" أثر التدريب على بعض استراتجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم فى التلكؤ الأكاديمى لدى المتأخريين دراسياً من طلاب الجامعة"

د / عصـــام جمـــعة وَنصـــــــار د / عبد الرحمن محمد عبد الرحمن

● مستخلص البحث :

تهدف الدراسة الحالية إلي التعرف علي أثر التدريب علي استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ الاكاديمي لدي المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة، وتكونت عينة المشاركة في التدريب من المتأخرين دراسيا عددهم (٨٠) طالبا لديهم تلكؤ أكاديمي، تم التقسيمهم إلي مجموعتين: تجريبية: (٤٠) طالبا، والضابطة: (٤٠) طالبا، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياسين أحدهما للتلكؤ الأكاديمى، والثانى مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي التعلم(التنظيم، التخطيط ووضع الأهداف، المراقبة الذاتية، إدارة الوقت، المكافأة الذاتية، الضبط البيئي، طلب العون الأكاديمي، التقويم الذاتي)، واشارت إلنتائج إلي تفوق المجموعة التجريبية بعد التدريب علي استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على المجموعه الضابطة في خفض مستوي التلكؤ الأكاديمي لدي المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية: التلكؤ الأكاديمى، استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم، المتأخرين دراسيا.

"The Effect of Self– Regulated Learning Strategies Training on Academic Procrastination for College Academically Delayed Students"

Abstract :

The present study attempted to investigate the effect of self– regulated learning strategies training on academic procrastination for college academically delayed students. The participants of the study of the college academically delayed students , totaled 80 students , were divided into two groups : experimental group and control one, each contains 40 students . the instruments of the study included two scales : academic procrastination scale and-self-regulated learning strategies scale that involved setting goals , planning , self – monitoring , time management , self – reinforcement , environmental control , academic help seeking and self – evaluation .the results of the study indicated that the experimental group outperformed the control group due to self – regulated learning strategies training and reduce academic procrastination level .

● مقدمة :

تشهد الأونه الأخيره تطوراً سريعاً وكبيراً فى كم المعرفه والمعلومات التى يجب على الطلاب والمعلمين ملاحقتها وفهمها، ومع تزايد الرصيد المعرفى يضطر بعض الطلاب وخاصة فى مجال الدراسة الجامعيه إلى ما يسمى بالمماطله أو الأرجاء الأكاديمى (التلكؤ الأكاديمى). لذا كان من واجب الباحثين وعلماء النفس مساعدة الطلاب فى المرحله الجامعيه لتدريبهم على

المتغيرات الذاتيه و الدافعية والبيئيه والأجراءات المستخدمة فى عملية التعلم؛ لأن نسبه كبيرة من هؤلاء الطلاب يقعون فريسه لخطر الفشل الأكاديمى أو الإرجاء الأكاديمى وخاصة فئه المتأخرين دراسياً لنقص دافعيتهم للتعلم، ومن ثم فهناك ضرورة ملحه للتدريب على الجوانب والطرق والاستراتجيات الدافعية المنظمه للذات الانفعاليه والمعرفيه وما وراء المعرفيه.

فالمماطله أو الأرجاء Procrastination هى 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، ونقصٍ 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 عبد الله،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.

مما سبق يتضح أن الشخص المتلكئ يؤجل إتمام المهام الدراسية، نظراً لوجود ضعف فى بعض المهارات المرتبطة بتنظيم الذات للتعلم، وإدارة الوقت التعلم، وعدم وضوح الأهداف الشخصية لديه، وافتقاره إلى بعض الاستراتيجيات التى يُمكن أن يستخدمها الفرد فى التعلم والدراسة المستقلة المنظمة ذاتية، كما أنه لا يستطيع اتخاذ القرار المناسب الذى يرتبط بالبدء فى المهام فى الوقت المناسب مما يؤدى فى النهاية إلى التأخر الدراسى لديهم. وقد أشارت نتائج بعض الدراسات فى مجال التنظم الذاتي للتعلم إلى أن هناك ارتفاع لمستوى المتعلمين ومستوى الإنجاز الأكاديمى وتحسن بعض المهارات مثل: مهارة حل المشكلة وزيادة التحصيل (Harris, et at., 2003, 4) .

ويتطلب تطبيق هذا الحجم الهائل من المعلومات الدائمة النمو، نوع من التعلم غير تقليدى يعتمد على التوجه الذاتى بصورة مستمرة عبر الحياة، فالتنظيم الذاتى للتعلم يُعد من أهم متطلبات الحياة لمواجهت احتياجات العصر، وإعداد الفرد ليواصل تعلمه مدى الحياة، فالدور الأساسى 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 للتعلم يُعتبر بمثابة تنمية للذات من خلال النمو العلمى والمرونة والانفتاح الفكرى والتجديد والمثابرة والثقة بالنفس وتوجيه الذات وتحمل مسؤلية التعلم 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 مؤشرا كافيا لبلوغه مستوى التعلم الجيد، فالطريق إلى هذا النوع من التعلم يتطلب قدراً من الوعى بالأساليب والاستراتيجيات المناسبة لذلك والمشاركة الفعالة لتحقيقه، التنظم الذاتي للتعلم لا تقتصر فوائده على تحسين الأداء الدراسى والتعليمى للمتعلم فقط، بل يمتد إلى تقويم عمليات التعلم والتقدم فيها، وإحداث بعض التغيرات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة.

وقد أشار (Pintrich,1999,460) إلى أن جوانب التنظيم الذاتى للتعلُّم تتمثل فى: أن المتعلمين يُنظِّمون سلوكهم للتعلم ذاتياً والذى يشمل: ضبط المصادر كالوقت وبيئة التعلم 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 الاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية التى يستخدموها فى عملية التعلم.

لذا كانت أهميه التدريب على إسترتجيات التنظيم الذاتى لهؤلاء الأفراد الذين يتصفون بالتلكؤ الأكاديمى، وأحياناً يكون التلكؤ الأكاديمى بسبب الوصول للإتقان والكمال والجوده فى العمل ويظل الفرد يرجأ ويرجأ ويرجأ شيئاً فشيئاً ولا يؤدى شيئاً من العمل والأداء ويصبح عنده إعاقه أو عدم ارتياح نفسى، ولايستطيع الوقوف على امكاناته أو قدراته ومعرفة ما يمتلكه من استراتجيات لتنظيم ذاته، ولذا يجب الوقوف على معرفة العوامل المعرفية والدافعية والإعاقات الذاتية لهؤلاء الأفراد، وأيضاً معرفة طرقهم واستراتجياتهم لتنظيم ذاتهم .

- مشكلة البحث :

يُشير (عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٢، ٢٤٥- ٢٤٦) إلى أن Bandura وضع التنظيم الذاتى ضمن العمليات الضرورية لحدوث التعلم - 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 أهميةالتنظيم الذاتى للتعلُّم واستراتيجياته فى زيادة المثابرة والنشاط والإيجابية ورفع الأداء لإستكمال المهام العلمية المعروضه وتنظيم الجهد والقدرة والكفاءة فى التعامل مع الفشل الأكاديمى لتفادى التأخر الدراسى (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 للتعلم ويفشلون فى تطبيقه وتوظيف استراتيجياته 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).

واوضحت دراسة (حنان السيد ومحمد مصطفى، ٢٠٠٩، ٥٨٣) أهمية التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتى بعد تطبيق برنامج تدريبى على عينة من طلاب الجامعة قوامها (٦٠) طالباً من ذوى صعوبات التعلم،حيث ارتفعت قدرات التنظيم الذاتى لدى المجموعة التجريبيةوهذا يشير الى اهميةوفاعلية برامج التنظيم الذاتى للتعلم لمثل هذه الفئات(صعوبات تعلم ـ تأخر دراسى ـ تخلف عقلى).

ونظراً لعدم وجود دراسة عربية واحدة أهتمت بالتدريب وإعداد البرامج للمتأخرين دراسيا الذين يتصفون بالتلكؤ الأكاديمي من خلال التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم ومعرفة أثر هذه البرامج على الإقبال على الدراسة، والواقع التعليمى يُشير إلى وجود زيادة فى الأونة الأخيرة فى أعداد المتأخرين دراسيا وضعاف التحصيل الدراسى، والتى تُحاول الدراسة الحالية التغلب عليه، ويُمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيس التالى: **ما أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم (التنظيم والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والضبط البيئى، طلب العون الأكاديمى، إدارة الوقت، التقويم الذاتى، مكافأة الذات) فى التلكؤ الأكاديمى لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة؟**

ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- **هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الدرجات الكلية ودرجات أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (التطبيق البعدى) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.**
- **هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الدرجات الكلية ودرجات أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمى(التطبيق البعدى) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.**

- أهداف الدراسة :

استهدفت الدراسة التعرف على أثر التدريب على استراتجيات التنظيم الذاتى للتعلم فى التلكؤ الأكاديمى لدى المتأخرين دراسياً من طلاب الجامعة.

