DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol13iss2pp235-255

العلاقة بين التسويف الأكاديمي السلبي والنشط والتعلّم المنظّم ذاتياً

إبراهيم بن عبدالله الحسينان*
جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية

استُلم بتاريخ: ٢٠١٨/٦/٤ قُبل بتاريخ: ٢٠١٩/٣/١٤

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين نوعي التسويف الأكاديمي (السلبي والنشط) والتعلم المنظم ذاتيا، ولتحقيق هذا الهدف تم التطبيق على عينة مكونة من ١٣٥ طالباً من الطلاب الذين يدرسون مادة علم النفس التربوي في كلية التربية بجامعة المجمعة. ولغرض جمع البيانات استخدم الباحث مقياس التسويف الأكاديمي (الصورة المختصرة) ، ومقياس التسويف النشط ، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. واستنتجت الدراسة وجود علاقة سلبية بين معظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والتسويف السلبي، وعدم وجود علاقة بين معظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والتسويف النشط. وأظهرت الدراسة أن بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يمكن أن تتنبأ بالتسويف السلبي، بينما لم تتنبأ هذه الاستراتيجيات بالتسويف النشط.

كلمات مفتاحية: التسويف السلبي، التسويف النشط، التعلم المنظم ذاتياً، علم النفس التربوي، طلاب الجامعة.

The Relationship between Passive and Active Academic Procrastination and Self-Regulated Learning

Ibrahim A. Alhusaynan*
Majmaah University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract: The purpose of this study is to investigate the relationship between the two types of academic procrastination (passive and active) and self- regulated learning. Data was collected from 135 students of Educational Psychology class at the College of Education in Majmaah University. For the purpose of data collection, the researcher used the Short Form of the Academic Procrastination Scale, the Active Procrastination Scale, and The Self- Regulated Learning Strategies Scale. The findings indicated that most self-regulated learning strategies were negatively related to passive procrastination, and that most self-regulated learning strategies were not related to active procrastination. Moreover, some self-regulated learning strategies can predict passive procrastination, but not the active one.

Keywords: Passive procrastination, active procrastination, self- regulated learning, educational psychology, university students.

*Ibra1975@hotmail.com

يُعَدُّ التسويف الأكاديميّ أحد أهم الظواهر السلبية المنتشرة بين طلاب الجامعات (Lee, 2005; Tuckman, 1991)، وقد وجد (Steel, 2007) أنّ ٧٥% من طلاب الجامعة مسوِّفون، وهذه الظاهرة تؤدّي إلى تدنّي تحصيل الطلاب، لأنّها تشكل إعاقة للتعلّم الجيد، فعلى سبيل المثال، وجد (Harriott and Ferrari, 1996) أنّ التسويف هو السلوك السائد بين الطلاب، الذي يُعوِّق قدرتَهم على إنجاز المهامّ بنجاح في الوقت المحدّد. وعلى هذا الأساس عُدَّ التسويفُ الأكاديميُّ سلبيّاً لأنه ارتبط بتدنّي التحصيل الدراسي في معظم الدراسات التي تناولته، على الرغم من اختلاف توجّهاتها النظريّة.

وتعكس التوجّهات النظريّة اختلافاً كبيراً في تفسير طبيعة التسويف الأكاديميّ، إذ تصف معظم تعريفات التسويف أنه تأخير للعمل (Aitken, 1982; Klingsieck, 2013; Solomon and Rothblum, 1984; Steel, 2007; Tuckman, 1991). وينظر (Ferrari, 1991) إلى التسويف على أنه يشتمل على مكوّنات معرفيّة وسلوكيّة وانفعاليّة. ويذكر (Schraw, Wadkins, and Olafson, 2007) عدداً من الشروط الواجب تحقّقها في سلوك التسويف، وهي: أن يؤدّي التسويف إلى نتائج سلبيّة، وأن يقوم به الفرد من دون داعٍ، وأن يترتّب عليه عدمُ إنجاز المهامّ، وأن لا يتّخذ الفردُ القرارات اللازمة في الوقت المحدّد. ويضع بعض الباحثين تصوّراً للتسويف على أنّه مزيج من ثلاثة أبعاد هي: الخوف من الفشل، وتجنّب المهمّة، والكسل. (Blunt & Pychyl, 2000; Ferrari and Tice, 2000; Wolters, 2003)

وتقوم هذه التوجّهات على الأسس النظرية التي ترى أنّ التسويف مشكلة نفسيّة، فمن خلال المنظور الإرشاديّ يتمّ التركيز على تحديد الأسباب وعلاج التسويف كمشكلة نفسيّة. ووفق هذا المنحى يتمّ تحديد العوامل البنائيّة والدافعيّة أو العمليات الداخليّة (على سبيل المثال، الإجهاد، والشعور بالذنب، والعدوان السلبي) وأبرزت هذه العوامل بعَدِّها عناصرَ متكاملةً للتسويف. وعلى سبيل المثال، اقترح (MacIntyre, 1964) أنّ التسويف وأحلام اليقظة والخداع ما هي إلا طرق سلبية للتعبير عن مشاعر الطفل السلبية (لبلوغ الأهداف)، والصراعات (أي العداء اللاوعي والقلق) تجاه الخضوع للوالدين الاستبداديين. وبالمثل، عدّ (Spoke, 1971) التسويف تعبيراً غير واعٍ وسالباً عن الغضب تجاه الوالد الاستبداديّ.

وفي ضوء هذا المنحى قدّم (Silver, 1974; p. 49) في وقت مبكّر تعريفاً للتسويف على أنه شكل من أشكال السلوك الذي يظهر في الغالب في مواقف متأخّرة، وينتج عن إدارة الضغط بتسلسل وتناسق على مرّ الزمن. وحدد نوعين من سلوك التسويف؛ هما: تأخير البدء في المهمة الضرورية، وسلوك المثابرة. ويعرّف المثابرة على أنها استمرار العمل على مهمّة واحدة بدلًا من التحوّل إلى أخرى، مما ينتج عنه تعطيل لإكمال المهمّة الناجحة. ويؤكد سيلفر أنّ المشكلة تظهر عندما يستمرُّ الفرد في قراره بتأجيل البدء في المهمة، رغم معرفته بالنتائج السلبية التي سوف يواجهها في المستقبل.

والعمل الرئيس الآخر الذي يُفسّر ظاهرة التسويف هو ما قام به إليس، مؤسس العلاج العقلانيّ الانفعاليّ السلوكيّ، إذ يؤكّد (Ellis and Knaus, 1977, cited in Aitken, 1982, p.11) أن انخفاض صورة الذات، والدرجة المرتفعة من الكمالية، وانخفاض تحمل الإحباط، والقلق الشديد قد يؤدي إلى التسويف.

وفي ضوء تصوّرات إليس عن العلاج العقلانيّ الانفعاليّ، أشار (Calano and Harrington, 2007) إلى وجود ستّ فِكَرٍ غير عقلانية ترتبط بالتسويف، وهي: ١- سوف أبدأ مبكّراً هذه المرّة. ٢- لقد اقتربت من البداية الآن. ٣- وماذا يحدث إذا لم أبدأ. ٤- وما يزال هنالك وقت. ٥- أخاف من الفشل. ٦- لن أسوّف مرّةً أخرى.

وفي وقت لاحق، قدّم (Chu and Choi, 2005) منظوراً بديلاً للتسويف السلبيّ، وأظهر أنّ سلوكيّات التسويف ليست كلّها ضارّة أو أنها تبشّر بالعواقب السلبيّة. وعلى وجه التحديد، اقترحا نوعين متميزين من التسويف، هما: التسويف السلبي؛ وهو التسويف التقليدي الذي يشير إلى تأجيل المهام حتى اللحظة الأخيرة بسبب عدم القدرة على اتخاذ قرار التصرّف في الوقت المناسب. وفي المقابل، هناك التسويف النشط؛ وهو النوع الثاني من التسويف، وذلك عندما يتّخذ الأفراد قراراً متعمّداً بالتسويف، من أجل تحفيز كامل طاقتهم تحت عامل ضغط الوقت. وهؤلاء المسوِّفون قادرون على استكمال المهامّ قبل المواعيد النهائيّة، مع تحقيق نتائج مُرْضِيَة بالنسبة لهم.

ويعتمد تفسيرُ هذا التوجّه على مفهوم التدفّق الذي قدّمه "Csikszentmihalyi"، والذي يُشير إلى حالة المشاركة الكاملة في نشاط يستهلك الاهتمام الكامل. وبناءً على هذا المفهوم فقد درست عدّة دراسات الجوانب التكيفية للتسويف، وظهر أنّ المسوِّفين لديهم خبرةٌ في التعامُل مع أوقات الذروة التي تحدث مباشرة قبل الاختبارات، كما أنّهم يملكون شعوراً أكبر بالتحدي، وشعورُهم بضغط الوقت (الحَشر)، هو نتيجة تجمع عدداً من المطالب في وقت محدود جداً، ولكنهم مع ذلك يتمكّنون من التغلّب على هذا الموقف من خلال استخدام مجموعة أكبر من استراتيجيات الدراسة لتحقيق أقصى قدر من الكفاءة (Schraw, Wadkins, and Olafson, 2007).

ومن خلال التطبيق على عينة مكونة من ٢٣٠ طالباً جامعياً، وباستحداث مقياس من ١٢ بندا، كشف (Chu and Choi, 2005) عن وجود تركيب بنائي جديد للتسويف مختلف تماماً في كثير من النواحي عن الشكل التقليدي للتسويف (التسويف السلبي)، وقد أطلقا عليه التسويف النشط. وتوصلت دراستهما إلى أن الأفراد ذوي التسويف النشط حصلوا على نفس درجة الأفراد غير المسوِّفين، ولكن يختلف الأفراد ذوو التسويف النشط عن ذوي التسويف السلبي في أنهم أقرب إلى الأفراد غير المسوِّفين في الاستفادة من الوقت، والفعالية الذاتية، وأساليب التعامل مقارنةً بالأفراد ذوي التسويف السلبيّ. كما كان من بين نتائج الدراسة عدم وجود ارتباط بين التسويف السلبي، والتسويف النشط.

