التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة آل البيت *

أ. محمد ذياب مرجي السرحان **
أ. د محمد أحمد صوالحة ***

* تاريخ التسليم: 8/ 8/ 2015م، تاريخ القبول: 3/ 10/ 2015م.
** طالب دكتوراه/ معلم في وزارة التربية والتعليم/ الأردن.
*** أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة آل البيت، بالإضافة إلى معرفة مستوى كل منهما. تكونت عينة الدراسة من (561) طالباً وطالبةً من مختلف التخصصات العلمية والإنسانية. لغرض جمع البيانات استخدمت أداتان، هما: مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى التسويف الأكاديمي كان متوسطاً، بينما مستوى التعلم المنظم ذاتياً كان مرتفعاً لدى عينة الدراسة، وكما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطيه (سلبية) بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً.

الكلمات المفتاحية: التسويف الأكاديمي، التعلم المنظم ذاتياً.

Academic Procrastination and its Relationship to Self- Regulated Learning among Al- Baiyt University Students

Abstract:

The purpose of this study is to investigate the nature of the relationship between academic procrastination and self- regulated learning among Al- Baiyt University students, in addition to identifying the level of each aspect. The sample of the study consisted of (561) male and female students from various scientific and arts specialties. For the purpose of data collection, two tools were used: Academic procrastination scale and self-regulated learning scale. The findings of the study showed that the level of Academic procrastination was average while level of self- regulated learning was high. Finally, the findings showed that there is a negative correlative relationship between Academic procrastination and self- regulated learning.

Key Words: *Academic Procrastination, Self-Regulated Learning.*

مقدمة:

نظرا للتطور التكنولوجي الهائل في العصور الماضية والممتدة إلى وقتنا الحاضر، قد ترك هذا التطور آثاراً ايجابية وسلبية في آنٍ واحد وفي جميع المجالات والجوانب الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، كما أن هذا التطور أثر بشكل ملحوظ في تعلم أبنائنا؛ إذ إن كل الطلبة يجدون أنفسهم أحياناً مجبرين على تأجيل مهامهم حتى اللحظة الأخيرة، وخصوصاً عندما تحدث ظروف غير متوقعة تغير في خطط عملهم، وقد يؤجل بعض الأفراد مهامهم فيشعرون بالذنب نتيجة لتبديدهم الوقت وعدم إنجازهم للمهام. إن هذا التأجيل هو أمر في غاية الخطورة، وهو ما يعرف بالتسويف (Procrastination) .

ويشير الأدب السابق إلى أن التسويف الأكاديمي يزداد انتشاره لدى الطلبة، وخصوصاً طلبة الجامعة، فقد أشارت دراسة سولومون ورثبلوم (Solomom & Rthblum ,1984) أن نسبة الطلبة الذين يسوفون في كتابة الورقة الفصلية، وقراءة الواجبات والدراسة للامتحانات، وحضور المهمات الأكاديمية، وحضور المهمات الإدارية قد بلغت (46 %، 30 %، 28 %، 23 %، 11 %) على التوالي. ويشير أيضا كلارك وهيل (Clark & Hill ,1994) أن التسويف يمثل مشكلة لمجموعة كبيرة من الطلبة كالدراسة للامتحان والقراءة الأسبوعية والواجبات البيتية، مما يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي.

ويعد التسويف الأكاديمي بذلك من أهم العوائق ذات العلاقة بالإنجاز الدراسي، وإذا رجعنا في البحث عن المعنى اللغوي لهذا المفهوم (التسويف) فهي ترجمة عن كلمة لاتينية، تتكون من مقطعين، وهما: (Pro) وتعنى "إلى الأمام" و (Crasti-nus) وتعني "غدا" وبذلك تعنى (أماما لغد) (Ying & Lv ,2012: 29) ، أما في المعاجم العربية أن كلمة (التسويف) مأخوذة من الفعل سوف، وتعنى المماطلة والتأخير.

وأما المعنى الاصطلاحي للتسويف الأكاديمي فيتمثل بالفشل في أداء المهمة في إطار الزمن المرغوب أو تأجيله حتى آخر دقيقة، ويرغب الفرد أن ينتهي من المهمة خصوصاً عندما تؤدي إلى درجة من عدم الارتياح انفعالياً (Wolters,2003) . يرى سناسل ولفوي وكوستنر (Senecal, Lovoie & Koest-ner,1997) التسويف الأكاديمي بأنه يتضمن معرفة الفرد لإكمال المهمة، ولكنه يفشل في أن يدفع نفسه لإنجاز الهدف في أطار الزمن المحدد، وهذه العملية تكون مصحوبة عادة بمشاعر الضيق المرتبط بالقلق ولوم الذات.

ويرجع جارد، (Gard (1999 أسباب التسويف الأكاديمي إلى الأنشطة والواجبات البيتية غير السارة التي يكلف بها الطالب، والهروب من المهام الصعبة، والضعف في مهارة إدارة الوقت، والخوف من الفشل. ويرى سزلفتز (Szalavitz , 2003) أيضاً أن أسباب التسويف قد تعود إلى: المعتقدات الخاطئة، والخوف من الفشل والكمالية، والضبط الذاتي، والآباء المتسلطين، والقلق المرتبط بالمهمة وتوقعات غير واضحة والاكتئاب.

