

أساليب التفكير وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى

Styles of Thinking and their Relation to the Academic Procrastination among Umm Al Qura University Female Students

إعداد الباحثة/ شيماء إبراهيم أحمد جنادي

ماجستير علم نفس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية

Email: Sh.jannadi@gmail.com**المستخلص**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير ومستوى التسويف الأكاديمي والكشف عن العلاقة بينهما لدى طالبات جامعة أم القرى وتحديد الفروق في متغيرات الدراسة وفقاً للتخصص الدراسي (إنسانية – علمية) والمستويات العليا والدنيا وتكونت عينة الدراسة من (456) طالبة من طالبات الكليات المختلفة بجامعة أم القرى، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي (الارتباطي-المقارن)، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياسي: قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر (1991).

وتوصلت الدراسة إلى أن أساليب التفكير السائدة لدى الطالبات جاءت حسب الترتيب التالي: الأسلوب الملكي و الأسلوب التشريعي ينطبق بدرجة كبيرة، و باقي الأساليب تنطبق بدرجات صغيرة متفاوتة، ومستوى التسويف الأكاديمي لدى الطالبات جاء في المستوى المتوسط، بينما أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين أساليب التفكير (الأقلي، والفوضوي، والخارجي) والتسويف الأكاديمي، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات التخصصات العلمية والإنسانية في كلا من الأسلوب الحكمي والأسلوب العالمي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المستويات العليا وطالبات المستويات الدنيا في جميع أساليب التفكير. وأوصت الدراسة بالعمل على استخدام استراتيجيات تدريس تناسب أساليب التفكير السائدة لدى الطالبات وهي (الملكي، التشريعي، الهرمي، التنفيذي)، العمل على توفير دورات تدريبية للتخلص من مشكلة التسويف الأكاديمي، وأن تحرص عضوات هيئة التدريس على مساعدة الطالبات للتخلص من ظاهرة التسويف الأكاديمي وذلك بإعادة النظر في الواجبات والتكاليف التي تسندنها للطالبات

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير، التسويف الأكاديمي.

Styles of Thinking and their Relation to the Academic Procrastination among Umm Al Qura University Female Students

Abstract

The study aimed to identify the styles of thinking and the level of academic procrastination to reveal the relationship between the styles of thinking and academic procrastination among the female students of Umm Al-Qura University and identify the differences in the variables of the study according to the type of college (humanitarian - scientific) and the academic level. The study sample consisted of (456) female students from different colleges. The study followed the descriptive correlative comparative method. The study tools represented in Sternberg and Wagenr thinking styles scale (1991).

The study showed that the prevailing thinking styles among the female students came in the following order: The royal style and the legislative style apply largely. The rest of the styles included in the study apply in low varying degrees. The level of academic procrastination among students come in average degree. The findings showed a positive and statistically significant correlation between the (Oligarchic-anarchic- external) thinking styles and the academic procrastination. There were also statistically significant differences among female students of scientific and humanitarian specializations regarding the judicial style and the global style. The findings showed statistically significant differences between female students of higher and lower levels in all thinking styles. The study recommended to use of teaching strategies that suit the prevailing thinking styles of the students (Royal, Legislative, Hierarchy, Executive), and provide training courses to eliminate the problem of academic procrastination, the faculty members should be keen to help female students get rid of the phenomenon of academic procrastination by reconsidering the duties and assignments they assign to female students.

Keywords: styles of thinking, Academic procrastination

1. مقدمة

التفكير نعمة من نعم الله على الإنسان، فهو يعد بشكل عام عملية من أهم العمليات العقلية التي مارسها الكائن البشري منذ الوجود الأول، ومن مؤكدات وجود التفكير ذلك التقدم والتطور والاختراعات التي قادت الشعوب إلى الأمام.

