العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي ومهارات القراءة الفاعلة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم

زياد بركات
zbarakat@qou.edu
كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، فرع طولكرم، فلسطين

ملخص
هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى انتشار ظاهرة التلكؤ الأكاديمي ومستوى مهارات القراءة الفاعلة السائدة والعلاقة بينهما لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة طولكرم. لهذا الغرض إستعمل مقياسان؛ أحدهما لقياس التلكؤ الأكاديمي، والآخر لقياس مهارات القراءة الفاعلة لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (423) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية وفق متغيري الجنس والجامعة بنسبة (5%) من المجتمع الأصلي للدراسة البالغ (8454) طالباً وطالبة. وقد كشفت النتائج عن أن الطلبة الجامعيين الفلسطينيين يعانون من انتشار ظاهرة التلكؤ الأكاديمي لديهم، وأنهم يستخدمون مهارات القراءة الفاعلة المختلفة بفعالية في القيام بالمهمات التعليمية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عكسية وسالبة بين التلكؤ الأكاديمي وأبعاده المختلفة وبين مهارات القراءة الفاعلة وأبعادها المختلفة. ومن جهة أخرى بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التلكؤ الأكاديمي الكلي وأبعاده الفرعية ومستوى مهارات القراءة الفاعلة وأبعادها الفرعية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص العلمي.
الكلمات المفتاحية: التلكؤ الأكاديمي؛ القراءة؛ القراءة الفاعلة؛ مهارات القراءة الفاعلة؛ الجامعات الفلسطينية.

The relationships between academic procrastination and the prevailing effective reading skills among Palestinian university students in Tulkarm Governorate

Zeiad Barakat
zbarakat@qou.edu
Faculty of Educational Sciences, Tulkarm Branch, Al-Quds Open University, Palestine

Abstract
The study aimed to identify the prevalence of the phenomenon of academic procrastination and the level of prevailing effective reading skills and the relationship between them among Palestinian university students in Tulkarm Governorate. For this purpose two scales were used; one of them to measure academic procrastination, and the other to measure effective reading skills among university students The study sample consisted of (423) male and female students, who were chosen in a stratified random according to the sex and university variables at a rate of (5%) of the original study population of (8454) male and female students. The results revealed that Palestinian university students suffer from the prevalence of academic procrastination, and that they use different effective reading skills effectively in carrying out educational tasks. Also, results showed that there is a negative statistically significant correlation between academic procrastination and its different dimensions and between effective reading skills and their different dimensions. On the other hand, the results showed that there were no statistically significant differences in the level of total academic procrastination and its sub-dimensions and the level of effective reading skills and its sub-dimensions according to the variables of gender and scientific specialization.
Keywords: academic procrastination; reading; active reading; effective reading skills; Palestinian universities.

مقدمة

إن البيئة الأكاديمية والمحيط الدراسي هما المسؤولان عن بناء شخصية الطالب وصقلها، وتأهيله علمياً وثقافياً ليكون عنصراً فعالاً في مجتمعه، ويكون قادراً على القيام بدوره الأكاديمي على الوجه المطلوب. ومما لا شك فيه أن لكل طالب هدفاً يسعى لتحقيقه، ولكن قد يتباطأ ويؤجل إنجاز هدفه الأكاديمي حتى آخر لحظة ممكنة؛ وهذا ما يطلق عليه بالتلكؤ الأكاديمي (Academic Procrastination). إن التلكؤ الأكاديمي ساد بشكل خاص في الأوساط الأكاديمية في بيئة مليئة بالأنشطة الدراسية والعلمية. إذ يشترط على الطلبة الالتزام بالمواعيد النوعية لهم لإتمام المهمات والاختبارات الأكاديمية التي يتنافس من خلالها الطلبة لاجتيازها في الوقت المحدد لهم، وهنا يظهر التلكؤ عندما يؤجل الطالب ومن دون مبرر إتمام المطلوب منه حتى آخر لحظة ممكنة. وقد اثبتت الأبحاث والدارسات السابقة (Burk, 2017؛ Leon, 2011؛ Bron, 2010؛ Mccraces , 2008؛ عبد الله، 2008) أن التلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة يزداد انتشاره لدى طلبة الجامعة الذين توكل لهم المسؤوليات الأكاديمية وتزداد عليهم المهمات الدراسية بانتقالهم من مرحلة إلى مرحلة متقدمة يواجهون خلالها ضغوطاً مستمرة بسبب مطالبتهم تقديم أبحاث وأراق عمل وتقارير واختبارات واستعدادات الاستذكار؛ لذا قد يلجأ البعض منهم الى تأجيل عمل هاذه المهمات حتى آخر لحظة ممكنة، ومما قد يؤدي إلى زيادة الضغوط الواقعة عليهم و يؤثر ذلك على الجوانب التعليمية بل والنفسية لديهم.

ويُعد التلكؤ الأكاديمي من الأمور التي تعمل على خفض تحصيل الطلبة وتؤثر في إنجازهم، إذ يعد التلكؤ الأكاديمي من الظواهر المنتشرة في الحياة الأكاديمية فبعض الطلبة يكون لديهم استعداد لإنجاز واجباتهم الدراسية لكنهم يؤجلونها لأوقات مستقبلية وقد لا ينجزونها، ويمكن وصفه بأنه تأجيل البدء في المهمات التي ينوي الفرد في نهاية المطاف إنجازها، وينتج عنه الشعور بالتوتر الانفعالي لعدم تأديته للمهمة في وقت مبكر، وهو أكثر ضرراً لتحصيلهم الأكاديمي، إذ أشار كل (Senecal; Lavoie & Koestner, 2015) إلى أن التلكؤ ظاهرة شائعة بين الطلبة الجامعيين، حيث كشفت الدراسة التي أجراها أبو غزالة (2012) في جامعة اليرموك في الأردن أن نسبة المتلكئين بين الطلبة الجامعيين بلغت (25%) وهي نسبة لا يستهان بها إذ أنها تعمل على هدر طاقات الطلبة وتحيل دون سعيهم نحو الإنجاز. ويتصف المتلكئون أكاديمياً بأنهم من ذوي الوعي العام بالذات والتوقعات الاتقانية العالية، وهم انفعاليون وقلقون، ولديهم حاجة قليلة للتعقيد المعرفي (Cognitive Complexity)، فهم ممن يعزون نجاحهم إلى عوامل خارجية غير مستقرة (Solomon & Rothblum, 2017). وينبغي تمييز مظاهر التلكؤ الأكاديمي ليتسنى تفادي الآثار السلبية الناجمة عنه، ومن أهم المظاهر التي يتصف بها التلكؤ أكاديمياً: عدم الرغبة في المذاكرة لغياب الدافع والهدف والحافز والقدوة، والقلق والخوف من الفشل بل وتوقع الفشل، والإجهاد والتعب السريع أثناء المذاكرة، والنفور من المادة التعليمية أو المعلم أو الإثنين معا أو الغياب المتكرر، والهروب من المهمات الدراسية إلى مهمات أخرى أكثر متعة، وعدم معرفة قيمة الوقت وعدم القدرة على تنظيمه (فضل، 2018). وقد حدد فيراري (Ferrari, 2000) ثلاثة أنماط من المتلكئين وهي: المسوف الاستثاري (Arousal)؛ وهو الذي يستمتع بتغلبه على المواعيد الأخيرة، والمسوف التجنبي (Avoider)؛ وهو الذي يؤجل إنجاز الأشياء التي ربما تجعل الآخرين يفكرون به بطريقة سلبية، والمسوف القراري (Decisional)؛ وهو الذي يؤجل اتخاذ قرارات معينة.

وعلى الجانب الآخر، تُعد القراءة الفاعلة (Effective Reading) نشاطا ذهنيا مكتسبا يتطلب الخبرة والتدريب المستمر، فالقراءة مهارة نفسية وعقلية وحركية وروحية مكتسبة لا يليق بالإنسان العاقل إهمالها لأنها من المهارات الحياتية المهمة على المستوى التربوي والتنموي للفرد والمجتمع على حدٍ سواء، وتعتبر القراءة الفاعلة مقياسا مهما ودقيقا من مقاييس الرقي الحضاري، وخير أداة للاستكشاف الدائم للمعرفة، وتؤثر في تحصيل الطلبة كونها تساعدهم على المشاركة في المناقشات والتفاعلات الاجتماعية. وتعتمد القراءة الفاعلة على عاملين مهمين هما: الأول مقدار الوقت الذي يحتاجه الطالب لقراءة نص معين، والثاني مستوى فهم الطالب واستيعابه لهذا النص لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وهذا يعني وجود علاقة عكسية بين سرعة القراءة ومستوى الفهم في تحديد فعالية القراءة؛ فكلما قل الوقت الذي يستغرقه الطالب في قراءة نص معين وتحسن مستوى فهمه له كان ذلك مؤشراً على فعالية القراءة لديه (Harper; Dekkers & Griffin, 2016). وقد أثبتت نتائج بعض الدراسات للمشكلات التي يواجهها الطلبة في الجامعات أن القراءة غير الفاعلة واحدة من أكبر المشكلات وأشدها تأصلاً لديهم، بل وأنها من الأسباب الرئيسة للتأخر الدراسي (Morgan & Deese, 2008).

باتت القراءة من مستلزمات الإنسان الضرورية في الحياة ومن مفاتيح سعادته فيها، فالقراءة بشكل عام ضرورية للإنسان، والقراءة الفاعلة أشد ضرورة، إذ إنَّ القراءة لمجرد القراءة قد لا يكون لها نفس الأثر والتأثير المقصود في الحياة، والقراءة هي: عملية معرفية تقوم على تفكيك رموز تسمى حروفاً لتكوين معنى، والوصول إلى مرحلة الفهم والإدراك، ولعل الجزئية من التعريف المتعلقة بالهدف من القراءة هي تحقيق الفهم والإدراك والمقصود بالقراءة الفاعلة، أي القراءة ذات الآثار العظيمة ومنها فهم المقصود وإدراك معناه، واستخدام السبل والأساليب الصحيحة التي يتمكن من خلالها الطالب من اكتساب مهارة القراءة الفاعلة (Hebert, 2014). إذ

تزعم جميع الأمم والشعوب حب القراءة وترفع لذلك الشعارات الجذابة وتعتمد البرامج والمكافئات لذلك؛ ولكن المحك الأكبر في ذلك كله هو مدى إقبال الأفراد في هذه الأمم والشعوب على القراءة الجادة (Serious Reading)، أو المجدية (Feasible Reading) أو النافعة (Useful Reading) والتي يصطلح على تسميتها علمياً بالقراءة الفاعلة (Effective Reading)؛ إذ لا تقتصر القراءة الفاعلة على مجرد نقل المعلومات كنشاط عقلي بحت واستقبالها فقط، بل هي تلك العملية النفسية والاجتماعية التي تعمل على تكوين الشخصية المستقلة، وتسهم بصورة حاسمة في إعمال العقل البشري وإعمار الحياة عبر قنوات التواصل المختلفة.

تُعد الدراسة الفاعلة من أهم الأساليب النافعة في تحصيل أعلى مستويات الفائدة المرجوة من دراسة مادة معينة، سواء كانت مادة دراسية مقررة أو غيرها، وتمر عملية القراءة الفاعلة بعدة خطوات أهمها (Thompson, 2017؛ البرقعاوي وحامد، 2016؛ Grohol, 2016؛ أبو لبن، 2011؛ Torgesen, 2010؛ بول، 2008؛ عبد الله، 2008؛ Pauk, 2004؛ Carrillo, 1996):

- **الخطوة الأولى هي التخطيط:** كأي عمل يود أن يقوم به الفرد لا بد من التخطيط الصحيح له، والذي يساعد على ترتيب الأولويات وتنظيم المواضيع المراد دراستها، بدءاً من الأهم فالمهم وهكذا. هذه الخطوة تشمل تعيين برنامج زمني مرن يناسِبُ نشاط الفرد، وبالطبع يوضح الأقسام المطلوب إنهاؤها من المادة الدراسية في مدة زمنية معينة. كذلك فإن التخطيط الجيد يساعد الفرد على إدراج كل المواضيع المطلوب دراستها، دون نسيان أي منها، وتصنيف هذه المواضيع ما بين السهل والصعب الذي قد يتطلب وقتاً أطول في الدراسة. بالإضافة إلى ذلك فإنه يسهّل على الفرد تتبع ما أحرزه من تقدم في دراسة مواضيعَ معينة، الأمر الذي يساعده على تطوير برنامجه الزمني في الدراسة.

- **الخطوة الثانية هي التجهيز**: قبل البدء بمرحلة الدراسة الفعلية لا بد من تحقق خطوة أساسية وهي التجهيز والتي تشمل: **الاستعداد من الناحية النفسية**، وذلك عن طريق تذكير الفرد نفسه بالهدف المنشود من دراسة المادة المطلوبة، وأنه قادرٌ على ذلك لما يملكه من قدرات تعزّز من ثقته بنفسه، **واختيار الوقت الملائم للدراسة**: والذي يجد فيه الفرد أنه أكثر إنتاجية ونشاطاً، والذي قد يختلف من شخص لآخر حسب الأولويات ونمط الحياة، و**تهيئة المكان الملائم**: الذي يحقق شروط المكان الدراسي المثالي؛ كالإنارة الكافية والهدوء، وتجنب كل ما قد يُلهي الفرد، ويشتِّت من تركيزه. إن التشتت قد يحدث بسبب عوامل مختلفة، منها العوامل الجسدية مثل الشعور بالإرهاق الناتج عن المرض، أو قلة النوم، أو التغذية غير السليمة. وأيضاً تلعب العوامل النفسية دوراً كبيراً في تشتُّت التركيز، مثل اضطراب العلاقات الأسرية، أو حدوث الخلافات بين الزملاء، أو القلق، وغيرها من العوامل التي تؤثر في نفسية الفرد، وتقلل من تركيزه في دراسته، و**توفير الأدوات اللازمة للدراسة**: مثل دفاتر الملاحظات، والأقلام، والآلة الحاسبة، وغيرها من الأدوات التي تطلبها دراسة المادة المقررة، وذلك من أجل توفير الوقت والجهد في البحث عن هذه الأدوات أثناء الدراسة.

