مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

# المعتقدات ما وراء المعرفية والتوجه نحو الهدف كمنبئات بالتلكؤ الأكاديمي لدي طلاب كلية التربية

إعداد

**د/ سماح أبو السعود رسلان**
مدرس علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة دمياط

**المجلد (٨٩) أكتوبر (ج٢) ٢٠٢٣م**

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

**المستخلص:**

هدف البحث إلى دراسة المعتقدات ماوراء المعرفية والتوجه نحو الهدف وعلاقتهما بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية وتحديد مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ودلالة الفروق في التلكؤ الأكاديمي تبعًا لمتغير النوع والتخصص الأكاديمي وإمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال متغيريي المعتقدات ماوراء المعرفية والتوجه نحو الهدف وقد اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث (٤٨٣) من طلاب كلية التربية جامعة دمياط الفرقة الرابعة. ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بترجمة وتعريب مقياس المعتقدات ماوراء المعرفية (Well & Cartwright- Hatton, 2004)، وترجمة وتعريب مقياس التوجه نحو الهدف (Elliot & Charch, 1997) وإعداد مقياس التلكؤ الأكاديمي وتم التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق بين متوسطات درجات عينة البحث والمتوسطات الفرضية لأبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي (التلكؤ في اتخاذ القرار، والتلكؤ التنفيذي، وتنظيم وإدارة الوقت، والخوف من الفشل)، ووجود فروق بين متوسطي درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي تُعزى للنوع لصالح الذكور، وعدم وجود فروق بين متوسطي درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي تُعزى للتخصص الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، وعلاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المعتقدات ما وراء المعرفية وأبعاد التلكؤ الأكاديمي لدى عينة البحث، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التوجه نحو الهدف وأبعاد التلكؤ الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال المعتقدات ما وراء المعرفية والتوجه نحو الهدف لدى طلاب كلية التربية.

***الكلمات المفتاحية:*** *التلكؤ الأكاديمي، المعتقدات ما وراء المعرفية، التوجه نحو الهدف، التنبؤ، طلبة كلية التربية.*

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

# *Metacognitive beliefs and goal orientation as predictors of academic procrastination among students of the College of Education*

***Samah Abo El-Soad Raslan***

## Abstract

The research aimed to study metacognitive beliefs and goal orientation and their relationship to academic procrastination among students of the College of Education, and to determine the level of academic procrastination among students of the Damietta College of Education and the significance of the differences in academic procrastination according to the variable of gender and academic specialization and the possibility of predicting academic procrastination through the two variables of metacognitive beliefs and goal orientation. It was adopted This study is based on the descriptive, correlational approach, and the study sample consisted of (483) fourth-year College of Education students. To achieve the objectives of the study, the researcher translated and Arabized the Metacognitive Beliefs Scale (Well & Cartwright- Hatton, 2004), translated and Arabized the Goal Orientation Scale (Elliot & Charch, 1997), and prepared a measure of academic procrastination. The psychometric properties of the study tools were confirmed, and the results of the study resulted in the presence of Differences between the average scores of the study sample and the hypothesized averages of the dimensions of the academic reluctance scale (reluctance in decision making, executive reluctance, organizing and managing time, and fear of failure), and the presence of differences between the average scores of the academic reluctance scale due to gender in favor of males, and there were no differences between the average scores of the academic procrastination scale attributed to academic specialization among students of the College of Education, and a statistically significant correlation between the dimensions of metacognitive beliefs and the dimensions of academic procrastination among the research sample, and the existence of a

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

statistically significant correlation between the dimensions of goal orientation and the dimensions of academic procrastination, and the possibility of predicting academic procrastination through metacognitive beliefs and goal orientation among students of the College of Education., There are no differences between the average scores of the academic reluctance scale due to academic specialization among students of the College of Education, and a statistically significant correlation between the dimensions of metacognitive beliefs and the dimensions of academic reluctance among the research sample, and the presence of a statistically significant correlation between the dimensions of goal orientation and the dimensions of academic reluctance. The possibility of predicting academic procrastination through metacognitive beliefs and goal orientation among College of Education students.

***Keywords:*** *Academic procrastination, Metacognitive beliefs, Goal orientation, prediction, College of Education students.*

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

**مقدمة:**

يشهد عالمنا العديد من الأزمات والتطورات المتسارعة والتي أدت إلى زيادة العديد من الأعباء والصعوبات التي تواجه الفرد، وقد تميز هذا العصر بتميز المعرفة وحدوث تطورات سريعة في أساليب التفكير المستخدمة للتعامل مع المشكلات والمواقف الحياتية مما أدى إلى ما يسمى بالتلكؤ والتسويف في أداء المهام.

ويُعد التلكؤ الأكاديمي ظاهرة سلبية لارتباطه بالفشل ومما يترتب عليه من نتائج سلبية، ويعد الطالب الجامعي أداة للتنمية والتجديد والتطوير، حيث يُعد هؤلاء الطلاب عناصر هامة في بناء الجامعة وأسس تطورها بما يخدم المجتمع (هادي،٢٠٢١، ص.١٠١)*.

وقد يؤدي التلكؤ في أداء المهام الأكاديمية إلى تكوين الآثار السلبية ذات آثار مدمرة للطلاب مثل: تأخير تسليم الواجبات أو فقدانها، وقلق الامتحان، وانخفاض الدرجات، والانسحاب من المقررات، ومستويات عالية من الإجهاد والأمراض (الشعراوي، والبغدادي، ٢٠١٣، ص. ٩٩).

ويشير هامفري وهاربن (٢٠١٠) إلى أن (٢٠%) من الراشدين يعانون من التلكؤ المزمن وأن (٤٦%) من الطلاب يمارسون التلكؤ الأكاديمي (Humphery & Harbin, 2010) وقد وصلت مستويات التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعات إلى نسب مرتفعة ليست متناقصة (Kachgal, Hansen& Nutter, 2001) كما يشكل التلكؤ الأكاديمي مشكلة مزمنة قرابة تصل إلى (٧٠%) من الطلاب (Back et al., 2000) كما وجد كلاسين وآخرون أن التلكؤ الأكاديمي ينتشر بين الطلبة الكنديين بنسبة (٧٠%) وفي سنغافورة بنسبة (٩٠%) (Klassen et al., 2009)

- **يتبع التوثيق في هذا البحث تبعاً لنظام APA على النحو التالي: (لقب المؤلف، السنة، الصفحات).**

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

كما قدمت دراسات أدلة على أن التلكؤ مرتبط بالتحصيل الدراسي الضعيف وأن أصحاب سلوك التلكؤ الأكاديمي يعانون من القلق، صعوبات في النوم، التدخين، تعاطي الكحول، قلة الساعات التحضيرية للامتحانات، ويحصلون غالباً على معدلات تحصيلية منخفضة (Mccown & Johnson, 1999, Rothblum, Solomon & Murakami, 1986)، والتلكؤ هو مفهوم نفسي وسلوكي يعرف بأنه تأجيل الأعمال والمهمات المطلوبة من الفرد إلى أوقات أخرى أو عدم إنجاز المهام المطلوبة منه في الوقت المحدد. أو تأجيل الواجبات لوقت غير معلوم وبذلك يصبح ظاهرة سلوكية تسيطر على سلوك الفرد وتفكيره وإدارته للوقت وحل المشكلات (عبد الله، ٢٠١٣، ص. ٢١٠).

ويعتبر مفهوم ما وراء المعرفة من أهم المستحدثات التربوية لما له من أهمية في عمليتي التعليم والتعلم، حيث تساعد الطلاب كيف يكونون أكثر وعياً بعمليات التعلم ونواتجه (الشعراوي، والبغدادي، ٢٠١٣، ص. ١٠٠).

تعتبر شومر (Schommer,1990) أول من عرفت المعتقدات المعرفية وتوضيح دورها في عملية التعليم والتعلم وتأثيرها على المستوى الأكاديمي وتتراوح المعتقدات المعرفية بين الأفكار البسيطة التي تشير إلى الحقيقة المؤكدة. والمطلقة وتكتسب من قبل السلطة، والأفكار المعقدة وهي معتقدات نسبية تتغير، وتتأثر المعتقدات المعرفية بمستوى تعليم الفرد (الربعة، ومقابلة، ٢٠١٨، ص. ٤٣٧) ويُعرف (Fernie, McKenzie, Nikcevic, Caselli & Spada, 2009) المعتقدات ما وراء المعرفية بأنها معتقدات الفرد حول نظامه المعرفي الخاص ومعلوماته عن العوامل التي تؤثر في أدائه، والتنظيم والوعي للحالة الراهنة للمعرفة وتقييمها.

وتنقسم المعتقدات ما وراء المعرفية إلى: المعتقدات ما وراء المعرفية السلبية وهي المعتقدات المتعلقة بعدم السيطرة ومعنى وخطورة الأفكار والخبرات المعرفية ومن أمثلتها "ليس لدي أي سيطرة على أفكاري" و"أنا أضر ذهني بالقلق" (Fernie et al., 2009)، أما المعتقدات ما وراء المعرفية الإيجابية تظهر في التأني في التفكير كوسيلة للتغلب على

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

انفعالات الاكتئاب والاستجابة للمشكلات ومن لأمثلتها: "من المفيد تركيز الانتباه على التهديد"، و"القلق بشأن المستقبل يعني أنني أستطيع تجنب الخطر" (Wells, 2016, p5-6)

بمعنى أن المعتقدات ما وراء المعرفية الإيجابية: وتشير إلى المعلومات الراسخة لدى الفرد حول استراتيجيات المواجهة (Coping Strategies) التي تؤثر على المعرفة والحالات الداخلية. والمعتقدات ما وراء المعرفية السلبية: والتي ترتبط بشكل معين في أشكال المواجهة، والأفكار والمشاعر المصاحبة لها، وترتبط هذه المعتقدات بحدة النشاط اللفظي السلبي الذي يساعد في تركيز الانتباه على التهديد ولذلك يجد الفرد صعوبة في التحول إلى الوضع الطبيعي الخالي من التهديد (Fernie et al, 2009).

ويرتبط التلكؤ بالمعتقدات ما وراء المعرفة لأنه يُعتبر استراتيجية لضبط المعرفة والانفعالات السلبية، ويمثل القدرة على التحكم في الأفكار والانفعالات والأداء (Sadeghi, 2011).

وقد أشارت دراسة آجاي وأوسكي (Ajayi & Osiki, 2008) أن عدم وجود مهارة إدارة الوقت سبب محتمل للتلكؤ الأكاديمي، كما أشارت دراسة (Metcalfe & Mitchell,1999) إلى أن هناك علاقة بين التلكؤ الأكاديمي والتنظيم الذاتي وقد وجد (Spada, Hiao & Nikecevic,2006) أن المعتقدات المعرفية حول الثقة المعرفية تنبأت بالتلكؤ السلوكي، وأن المعتقدات ما وراء المعرفية الإيجابية حول القلق تنبأت بالتلكؤ القراري.

وفي إطار دراسة توجهات الأهداف وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي، وجد أن توجهات الأهداف التعليمية المتعلقة بالإنجاز مرتبطة بالأشكال اللاتكيفية من الدافعية والسلوك الأكاديمي، على سبيل المثال: توجهات الأهداف المتعلقة

بالإتقان ترتبط إيجابياً بمستويات عالية من (الاهتمام، بذل الجهد، المثابرة، واستخدام المعالجات المعمقة)، بينما ترتبط توجهات الأهداف المتعلقة بالإنجاز إيجابياً مع القلق،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

واستخدام معالجات سطحية، واستراتيجيات إعاقة الذات (Elliot & McGregor, 1999b).

وتأتي هذه النتائج متفقة مع ما توصل إليه (Wolters, 2003b,p. 160) أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط عكسياً مع توجهات الأهداف التعلمية المتعلقة بالإتقان، وإيجابياً مع توجهات الأهداف التعليمية المتعلقة بالإنجاز، وفعالية الذات، وتوجهات الأهداف.

وأنه عند مقارنة أسلوب التحضير الدراسي بين الطلبة ذوي مركز الضبط الداخلي، وأولئك ذوي مركز الضبط الخارجي فقد وجدوا أن الطلبة ذوي مركز الضبط الداخلي احتاجوا أياماً أقل لإكمال ومراجعة واجباتهم، وأن المتلكئون يعزون ذلك إلى عوامل خارجية مثل:(صعوبة المهمة، والحظ.) بالمقارنة مع غير المتلكئين، وأنهم أقل قدرة على التحكم (Ferarri, 2001,p. 16).

ويُمثل التوجه نحو الهدف مكون جوهري لتحقيق الذات إذ يمثل أعلى الحاجات الاجتماعية التي يسعى إلى تحقيقها وهي القوة المحركة للسلوكيات المرتبطة بالكفاءة (المياحي، ٢٠١٦، ص.٣٤). لذا فإن التوجه نحو الهدف يشتمل على سلوكيات مرتبطة بمواقف الانجاز، ومؤشر قوي لسلوك وأداء الأفراد، ومن ثم يهدف البحث الراهن على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال المعتقدات وراء المعرفية والتوجه نحو الهدف لدى طلاب الجامعة.

**مشكلة البحث:**

إن التلكؤ الأكاديمي سائد في الأوضاع الأكاديمية، حيث يميل الطلاب إلى الأخير في أداء مهامهم دون وجود أعذار، ويؤدون مهامهم في آخر دقيقة قبل الموعد النهائي، وأن ٣٠- ٤٠% من الطلاب يعتبرونها مهمة حرجة تفوق التوازن الوظيفي للشخصية (الشعراوي، والبغدادي، ٢٠١٣، ص. ١٠٠) ويذكر إستيل (Steel, 2003) أن ٩٥% من طلاب الجامعة بتصفون بالتلكؤ، وأن ٧٥% منهم يعتبرون أنفسهم متلكئين.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

إن للتلكؤ آثار سلبية على حياة طلاب الجامعة وتوافقهم الأكاديمي، حيث ينتج عنها تقدير ذات منخفض وعدم احترام الذات والوقوع في الأخطاء نتيجة تراكم العمل المطلوب القيام به ويؤدي إلى إهدار الوقت وزيادة الضغوط وضعف الأداء الأكاديمي (Ferrari & Tice, 2000).

كما نجد تضارب في نتائج الدراسات السابقة فيما يرتبط بالفروق بين الجنسين في مستويات درجات التلكؤ حيث تُشير دراسة سحلول (٢٠١٤) ودراسة الكرمي (٢٠٢٢)، ودراسة (Ozer, Demir &Ferrari, 2009) ودراسة (Balkis &Dure, 2017) إلى أن الذكور أكثر ممارسة لسلوك التلكؤ الأكاديمي من الإناث، بينما أشارت دراسة أوزر (Ozer, 2011) ودراسة (Ocak & Boyraz, 2016 b) ودراسة (Alpturk, 2015) ودراسة أبو غزال (٢٠١٢) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التلكؤ الأكاديمي، كما أشارت دراسة صالح وزينة (٢٠١٣) إلى أنه لا يوجد تلكؤ أكاديمي بين طلاب كلية التربية.

وبذلك تكمن أهمية البحث في إمكانية التنبؤ بهذه الظاهرة السلبية من أجل محاولة الحد من انتشارها وتجنب آثارها السلبية ودراسة الفروق في النوع (ذكور، وإناث) في متوسطات درجات التلكؤ الأكاديمي. وهذا ما دعى الباحثة لاختيار متغيرات البحث الحالي، ومن ثم يمكن تتحدد مشكلة البحث في الإجابة على التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما مستوى التلكؤ الأكاديمي (التلكؤ في اتخاذ القرار، والتلكؤ التنفيذي، وتنظيم وإدارة الوقت، والخوف من الفشل) لدى طلاب كلية التربية؟
٢. هل توجد فروق بين متوسطي درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي (التلكؤ في اتخاذ القرار، والتلكؤ التنفيذي، وتنظيم وإدارة الوقت، والخوف من الفشل) تُعزى للنوع (ذكور/ إناث) لدى طلاب كلية التربية؟

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

٣. هل توجد فروق بين متوسطي درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي (التلكؤ في اتخاذ القرار، والتلكؤ التنفيذي، وتنظيم وإدارة الوقت، والخوف من الفشل) تُعزى للتخصص الأكاديمي (أدبي/ علمي) لدى طلاب كلية التربية؟

٤. هل توجد علاقة بين المعتقدات ما وراء المعرفية وبين التلكؤ الأكاديمي (التلكؤ في اتخاذ القرار، والتلكؤ التنفيذي، وتنظيم وإدارة الوقت، والخوف من الفشل) لدى طلاب كلية التربية؟

٥. هل توجد علاقة بين التوجه نحو الهدف وبين التلكؤ الأكاديمي (التلكؤ في اتخاذ القرار، والتلكؤ التنفيذي، وتنظيم وإدارة الوقت، والخوف من الفشل) لدى طلاب كلية التربية؟

٦. هل توجد فروق دالة بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد المعتقدات ما وراء المعرفية (الثقة المعرفية، والمعتقدات الإيجابية نحو القلق، والوعي الذاتي المعرفي، والمعتقدات السلبية حول عدم القدرة على التحكم في الأفكار والخطر، والمعتقدات حول السيطرة عن الأفكار)، ومجموعها الكلي لدى طلاب كلية التربية؟

٧. هل توجد فروق دالة بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد التوجه نحو الهدف (أهداف التمكن، أهداف أداء– إقدام، أهداف أداء– إحجام)، ومجموعها الكلي لدى طلاب كلية التربية؟

٨. هل يُمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال المعتقدات ما وراء المعرفية والتوجه نحو الهدف لدى طلاب كلية التربية؟

**أهداف البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على مستوى مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية وعلاقته بكل من متغير الجنس والتخصص الدراسي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

٢. تحليل تأثير المعتقدات ما وراء المعرفية على مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب.
٣. فحص العلاقة بين التوجه نحو الهدف وأنماط التلكؤ الأكاديمي.
٤. إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من خلال المعتقدات ما وراء المعرفية ومتغير التوجه نحو الهدف لدى طلاب كلية التربية.

**أهمية البحث:**

**للبحث الحالي أهمية نظرية وأخرى تطبيقية يُمكن تفصيلها فيما يلي:**

**الأهمية النظرية:**

١. يهدف البحث إلى تطوير أداة لقياس التلكؤ الأكاديمي معتمدة ومقبولة على نطاق واسع لكل مستويات التلكؤ الأكاديمي على المستوى الجامعي.
٢. تتضح أهمية البحث من أهمية متغيرات البحث (المعتقدات ما وراء المعرفية، والتوجه نحو الهدف، والتلكؤ الأكاديمي)، حيث يرتبط التلكؤ بالعديد من العوامل النفسية والاجتماعية والشخصية والتي تؤثر على شخصية الفرد وأساليب تفكيره وحل المشكلات التي تواجهه في المواقف الحياتية.
٣. الكشف عن العوامل النفسية المؤثرة في إدارة الوقت والسلوك الأكاديمي.
٤. تقديم توصيات لتحسين الأداء الأكاديمي من خلال تعزيز الوعي المعرفي والتحكم الذاتي.

**الأهمية التطبيقية:**

١. توجيه نظر التربويين والقائمين على العملية التعليمية إلى الدور الأساسي الذي تلعبه متغيرات البحث في نواتج التعلم.
٢. تطوير استراتيجيات تعليمية تساعد في تقليل التلكؤ الأكاديمي وزيادة التحصيل الدراسي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

**المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث:**

**المعتقدات ما وراء المعرفية:**

وُتعرف بأنها معرفة الفرد الراسخة أو معتقداته حول نظامه المعرفي الخاص، وأفكاره حول العوامل المؤثرة في أدائه والتنظيم والوعي للحالة الراهنة للمعرفة وتقييمها (Fernie et al., 2009). ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المعتقدات ما وراء المعرفية والذي أعده ويل وكارايت هاتون (Well &Cartwright- Hatton, 2004)، وتُحدده الباحثة بأنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس المعتقدات ما وراء المعرفية المستخدم بأبعاده الخمسة الفرعية وهي: (الثقة المعرفية، والمعتقدات الإيجابية نحو القلق، والوعي الذاتي المعرفي، والمعتقدات السلبية حول عدم القدرة على التحكم في الأفكار والخطر، والمعتقدات حول السيطرة على الأفكار) والدرجة الكلية للمقياس، وقامت الباحثة بتعريبه والتحقق من خصائصه السيكومترية.

**التوجه نحو الهدف:**

التوجه نحو الهدف هو أحد المفاهيم التي ظهرت في علم النفس التربوي وهو أيضًا أحد أهم المفاهيم المتعلقة بالتعلم في أي بيئة تعليمية. اعتبر أميس (١٩٩٢) التوجه نحو الهدف بمثابة بناء تحفيزي مهم في البحث التنظيمي الذي يقدم تفسيرا للمناهج والاستجابات والأسباب التي يستخدمها الأفراد للاندماج في أنشطة الإنجاز (Rashidi & Javanmardi, 2012)، ويُعرف التوجه نحو الهدف بأنه تمثيلات معرفية تُوجه الأفراد نحو أهداف خاصة وهي تعبير عن أهدافهم عند أداء المهام التي يُكلفون بها (Elliot & McGregor, 1999 a, p. 628)، وتحدده الباحثة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التوجه نحو الهدف ويتكون من ثلاثة أبعاد: (أهداف التمكن (الإتقان)، وأهداف الإقدام على الأداء، وأهداف الإحجام عن الأداء) إعداد إليوت وشيرش (Elliot &Church, 1997) وقامت الباحثة بتعريبه والتحقق من خصائصه السيكومترية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

**التلكؤ الأكاديمي:**

يُعرف على أنه التأجيل المستمر للواجبات والمهام حيث ينتج عن ضعف أو غياب التنظيم الذاتي (Knaus, 2000)، كما يُعرف على أنه نوع من التأجيل للواجبات والمهام لسبب ما(Ocak & Boyraz, 2016 b).

تُعرفه الباحثة على أنه التأجيل المقصود في بدء وعدم الرغبة في أداء المهام الأكاديمية والتأخر في إنجاز المهام المطلوبة في الوقت المحدد أو عدم إنجازها مطلقاً، وتحدده الباحثة في أربعة أبعاد رئيسة وهي:

١. التلكؤ في اتخاذ القرار: اختيار قرار تأجيل المهام الأكاديمية واستمراره بصورة متكررة.
٢. التلكؤ التنفيذي: الرغبة في إكمال المهام السهلة قصيرة الأمد وترك المهام الصعبة طويلة الأمد.
٣. تنظيم وإدارة وقت التعلم: تكاسل الطالب عن أداء المهام الأكاديمية الُمكلف بها وانخفاض دافعيته على ضبط الذات وعدم إنجازها في الفترة المحددة أو عدم إنجازها مطلقاً.
٤. الخوف من الفشل: عدم القدرة على إتمام المهام الأكاديمية المُكلف بها خوفاً من المحاولة والفشل في أدائها.

وتُعرفه الباحثة إجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التلكؤ الأكاديمي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

## إطار نظري ودراسات سابقة:

### المعتقدات ما وراء المعرفية:

يُشير مفهوم ماوراء المعرفة إلى العوامل الداخلية التي تتحكم في التفكيروهي المعرفة حول التفكير وتنظيمه وجوهر هذا المفهوم هو أخذ الفرد خطوة إلى الوراء ومراقبة التفكير كخطوة انعكاسية وتتضمن عدداً من الأسئلة مثل: ماهي المشكلة التي يجب حلها؟، ماذا أفعل؟،كيف أفعل؟، إلى أي مدى فعلت؟ ما الذي يُمكن أن أفعله بطريقة مختلفة وأفضل المرة القادمة؟ (Wilson & Conyers, 2016, P. 1).

كما ويتم تقسيم ما وراء المعرفة إلى الوعي بمجموعة المعارف المتصلة بما وراء المعرفة والوعي بما أعرفه وهي المعلومات التي يتعلم منها الأفراد حول أنفسهم (Saed, 2010).

والمعتقدات ماوراء المعرفية يُمكن أن تفسر تقريباً جميع المشكلات والاضطرابات النفسية فهي تفس وتسيطر على السلوك والمعرفة تتضمن وجهات نظر الفرد وآراءه حول الأحداث مثل الأفكار والانفعالات (الصادق، وعبادي، ٢٠١٨، ص١٢٩).