والتفكير سمة من السمات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، فهو مفهوم تعددت العادة واختلفت حوله الآراء مما يعكس تعقد العقل البشري و تشعب عملياته، و يتم التفكير من خلال سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض الى مثير يتم استقباله من خلال واحدة أو أكثر من الحواس الخمس المعروفة، بحيث يتضمن البحث عن معنى، و يتطلب التوصل إليه تأملاً و إمعان النظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد، و من خلاله يتعامل الإنسان مع الأشياء التي تحيط به في بيئته، كما أنه في الوقت نفسه يعالج المواقف التي تواجهه دون إجراء فعل ظاهري.

ومن هذا المنطلق فإن التفكير يعدُّ سلوكاً يستخدم الأفكار والتمثيلات الرمزية للأشياء والأحداث غير الحاضرة، أي التي يمكن تذكرها أو تصورها أو تخيلها (مصطفى، 2011).

ويشهد علم النفس اهتماماً متزايداً بما يسمى "بالعمليات المعرفية" إلى الحد الذي يدفعنا إلى القول بأن العصر الراهن هو عصر الاهتمام بالعمليات العقلية المعرفية وخصوصاً سيكولوجية التفكير، ويتميز التفكير عن سائر العمليات المعرفية بأنه أكثرها رقياً وأشدّها تعقيداً وأقدرها على النفاذ إلى عمق الأشياء والظواهر والمواقف، والإحاطة بها مما يمكنه من معالجة المعلومات وإنتاج معارف ومعلومات جديدة، موضوعية دقيقة وشاملة، مختصرة ومرمّزة.

ولقد تعددت الأطر والتصورات التي اهتمت بتناول أساليب التفكير ودورها في تغيير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في مجالاته المختلفة، ورغم هذا التعدد في التصورات والأطر النظرية، إلا أن هناك شبه اتفاق بين الباحثين والمهتمين بأساليب التفكير على أنها تعتبر بمثابة تكوينات نفسية عبر الشخصية لا تتحد من جانب واحد من جوانبها، بل تتضمن الكثير من العمليات النفسية وتسهم بقدر كبير من الفروق الفردية بين الأفراد بالنسبة لكثير من المتغيرات الإدراكية والوجدانية (البدارين، 2003).

ويعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم التي حظيت باهتمام علماء النفس والباحثين دراسة و تفسيراً وقياساً، وهو اهتمام نابع من كونه يعد من العملية التعليمية التعلمية، في حين أن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الطلاب تساعدنا في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم، و تحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم، بما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، و الارتقاء بالعملية التعليمية (Yunfeng, 2006).

وهناك العديد من النظريات التي تناولت أساليب التفكير، ومن أشهرها أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون، ونظرية ميندكس، ونظرية السلطة العقلية لسترنبرج، التي تشير إلى أن أشكال الحكم ليست متطابقة، وأنها انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الأفراد، وأنها تمثل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار (العنوم، 2004)، كما أنها تقوم على فكرة محاكاة أشكال السلطة السياسية في العالم، لتحديد ثلاثة عشر أسلوباً، موزعة في خمس مجالات (الدردير، 2004؛ العنوم، 2004).

ويشير سترنبرج إلى أن مفهوم أساليب التفكير لم يحظ بهذا القدر الكبير من الاهتمام لتأثيره في العملية التعليمية فقط، بل لأن له دوراً آخر لا يقل في أهميته عن مساهماته في العملية التعليمية، وهذا الدور يظهر في الحياة العامة، حيث إن معرفة الأفراد لأسلوب التفكير المفضل لديهم تساعد على انتقاء الأعمال المهنية المتوائمة مع هذا الأسلوب (Sternberg, 2005).

وكما يختلف الأفراد في أساليب تفكيرهم، يختلفون أيضاً في طرق الوصول إلى أهدافهم التي يسعون إليها، فمنهم من يحاول إنجازها بشكل فوري ويسعون جادين للوصول إليها، ومنهم من يتباطأ ويؤجل أو يرجى تحقيقها حتى آخر لحظه ممكنه، وهذا هو ما يطلق عليه مصطلح "التسويق".

