مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

إعداد

أ.د/ علاء محمود جاد الشعراوي
أستاذ علم النفس التربوي

د/ مي فتحي السيد البغدادي
مدرس الفئات الخاصة

مجلة بحوث التربية النوعية ـ جامعة المنصورة
عدد (٣١) ـ يوليو ٢٠١٣

مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

إعداد

أ.د/ علاء محمود جاد الشعراوي* د/ مي فتحي السيد البغدادي**

ملخص

يحظى مفهوم التلكؤ الأكاديمي بأهمية خاصة بين الباحثين؟، بل وبين الطلاب هذه الأيام. وفي ضوء هذا المفهوم يمكن تفسير تأجيل الطلاب في كافة المستويات التعليمية أداء الواجبات الموكولة إليهم إلى آخر لحظة، بما ينتج عن ذلك من قلق، وتوتر، بل وعدم التوفيق في بعض الأحيان، وضعف الأداء نتيجة عدم وجود وقت مناسب للمراجعة. وقد هدف البحث الحالي إلى الكشف عن مستوى التلكؤ لدى عينة من طلاب الجامعة، والكشف عن الفروق بين الجنسين في متوسطات درجات التلكؤ الأكاديمي، وتحديد علاقة التلكؤ الأكاديمي بمهارات ما وراء المعرفة.

وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٢٦ (١٥٧ طالبا، ١٦٩ طالبة) من طلاب كلية التربية طبق عليهم مقياس التلكؤ الأكاديمي، الذي أعده الباحث الأول، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة، الذي أعده الباحثان. وقد انتهت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة والمتوسطات الفرضية في أبعاد: تجنب المهام الصعبة والمعقدة، والخوف من الفشل، والمعتقدات الخاطئة عن الأداء، والقلق المرتبط بالمهمة، وتأجيل الأداء القسري، والاندفاع والتسرع. وتشير هذه النتائج إلى ارتفاع متوسطات درجات هذه الأبعاد لدى الأفراد عينة الدراسة مقارنة بالمتوسط الفرضي في ضوء هذه الأبعاد. وكانت الفروق في بعد ضعف مهارات إدارة الوقت غير دالة.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي بين الجنسين، فكان الذكور أعلى ممارسة للتلكؤ الأكاديمي من الإناث من طلاب الجامعة في كافة أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي.
٣. توجد علاقات سالبة دالة إحصائيا بين درجات أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي ودرجات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

* أستاذ علم النفس التربوي

** مدرس الفئات الخاصة

Abstract:

The concept of academic reluctance has a great importance among researchers and even, nowadays, among students. In light of this concept, we can recognize why the students keen to postponement of their assignments till the deadline which produces anxiety, tension, and sometimes mismatch and poor performance because of there is no time for revision. This research aims at detecting the level of academic reluctance among a sample of university students and detecting the differences between the genders in academic reluctance averages as well as determining the relationship between academic reluctance and metacognition.

The study sample consists of 326 students (157 males, 19 females) of education faculty who subjected to academic reluctance standard prepared by the first researcher and metacognition standard prepared by the two researchers. The study concluded the following:

1. There are statistic differences among the sample averages and hypothesis averages toward avoiding hard and complicated missions, fear of failure, false beliefs about performance, anxious related to mission, delaying the compulsive performance, and rush. These conclusions refer to raising the averages of these dimensions to the study sample compared to hypothesis averages while the differences in time management skill were not indicated.
2. There are statistic differences in academic reluctance averages between genders as the males practice academic reluctance more than females at all academic reluctance standard.
3. There are negative statistic relations among the dimensions of academic reluctance and metacognition standard.

مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

إعداد

أ.د/ علاء محمود جاد الشعراوي* د/ مي فتحي السيد البغدادي**

مقدمة الدراسة:

يزداد الاهتمام بدراسة موضوع التلكؤ Procrastination عبر مجالات متعددة، ففي مجال التعليم، يؤجل الطلاب أداء المهام الأكاديمية المطلوبة منهم بدون مبرر منطقي. وفي مجال التمويل، يميل الناس إلى تأجيل التعامل مع مشكلات أموالهم. وفي مجال الصحة، يؤخر الناس مراجعة أطبائهم. وفي مجالات علم الأعصاب Neuroscience، والسلوك الاقتصادي Behavioral economics يشيرون إلى أن التلكؤ تأخير غير منطقي، حيث يقوم الفرد بالتأجيل على الرغم من كون هذا القرار هو الأسوأ (Steel, 2010).

ويشير (Humphrey & Harbin, 2010) إلى أن حوالي ٢٠٪ من جميع الراشدين يعانون من التلكؤ المزمن. وأن ٤٦٪ من الطلاب يعترفون بممارسة التلكؤ في أداء المهام الأكاديمية. ويمكن أن تكون الآثار السلبية للتلكؤ الأكاديمي ذات آثار مدمرة للطلاب. فقد يؤدي التلكؤ الأكاديمي إلى تأخير تسليم الواجبات، أو فقدان درجاتها، والحشو Cramming، وقلق الامتحان، وانخفاض الدرجات، والانسحاب من المقررات، ومستويات مرتفعة من الإجهاد والأمراض.

والتلكؤ مشكلة واسعة الانتشار، وقد أصبحت أكثر انتشارا من أي وقت مضى لمجموعة متنوعة من الأسباب(Steel, 2007). والتلكؤ سلوك مكتسب أو متعلم (Ferrari, 2010). وتختلف الأرقام التقديرية للمتلكئين من دراسة إلى أخرى، ويتفق الباحثون على أن جميع الأفراد تقريبا يقعون في سلوك التلكؤ في مرحلة ما من حياتهم، مع حوالي ١٥- ٢٩٪ من الأفراد الراشدين يصنفون على أنهم يعانون من تلكؤ مزمن كوسيلة للحياة وذلك على حساب حياتهم المهنية، والعلاقات، والصحة (Ferrari, 2010). وتشير نتائج الدراسات التي أجريت عن التلكؤ في عدد من البلدان (أستراليا، وبيرو، واسبانيا، وتركيا، وفنزويلا، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة) إلى أن النسب المئوية للتلكؤ بصورة مزمنة تتشابه إلى حد مذهل (Ferrari, 2010). وقد وصلت مستويات التلكؤ إلى الحد الوبائي epidemic proportions بين طلاب الجامعات. وللأسف، فإن عدد الطلاب الذين يقررون معاناتهم من مشكلات التلكؤ في تزايد، وليس تناقص (Kachgal, Hansen, & Nutter, 2001). وأن التلكؤ أمر شائع جدا في الأوساط الأكاديمية (Schouwenburg, Lay, Pychyl, &

* أستاذ علم النفس التربوي

** مدرس الفئات الخاصة

(Ferrari, 2004). وتشير تقديرات الباحثين إلى أن ٧٠ - ٩٥٪ من طلاب الجامعات يعانون من التلكؤ (Ferrari, 2010).

وتشير (Al - Attiyah, 2011)إلى أنه يبدو أن التلكؤ الأكاديمي سائد في الأوضاع الأكاديمية، حيث يميل الطلاب إلى التأخير في أداء مهامهم دون وجود أعذار، ويؤدون مهامهم حتى آخر دقيقة قبل المواعيد النهائية، وتشير إلى أن نتائج الأبحاث توضح أن من ٣٠٪ - ٤٠٪ من الطلاب يعتبرون التلكؤ مشكلة حرجة تعوق التوازن الوظيفي Functional Balance للشخصية، وهذا أمر بالغ الأهمية لدى الطلاب الذين يختارون تأخير أداء العديد من الواجبات الدراسية حتى اللحظة الأخيرة.

ويعتبر مفهوم مهارات ما وراء المعرفة من أهم المستحدثات التربوية التي ظهرت على الساحة التربوية لما له من أهمية في عمليتي التعليم والتعلم، وتساعد دراسة ما وراء المعرفة في تعليم الطلاب كيف يكونون أكثر وعيا بعمليات التعلم، ونواتجه، بالإضافة إلى كيفية تنظيم تلك العمليات لإحداث تعلم أفضل. وتلعب ما وراء المعرفة دورا مهماً وحاسما في عمليتي التعليم والتعلم الناجح وإحداثه.

ويذكر (Kleitman & Stankov, 2007) أن مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition يطلق على مفاهيم تشمل: التفكير في المعرفة، والتعلم حول التفكير، والتحكم في التعلم، والمعرفة حول المعرفة، والتفكير في التفكير.

وتشير معظم تعريفات ما وراء المعرفة أنها تتضمن كل من: المعرفة، والوعي، والضبط. فتعتبر (المعرفة) من مكونات ما وراء المعرفة عند توظيفها بفاعلية في الإطار الاستراتيجي للتأكيد على الهدف المرجو تحقيقه، وهي تتضمن المعرفة الشخصية، وتعني معرفة الطالب بالمهارات المعرفية التي تتطلبها المهمة، ومعرفته بالمهمة، وقدرته على فهم أن المهام المختلفة تتطلب استراتيجيات مختلفة، ومعرفته بالإستراتيجية، وقدرته على اختيار الإستراتيجية الأكثر مناسبة للمهمة. أما (الوعي) فيعني وعي الفرد بالإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، وأما (الضبط) فيعني قدرة الفرد على اتخاذ القرارات الواعية والأفعال التي يجب أن يقوم بها أثناء القراءة بناء على معرفته ووعيه السابقين.

كما يشير مفهوم ما وراء المعرفة إلى التفكير في التفكير. ويمكن أن تستخدم مهارات ما وراء المعرفة لمساعدة الطالب في تعلم كيف يتعلم، وإذا كانت الاستراتيجيات المعرفية تستخدم لتساعد الطلاب في إنجاز الأهداف الخاصة بهم، فإن استراتيجيات ما وراء المعرفة تستخدم للتأكيد على الهدف المراد الوصول إليه، وتتضمن هذه الاستراتيجيات إجراءات تنظيم العمليات الموجهة نحو تنظيم منهج التفكير، وهذا يساعد المتعلم في: تجميع المصادر اللازمة للمهمة، وتحديد الخطوات اللازم اتخاذها لإنجاز المهمة، والسرعة في العمل، أما الوعي بما وراء المعرفة فيتضمن إجراءات وعمليات المراقبة المباشرة، والموجهة نحو اكتساب المعلومات عن عمليات التفكير، وهي بذلك تساعد على: التعريف بالمهمة، وتقييم التقدم في العمل، والتنبؤ بمخرجات هذا التقدم.

مما سبق يتصور الباحثان أن تمكن الطالب من مهارات ما وراء المعرفة، ووعيه بها يرتبط بصورة سالبة مع التلكؤ الأكاديمي لديه، وأن هذه العلاقات يمكن أن تختلف باختلاف جنس المتعلم.

مشكلة الدراسة:

انتشرت في الآونة الأخيرة مشكلة واضحة بين الطلاب في كافة المراحل التعليمية تتمثل في انخفاض دافعية التعلم، ووجود العديد من المشكلات التي تؤثر في الأداء والتحصيل الدراسي، كمشكلة تدني الدافعية للتعلم؛ لأن غالبية الطلاب يهملون ولا يؤدون الواجبات الموكولة إليهم إلا قرب نهاية الوقت المحدد لهم كتوقيت نهائي، الأمر الذي يحرمهم من التعرض لخبرات مهمة في التعامل، وحل المواقف وبالتالي الحرمان من القدرة على تعميم التعلم.