وقد ذكر العنزي والدغيم (2003) أن التسويف الأكاديمي له آثار سلبية متعددة، ومن هذه الآثار: بروز العواقب الانفعالية، فعندما يكون الأفراد مدركين سلوك التسويف لديهم فإنهم يخفون عدداً من المشاعر الداخلية السلبية، كالشعور بعدم الكفاءة، والشعور بالذنب، والتوتر والذعر، كما يعاني أصحاب التسويف الأكاديمي من مستويات عالية من القلق، والتدخين، وتناول الكحول ،وصعوبات في النوم. وأضاف بوركا ويون (Burka & Yuen,1983) أن النتائج الداخلية للتسويف تتضمن التوتر، والندم، ولوم الذات، أما النتائج الخارجية باهضة الثمن، وتتضمن إعاقة التقدم المهني والأكاديمي، وفقدان الفرص وتوتر العلاقات.

إذن يعتبر التسويف الأكاديمي بناء على ماتقدم عائقاً أمام أبنائنا الطلبة لما يُحدثه من عواقب وخيمة على الصعيدين: المهني، والأكاديمي، والتي تعيق من نجاح الفرد وتقدمه، لذا فإنه من الضروري إلقاء الضوء على هذا السلوك ودراسة المتغيرات التي قد تؤثر فيه، ومنها:

التعلم المنظم ذاتياً Self- Regulated Learning

يعود الفضل إلى باندورا (Bandura,2002) لعمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي، حيث أشار إلى أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكاتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكاتهم ، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك.

ويلعب التعلم المنظم ذاتياً دوراً مهماً وأساسياً في حياة الطلبة؛ لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجاز الفرد في كل المهام التي يقوم بها بصفة عامة، والمهام الأكاديمية بصفة خاصة، كما أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يؤدي إلى اندماج الطلبة في محتوى المادة التعليمية، وبالتالي اكتساب المعرفة والتغيير المفاهيمي بشكل أكبر، وهو يعتبر مظهراً مهما للأداء الأكاديمي والإنجاز داخل الغرفة الصفية (Pintirich ,2003) .

وبالرجوع إلى معنى هذا المفهوم، يرى شين (Shin, 1997) التعلم المنظم ذاتياً بأنه: العملية التي تزيد من المشاركة الفعالة للطلبة في تعلمهم باستخدام أساليب متنوعة، أو مهارات منظمة، ودافع مستمر لأهدافهم. وقد عرفه زيمرمان (Zimmerman, 1995) بأنه: عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم.

كما ويوصف الطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتياً بأنهم ذوو دافعية عالية؛ لأن لديهم استعداداً أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهداً أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، ولديهم مخزون واسع من

الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية، ونشاط ما وراء معرفي في أثناء تعلمهم الشخص (Zimmerman, 1995) .

ويتضمن التعلم المنظم ذاتياً أيضاً ثلاث عمليات فرعية، وهي: الملاحظة الذاتية، والحكم على الذات، ورد الفعل الذاتي، وهذه العمليات ليست منعزلة ولكنها تتفاعل مع بعضها، فأثناء ملاحظة الفرد لمظاهر سلوكه الخاص فإنه يقيمه في ضوء معايير محددة، ويتفاعل معها بشكل إيجابي أو سلبي، وهذه التفاعلات والتقييمات تهيئ المناخ لملاحظات إضافية، إما للمظهر السلوكي نفسه أو مظاهر أخرى (Schunk , 2001) .

وفي إطار حصر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وجد أن الدراسات قد استخدمت بعض أو أغلب هذه الاستراتيجيات والمكونة من أربعة عشر استراتيجية (رشوان ،2006 ؛ والجراح ،2012 ؛ Zimmerman، 1989) ، وهي. التقويم الذاتي (Self – Evaluating) ، والتسميع (Rehearsal) ، والتفصيل (Elaboration) ، والتنظيم والتحويل (Organizing transforming) والتخطيط ووضع الهدف (Goal – setting & planning) ، والمراقبة الذاتية (Self Moitoring) ، والبحث عن المعلومات (Seeking information) ، والضبط البيئي (Environmental Structuring) ، ومكافأة الذات (Self – consequating) ، وتنشيط الاهتمام (Interest Enchantment) ، والبحث عن العون الاجتماعي (Searching assistance) ، وتعلم الأقران (Peers Learning) ، وإدارة الوقت (Time Management) ، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (Keeping records & monitoring) . أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على أربع استراتيجيات من بينها : التخطيط ووضع الهدف، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

يعتبر التسويف الأكاديمي في أداء المهام من الأمور الشائعة لدى الأفراد، إلا أن تكراره بصورة مستمرة يعتبر مشكلة، لما قد يكون له من تأثيرات سلبية على الفرد، فمن هذه التأثيرات ما يكون داخلياً يتمثل في صورة الإحساس بالندم واليأس ولوم الذات، أو خارجياً يتمثل في عدم التقدم بالعمل، أو فقد فرص كثيرة في الحياة. كما أشارت الأبحاث والدراسات السابقة إلى أن التسويف الأكاديمي ينتشر بصورة كبيرة بين الطلبة الجامعين، وهذا ما توصلت إليه دراسة (Wang , et al ,2013؛ Ying & Lv ,2012) . وقد كشفت أيضاً الكثير من الدراسات التي أجريت في البيئة الغربية عن وجود تناقض في العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، فبعضها توصل إلى وجود علاقة كدراسة (Park & Sperling, 2012) ، وبعضها الآخر لم يتوصل إلى وجود علاقة كدراسة (Klassen,et al ،2010) . لذا فإن مشكلة الدراسة قد انبثقت من نتائج الدراسات السابقة، التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا.

أسئلة الدراسة:

وبشكل أكثر تحديداً يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلاب جامعة آل البيت؟
- ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة آل البيت؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة آل البيت ؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى التسويف الأكاديمي، والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة آل البيت، وكما هدفت أيضاً إلى معرفة طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي و التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة آل البيت.

