التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بإستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم والتخصص والجنس لدى طلاب كلية التربية بالسادات

إعداد

د/ عصام جمعة نصار

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية - جامعة مدينة السادات

مجلة بحوث التربية النوعية ـ جامعة المنصورة

عدد (٤١) ـ يناير ٢٠١٦

التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بإستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم والتخصص والجنس لدى طلاب كلية التربية بالسادات

إعداد

د/ عصام جمعة نصار *

مقدمة:

إن التزايد المستمر فى المعرفة والمعلومات ، والتقدم العلمى والتكنولوجى، وفى ظل التغيرات الحياتية السريعة فى جميع المجالات التى يتميز بها العصر الذى نعيشه، وزيادة السكان بنسب لم يسبق لها مثيل فى التاريخ، جعل التعليم التقليدى بصورته الحالية يعوق النمو الشخصى للمتعلم، ويجعل المدرسة عاجزة عن القيام بدورها الفعال فى ملاحقة هذا التقدم الهائل.

حيث يتطلب تطبيق هذا الحجم الهائل من المعلومات الدائمة النمو، نوع من التعلُّم غير تقليدى يعتمد على التوجه الذاتى بصورة مستمرة عبر الحياة، فالتنظيم الذاتى للتعلُّم يُعد من أهم متطلبات الحياة لمواجهت احتياجات العصر، وإعداد الفرد ليواصل تعلُّمه مدى الحياة، فالدور الأساى للمؤسسات التربوية من الروضة حتى الجامعة ينبغى أن يؤكد على أهمية تدريب المتعلمين على أن يُعلموا أنفسهم بأنفسهم مدى الحياة، أى تُعلمهم كيف يتعلمون، وتُنمي مهاراتهم فى جمع المعلومات وتمثُلها معتمدين فى ذلك على أنفسهم(عصام نصار،١٩٩٩، ٥) .

ويرى (حامد زهران،٢٠٠٣، ٢١) إلى أن التنظيم الذاتي للتعلُّم يعتمد على التوجيه الذاتى للشخصية، ولا شك أنه من الضرورى تعرُّف الذات وتحقيقها وتقديرها وتنميتها، عن طريق الاكتشاف والدراسة والمعرفة والفهم وتنمية الدافعية وإشباع الحاجات وتنمية القدرات ومفهوم الذات الأكاديمى، والتنظيم الذاتى للتعلُّ يُعتبر بمثابة تنمية للذات من خلال النمو العلمى والمرونة والانفتاح الفكرى والتجديد والمثابرة والثقة بالنفس وتوجيه الذات وتحمل مسؤلية التعلُّم بمفهوم مستقبلى تنموى متطور.

وتُشير (عبير عابدين، ٢٠٠٦، ١٧) إلى أن المفهوم التنظيم الذاتي للتعلُّم يتفق مع الاتجاهات الحديثة التى ترى أن بلوغ المتعلم حد إدراك ما يتعلم فقط، ليس مؤشراً كافياً لبلوغه مستوى التعلُّم الجيد، فالطريق إلى هذا النوع من التعلُّم يتطلب قدراً من الوعى بالأساليب والإستراتيجيات المناسبة لذلك والمشاركة الفعالة لتحقيقه، التنظم الذاتي للتعلُّم لا تقتصر فوائده على تحسين الأداء الدراسى والتعليمى للمتعلم فقط، بل يمتد إلى تقويم عمليات التعلُّم والتقدم فيها، وإحداث بعض التغيرات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة.

* مدرس علم النفس التربوى كلية التربية - جامعة مدينة السادات

وقد أشار (Pintrich,1999,460) إلى أن جوانب التنظيم الذاتى للتعلُّم تتمثل فى: أن المتعلمين يُنظمون سلوكهم للتعلُّم ذاتياً والذى يشمل:ضبط المصادر كالوقت وبيئة التعلُّم وطلب المساعدة من الآخرين، ويُنظم المتعلمون دافعيتهم ومعتقداتهم ذاتياً من خلال ضبط وتعديل معتقداتهم الدافعية (الكفاءة الذاتية، والتوجه نحو الهدف، والتكيف مع متطلبات المحتوى التعليمى)، كما يُنظم المتعلمون أنفسهم، ويختارون الإستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية التى يستخدموها فى عملية التعلُّم.

ومن جهة أخرى ومع تزايد الرصيد المعرفى يضطر بعض الطلاب وخاصة فى مجال الدراسة الجامعيه إلى ما يُسمى بالمماطله أو الأرجاء Procrastination وهى من الظواهر المنتشرة فى حياتنا اليومية، حيث قد يضطر الفرد لتأجيل بعض الأعمال التى يجب عليه الانتهاء منها، حيث يكون لكل فرد مجموعة من الأهداف التى تتطلب منه السعى المستمر من أجل تحقيقها، ولكن قد يختلف الأفراد فى طرق إتمام المهام فهناك من يُحاول إنجاز وتحقيق أهدافه بشكل فورى دون تباطؤ، وهناك من يؤجل أو يرجئ تحقيقها حتى أخر لحظة ممكنة وهو ما يُطلق عليه مماطل أو متلكئ (عطية سيد أحمد،٢٠٠٨، ٢).

ويُعتبر سلوك تأجيل أو مماطلة أو تأخير إتمام المهام الدراسية (التعليمية) أحد أشكال التلكؤ ويُسمى بالتلكؤ الأكاديمى Academic Procrastination ، ويُعرفه (معاوية أبو غزالة، ٢٠١١، ١٣١) بأنه التأجيل الطوعى لإكمال المهام الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد الفرد بأن إنجازه لتلك المهام سوف يتأثر سلباً، أو أنه تأجيل البدء فى المهام التى ينوى الفرد فى نهاية المطاف إنجازها، وينتج عن هذا التأجيل شعور بالتوتر الانفعالى لعدم تأديته للمهمة فى وقت مبكر.

وقد يرجع التلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب للعديد من الأسباب التى تتمثل فى: قلق التقويم، وصعوبة إتخاذ القرارات، والتمرد ضد التوجيه، ونقص الحزم، والخوف من عواقب، النفور من المهمة، والخوف من الفشل خصوصاً إذا توقع الفرد أنه لن يستطيع الوصول إلى توقعات الآخرين منه أو توقعاته هو الذاتية لنفسه بسبب أداءه السئ، والكمالية(حيدر ثابت،٢٠١٢، ٢٤).

ويأخذ التلكؤ الأكاديمى صوراً متعددة يذكرها (عبد الرحمن مصلحى، نادية الحسينى، ٢٠٠٤، ٦٨) تتمثل فى: تأجيل الطلبة للواجبات الأكاديمية حتى أخر دقيقة، وصعوبة فى جدولة وإتمام المهام والأنشطة الحياتية، تأخير الاستعداد للامتحان حتى اللحظات الأخيرة، وعدم القدرة على اتخاذ القرار المرتبط بالمهام الأكاديمية.

والشخص الذى يتصف بالتلكؤ الأكاديمى دائماً يُرجىء الاستعداد للامتحان وتُراوده أحلام اليقظة والسرحان، ويقوم بعمل أشياء غير ضرورية، ويتجنب الجلوس للاستذكار، ويصعُب عليه تنظيم وقته، ويُبالغ فى ترتيب مكتبه، وتنخفض ثقته بنفسه، ويتسم بأرتفاع القلق والاكتئاب والنسيان وعدم التنظيم والمنافسة (Farari,1991, 14)).

مما سبق يتضح أن الشخص المتلكئ يؤجل إتمام المهام الدراسية، نظراً لوجود ضعف فى

بعض المهارات المرتبطة بتنظيم الذات للتعلُّم، وإدارة الوقت التعلُّم، وعدم وضوح الأهداف الشخصية لديه، وافتقاره إلى بعض الإستراتيجيات التى يُمكن أن يستخدمها الفرد فى التعلُّم والدراسة المستقلة المنظمة ذاتية، كما أنه لا يستطيع اتخاذ القرار المناسب الذى يرتبط بالبدء فى المهام فى الوقت المناسب. وقد أشارت نتائج بعض الدراسات فى مجال التنظم الذاتي للتعلُّم إلى أن هناك ارتفاع لمستوى المتعلمين ومستوى الإنجاز الأكاديمى وتحسن بعض المهارات مثل مهارة حل المشكله (Harris, et at., 2003, 4) .

مشكلة البحث:

يُشير (عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٢، ٢٤٥- ٢٤٦) إلى أن Bandura وضع التنظيم الذاتى ضمن العمليات الضرورية لحدوث التعلُّم- التى توضح كيفية حدوث التعلُّم بالملاحظة- وهذه العمليات هى: العمليات الإبدالية، والعمليات المعرفية، وعملية التنظيم الذاتى، حيث إن التعلُّم الناجم عن الخبرة المباشرة أو التجارب المباشرة، يُمكن أن يتم على أساس تبادلى من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه على المتعلم.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أهميه التنظيم الذاتى للتعلُّم وإستراتيجياته فى زيادة المثابرة والنشاط والإيجابية ورفع الأداء لإستكمال المهام العلمية المعروضه وتنظيم الجهد والقدرة والكفاءة فى التعامل مع الفشل الأكاديمى (Chen, 2002, 21-23) .

كما أشارت نتائج دراسة (Chung, 2000, 57-59) إلى أن المتعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة يواجهون صعوبات فى أطوار التنظيم الذاتي للتعلُّم ويفشلون فى تطبيقه وتوظيف إستراتيجياته وتقويمها، ومعلوماتهم ضحلة وغير كافية فى مجال التنظيم الذاتى للتعلُّم، لذا كان التركيز على طلاب الجامعة، حيث إنهم مروا بالعديد من المراحل التعليمية وتنوعوا فى التخصصات الأكاديمية (علمى وأدبى)، بالإضافة إلى طبيعة تكوين وجنس كل منهم (ذكر أنثى).

وتُركز الدراسة الحالية على الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى وكل من مدى استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم والتخصص والجنس لدى طلاب الجامعة وبخاصة طلاب كلية التربية جامعة مدينة السادات.، نظراً لأن الواقع التعليمى يُشير إلى وجود زيادة فى الأونة الأخيرة فى أعداد المتأخرين دراسياً وضعاف التحصيل الدراسى وخاصة فى الشعب الأدبية وبين الذكور على وجه الخصوص، والتى تُحاول الدراسة الحالية التعرف على أسباب هذه الظاهرة. ويُمكن صياغة مشكة الدراسة الحالية فى التساؤل الرئيس التالى: هل توجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمى وكل من إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم والتخصص والجنس لدى طلاب كلية التربية جامعة مدينة السادات.

ويتفرع من التساؤل الرئيس عدة تساؤلات فرعية هى:

١- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الشعب العلمية ومتوسطات درجات طلاب الشعب الأدبية فى مقياس التلكؤ الأكاديمى (الأبعاد والدرجة الكلية).

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الذكور ومتوسطات درجات الطالبات الإناث فى مقياس التلكؤ الأكاديمى (الأبعاد والدرجة الكلية).

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الشعب العلمية ومتوسطات درجات طلاب الشعب الأدبية فى مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم (الإستراتيجيات الفرعية والدرجة الكلية).

٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الذكور ومتوسطات درجات الطالبات الإناث فى مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم (الإستراتيجيات الفرعية والدرجة الكلية).

٥- هل توجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمى وكل من إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم والتخصص والجنس.

أهداف الدراسة:

استهدفت الدراسة التعرُّف على العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى وكل من إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم والتخصص والجنس لدى طلاب كلية التربية جامعة مدينة السادات.

أهمية الدراسة:

تتبلور أهمية الدراسة الحالية فى عدة نقاط يُمكن عرضها فيما يلى:

- أنها تتناول بحث العلاقة بين عدد من المتغيرات النفسية (التلكؤ الأكاديمى، إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم، جنس المتعلمين وتخصصهم الأكاديمى) والتى لم تتناولها أية درسة أخرى.
- أنها تتناول فئة من المتعلمين وهم طلاب الجامعة وخصوصاً طلاب كلية التربية جامعة مدينة السادات، الذين يُفترض بهم أنهم لديهم خبرات أكاديمية كبيرة قد اكتسبوها من خلال المراحل التعليمية السابقة التى تجعلهم يُقاومون التلكؤ الأكاديمى.
- تُقدم الدراسة صورة كاملة عن شكل العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم وجنس المنظم وتخصصه من ناحية والتلكؤ الاكاديمى من ناحية أخرى والذى يُعانى منه طلاب الجامعة فى ظل عدم وجود القيود التى تحكم سلوكيات المتعلم خلال المراحل التعليمية السابقة.
- تفتح الباب أمام الباحثين لإجراء العديد من الدراسات العلمية التى يُمكن أن تتناول التنظيم الذاتى للتعلُّم وإستراتيجياته والتلكؤ الأكاديمى وبرامج التخفيف منه أو مواجهته.
- تُقدم الدراسة بعض أدوات القياس من إعداد الباحث لمتغيرات نفسية مثل: مقياس التلكؤ الأكاديمى، ومقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم تتسم بخصائص سيكومترية جيدة.

