# الفشل في التنظيم الذاتي: أبعاده ومستواه حسب بعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين في سلطنة عمان

**د. إبراهيم بن سلطان بن علي الحارثي**
قسم علم النفس – كلية التربية
جامعة السلطان قابوس
ibrahimh@squ.edu.om

**أ.د. عبدالله بن خميس أمبوسعيدي**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس
Ambusaidi40@hotmail.com

**شيخة بنت عبدالله الجهورية**
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان
Sheikh.alj2018@gmail.com

**د. خديجة بنت أحمد البلوشية**
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان
Khadija.balushi@moe.om

**أ.د. سليمان بن محمد البلوشي**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس
sulieman@squ.edu.om

**عزة بنت محمد الرواحية**
قسم علم النفس – كلية التربية
جامعة السلطان قابوس
azzarawahi90@gmail.com

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/220310



# الفشل في التنظيم الذاتي: أبعاده ومستواه حسب بعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين في سلطنة عمان

**د. إبراهيم بن سلطان بن علي الحارثي**
قسم علم النفس – كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

**أ.د. عبدالله بن خميس أمبوسعيدي**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

**شيخة بنت عبدالله الجهورية**
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

**د. خديجة بنت أحمد البلوشية**
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

**أ.د. سليمان بن محمد البلوشي**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

**عزة بنت محمد الرواحية**
قسم علم النفس – كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

## الملخص

استقصت الدراسة الحالية مستوى أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي، والسنة الدراسية للطلبة الجامعيين في سلطنة عمان، وتمثلت الأبعاد في التسويف، والتكلفة النفسية والفشل في التجاوز وسوء التنظيم وكسل الذات والإشباع، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة تكونت من ٩٠١ طالبا (٤٧٪ ذكور) تم اختيارهم بشكل عشوائي من جامعة السلطان قابوس والكلية التقنية العليا، وأظهرت نتائج الدراسة الحالية تمكّن أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي بمستوى متوسط، ووجود فروق إحصائية بينها لدى عينة الدراسة حسب متغيري النوع الاجتماعي والسنة الدراسية، وناقشت الدراسة الحالية النتائج وتقدم مجموعة من التوصيات والتطبيقات.

**الكلمات المفتاحية:** فشل التنظيم الذاتي، التسويف، التكلفة النفسية، الفشل في التجاوز، سوء التنظيم.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٢١/٢/٢٧م

* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٢١/٦/٢٢م

# Self-Regulation Failure: Dimensions and Level among University Students

**Dr. Ibrahim S. Al-Harthy**
Psychology Depart.
College of Education
Sultan Qaboos University

**Dr. Khadija A. Al-Balushi**
Ministry of Education
Oman

**Prof. Abdullah K. Ambusaidi**
Curriculum and Instruction Depart.
College of Education
Sultan Qaboos University

**Prof. Sulaiman M. Al-Balushi**
Curriculum and Instruction Depart.
College of Education
Sultan Qaboos University

**Sheikha A. Al-Jahwari**
Ministry of Education
Oman

**Azza Al-Rawahi**
Psychology Depart.
College of Education
Sultan Qaboos University

## Abstract

This study aims to investigate the self-regulation dimension's level according to gender, academic major, and study years among college students in the Sultanate of Oman. These dimensions include: procrastination, psychological cost, failure to transcendence, miss-regulation, laziness, and satisfaction. The self-regulation failure instrument was introduced to 901 students (47% male) selected randomly from Sultan Qaboos University and College of Higher Technology. Participants were requested to complete the survey. The results demonstrated that the self-regulation failure dimensions exist with moderate level. The results also proved that these dimensions significantly differ among students according to their gender and study years. Applications and recommendations were discussed in the study.

**Keywords:** self-regulation failure, procrastination, psych cost, failure to transcendence, miss-regulation.

# الفشل في التنظيم الذاتي: أبعاده ومستواه حسب بعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين في سلطنة عمان

**د. إبراهيم بن سلطان بن علي الحارثي**
قسم علم النفس – كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

**أ.د. عبدالله بن خميس أمبوسعيدي**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

**شيخة بنت عبدالله الجهورية**
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

**د. خديجة بنت أحمد البلوشية**
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

**أ.د. سليمان بن محمد البلوشي**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

**عزة بنت محمد الرواحية**
قسم علم النفس – كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

## المقدمة

تناولت العديد من الدراسات البحثية متغير التنظيم الذاتي وتطرقت إلى تعريفه وعلاقته بالعديد من المتغيرات في الحقل التربوي، وكذلك تم بحث هذا المتغير في سياقات مختلفة مثل الصحة والجانب الاجتماعي كالطلاق والعلاقات الأسرية، وكذلك سعت بعض الدراسات في المستوى الإقليمي إلى بحث أسباب الفشل في التنظيم الذاتي معللة ذلك بوجود استراتيجيات مختلفة للتنظيم الذاتي كالتخطيط والتنظيم والتقييم، وغيرها، ولم تتطرق الدراسات على المستوى الإقليمي حسب علم الباحثين إلى دراسة الفشل في التنظيم الذاتي (Self-Regulation Failure) حسب أبعاده ومستوياته، وقد تم تعريف الفشل في التنظيم الذاتي بعدم تمكن الفرد أو الطالب من القيام ببعض التغييرات الضرورية المباشرة في سلوكه في موقف ما لغرض التطوير مع الاستمرار في ذلك التغيير دون أن يكون هناك أسباب خارجية تمنعه من ذلك (Kirschenbaum & Tomarken, 1982).

وقد ظهر متغير التنظيم الذاتي (Self-Regulation) في نظرية باندورا في التعلم المعرفي الاجتماعي (Bandura, 1995)؛ إذ أشار أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكياتهم، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغييرات للقيام بالسلوك أو تعديله. ويُعد متغير التنظيم الذاتي من المتغيرات الأساسية لنجاح الطالب في المهمات الأكاديمية في المراحل التعليمية المختلفة، وهو الأمر الذي ينبغي تعزيزه لدى الطلبة لزيادة فرص النجاح لديهم، فمن خلال العمليات

المعرفية التي قدمها (Zimmerman & Moylan, 2009)، يمر التنظيم الذاتي بثلاث مراحل وهي التفكير المسبق والتخطيط المناسب للمهمة (Forethought Phase)، والأداء (Performance Phase)، والمراجعة والتأمل (Self-Reflection Phase). ويشير (2003 ,Wolters) إلى أن الطالب المنظم ذاتيا لديه قدرٌ جيدٌ من المعرفة، والمهارات المتعلقة بالعديد من الاستراتيجيات المعرفية؛ مما يزيد من قدرته على التعلم إذا استخدمها بشكل جيد، كما يتميز المنظم ذاتيا، والذي يمتلك استراتيجيات ما وراء معرفية بأنه على معرفة ووعي بتفكيره وبعملية التعلم، وتكون لديه استراتيجيات للمراقبة والتحكم بسلوكياته، إضافة إلى امتلاكه مستويات عالية من الفعالية الذاتية والتوجه نحو الأهداف.

وغالبا ما يحدث الفشل في التنظيم الذاتي إذا لم يستطع الفرد التحكم في المؤثرات الداخلية والخارجية، ولم يستطيع التكيف مع هذه المؤثرات. ولا يمكن ان يعزى الفشل في التنظيم الذاتي لسبب واحد فقط، وإنما تتداخل مجموعة من المتغيرات، فقد أشار (Kirschenbaum, 1987) إلى وجود ثمانية عناصر تسهم في حدوث الفشل في التنظيم الذاتي وهي: الاكتئاب المعرفي، وصعوبات التعامل مع الضغوطات النفسية، والانسحاب بدلا من تعديل السلوك، والضغط الاجتماعي، وحلقة الانتكاس الأولي، والضغط الفسيولوجي، وتركيز الانتباه على المشكلات، والانسحاب عن المراقبة الذاتية.