أهمية الدراسة:

وتكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في ندرة البحث في موضوع متغيراتها مجتمعة على الساحة العربية، والحاجة للبحث فيها، وأهمية المرحلة العمرية التي أجري عليها البحث، والتي يتعرض من خلالها الطلبة للعديد من الضغوطات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، وأن هذه الفئة هي في أمس الحاجة للدراسة، والتي تمثل قطاعاً لايستهان به في الجامعات العربية عامة وجامعة آل البيت خاصة. أما الأهمية العملية فتنبثق من خلال الاستفادة من نتائجها، والتي ستمكن إدارة الجامعة وأعضاء الهيئة التدريسية والآباء وأصحاب السلطة في المؤسسات التربوية في محاولة الحد من ظاهرة التسويف الأكاديمي، وتنمية التعلم المنظم ذاتياً من خلال تطوير برامج علاجية ووقائية في مجال الإرشاد النفسي.

التعريفات الإجرائية:

◄ **التسويف الأكاديمي**: هو ميل الفرد لتأجيل البدء في لملمهمات الأكاديمية إلى آخر لحظة ممكنة وبشكل مقصود (Solomon & Rothblum,1984) ، وإجرائيا يعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب باستجاباته على فقرات مقياس التسويف الأكاديمي.

◄ **التعلم المنظم ذاتياً**: هو قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين (الجراح ، 2010: 339) ،وإجرائيا يعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب باستجابته على فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً.

حدود الدراسة

اقتصرت نتائج هذه الدراسة على خصائص عينتها، والمتمثلة بطلبة جامعة آل البيت من كلا الجنسين للفصل الدراسي الثاني (2015/ 2014) ، وكذلك بأدواتها التي تم اعتمادها لأغراض جمع البيانات.

الدراسات السابقة:

وفيما يلي وصف للأدب التربوي السابق الذي تناول متغيرات الدراسة الحالية، وذلك بعد الاطلاع على الدوريات والرسائل العربية منها والأجنبية، ويروم الباحث تصنيف هذه الدراسات إلى ثلاثة محاور.

أولا: الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي.

أجرى بروهاسكا وآخرون (**Prohaska, et al , 2000**) دراسة بحثت العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتحصيل، تألفت عينة الدراسة من (386) طالباً وطالبةً.أشارت النتائج أن التسويف العالي كان في الحضور، والمواظبة، وعمل الواجبات الدراسية، والقراءة الأسبوعية، والأنشطة الدراسية، والتكليفات البحثية، ومهام الحضور خلال الفصل الدراسي، كما كشفت عن وجود ارتباط سلبي بين التسويف الأكاديمي، والمعدل التراكمي لتحصيل الطلاب في مختلف المساقات الدراسية، كما وجدت فروق دالة إحصائياً في التسويف أعلى لدى الإناث مقارنة بالذكور.

وقام بالكس ودورو (**Balkis & Duru,2009**) بدراسة هدفت إلى التحقق من انتشار سلوك التسويف الأكاديمي وعلاقته بالمتغيرات الديموغرافية.تكونت عينة الدراسة من (580) طالباً وطالبة.أشارت نتائج الدراسة إلى أن (23 %) من عينة الدراسة كشفوا عن مستوى مرتفع من التسويف الأكاديمي و(27 %) منهم كشفوا عن مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى التسويف الأكاديمي، إذ أظهر الذكور مستويات مرتفعة ودالة إحصائياً من التسويف الأكاديمي مقارنة بالإناث.

وأجرى اوزر وديمر وفيراري (**Ozer,Demir & Ferrari, 2009**) دراسة هدفت إلى التحقق من انتشار التسويف الأكاديمي في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي.تألفت عينة الدراسة من (784) طالباً وطالبةً.كشفت نتائج الدراسة أن (25 %) من عينة الدراسة أشاروا إلى وجود تسويف أكاديمي متكرر، وان الذكور أكثر تكرارا في تسويف المهمات الأكاديمية من الإناث، ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى إلى المستوى الدراسي.

قام أبو غزال (**2012**) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كان مدى انتشار التسويف وأسبابه يختلفان باختلاف جنس الطالب ومستواه وتخصصه الأكاديمي.تألفت عينة الدراسة من (751) طالباً وطالبةً من جميع كليات جامعة اليرموك.وكشفت نتائج الدراسة أن (25.2 %) من الطلبة كان لديهم تسويف مرتفع و (57.7 %) من ذوي التسويف المتوسط و (17.2 %) من ذوي التسويف المتدني، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولم تكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، والتخصص الأكاديمي.

تعقيب على الدراسات السابقة

يلحظ من الأدب التربوي السابق أن مستوى التسويف ينتشر بصورة كبيرة بين أوساط الطلبة الجامعين ،فقد أشارت دراسة (أبو غزال، 2012؛ Balkis & Duru,2009؛ Ozer,et al , 2009) أن مايقارب (25 %) من عينة الدراسة كان لديهم تسويف مرتفع ، وكشفت أيضاً دراسة (أبو غزال، 2012؛ Balkis & Duru,2009) أن نسبة (57 % ، 27 %) على التوالي كان لديهم مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي، بينما دراسة (Prohaska, et al 2000 ،) فقد أظهرت أن مستوى التسويف الأكاديمي كان مرتفعاً لدى عينة الدراسة على أغلب أبعاد المقياس.

ثانياً: الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا

أجرى هونج وبنج ورويل (**Hong, Peng & Rowell, 2009**) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية، وكذلك الكشف عما إذا كان التنظيم الذاتي للواجبات البيتية يختلف باختلاف جنس الطالب، ومستوى التحصيل الدراسي.تكونت عينة الدراسة من (330) طالباً وطالبةً من طلبة الصف السابع و (407) من طلبة الصف الحادي عشر في الصين.وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية جاء منخفضاً لدى الطلبة على المقياس ككل، أما على مستوى الأبعاد، فجاءت قيمة المهمة، والجهد بمستوى مرتفع، في حين جاءت قيمة الدافعية، واختبار الذات بمستوى منخفض، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق بين الجنسين في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية، وكشفت النتائج عن وجود فروق في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية لدى طلبة الصف السابع تعزى لمستوى تحصيلهم.

