العدد 12 مجلة دراسات في الإنسانيات والعلوم التربوية كانون 2 2026
No. 12 Journal of Studies in Humanities and Educational Sciences January 2026
Print ISSN 3006-3256 Online ISSN 3006-3264

التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة

م.م شروق قاسم محمد
قسم الحاسبات - كلية التربية - جامعة ساوة الأهلية - المثنى - العراق
shorooq.qasim@sawauniversity.edu.iq
م.م أزهار قاسم محمد
تربية المثنى / المثنى / العراق
azhar.qassiim@gmail.com

ملخص البحث

يُمثل التلكؤ الأكاديمي ظاهرة سلوكية سلبية تعيق التقدم العلمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، ويصبح أثره أكثر ضرراً عندما يقترن بضعف في العمليات المعرفية العليا المسؤولة عن تنظيم التعلم وتوجيهه. إن تأجيل المهام الدراسية إلى اللحظات الأخيرة لا يؤدي فقط إلى تدني مستوى الأداء، بل يولد حالة من القلق والضغط النفسي التي تحول دون تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ويشير الأدب التربوي إلى أن التلكؤ هو تأخير غير منطقي، حيث يقوم الطالب بالتأجيل على الرغم من علمه بأن هذا القرار قد يؤدي إلى نتائج سلبية (Steel، ٢٠١٠).وقد اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم تبني مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم). وبعد استخراج الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات البحث، تم تطبيقهما على عينة بحثية تألفت من طلبة الجامعات في محافظة المثنى (جامعة المثنى، جامعة ساوه، جامعة الإمام الصادق) للعام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦.

توصل البحث الحالي الى النتائج الاتية:

(١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة والمتوسط الفرضي في أبعاد التلكؤ (تجنب المهام، الخوف من الفشل، المعتقدات الخاطئة، القلق، والاندفاع)، مما يشير إلى انتشار هذه السلوكيات لدى الطلبة.

(٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التلكؤ الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، حيث أظهروا ممارسة أعلى للتلكؤ مقارنة بالإناث.

(٣) وجود علاقة ارتباطية عكسية (سالبة) دالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي ومهارات ما وراء المعرفة؛ مما يعني أنه كلما ارتفعت مهارات ما وراء المعرفة انخفض مستوى التلكؤ الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: التلكؤ الأكاديمي، مهارات ما وراء المعرفة، طلبة الجامعة.

Academic Procrastination and its Relationship to Metacognitive Skills among University Students

Asst. Lect. Shorouq Qasim Mohammed
Department of Computer Science / College of Education / Sawa University / Al-Muthanna / Iraq
Asst. Lect. Azhar Qasim Mohammed
Muthanna, Iraq-Muthanna College of Education, Al-Al

Abstract

Academic procrastination is a significant obstacle to educational progress and achievement. It becomes increasingly detrimental when associated with a deficiency in the higher-order cognitive processes responsible for regulating and directing learning. This phenomenon involves delaying academic tasks until the last minute, which not only leads to poor performance but also generates anxiety and

stress, often resulting in a failure to meet educational goals.It is often described as an irrational delay, where students postpone tasks despite understanding that this decision may lead to negative outcomes (Steel, 2010).To achieve the aims of the current research, the researcher utilized an Academic Procrastination Scale and a Metacognitive Skills Scale. After verifying their validity and reliability, they were applied to a sample of university students selected from (Al-Muthanna University, Sawa University, and Imam Al-Sadiq University) for the academic year 2025-2026. The current study has achieved the following results:

1-There are statistically significant differences between the sample's average scores and the hypothetical averages in procrastination dimensions (avoiding difficult tasks, fear of failure, false beliefs, anxiety, and impulsiveness), indicating a prevalence of these behaviors among the students.

2- There are statistically significant differences in academic procrastination according to the gender variable, with male students exhibiting higher levels of procrastination compared to females.

3- There is a statistically significant negative correlation between academic procrastination and metacognitive skills, meaning that higher metacognitive abilities are associated with lower levels of procrastination.

Key words: Academic Procrastination, Metacognitive Skills, University Students.

الفصل الاول : مشكلة البحث(Problem of research)

يعد التلكؤ (Procrastination) من الظواهر السلوكية المعقدة التي تخترق مختلف مجالات الحياة الإنسانية، ولا تقتصر على جانب دون آخر. ففي المجال الأكاديمي، يميل الطلبة إلى تأجيل المهام الدراسية دون مبرر منطقي، بينما تمتد هذه الظاهرة لتشمل الجوانب المالية والصحية وحتى القرارات المصيرية. (Steel، ٢٠١٠).

وتشير الإحصائيات إلى أن التلكؤ ليس سلوكاً عابراً، بل قد يتحول إلى نمط حياة مزمن يعاني منه حوالي ٢٠% من البالغين، بينما ترتفع هذه النسبة بشكل ملحوظ في الأوساط الأكاديمية.(فيراري:٣٠،٢٠٠١)

فقد أشار (Humphrey & Harbin، ٢٠١٠) إلى الآثار المدمرة للتلكؤ الأكاديمي، والتي تتضمن القلق، حشو المعلومات (Cramming) قبل الامتحانات، وانخفاض التحصيل الدراسي، مما يؤدي في النهاية إلى مشكلات صحية ونفسية للطلاب(ستيل:٤١،٢٠١٠).

ويؤكد (Ferrari، ٢٠١٠) أن التلكؤ سلوك مكتسب وليس فطرياً، وهو منتشر عبر الثقافات المختلفة بنسب متقاربة، مما يدل على عالمية الظاهرة.وفي التعليم الجامعي، يواجه الطلبة تحديات معرفية تتطلب مستويات عليا من التنظيم الذاتي والوعي بعمليات التفكير، وهو ما يُعرف بمهارات ما وراء المعرفة (فيراري:٢٣،٢٠١٠)

حيث يرى (Kleitman & Stankov، ٢٠٠٧) أن هذه المهارات تشمل التخطيط والمراقبة والتقويم، وتلعب دوراً حاسماً في نجاح التعلم. ومن هنا تبرز مشكلة البحث في أن ضعف هذه المهارات قد يكون سبباً رئيساً وراء تفشي ظاهرة التلكؤ الأكاديمي. (Steel، ٢٠٠٣).

وتشير الدراسات المستمرة على تدني الدافعية وتأجيل تسليم التكليفات حتى اللحظات الأخيرة لدى طلبة جامعات تتجلى مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس الآتي: ما طبيعة العلاقة بين التلكؤ الاكاديمي و مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة هذه الجامعات؟

أهمية البحث(Research Importance) : تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من الجانبين النظري والتطبيقي:

الأهمية النظرية:

- تسليط الضوء على ظاهرة التلكؤ الأكاديمي التي تشير الدراسات، مثل دراسة (Onwuegbuzie، ٢٠٠٤)، إلى أن اغلب طلبة الجامعات يعانون منها باعتبارها مشكلة حقيقية، (Onwuegbuzie,٢٠٠٤:١٢)
- محاولة فهم العلاقة الديناميكية بين العمليات العقلية العليا (ما وراء المعرفة) والسلوكيات السلبية (التلكؤ)، خاصة في ظل نتائج الدراسات السابقة حول الفروق بين الجنسين، حيث أشارت بعض الدراسات مثل (Sirin، ٢٠١١) إلى أن الذكور أكثر تلكؤاً، بينما نفت دراسات أخرى مثل (Ozer، ٢٠١١) وجود فروق.
- إثراء المكتبة العربية بدراسة تتناول عينة متنوعة من طلبة الجامعات الحكومية والأهلية مما يعزز من تعميم النتائج.

الأهمية التطبيقية:

- توفير أدوات قياس مقننة (مقياس التلكؤ، ومقياس ما وراء المعرفة) تناسب البيئة الجامعية العراقية.
- تقديم توصيات عملية للمرشدين التربويين وأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات لمساعدة الطلبة على تنظيم جهودهم وتقليل مستويات التلكؤ من خلال برامج تنمية مهارات التفكير والتنظيم الذاتي.

أهداف البحث (Research Aims) : يرمي البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف على مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعات (جامعة المثنى، جامعة ساوه، جامعة الإمام الصادق).

٢- الكشف عن الفروق في التلكؤ الأكاديمي على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث).

٣- تحديد نوع وطبيعة العلاقة الارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث (Search Limits):

يقتصر البحث الحالي على طلبة الجامعات (الدراسة الصباحية)، من كلا الجنسين (ذكور وإناث)، في كليات (جامعة المثنى، جامعة ساوه، جامعة الإمام الصادق)، للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦).

تحديد المصطلحات(Limitations Terms)

أولاً: التلكؤ الأكاديمي (Academic Procrastination):

عرفه:

١- (Wolters، ٢٠٠٣) بأنه الفشل في إنجاز نشاط ما خلال فترة زمنية محددة أو إرجائه حتى اللحظة الأخيرة، وهو يمثل تأجيلاً غير هادف وغير ضروري للبدء في المهام أو استكمالها (. Wolters، ٢٠٠٣)

٢- ويشير (Onwuegbuzie، ٢٠٠٤) إلى أنه تأجيل غير ضروري لإتمام المهام، ينتج غالباً عن الخوف من الفشل أو النفور من المهمة . (Onwuegbuzie، ٢٠٠٤)

٣- وعرف كل من (Shraw, Watkins & Olafson، ٢٠٠٧) التلكؤ الأكاديمي بأنه تأخير أو تأجيل العمل الذي يجب إتمامه عمداً . Shraw, Watkins & Olafson، ٢٠٠٧

٤- أما (الشرنوبي، ٢٠٠٨) فتعرفه بأنه سلوكيات التأجيل التي يمارسها الطالب حيال إنجاز مهامه الدراسية مع اقتناعه الداخلي بضرورة إنجازها، مما يترتب عليه شعوره بالتوتر وعدم الارتياح(لشرنوبي، ٢٠٠٨).

التعريف النظري للتلكؤ الأكاديمي: تبنت الباحثتان تعريف (الشرنوبي،٢٠٠٨) الذي يشير إلى أنه تأجيل الطالب البدء في المهام الدراسية والتعليمية والتأخر في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة بلا مبرر، مما يولد شعوراً بالضيق .(الشرنوبي،٢٠٠٨)

التعريف الإجرائي للتلكؤ الأكاديمي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (الطالب الجامعي) من خلال إجابته على فقرات مقياس التلكؤ الأكاديمي المعتمد في البحث الحالي.