وأشار كل من (Wolters & Benzon, 2013) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا ناتج عن نظامين للتنظيم الذاتي يعملان معاً، وهما نظام تنظيم المعرفة ونظام تنظيم الدافع، فنظام تنظيم المعرفة يتضمن استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، ونظام تنظيم الدافع يتضمن ثلاثة جوانب رئيسة هي: معرفة الدافع، ومراقبة الدافع، والسيطرة على الدافع، أي يشمل الأفكار و الأفعال و السلوكيات التي من خلالها يتصرف المتعلمون للتأثير على اختيارهم أو جهدهم أو ثباتهم في المهمات الأكاديمية. وفي المقابل فإن فشل تنظيم المعرفة يحدث عندما لا يتمكن المتعلمون من معالجة المعلومات بشكل فعال نتيجة افتقار المتعلم إلى استراتيجيات تعلم فعالة ومعايير محددة لتنظيم أفعاله وتوجيه وتحسين معالجة المعلومات لديه؛ وتشمل هذه الاستراتيجيات المعرفية التنظيم والتفصيل والتحويل والحفظ والتسميع والتفكير، وكذلك استراتيجيات ما وراء المعرفة كالتخطيط والمراقبة الذاتية والتحكم في المعرفة.

أما فشل تنظيم الدوافع فيتمثل في صعوبة بدء العمل ومتابعته نتيجة عوامل متعددة كالتسويف والفشل في التجاوز وغيرها (Cosnefroy et al., 2018)، فالتأخير غير العقلاني

للسلوك أو العمل دون سبب مقنع يعني تأخير مسار العمل المقصود طوعًا على الرغم من توقع النتيجة غير المرغوبة، ولعل القلق وقلة الإنجاز من التبعات التي تصاحب التأجيل والتأخير الذي يؤثر في ناتج الأداء النهائي (Gargari, Sabouri, & Norzad, 2011). وعند تلمس الواقع الأكاديمي، وتتبع أسباب فشل التنظيم الذاتي وأبعاده لدى الطلبة، نجد أن عددا من الطلبة يتعرضون لهذه الأبعاد وتؤثر في أدائهم الأكاديمي، ومن هنا جاءت الحاجة إلى دراسة للكشف عن مستوى أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي والفروق التي تظهر بين الطلبة تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي والسنة الدراسية، وذلك لمحاولة مساعدتهم على تحسين العمليات المتضمنة في التعلم المنظم ذاتيا من خلال التمحور على مكوناته الأساسية وهي التفكير المسبق، والأداء، والتأمل الذاتي، التي تتمثل في تمكين الطالب من تحليل المهمة قيد الإنجاز، ووضع المعايير والأهداف (مرحلة التفكير المسبق)، والمراقبة المستمرة (مرحلة الأداء)، وأخيرا المراجعة والتقييم (مرحلة التأمل الذاتي) (Zimmerman & Moylan, 2009).

وقد قام (Al-Harthy, Al-Kalbani, & Was, 2021)، بدراسة أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي من خلال استخدام عينة وعددها ٩٢٢ طالبا في المجتمع العماني وتطوير مقياس الفشل في التنظيم الذاتي، وتوصلت الدراسة إلى وجود ستة أبعاد تسهم في الفشل في التنظيم الذاتي وهي أولا :التسويف (Procrastination) ويعرف بأنه تأخير العمل أو عدم الانتهاء من المهمات المرتبطة في وقت محدد إلى درجة الشعور بعدم الارتياح (Ferrari & Scher, 2000; Krause & Freund, 2016)، ويرتبط التسويف بضعف التحكم بالدوافع والمشاعر فيؤجل الفرد البدء في مهمة أو استكمالها، إذ يصفه ستيل (Steel, 2007) بأنه شكل ضار من أشكال الفشل في التنظيم الذاتي، ويتضمن أفعالا وسلوكيات تؤثر في الفرد بطريقة سلبية مما يؤثر على إنتاجيته لاحقا، ويبدأ الفرد في الشعور بعدم الارتياح عندما يجد نفسه محاطا بالنتائج السلبية المتعلقة بذلك العمل الذي تم تسويفه، ولذلك قد يُظهر بعض ردود الفعل لهذا النوع من الفشل في التنظيم الذاتي، كأن يستبدل الطالب ذلك العمل بعمل آخر متوقعا أنه سيعود لذلك العمل لاحقا، ويؤديه بشكل أفضل، ولكن الطالب يستمر بالتأجيل، ويكون نتيجة لذلك فقدان القدرة على تنظيم الجهد لتحقيق الأهداف (Knaus, 2000). وهنا يمكن الإشارة أيضا إلى أن عددا من الدراسات تتفق مع اعتبار التسويف شكلاً من أشكال الفشل في التنظيم الذاتي (الحسينان، ٢٠١٩؛ سحلول ٢٠١٤).

**ثانيا: الإشباع** (Gratification): وهو عبارة عن إشباع الرغبات اليومية التي تتواءم وتنتج من المواقف الاجتماعية، وفي مقابل الاشباع يأتي إرجاء أو تأجيل الإشباع من أجل تحقيق أهداف

أكاديمية أو غيرها والتي تمثل قيمة أكبر (Bembenutty & Karabenick, 1998)، وتأجيل الإشباع يتمثل في محاولة الفرد القيام بتأجيل تحقيق هدف جذّاب وممتع، من أجل تحقيق هدف بعيد ذي قيمة عالية مقارنة بالأهداف القريبة، ولذلك يعتبر تأخير إشباع الأهداف الفورية الجذابة التي يمكن تحقيقها بسهولة (كحضور مناسبات وتجمعات اجتماعية أو حضور مباراة كرة قدم في أيام الاختبارات) من الأبعاد التي تسهم في رفع كفاءة التنظيم الذاتي للفرد (Abd-El-Fattah & Salman, 2017).

وخلال تنفيذ المهمات الأكاديمية أو غيرها في سياقات مختلفة (مثل الوظيفة أو المنزل) يتطلب ان يكون لدى الفرد مستوى من القدرة على إظهار مستوى جيد من التحكم، وذلك لعدم الانسياق لتلك الدوافع التي تظهر بشكل مستمر والتي تؤثر سلبا على الفرد من خلال تشتيته عن التركيز على الهدف البعيد. وحتى يتجنب الطالب الفشل في التنظيم الذاتي لا بد أن يكون قادرا على التحكم في ذاته وتأجيل إشباع الرغبات والدوافع الموقفية من أجل تحقيق أهداف أكثر قيمة على المدى البعيد (الجاسم، ٢٠١٧). وتتضح أهمية تأخير الإشباع في زيادة وعي الفرد للأفكار السلبية التي قد تؤثر في أدائه، وزيادة فعاليته في تقييم المواقف، والوقوف على الأسباب الحقيقية للأحداث (الرمادي، ٢٠٠٦)، ومن ثم زيادة قدرته على مواجهة الأحداث الضاغطة بمرونة، مما يسهم في شعوره بالرضا، والسعادة، والتوافق النفسي والاجتماعي (عفانة وأبو مصطفى، ٢٠١٧).

**ثالثا: التكلفة النفسية** (Psychic Cost): إن الفشل في التعامل مع الإجهاد يكون له تأثير نفسي على الفرد تتمثل في ظهور التكلفة النفسية، ويظهر هذا التأثير في شكل انخفاض قدرة التنظيم الذاتي في المبادرات اللاحقة الأمر الذي يجعل الذات أقل ثباتًا في مواجهة الإحباط الناتج من الإجهاد (Benjamin et al., 2019). ويشير الأدب التربوي إلى أن للتكلفة النفسية نتائج سلبية عدة تتمثل في تقليل قدرة الفرد على مراقبة المهمة قيد التنفيذ؛ فينتج تقييما ضعيفا لتحديد الاختلاف أو الفرق بين الوضع الحالي وبين معايير الفرد (Baumeister & Heatherton, 1996, 2009; Zimmerman & Molylan). ومن العواقب السلبية الأخرى للتكلفة النفسية هي أن الفرد أو الطالب يصبح مرهقا ولذلك يتصرف بدوافع وقتية (على سبيل المثال، حضور الأحداث الاجتماعية) متخلين عن معايير الانضباط للمهمات الأساسية (على سبيل المثال، التحضير المبكر للاختبار) (Roy, Dianne, Kathleen, 2018 )، مما يحدث فجوة كبيرة بين مستوى الإنجاز الذي وصل إليه والمستوى المفترض أن يكون عليه مقارنة بالوقت المتبقي لإنجاز المهمة.