أجرى الجراح (**2010**) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً، وفيما إذا كانت تختلف باختلاف جنس الطالب ومستواه، والتعرف إلى القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل العلمي. تكونت عينة الدراسة من (331) طالباً وطالبةً في جامعة اليرموك.أظهرت النتائج أن الطلبة يمتلكون مستويات مرتفعة ومتوسطة على أبعاد المقياس، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين والمستوى الدراسي على أبعاد المقياس، وكشفت النتائج أن بعض أبعاد التعلم المنظم ذاتياً تتنبأ بالتحصيل.

قام الترجمي (**2013**) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة

طيبة بالمدينة المنورة.تكونت عينة الدراسة من (807) طلاب وطالبات.كشفت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي جاء متوسطاً بينما مستوى التعلم المنظم ذاتياً جاء مرتفعاً، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً.

وأجرت جرادات (**2014**) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة جرش، بالإضافة إلى فحص العلاقة الارتباطية بينهما. تكونت عينة الدراسة من (350) طالباً وطالبةً.أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى منخفض من التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة الدراسة ومستوى متوسط من التفكير الناقد، كما أشارت أيضاً وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الناقد.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من الأدب التربوي السابق وجود تضارب في مستوى التعلم المنظم ذاتياً، فقد أشارت دراسة (Hong,et al، 2009 ؛ وجرادات ، 2014) إلى أن مستوى التنظيم الذاتي كان منخفضاً، كما أظهرت نتائج الدراسات سالفة الذكر عن وجود مستوى مرتفع من التنظيم الذاتي لدى عينة الدراسة (الترجمي ،2013) ، أما دراسة (الجراح ،2010) فقد كشفت عن مستويات مرتفعة ومتوسطة من التعلم المنظم ذاتياً على أبعاد مقياس الدراسة.

ثالثا: الدراسات التي تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً.

أجرى ولترز (**Wolters,2003**) دراسة هدفت إلى الكشف عن التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً من خلال متغيرات الدافعية ومنها: (التوجه نحو الإتقان، والتوجه نحو تجنب العمل، والكفاءة الذاتية، والتوجه نحو الأداء) .تألفت عينة الدراسة الأولى من (168) طالباً جامعياً، أما الدراسة الثانية تكونت من (152) طالباً.كشفت النتائج وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي والتوجه نحو تجنب العمل، كما لم تشر النتائج إلى وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي وبعدي التعلم المنظم ذاتياً (التوجه نحو الإتقان ، والتوجه نحو الأداء) .

وأجرى جندرون (**Gendron,2005**) دراسة هدفت إلى للكشف عن العلاقة بين التسويف الفعال (Active Procrastination-) والتعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي.تكونت عينة الدراسة من (108) طلابً من الجامعة الكندية.أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين التسويف الفعال والتحصيل الأكاديمي، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة قوية بين التسويف الفعال ضمن بعد (الوفاء بالمواعيد) وأبعاد التعلم المنظم ذاتياً، كما كشفت النتائج وجود علاقة ضعيفة (سلبية) بين التسويف الفعال والتعلم المنظم ذاتياً في أبعاده (الكفاءة الذاتية، ونوعية الهدف، والاستراتيجيات المعرفية والماورائية) .

وأجرى تان وآخرون (**Tan,et al ,2008**) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين التسويف الأكاديمي وأهداف المرحلة المتمثلة بالكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي.تكونت عينة الدراسة من (226) طالباً جامعياً من سنغافورة منهم (54) ذكوراً و (172) إناثاً.أشارت النتائج عن وجود علاقة عكسية بين الكفاءة الذاتية للتعلم المنظم ذاتياً والتسويف الأكاديمي.

كما أجرى راكس ودن (**Rakes & Dunn,2010**) دراسة كان من أهدافها استكشاف تأثير استراتيجيات التنظيم الذاتي والدافعية الداخلية على سلوك التسويف الأكاديمي.تألفت عينة الدراسة من (81) طالباً جامعياً من طلبة الدراسات العليا الذين يتعلمون الكترونيا (Online) للحصول على درجة الماجستير. أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي والدافعية والتنظيم الذاتي، كما أننا نستطيع التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال الدافعية والتنظيم الذاتي.

وقام كلاسين وآخرون (**Klassen,et al ,2010**) بدراسة كان من أهدافها معرفة العلاقة بين التسويف والتعلم المنظم ذاتيا، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية لدى الكنديين والسنغافوريين. تكونت عينة الدراسة الأولى من (418) طالباً وطالبةً، أما عينة الدراسة الثانية تألفت من (389) طالباً و طالبةً.أشارت النتائج إلى أن تقدير الذات يتنبأ بالتسويف الأكاديمي، بينما بينت النتائج عدم وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والتسويف الأكاديمي.كما كشفت النتائج عن وجود علاقة عكسية بين التعلم المنظم ذاتيا والتسويف لدى الكنديين، بينما لم تشر النتائج إلى وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتسويف لدى السنغافوريين.