- أهمية الدراسة :

تتبلور أهمية الدراسة الحالية فى محورين يُمكن عرضهما فيما يلى:

- **المحور الأول: مواجهة مشكلة التأخر الدراسى فى الجامعة من خلال التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، حيث تزداد نسبة الطلاب المتأخرين دراسيا عام بعد عام ونسبة الرسوب فى مادة أو اكثر ولا توجد برامج فى الجامعة لمعالجتها أو لمواجهة التلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب فى الجامعة مما يزيد من تأخرهم الدراسى وتفاقم المشكلة.**

- **المحور الثانى: معظم الدراسات والبحوث اهتمت بمشكلة التأخر الدراسى فى المراحل قبل الجامعية، وندرة الدراسات والبحوث التى تناولت مشكلة التأخر الدراسى فى المرحلة الجامعية. لذا تركز الدراسة الحاليه على التأخر الدراسى والتلكؤ الأكاديمى ومعالجتهم فى المرحلة الجامعية اعتماداً على التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم.**

الاهتمام بالتدريب على استراتجيات التنظيم الذاتى للتعلم حيث أفادت الدراسات أن التدريب عليها أفضل فى المرحلة الجامعية من قبل الجامعى. هذا بالإضافة إلى إعداد الجلسات التدريبية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفقا للأسلوب العلمى فى التدريب، كما تهتم الدراسة بإعداد مقياس التلكؤ الأكاديمى، وأخر لقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، وتحرص الدراسة أيضا على التعرف على أثر التدريب على " الاستراتجيات المعرفيه وما وراء المعرفيه واستراتيجيات إدارة المصادر فى التلكؤ الأكاديمى لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة.

- 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 تعلمه، ويستخدم مصادر التعلم، ويستخلص المعارف من مصادرها الأساسية، ويوظف الوسائل والأساليب التعليمة والامكانات المتاحة فى التعلم 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 لاستراتيجيات التعلُّم المعرفية (التسميع الذاتى، والإتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد)، واستراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية (التخطيط، والمراقبة، والتنظيم والتقييم الذات)، واستخدام مصادر التعلم (الوقت، والجهد، وبيئة التعلُّم، وطلب المساعدة)، وذلك بهدف التخطيط والتنظيم والتحكم فى تعلمه.

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

يُعرفها (سالم سالم، ٢٠١٠، ٩٧) بأنها مجموعة الخطوات والأفعال أو السلوكيات التى يُمارسها المتعلم شعوريا 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 الباحثان 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: الاستراتيجيات المعرفية (التسميع، والتفصيل، والتنظيم)، والاستراتيجيات ماوراء المعرفية (التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتى والمكافأة الذاتية)، واستراتيجيات إدارة مصادر التعلم (إدارة الوقت ونتظيم الجهد، وإدارة بيئة التعلم، وطلب المساعدة).

- التلكؤ الأكاديمى **Academic Procrastination** :

يُشير كل من (Lay&Schouwenburg.1993,648; Piccarelli,2003, 29) 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 الباحثان 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 .

- التأخر الدراسى **delay study** :

هناك أشكالاً متعددة للتأخر الدراسى ويهتم البحث الحالى بالتأخر الدراسى العام والخاص (أى انخفاض التحصيل الدراسى فى جميع المواد الدراسية، أو بعض المواد الدراسية دون غيرها) وبالنسبة لطلاب الجامعة الطلاب الراسبون فى مادة أو أكثر "أى منقلون للفرقة التالية بمادة أو مادتين".

- ثانياً أدبيات البحث :

حرص الباحثان فى عرضهما لأدبيات البحث على أن يتبع الإطار النظرى بعض الدراسات ذات الصلة كى تتعاظم الاستفادة منهما معا، ويتناول عرضهما على النحو التالى:

- المحور الأول التعلُّم المنظم ذاتياً :

أشارت الدراسات والأبحاث التربوية إلى التعلُّم المنظم ذاتياً من خلال جانبين هما : وصف ظاهرى للأفراد المنظمين ذاتياً أو العمليات المتضمنة أثناء التنظيم الذاتى للتعلُّم "فالأفراد المنظمين ذاتياً يتصفون بأنهم أكثر مبادأة ومثابرة غير

عادية أثناء أداء المهام المكلفين بها، وأيضاً لديهم ثقه بالنفس عالية ويُعِدون خططاً جيدة لحل المشكلات التى تواجههم.

ويمتلك الفرد المنظم ذاتياً مجموعةٍ من الاستراتيجيات "المعرفية ـ ما وراء المعرفة الدافعية" وعليه يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتياً بأنه: "مشاركةٍ الطلابٍ بفاعليةٍ فى عملية تعلمهم وتنظيم ذاتهم معرفياً وماوراء معرفياً ودافعياً وسلوكياً".

أيضاً يمكن تعريفه بأنه "مجموعة من الطرق والعمليات ترتبط بعمليات معرفية وماوراء معرفية وما وراء سلوكية ودافعية يعتمد فيها الفرد على استخدام مجموعة من الاستراتيجيات من أجل تحسين وتطور تعلمه (إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ١٢ ؛ wolters, et al., 2003,182)

ويصف (ربيع شوان، ٢٠٠٦، ٦) التعلُّم المنظم ذاتياً بأنه "عملية بناءة نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكيته وسياقه الذى يتم فيه التعلُّم من أجل تحقيق تلك الأهداف".

- أهمية التعلُّم المنظم ذاتياً :

يُساعد المتعلمين على تنمية مهارات التعلُّم مدى الحياة ويركز على شخصية المتعلم بوصفه مشارك، نشط، فعّال فى عملية التعلُّم، ويُعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق الجودة الشاملة للتعليم والمنشودة الآن فى مدارسنا.

- خصائص المتعلمين المنظمين ذاتيا :

الأفراد مرتفعوا التعلُّم المنظم ذاتياً أكثر نشاطاً وبذلاً للجهد وحرصاً على الوقت، والضبط لكل المتغيرات الدافعية والسلوكية. والقدرة على المثابرة واستكمال المهام ومواجهة الصعوبات والإحباط والفشل، ويستطيعون فهم ما يقومون به من أعمال والوعى للإنجازات التى يؤدونها ومعرفة الطرق والاستراتيجيات المناسبه للموضوع والوقت والموقف المناسب وخاصة فى المراحل العمرية الكبرى (المرحلة الجامعية).

حيث يُشير(جابر عبدالحميد، ١٩٩٩، ٣٠٨) أن هؤلاء المتعلمين يستطيعون القيام بأربعة مهام هى: تشخيص موقفاً تعليماً معيناً تشخيصاً صحيحاً ودقيقاً و إختيار الاستراتيجية المناسبة لحل مشكلة التعلُّم المطروحة.ومراقبة فاعلية استراتيجية المستخدمة فى التجهيز والمعالجة.و إندماج الدافعية فى موقف التعليم حتى تحقيق الهدف.

وتوجد أدلة عديدة فى الأدب النفسى بأن القليل من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية يُمكنهم تنظيم تعلمهم بشكل فعّال، حيث تزداد القدرة على التنظيم الذاتى مع النمو، فنمو المراهق يُصبح أكثر وعيا بعمليات التعلم والذاكرة لديه، ويكتسب المعارف والاستراتيجيات وتُصبح لديه قدرة أكبر على توجيه التعلم وتنظيمه(ربيع رشوان، ٢٠٠٦، ٦٥).

- استراتيجيات التنظيم ذاتى التعلم :

أشارت الدراسات والبحوث التربوية إلى أهمية استراتيجيات التنظيم ذاتى التعلم ودورها الفعّال فى الإنجاز الأكاديمى والعملية التعليمية ككل.

