التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير ومداخل الدراسة لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد

د/ نجوى أحمد عبد الله واعر[1] د/حمودة عبد الواحد حمودة[2]

مستخلص الدراسة :

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي، وكل من أساليب التفكير، ومداخل الدراسة السائدة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة، منهم (١٥٠) طالبًا و(١٥٠) طالبة من طلاب الفرقة الثالثة، واستخدم الباحثان في الدراسة مقياس التسويف الأكاديمي الذي طوره الباحثان، وقائمة أساليب التفكير لـ(1991) Sternberg & Wagner ترجمة وتعريب السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧)، ومقياس مداخل الدراسة ترجمة وتعريب السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٦). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والمحلي، والمتحرر، والهرمي، والملكي، والأقلي ، والخارجي)، ووجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي ومدخلي الدراسة (العميق ، والاستراتيجي) ، كما وجدت الدراسة أن الذكور أكثر تسويفًا من الإناث.

الكلمات المفتاحية: التسويف الأكاديمي، أساليب التفكير، مداخل الدراسة.

---

[1] أستاذ علم النفس التربوي المساعد – كلية التربية بالوادي الجديد– جامعة أسيوط

[2] مدرس علم النفس التربوي – كلية التربية بالوادي الجديد– جامعة أسيوط

التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير ومداخل الدراسة لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد

د/ نجوى أحمد عبد الله واعر[٣] د/حمودة عبد الواحد حمودة[٤]

مقدمة الدراسة

تعد المرحلة الجامعية مرحلة مهمة لأن الطالب يدخل وهو يحمل في تكوينه تأثيرات العوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية، وفي هذه المرحلة يكون عرضة لنوازع عديدة تتراوح ما بين الطموح والإقدام والتردد والإحجام والتطلع لتجربة حياتية جديدة يحققها له الوسط الجامعي.

وما يشهده عالم اليوم من تغيرات علمية وتكنولوجية واجتماعية واقتصادية وسياسية أثرت في جميع مجالات الحياة وانعكست آثارها الايجابية والسلبية، الأمر الذي أدى إلى زيادة الأعباء التي تواجه الفرد، مما دفعه إلى أن يسوّف في أدائه لبعض المهام، وجعلت الطالب الجامعي يهتم بأمور غير الدراسة.

والتسويف الأكاديمي ظاهرة واسعة الانتشار في العالم الأكاديمي فيري (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008) في دراسة تم إجراءها علي طلاب الجامعة في كندا أن نسبة ٨٩ % من الطلاب يسوفون في أداء المهام علي مدار اليوم الواحد ، وتوصل (Klassen & Kuzucu, 2009) إلي نتيجة مشابهة بالنسبة لطلبة الجامعة في تركيا ووصلت نسبة التسويف إلي حوالي ٨٠% من الطلاب ، ويذكر لطفى عبد الباسط (٢٧٩،٢٠١٤) أن الدراسات المسحية أظهرت بأن هناك ما يقارب ٦٠-٩٢% من طلاب الجامعات وبخاصة طلاب السنوات النهائية يميلون إلى التسويف مما يؤثر في الأداء المعرفي والطريقة التي يتعامل بها المسوفون في جميع أوجه حياتهم "لا تفعل ذلك اليوم طالما يمكنك تأجيله للغد" ، ويتوافق هذا مع ما يراه Deling (2008).

وبالرغم من أهمية دراسة التسويف الأكاديمي نجد أن أكثر الدراسات أجنبية، ولذلك أجريت دراسات قليلة في الثقافات غير الغربية، ومن هنا يري Gropel & Steel (2008) أن معظم

---

[٣] أستاذ علم النفس التربوي المساعد – كلية التربية بالوادي الجديد– جامعة أسيوط

[٤] مدرس علم النفس التربوي – كلية التربية بالوادي الجديد– جامعة أسيوط

دراسات التسويف تمثلت في دراسات في الدول الناطقة بالإنجليزية وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية والتي مثلت حوالي ٦٥% من هذه الدراسات، رغم وجود الظاهرة في مختلف الثقافات كما يري Mann et al. (1998) أن ظاهرة التسويف أكثر انتشارًا في الثقافات الشرقية عنه في الثقافات الغربية.

و يذكر Klassen, Krawchuk & Rajani (2008) ، (Choi, 2005&Chu) أن للتسويف الأكاديمي له جانبان هما : التسويف الايجابي في حالة التأني لمعرفة مزيد من المعلومات التي تساعد في فهم الحوادث أو الخيارات، وبالتالي يفيد التأني في التأجيل، وله عواقب إيجابية، فيصبح التأجيل في اتخاذ القرارات أمرا جيدا و يفيد الطلاب في تحسين أدائهم الأكاديمي ، والتسويف الأكاديمي السلبي وهو الأكثر شيوعا بين الطلاب ، وعادة عندما يطلق مصطلح التسويف الأكاديمي فان ذلك يشير إلي التسويف الأكاديمي السلبي (Prohaska et al., 2000; Howell & Watson, 2007; Tan et al., 2008; Klassen & Kuzucu, 2009) وهو ما يركز عليه البحث الحالي.

ويري (Sternberg, 1997,10) أن أساليب التفكير "طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، أو المهمات المختلفة، وأنها ليست قدرة يمتلكها الفرد، وإنما تفضيل لاستخدام القدرات، أو طرق مفضلة لاستخدام القدرات والذكاء".

وهناك العديد من النظريات التي تناولت أساليب التفكير، ومن أشهرها أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون، ونظرية ميدكس، وأنموذج بايفيو Paivio ، ونظرية السلطة العقلية لستيرنبرج، التي تشير إلى أن أشكال الحكم ليست متطابقة، وأنها انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الأفراد، وأنها تمثل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار (عدنان العتوم ، ٢٠٠٤؛ Sternberg, 1997)، كما أنها تقوم على فكرة محاكاة أشكال السلطة السياسية في العالم، لتحدد ثلاثة عشر أسلوبًا، موزعة في خمسة مجالات (عبد المنعم الدردير ، ٢٠٠٤؛ عدنان العتوم ، ٢٠٠٤).

ويهتم البحث الحالي بنظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج Sternberg's Theory of Mental Self – Government حيث إنها النظرية الأكثر شيوعًا وتقبلًا (السيد محمد أبو هاشم ،٢٠٠٧).

ويذكر Sternberg(2004) أن أسلوب التفكير أحد العوامل التي تؤدي إلي التفوق الدراسي وله أهمية كبيرة في مساعدة الفرد علي التكيف مع عالمه الخارجي.

ويري السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٦) أن البحث في مداخل التعلم **Approach to**

Studying ينحي اتجاهًا جديدًا في ميدان علم النفس المعرفي، وبخاصة عندما بدأ بحث التعلم الإنساني من وجهة نظر المتعلم نفسه، على العكس مما كان سائدًا من قبل ، حيث كان يعتمد على وجهة نظر الآخرين في تقويم أداء المتعلم ، وفى ضوء ذلك الاتجاه الجديد تم إجراء العديد من البحوث لمعرفة كيف يتعلم الطلاب؟ وليس كم تعلم الطلاب؟ ويمكن تصنيف هذه البحوث في اتجاهين: **الأول**: يركز على التحليل الكيفي لأداء الطلاب داخل حجرة الدراسة، **والثاني**: يركز على التحليل الكمي لاستجابات الطلاب على استبيانات ومقاييس مداخل الدارسة، وكان هذا الاتجاه هو الأكثر شيوعًا واستخدامًا في معرفة أهم المداخل التي يفضلها الطلاب في دراستهم.

والواقع أن النظام التعليمي بوضعه الحالي باعتماده على نمذجة وتنميط الأسئلة وإجاباتها واعتماده على التحصيل الدراسي كمعيار وحيد نهائي في الحكم على مدى تفوق الطلبة وتميزهم من خلال اختبارات تفتقر عن أدنى مستويات المعرفة كل هذا أسهم في طمس جوانب النشاط العقلي مما أدى إلى الحفظ الآلي للمعلومات واستظهارها بدلا من الفهم العميق للمادة الدراسية وتوظيف المعلومات وإهمال جوانب التفكير العلمي أثناء مواجهة الطلاب للمشكلات في داخل الصف وخارجه مما أدي إلي تبنيهم لمداخل تعلم سطحية وقد تكون السبب الرئيس للتسويف الأكاديمي.

ومداخل الدراسة تناولته العديد من النظريات مثل Marton & Soljo(1976)، (Schmeak(1983 ، Biggs(1985) و على الرغم من جميع هؤلاء المنظرين تناولوا أسلوبي التعلم السطحي – العميق إلا أن لكل منهم نظرية في تفسير أسلوبي التعلم السطحي – العميق تختلف عن بقية النظريات وأيضًا أدوات قياس مختلفة لقياس أسلوبي التعلم.

وسوف تتبنى الدراسة الحالية أنموذج Entwistle & Ramsden (1983) في تحديد مداخل الدراسة، نظرًا لكثرة الدراسات التي أجريت عليه، كما أن هناك العديد من الدراسات التي أثبتت وجود درجة من التشابه بين أساليب التعلم لدى انتوسنل وبيجز وغيرها من النماذج مثل دراسة السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٠)، وتوفر مقياس مقنن باستخدام النظرية الحديثة لقياس مداخل الدراسة في ضوء هذا الأنموذج.