ويذكر (Steel, 2003) أن التقديرات تشير إلى أن ٩٥٪ من طلاب الجامعة يتصفون بالتلكؤ، وأن ٧٥٪ منهم يعتبرون أنفسهم متلكئين، وأن هذه النسبة في ازدياد في الآونة الأخيرة. ويشير (Farran, 2004)إلى أن التلكؤ الأكاديمي منتشر بين طلاب الكليات، ويعتبر سلوكا مشكلا لديهم، ويبين مدى اختلاف تصور الذات، والاحتفاظ بالمعتقدات المختلفة حول الذات ومدى ارتباطها بالتلكؤ الأكاديمي. وتشير الشرنوبي (٢٠٠٨) إلى أن الصورة المستمدة من الأبحاث السابقة عن حجم وانتشار سلوك التلكؤ بين طلاب الجامعة تثير القلق، وتدعو إلى ضرورة دراسة أسبابه والمتغيرات المميزة للمتلكئين في محاولة لفهم ظاهرة التلكؤ، وما يرتبط بها من متغيرات مما يساعد على وضع الخطط والبرامج التي تقلل من هذا السلوك المعوق.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- هل تختلف متوسطات درجات عينة الدراسة عن المتوسط الفرضي؟
- هل تختلف متوسطات درجات الجنسين من طلاب الجامعة في التلكؤ الأكاديمي؟
- ما نوع ومدى العلاقة الإرتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والتلكؤ الأكاديمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن مظاهر التلكؤ السائدة لدى طلاب الجامعة.
٢. الكشف عن الفروق بين الجنسين في التلكؤ الأكاديمي.
٣. تحديد علاقة مهارات ما وراء المعرفة بالتلكؤ الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية النظرية

١. يذكر (Onwuegbuzie, 2004: 5) أن ما يقرب من ربع طلاب الجامعات الأمريكية يقررون معاناتهم من مشكلات تأجيل أداء المهام الأكاديمية. وأيضا، يسعى ما بين ٥٥ : ٦٠٪ من الطلاب إلى طلب المساعدة للتقليل من الآثار السلبية التي تعود عليهم من التأجيل الذي يمارسونه على هذه المهام. وقد وجد أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط بالنتائج الأكاديمية السلبية،

بما في ذلك المواعيد النهائية لتقديم التعيينات أو المهام، وبالطبع درجات منخفضة، وكذلك الانسحاب من المقررات، وتأجيل دراستها. كما يذكر (Sirin, 2011: 447-455) إلى أن التلكؤ في الانجاز ظاهرة أكثر شيوعا بين الطلاب من أي وقت مضى. ويمارس الطلاب الجامعيون هذا السلوك تجاه مهامهم الأكاديمية مثل إعداد الواجبات المنزلية، والاستذكار، والاستعداد للامتحانات.

٢. يوجد تعارض بين الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في متوسطات درجات التلكؤ، فقد أشارت دراسة (شريت وعبد الله، ٢٠٠٨: ٢٢٥- ٣٣٣)، وكذلك نتائج دراسة (Sirin, 2011: 447-455) إلى أن الذكور أكثر ممارسة لسلوك التلكؤ الأكاديمي من الإناث، بينما أشارت دراسة (Özer, 2011: 1-40) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في هذا السلوك.

٣. إن طلاب كليات التربية هم من سيتحمل نقل المعرفة إلى الأجيال القادمة من خلال عملهم كمعلمين، وكون المعلم قدوة يفرض عليه أن يكون نموذجا يقتدى به في كل سلوكياته، وليس في مجال علمه، أو تدريسه فقط.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

في ضوء ما ستسفر عنه الدراسة من نتائج يمكن تقديم بعض التوصيات والتطبيقات التربوية للحد من هذه المشكلة التربوية.

مصطلحات الدراسة:

١- **التلكؤ الأكاديمي:** يعرف بأنه "تأجيل الطالب البدء في المهام الدراسية والتعليمية المطلوبة، والتأخر في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة بنوع من اللامبالاة المعتادة، وهذا التأخير أو التأجيل ليس له مبرر أو أنه بلا داع". ويعرف التلكؤ الأكاديمي إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم.

٢- **مهارات ما وراء المعرفة:** المهارات التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما يقوم الفرد باتخاذ القرار، وحل المشكلات في المواقف التي يتعرض لها مع الوعي بتفكيره، وقدرته على تخطيط، وتنظيم، وتقويم تفكيره، ويضم هذا المفهوم ثلاث مهارات رئيسية، هي: التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم. وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية ونتائجها بخصائص العينة، والأدوات المستخدمة فيها.

الإطار النظري للدراسة:

التلكؤ الأكاديمي وتعريفه:

إن التلكؤ هو الميل المزمن والاعتيادي للإرجاء، أو البدء، أو إكمال المهمة إلى آخر وقت لها، والنقص المزمن والاعتيادي في التطابق بين نوايا الفرد وأهدافه المتعلقة بالمهمة، وبين أدائه لها،

والشعور بالضيق وعدم الارتياح لكون الفرد تأخر في البدء بالمهمة، أو أنه لم يُنهها بعد. ويعد مصطلح التلكؤ هو الأفضل لوصف هذه المفهوم في اللغة[1]. والتلكؤ كما يشير(Ryan & Deci, 2000) عكس الدافع، حيث يشير إلى عدم وجود نية، أو رغبة في اتخاذ إجراءات الفعل.

ويعرف (Wolters, 2003) التلكؤ بأنه الفشل في إنجاز نشاط ما خلال فترة زمنية معينة أو إرجائه حتى اللحظة الأخيرة. وأنه تأجيل غير هادف وغير ضروري للبدء في، أو استكمال مهمة من المهام (Onwuegbuzie, 2004 :5). ويعرفه هلال والحسيني (٢٠٠٤) بأنه إرجاء أو تأجيل الطالب لمهمة بدون مبرر، وهذه المهمة ضرورية بالنسبة للطالب وهو يؤديها بالرغم من إحساسه بعدم الارتياح من عدم البدء أو الانتهاء منها.

ويعرف(Shraw, Watkins & Olafson, 2007) التلكؤ الأكاديمي بأنه تأخير أو تأجيل العمل الذي يجب إتمامه عمدا. وترى الشرنوبي (٢٠٠٨: ٢٧٨) أن التلكؤ الأكاديمي يشير إلى سلوكيات التأجيل التي يمارسها الطالب حيال إنجاز مهامه الدراسية مع اقتناعه الداخلي بضرورة إنجازها، مما يترتب عليه شعوره بالتوتر وعدم الارتياح.

يلاحظ مما سبق أن الطالب المتلكئ أكاديميا يؤجل البدء في إنجاز المهام الدراسية والتعليمية المطلوبة منه في تعلم المواد التعليمية، والتأخر في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة؛ مما يترتب عليه شعور بالضيق وعدم الارتياح لتأخيره في إتمامها.

العوامل المرتبطة بالتلكؤ الأكاديمي:

يشير(Senecal, Koestner & Vallerand, 1995) أن طلاب الجامعة ذوي الدافع الذاتي للأداء بصورة جيدة على المهام الأكاديمية يميلون إلى التلكؤ بدرجة قليلة مقارنة بأقرانهم ذوي الدافع الخارجي لإنجاز نفس المهام. وقد أدت هذه النتائج بالباحثين إلى الاعتقاد بأن التلكؤ هو مشكلة دافعية بصورة أكبر من كونه مشكلة ناتجة عن ضعف مهارات إدارة الوقت، أو الكسل.

أما (Onwuegbuzie, 2004: 5)فقد أشار إلى أن الخوف من الفشل، والنفور من المهمة (باستخدام التحليل العاملي) من أهم أسباب التلكؤ، وأن العامل الأول يفسر نحو ٤٩٪ من التباين في درجات التلكؤ لدى الطلاب، والثاني يمثل نحو ١٨٪ من التباين. ويتضمن عامل الخوف من الفشل البنود التي تتعلق بالقلق، ومعايير التقييم للأداء التام أو الجيد، وانخفاض الثقة بالنفس. وفي المقابل، فإن عامل النفور من المهمة يضم البنود التي تعكس كراهية الانخراط في الأنشطة الأكاديمية، وعدم وجود الطاقة.

وقد وجد (Steel, 2007) في تحليله لعدد ٩٦١ دراسة أجريت في المجال، أجري معظمها على طلاب الجامعة في المقررات التقليدية، ووجد أن هناك منبئات قوية ومتسقة خاصة بالتلكؤ تتضمن:

---

1 - تلكؤ - تَلَكُّؤٌ: [ل ك أ]. (مصدر تَلَكَّأَ). " التَّلَكُّؤُ في إِنْجازِ العَمَلِ": التَّباطُؤُ، الإِبْطاءُ.

أما: تسويف - تَسْوِيفٌ: [س و ف]. (مصدر سَوَّفَ). " أَكْثَرَ عَلَيْهِ مِنَ التَّسْوِيفِ ": مِنَ الْمُمَاطَلَةِ فِي أَدَاءِ دَيْنٍ أَوْ مَا شَابَهَ ذَلِكَ.

النفور من المهمة task aversion، وتأخيرها، وفعالية الذات، والاندفاعية impulsiveness. وبالإضافة إلى ذلك، وجد أن الاجتهاد conscientiousness كما يظهر في دافعية الإنجاز، والتنظيم، والتحكم الذاتي كانت أيضا منبئات قوية عن سلوكيات التلكؤ. وقد أشار إلى أن إحدى الدراسات وجدت أن التلكؤ ناتج عن تفاعل معقد من العوامل الوجدانية والسلوكية والمعرفية، وليس مجرد وجود عجز في إدارة الوقت، أو ضعف في عادات الدراسة. كما أشار إلى أن الخوف من الفشل، والنفور من المهمة، مع الخوف من المحاسبة على الفشل هي من أكثر السلوكيات المنبئة بالتلكؤ لدى طلاب الجامعة، والدراسات العليا. وفي إحدى الدراسات وجد أن التلكؤ الأكاديمي للطلاب في المرحلة الجامعية تتضح جذوره بصورة جزئية، من خلال الرفض أو عدم التقبل من الآخرين الذين ينشدون الإتقان في المعايير التي يقترحونها. ووجد أيضا أن الخوف من الفشل مكون للتلكؤ ومرتبط به على نطاق واسع في جميع أبعاد الإتقان perfectionism.

وقد فحص (Howell & Watson, 2007) العلاقات بين التلكؤ ، والتوجه بالهدف، واستراتيجيات التعلم بين الطلاب في المرحلة الجامعية. ووجد الباحثان أن الفوضى (عدم التنظيم)، وانخفاض استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية/وما وراء المعرفية ترتبط بشكل إيجابي بالتلكؤ. وقد توصل (Steel, 2007) أيضا أن دافعية الإنجاز كانت منبئا قويا عن التلكؤ الأكاديمي. أما (Morford, 2008) فقد وجد أن الطلاب الجامعيين الذين يظهرون انخفاضا في درجة التلكؤ في الفصول التقليدية يظهرون ارتفاعا في الالتزام بالأهداف. كما أشار إلى أن الكفاءة الذاتية للتعلم ذاتي التنظيم ترتبط سلبا بالتلكؤ الأكاديمي.

يتضح مما سبق أن العوامل المتعلقة بالتلكؤ الأكاديمي تشمل: الخوف من الفشل، والقلق المرتبط بالمهمة، والنفور من المهمة، وضعف مهارات إدارة الوقت، والدوافع الخارجية (الاندفاع والتسرع) حيث يفضل الفرد المكافآت الفورية، والخارجية. وقد استفاد منها الباحث الأول في إعداد مقياس التلكؤ الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية. وقد أضاف الباحث الأول إليها بعض المعتقدات الخاطئة عن الأداء، والتأجيل بصورة قسرية، وهي بمثابة بعض العوامل اللاشعورية الدافعة للتأجيل والتلكؤ ناتجة عن تحليلات لشخصية المتلكئين أكاديميا.