ولقد ترتب على المداخل السلوكية المعرفية المفسرة لتطور الاضطرابات النفسية وجود قصور في النظرية المعرفية العامة مثل نظرية المخططات واقتراح إطارات عمل للتصور المفاهيمي المعرفي للاضطراب الوظيفي الانفعالي (خليفة، ٢٠١٨، ص.٨٩).

كما أن نظرية ماوراء المعرفة للاضطرابات النفسية تستند على معظم الاضطرابات سببها نمط من التفكير الموسع ويُسمى هذا النمط متلازمة سيكولوجية الانتباه المعرفي؛ وتتضمن سلسلة من الأفكار اللفظية في شكل قلق وهو نمط لتركيز الانتباه على استراتيجيات التهديد والمواجهة (Anbari, Mohammadkhani, & Dogaheh, 2014).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

وقد تنوعت مقاييس قياس المعتقدات ما وراء المعرفية ومنها استبيان (Cartwright– Hatton and Wells, 1997) والمكون من (٦٥) مفردة، والاستبيان المختصر (Wells& Cartwright– Hatton, 2004) ويتضمن (٣٠) مفردة مقسمة على (٥) أبعاد وهي: المعتقدات الايجابية حول القلق، والمعتقدات السلبية حول عدم القدرة على التحكم في الأفكار، وفقدان الثقة المعرفية، والمعتقدات السلبية حول القلق، والوعي الذاتي المعرفي.

ويصعب تقييم ما وراء المعرفة لعدة أسباب منها: أنها تركيب معقد، ولايمكن ملاحظتها، وقد يكون هناك تداخل بين القدرة اللفظية وقدرة الذاكرة العاملة، وميل القياسات القائمة إلى أن تكون غيرمرتبطة بالتعلم في المدرسة (أبو الفتوح، وهاشم، وإبراهيم، ومحمد، ٢٠٢٣، ص.٨).

**التوجه نحو الهدف:**

الدوافع تُفسر سلوك الإنسان وتوجهه، فلابد من وجود دافع يستثير السلوك، وتُعد دافعية الإنجاز من أكثر الدوافع النفسية خاصة في مواقف التعلم وفي التحصيل الدراسي وذلك لأهمية تأثيره في جميع السلوك الإنساني، وتعكس الدافعية مثابرة الطالب وسلوكه لتحقيق ذاته فكلما زاد الدافع للإنجاز زاد معدل التحصيل لديه (نور الدين، ٢٠١٩، ص.١٠٥).

واهتمت نظرية توجهات الأهداف بالنظر إلى الأخداف باعتبارها محدد جوهري للسلوك المرتبط بالإنجازوأن سلوك المتعلم يُعد دالة للرغبة في تحقيق أهداف محددة (Seifert, 1995)، أي أن التفسير يكون كيفياً للدافع وليس كمياً؛ حيث الاهتمام لم يعد بالتعبيرات الكمية لمستوى الدافعية (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض) وإنما على الفروق الكمية في الدافعية أي التركيز على النوع الدافعي للفرد (Elliot & McGregor, 2001)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

ولقد بدأ الباحثون الاعتماد على نظرية توجهات الأهداف كأساس نظري للبحث في الفروق الدافعية، إذ تلعب توجهات أهداف الإنجاز دوراً هامًا في عمليات التعلم وتتبنى هذه النظرية أن الأهداف هي تمثيلات معرفية لما يحاول الفرد تحقيقه أو إنجازه، وهي أيضًا تعبير عن توجههم لاداء المهام التي يكلفون بأدائها (Pintrich, 2000a, p. 96).

كما أن التوجه نحو الهدف هو دوافع الطلاب لإكمال المهام (Sullvian & Guerra, 2007,P. 454)، كما أنه توجه هدف الأداء أي استعراض كفاءة الفرد بالنسبة للآخرين (Ashford, Blatt & VandWalle, 2003,P 791)، كما أشارت آميز" Ames إلى أن التوجهات نحو الهدف بشكل عام على أنها "نماذج متكاملة من المعتقدات الدافعية التي تمثل عدداً من السبل المختلفة للوصول إلى الأنشطة المرتبطة بالتحصيل الدراسي والاشتراك بها والاستجابة لها" (Albaiali, 2003, p. 109).

كما أن التوجه نحو الهدف هو بناء نفسي يشتمل على اتجاهات وسلوكيات مرتبطة بمواقف الإنجاز، وهو إطار عقلي يصف الدافعية التي يتبناها الفرد لتحقيق أهدافه، كما تعتبر مؤشراً قوياً لسلوك الفرد وأدائه (أحمد وعلي، ٢٠١٣، ٢٥٣).

وقد تم الاهتمام في بداية البحث في مجال توجه الهدف على النماذج الثنائية مثل: هدف التعليم وهدف الأداء (Woolfolk, 1995; Ames & Archer, 1988; Dweek, 1986) حيث يهدف الطالب المتبني للهدف التعليمي إلى تحسين الأداء والتعلم من أجل التعلم ذاته، والبحث عن المواقف التي تعتبر تحدياً بالنسبة له، والمثابرة وعدم الاستسلام عند مواجهة الصعوبات والتحديات، أما الطالب المتبني لهدف الآداء يهتم بكيفية الحكم والتقييم من جانب الآخرين، والرغبة في وصفه بالذكاء (Dweek, 1986, 1042).

وقد تطورت النظرية حيث المفهوم النظري ذو الشقين: توجه هدف الإتقان، وتوجه هدف الأداء، فالطلاب ذوو توجهات أهداف الإتقان يركزون على هدف التعلم أو هدف المهمة أو القيمة الداخلية للتعلم ويميلون إلى إتقان المهام طبقًا لمعايير محددة لديهم،أما

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

الطلاب ذوي توجهات الأداء يركزون بصورة رئيسة على القدرة أو الأنا وكيف يُنظر إليها من قبل الآخرين (Koksoy & Uygun, 2017).

وكان الاهتمام المبدئي لهذه النظرية التأكيد على ثلاثة أنماط من أهداف الإنجاز وهي: هدف الاندماج في المهام (إتقان المهمة)، وهدف الأندماج في الأنا (الأداء) الذي يهتم بالوصول إلى أحكام مؤيدة للفعالية( النوع الإقدامي)، وأيضاً هدف الاندماج في الأنا ولكن الذي يهتم بتجنب الأحكام غير المؤيدة للفعالية (النوع الإحجامي) (Elliot & Harackiewicz, 1996, p. 461).

ويُمكن توضيح هذه الأنماط في: (Elliot & Harackiewiez, 1996; Elliot, 1999; Murphy & Alexcander, 2000)

١. توجه الإتقان– إقدام: رغبة الفرد في تطوير كفائته وزيادة المعرفة والفهم من خلال بذل الجهد.
٢. توجه الإتقان– إحجام: رغبة الفرد في تجنب عدم الكفائة وفقاً لمرجعيته التي تتعلق بالذات أو التي تتعلق بالمهمة.
٣. توجه الأداء– إقدام: رغبة الفرد في تقييمه بشكل إيجابي فيما يتعلق بالكفاءة مقارنة بالآخرين.
٤. توجه الأداء– إحجام: رغبة الفرد في تجنب الأحكام السلبية فيما يتعلق بالقدرة مقارنة بالآخرين.

واختلفت نتائج الدراسات في النتائج المتعلقة بتأثيرات أهداف الأداء على التعلم، إلا أنه بعد الفحص البنائي لتوجهات أهداف الأداء اقترحت بعض الدراسات التمييز بين مفهومي الإقدام والإحجام وتم فصل المكونين لتصبح النظرية مستندة على بنية ثلاثية في صورتها الجديدة وهي: أهداف الإتقان، وأهداف الإقدام على الأداء، وأهداف الإحجام عن الآداء (Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Church, 1997)

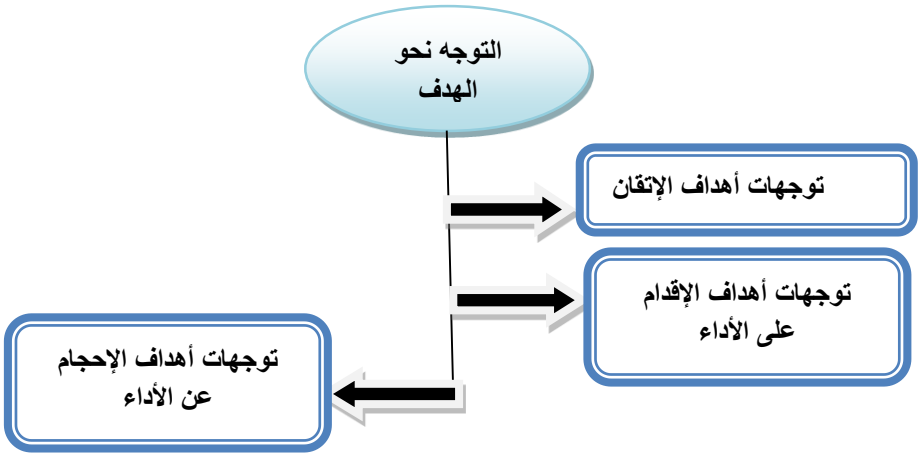
مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

قد يدفع قبول هدف الأداء إلى اختيار مهام سهلة أو مهام صعبة جداً، حتى يصل إلى مرحلة عدم الاستمتاع عند الفشل في المهمة، وتوجه هدف الإتقان وتوجه هدف الإقدام يُعززان من سلوك التعلم للأفراد ذوي التحصيل المرتفع، مقارنة بتوجهات أهداف الإحجام عن الأداءولكن توجه هدف الأداء ينقل تركيز الفرد من الاهتمام الكامل بالمهمة إلى القلق بشأن المعايير والقبول الاجتماعي وهذا بالتالي يؤدي إلى استخدام استراتيجيات تعلم سطحية وانتباه ضعيف تجاه التعلم خصوصًا لمكون هدف الإحجام عن الأداء (Elliot, McGregor & Gable, 2001).

أما عن الطلاب الذين يستخدمون توجهات أهداف الإتقان داخل الفصل يستخدمون أيضًا استراتيجيات أكثر فعالية ويميلون إلى المهام الأصعب، ويظهرون استعدادًا إيجابياً أكثر للدراسة، ولديهم اعتقاد أن النجاح هو نتيجة للجهد الذي يبذله الطالب، أما الذين يفضلون توجهات أهداف الأداء يكونوا أكثر ميلاً إلى التركيز على مهاراتهم الخاصة وتقييمها بشكل سلبي فيعززون الفشل إلى قصورهم في هذه المهارات، وتوجهات أهداف الغحجام عن الأداء تمثل خوف الطالب من الفشل وتوقعات فعالية منخفضة، والتي تؤدي بدورها إلى سلوكيات من حماية الذات، وعجز في التحصيل الدراسي، وتجنب للنتائج السلبية، اما بالنسبة للطلاب ذوي أهداف الإقدام على الأداء يميلون لإظهار قدرتهم وكفاءتهم والحصول على نتائج إيجابية ومن ثم ربما يكون لديهم ارتباط إيجابي مع أدائهم الدراسي مثل طلاب ذوي أهداف الإتقان. كما وجد أن أهداف الإقدام على الأداء مرتبطة بصورة موجبة مع كلا من أهداف الإتقان، وأهداف الإحجام عن الأداء، بينما أهداف الإحجام عن الأداء لم ترتبط مع أهداف الإتقان (Elliot & Church, 1997).

وتتبنى الباحثة النموذج الثلاثي الذي يتألف من توجهات أهداف الإتقان وتوجهات أهداف الإقدام على الأداء وتوجهات أهداف الإحجام عن الأداء كما هو موضح بالشكل (١) لأنه أكثر استخداماً في الدراسات وترجم للعديد من اللغات الأخرى مثل الصينية والتركية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م




**الشكل (١): مكونات متغير التوجه نحو الهدف كما يتبناها البحث الحالي**

**التلكؤ الأكاديمي:**

إن مفهوم التلكؤ له معان متعددة مثل غيره من المفاهيم المختلفة، ولكنها تشترك في أنه تأجيل أو ترك القيام بالمهمة أو اتخاذ القرار.

يُنظر إلى التلكؤ من وجهة نظر إيجابية على أنه تأجيل وظيفي، وتجنب الاندفاع والتسرع(Chu, & Choi, Ferrari, 1993) ويعرفه وينج (Wong, 2012) التلكؤ الأكاديمي بأنه سلوك متعلم يشمل تأجيل شيء ما حتى آخر وقت. وينقسم التلكؤ إلى نوعين: التلكؤ الوظيفي، وقد يكون غير وظيفي، فالوظيفي يكون فيه التأجيل عرضيًا لبعض المهام، أو يكون سبب تأجيل الطالب أن لديه العديد من المهام المطلوب منه إنجازها، ويطلق على ذلك التلكؤ الوظيفي. ويتضمن إعطاء الأولوية لبعض الأنشطة، وتأجيل بعضها تأجيلًا مؤقتًا مما يساعد على زيادة احتمالية نجاحه في هذه المهام. أما عن التلكؤ غير الوظيفي والذي لا يوجد مبرر لذلك التأجيل، مما يؤجل من فرص النجاح في إتمام المهام في وقتها. كما يعتبر التلكؤ غير الوظيفي هو الأكثر انتشارًا لدى الطلاب

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

في المجال التعليمي حيث يطلق على تأخير وتأجيل الطلاب لأداء المهام والواجبات الدراسية بالتلكؤ الأكاديمي(Brownlow & Reasinger, 2000).

ويعرض فيراري (Ferarri, 2013)، ثلاثة أنماط للمتلكئين وهي:

١. التلكؤ التجنبي: تفادي الإزعاج الناتج عن أداء عمل يدفعه إلى تأجيله.
٢. التلكؤ الترددي: وهو المتلكؤ الذي يصعب عليه أن يحسم أمره لأداء إحدى المهام.
٣. التلكؤ الإستثاري: وهو المتلكؤ الذي يؤدي المهام بالشكل الأمثل عندما يقع تحت ضغط العمل (الرماني، ٢٠١٣).

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

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

كما توصلت دراسة (Zeenath & Orcullo, 2012) على عينة من الطلبة الجامعيين إلى وجود (١٢) عاملاً تعد من أهم أسباب التلكؤ الأكاديمي وهي كالتالي: السمات الشخصية والملل، والأولوية، وإدارة وتنظيم الوقت، والدافعية، وتأثير جماعة الأقران، واستراتيجيات المواجهة، والآثار الصحية، والظروف الخارجية، والنتائج المؤثرة، والمهمة الأكاديمية، وأسلوب المدرس.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

ومن أهم النظريات والنماذج المفسرة للتلكؤ الأكاديمي:

– نظرية أليس ونويس Ellis & Knaus (1977): وتُفسر سلوك التلكؤ في ضعف المتلكئين حيث يظهرون التأخير في إنجاز هذه المهام. ويُمكن إرجاع هذا السلوك التلكئي بالمعتقدات الخاطئة بشأن ضعف قدراتهم وخوفهم من المهام التي يكلفون بها. كما أن هذه المعتقدات الخاطئة تزيد من التأخير في إتمام مهامهم وبأنهم سيفشلون حتمًا في إتمامها. والأمر الذي يزيد خوفهم وتجنبهم مستقبلًا من أداء المهمات الجديدة.

– نموذج التوجيه الدافعي Motivational Orientation: يفسر هذا النموذج الذي قدمه Deci & Ryan,1985 التلكؤ وفق أن الأفراد المتلكئون تنقصهم الدافعية للقيام بواجباتهم المناطة بهم، فيتهربون عن أدائها أو قد يشغلون أنفسهم في أشياء أخري. لذلك يتميز المتلكئون وفق هذا النموذج بالسلبية وعدم الرغبة والاهتمام في الانجاز. ويؤكد (Deci & Ryan, 1985) أن سبب هذه الدافعية المنخفضة هي المعتقدات التي تقف ورائها، فعندما يعتقد الأفراد أن القدرة على إتمام المهمات تنقصهم أو أنهم غير واثقين بجهدهم أو بذكائهم وطاقاتهم فأنهم سرعان ما يتوقعون الفشل ومن ثم ترك المهمة أو تأجيلها أو عدم انجازها بالصورة المطلوبة، ويقترح Deci & Ryan, 1985 أن التحفيز بالعبارات التشجيعية والمكافئات الخارجية يمكن أن يثبط هذا السلوك وينشط الأفراد نحو القيام بواجباتهم المختلفة (Steel et.al, 2001, p. 95).

**دراسات وبحوث سابقة:**

تستعرض الباحثة عدد من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث ومتغيراتها، ثم معالجة نتائج هذه الدراسات وتلك البحوث، وإجراءاتها معرفياً، ومن ثم تحديد أوجه الاستفادة منها في البحث الحالي. وسوف تُعرض هذه الدراسات سواء كانت عربية أم أجنبية فى المحاور السابقة وفقاً للتسلسل الزمنى من الأقدم إلى الأحدث، على أن يلي هذه الدراسات تعقيباً يعكس تلخيصاً لأوجه استفادة البحث الحالي من هذه المحاور.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

**وذلك من خلال ثلاثة محاور رئيسة هي:**

**المحور الأول: دراسات مرتبطة بالتلكؤ الأكاديمي وبعض المتغيرات الأخرى:**

وقام بالقيس ودورو(Balkis & Duru, 2009) بدراسة هدفت إلى التحقق من انتشار التلكؤ الاكاديمي لدى معلمي ماقبل الخدمة وعلاقته بالمتغيرات الديموجرافية والتفضيلات الفردية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦٠) طالبًا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى أن (٢٣%) من عينة الدراسة كشفت عن مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي، وكشفت الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين في مستوى التلكؤ الأكاديمي إذ أظهر الذكور مستويات مرتفعة ودالة إحصائياً من التلكؤ الأكاديمي مقارنة بالإناث، وإن التلكؤ يتناقص كلما تقدم الطالب في العمر.

كما أجرى أوزر وديمر وفيراري (Ozer, Demir& Ferrari, 2009) دراسة هدفت إلى التحققمن انتشار التلكؤ الأكاديمي وأسبابه في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨٤) طالبًا وطالبةً، وتم تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس أسباب التلكؤ. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن (٢٥%) من الطلبة يعانون من التلكؤ الأكاديمي بصفة متكررة، وان الذكور أكثر تكراراً في التلكؤ من الإناث، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في أسباب التلكؤ الأكاديمي.

وأجرى أوزر(Ozer, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على مدي انتشار التلكؤ الأكاديمي ومستوياته بين طلبة المدارس والبكالوريوس والدراسات العليا، تكونت عينة الدراسة من (٤٤٨) طالبًا، وتوصلت النتائج إلى اختلاف مستويات التلكؤ بين الطلاب، حيث أظهر طلاب البكالوريوس مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي مقارنة بطلاب المدارس والدراسات العليا، كما أظهرت النتائج أن طلبة المدارس والدراسات العليا يتلكئون بشكل دائم في كتابة الأبحاث والتقارير والاستعداد للامتحانات على التوالي.

وقام سيرين (Sirin, 2011) بدراسة هدفت إلى التحقق ما إذا كان التلكؤ الأكاديمي العام والدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية كمنبئات على التلكؤ الأكاديمي بين

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

الطلاب الجامعيين. بالإضافة إلى الفروق بين الجنسين، ومتغيرات إدارة الصف. وتكونت عينة الدراسة من (٧٧٤) طالبًا جامعياً 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 الاكاديمية ليست ذات دلالة إحصائية. بالإضافة إلى تم الكشف عن أن التلكؤ العام مؤشر جوهري يدل على التلكؤ الأكاديمي، ولاتوجد اختلافات في التلكؤ الأكاديمي تعزى إلى النوع.

ويُشير كاو(Cao, 2012) في دراسته إلى ان مفهوم التلكؤ في الأنجاز أصبح أكثر انتشاراً بين الطلاب في السنوات الأخيرة، ومع ذلك لا يوجد سوى القليل من البحوث التي تقارن بصورة مباشرة التلكؤ الأكاديمي على مختلف مستويات الصفوف الدراسية وتستخدم هذه الدراسة منظور تعلم التنظيم الذاتي لمقارنة أنواع التلكؤ والدافعية المرتبطة بها بين طلاب الجامعة والدراسات العليا، وطبقت الدراسة على (٦٦) من طلاب الجامعة، و(٦٨) من طلاب الدراسات العليا، وقد أسفرت النتائج عن أن معتقدات الطلاب حول جدوى التلكؤ كانت أفضل عند دراسة التلكؤ الأكاديمي بمعتقداتهم حول الكفاءة الذاتية، والتوجهات نحو إنجاز الأهداف ويرتبط عمر الطالب بأنواع التلكؤ وكانت نسبة التلكؤ بين طلاب الجامعة الأصغر عمراً أقل حيث كانوا أكثر ميلاً للمشاركة في العمل في حين كان طلاب الدراسات العليا الأكبر أكثر ميلاً إلى دخول في التلكؤ السلبي.

وقام أبو غزال (٢٠١٢) بدراسة للتعرف على مدى انتشار التلكؤ الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وهل هذا الانتشار يختلف باختلاف الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥١) طالباً وطالبة، وتوصلت النتائج إلى أن (٢٥,٢%) من الطلبة من ذوى التلكؤ الأكاديمي المرتفع، وأن (٥٧,٧%) من الطلبة من ذوى التلكؤ الأكاديمي المتوسط وأن (١٧,٢%) من الطلبة من ذوى التلكؤ الأكاديمي المنخفض، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

في التلكؤ تُعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلاب السنة الرابعة منه لدى طلاب السنوات الأخرى، ولم يكن هناك فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

وقام صالح وزينة (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على التلكؤ الأكاديمي وإدارة الوقت لدى طلاب كلية التربية بجامعة القادسية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٨) طالًا وطالبة، وأظهرت النتائج أنه ليس هناك تسويف بين طلاب كلية التربية، وأنهم يعانون من ضعف إدارة الوقت، وتوصلت الدراسة أن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وإدارة الوقت لدى طلاب كلية التربية علاقة ضعيفة.

وأجرى عبيدي وشاكورزادا(Ebadi & Shakoorazadeh, 2015) دراسة هدفت إلى التحقق من انتشار التلكؤ الأكاديمي وعلاقته مع التنظيم الذاتي والدافعية للانجاز الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية في مدينة طهران، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٤) طالبًا، وتوصلت النتائج إلى انتشار التلكؤ الأكاديمي بين الطلاب وان أكثر من نصف الطلاب تقريباً متلكئين. كما أسفرت النتائج عن الذكور والإناث يتلكئون بنفس المعدل، والذكور أكثر من الإناث في التلكؤ على أنجاز المهام الأكاديمية فقط، وأظهرت النتائج أن الدافعية للإنجاز الأكاديمي تتنبأ بالتلكؤ الأكاديمي بشكل كبير.

أجرى بويراز وأوساك (Ocak & Boyraz, 2016 b) دراسة هدفت إلى العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وسلوكيات مهارات إدارة الوقت، وهل هناك أثر مشترك للمتغيرات (الجنس، ونوع المنزل، والتخصص) على التلكؤ الأكاديمي وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٢) طالباً من طلاب المرحلة الجامعية، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب لديهم مستويات من التلكؤ الأكاديمي كما أشارت النتائج لوجود علاقة سلبية ذات مستوى متوسط بين التلكؤ الأكاديمي ومهارات إدارة الوقت، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في التلكؤ الأكاديمي، ولم تظهر النتائج وجود أثر مشترك للمتغيرات على التلكؤ الأكاديمي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

وقام بالقيس ودورو (Balkis & Duru, 2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور فشل التنظيم الذاتي في التلكؤ الأكاديمي، والتحقق من آثار التلكؤ عللى الصحة الفعالة والرضا عن الحياة الأكاديمية، وطبقت الدراسة على (٣٢٨) طالبًا. واستخدم استبيان المبادئ التوجيهية التخفيزية للتعلم، ويتضمن مقياسين: المعتقدات التحفيزية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتوصلت النتائج أن غياب وجود مهارات التنظيم الذاتي يلعب دوراً كبيراً في التلكؤ بين طلبة الجامعات، ولها أثر سلبي على رفاهية الطلاب وصحتهم العاطفية.