**رابعا: الفشل في التجاوز** (Failure to Transcendence): ويمكن تعريف التجاوز بأنه هو القدرة على تركيز الوعي على ما بعد المواقف الحالية، وذلك بأن يعي الفرد القيمة للأهداف البعيدة ويكون لديه دافعية لإنجازها، وتتطلب تجاوز تأثيرات الضيق العاطفي للمهمة الأكاديمية أو غيرها ذات التأثير المباشر (على سبيل المثال، درجات منتصف الفصل المنخفضة، والفشل في كتابة مقال قصير، ..الخ)، فقد يفشل المتعلم في تجاوز الإخفاق الأكاديمي للأهداف القصيرة في المقرر الدراسي (اختبار قصير، تسليم تقرير وغيرها)، ويبقي تفكيره في هذه الزاوية أو هذا الجزء البسيط متناسيا الأجزاء الأخرى للمقرر، الأمر الذي ينعكس سلبا على الطالب ويبقى غير قادر على التحكم في مشاعره مما يؤثر على إنجاز بقية المهام الأكاديمية (Krause & Freund, 2016).

**خامسا: سوء التنظيم** (Misregulation): بناء على نموذج Feedback Loop فإن التنظيم الذاتي له ثلاثة مكونات مهمة وهي: المعايير والمراقبة والتنفيذ، ويفترض (Al-Harthy et al., 2021) أن وجود خلل في مراقبة وضع الفرد الحالي في المهمة قيد الإنجاز ومقارنتها بالمعيار الذي تم تبنيه مسبقا ينتج عنه سوء التنظيم. وتتمثل المراقبة غير الفعالة في التحليل غير الفعال للمهمات، والتحديد غير الواقعي للأهداف، أو القيام بتوقعات غير واقعية، أو اتباع التعليمات الذاتية غير الدقيقة. ونتيجة لذلك يظهر سوء التنظيم المتمثل في استخدام طرق أو استراتيجيات مثل استخدام الطريقة القديمة في المذاكرة لاختبار جديد أو تقليل عدد ساعات المذاكرة، أو عدم بذل الجهد المناسب. ويجب هنا ان نفرق بين مصطلح سوء التنظيم ومصطلح ضعف التنظيم (Under regulation)، فالأخير يشير إلى أن الفرد يفشل في القيام بالسلوك المؤدي إلى نجاح المهمة، بينما في المصطلح الأول يقصد أن الفرد ينفذ السلوك ولكن ليس بالدرجة الكافية أو أنه ليس في الاتجاه الصحيح.

**سادسا: الكسل الذاتي** (Laziness): من المتفق عليه أن النجاح في المهمات أو المواقف اليومية المختلفة (ممارسة الرياضة، المذاكرة، الالتزام بالحمية الغذائية، وغيرها) تتطلب إظهار قوة فردية في عدم الانسياق للمثيرات الموقفية، كأن يمتنع الفرد عن تناول الحلوى أثناء التزامه بالحمية الغذائية، أو يمتنع الطالب عن الخروج مع الأصدقاء أثناء فترة الامتحانات، إن هذه القوة بطبيعة الحال تتطلب من الفرد المرور بنوع من عدم الرضا والإحباط وعدم إشباع الرغبات الشخصية والاجتماعية، إذ إن تعريف الفشل في التنظيم الذاتي لا يتمثل في منع تكون الدوافع والرغبات، فهي حتمية ولا يمكن منعها من التكون، ولكن في المقابل يتطلب من الفرد ألا يستجيب لهذه الرغبات وإشباعها مباشرة، ومن ذلك يؤكد الباحثون في الدراسة الحالية

أن الفشل في التنظيم الذاتي يظهر عند الفرد لعدم رغبته في المرور بتجارب في تحمل الإحباط ومنع الرغبات (تنتج من تنفيذ التحكم الذاتي)، ولذلك يفضل الفرد الاستسلام ويُظهر كسلا في الالتزام بما تتطلبه أي مهمة قيد الإنجاز.

وقام عدة باحثين بتناول أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي بشكل منفصل بدلا من أن يتم تلخيصها وجمعها في دراسة واحدة، فعلى سبيل المثال بحث دراسة (Cosnefroy et al., 2018) في العلاقة بين مرحلة التدبر المسبق في التعلم المنظم ذاتيا وفشل التنظيم الذاتي، وقد تم ذلك على تجربتين وتكونت عينة التجربة الأولى من (٣٧٨) من طلبة السنة الأولى بقسم علم النفس بجامعة باريس، واستخدمت الدراسة مقياس التقرير الذاتي وثلاثة مقاييس فرعية هي :مقياس التسويف ومقياس التدبر ومقياس سوء التنظيم وأشارت نتائجها إلى أن العلاقة بين التسويف وعدم التنظيم كانت إيجابية ومرتفعة إلى حد ما. أما التجربة الثانية فتم فيها قياس أثر فشل التنظيم الذاتي من خلال التسويف وسوء التنظيم على الأداء الأكاديمي، وتألفت العينة من (٣١٥) طالبًا (١٥٪ من الذكور و ٨٥٪ من الإناث) في عامهم الثاني من قسم علم النفس في الجامعة نفسها، وأشارت النتائج إلى أن التسويف وسوء التنظيم هما نوعان مختلفان ومترابطان من الفشل في التنظيم الذاتي ناتجان عن معالجة منخفضة الجودة خلال مرحلة التدبر المسبق في التعلم المنظم ذاتيا، كما أشارت النتائج إلى أن تأثير سوء التنظيم على الأداء الأكاديمي كان سلبيًا.

ويستنتج الباحثون في الدراسة الحالية أن الفشل في التنظيم الذاتي متغيرٌ رئيسيٌ للكثير من المشكلات التي يتعرض لها الطلبة (Rebetez et al., 2018)، إذ إنه من المعروف أن التنظيم الذاتي يتيح للطالب استخدام إمكاناته، وطاقته؛ لتوظيف عدد من استراتيجيات التعلم والدافعية والسلوكية؛ وذلك لتحسين وتطوير تعلمه مما يؤثر إيجابا في تحصيله الدراسي (الحسينان، ٢٠١٩)، ولذلك تطرقت العديد من الدراسات لدراسة الأشكال والعوامل المؤدية للفشل في التنظيم الذاتي كالتسويف (الحسينان، ٢٠١٩؛ Park & Sperling, 2012) وسوء التنظيم (Cosnefroy et al., 2018)، وتأخير الإشباع (عبد الفتاح وماككلاند، ٢٠١٧؛ Bembenutty, 2009). وتأتي الدراسة الحالية استكمالا للدراسة السابقة (الحارثي، البلوشي، أمبوسعيدي، ٢٠٢١) التي بحثت في أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي لدى عينة (١٢٢) من الطلبة المنسحبين من الجامعة، وأوصت الدراسة بضرورة بحث الفروق في أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي لدى الطلبة في الظروف العادية، بدلا من دراستها على الطلبة في الظروف غير العادية فقط.

## مشكلة الدراسة

يتولد فشل التنظيم الذاتي نتيجة عدة عوامل تظهر على الصعيد الفردي والجماعي، وتعمل هذه العوامل على التأثير السلبي على عمليات التفكير لاتخاذ قرارات خاصة بتلك المواقف، فيتم معالجة المعطيات بطريقة غير واقعية كأن يتخذ الطالب قرارًا بحذف المقرر أو تأجيل الاستعداد لاختبار، وقد أثبتت الدراسات في الأدب التربوي أن الفشل في التنظيم الذاتي له توابع سلبية تظهر في جميع المجالات، ومنها المجال التعليمي والتربوي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي وغيرها.