- **الخطوة الثالثة هي القراءة بأنواعها:** عند قراءة المادة لأول مرة، لا بد من إجراء المسح العيني السريع، والذي يهدف إلى أخذ نبذة سريعة عن الموضوع دون التعمق في التفاصيل، حيث إن هذه الطريقة تمهّد للفرد استيعاب ما يتناوله الموضوع بشكلٍ عام، بعد ذلك يمكن للفرد أن يعيد القراءة مرة أخرى، لكن بتمعن من أجل تحليل الموضوع بتفاصيله، ويتم ذلك بأنواع عديدة من القراءة هي: **القراءة السريعة**: هي القراءة التي تقوم على زيادة معدّل سرعة القراءة، شرط ألا يؤثّر ذلك على درجة الحفظ أو الفهم على نحو كبير، والقراءة المتفحصة (الباحثة): التركيز على الأمور الدقيقة. **والقراءة التصفحية:** التركيز على المعنى العام أو الفكرة العامة للكتاب أو النص، **والقراءة النقدية:** هي القراءة التي تقوم على تحليل ما جاء في النص من خلال عرض الجانب السيئ والجيّد فيه، حيث يساعد هذا النوع من القراءة على الارتباط بالنص المقروء، فيصبح القارئ كما لو أنّه جزء منه، في محاولة لمعرفة مقصد الكاتب الأساسي من كتابته، والقضية التي يعرضها، **وقراءة الاستماع**: هي القراءة التي تكون وسيلة الفهم والتلقّي فيها هي الاستماع، ويمكن الاستفادة من هذا النوع من القراءات في كلّ المراحل الدراسية، باستثناء المرحلة الابتدائية الدنيا، حيث يميل الطفل الحركة والنشاط واللعب، فلا يستطيع حصر الانتباه لوقت طويل، إلّا إن كان يستمع إلى قصة، ومن أهم مميزات هذه القراءة أنّها تدرّب الطلبة على حسن الإصغاء، وسرعة الفهم. **والقراءة الدراسية (التحصيلية):** هي القراءة المراد بها حفظ المعلومات، لذا فإنّ القارئ فيها يحتاج إلى إعادة المعلومات أكثر من مرّة.

- **الخطوة الرابعة هي التلخيص**: وتُعد القراءة التمهيد لخطوة التلخيص، وفي هذه الخطوة تبدأ مرحلة الدراسة الفعلية للمادة المطلوبة وتتم بعدة أنواع أهمها لا شك فيه أن التلخيص يعتبر من الأدوات المساعدة لإيضاح المعلومات، وحفظها، وتذكرها مهما بلغت دقتها وكميتها. أيضاً فإن التلخيص مرغوب لما فيه من توفير الوقت والجهد اللازم لاستعادة المعلومات في مرحلة ما بعد الدراسة، وهناك ثلاث طرق ممكنة يتم إتباعها في التلخيص: **الطريقة النثرية**: تعتمد هذه الطريقة على الأسلوب النثري الذي يغطي نسبة مكثفة وكبيرة من النص الأصلي

للمادة، **والطريقة الهيكلية**: تهدف إلى الاختصار من خلال استخدام كلمات أو فقرات مفتاحية تدل على أفكار تلخص الفكرة الرئيسية، بشكل متدرج مبتدئاً بالصورة العامة للموضوع، ومنتهياً بآخِر تفرعاته، **وطريقة الأشكال والخرائط العنكبوتية**: تلجأ هذه الطريقة للأسلوب الرسومي، حيث إنها تستخدم أشكالاً بسيطة كالمربع، أو الدائرة، التي ترتبط بأسهم وخطوطٍ، وذلك من أجل تكوين شكل إيضاحي لمكونات الموضوع، وأقسامه، وتفرعاته المتعددة، والذي يعتبر حلاً فعالاً في تلخيص المواضيع ذات التفاصيل والتصنيفات المتشابهة والعديدة.

- **الخطوة الخامسة هي الحفظ**: عند البدء بحفظ المعلومات تتضح ميزة أخرى للتلخيص الجيد وهي سهولة حفظ المعلومات واسترجاعها بسرعة. إن عملية الحفظ وسرعتها تختلف من شخص لآخر بناء على قوة الذاكرة وطريقة دراسة المادة المطلوبة، إلا أنه من الممكن تسهيل هذه العملية من خلال تكرار المعلومة عدة مرات، الأمر الذي يساعد على نقل المعلومة من نطاق الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى.

- **الخطوة السادسة هي الاسترجاع:** بالإضافة إلى ذلك يمكن تقسيم المعلومة إلى عدة أقسامٍ، مثلاً عند حفظ الأرقام أو النصوص الطويلة، الأمر الذي يساعد على الحفظ والاسترجاع السريع .كما أنه يمكن تكوين صورة ذهنيةٍ للمعلومة، كربطها بشيء معروف للفرد، كموقف، أو حدث معين، أو شخص مشهور، أو مكان محدد، أو لون مفضل أو فكرة، وغيرها من الخيارات التي يمكن استحضارها بسرعة. أيضاً هناك طريقة التجميع الذكي، والتي تقتضي بإيجاد أوجه التشابه بين أجزاء مختلفة من الموضوع نفسه، والذي يساعد على ربط أفكار عدة مما يجعلها سهلة الحفظ والاستعادة. أما بالنسبة لخطوة الاسترجاع التي تلي الحفظ، فقد يفيد أسلوب التفريغ في هذه العملية. إن هذا الأسلوب يعتمد على تفريغ ما تم استحضاره من معلومات عن طريق عدة وسائل كالكتابة، والمناقشة مع الأشخاص الملائمين كزملاء الدراسة، وأيضاً التدرب على حل الامتحانات والتمرينات اللازمة.
بعد تحقيق هذه الخطوات والالتزام بها وملاحظة التقدم في الدراسة، لا بد من اتباع نظام المكافأة الذي يهدف إلى منح الفرد نشاطاً مفضلاً لديه، مثل تناول وجبة معينة، أو قضاء وقت مع الأصدقاء، أو الذهاب في نزهة، وغيرها من الخيارات الترفيهية التي تساعد على شحن طاقة الفرد وتحفيزه وتشجيعه على الدراسة.

أما على الصعيد الميداني فقد أجريت دراسات عدة بعضها اهتم بظاهرة التلكؤ الأكاديمي في علاقته ببعض المتغيرات النفسية والشخصية، وبعضها الآخر اهتم بمهارات القراءة الفاعلة في علاقتها ببعض المتغيرات. لكن لم يجد الباحث دراسات تتناول المتغيرين في علاقتهما المباشرة مع بعضهما البعض، يتم عرض هذه الدراسات وفق ترتيبها الزمني كالآتي: هدفت دراسة الجمعان (2019) التعرف إلى العلاقة بين توجس الاتصال والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وقد تألفت العينة من (225) طالباً وطالبة من طلبة جامعة البصرة بالعراق، وأشارت النتائج إلى أن طلبة الجامعة يعانون من التلكؤ الأكاديمي، ووجود فروق بين الجنسين في مستوى التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين توجس الاتصال والتلكؤ الأكاديمي.

هدفت دراسة ميسون خويلد وقبائلي (2018) إلى التعرف على مدى انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، وما إذا كان مدى هذا الانتشار يختلف تبعا لجنس الطالب وحالته الاجتماعية، والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في مستوى التلكؤ الأكاديمي باختلاف الجنس، والحالة الاجتماعية، والتخصص.

وهدفت الدراسة التي أجراها كل من أيوب والبديوي (2017) إلى الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والدافعية الذاتية من ناحية، وبين التلكؤ الأكاديمي والتدفق النفسي من ناحية أخرى، كما هدفت إلى معرفة الفروق في التلكؤ الأكاديمي بين المرتفعات والمنخفضات في كل من الدافعية الذاتية والتدفق النفسي، كما هدفت إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من الدافعية الذاتية والتدفق النفسي كل على حدة لدى طالبات الفرقة الرابعة بشعبة التربية بكلية الدارسات الإنسانية بجامعة الأزهر، وبلغ عدد المشاركات في الدراسة (218) طالبة. وأظهرت الدراسة نتائج عدة منها: وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي بأبعاده والدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى المشاركات في الدارسة، وجود فروق دالة إحصائياً في التلكؤ الأكاديمي بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية الذاتية والتدفق النفسي وذلك لصالح منخفضي الدافعية الذاتية والتدفق النفسي.

واستهدفت دراسة بوبولا (Popoola, 2017) الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى طالبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (185) طالباً وطالبة. وأشارت النتائج إلى أن الموضوعات الأكاديمية كانت لها علاقة عكسية مع التلكؤ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين الأداء الأكاديمي المنخفض والمتلكئين المعتدلين مع انخفاض أداء المتلكئين أكثر من المتلكئين المعتدلين، كما بينت النتائج ارتفاع مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود فروق في مستوى التلكؤ تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص.

أما دراسة أوزر، وديمر وفيراري (Ozer; Demir & Ferrari, 2017) فقد هدفت إلى التحقق من انتشار التلكؤ الأكاديمي وأسبابه في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (784) طالباً

وطالبة. كشفت نتائج الدراسة عن أن (25%) من الطلبة أشاروا إلى وجود تسويف أكاديمي متكرر لديهم، وأن الذكور أكثر تكراراً في تسويف المهمات الأكاديمية مقارنة بالإناث. وكشفت نتائج الدراسة كذلك عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في أسباب التلكؤ الأكاديمي؛ إذ عزت الإناث تلكؤهن الأكاديمي إلى الخوف من الفشل والتكاسل مقارنة بالذكور، بينما أقر الذكور عن تلكؤ أكاديمي أكثر نتيجة للمخاطرة ومقاومة الضبط مقارنة بالإناث، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً بين كل من مستوى التلكؤ الأكاديمي وأسبابه تعزى إلى المستوى الدراسي.

هدفت دراسة الكفيري (2016) إلى الكشف عن نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل. وشملت الدراسة عينة مكونة من (360) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة حائل، وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى نتائج عدة أهمها: أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطالبات كان متوسطاً. وقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف تبعاً لمتغير مكان السكن لصالح مدينة حائل، بينما لم توجد فروق ذات دلالة في هذا المستوى تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

هدفت دراسة البرقعاوي وأحمد (2016) إلى معرفة فاعلية مهارات القراءة السريعة لمادة المطالعة في الفهم القرائيّ عند طلبة الصف الخامس العلمي، ولتحقيق ذلك اختار الباحث عينة بلغت (49) طالباً من طلبة الصف الخامس العلمي في إعدادية عثمان بن سعيد التابعة لمديرية تربية كربلاء المقدسة في كربلاء حي البلدية، واختار عشوائياً من أصل ست شعب شعبتين وزعت على مجموعتين (ضابطة وتجريبية) بواقع (24) طالباً في المجموعة التجريبية، و(25) طالباً في المجموعة الضابطة. درس الباحث المجموعة التجريبية باعتماد مهارات القراءة السريعة والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وبعد أن حدد المادة العلمية التي تضمنت (8) موضوعات من كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس، ومن أجل قياس الفهم القرائيّ عند طلبة مجموعتي البحث أعد الباحث اختبار للفهم القرائي، وبعد تطبيق أداة البحث وتحليل النتائج التي حصل عليها أظهرت النتائج أنّ التدريس باعتماد مهارات القراءة السريعة له فاعلية في الفهم القرائي عند طلبة الصف الخامس العلمي مقارنةً بالطريقة الاعتيادية.

وهدفت دراسة كامل والحسن وحسين (2016) التعرف إلى مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية، كما هدفت التعرف إلى دلالة الفروق الإحصائية في مستوى التلكؤ الأكاديمي تبعاً إلى متغيري: التخصص (إنسانية وعلمية)، والجنس (ذكور وإناث). تكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبة من تخصصات مختلفة من كلية التربية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى النتائج الاتية: يوجد مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التلكؤ الأكاديمي تبعاً إلى متغير التخصص لصالح التخصصات العلمية، بين عدم وجود فروق في هذا المستوى تبعاً إلى متغير الجنس.

وهدفت دراسة كولينس وأونوكبازي وجياو (Collins; Onwuegbuzie & Jiao, 2016) القدرة التنبؤية للقدرة القرائية (الفهم القرائي وقراءة المفردات) بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً. وكشفت النتائج عن علاقات متعددة بين اثنين من القدرة القرائية ومستويات طلبة الدراسات العليا لتلكؤ الأكاديمي. كما وجدت علاقات دالة ومتعددة بين القدرة القرائية والتلكؤ الأكاديمي الناتج عن الخوف من الفشل المرتبط بكتابة الورقة المؤجلة، وأداء المهمات الإدارية.

هدفت دراسة خيري (2015) إلى التعرف على العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والتعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي، كما هدفت إلى معرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طلبة التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف، وتكونت عينة الدراسة من (240) طالباً. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين بعض أبعاد التلكؤ الأكاديمي وبين أبعاد التعلم الذاتي. كما وجدت علاقة سالبة بين بعض أبعاد التلكؤ الأكاديمي وبعض أبعاد التحكم الذاتي، بينما وجدت علاقة موجبة ودالة بين أبعاد التعلم ذاتي التنظيم وأبعاد التحكم الذاتي. كما وجدت فروق دالة بين الطالبة منخفضي ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي في البعد المعرفي وبعد ما وراء المعرفة والبعد الدافعي والبعد البيئي والدرجة الكلية لمتعلم ذاتي التنظيم لصالح الطالبة منخفضي التلكؤ الأكاديمي. كذلك وجدت فروق دالة بين الطالبة منخفضي ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي في رؤية الذات الإيجابية الانتقائية ومقاومة الذات للإحباط والحث الذاتي والوعي الذاتي للفرد والتقويم الإيجابي للذات والدرجة الكلية للتحكم الذاتي لصالح الطالبة منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

وهدفت دراسة النواب ومحمد (2014) إلى الكشف عن علاقة عادات الاستذكار والدافعية بالتلكؤ الأكاديمي، وتحدد البحث بطلبة جامعة التربية الإسلامية ومن التخصصين العلمي والأدبي ولكلا النوعين الذكور والإناث. وتمت الدارسة على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة البحث لديهم عادات معينة للاستذكار ويستخدمونها بفعالية لتعلم المواد الدراسية المختلفة. كما أظهرت النتائج عن وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الدافعية والاستذكار مما يدل على أنه كلما ارتفعت الدافعية، زاد استخدام عادات الاستذكار قل التلكؤ.