نماذج تفسير التلكؤ الأكاديمي:

اقترح (Paden & Stell, 1997) نموذجا للطالب المسوف من خلال خصائص المهمة المحددة، أو المرتبطة بالمهمة والتي يمكن التحكم فيها من قبل المدرب. وتتضمن خصائص المهمة المدرجة في هذا النموذج: أهمية المهمة، وصعوبتها. وقد حددت أهمية المهمة من خلال المعايير، والمكافآت، والمواعيد النهائية، والاعتماد المتبادل. وتألف استئناف المهمة Task appeal من: مستوى الفائدة أو الأهمية، وتنوع المهارات، وتضمنت صعوبة المهمة: المعرفة المطلوبة، والوضوح، ومجال المهمة. وكان من المتوقع أن هذه الخصائص الثلاث للمهمة هي المؤثرة على درجة الطالب المتلكئ في أداء المهام.

أما (Ackerman & Gross. 2005)فقد اهتم بفحص خصائص المهمة التي حددها (Paden & Stell, 1997). واقترحا من النتائج التي توصلا إليها أن المدربين يمكنهم مساعدة

الطلاب للحد من التلكؤ من خلال توفير المهام المهمة، والتعليمات الواضحة، والمكافآت. وفي الدراسات التجريبية وجد أن المكافآت تعمل كعامل رئيس في الحد من التلكؤ بنسبة ٨٠٪ من الطلاب. ويبدو من ذلك أن الطلاب يدركون أن المكافآت ينظر إليها لتكون حافزا للبدء في وقت مبكر لأداء المهام، مما يقلل من التلكؤ في الأداء.

ولقد درس التلكؤ على نطاق واسع في العلوم الاجتماعية على مدى السنوات ال ٣٠ الماضية. وقد ركزت معظم هذه الدراسات كما أشار (Onwuegbuzie 2000) على السمات المعرفية، والسلوكية، بما في ذلك، الإتقان، وصراع الدور، والشعور بالذنب، والقلق، والضبط الذاتي، والوقت، ومركز التحكم، والخوف من الفشل، وتجنب المهمة، والدافعية. وتقدم هذه الدراسات معلومات قيمة عن هذا السلوك، ولكن هذه المتغيرات الشخصية بالنسبة للمربين لا يمكن التحكم فيها.

يتضح مما سبق أن التلكؤ الأكاديمي ينتج عن عدة عوامل متفاعلة تشمل بعض السمات المعرفية، والسلوكية الخاصة بالفرد، وبعض العوامل الخاصة بالمهمة.

عواقب التلكؤ الأكاديمي:

قد يتسبب التلكؤ الأكاديمي في التوتر والقلق (Tice & Baumeister, 1997). ويؤدي التلكؤ المستمر Continual procrastination إلى القلق المستمر والذي بدوره، قد يؤدي إلى تفاقم اضطراب القلق القائم. ويكون الاهتمام بالأعمال غير المنجزة، والتي قد تكون قائمة كبيرة من المهام لكثير من الناس، أحد السبل لتخفيف بعض مصادر قلق الحياة life's anxieties. ولذلك فأسباب التلكؤ تتداخل مع أسباب اضطرابات القلق بالنسبة للبعض. وبالإضافة إلى ذلك، فإن مواجهة الميل إلى التلكؤ قد يؤدي إلى مزيد من التأمل الذاتي introspection.

وتشير البحوث إلى أن التلكؤ يؤثر سلبا على التقدم الأكاديمي لأنه يحد من كم وكيف أعمال وأداءات الطلاب على حد سواء. ويؤدي التلكؤ إلى عدد من النتائج السلبية، بما في ذلك ضعف الالتزام بالهدف، وانخفاض كم الوقت المخصص للعمل (Morford, 2008)، وانخفاض في درجة الإنجاز للمقررات (Akinsola, Tella, & Tella, 2007)، وانخفاض مستوى التعلم بصفة عامة على المدى الطويل، وانخفاض مستويات الثقة بالنفس (Harrington, 2005).

ويشير (Rakes & Dunn, 2010) إلى أن كلا من: تنظيم الجهد، والدوافع الذاتية لدى طلاب الجامعة لهما تأثير كبير على سلوك التلكؤ. كما أشارت النتائج إلى أن انخفاض الدوافع الذاتية للتعلم، وتنظيم الجهد يصاحبهما زيادة في التلكؤ. ولهذا فإن التلكؤ له تأثير سلبي على أداء الطالب. ويرى الباحثان أن هذه النتائج تقدم معلومات مهمة لمحاولة وضع استراتيجيات من شأنها أن تحسن من تحصيل الطلاب في المقررات. ولذلك يشير الباحثان الحاليان إلى أن توجيه الطلاب لتنظيم الجهد والدافعية الذاتية قد تؤثران في سلوك التلكؤ وتحدان من درجته. حيث أشارت الدراسة إلى أن عاملي تنظيم الجهد والدافعية الذاتية معا، هما العاملين المؤثرين بقوة في سلوك التلكؤ.

أشكال التلكؤ الأكاديمي:

قسم (Brownlow & Reasinger, 2000) التلكؤ إلى نوعين: فقد يكون وظيفياً Functional Procrastination، وقد يكون غير وظيفي Dysfunctional Procrastination، فالوظيفي يكون فيه التأجيل عرضيا لبعض المهام، وهذا النوع من التأجيل يؤديه الطالب استعدادا لإنجاز أفضل للمهام، وذلك بجمع المعلومات معتمدا على خبراته حتى ينجز المهمة كما ينبغي، أو يكون سبب تأجيل الطالب أن لديه العديد من المهام فيقوم بتحديد أولوية لإنجاز بعض المهام على غيرها حينما يكون لديه العديد من المهام المطلوب منه إنجازها، ويطلق علي ذلك التلكؤ الوظيفي. ويعتبر بعض الناس أن اختيار الطالب لهذا التأجيل اختيار ذكي؛ لأنه يتضمن إعطاء الأولوية لبعض الأنشطة، وتأجيل بعضها تأجيلا مؤقتا مما يساعد على زيادة احتمالية نجاحه في هذه المهام. أما النوع الثاني من التلكؤ والذي يؤديه الطالب بشكل متكرر واعتيادي حتى وإن لم يوجد مبرر لذلك التأجيل، مما يقلل من فرص النجاح في إتمام المهام في وقتها، فيطلق عليه تلكؤ غير وظيفي. وهذا النوع من التلكؤ ينتج عنه العواقب النفسية السالبة السابقة الذكر. وترى الشرنوبي (٢٠٠٨: ٢٧٢) أن التلكؤ غير الوظيفي هو أخطر أنواع التلكؤ، والأكثر انتشاراً لدى الطلاب في المجال التعليمي حيث يطلق على تأخير وتأجيل الطلاب لأداء المهام والواجبات الدراسية بالتلكؤ الأكاديمي.

ويذكر (Onwuegbuzie, 2004: 5) أنه وباستخدام التحليل العاملي، وجد أن الخوف من الفشل والنفور من المهمة من أهم أسباب التأجيل، وأن العامل الأول يفسر نحو ٤٩٪ من التباين في درجات التأجيل لدى الطلاب، والثاني يمثل نحو ١٨٪ من التباين. وقد أدت هذه النتائج إلى استنتاج أن هناك مجموعتين من المتلكئين في المستوى الجامعي: (أ) مجموعة صغيرة نسبيا ولكنها متجانسة للغاية من الطلاب الذين يقررون المماطلة نتيجة الخوف من الفشل، ومجموعة (ب) غير متجانسة نسبيا من الطلاب الذين يقررون المماطلة نتيجة النفور من المهمة.

وقد عرض (Kavita, 2010) عدة أشكال للتلكؤ الأكاديمي على النحو التالي :

١- التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination: ويعرف بأنه إرجاء الاستذكار أو الاستعداد للامتحان إلى اللحظة الأخيرة.
٢- التلكؤ القراري Decisional Procrastination: وهو عدم القدرة على إصدار قرارات لحظية يحتاجها الفرد.
٣- التلكؤ العصابي Neurotic Procrastination: وهو الميل إلى تأجيل وتأخير أغلب المهام الحياتية.
٤- التلكؤ القهري أو الاضطراري Compulsive Procrastination: ويعرف بأنه التأجيل في اتخاذ القرارات المهمة، أو القيام بالسلوكيات المحددة في الوقت المناسب لها.
٥- التلكؤ كروتين للحياة Life Routine Procrastination: ويعرف بأنه تأجيل وتأخير تنظيم الفرد لحياته على أساس جدول أو تنظيم معين.

ثانيا: مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي:

يشير (Resnick, 1987) إلى أن ما وراء المعرفة هي التفكير بصوت عال، أو الحديث مع الذات، بهدف متابعة، ومراجعة نشاطات حل المشكلة. ويشير (Costa, 1991:211) إلى أن ما وراء المعرفة تظهر في " انتباه الفرد إلى أنه في حالة حوار مع عقله، وأنه يراجع قراره الذي اتخذه. ويعرف (Sternberg, 1992) مهارات ما وراء المعرفة بأنها عبارة عن عمليات تحكم عليا، وظيفتها التخطيط، والمراقبة، والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة، وهي مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة، وهي أيضاً أحد أهم مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات. وأشار (Stipek, 1998:21) إلى أنها: الوعي بما يتصف به الفرد من قدرات، وإستراتيجيات، ومصادر، ووسائل يحتاجها لأداء المهام بفعالية أكثر.

وأوضح أبو هاشم (١٩٩٩: ٢٠١) أن مهارات ما وراء المعرفة تعني: وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه، وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذلك اختيار الإستراتيجيات المناسبة وتعديلها، أو التخلي عنها، واختيار إستراتيجيات جديدة، بالإضافة إلى تمتعه بدرجة مناسبة من القدرة على مراجعة ذاته، وتقييمها باستمرار.

ويلاحظ الباحثان من مراجعة التعريفات السابقة أن مفهوم ما وراء المعرفة يتضمن كل من المعرفة، والوعي، والضبط. فتعتبر (المعرفة) من مكونات ما وراء المعرفة عند توظيفها بفاعلية في الإطار الاستراتيجي للتأكيد على الهدف المرجو تحقيقه، وهي تتضمن المعرفة الشخصية، وتعني معرفة الطالب بالمهارات المعرفية التي تتطلبها المهمة، ومعرفته بالمهمة، وقدرة الطالب على فهم أن المهام المختلفة تتطلب استراتيجيات مختلفة، ومعرفته بالإستراتيجية، وقدرته على اختيار الإستراتيجية الأكثر مناسبة للمهمة. أما (الوعي) فيعني انتباه الفرد ومعرفته بالإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، وأما (الضبط) فيعني قدرة الفرد على اتخاذ القرارات الواعية والأفعال التي يقوم بها أثناء القراءة - مثلا- بناءً على معرفته ووعيه السابقين.

كما يشير مفهوم ما وراء المعرفة إلى التفكير في التفكير، ويمكن أن تستخدم مهارات ما وراء المعرفة لمساعدة الطلاب في تعلم كيفية التعلم، وإذا كانت الاستراتيجيات المعرفية تستخدم لتساعد في إنجاز الأهداف الخاصة لدى الطلاب، فإن استراتيجيات ما وراء المعرفة تستخدم للتأكيد على الهدف المراد الوصول إليه، وهي تتضمن إجراءات تنظيم العمليات الموجهة نحو تنظيم منهج التفكير، وهذا يساعد المتعلم في: تجميع المصادر اللازمة للمهمة، وتحديد الخطوات اللازم اتخاذها لإنجاز المهمة، والسرعة في العمل، أما الوعي بما وراء المعرفة فيتضمن إجراءات وعمليات المراقبة المباشرة والموجهة نحو اكتساب المعلومات عن عمليات التفكير، وهي بذلك تساعد على: التعريف بالمهمة، وتقييم التقدم في العمل، والتنبؤ بمخرجات هذا التقدم، ويرى الباحثان الحاليان أن ذلك ربما يخفض من حدة ودرجة التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب.