وقد أثبتت الدراسات أن فشل التنظيم الذاتي ينطوي على عوامل متعددة وليس نتيجة لسبب واحد (Baumeister & Heatherton, 1996). وبين هذه العوامل تلك التي تم شرحها في مقدمة هذا البحث. وعليه يعتقد الباحثون أن الفشل في التنظيم الذاتي عملية مركبة ومعقدة تحتاج إلى مزيد من البحث العلمي لتفسيرها، وتأتي هذه الدراسة استكمالا لنتائج البحث الذي بحث الفشل في التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة المتسربين (الحارثي واخرون، ٢٠٢١)، والذي أوصى بضرورة دراسة الفروق في أبعاد الفشل الذاتي تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والسنة الدراسية لعينة دراسة في الظروف العادية، وهذا يعني أن الطلبة في عينة الدراسة يجب أن يكونوا مسجلين في مقررات انتظامية في الجامعة، ويعلل الحارثي وآخرون (٢٠٢١) هذه التوصية بأن عينة الدراسة السابقة كانت من الطلبة المنسحبين والتي كانت متشبعة بأبعاد الفشل في التنظيم الذاتي الأمر الذي لم يظهر فروقا في الأبعاد تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والسنة الدراسية، ولذلك تأتي الدراسة الحالية استكمالا للجهد البحثي في البحث والتقصي عن الفشل في التنظيم الذاتي لدى عينة في الظروف الطبيعية، وبذلك يمكن تلخيص أسئلة الدراسة في:

- ما مستوى فشل التنظيم الذاتي لدى طلبة الدراسات الجامعية في سلطنة عمان؟
- إلى أية مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي لدى طلبة الدراسات الجامعية باختلاف متغيرات النوع والجامعة والتخصص والسنة الدراسية؟

## الأهمية النظرية

تأتي أهمية الدراسة الحالية من كونها استكمالا لنتائج الدراسة السابقة للحارثي وآخرون (٢٠٢١)، وكذلك في كونها تستخدم نموذج الفشل في التنظيم الذاتي (Al-Harthy et al., 2021)، والذي تم اختباره إحصائيا لشرح وتفسير أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي، ويحتوي النموذج على ستة أبعاد تساهم في الفشل في التنظيم الذاتي لدى الافراد في جوانب الحياة

المختلفة الاجتماعية والصحية والتعليمية والأسرية وغيرها، وبذلك تركز الدراسة الحالية على مستوى هذه الأبعاد عند الطلبة في الدراسات الجامعية والفروق بينها باختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية.

**الأهمية العملية**

تأتي أهمية الدراسة العملية في كونها تستقصي مستويات الفشل في التنظيم الذاتي في مؤسستين للتعليم العالي في سلطنة عمان، ويأمل الباحثون أن تسهم هذا الدراسة في رفد القطاع التعليمي في مؤسسات التعليم العالي بنتائج بحثية تساهم في تصميم البرامج الأكاديمية لتتميز بقدرة على تحديد الطلبة ذوي الفرص الأكبر للوقوع في مخاطر أكاديمية كالملاحظة الأكاديمية وتقديم المساعدة والدعم لهم توفيرا للجهد والمال.

## المنهجية

اتبعت الدراسة الحالية المنهج المسحي الوصفي، وذلك لدراسة الفروق في الفشل في التنظيم الذاتي لعينة الدراسة، ويقوم المنهج المسحي الوصفي بوصف الظاهرة قيد الدراسة وصفا دقيقا من خلال جمع استجابات العينة على أداة صممت لقياس متغيرات الدراسة.

## مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة البكالوريوس في سلطنة عمان خلال العام ٢٠١٩، وتكونت عينة الدراسة من ٩٠١ طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وتم اختيار مؤسستين من مؤسسات التعليم العالي بطريقة قصدية في محافظة مسقط وذلك لضمان تمثيل مستوى المؤسسات التعليمية في عينة الدراسة، إذ إن الفئة المستهدفة للقبول في جامعة السلطان قابوس والكلية التقنية العليا (حاليا تعرف بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية) مختلفة اعتمادا على نسب التحصيل الدراسي في الدبلوم العام، ولذلك فإن المؤسستين تمثلان شريحة كبيرة من الطلبة في سلطنة عمان. وبعد اختيار المؤسستين تم اختيار شُعب دراسية عشوائية من المؤسستين اعتمادا على الجداول الدراسية، فقام مساعد الباحث بالاجتماع بالطلبة في محاضراتهم وطلب منهم الإجابة على الاستبانة بشكل اختياري، كما قام بعض أعضاء هيئة التدريس بالتعاون بعرض أداة الدراسة على طلبتهم، وبلغ عدد المستجيبين ٦٣٠ من جامعة السلطان قابوس، و٢٧١ من الكلية التقنية تتراوح أعمارهم بين ١٧ – ٢٣ عاما، وبلغ عدد الاناث ٤٨٢ من إجمالي عدد العينة.

## أداة الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية أداة قياس الفشل في التنظيم الذاتي (Al-Harthy et al., 2021). وتحتوي الأداة على ستة أبعاد وهي التسويف (مثال: عادة ما أنتظر للحظة الأخيرة للبدء في تنفيذ المهمات المطلوبة)، فشل التجاوز (مثال: لا أستطيع التركيز في أعمال المقرر عندما تكون مملة ومتكررة)، سوء التنظيم (مثال: غالباً ما أجد صعوبة في تحديد مقدار الجهد الذي يجب أن أبذله في المقرر)، تأخير الإشباع (مثال: أُستجيب فورا لحضور الفعاليات الاجتماعية لأنني في العادة أستمتع بها)، كسل الذات (مثال: أفضل أن أسلك الطريق السهل بدلاً من المضي قُدماً في تنفيذ أعمال المقرر)، التكلفة النفسية (مثال: أفقد السيطرة بشكل متكرر خلال الفصل الدراسي بسبب تعدد متطلبات المقررات). وتحتوي أداة الدراسة على ٢٢ عبارة ذات معامل ثبات عالي ($\alpha$= ٠،٨٧)، ويتم الإجابة عنها في مقياس ليكرت الخماسي (١= لا ينطبق علي بتاتا، ٥= ينطبق علي تماما). وحتى يتم احتساب التحليل العاملي الاستكشافي، تم التأكد من Harman's one-factor، وقد أشارت النتيجة إلى ان ٢٢٪ من التباين قد تم شرحه بالنموذج الأول، وهي نتيجة تقع ضمن النطاق المقبول (Podsakoff & Organ, 1986)، كما تم احتساب قيمة Kaiser – Meyer – Olkin والتي كانت ٠,٩١ والتي هي أعلى من المعيار ٠,٨٠، كما أشار اختبار Bartlett's sphericity إلى أنه دال عند قيمة < ٠,٠١، مشيرا إلى أن إمكانية احتساب التحليل العاملي الاستكشافي، ويشير الجدول رقم ١ إلى نتيجة التحليل العاملي الاستكشافي ل ٢٩ عبارة باستخدام oblique rotation. وباستخدام النموذج الأول تم حذف متغيرين، ليبقى عدد العبارات عند ٢٢ عبارة تمثل ستة أبعاد.

**الجدول (١)**
**نتائج التحليل العاملي الاستكشافي**

| المتغير | ألفا كرونباخ | التباين التراكمي (٪) |
|---|---|---|
| التسويف | ٠,٨١ | ٢٤,٥٠ |
| التكلفة النفسية | ٠,٧١ | ٣٢,١٨ |
| سوء التنظيم | ٠,٥٩ | ٣٧,٥٣ |
| الكسل الذاتي | ٠,٥٠ | ٤٢,١٣ |
| تأخير الإشباع | ٠,٥٧ | ٤٦,١١ |
| فشل التجاوز | ٠,٦٥ | ٤٩,٧١ |

## إجراءات الدراسة

تمثلت إجراءات الدراسة في التواصل مع جامعة السلطان قابوس والكلية التقنية العليا

(حاليا تعرف بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية)، وقد تم اختيار المؤسستين لتمثل مجتمع الدراسة وهم طلبة مؤسسات التعليم العالي. ويمكن تبرير اختيار المؤسستين بناء على معايير قبولهما للطلبة في المؤسستين، وبعد التواصل مع المؤسستين، تم اختيار فصول دراسية بطريقة عشوائية اعتمادا على الجدول الدراسي، وبعد ذلك تم التواصل مع أعضاء الهيئة التدريسية واخذ موافقة الطلبة قبل تطبيق المقياس.

