

البحث السابع :

أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ
الأكاديمى لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة

إهداء :

د / عبد الرحمن محمد مسعود
قسم علم النفس التربوى
كلية التربية جامعة الأزهر بالدقهلية

د / عصام جمعة أحمد وُنصار
قسم علم النفس التربوى
كلية التربية جامعة مدينة السادات

” أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة”

د/ عصام جمعة وُنصار / د/ عبد الرحمن محمد عبد الرحمن

• مستخلص البحث :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة، وتكونت عينة المشاركة في التدريب من المتأخرين دراسيا عددهم (٨٠) طالبا لديهم تلكؤ أكاديمي، تم التقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية: (٤٠) طالبا، والضابطة: (٤٠) طالبا، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياسين أحدهما للتلکؤ الأكاديمي، والثاني مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي التعلم (التنظيم، التخطيط ووضع الأهداف، المراقبة الذاتية، إدارة الوقت، المكافأة الذاتية، الضبط البيئي، طلب العون الأكاديمي، التقويم الذاتي)، وأشارت لنتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية بعد التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على المجموعة الضابطة في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية: التلكؤ الأكاديمي، استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، 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 الأونة الأخيره تطورا سريعا وكبيرا في كم المعرفة والمعلومات التي يجب على الطلاب والمعلمين ملاحظتها وفهمها، ومع تزايد الرصيد المعرفي يضطر بعض الطلاب وخاصة في مجال الدراسة الجامعيه إلى ما يسمى بالمماطله أو الأرجاء الأكاديمي (التلكؤ الأكاديمي). لذا كان من واجب الباحثين وعلماء النفس مساعدة الطلاب في المرحله الجامعيه لتدريبهم على المتغيرات الذاتيه و الدافعيه والبيئيه والأجراءات المستخدمه في عملية التعلم؛

لأن نسبة كبيرة من هؤلاء الطلاب يقعون فريسة لخطر الفشل الأكاديمي أو الإرجاء الأكاديمي وخاصة فئة المتأخرين دراسياً لنقص دافعيتهم للتعلم، ومن ثم فهناك ضرورة ملحة للتدريب على الجوانب والطرق والاستراتيجيات الدافعية المنظمه للذات الانفعاليه والمعرفيه وما وراء المعرفيه.

فالمماطله أو الأرجاء Procrastination هي من الظواهر المنتشرة في حياتنا اليومية، حيث قد يضطر الفرد لتأجيل بعض الأعمال التي يجب عليه الانتهاء منها، حيث يكون لكل فرد مجموعة من الأهداف التي تتطلب منه السعى المستمر من أجل تحقيقها، ولكن قد يختلف الأفراد في طرق إتمام المهام فهناك من يُحاول إنجاز وتحقيق أهدافه بشكل فوري دون تباطؤ، وهناك من يؤجل أو يرجئ تحقيقها حتى آخر لحظة ممكنة وهو ما يُطلق عليه ماماطل أو متلكئ (عطية سيد أحمد، ٢٠٠٨، ٢).

ويعتبر سلوك تأجيل أو ماماطة أو تأخير إتمام المهام الدراسية (التعليمية) أحد أشكال التلكؤ ويسمى بالتلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination، ويُعرفه (معاوية أبو غزالة، ٢٠١١، ١٣١) بأنه التأجيل الطوعي لإكمال المهام الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد الفرد بأن إنجازها لتلك المهام سوف يتأثر سلباً، أو أنه تأجيل البدء في المهام التي ينوي الفرد في نهاية المطاف إنجازها، وينتج عن هذا التأجيل شعور بالتوتر الانفعالي لعدم تأديته للمهمة في وقت مبكر.

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

ويأخذ التلكؤ الأكاديمي صوراً متعددة يذكرها (عبد الرحمن مصلحي، نادية الحسيني، ٢٠٠٤، ٦٨) تتمثل في: تأجيل الطلبة للواجبات الأكاديمية حتى آخر دقيقة، وصعوبة في جدولة وإتمام المهام والأنشطة الحياتية، تأخير الاستعداد للامتحان حتى اللحظات الأخيرة، وعدم القدرة على إتخاذ القرار المرتبط بالمهام الأكاديمية.

والشخص الذي يتصف بالتلكؤ الأكاديمي دائماً يُرجىء الاستعداد للامتحان وتراوده أحلام اليقظة والسرحان، ويقوم بعمل أشياء غير ضرورية، ويتجنب الجلوس للاستذكار، ويصعب عليه تنظيم وقته، ويبالغ في ترتيب مكتبه، وتنخفض ثقته بنفسه، ويتسم بارتفاع القلق والاكتئاب والنسيان وعدم التنظيم والمنافسة.

مما سبق يتضح أن الشخص الممتلكي يؤجل إتمام المهام الدراسية، نظراً لوجود ضعف في بعض المهارات المرتبطة بتنظيم الذات للتعلم، وإدارة الوقت للتعلم، وعدم وضوح الأهداف الشخصية لديه، وافتقاره إلى بعض الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها الفرد في التعلم والدراسة المستقلة المنظمة ذاتية، كما أنه لا يستطيع اتخاذ القرار المناسب الذي يرتبط بالبدء في المهام في الوقت المناسب مما يؤدي في النهاية إلى التأخر الدراسي لديهم. وقد أشارت نتائج بعض الدراسات في مجال التنظيم الذاتي للتعلم إلى أن هناك ارتفاع لمستوى المتعلمين ومستوى الإنجاز الأكاديمي 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 تقليدي يعتمد على التوجه الذاتي بصورة مستمرة عبر الحياة، فالتنظيم الذاتي للتعلم يعد من أهم متطلبات الحياة لمواجهة احتياجات العصر، وإعداد الفرد ليوصل تعلمه مدى الحياة، فالدور الأساسي للمؤسسات التربوية من الروضة حتى الجامعة ينبغي أن يؤكد على أهمية تدريب المتعلمين على أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم مدى الحياة، أي تُعلمهم كيف يتعلمون، وتُمنّي مهاراتهم في جمع المعلومات وتمثلها معتمدين في ذلك على أنفسهم(عصام نصار، ١٩٩٩، ٥).

ويرى (حامد زهران، ٢٠٠٣، ٢١) إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم يعتمد على التوجيه الذاتي للشخصية، ولا شك أنه من الضروري تعرف الذات وتحقيقها وتقديرها وتنميتها، عن طريق الاكتشاف والدراسة والمعرفة والفهم وتنمية الدافعية وإشباع الحاجات وتنمية القدرات ومفهوم الذات الأكاديمي، والتنظيم الذاتي للتعلم يُعتبر بمثابة تنمية للذات من خلال النمو العلمي والمرونة والانفتاح الفكري والتجديد والمثابرة والثقة بالنفس وتوجيه الذات وتحمل مسؤولية التعلم بمفهوم مستقبلي تنموي متطور.

وتشير (عبير عابدين، ٢٠٠٦، ١٧) إلى أن المفهوم التنظيم الذاتي للتعلم يتفق مع الاتجاهات الحديثة التي ترى أن بلوغ المتعلم حد إدراك ما يتعلم فقط، ليس مؤشراً كافياً لبلوغه مستوى التعلم الجيد، فالطريق إلى هذا النوع من التعلم يتطلب قدراً من الوعي بالأساليب والاستراتيجيات المناسبة لذلك والمشاركة الفعالة لتحقيقه، التنظيم الذاتي للتعلم لا تقتصر فوائده على تحسين الأداء الدراسي والتعليمي للمتعلم فقط، بل يمتد إلى تقويم عمليات التعلم والتقدم فيها، وإحداث بعض التغييرات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة.