وهناك من ركز في تعريف ما وراء المعرفة على استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل تعريف (Resnick, 1987; Costa, 1991)، حيث ركز على إستراتيجية الحديث مع الذات، وتعد

إستراتيجية من الاستراتيجيات المهمة التي يمكن أن يمارسها الفرد ليسائل بها نفسه في مواقف الأداء المختلفة، ومدى تقدمه فيها. ويشير الباحثان إلى أن هذه الاستراتيجية ربما تخفف من حدة التلكؤ.

دراسات سابقة:

يعرض الباحثان فيما يلي بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتلكؤ الأكاديمي.

استهدفت دراسة (Ferrari & McGowan, 2002) التحقق من الآثار المترتبة على المكافآت في الحد من تلكؤ وتأجيل الطلاب للواجبات. فقد بحثا تأثير المكافآت كإستراتيجية للحد من التلكؤ والتأجيل في الفصول التي تدرس مقرر مقدمة في علم النفس. وتكونت عينة الدراسة من ٥٦ طالبا جامعيا بالمستويات الأخيرة بالجامعة (١٥ من الذكور، و٤١ من الإناث) بمتوسط عمري ٢٤ عاما. وطلب من الطلاب إكمال خمس ساعات بحثية لكل ربع أو استقبال (غير تام). وإذا كانت النتيجة أن تلقى الطالب غير تام، كان لديه الفرصة للإنهاء بحلول الربع المقبل أو تلقي (خطأ) F. وقد صمم الباحثان برنامج لمكافأة الطلاب على الإنجاز في وقت مبكر. وقبل تنفيذ برنامج المكافآت، تلقى ٦٠٪ من الطلاب استجابة غير تام. أما بعد برنامج المكافآت، فقد تلقى ٤٠٪ فقط منهم غير تام. وأظهرت النتائج التي توصل إليها الباحثان أن الطلاب الذين كوفئوا بنقاط المكافأة كانوا أكثر عرضة لاستكمال مهماتهم البحثية والانتهاء منها في توقيت مبكر مقارنة بالطلاب الذين لا تقدم لهم المكافأة.

واستهدفت دراسة (Tuckman, 2002) مقارنة مستويات التلكؤ: العالية، والمتوسطة، والمنخفضة من حيث (١) التكرار وطبيعة التبرير المقدم للتلكؤ، (٢) تقرير عن درجة التنظيم الذاتي، (٣) درجات في دورة على شبكة الإنترنت مع أداءات ٢١٦ فردا مع مواعيد نهائية. أكمل منهم مائة وستة عشر من طلاب الجامعات المسجلين مقرر "مهارات الدراسة" وذلك من خلال شبكة المعلومات. وطبق عليهم مقاييس: التلكؤ، ويستخدم لتحديد مستوى التلكؤ: عالي، متوسط، أو منخفض، مع تكرار استخدام استبيان يتضمن ١٥ تبريرا عقلانيا للتلكؤ في الانجاز، ومقياس التنظيم الذاتي. وبعد الدورة التدريبية، تم الحصول على درجات الطلاب. ونظرا لطبيعة الأداء، كانت الدرجات بعيدة كثيرا عن الهدف مقارنة بالمقرر التقليدي. وفي الدرجة الكلية للتبريرات العقلية، تجاوز المتلكئون في الانجاز بدرجات عالية ومتوسطة بشكل كبير أقرانهم المنخفضين، في "أنا فقط انتظر للحصول على أفضل وقت للقيام بذلك"، " أعرف أنني أستطيع العودة إلى الانجاز والأداء في آخر لحظة"، كانا الأكثر تمييزا. وفي الدرجة الكلية للتنظيم الذاتي، وجدت اختلافات كبيرة في الترتيب المتوقع بين جميع فئات المتلكئين الثلاثة. وبالطبع كانت درجات المقرر، أكثر انخفاضا وبمستوى دلالة مقارنة بمتوسطي ومنخفضي التلكؤ.

واهتمت دراسة (Skidmore, 2003) ببحث فعالية استخدام تقارير ذاتية مختارة لتقييم التوجه الدافعي، واستراتيجيات التعلم، والتلكؤ، وإدراك المتاعب اليومية لتسهيل التنبؤ بدرجات الامتحان النهائي في مقرر مقدمة في علم النفس. وقد تم اختيار أربعة مسوح لقياس بنى معينة تم

اختيارها، وكذلك المسح الديموجرافي. واستخدم بالطبع شبكة محلية من أجهزة الكمبيوتر الشخصية لإدارة جميع المواد وجمع البيانات لكل مشارك. وأجاب الطلاب الذين وافقوا على المشاركة في الدراسة خلال الجلسات الدراسية الثلاثة في الفصل الدراسي على أدوات البحث، وتم قياس التقدم الذاتي في المقرر. مع تحديد مستوى محكي من النقاط المتراكمة تحدد رسالة المقرر، وإتقانه. وقد تم جمع بيانات عن ١٤٩ طالبا منهم ١٢٢ انتهوا بالفعل من المقرر. وكان الامتحان النهائي في جزأين؛ الجزء الأول: تغطية الوحدات الأساسية التي يتعين على جميع الطلاب إتقانها خلال الفصل الدراسي قبل أي محاولة إضافة وحدات إضافية. والجزء الثاني: تغطية وحدات إضافية. وأشارت تحليلات الانحدار الهرمي أن الكفاءة الذاتية للتعلم والأداء ترتبط بشكل إيجابي بالدرجات على الجزء الأول من الامتحان النهائي. وتشير النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية تسهم في أداء الطلاب. وأشارت التطبيقات إلى أهمية التدخل المبكر لتحسين الآثار المترتبة على الكفاءة الذاتية للطالب والإنجاز.

واستهدفت دراسة (Tuckman, 2003) تطوير استراتيجيات للإنجاز لتعليم استراتيجيات التعلم والدافعية لطلاب الكلية. وتضمن ذلك تدريس أربع استراتيجيات إنجاز كبرى: المجازفة المعقولة take reasonable risk ، وتحمل المسؤولية عن النتائج، والبحث في البيئة (عن المعلومات)، واستخدام التغذية المرتدة. وتم تقسيم كل إستراتيجية في استراتيجيات فرعية substrategies، تستخدم لتعليم الطلاب التغلب على التلكؤ في الأداء، وبناء الثقة بالنفس، والمسؤولية، وإدارة حياتهم، والتعلم من المحاضرات والنصوص، والاستعداد للامتحانات، وكتابة الأوراق. وقدم التدريب في صورة دورة تعلم باستخدام مجموعة مختلطة قائمة على التكنولوجيا (نموذجا تعليميا يسمى ديسكفري من خلال شبكة المعلومات)، والمشاركة من خلال التكنولوجيا. وقد انتهت الدراسة إلى أن الطلاب الذين مروا بالدورة التدريبية حصلوا على معدلات أعلى بكثير في المعدل التراكمي بالمقارنة بالمجموعة الضابطة، سواء على مدى المرور بالدورة (مع وبدون تضمين درجات المقرر).

واستهدفت دراسة (Wolters, 2003: 179-187)تحديد علاقة التلكؤ الأكاديمي بالتعلم المنظم ذاتيا. وأجريت دراستان (ن = ١٦٨، ن = ١٥٢) بحثتا علاقة التلكؤ بعدة مكوّنات رئيسية من التعلم المنظم ذاتيا من خلال أدوات اعتمدت على التقرير الذاتي. وتشير النتائج إلى أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط بفاعلية الذات، وتجنب أهداف العمل work-avoidant goal لدى طلاب الجامعة، وضعف استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

واستهدفت دراسة (Onwuegbuzie, 2004: 1-18) بحث انتشار التلكؤ والتأجيل بين الطلاب، وكذلك بحث العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وستة أبعاد لقلق الإحصاء. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٣٥ طالبا جامعيا. وانتهت الدراسة إلى أن نسبة عالية من الطلاب يقومون بتأجيل المهام: الكتابية، والاستذكار للاختبار، واستكمال واجبات القراءة الأسبوعية. ويشير معامل الارتباط الطبيعي (الكانوني (Rc1 0.51) A canonical correlation analysis) إلى أن التلكؤ الأكاديمي ينتج عن: الخوف من الفشل، والنفور من المهمة، وهذان العاملان يرتبطان بشكل ملحوظ

بتفسير القلق، وقلق الاختبار، والقلق الصفي، ومفهوم الذات العددي (الحسابي) computational self-concept، والخوف من طلب المساعدة، والخوف من معلم الإحصاء.

وقد أجرى (Martel, 2005: 1005-1010)تجربة عن تأثير تعليم مهارات تعلم ما وراء المعرفة ضمن السياق التعليمي على أداء المتعلمين الذين يدرسون من خلال شبكة المعلومات. وقد تكونت عينة الدراسة من ٨٥ طالبا خصصت بشكل عشوائي كمجموعات ثلاثة. وقد طبق مقياس التعلم المنظم ذاتيا على المجموعات الثلاثة لتقرير تأثير عمليات ما وراء المعرفة ضمن التجربة. وقد استقبلت المجموعات التجريبية الرزمة التعليميةinstructional package في ضوء مهارات ما وراء المعرفة. وقد تم تحديد مجموعة واحدة من المجموعات الثلاث كمجموعة ضابطة. أما في المجموعتين الأخيرتين فقد تم تشجيع أفرادهما على تطبيق إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعلمتها. والمشاركة كانت إختيارية للمجموعة الثانية وإلزامية للمجموعة الثالثة. وقد أكدت النتائج الفرضية الرئيسية المؤكدة التي تشير إلى أن المشاركين في نشاطات ما وراء المعرفة بصورة إلزامية حصلت على نتائج أفضل جدا. وكان الارتباط دالا أيضا بين التعلم المنظم ذاتيا وقياسات الأداء.

استهدفت دراسة (Spada; Hiou& Nikcevic, 2006) استكشاف العلاقة بين ما وراء المعرفة، والعواطف السلبية، والتلكؤ العام. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٧٩ مشاركا أكملوا الإجابة على مقاييس: التلكؤ العام General Procrastination، والتلكؤ في اتخاذ القرار، Decisional Procrastination، وما وراء المعرفة، والانزعاج، ومقاييس القلق والاكتئاب. وقد انتهت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين بعد واحد من أبعاد ما وراء المعرفة والتلكؤ، حيث تتعلق معتقدات الفرد عن الثقة المعرفية cognitive confidence(على سبيل المثال، "قد تكون الذاكرة مضللة لي في بعض الأحيان") ترتبط بالتلكؤ السلوكي. أما المعتقدات الإيجابية حول القلق (على سبيل المثال، " يساعدني القلق على المواجهة") فإنها ترتبط بالتلكؤ في اتخاذ القرارات. وفي الحالتين، كانت العلاقة بين هذه الأفكار والتلكؤ مستقلة عن الاكتئاب. وعلى حد تعبير معدي الدراسة، "في حالة التلكؤ السلوكي، فإنه من المعقول اقتراح أن الأفراد الذين لهم معتقدات سلبية عن كفاءتهم المعرفية يمكنهم الشك في قدراتهم أثناء أداء المهمة، وهذا هو المرجح، أن تؤثر سلبا على الدافع، فضلا عن بدء العمل والمثابرة، مما يؤدي إلى التلكؤ السلوكي". والتفسير المحتمل للعلاقة بين المعتقدات الإيجابية حول القلق (الانزعاج) والتلكؤ في اتخاذ القرارات، فإن ذلك يكون عندما يواجه الفرد الحافز العاطفي emotional trigger، والمعتقدات الإيجابية حول القلق تؤدي إلى تفعيل أو تنشيط 'اختبار الواقع الداخلي internal reality testing" أو "حل مشكلة عقلية" روتينية. وهذا الأخير من المحتمل أن يعيق عمليات صنع القرار مما يؤدي إلى التلكؤ في اتخاذ القرارات.

