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

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

التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالإدارة الداخلية للعبء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

Academic procrastination and its relationship to the internal management of cognitive load among primary school students

جيهان عبد الرحمن السيد محمد[1]

[1] باحثة تخصص علم نفس تعليمي– كلية البنات – جامعة عين شمس

تحت إشراف

أ.د / محمود عبد الحليم منسي[2]

[2] أستاذ علم النفس التعليمي –كلية التربية – جامعة الإسكندرية

أ.د / هبة حسين إسماعيل طه[3]

[3] أستاذ علم النفس التعليمي – كلية البنات – جامعة عين شمس

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والإدارة الداخلية للعبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وكذلك الكشف عن الفروق في التلكؤ الأكاديمي والإدارة الداخلية للعبء المعرفي وفقا لمتغير النوع (ذكور – إناث)، وتكونت عينة الدراسة من (150) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة مشكلة الدراسة، وقد تم الاستعانة بالأدوات التالية: مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس الإدارة الداخلية للعبء المعرفي (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي والإدارة الداخلية للعبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات التلاميذ على مقياس التلكؤ الأكاديمي باختلاف النوع (ذكور– إناث)، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات التلاميذ على مقياس الإدارة الداخلية للعبء المعرفي باختلاف النوع (ذكور – إناث).

الكلمات المفتاحية: التلكؤ الأكاديمي – الإدارة الداخلية للعبء المعرفي – تلاميذ المرحلة الابتدائية.

Abstract:

This study aimed to reveal the relationship between academic procrastination and the internal management of the cognitive load among fifth-grade students, as well as to reveal the differences in academic procrastination and internal management of the cognitive load according to the gender variable (males- females). The study sample consisted of (150) male and female students the fifth grade of primary school, and the study used the descriptive approach for its relevance to the nature of the study problem, and the following tools were used: the academic procrastination scale, and the internal management scale for the cognitive load (prepared by the researcher)the results of the study concluded that there is a negative statistically significant correlation between academic procrastination and the internal management of cognitive load among fifth-grade students, and the results showed that there are no statistically significant differences between the averages of students on the academic procrastination scale according to gender (males-females), there are no statistically significant differences between the averages of students on the internal management scale of cognitive load according to gender (males-females) .

Keywords: academic procrastination, internal management of cognitive load, primary school students.

مقدمة:

يعد التلكؤ الأكاديمي مشكلة شائعة بين الطلبة في جميع المراحل الدراسية المختلفة، فيؤثر في العملية التعليمية بصورة عامة، وفي الطالب بصورة خاصة، إذ يؤدي هذا السلوك إلى تدني التحصيل الدراسي، وتثبيت العادات الدراسية السيئة (أحمد عبد الله، 2018)، ويتمثل هذا النمط من التلكؤ عادة في تأخر إنجاز الواجبات الدراسية، أو عدم تسليمها في الوقت المحدد، وضعف الاستعداد للامتحانات، إضافة إلى المذاكرة ساعات أقل من المطلوب (معاوية أبو غزال، 2012). وقد أشار كل من Karatas,& (Bademcioglu,2015) إلى ضرورة التخلص من العوائق التي تسبب التلكؤ الأكاديمي؛ لما لها تأثير سلبي في تعلم الطلاب مما يؤدي إلى انخفاض التحصيل والفشل في الامتحانات.

ويعد العبء المعرفي وعدم قدرة الطالب على إدارة هذا العبء في أثناء تعلم المواد الدراسية أحد أسباب التلكؤ الأكاديمي (Asri,Setyosari,Hitipeuw&Chusniyah,2017). فالعبء المعرفي من المشكلات التي تهدد النظام التعليمي السائد في المدارس، إذ يشير العبء المعرفي إلى الحمل الواقع على الذاكرة العاملة في أثناء عملية التعلم؛ حيث تؤدي زيادة كمية المعلومات إلى زيادة العبء المعرفي لدى المتعلم، مما يؤدي إلى فشل التعلم، فكلما زاد مقدار المعلومات التي ينبغي استرجاعها لإجراء معالجة ما زاد مقدار العبء المعرفي على العمليات المعرفية، وبالتالي يؤدي إلى ضعف الأداء، بحيث يصبح المتعلم غير قادر على حل المشكلات إلا إذا كان لديه استراتيجيات معينة تمكنه من إدارة العبء المعرفي على الذاكرة العاملة. (رمضان حسن، 2016)

ويعتبر مفهوم الإدارة الداخلية للعبء المعرفي من المفاهيم الحديثة لنظرية العبء المعرفي، وهي التي تركز على المتعلم، وتدعم التعلم الموجه ذاتيًا، وذلك من خلال تعليم الطلاب تطبيق مبادئ الإدارة الداخلية واستراتيجياتها؛ لإدارة عبئهم المعرفي بأنفسهم في أثناء تعلم المواد الدراسية.(Sweller,Jeroen,Van&Paas,2019)، وتشير الإدارة الداخلية إلى الطرائق والاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم بهدف خفض العبء المعرفي الداخلي والخارجي وتنمية العبء الفعال. (حلمي الفيل، 2015)

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ضوء الاطلاع على بعض الأدبيات التربوية والنفسية والدراسات السابقة، فقد أثبتت بعض الدراسات أن التلكؤ الأكاديمي قد انتشرعلى نطاق واسع بين الطلبة، وهذا ما أشارت إليه دراسة هناء شبيب (2015) فقد بينت أن نسبة التلكؤ الأكاديمي قدرت بـ 75 % من الطلبة حيث يؤجلون إنجاز أعمالهم الأكاديمية، وأوضح جميع أفراد العينة أنهم يعانون من هذه المشكلة. كما بينت دراسة (Janssen,2015) أن 60% من طلاب الثانوي لديهم تلكؤ أكاديمي، وأنه كلما قل العمر زاد التلكؤ الأكاديمي. وهذا ما أكدته أيضا دراسة (Saplavska, Jerkunkova,2018 حيث كشفت النتائج أن 48% من الطلبة لديهم مستوى عالٍ من التلكؤ الأكاديمي، و27% لديهم مستوى متوسط، و25 % لديهم مستوى منخفض من التلكؤ الأكاديمي. وفي دراسة هيثم أحمد (2021) أشارت النتائج أن نسبة التلكؤ الأكاديمي 50%، في حين توصلت دراسة (Hussain,Sultan,2010) إلى أن أحد أسباب التلكؤ الأكاديمي يرجع إلى العبء المعرفي وأن 66% من الطلاب المتلكئون لا يستطعون إدارة دراستهم. وفي هذا السياق توصلت دراسة (Salturk,2022) إلى أن ضعف مهارات الإدارة الداخلية لدى الطلاب، وصعوبة المهام الأكاديمية يؤثر في زيادة التلكؤ الأكاديمي.

في ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة، في الأسئلة الآتية:

1. ما شكل وقوة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والإدارة الداخلية للعبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

2. ما مدى ودلالة اختلاف متوسط درجات التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي تبعًا لاختلاف النوع (ذكور – إناث)؟
3. ما مدى ودلالة اختلاف متوسط درجات الإدارة الداخلية للعبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي تبعًا لاختلاف النوع (ذكور – إناث)؟

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن مدى العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والإدارة الداخلية للعبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
2. الكشف عن مدى اختلاف درجتي متوسطات درجات التلكؤ الأكاديمي والإدارة الداخلية للعبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي تبعًا لاختلاف النوع (ذكور – إناث).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. ندرة البحوث والدراسات العربية والأجنبية (في حدود اطلاع الباحثة) التي تناولت التلكؤ الأكاديمي والإدارة الداخلية للعبء المعرفي.
2. تتناول هذه الدراسة متغيرين هما التلكؤ الأكاديمي والإدارة الداخلية للعبء المعرفي، وهذان المتغيران لهما تأثير كبير في عملية التعلم والتعليم.
3. تتناول هذه الدراسة شريحة مهمة من شرائح المجتمع وهم تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهي مرحلة نمائية مليئة بالمشكلات التي لها تأثير كبير في حاضر التلميذ ومستقبله.
4. إثراء المكتبة العربية بمثل هذه البحوث والدراسات من خلال ما تضيفه نتائجها إلى المعرفة الإنسانية.

الأهمية التطبيقية:

1. إعداد أداتين للقياس: الأولى لقياس الإدارة الداخلية للعبء المعرفي، والثانية للتلكؤ الأكاديمي الأمر الذي يمثل إضافة للمكتبة السيكومترية العربية.
2. تسهم نتائج هذه الدراسة في توفير قدر من البيانات والمعلومات التي يمكن الاستفادة منها في إعداد برامج إرشادية وعلاجية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination

تعرف الباحثة التلكؤ الأكاديمي بأنه تأجيل أو تأخير التلميذ بدء أو إكمال الواجبات الدراسية والمهام التعليمية المكلف بها، وتأخرها عن موعد إنجازها عن قصد ودون مبرر. ويتمثل هذا التأخر في (تأخر إنجاز الواجبات، والقلق والخوف من الفشل، وصعوبة المهمة). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التلكؤ الأكاديمي.