وقد أشار (Pintrich, 1999, 460) إلى أن جوانب التنظيم الذاتي للتعلم تتمثل في: أن المتعلمين يُنظمون سلوكهم للتعلم ذاتياً والذي يشمل: ضبط المصادر

كالوقت وبيئة التعلّم وطلب المساعدة من الآخرين، ويُنظم المتعلمون دافعيتهم ومعتقداتهم ذاتياً من خلال ضبط وتعديل معتقداتهم الدافعية (الكفاءة الذاتية، والتوجه نحو الهدف، والتكيف مع متطلبات المحتوى التعليمي)، كما يُنظم المتعلمون أنفسهم، ويختارون الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي يستخدمونها في عملية التعلّم.

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

• مشكلة البحث :

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

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أهمية التنظيم الذاتي للتعلم واستراتيجياته فى زيادة المثابرة والنشاط والإيجابية ورفع الأداء لإستكمال المهام العلمية المعروضه وتنظيم الجهد والقدرة والكفاءة فى التعامل مع الفشل الأكاديمي 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 الذاتي للتعلم، 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 الذاتي بعد تطبيق برنامج تدريبي على عينة من

طلاب الجامعة قوامها (٦٠) طالباً من ذوى صعوبات التعلم، حيث ارتفعت قدرات التنظيم الذاتى لدى المجموعة التجريبية وهذا يشير الى اهمية وفاعلية برامج التنظيم الذاتى للتعلم لمثل هذه الفئات (صعوبات تعلم - تأخر دراسى - تخلف عقلى).

ونظراً لعدم وجود دراسة عربية واحدة أهتمت بالتدريب وإعداد البرامج للمتأخرين دراسياً الذين يتصفون بالتلکؤ الأكاديمى 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 دراسياً وضعاف التحصيل الدراسى، والتي 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 التلکؤ الأكاديمى لدى المتأخرين دراسياً من طلاب الجامعة؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- « هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات الكلية ودرجات أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم (التطبيق البعدى) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- « هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات الكلية ودرجات أبعاد مقياس التلکؤ الأكاديمى (التطبيق البعدى) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

• أهداف الدراسة :

استهدفت الدراسة التعرف على أثر التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم فى التلکؤ 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 دراسياً عام بعد عام ونسبة الرسوب فى مادة أو أكثر ولا توجد برامج فى الجامعة لمعالجتها أو لمواجهة التلکؤ 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 الحالية على التأخر

الدراسى والتلكؤ الأكاديمى ومعالجتهم فى المرحلة الجامعية اعتماداً على التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم.

الاهتمام بالتدريب على استراتيجيات 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 ذاتياً وفقاً للأسلوب العلمى فى التدريب، كما تهتم الدراسة بإعداد مقياس التلكؤ الأكاديمى، وآخر لقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، وتحرص الدراسة أيضاً على التعرف على أثر التدريب على " الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية واستراتيجيات إدارة المصادر فى التلكؤ الأكاديمى لدى المتأخرين دراسياً من طلاب الجامعة.

• مصطلحات الدراسة :

• التنظيم الذاتى للتعلم Self- Regulated Learning :

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

فى حين تُشير كل من (مصطفى كامل، ٢٠٠٥، ٢٩٣؛ نصره جليل، 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 التعلم المعرفية (التسميع الذاتى، والإتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد)، واستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية (التخطيط، والمراقبة، والتنظيم والتقييم الذاتى)، واستخدام مصادر التعلم (الوقت، والجهد، وبيئة التعلم، وطلب المساعدة)، وذلك بهدف التخطيط والتنظيم والتحكم فى تعلمه.

• استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم Self- Regulated Learning Strategies :

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

ويُعرفها الباحثان إجرائياً بأنها مجموعة من الطرق والتكتيكات والإجراءات المحددة التى يتبعها 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 وتنظيم الجهد، وإدارة بيئة التعلم، وطلب المساعدة).

• **التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination :**

يُشير كل من (Lay&Schouwenburg, 1993, 648; Piccarelli, 2003, 29) إلى أنه يُمكن وصف التلكؤ الأكاديمي 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، نظرا 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 تتعاضد الاستفادة منهما معا، ويتناول عرضهما على النحو التالى :

• **المحور الأول التعلم المنظم ذاتياً :**

أشارت الدراسات والأبحاث التربوية إلى التعلم المنظم ذاتياً من خلال جانبين هما : وصف ظاهرى للأفراد المنظمين ذاتياً أو العمليات المتضمنة أثناء التنظيم الذاتى للتعلم "فالأفراد المنظمين ذاتياً يتصفون بأنهم أكثر مبادأة ومثابرة غير عادية أثناء أداء المهام المكلفين بها، وأيضاً لديهم ثقة بالنفس عالية ويعدون خططا جيدة لحل المشكلات التى تواجههم .

ويمتلك الفرد المنظم ذاتياً مجموعة من الاستراتيجيات "المعرفية - ما وراء المعرفة الدافعية" وعليه يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتياً بأنه: "مشاركة الطلاب بفاعلية فى عملية تعلمهم وتنظيم ذاتهم معرفياً وماوراء معرفياً ودافعيًا وسلوكياً".

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

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

• أهمية التعلم المنظم ذاتياً :

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

• خصائص المتعلمين المنظمين ذاتياً :

الأفراد مرتفعوا التعلم المنظم ذاتياً أكثر نشاطاً وبدلاً 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 والوعي للإنجازات التي يؤدونها ومعرفة الطرق والاستراتيجيات المناسبة للموضوع والوقت والموقف المناسب وخاصة في المراحل العمرية الكبرى (المرحلة الجامعية).

حيث يُشير (جابر عبدالحميد، ١٩٩٩، ٣٠٨) أن هؤلاء المتعلمين يستطيعون القيام بأربعة مهام هي: تشخيص موقفاً تعليمياً معيناً تشخيصاً صحيحاً ودقيقاً واختيار الاستراتيجية المناسبة لحل مشكلة التعلم المطروحة ومراقبة فاعلية استراتيجية المستخدمة في التجهيز والمعالجة واندماج الدافعية في موقف التعلم حتى تحقيق الهدف.

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

• استراتيجيات التنظيم ذاتي التعلم :

أشارت الدراسات والبحوث التربوية إلى أهمية استراتيجيات التنظيم ذاتي التعلم ودورها الفعّال في الإنجاز الأكاديمي والعملية التعليمية ككل.

وتتعدد الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمين المنظمين ذاتياً حسب الموقف والموضوع والسياق الذي تتم فيه. لذا تختلف النماذج وتتعدد في عرضها لهذه الاستراتيجيات والبحث الحالي يتبنى نموذج (Pintrich, et al., 1993) في نظرتة لهذه الاستراتيجيات وتتمثل في:

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

والبحث الحالي يُركز على التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من بين الاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية والسلوكية أو السياق أو إدارة المصادر التي على علاقته وثيقه بالأداء الأكاديمي وفئة الطلاب المتأخرين دراسياً.

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

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

وتتعدد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتختلف من فئة لأخرى، ومن موقف لآخر، وحسب السياق البيئي في القيام بهذه الاستراتيجية، حيث أشار (ربيع رشوان، ٢٠٠٦، ٥٥) إلى وجود (١٧) استراتيجية حسب النماذج المتعددة، ولهذا يختلف الدور النسبي الذي تُحدثه كل استراتيجية في التعلم الأكاديمي.

ولهذا تُشير دراسة (عماد على، ٢٠٠٣، ٥٨١ - ٦٩١) إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة مكونة من (٢٦٠) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى اختلاف الاستراتيجيات في اسهامها في التنبؤ الأكاديمي.

كما يختلف الأفراد من حيث الجنس في تبني استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالأداء الأكاديمي والقيام ببعض المهارات.

حيث أشارت دراسة (إينايس خريبة، ٢٠٠٤) إلى الكشف على العلاقة بين ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب جامعة الرقازيق،

وتوصلت الدراسة إلى تفوق الإناث على الذكور في بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا "التقويم الذاتي، مكافأة الذات، التسميع والأستظهار".

