كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى المتأخرين دراسياً من طلاب الجامعة

إعـداد

د/ عبد المنعم أحمد حسين علي
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة سوهاج

د/ خالد أحمد عبد العال إبراهيم
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة سوهاج

﴿ المجلد الثالث والثلاثين– العدد العاشر – ديسمبر ٢٠١٧م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى المتأخرين دراسياً من طلاب الجامعة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٠٠) طالباً وطالبة من المتأخرين دراسياً ولديهم تسويف أكاديمي، واستخدم الباحثان مقياسين أحدهما لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والثاني مقياس التسويف الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياسي استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتسويف الأكاديمي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير ذلك إلى تفوق المجموعة التجريبية بعد التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى المتأخرين دراسياً من طلاب الجامعة.

الكلمات الدالة: استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، التسويف الأكاديمي، المتأخرين دراسياً.

Abstract:

The present study aimed at identifying the effectiveness of a training program based on self-regulated learning strategies in reducing the academic procrastination level of educationally retarded university students. The sample of the study consisted of (100) male and female educationally retarded students who suffer from academic procrastination. Two scales, self-regulated learning strategies scale and academic procrastination scale, were used in the study. The study found that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in all dimensions and in the total score of self-regulated learning strategies scale and academic procrastination scale in the post-application favoring the experimental group. It was concluded that the experimental group benefited from the training on self-regulated learning strategies and succeeded in reducing the academic procrastination level.

Keywords : Self-regulated learning strategies, Academic Procrastination, educationally retarded students.

مقدمة الدراسة:

يشهد العالم في الفترة الأخيرة تطوراً سريعاً وهائلاً في كم المعلومات والمعارف التي ينبغي على المعلمين والطلاب فهمها وكيفية التعامل معها بشكل سليم، ومع تزايد الكم المعرفي يضطر بعض الطلاب وخاصة في مرحلة الدراسة الجامعية إلى ما يعرف بالمماطلة أو الإرجاء الأكاديمي أو ما يسمى (التسويف الأكاديمي)، لذا يجب على علماء النفس والباحثين المتخصصين مساعدة الطلاب في مرحلة الدراسة الجامعية لتدريبهم على المتغيرات الدافعية والذاتية والبيئية والإجراءات المستخدمة في عملية التعلم، لأن نسبة ليست بقليلة من طلاب الجامعة يقعون فريسة لخطر الفشل الأكاديمي أو التسويف الأكاديمي وخاصة فئة المتأخرين دراسياً لنقص دافعيتهم للتعلم، لذلك من الضروري الاهتمام بالطرق والاستراتيجيات التي تزيد من دافعيهتم للتعلم.

فالإرجاء أو المماطلة (Procrastination) من الظواهر المنتشرة في الحياة اليومية، حيث يضطر الإنسان لتأجيل بعض من أعماله التي ينبغي عليه الانتهاء منها، فلكل إنسان مجموعة من الأهداف يسعى إلى تحقيقها، ولكن يختلف الأشخاص في طرق إنجاز هذه الأهداف فهناك من يحقق أهدافه بشكل فوري دون تباطؤ، وعلى الجانب الآخر هناك من يرجئ أو يؤجل تحقيقها حتى آخر لحظة ممكنة وهو ما يعرف بالمماطلة أو التسويف (عطية سيد أحمد، ٢٠٠٨: ٢).

ويُعد سلوك تأخير أو مماطلة أو تأجيل إتمام المهام الدراسية والتعليمية أحد أبرز أشكال التسويف ويعرف بالتسويف الأكاديمي، ويوضح معاوية محمود أبو غزال (٢٠١٢: ١٣١) التسويف الأكاديمي بأنه تأجيل إكمال المهام التعليمية في الوقت المخصص لذلك، أو هو تأجيل البدء في المهام التي ينوي إنجازها، وينتج عن هذا التأجيل القلق والتوتر الانفعالي لعدم تأدية المهمة في وقتها.

وأشار حيدر خلف عبد الله (٢٠١٢: ٢٤) إلى أن التسويف الأكاديمي لدى الطلاب قد يعود للعديد من الأسباب تتمثل في: قلق التقويم، صعوبة إتخاذ القرار، التمرد ضد التوجيه، النفور من المهام، الخوف من العواقب، الخوف من الفشل خصوصاً عندما يشعر الفرد بعدم قدرته على الوصول إلى توقعات الآخرين أو توقعاته الشخصية لذاته بسبب أداءه السئ.

وأوضح عبد الرحمن مصلحي ونادية الحسيني (٢٠٠٤: ٦٨) أن التسويف الأكاديمي يأخذ أشكالاً عديدة تتمثل في: تأجيل الطلاب للواجبات الأكاديمية حتى آخر لحظة، صعوبة في إتمام المهام والأنشطة الحياتية في مواعيدها، تأجيل الاستعداد للاختبار حتى اللحظات الأخيرة، عدم القدرة على اتخاذ القرارات المرتبطة بالمهام الأكاديمية.

لذلك يتصف الفرد المتسوف أكاديماً بأنه يرجئ الاستعداد للاختبار، وتراوده أحلام اليقظة والسرحان، ويقوم بعمل أشياء غير ضرورية، ويتجنب الاستذكار، ويواجه صعوبات في تنظيم وقته، ويبالغ في ترتيب مكانه الشخصي، وتنخفض ثقته بنفسه، ويشعر بالقلق والاكتئاب والنسيان وعدم التنظيم.

كما أشار Harris et al (2003: 4) إلى أن الشخص المتسوف يؤجل إتمام المهام الدراسية وذلك لوجود ضعف في بعض المهارات المرتبطة بتنظيم الذات للتعلم، وإدارة وقت التعلم، وعدم وضوح الأهداف لديه، وافتقاره إلى بعض استراتيجيات تنظيم التعلم ذاتياً، كما أنه غير قادر على اتخاذ القرار المناسب المرتبط بالبدء في المهام في الوقت المناسب مما يؤدي في نهاية الأمر إلى التأخر الدراسي لديه.

ولمواجهة هذا الحجم المعلوماتي الكبير المستمر يتطلب نوع من التعلم غير تقليدي يعتمد على التوجه الذاتي بصورة مستمرة، حيث يُعد التنظيم الذاتي للتعلم من أهم متطلبات الحياة والعصر الحالي، فيساعد على إعداد الفرد ليواصل تعلمه بشكل مستمر مدى الحياة، كما يساعد الأفراد على أن يُعلموا أنفسهم بأنفسهم مدى الحياة، أي تُعلمهم كيف يتعلمون، وتُنمي مهاراتهم في جمع المعلومات اعتماداً على أنفسهم (عصام جمعة نصار، ١٩٩٩: ٥).

وأشار حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٣: ٢١) إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم يقوم على التوجيه الذاتي للشخصية، مع التأكيد على ضرورة تقدير الذات وتنميتها عن طريق الاكتشاف والدراسة والمعرفة وتنمية الدافعية وإشباع الحاجات وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي وتنمية القدرات المختلفة، حيث يٌعد التنظيم الذاتي للتعلم بمثابة تنمية للذات من خلال المرونة والانفتاح الفكري والتجديد والمثابرة والثقة بالنفس وتحمل مسؤلية التعلم.

كما أشارت عبير إبراهيم عابدين (٢٠٠٦: ١٧) إلى أن مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم يتفق مع الاتجاهات الحديثة التي توضح أن إدراك المتعلم ما يتعلم فقط ليس مؤشراً كافياً لبلوغه مستوى التعلمالجيد، ويتطلب تحقيق التنظيم الذاتي للتعلم مستوى عال من الوعي بالأساليب والإستراتيجيات اللازمة لتحقيقه، حيث لا تقتصر فوائد التنظيم الذاتي للتعلم على تحسين الأداء الدراسي والتعليمي للمتعلم فقط بل يمتد إلى تقويم عمليات التعلم والعمل على إحداث التغيرات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوه.

كما تتمثل جوانب التنظيم الذاتي للتعلم في أن المتعلمين ينظمون سلوكهم للتعلم ذاتياً والذي يشمل ضبط وقت التعلم وبيئة التعلم وطلب المساعدة من الآخرين، أيضاً ينظم المتعلمون دافعيتهم ذاتياً من خلال ضبط معتقداتهم الدافعية مثل الكفاءة الذاتية والتوجه نحو الهدف والتكيف مع المتطلبات التعليمية واختيار الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي يستخدموها في عملية التعلم (Pintrich, 1999: 460).