وتتعدد الاستراتيجيات التى يستخدمها المتعلمين المنظمين ذاتياً حسب الموقف والموضوع والسياق الذى تتم فيه. لذا تتختلف النماذج وتتعدد فى عرضها لهذه الاستراتيجيات والبحث الحالى يتبنى نموذج (Pintrich, et al., 1993) فى نظرته لهذه الاستراتيجيات وتتمثل فى:

- الاستراتيجيات المعرفية: " التسميع، التفصيل، التنظيم، التحويل، التفكير".
- الاستراتيجيات ماوراء المعرفية: "التخطيط، المراقبة الذاتية، المكافأة الذاتية".
- استراتيجيات إدارة المصادر: "إدارة وقت وبيئة الدراسة، طلب العون الأكاديمى، التقويم الذاتى".

والبحث الحالى يُركز على التدريب على بعض استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتياً من بين الاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية والسلوكية أو السياق أو إدارة المصادر التى على علاقه وثيقه بالأداء الأكاديمى وفئة الطلاب المتأخرين دراسياً.

وهدف دراسة (مرزوق مرزوق، ١٩٩٣، ٩٣ ـ ١٣٠) عن الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والأداء الأكاديمى، وتكونت عينت الدراسة من (١٨٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والأداء الأكاديمى.

وأوضحت دراسة (محمد العسيرى، ٢٠٠٢،١٢) أهمية التدريب على استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتياً للمتأخرين دراسياً والمتفوقين، وتكونت عينة الدراسه من (٣٤٨) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً فى معظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وتتعدد استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتياً وتختلف من فئة لأخرى، ومن موقف لآخر، وحسب السياق البيئى فى القيام بهذه الاستراتيجية، حيث أشار (ربيع رشوان ، ٢٠٠٦، ٥٥) إلى وجود (١٧) استراتيجية حسب النماذج المتعددة، ولهذا يختلف الدور النسبى الذى تُحدثه كل استراتيجية فى التعلم الأكاديمى.

ولهذا تُشير دراسة (عماد على، ٢٠٠٣، ٥٨١ ـ ٦٩١) إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمى فى ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة مكونة من (٢٦٠) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى اختلاف الاستراتيجيات فى اسهامها فى التنبوء الأكاديمى.

كما يختلف الأفراد من حيث الجنس فى تبنى استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالأداء الأكاديمى والقيام ببعض المهارات.

حيث أشارت دراسة (إيناس خريبة، ٢٠٠٤) إلى الكشف على العلاقة بين ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب جامعة الزقازيق، وتوصلت الدراسة إلى تفوق الإناث على الذكور فى بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا "التقويم الذاتى، مكافأة الذات، التسميع والأستظهار".

وتوصلت دراسة (خولة الدباس، ٢٠٠٤، ٤٣ ـ ٧٢) إلى تفوق طلاب الجامعة على طلاب المرحلة الثانوية فى استخدام بعض المهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند الأفراد المتدنيين تحصيليا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالبا وطالبة من الجامعة (٢٤٠) طالبة وطالب للمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى تفوق الإناث وأنهن أكثر استخدما لبعض الاستراتيجيات من الذكور.

ولهذا فالدراسة الحالية تركز على هذه الفئة "طلاب الجامعة" لأنهم أكثر وعيا واستخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من المراحل الأقل.

حيث أوضح (Wolters, et al., 2003, 182) أن الطلاب الأصغر فى السن لايستطيعون التمييز بين الاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفة والدافعية وخصوصا ما قبل الجامعة، لذا يُفضل استخدام هذه الاستراتيجيات معا سواء المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية فى المراحل الجامعية.

واختلفت دراسة (جمال الهوارى ومنال الخولى، ٢٠٠٦، ١١٣ـ ١٦٠) فى الفروق الجوهرية بين الذكور والإناث فى استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفية والدافعية والبيئية" ، والمقياس ككل لصالح الذكور عن الإناث، وتكونت عينه الدراسة من (١٤٠) طالبا فى كلية التربيه جامعة الأزهر (١٤٠) طالبة من كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر.

واسفرت نتائج بعض الدراسات إلى أهمية التدريب على التعلُّم المنظم ذاتياً واستراتيجياته، حيث أنه لم ينل حقه من الدراسة كأحد المتغيرات الإيجابية فى الشخصية وله من الفوائد والفاعلية فى كثير من حل المشكلات التعلمية.

مما سبق يتضح أنه لا توجد دراسات اهتمت بالتدريب وإعداد البرامج للمتلكئين أكاديميا من المتأخرين دراسيا، واستخدمت استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. ووجود ندرة فى الدراسات التى استخدمت استراتجيات التعلم

المنظم ذاتياً فى التدريب على الفئات الخاصة (صعوبات تعلم ـ تأخر دراسى ـ تخلف عقلى) لدى المتلكأين من طلاب الجامعة، لهذا كانت الحاجة ماسة لمثل هذه الدراسة.

والمتأمل فى الأدبيات والدراسات السابقةٍ يتضح مدى الكم الهائل من الاستراتيجيات المستخدمة للتعلم المنظم ذاتياً والتى تتبناها الدراسة الحالية والتى تُناسب عينة الدراسة من طلاب الجامعة وهى على سبيل المثال لا الحصر تتضمن الأتى:

- التنظيم : ويتضمن قدرة المتعلم الظاهرة والضمنية لإعادة المعلومات وترتيبها لكى يسهل فهمها ووضعها فى جداول أو رسوم لتوضيح الفكرة الرئيسةٍ والربط بينها وبين البنية العرفية للمتعلم لجعلها أكثر استقراراً ورسوخاً فى ذهن المتعلم.
- التخطيط ووضع الأهداف: وتتضمن تحديد المتعلم لأهدافه المنشودة ووضع الخطط لتنفيذها وهذا قبل البدء فى المذاكرة أو أداء المهمة.
- المراقبة الذاتية: وتعنى ملاحظة الفرد لذاته أثناء أداء المهمة لمعرفة الأداء الجيد وتقويته والأداء غير الصحيح ومراجعته، وذلك من خلال التغذية المرتدة أو الانتباه الشديد إلى سلوكياته المختلفة التى تصدر منه للتقدم نحو الهدف المنشود.
- الضبط البيئى: ويتضمن تنظيم بيئة التعلُّم المكانية والدافعية من حيث إعادة ترتيب مكان التعلم وأداء المهمة سواء فى الخارج من إضاءة وتهوية والبُعد عن الضوضاء أو فى الداخل لشعور المتعلم بالهدوء والراحة النفسية، والبعد عن الملل والتشتت، وهذا كله من شأنه إكمال المهمة أو التعلم.
- مكافأة الذات: وتتضمن إثابة المتعلمٍ لنفسه عندما يُلاحظ تقدمه فى أداء العمل المنوط به ويُعد هذا تعزيزاً ذاتياً، ويجعله ينتهى العمل بإتقان فى أقل وقت لزيادة الجهد وعلى العكس يُعاقب ذاته عند تقصيرها ويلومها فى حالة الإخفاق والفشل، وهذا يجعله يعود إلى مزاولة العمل مرة أخرى باجتهاد ودافعية داخلية ذاتية.
- التقويم الذاتى: ويتضمن الحكم المستمر والنهائى للمهمة أو العمل مقارنة بالهدف الموضوع مسبقاً، ويُشير التقويم الذاتى المستمر إلى توجيه الانتباه إلى مواضع الضعف ومدى فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة ومدى الجهد المبذول، مما يؤدى إلى الرجوع مرة أخرى إلى إعادة بعض الاستراتيجيات مرة أخرى ليُساعد على تحقيق الهدف المنشود من البداية.
- إدارة الوقت: ويتضمن قدرة المتعلم على استثمار وقته وتقسيمه لأداء الأعمال المطلوبة ويقوم بالتنظيم ووضع جدول محدد يسير عليه حتى يستطيع إنهاء العمل المنوط به فى الوقت المحدد له.

- طلب العون الأكاديمى: تتمثل فى طلب المساعدة من الأخرين (صديق، المعلم، الأسرة) وذلك عندما يواجه المتعلم صعوبة أثناء أداء المهمة، وذلك للوصول للإتقان وإجادة المهمة، وذلك للوصول لإنهاء العمل المنوط به وهذا يُعتبر أفضل من الإنسحاب وعدم إكمال المهمة. ويلجأ إلى هذه الاستراتيجية الفرد الذى لديه مثابرة فى العمل.

ويمكن تصنيف الاستراتيجيات السابقة إلى ثلاثة فئات طبقاً لنموذج (zimmerman,b.2002;64-73) الثلاثى للتعلم المنظم ذاتياً كما يلى:

- استراتيجيات تهدف لتحسين الوظائف الذاتية أو الشخصية وهى (التنظيم، التخطيط، وضع الأهداف).
- استراتيجيات تهدف لتحسين السلوك الأكاديمى (المراقبة الذاتية، مكافأة الذات، التقويم الذاتى).
- استراتيجيات تهدف لتحسين بيئة التعلُّم هى (الضبط البيئى، إدارة الوقت، طلب العون الأكاديمى).

