IUGJEPS
Vol 27, No 5, 2019, pp 162 -185

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2018-07-10)، تاريخ قبول النشر (2018-08-06)

التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية

د. خالد أحمد محمود عطية [1,*]

[1] قسم التربية- كلية العلوم والآداب برفحاء - جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

*البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address khaledmatia@yahoo.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء، التعرف على إمكانية التنبؤ بمستوى درجات الطلاب المتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية في مقياس التسويف الأكاديمي من خلال التعرف على درجاتهم في التعلم المنظم ذاتيًا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي، وقد تكونت عينة الدراسة من (150) طالبًا من الطلاب المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية بالصف الأول والثاني والثالث، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (15–17) عاما، وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيا توصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي لدى جميع أفراد العينة من الطلبة المتفوقين دراسيًا، كما أشارت النتائج إلي إمكانية التنبؤ بمستوى درجات الطلاب المتفوقين دراسيًا في مقياس التسويف الأكاديمي من خلال التعرف على درجاتهم في التعلم المنظم ذاتيًا.

كلمات مفتاحية: التعلم المنظم ذاتيًا، التسويف الأكاديمي، المتفوقين دراسيًا.

Self-organized Learning and Its Relation to Academic Procrastination Among Outstanding Students at High School Stage

Abstract:

This study aims at identifying the type of correlation existing between self-organized learning and academic procrastination among students at secondary stage in Rafha' governorate. It is possible to predict the level of students who are outstanding through the academic procrastination instrument by recognizing their self-organized learning grades. The study sample consist of (150) studying at first, second and third grades ranging in age from 15-17 years. After analyzing the data of the study statistically, the researcher suggested that there is a statistical significant correlation between learning self-organized and academic procrastination among all respondents of outstanding students academically. The results showed the possibility of predicting the level of outstanding students through academic procrastination instrument by identifying their grades in self-organized learning.

Keywords: academic procrastination, academic outstanding, self-organized learning.

مقدمة:

يعد التعلم المنظم ذاتيًامن أبرز الموضوعات التي تطرق إليها المتخصصون في علم النفس التربوي، وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في نوع الطلاب الذين يسعوا إلى تكوينه، فالمتعلم المنظم ذاتيًا يمتلك القدرة على مراقبة أدائه وتحديد وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة ويكون مدفوعًا نحو التعلم من أجل التعلم (كامل، 2003).

وقد عرفه (Pintrich,Schunk, 2004) بأنه العملية التي يحافظ فيها المتعلم على مستوى من المدركات والسلوكيات والانفعالات الموجهة نحو تحقيق أهداف معينة ويقومون بأنشطة تنظيم ذاتي يعتقدون بأنها ستساعدهم في تحقيق أهدافهم.

ويشير التعلم المنظم ذاتيًا إلى دمج المهارة مع الإرادة، فالمتعلم المنظم ذاتيًا يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوعًا ذاتيًا، ويعرف إمكاناته وحدوده، وبناءًا على هذه المعرفة فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتلاءم أهداف المهمة (Montalvo, Gonzalez, 2004).

وفيما يتعلق بالتسويف الأكاديمي فهو يعد من المشكلات الشائعة بين الطلاب ويؤثر على العملية الأكاديمية بصورة عامة وعلى الطلاب بصورة خاصة، إذ يؤدى هذا السلوك إلى تدن التحصيل الدراسي وثبوت العادات الدراسية السيئة فضلا عن تأجيل الامتحانات الدراسية وتراكم أعباء الدراسة (Dwitte, Schouwenburg,2002)، ويعرف التسويف الأكاديمي بأنه التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوبة أو المتوقع رغم اعتقاد الفرد بأن انجازه لتلك المهمات سوف يتأثر سلبًا(Senecal, Koestner,Vallerand,1995)

وقد أكدت بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا مع التسويف الأكاديمي على وجود علاقة عكسية بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي،ومن هذه الدراسات دراسة كل من (Corkin, D.M., Yu, S.L., Lindt, S.F.,2011)، (Cao, L.,2012)، (Nasser B., Manijeh S. Y., Amin M.,2013) ، (Kim, E., Seo, E.H.,2013) ، (Yamada, M.,etc, 2015) ، (Shahrzad m., Seyedeh M. H., Nadereh S.,2015) ، (Yap L.S., Samsilah B. R.,Fatemeh S., 2016

هذا وقد وجد الباحث أن مجال الدراسة في علاقة التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته التسويف الأكاديمي لدى المتفوقين دراسيًا بشكل خاص مجالا خصبًا للدراسة، حيث أن عدد الدراسات التي بحثت علاقة التعلم المنظم ذاتيًابالتسويف الأكاديمي لدى المتفوقين دراسيًاما زالت محدودة، ولهذا جاءت فكرة إجراء الدراسة الحالية والتي تهدف إلى التعرف على علاقة التعلم المنظم ذاتيًابالتسويف الأكاديمي لدى المتفوقين دراسيًا بالمرحة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

لقد أشارت العديد من الدراسات كدراسة (Dwitte, Schouwenburg,2002) أن التسويف الأكاديمي من المشكلات الشائعة بين الطلاب وانه يؤثر على العملية التعليمية والطلاب بصوره سلبيه، حيث يؤدي الى تدني التحصيل الدراسي وتراكم أعباء الدراسة وتأجيل الامتحانات الدراسية لدى الطلاب المتفوقين منهم والغير متفوقين. وأوضح (Solmon & Rothblum,1984) أن التسويف الأكاديمي له اثار سلبية تجعل الطالب يرجئ تنفيذ الأعمال والمهام الأكاديمية أو يؤجل البدء فيها أو الانتهاء منها بشكل مقصود.

وقد أشارت دراسة (Zimmerman, B, Kitsantas, A, 1997) أن التعلم المنظم ذاتيًا عملية يقوم فيها الطالب بتنشيط معارفه وسلوكياته بشكل منظم لغرض تحقيق أهدافه من التعلم ويكون فيها الأفراد مشاركين ايجابيين من الناحية السلوكية والدافعية في عملية تعلمهم ويتمكن من خلالها المتعلم من مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية تعلمهم الخاص بهم، فالمتعلمون المنظمون ذاتيًا يستطيعون إدارة خبرات التعلم الخاصة بهم. كما أشارت العديد من الدراسات بوجود علاقة عكسية بين التعلم المنظم ذاتيا والتسويف الأكاديمي كما في دراسة (Nasser B., Manijeh S. Y., Amin M.,2013) .

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء، كما سعت الدراسة إلى التعرف على إمكانيةالتنبؤ بمستوى درجات الطلاب المتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية في مقياس التسويف الأكاديمي من خلال التعرف على درجاتهم في التعلم المنظم ذاتيًا، وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلاله إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًا(الأبعاد الفرعية– الدرجة الكلية) والتسويف الأكاديمي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية؟"
2. هل يمكن التنبؤ بمستوى درجات الطلابالمتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية في مقياس التسويف الأكاديمي من خلال التعرف على درجاتهم في التعلم المنظم ذاتيًا؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. دراسة العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيًاوالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
2. التعرف على إمكانية التنبؤ بمستوى درجات الطلاب المتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية على مقياس التسويف الأكاديمي من خلال التعرف على درجاتهم في التعلم المنظم ذاتيًا.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى:

1. على مستوى الأبحاث والدراسات العربية، يوجد القليل من الدراسات التي تناولت دراسة مستوى التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته التسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية.
2. تبرز أهمية هذه الدراسة بما ستضيفه إلى المعرفة، أو بمقدار ما يستفاد من تطبيقاتها التربوية وذلك من خلال التعرف على مستوى التعلم المنظم ذاتيًا بمكوناته (وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية) لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية، إضافة إلى تزويدنا بمعرفة مدى إمكانية التنبؤ والتسويف الأكاديمي من خلال مكونات التعلم المنظم ذاتيًا.
3. تعطى تصورا للقائمين يستفيد عن العملية التربوية عن مستوى التعلم المنظم ذاتيًا ومدى ارتباطه بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًاالأمر الذي يساهم في وضع الخطط والبرامج والوسائل وتصميم المناهج التي تساعد في تلبية الاحتياجات لدى الطلاب المتفوقين بالمملكة العربية السعودية.