وأحياناً يكون التسويف الأكاديمي بسبب الوصول للإتقان والجوده في العمل فيظل الفرد يؤجل ويؤجل ويؤجل شيئاً فشيئاً ولا يؤدي شيئاً من العمل والأداء مما يشعر بعدم الإرتياح ولا يستطيع الوقوف على إمكاناته وقدراته ومعرفة ما يمتلكه من استراتيجيات لتنظيم ذاته، لذا ينبغي العمل على معرفة العوامل المعرفية والدافعية والإعاقات الذاتية لهؤلاء الأفراد وأيضاً معرفة استراتيجياتهم لتنظيم ذاتهم. من أجل ذلك جاءت الدراسة الحالية لإعداد برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لهؤلاء الأفراد الذين يتصفون بالتسويف الأكاديمي والتعرف على فعاليته في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى المتأخرين دراسياً من طلاب الجامعة.

مشكلة الدراسة:

أشار Bandura إلى أن التنظيم الذاتي يقع ضمن العمليات الضرورية اللازمة لحدوث التعلم التي توضح كيفية حدوث التعلم بالملاحظة، وتتمثل هذه العمليات في: العمليات المعرفية، العمليات الإبدالية، وعمليات التنظيم الذاتي، حيث إن التعلم الناتج عن الخبرة المباشرة أو التجارب المباشرة، من الممكن أن يتم على أساس تبادلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه على التعلم (عبد الوهاب محمد كامل، ٢٠٠٢: ٢٤٥-٢٤٦).

كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أهمية ستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في زيادة المثابرة ورفع الأداء لإستكمال المهام العلمية وتنظيم الجهد والنشاط الإيجابي والكفاءة في التعامل مع الفشل الأكاديمي لتفادي التأخر الدراسي(Chen, 2002: 21-23).

وتوصلت نتائج دراسة Chung (2000: 57-59) إلى أن المتعلمين في مختلف المراحل التعليمة يواجهون صعوبات في تطبيق وتوظيف استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، كما أوضحت أن معلوماتهم غير كافية في مجال التنظيم الذاتي للتعلم، لذا كان التركيز على طلاب الجامعة لأنهم تدرجوا في المراحل التعليمية المختلفة وتنوعوا في التخصصات الأكاديمية.

وأشارت دراسة حنان السيد زيدان ومحمد مصطفى عبد الرازق (٢٠٠٩: ٥٨٣) إلى أهمية التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي وذلك بعد تطبيق برنامج تدريبي على عينة من طلاب الجامعة تكونت من (٦٠) طالباً من ذوي صعوبات التعلم، حيث توصلت الدراسة إلى ارتفاع قدرات التنظيم الذاتي لدى المجموعة التجريبية، مما يدل ذلك على أهمية برامج التنظيم الذاتي للتعلم وفعاليتها لمثل هذه الفئات (صعوبات تعلم – بطء تعلم – تأخر دراسي – إعاقة عقلية).

ونظراً لأن الواقع التعليمي في الأونة الأخيرة يشير إلى زيادة في أعداد المتأخرين دراسياً وضعاف التحصيل الدراسي، بالرغم من ذلك هناك اهتمام بإعداد البرامج التدريبية القائمة على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لفئات أخرى مثل صعوبات التعلم والإعاقات العقلية، من أجل ذلك تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤل الرئيس التالي: ما فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى المتأخرين دراسياًمن طلاب الجامعة؟.

ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وأبعاده؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية التعرف على فعالية فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى المتأخرين دراسياً من طلاب الجامعة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١- مواجهة مشكلة التأخر الدراسي في الجامعة من خلال إعداد البرامج التدريبية القائمة على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وذلك نظراً لازدياد نسبة الطلاب المتأخرين دراسياً وزيادة نسبة الرسوب عام بعد عام في مادة وأكثر، وعدم وجود برامج في الجامعات لمواجهة التسويف الأكاديمي الذي يزيد من تأخرهم الدراسي وتفاقم المشكلة.

٢- اهتمت معظم الأبحاث والدراسات بمشكلة التأخر الدراسي في المراحل قبل الجامعية، لذلك تركز الدراسة الحالية على مواجهة مشكلة التأخر الدراسي والتسويف الأكاديمي في المرحلة الجامعية من خلال إعداد برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

حدود الدراسة:

إن أي تعميم يمكن استخلاصه من نتائج هذه الدراسة لابد أن يكون في نطاق متغيراتها وطبيعة أدواتها المستخدمة وعينتها والمجتمع الذي اشتقت منه ومنهجها، والمعالجة الإحصائية وإجراءاتها، لذا تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

١ - مصطلحات الدراسة:

أ -استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:

يعرف عصام جمعة نصار (١٩٩٩: ٧) التنظيم الذاتي للتعلم بأنه أسلوب للتعلم الذاتي يُحدد فيه المتعلم أهداف تعلمه، ويستخدم مصادر التعلم، ويستخلص المعارف من مصادرها الأساسية، ويوظف الأساليب و الوسائل التعليمة والإمكانات المتاحة في التعلم دون مساندة خارجية إلا في أضيق الحدود.

وأشار مصطفى محمد كامل (٢٠٠٥: ٢٩٣)؛ ونصرة محمد جلجل (٢٠٠٧: ٢٦٣) إلى التنظيم الذاتي للتعلم بأنه عملية بنائية نشطة متعددة المكونات يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه، من خلال الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التعلم المعرفية (التسميع الذاتي، الإتقان، التنظيم، التفكير الناقد)، واستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة، التقييم الذاتي).

ويشير سالم علي سالم (٢٠١٠: ٩٧) إلى استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بأنها مجموعة السلوكيات التي يمارسها المتعلم أثناء عملية التعلم بهدف اكتساب المعرفة وتجهيزها لتخزينها والاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة إليها، بمعنى نقل مسؤلية التعلم المباشرة من المعلم إلى المتعلم نفسه، مما يشكل دافعاً قوياً في بذل أقصى طاقاته للحصول على أفضل النتائج.

ويعرف الباحثان استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم إجرائياً بأنها مجموعة من الإجراءات المحددة التي يسلكها المتعلم عند تعامله مع المواقف التعليمية المختلفة من أجل تحقيق الأهداف المرجوة التي تتمثل في الاستراتيجيات المعرفية (التسميع، التفصيل، التنظيم)، والاستراتيجيات ماوراء المعرفية (التخطيط، المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي)، والاستراتيجيات الخاصة بإدارة مصادر التعلم (إدارة الوقت وتنظيم الجهد، إدارة بيئة التعلم، طلب المساعدة).

ب–التسويف الأكاديمي:

يشير Piccarelli (2003: 29) إلى التسويف الأكاديمي بأنه تأجيل أو تأخير البدء في المهام التي ينوي الفرد إنجازها بشكل دائم، مما ينتج عنه الشعور بالقلق والتوتر الانفعالي لعدم تأدية المهمة في الوقت المناسب.

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه التأجيل أو التأخير في بدء أو إكمال المهام التعليمية عن قصد دون مبرر، وسوء إدارة الوقت والاهتمام بأشياء أخرى غير مناسبة، وعدم القدرة على تحفيز الذات لإنجاز المهام.

ج– التأخر الدراسي:

هناك أشكالاً متنوعة للتأخر الدراسي، وتهتم الدراسة الحالية بالتأخر الدراسي سواء كان انخفاض التحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية أو في بعض المواد الدراسية دون غيرها، وبالنسبة لطلاب الجامعة الراسبون في مادة أو أكثر أي الطلاب المنقلون للفرقة التالية بمادة أو مادتين.

٢ - عينة الدراسة:

تم إجراء الدراسة الأساسية على عينة قوامها (١٠٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية في جامعة سوهاج، تتراوح أعمارهم بين (١٨: ٢٠) عاماً بمتوسط عمري (١٩.٣) وانحرف معياري (١.٤)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث، حيث اشتملت المجموعة التجريبية (٥٠) طالباً وطالبة طبق عليهم البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، واشتملت المجموعة الضابطة (٥٠) طالباً وطالبة لم يطبق عليهم البرنامج التدريبي، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧م.