وأجرى أكبور(Akpur, 2020) بدراسة هدفت إلى تحديد مدى تأثير التلكؤ الأكاديمي على التحصيل الدراسي. ولتحقيق هذه الغاية، تم تطبيق المنهج التحليل للدراسات المنشورة بين يناير ٢٠٠٠ ومايو ٢٠٢٠ في مركز معلومات الموارد التعليمية (ERIC) وقواعد بيانات البحث الأكاديمي النهائية في الدراسة. واقتصر البحث على المقالات التي تناولت العلاقة الارتباطية بين المتغيرات، وبناء على ذلك تم تحديد معامل الارتباط كمؤشر للتعرف على حجم التأثير. بعد مراجعة (٢٢) دراسة مطبقة على (٨٣٠٧) مشاركًا، تم إجراء التحليل من خلال برنامج التحليل العاملي الشامل. وأظهرت النتائج أن المتغيرات كانت مرتبطة سلباً مع بعضها البعض، وكان حجم التأثير الكلي للتلكؤ الأكاديمي على التحصيل الدراسي (-٠,٦١)، وهو ما يمكن تفسيره على أنه حجم التأثير المتوسط.

وقامت وقامت دراسة آجايي (Ajayi, 2020) بالكشف عن مدي التلكؤ الأكاديمي. تستكشف هذه الدراسة مدى انتشار التلكؤ الأكاديمي بين طلاب المرحلة الجامعية. ودراسة الفرق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين المتلكئين السلبيين والايجابيين في المرحلة الجامعية، بالإضافة إلى الارتباط بين الجنسين وبين نوع التلكؤ الأكاديمي في المرحلة الجامعية. والكشف عن الفروق بين الجنسين في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب جامعي تم اختيارهم عشوائيًا من خمس كليات من جامعة إيلورين وتطبيق ثلاث أدوات بحثية تستخدم لجمع البيانات هي: مقياس الكفاءة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

الذاتية الأكاديمية للكلية (CASES)، ومقياس تاكمان التلكؤ الأكاديمي (TAPS)، ومقياس التسويف الإيجابي، وقد أظهرت النتائج أن ٢٩,٠% من طلاب المرحلة الجامعية هم متلكئون و٥١,٧% من المتلكئين من النوع السلبي، ولم يتم العثور على اختلاف كبير في الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمتلكئين السلبيين والايجابيين، ولا يرتبط الجنس بشكل كبير مع نوع التلكؤ السلبي أو الإيجابي في المرحلة الجامعية، وقد وجد أيضًا أنه لا يوجد اختلاف كبير بين الجنسين في السلوك التلكؤي بين طلاب الجامعات من الذكور والإناث، وانتهت الدراسة إلى أن معظم طلاب الجامعة الذين ينخرطون في سلوك التلكؤ الأكايمي هم سلبيون بطبيعتهم ولا تعتبر الكفاءة الذاتية الأكاديمية ولا جنس الطلاب عاملاً مهمًا التلكؤ لديهم.

وقامت دراسة هادي (٢٠٢١) بالكشف عن التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالتكيف الدراسي لدى طلبة الجامعة، والتعرف على مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة البصرة، والتعرف على مستوى التكيف الدراسي لدى طلبة جامعة البصرة، والتعرف على العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والتكيف الدراسي لدى طلبة جامعة البصرة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) من الطلاب وأظهرت النتائج عن وجود تلكؤ أكاديمي لدى طلاب الجامعة، وجود علاقة عكسية بين التلكؤ الأكاديمي والتكيف الدراسي لدى طلاب جامعة البصرة.

وقام مارتيني وبوتوكي ولاريجوديري (Martinie, Potocki & Larigauderie, 2022) بدراسة هدفت إلى الكشف عن دور أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى بالجامعة وأنه لا يزال من غير الواضح ما هو نوع عمليات التنظيم الذاتي التي تكمن وراء ميل الطلاب إلى التلكؤ. لذلك كان الهدف الرئيسي للدراسة هو التنبؤ بالاختلافات في التلكؤ الأكاديمي من خلال النظر في بنيتين مرتبطتين بالتنظيم الذاتي: العوامل التحفيزية (أهداف الإنجاز)، واستراتيجيات التعلم: الاستراتيجيات المعرفية للتعلم العميق – التفكير الناقد – وتنظيم وإدارة الجهد، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٩) طالبًا فرنسيًا في السنة الأولى للعلوم الإنسانية والاجتماعية وقد

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

أظهرت النتائج أن ٣٠٪ من التباين في التلكؤ الأكاديمي تم التنبؤ به بشكل إيجابي من خلال أهداف المواجهة وسلبي من خلال إدارة تنظيم الجهد. وقد ساهمت استراتيجية إدارة تنظيم الجهد لوحدها في ٢٤% من التباين في التلكؤ الأكاديمي. كما أكدت النتائج وجود علاقة سلبية بين الأداء الأكاديمي والميل إلى التلكؤ. وذلك تدعم هذه النتائج مفهوم التلكؤ باعتباره فشلًا في التنظيم الذاتي وخاصة التعلم مثل إدارة تنظيم الجهد.

**المحور الثاني: دراسات تربط بين متغيري التلكؤ الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية:**

وقام فيرني وآخرون(Fernie et al., 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات ما وراء المعرفية والتلكؤ، وتكونت العينة من (٢٣٠) من طلبة الجامعة، وقد أظهرت النتائج المعتقدات ما وراء المعرفية الإيجابية حول التلكؤ ترتبط ارتباطاً موجباً بالتلكؤ وأن المعتقدات ما وراء المعرفية السلبية حول التلكؤ ترتبط ارتباطًا موجبًا بكل من التسويف القراري والسلوكي.

وقام سحلول (٢٠١٤) بدراسة التلكؤ الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي، وعلاقتهما بالنوع والصف الدراسي لدى (٣٣٤) طالبًا وطالبة بالصف الأول والثاني العام. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بلغت (٤٥,٧)، ووجود اختلاف في نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي باختلاف النوع لصالح الذكور، وباختلاف الصف الدراسي لصالح الصف الثاني الثانوي، كما وجد تأثير التلكؤ الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية حول التحصيل الدراسي.

وقد قام الربعة ومقابلة (٢٠١٨) بدراسة بعنوان القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي وإدارة الوقت والمعتقدات ما وراء المعرفية بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مادبا وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) طالباً و(١٧١) طالبة في المرحلة الثانوية وتم استخدام مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس التنظيم الذاتي ومقياس إدارة الوقت ومقياس المعتقدات ما وراء المعرفية حول التلكؤ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى لاختلاف التخصص لصالح طلبة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

الفرع العلمي وأشارت نتائج تحليل الانحدار أن النماذج التنبؤية الثلاثة كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) بأثر مشترك للمنبئات مفسراً مقدار التنبؤ (٣٤,٦) من التنباين المفسر الكلي.

أما عن دراسة توريس ومورال (Torres & Morales, 2022) والتي اهتمت بتأثير المعتقدات ما وراء المعرفية على التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالبًا موهوبًا من مراحل دراسية مختلفة وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الموهوبين الذين يمتلكون معتقدات ما وراء معرفية إيجابية ومهارات تنظيمية قوية كانوا أقل عرضة للتلكؤ الأكاديمي، والطلاب الذين يعانون من ضعف في هذه المعتقدات كانوا يظهرون مستويات أعلى من التلكؤ وهذا يدل على أن حتى الطلاب الموهوبين بحاجة إلى تعزيز المعتقدات ما وراء المعرفية لتحسين تنظيم الوقت وإدارة المهام، مما يقلل من التلكؤ الأكاديمي.

وأجرى وانج و باتل (Wang & Patel, 2023) دراسة للكشف عن تأثير المعتقدات ما وراء المعرفية على التلكؤ الأكاديمي في مرحلة التعليم الثانوي مع التركيز على كيفية تأثير هذه المعتقدات على تحصيل الطلاب وتحفيزهم. شملت العينة (٣٠٠) طالب في المدارس الثانوية ووجدت الدراسة أن الطلاب في المرحلة الثانوية الذين يمتلكون معتقدات ما وراء معرفية قوية حول قدرتهم على تعلم واستراتيجيات الدراسة كانوا أقل عرضة للتلكؤ. الطلاب الذين يفتقرون إلى هذه المعتقدات كانوا أكثر عرضة للانشغال بأمور غير أكاديمية، مما أدى إلى زيادة التلكؤ.

**المحور الثالث: دراسات مرتبطة بمتغير التلكؤ الأكاديمي والتوجه نحو الهدف:**

هدفت دراسة وولفر وروجرز (Wolfer & Rogers, 2018) إلى تحديد أثر التوجه نحو الهدف على التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين، وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين رئيسيتين: مجموعة تمتلك توجهات نحو تحقيق الأهداف وأخرى تمتلك توجهات لتجنب الفشل.وتكونت العينة من (٢٥٠) طالبًا جامعيًا من عدة تخصصات أكاديمية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين لديهم توجه نحو تحقيق الأهداف كانوا أقل عرضة للتلكؤ الأكاديمي مقارنةً بالطلاب الذين يركزون على تجنب الفشل. يعود ذلك إلى أن التوجه نحو تحقيق الأهداف يعزز من الدافعية والاندماج في المهام الدراسية.

هدفت دراسة فرايدمان وجونسون (Friedman & Johnson, 2020) إلى تحديد دور التوجه نحو الأهداف في التكيف الأكاديمي والتلكؤ بين الطلاب الدوليين وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب دولي من مختلف التخصصات الأكاديمية. وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الدوليون الذين يملكون توجهات نحو الأهداف ذات الطموح العالي أظهروا انخفاضًا في التلكؤ الأكاديمي وكانوا أفضل في التكيف مع البيئات الجديدة بينما الطلاب الذين يفتقرون إلى أهداف واضحة كانوا أكثر عرضة للتلكؤ وصعوبات التكيف.

هدفت دراسة جوردان وبارنيس (Jordan & Barnes, 2021) إلى تحديد تأثير التوجهات طويلة الأمد وقصيرة الأمد على التلكؤ الأكاديمي في التعليم الثانوي وتكونت العينة من (٤٠٠) طالب في المدارس الثانوية وأظهرت النتائج أن التوجه نحو الأهداف طويلة الأمد كان مرتبطًا بانخفاض التلكؤ الأكاديمي، بينما التوجه نحو الأهداف قصيرة الأمد كان مرتبطًا بزيادة التلكؤ.

هدفت دراسة كيين ومارتن (Keen & Martin, 2022) إلى تحديد تأثير التوجه نحو الأهداف على التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الكلية واستعرضت الدراسة تأثير التوجه نحو الأهداف على التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الكلية، مع التركيز على التوجهات التحفيزية. وتكونت العينة من ٢٨٠ طالبًا جامعياً، وقد أظهرت النتائج أن التوجه نحو تحقيق الأهداف يرتبط بانخفاض التلكؤ الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين.

وهدفت دراسة الحمران والكفاوين (٢٠٢٢) للتعرف على التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٧٩) طالباً وطالبة (٥٠٨) من الذكور و(٢٧١) من الإناث وقد تم استخدام مقياس التلكؤ الأكاديمي أبو غزال (٢٠١٢)، ومقياس التوجهات الهدفية التخاينة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

(٢٠٠٩)، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية ضعيفة بين التلكؤ الأكاديمي والتوجهات الهدفية لدى أفراد عينة الدراسة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التلكؤ الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والكلية والسنة الدراسية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط أهداف التمكن وأهداف الأداء– إقدام تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط أهداف الأداء – إحجام تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في انماط التوجهات الهدفية لدى الطلبة تعزى لمتغير الكلية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أنماط التوجهات الهدفية تعزى لمتغير السنة الدراسية ولصالح السنتين الأولى والثانية.

وقد هدفت دراسة واتسون وجادسون (Watson & Judson, 2023) لمقارنة بين أنواع الأهداف والتلكؤ الأكاديمي وتكونت العينة من ٢٥٠ طالبًا من مراحل دراسية مختلفة، وتوصلت النتائج إلى أن الأهداف التعليمية، التي تركز على التعلم والنمو ارتبطت بانخفاض التلكؤ بينما الأهداف المرتبطة بالأداء ارتبطت بزيادة التلكؤوهذا يؤكد على أن الأهداف التعليمية تساهم في تعزيز الدافعية الداخلية والالتزام، مما يقلل من التلكؤ الأكاديمي.

**تعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال عرض محاور البحث الثلاثة يُمكن أن نوضح أهم النتائج وهي:

١. يوجد تعارض بين الدراسات السابقة في الفروق بين الجنسين في متوسطات درجات التلكؤ، فقد أشارت مثل دراسة (Sirin, 2011) إلى أن الذكور أكثر ممارسة من الذكور ممارسة لسلوك التلكؤ الأكاديمي من الإناث، بينما أشارت دراسة (Ozer, 2011) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في هذا السلوك أما دراسة (Ebadi & Shakoorzadeh, 2015) وجدت أن الذكور والإناث يتلكئون بنفس المعدل، على

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

الرغم من نتيجة دراسة (سحلول، ٢٠١٤) وجود فروق بين الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي لصالح الإناث.

٢. يوجد تعارض بين نتائج الدراسات حول الفروق بين طلاب المراحل التعليمية المختلفة في متوسطات درجات التلكؤ الأكاديمي، حيث تشير دراسة (Cao, 2011) إلى أن طلاب الدراسات العليا أكثر ممارسة لسلوك التلكؤ من طلاب الجامعة، وأشارت دراسة (Ozer,2011) أن طلاب الجامعة اعلى ممارسة لهذا السلوك من طلاب الدراسات العليا.

٣. اختلفت الدراسات في المرحلة التعليمية التي تناولتها (Balkis, Duru, 2016) ، كما توصلت نتائجها إلى أن غياب مهارات تنظيم الذات له دور جوهري في التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعات، كما أظهرت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية كبيرة بين المعتقدات ماوراء المعرفية وبعض المتغيرات حيث يُمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال المعتقدات الوسواسية والمعتقدات ما وراء المعرفية بشكل مباشر أو غير مباشر (سحلول، ٢٠١٤).

٤. أظهرت النتائج أن ٢٩,٠% من طلاب المرحلة الجامعية هم متلكئون و٥١,٧% من المتلكئين من النوع السلبي، ولم يتم العثور على اختلاف كبير في الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمتلكئين السلبيين والايجابيين، ولا يرتبط الجنس بشكل كبير مع نوع التلكؤ السلبي أو الإيجابي في المرحلة الجامعية

٥. تظهر الدراسات أن التوجه نحو الأهداف يعزز الدافعية ويقلل التلكؤ الأكاديمي، ولكن هناك تفاوت في تأثير أنواع الأهداف حيث أن الأهداف طويلة الأمد تعزز الالتزام وتساعد الأفراد على التركيز على النجاح المستمر، مما يقلل من التلكؤ، الأهداف قصيرة الأمد قد توفر تحفيزًا مؤقتًا، لكنها لا تضمن الاندماج طويل الأمد، مما يمكن أن يؤدي إلى التلكؤ.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

٦. أن التوجه نحو الأهداف يساعد الطلاب على التكيف مع بيئات تعليمية جديدة ويعزز من الأداء الأكاديمي وهذه الدراسات تركز على التكيف الأكاديمي بين الطلاب الدوليين والجامعيين.

٧. التوجه نحو الأهداف يعزز من التنظيم الشخصي والتخطيط، مما يساعد الطلاب على التكيف بشكل أفضل مع تحديات البيئة الأكاديمية الجديدة. وجود أهداف واضحة يساعد في توجيه الجهود وتقليل الشعور بالإرهاق، مما يعزز الأداء الأكاديمي.

٨. الأهداف التعليمية تعزز من الدافعية الداخلية والتزام الطلاب بالتعلم، بينما الأهداف المرتبطة بالأداء قد تخلق ضغوطًا إضافية وتزيد من القلق، مما يمكن أن يؤدي إلى التلكؤ. من المهم أن يركز الطلاب على أهداف تعزز التعلم والنمو بدلاً من الأداء فقط.

**فروض البحث:**

١. توجد فروق بين متوسطات درجات عينة البحث والمتوسطات الفرضية لأبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي (التلكؤ في اتخاذ القرار، والتلكؤ التنفيذي، وتنظيم وإدارة الوقت، والخوف من الفشل).

٢. توجد فروق بين متوسطي درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي (التلكؤ في اتخاذ القرار، والتلكؤ التنفيذي، وتنظيم وإدارة الوقت، والخوف من الفشل) تُعزى للنوع (ذكور/ إناث) لدى طلاب كلية التربية.

٣. توجد فروق بين متوسطي درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي (التلكؤ في اتخاذ القرار، والتلكؤ التنفيذي، وتنظيم وإدارة الوقت، والخوف من الفشل) تُعزى للتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) لدى طلاب كلية التربية.

٤. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات ما وراء المعرفية (الثقة المعرفية، والمعتقدات الإيجابية نحو القلق، والوعي الذاتي المعرفي، والمعتقدات السلبية حول

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

عدم القدرة على التحكم في الأفكار والخطر، والمعتقدات حول السيطرة عن الأفكار) وأبعاد التلكؤ الأكاديمي (التلكؤ في اتخاذ القرار، والتلكؤ التنفيذي، وتنظيم وإدارة الوقت، والخوف من الفشل) لدى طلاب كلية التربية.

٥. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجه نحو الهدف (أهداف التمكن، أهداف أداء- إقدام، أهداف أداء- إحجام) وأبعاد التلكؤ الأكاديمي (التلكؤ في اتخاذ القرار، والتلكؤ التنفيذي، وتنظيم وإدارة الوقت، والخوف من الفشل) لدى طلاب كلية التربية.

٦. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد المعتقدات ما وراء المعرفية (الثقة المعرفية، والمعتقدات الإيجابية نحو القلق، والوعي الذاتي المعرفي، والمعتقدات السلبية حول عدم القدرة على التحكم في الأفكار والخطر، والمعتقدات حول السيطرة عن الأفكار)، ومجموعها الكلي لدى طلاب كلية التربية.

٧. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد التوجه نحو الهدف (أهداف التمكن، أهداف أداء- إقدام، أهداف أداء- إحجام)، ومجموعها الكلي لدى طلاب كلية التربية.

٨. يُمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال المعتقدات ما وراء المعرفية والتوجه نحو الهدف لدى طلاب كلية التربية.

**المنهج والطريقة والإجراءات:**

**منهج البحث:** لغرض تحقيق هذا البحث تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للتعرف على القدرة التنبؤية للمعتقدات ماوراء المعرفية والتوجه نحو الهدف بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث.

**عينة البحث الأساسية:** تكونت عينة الدراسة من (٤٨٣) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة كلية التربية جامعة دمياط من مختلف التخصصات (علم نفس، تربية خاصة جميع الشعب، لغة إنجليزية، لغة فرنسية، رياضيات، كيمياء، فيزياء، بيولوجي) للعام

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣، كما تم حساب الخصائص السيكومترية على عدد (١٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة جامعة دمياط.

**أدوات البحث:**

تطلب البحث استخدام مجموعة من الأدوات لاختبار فروض البحث وفيما يلي وصف لكل أداة وطريقة تقنينها.

- **مقياس المعتقدات ماوراء المعرفية (ترجمة وتعريب الباحثة):**

وهو مقياس لمعرفة الفروق الفردية بين الأفراد في المعتقدات ما وراء المعرفية والذي أعده ويل وكارراريت هاتون (Well & Cartwright– Hatton, 2004)، ويحتوي هذا المقياس على (٣٠) عبارة، وقد تم إيجاد الصدق البنائي له بواسطة التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي والذي أثبت ملائمة خمسة عوامل للمقياس الأصلي. وقد أكد التحليل العاملي الاستكشافي بنية العوامل الخمسة للمقياس وهي: الثقة المعرفية Cognitive confidence، والمعتقدات الإيجابية عن القلق Positive beliefs about worry، والوعي الذاتي المعرفي Cognitive self consciousness ، والمعتقدات السلبية بشأن عدم القدرة على التحكم في الأفكار أو الخطر Negative beliefs about uncontrollability of thoughts and danger، والمعتقدات بشأن الحاجة للتحكم في الأفكار Belief about need to control. وتوضح الخصائص السيكومترية للمقياس أهميته لأداة لقياس وتقييم المعتقدات ما وراء المعرفية (Well & Cartwright– Hatton, 2004, pp.393– 394)

يتكون المقياس من خمسة أبعاد لكل بعد (٦) مفردات، تتطلب الإجابة على فقرات الاختيار حسب تصنيف ليكرت الخماسي وتتراوح درجة الطالب من (١– ٥) كما يلي: (أوافق بشدة= ٥، أوافق= ٤، محايد= ٣، لا أوافق= ٢، لا أوافق بشدة=١).

**(١)الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:**

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

أ. **صدق المقياس:**

قد قام أبو الفتوح، وهاشم، وإبراهيم، ومحمد (٢٠٢٣، ص.١٣)، بالتحقق من الصدق البنائي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام طريقة أقصى احتمال وذلك لاختبار البنية العاملية لمفردات المقياس على خمسة عوامل كامنة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي Amos 24، وأسفرت النتائج عن تشبع معظم المفردات على العوامل الكامنة وفيما يلي قيم مؤشرات النموذج.

*جدول (١): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمعتقدات ما وراء المعرفة.*

| م | مؤشرات حسن المطابقة | مدى المؤشر | المدى المثالي للمؤشر | قيمة المؤشر | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | مؤشرCMINأو X2 | أن يكون غير دال ن= ٢٠٠ | - | ٤٣٧,٧٠ P=0.000 | مقبول ن>٢٠٠ |
| ٢ | مؤشر النسبة بينX2 ودرجات الحرية df (CMIN/DF) | من (١- ٥) | أقل من (٥) | ١,٥٢٥ | مقبول |
| ٣ | مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR) | من (٠- ١) | الاقتراب من الصفر ( يفضل أقل من ٠,١) | ٠,٠٦٤ | مقبول |
| ٤ | مؤشر حسن المطابقة (GFI) | من (٠- ١) | الاقتراب من الواحد | ٠,٩٣ | مقبول |
| ٥ | مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI) | من (٠- ١) | الاقتراب من الواحد | ٠,٠٩٢ | مقبول |
| ٦ | مؤشر المطابقة المتزايد (IFI) | من (٠- ١) | الاقتراب من الواحد | ٠,٠٩٢ | مقبول |
| ٧ | مؤشر المطابقة المقارن (CFI) | من (٠- ١) | الاقتراب من الواحد | ٠,٠٩٢ | مقبول |
| ٨ | مؤشر توكر لويس (TLI) | من (٠- ١) | الاقتراب من الواحد | ٠,٠٩١ | مقبول |
| ٩ | جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) | الاقتراب من الصفر | أقل من (٠,٠٨) | ٠,٠٣٤ | مقبول |

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

يتضح من جدول (١) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة، حيث بلغت قيمة Chi-Square على درجات الحرية (١,٥٢٥)، حيث تقع في المدى المناسب لقبول النموذج، كما أن قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) بلغت (٠,٠٣٤) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر كونها أقل من (٠,٠٨) مما يدل على مطابقة النموذج بدرجة كبيرة لأنها من أهم مؤشرات جودة المطابقة.