وهدفت دراسة صومان، وعبد الحق (2014) إلى تقصي أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي الفعالة في اللغة العربية لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي في مدينة عمّان مقارنة بالطريقة

الاعتيادية. وصمم الباحثان أدوات الدّراسة المتمثلة في: قائمة مهارات الاستيعاب القرائي والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، البرنامج التعليمي، اختبار مهارات الاستيعاب القرائي. وتكونت عينة الدّراسة التي اختيرت عشوائيًا من (144) طالباً وطالبة موزعين على أربع شعب: شعبتين تجريبيتين ومجموعهم (72) طالباً وطالبة، وشعبتين ضابطتين ومجموعهم (72) طالبًا وطالبة من طلبة الصّف العاشر من مديرية تربية عمان الثانية للعام الدّراسي (2014/2013). وأظهرت النّتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة. كما أظهرت النّتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث، بالإضافة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر التّفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

أما دراسة الربيع وشواشرة وحجازي (2013) فقد استهدفت الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي، وأساليب التفكير السائدة لدى طلبة جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية. تكونت عينة الدراسة من (580) طالباً وطالبةً، منهم (188) طالبًا و(392) طالبةً في مرحلتي الماجستير والبكالوريوس في الجامعتين. أظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التفكير السائدة لدى أفراد عينة الدراسة كانت: التركيبي، والمثالي، والعملي، والتحليلي، والواقعي على التوالي. وأظهرت النتائج أيضاً وجود ارتباط سالب بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير الخمسة تعزى إلى متغير الجامعة ولصالح جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير تعزى إلى متغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

هدفت دراسة إروين (Erwin, 2012) إلى التعرف إلى فاعلية تعليم مهارات الاستيعاب القرائي والقراءة الناقدة لدى طلبة السنة الأولى في جامعة نيويورك، وتألفت عينة الدراسة من (49) طالباً وطالبة، وجرى تعليمهم مهارات الاستيعاب القرائي، والقراءة الناقدة.

وهدفت دراسة أبو غزالة (2012) التعرف إلى مستوى التلكؤ الأكاديمي، ومدى انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كان مدى هذا الانتشار وأسبابه يختلفان باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي وتخصصه الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (751) طالباً وطالبة من جميع كليات جامعة اليرموك. كشفت نتائج الدراسة أن ما نسبته (25. 2%) من الطلبة هم من ذوي التلكؤ المرتفع، وأن ما نسبته (57. 7%) من الطلبة هم من ذوي التلكؤ المتوسط، وأن ما نسبته (17. 2%) من ذوي التلكؤ المتدني، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في انتشار التلكؤ الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في هذا المستوى تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. وكشفت نتائج الدراسة أيضا أن الترتيب التنازلي لمجالات أسباب التلكؤ الأكاديمي كان على النحو الآتي: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران. وأظهرت نتائج الدراسة كذلك أن مستويات مقاومة الضبط، والمخاطرة وضغط الأقران كانت أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث، بينما كان مستوى الخوف من الفشل أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور، وكشفت نتائج الدراسة كذلك عن وجود فروق دالة إحصائياً في مجالات الخوف من الفشل وأسلوب المدرس وضغط الأقران تعزى للمستوى الدراسي.

وهدفت دراسة وايز وآخرون (Wise, et. al, 2011) إلى اختبار فعالية تعلم الطلبة الطلاقة في القراءة الشفوية لدى عينتين من طلبة الصف الثاني في المدارس الأساسية في لندن. تكونت عينة الدراسة من (146) طالب من المجموعة الأولى، و(949) طالب من المجموعة الثانية. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن طلاقة القراءة الشفوية للكلمة الحقيقية كانت الأكثر قوة في التنبؤ بالفهم القرائي لدى المجموعتين، بما فيها الطلبة ذوي قدرة الفهم الضعيفة والمتوسطة.

وهدفت دراسة فاروق (Faruk, 2011) إلى التحقق مما إذا كان التلكؤ العام، والدافعية الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية يمكن أن تتنبأ بالتلكؤ الأكاديمي بين طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (774) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين التلكؤ الأكاديمي والتلكؤ بشكل عام، في حين أن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمية والدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية ليست دالة، كما كان التلكؤ العام مؤشراً للتلكؤ الأكاديمية. كما أظهرت النتائج فروقا دالة في مستوى التلكؤ الأكاديمي في تخصص الطالب والصف الدراسي على الرغم من أن مستويات التلكؤ الأكاديمي لا تختلف عند نوع الجنس.

أما دراسة تورجسن (Torgesen, 2010) فهدفت إلى تحديد مستوى القراءة الناقدة الفعالة، لدى طلبة الصفين الرابع والسابع في فلوريدا، وتكونت عينة الدراسة من (185) طالباً من طلبة الصفين الرابع والسابع في فلوريدا طبقت عليهم أربعة مؤشرات هي: طلاقة القراءة، والاستيعاب السماعي والقرائي، والتفكير الاستنتاجي، والذاكرة الفعالة. لهذا الغرض استخدم الباحث مجموعة من الاختبارات على الطلبة هي: اختبار قراءة الكلمات بطلاقة (Tawre)، واختبار (GORT- 4) لقياس الاستيعاب السماعي والقرائي، واختبار تطوير مهارات الاستماع والقراءة. واستخدم الباحث مصفوفة (WASI) لقياس الذكاء. ودرب الباحث أيضا الطلبة (عينة الدراسة) على هذه المهارات. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة أظهروا تطورا في القراءة بطلاقة وفاعلية. وظهر أيضاً لديهم تطور في مهارات الاستماع النشط والقراءة الاستيعابية. بينما لم يحدث أي تغيير ذي دلالة على

مهارات التفكير الاستنتاجي الشفوي وعلى فعالية الذاكرة، والقراءة الناقدة بعد عملية التعليم، إذ أظهرت النتائج أن الطلبة حققوا تحصيلاً أعلى في كل من الاستيعاب القرائي والقراءة الناقدة. وأظهرت النتائج أيضاً أن الفروق كانت دالة إحصائياً في الاستيعاب القرائي، بتأثير اكتساب مهارات القراءة الناقدة لصالح الإناث وذوي التخصصات الأدبية ومرتفعي التحصيل.

وتركز هدف دراسة الخشبجي (2008) على تقصي عادات القراءة الفاعلة وتصوراتها في العالم العربي، كما أنها هدفت إلى البحث في مجال عادات شراء الكتب والإجابة على تساؤل لماذا لا يقرأ أولئك الذين يمكنهم ذلك، وتبين من المفاجئ أن تجد الدراسة أن بلداناً مثل تونس والمغرب ولبنان، التي تعد متطورة بشكل أكبر من بقية الدول العربية، قد حازت على 50 % فقط، محققة نسبة قليلة في عدد القراء، فلبنان يعد منتجا كبيرا للكتب والمطبوعات في العالم العربي، وفي السعودية ومصر نجد أن قرابة 90 % من القادرين على القراءة على العكس من ذلك، يطالعون الكتب باستمرار. وأجريت الدراسة على (6000) مبحوث في مصر ولبنان والمغرب وتونس والسعودية، ومن خلال نتائج الدراسة تبين أن الكثير ممن يمكنهم القراءة يطالعون الصحف والمجلات، أما الكتب فيقل الإقبال على قراءتها، فمواضيع مثل الأدب والثقافة تجد إقبالاً، ولكن الاهتمام بالأدب لا يُترجم إلى القراءة، فالمسألة تبدو إذن متناقضة. فالأشخاص الذين تم سؤالهم أثناء إعداد الدراسة أبدو اهتماماً اقل بالسياسة، ولكنهم على العكس من ذلك يقبلون على شراء الكتاب السياسي بشكل أفضل قياساً بالأنواع الأخرى من الكتب، كما تأخذ الكتب الدينية مكانة متقدمة جداً على قائمة الكتب المقروءة، كما أشارت الدراسة إلى أن هناك ثمة إقبال على قراءة الكتب التي تتناول الآداب الأجنبية المترجمة، فكثيرون ينظرون إليها على أنها أفضل من الجانب النوعي. وعند السؤال عن الكاتب المفضل أو الكتاب المفضل أعطى (5000) شخص قرابة (4700) إجابة مختلفة، وكانت أعمال الكاتب خليل جبران هي الأكثر قراءة من قبل الكثيرين.

هدفت دراسة أحمد (2008) إلى التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسية: الرضا، والدافعية للإنجاز الأكاديمي، والوقوف على بعض المتغيرات النفسية الأخرى كالضبط الداخلي والخارجي التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق في التلكؤ الأكاديمي بين طلبة كليتي اللغة العربية والشريعة في جامعة الملك خالد في المملكة العربية السعودية. وقد تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية بين طلبة كليتي اللغة العربية والشريعة، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للرضا لصالح منخفضي التلكؤ، ووجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الإنجاز الأكاديمي حيث ان ذوي التلكؤ المنخفض يتميزون بالضبط الداخلي بالمقارنة بذوي التلكؤ المرتفع.

سعت دراسة شهاب (2007) إلى استكشاف العوامل التي تدفع الشباب إلى إقبالهم على القراءة الحرة والوقوف على أسباب عزوف بعض الشباب عن القراءة وتعرف المجالات والبرامج وأنواع الكتب والدوريات والمصادر التي يطلع عليها الشباب، ومن ثم تصنيفها إلى العلمية، والرياضية، والاجتماعية وغيرها، ثم معرفة الفروق الفردية بين أفراد العينة من حيث اختلاف الجنس، والتخصص، والوظيفة، والمستوى التعليمي، والدخل المعيشي، والمنطقة السكنية. وتبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يستطلع الواقع ويرصد مظاهره، وأعدت استبانة لهذا الشأن مقسمة إلى ثلاثة محاور: دوافع القراءة، مجالات القراءة، وأسباب العزوف عن القراءة، وقد تأكد الباحث من صدقها وثباتها قبل التطبيق، وشملت عينة الدراسة (600) فرداً من الشباب الكويتي ذكوراً وإناثاً من الطلبة والموظفين الذين تراوحت أعمارهم بين (18-25) سنة، موزعين على المحافظات الست في الكويت. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة.

وهدفت دراسة هارس وبيرك (Harris & Berk, 2006) إلى التعرف على الأنشطة المهمة في تعليم القراءة والكتابة الفعالة، وأجريت الدراسة على عينة موسعة مكونة من (600) طالب وطالبة من طلبة علم النفس في الجامعة. وخرجت الدراسة بعدة نتائج مهمة منها: أن (73%) من العينة يرون أن اشتراك الطفل في الأنشطة مع الوالدين من خلال إنجاز الأعمال اليومية هو الأفضل لإفادة الطفل ومساعدته على تعلم القراءة الفعالة، ويرى (84%) من أفراد العينة بأن الأطفال الذين يتعرضون لخبرات منزلية وبيئية واجتماعية متجددة ومتغيرة تتكون لديهم حصيلة من الكلمات والجمل ومجالات الاهتمام أكبر بكثير من تلك التي يقضي فيها الأطفال جل وقتهم في مشاهدة التلفاز أو في التعرض لخبرات يومية متشابهة أو مكررة.

وهدفت دراسة العنزي والدغيم (2003) إلى الكشف عن سلوك التلكؤ الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (324) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية بالكويت. وكشفت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع للتلكؤ لدى الطلبة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على مقياس التلكؤ الأكاديمي، كما كشفت النتائج عن علاقة سلبية دالة إحصائياً بين التلكؤ الدراسي من جهة، والثقة بالنفس والمعدل الدراسي من جهة أخرى، ولم تكشف نتائج الدراسة عن علاقة دالة إحصائياً بين العمر والتلكؤ الدراسي.

ويلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية قد تشابهت مع الدراسات السابقة في أنها تناولت ظاهرة التلكؤ الأكاديمي ومهارات القراءة الفاعلة كل لوحدها في ضوء بعض المتغيرات الشخصية والنفسية لدى الطلبة الجامعيين. وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن الدراسة الحالية تعتبر من

الدراسات النادرة – على حد علم الباحث- التي حاولت الربط بين التلكؤ الأكاديمي ومهارات القراءة الفاعلة، وهو لم يجده الباحث هدفاً مباشراً لأيٍ من الدراسات السابقة، والتي طبقت على عينة من الطلبة الجامعيين في فلسطين في محافظة طولكرم، وبذلك ستكون مرجعاً للباحثين والتربويين والمختصين للاستفادة من نتائجها.