٣ - أدوات الدراسة:

قام الباحثان في الدراسة الحالية بتطوير مقياسين هما:مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ومقياس التسويف الأكاديمي، وإعداد برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

٤ - منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في تنفيذ الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، حيث تخضع المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لاختبار قبلي، ثم تخضع المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، وتخضع المجموعتان لاختبار بعدي.

٥ - المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان ما يلي:

أ- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

ب- اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

أدبيات الدراسة:

في هذا الجزء يتم إلقاء الضوء على الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة التي تهدف الدراسة الحالية إلى دراستها:

أولاً- التنظيم الذاتي للتعلم:

يمتلك الفرد المنظم ذاتياً مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية، وعليه يمكن تعريف التنظيم الذاتي للتعلم بأنه مشاركة الطلاب بفعالية في عملية التعلم وتنظيم ذاتهم معرفياً وسلوكياً (Wolters, 2003: 182).

ويشير ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦: ٦) إلى التنظيم الذاتي للتعلم بأنه عملية بناءة نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم يخطط ويوجه وينظم ويضبط معارفه وسلوكه ودافعيته من أجل تحقيق تلك الأهداف.

كما يشير إبراهيم عبد الله الحسينان (٢٠١٠: ١٢) إلى التنظيم الذاتي للتعلم بأنه مجموعة من العمليات والطرق المرتبطة بعمليات معرفية وما وراء معرفية يعتمد فيها الفرد على استخدام مجموعة من الاستراتيجيات من أجل تحسين وتطور تعلمه.

خصائص المتعلمين المنتظمين ذاتياً:

يشير جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩: ٣٠٨) إلى أن المتعلمين المنتظمين ذاتياً يستطيعون القيام بأربعة مهام هي: التشخيص الدقيق للمواقف التعليمية، اختيار الإستراتيجية المناسبة لحل مشكلات التعلم المختلفة، التحقق من فعالية الإستراتيجية المستخدمة في التجهيز والمعالجة، دمج الدافعية في مواقف التعلم حتى يتحقق الهدف.

ويشير ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦: ٦٥) إلى أن القليل من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية يمكنهم تنظيم تعلمهم بشكل فعال، ومع نمو الأفردا تزداد القدرة لديهم على التنظيم الذاتي للتعلم ، ويصبح الفرد أكثر وعياً بعمليات التعلم واكتساب المعارف وتوجيه التعلم وتنظيمه.

لذلك يعد الأفراد مرتفعوا التنظيم الذاتي للتعلم أكثر نشاطاً وبذلاً للجهد وحرصاً على الوقت والقدرة على المثابرة واستكمال المهام ومواجهة الصعوبات والإحباط والفشل، وفهم ما يقومون به من أعمال واختيار الاستراتيجيات والطرق المناسبة لموضوعات التعلم وخاصة في المراحل العمرية الأكبر مثل المرحلة الجامعية.

استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:

تتعدد استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم التي يستخدمها المتعلمين حسب الموقف والموضوع الذي تتم فيه، حيث أشارت البحوث والدراسات التربوية إلى أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ودورها الفعال في الإنجاز الأكاديمي، لذا تختلف النماذج وتتعدد في عرضها لهذه الاستراتيجيات، والدراسة الحالية تتبنى نموذج (Pintrich, 1999) الذي يعرض هذه الاستراتيجيات على النحو التالي:

١- **الاستراتيجيات المعرفية:** تتمثل في التسميع، التنظيم، التحويل، التفكير.

٢- **الاستراتيجيات ما وراء المعرفية:** تتمثل في التخطيط، المراقبة الذاتية، المكافأة الذاتية.

٣- **استراتيجيات إدارة المصادر:** تتمثل في إدارة وقت وبيئة الدراسة، طلب العون الأكاديمي، التقويم الذاتي.

وتركز الدراسة الحالية على إعداد برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وإدارة المصادر التي لها علاقة وثيقة بالأداء الأكاديمي وفئة الطلاب المتاخرين دراسياً.

حيث هدفت دراسة مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩٣: ٩٣) إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والأداء الأكاديمي، وطبقت الدراسة على (١٨٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والأداء الأكاديمي.

وأشارت دراسة محمد علي العسيري (٢٠٠٢: ١٢) إلى أهمية التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم للمتأخرين دراسياً والمتفوقين، وطبقت الدراسة على (٣٤٨) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً في معظم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

وأوضح ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦: ٥٥) أن استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم تتعدد وتختلف من فئة لأخرى، ومن موقف لآخر، حيث أشار إلى وجود (١٧) استراتيجية حسب النماذج المتعددة، ولهذا يختلف الدور النسبي الذي تحدثه كل استراتيجية في التعلم الأكاديمي.

ولذلك تشير دراسة عماد أحمد علي (٢٠٠٣: ٦٧٥) إلى اختلاف الاستراتيجيات التي تسهم في التنبؤ الأكاديمي، حيث هدفت الدراسة إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة مكونة من (٣٦٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية.

كما يختلف الأفراد من حيث الجنس في تبني استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالأداء الأكاديمي والقيام ببعض المهارات، حيث أشارت دراسة (إيناس محمد خريبة، ٢٠٠٤) إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق الإناث على الذكور في بعض واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وهي التقويم الذاتي، مكافأة الذات، التسميع والاستظهار.

كما توصلت دراسة (خولة عبد الحليم الدباس، ٢٠١٠) إلى تفوق طلاب الجامعة على طلاب المرجلة الثانوية في استخدام بعض المهارات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم عند

الأفراد المتدنيين تحصيلياً، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٤٠) طالباً وطالبة من الجامعة، (٢٤٠) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق الإناث في استخدام بعض الاستراتيجيات على الذكور.

لذلك تركز الدراسة الحالية على فئة الطلاب في المرحلة الجامعية لأنهم أكثر وعياً واستخداماً لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من المراحل التعليمية الأقل.

حيث أشار Wolters (2003: 182) إلى أن الطلاب صغار السن لا يستطيعون التمييز بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية وخصوصاً ما قبل الاجامعة، لذا يفضل استخدام هذه الاستراتيجيات في المرحلة الجامعية.

بينما اختلفت دراسة جمال فرغلي الهواري ومنال علي الخولي (٢٠٠٦: ١٥٤) في الفروق الجوهرية بين الذكور والإناث في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية لصالح الذكور عن الإناث، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٨٠) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة.

وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى أهمية التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، لما لها من فوائد وفعالية في كثير من حل المشكلات التعليمية، وبالرغم من ذلك لم تنل هذه الاستراتيجيات حقها في الدراسة كأحد المتغيرات الإيجابية في الشخصية، إضافة إلى ذلك – في حدود إطلاع الباحثان – لم تهتم الدراسات بإعداد البرامج القائمة على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لخفض التسويف الأكاديمي للمتأخرين دراسياً، لهذا كانت الحاجة ماسة لمثل هذه الدراسة.

وتبرز الاستراتيجيات المستخدمة في التنظيم الذاتي للتعلم والتي تتناسب مع طلاب الجامعة عينة الدراسة الحالية، وطبقاً لما أشارت إليه الدراسات والأدبيات السابقة على النحو التالي:

١- **التنظيم:** يتضمن قدرة المتعلم الظاهرة والضمنية لإعادة المعلومات وترتيبها حتى يسهل فهمها ووضعها في جداول أو رسوم لتوضيح الفكرة الرئيسة والربط بينها وبين البنية المعرفية للمتعلم.

٢- **التخطيط:** يتضمن تحديد المتعلم لأهدافه ووضع الخطط لتنفيذها ويتم ذلك قبل البدء في أداء المهمة.

٣- **المراقبة الذاتية:** تتضمن ملاحظة الفرد لذاته أثناء أداء المهمة لمعرفة الأداء الجيد وتقويته والأداء غير الصحيح ومراجعته.

٤- **الضبط البيئي:** يتضمن تنظيم بيئة التعلم سواء في الخارج أو في الداخل من إضاءة وتهوية والبعد عن الضوضاء وتوفير الهدوء والراحة النفسية والبعد عن المشتتات، وهذا يساعد في إكمال مهمة التعلم.