الإدارة الداخلية للعب المعرفي Internal Management Of Cognitive Load

تعرف الباحثة الإدارة الداخلية للعبء المعرفي بأنها الاستراتيجيات والمهارات التي يستخدمها المتعلم عند تعامله مع العبء المعرفي المرتفع والمواقف التعليمية المختلفة، من أجل تحقيق الأهداف المرجوة. وتتمثل في الأبعاد الآتية: (التنظيم، والتخطيط، والمراقبة، وإدارة الوقت، وإدارة البيئة). وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الإدارة الداخلية للعبء المعرفي.

الإطار النظري:

أولا: التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination:

يعرف (عبد الرحمن مصيلحي، ونادية الحسيني،2004) التلكؤ الأكاديمي بأنه تأخير الطلبة للواجبات الأكاديمية حتى آخر دقيقة، وصعوبة في جدولة وإتمام المهام والأنشطة الحياتية، وتأخر الاستعداد للامتحان حتى اللحظات الأخيرة، وعدم القدرة على اتخاذ القرار المرتبط بالمهام الأكاديمية. كما يعرف التلكؤ الأكاديمي بأنه ميل الطالب بشكل اختياري وطوعي لتأجيل مهماته الأكاديمية لأوقات لاحقة، وعدم إتمامها بالوقت المحدد على الرغم من معرفته بالآثار السلبية المترتبة على ذلك (Steel,2007). ويعرف بأنه فشل في إكمال مهمة أكاديمية في الوقت المحدد (You,2015).

خصائص المتلكئين:

تعددت خصائص ذوي التلكؤ المرتفع، وفي هذا الصدد تتفق دراسة كل من عصام نصار، عبد الرحمن محمد (2016)، وعبد المنعم علي، وخالد إبراهيم (2017) أن الطالب الذي يتسم بالتلكؤ الأكاديمي يميل إلى إرجاع الصعوبات التي تواجهه إلى خلل في شخصيته مثل: عدم القدرة على التحكم في إدارة الوقت والكسل، وعدم القدرة على وضع الأهداف والعمل على تحقيقها في الوقت المناسب، بالإضافة إلى عدم معرفته باستراتيجيات تعليمية متنوعة تساعده في تعلم المعارف، وكذلك يعاني ضعف القدرة على ضبط التعلم، وانخفاض السيطرة والمراقبة على عمليات المعرفة والتعلم. في حين يذكر أحمد عطية (2008) أن خصائص المتلكئ تتمثل في تأجيل المهام الأكاديمية عندما يأتي وقت الامتحان، وتراوده أحلام اليقظة والشرود وتجنب الجلوس للاستذكار وإنهاء المهام الأكاديمية والبحث عن أشياء أخرى غير ضرورية يقوم بعملها. بينما أشار أحمد فضل (2014) أن الطالب المتلكئ يتهرب من المهام الدراسية إلى مهام أخرى أكثر متعة، بسبب عدم الرغبة في المذاكرة لغياب الدافع والهدف والمحفز والقدوة، والنفور من المادة التعليمية أو المعلم أو الاثنين معًا، وعدم معرفة قيمة الوقت وعدم القدرة على تنظيمه، والشعور بالإجهاد والتعب السريع في أثناء المذاكرة.

أسباب التلكؤ الأكاديمي:

توجد عدة أسباب للتلكؤ الأكاديمي عند التلاميذ حددها (Martinez,&Payro,2019) سواء كانت داخلية أو خارجية، وهي التي قد تؤدي إلى حدوثه، مثل عدم وجود توجهات مستقبلية وضبط داخلي، وضعف الدوافع الذاتية، وعدم القدرة على مقاومة المشتتات في أثناء الدراسة، إضافة إلى ضعف التنظيم الذاتي، والميل إلى تأجيل الأنشطة التي تقود إلى هدف بسبب ضيق الوقت، وكذلك عدم القدرة على إدارة الوقت، وعدم ترتيب الأولويات والأهداف، ووجود مشاعر انزعاج عند أداء مهمة ما، والافتقار إلى التعليمات الواضحة، وطرق التدريس التي يستخدمها المعلم داخل الفصل (هيثم أحمد، 2021). كما يشير (Bojuwoye,2019) أن أسباب التلكؤ كما يدركها الطلاب ترجع إلى: نقص الاستراتيجيات والمهارات الأكاديمية لإنجاز المهام والواجبات، والخوف من الفشل، وسوء إدارة الوقت وقلة التخطيط السليم، وعدم القدرة على التركيز، ونقص الدافع عندما يواجه الطالب مهمة أكاديمية عالية في مستوى الصعوبة، وأيضا ارتبط التلكؤ بالعبء الأكاديمي الذي يواجه الطلاب.

ثانيًا: الإدارة الداخلية للعبء المعرفي Internal Management Of Cognitive Load:

مفهوم الإدارة الداخلية للعبء المعرفي ضمن نظرية العبء المعرفي؛ لذا تبدأ الباحثة بتعريف العبء المعرفي وأنواع العبء المعرفي، ثم عرض الإدارة الداخلية للعبء المعرفي.

تعريف العبء المعرفي: يعرفه (Sweller,1998) أنه مجموعة من الأنشطة العقلية التي تشغل سعة الذاكرة العاملة خلال وقت معين. وقد عرف (Kalyuga,2015) العبء المعرفي بأنه موارد ذاكرة عاملة مطلوبة لإكمال مهمة أو نشاط تعليمي بواسطة المتعلمين بمستوى معين من المعرفة السابقة. وفي هذا السياق يرى (حلمي الفيل،2013) أن العبء المعرفي هو الجهد العقلي الذي يبذله المتعلم في أثناء انهماكه في مهمة معينة.

أنواع العبء المعرفي: The Types of Cognitive Load

تفرض نظرية العبء المعرفي ثلاثة أنواع من العبء المعرفي هي التي تؤثر في المتعلمين، وهي: العبء المعرفي الخارجي، والعبء المعرفي الداخلي، والعبء المعرفي الفعال.

1. العبء المعرفي الخارجي: Extraneous Cognitive Load

يشير العبء المعرفي الخارجي إلى العبء المعرفي غير الضروري وغير الفعال، وهو الذي يتم تحديده من خلال طريقة تقديم المعلومات، وهذا النوع من العبء لا يسهم في التعلم، ولكنه يقلل من سعة الذاكرة العاملة

المتاحة لأنشطة التعلم، على عكس العبء المعرفي الداخلي. (Hasler,Kersten&Sweller,2007) وينشأ هذا العبء بسبب التصميم التعليمي دون المستوى الأمثل، وفي طرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية والتعليمات المستخدمة لعرض المادة التعليمية التي تركز على تزويد المتعلمين بكم هائل من المعلومات المهمة وغير المهمة التي يتطلب على المتعلم حفظها دون الاهتمام بقدرته العقلية على معالجة المعلومات وترميزها وتخزينها بشكل مناسب، مما ينتج عنه بذل المتعلم مزيدًا من الجهد لاستيعاب المشتتات غير المرتبطة بالمادة التعليمية وتحديد المعلومات الأساسية المرتبطة بها، كما أنها تجعل المتعلم متلقيًا ومستمعًا للمعلومات، وبذلك لا يستطيع التفاعل مع المعلومات المقدمة، وهكذا يتشكل لديه عبء معرفي. (سالي عطا،2021)، كما يتمثل هذا العبء في أساليب عرض المادة التعليمية وطبيعة المعلم والانفعالات الداخلية للمتعلم والتصاميم التعليمية غير المناسبة، ومجموعة من العوامل الخارجية التي من شأنها أن تتسبب في إعاقة عملية التعلم؛ لأنها تؤدي إلى انفصال الانتباه وإبعاده عن مهمة التعلم. (محمد الزغبي، 2012)، ويمكن تقليل العبء المعرفي الخارجي عن طريق توفير الدعم وتوجيه المتعلمين إلى الجوانب ذات الصلة بموضوع التعلم. Jeroen, (Van, Dominique&Sluijsmans,2009) وقد ذكر (Mangipudy,2010) أن العبء المعرفي الخارجي له مصادر متعددة، ومنها بيئة التعلم سواء كانت داخلية أو خارجية، مثل الضوضاء والإضاءة والتهوية والتدفئة، وكذلك المكاتب والكراسي في أثناء جرهم، ورنين الهاتف، وهذا يؤدي إلى تشتت انتباه المتعلمين وزيادة العبء المعرفي الخارجي، مما يقلل من قدرة الطلاب على التركيز ومعالجة المعلومات ويعوق عملية التعلم، وهذا العبء يمكن تقليله من خلال إدارة بيئة التعلم. وفي هذا السياق يؤكد كل من (Hee,Jeroen,Van&Paas,2014) أن بيئة التعلم يمكن أن تفرض عبئًا خارجيًا على إدارة التعلم لدى المتعلمين؛ إذ يمكن اعتبار الضوضاء سواء كانت بصرية أو سمعية بمثابة حافز بيئي غير ذي صلة، يأخذ من موارد الذاكرة العاملة المحدودة من العملية المعرفية للمتعلمين. كما يرى أن المعالجة المعرفية لدى المتعلم لا توجد داخل الدماغ فقط، وإنما يتم توزيعها وتدفقها عبر الفرد والبيئة المادية، وتتمثل البيئة المادية في الأدوات التي يستخدمها المتعلم في أثناء أداء المهام التعليمية، مثل: (الآلة الحاسبة والأقلام والورق وجهاز الكمبيوتر....وغيرها)، كل هذا يُمكن للمتعلم التعامل مع موارده بشكل أكثر كفاءة من خلال تحميل أجزاء من المهمة المعرفية على الأدوات المتوفرة في البيئة المادية. كما يرى (van Gerven,2002) أن أحد أسباب العبء الخارجي تتمثل في قلة وضغط الوقت المتاح لعملية التعلم.