1. مشكلة الدراسة

يعد التلكؤ في أداء المهمات والواجبات أمراً شائعاً بين الطلبة الجامعيين، وبالتالي فإن تكرار هذا السلوك يعد سلوكا هازما للذات وظاهرة يمكن أن نعدها مشكلة شائكة بالنسبة لهؤلاء الطلبة؛ لما لها من عواقب سلبية على الطلبة الجامعيين أنفسهم والمجتمع. حيث قد يؤدي التلكؤ إلى لوم الذات، والندم، وضعف الإنجاز الأكاديمي، وفقدان الفرص (Burka & Yuen, 2015; Popoola, 2015). ويلاحظ أن التلكؤ بين الطلبة الجامعيين يتسبب في ضياع الكثير من أوقاتهم أو أعمالهم اليومية من خلال الزيادة في النوم واللعب ومشاهدة التلفاز أو ما يشابهه (Pychyl et al, 2000). ويلاحظ أن انتشار هذه الظاهرة لدى الطلبة الجامعيين أمر غير معروف إحصائياً، ويعتقد الباحثون أن للتلكؤ آثاراً سلبية على الطلبة بشكل عام، كذلك يعتقد الباحثون أنه قد يكون هناك عيوب أو نقص في أساليب القراءة الفاعلة المنجزة، أو إدارة الوقت، ونقص الدافعية، وتفاعلات سلوكية ومعرفية وانفعالية لدى الطلبة. مما سبق تحددت مشكلة الدراسة الحالية وتتمحور حول السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى انتشار ظاهرة التلكؤ الأكاديمي، وما مستوى مهارات القراءة الفاعلة السائدة والعلاقة بينهما لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة طولكرم؟

أسئلة الدراسة

لتحقيق أهدف الدراسة تم فحص الأسئلة الآتية:

1) ما مستوى ظاهرة التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم؟
2) ما مهارات القراءة الفاعلية الأكثر شيوعاً لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم؟
3) هل توجد علاقة ارتباطية بين التلكؤ الأكاديمي ومهارات القراءة الفاعلة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم؟
4) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم في التلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص العلمي؟
5) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم في ومهارات القراءة الفاعلة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص العلمي؟

2. أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة الحالية انطلاقاً من أهمية الثقافة في حياة الفرد وباعتبار القراءة وسيلة الشباب للوعي بما يدور من حولهم والتفاعل مع مجتمعهم والعالم الخارجي، خاصة أن القراءة في هذه المرحلة تجعل التعليم الجامعي أكثر فائدة ونضجاً. وتُعد القراءة المجدية الفاعلة أم العلوم النظرية والعملية وأساس الحضارة وسر النهضة البشرية، وهي خير ما يقوم به الإنسان لبناء مستقبل زاهر له ولمجتمعه، إن تنمية الميول الفاعلة هي بداية لاستكشاف المعلومات بأوعيتها المختلفة لتحقيق التعلم الذاتي، والبحث الحر حيث يجد الإنسان فيها إنسانيته. وعند استطلاع حال الأمة العربية يتبين مدى ضعف الإقبال على القراءة؛ إذ أصبحت ظاهرة العزوف عن القراءة تسبب قلقاً كبيراً للمربين والباحثين وصناع القرار، وفي هذا المجال يقول الفيلسوف بيكون (Bacon) أن القراءة تصنع الإنسان الكامل (Reading Makes a Full Man) (Fonseca & Chi, 2011). ويرى داف (Duff) أن القراءة هي الطريقة الوحيدة التي من خلالها تتوفر الرؤية الكاملة لكيفية نمو الأشخاص الجادين ببطء ولكن بثبات نحو السلوك الصحيح (Hebert, 2014). فالقراءة الفاعلة عملية نفسية وتربوية واجتماعية لها أهميتها الكبرى بالنسبة للإنسان عامة والطالب خاصة، وتعد من المهارات المهمة لكل شخص وللطالب الجامعي بشكل خاص كونه من الوسائل المهمة في التعبير عن الرأي وتبادل المعلومات ونقل الأفكار، وأن القارئ الماهر يرفع من درجة النجاح والرضا على ما يقوم به. فقد أثبتت بعض الدراسات أن نجاح الطلبة في الدراسة يرتبط إيجابياً بعدم التسويف وتأجيل الدراسة، كما أن الطالب المتلكئ يترك انطباعاً سيئاً عند الآخرين وبخاصة المدرسين والزملاء، وهم أقل مصداقية وجاذبية كما أنهم ليسوا مصدراً موثوقا للمعلومات (Solomon & Rothblum, 2017؛ Senecal; Koestner & Vallerand, 2018).

إن وسائل الفهم وتذكر المعلومات الجديدة بمعدلات عالية يعتمد اعتماداً كبيراً على مسألة التركيز، فبدون التركيز لا يمكن فهم المعلومات واستيعابها، وفي هذا المجال وجد بازان (Bazan، نقلا عن Writer, 2008)

من خلال دراساته التطبيقية أن ما نسبته (99%) من مشاكل الناس في القراءة متصلة بالتركيز، ولتحسين ذلك وضع بازان نموذجاً من خمسة عناصر هي: الاتجاه، والانتباه، والاهتمام، والاسترجاع، والإعادة.

وكون الطالب الجامعي ينبغي أن يتمتع بالقدرة على القراءة الفاعلة والتمكن من مهاراتها في أعلى مستوياتها كي يتمكن من إنجاز متطلبات الدراسة وخوض تجارب العمل فيما بعد بأحسن الأحوال، إلا أننا نجد بعض الطلبة قد يميلون إلى الهروب أو التجنب، مما يجعلهم يتلكؤون في أداء مهامهم وواجباتهم المتعلقة بالدراسة تحت عدة ذرائع فيكونون أفراداً غير منتجين. وبذلك فالتلكؤ الأكاديمي، يجعلهم عبئاً على المجتمع بدلاً من أن يكونوا الأداة المهمة في تنميته وتطويره، فالتلكؤ الأكاديمي قد يكون مشكلة سلوكية شائعة في أوساط طلبة الجامعة، إذ أثبتت الدراسات أن التلكؤ الأكاديمي انتشر على نطاق واسع بين الطلبة الجامعيين، وأن هناك فئة من الطلبة يؤجلون باستمرار إكمال مهماتهم مما يؤدي إلى فقدانهم لفرص عديدة مع شعورهم بالذنب. هذا التأجيل يسمى تلكؤاً، وهذا ما لمسه الباحث لذا تتلخص مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي: ما مدى العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي ومهارات القراءة الفاعلة لدى طلبة الجامعة. وبذلك، فإن أهمية هذه الدراسة تنبع من جانبين مهمين متكاملين هما: الجانب الأول هو الأهمية النظرية ويتمثل في:

1) الحاجة الماسة إلى دراسة شاملة لمعرفة أسباب التسويف، وكيف يحدث وآثاره السلبية لدى طلبة الجامعة وفي المجتمع بأسره. حيث تسهم هذه المعرفة بمساعدة الطلبة والأفراد بشكل عام على التخلص، أو التقليل من سلوك التلكؤ.
2) كونها من الدراسات القليلة التي تناولت التلكؤ الأكاديمي في المجتمع المحلي، بل إنها تعد الأولى – في حدود علم الباحث- التي دمجت بين التلكؤ الأكاديمي ومهارات القراءة الفاعلة، ومن هنا نبعت الحاجة إلى هذه الدراسة لإبراز دور القراءة الفاعلة في تخليص الطلبة من سلبيات التلكؤ الأكاديمي.
3) أما الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فتتمثل في:
4) تناولها شريحة مهمة من شرائح المجتمع، وفئة عمرية مؤثرة جداً، ومن المعروف أن طلبة الجامعات يشكلون اللبنة الأساسية في تقدم أي مجتمع ورقيه وازدهاره، لذا كان من الضرورة الملحة دراسة هذه الفئة، والعوامل التي من الممكن أن تؤثر فيها سلباً.
5) قد تساعد في وضع توصيات وأساليب تساعد الطلبة والأفراد بشكل عام على التخلص من ظاهرة التلكؤ الأكاديمي؛ لأنها مكلفة على الصعيد الفردي والمجتمعي والمؤسسي.
6) قد تزود هذه الدراسة الأخصائيين النفسيين والمرشدين الأكاديميين ببرامج إرشادية تساعد الطلبة
7) الجامعيين على التخفيف من ظاهرة التلكؤ الأكاديمي لما له من انعكاسات خطيرة على حياة الطالب التربوية والاجتماعية والنفسية.
8) قد تساعد في فهم أوسع لمهارات القراءة الفعالة الأكثر إيجابية والتي تسهم في فعالية الطالب وتترك آثاراً على مستقبله الشخصي والأكاديمي، فيما لو استطاع الطالب استخدام هذه المهارات بمستوى مناسب كما أنه من الممكن أن تستخدم نتائج هذه الدراسة في مجال الإرشاد النفسي واعداد برامج التدريب والتأهيل التربوي والتثقيفي.

3. المفاهيم الإجرائية

تتمحور الدراسة الحالية حول المفاهيم والمصطلحات النظرية والإجرائية الآتية:

- **القراءة (Reading):** القراءة بعامة تُعد من أهمّ الأمور التي تطور الإنسان وتصقل شخصيته تبعاً لنوع المادة المقروءة، ويمكن تعريف القراءة على أنها من العمليات الفكرية المعقدة لارتباطها بالنشاط الفسيولوجي والعقلي للإنسان، إلى جانب أداة النطق، وحاسة البصر، والحالة النفسية، وتقوم عملية القراءة على أربعة أهداف؛ وهي: حل المشكلات، والتعرّف والنطق، والنقد والموازنة، والفهم (شريف، 2009). بالإضافة إلى كون القراءة عملية عقلية نفسية، فإنها تشمل عملية تفسير الرموز أو الكلمات التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني الرموز، وتُعرف القراءة لغة بأنها: صَوْت النُّطق بالكلام المكتوب، أمَّا اصطلاحاً فقد عُرِّفت بأنها: إمكانيّة التعرُّف على الأحرف، والكلمات جميعها، ونُطقها بشكلٍ صحيح (الرازي، 1985). وقد تمّ تطوير هذه المفاهيم فيما بعد إلى مفاهيم أكثر واقعيّة، وإن كانت لا تزال حتى الآن تُمثل جزءاً صغيراً فقط من القراءة، وهو الجزء الآلي، إضافة إلى أنّ هذه المفاهيم تضمَّنت عدة عمليّات مُهمة، منها: الاستذكار، والربط، والاستنتاج، والإدراك الجيّد للمعلومات، ثمّ مُناقشتها، وتحليلها، كما تمّ تعريف القراءة أيضاً بأنَّها :المقدرة على نُطق الرُّموز العديدة، ومُحاوَلة فهمها، وتحليلها، وإمكانيّة التفاعُل معها (الديلمي وحراحشة، 2009).

- **القراءة الفاعلة (Effective Reading):** تتكون من عمليتين متصلتين هما: عملية الأداء الديناميكي؛ أي الاستجابات الفسيولوجية كما هو مكتوب. والثانية عملية عقلية؛ يتم من خلالها تفسير المعنى وتشمل التفكير والاستنتاج والتحليل والتفسير وابدأ الرأي والإبداع (Torgeson, 2010).

- **مهارات القراءة الفاعلة (Effective Reading Skills):** بمثابة الطرق والأساليب الفعالة لاستخدام الوقت المتاح والمكان واللوازم المختلفة، والاستفادة منهما بأقصى حد ممكن، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد لهذا الغرض.

- **التلكؤ الأكاديمي (Academic Procrastination):** يقصد بالتلكؤ الأكاديمي التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد الفرد بأن إنجازه لتلك المهمات سوف يتأثر سلبياً. وقد عرفه كل من سنكال ولافوي وكوستنر (Senecal; Lavoie & Koestner, 2015) بأنه يتضمن معرفة الفرد بأنه يجب أن يكمل مهمة ما، ولكنه يفشل في أن يدفع نفسه لإنجازها في إطار الزمن المحدد، وهذه العملية عادة ما تكون مصاحبة بمشاعر الضيق المرتبط بالقلق ولوم الذات. وعرفه بابادوكان (Babadogan, 2010) بأنه تأجيل اتمام العمل الذي ينبغي القيام به، وله الأولوية في إنجازه وتركه لآخر لحظة. ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد لهذا الغرض.

4. إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة: انطلاقاً من طبيعة البحث والمعلومات المراد الحصول عليها من أجل التعرف إلى ظاهرة التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، فهو المنهج المناسب لهذه الدراسة (بركات، 2019). لهذا يعتقد الباحث أن المنهج الارتباطي هو الأنسب لهذه الدراسة ويحقق أهدافها بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية.