مصطلحات الدراسة:

- **التنظيم الذاتي للتعلُّم Self- Regulated Learning:**

يُشير (عصام نصار، ١٩٩٩، ٧) إلى مصطلح التنظيم الذاتي للتعلُّم بأنه أسلوب التعلُّم الذاتى الذى يُحدد فيه المتعلم أهداف تعلُّمه، ويستخدم مصادر التعلُّم، ويستخلص المعارف من مصادرها الأساسية، ويوظف الوسائل والأساليب التعليمة والامكانات المتاحة فى التعلُّم دون معاونة خارجية إلا فى أضيق الحدود.

فى حين تُشير كل من (مصطفى كامل ، ٢٠٠٥ ، ٢٩٣؛ نصرة جلجل،٢٠٠٧، ٢٦٣) إلى المصطلح ذاته بأنه عملية بنائية نشطة متعددة الأوجه (المكونات) يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً فى عملية تعلمه، من خلال الاستخدام الفعال لإستراتيجيات التعلُّم المعرفية (التسميع الذاتى، والإتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد)، وإستراتيجيات التعلُّم ماوراء المعرفية (التخطيط، والمراقبة، والتنظيم والتقييم الذات)، واستخدام مصادر التعلُّم (الوقت، والجهد، وبيئة التعلُّم، وطلب المساعدة)، وذلك بهدف التخطيط والتنظيم والتحكم فى تعلمه.

- **إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم Self- Regulated Learning Strategies :**

يُعرفها (سالم سالم، ٢٠١٠، ٩٧) بأنها مجموعة الخطوات والأفعال أو السلوكيات التى يُمارسها المتعلم شعورياً أثناء عملية التعلُّم، بهدف اكتساب المعرفة وتجهيزها لتخزينها والاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة إليها، يعنى نقل مسؤلية التعلُّم المباشرة من المعلم إلى المتعلم نفسه، مما يُشكل دافعاً قوياً فى بذل أقصى طاقاته للحصول على أفضل النتائج .

ويُعرفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة من الطرق والتكتيكات والإجراءات المحددة التى يتبعاها المتعلم بوعى عند تعامله مع المواقف التعليمية المختلفة، من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية المرجوة التى تتمثل: الإستراتيجيات المعرفية (التسميع، والتفصيل، والتنظيم)، والإستراتيجيات ماوراء المعرفية (التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتى والمكافأة الذاتية)، وإستراتيجيات إدارة مصادر التعلُّم (إدارة الوقت ونتظيم الجهد، وإدارة بيئة التعلُّم، وطلب المساعدة).

- **التلكؤ الأكاديمى Academic Procrastination :**

يُشير كل من (Schouwenburg.1993,648; Piccarelli,2003, 29&Lay) إلى أنه يُمكن وصف التلكؤ الأكاديمى بأنه تأجيل - بشكل دائم - البدء فى المهام التى ينوى الفرد إنجازها، مما ينتج عنه الشعور بالقلق والتوتر الانفعالى لعدم تأدية المهمة فى الوقت المناسب وتأخيرها.

ويُعرفه الباحث بأنه التأخير أو التأجيل التطوعى للبدء أو إكمال المهام الأكاديمية عن قصد دون مبرر، مع الإحساس بعدم الارتياح والشعور بالضيق للتأخر أو تأجيل هذه المهام، نظراً لإقتناعه الداخلى بضرورة إنجاز هذه المهام، وسوء فى إدارة الوقت والاهتمام بأشياء أخرى غير ملائمة، وعدم قدرة الفرد على تحفيز ذاته لإنجاز المهام .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

حرص الباحث فى عرضه للإطار النظرى والدراسات السابقة على أن يتبع الإطار النظرى بعض الدراسات ذات الصلة كى تتعاظم الاستفادة منهما معاً، ويتناول عرضهما على النحو التالى:

أولاً: التنظيم الذاتي للتعلُّم وإستراتيجياته:

أشارت الدراسات والأبحاث التربوية إلى التنظيم الذاتي للتعلُّم من خلال جانبين الأول: وصف ظاهرى للأفراد المنظمين ذاتياً، والثانى: العمليات المتضمنة أثناء التنظيم الذاتي للتعلُّم، فالأفراد المنظمين ذاتياً يتصفون بأنهم أكثر مبادأة، ولديهم مثابرة غير عادية أثناء أداء المهام المكلفين بها، ولديهم ثقة بأنفسهم عالية ويُعِدون خططاً جيدة لحل المشكلات التى تواجههم، ويمتلكون مجموعة من الإستراتيجيات " المعرفية - ما وراء المعرفية- الدافعية "، وعليه يُمكن تعريف التنظيم الذاتي للتعلُّم بأنه: تفاعل مجموعة من العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية، ومشاركة المتعلمين بفاعلية فى عملية تعلمهم، وتنظيم ذاتهم معرفياً وماوراء معرفياً ودافعياً وسلوكياً (Missildine, 2004, 11).

ويُشير (Gonzalez, 2004, 3 & Montalvo) إلى أن المتعلم المنظم ذاتياً يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوعاً ذاتياً، ولديه وعى بامكاناته وقدراته، مما يجعله يضبط ويُنظم عملية التعلُّم، ويُعدلها بناءاً على السياق لكى يُحسن الأداء والمهارات خلال ممارسة التعلُّم. مما يُشير إلى الجهد المبذول من قِبل المتعلم لتعميق وتوجيه وتجهيز ومعالجة المعلومات بهدف تحسين تعلُّمه عن طريق ضبط المصادر ووضع الأهداف، وتوقعات النجاح، والاندماج المعرفى العميق، وهو بذلك يتضمن مجموعة من المفاهيم مثل: الوعى الذاتى والتقييم الذاتى وتكامل المعرفة.

ويتفق كل من (Wolters, et al., 2003, 4) ؛ إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ١٢) على بأنه "عملية ذهنية نشطة ترتبط بعمليات معرفية وماوراء معرفية وماوراء سلوكية و دافعية يعتمد فيها الفرد على استخدام مجموعة من الإستراتيجيات من أجل تحسين وتطور تعلُّمه.

ويصف (ربيع شوان، ٢٠٠٦، ١٧) التنظيم الذاتى للتعلُّم بأنه عملية بناءة نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه، وتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته، وسياقه الذى يتم فيه التعلُّم من أجل تحقيق تلك الأهداف.

إن المطلع على أدبيات التنظيم الذاتي للتعلُّم يجد أن المكتبة العربية والأجنبية زاخرة بالعديد من التعريفات لهذا المفهوم، والمدقق فيها يجد أنها تُركز على العديد من النقاط التى يُمكن توضيحها فيما يلى:

- أن المتعلم يميل إلى الاستقلالية فى تعلُّمه عن طريق التقليل من الاعتماد على المعلم إلى أقل درجة ممكنة.
- أن التنظيم الذاتى واتقان إستراتيجياته يجعل المتعلم أكثر فعالية فى عملية التعلُّم، من خلال تحديد الأهداف والتخطيط لتحقيقها ومراقبة الذات والتقويم المستمر والتغذية الراجعة.

- إن عملية التعلُّم لا تتم إلا من خلال منظومة من الدافعية الذاتية والمجهود الذاتى ووفقاً للسرعة الذاتية للمتعلم فى التعلُّم.
- اعتماد المتعلم على العديد من الإستراتيجيات المعرفية، وماوراء المعرفية والانفعالية، وإدارة مصادر التعلُّم، وغيرها من إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم التى تُساعده فى تحقيق أهدافه، مما يجعل المتعلم أكثر دقة فى اختيار وتوظيف الإستراتيجيات بما يعود عليه بالنفع ويُحقِّق أهدافه المرجوة.

خصائص المتعلمين المنظمين ذاتياً :

يُشير العديد من الباحثين أمثال Wolters, 2003, 5; Zimmerman, 2002, 66)؛Perry, et al., 2006, 238؛ نصرة جلجل، ٢٠٠٧، ٢٦٧- ٢٦٨؛ إيمان الجندى،٢٠١٣، ٤٢- ٤٣ ؛ علاء الدرس، ٢٠١٤، ٣٥- ٣٧؛ إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ٢٤- ٢٦) إلى الخصائص التى تُميز المتعلم الذى يُنظم تعلمه ذاتياً عن أقرانه الذين لا يقومون بذلك، ويُمكن توضيح هذه السمات والخصائص على النحو التالى:

- إن المتعلم المنظم ذاتياً يُظهر مزيداً من الوعى بمسؤليته عن عملية تعلُّمه، من جعل التعلُّم ذا معنى له ومراقبة لأدائه الذاتى، وينظر إلى المشكلات والصعوبات التى تواجهه باعتبارها تحدياً لقدراته وامكاناته، ويرغب فى مواجهتها والاستمتاع فى التعلُّم من خلالها.
- إن المتعلم المنظم ذاتياً يكون لديه دافعية ذاتية عالية، واستعداد أكبر للمشاركة الفعالة فى التعلُّم والمثابرة عليه لفترة طويلة، ويبذل جهداً أكبر من أقرانه الذين ليس لديهم تنظيم ذاتى للتعلُّم.
- يستطيع تطبيق مجموعة من الإستراتيجيات الاختيارية التى تُساعده على مقاومة المشتتات الداخلية والخارجية، ويُحافظ على تركيزه وانتباهه فى المهمة التعليمية.
- الأفراد مرتفعوا التنظيم الذاتي للتعلُّم أكثر نشاطاً وبذلاً للجهد وحرصاً على الوقت والضبط لكل المتغيرات الدافعية والسلوكية. ولديهم القدرة على المثابرة واستكمال المهام ومواجهة الصعوبات والإحباط والفشل.
- يستطيعون فهم ما يقومون به من أعمال، ولديهم وعى بالإنجازات التى حققوها، ويختارون الطرق والإستراتيجيات المناسبة للموضوع، والوقت، والموقف المناسب وخاصة فى المراحل العمرية الكبرى (المرحلة الجامعية).

إستراجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم Self-Regulated Learning Strategies:

تتعدد إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم وتختلف من فئة لأخرى، ومن موقف لأخر وحسب السياق البيئى لاستخدام هذه الإستراتيجيات، حيث أشار (ربيع رشوان، ٢٠٠٦، ٧٥- ٧٨) إلى وجود (١٧) استراتيجية حسب النماذج المتعددة، ولهذا يختلف الدور النسبى الذى تُحدثه كل إستراتيجية فى التعلُّم.

لذا تختلف النماذج وتتعدد فى عرضها لهذه الإستراتيجيات، والدراسة الحالية تتبنى نموذج

(Pintrich , et al., 1993) فى نظرته لهذه الإستراتيجيات، والتى تتحدد فى مكونين أساسيين هما الدافعية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم والتى تتمثل فى: الإستراتيجيات المعرفية: وتتضمن: " التسميع ، التفصيل أو التوسيع ، التنظيم" ، والإستراتيجيات ماوراء المعرفية: وتتضمن: " التخطيط، المراقبة الذاتية، التقييم الذاتى والمكافأة الذاتية"، وإستراتيجيات إدارة المصادر: وتتضمن: " إدارة وقت وتنظيم الجهد، وإدارة بيئة التعلُّم، طلب العون الأكاديمى" .

ويُشير العديد من الباحثين (نصرة جلجل٢٠٠٧، ٢٧٥- ٢٨١؛ إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ٤٣- ٦٥؛ علاء الدرس، ٢٠١٤، ٣٩- ٥٤؛ مصطفى الهيلات، ٢٠١٥، ٣٦٢- ٣٦٣) إلى تفصيلات لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم التى أوردها (Pintrich , et al., 1993) فى نموذجه الذى طوره عدة مرات، ويُمكن استعراضها على النحو التالى:

(١) الإستراتيجيات المعرفية:

وهى الأساليب والطرق المعرفية التى يستخدمها المتعلم عند تعلُّمه، وتُعتبر الإستراتيجيات المعرفية من الإستراتيجيات المهمة والمرتبطة بالأداء الأكاديمى للمتعلم داخل وخارج حجرات الدراسة، وتتضمن مجموعة إستراتيجيات هى:

- إستراتيجيات التسميع: وتُستخدم لتشفير المعلومات والاحتفاظ بها فى صورة نشطة بالذاكرة العاملة، عن طريق تكرار المعلومات ونطق الكلمات بصوت مرتفع.
- إستراتيجيات التفصيل أو التوسيع: وتُستخدم لجعل المعلومات أكثر تفصيلاً وذات معنى ومرتبطة بالمعلومات الموجودة بالبنية المعرفية لدى المتعلم، من خلال استخدام معينات الذاكرة، وإعادة الصياغة والتلخيص والتساؤل....إلخ).
- إستراتيجيات التنظيم: وتعتمد على إعادة تصنيف المعلومات وإيجاد علاقات بين أجزائها وتحديد واختيار الأفكار الأساسية وهى تتطلب جهداً من المتعلم، وتؤدى إلى تحسُن الأداء، وفهم أعمق للمحتوى التعليمى.

