عادات العقل المميزة لطلاب الدراسات العليا مرتفعى ومنخفضى التلكؤ الأكاديمى فى إطار نموذج مارزانو

إعـــــداد

د/ نجلاء عبدالله إبراهيم الكلية

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن بروفيلات عادات العقل المميزة لطلاب الدراسات العليا وفقاً لمستوى التلكؤ الأكاديمى لديهم (المرتفع – المنخفض) فى إطار نموذج مارزانو، وأيضاً التعرف على أثر نوع الجنس ومستوى التلكؤ الأكاديمى وتفاعلاتهما على عادات العقل لدى طلاب الدراسات العليا، وكذا الكشف عن الفروق في عادات العقل بين طلاب الدراسات العليا تبعاً للمستوى التعليمى (دبلوم – ماجستير – دكتوراه).

وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس، منهم (٥٤) مرتفعى التلكؤ الأكاديمى، (٥٤) منخفضى التلكؤ الأكاديمى، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٣١.٩٤) سنة وانحراف معياري قدره (٦.٧٣) سنة. وباستخدام مقياس عادات العقل في إطار نموذج مارزانو، ومقياس التلكؤ الأكاديمى وهما من إعداد/ الباحثة، أشارت النتائج إلى:

١- لا تختلف بروفيلات عادات العقل فى إطار نموذج مارزانو بين طلاب الدراسات العليا وفقاً لمستوى التلكؤ الأكاديمى لديهم (المرتفع – المنخفض)، حيث احتلت عادة (التفكير المنظم ذاتياً) المرتبة الأولى، وتلتها عادة (التفكير الإبتكارى) في المرتبة الثانية. بينما احتلت عادة (التفكير الناقد) المرتبة الثالثة والأخيرة.

٢- لا يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من نوع الجنس ومستوى التلكؤ الأكاديمى وتفاعلاتهما على عادات العقل لدى طلاب الدراسات العليا.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً في بروفيلات عادات العقل ترجع إلى المستوى التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا.

عادات العقل المميزة لطلاب الدراسات العليا مرتفعى ومنخفضى التلكؤ الأكاديمى فى إطار نموذج مارزانو

إعـــداد

د/ نجلاء عبدالله إبراهيم الكلية

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس

مقدمة:

في نهاية العقد الأخير من القرن الماضي ظهر اتجاه جديد في الفكر التربوي الحـديث، يدعو المربين إلى التركيز على تحقيق عدد من النواتج التعليمية، وقد ظهر هذا الاتجاه في غمـرة الاهتمام بتنمية التفكير، وبخاصة تنمية مهارات التفكير الناقد، والتفكير الابتكارى، وتطبيقات نواتج أبحاث المخ، وقد ركز أصحاب هذا الاتجاه على ضرورة تنمية عدد من الإستراتيجيات التي تنمى التفكير بأبعاده المختلفة، والتي أصبحت فيما بعد تُعرف باتجاهات العادات العقلية أو نظرية عادات العقل Habits of Mind.

وفى هذا الصدد فقد حدد مارزانو (Marzano, 1992, 181 - 184) عدة عادات عقلية يرى ضرورة اكتسابها من قبل المتعلمين خلال العملية التعليمية أطلق عليها العادات العقلية المنتجة وتتمثل فى: التفكير المنظم ذاتياً، التفكير الناقد، والتفكير الابتكارى.

وتُعتبر عادات العقل أنماطاً للسلوك الذكي التي تدير وتـنظم العمليـات العقليـة التـي يستخدمها الفرد فى بناء المعرفة وحل المشكلات.(هلال، ٢٠١٣، ١٣٢)

ومن ناحية أخرى، فإن كل منا يتلكأ في بعض الأوقات في حياته وهناك البعض الـذي يتلكأ أكثر من الآخرين فالأفراد على اختلاف أجناسهم ومستوياتهم العقلية والاجتماعيـة والثقافيـة والعمرية يمارسون سلوك التلكؤ ولكن بدرجات متفاوتة، والبعض يتقبل ذلك باعتباره جـزء مـن شخصيتهم، والبعض الآخر يبحثون عن طرق ووسائل للتغلب على سلوك التلكؤ لديهم.

ويُعد التلكؤ الأكاديمى Academic Procrastination أخطر أنواع التلكؤ وأكثرهـا انتشاراً لدى الكبار بصفة عامة والطلاب في المجال التعليمي بصفة خاصة، حيث يُطلـق علـى تأخير وتأجيل الطلاب لأداء المهام والواجبات الدراسية التلكؤ الأكاديمي.

ويشير توكمان وآخرين (Tuckman, 2002) إلى أن التلكؤ الأكـاديمي يعتبـر سـمة

تتوقف علي استعداد الفرد ولها توابع ومترتبات خطيرة على الطلاب الذين يعتادون إرجاء مهامهم الأكاديمية وواجباتهم الدراسية إلى آخر وقت.

وفى هذا الإطار يذكر فاران (Farran, 2004) أن التلكؤ الأكاديمي سلوك شائع ومشكل ومصدر للاضطرابات لدى الطلاب.

ويشير بوبولا (Popoola, 2005) إلى أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط بالعوامل المعرفية والوجدانية والسلوكية، وأن الطلبة ممن لديهم نزعة قوية للتلكؤ يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بغير المتلكئين، ويظهرون ضعفاً في إنجازهم الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

إن العادات السائدة في مجتمع المدرسة في الوقت الحاضر تعكس مهارات تواصل ضعيفة، والمتعلمين ليسوا على استعداد لتحمل مسئولية تعلمهم ويفتقرون إلى احترام الرؤى المتعددة. ففي مثل هذا الجو الذي يعيش فيه الطلاب من الصعب أن تجد لديهم القدرة على التفكير المنظم ذاتياً، ومن النادر أن تجد فيهم من يفكر تفكيراً ناقداً أو تفكيراً ابتكارياً (Pruzek, 2000)؛ وحسانين، ٢٠٠٦). ولذا فإن دمج وغرس عادات العقل في العملية التعليمية أصبح ضرورة ملحة الآن في عصر المعلوماتية والانفجار المعرفي الذي نعيشه الآن.

وعلى الرغم من أهمية عادات العقل في تنمية مهارات التفكير سواء كان تفكيراً منظماً ذاتياً، أو ناقداً، أو ابتكارياً فإنها لا تجد الاهتمام الكافي بها لدى المتعلمين بمرحلة الدراسات العليا مما يعطل قدراتهم العقلية. ولذا فقد تصدت الدراسة الحالية لها بالبحث.

ومن ناحية أخرى فإن التلكؤ الأكاديمي يُعد سمة نوعية خاصة بالمجال الأكاديمي تتسم بسلسلة من سلوكيات الإحجام والعجز وعدم الفاعلية. وعلى الرغم من أنه يعتبر من الظواهر الشائعة لدى الأفراد فإن تكراره بصورة مستمرة يُمثل مشكلة لما قد يكون له من آثار سلبية على الأداء العقلي المعرفي كما يظهر في الجانب الانفعالي للفرد في صورة الاحساس بالندم أو اليأس ولوم الذات.

وتصبح دراسة التلكؤ الأكاديمي أدعى إذا ما عرفنا أنه ظاهرة شائعة بين المتعلمين (Farran, 2004) مما يؤدى ذلك إلى مستوى دراسي منخفض ودرجات ضعيفة وهروب أو تسرب من المادة أو إهمالها. وكثيراً ما يكون المتلكئ في وجل وخوف من إحساسه بحكم الآخرين عليه وذلك من خلال عملية النقد الذاتي، فهو يخاف أن يكون غير متقن في أداء واجباته، كما يخشى أن ما يبذله من مجهود لا يكون كافياً ومن ثم لن ينال الدرجات التي تمكنه من النجاح

وينعكس هذا الظن عليه ويصاب بحالة تسمى الخوف من الفشل.

وبالنظر إلى انتشار ظاهرة التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعة، نجد أنها بلغت ٥٢% وفقاً لما أشارت إليه دراسة (Ozer et al., 2009)، و٨٣% كما فى دراسة (Ozer & Sackes, 2011). ومن ثم يعد التلكؤ الاكاديمى مشكلة معقدة في البيئة التعليمية.

ولقد أكد سولمون وروثبلوم (Solmon & Rothblum, 1984) على أن التلكؤ الأكاديمي لا يمثل عبء في الاستذكار وإدارة الوقت فقط ولكن يتضمن أيضاً تفاعل مكونات انفعالية ومعرفية.

ففي الجانب المعرفي أشارت الشرنوبى (٢٠٠٨) إلى أن هناك دراسات قليلة أجريت ببحث الطلاب المتلكئين أكاديمياً من منظور معرفي والتي تؤكد على أن العوامل المعرفية يجب أخذها في الاعتبار لفهم سلوك الطلاب المتلكئين.

ويشير تشو وتشو (Chu & Choi, 2005) إلى أن التلكؤ الأكاديمى يؤثر – بشكل سلبى – على تعلم الطلاب، وعلى أدائهم الأكاديمى، بل وعلى شخصياتهم، وعلى جودة حياتهم. ويرى ويلسون ونجوين (Wilson & Nguyen, 2012) أن المتعلمون ينظرون إلى التلكؤ الأكاديمى بإعتباره مشكلة ضارة، وأن أكثر من ٩٥% من الطلاب المتلكئين أنهم يستهدفون خفضه، والتخلص منه. إضافة إلى أن نتائج العديد من الدراسات والبحوث أمثال: أرتينو وجونيس (Artino & Jones, 2012)، سيفينس وجيزير (Sevinc & Gizir, 2014)، العدوى والبلوشى (Al-Adawi & Al-Balushi, 2016)، ليونج وزهانج (Leung & Zhang, 2016)، يوشيدا وآخرين (Yoshida et al., 2016) تشير إلى أن الطلاب يظهرون مجموعة كبيرة من الانفعالات خلال أداء الواجبات والمهام التعليمية وخلال أداء الاختبارات المختلفة ومن تلك الانفعالات التلكؤ الأكاديمى. لذا فإن من الضروري تناول هذا السلوك – التلكؤ الأكاديمي – مما يساعد على فهمه ومن ثم محاولة التقليل من آثاره السلبية إلى أقصى درجة ممكنة لدى المتعلمين بالمرحلة الجامعية.

وحيث إنه لم توجد أي دراسة عربية أو أجنبية – في حدود إطلاع الباحثة – قد تناولت البحث في عادات العقل في إطار نموذج مارزانو لدى طلاب الدراسات العليا مرتفعى ومنخفضى التلكؤ الاكاديمى، فإن هذا ما حدا بالباحثة إلى إجراء الدراسة الحالية والتي تتحدد مشكلتها في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما شكل بروفيلات عادات العقل المميزة لدى طلاب الدراسات العليا مرتفعى ومنخفضى التلكؤ الأكاديمى؟.