وتوصلت دراسة (خولة الدباس، ٢٠٠٤، ٤٣ - ٧٢) إلى تفوق طلاب الجامعة على طلاب المرحلة الثانوية في استخدام بعض المهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند الأفراد المتدربين تحصيليا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالبا وطالبة من الجامعة (٢٤٠) طالبة وطالب للمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى تفوق الإناث وأنهن أكثر استخداما 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 في السن لا يستطيعون التمييز بين الاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفة والدافعية وخصوصا ما قبل الجامعة، لذا يُفضل استخدام هذه الاستراتيجيات معا سواء المعرفية وما وراء المعرفة والدافعية في المراحل الجامعية.

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

واسفرت نتائج بعض الدراسات إلى أهمية التدريب على التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجياته، حيث أنه لم يئل حقه من الدراسة كأحد المتغيرات الإيجابية في الشخصية وله من الفوائد والفاعلية في كثير من حل المشكلات التعليمية.

مما سبق يتضح أنه لا توجد دراسات اهتمت بالتدريب وإعداد البرامج للمتلكتين أكاديميا من المتأخرين دراسيا، واستخدمت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. ووجود ندرة في الدراسات التي استخدمت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التدريب على الفئات الخاصة (صعوبات تعلم - تأخر دراسي - تخلف عقلي) لدى المتلكئين من طلاب الجامعة، لهذا كانت الحاجة ماسة لمثل هذه الدراسة.

والمأمل في الأدبيات والدراسات السابقة يتضح مدى الكم الهائل من الاستراتيجيات المستخدمة للتعلم المنظم ذاتيا والتي تتبناها الدراسة الحالية والتي تُناسب عينة الدراسة من طلاب الجامعة وهي على سبيل المثال لا الحصر تتضمن الأتي:

« التنظيم : ويتضمن قدرة المتعلم الظاهرة والضمنية لإعادة المعلومات وترتيبها لكي يسهل فهمها ووضعها في جداول أو رسوم لتوضيح الفكرة الرئيسة

- والربط بينها وبين البنية العرفية للمتعلم لجعلها أكثر استقراراً ورسوخاً في ذهن المتعلم.
- ◀ التخطيط ووضع الأهداف: وتتضمن تحديد المتعلم لأهدافه المنشودة ووضع الخطط لتنفيذها وهذا قبل البدء في المذاكرة أو أداء المهمة.
- ◀ المراقبة الذاتية: وتعنى ملاحظة الفرد لذاته أثناء أداء المهمة لمعرفة الأداء الجيد وتقويته والأداء غير الصحيح ومراجعتة، وذلك من خلال التغذية المرتدة أو الانتباه الشديد إلى سلوكياته المختلفة التي تصدر منه للتقدم نحو الهدف المنشود.
- ◀ الضبط البيئي: ويتضمن تنظيم بيئة التعلم المكانية والدافعية من حيث إعادة ترتيب مكان التعلم وأداء المهمة سواء في الخارج من إضاءة وتهوية والبعد عن الضوضاء أو في الداخل لشعور المتعلم بالهدوء والراحة النفسية، والبعد عن الملل والتشتت، وهذا كله من شأنه إكمال المهمة أو التعلم.
- ◀ مكافأة الذات: وتتضمن إثابة المتعلم لنفسه عندما يلاحظ تقدمه في أداء العمل المنوط به ويعد هذا تعزيزاً ذاتياً، ويجعله ينتهي العمل بإتقان في أقل وقت لزيادة الجهد وعلى العكس يُعاقب ذاته عند تقصيرها ويلومها في حالة الإخفاق والفشل، وهذا يجعله يعود إلى مزاولة العمل مرة أخرى باجتهد ودافعية داخلية ذاتية.
- ◀ التقويم الذاتي: ويتضمن الحكم المستمر والنهائي للمهمة أو العمل مقارنة بالهدف الموضوع مسبقاً، ويشير التقويم الذاتي المستمر إلى توجيه الانتباه إلى مواضع الضعف ومدى فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة ومدى الجهد المبذول، مما يؤدي إلى الرجوع مرة أخرى إلى إعادة بعض الاستراتيجيات مرة أخرى لمساعد 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 في الوقت المحدد له.
- ◀ طلب العون الأكاديمي: تتمثل في طلب المساعدة من الآخرين (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 الذي لديه مثابرة في العمل.
- ويمكن تصنيف الاستراتيجيات السابقة إلى ثلاثة فئات طبقاً لنموذج (zimmerman,b.2002;64-73) الثلاثي للتعلم المنظم ذاتياً كما يلي:
- ◀ استراتيجيات تهدف لتحسين الوظائف الذاتية أو الشخصية وهي (التنظيم، التخطيط، وضع الأهداف).

« استراتيجيات تهدف لتحسين السلوك الأكاديمي (المراقبة الذاتية، مكافأة الذات، التقويم الذاتي).
 « استراتيجيات تهدف لتحسين بيئة التعلم هي (الضبط البيئي، إدارة الوقت، طلب العون الأكاديمي).

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

• ثانياً: التلكؤ الأكاديمي :

يُعرف التلكؤ الأكاديمي بأنه التأجيل التطوعي 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 الأكاديمي بأنه تأجيل - بشكل دائم - البدء في المهام التي ينوي الفرد إنجازها، مما ينتج عنه الشعور بالقلق والتوتر الانفعالي لعدم تأدية المهمة في الوقت المناسب وتأخيرها .

وتُشير الأدبيات إلى أن التلكؤ يتسم بسلوكيات التأخير والتأجيل سواء كان في مسارات الحياة العامة، وهو ما يوصف باللكؤ العام أو في إتخاذ القرارات أو التلكؤ العصابي أو تلكؤ الخلل الوظيفي، بينما يختلف التلكؤ الأكاديمي عن الأنواع السابقة في 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. (أيمين الخصوصي، ٢٠١٣، ٧١ - ٧٢). وعلى ذلك فإن التلكؤ الأكاديمي يتمثل في عملية التأجيل أو الإرجاء الاختياري أو القسدي 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 في وقتها المناسب.

• أسباب التلكؤ الأكاديمي:

يعرض الباحثون للعديد من أسباب التلكؤ الأكاديمي، حيث يُشير (Tuckman, 1991,475) إلى أن الاعتقاد بعدم القدرة على إنجاز المهام ، وعدم القدرة على تأجيل الإشباع، والعزو الخارجي، وتدني تقدير الذات، وضعف الفاعلية الذاتية، والمستوى المرتفع من التعويق الذاتي والاكئاب، بالإضافة إلى مستوى مرتفع من النقد الذاتي، يُعد من أسباب التلكؤ الأكاديمي. في حين يضيف (Noran, 2000,3) أسباب أخرى لللكؤ الأكاديمي تتمثل في: ضعف القدرة على إدارة الوقت وتنظيمه، وتحديد الأولويات والأهداف الأولية، وعدم

القدرة على التركيز والمحافظة على مستوى مرتفع من اليقظة عند أداء المهام، والخوف والقلق المرتبط بالفشل وخصوصا كلما اقترب الموعد النهائي لأداء المهمة والانتهاه منها.

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

◀ الأسباب المتعلقة بالمتعلم وشخصيته: والتي تتمثل في الخوف من الفشل في أداء المهمة، والسعى نحو الكمالية سواء كانت مفروضة ذاتيا أو اجتماعيا، حالة التمرد التي قد يفعلها المتعلم نتيجة لشعوره أن المهمة مفروضة عليه قد يدفعه ذلك للعمل في الاتجاه المعاكس، ويرتبط بالتمرد موقف أو اتجاه الفرد نحو المهمة، وتقدير الفرد لذاته ومفهوم الذات الأكاديمية لديه وفاعلية الذات، وتوقع التعزيز السلبي.