(٢) الإستراتيجيات ماوراء المعرفية:

يُقصد بماوراء المعرفة وعى المتعلم بالعمليات المعرفية وسيطرته على أعماله المعرفية وآليات التنظيم التى يستخدمها فى أداء المهام وحل المشكلات، وتتضمن مجموعة إستراتيجيات هى:

- التخطيط: ويعتمد على وضع المتعلم لمجموعة من الخطوات واختيار بعض الإستراتيجيات المناسبة التى تؤدى إلى فى النهاية إلى تحقيق الأهداف المرجوة، ويشمل التخطيط تحديد أهداف التعلُّم واختيار إستراتيجياته وعملياته وترتيبها، وتحديد الاستخدام الأمثل للوقت المتاح، وتحديد العقبات والصعوبات التى قد تواجه عملية التعلُّم وكيفية التغلب عليها، والتنبؤ بالنتائج .
- إستراتيجيات المراقبة الذاتية: وتعنى متابعة المتعلم الواعية لتفكيره وسلوكه فى التعلُّم، وتحديد مدى تقدمه، وفاعلية الإستراتيجية المستخدمة فى التعلُّم، وتتضمن عملية المراقبة الذاتية الانتباه أثناء عملية التعلُّم ومراقبة السرعة والتكيف مع الصعوبات ومتغيرات الموقف

واختبار الذات.

- التقييم الذاتى والمكافأة الذاتية: وتعنى قدرة المتعلم على الحكم على مدى تقدُمه ودقة عمله ومدى إتقان تعلُمه، وهذا يتطلب منه أن يُقارن باستمرار بين الأهداف المرجوة ومستوى تحقيقها وفاعلية الإستراتيجية، وهذا يعقبة تقديم دعم ذاتى أو تعزيز داخلى لما تعلمه، وهذا يُعتبر مكافأة ذاتية على مدى ودرجة إتقان التعلُم.

(٣) إستراتيجيات إدارة مصادر التعلُم:

وتُشير إلى إدارة وتدبير وضبط المصادر الداخلية والخارجية للمتعلم ، والتى تُعتبر تحت تصرفه لتحقيق أهدافه، وهى إستراتيجيات واضحة لضبط وتنظيم سلوك المتعلم، فهى ترتبط بقدرته على التعامل مع مسببات الإزعاج ومعيقات التقدم وتتضمن:

- إدارة الوقت وتنظيم الجهد: حيث تعتمد إدارة الوقت على شعور المتعلم ذاته بأهمية وقيمة الوقت ومدى كفاءة الوقت لتحقيق الأهداف، وهذا يتطلب بدوره تحديد الأهداف والتخطيط وتقييم الوقت والتغذية المرتدة. بينما يعتمد تنظيم الجهد على قدرة المتعلم على ضبط جهده وعدم هدره فى أمور غير ممتعة، وزيادته عندما تكون المهمة صعبة ولكن يمكن الانتهاء منها والتغلب على صعوباتها، والقدرة على العودة إلى العمل والاحتفاظ بالتركيز رغم المشتتات والمعوقات مما يُبرز دور المثابرة وتحمل المشاق أثناء التعلُم.
- إدارة بيئة التعلُم: وتعنى كفاءة المتعلم فى ضبطه وسيطرته على مكونات بيئة التعلُم والدراسة، وجعلها ملائمة ومنظمة وهادئة وخالية من المشتتات البصرية والسمعية، وتحديد طريقة التعاون مع الأقران والتفاعل بينهم وعلاقته بالمعلم.
- طلب العون والمساعدة: وهى ترتبط بالإستراتيجية السابقة (إدارة بيئة التعلُم) حيث إن عملية التعلُم تفاعلية بين المتعلم والبيئة المحيطة به، ويُعتبر طلب المساعدة من الآخرين أحد أهم إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُم، حيث تعتمد على تحديد المتعلم للموضوعات التى يحتاج فيها مساعدة وتحديد مصدر العون والمساعدة سواء كان المعلم أو أحد أقرانه أو أحد أفراد أسرته. وهذا يُعتبر إحدى إستراتيجيات تعويض النقص فى قدراته أو التغلب على الصعوبات التى تواجهه وتأكيداً لذاته، وهذا يُعتبر سلوكاً ناضجاً وإستراتيجياً.

تعددت الدراسات التى تناولت التنظيم الذاتي للتعلُم، وتنوعت مداخل دراستها بتنوع اهتمام الباحثين وأهداف دراساتهم، وسوف يعرض الباحث الحالى هذه الدراسات على النحو التالى:

دراسة (مرزوق مرزوق، ١٩٩٣، ٩٣- ١٣٠) التى هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُم والأداء الأكاديمى، وتكونت عينت الدراسة من (١٨٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُم والأداء الأكاديمى.

ودراسة (محمد العسيرى، ٢٠٠٢) التى اهتمت بمقارنة إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُم لدى كل من المتفوقين والمتأخرين دراسياً بعد التدريب عليها، وتكونت عينة الدراسه من (٣٤٨) طالباً

وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً فى معظم إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم لصالح المتفوقين.

وأجرى (عماد على، ٢٠٠٣، ٥٨١- ٦١٩) دراسة للتنبؤ بالأداء الأكاديمى فى ضوء إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم لدى عينة مكونة من (٢٦٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى أن امتلاك الطلاب لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم تُشير إلى مستويات مرتفعة من الأداء الأكاديمى لدى المتعلمين، كما يختلف الطلاب من حيث الجنس فى تبنى إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم وعلاقتها بالأداء الأكاديمى والقيام ببعض المهارات .

وأجرت (إيناس خريبة، ٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين ماوراء المعرفة وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم لدى طلاب جامعة الزقازيق، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤١) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى تفوق الإناث على الذكور فى بعض إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم " التقويم الذاتى، مكافأة الذات، التسميع والاستظهار" ، كما تبين وجود علاقة موجبة بين ماوراء المعرفة وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم لدى جميع أفراد العينة.

وقامت (خولة الدباس، ٢٠١٠، ٤٣- ٧٢) بإجراء دراسة للتعرف على الفروق فى استخدام مهارات التنظيم الذاتي للتعلُّم بين طلاب الجامعة وطلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالباً وطالبة من الجامعة، و(٢٤٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، أشارت النتائج إلى تفوق طلاب المرحلة الجامعية على طلاب المرحلة الثانوية فى استخدام مهارات التنظيم الذاتي للتعلُّم، كما تفوق الإناث على الذكور فى كل من المرحلتين فى استخدام مهارات التنظيم الذاتي للتعلُّم، وتفوق الطلبة ذوى التخصصات العلمية على أقرانهم ذوى التخصصات الأدبية.

وأجرى (إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠) دراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم والتحصيل والتخصص والمستوى الدراسى وأسلوب التعلُّم المفضل، وتكونت علينة الدراسة من (٥١٩) طالباً من طلاب الصف الثانى والثالث بالمرحلة الثانوية وكانت تخصصاتهم أدبية وعلمية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم وكل من التخصصات العلمية والمستوى المرتفع التحصيل والصفوف العليا وكذلك أسلوب التعلم التعاونى.

وقد أجرى (Yusuf, 2011, 2614–2617) دراسة هدفت للتحقُّق من العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم والكفاء الذاتية والدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً من طلاب الجامعة، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين كل من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم والكفاءة الذاتية الدافع للإنجاز.

وأجرى (Babakhani,2014, 3542 – 3547) دراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم والتحصيل الدراسى لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٧) من طلاب وطالبات الجامعة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن العوامل الخمس الكبرى للشخصية باستثناء العصابية ترتبط بالتحصيل الدراسى، كما أنه –

أى التحصيل- يرتبط بإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم، وأن نسبة كبيرة من التحصيل الدراسى لدى العينة ترجع إلى إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم، كما تبين أن هناك ارتباط موجب بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم والتحصيل الدراسى المرتفع لدى الإناث عن الذكور.

وأجرى (مصطفى الهيلات، ٢٠١٥، ٣٦٠- ٣٧٦) هدفت إلى التعرف على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) نصفهم من الطلبة الموهوبين والنصف الأخر من الطلبة غير الموهوبين بالمرحلة الثانوية، وأشارت النتائج إلى تفوق الطلبة الموهوبين على أقرانهم غير الموهوبين فى إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم .

ثانياً: التلكؤ الأكاديمى :

يُعرف التلكؤ الأكاديمى بأنه التأجيل التطوعى لإكمال المهام الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع ، برغم اعتقاد الفرد بأن إنجاز تلك المهام سوف يتأثر سلباً بذلك(Senecal, et al. 1995, 607) .

ويتفق كل من (Schouwenburg.1993,648; Piccarelli,2003, 29&Lay) على أنه يمكن وصف التلكؤ الأكاديمى بأنه تأجيل - بشكل دائم - البدء فى المهام التى ينوى الفرد إنجازها، مما ينتج عنه الشعور بالقلق والتوتر الانفعالى لعدم تأدية المهمة فى الوقت المناسب وتأخيرها.

وتُشير الأدبيات إلى أن التلكؤ يتسم بسلوكيات التأخير والتأجيل سواء كان فى مسارات الحياة العامة، وهو ما يوصف بالتلكؤ العام أو فى إتخاذ القرارات أو التلكؤ العصابى أو تلكؤ الخلل الوظيفى، بينما يختلف التلكؤ الأكاديمى عن الأنواع السابقة فى أنه يرتبط بأداء المهام الأكاديمية سواء كانت عمليات استذكار للامتحان أو إنهاء الواجبات المنزلية أو تحضير أو مراجعة الدروس السابقة أو غيرها من عمليات الدراسة والتعلُّم.(أيمن الخصوصى، ٢٠١٣، ٧١- ٧٢). وعلى ذلك فإن التلكؤ الأكايمى يتمثل فى عملية التأجيل أو الإرجاء الاختيارى أو القصدى لأداء المهمة، مع عدم وجود مبرر لهذا التأجيل، بالرغم من أهمية هذا العمل أو المهمة بالنسبة للفرد، مما يعود عليه بالشعور بعدم الارتياح والقلق والتوتر بسبب عدم أداء هذه المهمة فى وقتها المناسب.

أسباب التلكؤ الأكاديمى:

يعرض الباحثون للعديد من أسباب التلكؤ الأكاديمى، حيث يُشير (Tuckman, 1991,475) إلى أن الاعتقاد بعدم القدرة على إنجاز المهام ، وعدم القدرة على تأجيل الإشباع، والعزو الخارجى، وتدنى تقدير الذات، وضعف الفاعلية الذاتية، والمستوى المرتفع من التعويق الذاتى والاكتئاب، بالاضافة إلى مستوى مرتفع من النقد الذاتى، يُعد من أسباب التلكؤ الأكاديمى. فى حين يضيف (Noran, 2000,3) أسباب أخرى للتلكؤ الأكاديمى تتمثل فى: ضعف القدرة على إدارة الوقت وتنظيمه، وتحديد الأولويات والأهداف الأولية، وعدم القدرة على التركيز والمحافظة على

مستوى مرتفع من اليقظة عند أداء المهام، والخوف والقلق المرتبط بالفشل وخصوصاً كلما اقترب الموعد النهائى لأداء المهمة والانتهاء منها. ويضيف (Szalavitz، ٢٠٠٣،٥١) عدم القدرة على الضبط الذاتى، والكمالية، وتسلط الأباء، والسعى للتشويق.

وقد صنف (Sokolowska, 2009, 12 – 20) أسباب التلكؤ إلى فئتين هما:

(١) الأسباب المتعلقة بالمتعلم وشخصيته: والتى تتمثل فى الخوف من الفشل فى أداء المهمة، والسعى نحو الكمالية سواء كانت مفروضة ذاتياً أو اجتماعياً، حالة التمرد التى قد يفتعلها المتعلم نتيجة لشعوره أن المهمة مفروضة عليه قد يدفعه ذلك للعمل فى الاتجاه المعاكس، ويرتبط بالتمرد موقف أو اتجاه الفرد نحو المهمة، وتقدير الفرد لذاته ومفهوم الذات الأكاديمية لديه وفاعلية الذات، وتوقع التعزيز السلبى.

(٢) الأسباب المتعلقة بالمهمة: والتى تتمثل فى صعوبة المهمة وتعقدها، والحدود الزمنية للمهمة، حيث أنه كلما اتسعت هذه الحدود ساعد ذلك على ظهور سلوكيات التلكؤ والعكس صحيح، وسوء إدارة الوقت والتقليل من أهميته واستغلاله الأمثل.

خصائص المتلكئ:

إن المتعلم الذى يتلكئ هو شخص يميل بشكل عام إلى عزو الصعوبات التى تواجهه إلى خلل فى شخصيته، مثل: الكسل وعدم القدرة على تنظيم الوقت وإدارته، وعدم قدرته على وضع الأهداف والعمل على تحقيقها فى الوقت المناسب، كما أنه غير طموح ومتساهل مع نفسه (Charlebois, 2007, 2) .