2. العبء المعرفي الداخلي: Intrinsic Cognitive Load

يرتبط هذا النوع من العبء بطبيعة المادة التعليمية ومدى تعقدها، ولا يمكن تغيير العبء الداخلي بشكل مباشر، ولكن يمكن تقليله عن طريق تقسيم المهام إلى أجزاء يمكن التحكم فيها. (Sweller,2010) إذ يشير هذا النوع من العبء إلى عدد العناصر المطلوب معالجتها في وقت واحد في الذاكرة العاملة، وتفاعل هذه العناصر مع بعضها البعض مما يسبب العبء المعرفي، فكلما تضمنت المهمة عناصر أكثر وزاد التفاعل بينها زاد العبء المعرفي الداخلي (Kalyuge,2006)، ويعتبر العبء الداخلي المصدر الرئيس للعبء المعرفي الذي يرتبط بالأنشطة اللازمة لإحداث التعلم، وتكوين وبناء المخططات المعرفية الجديدة في الذاكرة العاملة، ويتحدد مقدار العبء المعرفي الداخلي بمقدار التفاعل بين عناصر مادة التعلم ومستوى خبرة المتعلم في هذا المجال، فبزيادة خبرة المتعلم يتعامل مع العديد من العناصر على أنها عنصر واحد عكس المتعلم المبتدئ الذي يتعامل معها

كعناصر متعددة، فزيادة التفاعل بين العناصر يؤدي لعبء داخلي مرتفع (حلمي الفيل ,2015)

3. **العبء المعرفي الفعال: Germane Cognitive Load**

هذا النوع من العبء يطلق عليه العبء المعرفي الفعال؛ لأنه ينشأ نتيجة المعلومات والأنشطة التي تسهم مباشرة في عمليات بناء المخططات المعرفية والتشغيل التلقائي لها. Paas, (Renkl&Sweller,2004) إذ ترى نظرية العبء المعرفي أن بناء المخططات وأتمتتها اللاحقة هي الهدف الرئيس للتعلم، وهذا يتضمن عمليات مثل التفسير والتصنيف والتنظيم، لذا يجب أن تكون التصميمات التعليمية تحفز الطلاب وتوجههم للمشاركة في بناء المخططات. (Jong,2010) ويشير العبء المعرفي الفعال إلى المطالب التي تفرضها الأنشطة التعليمية التي لها علاقة مباشرة بعملية التعلم على الذاكرة العاملة. فالتفسير الذاتي من الأنشطة التي تزيد من العبء المعرفي الفعال (Chong,2005)، فعندما ينهمك المتعلمون انهماكًا واعيًا في المعالجة المعرفية الموجهة لبناء وتكوين المخططات المعرفية يزداد العبء المعرفي الفعال. ووفقا لنظرية العبء المعرفي فإنه يجب زيادة العبء المعرفي الفعال عند المتعلم إلى أقصى حد ممكن. (Schnotz, Kurschner,2007)

إدارة العبء المعرفي: Management of Cognitive Load

وتنقسم إدارة العبء المعرفي إلى نوعين هما:

1. **الإدارة الخارجية للعبء المعرفي External Management of Cognitive Load**

يقصد بها الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم أو مصمم التعليم في التعامل مع العبء المعرفي المرتفع.

2. **الإدارة الداخلية للعبء المعرفي: Internal Management of Cognitive Load**

ويقصد بها الاستراتيجيات والمهارات التي يستخدمها المتعلم في التعامل مع العبء المعرفي المرتفع. (Bannert,2002)

وقد تبنت الباحثة الإدارة الداخلية للعبء المعرفي في دراستها الحالية؛ لأن تأثير الإدارة الداخلية أحد أحدث التأثيرات لنظرية العبء المعرفي، ومن الموضوعات الناشئة التي تركز على المتعلم، ويعتمد على افتراض أنه يمكن تعليم الطلاب مبادئ نظرية العبء المعرفي لإدارة عبئهم المعرفي بأنفسهم في أثناء تعلمهم (Sweller et al,2019) ووفقًا لمفهوم الإدارة الداخلية فإن العبء المعرفي الخارجي ليس مجرد وظيفة التصميم التعليمي دون المستوى الأمثل، ولكنه أيضًا وظيفة تتعلق بكيفية تعديله والتعامل معه من قبل المتعلم. والفكرة الأساسية وراء الإدارة الداخلية هي أن العبء المعرفي يتنج عن المعالجة دون المستوى الأمثل من جانب المتعلم. كما أن الإدارة الداخلية لا تقتصر على خفض العبء المعرفي المرتفع، ولكن أيضا على زيادة العبء المعرفي الفعال.(Eitel, Endres&Renkl.2020) وقد أشار (Sithole,2015) أن الإدارة الداخلية للعبء المعرفي تلزم المتعلمين بالتفاعل بنشاط مع المحتوى المراد تعلمه مما يؤدي إلى تحسين المعالجة وبناء المخططات. ولكي يكون المتعلم قادرًا على التحكم في تعلمه يحتاج إلى مهارات التنظيم والتخطيط والمراقبة والتقييم.(Roodenrys,2012) وفي هذا السياق أشار كل من (Bruin,Roelle&Carpenter,2020.,&Eitel et at,2020.&Seufert,2018,2020) أن نظرية العبء المعرفي ونظرية التعلم المنظم ذاتيًا، تشمل مهارات التنظيم والتخطيط والمراقبة وبيئة التعلم، وأن كلا المفهومين واحد؛ إذ تمثل الإدارة الداخلية للعبء المعرفي نقطة التكامل والدمج بين نظرية العبء المعرفي ونظرية التنظيم الذاتي، فهي جمعت بين النظريتين من خلال الروابط المشتركة بينهما التي تتمثل في التنظيم والتخطيط والمراقبة وإدارة وقت وبيئة التعلم، إلى جانب مبادئ نظرية العبء المعرفي، الأمر الذي يجعل الإدارة الداخلية للعبء المعرفي أعم وأشمل من

التنظيم الذاتي، فالمتعلم في الإدارة الداخلية للعبء المعرفي يكون مسؤولًا بالكامل عن التعامل مع العبء المعرفي المرتفع ونجاح عملية التعلم، حيث يتم تطبيق هذه الاستراتيجيات في ضوء مبادئ نظرية العبء المعرفي.

ومن خصائص المتعلم الذي يتسم بالإدارة الداخلية: قدرته على تحديد الهدف وبدء وإكمال المهام بدلا من القيام بأشياء أخرى بشكل أفضل من الطالب الذي لديه إدارة خارجية، ولديه القدرة على تنظيم الوقت والاستفادة منه، ولديه القدرة على حل المشكلات التي تواجهه، ولديه شعور بالمسؤولية تجاه عملية التعلم، فهو أكثر نشاطًا في البحث عن المعرفة والمعلومات لتحقيق أهدافه (Sari& Fakhruddiana,2019)

دراسات سابقة:

تضمنت الدراسات السابقة الخاصة بهذه الدراسة ثلاثة محاور رئيسة:

أولًا: دراسات تناولت التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

دراسة (Joseph,2001) هدفت إلى التعرف على أثار العبء المعرفي وحدود الوقت والوعي الذاتي في التنظيم الذاتي للأداء والدقة والسرعة لدى الطلاب المتلكئين وغير المتلكئين، وتكونت عينة الدراسة من (93) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن العبء المعرفي والوقت المحدد يعززان الأداء الضعيف للطلاب المتلكئين، كما أشارت إلى عدم فروق بين الجنسين في التلكؤ الأكاديمي.