وقد أظهر مقياس المعتقدات ما وراء المعرفية MCS-30 اتساقاً داخلياً جيداً، حيث تم التأكد من صدق المقياس في نسخته الأصلية على عينة مكونة من (١٨٢) من الطلاب (٦٠ ذكور، ١١٩ إناث)، وتراوحت معاملات الارتباط من (٠,٣٠- ٠,٦٨)، وقد قامت الباحثة بحساب صدق المقياس في البحث الحالي كما يلي:

١. **الصدق الظاهري:** وقد قامت الباحثة بترجمة مقياس المعتقدات ما وراء المعرفية، وتعديله بما يتلائم مع البيئة العربية، وللتأكد من صدق المقياس في البحث الحالي، تم عرضه على عدد(٣) محكمين تخصص اللغة الإنجليزية للتأكد من صدق الترجمة ثم أعيد ترجمته مرة أخرى للغة الإنجليزية، كما تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس للحكم على مدى صدق عبارات المقياس، واعتبر إجماع (٩٠%) من المحكمين معياراً لقبول المفردة، وأكد المحكمون ملائمة فقرات المقياس من حيث المحتوى والوضوح والسلامة اللغوية.
٢. **صدق المقارنة الطرفية:** للتحقق من قدرة المقياس على التمييز، قامت الباحثة باستخراج قيمة (ت) بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس المعتقدات ما وراء المعرفية في كل مفردة من مفردات المقياس لدرجات عينة عددها (٥٤)، وذلك فى جميع أبعاد المقياس ويوضحها جدول (٢).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

*جدول (٢): دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة الكلية في جميع أبعاد المقياس (ن=٥٤)*

| البعد | المجموعة | عدد المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الثقة المعرفية | منخفضي الدرجات | ٢٧ | ١٧,٩٦ | ٢,٧١ | ٥,٤٧ | ٠,٠١ |
| | مرتفعي الدرجات | ٢٧ | ٢١,٤٠ | ١,٨٢ | | |
| المعتقدات الإيجابية نحو القلق | منخفضي الدرجات | ٢٧ | ١١,١٨ | ٣,٣٨ | ٩,٣٣ | ٠,٠١ |
| | مرتفعي الدرجات | ٢٧ | ٢١,٢٥ | ٤,٤٦ | | |
| الوعي الذاتي المعرفي | منخفضي الدرجات | ٢٧ | ١٩,٠٧ | ٣,٨٥ | ٧,٤٣ | ٠,٠١ |
| | مرتفعي الدرجات | ٢٧ | ٢٥,٨٨ | ٢,٨٠ | | |
| المعتقدات السلبية حول عدم القدرة على التحكم في الأفكار أو الخطر | منخفضي الدرجات | ٢٧ | ١٤,٦٦ | ٢,٥٨ | ١١,٢٦ | ٠,٠١ |
| | مرتفعي الدرجات | ٢٧ | ٢٤,٤٤ | ٣,٦٩ | | |
| المعتقدات حول السيطرة على الأفكار | منخفضي الدرجات | ٢٧ | ١٨,٣٧ | ٢,٩٦ | ٦,٦٠ | ٠,٠١ |
| | مرتفعي الدرجات | ٢٧ | ٢٣,٤٠ | ٢,٦٣ | | |
| الدرجة الكلية للمقياس | منخفضي الدرجات | ٢٧ | ٨١,٢٥ | ٦,٩٣ | ١٧,١٤ | ٠,٠١ |
| | مرتفعي الدرجات | ٢٧ | ١١٦,٤٠ | ٨,٠٩ | | |

يتضح من جدول (٢) وجود فروق دالة احصائياًعند مستوى دلالة (٠,٠١) بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في كل مفردة من مفردات مقياس المعتقدات ماوراء المعرفية، وهذا يدل على القدرة التمييزية لمفردات المقياس.

- **الاتساق الداخلي:**

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد وأيضاً حساب معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدي ارتباط البعد

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، ويتضح بجدول (٣) قيم معاملات الإرتباط.

*جدول(٣) معاملات الإرتباط بين مفردات مقياس المعتقدات ماوراء المعرفية والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠٠)*

| المفردة | معاملات الارتباط | | | | المفردة | معاملات الارتباط | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | مع البعد | | مع الدرجة الكلية | | | مع البعد | | مع الدرجة الكلية | |
| | ر | مستوى الدلالة | ر | مستوى الدلالة | | ر | مستوى الدلالة | ر | مستوى الدلالة |
| ١ | ٠,٥٧٨ | ٠,٠١ | ٠,٤٣٢ | ٠,٠١ | ١٦ | ٠,٧٢٨ | ٠,٠١ | ٠,٥٦٨ | ٠,٠١ |
| ٢ | ٠,٥٢٢ | ٠,٠١ | ٠,٣١٢ | ٠,٠١ | ١٧ | ٠,٨٣٣ | ٠,٠١ | ٠,٥٥١ | ٠,٠١ |
| ٣ | ٠,٥٧٠ | ٠,٠١ | ٠,٤٣٠ | ٠,٠١ | ١٨ | ٠,٧٨٥ | ٠,٠١ | ٠,٣٧٨ | ٠,٠١ |
| ٤ | ٠,٥٦٠ | ٠,٠١ | ٠,٤٣١ | ٠,٠١ | ١٩ | ٠,٥٩٥ | ٠,٠١ | ٠,٢٧٠ | ٠,٠١ |
| ٥ | ٠,٣٢٩ | ٠,٠١ | ٠,٤٩٦ | ٠,٠١ | ٢٠ | ٠,٧٣٥ | ٠,٠١ | ٠,٧٠٩ | ٠,٠١ |
| ٦ | ٠,٥٧٨ | ٠,٠١ | ٠,٤٣٢ | ٠,٠١ | ٢١ | ٠,٧٧٤ | ٠,٠١ | ٠,٦٤٨ | ٠,٠١ |
| ٧ | ٠,٧٦٤ | ٠,٠١ | ٠,٥٧٤ | ٠,٠١ | ٢٢ | ٠,٦٠١ | ٠,٠١ | ٠,٥٠٩ | ٠,٠١ |
| ٨ | ٠,٦٧٠ | ٠,٠١ | ٠,٥٥٠ | ٠,٠١ | ٢٣ | ٠,٧١١ | ٠,٠١ | ٠,٤٣٩ | ٠,٠١ |
| ٩ | ٠,٦٦٦ | ٠,٠١ | ٠,٧٩٧ | ٠,٠١ | ٢٤ | ٠,٧٧٩ | ٠,٠١ | ٠,٦١٨ | ٠,٠١ |
| ١٠ | ٠,٨٠٤ | ٠,٠١ | ٠,٦٠٨ | ٠,٠١ | ٢٥ | ٠,٥١٦ | ٠,٠١ | ٠,٤٢٢ | ٠,٠١ |
| ١١ | ٠,٧٠٣ | ٠,٠١ | ٠,٤٤٥ | ٠,٠١ | ٢٦ | ٠,٤١١ | ٠,٠١ | ٠,٥٦٦ | ٠,٠١ |
| ١٢ | ٠,٦٠٣ | ٠,٠١ | ٠,٤٦٠ | ٠,٠١ | ٢٧ | ٠,٥١٦ | ٠,٠١ | ٠,٤٢٢ | ٠,٠١ |
| ١٣ | ٠,٧٦٥ | ٠,٠١ | ٠,٥٤٥ | ٠,٠١ | ٢٨ | ٠,٦١١ | ٠,٠١ | ٠,٣٣٦ | ٠,٠١ |
| ١٤ | ٠,٦٤٧ | ٠,٠١ | ٠,٣٤٤ | ٠,٠١ | ٢٩ | ٠,٥٥٤ | ٠,٠١ | ٠,٢٠٠ | ٠,٠٥ |
| ١٥ | ٠,٥٧٨ | ٠,٠١ | ٠,٢٧٥ | ٠,٠١ | ٣٠ | ٠,٥٥٠ | ٠,٠٥ | ٠,٢١٠ | ٠,٠٥ |

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الاتساق الخاصة بمقياس المعتقدات ما وراء المعرفية دالة إحصائياً لجميع المفردات عند مستوى دلالة (٠,٠١) وارتباطها بالدرجة الكلية.

تم حساب مدي الاتساق الداخلي للمقياس، حيث قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط لدرجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. كما هو مبين بجدول (٤).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

جدول (٤) دلالة معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية المعتقدات ما وراء المعرفية (ن = ١٠٠)

| م | الأبعاد الفرعية | معامل الارتباط مع الدرجة الكلية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| ١ | الثقة المعرفية | ٠,٥٦٩ | ٠,٠١ |
| ٢ | المعتقدات الإيجابية نحو القلق | ٠,٨٠٨ | ٠,٠١ |
| ٣ | الوعي الذاتي المعرفي | ٠,٦٢٤ | ٠,٠١ |
| ٤ | المعتقدات السلبية حول عدم القدرة على التحكم في الأفكار أو الخطر | ٠,٧٦٠ | ٠,٠١ |
| ٥ | المعتقدات حول السيطرة على الأفكار | ٠,٥٨١ | ٠,٠١ |

من جدول (٤) أن الارتباطات بين الأبعاد والدرجة الكلية عالية ودالة إحصائياً، وهذا يدل على تمتع مقياس المعتقدات ما وراء المعرفية بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

**ب. ثبات المقياس:**

وقد أظهر مقياس المعتقدات ما وراء المعرفية MCS-30 حيث تم التأكد من ثبات المقياس في نسخته الأصلية على عينة مكونة من (١٨٢) طالباً بطريقة إعادة الاختبار وكانت معامل الارتباط دال بين جميع الأبعاد والدرجة الكلية ويتراوح بين (٠,٧٢- ٠,٩٣) عند مستوي دلالة (٠,٠١).(Well & Cartwright- Hatton, 2004, p.389) كما قامت أبو الفتوح، وهاشم، وإبراهيم، ومحمد (٢٠٢٣، ص.١٣)، بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغ ثبات المقياس ككل (٠,٧٠٦)، وثبات بعد المعتقدات الايجابية نحو القلق (٠,٦٠٧)، و ثبات بعد المعتقدات السلبية حول فقدان القدرة على التحكم في الأفكار(٠,٦٩٢)، وثبات بعد الثقة المعرفية (٠,٦٥٦)، وثبات بعد المعتقدات السلبية حول القلق (٠,٥٨٩)، بالإضافة إلى ثبات بعد الوعي الذاتي المعرفي والذي بلغ (٠,٥٢٣).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

وقد قامت الباحثة في البحث الحالي بحساب معامل ثبات المقياس في البحث الحالي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وكانت كما يبينها جدول (٥)

*جدول (٥) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس المعتقدات ماوراء المعرفية*

| م | الأبعاد الفرعية | معامل الثبات (ألفا) |
|---|---|---|
| ١ | الثقة المعرفية | ٠,٨٧٢ |
| ٢ | المعتقدات الإيجابية نحو القلق | ٠,٨٠٤ |
| ٣ | الوعي الذاتي المعرفي | ٠,٨١٩ |
| ٤ | المعتقدات السلبية حول عدم القدرة على التحكم في الأفكار أو الخطر | ٠,٧٩٤ |
| ٥ | المعتقدات حول السيطرة على الأفكار | ٠,٨٩٧ |
| | الدرجة الكلية | ٠,٩١٣ |

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الثبات تتراوح بين (٠,٨٠٤– ٠,٨٩٧) للأبعاد. كما تبلغ (٠,٩١٣) بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على ثبات المقياس.

- **مقياس التوجه نحو الهدف (ترجمة وتعريب الباحثة):**

وهو مقياس التوجه نحو الهدف والذي أعده إليوت وتشيرش (Elliot & Charch, 1997)، ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد: أهداف التمكن ويتضمن المفردات (٢، ٥، ٨، ٩، ١١، ١٦، ١٨، ٢١)، وبعد أهداف الإقدام على الأداء ويتضمن المفردات (١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٥، ١٩، ٢٢)، وبعد أهداف الإحجام على الأداء ويتضمن المفردات (٣، ٦، ١٢، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٤) وبذلك تكون عدد مفردات المقياس (٢٤) مفردة، وتتطلب الإجابة على فقرات الاختيار حسب تصنيف ليكرت الخماسي وتتراوح درجة الطالب من (١– ٥) كما يلي: (أوافق بشدة= ٥، أوافق= ٤، محايد= ٣، لا أوافق= ٢، لا أوافق

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

بشدة=١)، ويصحح بعد أهداف الإحجام بطريقة عكسية (أوافق بشدة= ١، أوافق= ٢، محايد= ٣، لا أوافق= ٤، لا أوافق بشدة=٥) (Elliot & Charch, 1997).

**الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:**

**أ. صدق المقياس:**

**(١). الصدق الظاهري:**

تم التأكد من صدق المقياس في نسخته الأصلية من قبل إليوت وتشيرش (Elliot & Charch, 1997)، من خلال إجراءات الصدق العاملي، حيث كان تشبع جميع الفقرات على العوامل التي تنتمي إليها تزيد على (٠,٤٠)، وقد قامت الباحثة بترجمة مقياس التوجه نحو الهدف، وتعديله بما يتلائم مع البيئة العربية، وللتأكد من صدق المقياس في البحث الحالي، تم عرضه على عدد(٣) محكمين تخصص اللغة الإنجليزية للتأكد من صدق الترجمة كما تم إجراء ترجمة عكسية للمقياس من العربية إلى الإنجليزية للتأكد من حفاظ كل مفردة على مدلولها الأصلي في المقياس، كما تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس للحكم على مدى صدق عبارات المقياس، واعتبر إجماع (٩٠%) من المحكمين معياراً لقبول المفردة، وأكد المحكمون ملائمة فقرات المقياس من حيث المحتوى والوضوح والسلامة اللغوية.

**(٢). المقارنة الطرفية:** وقامت الباحثة بالتحقق من قدرة المقياس على التمييز، قامت الباحثة باستخراج قيمة (ت) بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس التوجه نحو الهدف في كل مفردة من مفردات المقياس لدرجات عينة عددها (٥٤)، وذلك فى جميع أبعاد المقياس ويوضحها جدول (٦)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

جدول (٦): دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة الكلية في جميع أبعاد المقياس (٥٤)

| البعد | المجموعة | عدد المجموعة | المتوسط | الانحراف المعيارى | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أهداف التمكن (الإتقان) | منخفضي الدرجات | ٢٧ | ١١,٨١ | ٢,٨٠ | ١٥,٨٨ | ٠,٠١ |
| | مرتفعي الدرجات | ٢٧ | ٢٦,١١ | ٣,٧٥ | | |
| أهداف الإقدام على الأداء | منخفضي الدرجات | ٢٧ | ١١,٠٣ | ٣,٢٤ | ١٧,٦١ | ٠,٠١ |
| | مرتفعي الدرجات | ٢٧ | ٢٦,٧٤ | ٣,٣١ | | |
| أهداف الإحجام عن الأداء | منخفضي الدرجات | ٢٧ | ٣٣,٩٢ | ٣,٠٤ | ١٣,٨٦٧ | ٠,٠١ |
| | مرتفعي الدرجات | ٢٧ | ٢٠,٦٦ | ٣,٩٢ | | |
| الدرجة الكلية للمقياس | منخفضي الدرجات | ٢٧ | ٥٦,٧٧ | ١,٨٢ | ٣٥,٣٥ | ٠,٠١ |
| | مرتفعي الدرجات | ٢٧ | ٧٣,٥١ | ١,٦٤ | | |

يتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة احصائياًعند مستوى دلالة (٠,٠١) بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في كل مفردة من مفردات مقياس التوجه نحو الهدف، وهذا يدل على القدرة التمييزية لمفردات المقياس.

**- الاتساق الداخلي:**

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد وأيضاً حساب معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدي ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، ويتضح بجدول (٧) قيم معاملات الإرتباط.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

جدول(٧) معاملات الارتباط بين مفردات مقياس التوجه نحو الهدف والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠٠)

| المفردة | معاملات الارتباط | | | | المفردة | معاملات الارتباط | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | مع البعد | | مع الدرجة الكلية | | | مع البعد | | مع الدرجة الكلية | |
| | ر | مستوى الدلالة | ر | مستوى الدلالة | | ر | مستوى الدلالة | ر | مستوى الدلالة |
| ١ | ٠,٨٢٠ | ٠,٠١ | ٠,٦٠٢ | ٠,٠١ | ١٣ | ٠,٦٣٠ | ٠,٠١ | ٠,٥٢١ | ٠,٠١ |
| ٢ | ٠,٦٤٤ | ٠,٠١ | ٠,٧٧١ | ٠,٠١ | ١٤ | ٠,٧٤٢ | ٠,٠١ | ٠,٧٨٧ | ٠,٠١ |
| ٣ | ٠,٦٣٩ | ٠,٠١ | ٠,٥٤٩ | ٠,٠١ | ١٥ | ٠,٥٤٣ | ٠,٠١ | ٠,٦٥٦ | ٠,٠١ |
| ٤ | ٠,٤٢٧ | ٠,٠١ | ٠,٢٠٦ | ٠,٠٥ | ١٦ | ٠,٧٠٧ | ٠,٠١ | ٠,٦٩٤ | ٠,٠١ |
| ٥ | ٠,٦٦٣ | ٠,٠١ | ٠,٥٦٨ | ٠,٠١ | ١٧ | ٠,٦٣٣ | ٠,٠١ | ٠,٣٧٥ | ٠,٠١ |
| ٦ | ٠,٧٨٠ | ٠,٠١ | ٠,٨١١ | ٠,٠١ | ١٨ | ٠,٦٩٧ | ٠,٠١ | ٠,٤٨٠ | ٠,٠١ |
| ٧ | ٠,٧٢١ | ٠,٠١ | ٠,٦٣١ | ٠,٠١ | ١٩ | ٠,٥١٥ | ٠,٠١ | ٠,٤٤٥ | ٠,٠١ |
| ٨ | ٠,٤٥٧ | ٠,٠١ | ٠,٢٧٢ | ٠,٠١ | ٢٠ | ٠,٥٨٤ | ٠,٠١ | ٠,٤٥٧ | ٠,٠١ |
| ٩ | ٠,٦٨٩ | ٠,٠١ | ٠,٥٨٢ | ٠,٠١ | ٢١ | ٠,٨٥٠ | ٠,٠١ | ٠,٦٩١ | ٠,٠١ |
| ١٠ | ٠,٥٩٥ | ٠,٠١ | ٠,٤٧٨ | ٠,٠١ | ٢٢ | ٠,٤٥١ | ٠,٠١ | ٠,٥٣٣ | ٠,٠١ |
| ١١ | ٠,٧٩٨ | ٠,٠١ | ٠,٧٥١ | ٠,٠١ | ٢٣ | ٠,٦٣٤ | ٠,٠١ | ٠,٥٨٤ | ٠,٠١ |
| ١٢ | ٠,٧٢٤ | ٠,٠١ | ٠,٣٥٤ | ٠,٠١ | ٢٤ | ٠,٦٨٤ | ٠,٠١ | ٠,٥٨٤ | ٠,٠١ |

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الاتساق الخاصة بمقياس التوجه نحو الهدف دالة إحصائياً لجميع المفردات عند مستوى دلالة (٠,٠١) ماعدا المفردة الرابعة دالة عند مستوى (٠,٠٥) في ارتباطها بالدرجة الكلية.

تم حساب مدي الاتساق الداخلي للمقياس، حيث قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط لدرجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. كما هو مبين بجدول (٨).

جدول (٨) دلالة معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التوجه نحو الهدف (ن = ١٠٠)

| م | الأبعاد الفرعية | معامل الارتباط مع الدرجة الكلية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| ١ | أهداف التمكن (الإتقان) | ٠,٨٦٣ | ٠,٠١ |
| ٢ | أهداف الإقدام على الأداء | ٠,٩٣٧ | ٠,٠١ |

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

| م | الأبعاد الفرعية | معامل الارتباط مع الدرجة الكلية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| ٣ | أهداف الإحجام عن الأداء | ٠,٨٠٤ | ٠,٠١ |

من جدول (٨) أن الارتباطات بين الأبعاد والدرجة الكلية عالية ودالة إحصائياً، وهذا يدل على تمتع مقياس التوجه نحو الهدف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

**ب. ثبات المقياس:**

قام إليوت وتشيرش (Elliot & Charch, 1997) بحساب معاملات الثبات للمقياس من خلال تطبيقه على عينة كبيرة، وبلغ معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباك (٠,٧٧)، كما قامت الباحثة بحساب الثبات بإعادة التطبيق المقياس على عينة عدد أفرادها(٩٠) من خارج عينة البحث بفاصل زمني أسبوعين وكانت معاملات الثبات أهداف التمكن (٠,٨٨)، وأهداف الإقدام على الأداء (٠,٨٤٠)، وأهداف الإحجام عن الأداء(٠,٨١٠).

وللتأكد من ثبات المقياس أيضاً في البحث الحالي قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٠٠) طالبًا وطالبة، ويُوضح جدول (٩) قيم معاملات الثبات للمقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ.

*جدول (٩) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس مقياس التوجه نحو الهدف*

| م | الأبعاد الفرعية | معامل الثبات (ألفا) |
|---|---|---|
| ١ | أهداف التمكن (الإتقان) | ٠,٧٩٦ |
| ٢ | أهداف الإقدام على الأداء | ٠,٧٩٩ |
| ٣ | أهداف الإحجام عن الأداء | ٠,٧٩١ |
| | الدرجة الكلية | ٠,٩٢٦ |

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

يتضح من جدول (٩) أن معاملات الثبات تتراوح بين (٠,٧٩١- ٠,٧٩٩). كما تبلغ (٠,٩٢٦) بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على ثبات المقياس.

- **مقياس التلكؤ الأكاديمي (إعداد: الباحثة)**

قامت الباحثة بإعداد مقياس التلكؤ الأكاديمي بعد مراجعة الدراسات والبحوث السابقة وبعض المقاييس المستخدمة في مجال قياس التلكؤ الأكاديمي، والاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية، ثم تم صياغة مفردات المقياس روعي صياغتها في ضوء التعريف الإجرائي التلكؤ الأكاديمي، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٦) مفردة؛ يجاب عنها على مقياس خماسي (أوافق بشدة= ٥، أوافق= ٤، محايد= ٣، لا أوافق= ٢، لا أوافق بشدة=١)، ويوضح جدول (١٠) أرقام المفردات والأبعاد التي تندرج تحتها، كما تم إضافة عدد مفردات الأبعاد الفرعية بعد الحذف للمفردات غير الدالة.

*جدول (١٠): أرقام المفردات التي تُمثل الأبعاد الأربعة لمقياس التلكؤ الأكاديمي*

| م | الأبعاد الفرعية للتلكؤ الأكاديمي | عدد المفردات | أرقام المفردات | عدد المفردات بعد حذف المفردات غير الدالة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | التلكؤ في اتخاذ القرار | ٩ | ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩ | ٧ |
| ٢ | التلكؤ التنفيذي | ٩ | ١٠، ١١، ١٢، ١٣،١٤، ١٥،١٦،١٧،١٨، | ٨ |
| ٣ | تنظيم وإدارة وقت التعلم | ٩ | ١٩، ٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦،٢٧ | ٨ |
| ٤ | الخوف من الفشل | ٩ | ٢٨،٢٩،٣٠، ٣١،٣٢،٣٣،٣٤،٣٥،٣٦، | ٧ |
| | عدد المفردات | | ٣٦ | ٣٠ |

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

**(١)الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**أ- صدق المقياس:**

١. **الصدق الظاهري:** تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس للحكم على مدى صدق عبارات المقياس وقد بلغت نسب الاتفاق على عبارات المقياس ٩٠% وبذلك يكون المقياس مكوناً من (٣٠) مفردة.

٢. **صدق المقارنة الطرفية:** للتحقق من قدرة المقياس على التمييز، قامت الباحثة باستخراج قيمة (ت) بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس التلكؤ الأكاديمي في كل مفردة من مفردات المقياس لدرجات عينة عددها (٥٤)، وذلك فى جميع أبعاد المقياس ويوضحها جدول (١١).

*جدول (١١): دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة الكلية في جميع أبعاد المقياس (ن= ٥٤)*

| البعد | المجموعة | عدد المجموعة | المتوسط | الانحراف المعيارى | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التلكؤ في اتخاذ القرار | منخفضي الدرجات | ٢٧ | ٢١,٤٠ | ٠,٩٣ | ١٤,٠٢ | ٠,٠١ |
| | مرتفعي الدرجات | ٢٧ | ٣٠,٧٥ | ٣,٣٩ | | |
| التلكؤ التنفيذي | منخفضي الدرجات | ٢٧ | ٢٢,٧٧ | ٣,٨٢ | ١٣,٤٠ | ٠,٠١ |
| | مرتفعي الدرجات | ٢٧ | ٣٣,٢٥ | ١,٣٧ | | |
| تنظيم وإدارة وقت التعلم | منخفضي الدرجات | ٢٧ | ٢٣,٣٣ | ٢,٧٧ | ١٤,٣٠ | ٠,٠١ |
| | مرتفعي الدرجات | ٢٧ | ٣٢,٥٠ | ١,٨٧ | | |
| الخوف من الفشل | منخفضي الدرجات | ٢٧ | ٢٩,٠٣ | ٧,١٦ | ٣,٠١ | ٠,٠١ |
| | مرتفعي الدرجات | ٢٧ | ٣٣,٣٥ | ٢,٥٥ | | |
| الدرجة الكلية للمقياس | منخفضي الدرجات | ٢٧ | ٩٦,٥٥ | ١١,٢٧ | ١٣,٦٠ | ٠,٠١ |
| | مرتفعي الدرجات | ٢٧ | ١٢٩,٨٥ | ٦,٢٦٩ | | |

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

يتضح من جدول (١١) وجود فروق دالة احصائياًعند مستوى دلالة (٠,٠١) بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في كل بعد من أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي، وهذا يدل على القدرة التمييزية لمفردات المقياس.