ويُشير (Wolters, 2003, 179) إلى أن خصائص المتعلم الذى يتلكأ تتناقض مع خصائص أقرانه ذاتى التنظيم، حيث إنه لا يمتلك إستراتيجيات تعليمية متنوعة تُساعده فى تعلُّم المهارات والمعارف، مما يُزيد من حصيلته المعرفية والثقافية، ويفتقد القدرة على ضبط تعلُّمه ومراقبته والسيطرة على عمليات المعرفة والتعلُّم، بما يُفقده الشعور بالكفاءة الذاتية، ويجعل لديه مستوى من خفض من فاعلية الذات، ومعتقدادت عزو غير مناسبة، وليس لديه قدرة على التوجه نحو الهدف، كما أنه لا يستطيع أن يُقاوم الإثارة والتشويق والمشتتات البيئية، وليس لديه قدرة على الضبط المرن.

ويُشير (أيمن خصوص، ٢٠١٣، ٩٦) إلى أن المتعلم المتلكئ يتجنب أداء المهام المطلوبة منه، ويتبع إستراتيجيات معيقة للذات لحماية إحساسه بقيمة الذات عند مواجهته مواقف الفشل، ولا يبذل جهد فى استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم، ويقتصر على إكمال الحد الأدنى من متطلبات المهمة التى يؤديها مع إظهار قليل من الاهتمام للمهمة ويُعانى من قلق كبير أثناء تأدية الاختبارات، ويتصف بالكسل واللامبالاة والانفعالات السلبية وانخفاض الثقة بالنفس.

أنواع التلكؤ:

يتفق كل من (Holmes, 2002, 3803 ؛ عبد الرحمن مصلحى ونادية الحسينى، ٢٠٠٤، ٦٨؛ عطية سيد أحمد، ٢٠٠٨، ١٢) على أن هناك أربعة أنواع للتلكؤ: النوع الأول: التلكؤ الأكاديمى: وهو

سلوك من التلكؤ يتمثل فى تأجيل المتعلم للواجبات والمهام الأكاديمية حتى أخر دقيقة ممكنة، أما النوع الثانى: فهو التلكؤ العام فى الروتين الحياة اليومية وأنشطتها: ويتمثل فى صعوبة جدولة الأنشطة اليومية المتكررة. والنوع الثالث: التلكؤ فى اتخاذ القرار: ويعتمد على عدم القدرة على اتخاذ قرار فى الوقت المناسب سواء للمواقف أو الموضوعات الأساسية أو الثانوية المتعلقة بأمور الحياة بعامة مثل شراء شئ معين أو الاتجاه نحو دراسة معينة. وأما النوع الأخير فهو التلكؤ القهرى: ويشتمل على التلكؤ فى إتخاذ القرار والتلكؤ السلوكى فى نفس الوقت ويشعر الفرد كأنه مصاب بالشلل عند محاولته التعايش فى حياته اليومية مما يؤدى إلى عواقب وخيمة وشعور بالتوتر وعدم الارتياح.

ويُشير كل من (Choi, 2005, 247 & Chu) إلى نوعين من المتلكؤن الأول هم المتلكؤن السلبيون: وهم التقليديون الذين يكونوا متشككين فى ذواتهم ويميلون إلى تأخير المهام بسبب قلقهم على الأداء بشكل غير ملائم، أو لأنهم يشعرون أن نجاحهم سوف يُزيد من توقعات الآخرين عنهم، أو بسبب قدرتهم على إتخاذ القرار. أما النوع الثانى: فهم المتلكؤن النشطون: وهؤلاء يعتقدون أنهم يعملون بشكل أفضل تحت الضغط ويميلون إلى تأخير المهام بشكل مقصود ولديهم القدرة على إكمال المهام قبل الوقت المحدد.

مكونات التلكؤ الأكاديمى:

يُعد التلكؤ اللأكاديمى من المفاهيم المعقدة التى تنطوى على العديد من المكونات المتفاعلة فيما بينها، والتى تتمثل فى: المكون المعرفى، والمكون السلوكى، والمكون الوجدانى، والمكون الدافعى. ويُشير العديد من الباحثين(عبد الرحمن مصلحى ونادية الحسينى٢٠٠٤، ٦٥- ٦٧؛ Sokolowska, &2009, 2-3; Tan, et al.,2008,137; Onwuegbuzie,2004,5; Bezci Vural,2013,64-65) إلى هذه المكونات حيث يُشير المكون المعرفى: إلى المعلومات الذاتية والأفكار اللاعقلانية عن قدراتهم، والخوف من الفشل، والكمالية المفرطة، والنقد الذاتى، والتقييم السلبى للذات، وعدم التخطيط وإدارة الوقت وتنظيمه، وعدم معرفة الإستراتيجيات المناسبة لأداء المهمة. وفى حين يُشير المكون السلوكى: إلى اندماج المتعلم فى حالة من الإحجام أو التجنب المزمن- غير المبرر- لأداء المهمة مبالغة منه فى تقدير الوقت الذى يحتاجه لاستكمالها، ويرجع ذلك لحالة من التباعد بين السلوك والقصد، ونقص التيقظ والتأهب، وسعى المتعلم إلى الاندماج فى المهام والأنشطة الأكثر سروراً وسعادة من الأنشطة التى تتطلب المثابرة وبذل الجهد وتحمل الصعاب. ويشمل المكون الوجدانى: العديد من الانفعالات المرتبطة بالتلكؤ والتى تتمثل فى الشعور بالقلق وعدم الارتياح نتيجة لتأخير أداء المهام، حيث يشعر بالعديد من المشاعر الداخلية مثل: عدم تقدير الذات، والشعور بالإثم والتقصير والألم النفسى، والقلق العام والاحباط، والعجز والفشل والاكتئاب، وخيبة الأمل وغيرها من المشاعر السلبية والاضطرابات النفسية. أما المكون الدافعى: وهو يُشير إلى الأسباب التى تدفع الفرد إلى تجنب إتمام المهمة والإحجام عنها أو الإقدام عليها والاندفاع نحو تحقيقها والاندماج فيها، وهو يرتبط بالدرجة الأول بقيمة المهمة وما تُحدثه لدى المتعلم من إدراكات وتوقعات لفاعلية الذات لديه، حيث إن نقص الدافعية الذاتية والتوقعات المنخفضة للكفاءة الذاتية المدركة تجاه المهمة

يجعل المتعلم يسلك سلوك التلكؤ.

وتوجد العديد من الدراسات التى اهتمت بدراسة التلكؤ الأكاديمى، يُمكن تناولها فيما يلى: حيث أجر (عبد الرحمن هلال وإيمان الحسينى، ٢٠٠٤، ٥٥- ١٤٣) دراسة هدفت للتعرف على شكل العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى وبعض المتغيرات مثل: وجهة الضبط والرضا عن الدراسة والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) من طلبة جامعة الأزهر، وأشارت النتائج إلى أن الذكور أكثر ميلاً للتلكؤ من أقرانهم الإناث، وأن الطلبة منخفضى التلكؤ يكونوا أكثر رضا عن الدراسة، وأقل قلقاً، ويتميزون بضبط داخلى مقارنة بأقرانهم ذوى التلكؤ المرتفع.

وأجرى (عطية سيد أحمد، ٢٠٠٨، ١- ٧٩) دراسة سعى فيها للتعرف على شكل العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى والدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً من جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة مرتفعة بين الانخفاض فى التلكؤ الأكاديمى والمستوى المرتفع من الرضا عن الدراسة، حيث إن الطلبة منخفضى التلكؤ يكون لديهم مستوى رضا مرتفع عن الدراسة والعكس بالعكس، كما أن العلاقة بين الدافع للإنجاز والتلكؤ الأكاديمى أخذت المسار نفسه، حيث إن الطلبة مرتفعى الدافع للإنجاز كان مستوى التلكؤ لديهم منخفضاً والعكس بالعكس.

وأجرى (Kuhnle, et al.2011, 31-44) دراسة كان من بين أهدافها التعرف على العلاقة بين الضبط الذاتى والتلكؤ الأكاديمى، وتكونت العينة من (٣٨٣) تلميذاً بالمرحلة الاعدادية طبق عليهم استبانة الضبط الذاتى وأخرى للتلكؤ الأكاديمى، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المستويات المنخفضة من التلكؤ الأكاديمى والمستويات المرتفعة من الضبط الذاتى لدى أفراد العينة.

كما أجرى (معاوية أبو غزالة، ٢٠١٢، ١٣١- ١٤٩) دراسة مسحية هدفت للتعرف على مدى إنتشار التلكؤ الأكاديمى وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥١) طالباً وطالبة (٢٢٢ ذكور، و٢٢٩ إناث) من طلاب الجامعة بالأردن ، وأشارت النتائج إلى أن نسبة ٢٥,٢٪ من طلبة الجامعة لديهم تلكؤ أكاديمى مرتفع، ونسبة ٥٧,٧٪ من الطلبة لديهم تلكؤ أكاديمى متوسط، ونسبة ١٧,٢٪ لديهم تلكؤ أكاديمى منخف، كما أشارت النتائج إلى عدم إختلاف مستوى التلكؤ باختلاف الجنس لدى عينة الدراسة.

وأجرى (Burnam, et al., 2014,165-172) دراسة للتعرف على دور كل من الكمالية والدافعية الذاتية فى التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٣) من طلبة الجامعة، وبعد تطبيق مقياس الكمالية ومقياس الدافعية الذاتية، ومقياس التلكؤ الأكاديمى، أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بدافعية ذاتية عالية يكون هناك احتمال أقل لأن يكونوا متلكئين، فى حين أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الكمالية يكون هناك إحتمال أكبر لأن يكونوا متلكئين عند أدائهم للمهام الأكاديمية.

علاقته التلكؤ بالتنظيم الذاتى:

يُشير كل من (Anderson, 2001, 5 Dunn,2010,79-80 & Rakes؛) إلى أن التتنظيم الذاتى عملية نشطة يقوم فيها المتعلم بتحديد أهدافه، وتنظيم المعرفة، والتحكم فى خصائص وظروف الموقف، ويُدير الموارد ويختار الإستراتيجيات، وينظم الجهد، ويُقاوم التشتت، كما يتحكم فى الدافعية ويُمارس المراقبة الذاتية، ويُحافظ على مستوى إنجاز مرتفع، ويلتزم بالهدف. فى حين أن المتلكئ هو شخص يتعمد تأخير الأعمال التى يجب عليه إنجازها، وليس لديه دافع أو رغبة فى العمل، على الرغم من شعوره بالقلق والتوتر الناتج عن هذا التأخير، ولديه مستوى منخفض من الثقة بنفسه، وهو متخاذل تسيطر عليه مشاعر الإحباط والفشل، وفاقد للحماس، ولا يعمل إلا تحت ضغط، فالتلكؤ هو شكل من أشكال السلوكيات السلبية التى يمارسها المتعلم.

ويُشير ((Senecal, et al., 1995, p.610-611 إلى أن المتعلم المتلكئ يكون لديه صعوبات فى عملية التنظيم الذاتى، والعمل على وضع خطة مناسبة لتحقيق الأهداف التى وضعها لنفسيه، ويفشل فى الإلتزام بها. ويُمكن تقسيم التنظيم الذاتى إلى خمسة مستويات على متصل يبدأ أقل مستوى للاستقلالية والتنظيم إلى أعلى مستوى منهما وتتمثل فى:

(١) السلوكيات غير المدفوعة A Motivated Behaviors: حيث لا يوجد هدف يسعى الفرد لتحقيقه، ويعمل على تغيير مجريات الأمور لأجله.

(٢) السلوكيات المنظمة خارجياًExternal Regulation: وهى سلوكيات يُصدرها الفرد بناءًا على حافر أو دافع خارجى يجبره على إصدار مثل هذه السلوكيات.

(٣) التنظيم المتشربRegulation Interjected: وهوالسلوك الذى يتم تقويته ولكن لا يُعتبر نابع من الذات بشكل تام، فهناك قيود خارجية على السلوك يمكن أن تقوى وتعمل كقيود أو منظمات داخلية للسلوك.

(٤) التنظيم المحددIdentified Regulation: وهو السلوك التنظيمى الذى يُدرك فيه المتعلم أن سلوكه مهم ويرتبك بقيمه وأهدافه، فهذا السلوك نابع من داخل الفرد ويوافق أهدافه.

(٥) التنظيم الداخلىIntrinsic Regulation : وهو السلوك التنظيمى الذى يندمج فيه الفرد بدافع من ذاته، ويشعر بالسعادة الداخلية نظراً لأنه يُحقِّق له العديد من الأهداف التى وضعها لنفسه.