وعند دراسة التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير ومداخل الدراسة، يعد الجنس عاملا مهمًا وذلك لأن هناك علاقة وثيقة بين الجنس والتسويف الأكاديمي (Gropel & Steel, 2008;Klassen &Kuzucu., 2009)

مشكلة الدراسة

يؤدي التسويف الأكاديمي دورًا سلبيًا في حياة الطلاب الجامعية المستقبلية كتجنب أو تأخير مهمة يجب القيام بها وهذا يؤدي الي انخفاض في مستوي الأداء فيما بعد، وارتفاع مستوي الإرهاق .(Salmela-Aro, Tolvanen & Nurmi,2009)

ورغم الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي وعلاقته بالعديد من المتغيرات مثل الإنجاز الأكاديمي ،والعمر ،و القلق، والتعرض للملل والاكتئاب ، والخوف من الفشل ،والتنظيم الذاتي ؛ Gropel & Steel, 2008 و Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008 إلا أنها أهملت عاملين يمكن أن يكون لهما دور كبير في تفسير تلك الظاهرة هما أساليب التفكير ومداخل التعلم لدي الطلاب ولم توجد إلا دراسة تغريد حجازي وفيصل الربيع وعمر شواشرة (٢٠١٣) وأظهرت النتائج وجود ارتباط بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير في حين أنه لم يقف الباحثان على أي دراسة عربية أو أجنبية تتناول العلاقة بين التسويف الأكاديمي ومداخل التعلم.

وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى إنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في التسويف الأكاديمي كدراسة فريح عويد ومحمد دغيم (٢٠٠٣) ، ودراسة Akinsola &Telia (2007) ، ودراسة(2009) .Ferrari et al ، ودراسة Liu(2010) ، بينما وجدت نتائج دراسات أخري أن الطلاب أكثر تسويفا من الطالبات كدراسة عبد الرحمن محمد و نادية السيد(٢٠٠٤) ، ودراسة Balkis & Duru(2009) ، ودراسة Yong(2010) ، ودراسة محمد حسن (٢٠١٥) بينما وجدت دراسات أخري أن الطالبات أكثر تسويفا من الطلاب كدراسة Brownlow & Reasing(2000) ودراسةالسيد عبد الدايم(٢٠١٠)

وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية:

- هل هناك علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد؟
- هل هناك علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمي ومداخل الدراسة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد؟
- هل يوجد أثر للجنس في العلاقة بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد؟
- هل يوجد أثر للجنس في العلاقة بين التسويف الأكاديمي ومداخل الدراسة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس

التسويف الأكاديمي؟

أهداف الدراسة

- دراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد
- دراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمي ومداخل الدراسة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد
- دراسة أثر الجنس في العلاقة بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد
- دراسة أثر الجنس في العلاقة بين التسويف الأكاديمي ومداخل الدراسة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد
- دراسة الفروق بين الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من جانبين، يتمثل الجانب الأول في الأهمية النظرية على النحو التالي:

١- الحاجة الماسة إلى دراسة شاملة لمعرفة أسباب التسويف وكيف يحدث وآثاره السلبية لدى طلبة الجامعة وفي المجتمع بأسره. حيث تسهم هذه المعرفة بمساعدة الطلاب بشكل عام على التخلص، أو التقليل من سلوك التسويف.

٢- كما تأتي أهميتها في كونها من الدراسات القليلة التي تناولت التسويف الأكاديمي، بل إنها تعد الأولى – في حدود علم الباحثين– التي دمجت بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير ومداخل الدراسة، ومن **هنا نبعت الحاجة إلى هذه الدراسة.**

أما الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فتكون على النحو التالي:

١- تناولها شريحة مهمة من شرائح المجتمع، وفئة عمرية مؤثرة جدًا، ومن المعروف أن طلاب الجامعات يشكلون اللبنة الأساسية في تقدم أي مجتمع ورقيه، لذا كان لزامًا دراسة هذه الفئة، والعوامل التي من الممكن أن تؤثر فيها سلبًا.

٢- قد تساعد في وضع توصيات وأساليب تساعد الطلاب والأفراد بشكل عام على التخلص من ظاهرة التسويف؛ لأنها مكلفة على الصعيد الفردي والجماعي.

٣- قد تزود هذه الدراسة الأخصائيين النفسيين والمرشدين الأكاديميين ببرامج إرشادية تساعد الطلبة الجامعيين على التخفيف من ظاهرة التسويف.

٤- قد تساعد في فهم أوسع للعلاقة بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير ومداخل الدراسة

ويمكن أن تستخدم نتائج هذه الدراسة في مجال الإرشاد الأكاديمي والنفسي.

مصطلحات الدراسة

التسويف الأكاديمي Academic Procrastination: هو التأجيل المتعمد للواجبات الأكاديمية التي يجب أن تكمل في الوقت المحدد كالاختبارات والأبحاث أو المتطلبات الجامعية (Schraw, Wadkins & Olafson, 2007)

وهو ميل الفرد لتأجيل بدء المهمات الأكاديمية، أو إكمالها ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي (معاوية أبو غزال، ٢٠١٢). ويتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التسويف الأكاديمي.

أساليب التفكير :Thinking styles طريقة الفرد المفضلة في التفكير، التي تؤثر في آلية معالجة المعلومات والتمثيلات المعرفية عند أداء الأعمال، ونمط التفكير ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (Sternberg, 1994) ويتبنى البحث الحالي هذا التعريف لستيرنبرج لأساليب التفكير. ويتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل نمط على حدة من قائمة أساليب التفكير.

مداخل الدراسة Approach to Studying: توجهات الطلاب نحو الدراسة أثناء تناول ومعالجة المعلومات والتي تتحدد في ضوء أهداف ودوافع تقود إلى تبنى الطالب طرق أو استراتيجيات مختلفة للدراسة، وتتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مداخل التعلم من إعداد Entwistle & Tait (1996) تعريب السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٦).

الإطار النظري:

١- التسويف الأكاديمي:Academic Procrastination

يعد مصطلح التسويف كغيره من المصطلحات التي تم ترجمتها بكلمات كثيرة منها الارجاء أو التلكؤ أو التأجيل أو التسويف وبتحليل هذه الكلمات نجد أنها تتضمن التسويف في أداء المهام وتتبني الدراسة الحالية مصطلح التسويف.

ويعرف Tuckman(1990) الإرجاء بأنه الميل إلى تأخير أو تجنب فعل أداء المهمة ويتفق معه Wolters(2003) بأنه الميل للإرجاء المتكرر لإنجاز الأعمال المطلوبة مع التبرير غير المنطقي لتأخيرها والفشل في إنجاز نشاط ما خلال فترة زمنية معينة وإرجاءه حتى اللحظات الأخيرة.

وتري نادية السيد (٢٧٩،٢٠٠٨) أن الإرجاء الأكاديمي عبارة عن سلوك التأجيل الذي يمارسه الطالب نحو إنجاز المهام الدراسية على الرغم من اقتناعه الداخلي بضرورة إنجازها مما

يؤدي لشعوره بالتوتر ويتفق معها كل من السيد عبد الدايم (٢٠١٠) وفريح عويد ومحمد دغيم (٢٠١١) ومعاوية أبو غزال (٢٠١٢)

ويذكر لطفي عبد الباسط (٢٠١٤) أنه استقر لدي الكثيرين خلال العقود الثلاثة الأخيرة بأن مفهوم التسويف بمثابة وصف للأداءات المعرفية والسلوكيات غير المتوافقة والمخرجات السالبة وأن التسويف الأكاديمي – تحديدا – يعد نتيجة حتمية للفشل في سلوكيات التنظيم الذاتي مثل وضع الأهداف goal setting واستخدام الاستراتيجية المناسبة ومراقبة عمليات التفكير والتعلم ، وأن التسويف سمة نفسية غير مرغوبة تشمل مكونات معرفية وسلوكية ووجدانية يدرك معها الفرد أهمية المهمة أو العمل الذي ينبغي عليه أن يؤديه ولكن يستقر في وجدانه التأجيل . وسلوك التسويف المزمن سمة شخصية تؤدي إلى مجموعة أخرى من السمات مثل انخفاض الكفاءة الذاتية وانخفاض الوعي والكآبة والقلق وترتبط بنقص الدافعية لتحديد الذات، وانخفاض أهداف التمكن وارتفاع أهداف تجنب الأداء وانخفاض استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية.(محمد مصطفي، ووليدالسيد،٢٠١٣)

وينتشر سلوك الإرجاء الأكاديمي بين طلاب المرحلة الجامعية بنسبة كبيرة إلى أكثر من ٧٠% كما

نكرت دراسة Ellis &knw(2002) ، ودراسة Balkis & Duru (2009) ، كما وجد Onwuegbuzie (2004) أن ٤٢% من الطلاب يؤجلون واجباتهم الدراسية ،وأن ٣٩% يؤجلون الاستذكار للإختبار لآخر لحظة. وأشارت دراسة Hussain & Sultan(2010) أن ٨٧% من طلاب الجامعة يؤخرون تسليم التكليفات الأكاديمية وأشار السيد عبد الدايم (٢٠١٠) أن نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي وفق المعدلات العالمية تمتد من ٢٠-٤٠%.