ثانياً: مهارات ما وراء المعرفة (Metacognitive Skills):

وقد عرفها كل من:
١- (Resnick، ١٩٨٧) بأنها التفكير بصوت عالٍ، أو الحديث مع الذات، بهدف متابعة ومراجعة نشاطات حل المشكلة (Resnick، ١٩٨٧ .)
٢- (Costa، ١٩٩١) بأنها قدرة الفرد على الانتباه إلى أنه في حالة حوار مع عقله، وأنه يراجع القرارات التي اتخذها . (Costa، ١٩٩١)
٣- (Sternberg، ١٩٩٢) بأنها عمليات تحكم عليا، وظيفتها التخطيط، والمراقبة، والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلات، وهي مهارات تنفيذية توجه وتدير مهارات التفكير المختلفة . Sternberg، ١٩٩٢
٤- (Stipek، ١٩٩٨) بأنها الوعي بما يتصف به الفرد من قدرات واستراتيجيات، ومصادر ووسائل يحتاجها لأداء المهام بفاعلية أكثر . (Stipek، ١٩٩٨)
٥- (أبو هاشم، ١٩٩٩) بأنها وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه، وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، واختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها، ومراجعة ذاته وتقييمها باستمرار . (أبو هاشم، ١٩٩٩
التعريف النظري لمهارات ما وراء المعرفة: هي المهارات التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها (التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم) عندما يقوم الطالب باتخاذ القرارات وحل المشكلات الأكاديمية .
التعريف الإجرائي لمهارات ما وراء المعرفة: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب بعد إجابته على فقرات مقياس مهارات ما وراء المعرفة المستخدم في البحث الحالي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: التلكؤ الأكاديمي (Academic Procrastination): المفهوم والعوامل المؤثرة

يحتل مفهوم التلكؤ حيزاً كبيراً في الأدبيات التربوية والنفسية، نظراً لتأثيره المباشر على الأداء الأكاديمي والصحة النفسية للطلبة. ويُعد التلكؤ ميلاً مزمناً لتأجيل البدء في المهام أو إكمالها حتى الموعد النهائي، مما يعكس فجوة بين نوايا الفرد وسلوكه الفعلي، ويصاحب ذلك عادة شعور بالضيق وعدم الراحة النفسية.

وفي هذا السياق، يرى (Ryan & Deci، ٢٠٠٠) أن التلكؤ يمثل نقيضاً للدافعية، حيث يشير إلى غياب النية أو الرغبة الحقيقية في اتخاذ الإجراءات اللازمة لإنجاز العمل. (Ryan & Deci، ٢٠٠٠)

وقد تعددت التفسيرات لهذا المفهوم، حيث يعرفه (Wolters، ٢٠٠٣) بأنه إخفاق الفرد في إنجاز النشاط المطلوب خلال الفترة الزمنية المحددة له، أو إرجاء العمل حتى اللحظات الأخيرة.

بينما يصفه (Onwuegbuzie، ٢٠٠٤) بأنه تأجيل غير هادف وغير ضروري للبدء في المهام أو استكمالها. ويتفق (هلال والحسيني، ٢٠٠٤) مع هذا الطرح، مؤكدين أن التلكؤ هو إرجاء الطالب للمهمة دون مبرر منطقي، رغم أهميتها وإحساسه بعدم الارتياح الناتج عن هذا التأخير. هلال والحسيني، ٢٠٠٤)

ومن منظور آخر، يركز (Shraw, Watkins & Olafson، ٢٠٠٧) على الجانب العمدي في التعريف، واصفين التلكؤ الأكاديمي بأنه تأخير أو تأجيل العمل الذي يجب إتمامه بشكل مقصود.

وتضيف (الشرنوبي، ٢٠٠٨) بعداً نفسياً للتعريف، مشيرة إلى أن التلكؤ الأكاديمي يتضمن سلوكيات التأجيل التي يمارسها الطالب تجاه مهامه الدراسية رغم قناعته الداخلية بضرورة إنجازها، مما يولد لديه مشاعر التوتر والقلق.

العوامل المرتبطة بالتلكؤ الأكاديمي:

حاولت العديد من الدراسات تفسير الأسباب الكامنة وراء ظاهرة التلكؤ. فقد أشار (Senecal, ، ١٩٩٥ Koestner & Vallerand) إلى أن طلبة الجامعة ذوي الدافعية الذاتية يميلون إلى التلكؤ بدرجة أقل مقارنة بأقرانهم ذوي الدوافع الخارجية، مما دفع الباحثين للاعتقاد بأن التلكؤ هو مشكلة دافعية في المقام الأول، وليس مجرد ضعف في مهارات إدارة الوقت أو الكسل.

وفي دراسة تحليلية للعوامل المسببة، أوضح (Onwuegbuzie، ٢٠٠٤) من خلال التحليل العاملي أن الخوف من الفشل والنفور من المهمة يُعدان من أبرز أسباب التلكؤ. حيث يفسر عامل "الخوف من الفشل"

نسبة كبيرة من التباين في درجات التلكؤ، متضمنًا القلق وانخفاض الثقة بالنفس ومعايير التقييم الصارمة. في حين يعكس عامل "النفور من المهمة" كراهية الانخراط في الأنشطة الأكاديمية ونقص الطاقة اللازمة للأداء.

وقد قدم (Steel، ٢٠٠٧) تحليلاً شمولياً لعدد ضخم من الدراسات (٩٦١ دراسة)، وخلص إلى وجود منبئات قوية ومتسقة للتلكؤ، تشمل: النفور من المهمة (Task aversion)، تأخير المهمة، ضعف فاعلية الذات، والاندفاعية (Impulsiveness). كما وجد أن الاجتهاد (Conscientiousness)، الذي يظهر في دافعية الإنجاز والتنظيم والتحكم الذاتي، يرتبط ارتباطاً وثيقاً بسلوكيات التلكؤ. Steel، ٢٠٠٧

ويشير (Steel، ٢٠٠٧) أيضاً إلى أن التلكؤ لا ينتج عن عامل واحد، بل هو محصلة تفاعل معقد بين عوامل وجدانية وسلوكية ومعرفية، وليس مجرد عجز في إدارة الوقت. (Steel، ٢٠٠٧)

واشار (Howell & Watson، ٢٠٠٧) العلاقات بين التلكؤ وتوجهات الهدف واستراتيجيات التعلم، ووجدا أن الفوضى (عدم التنظيم) وانخفاض استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية ترتبط بشكل إيجابي بزيادة معدلات التلكؤ لدى الطلبة. (Howell & Watson، ٢٠٠٧)

أما (Morford، ٢٠٠٨)، فقد ركز على الالتزام بالأهداف، موضحاً أن الطلبة الذين يظهرون انخفاضاً في التلكؤ يتمتعون بمستويات عالية من الالتزام بالهدف، وأن الكفاءة الذاتية للتعلم المنظم ذاتياً ترتبط بعلاقة عكسية (سالبة) مع التلكؤ الأكاديمي. Morford، ٢٠٠٨

ويتضح مما سبق أن التلكؤ الأكاديمي، خاصة لدى عينة البحث الحالي من طلبة قد يتأثر بمجموعة متداخلة من العوامل تشمل الخوف من الفشل، القلق المرتبط بالمهمة، النفور منها، ضعف مهارات إدارة الوقت، والاندفاع والتسرع نحو المكافآت الفورية بدلاً من المكاسب طويلة الأمد.

نماذج تفسير التلكؤ الأكاديمي:

لتفسير ظاهرة التلكؤ لدى الطلبة، قدم الباحثون عدة نماذج نظرية تحاول فهم الديناميات الكامنة وراء هذا السلوك. ومن أبرز هذه النماذج ما اقترحه (Paden & Stell، ١٩٩٧)، حيث نظرا إلى الطالب المتلكئ من خلال خصائص المهمة الدراسية التي يمكن التحكم فيها من قبل المدرس. ويفترض هذا النموذج أن احتمالية التلكؤ تتأثر بثلاث خصائص رئيسة للمهمة:

- أهمية المهمة: وتتحدد من خلال المعايير الموضوعة، ونظام المكافآت، والمواعيد النهائية الصارمة.
- جاذبية المهمة (Task appeal): وترتبط بمستوى الفائدة المدركة، وتنوع المهارات المطلوبة لإنجازها.
- صعوبة المهمة: وتشمل حجم المعرفة المطلوبة، ودرجة وضوح التعليمات، ونطاق المهمة.

ويرى الباحثان أن التلاعب بهذه المتغيرات من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات مثل (المثنى، وساوه، والإمام الصادق) يمكن أن يؤثر سلباً أو إيجاباً على سلوك الطالب.

وفي سياق متصل، قام (Ackerman & Gross، ٢٠٠٥) بفحص هذه الخصائص، واقترحا أن التدريسيين يمكنهم مساعدة الطلبة في الحد من التلكؤ من خلال تقديم مهام ذات أهمية واضحة، وتعليمات محددة، ومكافآت مجزية. وقد أثبتت الدراسات التجريبية أن استخدام المكافآت يعمل كعامل حاسم في خفض نسب التلكؤ لدى حوالي ٨٠% من الطلبة؛ إذ يدرك الطلبة أن المكافأة تمثل حافزاً قوياً للبدء المبكر في العمل بدلاً من التسويف.

وعلى مدى الثلاثين عاماً الماضية، ركزت معظم الدراسات في العلوم الاجتماعية، كما أشار (Onwuegbuzie، ٢٠٠٠)، على السمات المعرفية والسلوكية للمتلكئين، مثل الإتقان (Perfectionism)، وصراع الدور، والشعور بالذنب، والقلق، وضعف الضبط الذاتي. ورغم أن هذه المتغيرات الشخصية تقدم رؤى قيمة، إلا أنها غالباً ما تكون خارج سيطرة المربين، مما يجعل التركيز على التفاعل بين خصائص الطالب وبيئة التعلم أمراً ضرورياً لفهم الظاهرة لدى طلبة الجامعة.

عواقب التلكؤ الأكاديمي:

لا يتوقف أثر التلكؤ عند حدود التأخير في تسليم الواجبات، بل يتعداه ليسبب مشكلات نفسية وصحية وجسيمة. فقد أوضح (Tice & Baumeister، ١٩٩٧) أن التلكؤ الأكاديمي يعد مصدراً رئيساً للتوتر والقلق؛ فالتلكؤ المستمر يؤدي إلى قلق مزمن قد يفاقم من اضطرابات القلق الموجودة مسبقاً لدى الطالب.

وبالنسبة لبعض الطلبة، قد يتداخل التلكؤ مع أسباب اضطرابات القلق الحياتية، مما يدخلهم في دوامة من اللوم الذاتي والتأمل السلبي (Introspection).

أما على الصعيد الأكاديمي، فتشير البحوث بوضوح إلى أن التلكؤ يؤثر سلباً على التقدم الدراسي لأنه يحد من كمية ونوعية الأعمال التي ينجزها الطالب. وقد فصل (Morford، ٢٠٠٨) هذه النتائج السلبية، مشيراً إلى أنها تشمل ضعف الالتزام بالهدف، وانخفاض الوقت المخصص للعمل والإنجاز.

كما ربطت دراسات أخرى، مثل دراسة (Akinsola, Tella, & Tella، ٢٠٠٧)، بين التلكؤ وانخفاض التحصيل الدراسي في المقررات، في حين أشار (Harrington، ٢٠٠٥) إلى انخفاض مستويات التعلم على المدى الطويل وتدني الثقة بالنفس كعواقب مباشرة للتسويف.

وفي دراسة حديثة نسبياً، بين (Rakes & Dunn، ٢٠١٠) أن كلاً من تنظيم الجهد والدوافع الذاتية لدى طلبة الجامعة يلعبان دوراً حيوياً في سلوك التلكؤ؛ حيث يصاحب انخفاض الدوافع الذاتية وضعف تنظيم الجهد زيادة ملحوظة في مستويات التلكؤ. وتكتسب هذه النتيجة أهمية خاصة في البيئة الجامعية الحالية (في جامعات المثنى، وساوه، والإمام الصادق)، حيث يُنصح بتوجيه الطلبة نحو استراتيجيات تنظيم الجهد لتعزيز أدائهم والحد من الآثار السلبية للتلكؤ.