وتسمى الاستراتيجيات الأولى: بالاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الثانية: بالاستراتيجيات ماوراء المعرفة، والاستراتيجيات الثالثة: بالاستراتيجيات السلوكية أو السياقية.

- 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 (Lay&Schouwenburg.1993,648; Piccarelli,2003,29) 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 والتعلم.(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 مستوىٍ مرتفع من اليقظة عند أداء المهام، والخوف والقلق المرتبط بالفشل وخصوصا كلما اقترب الموعد النهائى لأداء المهمة والانتهاء منها.

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

- الأسباب المتعلقة بالمتعلم وشخصيته: والتى تتمثل فى الخوف مِن الفشل فيٍ أداء المهمة، والسعى نحو الكمالية سواء كانت مفروضة ذاتيا أو اجتماعيا، 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.
- 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 ذاتي التنظيم، حيث إنه لا يمتلك استراتيجيات تعليمية متنوعة تُساعده فى تعلم المهارات والمعارف، مما يُزيد من حصيلته المعرفية والثقافية، ويفتقد القدرة على ضبط تعلمه ومراقبته والسيطرة على عمليات المعرفة والتعلم، 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 استراتيجيات معيقة للذات لحماية إحساسه بقيمة الذات عند مواجهتهِ مواقف الفشل، ولا يبذل جهد فى استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، 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 مصيلحى 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 القردرة 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 (Chu & Choi, 2005, 247) 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، ٦٥ـ 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 الاستراتيجيات المناسبة لأداء المهمة. وفى حين يُشير المكون السلوكى: إلى اندماج المتعلم فى حالة من الإحجام أو التجنب المزمن ـ غير المبرر ـ 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 أجرى (عبد الرحمن مصيلحى ونادية الحسينى، ٢٠٠٤، ٥٥ ـ 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 قلقا، ويتميزون بضبط داخلى مقارنة بأقرانهم ذوى التلكؤ المرتفع.

وأجرى (عطية سيد أحمد، ٢٠٠٨، ١ ـ 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) تلميذا بالمرحلة الاعدادية طبق عليهم استبانة الضبط الذاتى وأخرى للتلكؤ الأكاديمى، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المستويات المنخفضة من التلكؤ الأكاديمى والمستويات المرتفعة من الضبط الذاتى لدى أفراد العينة.

كما أجرى (معاوية أبو غزالة، ٢٠١٢، ١٣١ ـ 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 منخفض، 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; Rakes & Dunn,2010,79-80) إلى أن التنظيم الذاتى عملية نشطة يقوم فيها المتعلم بتحديد أهدافه، وتنظيم المعرفة، والتحكم فى خصائص وظروف الموقف، ويُدير الموارد ويختار الاستراتيجيات، 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, 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:

- السلوكيات غير المدفوعة A Motivated Behaviors: حيث لا يوجد هدف يسعى الفرد لتحقيقه، ويعمل على تغيير مجريات الأمور لأجله.
- السلوكيات المنظمة خارجياExternal Regulation: وهى سلوكيات يُصدرها الفرد بناءًا على حافز أو دافع خارجى يجبره على إصدار مثل هذه السلوكيات.
- التنظيم المتشرب Interjected Regulation: 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.
- التنظيم المحدد Identified Regulation: وهو السلوك التنظيمى الذى يُدرك فيه المتعلم أن سلوكه مهم ويرتبك بقيمه وأهدافه، فهذا السلوك نابع من داخل الفرد ويوافق أهدافه.
- التنظيم الداخلى Intrinsic Regulation : وهو السلوك التنظيمى الذى يندمج فيه الفرد بدافع من ذاته، ويشعر بالسعادة الداخلية نظراً لأنه يُحقق 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 بالاستراتيجيات التى تُساعده فى تحقيق مراده. مما يُشير إلى أن التنظيم الذاتى يواجه بقوة التلكؤ فالعلاقة 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 للتعلم، 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 للتعلم

والمستوى المرتفع من التلكؤ الأكاديمى، كما تبين أن الطلاب المتلكئين كانت الفعالية الذاتية للتنظيم الذاتى لديهم منخفضة.

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

ودراسة (Park & Sperling, 2012, 12-23) 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 للتعلم، 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 استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ، واستراتيجيات الدافعية للتعلم، والتلكؤ الأكاديمى لدى طلاب المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً من الذكور بالصف الأول الثانوى، وتم تطبيق مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ، واستبانة استراتيجيات الدافعية للتعلم، ومقياس التلكؤ الأكاديمى، وأشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بمستوى التلكؤ الأكاديمى من خلال استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، كما أن الانخفاض فى استراتيجيات الدافعية للتعلم يعمل على زيادة التلكؤ الأكاديمى.

دراسة (أيمن الخصوصى، ٢٠١٣) دراسة تجريبية هدفت لإعداد برنامج تدريبى على التعلم 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 للتعلم، 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.

وقد أجرى (Mizani, et al., 2015, 16-23) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية الأساسية وكل من التنظيم الذاتى للتعلم والتلكؤ الأكاديمى، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالباً بالمرحلة الجامعية، واستخدمت الدراسة ثلاثة استبانات لكل من الحاجات النفسية الأساسية والتنظيم الذاتى للتعلم والتلكؤ الأكاديمى. وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة بين الحاجات النفسية الأساسية وكل من التنظيم الذاتى للتعلم والتلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

وأجرى كل من (Shakoorzadeh & Ebadi, 2015, 193-199) دراسة هدفت للتعرف على مدى انتشار التلكؤ الأكاديمى بين طلاب المدارس الثانوية البنين والبنات، والكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى واستراتيجيات التنظيم الذاتى والدافع للإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٤) طالباً بالمرحلة الثانوية (٣١٢ من البنين، ٣١٢من البنات)، تم تطبيق أدوت لجمع البيانات تمثلت فى استبانة التلكؤ الأكاديمى، واستبانة استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، ومقياس الدافع للانجاز، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انتشار التلكؤ الأكاديمى بنسبة كبيرة بين طلاب المرحلة الثانوية قد تصل إلى نصف الطلاب أو أكثر، كما أن انتشاره يزداد بين الذكور عن الإناث، كما أوضحت النتائج أن هناك علاقة بين التلكؤ الأكاديمى من ناحية وكل من استراتيجيات التنظيم الذاتى والدافع للانجاز، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار إلى أنه يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمى من خلال مستوى كل من استراتيجيات التنظيم الذاتى والدافع للانجاز.

- التأخر الدراسى:

مفهوم التأخر الدراسى: تتعدد تعريفات التأخير الدراسى تبعاً لأشكاله والتى تنحصر فى:

- تأخر دراسى عام: وهو التأخر فى جميع المواد الدراسية.
- تأخر دراسى خاص: وهو التأخر فى بعض المواد الدراسية دون غيرها.

- تأخر دراسى مزمن: وهو تأخر متراكم منذ سنوات دراسية سابقة.
- تأخر دراسى مؤقت: وهو تأخر لا يدوم طويلاً ويزول بزوال السبب.
- تأخر دراسى ظاهرى: وفية يكون مستوى التلميذ وقدراته مرتفعة ولكن أداءه وتحصيله أقل وبالجد والاجتهاد يُمكن التغلب عليه.
- تأخر دراسى غير وظيفى: وفيه تكون قدرات التلميذ الجسمية والعقلية جيدة ولكن أداءه وتحصيله أقل وهذا يرجع إلى العوامل النفسية والوجدانية.
- تأخر دراسى غير وظيفى: وفيه تكون قدرات التلميذ وأدائه منخفض وهذا يرجع إلى إضطرابات عضوية عصبية أو إعاقة أو إصابة فى حادث.

والدراسة الحالية تركز على النوعين الأول والثانى وعلى تعريف (إيمانٍ الكاشف، ١٩٩٤، ٣٨٣؛ وعبدالمنعم حسيب، ٢٠٠١، ١٢٧) فى أن المتأخر دراسياً هو التلميذ الذى يرسب فى مادة أو أكثر من المواد المقررة عليه خلال السنة الدراسية.