◀ الأسباب المتعلقة بالمهمة: والتي تتمثل في 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 الذي يتلكئ هو شخص يميل بشكل عام إلى عزو الصعوبات التي تواجهه إلى خلل في شخصيته، مثل: الكسل وعدم القدرة على تنظيم الوقت وإدارته، وعدم قدرته على وضع الأهداف والعمل على تحقيقها في الوقت المناسب، كما أنه غير طموح ومتساهل مع نفسه (Charlebois, 2007, 2).

ويشير (Wolters, 2003, 179) إلى أن خصائص المتعلم الذي يتلكأ تتناقض مع خصائص أقرانه ذاتي التنظيم، حيث إنه لا يمتلك استراتيجيات تعليمية متنوعة تُساعده في تعلم المهارات والمعارف، مما يزيد من حصيلته المعرفية والثقافية، ويفتقد القدرة على ضبط تعلمه ومراقبته والسيطرة على عمليات المعرفة والتعلم، بما يفقده الشعور بالكفاءة الذاتية، ويجعل لديه مستوى من خفض من فاعلية الذات، ومعتقدات عزو غير مناسبة، وليس لديه قدرة على التوجه نحو الهدف، كما أنه لا يستطيع أن يقاوم الإثارة والتشويق والمشتتات البيئية، وليس لديه قدرة على الضبط المرن.

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

• أنواع التلكؤ:

يتفق كل من (Holmes, 2002, 3803)؛ عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني، (٢٠٠٤، ٦٨؛ عطية سيد أحمد، ٢٠٠٨، ١٢) على أن هناك أربعة أنواع للتلکؤ: النوع الأول: التلكؤ الأكاديمي: وهو سلوك من التلكؤ يتمثل في تأجيل المتعلم للواجبات والمهام الأكاديمية حتى آخر دقيقة ممكنة، أما النوع الثاني: فهو التلكؤ العام في الروتين الحياة اليومية وأنشطتها: ويتمثل في صعوبة جدولة الأنشطة اليومية المتكررة. والنوع الثالث: التلكؤ في اتخاذ القرار: ويعتمد على عدم القدرة على اتخاذ قرار في 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 القهري: ويشتمل على التلكؤ في إتخاذ القرار والتلكؤ السلوكي في نفس الوقت ويشعر الفرد كأنه مصاب بالشلل عند محاولته التعايش في حياته اليومية مما يؤدي إلى عواقب وخيمة وشعور بالتوتر وعدم الارتياح.

ويُشير كل من (Chu & Choi, 2005, 247) إلى نوعين من التلكؤ الأول هم التلكؤ السلبيون: وهم التقليديون الذين يكونون متشككين في ذواتهم ويميلون إلى تأخير المهام بسبب قلقهم على الأداء بشكل غير ملائم، أو لأنهم يشعرون أن نجاحهم سوف يزيد من توقعات الآخرين عنهم، أو بسبب قدرتهم على إتخاذ القرار. أما النوع الثاني: فهم التلكؤ 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 الأكاديمي:

يُعد التلكؤ الأكاديمي من المفاهيم المعقدة التي تنطوي على العديد من المكونات المتفاعلة فيما بينها، والتي تتمثل في: المكون المعرفي، والمكون السلوكي، والمكون الوجداني، والمكون الدافعي. ويُشير العديد من الباحثين (عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني، ٢٠٠٤، ٦٥-٦٧؛ Tan, et, 2009, 2-3; Sokolowska, 2009, 2-3; Bezci & Vural, 2013, 64-65; Onwuegbuzie, 2004, 5; al., 2008, 137) إلى هذه المكونات حيث يُشير المكون المعرفي: إلى المعلومات الذاتية والأفكار اللاعقلانية عن قدراتهم، والخوف من الفشل، والكمالية المفرطة، والنقد الذاتي، والتقييم السلبي للذات، وعدم التخطيط وإدارة الوقت وتنظيمه، وعدم معرفة الاستراتيجيات المناسبة لأداء المهمة. وفي حين يُشير المكون السلوكي: إلى اندماج المتعلم في حالة من الإحجام أو التجنب المزمّن - غير المبرر - لأداء المهمة مبالغة منه في تقدير الوقت الذي يحتاجه لاستكمالها، ويرجع ذلك لحالة من التباعد بين السلوك والقصد، ونقص التيقظ والتأهب، وسعى المتعلم إلى الاندماج في المهام والأنشطة الأكثر سرورا وسعادة من الأنشطة التي تتطلب المثابرة وبذل الجهد وتحمل الصعاب. ويشمل المكون الوجداني: العديد من

الانفعالات المرتبطة بالتلكؤ والتي 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 الأولى بقيمة المهمة وما تحدثه 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 مصيلحي ونادية الحسينى، ٢٠٠٤، ٥٥ - ١٤٣) دراسة هدفت للتعرف على شكل العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى وبعض المتغيرات مثل: وجهة الضبط والرضا عن الدراسة والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) من طلبة جامعة الأزهر، وأشارت النتائج إلى أن الذكور أكثر ميلا للتلکؤ 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 - ٧٩) دراسة سعى فيها للتعرف على شكل العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى والدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبا 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 منخفضا 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 للتلکؤ 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 - 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 أكاديمي مرتفع، ونسبة ٥٧,٧% من الطلبة لديهم تلكؤ أكاديمي متوسط، ونسبة ١٧,٢% لديهم تلكؤ أكاديمي 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 في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٣) من طلبة الجامعة، وبعد تطبيق مقياس الكمالية ومقياس الدافعية الذاتية، ومقياس التلكؤ الأكاديمي، أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بدافعية ذاتية عالية يكون هناك احتمال أقل لأن يكونوا متلكئين، في حين أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الكمالية يكون هناك احتمال أكبر لأن يكونوا متلكئين عند أدائهم للمهام الأكاديمية.

• علاقته التلكؤ بالتنظيم الذاتي:

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

ويُشير (Senecal, et al., 1995, 610-611) إلى أن المتعلم المتلكئ يكون لديه صعوبات في عملية التنظيم الذاتي، والعمل على وضع خطة مناسبة لتحقيق الأهداف التي وضعها لنفسه، ويفشل في الإلتزام بها. ويمكن تقسيم التنظيم الذاتي إلى خمسة مستويات على متصل يبدأ أقل مستوى للاستقلالية والتنظيم إلى أعلى مستوى منهما وتتمثل في:

- ◀ السلوكيات غير المدفوعة A Motivated Behaviors: حيث لا يوجد هدف يسعى الفرد لتحقيقه، ويعمل على تغيير مجريات الأمور لأجله.
- ◀ السلوكيات المنظمة خارجياً External Regulation: وهي سلوكيات يُصدرها الفرد بناءً على حافر أو دافع خارجي يجبره على إصدار مثل هذه السلوكيات.

« التنظيم المتشرب Interjected Regulation: وهو السلوك الذي 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 التنظيمي الذي يُدرك فيه المتعلم أن سلوكه مهم ويرتبط بقيمه وأهدافه، فهذا السلوك نابع من داخل الفرد ويوافق أهدافه.

« التنظيم الداخلي Intrinsic Regulation: وهو السلوك التنظيمي الذي يندمج فيه الفرد بدافع من ذاته، ويشعر بالسعادة الداخلية نظراً لأنه يُحقق له العديد من الأهداف التي وضعها لنفسه.

