الفئة(/MISSING=ANALYSIS /VARIABLES= المعتقداتالمعرفية /CRITERIA=CI(.95).	Syntaxe	
00:00:00.02	Temps de processeur	Ressources
00:00:00.02	Temps écoulé	

Statistiques de groupe

	الفئة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المعتقدات المعرفية	الفئة الدنيا	10	97.8000	2.34758	.74237
	الفئة العليا	10	116.5000	3.77859	1.19490

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
المعتقدات المعرفية	Hypothèse de variances égales	2.233	.152	-13.293-	18
	Hypothèse de variances inégales			-13.293-	15.047

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
المعتقدات المعرفية	Hypothèse de variances égales	.000	-18.70000-	1.40673
	Hypothèse de variances inégales	.000	-18.70000-	1.40673

Test des échantillons indépendants

Test t pour égalité des moyennes

Intervalle de confiance de la différence à 95 %

		Inférieur	Supérieur
المعتقدات المعرفية	Hypothèse de variances égales	-21.65543-	-15.74457-
	Hypothèse de variances inégales	-21.69756-	-15.70244-