- خصائص المتأخرين دراسياً :

يشير (مجدى إبراهيم، ٢٠٠٣، ٢٤٤ ـ ٢٤٧ ؛أحمد مهدى، ٢٠٠٢، ٢٤٩ ـ ٢٨٩) إلى خصائص المتأخرين دراسياً على أساس مجموعة من الخصائص العضوية (إضطراب الحواس ، أقل نشاطا وحيوية ، الأنيميا ... وغيرها)، وخصائص عقلية (حيث تتراوح نسب ذكائهم ما بين (٧٠ ـ ٩٠)، ضعف القدرة على التذكر، والاستنتاج، ووصف الأشياء، والتمييز، والتحليل، التفكير المنطقى)، وتؤثر مثل هذة السمات سلبياً فى عملية التعلم لدى المتأخر دراسيا. وأيضاً يُشير إلى الخصائص الدافعية (الامبالاة والتراخى، عدم الاكتراث بالدراسة وكره المدرسة وعدم الاهتمام باستذكار الدروس، وأحلام اليقظة). وأيضاً الخصائص الانفعالية (الخوف ـ الخجل ـ عدم الثقة بالنفس ـ الفشل ـ العجز وعدم الإتزان، إرتفاع مستوى القلق، النشاط الزائد، إثارة الشغب، سرعة تشتت الإنتباه، الحساسية الزائدة).

توجد بعض الدراسات التى تناولت التأخر الدراسى واستراتيجيات التعلم منها دراسة (محمود رسلان، ٢٠٠١، ١٣٢) هدفت إلى التدريب على الدافعية ودراسة الذات وتحديد الهدف فى بعض المتغيرات النفسة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً من المرحلة الثانوية الأزهرية وبلغت عدد العينة الأولية (٣٠ طالباً وطالبة ثم انتهت الى ٢٤ طالبا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى أهمية التدريب على عادات الاستذكار وأبعاد الدافعية لدى المتأخرين دراسياً .

ودراسة (العسيرى، ٢٠٠٢، ٣٢) التى أشارت إلى أهمية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المتأخرين دراسيا.

ودراسة (You, 2015, 64-74) التى هدفت التعرف على تأثير التلكؤ الأكاديمى على التحصيل والأداء الأكاديمى أثناء التعلم الإلكترونى لدى

طلاب الجامعة ، وتكونت عينة الدراسة من ٥٦٩ طالبات من طلاب الجامعة يعانون من التأخر الدراسى والتأخر فى تقديم المهام الأكاديمية المكلفين بها، وتم تطبيق استبانة التلكؤ الأكاديمى واعتمدت الدراسة على نتائج المتعلمين فى مقرر يتم تعلمه من خلال التعلم الإلكترونى، وقد أشارت النتائج أن التلكؤ الأكاديمى يؤثر سلباً على مستوى التحصيل، وهو من بين الأسباب التى تؤدى إلى التأخر الدراسى وانخفاض مستوى التحصيل ، وقد أوصت الدراسة بالعمل على تقديم بعض البرامج التى تُساعد فى انخفاض مستوى التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

- فروض البحث :

بعد استعراض الباحثين للأُطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وخاصة ما يرتبط منها باستراتيجيات التعلُّم المنظم الذاتياً، والتلكؤ الأكاديمى، والتأخر الدراسى، فقد رأى الباحثين صياغة الفروض التالية:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات الكلية ودرجات أبعاد مقياس استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتياً(التطبيق البعدى) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات الكلية ودرجات أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمى(التطبيق البعدى) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

- ثالثاً : الإجراءات الميدانية للبحث :
- التصميم التجريبى للدراسة :

إن التحديد الدقيق لمتغيرات الدراسة واختيار التصميم التجريبى المناسب الذى يعتمد على أسس منهجية يؤدى إلى تجربة جيدة ونتائج صادقة، لذلك فقد اهتم الباحثان بتحديد متغيرات الدراسة الحالية على النحو التالى:

- المتغير المستقِل: هو دراسة المحتوى التدريبى على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، والذى يتضمن العديد من الفنيات والأنشطة والممارسات المخططة والمصممة بطريقة معينة، أو عدم دراسة المحتوى التدريبى.
- المتغير التابع: وهو يتعلق بالتلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب المتأخرين دراسيابكلية التربية.

- المشاركون :

شارك فى الدراسة (٨٠) من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر، تتراوح أعمارهم بين (١٨ و١٩) عاماً بمتوسط عمرى (١٨,٩) عام، وانحراف معيارى (١,٥). وتم اختيارهم عشوائياً من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر، المجموعة التجريبية: ضمت (٤٠) طالباً، درسوا

المحتوى التدريبى لاستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم، والمجموعة الضابطة: ضمت (٤٠) طالباً لم يدرسوا المحتوى التدريبى.

وقد تحقّق الباحثا من تكافؤ المجموعتين فطبقا كل من مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، ومقياس التلكؤ الأكاديمى على المجموعتين قبل بدء التجربة، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١).

وقد أوضحت النتائج أن قيم اختبار النسبة التائية غير دالة إحصائياً، مما يُشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة سواءٍ فى مقياس التلكؤ الأكاديمى، أو مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، مما يُشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم.

جدول (١) نتائج اختبار النسبة التائية للمجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لكل من مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، ومقياس التلكؤ الأكاديمى

الأبعاد	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة"ت"
البُعد المعرفى	التجريبية	٤٠	٣٤,١٠	١,٩٥	٧٨	٠,١٤٥
	الضابطة	٤٠	٣٤,٧٢	١,٨٣		
البُعد السلوكى	التجريبية	٤٠	٣٣,٨٧	١,٨٢	٧٨	٠,٣٨٠
	الضابطة	٤٠	٣٤,٣٠	٢,٤٣		
البُعد الوجدانى	التجريبية	٤٠	٣٣,٩٧	١,٧٤	٧٨	٠,٦٨٣
	الضابطة	٤٠	٣٤,١٢	١,٥٢		
البُعد الدافعى	التجريبية	٤٠	٣٤,٦٠	١,٩٤	٧٨	٠,٥١٤
	الضابطة	٤٠	٣٤,٣٢	١,٨٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	٤٠	١٣٦,٥٥	٣,٩٢	٧٨	٠,٣٠٤
	الضابطة	٤٠	١٣٧,٤٨	٤,٠٦		
الأبعاد	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة"ت"
التخطيط	التجريبية	٤٠	١٧,٩٠	١,٦٢	٧٨	٠,٤٧٤
	الضابطة	٤٠	١٨,١٥	١,٤٧		
المراقبة الذاتية	التجريبية	٤٠	١٨,٦٥	١,٣٣	٧٨	٠,٦٠٤
	الضابطة	٤٠	١٨,٥٠	١,٢٤		
الضبط البيئى	التجريبية	٤٠	١٧,٩٢	٢,٤٠	٧٨	٠,٢٧٠
	الضابطة	٤٠	١٨,٥٥	٢,٦٣		
التقويم الذاتى	التجريبية	٤٠	١٧,٩٠	١,٦١	٧٨	٠,٦٤٨
	الضابطة	٤٠	١٨,٠٥	١,٢٩		
التنظيم	التجريبية	٤٠	١٨,٩٢	١,٦٣	٧٨	٠,٧٣٥
	الضابطة	٤٠	١٨,٠٥	١,٦٤		
إدارة الوقت	التجريبية	٤٠	١٨,٣٥	٢,١٣	٧٨	٠,١٦١
	الضابطة	٤٠	١٧,٧٧	١,٤٤		
طلب العون	التجريبية	٤٠	١٨,٠٧	١,٦٥	٧٨	٠,٩٤٤
	الضابطة	٤٠	١٨,١٠	١,٥١		
مكافأة الذات	التجريبية	٤٠	١٨,٣٢	١,٩٧	٧٨	٠,٢٤١
	الضابطة	٤٠	١٧,٨٥	١,٥٩		

الدرجة الكلية	التجريبية	٤٠	١٤٥,٠٥	١٠,٥٩	٧٨	٠,٩٩١
	الضابطة	٤٠	١٤٥,٠٢	٨,٦٥		

جدول(٢) توزيع المشاركين على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد
التجريبية	٤٠
الضابطة	٤٠

الجدول (٢) يوضح توزيع الطلاب على المجموعتين التجريبية والضابطة.

