التفكير المتفتح النشط وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

هبة محمد إبراهيم سعد

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة دمياط

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفكير المتفتح النشط والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وتكونت العينة من (١٥٧) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة دمياط. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التفكير المتفتح النشط، ومقياس التسويف الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى كلاً من التفكير المتفتح النشط والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة أقل من المتوسط، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير المتفتح النشط والتسويف الأكاديمي تعزى لمتغير النوع (ذكور / إناث)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير المتفتح النشط تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي)، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي) لصالح طلاب التخصص الأدبي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير المتفتح النشط تعزى لمتغير مكان السكن (ريف / حضر)، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير مكان السكن (ريف / حضر) لصالح الحضر، وتوجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التفكير المتفتح النشط والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية: التفكير المتفتح النشط، التسويف الأكاديمي، طلاب الجامعة.

Abstract:

The study aimed to identify the relationship between actively open-minded thinking and academic procrastination among university students. The sample consisted of (157) male and female students in the third department of the Faculty of Education, Damietta University. The tools of the study consisted of the actively open-minded thinking scale and academic procrastination scale. The study found that level of actively open-minded thinking and academic procrastination among university students is below average, There are no statistically significant differences in actively open-minded thinking and academic procrastination due to the variable gender differences (male / female), There are no statistically significant differences in actively open-minded thinking due to the variable of study specialization (scientific / literary), There are differences of statistical significance in the academic procrastination due to the variable of study specialization (scientific / literary) for students of literary specialization, There were no statistically significant differences in actively open-minded thinking due to the variable of place of residence (rural / urban), There are statistically significant

differences in academic procrastination due to the variable of place of residence (rural / urban) for the benefit of the urban and There is a statistically significant negative relationship between actively open-minded thinking and academic procrastination among university students.

Keywords: actively open-minded thinking, academic procrastination, university students .

مقدمة:

الحياة الجامعية كما يتصورها علماء النفس والتربية على أنها مسيرة كبيرة من الواجبات الدراسية التي يكلف بها طلاب الجامعة؛ تعد أحد المرتكزات العلمية لتعلم الطالب واكتسابه الخبرة التعليمية المناسبة. لذا فإنه يكون لهذه العملية الأكاديمية دور كبير في التعلم، وأحد المعايير الناجحة لتقويم مدى نجاح الجامعة في اكتساب طلابها ما قرر لهم من مقررات دراسية، فضلاً عن تقويم مدى فاعلية العمليات والخطط التعليمية الأكاديمية، وبذلك تساعد الواجبات المتعلمين على تمثيل واستيعاب ما يقدم لهم من خبرات تعليمية بهدف إعدادهم لمهنة المستقبل.

وعلى الرغم من ذلك توصلت العديد من الدراسات إلى شيوع سلوك التسويف الأكاديمي بين طلاب الجامعة، فيؤثر على العملية الأكاديمية بصفة عامة وعلى الطالب الجامعي بصفة خاصة، إذ يترتب على هذا السلوك آثار سلبية كثيرة تشمل التوتر، الندم، لوم الذات، ضياع الفرص، العلاقات المتوترة مع الآخرين (رانيا عطية ويسرا بلبل، ٢٠١٨، ص٤٦)، الضغط النفسي، القلق، الشعور بالصراع والذنب، مشاكل صحية، نقص الإنتاجية، الرفض الاجتماعي، ضعف الطموح، التغيب عن الدراسة، ضعف التحصيل (زياد التح، ٢٠١٦، ص٢٠٨)، الفشل في الامتحانات، والاكتئاب (Karatas, 2015, P.252).

والذي يؤكد انتشار هذا السلوك بين طلاب الجامعة، دراسة ستيل (Steel, 2007) التي توصلت إلى أن (٧٠%) من الطلبة الجامعيين يسوفون أعمالهم الأكاديمية، وأيضاً دراسة بالكيس ودروو (Balkis & Duru, 2009) التي أشارت إلى أن (٢٣%) من طلاب الجامعة يسوفون أعمالهم الأكاديمية بشكل كبير، وأن (٢٧%) منهم يسوفون أعمالهم بشكل متوسط، كما بينت دراسة معاوية أبو غزال (٢٠١٢) أن نسبة انتشار هذه الظاهرة بين الطلبة الجامعيين هي كالتالي: (٢٥,٢%) من الطلبة هم من ذوي التسويف المرتفع، و(٥٧,٧%) هم من ذوي التسويف المتوسط، (١٧,٢%) هم من ذوي التسويف المنخفض.

وفي هذا الصدد يُعرف سيد البهاص (٢٠١٠، ص١١٨) التسويف الأكاديمي بأنه ميل إرادي إلى تأخير وتأجيل المهام والواجبات الدراسية عن المواعيد المحددة لها، ويظهر هذا السلوك في تأخير بدء تلك المهام أو عدم الانتهاء من إنجازها في الوقت المناسب مع تقديم الأعذار والتبريرات لتجنب اللوم والعقاب.

ومن خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة بأسباب التسويف الأكاديمي وجد ويلسون (Willson, 2012, P.216) أن أكثر سببين تكراراً للتسويف هما: المهمة غير السارة، والمهمة المهملة، فالأفراد المسوفون يتجنبون العمل تحت الضغط، ويفضلون العمل بالمهام التي تجلب المتعة لهم، كما أن هؤلاء الأفراد ليس لديهم توجه مستقبلي، ونقص في تقدير الذات وفعالية الذات؛ لذلك ولحماية ذواتهم فإنهم يقومون بتأجيل الأعمال التي يعتقدون أنهم قد يفشلون فيها.

ولكي يستطيع الطالب الجامعي أداء المهام والتكليفات الأكاديمية المطلوبة منه بشكل فعال، يجب أن يميل إلى التفكير بشكل واسع الأفق يتمثل في قبوله بالأفكار الجديدة، من خلال البحث عن براهين جديدة تدحض الأفكار السابقة ثم التفكير بتأمل وتقييمها بموضوعية مع عدم التقيد بمعتقداته ولا بمعتقدات الآخرين مما يؤدي إلى زيادة ثقته بنفسه من خلال التعلم من خلال أفكاره ونضجه المعرفي في اتخاذ القرار، وهذه السمات يتصف بها الطالب ذو التفكير المتفتح النشط (Fernando, 2011, P.21).

وفي هذا الصدد يُعرف ستانفوتش وويست (Stanovich & West, 2007, P.534) التفكير المتفتح النشط بأنه استعداد إدراكي للتفكير من خلال النظر في جميع مواقف القضية المطروحة وصولاً إلى إصدار الحكم حولها، ويمثل استعداد المرونة في التفكير لآراء ومعتقدات الآخرين، والاستعداد في الميل لتوليد واكتشاف أشياء غير مألوفة (تفكير منتج) وبدائل متعارضة في التفكير (التفكير المغلق).

وعلى الرغم من ذلك نجد بعض الطلاب الجامعيين يتسموا بالتصلب في التفكير، انعدام المرونة، وعدم القدرة على تجديد الأفكار بأفكار جديدة قابلة للتطبيق، وذلك بسبب اساءاتهم توظيف التفكير، والرغبة في استخدام المألوف من أنماط التفكير السائدة بين أقرانهم والانصياع لما هو موجود لعدم امتلاكهم القدرة على استعمال طريقة تفكير مناسبة وغياب وسيلة الاتصال الفكري مع أقرانهم مما يترتب عليه ضعف في تحقيق الأهداف وإخفاق في تحقيق الذات (ليث عياش وسيف غريب، ٢٠١٨، ص٢).

وعلى الرغم من أهمية التفكير المتفتح النشط في تعلم طلاب الجامعة إلا أنه لا توجد دراسات عربية في حدود علم الباحثة تناولت العلاقة بينه وبين التسويف الأكاديمي مما يوضح أهمية إجراء البحث الحالي للكشف عن طبيعة العلاقة بينهما.

مشكلة البحث:

يعاني كثير من طلاب الجامعة بشكل مستمر من سلوكيات متعددة تؤثر سلباً على أدائهم وإنجازهم الدراسي غير المتوقع، الأمر الذي استوجب التقصي عن هذه السلوكيات التي تمثل معوقات للإنجاز المتوقع والمطلوب، ومن أهم هذه السلوكيات التي توصلت إليها الباحثة من خلال إطلاعها على الدراسات السابقة سلوك افتقار طلاب الجامعة للتفكير المتفتح النشط الذي يساعدهم على قبول الأفكار الجديدة، من خلال البحث عن براهين جديدة تدحض الأفكار السابقة ثم التفكير بتأمل وتقييمها بموضوعية مع عدم التقيد بمعتقداته ولا بمعتقدات الآخرين مما يؤدي إلى زيادة ثقته بنفسه من خلال التعلم من خلال أفكاره ونضجه المعرفي في اتخاذ القرار ومن الدراسات التي أكدت ذلك دراسة ليث عياش وسيف الغريب (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن طلبة الدراسات العليا لا يتمتعون بالتفكير المنفتح النشط.

وأيضاً دراسة تشين (Chen, 2015) التي توصلت إلى أن طلبة الجامعة يفتقدون إلى التفكير المتفتح النشط بسبب نظام بيئة الصف القائم على المحاضرات والتلقين؛ بينما باستخدام برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط تحسن مستوى التفكير المتفتح النشط لدى طلاب الجامعة.

وأيضاً من خلال إطلاع الباحثة للدراسات السابقة مثل دراسات (Ferrari, O'Callaghan & Newbegin, 2005; Akinsola, Tella & Tella, 2007; Owens, Bowman & Dill, 2008; Deniz, Tras & Aydogan, 2009; Ozer, Demir & Ferrari, 2009; Klassen, Ang, Chong, Krawchuk, Huan, Wrong & Yeo, 2010; Jiao, Daros-Voseles, Collins & Onwuegbuzie, 2011; .Islak, 2011; Corkin, 2012; Stuart, 2013) اتضح لها زيادة نسبة انتشار سلوك التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الذين يواجهون ضغوطاً مستمرة بسبب مطالبتهم بتقديم أبحاث وتقارير أو الاستذكار للامتحانات، لذا قد يلجأ البعض منهم إلى تأجيل عمل هذه المهام حتى آخر لحظة، مما يؤدي إلى زيادة الضغوط الواقعة عليهم، فيؤثر ذلك على الجوانب التعليمية بل والنفسية لديهم. فعلى سبيل المثال؛ يؤدي الاستذكار المتأخر للاختبارات النهائية إلى

درجات منخفضة، وتقديرات ضعيفة، ونتائج سلبية قد تصل للرسوب.

كما اثبتت دراسات كلاً من (Ferrari & Scher, 2000; O'Brien, 2002; Ferrari, 2000; Sirois, 2004; Carden, Bryant & Moss, 2004; Bui, 2007; Wang & Englander, 2010; Rabin, Fogel & Nutter-Upham, 2011; Akca, 2011; Jackson, 2012) أن التسويف الأكاديمي يؤثر بصورة سلبية على الطلاب انفعالياً ومعرفيا، ودافعياً؛ فمن الناحية الانفعالية يعاني الطلاب المسوفون من القلق والتوتر، وتدني تقدير الذات، والشعور بالذنب والندم، ونقص الكفاءة، والخوف من الفشل.

وأيضاً توصلت دراسات كلاً من (Diaz-Morales, Cohen & Ferrari, 2008; Rosario, Costa, Nunez, Gonzalez-Pienda, Solano & Valle, 2009) إلى ان التسويف الأكاديمي يرتبط بسوء إدارة الوقت. كما يؤدي لضياع الفرص، وعدم استقرار العلاقات الاجتماعية وعدم المثابرة في إنجاز المهام.

ومن الناحية المعرفية ترى دراسات كلاً من (Dewitte & Schouwenburg, 2002; Ferrari & Ozer, 2011; Wong, 2012; Lakshminarayan, Potdar & Goud, 2012; Bezci & Sungur ,2013; Demeter & Davis, 2013; Balkis & Duru, 2014; Alquda, Alsubhien & Alheilat, 2014) أن التسويف الأكاديمي يعد من أكثر المشكلات تحدياً للأداء الأكاديمي والتي تواجه الطلاب، ويترتب عليه العديد من الآثار السلبية، حيث يؤدي تأجيل القيام بالتكليفات الأكاديمية إلى تراكمها، فتتدنى دافعيتهم نحوها ويتعاملوا معها بلا مبالاة، ومن ثم يحصلوا على درجات منخفضة في الاختبارات التحصيلية مقارنة بأقرانهم غير المسوفين.

وبمراجعة الأدب السيكولوجي في مجال دراسات التفكير المتفتح النشط لاحظت الباحثة قلة الدراسات التي تناولته في البيئة العربية، كما لم تعثر على أية دراسات تناولته في علاقته بالتسويف الأكاديمي في البيئة العربية، لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى استقصاء وبحث العلاقة بين التفكير المتفتح النشط والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وفي ضوء هذا الطرح لمشكلة الدراسة ومبرراتها العلمية والمنطقية يمكن صياغتها في التساؤلات التالية:

١- ما مستوى التفكير المتفتح النشط لدى طلاب الجامعة؟

٢- ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟

٣- هل تختلف درجات التفكير المتفتح النشط لدى طلاب الجامعة باختلاف النوع (ذكور / إناث)؟

٤- هل تختلف درجات التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة باختلاف النوع (ذكور / إناث)؟

٥- هل تختلف درجات التفكير المتفتح النشط لدى طلاب الجامعة باختلاف التخصص الدراسي (علمي / أدبي)؟

٦- هل تختلف درجات التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة باختلاف التخصص الدراسي (علمي / أدبي)؟

٧- هل تختلف درجات التفكير المتفتح النشط لدى طلاب الجامعة باختلاف مكان السكن (ريف / حضر)؟

٨- هل تختلف درجات التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة باختلاف مكان السكن (ريف / حضر)؟

٩- هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين التفكير المتفتح النشط والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١- الكشف عن مستوى التفكير المتفتح النشط لدى طلاب الجامعة.