4. يستفيد المعنيين بالعملية التربوية من نتائجها في الحد من ظاهرة التسويف الأكاديمي، وتنمية التعلم المنظم ذاتيًا من خلال برامج علاجية ووقائية في مجال الإرشاد النفسي.

مصطلحات الدراسة:

- التعلم المنظم ذاتيًا: عرفة (أحمد،2007) بأنه العملية التي من خلالها يضع المتعلم أهدافا ويستخدم استراتيجيات لتحقيق تلك الأهداف، ويوجه خبرات تعلمه ويعدل سلوكه لتسهيل اكتساب المعلومات. ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب باستجابته على فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتيًا.
- التسويف الأكاديمي: عرفه (Knaus,2000) بأنه التأجيل الناتج عن ضعف أو غياب التنظيم الذاتي التنظيم الذاتي والميل السلوكي المشجع على التأجيل لما هو ضروري للوصول إلى الهدف. ويعرف إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس التسويف الأكاديمي.
- المتفوقين دراسيًا: هم الطلاب الذين يواظبون في المدارس الثانوية الحكومية، ويخضعون لشروط وتعليمات وزارة التعليم، ويتمثل الطلاب المتفوقين دراسيًافي هذه الدراسة من طلاب الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي الذين يتميزون بالتحصيل الأكاديمي المرتفع الذي لا يقل عن 95% لعينة من مدارس مدينة رفحاء.

محددات الدراسة:

تقتصر الدراسة على الطلاب المتفوقين دراسيًافي الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي في منطقة رفحاء، وخلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2017/2018)،وتتحدد النتائج بالعاملين الزماني والمكاني اللذين تمت خلالهما الدراسة وتتحدد بمدى صدق وثبات الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة:

- متغير مستقل: التعلم المنظم ذاتيًا.
- متغير تابع: التسويف الأكاديمي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

التعليم المنظم ذاتيًا:

يشير التعلم المنظم ذاتيًا إلى العملية التي يقوم فيها الطالب بتنشيط معارفه وسلوكياته بشكل منظم لغرض تحقيق أهدافه من التعلم، والعلم المنظم ذاتيًا هو الدرجة التي يكون فيها الأفراد مشاركين ايجابيين من الناحية السلوكية والدافعية في عملية تعلمهم (Zimmerman,B,Kitsantas, A, 1997). فالتعلم المنظم ذاتيًا عملية يتمكن من خلالها المتعلم من مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية تعلمهم الخاص بهم، فالمتعلمون المنظمون ذاتيًا يستطيعون إدارة خبرات التعلم الخاصة بهم.

وقد عرف (Zimmerman,1990) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركا نشطا في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم.أما (Pintrich,1999) عرف التعلم المنظم ذاتيًا على أنه الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معرفتهم، كاستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية.

ويشير التعلم المنظم ذاتيًا إلى دمج المهارة مع الإرادة، فالمتعلم المنظم ذاتيًا يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوع ذاتيًا، ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناءا على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتلاءم أهداف المهمة، ويعدلها بناء على السياق لكي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة (Montalvo&Gonalez, 2004)، ويقدم Purdie أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتيًا، هي:

- وضع الهدف والتخطيط ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخري خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.
- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.
- التسميع والحفظ ويتمثل في قدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامته.
- طلب المساعدة الاجتماعية ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية أو أداء الواجبات (الجراح، 2010).

ويتميز أصحاب التعلم المنظم ذاتيًا بالقدرة على ملاحظة الفشل والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك الموجه نحو أهدافهم، فالتغذية المرتدة الذاتية لها دور هام في التعلم المنظم ذاتيًا، ومعظم الأنشطة المتضمنة في التعلم المنظم ذاتيًا من الممكن أن توجد لدى المتعلمين المتفوقين، ولكن من المهم الكشف عن كيفية اكتساب تلك المهارات حتى يتم مساعدة الآخرين على القيام بها (Ruohotie,2002).

التسويف الأكاديمي:

يختلف الطلاب في ما بينهم في كيفية إنجازهم وتحقيقهم لأهدافهم، فمنهم من يحاول إنجاز مهامه فورا ومنهم من يتباطأ ويؤجل تحقيق أهدافه حتى آخر لحظة ممكنة وهذا ما يطلق عليه (التسويف الأكاديمي)، والذي عرفه (Milgram,1988)بأنه تأجيل ما يجب عمله اليوم إلى الغد، كما عرفه (Binder,2000) بأنه تأجيل البدء بالمهمات الأكاديمية نتيجة التناقض بين النية والفعل، مما يؤدى إلى نتائج سلبية على المسوف. فالتسويف الأكاديمي هو سلوك غير تكيفي له أثاره السلبية التي تتجلى في أن الطالب يرجئ تنفيذ الأعمال والمهام الأكاديمية الضرورية لإنجاز أهدافه الدراسية، أو يؤجل البدء أو الانتهاء منها بشكل مقصود (Solomon &Rothblum, 1984).

وأكد العديد من الباحثين أن التسويف بصفة عامة سواء كان أكاديميا أو غير أكاديميا، يعرف على أنه فشل في التنظيم الذاتي وبصفة عامة فإن المكون الرئيس والحاسم للتسويف هو التأجيل (Piccarelli,2003).

وفيما يخص أشكال التسويف، فقد أشار (Ferrari,2000) أن هناك ثلاثة أشكال للتسويف هي: الأول: المسوف الاستشاري ويمتاز بتغلبه على المواعيد الأخيرة، والثاني: المسوف التجنبي ويمتاز بتأجيل انجاز المهمات إلى اللحظات الأخيرة وذلك بسبب عدم قدرتهم على اتخاذ قرارات حاسمة في وقتها، أما الثالث: فيطلق على أصحابه المسوفون الايجابيون ويمتاز أفراد هذا النوع بتأجيل مخططاتهم مع القدرة على إكمال المهمات في موعدها.

وقد توصل العديد من الباحثين في دراساتهم التي تناولت سلوك التسويف الأكاديمي وأبعاده، والأسباب الكامنة وراءه إلى أن أهم هذه الأسباب ما يلي: ضعف مهارة إدارة الوقت وترتيب الأولويات والخوف من الفشل والتوقعات غير الواقعية،

وصعوبة اتخاذ القرار، والسمات الشخصية مثل (القلق، الاكتئاب، الوسواس القهري، والتردد)، وعادات العمل السيئة (الفوضى المكتبية، وتأثير الآخرين) وأخيرا ضعف مهارات حل المشكلات (Ferrari,2010).

وهناك وجهات نظر مختلفة في تفسير التسويف الأكاديمي حيث يعتقد أصحاب المدرسة السلوكية أنه عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان النشاطات السارة والمكافآت الفورية. بينما ينظر أنصار مدرسة التحلل النفسي إلى التسويف كثورة ضد المطالب المبالغ بها أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين (Mccown,Petzel, Rupert, 1987).

وأشار(Tice, Baumeister,1997) أن التسويف الأكاديمي له عواقب متعددة كتدني التحصيل الأكاديمي والانقطاع المستمر عن حلقات النقاش البحثية، وعدم رغبة الطلبة حضور المحاضرات.

ونظرا لانتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي عند الطلبة بنسبة لا يستهان بها وفقا لنتائج بعض الدراسات السابقة في الوطن العربي ونظرا للتأثيرات السلبية للتسويف الأكاديمي على عملية التعلم وعلى التكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة، فإنه من الضروري إلقاء الضوء على هذا السلوك ومحاولة التقليل من أثارة السلبية إلى أقصى درجة ممكنة، وحيث يوجد ندرة في هذه الدراسات مما دفع الباحث إلى تقصى هذه الظاهرة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية.