أشكال التلكؤ الأكاديمي:

لم ينظر الباحثون إلى التلكؤ ككتلة صماء، بل ميزوا بين أنماط مختلفة له بناءً على الدوافع والنتائج. فقد صنف (Brownlow & Reasinger، ٢٠٠٠) التلكؤ إلى نوعين رئيسين:

- التلكؤ الوظيفي (Functional Procrastination): وهو تأجيل عرضي أو مؤقت لبعض المهام، يلجأ إليه الطالب كاستراتيجية لجمع المزيد من المعلومات أو لترتيب الأولويات عندما تتزاحم لديه الواجبات. ويُنظر إلى هذا النوع أحياناً كخيار ذكي يساعد على زيادة احتمالية النجاح، حيث يمنح الطالب وقتاً إضافياً للاستعداد.
- التلكؤ غير الوظيفي (Dysfunctional Procrastination): وهو النمط الأخطر والأكثر شيوعاً في البيئات الجامعية، بما في ذلك جامعات (المثنى، وساوه، والإمام الصادق). وفيه يؤجل الطالب المهام بشكل متكرر واعتيادي دون أي مبرر منطقي، مما يؤدي إلى نتائج سلبية وتقليل فرص النجاح، مصحوباً بعواقب نفسية سيئة.

وتؤكد (الشرنوبي، ٢٠٠٨) أن التلكؤ غير الوظيفي هو الشكل الذي يُطلق عليه اصطلاحاً "التلكؤ الأكاديمي" في المجال التعليمي، نظراً لانتشاره وتأثيره المعوق.

وفي تحليل أعمق للأسباب الكامنة وراء هذه الأشكال، أشار (Onwuegbuzie، ٢٠٠٤) باستخدام التحليل العاملي إلى وجود مجموعتين من المتلكئين في الجامعة: مجموعة صغيرة متجانسة تؤجل بسبب "الخوف من الفشل" (وهو العامل الذي يفسر ٤٩% من التباين)، ومجموعة أخرى تؤجل بسبب "النفور من المهمة".

وقد توسع (Kavita، ٢٠١٠) في تصنيف أشكال التلكؤ لتشمل:

- التلكؤ الأكاديمي (Academic Procrastination): إرجاء الاستذكار والاستعداد للامتحانات حتى اللحظات الأخيرة.
- التلكؤ القراري (Decisional Procrastination): العجز عن اتخاذ القرارات اللازمة في الوقت المناسب.
- التلكؤ العصابي (Neurotic Procrastination): ميل عام لتأجيل معظم مهام الحياة.
- التلكؤ القهري (Compulsive Procrastination): تأجيل القرارات المهمة بشكل اضطراري.
- التلكؤ كروتين للحياة (Life Routine Procrastination): العجز عن تنظيم الحياة اليومية وفق جداول زمنية محددة.

ثانياً: مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي:

يمثل مفهوم "ما وراء المعرفة" (Metacognition) حجر الزاوية في فهم كيفية تنظيم الطلبة لتعلمهم وتفكيرهم. ويشير (Resnick، ١٩٨٧) إلى أن ما وراء المعرفة تتجسد في التفكير بصوت عالٍ أو الحديث مع الذات بهدف مراقبة نشاطات حل المشكلات ومراجعتها.

بينما يرى (Costa، ١٩٩١) أنها تظهر عندما ينتبه الفرد إلى أنه في حالة حوار داخلي مع عقله، مراجعاً القرارات التي اتخذها.

وقد قدم (Sternberg، ١٩٩٢) تعريفاً إجرائياً دقيقاً، واصفاً مهارات ما وراء المعرفة بأنها عمليات تحكم عليا تشمل ثلاث وظائف رئيسة: التخطيط، والمراقبة، والتقييم. وتعمل هذه المهارات التنفيذية على توجيه وإدارة عمليات التفكير المختلفة أثناء أداء المهام.

وفي السياق ذاته، أوضح (Stipek، ١٩٩٨) أنها تعني وعي الطالب بقدراته واستراتيجياته والمصادر التي يحتاجها للأداء بفاعلية.

ويضيف (أبو هاشم، ١٩٩٩) بعداً آخر للتعريف، مشيراً إلى أنها تتضمن وعي الفرد بما يتعلمه، وقدرته على وضع خطط محددة، واختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها عند الحاجة، مع التمتع بقدرة مستمرة على مراجعة الذات وتقييمها.

المكونات الأساسية:

تشير معظم الأدبيات إلى أن ما وراء المعرفة تتضمن ثلاثة مكونات متكاملة:

- المعرفة: وتتضمن المعرفة الشخصية (بقدرات الذات)، والمعرفة بالمهمة (طبيعتها ومتطلباتها)، والمعرفة بالاستراتيجية (كيفية اختيار الأنسب للمهمة).
- الوعي: وهو انتباه الطالب للإجراءات اللازمة لتحقيق الهدف.
- الضبط: ويشير إلى القدرة على اتخاذ قرارات واعية وتنظيم العمليات العقلية بناءً على المعرفة والوعي السابقين.

ويرى الباحث أن افتقار طلبة الجامعات (في العينة الحالية) لهذه المهارات التنظيمية قد يكون سبباً رئيساً في الوقوع فريسة للتلكؤ؛ فاستراتيجيات ما وراء المعرفة تساعد المتعلم على تجميع المصادر، وتحديد الخطوات، ومراقبة التقدم، والتنبؤ بالمخرجات، مما يقلل من الغموض والتوتر الذي غالباً ما يؤدي إلى التأجيل.

الدراسات السابقة (Previous Studies):

استعرض الباحث مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث (التلكؤ، مهارات ما وراء المعرفة، التحصيل، واستراتيجيات التعلم) في بيئات جامعية مختلفة، وذلك للإفادة منها في توجيه مسار البحث الحالي وتفسير نتائجه. وفيما يلي عرض لأبرز هذه الدراسات مرتبة زمنياً:

(١) دراسة (Ferrari & McGowan، ٢٠٠٢):

سعت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية نظام المكافآت (Incentives) كاستراتيجية للحد من سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وقد تألفت عينة الدراسة من (٥٦) طالباً وطالبة من المرحلة الجامعية (١٥ ذكور، ٤١ إناث)، بمتوسط عمري بلغ ٢٤ عاماً.

اعتمد الباحثان تصميماً تجريبياً يتضمن منح نقاط إضافية كمكافأة للطلاب الذين ينجزون مهامهم البحثية في وقت مبكر. وقد أظهرت النتائج أن استخدام المكافآت كان له أثر إيجابي ملحوظ؛ حيث انخفضت نسبة الطلاب الذين حصلوا على تقدير "غير مكتمل" من ٦٠% قبل تطبيق البرنامج إلى ٤٠% بعده. وخلصت الدراسة إلى أن الطلبة الذين تلقوا تعزيزاً إيجابياً كانوا أكثر التزاماً بالمواعيد وأسرع في إنجاز المهام مقارنة بأقرانهم الذين لم يتلقوا تلك المكافآت .

(٢) دراسة (Tuckman، ٢٠٠٢):

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين مستويات التلكؤ الثلاثة (المرتفع، المتوسط، المنخفض) من حيث طبيعة التبريرات التي يقدمها الطلبة، ودرجة تنظيمهم الذاتي، وأدائهم الأكاديمي في مقرر دراسي عبر الإنترنت.

شملت العينة (١١٦) طالباً جامعياً مسجلين في مقرر "مهارات الدراسة". وأوضحت النتائج أن الطلبة ذوي التلكؤ المرتفع والمتوسط كانوا أكثر ميلاً لتقديم تبريرات عقلانية واهية لتأخيرهم، مثل عبارة "أنا أنتظر الوقت الأنسب للبدء" أو "أستطيع العمل تحت الضغط في اللحظة الأخيرة"، مقارنة بأقرانهم منخفضي التلكؤ. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي، حيث انخفضت درجات الطلبة المتلكئين بشكل ملموس مقارنة بغير المتلكئين، مما يؤكد العلاقة السلبية بين ضعف التنظيم الذاتي والتلكؤ .

(٣) دراسة (Skidmore، ٢٠٠٣):

ركزت هذه الدراسة على فحص الفاعلية التنبؤية لعدد من المتغيرات (التوجه الدافعي، استراتيجيات التعلم، التلكؤ، وإدراك المتاعب اليومية) في التنبؤ بدرجات الامتحان النهائي لمقرر في علم النفس.

تكونت العينة من (١٤٩) طالباً جامعياً، واستخدمت الدراسة تحليلات الانحدار الهرمي لمعالجة البيانات. وقد بينت النتائج أن "الكفاءة الذاتية" (efficacy-Self) للتعلم والأداء كانت من أقوى المنبئات بالتحصيل الأكاديمي في الجزء الأول من الامتحان. وأوصت الدراسة بضرورة التدخل المبكر لتعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطلبة كمدخل لتحسين أدائهم وتقليل احتمالية الفشل أو التلكؤ .

(٤) دراسة (Tuckman، ٢٠٠٣):

استهدفت هذه الدراسة تطوير استراتيجيات للإنجاز (Achievement-for-Strategies) وتدريسها لطلبة الكلية بهدف التغلب على التلكؤ وبناء الثقة بالنفس. تضمن البرنامج التدريبي أربع استراتيجيات رئيسة: المجازفة المعقولة، تحمل المسؤولية، البحث عن المعلومات، واستخدام التغذية الراجعة.

تم تقديم المحتوى من خلال نموذج تعليمي مدمج يعتمد على التكنولوجيا. وأظهرت النتائج تفوقاً واضحاً للطلبة الذين خضعوا للبرنامج التدريبي؛ حيث حصلوا على معدلات تراكمية (GPA) أعلى بكثير مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يشير إلى أن تعلم استراتيجيات الإنجاز يسهم بفاعلية في الحد من السلوكيات السلبية كالتلكؤ .

(٥) دراسة (Wolters، ٢٠٠٣):

تعد هذه الدراسة من الدراسات المحورية التي ربطت بين التلكؤ الأكاديمي ومنظور التعلم المنظم ذاتياً (regulated learning-Self). أجريت الدراسة على مرحلتين (عينتين: ١٠٢ و١٦٨ طالباً) لبحث العلاقة بين التلكؤ ومكونات التنظيم الذاتي.

وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباطات قوية بين التلكؤ الأكاديمي وكل من: انخفاض فاعلية الذات، وتبني "أهداف تجنب العمل" (avoidant goals-Work)، والأهم من ذلك، ضعف استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة. وتدعم هذه النتيجة فرضيات البحث الحالي التي تفترض وجود علاقة عكسية بين مهارات ما وراء المعرفة ومستوى التلكؤ لدى الطلبة .

(٦) دراسة (Onwuegbuzie، ٢٠٠٤):

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مدى انتشار ظاهرة التلكؤ بين طلبة الدراسات العليا، وبحث العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وأبعاد قلق الإحصاء.

تكونت العينة من (١٣٥) طالباً جامعياً. وأظهرت النتائج أن نسبة كبيرة من الطلبة يمارسون تأجيل المهام الكتابية، والاستعداد للاختبارات، وقراءات الواجبات الأسبوعية. وكشف تحليل الارتباط القانوني (Canonical correlation) أن التلكؤ الأكاديمي ينبع بشكل رئيس من عاملين هما: الخوف من الفشل، والنفور من المهمة. وقد ارتبط هذان العاملان بشكل ملحوظ بمتغيرات القلق، وقلق الاختبار، والقلق الصفي، ومفهوم الذات الحسابي، والخوف من طلب المساعدة، مما يشير إلى الطبيعة المعقدة للتلكؤ وارتباطه بالجوانب الانفعالية .

(٧) دراسة (Martel، ٢٠٠٥):

سعت هذه الدراسة التجريبية إلى تقييم أثر تعليم مهارات ما وراء المعرفة ضمن السياق التعليمي على أداء المتعلمين عبر الإنترنت.