٢- الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٣- دراسة تأثير النوع (ذكور – إناث) والتخصص الأكاديمي (شعب علمية – شعب أدبية) ومكان السكن (ريف – حضر) في التفكير المتفتح النشط لدى طلاب كلية التربية.

٤- دراسة تأثير النوع (ذكور – إناث) والتخصص الأكاديمي (شعب علمية – شعب أدبية) ومكان السكن (ريف – حضر) في التسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

٥- التعرف على العلاقة بين التفكير المتفتح النشط والتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

أهمية البحث:

تنطلق أهمية هذا البحث من:

١- فهم أوسع للتفكير المتفتح النشط الأكثر إيجابية في مواجهة أعباء الحياة والتعامل معها.

٢- حداثة مفهوم التسويف الأكاديمي نسبياً على مستوى التناول العلمي كمشكلة نفسية تربوية يعاني منها طلاب المدارس بشكل عام وطلاب المرحلة الجامعية بشكل خاص.

٣- عدم وجود دراسات سابقة على المستوى العربي – في حدود علم الباحثة – تناولت العلاقة بين التفكير المتفتح النشط والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٤- أهمية الشريحة العمرية التي تجرى عليها الدراسة، وهي المرحلة الجامعية التي تعد من مراحل العمر الحرجة والمهمة في حياة الفرد.

٥- تقديم مقاييس حديثة للتسويف الأكاديمي، والتفكير المتفتح النشط إلى المكتبة العربية في مجال القياس النفسي.

٦- يمكن للدراسة الحالية أن تشكل منطلقاً لدراسات لاحقة يقوم بها باحثون آخرون في ضوء متغيرات جديدة.

٧- كشف مدى العلاقة بين التفكير المتفتح التشط والتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

٨- مساعدة الأخصائيين النفسيين والمرشدين الأكاديميين في إعداد البرامج النفسية والتربوية الهادفة إلى التخفيف من ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

المصطلحات الإجرائية:

تتمثل مصطلحات ومفاهيم الدراسة الإجرائية فيما يلي:

١- التفكير المتفتح النشط:

هو مجموعة من الاستعدادات التي تهدف إلى تجنب التحيز للفكر الذاتي والميل إلى التفكير بطرق تعزز وتدعم الاستنتاج على قدر عالي في إطلاق الأحكام نحو الآخرين من خلال الرغبة في النظر إلى كل جوانب الموضوع أو القضية المطروحة والوصول إلى اصدار الحكم وهذا الاستعداد يعكس المرونة في تبني عقل منفتح للتفكير لآراء ومعتقدات الآخرين والميل لتوليد واكتشاف شئ غير مألوف وبدائل متعارضة.

٢- التسويف الأكاديمي:

هو ميل إرادي إلى تأخير وتأجيل المهام والواجبات الدراسية عن المواعيد المحددة لها، ويظهر هذا السلوك في تأخير بدء تلك المهام أو عدم الانتهاء من إنجازها في الوقت المناسب مع تقديم الأعذار والتبريرات لتجنب اللوم والعقاب.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: التفكير المتفتح النشط:

مفهوم التفكير المتفتح النشط:

يُعرف جونسون (Johnson, 2006, P.4) التفكير المتفتح النشط بأنه بعد من أبعاد الشخصية وفيه يتميز الأفراد المنفتحون بالإسلوب الإدراكي الذي يميز الأفراد المبدعين عن الأفراد التقليديين الواقعيين وهم يمتلكون ثقة عالية وحساسون إلى الجمال وأكثر إدراكاً لمشاعرهم ويتميزون عن الأشخاص المنغلقين الذين هم مقاومون للتغير وغامضون ويمكن أن يؤدي كلاً منهما وظائف مختلفة مناسبة في المجتمع.

كما يُعرف عيسى العوفي وعبد الرحمن الجميدي (٢٠١٠، ص٦٩) التفكير المتفتح النشط بأنه التفكير الذي يتحقق فيه شرطان: تتبع فيه أساليب ومنهجية سليمة ويستخدم فيه أفضل المعلومات من حيث دقتها وكفايتها.

التفكير المتفتح النشط وفق نظرية بارون (Baron)

يشير بارون أن التفكير المتفتح النشط قدرة إدراكية تتمثل بالاستعداد في التفكير التي تساهم في الميول عند الإنسان في تجنب التحيز للفكر الذاتي والميل إلى التفكير بطريقة تعزز وتدعم الاستنتاج على قدر عالي وكفئ، وأن هذا النوع من التفكير يحدث مظهر مختلف من التحيز في الاعتقاد في كل عملية بحث واستدلال. وأنه يسمح بوجود إمكانيات أو احتمالات جديدة وأهداف جديدة وأدلة ضد الامكانيات التي تبدو بالفعل قوية. وهو نشط وفعال لأن لا ينظر لهذه الأشياء فقط بل يبحث عنها خارجاً. وهذا النوع يساعد الأفراد ليصبحوا ذوي تفكير واسع فهو يواجه التحيز الأساسي في التفكير، وهو بمثابة تذكير للنظرية المعيارية ويمثل جزء مهم لنموذج جديد في التفكير. يتكون من الاستدلال والحكم (ليث عياش وسيف غريب، ٢٠١٨، ص٥). وتكون القدرة الإدراكية للتفكير من خلال النظر في مواقف القضية المطروحة جميعها وصولاً إلى اصدار الحكم حولها، ويمثل المرونة في التفكير لآراء ومعتقدات الآخرين، والميل لتوليد واكتشاف أشياء غير مألوفة (تفكير منتج) وبدائل متعارضة في التفكير (التفكير مغلق) (Judith, 2009, P.5). فذوي التفكير المتفتح النشط يكونون أكثر استعداداً للانفتاح العقلي وقد تكون وجهات نظرهم صحيحة وفي حالة قد تكون وجهات نظرهم غير صحيحة لا نستبعد ذلك أحياناً. فنقدم لهم الدليل لذلك فيكون بمثابة تحدي لمعتقداتهم، ومن المحتمل بدرجة كبيرة أن تكون وجهات نظرهم منفصلة عن وجهات نظر الآخرين

في الآراء والمعتقدات. أن الفرد ذو التفكير المتفتح النشط يهتم بوجهات نظر الآخرين بعيداً عن وجهة نظره، فيكون تفكيره بطريقة حوارية معهم ويأخذ موقفاً ويغير الموقف عندما تكون الأدلة والأسباب التي يمتلكها غير كافية لعمل ذلك. وبالمقابل إن الاستعداد لذوي العقل المنغلق يتعاملون مع مجموعة من المعتقدات والآراء بشكل جامد وهذا يجعلهم أقل استعداداً من تقبل وجهات نظر مختلفة من الآخرين. فالأشخاص ذوي الاستعداد العقلي المنغلق ينشغلون أكثر بالتحيز للمعتقدات أو التحيز للمنطق. أما ذوي الاستعداد في التفكير المتفتح النشط فإن تفكيرهم يتضمن عنصرين مهمين هما القابلية المعرفية والاستعداد المناسب الذي قد يرتبط بالتعصب عند الأفراد فهي لا تختلف بين الأفراد الذين يتبنون الإتقان أو الإجادة مقابل أهداف الأداء الذ يصدر منهم. إن القابلية المعرفية تعادل أنماط الأداء المختلفة لمختلف الطلاب وخاصة في مراحل التعلم المتقدمة، مقارنة مع الطلاب الذين يمتلكون قابلية أدنى.، فالأفراد الذين يمتلكون قابلية معرفية عالية فإنهم يدركون خبرات عالية وفعالية ذاتية وخاصة عندما يكون التأكيد على نظام الإتقان. وهذا يختلف مع الأفراد الذين تكون قابليتهم على التفكير أقل يكون إجادتهم أقل. علاوة على ذلك أن القابلية المعرفية قد تكون جزئاً في خارج إظهار الاستعداد وفي التفكير المتفتح النشط بصورة خاصة (Stanovich & West, 2007, P.222).

ومن الدراسات السابقة التي تناولت التفكير المتفتح التشط دراسة ليث عياش وسيف غريب (٢٠١٨) التي هدفت إلى ترجمة وتطبيق مقياس التفكير المنفتح الفعال، والتعرف على التفكير المنفتح الفعال لدى طلبة الدراسات العليا، ودلالة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التفكير المنفتح الفعال وفق متغيري الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية، وتكونت العينة من (٤١٢) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد، واستخدمت الدراسة مقياس التفكير المنفتح الفعال لبارون (Baron)، وتوصلت الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال صدق الترجمة، والصدق الظاهري، وصدق البناء، وقوته التمييزية، وتم التحقق من الثبات بطريقة الاختبار في حين بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٧٢)، كما توصلت إلى أن طلبة الداسات العليا في جامعة بغداد لا يتمتعون بالتفكير المنفتح الفعال.

بينما دراسة براهام (Parham, 2017) هدفت إلى الكشف عن تأثير الدافع المعرفي والتفكير المتفتح النشط في السلوك الابتكاري لدى (١٥٩) طالباً بكلية طب

أسنان بالفرق الدراسية الثاني والرابع طبق عليهم مقياس السلوك الابتكاري ومقياس الدافع المعرفي ومقياس التفكير المتفتح النشط، وتوصلت الدراسة إلى أن الدافع المعرفي والتفكير المتفتح النشط يرتبطان بشكل إيجابي مع السلوك الإبداعي المبتكر.

أما دراسة تشين (Chen, 2015) هدفت إلى الكشف عن أثر بيئة التعلم القائمة على التعلم النشط في تنمية التفكير المتفتح النشط لدى طلاب الجامعة، وطبق عليهم مقياس التفكير المتفتح النشط، وبرنامج قائم على التعلم النشط. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتفكير المتفتح النشط لصالح المجموعة التجريبية، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتفكير المتفتح النشط لصالح القياس البعدي.

في حين هدفت دراسة هاران وريتوف وميلليير (Haran, Ritov & Mellers, 2013) إلى الكشف عن دور التفكير المتفتح النشط في اكتساب المعلومات والدقة والتقويم، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٣) فرداً متوسط أعمارهم (٣٥,٢٨) سنة وطبق عليهم مقياس التفكير المتفتح النشط ومهمة تقدير واستبيان الاتجاه نحو اكتساب المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أن التفكير المتفتح النشط ينبأ بكلاً من الأداء في مهمة التقدير والميل نحو تجميع المعلومات، كما توصلت إلى أن اكتساب المعلومات ينبأ بالأداء في مهمة التقدير وأن المعلومات المتوفرة تنبأ بمخرجات المستقبل.

وبهدف الكشف عن اتجاهات معلمي قبل الخدمة ذوي التفكير المتفتح النشط نحو المشكلات التعليمية والسلوكية لدى طلابهم قام إليك ووينر وكوركوم (Elik, Wiener & Corkum, 2010) بدراسة على عينة مكونة من (٢٧٤) معلم قبل الخدمة. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الاتجاهات نحو المشكلات التعليمية والسلوكية واستبيان التفكير المتفتح النشط. وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي قبل الخدمة ذوي التفكير المتفتح النشط استطاعوا تكييف التدريس للطلاب ذوي المشكلات التعليمية والسلوكية، وأن المشاعر السلبية لمعلمي قبل الخدمة توسطت جزئياً العلاقة بين معتقداتهم وردود الفعل التأديبية، وأن المشاعر السلبية لمعلمي قبل الخدمة توسطت بصورة كلية العلاقة بين أحكام التفكير المتفتح النشط وردود الفعل التأديبية.

كما قام لادد (Ladd, 2009) بدراسة للكشف عن تأثير التفكير المتفتح النشط والنظرية التدريجية للذكاء في التوجه

نحو إتقان الهدف لدى عينة مكونة من ٢٧٨ طالباً جامعياً من طلبة قسم علم النفس التربوي. ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث مقياس التوجه نحو إتقان الهدف، مقياس الذكاء، ومقياس التفكير المتفتح النشط. وتوصل إلى أن التفكير المتفتح النشط له علاقة واضحة مع التوجه نحو إتقان الهدف، وأن هناك علاقة واضحة بين النظرية التدريجية للذكاء والتوجه نحو إتقان الهدف.

ومن خلال ما سبق اتضح للباحثة ما يلي:

١- عدم تمتع طلاب الدراسات العليا بالتفكير المتفتح النشط.

٢- الدافع المعرفي والتفكير المتفتح النشط يرتبطان بشكل إيجابي مع السلوك الإبداعي المبتكر.

٣- تمكن المعلمين ذوي التفكير المتفتح النشط من تكييف التدريس للطلاب ذوي المشكلات التعليمية والسلوكية.

٤- التفكير المتفتح النشط له علاقة واضحة مع التوجه نحو إتقان الهدف.

ثانياً: التسويف الأكاديمي:

مفهوم التسويف الأكاديمي:

تُعرف رانيا عطية ويسرا بلبل (٢٠١٨، ص٤٩)؛ ونصر صبري وهانم سالم (٢٠١٥، ص١٥٥) التسويف الأكاديمي بأنه نقص أو غياب الأداء المنظم ذاتياً، وهو الميل إلى تأخير أو تجنب النشاط بصورة كاملة طبقاً لتحكم الفرد، وينتج التسويف نتيجة التركيب بين ثلاثة جوانب هي: عدم اعتقاد الفرد في قدراته على أداء المهمة، وعدم القدرة على تأجيل المكافأة وتوجيه اللوم للمصادر الخارجية نتيجة لوقوع الفرد في بعض المآزق.