وبناءً على الانتقادات التي وجهت لمقاييس التسويف السلبي، وتعزيزاً للعمل السابق الذي قام به (Chu and Choi, 2005) والذي اقترحا فيه أنّ هناك نوعين من التسويف هما: التسويف السلبي والتسويف النشط، قام (Choi and Moran 2009) بدراسة لبناء مقياس جديد يسهّل التعامُل مع الأبعاد التي اقترحها تشو وتشوي، والتحقّق من خصائصه السيكومترية، فقد تمّ التطبيق على عينة مكونة من ١٨٣ طالباً جامعيّاً (٦٣ ذكوراً، و١٥٥ إناثًا)، وبناءً على إجراءات الدراسة، تمّ التحديد والقياس لبناء التسويف المتعمد باستخدام مقياس التسويف النشط (the active procrastination scale: APS). وكان من بين نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين التسويف السلبي والتسويف النشط.

وخلافاً للتوجهات السالفة الذكر، ينظر بعض الباحثين إلى أن التسويف ما هو إلا فشل في التنظيم الذاتي (Cao, 2012b; Pintrich, 2000; Wolters, 2003) ، إذ يصف (Steel, 2007, p. 65) التسويف بأنه "شكل ضارّ من أشكال الفشل في التنظيم الذاتي". ويشير (Knaus, 2000) إلى أنّ التسويف يتمثّل في عدم وجود أداء منظّم ذاتيًا، والميل السلوكي لتأجيل ما هو ضروريّ للوصول إلى الهدف.

ويستند تفسير هذا التوجّه على الخصائص التي يتميّز بها المتعلّم المنظّم ذاتيّاً، إذ يشير (Wolters, 2003) إلى أن الطلاب الذين يسوّفون؛ كثيراً ما يتخذون موقفاً مضادًا للطلاب الذين يتصفون بأنهم متعلمون

منظمون ذاتياً، ومن ذلك، أولاً: أن المتعلمين المنظّمين ذاتياً يمتلكون قدراً كبيراً من المعرفة والمهارات المتعلقة بالعديد من الاستراتيجيات المعرفية، والتي عندما تُستخدم بشكل ملائم تزيد من تعلم الطلاب. ثانيا: إن المتعلمين المنظّمين ذاتيًا، والذين يمتلكون استراتيجيات ما وراء معرفية يكونون على معرفة بتفكيرهم وعملية تعلمهم، وتكون لديهم استراتيجيات للمراقبة والتحكم في الأبعاد الهامّة لسلوك تعلمهم. وأخيراً؛ فإن هؤلاء الطلاب يُظهرون العديد من المعتقدات الدافعية التوافقية والاتجاهات التي تتضمّن مستويات عالية من الفعالية الذاتية وتوجه نحو الأهداف. وبشكل عامّ؛ فإنّ هذه المجموعة من المعتقدات والمعرفة والمهارات تسمح للمتعلمين المنظّمين ذاتيًا أن يكونوا طلابًا مستقلّين وأن يتحكّموا بشكل نشط في عملية تعلمهم عبر عدد من السياقات الأكاديمية؛ ومن ثم فإن الفرد يتوقع أن المتعلمين المنظّمين ذاتياً لا يسوفون كثيراً مثل الطلاب الآخرين.

وتعد دراسة ولترز (Wolters, 2003) من الدراسات المبكرة التي كانت تنظر إلى التسويف على أنه فشل في التنظيم الذاتي، فقد قام والترز بدراستين (ن = ١٦٨ و ن = ١٥٢) بهدف معرفة علاقة التسويف الأكاديمي السلبي بالعديد من المكوّنات الرئيسة للتعلم المنظّم ذاتياً، وباستخدام التقرير الذاتي تم التطبيق على طلاب جامعتين مختلفتين، وأظهرت النتائج أن التسويف كان مرتبطاً بشكل سلبيّ بالفعالية الذاتية لطلاب الجامعات، والتوجّه نحو الإتقان، واستخدامهم للاستراتيجيات ما وراء المعرفية بدرجة أقل. وأظهرت النتائج أيضاً أن بعض أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً تتنبأ بالتسويف الأكاديمي.

وبهدف معرفة العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكلّ من التنظيم الذاتيّ، وتقدير الذات، والفعالية الذاتية، قام (Klassen, Krawchuk, and Rajani, 2008) بإجراء دراستين عن التسويف الأكاديمي، وقد تمّ التطبيق على عينة مكوّنة من ٤٥٦ طالباً جامعياً. وكشفت النتائج عن وجود علاقة سلبية بين متغيرات الدراسة والتسويف، وكانت الفعالية الذاتية في التنظيم الذاتي هي الأكثر ارتباطاً بالتسويف. وفي الدراسة الثانية تمّ دراسة الخصائص الأكاديمية والدافعية للتسويف السلبي، فقد تمّ التطبيق على ١٩٥ مشاركاً بنسبة ٢٥% من الطلاب الذين تمّ تصنيفهم على أنهم مسوِّفون سلبيون، وأظهرت النتائج أن هؤلاء كانوا يتميزون بانخفاض في معدلاتهم الدراسية، وحققوا مستويات عالية في التسويف اليومي للمهام، وأظهروا مستويات منخفضة في الفعالية الذاتية للتنظيم الذاتي.

وكان الهدف من دراسة جيندورن (Gendorn, 2011) هو استكشاف العلاقة بين التسويف النشط، والتعلّم المنظّم ذاتياً والإنجاز الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من ١٠٨ طلاب جامعيين مسجلين في مادة دراسية اختيارية في السنة الأولى في جامعة كندية. واستخدمت الدراسة مقياس التسويف النشط (APS; Choi and Moran, 2009)، ومقياس التعلّم المنظّم ذاتياً (MSLQ; Pintrich Smith, Garcia, and McKeachie) . وكشفت النتائج عن وجود علاقة قوية إيجابية بين التسويف النشط والأداء الأكاديمي، وكانت القدرة على الوفاء بالمواعيد النهائية هي عنصر التسويف النشط الأكثر ارتباطا بمتغيرات التعلّم المنظّم ذاتياً. كما كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة بين التسويف النشط وكلّ من أبعاد التعلّم المنظّم ذاتيّاً التالية: الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، والفعالية الذاتية، ونوعية الهدف.

وبناءً على الفكرة القائلة بأن التسويف النشط هو نوع إيجابي من التسويف، إذ يمتلك المسوِّفون خصائص مرغوبًا فيها مشابهة لغير المسوِّفين، ولكنهم يختلفون عن المسوِّفين التقليديين أو السلبيين، قام (Cao, 2012a) بدراسة للتحقّق من ذلك من خلال

تقسيم عينة دراسته (ن= ١٢٥) في ثلاث مجموعات، هي: مسوّفون نشطون، وغير مسوّفين، ومسوّفون سلبيون. وأظهرت النتائج أنّ التسويف النشط كان مرتبطاً في الغالب بالخصائص الدافعية والسلوكية غير التكيّفية المتضمّنة في التعلّم المنظّم ذاتياً. كما أنّ هناك علاقة ضعيفة بين التسويف النشط وكلٍّ من أهداف الإتقان، والدافعية الداخلية، وقيمة المهمة. كما كان هناك علاقة قوية بين التسويف النشط وأهداف تجنب الأداء، وتجنب العمل، وتكشف هذه النتائج أنّ المسوّفين النشطاء اختاروا استراتيجيات أقل فاعلية، وحققوا مستوى أداء منخفضاً في الاختبارات من بين المجموعات الثلاث. وتتحدى النتائج الفكرة القائلة بأن التسويف النشط يفضي إلى التعلّم.

واعتمدت دراسة كاو (Cao, 2012b) على منظور التعلّم المنظّم ذاتياً لمقارنة أنواع التسويف(السلبي، والنشط)، والدافعية الأكاديمية بين طلاب المرحلة الجامعية والدراسات العليا. أجاب ٦٦ طالباً جامعيًا و٦٨ طالباً في الدراسات العليا على مجموعة من الاستبيانات المتعلّقة بالدراسة. وأظهرت النتائج أنّ الطلاب الذي يعتقدون بمنفعة التسويف كانوا أكثر تسويفاً مقارنة بالطلاب الذين يعتقدون بالفعالية الذاتية. كما أنّ الطلاب الأصغر سنّاً يمتازون بالتسويف النشط، بينما الطلاب الأكبر سنّاً يمتازون بالتسويف السلبيّ. كما ظهر من بين نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين التسويف السلبي والتسويف النشط في كلتا عينتي الدراسة، ووجود علاقة سلبية بين التسويف النشط وأهداف الإتقان، وعلاقة إيجابية بين التسويف السلبي وكلّ من أهداف تجنّب الأداء، وتجنّب العمل في عينة طلاب الجامعة. كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين التسويف السلبي وتجنّب الأداء، بينما لم تظهر علاقة بين التسويف النشط ومتغيرات الدافعية في التعلّم المنظّم ذاتيّاً في عينة الدراسات العليا.

وقام بارك وسبيرلنغ (Park and Sperling, 2012) بإجراء دراسة تهدف إلى معرفة الأسباب والدوافع للتسويف الأكاديمي من خلال منظور التعلّم المنظّم ذاتيّاً، وباستخدام عدد من مقاييس التقرير الذاتيّ تمّ التطبيق على عينة مكوّنة من ٤١ طالباً جامعيّاً. وأشارت النتائج إلى أن التسويف الأكاديمي كان مرتبطاً سلباً ببعض استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، والسلوكيات الدفاعية الضعيفة، ومن الاستراتيجيات المرتبطة بالتسويف الأكاديمي التقليدي، الأهداف الداخلية، واستراتيجية التصنيف، والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي، وتنظيم وقت الدراسة، وتنظيم الجهد.