٢- أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج Thinking styles

تعد نظرية التحكم العقلي الذاتي mental self-government من أهم النظريات التي تناولت أساليب التفكير وكما يري Zhang & Sternberg (2005,11) أن هذه النظرية تعد من النظريات العامة والشاملة لأساليب التفكير ليس فقط في أهميتها في المواقف الأكاديمية وغير الأكاديمية بل لأنها اشتملت علي الثلاثة مجالات لدراسة الأساليب وهي المعرفة، والنشاط، والشخصية، وتعددت تطبيقات هذه النظرية بما لها من أدوات قياس سهلة التطبيق والاستخدام.

ويشير Sternberg (1988,1994,1995,1997,2004) إلى أن الفكرة الرئيسة في نظرية التحكم العقلي الذاتي هي أن الناس يحتاجون أن يحكموا أنفسهم عقليًا وأساليب التفكير هي

طريقتهم في تحقيق ذلك.

وفى هذا الصدد يري ستيرنبرج أن هناك ثلاثة عشر أسلوبًا للتفكير تتدرج تحت الفئات الخمس :الشكل ويشمل أساليب التفكير (الملكي، الهرمي، الفوضوي، الأقلى) ، والوظيفة وتشمل (التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي)، والمستوي (العالمي ، المحلي) ، والنزعة (المتحرر ، المحافظ) ، والمجال (الخارجي ، الداخلي) ويضيف إننا نميل عادة نحو أسلوب واحد فقط داخل كل فئة من الفئات الخمسة ،ويمكن توضيح خصائص الأفراد في ضوء أساليب التفكير عند ستيرنبرج كما يلي Sternberg (1988,1994,1995,1997,2004)

أولاً :أساليب التفكير من حيث الشكل:

١ -**الأسلوب الملكي: Monarchic style** ويتصف هؤلاء الأفراد بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، ويعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة، تمثيلهم للمشكلات مشوش، ومتسامحون، ومرنون،و لديهم إدراك قليل نسبيًا بالأولويات والبدائل، ويفضلون الأعمال التجارية، والتاريخ، والعلوم، ومنخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقى.

٢ -**الأسلوب الهرمي: Hierarchic style** ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، يضعون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولويتها، ولا يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، ويبحثون دائمًا عن التعقيد ومرنون ومنظمون جدًا ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات.

٣ -**الأسلوب الفوضوي: Anarchic style** ويتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، ويعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، وعشوائيون في معالجتهم للمشكلات، ومن الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، ومشوشون ومتطرفون في مواقفهم، ويكرهون النظام .

٤ -**الأسلوب الأقلي: Oligarchic style** ويتصف هؤلاء الأفراد باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، ومتوترون، ومشوشون، ولديهم العديد من الأهداف المتناقضة .

ثانياً أساليب التفكير من حيث الوظيفة:

١ -**الأسلوب التشريعي: Legislative style** ويفضل أصحاب هذا الأسلوب الابتكار، والتجديد، والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقًا، ويميلون لبناء النظام والمحتوي لكيفية حل المشكلة ،ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل :كاتب مبتكر، وفنان، و أديب، و مهندس معماري، و سياسي أو صانع سياسة .

٢ -**الأسلوب التنفيذي: Executive style** ويميز الأفراد الذين يميلون لإتباع القواعد الموضوعية،

واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقًا لحل المشكلات، ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات، ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، ويفضلون المهن التنفيذية مثل :المحامي، والمدير، ورجل الدين ٠

٣ -**الأسلوب الحكمي: Judicial style** ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى الحكم علي الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء، وكتابة المقالات النقدية، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار ويفضلون المهن المختلفة مثل كتابة النقد، وتقييم البرامج، والإرشاد والتوجيه ٠

ثالثاً :أساليب التفكير من حيث المستوي:

١ -**الأسلوب العالمي: Global style** ويتصف هؤلاء الأفراد بتفضليهم للتعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم عالية الرتبة، والتغيير والتجديد والابتكار، والمواقف الغامضة، والعموميات، ويتجاهلون التفاصيل ٠

٢ -**الأسلوب المحلي:Local style** ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتجهون نحو المواقف العملية ويستمتعون بالتفاصيل ٠

رابعاً أساليب التفكير من حيث النزعة:

١ -**الأسلوب المتحرر: Liberal style** ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات، والميل إلى الغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن ٠

٢ -**الأسلوب المحافظ: Conservation style** ويتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين، ويكرهون الغموض، ويحبون المألوف، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام ٠

خامساً أساليب التفكير من حيث المجال:

١ -**الأسلوب الخارجي: External style** ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى الانبساط، والعمل مع فريق، ولديهم حس اجتماعي، ويكونون علاقات اجتماعية، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية ٠

٢ -**الأسلوب الداخلي: Internal style** وأصحاب هذا الأسلوب يفضلون العمل بمفردهم، ومنطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، ويتميزون بالتركيز الداخلي، ويميلون إلى الوحدة، ويستخدمون ذكاءهم في الأشياء وليس مع الآخرين، ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية.

وتوصل Zhang & Sternberg (2005) بعد تحليل معظم الدراسات التي تناولت أساليب التفكير وعلاقتها بالأساليب العقلية الأخرى إلى أنموذج جديد من خلال أساليب التفكير يمكن به تصنيف كل النظريات التي اهتمت بالأساليب العقلية وأطلقا عليه الأنموذج الثلاثي للأساليب

العقلية A threefold model of intellectual styles ويضم ما يلي:

المجموعة الأولي من أساليب التفكير وهي (التشريعي، الحكمي، الهرمي، المتحرر) ويطلق على هذه المجموعة الأساليب المولدة للإبداع Creativity – generating وترتبط هذه المجموعة مع الأساليب العقلية الأخرى كأسلوب التعلم العميق وأسلوب التفكير الكلي.

المجموعة الثانية من أساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، الملكي، المحافظ) ويطلق علي هذه المجموعة أنموذج الميل للمعرفة norm- favoring tendency وترتبط مع أسلوب التعلم السطحي ونمط الشخصية المحافظ وأسلوب التفكير التحليلي.

المجموعة الثالثة من أساليب التفكير (الأقلي ، الفوضوي ، الداخلي ، الخارجي)وهذه المجموعة بينية أي قد تقترب من المجموعة الأولي أو الثانية حسب الهدف الأساسي للمهمة ونوعها .

وعن العلاقة بين أساليب التفكير والتسويف الأكاديمي فأثبتت دراسة (تغريد حجازي وآخرون ، ٢٠١٣) وجود ارتباط بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير في ضوء أنموذج Harrisn& Bramson ، ولكن لم تتم دراسة العلاقة بين أساليب التفكير في ضوء أنموذج ستيرنبيرج والتسويف الأكاديمي وهو ما تهتم به الدراسة الحالية.

٣ : مداخل الدراسة : Approach to Studying

هناك بعض النماذج والتصورات النظرية لمداخل التعلم والتي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه المداخل أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تعلمهم من أشهرها أنموذج بيجز ، وأنموذج انتوستل، وسوف يتبنى البحث الحالي هذا الأنموذج في تحديد مداخل التعلم، نظراً لكثرة الدراسات التي أجريت عليه . وتناولت العديد من الدراسات هذا الأنموذج مثل (محمود عوض الله ،١٩٨٦ ؛أنور محمد ، ١٩٩٦؛ كريمان عويضة ،٢٠٠٤)

مداخل الدراسة في ضوء أنموذج انتوستل (1981) Entwistle:

يقوم هذا الأنموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوي نواتج التعلم، حيث يحتوي هذا الأنموذج على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ، ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم، وأهم التوجهات التي ينتج عنها أساليب التعلم المختلفة هي :التوجه نحو المعني الشخصي، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية

(١) التوجه نحو المعنى الشخصي Meaning Orientation، ويشمل: المدخل العميق، والربط الداخلي بين الأفكار، واستخدام الشواهد والأدلة، والدافعية الداخلية حيث يقوم الفرد أثناء تعلمه ببناء ووصف كلى للمحتوى الذي يتم تعلمه، واسترجاع المعلومات الجديدة لربطها بالمعارف والخبرات

السابقة وتركيز الانتباه وإحداث ربط بين الأجزاء وبعضها فيتكون مستوى عميق من الفهم، وتكون الدافعية داخلية وهنا يكون المدخل العميق هو السائد.

(٢) التوجه نحو إعادة الإنتاجية Reproducing Orientation، ويشمل: المدخل السطحي، درجة التقيد بالمحتوى الدراسي، الخوف من الفشل، والدافعية الخارجية حيث يركز الفرد في تعلمه من خلال العمليات المختلفة على أجزاء من الأدلة وخطوات البرهان بالإضافة إلى ربط الأدلة بالخاتمة مما يؤدى إلى فهم غير كامل ناتج عن عدم البصيرة وعندما تكون الدافعية خارجية والمنهج محدد فيكون المدخل السطحي هو السائد.

(٣) التوجه نحو بلوغ الهدف Achieving Orientation، ويشمل المدخل الاستراتيجي، طرق الدراسة غير المنظمة، والاتجاهات السالبة نحو الدراسة، ودافعية الإنجاز حيث تكون الدافعية هي الأمل والرغبة في النجاح والثقة بالنفس، ويكون المدخل الاستراتيجي هو السائد.