ثانياً: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في الجامعات في محافظة طولكرم وهي: جامعة القدس المفتوحة (فرع طولكرم)، والنجاح الوطنية (كلية الزراعة والبيطرة)، وفلسطين التقنية خضوري، والبالغ عددهم (8454) طالباً وطالبة، وذلك وفق إحصائيات القبول والتسجيل لهذه الجامعات للفصل الأول من العام الدراسي (2019/ 2020). وهم موزعين تبعاً لمتغيري الجنس والجامعة كما هو مبين في الجدول (1) الآتي:

جدول 1. توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعا لمتغيري الجنس والجامعة

الجنس / الجامعة	الذكور		الإناث		المجموع	النسبة المئوية
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية		
القدس المفتوحة	1155	%37	1967	%63	3122	%37
النجاح الوطنية	558	%63	327	%37	885	%10
فلسطين التقنية خضوري	1868	%42	2579	%58	4447	%53
المجموع	3581	%42	4873	%58	8454	%100

ثالثاً: عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (423) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية تبعاً لمتغيري الجنس والجامعة بنسبة (5%) من المجتمع الأصلي، حيث تم اختيار أفراد هذه العينة وفق الأرقام الجامعية باستخدام برامج القبول والتسجيل. وهم موزعون تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة كما هو مبين في الجدول (2) الآتي:

جدول 2. توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الجنس والجامعة والتخصص

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	178	0 .42
	إناث	245	0 .58
الجامعة	القدس المفتوحة (فرع طولكرم)	157	0 .37
	النجاح الوطنية (كلية الزراعة والبيطرة)	42	0 .10
	فلسطين التقنية خضوري	224	0 .53
التخصص	مواد نظرية (أدبية)	90	0 .21

	مواد تطبيقية (علمية)	130	0 .31
	مواد تجارية واقتصادية	203	0 .48

رابعاً: أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياسان هما:

1) **مقياس التلكؤ الأكاديمي (Academic Procrastination Scale):** بعد مراجعة الباحث للأدب التربوي النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، والاطلاع على العديد من المقاييس العربية والأجنبية التي اهتمت بقياس ظاهرة التلكؤ الأكاديمي أو التسويف الدراسي (ميسون وخويلد وقبائلي، 2018؛ Popoola, 2017؛ Solomon & Rothblum, 2017؛ الكفيري، 2016؛ خيري، 2015؛ الربيع وشواشرة وحجازي، 2013؛ أبو غزالة، 2012؛ Leon, 2011؛ Young, 2011؛ Erkan, 2011)، قام الباحث ببناء مقياس التلكؤ الأكاديمي من أجل التعرف إلى مستوى ظاهرة التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في محافظة طولكرم بفلسطين. تكون المقياس بصورته الأولية من (27) فقرة، تم صياغتها جميعاً بصورة سلبية، وهي موزعة على (5) مجالات هي: عدم الالتزام (6) فقرات، وإهمال الوقت (5) فقرات، وتأجيل إنجاز الواجبات (6) فقرات، وانخفاض الدافعية (5) فقرات، والإحباط (5) فقرات. بحيث يجيب المفحوص على هذه الفقرات وفق مقياس ليكرت (Likert) خماسي البدائل، وهي (دائماً/ غالباً/ أحياناً/ نادراً/ أبداً)، حيث تتراوح الدرجة على هذا المقياس ما بين (5) درجات في حال الإجابة بـ غالباً ودرجة واحدة في حال الإجابة بـ أبداً. وبذلك فإن الدرجة المرتفعة على المقياس تشير إلى ارتفاع مستوى شيوع التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة، بينما تشير الدرجة المنخفضة عليه إلى انخفاض مستوى شيوعه لديهم، ولتفسير وتقييم استجابات المفحوصين على هذه المقياس اعتمد المعيار الآتي:

- أقل من (33. 2)	مستوى منخفض للتلكؤ الأكاديمي
- (33. 2 – 66. 3)	مستوى متوسط للتلكؤ الأكاديمي
- أكثر من (66. 3)	مستوى مرتفع للتلكؤ الأكاديمي

صدق الاختبار: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما: طريقة صدق المحكمين (Trustess Validity) بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والمناهج والأساليب والإرشاد النفسي والتربوي بلغ عددهم (9) محكمين، بهدف التحقق من مناسبة المقياس لما أعد من أجله، وسلامة صياغة الفقرات، وانتماء كل منها للمجال الذي وضعت فيه. وعلى ضوء ملاحظات المحكمين تم اجراء التعديلات المناسبة. والطريقة الثانية هي صدق البناء (Construct Validity)؛ إذ طبق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (50) طالباً وطالبة، كما استخدم معامل ارتباط بيرسون وتم استخراج قيم معاملات ارتباط لكل فقرة بمجالها والمقياس ككل كما هو مبين في الجدول (3) الآتي:

جدول 3. قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال والمقياس ككل

رقم الفقرة	المجال	المقياس	رقم الفقرة	المجال	المقياس	رقم الفقرة	المجال	المقياس	رقم الفقرة	المجال	المقياس
1	0 .48	0 .37	**8**	0 .45	0 .37	**15**	0 .55	0 .40	**22**	0 .45	0 .33*
2	0 .61	0 .48	**9**	0 .56	0 .32	**16**	0 .72	0 .51	**23**	0 .59	0 .47
3	0 .67	0 .41	**10**	**0 .15**	**0 .44****	**17**	0 .82	0 .57	**24**	0 .76	0 .37
4	0 .65	0 .65	**11**	0 .74	0 .45	**18**	0 .75	0 .71	**25**	0 .77	0 .38
5	0 .37	0 .53	**12**	0 .74	0 .47	**19**	0 .52	0 .34	**26**	0 .67	0 .38
6	0 .55	0 .30	**13**	0 .16	0 .18**	**20**	0 .68	0 .44	**27**	0 .43	0 .47
7	0 .39	0 .59	**14**	0 .47	0 .43	**21**					

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0 .01 أو $\alpha \leq$ 0 .05)

** غير دالة

يوضح الجدول (3) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط سواء بين الفقرات والمجال أم مع المقياس ككل هي دالة إحصائياً باستثناء الفقرتين (10) و (13) فهي غير دالة وتم حذفها من المقياس. وقد تراوحت القيم الدالة ما بين (0.37 – 0.82) بين الفقرات والمجال، بينما تراوحت هذه القيم ما بين (0.30 – 0.71) ما بين الفقرات والمقياس ككل. وقد اعتمدت القيمة (0 .25) كحد أدنى كمعيار لقبول الفقرة سواء مع المجال أم مع المقياس ككل (Rest, 1986). كما استخرجت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية على المقياس فكانت كالآتي: عدم الالتزام (0 .65)، واهمال الوقت (0 .61)، وتأجيل إنجاز الواجبات (0 .55)، وانخفاض الدافعية (0 .71)، والاحباط (0 .67)، وجميع هذه القيم للثبات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0 .01).

ثبات المقياس: من أجل التحقق من ثبات مقياس عادات العقل اعتمدت طريقتين هما: طريقة الإعادة (test-ReTest) باستخدام معامل بيرسون (Pearson's Coefficient of Correlation)، وطريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) باستخدام معادل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha). وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة خارج العينة الفعلية، فكانت قيم معاملات الثبات وفق هاتين الطريقتين كما هو مبين في الجدول (4) الآتي:

جدول 4. قيم معاملات الثبات لمقياس التلكؤ الأكاديمي بطريقتين الإعادة والاتساق الداخلي

الرقم	مجالات التلكؤ الأكاديمي	طريقة الإعادة	طريقة الاتساق
1	عدم الالتزام	0 .78	0 .68
2	إهمال الوقت	0 .79	0 .76
3	تأجيل إنجاز الواجبات	0 .71	0 .79
4	انخفاض الدافعية	0 .72	0 .63
5	والإحباط	0 .84	0 .72
	الكلي	0 .83	0 .81

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0 .01)

يوضح الجدول (4) السابق أن قيم معاملات الثبات لمقياس التلكؤ الأكاديمي قد تراوحت ما بين (0.71–0.84) بطرقة إعادة الاختبار، بينما تراوحت ما بين (0.63 – 0.79) بطريقة الاتساق الداخلي، وهي جميعاً مرتفعة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0 .01). وهي قيم أعلى من الحد الأدنى المقبول للثبات وهو (0 .60) كما يرى كامبل وستانلي (Campell & Stanley, 1993)، وهذا مؤشر على أن هذا المقياس يتمتع بمستوى مقبول من الثبات، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق النهائي وتحقيق أهداف الدراسة، وهو يشتمل بصورته النهائية على (25) فقرة موزعة بالتساوي على (5) مجالات بعد حذف فقرتين.

2) **مقياس مهارات القراءة الفاعلة (Effective Reading Skills Scale):** بعد مراجعة عدد من الدراسات النظرية والميدانية العربية والأجنبية (Kirchner & Mostert, ؛Rosyida & Ghufron, 2018 2017؛ Thompson, 2017؛ Grohol, 2016؛ McGeown et al, 2015؛ حسين، 2015؛ الفضلي، 2013؛ فتح الله، 2009؛ Writer, 2008)، قام الباحث بتحديد المصطلحات الأساسية الخاصة بالقراءة الفاعلة ومظاهرها وخصائصها، وترجمة ذلك إلى عبارات أو فقرات إجرائية قابلة للقياس بهدف الحصول على أداة سيكومترية تناسب طبيعة الدراسة وهدفها وعينتها، وتكون المقياس في صورته الأولية من (43) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات هي: مجال المهارات المتعلقة بوقت القراءة الفاعلة وله (12) فقرة، والمجال المتعلق بمكان القراءة الفاعلة وله (11) فقرة، والمجال المتعلق بطرق القراءة الفعالة وأساليبها وله (20) فقرة، بحيث يجيب المفحوص على هذه الفقرات وفق مقياس ليكرت (Likert) خماسي البدائل، وهي (كثيراً جداً/ كثيراً/ إلى حد ما/ قليلاً/ قليلاً جداً)، حيث تتراوح الدرجة على هذا المقياس ما بين (5) درجات في حال الإجابة بكثير جداً ودرجة واحدة في حال الإجابة بقليل جداً. وبذلك فإن الدرجة المرتفعة على المقياس تشير إلى ارتفاع مستوى استخدام مظاهر القراءة الفاعلة، بينما تشير الدرجة المنخفضة عليه إلى انخفاض مستوى استخدام هذه المظاهر، ولتفسير وتقييم استجابات المفحوصين على هذه المقياس اعتمد المعيار الآتي:

أقل من (2.33)	مستوى منخفض لاستخدام القراءة الفاعلة
(3.66 – 2.33)	مستوى متوسط لاستخدام القراءة الفاعلة
أكثر من (3.66)	مستوى مرتفع لاستخدام القراءة الفاعلة

صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس بطريقتين: الأولى، صدق المحكمين (Trustess Validity) من خلال عرض المقياس بصورته الأولية على لجنة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات علم النفس والمناهج والأساليب والإرشاد النفسي والتربوي بلغ عددهم (9) محكمين، طلب منهم إبداء الرأي حول فقرات المقياس بهدف التأكد من مناسبتها للمفهوم المراد قياسه والمجال التي تنتمي إليه، وبعد تحليل ملاحظات المحكين تم حذف فقرتين من فقرات المقياس بسبب تكرار موضوعها مع فقرات أخرى. والطريقة الثانية هي صدق البناء (Construct Validity) باستخدام معادلة بيرسون إذ حسبت معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية للدراسة وحجمها (50) طالباً وطالبة للفقرات والمجال والمجموع الكلي للمقياس فكانت كما هو مبين في الجدول (5) الآتي:

جدول 5. قيم معاملات ارتباط الفقرة بالبعد والمقياس ككل

رقم الفقرة	المجال	المقياس	رقم الفقرة	المجال	رقم الفقرة	المقياس	المجال	رقم الفقرة	المقياس
1	0.58*	0.37	**15**	0.44	0.57	**29**	0.54	0.33
2	0.75	0.58	**16**	**0.11**	**0.23**	**30**	0.71	0.58
3	0.66	0.48	**17**	0.68	0.44	**31**	0.81	0.55
4	0.69	0.62	**18**	0.77	0.46	**32**	0.70	0.69
5	0.47	0.63	**19**	0.73	0.47	**33**	0.52	0.44
6	0.58	0.31	**20**	0.29	0.38	**34**	0.48	0.57
7	0.63	0.26	**21**	0.72	0.57	**35**	0.61	0.64
8	0.76	0.53	**22**	0.56	0.37	**36**	0.71	0.59
9	0.63	0.41	**23**	0.71	0.57	**37**	0.67	0.48
10	0.28	0.30	**24**	0.70	0.38	**38**	0.64	0.47
11	0.55	0.32	**25**	0.57	0.41	**39**	0.49	0.27
12	0.66	0.69	**26**	0.68	0.69	**40**	0.64	0.57
13	0.61	0.79	**27**	0.79	0.59	**41**	0.33	0.53
14	0.52	0.67	**28**	0.67	0.51			

* جميع القيم دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.01 أو $\alpha \leq$ 0.05) باستثناء الفقرة (16)

يوضح الجدول (5) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط سواء بين الفقرات والمجال أم مع المقياس ككل هي دالة إحصائياً باستثناء الفقرة (16) فكانت غير دالة، وقد تراوحت القيم الدالة ما بين (0.28 – 0.81) بين الفقرات والمجال، كما تراوحت هذه القيم ما بين (0.26 – 0.79) ما بين الفقرات والمقياس ككل. وقد اعتمدت القيمة (0.25) كحد أدنى كمعيار لقبول الفقرة سواء مع المجال أم مع المقياس ككل (Rest, 1986). كما استخرجت معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية للمقياس والدرجة الكلية عليه فكانت كالآتي: المجال الأول (0.73)، والمجال الثاني (0.71)، والمجال الثالث (0.82). وبعد حذف الفقرة (16) أصبح مقياس مهارات القراءة الفاعلة مكون من (40) فقرة موزعة إلى (10) فقرات لكل من المجال الأول والثاني و(20) فقرة للمجال الثالث.

ثبات المقياس: من أجل التحقق من ثبات مقياس مهارات القراءة الفاعلة اعتمدت طريقتين هما: طريقة الإعادة (Test- Retest) باستخدام معامل بيرسون (Pearson's Coefficient of Correlation)، وطريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) باستخدام معادل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha). وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة من خارج العينة الفعلية، فكانت قيم معاملات الثبات وفق هاتين الطريقتين كما هو مبين في الجدول (6) الآتي:

جدول 6. قيم معاملات الثبات لمقياس مهارات القراءة الفاعلة بطريقتين الإعادة والاتساق الداخلي

الرقم	مجالات مهارات القراءة الفاعلة	طريقة الإعادة	طريقة الاتساق
1	وقت القراءة الفاعلة	0.78	0.79
2	مكان القراءة الفاعلة	0.72	0.77
3	طرق القراءة الفاعلة وأساليبها	0.81	0.83
الكلي		0.76	0.80

دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.01)

يوضح الجدول (6) السابق أن قيم معاملات الثبات لمقياس عادات العقل قد تراوحت ما بين (0.72 – 0.81) بطرقة إعادة الاختبار، بينما تراوحت ما بين (0.77 – 0.83) بطريقة الاتساق الداخلي، وهي جميعاً مرتفعة ودالة عند مستوى الدلالى ($\alpha \leq$ 0.01). وهي قيم أعلى من الحد الأدنى المقبول للثبات وهو (0.60) كما يرة كامبل وستانلي (Campell & Staney, 1993)، وهذا مؤشر على أن هذا المقياس يتمتع بمستوى مقبول من الثبات، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق النهائي وتحقيق أهداف الدراسة، وهو يشتمل بصورته النهائية على (40) فقرة موزعة إلى (3) مجالات.