وفي دراسة كيم وسيو (Kim and Seo, 2013) تمّ فحص العلاقة بين التسويف النشط والتدفق والتعلّم المنظّم ذاتياً والإنجاز الأكاديمي على عينة مكوّنة من ٢٧٨ طالباً جامعيّاً كورياً. وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد، أظهرت النتائج أن التدفق والتعلّم المنظّم ذاتياً كانا عاملين مهمّين في التنبّؤ بالتسويف النشط. وأشارت النتائج أيضا إلى أنه على الرغم من أنّ التسويف النشط كان له تأثير كبير في التحصيل الدراسي، إلا أن التدفّق والتعلّم المنظّم ذاتيّاً كانا أفضل في التنبؤ بالتحصيل الدراسي من التسويف النشط. وكشفت الدراسة عن وجود علاقة بين التسويف النشط، واثنين من عوامل التعلّم المنظّم ذاتياً من بين ستة عوامل، وهذان العاملان هما: استراتيجيات ما وراء المعرفة، وقلق الاختبار.

وقام سيو (Seo, 2013) بدراسة تهدف إلى معرفة ما إذا كانت العلاقة بين التسويف النشط والدافع الأكاديمي مختلفة أم لا عن العلاقة بين التسويف السلبي والدافع الأكاديمي من أجل التمييز بين نوعين من التسويف. وتكونت العينة من ٢٧٨ طالباً

كوريا. واستخدمت الدراسة مقياس التسويف لأتكن the Aitken Procrastination Inventory، ومقياس التسويف النشط لتشو ومروان، ومقياس التعلّم المنظّم ذاتيا لكيم-the Korean version of Kim's Self Regulation Questionnaire Academic، وأظهرت النتائج أن ارتفاع محددات الذات، وانخفاض التنظيم الخارجي يؤدي إلى زيادة التسويف النشط، بينما ارتفاع التنظيم الخارجي وانخفاض الدافعية الذاتية يؤدي إلى زيادة التسويف السلبي. وأظهرت النتائج أيضا أن التسويف النشط يتناسب عكسيا مع التسويف السلبي. هذه النتائج تدعم فكرة أنه، بالمقارنة مع التسويف السلبي، قد يكون التسويف النشط مرتبطا بأشكال مستقلة نسبيا من الدوافع، وقد يكون شكلا من أشكال التأخير ويختلف عن التسويف السلبي.

وهدفت دراسة تاورا وآخرون (Taura, Roslan, and Omar, 2014) إلى استكشاف العلاقات بين الفعالية الذاتية، وقيمة المهمة، والتسويف النشط؛ وتحديد الدور الذي تقوم به استراتيجيات التنظيم الذاتي في هذه العلاقات. وشارك في الدراسة ما مجموعه ٤٢٦ معلماً قبل الخدمة (٢٢٣ ذكراً و٢٠٣ إناث) يدرسون في كليات التربية في شمال غرب نيجيريا. واستخدمت مجموعة من استبيانات التقرير الذاتي لتقويم مستويات المشاركين من التسويف، والفعالية الذاتية، ومعتقدات قيمة المهمة، واستراتيجيات التنظيم الذاتي. وقد أظهرت الدراسة أن هناك دليلًا على تأثير غير مباشر للمتغيرات في التسويف النشط من خلال التنظيم الذاتي، وهذه النتيجة تدعم الدور الكبير للتنظيم الذاتي في العلاقة بين الكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة والتسويف النشط. كما كشفت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي ودالّ وإن كان ضعيفًا بين التسويف النشط وكلٍّ من الفعالية الذاتية، وقيمة المهمة ، واستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا.

كما قام سان وآخرون (Li San, Roslan and Sabouripour, 2016) بدراسة تهدف إلى التعرف على العلاقة بين مكوّنات الدافعية واستراتيجيات التعلّم في التعلّم المنظّم ذاتياً، والتسويف الأكاديمي. وشملت العينة في هذه الدراسة ١٠٠ طالب جامعي في جامعة بوترا في ماليزيا. وكشفت نتائج تحليل ارتباط بيرسون عن أن التوجه الداخلي للهدف، وقيم المهمة، واستراتيجية التعلّم ما وراء المعرفية، واستراتيجيات إدارة الموارد، والتنظيم والتفكير الناقد كمكونات للتعلم المنظّم ذاتيا لها علاقة سلبية كبيرة مع التسويف الأكاديمي. وإضافة إلى ذلك، وجد أن القلق له علاقة إيجابية كبيرة مع التسويف الأكاديمي. ولم يكن توجه الهدف الخارجي والسيطرة على معتقدات التعلّم مرتبطا بشكل كبير بالتسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة (السرحان، ٢٠١٦) إلى التحقق من مدى مساهمة الكفاءة الذاتية، ودافعية الإنجاز، والتعلّم المنظّم ذاتيا في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت. وكشفت نتائج الدراسة من خلال التطبيق على عينة مكونة من ٥٦١ طالباً وطالبة، عن وجود مساهمة تنبئية لمتغيرات الدراسة في التسويف الأكاديمي، كما أوضحت نتائج الدراسة أن التعلّم المنظّم ذاتياً يتنبأ سلبياً بجميع أبعاد التسويف الأكاديمي.

كما هدفت دراسة (السرحان وصوالحه، ٢٠١٧) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب جامعة آل البيت، إضافة الى مستوى كل منهما. تكونت عينة الدراسة من ٥٦١ طالباً وطالبة من مختلف التخصصات العلمية والإنسانية. ولغرض جمع البيانات استخدمت أداتان، هما: مقياس التسويف الأكاديمي من إعداد الباحثين، ومقياس التعلّم المنظّم ذاتيًا، من إعداد بوردي "Purdie"، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى التسويف الأكاديمي كان متوسّطاً، بينما

مستوى التعلّم المنظّم ذاتياً كان مرتفعاً لدى عينة الدراسة. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويف الأكاديمي والتعلّم المنظّم ذاتياً.

وهدفت دراسة (عطا الله، ٢٠١٧) إلى الكشف عن علاقة التسويف الأكاديمي بالتوجهات الدافعية(الداخلية والخارجية)، والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية في جامعة المنيا، ومن خلال تطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من ٢٣٦ طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أبعاد التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

١. تم التطبيق في معظم هذه الدراسات على عينات من طلاب الجامعة، وهذا يبرز أهمية دراسة التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. ومن هذه الدراسات: Moran 2009; Kim and Seo, 2013; Klassen, et al., 2008; Park and Sperling, 2012; Li San, et al., 2016; Taura, et al., 2014; Seo, 2013;) وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات، فقد تمّ التطبيق على عينة من طلّاب جامعة المجمعة في السعودية. Cao, 2012a; .Cao, 2012b; Choi and

٢. ومن الملاحظ قلة الدراسات العربية التي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتعلّم المنظّم ذاتياً، إذ لم يجد الباحث سوى دراسة (السرحان، ٢٠١٦)، ودراسة (السرحان وصوالحة، ٢٠١٧).

٣. لاستكشاف العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتعلّم المنظّم ذاتيًا، استخدمت معظم الدراسات مقياس بينتريش وآخرين (Pintrich, et al., 1991)؛ ولأن هذا المقياس يعتمد على النموذج الأول الذي أعده بينتريش وزملاؤه لقياس التعلّم المنظّم ذاتيًا؛ فإنّ الباحث يعتمد على النموذج الثاني، والذي يُعَدّ أكثر تطوّراً من سابقه، وبناءً على ذلك فإن الدراسة الحالية استخدمت المقياس الذي أعدّه (الحسينان، ٢٠١٠)، الذي تمّ بناؤه وفقاً لنموذج (Pintrich, 2000).

٤. كشفت بعض الدراسات عن وجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي السلبي، وبعض استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيًا، ومن تلك الدراسات: (Klassen, et al., 2008; Park and Sperling, 2012; Li San, et al., 2016; Wolters, 2003) ؛ وكذلك دراسة (السرحان وصوالحة، ٢٠١٧)، ودراسة (عطا الله، ٢٠١٧).

كشفت بعض الدراسات عن عدم وجود علاقة بين التسويف النشط ومعظم استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيًا، مثل دراسة (Gendorn, 2011)، في حين كان هناك ارتباط إيجابي بين التسويف النشط وبعض استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا، كما في دراسة (Taura, et al., 2014). كما كشفت دراسة (Cao, 2012a) أن التسويف النشط كان مرتبطاً إيجابياً في الغالب بالخصائص الدافعية والسلوكية غير التكيفية المتضمّنة في التعلّم المنظّم ذاتياً (أهداف تجنب الأداء، وتجنب العمل)، ومرتبط سلباً بأهداف الإتقان (Cao, 2012b)، وفي نفس الدراسة، لم تظهر علاقة بين التسويف النشط ومتغيرات الدافعية في التعلّم المنظّم ذاتياً في عينة الدراسات العليا. وكشفت دراسة (Kim and Seo, 2013) عن وجود علاقة بين التسويف النشط وكلّ من استراتيجيات ما وراء المعرفة، وقلق الاختبار. كما كشفت دراسة (Seo, 2013) عن وجود علاقة سلبية بين التنظيم الخارجي والتسويف النشط؛ وهذا التباين في النتائج يستدعي إجراء مزيد من الدراسات لتحديد طبيعة العلاقة بين هذين

المتغيرين؛ وهو ما يسوّغ القيام بهذه الدراسة.