دراسة (Motie,Heridari&Sadeghi,2012) هدفت إلى الكشف عن دور استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي، وكذلك الكشف عن الفروق بين الجنسين في التلكؤ الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (250) من طلاب الصف الأول الثانوي، وأشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال بعض الاستراتيجيات ومنها التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت والبيئة، كما أشارت النتائج أن التلكؤ الأكاديمي ارتبط سالبًا بالتحكم الداخلي للمتعلم، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين (الذكور – والإناث) في التلكؤ الأكاديمي.

دراسة (يوسف الربعة، نصر مقابلة،2019) هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي وإدارة الوقت والمعتقدات ما وراء المعرفية بالتلكؤ الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (320) طالبًا وطالبة من طلاب التعليم الأساسي، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة بين (الذكور والإناث) في التلكؤ الأكاديمي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى إسهام التنظيم الذاتي وإدارة الوقت في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي.

دراسة (سالي عطا، 2021) هدفت إلى التعرف على إسهام اليقظة العقلية والعبء المعرفي وبعض المتغيرات الديموغرافية في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (213) طالبًا وطالبة من المراهقين، وأشارت النتائج إلى إسهام العبء المعرفي الداخلي والخارجي في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي، وكشفت النتائج عن تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور – إناث) في التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور.

ثانيًا: دراسات تناولت الإدارة الداخلية للعبء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

دراسة (سارة القبرصلي، 2017) هدفت إلى الكشف عن درجة امتلاك طلاب مراحل التعليم العام الثلاثة (ابتدائي، إعدادي، ثانوي) لاستراتيجيات التعلم الموجه داخليًا، وتحديد العلاقة بين استراتيجيات التعلم الموجه داخليا والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من 416 طالبًا وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى استخدام جميع المراحل (ابتدائي – إعدادي – ثانوي) لاستراتيجيات التعلم الموجه داخليا بدرجة متوسطة، كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين (الذكور والإناث) في المراحل (ابتدائي – إعدادي – ثانوي) على مقياس استراتيجيات التعلم الموجه داخليا.

دراسة (Khlebus,Mohsin&Dhahir.2017) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين إدارة المعلومات المعرفية والتداخل المعرفي لدي طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين إدارة المعلومات والتداخل المعرفي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين (الذكور والإناث) في إدارة ومعالجة المعلومات المعرفية لصالح الإناث، وهذا يرجع لسبب تميز الإناث في ضبط وإدارة وتنظيم المعلومات في أثناء تعلمهم، وأوصت الدراسة المعلمين بتوجيه الطلاب لاستخدام استراتيجيات إدارة معرفتهم وتنظيمها.

دراسة (عبيدي يمينة، وناصر الدين،2018) هدفت إلى معرفة الفروق بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيًا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتكونت عينة الدراسة من (261) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ المرحلة المتوسطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والمتأخرين في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، كما كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين (ذكور – إناث) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى المتفوقين والمتأخرين.

دراسة (سلمان السبيعي، 2020) هدفت إلى قياس مهارات التعلم الذاتية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (177) طالبًا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الصف الأول الثانوي يمتلكون مستوى مهارات تعلم ذاتية بمستوى متوسط، كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات التعلم الذاتية تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

ثالثًا: دراسات تناولت العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والإدارة الداخلية للعبء المعرفي

دراسة (Shirin,Rita&Arina,2014) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التنظيم الداخلي للتعلم والتلكؤ الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من طلاب التعليم الأساسي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التنظيم الداخلي للتعلم والتلكؤ الأكاديمي.

دراسة (عصام نصار،2016) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتخصص والجنس لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من 292 طالبًا وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (التنظيم – التخطيط – المراقبة – إدارة الوقت والبيئة).

دراسة (هاني محمد، 2019) هدفت إلى التعرف على مستوى التلكؤ الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم داخليا والمعتقدات المعرفية لدى الطلبة المراهقين، والكشف عن العلاقة بينهم، والتعرف على الفروق في متغيرات الدراسة حسب اختلاف النوع، وتكونت عينة الدراسة من (634) طالبًا وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي وأبعاد التعلم المنظم داخليا (التنظيم، التخطيط، المراقبة، إدارة البيئة)

دراسة (Zarrin,Gracia&Paixao,2020) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والخوف من الفشل والتنظيم الداخلي للتعلم لدى طلاب المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (198) طالبًا وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين أبعاد التنظيم الداخلي للتعلم والتلكؤ الأكاديمي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تحديد مشكلة الدراسة، وتحديد طبيعة العلاقة بين المتغيرين، وإعداد أدوات الدراسة من خلال تحليل الدراسات السابقة، واختيار عينة الدراسة، وتحديد فروض الدراسة.

فروض الدراسة:

1. توجد علاقة ارتباطية عكسية بين التلكؤ الأكاديمي والإدارة الداخلية للعبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

2. لا تختلف متوسطات درجات التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باختلاف النوع (ذكور – إناث).
3. لا تختلف متوسطات درجات الإدارة الداخلية للعبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باختلاف النوع (ذكور – إناث).

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والإدارة الداخلية للعبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، والكشف عن الفروق بين الجنسين (ذكور – إناث) في درجتي متوسطات درجات التلكؤ الأكاديمي والإدارة الداخلية للعبء المعرفي.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من (330) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والملتحقين بمدرسة الشيخ زايد للتعليم الأساسي ومدرسة عمرو بن العاص التابعتين لإدارة الشيخ زايد التعليمية، وتم اختيارهما بطريقة عرضية، وتنقسم عينة الدراسة إلى عينتين فرعيتين وهما:

العينة السيكومترية: تم الاستعانة بها للتحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة، وتكونت من (180) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

عينة الدراسة الميدانية: وتتكون من (150) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتراوحت أعمارهم بين (10 – 12) سنة بمتوسط 11,07، وانحراف معياري 0,458

أدوات الدراسة:

تتضمنت أدوات الدراسة ما يلي:

مقياس التلكؤ الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد الباحثة)

مقياس الإدارة الداخلية للعبء المعرفي لتلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد الباحثة)

أولا: مقياس التلكؤ الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

يهدف المقياس إلى الكشف عن درجة التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد مر إعداد المقياس بعدة مراحل، وفيما يلي سوف نلقي الضوء على هذه المراحل:

1. اطلاع الباحثة على الأدبيات العربية والأجنبية ودراسات سابقة تناولت متغير التلكؤ الأكاديمي بشكل عام، مما يساعد في تحديد التعريف الإجرائي له وكذلك تحديد مكوناته.
2. الاطلاع على المقاييس السابقة مثل مقياس التلكؤ الأكاديمي لكل من (أنعام الصريفي،2018؛ حسام عباس،2017؛ زهراء عباس،2020؛ عماد العتابي،2019؛ فيصل خليفة، ونشعة اللامي، 2019؛ معاوية أبوغزال،2012؛ وداد الكفيري،2016؛ Solomon,1984)
3. صياغة عبارات المقياس، وقد تم صياغة العبارات في ضوء الأطر النظرية والمقاييس التي تم الاطلاع عليها، ووفقا لشروط الصياغة العلمية، وتكون المقياس في صورته الأولية من 37 عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، تأخر إنجاز الواجبات (12)، والقلق والخوف من الفشل (12)، وصعوبة المهمة (13)
4. تحديد بدائل الاستجابة من خلال مراجعة المقاييس والدراسات السابقة التي تناولت متغير التلكؤ الأكاديمي، وتم تحديد بدائل الاستجابة وفق تدريج ثلاثي (تنطبق تماما – تنطبق إلى حد ما – تنطبق نادرًا)

حساب الكفاءة السيكومترية لمقياس التلكؤ الأكاديمي

أولًا: الثبات:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بالطرق التالية:

طريقة إعادة التطبيق وألفا كرونباخ

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة (180) من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ثم قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين، ثم قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بطريقة (Pearson) بين درجات التلاميذ في التطبيق الأول، والثاني، ثم حساب قيم ألفا كرونباخ، وبالمعالجة الإحصائية لمعرفة القيم الناتجة عن معاملات الثبات اتضح الآتي:

جدول(1) معامل الثبات لمقياس التلكؤ الأكاديمي

أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
تأخر إنجاز الواجبات	0.84	0.74
القلق والخوف من الفشل	0.77	0.75
صعوبة المهمة	0.85	0.76
الدرجة الكلية	0.92	0.83

يتضح من الجدول (1) ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي بطريقة إعادة الاختبار وطريقة ألفا كرونباخ، حيث تراوحت معاملات الارتباط من (0.74– 0.92)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للتلكؤ الأكاديمي.