٢- هل تختلف بروفيلات عادات العقل بين طلاب الدراسات العليا باختلاف مستوى التلكؤ الأكاديمي ونوع الجنس وتفاعلاتهما؟.

٣- هل تختلف بروفيلات عادات العقل بين طلاب الدراسات العليا باختلاف المستوى التعليمي (دبلوم – ماجستير – دكتوراه)؟.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في:

١- الكشف عن ورسم بروفيلات عادات العقل لدى طلاب الدراسات العليا مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي.

٢- التحقق من أثر مستوى التلكؤ الأكاديمي ونوع الجنس وتفاعلاتهما في عادات العقل لدى طلاب الدراسات العليا.

٣- الكشف عن الفروق في عادات العقل لدى طلاب الدراسات العليا تبعاً للمستوى التعليمي.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١- تُعد هذه الدراسة إضافة جديدة إلى التراث السيكولوجي في المجتمع المصري من حيث جدة وتعدد أهدافها، حيث تُعد هذه الدراسة – في حدود إطلاع الباحثة – هي الدراسة الأولى في مصر التي تناولت عادات العقل "في ضوء نموذج مارزانو" لدى طلاب الدراسات العليا مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي.

٢- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تطبيق بعض المضامين التربوية من حيث إعداد برامج لتنمية عادات العقل لدى طلاب الدراسات العليا.

٣- كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو التلكؤ الأكاديمي، حيث إن هناك حاجة ملحة إلى مزيد من الدراسات لظاهرة التلكؤ الأكاديمي لفهم طبيعته وإلقاء الضوء على مختلف المتغيرات والأسباب التي تكمن خلف انتشاره لدى الطلاب.

مصطلحات الدراسة:

١- بروفيلات Profiles:

هي الشكل الذي من خلاله يمكن مقارنة أداء الأفراد لمجموعة من الاختبارات بغيره في هذه المجموعة سواء كانت اختبارات أداء أقصى أو أداء مميز.(الزيات، ١٩٨٠)

ويُعد مقياسي عادات العقل، والتلكؤ الأكاديمي المستخدمان في الدراسة الحالية من

اختبارات الأداء المميز.

٢- عادات العقل Habits of Mind:

عرفها مارزانو (Marzano, 1993) بأنها أحد أبعاد أنموذج التعلم حيث تهدف إلى توظيف العمليات المعرفية والوجدانية أثناء المواقف التعليمية، وتتمثل هذه العادات العقلية في:

أ. التفكير المنظم ذاتياً: وهو وعى الفرد بعملية التفكير أثناء قيامه بها، واهتمامه بالتخطيط ومعرفته بالمواد اللازمة وحساسيته تجاه التغذية الراجعة وقدرته على تقييم فاعلية أداءه (مارزانو، ٢٠٠٠، ١٨١).

ب. التفكير الناقد: وهو عملية عقلية تقوم على مجموعة من المهارات المعرفية يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بترتيب معين من أجل فهم وتحليل وإدراك واستنتاج ما فى المعلومات من حقائق وافتراضات وتفسيرها وإصدار أحكام على هذه المعلومات بطريقة موضوعية بعيداً عن النواحى الذاتية أو العاطفية، ويشتمل التفكير الناقد على القدرات التالية: تقويم الافتراضات، والاستقراء، والاستنباط وتقويم الحجج (دسوقى، ٢٠١٥، ١٠١).

ج. التفكير الابتكارى: ويقصد به مجموعة المواهب والقدرات والمهارات المعرفية، وهذه القدرات موجودة لدى جميع الأفراد ولا تقتصر على فئة دون أخرى، فالجميع لديهم قدرات ابتكارية إلا أن بعضهم يمتلكها بقدر ودرجته أكبر من البعض الآخر وتتمثل فى: الطلاقة، المرونة، والأصالة (دسوقى، ٢٠١٥، ١٠٠ – ١٠١).

وتعرفها الباحثة إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها "الدرجة التي يحصل عليها الفرد في الأداء على مقياس عادات العقل الذي أعدته الباحثة الحالية".

٣- طلاب الدراسات العليا The post-graduate students:

تُعرف الباحثة الحالية طلاب الدراسات العليا بأنهم "الطلاب المنتظمين في الدراسة بالدراسات العليا بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس خلال العام الجامعي (٢٠١٥ – ٢٠١٦م) بمراحل (الدبلوم – الماجستير – الدكتوراه)".

٤- التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination:

يُقصد به الفشل فى أداء نشاط فى إطار الزمن المرغوب أو تأجيله حتى آخر دقيقة لنشاطات قصد الفرد أساساً أن ينتهى منها خصوصاً عندما تؤدى إلى عدم الارتياح انفعالياً (Wolters, 2003).

كما تحدد الباحثة المفهوم الإجرائي للتلكؤ الأكاديمي "بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد في الأداء على مقياس التلكؤ الأكاديمي الذي أعدته الباحثة الحالية".

المفاهيم الأساسية والدراسات السابقة:

أولاً: عادات العقل Habits of Mind:

تمثل عادات العقل نظرية تعليمية وفلسفية حول ماذا يجب أن يتعلم الأفراد وكيف، وهى كغيرها من نظريات التعليم تعتمد على أسس من المعتقدات والقيم. كما تُقدم عادات العقل حلولاً لمشكلاتنا وتغيير نظرتنا إلى نتاجاتنا التربوية بدلاً من الحفظ والاستظهار، إلى الكيفية التي تتم بها عملية التعلم (يوسُف، ٢٠١٦، ٢٥٦) وقد أشار مارزانو (Marzano, 1992, 133) إلى أن العادات العقلية المنتجة هي الطاقة الكامنة للعقل Disposition of Mind.

وتذكر الصباغ وآخرين (٢٠٠٦، ٧١٥) أنها نمط من الأداءات الذكية تقود المتعلم لأفعال إنتاجية لأنها تتكون نتيجة لاستجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات والتساؤلات، شريطة أن تحتاج حلول المشكلات وإجابة التساؤلات إلى تفكير وبحث وتأمل.

وتعرفها لافى (٢٠١١، ٣٢) بأنها مجموعة من العادات التي يمكن أن تجعل العقل نقدياً حراً وصياً على نفسه، قادراً على المشاركة، وهذا من الأهمية بمكان وخاصة في ظل الظروف الحالية التي يعانى فيها عالمنا من مشكلات كثيرة.

ويشير تيشمان (Tishman, 2013, 68) إلى أنها تركيبة، تتضمن صنع اختيارات حول أي الأنماط للعمليات الذهنية التي ينبغي استخدامها في وقت معين، عند مواجهة مشكلة ما أو خبرة جديدة، تتطلب مستوى عالياً من المهارات.

ويعرفها فضل (٢٠١٥، ١٢) بأنها أنماط من السلوكيات الذكية التى تدير وتنظم العمليات العقلية وتتكون من خلال استجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات التى تحتاج إلى تفكير؛ ومن ثم تتحول هذه الاستجابات إلى عادات عقلية نتيجة ممارستها بشكل متكرر بسرعة وتلقائية عند مواجهة موقف أو مشكلة جديدة.

عادات العقل فى ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم (Marzano, 1992):

قدم مارزانو (Marzano, 1992) كتاباً يحمل عنوان عادات العقل المنتجة وعرض فيه نموذجه لأبعاد التعلم، وتعد عادات العقل من أهم الأبعاد في هذا النموذج حيث إنها كانت البعد الخامس من هذا النموذج، ولقد حدد مارزانو (Marzano, 2000, 2004)، مارزانو وكندال (Marzano & Kendall, 1998, 2006)، ومارزانو وآخرين (Marzano et al., 2001) في

نموذجه لأبعاد التعلم عادات العقل التالية:

١- **التفكير المنظم ذاتياً:** ويتضمن (الوعى بالتفكير- التخطيط الجيد – الوعى بالمصادر المتاحة – العمل بأقصى كفاءة – والحساسية للتغذية المرتدة).

٢- **التفكير الناقد:** ويتضمن (السعى لتحقيق الدقة – البحث عن الوضوح – التفتح العقلى – كبح الإندفاعية – والحساسية لمشاعر الآخرين).

٣- **التفكير الابتكارى:** ويتضمن (المثابرة – توسيع نطاق المعرفة والقدرات – إنتاج طرق جديدة توسع من مجال رؤية الموقف – وإنتاج معايير خاصة للحكم على جودة المنتج الأصلية).

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت عادات العقل في إطار نموذج مارزانو لأبعاد التعلم لدى المتعلمين منها دراسة دوجارى (Dujari, 1994) والتي هدفت إلى التحقق من أثر أبعاد نموذج مارزانو فى التحصيل فى العلوم، وذلك على عينة قوامها (٦١) طالباً جامعياً، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى التحصيل الدراسى.

ودراسة الباز (٢٠٠١) والتي استهدفت التحقق من فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو مادة الكيمياء، وذلك على عينة قوامها (٧١) طالباً بالمرحلة الثانوية، أسفرت عن فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو مادة الكيمياء.

أما عرنكى (٢٠٠٦) فقد قامت بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبى وفق نموذج مارزانو فى العمليات المعرفية والتحصيل، وذلك على عينة قوامها (٦١) طالباً جامعياً، أسفرت نتائجها عن فعالية البرنامج التدريبى القائم على نموذج مارزانو فى العمليات المعرفية والتحصيل.

كما أجرت الرحيلى (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى التحصيل الدراسى وتنمية الذكاءات المتعددة، وذلك على عينة قوامها (٧٠) طالبة بالصف الثانى المتوسط بالمدينة المنورة بالسعودية أشارت نتائجها إلى فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في التحصيل، وعدم فعاليتة في تنمية الذكاءات المتعددة.

أما دراسة فتح الله (٢٠٠٨) والتى استهدفت الكشف عن فعالية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى وبعض العادات العقلية، وذلك على عينة قوامها (٧١)

تلميذ بالصف السادس الإبتدائى بمنطقة القصيم بالسعودية، فقد أشارت نتائجها إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي درست بنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في كل من الاستيعاب المفاهيمى وعادات العقل على الضابطة.

وأجرى التخاينة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية استخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على أبعاد التعلم لمارزانو في الاتجاه والاتصال الرياضي، وذلك على عينة قوامها (٧٩) طالباً بالصف السابع الأساسى بمدارس تربية عمّان الخاصة بالأردن، أشارت النتائج إلى فعالية استخدام الإستراتيجية التدريسية القائمة على أبعاد التعلم لمارزانو في الاتجاه والاتصال الرياضي.

وأجرت العُتيبي (٢٠١٣) دراسة استهدفت التحقق من فاعلية خرائط التفكير فى تنمية عادات العقل، وذلك على عينة قوامها (٩٠) طالبة جامعية، أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى مقياس عادات العقل لصالح القياس البعدى.