وجدت بعض الدراسات أن الدافعية الخارجية في التعلّم المنظّم ذاتياً تتنبأ إيجابياً بالتسويف السلبي، بينما تتنبأ سلبياً بالتسويف النشط، كما أن الدافعية الداخلية يمكن أن تتنبأ سلبياً بالتسويف النشط، وذلك كما في دراسة (Seo, 2013) ، بينما أوضحت دراسة (Kim and Seo, 2013) أنه يمكن أن تتنبأ استراتيجيات تنظيم الجهد فقط بالتسويف النشط. كما كشف دراسة (السرحان، ٢٠١٦) أن التعلّم المنظّم ذاتياً يتنبأ سلبياً بجميع أبعاد التسويف الأكاديمي.

مشكلة الدراسة

على النقيض من تلك الدراسات التي ترى أن التسويف الأكاديمي ناتج عن السلوكيات غير العقلانية، تؤكد بعض الدراسات أن التسويف الأكاديمي ما هو إلا شكل من أشكال الفشل في التعلّم المنظّم ذاتياً (Pintrich, 2000; Steel, 2007; Wolters, 2003). وعلى هذا الأساس تدعو هذه الدراسات إلى أهمية فهم التسويف الأكاديمي من خلال منظور التعلّم المنظّم ذاتيا، بحجة أن التنظيم الذاتي يتوسط العلاقة بين الخصائص الشخصية والسياقية وبين الأداء أو الإنجاز الفعلي، ففي دراسة (Senecal, Koestner and Vallerand, 1995) ظهر أن متغيرات التنظيم الذاتيّ تفسّر ٢٥% من التباين في التسويف الأكاديمي، وهذا يدعم فكرة أن التسويف الأكاديمي هو فشل في التنظيم الذاتي. كما وجدت دراسة (Rakes and Dunn, 2010) أنه كلما زاد التنظيم الذاتي فإن التسويف الأكاديمي السلبي يقلّ. وتدعم نتائج دراسة (Taura, et al., 2014) هذا التوجّه، فقد توصلت الدراسة إلى تأثير توسط التنظيم الذاتي في العلاقة بين الفعالية الذاتية وقيمة المهمة والتسويف النشط، وهذه النتيجة تؤكد أهمية التنظيم الذاتي في أبحاث التسويف.

وينصح بعض الباحثين بالنظر إلى المسوّف الأكاديميّ على أنه متعلم منظّم ذاتياً؛ لأنّ معظم استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً ترتبط بعلاقة قوية مع التسويف الأكاديمي، والتي يمكن تشجيعها من أجل تحسين سلوك الطلاب الذين يفتقرون لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، ويمكن تخطيط الاستراتيجيات من قِبَل المعلّمين للتعامل مع التسويف الأكاديمي وزيادة الأداء الأكاديمي (Li San, et al., 2016).

وعلى الرغم من هذا الاهتمام لمعرفة التسويف الأكاديمي من خلال منظور التعلّم المنظّم ذاتياً، إلا أن نتائج الدراسات كانت، أولاً: غير متّسقة في تحديد ماهية استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيًا المرتبطة بالتسويف الأكاديميّ. وثانياً: معظم الدراسات استخدمت أدوات قياس للتعلم المنظّم ذاتياً أقل ثراء في كمية الاستراتيجيات المتضمنة فيها. ويعتقد الباحث أن نموذج (Pintrich, 2000) هو أكثر النماذج ثراءً؛ نظراً لتعدُّد الاستراتيجيات المتضمّنة فيه، وسوف يكشف استخدام الأدوات المبنيّة وفق هذا النموذج، إلى فهم أفضل لطبيعة العلاقة بين المتغيّرات قيد الدراسة. وأخيراً يشير(Kim and Seo, 2013) إلى أن نتائج الدراسات غير متسقة فيما يتعلق بعلاقة التسويف النشط بالتعلّم المنظّم ذاتياً.

وتعد مشكلة التسويف الأكاديمي ظاهرة تعاني منها معظم البيئات التعليمية بما فيها البيئة العربية، إذ تشير دارسة أبو غزال إلى أن ٢٥,٢% من طلاب الجامعة من ذوي التسويف المرتفع، و٥٧,٧% من الطلاب من ذوي التسويف المتوسط، و١٤,٥% من ذوي التسويف المتدنّي. أمّا في البيئة السعودية فقد وجدت دراسة أحمد (٢٠١٣) أنّ ٤٧,٩% من الطلاب يمارسون التسويف الأكاديميّ. ومن واقع خبرة الباحث كأستاذ جامعي، فإنّه لاحظ أنّ عدداً من الطلاب يعانون من مشكلة التسويف، وأنها سبب في تدنّي معدّلاتهم

الدراسية. وعلى هذا الأساس، وبناءً على الفرضية التي ترى أنّ التسويف ما هو إلا فشل في التنظيم الذاتي للتعلم، تتحدّد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل توجد علاقة سلبية دالّة إحصائياً بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والتسويف السلبي لدى طلاب مادة علم النفس التربوي بجامعة المجمعة؟
٢. هل توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والتسويف النشط لدى طلاب مادة علم النفس التربوي بجامعة المجمعة؟
٣. ما مدى إسهام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في التنبؤ بالتسويف السلبي لدى طلاب مادّة علم النفس التربويّ بجامعة المجمعة؟
٤. ما مدى إسهام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في التنبؤ بالتسويف النشط لدى طلاب مادة علم النفس التربوي بجامعة المجمعة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التحقق من علاقة كلٍّ من نوعي التسويف الأكاديمي (السلبي والنشط) باستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيّاً. كما تهدف الدراسة إلى تحديد إمكانية التنبؤ بالتسويف السلبي والنشط من خلال استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيّاً لدى طلاب علم النفس التربويّ في كلية التربية بجامعة المجمعة.

أهمية الدراسة

على الرغم من الجهود الكبيرة في وصف عواقب التسويف السلبية والضارة، ومحاولة الحدّ من هذه المشكلة، إلا أنّ انتشار التسويف آخذ في الازدياد (Cao, 2012b; Klassen, Krawchuk, and Rajani, 2008) ، لذا فإن دراسة التسويف الأكاديمي تظلّ هدافاً للدراسات في مجال علم النفس التربوي؛ من أجل الحدّ منه. كما أن أحد الآثار النظرية الهامة لهذه الدراسة هو التركيز على دراسة التسويف الأكاديمي من خلال عدّه فشلًا في التنظيم الذاتي، والذي ينطوي على المكونات المعرفية والعاطفية والسلوكية، وبالتالي، فإنّ معرفتنا بطبيعة هذه العلاقة يمكن أن يكون مفتاحاً لفهم نوعي التسويف الأكاديمي السلبي، والنشط.

ومن الناحية العملية، فإن الدور الهام الذي يؤديه التنظيم الذاتي فيما يتعلق بالتسويف، سيكون عوناً كبيراً للممارسين ولا سيما في مجال التعليم. فنظراً لأنّ التسويف الأكاديمي يخلق مشكلات للطلاب الجامعيين مثل الإجهاد، وضعف الأداء الأكاديمي، لذا فإنه من المهمّ التحقّق منه، على اعتباره قضية خطيرة في السياق التعليمي. كما أن فهمنا لهذه الظاهرة من خلال التعلّم المنظّم ذاتياً، وبشكل محدد في جامعة المجمعة، سوف يمكّن المعلّمين والعاملين في مجال الإرشاد الأكاديميّ داخل الجامعة من معرفة أهمّ استراتيجيات التعلّم التي ترتبط بالتسويف الأكاديمي؛ وهذا سوف يمكّنهم من التعامل الجيّد مع التسويف الأكاديميّ؛ لزيادة الأداء الأكاديميّ لطلابهم. كما تتحدّد أهمية الدراسة في تعريب مقياسين من مقاييس التسويف الأكاديمي، والذي يمكن استخدامهما في دراسات أخرى.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بالمتغيرات التي تناولتها وهي: التسويف السلبي، والتسويف النشط، واستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، وبالعينة المستخدمة البالغ عددها (١٣٥) طالباً من الطلاب الذكور المنتظمين في مادة علم النفس التربوي في كلية التربية بالمجمعة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ. كما تتحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة في هذه الدراسة وهي، الصورة المختصرة لمقياس التسويف الأكاديمي لمكلوسكي، والذي قام بإعدادها (Yockey, 2016)، ومقياس التسويف النشط (Choi and

(Moran, 2009، اللذين تمّ تعريبهما في الدراسة الحالية، ومقياس التعلّم المنظّم ذاتيا من إعداد (الحسينان، ٢٠١٠).

الطريقة وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي، والطريقة الترابطية، إذ تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المتغيرات قيد الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب مادة علم النفس التربوي في كلية التربية بجامعة المجمعة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ؛ البالغ عددهم ٢١٤ طالبًا، والموزعين على ٩ شعب .

عينة الدراسة

تم اختيار ست شعب بطريقة عشوائية بسيطة، من بين تسع شعب، هي مجموع الشعب المطروحة في الفصل الدراسي الثاني لمادة علم النفس التربوي. وبعد ذلك تم التطبيق على جميع طلاب الشعب المختارة. وبعد استبعاد الإجابات غير المكتملة، بلغت عينة الدراسة ١٣٥ طالبًا (متوسط أعمارهم يبلغ ٢١،٣١٨، وانحراف معياري ١،٤٩٩).

جدول ١
توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي

التخصص	العدد	النسبة %
اللغة العربية	٥٤	٤٠
اللغة الإنجليزية	٥٥	٤٠,٧
التربية الخاصة	٢٦	١٩،٣
المجموع	١٣٥	١٠٠

التعريفات الإجرائية للمصطلحات

التسويف الأكاديمي السلبي:

يعرفه الباحث بأنه تأخير القيام بالمهام الدراسية لوقت متأخر، مما يجعله غير قادر على إتمام المهام الدراسية أو إنجازها بشكل مرضٍ، ويصاحبه مشاعر القلق والضيق والندم، وتعكسه الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

التسويف النشط :

يعرّفه الباحث بالقرار المتعمّد بالتسويف من قبل الطالب من أجل الشعور بتجربة التحدّي في المواقف الضاغطة، والذي يظهر من خلال إجابات الأفراد عن مقياس (Choi and Moran, 2009)، الذي تمّ تعريبُه في هذه الدراسة.

