التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بأنماط التعلم والتفكير والتخصص الدراسي لدى طالبات الجامعة

د/ نشوة عبد المنعم عبد الله (*)

ملخص:

هدف البحث الراهن إلى دراسة التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بأنماط التعلم والتفكير والتخصص الدراسي لدى طالبات الجامعة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبة من التخصصات التربوية العلمية والأدبية بكلية البنات –جامعة عين شمس–، تم تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي (إعداد الباحثة)، ومقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجات الطالبات على مقياس التلكؤ الأكاديمي وبين درجاتهن على النمط الأيمن لمقياس أنماط التعلم والتفكير، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي وفقًا للتخصص التربوي (علمي– أدبي)، على بعدى تخطيط وتنظيم الوقت و الكفاءة الذاتية الأكاديمية، بينما وُجدت فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي وفقًا للتخصص التربوي (علمي– أدبي) على بعد الدافعية لصالح الطالبات في التخصصات الأدبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام النمط الأيسر من المخ بين الطالبات في التخصصات التربوية العلمية والأدبية، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا على كل من: النمط الأيمن لصالح التخصصات الأدبية، والنمط المتكامل لصالح طالبات التخصصات العلمية.

الكلمات المفتاحية: التلكؤ الأكاديمي – أنماط التعلم والتفكير– التخصص الدراسي – طالبات الجامعة.

(*) **مدرس علم النفس التعليمي– كلية البنات– جامعة عين شمس**.

Academic Procrastination and its Relation to Academic Specialization ،Learning and Thinking Styles Among Female University Students.

(*)Dr. Nashwa Abd-Elmonam Abdalla

Abstract:

Study aims at the relation between Academic Procrastination and Learning،Thinking Styles، Academic Specialization among Female university students. Study Sample consists of (300) female students from the scientific and literary Educational Specialization at the Faculty of Women- Ain Shams University. Researcher used Academic Procrastination scale، Learning and Thinking Styles scale. Study results: There was a positive correlation between Academic Procrastination and the right style of Learning and Thinking، ،There were no statistical differences in Academic Procrastination due to Academic Specialization (scientific - literary) on component of Time Planning &Academic Self Efficacy، There were statistical differences in Academic Procrastination due to Motivation in side of literary Specialization، There were no statistical differences in the left style of Learning and thinking due to Academic Specialization. There were statistical differences in the right style of Learning and Thinking in side of literary Specialization، There were statistical differences in the integrative learning and thinking style in side of scientific Specialization

Key words: Academic Procrastination- Learning and Thinking Styles، Academic Specialization - Female university students.

(*)Lecturer of Learning Psychology- Ain Shams University

مقدمة:

لكل طالب أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، ويختلف الطلاب فيما بينهم في طريقة إنجاز تلك الأهداف، فالبعض يجتهد بحيث يصل إلى أهدافه بسرعة، والبعض الآخر يتلكأ ويتباطأ و يؤجل ويهدر الكثير من الوقت حتى يتمكن من الوصول إلى تلك الأهداف بأيسر الجهود، ويظهر ذلك على مستوى المهام الأكاديمية المختلفة المرتبطة بالدراسة عامة، وبالدراسة الجامعية بشكل خاص (Betui & Rasit, 2015:1157). حيث أوضحت الدراسات أن الغالبية العظمى من طلاب الجامعة يظهر لديهم سلوك التأجيل لمهامهم الأكاديمية في فترة ما من حياتهم الجامعية Kim,Alhaddab,& (Negi,2016:818) ويترتب على ذلك التأجيل عواقب سلبية يكون لها تأثيرها على النجاح والمعدل الأكاديمي والتحصيل الدراسى للطلاب. (Olubusayo, 2010: 205; Shuo Wang,2017:48; Betui & .Rasit,2015:1157)

ويطلق على التأجيل الواضح والإرجاء المتكرر للمهام الدراسية المطلوبة (ومن ضمنها حل الواجبات المنزلية وإعداد المشاريع والاستعداد للاختبارات أوالمحاضرات) من قبل المتعلم اسم التلكؤ الأكاديمي[1]، حيث يؤخر الطالب البدء في تلك المهام أو الانتهاء من إنجازها، بالإضافة إلى تقديمه المهام الدراسية ذات الأهمية الأقل على المهام الضرورية المرتبطة بالنجاح والتفوق، ويعد التلكؤ الأكاديمي أحد السمات الخاصة بالمجال الأكاديمي، و بتسم بسلسلة من سلوكيات الإحجام والتجنب والعجز وعدم الفاعلية. وعلى الرغم من أنه يعد من الظواهر الشائعة لدى الأفراد فإن تكراره بصورة مستمرة يمثل مشكلة لما قد يكون له من آثار سلبية على الأداء العقلي والمعرفي والإنفعالى للفرد، وقد أوضحت نتائج دراسات كل من البهاص (٢٠١٠) فضل (٢٠١٤) ويوسف

[1] Academic Procrastination

(٢٠١٦) أن سلوكيات التأجيل والتلكؤ لها تأثير كبيرعلى التحصيل الأكاديمي، وأشارت أيضاً إلى أن الطلاب يواجه ون المشكلات المتعلقة بإعادة نفس المستوى الصفي بسبب الأداء الأكاديمى المنخفض؛ كما أن لها توابع وعواقب سلبية خطيرة على الطلاب الذين يعتادون إرجاء مهامهم الأكاديمية وواجباتهم الدراسية إلى آخر وقت (يوسف،٢٠١٦: ٣). وتشير نتائج دراسة كل من (أحمد، ٢٠٠٧؛ أبو غزال، ٢٠١٢؛ العبيدي، ٢٠١٣؛ حسانين، ٢٠١٥) أن الطلاب الذين لديهم ميل للتلكؤ الأكاديمي يحصلون على درجات منخفضة في الإختبارات مقارنة بالطلاب غير المتلكئين، ويظهرون ضعفاً في إنجازهم الأكاديمي، وما يترتب على ذلك من اكتساب الطلاب أنماطاً من التلكؤ والعجز والتكيف السلبي(Yesil , 2012 , 259-260). وأن هناك علاقة بين المستويات المرتفعة من التلكؤ الأكاديمي والمستويات المنخفضة من الصحة العقلية وما يرتبط بها من أداء أكاديمى ضعيف Betui (&Rasit,2015,1157). كما تظهر تأثيراته السلبية في صورة الإحساس بالندم أو اليأس ولوم الذات والقلق والتوتر(يوسف، ٢٠١٦ :٣ ;Olubusayo,2010,208). ويزيد الأمر أهمية اذا نظرنا إلى معدلات انتشار سلوك التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعات، والتي تتزايد مع مرور الوقت، حيث تشير نتائج الدراسات المختلفة إلى أن التلكؤ الأكاديمي قضية عالمية، ويرتبط بضعف الإنجاز الأكاديمي، ويقف عائقاً أمامه؛ ويؤدى إلى مواجهة مشكلات تكرار الصف وفقر الأداء الأكاديمي بشكل عام Yesil ,(2012.260;Olubusayo,2010,205). وتشير دراسة رابين و فوجل واوفام (Rabien Fogel & Upham,2011). أن نسبة الطلاب الذين يتسمون بسلوك التلكؤ الأكاديمي في بيئة التعلم الجامعى حوالى من ٣٠-٦٠%، كما أشارت دراسة "بيتى وراسيت" (Betui &Rosit,2015) إلى أنها تصل إلى ٧٥% بين طلاب الجامعة. وتصل إلى ما يزيد عن ٤٠% بين الطلاب الصينيين بالجامعة (Shuo Wang,2017,48) وأن (٧٥%) من

هؤلاء المتلكئين يعترفون بتلكؤهم، و(٥٠%) منهم يتلكئون بشكل دائم ومستمر في أنشطتهم الدراسية وأنشطتهم العامة، ومن المتوقع أن تكون هذه النسب قابلة للزيادة، وعلى ذلك فإنها تعد شكلاً من أشكال هدر الطاقات ومعوقاً كبيراً من معوقات الدراسة والإنجاز لدى طلاب الجامعة(البهاص،٢٠١٠ :١١٦).

وترتبط الشخصية المتلكئة بعدد من الصفات مثل الإعتقاد في عدم القدرة على إنجاز المهام وعدم القدرة على تأجيل الإشباع، والعزو الخارجى، وتدنى تقدير الذات، وضعف الفاعلية الذاتية، والمستوى المرتفع من الإعاقة الذاتية و الاكتئاب؛ بالاضافة إلى المستوى المرتفع من النقد الذاتي، جميعها يمكن اعتبارها صفات أو أسباب للتلكؤ الأكاديميYesil, (2012,260)، وقد يرتبط أيضاً بضعف القدرة على إدارة الوقت وتنظيمه، وتحديد الأولويات والأهداف الأولية، وعدم القدرة على التركيز والمحافظة على مستوى مرتفع من اليقظة عند أداء المهام، والخوف والقلق المرتبط بالفشل وخصوصاً كلما اقترب الموعد النهائى لأداء المهمة والانتهاء منها(ابوغزال، ٢٠١٣: ١٣٢؛ نصار وعبدالرحمن،٢٠١٦: ٣٥٩).

ومن جانب آخر أوضحت نتائج عدد من الدراسات ارتباط سلوك التلكؤ الأكاديمي مع عدد من العوامل المعرفية التي ترتبط بالفشل في الإستخدام المفيد للإشارات والتنبيهات العصبية الداخلية والخارجية عند الرغبة في التخطيط للهدف وإعداده وتحقيقه وإدارته ومراقبة وضبط سلوك التعلم، حيث تشير الدراسات إلى أن النظم الجبهية العصبية بالدماغ والمسئولة عن العمليات العصبية والمعرفية المختلفة التي تمكن الإنسان من الإستجابة للمعلومات الجديدة، وتوليد الإستراتيجيات الفعالة للإنجاز والتخطيط يكون استخدامها ضعيف لدى المتلكئين أكاديمياً والتي يمكن اعتبارها منبئات لسلوك التلكؤ الأكاديمي(Rabin ,et al, 2011,344) . كما أشار ستيل ,Steel) 2007) (in:Shuo Wang,2017,49) إلى أن هناك علاقة دالة بين الإندفاعية والتلكؤ الأكاديمي ، وأشارت بعض الدراسات أن الإندفاعية ترتبط

بنظام النشاط السلوكى للفرد، الذي يدفعه إلى المشاركة في الأنشطة المختلفة للحصول على المكافأة وفي الوقت ذاته تدفعه للإحجام عنها لأن المكافأة ليست فورية، وهذا ربما يجعل الفرد عازفاً عن إتمام مهامه وبالتالى ظهور سلوك التلكؤ. وأن الطلاب المتلكئين يكونون أكثر ميلاً للمعلومات التقليدية المألوفة مقارنة بغير المتلكئين الذين يكونون أكثر ميلاً للمعلومات الجديدة، وتحويل هذه المعلومات بصورة تتواءم مع بنيتهم المعرفية(Morolos,Cohen& Ferrari,2008). ويمكن القول أن الخلل في الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية ، قد تتسبب في وجود خلل في أساليب التفكير النمطية الروتينية غير التكيفية وما يترتب عليها من خلل وظيفي في السلوك قد يقع ضمن الأسباب المؤدية للتلكؤ الأكاديمي (التح،٢٠١٦ : ٢٠٥).

ونظرا لأن الدراسات المتعلقة بالمتغيرات المعرفية والعصبية (النيورولوجية) في وقتنا الحاضر تهتم اهتماماً كبيراً بالأداء العقلي المعرفي العام للإنسان، خاصة فيما يتعلق بأهم الوظائف التي يؤديها المخ، ونمطه وطريقته في التعلم والتفكير، وما ترتب عليه من تزايد الإهتمام بدراسة وظائف النصفين الكرويين للمخ ، ودراسة أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى الفئات العمرية المختلفة بناء على وظائف جانبي المخ؛ فإنه من الضروري التعرف على أنماط التعلم والتفكير المختلفة لدى الطالبات في المرحلة الجامعية، ولأن الغالبية العظمى من الطلاب يمارسون سلوك التلكؤ في أوقات مختلفة وبطرق مختلفة ومتكررة؛ فمن الأهمية دراسة سلوك التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بأنماط التعلم والتفكير لدى طالبات الجامعة.

مشكلة البحث وأسئلته:

أصبح التلكؤ الأكاديمي المتعمد للمهام الأكاديمية المختلفة ظاهرة منتشرة بين طلاب الجامعة ، نتيجة شعور معظم هؤلاء الطلاب بأنهم يمكنهم النجاح والتفوق الدراسي بأقل مجهود، وينصرفون عن حضور المحاضرات

النظرية والعملية، وتكون مذاكرتهم بصورة غير منتظمة وعلى فترات متباعدة مما يؤدي إلى انخفاض معدلهم الدراسي(Irshad & Sarwat ،. ,2010 897) وبذلك يكون التلكؤ الأكاديمي عائقاً عاماً أمام الإنجاز الأكاديمي، ويظهر ذلك في تأثيراته السلبية على الجانب المعرفي والسلوكى والانفعالى، حيث أوضحت الدراسات وجود علاقة بين سلوكيات التلكؤ الأكاديمي والأداء المنخفض في الإختبارات مقارنة بغير المتلكئين (Olubusayo, 2010,208). وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي وانخفاض الإنجاز والخوف والفشل في الامتحانات والتردد عند البدء في المهام الدراسية، وشعور الطالب بالنقص ومشكلات سلوكية وعضوية عديدة(Olubusayo,2010,205 ; فضل،٢٠١٤: ٢٨٩). كما أوضحت نتائج مجموعة من الدراسات العربية أن الطلاب ممن لديهم نزعة قوية للتلكؤ الأكاديمي يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بالطلبة غير المتلكئين، ويظهرون ضعفاً في إنجازهم الأكاديمي، كما في دراسة (سكران،٢٠١٠؛ أبو غزال ، ٢٠١٢ ؛ ابو راسين،٢٠١٥ ؛ الكفيرى،٢٠١٦؛ السرحان وصوالحة،٢٠١٦)، فضلاً عن عدد من المخرجات السلبية الأخرى مثل طول فترة الدراسة والفشل في الإختبارات والتحويل من البرامج الدراسية كنتيجة للفشل، والأكثر من ذلك ظهور بعض المشكلات التي تظهر على المدى الطويل مثل الشعور بضعف الكفاءة الذاتية والقلق والضغوط واللوم الموجه إلى الذات (Olubusayo, 2010, 206; Yesil, 2012, 207). ولأن التلكؤ الأكاديمي وفقًا لما عرضته الأطر النظرية المختلفة يرتبط بالعوامل المعرفية والوجدانية والسلوكية؛ وأن الطلاب الذين يظهرون سلوكيات التلكؤ الأكاديمي على الجانب المعرفي يكررون تلك السلوكيات على فترات متقطعة في حياتهم؛ وأن ذلك على الأرجح يرتبط بطرق تفكيرهم (Betui &Rasit,2015:1158). ونظرًا لأن أهداف جميع المراحل التعليمية والمواد الدراسية المختلفة؛ تؤكد على تنمية مهارات التعلم والتفكير لدى جميع المتعلمين، لا سيما أننا نعيش في عصر إنتاج المعرفة وتوظيفها