أما يوسف الربعة ونصر مقابله (٢٠١٩، ص٤٣٣)؛ عبد المنعم علي وخالد إبراهيم (٢٠١٧، ص٢٣١)؛ هيفاء المطيري (٢٠١٦، ص١٢)؛ عبد الله العنزي (٢٠١٦، ص١٠١)؛ مروة البغدادي (٢٠١٥، ص١١١)؛ معاوية أبو غزال وفراس الحموري ومحمود العجلوني (٢٠١٣، ص١١٧)؛ مسعد صالح (٢٠١٣، ص٤٩٣)؛ وحسن علام (٢٠٠٨، ص٢٦١) اتفقوا على أن التسويف الأكاديمي هو التأجيل أو التأخير في بدء أو إكمال المهام التعليمية عن قصد دون مبرر أو سبب مجدي لذلك السلوك، وينتج عن ذلك التأجيل الشعور بالضيق والتوتر الانفعالي.

بينما اتفق عبد الرسول عبد اللاه (٢٠١٧، ص٢٤٤)؛ وحنان محمود وأنسام بظاظو (٢٠١٧، ص١٢٠) على أن التسويف الأكاديمي هو التأجيل المتعمد لإكمال المهام الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع أو المحدد، وعلى الرغم من شعور

الطالب بالضيق والتوتر وإدراكه بأن إنجازه لتلك المهام سوف يتأثر تأثيراً سلبياً.

في حين تُعرف لينة الجنادي وابتسام عمر (٢٠١٥، ص٨٨) التسويف الأكاديمي بأنه عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية وتتبلور نتائجها في ميل الطالب لترك المهام الأكاديمية جانباً أو تجنب إكمالها، أو تأجيلها لوقت آخر عن الوقت المفترض عليه أداؤها فيه وبدون أي أسباب قهرية.

أما علي صالح وزينة صالح (٢٠١٣، ص٢٤٧) قاموا بتعريف التسويف الأكاديمي بأنه ضعف القدرة المتخيلة للمسوفين على إتمام واجباتهم ومهامهم الملقاة عليهم، لذلك فإنهم يظهرون التأخير في إنجاز هذه المهام أو تأجيلها أو اللجوء إلى أنشطة أخرى.

محددات التسويف الأكاديمي:

التسويف الأكاديمي يتحدد ببعض المحددات لعلى من أهمها ما يلي:

١- التسويف الأكاديمي هو نوع من التسويف العام لكنه يقتصر على المجال الدراسي والأكاديمي.

٢- التسويف الأكاديمي يعني تأجيل الطالب -عن قصد- الواجبات الدراسية والمهام المكلف بها وتأخيرها عن موعد إنجازها إلى موعد آخر لاحق.

٣- التسويف سلوك قد يترسخ لدى الطالب فيصبح سمة شخصية ملازمة له، فيكرر هذا السلوك في جميع مجالات حياته ومنها المجال الدراسي.

٤- التسويف الأكاديمي هو نوع من الاضطرابات السلوكية التي تظهر في تجنب أداء السلوك المطلوب، كما أنه نوع من الخلل المعرفي الذي يظهر في صعوبة ترتيب الأولويات بحسب أهميتها مع الاعتماد على ميكانيزم التبرير لتعليل أسباب هذا السلوك (سيد البهاص، ٢٠١٠، ص١٢٠).

عوامل (أبعاد) التسويف الأكاديمي:

توصل (Mccloskey) إلى شبكة علاقات ترابطية للتسويف الأكاديمي؛ يرتبط فيها بأربعة عوامل أساسية حددها في:

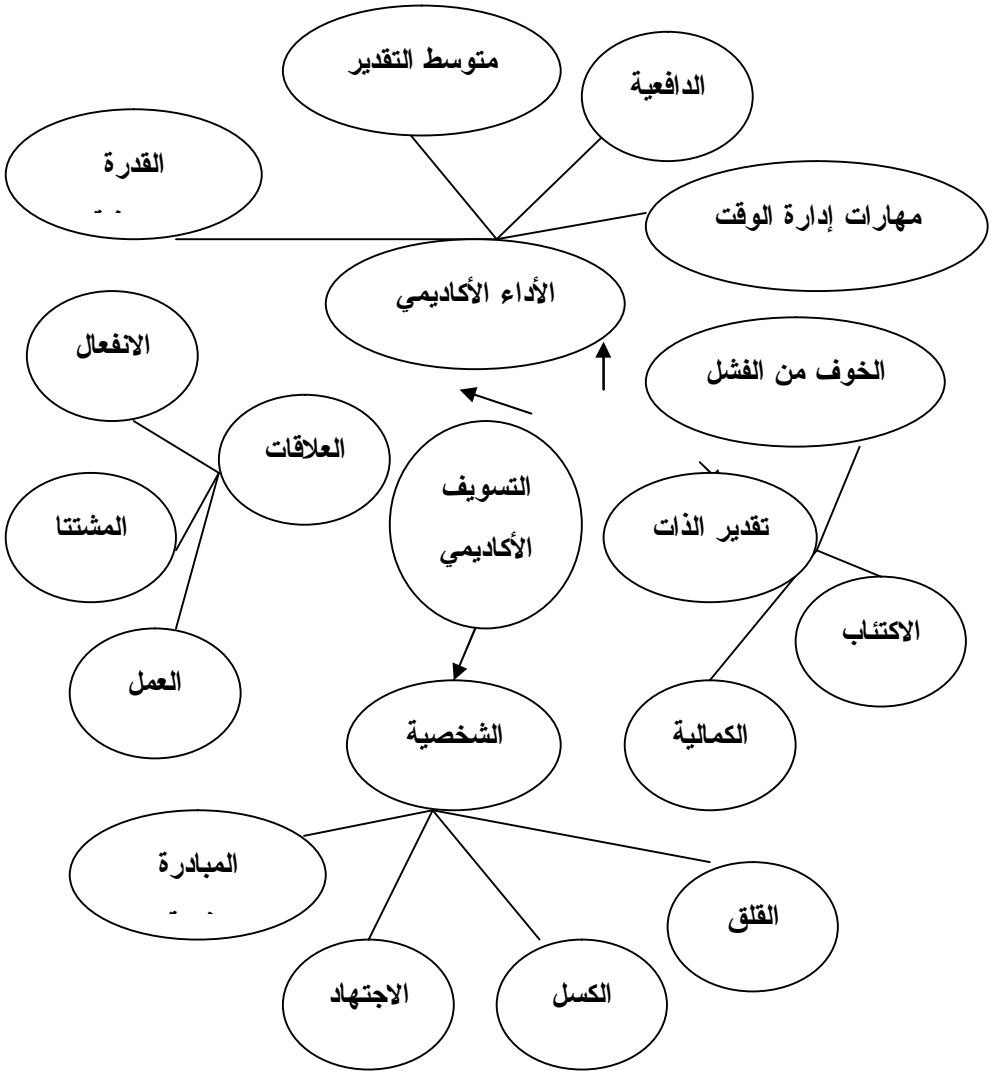
١- الأداء الأكاديمي: ويتضمن مهارات إدارة الوقت، والدافعية، والمعدل التراكمي، والقدرات المعرفية.

٢- تقدير الذات: ويتضمن الخوف من الفشل، والكمالية، والاكتئاب.

٣- الشخصية: وتتضمن القلق، والكسل، والمبادرات الذاتية، والاجتهاد.

٤- العلاقات: وتتضمن المشتتات، والعمل، والانفعال (مروة بغدادي، ٢٠١٥، ص١١٧).

وتوضح هذه العوامل في الشكل التالي:



شكل (١) شبكة العلاقات الترابطية للتسويف الأكايمي

أسباب التسويف الأكاديمي:

يمكن تصنيف أسباب التسويف الأكاديمي في ما يلي:

١- الأسباب المتعلقة بشخصية المتعلم وتتمثل في: الخوف من الفشل، السعي نحو الكمالية الذاتية والاجتماعية، التمرد نحو إنجاز المهام، وتوقع التعزيز السلبي.

٢- الأسباب المتعلقة بالمهمة وتتمثل في: صعوبة المهمة وتعقيدها، اتساع الفترة الزمنية لإنجاز المهام، وعدم الاستغلال الأمثل للوقت وسوء إدارته والتقليل من أهميته (عبد المنعم علي وخالد إبراهيم، ٢٠١٧، ص٢٣٧).

ويضيف مفتاح أبو جناح (٢٠١٥، ص ص ٣١٧-٣١٨) إلى الأسباب السابقة السلطوية في التنشئة الاجتماعية، التفكير بطريقة التمني أو أحلام اليقظة، وجود مشكلات في التفكير، أسلوب المدرس، المهمة منفرة بالنسبة للطالب، مقاومة الضبط، وضغط الأقران.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت التسويف الأكاديمي دراسة إبراهيم الحسينان (٢٠١٩) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين نوعي التسويف الأكاديمي (السلبي والنشط) والتعلم المنظم ذاتياً، ولتحقيق هذا الهدف تم التطبيق على عينة مكونة من (١٣٥) طالباً من الطلاب الذين يدرسون مادة علم النفس التربوي في كلية التربية بجامعة المجمعة. ولغرض جمع البيانات استخدم الباحث مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس التسويف النشط ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. واستنتجت الدراسة وجود علاقة سلبية بين معظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتسويف السلبي، وعدم وجود علاقة بين معظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتسويف النشط. وأظهرت الدراسة أن بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يمكن أن تتبأ بالتسويف السلبي بينما لم تتنبأ هذه الاستراتيجيات بالتسويف النشط.

ودراسة أحمد عبد الله (٢٠١٨) التي هدفت إلى الكشف عن عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. وتكونت العينة من (٤٨٣) طالباً من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. وتكونت الأدوات من مقياس التسويف الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى أن عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر تمثلت في العوامل التربوية والاجتماعية والنفسية، عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي العوامل التربوية، والعوامل النفسية للتسويف

الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في العوامل الاجتماعية للتسويف ترجع إلى متغير الفرقة لصالح طلاب الفرقة الرابعة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي عوامل التسويف ترجع إلى متغير الشعبة لصالح طلاب الشعب النوعية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي عوامل التسويف ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، وعدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية.

ودراسة رانيا عطية ويسرا بلبل (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أنماط الشخصية التسعة والتسويف الأكاديمي لدى (٤٥٧) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق طبق عليهم مقياس أنماط الشخصية التسعة ومقياس التسويف الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي وأنماط الشخصية التسعة، لا توجد فروق بين طلبة الفرقة الأولى والرابعة في التسويف الأكاديمي، توجد فروق في التخصص في التسويف الأكاديمي لصالح الأدبي، وتوجد علاقة ارتباطية بين أنماط الشخصية التسعة والتسويف الأكاديمي.

كما هدفت دراسة محمد السرحان ومحمد صوالحة (٢٠١٧) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً لدى عينة مكونة من (٥٦١) طالباً وطالبة من مختلف التخصصات العلمية والإنسانية بجامعة آل البيت. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس التعلم المنظم ذاتياً. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة متوسط، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً.

كما قامت وداد الكفيري (٢٠١٦) بدراسة للكشف عن نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى (٣٦٠) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة حائل طبق عليهم مقياس التسويف الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى انتشار التسويف الأكاديمي متوسط لدى الطالبات، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمكان السكن لصالح مدينة حائل، ولا توجد فروق في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

وبهدف التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي واستراتيجيات ما وراء المعرفة قام زياد التح (٢٠١٦) بدراسة على (٣٢٤) طالباً وطالبة من طلبة جامعة آل البيت وطبق عليهم مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغيري: الجنس والكلية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير العمر، وهناك علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي وجميع استراتيجيات ما وراء المعرفة.

أما عبد الله العنزي (٢٠١٦) قام بدراسة للكشف عن أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى (٢٦٤) طالباً جامعياً.وطبق عليهم مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي وقائمة أساليب التفكير. وتوصل إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، المتحرر، الهرمي، الملكي، الأقلي، الخارجي) والتسويف الأكاديمي، إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال أساليب التفكير (التشريعي والمحلي) ومتغير مستوى الطموح الأكاديمي في بعد (المقدرة على وضع الأهداف) والدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي، وأساليب التفكير ومستوى الطموح تعزى إلى متغير التخصص الدراسي.

وأيضاً قامت هيفاء المطيري (٢٠١٦) بإجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكلاً من الذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى (٣٦١) طالبة من طالبات جامعة الدمام، وطبقت عليهم مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الذكاء الوجداني ومقياس فعالية الذات. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والذكاء الوجداني، وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي وفعالية الذات، وجود فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي تعزى لاختلاف التخصص لصالح التخصص العلمي، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي تعزى لاختلاف الفرقة الدراسية، وإمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال مكونات الذكاء الوجداني وفعالية الذات.

أما محمد السرحان (٢٠١٦) قام بدراسة للكشف عن طبيعة المساهمة التنبؤية لكل من الكفاءة الذاتية "العامة" ودافعية الإنجاز والتعلم المنظم ذاتياً بالمتنبأ به التسويف الأكاديمي لدى (٥٦١) طالباً

وطالبة في مرحلة البكالوريوس من طلبة جامعة آل البيت، وطبق عليهم مقياس التعلم المنظم ذاتياً ومقياس الكفاءة الذاتية ومقياس دافعية الإنجاز ومقياس التسويف الأكاديمي. وتوصل إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي متوسطاً لدى عينة الدراسة، وجود مساهمة تنبؤية للكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز والتعلم المنظم ذاتياً في التسويف الأكاديمي، وعدم وجود فروق دال بين المتوسطين الحسابيين للتسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الكلية.

كما اجرى طارق السلمي (٢٠١٥) دراسة بهدف التعرف على مستوى ممارسة التسويف الأكاديمي ومستوى الدافعية والعلاقة بينهما لدى (١٦٠) طالباً من طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة والليث، وطبق عليهم مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس الدافعية الذاتية. وتوصل إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية ظهرا بمستوى متوسط، وجود فروق في مستوى ممارسة التسويف الأكاديمي تعزى إلى متغير الموقع الجغرافي لصالح طلاب كلية الليث، وجود فروق في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي لصالح السنة الدراسية الأولى لدى طلاب كلية الليث، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية.