وبناء على هذه التوجهات يرى انتوستل وجود ثلاثة مداخل للتعلم هي:

(١) المدخل العميق **Deep approach**، ويتصف من يستخدم هذا المدخل بالتوجه نحو الهدف، والتفاعل النشط مع المحتوى، والقدرة على ربط المعارف الجديدة بالسابقة، وإعطاء أمثلة من الحياة اليومية، وطرح الأفكار بطريقة مختصرة مع الاهتمام بالعلاقات أو الارتباطات الداخلية للعناصر، والفحص المنطقي للمناقشات.

(٢) المدخل السطحي **Surface approach**، وهنا يكون التوجه نحو الحفظ، والاعتماد على معلومات الذاكرة بشكل كبير، وعدم القدرة على إعطاء أمثلة أو إحداث الربط بين العناصر، وعدم وضوح الهدف أو الاستراتيجية المستخدمة لديه، والتعامل مع المهمة كعبء خارجي عليه.

(٣) المدخل الاستراتيجي **Strategic approach**، ويكون التوجه نحو الحصول على الدرجات المرتفعة، ولديه القدرة على تنظيم مواد الدراسة تنظيمًا دقيقًا في صور متناسقة ومتتابعة في إطار وحدود المنهج الدراسي، ويستخدم الأوراق الخارجية والمناقشات للوصول إلى النجاح خوفًا من الفشل، وقادر على وضع خطط بديلة، وتنظيم الوقت وتوزيع المجهود.(Entwistle,1981, 154)

وتم إجراء العديد من الدراسات العاملية للتحقق من صدق هذا الأنموذج على عينات مختلفة من طلاب الجامعة وفى بيئات مختلفة أوضحت نتائجها تطابق تام فى ظهور المداخل الثلاثة في جميع الدراسات بالرغم من اختلاف الظروف التي استخدم فيها مقياس مداخل التعلم، مما يشير إلى البنية العاملية للمقياس (محمود عوض الله ،١٩٨٦؛ السيد محمد أبو هاشم ،٢٠٠٠، ٢٠٠٧)

وعن علاقة مداخل التعلم بالتسويف الأكاديمي فلا توجد دراسة -في حدود ما اطلع عليه الباحثان- درست العلاقة بينهما

فروض الدراسة

- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.
- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي ومداخل التعلم لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.
- لا يوجد تأثير للجنس في العلاقة بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.
- لا يوجد تأثير للجنس في العلاقة بين التسويف الأكاديمي ومداخل الدراسة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس التسويف الأكاديمي.

إجراءات الدراسة

أولا منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي وذلك باستخدام كل من الأسلوب الارتباطي حيث أنه أكثر ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية واعتمدت البيانات التي تم جمعها من خلال تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي الذي طوره الباحثان، ومقياس أساليب التفكير تعريب السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٨)، ومقياس مداخل التعلم تعريب السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٠) ومن ثم أُجري التحليل الإحصائي المناسب.

ثانياً عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة، منها (١٥٠) طالبًا، و(١٥٠) طالبّة، من طلاب كلية التربية بالوادي الجديد، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ بمتوسط عمر قدره (٢١,٤) سنة وانحراف معياري قدره (٠.٥٦٤)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب الجنس والتخصص

الشعبة	ذكور	إناث	المجموع
علم نفس	١٩	٥٨	٧٧
لغة انجليزية	٢٩	٢٠	٤٩
لغة عربية	٣٠	٢٠	٥٠
تاريخ	٢٦	٢٠	٤٦
رياضيات	٢٠	١٠	٣٠
فيزياء	٢٦	٢٢	٤٨
المجموع	١٥٠	١٥٠	٣٠٠

ثالثًا أدوات الدراسة

١-مقياس التسويف الأكاديمي

طور الباحثان مقياس في التسويف الأكاديمي بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالتسويف الأكاديمي والاستفادة من المقاييس المنشورة Tuckman(1990) ومعاوية أبو غزال (٢٠١٢) ولطفي عبد الباسط (٢٠١٤) ودانيا خيري (٢٠١٥) وتكون المقياس بصورته الأولية من (٤٠) فقرة وتكون الاستجابة لهذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي بحيث تمثل الدرجة (١) تنطبق على بدرجة منخفضة جدا وتمثل الدرجة (٢) تنطبق على بدرجة منخفضة ، وتمثل الدرجة (٣) تنطبق على بدرجة متوسطة وتمثل الدرجة(٤) تنطبق على بدرجة كبيرة بينما تمثل الدرجة (٥) تنطبق على بدرجة كبيرة جدا أي كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرًا لزيادة سلوك التسويف الأكاديمي.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: صدق المقياس: وتم حساب الصدق بطريقتين على النحو التالي:

١-صدق المحكمين: تم عرض المقياس بصورته المبدئية المكونة من (٤٠) فقرة على (١٥) محكمًا من أساتذة علم النفس التربوي واخذ اتفاق ما نسبته (٨٠%) من آراء المحكمين وبناء على اتفاق المحكمين تم حذف خمس فقرات ليصبح المقياس في صورته النهائية بعد التحكيم مكونًا من (٣٥) فقرة.

٢-صدق المحك: وذلك عن طريق تطبيق المقياس الحالي وتطبيق مقياس التسويف الأكاديمي لطفي عبد الباسط (٢٠١٤) على عينة استطلاعية عددها (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وإيجاد معامل الارتباط بين نتائج المقياسين وبلغ معامل ارتباط بيرسون (٠.٨٦١) وهو معامل ارتباط قوي ودال إحصائيا عند (٠.٠١) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق.

ثانيا: الاتساق الداخلي: وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس والجدول (٢) التالي يوضح مثل هذه النتائج

جدول (٢)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	.749**	٨	.717**	١٥	.781**	٢٢	.792**	٢٩	.772**
٢	.746**	٩	.750**	١٦	.681**	٢٣	.746**	٣٠	.755**
٣	.688**	١٠	.795**	١٧	.794**	٢٤	.770**	٣١	.698**
٤	.676**	١١	.799**	١٨	.779**	٢٥	.712**	٣٢	.754**
٥	.689**	١٢	.778**	١٩	.739**	٢٦	.711**	٣٣	.762**
٦	.745**	١٣	.727**	٢٠	.725**	٢٧	.750**	٣٤	.749**
٧	.686**	١٤	.713**	٢١	.668**	٢٨	.663**	٣٥	.686**

يتضح من جدول (٢) السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي قيمة كبيرة ودالة إحصائيًا عند (٠.٠١) مما يدل على تمتع مقياس التسويف الأكاديمي بدرجة كبيرة من الاتساق الداخلي.

ثالثا: حساب الثبات

تم إيجاد معامل الثبات بطريقتين

طريقة إعادة التطبيق: وذلك عن طريق أعادة تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني قدرة (١٥) يوما من التطبيق الأول وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٨٧٥) وهو معامل ارتباط قوي ودال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠١)

معامل ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ والذي بلغت قيمته (٠.٧٩٥) وهو دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١)

يتضح مما سبق أن قيم معاملات الصدق والثبات للمقياس عالية نسبيًا مما يدعو الي الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عن طريق المقياس.

٢- قائمة أساليب التفكير: Sternberg & Wagner (1991)

وتقيس ثلاثة عشر أسلوبًا من أساليب التفكير ، وتتكون القائمة من (٦٥) مفردة بمعدل خمس

مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير ، وهى من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة (لا تنطبق إطلاقًا ، لا تنطبق بدرجة كبيرة ، لا تنطبق بدرجة صغيرة ، لا أعرف ، تنطبق بدرجة صغيرة ، تنطبق بدرجة كبيرة ، تنطبق تماماً) ٠ وتعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤ ، ٥ ، ٦، ٧) وليست للقائمة درجة كلية ، إنما يتم التعامل مع (درجة كل مقياس فرعى) كل أسلوب تفكير على حدة ٠ويوضح الجدول (٣) توزيع العبارات على أساليب التفكير ٠

جدول (٣) توزيع بنود قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج

الأساليب	البنود	الأساليب	البنود
التشريعي	١، ١٤، ٢٧، ٤٠، ٥٣	الهرمي	٨، ٢١، ٣٤، ٤٧، ٦٠
التنفيذي	٢، ١٥، ٢٨، ٤١، ٥٤	الملكي	٩، ٢٢، ٣٥، ٤٨، ٦١
الحكمي	٣، ١٦، ٢٩، ٤٢، ٥٥	الأقلي	١٠، ٢٣، ٣٦، ٤٩، ٦٢
العالمي	٤، ١٧، ٣٠، ٤٣، ٥٦	الفوضوي	١١، ٢٤، ٣٧، ٥٠، ٦٣
المحلى	٥، ١٨، ٣١، ٤٤، ٥٧	الداخلي	١٢، ٢٥، ٣٨، ٥١، ٦٤
المتحرر	٦، ١٩، ٣٢، ٤٥، ٥٨	الخارجي	١٣، ٢٦، ٣٩، ٥٢، ٦٥
المحافظ	٧، ٢٠، ٣٣، ٤٦، ٥٩		

وقام السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧) بتعريب هذه القائمة والتحقق من خصائصها السيكومترية علي عينة مكونة من (٥٣٧) طالبًا من مختلف كليات جامعة الملك سعود ، وأظهرت النتائج تمتع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات في البيئة العربية ، كما قام كل من عبد المنعم الدردير(٢٠٠٤) وعصام علي الطيب (٢٠٠٤) بتعريب هذه القائمة والتحقق من خصائصها السيكومترية علي عينة مكونة من (١٢٠) طالبًا من طلاب كلية التربية بقنا وأظهرت النتائج تمتع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات.