شملت العينة (٨٥) طالباً تم توزيعهم عشوائياً على ثلاث مجموعات (ضابطة، وتجريبية اختيارية، وتجريبية إلزامية). تلقت المجموعات التجريبية حزمة تعليمية حول مهارات ما وراء المعرفة. وأكدت النتائج الفرضية الرئيسة للدراسة؛ حيث حقق المشاركون الذين انخرطوا في نشاطات ما وراء المعرفة بصورة إلزامية نتائج أفضل بكثير في الأداء الأكاديمي مقارنة بالمجموعات الأخرى. كما وجد ارتباط دال إحصائياً بين التعلم المنظم ذاتياً ومقاييس الأداء، مما يعزز أهمية دمج التدريب الميتا-معرفي في المناهج الدراسية .

(٨) دراسة (Spada, Hiou & Nikcevic، ٢٠٠٦):

استكشفت هذه الدراسة العلاقة المتشابكة بين ما وراء المعرفة، والعواطف السلبية، والتلكؤ العام.

طبقت الدراسة على عينة قوامها (١٧٩) مشاركاً، باستخدام مقاييس للتلكؤ العام، والتلكؤ في اتخاذ القرار، وما وراء المعرفة، والقلق والاكتئاب. وخلصت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين أبعاد محددة من ما وراء المعرفة والتلكؤ؛ حيث ارتبطت "الثقة المعرفية" (Cognitive confidence) - أي معتقدات الفرد حول قدراته وذاكرته - بالتلكؤ السلوكي. في حين ارتبطت المعتقدات الإيجابية حول القلق (مثل الاعتقاد بأن القلق يساعد على الإنجاز) بالتلكؤ في اتخاذ القرار، مما يوضح الدور الذي تلعبه المعتقدات ما وراء المعرفية في توجيه سلوك التأجيل .

(٩) دراسة (سيد أحمد، ٢٠٠٧):

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي بكل من الرضا عن الدراسة والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، ومحاولة التنبؤ بالتلكؤ من خلال هذه المتغيرات.

تكونت العينة من (٣٠٠) طالب وطالبة. وأسفرت النتائج عن تميز الطلبة منخفضي التلكؤ بارتفاع مستوى الرضا عن الدراسة والدافعية للإنجاز مقارنة بأقرانهم مرتفعي التلكؤ. كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الرضا الدراسي والتحصيل. وأمكن التنبؤ بمستوى التلكؤ من خلال متغيرات: الرضا العام، الرضا عن التقويم والامتحانات، والرضا عن الأنشطة الجامعية .

(١٠) دراسة (الشرنوبي، ٢٠٠٨):

ركزت هذه الدراسة على تحديد الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية التي تميز الطلبة المتلكئين عن غير المتلكئين.

شملت العينة (٤٤٤) طالباً وطالبة من المرحلة الجامعية. وبينت النتائج تبايناً واضحاً في استراتيجيات التعلم؛ إذ يميل الطلبة مرتفعو التلكؤ إلى استخدام استراتيجيات معرفية سطحية، بينما يتفوق منخفضو التلكؤ في استخدام الاستراتيجيات العميقة واستراتيجيات ما وراء المعرفة. وعلى الصعيد الشخصي، اتسم المتلكئون بارتفاع درجات العصابية والانبساط مع انخفاض ملحوظ في الثقة بالنفس مقارنة بغير المتلكئين .

(١١) دراسة (شريت وعبد الله، ٢٠٠٨):

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الديناميكية بين التلكؤ الأكاديمي ومتغيري الدافعية للإنجاز والفاعلية الذاتية، بالإضافة إلى استقصاء الفروق بين الجنسين وإمكانية التنبؤ بالتلكؤ من خلال المتغيرات المستقلة.

طبقت الدراسة على عينة كبيرة بلغت (٥٩٥) تلميذاً وتلميذة (٢٩٧ ذكور، ٢٩٨ إناث) من الصف السادس الابتدائي. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التلكؤ الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، حيث كان الذكور أكثر تلكؤاً من الإناث. كما بينت النتائج أن التلاميذ منخفضي التلكؤ يتمتعون بمستويات أعلى من الدافعية للإنجاز والفاعلية الذاتية مقارنة بأقرانهم مرتفعي التلكؤ. وأشارت الدراسة إلى أن التلكؤ الأكاديمي يشترك في بنية عاملية واحدة مع الدافعية والفاعلية الذاتية، مما يؤكد تداخل هذه المتغيرات النفسية في توجيه السلوك الأكاديمي للتلميذ .

(١٢) دراسة (Grant، ٢٠٠٩):

حاولت هذه الدراسة تسليط الضوء على الحلول الممكنة لمشكلة التلكؤ من خلال فحص العلاقة بينه وبين الذكاء الشخصي (Intrapersonal intelligence) وأبعاد الذكاءات المتعددة الأخرى لدى طلبة التعليم

العالي. وينطلق الباحث من فرضية أن الذكاء الشخصي، بما يتضمنه من معرفة الذات وفهمها والمراقبة الذاتية، قد يكون عاملاً واقياً ضد التلكؤ.

شملت العينة (١٣٥) طالباً جامعياً. وكشفت النتائج الوصفية أن الطلبة يمارسون التلكؤ بشكل أكبر في المهام الإدارية الأكاديمية، وعزت أسباب ذلك إلى النفور من المهمة، الشعور بالإرهاق، وصعوبة اتخاذ القرار. ومن النتائج اللافتة للنظر، أن الذكاء اللغوي ظهر كمنبئ قوي عن التلكؤ، بينما أثبتت التحليلات الإحصائية أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الذكاء الشخصي كانوا أقل عرضة للتلكؤ في الاستعداد للامتحانات وأقل ميلاً للتلكؤ العام مقارنة بغيرهم، مما يبرز أهمية الوعي الذاتي في ضبط السلوك الدراسي .

(١٣) دراسة (Hosseini & Khayyer، ٢٠٠٩):

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم القدرة التنبؤية للمعتقدات ما وراء المعرفية (Metacognitive beliefs) في التنبؤ بنوعين من التلكؤ: القراري والسلوكي.

تكونت العينة من (١٩٩) طالباً جامعياً (١٢٦ ذكور، ٧٣ إناث) من جامعة شيراز، تم اختيارهم بالطريقة العنقودية. استخدم الباحثان تحليل الانحدار لمعالجة البيانات، وخلصا إلى نتائج جوهرية تفيد بأن أبعاداً محددة من المعتقدات ما وراء المعرفية، وهي: "عدم القدرة على التحكم"، و"الثقة المعرفية" (Cognitive confidence)، و"الوعي الذاتي المعرفي"، تسهم بفاعلية في التنبؤ بالتلكؤ في اتخاذ القرار. في المقابل، وجد أن "التنظيم الذاتي" يمثل وظيفة تنفيذية حاسمة في التنبؤ بالتلكؤ السلوكي، مما يشير إلى أن ضعف المهارات التنظيمية يرتبط مباشرة بتأخير الأفعال والمهام .

(١٤) دراسة (Kennedy، ٢٠٠٩):

اهتمت هذه الدراسة بتقييم الأثر طويل المدى لقيم الطالب الأكاديمية على قرارات التنظيم الذاتي (المتمثلة في الميل للتلكؤ)، وكيف تؤثر هذه القرارات بدورها على النتائج الأكاديمية والعاطفية للطلبة المستجدين (Freshmen).

أظهرت النتائج أن القلق المرتبط بالاستبعاد الاجتماعي (Social exclusion) يزيد بشكل كبير من احتمالية التلكؤ، إلا أن القيم الأكاديمية وخصائص المهمة قد تخفف من حدة هذا التأثير. كما كشفت الدراسة أن التلكؤ في بداية الفصل الدراسي يمارس تأثيراً سلبياً مباشراً وكبيراً على الكفاءة الذاتية والانتماء للمدرسة، ويرتبط بزيادة إدراك الضغوط النفسية مع قرب نهاية الفصل. وأخيراً، أكدت الدراسة وجود تأثير سلبي تراكمي للتلكؤ على المعدل التراكمي (GPA)، حيث يؤدي تأخير المهام المستمر إلى تراجع الأداء الأكاديمي العام للطالب .

(١٥) دراسة (Rakes & Dunn، ٢٠١٠):

سعت هذه الدراسة إلى بحث التأثير المباشر لثلاثة متغيرات رئيسة: تنظيم الجهد، ومهارة التنظيم الذاتي، والدافع الداخلي، على مستويات التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا، انطلاقاً من التساؤل حول ما إذا كانت هذه المتغيرات قادرة على التنبؤ بالسلوك التلكئي.

تألفت العينة من (٨١) طالباً في مرحلة الدراسات العليا (١٢ ذكور، ٦٩ إناث). وأشارت النتائج بوضوح إلى أن انخفاض الدوافع الذاتية للتعلم وضعف تنظيم الجهد يقترنان بزيادة مطردة في درجات التلكؤ. واستنتج الباحثان أن تبني استراتيجيات محددة لتعزيز تنظيم الجهد وإثارة الدوافع الذاتية يمكن أن يكون له أثر مباشر وفعال في خفض سلوك التلكؤ الأكاديمي وتحسين جودة ونوعية الأعمال التي يقدمها الطلبة .

(١٦) دراسة (Özer، ٢٠١١):

سعت هذه الدراسة إلى تحديد مستويات انتشار التلكؤ الأكاديمي عبر المراحل الدراسية المختلفة (المدرسة الثانوية، الجامعة، الدراسات العليا) لتحديد الفروق بينها.

تكونت العينة من (٤٤٨) طالباً وطالبة، موزعين بواقع: (١٤٩) من المرحلة الثانوية، و(١٥٠) من المرحلة الجامعية، و(١٤٩) من طلبة الدراسات العليا. وقد كشفت النتائج عن وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين المستويات التعليمية؛ حيث أظهر طلبة الجامعة مستويات أعلى من التلكؤ مقارنة بطلبة الدراسات العليا وطلبة المدارس الثانوية. وفي تحليل لطبيعة المهام المؤجلة، وجد الباحث تشابهاً بين طلبة الجامعة والثانوية في نوع

التلكؤ (الاستعداد للامتحانات)، بينما تركز تلكؤ طلبة الدراسات العليا في كتابة الأوراق البحثية والفصلية. ومن النتائج المهمة لهذه الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في سلوك التلكؤ، وهو ما يتعارض مع نتائج دراسات أخرى [٤٠١-٤٠٦].

(١٧) دراسة (Sirin، ٢٠١١):

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق مما إذا كان التلكؤ العام (General Procrastination)، والدافع الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، يمكن اعتبارها منبئات دقيقة للتلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، فضلاً عن فحص الفروق تبعاً للجنس وإدارة الصف.

طبقت الدراسة على عينة كبيرة قوامها (٧٧٤) طالباً جامعياً في تركيا. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين التلكؤ العام والتلكؤ الأكاديمي، مما يعني أن الطالب الذي يميل للتسويف في حياته العامة يميل غالباً للتسويف في دراسته. وكشفت الدراسة أن التلكؤ العام يُعد مؤشراً ومنبئاً كبيراً لحدوث التلكؤ الأكاديمي. كما بينت النتائج وجود تباين في مستويات التلكؤ يعزى للتخصص والصف الدراسي، بينما لم تظهر أي فروق دالة تعزى لمتغير الجنس، مما يدعم نتائج دراسة (Özer) السابقة [٤٠٦-٤١٣].

(١٨) دراسة (Cao، ٢٠١٢):

انطلقت هذه الدراسة من منظور "التعلم المنظم ذاتياً" لمقارنة أنواع التلكؤ والدافعية المرتبطة به بين طلبة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا، في محاولة لفهم الفروق التطورية في هذا السلوك.