- أدوات الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على أداتين هما:

- **مقياس التلكؤ الأكاديمي (إعداد الباحثان).**
- **مقياس استراتيجيات التعلم المنظم الذاتيا (إعداد الباحثان).**
- **إجراءات التدريب على الاستراتيجيات**

ويُمكن تناولهما بشئ من التفصيل على النحو التالى:

- مقياس التلكؤ الأكاديمى:

قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بالتلكؤ الأكاديمى، بهدف إعداد مقياس يتناسب 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 بالاستراتيجيات 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 مبالغةً 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، ٣٤، 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: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، وعلى المستجيب أن يقرأ كل فقرة بعناية ويضع علامة فى الخانة التى تُعبر عن مدى انطباقها عليه، ويكون تصحيح الفقرات الموجبة بإعطاء (دائما) أربع درجات، و(غالبا) ثلاث درجات، و(أحيانا) درجتان، و(نادرا) درجة واحدة، أما الفقرات السالبة فيكون تقديرها معكوسا (دائما) درجة واحدة ، و(غالبا) درجتان، و(أحيانا) ثلاث درجات، و(نادرا) أربع درجات، والدرجة الكلية للمقياس (١٦٠) درجة، وتُشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمى.

- الصدق:

- 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 أجريت بعض التعديلات على صياغة بعض الفقرات. كما تم عرض المقياس على عشرين طالبا بهدف التعرف على مدى وضوح ومناسبة صياغة الفقرات لهم ، وتم إجراء التعديلات اللازمة فى ضوء آرائهم ومقترحاتهم.
- التجانس الداخلى: اعتمد الباحثان عند التحقق 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) طالبا، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٣) .

يتضح من الجدول (٣) 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 داخليا.

- 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 الثانية 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 ككل ٠,٧٣٦

جدول(٣) 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

- مقياس استراتيجيات التعلُّم المنظم الذاتياً :

مر بناء المقياس لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيا بالخطوات التالية: تم الاطلاع على الإطار النظرى الذى تناول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى عديد من البحوث والدراسات السابقة والمراجع والنظريات المختلفة. واستفاد الباحثان منها فى تحديد الاستراتيجيات التى تتناسب مع المرحلة الجامعية والمتأخرين دراسيا، أيضا تم الاطلاع على بعض المقاييس التى صُممت من أجل قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتى توفرت لدى الباحثين فى كلا من البيئه العربية والأجنبية، واستفاد الباحثان منها فى إعداد المقياس الحالى هذه المقاييس هى:

- مقياس استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتيا (لطفى عبدالباسط ، ٢٠٠١).
- مقياس (mekeachie*pintrich,1990)
- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (ابراهيم عبدالله الحسينان، ٢٠١٠).
- مقياس استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتياً (ربيع عبده رشوان، ٢٠٠٦).

ويتكون المقياس من(٤٠) فقرة تتوزع كالاتى : التنظيم: ويشتمل العبارات الإيجابية السلبية وهى: ٢، ١٠، ١٩، ٢٨، ٣٧. ، التخطيط ووضع الأهداف: ويشتمل على العبارات الايجابية السلبية وهى: ٣، ١٧، ٢٦، ٣١، ٣٦. ، المراقبة الذاتية: ويشتمل على العبارات الايجابية والسلبية وهى: ٨، ٩، ١٨، ٢٧، ٣٥.، الضبط البيئى: ويشتمل على العبارات الايجابية والسلبية التالية: ٤، ٦، ١٦، ٢٥، ٣٤. ، مكافأة الذات: ويشتمل على العبارت الايجابية والسلبية التالية: ١١، ١٤، ٢٣، ٣٢، ٣٨.، التقويم الذاتى: ويشتمل على العبارات الايجابية والسلبية التالية: ١، ٥، ٢٠، ٢٤، ٣٣.، إدارة الوقت ويشتمل على العبارات الايجابية والسلبية التالية: ٧، ١٣، ٢١، ٣٠، ٤٠.، طلب العون الأكاديمى: ويشتمل على العبارت الايجابية والسلبية التالية: ١٢، ١٥، ٢٢، ٢٩، ٣٩.

- وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

يتكون المقياس فى صورتة النهائية من (٤٠) فقرة، وكل بُعد يتضمن خمس فقرات على تدرج خماسى أربعة منها موجبة وواحدة سالبة، ويكون التصحيح بإعطاء "دائما" خمس درجات، "غالبا" أربع درجات، "أحيانا" ثلاث درجات، "نادرا" درجتان، "لا أبدا" درجة واحدة، والعبارات السالبة يتم تقديرها بصورة عكسية، والدرجة الكلية للمقياس (٢٠٠) درجة.

- الصدق:

- صدق المحتوى: تم عرض المقياس فى صورته الأولية على عدد من المتخصصين فى علم النفس التربوى، بهدف استطلاع آرائهم حول وضوح صياغة فقراته ومناسبتها لأفراد العينة المشاركين فى الدراسة، وتحديد مدى كفايتها لقياس كل بُعد من أبعاد المقياس، وتبين مناسبة المقياس للعينة وسلامة صياغته، وقد أجريت بعض التعديلات فى ضوء آراء وتوصيات المحكمين. كما تم عرضه على عشرين طالبا بهدف التعرف على مدى وضوح

ومناسبة صياغة الفقرات لهم، وتم إجراء التعديلات اللازمة فى ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

- التجانس الداخلى: اعتمد الباحثان عند التحقُّق من التجانس الداخلى للمقياس على حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية (٥٠) طالبا، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٤) .

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

م	البُعد	معامل الارتباط
١	التنظيم	٠,٦٤٢ ❖❖
٢	التخطيط ووضع الأهداف	٠,٥٧٩ ❖❖
٣	المراقبة الذاتية	٠,٦٨٩ ❖❖
٤	الضبط البيئى	٠,٥٩٢ ❖❖
٥	مكافأة الذات	٠,٥٢٣ ❖❖
٦	التقويم	٠,٥٨١ ❖❖
٧	إدارة الوقت	٠,٦٠٨ ❖❖
٨	طلب العون الأكاديمى	٠,٥٤٤ ❖❖

❖❖ دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجة كل بُعد، وكانت قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، تتراوح بين (٠,٥٢٣ ـ ٠,٦٨٩) ، وهى معاملات ارتباط مرتفعة ومناسبة ودالة عند ٠,٠١ ، مما يُشير إلى تجانس الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس. وهو مؤشر مناسب إلى أن المقياس متجانس داخليا.

- 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) طالبا وإعادة تطبيقه بعد مرور فاصل زمنى أسبوعين، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، وقد كانت قيمته ٠,٧٢٢ 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، وهذا يُشير إلى أن جميع عبارات المقياس مهمة وحذفها يؤثر سلبا على ثبات المقياس، وقد تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس جميعها بين ٠,٥٤٣ ـ ٠,٦٨٦، وبلغت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل٠,٦٩٨

- إجراءات التدريب على الاستراتيجيات:

إن البرنامج مخصص للطلاب المتاخرين دراسياً بالمرحلة الجامعية ولديهم تلكؤ أكاديمى، ويهدف البرنامج بصفة عامة الى التخلص من التلكؤ الأكاديمى وتحسين مستوى الستراتيجيات للتعلم المنتظم ذاتياً، من خلال التدريب عليها وتتضمن: (التنظيم، التخطيط ووضع الهدف ، المراقبة الذاتية، المكافأة الذاتية، التقويم الذاتى، الضبط البيئى ، إدارة الوقت، طلب العون الأكاديمى).

يتضمن البرنامج سبعة عشر جلسة تطبق على طلاب الجامعة، للتخلص من التلكؤ الأكاديمى وخاصة عند الطلاب المتأخرين دراسياً ومساعدتهم من خلال التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ولتحقيق هذه الأهداف تم بناء عدد من الجلسات كانت أهدافها كالتالي:

- زيادة وتحسين قدرة التلاميذ على :
  - وضع خطة لتعليمهم وتنظيم التعلم علي المدي البعيد.
  - ملاحظة أنفسهم أثناء القيام بالأعمال الأكاديمية.
  - تقويم أنفسهم ومكافأتها ذاتيا أثناء التعلم.
  - طلب العون الأكاديمي لإكمال المهام المطلوبة منهم.
  - عدم التسويف والتأجيل للأعمال أو الواجبات الأكاديمية المطلوبة منهم.
  - تعزيز أنفسهم عند الإجادة والإتقان فى التعلم.
  - التقدم والتطور نحو الهدف وتحقيقه.
- التقليل والتخلص من التلكؤ أو التسويف الأكاديمي من خلال :
  - التعرف علي الأسباب التي تؤدي إلي التلكؤ الأكاديمي.
  - استخدام فنيات واستراتيجيات خاصة بتقليل التلكؤ الأكاديمي.
  - ممارسة المواقف والسلوكيات المختلفة للتعامل مع التلكؤ الأكاديمي.