خامساً: المعالجات الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استخدمت الوسائل الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

- اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample t-Test)
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (T-test Two Independent Sample).
- تحليل التباين الثنائي (2×4) (Two- Way ANOVA).
- معادلة كرونباخ - ألفا (Cronbach – Alpha Formula).
- اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

5. نتائج الدراسة ومناقشتها

❖ السؤال الأول: ما مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد الدراسة على مقياس التلكؤ الأكاديمي، كما استخدم الاختبار التائي (ت) لعينة واحدة ووسط فرضي (3) فكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول (7) الآتي:

جدول 7. نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لمتوسطات استجابات أفراد الدراسة على مقياس التلكؤ الأكاديمي

التلكؤ الأكاديمي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	التقييم
عدم الالتزام	4 .27	0 .59	3	42 .33	0 .000*	مرتفع
إهمال الوقت	4 .17	0 .66	3	35 .45	0 .000*	مرتفع
تأجيل إنجاز المهمات	4 .16	0 .69	3	35 .15	0 .000*	مرتفع
انخفاض الدافعية	4 .14	0 .68	3	33 .33	0 .000*	مرتفع
الإحباط	4 .13	0 .61	3	34 .24	0 .000*	مرتفع
الكلي	4 .17	0 .61	3	35 .45	0 .000*	مرتفع

* دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0 .01)

يوضح الجدول (7) السابق، وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة لمستوى التلكؤ الأكاديمي الكلي والمجالات الفرعية له، بمعنى أن طلبة الجامعات الفلسطينية يعانون من التلكؤ الأكاديمي وبمستوى مرتفع. وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (الجمعان، 2019؛ ميسون وخويلد وقبائلي، 2018؛ Popoola, 2017؛ Ozer; Demir & Ferrari, 2017؛ كامل والحسن وحسين، 2016؛ العنزي والدغيم، 2003)؛ التي أظهرت نتائجها أن طلبة الجامعات في مجتمعات مختلفة يعانون من ظاهرة التلكؤ الأكاديمي. بينما تعارضت هذه النتيجة مع دراسات (الكفيري، 2016؛ أبو غزالة، 2012)؛ التي كشفت نتائجها عن مستوى متوسط التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة.

إن تأجيل المهمات الأكاديمية يصاحبه عادة صراع انفعالي، كما ينتج عنه هبوط في الإنتاجية، وشعور بعدم الكفاية، وسوء الإدارة، وعدم الالتزام بالمواعيد وبالتالي الشعور بالإحباط والذنب، كما كشفت دراسة (Gary & Bruce, 2010) العلاقة العكسية السلبية بين التلكؤ الأكاديمي والمعدل التراكمي، وتبين من دراسة (هلال، والحسيني، 2004) بأن الطلبة مرتفعي التلكؤ أقل رضا عن الدراسة، وأكثر قلقاً، ويتميزون بانخفاض الضبط الداخلي مقارنة بذوي التلكؤ الأكاديمي المنخفض، وأخيراً كشفت دراسة (العنزي والدغيم، 2003) عن علاقة سلبية دالة إحصائياً بين التلكؤ الدراسي من جهة، والثقة بالنفس والمعدل الدراسي من جهة أخرى.

ويمكن تفسير شيوع ظاهرة التلكؤ الأكاديمي في الوسط الجامعي المحلي، وفي العديد من الدول العربية والغربية بوجود عدة عوامل يمكن أن تكون قد ساعدت على نشأة هذه الظاهرة وعوامل أخرى ساهمت في وجودها واستمرارها. ومن أهم عوامل نشأة هذه الظاهرة هناك، التربية الأسرية، والتي قد تولد طالبا سلبيا لا مباليا وغير مسؤول، وذلك من خلال تبنيها لأساليب تربوية تعتمد على الإفراط في الحماية (الحماية الزائدة)، والتي تخلق إلى حد بعيد شخصية هشة غير متحملة للمسؤولية. وعدم امتلاك الطالب لمهارات إدارة الوقت وتنظيمه بشكل يسمح بإنجاز المهمات الدراسية في حينها، ويؤكد هذا أن المتلكيء يشعر بالانزعاج والقلق حيال هذا التأجيل، فهو غير قادر على تقسيم وقته بشكل يسمح له بإنجازها في الوقت المطلوب ويجنبه الشعور بالقلق. كما أن احتمال اتصاف الطلبة ببعض الأفكار اللاعقلانية يكون سبباً مهماً في انتشار ظاهرة التلكؤ لدى الطلبة، فقد يمتلك الطلبة أفكاراً وتوقعات مسبقة عن المهمة وأنه سيفشل في أدائها مما يجعله متردداً في البدء فيها أو إتمامها، وهذا ما يشير إليه (Sizalavitz, 2013) الذي يرجع أسباب التلكؤ إلى المعتقدات الخاطئة لدى الطلبة وخوفهم من الفشل.

ويمكن تفسير شيوع ظاهرة التلكؤ الأكاديمي وانتشاره لدى طلبة الجامعة من خلال نموذج الدافعية الذي قدمه فورم (1964)؛ ويقوم نموذجه على مسلمة أن سلوك الفرد تسبقه عملية مفاضلة بين عدة بدائل، حول القيام بالفعل أو عدمه، وأنماط الجهد المختلفة التي يمكن أن يقوم بها الفرد. هذه المفاضلة تتم على أساس قيمة العوائد المتوقعة

من بدائل السلوك (Ferrari, 2000). ومن ناحية ثانية، فإن وقت الطالب الجامعي قد غدا أكثر اكتظاظاً بالأنشطة اللامنهجية العادية والالكترونية المتعلقة بالدراسة مثل وسائل التواصل الاجتماعي. وهذا ما يذهب إليه جارد (Gard, 2012)، حيث يؤكد أن أسباب التلكؤ الأكاديمي تتمثل في إنجاز الطالب للأنشطة التي تعطيه متعة بدلًا من إنجازه للمهام ذات الأولوية المرتفعة مثل: مشاهدة التلفاز بدلًا من الاستذكار، بالإضافة إلى الهروب من المهام غير السارة والصعبة والمملة عادة من وجهة نظره، وضعف مهارة إدارة الوقت، والكمالية والخوف من الفشل، بمعنى أن الأفراد يميلون إلى إنجاز المهمات التي تجلب لهم المتعة والسرور ولو على حساب الدراسة. ويمكن تفسير ما سبق من خلال ما يذهب إليه ألبرت إليس (2003، ص. 111) من خلال حديثه عن تحليل معادلة "الثمن ـ الفائدة"؛ حيث يؤكد بأن "معظم الأفراد يحسبون تلقائياً معدل الثمن ـ الفائدة للعديد من الأمور التي يفعلونها، فالناس لديهم ميل فطري لتبني الحلول السهلة والممتعة والبعد عن الأنشطة المجهدة وغير السارة".

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى مهارات القراءة الفاعلية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم؟**

للإجابة عن هذا السؤال حسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد الدراسة على مقياس مهارات القراءة الفاعلة، كما استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة ووسط فرضي (3) فكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول (8) الآتي:

جدول 8. نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لمتوسطات استجابات أفراد الدراسة على مقياس مهارات القراءة الفاعلة

القراءة الفاعلة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
طرق القراءة الفاعلة وأساليبها	4 .09	0 .61	3	36 .33	*0 .000
تنظيم وقت القراءة الفاعلة	3 .82	0 .71	3	24 .12	*0 .000
تنظيم مكان القراءة الفاعلة	3 .61	0 .56	3	25 .42	*0 .000
الكلي	3 .84	0 .39	3	44 .21	*0 .000

* دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 01 .0)

يوضح الجدول (8) السابق، وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة لمستوى مهارات القراءة الفاعلة الكلي والمجالات الفرعية له، بمعنى أن طلبة الجامعات الفلسطينية يستخدمون المهارات المختلفة للقراءة الفاعلة بفعالية. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (Rosyida & Ghufron, 2018؛ الفاضلي، 2013)؛ التي أظهرت نتائجها أن مستوى استخدام الطلبة لمهارات القراءة الفاعلة كان مرتفعاً. بينما تعارضت مع دراسات (Kirchner & Mostert, 2017؛ حسين، 2015)؛ التي أظهرت نتائجها أن هذه التقديرات لمهارات القراءة الفاعلة كانت بمستوى متوسط أو منخفض.

ويرى الباحث إن امتلاك الطالب للمهارات القرائية والكتابية التي تمكنه من الحصول على المعلومات، لكونها متطلب من متطلبات الدراسة الجامعية والتي تتطلب اكتشاف المعرفة وإنتاجها أكثر من استرجاعها واكتسابها، وهذا ما تؤكده النظرية المعرفية والتي ركزت على العمليات العقلية أكثر من تركيزها على الجوانب البيئية الخارجية، والتي من خلالها يستطيع الطالب مواجهة المواقف التي تواجهه وتتحدى قدراته (Kirchner & Mostert, 2017). ويوضح السلامي (2013، 240) "بأن الاستماع هو أول مهارات التواصل، وهو فن لغوي يترتب عليه فهم الفنون اللغوية الأخرى، وتحدث عملية الاستماع عندما يستقبل جهاز السمع المعلومات شفهياً. وهي عملية معقدة تتضمن عدداً من المهارات الفرعية، والتي تمثل في جوهرها قدرة الفرد على التنبؤ والتأويل واكتشاف العلاقات والمعاني، وهو فن الاستماع للآخرين، واحترام أفكارهم، والتجاوب معهم بصورة سليمة وتكريس طاقة عقلية للوعي بأفكارهم". وأن قدرة الطالب على الإصغاء التام للآخرين تعني قدرته على دراسة وتحليل المعاني بين السطور، وهذا كله يساعد على ممارسة مهارات القراءة الفاعلة بقدرة فائقة، لذا فالحاجة ملحة إلى أن يتعلم الطلبة مهارات الإصغاء وإعادة الصياغة، والتساؤل، وتنظيم أدوار المتكلم، وفنون القراءة والكتابة العلمية التي تساعد على البحث العلمي (Hochweber & Vieluf, 2018).

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين التلكؤ الأكاديمي وأبعاده الفرعية ومهارات القراءة الفاعلة وأبعادها الفرعية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم؟**

للإجابة عن هذا السؤال حسبت معاملات الارتباط بين استجابات أفراد الدراسة على مقياس التلكؤ الأكاديمي واستجاباتهم على مقياس مهارات القراءة الفاعلة، فكانت كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول 9. قيم معاملات الارتباط بين مظاهر عادات العقل ومهارات القراءة الفاعلة

القراءة الفاعلة / التلكؤ الأكاديمي	تنظيم الوقت	تنظيم المكان	الطرق والأساليب	القراءة الفاعلة
عدم الالتزام	-0.41*	-0.27**	-0.47*	-0.54*
إهمال الوقت	-0.21**	-0.43*	-0.51*	-0.48*
تأجيل إنجاز المهمات	-0.61*	-0.66*	-0.47*	-0.21**
انخفاض الدافعية	-0.43*	-0.44*	-0.46*	-0.51*
الإحباط	-0.21**	-0.26**	-0.23**	-0.46*
القراءة الفاعلة	-0.61*	-0.45*	-0.55*	-0.43*

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول (9) السابق، أن أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي والدرجة الكلية له ترتبط ارتباطاً سالباً ودالاً إحصائياً مع أبعاد مقياس القراءة الفاعلة والدرجة الكلية له. أي أن جميع قيم معاملات الارتباط بين التلكؤ الأكاديمي وأبعاده الفرعية وبين مهارات القراءة الفاعلة وأبعادها الفرعية هي قيم دالة إحصائياً، بمعنى أن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي ومهارات القراءة الفاعلة هي علاقة جوهرية سالبة عكسية، أي كلما زاد التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة كلما قل استخدام مهارات القراءة الفاعلة، والعكس كلما انخفض مستوى التلكؤ الأكاديمي بأبعاده المختلفة كلما زاد استخدام الطلبة لمهارات القراءة الفاعلة.

وتتفق هذه النتيجة مع دارسة الجمعان (2019) التي أشارت نتيجتها إلى أنه كلما ارتفع مستوى التلكؤ الأكاديمي كلما ارتفع الاتصال، كما تتفق مع دراسات (أيوب والبديوي، 2017) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية عكسية ودالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي ودافعية الإنجاز. كما اتفقت مع دراسة بوبولا (Popoola, 2017) التي أظهرت وجود علاقة عكسية بين التلكؤ الأكاديمي والأداء الأكاديمي، وفي مجالات أكاديمية وتعليمية مختلفة فقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات (Collins; Onwuegbuzie & Jiao, 2016؛ خيري، 2015؛ النواب ومحمد، 2014؛ الربيع وشواشرة وحجازي، 2013؛ أبو غزالة، 2012، العنزي والدغيم، 2003)؛ التي أظهرت نتائجها وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي والقدرة على القراءة، والتحكم الذاتي، ومهارات الاستذكار، وأساليب التفكير، والإنجاز العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلكؤ الأكاديمي يحدث نتيجة مجموعة من العوامل النفسية المؤثرة في شخصية الطالب؛ والتي منها انخفاض الدافعية الذاتية والتي تتسبب في نقص حماس الطالب ونفوره من الدراسة وكل ما يتعلق بها من واجبات، فيقدم ممارسة الأنشطة الترويحية كالتنزه وتكوين الصداقات ومشاهدة التلفاز واستخدام الأنترنت؛ وذلك من قبيل إبدال المهمات غير السارة بأخرى تحقق له المتعة والراحة النفسية. كما أن الطلبة المتلكئون أكاديمياً يتصفون بمستوى متدني من الإصرار والمثابرة والاجتهاد والدافعية وبذل الجهد في القراءة والمتابعة بخلاف الطلبة غير المتلكئين، والطالب المتلكئ ينشغل بأمور أخرى غير الاستذكار والقراءة وبذلك تقل دافعيتهم لإتمام المهمات التعليمية المنوطة بهم، وهذا يعني أنه كلما ازدت دافعية الطلبة نحو القراءة الفاعلة كلما قل التلكؤ الأكاديمي لديهم.