وأجرت ازدهار الشقاحين (٢٠١٥) دراسة بهدف الكشف عن علاقة التسويف الأكاديمي في الفاعلية الذاتية وقلق الامتحان لدى (٧٠٢) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة. وطبقت عليهم مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الفاعلية الذاتية ومقياس قلق الامتحان. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي وأبعاده لدى طلبة جامعة مؤتة جاءت بمستوى متوسط، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي، وعدم وجود فروق في أبعاد التسويف الأكاديمي تعزى للتخصص.

أما دراسة براءة الشواورة (٢٠١٥) هدفت إلى الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى (٩٠٨) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة طُبق عليهم مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس دافعية الإنجاز ومقياس مركز الضبط. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز تعزى للجنس، وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقته بمركز الضبط تعزى للجنس وكانت لصالح الذكور، وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى

التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز تعزى لنوع الكلية وكانت لصالح الكليات الإنسانية، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقته بمركز الضبط تعزى لنوع الكلية، وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي ومركز الضبط، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز.

بينما هدفت دراسة يزيكي وبولت (Yazici & Bulut, 2015) إلى الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي وسمات الشخصية الكمالية متعددة الأبعاد لدى (٥١٧) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بقسم المواد الاجتماعية. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس سمات الشخصية الكمالية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التسويف الأكاديمي والشك في الأعمال كأحد أنماط سلوك الشخصية الكمالية، وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التسويف الأكاديمي والتنظيم، ولا توجد علاقة بين التسويف الأكاديمي والقلق من ارتكاب الأخطاء وتوقعات الآباء.

في حين أجرى خالد الربابعة (٢٠١٤) دراسة للكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى (٨٧٠) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس مركز الضبط لروتر ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، لا يوجد دالة في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص أو المستوى الدراسي والتفاعل بينهما، ولا للتفاعل الثلاثي بين التخصص والجنس والمستوى الدراسي، وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، ووجود علاقة طردية

بينما دراسة فيصل الربيع وعمر شواشرة وتغريد حجازي (٢٠١٤) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي، وأساليب التفكير السائدة لدى طلاب وطالبات جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية. وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٠) طالباً وطالبة في مرحلتي الماجستير والبكالوريوس في الجامعتين. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس أساليب التفكير. وتوصلت الدراسة إلى أن أساليب التفكير السائدة لدى أفراد عينة الدراسة كانت: التركيبي، والمثالي،

والعملي، والتحليلي، والواقعي على التوالي، وجود ارتباط بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير تعزى إلى متغير الجنس والمرحلة الدراسية.

في حين أن دراسة بندر الشريف (٢٠١٤) هدفت إلى معرفة الفروق في التسويف الأكاديمي لدى (٣٧٦) طالباً من طلاب مرحلة البكالوريوس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء كل من القارة (آسيا، أفريقيا) والمستوى الدراسي (الثاني، السابع) ونوع المنحة (داخلية، خارجية). وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى أن متوسطات أبعاد التسويف الأكاديمي لطلاب المنحة الخارجية وطلاب قارة آسيا وطلاب المستوى السابع جاءت أعلى من متوسطات أبعاد التسويف الأكاديمي لطلاب المنحة الداخلية وطلاب قارة أفريقيا وطلاب المستوى الثاني، وإمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بمعلومية كل من القارة، المستوى الدراسي، نوع المنحة.

وقام أسامة الذينات (٢٠١٤) دراسة للكشف عن العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى (٦١٥) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك في مرحلة البكالوريوس. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الذكاء الانفعالي. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بمستوى متوسط، ووجود علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي ككل.

أما حرب الحجاج (٢٠١٤) قام بدراسة للكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى (٤١١) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وجاءت الفروق لصالح طلبة السنة الرابعة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص، وجاءت الفروق لصالح طلبة التخصصات الإنسانية، ووجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي.

بينما سافيثري (Savithri, 2014) قام دراسة للكشف عن التأثير التفاعلي للتسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي على الرضا العام عن الحياة الجامعية لدى (١٦٧) طالباً من طلاب الجامعة. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الأداء الأكاديمي ومقياس الرضا العام عن الحياة الجامعية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسويف والرضا عن الحياة الجامعية، ولا يوجد أي تأثير تفاعلي بين المتغيرات الثلاث (التسويف الأكاديمي – الأداء الأكاديمي – الرضا العام عن الحياة الجامعية).

أما دراسة خان وعريف ونور ومنير (Khan, Arif, Noor & Muneer, 2014) هدفت لبحث التسويف الأكاديمي بين طلبة الجامعة والكلية الذكور والإناث وتأثير بعض المتغيرات الديمغرافية مثل النوع والعمر والتعليم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً وطالبة بمراحل البكالوريوس والليسانس والدراسات العليا. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التسويف الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الليسانس والبكالوريوس وطلبة الدراسات العليا في التسويف الأكاديمي لصالح طلبة الليسانس والبكالوريوس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الأقل من ٢٠ سنة والطلبة الأكبر من ٢٠ سنة في التسويف الأكاديمي لصالح الطلبة الأقل من ٢٠ سنة.

بينما دراسة سيرينو (Cerino, 2014) هدفت إلى كشف العلاقة بين الدافعية للتعلم وفعالية الذات والتسويف الأكاديمي لدى (١٠١) طالباً وطالبة بمرحلة البكالوريوس. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس فعالية الذات ومقياس الدافعية للتعلم. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين الدافعية للتعلم، فعالية الذات والتسويف الأكاديمي.

في حين أن دراسة معاوية أبو غزال وفراس الحموري ومحمود العجلوني (٢٠١٣) هدفت إلى التعرف على علاقة توجهات الأهداف بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى (٦٤١) طالباً وطالبة من جميع كليات جامعة اليرموك في الأردن. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس توجهات الأهداف، مقياس رونبرغ لتقدير الذات، ومقياس التسويف الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية دالة بين توجه أداء – تجنب والتسويف الأكاديمي،

وجود علاقة عكسية دالى بين توجه إتقان – إقدام والتسويف الأكاديمي، وجود فروق دالة في قوة العلاقة بين توجه أداء – إقدام والتسويف الأكاديمي لصالح الذكور، ووجود فروق دالة في قوة العلاقة بين توجه إتقان – إقدام والتسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

ودراسة علي صالح وزينة صالح (٢٠١٣) هدفت إلى معرفة التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى (٣٦٨) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة القادسية. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس إدارة الوقت. وتوصلت الدراسة إلى أنه ليس لدى طلبة كلية التربية تسويف أكاديمي، معاناة طلبة كلية التربية من ضعف في إدارة الوقت، والعلاقة بين التسويف الأكاديمي وإدارة الوقت ضعيفة.

بينما دراسة مورات (Murat, 2013) هدفت إلى فحص دور الوسيط للمعتقدات العقلانية الخاصة بالاستذكار في علاقتها بالتسويف الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى (٢٩٠) طالباً جامعياً. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية واختبار التحصيل الأكاديمي ومقياس المعتقدات العقلانية الخاصة بالاستذكار. وتوصلت الدراسة إلى أن التسويف الأكاديمي قد ارتبط بشكل سالب بالمعتقدات العقلانية الخاصة بالاستذكار والرضا عن الحياة الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي، المعتقدات العقلانية الخاصة بالاستذكار ترتبط بشكل موجب بالرضا عن الحياة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي، المعتقدات العقلانية الخاصة بالاستذكار تتوسط العلاقة بين كل من التسويف الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي، والرضا عن الحياة الأكاديمية تتوسط العلاقة بين كل من التسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي.

دراسة كاتز وايلوت ونيفو (Katz, Eilot & Nevo, 2013) هدفت إلى معرفة دور الدافعية والعلاقة بين فعالية الذات والتسويف لدى (١٧١) طالباً من طلبة المرحلة الخامسة. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الدافعية ومقياس فعالية الذات ومقياس التسويف. وتوصلت الدراسة إلى أن الدافعية الخارجية تتوسط العلاقة بين فعالية الذات والتسويف.

وهدفت دراسة ستيوارت (Stuart, 2013) إلى بحث علاقة كل من الخوف من الفشل والكفاءة الذاتية لطلاب الجامعة المسوفون أكاديمياً من أجيال مختلفة وفقاً للجنس والعرق ومستوى دخل الطلاب وقدر المعدل الأكاديمي. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس

الخوف من الفشل ومقياس الكفاءة الذاتية. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأجيال في كل من التسويف والكفاءة الذاتية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور، يمكن التنبؤ بالمعدل الأكاديمي من خلال نوع الجنس، والجيل، والتسويف، والكفاءة الذاتية، والقارة، وهنك علاقة ارتباطية سالبة بين المعدل الدراسي والتسويف.

بينما دراسة لكشمينارايان وبوتدار وريدي (Lakshminarayan, Potdar & Reddy, 2013) هدفت إلى كشف العلاقة بين التسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٩) طالباً وطالبة من طلبة كلية طب الأسنان بالهند. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التسويف الأكاديمي واختبارات الأداء الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي.

في حين أن دراسة ونج (Wong, 2012) هدفت إلى فحص علاقة كل من الوعي بمهارات ما وراء المعرفة والتسويف بالأداء الأكاديمي لدى طالباً وطالبة من طلاب جامعة هونج كونج. وتكونت أدوات الدراسة من قائمة الوعي بمهارات ما وراء المعرفة ومقياس التسويف الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سالب ودال بين درجات الطلاب في أبعاد الوعي بمهارات ما وراء المعرفة ودرجاتهم على مقياس التسويف.

وأيضاً دراسو كو (Cao, 2012) هدفت إلى معرفة التعلم الذاتي ومقارنته بأنواع التسويف (الفعال والسلبي) والدافعية الأكاديمية لدى (١٣٤) طالباً وطالبة بمراحل البكالوريوس والليسانس والدراسات العليا. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التسويف ومقياس الدافعية الأكاديمية ومقياس التعلم الذاتي. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الأصغر سناً يمتازون بالتسويف الفعال أما الطلاب الأكبر سناً يمتازون بالتسويف السلبي، والطلاب الذين يعتقدون بمنفعة التسويف كانوا أكثر تسويفاً.

وهدفت دراسة سيرين (Sirin, 2011) إلى دراسة التسويف بشكل عام، والحوافز الأكاديمية والضبط الذاتي كعوامل نستطيع من خلالها التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى (٧٧٤) طالباً وطالبة بجامعة سيلوك بمرحلة البكالوريوس. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الحوافز الذاتية ومقياس الضبط الذاتي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين التسويف العام والتسويف الأكاديمي، عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي والحوافز الأكاديمية وضبط الذات، ولم تكن هناك

فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص التسويف الأكاديمي.

بينما دراسة العطية (Al-Attiyah, 2011) هدفت إلى الكشف عن علاقة التسويف الأكاديمي بدافعية التعلم ومعتقد الكفاءة الذاتية لدى (٥٣٨) طالباً وطالبة. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس دافعية التعلم ومقياس الكفاءة الذاتية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور، ووجود فروق بين التسويف الأكاديمي المرتفع والمنخفض في الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية لصالح التلاميذ منخفضي التسويف الأكاديمي.

في حين أن دراسة يونج (Yong, 2010) هدفت إلى الكشف عن ظاهرة التسويف بين طلاب احدى الجامعات الخاصة في ماليزيا في ضوء متغيرات: النوع والعمر ونوع الكلية. وتكونت عينة الدراسة من (١٧١) طالباً من تخصصات مختلفة. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التسويف الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى أن طلاب إدارة الأعمال يسوفون أكثر من طلاب الهندسة في واجباتهم الجامعية، كما توصلت إلى أن الذكور يسوفون أكثر من الإناث، والطلاب الأكبر سناً يسوفون أكثر من الأصغر سناً.

وأجرى كونوفالوفا (Konovalova, 2007) دراسة لبحث العلاقة بين التسويف الأكاديمي، والخوف من الفشل، ومعرفة ما إذا كان التسويف يختلف باختلاف النوع، والعمر. وتكونت عينة الدراسة من (٩٥) طالباً وطالبة من جنسيات مختلفة، متوسط أعمارهم من ١٨-٢٣ عاماً. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التسويف الأكاديمي واستبانة الخوف من الفشل. وتوصلت الدراسة إلى أن التسويف الأكاديمي لا يختلف باختلاف النوع والعمر كما توصلت إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين التسويف، والخوف من الفشل.

من خلال ما سبق اتضح للباحثة ما يلي:

١- مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة متوسط.

٢- تناقض نتائج الدراسات السابقة فيما يخص الفروق بين الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمكان السكن لصالح الحضر.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

٥- تناقض نتائج الدراسات السابقة فيما يخص الفروق بين طلاب التخصص

العلمي والأدبي في التسويف الأكاديمي.

٦- تناقض نتائج الدراسات السابقة فيما يخص الفروق بين طلاب المراحل الدراسية المختلفة في التسويف الأكاديمي.

٧- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية.

٨- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي.

فروض البحث:

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث التالية:

١- مستوى التفكير المتفتح النشط لدى طلاب الجامعة ضعيف.

٢- مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة متوسط.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير المتفتح النشط تعزى لمتغير النوع (ذكور / إناث).

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير النوع (ذكور / إناث).

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير المتفتح النشط تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي).

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي).

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير المتفتح النشط تعزى لمتغير مكان السكن (ريف / حضر).

٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير مكان السكن (ريف / حضر) لصالح الحضر.

٩- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التفكير المتفتح النشط والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

المنهج والطريقة والإجراءات:

١- منهج البحث:

اعتمدت الباحثة في البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي، لكونه المنهج المناسب لطبيعة البحث ومتغيراته.