وفيما يتعلق بعلاقة التسويف الأكاديمي باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، أشارت العديد من الدراسات بوجود علاقة عكسية بينهما كما في دراسة (Nasser B., Manijeh S. Y., Amin M.,2013) التي أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين إستراتيجيات التعليم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي، ودراسة (Kim, E., Seo, E.H.,2013) التي أظهرت أن التدفق والتعليم المنظم ذاتيًا عاملين مهمين في التنبؤ بالمماطلة النشطة و أن التسويف النشط كان له تأثير كبير على التحصيل الدراسي والتدفق والتعليم المنظم ذاتيًا.وكذلك دراسة (Ali A., Maria C., Zoharah O. , 2014)التي أظهرت وجود علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي واستراتيجيات التنظيم الذاتي، وأخيرا دراسة(Yap L.S., Samsilah B. R.,Fatemeh S., 2016) التي أظهرت استراتيجيات التنظيم الذاتي والتفكير كمكونات للتعليم المنظم ذاتيًا لها أهمية كبيرة، كما وجد أن لها علاقة إيجابية كبيرة مع التسويف الأكاديمي وأن مكونات التعليم المنظم ذاتيًا تشير إلى علاقة قوية مع التسويف الأكاديمي .

ويتضح مما سبق أن التعلم المنظم ذاتيًا يرتبط ارتباطا عكسيا مع التعلم المنظم ذاتيًا، كما أظهرت الدراسات وجود قدرة تنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التسويف الأكاديمي.

المتفوقين دراسيًا:

لا يزال مجال التفوق الدراسي يستحوذ على اهتمام العديد من المربين والآباء وعلماء النفس وغيرهم، و لا شك أن هذا الاهتمام له ما يبرره، ذلك أن المتفوقين دراسيًا هم الثروة القومية لأي دوله، وهم علماء المستقبل والقادة وركائز تقدم الأمة ونهضتها.

ويعرف التفوق الدراسي بأنه الارتفاع الملحوظ في التحصيل الدراسي عن الأكثرية من الأقران. وقد لجأت بعض الدراسات التي اهتمت بالمتفوقين دراسيًا إلى الاعتماد على النسبة المئوية في تعريفها له إجرائيا، وقد عرف البعض المتفوق دراسيًا بأنه هو كل من يقع في النسبة المئوية العليا من (3% – 5 %) تبعا لتحصيله الدراسي ، وقد عمد البعض الأخر إلى

القول بأن المتفوق دراسيًا كل من يقع ضمن أفضل (15% – 20%)من المجموعة التي ينتمي إليها (حداد ونادية سرور، 1999).

وفيما يتعلق بخصائص المتفوقين أورد كل من (Hallahan& Kauffman) أنهم ليسوا بشرا خارقين للطبيعة، بل هم بشر عاديون، ولكنهم يمتلكون مواهب وقدرات في بعض المجالات التي تقدرها الجماعة لا يمتلكها بنفس الدرجة باقي أفراد الجماعة، ويبدو أن المتفوقين يملكون كل شيء من قبيل الذكاء المرتفع، الإبداع، الإنجاز المرتفع، والشعور بالرضا عن الذات وقيمتها.

والموهوب والمتفوق من المتعلمين الذين يظهرون مستوى عاليا من الأداء في أي مجال من المجالات، وهو الذي تمكنه قواه الكامنة من الإسهام بنصيب أصيل وفاعل في خدمة ورقي مجتمعة. (الراوى، 1998)

وبما أن دراسة المتفوقين ذات أهمية كبيرة للمجتمع حيث تنعقد عليهم العديد من الآمال والطموحات المستقبلية في بناء المجتمع الإنساني وتقدمه، ولذلك يتضح أن الاهتمام بالتعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى المتفوقين دراسيًا يساعد على الفهم الحقيقي لما يدور من أفكار ومشاعر المحيطين بهم وإدراك ما يدور حولهم من قضايا ومشكلات والتنبؤ بها.

وقد وجد الباحث أن مجال الدراسة في التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى المتفوقين دراسيًا مجالا خصبا وحديثا، وما زال هذا الموضوع بحاجة إلى درجة أكبر من الدراسة، ولهذا جاءت فكرة إجراء الدراسة الحالية الذي يهدف التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء، وكذلك التعرف على إمكانية التنبؤ بمستوى درجات الطلاب المتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية في مقياس التسويف الأكاديمي من خلال التعرف على درجاتهم في التعلم المنظم ذاتيًا.

الدراسات السابقة:

تشير مراجعة الأدب التربوي إلي قلة الدراسات المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًابالمرحلة الثانوية و حاول الباحث جاهدا إيجاد دراسات تتناسب مع مضمون الدراسة، وسنعرض لبعض الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتسويف الأكاديمي كما يلي:

فقد هدفت دراسة (Corkin, D.M., Yu, S.L., Lindt, S.F.,2011)إلى مقارنة التسويف الفعال والتسويف من منظور التعليم المنظم ذاتيًا وذلك من خلال دراسة ما إذا كانت العلاقة بين إستراتيجيات التعليم المنظم ذاتيًا والتسويف الفعال قد تكون متميزة عن علاقته بالتسويف، وتكونت عينة الدراسة من 206 طالبا جامعيا وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين أظهروا مستويات أعلي من التسويف الفعال حصلوا على درجات أفضل وأن التسويف الفعال هو شكل واضح من التسويف الذي قد يكون أكثر ايجابية بسبب ارتباطه ببعض عمليات التكيف الذاتي والانجاز الأكاديمي.

وهدفت دراسة (Hoora M., Mahmood H,, Mansooreh A. S.,2012) إلى تنمية مكونات التنظيم الذاتي من أجل التنبؤ بالتسويف الأكاديمي وتقييم تأثيره ، وتكونت عينة الدراسة من (66) طالبا وأظهرت النتائج فعالية حزمة التنظيم الذاتي لجميع جوانب التسويف الأكاديمي في المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة (Cao, 2012)إلى مقارنة التعلم الذاتي لأنواع التسويف (السلبي والفعال) والدافعية الأكاديمية بين طلبة البكالوريوس والدراسات العليا، وتكونت عينة الدراسة من 66 طالبا بالبكالوريوس و 68 طالبا من الدراسات العليا، وتوصلت

الدراسة إلى أن الطلاب الذين يعتقدون بمنفعة التأجيل كانوا أكثر تسوفا مقارنة بالطلبة الذين يعتقدون بالكفاءة الذاتية، كما أن الطلاب الأصغر سنا يمتازون بالتسويف الفعال بينما الطلاب الأكبر سنا يمتازون بالتسويف السلبي.

وهدفت دراسة (Nasser B., Manijeh S. Y., Amin M.,2013) إلى التحقيق من العلاقات البسيطة والمتعددة بين استراتيجيات التعليم المنظم ذاتيًا واستراتيجيات التعلم التحفيزية، والتسويف والأداء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من 300 طالبا بالمرحلة الثانوية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة عكسية بين إستراتيجيات التعليم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي وهي متغيرات تنبؤية للتسويف الأكاديمي.

كما هدفت دراسة (Kim, E., Seo, E.H.,2013) إلى بحث العلاقات بين التسويف النشط والتدفق والتعليم المنظم ذاتيًا والانجاز الأكاديمي ، وتكونت عينة الدراسة من 278 طالبا وطالبة جامعيا ، وأظهرت النتائج أن التدفق والتعليم المنظم ذاتيًا عاملين مهمين في التنبؤ بالمماطلة النشطة و أن التسويف النشط كان له تأثير كبير على التحصيل الدراسي والتدفق والتعليم المنظم ذاتيًا.

وهدفت دراسة (Ali A., Maria C., Zoharah O. , 2014) إلى دراسة العلاقات بين الفعالية الذاتية وقيمة المهمة والتسويف النشط ودور استراتيجيات التنظيم الذاتي في هذه العلاقات، وتكونت عينة الدراسة من 426 معلما ومعلمة من خريجي كليات التربية قبل الخدمة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي واستراتيجيات التنظيم الذاتي.

كما هدفت دراسة (Shirin K., Rita L., Arina P. k.,2014) إلى دراسة العلاقة بين التنظيم الذاتي والتسويف الأكاديمي لدى عينة مكونة من 300 طالبا وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين التنظيم الذاتي، التسويف الأكاديمي كما نستطيع التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال التنظيم الذاتي.