## نتائج الدراسة

تم تقسيم هذا الجزء من الدراسة بناء على أسئلة الدراسة إذ يتم إجابة وتحليل كل سؤال على حدة.

### نتائج السؤال الأول:

نص هذا السؤال على: ما مستوى فشل التنظيم الذاتي لدى طلبة الدراسات الجامعية في سلطنة عمان؟

يُظهر الجدول ٢ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لأبعاد الفشل في التنظيم الذاتي لعينة الدراسة. وللإجابة عن السؤال الأول تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الفشل في التنظيم الذاتي، كما تم استخدام التقييم الخماسي للحكم على المستويات، وتتمثل مستويات التقييم في الآتي: (٤,٢١ – ٥,٠٠ = مرتفع جدا)، (٣,٤١ – ٤,٢٠ = مرتفع)، (٢,٦١ – ٣,٤٠ = متوسط)، (١,٨١ – ٢,٦٠ = منخفض)، (١ – ١,٨٠ = منخفض جدا)، والجدول ١ يوضح نتائج السؤال الأول.

**الجدول (٢)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الفشل في التنظيم الذاتي لعينة الدراسة (ن = ٩٠١)**

| البعد | المتوسط | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|
| التسويف | ٣,٠٥ | ٠,٨٣ | متوسط |
| التكلفة النفسية | ٣,٠١ | ٠,٨٨ | متوسط |
| فشل التجاوز | ٣,٣٨ | ٠,٨٩ | متوسط |
| سوء التنظيم | ٢,٧٦ | ٠,٧٢ | متوسط |
| الكسل الذاتي | ٣,٠٦ | ٠,٧٣ | متوسط |
| تأخير الإشباع | ٢,٤٥ | ٠,٨٨ | منخفض |

**نتائج السؤال الثاني:**

نص هذا السؤال على: إلى أية مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي لدى طلبة الدراسات الجامعية باختلاف متغيرات النوع والجامعة والتخصص والسنة الدراسية؟ وللإجابة عن السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد متغير فشل التنظيم الذاتي؛ وتوضح الجداول (٣، ٤، ٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الفشل في التنظيم الذاتي حسب متغير النوع الاجتماعي والتخصص والسنة الدراسية، وقام الباحثون بتقسيم التخصصات إلى التخصصات العلمية والإنسانية، كما تم تقسيم السنوات إلى سنوات أولى (السنة الأولى والثانية)، والسنوات المتقدمة (السنة الثالثة فأعلى).

**الجدول (٣)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت للفروق بين عينيتين مستقلتين لأبعاد فشل التنظيم الذاتي حسب متغير النوع (ن= ذكور ٤١٩، اناث = ٤٨٢)**

| البعد | النوع الاجتماعي | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمت ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التسويف | ذكور | ٣,١٥ | ٠,٨٢ | ٣,٦٢ | ٠,٠٠ |
| | إناث | ٢,٩٥ | ٠,٨٣ | | |
| التكلفة النفسية | ذكور | ٣,١٠ | ٠,٨٦ | ٢,٩٩ | ٠,٠٠ |
| | إناث | ٢,٩٣ | ٠,٨٨ | | |
| فشل التجاوز | ذكور | ٣,٣٨ | ٠,٩١ | -٠,١١ | ٠,٩٠ |
| | إناث | ٣,٣٨ | ٠,٨٨ | | |
| سوء التنظيم | ذكور | ٢,٩٠ | ٠,٦٩ | ٥,٨٩ | ٠,٠٠ |
| | إناث | ٢,٦٢ | ٠,٧٢ | | |
| الكسل الذاتي | ذكور | ٣,١٨ | ٠,٧٣ | ٤,٨٨ | ٠,٠٠ |
| | إناث | ٢,٩٤ | ٠,٧٢ | | |
| تأخير الإشباع | ذكور | ٢,٤٩ | ٠,٨٧ | ١,٦٧ | ٠,٩٤ |
| | إناث | ٢,٣٩ | ٠,٨٩ | | |

**الجدول (٤)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت للفروق بين عينيتين مستقلتين لأبعاد فشل التنظيم الذاتي بالنسبة حسب متغير التخصص (ن=علمية ٤٨٥، إنسانية = ٣٤٧)**

| البعد | التخصص | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمت ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التسويف | العلمية | ٢,٩٨ | ٠,٨٢ | -٢,٠٤ | ٠,٤١ |
| | الإنسانية | ٣,١٠ | ٠,٨٦ | | |
| التكلفة النفسية | العلمية | ٣,٠٢ | ٠,٨٩ | ٦٦٠. | ٥٠٠. |
| | الإنسانية | ٢,٩٨ | ٠,٨٩ | | |

تابع الجدول (٤)

| البعد | التخصص | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمت ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| فشل التجاوز | العلمية | ٣,٣٨ | ٠,٨٧ | ٨١٠. | ٤١٠. |
| | الإنسانية | ٣,٣٣ | ٠,٩٣ | | |
| سوء التنظيم | العلمية | ٢,٧٨ | ٠,٧٣ | ١,٧١ | ٠٨٠. |
| | الإنسانية | ٢,٦٩ | ٠,٧٢ | | |
| الكسل الذاتي | العلمية | ٣,٠٥ | ٠,٧٣ | ٠,٢٠- | ٨٤٠. |
| | الإنسانية | ٣,٠٦ | ٠,٧٤ | | |
| تأخير الإشباع | العلمية | ٢,٤٥ | ٠,٨٨ | ١٧٠. | ٨٦٠. |
| | الإنسانية | ٢,٤٤ | ٠,٨٨ | | |

**الجدول (٥)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت للفروق بين عينيتين مستقلتين لأبعاد فشل التنظيم الذاتي بالنسبة حسب متغير السنوات الدراسية**

**(ن= السنوات الأولى = ١٨٠، السنوات المتقدمة = ٧٢١)**

| البعد | النوع الاجتماعي | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمت ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التسويف | السنوات الأولى | ٢,٨٤ | ٠,٨٤ | ٣,٥٤- | ٠,٠٠ |
| | السنوات المتقدمة | ٣,٠٩ | ٠,٨٢ | | |
| التكلفة النفسية | السنوات الأولى | ٢,٧٥ | ٠,٨٦ | ٤,٣٥- | ٠,٠٠ |
| | السنوات المتقدمة | ٣,٠٧ | ٠,٨٧ | | |
| فشل التجاوز | السنوات الأولى | ٣,٠٤ | ٠,٨٩ | ٥,٦٦- | ٠,٠٠ |
| | السنوات المتقدمة | ٣,٤٦ | ٠,٨٧ | | |
| سوء التنظيم | السنوات الأولى | ٢,٧٥ | ٠,٧١ | ٠١٧.- | ٩٨٠. |
| | السنوات المتقدمة | ٢,٧٥ | ٠,٧٢ | | |
| الكسل الذاتي | السنوات الأولى | ٣,١٦ | ٠,٧٠ | ٢,٣١ | ٠٢٠. |
| | السنوات المتقدمة | ٣,٠٢ | ٠,٧٤ | | |
| تأخير الإشباع | السنوات الأولى | ٢,٥٢ | ٠,٩١ | ١,٢٧ | ٢٠٠. |
| | السنوات المتقدمة | ٢,٤٢ | ٠,٨٧ | | |

## مناقشة النتائج

تشير النتائج في الجدول ٢ إلى أن أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي ظهرت بمستوى متوسط ما عدا بعد تأخير الإشباع والذي ظهر بمستوى منخفض (متوسط= ٢,٤٥)، ويفسر

الباحثون في الدراسة الحالية هذه النتيجة بعدة أسباب، أولا: أن السلوك البشري في المواقف ذات الخصائص المختلفة (مثال: المواقف التعليمية، والاجتماعية، والدينية، والاقتصادية، والصحية، وغيرها) يمر بعدة مراحل، منها تكوّن الدافع وموافقة البيئة مع الدافع، والمقاومة، وظهور السلوك، وتعديله (Ormrod, 1999). وأكدت الدراسات بأن ظهور الدافع لدى الفرد أمر محتوم (Baumeister & Heatherton, 1996)، كما أكدت الدراسات أيضا أن الفرد لا يملك اختيارًا في عدم ظهور الدافع (مثل الدوافع الفطرية والاجتماعية)، ولكنه يملك الاختيار بين الاستجابة لهذا الدافع بتأدية السلوك، أو كبت الدافع وعدم الاستجابة إليه (Serra & Metcalfe, 2009)، ومن هذا يفسر الباحثون أن تواجد وظهور أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي لدى عينة الدراسة هو أمر طبيعي محتوم سواء كانت في الظروف الطبيعية أو الظروف غير الطبيعية، وأن الفرد عليهأان يبذل جهدًا ليس في منع ظهور أو تكون الدافع، وإنما في منع الاستجابة له، فعلى سبيل المثال وفي المجال الصحي، فإن الفرد الذي يتبع حمية غذائية لتخفيض الوزن لا يستطيع منع دافع الجوع من التكون والظهور، إلا أنه يستطيع التعامل من خلال الاستجابة له أو عدم الاستجابة.