ويرى الباحث أن تفسير وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التلكؤ الأكاديمي ومهارات القراءة الفاعلة يعود إلى الخصائص التي يتميز بها أصحاب هذه المهارات للقراءة من جهة وخصائص المتلكئين من جهة أخرى، فأصحاب مهارات القراءة الفاعلة يتصفون بالتحدي والشك والصبر والتركيز والانتباه الشديد، ولهؤلاء الأشخاص مقدرة في التحاور مع المتناقضات، ويحترمون وجهات النظر؛ وهم أيضاً يستمعون جيداً لوجهات النظر، ومن يمتلك مثل هذه الخصائص فإنه لا يحتاج إلى وقت طويل لإنجاز المهمات الأكاديمية المطلوبة، وبالتالي فهم طلبة غير متلكئين أكاديمياً. في حين أن الطلبة الذين لا يمتلكون مهارات القراء الفاعلة فهم يتميزون بالاعتماد على القيم النمطية السابقة، والتمسك بالأنظمة الصارمة التي لا يجب تجاوزها، وهم لا يغيرون آراءهم أو معتقداتهم بسهولة. وبالتالي فإن مثل هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى وقت طويل في إنجاز مهامهم الأكاديمية، مما يوقعهم بالتالي في دائرة التلكؤ. وبذلك، فإن الطلبة الذين يتمتعون بالاستعداد الجيد للتعلم من خلال امتلاك المهارات اللازمة للقراءة الفاعلة، فإنهم طلبة نظاميون في حياتهم وملتزمون ولديهم مستويات طموح عالية، ويعملون باجتهاد لتحقيق أهدافهم كما أنهم حذرون ومتأنون في اتخاذ قراراتهم، لكنهم يميلون في أغلب الأحيان إلى التأجيل أو التلكؤ في حياتهم الأكاديمية. لذلك تظهر الحاجة لاهتمام المؤسسات التربوية خاصة الجامعات بوضع البرامج والخطط التي من شأنها خفض مستوى انتشار هذه الظاهرة، لما لها من آثار سلبية على الطالب الجامعي.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم في التلكؤ الأكاديمي تبعاً إلى المتغيرين: الجنس والتخصص العلمي؟**

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده المختلفة وفق متغيري الجنس والتخصص، فكانت كما هو مبين في الجدول (10) الآتي:

جدول 10. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على التلكؤ الأكاديمي وأبعاده المختلفة وفق متغيري الجنس والتخصص

التلكؤ الأكاديمي	التخصص / الجنس	مواد أدبية		مواد علمية		مواد تجارية		الكلي	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
عدم الالتزام	ذكور	3 .62	0 .51	3 .65	0 .55	3 .64	0 .60	3 .63	0 .42
	إناث	4 .09	0 .55	4 .03	0 .65	4 .05	0 .66	4 .06	0 .55
إهمال الوقت	ذكور	4 .16	0 .49	4 .13	0 .57	4 .11	0 .69	4 .13	0 .47
	إناث	3 .89	0 .68	3 .96	0 .57	3 .95	0 .53	3 .93	0 .43
تأجيل إنجاز المهمات	ذكور	4 .05	0 .67	4 .08	0 .60	4 .10	0 .63	4 .08	0 .42
	إناث	3 .97	0 .60	3 .88	0 .69	3 .89	0 .59	3 .91	0 .45
انخفاض الدافعية	ذكور	3 .96	0 .71	3 .91	0 .59	3 .97	0 .57	3 .95	0 .42
	إناث	4 .12	0 .62	4 .08	0 .68	4 .11	0 .60	4 .10	0 .46
الإحباط	ذكور	4 .11	0 .60	4 .10	0 .64	4 .15	0 .69	4 .12	0 .44
	إناث	4 .12	0 .76	4 .13	0 .66	4 .17	0 .56	4 .14	0 .51
الكلي	ذكور	3 .98	0 .45	3 .97	0 .58	3 .99	0 .69	3 .98	0 .49
	إناث	4 .04	0 .47	4 .02	0 .43	4 .03	0 .44	4 .03	0 .47

يوضح الجدول (10) السابق، وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس التلكؤ الأكاديمي وأبعاده الفرعية وفق متغيري الجنس والتخصص، ولفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الثنائي (2×4) (Two – Way ANOVA) والمبينة نتائجه في الجدول (11) الآتي:

جدول 11. نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (2×4) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة الكلية على التلكؤ الأكاديمي وفق متغيري الجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	0 .003	1	0 .003	0 .029	0 .599
التخصص	0 .322	3	0 .107	1 .029	0 .199
الجنس × التخصص	0 .413	3	0 .138	1 .327	0 .564
الخطأ	43 .097	415	0 .104		
المجموع	43 .835	422			

يوضح الجدول (11) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أفراد الدراسة لمتوسطات التلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص ولا للتفاعل بينهما، بمعنى أن تقديرات طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم لا تختلف جوهرياً فيما بينها بخصوص ظاهرة التلكؤ الأكاديمي التي لديهم تبعاً لمتغيري الجنس أو التخصص، فهم يعانون من التلكؤ الأكاديمي بغض النظر عن جنسهم وتخصصهم العلمي. ومقارنة هذه النتيجة مع الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (ميسون وخويلد وقبائلي، 2018؛ Popoola, 2017؛ كامل والحسن وحسين، 2016؛ الربيع وشواشرة وحجازي، 2013؛ Faruk, 2011؛ العنزي والدغيم، 2003)؛ التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس. بينما تعارضت مع دراسة (Ozer; Demir & Ferrari, 2017)؛ التي أظهرت نتائجها أن هذه الفروق في مستوى التلكؤ الأكاديمي كانت لصالح الإناث. كما تعارضت مع دراسة (أبو غزالة، 2012)؛ التي أظهرت نتائجها أن هذه الفروق في مستوى التلكؤ الأكاديمي كانت لصالح الذكور. وبخصوص متغير التخصص فقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات أخرى (ميسون وخويلد وقبائلي، 2018؛ Popoola, 2017؛ Faruk, 2011)؛ التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة تبعاً لمتغير التخصص

العلمي، بينما تعارضت مع دراسة (كامل والحسن وحسين، 2016)؛ التي أظهرت نتائجها وجود فروق في مستوى التلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة المتمثلة في عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات الطلبة في جميع أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي، تبدو نتيجة منطقية ومعقولة؛ أي أن الطلبة بالجامعات الفلسطينية من كلا الجنسين ومن مختلف الكليات لديهم تقديرات متقاربة في ظاهرة التلكؤ الأكاديمي، لأن الطالب بالتحاقه لمرحلة الجامعة يكون قد تعدى مرحلة التمهيد العلمي لينطلق بجد ومثابرة والبحث والتقصي. وهذا يتطلب قدرات واستعدادات عقلية فكرية تتناسب معها، والتي تعمل على تكوين الشخصية وصقلها وفقاً للميول الفكرية والعلمية؛ لأن جميع التخصصات تحتاج إلى التفكير بمنهجية، والعمل الدؤوب والمستمر، والمواظبة وعدم التراجع، وامتلاك قدرات التأني والصبر للوصول للغايات، ومرونة التفكير، والحيوية، والإصغاء بتفهم للآخرين، والوصول للدقة في أعلى مستوياتها، والقدرة على امتلاك الفرد لآليات الانتباه، والإدراك، والاسترجاع، والاستبصار، واستخدام كافة حواسه لاكتساب المعرفة، والذاتية من خلال طلبة يعتمدون على أنفسهم في تطوير مهاراتهم وخبراتهم الذاتية، والإصغاء الفعال، واستخدام الدعابة لتوضيح مواقفهم وكسب اهتمامات الآخرين.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم في مهارات القراءة الفاعلة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص؟**

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات القراءة الفاعلة وفق متغيري الجنس والتخصص، فكانت كما هو مبين في الجدول (12) الآتي:

جدول 12. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة الكلية على مهارات القراءة الفاعلة الكلية وفق متغيري الجنس والتخصص

مهارات القراءة الفاعلة	التخصص / الجنس	مواد أدبية		مواد علمية		مواد تجارية		الكلي	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
طرق القراءة الفاعلة وأساليبها	ذكور	3.69	0.57	3.65	0.60	3.64	0.67	3.66	0.52
	إناث	3.67	0.61	3.73	0.61	3.77	0.69	3.72	0.51
تنظيم وقت القراءة الفاعلة	ذكور	4.10	0.67	4.00	0.63	4.01	0.67	4.04	0.47
	إناث	3.74	0.57	3.64	0.67	3.64	0.61	3.67	0.49
تنظيم مكان القراءة الفاعلة	**ذكور**	3.57	0.61	3.67	0.61	3.59	0.60	3.61	0.51
	إناث	4.08	0.67	4 04	0.67	4.00	0.67	4.04	0.47
الكلي	**ذكور**	3.79	0.61	3.77	0.60	3.75	0.64	3.77	0.42
	إناث	3.83	0.60	3.80	0.55	3.80	0.61	3.81	0.41

يوضح الجدول (12) السابق، وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات القراءة الكلية المختلفة وفق متغيري الجنس والتخصص، ولفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الثنائي (2×4) والمبينة نتائجه في الجدول (13) الآتي:

جدول 13. نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (2×4) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة الكلية على مهارات القراءة الفاعلة الكلية وفق متغيري الجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	0.054	1	0.054	0.964	0.784
التخصص	0.127	3	0.042	0.750	0.126
الجنس × التخصص	0.213	3	0.071	1.268	0.071
الخطأ	23.342	415	0.056		
المجموع	23.736	422			

يوضح الجدول (13) السابق، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أفراد الدراسة لمتوسطات مهارات القراءة الفاعلة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص ولا للتفاعل بينهما، بمعنى أن تقديرات طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم لا تختلف جوهرياً فيما بينها بخصوص استخدامهم لمهارات القراءة الفاعلة في التعلم والتعليم تبعاً لمتغيري الجنس أو التخصص، وأن هذه التقديرات متشابهة إلى حد كبير بغض النظر عن اختلافهم في الجنس والتخصص. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات

Kirchner & Mostert, 2017؛ Rosyida & Ghufron, 2018؛ Hochweber & Vecluf, 2018)؛ McGeown et al, 2015؛ الفاضلي، 2013)؛ التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات مهارات القراءة الفاعلة لدى الأفراد تبعاً لمتغيري الجنس. بينما تعارضت مع دراسة (حسين، 2015)؛ التي أظهرت نتائجها أن هذه الفروق في مستوى مهارات القراءة الفاعلة كانت لصالح الذكور. كما اتفقت مع دراسات أخرى (Rosyida & Ghufron, 2018؛ Kirchner & Mostert, 2017؛ McGeown et al, 2015؛ الفاضلي، 2013)؛ أظهرت مثل هذه النتيجة تبعاً لمتغير التخصص.

ويرى الباحث، أن هذه النتيجة منطقية؛ فالطالب الجامعي لا بد له من امتلاك قدرة خاصة على تنظيم وقت الدراسة ومكانها، واستخدام طرق وأساليب قرائية فعالة ومنتجة. كل هذه المهارات في القراءة الفاعلة جاءت مجتمعة لتجعل من الطالب الجامعي في كل التخصصات إنساناً واعياً بمسؤولياته ومتطلباته ليصل لغايته في الحصول على الدرجة الجامعية والتي من خلالها تحقيق ذاته وإثبات شخصيته. وهنا لا بد من التنويه إلى الجانب الحضاري والتكنولوجي، والمنهجية الدراسية في الجامعات الفلسطينية، والاهتمام بآليات البحث العلمي لجميع التخصصات التي تخطوها هذه الجامعات، والتي تنتهجها المسيرة التعليمية لتكون محفزاً لاستخدام هذه العادات وتوظيفها.

ويمكن عزو ذلك لأساليب التنشئة الاجتماعية التي يعيشها الطالب، والتي تعتمد على العادات والتقاليد، ووصول الطالب لمرحلة عالية من الوعي وإدراك احتياجاته وقدراته يؤثر في نمطية حياته، واستخدامه لقدراته العقلية وتوظيفها بشكل فعال. لذلك يعتمد الطالب على نضجه ووعيه، ويبدأ بالاعتماد على شخصيته المستقلة والبحث عن المعرفة والتميز واكتساب الخبرات، والتي تعطيه صفات تميزه عن أقرانه من خلال النظر إلى الأشياء بطريقة غير مألوفة وإدارة أفكاره بفاعلية ومرونته في التفكير، مما يؤدي إلي تشكيل مجموعة من العمليات الذهنية بدءاً بالعمليات الذهنية البسيطة وصولاً إلى العمليات الذهنية الراقية والمعقدة، وهذا يؤدي إلى تمكن الفرد من تطوير نتاجه الفكري المستقل. وبالتالي تصبح عادات عقلية يستخدمها الفرد في شتي مناحي حياته العملية والأكاديمية بجهد شخصي، وأن الكثير من الآباء لا يحصلون على درجات علمية عالية، لكنهم على درجة واعية من استخدام مهارات القراءة وتوظيفها في حياتهم اليومية، ويحاولون إكسابها لأبنائهم، لأنها عبارة عن عملية تطويرية تقود إلي إنتاج الأفكار، وحل المشكلات، وصناعة الإبداع، كما أنها تتضمن ميولاً واتجاهات وقيماً، وبالتالي فهي تقود الفرد إلى أنماط مختلفة من الإبداع على أن امتلاك المتعلم لتلك العادات، ينمي وعيه الفكري، ويمكنه من التعامل مع المتناقضات الفكرية، والعلمية في المجتمع بشكل إيجابي وفعال دون أن يتأثر بالآراء السلبية التي تقال أو تثار حولها، ذلك لأنه بامتلاكها يكون قادراً على مزج قدرات التفكير الناقد والإبداعي ليصل لأفضل أداء (سعيد، 2006؛ Arnone, 2000).