والتلكؤ يرتبط بشكل أساسى بعمليات التنظيم الذاتى، حيث إن المتعلم يميل لتأخير أداء المهام نتيجة لبعض الصعوبات التى تواجهه، والتى ترتبط بالقدرة على الاستقلال الذاتى فى التنظيم (السلوك غير المدفوع، والتنظيم الخارجى، والتنظيم المتشرب)، فالمتلكئ غير قادر على المبادرة والسعى نحو تحقيق الأهداف، والمنظم الخارجى ينتظر حتى تضغط عليه الظروف الخارجية مثل: قرب موعد الامتحان، فى حين أن التنظيم المحدد والداخلى يكون مدفوعاً أكثر من داخله نحو تحقيق أهدافه، ويُقاوم المعيقات والمشتتات الخارجية، ويحتفظ بالإستراتيجيات التى تُساعده فى تحقيق مراده. مما يُشير إلى أن التنظيم الذاتى يُعد من مكابحات التلكؤ والعلاقة بينهم علاقة عكسية، فكلما زادت القدرة

على التظيم الذاتى الداخلى المستقل، كلما قل التلكؤ لدى الفرد. وهناك العديد من الدراسات التى تُشير إلى العلاقة بين التلكؤ والتنظيم الذاتى يُمكن عرضها:

دراسة (Klassen, et al., 2008, 915- 931) التى هدفت للتعرف على العلاقة بين التنظيم الذاتى للتعلُّم، والتلكؤ الأكاديمى، والفعالية الذاتية للتنظيم الذاتى، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢) من طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين المستويات المنخفضة من التنظيم الذاتى للتعلُّم والمستوى المرتفع من التلكؤ الأكاديمى، كما تبين أن الطلاب المتلكئين كانت الفعالية الذاتية للتنظيم الذاتى لديهم منخفضة.

وأجرى(Dunn, 2010, 78-93 & Rakes) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تنظيم الجهد، والتنظيم الذاتى، والدافعية الذاتية – من بين إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم- فى التلكؤ الأكاديمى، وتكونت عينة الدراسة من (٨١) من طلاب الدراسات العليا عبر الإنترنت، وبعد تطبيق استبانة إستراتيجيات الدافعية للتعلُّم ، ومقياس تقييم التلكؤ الأكاديمى، تبين أن إنخفاض مستوى إستراتيجيات الدافعية الذاتية للتعلُّم (تنظيم الجهد، والتنظيم الذاتى، والدافعية الذاتية) يؤدى إلى زيادة فى التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الدراسات العليا عبر الإنترنت.

ودراسة (Sperling, 2012, 12-23 & Park) هدفت إلى التعرف على أثر الدافعية والتنظيم الذاتى على تلكؤ الأكاديمى، وتكونت عينة الدراسة من (٤١) من طلاب الدراسات العليا عبر الإنترنت تخصصاتهم مختلفة، وتم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس التلكؤ الأكاديمى، والتنظيم الذاتى للتعلُّم، والدافعية الذاتية)، وأشارت النتائج إلى أن الدافعية المنخفضة وضعف التنظيم الذاتى يؤثران على التلكؤ الأكاديمى بطريقة سلبية، أى يؤديان إلى إرتفاع مستوى التلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب عينة الدراسة.

وقد أجرى (Behrozi, et al. 2013, 277-284) دراسة استهدفت التعرف على العلاقات المتعددة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم ، وإستراتيجيات الدافعية للتعلُّم، والتلكؤ الأكاديمى لدى طلاب المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً من الذكور بالصف الأول الثانوى، وتم تطبيق مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلُّم ، واستبانة إستراتيجيات الدافعية للتعلُّم، ومقياس التلكؤ الأكاديمى، وأشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بمستوى التلكؤ الأكاديمى من خلال إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم، كما أن الانخفاض فى إستراتيجيات الدافعية للتعلُّم يعمل على زيادة التلكؤ الأكاديمى.

دراسة (أيمن الخصوصى، ٢٠١٣) دراسة تجريبية هدفت لإعداد برنامج تدريبى على التعلُّم ذاتى التنظيم وتحديد أثره فى التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً من كلية التربية جامعة الأزهر تم تقسيمهم بالمناصفة إلى مجموعتين الأولى: تجريبية: درست البرنامج، والثانية: ضابط: لم تدرس البرنامج، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي المقترح فى خفض التلكؤ الأكاديمى لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما أجرت (Koushki, et al., 2014, 184-191) استهدفت التعرف على العلاقة بين

أنماط العزو السببى، والتنظيم الذاتى، والتلكؤ الأكاديمى، وشملت عينة الدراسة (٣٠٠) من طلاب الصف الأول الثانوى الذكور، واستخدمت الدراسة استبانة أنماط العزو، ومقياس التلكؤ الأكاديمى، ومقياس التنظيم الذاتى للتعلُّم، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين أسلوب العزو الداخلى، والتنظيم الذاتى، والمستوى المنخفض من التلكؤ الأكاديمى، كما أن متغيرى أسلوب العزو والتنظلم الذاتى يفسران نسبة ٤٣٪ من التلكؤ الأكاديمى.

فروض البحث:

بعد استعراض الباحث للأُطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وخاصة ما يرتبط منها بالعلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم، والتلكؤ الأكاديمى، وفى ضوء التخصص (علمى، أدبى)، والجنس (ذكر، أنثى)، فقد رأى الباحث صياغة الفرض البحثى التالى:

"يختلف كل من التلكؤ الأكاديمى وإستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم باختلاف التخصص والجنس، وتوجد علاقة دالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمى وكل من إستراتيجيات التنظلم الذاتى للتعلُّم والتخصص (علمى، أدبى) والجنس (ذكر، أنثى)".

ويُمكن صياغة مجموعة من الفروض الإحصائية الصفرية المتعلقة بالفرض البحثى على النحو التالى:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الشعب العلمية ومتوسطات درجات طلاب الشعب الأدبية فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمى.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الذكور ومتوسطات درجات الطالبات الإناث فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمى.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الشعب العلمية ومتوسطات درجات طلاب الشعب الأدبية فى الإستراتيجيات والدرجة الكلية لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الذكور ومتوسطات درجات الطالبات الإناث فى الإستراتيجيات والدرجة الكلية لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم.
- لا توجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمى وأبعاده وكل من إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم والتخصص والجنس.

إجراءات الدراسة:

مرت الدراسة الحالية بعدة إجراءات وخطوات بدأت باختيار المشاركين، وإعداد أدوات الدراسة التى تضمنت إعداد مقياس للتلكؤ الأكاديمى، ومقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم، والتحقُّق من خصائصهم السيكومترية، وانتهت الدراسة بتطبيق الأدوات وجمع البيانات وتحليلها إحصائياً وتفسير ومناقشة النتائج. ويُمكن عرض هذه الإجراءات بالتفصيل على النحو

التالى:

أولاً: المشاركون:

شارك فى الدراسة (٢٩٢) من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة مدينة السادات، والجدول التالى يوضح توزيعهم.

جدول(١) توزيع المشاركين على الشعب والتخصصات والجنس

الشعب الأدبية	ذكر	انثى	الشعب العلمي	ذكر	أنثى
اللغةالإنجليزية	١٣	٧٠	رياضيات	٧	١٥
اللغة الفرنسية	١	٢	كيمياء	١	١٤
اللغة العربية	١٢	٣٠	تجارى	١٩	٧٩
التاريخ	٢	١١	علوم	١	١٥
المجموع	٢٨	١١٣	المجموع	٢٨	١٢٣
المجموع الكلى					٢٩٢

يتضح من الجدول السابق توزيع الطلاب وتصنيفهم وفقاً للشعب العلمية والأدبية والجنس ذكور إناث.

ثانياً: أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على أداتين هما:

- مقياس التلكؤ الأكاديمى (إعداد الباحث).
- مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم(إعداد الباحث).

ويُمكن تناولهما بشئ من التفصيل على النحو التالى:

١) مقياس التلكؤ الأكاديمى:

قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بالتلكؤ الأكاديمى، بهدف إعداد مقياس ينتاسب مع المشاركون فى الدراسة، وتم بناء مقياس يتكون من (٤٠) فقرة تتطلب من المستجيب تحديد مدى انطباقها عليه وفقاً لمقياس رُباعى متدرج (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً)، وتتوزع فقراته وفقاً لأبعاد التلكؤ الأكاديمى على النحو التالى:

- البُعد المعرفى: ويتضمن معلومات الفرد الذاتية وأفكاره اللاعقلانية عن خوفه من الفشل والكمالية المفرطة، وعدم القدرة على إدارة الوقت وتنظيمه من خلال وضع جدولاً يُنظمه والإلتزام به، وتأجيل الأعمال (الواجبات) إلى الوقت الأخير لتقديمها، والمعرفة بالإستراتيجيات المناسبة لأداء المهام. ويُقاس هذا البعد بعدة فقرات توزيعها على النحو التالى: ١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧.
- البُعد السلوكى: ويتضمن إحجام الفرد وتجنبه أداء المهمة مبالغة منه فى تقدير الوقت،

والسعى للانشغال بالأعمال والأنشطة الأكثر سروراً وسعادة، والهروب من الأعمال التى تتطلب المثابرة وبذل الجهد وتحمل الصعاب. ويُقاس هذا البُعد بمجموعة من الفقرات الموجبة والسالبة توزيعها على النحو التالى:

الفقرات الموجبة: ٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨. الفقرات السالبة: ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٢٤، ٣٨.

- البُعد الوجدانى: يتضمن الانفعالات المرتبطة بالتلكؤ مثل: الشعور بالقلق، وعدم الارتياح نتيجة لتأخر أداء المهام، والشعور بعدم تقدير الذات والإثم والتقصير والألم النفسى والقلق العام والإحباط والعجز والفشل وخيبة الأمل. ويُقاس هذا البُعد بمجموعة من الفقرات الموجبة وأخرى سالبة، وتوزيعها على النحو التالى:

الفقرات الموجبة: ٣، ٧، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩. الفقرات السالبة: ١١، ١٥.

- البُعد الدافعى: ويُشير إلى الأسباب التى تدفع الفرد إلى تجنب إتمام المهام والإحجام عنها، ويرتبط بقيمة المهمة وما تُحدثه لدى المتعلم من إدراكات وتوقعات لفعاليته الذاتية. ويُقاس بمجموعة الفقرات التالية:

الفقرات الموجبة: ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠. الفقرات السالبة: ٤، ٨، ١٢، ١٦.

وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٤٠) فقرة يُقابل كل منها أربعة اختيارات هى: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، وعلى المستجيب أن يقرأ كل فقرة بعناية ويضع علامة فى الخانة التى تُعبر عن مدى انطباقها عليه، ويكون تصحيح الفقرات الموجبة بإعطاء (دائماً) أربع درجات، و(غالباً) ثلاث درجات، و(أحياناً) درجتان، و(نادراً) درجة واحدة، أما الفقرات السالبة فيكون تقديرها معكوساً (دائماً) درجة واحدة ، و(غالباً) درجتان، و(أحياناً) ثلاث درجات، و(نادراً) أربع درجات، والدرجة الكلية للمقياس (١٦٠) درجة، وتُشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمى.

الصدق:

(أ) صدق المحتوى:

تم عرض المقياس فى صورته الأولية على بعض المتخصصين فى علم النفس التربوى، بهدف استطلاع آرائهم حول وضوح صياغة فقرات المقياس ومناسبتها لأفراد العينة المشاركين فى الدراسة، وتحديد مدى كفايتها لقياس كل بُعد من أبعاد المقياس، وقد أشاروا إلى مناسبة المقياس لعينة الدراسة وسلامة صياغة فقراته وكفايتها لكل بُعد، كما أُجريت بعض التعديلات على صياغة بعض الفقرات. كما تم عرض المقياس على (٢٠) طلاب الفرقة الثانية بهدف التعرف على مدى وضوح ومناسبة صياغة الفقرات لهم ، وتم إجراء التعديلات اللازمة فى ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

(ب) التجانس الداخلى:

اعتمد الباحث عند التحقُّق من التجانس الداخلى للمقياس على حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والبُعد التى تنتمى إليه، وارتباط الدرجة الكلية لكل بُعد بالدرجة الكلية

للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية (٥٠) طلاب الفرقة الثالثة، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٢) التالى:

جدول(٢) قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات والأبعاد التى تنتمى إليها، وبين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=٥٠)

البُعد المعرفى		البُعد السلوكى		البُعد الوجدانى		البُعد الدافعى	
وقم الفقرة	معامل الارتباط	وقم الفقرة	معامل الارتباط	وقم الفقرة	معامل الارتباط	وقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٩٩	٢	**٠,٧١٢	٣	**٠,٨٣٥	٤	**٠,٧٨٠
٥	**٠,٧٦٦	٦	**٠,٧٥٤	٧	**٠,٧٢٥	٨	**٠,٧٥٩
٩	**٠,٨٥٤	١٠	**٠,٧٠٩	١١	**٠,٨٣١	١٢	**٠,٦٤٦
١٣	**٠,٦٢٩	١٤	**٠,٧٢٢	١٥	**٠,٧٠٩	١٦	**٠,٧١٩
١٧	**٠,٧٨٨	١٨	**٠,٧٩٩	١٩	**٠,٧٦٥	٢٠	**٠,٧٨٨
٢١	**٠,٨٣٤	٢٢	**٠,٥٩٤	٢٣	**٠,٦٨٧	٢٤	**٠,٧٥٩
٢٥	**٠,٧٠١	٢٦	**٠,٧٦٩	٢٧	**٠,٧١٥	٢٨	**٠,٧٢٨
٢٩	**٠,٧٦٢	٣٠	**٠,٧٧٠	٣١	**٠,٨٢٢	٣٢	**٠,٦٨٩
٣٣	**٠,٥٣٢	٣٤	**٠,٧٥٥	٣٥	**٠,٧٦١	٣٦	**٠,٧٧١
٣٧	**٠,٦٥٤	٣٨	**٠,٦٩٨	٣٩	**٠,٧٧٩	٤٠	**٠,٧٢٩

البُعد	معامل الارتباط
المعرفى	**٠,٧٣٤
السلوكى	**٠,٧٩٠
الوجدانى	**٠,٧٢٧
الدافعى	**٠,٧٨٥

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذى تنتمى إليه، وقيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، تتراوح بين (٠,٥٣٢- ٠,٨٥٤) ، وهى معاملات ارتباط مرتفعة ومناسبة ودالة عند ٠,٠١ ، مما يُشير إلى تجانس الفقرات مع الأبعاد التى تنتمى إليها، وتجانس الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس. مما يُشير إلى أن المقياس متجانس داخلياً.