ويعد التسويق ظاهرة واسعة الانتشار، وخاصة لدى الطلبة، وذلك لأسباب عديدة، ومنها أسباب تتعلق بالطالب، وأخرى تتعلق بعوامل خارجية، كما يعد مشكلة لها آثار وخيمة على الفرد والمجتمع على حد سواء، إذ تهدد سير العملية التعليمية، ويشعر الطالب جرأً ذلك بالندم ولوم الذات، مما يتسبب بتدني تحصيله الدراسي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لديه (أبو غزال، 2012).

في حين أن التسويق في الأعمال الدراسية بين طلاب الجامعة يؤدي ذلك إلى مستوى دراسي منخفض ودرجات ضعيفة وهروب أو تسرب من المادة. مثل ما أظهرت دراسة عبد الرحمن مصيلحي وناديه الحسيني (2004).

كما أكدت دراسة الربيع، شواشرة، وحجازي (2013) على وجود علاقة بين التسويق الأكاديمي وأساليب التفكير لدى طلبة وطالبات جامعة اليرموك في الأردن.

لذا سعت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين أساليب التفكير والتسويق الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى، والفروق في أساليب التفكير والتسويق الأكاديمي التي تعزى إلى اختلاف التخصص الدراسي والمستوى الدراسي لدى عينة الدراسة.

1.1. مشكلة الدراسة وتساولاتها:

من المعلوم أن المرحلة الجامعية قد تعتمد بشكل كبير على المجهود الشخصي للطالبات، وعلى أساليب التفكير الخاصة بهن بعيداً عن التلقين والتوجيه خصوصاً في اتخاذ القرارات في الأمور المتعلقة بالدراسة ومهامها، ففي هذه المرحلة تكون الطالبات أكثر الماماً بترتيب الأولويات ومعرفة عواقب الأمور، وأن التأجيل والتسويق في المهام الدراسية قد يؤدي إلى تراجع في مستوى تحصيلهن الدراسي، والذي يعد مشكلة بحد ذاتها.

وتتضح أهمية أساليب التفكير لدى الطالبات في التعرف على نمط التفكير السائد والمفضل لدى الطالبة وتعليمها بطريقة تتفق مع نمط السيطرة الدماغية المهيمن، بما يحقق نتائج إيجابية مرتفعة في عملية التعلم والتعليم، وتحديد نمط التفكير السائد لدى الطالبات من حيث كونه تفكيراً تشريعياً أم حكماً أم غيرها من أساليب التفكير وأثر ذلك على كيفية معالجة المعلومات والخبرات.

ومع القول باختلاف مدخلات التعلم في التخصصات الأكاديمية المختلفة والمتمثلة في محتوى المقررات الدراسية والبرامج التعليمية التي يتم تدريسها لكل تخصص. فمن المفترض أن يؤدي اختلاف هذه المدخلات إلى تباين في أساليب تفكير طلاب المرحلة الجامعية (المدني، 2013).

كما أن للتسويق آثاراً سلبية داخلية تتضمن التوتر والندم ولوم الذات، ونتائج خارجية باهظة الثمن تتضمن إعاقة التقدم المهني والأكاديمي، وفقدان الفرص وتوتر العلاقات وأكدت الدراسات أن الطلبة ممن لديهم نزعة قوية للتسويق يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بالطلبة غير المسوقين ويظهرون ضعفاً في إنجازهم الأكاديمي كذلك أنه قد يكون هناك عيوب أو نقص في أساليب التفكير، أو إدارة الوقت، ونقص الدافعية، وتفاعلات سلوكية ومعرفية انفعالية لدى الطالبة (أبو غزال، 2012).