شملت العينة (٦٦) طالباً جامعياً و(٦٨) من طلبة الدراسات العليا في تخصص علم النفس التربوي. وأوضحت النتائج أن معتقدات الطلبة حول "جدوى التلكؤ" كانت مؤشرات تنبؤية أفضل من الكفاءة الذاتية وتوجهات الأهداف. كما أظهرت النتائج ارتباطاً بين عمر الطالب ونوع التلكؤ؛ حيث كان الطلبة الأصغر سناً (المرحلة الجامعية) أقل ميلاً للتلكؤ وأكثر انخراطاً في العمل، في حين مال طلبة الدراسات العليا (الأكبر سناً) إلى الانخراط في "التلكؤ السلبي" بشكل أكبر، مما يشير إلى تغير ديناميات التلكؤ مع التقدم في المرحلة الأكاديمية والعمر [٤١٤-٤١٩].

تعقيب على الدراسات السابقة (Commentary):

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمتغيرات متنوعة، يمكن استخلاص المؤشرات الآتية التي شكلت منطلقاً للبحث الحالي:

- أهمية الظاهرة: أجمع الباحثون على أن التلكؤ الأكاديمي مشكلة تربوية وتعليمية واسعة الانتشار، تمس قطاعاً كبيراً من المجتمع الطلابي، سواء في التعليم العام أو الجامعي، مما يبرر ضرورة دراستها في البيئة العراقية وتحديداً لدى طلبة جامعات (المثنى، ساوه، والإمام الصادق).

- تضارب النتائج حول متغير الجنس: كشفت مراجعة الأدبيات عن وجود تعارض واضح في نتائج الفروق بين الجنسين. فبينما أشارت دراسة (شريت وعبد الله، ٢٠٠٨) ودراسة (Sirin، ٢٠١١) إلى أن الذكور أكثر ممارسة للتلكؤ الأكاديمي من الإناث، توصلت دراسات أخرى مثل (Özer، ٢٠١١) إلى عدم وجود فروق دالة بينهما. هذا التباين يستدعي إعادة فحص هذا المتغير في السياق الثقافي المحلي.

- تباين النتائج حول المرحلة الدراسية: ظهر تباين في تحديد الفئة الأكثر تلكؤاً؛ فبينما أشارت دراسة (Cao، ٢٠١٢) إلى أن طلبة الدراسات العليا أكثر ميلاً للتلكؤ السلبي، وجدت دراسة (Özer، ٢٠١١) أن طلبة البكالوريوس هم الأكثر ممارسة لهذا السلوك.

- العوامل المفسرة: اتفقت معظم الدراسات على أن التلكؤ ينتج عن تفاعل عوامل متعددة، أبرزها: الخوف من الفشل، القلق المرتبط بالمهمة، النفور من المهمة، وضعف مهارات إدارة الوقت، والدوافع الخارجية (المكافآت). وقد استفاد البحث الحالي من هذه الأطر النظرية في بناء وتطوير "مقياس التلكؤ الأكاديمي" ليكون ملائماً للبيئة الجامعية المستهدفة.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يستعرض هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي اتبعتها الدراسة الحالية، بدءاً من تحديد منهج البحث، ووصف مجتمع البحث وعينته، مروراً بوصف أدوات البحث (مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة) وإجراءات بنائها والتحقق من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات)، وصولاً إلى الوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

أولاً: منهج البحث: اعتمدت الدراسة الحالية على **المنهج الوصفي الارتباطي**؛ لملائمته لطبيعة المشكلة وأهدافها، حيث يسعى هذا المنهج إلى رصد واقع الظاهرة (التلكؤ الأكاديمي) كما هي في الواقع، وتحديد العلاقات القائمة بينها وبين المتغيرات الأخرى (مهارات ما وراء المعرفة) دون تدخل من الباحث في مجرياتها.

ثانياً: مجتمع البحث: تحدد مجتمع البحث الحالي بجميع طلبة الدراسة الأولية (الصباحية) في الكليات الإنسانية والعلمية في ثلاث جامعات بمحافظة المثنى، وهي: (جامعة المثنى، وجامعة ساوه، وجامعة الإمام الصادق)، للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦)، ومن كلا الجنسين (ذكور وإناث). والجدول (١) يوضح توزيع أفراد المجتمع.

جدول (١) توزيع أفراد مجتمع البحث على وفق الجامعة والجنس

الجامعة	الذكور	الإناث	المجموع الكلي
جامعة المثنى	١٢٥٠	١١٠٠	٢٣٥٠
جامعة ساوه	٨٥٠	٧٢٠	١٥٧٠
جامعة الإمام الصادق	٦٠٠	٥٤٠	١١٤٠
المجموع الكلي	**٢٧٠٠**	**٢٣٦٠**	**٥٠٦٠**

فرضيات البحث:

١- الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلبة الجامعات والمتوسط الفرضي لمقياس التلكؤ الأكاديمي.

٢- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التلكؤ الأكاديمي بين الطلبة تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)

٣- الفرضية الثالثة: توجد علاقة ارتباطية عكسية (سالبة) دالة إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة والتلكؤ الأكاديمي لدى عينة البحث.

ثالثاً: عينة البحث: قام الباحث باختيار عينة طبقية عشوائية (Stratified Random Sample) تتناسب مع حجم المجتمع الأصلي في الجامعات الثلاث، حيث بلغ حجم العينة النهائي (٣٢٦) طالباً وطالبة، بواقع (١٥٧) من الذكور و(١٦٩) من الإناث. والجدول (٢) يبين تفاصيل توزيع العينة.

جدول (٢) توزيع أفراد عينة البحث الأساسية

الجامعة	ذكور	إناث	المجموع
جامعة المثنى	٧٦	٨٢	١٥٨
جامعة ساوه	٥٠	٥٥	١٠٥
جامعة الإمام الصادق	٣١	٣٢	٦٣
المجموع	**١٥٧**	**١٦٩**	**٣٢٦**

رابعاً: أدوات البحث: لتحقيق أهداف البحث، تطلب الأمر إعداد أداتين للقياس، وفيما يلي تفصيل لإجراءات بنائهما:

(١) مقياس التلكؤ الأكاديمي (Academic Procrastination Scale): استهدفت الباحثتين بناء أداة علمية قادرة على قياس السلوكيات الدالة على تأجيل المهام الدراسية والتأخر في إتمامها حتى اللحظات

الأخيرة، وما يصاحب ذلك من شعور بالتوتر. وقد مرت عملية البناء بالخطوات المنهجية الآتية:

١. **المسح النظري:** مراجعة الأدبيات السابقة والتعريفات النظرية لمفهوم التلكؤ الأكاديمي.

٢. **الاستطلاع الأولي:** توجيه سؤال مفتوح لعينة استطلاعية من الطلبة حول "الأسباب التي تدفعهم لتأجيل تنفيذ الواجبات الدراسية".

٣. **مراجعة المقاييس السابقة:** الاستفادة من المقاييس العربية والأجنبية ذات الصلة، مثل مقاييس: (Farran، ٢٠٠٤)، و(Chu & Choi، ٢٠٠٥)، و(Schraw, Wadkins & Olafson، ٢٠٠٧)، و(Morales، ٢٠١٠)، و(Attiyah-Al، ٢٠١١).

٤. **الصياغة الأولية:** في ضوء المصادر السابقة، تمت صياغة (٧٥) فقرة تقريرية كصورة أولية للمقياس تعكس سلوكيات التلكؤ الأكاديمي.

الخصائص السيكومترية لمقياس التلكؤ:

- **الصدق الظاهري (Validity Face):** تم عرض المقياس بصورته الأولية على (٧) محكمين متخصصين في العلوم التربوية والنفسية للحكم على صلاحية الفقرات. وفي ضوء آرائهم، تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق تراوحت بين (٨٦% - ١٠٠%)، بينما حذفت ثلاث فقرات حصلت على نسبة اتفاق متدنية (٤٣% - ٧١%).
- **صدق البناء (Construct Validity) - المقارنة الطرفية:** للتحقق من قدرة المقياس على التمييز، تم تطبيقه على مجموعتين متضادتين: مجموعة عرفت بالتأجيل المستمر للمهام (ن=٣٥)، ومجموعة عرفت بالالتزام بتسليم المهام في مواعيدها (ن=٤٠). وباستخدام الاختبار التائي (test-t)، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات المجموعتين في جميع أبعاد المقياس (تجنب المهام، ضعف إدارة الوقت، الخوف من الفشل، معتقدات خاطئة، القلق، تأجيل الأداء القهري، الاندفاع)، ولصالح المجموعة المتلكئة، مما يؤكد صدق المقياس في التمييز
- **الثبات (Reliability):** تم حساب الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha) من خلال التطبيق على عينة قوامها (٧٠) طالباً، حيث تراوحت معاملات الثبات للأبعاد بين (٠.٧٦٢ - ٠.٨٥٣)، وهي قيم ثبات مرتفعة ومقبولة لأغراض البحث العلمي.

الخصائص السيكومترية لمقياس التلكؤ الأكاديمي (Psychometric Properties):

للتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق الميداني وقدرته على قياس ما وُضع لقياسه بدقة، قام الباحث بإجراء سلسلة من التحليلات الإحصائية لاستخراج مؤشرات الصدق والثبات، وذلك على عينة استطلاعية قوامها (٧٠) طالباً وطالبة من مجتمع البحث (من غير عينة التطبيق الأساسية)، وكانت النتائج كالتالي:

أ- صدق المقياس (Validity):

- الصدق الظاهري (Face Validity):

للتحقق من هذا النوع من الصدق، تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم (بلغ عددهم ٧ محكمين). طُلب منهم إبداء آرائهم حول مدى ملاءمة الفقرات للمفهوم المقاس، ووضوح الصياغة اللغوية، ومناسبتها للبيئة الجامعية العراقية. وفي ضوء آرائهم، تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق تتراوح بين (٨٦% - ١٠٠%)، في حين تم حذف وتعديل (٣) فقرات لم تحصل على نسبة الاتفاق المطلوبة أو كانت صياغتها غامضة. وبذلك أصبح المقياس يتمتع بصدق ظاهري يؤهله للتطبيق.

- صدق البناء - المقارنة الطرفية (Construct Validity -Extreme Groups):

يُعد هذا الإجراء مؤشراً قوياً على قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة للسمة. قام الباحث بترتيب درجات الطلاب في العينة الاستطلاعية تنازلياً، ثم حدد مجموعتين متطرفتين: المجموعة العليا (التي تمثل أعلى ٢٧% من الدرجات، أي الطلاب الأكثر تلكؤاً)، والمجموعة الدنيا (التي تمثل أدنى ٢٧% من الدرجات، أي الطلاب الأقل تلكؤاً).

وباستخدام الاختبار التائي (test-t) لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات المجموعتين في جميع أبعاد المقياس (تجنب المهام، الخوف من الفشل، المعتقدات الخاطئة، القلق، التأجيل القهري، والاندفاع). إن قدرة المقياس على التمييز بوضوح بين الطلاب المتلكئين وغير المتلكئين تُعد دليلاً إحصائياً دامغاً على صدق بنائه الداخلي.