التوظيف الأمثل ولأنه من الطبيعى ألا يكون جميع الأشخاص المتلكئين متشابهين في أنماط التعلم و التفكير؛ ولأن سلوك التلكؤ قد يرتبط بعوامل شخصية ومعرفية، وقد يرتبط بمواقف عرضية ترتبط بمتغيرات عدة ترتبط بالعملية التعليمية(Olubusayo,2010:208). فإنه من الضروري إلقاء الضوء على التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بأنماط التعلم والتفكير؛ خاصة وأن بعض الطالبات قد يواجهن مشكلات في التعلم بسبب تفضيلهن لنمط معين من أنماط معالجة المعلومات؛ والذي بدوره يعتمد على وظائف أحد نصفي المخ ولا يتناسب مع المطالب المعرفية والوجدانية لأداء مهام التعلم؛ كما أنه وفي حدود اطلاع الباحثة لم تجد دراسة اهتمت بالتلكؤ الأكاديمي في علاقته بأنماط التعلم والتفكير والتخصص الدراسي لدى طالبات الجامعة. لذا جاءت الدراسة الحالية لتحاول التعرف على التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بأنماط التعلم والتفكير لدى طالبات الجامعة من التخصصات التربوية العلمية والأدبية، وذلك لأهميته كمشكلة تربوية قذ تؤدي إلى ضعف الإنجاز العلمي والأكاديمي. وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الراهن في الأسئلة الآتية:

١. إلى أي مدى توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي وأنماط التعلم والتفكير لدى طالبات كلية البنات– جامعة عين شمس في التخصصات التربوية العلمية والأدبية.
٢. إلى أي مدى توجد فروق في التلكؤ الأكاديمي لدى طالبات كلية البنات – جامعة عين شمس باختلاف التخصص التربوي (علمي–أدبي)؟
٣. إلى أي مدى توجد فروق في أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى طالبات كلية البنات – جامعة عين شمس باختلاف التخصص التربوي(علمي–أدبي)؟

أهداف البحث:

يمكن صياغة أهداف البحث على النحو التالي:

١. التعرف على العلاقة الارتباطية بين التلكؤ الأكاديمي و كل من أنماط التعلم والتفكير والتخصص التربوي(علمي–أدبي) لدى طالبات كلية البنات–جامعة عين شمس.

٢. الكشف عن الفروق في التلكؤ الأكاديمي لدى طالبات كلية البنات–جامعة عين شمس يختلف باختلاف التخصص التربوي(علمي–أدبي).

٣. التعرف على الفروق في أنماط التعلم والتفكير(النمط الأيمن– النمط الأيسر– النمط المتكامل) لدى طالبات كلية البنات–جامعة عين شمس باختلاف التخصص التربوي(علمي–أدبي).

أهمية البحث:

تتبلور أهمية البحث الحالي فيما يلي:

الأهمية النظرية

- أهمية الظاهرة موضوع البحث الراهن وارتفاع معدلات انتشارها بين طلاب الجامعة وفقًا لما جاءت به نتائج الدراسات السابقة، وما يترتب عليها من نتائج سلبية تظهر على الجوانب النفسية والمعرفية والانفعالية.
- أهمية المرحلة العمرية التي أجرى عليها البحث والتي تتعرض خلالها الطالبة للعديد من الضغوط على المستوى الفكري والأكاديمي والمعرفي، والأسري، والنفسي، والاجتماعي، فإن البحث الراهن يسهم في إلقاء الضوء على التلكؤ الأكاديمي بمفهومه وأنواعه وأسبابه والنظريات المفسرة له وما يترتب عليه من أثار سلبية.
- ندرة الدراسات السابقة في حدود اطلاع الباحثة التي تناولت التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بأنماط التعلم والتفكير لدى طالبات الجامعة.

الأهمية التطبيقية:

- تزويد المكتبة العربية بمقياس التلكؤ الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، مما يمكن من استخدامه في دراسات علمية تتصل بالموضوع.
- قد يعود البحث بالفائدة في مجالات الصحة النفسية والإرشاد النفسي والأكاديمي والتربوي لدى طالبات الجامعة. وفي مجال تصميم البرامج اللازمة لتنمية الرضا عن الدراسة وتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومساعدة طالبات الجامعة لمواجهة وتجنب سلوك التلكؤ الأكاديمي.

مصطلحات البحث:

يتناول البحث الحالي مفهومي التلكؤ الأكاديمي و أنماط التعلم والتفكير، وفيما يلى توضيح لكل منهما:

التلكؤ الأكاديمي :[1]

يُعبر عن التلكؤ الأكاديمي إجرائيًا في البحث الحالي على أنه الميل إلى تأجيل المهام الأكاديمية المرتبطة بالدراسة لأطول فترة ممكنة وعدم القيام بها في الوقت المحدد رغم العلم بما يترتب عليها من أضرار سلبية، وتتمثل أبعاده في عدم القدرة على تخطيط وتنظيم الوقت، وإدراك الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والدافعية، ويتحدد بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس التلكؤ الأكاديمي.

أنماط التعلم والتفكير:[2]

تعرف الباحثة أنماط التعلم والتفكير إجرائيًا كما تناوله مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير وهو: استخدام وظائف أحد النصفين الكرويين الأيمن أو الأيسر أو كليهما (المتكامل) في العمليات العقلية المعرفية التي تتطلبها المهام

1- إلى مصطلحات مختلفة مثل التلكؤ أو التسويف أو الإرجاء Academic Procrastination تم ترجمة الأكاديمي ، وفضلت الباحثة استخدام مصطلح التلكؤ الأكاديميلأن مصطلح التلكؤ يشير إلى أن الطالبة تؤجل وتؤجل ولكن في النهاية تقوم بتنفيذ ما تم تكليفها به من مهام، بينما مصطلح التسويف والإرجاء قد يكون عامًا بدرجة أكبر وقد يعنى عدم تنفيذ المهام في النهاية.

2 Learning and Thinking Styles

الأكاديمية المختلفة وتتحدد بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير. (مراد ،١٩٩٤، ٤٢٩ –٤٣١).

التخصص الدراسي:

ويقصد به التخصص الأكاديمي للطالبة في الأقسام التربوية العلمية أو الأدبية.

الإطار النظري للبحث:

أولاً: التلكؤ الأكاديمي:

تناول البعض التلكؤ الأكاديمي من زاوية تأجيل الفرد لمهامه بالصورة التي تؤدى إلى الضيق والقلق والتوتر ومع ذلك يقوم بسلوك التلكؤ، فيُعرف على أنه الميل إلى تأجيل المهمة حتى تصل إلى القلق وعدم الشعور بالراحة(Olubusayo,2010,206)، كما يعرف على أنه فشل في التنظيم الذاتي، وميل مرضي لإدارة السلوك أو الانفعال من خلال تأجيل المهام المطلوب أداؤها(Yesil, 2012,25). وأنه تأجيل البدء في المهام التي ينوي الفرد إنجازها، والذي ينتج عنه الشعور بالتوتر الانفعالي لعدم تأديته للمهمة في وقت مبكر.(ابوغزال، ٢٠١٢ : ١٣١). ويُعرف على أنه إرجاء أو تأجيل لمهمة ما بدون عذر وهذه المهمة ضرورية بالنسبة للطالب ويقوم بذلك رغم إحساسه بعدم الارتياح من عدم البدء أو الانتهاء منها وهذه المهمة تكون مصاحبة بمشاعر القلق وعدم الرضا عن الدراسة ونقص الدافع للإنجاز الأكاديمي (عبدالنبي، ٢٠١٣: ٢٩٣؛ أحمد، ٢٠٠٧ : ١٠). كما يعرف على أنه نوع من السلوكيات التي تتضمن التجنب والتأجيل للأعمال والمهام المختلفة، ويكون مصحوبًا بالقلق والضيق(Fourtoounas & thomasc,2016,30). ويعرفه نصار وعبدالرحمن (٢٠١٦: ٣٥٩) بأنه التأخير أو التأجيل التطوعي للبدء أو إكمال المهام الأكاديمية عن قصد دون مبرر، مع الإحساس بعدم الارتياح والشعور بالضيق للتأخر أو تأجيل هذه المهام، نظرًا لاقتناعه الداخلي بضرورة إنجاز هذه المهام، وسوء في إدارة

الوقت والاهتمام بأشياء أخرى غير ملائمة، وعدم قدرة الفرد على تحفيز ذاته لإنجاز المهام، كما يقصد به تأجيل المتعلم البدء في المهام الدراسية المطلوبة وتأخره في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة مع شعوره بالضيق وعدم الارتياح لتأخيره في اتمامها(فضل، ٢٠١٤ : ٢٩١؛ يوسف، ٢٠١٦ : ٥). و أنه سلوك غير وظيفي أو تأجيل غير منطقي للأعمال والمهام المقصودة مع العلم بالنتائج السلبية المتوقعة نتيجة لحدوث هذا التأجيل.(Kim)، & Fernandez (Terrier,2017,154، وأنه سلوك غير منطقي وغير محقق للهدف (Fernie, Bharucha, Nicevic , Marino, & Spada. 2017).

بينما تناولته تعريفات أخرى من حيث كونه يتناول جوانب معرفية وسلوكية وانفعالية؛ فيشير إليه سمبسون وتيموثي (Simpson & Timothy, 2009) (في :البهاص،٢٠١٠ :١٢٠). ويعرفه عطية(٢٠٠٩: ٢٨٧) بأنه ميل الفرد إلى تأخير وإرجاء العمل أو النشاط، أو تجنبه بصورة كاملة، وذلك بناء على رغبته وتحكمه، وينتج التأجيل من خلال التفاعل بين ثلاثة أمور، هي: عدم اعتقاد الفرد في قدرته على أداء المهمة، كون الفرد غير قادر على إرجاء المكافأة أو السرور، توجيه الفرد اللوم للمصادر الخارجية بالنسبة للمآزق التي يقع فيها، وبذلك يتضح التأجيل في نقص أو غياب الأداء المنظم ذاتيًا، ويتخذ التأجيل شكلين هما التأجيل العام، والتأجيل الأكاديمي. و يُعرف على أنه عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية وتتبلور نتائجها في ميل الطالب لترك المهام الأكاديمية جانبًا أو تجنب إكمالها، أو تأجيلها لوقت آخر غير الوقت المفترض عليه أداؤها فيه وبدون أي أسباب قهرية(سكران،٢٠١٠: ٤). بينما تشير إليه أوليوباسايو (Olubusayo,2010,206) على أنه مشكلة سلوكية تشكل خطورة لدى الراشدين أثناء أدائهم للمهام اليومية، وبالتالي سوف تكون أكثر خطورة بالنسبة للطلاب في مراحل الدراسة المختلفة. كما يعرف على أنه خلل معرفي في ترتيب الأولويات لدى الفرد المسوف، فيقدم المهام ذات الأولوية الأقل على

المهام الضرورية الملحة والتي ترتبط بالنجاح والتفوق. وهو نزعة سلوكية نحو تأجيل المهام والأعمال إلى وقت أخر دون مسوغ، على الرغم من القدرة على إنجازها في وقتها المطلوب، بمعنى أنه سلوك تجنبي يتصف بالابتعاد عن المهمة المطلوب إنجازها واستخدام أعذار واهية لتبرير ذلك الابتعاد ولتجنب اللوم من الآخرين(عبدالخالق والدغيم،٢٠١١: ٢٠٢). وتعرفه لورارابين وآخرون (Rabien, et al,2011) أنه التأجيل المتعمد للبدء في المهام والأنشطة الأكاديمية الهامة أو إكمالها خلال وقت محدد. ويوصف التلكؤ على أنه مفهوم يتضمن مكونًا سلوكيًا يعني به الميل المزمن والاعتيادي للإرجاء أو إكمال المهمة في آخر لحظة، أو مكون معرفي ويعني النقص المزمن والاعتيادي في التطابق بين نوايا الفرد وأهدافه المتعلقة بالمهمة وبين أداءه لهذه المهمة، ومكون وجداني ويعني الشعور بالضيق وعدم الارتياح لكون الفرد تأخر في البدء بالمهمة أو أنه لم ينهها(عبدالعظيم،٢٠١١ :٥٤٧). ويعرف على أنه سلوك متعلم يشمل تأجيل شيء ما حتى آخر الوقت، وهو ميل إلى تجنب المهام الصعبة وغير السارة، وهو يكون نتيجة المهارات الفقيرة أو المعلومات غير الكافية لدى الفرد(عبدالنبي،٢٠١٣: ٢٩٤) .

ويتبين من العرض السابق أن سلوك التلكؤ الأكاديمي سلوك سلبي غير مقبول، حيث تتفق التعريفات المختلفة رغم تعددها في مجموعة من النقاط هي:

- التلكؤ سلوك عام لكنه يظهر بقوة في الجانب الأكاديمي.
- علم الطالب بالتبعات السلبية الناتجة عن تأخر إنجاز المهام المختلفة.
- وجود النية للقيام بالمهام المطلوبة مع عدم تنفيذها.
- التأخير في أداء المهام يكون اختياريًا أو قصديًا.
- نوع من الخلل المعرفي الذي يظهر في صعوبة ترتيب الأولويات بحسب أهميتها

- عدم وجود مبرر لتأخر الأداء على المهام المختلفة، وإن وُجد في مبررات واهية
- الشعور بالضيق وعدم الارتياح بسبب عدم إنجاز المهام في الموعد المحدد.