وهدفت دراسة (Setarch E. , Reza S., 2015) إلى دراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمي مع التنظيم الذاتي الأكاديمي والدافعية للإنجاز ، وتكونت عينة الدراسة من 624 طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وأسفرت نتائج الدراسة أن معدل انتشار التسويف الأكاديمي لدى الطلاب أكثر من الطالبات وأن التنظيم الذاتي الأكاديمي والدافع للإنجاز له دور كبير في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي.

وكذلك هدفت دراسة (Yamada, M.,etc, 2015)إلى دراسة العلاقة بين التعليم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من 197 طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن القيمة الداخلية والتنظيم الذاتي و التسويف كانت من العناصر الأساسية التي تعزز الوعي بإدارة الوقت لخطة التعلم.

و هدفت دراسة (Shahrzad m., Seyedeh M. H., Nadereh S.,2015) إلي دراسة العلاقة بين الحاجات النفسية الأساسية والتعليم المنظم ذاتيًا مع التسويف الأكاديمي ، وتكونت عينة الدراسة من 400 طالبا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقةعكسية بين الاحتياجات النفسية الأساسية والتعليم المنظم ذاتيًا مع التسويف الأكاديمي كما أظهرت وجود قدرة تنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التسويف الأكاديمي.

كما هدفت دراسة (Jin K. K, Universiti T. Abdul R., 2016)إلى دراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمي وجوانب الدافعية للتنظيم الذاتي، وتكونت عينة الدراسة من 310 طالبا جامعيا، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط سلبي كبير بين التسويف الأكاديمي والدافع الذاتي كما وجد ارتباط ايجابي كبير بين التسويف الأكاديمي والدافع الخارجي .

و هدفت دراسة(Yap L.S., Samsilah B. R.,Fatemeh S., 2016)إلى التعرف على العلاقة بين مكونات الدافعية في التعليم المنظم ذاتيًا وكذلك مكونات استراتيجيات التعليم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من 100 طالبا جامعيا، وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات التنظيم الذاتي والتفكير كمكونات للتعليم المنظم ذاتيًا لها أهمية كبيرة، كما وجد أن لها علاقة إيجابية كبيرة مع التسويف الأكاديمي وأن مكونات التعليم المنظم ذاتيًا تشير إلى علاقة قوية مع التسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة (Wolters, C.A., Won, S., Hussain, M., 2017) إلى التحقق عما إذا كان يمكن استخدام إدارة الوقت الأكاديمي للطلاب الجامعيين لفهم مشاركتهم في الأشكال التقليدية والنشطة من التسويف ضمن نموذج التعلم المنظم ذاتيًا، وتكونت عينة الدراسة من 446 طالبا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية والاستراتيجيات المعرفية كانت في البداية متنبآت كبيرة بالأشكال التقليدية والنشطة من التسويف، وظهرت إدارة الوقت كمؤشر مهم لكل من الأشكال التقليدية والنشطة من التسويف.

وهدفت دراسة (الرجان و صوالحة، 2017) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة آل البيت، بالإضافة إلى معرفة مستوى كل منهما. تكونت عينة الدراسة من (561) طالباً وطالبةً من مختلف التخصصات العلمية والإنسانية. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى التسويف الأكاديمي كان متوسطاً، بينما مستوى التعلم المنظم ذاتياً كان مرتفعاً لدى عينة الدراسة، وكما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطيه (سلبية) بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق تأكيد نتائج العديد من الدراسات التي تمت مراجعتها والتي درست العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا و التسويف الأكاديمي وجود علاقة عكسية بين التعليم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي كما أكدت على وجود قدرة تنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التسويف الأكاديمي كما في دراسة كل من: (Nasser B., Manijeh S. Y., Amin M.,2013) ، (Ali A., Maria C., Zoharah O. , 2014) ، (Shirin K., Rita L., Arina P. k.,2014) ، (Shahrzad m., Seyedeh M. H., Nadereh S.,2015) ، (Yap L.S., Samsilah B. R.,Fatemeh S., 2016)

وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بأنها درست العلاقة التعلم المنظم ذاتيًا مع التسويف الأكاديمي، وعليه فإن هذه الدراسة تأتي في سياق التطور المنطقي للبحوث التربوية المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتيًا.

الطريقة والإجراءات:

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من الطلبة المتفوقين دراسيًا الذين يتميزون بالتحصيل الأكاديمي المرتفع الذي لا يقل عن 95% من مدارس التعليم الثانوي بمدينة رفحاء، وبلغ عدد أفراد العينة النهائي (150) طالبا من المتفوقين دراسيًا، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفق المدرسة والصف.

جدول (1) توزيع أفراد الدراسة وفق المدرسة والصف

الصف / المدرسة	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	المجموع
مدرسة رفحاء الثانوية بنين.	15	15	20	50
مدرسة الحسن البصري الثانوية بنين.	15	15	20	50
مدرسة المغيرة الثانوية	15	15	20	50
الإجمالي	45	45	60	150

أدوات الدراسة:

مقياس التعلم المنظم ذاتيًا:

أعد هذا المقياس(إبراهيم، 2001) ويتضمن هذا المقياس في صورته النهائية(71) فقرة موزعة على خمسة عشر بعدا، وقام بحساب صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

قام بحساب ثبات المقياس بطريقتين كما يلي:

الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات ارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للمقياس لبيانات (113) تلميذا وتلميذه، وتبين أن جميع عبارات المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية فيما عدا العبارات (54-42-41-38-30-25) تم استبعادها من الصورة النهائية للمقياس.

ثبات معامل– ألفا: تم تقدير ثبات المقياس بحساب قيمة كورنباخ لعبارات المقياس ككل وذلك بعد تطبيقه على (113) تلميذا وتلميذة بالصف الأول الثانوي، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل 0.92 وبعد حذف العبارات الست والتى لم يصل معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية إلى حد الدلالة المقبول إحصائيا، وإعادة حساب قيمة ألفا، بلغ المعامل 0.93 وهي قيمة عالية تشير إلى الثبات المرتفع للمقياس الحالي.

قام بحساب صدق المقياس بطريقتين كما يلي:

الصدق العاملي: تم حساب الصدق العاملي لعبارات المقياس البالغ عددها (71) عبارة ، وذلك لبيانات (113) تلميذا وتلميذة بطريقة المكونات الرئيسية مع التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس، وفي ضوء قيمة الجذر الكامن ونسبة التباين العاملي أسفر عن (15) عاملا استحوذت على 88.8% من التباين العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط.

الصدق التلازمي: تم تطبيق المقياس الحالي لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مع مقياس تقدير الذات ، إعداد: ليلي عبد الحميد (1982) وذلك على عينة قوامها (120) تلميذا وتلميذه على افتراض أن تقدير الذات ترتبط بعلاقة موجبة بالعوامل

الدافعية، وأن الوعي المعرفي الفعال لاستخدام إستراتيجيات ملائمة للتعلم المنظم ذاتيًا يرتبط بتقدير الذات، وتبين أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا.وبذلك يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة صدق وثبات مناسبتين.

أمَّا في الدراسة الحالية؛ تم التحقق من الخصائص السيكومترية بإتباع الخطوات التالية:

الاتساق الداخلي:تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة (71) فقرة والدرجة الكلية، وارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية، وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها .

جدول (2) قيم معاملات ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه في مقياس التعلم المنظم ذاتيًا (ن= 50)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
فعالية الذات الدراسية			الدافعية التلقائية			41	.357*	.011
15	.723**	.000	4	.364**	.009	48	.488**	.000
58	.674**	.000	8	.732**	.000	63	.482**	.000
59	.827**	.000	28	.261	.067	طلب عون الآخرين		
60	.225	.117	38	.136	.346	12	.631**	.000
65	.472**	.001	التحضير المسبق للموضوعات			14	.403**	.004
66	.537**	.000	2	.609**	.000	26	.290*	.041
69	.515**	.000	22	.830**	.000	27	.528**	.000
70	.289*	.042	23	.872**	.000	35	.868**	.000
المراجعة المنتظمة			تسجيل وتنظيم المعلومات			37	.308*	.029
9	.012	.935	1	.832**	.000	42	.440**	.001
42	.459**	.001	5	.800**	.000	مراقبة الأداء		
47	.420**	.002	6	.742**	.000	11	.695**	.000
52	.729**	.000	10	-.373-**	.008	61	.590**	.000
53	.806**	.000	التخطيط المسبق			68	.529**	.000
56	.709**	.000	18	.703**	.000	طريقة التذكر		
57	.306*	.030	33	.283*	.046	7	-.064	.660
62	.247	.084	40	.902**	.000	13	.202	.159
انتقاء الحلول المناسبة			46	.325*	.021	16	.607**	.000
25	.387**	.005	البحث عن المعلومات			17	.715**	.000
34	.509**	.000	29	.660**	.000	19	.487**	.000
39	.621**	.000	30	.839**	.000	55	.273	.055
31	.076	.598						
32	-.052	.721						
الضبط البيني								
3	.500**	.000						
20	.546**	.000						
21	.612**	.000						
67	.671**	.000						
الوعي المعرفي								
43	.417**	.003						
45	.942**	.000						
50	.102	.480						
51	.581**	.000						
التصحيح الذاتي								
54	.852**	.000						
64	.276	.053						
71	.361**	.010						
تكملة الواجبات المدرسية								
24	.600**	.000						
44	.535**	.000						
49	0.000	1.000						

*دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

جدول (3) قيم معاملات ارتباط مجموع كل بعد والدرجة الكلية في مقياس التعلم المنظم ذاتيًا (ن= 50)

	الأبعـــــــاد	التعلم المنظم	
		معامل الارتبـــــاط	مستوي الدلالة
1	فعالية الذات الدراسية.	.742**	.000
2	المراجعة المنتظمة.	.511**	.000
3	انتقاء الحلول المناسبة.	.727**	.000
4	طلب عون الآخرين.	.868**	.000
5	مراقبة الأداء	.138	.339
6	طريقة التذكر.	.818**	.000
7	الدافعية التلقائية.	.555**	.000
8	التحضير المسبق للموضوعات.	.750**	.000
9	تسجيل وتنظيم المعلومات.	.664**	.000
10	التخطيط المسبق.	.754**	.000
11	البحث عن المعلومات.	.829**	.000
12	الضبط البيني.	.571**	.000
13	الوعيالمعرفي	.279*	.050
14	التصحيح الذاتي	.381**	.006
15	تكملة الواجبات المدرسية	.545**	.000

يتضح من الجداول السابقة إن جميع قيم معاملات الارتباط سواء بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، أو درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية؛ فجميعها قيم موجبة ومرتفعة وقويةعند مستوى (0.01) أو(0.05) ما عدا عدد (16) عبارة، مما يبرر الاعتقاد بأن هذه الأبعاد تقيس التعلم المنظم ذاتيًامن خلال أربعة عشر بعدا فرعيا فقط (55) فقرة ترتبط فيما بينها بعلاقة طردية.

ثبات المقياس:تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية:

طريقة ألفا – كرونباخ: تم حساب ثبات مقياس التعلم المنظم ذاتيًا (55) فقرة باستخدام طريقة ألفا–كرونباخ لدرجات مجموعة من التلاميذ (ن = 50) تلميذاً وتلميذة على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا(الدرجة الكلية) ، فبلغت قيمة معامل الثبات(0.898) وبعد التصحيح بحذف العبارات (51-43-24-10)بلغت قيمة معامل الثبات (0.912) وهي قيمة مرتفعة ومقبولة بما يشير إلى ثبات المقياس.

طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين درجات مقياس التعلم المنظم ذاتيًا باستخدام برنامج SPSS لمجموعة من التلاميذ (ن = 50) تلميذاً وتلميذة للمقياس(51) فقرة فبلغت قيمة معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان–براون(0.919) وبلغت قيمة معامل الارتباط باستخدام معادلة جتمان (فلانجان)(0.908) والقيم السابقة لمعامل الارتباط جميعها مرتفعة وموجبة وذلك يشير إلى ثبات مقياس التعلم المنظم ذاتيًا.

صدق المقياس: تم التحقق منه من خلال صدق المحكمين: عرض الاختبار (51) فقرة ل ــ(14) بعد فرعي لقياس التعلم المنظم ذاتيًا على مجموعة من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس لمعرفة مدى ملائمة مفردات الاختبار لقياس التعلم المنظم ذاتيًا، وقد اجمع المختصون على ملائمة مفردات الاختبار لقياس هذه القدرة واستبعاد بعدي (الوعيالمعرفي، تكملة الواجبات المدرسية) لاقتصارهم على فقرة واحدة لكل بعد.

الصورة النهائية للمقياس:تكون المقياس في صورته النهائية من (49) عبارة موزعة على (12) بعدا ويوضح الجدول التالي توزيع العبارات في كل بُعد.

جدول (4) توزيع عبارات مقياس التعلم المنظم ذاتيًا على الأبعاد

العامل	البعد (الاستراتيجية)	العبارات	العدد
الأول	فعالية الذات الدراسية.	15- 58- 59- 65- 66- 69- 70	7
الثاني	المراجعة المنتظمة.	42-47-52-53-56-57	6
الثالث	انتقاء الحلول المناسبة.	25-34- 39- 41- 48- 63	6
الرابع	طلب عون الآخرين.	12-14-26-27-35-37-42	7
السادس	طريقة التذكر.	16-17-19	3
السابع	الدافعية التلقائية.	4-8	2
الثامن	التحضير المسبق للموضوعات.	2-22-23	3
التاسع	تسجيل وتنظيم المعلومات.	1-5-6	3
العاشر	التخطيط المسبق.	18-33-40-46	4
حادي عشر	البحث عن المعلومات.	29-30	2
ثاني عشر	الضبط البيني.	3-20-21-67	4
الرابع عشر	التصحيح الذاتي	54-71	2
			49

طريقة تصحيح المقياس: يتم تصحيح عبارات المقياس وفقاً لخمسة بدائل من الاستجابة هي: (دائما وتعطى 5 درجات، كثيرا وتعطي 4 درجات، أحيانا وتعطى 3 درجات، نادرا وتعطى درجتان، نادرا جدا وتعطى درجة واحدة)، ويتضمن المقياس عددا من العبارات السالبة تأخذ الدرجات العكسية أفعل ذلك نادرا جدا 5 درجات، وأفعل ذلك دائما درجة واحدة، والعبارات السالبة هي (24, 46, 55).

مقياس التسويف الأكاديمي:

طور هذا المقياس (أبو غزال، 2012)، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (25) فقرة. وللتحقق من صدق المقياس، تم التحقق من الصدق الظاهري حيث تم عرض المقياس على (6) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم بجامعة اليرموك، وبناء على آراء المحكمين تم حذف فقرتين من المقياس ليصبح المقياس مكونا من (23) فقرة. وقد تم استخراج معاملات الصدق باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والمقياس ككل بعد تطبيق المقياس على (228) طالبا

وطالبة من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حذف فقرتين من المقياس لان معامل ارتباطهما أقل من (0.25). وبناء على ذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (21) فقرة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والمقياس من (0.36) إلى (0.73) كما تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.90).

أمَّا في الدراسة الحالية؛ تم التحقق من الخصائص السيكومترية بإتباع الخطوات التالية:

الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة (21) فقرة والدرجة الكلية، وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها .

جدول (5) قيم معاملات ارتباط كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي(ن= 50)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
1	.655**	.000	7	.502**	.000	13	.125	.385	19	.492**	.000
2	.695**	.000	8	.547**	.000	14	.609**	.000	20	.411**	.003
3	.565**	.000	9	.472**	.001	15	.870**	.000	21	.166	.250
4	.548**	.000	10	.426**	.002	16	.087	.547			
5	.780**	.000	11	.454**	.001	17	.616**	.000			
6	.292*	.040	12	.462**	.001	18	.523**	.000			

*دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق إن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ؛ أن جميعها قيم موجبة ومرتفعة وقويةعند مستوى (0.01) أو(0.05) ما عدا عدد (13– 16– 21) عبارة ، مما يبرر الاعتقاد بأن هذه العبارات تقيس التسويف الأكاديمي من خلال فقط (18) فقرة ترتبط فيما بينها بعلاقة طردية.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية:

طريقة ألفا – كرونباخ: تم حساب ثبات مقياس التسويف الأكاديمي (18) فقرة باستخدام طريقة ألفا–كرونباخ لدرجات مجموعة من التلاميذ (ن = 50) تلميذاً وتلميذة على مقياس التسويف الأكاديمي (الدرجة الكلية) ، فبلغت قيمة معامل الثبات (0.842) وبعد التصحيح بحذف العبارتين (11، 20) بلغت قيمة معامل الثبات(0.872)، وهي قيمة مرتفعة ومقبولة بما يشير إلى ثبات المقياس.

طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين درجات مقياس التسويف الأكاديمي باستخدام برنامج SPSSلمجموعة من التلاميذ (ن = 50) تلميذاً وتلميذة للمقياس(16) فقرة فبلغت قيمة معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان– براون (0.801) وبلغت قيمة معامل الارتباط باستخدام معادلة جتمان (فلانجان) (0.798) والقيم السابقة لمعامل الارتباط جميعها مرتفعة وموجبة وذلك يشير إلى ثبات مقياس التسويف الأكاديمي.

صدق المقياس: تم التحقق منه من خلال صدق المحكمين: عرض الاختبار على مجموعة من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس لمعرفة مدى ملائمة مفردات الاختبار لقياس التسويف الأكاديمي، وقد اجمع المختصون على ملائمة مفردات الاختبار لقياس هذه القدرة.

الصورة النهائية للمقياس: تكون المقياس في صورته النهائية من (16) عبارة ويوضح الجدول التالي توزيع العبارات.

جدول (6) توزيع عبارات مقياس التعلم المنظم ذاتيًا على الأبعاد

الأبعاد	عدد العبارات	أرقام الفقرات
مقياس التسويف الأكاديمي	16	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-12-14-15-17-18-19

طريقة تصحيح المقياس: يتم تصحيح عبارات المقياس(16) فقرة وفقاً لخمسة بدائل من الاستجابة هي: تمثل الدرجة (1) تنطبق على بدرجة منخفضة جدا، وتمثل الدرجة (2) تنطبق على بدرجة منخفضة، بينما تمثل الدرجة (3) تنطبق على بدرجة متوسطة، وتمثل الدرجة (4) تنطبق على بدرجة كبيرة، وتمثل الدرجة (5) تنطبق على بدرجة كبيرة جدا.

منهج الدراسة:

تم إتباع المنهج الوصفيِّ التنبؤي؛ بوصفه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة على تساؤلاته.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة على تساؤلات الدراسة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيًا ومقياس التسويف الأكاديمي. كما تم استخدام تحليل الانحدار الخطى المتعدد لمقياس التعلم المنظم ذاتيًاكمتغير مستقل والدرجات على مقياس التسويف الأكاديمي كمتغيرات تابعة متنبئة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين درجة التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. كما يسعي إلى تفسير إمكانية التنبؤ بمستوى درجات الطلابالمتفوقين دراسيًا في مقياس التسويف الأكاديمي من خلال التعرف على درجاتهم في التعلم المنظم ذاتيًا، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول:كان نص السؤال الأول: "هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلاله إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًا(الأبعاد الفرعية– الدرجة الكلية) والتسويف الأكاديمي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوي؟"

وللإجابة على هذا السؤال، تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون لبيانات المتغيرين الواردين في السؤال، كما يوضِّح نتيجة ذلك الجدول (7).

الجدول رقم (7) مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي.

الأبعـــــــاد	التسويف الأكاديمي	
	معامل الارتبـــــاط	مستوي الدلالة
فعالية الذات الدراسية.	-.346-**	.000
المراجعة المنتظمة.	-.372-**	.000
انتقاء الحلول المناسبة.	-.177-*	0.03
طلب عون الآخرين.	-0.015	0.851
طريقة التذكر.	-.490-**	.000
الدافعية التلقائية.	-0.147	0.072
التحضير المسبق للموضوعات.	-.267-**	0.001
تسجيل وتنظيم المعلومات.	-.331-**	.000
التخطيط المسبق.	-0.054	0.513
البحث عن المعلومات.	-.248-**	0.002
الضبط البيني.	-0.127	0.122
التصحيح الذاتي	.200*	0.014
التعلم المنظم ذاتيًا	-.309-**	.000

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين كلا من بعد (طلب عون الآخرين، الدافعية التلقائية، التخطيط المسبق، الضبط البيني) والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي.
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.014 بين بعد (التصحيح الذاتي) والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي.
- وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين كلا من بعد (فعالية الذات الدراسية، المراجعة المنتظمة، انتقاء الحلول المناسبة، طريقة التذكر، التحضير المسبق للموضوعات، تسجيل وتنظيم المعلومات، البحث عن المعلومات، الدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا) و الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي.

وتعزي هذه النتيجة الى ان المتعلم المنظم ذاتيًا يمتلك القدرة على مراقبة أدائه وتحديد وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة ويكون مدفوعًا نحو التعلم من أجل التعلم، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم ويعدلها لتلاءم أهداف المهمة، وان التسويف الاكاديمي هو فشل في التنظيم الذاتي. كما يتميز أصحاب التعلم المنظم ذاتيًا بالقدرة على ملاحظة الفشل والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك الموجه نحو أهدافهم، وأن معظم الأنشطة المتضمنة في التعلم المنظم ذاتيًا من الممكن أن توجد لدى المتعلمين المتفوقين.

كما تعزي هذه النتيجة إلى ما توصل إليه العديد من الباحثين أن أهم الأسباب الكامنه وراء التسويف الأكاديمي هو ضعف مهارة إدارة الوقت وترتيب الأولويات والخوف من الفشل والتوقعات غير الواقعية، وصعوبة اتخاذ القرار، والسمات الشخصية

مثل (القلق، الاكتئاب، الوسواس القهري، والتردد)، وعادات العمل السيئة (الفوضى المكتبية، وتأثير الآخرين) و ضعف مهارات حل المشكلات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أشار إليه (Ruohotie,2002) أن أصحاب التعلم المنظم ذاتيًا يتميزون بالقدرة على ملاحظة الفشل والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك الموجه نحو أهدافهم، فالتغذية المرتدة الذاتية لها دور هام في التعلم المنظم ذاتيًا، ومعظم الأنشطة المتضمنة في التعلم المنظم ذاتيًا من الممكن أن توجد لدى المتعلمين المتفوقين، ولكن من المهم الكشف عن كيفية اكتساب تلك المهارات حتى يتم مساعدة الآخرين على القيام بها .

كما تتفق مع نتائج دراسة (Corkin, D.M., Yu, S.L., Lindt, S.F.,2011) والتي أظهرت أن الطلاب الذين أظهروا مستويات أعلي من التسويف الفعال حصلوا على درجات أفضل وذلك بسبب ارتباطه ببعض عمليات التكيف الذاتي والانجاز الأكاديمي.وتتفق مع نتائج دراسة (Nasser B., Manijeh S. Y., Amin M.,2013)والتي أظهرت وجود علاقة عكسية بين إستراتيجيات التعليم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي وهي متغيرات تنبؤية للتسويف الأكاديمي. وأيضا تتفق مع نتائج دراسة (Ali A., Maria C., Zoharah O. , 2014)والتي أشارت إلي وجود علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي واستراتيجيات التنظيم الذاتي.

كما تتفق مع نتائج دراسة (Shirin K., Rita L., Arina P. k.,2014) والتي أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين التنظيم الذاتي و التسويف الأكاديمي كما نستطيع التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال التنظيم الذاتي. وتتفق مع نتائج دراسة (Yamada, M.,etc, 2015) والتي أشارت إلى أن القيمة الداخلية والتنظيم الذاتي و التسويف كانت من العناصر الأساسية التي تعزز الوعي بإدارة الوقت لخطة التعلم.

كما تتفق مع نتائج دراسة (Yap L.S., Samsilah B. R.,Fatemeh S., 2016) والتي أظهرت أن استراتيجيات التنظيم الذاتي والتفكير كمكونات للتعليم المنظم ذاتيًا لها أهمية كبيرة، كما وجد أن لها علاقة إيجابية كبيرة مع التسويف الأكاديمي وأن مكونات التعليم المنظم ذاتيًا تشير إلى علاقة قوية مع التسويف الأكاديمي.