فيما يعد التسوية في أداء المهام والواجبات أمرا شائعا بين الطلبة الجامعيين، وبالتالي فإن تكرار هذا السلوك يعد سلوكا هازما للذات وظاهرة يمكن أن نعددها مشكلة كبيرة بالنسبة لهؤلاء الطلبة؛ لما لها من عواقب سلبية على الطلبة الجامعيين أنفسهم والمجتمع. حيث قد يؤدي التسوية إلى لوم الذات، والندم، وضعف الإنجاز الأكاديمي، وفقدان الفرص (الربيع وآخرون، 2013). لقد أظهرت الدراسة التي أجراها الربيع وآخرون (2013) وجود علاقة بين التسوية الأكاديمي وأساليب التفكير لدى طلبة وطالبات جامعة اليرموك في الأردن، في حين أن ظاهرة التسوية لدى طالبات جامعة أم القرى تتطلب دراسة لمعرفة مستوى انتشارها وما هي أساليب التفكير السائدة لديهن وهل لهذه الأساليب علاقة بتسويةهن الأكاديمي أم لا. ويلاحظ أن مدى انتشار التسوية الأكاديمي لدى طالبات الجامعات في المملكة العربية السعودية أمر غير معروف إحصائيا، وكذلك الحال بالنسبة لأساليب التفكير السائدة بين طالبات الجامعات.

ونظرا لقلّة الدراسات التي تناولت أساليب التفكير لطالبات الجامعات وعلاقتها بظاهرة التسوية الأكاديمي على حد علم الباحثة، ظهرت أهمية التعرف على أساليب تفكير طالبات جامعة أم القرى وهل لأساليب تفكيرهم علاقة بظاهرة التسوية الأكاديمي لديهن.

مما سبق تحددت مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على أساليب التفكير، والتسوية الأكاديمي لطالبات جامعة أم القرى في ضوء متغيرات: التخصص الدراسي (إنسانية – علمية)، والمستوى الدراسي (مستويات عليا – مستويات دنيا).

2.1. تساؤلات الدراسة:

- 1- ما أساليب التفكير السائدة لدى طالبات جامعة أم القرى؟
- 2- ما مستوى التسوية الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى؟
- 3- هل هناك علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير ومستوى التسوية الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير السائدة لدى طالبات جامعة أم القرى تعزى إلى (التخصص الدراسي – المستوى الدراسي)؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسوية الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى تعزى إلى (التخصص الدراسي – المستوى الدراسي)؟

3.1. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- 1- التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طالبات جامعة أم القرى.
- 2- التعرف على مستوى التسوية الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى.
- 3- الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والتسوية الأكاديمي، وأساليب التفكير، لدى طالبات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة.
- 4- الكشف عن علاقة بعض المتغيرات كنوع الكلية (إنسانية-علمية) والمستوى الدراسي، بأساليب التفكير ودرجة التسوية الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

4.1. أهمية الدراسة:

وتتمثل هذه الأهمية من خلال تناولها جانبيين مهمين وهما:

1.4.1. الجانب النظري ويتمثل في التالي:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية متغيراتها، فأساليب التفكير لها أهمية كبيرة سواء على مستوى الفرد أو المؤسسات التعليمية، والتسويق الأكاديمي ظاهرة تعد عقبة كبيرة في طريق الطالبات.

وفيما يلي طرح لبعض جوانب هذه الأهمية:

- توفير أدب نظري وتربوي لمتغيرين لهما أهميتهما في الدراسات السيكولوجية والتربوية، حيث يمكن الاستناد إليهما والرجوع إليها من قبل الباحثين والدارسين.
- قلة البحوث والدراسات التربوية في التي تناولت علاقة أساليب التفكير بالتسويق الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى في حدود علم الباحثة، وقلتها في البيئة المحلية (المملكة العربية السعودية).
- تناولها شريحة مهمة من شرائح المجتمع، وفئة عمرية مؤثرة جداً، وتعد طالبات الجامعات لبنة أساسية في تقدم المجتمع ورفقيه، لذا كان لزاماً دراسة هذه الفئة، والعوامل التي من الممكن أن تؤثر فيها سلباً.
- قد تساعد في فهم أوسع لأساليب التفكير الأكثر إيجابية في مواجهة أعباء الحياة والتعامل معها، كما أنه من الممكن أن تستخدم نتائج هذه الدراسة في مجال علم نفس التعلم والإرشاد النفسي.