أنواع التلكؤ الأكاديمي:

يصنف البعض التلكؤ إلى التلكؤ القصدي[1] والتلكؤ غير القصدي والنوع الأول؛ يشير إلى الأفراد الذين يكونون على وعي بالسلوك الذي يقومون به، أما النوع الثاني يشير إلى الأفراد الذين يتلكئون بشكل لا إرادي؛ وهؤلاء الذين يظهرون مستوى منخفض من المزاج والقلق. كما أن هناك نوعين من التلكؤ أو المتلكئين: الإيجابي أو النشط ، والسلبي؛ والنمط السلبي هو ذلك النمط الذي يميل إلى المفاهيم التقليدية والتمثيلات النمطية للمعلومات، ويتركون المهام إلى آخر دقيقة على الرغم من توفر النية للقيام بالمهام المختلفة، وعلى العكس نجد النمط الإيجابي يختار تأجيل البدء في المهام أو إكمالها اعتقادًا منهم أن هذه الاستراتيجية يمكن أن تحسن أداءهم، وهم يستمتعون بإنجاز أدائهم ومهامهم تحت ضغط الوقت. (Gueorguieva,2011,22; Fernie et al,2017,196-203; Demeter & Davis ,2013,146)

ويصنف المتلكئون إلى:

- **المؤجلون الكماليون**[2]: غير واقعيين في إدارة الوقت ولديهم صعوبة في تحديد الوقت اللازم لأداء مهامهم، ويخشون الفشل، وينظرون للحياة على أنها عبء ثقيل.
- **المؤجلون الحالمون**[3]: يريدون أن تكون الحياة سهلة وسارة، ويعيشون في الخيال وهم يميلون إلى أن يكونوا سلبيين أكثر من كونهم إيجابيين، لا يتطرقون للتفاصيل ويجدون صعوبة في التركيز عند أداء المهام،

1 Inetentional Procrastination& Un inetentional Procrastination

2 perfectionists

3 Dreamers

ويشعرون أنهم متفردون، لذا هم لايريدون إنجاز مهامهم.

- **المؤجلون القلقون**[1]: لا يثقون في أنفسهم، يميلون لتأجيل مهامهم، يعتمدون على الآخرين في النصيحة والمساعدة، يفضلون المهام المعروفة عن غير المعروفة.
- **المؤجلون المتحدون**[2]: ليس لديهم أهداف يخططون لها، يستاؤون من السلطة، متشائمون، ويفضلون استخدام أساليب غيرمباشرة في التعبير عن أنفسهم، معتقدين أنهم بذلك يحصلون على حب الناس.
- المؤجلون صانعو الأزمات[3]: يتركون المهام حتى آخر الوقت، يتجاهلون المهام غير المرغوبة، يتضجرون بسهولة، يحتاجون لأزمة الوقت لإنجاز مهامهم ، يميلون لأن يكونوا مركز الاهتمام ويثبتون أنفسهم من خلال الوقوف في دائرة الخطر
- **المؤجلون المبالغون**[4]: يعانون من ضعف تقدير الذات، لا يستطيعون التعليق أو قول "لا" ، لديهم ضعف في التنظيم الذاتي، يشعرون بالخزي والذنب إذا ما استرخوا أو أعطوا أنفسهم الراحة(Gueorguieva, 2011,26-27).

كما يصنف التلكؤ إلى أربعة أنواع : التلكؤ الأكاديمي، مثل: تأجيل الذهاب إلى المدرسة حتى آخر الوقت، والتلكؤ المرتبط بالمهام اليومية، مثل: صعوبة إتمام مهام الحياة المتكررة في الوقت المحدد، والتلكؤ في اتخاذ القرار، والتلكؤ في إنجاز المهامHavel ،(20 :1993). ويتسم المتلكئون بعدة سمات من أهمها: الخوف من الفشل: ويقصد به الخوف من الحكم عليهم، والخوف

[1] Worriers

[2] Definers

[3] Crisis Makers

[4] Overdoers

من شعورهم بالنقص؛ والخوف من النجاح: ويقصد به القلق من الحكم بأن أداء الشخص جيد للغاية، وأن ذلك سيعرضه لأمور غير مرغوبة كنتيجة للأداء الجيد؛ والخوف من فقدان إدارة الصراع: ويقصد به ويتسم بالرغبة في التحكم والسيطرة ، ويصبح التلكؤ استراتيجية لإدارة الصراع مع شخص ما؛ والخوف من الفصل: ويقصد به الشعور بالأمان عند الاتصال مع الآخرين، استخدام التلكؤ كذريعة لعدم اتخاذ القرارات، وانتظار المساعدة من الآخرين؛ والخوف من الاتصال: ويقصد به الخوف من مزاحمة الناس، مما يجعلهم يتراجعون عن مطالبهم الجسدية والعقلية. (Steel, Brothen &Wambach, 2000,96-97; Olubusayo, 2010,205-206; Gueorguieva, 2011,27).

النظريات المفسرة للتلكؤ الأكاديمي:

نموذج الكفاءة الذاتية[1] الذي قدمه باندورا (Bandura, 1986) حيث أشار إلى أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط بالكفاءة الذاتية ، وأن مفهوم الكفاءة الذاتية يشير إلى حكم الشخص على إمكاناته في الأداء في مواقف محددة، وحدد أنها تضم مكونين هما توقع الكفاءة الذاتية وتوقعات المخرجات، وتشير توقعات الكفاءة الذاتية إلى إمكانية الشخص في الأداء أما توقع المخرجات فيشير إلى السلوكيات التي يقوم بها الشخص وتتفق مع ما يود أن يحققه من أهداف ورغبات، ويوضح أن ضعف الكفاءة الذاتية يؤدى إلى تجنب المهام بينما يؤدي ارتفاع الإحساس بها إلى الإقبال على العمل والإنجاز (Haycock, McCarthy, & Skay,1998: 318).

نظرية الدافعية المؤقتة(TMT)[2] وقدمه كل من "ستيل وكونج"(Steel&Konig،2006) وتعتمد على معادلة تهدف إلى حساب النتائج المتوقعة لعملية البدء في المهمة ، Utility = E * V/ΓD . حيث إن

[1] Self Efficacy

[2] Temporal Motivation Theory

" Utility " تشير إلى الرغبة في أداء المهمة، و" E " تشير إلى توقع واعتقاد الفرد أن بمقدوره إتمام المهمة، " V "القيمة والحاجة إلى المهمة وهل هي جذابة أو مملة، " Γ " وتشير إلى حساسية الفرد لعنصر الوقت، " D " وتشير إلى تأجيل المهمة أو أدائها في وقتها. وتوضح هذه المعادلة أن احتمال قيام الفرد بتأجيل المهمة يرتبط بمجموعة من المتغيرات مثل التكافؤ[1] ويقصد به كمية الجاذبية التي يشعر بها الفرد نحو المهمة و مستوى التحفيز[2]و التوقع ويتعلق بإدراك الفرد للفائدة التي ستعود عليه عند القيام بالمهمة و التأجيل و يقصد به طول الفترة الزمنية قبل إدراك الفرد للفائدة المتوقعة ، ومستوى الرضا[3]ويقصد به عدم تحمل تأجيل الفرد للقيام بالمهمة، ويمكن القول أن هذه المتغيرات تتشعب في عدد من الأبنية المعرفية التي ينتج عنها سلوك التلكؤ. أي أن هناك نقص في كفاءة الذات، وكراهية المهمة، وكذلك قلة ونقص الدافعية، وعدم وضوح الأهداف اللازمة للبدء في المهام أو إتمامه (Fernie et al,2017,196-203; Parker , 2017, 31-32).

النظرية السلوكية: وتعطى تفسيرًا للتلكؤ، حيث إن التلكؤ هو سلوك متعلم وقابل للقياس والملاحظة، لايعتد فيه بعنصر المشاعر أو الأفكار وينتج عن تعلم غير مناسب للاستجابة أو هو تعلم استجابة غير مناسبة، والتأجيل لعمل مهمة له أثر تعزيز أكثر من أداء المهمة نفسها، وسلوك التلكؤ يمكن إطفاؤه من خلال تعديل الظروف البيئية الخاصة بالشخص المتلكىء، وباستخدام نظامي التعزيز والعقاب(Havel, 1993,22).

ووفقًا للمنظور العلاجي العقلاني، يوجد اثنان من المعتقدات اللاعقلانية؛ الأول: يتمثل في كون المتلكئين يشككون في قدراتهم على إكمال المهام المختلفة، والثانى أنهم يشعرون بالعواقب الاجتماعية السلبية

[1] Valence

[2] Aversiveness

[3] Gratification

الممكن حدوثها نتيجة للفشل في إكمال المهام بالصورة المطلوبة. بينما تقترح دراسات أخرى أن الأبنية المعرفية المرتبطة بسلوك المتلكىء، تظهر في الصعوبة المدركة للمهمة وهي ترتبط بالكفاءة الذاتية والكمالية وتقدير الذات. (Fernie et al,2017,196-203; Havel, 1993,20)

ومن المنظور السلوكي المعرفي يرى كل من بوركا وين عامى ١٩٨٢ و١٩٨٣أن الخوف من الفشل والخوف من النجاح والتمرد على السلطة من الأسباب المؤدية لسلوك التلكؤ، فالخوف من الفشل يرتبط بتشويه الذات، ويكون عاملًا محفزًا للأفراد على التلكؤ والتأجيل، وبعض المتلكئين ينظرون إلى قيمة ذواتهم بقدرتهم على تأجيل المهام ، حتى يتأجل تقييم أدائهم بطبيعة الحال، وبذلك يحافظون على حالة الوهم حول الكفاءة الذاتية الإيجابية، كما أن الأفراد يخشون النجاح إذا اعتقدوا أن هناك مجرد احتمال أن تكون النتائج السلبية أكبر من النتائج الإيجابية في حالة استكمال المهمة، كما أنهم يضعون احتمال غيرة الآخرين من نجاحهم ، أو أنهم إذا نجحوا فسوف يعمل ذلك على زيادة توقعات الأخرين عن أدائهم حتى يصلون في النهاية إلى الفشل، ويعتقد بوركا و ين أن التلكؤ سلوك للتمرد على السلطة ؛ والبعد عن الإحساس بتحكم وسيطرة الآخرين، وبذلك يتولد الشعور بالاستقلال الذاتي Havel, (1993,23).

نظرية التنظيم الذاتي: وتنظر إلى سلوك التلكؤ الأكاديمي على أنه قصور في التنظيم الذاتي الذي يتطلب القدرة على الضبط الذاتي ومراقبة الذات، والتخطيط والتنظيم وتحديد الأهداف والمهارات المعرفية وما وراء المعرفية والتي يؤدى استخدامها إلى تقليص الفجوة بين نية الفرد ومقاصده وبين أدائه (Rabien et al,2011,346; Betui & Rasit.2015,1160) . وأوضح ليزاك (Lezak,1983) (in: stone,1999) أن سلوك التلكؤ يكمن في خلل القدرة على تنظيم السلوك ويظهر في مشكلة البدء، حيث تكون هناك مشكلة في الإنتاجية ومستوى الطموح لدى الفرد خاصة مع المهام التي

تتسم بالجدة، وهؤلاء يكون لديهم الإحساس بالرضا عند التعامل مع المهام الروتينية، ويظهرون الكسل، ويتسمون بالقدرة الجيدة على التحدث حول الخطط والأهداف ولكنهم لا يستطيعون ترجمة تلك الأهداف والكلمات إلى أفعال حقيقية. وهناك تفسيرات أخرى للتلكؤ الأكاديمي عرضتها كل من دراستي (stone, 1999; Rabien et al, 2011). حيث تم طرح ما وضعته لوريا Luria ١٩٧٣ عن الأداء المرتفع لوظائف المخ؛ والذي يتمثل في القدرة على التخطيط وتنفيذ السلوك، وتنمو تلك القدرة في الفترة من (١٢-٢٤) عامًا، ويتزامن ذلك مع النمو في الفصوص الجبهية في القشرة الدماغية ، حيث يعتقد أنها تتوافق بشكل نموذجى في المرحلة العمرية لطلاب الجامعات، ولذلك يبدو من المعقول معاناة البعض من بعض العجز الوظيفي الثانوي لوظائف الدماغ، كما أن علماء النفس المعرفيين أكدوا على وجود تباين في القدرة على التفكير المجرد، وأن حوالى ٤٠% من البالغين العاديين لا يصلون إلى مرحلة التفكير العملياتي الرسميFormal operational thinking والذي يتحدد بالقدرة على إدراك الكليات والتمثيل المعرفي اللازم لأداء العمليات المعرفية المعقدة اللازمة لإنجاز المهام المختلفة. يضاف إلى ذلك أن الخلل في الفصوص الجبهية يظهر عندما يرغب الفرد في تحويل المعرفة أو المعلومة إلى فعل ما عند إنجازه المهام المختلفة والتي تتطلب تسلسل عدد من الخطوات. ويصف ستروب١٩٨٩Strub حالة رجل بعد إصابته بخلل في الفص الجبهي بأنه أصبح منخفض الدافعية ومنسحب اجتماعياً مع بقاء ذكائه ضمن الحدود العادية، مع علمه التام لمتطلبات عمله، ومع ذلك فهو يهمل إدراك التفاصيل، ويماطل في عمله بشكل مزمن، مما يوحي بوجود علاقة بين العوامل النفسية العصبية وسلوك التلكؤ(Rabien et al,2011,352).

ومن العرض النظري السابق؛ نجد أنه من الصعوبة وضع تفسير محدد لسلوك التلكؤ الأكاديمي، حيث يحتمل إسهام كافة التفسيرات السابقة في حدوثه، كما يتضح اختلاف التفسيرات وفقًا للتوجهات النظرية؛ فالبعض أوضح

أن التلكؤ يمكن اعتباره استراتيجية ونوع من الحماية لتقدير الذات؛ حيث يتيح سلوك التلكؤ الفرصة لتجنب الفرد المتلكىء لتواجده في موقف اختبار كامل لقدراته؛ والبعض الآخر فسره في ضوء ترتيب الفرد لأولوية المهام من حيث متعتها ومدى جاذبيتها؛ وبالتالي الهروب من المهام غير السارة أو الصعبة والمملة، في حين نجد تفسير المدرسة السلوكية يعتمد على كون التلكؤ الأكاديمي عادة سلوكية مكتسبة، ويمكن تعديلها إذا تم تعديل الظروف البيئية المحيطة، في حين فسرته وجهة النظر المعرفية في ضوء المعتقدات اللاعقلانية التي تسيطر على الفرد؛ كالخوف من الفشل والانطباعات المدركة ذاتيًا كتقدير الذات المنخفض؛ أو على أنه قصور في الضبط الذاتي ومراقبة الذات، والتخطيط والتنظيم وتحديد الأهداف والمهارات المعرفية وما وراء المعرفية من منظور التنظيم الذاتي؛ في حين فسره البعض على أنه ربما يرتبط بخلل في وظيفة الفص الجبهي يترتب عليه سلوك التلكؤ.