إجابة السؤال الثاني: كان نص السؤال الثاني: " هل يمكن التنبؤ بمستوى درجات الطلابالمتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية في مقياس التسويف الأكاديمي من خلال التعرف على درجاتهم في التعلم المنظم ذاتيًا؟ "

وللإجابة على هذا السؤال: تم حساب تحليل الانحدار، ولإجراء تحليل الانحدار تم التأكد من صلاحية النموذج المستخدم في تحليل الانحدار، وفيما يلي عرض وتفسير النتائج.

جدول (8) نتائج تحليل التباين لانحدار متغير التعلم المنظم ذاتيًا على مقياس التسويف الأكاديمي.

النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	R	R Square	معامل التحديد R2	قيمة ف المحسوبة	الدلالة
1	الانحدار	1437.198	1	1437.198	.490a	.240	.235	46.864	.000b
	الخطأ	4538.802	148	30.668					
	المجموع	5976.000	149						

النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	R	R Square	معامل التحديد R2	قيمة ف المحسوبة	الدلالة
2	الانحدار	3097.250	2	1548.625	.720b	.518	.512	79.079	.000c
	الخطأ	2878.750	147	19.583					
	المجموع	5976.000	149						
3	الانحدار	4523.856	3	1507.952	.870c	.757	.752	151.611	.000d
	الخطأ	1452.144	146	9.946					
	المجموع	5976.000	149						
4	الانحدار	5007.666	4	1251.916	.915d	.838	.833	187.464	.000e
	الخطأ	968.334	145	6.678					
	المجموع	5976.000	149						
5	الانحدار	5315.608	5	1063.122	.943e	.889	.886	231.816	.000f
	الخطأ	660.392	144	4.586					
	المجموع	5976.000	149						
6	الانحدار	5555.183	6	925.864	.964f	.930	.927	314.623	.000g
	الخطأ	420.817	143	2.943					
	المجموع	5976.000	149						
7	الانحدار	5734.556	7	819.222	.980g	.960	.958	481.807	.000h
	الخطأ	241.444	142	1.700					
	المجموع	5976.000	149						
8	الانحدار	5878.354	8	734.794	.992h	.984	.983	1061.037	.000i
	الخطأ	97.646	141	.693					
	المجموع	5976.000	149						
9	الانحدار	5976.000	9	664.000	1.000i	1.000	1.000	2372266470384440.0	.000j
	الخطأ	.000	140	.000					
	المجموع	5976.000	149						

*** ذات دلالة عند مستوي دلالة ($\alpha \leq$ 0.01).**

يوضح الجدول السابق ثبات صلاحية النموذج بالنسبة لمقياس التسويف الأكاديمي من خلال درجات أفراد العينة في التعلم المنظم ذاتيًا، بدلالة عند مستوي دلالة ($a \leq$ 0.01)، ما يعني إمكانية التنبؤ بدرجات الطلابالمتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية في مقياس التسويف الأكاديمي.

ولتحديد القيمة التنبؤية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا، تمَّ استخراج انحدار التعلم المنظم ذاتيًا على درجات الطلاب في مقياس التسويف الأكاديمي ، كما يوضّح نتائج ذلك الجدول (9).

جدول (9) "نتائج معاملات الانحدار المتعدد لاختبار أثر المتغيرات المستقلة للتعلم المنظم ذاتيًا على متوسّط درجة الطلاب في التسويف الأكاديمي".

النموذج		المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T المحسوبة	الدلالة
		B معامل الانحدار	معامل بيتا	Beta		
1	ثابت الانحدار	48.614	2.699		18.013	.000
	طريقة التذكر	-1.531	.224	-.490	-6.846	.000
2	ثابت الانحدار	12.969	4.432		2.926	.004
	طريقة التذكر	-4.083	.330	-1.308	-12.380	.000
	الضبط البيني	3.839	.417	.973	9.207	.000
3	ثابت الانحدار	-13.686	3.864		-3.542	.001
	طريقة التذكر	-5.113	.250	-1.638	-20.427	.000
	الضبط البيني	4.700	.306	1.191	15.373	.000
	التصحيح الذاتي	2.707	.226	.524	11.976	.000
4	ثابت الانحدار	-27.192	3.541		-7.678	.000
	طريقة التذكر	-5.796	.220	-1.857	-26.317	.000
	الضبط البيني	5.159	.256	1.308	20.134	.000
	التصحيح الذاتي	2.843	.186	.550	15.293	.000
	التخطيط المسبق	.985	.116	.313	8.512	.000
5	ثابت الانحدار	-21.975	3.003		-7.318	.000
	طريقة التذكر	-5.630	.184	-1.804	-30.662	.000
	الضبط البيني	5.801	.226	1.470	25.631	.000
	التصحيح الذاتي	2.482	.160	.480	15.487	.000
	التخطيط المسبق	1.306	.104	.414	12.608	.000
	فعالية الذات	-.737	.090	-.340	-8.194	.000
6	ثابت الانحدار	-23.654	2.413		-9.804	.000
	طريقة التذكر	-5.781	.148	-1.852	-39.053	.000
	الضبط البيني	5.665	.182	1.436	31.139	.000
	التصحيح الذاتي	2.801	.133	.542	21.036	.000
	التخطيط المسبق	.977	.091	.310	10.778	.000
	فعالية الذات	-.994	.077	-.459	-12.829	.000
	الدافعية التلقائية	1.587	.176	.319	9.023	.000
7	ثابت الانحدار	-28.879	1.903		-15.174	.000
	طريقة التذكر	-6.742	.146	-2.160	-46.072	.000
	الضبط البيني	6.215	.148	1.576	41.908	.000

النموذج		المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T المحسوبة	الدلالة
		B معامل الانحدار	معامل بيتا	Beta		
	التصحيح الذاتي	2.788	.101	.539	27.540	.000
	التخطيط المسبق	.314	.094	.099	3.319	.001
	فعالية الذات	-1.402	.071	-.647	-19.735	.000
	الدافعية التلقائية	3.393	.221	.682	15.361	.000
	تسجيل وتنظيم المعلومات	.963	.094	.380	10.271	.000
8	ثابت الانحدار	-29.530	1.215		-24.296	.000
	طريقة التذكر	-6.922	.094	-2.218	-73.463	.000
	الضبط البينى	6.676	.100	1.692	66.825	.000
	التصحيح الذاتي	2.162	.078	.418	27.765	.000
	التخطيط المسبق	.732	.067	.232	10.937	.000
	فعالية الذات	-1.441	.045	-.665	-31.736	.000
	الدافعية التلقائية	3.339	.141	.671	23.680	.000
	تسجيل وتنظيم المعلومات	1.194	.062	.471	19.265	.000
	البحث عن المعلومات	-.940	.065	-.258	-14.410	.000
9	ثابت الانحدار	-23.244	.000		-27578698.330	0.000
	طريقة التذكر	-6.674	.000	-2.138	-108772267.251	0.000
	الضبط البينى	6.555	.000	1.662	102684185.504	0.000
	التصحيح الذاتي	1.347	.000	.260	20407287.993	0.000
	التخطيط المسبق	.618	.000	.196	14389254.248	0.000
	فعالية الذات	-1.555	.000	-.718	-52700268.647	0.000
	الدافعية التلقائية	3.296	.000	.663	36758022.766	0.000
	تسجيل وتنظيم المعلومات	1.093	.000	.431	27492851.805	0.000
	البحث عن المعلومات	-1.717	.000	-.472	-29228589.657	0.000
	طلب عون الآخرين	.462	.000	.300	18677761.732	0.000

ويتضح من الجدول (9) أن أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا لها قدرةٌ تنبؤية بالتسويف الأكاديمي؛ ويمكننا صياغة معادلة الانحدار التي تساعدنا في التنبؤ بتكوين(التسويف الأكاديمي)، في الصورة التالية: التسويف الأكاديمي= -23.244 – 6.674 (طريقة

التذكر) + 6.555 (الضبط البيئي) + 1.347 (التصحيح الذاتي) + 0.618 (التخطيط المسبق) – 1.555 (فعالية الذات) + 3.296 (الدافعية التلقائية) +1.093(تسجيل وتنظيم المعلومات) – 1.717 (البحث عن المعلومات) +0.462 (طلب عون الآخرين).