وجاءت دراسة الطلحي (٢٠١٤) بهدف التعرف على فاعلية التدريس باستخدام نموذج مارزانو فى تنمية التحصيل وبعض عادات العقل، وذلك على عينة قوامها (٦٠) طالباً بالصف الخامس الإبتدائى بمحافظة الطائف بالسعودية، وأظهرت الدراسة نتائج من أهمها فاعلية التدريس باستخدام نموذج (مارزانو) في تنمية بعض عادات العقل لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما أجرى يوسُف (٢٠١٤) دراسة استهدفت الكشف عن ورسم بروفيلات عادات العقل المميزة لدى طلاب التربية الخاصة وفقاً لمستويات تجهيز ومعالجة المعلومات لديهم (السطحي – المتوسط – العميق)، وذلك على عينة قوامها (١٠٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس، أشارت النتائج إلى اختلاف بروفيلات عادات العقل بين طلاب التربية الخاصة بالمرحلة الجامعية باختلاف مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات لديهم.

وجاءت دراسة سُليمان وبهنساوى (٢٠١٤) بهدف التعرف على الاتجاه نحو التعلم القائم على الانترنت وعلاقته ببعض عادات العقل المنتجة، وذلك على عينة قوامها (٥٢٠) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة بنى سويف، أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى عادات العقل لدى طلاب الجامعة وفقاً لتفاعل متغيرات الاتجاه نحو التعلم القائم على الانترنت ونوع الجنس والتخصص الدراسى.

وقدمت المومنى وآخرين (٢٠١٥) دراسة استهدفت التحقق من أثر نماذج التخطيط القائمة

على أبعاد أنموذج مارزانو فى الاستيعاب المفاهيمى للمفاهيم العلمية، وذلك على عينة قوامها (٩٧) طالبة بالصف الثامن الأساسى بالأردن، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية فى الاستيعاب المفاهيمى لصالح نموذج التركيز على الاستكشاف فى أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم.

وأخيراً أجرت الخفاف (٢٠١٦) دراسة استهدفت التعرف على عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال وفق متغير العمر ومدة الخدمة والحالة الاجتماعية، وذلك على عينة قوامها (١٠٠) معلمة رياض أطفال بمديرية تربية الرصافة الأولى والثانية بالعراق، توصلت الدراسة إلى أن معلمات رياض الأطفال لديهن عادات عقلية بنسبة أعلى من المتوسط، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق فى عادات العقل تبعاً للعمر ومدة الخدمة، بينما لم توجد فروق فى عادات العقل تبعاً للحالة الاجتماعية.

ثانياً: التلكؤ الأكاديمى Academic Procrastination:

يشير يسيل (Yesil, 2012, 259) إلى أن التلكؤ Procrastination يُعد ظاهرة واسعة الإنتشار بين أفراد المجتمع، ولقد وُجد مع وجود الإنسان عبر الثقافات المختلفة. ويمكن ملاحظة انتشاره لدى الكثير من أفراد المجتمع بغض النظر عن العمر أو نوع الجنس أو المستوى التعليمى، فهو لا يقتصر على مرحلة عمرية محددة، أو فئة معينة، بل أصبح شائعاً بين الصغار والكبار، وبين الذكور والإناث، والمتعلمين وغير المتعلمين، وأصبح تاجيل المهام، والقرارات إلى وقت لاحق مشكلة خطيرة تواجه الأفراد والمجتمعات، حيث أصبح أحد المؤشرات الدالة على الفشل فى إدارة الوقت.

والتلكؤ يمكن أن نجده فى كثير من مجالات حياتنا اليومية وهنا يطلق عليه "التلكؤ العام"، أما "التلكؤ الأكاديمى" فيمثل نمطاً نوعياً من التلكؤ العام، وهو الإرجاء اليومى للمهام الأكاديمية، مثل تأجيل الواجبات، أو إرجاء الإستعدادات للإمتحانات ... الخ. وهو سلوك منتشر فى كل الأعمار، وفى كل المستويات الدراسية، ويؤثر على كلا الجنسين (إبراهيم، ٢٠١٤، ١٧٧)، والتلكؤ– سواء العام، أو الأكاديمى– يمكن تصوره بإعتباره فشلاً فى التنظيم الذاتى، بمعنى أنه عدم قدرة الفرد على ممارسة التحكم فى أفكاره، إنفعالاته، دوافعه، وأدائه للمهمة المكلف بإنجازها (Mohamdi et al., 2012, 331).

ولقد تباينت وجهات النظر حول التلكؤ الأكاديمى وظهرت العديد من الآراء حول تعريفه. فيعرفه محمد (٢٠٠٧، ١٦) بأنه " تأجيل الطالب لأداء مهمة ما بدون مبرر، رغم أهمية وضرورة

تلك المهمة بالنسبة له، وهذا التأجيل يكون مصحوباً بمشاعر القلق، وعدم الرضا عن الدراسة". ويرى جياو وآخرين (Jiao et al., 2011, 119)، ومحمدى وآخرين (Mohamdi et al., 2012, 331) أنه "تأجيل الطالب للمهام الأكاديمية – مثل كتابة بحث، أو الإستذكار استعداداً للإمتحان– إلى المرحلة التى يكون فيها الأداء المثالى غير محتمل، مما يترتب عليه حالة من التوتر النفسى، مع فشله فى أداء تلك المهام فى الإطار الزمنى المتوقع. ويشير إبراهيم (٢٠١٤، ١٨٢) إلى أنه "ميل إرادى، ومتكرر، وغير مبرر لدى الطالب لتأجيل، أو تأخير بدء، أو إتمام أداء ما يسند إليه من مهام أو تكليفات أكاديمية – مثل كتابة بحث ما أو الإستذكار إستعدادا للإمتحان– أو تأخير اتخاذ اى قرار أكاديمى مثل إختيار تخصص دراسى ما إلى وقت لاحق ، بالرغم من امكانية إنجاز تلك المهام أو القررات فى الوقت المحدد لها ، وبالرغم من أهمية أدائها بشكل فورى، وهو سلوك تجنبى يتصف بالإبتعاد عن المهام المطلوب أدائها، واستخدام أعذار وهمية لتبرير ذلك التأجيل، ولتجنب اللوم من الأخرين، ويصاحب ذلك السلوك مشاعر الضيق والتوتر، واللاسعادة، وعادة ما يكون الفرد على وعى بتلك النواتج السلبية". وينظر إليه أبوراسين (٢٠١٥، ٨١) باعتباره "تأخير إنجاز المهام الدراسية (الأكاديمية) بشكل متكرر عن وقتها المحدد، نتيجة الإخفاق فى إدارة تنظيم الذات، وعدم القدرة على تنظيم وإدارة الوقت بفاعلية، والخوف من الفشل". ويضيف الضوى (٢٠١٦، ٢٨١) أنه "التأخير المتعمد من الطالب فى بدء أو إنهاء مهمة أكاديمية كالاستعداد للامتحان وكتابة بحث وحضور المحاضرات وحضور الدروس العملية وتحضير محاضرة لدرجة شعوره بعدم الإرتياح الذاتى".

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت التلكؤ الأكاديمى لدى المتعلمين والتي أشارت نتائجها إلى أن التلكؤ الأكاديمى يؤثر – بشكل سلبى– على نواتج ومخرجات التعلم وجودتها، مثل: نقد مقالة علمية ما، أوكتابة أبحاث مشتركة (Jiao et al., 2011) ، كما يرتبط – بشكل سلبى– ببعض المتغيرات، مثل حالة التدفق، والدافعية المنظمة ذاتياً (Lee,2005)، والثقة المعرفية (Sadeghi et al.,2011)، والدافعية الداخلية، وبعض العواقب الأكاديمية مثل التحصيل الأكاديمى الجيد (Opren,1998؛ وسحلول، ٢٠١٤)، والتكيف، ومواجهة الضغوط، ووجهة الضبط الداخلية (Deniz et al.,2009)، والرضا عن الحياة (Ozer & Sackes, 2011)، وتصور الوقت (العثمان والغنيمي، ٢٠١٤)، وإدارة الوقت والرضا عن الدراسة (فضل، ٢٠١٤)، والكمالية وفعالية الذات العامة (إبراهيم، ٢٠١٤)، والثقة بالذات (أبوراسين، ٢٠١٥)، وعادات الدراسة (Abu & Saral, 2016).

ومن الدراسات والبحوث التي تناولت التلكؤ الأكاديمى لدى المتعلمين دراسة في وتانجنى

(Fee & Tangney, 2000) التى هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى بكل من الكمالية، والشعور بالخزى، والإحساس بالذنب، وذلك على عينة قوامها (٥٦) طالباً جامعياً، وتوضلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين التلكؤ الأكاديمى والكمالية المفروضة إجتماعياً.

ودراسة تشو وتشوى (Chu & Choi, 2005) التى استهدفت المقارنة بين المتلكئين النشيطين، والمتلكئين السلبيين، وغير المتلكئين فى بعض المتغيرات منها فعالية الذات، وذلك على عينة قوامها (٢٣٠) طالباً جامعياً، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين التلكؤ الإيجابى وفعالية الذات.

وهدفت دراسة سيو (Seo, 2008) إلى الكشف عن علاقة التلكؤ الأكاديمى بالكمالية الموجهة نحو الذات، وذلك على عينة قوامها (٦٩٢) من طلاب الجامعة، أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين التلكؤ لأكاديمى والكمالية الموجهة نحو الذات.

وفى دراسة أجراها عطية (٢٠٠٩) بهدف التعرف على العلاقة بين الكمالية والتأجيل (التلكؤ الأكاديمى)، وذلك على عينة قوامها (٢٠٠) من المتفوقين عقلياً من طلاب الجامعة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين التلكؤ الأكاديمى والكمالية السلبية، وعلاقة سلبية دالة بين الكمالية الموجبة التلكؤ الأكاديمى.

وهدفت دراسة العطية (Al-Attiyah, 2010) إلى التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمى بكل منْ معتقدات فعالية الذات، والدافعية للإنجاز، والفروق بين الجنسين فى التلكؤ الأكاديمى، وذلك على عينة قوامها (٥٣٨) من طلاب الصف السادس، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين التلكؤ الأكاديمى وفعالية الذات، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعى ومنخفضى التلكؤ الأكاديمى فى معتقدات فعالية الذات، والدافعية للإنجاز لصالح الطلاب ذوى التلكؤ الأكاديمى المنخفض.

فى حين أجرى عبد الخالق والدغيم (٢٠١١) دراسة استهدفت إعداد مقياس عربى للتسويف الأكاديمى (التلكؤ الأكاديمى)، والكشف عن علاقته بكل من الكمالية، والوساوس القهرية، ونمط السلوك "أ"، ونوع الجنس، وذلك على عينة قوامها (١٣٠٦) من طلاب وطالبات الجامعة بدولة الكويت، ومن بين النتائج التى أشارت اليها الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين التلكؤ الأكاديمى وكل من الكمالية، والوساوس القهرية.