والتلكؤ يرتبط بشكل أساسي بعمليات التنظيم الذاتي، حيث إن المتعلم يميل لتأخير أداء المهام نتيجة لبعض الصعوبات التي تواجهه، والتي ترتبط بالقدرة على الاستقلال الذاتي في التنظيم (السلوك غير المدفوع، والتنظيم الخارجي، والتنظيم المتشرب)، فالمتلكؤ غير قادر على المبادرة والسعى نحو تحقيق الأهداف، والمنظم الخارجي ينتظر حتى تضغط عليه الظروف الخارجية مثل: قرب موعد الامتحان، في حين أن التنظيم المحدد والداخلي يكون مدفوعاً أكثر من داخله نحو تحقيق أهدافه، ويُقاوم المعوقات والمشتتات الخارجية، ويحتفظ بالاستراتيجيات التي تُساعده في تحقيق مراده. مما يُشير إلى أن التنظيم الذاتي يواجه بقوة التلكؤ فالعلاقة بينهم علاقة عكسية، فكلما زادت القدرة على التنظيم الذاتي الداخلي المستقل، كلما قل التلكؤ لدى الفرد. وهناك العديد من الدراسات التي تُشير إلى العلاقة بين التلكؤ والتنظيم الذاتي يُمكن عرضها:

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

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

ودراسة (Park & Sperling, 2012, 12-23) هدفت إلى التعرف على أثر الدافعية والتنظيم الذاتي على التلكؤ الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٤١) من طلاب الدراسات العليا عبر الإنترنت تخصصاتهم مختلفة، وتم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس التلكؤ الأكاديمي، والتنظيم الذاتي للتعلم، والدافعية الذاتية)، وأشارت النتائج إلى أن الدافعية المنخفضة وضعف التنظيم الذاتي يؤثران على التلكؤ الأكاديمي بطريقة سلبية، أي يؤديان إلى إرتفاع مستوى التلكؤ الأكاديمي 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 الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبا من الذكور بالصف الأول الثانوي، وتم تطبيق مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، واستبانة استراتيجيات الدافعية للتعلم، ومقياس التلكؤ الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بمستوى التلكؤ الأكاديمي من خلال استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، كما أن الانخفاض في استراتيجيات الدافعية للتعلم يعمل على زيادة التلكؤ الأكاديمي.

دراسة (أيمن الخصوصي، ٢٠١٣) دراسة تجريبية هدفت لإعداد برنامج تدريبي على التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أثره في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا 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 في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما أجرت (Koushki, et al., 2014, 184-191) استهدفت التعرف على العلاقة بين أنماط العزو السببي، والتنظيم الذاتي، والتلكؤ الأكاديمي، وشملت عينة الدراسة (٣٠٠) من طلاب الصف الأول الثانوي الذكور، واستخدمت الدراسة استبانة أنماط العزو، ومقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب العزو الداخلي، والتنظيم الذاتي، والمستوى المنخفض من التلكؤ الأكاديمي، كما أن متغيري أسلوب العزو والتنظيم الذاتي يفسران نسبة ٤٣٪ من التلكؤ الأكاديمي.

وقد أجرى (Mizani, et al., 2015, 16-23) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية الأساسية وكل من التنظيم الذاتي للتعلم

والتلكؤ الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالباً بالمرحلة الجامعية، واستخدمت الدراسة ثلاثة استبانات لكل من الحاجات النفسية الأساسية والتنظيم الذاتي للتعلم والتلكؤ الأكاديمي. وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة بين الحاجات النفسية الأساسية وكل من التنظيم الذاتي للتعلم والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وأجرى كل من (Shakoorzadeh & Ebadi, 2015, 193-199) دراسة هدفت للتعرف على مدى انتشار التلكؤ الأكاديمي بين طلاب المدارس الثانوية البنين والبنات، والكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي واستراتيجيات التنظيم الذاتي والدافع للإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٤) طالباً بالمرحلة الثانوية (٣١٢ من البنين، ٣١٢ من البنات)، تم تطبيق أدوات لجمع البيانات تمثّلت في استبانة التلكؤ الأكاديمي، واستبانة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ومقياس الدافع للإنجاز، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انتشار التلكؤ الأكاديمي 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 الأكاديمي من ناحية وكل من استراتيجيات التنظيم الذاتي والدافع للإنجاز، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار إلى أنه يمكن التنبؤ بالتركؤ الأكاديمي من خلال مستوى كل من استراتيجيات التنظيم الذاتي والدافع للإنجاز.

• التأخر الدراسي:

مفهوم التأخر الدراسي: تتعدد تعريفات التأخر الدراسي تبعاً لأشكاله والتي تنحصر في:

- « تأخر دراسي عام: وهو التأخر في جميع المواد الدراسية.
- « تأخر دراسي خاص: وهو التأخر في بعض المواد الدراسية دون غيرها.
- « تأخر دراسي مزمن: وهو تأخر متراكم منذ سنوات دراسية سابقة.
- « تأخر دراسي مؤقت: وهو تأخر لا يدوم طويلاً ويزول بزوال السبب.
- « تأخر دراسي ظاهري: وفيه يكون مستوى التلميذ وقدراته مرتفعة ولكن أداءه وتحصيله أقل وبالجد والاجتهاد يُمكن التغلب عليه.
- « تأخر دراسي غير وظيفي: وفيه تكون قدرات التلميذ الجسميّة والعقلية جيدة ولكن أداءه وتحصيله أقل وهذا يرجع إلى العوامل النفسية والوجدانية.
- « تأخر دراسي غير وظيفي: وفيه تكون قدرات التلميذ وأدائه منخفض وهذا يرجع إلى اضطرابات عضوية عصبية أو إعاقة أو إصابة في حادث.

والدراسة الحالية تركز على النوعين الأول والثاني وعلى تعريف (إيمان الكاشف، ١٩٩٤، ٣٨٣؛ وعبدالمعزم حسيب، ٢٠٠١، ١٢٧) في 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- ٢٤٧ ؛ أحمد مهدي، ٢٠٠٢، ٢٤٩- ٢٨٩) إلى خصائص المتأخرين دراسياً على أساس مجموعة من الخصائص العضوية (اضطراب الحواس ، أقل نشاطاً وحيوية ، الأنيميا ... وغيرها)، وخصائص عقلية (حيث تتراوح نسب ذكائهم ما بين (٧٠- ٩٠) ، ضعف القدرة على التذكر، والاستنتاج، ووصف الأشياء، والتمييز والتحليل، التفكير المنطقي)، وتؤثر مثل هذه السمات سلبياً فى عملية التعلم لدى المتأخر دراسياً . وأيضاً يشير إلى الخصائص الدفاعية (الامبالاة والتراخي، عدم الاكترات بالدراسة وكره المدرسة وعدم الاهتمام باستذكار الدروس، وأحلام اليقظة). وأيضاً الخصائص الانفعالية (الخوف - الخجل - عدم الثقة بالنفس - الفشل - العجز وعدم الإلتزان، إرتفاع مستوى القلق، النشاط الزائد، إثارة الشغب، سرعة تشتت الإلتباه، الحساسية الزائدة).

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

ودراسة (العسييرى، ٢٠٠٢، ٣٢) التى أشارت إلى أهمية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى المتأخرين دراسياً .

ودراسة (You, 2015, 64-74) التى هدفت التعرف على تأثير التلكؤ الأكاديمى على التحصيل والأداء الأكاديمى أثناء التعلم الإلكتروني 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 الإلكتروني، 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 لأطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وخاصة ما يرتبط منها باستراتيجيات التعلم المنظم

الذاتياً، والتلكؤ الأكاديمي، والتأخر الدراسي، فقد رأى الباحثين صياغة الفروض التالية:

- ◀ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات الكلية ودرجات أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (التطبيق البعدي) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- ◀ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات الكلية ودرجات أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي (التطبيق البعدي) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

• ثالثاً: الإجراءات الميدانية للبحث :

• التصميم التجريبي للدراسة :

- إن التحديد الدقيق لمتغيرات الدراسة واختيار التصميم التجريبي المناسب الذي يعتمد على أسس منهجية يؤدي إلى تجربة جيدة ونتائج صادقة، لذلك فقد اهتم الباحثان بتحديد متغيرات الدراسة الحالية على النحو التالي:
- ◀ المتغير المستقل: هو دراسة المحتوى التدريبي على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والذي يتضمن العديد من الفنيات والأنشطة والممارسات المخططة والمصممة بطريقة معينة، أو عدم دراسة المحتوى التدريبي.
- ◀ المتغير التابع: وهو يتعلق بالتلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بكلية التربية.