ثانيًا: صدق المقياس

1. صدق المحكمين

تم عرض المقياس في صورته الأولية على السادة المحكمين وعددهم (7) محكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، وذلك لإبداء الرأي في عبارات المقياس من حيث: سلامة صياغة العبارات، ومدى مناسبة العبارات لعينة الدراسة، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا لتحقيق الهدف، ومن نتائج التحكيم إعادة صياغة بعض العبارات لتكون أكثر تحديدا ووضوحا، وتراوحت نسبة اتفاقهم على صلاحية المقياس بين 85,78 %، 100 %

2. الصدق العاملي

تم إجراء التحليل العاملي لعبارات المقياس بطريقة المكونات الأساسية Principal components، واعتبر التشبع الملائم الذي يبلغ (3.0) فأكثر وفقًا لمحك جيلفورد، والجدول التالي يوضح العوامل والتباين والجذر الكامن الخاص بكل عامل:

جدول (2) التباين والجذر الكامن لمقياس التلكؤ الأكاديمي بعد إجراء التحليل العاملي

العامل	الجذر الكامن	التباين
الأول	4.89	40.79
الثاني	4.77	39.75
الثالث	4.69	36.08

يوضح الجدول التالي عبارات كل عامل ونسبة التشبع

لكل عبارة:

جدول (3) عبارات كل عامل بعد إجراء التحليل العاملي لمقياس التلكؤ الأكاديمي

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
الرقم	التشبع	الرقم	التشبع	الرقم	التشبع
1	0.76	13	0.67	25	0.65
2	0.79	14	0.73	26	0.73
3	0.77	15	0.70	27	0.14
4	0.13	16	0.09	28	0.69
5	0.79	17	0.71	29	0.55
6	0.76	18	0.01	30	0.61
7	0.11	19	0.71	31	0.64
8	0.12	20	0.70	32	0.71
9	0.76	21	0.63	33	0.64
10	0.59	22	0.74	34	0.54
11	0.72	23	0.59	35	0.64
12	0.64	24	0.73	36	0.16
				37	0.73

يتضح من جدول (2) وجدول (3) تمتع مقياس التلكؤ الأكاديمي بصدق عاملي جيد، حيث تشعبت عباراته على (3 أبعاد)، وتراوحت قيم تشبع العبارات ما بين (0.54 – 0.79)، ما عدا عبارة رقم (4، 7، 8، 16، 18، 27، 36) لم تصل لقيمة التشبع (0.3) وبالتالي تم حذفها من المقياس.

ثالثًا: الاتساق الداخلي

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي بالطرق التالية:

الاتساق الداخلي بين البنود وأبعاد المقياس: قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك على عينة الكفاءة السيكومترية (180) تلميذًا، ويتضح ذلك من الجدول:

جدول (4) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة

تأخر إنجاز الواجبات		القلق والخوف من الفشل		صعوبة المهمة	
الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط
1	**0.74	13	**0.66	25	**0.66
2	**0.76	14	**0.71	26	**0.70
3	**0.73	15	**0.66	27	0.09
4	0.07	16	0.07	28	**0.66
5	**0.74	17	**0.70	29	**0.55
6	**0.72	18	0.13	30	**0.59
7	0.09	19	**0.71	31	**0.66
8	*0.27	20	**0.69	32	**0.67
9	**0.73	21	**0.61	33	**0.53
10	**0.60	22	**0.71	34	**0.51
11	**0.70	23	**0.60	35	**0.65
12	**0.63	24	**0.72	36	0.09
				37	**0.70

** دالة عند مستوى 0.01

* دالة عند مستوى 0.05

يتضح من جدول (4) حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، والدلالة عند مستوى (0.01) ما عدا عبارة رقم (4، 7، 16، 18، 27، 36)، وبالتالي تم حذفهم من المقياس.

الاتساق الداخلي بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية: قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط، بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، ويتضح ذلك من الجدول:

جدول (5) معامل الارتباط بين أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي وارتباطها بالدرجة الكلية

أبعاد المقياس	تأخر إنجاز الواجبات	القلق والخوف من الفشل	صعوبة المهمة
تأخر إنجاز الواجبات	ـــــ		
القلق والخوف من الفشل	**0.92	ـــــ	
صعوبة المهمة	**0.95	**0.85	ـــــ
الدرجة الكلية	**0.85	**0.70	**0.79

يتضح من جدول (5) أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة، ودالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى وجود اتساق داخلي لأبعاد المقياس، ومن ثم فإن أبعاد المقياس تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ويمكن أن يقيس ما وضع لقياسه نظرًا لوجود نوع من التجانس الداخلي لأبعاد المقياس، والمقياس ككل.

طريقة تقدير الدرجات:

يتكون المقياس في صورته النهائية من(30) عبارة وكل عبارة تتضمن ثلاث استجابات موزعة على ثلاثة أبعاد، ويجاب عنها من خلال مقياس ثلاثي، ويتم تقدير الدرجات على النحو التالي: (3، 2، 1) وبذلك تكون الدرجة العظمي للمقياس 90 درجة، والدرجة الصغري 30.

ثانيًا: مقياس الإدارة الداخلية للعبء المعرفي لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

يهدف المقياس إلى الكشف عن درجة الإدارة الداخلية للعبء المعرفي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد مر إعداد المقياس بعدد مراحل، وفيما يلي سوف نلقي الضوء على هذه المراحل:

1. اعتماد نظرية (Sweller) للعبء المعرفي، كأساس نظري في استخلاص مكونات المقياس وتحديد التعريف الإجرائي له كونها النظرية الوحيدة التي تناولت مفهوم العبء المعرفي.
2. اطلاع الباحثة على الأدبيات العربية والأجنبية ودراسات سابقة تناولت متغير الإدارة الداخلية وكذلك الدراسات السابقة التي تناولت مكونات الإدارة الداخلية.
3. الاطلاع على مقاييس سابقة مثل (مقياس إدارة الوقت، آمال باظة، 2015؛ مقياس تنظيم العبء المعرفي، أشجان عبد الرحمن، 2020؛ مقياس العبء المعرفي، أسماء محمد،2016؛ مقياس العبء المعرفي، زينب بدوي،2014؛ مقياس التعلم المنظم ذاتيا، لطفي إبراهيم،2001؛ مقياس العبء المعرفي (Huang,2018,
4. صياغة عبارات المقياس، وقد تم صياغة العبارات في ضوء الأطر النظرية والمقاييس التي تم الاطلاع عليها، ووفقا لشروط الصياغة العلمية، وتكون المقياس في صورته الأولية من 62 عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي: التنظيم (14)، والتخطيط (11)، والمراقبة (12)، وإدارة الوقت (12)، وإدارة البيئة (13)
5. تحديد بدائل الاستجابة من خلال مراجعة المقاييس والدراسات السابقة التي تناولت المتغير، وتم تحديد بدائل الاستجابة وفق تدرج ثلاثي (دائما – أحيانا – نادرًا)

تحديد الكفاءة السيكومترية لمقياس إدارة العبء المعرفي

أولًا: الثبات

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بالطرق التالية:

طريقة إعادة التطبيق وألفا كرونباخ

قامت الباحثة بتطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة (180) من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ثم قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين، ثم قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بطريقة (Pearson) بين دراجات التلاميذ في التطبيق الأول، والتطبيق الثاني، ثم حساب قيم ألفا كرونباخ، وبالمعالجة الإحصائية لمعرفة القيم الناتجة عن معاملات الثبات اتضح الآتي:

جدول (6) معاملات الثبات لمقياس الإدارة الداخلية للعبء المعرفي

أبعاد مقياس إدارة العبء المعرفي	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
التنظيم	0.83	0.75
التخطيط	0.88	0.77
المراقبة	0.81	0.75
إدارة الوقت	0.79	0.78
إدارة البيئة	0.89	0.73
الدرجة الكلية	0.93	0.83

يتضح من الجدول (6) ثبات مقياس الإدارة الداخلية للعبء المعرفي بطريقة إعادة الاختبار، وطريقة ألفا كرونباخ، حيث تراوحت معاملات الارتباط من (0.73 – 0.93)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للإدارة الداخلية للعبء المعرفي.

ثانيًا: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال طريقتين:

صدق المحكمين

تم عرض المقياس في صورته الأولية على السادة المحكمين وعددهم (7) محكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، وذلك لإبداء الرأي في عبارات المقياس من حيث: سلامة صياغة العبارات، ومدى مناسبة العبارات لعينة الدراسة، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا لتحقيق الهدف.

