Educational Research & Innovation Journal
Issued by Education Strategy Administration
Ain Shams University

مجلة بحوث التعليم والابتكار
تصدر عن ادارة تطوير التعليم
جامعة عين شمس

التحصيل الدراسي في ضوء اختلاف قوة السيطرة المعرفية ومستوى التسويف الأكاديمي والحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة

Academic Achievement in the light of the difference in Cognitive Holding power, academic procrastination and test Wiseness among male secondary school student in Jeddah

عبد المجيد بن علي الشهري [1]

[1] كلية العلوم والدراسات الإنسانية – الجبيل، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، المملكة العربية السعودية

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مقدار التحصيل الدراسي باختلاف قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الأولى/ الرتبة الثانية) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة, ومقدار التحصيل الدراسي باختلاف مستوى التسويف الأكاديمي، والحكمة الاختيارية، والتسويف الأكاديمي (منخفض/ مرتفع) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة, أمَّا عن مجتمع الدراسة وعينتها: فتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي، والبالغ عددهم (18416) طالبًا في محافظة جدة بقسميها الأدبي والعلمي، وقد بلغ عددهم الأساسي من(200) طالب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، واستخدم الباحث ثلاث أدوات, وهي: مقياس قوة السيطرة المعرفية, ومقياس التسويف الأكاديمي, ومقياس الحكمة الاختبارية، وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها. ومن أهم نتائج الدراسة: أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التحصيل الدراسي تعزى إلى قوة السيطرة المعرفية الرتبة الأولى, وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي تعزى إلى قوة السيطرة المعرفية الرتبة الثانية, وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي تعزى لمستوى الحكمة الاختبارية, وكانت الفروق لصالح الطالبة ذوي مستوى الحكمة الاختبارية المرتفع.

الكلمات المفتاحية: التسويف الأكاديمي، الحكمة الاختبارية، السيطرة المعرفية وأنشطة المعلم، النظرية المعرفية.

Abstract:

The objective of this research is to identify the attitudes of general education teachers and learning difficulties teachers towards participatory teaching at the Eastern Province elementary level schools in the Kingdom of Saudi Arabia. Also, the extent to which these attitudes differ according to gender, the number of experience years, and teacher specialization. The researcher adopted the descriptive approach and designed a questionnaire. The research sample consisted of (402) male and female teachers of general education teachers and learning difficulties teachers at elementary schools in the Eastern Province, which were chosen using the simple random approach. The results showed that there are high positive attitudes among general education teachers and learning difficulties teachers towards participatory teaching. Moreover, the results indicated that there are differences in the attitudes of males and females' teachers in favor of female teachers, and the results confirmed that there are no statistically significant differences to the following variables: years of experience and teacher specialization.The researcher made some recommendations based on the results of the research including encouraging the Ministry of Education to implement participatory teaching for the elementary level to alleviate the burden of the general education teacher. This enables the learning difficulties teacher to provide support to all pupils in the classroom; also, ensures that any pupil with learning difficulties receives education with his peers inside the regular classroom without being isolated in the resource room. For future studies, the researcher proposed to provide training programs for teachers on how to practice participatory teaching in regular classes.

Keywords: Attitudes, General education teachers, Learning difficulties teachers, Participatory teaching, Elementary level.

مقدمة:

بدأ الباحثون في مجال علم النفس التربوي منذ عام 1990م تكثيف محاولات التوصل لفهم أعمق لمختلف المشكلات المتعلقة بالجانب التعليمي والتحصيلي التي عادة ما تعترض تحقيق الأهداف التربوية المناطة بمختلف مؤسسات التربية والتعليم, ولا يوجد اختلاف بين علماء النفس على أنَّ الهدف من تلك المحاولات العلمية يتمثل في الرغبة في استخدام هذا الفهم في تحسين عمليات التعلم بشكل عام (Pekrun & Linnenbink-Garcia, 2014)

ويذكر Tavakoli & Samian (2014) أنَّ بحوث التعلم شهدت في الآونة الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بموضوع الحكمة الاختبارية Test Wiseness، وذلك في ضوء عدها إحدى العمليات أو الاستراتيجيات المعرفية المرتبطة بمواقف تقويم أنشطة التعلم لدى الطلاب, ويأتي اهتمام البحث الحالي بمتغير مهارات الحكمة الاختبارية أو ما يعرف بمهارات أخذ الاختبار Test-Taking كونها تعد من المتغيرات التي تمتلك استقلالية نسبية عما يمتلكه المتعلم في بنيته المعرفية الخاصة باستذكار المعارف والمعلومات المضمنة في المقررات الدراسية.

ويشير Borrello & Thompson, (2014) إلى أنَّ الحكمة الاختبارية تعرف بأنَّها: مجموعة الخصائص الفردية والخبرات المعرفية والسلوكية المرتبطة بطرق التعامل مع مواقف التقييم التربوي، وذلك بهدف الحصول على درجة تحصيلية عالية. ويذكر Elliott, Kettler, Beddow, Borrello, (2012) أنَّ إدوارد ثورنديك أول من أدخل مفهوم الحكمة الاختبارية إلى مجال البحث النفسي, وأن الفضل في تطوير الأسس النظرية لهذا المتغير يرجع إلى الجهود البحثية المتواصلة التي قام بها كل من Millman, Bishop & Ebel منذ عام 1965م وحتى عام1990م.

وقد أشارت دراسة Steel & Klingsieck, (2016) إلى أنَّ التسويف الأكاديمي Academic Procrastination يُعَدُّ ظاهرة تربوية عالمية خطرة أصبحت تهدد جميع أركان المنظومة التربوية دون استثناء؛ إذ تشير بعض التقديرات الإحصائية إلى أنَّ التسويف الأكاديمي حقق نسبة انتشار واسعة بين صفوف الطلاب إذ تراوحت نسبتهم (30-60٪).

وفي المقابل تعد بيئات التعلم تقوم بدور كبير في تفسير مجموعة كبيرة من التباينات في مستويات أداء الطلاب على شريحة واسعة من مهام التعلم وأنشطته؛ نظرًا لتضمنها لنوعين من الضغوط التي تدفع المتعلم إلى انتقاء إجراءات واستراتيجيات التجهيز المعرفي لمهام التعلم المقدمة في قاعات الدراسة, وهما: أولًا- ضغوط تقدم فيها بيئة التعلم مجموعة من الأهداف المألوفة التي يمكن للمتعلم أنْ يحققها بشكل كامل من خلال التنفيذ، وثانيًا- ضغوط تهيِّئ وتقدم فيها بيئة التعلم مجموعة من الأهداف غير المألوفة التي لا يمكن للمتعلم أن يحققها بشكل كامل. وهو ما يبرر إجراء البحث الحالي، وعليه سعى البحث الحالي إلى إجراء دراسة التحصيل الدراسي في ضوء اختلاف قوة السيطرة المعرفية، ومستوى التسويف الأكاديمي، والحكمة الاختبارية، لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يظهر من العرض السابق بشكل عام عدم وضوح دور كل من قوة السيطرة المعرفية، والتسويف، والحكمة الاختبارية، في تباين مستويات التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية سواءً في البيئة العربية أم البيئة المحلية- وعلى حد علم الباحث- لا توجد دراسات سابقة تناولت تباين مستويات التحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية في ظل تفاعل متغيرات قوة السيطرة المعرفية، والتسويف، والحكمة الاختبارية، وهو ما يبرر إجراء البحث الحالي؛ وعليه سعى البحث الحالي إلى دراسة التحصيل الدراسي في ضوء اختلاف قوة السيطرة المعرفية، ومستوى التسويف الأكاديمي، والحكمة الاختبارية، لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.