٥- **مكافأة الذات:** يتضمن إثابة المتعلم لنفسه وتعزيز لذاته عندما يلاحظ تقدمة في أداء المهمة المنوط بها، وعلى العكس يعاقب نفسه عند تقصيرها في حالة الفشل.

٦- **التقويم الذاتي:** يتضمن الحكم المستمر والنهائي للمهمة مقارنة بالهدف الموضوع مسبقاً، ويشير إلى توجيه الانتباه إلى مواكن الضعف ومدى فعالية الاستراتيجيات المستخدمة في تحقيق الهدف المنشود.

٧- **إدارة الوقت:** يتضمن قدرة المتعلم على توظيف وقته واستثماره لأداء الأعمال المطلوبة وفق جدول زمني محدد يسير عليه حتى ينهي أعماله في الوقت المحدد.

٨- **طلب العون الأكاديمي:** يتضمن طلب المتعلم المساعدة من الآخرين عندما تواجهه صعوبة أثناء أداء المهمة.

ثانياً- التسويف الأكاديمي:

يشير أيمن منير الخصوصي (٢٠١٣: ٧١-٧٢) إلى أن التسويف الأكاديمي يتسم بسلوكيات التأخير والتأجيل سواء كان في الحياة العامة، وهو ما يعرف بالتسويف العام أو في إتخاذ القرارات، أو تسويف الخلل الوظيفي وهو ما يعرف بالتسويف العصابي، وهذا يختلف عن التسويف الأكاديمي الذي يرتبط بأداء المهام الأكاديمية سواء كانت عمليات استذكار للاختبارات أو إنهاء التكليفات المنزلية أو مراجعة الموضوعات الدراسية السابقة.

وبناء على ذلك يُعد التسويف الأكاديمي عملية التأجيل الاختياري أو القصدي لأداء المهمة مع عدم وجود مبرر لهذا التأجيل، بالرغم من أهمية هذه المهمة بالنسبة للفرد، مما يعود عليه بالشعور بعدم الارتياح والقلق والتوتر بسبب عدم إنجاز المهمة في الوقت المناسب.

أسباب التسويف الأكاديمي:

توضح الدراسات والأبحاث التربوية العديد من أسباب التسويف الأكاديمي، حيث أوضحت دراسة Tuckman (1991:475) أن عدم إنجاز الأعمال في وقتها المحدد، وانخفاض تقدير الذات، وضعف القعالية الذاتية، وارتفاع مستوى التوتر والاكتئاب، وارتفاع مستوى النقد الذاتي يعد من أبرز أسباب التسويف الأكاديمي.

ويضيف Noran (3 :2000) أن أبرز أسباب التسويف الأكاديمي تتمثل في: عدم القدرة على التركيز واليقظة عند إنجاز المهام، الفشل في تنظيم الوقت وإدارته، الشعور بالقلق كلما اقترب الموعد النهائي لإنجاز المهام.

وأشار Sokolowska (20-12 :2009) إلى أنه يمكن تصنيف أسباب التسويف الأكاديمي في فئتين هما: الأسباب المتعلقة بشخصية المتعلم وتتمثل في (الخوف من الفشل، السعي نحو الكمالية الذاتية والاجتماعية، التمرد نحو إنجاز المهام، توقع التعزيز السلبي)، والأسباب المتعلقة بالمهمة وتتمثل في (صعوبة المهمة وتعقيدها، اتساع الفترة الزمنية لإنجاز المهام، عدم الاستغلال الامثل الوقت وسوء إدارته والتقليل من أهميته).

خصائص التسويف الأكاديمي:

يشير Charlebois (2 :2007) إلى أن الشخص الذي يتسم بالتسويف الأكاديمي يميل إلى إرجاع الصعوبات التي تواجهه إلى خلل في شخصيته مثل: عدم القدرة على تنظيم الوقت، انخفاض الطموح، التساهل مع الذات، الكسل، عدم القدرة على تحقيق الأهداف في الوقت المناسب.

كما يشير Wolters (179 :2003) إلى أن خصائص الشخص الذي يتسم بالتسويف الأكاديمي تتمثل في: عدم امتلاك استراتيجيات تعليمية متنوعة تساعده في تعلم المعارف والمهارات، عدم القدرة على ضبط التعلم، انخفاض السيطرة على عمليات المعرفة والتعلم، انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية وفعالية الذات، عدم القدره على التخطيط للأهداف، عدم القدرة على مقاومة المشتتات.

ويشير أيمن منير الخصوصي (٢٠١٣: ٩٦) إلى أن خصائص الشخص الذي يتسم بالتسويف الأكاديمي تتمثل في: تجنب أداء المهام المطلوبة منه، اتباع استراتيجيات تتسبب في إعاقة الذات، عدم بذل جهد في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، إنجاز الحد الأدني من متطلبات المهمة المطلوبة والاقتصار على ذلك، القلق أثناء تأدية الاختبارات، انخفاض الثقة بالنفس.

مكونات التسويف الأكاديمي:

أشارت العديد من الدراسات والأبحاث التربوية مثل دراسة (عبد الرحمن مصلحي ونادية الحسيني، ٢٠٠٤: ٦٥-٦٧)، ودراسة(Onwuegbuzie, 2004: 5)، ودراسة (Tan et al., 2008: 137)، ودراسة (Sokolowska, 2009: 2-3)، ودراسة (Bezci & Vural, 2013: 64-65) إلى أن التسويف الأكاديمي يضم مجموعة من المكونات المتفاعلة فيما بينها تتمثل في: المكون المعرفي الذي يضم (المعلومات الذاتية، والخوف من الفشل، والنقد الذاتي، والتقييم السلبي للذات، وعدم التخطيط الجيد، وعدم معرفة الاستراتيجيات المناسبة لأداء المهمة)، والمكون السلوكي الذي يشير إلى سعي المتعلم إلى الاندماج في المهام والأنشطة الأكثر سعادة من الأنشطة التي تتطلب المثابرة وبذل الجهد، والمكون الوجداني الذي يشمل العديد من الانفعالات المرتبطة بالتلكؤ والتي تتمثل في الشعور بالقلق والتقصير والألم النفسي والفشل والاكتئاب، والمكون الدافعي الذي يشير إلى الأسباب التي تدفع الفرد إلى تجنب إتمام المهام حيث إن نقص الدافعية الذاتية تجاه المهمة يجعل الفرد يسلك سلوك التسويف.

كما اهتمت الدراسات بالتسويف الأكاديمي حيث قام (عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني، ٢٠٠٤) بدراسة هدفت للتعرف على شكل العلاقة بين التسويف الأكاديمي وبعض المتغيرات مثل وجهة الضبط والرضا عن الدراسة والنوع الاجتماعي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٤٠) من طلاب جامعة الأزهر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكور أكثر ميلاً للتسويف من الإناث، وأن الطلاب منخفضي التسويف يشعروا برضا أكثر عن الدراسة ويتميزون بضبط داخلي ويكونوا وأقل قلقا بالمقارنة بالطلاب مرتفعي التسويف.

وقام (عطية سيد أحمد، ٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على شكل العلاقة بين التسويف الأكاديمي والدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٠٠) طالباً من جامعة الملك خالد بالسعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب منخفضي التسويف يكون لديهم مستوى رضا مرتفع عن الدراسة والعكس صحيح، كما توصلت أيضاً إلى أن الطلاب مرتفعي الدافع للإنجاز كان مستوى التسويف لديهم منخفضاً والعكس صحيح.

كما قام (Kuhnle et al., 2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الضبط الذاتي والتسويف الأكاديمي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣٨٣) تلميذاً بالمرحلة الاعدادية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المستويات المرتفعة من الضبط الذاتي والمستويات المنخفضة من التسويف الأكاديمي.

وقام (معاوية محمود أبو غزال، ٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلاب الجامعيين، وطبقت الدراسة على عينة مكونة (٧٥١) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة (٢٥.٢%) من طلاب الجامعة لديهم تسويف أكاديمي مرتفع، ونسبة (٥٧.٧%) من الطلاب لديهم تسويف أكاديمي متوسط، ونسبة (١٧.٢%) لديهم تسويف أكاديمي منخفض، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم اختلاف مستوى التسويف باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث).