٢- عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من (١٥٧) طالباً جامعياً بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة دمياط موزعين كما بجدول (١):

جدول (١) يبين عينة الدراسة

المتغير	النوع		التخصص		مكان السكن	
	ذكر	انثى	علمي	أدبي	ريف	حضر
العدد	١٥	١٤٢	٦٠	٩٧	٧١	٨٦
المجموع	١٥٧					

٣- أدوات البحث:

لجمع المعلومات والبيانات اللازمة لاختبار فروض البحث، تم استخدام الأدوات التالية:

(١) مقياس التفكير المتفتح النشط:

اعتمدت الباحثة في القياس على تبني مقياس التفكير المتفتح النشط لستانوفيتش وويست (Stanovich & West, 2007). وهو عبارة عن (٤١) مفردة مقسمة على (٦) مجالات كما هو مبين جدول (٢):

جدول(٢) يبين توزيع مفردات المقياس على مجالاته

م	البعد	أرقام المفردات
١	التفكير المرن	٤، ٦، ١٠، ١٤، ١٦، ٢٢، ٢٦، ٢٩، ٤٠، ٤١
٢	التفكير المغاير	٧، ١٨، ٢٣، ٢٧، ٢٨، ٣٢، ٣٨، ٣٩
٣	التفكير الجامد	٢٥، ٣٦
٤	التفكير البنائي	١، ٥، ٦، ١١، ١٣، ٢٠، ٢٤، ٣١، ٣٥
٥	التفكير والتصرف الشخصي	٣، ٨، ١٧
٦	المعتقدات الفئوية	٢، ٩، ١٢، ١٥، ١٩، ٢١، ٣٣، ٣٤، ٣٧

واجرت الباحثة عدة خطوات لترجمة المقياس إلى اللغة العربية قبل استطلاع آراء الخبراء عليه ضمن إجراءات الصدق.

صدق الترجمة: بعد الاطلاع على النسخ الأصلية باللغة الانجليزية، اتبعت الباحثة الإجراءات الخاصة بالترجمة، للوصول إلى ترجمة ميسرة وأقل تعقيداً وصعوبة بما يلائم البيئة المصرية. ثم قامت بعرض الترجمة على مجموعة من المختصين في اللغة الانجليزية وبلغ عددهم (١٠) مختصين باللغة والانجليزية، واتفقوا بنسبة (٩٠%) على صدق الترجمة ومطابقتها للنسخة الأصلية.

تعليمات المقياس وتصحيحه: اعتمدت الباحثة على تعليمات المقياس الأصلي، والتي تتضمن اختيار كل مفحوص بديل واحد من البدائل الخمسة التي تقع أمام كل مفردة من مفردات المقياس، وكانت البدائل عددها خمسة وهي (تنطبق علي دائماً – تنطبق علي غالباً – تنطبق علي أحياناً – تنطبق علي نادراً – لا تنطبق علي أبداً)، وتصحح المفردات الإيجابية على سلم (٥) درجات حسب طريق ليكرت وهي (٥ – ٤ – ٣ – ٢ –١)، أما المفردات السلبية يتم عكس الأوزان فيها أي (١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥).

استطلاع آراء الخبراء والمختصين بفقرات المقياس: قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد (١٠) خبراء من أساتذة علم النفس التربوي وابدوا اتفاقهم بنسبة (٩٠%) على مدى مناسبة مفردات المقياس للهدف الذي تقيسه ولمجالاتها وللعينة وللمرحلة العمرية والبيئة التي سيتم التطبيق فيها.

الخصائص السيكومترية للمقياس: لحساب الخصائص السيكومترية تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تبلغ عددها (٦٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة دمياط وكانت الخصائص كما هي مبينة فيما يلي:

١) ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألف كرونباخ وكانت قيمته للمقياس ككل (٠,٦) مما يعني ثبات المقياس وإمكانية استخدامه في البحث الحالي.

٢) صدق المقياس:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال استخدام صدق المقارنة الطرفية الذي يقوم على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على المقياس ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة على نفس المقياس، ويبين جدول (٣) دلالات هذه الفروق:

جدول (٣) دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس التفكير المتفتح النشط

المجالات	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفكير المرن	منخفضي الدرجات	٢٨,٤٤	٢,١٣	١١,١٧	٠,٠٠١
	مرتفعي الدرجات	٣٧,٣٨	٢,٣٩		
التفكير المغاير	منخفضي الدرجات	١٧,٤٤	١,١٥	٩,٥٢	٠,٠٠١
	مرتفعي الدرجات	٢٤,٤٤	٢,٧١		
التفكير الجامد	منخفضي الدرجات	٥,١٣	٠,٨١	٩,١٥	٠,٠٠١
	مرتفعي الدرجات	٧,٩٤	٠,٩٣		
التفكير البنائي	منخفضي الدرجات	١٦,٢٥	١,٨٤	١٢,٧٨	٠,٠٠١
	مرتفعي الدرجات	٢٧,٨٨	٣,١٤		
التفكير والتصرف الشخصي	منخفضي الدرجات	٤,٨٨	١,٠٩	١٢,٥٠	٠,٠٠١
	مرتفعي الدرجات	١٠,٥٦	١,٤٦		
المعتقدات الفئوية	منخفضي الدرجات	٢٠,٥٦	٢,٤٨	١١,٦٢	٠,٠٠١
	مرتفعي الدرجات	٣٠,٥٦	٢,٣٩		
الدرجة الكلية	منخفضي الدرجات	١٠٠,٥٦	٣,٨٨	١٤,٥٨	٠,٠٠١
	مرتفعي الدرجات	١٢٧,٣٨	٦,٢٥		

يتبين من جدول (٣) وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا في المجالات الست لمقياس التفكير المتفتح النشط لصالح الدرجات العليا، وهذا يدل على أن المقياس يميز بين الأفراد ذوي الدرجات العليا والأفراد ذوي الدرجات الدنيا المجالات الست لمقياس التفكير المتفتح النشط، مما يعني أن المقياس بمفرداته يتمتع بمعامل صدق عال. وهذا يشير إلى صلاحية المقياس للتمييز بين الدرجات العليا والدرجات المنخفضة.

٣) الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط المجال بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، ويتضح قيم معاملات الارتباط بجدول (٤):

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين المجالات الست لمقياس التفكير المتفتح النشط والدرجة الكلية للمقياس

المجالات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التفكير المرن	٠,٤٦٩	٠,٠٠١
التفكير المغاير	٠,٤٨٩	٠,٠٠١
التفكير الجامد	٠,١٧٦	٠,٠,٠٥
التفكير البنائي	٠,٧٢٤	٠,٠٠١
التفكير والتصرف الشخصي	٠,٥٠١	٠,٠٠١
المعتقدات الفئوية	٠,٦٤٧	٠,٠٠١

تبين من جدول (٤) أن المجالات الست تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,١٧٦- ٠,٧٢٤)، وهذا يدل على أن مجالات مقياس التفكير المتفتح النشط تتمتع بمعامل اتساق داخلي عال مما يعني صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

(٢) مقياس التسويف الأكاديمي:

يتكون المقياس من (٤٨) مفردة أمام كلاً منها خمس بدائل هم (تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً – تنطبق علي بدرجة كبيرة – تنطبق علي بدرجة متوسطة – تنطبق علي بدرجة منخفضة – تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً)، وهذه المفردات موزعة على أربع أبعاد كما هو مبين بجدول (٥):

جدول (٥) يبين توزيع مفردات المقياس على أبعاده

م	البعد	أرقام المفردات
١	الشخصية	١، ٢، ٦، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٨، ٢١، ٢٥، ٣٠، ٣٣، ٣٨، ٤٦، ٤٧، ٤٨
٢	تقدير الذات	٨، ١٢، ١٥، ٢٨، ٣١، ٣٢، ٣٦، ٣٩، ٤٠، ٤٣
٣	العلاقات	٣، ٥، ١١، ١٤، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٩، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٤٢، ٤٤
٤	الأداء الأكاديمي	٤، ٩، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٤١، ٤٥

تعليمات المقياس وتصحيحه: تتضمن تعليمات المقياس اختيار كل مفحوص بديل واحد فقط من البدائل الخمسة التي تقع أمام كل مفردة من مفردات المقياس، وتصحح المفردات الإيجابية على سلم (٥) درجات حسب طريق ليكرت وهي (٥ – ٤ – ٣ – ٢ –١)، أما المفردات السلبية يتم عكس الأوزان فيها أي (١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥).

استطلاع آراء الخبراء والمختصين بفقرات المقياس: قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد (١٠) خبراء من أساتذة علم النفس التربوي وابدوا اتفاقهم بنسبة (٩٠%) على مدى مناسبة مفردات المقياس للهدف الذي تقيسه ولأبعاده وللعينة وللمرحلة العمرية والبيئة التي سيتم التطبيق فيها.

الخصائص السيكومترية للمقياس: لحساب الخصائص السيكومترية تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تبلغ عددها (٦٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة دمياط وكانت الخصائص كما هي مبينة فيما يلي:

١) ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألف كرونباخ وكانت قيمته للمقياس ككل (٠,٩٢٢) مما يعني ثبات المقياس وإمكانية استخدامه في البحث الحالي.

٢) صدق المقياس:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال استخدام صدق المقارنة الطرفية الذي يقوم على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على المقياس ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة على نفس المقياس، ويبين جدول (٦) دلالات هذه الفروق:

جدول (٦) دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس التسويف الأكاديمي

الأبعاد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الشخصية	منخفضي الدرجات	٣٤,٠٠	٤,٦٨	١٣,٣٠	٠,٠٠١
	مرتفعي الدرجات	٥٧,٩٤	٥,٤٧		
تقدير الذات	منخفضي الدرجات	٢٣,٣١	٣,٥٣	١١,٧٧	٠,٠٠١
	مرتفعي الدرجات	٣٥,٥٠	٢,١٦		
العلاقات	منخفضي الدرجات	٢٧,٨١	٤,٠٥	١٢,٣٥	٠,٠٠١
	مرتفعي الدرجات	٤٨,٧٥	٥,٤٣		
الأداء الأكاديمي	منخفضي الدرجات	٢١,٣١	٣,٢٠	١٥,٢٨	٠,٠٠١
	مرتفعي الدرجات	٣٧,٣٨	٢,٧٣		
الدرجة الكلية	منخفضي الدرجات	١١,٧٥	١٥,٩٧	١١,٩٠	٠,٠٠١
	مرتفعي الدرجات	١٧٤,٣٨	١٣,٧٢		

يتبين من جدول (٦) وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا في الأبعاد الأربع لمقياس التسويف الأكاديمي لصالح الدرجات العليا، وهذا يدل على أن المقياس يميز بين الأفراد

ذوي الدرجات العليا والأفراد ذوي الدرجات الدنيا في الأبعاد الأربع لمقياس التسويف الأكاديمي، مما يعني أن المقياس بمفرداته يتمتع بمعامل صدق عال. وهذا يشير إلى صلاحية المقياس للتمييز بين الدرجات العليا والدرجات المنخفضة.

٣) الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، ويتضح قيم معاملات الارتباط بجدول (٧):

جدول (٧) معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربع لمقياس التسويف الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الشخصية	٠,٩١٦	٠,٠٠١
تقدير الذات	٠,٧٩٦	٠,٠٠١
العلاقات	٠,٩١٦	٠,٠,٠٥
الأداء الأكاديمي	٠,٧٧٢	٠,٠٠١

تبين من جدول (٧) أن الأبعاد الأربع تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٧٧٢ – ٠,٩١٦)، وهذا يدل على أن أبعاد مقياس التسويف الأكاديمي تتمتع بمعامل اتساق داخلي عال مما يعني صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

٤ـ إجراءات البحث:

اتبع الباحثان الإجراءات التالية:

(١) الاطلاع على الأدبيات المرتبطة بموضوع البحث من إطار نظري ودراسات سابقة ومعالجتها بما يتناسب مع أهداف البحث.

(٢) إعداد أدوات البحث والتحقق من خصائصها السيكومترية.

(٣) تحديد مجتمع البحث وهم طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة دمياط.

(٤) اختيار عينة البحث وبلغ عددهم (١٥٧) طالباً وطالباً بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة دمياط.

(٥) تطبيق مقياس التفكير المتفتح النشط على عينة البحث.

(٦) تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي على عينة البحث.

(٧) جمع وتبويب بيانات البحث ومعالجتها إحصائياً باستخدام (معامل ارتباط بيرسون – اختبار "ت" لعينتين مستقلتين) لاختبار فروض البحث.

(٨) تفسير ومناقشة نتائج البحث.

نتائج البحث:

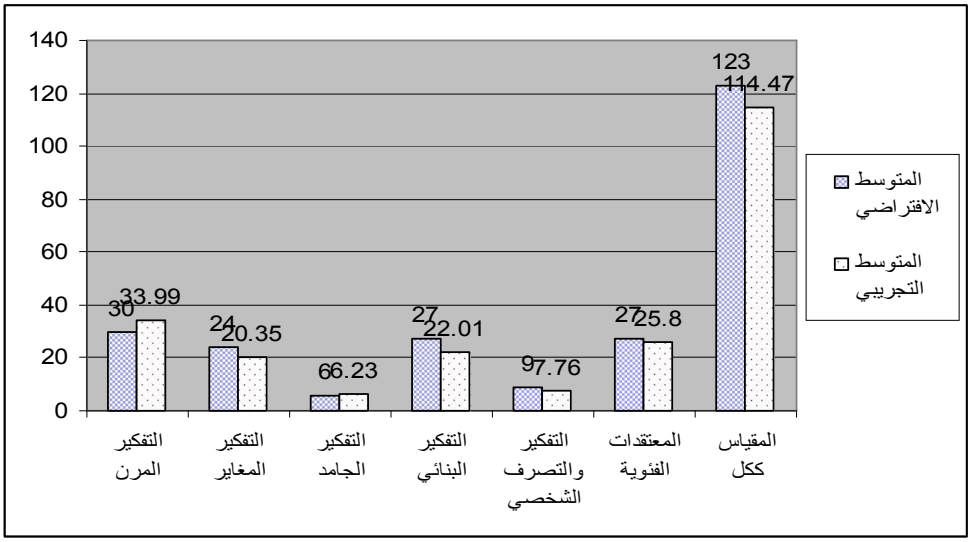
نتائج الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أن: مستوى التفكير المتفتح النشط لدى طلاب الجامعة ضعيف. وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم جمع درجات عبارات المقياس ككل ثم مقارنتها بالقيمة المتوسطة لها، وحيث أن عدد مفردات هذا المقياس (٤١) مفردة، والقيمة المتوسطة للاستجابة على العبارة تساوي (٣) فتكون القيمة المتوسطة لاستجابات المقياس ككل (١٢٣) درجة، وتعبر عن المتوسط الافتراضي لهذا المقياس. كما تم حساب ذلك أيضاً على المجالات الست التي يتكون منها المقياس، ويوضح جدول (٨) دلالة الفروق بين المتوسط التجريبي لاستجابات طلاب الجامعة والمتوسط الافتراضي لاستجاباتهم على مفردات المقياس ككل وعلى المجالات الست.