ثانيا: أشار الأدب التربوي مؤخرا إلى ظهور العديد من الدراسات تؤكد وجود نوعين من الدافعية، هما دافعية "أريد" (want to) ودافعية "يجب" (have to) (Milyavskaya et al., 2015)، فدافعية "أريد" تتمثل في أداء السلوكيات التي يرغب الفرد في القيام بها (مثل: تناول الطعام، قضاء وقت مع الأصدقاء، مشاهدة التلفاز، اختيار أستاذ المقرر، وغيرها)، بينما تتمثل دافعية "يجب" في الموضوعات التي لا يتوافر خلالها خيار يسمح بعدم الأداء، ولذلك يجد الفرد نفسه ملتزما، ويرى الباحثون في الدراسة الحالية أن أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي تجد لها مجالا للظهور في كلا النوعين من الدافعية، إلا أنه يوجد مجالٌ اكبر يسمح بظهورها في دافعية "أريد"، فطبيعة الدراسة في الجامعات تتيح جانبا أكبر للطالب في اختيار مقرراته وطريقة دراستها واختيار الأستاذ وغيرها، لذلك يجد الطالب نفسه في مجال واسع في بداية الامر للاختيار وممارسة دافعية "أريد" مع التأكيد أنها لا تلزم الفرد أو الطالب في معظم الحالات بممارسة نوع من التحكم الذاتي أو التنظيم الذاتي العالي، لذلك يسمح هذا النوع من الدافعية "أريد" بوجود مساحة كافية من المجالات والأعمال التي يمكن أن يؤجلها الطالب، ومن ثم فإن الطالب لا يُظهر ذلك التحكم المطلوب أثناء ممارسة التنظيم الذاتي، ومع الوقت تظهر أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي بمستويات متوسطة كما هو الحال في نتائج عينة الدراسة الحالية.

ويُظهر الجدول ٣ فروقا في متوسطات الطلبة في أبعاد فشل التنظيم الذاتي حسب النوع الاجتماعي، إذ تظهر المتوسطات الحسابية لدى الطلبة الذكور أكبر من تلك التي لدى الطالبات مع تساويها في بعد فشل التجاوز. ومن أجل تحديد هذه الفروقات والكشف عن دلالاتها، تم استخدام اختبار ت للعينتين المستقلتين، ويتضح من الجدول ٢ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أربعة أبعاد لفشل التنظيم الذاتي، هي التسويف والكلفة النفسية وسوء التنظيم والكسل الذاتي لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي فشل التجاوز وتأخير الإشباع. ويمكن أن تعزى الفروق لصالح الذكور لعدة أسباب منها، أولا: طبيعة المجتمعات العربية في ظهور فرص أكبر لدى الذكور للانخراط في مواقف اجتماعية في الأعمار التي تسمح لهم بالخروج من المنزل والاعتماد على النفس، فبمقارنة الذكور بالإناث، نجد ان الطلبة الذكور في مجتمع الدراسة هم ممن يسكنون خارج الجامعة، بينما الإناث يطلب منهن السكن في مساكن خاصة ذات نظام وجدول معين داخل الحرم الجامعي، وهنا تظهر لدى الطلبة الذكور نسبة أكبر من الموافقة تعكس مثيرات البيئة والدوافع الداخلية للطالب، وتمارس هذه نوعا من الضغط على الطالب للاستجابة للمثيرات (الخروج بشكل متكرر، التجمعات والمناسبات الاجتماعية المتكررة، الأنشطة الرياضية، وغيرها). ثانيا: أن هذه المثيرات تتوافر بشكل مستمر طوال الفصل الدراسي الأمر الذي يتطلب من الطلبة الذكور بذل جهد أكبر لمقاومتها والسيطرة عليها، وهكذا فبحسب نموذج Self-Regulatory Strength فإن الطاقة أو السعة أو الكمية من التنظيم الذاتي سرعان من تنفد، ومن ثم تسمح لأبعاد الفشل في التنظيم الذاتي بالظهور، فعلى سبيل المثال، نجد الطالب في عينة الدراسة قد بذل في الأسابيع الأولى من الدراسة جهد كبيرا في مقاومة الدوافع الاجتماعية والشخصية، الا إن مع ظهور تجربة أو عدة نتائج غير مرضية في الاختبارات القصيرة أو التكليفات في المقررات الدراسية، تبدأ سعة التحكم بالنفاذ ولذلك تسمح بالتسيب وظهور التسويف وسوء التنظيم والاستسلام لإشباع الرغبات الشخصية (قضاء أوقات أطول في الهاتف، ومشاهدة التلفاز، زيارة العائلة بشكل متكرر أكثر من السابق) أو الاجتماعية (السهر مع الأصدقاء، المشاركة في التجمعات الشبابية غير المجدولة، وغيرها). ثالثا: أشارت العديد من الدراسات إلى أن الإناث عادة أكثر تنظيما لأعمالهن، وأكثر حرصا على تحقيق أهدافهن مقارنة بالذكور فقد أشارت نتائج دراسة مومني وخزعلي (٢٠١٥) إلى أن الطلبة يمتلكون درجة متوسطة من التنظيم الذاتي في الجملة وأيضا في المجالات الفرعية للتنظيم الذاتي، وظهر تميزٌ لدى الإناث في مجالي تحديد الأهداف، والتحكم الذاتي.