وتحددت مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1- هل يختلف التحصيل الدراسي باختلاف قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الأولى/ الرتبة الثانية) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة؟
2- هل يختلف التحصيل الدراسي باختلاف مستوى التسويف الأكاديمي (منخفض/ مرتفع) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة؟.
3- هل يختلف التحصيل الدراسي باختلاف مستوى الحكمة الاختيارية (منخفض/ مرتفع) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة؟.
4- هل يوجد تأثير لتفاعل قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الأولى/ الرتبة الثانية), ومستوى التسويف الأكاديمي(منخفض/ مرتفع), ومستوى الحكمة الاختبارية (منخفض/ مرتفع)، في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة التحصيل الدراسي في ضوء اختلاف قوة السيطرة المعرفية، ومستوى التسويف الأكاديمي، والحكمة الاختبارية، لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة, ويمكن ذكر أهم تلك الأهداف على النحو الآتي:

1- الكشف عن مستوى التحصيل الدراسي باختلاف قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الأولى/ الرتبة الثانية) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.
2- الكشف عن مستوى التحصيل الدراسي باختلاف مستوى التسويف الأكاديمي (منخفض/ مرتفع) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.
3- الكشف عن مستوى التحصيل الدراسي باختلاف مستوى الحكمة الاختيارية (منخفض/ مرتفع) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.
4- الكشف عن مستوى تأثير لتفاعل قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الأولى/ الرتبة الثانية), ومستوى التسويف الأكاديمي(منخفض/ مرتفع), ومستوى الحكمة الاختبارية (منخفض/ مرتفع)، على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية للدراسة فيما يأتي: أنها تسهم في تحقيق هدف جودة عمليات التعلم والتعليم في المرحلة الثانوية؛ وذلك من خلال تركيزها على بعض المتغيرات المعرفية (قوة السيطرة المعرفية، والتسويف، والحكمة الاختبارية) المؤثرة في التحصيل الدراسي, التي تُعَدُّ من أهم المتغيرات التي أكدتها التوجيهات النفسية والتربوية الحديثة في مجال علم نفس التعلم. كما تُعد الدراسة الأولى من نوعها في البيئة المحلية – على حد علم الباحث– التي تناولت المتغيرات المعرفية محل البحث لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء إطار شمولي، يستهدف البحث عن مقدار القيمة التنبؤية لتلك المتغيرات للتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يأتي: قد تُسهم في مساعدة المعلمين على إعادة تصميم محتويات ومفردات المواد المراد تعلمها, بالإضافة إلى اقتراح أساليب تعليمية مناسبة لطلاب المرحلة الثانوية وفقًا لنوع قوة السيطرة المعرفية، ومستوى التسويف، والحكمة الاختبارية. تُسهم في إعداد برامج تدريبية تتناسب ومستوى المتغيرات البحثية وخصائص مجتمع الدراسة. بشكل يهدف إلى التقليل من الفقد السريع في المعلومات عبر قدرة الطالب على استخلاص المعلومات المهمة، وبطريقة تحليلية واستراتيجية لمعالجة المعلومات، والقدرة على حل المشكلات.

حدود الدراسة:

1- **الحدود الموضوعية:** اقتصر موضوع الدراسة على التحصيل الدراسي في ضوء اختلاف قوة السيطرة المعرفية، ومستوى التسويف الأكاديمي، والحكمة الاختبارية، لدى طلاب المرحلة الثانوية.
2- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.
3- **الحدود الزمانية:** طُبِّقَت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1436هـ-1437هـ.

مصطلحات الدراسة:

1) التحصيل الدراسي: يعرف بأنَّه: "إتقان الطالب للمعلومات وللمهارات التي حصل عليها من خلال عملية التعليم الثانوي، والتي تقدر بالمعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في نهاية العام الدراسي في مختلف المقررات الدراسية في المرحلة الثانوية" (الحربي, 2016).

ويعرف إجرائيًا بأنَّه: "المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في نهاية العام الدراسي في مختلف المقررات الدراسية للمرحلة الثانوية".

(2) قوة السيطرة المعرفية: هي مصطلح يشير إلى ضغط, أو دفع موضع التعلم للمتعلم؛ لاستخدام تجهيز معرفي من الرتبة الأولى أو الثانية, وينتج هذا الدفع من المهام التي ينشغل بها المتعلم.

(3) التسويف الأكاديمي: ويقصد به: "ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها؛ مِمَّا ينتج عنه الشعور بالتوتر الانفعالي".

ويعرف إجرائيًا بأنَّه: "مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التسويف الأكاديمي إعداد أبو غزالة(2012)".

أولًا- الإطار النظري:

تعريف قوة السيطرة المعرفية:

تعرف قوة السيطرة المعرفية بأنَّها: "محصلة المستوى الذي تدفع بيئة التعلم المتعلمين لبلوغه بهدف استثمار أنواع مختلفة من الإجراءات المعرفية عند معالجة المهام التي ينشغلون بها، والتي ستحدد ما يتعلمونه، وكيف يتعلمونه" (Stevenson, 1990, 4)

وتعرف بأنَّها:"تهيئة بيئة التعلم لدفع الطلبة إلى استعمال أنواع مختلفة من المعرفة الإجرائية بتوظيف مهام يطلب منهم أداؤها خلال موقف التعلم، معتمدين البنى المعرفية كأساس في إدراك هذه المهام"(Walmsley, 2003,.60).

وتعرف قوة السيطرة المعرفية بأنَّها: "ضغط من موضع التعلم على المتعلم لاستخدام تجهيز معرفي من الرتبة الأولى أو الرتبة الثانية". وتعرف بأنَّها:"ضغط أو دفع موضع التعلم للمتعلم لاستخدام تجهيز معرفي من الرتبة الأولى أو الرتبة الثانية، وينتج هذا الدفع من المهام التي ينشغل بها المتعلم".

مكونات قوة السيطرة المعرفية:

لقد اشتق مفهوم قوة السيطرة المعرفية من البحث في طبيعة البنية المعرفية ودور مواضع التعلم لدفع المتعلمين إلى استخدام أنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية. وقد يدفع موضع التعلم المتعلمين إلى أنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية، مثل: تقليد ما يقوم به المعلم, والبحث عن المعلومات بأنفسهم, واختيار النتائج في ضوء المعلومات المتاحة, وتجريب الأفكار الجديدة.

وتنقسم قوة السيطرة المعرفية على قوة سيطرة معرفية من الرتبة الأولى، بالاعتماد على البنى المعرفية، ومهام التعلم الروتينية التي يتم تأديتها آليًا, أو تلك المهام الصعبة باستعمال إجراءات حل المشكلة، وإنتاج الحلول، ومراقبة عمليات الحل, وقوة سيطرة معرفية من الرتبة الثانية، بالاعتماد على تحليل النشاط المعرفي بين الأنواع المختلفة من العمليات (الخزاعي, 2015م, 271).

قوة السيطرة المعرفية وأنشطة المعلم والمتعلم:

1)- أنشطة المعلم:

تتمثل أنشطة المعلم بالنسبة لقوة السيطرة المعرفية في:

1- قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى: تتمثل في نمذجة المهام العملية، وإخبارهم وإمدادهم بالمعلومات، تدريس المهام وتصميمها لتدريب الطلاب عليها، وتوضيح الأنماط والعلاقات، واختبار النتائج.
2- قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية: تتمثل في وضع مهام ومشكلات جديدة، وتشجيع الطلاب لتوضيح ومواجهة المهام والمواقف غير الواضحة، وإعطاء المعلومات عند طلبها.

2)- أنشطة المتعلم:

تتمثل أنشطة المتعلم بالنسبة لقوة السيطرة المعرفية في (الخزاعي, 2015م, 272):

1- قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى: تتمثل في أن يؤدي كما تظهر المهام بواسطة المعلم، ويتبع فئة من التعليمات الشفهية والمكتوبة، ويعتمد على المعلم بالنسبة للأفكار والإجراءات الجديدة، وينفذ الخطط التي يقدمها المعلم.
2- قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية: تتمثل في تفسير المواقف الجديدة والتخطيط لحل المشكلات الجديدة، والربط بين المعرفة الحالية والمعرفة المتاحة، ومراقبة الأنشطة النوعية.

وأنَّ المتعلم الذي لديه قوة سيطرة معرفية من الرتبة الثانية يستطيع أن يقوم باكتساب معنى ما يتعلمه من خلال دمجه بما لديه في بنيته المعرفية، والمتعلم الذي يعتمد في تعلمه على الاكتشاف هو الذي لديه قوة سيطرة معرفية من الرتبة الثانية تساعده على البحث عن المعلومات بنفسه، وحل المشكلات غير الروتينية. (الحياني وصباح, 2010م).

ويرى الباحث أنَّ مواضع التعلم تدفع الطلاب بصورة أساسية إلى استخدام إجراءات خاصة توضح الأهداف التي يمكن أن تنجز من خلال:

1- النوع الأول (التنفيذ المباشر للإجراءات الموجودة)، مثل: هذا الوضع يحدد قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى لدى المتعلم.
2- النوع الثاني (الإجراءات المعرفية من الرتبة الثانية): وعندها يوظف المتعلم هذه الإجراءات، وينجز أكثر عمومية بواسطة توظيف كل من المعرفة الإجرائية والمعرفة التصريحية.