خلاصة

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى انتشار ظاهرة التلكؤ الأكاديمي ومستوى مهارات القراءة الفاعلة السائدة والعلاقة بينهما لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة طولكرم. وقد تكشفت النتائج عن:

- أن الطلبة الجامعيين الفلسطينيين يعانون من انتشار ظاهرة التلكؤ الأكاديمي لديهم؛
- أنهم يمارسون مهارات القراءة الفاعلة المختلفة بفعالية في القيام بالمهمات التعليمية؛
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عكسية وسالبة بين التلكؤ الأكاديمي وأبعاده المختلفة وبين مهارات القراءة الفاعلة وأبعادها المختلفة؛
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التلكؤ الأكاديمي الكلي وأبعاده الفرعية ومستوى مهارات القراءة الفاعلة وأبعادها الفرعية تبعاً إلى متغيري الجنس والتخصص العلمي.

توصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يقترح الباحث التوصيات الآتية:

- إدراك الجامعات، والمدارس، والآباء، والمؤسسات التربوية لأهمية توظيف مهارات القراءة الفاعلة، والسلوك الإيجابي في القراءة، وتنميتها في المناهج الدراسية من أجل التخفيف من ظاهرة التلكؤ الأكاديمي.
- إجراء بحوث مستقبلية عن طبيعة التلكؤ الأكاديمي ومفاهيمه والعوامل والأسباب المؤدية له.
- إجراء دراسات لاحقة مماثلة للدراسة الحالية في ضوء علاقتها بمتغيرات أخرى تربوية ونفسية وفي بيئة أخرى غير البيئة الجامعية.
- تطوير محتوى الموضوعات القرائية الفعالة بالمراحل المختلفة، بما يكفل للطلبة إثارة تفكيرهم، ومن ثم تطوير مهارات القراءة الناقدة والإبداعية لديهم.

- توضع البرامج والخطط العلاجية التي من شأنها خفض مستوى سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى الطالبة، ورفع مستوى الدافعية للإنجاز لديهن.
- ضرورة اهتمام المؤسسات التربوية بظاهرة التلكؤ الأكاديمي والبحث في أسبابها ووضع البرامج التي من شأنها الحد من خطورتها وتفشيها بين الطلبة، والاهتمام بوضع الخطط والبرامج اللازمة لرفع مستوى الدافعية لدى الطلبة.
- الاهتمام بالأنشطة المحببة لطلبة، وذلك لتنمية العلاقة بين الطلبة من خلال التفاعلات القائمة بينهم مما قد يؤثر في تحصيلهم الدراسي.
- الاهتمام بتحديث استراتيجيات التعليم الذاتي والتنظيم واستخدام الوسائل التكنولوجية المشوقة والمحببة في تعلم المواد الدراسية.

المراجع

أبو غزالة، معاوية (2012). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8(2)، 131-149.

أحمد، عطية (2008). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. كلية التربية، جامعة الزقازيق، رسالة ماجستير غير منشورة.

أبو لبن، وجيه (2011). القراءة: مفهومها تطورها، أهميتها مهاراتها. كنانة أون لاين، اطّلع عليه بتاريخ 2017-7-5.

إيليس، ألبرت (2003). شعور أفضل، نفسية أفضل، حياة أفضل. ترجمة مركز التعريب والترجمة، بيروت: الدار العربية للعلوم.

أيوب، ناهد والبديوي، عفاف (2017). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى طالبات شعبة التربية بجامعة الأزهر. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 2(174)، 827-886.

بركات، زياد (2019). تصميم البحث وأساليبه الإحصائية. عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع.

البرقعاوي، عزيز وحامد، أحمد، (2016). فاعلية مهارات القراءة السريعة لمادة المطالعة في الفهم القرائي عند طلاب الصف الخامس العلمي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، العراق.

بول، كيفن (2008). ادرس بذكاء وليس بجهد. ط.4، الرياض: مكتبة جرير.

الجمعان، سناء (2019). توجس الاتصال وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. المؤتمر العلمي الدولي العاشر تحت عنوان "التحديات الجيوفيزيائية والاجتماعية والانسانية والطبيعية في بيئة متغيرة بتاريخ (25-26 تموز – يوليو\2019) اسطنبول- تركيا، متاح على شبكة الانترنت على الموقع: file:///C:/Users/alanwar/Desktop/التلكؤ/التلكؤ%20والتصال.pdf.

حسين، حكمت (2015). استخدام الخرائط الذهنية لتنمية بعض عادات العقل وبعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طالب الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية

الخشبجي، سهيل (2008). لماذا لا يقرأ العرب. القاهرة: مركز الدراسات الاستراتيجية.

خيري، داليا (2015). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4(6)، 203-239.

الدليمي، طه وحراحشة، إبراهيم (2009). تدريس مهارات اللغة العربية باستراتيجيات عادات العقل والذكاء العاطفي بين التنظير والتطبيق. مجلة الثقافة والتنمية، (28)، 68-106.

الرازي، أبي بكر (1985). مختار الصحاح. بيروت: مكتبة لبنان.

الربيع، فيصل وشواشرة، عمر وحجازي، تغريد (2013). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن. مجلة المنارة، جامعة آل البيت، 20(1)، 199-235.

سعيد، أيمن (2006). اثر استخدام استراتيجية "حلل – اسأل – استقصي" تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء. المؤتمر العلمي العاشر، التربية العملي، تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، نصر، 2، 391 – 464.

السلامي، جاسم (2013). تدريس مهارات اللغة العربية باستراتيجيات العادات العقلية بين التنظير والتطبيق. كلية التربية، جامعة بن رشد – مجلة كلية التربية البنات.

السويدان، طارق وباشراحبيل، فيصل (2009). كيف تقرأ. الكويت: دار الإبداع الفكري للنشر والتوزيع.

شريف، محمد (2009). تعلّم القراءة السريعة. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

شهاب، جاسم (2007). واقع القراءة الحرة والعوامل المؤثرة فيها لدى الشباب الكويتي: دراسة ميدانية. مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، 1(14)،111-134.

صومان، أحمد وعبد الحق، زهرية (2014). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي في مدينة عمّان، بحث منشور، كلية العلوم التربوية - جامعة الإسراء، عمان، الأردن.

عبد الله، حمدي (2008)، مهارات في فن المذاكرة. القاهرة، مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

العنزي، فريج والدغيم، محمد (2003). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 2(52)، 101-137.

الكفيري، وداد (2016). التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 10(2)، 291-299.

كامل، زهراء والحسن، دلال وحسين، حلا (2016). التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية قسم العلوم التربوية والنفسية. بحث غير منشور، جامعة القادسية، كلية التربية، بغداد.

فتح الله، مندور (2009). فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الابتدائي بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، 12 (2)، 83-125.

الفضلي، فضيلة (2013). عادات العقل المنبئة بكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. مجلة الطفولة والتربية، 15(1)، 437-488.

فضل، أحمد (2018). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

ميسون، سميرة وخويلد، أسماء وقبائلي، رحيمة (2018). التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية لدى عينة من الطلبة بجامعة ورقلة بالجزائر. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (33)، 713-726.

النواب، ناجي ومحمد، هاشم (2014). عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل وعلاقتها بالتلكؤ الاكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة الفتح، جامعة ديالا، 10(60)،303-326.

الوائلي، سعاد، وأبو الرز، ضياء، (2011). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الأساسي وأثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو القراءة. مجلة دراسات العلوم التربوية، 38(1)، 67-89.

هلال، عبد الرحمن والحسيني، نادية (2004). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. مجلة التربية، جامعة الأزهر، 126(1)، 55-143.

Arnone, M. (2007). Infusing habits of mind in lessons. conference.nie.edu.sg / paper. Reflection as empowering students through metacognition. Independent school. 69(3), 90-97.

Babadogan, C. (2010). The impact of academic procrastination behaviors of the students in the certificate program in English language teaching on their learning modalities and academic achievements. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2(2)3263–3269.

Bron, (2010). How to overcome procrastination The American Salesman,48, 27-29.

Burk, M., (2017). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. Journal of Theoyr and Practice in Education, 5(1), 18–32.

Burka, J., & Yuen, L. (2015). Procrastination: why you do it, what to do about it. New York: Addison -Wesley. 1983.

Campell, D. T., & Stanley, J. C. (1993). Experimental and quasi-experimental designs for research. 6th ed, Chicago: Rand McNally & Company.

Carrillo, L. (1996). Teaching reading. New York: Martins Press, Inc.

Collins, K.; Onwuegbuzie, A. & Jiao, Q. (2018). Reading Ability as a Predictor of Academic Procrastination among African American Graduate Students. Reading Psychology, 29(6), 493- 507.

Erkan, F. (2011) Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. Educational Research and Reviews, 6(5), 447-455, Available online at http://www.academicjournals.org/ERR.

Erwin, R. (2012). Growth critical reading and evaluation of arguments among non-proficient college reading stat. New York: University of New York Buffalo.

Faruk S. (2011). Academic Procrastination among Undergraduates Attending School of Physical Education and Sports: Role of General Procrastination, Academic Motivation and Academic SelfEfficacy. Educational Research and Reviews, 6(5), 447-455.

Ferrari, J. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention defect, boredomness, intelligence, self- esteem and task delay frequencies. Journal of Social Behavior and Personality, 15, 185-196.

Fonseca, B. & Chi, M. (2011). Instruction based on self-explanation. New York: Routledge.

Gard, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 12(2), 39-46.

Gary, J. & Bruce, W. (2010). The mediating role of procrastination and perceived school belongingness on academic performance in first term freshmen. Paper Given at AERA Annual Meeting, Denver, CO.

Harris G. & Berk, K. (2006) Reading and the march of civilization, An Exploratory Study. Journal of American College Health, 50(1), 21-26.

Harper, G.; Dekkers, J. & Griffin, H. (2016). Learning externally: A Home guide to learning skills for new external students. 6th ed, Queensland: Capricornia Institue.

Hebert, L. (2014). 10 Benefits of reading: Why you should read every day. www.lifehack.org, Retrieved 25/6/2018. Edited.

Hochweber, J. & Vieluf, S. (2018). Gender differences in effective reading, achievement and enjoyment of reading: The role of perceived teaching quality. Journal of Educational Research, 111(3), 268-283.

Grohol, J. (2016). 10 Highly effective study habits. New Jersy: PsychCentral.

Leon, J. (2011). Academic procrastinators and their self-regulation. Journal of Educational psychology, 3(2), 12 – 23.

Kirchner, E. & Mostert, M. (2017). Aspects of the Reading Motivation and Reading Activity of Namibian Primary School Readers. Cogent Education, 4(1), 1411036. https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1411036.

Mccraces, K. (2008). Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. European Journal of Personality, 6, 225-236.

McGeown, S.; Duncan, L.; Griffiths, M. & Stothard, S. (2015). Exploring the Relationship between Adolescent's Reading Skills, Reading Motivation and Reading Habits. Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal, 28(4), 545-569.

Morgan, C. & Deese, J. (2008). How to study. 6th ed, New York: McGRAW-HILL.

Ozer, B.; Demir, A., & Ferrari, J. (2017). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. The Journal of Social Psychology, 149, 241-257.

Pauk, W. (2004). How to study in college**?** Boston: Houghton Mifflin CO.

Popoola, B., (2017). A Study of procrastinators behavior and academic Performance of Undergraduate Students in South Western Nigeria. Journal Social Sciences, 11(3), 215-218.

Popoola, B. (2015). study of the relationship between procrastinators behavior and academic performance of undergraduate students in a Nigerian university. African symposium: An Online Journal of Educational Research Network. Available at Http://www2.ncsu.edu//ncsu/aern/TAS5.1.htm.

Pychyl, T.; Lee, J.; Thibodeau, R.; & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. Journal of Social Behavior and Personalit, 15, 239–254.

Rest, J. (1986). Moral development: Advances in research and theory. New York: Prager.

Rosyida, F. & Ghufron, A. (2018). Herringbone and Tri Focus Steve Snyder Technique: The Techniques for Teaching Reading Comprehension Viewed from Students' Reading Habit. International Journal of Instruction, 11(3), 603- 616.

Senecal, C.; Koestner, R., & Vallerand, R. (2018). Self- regulation and academic procrastination. The Journal of Social Psychology, 135, 607-619.

Senecal, C., Lavoie, K. & Koestner, R. (2015). Trait and Situational factors in procrastination. An interactional Model. Journal of Social behavior & Personality, 12(4), 889-903.

Solomon, L., & Rothblum, E. (2017). Academic procrastination: Frequency and cognitive – behavioral correlates. Journal of Counseling Psychology,31, 503-509.

Sizalavitz, K. (2013). Rethinking procrastination positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. The Journal of social psychology,145(8), 111-119.

Thompson, D. (2017). How to study efficiently and effectively. New York: Library of Simon Fraser University.

Torgesen, K. (2010). Assessing growth in critical reading skills. Retrieved at: from:http://www.fcrr.org/assessment/PDF files/midschrev1/pdf.

Yong, F. A Study on the Assertiveness and Academic Procrastination of English and Communication Students at a Private University. American Journal of Scientific Research, 9(10), 62-72.

Wise, J.; Sevcik, R.; Lovett, M.; Wolf, M.; Kuhn, M.; Meisinger, B., & Schwanenflugel, P. (2011). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. Language Speech and Hearing Services in Schools**,** 41(3), 340-348.

Writer, C. (2008). How to improve college reading skills in 10 steps. Retrieved April 8, 2015, fromhttp://www.ehow.com/how_4472103_improve-college-reading-skills-10.html#ixzz124xPgxbA.