2.4.1. الجانب التطبيقي ويتمثل في التالي:

- قد تفيد نتائج الدراسة المسؤولين التربويين في وضع الخطط والبرامج والاستراتيجيات التي تسهم في تدريب الطالبات على أساليب التفكير، الأمر الذي يؤدي إلى تحسن مستوى تحصيلهن الدراسي، وتوظيفها من قبل المرشحات.
- وقد تساعد في وضع توصيات تفيد في توجيه الباحثين لإعداد برامج إرشادية وأساليب تساعد الطالبات على التخلص من ظاهرة التسويق؛ التي تعد مكلفة على الصعيد الفردي والجماعي.
- قد تساعد نتائج هذه الدراسة الأخصائيات النفسيات والمرشحات الأكاديميات في فهم العلاقة بين أساليب التفكير والتسويق الأكاديمي وفي إعداد برامج الإرشادية التي تساعد الطالبات الجامعيات على التخفيف من ظاهرة التسويق.

5.1. مصطلحات الدراسة:

أساليب التفكير:

عرفها سترنبرج (Sternberg, 1994) بأنها طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، إنما هو تضليل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية - أساليب التفكير - القدرات)، فأسلوب التفكير يشير إلى الطريقة المفضلة التي يستخدم بها الفرد قدراته أو ذكائه.

وتتبنى الباحثة تعريف سترنبرج تعريفاً إجرائياً نظراً لإستخدام مقياسه في الدراسة الحالية.

وتعرف الباحثة إجرائياً أساليب التفكير: بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة نتيجة استجاباتها على قائمة أساليب التفكير الذي أعده سترنبرج وواجنر (1991)، وترجمها للغة العربية أبو هاشم (2007).

وتتمثل الأساليب على النحو التالي:

- الأسلوب التشريعي، الأسلوب التنفيذي أو الإجرائي، الأسلوب القضائي، الأسلوب الملكي، الأسلوب الهرمي، أسلوب الأقلية، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب الشمولي العالمي، الأسلوب المحلي، الأسلوب الداخلي، الأسلوب الخارجي، الأسلوب التحرري، الأسلوب التشريعي.

التسويق الأكاديمي:

عرف أبو غزال (2012:134) التسويق الأكاديمي بأنه ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي.

وتتبنى الدراسة تعريف أبو غزال (2012) نظراً لإستخدام مقياسه في الدراسة الحالية.

وتعرف الباحثة إجرائياً التسويق الأكاديمي: بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في جامعة أم القرى على مقياس التسويق الأكاديمي الذي أعده أبو غزال (2012).

6.1. حدود الدراسة:

حدود موضوعية: تناولت الدراسة أساليب التفكير وعلاقتها بالتسويق الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

حدود زمانية: تم إجراء الدراسة خلال العام الدراسي 1437 / 1438 هـ.

حدود مكانية: اقتصرت الدراسة على التطبيق في جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

حدود أدائية: الحدود الأدائية قاصرة على الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

2. الإطار النظري

يتناول هذا الجزء الإطار النظري لمفهوم التفكير وأساليبه، وخاصة أساليب التفكير في ضوء نظرية سترنبرج "نظرية التحكم العقلي الذاتي"، كما يتناول بعض من النظريات التي تناولت أساليب التفكير، تصنيفات التفكير، أنماط التفكير، تصنيف التفكير من حيث الفاعلية، وخصائص التفكير، مصادر التفكير، بالإضافة إلى التسويق الأكاديمي، من حيث مفهوم التسويق ونظرياته، مفهوم التسويق الأكاديمي.

1.2. أساليب التفكير:

لمعرفة أساليب التفكير يجدر بنا أن نتناول مفهوم التفكير من حيث: التعريف، والخصائص، والأنواع، والمهارات، والأدوات، والأنماط.