ب- ثبات المقياس (Reliability):

للتأكد من استقرار النتائج التي يعطيها المقياس، استخدم الباحث طريقة معامل ألفا-كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وهي الطريقة الأكثر شيوعاً لقياس الاتساق الداخلي للفقرات. بعد تطبيق المعادلة على بيانات العينة الاستطلاعية، تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد المختلفة للمقياس بين (٠.٧٦٢) و (٠.٨٥٣). وتُعد هذه القيم مرتفعة ومقبولة إحصائياً لأغراض البحث العلمي، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الموثوقية والدقة.

٢- مقياس مهارات ما وراء المعرفة (Metacognitive Skills Scale):

- إعداد المقياس:

نظراً لعدم توفر مقياس حديث يتناسب تماماً مع أهداف الدراسة الحالية، قامت الباحثتان بإعداد وتطوير مقياس خاص لقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة. اعتمدت الباحثتان في بناء فقراته على الأدبيات النظرية الحديثة (مثل نموذج Sternberg) والمقاييس العالمية السابقة (مثل مقياس Dennison & Schraw). وقد تضمن المقياس في صورته النهائية (٥٤) فقرة موزعة على ثلاث مهارات رئيسة هي:

- مهارة المراقبة الذاتية: (من الفقرة ١ إلى ١٨).
- مهارة التخطيط: (من الفقرة ١٩ إلى ٣٨).
- مهارة التقويم: (من الفقرة ٣٩ إلى ٥٤).

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة:

أ- صدق المقياس:

- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على نفس لجنة التحكيم المكونة من (٧) خبراء. وبناءً على ملاحظاتهم، تم حذف (٧) فقرات تراوحت نسبة الاتفاق عليها بين (٤٣% - ٧١%)، وتعديل صياغة بعض الفقرات الأخرى لتكون أكثر دقة ووضوحاً.

- صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency):

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط (Pearson Correlation) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً وتراوحت بين (٠.٣٨٥ - ٠.٦٣٢)، مما يؤكد تماسك بنية المقياس وتجانس فقراته.

ب- ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ أيضاً. وقد أظهرت التحليلات أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس الثلاثة (التخطيط، المراقبة، التقويم) تراوحت قيمها بين (٠.٧١٣) و (٠.٨٢٦). وهذه القيم تدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات جيدة جداً، مما يجعله صالحاً للتطبيق الميداني على عينة البحث الأساسية في الجامعات الثلاث..

خامساً: الوسائل الإحصائية (Statistical Methods)

لمعالجة البيانات الخام التي تم الحصول عليها من التطبيق الميداني، وللتحقق من صحة الفروض الصفرية والبديلة، اعتمد الباحث على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (٢٦)، مستخدماً الأساليب الإحصائية الآتية:

١. **الاختبار التائي لعينة واحدة (test-Sample t-One):** استُخدم لمقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة مع المتوسط الفرضي للمقياس، وذلك للتعرف على مستوى شيوع التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعات الثلاث.

٢. **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (test-t Independent Samples):** استُخدم للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات في متغيرات البحث تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).
٣. **معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient):** استُخدم لاستخراج صدق الاتساق الداخلي للفقرات، وكذلك للكشف عن طبيعة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي ومهارات ما وراء المعرفة.
٤. **معادلة ألفا-كرونباخ (Cronbach's Alpha):** استُخدمت لحساب معاملات الثبات لأدوات البحث.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها (Discussion Results and)

يتناول هذا الفصل عرضاً تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد تحليل البيانات إحصائياً، ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وتفسيرها وفقاً للسياق الجامعي لعينة البحث (جامعة المثنى، جامعة ساوة، وجامعة الإمام جعفر الصادق).

أولاً: عرض نتائج الفرض الأول وتفسيرها

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

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على أبعاد المقياس، ومقارنتها بالمتوسط الفرضي (الذي يمثل نقطة الحياد في المقياس) باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة. وقد أسفرت المعالجة الإحصائية عن النتائج الموضحة في الجدول أدناه:

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطات العينة والمتوسطات الفرضية لأبعاد التلكؤ الأكاديمي

البعد (Dimension)	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	النتيجة
تجنب المهام الصعبة والمعقدة	١٤	١٦.٦٤	٢.٧٥	٦.٣٠	٠.٠١	دالة (مرتفع)
ضعف مهارات إدارة الوقت	٢٦	٢٨.٩٩	٦.٥٢	١.٢٧	-	غير دالة
الخوف من الفشل	١٠	١٢.٥٢	٢.٥٤	٧.٠٤	٠.٠١	دالة (مرتفع)
معتقدات خاطئة عن الأداء	٢٠	٢٢.٧٢	٤.١٧	٢.٨٢	٠.٠١	دالة (مرتفع)
القلق المرتبط بالمهمة	١٤	١٥.٢٩	٣.٤٤	١.٩٧	٠.٠١	دالة (مرتفع)
تأجيل الأداء القهري	٤٤	٥١.٢٠	٦.٨٩	٢.٧٣	٠.٠١	دالة (مرتفع)
الاندفاع والتسرع	١٦	١٩.٧٩	٥.٠١	٢.٧٢	٠.٠١	دالة (مرتفع)

يتضح من الجدول السابق رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل في معظم الأبعاد؛ حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) ولصالح متوسطات العينة في أبعاد: (تجنب المهام الصعبة، الخوف من الفشل، المعتقدات الخاطئة، القلق المرتبط بالمهمة، التأجيل القهري، والاندفاع). وهذا يعني أن طلاب الجامعات المبحوثة يعانون من مستويات مرتفعة من التلكؤ في هذه الجوانب تتجاوز المعدل الطبيعي. في المقابل، لم تظهر فروق دالة إحصائياً في بعد "ضعف مهارات إدارة الوقت"، مما يشير إلى أن مستوى الطلاب في هذا البعد يقع ضمن الحدود المتوسطة.

تفسير ومناقشة النتيجة:

تُشير هذه النتيجة المثيرة للاهتمام إلى أن مشكلة التلكؤ لدى طلاب الجامعات (المثنى، ساوة، والإمام الصادق) ليست مشكلة "إدارة وقت" في المقام الأول، بل هي مشكلة "دافعية وانفعالية" بامتياز. فالطلاب يمتلكون المعرفة النظرية بكيفية إدارة وقتهم (حيث لم يظهروا ضعفاً دالاً في هذا البعد)، لكنهم يعجزون عن التنفيذ بسبب عوائق نفسية. ويمكن تفسير ارتفاع التلكؤ في بعد **"تجنب المهام الصعبة"** و **"الخوف من الفشل"** في ضوء طبيعة الدراسة الجامعية التي تتسم بالتنافسية وارتفاع متطلبات النجاح. فالطالب قد ينظر للمهمة المعقدة (كالبحث أو المشروع) على أنها تهديد لتقديره لذاته، فيلجأ للتأجيل كآلية دفاعية؛ فإذا قام بالتأجيل وفشل، يمكنه لوم "ضيق الوقت" بدلاً من لوم "ضعف قدراته". وتتفق هذه النتيجة مع ما طرحه

(wuegbuzie On) الذي وجد أن الخوف من الفشل يفسر ما يقارب ٤٩% من التباين في سلوك التلكؤ، مما يجعله المحرك الرئيس لهذا السلوك أما ارتفاع درجات **"الاندفاع والتسرع"**، فيشير إلى ضعف في كبح الرغبات الفورية؛ حيث يميل الطلاب لتفضيل المكافآت السريعة (مثل وسائل التواصل الاجتماعي أو الترفيه مع الأقران) على المكافآت المؤجلة (التحصيل الدراسي)، وهو ما يتوافق مع نظرية ستيل (Steel) التي تؤكد أن الاندفاعية هي أحد أقوى المنبئات بالتلكؤ.كما أن ظهور **"المعتقدات الخاطئة عن الأداء"** بمستوى مرتفع (مثل الاعتقاد بأن "أنا أعمل بشكل أفضل تحت الضغط") يعكس خللاً معرفياً يستخدمه الطلاب لتبرير سلوك التأجيل وتقليل شعورهم بالذنب، رغم أن النتائج الواقعية غالباً ما تثبت عكس ذلك وتؤدي لتدني الدرجات.

ثانياً: عرض نتائج الفرض الثاني وتفسيرها

ينص الفرض الثاني على: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الجنسين (الذكور، الإناث) من طلاب الجامعة في التلكؤ الأكاديمي"**.وللتحقق من صحة هذا الفرض واختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين العينتين، استخدم الباحث **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test)**. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من مجموعة الذكور (ن=١٥٧) ومجموعة الإناث (ن=١٦٩) على أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٤) الآتي:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين الجنسين في التلكؤ الأكاديمي

البعد (Dimension)	العينة	العدد (N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الفرق
تجنب المهام الصعبة والمعقدة	ذكور	١٥٧	١٨.٠٥	٢.١١	١٠.٠٣	٠.٠٠١	لصالح الذكور
	إناث	١٦٩	١٥.٣٣	٢.٧٠			
ضعف مهارات إدارة الوقت	ذكور	١٥٧	٣١.٣٢	٥.٩٧	٨.٦٩	٠.٠٠١	لصالح الذكور
	إناث	١٦٩	٢٦.٨٣	٥.٢٠			
الخوف من الفشل	ذكور	١٥٧	١١.٠٦	٢.٨٥	١١.٢٢	٠.٠٠١	لصالح الذكور
	إناث	١٦٩	٨.٠٨	١.٨٨			
معتقدات خاطئة عن الأداء	ذكور	١٥٧	٢٤.٥٧	٤.٠٦	٧.٩٣	٠.٠٠١	لصالح الذكور
	إناث	١٦٩	٢١.٢٥	٣.٤٩			
القلق المرتبط بالمهمة	ذكور	١٥٧	١٨.٠٩	٣.٠٠	١٧.٦٤	٠.٠٠١	لصالح الذكور
	إناث	١٦٩	١٢.٨٣	٢.٣٦			
تأجيل الأداء القهري	ذكور	١٥٧	٥٦.٤١	٦.٠٠	١٥.٠٢	٠.٠٠١	لصالح الذكور
	إناث	١٦٩	٤٦.٩١	٥.٤١			
الاندفاع والتسرع	ذكور	١٥٧	٢١.٠٠	٤.٢٦	٥.٧٣	٠.٠٠١	لصالح الذكور
	إناث	١٦٩	١٨.٦٦	٣.٠٢			

تحليل النتائج: تشير البيانات الواردة في الجدول السابق بوضوح إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ إذ تبين أن قيم (ت) المحسوبة لجميع أبعاد المقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). وعند النظر إلى اتجاه الفروق من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية، نجد أن متوسطات درجات الطلاب **الذكور** كانت أعلى من متوسطات الطالبات الإناث في جميع أبعاد التلكؤ الأكاديمي بلا استثناء. وهذا يعني أن الطلاب الذكور في جامعات (المثنى، وساوة، والإمام جعفر الصادق) يميلون إلى ممارسة سلوكيات التلكؤ، وتأجيل المهام، والتردد في البدء بالعمل الأكاديمي بدرجة أكبر وبشكل ملحوظ مقارنة بزميلاتهم الطالبات.

تفسير ومناقشة النتيجة:

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (شريت وعبد الله، ٢٠٠٨) ودراسة (Sirin، ٢٠١١) اللتان أشارتا إلى أن الذكور أكثر تلكؤاً، بينما تختلف مع دراسة (Ozer، ٢٠١١) التي لم تجد فروقاً بين الجنسين. ويمكن للباحث تفسير ارتفاع مستوى التلكؤ لدى الذكور في البيئة الجامعية المحلية في ضوء عدة عوامل نفسية واجتماعية متداخلة:

١. **الخوف من الفشل والضغوط الاجتماعية:** أظهرت النتائج أن الذكور لديهم "خوف من الفشل" أعلى. قد يُعزى ذلك إلى طبيعة التوقعات الاجتماعية الملقاة على عاتق الطالب الجامعي (الذكر) في المجتمع المحلي، حيث يُتوقع منه النجاح والتميز لتحمل مسؤوليات المستقبل المهني والمعيشي. هذه الضغوط قد تولد قلقاً معيقاً يدفعه لتجنب المواجهة وتأجيل المهام كحيلة دفاعية لحماية "الأنا"، حيث يعتقد أن تأخير المهمة أفضل من أدائها والفشل فيها.