وتحقق الباحثان في الدراسة الحالية من خصائصها السيكومترية باستخدام الاتساق الداخلي للقائمة من خلال حساب معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه ، وكذلك معامل ألفا كرونباخ وكانت قيم معاملات الارتباط ، وقيم معامل ألفا كما يوضحها الجدول (٤).

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس الفرعي، ومعامل ألفا

الأساليب	معامل ألفا	معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه				
التشريعي	**٠.٧٣٣	**٠.٧٢٤	**٠.٧٨٩	**٠.٧٢١	**٠.٧٨٨	**٠.٦٩٨
التنفيذي	**٠.٨٦١	**٠.٧٢١	**٠.٧٣٢	**٠.٧٩٩	**٠.٦٨٩	**٠.٦٦٧
الحكمي	**٠.٧٦٥	**٠.٧٦٥	**٠.٧٣٢	**٠.٧٤٨	**٠.٧٠٩	**٠.٦٧٥
العالمي	**٠.٦٩٠	**٠.٧٨٦	**٠.٦٧٧	**٠.٧٦٤	**٠.٧٩٤	**٠.٧٤٢
المحلي	**٠.٧١١	**٠.٧٨٩	**٠.٧٥٩	**٠.٧٦٠	**٠.٦٩٩	**٠.٧٥٢
المتحرر	**٠.٨٢٣	**٠.٧٩٩	**٠.٧٧٦	**٠.٦٧٠	**٠.٧٧٢	**٠.٧١٥
المحافظ	**٠.٧٥٤	**٠.٧١٠	**٠.٧٥٩	**٠.٧٠١	**٠.٧٠٩	**٠.٧٦٠
الهرمي	**٠.٧٦٢	**٠.٧٤٧	**٠.٦٨٥	**٠.٧٠٦	**٠.٧٢٣	**٠.٧٨١
الملكي	**٠.٧٠٠	**٠.٦٧٨	**٠.٧٧٢	**٠.٧١٦	**٠.٦٧٦	**٠.٧٦٠
الأقلي	**٠.٧٨٥	**٠.٦٧٦	**٠.٦٧٧	**٠.٧٦٠	**٠.٧٠٧	**٠.٦٧٦
الفوضوي	**٠.٨٢١	**٠.٧٩٦	**٠.٧٤٨	**٠.٧١٤	**٠.٧٩٧	**٠.٧٥٠
الداخلي	**٠.٧٧٦	**٠.٨١١	**٠.٧١٨	**٠.٧٣٣	**٠.٦٩٨	**٠.٧٠٤
الخارجي	**٠.٦٩٩	**٠.٨٧٦	**٠.٧٤٥	**٠.٦٩٠	**٠.٧٥٣	**٠.٧٨٨

*دال عند (٠.٠٥)، ** دال عند (٠.٠١)

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا، ويحقق هذا تمتع البنود بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي لقياس أساليب التفكير. وانحصرت قيم معامل ألفا للتحقق من الثبات بين (٠.٦٩٠) للأسلوب العالمي، (٠.٨٦١) للأسلوب التنفيذي وهذا يوضح تمتع القائمة بدرجة مرتفعة من الثبات وصلاحيتها للاستخدام مع العينة النهائية للدراسة الحالية.

٣-مقياس مداخل الدراسة: ترجمة وتعريب السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٦)

أعد هذا المقياس (Entwislte ,Hanley ,& Hounsell(1979 ، وتكون في صورته الأصلية من (٦٤) مفردة موزعة على (١٦) مقياسًا فرعيًا تقيس مداخل الدراسة (العميق ، السطحي ، والاستراتيجي) بالإضافة إلى بعض الجوانب ذات التأثير في التعلم ، وهى : ترابط الأفكار ، واستخدام الأدلة والبراهين ، وحدود المنهج ، والدافعية الداخلية (Entwistle .,1981,100-103)

وقدم Entwistle & Tait (1996) صورة قصيرة من هذا المقياس تضم (٣٨) بندًا وأجرى Duff (1997,531) مقارنة بين الصورتين (١٩٨٥، ١٩٩٤) وتوصل إلى صورة تتكون من (٣٠) بندًا لقياس مداخل الدراسة، وتتوزع على (١٢) بعد فرعي على النحو التالي:

جدول (٥)

توزيع بنود مقياس مداخل الدراسة

المدخل	الأبعاد	أرقام البنود	ملاحظات
العميق	البحث عن المعاني	١٣، ٢٣	إيجابية
	الاهتمام الفعال / المواقف الانتقادية	١،٤	
	تنظيم وربط الأفكار	٩،١٩،٢٢	
	استخدام الأدلة والمنطق	٢٥،٢٨،٣٠	
السطحي	الاعتماد على الحفظ والتذكر	١٤،٢٠	سلبية
	الصعوبة في الفهم	٥،١٦	
	عدم إقامة علاقات سببية	٧،١٧	
	الاستيعاب	٣،٦،١١،٢٦	
الاستراتيجي	محددات التفوق	١٥،٢١	إيجابية
	المجهود في الدراسة	١٠،١٨	
	تنظيم الدراسة	٢،٨،٢٤	
	وقت المشاركة	١٢،٢٧،٢٩	

وتتم الاستجابة على هذه البنود وفقاً لمقياس خماسي (أوافق تماماً – أوافق إلى حد ما – غير متأكد – غير موافق إلى حد ما – غير موافق تماماً) وتعطى المفردات الإيجابية (٥ ، ٤ ، ٣، ٢ ، ١) على الترتيب والعكس في المفردات السلبية ويتمتع هذا المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات في البيئة الأجنبية والعربية ، وترجم السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٦)المقياس والتأكد من خواصه السيكومترية باستخدام النظرية التقليدية ، وأنموذج راش وأثبتت الدراسة تمتع مقياس مداخل الدراسة بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات باستخدام النموذجين ، كما حلل (حصة عبد الرحمن ، أنور رياض ، محمد إبراهيم ، ٢٠٠٩) مفردات المقياس عن طريق استخدام أنموذج سلم التقدير وأثبتت الدراسة تمتعه بدرجه مرتفعة من الصدق والثبات

وتحقق الباحثان في الدراسة الحالية من خصائصه المقياس السيكومترية باستخدام الاتساق الداخلي للقائمة من خلال حساب معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل ألفا كرونباخ وكانت قيم معاملات الارتباط، وقيم معامل ألفا كما يوضحها

جدول (٦)

جدول (٦)

معاملات ارتباط الفقرات بالمكونات الفرعية لمداخل التعلم

المكون	المفردة	معامل الارتباط	المكون	المفردة	معامل الارتباط
البحث	١٣	٠.٧٨٩**	الاهتمام	١	٠.٧٤٣**
	٢٣	٠.٧٦٣**		٤	٠.٨٣٩**
الربط	٩	٠.٧٧٥**	الأدلة	٢٥	٠.٧١٥**
	١٩	٠.٧٨٩**		٢٨	٠.٦٧٧**
	٢٢	٠.٧٤٦**		٣٠	٠.٧٢٤**
الحفظ	١٤	٠.٨١٤**	استيعاب	٣	٠.٧٢١**
	٢٠	٠.٧٠٦**		٦	٠.٦٨٣**
العلاقات	٧	٠.٧٤٩**		١١	٠.٧٥٤**
	١٧	٠.٧٤٨**		٢٦	٠.٧٨٩**
الفهم	٥	٠.٦٧٣**	المجهود	١٠	٠.٨٢٣**
	١٦	٠.٨٢٣**		١٨	٠.٧٧٦**
التفوق	١٥	٠.٨٥٠**	المشاركة	١٢	٠.٧٤١**
	٢١	٠.٧٤١**		٢٧	٠.٧٤٥**
التنظيم	٢	٠.٧٣٤**		٢٩	٠.٧٥٩**
	٨	٠.٦٩٣**			
	٢٤	٠.٦٨٧**			

* دال عند (٠.٠٥) ** دال عند (٠.٠١)

يتضح من جدول (٦) أن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمكونات الفرعية لمقياس مداخل الدراسة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يوضح الاتساق الداخلي لهذه الفقرات.