التعلّم المنظّم ذاتيّاً:

يعرّفه الباحث بأنه جهد موجّه ذاتيّاً يستخدم فيه الطالب إمكاناته وطاقته لتوظيف عدد من استراتيجيات التعلّم والدافعية والسلوكية والسياقية، من أجل التحسين والتطوير لتعلمه، وتعكسه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية، والسلوكية، والسياقية التي يقيسها مقياس التعلّم المنظّم ذاتيا، الذي أعدّه الحسينان (٢٠١٠).

أدوات الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث ثلاث أدوات مختلفة هي :

أولاً : الصورة المختصرة لمقياس التسويف الأكاديمي the Academic Procrastination Scale (APS)

استخدم الباحث لقياس التسويف الأكاديمي السلبي الصورة المختصرة لمقياس التسويف الأكاديمي لمكلوسكي، والذي قام بإعدادها (Yockey, 2016) إذ يُعدّ هذا المقياس من المقاييس التي تم تطويرها لقياس التسويف السلبي بشكل محدد في الأوساط الأكاديمية. ويتكوّن المقياس من فقرات ترتبط بالأوضاع الأكاديمية إذ إنه يقيس التسويف الأكاديمي العام من دون التركيز على مجالات محددة من المهام الأكاديمية. وقد عمل (Yockey, 2016) على التحقق من الخصائص السيكومترية للصورة المختصرة

من مقياس التسويف الأكاديمي لمكولسكي (خمس فقرات)، ووجد أن هذه الصورة تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة، إذ بلغ معامل كرونباخ ألفا (٠,٨٧)، ومعاملات ارتباط مرتفعة مع مقياس تقويم تسويف الطلاب (٠,٥٤)، ومقياس توكمان للتسويف (٠,٧٩). ومن الأمثلة على فقرات المقياس، الفقرة التالية "أنا أعلم أنه يجب عليّ القيام بالواجبات الدراسية ولكني لا أفعل ذلك".

ثانياً: مقياس التسويف الأكاديمي النشط من إعداد (Choi and Moran, 2009):

يُعد المقياس هو النسخة المعدلة من مقياس (Chu and Choi, 2005)، ويتكون المقياس من ١٦ عبارة مصممة لقياس أربعة أبعاد للتسويف النشط ، وهي الرضا بالنتائج (على سبيل المثال: "أعاني في عملي عندما أكون في سباق مع المواعيد النهائية" [عكسية]) ، وبعد تفضيل الضغط (على سبيل المثال: " أتألم بحق عندما أؤجّل القيام بالمهامّ حتى اقتراب الموعد النهائي" [عكسية]) ، وبعد القرار المتعمد بالتسويف (على سبيل المثال: " أقوم عمداً بتأجيل مهامي؛ لزيادة دافعيتي إلى أقصى حدّ ممكن.") ، وبعد الوفاء بالمواعيد النهائية (على سبيل المثال: " غالبا ما أفشل في تحقيق الأهداف التي وضعتها لنفسي " [عكسية]) . وتتم الإجابة عن مقياس متدرج من سبعة مستويات ، من ١ (غير صحيح على الإطلاق) إلى ٧ (صحيح جداً). وللتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس تم قياس ثبات المقياس (١٦ فقرة)، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد الأربعة ما بين ٠,٧٠ إلى ٠,٨٣ ، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل ٠,٨٠ . كما تمّ التحقّق من صدق المقياس عن طريق الصدق التنبئيّ، وصدق المحك.

وقد قام الباحث بترجمة المقياسين السابقين إلى اللغة العربية، وبعد ذلك تمّ عرض الترجمة على اثنين من أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة الإنجليزية في كلية التربية بجامعة المجمعة لتحديد مدى دقّة الترجمة، وبعد التحقّق من دقّة الترجمة وإجراء بعض التعديلات، تمّ عرض المقياسين على ٩ أعضاء من هيئة التدريس في قسم العلوم التربوية بجامعة المجمعة لتحديد مدى مناسبة الفقرات لقياس التسويف الأكاديمي، والتسويف النشط، والتأكد من وضوح الفقرات، وبناءً على آراء السادة المحكمين تم إجراء التعديلات الضرورية للفقرات التي لم تصل إلى نسبة ٨٠% من اتفاق المحكمين.

كما تمّ التحقّق من الخصائص السيكومترية للمقياسين عن طريق التطبيق على عينة استطلاعية (٤٩ طالبًا) من طلاب كلية التربية بالمجمعة، ودلت النتائج على تمتع المقياسين بمعاملات اتساق داخلية مناسبة، وثبات مناسب. كما دلت النتائج على وجود ارتباط دالّ إحصائياً بين مقياس التسويف الأكاديمي لمكلوسكي ومقياس توكمان الذي يقيس التسويف الأكاديمي السلبي، بينما لا يوجد ارتباط بين مقياس التسويف النشط ومقياس توكمان؛ وهذا يعود لكون المقياسين يقيسان شكلين مختلفين من التسويف. وجدول ٢ يوضح مدى معاملات الاتساق الداخلي، والثبات باستخدام معامل ألفاكرونباخ، ومعامل الصدق المرتبط بمحك لكلا المقياسين. وتشير النتائج كما في جدول ٢ إلى خصائص سيكومترية مناسبة على العينة السعودية.

جدول ٢
الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي، والتسويف النشط على العينة السعودية، (ن =٤٩)

المقياس/ الخصائص السيكومترية	الفقرات المعدلة بناءً على آراء السادة المحكمين	مدى معاملات الاتساق الداخلي	معامل ثبات ألفاكرونباخ	معامل الارتباط بمقياس توكمان للتسويف الأكاديمي
التسويف الأكاديمي لمكلوسكي	٢، ٥	٠,٧٥ إلى ٠.٨١ عند مستوى دلالة (٠,٠١)	٠,٨١	٠,٧٢ مستوى دلالة (٠,٠١)
التسويف النشط	١، ٦، ١١	٠,٤٥ إلى ٠,٨٦ عند مستوى دلالة (٠,٠١)	٠,٦٠	-٠,١٩ غير دالة

ملاحظة: معاملات الاتساق الداخلي لمقياس التسويف النشط تمّ حسابها بناء على ارتباط الفقرة بالبعد المنتمية إليه.

ثالثاً: مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا من إعداد الحسينان (٢٠١٠)

ويهدف هذا المقياس إلى الكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها طلاب المرحلة الثانوية في تنظيمهم لتعلمهم ذاتياً بشكل عام، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، فقد بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (٠,٩٥). وتمّ التحقّق من الصدق من خلال التحليل العامليّ الذي كشف عن وجود عاملين يفسّران ٢٧,٢٩% من التباين الكلي . وقد تمّ تقنين المقياس ليناسب طلاب المرحلة الجامعية، فقد قام أحمد، وأبو دنيا، وعبدالمعطي (٢٠١٦) بتطبيق المقياس على عينة مكوّنة من ٥٠ طالباً من طلاب السنة التحضيريّة في جامعة الملك سعود. وكشف إجراءات التحليل الإحصائيّ عن وجود تناسُق داخليّ للمقياس، وذلك من خلال ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس فيما عدا ١٤ فقرة لم تكن ارتباطاتها ذات دلالة إحصائية، وقد تمّ استبعادها من المقياس. كما تمّ التحقّق من ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وقد وجد ارتباط دالّ إحصائياً بين الفقرات والابعاد المنتمية إليها ، وتشمل هذه الأبعاد (التسميع، استخدام التفاصيل، التنظيم، التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي، الحديث الموجه للإتقان، الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي، تحسين الملاءمة، تنشيط الاهتمام، مكافأة الذات، التحكم البيئي، تعلم الأقران، تنظيم الجهد ، تنظيم الوقت ، طلب المساعدة). وقد عدّ الباحث هذه الإجراءات دليلاً على مناسبة مقياس التعلّم المنظّم ذاتيّاً (الحسينان، ٢٠١٠) للتطبيق على عينة الدراسة. ويتكوّن المقياس في صورته المعدّلة على ٦١ فقرة . وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس في الدراسة الحالية على العينة الاستطلاعية ٠,٩٢، وهو معامل ثبات مرتفع.

طريقة تحليل البيانات

استعان الباحث بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لتحليل بيانات الدراسة، باستخدام ما يلي:

- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسب المئوية.
- معامل ارتباط بيرسون.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ.
- تحليل الانحدار الهرميّ.

نتائج الدراسة

أولاً: نتائج السؤال الأول: هل توجد علاقة سلبيّة دالة إحصائيّاً بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيّاً والتسويف السلبيّ لدى طلاب مادّة علم النفس التربويّ بجامعة المجمعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين

استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، والتسويف السلبي. ويوضح الجدول ٣ نتائج ارتباط معامل ارتباط بيرسون .

ويتضح من جدول ٣ وجود علاقة سلبية بين اثنتي عشرة استراتيجية من أصل خمس عشرة استراتيجية للتعلم المنظّم ذاتياً، والتسويف السلبي، وهي كلٌ من استراتيجية التسميع، واستراتيجية التنظيم، واستراتيجية التنظيم ما وراء المعرفي، واستراتيجية الحديث الموجّه للإتقان، والحديث الذاتيّ الموجّه للأداء الخارجيّ، وتنشيط الاهتمام، واستراتيجية مكافأة الذات، وتنظيم الوقت، والتحكّم البيئيّ، وتعلّم الأقران، وطلب المساعدة، وتنظيم الجهد. وتتّفق نتائج الدراسة مع بعض الدراسات التي كشفت عن وجود علاقة سلبيّة بين التسويف الأكاديميّ السلبيّ، وبعض استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيّاً، ومن تلك الدراسات: (Klassen, et al., 2008; Li San, et al., 2016; Park and Sperling, 2012; Wolters, 2003) ، ودراسة (سرحان وصوالحة، ٢٠١٦)، ودراسة (عطا الله، ٢٠١٧). وبناءً على هذه النتيجة، يمكن القول بأنه توجد علاقة سلبية بين معظم استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والتسويف السلبي لدى طلاب مادة علم النفس التربوي بجامعة المجمعة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: هل توجد علاقة إيجابية دالّة إحصائيّاً بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيّاً والتسويف النشط لدى طلاب مادّة علم النفس التربوي بجامعة المجمعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، والتسويف النشط. ويوضح جدول ٤ نتائج ارتباط معامل ارتباط بيرسون.