1.1.2. مفهوم التفكير:

يعد التفكير بوصفه عملية معرفية عنصراً أساسياً في البناء العقلي المعرفي الذي يمتلكه الإنسان، ويتميز بطابعه الاجتماعي، حيث يؤثر، ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى، كالإدراك، والتصور، والذاكرة، وبجوانب الشخصية العاطفية، والانفعالية، والاجتماعية، ويوصف التفكير بأنه أرقى العمليات النفسية، والعقلية، فهو يمثل إحدى العمليات العقلية العليا التي يشتمل عليها التنظيم العقلي والمعرفي (أبو رياش، 2007).

فيما أشار Barell أن التفكير في أبسط تعريف له عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة: اللمس والبصر والسمع والشم والتذوق. والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة. وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً وغامضاً حيناً آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة (جروان، 2015).

2.1.2. خصائص التفكير:

ذكر الخماش (2016) مجموعة خصائص للتفكير منها ما يلي:

- التفكير سلوك هادف، لا يحدث في فراغ أو بلا هدف وإنما يحدث في مواقف معينة.
 - التفكير مفهوم افتراضي، أي أننا نفترض حدوثه نستدل عليه من آثاره.
 - التفكير سلوك تطوري، يتغير تبعاً لنمو الفرد وتراكم خبراته.
 - التفكير الفعال هو التفكير الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة.
 - التفكير عملية داخلية تحدث في الدماغ أثناء معالجة المعلومات.
 - التفكير يمكن تعلمه وتنميته من خلال التدريب على مهاراته المختلفة.
- ويعد التفكير عملية عقلية معرفية مفسرة لما يتم استقباله في الدماغ عن طريق الحواس ومن خلاله يتم اكتساب الخبرات والمعلومات وتوظيفها لعمل استراتيجيات هادفة تخدم الأشخاص في التعامل مع الظروف والبيئة المحيطة.

3.1.2. تصنيف مهارات التفكير:

أ. تصنيف نيومان لمهارات التفكير:

صنفها في فئتين رئيسيتين وهما:

1. مهارات التفكير الدنيا (Lower Thinking Skills): وتعنى بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد و يستخدم بها العمليات العقلية بشكل محدود كإكتساب المعرفة، وتذكرها، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف و بعض المهارات الدنيا في تصنيف بلوم مثل المعرفة والاستيعاب و التطبيق. وهي مهارات من الضروري تعلمها قبل الانتقال الى مهارات التفكير العليا.

2. مهارات التفكير العليا (Higher Thinking Skills): وتتطلب الاستخدام المعقد والواسع للعمليات العقلية، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام العادي لمهارات التفكير الدنيا. وتتطلب إصدار أحكام أو إعطاء رأي، واستخدام معايير أو محكات مختلفة للوصول إلى النتيجة، وتشمل مهارات التفكير الناقد، والإبداعي وما وراء المعرفي، والاستدلالي، والتلمي وغيرها (الزغلول:2003).

ب. تصنيف سترنبرج لمهارات التفكير:

صنف سترنبرج (1986) Sternberg مهارات التفكير إلى:

1- مهارات التفكير فوق المعرفي (Met cognitive Thinking Skills):

وهي عبارة عن مهارات ذهنية معقدة، تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في السن من جهة، ونتيجة للخبرات الطويلة والمتنوعة التي يمر بها الفرد من جهة ثانية، حيث تقوم بمهمة السيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات المختلفة، مع استخدام القدرات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

ميز سترنبرج ثلاثة مكونات لمعالجة المعلومات تتمثل في مكونات التفكير العليا، ومكونات اكتساب المعرفة. وقد صنف سترنبرج مهارات التفكير العليا – وهي الأهم- إلى ثلاث مهارات رئيسية وهي: التخطيط، الضبط والمراقبة، والتقييم.

2- مهارات التفكير المعرفية (Cognitive Thinking Skills).

وهي كما حددتها الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم كالاتي: التركيز، جمع المعلومات، التذكر، تنظيم المعلومات، التحليل، الإنتاجية أو التوليدية، التكامل والدمج، والتقييم (العياصرة، 2011).