وفى دراسة أجراها كاو (Cao, 2012) هدفت إلى التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمى

بفعالية الذات، وذلك على عينة قوامها (١٣٤) منهم ٦٦ من طلاب الجامعة، و٦٨ من طلاب الدراسات العليا، وتوصلت الدراسة إلى أن التلكؤ الأكاديمى ارتبط بشكل سلبى بمعتقدات فعالية الذات، كما ارتبط العمر بشكل إيجابى دال بالتلكؤ الأكاديمى.

وهدفت دراسة بالكيس (Balkis, 2013) إلى الكشف عن العلاقة بين التسويف (التلكؤ) الأكاديمى وعلاقته بالمعتقدات العقلانية حول الدراسة، وذلك على عينة قوامها (٢٩٠) طالباً جامعياً، ومن بين ما أشارت إليه نتائج الدراسة أن التلكؤ الأكاديمى يرتبط إرتباطاً سالباً بالمعتقدات العقلانية حول الدراسة.

وأجرى إبراهيم (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى إسهام متغيرات الكمالية وفعالية الذات فى التنبؤ بالإرجاء (التلكؤ) الأكاديمى، وتحديد شكل العلاقة بين المتغيرات الكمالية، وفعالية الذات، والتلكؤ الأكاديمى فى ضوء متغيرات النوع، والمستوى التعليمى، والتخصص الدراسى، وذلك على عينة قوامها (٤٥٥) من طلاب الجامعة، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط متغير اضاعة الوقت بشكل سلبى دال بكل من الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز، والتوقعات الوالدية المرتفعة، والكمالية الكلية، وإرتبط بشكل إيجابى دال بالشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام، كما ارتبط متغير عدم الإلتزام بالمواعيد بشكل سلبى دال بكل من الكفاح من أجل تحقيق الإمتياز، والتوقعات الوالدية المرتفعة، بينما إرتبط بشكل إيجابى دال بالشك فى صحة الأداء الذاتى للمهام.

وهدفت دراسة عبدالهادى (٢٠١٥) إلى التعرف على الفروق بين مرتفعى ومنخفضى التلكؤ الأكاديمى فى التعلم ذاتى التنظيم والتحكم الذاتى، وذلك لدى عينة قوامها (٢٤٠) طالباً بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف بالسعودية، وأظهرت النتائج وجود الفروق بين مرتفعى ومنخفضى التلكؤ الأكاديمى فى التعلم ذاتى التنظيم والتحكم الذاتى لصالح منخفضى التلكؤ الأكاديمى.

وأخيراً أجرى الضوى (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تحديد درجة التسويف (التلكؤ) الأكاديمى، وذلك على عينة قوامها (٢٩١) طالباً من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادى، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى أعلى من المتوسط لدى أفراد العينة فى التسويف (التلكؤ) الأكاديمى.

ومما سبق عرضه يتضح أهمية عادات العقل والتلكؤ الأكاديمى، كما يتضح أيضاً أنه لا توجد في البيئة المصرية والعربية– في حدود إطلاع الباحثة– أي دراسة تناولت عادات العقل في إطار نموذج مارزانو المميزة لطلاب الدراسات العليا وفقاً لمستوى التلكؤ الأكاديمى لديهم (المرتفع

– المنخفض).

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها، ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١– لا تختلف بروفيلات عادات العقل بين طلاب الدراسات العليا باختلاف مستوى التلكؤ الأكاديمى (مرتفع – منخفض).

٢– لا يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من نوع الجنس ومستوى التلكؤ الأكاديمى وتفاعلاتهما على عادات العقل لدى طلاب الدراسات العليا.

٣– لا توجد فروق دالة إحصائياً في بروفيلات عادات العقل ترجع إلى المستوى التعليمى لدى طلاب الدراسات العليا.

إجراءات الدراسة:

أ– منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي للدراسات الفارقة نظراً لأنه منهج البحث الملائم لموضوع الدراسة الحالية.

ب– عينة الدراسة:

١– عينة الخصائص السيكومترية:

تكونت هذه العينة من (٥٠) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس، بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٣٢.١٦) سنة وانحراف معياري قدره (٦.٨٧) سنة، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

٢– عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس، منهم (٥٤) مرتفعى التلكؤ الأكاديمى، (٥٤) منخفضى التلكؤ الأكاديمى، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٣١.٩٤) سنة وانحراف معياري قدره (٦.٧٣) سنة.

ج– أدوات الدراسة:

١- مقياس عادات العقل لطلاب الدراسات العليا في إطار نموذج مارزانو: إعداد/ الباحثة

تم إعداد مقياس عادات العقل لطلاب الدراسات العليا من خلال اطلاع الباحثة على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت العادات العقلية المنتجة لدى المتعلمين ومنها دراسات: الباز (٢٠٠١)، أندرسون (Anderson, 2005)، أنج (Ang, 2005)، زيدان (٢٠٠٥)، كوستا وكاليك (Costa & Kallic, 2005)، آدمز (Adams, 2006))، كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2006)، الرحيلى (٢٠٠٧)، فتح الله (٢٠٠٨)، طه (٢٠٠٩)، الشامي (٢٠١٠)، التخاينة (٢٠١١)، عبدالوهاب والوليلى (٢٠١١)، هلال (٢٠١٣)، عمر (٢٠١٣)، الطلحي (٢٠١٤)، يوسُف (٢٠١٤)، دسوقى (٢٠١٥)، فضل (٢٠١٥)، فيرجينيا (Virginia, 2015)، وكانتو (Cantu, 2015).

وفي ضوء الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بعادات العقل تم تحديد وصياغة أبعاد ومفردات الصورة الأولية لمقياس عادات العقل والمكونة من (٦٠) مفردة موزعة على ثلاث فئات أساسية هي (التفكير المنظم ذاتياً، التفكير الناقد، التفكير الابتكارى) وتضم كل فئة (٢٠) مفردة وأمام كل مفردة ثلاث استجابات هي: (دائماً، أحياناً، ونادراً). وتقدر بإعطاء الدرجات (٢، ١، وصفر) المقابلة للاستجابات السابقة على الترتيب، بحيث تكون جاهزة للعرض على السادة المحكمين.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:**

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الأساليب التالية:

١- الصدق المنطقى (صدق المحتوى):

وهو يشير إلى مدى ملائمة المقياس لما يقيسه، ولذا فقد تمت صياغة أبعاده وعباراته من خلال الإطار النظري الذي تناول عادات العقل (فى إطار نموذج مارزانو).

٢- صدق المحكّمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق ١) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوى، وذلك لإبداء آرائهم والحكم على مدى صدق مضمون العبارات ومدى فعالية ما وضعت لقياسه، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها السادة المحكمين حيث تم تعديل بعض المفردات وحذف

البعض الآخر (١٥ مفردة محذوفة)، ولذا تم اعتبار نسبة اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس معياراً للصدق.

٣- الصدق البنائي (صدق التكوين الفرضي):

تم التحقق من الصدق البنائي من خلال إيجاد تجانس المقياس Test Homogeneity (خطاب، ٢٠٠٨، ١٣٥ – ١٣٦)، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد "العادة العقلية" الذي تنتمي إليه حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٤٦ – ٠.٨٦) لعادة التفكير المنظم ذاتياً، وما بين (٠.٤٦ – ٠.٨٣) لعادة التفكير الناقد، وما بين (٠.٣٨ – ٠.٨٢) لعادة التفكير الإبتكارى، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٤٤ – ٠.٨٥)، وأيضاً تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد "عادة عقلية" والدرجة الكلية للمقياس ككل فكانت القيم المتحصل عليها (٠.٩٩٦) للتفكير المنظم ذاتياً، (٠.٩٩٣) للتفكير الناقد، و(٠.٩٨٩) للتفكير الابتكارى، وجميعها دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (٠.٠١)، (٠.٠٥)، مما يدل على الاتساق الداخلى لمقياس عادات العقل وبالتالي يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

٤- الصدق التلازمي (صدق المحك):

تم حسابه من خلال معامل الارتباط بين مقياس عادات العقل ليوسُف (٢٠١٤) ومقياس عادات العقل للباحثة الحالية، اللذان طبقا على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٨٧) وهو معامل دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) ويدل على صدق مرتفع مما يجعل المقياس صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

- **ثبات المقياس:**

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ فكانت القيمة المتحصل عليها (٠.٨٩) للتفكير المنظم ذاتياً، (٠.٨٩) للتفكير الناقد، و(٠.٨٨) للتفكير الابتكارى. وتعتبر هذه القيم مناسبة للمقياس وتجيز استخدامه لما وضع لأجله.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد أن تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، أصبح المقياس في صورته النهائية (ملحق ٢) صالحاً للتطبيق، وأصبح يتكون من (٤٥) عبارة موزعة على أبعاده الثلاثة: التفكير المنظم ذاتياً، التفكير الناقد، والتفكير الابتكارى.

٢- مقياس التلكؤ الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا: إعداد/ الباحثة.

أعدت الباحثة الحالية مقياس التلكؤ الأكاديمى بعد الإطلاع على الأُطر النظرية والدراسات والبحوث التي تناولت مجال التلكؤ الأكاديمى وكذا معظم الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية والتي هدفت لقياس التلكؤ الأكاديمى ومنها: مقياس سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984)، مقياس التلكؤ توكمان (Tuckman, 1991)، مقياس التلكؤ الاكاديمى لمصيلحى والحسينى (٢٠٠٤)، قائمة سلوك التسويف الأكاديمى لعلام (٢٠٠٨)، مقياس إرجاء المهام الأكاديمية لسكران (٢٠١٠)، مقياس الإرجاء الدراسى لشلبى (٢٠١١)، مقياس التسويف الاكاديمى لأبو غزال (٢٠١٢)، مقياس الإرجاء الأكاديمى ليسيل (Yesil, 2012)، مقياس التسويف الأكاديمى لأبوازريق وجرادات (٢٠١٣)، مقياس الإرجاء الأكاديمى لجرانيسكيل (Grunschel et al., 2013)، مقياس التلكؤ الأكاديمى لرضوان (٢٠١٣)، مقياس الإرجاء الأكاديمى لإبراهيم (٢٠١٤)، مقياس التأجيل الأكاديمى للعُثمان والغُنيمي (٢٠١٤)، مقياس التلكؤ الأكاديمى للنواب ومحمد (٢٠١٤)، مقياس التلكؤ الأكاديمى لفضل (٢٠١٤)، مقياس الإرجاء الأكاديمى لأبوراسين (٢٠١٥)، وأخيراً مقياس التسويف الأكاديمى للضوي (٢٠١٦). ويتكون مقياس التلكؤ الأكاديمى الحالى من (٤٠) مفردة وأمام كل مفردة ثلاث استجابات هي: (دائماً، أحياناً، ونادراً). وتقدر بإعطاء الدرجات (٢، ١، وصفر) المقابلة للاستجابات السابقة على الترتيب، والدرجة الكلية للمقياس تشير إلى مستوى التلكؤ الأكاديمى.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

في سبيل التحقق من صلاحية المقياس قبل التطبيق على العينة الأساسية قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات مقياس التلكؤ الأكاديمى، وذلك على النحو التالي:

- **صدق المقياس:** تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الأساليب التالية:

١- صدق المحكّمين: بعد أن تم صياغة فقرات المقياس في ضوء التعريف الإجرائي للتلكؤ الأكاديمى، تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي بكليات التربية بالجامعات المصرية (ملحق ١)، وذلك لإبداء آرائهم والحكم على مدى صدق مضمون العبارات ومدى فعالية ما وضعت لقياسه، وتم تعديل بعض العبارات وحذف البعض الآخر في ضوء توجيهات السادة المحكمين ليصبح بذلك عدد عبارات المقياس (٤٠) مفردة كما هو في صورته النهائية (ملحق ٣).