• المشاركون :

شارك في الدراسة (٨٠) من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر، تتراوح أعمارهم بين (١٨ و ١٩) عاماً بمتوسط عمري (١٨.٩) عام، وانحراف معياري (١.٥). وتم اختيارهم عشوائياً من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر، المجموعة التجريبية: ضمت (٤٠) طالباً، درسوا المحتوى التدريبي لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والمجموعة الضابطة: ضمت (٤٠) طالباً لم يدرسوا المحتوى التدريبي.

وقد تحقق الباحثان من تكافؤ المجموعتين فطبقتا كل من مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ومقياس التلكؤ الأكاديمي 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 سواء في مقياس التلكؤ الأكاديمي، أو مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، مما يُشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

جدول (١) نتائج اختبار النسبة التائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لكل من مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ومقياس التلکؤ الأكاديمي

الأبعاد	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت
البُعد المعرفي	التجريبية	٤٠	٣٤.١٠	١.٩٥	٧٨	٠.١٤٥
	الضابطة	٤٠	٣٤.٧٢	١.٨٣		
البُعد السلوكي	التجريبية	٤٠	٣٣.٨٧	١.٨٢	٧٨	٠.٣٨٠
	الضابطة	٤٠	٣٤.٣٠	٢.٤٣		
البُعد الوجداني	التجريبية	٤٠	٣٣.٩٧	١.٧٤	٧٨	٠.٦٨٣
	الضابطة	٤٠	٣٤.١٢	١.٥٢		
البُعد الدافعي	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 المعياري	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 البيئي	التجريبية	٤٠	١٧.٩٢	٢.٤٠	٧٨	٠.٢٧٠
	الضابطة	٤٠	١٨.٥٥	٢.٦٣		
التقويم الذاتي	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 التلکؤ الأكاديمي، (إعداد الباحثان).

◀ مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (إعداد الباحثان).

◀ إجراءات التدريب على الاستراتيجيات

ويمكن تناولهما بشئ من التفصيل على النحو التالي:

• **مقياس التلكؤ الأكاديمي:**

قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بالتلکؤ الأكاديمي، بهدف إعداد مقياس يتناسب مع المشاركون في الدراسة، وتم بناء مقياس يتكون من (٤٠) فقرة تتطلب من المستجيب تحديد مدى انطباقها عليه وفقاً لمقياس رباعي متدرج (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً)، وتوزع فقراته وفقاً لأبعاد التلكؤ الأكاديمي على النحو التالي:

◀ **البُعد المعرفي:** 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 التالي: ١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧.

◀ **البُعد السلوكي:** ويتضمن إحجام الفرد وتجنبه أداء المهمة مبالغاً منه في تقدير الوقت، والسعي للانشغال بالأعمال والأنشطة الأكثر سروراً وسعادة، والهروب من الأعمال التي تتطلب المثابرة وبذل الجهد وتحمل الصعاب. ويُقاس هذا البُعد بمجموعة من الفقرات الموجبة والسالبة توزيعها على النحو التالي: الفقرات الموجبة: ٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨. الفقرات السالبة: ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٢٤، ٣٨.

◀ **البُعد الوجداني:** يتضمن الانفعالات المرتبطة بالتلکؤ 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 التالي: الفقرات الموجبة: ٣، ٧، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩. الفقرات السالبة: ١١، ١٥.

◀ **البُعد الدافعي:** ويُشير إلى الأسباب التي تدفع الفرد إلى تجنب إتمام المهام والإحجام عنها، ويرتبط بقيمة المهمة وما تُحدثه لدى المتعلم من إدراكات وتوقعات لفعاليتها 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 في صورته النهائية من (٤٠) فقرة يُقابل كل منها أربعة اختيارات هي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، وعلى المستجيب أن يقرأ كل فقرة بعناية ويضع علامة في الخانة التي تُعبر عن مدى انطباقها عليه، ويكون تصحيح الفقرات الموجبة بإعطاء (دائماً) أربع درجات، و(غالباً) ثلاث درجات،

و(أحياناً) درجتان، و(نادراً) درجة واحدة، أما الفقرات السالبة فيكون تقديرها معكوساً (دائماً) درجة واحدة، و(غالباً) درجتان، و(أحياناً) ثلاث درجات، و(نادراً) أربع درجات، والدرجة الكلية للمقياس (١٦٠) درجة، وتُشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي.

• الصدق:

◀ صدق المحتوى: تم عرض المقياس في صورته الأولى على بعض المتخصصين في علم النفس التربوي، بهدف استطلاع آرائهم حول وضوح صياغة فقرات المقياس ومناسبتها لأفراد العينة المشاركين في الدراسة، وتحديد مدى كفايتها لمقياس كل بُعد من أبعاد المقياس، وقد أشاروا إلى مناسبة المقياس لعينة الدراسة وسلامة صياغة فقراته وكفايتها لكل بُعد، كما أُجريت بعض التعديلات على صياغة بعض الفقرات. كما تم عرض المقياس على عشرين طالباً بهدف التعرف على مدى وضوح ومناسبة صياغة الفقرات لهم، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

◀ التجانس الداخلي: اعتمد الباحثان عند التحقق من التجانس الداخلي للمقياس على حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والبُعد التي تنتمي إليه، وارتباط الدرجة الكلية لكل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية (٥٠) طالباً، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٣).

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، تتراوح بين (٠,٥٣٢ - ٠,٨٥٤)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ومناسبة ودالة عند ٠,٠١، مما يُشير إلى تجانس الفقرات مع الأبعاد التي تنتمي إليها، وتجانس الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس. مما يُشير إلى أن المقياس متجانس داخلياً.

• الثبات:

تم حساب ثبات درجات المقياس بطريقتين هما: معامل الاستقرار بإعادة التطبيق وحساب معامل ألفا كرونباخ، حيث اعتمدت الطريقة الأولى: على حساب معامل الاستقرار للمقياس من خلال تطبيقه على (٥٠) من طلاب الفرقة الثانية وإعادة تطبيقه بعد مرور فاصل زمني أسبوعين، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، وقد كانت قيمته ٠,٦٨٥ وهي 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 التي تنتمي إليها، وبين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=٥٠)

البُعد الدافعي		البُعد الوجداني		البُعد السلوكي		البُعد المعرفي	
معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
❖❖٠,٧٨٠	٤	❖❖٠,٨٣٥	٣	❖❖٠,٧١٢	٢	❖❖٠,٧٩٩	١
❖❖٠,٧٥٩	٨	❖❖٠,٧٢٥	٧	❖❖٠,٧٥٤	٦	❖❖٠,٧٦٦	٥
❖❖٠,٦٤٦	١٢	❖❖٠,٨٣١	١١	❖❖٠,٧٠٩	١٠	❖❖٠,٨٥٤	٩
❖❖٠,٧١٩	١٦	❖❖٠,٧٠٩	١٥	❖❖٠,٧٢٢	١٤	❖❖٠,٦٢٩	١٣
❖❖٠,٧٨٨	٢٠	❖❖٠,٦٦٥	١٩	❖❖٠,٧٩٩	١٨	❖❖٠,٧٨٨	١٧
❖❖٠,٧٥٩	٢٤	❖❖٠,٦٨٧	٢٣	❖❖٠,٥٩٤	٢٢	❖❖٠,٨٣٤	٢١
❖❖٠,٧٢٨	٢٨	❖❖٠,٧١٥	٢٧	❖❖٠,٧٦٩	٢٦	❖❖٠,٧٠١	٢٥
❖❖٠,٦٨٩	٣٢	❖❖٠,٨٢٢	٣١	❖❖٠,٧٧٠	٣٠	❖❖٠,٧٦٢	٢٩
❖❖٠,٧٧١	٣٦	❖❖٠,٧٦١	٣٥	❖❖٠,٧٥٥	٣٤	❖❖٠,٥٣٢	٣٣
❖❖٠,٧٢٩	٤٠	❖❖٠,٧٧٩	٣٩	❖❖٠,٦٩٨	٣٨	❖❖٠,٦٥٤	٣٧
معامل الارتباط				البُعد			
❖❖٠,٧٣٤				المعرفي			
❖❖٠,٧٩٠				السلوكي			
❖❖٠,٧٢٧				الوجداني			
❖❖٠,٧٨٥				الدافعي			