٢. **الاندفاعية والمشتتات الخارجية:** سجل الذكور درجات أعلى في "الاندفاع والتسرع". يُعرف الذكور عادة بميلهم للمخاطرة (taking-Risk) وتفضيل المكافآت الفورية. وفي السياق الجامعي، قد يكون الذكور أكثر انخراطاً في الأنشطة الاجتماعية خارج الجامعة أو العمل الجزئي، مما يشتت انتباههم ويجعلهم يميلون لتأجيل الدراسة حتى اللحظات الحرجة، معتقدين (بشكل خاطئ) قدرتهم على تدارك الأمر لاحقاً، وهو ما يفسر ارتفاع درجاتهم في بعد "المعتقدات الخاطئة عن الأداء".

٣. **مهارات التنظيم:** تشير الأدبيات إلى أن الإناث غالباً ما يملن إلى الانضباط والالتزام بالخطط والجداول الزمنية أكثر من الذكور، ربما بسبب أساليب التنشئة الاجتماعية التي تعود الفتاة على النظام وتحمل المسؤوليات المنزلية والدراسية بدقة، مما يجعلهن أقل عرضة للوقوع في فخ التلكؤ، بينما يميل الذكور لتجنب المهام المعقدة التي تتطلب جهداً تنظيمياً طويلاً.

ثالثاً: عرض نتائج الفرض الثالث وتفسيرها

ينص الفرض الثالث على: **"توجد علاقات ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم) ودرجاتهم في التلكؤ الأكاديمي"**.

للتحقق من صحة هذا الفرض، والكشف عن طبيعة العلاقة واتجاهها بين المتغيرين، قام الباحث باستخدام **معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)**. وقد تم حساب قيم معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية والفرعية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة، وبين أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي لعينة البحث الكلية. والجدول (٥) يوضح مصفوفة المعاملات الارتباطية الناتجة:

جدول (٥) مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد التلكؤ الأكاديمي ومهارات ما وراء المعرفة

أبعاد التلكؤ الأكاديمي	مهارة التخطيط (Planning)	مهارة المراقبة (Monitoring)	مهارة التقويم (Evaluation)	الدرجة الكلية لما وراء المعرفة
تجنب المهام الصعبة	-٠.٣٦١**	-٠.٢٩١**	-٠.٣٠٢**	-٠.٣٤٥**
ضعف إدارة الوقت	-٠.٣٤٤**	-٠.٣٣٩**	-٠.٣٥٣**	-٠.٣٦٨**
الخوف من الفشل	-٠.٤٢٢**	-٠.٤٣٣**	-٠.٣١٥**	-٠.٤٥١**
معتقدات خاطئة	-٠.٥٣٢**	-٠.٥٨٦**	-٠.٣٩٠**	-٠.٥٥٤**
القلق المرتبط بالمهمة	-٠.٤٨٢**	-٠.٥٢١**	-٠.٣٧٢**	-٠.٥٠٣**
التأجيل القهري	-٠.٢٥٥**	-٠.٣١٤**	-٠.٢٥٣**	-٠.٢٩٨**
الاندفاع والتسرع	-٠.٥١٥**	-٠.٤٣٦**	-٠.٣٧٩**	-٠.٤٩٢**

- (**) دالة عند مستوى ٠.٠١

تحليل النتائج:

يُظهر الجدول أعلاه بوضوح تحقق صحة الفرض الثالث؛ إذ جاءت جميع قيم معاملات الارتباط بين مهارات ما وراء المعرفة وأبعاد التلكؤ الأكاديمي **سالبة ودالة إحصائياً** عند مستوى (٠.٠١). وتتراوح قوة الارتباط ما بين المتوسطة والمرتفعة. وهذا يعني وجود علاقة عكسية قوية: **كلما ارتفع مستوى امتلاك**

الطالب الجامعي لمهارات التخطيط والمراقبة والتقويم، انخفض ميله لممارسة التلكؤ الأكاديمي بمظاهره المختلفة (كالخوف، والقلق، والاندفاع). والعكس صحيح، فالطلاب الذين يفتقرون لهذه المهارات العقلية هم الأكثر عرضة للوقوع في فخ التأجيل.

تفسير ومناقشة النتيجة:

تتفق هذه النتيجة الجوهرية مع الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، مثل دراسة (Wolters، ٢٠٠٣) ودراسة (Rakes & Dunn، ٢٠١٠)، التي أكدت أن ضعف التنظيم الذاتي المعرفي هو الجذر الحقيقي لمشكلة التلكؤ. ويمكن تفسير هذه العلاقة العكسية من خلال تحليل دور كل مهارة فرعية:

١. **دور مهارة التخطيط في الحد من التلكؤ:** أظهرت النتائج أن "التخطيط" يرتبط ارتباطاً سالبياً قوياً بالتلكؤ. يمكن تفسير ذلك بأن التخطيط هو "المضاد الحيوي" للفوضى والغموض اللذين يغذيان التلكؤ. فالطالب الذي يخطط (يحدد أهدافه، يجزئ المهام الكبيرة إلى صغيرة، يضع جدولاً زمنياً واقعياً) يزيل عن كاهله عبء "من أين أبدأ؟". إن تجزئة المهمة الصعبة إلى خطوات بسيطة تجعلها تبدو أقل تهديداً وأكثر قابلية للإنجاز، مما يخفض من حدة "النفور من المهمة" و"القلق"، وبالتالي يقلل من الحاجة النفسية للتأجيل. التخطيط يمنح الطالب شعوراً بالسيطرة، وهذا الشعور هو النقيض تماماً للعجز الذي يشعر به المتلكئ.

٢. **دور مهارة المراقبة الذاتية:** يرتبط غياب المراقبة بزيادة "المعتقدات الخاطئة" و"الاندفاع". فالطالب المراقب لذاته يكون في حالة "يقظة عقلية" مستمرة؛ فهو ينتبه عندما يبدأ عقله في الشرود نحو المشتتات، ويدرك متى يبدأ في استخدام أعذار واهية للتأجيل (مثل "سأبدأ غداً"). هذه اليقظة تمكنه من كبح جماح الاندفاع نحو المكافآت الفورية وإعادة توجيه انتباهه نحو الهدف الدراسي، مما يمنع تحول التشتت المؤقت إلى تلكؤ مزمن.

٣. **دور مهارة التقويم:** يساعد التقويم الطالب على التعلم من أخطائه السابقة. فالطالب الذي يقيم أداءه يدرك أن "التأجيل ليلة الامتحان" في المرة الماضية أدى إلى درجة سيئة وتوتر شديد، وهذا الوعي يدفعه لتجنب تكرار السيناريو نفسه. بينما الطالب الذي يفتقر لمهارة التقويم لا يربط بين سلوك التأجيل والنتائج السلبية، مما يجعله يكرر السلوك ذاته مراراً وتكراراً (تلكؤ قهري).

الخلاصة: إن امتلاك طلاب جامعات (المثنى، وساوة، والإمام الصادق) لمهارات ما وراء المعرفة يمثل "حصناً معرفياً" يحميهم من الانزلاق نحو التلكؤ، حيث تحول هذه المهارات الطالب من "مؤجل سلبي" محكوم بانفعالاته، إلى "منجز إيجابي" محكوم بخططه وأهدافه.

رابعاً: الاستنتاجات (Conclusions) :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال التحليل الإحصائي لبيانات عينة البحث، وفي ضوء الأطر النظرية المعتمدة، يمكن للباحث استخلاص جملة من الاستنتاجات التي تشخص واقع ظاهرة التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعات المبحوثة:

١. الطبيعة النفسية للتلكؤ: يستنتج الباحث أن التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب جامعات (المثنى، وساوة، والإمام الصادق) ليس مجرد مشكلة سطحية تتعلق بمهارات إدارة الوقت كما قد يُشاع، بل هو مشكلة "دافعية ومعرفية" عميقة. فالطلاب يمتلكون الوقت، لكنهم يفتقرون إلى الآليات النفسية (مثل ضبط القلق، والتحكم في الاندفاع) والآليات المعرفية (مثل التخطيط والمراقبة) اللازمة لاستثمار هذا الوقت بفعالية.

٢. دور الجنس في السلوك: يُستدل من النتائج أن الطلاب الذكور في البيئة الجامعية المحلية يواجهون تحديات أكبر في الالتزام بالمهام الأكاديمية مقارنة بالإناث. وهذا يشير إلى أن أساليب التنشئة الاجتماعية أو الضغوط المتوقعة من الذكور قد تلعب دوراً في زيادة قلقهم من الفشل أو ميلهم للمخاطرة بالتأجيل، مما يستدعي اهتماماً إرشادياً خاصاً بهذه الفئة.

٣. الأهمية الوقائية لما وراء المعرفة: توصلت الدراسة إلى استنتاج جوهري مفاده أن "الوعي بالتفكير" هو خط الدفاع الأول ضد التلكؤ. فالطلاب الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة لا ينجزون مهامهم أسرع

فحسب، بل ينجزونها بتوتر أقل وكفاءة أعلى. وهذا يعني أن التدريب على هذه المهارات ليس ترفاً فكرياً، بل ضرورة ملحة للنجاح الأكاديمي في العصر الحديث المليء بالمشتتات.

٤. شيوع المعتقدات المعيقة: تبين أن جزءاً كبيراً من مشكلة التلكؤ ينبع من "أفكار غير عقلانية" يعتنقها الطلاب (مثل: "لا أستطيع العمل إلا تحت الضغط" أو "سأكون أكثر نشاطاً غداً"). هذه الأوهام تمنح الطالب راحة مؤقتة لكنها تؤدي لنتائج كارثية، مما يؤكد الحاجة لتعديل البنية المعرفية للطلاب.

التوصيات (Recommendations):

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث، وفي ضوء ارتفاع مستويات التلكؤ لدى طلبة الجامعات المبحوثة (المثنى، ساوه، الإمام الصادق) وعلاقتها بضعف المهارات المعرفية العليا، يوصي الباحث بالآتي:

١- تفعيل استراتيجيات التدريس الحديثة: ضرورة قيام أعضاء الهيئة التدريسية بدمج مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم) ضمن الأنشطة الصفية، وتدريب الطلبة عليها بشكل عملي وليس نظرياً فقط.

٢- إدارة المواعيد النهائية: يفضل أن يقوم الأساتذة بتقسيم التكليفات الكبيرة إلى مراحل متعددة بمواعيد تسليم جزئية، بدلاً من موعد نهائي واحد بعيد، لمساعدة الطلبة على تنظيم جهودهم وتجنب "مراكمة" العمل.

٣- برامج التوعية النفسية: توجيه وحدات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعات لعقد ورش عمل توعوية تبصر الطلبة بمخاطر التلكؤ الأكاديمي (النفسية والأكاديمية)، وتدربهم على آليات كسر حلقة التأجيل.

٤- مناقشة المعتقدات الخاطئة: ضرورة فتح حوارات مع الطلبة حول التبريرات غير المنطقية التي يستخدمونها (مثل: "أعمل أفضل تحت الضغط")، وتفنيدها علمياً لتصحيح مفاهيمهم حول الإنجاز.