٢- الصدق البنائي (صدق التكوين الفرضي):

تم التحقق من الصدق البنائي من خلال إيجاد تجانس المقياس Test Homogeneity (خطاب،

٢٠٠٨، ١٣٥ – ١٣٦)، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٤١ – ٠.٨٦)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (٠.٠١)، (٠.٠٥)، مما يدل على أن المقياس الحالي يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

- **ثبات المقياس:**

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وذلك أفراد العينة الاستطلاعية، حيث كانت القيمة المتحصل عليها (٠.٩٦) وتعتبر هذه القيمة مناسبة للمقياس.

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحثة صدق وثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية لقياس التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا.

- **معايير المقياس:**

أعتمدت الباحثة الحالية في تصنيف طلاب الدراسات العليا وفقاً لمستوى التلكؤ الأكاديمي لديهم (مرتفع – منخفض) على ترتيب الطلاب تنازلياً، ثم اختيار أعلى ٢٧% واعتبارهم مرتفعي التلكؤ الأكاديمي، واختيار أدنى ٢٧% واعتبارهم منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

١ – نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "لا تختلف بروفيلات عادات العقل بين طلاب الدراسات العليا باختلاف مستوى التلكؤ الأكاديمي (مرتفع – منخفض)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي* لعادات العقل ككل ولكل عادة رئيسة على حده لطلاب الدراسات العليا مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي، وذلك للحصول على بروفيلات كل عادات العقل كما هو موضح بالجدولين التاليين:

---

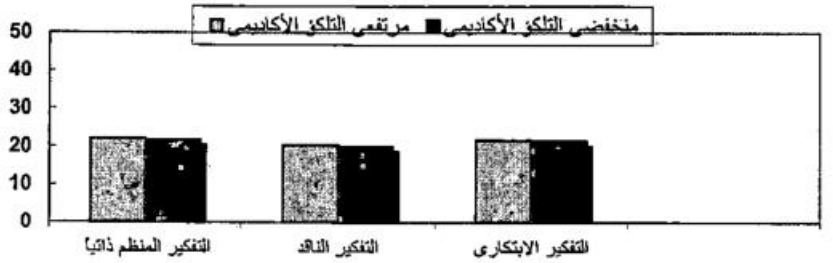
* تم حساب الوزن النسبي لعادات العقل بقسمة المتوسط الحسابي لكل عادة على الدرجة الكلية للعادة العقلية ثم ضرب الناتج × ١٠٠.

جدول (١) المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي لعادات العقل
لدى أفراد العينة مرتفعي التلكؤ الأكاديمي (ن= ٥٤)

عادات العقل	الدرجة الكلية للعادة	المتوسط م	الانحراف المعياري ع	الوزن النسبي	الترتيب
١- التفكير المنظم ذاتياً	٣٠	٢٢.٠٣	٦.٣٨	% ٣٤.٣٩	١
٢- التفكير الناقد	٣٠	٢٠.٣٣	٦.١٤	% ٣١.٧١	٣
٣- التفكير الابتكاري	٣٠	٢١.٧٣	٦.٣٤	% ٣٣.٩٠	٢
الدرجة الكلية	٩٠	٦٤.١٠	١٨.٧٤	% ١٠٠	-

جدول (٢) المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي لعادات العقل
لدى أفراد العينة منخفضي التلكؤ الأكاديمي (ن= ٥٤)

عادات العقل	الدرجة الكلية للعادة	المتوسط م	الانحراف المعياري ع	الوزن النسبي	الترتيب
١- التفكير المنظم ذاتياً	٣٠	٢١.٧٥	٦.٤٩	% ٣٤.٤٠	١
٢- التفكير الناقد	٣٠	٢٠.٠٣	٦.٢١	% ٣١.٧٠	٣
٣- التفكير الابتكاري	٣٠	٢١.٤٤	٦.٤٠	% ٣٣.٩٠	٢
الدرجة الكلية	٩٠	٦٣.٢٣	١٨.٩٨	% ١٠٠	-



شكل (١) بروفيل عادات العقل لطلاب الدراسات العليا مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي.

يتضح من الجدولين (١)، (٢)، والشكل (١) الأوزان النسبية لعادات العقل بين طلاب الدراسات العليا تبعاً لمستوى التلكؤ الأكاديمي لديهم لديهم، حيث تبين أن عادة (التفكير المنظم ذاتياً) احتلت المرتبة الأولى في عادات العقل لدى طلاب الدراسات العليا مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي، وتلتها عادة (التفكير الإبتكاري) في المرتبة الثانية. بينما احتلت عادة (التفكير الناقد) المرتبة الثالثة والأخيرة في عادات العقل لدى طلاب الدراسات العليا مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي. الأمر الذي يشير إلى عدم اختلاف عادات العقل وأن الفروق لم تكن دالة بل هي فروق طفيفة. مما يدل على عدم اختلاف بروفيلات عادات العقل بين طلاب الدراسات العليا تبعاً لمستوى التلكؤ الأكاديمي لديهم.

ويمكن تفسير ذلك بأن نوع التعليم – مستواه ومحتواه – هو من أهم المؤثرات البيئية التي تؤثر فى العادات العقلية المنتجة، فالأنشطة العقلية التي تقوم على ممارسة استثارات عقلية تتمايز بتمايز محتواها تؤدى إلى تنمية تلك العادات العقلية، وهذا ما أكدته نتائج دراسات كل من عمور (٢٠٠٥)، سعيد (٢٠٠٦)، عراقي (٢٠٠٧)، عصفور (٢٠٠٨). كذلك فإن تشبع المقررات الدراسية لهؤلاء الطلاب بالعديد من الاستثارات العقلية اللفظية وغير اللفظية، العددية، المكانية، التصور البصري وما إلى ذلك من اختلاف فى المحتوى يؤدى بالقطع إلى تشجيع بعض عادات العقل بينما لا يشجع البعض الآخر، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسات كل من ثابت (٢٠٠٦)، نوفل (٢٠٠٦)، وطه (٢٠٠٩)، عريان (٢٠١٠)، لافى (٢٠١١)، أبوسيف (٢٠١٥)، والبحيرى (٢٠١٥).

لذا، فإن التفكير المنظم ذاتياً كإحدى العادات العقلية المنتجة يُعد أسلوب لأداء المهمة يقوم فيه المتعلم ببذل جهود فعالة لتحديث المعرفة والتفكير في اختيار أنسب الاستراتيجيات الملائمة للأهداف؛ فيقوم بمراقبة مستمرة لأدائه؛ فهو يعي بنوعية عناصر المعرفة والمعتقدات والدافعية والعمليات المعرفية؛ هذا الوعي يحكم من خلاله المتعلم علي درجة نجاحه في حل المشكلة التي تعترضه (يوسُف، ٢٠١٤، ٤٦٠). كما يقدم التفكير المنظم ذاتياً وصفاً مفيداً جداً لما يقوم به المتعلمين الفعليين في إنهاء المقررات الدراسية بنجاح (Presseley & McGormick, 1995, 99).

لذلك ازدادت أهمية التفكير المنظم ذاتياً بين المربين حيث أوضحت الدراسات والبحوث أن الطلاب يكونون نشيطين عقليا أثناء التعلم أكثر من مجرد كونهم مستقبلين سلبيين للمعلومات وأنهم يبذلون درجة عالية من الضبط لتحقيق أهدافهم، وعلى ذلك يتطلب التفكير المنظم ذاتياً الفعال أن يكون لدى الطلاب أهدافاً ودافعية أكاديمية يمكن تحقيقها، ويجب أن ينظم الطلاب ليس فقط أفعالهم وإنما أيضاً دوافعهم الداخلية ومعارفهم المرتبطة بالتحصيل والمعتقدات والنوايا والوجدان.(Schunk, 1998, 138)

ومن هنا فعادات العقل ليست مجرد تنظيم ذاتي للتفكير، أو مجرد طريقة انتقائية للتفكير الناقد والابتكارى ولكنها أشبه بدافع داخلي يوجه الذات لاستخدام استراتيجيات فعالة لتحقيق أهداف مرجوة (Warr & Downing 2000: 311). ومن ثم، فإنه يجب الاهتمام بالتعرف على مدى اكتساب المتعلمين لعادات العقل المنتجة، والبحث فى تأثير بعض عادات العقل المنتجة فى خفض التلكؤ الأكاديمي وزيادة الإنجاز الأكاديمى لدى المتعلمين.

٢- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من نوع الجنس ومستوى التلكؤ الأكاديمي وتفاعلاتهما على عادات العقل لدى طلاب الدراسات العليا".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين الثنائي (٢ × ٢) وحجم التأثير، باعتبار نوع الجنس ومستوى التلكؤ الأكاديمي متغيرات مستقلة، وعادات العقل الثلاث الرئيسة متغيرات تابعة، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٣) نتائج تحليل التباين الثنائي(٢ × ٢) لتأثير نوع الجنس ومستوى التلكؤ الأكاديمي على عادات العقل.