وهدفت دراسة سيد أحمد (٢٠٠٧) إلى التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي بالرضا عن الدراسة والإنجاز الأكاديمي، والوقوف على بعض المتغيرات التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وتكونت المجموعة من (٢٠٠) طالبا، طبق عليهم مقاييس: التلكؤ الأكاديمي، والدافعية للإنجاز، والرضا عن الدراسة. وانتهت الدراسة إلى وجود فروق بين الكليات في

التلكؤ الأكاديمي، كما تميز منخفضي التلكؤ الأكاديمي مقارنة بأقرانهم مرتفعي التلكؤ الأكاديمي في ارتفاع درجة الرضا عن الدراسة، والدافعية للإنجاز. كما أشارت النتائج إلى أن العلاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من: الرضا عن الدراسة،كأ والدافعية للإنجاز، وأمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال: الرضا العام، والرضا عن التقويم والامتحانات، والرضا عن النشاطات في الكلية، والإنجاز الأكاديمي.

وأجرت الشرنوبي (٢٠٠٨) دراسة استهدفت تحديد الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكئين وغير المتلكئين أكاديمياً. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٤٤) طالبا وطالبة بالمرحلة الجامعية، واتضح من النتائج أن الطلاب مرتفعي التلكؤ أكثر استخداماً للإستراتيجيات المعرفية السطحية بالمقارنة بالطلاب منخفضي التلكؤ، كما اتضح أن الفروق في الإستراتيجيات العميقة، وإستراتيجيات ما وراء المعرفة كانت لصالح منخفضي التلكؤ، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في كل من العصابية، والانبساط، والثقة بالنفس، والتفاؤل، وكانت الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في العصابية والانبساط والتفاؤل كانت لصالح مرتفعي التلكؤ وأن الفروق في الثقة بالنفس كانت في صالح منخفضي التلكؤ، مما يعني أن المتلكئين أكثر عصابية وأكثر تفاؤلا وانبساطاً وأقل ثقة بالنفس، بينما كانت الفروق بينهم في الاستقلال، والسلبية غير دالة.

وهدفت دراسة (شريت وعبد الله، ٢٠٠٨) إلى معرفة طبيعة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي ومتغيرات: الدافعية للإنجاز، والفعالية الذاتية، وكذلك التعرف على شكل ومكونات التلكؤ الأكاديمي، والوقوف على ما إذا كان كل من متغير الدافعية للإنجاز، والفعالية الذاتية يمكن أن يسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، وكذلك دراسة الفروق بين التلاميذ من الذكور والإناث في متغيرات الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٥٣٨) تلميذاً وتلميذه منهم (٢٤٧) من الذكور، (٢٩١) من الإناث بالصف السادس الابتدائي، طبق عليهم مقاييس: التلكؤ الأكاديمي، ومقياس الدافعية للإنجاز في العمل الأكاديمي، والفعالية الذاتية التي أعدها الباحثان. وقد انتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ وتلميذات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية في التلكؤ الأكاديمي لصالح التلاميذ
٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي من تلاميذ وتلميذات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية في الدافعية للإنجاز، والفعالية الذاتية لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي
٣- يدخل التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية في بنية عامليه مع الدافعية للإنجاز في العمل المدرسي، والفعالية الذاتية.
٤- أمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال بعض أبعاد الدافعية للإنجاز في العمل المدرسي، بينما لم يظهر مؤشراً للفعالية الذاتية في التنبؤ.

واستهدفت دراسة (Grant, 2009) بحث العلاقات بين التلكؤ والذكاء الشخصي intrapersonal intelligence فضلا عن الأبعاد الأخرى للذكاءات المتعددة بين الطلاب في التعليم العالي من أجل إلقاء الضوء على الحلول الممكنة لمشكلة التلكؤ. ويرتبط الذكاء الشخصي بمعرفة الذات، وفهمها، والمراقبة الذاتية، والتصحيح الذاتي، مع احتمال وجود علاقة بين الذكاء الشخصي والتلكؤ. وفي هذه الدراسة تم مسح ١٣٥ طالبا من طلاب الجامعة. أجاب الطلاب على مقياس لتقييم التلكؤ لتحديد الأسباب والمستويات، ومقياس الذكاء المتعدد لتحديد مستوياته. وأشارت نتائج الإحصاء الوصفي أن الطلاب أكثر تلكؤا في أداء المهام الأكاديمية الإدارية. وأظهرت النتائج أيضا أن تلكؤ طلاب الجامعة يرجع عادة لأن لديهم نفور من المهمة، ويشعرون بالإرهاق، ولديهم صعوبة في اتخاذ القرارات، وأنهم كسالى. وتشير نتائج تحليل الانحدار المتدرج إلى أن الذكاء اللغوي كما توقع الباحث منبئ مهم عن التلكؤ. وأشارت نتائج MANOVA إلى أن الطلاب مع ارتفاع الذكاء الشخصي أقل عرضة للتلكؤ في الاستذكار للامتحانات مقارنة بأقرانهم ذوي الذكاء الشخصي المنخفض. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الطلاب مع مستويات مرتفعة من الذكاء الشخصي أقل عرضة للتلكؤ العام مقارنة بأقرانهم ذوي الذكاء المنخفض.

وقد أجريت دراسة (Hosseini & Khayyer,2009: 265-273) بهدف تقييم إمكانية التنبؤ بالتلكؤ القراري، والسلوكي من خلال المعتقدات ما وراء المعرفية لطلاب الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٩٩ طالبا (١٢٦ من الذكور، و ٧٣ من الإناث) من جامعة شيراز باستخدام العينة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، طبق عيهم مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس المعتقدات ما وراء المعرفية. وقد تم تحليل البيانات باستخدام أسلوب الانحدار. وأظهرت النتائج أن عدم القدرة على التحكم، والثقة المعرفية cognitive confidence، والوعي الذاتي المعرفي لمعتقدات ما وراء المعرفة يمكنها التنبؤ بسلوك التلكؤ في اتخاذ القرارات. وأن التنظيم الذاتي يمثل نموذج الوظيفة التنفيذية المهمة في التنبؤ بالتلكؤ في السلوك، واضطرابات اتخاذ القرارات العاطفية والسلوكية.

واهتمت دراسة (Kennedy, 2009) بتقييم تأثير قيم الطالب الأكاديمية على قرارات التنظيم الذاتي على المدى الطويل. وتم تحديد قرارات التنظيم الذاتي من خلال الميل إلى التلكؤ وكيف يمكن لهذه القيم، أن تؤثر عليه بصورة غير مباشرة، وأن تؤثر بشكل مباشر على الدافعية المهمة، والنتائج الأكاديمية العاطفية والاجتماعية والسلوكية للطلاب الجدد في الربع الأول first quarter من العام. وأظهرت النتائج أن الانزعاج والقلق بشأن احتمال الاستبعاد الاجتماعي قد يزيد بشكل كبير من احتمال التلكؤ، ولكن خصائص المهمة الأكاديمية والقيم الصفية قد تخفف كثيرا من هذا التأثير. وبالإضافة إلى ذلك، يكون للتلكؤ في وقت مبكر من الفصل الدراسي الأول تأثير سلبي كبير ومباشر على الكفاءة الذاتية، والانتماء للمدرسة، ويرتبط التلكؤ إيجابيا بإدراك الضغوط قرب نهاية الفصل. وكان هناك أيضا تأثير سلبي كبير مجمع للتلكؤ في نهاية الفترة على المعدل التراكمي. ولا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ والتوجهات بأهداف الإنجاز (أي الإتقان والأداء). وأمكن التنبؤ بعلاقات مختلفة للقيم الأكاديمية والاجتماعية مع أهداف الإنجاز. وعلى وجه التحديد، كانت القيم الخاصة بالمهمة الأكاديمية ترتبط بشكل إيجابي بالتوجه للإتقان،

ولكنها ليست كذلك بالنسبة لتوجه الأداء، وكان للقلق عبر الاستبعاد الاجتماعي يرتبط بصورة موجبة بأهداف الأداء، ولكنه ليس كذلك بالنسبة للتوجه بالإتقان. وأخيرا، وكما هو متوقع، كان للكفاءة الذاتية علاقة موجبة، وكان للإجهاد علاقة سالبة بالمعدل التراكمي في نهاية الفصل الدراسي. وقد وجدت علاقة سلبية مباشرة غير متوقعة بين الانتماء الدراسي المدرك والمعدل التراكمي. ومع ذلك، فقد يكون هذا راجعا إلى التأثير القامع suppressor مما يعني أن الانتماء للمدرسة قد يكون له في الواقع تأثير غير مباشر مفيد على الأداء الأكاديمي من خلال علاقته الإيجابية مع الكفاءة الذاتية، وعلاقته السلبية مع التوتر. ونوقشت النتائج من خلال تشكيل الهوية الاجتماعية للطالب في سياق تصور التسلسل الهرمي للهدف المنظم ذاتيا وتأثيره على مصادر دافعية الطلاب وإرادتهم.

واستهدفت دراسة (Rakes & Dunn, 2010) بحث تأثير تنظيم الجهد، ومهارة التنظيم الذاتي، والدافع الداخلي على مستويات طلاب الدراسات العليا بصورة مباشرة على مستوى التلكؤ الأكاديمي (السلوك الذي يمكن أن يؤثر سلبا على كل من كم وكيف أعمال الطلاب). وقد توجه هذا البحث بسؤال واحد أساسي: هل الدافع الذاتي واستخدام استراتيجيات تنظيم الجهد لطلاب الدراسات العليا منبئة بصورة مباشرة بالتلكؤ الأكاديمي؟. وقد تكونت عينة الدراسة من ٨١ طالبا بالدراسات العليا (٦٩ من الإناث، ١٢ من الذكور). وقد أشارت النتائج إلى أن انخفاض الدوافع الذاتية للتعلم، وتنظيم الجهد، مصاحب بزيادة في درجة التلكؤ. وأن استراتيجيات محددة لتشجيع تنظيم الجهود والدوافع الذاتية لطلاب الدراسات العليا يمكن القول بأنها ذات تأثير مباشر على سلوك التلكؤ الأكاديمي.

واستهدفت دراسة (Özer, 2011: 1-40) تحديد مستويات انتشار التلكؤ الأكاديمية في المدرسة الثانوية، والجامعة، وطلاب الدراسات العليا. وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٤٨ طالبا منهم ١٤٩ (٨٣ من الإناث ، ٦٦ من الذكور) في المدرسة الثانوية، ١٥٠ طالبا بالجامعة (٨٠ من الإناث ، ٧٠ من الذكور)، ١٤٨ من طلاب الدراسات العليا (٨٤ إناث، ٦٤ذكور). وكان من نتائج الدراسة: وجود فروق دالة بين المستويات التعليمية للطلاب. وعلى وجه التحديد، كان طلاب الجامعة أكثر تلكؤا من طلاب الدراسات العليا والمرحلة الثانوية. وكان تلكؤ طلاب الجامعة والمرحلة الثانوية متشابه تقريبا في مجاله، حيث كان –وبصورة معتادة– في الاستذكار استعدادا للامتحان، أما طلاب الدراسات العليا فكان تلكؤهم في كتابة الأوراق الفصلية. ولا توجد فروق دالة بين الجنسين في هذا السلوك.

وكان الهدف من دراسة (Sirin, 2011: 447-455) التحقق مما إذا كان التلكؤ العام، والدافع الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية بمثابة منبئات عن التلكؤ الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين. وبالإضافة إلى ذلك، تم فحص التلكؤ الأكاديمي بين الجنسين، ومتغيرات إدارة الصف. وتألفت عينة الدراسة من ٧٧٤ طالبا جامعيا في تركيا. طبق عليهم مقاييس: التلكؤ الأكاديمي، والتلكؤ العام، والدافع الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، واستمارة بيانات شخصية. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين التلكؤ الأكاديمي والعام، في حين كانت العلاقات بين التلكؤ

الأكاديمي والدوافع الأكاديمية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية ليست ذات دلالة إحصائية. وعلاوة على ذلك، تم الكشف عن أن التلكؤ العام مؤشر كبير عن التلكؤ الأكاديمي. وتظهر النتائج أيضا اختلاف كبير في التلكؤ الأكاديمي يرجع إلى التخصص، والصف الدراسي، ولكن لا توجد اختلافات في التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى جنس الفرد.