ويُظهر الجدول ٤ الفروق في متوسطات الطلبة في أبعاد فشل التنظيم الذاتي حسب التخصص، فتشير نتائج اختبار ت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع الأبعاد، وكذلك يمكن ملاحظة أن المتوسطات الحسابية للأبعاد حسب التخصص لا تظهر فرقا كبيرا ومعظمها في درجات متقاربة، ويفسر الباحثون نتيجة عدم وجود فروق إحصائية في أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي حسب التخصص إلى تعريف التنظيم الذاتي والذي يركز على وجود العمليات التي يقوم بها المتعلم لتنشيط العمليات المعرفية والمحافظة عليها وتوجيهها لإصدار سلوك لتحقيق أهداف معينة (Zimmerman & Kitsantas, 2014)، وبالإضافة إلى ذلك، أشارت نتائج الأبحاث إلى أن عملية التنظيم الذاتي تتطلب وعيا وتحكما للتعامل والتأقلم مع المواقف المختلفة مع اختلاف طبيعة هذه المواقف (Zimmerman, 2013)، ومن ثم يرجع الباحثون في الدراسة الحالية عدم ظهور فروق إحصائية بين التخصصات إلى أن النجاح أو الفشل في التنظيم الذاتي يعتمد على كفاية الوعي ودقة التحكم دون الاكتراث كثيرا للتخصص، فعلى سبيل المثال يؤكد الباحثون في الدراسة الحالية أن الفشل في تجاوز النتائج السلبية للمقرر يظهر كنتيجة لاحقة ( تظهر لاحقا) للسلوكيات السابقة في التعامل مع المقرر أو الموقف، وليس كنتيجة مباشرة، فلا يعمل الطالب على إرهاق تفكيره في النتائج في الأسابيع الأولى من المقرر، وإنما يظهر ذلك التفكير بعد أن تتكون عدة تجارب ذات نتائج سلبية تظهر عن طريها العديد من التوابع إذا لم يتم السيطرة عليها، فالطلاب مع اختلاف التخصص وتكرار الحصول على درجة منخفضة، نجد ان بعضهم لديهم القدر الكافي من الوعي والتحكم (قدرات معرفية) تساعد في اجتياز الموقف وعدم تمكين أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي من الظهور. وعلى سبيل المثال وتأكيدا لهذا التفسير يرى (Krause & Freund, 2016) ان التسويف هو تأخير البدء بالعمل أو إنهاء العمل لدرجة غير مريحة، ومن ذلك يرى الباحثون في الدراسة الحالية انه لا يقوم الطالب بممارسة التسويف نتيجة العمل المباشر، وإنما يمارس التسويف لدرجة غير مريحة تأثرا بالنتائج السلبية المستمرة والمتكررة، ويؤكد الباحثون في الدراسة الحالية أن الفشل في التنظيم الذاتي لا يكون نتيجة مباشرة للتعامل مع المواقف في التجارب الأولية، وانما تظهر أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي بعد قضاء فترة زمنية وظهور تجارب متراكمة يفقد خلالها الطالب الوعي الكافي والتحكم الدقيق واللذان بطبيعة الحال تؤديان إلى تمكين التسويف، ويظهر سوء تنظيم والميل إلى إشباع الرغبات دون التحكم فيها، وتظهر بالإضافة إلى ذلك تكلفة نفسية نتيجة الضغوط المستمرة. مع ذلك، يرى الباحثون أن الدراسات المستقبلية في هذا الجانب يجب أن تبحث في اختلاف أبعاد فشل التنظيم الذاتي

حسب طبيعة المادة العلمية باستخدام المنهج التجريبي لاختبار فرضية طبيعة المادة العلمية والمدى أو النطاق الزمني الذي يمكن للطالب أن يتحمله ويتأقلم معه حتى بداية ظهور علامات الفشل في التنظيم الذاتي.

ويُظهر الجدول ٥ فروق في متوسطات الطلبة في أبعاد فشل التنظيم الذاتي حسب السنة الدراسية، وتظهر المتوسطات الحسابية لدى الطلبة في السنوات الأولى أقل من تلك التي لدى الطلبة في السنوات المتقدمة ما عدا أبعاد الكسل الذاتي وتأخير الإشباع مع تساويها في بعد سوء التنظيم. ومن أجل تحديد هذه الفروقات والكشف عن دلالاتها، تم استخدام اختبار ت للعينتين المستقلتين، ويتضح من الجدول ٤ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أربعة أبعاد لفشل التنظيم الذاتي، هي التسويف والكلفة النفسية والتجاوز لصالح الطلبة في السنوات المتقدمة، وفي بعد الكسل الذاتي لصالح الطلبة في السنوات الاولى، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي سوء التنظيم وتأخير الإشباع. ويفسر الباحثون هذه النتيجة على النحو الآتي، أولا: أشارت نتائج الأبحاث (Zimmerman & Moylan, 2009) إلى أنه وحسب النموذج الاجتماعي المعرفي للتنظيم الذاتي في التعلم Social Cognitive Model of Self-Regulation Learning (Martin, 2004) فإنن الأداء خلال المهمات واثناء ممارسة أو تنفيذ التنظيم الذاتي يتطلب تفاعلا بين العمليات المعرفية (وضع المعايير، المراقبة، التقييم) ومعتقدات الدافعية (الكفاءة الذاتية)، وخلال هذا التفاعل تظهر عدة تقييمات منها تحليل المهمة (task analysis) والتي تتطلب وضع الأهداف واستراتيجيات العمل وتحليل ومراقبة التقدم أثناء التنفيذ ومقابلة ذلك بالأهداف والمعايير (monitoring)، وتحليل مدى استيفاء المعيار، ومن ثم إصدار الأمر بإجراء بعض التعديلات إذا تطلب الأمر، لذلك يؤكد الباحثون في الدراسة الحالية أنه بسبب هذا التفاعل بين التنظيم الذاتي وجوانب الدافعية، يُظهر الطلبة في السنوات المتقدمة ميلا أكثر إلى تمكين أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي، وذلك بسبب خبراتهم السلبية المتراكمة، فعلى سبيل المثال نجد أن الطالب في السنوات المتقدمة وأثناء قيامه بتحليل المهمة استطاع التعرف على خصائص المهمات العلمية التي تطلب منه، فلا يستجيب لها مباشرة (انخفاض الدافعية الموقفية) فيميل إلى التسويف اعتقادا منه أنه سيتمكن لاحقا من أداء المهمات، ولذلك تظهر لديهم كلفة نفسية عالية بسبب تراكم المتطلبات. ويجب الإشارة هنا إلى ان الطلبة في المراحل الدراسية المتقدمة يمتلكون كفاءة ذاتية عالية (أنهم يستطيعون أداء المهام) ولا تكون عادة هي السبب في تأخر دراستهم، وإنما ما يظهره هؤلاء الطلبة لاحقا من الطرق غير الفاعلة والتي يستخدمها الطالب لاختيار الأهداف والاستراتيجيات

في المهمة قيد الإنجاز هي التي تؤدي إلى تراكم نتائج سلبية وكذلك ظهور أو تمكين أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي من الظهور. ثانيا: يعتقد الباحثون في الدراسة الحالية أن الطلبة في السنوات الأخيرة وحسب النموذج الاجتماعي المعرفي للتنظيم الذاتي (Martin, 2004)، وبسبب الخبرة يمتلكون قدرًا كافيًّا من القدرة على التقييم الذاتي في المراحل المتقدمة (Self-Reflection Phase) من أداء المهمات، إذ يؤكد النموذج الاجتماعي المعرفي أن هذه المرحلة المتقدمة في أداء المهمات تتطلب تقييما دقيقا وردة فعل مناسبة، ولذلك يعتقد الباحثون في الدراسة الحالية أن الطالب في السنوات المتقدمة لا يكترث كثيرا من ظهور أو ممارسة بعض أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي كالتسويف، وفشل التجاوز والتفكير المرهق في النتائج السلبية، والتكلفة النفسية في مقابل التمتع بالاستجابة للرغبات والدوافع اليومية لاعتقاده وثقته العالية بأنه-ومع ظهور هذه الأبعاد-سيتمكن لاحقا (المراحل المتقدمة في أداء المهمة) من التقييم الصحيح وتنفيذ المطلوب منه في المقررات، بينما لا يمتلك الطلبة في السنوات الأولى هذه المعرفة والقدرة التراكمية، فلا يميلون إلى الاستجابة بالتمتع بالرغبات والدوافع الشخصية والاجتماعية وبذلك لا يظهر لديهم قصدٌ مباشرٌ لاستخدام أو تمكين أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي، وهذا التفسير أيضا ينطبق على السياقات المختلفة، فعلى سبيل المثال، نجد الموظف الجديد الذي التحق مؤخرا بمؤسسة، يُظهر التزاما واضحا في الوقت وأداء المهمات والاستجابة للعملاء وغيرها من مهات دون أن يمكّن بشكل مقصود أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي، بينما نجد الموظف ذا الخبرة الطويلة، لا يكترث كثيرا في ظهور أبعاد الفشل في التنظيم الذاتي لأنه يعتقد بقدرته على التدخل اللاحق للتصحيح وأداء المهمة، ويؤكد الباحثون في الدراسة الحالية أن هذا التمكين أو عدمه لا يكون بشكل مقصود مباشر، وإنما هي نتيجة عمليات معرفية (cognition) وما وراء معرفية (metacognition) والدافعية (motivation) والتي تتفاعل فيما بينهما بشكل غير شعوري في معظم الأحيان.