ويتضح من جدول ٤ وجود علاقة إيجابية بين أربع استراتيجيات فقط من أصل خمس

جدول ٣

معاملات ارتباط بيرسون بين التسويف السلبي واستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتياً

الاستراتيجية	التسميع	استخدام التفاصيل	التنظيم	التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية
معامل الارتباط	-٠,٢٦*	-٠,١٢	-٠,٤٤**	-٠,٢٥*	-٠,١٤
الاستراتيجية	الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	الحديث الذاتي الموجه للإتقان	تنشيط الاهتمام	مكافأة الذات	تحسين الملاءمة
معامل الارتباط	-٠,١٧*	-٠,٢٩**	-٠,١٨*	-٠,٢٥**	-٠,٠٨
الاستراتيجية	تنظيم الوقت	التحكم البيئي	تعلم الأقران	طلب المساعدة	تنظيم الجهد
معامل الارتباط	-٠,٣٥**	-٠,٢٨**	-٠,٢٤**	-٠,٣٠**	-٠,٣٠**

*معامل الارتباط عند ٠,٠٥ و** معامل الارتباط عند ٠,٠١

جدول ٤

معاملات ارتباط بيرسون بين التسويف النشط واستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتياً

الاستراتيجية	التسميع	استخدام التفاصيل	التنظيم	التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية
معامل الارتباط	٠,٠٠٣	٠,١٨*	٠,١٤	٠.٠٠٧	٠,٠٩
الاستراتيجية	الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	الحديث الذاتي الموجه للإتقان	تنشيط الاهتمام	مكافأة الذات	تحسين الملاءمة
معامل الارتباط	٠.١٧*	٠,٢٢*	٠,٠٤	٠,١٥	٠,٠٦
الاستراتيجية	تنظيم الوقت	التحكم البيئي	تعلم الأقران	طلب المساعدة	تنظيم الجهد
معامل الارتباط	٠,١٥	٠,٠٤	-٠,٠٠٨	٠.٠٣	٠,١٨*

*معامل الارتباط عند ٠,٠٥ و ** معامل الارتباط عند ٠,٠١

عشرة استراتيجية للتعلم المنظّم ذاتياً، والتسويف النشط، وهي استراتيجية استخدام التفاصيل، واستراتيجية الحديث الذاتيّ الموجه للأداء الخارجي، واستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان، وتنظيم الجهد.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (Gendorn, 2011) التي لم تجد علاقة بين التسويف النشط ومعظم استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيًا. كما تختلف مع دراسة كلّ من، (Cao, 2012b; Kim and Seo, 2013; Taura, et al., 2014; Seo, 2013) في نوع الاستراتيجيات المرتبطة بالتسويف النشط. كما تختلف مع دراسة (Cao, 2012b) في عينة الدراسات العليا التي لم يظهر فيها علاقة بين التسويف النشط ومتغيّرات الدافعية في التعلّم المنظّم ذاتيًا. في حين تتّفق مع دراسة (Cao, 2012a) في أن الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لا ترتبط بالتسويف النشط، فيما عدا استراتيجية استخدام التفاصيل، فقد وجدت الدراسة الحالية علاقة بينهما، بينما تختلف عنها في عدم وجود علاقة بين التسويف النشط واستراتيجيات التنظيم السلوكي والسياقي، بينما تتفق مع دراسة (Kim and Seo, 2013) في عدم وجود علاقة بين التسويف النشط واستراتيجيات التنظيم السلوكي والسياقي، كما تتفق معها في وجود علاقة بين التسويف النشط واستراتيجية تنظيم الجهد.

وبناءً على هذه النتيجة، يمكن القول بأنه لا توجد علاقة بين معظم استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، والتسويف النشط لدى طلاب مادّة علم النفس التربويّ بجامعة المجمعة.

جدول ٥
تحليل الانحدار الهرمي لمدى إسهام استراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيّاً في التنبّؤ بالتسويف السلبي

المتغيرات المستقلة (المتنبئة)	معامل بيتا الخطوة (١)	معامل بيتا الخطوة(٢)	معامل بيتا الخطوة (٣)
الحديث الذاتى الموجه للقدرة النسبية	٠,٠٢	٠,٠٤	٠,١٣
الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	-٠,٠٧	٠,٠٢	-٠,٠٦
الحديث الذاتي الموجه للإتقان	-٠,٢١	-٠,٢٧*	-٠,٢٦*
تنشيط الاهتمام	٠,٠٣	٠,٠٨	٠,٢٢
مكافأة الذات	-٠,١٨	-٠,١٢	-٠,١٠
تحسين الملاءمة	٠,٠٨	٠,٠٩	٠,٠٥
التسميع		٠,٠١	٠,٠٤
استخدام التفاصيل		٠,١١	٠,١٨
التنظيم		-٠,٤٣**	-٠,٤٦**
التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي		-٠,٠٢	-٠,٠١
تنظيم الوقت			-٠,٠٠٩
التحكم البيئي			٠,١١
تعلم الأقران			-٠,٠٨
طلب المساعدة			-٠,١٥
تنظيم الجهد			-٠,٢٣*
مربع معامل الارتباط	٠,١١*	٠,٢٦**	٠,٣٣*
معامل التحديد	٠,٠٦*	٠,٢٠**	٠,٢٤**

*مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ و **مستوى الدلالة عند ٠,٠١

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث: ما مدى إسهام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في التنبّؤ بالتسويف السلبيّ لدى طلاب مادة علم النفس التربوي بجامعة المجمعة؟

ولإجابة هذا السؤال، استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار المتعدّد الهرمي لتحديد الاستراتيجيات التي يمكن أن تتنبأ بالتسويف السلبي. ويبين الجدول ٥ نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

ومن خلال الدراسات السابقة تمّ تحديد الاستراتيجيات التي يفضّل إدخالها أولاً، وهي استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية. وقد تبين من خلال النتائج أنه في الخطوة الأولى كان النموذج دالّا، فقد كانت (قيمة ف =٢,٦٦ ، عند مستوى دلالة ٠,٠١) ، كما بلغت قيمة مربع معامل الارتباط ٠,١١ . ومن خلال هذه الخطوة يظهر عدم وجود استراتيجيات تتنبأ بالتسويف السلبي، إذ كانت جميع معاملات بيتا غير دالة. ومع إضافة الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في الخطوة الثانية، ظهرت زيادة دالّة في التبايُن المفسّر، إذ بلغت (قيمة ف = ٤,٣٧ وهي دالّة عند مستوى دلالة ٠,٠١)، كما بلغت قيمة مربع معامل الارتباط ٠,٢٦ ، وفي هذه الخطوة يظهر أن استراتيجية الحديث الموجه للإتقان (بيتا= -٠,٢٨ ، وهي دالّة عند مستوى دلالة ٠,٠٥)، واستراتيجية التنظيم (بيتا = -٠,٤٣ ، وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١) كانتا قادرتين على التنبؤ سلباً بالتسويف السلبي . وفي الخطوة الثالثة تمّ إضافة استراتيجيات التنظيم السلوكي والسياقي، وفيها ظل النموذج دال، إذ بلغت (قيمة ف= ٣,٩٠ وهي دالة عند ٠,٠١)، وبلغ مربع معامل الارتباط ٠,٣٣ . وفي هذه الخطوة استمرت استراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان (بيتا= -٠,٢٦ ، وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥) في قدرتها على التنبؤ سلباً بالتسويف السلبي، وكذلك استراتيجية التنظيم (بيتا= -٠,٤٥ وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١)، إضافة إلى استراتيجية واحدة فقط من استراتيجيات التنظيم السلوكي والسياقي، وهي استراتيجية تنظيم الجهد (بيتا = -٠,٢٢ وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥). ومن المعلوم أنه في تحليل الانحدار الهرمي، يتم تحييد أثر المتغيرات التي لم تدخل في التحليل، ولهذا السبب لم يظهر أثر لبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التنبؤ بالتسويف السلبي، بالرغم من ارتباطها بالتسويف السلبي عن طريق استخدام معامل ارتباط بيرسون.

وتختلف النتائج مع دراسة (Cao, 2012b) التي لم تُظهِر نتائجها وجود استراتيجيات تتنبّأ بالتسويف السلبيّ، كما تتّفق مع دراسة (Seo, 2013)في إمكانية تنبُّؤ بعض استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيّاً بالتسويف السلبي، ولكنها تختلف معها في نوع الاستراتيجيات التي يمكن أن تتنبّأ بالتسويف السلبيّ، كما تتشابه جزئيّاً مع دراسة (السرحان، ٢٠١٦).