وأجرى بارك وسبرلينج (**Park & Sperling ,2012**) دراسة كان من أهدافها معرفة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا.تكونت عينة الدراسة من (41) طالباً من طلبة الجامعة تتراوح أعمارهم بين (19–21) ونحو (60 %) من المشاركين إناث. أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي، وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وأجرى موتي وحيدري وصادقي (**Motie ,Heidari & Sadeghi ,2012**) دراسة هدفت إلى معرفة القدرة التنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التسويف الأكاديمي، وأيضاً فحص الفروق بين الجنسين في التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الأولى للمدارس العليا (الثانوية) في إيران.تكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبةً.أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين التسويف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكشفت النتائج أيضاً عدم وجود فروق بين الجنسين في التسويف الأكاديمي، وكما أشارت أيضاً وجود فروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وحققت الإناث تنظيماً أعلى في استراتيجيات تنظيم الجهد والتعلم مع الأقران.

وقام بهروزي وييلا ومونصوريان (**Behrozi,Yeilagh & Mansourian,2013**) بدراسة كان من أهدافها استكشاف القدرة التنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالمتنبئ به التسويف الأكاديمي.تكونت عينة الدراسة من (300) طالب

من الذكور.أشارت النتائج إلى أن استراتيجيات (التقويم الذاتي ومكافأة الذات) تعتبر متنبئات بالتسويف الأكاديمي، ولم تكشف النتائج عن وجود قدرة تنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (التنظيم والتحويل، البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والتذكر) في التسويف الأكاديمي.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من خلال عرض الأدب السابق ندرة البحث في العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، حيث لم يجد الباحثان – في حدود علمهما– دراسة كتبت باللغة العربية، وكما يلاحظ أن معظم هذه الدراسات أجريت في البيئة الغربية.

وكما تشير الدراسات التي تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً وجود تناقض فيما بينها، فقد كشفت الدراسات عن وجود علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً كدراسة (Rakes & Dunn,2010؛ Tan ,et al ,2008؛ Park & Sperling,2012 ، Motie ,2012 et al) وبعضها لالآخر أشار إلى عدم وجود علاقة في بعض الأبعاد كدراسة (Klas-sen , et al ,2010؛ Behrozi,et al ,2013؛ Wolters,2003) .

الطريقة والإجراءات:

وفيما يلي عرض مفصل للخطوات التي اتبعت في تنفيذ إجراءات هذه الدراسة من حيث: اختيار العينة، والأدوات المستخدمة، وكيفية التحقق من الصدق والثبات للأدوات، والمعالجات الإحصائية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة آل البيت لمرحلة البكالوريوس للفصل الدراسي الثاني من العام (2014/ 2015) ، والبالغ عددهم (16658) طالباً وطالبةً.وتكونت عينة الدراسة من (561) طالباً وطالبةً، تم اختيارها بالطريقة المتيسرة من التخصصات العلمية والإنسانية، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري (الجنس والتخصص) .

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والتخصص

الجنس / التخصص	ذكور	إناث	المجموع
علمي	121	145	266
إنساني	113	182	295
المجموع الكلي	234	327	561

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس التسويف الأكاديمي

قام الباحثان ببناء أداة لقياس التسويف الأكاديمي بعد الاطلاع على عدد من المقاييس التي تناولت موضوع التسويف الأكاديمي (Tuckmain ، 1991؛ Solomon & Ruthblum , 1984؛ Lay ,1986 ؛ أبو غزال ،2012) ، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (22) فقرة، موزعة إلى ثلاث مجالات.

وللتحقق من الصدق الظاهري تم عرض المقياس على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وتم الطلب إليهم تحكيم أداة الدراسة من حيث مدى صلاحية فقرات المقياس للسمة المراد قياسها، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى. وقد اقترح عدد من المحكمين إعادة صياغة بعض الفقرات، وتم الأخذ بالملاحظات التي اتفق عليها (80 %) من المحكمين، وتم تعديل الفقرات في ضوء ذلك، وقد استقر المقياس على (21) فقرة، ويتضمن ثلاث مجالات، وهي: كتابة الواجبات الأكاديمية وفقراتها (7، 5، 6، 13، 3، 8، 14) ، والاستعداد للامتحان وفقراتها (4، 1، 18، 2، 12، 19، 10) ، المتابعة اليومية للدروس، ومواظبة الحضور وفقراتها (17، 9، 15، 21، 11، 16، 20) .أما الفقرات السلبية فتتمثل في الفقرة (20، 16، 15، 4، 1، 14، 7) .

وللتأكد من صدق البناء تم استخراج قيم معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، ومع المقياس ككل.كما يبينه الجدول (2) .

الجدول (2)

قيم معامل ارتباط الفقرة مع البعد والمقياس ككل

كتابة الواجبات الأكاديمية			الاستعداد للامتحانات			المتابعة اليومية للدروس ومواظبة الحضور		
الرقم	مع البعد	مع المقياس	الرقم	مع البعد	مع المقياس	الرقم	مع البعد	مع المقياس
3	0.70	0.56	1	0.62	0.55	9	0.64	0.60
5	0.61	0.41	2	0.64	0.62	11	0.63	0.62
6	0.72	0.60	4	0.48	0.38	15	0.63	0.57
7	0.79	0.44	10	0.67	0.66	16	0.51	0.31
8	0.55	0.50	12	0.64	0.62	17	0.42	0.37
13	0.62	0.57	18	0.66	0.56	20	0.86	0.43
14	0.62	0.32	19	0.63	0.55	21	0.50	0.49

يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء أنَّ معامل ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مع أداة الدراسة وأبعادها لم يقل عن معيار (0.31) ؛ مما يشير إلى أنها تتمتع بالمصداقية، ويمكن اعتمادها والأخذ بها.