أبعاد التلكؤ الأكاديمي:

يُشير كل من (Rabien et al , 2011; Betui & Rasit, 2015) نصار وعبد الرحمن، ٢٠١٦: ٣٦٠) إلى أن التلكؤ الأكاديمي يضم عددًا من المكونات هي: المكون المعرفي : ويضم المعلومات الذاتية والأفكار اللاعقلانية عن قدراتهم، والخوف من الفشل، والكمالية المفرطة، والنقد الذاتي، والتقييم السلبي للذات، وعدم التخطيط وإدارة الوقت وتنظيمه، وعدم معرفة الاستراتيجيات المناسبة لأداء المهمة. والمكون السلوكي: ويضم اندماج المتعلم في حالة من الإحجام أو التجنب المزمن ـ غير المبرر ـ لأداء المهمة مبالغة منه في تقدير الوقت الذي يحتاجه لاستكمالها، ويرجع ذلك لحالة من التباعد بين السلوك والقصد، ونقص التيقظ والتأهب، وسعي المتعلم إلى الاندماج في المهام والأنشطة الأكثر سرورًا وسعادة من الأنشطة التي تتطلب المثابرة وبذل الجهد وتحمل الصعاب.والمكون الوجداني: ويضم العديد من الانفعالات المرتبطة بالتلكؤ والتي تتمثل في الشعور بالقلق وعدم الارتياح نتيجة لتأخير

أداء المهام، حيث يشعر بالعديد من المشاعر الداخلية مثل: عدم تقدير الذات، والشعور بالإثم والتقصير والألم النفسي، والقلق العام والإحباط، والعجز والفشل والاكتئاب، وخيبة الأمل وغيرها من المشاعر السلبية والاضطرابات النفسية. أما المكون الدافعي: وهو يُشير إلى الأسباب التي تدفع الفرد إلى تجنب إتمام المهمة والإحجام عنها أو الإقدام عليها والاندفاع نحو تحقيقها والاندماج فيها، وهو يرتبط بالدرجة الأولى بقيمة المهمة وما تُحدثه لدى المتعلم من إدراكات وتوقعات لفاعلية الذات لديه، حيث إن نقص الدافعية الذاتية والتوقعات المنخفضة للكفاءة الذاتية المدركة تجاه المهمة يجعل المتعلم يسلك سلوك التلكؤ.

ثانيًا: أنماط التعلم والتفكير

هناك اهتمام متعاظم بالعمليات المعرفية، وأصبح محور اهتمام علماء علم النفس المعرفي هو دراسة وفهم العمليات العقلية المعرفية المعقدة، وبالتحديد موضوع مثل أنماط التعلم والتفكير يستقطب الاهتمام وذلك بهدف الوصول إلى تفسير لكيفية عمل العقل واكتساب المعرفة (الزيات،١٩٩٥: ٢٠٩). وظلت الاجتهادات فيما يتصل بالمخ وقدراته حتى القرن الثامن عشر، حيث اتضح تخصص المخ في القدرات العقلية ، ومع القرن التاسع عشر أصبح معروفًا أنه في حالة تدمير بعض مناطق في المخ، فإن ذلك يعني فقدان بعض الوظائف العقلية. وبدراسة الأشكال المختلفة للتدمير، استطاع عالم التشريح الألماني فرانز جال Franz Gall أن يضع خريطة لسطح المخ، وتوزيع الوظائف عليها،ومن هنا بدأ نمو علم دراسة الدماغ[1] الذي بدأ بدراسة شكل جمجمة الإنسان. ومع بداية القرن العشرين أصبح واضحًا أن الوظائف العقلية لا يمكن تحديدها بدقة، وفي الخمسين عامًا الأخيرة تطورت معرفتنا عن المخ إلى مدى بعيد، وأصبح علم النفس ذاته أحد المجالات التي شهدت

[1] Phrenology علم فراسة الدماغ، وهو العلم الذى يربط بين الملكات العقلية والخصائص المزاجية، وبين تضاريس الجمجمة وأغوارها.

تطورًا سريعًا في المعرفة، وأصبح المخ الإنساني في مقدمة التحديات العلمية، حيث الشواهد على اختلاف وظائف نصفي الكرة المخية، وهي حقيقة ليست بالجديدة، حيث إن ذلك متاح للعين المجردة عند فحص الجمجمة(السيد،٢٠١٨: ٤). و هذا التباين في السيطرة النصفية للمخ يترتب عليه فروق في التفكير، وهو ما يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير(عطار، ٢٠٠٦: ٤٠).

واستمرت جهود الباحثين في دراسة وظائف نصفي المخ وكيف تلعب التربية دور في تعزيز التفضيلات الخاصة بالأفراد في أنماط التعلم والتفكير. وكان من نتائج هذه الدراسات : أن سطح المخ يلتف ويكون أخاديد وجيوبًا وشقوقًا، ويوجد أخدود طولي يقسم المخ إلى نصفين كرويين أيمن وأيسر ويمتد هذا الأخدود إلى أسفل المخ حتى يصل إلى الجسم الجاسئ الذي يضم الملايين من المحاور العصبية التي تربط بين نصفي الكرة المخية، اللذين يلعبان دورًا كبيرًا في النشاط النفسي للإنسان، ومعالجة المعلومات، كما تم التوصل إلى كون كل من نصفي الكرة المخية يعمل بطريقة جانبية ؛ حيث يتحكم النصف الأيسر من المخ في الجانب الأيمن من الجسم والعكس صحيح. وكل نصف مهما يتكون من مجموعة من الفصوص التي تتخذ أسماءها من مناطق الجمجمة التي تعلوها، وهي الفصوص الجبهية والجدارية والصدغية والمؤخرية.(عكاشة وعكاشة، ٢٠١٢ : ٤٧).

وتعرف أنماط التعلم والتفكير بأنها استخدام الفرد للنصف الكروي الأيسر أو النصف الكروي الأيمن للمخ أو هما معًا في العمليات العقلية المعرفية(السليمانى،١٩٩٤: ١٧٧). كما تعرف بأنها طريقة الفرد الخاصة في جمع المعلومات ومعالجتها ودمجها في بنائه المعرفي وخزنها في ذاكرته طويلة الأمد، واستعمالها في مواقف جديدة(أبو النادي، ٢٠١٠: ٦٥). كما تعرف على أنها مجموعة من الخصائص السلوكية والمعرفية والنفسية التي تمثل مؤشرات ثابتة نسبيًا في كيفية إدراك المتعلم للبيئة التعلمية وتفاعله معها

واستجابته لها (**عشا و العبسي، ٢٠١٣: ١٢٧٤**). كما يقصد بها الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراته، واكتساب معارفه، وتنظيم أفكاره والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترضه، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن كما أنها تعبر عن الطرق المفضلة لدى كل فرد في التفكير، وتوضح كيفية استخدام أو استغلال الفرد للقدرات التي يمتلكها مثل المعرفة وهي ليست بقدرة ولكنها تقع بين الشخصية والقدرة. (عبدالوارث، ٢٠١٥: ١٧٨). وبذلك فإن الشخص عند قيامه بأي عملية عقلية معرفية فإن النمط السائد لديه قد يكون أحد النصفين الكرويين للدماغ الأيمن أو الأيسر أو استخدامهما معًا في حالة النمط المتكامل في العمليات العقلية والمعرفية، ويمكن تلخيصها كما حددها تورانس (Torrance) في :

النمط الأيمن: الفرد ذو النمط الأيمن يميل لأن يكون غير محدد، ويفضل الأعمال غير المنتهية، التي يستطيع من خلالها الاستكشاف والإبداع عن طريق استرجاع المعلومات المكانية لكي يحدد الأفكار العامة التي توضح العلاقات في صورة موجزة تساعده على إنتاج أفكار لحل المشكلات بطريقة حدسية، ومن ثم يستطيع ابتكار شيء ما.

النمط الأيسر: الفرد ذو النمط الأيسر هو الذي يميل لأن يكون محددًا، ويفضل الأعمال المنظمة المخططة التي يمكنه فيها من الاكتشاف المنظم المتدرج عن طريق تذكر المعلومات بطريقة لفظية لكي يجد الحقائق المعنية، ويرتب الأفكار في صورة خطية تمكنه من التوصل إلى استنتاجات لحل المشكلات بطريقة منطقية، ومن ثم يستطيع تحسين شيء ما.

النمط المتكامل: ويعني التساوي في استخدام وظائف النصفين الكرويين الأيمن والأيسر بحيث يعملان معًا تبعًا لطبيعة المشكلة المعروضة.(مراد وآخرون،١٩٨٢ :١١٨؛ مراد،١٩٩٤: ٤٣١؛ عطار،٢٠٠٦: ٣٩).

دراسات سابقة:

سوف تستعرض الباحثة عددًا من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث الراهن. وذلك من خلال محورين؛ الأول: التلكؤ الأكاديمي والثانى: أنماط التعلم والتفكير. وفيما يلى عرض لهذه الدراسات:

المحور الأول: التلكؤ الأكاديمي:

هناك عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التلكؤ الأكاديمي، منها ما اهتم بدراسة أسباب انتشار التلكؤ الأكاديمي ومنبئاته مثل دراسة سولمون وروزبلم (Solomon&Rothblum,1984) التي هدفت للتحقق من أسباب التلكؤ على عدد من المهام الأكاديمية لدى طلاب الجامعة باستخدام التقارير الذاتية، وخرجت الدراسة بتوضيح لأهم أسباب التلكؤ وهي الخوف من الفشل وعدم مناسبة المهام وانخفاض تقدير الذات والقلق وضعف التوكيدية. ودراسة بلقيس وديورو (Balkis & Duru, 2009) التي هدفت إلى التعرف على نسب انتشار التلكؤ الأكاديمي بين طلاب التربية العملية بالجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتفضيلات الشخصية، وتم استخدام مقياس آتكون للتلكؤ الأكاديمي واستبانة المعلومات الشخصية، وأفادت النتائج أن ٢٣% من الطلاب يظهرون التلكؤ الأكاديمي بدرجة كبيرة وأنه يختلف باختلاف النوع والعمر والتفضيلات الشخصية وأن له تأثيرًا سلبيًا على الإنجاز الأكاديمي. ودراسة باتريزك وجرانشيل وفرايز Patrzek, Grunschel & (Fries, 2012) التي استهدفت التعرف على أسباب التلكؤ الأكاديمي كما يدركها طلاب الجامعة والتي خرجت بأن أسباب التلكؤ ترتبط بالسمات الشخصية للطلاب ونوعية مواقف التعلم التي يمر بها الطلاب. كما استهدفت دراسة ديمتر ودافيس(Demeter & Davis,2013) البحث في سلوكيات التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعة واستخدمت التقارير الذاتية وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التلكؤ الأكاديمي والتقديرات المرتفعة في حالة الألفة ببيئة الاختبار وانخفاض مستوى

القلق. وفي الدراسات العربية نجد دراسة سكران(٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على سلوك الإرجاء الأكاديمي ومبرراته ومستوى انتشاره لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية واستخدم مقياسي الإرجاء الأكاديمي وفعالية الذات العامة، وتوصلت النتائج فيما يتصل بالدراسة الحالية إلى اختلاف نسب انتشار سلوك الإرجاء الأكاديمي باختلاف النوع والمرحلة ومستوى التحصيل. ودراسة أبو غزال (٢٠١٢) التي استهدفت التعرف على مستوى انتشار التلكؤ الأكاديمي وأسبابه بين طلاب الجامعة وأشارت النتائج إلى أن ٢٥,٢% من طلاب لديهم مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي و٥٧,٧% لديهم تلكؤ أكاديمي متوسط و١٧,٢% لديهم تلكؤ أكاديمي بمستوى منخفض. كما استهدفت دراسة ابو راسين(٢٠١٥) التعرف على ونسب انتشار الإرجاء الأكاديمي و العلاقة بينه وبين كل من الثقة بالذات والمعدل الدراسي لدى طلاب الجامعة واستخدم مقياسي الإرجاء الأكاديمي والثقة بالذات وأشارت النتائج إلى ارتفاع نسب الإرجاء الأكاديمي بين الطلاب مقارنة بالمعدلات العالمية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا لجميع أبعاد الإرجاء الأكاديمي والثقة بالذات والمعدل الدراسي. كما استهدفت دراسة الكفيري(٢٠١٦) التعرف على نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل واستخدم مقياس التسويف الأكاديمي وتوصلت الدراسة إلى انتشار سلوك التسويف الأكاديمي بدرجة متوسطة. وهدفت دراسة السرحان و صوالحة(٢٠١٧) إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية العامة والدافعية للإنجاز والتنظيم الذاتي بالتسويف الأكاديمي وتم استخدام مقياس للتسويف الأكاديمي ومقاييس الكفاءة الذاتية العامة والدافعية للإنجاز والتنظيم الذاتي وتوصلت الدراسة فيما يتصل بالدراسة الحالية إلى انتشار مستوى التسويف بدرجة متوسطة.

واهتمت مجموعة أخرى من الدراسات بسلوك التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية؛ مثل دراسة بفستير (PFISTER, 2002)التي استهدفت التعرف على تأثير التدريب على المراقبة الذاتية في رفع

مستوى الكفاءة الذاتية وخفض سلوك التلكؤ الأكاديمي وتحسين الإنجاز لدى طلاب الجامعة، واستخدم البرنامج التدريبي بالإضافة إلى مقياس التلكؤ الأكاديمي وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التدريب على المراقبة الذاتية له دور فاعل في خفض سلوك التلكؤ الأكاديمي وارتفاع معدل الإنجاز لدى الطلاب مرتفعي التلكؤ. ودراسة نصار وعبد الرحمن (٢٠١٦) التي استهدفت التعرف على أثر التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا واستخدم مقياسين أحدهما للتلكؤ الأكاديمي والآخر للتنظيم الذاتي للتعلم، وتوصلت النتائج إلى فاعلية التنظيم الذاتي في خفض التلكؤ الأكاديمي. واستهدفت دراسة(التح ،٢٠١٦) التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي واستراتيجيات ماوراء المعرفة لدى طلاب جامعة آل البيت؛ وأظهرت النتائج أن نسب الطلاب الذين لديهم تسويف أكاديمي بدرجة منخفضة كانت ٣٣,٦% ، والمرتفعة كانت بنسبة ٦٦,٤% انتشار التسويف بمعدلات مرتفعة ووجود فروق في سلوك التسويف يعزى إلى النوع والكلية ووجود علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمي واستراتيجيات ما وراء المعرفة.