الثبات:

تم حساب ثبات درجات المقياس بطريقتين هما: معامل الاستقرار بإعادة التطبيق وحساب معامل ألفا كرونباخ ، حيث اعتمدت الطريقة الأولى: على حساب معامل الاستقرار للمقياس من خلال تطبيقه على (٥٠) من طلاب الفرقة الثالثة وإعادة تطبيقه بعد مرور فاصل زمنى أسبوعين، ثم

حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، وقد كانت قيمته ٠,٦٨٥ وهى قيمة مرتفعة. أما الطريقة الثانية: فقد اعتمدت على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة الفقرة، وحساب معامل ألفا للمقياس ككل. وقد تبين أن قيم معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس جميعها تُعبر عن ثباتها، حيث ينخفض معامل ألفا بحذف الفقرات، مما يُشير إلى أن جميع عبارات المقياس مهمة وحذفها يؤثر سلباً على ثبات المقياس ككل، وقد تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس جميعها بين ٠,٦٥٨- ٠,٧٧٩، حيث ينخفض معامل ألفا بحذف الفقرات، مما يُشير إلى أن جميع عبارات المقياس مهمة وحذفها يؤثر سلباً على ثبات المقياس ككل، كما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل٠,٧٣٦

٢) مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم:

قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بإستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم، بهدف إعداد مقياس ينتاسب مع المشاركون فى الدراسة، وتم بناء مقياس يتكون من (٤٠) فقرة تتطلب من المستجيب تحديد مدى انطباقها عليه، وفقاً لمقياس رباعى متدرج (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً)، وتتوزع فقراته وفقاً لتصنيف إستراتيجيات التنظيم الذاتى كما يوضحها جدول(٣) التالى:

جدول (٣) إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم وعدد فقراتها وأرقامها

م	الإستراتيجية	عدد الفقرات وأرقامها
	الإستراتيجيات المعرفية:	(١٢)
	التسميع:	1 :(4)، 10، ١٩، ٣٢.
	التفصيل والتوسيع:	4 :(4)، 13، ٢٣، ٣٣.
	التنظيم:	7 :(4)، 15، ٢٧، ٣٤.
	الإستراتيجيات ماوراء المعرفية:	(١٤)
	التخطيط:	2 :(4)، 11، ٢٠، ٣٥.
	المراقبة الذاتية:	5 :(4)، 16، ٢٤، ٣٦.
	التقويم الذاتى والمكافئة الذاتية:	8 :(6)، 18، 22، 28، ٢٩، ٣٧.
	إستراتيجيات إدارة المصادر:	(١٤)
	إدارة الوقت وتنظيم الجهد:	3 :(6)، 12، 21، 26، ٣٠، ٣٨.
	إدارة بيئة التعلُّم:	6 :(4)، 14، ٢٥، ٣٩.
	طلب العون أو المساعدة:	9 :(4)، 17، ٣١، ٤٠

وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٤٠) فقرة يُقابل كل منها أربعة اختيارات هى: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، وعلى المستجيب أن يقرأ كل فقرة بعناية ويضع علامة فى الخانة التى تُعبر عن

مدى انطباقها عليه، ويكون تصحيح الفقرات الموجبة بإعطاء (دائماً) أربع درجات، و(غالباً) ثلاث درجات، و(أحياناً) درجتان، و(نادراً) درجة واحدة، والدرجة الكلية للمقياس (١٦٠) درجة، وتُشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم.

الصدق:

(أ) صدق المحتوى:

تم عرض المقياس فى صورته الأولية على بعض المتخصصين فى علم النفس التربوى، بهدف استطلاع آرائهم حول وضوح صياغة فقرات المقياس ومناسبتها للمشاركين فى الدراسة، وتحديد مدى كفايتها لقياس كل نوع من إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم، وقد أشاروا إلى مناسبة المقياس وسلامة صياغاته. كما تم عرضه أيضاً على (٢٠) من طلاب الفرقة الثانية بهدف التعرف على مدى وضوح ومناسبة صياغة الفقرات لهم، وتمت الإفادة من آرائهم ومقترحاتهم.

(ب) التجانس الداخلى:

اعتمد الباحث عند التحقُّق من التجانس الداخلى للمقياس على حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والإستراتيجية التى تنتمى إليها، وارتباط الدرجة الكلية لكل نوع من الإستراتيجيات (معرفية، ماوراء معرفية، إدارة مصادر التعلُّم) بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية (٥٠) طلاب الفرقة الثالثة، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٤) التالى:

جدول(٤) قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات والإستراتيجية التى تنتمى إليها، وبين الدرجة الكلية لكل نوع من الإستراتيجيات والدرجة الكلية للمقياس (ن=٥٠)

الإستراتيجيات المعرفية			الإستراتيجيات ماوراء المعرفية			إستراتيجيات إدارة مصادر التعلُّم		
	رقم الفقرة	معامل الارتباط		رقم الفقرة	معامل الارتباط		رقم الفقرة	معامل الارتباط
التسميع	١	**٠,٦٧٨	التخطيط	٢	**٠,٦٤١	إدارة الوقت وتنظيم الجهد	٣	**٠,٦١٢
	١٠	**٠,٧٢٥		١١	**٠,٦٧٥		١٢	**٠,٦٧٧
	١٩	**٠,٧٠١		٢٠	**٠,٦٧٩		٢١	**٠,٦٥١
	٣٢	**٠,٦٩٢		٣٥	**٠,٧٤٣		٢٦	**٠,٧٣٣
التفصيل والتوسيع	٤	**٠,٦٥٩	المراقبة الذاتية	٥	**٠,٦٨١		٣٠	**٠,٦٧٥
	١٣	**٠,٧٢٢		١٦	**٠,٦٠٩		٣٨	**٠,٦٥٩
	٢٣	**٠,٧٣٢		٢٤	**٠,٦٥٩	إدارة بيئة التعلُّم	٦	**٠,٦٢٩
	٣٣	**٠,٦٧٧		٣٦	**٠,٦٢٥		١٤	**٠,٦٩٥
التنظيم	٧	**٠,٦٩١	التقويم الذاتى والمكافأة الذاتية	٨	**٠,٦٤٩		٢٥	**٠,٦٨٩
	١٥	**٠,٧٧٧		١٨	**٠,٧٢١		٣٩	**٠,٧٤٢
	٢٧	**٠,٧٤٤		٢٢	**٠,٦٨٨	طلب المساعدة	٩	**٠,٦٢٢
				٢٨	**٠,٦٥٨		١٧	**٠,٦٦٦
	٣٤	**٠,٧١٢		٢٩	**٠,٦٣٩		٣١	**٠,٦٨٢
				٣٧	**٠,٧٢٤		٤٠	**٠,٦٧٨

الإستراتيجيات	معامل الارتباط
المعرفية	**٠,٧٦٩
ماوراء المعرفية	**٠,٧٧٨
إدارة مصادرة التعلُّم	**٠,٧٨٣

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرات ونوع الإستراتيجيات التى تنتمى إليها، وقيم معاملات ارتباط كل نوع من الإستراتيجيات والدرجة الكلية للمقياس، تتراوح بين (٠,٦٠٩- ٠,٧٨٣) ، وهى معاملات ارتباط مرتفعة ومناسبة ودالة عند ٠,٠١ ، مما يُشير إلى أن المقياس متجانس داخلياً.

الثبات:

تم حساب ثبات درجات المقياس بطريقتين هما: معامل الاستقرار بإعادة التطبيق وحساب معامل ألفا كرونباخ، حيث اعتمدت الطريقة الأولى: على حساب معامل الاستقرار لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية ذاتها، وإعادة تطبيقه بعد مرور فاصل زمنى أسبوعين، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، وقد

كانت قيمته ٠,٧١٢ وهى قيمة مرتفعة. أما الطريقة الثانية: فقد اعتمدت على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة الفقرة، وحساب معامل ألفا للمقياس ككل. وقد تبين أن قيم معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس جميعها تُعبر عن ثباتها، حيث ينخفض معامل ألفا بحذف الفقرات، مما يُشير إلى أن جميع عبارات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً على ثبات المقياس ككل، وتراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس جميعها بين ٠,٦٢٢- ٠,٧٨٥، حيث ينخفض معامل ألفا بحذف الفقرات، مما يُشير إلى أن جميع عبارات المقياس مهمة وحذفها يؤثر سلباً على ثبات المقياس ككل، كما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل٠,٦٩٨

ثالثاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استعانت الدراسة الحالية برنامج SPSS فى حساب معاملات الصدق والثبات لأدوات الدراسة، وكذا بعض الأساليب الإحصائية للتحقُّق من فروض الدراسة، وهذه الأساليب هى:

- إختبار النسبة التائية T-test .
- معامل إرتباط بيرسون.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

- **نتائج الفرض الإحصائى الأول:**

ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الشعب العلمية ومتوسطات درجات طلاب الشعب الأدبية فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمى". ولإختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائى باستخدام اختبار "النسبة التائية T-test" وكانت النتائج كما يوضها جدول (٥) التالى:

جدول (٥) نتائج اختبار النسبة التائية للفروق بين متوسطات درجات مقياس التلكؤ الأكاديمى (الأبعاد والدرجة الكلية) لطلاب كل من الشعب الأدبية والشعب العلمية

الأبعاد	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة"ت"
البُعد المعرفى	الأدبى	١٤١	٣٣,٢٤	٣,٢٣	٢٩٠	**٨,١١
	العلمى	١٥١	٢٩,٨٣	٣,٨٨		
البُعد السلوكى	الأدبى	١٤١	٣٠,٠٤	٤,٥٧	٢٩٠	**٢,٥٠
	العلمى	١٥١	٢٨,٦٦	٤,٨١		
البُعد الوجدانى	الأدبى	١٤١	٢٩,٠٩	٤,٦٥	٢٩٠	٠,٨٢
	العلمى	١٥١	٢٩,٢٨	٤,٥٦		
البُعد الدافعى	الأدبى	١٤١	٢٩,٧٩	٤,٨٧	٢٩٠	*١,٩٢
	العلمى	١٥١	٢٨,٧٩	٤,٧٤		
الدرجة الكلية	الأدبى	١٤١	١٢٢,١٧	٩,٨٣	٢٩٠	**٤,٩٣
	العلمى	١٥١	١١٦,٥٨	٩,٥٢		

* دالة عند ٠,٠٥ و ** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب بالشعب الأدبية ومتوسطات درجات الطلاب بالشعب العلمية فى الأبعاد(المعرفى، السلوكى، الدافعى) والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمى. لصالح الشعب الأدبية، حيث تراوحت قيم "ت" بين ١,٩٢ و٨,١١ وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠,٠٥ و٠,٠١ ، فى حين تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من طلاب الشعب الأدبية وطلاب الشعب العلمية فى البُعد الوجدانى للتلكؤ الأكاديمى، مما يُشير إلى إرتفاع مستوى التلكؤ الأكاديمى فى معظم أبعاده والدرجة الكلية لدى طلاب الشعب الأدبية. وهذا يعنى رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل فيما يخص كل من البُعد المعرفى، والبُعد السلوكى، والبُعد الدافعى، والدرجة الكلية، فى حين يُمكن قبول الفرض الصفرى فيما يخص البُعد الوجدانى للتلكؤ.

ويُمكن تفسير هذه النتائج بأن طلاب الشعب العلمية يكون مستوى التلكؤ لديهم منخفضاً نظراً لنوع الدراسة وطبيعتها بهذه الشعب، حيث تتطلب الدراسة العلمية العديد من التكليفات الواجب إنجازها فى أقرب وقت، وهذا يرجع إلى أن هناك أجزاء عملية تتطلب دخول المعمل ومتابع كل طالب بشكل مستمر أسبوعياً. أما فيما يخص الجانب الوجدانى فإن طلاب الشعب العلمية والأدبية يتساون فى مستوى القلق والمشاعر الانفعالية المرتبطة بتأجيل المهام (التلكؤ)، حيث إن طلاب الشعب العلمية فى حالة استنفار أكاديمى مستمر نظراً لطبيعة دراستهم العلمية المعملية وكثرة الاختبارات والمراجعات العلمية التى يقوم بها أساتذة المواد الدراسية ومعاونيهم.