علاقة التسويف بالتنظيم الذاتي للتعلم:

يُعد التنظيم الذاتي عملية نشطة يقوم فيها المتعلم بتحديد أهدافه وتنظيم أفكاره ومعارفه، والتحكم في الظروف وإدارة المواقف بشكل جيد، وتنظيم الجهد، ومقاومة التشتت، ويمارس المراقبة الذاتية، ويسعى لتحقيق مستوى إنجاز مرتفع. على العكس من سلوك الشخص الذي يتسم بالتسويف الأكاديمي فهو شخص يتعمد تأجيل وتأخير الأعمال، ليس لديه رغبة في العمل، انخفاض الثقة بالنفس، انخفاض الدافعية، ، فقدان الحماس والتوتر المستمر، لذلك فالتسويف شكل من أشكال السلوكيات السلبية التي يمارسها المتعلم (Rakes &Dunn, 2010: 79-80).

والمتعلم الذي يتسم بالتسويف الأكاديمي يكون لديه صعوبات في عملية التنظيم الذاتي، والفشل في تحقيق أهدافه، ويمكن تقسيم التنظيم الذاتي إلى خمسة مستويات تبدأ بأقل مستوى للاستقلالية والتنظيم إلى أعلى مستوى منها، وهذه المستويات هي: السلوكيات غير المدفوعة والتي تشير إلى عدم وجود هدف يسعى الفرد لتحقيقه إنما يعمل على تغيير مجريات الأمور لأجله، السلوكيات المنظمة خارجياً وهي سلوكيات يصدرها الفرد بناء على حافز أو دافع خارجي، التنظيم المتشرب وهو السلوك الذي يتم تقويته ولا يُعتير نابع من الذات بشكل تام لوجود قيود خارجية، التنظيم المحدد وهو السلوك التنظيمي الذي يدرك فيه المتعلم أن سلوكه مهم وينبع هذا السلوك من داخل الفرد ويوافق أهدافه، التنظيم الداخلي وهو السلوك التنظيمي الذي يندمج فيه الفرد بدافع من ذاته ويشعر بالسعادة عند تحقيق الأهداف (Senecal et al., 1995: 610-611).

ويرتبط التسويف بعمليات التنظيم الذاتي، حيث إن المتعلم يميل لتأجيل أداء المهام نتيجة للصعوبات التي تواجهه والمرتبطة بالقدرة على الاستقلال الذاتي في التنظيم، فالمتعلم الذي يتسم بالتسويف الأكاديمي غير قادر على المبادرة، ولا يهتم بتحقيق الأهداف، ويشعر بالقلق من

قرب موعد الاختبارات، وغير قادر على مقاومة المشتتات، مما سبق يتضح أن العلاقة بين التنظيم الذاتي والتسويف الأكاديمي علاقة عكسية. وتشير العديد من الدراسات إلى العلاقة بين التنظيم الذاتي والتسويف وذلك على النحو التالي: قام (Klassen et al., 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم والتسويف الأكاديمي والفعالية الذاتية للتنظيم الذاتي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٠٢) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين المستويات المنخفضة من التنظيم الذاتي للتعلم والمستوى المرتفع من التسويف الأكاديمي، كما كانت الفعالية الذاتية للتنظيم الذاتي للطلاب الذين يتسمون بالتسويف الأكاديمي منخفضة.

وقام (Rakes & Dunn, 2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر التنظيم الذاتي وتنظيم الجهد والدافعية الذاتية في التسويف الأكاديمي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٨١) من طلاب الدراسات العليا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن انخفاض مستوى تنظيم الجهد والدافعية الذاتية في التسويف الأكاديمي يؤدي إلى زيادة في التسويف الأكاديمي لدى الطلاب.

كما قام (Park & Sperling, 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر التنظيم الذاتي والدافعية على التسويف الأكاديمي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٤١) من طلاب الدراسات العليا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ضعف التنظيم الذاتي والدافعية المنخفضة يؤديان إلى ارتفاع التسويف الأكاديمي لدى الطلاب.

وقام (Behrozi et al., 2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم واستراتيجيات الدافعية للتعلم والتسويف الأكاديمي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣٠٠) طالباً بالصف الأول الثانوي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بمستوى التسويف الأكاديمي من خلال استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، كما توصلت إلى أن الانخفاض في استراتيجيات الدافعية للتعلم يزيد من التسويف الأكاديمي.

وقام (أيمن منير الخصوصي، ٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على التنظيم الذاتي للتعلم وتحديد أثره في التسويف الأكاديمي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣٠) طالباً بالجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في خفض التسويف الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية.

وقام (Koushki et al., 2014) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أنماط العزو السببي والتنظيم الذاتي والتسويف الأكاديمي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣٠٠) طالباً بالصف الأول الثانوي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين أسلوب العزو الداخلي والتنظيم الذاتي والمستوى المنخفض من التسويف الأكاديمي.

وقام (Mizani et al., 2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية الأساسية وكل من التنظيم الذاتي للتعلم والتسويف الأكاديمي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٤٠٠) طالباً بالجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الحاجات النفسية الأساسية وكل من التنظيم الذاتي للتعلم والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

كما قام (Shakoorzadeh & Ebadi, 2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى انتشار التسويف الأكاديمي بين طلاب المدارس الثانوية، والتعرف على العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي والدافع للإنجاز والتسويف الأكاديمي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٦٢٤) طالباً بالمرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى انتشار التسويف الأكاديمي بنسبة كبيرة بين طلاب المرحلة الثانوية وخاصة الذكور، وتوصلت إلى وجود علاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي والدافع للإنجاز والتسويف الأكاديمي، كما توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال مستوى استراتيجيات التنظيم الذاتي والدافع للإنجاز.

ثالثاً– التأخر الدراسي:

تتعدد تعريفات التأخر الدراسي تبعاً لأشكاله والتي تنحصر في :

١- تأخر دراسي عام: يتمثل في التأخر في جميع المواد الدراسية.

٢- تأخر دراسي خاص: يتمثل في التأخر في بعض المواد الدراسية دون غيرها.

٣- تأخر دراسي مزمن: يتمثل في التأخر المتراكم منذ سنوات دراسية سابقة،

٤- تأخر دراسي مؤقت: تأخر دراسي يزول بزوال السبب ولا يدوم طويلاً.

٥- تأخر دراسي ظاهري: يكون مستوى التلميذ وقدراته مرتفعة على عكس تحصيله وأداءه أقل ويمكن التغلب على ذلم بالاجتهاد والمثابرة.

٦- تأخر دراسي وظيفي: تكون القدرات الجسمية والعقلية للتلميذ جيدة على عكستحصيله وأداءه أقل ويرجع ذلك إلى العوامل النفسية والوجدانية.

٧- تأخر دراسي غير وظيفي: تكون قدرات التلميذ وأدائه منخفض ويرجع ذلك إلى الاضطرابات العصبية والعضوية.

وتركز الدراسة الحالية على التأخر الدراسي العام والتأخر الدراسي الخاص، وفق ما أشار إليه عبد المنعم عبد الله حسيب (٢٠٠١: ١٢٧) بأن المتأخر دراسياً هو التلميذ الذي يرسب في مادة أو أكثر من المواد المقررة عليه خلال العام الدراسي.

خصائص المتأخرين دراسياً:

هناك العديد من الخصائص التي تشير إلى المتأخرين دراسياً ويمكن تقسيمها إلى خصائص عضوية تتمثل في: (اضطراب الحواس، الأنيما، قلة النشاط والحيوية)، وخصائص عقلية تتمثل في (ضعف القدرة على التذكر ووصف الأشياء والتفكير المنطقي والاستنتاج، تتراوح نسبة ذكائهم ما بين ٧٠-٩٠)، وخصائص دافعية تتمثل في (التراخي، عدم الاهتمام بالدراسة واللامبالاه، كره المدرسة، عدم الاهتمام بدروسه)، وخصائص انفعالية تتمثل في (الخجل، عدم الثقة بالنفس، الخوف، الفشل، عدم الإتزان، ارتفاع مستوى القلق، النشاط الزائد)، وتؤثر مثل هذه الخصائص سلبياً في عملية التعلم لدى المتأخرين دراسياً (مجدى عزيز إبراهيم، ٢٠٠٣: ٢٤٤-٢٤٧).