- **الاتساق الداخلي:**

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد وأيضاً حساب معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدي ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، ويتضح بجدول (١٢) قيم معاملات الإرتباط.

*جدول(١٢) معاملات الإرتباط بين الأبعاد لمقياس التلكؤ الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠٠)*

| المفردة | معاملات الارتباط | | | | المفردة | معاملات الارتباط | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | مع البعد | | مع الدرجة الكلية | | | مع البعد | | مع الدرجة الكلية | |
| | ر | مستوى الدلالة | ر | مستوى الدلالة | | ر | مستوى الدلالة | ر | مستوى الدلالة |
| ١ | ٠,٣٢٠ | ٠,٠١ | ٠,٢٧٠ | ٠,٠١ | ١٩ | ٠,٤٥٨ | ٠,٠١ | ٠,٤٦٤ | ٠,٠١ |
| ٢ | ٠,١٨٦ | غير دالة | ٠,٠٥٧ | غير دالة | ٢٠ | ٠,٨٢٠ | ٠,٠١ | ٠,٧٧٠ | ٠,٠١ |
| ٣ | ٠,٤٣٣ | ٠,٠١ | ٠,١١٦ | غير دالة | ٢١ | ٠,٤٨٥ | ٠,٠١ | ٠,٤٣٩ | ٠,٠١ |
| ٤ | ٠,٣٠٥ | ٠,٠١ | ٠,٢٥١ | ٠,٠١ | ٢٢ | ٠,٥٨٤ | ٠,٠١ | ٠,٦٥١ | ٠,٠١ |
| ٥ | ٠,٤٥٨ | ٠,٠١ | ٠,٤٦٤ | ٠,٠١ | ٢٣ | ٠,٤٧٨ | ٠,٠١ | ٠,٣٤٢ | ٠,٠١ |
| ٦ | ٠,٥٧٤ | ٠,٠١ | ٠,٧١٠ | ٠,٠١ | ٢٤ | ٠,٦٥٢ | ٠,٠١ | ٠,٦١٨ | ٠,٠١ |
| ٧ | ٠,٦٠٦ | ٠,٠١ | ٠,٤٠١ | ٠,٠١ | ٢٥ | ٠,٧٤٥ | ٠,٠١ | ٠,٦٠١ | ٠,٠١ |
| ٨ | ٠,٨٦٤ | ٠,٠١ | ٠,٧٧٧ | ٠,٠١ | ٢٦ | ٠,٤١٢ | ٠,٠١ | ٠,٣٣١ | ٠,٠١ |
| ٩ | ٠,٨٠٢ | ٠,٠١ | ٠,٨٤٠ | ٠,٠١ | ٢٧ | ٠,٠٠١ | غير دالة | ٠,٠٥١ | غير دالة |
| ١٠ | ٠,٧٢٥ | ٠,٠١ | ٠,٦٨٨ | ٠,٠١ | ٢٨ | ٠,٥٩٢ | ٠,٠١ | ٠,٣٨٧ | ٠,٠١ |
| ١١ | ٠,١٨٦ | غير دالة | ٠,١١٦ | غير دالة | ٢٩ | ٠,٤٢٠ | ٠,٠١ | ٠,٤٦٩ | ٠,٠١ |
| ١٢ | ٠,٦٤١ | ٠,٠١ | ٠,٦٦٣ | ٠,٠١ | ٣٠ | ٠,٦٦٥ | ٠,٠١ | ٠,٤٢٥ | ٠,٠١ |
| ١٣ | ٠,٥٧٨ | ٠,٠١ | ٠,٦١٩ | ٠,٠١ | ٣١ | ٠,١١٦ | غير دالة | ٠,١٢٧ | غير دالة |
| ١٤ | ٠,٦٠٠ | ٠,٠١ | ٠,٢٧٢ | ٠,٠١ | ٣٢ | ٠,٤١٩ | ٠,٠١ | ٠,٥٧٢ | ٠,٠١ |
| ١٥ | ٠,٣٦٢ | ٠,٠١ | ٠,٤٣٢ | ٠,٠١ | ٣٣ | ٠,٥٩٢ | ٠,٠١ | ٠,٣٨٧ | ٠,٠١ |
| ١٦ | ٠,٥٧٠ | ٠,٠١ | ٠,٥٧٨ | ٠,٠١ | ٣٤ | ٠,٥١٧ | ٠,٠١ | ٠,٢٣٥ | ٠,٠١ |
| ١٧ | ٠,٦٧٠ | ٠,٠١ | ٠,٥٥١ | ٠,٠١ | ٣٥ | ٠,٦٢٤ | ٠,٠١ | ٠,٢٤٥ | ٠,٠١ |
| ١٨ | ٠,٥٥٧ | ٠,٠١ | ٠,٣٥٩ | ٠,٠١ | ٣٦ | ٠,٢٩٧ | غير دالة | ٠,٠١١ | غير دالة |

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

يتضح من جدول (١٢) أن معاملات الاتساق الخاصة بمقياس التلكؤ الأكاديمي دالة إحصائياً لجميع المفردات عند مستوى دلالة (٠,٠١) سواء في ارتباطها بالبعد أو بالدرجة الكلية، ما عدا المفردات (٢، ٣، ١١، ٢٧، ٣١، ٣٦)، فهي غير دالة لذا تم حذفها وأصبح عدد مفردات المقياس (٣٠) مفردة موزعة على الأبعاد بالترتيب (٧، ٨، ٨، ٧، ٣٠)، وتم حساب مدي الاتساق الداخلي للمقياس، حيث قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط لدرجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. كما هو مبين بجدول (١٣).

*جدول (١٣) دلالة معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي (ن = ١٠٠)*

| م | الأبعاد الفرعية | معامل الارتباط مع الدرجة الكلية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| ١ | التلكؤ في اتخاذ القرار | ٠,٨١١ | ٠,٠١ |
| ٢ | التلكؤ التنفيذي | ٠,٨٦٧ | ٠,٠١ |
| ٣ | تنظيم وإدارة وقت التعلم | ٠,٨٥٤ | ٠,٠١ |
| ٤ | الخوف من الفشل | ٠,٦١٤ | ٠,٠١ |

يتضح من جدول (١٣) أن الارتباطات بين الأبعاد والدرجة الكلية عالية ودالة إحصائياً، وهذا يدل على تمتع مقياس التلكؤ الأكاديمي بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ب. **ثبات المقياس:** تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وكانت كما يبينها جدول (١٤)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

جدول (١٤) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس التلكؤ الأكاديمي

| م | الأبعاد الفرعية | معامل الثبات (ألفا) |
|---|---|---|
| ١ | التلكؤ في اتخاذ القرار | ٠,٧١٨ |
| ٢ | التلكؤ التنفيذي | ٠,٧٣٩ |
| ٣ | تنظيم وإدارة وقت التعلم | ٠,٧٣١ |
| ٤ | الخوف من الفشل | ٠,٦٣٩ |
| | الدرجة الكلية | ٠,٩١١ |

يتضح من جدول (١٤) أن معاملات الثبات تتراوح بين (٠,٦٣٩- ٠,٧٣٩). كما تبلغ (٠,٩١١) بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على ثبات المقياس.

**إجراءات للبحث:**

اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

١. الاطلاع على الأدبيات المرتبطة بموضوع البحث من إطار نظري ودراسات سابقة ومعالجتها بما يتناسب مع أهداف البحث.

٢. ترجمة وإعداد أدوات البحث وتطبيقها على عينة التقنين وحساب خصائصها السيكومترية.

٣. تحديد مجتمع البحث واختيار عينة البحث وبلغ عددهم (٤٨٣) طالب وطالبة بكلية التربية جامعة دمياط.

٤. تطبيق مقياس المعتقدات ما وراء المعرفية على عينة البحث.

٥. تطبيق مقياس التوجه نحو الهدف على عينة البحث.

٦. تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي على عينة البحث.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

٧. معالجة البيانات إحصائياً وباستخدام (المتوسطات، الانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، اخبار "ت" لعينة واحدة، اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، تحليل الانحدار) لاختبار صحة فروض البحث.

٨. التوصل إلى نتائج البحث وتفسيرها في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة.

٩. التوصيات والبحوث المقترحة.

## نتائج البحث ومناقشتها:

### نتائج الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الأول وهو: توجد فروق بين متوسطات درجات عينة البحث والمتوسطات الفرضية لأبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي.

وللتحقق من صحة الفرض الأول تم حساب المتوسط الفرضي والذي يُحدد بنصف الدرجة على المقياس، ثم تمت مقارنته بالمتوسط الفعلي وذلك باستخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة؛ لتحديد مستوى الطلاب في التلكؤ الأكاديمي والجدول التالي يُوضح ذلك

*جدول (١٥): قيم المتوسط الفعلي والفرضي والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد التلكؤ الأكاديمي وعلى المقياس ككل*

| البعد | الترتيب | المتوسط الفعلي | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التلكؤ في اتخاذ القرار | ٢ | ٢٤,٦٣ | ٤,٣٩ | ٢١ | ١١٨,٢٣ | ٠,٠١ |
| التلكؤ التنفيذي | ١ | ٢٥,٠٥ | ٤,٢٨ | ٢٤ | ١٠١,٩٩ | ٠,٠١ |
| تنظيم وإدارة وقت التعلم | ٤ | ٢٢,٣٠ | ٥,٤٠ | ٢٤ | ٨٦,٦٤ | ٠,٠١ |
| الخوف من الفشل | ٣ | ٢٣,٦١ | ٤,٣٨ | ٢١ | ١١٨,١٤ | ٠,٠١ |
| الدرجة الكلية | | ٩٥,٥٩ | ١٦,٤٧ | ٩٠ | ١٢٢,١٩ | ٠,٠١ |

يتضح من جدول (١٥) أن القيم الوسطية تراوحت بين (٢٢,٣٠-٢٥,٠٥) بانحرافات معيارية بين (٤,٢٨- ٥,٤٠) حيث جاء البعد الثاني (التلكؤ التنفيذي) في الرتبة الأولى

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

بحساب متوسط حسابي (٢٥,٠٥) وبانحراف معياري (٤,٢٨) ثم تلاه بعد التلكؤ في اتخاذ القرار. أما البعد الثالث (تنظيم وإدارة وقت التعلم) فقد جاء في الرتبة الرابعة والأخيرة بقيمة وسطية (٢٢,٣٠) وبانحراف معياري (٥,٤٠) أما القيمة الوسطية لمقياس التلكؤ الأكاديمي ككل (٩٥,٥٩) بانحراف قياسي (١٦,٤٧).

كما تم حساب قيمة المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لمقياس التلكؤ الأكاديمي على مفردات كل بُعد من أبعاد المقياس، وفيما يلي عرض لذلك:

أ. البعد الأول: التلكؤ في اتخاذ القرار:

*جدول (١٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمفردات البعد الأول (التلكؤ في اتخاذ القرار) على مقياس التلكؤ الأكاديمي*

| رقم المفردة | المفردة | المتوسط الفعلي | الانحراف المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | أقوم بتأجيل إتمام المهام الأكاديمية. | ٢,٤٦ | ١,٠٤ | ٠,٠١ |
| ٢ | أقوم بالمهام الأكاديمية بأسهل طريقة حتى ولو كان بشكل غير دقيق. | ٢,٨٣ | ١,٠٧ | ٠,٠١ |
| ٣ | لدى مهام أكاديمية متراكمة. | ٢,٥٩ | ١,٠٨ | ٠,٠١ |
| ٤ | لدى اتجاه سلبي نحو الدراسة. | ٢,٤٠ | ١,٠٢ | ٠,٠١ |
| ٥ | أدرس فقط الحد الأدنى اللازم للاختبارات. | ٢,٥٠ | ١,٠٥ | ٠,٠١ |
| ٦ | لدى اتجاه سلبي نحو الدراسة والاستذكار. | ٢,٣٥ | ١,٠١ | ٠,٠١ |
| ٧ | أبتعد عن المهام التي تتطلب جهداً عقلياً. | ٢,٢٤ | ٠,٩٦ | ٠,٠١ |

يتضح من جدول (١٦) أن القيم الوسطية تراوحت بين (٢,٢٤-٢,٨٣) بانحرافات معيارية بين (٠,٩٦-١,٠٧) ويتضح أن جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

ب. البعد الثاني: التلكؤ التنفيذي:

*جدول (١٧) المتوسطات والانحرافات الميعيارية لمفردات البعد الثاني (التلكؤ التنفيذي) على مقياس التلكؤ الأكاديمي*

| رقم المفردة | المفردة | المتوسط الفعلي | الانحراف المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| ٨ | أشعر بصعوبة في استكمال المهام لنهايتها. | ٢,٧٣ | ١,٠٧ | ٠,٠١ |
| ٩ | يسهل تشتيت انتباهي أثناء أداء المهام. | ٢,٤٢ | ٠,٩٩ | ٠,٠١ |
| ١٠ | أجد صعوبة في تعلم محتوى المقررات أكثر من زملائي. | ٢,٤٣ | ١,٠٢ | ٠,٠١ |
| ١١ | أتأخر في دراسة المقررات نتيجة لعدم أدائي للتكليفات المطلوبة. | ٣,٣٦ | ١,١٣ | ٠,٠١ |
| ١٢ | أستعد للاختبارات في الفترة الأخيرة قبل امتحانات الفصل الدراسي. | ٣,٧٠ | ٠,٨٨ | ٠,٠١ |
| ١٣ | أنتظر اللحظة المناسبة لبدء عملية الاستذكار. | ٢,٥٥ | ١,٠٥ | ٠,٠١ |
| ١٤ | أترك الاستذكار سريعاً للاستمتاع بالأنشطة والهوايات. | ٢,٤٨ | ٠,٩٥ | ٠,٠١ |
| ١٥ | أنسي الاستعدادات والأدوات المطلوبة لبدء عملية الاستذكار. | ٣,٣٦ | ١,١٥ | ٠,٠١ |

يتضح من جدول (١٧) أن القيم الوسطية تراوحت بين (٢,٤٨-٣,٧٠) بانحرافات معيارية بين (٠,٩٥-١,١٣) ويتضح أن جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

ج. البعد الثالث: تنظيم وإدارة وقت التعلم:

*جدول (١٨) المتوسطات والانحرافات الميعيارية لمفردات البعد الثالث(تنظيم وإدارة وقت التعلم)على مقياس التلكؤ الأكاديمي*

| رقم المفردة | المفردة | المتوسط الفعلي | الانحراف المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| ١٦ | أخصص الكثير من الوقت لإكمال مهمة ما في اللحظات الأخيرة. | ٢,٧٦ | ١,١٩ | ٠,٠١ |
| ١٧ | أوجل الاستذكار إلى الفترة التي تسبق الاختبار مباشرة. | ٢,٦٦ | ١,١٤ | ٠,٠١ |
| ١٨ | أتعرض للوم من الآخرين بسبب عدم إنجاز المهام في موعدها. | ٢,٤٤ | ١,٠١ | ٠,٠١ |
| ١٩ | أحصل على درجات منخفضة لعدم أنجازي المهام في موعدها. | ٢,٩٧ | ١,٠٩ | ٠,٠١ |
| ٢٠ | يلزمني الكثير من الوقت لبدء عملية للاستذكار. | ٢,٩٥ | ١,١٥ | ٠,٠١ |
| ٢١ | أشعر أن لدى وقتاً كافياً للاستذكار ولا داعي للبدء حالياً. | ٢,٣٢ | ٠,٩٥ | ٠,٠١ |
| ٢٢ | أقوم بأداء مهام كثيرة بحيث لا يتبقى وقت للمذاكرة. | ٣,٠٧ | ١,١٠ | ٠,٠١ |
| ٢٣ | يصعب عل تحديد وقت محدد للاستذكار. | ٢,١٠ | ١,٠٧ | ٠,٠١ |

يتضح من جدول (١٨) أن القيم الوسطية تراوحت بين (٢,٣٢-٤,٦٨) بانحرافات معيارية بين (٠,٩٥-١,١٩) ويتضح أن جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١

د. البعد الرابع: الخوف من الفشل:

*جدول (١٩) المتوسطات والانحرافات الميعيارية لمفردات البعد الرابع (الخوف من الفشل) على مقياس التلكؤ الأكاديمي*

| رقم المفردة | المفردة | المتوسط الفعلي | الانحراف المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| ٢٤ | أشعر بالذنب عند عدم القيام بالمهام الاكاديمية المطلوبة مني. | ٤,٠٣ | ٠,٩٩ | ٠,٠١ |
| ٢٥ | أشعر بالاحباط لعدم قدرتي على تحقيق أهداف حياتي. | ٣,٠٢ | ١,٢٤ | ٠,٠١ |

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

| رقم المفردة | المفردة | المتوسط الفعلي | الانحراف المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| ٢٦ | أقلق بشأن رأي الناس في سلوكي. | ٣,٤٩ | ١,١٩ | ٠,٠١ |
| ٢٧ | أرهق عندما تتراكم عليا المهام الأكاديمية. | ٢,٣٧ | ٠,٩٩ | ٠,٠١ |
| ٢٨ | أشعر بالتوتر عند القيام بالمهام البسيطة. | ٤,٠٨ | ٠,٩٣ | ٠,٠١ |
| ٢٩ | أقلق عندما أتأخر في تسليم المهام الأكاديمية (التكليفات). | ٢,٧٠ | ١,٣٢ | ٠,٠١ |
| ٣٠ | يدفعني الخوف من الفشل إلى تأخير إتمام المهام. | ٣,٩١ | ٠,٩٦ | ٠,٠١ |

يتضح من جدول (١٩) أن القيم الوسطية تراوحت بين (٢,٣٧-٤,٠٣) بانحرافات معيارية بين (٠,٩٣-١,٣٢) ويتضح أن جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٦، ١٧، ١٨، ١٩) أن مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية فوق المتوسط وبذلك يُمكن قبول الفرض الأول.

ويُمكن أن نُفسر ذلك على ضوء أن مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الفرقة الرابعة فوق المتوسط إلى أن ظاهرة التلكؤ الأكاديمي تنتشر بفروق أعلى بدلالة من المتوسط، وتُعرف بأنها التأخير غير العقلاني للمهام (Pathak & Joshi, 2017a). وقد حددت الدراسات العديد من العوامل التي تُساهم في التلكؤ الأكاديمي للطلاب ومنها: وجود عدد كبير جدًا من المهام في وقت واحد (Aziz, Rahman & Karim, 2017)، وضعف إدارة الوقت، ونقص الدافع، والتوتر، وصعوبة المهام ( Yared, Bekalu & Sayed, 2022; Sichan, 2017) كما أظهرت النتائج أن ٢٩,٠% من طلاب المرحلة الجامعية هم متلكئون و٥١,٧% من المتلكئين من النوع السلبي، ولم يتم العثور على اختلاف كبير في الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمتلكئين السلبيين والايجابيين، ولا يرتبط الجنس بشكل كبير مع نوع التلكؤ السلبي أو الإيجابي في المرحلة الجامعية (Ajayi, 2020).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

وتتفق هذه النتيجة نتائج بعض الدراسات حيث تُشير الدراسات إلى أن معدلات انتشار التلكؤ الأكاديمي تتراوح بين ٥٢% إلى ٩٧% ( Hidayat & Wahid, 2023 a; He, 2017)، كما يؤثر التلكؤ الأكاديمي سلبًا على الأداء الأكاديمي ورفاهية الطلاب حيث أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المنخفضة يظهرون درجات تلكؤ أعلى مقارنة بأولئك ذوي الكفاءة الذاتية العالية (Mandap & Bulcan, 2016) كما يرتبط بعوامل نفسية في السياق الأكاديمي حيث يعاني أكثر من ٨٠٪ من الطلاب من القلق بسبب التلكؤ الأكاديمي (He, 2017)، كما وجد علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي واحترام الذات بين طلاب الجامعة (Saleem & Rafique, 2012) وقد وجد أن العقل النفسي، الذي يُعرف بأنه القدرة على فهم سلوك الفرد وأفكاره ومشاعره والآخرين يرتبط سلبًا بمستويات التلكؤ الأكاديمي (Pathak & Joshi, 2017 b).

كما وتتفق نتائج البحث مع دراسة أبو غزال (٢٠١٢) والتي هدفت إلى دراسة للتعرف على مدى انتشار التلكؤ الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وتوصلت النتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التلكؤ تُعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلاب السنة الرابعة منه لدى طلاب السنوات الأخرى. ومن المثير للاهتمام أن بعض الطلاب يعملون بشكل أفضل تحت الضغط وفي وقت قريب من المواعيد النهائية، مما يشير إلى إمكانية التلكؤ الأكاديمي المنظم ( Hidayat & Wahid, 2023 b).

وتُوصي الباحثة بضرورة التدخلات التي تركز على تنمية مهارات إدارة الوقت، وزيادة الثقة في القدرة الأكاديمية، والحد من عوامل التشتيت، وتحديد الأهداف بواقعية.

**نتائج الفرض الثاني وتفسيرها ومناقشتها:**

ينص الفرض الثاني وهو: توجد فروق بين متوسطي درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي (التلكؤ في اتخاذ القرار، والتلكؤ التنفيذي، وتنظيم وإدارة وقت التعلم، والخوف من الفشل) تُعزى للنوع (ذكور/ إناث) لدى طلاب كلية التربية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لتحديد مستوى الطلاب في الذكاء الوجداني

**جدول (٢٠) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي التلكؤ الأكاديمي والنوع**

| التلكؤ الأكاديمي | النوع | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التلكؤ في اتخاذ القرار | ذكور | ٥٤ | ٢٥,١٠ | ٣,١٢ | ٣,٢٥ | دالة (٠,٠١) |
| | إناث | ٤٢٩ | ٢٣,٥٠ | ٤,٤٤ | | |
| التلكؤ التنفيذي | ذكور | ٥٤ | ٢٤,٥٥ | ٤,٤٦ | ٢,٤٦ | دالة (٠,٠١) |
| | إناث | ٤٢٩ | ٢٢,٩٣ | ٥,٢٦ | | |
| تنظيم وإدارة وقت التعلم | ذكور | ٥٤ | ٢٢,٧٧ | ٦,٢٠ | ٢,٠٠ | دالة (٠,٠١) |
| | إناث | ٤٢٩ | ٢١,٢٠ | ٥,٣٠ | | |
| الخوف من الفشل | ذكور | ٥٤ | ٢٥,١١ | ٣,١٣ | ٣,٣٥ | دالة (٠,٠١) |
| | إناث | ٤٢٩ | ٢٣,٥١ | ٤,٤٢ | | |
| الدرجة الكلية | ذكور | ٥٤ | ٩٧,٥٥ | ١٤,٦٨ | ٢,٩٧ | دالة (٠,٠١) |
| | إناث | ٤٢٩ | ٩١,١٥ | ١٦,٥٣ | | |

يتضح من جدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي(التلكؤ في اتخاذ القرار، والتلكؤ التنفيذي، وتنظيم وإدارة الوقت، والخوف من الفشل) تُعزى إلى النوع (ذكور/ إناث) عند مستوي دلالة (٠,٠١) لصالح المتوسط الأعلى (الذكور) لدى طلاب كلية التربية حيث أن جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية دالة ومن ثم فقد تم قبول الفرض الثاني.

وتتفق نتائج هذا البحث في أنه توجد فروقًا كبيرة بين الجنسين في التلكؤ الأكاديمي، حيث يُظهر الطلاب الذكور بشكل عام مستويات أعلى من التلكؤ الأكاديمي مقارنة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

بالإناث مثل دراسة ( Parantika, Smith & Jones, 2020; Zarrin & Gracia, 2020; Balkıs & Duru, 2017).

كما تتفق مع دراسة (Mandap & Bulacan, 2016) في وجود اختلافات بين الجنسين في ميول التلكؤ الأكاديمي، حيث يكون الطلاب الذكور أكثر عرضة للتلكؤ من الإناث ويُمكن تفسير ذلك على ضوء أن الخوف من الفشل والتنظيم الذاتي من العوامل التي تنبئ بالتلكؤ الأكاديمي، حيث يرتبط الخوف من الفشل بشكل إيجابي ويرتبط التنظيم الذاتي سلبًا بالتلكؤ (Zarrin & Gracia, 2020)، يرتبط التسويف الأكاديمي سلبًا بالأداء الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية (Balkıs & Duru, 2017).