تم إعداد الجلسات بحيث تطبق داخل ويُشرف عليها الباحثان وخارج حجرات الدراسة ويُشرف عليها الوالدين ومن عندهم خبرة التعامل التربوي .

تم التدريب على الاستيراتيجيات بواقع جلستين لكل استراتيجية وتتضمن كل جلسة: أهداف إجرائية ووسائل تعلمية يجب استخدامها، وطرق تدريس متبعة أثناء الشرح، واستراتيجيات خاصة بالتدريب للطلاب، وعرض الجلسة يشتمل علي:

- تمهيد أو مراجعة الواجب المنزلي.
- عناصر الدرس، أسئلة للتقويم وواجب منزلي في نهاية كل جلسة، مجموعة من الأنشطة والمهام التدريبية أثناء الجلسة والهدف من الأنشطة التمهيدية والمهام التدريبية التي يُكلف بها الطلاب أثناء الجلسة هي التمهيد للطالب

عند شرح أشياء جديدة أو غير مألوفة بالنسبة له وهي مرتبطه بمحتوي الجلسة.

- تم عرض الجلسة وفقاً لنظام وترتيب معين بحيث تتضمن نقاط وأسئلة ومناقشات لإتاحة الفرصة لمناقشة موجهة بين الطلاب وبعضهم من ناحية، وبينه وبين القائم بالتدريب من ناحية أخري، ولذا لا تعتمد الجلسات علي أسلوب التلقين فى عرض محتوي الجلسة والتدريب عليه.
- الأنشطة والمهام داخل الجلسات تعتمد علي الحوار والمناقشة ومفهوم التعلم التعاوني، وتشجيع الطلاب علي التفاعل والمشاركة في النشاط، وتختلف كل جلسة من حيث المضمون والهدف والاستراتيجيات المستخدمة.
- تتضمن بعض الجلسات قيام الطلاب بتمثيل الدور بعد مشاهدة نموذج محاكاة " لعب الدور" وذلك من خلال عرض حي من قبل الباحث أو الرفاق أو الوالدين في المنزل.
- يقوم الباحث بتعزيز السلوك والمرغوب اجتماعياً عند قيام الطالب بأداء المهمة أو النشاط في الوقت المحدد له للتخلص تدريجيا من التلكؤ الاكاديمي، وذلك أثناء الجلسة أو في المنزل من خلال الواجب المنزلي المكلف به.
- حرص الباحثان على أن يقوم الطلاب بممارسة ما تم التدريب عليه، حيث لا يتضح التأثير البعيد للتدريب علي تلك الاستراتيجيات التي تم التدريب عليها خلال الجلسات، ما لم تمارس من خلال الطلاب في مواقف متعددة خلال اليوم الدراسي ومواقف حياتيه أخري.
- يتم في نهاية كل جلسة تلخيص ما تم شرحة والتدريب عليه في خلال دقائق محددة ومن خلال مناقشة الطلاب، وحتي يتم تشجيعهم علي التلخيص من التلكؤ وممارسة واستخدام الاستراتيجيات التي يتم التدريب عليها. وأيضا تم تحديد واجب منزلي في نهاية كل جلسة، وطلب منهم إعداد كراسة خاصة لأداء الواجب المنزلي، وذلك بالاستعانه بالأصدقاء والوالدين وأخذ آرائهم في نقاط الواجب المنزلي.

- الوقت الزمني اللازم لتنفيذ جلسات التدريب :

تم تنفيذ الجلسات التدريبية في فترة زمنية (شهرين وأسبوع) أي حوالي ٩ أسابيع حتي تكون هناك فرصة للطلاب لتطبيق ما تعلموه في مواقف حياتيه مختلفة ومن ثم انتقال أثر التدريب إلي المواقف المتشابهة. والتخلص نهائياً من التسويف أو التاجيل الأكاديمي.

- رابعاً : المعالجات الإحصائية المستخدمة :

استعان الباحثان فى الدراسة الحالية ببرنامج SPSS فى حساب معاملات الصدق والثبات لأدوات الدراسة، وإختبار النسبة التائية T-test للتحقق من فروض الدراسة.

- خامساً : عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

- نتائج الفرض الإحصائى الأول :

ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات الكلية ودرجات أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً(التطبيق البعدى) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة". ولإختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائى باستخدام اختبار "النسبة التائية T-test" وكانت النتائج كما يوضها جدول (٥) .

يتضح من الجدول (٥) أن هناك فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم التطبيق البعدى. لصالح المجموعة التجريبية، فقد تراوحت قيم "ت" بين ٣,٦٣ و٨,٦٦ وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ أو أقل، مما يُشير إلى فاعلية التدريب فى تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وإكساب المتعلمين هذه الاستراتيجيات نظراً لاعتماد التدريب على بعض الأنشطة التى تُسهم فى تحقيق أهدافه، فقد كان التدريب جذاباً والمتعلمين مستمتعين به ويُساعدهم فى تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتى لديهم. وهذا يعنى رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل.

جدول (٥) نتائج اختبار النسبة التائية للفروق بين متوسطات درجات مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم (الأبعاد والدرجة الكلية) للطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة التطبيق البعدى

الأبعاد	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة"ت"
التخطيط	التجريبية	٤٠	٢٠,٩٥	١,٧٩	٧٨	٧,٩٥٢**
	الضابطة	٤٠	١٧,٩٠	١,٦٢		
المراقبة الذاتية	التجريبية	٤٠	٢٠,٥٥	١,٣٩	٧٨	٦,٢٣٢**
	الضابطة	٤٠	١٨,٦٥	١,٣٣		
الضبط البيئى	التجريبية	٤٠	٢٠,٤٢	١,٥١	٧٨	٥,٥٦٧**
	الضابطة	٤٠	١٧,٩٢	٢,٤٢		
التقويم الذاتى	التجريبية	٤٠	٢٠,٣٠	١,٤٥	٧٨	٦,٩٨٨**
	الضابطة	٤٠	١٧,٩٠	١,٦١		
التنظيم	التجريبية	٤٠	٢٠,٣٧	١,٤٢	٧٨	٧,١٣١**
	الضابطة	٤٠	١٧,٩٢	١,٦٣		
إدارة الوقت	التجريبية	٤٠	١٩,٩٠	١,١٧	٧٨	٤,٠٣١**
	الضابطة	٤٠	١٨,٣٥	٢,١٣		
طلب العون	التجريبية	٤٠	١٩,٥٢	١,٠١	٧٨	٤,٧٢٨**
	الضابطة	٤٠	١٨,٠٧	١,٦٥		
مكافأة الذات	التجريبية	٤٠	١٩,٦٥	١,١٨	٧٨	٣,٦٣٠**

	الضابطة	٤٠	١٨,٣٢	١,٩٧		
الدرجة الكلية	التجريبية	٤٠	١٦١,٦٨	٥,٩١	٧٨	٨,٦٦٥**
	الضابطة	٤٠	١٤٥,٠٥	١٠,٥٩		

** دالة عند ٠,٠١

ويُمكن تفسير هذه النتائج بأن جلسات التدريب تضمنت مجموعة من الأهداف الواضحة والمحددة والأنشطة المستخدمة ساعدت المتعلمين على الاهتمام والمشاركة فى التدريب بدافعية مرتفعة، حيث وضحا لهم الباحثان أهمية اكتساب استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم لكى تساعدهم على التغلب على التأخر الدراسى الذى يُعانون منه، وأن مشاركتهم فى هذا التدريب سوف يجعلهم يمارسون عمليات التخطيط والتنظيم الذاتى ووضبط البيئة المحيطة لعملية الدراسة والتعلم أو الاستذكار وإدارة الوقت وتنظيمه والمراقبة الذاتية والتقويم الذاتى ومكافأة الذات، جميع هذه الاستراتيجيات تساعد المتعلم فى التغلب على التأخر الدراسى واعتماد اسلوب حياه يخلوا من التلكؤ ويعتمد على التنظيم الذاتى الذى يساعد فى عملية التعلم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من مرزوق مرزوق، ١٩٩٣، ٩٣ ـ ١٣٠؛ محمد العسيرى، ٢٠٠٢؛ حنان السيد ومحمد مصطفى، ٢٠٠٩,٥٨٣

- نتائج الفرض الإحصائى الثانى:

ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات الكلية ودرجات أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمى(التطبيق البعدى) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة". ولإختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحثان التحليل الإحصائى باستخدام اختبار "النسبة التائية T-test" وكانت النتائج كما يوضها جدول (٦) .