ولأغراض التحقق من ثبات الأداة، قام الباحثان باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، من خلال تطبيق أداة المقياس على (40) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، ثم قام الباحثان بإعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ثبات الإعادة للأداة ككل،

ومعامل ثبات الاتساق الداخلي " كرونباخ ألفا ".والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

معامل ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لكل بعد

المقياس وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
كتابة الواجبات الأكاديمية	0.85	0.83	7
الاستعداد للامتحانات	0.88	0.86	7
المتابعة اليومية للدروس ومواظبة الحضور	0.80	0.81	7
الكلي للمقياس	0.86	0.85	21

يتبين من نتائج الجدول (4) أن ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس قد بلغ (0.86) ، وثبات الإعادة قد بلغ (0.85) .مما يشير إلى تمتع الأداة بدلالات صدق، وثبات كافية.

تصحيح المقياس: يستجيب المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس وفق تدريج خماسي، وتبدأ ب (موافق بشدة) وتأخذ خمس درجات إلى (غير موافق بشدة) وتأخذ علامة واحدة للفقرات الإيجابية ، أما الفقرات السلبية (موافق بشدة) تأخذ درجة واحدة و (غير موافق بشدة) تأخذ خمس درجات، وبالتالي فان أعلى درجة يحصل عليها الطالب (105) وأدنى درجة (21) ، ويتم الحكم على مستوى التسويف الأكاديمي حسب المعيار الآتي:

- من (1 – 2.33) مستوى منخفض.
- من (2.34 – 3.67) مستوى متوسط.
- من (3.68– 5) مستوى مرتفع.

ثانياً: مقياس التعلم المنظم ذاتياً

اعتمد الباحثان على مقياس بوردي (Purdie) ، والمستخدم في دراسة الجراح (2010) ، حيث قام باستخراج معامل الاتساق الداخلي وقد بلغ (0.75) ، وكذلك معامل الثبات بطريقة الإعادة وقد بلغ (0.78) ، ويتألف المقياس بصورته الأولية من (28) فقرة تقيس التعلم المنظم ذاتياً.

وللتحقق من الصدق الظاهري تم عرض المقياس بصيغته الأولية على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وتم الطلب إليهم تحكيم أداة الدراسة من حيث مدى صلاحية فقرات المقياس، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى.وقد اقترح عدد من المحكمين إعادة صياغة بعض الفقرات، وحذف فقرتين بسبب تكرار المعنى، وتم الأخذ بالملاحظات التي اتفق عليها (80 %) من المحكمين، وتم تعديل الفقرات في ضوء ذلك، ووضع المقياس بصورته النهائية.ليصبح بذلك (26) فقرة.موزعة على أربعة أبعاد، وهي: وضع الهدف والتخطيط وفقراتها: (24، 2، 10، 4، 19، 6، 21) ، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وفقراتها (8، 11، 15، 17، 23، 13، 16) ، والتسميع والحفظ وفقراتها (9، 16، 7، 18، 3، 20، 1) ، وطلب المساعدة الاجتماعية وفقراتها (22، 5، 14، 25، 12) .

وللتأكد من صدق البناء تم استخراج قيم معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، ومع المقياس ككل.كما يبينه الجدول (5) .

الجدول (5)

معامل ارتباط كل فقرة مع البعد الذي ينتمي إليه والمقياس ككل

وضع الهدف والتخطيط			الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة			التسميع والحفظ			طلب المساعدة الاجتماعية		
الرقم	مع البعد	مع المقياس	الرقم	مع البعد	مع المقياس	الرقم	مع البعد	مع المقياس	الرقم	مع البعد	مع المقياس
2	0.45	0.38	8	0.58	0.53	1	0.57	0.45	5	0.59	0.42
4	0.58	0.51	11	0.59	0.50	3	0.62	0.44	12	0.69	0.50
6	0.62	0.52	13	0.60	0.60	7	0.67	0.56	14	0.70	0.49
10	0.60	0.46	15	0.56	0.43	9	0.68	0.52	22	0.58	0.44
19	0.59	0.56	17	0.60	0.53	16	0.56	0.49	25	0.54	0.41
21	0.55	0.55	23	0.46	0.34	18	0.67	0.56	5	0.59	0.42
24	0.55	0.45	26	0.54	0.47	20	0.68	0.62	12	0.69	0.50

يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء أن معامل ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مع أداة الدراسة وأبعادها لم يقل عن معيار (0.34) ؛ مما يشير إلى أنها تتمتع بالمصداقية، ويمكن اعتمادها والأخذ بها.

كما تم حساب الثبات من خلال التطبيق وإعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية وبفارق أسبوعين بين التطبيقين من خلال (test – retest) ، وحساب الاتساق الداخلي للأداة والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (7)

معامل ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي للأداة

المقياس وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
وضع الهدف والتخطيط	0.75	0.83	7
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.73	0.85	7
التسميع والحفظ	0.79	0.81	7

المقياس وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
طلب المساعدة الاجتماعية	0.80	0.89	5
الكلي للمقياس	0.87	0.83	26

يتضح من نتائج الجدول (7) أن الاتساق الداخلي قد بلغ (0.87) ، أما ثبات الإعادة قد بلغ (0.83) ، مما يشير إلى تمتع الأداة بدلالات صدق وثبات مقبولة.

تصحيح المقياس: يستجيب المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس وفق تدريج خماسي وتبدأ ب (موافق بشدة) وتأخذ خمس درجات إلى (غير موافق بشدة) وتأخذ درجة واحدة، وبالتالي فان أعلى درجة يحصل عليها الطالب (130) وأدنى درجة (26) .

- من (1 – 2.33) مستوى منخفض.
- من (2.34 – 3.67) مستوى متوسط.
- من (3.68– 5) مستوى مرتفع.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، نظرا لتحقيق أهداف الدراسة، وللإجابة عن السؤال الأول والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أما السؤال الثالث فتم حساب معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها

◄ أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو " **ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت؟** ".