وهناك بعض الدراسات اهتمت باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتأخر الدراسي مثل دراسة (محمود يوسف رسلان، ٢٠٠١) التي هدفت إلى التدريب على الدافعية ودراسة الذات وفق بعض المتغيرات النفسية لدى الطلاب المتأخرين دراسياً، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٥٤) طالباً بالمرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية التدريب على عادات

الاستذكار وأبعاد الدافعية لدى المتأخرين دراسياً. ودراسة (محمد علي العسيري، ٢٠٠٢) التي أشارت إلى أهمية التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المتأخرين دراسياً، ودراسة (You, 2015) التي هدفت إلى التعرف على تأثير التسويف الأكاديمي على التحصيل والأداء الأكاديمي أثناء التعلم الالكتروني، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٥٦٩) طالبة بالجامعة يعانون من التأخر الدراسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التسويف الأكاديمي يؤثر سلباً على مستوى التحصيل، وهو من بين الأسباب التي تؤدي إلى التأخر الدراسي. وكان من ضمن توصيات الدراسة الاهتمام بتقديم البرامج التي تساعد في انخفاض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

إجراءات الدراسة:

يتضمن هذا الجزءالدراسة الاستطلاعية، ووصفاً لأدوات الدراسة المستخدمة وكيفية إعدادها وأساليب الضبط الإحصائي المستخدمة في تحليل البيانات، ويمكن عرضه فيما يلي:

أولاً–عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (٦٢) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية في جامعة سوهاج، وقد تم اختيارهم عشوائياً بحيث تتوافر فيها معظم خصائص العينة الأساسية للدراسة، وذلك للتحقق صدق وثبات أدوات الدراسة، وللتحقق من تكافؤ المجموعتين حيث تم تطبيق مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ومقياس التسويف الأكاديمي على المجموعتين قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، ويوضح جدول (١)، وجدول (٢) نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لكل من مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ومقياس التسويف الأكاديمي.

جدول (١)

نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم

الأبعاد	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"
التخطيط	التجريبية	٥٠	١٠.٣٩	٢.٤٤	٦٠	٠.٦
	الضابطة	٥٠	١٠.٦٨	١.٦٩		
المراقبة الذاتية	التجريبية	٥٠	١٤.٩٢	٢.٤٥		٠.٩٥
	الضابطة	٥٠	١٥.٥٠	٢.٨٤		
الضبط البيئي	التجريبية	٥٠	١٢.١٨	٢.٤٠		٠.٣١
	الضابطة	٥٠	١٢.٠٣	٢.٠١		
التقويم الذاتي	التجريبية	٥٠	١١.٧٩	٢.١٧		٠.٩٩
	الضابطة	٥٠	١٢.٢٩	٢.١٧		
التنظيم	التجريبية	٥٠	١٠.٢٩	٢.٢٦		٠.٥
	الضابطة	٥٠	١٠.٣٠	٢.٣٦		
إدارة الوقت	التجريبية	٥٠	١١.٤٧	٢.١٨		٠.٩٣
	الضابطة	٥٠	١١.٩٥	٢.٢٠		
طلب العون	التجريبية	٥٠	١٠.٨٩	٢.٢٠		٠.٥٣
	الضابطة	٥٠	١٠.٨٧	٢.٣٤		
مكافأة الذات	التجريبية	٥٠	١١.١٧	٢.٠٩		٠.٨٧
	الضابطة	٥٠	١١.٤٥	٢.٠٥		
الدرجة الكلية	التجريبية	٥٠	٩٣.١٠	٩.٤٦		٠.٣٢
	الضابطة	٥٠	٩٥.٠٧	٨.٨٤		

جدول (٢)

نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التسويف الأكاديمي

الأبعاد	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"
البُعد المعرفي	التجريبية	٥٠	٣٤.٣٥	١.٩٢	٦٠	٠.١٧
	الضابطة	٥٠	٣٤.٦٣	١.٨١		
البُعد السلوكي	التجريبية	٥٠	٣٤.١٤	١.٨٧		٠.٢٦
	الضابطة	٥٠	٣٤.٥٦	١.٩٠		
البُعد الوجداني	التجريبية	٥٠	٣٤.٠٨	١.٧٧		٠.٥٤
	الضابطة	٥٠	٣٤.٢٢	١.٨٧		
البُعد الدافعي	التجريبية	٥٠	٣٣.٧٩	١.٧٦		٠.٤٨
	الضابطة	٥٠	٣٤.٠٥	١.٨٣		
الدرجة الكلية	التجريبية	٥٠	١٣٦.٣٦	٧.٣٢		٠.٣١
	الضابطة	٥٠	١٣٧.٤٦	٧.٤١		

يتضح من جدول (١) وجدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ومقياس التسويف الأكاديمي، مما يُشير ذلك إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج المقترح.

ثانياً–أدوات الدراسة:

فيما يلي عرض الباحثان أدوات الدراسة وكيفية إعدادها وأساليب ضبطها الإحصائي:

١–مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:

١/أ–الصورة الأولية للمقياس:

تم بناء مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بعد الإطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مقاييس لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم مثل مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لكل من (Pintrich, 1999)، ومقياس (لطفي عبد الباسط إبراهيم، ٢٠٠١)، ومقياس (ربيع عبده رشوان، ٢٠٠٦)، ومقياس (إبراهيم عبد الله الحسنان، ٢٠١٠).

وتكون المقياس من (٤٠) عبارة وزعت على الأبعاد التالية: التخطيط ويشمل العبارات (٣، ١٧، ٢٦، ٣١، ٣٦)، المراقبة الذاتية ويشمل العبارات (٨، ٩، ١٨، ٢٧، ٣٥)، الضبط البيئي ويشمل العبارات (٤، ٦، ١٦، ٢٥، ٣٤)، التقويم الذاتي ويشمل العبارات (١، ٥، ٢٠، ٢٤، ٣٣)، التنظيم ويشمل العبارات (٢، ١٠، ١٩، ٢٨، ٣٧)، إدارة الوقت ويشمل العبارات (٧، ١٣، ٢١، ٣٠، ٤٠)، طلب العون ويشمل العبارات (١٢، ١٥، ٢٢، ٢٩، ٣٩)، مكافأة الذات ويشمل العبارات التالية (١١، ١٤، ٢٣، ٣٢، ٣٨).

١/ب-صدق المقياس:

قام الباحثان في الدراسة الحالية بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين هما: صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٠)، للحكم على مدى صلاحية العبارات من حيث مدى انتماء كل عبارة إلى البعد الذي تقيسه، وإمكانية إضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات، إضافة أي ملاحظات أو توجيهات يرونها ضرورية لصدق المقياس. وجاء نتيجة ذلك أن تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، كما تم التحقق من صدق المقياس عن طريق التجانس الداخلي وذلك بحساب قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٣) قيم معامل الارتباط.

جدول (٣)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بُعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	معامل ارتباط بيرسون
١	التخطيط	٠.٧٣١**
٢	المراقبة الذاتية	٠.٦٢٣**
٣	الضبط البيئي	٠.٥٢٤**
٤	التقويم الذاتي	٠.٦٩٤**
٥	التنظيم	٠.٨٠٣**
٦	إدارة الوقت	٠.٧٢٣**
٧	طلب العون	٠.٦٥٠**
٨	مكافأة الذات	٠.٦٦٣**

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى تجانس الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس، ويدل ذلك على أن المقياس متجانس داخلياً.

١/ج–ثبات المقياس:

قام الباحثان في الدراسة الحالية بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما: إعادة التطبيق حيث طبق المقياس على (٦٢) طالباً وطالبة وتم تطبيقة مره أخرى بعد مرور أسبوعين ثم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين فجاءت قيمة معامل الارتباط مساوية (٠.٧٧٤) ، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألف لكرونباخ وجاءت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة مساوية (٠.٨٢٣) مما يدل على ثبات المقياس.

١/ د– طريقة تصحيح المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٨) أبعاد وكل بعد يتكون من (٥) عبارات، وبذلك يكون عدد عبارات المقياس (٤٠) عبارة، أمام كل عبارة خمسة اختيارات تمثل مقياساً خماسي التدريج، وتعطى الدرجات للاستجابة على هذا التدرج كما يلي:٥= دائماً، ٤= غالباً، ٣= أحياناً، ٢= نادراً، ١= أبداً، وبذلك تتراوح درجات الطلاب على المقياس من (٤٠ إلى ٢٠٠) درجة.