ويشير (Cao, 2012) في دراسته إلى أن مفهوم التلكؤ في الانجاز أصبح أكثر انتشارا بين الطلاب في السنوات الأخيرة. ومع ذلك، لا يوجد سوى القليل من البحوث التي تقارن وبصورة مباشرة التلكؤ الأكاديمي على مختلف مستويات الصفوف الدراسية. وتستخدم هذه الدراسة منظور التعلم الذاتي التنظيم لمقارنة أنواع التلكؤ والدافعية المرتبطة به بين طلاب الجامعة والدراسات العليا. وقد استجاب ٦٦ من طلاب الجامعة، ٦٨ من طلاب الدراسات العليا لحزمة من الاستبيانات المتعلقة بتجربتهم وخبرتهم في تخصص علم النفس التربوي. وقد بينت النتائج أن معتقدات الطلاب حول جدوى التلكؤ كانت أفضل عند دراسة التلكؤ الأكاديمي مقارنة بمعتقداتهم حول الكفاءة الذاتية، والتوجهات نحو إنجاز الأهداف. ويرتبط عمر الطالب بأنواع التلكؤ. وكانت نسبة التلكؤ بين طلاب الجامعة الأصغر عمرا أقل، حيث كانوا أكثر ميلا للانخراط في العمل، في حين كان طلاب الدراسات العليا الأكبر عمرا أكثر ميلا إلى الدخول في التلكؤ السلبي.

تعقيب:

بمراجعة الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

١. إن التلكؤ الأكاديمي مشكلة تربوية تعليمية تهم قطاعا كبيرا في المجتمع، يشمل نسبة كبيرة من طلاب التعليم العام، والجامعي. ولذلك اهتم الباحثان بدراسة هذه المشكلة لدى طلاب الجامعة.

٢. يوجد تعارض بين الدراسات السابقة في الفروق بين الجنسين في متوسطات درجات التلكؤ، فقد أشارت دراسة (شريت وعبد الله، ٢٠٠٨: ٢٢٥- ٣٣٣)، وكذلك نتائج دراسة (Sirin, 2011:447-455) إلى أن الذكور أكثر ممارسة لسلوك التلكؤ الأكاديمي من الإناث، بينما أشارت دراسة (Özer, 2011: 1-40) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في هذا السلوك.

٣. يوجد تعارض بين نتائج الدراسات السابقة حول الفروق بين طلاب المراحل التعليمية المختلفة في متوسطات درجات التلكؤ الأكاديمي، فبينما تشير دراسة (Cao, 2012) إلى أن طلاب الدراسات العليا أكثر ممارسة لسلوك التلكؤ من طلاب الجامعة، أشارت دراسة (Özer, 2011: 1-40) إلى أن طلاب الجامعة أعلى ممارسة لهذا السلوك من طلاب الدراسات العليا.

٤. تشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن العوامل المتعلقة بالتلكؤ الأكاديمي تشمل: الخوف من الفشل، والقلق المرتبط بالمهمة، والنفور منها، وضعف مهارات إدارة الوقت، والدوافع الخارجية حيث يفضل الفرد المكافآت الفورية، والخارجية والتي أسهمت بالفعل في خفض حدة التلكؤ (Ferrari & McGowan, 2002). وقد استفاد منها الباحث الأول في إعداد مقياس التلكؤ الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري الذي قدمه الباحثان، والدراسات السابقة يمكن اقتراح الفروض التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة والمتوسطات الفرضية لأبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الجنسين من طلاب الجامعة في التلكؤ الأكاديمي.
- توجد علاقات سالبة ذات دلالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة والتلكؤ الأكاديمي.

إجراءات الدراسة:

أولا: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من ٣٢٦ طالبا (١٥٧ طالبا، ١٦٩ طالبة) بالفرقة الثانية من طلاب كلية التربية، وكان المتوسط العمري لأفراد عينة الدراسة ٢٠ عاما.

ثانيا: أدوات الدراسة

مقياس التلكؤ الأكاديمي **إعداد الباحث الأول**

ويهدف إلى قياس سلوك الطلاب الذين يتصفون بتأجيل المهام الدراسية والتعليمية المطلوبة، والتأخر في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة، والشعور بالتوتر وعدم الارتياح للتأخر في إتمامها، ومر بناء هذا المقياس بالخطوات التالية:

١- الإطلاع على المفاهيم النظرية والتعريفات والبحوث المرتبطة بالتلكؤ الأكاديمي.
٢- توجيه سؤال مفتوح للطلاب عن الأسباب التي تجعلهم يؤجلون تنفيذ أداء الواجبات المطلوبة منهم إلى آخر وقت لها.
٣- الإطلاع على بعض المقاييس والدراسات العربية الخاصة بالتلكؤ الأكاديمي مثل: (مصلحي والحسيني، ٢٠٠٤؛ الشرنوبي، ٢٠٠٨؛ شريت ومحمود، ٢٠٠٨)، والأجنبية مثل: (Farran, 2004; Chu & Choi, 2005; Schraw ; Wadkin & Olafson, 2007; Morales, 2010; Al-Attiyah, 2011).

وفي ضوء المصادر السابقة التي تناولت التلكؤ الأكاديمي، تم بناء المقياس في صورة مفردات تقريرية تصف سلوكيات الطلاب الذين يتصفون بالتلكؤ الأكاديمي، بلغ عددها (٧٥) مفردة كصورة أولية للمقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١ـ الصدق:

أ- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على (7) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس وتم حساب نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس، وتراوحت نسبة الاتفاق بين (86-

100٪) لجميع المفردات ما عدا ثلاثة مفردات تراوحت نسبة الاتفاق عليها بين (43- 71٪) تم حذفها.

ب- **صدق التكوين الفرضي:** تم التحقق من صدق التكوين الفرضي عن طريق المقارنة الطرفية بين مجموعتين: الأولى تتصف بالتأجيل والتلكؤ في أداء المهام المطلوبة منها من خلال متابعة تسليم أفراد هذه المجموعة للمهام المطلوبة منهم من واقع كشف الأسماء، بالإضافة إلى تقرير أفراد هذه الفئة لذلك (ن=٣٣). والثانية قامت بتسليم المطلوب منها في موعده، وقرر أساتذتهم التزامهم بالوقت (ن=٣٣). والجدول التالي يوضح مقارنة بين الفئتين.

جدول (١) الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين المتضادتين

البيان	المجموعة المرتفعة التلكؤ		المجموعة منخفضة التلكؤ		قيمة	مستوى
	م	ع	م	ع	ت	الدلالة
تجنب المهام الصعبة والمعقدة	24.3462	2.48828	14.6667	3.01109	14,2346	0,01
ضعف مهارات إدارة الوقت	37.5000	6.12452	26.5000	5.92453	7,41520	0,01
الخوف من الفشل	15.3269	2.91528	7.8333	2.13698	11,8961	0,01
معتقدات خاطئة عن الأداء	34.8462	4.30405	21.3333	3.82971	13,4738	0,01
القلق المرتبط بالمهمة	22.8269	3.55749	16.8000	3.11448	6,3653	0,01
تأجيل الأداء القهري	63.0192	7.05299	39.2000	6.72309	14,0427	0,01
الاندفاع والتسرع	26.5385	4.20766	17.6000	5.81378	7,1549	0.01

يتضح من نتائج الجدول السابق تمييز المقياس بين المجموعتين المتضادتين، ويعد ذلك دليلا على صدق المقياس.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي باستخدام طريقة ألفا – كرونباخ، وذلك بتطبيقه على عدد (70) طالبا وطالبة، وكانت معاملات ثبات أبعاد المقياس تتراوح بين (762,.- 853,.). وهي معاملات ثبات مناسبة.

مقياس مهارات ما وراء المعرفة: **إعداد الباحثان**

وهو من إعداد الباحثين، ويهدف إلى قياس تمكن طلاب الجامعة من استخدام مهارات ما وراء المعرفة، ويتكون المقياس في صورته النهائية من ٥٤ مفردة (المراقبة ١- ١٨، والتخطيط ١٩- ٣٨، والتقويم ٣٩- ٥٥). وقد قام الباحثان بإعداد المقياس في ضوء المفاهيم الإجرائية لمهارات ما وراء المعرفة، والمقاييس السابقة في هذا المجال مثل: مقياس ما وراء المعرفة (Dennison & SchraW)، ترجمة وتعريب: أبو هاشم (١٩٩٩)، (Coutinho, 2007)، وقد تكون المقياس في البداية من ٥٥ مفردة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١ـ الصدق:

أ- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على (7) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس وتم حساب نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس، وتراوحت نسبة الاتفاق بين (86-100٪) لجميع المفردات ما عدا (٧) مفردات تراوحت نسبة الاتفاق عليها بين (43- 71٪) تم حذفها.

٢ـ الاتساق الداخلي:

قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد والدرجة الكلية على البعد كمؤشر عن صدق البناء الداخلي للمقياس، وكانت جميع الارتباطات دالة، وتراوحت بين (-632, 385,..).

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا – كرونباك، وقد تراوحت معاملات ثبات أبعاد المقياس بين (0,713 - 0,826). وبذلك يتمتع المقياس بدرجتي صدق وثبات مناسبتين.

نتائج فروض الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة والمتوسطات الفرضية لأبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي".

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات العينة والمتوسطات الفرضية وذلك باستخدام اختبار (ت)، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٢) الفروق بين متوسطات العينة والمتوسطات الفرضية

البيان	المتوسطات		الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
	العينة	الفرضي	العينة		
تجنب المهام الصعبة والمعقدة	16,639	14	2,749	6,296	0,01
ضعف مهارات إدارة الوقت	28,993	26	6,524	1,268	غير دال
الخوف من الفشل	12,521	10	2,537	7,036	0,01
معتقدات خاطئة عن الأداء	22,718	20	4,167	2,822	0,01
القلق المرتبط بالمهمة	15,287	14	3,436	1,965	0,01
تأجيل الأداء القهري	51,2	44	6,891	2,733	0,01
الاندفاع والتسرع	19,79	16	5,012	2,72	0,01

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة والمتوسطات الفرضية في أبعاد: تجنب المهام الصعبة والمعقدة، والخوف من الفشل، والمعتقدات

الخاطئة عن الأداء، والقلق المرتبط بالمهمة، وتأجيل الأداء القسري، والاندفاع والتسرع. وتشير هذه النتائج إلى ارتفاع متوسطات درجات هذه الأبعاد لدى الأفراد عينة الدراسة مقارنة بالمتوسط الفرضي في ضوء هذه الأبعاد. وكانت الفروق في بعد ضعف مهارات إدارة الوقت غير دالة.

ويتفق ما توصل إليه الباحثان مع ما أشار إليه (Senecal; Koestner & Vallerand, 1995) من أن التلكؤ مشكلة دافعية أكبر من كونه مشكلة ناتجة عن ضعف مهارات إدارة وتنظيم الوقت. وقد توصل (Paden & Stell, 1997) إلى أن صعوبة المهمة كما تظهر في: (المعرفة المطلوبة لها، والوضوح، ومجالها)، وأهمية المهمة كما تظهر في: (المكافآت، والمواعيد النهائية، والاعتماد المتبادل) هي العوامل المفسرة للتلكؤ الأكاديمي من خلال خصائص المهمة.