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي

الرتبة	رقم البعد	التسويف الأكاديمي وأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	كتابة الواجبات الأكاديمية	3.12	0.68	متوسط
2	2	الاستعداد للامتحانات	3.10	0.71	متوسط
3	3	المتابعة اليومية للدروس ومواظبة الحضور	2.95	0.63	متوسط
الكلي للمقياس			3.06	0.58	متوسط

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي للتسويف الأكاديمي ككل بلغ (3.06) وهو مستوى متوسط.ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدم إدراك الطلبة خطورة الآثار التي قد تنجم عن التسويف، وعدم قدرتهم على تنظيم أوقاتهم واستغلاله بما هو مفيد، والخوف من الفشل، والهروب من المهام الصعبة أو الواجبات البيتية غير السارة، وبالتالي لا يستطيعون إنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منهم في اطار الزمن المحدد.وقد يكون لعدم رغبة الطالب في تخصصه دور كبير في التسويف، ففي بعض الأحيان يكون الطلبة مجبرين لتلبية طلب الأهل في دراسة تخصص معين، أو أن معدل الطالب أجبره لدراسة تخصص دون الآخر، وهذا ينسجم مع الأدب التربوي الذي أكد أن النفور من المهمة هو من أبرز أسباب التسويف الأكاديمي (أبو غزال ، 2012) .واتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن عينة الدراسة لديهم مستوى متوسط من التسويف (أبو غزال، 2012؛ Balkis & Duru,2009) واختلفت مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي كان مرتفعاً لدى عينة الدراسة (Prohaska, et al , 2000؛ Ozer,et al , 2009) .

◄ ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو "**ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة آل البيت؟** ".

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً

الرتبة	رقم البعد	التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	التسميع والحفظ	4.05	0.69	مرتفع
2	4	طلب المساعدة الاجتماعية	3.87	0.75	مرتفع
3	1	وضع الهدف والتخطيط	3.77	0.65	مرتفع
4	2	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	3.76	0.66	مرتفع
الكلي للمقياس			3.86	0.56	مرتفع

يتضح من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي للتعلم المنظم ذاتياً على المقياس ككل بلغ (3.86) وهو مستوى مرتفع.ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وعي الطلبة بهذه المهارات وممارستهم لها في عملية تعلمهم واكتسابهم للمعرفة، وقد تدل هذه النتيجة على تأكيد أعضاء هيئة التدريس لمهارات التنظيم الذاتي في التعلم، وفوائدها في عملية التعلم واكتساب القدر الأكبر من المعرفة بأقل جهد، وأسرع وقت ممكن، ويعود السبب أيضاً لوجود تنظيم مرتفع في عملية التعلم إلى وجود دافعية عالية، تمكن الطالب من تنظيم تعلمه ومعارفه، أو إلى إدراك الطالب أهمية التعلم ومهاراته، وممارسة هذه المهارات تساعده في الوصول إلى درجات التمكن المعرفي والعلمي؛ فالتعلم وفقاً لخطوات مدروسة ومنظمة تهدف إلى إتقان المعرفة العلمية.وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه الدراسات السابقة كدراسة (الترجمي ،2013)

ومع بعض أبعاد دراسة (الجراح ، 2010) .واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Hong,et al 2009 ؛ وجرادات ، 2014) والتي تشير إلى أن مستوى التنظيم الذاتي كان منخفضاً.

◄ ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو " **هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة آل البيت؟** ".

للإجابة عن هذا السؤال استخدم معامل ارتباط بيرسون، لإيجاد الارتباط بين مقياس التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين مقياس التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً

التسويف الأكاديمي التعلم المنظم ذاتياً	كتابة الواجبات الأكاديمية	الاستعداد للامتحانات	المتابعة اليومية للدروس ومواظبة الحضور	الكلي
وضع الهدف والتخطيط	0.22 -	0.24 -	0.20 -	0.26 -*
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.12 -	0.18 -	0.23 -	0.21 -*
التسميع والحفظ	0.24 -	0.19 -	0.17 -	0.23 -*
طلب المساعدة الاجتماعية	0.12 -	0.15 -	0.17 -	0.17 -*
الكلي للمقياس	0.21 -	0.23 -	0.24 -	0.27 -*

*دال إحصائيا عند مستوى (α 0.05)

يتضح من الجدول (10) أن جميع العلاقات عكسية (سالبة) الاتجاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α 0.05) .أي كلما زاد التنظيم الذاتي في التعلم لدى طلبة جامعة آل البيت انخفض لديهم التسويف الأكاديمي.ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطالب الذي يمتلك مهارات التنظيم الذاتي في تعلمه، سيكون لديه دافعية نحو التعلم، وسيقوم بإنجاز المهام الموكلة إليه في أسرع وقت ممكن، دون أن يؤجل عمل المهام إلى أوقات لاحقة، وبالتالي لن يكون لديه تسويف في إنجاز المهام الأكاديمية.ويمكن أن تعزى أيضاً إلى أن ضغوطات الحياة ومتطلباتها كثيرة، فيحاول الطالب أن ينظم إنجازه للمهام أولا بأول حتى لا تتراكم عليه الأعمال، وتزيد المتطلبات، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود علاقة عكسية كلية (Rakes & Dunn,2010؛ Tan ,et al ,2008؛ Park & Sperling,2012؛ Motie , et al ,2012) واختلفت مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى عدم وجود علاقة أو قدرة تنبؤية جزئية بين هذين المتغيرين كدراسة (Klassen ,et al ,2010 ؛ Behrozi,et al ,2013؛ Gendron,2005؛ Wolt-ers,2003) .