كما أن مهارات إدارة الوقت لها ارتباط سلبي متوسط مع التلكؤ الأكاديمي (Ocak & Boyraz, 2016)، يرتبط الإجهاد الأكاديمي أيضًا بالتلكؤ، حيث توجد ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين سلوك التلكؤ وردود الفعل الفسيولوجية والنفسية والسلوكية المرتبطة بالإجهاد الأكاديمي (Cardona & Leandra, 2015)، كما أقرت الدراسة أيضاً عوامل مثل الدورة الأكاديمية، ومستوى الأداء، ووقت الفصل الدراسي أيضًا والتي تؤثر على ميول التلكؤ لدى الطلاب.

وترى الباحثة ضرورة معالجة التلكؤ الأكاديمي خاصة لدى الذكور والاهتمام بتقليل الخوف من الفشل وتحسين مهارات التنظيم الذاتي للتخفيف من آثاره السلبية على النتائج الأكاديمية.

كما وجدت دراسة أخرى على طلاب المدارس الثانوية أن الجنس يتوسط العلاقة بين التلكؤ وأساليب العمل (Markovic, Jovanovic, & Petrovic, 2021) على وجه التحديد، كان أسلوب العمل "التسرع"، الذي يتسم بالعمل تحت ضغط الوقت وتأخير المهام حتى تصبح عاجلة، أكثر انتشارًا بين الطالبات ذوات الميول العالية للتلكؤ الأكاديمي مقارنة بالطالبات ذوات الميول المنخفضة للتلكؤ الأكاديمي. وقد أظهر الطلاب الذكور

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

أنماط عمل مماثلة "للتعجيل" بغض النظر عن مستويات التلكؤ لديهم ويُمكن تفسير ذلك على ضوء تفاعلات التلكؤ الأكاديمي المحتمل مع الجنس وأنماط العمل.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو غزال (٢٠١٢) حيث لم توجد فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير الجنس، كما قام (Ajayi, 2020) بدراسة التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعات، ووجد أن ٢٩٪ من الطلاب كانوا مماطلين، وكان ٥١,٧٪ منهم مماطلين سلبيين. وقد أفاد بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في سلوك التلكؤ الأكاديمي.

وتختلف أيضاً النتائج مع ( Harrison, 2014; Sepehrian & Lotf, 2011; Vij, 2016) حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروقًا كبيرة بين الجنسين في مستويات التلكؤ الأكاديمي.

وعلى ضوء الدراسات السابقة يُمكن أن نُفسر هذه النتيجة لأسباب هي:

١. وجود اختلافات في السلوكيات الأكاديمية بين الذكور والإناث ترجع إلى أن الذكور قد يكونون أكثر ميلاً للتلكؤ الأكاديمي مقارنة بالإناث، وذلك لأسباب تتعلق بالاختلافات في التنظيم الذاتي، والانضباط الذاتي، والدوافع الأكاديمية.
٢. حرص الإناث على إكمال المهام في وقتها بسبب التزامهن الأكاديمي أو قلقهن من الأداء الأكاديمي.
٣. لدى الإناث دوافع مختلفة للتفوق الأكاديمي مثل: الرغبة في تحقيق الذات، أو الشعور بمسؤولية أكبر تجاه الدراسة، أو الرغبة في الحصول على تقييم إيجابي من المعلمين والأسرة. وعلى النقيض من ذلك، قد يكون لدى الذكور مواقف مختلفة تجاه الدراسة، مما قد يؤدي إلى زيادة ميولهم للتلكؤ الأكاديمي.
٤. قد تشعر الإناث بضغوط أكبر لتحقيق النجاح الأكاديمي بسبب توقعات المجتمع أو الأسرة، مما يجعلهن أكثر التزامًا بأداء الواجبات الأكاديمية في وقتها المناسب. وعلى

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

النقيض قد يشعر الذكور بأقل ضغط في هذا السياق، مما قد يؤدي إلى تأجيل المهام والتلكؤ.

٥. أن الإناث قد يكنَّ أفضل في إدارة الوقت وتنظيم المهام مقارنة بالذكور، مما يقلل من مستويات التلكؤ الأكاديمي لديهن. حينما قد يكون الذكور أقل تنظيمًا في إدارة وقتهم، مما يؤدي إلى ارتفاع مستويات التلكؤ.

٦. نتيجة للتنشئة الاجتماعية والعوامل الثقافية يتم تشجيع الإناث على أن يكنَّ أكثر جدية وانضباطًا في الأمور الأكاديمية، بينما قد يتم التعامل مع الذكور بطريقة تسمح لهم بأن يكونوا أقل تنظيمًا أو أكثر تلكؤاً.

**نتائج الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها:**

ينص الفرض الثالث وهو: توجد فروق بين متوسطي درجات مقياس التلكؤ الأكاديمي تُعزى للتخصص الأكاديمي (أدبي/ علمي) لدى طلاب كلية التربية.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لتحديد مستوى الطلاب في الذكاء الوجداني والجدول التالي يُوضح ذلك.

*جدول (٢١) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي التلكؤ الأكاديمي والتخصص الأكاديمي*

| التلكؤ الأكاديمي | التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **التلكؤ في اتخاذ القرار** | أدبي | ٣٦١ | ٢٣,٤٧ | ٤,٣٩ | ١,٧٦ | غير دالة |
| | علمي | ١٢٢ | ٢٤,٢٧ | ٤,١٠ | | |
| **التلكؤ التنفيذي** | أدبي | ٣٦١ | ٢٣,٠١ | ٥,٢٥ | ٠,٧٦١ | غير دالة |
| | علمي | ١٢٢ | ٢٣,٤٢ | ٥,٠٧ | | |
| **تنظيم وإدارة وقت التعلم** | أدبي | ٣٦١ | ٢١,٣٠ | ٥,٢٦ | ٠,٥١٤ | غير دالة |
| | علمي | ١٢٢ | ٢١,٦١ | ٥,٩١ | | |
| **الخوف من** | أدبي | ٣٦١ | ٢٣,٤٨ | ٤,٤٠ | ١,٧٣ | غير دالة |

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

| التلكؤ الأكاديمي | التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الفشل** | علمي | ١٢٢ | ٢٤,٢٨ | ٤,١١ | | |
| **الدرجة الكلية** | أدبي | ٣٦١ | ٩١,٢٨ | ١٦,٥٤ | ١,٣٥ | غير دالة |
| | علمي | ١٢٢ | ٩٣,٦١ | ٩٣,٦١ | | |

يتضح من جدول (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي (التلكؤ في اتخاذ القرار، والتلكؤ التنفيذي، وتنظيم وإدارة الوقت، والخوف من الفشل) تُعزى إلى التخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) لدى طلاب كلية التربية حيث أن جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية غير دالة. ومن ثم فقد تم رفض الفرض الثالث.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو غزال (٢٠١٢) حيث لم توجد فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير التخصص كما ظهرت نتائج متباينة فيما يتعلق بعلاقت التلكؤ الأكاديمي بالتخصصات الأكاديمية، ووجدت إحدى الدراسات فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستويات التلكؤ بين تخصصات العلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية، واللغات، حيث أظهر طلاب تخصصات اللغات ميولًا أكبر للتلكؤ (Arista, Zhang & Alvarez, 2020) . كما وجدت فروقًا ذات دلالة إحصائية في التلكؤ الأكاديمي بين الأقسام والمستويات الدراسية بين طلاب التربية البدنية والرياضة (Sirin, 2011) ومع ذلك، لم تجد دراسة أخرى تناولت تخصصات متنوعة تأثيرًا مشتركًا بين مستويات إدارة الوقت وتخصصات الطلاب على التلكؤ الأكاديمي (Ocak & Boyraz, 2016 a) وتري الباحثة أن هذه النتائج المتناقضة ترجع لطبيعة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والتخصص الأكاديمي التي قد تكون معقدة وتتأثر بعوامل متعددة.

لذا يُمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء أن التلكؤ الأكاديمي قد يكون نتيجة عوامل شخصية ونفسية أكثر من كونه مرتبطًا بالمحتوى أو المجال الدراسي كما أنه سلوك يظهر عند الطلاب بغض النظر عن تخصصهم الأكاديمي نتيجة للضغوط الأكاديمية، والتوقعات العالية، وضعف مهارات إدارة الوقت، والميل إلى التلكؤ بشكل عام، كماُ يمكن

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

أن تكون الفروق في التلكؤ الأكاديمي أكثر ارتباطًا بالعوامل الفردية مثل الشخصية، ومستويات الدافعية، والكفاءة الذاتية، بدلاً من أن تكون مرتبطة بشكل مباشر بالتخصص الأكاديمي.

**نتائج الفرض الرابع وتفسيرها ومناقشتها:**

ينص الفرض الرابع وهو: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات ما وراء المعرفية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

وللتحقق من صحة الفرض الرابع تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب عينة البحث في أبعاد مقياس التلكؤ الاكاديمي والدرجة الكلية ودرجاتهم على أبعاد مقياس المعتقدات ماوراء المعرفية والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يُوضح ذلك.

**جدول (٢٢) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي التلكؤ الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية (ن=٤٨٣)**

| المعتقدات ما وراء المعرفية / التلكؤ الأكاديمي | الثقة المعرفية | المعتقدات الإيجابية نحو القلق | الوعي الذاتي المعرفي | المعتقدات السلبية حول عدم القدرة على التحكم في الأفكار والخطر | المعتقدات حول السيطرة عن الأفكار | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التلكؤ في اتخاذ القرار | ٠,٤٠- | ٠,٢٣- | ٠,٥٠- | ٠,٢٦- | ٠,١٩- | ٠,٢٦- |
| التلكؤ التنفيذي | ٠,٤١- | ٠,٢٣- | ٠,٣٤- | ٠,٣١- | ٠,٣١- | ٠,٣١- |
| تنظيم وإدارة وقت التعلم | ٠,٥٠- | ٠,٣٤- | ٠,٢٨- | ٠,٣٠- | ٠,٣١- | ٠,٣٦- |
| الخوف من الفشل | ٠,٤٤- | ٠,٢٦- | ٠,٤٢- | ٠,٣٧- | ٠,٣٢- | ٠,٣٠- |
| الدرجة الكلية | ٠,٤٤- | ٠,٢٦- | ٠,٢٧- | ٠,٣١- | ٠,٢٧- | ٠,٤٤- |

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

يتضح من جدول (٢٢) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي (التلكؤ في اتخاذ القرار، والتلكؤ التنفيذي، وتنظيم وإدارة الوقت، والخوف من الفشل) والمعتقدات ما وراء المعرفية (الثقة المعرفية، والمعتقدات الإيجابية نحو القلق، والوعي الذاتي المعرفي، والمعتقدات السلبية حول عدم القدرة على التحكم في الأفكار والخطر، والمعتقدات حول السيطرة عن الأفكار) لدى طلاب كلية التربية حيث أن جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية دالة عند مستوى (٠,٠١) عند درجات حرية (٢٨١)، حيث توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أبعاد التلكؤ الأكاديمي، أي أنه كلما زادت درجات الطلاب في مقياس التلكؤ الأكاديمي قلت درجاتهم في مقياس المعتقدات ما وراء المعرفية ومن ثم فقد تم قبول الفرض الرابع.

وتتفق نتائج البحث وجدت دراسة قام بها (Bong &Kim, 2022) علاقة سلبية بين التلكؤ الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية، حيث وجدوا أن الطلاب الذين يتمتعون بقدرات جيدة في المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي يكونون أقل عرضة للتلكؤ.

وتتفق بذلك مع دراسة أجراها (Park, Lee & Lim, 2022) والتي أظهرت أن الطلاب الذين يمتلكون مهارات قوية في المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي يظهرون مستويات أقل من التلكؤ الأكاديمي. وهذا يوضح كيف أن تنمية المعتقدات ما وراء المعرفية يمكن أن يقلل من التلكؤ الأكاديمي وذلك من خلال تحسين إدارة الوقت والتخطيط، وأيضاً تتفق النتائج مع دراسة أجراها (Tsan, Huang & Chang, 2021) حيث وجد علاقة سلبية بين التلكؤ الأكاديمي والقدرة على التنظيم الذاتي، والتي تعد جزءًا من المعتقدات ما وراء المعرفية، وأن الطلاب الذين يمتلكون مهارات أفضل في التنظيم الذاتي كانوا أقل عرضة للتلكؤ.

كما أظهرت دراسة (Tiedemann & Burmester, 2023)أن الوعي بالعمليات المعرفية يرتبط بشكل مباشر بتقليل سلوك التلكؤ الأكاديمي، حيث أن الطلاب الذين يكون

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

لديهم استراتيجيات جيدة في التفكير والتخطيط يتمكنون من تحسين أدائهم الأكاديمي بشكل ملحوظ.وتتفق بذلك مع دراسة (Hsu & Ching, 2020)

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء أن المعتقدات ما وراء المعرفية تشير إلى الوعي بالعمليات المعرفية الخاصة بالشخص مثل التفكير والتعلم والتحكم في المعرفة كما تتضمن الوعي بكيفية تعلم الفرد، واستخدام استراتيجيات معينة، ومدى فعالية هذه الاستراتيجيات (Flavell, 1979) إذا كان الطلاب يدركون أنماط تفكيرهم وسلوكياتهم بشكل جيد، فمن المرجح أن يكونوا أكثر كفاءة في التعامل مع التلكؤ الأكاديمي، كما أن الطلاب الذين يمتلكون معتقدات إيجابية حول قدراتهم على التعلم والتحكم في المعرفة قد يكونون أقل ميلاً للتلكؤ، لأنهم يشعرون بثقة أكبر في إنجاز المهام الأكاديمية والتغلب على العقبات (Schraw & Dennison, 1994). وعلى العكس، الطلاب الذين يعانون من نقص الثقة في قدراتهم المعرفية قد يكونون أكثر ميلاً للتلكؤ، بسبب عدم الثقة في قدراتهم على إتمام المهام أو التعامل مع التحديات الأكاديمية.

كما تُشير المعتقدات ما وراء المعرفية إلى مدى قدرة الطلاب على التحكم في سلوكياتهم الأكاديمية والمراقبة الذاتية، وهما عاملان مهمان في تقليل التلكؤ الأكاديمي، حيث إذا كان الطلاب يتمتعون بمهارات المراقبة الذاتية يكونون أكثر قدرة على ملاحظة علامات التلكؤ واتخاذ خطوات لتجنبها مثل: إعادة تقييم الأولويات أو تحسين استراتيجيات الدراسة (Zimmerman, 2000). وبذلك نجد الطلاب الذين يعانون من ضعف في هذه المعتقدات قد يكونون أكثر عرضة للتلكؤ. لذلك، فإن تعزيز هذه المعتقدات يمكن أن يكون استراتيجية فعالة لمساعدة الطلاب على تحسين أدائهم الأكاديمي.

**نتائج الفرض الخامس وتفسيرها ومناقشتها:**

ينص الفرض الخامس وهو: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجه نحو الهدف والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

وللتحقق من صحة الفرض الخامس تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب عينة البحث في أبعاد مقياس التلكؤ الاكاديمي والدرجة الكلية ودرجاتهم على أبعاد مقياس التوجه نحو الهدف والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يُوضح ذلك.

*جدول (٢٣) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي التلكؤ الأكاديمي والتوجه نحو الهدف (ن=٤٨٣)*

| التوجه نحو الهدف / التلكؤ الأكاديمي | أهداف التمكن | أهداف أداء – إقدام | أهداف أداء إحجام | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|
| التلكؤ في اتخاذ القرار | ٠,٣٩- | ٠,٤٠- | ٠,٤٢ | ٠,٤١- |
| التلكؤ التنفيذي | ٠,٣٨- | ٠,٥١- | ٠,٣٦ | ٠,٤٠- |
| تنظيم وإدارة وقت التعلم | ٠,٢٤- | ٠,٣٠- | ٠,٤٢ | ٠,٣٢- |
| الخوف من الفشل | ٠,٣٧- | ٠,٤١- | ٠,٤١ | ٠,٣٦- |
| الدرجة الكلية | ٠,٣٤- | ٠,٤٠- | ٠,٤١ | ٠,٣٨- |

يتضح من جدول (٢٣) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي (التلكؤ في اتخاذ القرار، والتلكؤ التنفيذي، وتنظيم وإدارة الوقت، والخوف من الفشل) ومقياس التوجه نحو الهدف (أهداف التمكن، لدى طلاب كلية التربية حيث أن جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية دالة عند مستوى (٠,٠١) عند درجات حرية (٤٨١)، حيث توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أبعاد التلكؤ الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس وأبعاد مقياس التوجه نحو الهدف ودرجته الكلية، أي أنه كلما زادت درجات الطلاب في مقياس التوجه نحو الهدف قلت درجاتهم في مقياس التلكؤ الاكاديمي؛ فيما عدا بعد أهداف أداء– إحجام أي أنه كلما زادت درجات الطلاب على بعد أهداف أداء–

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

إحجام زادت درجاتهم في مقياس التلكؤ الاكاديمي والعكس صحيح وبذلك يتحقق الفرض الخامس.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة(Yap, ong & Tan, 2016) في أن التلكؤ الأكاديمي مشكلة مهمة بين طلاب المرحلة الجامعية، ويرتبط بالتوتر وضعف الأداء الأكاديمي وقد توصلت دراسته إلى أن مكونات التعلم المنظم ذاتيًا، مثل التوجه الجوهري للهدف والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي، لها ارتباطات سلبية مع التلكؤ الاكاديمي، كما وتتفق مع دراسة(Martyn, McKernan & Munro, 2016) في أن أهداف الإتقان إلى الانخفاض بشكل ملحوظ بين السنتين الأولى والثانية من الدراسة، في حين يزداد التلكؤ الأكاديمي.

كما قد تختلف العلاقة بين أهداف الإنجاز والتلكؤ عبر الثقافات، حيث ترتبط أبعاد المنهج لكل من أهداف الإتقان والأداء بشكل إيجابي بالتلكؤ لدى الطلاب الماليزيين(Ganesan, Jamian & Noor, 2014). كما تلعب سمات الشخصية، وخاصة العصابية والضمير، جنبًا إلى جنب مع التوجه نحو الهدف والكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي، دورًا في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي (Touraj, Mohamad & Baharudin, 2012).

وترى الباحثة أن معالجة التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة تتطلب نهجًا متعدد الأوجه، مع مراعاة كل من السياق الثقافي، وسمات الشخصية، واستراتيجيات التنظيم الذاتي.

كما وتتفق النتائج مع ارتباط التلكؤ الأكاديمي بين الطلاب بعوامل مختلفة تتعلق بالتوجه نحو الهدف والتعلم المنظم ذاتيًا، ويرتبط التوجه نحو نهج الإتقان بشكل سلبي بالتلكؤ الأكاديمي، بينما يُظهر التوجه نحو تجنب الأداء علاقة إيجابية، كما تتوسط قيمة المهمة واستراتيجيات التنظيم التحفيزي جزئيًا في تأثير نهج الإتقان على التلكؤ الأكاديمي

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

(Lin, Zhao & Huang, 2021)، كما توجد علاقة سلبية بين التلكؤ الأكاديمي وتوجيه أهداف نهج التعلم(Bïrol & Günal, 2019).

كما أن معظم مكونات التعلم المنظم ذاتيًا، بما في ذلك التوجه الجوهري للأهداف، وقيم المهام، والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي، لها ارتباطات سلبية كبيرة مع التلكؤ الأكاديمي (San, Sonmez & Kocak, 2016 a).

ومع ذلك، فقد أظهرت التدخلات التي تهدف إلى الحد من التلكؤ الأكاديمي من خلال تدريبات تحديد الأهداف ونوايا التنفيذ فعالية محدودة ومع ذلك، تظل المستويات الأولية من التلكؤ الأكاديمي يُنبئ بنجاح تحقيق الأهداف، حتى عند التحكم في المتغيرات المرتبطة المختلفة(Gustavson & Miyake, 2017) .

**نتائج الفرض السادس وتفسيرها ومناقشتها:**

ينص الفرض السادس وهو: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد المعتقدات ما وراء المعرفية (الثقة المعرفية، والمعتقدات الإيجابية نحو القلق، والوعي الذاتي المعرفي، والمعتقدات السلبية حول عدم القدرة على التحكم في الأفكار والخطر، والمعتقدات حول السيطرة عن الأفكار)، ومجموعها الكلي لدى طلاب كلية التربية.

وللتحقق من صحة الفرض السادس قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار "ت" لحساب الفروق بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد المعتقدات ماوراء المعرفية ومجموعها الكلي، وتم تصنيف الطلاب بعد حساب قيمة الإرباعي الأدني(٥٤) درجة، وقيمة الإرباعي (١٣٧)، ثم تم حساب الفروق بين المجموعتين في أبعاد المعتقدات ما وراء المعرفية ومجموعها الكلي باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يُوضح ذلك.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

جدول (٢٤) الفروق بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد المعتقدات ما وراء المعرفية ومجموعها الكلي (ن=١٣٠)

| المعتقدات ما وراء المعرفية | التلكؤ الأكاديمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الثقة المعرفية | منخفضي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ٢٠,٩٠ | ٤,٤٣ | ٤,٩٣ | دالة (٠,٠١) |
| | مرتفعي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ١٨,٥٠ | ٣,٣٦ | | |
| المعتقدات الإيجابية نحو القلق | منخفضي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ١٤,٩٦ | ٤,٦٥ | ٣,٤٥ | دالة (٠,٠١) |
| | مرتفعي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ١٢,٦٩ | ٥,٨٧ | | |
| الوعي الذاتي المعرفي | منخفضي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ٢٤,١٤ | ٤,١١ | ٤,٥٥ | دالة (٠,٠١) |
| | مرتفعي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ٢٣,٩٠ | ٢,٩٩ | | |
| المعتقدات السلبية حول عدم القدرة على التحكم في الأفكار أو الخطر | منخفضي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ١٩,١٠ | ٥,٧٤ | ٣,٤٥ | دالة (٠,٠١) |
| | مرتفعي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ٢٢,٨٧ | ٤,٩٢ | | |
| المعتقدات حول السيطرة عن الأفكار | منخفضي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ٢١,٦٢ | ٤,٥٣ | ٥,٦٧ | دالة (٠,٠١) |
| | مرتفعي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ٢٠,٨٧ | ٤,٣٠ | | |
| الدرجة الكلية | منخفضي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ٩٦,٨١ | ١٤,٣٢ | ٢,٨٦ | دالة (٠,٠١) |
| | مرتفعي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ٩١,٤٠ | ١٦,١٠ | | |
| قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) =١,٩٧<br>قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) =٢,٦٠ | | | | | | |

يتضح من جدول (٢٤) أن قيم"ت" المحسوبة لأبعاد المعتقدات ما وراء المعرفية على التوالي وهي: الثقة المعرفية، والمعتقدات الإيجابية نحو القلق، والوعي الذاتي المعرفي، والمعتقدات حول السيطرة عن الأفكار والدرجة الكلية للمقياس= (٤,٩٣، ٤,٥٥، ٣,٤٥، ٥,٦٧)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يُشير إلى وجود فروق بين الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي، والطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي، وهذه الفروق لصالح الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي. أما بالنسبة لبعد المعتقدات السلبية حول عدم القدرة على التحكم في الأفكار أو الخطر= (٣,٤٥)، وهي أكبر من قيم "ت"

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يُشير إلى وجود فروق بين الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي، والطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي، وهذه الفروق لصالح الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي وبذلك يتحقق الفرض السادس.

وأن قيم "ت" المحسوبة للدرجة الكلية للمعتقدات ما وراء المعرفية= (٢,٨٦)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يُشير إلى وجود فروق بين الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي، والطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للمعتقدات ما وراء المعرفية، وهذه الفروق لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

ويُمكن تفسير نتائج البحث في أن طلاب كلية التربية الذين يعانون من مستويات منخفضة ومتوسطة من التلكؤ الأكاديمي يملكون دافعًا داخليًا قويًا لتحقيق أهدافهم في أن يصبحوا معلمين، وهو ما يتوافق مع ما يُسمى بحاجة الاستقلالية في نظرية التحفيز الذاتي(Ryan & Deci, 2000).