- معاملات ارتباط الفقرات بالمكونات الرئيسة لمداخل الدراسة، وجاءت النتائج على النحو التالي

جدول (٧) معاملات ارتباط الفقرات بالمكونات الرئيسية لمداخل الدراسة

المدخل	الفقرة	معامل الارتباط	المدخل	الفقرة	معامل الارتباط
العميق	١	٠.٧٦٥**		١٨	٠.٧٦٢**
	٤	٠.٧٣٢**		٢١	٠.٧٢٣**
	٩	٠.٧٤٣**		٢٤	٠.٧٥٩**
	١٣	٠.٧٢٤**		٢٧	٠.٧٧٦**
	١٩	٠.٦٨٩**		٢٩	٠.٧٢٦**
السطحي	٢٢	٠.٦٩٠**		٣	٠.٧٤٨**
	٢٣	٠.٧٠٠**		٥	٠.٧٧٤**
	٢٥	٠.٧٥٤**		٦	٠.٧٣٦**
	٢٨	٠.٧٦٥**		٧	٠.٧٩٢**
	٣٠	٠.٧٤٣**		١١	٠.٧٣٩**
استراتيجي	٢	٠.٦٦٨**		١٤	٠.٧٨٦**
	٨	٠.٧٧٦**		١٦	٠.٧٤٠**
	١٠	٠.٧٨٦**		١٧	٠.٧٩٨**
	١٢	٠.٧٥٠**		٢٠	٠.٧٥١**
	١٥	٠.٧٦٠**		٢٦	٠.٧٥٢**

* دال عند (٠.٠٥) ** دال عند (٠.٠١)

يتضح من جدول (٧) أن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمكونات الرئيسة لمقياس مداخل الدراسة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يوضح تمتع هذه الفقرات بدرجة من الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس: معاملات ارتباط المكونات الفرعية بالمكونات الرئيسة لمقياس مداخل الدراسة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٨) معاملات ارتباط المكونات الفرعية بالرئيسة لمداخل الدراسة

المدخل	المكون	معامل الارتباط	المدخل	المفردة	معامل الارتباط
العميق	البحث	٠.٧٧٣**	السطحي	الحفظ	٠.٦٩٠**
	اهتمام	٠.٧٨٥**		الفهم	٠.٦٨٧**
	الربط	٠.٨١١**		العلاقات	٠.٧٣٤**
	الأدلة	٠.٧٧٠**		استيعاب	٠.٧٦٦**
استراتيجي	التفوق	٠.٧٧٩**		التنظيم	٠.٦٩٩**
	المجهود	٠.٧٥٦**		مشاركة	٠.٧٨٦**

يتضح من جدول (٨) تمتع جميع المكونات الفرعية لمقياس مداخل الدراسة بمعاملات ارتباط مرتفعة مع المكونات الرئيسة وذلك عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بمفرداته ومكوناته الفرعية والرئيسة بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في ضوء النظرية التقليدية للقياس

- حساب ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس باستخدام: معامل ألفا، وطريقة التجزئة النصفية من خلال معادلتي سيبرمان -براون، وجتمان وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٩) معاملات الثبات لمقياس مداخل الدراسة

المدخل	ألفا	سيبرمان براون	جتمان
العميق	٠.٧٦٥	٠.٦٧٦	٠.٦٦٦
السطحي	٠.٧٨٩	٠.٧٦٥	٠.٧٦٠
الاستراتيجي	٠.٧٥٦	٠.٧٨٩	٠.٧٨٠
الدرجة الكلية	٠.٧٤٣	٠.٦٩٠	٠.٦٨٠

يتضح من جدول (٩) وتشير إلى تمتع مقياس مداخل الدراسة بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات

رابعاً الإجراءات التنفيذية للدراسة

١- تم إعداد أدوات البحث في صورتها الأولية وتمثلت في:

أ- مقياس التسويف الأكاديمي (تطوير الباحثان)

ب- قائمة أساليب التفكير تعريب (السيد أبو هاشم ،٢٠٠٧)

ج- قائمة مداخل التعلم تعريب (السيد أبو هاشم ،٢٠٠٦)

٢- اختيار العينة الاستطلاعية وتكونت من (١٠٠) طالب وطالبة بجامعة أسيوط بكلية التربية بالوادي الجديد وذلك للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

٣- اختيار العينة النهائية وتكونت من (٣٠٠) طالب وطالبة بجامعة أسيوط كلية التربية بالوادي الجديد.

٤- تطبيق أدوات الدراسة ورصد الدرجات لمعالجتها إحصائيًا.

٥- استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية بواسطة الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرسوم البيانية، ومعاملات الارتباط.

٦- صياغة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ووضع مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج.

نتائج الدراسة وتفسيرها

للتحقق من الفرض الأول والذي ينص على أنه " لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد" تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي، ودرجاتهم على مقياس أساليب التفكير، والجدول (١٠) يبين ذلك:

جدول (١٠) معامل ارتباط بيرسون بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير

أساليب التفكير	التسويف الأكاديمي	أساليب التفكير	التسويف الأكاديمي	أساليب التفكير	التسويف الأكاديمي
التشريعي	-.675**	المتحرر	-.412**	الفوضوي	.076
التنفيذي	-.514**	المحافظ	.008	الداخلي	-.081
الحكمي	-.556**	الهرمي	-.553**	الخارجي	-.665**
العالمي	.020	الملكي	-.526**		
المحلي	-.519**	الأقلي	-.631**		

** دال عند مستوى الدلالة(α=٠.٠١)،* دال عند مستوى الدلالة(α=٠.٠٥)

بالنظر إلى جدول (١٠) يلاحظ وجود ارتباط سالب ودال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠١ بين التسويف الأكاديمي، وأساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والتحليلي، والمحلي، و المتحرر، الهرمي، والملكي، والأقلي ، والخارجي)، وكذلك وجود علاقة ارتباطيه سالبة وغير دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي وأسلوب التفكير(الداخلي)، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة غير دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير (العالمي ، و المحافظ ، والفوضوي) لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.

وللتحقق من الفرض الثاني والذي ينص على أنه " لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي ومداخل الدراسة لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد" تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي، ودرجاتهم على مقياس مداخل الدراسة، والجدول (١١) يبين ذلك:

جدول (١١) معامل ارتباط بيرسون بين التسويف الأكاديمي ومداخل الدراسة

مداخل الدراسة	العميق	السطحي	الاستراتيجي
التسويف الأكاديمي	-.525**	.675**	-.520**

** دال عند مستوى الدلالة(α=٠.٠١)،* دال عند مستوى الدلالة(α=٠.٠٥)

بالنظر إلى جدول (١١) يلاحظ وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠١ بين التسويف الأكاديمي، ومدخلي الدراسة (العميق، والاستراتيجي)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠١ بين التسويف الأكاديمي ومدخل الدراسة السطحي لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.

وللتحقق من الفرض الثالث والذي ينص على أنه " لا يؤثر الجنس في العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد" تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الارتباط بين درجات الطلاب (الذكور، والإناث) كل على حده على مقياس التسويف الأكاديمي، ودرجاتهم على مقياس أساليب التفكير، والجدول (١٢):

جدول (١٢) معامل ارتباط بيرسون بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير لكلا من (الذكور، والإناث) وقيمة (z) ودلالتها الإحصائية

أساليب التفكير	الذكور	الإناث	قيمة (z)	مستوي الدلالة
التشريعي	-.449**	-.553**	٠.٠١٦	غير دالة
التنفيذي	-.356**	-.564**	٠.٠٣١	غير دالة
الحكمي	-.444**	-.532**	٠.٠١٣	غير دالة
العالمي	.040	-.003	٠.٠٠٥	غير دالة
المحلي	-.472**	-.557**	٠.٠١٣	غير دالة
المتحرر	-.511**	-.558**	٠.٠٠٧	غير دالة
المحافظ	.098	-.002	٠.٠١١	غير دالة
الهرمي	-.448**	-.568**	٠.٠١٩	غير دالة
الملكي	-.445**	-.555**	٠.٠١٧	غير دالة
الأقلي	-.422**	-.523**	٠.٠١٢	غير دالة
الفوضوي	-.056	-.081	٠.٠١٦	غير دالة
الداخلي	-.095	-.089	٠.٠٠٧	غير دالة
الخارجي	-.459**	-.574**	٠.٠١٨	غير دالة

** دال عند مستوى الدلالة(α=٠.٠١)،* دال عند مستوى الدلالة(α=٠.٠٥)

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود أثر للجنس في العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد" حيث جاءت قيمة (z) غير دالة إحصائيا وبذلك تحقق الفرض.

وللتحقق من الفرض الرابع والذي ينص على أنه " لا يؤثر الجنس علي العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي ومداخل الدراسة لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد" تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الارتباط بين درجات الطلاب (الذكور، والإناث) كلا علي حده على مقياس التسويف الأكاديمي، ودرجاتهم على مقياس مداخل الدراسة ثم حساب قيمة (z) بمعادلة فيشر للمقارنة بين معاملات الارتباط وجاءت النتائج كما يوضحها والجدول (١٣) التالي:

جدول (١٣) معامل ارتباط بيرسون بين التسويف الأكاديمي ومداخل لكلا من (الذكور، والإناث) وقيمة (z) ودلالتها الإحصائية

مداخل الدراسة	الذكور	الإناث	قيمة (z)	مستوي الدلالة
العميق	-.457**	-.516**	٠.٠٠٨	غير دالة
السطحي	.539**	.428**	٠.٠١٧	غير دالة
الاستراتيجي	-.437**	-.554**	٠.٠١٨	غير دالة

** دال عند مستوى الدلالة(α=٠.٠١)،* دال عند مستوى الدلالة(α=٠.٠٥)

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود أثر للجنس على العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي ومداخل الدراسة لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد"، حيث جاءت قيمة (z) غير دالة إحصائيًا وبذلك تحقق الفرض.