٢– مقياس التسويف الأكاديمي:

٢/أ– الصورة الأولية للمقياس:

تم بناء المقياس الأكاديمي بعد الإطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مقاييس التسويف الأكاديمي، وتكون المقياس من (٤٠) عبارة وزعت على الأبعاد التالية: البُعد المعرفي ويشمل العبارات (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧) ويتضمن معلومات الفرد الذاتية ومعتقداته عن الخوف من الفشل والكمالية المفرطة وعدم القدرة على إدارة الوقت وتأجيل الأعمال، البُعد السلوكي ويشمل العبارات (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٣٣، ٣٨) ويتضمن تجنب الفرد لأداء المهام والانشغال بالأعمال والأنشطة الأكثر سعادة والهروب من الأعمال التي تتطلب المثابرة وبذل الجهد، البُعد الوجداني ويشمل

العبارات (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٧،٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩)، البُعد الدافعي ويشمل العبارات (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠) ويتضمن الأسباب التي تدفع الفرد إلى الإحجام عن إتمام المهام.

٢/ب- صدق المقياس:

قام الباحثان في الدراسة الحالية بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين هما: صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٠)، للحكم على مدى صلاحية العبارات من حيث مدى انتماء كل عبارة إلى البعد الذي تقيسه، وإمكانية إضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات، إضافة أي ملاحظات أو توجيهات يرونها ضرورية لصدق المقياس. وجاء نتيجة ذلك أن تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، كما تم التحقق من صدق المقياس عن طريق التجانس الداخلي وذلك بحساب قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٤) قيم معامل الارتباط.

جدول (٤)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بُعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	معامل ارتباط بيرسون
١	البُعد المعرفي	٠.٧٨٢**
٢	البُعد السلوكي	٠.٨٢٥**
٣	البُعد الوجداني	٠.٦٩٤**
٤	البُعد الدافعي	٠.٧٩٧**

يتضح من جدول (٤) أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى تجانس الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس، ويدل ذلك على أن المقياس متجانس داخلياً.

٢/ج- ثبات المقياس:

قام الباحثان في الدراسة الحالية بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما: إعادة التطبيق حيث طبق المقياس على (٦٢) طالباً وطالبة وتم تطبيقة مره أخرى بعد مرور أسبوعين ثم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين فجاءت قيمة معامل الارتباط مساوية (٠.٧٢١) ، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألف لكرونباخ وجاءت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة مساوية (٠.٧٩٣) مما يدل على ثبات المقياس.

٢/ د- طريقة تصحيح المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٤) أبعاد وكل بعد يتكون من (١٠) عبارات، وبذلك يكون عدد عبارات المقياس (٤٠) عبارة، أمام كل عبارة أربعة اختيارات تمثل مقياساً رباعي التدريج، وتعطى الدرجات للاستجابة على هذا التدرج كما يلي:٤= دائماً، ٣= غالباً، ٢= أحياناً، ١= نادراً، وبذلك تتراوح درجات الطلاب على المقياس من (٤٠ إلى ١٦٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من التسويف الأكاديمي.

ثالثاً-البرنامج التدريبي:

تم إعداد البرنامج التدريبي ليتناسب مع الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة الجامعية ولديهم تسويف أكاديمي، ويهدف البرنامج إلى خفض مستوى التسويف الأكاديمي وتحسين مستوى استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وهي (التخطيط، المراقبة الذاتية، الضبط البيئي، التقويم الذاتي، التنظيم، إدارة الوقت، طلب العون، مكافأة الذات)، تضمن البرنامج (١٧) جلسة تم تنفيذها في فترة زمنية شهرين حتى تكون هناك فرصة للطلاب لتطبيق ما تدربوا عليه في مواقف حياتية وانتقال أثر التدريب إلى مواقف مشابهة ومن ثم خفض مستوى التسويف الأكاديمي، وذلك بتحقيق العديد من الأهداف مثل: زيادة وتحسين قدرة التلاميذ من خلال (وضع خطة لتنظيم تعلم الطلاب على المدى البعيد، ملاحظة أنفسهم أثناء القيام بالأعمال الأكاديمية، طلب العون الأكاديمي لإستكمال المهام المطلوبة، عدم تاجيل الأعمال، التعزيز عند الإجادة في تحقيق الأعمال، التطور في تحقيق الأهداف، تقويم الذات ومكافأتها أثناء التعلم)، التقليل والتخلص من التسويف الأكاديمي من خلال (التعرف على الأسباب التي تؤدي إلى التسويف الأكاديمي، استخدام استراتيجيات تقلل من التسويف الأكاديمي، ممارسة السلوكيات المناسبة للتعامل مع التسويف الأكاديمي).

تم تنفيذ التدريب على الاستراتيجيات بواقع جلستين لكل استراتيجية بحيث تتضمن كل جلسة أهداف إجرائية ووسائل تعليمية وطرق تدريس مناسبة واستراتيجيات خاصة بتدريب الطلاب، وتشتمل الجلسة على: (تمهيد أو مراجعة للواجب المنزلي، عناصر الدرس وأنشطة ومهام تدريبية وأسئلة للتقويم وواجبات منزلية في نهاية كل جلسة، يتم عرض الجلسة بشكل مرتب لإتاحة الفرصة للمناقشة بين الطلاب بعضهم البعض وبين الطلاب والقائم على الجلسة، تتضمن بعض الجلسات قيام الطلاب بتمثيل الدور بعد مشاهدة نموذج معين، تعزيز سلوكيات الطلاب في الجلسات عند أداء المهام في الوقت المحدد للتخلص تدريجياً من التسويف الأكاديمي، ممارسة الطلاب لما تدربوا عليه في مواقف متعددة حتى يستمر تأثير استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، في نهاية كل جلسة يتم تلخيص ما تم شرحه والتدريب عليه في خلال دقائق محددة من خلال مناقشة الطلاب، ويتم تحديد واجب منزلي في نهاية كل جلسة).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض الباحثان في هذا الجزء النتائج التي توصلت إليها الدراسة باستخدام برنامج(SPSS)، وذلك لتحليل البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق أدوات الدراسة على طلاب العينة الأساسية، وقد سارت عملية تحليل البيانات وعرض النتائج كما يلي:

١-نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وأبعاده؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وأبعاده

الأبعاد	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"
التخطيط	التجريبية	٥٠	٢١.٠٣	١.٧٧	٩٨	٧.٩٨**
	الضابطة	٥٠	١٨.٠١	١.٦١		
المراقبة الذاتية	التجريبية	٥٠	٢٠.٥٨	١.٣٨		٦.٢٥**
	الضابطة	٥٠	١٨.٦٣	١.٣١		
الضبط البيئي	التجريبية	٥٠	٢٠.٤٤	١.٥٣		٥.٥٩**
	الضابطة	٥٠	١٨.٠٢	١.٩٧		
التقويم الذاتي	التجريبية	٥٠	٢٠.٣٧	١.٤٨		٧.٠٣**
	الضابطة	٥٠	١٨.٠٦	١.٦٤		
التنظيم	التجريبية	٥٠	٢٠.٧٢	١.٤٤		٧.١٦**
	الضابطة	٥٠	١٧.٩٩	١.٦٠		
إدارة الوقت	التجريبية	٥٠	٢٠.١٠	١.١٢		٤.١٦**
	الضابطة	٥٠	١٨.٦٥	٢.١٧		
طلب العون	التجريبية	٥٠	١٩.٧٧	١.٠٧		٤.٧٨**
	الضابطة	٥٠	١٨.٤٤	١.٦٣		
مكافأة الذات	التجريبية	٥٠	١٩.٨٢	١.٢٢		٣.٦٨**
	الضابطة	٥٠	١٨.٤٥	١.٩٦		
الدرجة الكلية	التجريبية	٥٠	١٦٢.٨٣	٦.١٢		٨.٧١**
	الضابطة	٥٠	١٤٦.٢٥	٩.٣٤		

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث جاءت جميع قيم اختبار"ت" دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل ذلك على فعالية التدريب في إكساب الطلاب لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم حيث ساعد التدريب في جذب انتباه الطلاب وتحقيق أهدافهم، وتضمنت

جلسات التدريب مجموعة من الأهداف والأنشطة الواضحة المحددة التي ساعدت الطلاب على الاهتمام والمشاركة في التدريب بدافعية عالية، حيث أشار الباحثان للطلاب أهمية اكتساب وممارسة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التغلب على التأخر الدراسي الذي يعانون منه ويساعدهم على عملية التعلم بشكل أفضل، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (مرزوق عبد المجيد مرزوق، ١٩٩٣)، ودراسة (محمد علي العسيري، ٢٠٠٢)، ودراسة (حنان السيد زيدان ومحمد مصطفى عبد الرازق، ٢٠٠٩).