الصدق العاملي

تم إجراء التحليل العاملي لعبارات المقياس بطريقة المكونات الأساسية Principal components، واعتبر التشبع الملائم الذي يبلغ (0.3) فأكثر وفقا لمحك جيلفورد، والجدول التالي يوضح العوامل والتباين والجذر الكامن الخاص بكل عامل:

جدول (7) التباين والجذر الكامن لمقياس إدارة العبء المعرفي بعد إجراء التحليل العاملي

العامل	الجذر الكامن	التباين
الأول	5.90	42.78
الثاني	5.18	47.13
الثالث	5.02	41.83
الرابع	5.21	43.45
الخامس	4.35	33.47

ويوضح الجدول التالي عبارات كل عامل ونسبة التشبع لكل عبارة:

جدول (8) عبارات كل عامل بعد إجراء التحليل العاملي لمقياس إدارة العبء المعرفي

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع		العامل الخامس	
الرقم	التشبع	الرقم	التشبع	الرقم	التشبع	الرقم	التشبع	الرقم	التشبع
1	0.66	15	0.69	26	0.71	28	0.74	50	0.04
2	0.10	16	0.68	27	0.65	29	0.51	51	0.55
3	0.78	17	0.76	28	0.54	40	0.58	52	0.54
4	0.75	18	0.77	29	0.68	41	0.70	53	0.64
5	0.017	19	0.72	30	0.74	42	0.71	54	0.65
6	0.72	20	0.55	31	0.15	43	0.72	55	0.53
7	0.73	21	0.61	32	0.76	44	0.66	56	0.61
8	0.77	22	0.65	33	0.70	45	0.76	57	0.62
9	0.76	23	0.76	34	0.75	46	0.66	58	0.74
10	0.56	24	0.74	35	0.49	47	0.56	59	0.70
11	0.73	25	0.59	36	0.69	48	0.64	60	0.17
12	0.66			37	0.64	49	0.64	61	0.59
13	0.65							62	0.68
14	0.64								

يتضح من جدول (7) وجدول (8) تمتع مقياس إدارة العبء المعرفي بصدق عاملي جيد حيث تشبعت عباراته على 5 أبعاد، ما عدا عبارة رقم (2، 5، 31، 50، 60) فمعاملات التشبع أقل من (0.3)، وتراوحت قيم تشبع العبارات ما بين (0.49- 0.77) مما يدل على صدق المقياس الحالي وصلاحيته للتطبيق.

ثانيًا: الاتساق الداخلي :Internal Consistency

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لمقياس إدارة العبء المعرفي بالطرق التالية:

الاتساق الداخلي بين البنود وأبعاد المقياس: قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك على عينة الكفاءة السيكومترية (180) تلميذًا، ويتضح ذلك من الجدول:

جدول (9) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة

التنظيم		التخطيط		المراقبة		إدارة الوقت		إدارة البيئة	
الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط
1	**0.66	15	**0.69	26	**0.71	28	**0.73	50	0.13
2	0.03	16	**0.67	27	**0.63	29	**0.54	51	**0.56
3	**0.76	17	**0.75	28	**0.54	40	**0.58	52	**0.58
4	**0.75	18	**0.76	29	**0.68	41	**0.71	53	**0.63
5	0.02	19	**0.72	30	**0.72	42	**0.70	54	**0.62
6	**0.69	20	**0.58	31	0.01	43	**0.71	55	**0.55
7	**0.71	21	**0.62	32	**0.75	44	**0.57	56	**0.60
8	**0.74	22	**0.66	33	**0.69	45	**0.75	57	**0.60
9	**0.75	23	**0.75	34	**0.75	46	**0.67	58	**0.69
10	**0.59	24	**0.73	35	**0.52	47	**0.60	59	**0.66
11	**0.70	25	**0.60	36	**0.68	48	**0.63	60	0.20
12	**0.67			37	**0.65	49	**0.64	61	0.55
13	**0.68							62	**0.58
14	**0.63								

** دالة عند مستوى 0.01

* دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول(9) حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة والدلالة عند مستوى (0.01) ما عدا عبارة (2، 5، 31، 50، 60) غير دالة عند مستوى (0.05) وبالتالي تم حذفها من المقياس، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي لفقرات المقياس بأبعادها.

الاتساق الداخلي بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية: قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها، وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (10) معامل الارتباط بين أبعاد مقياس إدارة البعد المعرفي وبعضها وارتباطها بالدرجة الكلية

أبعاد المقياس	التنظيم	التخطيط	المراقبة	إدارة الوقت	إدارة البيئة
التنظيم	—				
التخطيط	**0.83	—			
المراقبة	**0.80	**0.91	—		
إدارة الوقت	**0.77	**0.82	**0.81	—	
إدارة البيئة	**0.73	**0.78	**0.81	**0.79	—
الدرجة الكلية	**0.91	**0.95	**0.94	**0.91	**0.90

يتضح من جدول (10) أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة، ودالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى وجود اتساق داخلي لأبعاد المقياس، ومن ثم فإن أبعاد المقياس تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ويمكن أن يقيس ما وضع لقياسه نظرًا لوجود نوع من التجانس الداخلي لأبعاد المقياس، والمقياس ككل.

طريقة تقدير الدرجات: يتكون المقياس في صورته النهائية من (57) عبارة، وكل عبارة تتضمن ثلاث استجابات، موزعة على خمسة أبعاد، ويجاب عنها من خلال مقياس ثلاثي، ويتم تقدير الدراجات على النحو التالي: (3، 2، 1) وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس 171 درجة، والدرجة الصغرى 57 درجة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أولًا: نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على: توجد علاقة ارتباطية عكسية بين التلكؤ الأكاديمي والإدارة الداخلية للعبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين التلكؤ الأكاديمي والإدارة الداخلية للعبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الفرض.

جدول (11) حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين التلكؤ الأكاديمي والإدارة الداخلية للعبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (ن =150)

الإدارة الداخلية للعبء المعرفي / التلكؤ الأكاديمي	التنظيم	التخطيط	المراقبة	إدارة الوقت	إدارة البيئة	المجموع الكلي
تأخر إنجاز الواجبات	0,732-	0,628-	0,647 -	0,736 -	0,705 -	0,733 -
القلق والخوف من الفشل	0,841 -	0,758 -	0,696 -	0,838 -	0,797 -	0,836 -
صعوبة المهمة	0,772-	0,698 -	0,651-	0,762 -	0,772 -	0,777 -
المجموع الكلي	0,845-	0,750 -	0,718 -	0,841 -	0,818 -	0,845 -

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التلكؤ الأكاديمي وأبعاده والإدارة والداخلية للعبء المعرفي وأبعاده لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي؛ حيث تراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (– 0,628) و(– 0,845) وهي قيم جميعها مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (0,01)، مما يعني قبول الفرض الأول. ومما سبق يتضح أن التلكؤ الأكاديمي يتأثر بدرجة كبيرة بمتغير الإدارة الداخلية، وهذا يعني أنه كلما انخفضت درجة الإدارة الداخلية للعبء المعرفي لدى التلاميذ ارتفع التلكؤ الأكاديمي لديهم. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Shirin,Rita&Arina,2014) التي أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين التلكؤ الأكاديمي والتنظيم الداخلي، وأنه يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال درجة التنظيم الداخلي. كما أتفقت مع نتائج دراسة (عصام نصار،2016،وهاني محمد، 2019) اللذين توصلا في دراساتهما إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي وأبعاد الإدارة الداخلية (إدارة الوقت – إدارة البيئة– التنظيم– التخطيط – المراقبة). كما اتفقت مع دراسة (Zarrin,Gracia&Paixao,2020) التي أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين التلكؤ الأكاديمي والإدارة الداخلية، كما أوصت بتخفيض التلكؤ الأكاديمي من خلال استراتيجيات الإدارة الداخلية. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء نظرية العبء المعرفي التي ترى أن الطلاب يفتقرون إلى مهارات واستراتيجيات الإدارة الداخلية، لذا تسعي نظرية العبء المعرفي إلى تدعيم التعلم الموجه ذاتيًا، وجعل المتعلم مسؤولاً عن تعلمه وإدارة عبئه المعرفي في أثناء تعلم المواد الدراسية. وقد بينت العديد من الدراسات أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات نظرية العبء المعرفي تنخفض لديهم درجة التلكؤ الأكاديمي، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (مي خليفة،2016؛Ziwei,2015؛ Efendi&Wangid,2021) أن التدريب القائم على استراتيجيات ومبادئ نظرية العبء المعرفي يخفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب.

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على: لا تختلف متوسطات درجات التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باختلاف النوع (ذكور – إناث).