- **نتائج الفرض الإحصائى الثانى**:

ينص على أنه "**لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الذكور ومتوسطات درجات الطالبات الإناث فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمى**". ولإختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائى باستخدام اختبار "النسبة التائية T-test" وكانت النتائج كما يوضها جدول (٦) التالى:

جدول (٦) نتائج اختبار النسبة التائية للفروق بين متوسطات درجات مقياس التلكؤ الأكاديمى (الأبعاد والدرجة الكلية) للطلاب الذكور والطالبات الإناث

الأبعاد	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة"ت"
البُعد المعرفى	الذكور	٥٦	٣٣,١٧	٢,٧٤	٢٩٠	٣,٦٤**
	الإناث	٢٣٦	٣١,٠٧	٤,١٠		
البُعد السلوكى	الذكور	٥٦	٣٠,٦٦	٤,٥٨	٢٩٠	٢,٣٤**
	الإناث	٢٣٦	٢٩,٠٢	٤,٧٣		
البُعد الوجدانى	الذكور	٥٦	٣١,٥٣	٣,٦٧	٢٩٠	٤,٣٦**
	الإناث	٢٣٦	٢٨,٦٣	٤,٦٣		
البُعد الدافعى	الذكور	٥٦	٣١,٨٥	٣,٩٧	٢٩٠	٤,٦٠**
	الإناث	٢٣٦	٢٨,٦٦	٤,٨١		
الدرجة الكلية	الذكور	٥٦	١٢٧,٢٣	٨,٨٠	٢٩٠	٧,١١**
	الإناث	٢٣٦	١١٧,٣٩	٩,٤٠		

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الذكور ومتوسطات درجات الطالبات الإناث فى جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمى. لصالح الطلاب الذكور، فقد تراوحت قيم "ت" بين ٢,٣٤ و٧,١١ وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ أو أقل، مما يُشير إلى إرتفاع مستوى التلكؤ الأكاديمى (الأبعاد والدرجة الكلية) الذكور من الطلاب. وهذا يعنى رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل.

ويُمكن تفسير هذه النتائج بأن الطلاب الذكور بكلية التربية جامعة مدينة السادات لديهم مستوى التلكؤ الأكاديمى نظراً لانشغالهم بالعديد من المسؤليات داخل وخارج الكلية مثل السفر يومياً أو أعمال إضافية تؤثر على أولوياتهم فى الحياة اليومية، وتجعلهم يؤجلون الاهتمام بالمواد الدراسية والمهام التعليمية للجزء الأخير من الوقت، فى حين أن أقرانهم من الإناث غالباً ما يسكنوا بالمدينة الجامعية أو بجوار الكلية، مما يوفر لهم وقتاً كافياً للدراسة وأداء المهام التعليمية، لذلك نجد أن معظم االمتفوقين والمتقدمين دراسياً من الإناث. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عبد الرحمن هلال وإيمان الحسينى، ٢٠٠٤، وتختلف مع نتائج دراسة معاوية أبو غزالة، ٢٠١٢ التى أشارت إلى عدم اختلاف التلكؤ باختلاف الجنس.

- **نتائج الفرض الإحصائى الثالث**:

ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الشعب العلمية ومتوسطات درجات طلاب الشعب الأدبية فى الإستراتيجيات والدرجة الكلية لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم ". ولإختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائى باستخدام اختبار "النسبة التائية T-test" وكانت النتائج كما يوضها جدول (٧) التالى:

جدول (٧) نتائج اختبار النسبة التائية للفروق بين متوسطات درجات مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم (الإستراتيجيات والدرجة الكلية) لطلاب كل من الشعب العلمية والشعب الأدبية

الإستراتيجيات	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة"ت"
المعرفية	الأدبى	١٤١	٣٦,٤٥	٣,٩٩	٢٩٠	٢,٢٩*
	العلمى	١٥١	٣٧,٥٨	٤,٤٤		
ماوراء المعرفية	الأدبى	١٤١	٤٢,١٧	٤,٥٩	٢٩٠	٥,٠٣**
	العلمى	١٥١	٤٤,٨٠	٤,٣١		
إدارة مصادر التعلُّم	الأدبى	١٤١	٤٢,٤٥	٥,٤٤	٢٩٠	٢,١٥*
	العلمى	١٥١	٤٣,٧٨	٥,٠٧		
الدرجة الكلية	الأدبى	١٤١	١٢١,٠٨	٩,٣٤	٢٩٠	٥,٠٦**
	العلمى	١٥١	١٢٦,١٧	٧,٧٧		

* دالة عند ٠,٠٥ و ** دالة عند ٠,٠١

يوضح الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الشعب الأدبية ومتوسطات درجات طلاب الشعب العلمية فى الإستراتيجيات والدرجة الكلية لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم. لصالح طلاب الشعب العلمية، حيث تراوحت قيم "ت" بين ٢,١٥ و٥,٠٦ وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠,٠٥ و٠,٠١، مما يُشير إلى امتلاك طلاب الشعب العلمية لإستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم. مما يعنى رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل.

ويُمكن تفسير هذه النتائج بأن طلاب الشعب العلمية لديهم العديد من إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم، حيث دراسة المواد العلمية تتطلب العديد من الإستراتيجيات حتى يُمكن تعلُّمها مثل: التفصيل والتوسيع: والتنظيم، والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتى، وبذل الجهد، والإستغلال الأمثل للوقت، وطلب المساعدة، وغيرها من إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم، هذا بخلاف طبيعة دراسة المواد الأدبية التى يلجأ معظم دارسيها إلى استخدام عدد محدود من الإستراتيجيات المعرفية الحفظ والتسميع، بالإضافة إلى عدم وجود مشاركة فعالة من جانب المتعلم مع أساتذته أثناء التعلُّم وإقتصار أساليب التعلُّم على الإلقاء والمحاضرة فقط، وهذا ما درج عليه معظم الطلاب خلال المراحل الدراسية السابقة على مرحلة التعليم الجامعى، مما جعلهم يفتقرون إلى إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم. وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ودراسة خولة الدباس، ٢٠١٠.

- **نتائج الفرض الإحصائى الرابع:**

ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الذكور ومتوسطات درجات الطالبات الإناث فى الإستراتيجيات والدرجة الكلية لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم". ولإختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائى باستخدام اختبار "النسبة التائية T-test" وكانت النتائج كما يوضها جدول (٨) التالى:

جدول (٨) نتائج اختبار النسبة التائية للفروق بين متوسطات درجات مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم (الإستراتيجيات والدرجة الكلية) للطلاب الذكور والطالبات الإناث

الإستراتيجيات	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة"ت"
المعرفية	الذكور	٥٦	٣٤,٣٩	٣,٠١	٢٩٠	**٥,٤١
	الإناث	٢٣٦	٣٧,٦٦	٤,٢٧		
ماوراء المعرفية	الذكور	٥٦	٣٩,٨٧	٥,٧٢	٢٩٠	**٧,١١
	الإناث	٢٣٦	٤٤,٤٠	٣,٨٦		
إدارة مصادر التعلُّم	الذكور	٥٦	٤١,٧٥	٥,٢٨	٢٩٠	*٢,٢٠
	الإناث	٢٣٦	٤٣,٤٧	٥,٢٥		
الدرجة الكلية	الذكور	٥٦	١١٦,٠١	٨,٦٦	٢٩٠	**٧,٩٠
	الإناث	٢٣٦	١٢٥,٥٤	٧,٩٧		

* دالة عند ٠,٠٥ و ** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الذكور ومتوسطات درجات الطالبات الإناث فى الإستراتيجيات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم لصالح الإناث، حيث تراوحت قيم "ت" بين ٢,٢٠ و٧,٩٠ وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠,٠٥ و٠,٠١، مما يُشير إلى امتلاك الطلبات لإستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم. مما يعنى رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل.

ويُمكن تفسير هذه النتائج بأن الطالبات لديهم الوقت الكافى لممارسة وإتقان العديد من إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم لعدم انشغالهم بالسفر وتحملهن لأعباء معيشية وحياتية زائدة، فضلاً عن حرصهن على التعلُّم والتفوق الدراسى أكثر من أقرانهم الذكور، لذلك نجد أن معظم المتفوقين والمتقدمين دراسياً من الإناث، وهذا التفوق لا يكون بمحض الصدفة، ولكن نتاج للعديد من العوامل التى أهمها امتلاك العديد من الإستراتيجيات التى تُمكنهن من تحقيق التفوق والتقدم الدراسى. وتتفق هذه النتائج مع دراسة إيناس خريبة، ٢٠٠٤، ودراسة خولة الدباس، ٢٠١٠ ، ودراسة Babakhani, 2014.

- **نتائج الفرض الإحصائى الخامس:**

ينص على أنه "لا توجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمى وأبعاده وكل من إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم والتخصص والجنس". ولإختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائى باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت النتائج كما يوضها جدول (٩) التالى:

جدول (٩) قيم معاملات الارتباط بين درجات مقياس التلكؤ الأكاديمى وأبعاده ودرجات كل من مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم والتخصص والجنس

التلكؤ الأكاديمى وأبعاده						
		معرفى	سلوكى	وجدانى	دافعى	الدرجة الكلية
إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم	معرفية	٠,٠٥٧	*٠,١٢٧	٠,٠٠١	*٠,١٣٨	*٠,١٤٩
	ماوراء معرفية	**٠,٢٦٣	٠,٠٥٨	٠,٠٢٥	*٠,١٣٠	**٠,٢٠٥
	إدارة المصادر	٠,٠٧١	٠,٠٣٧	*٠,١٢٥	*٠,١١٩	**٠,١٦١
	الدرجة الكلية	**٠,٢٠٨	*٠,١٣٥	٠,٠٨٧	**٠,٢٠٤	**٠,٢٧٣
الجنس	ذكور	**٠,٤٧١	**٠,٢١٨	**٠,٢١٢	*٠,١٥٠	**٠,٢٦٥
	إناث	**٠,١٧١	٠,١١٠	٠,٠٧٢	٠,٠٣٥	٠,١٤٤
التخصص	أدبى	**١,٠٠	**٠,٢٠١	**٠,٢٢٧	**٠,١٧١	**٠,٢١٤
	علمى	٠,٠٧٧	٠,٠٨٤	٠,٠١٦	٠,٠٧٧	٠,٠٤٢

* دالة عند ٠,٠٥ و ** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات البُعد المعرفى للتلكؤ الأكاديمى ودرجات كل من الإستراتيجيات ماوراء المعرفية والدرجة الكلية للمقياس، ويوجد ارتباط دال إحصائياً بين البُعد السلوكى للتلكؤ ودرجات كل من الإستراتيجيات المعرفية والدرجة الكلية للمقياس، كما يوجد ارتباط دال إحصائياً بين البُعد الوجدانى للتلكؤ وإستراتيجيات إدارة مصادر التعلُّم، ويوجد ارتباط دال بين البُعد الدافعى وجميع أنواع الإستراتيجيات والدرجة الكلية للمقياس. كما يوجد ارتباط دال بين الدرجة الكلية فيما عدا البُعد الوجدانى لمقياس التلكؤ والدرجة الكلية لميقاس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم.

مما يعنى رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل فيما يتعلق البُعد المعرفى والإستراتيجيات ماوراء المعرفية والدرجة الكلية للمقياس، والبُعد السلوكى والإستراتيجيات المعرفية والدرجة الكلية للمقياس، والبُعد الوجدانى وإستراتيجيات إدارة مصادر التعلُّم، والبُعد الدافعى وجميع الإستراتيجيات والدرجة الكلية للمقياس، والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمى والدرجة الكلية لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم. فى حين يُمكن قبول الفرض الصفرى فيما يخص ارتباط البُعد المعرفى بالإستراتيجيات المعرفية وإستراتيجيات إدارة المصادر، والبُعد السلوكى والإستراتيجيات ماوراء المعرفية وإستراتيجيات إدارة المصادر، والبُعد الوجدانى وكل من الإستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية والدرجة الكلية.

كما تبين وجود ارتباط دال إحصائياً بين جميع أبعاد التلكؤ والذكور من الطلاب، فى حين لم يتبين وجود ارتباط دال بين أبعاد التلكؤ والإناث من الطلاب فيما عدا البُعد المعرفى. وبذلك يُمكن رفض الفرض الصفرى فيما يخص جميع أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمى والذكور، فى حين يُمكن قبول الفرض الصفرى فيما يخص أبعاد التلكؤ عدا البُعد المعرفى والإناث.