عادات العقل	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	حجم التأثير*
التفكير المنظم ذاتياً	نوع الجنس (أ)	٢١٦.٣٨	١	٢١٦.٣٨	٥.٣٠	٠.٠٢	٠.٠٢
	مستوى التلكؤ الأكاديمي (ب)	٦.٣٣	١	٦.٣٣	٠.١٥	٠.٦٩	٠.٠٠
	تفاعل (أ × ب)	٤.٩٣	١	٤.٩٣	٠.١٢	٠.٧٢	٠.٠٠
	الخطأ	٧٩٩٥.٥٥	١٩٦	٤٠.٧٩			
	الكلي	١٠٣٩٧٦	٢٠٠				
التفكير الناقد	نوع الجنس (أ)	٢٥٦.٤٩	١	٢٥٦.٤٩	٦.٨٧	٠.٠٠	٠.٠٣
	مستوى التلكؤ الأكاديمي (ب)	٦.٧٩	١	٦.٧٩	٠.١٨	٠.٦٧	٠.٠٠
	تفاعل (أ × ب)	٣.٩٩	١	٣.٩٩	٠.١٠	٠.٧٤	٠.٠٠
	الخطأ	٧٣٠٨.٧٣	١٩٦	٣٧.٢٨			
	الكلي	٨٨٩٤٨	٢٠٠				
التفكير الابتكاري	نوع الجنس (أ)	١٦٥.٢٨	١	١٦٥.٢٨	٤.١١	٠.٠٤	٠.٠٢
	مستوى التلكؤ الأكاديمي (ب)	٦.٢٢	١	٦.٢٢	٠.١٥	٠.٦٩	٠.٠٠
	تفاعل (أ × ب)	٣.٦٠	١	٣.٦٠	٠.٠٩	٠.٧٦	٠.٠٠
	الخطأ	٧٨٨١.٥٩	١٩٦	٤٠.٢١			
	الكلي	١٠١١٥٧	٢٠٠				

يتضح من جدول (٣) ما يلي:

١- وجود تأثيرات دالة لمتغير نوع الجنس على عادات العقل الثلاثة لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

٢- لا توجد تأثيرات دالة لمتغيري مستوى التلكؤ الأكاديمي على عادات العقل الثلاثة لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

٣- لا توجد تأثيرات دالة للتفاعل بين نوع الجنس (ذكور، وإناث)، ومستوى التلكؤ الأكاديمي (المرتفع، والمنخفض) على عادات العقل الرئيسة الثلاثة (التفكير المنظم ذاتياً، التفكير الناقد، التفكير الابتكاري) عند مستوى (٠.٠٥)، وكان حجم التأثير صغير وهو ما

* تم استخدام معادلة مربع إيتا η^2 لحساب حجم التأثير كما ذكرت في منصور (١٩٩٧)، حيث أشار إلى أن (٠.٠١) حجم تأثير صغير، (٠.٠٦) حجم تأثير متوسط، و(٠.١٤) حجم تأثير كبير.

يمكن إهماله، وهذا يوضح عدم وجود أثر دال لتفاعل نوع الجنس ومستوى التلكؤ الأكاديمى على عادات العقل.

ويمكن تفسير عدم وجود تأثيرات دالة لنوع الجنس ومستوى التلكؤ الأكاديمى في عادات العقل الثلاث الرئيسة (التفكير المنظم ذاتياً، التفكير الناقد، والتفكير الابتكارى) فى ضوء نظامنا التعليمي حيث لا يتم التدريس إلا بغرض الحفظ والاستظهار وهذا ما يتفق عليه كل من الأعسر (١٩٩٨)، جابر وآخرين (٢٠٠٠)، لانجهر (٢٠٠٤)، حبيب (٢٠٠٧)، شاهين (٢٠٠٨)، طلبة (٢٠٠٩)، حلة (٢٠١٠)، البنا (٢٠١١)، ويوسف (٢٠١٤؛ ٢٠١٦) ومن هنا يجب على القائمين على العملية التعليمية بضرورة الاهتمام بتطوير المقررات الدراسية لتنمية عادات العقل والمتمثلة فى (التفكير المنظم ذاتياً، التفكير الناقد، والتفكير الابتكارى) عملياً لا نظرياً وفعلاً لا قولاً لأن عادات العقل يمكن اعتبارها الوقود الذي يحرك مهارات التفكير المختلفة وعملياته فلا يمكن لمتعلم أن يقارن بين شيئين إلا ويحتاج إلى عادة السعي وراء الدقة وتطبيق المعارف السابقة، والتوصيل بوضوح ودقة. وأيضاً عندما يصنف أو يستدل أو يحلل المتعلم لا غنى له عن استخدام عادات جمع البيانات بالحواس المختلفة والمثابرة والتساؤل وطرح المشكلات.. وغيرها. وعندما يُقدم المتعلم على حل مشكلة ما أو اتخاذ قرار ما فلابد أن يصغى للآخرين، ويفكر معهم، ويتحكم فى اندفاعه، ويقدم على مخاطر مسئولة وكلها تندرج تحت عادة التفكير الناقد الرئيسة.

ومن هنا فيمكننا اعتبار أن عادات العقل بمثابة الدافع القوى والنزعات الداخلية التي تحث المتعلم على ممارسة التفكير الناقد فيما يعترضه من مشكلات، أو ما يعرض عليه من أمور، أو ما يقوم بقراءته أو دراسته، الأمر الذي يجعلنا نعتبر عادات العقل هي الجانب الانفعالى للتفكير (يوسُف، ٢٠١٤؛ والخفاف، ٢٠١٦).

وفى هذا الصدد يرى يوسُف (٢٠١٤، ٤٦٠) أنه إذا ما أردنا لطلابنا أن يمتلكوا عادات العقل فيجب أن يعملوا فى بيئة ثرية ومتجاوبة، وأن نُهيأ لهم فرص الوصول إلى تشكيلة من الموارد التي يمكنهم أن يعالجوها ويجربوها ويراقبوها. لتُصبح المقررات والمناهج وطرق التدريس بما فى ذلك التعامل مع عادات العقل معنى أكبر إذا ما قُيما فى تتابع يتفق مع مراحل النمو المعرفي. لأن أحد الأسباب الرئيسة لفشل التعليم الرسمي هو أن المعلمين يبدءون بالأمور التجريدية عبر المواد المطبوعة وعبر اللغة بدلاً من الفعل المادي الحقيقى. ومما سبق يتضح تحقق صحة الفرض الثاني للدراسة.

٣- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً في بروفيلات عادات العقل ترجع إلى المستوى التعليمى لدى طلاب الدراسات العليا".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الأحادي بين المستويات التعليمية الثلاثة لدى طلاب الدراسات العليا والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي مستويات التعليمية الثلاثة (دبلوم – ماجستير – دكتوراه) في عادات العقل.

عادات العقل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التفكير المنظم ذاتياً	بين المجموعات	١٤.٦٢	٢	٧.٣١	٠.١٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٢١٤.٤٩	١٩٧	٤١.٦٩		
	المجموع	٨٢٢٩.١٢	١٩٩			
التفكير الناقد	بين المجموعات	٢٦.٦١	٢	١٣.٣٠	٠.٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٥٥٥.٦٠	١٩٧	٣٨.٣٥		
	المجموع	٧٥٨٢.٢٢	١٩٩			
التفكير الابتكارى	بين المجموعات	١٤.٥٦	٢	٧.٢٨	٠.١٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٠٤٦.٣١	١٩٧	٤٠.٨٤		
	المجموع	٨٠٦٠.٨٧	١٩٩			
المجموع الكلى	بين المجموعات	١٦٢.٩٦	٢	٨١.٤٨	٠.٢٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٠٤٤٣.٩٠	١٩٧	٣٥٧.٥٨		
	المجموع	٧٠٦٠٦.٨٧	١٩٩			

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب تبعاً للمستوى التعليمى (دبلوم – ماجستير – دكتوراه) في عادات العقل، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة وهذا يشير إلى أن طلاب الدراسات العليا بالمستويات التعليمية الثلاثة لا يختلفون عن بعضهم البعض في عادات العقل المنتجة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلاب الدراسات العليا بالمستويات التعليمية الثلاثة يستخدمون نفس عادات العقل بنسب تكاد تكون متقاربة، ويمكن أن يرجع هذا إلى تركيز النظام التعليمي، بمناهجه وطرق تدريسه على الحفظ والاستدعاء دون النظر إلى تعليم التفكير، كما يمكن إرجاع عدم وجود فروق بين طلاب المستويات التعليمية الثلاثة فى عادات

العقل إلى أن التعليم بالمرحلة الجامعية يحتاج إلى الصبر والمثابرة من قبل الطلاب لاكتساب المعارف وتنمية المهارات اللازمة، مما يجعل الأساتذة دائماً يحفزون طلابهم لإنجاز الأعمال وعدم استسلامهم للتلكؤ الأكاديمي إذا واجهتهم مشكلات أو صعوبات أثناء تعلم المقررات الدراسية المختلفة، هذا بالإضافة إلى أن الأعمال المطلوبة من الطلاب عادةً ما تكون فردية وعلى كل طالب أن يقوم بعمله فقط، وغير مرتبط بأقرانه ولا يرتبط نجاحه وتفوقه بمدى مشاركته لأقرانه ونجاحه فى تكوين علاقات وهذا ما أشار إليه كل من الشامي (٢٠١٠)، لافى (٢٠١١)، هلال (٢٠١٣)، عمر (٢٠١٣)، ويوسف (٢٠١٦) وبالتالي فيجب أن تتحول جامعاتنا المصرية والعربية إلى بيوت للعقل وأن تتحول المقررات إلى صنع القرار، حل المشكلات، النقد، والابتكار، ويتم انتقاء محتوى هذه المقررات بناء على إسهاماتها فى عادات العقل إذ تصبح مجرد مركبة لنقل الفكر الذكي، ويصبح التركيز منصباً على ما نتعلمه من أهدافنا بدلاً من مجرد تعلم الأهداف نفسها. ومن هنا فنحن بحاجة إلى تنمية التفكير بجميع أنواعه وعادات العقل المنتجة لدى المتعلمين بجميع المراحل التعليمية. ومن هنا يتحقق صحة الفرض الثالث.

التوصيات والمقترحات:

(أ) التوصيات:

١- تعليم وتنمية عادات العقل لدى طلاب الدراسات العليا وتوظيفها في المقررات الدراسة من أجل العمل على مساعدة الباحثين على تطوير مهاراتهم البحثية لتحقيق النجاح في النواحي الأكاديمية والحياتية.

٢- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول العلاقة بين عادات العقل والتلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الدراسات العليا بالمستويات التعليمية المختلفة في إطار المتغيرات الحياتية المعاصرة مما يمكننا من وضع الإستراتيجيات المناسبة وتقديم التدخل السيكولوجي المناسب واللازم لتنمية هذه العادات العقلية المنتجة لديهم.

(ب) مقترحات بإجراء بحوث مستقبلية:

١- الإسهام النسبي لمستوى التلكؤ الأكاديمى في عادات العقل وفقاً لنموذج مارزانو لدى طلاب الدراسات العليا.

٢- أثر التدريب القائم على مدخل تجهيز ومعالجة المعلومات في تنمية عادات العقل فى ضوء نموذج مارزانو لدى طلاب الدراسات العليا المتلكئين أكاديمياً.

٣- دور التدريب المستند إلى نظرية التعلم القائم على المخ في تنمية عادات العقل لدى

طلاب الدراسات العليا وفقاً لمستوى التلكؤ الأكاديمى لديهم.

المراجـــع:

أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم، تامر شوقى (٢٠١٤). الكمالية وفعالية الـذات ودورهمـا فـى التنبـؤ بالإرجـاء الأكاديمى لدى طلاب الجامعة فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٤ (٨٣)، ١٧٥ – ٢٤٦.

٢. أبو ازريق، محمد، وجرادات، عبدالكريم (٢٠١٣). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية فـى تخفيض التسويف الأكاديمى وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٩ (١)، ١٥ – ٢٧.