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

1. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول علاقة التسويف مع متغيرات أخرى.
2. إجراء برامج وقائية للحد من ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر العربية:

1. أبو غزال ، معاوية. (2012) . التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 8 (2) ، 131 – 149.
2. الترجمي ، سليمان. (2013) . العلاقة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة بالسعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك.
3. الجراح ، عبد الناصر. (2010) . العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 6 (4) ، 333 – 348.
4. جرادات ، إيمان. (2014) . التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك.
5. رشوان ، ربيع. (2005) . توجهات أهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة جنوب الوادي ، مصر.
6. العنزي، فريج والدغيم، محمد. (2003) . سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. مجلة كلية التربية –جامعة المنصورة،العدد52 ،الجزء الثاني ،101 – 137.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

1. *Balkis, M. , & Duru, E. (2009) . Prevalence of Academic Procrastination Behavior among Pre- Service Teachers, and its relationship with Demographics and Individual Preferences. Journal of Theory and Practice in Education, 5 (1) , 18- 32.*
2. *Bandura, A. (2002) . Social cognitive theory in cultural context. Journal of Applied psychology: An International Review, 51, 269- 290.*
3. *Behrozi, N. , Yeilagh,M,SH,. & Mansourian,A. (2013). The Relationship Between Self-*

15. *Prohaska, V. , Morrill, P. , Atiles, I. , & Perez, A. (2000) . Academic procrastination by nontraditional students. Journal of Social Behavior and Personality. 15 (5) , 125- 134.*
16. *Rakes , G. C. ,& Dunn,K. E. (2010) . The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self- Regulation on Academic Procrastination. Journal of Interactive Online Learning. 9 (1) ,78- 93.*
17. *Schunk , D. (2001) . Social Cognitive Theory Self – Regulated Learning in Zimmerman , D , Schunk (Eds) Self – Regulated Learning and Academic A chievement: Theoretical Perspectives. (P. p 125 – 151) Mahwah , NJ: Lawrence Erlbaum Associates.*
18. *Senecal, C. , Lavoie, K. & Koestner, R. (1997) . Trait and Situational factors in procrastination. An interactional Model. Journal of Social behavior & Personality, 12 (4) ,889- 903.*
19. *Sharma,m.& Kaur ,G.(2011). Gender differences in Procrastination and Academic Stress among adolescents. Indian Journal of Social Science Researches, 8 (1-2) , 122-127*
20. *Shin, M .(1997) .The Effects of Self regulated learning Environments on achievement and Motivation in problem solving, Adissertation a submitted to requirements for the degree of doctor of philosophy, college of education, the Florida State University.*
21. *Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive – behavioural correlates. Journal of Counselling Psychology.31(4), 503-509.*
22. *Szalaevitz, M. (2003). Stand & Deliver, psychology today,36(4), 50-53.*
23. *Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Yeo, L. S., Wong, I. Y. F., Huan, V. S., & Chong, W. H. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. Curr Psycho, 27, 135-144.*
24. *Tuckman, B.W. (1991). The development and concurrent validation of the procrastination scale. Educational & Psychological Measurement, 51, 473-480.*
25. *Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self regulated learning perspective. Journal of Educational Psychology, 95(1),179-187.*
26. *Ying,Y.,& Lv,W.(2012). A Study on Higher Vocational College Students' Academic Procrastination Behavior and Related Regulated Learning Strategies, Motivational Learning Strategies, Procrastination and Academic Performance among the First Grade of High School Male Students in Boushehr. Journal of Life Science and Biomedicine, 3 (4) , 277- 284.*
4. *Burka, J. , & Yuen, L. (1983) . Procrastination: why you do it, what to do about it. New York: Addison- Wesley.*
5. *Clark, J. L. & Hill, O. W. (1994) . Academic Procrastination among African- American college students. Psychological Reports, 75 (2) , 931- 936.*
6. *Gard, C. (1999) : Getting over the "I'll do it tomorrow" blues. Current Health 2. 26 (2) , 22- 23.*
7. *Hong ,E,. Peng ,Y. ,& Rowell,L. (2009) . Homework self- regulation: Grade, gender, and achievement- level differences. Learning and Individual Differences. 19 (2) , 269–276.*
8. *Klassen, R. M. , Ang, R. P. , Chong, W. H. , Krawchuk, L. L. , Huan, V. S. , Wong, I. Y. F. , & Yeo, L. S. (2010) . Academic Procrastination in Two settings: Motivation correlates, Behavioral Patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. Applied Psychology: An International Review. 59 (3) , 361- 379.*
9. *Lay, C. H. (1986) . At last, my research article on procrastination Journal of Research in Personality, 20, 474- 495.*
10. *Gendron, A. L. (2005) Active Procrastination, Self- Regulated and Academic Achievement in University Undergraduates. Unpublished MA Thesis. University of Alberta.*
11. *Motie ,H. , Heidari ,M,. & Sadeghi ,M. (2012) . Predicting Academic Procrastination during Self- Regulated Learning in Iranian first Grade High School Students. Procedia- Social and Behavioral Sciences ,69,2299- 2308.*
12. *Ozer, B. U. , Demir, A. , & Ferrari, J. R. (2009) . Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. Journal of Social Psychology, 149 (2) , 241- 257.*
13. *Park,S. W. ,& Sperling,R. A. (2012) . Academic Procrastinators and Their Self- Regulation. Scientific Reserch. 3 (1) , 12- 23.*
14. *Pintrich, P. R. (2003) . A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of Educational Psychology, 95, 667- 686.*

Factors . Education and Management Engineering,7,29-35.

27. *Zimmerman ,B. (1989). A Social Cognitive View of Self – Regulated Academic Learning , Journal of Educational Psychology , 81(3),329-339.*
28. *Zimmerman, B. (1995). Self- Regulation Involves More than metacognitions: A Social cognitive perspective. Educational psychologist, 30 (4), 217- 221.*