جدول (٦) نتائج اختبار النسبة التائية للفروق بين متوسطات درجات مقياس التلكؤ الأكاديمى (الأبعاد والدرجة الكلية) لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة التطبيق البعدى

الأبعاد	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة"ت"
البُعد المعرفى	التجريبية	٤٠	٣٤,٤٧	١,٣٧	٧٨	٧,٥٧٧**
	الضابطة	٤٠	٣٠,٥٢	٢,٩٩		
البُعد السلوكى	التجريبية	٤٠	٣٣,٩٠	٢,١٩	٧٨	٣,٤٥٣**
	الضابطة	٤٠	٣٢,١٥	٢,٣٣		
البُعد الوجدانى	التجريبية	٤٠	٣٣,٦٧	١,٣٤	٧٨	٣,٩٩٢**
	الضابطة	٤٠	٣١,٩٠	٢,٤٦		
البُعد الدافعى	التجريبية	٤٠	٣٤,١٧	١,٦٩	٧٨	٤,٢٢٨**
	الضابطة	٤٠	٣٢,٤٥	١,٩٤		
الدرجة الكلية	التجريبية	٤٠	١٣٦,٢٢	٣,٨١	٧٨	٩,٤٧١**
	الضابطة	٤٠	١٢٧,٠٢	٤,٨١		
	الضابطة	٤٠	١٤٥,٠٢	٨,٦٥		

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمى. لصالح المجموعة التجريبية، حيث تراوحت قيم "ت" بين ٣,٤٥٣ و٩,٤٧١ وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ أو أقل، مما يُشير إلى تحسُن التلكؤ الأكاديمى وانخفاض مستواه لدى أفراد المجموعة التجريبية التى تدربت على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم. وهذا يعنى رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل.

ويُمكن تفسير هذه النتائج بأن طلاب المجموعة التجريبية تدربوا على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم و، حيث إن مثل هذه الاستراتيجيات تُساعد على إكساب المتعلم لبعض من الاستراتيجيات التى تجعله قادراً على التخطيط وتنظيم العمل وإدارة الوقت وتنظيمه والسيطرة على البيئة المحيطة وضبطها، بالإضافة لاستخدام عمليات المراقبة الذاتية التى من شأنها تساعد المتعلم على تحديد ما حققه من أهدافه ويعمل على تقويم ذاته باستمرار، ويستطيع مكافأة ذاته وطلب العون من المحيطين بطريقة مناسبة ومن الشخص المناسب وفقاً للصعوبات التى تواجهه. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من Senecal, et al., 1995, 610-611 ; Anderson, 2001, 5; Rakes & Dunn,2010,79-80; Kuhnle, et al., 2011, 31-44; Klassen, et al., 2008, 915- 931; Rakes & Dunn, 2010, 78-93; Park & Sperling, 2012, 12-23; Behrozi, et al. 2013, 277-284; أيمن الخصوصى، ٢٠١٣، وبصفة عامة فإن التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم له تأثير دال إحصائيا على مستوى التلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب المتأخرين دراسيا، مما يُسهم فى تنمية مهارات المتأخرين دراسيافى الأداء الأكاديمى ويحقق لهم التفوق الدراسى مثل أقرانهم العاديين، وهذا ما سعت إليه الدراسة الحالية. وهذه النتائج تتفق مع نتائج جميع الدراسات السابقة التى أوردها الباحثين بالدراسة الحالية.

- سادساً : التوصيات:

- الاهتمام بتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم لدى طلاب الجامعة وخاصة طلاب كلية التربية المتأخرين دراسياً.
- تبنى استراتيجيات تعليمية حديثة تتمركز حول المتعلم وتُساعده على المشاركة الجادة والفعالة فى عملية تعلمه سواء فى التخصصات الأدبية أو العلمية، مما يُقلل من درجة التلكؤ الأكاديمى لديهم.
- توجيه الأنظار نحو أهمية ودور استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم فى تحقيق التفوق الدراسى والتعلم المستمر مدى الحياة.
- التقليل من التلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب من خلال الاهتمام بتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وتضمينها فى العملية التعليمية.

- المراجع :

- إبراهيم عبدالله الحسينان(٢٠١٠): استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتياً فى ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسى والأسلوب المفضل للتعلم. رسالة دكتوراة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- أحمد مهدى مصطفى (٢٠٠٢):- بعض العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية المؤثرة فى صعوبات التعلم ،جامعة الازهر،مجلة كلية التربية ،ع١١٠، ٢٥٨_ ٢٦٨ .
- ايمان فؤاد محمد كاشف (١٩٩٤): دراسة فقارنة لبعض المشكلات المرتبطه بالتاخر الدراسي في البيئه المصريه السعوديه كلية التربيه – الزقازيق ع ٢١ ج ١، ٣٨٣_ ٤١٩
- 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 واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم لدى طلاب جامعة الزقازيق. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الزقازيق، الزقازيق.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) استراتيجيات التدريس والتعليم. القاهرة ، دار الفكر العربي .
- جمال الهوارى، منال الخولى(٢٠٠٦): التعلم المنظم ذاتياً لدى مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسينى. المجلة المصرية للدرسات النفسية، ١٦، (٢٥)، ١١٣_ ١٦٠.
- 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.
- حنان السيد زيدان ومحمد مصطفي عبد الرازق (٢٠٠٩): برنامج مقترح باستخدام فنيات تنظيم الذات لتنميه دافعية الانجاز والتحصيل لدي المتفوقين ذوي صعوبات التعلم من طلاب الجامعه المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لعلم النفس الجمعيه المصريه للدراسات النفسيه . مكتبة الانجلو المصرية.
- 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 استراتيجيات 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 المنعم عبد الله حسيب (٢٠٠١): المهارات الاجتماعيه وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا. مجلة علم النفس، ع٥٩، ص ١٢٧.
- عبد الوهاب محمد كامل(٢٠٠٢): اتجاهات معاصرة فى علم النفس. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبير إبراهيم عابدين (٢٠٠٦): استراتيجيات 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 التعلم 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.
- عمار أحمد حسن على (٢٠٠٣): التنبؤ بالأداء الأكاديمى فى ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم الذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد١٩ (١)، الجزء(٢)، ص.٥٨١- ٥١٩.
- لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠١): مقياس استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتياً؛ كراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- مجدي عزيز ابراهيم (٢٠٠٣): مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصه في ضوء متطلباتهم الانسانيه والاجتماعيه والمعرفيه . مكتبة الانجلو المصريه . ص ٢٤٤ – ٢٤٧.
- محمد بن على العسيرى(٢٠٠٢): استراتيجيات التعلُّم النظم ذاتياً وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية. رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- محمود يوسف رسلان (٢٠٠١): أثر برنامج لتنميه دافعية الانجاز في تعديل بعض المتغيرات النفسيه والأكاديمية لدى عينه من الطلاب المتاخرين دراسيا. رساله دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- مرزوق عبد المجيد مرزوق(١٩٩٣): مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلُّم ذاتى التنظيم المرتبط بالأداء الأكاديمى للطالب داخل الفصل الدراسى. مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، العدد السادس، الجزء (١)، ٩٣- ١٣٠.
- مصطفى محمد كامل(٢٠٠٥): مقرر مقترح للتدريب على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم فى ضوء ثيقة المستويات المعيارية للتعلم. 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 استراتيجيات التعلُّم المنظم الذاتيا فى تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمى فى الحاسب الآلى لدى طلاب

شعبة معلم الحاسب الآلي. 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.
- 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.
- Ebadi, S. & Shakoorzadeh, R. (2015): Investigation of Academic Procrastination Prevalence and Its Relationship with Academic Self-Regulation and Achievement Motivation among High-School Students in Tehran Cit. International Education Studies; Vol. 8, No. 10, 193-199.
- 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.
- Mizani,S.; Hosseini, S. & Sohrabi, N.(2015): The relationship between Basic Psychological Needs and self regulated learning with Academic Procrastination. Report and Opinion, Vol. 7, No. (4), p.16-23.
- 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.
- 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.
- 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.
- You, J. (2015): Examining the Effect of Academic Procrastination on Achievement Using LMS Data in e-Learning. Educational Technology & Society, Vol. 18, No. (3), P.64–74.
- Zimmerman, B.(2002): Becoming Self- Regulated Learning: An Overview. Theory Practice Spring, Vol. 41, No.(2), 64-73.

****