٥- القدوة الحسنة: أهمية التزام أعضاء الهيئة التدريسية بالمواعيد والدقة في الأداء، ليكونوا نماذج إيجابية يحتذى بها من قبل الطلبة في الانضباط واحترام الوقت.

المقترحات (Suggestions):

استكمالاً للبحث الحالي، وفتحاً لآفاق بحثية جديدة، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

١- إجراء دراسة مماثلة تتناول العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي ومتغيرات أخرى مثل: (الذكاء الانفعالي، المرونة النفسية، جودة الحياة الأكاديمية).

٢ - تصميم برنامج إرشادي مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لخفض حدة التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وقياس فاعليته.

٣ - إجراء دراسة مقارنة حول "التلكؤ الإلكتروني" (slacking-Cyber) وعلاقته بالتحصيل الدراسي في ظل الاعتماد المتزايد على التعلم المدمج.

٤ - دراسة أثر "البيئة الجامعية" (الخدمات، البنى التحتية) في الجامعات الأهلية والحكومية كمتغير وسيط في العلاقة بين الدافعية والتلكؤ.

المصادر (References)

أولاً: المصادر العربية

١- أبو هاشم، السيد محمد (١٩٩٩). ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوي الذكاء والتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة. مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد (٣٣).

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

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

٤- شريت، أشرف محمد؛ وعبد الله، أحلام حسن (٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس للمرحلة الابتدائية. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، كلية الآداب، جامعة المنيا، العدد (١٩)، ٢٢٥-٣٣٣.
٥- هلال، عبد الرحمن محمد؛ والحسيني، نادية السيد (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، الجزء (١)، العدد (١٢٦)، ٥٧-١٤٣.

ثانياً: المصادر الأجنبية (English References)

١- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. Journal of Marketing Education, 27, 5-13.
٢-Akinsola, M. K., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3(4), 363-370.
٣-* Al-Attiyah, A. (2011). Academic procrastination and its relation to motivation and self-efficacy: The case of Qatari primary school students. The International Journal of Learning, 17(8), 173-186.
٤- Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. Journal of Social Behavior and Personality, 15(5), 15-34.
٥- Cao, L. (2012). Differences in Procrastination and Motivation between Undergraduate and Graduate Students. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 12(2), 39-64.
٦- * Chu, A. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. The Journal of Social Psychology, 145(3), 245-264.
٧- Costa, A. (1991). Mediating the Metacognitive: Developing Minds, A Resource Book for Teaching Thinking. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
٨-* Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. Research Paper Education, 7(1), 39-47.
٩- Farran, B. (2004). Predictors of academic procrastination in college students. (Unpublished doctoral dissertation). Fordham University. Retrieved from http://fordham.bepress.com/dissertations/AAI3125010.
١٠- Ferrari, J. R. (2010). Still Procrastinating? The No Regrets Guide to Getting It Done. New York: John Wiley & Sons, Inc.
١١- Ferrari, J. R., & McGowan, S. (2002). Using exam bonus points as incentive for research participation. Teaching of Psychology, 29, 29-32.
١٢- Grant, C. (2009). The Relationship between Procrastination and Intrapersonal Intelligence in College Students. (Doctoral dissertation). The University of North Dakota. ProQuest LLC (ED527229).

١٣- Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. Personality and Individual Differences, 39, 873-883.
١٥- Hosseini, F., & Khayyer, M. (2009). Prediction of Behavioral and Decisional Procrastination Considering Meta-Cognition Beliefs in University Students. Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology, 15(3), 265-273.
١٦- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. Personality and Individual Differences, 43, 167-178.
١٧- Humphrey, P., & Harbin, J. (2010). An exploratory study of the effect of rewards and deadlines on academic procrastination in web-based classes. Academy of Educational Leadership Journal, 13.
١٨- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. Journal of Developmental Education, 25, 14-24.
١٩-Kavita, S. (2010). Different Types of Procrastination and the Answer. Retrieved from DealTime.com.
٢٠- Kennedy, G. J. (2009). The Influence of Academic Values and Belongingness Concerns on Achievement Goals, Self-Efficacy, and Perceived Stress in First Quarter Freshmen. (Doctoral dissertation). The Ohio State University. ProQuest LLC (ED532996).
٢١- Kleitman, S., & Stankov, L. (2007). Self-Confidence and metacognitive Processes. Learning and Individual Differences, 17, 161-173.
٢٢- Martel, C. (2005). The Effect of Teaching Metacognitive Learning Skills on the Performance of Online Learners. In P. Kommers & G. Richards (Eds.), Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, 1005-1010.
٢٣-* Morales, R. A. (2010). Development of an academic procrastination scale. .٥٢٤-٥١٥ ،(٣)١٩Pacific Education Researcher, -The Asia
٢٤- Morford, Z. H. (2008). Procrastination and goal-setting behaviors in the college population: An exploratory study. (Master's thesis). Georgia Institute of Technology.
٢٥- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. Journal of Social Behavior & Personality, 15, 103-109.
٢٦- * Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. Assessment and Evaluation in Higher Education, 29, 3-19.
٢٧- Özer, B. U. (2011). A Cross Sectional Study on Procrastination: Who Procrastinate More? International Conference on Education, Research and Innovation IPEDR, 18, 1-40. Singapore: IACSIT Press.

٢٨- Paden, N., & Stell, R. (1997). Reducing procrastination through assignment and course design. Marketing Education Review, 7, 17-25.
٢٩- Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. Journal of Interactive Online Learning, 9(1), 78-93.
٣٠-* Resnick, L. (1987). Education and Learning to Think. Washington, DC: National Academy Press.
٣١- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67.
٣٢- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. The Journal of Social Psychology, 135(5), 607-619.
٣٣- Shraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. Journal of Educational Psychology, 99(1), 12-25.
٣٤- Sirin, E. F. (2011). Academic procrastination among undergraduate attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. Educational Research and Reviews, 6(5), 447-455.
٣٥- Skidmore, R. L. (2003). Predicting Final Examination Grades in a Self-Paced Introductory Psychology Course. ERIC Digest, (ED482293).
٣٦- Spada, M., Hiou, K., & Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, Emotions, and Procrastination. Journal of Cognitive Psychotherapy, 20(3).
٣٧- Steel, P. (2003). The history, definition and measurement of procrastination. Paper presented at the 3rd Counseling the Procrastinator in Academic Settings Conference, Columbus, OH.
٣٨- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin, ١٣٣(١)، ٦٥-٩٤.
٣٩- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? Personality and Individual Differences, 48, 926-934.
٤٠-* Sternberg, R. J. (1992). Metaphors of Mind: Conceptions of The Nature of Intelligence. Cambridge, England: Cambridge University Press.
٤١-* Stipek, D. (1998). Motivation to Learn from Theory to Practice. London: Allyn and Bacon.
٤٢-* Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. Psychological Science, 8, 454-458.
٤٣- Tuckman, B. W. (2002). Academic Procrastinators: Their Rationalizations and Web-Course Performance. ERIC Digest, (ED470567).

٤٤- Tuckman, B. W. (2003). The "Strategies-for-Achievement" Approach for Teaching Study Skills. .(٤٨٠٠٩٦ERIC Digest, (ED
٤٥- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. .١٨٧-١٧٩ ،(١)٩٥Journal of Educational Psychology,

--- الملاحق ---

ملحق (١)

مقياس التلكؤ الأكاديمي (بصورته النهائية)

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب.. أختي الطالبة.. تحية طيبة..

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على **"مستوى التلكؤ الأكاديمي"** لدى طلبة الجامعة. ونظراً لما نعهده فيكم من تعاون وأمانة علمية، نضع بين أيديكم هذا المقياس الذي يضم مجموعة من العبارات التي تصف سلوكيات ومشاعر قد تمرون بها أثناء دراستكم.

يرجى التكرم بقراءة كل عبارة بدقة، ووضع علامة (√) أمام البديل الذي ينطبق عليكم بصدق.

ملاحظات مهمة:

- لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة؛ الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن واقعك الفعلي.
- إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.
- يرجى عدم ترك أي عبارة دون إجابة.

البيانات الأولية:

- **الجامعة:** ( ) المثنى ( ) ساوة ( ) الإمام جعفر الصادق
- **الكلية:** .....
- **الجنس:** ( ) ذكر ( ) أنثى

فقرات المقياس:

ت	العبارة (الفقرة)	تنطبق تماماً	تنطبق	محايد	لا تنطبق	لا تنطبق أبداً
١	أؤجل البدء في المهام الدراسية الصعبة حتى أشعر بضغط الوقت.					
٢	غالباً ما أجد أعذاراً لتبرير تأخري في تسليم الواجبات.					
٣	أشعر بالقلق والتوتر كلما فكرت في الواجبات المتراكمة عليّ.					
٤	أعتقد أنني أعمل بشكل أفضل وأكثر إبداعاً تحت الضغط الشديد.					
٥	أضيع وقتاً طويلاً في أشياء غير ضرورية قبل البدء في المذاكرة.					
٦	أتردد كثيراً قبل البدء في أي مهمة دراسية خوفاً من الفشل فيها.					
٧	أجد صعوبة كبيرة في إلزام نفسي بجدول للمذاكرة قمت بوضعه.					
٨	أفضل القيام بالأنشطة الممتعة والسهلة أولاً وتأجيل الصعبة للنهاية.					
٩	أشعر بالندم وتأنيب الضمير عندما ينتهي اليوم دون إنجاز ما خططت له.					
١٠	أنتظر حتى "المزاج المناسب" للبدء في الدراسة، وغالباً لا يأتي.					
١١	أستغرق وقتاً طويلاً في التجهيز للمذاكرة (ترتيب المكتب، تحضير القهوة) كنوع من المماطلة.					
١٢	عندما تواجهني صعوبة في مادة ما، أتوقف عن دراستها فوراً وأنتقل لشيء آخر.					
١٣	أقول لنفسي دائماً "سأبدأ غداً مبكراً" ولكني لا أفعل ذلك.					
١٤	أشعر أن المهام الدراسية أكبر من قدراتي، مما يجعلني أتجنبها.					

ت	العبارة (الفقرة)	تنطبق تماماً	تنطبق	محايد	لا تنطبق	لا تنطبق أبداً
١٥	أتشتت بسهولة برسائل الهاتف أو مواقع التواصل أثناء الدراسة.					
١٦	غالباً ما أسهر ليلة الامتحان لمحاولة حشو المعلومات التي أجلت دراستها.					
١٧	أوافق على الخروج مع أصدقائي حتى لو كان لدي واجبات دراسية ملحة.					
١٨	أشعر بالملل السريع من المهام التي تتطلب تركيزاً طويلاً.					
١٩	أضع أهدافاً دراسية طموحة جداً ولكني لا أبدأ في تنفيذها.					
٢٠	أتأخر في تقديم البحوث والتقارير عن الموعد المحدد لها.					
٢١	أحسد زملائي الذين ينهون واجباتهم مبكراً وأتمنى لو كنت مثلهم.					
٢٢	أعتقد أن التأجيل هو جزء من شخصيتي ولا يمكنني تغييره.					
٢٣	أقوم بمهام منزلية أو اجتماعية ثانوية للهروب من المذاكرة.					
٢٤	كلما اقترب الموعد النهائي للتسليم، زاد قلقي وقل إنتاجي.					
٢٥	أعد نفسي بمكافأة بعد الإنجاز، لكني أحصل على المكافأة قبل أن أنجز شيئاً.					