علاقة السيطرة المعرفية ببعض المتغيرات:

أشار Stevenson and Ryan (1991) إلى أنَّ المتغيرات الأساسية التي تؤثر في قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى والثانية هي موضوع الدراسة، والصف الدراسي، والنوع (ذكور وإناث), وتخصص المعلم، وأهداف التعلم، وقدرات المتعلم.

وأشارت دراسة (Stevenson and Mckavanagh, 1991) إلى وجود علاقة دالة بين قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى والرتبة الثانية وبعض المتغيرات الملاحظة، والمرتبطة بكل من المتعلم والمعلم، وحجم المجموعة التي يتعامل معها المعلم، والمحتوى الدراسي. كما أشار إلى أنَّ للمعلم التأثير الأكبر في قوة السيطرة المعرفية.

التسويف الأكاديمي:

يشهد عالم اليوم الكثير من التوترات والأزمات، والتطورات المتسارعة، التي أثرت في جميع مجالات الحياة، الأمر الذي أدَّى إلى زيادة الأعباء والصعوبات التي تواجه الطالب؛ مما دفع بهذا الطالب إلى أنْ يسوف في أدائه لبعض المهام، وهذا التسويف قد يكون مقبولًا عندما يكون رغم إرادته، أو لأمور تتطلبها المهمة (الربيع وشواشرة وحجازي, 2013م, ص200).

ولم تَعد العملية التربوية في المدارس كما كانت عليه في العصور الماضية، فالتطور العلمي والحضاري والتكنولوجي الهائل الذي حدث خلال مدة زمنية قصيرة ترك آثارًا إيجابية وسلبية على جوانب الحياة المختلفة سواء الاجتماعية أو الاقتصادية أو التربوية. فأهداف الطلاب تغيرت، وأولوياتهم تبدلت (أبو أزريق وجرادات, 2013م, ص15).

تعريف التسويف الأكاديمي:

يُعَدُّ التسويف في أداء المهام من الأمور الشائعة لدى الأفراد إلى أنَّ تكراره بصورة مستمرة يُعَدُّ مشكلة لما قد يكون له من تأثيرات سلبية في الفرد سواء داخليًا، كما يظهر في الجانب الانفعالي للفرد في صورة الإحساس بالندم أو اليأس ولوم الذات. (عطية, 2008، 5).

ويزخر الأدب التربوي بالكثير من التعريفات التي تناولت التسويف الأكاديمي، منها:

أنَّه" يتمثل في اختيار وقرار التأجيل، وهذا القرار يستمر بصورة متكررة على الرغم من الفرص الكثيرة المتاحة لتغير هذا النمط" (Knaus, (2001. ويعرف أيضًا بأنَّه: "تأجيل أداء شيء ما يقرر الفرد أن يعمله, أو تأجيل ما هو ضروري للوصول إلى هدف" (Holmes, 2002).

أسباب التسويف الأكاديمي:

توجد عدة أسباب للتسويف الأكاديمي التي تتمثل في: قلق التقويم، وصعوبة اتخاذ قرارات، والتمرد ضد التوجيه، ونقص الحزم، والخوف من عواقب النجاح، والنفور من المهمة، ومستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية والكمالية. وأنَّ هناك عاملين يمثلان أسباب التسويف الأكاديمي لدى الطلاب, وهما: الخوف من الفشل، والذي يرجع إلى أنَّ الطالب لا يستطيع أنْ يصل إلى ما يتوقعه الآخرون عنه، أو توقعاته عن نفسه، أو بسبب الخوف من الأداء السيئ (Solomon & Rothblum, 1994).

ولخص توكمان (1991) ,Tuckman وفقًا لنتائج الأبحاث: الاعتقاد بعدم القدرة على إنجاز المهمات، وعدم القدرة على تأجيل الإشباع، والعزو الخارجي، وارتبط التسويف بالمستويات المرتفعة من الضغط، وتدني تقدير الذات، وضعف الفعالية الذاتية.

أنواع التسويف الأكاديمي:

هناك الكثير من أنواع التسويف, وهي: (مصيلحي والحسيني، 2004م, 68):

1- تسويف أكاديمي: ركزت معظم الدراسات في هذا المجال، وهو سلوكي, ويتحدد هذا النوع من خلال تأجيل الطلاب للواجبات الأكاديمية حتى آخر دقيقة ممكنة.
2- تسويف عام، وفي الحياة اليومية: فهو شكل سلوكي آخر للتلكؤ يتضمن صعوبة جدولة، وإتمام أنشطة الحياة اليومية المتكررة، مثل: دفع فاتورة، أو موعد طبيب.
3- توسيف في اتخاذ القرار: وهو التسويف في اتخاذ القرار في عدم القدرة على اتخاذ قرار في وقته سواء للمواقف أو الموضوعات الأساسية أو الثانوية، مثل: اتخاذ قرار شراء سيارة، أو الاتجاه نحو دراسة معينة.
4- تسويف قهري أو غير وظيفي: وهو التسويف القهري، أو الإضراب الوظيفي، وهذا النوع أصعب الأنواع الأربعة، وهو يظهر كنوع قهري أو كاضطراب وظيفي حينما يعاني الفرد تأثير كلٍّ من التسويف في اتخاذ القرار، والتسويف السلوكي في الوقت نفسه، وكأنَّه مصاب بالشلل عند محاولته التعايش في الحياة اليومية؛ مِمَّا يؤدي إلى عواقب وخيمة كفقد وظيفته.

أمَّا بالنسبة لأنماط المسوفين فقد حدد فراري (Ferrari, 2000) ثلاثة أنماط من الطلاب المسوفين, وهي: المسوف الاستثاري الذي يستمتع بتغلبه على المواعيد الأخيرة، والمسوف التجنبي، الذي يؤجل إنجاز الأشياء التي ربما تجعل الآخرين يفكرون به بطريقة سلبية، وأخيرًا هناك المسوف القراري الذي يؤجل اتخاذ قرارات معينة.

الحكمة الاختبارية:

ويعرفها جيب (1964) Gibb بأنَّها: "قدرة الطالب على استخدام المفاتيح والمنبهات التي قد توجد في الاختبار في الإجابة عن مفردات الاختيار من متعدد".

وتعرف الحكمة بأنَّها: "قدرة معرفية يستخدمها مؤدي الاختبار في الإجابة عن مفردات الاختيار من متعدد من خلال الاستفادة من بعض المفاتيح أو المنبهات؛ وذلك للحصول على درجة أعلى دون معرفة تامة بمحتوى الموضوع الذي تقيسه هذه المفردات"(Evans ,1984,141).

وهذا التعريف هو الذي اعتمد عليه بيرك (Berk,1998,93) في قياس حكمة الاختبار لدى الطلبة عندما استخدم اختبارًا مكونًا من عشرة مفردات من نوع الاختيار من متعدد تحتوي كل منها على خطأ أو أكثر من أخطاء القياس.

مهارات الحكمة الاختبارية:

تُعَدُّ الحكمة الاختبارية من العوامل الشخصية المهمة التي تؤثر في درجات الاختبار، ويستعرض هارمون وآخرون (Harmon & et al, 1996, 276) تطور هذا المفهوم منذ ظهوره على يد ثورنديك (1951) Thorndike ؛ إذ إنَّه يعد مصدرًا أساسيًا لاختلاف درجات الأفراد على الاختبار غير تلك الناتجة عن المعرفة للمحتوى موضع الاختبار أو الخطأ العشوائي، حيث ارتبط في بداية ظهوره

بالاختبارات ذات للمفردات ذات الاختيار من متعدد متضمنة أدلة خارجية.