❖❖ دالة عند ٠,٠١

• مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً :

مربناء المقياس لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسياً بالخطوات التالية: تم الاطلاع على الإطار النظري الذي تناول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في عديد من البحوث والدراسات السابقة والمراجع والنظريات المختلفة. واستفاد الباحثان منها في تحديد الاستراتيجيات التي تتناسب مع المرحلة الجامعية والمتأخرين دراسياً، أيضاً تم الاطلاع على بعض المقاييس التي صُممت من أجل قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتي توفرت لدى الباحثين في كلا من البيئه العربية والأجنبية، واستفاد الباحثان منها في إعداد المقياس الحالي هذه المقاييس هي:

❖❖ مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (لطفى عبدالباسط ، ٢٠٠١).

❖❖ مقياس (mekeachie*pintrich,1990)

❖❖ مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (ابراهيم عبدالله الحسينان، ٢٠١٠).

❖❖ مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (ربيع عبده رشوان، ٢٠٠٦).

ويتكون المقياس من (٤٠) فقرة تتوزع كالآتي : التنظيم: ويشتمل العبارات الإيجابية السلبية وهي: 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 العبارات 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 العبارات الايجابية والسلبية التالية: ١٢، ١٥، ٢٢، ٢٩، ٣٩.

• وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٤٠) فقرة، وكل بُعد يتضمن خمس فقرات على تدرج خماسى أربعة منها موجبة وواحدة سلبية، 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 التحقق 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	البعد	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 - ٠,٦٨٩)، وهي 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 زمني أسبوعين، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، وقد كانت قيمته ٠,٧٢٢ وهي 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 - ٠,٦٨٦، وبلغت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل ٠,٦٩٨.

• إجراءات التدريب على الاستراتيجيات:

إن البرنامج مخصص للطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة الجامعية ولديهم تلوُّ أكاديمي، ويهدف البرنامج بصفة عامة إلى التخلص من التلوُّ الأكاديمي وتحسين مستوى الاستراتيجيات للتعلم المنتظم ذاتيا، من خلال التدريب عليها وتتضمن: (التنظيم، التخطيط ووضع الهدف، المراقبة الذاتية، المكافأة الذاتية، التقويم الذاتي، الضبط البيئي، إدارة الوقت، طلب العون الأكاديمي).

يتضمن البرنامج سبعة عشر جلسة تطبق على طلاب الجامعة، للتخلص من التلوُّ الأكاديمي وخاصة عند الطلاب المتأخرين دراسياً ومساعدتهم من خلال التدريب على استراتيجيات التعلم المنتظم ذاتيا ولتحقيق هذه الأهداف تم بناء عدد من الجلسات كانت أهدافها كالتالي:

• زيادة وتحسين قدرة التلاميذ على :

- ◀ وضع خطة لتعليمهم وتنظيم التعلم على المدى 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 الإجابة والإتقان في التعلم.
- ◀ التقدم والتطور نحو الهدف وتحقيقه.
- التقليل والتخلص من التلكؤ أو التسويف الأكاديمي من خلال :
 - ◀ التعرف على الأسباب التي تؤدي إلى 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 الاستراتيجيات بواقع جلستين لكل استراتيجية وتتضمن كل جلسة: أهداف إجرائية ووسائل تعليمية يجب استخدامها، وطرق تدريس متبعة أثناء الشرح، واستراتيجيات خاصة بالتدريب للطلاب، وعرض الجلسة يشتمل على:
 - ◀ 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 للطلاب 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 وجهة بين الطلاب وبعضهم من ناحية، وبينه وبين القائل بالتدريب من ناحية أخرى، ولذا لا تعتمد الجلسات على أسلوب التلقين في عرض محتوى الجلسة والتدريب عليه.
 - ◀ الأنشطة والمهام داخل الجلسات تعتمد على الحوار والمناقشة ومفهوم التعلم التعاوني، وتشجيع الطلاب على 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 تدريجياً من التلكؤ الأكاديمي، 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 على تلك الاستراتيجيات التي تم التدريب

عليها خلال الجلسات، ما لم تمارس من خلال الطلاب في مواقف متعددة خلال اليوم الدراسي ومواقف حياتيه أخرى.

◀ يتم في نهاية كل جلسة تلخيص ما تم شرحه والتدريب عليه في خلال دقائق محددة ومن خلال مناقشة الطلاب، وحتى يتم تشجيعهم على 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 حتى تكون هناك فرصة للطلاب لتطبيق ما تعلموه في مواقف حياتيه مختلفه ومن ثم انتقال أثر التدريب إلى المواقف المتشابهة. والتخلص نهائيا من التسوييف أو التأجيل الأكاديمي.

• **رابعا : المعالجات الإحصائية المستخدمة :**

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

• **خامساً : عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :**

• **نتائج الفرض الإحصائي الأول :**

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

يتضح من الجدول (٥) أن هناك فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم التطبيق البعدي. لصالح المجموعة التجريبية، فقد تراوحت قيم "ت" بين ٣.٦٣ و ٨.٦٦ وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠.٠١ أو أقل، مما يشير إلى فاعلية التدريب في تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم واكساب المتعلمين هذه الاستراتيجيات نظرا لاعتماد التدريب على بعض الأنشطة التي تُسهم في تحقيق أهدافه، فقد كان التدريب جذابا والمتعلمين مستمتعين به ويساعدهم في تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي لديهم. وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

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

الأبعاد	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت
التخطيط	التجريبية	٤٠	٢٠.٩٥	١.٧٩	٧٨	٠.٧٩٥٢
	الضابطة	٤٠	١٧.٩٠	١.٦٢		
المراقبة الذاتية	التجريبية	٤٠	٢٠.٥٥	١.٣٩	٧٨	٠.٢٣٢
	الضابطة	٤٠	١٨.٦٥	١.٣٣		
الضبط البيئي	التجريبية	٤٠	٢٠.٤٢	١.٥١	٧٨	٠.٥٦٧
	الضابطة	٤٠	١٧.٩٢	٢.٤٢		
التقويم الذاتي	التجريبية	٤٠	٢٠.٣٠	١.٤٥	٧٨	٠.٦٩٨٨
	الضابطة	٤٠	١٧.٩٠	١.٦١		
التنظيم	التجريبية	٤٠	٢٠.٣٧	١.٤٢	٧٨	٠.٧١٣١
	الضابطة	٤٠	١٧.٩٢	١.٦٣		
إدارة الوقت	التجريبية	٤٠	١٩.٩٠	١.١٧	٧٨	٠.٤٠٣١
	الضابطة	٤٠	١٨.٣٥	٢.١٣		
طلب العون	التجريبية	٤٠	١٩.٥٢	١.٠١	٧٨	٠.٤٧٢٨
	الضابطة	٤٠	١٨.٠٧	١.٦٥		
مكافأة الذات	التجريبية	٤٠	١٩.٦٥	١.١٨	٧٨	٠.٣٦٣٠
	الضابطة	٤٠	١٨.٣٢	١.٩٧		
الدرجة الكلية	التجريبية	٤٠	١٦١.٦٨	٥.٩١	٧٨	٠.٨٦٦٥
	الضابطة	٤٠	١٤٥.٠٥	١٠.٥٩		

❖ دالة عند ٠.٠١

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

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من مرزوق مرزوق، ١٩٩٣، ٩٣-١٣٠؛ محمد العسيري، ٢٠٠٢؛ حنان السيد ومحمد مصطفى، ٢٠٠٩، ٥٨٣.