وتناولت مجموعة أخرى من الدراسات سلوك التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية كما في دراسة (احمد،٢٠٠٧) التي تناولت التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة، وتوصلت إلى وجود علاقة عكسية بين مستوى التلكؤ الأكاديمي وكل من الدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة؛ ودراسة (البهاص، ٢٠١٠) التي هدفت إلى فهم طبيعة التسويف الأكاديمي وعلاقته بمتغيري الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (النوع- الفرقة الدراسية – التخصص الدراسي) واستخدم مقياس التسويف الأكاديمي وقائمة الكفاءة الذاتية ومقياس الأفكار اللاعقلانية وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أبعاد التسويف الأكاديمي وهي نقص

الدافعية نحو الدراسة والنفور من الدراسة والانشغال بأمور أخرى ، وكذلك مع أبعاد الكفاءة الذاتية، بينما كان هناك ارتباط موجب بين جميع أبعاد التسويف الأكاديمي من جانب والأفكار اللاعقلانية من جانب آخر، ولم يكن للتخصص أي تأثير على مستوى التلكؤ الأكاديمي. وهدفت دراسة (صالح، ٢٠١٣) بحث سلوك التسويف الأكاديمي والعلاقة بينه وبين متغيرات الدافعية والتحصيل لدى طلاب كلية التربية بجامعة أسوان، واستخدم مقياس التسويف الأكاديمي واستبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في التسويف الأكاديمي بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية، وأن الفروق في مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي جاءت لصالح منخفضي التسويف الأكاديمي. ودراسة (فضل، ٢٠١٤) التي استهدفت الكشف عن علاقة التلكؤ الأكاديمي بمهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى طلاب كلية التربية بجامعة السادات وطبق مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياسي مهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة، وتوصلت إلى وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من مهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة؛ وهدفت دراسة (الزينات،٢٠١٥) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة واستخدم مقياسي التلكؤ الأكاديمي والذكاء الانفعالي وتوصلت الدراسة فيما يرتبط بالدراسة الحالية إلى انتشار التسويف الأكاديمي بدرجة متوسطة. ودراسة (السلمي، ٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة التسويف الأكاديمي ومستوى الدافعية والعلاقة بينهما لدى طلاب جامعة أم القرى. وطبق مقياسي التلكؤ الأكاديمي للبيئة السعودية والدافعية الذاتية وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى إلى المستوى الأكاديمي ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية. كما استهدفت دراسة (الديب والسيد، ٢٠١٦) دراسة بعض المتغيرات النفسية المسهمة في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وتوصلت إلى أن أكثر المتغيرات النفسية إسهامًا

في التلكؤ الأكاديمي كان انخفاض درجة الدافعية والإعزاءات السببية والضغوط الحياتية وانخفاض الثقة بالنفس وانخفاض درجة إدارة الوقت. وهدفت دراسة (Kim, et al,2016) إلى بحث أثر العوامل المعرفية وغير المعرفية المسهمة في التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الأسيويين في أربعة جامعات أمريكية. وتوصلت الدراسة إلى أن التكيف وتجنب المواجهة والقدرة اللغوية هي أهم ثلاثة عوامل على التلكؤ لدى الطلاب الأسيويين.

المحورالثاني: أنماط التعلم والتفكير

الدراسات والبحوث التي أجريت على أنماط التعلم والتفكير، استهدف بعضها التعرف على أنماط التعلم والتفكير لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية، وأشارت نتائجها إلى سيادة النمط الأيسر للمخ على النمطين الأيمن والمتكامل، كما في دراسة مراد (١٩٨٢). ودراسة عطار(٢٠٠٦) التي هدفت إلى الكشف عن نمط التفكير السائد لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز ومدى اختلافه باختلاف التخصص الدراسي، وطبق مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير، وتوصلت الدراسة إلى سيادة النمط الأيسر داخل كل كلية على مستوى العينة الكلية، ووجود فروق في نمط التفكير الأيمن فقط لصالح طلبات كلية العلوم ثم الآداب ووجود علاقة بين النمط التكاملي والتحصيل داخل كلية الاقتصاد المنزلي، ووجود علاقة بين النمط الأيسر والتحصيل داخل كلية الآداب، وبين النمط الأيمن والتحصيل داخل كلية العلوم، وكذلك أسفرت الدراسة عن إمكانية التنبؤ بالتحصيل من خلال نمط التعلم والتفكير داخل كل كلية. ودراسة الشهري(٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة، واستخدم مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين طلاب كليتي التربية والعلوم في النمط الأيسر للتعلم والتفكير لصالح طلاب كلية التربية، وكذلك وجود فروق بينهما في النمط المتكامل لصالح طلاب كلية العلوم. كما استهدفت دراسة طلافحة والزغول(٢٠٠٩) الكشف عن أنماط

التعليم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة ومدى تباين مثل هذه الأنماط باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي. اشتملت الدراسة على (٤٩٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة مؤتة،من بينهم (٣٠٥) طالب وطالبة من التخصصات الأدبية و (١٨٥) من التخصصات العلمية وبواقع (٢٢٠) من الذكور و (٢٧٠) من الإناث. طبق على أفراد الدراسة مقياس تورانس وزملائه، وأظهرت نتائج الدراسة سيادة النمط الأيسر من التعلم لدى أفراد عينة الدراسة يليه النمط الأيمن فالمتكامل ودلت النتائج كذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسب انتشار الأنماط الثلاثة لدى أفراد العينة تبعا للتخصص لصالح طلبة التخصصات الأدبية. وهدفت دراسة عشا والعبسي (٢٠١٣) إلى استقصاء أنماط التعلم الشائعة لدى طلاب كليات العلوم والآداب والتربية في وكالة الغوث الدولية وأثرها على التفكير الرياضي، وطبق مقياس تايلور لأنماط التعلم واختبار التفكير الرياضي، وتوصلت النتائج إلى شيوع النمط الأيسر فالأيمن فالمتكامل . وهدفت دراسة المطوع (٢٠١٧) إلى معرفة أنماط التعلم السائدة لدى طلاب الجامعة وطبقت استبانة خاصة بأنماط التعلم والتفكير، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في أنماط التعلم والتفكير وفقًا للنوع أو التخصص.

في حين نجد مجموعة أخرى من الدراسات تناولت أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي كما في دراسة يوسف(٢٠١٦) التي هدفت إلى الكشف عن نمط معالجة المعلومات البصرية السائد لدى طلاب الجامعة مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي، إضافة إلى التعرف على مدى الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي من طلاب الجامعة في أنماط معالجة المعلومات البصرية للنصفين الكرويين بالمخ، واستخدم مقياسي التلكؤ الأكاديمي وأنماط معالجة المعلومات البصرية، وتوصلت الدراسة إلى سيطرة النمط الأيمن على كل من النمطين الأيسر والمتكامل لدى طلاب الجامعة مرتفعي التلكؤ الأكاديمي في حين كان النمط المسيطر لدى منخفضي التلكؤ

الأكاديمي هو النمط الأيسر، ودراسة الربيع و حجازي و الشواشرة (٢٠١٤) وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي، وأساليب التفكير السائدة لدى طلاب وطالبات جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التفكير السائدة لدى أفراد عينة الدراسة كانت: التركيبي، والمثالي، والعملي، والتحليلي، والواقعي على التوالي. وأظهرت النتائج أيضًا وجود ارتباط بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال استقراء وتحليل الدراسات السابقة نخلص إلى ما يلي:

- تضاربت نتائج الدراسات السابقة بين وجود أو عدم وجود فروق في مستوى التلكؤ الأكاديمي وفقًا للتخصص الدراسي.
- أشارت نتائج تلك الدراسات إلى انتشار سلوك التلكؤ الأكاديمي بين طلبة الجامعات بدرجات تفاوتت بين النسب المتوسطة والمرتفعة، كما أفادت بتنوع أسباب التلكؤ الأكاديمي ما بين الخوف من الفشل وعدم مناسبة المهام، والخمول والمشكلات الصحية، و سمات الشخصية ، واتفقت النتائج واختلفت حول علاقة النوع بسلوك التلكؤ الأكاديمي، وأن سلوك التلكؤ الأكاديمي لا يشير إلى مجرد عجز في عادات الدراسة أو إدارة الوقت، ولكنه ينطوي على تفاعل معقد من المكونات السلوكية والمعرفية والوجدانية.
- أكدت نتائج الدراسات على الدور المؤثر الذي تلعبه عوامل التنظيم الذاتي ومراقبة الذات والضبط الذاتي في خفض سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعات.
- أكدت نتائج الدراسات على الدور الفاعل لبعض المتغيرات مثل عوامل الدافعية، والأفكار اللاعقلانية، والرضا عن الدراسة، ومهارة إدارة الوقت، والثقة بالنفس، وتقدير الذات ، والضغوط الحياتية، وقلق الامتحان، والنفور من الدراسة على سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

- اتفقت الدراسات التي تناولت أنماط التعلم والتفكير في استخدام مقاييس لتحديد نمط التعلم، كما اتفقت من حيث العينة والأدوات، حيث كان مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير هو الأكثر في الاستخدام. وتفاوتت نتائج تلك الدراسات في تحديد النمط السائد لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية مابين الأيمن والأيسر والمتكامل. ويمكن بذلك صياغة فرضيات البحث الراهن كما يلي:

فرضيات البحث:

في ضوء العرض السابق يحاول البحث الحالي التحقق من صحة الفرضيات التالية:

١. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي وأنماط التعلم والتفكير(الأيمن- الأيسر- المتكامل) لدى طالبات كلية البنات- جامعة عين شمس.
٢. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طالبات كلية البنات – جامعة عين شمس في الأقسام التربوية (العلمية – الأدبية) في التلكؤ الأكاديمي.
٣. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طالبات كلية البنات – جامعة عين شمس في الأقسام التربوية العلمية والأدبية في أنماط التعلم والتفكير (الأيمن – الأيسر – المتكامل).

منهج وإجراءات البحث:

أولًا:منهج البحث: تندرج هذه الدراسة تحت المنهج الوصفي الإرتباطي المقارن الذي يعني بوصف الظاهرة، والمقارنة بين أفراد العينة وفقًا للتخصص الدراسى في كل من متغيرى التلكؤ الأكاديمي وأنماط التعلم والتفكير.

ثانيًا:عينة البحث:

اعتمدت الباحثة في بحثها الراهن على عينتين هما (عينة استكشافية-

عينة وصفية)

أ) عينة البحث الاستكشافية (عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقاييس المستخدمة): وتكونت من (١٢٢) طالبة من طالبات كلية البنات- جامعة عين شمس، من التخصصات التربوية العلمية(بيولوجي- جيولوجي عربي وانجليزي- رياضيات عربي وانجليزي- رياضيات تعليم أساسي- تكنولوجيا التعليم والتعلم) والأدبية(علم نفس – جغرافيا) من الفرقتين الثانية والثالثة. وتراوحت أعمارهم بين (١٩) و(٢١) عامًا بمتوسط عمري (١٩,٨٤) وانحراف معياري (±١,٢٧).

ب) عينة البحث الوصفية(عينة الدراسة الأساسية): وتكونت من (٣٠٠) طالبة (١٩١) من التخصصات التربوية العلمية(بيولوجي- جيولوجي عربي وانجليزي- رياضيات عربي وانجليزي- رياضيات تعليم أساسي- تكنولوجيا التعليم والتعلم) و (١٠٩) من التخصصات التربوية الأدبية والأدبية(علم نفس – جغرافيا) من الفرقتين الثانية والثالثة، وتراوحت أعمارهم بين (١٩) و(٢٢) بمتوسط عمري (٢٠,٠٥) ، وانحراف معياري(±١,١٣) من التخصصات السابق ذكرها.

ثالثًا : أدوات البحث

تضمنت أدوات البحث مايلي:

أولًا : مقياس أنماط التعلم والتفكير لـ تورانس ترجمة صلاح مراد (١٩٨٨) ملحق(١)

يتكون المقياس من (٢٨) زوج من العبارات، إحداهما تمثل وظائف النصف الكروي الأيسر، والأخرى تمثل وظائف النصف الكروي الأيمن، ويطلب من الطالبة اختيار العبارة التي ترى أنها تصف حالتها، أو تختار العبارتين إذا كانتا تنطبقان عليه وتمثل النمط المتكامل، ويتم تحديد المتميزات بسيطرة نمط معين باستخدام المعيار الذي اعتمد عليه تورانس، حيث تم تحديد

النمط المسيطر وهو أن الطالبة التي تحصل على درجة أكبر من (متوسط درجات النمط + الانحراف المعياري) في درجات أي نمط يكون هو النمط المسيطر.

وحسب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق حيث تراوحت قيم معامل الثبات بين ٠,٦٦ و ٠,٨٥ للنمط الأيسر، ومن ٠,٧٠ إلى ٠,٨٧ للنمط الأيمن، ومن ٠,٧٥ إلى ٠,٨٣ للنمط المتكامل، كما حسب الثبات بطريقة الفا كرونباخ وتراوحت معاملات الثبات بين ٠,٦٣ إلى ٠,٦٦ للنمط الأيسر، ومن ٠,٦٥ إلى ٠,٦٨ للنمط الأيمن ومن ٠,٧٥ إلى ٠,٨٧ للنمط المتكامل. كما حسب معامل الصدق من خلال التوصل إلى معاملات ارتباط بين أنماط التعلم والتفكير والتحصيل والذكاء والمقياس بهذه الصورة يتصف بدرجة مقبولة من الصدق والثبات التي أمكنت من استخدامه وتطبيقه.

وقامت الباحثة بحساب الثبات في البحث الراهن على عينة مكونة من (١٢٢) طالبة من طالبات كلية البنات- جامعة عين شمس، من الأقسام التربوية العلمية والأدبية بطريقة معامل ألفا لكرونباخ ، حيث بلغت قيم معامل الثبات ٠،٦٢ للنمط الأيمن، و٠،٥٦ للنمط الأيسر، و٠،٧٩ للنمط المتكامل، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات، كما تم حساب معامل الصدق باستخدام الصدق التمييزي؛ وتم حساب الفروق بين القيم العليا والدنيا بالنسبة لقيم الوسيط؛ وكانت القيم كما بالجدول التالي:

جدول (١) قيم المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيم اختبار(ت) ودلالتها بين ذوات الدرجات المرتفعة وذوات الدرجات المنخفضة على مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير (ن=١٢٢)

النمط	المجموعات	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأيمن	منخفضات	٥٧	٩,٦٨	٢,٣٤	١٥,٤٦	٠,٠١**
	مرتفعات	٥٧	١٦,٧٩	٢,٥٥		
الأيسر	منخفضات	٥٢	٦,٥٤	٢,٢٢	١٧,٢٥	٠,٠١**
	مرتفعات	٥٤	١٣,٧٢	٢,٠٦		
المتكامل	منخفضات	٦٠	١,١٥	١,٠٥	١٢,٤٦	٠,٠١**
	مرتفعات	٦٢	٨,٢٩	٤,٣١		

ويتضح من القيم المبينة بالجدول (١) أن قيم (ت) دالة إحصائيًا، وتشير النتائج بذلك إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق بالصورة التي تمكن من استخدامه في البحث الراهن.