وتتضمن مهارات الحكمة الاختبارية مجموعة من المهارات التي على الطالب إتقانها؛ لكي يحقق مستويات تحصيلية مرتفعة، ويتفق كل من: (Gall & et al , 2000), أبو عليا والوهر (2001م) على تصنيف هذه المهارات في أربع مجموعات رئيسة, وهي:

1. **مهارات مراجعة المحتوى:** وتتضمن مهارات، مثل: مراجعة القراءات المقررة، وتشتمل وعي الطالب بأنَّ مراجعة مادة الامتحان أمر ضروري.
2. **مهارات إدارة الوقت:** وتتضمن مهارات، مثل: تسجيل مواعيد الاختبارات؛ كي يستطيع التخطيط لدراسته، وتطوير خطة زمنية للاستعداد للاختبار.
3. **مهارات الحكمة الاختبارية:** وتتضمن مهارات، مثل: تحديد ما سيغطيه الاختبار، وصيغ الأسئلة، وأهمية الاختبار، بالإضافة إلى تجهيز الأدوات اللازمة للاختبار.
4. **المهارات الفرعية للحكمة الاختبارية:** وبمراجعة أدبيات القياس النفسي يمكن تحديد مهارات حكمة الاختبار، وتصنيفها في عدة مهارات فرعية, وهي:

أ)- التخمين الذكي القائم على استخدام المفاتيح والمنبهات التي قد توجد في الاختبار: يجب أن نفرق بين نوعين من التخمين، هما: التخمين الأعمى (العشوائي)، والتخمين الذكي، ويشير إلى التخمين العشوائي بالتخمين الذي لا يتروى فيه الطالب أثناء إجابته عن الأسئلة التي لا يكون متأكدًا من صحة إجابته عنها. (أبو لبدة, 2000م، 334).

ب)- تجنب الوقوع في الأخطاء وتداركها: أكد كثير من العلماء ضرورة مراعاة تجنب الأخطاء عند الإجابة عن الاختبارات التحصيلية؛ وذلك للحصول على درجات أعلى في هذه الاختبارات.

ج)- تنظيم وقت الاختبار: يشير "نورمان" (Normane,1981,244) إلى أنَّ قدرة الطالب على استغلال وقت الاختبار بفعالية من الأمور الضرورية في الاختبارات التحصيلية؛ حتى لا يستغرق وقتًا كبيرًا في إجابته عن أحد الأسئلة، أو أن يتوقف كثيرًا أمام الأسئلة التي تبدو صعبة بالنسبة له.

ثانيًا- الدراسات السابقة:

أولًا- الدراسات التي تناولت قوة السيطرة المعرفية:

أجرى **عبد الحميد(2002م)** دراسة هدفت إلى تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطلاب والطالبات في قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى والرتبة الثانية في كل من المواد التربوية ومواد التخصص, وتعرف اختلاف قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى والرتبة الثانية باختلاف موضوع الدراسة (مواد التخصص, المواد التربوية), وتعرف اختلاف قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى والرتبة الثانية باختلاف التخصص (علمي, أدبي). وتكونت عينة الدراسة من (180) طالبًا وطالبة. واستخدمت الدراسة مقياس قوة السيطرة المعرفية (تعريب الباحث). وكانت أهم نتائج الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في قوة السيطرة المعرفية, ووجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى والرتبة الثانية في كل من مواد التخصص والمواد التربوية, وجود تأثير دال إحصائيًا للتخصص على قوة السيطرة المعرفية, وعدم وجود فروق بين طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة في قوة السيطرة المعرفية.

وأجرى **أيوب والجغيمان(2010م)** دراسة هدفت إلى تعرف المستويات المختلفة لمفاهيم التعلم كمخرجات تعلم، وأنواع القوة المعرفية المسيطرة، والمعتقدات المعرفية المرتبطة بها, وتعرف أثر كل من التخصص والمستوى الدراسي للطالب والتفاعلات المشتركة بينهما على مفاهيم التعلم والقوة المعرفية المسيطرة، والمعتقدات المعرفية, وتكونت عينة الدراسة من (290) طالبًا وطالبة من جامعة جنوب الوادي في أسوان بمصر. واستخدمت الدراسة ثلاث أدوات, منها: مقياس مفاهيم التعلم, ومقياس القوة المعرفية المسيطرة, ومقياس المعتقدات المعرفية. وكانت أهم نتائج الدراسة: وجود ثلاثة مستويات لمفاهيم التعلم: (مفاهيم التعلم البنائية,

ومفاهيم التعلم كإعادة إنتاج, ومفاهيم التعلم المختلطة بين البنائية وإعادة الإنتاج) لدى الطلاب وفقًا لأنواع مختلفة للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية التي يتبناها الطلاب.

وأجرى **الخزاعي (2015م)** دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح (هل قوة السيطرة المعرفية تسبب الذكاء الناجح؟، أم أنَّ الذكاء الناجح سبب قوة السيطرة المعرفية؟, أم أنَّ العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح علاقة متبادلة؟). واستخدمت الدراسة مقياس ستيفنسون (Stevenson, 2002)، والذي عربه (خضير, 2014م). وتكونت عينة الدراسة من (400) طالبة وطالبة. وكانت أهم نتائج الدراسة: أنَّ المتغيرين (قوة السيطرة المعرفية, والذكاء الناجح) متداخلان، ولا يمكن تحديد نقطة البداية أو الأسبقية في الظهور، والتأثير بينهما.

ثانيًا– الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي:

أجرى **جرادات (*Jaradat, (2004*** دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي والرضا. واستخدمت الدراسة مقياس التسويف الأكاديمي, واختبار تحصيلي, وتكونت العينة من (573) طالبًا في المرحلة الثانوية، اختيروا من مدارس مدينة إربد. وكانت أهم نتائج الدراسة: وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين قلق الامتحان والتسويف الأكاديمي, ووجود ارتباطات سلبية دالة إحصائيًا بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي, وبين قلق الامتحان والرضا عن الدراسة، وبين التسويف والتحصيل الدراسي (ر= – 0,24)، وبين التسويف والرضا عن الدراسة.

وأجرى **أبو أزريق وجرادات,(2012م)** دراسة هدفت إلى استقصاء أثر تعديل العبارات الذاتية المسببة للتسويف الأكاديمي في تخفيض التسويف الأكاديمي، وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عيّنة من طلاب الصف العاشر. ولتحقيق أهداف الدراسة طوِّر مقياسٌ للتسويف الأكاديمي، وآخر للفاعلية الذاتية الأكاديمية. وتكوَّن مجتمع الدراسة من 120 طالبًا في الصف العاشر في إحدى مدارس لواء الرمثا. وبناءً على درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي اُختيرت عينة الدراسة التي تكونت من 33 طالبًا، وقُسِّموا عشوائيًا على مجموعتين: مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة. وقد تلقت المجموعة التجريبية برنامجًا لتعديل العبارات الذاتية المنتجة للتسويف الأكاديمي، والذي تكون من 13 جلسة، في حين أنَّ المجموعة الضابطة لم تتلقَ أي معالجة. وكانت أهم نتائج الدراسة: أنَّ المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضًا أعلى بشكل دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) في التسويف، وتحسنًا أعلى بشكل دال في الفاعلية الذاتية في كل من القياسين البعدي والمتابعة، مقارنة مع المجموعة الضابطة.

وأجرت **محمد(2014م)** دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من: المرونة النفسية وقلق الاختبار، والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف، وتكونت عينة الدراسة من (290) طالبة من طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال جامعة الجوف، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس المرونة النفسية (إعداد الباحثة)، مقياس قلق الاختبار (إعداد محمد الطيب). وكانت أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي والمرونة النفسية، وجود علاقة إيجابية بين التسويف الأكاديمي ومستوى قلق الاختبار، ووجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، لدى الطالبات بقسم رياض الأطفال بجامعة الجوف.

ثالثًا– الدراسات التي تناولت الحكمة الاختبارية:

وأجرى **سليمان(2014م)** دراسة هدفت إلى تعرف مدى امتلاك طلاب جامعة تبوك لاستراتيجيات حكمة الاختبار في ضوء متغير التخصص الدراسي (علمي, أدبي), والمعدل التراكمي (مرتفع, متوسط, منخفض), والمستوى الدراسي (سنة أولى, ثانية, ثالثة, رابعة). واستخدم الباحث أداة لقياس حكمة الاختبار لدى الطالب الجامعي (من إعداده), وتصنيف سارنكي (1979) Sarnaki لاستراتيجيات حكمة الاختبار؛ لشموليته لكل الاستراتيجيات المحتملة لحكمة

الاختبار، وتضمن خمس استراتيجيات: (استخدام الاختبار, وتجنب الخطأ, والتخمين, والاستنتاج المنطقي, واستخدام المنبهات), وتكونت عينة الدراسة من (672) طالبًا من جامعة تبوك. وكانت أهم نتائج الدراسة: أنَّ أكثر استراتيجيات حكمة الاختبار التي يمتلكها الطلاب هي استراتيجية الاستنتاج المنطقي, ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول حكمة الاختبار تعزى للتخصص، وكانت الفروق لصالح طلاب الأقسام العلمية, ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول حكمة الاختبار تعزى للمعدل التراكمي، وكانت الفروق لصالح ذوي المعدل المرتفع.