٣. أبو راسين، محمد بن حسن (٢٠١٥). الإرجاء الأكاديمى وعلاقته بكل مـن الثقـة بالـذات والمعدل الدراسى لدى عينة من طلاب وطالبات السـنة التحضـيرية بجامعـة جازان. **دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربيـة بالزقـازيق)**، جامعـة الزقازيق، ٨٨، ١، ٧٣ – ١٣٣.

٤. أبو سيف، حسام أحمد (٢٠١٥). مهارات عادات العقل عبر مراحل عمرية مختلفة "دراسـة مقارنة". **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٥ (٨٧)، ١٠١ – ١٤٠.

٥. أبو غزال، معاوية (٢٠١٢). التسويف الأكاديمى: انتشاره وأسبابه من وجهة نظـر الطلبـة الجامعيين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٨ (٢)، ١٣١ – ١٤٩.

٦. الأعسر، صفاء يوسف (١٩٩٨). **تعليم من أجل التفكيـر**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٧. الباز، خالد صلاح (٢٠٠١). أثر نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو المادة لـدى طـلاب الصـف الأول الثانوي العام بالبحرين. **المؤتمر العلمي الخامس "التربية العلمية للمواطنـة"**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، فى الفترة مـن ٢٩ يوليـو – ١ أغسـطس، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، أبو قير، الإسكندرية، ٢، ٤١٣ – ٤٤٨.

٨. البحيرى، محمد رزق (٢٠١٥). بعض عادات العقل كمحددات للإيحائية لـدى عينـة مـن الأطفال المتفوقين عقلياً ذوى نقص الانتباه والنشاط الزائد. **المجلـة المصـرية للدراسات النفسية**، ٢٥ (٨٩)، ٣٩٩ – ٤٥٦.

٩. التخاينة، بهجت حمد (٢٠١١). فعالية استخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على بعض أبعاد التعلم فى الاتجاه والاتصال الرياضي لدى طلاب المرحلة الأساسية فى مدارس تربية عمان الخاصة. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، ١٩ (١)، ٣٩٩ – ٤٢٦.

١٠. الخفاف، إيمان عباس (٢٠١٦). عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، ٢ (١)، ٣٠١ – ٣٢٨.

١١. الرحيلى، مريم أحمد (٢٠٠٧). أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى تدريس العلوم فى التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٢. الزيات، فتحي مصطفى (١٩٨٠). دراسة مقارنة لبعض العوامل النفسية المرتبطة بأداء المتفوقين عقلياً والعاديين من طلبة الجامعات. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

١٣. الشامى، حمدان ممدوح (٢٠١٠). عادات العقل فى ضوء متغيري السنة الدراسية ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، ١٤٤، ٢، ٣٢٩ – ٣٧٨.

١٤. الشرنوبى، نادية السيد (٢٠٠٨). بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكئين وغير المتلكئين أكاديمياً من طلبة وطالبات الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر الشريف، ١٣٧، ٢٦٩ – ٣٦٣.

١٥. الصباغ، سميلة، بنتن، نجاة، والجعيد، نورة (٢٠٠٦). دراسة مقارنة لعادات العقل لدى الطلبة المتفوقين فى المملكة العربية السعودية ونظرائهم فى الأردن. **المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة**، محافظة جدة، منطقة مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، فى الفترة من ٢٦ – ٣٠ أغسطس، ٧١٣ – ٧٤٣.

١٦. الضوي، محسوب عبدالقادر (٢٠١٦). التسويف الأكاديمى فى ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية: منحى تحليل التجمعات ونمذجة المعادلة البنائية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٦ (٩١)، ٢٧٠ – ٣٤١.

١٧. العُتيبي، وضحى حباب (٢٠١٣). فاعلية خرائط التفكير فى تنمية عادات العقل ومفهوم

الذات الأكاديمى لدى تلميذات قسم الأحياء بكلية التربية. **مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية**، ٥ (١)، ٤٢ – ٨٦.

١٨. العُثمان، إبراهيم بن عبدالله، والغُنيمي، إبراهيم عبدالفتاح (٢٠١٤). التأجيل الاكاديمى وعلاقته بتصور الوقت لدى طلاب التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود. **مجلة التربية الخاصة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٨، ٣٤ – ١٠.

١٩. الطلحي، محمد دخيل (٢٠١٤). فاعلية استخدام نموذج (مارزانو) لأبعاد التعلم فى زيادة التحصيل الدراسى وتنمية بعض عادات العقل فى مادة التربية الاجتماعية والوطنية لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى فى مدينة الطائف. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢٠. المومنى، فيحاء نايف، والخطايبة، عبدالله محمد، والقضاة، محمد مصطفى (٢٠١٥). أثر نماذج التخطيط القائمة على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو فى الاستيعاب المفاهيمى للمفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسى فى الأردن. **مجلة دراسات (العلوم التربوية)**، ٤٢ (١)، ١٨٥ – ١٩٨.

٢١. النواب، ناجى محمود، ومحمد، إياد هاشم (٢٠١٤). عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمى لدى طلبة الجامعة، **مجلة الفتح**، كلية التربية الأساسية. جامعة ديالى، العراق، ١٠ (٦٠)، ٣٠٣ – ٣٢٦.

٢٢. ثابت، فدوى (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل فى تنمية حب الاستطلاع المعرفي والاجتماعي لدى أطفال الروضة. **جامعة عمّان العربية للدراسات العليا**، عمّان، الأردن.

٢٣. جابر، جابر عبد الحميد، الأعسر، صفاء يوسف، وشريف، نادية محمود (٢٠٠٠). **أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل الدراسي**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٤. حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٧). **تعليم التفكير فى عصر المعلومات**. (ط ٢)، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٥. حسانين، محمد عبد الكريم (٢٠٠٦). فاعلية برنامج معد وفق نموذج أبعاد التعلم فى تدريس الفيزياء على اكتساب المفاهيم والتفكير المركب والاتجاه نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنيا.

٢٦. خطاب، على ماهر (٢٠٠٨). **القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.** (ط ٧)، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

٢٧. دسوقى، شيرين محمد (٢٠١٥). نموذج بنائي للعلاقات بين عادات العقل والتفكير الإبتكاري والتفكير الناقد لدى طلاب الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٥ (٨٨)**، ٩٥ – ١٣٤.

٢٨. زيدان، عبير إبراهيم (٢٠٠٥). تدريس عادات العقل مدخل لتعلم الرياضيات مدى الحياة. **المؤتمر العلمي الخامس "التغيرات العالمية والتربوية وتعليم الرياضيات"**، المنعقد بنادي أعضاء هيئة التدريس ببنها، فى الفترة من ٢٠ – ٢١ يوليو، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة بنها، ١٢٥ – ١٣٢.

٢٩. سحلول، وليد شوقى (٢٠١٤). التسويف الأكاديمى والمعتقدات ما وراء المعرفية حوله وعلاقتها بالتحصيل الدراسى. **دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)**، جامعة الزقازيق، ٨٤، ١، ١٥٩ – ٢١١.

٣٠. سعيد، أيمن حبيب (٢٠٠٦). أثر استخدام إستراتيجية حلل – أسأل – أستقصى A-A-I على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء. **المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية للتربية العلمية**، خلال الفترة من ٣٠ يوليو – ١ أغسطس، فندق المرجان، الإسماعيلية.

٣١. سكرن، السيد عبدالدايم (٢٠١٠). البناء العاملى لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية، ونسبة انتشاره، ومبرراته وعلاقتها بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، جامعة قناة السويس، ١٦، ١ – ٢٧.

٣٢. سُليمان، سُليمان محمد، وبهنساوى، أحمد فكرى (٢٠١٤). الاتجاه نحو التعلم القائم على الانترنت وعلاقته ببعض عادات العقل المنتجة لدى طلاب جامعة بنى سويف. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنى سويف، ١، ١ – ٦٢.

٣٣. شلبى، سوسن أبو العلا (٢٠١١). نمذجة العلاقات السببية بين توجهات الهدف والمعتقدات المعرفية والإرجاء الدراسى (الفعال – الغير فعال) والتحصيل الدراسى لدى طالبات الجامعة. **حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية**، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ٧ (٥).

٣٤. طه، حنان فوزي (٢٠٠٨): فعالية استخدام نموذج أبعاد التعلم فى تدريس مادة الأحياء على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية. نقلاً عن: E:/hanan fawzy.doc

٣٥. عبدالخالق، أحمد محمد، والدغيم، محمد (٢٠١١). المقياس العربى للتسويف: إعداده، وخصائصه السيكومترية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٣٠، ٢٠٠ – ٢٢١.

٣٦. عبدالهادى، داليا خيرى (٢٠١٥). الفروق بين مرتفعى ومنخفضى التلكؤ الأكاديمى فى التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٤ (٦)، ٢٠٤ – ٢٣٩.

٣٧. عبدالوهاب، صلاح شريف، والوليلى، إسماعيل حسن (٢٠١١). العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، جامعة المنصورة، ٧٦، ١، ٢٣٠ – ٢٩٥.

٣٨. عراقى، نُهى سمير (٢٠٠٧). فاعلية نموذج أبعاد التعلم فى تنمية عادات العقل المنتجة والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة الفلسفة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٩. عرنكى، رغدة (٢٠٠٦). أثر برنامج تدريبى وفق نموذج مارزانو للتدريب على مهارات التفكير فى العمليات المعرفية وفى التحصيل لدى طلبة كلية الهندسة التكنولوجية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

٤٠. عريان، سميرة عطية (٢٠١٠). عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع فى القرن الحادي والعشرين، **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، ١٥٥، فبراير.

٤١. عصفور، إيمان حسنين (٢٠٠٨). برنامج مقترح لتنمية بعض عادات العقل والوعي بها للطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**. ١٥.

٤٢. عطية، أشرف محمد (٢٠٠٩). دراسة العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقلياً. **مجلة الإرشاد النفسى**، مركز الإرشاد النفسى، ٢٣، ٢٨١ – ٣٢٥.

٤٣. علام، حسن أحمد (٢٠٠٨). محددات التسويف الأكاديمى وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بأسيوط**، جامعة أسيوط، ٢٤ (٢)، ٢٥٤ – ٣٠٦.

٤٤. عمر، عاصم محمد (٢٠١٣). برنامج مقترح فى التربية العلمية قائم على شبكات التواصل الاجتماعي لتنمية المفاهيم العلمية وعادات العقل لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال. **مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ٤٠، ١، ١٩١ – ٢٧٠.

٤٥. عمّور، أميمة (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل فى مواقف حياتية فى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

٤٦. فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٨). فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى فى العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. نقلاً عن: www.horoof.com Idirasatlmarzano.htm.

٤٧. فضل، أحمد ثابت (٢٠١٤). التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بمهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ٥١، ٢، ٢٨٨ – ٣٣٢.