ثانيًا: مقياس التلكؤ الأكاديمي (إعداد/ الباحثة) ملحق(٢)

جاء إعداده بهدف توفير مقياس يلائم عينة الدراسة من طالبات كلية البنات– جامعة عين شمس، خاصة وأن مراجعة المقاييس التي تم الاطلاع عليها بينت انها تقوم على قياس التلكؤ بشكل عام في أوجه الحياة المختلفة، وليس الجانب المرتبط بالأداء الأكاديمي في المرحلة الجامعية، أو تركز على تناول أسباب التلكؤ الأكاديمي، والبعض منها تناول التلكؤ دون تفصيل لأهم المحاور الفرعية التي تقوم عليها تلك المقاييس ، كما أن استجابات الطالبات في الدراسة الاستطلاعية تنوعت بشكل يعكس اختلاف الظروف المرتبطة بالبيئة الجامعية، بالإضافة إلى المستجدات المرتبطة بالفترة الزمنية، مما دعا الباحثة إلى إعداد مقياس للتلكؤ الأكاديمي يتناسب وخصائص العينة. وقد مر إعداد المقياس بمجموعة من الخطوات هي:

– الإطلاع علىالأطر النظرية العربية والأجنبية التي تناولت موضوع التلكؤ الأكاديمي.

- الإطلاع على المقاييس الخاصة بالتلكؤ الأكاديمي ، وفيما يلى قائمة بالمقاييس التي تم الاطلاع عليها في هذا الإطار :

م	المقياس	المعد	الهدف	الوصف
١	Procrastination Assessment Scale-Students(PASS) Johnson ،(In: Ferrari 1995)،&McCown	Solom &on Rothb ،lum 1984	أكثر المقاييس انتشاراً فى قياس التلكؤ الأكاديمى ويهدف إلى قياس انتشار وتكرار وأسباب التلكؤ الأكاديمى بين طلاب الجامعات	يتكون من(٣٨) فقرة على بعدين، الأول خاص بالتكرارات والأسباب، والآخر خاص بسيناريو مكتوب عن التلكؤ الأكاديمى ويختارفيه الطالب من بين (٥) اختيارات على (١٣) سبب للتلكؤ
٢	General Procrastination Scale(GP) Johnson ،(In: Ferrari 1995)،&McCown	lav.c 1986،	وهو من مقاييس التقرير الذاتي للتلكؤ العام ويندرج تحت مقاييس التلكؤ فى الحياة اليومية بصفة عامة.	يتكون من (٢٠) فقرة تعبر عن مواقف مختلفة ويتم الاستجابة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسى، وتحسب الدرجة الكلية من مجموع الاستجابات على فقرات المقياس
٣	Adult Inventorv Of Procrastination(AIP) Johnson ،(In: Ferrari 1995)،&McCown	McCo wn& Johns ،on 1989	ويهدف إلى قياس التلكؤ غير المحدد بالمرحلة العمرية التقليدية لطلاب الجامعة ويندرج تحت مقاييس التلكؤ فى الحياة اليومية بصفة عامة.	يتكون من (١٥) فقرة يجيب فيها الشخص عن اتفاقه أو اختلافه مع مضمونها ويتم الاستجابة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي
٤	TUCKMANPROC RASTINATION SCALE (TPS) Johnson ،(In: Ferrari 1995)،&McCown	Tuck man 1991	يستخدم بغرض تحديد ما إذا كان طلاب الجامعة يميلون للتلكؤ فى إتمام مهامهم الأكاديمية أم لا، وهو	يتكون من(١٦) فقرة ويتم الاستجابة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسى وتحسب الدرجة الكلية من

			يعطى لمحة عامة عن التلكؤ الناتج عن ضعف القدرة على التنظيم الذاتي أو ضبط جدول المهام.	مجموع الاستجابات على فقرات المقياس
٥	المقياس العربي للتسويف	أحمد عبدالخالق ٢٠١١	يهدف إلى قياس التسويف لدى الراشدين وتحديد البناء العاملى له	يتكون من (٢٠) فقرة، ويتم الاستجابة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسى، ويتكون من (٣) أبعاد هى إضاعة الوقت، التأجيل والتأخير فى المواعيد، وعدم تنظيم الوقت
٦	Scal Of The Reasons For Academic Procrastination(SRAP)	Yasil، 2012	يهدف إلى قياس أسباب التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الجامعة	يتكون من(٤٣) فقرة تدور حول (٦) محاور هى التعلم والتدريب، الضبط الخارجى، الضبط الداخلى، محتوى المقرر، الثقة بالذات الأكاديمية، ونقص الثقة فى الذات الأكاديمية.
٧	مقياس أسباب التسويف الأكاديمي	معاوية أبو غزال، ٢٠١٢	يهدف إلى التعرف على أسباب التسويف الأكاديمى من منظور طلاب الجامعة	يتكون من (٢١) فقرة تدور حول (٦) محاور هي الخوف من الفشل، مقاومة الضبط، المخاطرة، ضغط الأقران، المهمة المنفرة، وأسلوب المدرس. ويتم الاستجابة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي.

– قامت الباحثة بتطبيق استبانة استطلاعية على(١٠٠) طالبة من الفرقة الثانية تربوي من التخصصات (علم نفس – كيمياء – بيولوجي) بكلية البنات، جامعة عين شمس خارج أفراد عينة الدراسة، لاستطلاع آرائهن حول تأجيل واجباتهن الدراسية واستعدادهن للاختبارات، والأمور التي تشغلهن ويفضلنها على القيام بواجباتهن ومهامهن الأكاديمية المختلفة،وجاءت استجابات الطالبات في الدراسة الاستطلاعية متنوعة، بشكل يعكس اختلاف الظروف المرتبطة بالبيئة الجامعية، والمستجدات المرتبطة بالفترة الزمنية.

– تم تحليل مضمون الاستجابات المختلفة لأفراد العينة. وتركزت استجابات الطالبات بدرجة كبيرة حول عدم القدرة على تنظيم وإدارة الوقت بشكل مناسب، وترتيب الأولويات في تنفيذ المهام المطلوبة، بالإضافة إلى هدر الوقت نتيجة الانشغال بمواقع التواصل الاجتماعى؛ بالإضافة إلى النقاط الخاصة بضعف الكفاءة الشخصية وضعف القدرة على الأداء وفقدان التركيز، وكذلك العوامل الخاصة بدافعية الطالبة للاستمرار في إنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة، والشعور بعدم جدوى الواجبات والتكليفات وعدم وضوح الهدف منها وافتقارها إلى عاملي الجاذبية والإثارة والفائدة وعدم الخوف أو القلق من عواقب تأجيل القيام بها، و الإرهاق البدني بصوره المختلفة.

– تحديد الأبعاد الأساسية للمقياس؛ حيث جاءت في ثلاثة أبعاد هي: تخطيط وتنظيم الوقت ، وإدراك الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والدافعية.

البعد الأول: تخطيط وتنظيم الوقت: ويقصد به عدم القدرة على تخطيط وتنظيم الوقت اللازم لإنجاز الأهداف الأكاديمية المختلفة، وتأجيل الذهاب للكلية وحضور المحاضرات لآخر وقت.

البعد الثاني: الكفاءة الذاتية الأكاديمة : ويقصد بها اعتقاد أو إدراك الطالبة لمستوى قدراتها وإمكاناتها الذاتية؛ التي تمكنها من إنجاز المتطلبات الأكاديمية الخاصة بالدراسة دون تأجيل.

البعد الثالث: الدافعية: ويقصد به: نقص دافعية الطالبة لإنجاز المهام

المرتبطة بالمقرر في الوقت المحدد وتأجيلها لأطول فترة رغم علمها بما يمكن أن ينتج عن ذلك من ضرر أكاديمي.

- صياغة بنود المقياس في صورته الأولية في ضوء تحليل مضمون الاستجابات المختلفة لأفراد العينة، ومراجعة الأطر النظرية والاطلاع على المقاييس السابقة، والاسترشاد بها في صياغة بنود كل بعد من الأبعاد الثلاثة مع مراعاة شروط الصياغة، بحيث جاءت في لغة سهلة واضحة، وتضمن المقياس في صورته الأولية(٤٢) بندًا: البعد الأول: تخطيط وتنظيم الوقت ويتكون من(١٦) بندًا، والبعد الثاني: الكفاءة الذاتية الأكاديمية ويتكون من (١٤) بندًا، والبعد الثالث: الدافعية: ويتكون من (١٢) بندًا. وبذلك تكون المقياس في صورته الأولية من(٤٢) بندًا.
- تحديد بدائل الاستجابة: حيث تم اختيار بدائل الاستجابة الخماسية، حيث يتم اختيار أحد البدائل من(٥) بدائل للإجابة على كل بند(ينطبق دائمًا،ينطبق غالبًا، ينطبق أو لاينطبق أحيانًا، لاينطبق غالبًا، لا ينطبق أبدًا) وحيث أن المقياس به عبارات موجبة وأخرى سالبة فقد تم حساب الدرجات(٥-٤-٣-٢-١) للعبارات الموجبة، والدرجات (١-٢-٣-٤-٥) للعبارات السالبة على الترتيب.

- **التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس:**

الثبات : تم التحقق من ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي بواسطة استخدام

- **طريقة معادلة معامل ألفا لكرونباخ**، وكانت معاملات الثبات على النحو التالي:

جدول (٢) قيم الفا كرونباخ على أبعاد أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي

م	البعد	قيمة معامل الثبات (معامل الفا)
١	الأول (تخطيط وتنظيم الوقت)	٠،٦٢
٢	الثاني(الكفاءة الذاتية الأكاديمية)	٠،٧٣
٣	الثالث(الدافعية)	٠،٨٢
٤	الدرجة الكلية	٠،٨٧

- **طريقة التجزئة النصفية،** وكانت معاملات الثبات على النحو التالي:

جدول (٣) قيم التجزئة النصفية على أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي

م	البعد	قيمة معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية
١	الأول(تخطيط وتنظيم الوقت)	٠،٦٨**
٢	الثاني(الكفاءة الذاتية الأكاديمية)	٠،٧٢**
٣	الثالث(الدافعية)	٠،٨٣**
٤	الدرجة الكلية	٠،٧٨**

وبذلك أمكن التأكد من ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي، وثبات أبعاده، مما يدل على تمتع المقياس بمعاملات ثبات مناسبة تمكن من استخدامه في البحث الراهن.

- **الصدق:** تم التحقق من الصدق باستخدام:
- **الصدق التلازمي (صدق المحك):** تم حساب الصدق التلازمي للمقياس على عينة البحث الاستكشافية (ن = ١٢٢) طالبة، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس الحالي والدرجة الكلية على مقياس التسويف الأكاديمي إعداد " عبدالخالق والدغيم(٢٠١١) وبلغ قيمة معامل الارتباط بين المقياسين(٠،٦٥) وهو دال إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١.
- **الصدق التمييزى :** تم تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي المكون من (٤٢)

عبارة على عينة الدراسة الاستكشافية التي بلغ قوامها(١٢٢) طالبة، من التخصصات التربوية العلمية والأدبية وتم حساب الفروق بين القيم العليا والدنيا بالنسبة لقيم الوسيط؛ للتأكد من قدرة الاختبار على التمييز بين الطالبات المرتفعات والمنخفضات في التلكؤ الأكاديمي، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار(ت) ودلالتها بين ذوات الدرجات المرتفعة وذوات الدرجات المنخفضة على مقياس التلكؤ الأكاديمي

البعد	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول (تخطيط وتنظيم الوقت)	مرتفعات	٥٨	٤١,٩٨	٤,٥٥	١١,٤٦	٠١،**
	منخفضات	٥٩	٥٤,٨١	٧,٢٣		
الثاني (الكفاءة الذاتية الأكاديمية)	مرتفعات	٥٧	٣٦,١٢	٤,٤٤	١٦,٣٠	٠١،**
	منخفضات	٦٠	٤٩،٠٢	٤,١١		
الثالث (الدافعية)	مرتفعات	٥٧	٣١,٣٥	٦,٦٢	٨,٣٧	٠١،**
	منخفضات	٦٠	٤١,٣٧	٦,٣١		
الدرجة الكلية	مرتفعات	٦٠	١١١,٨٨	١٥,٨٤	١١,٤٩	٠١،**
	منخفضات	٦٠	١٤٢,٨٠	١٣,٥٢		

ومن الجدول السابق يتضح أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠،٠١ على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية ومن ثم قدرته على التمييز بين المرتفعات والمنخفضات في مستوى التلكؤ الأكاديمي.

- **حساب الاتساق الداخلي للمقياس:** تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد، وكذلك معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح الجدول التالي النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية:

جدول (٥) قيم معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه لمقياس التلكؤ الأكاديمي (ن=١٢٢)

البعد الأول تخطيط وتنظيم الوقت		البعد الثانى الكفاءة الذاتية الأكاديمية		البعد الثالث الدافعية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠،٣٧٣	١٧	٠,١٤٩	٣١	**٠,٦٨٤
٢	**٠,٥٥٦	١٨	**٠,٦٥٣	٣٢	٠,١٢٩
٣	**٠,٥٦٤	١٩	**٠,٦٨٦	٣٣	**٠,٦٨٠
٤	٠,٣٣-	٢٠	* *٠,٦٣١	٣٤	**٠,٦٥٤
٥	**٠,٤٣٦	٢١	**٠,٢٥٥	٣٥	**٠,٦٤٩
٦	* ٠,١٩٧-	٢٢	**٠,٧٤٣	٣٦	**٠,٦٦٨
٧	**٠٢٣٣	٢٣	**٠,٦٢٧	٣٧	**٠,٥٧٣
٨	**٠,٥١٦	٢٤	**٠,٢٦٨	٣٨	**٠,٦٤٧
٩	**٠,٤٠٨	٢٥	**٠,٢٩٦	٣٩	**٠,٦٩٩
١٠	**٠,٤٣٥	٢٦	*٠,٦٧٨	٤٠	**٠,٣٩٢
١١	**٠,٥٦٠	٢٧	**٠,٦٩٣	٤١	**٠,٥٤٤
١٢	**٠,٣٩٣	٢٨	**٠,٢٦٤	٤٢	**٠,٧١٠
١٣	**٠,٥٥١	٢٩	*٠,١٩٧		
١٤	**٠,٦٢٤	٣٠	**٠,٣٩٧		
١٥	**٠,٣٤٧				
١٦	**٠,٦٢٧				

ويتضح من القيم المبينة بالجدول السابق أن معاملات الارتباط دالة إحصائيًاعند مستوى ٠،٠٥(*) و ٠،٠١(**) مما يدل على أن أبعاد المقياس تتسم بالاتساق الداخلي، عدا البند ٤ بالبعد الأول، و١٧ بالبعد الثاني، و٣٢ بالبعد الثالث ؛ حيث لم تصل قيم معامل الارتباط إلى حدود الدلالة الإحصائية وبناءً عليه تم حذفها من المقياس.