استفاد الباحث استفاد من الدراسات السابقة ما يأتي:

1- أسهمت في وضوح مشكلة الدراسة الحالية، وبناء محتواها.
2- ساعدت في تحديد تساؤلات الدراسة الحالية من خلال ما توصلت إليه من نتائج.
3- أظهرت الدراسات رؤية مناسبة لطبيعة الدراسة من حيث الموضوع، وأنسب المناهج المستخدمة له.
4- إثراء الإطار النظري وتدعيمه.
5- معرفة الأساليب الإحصائية، وطرق معالجة البيانات.
6- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها.

منهج الدراسة:

يُعرّف المنهج العلمي بأنَّه: "الوسيلة التي يُمكّننا عن طريقها الوصول إلى الحقيقة أو مجموعة من الحقائق في أي موقف من المواقف، ومحاولة اختبارها؛ للتأكد من صلاحيتها في مواقف أخرى وتعميمها؛ لنصل إلى ما نطلق عليه اصطلاحًا "نظرية"، وهي: هدف كل بحث علمي (إبراهيم, 2000م, 68). ويُعرّف بأنه: "فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون بها جاهلين، وإما من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون بها عارفين" (أبو سليمان, 1426هـ, ص28).

رأى الباحث أنَّ أنسب مناهج البحث العلمي الذي يمكن من خلال تطبيقه أن تتحقق أهداف الدّراسة الحالية، هو المنهج الوصفي المقارن لتصميم الدراسة لملائمته لطبيعة الدراسة؛ إذ يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويُعَبِّرُ عنها كيفيًّا وكميًّا، كما أنَّ هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها, وإنَّما يمضي لأبعد من ذلك؛ لأنَّه يتضمن تفسيرات لهذه البيانات.

مجتمع الدراسة:

وقد تكون مجتمع الدّراسة الحالية، الذي سوف تُعمّم عليه النتائج من جميع طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي، والبالغ عددهم (18416) طالبًا في محافظة جدة بقسميها الأدبي والعلمي للعام الدراسي 1438-1439هـ.

عينة الدراسة:

بلغ عددهم (200) طالب؛ (158) طالبًا من القسم العلمي، (42) طالبًا من القسم الأدبي، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1438هـ- 1439هـ.

جاءت نسب أفراد عينة الدراسة تخصصهم (علمي) بنسبة (79.0٪)، ثم الطلاب الذين تخصصهم (أدبي) بنسبة (21.0٪).

جاءت نسب أفراد عينة الدراسة من الطلاب بعد التطبيق حسب التحصيل الدراسي، وجاء في المرتبة الطلاب الذين تحصيلهم (متوسط) بنسبة (42.5٪)، ثم الطلاب الذين تحصيلهم (مرتفع) بنسبة (33.0٪), ثم الطلاب الذين تحصيلهم (منخفض) بنسبة (24.5٪).

أدوات الدراسة:

تعرف الأداة بأنَّها: "مجموعة من الأسئلة قد تكون مفتوحة أو مغلقة، أو كليهما (مغلقة ومفتوحة في آن واحد)، موجهة إلى أفراد مجتمع البحث؛ بهدف جمع معلومات ذات علاقة بأهداف البحث وأسئلته وفروضه" (السريحي وآخرون, 2008م, ص286-287).

وبأنَّها: "الوسيلة التي يجمع بها الباحث معلومات تمكّنه من إجابة أسئلة البحث، واختبار فروضه" (العساف, 1427هـ, ص108).

ولغرض تحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على ثلاث أدوات, وهي:

1- مقياس قوة السيطرة المعرفية:

أعد هذا المقياس Stevenson and Ryan تحت عنوان دراسة استطلاعية عن قوة السيطرة المعرفية؛ لقياس بعدين أساسيين, وهما: قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى، وقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية. وقام الباحثان فتحي عبد الحميد, وعادل يوسف خضر بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وعرضه على ثلاثة أعضاء من هيئة التدريس تخصص لغة إنجليزية لمراجعة الترجمة؛ للتأكد من صدق الترجمة ودقتها.

وقد تُحقِّق من صدق المقياس في البيئة الأجنبية بتطبيقه على عينة من طلاب الجامعة من الفرقة الأولى والثانية (470) مع استبيان عمليات الدراسة (Bigges,1987) , وقد توصل الباحثان (Clarkes& Dart,1991) إلى وجود علاقة دالة بين قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى والاستراتيجية السطحية والمدخل السطحي للتعلم.

أمَّا بالنسبة للثبات فقد استُخدم معامل ألفا كرونباخ، وكان معامل الثبات للمقياس ككل (0.75), في حين بلغ معامل الثبات لقوة السيطرة من الرتبة الأولى (0.70), وقوة السيطرة من الرتبة الثانية (0.74).

تُحقِّقَ من صدق مقياس السيطرة المعرفية من خلال ثلاثة أنواع من الصدق, وهي:

1. **صدق المحكمين:** إذ قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال القياس والتقويم, وقد بلغ عددهم أربعة محكمين. حيث قام كل محكم بإبداء رأيه تجاه مفردات المقياس من حيث سلامة الصياغة للمفردات، ومدى ملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه، ومدى انتمائها للبعد الذي تنتمي إليه, وبعد جمع آراء السادة المحكمين تم الإبقاء على المفردات التي حققت نسبة اتفاق (80٪) فأكثر.
2. **الاتساق الداخلي:** تُحقِّقَ من الاتساق الداخلي لمقياس السيطرة المعرفية بحساب معاملات الاتساق الداخلي لها، باستخدام معامل الارتباط لبيرسون (Pearson– r) بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على عينة استطلاعية عددها (50) طالبًا خارج العينة الأساسية, إن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلّية للبعد الذي تنتمي بعد حذف درجة المفردة إليه – قد جاءت موجبة ودالة عند مستوى (0.01) , (0.05). كما حُسِبَت مصفوفة الارتباط للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام معامل الارتباط لبيرسون (Pearson–r) , والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (6) قيم مصفوفة معاملات الارتباط لمقياس السيطرة المعرفية الاختبارية (ن=50)

البعد	معامل الارتباط	قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية	قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى	الدرجة الكلية
قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية	معامل الارتباط	1		
قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى	معامل الارتباط	.631**	1	
الدرجة الكلية	**معامل الارتباط**	**.914****	**.891****	**1**

** دال عند مستوى (0.01) فأقل.

يوضح الجدول رقم (6) أنَّ قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس قوة السيطرة المعرفية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مِمَّا سبق يتضح أنَّ مقياس قوة السيطرة المعرفية يتمتع بدلالات صدق جيدة تحقق أهداف الدراسة.

المقارنة الطرفية:

حُسِبَ الصدق وفق هذه الطريقة، من خلال تقسيم عينة الصدق على فئتين: الفئة الأولى– تمثِّل أعلى (27 ٪) من الدرجات، في حين تمثِّل الفئة الدنيا أقل من (27٪) من الدرجات.

ثبات مقياس قوة السيطرة المعرفية:

للتحقق من ثبات مقياس قوة السيطرة المعرفية قام الباحث بحساب ثبات المقياس من خلال تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (50) طالبًا، باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha ، ومن النتائج يتضح أنَّ بعدي مقياس قوة السيطرة المعرفية يتمتعان بدرجة عالية من الثبات؛ إذ كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية (0.801)، بينما قيمة معامل قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى (0.780)، في حين بلغ قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.857)؛ مِمَّا يشير إلى تمتع مقياس قوة السيطرة المعرفية بدرجة عالية من الثبات تجعلنا على ثقة من نتائجه.

3. مقياس التسويف الأكاديمي:

أعدَّ هذا المقياس معاوية أبو غزال، ويتكون المقياس من (23) مفردة، وتكون الاستجابة لهذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي, وقد استُخرجت معاملات الصدق باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والأداة ككل بعد تطبيق المقياس على (228) طالبًا وطالبة من خارج أفراد عينة الدراسة، وحُذفت فقرتان من المقياس؛ لأنَّ معامل ارتباطهما أقل من (0.25). وبناءً على ذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (21) فقرة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والأداة من (0.36) إلى (0.73)، كما تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.90).

– الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي في الدراسة الحالية:

– صدق مقياس التسويف الاكاديمي:

تُحقِّقَ من صدق مقياس التسويف الأكاديمي من خلال نوعين من الصدق, وهما:

1– **صدق المحكمين:** إذ قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال القياس والتقويم، وقد بلغ عددهم أربعة محكمين؛ إذ قام كل محكم بإبداء رأيه تجاه مفردات المقياس من حيث سلامة الصياغة للمفردات ومدى ملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه، ومدى انتمائها للبعد الذي تنتمي إليه.

2– **الاتساق الداخلي:** تُحقِّقَ من صدق الاتساق الداخلي لمقياس التسويف الأكاديمي بحساب معاملات الاتساق الداخلي له، باستخدام معامل الارتباط لبيرسون (Pearson–r) بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس.

أنَّ جميع مفردات مقياس التسويف الأكاديمي تتمتع بدرجة ما بين مقبولة وجيدة من الصدق، حيث تراوحت معاملات الارتباط (0.320–0.740)؛ مِمَّا يشير إلى تمتع مقياس التسويف الأكاديمي بدرجة جيدة من الصدق تجعلنا على ثقة من نتائجه.

– ثبات مقياس التسويف الأكاديمي:

للتحقق من ثبات مقياس التسويف الأكاديمي ومعرفة مدى صلاحية استخدامه قام الباحث بحساب ثبات المقياس من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية المكونة من (50) طالبًا، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha ؛ إذ بلغت قيمته (0.809) مما يشير إلى تمتع مقياس التسويف الأكاديمي بدرجة جيدة من الثبات تجعلنا على ثقة من نتائجه.

3– **مقياس الحكمة الاختبارية:**المقياس من إعداد "عبد الله بن سليمان وزين ردادري"، وتم تقنينه على البيئة العربية, تم إعداد المقياس لقياس مهارات الحكمة الاختبارية، وهو مكون من (30) مفردة تقيس (6) استراتيجيات من مهارات الحكمة الاختبارية.

وللتحقق من صدق المقياس قام معدا المقياس بعرضه على (5) من أعضاء هيئة التدريس، وأخذ رأيهم في مفردات المقياس، وأعطى تقديرًا لأهمية كل مهارة من المهارات بحيث يتراوح التقدير من (5) إلى (1) درجة، وكان نتيجة ذلك أنَّ جميع المهارات مهمة وضرورية. وعدَّ الباحثان ذلك دليلًا على صدق الاستبيان من حيث المحتوى والصدق الظاهري.

- الخصائص السيكومترية لمقياس الحكمة الاختبارية في الدراسة الحالية:

- صدق مقياس الحكمة الاختبارية:

يُعرّف صدق الأداة بأنَّه "قياس الأداة لما صُمّمت لقياسه؛ إذ يُفترض للأداة أن تقيس السمة التي صُمّمت من أجل قياسها، فلا تقيس سمة أخرى غيرها، أو سمة أخرى بالإضافة لها". (الشايب, 2009م, ص94).

ويُعَدُّ الصدق من الأمور المطلوب توافرها في الأداة؛ لبيان مدى قدرة كل عبارة من عباراتها على قياس ما وُضِعَتْ لقياسه، وللتحقق من صدق مقياس الحكمة الاختبارية ومعرفة مدى صلاحية استخدامه, تُحقِّقَ من صدق المقياس بطريقتين, وهما:

1- **صدق المحكمين:** إذ قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال القياس والتقويم, وقد بلغ عددهم أربعة محكمين (ملحق رقم4). وقد قام كل محكم بإبداء رأيه تجاه مفردات المقياس من حيث سلامة الصياغة للمفردات ومدى ملائمتها لقياس ما وُضعت لقياسه, وبعد جمع آراء السادة المحكمين تم الإبقاء على المفردات التي حققت نسبة اتفاق (80٪) فأكثر.

2- **الاتساق الداخلي:** تُحقِّقَ من الاتساق الداخلي لمقياس الحكمة الاختبارية بحساب معاملات الاتساق الداخلي لها، باستخدام معامل الارتباط لبيرسون (Pearson-r) بين كل مفردة وبين الاستراتيجية الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للاستراتيجية الذي تنتمي إليه على عينة استطلاعية عددها (50) طالبًا خارج العينة الأساسية.

إنَّ معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلّية للبعد الذي تنتمي إليه قد جاءت موجبة، ودالة عند مستوى (0.01) , (0.05). كما حُسِبَت مصفوفة الارتباط للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام معامل الارتباط لبيرسون (Pearson-r) .

- ثبات مقياس الحكمة الاختبارية: يُعرّف الثبات بأنه: "درجة الاتساق في قياس السمة موضوع القياس من مرة لأخرى، فيما لو أعدنا تطبيق الأداة عددًا من المرات" (الشايب, 2009م, ص102).

تُحقِّقَ من ثبات مقياس الحكمة الاختبارية بحساب معاملات الاتساق الداخلي لها، باستخدام الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا Cornbrash's Alpha ، على عينة استطلاعية عددها (50) طالبًا خارج العينة الأساسية, بأن جميع أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية تتمتع بدرجة جيدة من الثبات؛ إذ تراوحت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.546-0.745)، كما بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل (0.772)؛ مِمَّا يشير إلى تمتع مقياس الحكمة الاختبارية بدرجة جيدة من الثبات تجعلنا على ثقة من نتائجها.

- المعَالجة الإحصائيّة:

فُرِّغت بيانات الأدوات المستوفاة، والبالغ عددها (200) أداة على برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) في الحاسب الآلي، واستُخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

1- التوزيعات التكرارية والنسب المئوية.
2- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدّراسة.
3- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات أداة الدّراسة.
4- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent-Samples T-Test).
5- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent-Samples T-Test).
6- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent-Samples T-Test).

7- المتوسطات الحسابية والانحرافات.

8- تحليل التباين الثنائي (two way anova) .

نتائج الدّراسة ومناقشة وتفسيرها:

- نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: "هل تختلف مستويات التحصيل الدراسي باختلاف قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الأولى/ الرتبة الثانية) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة"؟

لجأ الباحث إلى تقسيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على السيطرة المعرفية (الرتبة الأولى- الرتبة الثانية) على مستويين حسب المعيار الآتي: (أعلى درجة على مقياس- أدنى درجة على مقياس) ÷ 2 .

فقد أظهرت النتائج أنَّ أعلى درجة على مقياس قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى بلغت (2.77)، بينما بلغت أدنى درجة (0.92).

كما استُخدمت الطريقة نفسها في مقياس قوة السيطرة المعرفية الرتبة الثانية؛ إذ أظهرت النتائج أنَّ أعلى درجة على مقياس قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية بلغت (3)، بينما بلغت أدنى درجة (1)، ثم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين independent sample T-test، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (6) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستويات التحصيل الدراسي تبعًا لقوة السيطرة المعرفية (رتبة أولى- رتبة ثانية)

المتغير المستقل	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
قوة السيطرة المعرفية رتبة أولى.	منخفض	39	83,20	11,68	198	0,695	0,488	غير دالة
	مرتفع	161	81,63	12,83				
قوة السيطرة المعرفية رتبة ثانية.	منخفض	83	72,36	8,08	198	15,14	0,000	دالة
	مرتفع	117	89,35	7و62				

يوضح الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التحصيل الدراسي تعزى إلى قوة السيطرة المعرفية الرتبة الأولى؛ إذ كانت قيمة (ت=0.695)، وهي غير دالة إحصائية. بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي تعزى إلى قوة السيطرة المعرفية الرتبة الثانية؛ إذ كانت قيمة (ت=15.14)، وهي دالة إحصائيًا, وكانت الفروق للطلاب ذوي المستوى المرتفع من قوة السيطرة المعرفية الرتبة الثانية.

ويُفَسِّرُ الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ الطلبة الذين يمتلكون مستوى مرتفعًا من قوة السيطرة المعرفية رتبة (2) لا يعتمدون اعتمادًا كليًّا على المعلم في الحصول على المعلومة، ولكنهم يبحثون عن المعلومات التي يحتجونها بأنفسهم, كما أنهم حريصون على تجريب الأفكار الجديدة, وإيجاد العلاقات التي تربك بين الأشياء التي يعرفونها, ولا يميلون إلى التقليد، بل أنهم يؤدون المهام المطلوبة منهم بأسلوبهم الخاص.

- نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "هل تختلف مستويات التحصيل الدراسي باختلاف مستوى التسويف الأكاديمي (منخفض/ مرتفع) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة"؟

لجأ الباحث إلى تقسيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على التسويف الأكاديمي على مستويين حسب المعيار الآتي:

(أعلى درجة على مقياس - أدنى درجة على مقياس) ÷ 2

فقد أظهرت النتائج أنَّ أعلى درجة على مقياس التسويف الأكاديمي بلغت (2.81)، بينما بلغت أدنى درجة (1). ثم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين independent sample T-test، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (7) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستويات التحصيل الدراسي تبعًا لمستوى التسويف الأكاديمي

المتغير المستقل	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
التسويف الأكاديمي	منخفض	98	88.42	9.58	198	8.66	0.000	دالة
	مرتفع	102	76.43	9.98				

يوضح الجدول رقم (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي تعزى إلى مستوى التسويف الأكاديمي؛ إذ كانت قيمة (ت=8.66)، وهي دالة إحصائيًا, وكانت الفروق للطلاب ذوي مستوى التسويف المنخفض؛ إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لتحصيل الدراسي (88.42) لمنخفضي التسويف الأكاديمي, بينما بلغت قيمته (76.43) لمرتفعي التسويف الأكاديمي.

ويُفَسِّرُ الباحث هذه النتيجة بأنَّ الطلبة الذين يمتلكون مستوى منخفض من التسويف الأكاديمي ينجزون واجباتهم المدرسية بشكل منتظم, على عكس الطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع من التسويف فإنهم يؤجلون إنجاز الواجبات المدرسية دون مبرر بالرغم من أهميتها, كما أنهم منشغلون دائمًا بأمور أخرى, ويلتمسون الأعذار لنفسهم, ويضيعون الوقت بشكل كبير , ولا يقدمون على إنجاز المهمات الصعبة, ولا يضعون خطة لأنفسهم لإنجاز ما يطلب منهم.

– نتائج السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: "هل يختلف التحصيل الدراسي باختلاف مستوى الحكمة الاختبارية (منخفض/ مرتفع) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة"؟

لجأ الباحث إلى تقسيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الحكمة الاختباري على مستويين حسب المعيار الآتي:

(أعلى درجة على مقياس – أدنى درجة على مقياس) ÷ 2

فقد أظهرت النتائج أنَّ أعلى درجة على مقياس الحكمة الاختبارية بلغت (2.98)، بينما بلغت أدنى درجة (1.85)، ثم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين independent sample T-test ، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (8) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستويات التحصيل الدراسي تبعًا لمستوى الحكمة الاختبارية

المتغير المستقل	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الحكمة الاختبارية	منخفض	111	77.83	11.80	198	6.83	0.000	دالة
	مرتفع	89	87.88	8.15				

يوضح الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي تعزى لمستوى الحكمة الاختبارية؛ إذ كانت قيمة (ت=6.83)، وهي دالة إحصائيًا, وكانت الفروق لصالح الطلاب ذوي مستوى الحكمة الاختبارية المرتفع, حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للتحصيل الدراسي (87.88) لمرتفعي الحكمة الاختبارية, بينما بلغت قيمته (77.83) لمنخفضي الحكمة الاختبارية.

ويُفَسِّرُ الباحث هذه النتيجة بأنَّ الطلبة ذوي مستوى الحكمة الاختبارية المرتفع يتبعون عددًا من الاستراتيجيات التي من شأنها مساعدتهم على تحصيل درجات أعلى من غيرهم من منخفضي الحكمة الاختبارية، فهم قادرون على ترتيب إجابات أسئلة الاختبار حسب درجة سهولتها, كما أنهم لا يطيلون في إجابة الأسئلة السهلة.

- نتائج السؤال الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: "هل يوجد تأثير للتفاعل الثنائي بين قوة السيطرة المعرفية (رتبة أولى- رتبة ثانية), مستوى التسويف الأكاديمي (منخفض- مرتفع), الحكمة الاختبارية (منخفض- مرتفع) على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة"؟

استخدمتُ اختبار تحليل التباين الثنائي (two way anova) والنتائج كما هو موضح في الجدولين الآتيين:

جدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحصيل الدراسي تبعًا لقوة السيطرة المعرفية (رتبة أولى- رتبة ثانية) ومستوى التسويف الأكاديمي (منخفض- مرتفع) ومستوى الحكمة الاختبارية (منخفض- مرتفع)

قوة السيطرة المعرفية رتبة أولى	قوة السيطرة المعرفية رتبة ثانية	مستوى التسويف الأكاديمي	مستوى الحكمة الاختبارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
منخفض	مرتفع	منخفض	مرتفع	94.80	6.64	5
			منخفض	91.30	6.48	10
			المجموع	92.46	6.52	15
		مرتفع	مرتفع	87.25	8.99	4
			منخفض	84.33	8.09	6
			المجموع	85.5	8.10	10
		المجموع	مرتفع	91.44	8.26	9
			منخفض	88.68	7.69	16
			المجموع	89.68	7.84	25
	منخفض	منخفض	منخفض	65.00	.	1
			المجموع	65.00	.	1
		مرتفع	منخفض	72.1538	7.89352	13
			المجموع	72.1538	7.89352	13
		المجموع	منخفض	71.6429	7.82115	14
			المجموع	71.6429	7.82115	14
	المجموع	منخفض	مرتفع	94.8000	6.64831	5
			منخفض	88.9091	10.03449	11
			المجموع	90.7500	9.32023	16
		مرتفع	مرتفع	87.2500	8.99537	4
			منخفض	76.0000	9.67241	19
			المجموع	77.9565	10.32419	23
		المجموع	مرتفع	91.4444	8.26304	9
			منخفض	80.7333	11.52489	30
			المجموع	83.2051	11.68936	39
مرتفع	مرتفع	منخفض	مرتفع	91.6739	6.84123	46
			منخفض	92.7500	5.63915	16
			المجموع	91.9516	6.52468	62

قوة السيطرة المعرفية رتبة أولى	قوة السيطرة المعرفية رتبة ثانية	مستوى التسويف الأكاديمي	مستوى الحكمة الاختبارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
		مرتفع	مرتفع	83.9333	7.32380	15
			منخفض	83.5333	6.24347	15
			المجموع	83.7333	6.68984	30
		المجموع	مرتفع	89.7705	7.67549	61
			منخفض	88.2903	7.48418	31
			المجموع	89.2717	7.60292	92
	منخفض	منخفض	مرتفع	76.8750	1.64208	8
			منخفض	74.7500	8.57189	12
			المجموع	75.6000	6.68384	20
		مرتفع	مرتفع	82.4545	3.38714	11
			منخفض	68.0000	6.46404	38
			المجموع	71.2449	8.46938	49
		المجموع	مرتفع	80.1053	3.92845	19
			منخفض	69.6200	7.51839	50
			المجموع	72.5072	8.19006	69
	المجموع	منخفض	مرتفع	89.4815	8.26162	54
			منخفض	85.0357	11.39682	28
			المجموع	87.9634	9.61537	82
		مرتفع	مرتفع	83.3077	5.93140	26
			منخفض	72.3962	9.49360	53
			المجموع	75.9873	9.89884	79
		المجموع	مرتفع	87.4750	8.08652	80
			منخفض	76.7654	11.79011	81
			المجموع	82.0870	11.42989	161

جدول رقم (10)نتائج تحليل التباين الثنائي للتفاعل الثنائي قوة السيطرة المعرفية (رتبة أولى- رتبة ثانية) ومستوى التسويف الأكاديمي (منخفض- مرتفع) ومستوى الحكمة الاختبارية (منخفض- مرتفع) على مستويات التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
قوة السيطرة المعرفية رتبة أولى * الحكمة الاختبارية.	57.843	1	57.843	1.276	0.260
قوة السيطرة المعرفية رتبة ثانية * الحكمة الاختبارية.	676.686	1	676.686	14.929	0.000
مستوى التسويف الأكاديمي * الحكمة الاختبارية.	204.927	1	204.927	4.521	0.035
قوة السيطرة المعرفية رتبة أولى * قوة السيطرة المعرفية رتبة ثانية.	9.069	1	9.069	200.	0.655
قوة السيطرة المعرفية رتبة أولى * مستوى التسويف الأكاديمي.	70.830	1	70.830	1.563	0.213
قوة السيطرة المعرفية رتبة ثانية * مستوى التسويف الأكاديمي.	500.112	1	500.112	11.033	0.001
الخطأ	**8566.744**	**189**	**45.327**		
المجموع	**1380957.00**	**200**			

يوضح الجدول رقم (10):

1- وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية والحكمة الاختبارية على مستوى التحصيل الدراسي؛ إذ بلغت قيمة (ف=14.929) عند مستوى دلالة (0.000), وبالنظر إلى جدول المتوسطات نجد أنَّ الفروق كانت لصالح الطلاب مرتفعي قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية مرتفعي الحكمة الاختبارية. ويُفَسِّرُ الباحث تلك النتيجة بأنَّ الطلاب مرتفعي قوة السيطرة المعرفية ومرتفعي الحكمة الاختبارية يكون لديهم مستوى أعلى في التحصيل الدراسي من زملائهم الذين لديهم مستوى منخفض في كل من قوة السيطرة المعرفية والحكمة الاختبارية.

2- وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين مستوى التسويف الأكاديمي والحكمة الاختبارية على مستوى التحصيل الدراسي؛ إذ بلغت قيمة (ف=4.521) عند مستوى دلالة (0.035), وبالنظر إلى جدول المتوسطات نجد أنَّ الفروق كانت لصالح الطلاب منخفضي التسويف الأكاديمي ومرتفعي الحكمة الاختبارية. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (عبادة,1993م)، التي أشارت إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا بين تأجيل الاستعداد للامتحان وكل من عادات الدراسة الآتية: التوتر عند تأدية الامتحان في مكان مختلف عن الصف الدراسي. ودراسة (علا محمد, 2014م) التي أشارت إلى وجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي ومستوى قلق الاختبار، ووجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي.

3- وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين قوة السيطرة المعرفية رتبة (2) ومستوى التسويف الأكاديمي على مستوى التحصيل الدراسي؛ إذ كانت قيمة (ف=11.033) عند مستوى دلالة (0.001), وبالنظر إلى جدول المتوسطات نجد أنَّ الفروق كانت لصالح الطلاب مرتفعي قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية ومنخفضي التسويف الأكاديمي.

نتائج الدراسة:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي تعزى مستوى التسويف الأكاديمي؛ إذ كانت قيمة (ت=8.66) وهي دالة إحصائيًا, وكانت الفروق للطلاب ذوي مستوى التسويف المنخفض؛ إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لتحصيل الدراسي (88.42) لمنخفضي التسويف الأكاديمي, بينما بلغت قيمته (76.43) لمرتفعي التسويف الأكاديمي.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي تعزى لمستوى الحكمة الاختبارية؛ إذ كانت قيمة (ت=6.83)، وهي دالة إحصائيًا, وكانت الفروق لصالح الطلاب ذوي مستوى الحكمة الاختبارية المرتفع, حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للتحصيل الدراسي (87.88) لمرتفعي الحكمة الاختبارية, بينما بلغت قيمته (77.83) لمنخفضي الحكمة الاختبارية.

3- وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية والحكمة الاختبارية على مستوى التحصيل الدراسي؛ إذ كانت قيمة (ف=14.929) عند مستوى دلالة (0.000), وكانت الفروق لصالح الطلاب مرتفعي قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية، ومرتفعي الحكمة الاختبارية.

4- وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين مستوى التسويف الأكاديمي والحكمة الاختبارية على مستوى التحصيل الدراسي؛ إذ كانت قيمة (ف=4.521) عند مستوى دلالة (0.035), وكانت الفروق لصالح الطلاب منخفضي التسويف الأكاديمي، ومرتفعي الحكمة الاختبارية.

توصيات الدراسة:

يوصي الباحث بما يأتي:

1. ينبغي السماح للطلاب بتجريب الأفكار الجديدة، واختبار نتائجها في ضوء ما لديهم من معلومات ومعارف.
2. يجب السماح للطلاب بتعدد مصادر المعرفة والمعلومات، وعدم الاعتماد على المقررات الدراسية فقط.
3. ضرورة إثراء بيئات التعلم بالمكونات المادية والتجهيزات؛ لتفعيل الجوانب التطبيقية، وتوليد المعرفة لا سيَّما في الجانب الإبداعي.
4. وضع برامج وقائية للحد من ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى الطلاب في المرحلة الثانوية.
5. ضرورة الاهتمام بمفهوم الحكمة الاختبارية من قبل التربويين والمهتمين بالقياس والتقويم.

المراجع:

1- أبو أزريق, محمد وجرادات, عبد الكريم (2013م). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية, *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 9(1), 15-28.

2- أبو عليا, محمد والوهر, محمود (٢٠٠١م). درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها، الجامعة الأردنية ، *مجلة دراسات العلوم التربوية* ، المجلد (٢٨)، (1)، 1-13.

3- أبو غزالة, معاوية (2012). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين, *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،8(2),131-149.

4- أيوب, علاء الدين عبد الحميد والجغيمان, عبد الله محمد (2010م): مفاهيم التعلم كمخرجات للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة, *المجلة المصرية للدراسات النفسية*, 20 (69), 125-161.

5- الحربي, مروان علي (2016). بعض المتغيرات النفسية والتربوية المنبئة بقلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية, (بحث مقبول للنشر), *مجلة العلوم التربوية*, جامعة الملك سعود.

6- الحياني, صبري بردان وصباح, حسين صالح (2010م). السيطرة وقوة الأنا لدى مدرسي المرحلة الإعدادية, *مجلة البحوث التربوية والنفسية*, (30), 47-65.

7- الخزاعي, علي صكر جابر (2015م). العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح لدى طلبة الجامعة, *مجلة أورك كلية التربية*, جامعة المثنى, (2), 262-297.

8- الربيع, فيصل وشواشرة, عمر وحجازي, تغريد (2013م). *التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن*, كلية التربية, جامعة اليرموك, الأردن.

9- عبد الحميد, عبد القادر فتحي (2002م). قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق في ضوء الدراسة والتخصص والنوع والصف الدراسي, *مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق*, (42), 102-153.

10- عطية، أحمد محمد سيد (2008). *التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية*. أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة, www.gulfkids.com.

11- محمد, علا عبد الرحمن علي (2014م)."التسويف الأكاديمي وعلاقته بالمرونة النفسية وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف, *مجلة الدراسات العربية التربوية النفسية*, (48), 77-101.

12- مصيلحي, عبد الرحمن والحسيني, نادية (2004م). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية, *مجلة كلية التربية*, جامعة الأزهر, العدد (126), (1), القاهرة.

المراجع الأجنبية :

1- Borrello,A, Elliott,S ;Kettler,R ;Beddow,P (2012). Handbook of Accessible Achievement Tests for All Students: Bridging the Gaps Between *Research, Practice, and Policy*,(First edition), Springer, New York.

2- Ferrari, J.R., & Tice, D.M. (2000). Procrastination as a self handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34, 73-83.

3- Gall , M , Gall , J , Jacobson , D and Bullock , T (2000) . *Tools for Learning : A Guide to Teaching Study Skills* . Virginia : ASCD.

4- Harmon , M , Morse , D and Morse , L (1996) . Confirmatory Factor Analysis Of The Gibb Experimental Test Of Test-Wiseness . *Educational and Psychological Measurement* , 56(2) , 276-286.

5- Holmes, R. A. (2002) : The effect of task structure and task order on subjective *distress and dilatory behavior in academic procrastinators*. D. A. I. 62/08, p. 3803.

6- Jaradat, A. M. (2004). Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment. Doctoral dissertation, Phillips-University of Marburg, Germany.

7- Knaus, W. (1973). Overcoming procrastination. Rational Living, 8, 2-7. Lay, C. At Last. My research article on procrastination. *Journal in Personality*,1986, 20, 474-495.

8- Pekrun, R &Linnenbink-Garcia, L (2014) *International handbook of emotions in education,* Routledge, New York.

9- Solomon, L.J. & Rothblum, E.D. (1994): Academic procrastination: Frequency and cognitive – Behavioral correlates., *Journal of counseling psychology*., Vol.31, No.4,503-509.

10- Steel, P & Klingsieck, K (2016). Academic Procrastination: *Psychological Antecedents, Australian Psychologist*, 51(1),36-46.

11- Stevenson ,J (1991). *Conceptualization and measurement of cognitive holding Power in technical and further education*.

12- Tavakoli, A. & Samian, S. (2014). Test-wiseness Strategies in PBTs and IBTs: The Case of EFL Test Takers, Who Benefits More?, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,98(6),1876-1884.

13- Tuckman, B. The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 1991, 51(2), 473-480.

14- Walmsley B. D., (2003). *Partnership-Centered Learning*: The Case for Pedagogic Balance.