جدول (٨) دلالة الفروق بين المتوسط التجريبي لاستجابات طلاب الجامعة والمتوسط الافتراضي لاستجاباتهم على مفردات المقياس ككل وعلى المجالات الست

المجالات	المتوسط الافتراضي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التفكير المرن	٣٠	٣٣,٩٩	٣,٨٩	١٥٦	١٢,٨٣	٠,٠٠١
التفكير المغاير	٢٤	٢٠,٣٥	٢,٩١	١٥٦	١٥,٧٠-	٠,٠٠١
التفكير الجامد	٦	٦,٢٣	١,٤٢	١٥٦	٢,٠٢	٠,٠٥
التفكير البنائي	٢٧	٢٢,٠١	٤,٣٣	١٥٦	١٤,٤٣	٠,٠٠١
التفكير والتصرف الشخصي	٩	٧,٧٦	٢,٢٤	١٥٦	٦,٩٦	٠,٠٠١
المعتقدات الفئوية	٢٧	٢٥,٨٠	٤,٠٥	١٥٦	٣,٧٣	٠,٠٠١
المقياس ككل	١٢٣	١١٤,٤٧	١٠,٠٩	١٥٦	١٠,٩٧	٠,٠٠١

كما يتضح بشكل (٢) قيمة المتوسط التجريبي لاستجابات الطلاب وقيمة المتوسط الافتراضي على مفردات مقياس التفكير المتفتح النشط ككل ومجالاته الست



شكل (٢) قيمة المتوسط التجريبي لاستجابات الطلاب وقيمة المتوسط الافتراضي على مفردات مقياس التفكير المتفتح النشط ككل ومجالاته الست

يتبين من جدول(٨) وشكل (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط التجريبي والمتوسط الافتراضي في مقياس التفكير المتفتح النشط ككل ومجالاته الست، حيث يزيد المتوسط الافتراضي عن المتوسط التجريبي في مقياس التفكير المتفتح النشط ككل والمجالات الخمس التالية (التفكير المغاير – التفكير الجامد – التفكير البنائي – التفكير والتصرف الشخصي – المعتقدات الفئوية) أما في مجال التفكير المرن يزيد المتوسط التجريبي عن المتوسط الافتراضي، وهذا يشير إلى أن مستوى التفكير المتفتح النشط ومجالاته الخمس التالية (التفكير المغاير – التفكير الجامد – التفكير البنائي – التفكير والتصرف الشخصي – المعتقدات الفئوية) لدى طلاب الجامعة ضعيف (أقل من المتوسط) أما في مجال التفكير المرن فقط فإن مستواه لدى طلاب الجامعة مرتفع (أعلى من المتوسط)، وبناءاً عليه تم قبول الفرض الأول.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلاً من ليث عياش وسيف غريب (٢٠١٨)؛ تشين (Chen, 2015).

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى نظام بيئة الصف القائمة على المحاضرات والتلقين في كليات التربية وأيضاً إلى عدم قدرة طلاب الجامعة على توظيف التفكير، والرغبة في استخدام المألوف من أنماط

التفكير السائدة بين أقرانهم والانصياع لما هو موجود لعدم امتلاكهم القدرة على استعمال طريقة تفكير مناسبة وغياب وسيلة الاتصال الفكري مع أقرانهم مما يترتب عليه ضعف في تحقيق الأهداف وإخفاق في تحقيق الذات.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها ومناقشتها:

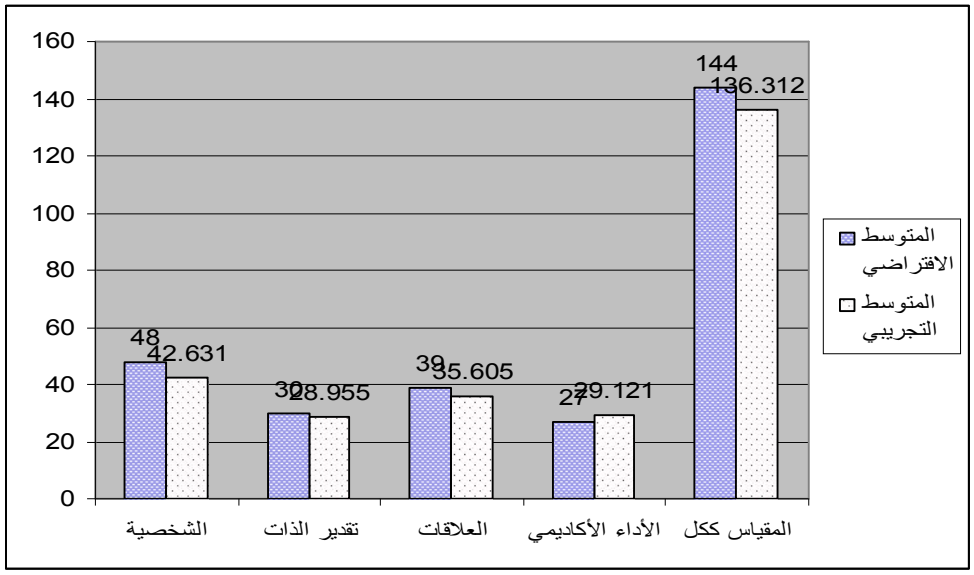
ينص الفرض الثاني على أن: مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة متوسط. وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم جمع درجات عبارات المقياس ككل ثم مقارنتها بالقيمة المتوسطة لها، وحيث أن عدد مفردات هذا المقياس (٤٨) مفردة، والقيمة المتوسطة للاستجابة على العبارة تساوي (٣) فتكون القيمة المتوسطة لاستجابات المقياس ككل (١٤٤) درجة، وتعبر عن المتوسط الافتراضي لهذا المقياس. كما تم حساب ذلك أيضاً على الأبعاد الأربعة التي يتكون منها المقياس، ويوضح جدول (٩) دلالة الفروق بين المتوسط التجريبي لاستجابات طلاب الجامعة والمتوسط الافتراضي لاستجاباتهم على مفردات المقياس ككل وعلى الأبعاد الأربعة.

جدول (٩)

دلالة الفروق بين المتوسط التجريبي لاستجابات طلاب الجامعة والمتوسط الافتراضي لاستجاباتهم على مفردات المقياس ككل وعلى الأبعاد الأربعة

المجالات	المتوسط الافتراضي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الشخصية	٤٨	٤٢,٦٣١	٩,٥٠	١٥٦	-٧,٠٨	٠,٠٠١
تقدير الذات	٣٠	٢٨,٩٥٥	٤,٩٨	١٥٦	-٢,٦٣	٠,٠١
العلاقات	٣٩	٣٥,٦٠٥	٨,٤٧	١٥٦	-٥,٠٢	٠,٠٠١
الأداء الأكاديمي	٢٧	٢٩,١٢١	٦,١٧	١٥٦	٤,٣٠	٠,٠٠١
المقياس ككل	١٤٤	١٣٦,٣١٢	٢٥,٢٠	١٥٦	-٣,٨٢	٠,٠٠١

كما يتضح بشكل (٣) قيمة المتوسط التجريبي لاستجابات الطلاب وقيمة المتوسط الافتراضي على مفردات مقياس التسويف الأكاديمي ككل وأبعاده الأربعة



شكل (٣) قيمة المتوسط التجريبي لاستجابات الطلاب وقيمة المتوسط الافتراضي على عبارات مقياس التسويف الأكاديمي ككل وأبعاده الأربعة

يتبين من جدول(٩) وشكل (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط التجريبي والمتوسط الافتراضي في مقياس التسويف الأكاديمي ككل وأبعاده الأربعة، حيث يزيد المتوسط الافتراضي عن المتوسط التجريبي في مقياس التسويف الأكاديمي ككل والأبعاد الثلاثة التالية (الشخصية – تقدير الذات– العلاقات) أما في بعد الأداء الأكاديمي يزيد المتوسط التجريبي عن المتوسط الافتراضي، وهذا يشير إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي ككل والأبعاد الثلاثة التالية (الشخصية – تقدير الذات– العلاقات) لدى طلاب الجامعة ضعيف (أقل من المتوسط) أما في بعد الأداء الأكاديمي فقط فإن مستواه لدى طلاب الجامعة مرتفع، وبناءاً عليه تم رفض الفرض الثاني.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة علي صالح وزينة صالح (٢٠١٣)، وتختلف مع نتائج دراسات محمد السرحان ومحمد صوالحة (٢٠١٧)؛ وداد الكفيري (٢٠١٦)؛ محمد السرحان (٢٠١٦)؛ طارق السلمي (٢٠١٥)؛ ازدهار الشقاحين (٢٠١٥)؛ وأسامة الذينات (٢٠١٤)

ويمكن أن تعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة لديهم أفكار ومعتقدات إيجابية نحو تأدية واجباتهم ولا سيما أنهم في مرحلة تعليمية مهمة يكون اكتساب الخبرة فيها الأساس في أداء مهنتهم التعليمية والتربوية

في المستقبل ولكن لظروف الحياة وانشغال الأسر والأبناء في طلب الرزق، إضافة إلى ذلك أن نسبة كبيرة من الطلاب يعملون في مهن مختلفة تؤثر على تنظيم أوقاتهم واستغلالها في إنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منهم في إطار الزمن المحدد، وممكن أن ترجع هذه النتيجة إلى عدم رغبة الطالب في التخصص الذي يدرسه نتيجة التحاقه به مجبراً أما من الأهل أو من المجموع الذي حصل عليه في الثانوية العامة مما يؤثر في دافعيته وبالتالي أدائه الأكاديمي.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير المتفتح النشط تعزى لمتغير النوع (ذكور / إناث). وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في التفكير المتفتح النشط وجدول (١٠) يوضح هذه الفروق ودلالتها.

جدول (١٠) الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في التفكير المتفتح النشط

المجموعات / المتغيرات	ذكور (ن=١٥)		إناث (ن = ١٤٢)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التفكير المرن	٣٣,٣٣	٤,٥٠	٣٤,٠٦	٣,٨٤	-٠,٦٨	غير دال
التفكير المغاير	٢٠,٤٠	٢,٤٧	٢٠,٣٥	٢,٩٦	٠,٠٧	غير دال
التفكير الجامد	٥,٦	١,٨٤	٦,٣٠	١,٣٦	-١,٨٢	غير دال
التفكير البنائي	٢١,٦٠	٣,٨١	٢٢,٠٥	٤,٤٠	-٠,٣٨	غير دال
التفكير والتصرف الشخصي	٧,٦٧	٢,٠٢	٧,٧٧	٢,٢٦	-٠,١٧	غير دال
المعتقدات الفئوية	٢٥,٤٠	٤,٢٢	٢٥,٨٤	٤,٠٤	-٠,٤٠	غير دال
المقياس ككل	١١٢,٠٠	١٠,٢٦	١١٤,٣٩	١٠,٠٨	-٠,٨٧	غير دال

يتضح من جدول (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير المتفتح النشط ومجالاته الست تعزى لمتغير النوع (ذكور / إناث)، وبناءاً عليه تم قبول الفرض الثالث.

وتفسر الباحثة ذلك بأن الجامعة مجتمع مفتوح يتساوي فيه كل من الذكور والإناث من

حيث التفكير والآراء الشخصية، كما يتعرضون لنفس الضغوط النفسية ويقعون فريسة لنفس المشتتات من برامج تليفزيونية والدخول على مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة مما يجعل كل من الذكور والإناث بنفس الخصائص والأفكار والمعتقدات والتصرفات الشخصية.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير النوع (ذكور / إناث).. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في التسويف الأكاديمي وجدول (١١) يوضح هذه الفروق ودلالتها.

جدول (١١)

الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في التسويف الأكاديمي

المجموعات / المتغيرات	ذكور (ن=١٥)		إناث (ن = ١٤٢)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الشخصية	٤٣,٧٣	٨,٥١	٤٢,٥١	٩,٦٢	٠,٤٧	غير دال
تقدير الذات	٢٧,٢٧	٣,٣٥	٢٩,١٣	٥,٥١	١,٣٨-	غير دال
العلاقات	٣٦,٦٧	٤,٥٣	٣٥,٤٩	٨,٧٩	٠,٥١	غير دال
الأداء الأكاديمي	٢٨,٥٣	٥,١٩	٢٩,١٨	٦,٢٨	٠,٣٩-	غير دال
المقياس ككل	١٣٦,٢٠	١٢,٦٥	١٣٦,٣٢	٢٦,٢١	٠,٠٢-	غير دال

يتضح من جدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي وأبعاده الأربعة تعزى لمتغير النوع (ذكور / إناث)، وبناءاً عليه تم قبول الفرض الرابع

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من رانيا عطية ويسرا بلبل (٢٠١٨)؛ سيرين (Sirin, 2011)، وتختلف مع نتيجة دراسات كلاً من زياد التح (٢٠١٦)؛ خالد الربابعة (٢٠١٤)؛ حرب الحجاج (٢٠١٤)؛ خان وعريف ونور ومنير (Khan, Arif, Noor & Muneer, 2014)؛ ستيوارت (Stuart, 2013)؛ عطية (Al-Attiyah, 2011)؛ ويونج (Yong, 2010).

وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن الجامعة مجتمع مفتوح يتساوي فيه كل من الذكور

والإناث من حيث التكليفات والمهام الدراسية والأنشطة الجامعية، كما يتعرضون لنفس الضغوط النفسية ويقعون فريسة لنفس المشتتات من برامج تليفزيونية والدخول على مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة مما يجعل كل من الذكور والإناث يؤجلون مهامهم الدراسية بنفس الطريقة وبنفس الدرجة، كما أن إلغاء تكليفات كليات التربية جعلت عدم وجود حافز للطلبة ذكوراً وإناثاً من إنجاز المهام الدراسية.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الخامس على أن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير المتفتح النشط تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي). وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمي ومتوسطات درجات طلاب التخصص الأدبي في التفكير المتفتح النشط وجدول (١٢) يوضح هذه الفروق ودلالتها.

جدول (١٢) الفروق بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمي ومتوسطات درجات طلاب التخصص الأدبي في التفكير المتفتح النشط

المجموعات / المتغيرات	علمي (ن=٦٠)		أدبي (ن = ٩٧)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التفكير المرن	٣٣,٧٧	٣,٧٤	٣٤,١٢	٣,٤٠	-٠,٥٦	غير دال
التفكير المغاير	٢٠,٧٥	٢,٨٥	٢٠,١٠	٢,٩٤	١,٣٦	غير دال
التفكير الجامد	٦,٢٠	١,٥٨	٦,٢٥	١,٣٢	-٠,٢٠	غير دال
التفكير البنائي	٢٢,٢٠	٤,٣٥	٢١,٨٩	٤,٣٤	٠,٤٤	غير دال
التفكير والتصرف الشخصي	٧,٧٧	٢,٥٨	٧,٧٦	٢,٠١	٠,٠٤	غير دال
المعتقدات الفئوية	٢٥,٨٠	٤,١٥	٢٥,٧٩	٤,٠٠	٠,٠١	غير دال
المقياس ككل	١١٤,٥٥	٩,٥٢	١١٣,٩٣	١٠,٤٧	٠,٣٧	غير دال

يتضح من جدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمي ومتوسطات درجات طلاب التخصص الأدبي في التفكير المتفتح النشط ومجالاته الست، وبناءاً عليه تم قبول الفرض الخامس.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطلاب (تخصص علمي أو أدبي) طلاب مرحلة جامعية ومن نفس العمر، ومجال

الدراسة واحد من حيث متطلباته الذهنية والجسمية، فالمهام الذهنية والآراء والمعتقدات والتصرفات الشخصية ليست قاصرة على تخصص دون الآخر وقد يجعل ذلك من درجة تفكيرهم المتفتح النشط واحدة.

نتائج الفرض السادس وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض السادس على أن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي). وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمي ومتوسطات درجات طلاب التخصص الأدبي في التسويف الأكاديمي وجدول (١٣) يوضح هذه الفروق ودلالتها.

جدول (١٣) الفروق بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمي ومتوسطات درجات طلاب التخصص الأدبي في التسويف الأكاديمي

المجموعات / المتغيرات	علمي (ن=٦٠)		أدبي (ن = ٩٧)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الشخصية	٤١,١٨	٩,٥٤	٤٣,٥٣	٩,٤١	-١,٥١	غير دال
تقدير الذات	٢٨,٢٠	٥,٣٩	٢٩,٤٢	٤,٦٨	-١,٥٠	غير دال
العلاقات	٣٣,٠٨	٨,٣٠	٣٧,١٦	٨,٨٢	-٣,٠١	٠,٠٥
الأداء الأكاديمي	٢٨,٤٥	٧,٣١	٢٩,٥٤	٥,٣٥	-١,٠٧	غير دال
المقياس ككل	١٣٠,٩٢	٢٧,٤٦	١٣٩,٦٥	٢٣,٢٣	-٢,١٣	٠,٠٥

يتضح من جدول (١٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمي ومتوسطات درجات طلاب التخصص الأدبي في التسويف الأكاديمي وبعد العلاقات لصالح طلاب التخصص الأدبي، أما في أبعاد (الشخصية وتقدير الذات والأداء الأكاديمي) لا توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمي ومتوسطات درجات طلاب التخصص الأدبي فيهم، وبناءاً عليه تم رفض الفرض السادس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رانيا عطية ويسرا بلبل (٢٠١٨)، وتختلف مع دراسات كلاً من عبد الله العنزي (٢٠١٦)؛ هيفاء المطيري (٢٠١٦)؛ وازدهار الشقاحين (٢٠١٥).

وتفسر الباحثة وجود فروق بين طلبة التخصص الأدبي والعلمي في التسويف الأكاديمي لصالح طلبة الأدبي لاعتقاد طلبة الأدبي بأن موادهم الدراسية سهلة في حفظها واستذكارها ولا تحتاج لوقت كبير ولهذا يؤجلونها إلى قبل الامتحانات، كما أن صعوبة المواد العلمية تجعل طلبة العلمي دائمي التخوف من تراكم المادة العلمية عليهم مما يجعلهم حريصين في فهمها وحفظها واستذكارها أولاً بأول.

نتائج الفرض السابع وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض السابع على أن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير المتفتح النشط تعزى لمتغير مكان السكن (ريف / حضر). وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب الريف ومتوسطات درجات طلاب الحضر في التفكير المتفتح النشط وجدول (١٤) يوضح هذه الفروق ودلالتها.

جدول (١٤)

الفروق بين متوسطات درجات طلاب الريف ومتوسطات درجات طلاب الحضر في التفكير المتفتح النشط

المجموعات / المتغيرات	ريف (ن=٧١)		حضر (ن = ٨٦)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التفكير المرن	٣٤,٠٦	٣,٨٨	٣٣,٩٣	٣,٩٢	٠,٢٠	غير دال
التفكير المغاير	٢٠,٣٩	٢,٩٨	٢٠,٣١	٢,٨٧	٠,١٧	غير دال
التفكير الجامد	٦,٢٠	١,٤٩	٦,٢٦	١,٣٧	-٠,٢٦	غير دال
التفكير البنائي	٢٢,٠٧	٤,٤٥	٢١,٩٥	٤,٢٦	٠,١٧	غير دال
التفكير والتصرف الشخصي	٧,٩٤	٢,٣٤	٧,٦٠	٢,١٥	٠,٩٥	غير دال
المعتقدات الفئوية	٢٦,٣٠	٣,٩٠	٢٥,٣٨	٤,١٤	١,٤١	غير دال
المقياس ككل	١١٥,٠٨	٩,٥٢	١١٣,٤١	١٠,٥٤	٠,٠٤	غير دال

يتضح من جدول (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الريف ومتوسطات درجات طلاب الحضر في التفكير المتفتح النشط ومجالاته الست، وبناءاً عليه تم قبول الفرض السابع.

وتفسر الباحثة ذلك بأن الجامعة مجتمع مفتوح يتعرض فيها جميع الطلاب

سواء طلاب ريف أو طلاب حضر لنفس الضغوط النفسية ونفس وسائل الإعلام ونفس مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة مما يجعلهم بنفس الخصائص والأفكار والمعتقدات والتصرفات الشخصية.

نتائج الفرض الثامن وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثامن على أن: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير مكان السكن (ريف / حضر) لصالح الحضر. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب الريف ومتوسطات درجات طلاب الحضر في التسويف الأكاديمي وجدول (١٥) يوضح هذه الفروق ودلالتها.

جدول (١٥) الفروق بين متوسطات درجات طلاب الريف ومتوسطات درجات طلاب الحضر في التسويف الأكاديمي

المجموعات / المتغيرات	ريف (ن=٧١)		حضر (ن = ٨٦)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الشخصية	٤٠,٦٥	٩,٠٣	٤٤,٢٧	٩,٦٣	-٢,٤١	٠,٠٥
تقدير الذات	٢٨,١٨	٤,٩٦	٢٩,٥٩	٤,٩٤	-١,٧٨	غير دال
العلاقات	٣٤,٠٣	٧,٦٦	٣٦,٩١	٨,٩٣	-٢,١٤	٠,٠٥
الأداء الأكاديمي	٢٧,٩٧	٥,٨٩	٣٠,٠٧	٦,٢٧	-٢,١٤	٠,٠٥
المقياس ككل	١٣٠,٨٣	٢٣,٥٦	١٤٠,٨٤	٢٥,٧٥	-٢,٥٢	٠,٠٥

يتضح من جدول (١٥) أنه توجد فروق ذات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الريف ومتوسطات درجات طلاب الحضر في التسويف الأكاديمي ككل والأبعاد الثلاثة التالية (الشخصية – العلاقات – الأداء الأكاديمي) لصالح طلاب الحضر أما في بعد تقدير الذات لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الريف ومتوسطات درجات طلاب الحضر فيه، وبناءاً عليه تم قبول الفرض الثامن.

وتتفق مع نتيجة دراسة كلاً من وداد الكفيري (٢٠١٦)؛ وطارق السلمي (٢٠١٥).

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن طلبة الريف يشعرن بالضغط لإتمام المهمة الدراسية نظراً لضيق الوقت لديهن، حيث يقضين مدة طويلة تتراوح بين ١-٢ ساعة

يومياً في الطريق من وإلى الجامعة بحسب بعد مكان السكن فتضطر لإتمام المهمة، فيما يلعب اتساع الوقت لدى ساكنات المدينة دوره في شعورهم باتساع وقت المهمة وبالتالي التسويف.

نتائج الفرض التاسع وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض التاسع على أن: لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التفكير المتفتح النشط والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وجدول (١٦) يوضح ذلك:

جدول(١٦) معاملات الارتباط بين التفكير المتفتح النشط والتسويف الأكاديمي

المتغيرات	الشخصية	الدلالة	تقدير الذات	الدلالة	العلاقات	الدلالة	الأداء الأكاديمي	الدلالة	التسويف الأكاديمي ككل	الدلالة
التفكير المرن	-٠,١٤	غير دال	-٠,٠٦	غير دال	-٠,٢٠	٠,٠٥	-٠,١١	غير دال	-٠,١٦	غير دال
التفكير المغاير	-٠,٠٨	غير دال	-٠,١١	غير دال	-٠,١٠	غير دال	-٠,٠٩	غير دال	-٠,١١	غير دال
التفكير الجامد	-٠,٠٠٤	غير دال	٠,١٢	غير دال	٠,٠١	غير دال	٠,١١	غير دال	٠,٠٥	غير دال
التفكير البنائي	-٠,٢٧	٠,٠٠١	-٠,١٦	٠,٠٥	-٠,٢٦	٠,٠٠١	-٠,١٥	غير دال	-٠,٢٦	٠,٠٠١
التفكير والتصرف الشخصي	-٠,٢١	٠,٠١	-٠,١٢	غير دال	-٠,١٠	غير دال	٠,٠٣	غير دال	-٠,١٣	غير دال
المعتقدات الفئوية	-٠,١١	غير دال	-٠,٠٦	غير دال	-٠,١٢	غير دال	-٠,٠٤	غير دال	-٠,١٠	غير دال
التفكير المتفتح النشط ككل	-٠,٢٩	٠,٠٠١	-٠,١٨	٠,٠٥	-٠,٢٩	٠,٠٠١	-٠,١٥	غير دال	-٠,٢٨	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٦) أنه:

١- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين مجالات التفكير المتفتح النشط (التفكير البنائي والتفكير والتصرف الشخصي) والتفكير المتفتح النشط ككل وبين احدى أبعاد التسويف الأكاديمي وهو بعد الشخصية.

٢- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين مجالات التفكير المتفتح النشط (التفكير البنائي) والتفكير المتفتح النشط ككل وبين احدى أبعاد التسويف الأكاديمي وهو بعد تقدير الذات.

٣- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين مجالات التفكير المتفتح النشط (التفكير البنائي والتفكير المرن) والتفكير المتفتح النشط ككل وبين احدى أبعاد التسويف الأكاديمي وهو بعد العلاقات.

٤- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين مجالات التفكير المتفتح النشط (التفكير البنائي) والتفكير المتفتح النشط ككل وبين الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي.

وبناءاً عليه تم رفض الفرض التاسع.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطالب الذي يتمتع بمستوى مرتفع من التفكير المتفتح النشط يميل إلى التفكير بشكل واسع الأفق يتمثل في قبوله بالأفكار الجديدة، من خلال البحث عن براهين جديدة تدحض الأفكار السابقة ثم التفكير بتأمل وتقييمها بموضوعية مع عدم التقيد بمعتقداته ولا بمعتقدات الآخرين مما يؤدي إلى زيادة ثقته بنفسه من خلال التعلم من خلال أفكاره ونضجه المعرفي في اتخاذ القرار مما يؤثر بشكل إيجابي في أدائه للمهام والتكليفات الأكاديمية المطلوبة منه ويكون مستوى التسويف الأكاديمي لديه منخفض جداً.

والعكس صحيح إذا كان الطلاب الجامعيين يتسموا بالتصلب في التفكير، انعدام المرونة، وعدم القدرة على تجديد الأفكار بأفكار جديدة قابلة للتطبيق فهذا يؤثر بشكل سلبي في أدائهم للمهام والتكليفات الأكاديمية المطلوبة منهم ويكون مستوى التسويف الأكاديمي لديهم مرتفع.

التطبيقات التربوية:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة وما توصل إليه هذا البحث من نتائج يمكن تقديم التطبيقات التربوية التالية:

١- تصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير المتفتح النشط لدى طلاب الجامعة.