رابعاً: ما مدى إسهام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيّاً في التنبّؤ بالتسويف النشط لدى طلاب مادّة علم النفس التربويّ بجامعة المجمعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار الهرميّ لتحديد الاستراتيجيات التي يمكن أن تتنبأ بالتسويف السلبي. ومن خلال الدراسات السابقة تمّ تحديد الاستراتيجيات التي يفضل إدخالها أولاً، وهي استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية. وقد تبيّن من خلال النتائج الموضحة في جدول ٦، عدم دلالة النماذج في الخطوات الثالث، إذ كانت في الخطوة الأولى (قيمة ف =١,٩١ ، غير دالّة) ، كما بلغت قيمة مربّع معامل الارتباط ٠,٠٨ . ومن خلال هذه الخطوة يظهر عدم وجود استراتيجيات تتنبأ بالتسويف النشط، إذ كانت جميع معاملات بيتا غير دالة. ورغم زيادة التباين المفسر في الخطوة الثانية فقد

بلغ مربع معامل الارتباط ٠,١١ ، إلا أن النموذج لم يكن دالًا، إذ بلغت (قيمة ف= ١,٥٨، وهي غير دالة). كما كانت (قيمة ف=١,٣٠ ، غير دالة) في الخطوة الثالثة، بينما بلغ مربع معامل الارتباط ٠,١٤ . وهذا يشير إلى عدم وجود استراتيجيات للتعلم المنظّم ذاتيًا يمكن لها أن تتنبّأ بالتسويف النشط. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة (Kim and Seo, 2013; Seo, 2013)، واللتين ظهر فيهما أن بعض الاستراتيجيات يمكن أن تتنبّأ بالتسويف النشط.

جدول ٦

تحليل الانحدار الهرمي لمدى إسهام استراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيّاً في التنبّؤ بالتسويف النشط

المتغيّرات المستقلّة (المتنبّئة)	معامل بيتا الخطوة (١)	معامل بيتا الخطوة (٢)	معامل بيتا الخطوة (٣)
الحديث الذاتي الموجّه للقدرة	-٠,٠٧	-	-٠,١٢
الحديث الذاتي الموجّه للأداء	٠,١٤	٠,١٢	٠,٢١
الحديث الذاتيّ الموجّه للإتقان	٠,٢٢	٠,٢٠	٠,١٨
تنشيط الاهتمام	-٠,١٩	-	-٠,١٢
مكافأة الذات	٠,١٤	٠,١٥	٠,١٢
تحسين الملاءمة	٠,٠١	-	-٠,٠٣
التسميع		-	-٠,١٢
استخدام التفاصيل		٠,١٠	-٠,٠٣
التنظيم		٠,١٥	٠,٢٢
التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي		-	-٠,٠٩
تنظيم الوقت			٠,٠٧
التحكم السئ			-٠,١٩
تعلم الأقران			-٠,٠٨
طلب المساعدة			٠,٠٨
تنظيم الجهد			٠,١٠
مربع معامل الارتباط	٠,٠٨	٠,١١	٠,١٤
معامل التحديد	٠,٠٣	٠,٠٤	٠,٠٣

*مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ و **مستوى الدلالة عند ٠,٠١

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة نتائج السؤال الأول : هل توجد علاقة سلبيّة دالة إحصائيّاً بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيّاً والتسويف السلبيّ لدى طلاب مادّة علم النفس التربويّ بجامعة المجمعة؟

كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سلبية بين معظم استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، والتسويف السلبي لدى طلاب مادة علم النفس التربوي بجامعة المجمعة. وتدل هذه النتيجة على أنه كلما زاد استخدام هذه الاستراتيجيات من قبل الطلاب قلّ التسويف السلبي، وربما تشير النتائج إلى أنّ المسوِّفين السلبيّين الذين يؤخّرون الدراسة إلى وقت متأخّر، يفشلون في استخدام هذه الاستراتيجيات وتوظيفها لدعم تعلمهم. ومعلوم أن استخدام هذه الاستراتيجيات عادة يكون في وقت مبكّر في أثناء التعلّم. وتتمثّل استراتيجية التسميع في تكرار المتعلم للمعلومات الجديدة كثيراً حتى لا ينساها أو محاولة حفظ المعلومات المتضمنة في مادة ما بتكرارها مرات كثيرة عند الاستعداد للامتحان أو القيام بعمل قوائم تتضمن الأفكار الرئيسة في مقرر معيّن وتكرارها عدة مرات حتى يتم حفظها .(رشوان ، ٢٠٠٦م ، ص ٥٥)، في حين تتعلق استراتيجية التنظيم بجهد المتعلم لتنظيم المعلومات في قوائم أو جداول وأشكال حتى يسهل تذكّرها. وتتضمّن استراتيجية التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي العديد من استراتيجيات التخطيط ، والمراقبة ، والتنظيم للتعلم مثل وضع هدف للقراءة ، ومراقبة الفهم عندما يقرأ الفرد ، وعمل تغييرات أو تكيفات في التعلّم عندما يتقدم الفرد في المهمة. (Wolters, Pintrich, and Karabenick, 2003)

كما تعكس هذه النتيجة فشل المسوِّفين السلبيين في ممارسة بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، وعلى وجه التحديد، استراتيجية الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي، والحديث الموجه للإتقان، واستراتيجية مكافأة الذات، وتنشيط الاهتمام. وتدلّ هذا النتيجة على أنّ الطلاب المسوِّفين يفتقدون لدوافع داخلية وخارجية قوية تحفزهم للتعلم . ويتضح من النتائج أيضاً أن المسوِّفين السلبيين يقللون من الجهد المطلوب لإنجاز المهام الأكاديمية للحدود الدنيا (Cao, 2012b) . وفي ظل النتائج المتعلقة بهذا الفرض فإن المسوِّفين يفشلون

في اختبار المثابرة لإنجاز المهام المطلوبة، كما أنهم يفشلون في جدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح لهم الاستخدام الأمثل له، كما أنهم يواجهون مشكلة في المفاضلة بين البدائل، ولا يستفيدون من التعلّم الجماعي أو طلب المساعدة عندما يحتاجونها .

مناقشة نتائج السؤال الثاني : هل توجد علاقة سلبيّة دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيّاً والتسويف النشط، لدى طلاب مادّة علم النفس التربويّ بجامعة المجمعة؟

كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة بين معظم استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والتسويف النشط، لدى طلاب مادّة علم النفس التربويّ بجامعة المجمعة. ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى وجود اختلاف في طبيعة كل من المتعلم المنظّم ذاتياً والمسوِّف النشط، ففي حين أن ما يميز الطلاب الذين يمارسون التعلّم المنظّم ذاتياً، هو مشاركتهم النشطة في التعلّم من خلال تنشيطهم للجوانب المعرفية، والدافعية، والسلوكية (Zimmerman, 2001, 2002)، يفضّل المسوِّف النشط تعمّد تأجيل القيام بالمهام الأكاديمية من أجل العمل تحت الضغط في الأوقات المتأخرة. وقد تدل هذه النتيجة على أنّ من يمارس تسويفاً نشطاً قد لا يشارك في أنشطة التعلّم المنظّم ذاتيًا. وبالمثل ، ذكر باحثون سابقون أن التسويف النشط لا يرتبط بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة (Cao, 2012a)، وهذا يتوافق مع نتائج الدراسة الحالية في ما عدا استراتيجية استخدام التفاصيل، وهي الاستراتيجية التي ربما يحتاج إليها المسوِّف النشط لتحديد المهام الأكاديمية الضروريّة التي يُفترَض أن يعمل عليها في وقت متأخّر، عندما تقترب المواعيد المهمّة كالاختبارات، وتسليم الواجبات.

وتشير هذه الاستراتيجية إلى محاولة المتعلم توضيح المعلومات وتفصيلها، عن طريق عمل الملخصات التوضيحية، وكتابة الملاحظات، ووضع الخطوط، وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية (رشوان، ٢٠٠٦). وفي ضوء طبيعة هذه الاستراتيجية، فإن المسوِّف النشط ربما يحاول الاستفادة من هذه الاستراتيجية في تحديد الموضوعات المهمة في وقت مبكر، والتي سوف يعمل عليها لاحقاً. وقد أوضح (Schraw, et al., 2007) في دراسته أن عدد من المسوِّفين النشيطين عملوا على تحديد المواد التي هم بحاجة إليها في وقت مبكّر، ومن ثم وضعها جانبًا لمدة تصل أحيانًا إلى ١٠ أسابيع قبل بدء العمل معها. وعلى الرغم من أنّ المسوِّفين النشطين يمكن أن يكملوا مهمّتهم قبل الموعد النهائيّ وأنّهم راضون عن نتائجهم ، إلا أنّهم قد لا ينخرطون في مهمة أكاديمية لمجرّد القيام بهذه المهمّة .(Seo, 2013)، وإنّما من أجل تحديد أهمّ الموضوعات التي سوف يحتاجون إلى العمل عليها لاحقاً.

وربما يدل الارتباط الإيجابي بين التسويف النشط واستراتيجية الحديث الموجه للأداء الخارجي، والحديث الذاتي الموجّه للإتقان على أنّ المسوِّف النشط يمتلك دوافع داخلية وخارجية لإنجاز المهامّ الأكاديمية.

وربما تدل العلاقة الموجبة بين التسويف النشط، واستراتيجية تنظيم الجهد على أنّ المسوِّف النشط قادر على الوفاء بالمواعيد النهائية وتحقيق نتائج مُرْضِيَة بسبب تنظيم الجهد. وتؤكد هذه النتيجة ملاحظة (Shin and Goh's, 2011) بأن المسوِّفين النشطين والسلبيين يختلفون عن بعضهم البعض في سيطرتهم على الجهد. وبالنظر إلى انخفاض مستويات التنظيم الذاتي للجهد في التسويف السلبي (Pintrich, 2000) قد يميِّز تنظيم الجهد المسوِّفين النشطين عن المسوِّفين السلبيين. ويتفق الباحث مع (Cao, 2012b) في أهمية إجراء مزيد من الدراسات لمعرفة طبيعة العلاقة بين التسويف النشط واستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.