٢ –نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الأول على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجوعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده ؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده

الأبعاد	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"
البُعد المعرفي	التجريبية	٥٠	٣٤.٥٢	١.٤٢	٩٨	**٧.٥٩
	الضابطة	٥٠	٣٠.٦٧	٢.٩٧		
البُعد السلوكي	التجريبية	٥٠	٣٤.٠٥	٢.١١		**٣.٤٧
	الضابطة	٥٠	٣٢.١١	٢.٣٥		
البُعد الوجداني	التجريبية	٥٠	٣٣.٧٥	١.٣٧		**٤.٠٣
	الضابطة	٥٠	٣١.٧٢	٢.٣٤		
البُعد الدافعي	التجريبية	٥٠	٣٤.٢٥	١.٩٣		**٤.٢٥
	الضابطة	٥٠	٣١.٩٨	٢.٩٦		
الدرجة الكلية	التجريبية	٥٠	١٣٦.٥٧	٤.٨٣		**٩.٥٢
	الضابطة	٥٠	١٢٦.٤٨	٨.٧٢		

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث جاءت جميع قيم اختبار"ت" دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل ذلك على التحسن في مستوى التسويف الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تم تدريبها على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين تدربوا على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ساعدهم ذلك على التخطيط وتنظيم العمل وإدراة الوقت والسيطرة على البيئة المحيطة به، إضافة إلى استخدامهم عمليات المراقبة الذاتية التي ساعدتهم على تحديد ما تحقق من أهداف والعمل على التقويم المستمر للذات، ومكافأة الذات وطلب العون بطريقة مناسبة ومن الشخص المناسب وفقاً لما يواجههم من صعوبات، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Senecal et al., 1995)، ودراسة (Anderson, 2001)، ودراسة (Klassen et al., 2008)، ودراسة (Rakes & Dunn, 2010)، ودراسة (Kuhnle et al., 2011)، ودراسة (Park & Sperling, 2012)، ودراسة (Behrozi et al., 2013)، ودراسة (أيمن منير الخصوصي، ٢٠١٣)، التي أشارت إلى أن التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم له تأثير ذات دلالة إحصائية على مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتأخرين دراسياً مما يسهم في تنمية مهاراهم في الأداء الأكاديمي ويحقق لهم التفوق الدراسي، وهذا ما هدفت إليه الدراسة الحالية.

توصيات الدراسة

توصي الدراسة الحالية بالآتي:

١- الاهتمام بتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم للطلاب المتأخرين دراسياً في المرحلة الجامعية.

٢- تبني استراتيجيات تعليمية تتمركز حول المتعلم مما يقلل من مستوى التسويف الأكاديمي لديه.

٣- توجيه الانتباه لأهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحقيق التفوق الدراسي والتعلم المستمر مدى الحياة.

المراجع العربية

إبراهيم عبد الله الحسينان(٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. رسالة دكتوراه. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أيمن منير الخصوصي(٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم ذاتي التنظيم في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر.

إيناس محمد خريبة(٢٠٠٤). ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب جامعة الزقازيق. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩). *استراتيجيات التدريس والتعليم*. القاهرة. دار الفكر العربي.

جمال فرغلي الهواري ومنال علي 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. ١٩-٢٨.

حنان السيد زيدان ومحمد مصطفى عبد الرازق (٢٠٠٩). *برنامج مقترح باستخدام فنيات تنظيم الذات لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم من طلاب الجامعة*. المؤتمر السنوى الخامس والعشرون لعلم النفس. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. مكتبة الأنجلو المصرية.

حيدر خلف عبد الله (٢٠١٢). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بحيوية الضمير (رؤية نظرية). *مجلة الفلسفة*.الجامعة المستنصرية. ٨. ٢٣-٥٦.

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. ٦ (١٤٤). ٤٣-٧٢.

ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦). *التنظيم الذاتي للتعلم وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

سالم علي سالم(٢٠١٠). قياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والإجتماعية*. كلية التربية. جامعة القصيم. ٧ (٢). ٩١-١١٦.

عبد الرحمن مصلحي ونادية الحسيني (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر. ١ (١٢٦) . ٥٥-١٤٣.

عبد المنعم عبد الله حسيب(٢٠٠١). المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتاخرين دراسية. *مجلة علم النفس*. ٩٥. ١٢٧.

عبد الوهاب محمد كامل(٢٠٠٢). *اتجاهات معاصرة في علم النفس*. القاهرة: مكتبة الأناجو المصرية.

عبير إبراهيم عابدين (٢٠٠٦). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بحل المشكلات. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة المنوفية.

عصام جمعة نصار (١٩٩٩). تصميم وتجريب برنامج تعليمي مقترح لتنمية بعض مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات كليات التربية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر.

عطية سيد أحمد (٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. متاح في : www.gulfkids. ١-٧٩.

عماد أحمد علي (٢٠٠٣). التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*. جامعة أسيوط. ٢(١٩). ٥٨١- ٥١٩.

لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠١). *مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: كراسة التعليمات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٣). *مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والإجتماعية والمعرفية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد علي العسيري (٢٠٠٢). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية. رسالة دكتوراه. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

محمود يوسف رسلان (٢٠٠١). أثر برنامج لتنمية دافعية الإنجاز في تعديل بعض المتغيرات النفسية والأكاديمية لدى عينة من الطلاب المتأخرين دراسياً. رسالة دكتوراه. 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 الإسكندرية. ١(٦). ٩٣-١٣٠.

مصطفى محمد كامل (٢٠٠٥). مقرر مقترح للتدريب على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء وثيقة المستويات المعيارية للتعلم. المؤتمر العلمي السابع عشر: *مناهج التعليم والمستويات المعيارية*. كلية التربية. جامعة عين شمس. ٢٨٩-٣٠٣.

معاويه محمود أبو عزال (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ٨ (٢). ١٣١-١٤٩.

نصرة محمد جلجل (٢٠٠٧). أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً 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. (١). ٢٥٧-٣٢٢.

المراجع الإنجليزية

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**.. 3, (4), 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.** 3, (2), 64-68.

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.**. 20, 1, 11 – 25.

Chung, M. (2000). The Developmental Self-Regulated Learning. **Cassia Pacific Education Review**, 1, 1, 55 -60.

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**, 35, 7, 1 -16.

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**, 33, 4, 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**. 3, 3, 184-190.

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**, 1, 31 -44.

Mizani,S., Hosseini, S. & Sohrabi, N.(2015): The relationship between Basic Psychological Needs and self-regulated learning with Academic Procrastination. **Report and Opinion**. 7, 4, 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 . 1 -8.

Onwuegbuzie, J.(2004). Academic procrastination and statistics Anxiety. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 29, 1, 3-19.

Park, S.,& Sperling, R. (2012). Academic Procrastinators and Their Self-Regulation**. Psychology**, 3, 1, 12-23.

Piccarelli, R.(2003). How to Overcome Procrastination. **The American Salesman,** 48, 27-29.

Pintrich, P.(1999). The role motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. **International Journal of Educational Research,** 31, 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**, 9, 1, 78-93.

Senecal ,C., Koestner, R. & Vallerand. P. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. **The Journal of Social Psychology**, 135, 5, 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**, 27, 135–144.

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

Wolters , C.(2003). Understanding Procrastination From a Self-Regulated Learning Perspective. **Journal of Educational Psychology**, 95, 1, 179–187.

You, J. (2015). Examining the Effect of Academic Procrastination on Achievement Using LMS Data in e-Learning. **Educational Technology & Society**, 18, (3), 64–74.