٢- تصميم برامج تدريبية لخفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٣- عقد ندوات وورش عمل وإلقاء محاضرات من قبل المختصين للطلبة المسوفين أكاديمياً لتعريفهم بمساوئ التسويف وكيفية التخلص منها.

٤- قياس مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعة.

٥- قياس مستوى التفكير المتفتح النشط لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعة.

٦- استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات وأنشطة تحفز الطلاب داخلياً على قيامهم بالمهام والأنشطة الدراسية.

٧- توعية الوالدين بأساليب التحفيز الممكنة التي يمكنهك استخدامها لحث الطلاب على عدم تأجيل ما يكلفون به من مهام وتكليفات.

المراجع:

إبراهيم بن عبد الله الحسينان (٢٠١٩). العلاقة بين التسويف الأكاديمي السلبي والنشط والتعلم المنظم ذاتياً. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة السلطان قابوس*، ١٣ (٢)، ٢٣٥-٢٥٥.

أحمد سمير فوزي عبد الله (٢٠١٨). عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية*، ٩٦، ٤٣٩-٥١١.

ازدهار الشقاحين (٢٠١٥). *التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية وقلق الامتحان لدى طلبة جامعة مؤتة*. رسالة ماجستير غير منشورة. عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

أسامة فوزي الذينات (٢٠١٥). *العلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك.

براءة عمر الشواورة (٢٠١٥). *التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة*. رسالة ماجستير غير منشورة. عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

بندر بن عبد الله الشريف (٢٠١٤). الفروق في التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٥٩ (٢)، ١١-٤٩.

حرب خلف باجس الحجاج (٢٠١٤). *التسويف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

حسن أحمد عمر عبد الله علام (٢٠٠٨). محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها

ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، ٢٤ (٢)، ٢٥٤-٣٠٦.

حنان حسين محمود وأنسام مصطفى بظاظو (٢٠١٧). فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تخفيض التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية*، ٨٧، ١١٣-١٥٨.

خالد زكي الربابعة (٢٠١٤). *التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك.

رانيا محمد علي عطية ويسرا شعبان إبراهيم بلبل (٢٠١٨). المخطط التساعي للشخصية "الانيجرام" وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*، ٢٣، ٤٢-٨٦.

زياد خميس رشيد التح (٢٠١٦). التسويف الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى عينة من الطلبة الجامعيين. *مجلة التربية (جامعة الأزهر)*، ١٦٨ (١)، ٢٠٣-٢٣١.

سيد أحمد أحمد البهاص (٢٠١٠). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية – جامعة طنطا*، ٤٢، ١١٣-١٥٣.

طارق بن عبد العالي السلمي (٢٠١٥). مستوى التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين*، ١٦ (٢)، ٥٣٩-٦٦٤.

عبد الرسول عبد الباقي عبد اللطيف عبد اللاه (٢٠١٧). الاحتراق التعلمي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي. *المجلة التربوية لكلية التربية – جامعة سوهاج*، ٤٩، ٢٣٤-٢٨١.

عبد الله عبد الهادي العنزي (٢٠١٦). أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة*

الدولية التربوية المتخصصة، ٥ (٨)، ٩٦-١٣٤.

عبد المنعم أحمد حسين علي وخالد أحمد عبد العال إبراهيم (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى المتأخرين دراسياً من طلاب الجامعة. *المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط*، ٣٣ (١٠)، ٢٢٣-٢٦٢.

علي عبد الرحيم صالح وزينة علي صالح (٢٠١٣). التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلة كلية التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية*، ٣٢ (٣)، ٢٤١-٢٧١.

عيسى سعد العوفي وعبد الرحمن علوي الجميدي (٢٠١٠). *القاموس العربي الأول لمصطلحات علوم التفكير*. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

فيصل خليل الربيع وعمر شواشرة وتغريد عبد الرحمن محمد حجازي (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات – الأردن*، ٢٠ (١)، ١٩٧-٢٣٣.

ليث محمد عياش وسيف علاء غريب (٢٠١٨). ترجمة وتطبيق مقياس التفكير المتفتح النشط وفق نظرية (Baron) لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد. *مجلة ابن الهيثم للعلوم الصرفة والتطبيقية، جامعة بغداد*، ٣١ (١)، ١-٢٢.

لينة أحمد الجنادي وابتسام محمود عامر (٢٠١٥). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية لدى طالبات جامعة القصيم. *مجلة كلية التربية (جامعة بنها)*، ٢٦ (١٠١)، ٧٩-١٢٢.

محمد ذياب مرجي السرحان (٢٠١٦). *الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز والتعلم المنظم ذاتياً كمتنبئات بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك.

محمد ذياب مرجي السرحان ومحمد أحمد صوالحة (٢٠١٧). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة آل البيت. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية – فلسطين*، ٥ (١٧)، ١٦١-١٧٢.

مروة مختار بغدادي (٢٠١٥). برنامج تدريبي للحد من التسويف الأكاديمي وأثره في التوجهات الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بالاسكندرية*، ٢٥ (٣)، ١٠٣-١٨٦.

مسعد عبد العظيم محمد صالح (٢٠١٣). دراسة لتسويف الأكاديمي في علاقته ببعض مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بأسوان*، ٢٧، ٤٨٧-٥٣٤.

معاوية أبو غزال (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٨ (٢)، ١٢١-١٤٩.

معاوية محمود أبو غزال؛ فراس أحمد الحموري؛ ومحمود حسن العجلواني (٢٠١٣). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. *المجلة التربوية بالكويت*، ٢٧ (١٠٨)، ١١١-١٥٤.

مفتاح محمد أبو جناح (٢٠١٥). نمط التسويف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب. *مجلة التربوي – كلية التربية بالخمس – جامعة المرقب – ليبيا*، ٧، ٣٠٨-٣٣٧.

نصر محمود صبري وهانم أحمد سالم (٢٠١٥). التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من الذكاء الوجداني والرضا عن المهنة لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية. *دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٨٩، ص١٤٩-٢٤٦.

هيفاء بنت جبار المطيري (٢٠١٦). *التسويف الأكاديمي وعلاقته بالذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى طالبات جامعة الدمام*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة القصيم.

وداد محمد الكفيري (٢٠١٦). التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية – سلطنة عمان*، ١٠ (٢)، ٢٩٠-٢٩٩.

يوسف أحمد سالم الربعه ونصر يوسف مقابله (٢٠١٩). القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي وإدارة الوقت والمعتقدات ما وراء معرفية بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مادبا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٧ (٢)، ٤٣٠-٤٦١.

preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5, 18-32.

Balkis, M., & Duru, E. (2014). The roles of academic procrastination tendency on the relationships among self doubt, self esteem and academic achievement. *Education and Science*, 39(173), 274-287.

Bezci, F., & Sungur, S. (2013). Academic procrastination and gender as predictors of science achievement. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World,* 3(2), 64-68.

Bui, N. (2007) Effect of evaluation threat on procrastination behavior, *The Journal of Social Psychology,* 147(3), 197-209.

Carden, R., Bryant, C., & Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychological Reports*, 95(2), 581–582.

Cerino, E. S. (2014), Relationships between academic motivation, selfefficacy, and academic procrastination. *Journal of Psychological Research* , 19(4), 156 -163.

Chen, V. (2015). "There is no single right answer": The potential for active learning classrooms to facilitate actively

Al- Attiyah, A. (2011). Academic procrastination and its relation to motivation and self-efficacy: The case of Qatari primary school students. *The International Journal of Learning*. 17 (81), 173-186.

Akca, F. (2012). An investigation into the selfhandicapping behaviors of ndergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 288-297.

Akinsola, M., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of Academic Procrastination and Mathematics Achievement of University Undergraduate Students. Eurasia *Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(4), 363-370.

Alqudah, M., Alsubhien, A., & AL Heilat, M. (2014). The Relationship between the Academic Procrastination and Self-Efficacy among Sample of King Saud University Students. *Journal of Education and Practice,* 5(16), 101-111.

Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre- service teachers, and its relationship with demographics and individual

procrastination. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 554-558.

Elik, N., Wiener, J., & Corkum, P. (2010). Pre-service teachers' open-minded thinking dispositions, readiness to learn, and attitudes about learning and behavioural difficulties in students. *European Journal of Teacher Education*. 33 (2), 127-146.

Fernando ,R. (2011). *Do College Students Learn to Critically Evaluate Claims? A Cross-Sectional Study of Freshman and Senior Psychology Majors*. Unpublished Doctoral dissertation. University of Michigan.

Ferrari, J. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention defect, boredomness intelligence, self-esteem and task delay requencies. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15(5), 185-196.

Ferrari, J., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of Procrastination in the United States,United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance Delays among Adults. *North American Journal of Psychology,* 7(1), 1-6.

open-minded thinking. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 8, 171-180.

Corkin, D. (2012). *The influence of personal motivational beliefs and classroom Climate dimensions on academic procrastination in college Mathematics courses*. Doctoral dissertation Un Published. Faculty of the College of Education, University of Houston.

Demeter, V., & Davis, S. (2013) Procrastination as a Tool: Exploring Unconventional Components of Academic Success. *Creative Education*, 4(7A2), 144-149.

Deniz, M., Tras, Z., & Aydogan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 623- 632.

Dewitte, S., & Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personalit*y, 16(6), 469-489.

Diaz-Morales, J., Cohen, J., & Ferrari, J. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant

and Learning, 11(1), 119 – 138.

Johnson. L.S. (2006). Covert pain in hypnotic analgesia its reality as tested by the real simulator design. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(6):655-663.

Judith, A. L. (2009). *the influence of actively open-minded thinking, incremental theory of intelligence, and persuasive messages on mastery goal orientations* . Unpublished Doctoral dissertation. Florida University.

Katz, I., Eilot, K.; Nevo, N. (2014), 'I'll do it later': Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation & Emotion*, 38 (1), 111-119.

Karatas, H. (2015). Correlation among academic procrastination, personality traits, and academic achievement. *Anthropologist*, 20 (1), 243-255.

Khan, M. J., Arif, H., Noor, S. & Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences, Wint*er, 8 (2), 65-70.

Klassen, R., Ang, R., Chong, W., Krawchuk, L., Huan, V., Wong, I., & Yeo, L. (2010). Academic procrastination in

Ferrari, J., & Scher, S. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools*, 37(4), 359–366.

Haran, U., Ritov, I. & Mellers, B. A. (2013). The role of actively open-minded thinking in information acquisition, accuracy, and calibration. *Judgment and Decision Making*, 8 (3), 188-201.

Islak, R. (2011). *Academic procrastination in relation to gender among gifted and talented college students*. Unpublished Master thesis. Houston University. UMI Number: 1504750.

Jackson, D. (2012). *Role of academic procrastination, academic self-efficacy beliefs, and prior academic skills on course outcomes for college students in developmental education*. Unpublished Doctoral dissertation. Athens, Georgia University.

Jiao, Q., DaRos-Voseles, D., Collins, K., & Onwuegbuzie, A. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching*

academic procrastination. Doctoral dissertation, University of Houston.

Owens, S., Bowman, C., & Dill, C. (2008). Overcoming procrastination: The effect of implementation intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(2), 366-384.

Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *Journal of Social Psychology,* 149 (2), 241-257.

Ozer, B., & Ferrari, J. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, 9(1), 33-40.

Parham, W. (2017). *Epistemic motivation and actively open-minded thinking's impact on innovative behavior as moderated by a leader's tolerance for disagreement within a dental school community*. Unpublished Doctoral dissertation. School of Business & Leadership, Regent University.

Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology: An International Review*, 59(3), 361- 379.

Konovalova, L. (2007). Gender and age differences in academic procrastination, task aversiveness, and fear of failure. *Women*, 92(36), 72.

Ladd, J. A. (2009). *The influence of actively open-minded thinking, incremental theory of intelligence, and persuasive messages on mastery goal orientation*. Unpublished Doctoral dissertation. University of Florida.

Lakshminarayan, N., Potdar, S., & Reddy, S.(2012). Relationship Between Procrastination and Academic Performance Among a Group of Undergraduate Dental Students in India. *Journal of Dental Education*, 77(4), 524-528.

Murat, B. (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),

O'Brien, W. (2002). *Applying the transtheoretical model to*

Stanovich, K. E. & West, R. F. (2007). Natural myside bias is independent of cognitive ability. *Thinking and Reasoning*, 13(3).

Steel. P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure-. *Psychological Bulletinl,* 33 (1), 65—94.

Stuart, E. (2013). *The relation of fear of failure, procrastination and self- efficacy to academic success in college for first and non first-generation students in a private non-selective institution*. Unpublished Doctoral dissertation. The University of Alabama.

Wang, Z., & Englander, F. (2010). A crossdisciplinary perspective on explaining student performance in introductory statistics: What is the relative impact of procrastination?. *College Student Journal*, 44(2), 458-471.

Wilson, B. A. (2012). Belonging to tomorrow: An overview of procrastination. *International Journal of Psychological Studies*, 4 (1), 211-217.

Wong, B. (2012). *Metacognitive awareness, procrastination and academic performance of university students in Hong* self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344–357.

Rosario, P., Costa, M., Nunez, J., GonzalezPienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school and family variables. *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.

Savithri. J. (2014). Interactive effect of academic procrastination and academic performance on life satisfaction. *International Journal of Science and Research*. 3 (3). 2319-7064 .

Sirois, F. (2004). Pr*ocrastination and intentions to perform health behaviors*: The role of selfefficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 115-128.

Sirin, E. F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 6(5), 447.

behavioral Sciences, 174, 2270-2277.

Yong, F. L. (2010). A study on the assertiveness and academic procrastination of English and communication students at a private university. *American Journal of Scientific Research*, 9, 62-71.

Kong. Unpublished Doctoral dissertation. University of Leicester.

Yazici, H. & Bulut, R. (2014). Investigation into the academic procrastination of teacher candidates social studies with regard to their personality traits. Procedia *Social and*