## الخاتمة

يقدم البحث الحالي نتائج علمية حديثة تسهم بشكل كبير في الأدب النظري العلمي للدراسات في الوطن العربي، إذ انه وحسب علم الباحثين لا توجد دراسات تطرقت إلى دراسة الفشل في التنظيم الذاتي، لذلك يُعد هذا المتغير جدير بالدراسة والبحث في الفترة القادمة، ولا يقتصر ذلك على السياق التعليمي الجامعي أو المدرسي، وإنما يتعداه ليشمل السياقات المختلفة كالصحة والاقتصاد والجانب الاجتماعي، كما أظهرت نتائج الدراسة انه توجد هناك

أبعاد مختلفة للفشل في التنظيم الذاتي، لخصها البحث الحالي في ستة أبعاد، ومن المهم الإشارة إلى أنه ليس بالضرورة أن تظهر هذه الأبعاد في جميع السياقات، فعلى سبيل المثال، إذا تم دراسة الفشل في التنظيم الذاتي في السياق الرياضي على مستوى الفرد أو الجماعة، فقد تظهر بعض هذه الأبعاد، ولذلك تدعو الدراسة الحالية الدراسات المستقبلية للتعمق في دراسة أبعاد أخرى قد تكون أكثر إسهاما من غيرها في سياقات محددة.

## توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الدراسة بالآتي:

- تصميم البرامج الأكاديمية بحيث يمكن أن تتيح التعرف على الطلبة ذوي الفرص الأقرب للوقوع في المخاطر الأكاديمية، ومن ثم رفع الوعي بالتنظيم الذاتي، يمكن أن يتم ذلك من خلال استخدام نظم إلكترونية في عمادات القبول والتسجيل لإدخال درجات الطلبة، والتي تقوم بدورها بتصنيف الطلبة ضمن مستويات احتمالية الخطر حسب متغيرات الفشل في التنظيم الذاتي، وبعد ذلك تقوم المراكز الأخرى في الجامعات بتقديم الدعم والتأهيل للطلبة.
- إجراء دراسات ذات منهج تجريبي للبحث في الفروق في الفشل الذاتي تبعا لمتغير التخصص.

**اعتراف:** تم دعم هذا البحث من ميزانية البحوث في عمادة البحث العلمي في جامعة السلطان قابوس

## المراجع العربية

أبو غزال، معاوية (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٨ (٢)، ١٣١ – ١٤٩.

الحارثي، إبراهيم؛ البلوشي، سليمان؛ أمبوسعيدي، عبدالله (٢٠٢١). فشل التنظيم الذاتي لدى الطلبة المتسربين من جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات (ورقة بحثية أرسلت للنشر العلمي)، قسم علم النفس، جامعة السلطان قابوس.

الجاسم، بشرى (٢٠١٧). قياس التحكم الذاتي عند المعلمين والمعلمات. مجلة العلوم التربوية، ٢٥(٢)، ١٧٤ – ٢٠٢.

الحسينان، إبراهيم (٢٠١٩). العلاقة بين التسويف الأكاديمي السلبي والنشط والتعلم المنظم ذاتيا. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٣(٢)، ٢٣٥-٢٥٥.

الرمادي، نور (٢٠٠٦). فعالية برنامج إرشادي سلوكي جمعي يستخدم التدريب على الضبط الذاتي لخفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية بالفيوم، ٤، ٣١٢-٣٨١.

سحلول، وليد (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية حوله وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي. دراسات تربوية ونفسية، ٨٤، ١٥٩-٢١١.

عبد الفتاح، صبري؛ ماكللاند، مارك (٢٠١٧). تكافؤ البنية العالمية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي عبر عينتين من المراهقين العمانيين والبريطانيين. المجلة التربوية، ١١(١)، ٧١ - ١٠١.

عفانة، شريهان؛ أبو مصطفى، نظمي (٢٠١٧). الحرمان الوالدي وعلاقته بالتحمل النفسي والضبط الذاتي لدى المراهقين الأيتام في محافظات غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

مومني، عبد اللطيف عبد الكريم؛ خزعلي، قاسم محمد (٢٠١٥). التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين وقدرته التنبؤية في تحصيلهم الدراسي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٠(٣)، ٤٦٠-٤٧١.

Abd-El-Fattah, S., & Salman, A. (2017). Academic delay of gratification: A construct validation with high school students. *Journal Psychol Clin Psychiatry, 8*(1), 1-13 Doi: 10.15406/jpcpy.2017.08.00472

Al-Harthy, I., Al-Kalbani, A., & Was, C. (2021). Self-regulation failure: A scale development [manuscript submitted for publication]. *Department of Psychology,* Sultan Qaboos University.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. *Cambridge University*. New York. ISBN 978-0-521-47467-2.

Baumeister, T., & Heatherton, D (1996). Cognitive neuroscience of self-regulation failure. *Trends in Cognitive Sciences, 15(*3), 132-139

Bembenutty, H. (2009). Academic delay of gratification, self-regulation of learning, gender differences, and expectancy value. *Personality and Individual Differences, 46*, 347- 352.

Bembenutty, H., & Karabenick, A. (1998). Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences, 10*, 329-346.

Benjamin, J., Jennifer, R., Elisabeth, E., & Miranda, M. (2019). Student anxiety and perception of difficulty impact performance and persistence in introductory biology courses, CBE- *Life Sciences Education, 18*(2), 1-13, Doi.org/10.1187/cbe.17-12-0284.

Cosnefroy, L., Fenouillet, F., Mazé, C., & Bonnefoy, B. (2018). On the relationship between the forethought phase of self-regulated learning and self-regulation failure. *Educational Research, 28*(2), 329-348.

Ferrari, R., & Scher, J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: the use of daily logs. *Psychology in the Schools, 37*(4), 359-366. Doi:10.1002/1520-6807(200007)37:43.3.CO;2-P.

Gargar, R., Sabouri, H., & Norzad, F. (2011). Academic procrastination: The relationship between causal attribution styles and behavioral postponement, *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*. *5*(2), 76–72.

Kirschenbaum, D, S. (1987). Self-regulatory failure: A review with clinical implications. *Clinical Psychology Review, 7*(1), 77-104.

Kirschenbaum, D., & Tomarken (1982). On facing the generalization problem: The study of self-regulatory failure. In P. C. Kendall (Eds), *Advances in cognitive – behavioral research and therapy* (vol.1). New York: Academic Press.

Knaus, J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*, 153–166.

Krause, K., & Freund, A. M. (2016). It's in the means: Process focus helps against

procrastination in the academic context. *Motivation and Emotion, 40*(3), 422-437. https://doi.org/10.1007/s11031-016-9541-2.

Martin, J. (2004). Self-regulated learning, social cognitive theory, and Agency, *Educational Psychologist, 39*(2), 135-145.

Milyavskaya, M., Inzlicht, M., Hope, N., & Koestner, R. (2015). Saying "no" to temptation: Want-to motivation improves self-regulation by reducing temptation rather than by increasing self-control. *Journal of Personality and Social Psychology, 109*(4), 677–693. https://doi.org/10.1037/pspp0000045.

Ormrod, J. (1999). Human learning. Merrill Prentice Hall; Columbus, Ohio.

Park, S., & Sperling, R. (2012). Academic Procrastinators and their self-regulation. *Scientific Research, 3*(1), 12-23.

Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management, 12,* 531–544. Doi. org/10.1177/014920638601200408

Rebetez, M., Rochat, L., Barsics, C., & Linden, M. (2018). Procrastination as a Self-Regulation Failure: The Role of Impulsivity and Intrusive Thoughts. *Psychological Reports, 121*(1) 26–41.

Roy, F., Dianne, M., & Kathleen, D. (2018). The strength model of self-regulation: conclusions from the second decade of willpower research, *Perspectives on Psychological Science, 13*(2), 141-145.

Serra, J., & Metcalfe, J. (2009). Effective implementation of metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 279–298). Routledge/Taylor & Francis Group.

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self- regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179–187.

Wolters, C., & Benzon, M. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. The Journal of Experimental Education, 81(2), 199-221.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social-cognitive career path. *Educational Psychologist, 48*(3), 135-147. Doi.org/10 .1080/00461520.2013.794676

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology, 39*, 145-155. Doi.org/10.1016/j. cedpsych.2014.03.004

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (p. 299–315). Routledge/ Taylor & Francis Group.