وقد أشارت نتائج بحث (Onwuegbuzie, 2004: 5) أنه وباستخدام التحليل العاملي، وجد أن الخوف من الفشل، والنفور من المهمة من أهم أسباب التأجيل، وأن العامل الأول يفسر نحو ٤٩٪ من التباين في درجات التأجيل لدى الطلاب، والثاني يمثل نحو ١٨٪ من التباين. وقد أدت هذه النتائج إلى استنتاج أن هناك مجموعتين من المتلكئين في المستوى الجامعي: (أ) مجموعة صغيرة نسبيا ولكنها متجانسة للغاية من الطلاب الذين يقررون المماطلة نتيجة الخوف من الفشل، ومجموعة (ب) غير متجانسة نسبيا من الطلاب الذين يقررون المماطلة نتيجة النفور من المهمة. أما (Stell, 2007) فقد توصل من خلال تحليله لعدد ٩٦١ دراسة في مجال التلكؤ الأكاديمي أن المنبئات القوية والمتسقة عن التلكؤ تشمل العديد من العوامل منها: النفور من المهمة، وتأخيرها، والاندفاعية، وضعف الاجتهاد، وفعالية الذات، والتنظيم، والتحكم الذاتي.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الجنسين من طلاب الجامعة في التلكؤ الأكاديمي.

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار (ت) لتحديد الفروق بين الجنسين في أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت للفروق بين الجنسين في أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي

البيان	عينة البنين (ن= ١٥٧)		عينة البنات (ن= ١٦٩)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
تجنب المهام الصعبة والمعقدة	18.0455	2.11258	15.3333	2.70801	10,034	0,000
ضعف مهارات إدارة الوقت	31.3182	5.97970	26.8333	5.20198	8,698	0,000
الخوف من الفشل	11.0682	2.85623	8.0833	1.88092	11,221	0,000
معتقدات خاطئة عن الأداء	24.5682	4.06000	21.2500	3.49350	7,938	0,05
القلق المرتبط بالمهمة	18.0909	3.00247	12.8333	2.36771	17,643	0,000
تأجيل الأداء القهري	56.4091	6.00511	46.9167	5.41812	15,02	0,000
الاندفاع والتسرع	21.0000	4.26451	18.6667	3.02515	5.733	0,000

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي بين الجنسين، فكان الذكور أعلى ممارسة للتلكؤ الأكاديمي من الإناث من طلاب الجامعة. وبذلك لم يتحقق فرض الدراسة الحالية، وتحقق بذلك الفرض البديل "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الجنسين من طلاب الجامعة في التلكؤ الأكاديمي".

ويتفق ما توصل إليه الباحثان مع ما توصلت إليه دراسة (شريت وعبد الله، ٢٠٠٨: ٢٢٥-٣٣٣) ودراسة (sirin, 2011:477-455)، من أن الذكور أعلى تلكؤا من الإناث، واختلف عما توصلت إليه دراسة (Özer, 2011: 1-40) من عدم وجود فروق بين الجنسين في سلوك التلكؤ.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء:

١. **الخوف من الفشل:** حيث كان خوف الذكور من الفشل أعلى من خوف الإناث، وربما يرجع ذلك إلى أن درجة الإتقان، والدقة المطلوبة من الذكور أعلى، ولذلك فإن الخوف من الفشل قد يشل حركة الفرد، حيث يعتقد الفرد أن أخطاء بسيطة في مهام محدودة قد تكون لها عواقب وخيمة.
٢. **تجنب المهام الصعبة والمعقدة:** فيعمل الذكور على تجنب المهام الصعبة والمعقدة، وقد يكون ذلك ناتجا عن نقص في مهارات تنظيم وإدارة الوقت، فتقسيم المهام الصعبة والمعقدة إلى مهام فرعية صغيرة يقلل من صعوبتها، ويزيد بذلك من فرص النجاح في الأداء، وضعف مهارات إدارة وتنظيم الوقت قد يعود في جزء منه إلى المسئوليات التي يكلف بها الذكور من جانب الأسرة بجانب الدراسة، مقابل الإناث اللاتي يقوم عنهن الذكور بالأعمال الخاصة خارج المنزل.
٣. **بعض المعتقدات الخاطئة عن الأداء:** فالبعض يقلق حتى من النجاح نتيجة وضع معايير مرتفعة له - في بعض الأحيان- من الفرد ذاته، كما يرى البعض الآخر أن التأجيل هو وسيلة لشحذ الهمة، أو أنهم يؤدون بصورة أفضل عندما يقومون بالتأجيل.
٤. **القلق:** ويمكن النظر إليه على أنه أحد نواتج التلكؤ الأكاديمي، ذلك أن تأجيل الفرد أداء المهام المطلوبة منه يزيد من شعوره بالقلق، ويتضاعف هذا الشعور إذا كانت المهمة صعبة، أو كان محك الإتقان في أدائها مرتفعا. كما يمكن النظر إلى القلق على أنه أحد العوامل الدافعة للتلكؤ، فضعف الثقة بالنفس، أو الخوف من الفشل في الأداء، أو ضعف الدافعية للأداء، أو عدم الإتقان، جميعها ترجع للقلق، وتدفع الفرد لتأجيل المهام، أو تأجيل الفشل المتوقع.
٥. **بعض العوامل القهرية:** فيميل بعض الأفراد إلى التأجيل لأسباب قهرية لا يتحكمون فيها (لا شعورية)، فيبررون لأنفسهم التأجيل، ويشيرون إلى أن أداءهم يكون أفضل مع التأجيل، بالرغم من أنهم لم يقارنوا أداءهم عند الالتزام بالأداء في وقته، وأداءهم مع التأجيل. كما أن عدم إعطاء الفرد لنفسه الفترة الكافية للتفكير في المهمة قبل البدء في الأداء يجعل سلوكه يميل إلى المخاطرة، والارتجالية، وعدم الثبات، مما يزيد من فرص الفشل، نتيجة تدخل عوامل خارجية مثل: انشغال الفرد بعوامل أخرى، أو حدوث عارض صحي له، أو خلل في الأدوات التي سيستخدمها.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على "توجد علاقات سالبة ذات دلالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة والتلكؤ الأكاديمي".

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجات مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومقياس التلكؤ الأكاديمي لكل من عينتي الطلاب والطالبات، كل على حدة لوجود فروق دالة بين الجنسين كما أظهرت ذلك نتائج الفرض السابق. والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد التلكؤ الأكاديمي ومهارات ما وراء المعرفة

البيان	عينة الطلاب			عينة الطالبات		
	التخطيط	المراقبة	التقويم	التقويم	المراقبة	التقويم
الهروب من المهام الصعبة والمعقدة والمملة	.403-**	.302**	.361-**	.357-**	.291-**	.300-**
ضعف مهارات إدارة الوقت	.344-**	.339-**	.353-**	.423-**	.341-**	.326-**
الخوف من الفشل	.433-**	.375-**	.315-**	.433-**	.303-**	.283-**
معتقدات خاطئة عن الأداء	.532-**	.586-**	.236-**	.328-**	.390-**	.254-**
القلق المرتبط بالمهمة	.521-**	.482-**	.367-**	.372-**	.210-**	.379-**
تأجيل الأداء القهري	.255-**	.225-**	.253-**	.314-**	.331-**	.304-**
الاندفاع والتسرع	.515-**	.298-**	.353-**	.436-**	.379-**	.350-**

(**) دال عند مستوى 0,01

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود علاقات سالبة دالة إحصائيا بين درجات أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي ودرجات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة، وبذلك يتحقق الفرض الثاني كليا.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما أشارت إليه دراسة (Wolters, 2003: 179-187) من أن ارتباط التلكؤ بضعف استخدام مهارات ما وراء المعرفة. وما توصل إليه (Martel, 2005: 1005-1010) من أن المشاركة في دورة تدريبية لتعلم مهارات ما وراء المعرفة تحسن كثيرا من أداء المتعلمين الأكاديمي، وكذلك من التنظيم الذاتي للتعلم. وقد أشار (Spada; Hiou& Nikcevic, 2006) إلى أن معتقدات الفرد عن معارفه (الثقة المعرفية) ترتبط سلبيا بالتلكؤ السلوكي. وقد أشارت (الشرنوبي، ٢٠٠٨) أن الطلاب المتلكئين أكاديميا يستخدمون استراتيجيات معرفية سطحية. وقد أشارت نتائج دراسة (Grant, 2009) إلى أن معرفة الذات، وفهمها، والمراقبة الذاتية، والتصحيح الذاتي كمكونات للذكاء الشخصي ترتبط سلبيا بالتلكؤ الأكاديمي، وأن الطلاب مع ارتفاع مستويات الذكاء الشخصي يكونون أقل عرضة للتلكؤ العام. كما توصل (Khayyer,2009: 265-273 & Hosseini) إلى أن معتقدات الفرد ما وراء المعرفية (عدم القدرة على التحكم، والثقة المعرفية، والوعي الذاتي المعرفي) يمكنها التنبؤ بالتلكؤ في اتخاذ القرار. وأشارت نتائج دراسة (Rakes & Dunn, 2010) أن انخفاض تنظيم الجهد، والدافع الداخلي، ومهارات التنظيم الذاتي مصاحب

بزيادة في درجة التلكؤ، وأن استراتيجيات محددة لتشجيع تنظيم الجهود والدوافع الذاتية لطلاب الدراسات العليا يمكن القول بأنها ذات تأثير مباشر على سلوك التلكؤ الأكاديمي.

ويمكن تفسير العلاقات السالبة بين مهارة التخطيط وأبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي في ضوء ما تتضمنه هذه المهارة من مهارات فرعية (Sternberg, 1992) مثل: الإحساس بالمشكلات، وتحديد الأهداف، ومن ثم اختيار إستراتيجية التنفيذ، وترتيب خطوات الأداء، وتحديد أساليب مواجهة الصعاب، والتنبؤ بالنتائج المتوقعة أو المرغوبة. ويمكن القول بأن هذه المهارات تجعل الفرد أكثر تنظيما في تعامله مع المواقف المختلفة. وتمتع الفرد بدرجة مناسبة من هذه المهارة يمكن أن يحد كثيرا من تأجيله للأداء المطلوب منه، ومن ثم تنخفض كثيرا لديه درجة التلكؤ الأكاديمي بأبعاده المختلفة.

ويشير الباحثان إلى أن مهارة التخطيط هي المفتاح الأساسي للفرد للتنظيم الذاتي للمواقف التي يواجهها. وعندما ينظم الفرد ما يواجهه من مواقف أو مشكلات فإنه ييسر على نفسه هذه المواقف حتى وإن كانت صعبة أو معقدة، وبالتالي تنخفض لديه درجة القلق المرتبطة بالمهام. كما يمكن القول أن مهارة التخطيط هي ما يفتقده الطلاب المتلكئون في تعاملاتهم مع المطلوب منهم أداءه. كما أن هذه المهارة تمكن الفرد من حسن تنظيم وإدارة الوقت، ومن ثم يكون أداؤهم أكثر تنظيما.

ويلاحظ من قيم معاملات الارتباط أنها جميعا الأعلى قيمة مقارنة بالمهارتين الأخريين، ويؤكد ذلك أهمية هذه المهارة، ودورها الكبير في الحد من درجة التلكؤ بصفة عامة، والتلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة، ولذلك يمكن الإشارة إلى أن هذه المهارة هي أحد أسس التعلم الفعال (استمرار آثار التعلم) ، حيث تساعد الفرد على تركيز انتباهه لما يتعلمه، وإدراك العلاقات بين أجزاء ما يتعلمه، وربط ما يتعلمه بمعلوماته السابقة.