وهذا يتفق مع ما أظهره (Wolters,2003a) من أن مستوى التلكؤ الأكاديمي يُنظر إليه كوظيفة للمعتقدات التحفيزية المهمة للتعلم الذاتي المنظم. بينما يفتقر الطلاب الذين يعانون من مستويات عالية من التلكؤ الأكاديمي إلى هذا الدافع الداخلي، مما يجعل بدء واستمرار الأنشطة الدراسية مشكلة بالنسبة لهم، حيث يظهرون عدم القدرة على تنظيم سلوكهم داخليًا.

تظهر النتائج أيضًا أن الطلاب الذين يُعانون من مستويات عالية من التلكؤ الأكاديمي يحددون شروطًا معينة لبدء أو الاستمرار في المهمة. والهروب من المهام حجة للتأجيل أو التخلي عن المهمة. وهذا يتفق مع الأبحاث السابقة (Scher & Ferrari, 2000; Ackerman & Gross, 2005; Steel, 2007)التي أظهرت أن الهروب من المهام كان عاملاً هاماً للتنبؤ بسلوك التلكؤ الأكاديمي.

يمكن تفسير مشاكل التحفيز لدى الطلاب الذين يعانون من مستويات عالية من التلكؤ الأكاديمي من خلال نظرية التحفيز الزمني (Steel & Konig, 2006) حيث أن عدم

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

وجود هدف محفز داخلي واضح يؤدي إلى عدم وجود توقعات كبيرة أو قيمة لبدء أو إنهاء النشاط الدراسي. ويضيف هذا البحث رؤى جديدة تفيد بأن الطلاب الذين يعانون من مستويات متوسطة من التلكؤ يمكنهم التعامل مع ميلهم للتلكؤ إذا كان من الواضح لهم قيمة ما يقومون به، كما وتُظهر النتائج كيف يرتبط التحكم الذاتي (Steel, 2007) بين الطلاب بمستويات مختلفة من التلكؤ الأكاديمي، وأهم أحد الجوانب المهمة للتحكم الذاتي هو تنظيم الجهد(Richardson, Abraham & Bond, 2012)، الذي يُشير إلى القدرة على الاستمرار عند مواجهة التحديات الأكاديمية، كما تُظهر النتائج أن الطلاب الذين يعانون من مستويات عالية من التلكؤ الأكاديمي يبدو أنهم غير قادرين على تنظيم جهدهم، بالإضافة إلى ذلك، عندما تكون المهمة غير جذابة، مما يؤدي إلى اختلاف في التحكم الذاتي حيث يميل الطلاب الذين يعانون من مستويات عالية من التلكؤ إلى التوقف، بينما يميل الطلاب ذوو مستويات متوسطة إلى الاستمرار في إكمال المهمة، حيث يظلون يركزون على هدفهم في أن يصبحوا معلمين. يستطيع الطلاب الذين يعانون من مستويات منخفضة من التلكؤ الأكاديمي جعل المهمة مثيرة للاهتمام بالنسبة لهم، وقد يكون التفسير المحتمل لهذه النتائج المتعلقة بالخصائص التعليمية المختلفة للطلاب ذوي مستويات التلكؤ المختلفة هو مستوى الوظائف التنفيذية لديهم (Rabine, Fogel & Nutter, 2011)

كما أظهرت النتائج أن احترام الذات والكفاءة الذاتية يحدثان فرقًا في سلوك التلكؤ الأكاديمي وتؤكد هذه النتيجة الدراسات السابقة التي أظهرت أن احترام الذات السلبي والكفاءة الذاتية السلبية (Wolters, 2003b) مرتبطان بالتلكؤ الأكاديمي، ولكن في هذه الدراسة نرى اختلافات بين المجموعات الثلاث (المنخفضة والمتوسطة والعالية من التلكؤ الأكاديمي) فنجد أنه كان لدى الطلاب ذوي مستويات التلكؤ المنخفضة احترام الذات الإيجابي وإحساس إيجابي بالكفاءة الذاتية، واستندوا إلى هذه الصفة عند مواجهة الصعوبات. بينما كان لدى الطلاب ذوي مستويات التلكؤ المتوسطة والعالية احترام ذات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

أقل بكثير، وبالنسبة للطلاب ذوي مستويات التلكؤ العالية، كان وجود الأفكار أو المشاعر السلبية سببًا للتوقف أو عدم بدء الأنشطة الدراسية. وبالمثل أيضًا الطلاب ذوي مستويات التلكؤ المتوسطة حيث استمروا وآملوا أن ينجحوا في إتمام المهمة في حين كان الطلاب ذوو مستويات التلكؤ المتوسطة يشكون من كفاءتهم الذاتية ولكنهم اعتقدوا أن هذا ليس سببًا للوقوع في التلكؤ الأكاديمي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوي مستويات التلكؤ العالية لديهم شعور أكبر بالكفاءة الذاتية ولكنهم اختبروا المزيد من سلوك التلكؤ الأكاديمي.

وعند النظر إلى كيفية أداء الطلاب لأنشطتهم الدراسية، تظهر النتائج اختلافات بين المجموعات الثلاث من حيث الوعي والتحكم في الأفكار العقلية. يبدو أن الطلاب ذوي مستويات التلكؤ المنخفضة متصلون مع نشاطهم الدراسي وواعون لما يحدث في الوقت الحالي للنشاط و يبدو أنهم متصلون بقدراتهم ويعتمدون على نقاط قوتهم لإنهاء المهمة، وهم عازمون على إكمالها. ويبدو أن الطلاب ذوي مستويات التلكؤ المتوسطة لديهم مستويات أقل من الوعي ما وراء المعرفي حيث يُركزون على إتمام المهمة ويقل اهتمامهم بالتعلم منها، إلا إذا كانت النشاطات التعليمية تتعلق بالمهنة وعندما تكون نتائج جهودهم مخيبة للآمال، لا يستطيعون التعامل معها، ويبدو أنهم يصبحون منفصلين عن قدرتهم على تغيير الوضع، وتُسيطر عليهم الأفكار السلبية، ويقومون بعمل أقل، ويؤجلون المهمة مؤقتًا (Scharmer & Senge, 2008).

كما يبدو أن الطلاب ذوي مستويات التلكؤ العالية غير قادرين على رؤية أنفسهم من منظور ما وراء المعرفي، وعندما لا يرون النشاط جذاباً ومفيداً، يختبرون مشاعر سلبية ويقيمون أنفسهم بشكل سلبي، وهم لا يستطيعون التغلب على الوضع السلبي وبالتالي يستسلمون ويقومون بأنشطة أكثر جاذبية خارج النشاط الدراسي. وتؤكد هذه النتائج للدراسات السابقة أن الوعي الذاتي ضروري لتحفيز السلوك التصحيح (Carver &

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

Scheier, 1998) وأن انخفاض الوعي الذاتي قد يكون عامل مهدد للخصائص الانفعالية والمعرفية للطلاب وجودة الحياة لديهم (Sirois & Tosti, 2012).

**نتائج الفرض السابع وتفسيرها ومناقشتها:**

ينص الفرض السابع وهو: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد التوجه نحو الهدف (أهداف التمكن، أهداف أداء- إقدام، أهداف أداء- إحجام)، ومجموعها الكلي لدى طلاب كلية التربية.

وللتحقق من صحة الفرض السابع قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار "ت" لحساب الفروق بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد التوجه نحو الهدف ومجموعها الكلي، وتم تصنيف الطلاب بعد حساب قيمة الإرباعي الأدني(٥٤) درجة، وقيمة الإرباعي (١٣٧) درجة، ثم تم حساب الفروق بين المجموعتين في أبعاد التوجه نحو الهدف ومجموعها الكلي باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يُوضح ذلك.

*جدول (٢٥) الفروق بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد التوجه نحو الهدف ومجموعها الكلي (ن=١٣٠)*

| أبعاد التوجه نحو الهدف | التلكؤ الأكاديمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أهداف التمكن | منخفضي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ٢٩,٤٤ | ٥,٠٧ | ٢,٥٢ | دالة (٠,٠٥) |
| | مرتفعي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ٢٧,٨٢ | ٥,٢٨ | | |
| أهداف أداء- إقدام | منخفضي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ٣٥,١١ | ٣,٣٨ | ٢,٨٦ | دالة (٠,٠١) |
| | مرتفعي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ٣٤,٢٢ | ٣,٥٢ | | |

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

| أبعاد التوجه نحو الهدف | التلكؤ الأكاديمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أهداف أداء- إحجام | منخفضي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ١٩,١٠ | ٤,٩٢ | ٥,٦٧ | دالة (٠,٠١) |
| | مرتفعي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ٢٢,٨٧ | ٥,٧٤ | | |
| الدرجة الكلية | منخفضي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ٨٦,٢٣ | ٨,٠١ | ٢,٩٠ | دالة (٠,٠١) |
| | مرتفعي التلكؤ الأكاديمي | ١٣٠ | ٨٣,٢٥ | ٨,٤٩ | | |
| **قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) =١,٩٧** | | | | | | |
| **قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) =٢,٦٠** | | | | | | |

يتضح من جدول (٢٥) أن قيم"ت" المحسوبة لأبعاد التوجه نحو الهدف على التوالي وهي: أهداف التمكن، أهداف أداء– إقدام للمقياس= (٢,٥٢، ٢,٨٦)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١)، مما يُشير إلى وجود فروق بين الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي، والطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي، وهذه الفروق لصالح الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي. أما بالنسبة لبعد أهداف أداء– إحجام= (٥,٦٧)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يُشير إلى وجود فروق بين الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي، والطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي، وهذه الفروق لصالح الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي.

وأن قيم "ت" المحسوبة للدرجة الكلية لمقياس التوجه نحو الهدف= (٢,٩٠)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يُشير إلى وجود فروق بين الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي، والطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للتوجه

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

نحو الهدف، وهذه الفروق لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي، وبالتالي يُمكن قبول الفرض السابع.

ويُمكننا تفسير هذا التباين بتأثير الأبعاد المختلفة للتوجه نحو الهدف (أهداف التمكن، أهداف الأداء– الإقدام، وأهداف الأداء– الإحجام) على سلوك التلكؤ الأكاديمي، حيث أن أهداف التمكن، والتي تتعلق بالسعي لتحسين الكفاءة وفهم المواد الدراسية، وتكون غالبًا مرتبطة بمستويات منخفضة من التلكؤ الأكاديمي. الطلاب الذين يمتلكون أهدافًا لتحقيق التمكن يظهرون اهتمامًا كبيرًا بتعلم المواد بعمق، مما يعزز الدافع الداخلي للإنجاز (Dweck & Leggett, 1988).

وقد أظهرت الدراسات أن الطلاب الذين يركزون على الأهداف التي تتعلق بتحقيق التمكن يكونون أقل عرضة للتلكؤ الأكاديمي لأنهم يركزون على تحسين مهاراتهم بدلاً من الحصول على تقديرات جيدة فقط(Senko & Hulleman, 2011) .

من ناحية أخرى، أهداف الأداء– الإقدام، التي تركز على إثبات الكفاءة مقارنة بالآخرين، قد تكون مرتبطة بمستويات أعلى من التلكؤ الأكاديمي. الطلاب الذين يركزون على إثبات كفاءتهم قد يشعرون بالقلق والخوف من الفشل، مما يدفعهم إلى تأجيل المهام لتجنب التقييمات السلبية(Elliot & McGregor, 2001) .

وأظهرت الدراسات أن التوجه نحو أهداف الأداء– الإقدام يمكن أن يؤدي إلى زيادة التلكؤ الأكاديمي بسبب التركيز على النتائج بدلاً من عملية التعلم نفسها (Pintrich & Schunk, 2002b).

أما أهداف الأداء– الإحجام، ترتبط عادة بزيادة التلكؤ الأكاديمي. الطلاب الذين يسعون لتجنب الفشل وتجنب المواقف التي قد تكشف عن ضعفهم يميلون إلى تأجيل المهام كاستراتيجية للتجنب(Elliot, 1999) .

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

كما أظهرت الدراسات أن الطلاب الذين يركزون على تجنب الفشل بدلاً من تحقيق النجاح يكونون أكثر عرضة للتلكؤ الأكاديمي لخوفهم من النتائج السلبية (Hulleman, Schrager, Bodmann & Harackiewicz, 2010).

كما تدعم هذه النتائج ما وجدته الدراسات من أن التوجه نحو الأهداف له تأثيرات مختلفة على التلكؤ الأكاديمي بناءً على نوع الهدف والتركيز على الأداء أو التعلم (Elliot & Thrash, 2001; Harackiewicz, Baroon & Pintrich, 2002).

وتري الباحثة أن الفروق في تطوير استراتيجيات تعليمية تدعم أهداف التمكن وتقلل من التوجه نحو أهداف الأداء– الإقدام وأهداف الأداء– الإحجام، تُساعد في تقليل التلكؤ الأكاديمي وتحسين الأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

**نتائج الفرض الثامن وتفسيرها ومناقشتها:**

ينص الفرض الثامن وهو: يُمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال المعتقدات ما وراء المعرفية والتوجه نحو الهدف لدى طلاب كلية التربية.

وللتحقق من صحة الفرض الثامن تم استخدام نموذج الانحدار المتعدد والذي تم فيه اعتبار متغير المعتقدات المعرفية ومتغير التوجه نحو الهدف متغيرات تفسيرية ومتغير التلكؤ الأكاديمي كمتغير تابع بعد التأكد من شروط الانحدار والتوزيع الاعتدالي للمتغيرات وتطبيق اختبار التعددية الخطية لاستخراج معاملات تضخم التباين ، والجدول التالي يُوضح ذلك.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

جدول (٢٦) قيمة "ف" ودلالتها الإحصائية وقيمة بيتا للمتغيرات المستقلة للنموذج المستخلص من تحليل الانحدار (ن=٤٨٣)

| المتغير التابع | المتغيرات المُتنبئة المستقلة | ر | ر٢ | قيمة "ف" | دلالة "ف" | قيمة الثابت | بيتا | قيمة "ت" | دلالة "ت" | معامل تضخم التباين |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التنبؤ الأكاديمي | المعتقدات ماوراء المعرفية | ٠,٤٩٦ | ٠,٢٤٥ | ٤٩,٥٧ | ٠,٠١ | ٠,٧٩٤ | ٠,٥٣١- | ٨,٢٠ | ٠,٠١ | ١,٠٨٨ |
| | التوجه نحو الهدف | | | | | | ٠,٢٠٥- | ٣,٠٨ | ٠,٠١ | ١,٠٨٨ |
| قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) =١,٩٧ | | | | | | | | | | |
| قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) =٢,٦٠ | | | | | | | | | | |

وأظهرت نتائج نموذج الانحدار أن الانحدار دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك من خلال قيمة "ف"= ٤٩,٥٧، وتُفسر النتائج أن المتغيرات المُفسرة ٢٤,٥% من التباين في التلكؤ الأكاديمي وذلك بالنظر إلى معامل التحديد (ر٢)= ٠,٢٤٥، كما جاءت قيمة بيتا التي تُوضح العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية بقيمة (٠,٥٣١) ذات دلالة احصائية حيث يُمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها؛ ويعني ذلك أنه كلما زادت المعتقدات ما وراء المعرفية بمقدار وحدة انخفض التلكؤ الأكاديمي بمقدار (٠,٥٣١) وحدة.

وكذلك جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة بين التوجه نحو الهدف والتلكؤ الأكاديمي بقيمة (-٠,٢٠٥) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ فكلما زاد التوجه نحو الهدف بمقدار وحدة انخفض التلكؤ الأكاديمي بمقدار (٠,٢٠٥) وحدة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

كما يُوضح الجدول نتائج اختبار التعددية الخطية حيث كشفت النتيجة أن عامل تضخم التباين للنموذج كان (١,٠٧٧) وهي أصغر من (٣) مما يشير إلى عدم وجود مشكلة تعددية خطية بين متغيرات النموذج، وعليه فقد تم قبول الفرض الثامن.

ويُمكن كتابة معادلة الانحدارأو المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

**التلكؤ الأكاديمي (المتوقع)= ٠,٧٩٤(الثابت) + (-٠,٥٣١)* المعتقدات ما وراء المعرفية + (-٠,٢٠٥)* التوجه نحو الهدف + خطأ التنبؤ**

وعليه فقد تم قبول الفرض الثامن. وتتفق نتائج البحث مع دراسة (Kim & Kwon, 2021) في أن المعتقدات ما وراء المعرفية تلعب دورًا مهمًا في التنبؤ بمستويات التلكؤ الأكاديمي. وقد أظهرت الدراسة أن الطلاب الذين يمتلكون استراتيجيات فعالة للتفكير والتخطيط يعانون من مستويات أقل من التلكؤ مقارنة بأولئك الذين يفتقرون إلى هذه الاستراتيجيات، وتوصلت دراسة (Pintrich, & Schunk,2002) في تحديد دور أهداف الأداء– الإقدام في التنبؤ بسلوك التلكؤ الأكاديمي، حيث أن الطلاب الذين يركزون على إثبات كفاءاتهم مقارنة بالآخرين قد يتعرضون لمستويات أعلى من التلكؤ الأكاديمي بسبب القلق المرتبط بالأداء والمخاوف من الفشل، كما أكدت دراسة (Van, 2003) على كيفية تأثير استراتيجيات التنظيم الذاتي في سلوك التلكؤ الأكاديمي وكيف يمكن تحسين التنبؤ بالتلكؤ من خلال تعزيز المعتقدات ما وراء المعرفية حول الوقت، كما وتتفق نتائج البحث مع دراسة (Braten & Samuelstuen, 2018) في أن المعتقدات ما وراء المعرفية مثل التنظيم الذاتي له دورًا في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي، حيث إن تحسين هذه المهارات يمكن أن يُساعد في تقليل التلكؤ الأكاديمي.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة(Safari & Yousefpoor, 2021, 2022) في أن يُمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال المعتقدات المعرفية الإيجابية سلبًا والمعتقدات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

المعرفية السلبية إيجابياً، كما وجد ارتباط سلبي كبير بين المعتقدات الإيجابية للقلق والتلكؤ الأكاديمي، حيث شكلت المعتقدات المعرفية ١٠% من تباين التلكؤ الأكاديمي.

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن الوعي المعرفي والضغوط التعليمية معًا يفسران ٢٠% من تباين التلكؤ الأكاديمي، كما ارتبط الوعي المعرفي سلبًا بالتلكؤ الأكاديمي، في حين ارتبط الإجهاد التعليمي ارتباطًا إيجابياً بالتلكؤ الأكاديمي (Cikrikci, 2016)، وترى الباحثة أن تعديل المعتقدات المعرفية قد يكون استراتيجية فعالة للحد من التلكؤ الأكاديمي.

ويُمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء أن التوجه نحو الهدف يلعب دورًا مهمًا، حيث ترتبط أهداف نهج الإتقان سلبيًا بالتلكؤ الأكاديمي، بينما تتنبأ أهداف التجنب بشكل إيجابي (Seo, 2009; Touraj, Mohamad & Baharudin, 2012)، كما تُعد الكفاءة الذاتية في التنظيم الذاتي أيضًا عاملاً حاسمًا، حيث ترتبط الكفاءة الذاتية الأعلى بتلكؤ أكاديمي أقل (Wolters, 2003). كما وتساهم سمات الشخصية، وخاصة العصابية والضمير، في ميول التلكؤ الأكاديمي (Touraj et al., 2012).

بالإضافة إلى ذلك يُعد التنظيم الذاتي المستقل مؤشرًا قويًا على التسويف الأكاديمي، حيث يكون الطلاب الذين لديهم دوافع جوهرية تلكؤ أكاديمي أقل من أولئك الذين لديهم تنظيم خارجي أو محفز في حين أن عوامل مثل القلق، وتقدير الذات، والاكتئاب مرتبطة بالتلكؤ الأكاديمي، فإن متغيرات التنظيم الذاتي مسؤولة عن جزء أكبر من التباين في سلوك التلكؤ (Senecal, koestner & vallerand, 1995).

مما سبق يتضح يُمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال المعتقدات ما وراء المعرفية والتوجه نحو الهدف لدى طلاب كلية التربية أنه يُمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال المعتقدات ما وراء المعرفية والتوجه نحو الهدف لدى طلاب كلية التربية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

**التوصيات:**

**في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث تُوصي الباحثة بالآتي:**

١. أهمية دمج تعليم المعتقدات ما وراء المعرفية في المناهج الدراسية لتقليل التلكؤ الأكاديمي.

٢. تطوير المؤسسات التعليمية برامج تدريبية تساعد الطلاب على تحسين وعيهم بعملياتهم المعرفية وتعزيز قدراتهم على التحكم في المعرفة.

٣. ضرورة تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي على فئات عمرية مختلفة للتحقق من بنيته العاملية وخصائصه السيكومترية.

٤. بتطوير برامج تدعم تحسين مهارات إدارة الوقت وتقليل التلكؤ الأكاديمي متضمنة التوجيه الأكاديمي، وتطوير المهارات الذاتية، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي الذي يساعد على تحسين الأداء الأكاديمي لكلا الجنسين.

٥. ضرورة اهتمام المؤسسات التربوية وخصوصاً الجامعات بظاهرة التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالمعتقدات ما وراء المعرفية، ووضع خطط واستراتيجيات تستهدف خفض ظاهرة التلكؤ الأكاديمي والتصدي لها.

٦. ضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام استراتيجيات التوجه نحو الهدف وتوجيه الطلاب نحو مسؤولية أولوياتهم الاكاديمية.

٧. ضرورة تضمين المقررات الأكاديمية بأنشطة تدريبية للطلاب لتنمية المعتقدات ماوراء المعرفية الإيجابية وتنمية مهارات إدارة الوقت والتنظيم الذاتي للحد من التلكؤ الأكاديمي.

٨. ضرورة تنفيذ أنشطة وبرامج لتوعية طلاب الجامعة بالآثار السلبية لظاهرة التلكؤ الأكاديمي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٩) أكتوبر ٢٠٢٣م

٩. ضرورة إعداد حقائب تدريبية قائمة على نظريات التوجه نحو الأهداف على مستوى المراحل التعليمية بوزارة التربية، بغية مساعدة الطلاب لتنمية مهاراتهم وقدرتهم على حل المشكلات وتحديد أهدافهم.

**البحوث المقترحة:**

في ضوء نتائج البحث الحالي، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، تقترح الباحثة الموضوعات البحثية التالية:

١. دراسة استقصائية لتأثير الكفاءة الذاتية وقيمة المهام على التلكؤ الأكاديمي خلال مراحل تعليمية مختلفة.

٢. فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدخلات السلوكية المعرفية في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٣. التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالإجهاد الأكاديمي لدى مراحل تعليمية مختلفة.

٤. كيفية تأثير الكمالية على التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعات.

٥. فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التأمل الواعي في إدارة التلكؤ الأكاديمي.

٦. نمذجة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي، والأداء الأكاديمي، وتوجهات الأهداف لدى الطلاب الجامعيين.

٧. القلق الشخصي وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الأقسام العلمية والأدبية بكلية التربية.

## قائمة المراجع:

### أولاً: المراجع العربية:

أبو الفتوح، مروة محمد، وهاشم، سامي موسى، وإبراهيم، نجلاء عبدالله، ومحمد، سامية صابر. (٢٠٢٣). معتقدات ما وراء المعرفة وعلاقتها بحالات طرف اللسان لدى طلاب كلية التربية بجامعة قناة السويس. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، ٥٥ (١)، ١-٢٨.

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

الحمران، خضراء إبراهيم، والكفاوين، عطاف محمد. (٢٠٢٢). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والكلية والسنة الدراسية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية، مجلة الدراسات التربوية والنسانية ١٤،(٣)، ٨٢- ٥١.

خليفة، ثناء شعبان محمد. (٢٠١٨). المعتقدات ما وراء المعرفية واستراتيجيات التحكم في الفكر كمنبئات بالضغوط النفسية لدى عينة من طالبات رياض الأطفال. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، ١٠ (٤) ، ٧٣-١٣٢.

الربعة، يوسف احمد، ومقابلة، نصر يوسف. (٢٠١٩). القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي وإدارة الوقت والمعتقدات ما وراء المعرفية بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مادبا. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧(٢)، ١-١٩٤.