كما تبين وجود ارتباط دال إحصائياً بين جميع أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمى والدرجة الكلية بالتخصصات الأدبية، فى حين لا يوجد ارتباط دال بين أية بُعد من أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمى أو الدرجة الكلية والتخصصات العلمية. مما يعنى رفض الفرض الصفرى فيما يخص التخصصات الأدبية، ويُمكن قبوله فيما يخص التخصصات العلمية.

وبصفة عامة فإن التلكؤ الأكاديمى يرتبط ارتباطاً سالباً بإستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم، مما يُشير إلى أن استخدام هذه الإستراتيجيات يُقلل من احتمال وجود تلكؤ أكاديمى، كما أن الذكور كانوا أكثر ارتباطاً بالتلكؤ الأكاديمى أكثر من الإناث. وكانت التخصصات الأدبية لديها ميل أكبر فى الارتباط بالتلكؤ الأكاديمى من التخصصات العلمية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة إنياس خريبة،٢٠٠٤، ودراسة عبد الرحمن هلال وإيمان الحسينى، ٢٠٠٤، ودراسة إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ودراسة خولة الدباس، ٢٠١٠، ودراسة Babakhani, 2014 .

أهم التطبيقات التربوية المقترحة للدراسة:

- الاهتمام بتنمية إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم لدى طلاب الجامعة وخاصة طلاب كلية التربية جامعة مدينة السادات، والتخصصات الأدبية تحديداً.
- تبنى إستراتيجيات تعليمية حديثة تتمركز حول المتعلم وتُساعده على المشاركة الجادة والفعالة فى عملية تعلُّمه سواء فى التخصصات الأدبية أو العلمية، مما يُقلل من درجة التلكؤ الأكاديمى لديهم.
- الاهتمام بتوفير سُبل الرعاية والاهتمام بالطلاب عموماً والذكور منهم خصوصاً كى يتمكنوا من تحقيق التقدم والتفوق الدراسى وعدم تركهم فريسة للتلكؤ الأكاديمى.
- توجيه الأنظار نحو أهمية ودور إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم فى تحقيق التفوق الدراسى والتعلُّم المستمر مدى الحياة.
- التقليل من التلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب من خلال الاهتمام بتنمية إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم وتضمينها فى العملية التعليمية.

المراجع:

- إبراهيم عبدالله الحسينان(٢٠١٠): إستراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتياً فى ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسى والأسلوب المفضل للتعلُّم. رسالة دكتوراة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- إيمان عبد المقصود الجندى(٢٠١٣): برنامج قائم على إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم وتحسين العزو وأثره فى قلق الاختبار وتقدير الذات والتوافق الدراسى لدى المتفوقين عقلياً منخفضى التحصيل. رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- أيمن منير الخصوصى(٢٠١٣): أثر برنامج تدريبى قائم على التعلُّم ذاتى التنظيم فى التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- إيناس محمد صفوت خريبة(٢٠٠٤): ماوراء المعرفة وإستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم لدى طلاب جامعة

الزقازيق. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الزقازيق، الزقازيق.

- حامد عبد السلام زهران(٢٠٠٣): التعلُّم الذاتى مدى الحياة، (التعلُّم الذاتى وتحديات المستقبل)، المؤتمر العلمى الثامن فى الفترة من ١١- ١٢ مايو، كلية التربية، جامعة طنطا، ص: ١٩- ٢٨.
- حيدر ثابت خلف عبد الله(٢٠١٢): التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بحيوية الضمير (رؤية نظرية). مجلة الفلسفة، الجامعة المستنصرية، العدد (٨)، ص:٢٣- ٥٦.

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=66764

- خولة عبد الحليم الدباس (٢٠١٠): الفروق فى مهارات التنظيم الذاتي للتعلُّم بين طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية فى تخصصات علمية وأدبية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٤٤، الجزء السادس، ص: ٤٣- ٧٢ .
- ربيع عبده رشوان(٢٠٠٦): التنظيم الذاتي للتعلُّم وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة. القاهرة، عالم الكتب.
- سالم على سالم(٢٠١٠): قياس إستراتيجيات التعلُّم ذاتى التنظيم وتحديد ابعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى عينة من الطلبة الجامعيين. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة القصيم، العدد٢، المجلد ٧، ص:٩١- ١١٦.
- عبد الرحمن مصلحى، نادية الحسينى(٢٠٠٤): التلكؤ الأكاديمى لدى الطلبة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد١٢٦، الجزء الأول، القاهرة ص: ٥٥- ١٤٣.
- عبد الوهاب محمد كامل(٢٠٠٢): اتجاهات معاصرة فى علم النفس. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبير إبراهيم عابدين (٢٠٠٦): إستراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتياً فى علاقتها بحل المشكلات. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- عصام جمعة نصار(١٩٩٩): تصميم وتجريب برنامج تعليمى مقترح لتنمية بعض مهارات التعلُّم الذاتى لدى طلاب كليات التربية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- عطية عطية محمد سيد أحمد (٢٠٠٨): التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بالدافعية للانجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.www.gulfkids ، ص ص. ١- ٧٩.
- علاء سعيد الدرس (٢٠١٤): المقارنة بين أثر استخدام كل من خرائط التفكير وإستراتيجيات التنظيم الذاتى على الفهم القرائى ومهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوى صعوبات التعلُّم. رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- عماد أحمد حسن على (٢٠٠٣): التنبؤ بالأداء الأكاديمى فى ضوء بعض إستراتيجيات التعلُّم المنظم الذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد١٩ (١)، الجزء(٢)، ص.٥٨١- ٥١٩.
- محمد بن على العسيرى(٢٠٠٢): إستراتيجيات التعلُّم النظم ذاتياً وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية. رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- مرزوق عبد المجيد مرزوق(١٩٩٣): مكونات الدافعية وإستراتيجيات التعلُّم ذاتى التنظيم المرتبط بالأداء الأكاديمى للطالب داخل الفصل الدراسى. مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، العدد السادس، الجزء (١)، ٩٣- ١٣٠.

- مصطفى قسيم الهيلات(٢٠١٥): إستراتيجيات التعلُّم المنظم الذاتياً دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين - تحت شعار "نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين" تنظيم قسم التربية الخاصة /كلية التربية /جامعة الإمارات العربية المتحدة برعاية جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز ١٩- ٢١ مايو ، جامعة الإمارات العربية المتحدة. http://conferences.uaeu.ac.ae/gtic/ar/papers/360_376.pdf
- مصطفى محمد كامل(٢٠٠٥): مقرر مقترح للتدريب على استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم فى ضوء ثيقة المستويات المعيارية للتعلُّم. المؤتمر العلمى السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، كلية التربية جامعة عين شمس، فى الفترة ٢٦- ٢٧، مجلد ١، ص:٢٨٩- ٣٠٣.
- معاوية أبو غزالة (٢٠١٢): التسويف الأكاديمى: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الاردنية فى العلوم التربوية، مجلد ٨، العدد ٢، ص: ١٣١- ١٤٩.
- نصرة محمد عبد المجيد جلجل(٢٠٠٧): أثر التدريب على إستراتيجيات التعلُّم المنظم الذاتياً فى تقدير الذات والدافعية للتعلُّم والأداء الأكاديمى فى الحاسب الآلى لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلى. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة كفر الشيخ، العدد الأول، ص. ٢٥٧- ٣٢٢.
- Anderson, E. (2001): The Relationships Among Task Characteristics, Self-rgulation and Procrastination .Ph.D .Loyola University of Chicago .
- Babakhani, N. (2014): The Relationship Between the Big-five Model of Personality, Self-Regulated Learning Strategies and Academic Performance of Islamic Azad University students. Social and Behavioral Sciences. Vol. 116, P. 3542 – 3547.
- Behrozi, N.; Yeilagh, M. & Mansourian, A. (2013): The Relationship between Self-Regulated Learning Strategies, Motivational Learning Strategies, Procrastination and Academic Performance among the First Grade of High School Male Students in Boushehr. Journal of Life Science and Biomedicine, Vol. 3, No. (4), P. 277-284.
- Bezci, F, & Vura, S.(2013): Academic Procrastination and Gender as Predictors of Science Achievement. Journal of Educational and Instructional Studies in The World, Vol. 3, NO. (2), P. 64-68.
- Burnam, A.; Komarraju, M.; Hamel,R.& Nadler, D.(2014): Do Adaptive Perfectionism and Self-Determined Motivation Reduce Academic Procrastination? . Learning and Individual Differences, Vol. 36, P. 165–172.
- Charlebois, K. (2007): Doing Tomorrow What Could be Done Today : An Investigation of Academic Procrastination. Ph.D., Boston College
- Chen, C. (2002): Self–Regulated Learning Strategies and Achievement in an

Introduction to in Formation Systems Course. In Formation Technology, Learning & Performance Journal. Vol. 20, 1, P. 11 – 25.

- Chu, A. & Choi, J.(2005): Rethinking Procrastination: positive Effects of "active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. The Journal of Social Psychology, Vol. 145, No. (3), P.245-264.
- Chung, M. (2000): The Developmental Self-Regulated Learning. Cassia Pacific Education Review, Vol. I, No. I, P. 55 -60.
- Ferrari , 1, (1991): A Preference for Favor Able Public Impassion by Procreation: Selecting Among Cognitive and Social Tasks. Personality and individual preferences, Vol. 12, No. (11), 12 - 33.
- Harris, k.; Graham, S. & Mason, E.(2003): Self- Regulated Strategy Development in The Classroom: Part of a Bart of a Balanced Approach to Writing Striation for Students With Disabilities. Focus on exceptional children, Vol. 35, 7, 1-16.
- Holmes, R. (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.
- Klassen, R., Krawchuk, L. & Rajani, S. (2008): Academic procrastination of Undergraduates : Low Self-Efficacy to Self - Regulate Predicts Higher Levels of Procrastination. Contemporary Educational Psychology, Vol. 33, No. (4), PP. 915- 931.
- Koushki, S.; Liaght, R.& kamali, A. (2014): Relationship between Attributional Styles, Self-Regulation and Educational Procrastination in Students. International Journal of Psychology and Behavioral Research. Vol., 3, No.(3), P.184-19.
- Kuhnle,C.; Hofer, M, & Kilian, B.(2011): The Relationship of Self-control, Procrastination, Motivational Interference and Regret with School
- Grades and Life Balance. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft, Vol. 1, P. 31-44.
- Lay, C. & Schouwenburg, H. (1993). Trait Procrastination, Time Management, and Academic Behaviour. Journal of Social Behavior Personality, Vol. 8, 647-662.

- Missildine, M. (2004): The Relations Between Self-Regulated Learning, Motivation, Anxiety, Attribution, Student Factors and Mathematics Performance Among Fifth and Sixth Grade Learners. Doctoral of Education, Faculty of Education, Auburn University.
- Montalvo, F. & Gonzalez Torres, M. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. Electronic Journal of Research in Educational Psychology,Vol. 2, No.(1), 1-34 .
- Noran,F, (2000). Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for K-Economy. Available at: www.mahdzan.com/Papers/Procrastinate/Accessd . P. 1-8
- Onwuegbuzie, J.(2004): Academic procrastination and statistics Anxiety. Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 29, No. 1, p.3-19.
- Park, S. & Sperling, R. (2012): Academic Procrastinators and Their Self-Regulation. Psychology, Vol.3, No.1, 12-23.
- Perry, N.; Phillips, I. & Hutchinson, L.(2006): Mentoring student Teachers to Support Self-Regulated Learning. The Elementary School Journal, Vol. 106. No.(3), P. 237-254.
- Piccarelli, R.(2003). How to Overcome Procrastination. The American Salesman, Vol. 48, 27-29.
- Pintrich, P.(1999): The role motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International Journal of Educational Research, Vol.31, P. 459–470
- Rakes,G. & Dunn, K.(2010): The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. Journal of Interactive Online Iearning, Vol. 9, No. 1, P.78-93.
- Senecal ,C.; Koestner, R. & Vallerand (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. The Journal of Social Psychology, Vol.135, No. (5), P. 607-619.
- Sokolowska, J. (2009). Behavioral, Cognitive, Affective, and Motivational dimensions of academic procrastination among community college students: A Q methodology approach Ph.D., Fordham University.
- Szalaeitz, M. (2003): Stand & Deliver, psychology today, vol.36, No.4, P. 50-53.
- Tan, C.; Ang, R.; Klassen, R.; Wong, I. Huan, V.& Chong, W.(2008): Correlates of Academic Procrastination and Students ' Grade Goals. Curr Psychol, Vol. 27,

p.135–144.

- Tuckman, B.(1991): The development and concurrent validity of the procrastination scale. Educational and Psychological Measurement, Vol. 51, P. 473-480.
- Wolters , C.(2003): Understanding Procrastination From a Self Regulated Learning Perspective. Journal of Educational Psychology, Vol. 95, No. (1), P. 179–187.
- Yusuf, M.(2011): Investigating relationship between self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies of undergraduate Students: a study of integrated motivational models. Social and Behavioral Sciences, Vol. 15, P. 2614–2617.
- Zimmerman, B.(2002): Becoming Self- Regulated Learning: An Overview. Theory Practice Spring, Vol. 41, No.(2), 64-73.