ويمكن تفسير العلاقات السالبة بين مهارة المراقبة الذاتية وأبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي في ضوء ما تتضمنه هذه المهارة من مهارات فرعية (Sternberg, 1992) مثل: الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والحفاظ على تسلسل العمليات والخطوات، ومعرفة توقيت تحقق هدف فرعي، وتوقيت الانتقال إلى العملية التالية، واكتشاف العقبات، وكيفية التغلب عليها. ويشير الباحثان إلى أن هذه المهارات تجعل الفرد موجها لذاته، ولذلك تكون التغذية الراجعة التوجيهية أيضا ذاتية، وبالتالي يمكن لهذه المهارة الحد من درجة التلكؤ الأكاديمي.

ويرى الباحثان أنه إذا كانت مهارة التخطيط تساعد الفرد على التنظيم الذاتي، فإن مهارة المراقبة الذاتية تتابع تنفيذ تلك الخطوات التي حددها لنفسه. ويتابع الفرد من خلال مهارة المراقبة الذاتية أو يراقب ذاته أثناء حل المشكلة، أو الأداء، ومدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف، ويعد ذلك بمثابة معزز ذاتي للفرد يساعده على الاستمرار في الأداء. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Resnick, 1987) من أن ما وراء المعرفة هي التفكير بصوت عال، أو الحديث مع الذات، بهدف متابعة، ومراجعة نشاطات حل المشكلة. وما أشار إليه (Costa, 1991:211) من أن ما وراء المعرفة

تظهر في " انتباه الفرد إلى أنه في حالة حوار مع عقله، وأنه يراجع قراره الذي اتخذه. ويلاحظ أن هذه التعريفات ركزت على إستراتيجية الحديث مع الذات، وتعد من الاستراتيجيات المهمة التي يمكن أن يمارسها الفرد ليسائل بها نفسه في مواقف الأداء المختلفة، ومدى تقدمه فيها. ويشير الباحثان إلى أن هذه الإستراتيجية ربما تخفف من حدة التلكؤ، وهذا يفسر العلاقات السالبة التي توصل إليها الباحثان.

ويمكن تفسير العلاقات السالبة بين مهارة التقييم وأبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي في ضوء ما تتضمنه هذه المهارة من مهارات فرعية (Sternberg, 1992) مثل: مدى تحقق الهدف، والحكم على دقة النتائج وكفاءتها، وتقييم الأساليب ومدى ملاءمتها، وكيفية التعامل مع العقبات، وتقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

ويرى الباحثان أنه يمكن من خلال مهارة التقييم أن يحدد الفرد مبدئيا إمكاناته المعرفية، والمعطيات اللازمة لإنجاز المهمة ومن ثم فإن فرص النجاح في إنجاز المهمة تزداد، وتقل بذلك فرص التلكؤ والتأجيل في الإنجاز. كما يمكن من خلال هذه المهارة أن يحدد الفرد مدى نجاحه في إنجاز أهدافه، ويمكن استخدام التغذية الراجعة الناتجة عن هذه العمليات والتي هي بمثابة معزز داخلي كدوافع لاستكمال الأداء، وعدم التأجيل، بل ويمكنها أن تكون مؤهلة للفرد لأداء مهام أخرى لاحقا.

ويتفق ما ذهب إليه الباحثين مع ما أشار إليه أبو هاشم (١٩٩٩: ٢٠١) من أن مهارات ما وراء المعرفة تعني: وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه، وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذلك اختيار الإستراتيجيات المناسبة وتعديلها، أو التخلي عنها، واختيار إستراتيجيات جديدة، بالإضافة إلى تمتعه بدرجة مناسبة من القدرة على مراجعة ذاته، وتقييمها باستمرار. ولذلك فالدرجة المرتفعة من مهارة التقييم تجعل الفرد أكثر وعيا بذاته، وقدراته، بالإضافة إلى وعيه بالمهام المطلوبة منه، والاستراتيجيات اللازمة لأداء هذه المهام، وهذه العوامل يمكنها الحد من درجة التلكؤ الأكاديمي.

خلاصة واستنتاجات:

استهدفت هذه الدراسة تحديد درجة التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، والكشف عن الفروق بين الجنسين، وتحديد علاقة مهارات ما وراء المعرفة بالتلكؤ الأكاديمي. وقد انتهت الدراسة إلى ارتفاع درجة أبعاد التلكؤ جميعها ما عدا تنظيم وإدارة الوقت مقارنة بالمتوسط الفرضي، وأن الذكور أعلى تلكؤا من الإناث، وأن العلاقات سالبة ودالة إحصائيا بين مهارات ما وراء المعرفة وأبعاد التلكؤ الأكاديمي. وفي ضوء هذه النتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. ضرورة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتحديد مواعيد نهائية للتكليفات، على أن تكون المدة المقترحة مناسبة للأداء، والمراجعة.
٢. توجيه الطلاب إلى المخاطر التي يمكن أن تعود عليهم من التأجيل، سواء كانت هذه المخاطر أكاديمية أو نفسية.

٣. مناقشة الطلاب في الحيل التي يستخدمونها لتبرير تلكؤهم وبيان المغالطات التي يستخدمونها لتبرير مواقفهم.
٤. تدريب، وتعليم الطلاب لمهارات ما وراء المعرفة، وبيان دورها في سلوك الفرد.
٥. يجب أن يكون أعضاء هيئة التدريس نموذجا في الالتزام بالوقت، حيث يتعلم الطلاب من الأفعال، وليس من الأقوال.

المراجع:

١. سيد أحمد، عطية عطية (٢٠٠٧) . التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، العدد (١٨)، ١ – ٧٩.

٢. الشرنوبي، نادية السيد (٢٠٠٨) . بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكئين وغير المتلكئين أكاديمياً من طلبة وطالبات الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، الجزء (٢)، العدد (١٣٧)، ٢٧٠ – ٣٦٣.

٣. شريت، أشرف محمد وعبد الله، أحلام حسن (٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس للمرحلة الابتدائية. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، كلية الآداب جامعة المنيا، العدد (١٩)، ٢٢٥- ٣٣٣.

٤. أبو هاشم، السيد محمد (١٩٩٩): ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوي الذكاء والتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد الثالث والثلاثون.

٥. هلال، عبد الرحمن محمد والحسيني، نادية السيد (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلية وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (١٢٦)، الجزء (١)، ٥٧ – ١٤٣.

- Ackerman, D. S., & Gross B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. Journal of Marketing Education, 27, 5-13.
- Akinsola, M. K.; Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3(4), 363-370.
- Al-Attiyah, A. (2011). Academic procrastination and its relation to motivation and self-efficacy: The case of Qatari primary school students. The International Journal of Learning, Vol. (17), Issue (8), 173-186.
- Brownlow, S. & Reasinger, R. D. (2000) . Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. Journal of Social Behavior and Personality. Vol., (15), No. (5), pp. 15 – 34.
- Cao, L. (2012). Differences in Procrastination and Motivation between Undergraduate and Graduate Students. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, v12 (2), 39-64.

- Chu, A. C. & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. The Journal of Social Psychology, 145(3), 245-264.
- Costa, A. (1991). Mediating the Metacognitive, developing minds, A resource book for teaching thinking. Association for Supervisoion and Curriculum Developments. ASCD.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. Research Paper Education, 7 (1), 39-47.
- Farran, B. (2004) : Predictors of academic procrastination in college students, ETD Collection for Fordham University. Retrieved at Jun 16, 2012, from: http://fordham.bepress.com/dissertations/AAI3125010.
- Ferrari, J. R. (2010). Still procrastinating? The no regrets guide to getting it done. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Ferrari, J. R. & McGowan, S. (2002). Using exam bonus points as incentive for research participation. Teaching of Psychology, 29, 29-32.
- Grant, C. (2009). The Relationship between Procrastination and Intrapersonal Intelligence in College Students. Pro Quest LLC, Ph. D. Dissertation, The University of North Dakota, (ED527229).
- Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. Personality and Individual Differences, 39, 873-883.
- Hosseini, F. & Khayyer, M. (2009). Prediction of Behavioral and Decisional Procrastination Considering Meta-Cognition Beliefs in University Students. Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology, 15(3), 265-273.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. Personality and Individual Differences, 43, 167-178.
- Humphrey, P.& Harbin, J. (2010). An exploratory study of the effect of rewards and deadlines on academic procrastination in web-based classes. Academy of Educational Leadership Journal, 13.
- Kachgal, M. M.; Hansen, L. S. & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. Journal of Developmental Education, 25, 14-24.

- Kavita, S. (2010). Different Types of Procrastination and the Answer. Retrieved at August 26, 2012, from: DealTime.com
- Kennedy, G. J. (2009). The Influence of Academic Values and Belongingness Concerns on Achievement Goals, Self-Efficacy, and Perceived Stress in First Quarter Freshmen: Relationships to Academic Performance and the Mediating Role of Procrastination. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, The Ohio State University, (ED532996).
- Kleitman, S. & Stankov, L. (2007), Self-Confidence and metacognitive Processes. Learning And Individual Differences, vol. 17, 161–173.
- Martel, C. (2005). The Effect of Teaching Metacognitive Learning Skills on the Performance of Online Learners Demonstrating Different Levels of Self Regulated Learning (SRL). In P. Kommers & G. Richards (Eds.), Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, 1005-1010.
- Morales, R. A. (2010) . Development of an academic procrastination scale, The Asia-Pacific Education Researcher, Vol. 19 (3), 515 – 524.
- Morford, Z. H. (2008). Procrastination and goal-setting behaviors in the college population: An exploratory study. Unpublished masters thesis, Georgia Institute of Technology. Retrieved at April 16, 2011, from: http://smartech.gatech.edu/dspace/bitstream/1853/21829/1/FinalThesis.pdf
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. Journal of Social Behavior & Personality, 15, 103-109.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. Assessment and Evaluation in Higher Education, 29, 3-19.
- Özer, B. U. (2011).A Cross Sectional Study on Procrastination: Who Procrastinate More?. International Conference on Education, Research and Innovation IPEDR, vol.18 © IACSIT Press, Singapore, 1-40.
- Paden, N., & Stell, R. (1997). Reducing procrastination through assignment and course design. Marketing Education Review, 7, 17-25.
- 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.

- Resniclk, L. (1987). Education and Learning to Think. Washington, DC: National Academy Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67.
- Senecal, C.; Koestner, R. & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. The Journal of Social Psychology, 135(5), 607-619.
- Shraw, 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.
- Sirin, E. F. (2011). Academic procrastination among undergraduate attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. Educational Research and Reviews, Vol. 6 (5), 447-455.
- Skidmore, R. L. (2003). Predicting Final Examination Grades in a Self-Paced Introductory Psychology Course: The Role of Motivational Orientation, Learning Strategies, Procrastination, and Perception of Daily Hassels. ERIC Digest, (ED482293).
- Spada , M.; Hiou, K. & Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, Emotions, and Procrastination. Journal of Cognitive Psychotherapy, October 1.
- Copyright Springer Publishing Company 2008. Provided by ProQuest LLC. All inquiries regarding rights or concerns about this content should be directed to Customer Service.
- See all results for this publication matching your search terms
- Browse back issues of this publication by date
- Steel, P. (2003). The history, definition and measurement of procrastination. Paper Presented at the meeting of the counseling the Procrastinator in Academic settings (3rd ed.). Columbus, Ohio: Biennial Conference.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin, 133(1), 65-94.
- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist?. Personality and Individual Differences, 48, 926-934.

- Stipek, D. (1998). Motivation to Learn from Theory to Practice. London: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. J. (1992). Metaphors of Mind: Conceptions of The Nature of Intelligence. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. Psychological Science, 8, 454-458.
- Tuckman, B. W. (2002). Academic Procrastinators: Their Rationalizations and Web-Course Performance. ERIC Digest, (ED470567).
- Tuckman, B. W. (2003). The "Strategies-for-Achievement" Approach for Teaching Study Skills. ERIC Digest, (ED480096).
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. Journal of Educational Psychology, Vol 95 (1), 179-187.