وللتحقق من الفرض الخامس والذي ينص علي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي مقياس التسويف الأكاديمي " تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للوقوف علي الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي مقياس التسويف الأكاديمي ، والجدول (١٤) يبين ذلك:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين درجات الذكور والإناث علي مقياس التسويف الأكاديمي

	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
الإناث	76.43	13.007	3.372	دال عند ٠.٠١
الذكور	81.57	13.428		

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠١ بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح الذكور وبذلك لم يتحقق الفرض وقبول

الفرض البديل وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي مقياس التسويف الأكاديمي.

مناقشة النتائج:

أوضحت نتائج الفرض الأول وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والتحليلي، والمحلي، و المتحرر ، الهرمي ، والملكي ، والأقلي ، والخارجي) ، ويدل الارتباط السالب علي العلاقة العكسية بين التسويف الأكاديمي وهذه الأساليب للتفكير ، وترجع هذه النتيجة إلي الخصائص الذي يتميز بها أصحاب هذه الأساليب فأسلوب التشريعيLegislative style يفضلون الابتكار ،و التجديد ، والتصميم والتخطيط لحل المشكلات ، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة ، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقًا، ويميلون لبناء النظام والمحتوي لكيفية حل المشكلة ، ومن يمتلك هذه الخصائص فغالبًا ما يؤدي المهام الأكاديمية في وقتها ولا يسوف .

أما الأسلوب التنفيذي فيميز الأفراد الذين يميلون لإتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقاً لحل المشكلات، ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات، ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات وعلي تميزهم بالواقعية فإنهم يفضلون أداء المهام في وقتها. وأما أصحاب الأسلوب الحكمي فإنهم يميلون إلى الحكم علي الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء، وكتابة المقالات النقدية، ولديهم القدرة على التخيل، وبما أنهم يميلون إلى التقييم والنقد فإنهم بالتالي لا يؤخرون أعمالهم ويسارعون في إنجاز مهامهم الأكاديمية. وأصحاب الأسلوب المحلي يتصفون بتفضيل المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتجهون نحو المواقف العملية ويستمتعون بالتفاصيل، وبتفضيلهم للمشكلات العيانية الحالية وبالتالي لابد من حل هذه المشكلات في وقتها. ويتصف أصحاب الأسلوب المتحرر بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات، والميل إلى الغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن، ويهتمون بإحداث هذا التغير في أقرب وقت ممكن. وأصحاب الأسلوب الهرمي يميلون إلى عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، ويضعون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولويتها، ولا يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، ومرنون ومنظمون جداً ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات . ويبحثون دائماً عن التعقيد، وهم أيضا يسارعون في إنجاز مهامهم الأكاديمية. وأصحاب الأسلوب الملكي يتصفون بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، ويعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة، تمثيلهم للمشكلات مشوش، ومتسامحون، ومرنون، ولديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، يفضلون الأعمال التجارية، والتاريخ،

والعلوم، منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي، والذي يفضل الأعمال التجارية غالبا ما يبادر بإنجاز المهام في وقتها المحدد. ويتصف أصحاب الأسلوب الأقلي باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، متوترون، ومشوشون، ولديهم العديد من الأهداف المتناقضة، ولذلك فالتوتر يجعلهم يخافون من إرجاء المهام الأكاديمية. ويتصف أصحاب الأسلوب الخارجي بأنهم يميلون إلي الانبساط، والعمل مع فريق، ولديهم حس اجتماعي، ويكونون علاقات اجتماعية، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية، وهم بالتالي لا ينفكون عن مخطط الجماعة وسرعة إنجاز الأعمال، وبالتالي يخرج أصحاب هذه الأساليب من دائرة التسويف.

وأما الأسلوب الداخلي والذي ارتبط بعلاقة سالبة لكنها غير دالة إحصائيا مع التسويف الأكاديمي فإن أصحابه يفضلون العمل بمفردهم، ومنطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، ويتميزون بالتركيز الداخلي، ويميلون إلى الوحدة، ويستخدمون ذكائهم في الأشياء وليس مع الآخرين، ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية، وبالتالي قد يحتاجون إلى وقت أطول في إنجاز مهامهم الأكاديمي بالمقارنة مع أصحاب الأساليب السابقة.

وعن العلاقة الارتباطية الموجبة غير الدالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير (العالمي ، والمحافظ ، والفوضوي) ترجع أيضا لخصائص هذه الأساليب، فيتصف أصحاب **الأسلوب الفوضوي Anarchic style** بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف ، ويعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل ، وعشوائيون في معالجتهم للمشكلات ، ومن الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم ، ومشوشون ومتطرفون في مواقفهم ، ويكرهون النظام ٠ وأصحاب الأسلوب العالمي يتصفون بتفضيلهم للتعامل مع القضايا المجردة ، والمفاهيم عالية الرتبة ، والتغيير والتجديد والابتكار ، والمواقف الغامضة ، والعموميات ، ويتجاهلون التفاصيل ٠ وأصحاب الأسلوب المحافظ يتصفون بالتمسك بالقوانين ، ويكرهون الغموض ، ويحبون المألوف ، ويرفضون التغيير ، ويتميزون بالحرص والنظام ٠وبالتالي فقد يفضل أصحاب هذه الأساليب تأخير المهام لبعض الوقت. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الله العنزي (٢٠١٦).

وبالنظر إلي نتائج الفرض الثاني والذي دلت نتائجه علي وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين التسويف الأكاديمي، ومدخلي الدراسة (العميق، والاستراتيجي)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١) بين التسويف الأكاديمي ومدخل الدراسة السطحي لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد ، ربما يرجع أيضا لخصائص كل مدخل فالمدخل العميق ويتصف من يستخدمه بالتوجه نحو الهدف ، والتفاعل النشط مع المحتوى ، والقدرة على ربط المعارف الجديدة بالسابقة ، وإعطاء أمثلة من الحياة اليومية ، وطرح الأفكار

بطريقة مختصرة مع الاهتمام بالعلاقات أو الارتباطات الداخلية للعناصر ، والفحص المنطقي للمناقشات ، وبالتالي فإنه يسارع بإنجاز المهام الأكاديمية في المدخل الاستراتيجي ، ويكون التوجه نحو الحصول على الدرجات المرتفعة ، ولديه القدرة على تنظيم مواد الدراسة تنظيمًا دقيقًا في صور متناسقة ومتتابعة في إطار المنهج الدراسي وحدوده، ويستخدم الأوراق الخارجية والمناقشات للوصول إلى النجاح خـــوفًا من الفشل ، وقادر على وضع خطط بديلة ، وتنظيم الوقت وتوزيع المجهود وبالتالي فإنه يسارع بإنجاز المهام الأكاديمية أيضًا ، لذلك جاءت العلاقة الارتباطية سالبة أي عكسية.

وأما المدخل السطحي يكون التوجه نحو الحفظ، والاعتماد على معلومات الذاكرة بشكل كبير، وعدم القدرة على إعطاء أمثلة أو إحداث الربط بين العناصر، وعدم وضوح الهدف أو الاستراتيجية المستخدمة لديه، والتعامل مع المهمة كعبء خارجي عليه، لذلك ما يؤخر إنجاز المهام الأكاديمية إلى ما قبل الامتحان حتى لا ينسي المعلومات، لذلك جاءت العلاقة الارتباطية موجبة.

وأما الفرض الثالث والرابع والذي جاءت نتائجهما بعدم تأثير الجنس في العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من أساليب التفكير ومداخل الدراسة فيرجع إلي تعريف كل من أساليب التفكير و ومداخل الدراسة ، وأساليب التفكير طريقة الفرد المفضلة في التفكير، والتي تؤثر في آلية معالجة المعلومات والتمثيلات المعرفية عند أداء الأعمال، ونمط التفكير ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات ، وبالتالي يعد صفه مميزة للفرد، وأما مداخل الدراسة فهي صفات ثابتة نسبيًا ويتحكم فيها العديد من العوامل مثل طريقة التدريس، ونظام التقييم ، والصفات الشخصية للمتعلم ، وقد تتشابه كل هذه العوامل.

وعن نتائج الفرض الخامس والتي دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس التسويف الأكاديمي، فان الباحثين يرجعان هذه النتيجة إلى التغيرات المجتمعية الكبيرة الحادثة في المجتمع في الفترة الحالية، وزيادة نسبة البطالة، مما يجعل هؤلاء الطلاب يتجهون للعمل أثناء الدراسة وبالتالي يؤخرون إنجاز مهامهم الأكاديمية. وبسؤال الباحثين لبعض هؤلاء الطلاب عن سبب تأخيرهم للمهام المطلوبة منهم أشاروا إلى أنهم يلتحقون بأعمال أخري غير الدراسة لتلبية مطالب الحياة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة عبد الرحمن محمد و نادية السيد (٢٠٠٤) Balkis & Duru(2009) ودراسة Yong(2010) ودراسة محمد حسن (٢٠١٥).