• نتائج الفرض الإحصائي الثاني:

ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات الكلية ودرجات أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي (التطبيق البعدي) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة". ولإختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحثان

التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "النسبة التائية T-test" وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٦) .

جدول (٦) نتائج اختبار النسبة التائية للفروق بين متوسطات درجات مقياس التلکؤ الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة التطبيق البعدي

الأبعاد	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"
البُعد المعرفي	التجريبية	٤٠	٣٤.٤٧	١.٣٧	٧٨	٧.٥٧٧
	الضابطة	٤٠	٣٠.٥٢	٢.٩٩		
البُعد السلوكي	التجريبية	٤٠	٣٣.٩٠	٢.١٩	٧٨	٣.٤٥٣
	الضابطة	٤٠	٣٢.١٥	٢.٣٣		
البُعد الوجداني	التجريبية	٤٠	٣٣.٦٧	١.٣٤	٧٨	٣.٩٩٢
	الضابطة	٤٠	٣١.٩٠	٢.٤٦		
البُعد الدافعي	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 إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التلکؤ الأكاديمي. لصالح المجموعة التجريبية، حيث تراوحت قيم "ت" بين ٣.٤٥٣ و ٩.٤٧١ وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠.٠١ أو أقل، مما يُشير إلى تحسُن التلکؤ الأكاديمي وانخفاض مستواه لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تدربت على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم. وهذا يعنى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

ويُمكن تفسير هذه النتائج بأن طلاب المجموعة التجريبية تدربوا على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم و، حيث إن مثل هذه الاستراتيجيات تُساعد على إكساب المتعلم لبعض من الاستراتيجيات التي تجعله قادراً على التخطيط وتنظيم العمل وإدارة الوقت وتنظيمه والسيطرة على البيئة المحيطة وضبطها، بالإضافة لاستخدام عمليات المراقبة الذاتية التي من شأنها تُساعد 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 لل صعوبات التي تواجهه. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من Senecal, et al., 2001, 5; Rakes & Dunn, 2010, 79-80; al., 1995, 610-611; 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 الذاتي للتعلم له تأثير دال إحصائياً على مستوى التلکؤ

الأكاديمي لدى الطلاب المتأخرين دراسياً، مما يسهم في تنمية مهارات المتأخرين دراسياً في الأداء الأكاديمي ويحقق لهم التفوق الدراسي مثل أقرانهم العاديين، وهذا ما سعت إليه الدراسة الحالية. وهذه النتائج تتفق مع نتائج جميع الدراسات السابقة التي أوردها الباحثين بالدراسة الحالية.

• سادساً : التوصيات:

- « الاهتمام بتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الجامعة وخاصة طلاب كلية التربية المتأخرين دراسياً.
- « تبنى استراتيجيات تعليمية حديثة تتركز حول المتعلم وتُساعده على المشاركة الجادة والفعالة في عملية تعلمه سواء في التخصصات الأدبية أو العلمية، مما يقلل من درجة التلكؤ الأكاديمي لديهم.
- « توجيه الأنظار نحو أهمية ودور استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحقيق التفوق الدراسي والتعلم المستمر مدى الحياة.
- « التقليل من التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب من خلال الاهتمام بتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتضمينها في العملية التعليمية.

• المراجع :

- إبراهيم عبد الله الحسينان (٢٠١٠): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. رسالة دكتوراة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- أحمد مهدي مصطفى (٢٠٠٢): - بعض العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم، جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، ع١١، ٢٥٨ - ٢٦٨ .
- ايمان فؤاد محمد كاشف (١٩٩٤): دراسة مقارنة لبعض المشكلات المرتبطة بالتأخر الدراسي في البيئة المصرية السعودية كلية التربية - الزقازيق ع ٢١ ج ١، ٣٨٣ - ٤١٩
- أيمن منير الخصوصي (٢٠١٣): أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم ذاتي التنظيم في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- ايناس محمد صفوت خريبة (٢٠٠٤): ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب جامعة الزقازيق. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الزقازيق، الزقازيق.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة، دار الفكر العربي .
- جمال الهواري، منال الخولي (٢٠٠٦): التعلم المنظم ذاتياً لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦، (٢٥)، ١١٣ - ١٦٠.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٣): التعلم الذاتي مدى الحياة، (التعلم الذاتي وتحديات المستقبل)، المؤتمر العلمي الثامن في الفترة من ١١ - ١٢ مايو، كلية التربية، جامعة طنطا، ص: ١٩ - ٢٨.

- حنان السيد زيدان ومحمد مصطفى عبد الرازق (٢٠٠٩): برنامج مقترح باستخدام فنيات تنظيم الذات لتنمية دافعية الانجاز والتحصيل لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم من طلاب الجامعة المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لعلم النفس الجمعيه المصريه للدراسات النفسيه . مكتبة الانجلو المصريه.
- حيدر ثابت خلف عبد الله (٢٠١٢): التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بحيوية الضمير (رؤية نظريية). مجلة الفلسفة، الجامعة المستنصرية، العدد (٨)، ص: ٢٣- ٥٦.
<http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&ald=66764>
- خولة عبد الحليم الدباس (٢٠١٠): الفروق في مهارات التنظيم الذاتي للتعلم بين طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية في تخصصات علمية وأدبية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٤٤، الجزء السادس، ص: ٤٣- ٧٢ .
- ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦): التنظيم الذاتي للتعلم وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة. القاهرة، عالم الكتب.
- سالم على سالم (٢٠١٠): قياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد ابعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة القصيم، العدد٢، المجلد ٧، ص: ٩١- ١١٦.
- عبد الرحمن مصلحي، نادية الحسيني (٢٠٠٤): التلكؤ الأكاديمي 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 الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا. مجلة علم النفس، ٥٩ع، ص ١٢٧.
- عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٢): اتجاهات معاصرة في علم النفس. القاهرة، مكتبة الانجلو المصريه.
- عبير إبراهيم عابدين (٢٠٠٦): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بحل المشكلات. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- عصام جمعة نصار (١٩٩٩): تصميم وتجريب برنامج تعليمي مقترح لتنمية بعض مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب كليات التربية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- عطية عطية محمد سيد أحمد (٢٠٠٨): التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للانجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالملكة العربية السعودية. www.gulfkids، ص ١- ٧٩.
- عماد أحمد حسن على (٢٠٠٣): التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد١٩ (١)، الجزء (٢)، ص. ٥٨١- ٥١٩.
- لطفى عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠١): مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ كراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة الانجلو المصريه.
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٣): مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصه في ضوء متطلباتهم الانسانيه والاجتماعيه والمعرفيه . مكتبة الانجلو المصريه . ص ٢٤٤- ٢٤٧.
- محمد بن على العسيري (٢٠٠٢): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية. رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- محمود يوسف رسلان (٢٠٠١): أثر برنامج لتنمية دافعية الانجاز في تعديل بعض المتغيرات النفسية والأكاديمية لدى عينه من الطلاب المتأخرين دراسياً. رساله دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩٣): مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المرتبط بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل الدراسي. مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، العدد السادس، الجزء (١)، ٩٣ - ١٣٠.
- مصطفى محمد كامل (٢٠٠٥): مقرر مقترح للتدريب على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء ثيقة المستويات المعيارية للتعلم. المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، كلية التربية جامعة عين شمس، في الفترة ٢٦- ٢٧، مجلد ١، ص: ٢٨٩- ٣٠٣.
- معاوية أبو غزالة (٢٠١٢): التسوية الأكاديمية: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، مجلد ٨، العدد ٢، ص: ١٣١- ١٤٩.
- نصرقة محمد عبد المجيد جلجل (٢٠٠٧): أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي 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-regulation 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 Learning, 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.