جدول (٦) قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية

م	البعد	معامل الارتباط
١	الأول: تخطيط وتنظيم الوقت	٠,٨٣**
٢	الثاني: الكفاءة الذاتية الأكاديمية	٠,٨٨**
٣	الثالث: الدافعية	٠,٨٨**

من الجدول السابق يتضح لنا أن هناك ارتباطًا دالًا إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١ لأبعاد المقياس الثلاثة. وبذلك أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٣٩) عبارة موزعة على أبعاده الفرعية على النحو التالي: البعد الأول: تخطيط وتنظيم الوقت ويتكون من ١٥بندًا – البعد الثاني: الكفاءة الذاتية الأكاديمية ويتكون من ١٣ بندًا، و البعد الثالث: الدافعية ويتكون من ١١ بندًا، وبذلك فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (١٩٥) وتعبر عن ارتفاع مستوى التلكؤ الأكاديمي، بينما أدنى درجة يمكن الحصول عليها هي (٣٩) وتعبر عن انخفاض مستوى التلكؤ الأكاديمي.

مما سبق يتبين أن مقياس التلكؤ الأكاديمي توافرت له شروط الصحة من الصدق والثبات؛ والاتساق الداخلي مما يؤكد صلاحية استخدامه للتطبيق.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

الفرض الأول: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي وأنماط التعلم والتفكير(الأيمن– الأيسر– المتكامل) لدى طالبات كلية البنات– جامعة عين شمس. وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٧) قيم معامل الإرتباط بين مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس أنماط التعلم والتفكير (ن= ٣٠٠)

أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي / أبعاد مقياس أنماط التعلم والتفكير	البعد الأول تخطيط وتنظيم الوقت	البعد الثاني الكفاءة الذاتية الأكاديمية	البعد الثالث الدافعية	الدرجة الكلية
النمط الأيمن	٠,٠٥٢	٠,١٢٢*	٠,١٥٥**	٠,١٢٦*
النمط الأيسر	-٠,٠٧١	-٠,٠٧٥	-٠,١١٠	-٠,٠٩٨
النمط المتكامل	٠,٠١٤	-٠,٠٤٠	-٠,٠٣٦	-٠,٠٢٣

يتضح من الجدول (٧) أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين درجات الطالبات على مقياس التلكؤ الأكاديمي وبين درجاتهن على النمط الأيمن لمقياس أنماط التعلم والتفكير، بمعنى أن التلكؤ الأكاديمي يظهر بشكل دال مع الطالبات اللاتي يكون النمط المسيطر لديهن هو النمط الأيمن ، بينما لم تكن هناك علاقة ارتباطية دالة بين التلكؤ الأكاديمي والنمط المسيطر الأيسر أو المتكامل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (يوسف،٢٠١٦) التي أفادت وجود علاقة ارتباطية بين النمط الأيمن والتلكؤ الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة (الربيع وشواشرة وحجازي،٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التسويف الأكاديمي وأسلوب التفكير التركيبي لدى طلاب الجامعة، حيث يتسم أصحاب هذا الأسلوب بالتحدي والشك، وأخذ وجهة النظر المخالفة أو المناقضة للأحداث والظواهر المختلفة. ولهؤلاء الأشخاص مقدرة في التحاور مع المتناقضات، ويحترمون وجهات النظر. وهم أيضا يستمعون جيدا لوجهات النظر. وهي سمات ترتبط بوظائف النمط الأيمن من المخ، ومن يمتلك مثل هذه الخصائص فإنه يحتاج إلى وقت طويل لإنجاز المهام الأكاديمية، وبالتالي يعتبر مسوفًا.

الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طالبات كلية البنات – جامعة عين شمس في الأقسام التربوية (العلمية – الأدبية) في التلكؤ الأكاديمي. وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار ت لدلالة

الفروق بين المتوسطات:

جدول (٨) قيم ت لدلالة الفروق بين طالبات التخصصات التربوية العلمية والأدبية على مقياس التلكؤ الأكاديمي ومكوناته (ن=٣٠٠)

الأبعاد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
البعد الأول	العلمي	١٩١	٤٨,٠٤	٨,٤٧	٠,٩٠	٠,٣٦
تخطيط وتنظيم الوقت	الأدبي	١٠٩	٤٧,١٤	٨,٠٢		غيردالة
البعد الثاني	العلمي	١٩١	٤١,٨٣	٨,١٥	٠,٩٩٨	٠,٣١٩
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	الأدبي	١٠٩	٤٢,٨٠	٧,٩		غيردالة
البعد الثالث	العلمي	١٩١	٣٤,٧٣	٨,٠٢		*٠,٠١٧
الدافعية	الأدبي	١٠٩	٣٧,٠٩	٨,٤٧	٢,٣٩٨	دالة
الدرجة الكلية	العلمي	١٩١	١٢٤,٤٦	٢١,٣٩	٠,٩٤٤	٠,٣٤٦
للتلكؤ الأكاديمي	الأدبي	١٠٩	١٢٧,٠٣	٢١,٢٩		غيردالة

وتوضح النتائج المبينة بالجدول عدم صحة الفرضية، حيث لا توجد فروق بين الطالبات على الدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي وفقًا للتخصص التربوي (علمي– أدبي)؛ وكذلك على البعدين:الأول تخطيط وتنظيم الوقت والثاني: الكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ بينما توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطالبات في التلكؤ الأكاديمي وفقًا للتخصص التربوي (علمي– أدبي)على البعد الثالث: الدافعية لصالح الطالبات في التخصصات الأدبية. وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الراهنة مع دراسة (التح، ٢٠١٦) التي توصلت إلى أن التسويف الأكاديمي لدى الإناث في الكليات الأدبية يساوي تقريبًا ما هو موجود لدى الإناث في الكليات العلمية، كما تتفق مع دراسة (صالح، ٢٠١٣ ; شبار،٢٠١٥; أبوغزال،٢٠١٢; البهاص،٢٠١٠ ; العبيدي،٢٠١٣) التي أفادت بعدم وجود فروق بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي في التلكؤ الأكاديمي وفق متغير التخصص (علمي– أدبي). بينما

تختلف مع دراسة الديب والسيد (٢٠١٦) التي توصلت إلى وجود فروق في التلكؤ الأكاديمي لصالح التخصصات العلمية بكلية التربية.

وترى الباحثة أن عدم وجود فروق في التلكؤ الأكاديمي بين الطالبات في التخصصات العلمية والأدبية في القسم التربوي بكلية البنات لا يعنى عدم وجود التلكؤ الأكاديمي لدى الطالبات، وأن الاختلاف موجود وله دلالته الاجتماعية وفقًا لما يتم رصده داخل قاعات الدراسة، بينما نجده غير موجود على مستوى الدلالة الإحصائية، أو إلى الحد الذي يقترب من حدود الدلالة الإحصائية وذلك لتقارب متوسط درجات الطالبات في التلكؤ الأكاديمي بين التخصصات العلمية والأدبية، بالإضافة إلى أن سلوك التلكؤ الأكاديمي والحرص على إتمام المهام، لا يختلف باختلاف التخصص الدراسي علمي أو أدبي، و أنه قد يظهر لدى الطالبات وفقًا لما خلص إليه الأدب البحثي في العوامل المرتبطة بحدوث التلكؤ الأكاديمي والتي لا ترتبط بالتخصص الأكاديمي بقدر ارتباطها بعوامل ترتبط بالسمات الشخصية كاللامبالاة والتي تدفع بالطلاب للحصول على النجاح بأيسر السبل، أو عوامل ترتبط بأسباب معرفية تتصل بنقص المعلومات أو المعرفة المرتبطة بالمهام(فضل،٢٠١٤، ٢٩٢). أو أسباب ترتبط بالبيئة المحيطة؛ وقد ترتبط بالنواحي الصحية والإرهاق الجسدي وهو ما أكدت عليه الطالبات في كثير من المناقشات. وفيما يتصل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات التربوية العلمية والأدبية على المكون الثالث "الدافعية" لصالح الأقسام الأدبية ، ترى الباحثة أن ذلك ربما يعود إلى أن الكثير من الطالبات في الأقسام العلمية لم يكن طموحهن الالتحاق بالكلية، خاصة وأن الكثيرات منهن كان أملهن في الالتحاق بما نطلق عليه في مجتمعنا "كليات القمة" ، وجاء اختيارهن للكلية وللتخصص وفقًا لمكتب التنسيق، وذلك وفقًا لما تم رصده أثناء المقابلة الشخصية للمتقدمات للالتحاق بالأقسام العلمية التربوية، مما يجعل إقبالهن على الدراسة ينقصه الحماس والدافعية لشعورهن بالإحباط، في حين نجد العكس بالنسبة

لطالبات الأقسام الأدبية، فاختياراتهن محصورة بالفعل في التخصصات التي يتم الالتحاق بها، ويعد الالتحاق بتلك التخصصات الأدبية التربوية إنجازًا لهن بعكس الطالبات في التخصصات العلمية التربوية، مما يتيح الفرصة لديهن للإقبال بحماس ودافعية أكبر مقارنة بزميلاتهن في التخصصات العلمية.

الفرض الثالث: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طالبات كلية البنات – جامعة عين شمس في الأقسام التربوية العلمية والأدبية في أنماط التعلم والتفكير (الأيمن – الأيسر – المتكامل). وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسطات:

جدول (٩) قيم ت لدلالة الفروق بين طالبات الأقسام العلمية والأدبية في أنماط التعلم والتفكير
(ن= ٣٠٠)

العوامل	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
النمط الأيمن	العلمي	١٩١	١٢,٩١	٤،٢٤	٢,٢٢٥	٠,٠٢*
	الأدبي	١٠٩	١٤,٠٠	٣,٨٢		دالة
النمط الأيسر	العلمي	١٩١	١٠,٣٧	٣,٩٧	٠,٠٢	٠،٩٨
	الأدبي	١٠٩	١٠,٣٦	٣,٧٢		غير دالة
النمط المتكامل	العلمي	١٩١	٤,٨٠	٤,٢٤	٢,٤٥	٠،٠١*
	الأدبي	١٠٩	٣,٦٢	٣,٥٣		دالة

تشير النتائج الموضحة بالجدول أعلاه إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطالبات في التخصصات التربوية العلمية والأدبية في استخدام النمط الأيسر من المخ، وتتفق النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المطوع(٢٠١٧) في عدم وجود فروق ذات دلالة في النمط الأيسر على مستوى التخصصات المختلفة. ودراسة مراد وزملائه(١٩٨٢) في عدم وجود فروق في النمط الأيسر في جميع الكليات عينة الدراسة، بينما تختلف مع دراسة الشهري(٢٠٠٩) التي أفادت سيطرة النمط الأيسر على تفكير وتعلم عينة الدراسة، ودراسة عطار(٢٠٠٦) التي أفادت سيطرة النمط الأيسر لدى

جميع أفراد عينة الدراسة من الكليات المختلفة، وترى الباحثة أن عدم وجود فروق دالة بين التخصصات العلمية والأدبية على النمط الأيسر قد يعود إلى أن محتوى المواد الدراسية غالبًا ما يعتمد في جوهره على قدرة المتعلم في استخدام القدرات اللفظية والتحصيلية والتذكر، ومعظم المهام التي تقوم بها الطالبات في كلا التخصصين العلمي والأدبي تقوم على هذه القدرات؛ كما أن التخصصين العلمي والأدبي التربوي يشتركان على مستوى دراسة المواد التربوية؛ وهذه المواد تعتمد بدرجة غير بسيطة على قدرات الطالبة اللفظية والتحصيلية. ويشير مراد وزملاؤه(١٩٨٢) أن النظم التعليمية في مختلف التخصصات بالجامعات تستهدف التركيز على التحصيل الدراسي والاعتماد على المحاضر وأسلوبه؛ وأحيانًا تصل الدرجة إلى حفظ الموضوعات للحصول على درجات مرتفعة، خاصة إذا اتفق ذلك مع طريقة المحاضر، حيث تعتمد الدراسة على الجوانب اللفظية والعددية والمجردة والتذكر؛ ويؤيد ذلك ما طرحته عزيزة السيد(٢٠١٨)"عن فكرة الهيمنة لأحد نصفي المخ، وأنها تتحدد وفقًا للوظائف العقلية التي تحتل مكانة أكبر في المجتمعات، فنحن نهتم بالتفكير المنطقي وبالقدرات اللفظية ونعزز تلك التفضيلات بنوعية التعلم المقدم والذي يركز على القراءة والكتابة والحساب، وهي من وظائف النصف الأيسر؛ إذاً التربية في المدارس والجامعات هي التي تؤدي إلى هيمنة النصف الأيسر من المخ وإهمال قدرات النصف الأيمن" ، وهذا ما يفسر عدم وجود فروق بين التخصصين العلمي والأدبي على النمط الأيسر من المخ؛ كما أن عدم وجود فروق في النمط الأيسر بين الطالبات قد يعود إلى تقارب الطالبات في مستوى القدرات اللفظية وهي إحدى الخصائص الأساسية للنمط الأيسر للمخ.

وفيما يتصل بوجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ في استخدام النمط الأيمن لصالح طالبات التخصصات الأدبية التربوية، نجد أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة طلافحة والزغول(٢٠٠٩) التي أفادت وجود فروق دالة إحصائيًا في النمط الأيمن لصالح التخصصات الأدبية؛ بينما تختلف مع

دراسة (يوسف، ٢٠١٦) (السليماني، ١٩٩٤) (محمد، ١٩٩٥) التي توصلت إلى أن هناك فروق دالة لصالح النمط الأيمن من المخ لدى طالبات التخصصات العلمية مقارنة بالتخصصات الأدبية، كما تختلف النتيجة بشكل جزئي مع ما توصلت إليه دراسة (مراد وزملاؤه،١٩٨٢) التي أشارت إلى أن طلاب وطالبات التخصصات العلمية يفضلون استخدام النصف الكروي الأيمن بصورة أوضح مما يفعله طلاب وطالبات التخصصات الأدبية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الأقسام الأدبية التي تعتمد في دراستها على العلوم الإنسانية التي تتطلب التحليل والاستنتاج والربط بين المتغيرات التي تشكل الظواهر الإنسانية المختلفة؛ ويشير (محمد، ١٩٩٥) أن المهام التي يقوم بها الطلاب في الأقسام الأدبية وإن كانت تعتمد على الأداء اللفظي إلا أنها تتدرج في جوهرها على عمليات ووظائف الجانب الأيمن، التي تتضمن تخيلات رمزية ورسم صور عقلية ومقارنتها بالواقع.

كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ في استخدام النمط المتكامل لصالح طالبات التخصصات العلمية. وتتفق النتيجة مع دراسة الشهري(٢٠٠٩) في وجود فروق على النمط المتكامل لصالح التخصصات العلمية، كما تتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة مراد وزملائه(١٩٨٢) عن تفوق طلاب الأقسام التربوية علمي في النمط المتكامل. ويمكن تفسير ذلك، أن التخصصات العلمية تستخدم وظائف النصفين الكرويين الأيسر والأيمن معًا؛ حيث تستلزم التركيز بصورة كبيرة على القدرات البصرية المكانية، التي تعتمد على التجريب، وتتطلب قدرات معينة من التصور العقلي والمقارنة والتحقيق؛ للتعامل مع متغيرات متزامنة في وقت واحد، مما يدفع بالطالبات إلى التعلم من خلال البحث والتجريب والاكتشاف، والتصور البصري والتعلم عن طريق العروض العملية، وكذلك النصف الأيسر الذي يختص بالتعامل مع الخبرات المباشرة والمتسلسلة والطالب في دراسته يحتاج إلى توظيف خصائص النصفين معًا وهو ما يعرف بالنمط المتكامل.

وبصفة عامة هناك مجموعة من العوامل التي تتشابه إلي حد كبير لدي جميع أفراد عينة الدراسة ومنها أساليب الحياة، أساليب التنشئة الوالدية، وغيرها كثير من العوامل التي يحددها الإطار الحضاري والثقافي للمجتمع، التي من شأنها أن تؤثر بدرجات متساوية إلي حد كبير على أنماط التفكير التي تستخدمها الطالبات في مواجهة المشكلات، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه نتائج الدراسات والبحوث الارتقائية في مجال نمو الأفراد والأطر النظرية التي تبناها بعض العلماء من أن نمو الفرد وارتقائه يتأثر بأسلوب التنشئة الاجتماعية والرعاية التي يتلقاها من مجتمعه وثقافته بوجه عام وأسرته بوجه خاص وتستمر هذه العملية النمائية علي امتداد مراحل نمو الفرد المختلفة وما يمر به من خبرات، علاوة على وجود عناصر مشتركة في طبيعة بعض المواد الدراسية ومحتوياتها، واستراتيجيات التدريس المستخدمة والأنشطة التعليمية المصاحبة، ، وظروف التعلم بها مما يعطى نوعًا من التقارب والتشابه بدرجة ما بين تلك التخصصات رغم التنوع والاختلاف، علاوة على طبيعة البيئة الجامعية داخل كلية البنات بصفة خاصة، حيث الأعداد الكبيرة من الطالبات على مستوى التخصصات التربوية المختلفة ، جميع هذه العوامل يتم التعرض لها بنفس الدرجة وتحت نفس الظروف.

توصيات:

- إجراء وتنفيذ برامج إرشادية لخفض التلكؤ الأكاديمي لدى الشباب الجامعي
- التخطيط للمقررات الدراسية بالشكل الذي يحدث نوع من التوازن بين العمليات التي تؤدي لتكامل وظائف نصفي المخ معًا بحيث لا يطغى نصفه على النصف الآخر.
- تدريب الطلاب والمعلمين على توظيف استراتيجيات متنوعة لتنمية جانبي الدماغ، حتى تتناسب مع أنماط التعلم المختلفة مما يهيئ الفرصة لتطبيقها على النشء في المستقبل.

أبحاث مقترحة:

- إجراء دراسات مقارنة بين الذكور والإناث في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي في كليات مختلفة
- دراسة العلاقة بين الاضطرابات السيكوسوماتية والتلكؤ الأكاديمي لدى طالبات الجامعة
- إجراء دراسات تتناول العلاقة العصبية بين الوظائف التنفيذية والتلكؤ الأكاديمي لدى شرائح عمرية مختلفة

المراجع:

ابو النادي، هالة جمال جاد الله (٢٠١٠).أنماط التعلم الأكثر تفضيلًا لدى طالبات جامعة الإسراء الواقع والطموح. **دراسات تربوية واجتماعية**، مصر،١٦ (١)، ٦١-١١٢.

أبو راسين، محمد حسين.(٢٠١٥). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بكل من الثقة بالذات و المعدل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان. **دراسات تربويه ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق**، مصر، ٨٨ ،٧٣-١٣٣.

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

أحمد، عطية عطية محمد سيد.(٢٠٠٧). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية**، ٧٩-١١٨ .

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

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

حسانين،اعتدال عباس.(٢٠١٥). النموذج البنائي للعلاقات بين أنماط الكمالية والتسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. **المجلة**

المصرية للدراسات النفسية، ٢٥ (٨٧)، ٥٧ – ٩٩.

الديب، محمد مصطفى مصطفى والسيد، نبيل عبدالهادي أحمد.(٢٠١٦). بعض المتغيرات النفسية المسهمة في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية،** جامعة طنطا، مصر،٢٦، ١-١١١.

الربيع، فيصل و شواشرة،عمر وحجازي، تغريد. (٢٠١٤).التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن. **مجلة المنارة للبحوث والدراسات – الأردن،** ٢٠،(١)،١٩٧-٢٣٣.

الزيات، فتحي.(١٩٩٥). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات،** دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

الزينات، أسامة. فوزي و أبو غزال، معاوية.(٢٠١٥) .**العلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك،** ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

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

سكران، السيد عبد الدايم عبد السلام.(٢٠١٠). البناء العاملي لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقتها بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية،** مصر، ١٦ ، ١-٧٠.

السلمي، طارق بن عبد العالي. (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) ، ٦٣٩-٦٦٤.

السليماني، محمد بن حمزة.(١٩٩٤).أنماط التعلم والتفكير: دراسة نفسية قياسية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتى مكة المكرمة وجدة. **مجلة مركز البحوث التربوية**، قطر، ٣،(٦)، ١٧١-٢٠٩.

السيد، عزيزة محمد.(٢٠١٨). **المخ والذاكرة الإنسانية**. القاهرة: ، دار النشر للجامعات.

شبار، ياسمين.(٢٠١٥). التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيرات (النوع، التخصص الدراسي، الفرقة الدراسية). **دراسات تربوية واجتماعية**، مصر،٢١،(٤)، ٦٧٤-٦٩٢.

الشهري، حاسن بن رافع .(٢٠٠٩) . أنماط التعلم والتفكير لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، السعودية،١،(٢)، ٣٥٣-٤٠٠.

صالح، مسعد عبدالعظيم محمد.(٢٠١٣). دراسة لسلوك التسويف الأكاديمي في علاقته ببعض مكونات الدافعية و استراتيجيات التعلم و بعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بأسوان**، مصر، ٢٧، ٤٨٧-٥٣٤.

عبدالخالق، أحمد و الدغيم، محمد دغيم.(٢٠١١). المقياس العربي للتسويف: إعداده وخصائصه السيكومترية، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٣٠، ٢٠٠-٢٢٥.

عبدالعظيم، فائقة.(٢٠١١). **التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض مصادر الضغوط لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي**، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، (٢)، ٥٤١-٦٤٤.

عبدالنبي، سامية محمد صابر محمد.(٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي في

التخفيف من سلوك التأجيل المرضي المزمن لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. **مجلة العلوم التربوية**، مصر،٢١،(٢)، ٢٩١-٣٧٠.

عبدالوارث، سمية علي.(٢٠١٥). أساليب التفكير المميزة لطلبة المرحلة الثانوية في ضوء نمط السيطرة المخية وبعض المتغيرات الديموجرافية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر،٣٠،(١)، ١٧٣-٢٣٣.

العبيدي، عفراء إبراهيم (٢٠١٣). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، ٣٥،١،(٣٥) ، ١٤٩ - ١٧١.

عشا، انتصار خليل و العبسي، محمد مصطفى .(٢٠١٣). أنماط التعلم الشائعة لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب في وكالة الغوث الدولية وأثرها في التفكير الرياضي لديهم، **دراسات- العلوم التربوية**، الأردن،٤٠،(٤)، ١٢٧٣-١٢٨٧.

عطار، إقبال بنت أحمد.(٢٠٠٦). التفاعل بين أنماط التعلم والتفكير والتخصص وأثره على التحصيل لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز . **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، مصر، ١،(٦٢)، ٣٤-٦٣

عطية، أشرف محمد .(٢٠٠٩). دراسة العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليًا، **مجلة الإرشاد النفسي**، مصر،٣٣ ،٢٨١-٣٢٥.

عكاشة، أحمد و عكاشة، طارق.(٢٠١٢).**علم النفس الفسيولوجي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فضل، أحمد ثابت (٢٠١٤). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمهارة إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، ٥١ ، ٢٨٧-٣٣٠.

طلافحة، فؤاد طه، و الزغول عماد عبدالرحيم.(٢٠٠٩). أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية:** *جامعة دمشق* س ٢٥، ١ ،(٢) ، ٢٦٩ – ٢٩٧.

http://search.mandumah.com/Record/37058

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

محمد، يوسف عبدالفتاح.(١٩٩٥).الأبعاد الأساسية للشخصية وأنماط التعلم والتفكير لدى عينة من الجنسين بدولة الإمارات. **مجلة العلوم الاجتماعية**، الكويت،٢٣،(٣)،٣٣-٥٧.

مراد، صلاح أحمد.(١٩٩٤). تقنين مقياس أنماط التعلم والتفكير، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، مصر،٢٥ ،(٢)، ٤١٤-٤٦٦.

مراد، صلاح أحمد وإسماعيل، نبيه عبد الغفار وعبد القادر، محمد.(١٩٨٢). أنماط التعلم والتفكير لطلاب الجامعة وعلاقتها بالتخصص الدراسي، **مجلة كلية التربية** *بالمنصورة*، مصر،٥ (١)، ١١٢-١٤١.

المطوع، نايف بن عبدالعزيز.(٢٠١٧). أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية بالدوامي في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية– فلسطين**، ٦،(٩١)،١٦٠ – ١٦٩.

نصار،عصام جمعة وعبد الرحمن،محمد.(٢٠١٦). أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيًا من طلاب الجامعة، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، ٧٧ ،٣٤٧-٣٨٣.

يوسف،سليمان عبد الواحد.(٢٠١٦).أنماط معالجة المعلومات البصرية للنصفين الكرويين بالمخ لدى طلاب الجامعة مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي، **رسالة التربية وعلم النفس**– السعودية، ٥٣ ،١–١٧.

Balkis, M. & Duru, E.(2009). Prevelance of Academic Procrastination Behavior among Pre--Service Teachers, and Its relationship with Demographics and Indivudal Preferences, *Journal of Theory and Practice in Education*,5 (1),18-32.

Betui,T., Rasit,A.(2015).Effects of Cognitive Behavioral theory –Based skill training on Academic Procrastination Behaviors of university students. *Educational science theory&practice*, 15(5).1157-1168.

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

Fernie,BA., Bharucha,Z., Nicevic ,A.V., Marino,C. & Spada,M.M.(2017).A meta Cognitive Model of Procrastination.*Journal of Affective Disorders*,210,196-203.

Ferrari, J.R., Johnson, J.L., McCown,W.G.(1995). Assessment of Academic and Everyday Procrastination. In Procrastination and Task Avoidance. The Plenum Series In Social Clinical Psychology. Springer, Seriles Editor: C.R.Synder. Boston, MA.

Fourtoounas,A.&Thomasc,S.J.(2016).Cognitive Factors predicting checking Procrastination and other maladaptive behaviors: Prospective versus InhibitoryIntolerance Uncertainty, *Journal of obsessive-compulsiveand related Disorders*,9,30-35.

Gueorguieva, J. M. (2011). Procrastination A measurement of types (Order No. 3472392). Doctor of Philosophy. University of Illinois. Chicago Available from

ProQuest Dissertations & Theses Global. (888194424). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/888194424?accountid=178282

Havel, A. (1993). Differential Effectiveness of Selected Treatment Approaches to Procrastination. Doctor of Philosophy. McGill University, Montreal, National Library of Canada.

Haycock, L.A., McCarthy, P., & Skay, C.L. (1998). Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety. *Journal Of Counseling & Development*, *76* (3), 317-324.

Irshad, H. & Sarwat, S. (2010). Analysis of procrastination among University students, *procedia- social and behavioral sciences*, 5 (3), 897-904.

Kim, S., Fernandez, S. & Terrier,L.(2017).Procrastination ,personality traits and academic Performance: when active and Passive procrastination tell a different story.*Personality and individual Differences*,108,154-157.

Kim,E; Alhaddab,T.A.& Negi,R.(2016).Delaying Academic Tasks? Predictors of Academic Procrastination among Asian International Students in American Universities. *Journal of International Students*, 6(3) , 817-824.

Morolos,J.F., Cohen,J.R& Ferrari,J.R.(2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination, *Personality and Individual Differences*, 45(6),554-558.

Olubusayo, A.A.(2010). Academic Procrastination in Mathematics: Causes, Dangers and Implications of Counselling for Effective *Learning*, *International Education Studies*,3 (3),205-210.

Parker, E.A. (2017). Adults' experience of procrastinating: A grounded theory study (Order No. 10634016).

Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1964262481). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1964262481?accountid=178282

Patrzek,J., Grunschel,C,&Fries,S.(2012).Academic Procrastination: The Perspective of University Counsellors. *Int. J. Adv Counselling* , 34, 185–201. DOI 10.1007/s10447-012-9150-z.

Pfister,T.L.(2002). The Effects of Self-Montioring on Academic Procrastination, Self-Efficacy and Achievement. A Dissertation submitted to the Department of Educational Research in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor Philosophy. The Florida State University College of Education.

Rabin, L.A., Fogel ,J. & Upham, K.E. (2011).Academic Procrastination in college students: the role of self-reported executive functions, *Journal of Cinical and Experimental Neuropsychology*,33(3), 344-357 .

Shuo Wang,Ya Zhou,Shi Yu,Li-Wen Ran,Xiang-Ping Liu&Yu-Fei Chen.(2017).Acceptence and Commitment Therapy andCognitive- Behavioral Therapy asTreatments for Academic Procrastionation:A Randomized Controlled Group Session, 27(1).48-58.

Solomon, L.J., Rothblum, E.D.(1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates (Article). *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.

Steel, P.Brothen,T.Wambach,C.(2001).Procrastination and personality, performance, and mood, *Personality and Indivdual Differences*,30(1),95-106.

Stone, D.A. (1999).The neuropsychological correlates of severe academic procrastination (OrderNo.9936610). Available from ProQuest Dissertations & Theses

Global.(304522988).Retrieved from:https://search.proquest.com/docview/304522988?accountid=178282.

Yesil,R.(2012). Validity and reliability studnts on the scale of the reasons for academic procrastionation, 133 (2),259-274.