التوصيات:

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- إجراء دراسات تتناول التسويف الأكاديمي وعلاقته بمتغيرات أخرى، وفي بيئة أخرى غير البيئة الجامعية.
- عمل برامج توعية ونشرات إرشادية للحد من ظاهرة التسويف قدر الإمكان.
- العمل على تنمية أساليب التفكير لدى طلبة الجامعات، من خلال تضمين مهارات التفكير في المناهج الدراسية.
- الاهتمام بمتابعة المهام والأنشطة الأكاديمية المطلوبة ووضع وقت محدد لإنجازها
- إجراء برامج لخفض التسويف الأكاديمي والحد من انتشاره لدي طلاب الجامعة
- الاهتمام بالأنشطة والمناهج التي تجعل الطلاب يتبنون المدخل العميق والاستراتيجي

المراجع:

- أنور محمدالشرقاوي (١٩٩٦). التعلم وأساليب التعليم (الجزء ١). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- السيد عبد الدايم عبد السلام (٢٠١٠). البناء العاملي لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، العدد ١٦، ١-٧.
- السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٠). أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدي طلاب الجامعة " دراسة عامليه "، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٩٣، ٢٣١-٢٩٢.
- السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٦). دراسة مقارنة بين النظرية التقليدية ونموذج راش في اختيار فقرات مقياس مداخل الدراسة لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق،١،٢٥-٥٢.
- السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧). الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة. جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز بحوث كلية التربية،٢٦٩
- تغريد حجازى ، فيصل الربيع ، عمر شواشرة (٢٠١٣).التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدي الطلبة الجامعيين في الأردن .مجلة المنارة للبحوث والدراسات(٢٠) العدد الأول ب.

- حصة عبد الرحمن فخرو، أنور رياض عبد الرحيم، محمد إبراهيم محمد (٢٠٠٩). فاعلية استخدام نموذج سلم التقدير في تحليل مفردات مقياس مداخل الدراسة لدي طلبة جامعتي قطر والمنيا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس* .كلية التربية .جامعة المنيا، ٢٢ (٢)، ١٣٥ – ١٧٥.
- داليا خيري عبدالوهاب (٢٠١٥). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدي طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف .المجلة الدولية التربوية المتخصصة ،(٤)،العدد(٦)،٢٣٩-٢٠٣.
- عبد الرحمن محمد هلال ونادية السيد الحسيني (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١)١٢٦، ٥٧ – ١٤٣.
- عبد المنعم الدردير(٢٠٠٤). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- عبد الله العنزي (٢٠١٦). أساليب التفكير ومستوي الطموح ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدي طلاب الجامعة. المجلة التربوية المتخصصة، (٥) ٨، ٩٦- ١٣٤.
- عدنان العتوم (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عصام علي الطيب (٢٠٠٤). أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات التعليم والاستذكار ودافعية الانجاز لدي طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه. كلية التربية بقنا. جامعة جنوب الوادي.
- فريح عويد العنزى ومحمد دغيم الدغيم (٢٠٠٣). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت .مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٥٢، ١٠٢ – ١٣٧.
- كريمان عويضة منشار (٢٠٠٤). دراسة للعلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وأنماط التعلم والتفكير ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢٤) ٢، ١٧١- ٢٠٩.
- لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠١٤). الإرجاء الإيجابي والتنظيم الذاتي للتعلم، المؤتمر العلمي الرابع بكلية التربية جامعة المنوفية ،٧٧-١٠٣.
- محمد حسن أبو راسين (٢٠١٥). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بكل من الثقة بالذات والمعدل

الدراسي لدي عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان. مجلة كلية التربية بالزقازيق،٨٨ ،٧٣-١٣٣.

- معاوية أبو غزال (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: أسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (٨) ٢، ١٣١-١٤٩.
- محمد مصطفي الديب ووليد السيد أحمد (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدي الطلاب المتلكئين أكاديميًا بكلية التربية جامعة الطائف. دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،(٣٥)، الجزء الأول ، ١١٩-١٧٨.
- محمود عوض الله محمد (١٩٨٦). أثر تفاعل أسلوب التعلم، أسلوب التدريس، سمات المتعلم، محتوى التعلم على التحصيل الدراسي .رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الزقازيق، كلية التربية فرع بنها.
- نادية السيد يوسف (٢٠٠٨). بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكئين وغير المتلكئين أكاديميا من طلبة وطالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (٢) ١٣٧، ٢٧١- ٣٦٣.
- Akinsola, M. A. &Telia, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3 (4),363-370.
- Balkis, M. &Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers and its relationship with demographics and individual preferences. Journal of Theory and Practice in Education, 5 (1), 18-32.
- Brownlow, S., &Reasinger, R. D. (2000). Putting of funtil tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. Journal of Social Behavior and personality, 15 (5): 15-34.
- Biggs, J. (1985): The Role of Meta Learning in Study Processes. *British Journal of Educational Psychology, 55,* 185–212.
- Chu, A., and Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*,2005,14, 245–264.
- Deyling, E. (2008). The effect of priming death anxiety on future time orientation and procrastination. Unpublished Master Thesis. Cleveland State University.

- Duff, A. (1997). A note on the reliability and validity of a 30- item version of Entwistle & Tait's Revised Approaches to Studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology*,67,4,529-539.
- Ellis, A. &knw, W. (2002). Overcoming procrastination. New York: Rational Living.
- Entwistle, N. (1981): **Understanding student Learing Groom helm,** London
- Entwistle, N. & Tait, H. (1996). *Approaches and Study Skills Inventory for Students.* Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- Entwistle, N. and Ramsden, P. (1983). Understanding Student Learning. London: Croom helm.
- Ferrari, J.; Ozer, B. &Demir, A. (2009). Chronic procrastination -among Turkish adults: Exploring decisional, avoidant, and arousal styles. Journal of Social psychology, 149 (3): 302-308.
- Gropel, P. & Steel, P. (2008). A mega-trial investigation of goal setting, interest enhancement, and energy on procrastination. *Personality and Individual Differences, 45*, 406-411.
- Howell, A. J. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*, 167-178.
- Hussain, I. & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. Procedia Social and Behavioral Sciences, 5, 1897-1904.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 915-931.
- Klassen, R. M. & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology, 29*, 69-81.
- Liu, K. (2010). The relationship between academic procrastination and academic achievement in Chinese university students. Unpublished Master Thesis. State University of New York.
- Marton, F. & Saljo, R. (1976). Learning Processes and Strategies – II on Qualitative Differences in Learning Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Task. *British Journal of*

Educational Psychology, 46, 115-127.

- Mann, L., Radford, M., Burnett, P., Ford, S., Bond, M., Leung, K., Nakamura, H., Vaughan, G. & Yang, K. (1998). Cross-cultural differences in self-reported decision-making style and confidence. *International Journal of Psychology, 33,* 325-335.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. Assessment &Evaluation in Higher Education, 29 (1)-3-9.
- Prohaska, V., Morrill, P., Atiles, I. & Perez, A. (2000). Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of Social Behavior and Personality, 15,* 125-134.
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A. & Nurmi, J. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior, 75,* 162-172.
- Schraw, G., Wadkins, T., and Olafson, L. (2007). Doing the things, we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 12-25.
- Schmeck, R(1983): Learning style of college Students, Individual Differences, Edited by dillon, A.& Schmeck, R, Academic press.
- Sternberg, R. (1988). Mental self – government: A theory of intellectual styles and their development. Human Development, 31, 197-224.
- Sternberg, R. (1994). Allowing for thinking styles, *Educational Leadership*, 52 (3), 36-40.
- Sternberg, R. (1995). Thinking styles and Learning Language testing, Journal of Language Testing,12(3),265-291.
- Sternberg, R. (1997). *Thinking Style.* New York, Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2004). Style of thinking as a basis of differentiated in instruction, for theory into practice at: Carol, A. (editor), PACE center, Yale University.
- Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Yeo, L. S., Wong, I. Y. F., Huan, V. S. & Chong, W. H. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, *27*, 135-144.
- Tsai, M., and Tsai, C. (2010). Junior high school students' internet usage

and self-efficacy: are-examination of the gender gap. *Comput. Educ.*,2010, 54(4): 1182– 1192.

- Tuckman, B.W. (1990). Measuring procrastination attitudinally' and behaviorally. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, MA April 16-20).
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self regulated learning perspective. Journal of Educational Psychology, 95 (1): 179-187.
- Yong, L. F (2010). Astudyon the Assertiveness and Academic Procrastination of English and communication students at a private university.American Journal of Scientific Research ISSN1450-223x Issue9,7-62.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2005). A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review, 17*(1), 1-53.

Academic Procrastination and its relationship in Thinking Styles and Approach to Studying among students of the New Valley College of Education

Abstract

The study aims at investigating the relationship between academic procrastination ,thinking styles and Approach to Studying among students of the New Valley College of Education. The sample of the study consists of (150) males and (150) females with a total of (300) graduate and undergraduate students. To achieve the aim of the study, an academic procrastination scale was developed and used by the researchers in addition to the List of Thinking Styles prepared by Mohammed Abu Hashem (2007) and approach to studying scale which was translated into Arabic by Mohammed Abu Hashem (2006). Study results indicated a negative correlation between thinking styles (legislative methods, executive, estoppel, local, liberal, hierarchical, royal, minority, and external) and academic procrastination and there is a negative correlation statistically significant between the academic procrastination and approach to studying (deep, and strategic). and the study found also males are more Academic Procrastination than females.

Keywords: Academic Procrastination, Thinking Styles, Approach to Studying.