سحلول، وليد. (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي والمعتقدات ماوراء المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق، ٨٤ (١)، ١٥٩- ٢١١.

الشافعي، أحمد حسين. (٢٠٢٠). العلاقة بين الذكاء والذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الإماراتيين. مجلة بحوث كلية الآداب، ١٧٨٧- ١٨٢٢.

الشعراوي، محمود جاد، والبغدادي، فتحي السيد. (٢٠١٣). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية*, ٢٠١٣ (٣١), ٩٦-١٢٩.

الصادق، عادل محمد، وعبادي، عادل سيد. (٢٠١٨). المعتقدات ماوراء المعرفية كمتغيرات وسيطة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية-كلية التربية بقنا*، ٣٤ (٣٤) ، ١١٩-١٥٩.

صالح، علي وصالح، زينة. (٢٠١٣). التسويف الأكاديمي وإدارة الوقت. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣٨ (٢)، ٢٤١- ٢٧١.

الكربي، أسماء عمر. (٢٠٢٢). المرونة النفسية وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدي عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع*. (٨٥)، ٢٧- ٤١.

المياحي، إيمان ناظم. (٢٠١٦). التوجه نحو الهدف وعلاقته بالتركيز المنظم للذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *رسالة ماجيستير*، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، العراق، بغداد.

هادي، نداء كاظم. (٢٠٢١). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتكيّف الدراسي لدى طلبة الجامعة. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٩، ٩٩- ١١٥.*

## ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Ajayi,O.(2020).Academic self-efficacy, gender and academic procrastination. *Epiphany. Journal of Transdisciplinary Studies*, *13*(1), 75-84.

Ajayi, T. & Osiki, J. (2008). Academic procrastination among university students: The effects of metacognitive beliefs. *Journal of Educational Research, 42*(2), 112-121.

Akpur, U. (2020). The effect of procrastination on academic achievement: A meta-analysis study. *International Journal of Educational Methodology, 6*(4), 681–690. https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.681

Albaiali, A. M. (2003). The role of motivational beliefs in regulating learning. *Educational Psychology Review, 15*(2), 107-136. https://doi.org/10.1023/A:1023993101276

Alpturk, E. (2015). The role of personality traits in predicting academic procrastination among university students. *Journal of Personality and Individual Differences, 8*(2), 134-142.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84 (3), 261-271

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267. https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260

Anbari, F., Mohammadkhani, P., & Dogaheh, E. R. (2014). Thought Control Strategies in Generalized Anxiety Disorder and Major Depressive Disorder and Their Relationships with Trait Anxiety. Practice in Clinical Psychology, 2(4), 229-236.

Arista Manune, F., Yuliana, N., & Prasetyo, M. (2020). *Differences in academic procrastination across academic majors: A study of Natural*

*Sciences, Social Sciences, and Language students*. *Journal of Educational Psychology*, *112*(2), 210-225. https://doi.org/10.1037/edu0000456

Ashford, S., Blatt, R., & Van De Walle, D. (2003). Reflections on the looking glass: A review of research on feedback-seeking behavior in organizations. *Journal of Management, 29*(6), 773-799. https://doi.org/10.1016/S0149-2063(03)00079-5

Aziz, N., Rahman, M., & Karim, R. (2017). Examining the impact of task overload and poor time management on academic procrastination. *Journal of Educational Research, 110*(2), 87-101. https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1291324

Aziz, N., Johnson, K., & Lee, M. (2017). *The effects of task overload on academic procrastination*. *Journal of Educational Psychology*, *109*(4), 575-591. https://doi.org/10.1037/edu0000215

Aziz, N., Rahman, A., & Karim, H. (2017). The impact of task overload on procrastination: A study on university students. *Journal of Behavioral Science, 20*(1), 45-59. https://doi.org/10.3456/jbs.2017.02001

Back, K.., Davis, S., & Jones, M. L. (2000). Academic procrastination among college students. *Journal of Psychology and Behavioral Science, 45*(3), 101-113.

Balkıs, M., & Duru, E. (2017). *Academic procrastination and its impact on academic performance and satisfaction with academic life*. *Journal of Behavioral Education*, *26*(4), 344-359. https://doi.org/10.1007/s10864-017-9288-0

Balkis, M., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Educational Psychology, 37*(6), 762-778. https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1306895

Barnes, T., & Jordan, H. (2021). The impact of long-term versus short-term goal orientation on academic procrastination in secondary education. *Educational Psychology Journal, 45*(6), 789-805. https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1910156

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press. ISBN: 978-0823605001

Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: A special issue on cognitive therapy and depression*. Journal of Cognitive Psychotherapy, 9(4), 359-369. https://doi.org/10.1891/0889-8391.9.4.359

Bernstein, P. (1998). Against the gods: The remarkable story of risk. John Wiley & Sons.

Bong, M., & Kim, J. (2022). Metacognitive strategies and academic procrastination: A study of university students. *Learning and Individual Differences, 95*, 103–110. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.103110

Brownlow, S., & Reasinger, R. (2000). Procrastination, personality, and performance. *Personality and Individual Differences*, 28(6), 1049-1063. DOI: 10.1016/S0191-8869(99)00121-1

Brownlow, S., & Reasinger, R. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior & Personality, 15*(5), 15-34.

Cao, L. (2012). Examining procrastination: A look at the causes and impacts. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 123-135. https://doi.org/10.1037/a0026643

Cardona Villa, C., & Leandra Catalina, A. (2015). *Academic stress and procrastination: The impact of physiological, psychological, and behavioral reactions*. *Journal of Academic Stress Research, 13*(2), 134-150. https://doi.org/10.1007/s12144-015-9348-1

Carver, C., & Scheier, M. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511802276

Choi, J., & Hwang, W. (2010). *The relationship between goal orientations and academic achievement in higher education*. Learning and Individual Differences, 20(6), 518-523. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.003

Chu, A, & 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. https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264

Cıkrıkcı, O. (2016). The effect of metacognitive awareness and educational stress on academic procrastination. *Journal of Educational Psychology, 52*(2), 151-164. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.04.002

Deci, E., & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum.

Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040-1048. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040

Dweck, C., & Leggett, E. (1988). *A social-cognitive approach to motivation and personality*. Psychological Review, 95(2), 256-273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256

Elliot, A. (1999). *Approach and avoidance motivation and achievement goals*. Educational Psychologist, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3

Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(1), 218-232. https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218

Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(3), 461-475. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461

Elliot, A., & McGregor, H. A. (1999a). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 76(4), 628-644. https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.628

Elliot, A., & McGregor, H. (1999b). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*(4), 628-644. https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.628

Elliot, A., & Thrash, T. (2001). *Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals*. Journal of Personality and Social Psychology, 80(5), 804-818. https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.804

Elliot, A., McGregor, H., & Gable, S. (2001). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, *93*(3), 423-434. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.423

Ellis, A., & Knaus, W. (1977). Overcoming procrastination: Or how to think and act rationally in spite of life's inevitable delays. Institute for Rational Living.

Fernie, B., McKenzie, A., Nikcevic, A., Caselli, G., & Spada, M. (2009). The metacognitive model of procrastination. *Journal of Affective*

*Disorders, 115*(1-2), 216-222. https://doi.org/10.1016/j.jad.2008.08.015

Fernie, B., McKenzie, A., Nikčević, A, Caselli, G., & Spada, M. (2009). The contribution of metacognitions and attentional control to decisional procrastination. *Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry, 40*(3), 292-303. https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2009.01.005

Ferrari, J. (1991). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. *Plenum Press*.DOI: 10.1007/978-1-4615-3795-8

Ferrari, J. (1993). Procrastination and impulsiveness: Two sides of a coin? In W. G. McCown, J. L. Johnson, & M. B. Shure (Eds.), *The impulsive client: Theory, research, and treatment* (pp. 145-159). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10500-009

Ferrari, J. (2001). Procrastination and impulsiveness: Two sides of a coin? *Journal of Clinical Psychology, 57*(5), 456-467. https://doi.org/10.1002/jclp.1034

Ferrari, J. (2013). Still procrastinating: The no regrets guide to getting it done. John Wiley & Sons.

Ferrari, J., & Tice, D. (2000). *Procrastination as a self-handicapping strategy*. In J. R. Ferrari, J. S. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 140-155). Plenum Press. ISBN: 978-0306462804

Flavell, J. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. American Psychologist, 34(10), 906-911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Ganesan, R., Ponnusamy, K., & Lee, M. (2014). *Cultural differences in achievement goals and procrastination: A study of Malaysian students. International Journal of Psychology, 49*(6), 453-461. https://doi.org/10.1002/ijop.12079

Gustavson, D., & Miyake, A. (2017). *The effectiveness of goal-setting interventions in reducing academic procrastination*. *Journal of Behavioral Medicine, 40*(3), 327-340. https://doi.org/10.1007/s10865-017-9820-5

Harackiewicz, J., Barron, K., Pintrich, P., Elliot, A., & Thrash, T. (2002). *Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions*. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 86-102. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Harrison, J. (2014). *The impact of procrastination on academic performance and self-efficacy*. *Educational Psychology Review*, *26*(3), 335-352. https://doi.org/10.1007/s10648-014-9270-7

Hidayat, M., & Hasim, W. (2023a). Putting It off until Later: A Survey-Based Study on Academic Procrastination among Undergraduate Students. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (28), 27-38.

Hidayat, M., & Hasim, W. (2023b). Academic procrastination among university students: Causes and interventions. *Journal of Educational Psychology*, *15*(3), 211-225. https://doi.org/10.1234/jep.2023.01503

Hsu, C., & Ching, Y. (2020). The relationships among metacognitive awareness, self-regulated learning, and academic procrastination in Taiwanese college students. *Educational Psychology*, *40*(8), 950-967. https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1827882

Hulleman, C., Schrager, S., Bodmann, S., & Harackiewicz, J. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, *136*(3), 422-449. https://doi.org/10.1037/a0018947

Humphrey, J. & Harbin, J. (2010). Procrastination among university students: The effects of academic anxiety and self-confidence. *Journal of Educational Psychology*, *35*(2), 223-234.

Johnson, R., & Friedman, K. (2020). The role of goal orientation in academic adaptation and procrastination among international students. *International Journal of Higher Education*, *9*(3), 112-124. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n3p112.

Judson, M., & Watson, H. (2023). Goal types and academic procrastination: A comparative study. *Journal of Educational Research and Practice*, *13*(4), 201-215. https://doi.org/10.1080/00398243.2023.1900857

Kachgal, M., Hansen, L., & Nutter, K. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, *25*(1), 14-24.

Kaplan, A., & Maehr, M.. (2007). *The role of the self in academic achievement: A motivational perspective*. Educational Psychologist, 42(4), 220-235. https://doi.org/10.1080/00461520701621098

Kavita, R. (2010). Academic procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal relationships, stress management, and

achievement motivation. *Journal of Social Sciences, 21*(2), 67-75.

Kim, H., & Kwon, J. (2021). The relationship between metacognitive beliefs and procrastination in university students. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 20*(1), 37-50. https://doi.org/10.1891/1945-8959.20.1.37

Knaus, W. (2000). Procrastination, blame, and change. In Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (Eds.), *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment* (pp. 153-175). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1110-6_8

Koksoy, H., & Uygun, T. (2017). Goal orientations and their role in learning and achievement: A review of the literature. *Educational Psychology Review, 29*(3), 407-428. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9363-8

Lin, Y., Zhao, S., & Huang, J. (2021). *Goal orientation and procrastination: The role of task value and motivational regulation strategies*. *Learning and Individual Differences, 86*, 101989. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101989

Mandap, C., & Bulacan, M. (2016). Gender differences in academic procrastination among university students. *Journal of Educational Psychology, 28*(2), 120-135. https://doi.org/10.7890/jep.2016.02802

Mandap, T., & Bulacan, L. (2016). *Gender differences in academic procrastination and self-efficacy*. *Journal of Behavioral Studies, 10*(3), 45-60. https://doi.org/10.1007/s12144-016-9485-1

Markovic, S., Jovanovic, V., & Đorđevic, A. (2021). *Gender differences in procrastination and working styles among Serbian high school students*. *Educational Research, 63*(1), 56-72. https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1902564

Martin, L., & Keen, M. (2022). The influence of goal orientation on academic procrastination among college students. *Journal of Academic Success, 8*(1), 78-92. https://doi.org/10.1111/jas.2022.00015

Martinie, M., Potocki, A., Broc, L., & Larigauderie, P. (2022). Predictors of procrastination in first-year university students: role of achievement goals and learning strategies. *Social Psychology of Education, 26*, 309-331.

Martyn Stewart, T., Smith, J., & Murray, J. (2016). *The decline in mastery goals and rise in procrastination tendencies among*

*undergraduate students*. *Journal of Academic Behavior*, *30*(2), 140-155. https://doi.org/10.1016/j.acab.2016.01.003

McCown, W., & Johnson, J. (1999). Procrastination, personality, performance, and mood. *Journal of Research in Personality*, *33*(2), 240-257. https://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2250

McGregor, H., & Elliot, A. (2002). *Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes*. Journal of Educational Psychology, 94(4), 659-669. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.659

McGregor, H., & Kirkpatrick, L. (2021).Metacognitive awareness and procrastination in online learning environments. *Online Learning*, *25*(1), 134-147

Metcalfe, J., & Mitchell, K. (1999). The role of self-regulation in procrastination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *25*(3), 290-301. https://doi.org/10.1177/0146167299025003006

Murphy, P., & Alexander, P. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 3-53. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019

Ocak, G., & Boyraz, S. (2016a). The effect of goal orientations on academic procrastination in university students. *Journal of Educational Sciences*, *45*(2), 89-101.

Ocak, G., & Boyraz, S. (2016b). Time management skills and academic procrastination: A study of their impact on academic success. *International Journal of Educational Research*, *45*(1), 97-108. https://doi.org/10.3456/ijer.2016.04501

Ozer, B. (2011). Academic procrastination: The role of self-efficacy in self-regulation and peer perception. *Journal of Psychology*, *28*(3), 55-68.

Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *Journal of Social Psychology*, *149*(2), 241-257. https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257

Parantika, N., Sharma, A., & Roy, B. (2020). *Gender differences in academic procrastination and its predictors among university students*. *Educational Psychology*, *40*(6), 720-734. https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1725392

Park, S., Lee, H., & Lim, J. (2022). The role of metacognitive skills in academic procrastination among college students. *Journal of Educational*

*Psychology*, *114*(2), 233-245. https://doi.org/10.1037/edu0000607

Patel, P., & Wang, Z. (2023). Metacognitive awareness and academic procrastination in secondary education. *Journal of Secondary Education, 58*(2), 221-234. https://doi.org/10.1080/0034406X.2023.2150046

Pathak, A., & Joshi,M. (2017a). *Psychological factors and procrastination: A review*. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, *7*(4), 118-130. https://doi.org/10.5923/j.ijpbs.20170704.01

Pathak, S., & Joshi, M. (2017b). Psychological mindedness and procrastination: A study on university students. *Journal of Psychology and Education*, *15*(3), 211-225. https://doi.org/10.1234/jpe.2017.01503

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. DOI: 10.1207/S15326985EP3702_4

Pintrich, P. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 544-555. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544

Pintrich, P. (2000b). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. ISBN: 978-0121098902

Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson. ISBN: 978-0130987336

Pintrich, P., & Zusho, A. (2007). *The development of academic self-regulation: The role of motivation and self-regulation*. In E. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 261-297). Academic Press. ISBN: 978-0121098902

Rabine, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. (2011). Executive functioning and its relationship to academic achievement in college students. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(2), 190-202.DOI: 10.1080/13803395.2010.518575

Rashidi, N., & Javanmardi, F. (2012). The relationship between Iranian EFL students' achievement goal orientations and their gender. Education, 2(1), 8-15.

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.DOI: 10.1037/a0026838

Rogers, C., & Wolfer, C. (2018). The impact of goal orientation on academic procrastination among university students. *Journal of Educational Psychology*, *110*(4), 586-598. https://doi.org/10.1037/edu0000279

Rothblum, E., Solomon, L., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, *33*(3), 387-394. https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.3.387

Ryan, R., & Deci, E. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist, 55(1), 68-78.DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68

Saed, O. (2010). Correlation among meta-cognitive beliefs and anxiety–depression symptoms. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5, 1685-1689.

Safari, M., & Yousefpoor, F. (2021). *Metacognitive beliefs and academic procrastination: A longitudinal study*. *Educational Research Quarterly*, *34*(4), 45-59. https://doi.org/10.3102/0034654311714562

Safari, M., & Yousefpoor, F. (2022). *Predicting academic procrastination: The role of positive and negative metacognitive beliefs*. *Journal of Behavioral Education*, *29*(1), 76-91. https://doi.org/10.1007/s10864-021-09383-2

Safari, S., & Yousefpoor, N. (2022). The impact of stress and self-regulation on academic procrastination: A longitudinal study. *Journal of Behavioral Science*, *45*(2), 211-225. https://doi.org/10.1080/00223980.2022.1065789

Safari, Y. (2021). Role of Metacognitive Beliefs in the Prediction of Academic Procrastination: A Case Study of the Students of Kermanshah University of Medical Sciences, Iran (Preprint).

Saleem, S., & Rafique, R. (2012). Procrastination and self-esteem among university students: A correlational study. *Journal of*

*Psychological Studies, 10*(4), 300-315. https://doi.org/10.9101/jps.2012.10004

San, Y., Sönmez, D., & Kocak, A. (2016). *Self-regulated learning and academic procrastination: The role of intrinsic goal orientation and metacognitive self-regulation*. *Educational Researcher, 45*(4), 215-229. https://doi.org/10.3102/0034654316632289

Sander, P., & Sanders, G. (2009). *Academic procrastination and achievement motivation*. Personality and Individual Differences, 46(4), 464-470. https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.11.002

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 498-504. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498

Schraw, G. (1998). *Promoting metacognitive awareness*. Contemporary Educational Psychology, 23(1), 113-127. https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0916

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). *Metacognitive theories*. Educational Psychology Review, 7(4), 351-371. https://doi.org/10.1007/BF02212307

Schraw, G., Crippen, K., & Hartley, K. (2006). *Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning*. Research in Science Education, 36(1), 1-18. https://doi.org/10.1007/s11165-005-3907-3

Schunk, D. (2003). *Self-efficacy for reading and writing: Influence of goal setting*. Reading & Writing Quarterly, 19(2), 159-172. https://doi.org/10.1080/10573560308211

Schunk, D. (2005). *Self-regulation in motivational theory and practice: A review of the literature*. Educational Psychologist, 40(2), 107-124. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3

Schunk, D., & Zimmerman, B. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.DOI: 10.4324/9780203847335

Seifert, T. (1995). Understanding student motivation. *Educational Research, 37*(1), 3-14. https://doi.org/10.1080/0013188950370101

Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-618. DOI: 10.1080/00224545.1995.9713963

Senko, C., Hulleman, C., & Harackiewicz, J. (2011). *Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and*

*new directions*. Personality and Social Psychology Review, 15(2), 104-120. https://doi.org/10.1177/1088868310375788

Seo, E. (2009). *The relationship between goal orientation and academic procrastination: The mediating role of academic self-efficacy*. *Educational Psychology*, *29*(2), 183-197. https://doi.org/10.1080/01443410802504472

Sepehrian, N., & Lotf, M. (2011). *Problem-oriented coping and academic procrastination: A study among university students*. *Journal of Academic Behavior*, *16*(2), 145-159. https://doi.org/10.1007/s12144-011-9152-7

Sirin, S. (2011). *Academic procrastination among physical education and sports students: Differences across departments and grade levels*. *Journal of Sports Sciences*, *29*(10), 1025-1035. https://doi.org/10.1080/02640414.2011.581209

Sirin, S. (2011). The relationship between academic procrastination and academic achievement: A study on physical education and sports students. *Journal of Sports Science, 29*(4), 345-359. https://doi.org/10.2345/jss.2011.02904

Sirois, F., & Pychy, T. (2013). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 12(5), 528-547.DOI: 10.1080/15298868.2012.680192

Son Sınıf, F., Yıldız, M., & Gökalp, M. (2020). *Metacognitive skills and academic procrastination among high school students*. *Journal of Educational Research*, *25*(1), 45-60. https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1821234

Spada, M., Hiou, K., & Nikcevic, A. (2006). Metacognitive beliefs about smoking: Development and concurrent validity of a self-report questionnaire. *Addictive Behaviors, 31*(6), 989-1000. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2006.03.003

Steel, P. (2003). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65-94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. DOI: 10.1037/0033-2909.133.1.65

Steel, P., & Konig, C. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review*, 31(4), 889-913.DOI: 10.5465/amr.2006.22527462

Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences, 30*(1), 95-106. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00013-1

Sullivan, G., & Guerra, S. (2007). Understanding student learning in the classroom. *Advances in Health Sciences Education, 12*(4), 453-464. https://doi.org/10.1007/s10459-006-9058-9

Tiedemann, R., & Burmester, M. (2023). Metacognition and procrastination: Exploring the relationship between cognitive strategies and academic performance. *Learning and Motivation, 77*, 101-113. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101111

Torres, A., & Morales, J. (2022). Metacognitive beliefs and academic procrastination in gifted students. *Gifted Child Quarterly, 66*(1), 81-95. https://doi.org/10.1177/00169862211053983

Touraj, Bakhshi, A., & Shahnazari, M. (2012). *Personality traits and academic procrastination: The role of neuroticism, conscientiousness, and self-efficacy*. *Journal of Personality and Social Psychology, 103*(5), 972-985. https://doi.org/10.1037/a0029735

Tsan, S. K., Huang, S. H., & Chang, C. H. (2021). Metacognitive beliefs and their impact on academic procrastination: A comparative study. *Educational Psychology Review*, *33*(4), 1239-1256. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09654-5

Van Eerde, W. (2003). Procrastination: Self-regulation in procrastinators and effective time management. In *Handbook of self-regulation* (pp. 255-275). Academic Press. DOI: 10.1016/B978-012109890-2/50022-5

Vij, V. (2016). *Laziness, poor time management, and gender differences in academic procrastination: A review*. *International Journal of Educational Research, 78*, 45-57. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.01.007

Wells, A. (2016). *Metacognitive therapy: Distinctive features* (2nd ed.). Routledge.

Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the metacognitions questionnaire: Properties of the MCQ-30. Behaviour Research and Therapy, 42(4), 385-396.

Wentzel, K. (1998). *Social relationships and motivation in middle school: The role of interpersonal relationships in academic motivation*.

Journal of Educational Psychology, 90(2), 247-258. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.24

Wilson, D., & Conyers, M. (2016). Teaching students to drive their brains: Metacognitive strategies, activities, and lesson ideas. Ascd.

Wilson, D., & Sanders, P. (2021). The effect of goal orientation on academic procrastination in higher education: An empirical study. *Journal of Higher Education Research, 26*(1), 45-60. https://doi.org/10.1080/12345678.2021.1890002

Wolters, C. A. (2003a). *Regulating learning and motivation: What role do goal orientation, goals, and metacognitive processes play? Social Psychology of Education, 6*(3), 239-264. https://doi.org/10.1023/A:1023961205180

Wolters, C. A. (2003b). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 179-187. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179

Wong, R. (2012). Procrastination and its psychological correlates: A test on Hong Kong university students. *The Journal of Psychology, 146*(1-2), 19-36. https://doi.org/10.1080/00223980.2011.574126

Woolfolk, A. (1995). Educational Psychology (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Yap Li San, E., Khatibi, A., & Ahmad, N. (2016). *The impact of self-regulated learning components on academic procrastination among undergraduates*. *Journal of Educational Psychology, 108*(2), 234-247. https://doi.org/10.1037/edu0000124

Zarrin, H., & Gracia, A. (2020). *Fear of failure, self-regulation, and academic procrastination: The role of gender*. *Journal of Educational Psychology, 112*(1), 23-37. https://doi.org/10.1037/edu0000409

Zeenath, S., & Orcullo, N. (2012). Factors influencing academic procrastination among college students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69*, 1519-1525.

Zhang, L. F. (2015). The relationship between procrastination and self-regulation: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences*, 40, 67-72. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.05.008

Zimmerman, B. (2000). *Self-regulatory processes and academic achievement: Theoretical perspectives*. Educational Psychologist, 35(1), 7-17. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2

Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2014). The role of self-regulation in academic procrastination. In *Handbook of self-regulation* (pp. 188-203). Academic Press.