٤٨. فضل، أحمد ثابت (٢٠١٥): أثر التدريب على خرائط التفكير فى تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً وبعض عادات العقل لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٢ (٥٨)، ١ – ٨٤.

٤٩. لافى، فتحية على (٢٠١١). فعالية برنامج مقترح فى تدريس مادة التاريخ قائم على عادات العقل لتنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

٥٠. لانجهر، جون (٢٠٠٤). **دليل المعلم إلى تعليم مهارات التفكير**. ترجمة: جمل، محمد جهاد، العين: دار الكتاب الجامعي.

٥١. مارزانو، روبرت (٢٠٠٠). **أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل الدراسي**. ترجمة: جابر، جابر عبد الحميد، الأعسر، صفاء يوسف، وشريف، نادية محمود، القاهرة: دار

قباء للطباعة والنشر.

٥٢. محمد، عطية عطية (٢٠٠٧). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية**، كلية الآداب، جامعة المنيا، ٨، ١١ – ١١٠.

٥٣. مصيلحى، عبدالرحمن محمد، الحسينى، نادية السيد (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمى لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر الشريف، ١٢٦، ٥٥ – ١٤٣.

٥٤. منصور، رشدي فام (١٩٩٧). "حجم التأثير" الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٧ (١٦)، ٥٧ – ٧٥.

٥٥. نوفل، محمد بكر (٢٠٠٦). عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا فى مدارس وكالة الغوث الدولية فى الأردن. **مجلة المعلم**، "الأنروا/ اليونسكو"، ١- ٢.

٥٦. هلال، سامية حسنين (٢٠١٣). فاعلية إستراتيجية قائمة على قبعات التفكير الست فى تحصيل الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ٤٤، ١، ١٢٣ – ١٦٨.

٥٧. يوسُف، سُليمان عبد الواحد (٢٠١٤). بروفيلات عادات العقل المميزة لطلاب التربية الخاصة في ضوء مستويات تجهيز ومعالجة المعلومات. **مجلة كلية التربية بأسيوط**، جامعة أسيوط (عدد خاص بأبحاث المؤتمر العلمى الدولي "كليات التربية وإعادة بناء التعليم"، فى الفترة من ١٠ – ١١ مايو)، ٤٣٢ – ٤٧٤.

٥٨. يوسُف، سُليمان عبد الواحد (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبى فى تنشيط المناعة النفسية لدى طلاب الجامعة فى ضوء أساليب التفكير وعادات العقل لديهم. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٦ (٩٠)، ٢٤٥ – ٢٩١.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

59. Abu, N. K. & Saral, D. G. (2016). The reasons f academic procrastination tendencies of education faculty students. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6 (1), 164 – 168.

60. Adams, C. (2006). Habits of Mind and class room culture, Journal of curriculum studies. *American Psychological*, 52 (28), 389 –

411.

61. AL–Adawi, S. S. & Al-Balushi, A. A. (2016). Investigating content and face validity of English language placement test designed by colleges of applied sciences. *English Language Teaching*, 9 (1), 107 – 121.
62. AL–Attiya, A. (2010). Academic procrastination and its relation to motivation and self – efficacy: The case of Qatari primary school students. *The international Journal of Learning*, 17, 173 – 186.
63. Anderson, J. (2005). Habits of Mind Hub – Introducing Habits of Mind to the class room, Australian National School Network, Strawberry Hills.
64. Ang, K. (2005). The impact of habits of mind on student's achievement a study conducted in collaboration with teacher from axmen secondary school, Available at: www.Iproed.com, Last Visited on February 2011.
65. Artino, A. R. & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15, 170 – 175.
66. Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13 (1), 57 – 74.
67. Cantu, D. (2015). habits of mind: problem solving Children's. *Technology and Engineering*, 19 (4), 46.
68. Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of Teaching & Learning*, 12, 39 – 64.
69. Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitude and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245 – 264.
70. Costa, A., & Kallick, B. (2005). Habits of Mind A Curriculum for A curriculum for Community High School of Vermont Students Based on Habits of Mind: A Developmental Series, Vermont consultants for Language and Learning Montpelier, Vermont.
71. Costa, A. & Kallick, B. (2006). Getting Into the Habit of Reflection, Educational Leadership, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), April, Alexandria, Virginia, U. S. A.
72. Deniz, M. E., Tras, Z., & Aydogan, D. (2009). An investigation of

academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9,623-632.

73. Dujari, A. (1994). The Effect of Two Components of the Dimensions of Learning Model on the Science Achievement of Under prepared College Science Students. *EdD Wilmington college*, 98. ERIC ED 379158.
74. Farran, B. (2004). Predictors of academic procrastination in college students, Fordham University. Retrieved [2005-06-20].
75. Fee, R. L., & Tangney, J. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt?. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15, 167 - 184.
76. Grunschel, C., Patrzek, & Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning & Individual Differences*, 23, 225 – 233.
77. Jiao, Q. J., Da Ros – Voseles, D. A., Collins, K. M. T.,& Onwuegbuzie, A. J.(2011). Academic procrastination and the performance of graduate – level cooperative groups in research methods. *Journal of the Scholarship of Teaching & Learning*, 11,119 – 138.
78. Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 5 – 14.
79. Leung, L. & Zhang, R. (2016). Predicting tablet use: A study of gratifications-sought, leisure boredom, and multitasking. *Telematics and Informatics*, 33, 331 – 341.
80. Marzano, R. J. (1992). A different kind of classroom Teaching with dimensions of Learning U.S, Association for Supervision and curriculum development. Alexandria Virginia, VA22314.
81. Marzano, R. J. (1993). How classroom teachers approach the teaching thinking. *Thoary into Practice*, 32 (3), 154 - 160.
82. Marzano, R. J. (2000). Transforming Classroom Grading, U.S. ,

Virginia, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

83. Marzano, R. J. (2004). Building Background Knowledge for Academic Achievement: Research on What Works in Schools ERIC#: (ED489049). Association for Supervision and Curriculum Development.
84. Marzano, R. J. & Kendall, J. (1998). Implementing Standards-Based Education,Washington. D.C , National Education Association.
85. Marzano, R. J. & Kendall, J. (2006). The New Taxonomy of

Educational Objectives , ERIC#: (ED495628) , Corwin Press.

86. Marzano, R. J.; Norford, J.; Paynter, D.; Pickering, D. & Gaddy, B. (2001). A Handbook for Classroom Instruction That Works. ERIC#: (ED459151), N/A.
87. Mohamdi, F. S., Farghadani, A., & Shahmohamadi, Z. (2012). Individual factors antecedents of academic procrastination: The role of perfectionism components and motivational beliefs in predicting of students procrastination. *European Journal of Social Sciences*, 30, 330 – 338.
88. Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21, 73-75.
89. Ozer, B. U. & Sackes, M. (2011). Effects of academic procrastination on colleges' life satisfaction. *Procedia Social & Behavioral Sciences*, 12, 512 – 519.
90. Ozer, B. U., Denir, A., & Ferrari, G. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149, 241 – 257.
91. Popoola, B. (2005). A study of the relationship between procrastinatory behaviour and academic performance of undergraduate students in a Nigerian university. African symposium: AnOnline Journal of Educational Research Network.
Available.Http://www2.ncsu.edu//ncsu/aern/TAS5.1.htm
Accessed on 10th November, 2005.
92. Presseley, M. & McGormick, C. (1995). Advanced educational psychology for educators, researchers, and policymakers, NY: Harper Collins. Presseley.
93. Pruzek, R. (2000): Relationships among parent self-efficacy children's foundations for achievement children's habits of mind and academic achievement. Master Dissertation in Educational Psychology. Administration and Counseling. California State University. Long Beach.
94. Sadeghi, H., Hajloob, N., & Emami, F.(2011). The study of relationship between obsessive beliefs and procrastination among students of Mohagheghe ardabili and Marageh universities. *Procedia Social & Behavioral Sciences*, 30, 292 – 296.
95. Schunk, D. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-Regulation Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice, NY:

Guilford Press.

96. Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and, Personality*, 36, 753 - 764.
97. Sevins, S. & Gizir, C. A. (2014). Factors negatively affecting university adjustment from the views of first-year university students: The case of Mersin University. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (4), 1301 – 1308.
98. Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioural correlates. *Journal of Counselling Psychology*, 31, 503 - 509.
99. Tishman, S. (2013). Why Teach habits of mind? N Costa, A. & Kallick, B (Eds). Discovering & Exploring habits of mind. Association for supervision and Curriculum Development. Alexandria, Victoria USA.
100. Tuckman, B. W.(1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473 - 480.
101. Tuckman, B., Abry, D., & Smith, D. (2002). Learning and motivation strategies: Your guide to succes.Upper Saddle River, N. J: Prentice – Hall.
102. Virginia, J. (2015). habits of mind: developing problem-solving strategies for all learners Children's. *Technology and Engineering*, 19 (2), 24 - 26.
103. Warr, P. & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology*, 91, 311-333.
104. Wilson, B. A., & Nguyen, T. D. (2012). Belonging to tomorrow: An overview of procrastination. *International Journal of Psychological Studies*, 4, 211 – 217.
105. Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 179 – 205.
106. Yesil, R. (2012). Validity and reliability studies of the scale of the reasons for academic procrastination. *Education*, 133, 259 – 275.
107. Yoshida, H., Tani, S., Uchida, T., Masui, J., Fukushima, M., & Nakayama, A. (2016). Development and validation of the online cooperative learning anxiety scale. *International Journal of Information and Education Technology*, 6 (5), 357 – 364.

Habits of mind characteristic for graduate students low and high Academic Procrastination in the framework Marzano model

Prepared by

Dr. Nagla abdulaa Ibrahim El-Kelaya

Assis. Prof. of Educational Psychology

Faculty of Education in Ismailia

Suez Canal University

Summary

The present study aimed to detect and fee profiles distinctive habits of mind among graduate students, according to the level of Academic Procrastination have (high - low) in the framework of model Marzano, and also identify the impact of gender and the level of Academic Procrastination and their interactions in the habits of mind among graduate students, as well as the disclosure for differences in the habits of mind among graduate students depending on the educational level (diploma - master - PhD).

The sample consisted of basic study of 200 students from the Graduate Faculty of Education in Ismailia, Suez Canal University students, of whom (54) high Academic Procrastination, (54) low Academic Procrastination, has averaged temporal age (31.94 years) and a standard deviation of (6.73) Year. Using the Habits of Mind scale model under Marzano, and the measure of the Academic Procrastination preparation / researcher, results showed:

1- no different profiles, habits of mind within the framework of model Marzano between graduate students, according to the level of Academic Procrastination have (high - low), where normally occupied (systematic thinking self) ranked first, followed by usually (creative thinking) in second place. While normally occupied (critical thinking) the third and final place.

2- No statistically significant effect of both gender and the level of Academic Procrastination and their interactions on the habits of mind among graduate students.

3- There are no statistically significant differences in the profiles, habits of mind due to the level of education among graduate students.