وللتحقق من صحة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس التلكؤ الأكاديمي باختلاف النوع (ذكور – إناث)، تم استخدام اختبار (ت) T–test لعينتين مستقلتين، وفيما يلي النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية كما في الجدول التالي:

جدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على مقياس التلكؤ الأكاديمي باختلاف النوع (ذكور– إناث)

الأبعاد	المجموعة	ن	متوسط	انحراف معياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تأخر إنجاز الواجبات	ذكور	70	22,41	6,36	0.062	غير دالة
	إناث	80	22,48	5,72		
القلق والخوف من الفشل	ذكور	70	23,94	6,27	0.292	غير دالة
	إناث	80	23,65	6,01		
صعوبة المهمة	ذكور	70	25,66	6,19	1.62	غير دالة
	إناث	80	24,09	5,63		
المجموع الكلي	ذكور	70	72,01	17,78	0,657	غير دالة
	إناث	80	70,21	15,82		

يتضح من جدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعادها الفرعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باختلاف النوع (ذكور – إناث)، وبذلك يتم قبول الفرض الثاني. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (يوسف الربعة، ونصرمقابلة،2019؛ Joseph,2001؛Motie,Heridari&Sadeghi,2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في التلكؤ الأكاديمي بين الجنسين، كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (سالي عطا،2021) التي أشارت إلى وجود فروق في التلكؤ الأكاديمي بين (الذكور – والإناث) لصالح الذكور.

وتعزو الباحثة سبب عدم وجود فروق بين الذكور والإناث إلى خصائص مرحلة الطفولة التي يكون فيها الأطفال أكثر انشغالًا باللعب وبخاصة ألعاب وتطبيقات الهاتف، بالإضافة إلى انتشار جائحة وباء كورونا وما ترتب عليها من غلق المدارس وعدم الانتظام في الدراسة خلال العامين الماضين، وضعف الرقابة من جانب الأسرة على أداء التلاميذ؛ مما أدى إلى جعل التلاميذ تتعود على سلوك التلكؤ الأكاديمي.

ثالثًا: نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على: "لا تختلف متوسطات درجات الإدارة الداخلية للعبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باختلاف النوع (ذكور، إناث).

وللتحقق من صحة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس الإدارة الداخلية للعبء المعرفي باختلاف النوع (ذكور –إناث)، تم استخدام اختبار (ت) T–test لعينتين مستقلتين، وفيما يلي النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية كما في الجدول التالي:

جدول (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على مقياس الإدارة الداخلية للعبء المعرفي باختلاف النوع (ذكور– إناث)

الأبعاد	المجموعة	ن	متوسط	انحراف معياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التنظيم	ذكور	70	24,54	6,36	0,192	غير دالة
	إناث	80	24,75	6,77		
التخطيط	ذكور	70	22,50	5,63	0,764	غير دالة
	إناث	80	21,79	5,75		
المراقبة	ذكور	70	22,30	5,00	0,785	غير دالة
	إناث	80	21,62	5,46		
إدارة الوقت	ذكور	70	22,67	5,21	0,166	غير دالة
	إناث	80	22,52	5,53		
إدارة البيئة	ذكور	70	22,87	5,20	0,928	غير دالة
	إناث	80	23,68	5,36		
المجموع الكلي	ذكور	70	114,89	25,94	0,120	غير دالة
	إناث	80	114,36	27,24		

يتضح من جدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الإدارة الداخلية للعبء المعرفي وأبعادها الفرعية لدى تلاميذ الصف الخامس باختلاف النوع (ذكور – إناث)، وبذلك يتم قبول الفرض الثالث. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (سارة القبرصلي،2017؛ سلمان السبيعي،2020؛ عبيدي يمينة، وزبدي ناصر،2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين، كما اختلفت مع

دراسة (Khlebus,Mohsin&Dhahir.2017) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث. وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين الجنسين إلى تشابه طبيعة المجتمع والبيئة المحيطة بعينة الدراسة، كما أن عينة الدراسة من مدارس مشتركة، وهذا يعني أن جميع أفراد العينة الذكور والإناث يتعرضون للظروف المدرسية لنفسها، المتمثلة في طريقة شرح المعلم وكثافة الفصول الدراسية والوسائل التعليمية التقليدية المستخدمة، وصعوبة توفير الوقت المخصص لتقديم برامج التوجيه والإرشاد لتزويد التلاميذ بمهارات الإدارة الداخلية؛ مما أدى إلى افتقار التلاميذ لتلك المهارات وبالتالي عدم وجود فروق بين الجنسين.

التوصيات:

1. عقد ندوات إرشادية وقائية من بداية العام الدراسي، لتوعية التلاميذ بمخاطر سلوك التلكؤ الأكاديمي وتأثيرة السلبي في التعلم.
2. أن يتابع المرشد الأكاديمي سلوك التلاميذ مع المعلمين للتأكد من عدم وقوع التلاميذ في سلوك التلكؤ الأكاديمي.
3. تدريب الأخصائيين النفسيين على كيفية تطبيق المقاييس التي تساعد في الكشف عن سلوك التلكؤ الأكاديمي والإدارة الداخلية للعبء المعرفي، وتوفيرها بالمدارس.
4. الاهتمام بتنمية مهارات واستراتيجيات الإدارة الداخلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتشجعهم على تحمل المسؤولية في أثناء تعلمهم.

بحوث مقترحة:

1. برنامج تدريبي لتنمية الإدارة الداخلية للعبء المعرفي لخفض التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسيًا.
2. برنامج تدريبي قائم على مبادئ نظرية العبء المعرفي لتنمية الإدارة الداخلية للطلاب في أثناء تعلم المواد الدراسية.
3. دراسة العلاقة بين الإدارة الداخلية للعبء المعرفي وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم الأساسي.

المراجع العربية:

1. إبراهيم، لطفي عبد الباسط (2001)، مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
2. أبوغزال، معاوية (2012)، التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8 (2)، 131- 149.
3. أحمد، عطية سيد (2008)، التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، (18)، 1- 79.
4. أحمد، هيثم محمد عبد الخالق (2021)، مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في ضوء متغيري الجنس والتحصيل الدراسي، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5 (19)، 509 – 539.
5. باظة، آمال عبد السميع (2005)، مقياس كفاءة إدارة الوقت، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
6. بدوي، زينب عبد العليم (2014)، مقياس العبء المعرفي، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
7. حسن، رمضان علي حسن (2016)، العبء المعرفي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب الجامعة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 22 (1)، 493 – 534.
8. خليفة، فيصل فالح مجيد، واللامي، نشعة كريم عذاب (2019)، التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة الآداب، (129)، 549- 576.
9. خليفة، مي السيد (2016)، فاعلية برنامج قائم على نظرية العبء المعرفي في خفض التلكؤ الأكاديمي في المقررات التربوية لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية وتحسين قدرتهم على حل المشكلات، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 26(93)، 349- 399.
10. الربعة، يوسف أحمد سالم، و مقابلة، نصر يوسف (2019)، القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي وإدارة الوقت والمعتقدات ما وراء المعرفية بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27 (2)، 430-461.
11. الزغبي، محمد يوسف (2012)، العبء المعرفي بين النظرية والتطبيق، عمان، دار البازوري.
12. السبيعي، سلمان بن مطلق بن عبد الله (2020)، مهارات التعلم الذاتي وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، 35 (108)، 179-219
13. شبيب، هناء صالح (2015)، الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي وأسبابه دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة تشرين، سوريا.
14. الصريفي، إنعام قاسم خفيف (2018)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مجلة جامعة ذي قار، 13 (1)، 106 – 131.
15. عباس، حسام حميد (2017)، التسويف الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية.
16. عباس، زهراء حسين (2020)، التلكؤ الأكاديمي لدى طالبات الصف الخامس علمي، مجلة أبحاث الذكاء، 14(29)، 367- 390.
17. عبد الرحمن، أشجان رضا أحمد أحمد (2020)، تنظيم العبء المعرفي لدى الدارسين وعلاقته

باستراتجيات التعليم والتعلم المستخدم (الويب كويست نموذجا)، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، (59)،203 – 233.

18. عبد الله، أحمد سمير فوزي (2018)، عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (96)، 159– 176.
19. العتابي، عماد عبد حمزة (2019)، فاعلية برنامج إرشادي نفسي بالمعنى في خفض سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية، مجلة العلوم التربوية، 31 (2)، 233 –259.
20. عطا، سالي نبيل (2021)، الإسهام النسبي لليقظة العقلية والعبء المعرفي وبعض المتغيرات الديموغرافية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين، مجلة البحث العلمي في التربية، 22 (6)، 299 – 372.
21. علي، عبد المنعم أحمد حسين، وإبراهيم، خالد أحمد عبد العال (2017) فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، 33 (10)، 262 – 223.
22. فضل، أحمد ثابت (2014)، التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، الجزء الثاني (51)، 298 – 309.
23. الفيل، حلمي محمد (2013)، تصميم مقرر إلكتروني في علم النفس قائم على مبادئ نظرية المرونة المعرفية وتأثيره في تنمية الذكاء المنظومي وخفض العبء المعرفي لدى طلاب كلية التربية النوعية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الإسكندرية.
24. الفيل، حلمي (2015) الذكاء المنظومي في نظرية العبء المعرفي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
25. القبرصلي، سارة محمد عباس (2017)، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مراحل التعليم العام، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال. جامعة المنصورة، 3 (4)، 174 – 238.
26. الكفيري، وداد محمد (2016)، التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 10 (2)، 290 – 299.
27. محمد، أسماء محمد السيد لطفي (2016)، العبء المعرفي وعلاقته ببعض العمليات العقلية لدى مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.
28. محمد، هاني سعيد حسن (2019)، التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 10 (2)، 367 – 380.
29. مصلحي، عبد الرحمن، والحسيني، نادية (2004)، التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، مجلة التربية، كلية التربية جامعة الأزهر،1 (126)،55– 143.
30. نصار، عصام جمعة (2016)، التلكؤ الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتخصص والجنس لدى طلاب كلية التربية، مجلة بحوث التربية النوعية، (41)، 2–37.
31. نصار، عصام جمعة، وعبد الرحمن، عبد الرحمن محمد (2016)، أثر التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في خفض التلكؤ الأكاديمي

لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة، دراسات عربية في التربية، (77)، 347 – 383.