والترتيب السابق في معادلة الانحدار يعكس أهميتها النسبية من حيث تأثيرها على المتغير التابع (التسويف الأكاديمي).

وتشير المعادلة السابقة إلى أنه كلما ارتفعت درجة الطالب في مقياسالتعلم المنظم ذاتيًا، ارتفعت درجته في مقياس التسويف الأكاديمي، ما يؤكد أهمية التعلم المنظم ذاتيًا، من حيث إسهامه في التسويف الأكاديمي والتنبؤ به.

وتعزي هذه النتيجة الى أن المتعلم يتمكن من مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية تعلمه من خلال التعلم المنظم ذاتيا حيث يتميز أصحاب التعلم المنظم ذاتيًا بالقدرة على ملاحظة الفشل والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك الموجه نحو أهدافهم. وأن من أسباب التسويف الاكاديمي ضعف مهارة إدارة الوقت وترتيب الأولويات والخوف من الفشل والتوقعات غير الواقعية، وصعوبة اتخاذ القرار.

و تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Kim, E., Seo, E.H.,2013) والتي أظهرت أن التدفق والتعليم المنظم ذاتيًا عاملين مهمين في التنبؤ بالمماطلة النشطة و أن التسويف النشط كان له تأثير كبير على التحصيل الدراسي والتدفق والتعليم المنظم ذاتيًا.

وتتفق أيضا مع نتائج دراسة(Shahrzad m., Seyedeh M. H., Nadereh S.,2015)والتي أظهرت وجود علاقة عكسية بين الاحتياجات النفسية الأساسية والتعليم المنظم ذاتيًا مع التسويف الأكاديمي كما أظهرت وجود قدرة تنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التسويف الأكاديمي.

كما تتفق مع نتائج دراسة (Wolters, C.A., Won, S., Hussain, M., 2017)التي أشارت إلى أن الكفاءة الذاتية والاستراتيجيات المعرفية كانت في البداية متنبآت كبيرة بالأشكال التقليدية والنشطة من التسويف، وظهرت إدارة الوقت كمؤشر مهم لكل من الأشكال التقليدية والنشطة من التسويف.

توصيات البحث والبحوث المقترحة:

- تصميم برامج تتضمن إجراءات فعالة للتقليل لخفض التسويف الأكاديمي والحد من انتشاره لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- الاهتمام باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في جميع مراحل التعليم.
- دراسة التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.
- إجراء دراسة مماثلة على عينة من الطالبات في ضوء متغيرات البحث.

المراجع:

أولا- المراجع العربية:

إبراهيم، لطفي عبد الباسط . (2001). مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

أبو غزال معاوية . (2012) . التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م8، ع 2.

أحمد، إبراهيم أحمد (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية)، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع31 ، ج3 (104-70).

الجراح، عبد الناصر (2010) . العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد السادس، عدد4، ص333- 384.

السرحان، محمد ذياب، و صوالحة، محمد أحمد. (2017). السويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة آل البيت، مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية، م5، ع17.

كامل، مصطفي محمد. (2003) التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية، المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية جامعة طنطا، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل.

ثانيا- المراجع الأجنبية:

Ali A. T., Maria C. A. (2014) Self-Regulation as a Mediator in the Relationship between Self-Efficacy, Task Value And Active Procrastination, *International Journal of Humanities and Social Science Vol. 4, No. 9; July* .

Binder, K.(2000). *The EFFects Of an Academic Procrastination Treatment On Student Procrastination and Subjective Well-Bieng*. Un published masters thesis, Carleton University. Ottawa, Ontario, 211.

Cao, L.(2012). Examining 'active' procrastination from a self-regulated learning perspective, *Educational Psychology, 32 (4), pp. 515-545.*

Caprara, G.V., Alessandri, G., Barbaranelli, C., Vecchione, M. (2013) . The longitudinal relations between self-esteem and affective self-regulatory efficacy*Journal of Research in Personality, 47 (6), pp. 859-870.*

Corkin, D.M., Yu, S.L., Lindt, S.F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective, *Learning and Individual Differences, 21 (5), pp. 602-606*

Dewitte, S., Schouwenburg,H. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The Struggle between the present and the future in Procrastinators and the punctual, *European Journal of Personality, 16*

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*. Retrieved from Ebsco host journal database.

Ferrari, J. R. (2010). *Still Procrastination: The No-regrets Guide To Getting It Done*. New Jersey, Wiely, 145.

Ferrari, J.R.(1992). Psychometric validation of two Procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *Journal of psychopathology and Behavioral Assessment,14,97- 110.*

Hoora M., Mahmood H,, Mansooreh A. S.(2012) Development of A Self -Regulation Package For Academic Procrastination and Evaluation of Its Effectiveness, *The European Journal of Social & Behavioral Sciences (EISSN: 2301-2218).*

Jin K. K, Universiti T. Abdul R. (2016) The Relationships Between Procrastination and Motivational Aspects of Self-Reregulation, *Journal Psychology Malaysia 30 (1): 30-39 ISSN-2289-8174*.

Kim, E., Seo, E.H.(2013). The relationship of flow and self-regulated learning to active procrastination,*Social Behavior and Personality, 41 (7), pp. 1099-1114.*

McCown, W., petzel, T., Rupert, P. (1987). *An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student Procrastinators , Personality and Individual Differences*, 8, 781-786.

Milgram, N. A. (1988). *Procrastination in Daily Living*. Psychology Reports, 63, 754-754.

Montalvo, F. T., Gonzalez Torres, M., C. (2004). Self-regulated learning: Current and future direction. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,2 (1), 1-34.*

Nasser B., Manijeh S. Y., Amin M.(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*, J. Life Sci. Biomed. 3 (4): 277-284.

Piccarelli, R. (2003). How to oercome Procrastination, *The American Salesman, 48, 27-29. Retrieved from Ebsco host Journal database.*

Pintrich, p.R. (1999). Understanding interference and inhibition processes from a motivational and self-regulated learning perspective: Comments on Dempster and Corkill. *Educational Psychology Review, 11 (2). 105-115.*

Pintrich, p.R. , Schunk, D. H. (2004).*Motivation in education: Theory, research and application*. Englewood Cliffs, NJ: 2nd edition prentice Hall Merrill.

Senecal C., Koestner, R., Vallerand,R.J. (1995). Self- Regulation and Academic Procrastination. *Journal of Social Psychology, 135.607-619.*

Setareh E. , Reza S. (2015) *Investigation of Academic Procrastination Prevalence and Its Relationship with Academic Self- Regulation and Achievement Motivation among High-School Students in Tehran City*, International Education Studies; Vol. 8, No. 1 10.

Shahrzad m., Seyedeh M. H., Nadereh S.(2015) *The relationship between Basic Psychological Needs and self regulated learning with Academic Procrastination*, Report and Opinion; 7 (4).

Shirin K., Rita L., Arina P. k.(2014) Relationship between Attributional Styles, Self-Regulation and Educational Procrastination in Students, *International Journal of Psychology and Behavioral Research. Vol., 3 (3) , 184-191.*

Solomon, L.J., Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination Frequency and cognitive Behavioral Correlates. Journal of counseling Psychology, 31, 503-509.

Wolters, C.A., Won, S., Hussain, M.(2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning,, *Metacognition and Learning, pp. 1-19.*

Yamada, M., Goda, Y., Matsuda, T., Kato, H., Miyagawa, H.(2015). The relationship among self-regulated learning, procrastination, and learning behaviors in blended learning

environment, *Proceedings of the 12th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age, CELDA 2015, pp. 67-74.*

Yap ., Samsilah B. R. , Fatemeh S. (2016) Relationship between Self-Regulated Learning and Academic Procrastination, *American Journal of Applied Sciences*.

Zimmerman, B. J. (1990). Self- Regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25 (1), 3-17.*

Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., LuengoKanacri, B.P., Di Giunta, L., Milioni, M., Caprara, G.V. (2013) . Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem,*Learning and Individual Differences, 23 (1), pp. 158-162*.