مناقشة نتائج السؤال الثالث : ما مدى إسهام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في التنبّؤ بالتسويف السلبيّ لدى طلاب مادة علم النفس التربوي بجامعة المجمعة؟

كشفت نتائج تحليل الانحدار الهرمي عن وجود ثلاث استراتيجيات من بين خمس عشرة استراتيجية يمكن أن تتنبأ سلبياً بالتسويف السلبي، وهي استراتيجية التنظيم، واستراتيجية الحديث الموجه للإتقان، واستراتيجية تنظيم الجهد. وهذا ربما يتوافق مع خصائص المسوِّفين الذين عادة يؤخرون القيام بالمهام الأكاديمية الهامة (Ferrari, 2001)، إذ ترتبط استراتيجية التنظيم بعدد من المهام التي تتطلب إنجازها في الوقت المحدد. وتدل هذه النتيجة على أن انعدام التنظيم يزيد من التسويف السلبي لدى الطلاب. كما أن هذه الاستراتيجية تتعلق بالتحكم الذاتي في أنشطة التعلّم، في حين غالباً ما يميل المسوِّفون إلى تفادي أن يكون أي نشاط تحت سيطرتهم وتحكّمهم (Tuckman and Sexton, 1989).

وتشير استراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان إلى أسباب الاندماج مع المهام الأكاديمية، والتي تتمثّل في الرغبة في التعلّم قدر المستطاع، أو رغبة الطالب في التغلب على التحدّيات، وتدل النتائج على أنّ المسوِّفين السلبيّين يفتقدون للأسباب الداخلية للاندماج في المهام الأكاديمية، وأن فقدان الدافعية للإتقان يزيد من التسويف السلبيّ. كما تشير النتائج إلى أنّ المسوِّفين السلبيّين يفتقدون القدرة على تنظيم الجهد. وقد يكون من سماتهم عدم القدرة على التنظيم الذاتيّ للجهد، وهذا يتّفق مع رأي (Pintrich, 2000).

ونظراً لقدرة استراتيجية التنظيم، واستراتيجية الحديث الذاتيّ الموجّه للإتقان، واستراتيجية تنظيم الجهد في التنبؤ بالتسويف السلبيّ، فإنّه يمكن القول بأنّ التسويف هو مشكلة في التحكّم الذاتيّ، تعود لعدم استخدام الطلاب المسوِّفين لهذه الاستراتيجيات التي تساعدهم على تنظيم المعلومات الضروريّة في وقت مبكّر من الدراسة. ويؤكد (Szalavitz, 2003) أن من أسباب التسويف عدم التحكّم الذاتيّ. ومع هذه النتيجة يمكن النظر إلى التسويف السلبيّ على أنه تأخير متعمّد للمهامّ الرئيسة من خلال تجاهُل استخدام استراتيجية التنظيم وتنظيم الجهد، مع فقدان الدوافع الداخلية. ويمكننا مساعدة الطلاب المسوِّفين عن طريق التأكيد على استخدام هذه الاستراتيجيات. وهذه النتائج ربما تدل على فعالية منظور التعلّم المنظّم ذاتيّاً في دراسة التسويف السلبيّ ، وتبيّن أنّ التسويف السلبيّ ربما يكون مشكلة في التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية والسلوك والسياق التعليميّ، أكثر من كونه مؤشّراً يعكس صفة كسل الطلاب (Özer, 2011).

مناقشة نتائج السؤال الرابع : ما مدى إسهام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيّاً في التنبّؤ بالتسويف النشط لدى طلاب مادّة علم النفس التربويّ بجامعة المجمعة؟

وتشير النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى أنّ استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لا تتنبأ بالتسويف النشط. وتنسجم هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي تشكك في أنّ التعلّم المنظم ذاتياً يمكن عدّه سمة من سمات التسويف النشط (Cao, 2012a) . كما يشير بعض الباحثين إلى أنّ التسويف النشط عبارة عن استراتيجية تكيُّفيّة مع المهامّ الدراسيّة (Corkin, Yu, and Lindt, 2011) أكثر من كونها استراتيجية للتنظيم الذاتيّ للتعلّم . ويذهب بعض الباحثين إلى أبعد من ذلك إذ يشيرون إلى أن التسويف النشط ما هو إلا تأخير هادف؛ ولا يصح عدّه نوعًا من أنواع التسويف. ويؤكد (Corkin et al., 2011) أنّ التسويف النشط ليس تسويفاً؛ بل هو نوعٌ من أنواع التأخير الهادف، لذلك استخدموا مصطلح التأخير النشط بدلاً من التسويف النشط في دراستهم.

توصيات الدراسة

١. العمل على معالجة مشكلة التسويف السلبيّ لدى بعض الطلاب في الجامعات من خلال البرامج التدريبيّة التي تعزّز استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيّاً.
٢. الاهتمام بمعالجة التسويف الأكاديميّ مبكّراً لدى طلاب السنوات الأولى من الجامعة؛ وخاصة لطلّاب السنة التحضيريّة.
٣. الإعداد والتنفيذ لبرامج توعويّة لخطورة التسويف الأكاديمي وأضراره على التحصيل الدراسي.

مقترحات الدراسة

١. العلاقة بين نوعي التسويف (السلبيّ والنشط) والفعالية الذاتيّة في التعلّم المنظّم ذاتيّاً.
٢. الصدق البنائي لمقياس التسويف النشط.
٣. العلاقة بين التسويف النشط واستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيًا (على عينة أوسع من عينة الدراسة الحاليّة).

المراجع
References

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

أحمد، محسن(٢٠١٣). المماطلة الأكاديمية: معدلات الانتشار والأسباب المدركة ودور أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طلاب الجامعة السعوديين. **حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، كلية الآداب**، جامعة القاهرة، ٩(٢)، ١٢-٢٩.

أحمد، هيثم محمد، وأبو دنيا، ناديه عبده، وعبدالمعطي، محمد السيد (٢٠١٦). العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية**، ٧٣، ٢١٩- ٢٥٢.

الحسينان، ابراهيم عبدالله (٢٠١٠). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض.

رشوان، ربيع عبد أحمد (٢٠٠٦). **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الانجاز- نماذج ودراسات معاصرة.** القاهرة، دار عالم الكتب.

السرحان، محمد ذياب مرجي(٢٠١٦). **الكفاءة الذاتية ودافعية الانجاز والتعلم المنظم ذاتيا كمتنبئات بالتسويف الاكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

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

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

Aitken, M. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.

Calano, J. & Harrington, N.(2007).The perceived credibility two rational-emotive behavior and Academic procrastinate. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *25*(3), 191-211.

Cao, L. (2012a). Examining 'active' procrastination from a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology*, *32* (4), 515-545.

Cao, L. (2012b). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *12*(2), 39-64.

Choi, J., & Moran, S. (2009). Why Not Procrastinate? Development and Validation of a New Active Procrastination Scale. *Journal of Social Psychology*, *149*(2), 195-212.

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

Corkin, D. M., Yu, S. L., & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, *21*(5), 602-606.

Ferrari, J. R. (1991). Procrastination and project creation: choosing easy, nondiagnostic items to avoid selfrelevant information. Journal of Social Behaviour & Personality, 6, 619-628.

Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on "working best under pressure". *European Journal of Personality*, 15, 391–406. doi:10.1002/per.413.

Gendorn, A. L. (2011). *Active Procrastination, Self-Regulated Learning and Academic Achievement in University Undergraduates*, Unpublished master thesis, University of Victoria.

Harriott, J., & Ferrari, J. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, 78, 611–616.

Klassen, R., Krawchuk, L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, *33*(4), 915-931.

Kim, E., & Seo, E.(2013). The relationship of flow and self-regulated learning to active procrastination. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 41, 1099-1114.

Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 153–166.

Lee, E. (2005). The Relationship of Motivation and Flow Experience to Academic Procrastination in University Students. *The Journal of Genetic Psychology*, *166* (1), 5-14.

Li San, Y., Roslan, S., & Sabouripour, F. (2016). Relationship between Self-Regulated Learning and Academic Procrastination. *American Journal of Applied Sciences*, *13* (4): 459.466 .

MacIntyre, P. (1964). Dynamic treatment of passive-aggressive underachiever. *American Journal of Psychotherapy*, 18, 95-108.

Özer, B. U. (2011). A Cross Sectional Study on Procrastination: Who Procrastinate More? 2011 International Conference on Education, Research and Innovation, *IPEDR*, 18, 34-37.

Park, S., & Sperling, R.(2012). Academic Procrastinators and Their Self-Regulation. *Scientific Research*, *3* (1). 12-23.

Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 451-502). New York: Academic Press.

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

Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, *33*(4), 387–394. doi:10.1037//0022-0167.33.4.387.

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

Schunk , D. H. (2004) : *learning Theories: An Educational Perspective*,4th. Ed, New Jersey.

Senecal, C., Koestner, R. &Vallerand, R. (1995). Self- Regulation and Academic Procrastination, *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.

Seo, E. H. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. *Social Behavior and Personality*, *41*(5), 777-786.

Shin, E. J., & Goh, J. K. (2011). The relations between active-passive procrastination behaviour and self-regulated learning strategies. *Korean Journal of Educational Science,* 42, 25-47.

Silver, M. (1974). Procrastination. *Centerpoint*, 1, 49-54.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.

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

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

Taura, A., Roslan, M. C., & Omar, Z. (2014). Self-Regulation as a Mediator in the Relationship between Self-Efficacy, Task Value and Active Procrastination. *International Journal of Humanities and Social Science*, *4* (9), 293-301.

Tuckman, B. W. & Sexton, T.L. (1989). *The effect of feedback or procrastination, Paper given at the meeting of the American Psychological Association*. New Orleans, LA.

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

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

Wolters. C.. Pintrich. P. R. & Karabenick. S. A. (2003). Assessing Academic Self-regulated Learning. *Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions. Measures. and Prospective Validity. Sponsored by ChildTrends*. National Institutes of Health.

Yockey, (2016). Validation of the Short Form of the Academic Procrastination Scale. *Psychological Reports*, *118* (1) 171–179.

Zimmerman, B. J. (2001). *Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective*. In M. Ferrari (Ed). The pursuit of excellence through education (pp. 85-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice, 41* (2), 64 – 70.