32. يمينة، عبيدي، وناصر الدين، زبدي (2018)، الفروق بين المتأخرين والمتفوقين دراسيًا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (35)، 1011 – 1024.

المراجع الأجنبية:

1. Asri, D., Setyosari, P., Hitipeuw,I.,& Chusniyah,T.(2017). The Academic Procrastination in Junior High School Students Mathematics Learning: A Qualitative Study. International Education Studies: 10 (9), 70-77
2. Bannert, M. (2002). Managing Cognitive Load Recent Trends in Cognitive Load Theory. Journal Of Learning and Instruction. 12 (1), 139-146.
3. Bojuwoye,O.(2019).Causes of Academic Procrastination Among High School Pupils with Learning Disabilities in Ilorin, Kwara State, Nigeria. International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE) 8 (1) 1404-1409.
4. Bruin, A., Roelle, J., Carpenter, S., & Baars, M. (2020). Synthesizing Cognitive Load and Self-regulation Theory: a Theoretical Framework and Research Agenda. Educational Psychology Review 32:903-915
5. Chong, T. (2005). Recent Advances in Cognitive Load Theory Research: Implications for Instructional Designers. Malaysian online Journal of Instructional Technology (MOJIT). 2(3)106-117.
6. Efendi, A., & Wangid, M. (2021). PROCRASTINATION: CAN IT BE PASSED DOWN THROUGH A SELFMONITORING STRATEGY AND OWN GIFTS? International Online Journal of Education and Teaching (IOJET),8(1).168-177.
7. Eitel, A., Endres, T., & Renkl, A. (2020). Self-management as a Bridge Between Cognitive Load and Self-regulated learning: the Illustrative Case of Seductive Details. Educational Psychology Review 32: 1073 -1087.
8. Hasler, B., Kersten, B., &Sweller,J.(2007).Learner Control, Cognitive Load Instructional Animation. Applied Cognitive Psychology 21: 713-729 www.intersience.wiley.com
9. Hee, H., Jeroen, J., Van, G.& Paas, F. (2014). Effects of the Physical Environment on Cognitive Load and Learning: Towards a New Model of Cognitive Load. Educational Psychology Review 26:225-244.
10. Huang, Yi. (2018). Influence of Instructional Design To Manage Intrinsic Cognitive Load on Learning Effectiveness. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14 (6), 2653-2668.
11. Hussain,I.& Sultan,S.(2010) Analysis of Procrastination among university students. Procedia Social

and Behavioral Sciences (5) 1897-1904.

12. Janssen, J. (2015). Academic Procrastination: Prevalence Among High School and Undergraduate Student and Relationship to Academic Achievement. Georgia State University http://scholarworks.gsu.edu
13. Jeroen, J., van, G..Dominique,M &.Sluijsmans,A (2009).Toward a Synthesis of Cognitive Load Theory ,Four-Component Instructional Design, and Self-Directed Learning.Educational Psychology Review.21:55-66.
14. Jong, T. (2010). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: some food for thought. Instructional Science 38: 105-134.
15. Joseph R. Ferrari. (2001). Procrastination as Self-regulation Failure of Performance: Effects of Cognitive Load Self-awareness, and Time Limits on Working Best Under Pressure. European Journal of Personality Eur. J. Pers. 15:391-406.
16. Kalyuga, S. (2006). Assessment of learners organized knowledge structures in adaptive learning environments. Applied Cognitive Psychology, 31, 23-38
17. Kalyuga, S., & Liu,T.(2015).Guest Editorial: Managing Cognitive Load Technology-Based Learning Environments. Educational Technology & Society, 18(4),1-8.
18. Karatas, H., & Bademcioglu, M. (2015). The explanation of the academic procrastination behavior of pre-service teachers with five factor personality traits. Educational Research Association the International Journal of Research in Teacher Education, 6 (2), 11-25.
19. Khlebus, AL –D., Mohsin, C., &Dhahir, K. (2017) Management of Cognitive Information and its Relation to the Cognitive Interaction of University Students. European Journal of Educational EJES 4 (4),1857-6036.
20. Mangipudy,R. (2010).The Impact of Eliminating Extraneous Sound and Light on Students Achievement: An Empirical Study. (Doctoral dissertation) Florida International University Retrieved from http://digitalcommons.fiu.edu/etd
21. Motie, H, Heidari, M., &Ssdrghi, M. (2012). Predicting Academic Procrastination during Self-Regulated Learning in Iranian first Grad High School Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences.69,2299-2308.

in Education (IJERE) 8 (2), pp. 363-368.

27. Schnotz, W., & Kurschner, C. (2007). A Reconsideration of Cognitive Load Theory. Educational Psychology Review 19:469-508.
28. Seufert, T, (2018). The Interplay Between Self-Regulation in Learning and Cognitive Load. Educational Psychology Review 24:116-129.
29. Seufert, T. (2020). Building Bridges Between Self-Regulation and Cognitive Load an Invitation for a Broad and Differentiated Attempt. Educational Psychology Review 32:1151-1162.
30. Shirin, K. Rita, L. &Arina,P.K.(2014).Relationship between Attribution Styles Self-Regulation and Educational Procrastination in Students, International Journal of Psychology and Behavioral Research.,3(3).184-191.
31. Sithole, S. (2015). Self-management of cognitive load in accounting within a Zimbabwean University context. (Doctoral dissertation) University of Wollongong Research Online https://ro.uow.edu.au/theses/4562
32. Solomon, L.J., Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive- behavioral
22. Paas, F. Renkl, A. & Sweller, J. (2004). Cognitive Load Theory: Instructional Implications of the Interaction between Information Structures and Cognitive Architecture. Instructional Science, (32). Kluwer Academic Publishers, Printed in the Netherland.
23. Roodenrys, K. (2012). Self-management of cognitive load when evidence of split-attention is present. (Doctoral dissertation) University of Wollongong. Research Online http://ro.uow.edu.au/theses/3687
24. Salturk, A. (2022) A Qualitative Study among Self-Identified Perfectionists Procrastinators in Academic Tasks. Participatory Educational Research Vol.9 (2), PP.1-24.
25. Saplavska, J., & Jerunkova, A. (2018). Academic Procrastination and Anxiety Among Students. Baltic International Academy, Latvia; Latvia University of Life Sciences and Technologies, Latvia, (23), pp1192-1197.Doi;10.22616/ERDev2018.17. N357.
26. Sari, W., & Fakhruddiana, F. (2019). Internal locus of control, social support and academic procrastination among students in completing the thesis. International Journal of Evaluation and Research

correlates (Article). Journal of Counseling Psychology,31(4).503-509.

33. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin,133 (1),65-94.
34. Sweller, J. (2010). Cognitive Load Theory: Recent Theoretical Advances. In Plass, J., Moreno, R & Brunken, R. (Eds). Cognitive Load Theory. New York: Cambridge University Press.PP29-47.
35. Sweller, J., Jeroen, J., Van,G. &Paas,F.(2019).Cognitive Architecture and Instructional Design:20 Years Later.Educational Psychology Review.31:261-292.
36. Sweller,J.(1989).Cognitive Technology, Some Procedures for facilitating Learning and problem solving In mathematics and science. Journal of Educational Psychology, 81(9), 457-466.
37. Van Gerven,P.(2002). Efficient Complex Skill Training into Old Age Exploring the Benefits of Cognitive load Theory. Datawyse: Maastricht University Press.
38. You, J. W. (2015). Examining the Effect of Academic Procrastination on Achievement Using LMS Data in E-learning. Educational Technology & Society, 18(3), 64-74.
39. Zarrin, S., Gracia, E., &Paixao, M. (2020). Prediction of Academic Procrastination by Fear of Failure and Self-Regulation. Educational Sciences: Theory and Practice. 20(3), 34-43.
40. Ziwei Xu, M. (2015). Just Do It Reducing Academic Procrastination of Secondary Students. Intervention in School and Clinic, 1-8