4.1.2. تصنيف التفكير من حيث الفاعلية:

يمكن تصنيف التفكير من حيث الفاعلية إلى نوعين:

1- تفكير فعال: وهو النوع الذي يتحقق فيه شرطان:

- تتبع فيه أساليب ومنهجية سليمة بشكل معقول.

- تستخدم فيه أفضل المعلومات المتوافرة من حيث دقتها وكفايتها.

ويشبهه بعض الباحثين بالعزف على آلة موسيقية لكونه يتطلب التدريب كأساس لفهم الأساليب من جهة، وتطوير المهارة في استخدامها من جهة أخرى. غير أن التفكير الفعال يتطلب بالإضافة لإجادة مهارات التفكير واستراتيجياته توافر عدد من القابليات أو التوجهات الشخصية التي يمكن تطويرها بالتدريب لتدعيم برنامج تعليم مهارات التفكير.

2- تفكير غير فعال:

وهو التفكير الذي لا يتبع منهجية دقيقة، ويبنى على مغالطات، أو افتراضات باطلة أو متناقضة أو ادعاءات وحجج غير متصلة بالموضوع، أو التوصل إلى استنتاجات غير مبررة، أو إعطاء تعميمات وأحكام متسرعة، أو تبسيط الأمور المركبة، أو ترك الأمور للزمن والحوادث لتعالجها. (جروان، 2015).

5.1.2. أدوات التفكير:

أجمع الكثير من الباحثين على أن عملية التفكير تشمل على:

- الرموز وهي عبارة عن الحروف والكلمات والأرقام.

- الصورة الذهنية.

- المفاهيم وهي تمثل المهارة على تكوين علاقات ديناميكية

- تحدد مسار عملية التفكير.

- اللغة الصامتة بين المرء ونفسه.

- المبادئ وهي عبارة عن إيجاد علاقة بين مفهومين، أو أكثر من مفهوم (الهاشمي، 2008).

مما سبق تؤكد الباحثة على أهمية التفكير كعملية عقلية يجب توظيفها من قبل الأشخاص بشكل يسهل سير حياتهم بشكل عام وتساعدهم على اتخاذ القرارات الصحيحة.

6.1.2. أساليب التفكير:

حيث أن أساليب التفكير هي محور إهتمام الدراسة الحالية، فسوف تورد الباحثة فيما يلي ذكراً لمفهوم أساليب التفكير، وبعض النماذج والنظريات المفسرة لها، وصولاً إلى النظرية التي تتبناها الدراسة، والعوامل المؤثرة في أساليب التفكير.

مفهوم أساليب التفكير:

ذكر سترنبرج (2005:19) أن أساليب التفكير هي طريقة الفرد في التفكير، وهي ليست بقدرة، وإنما هي تعبر عن طريقة الفرد المفضلة في استخدام القدرات التي يمتلكها.

وأورد حبيب (2003: 34) تعريفاً لفرع من حيث أن أساليب التفكير هي طريقة تعامل الإنسان الخاص مع بيئته، إذ تشكل هذه الأساليب والاستراتيجيات المكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة.

يعرفها نوفل (2012) بأنها: تعني الطريقة المفضلة في التفكير لدى الفرد والتي تعمل على التأثير في آلية وكيفية معالجة المعلومات والتمثيلات المعرفية في العقل الإنساني.

فيما ذكر محمد (2014) تعريفاً لسترنبرج بأنها: تعني مجموعة من الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الفرد للتعامل مع ما لديه من معلومات أثناء مواجهته للمشكلات.

وتعرف الباحثة أساليب التفكير بأنها: مجموعة من المعارف والخبرات السابقة يستعين بها الفرد لتكوين استراتيجيات وطرق مختلفة واستخدامها لمعالجة المشكلات والتعامل مع البيئة المحيطة بالفرد.

7.1.2. النظريات والنماذج المفسرة لأساليب التفكير:

تختلف النظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف المحتوى الذي تتضمنه هذه النظريات وباختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية إلى تحقيقه وتفسيره وهناك مجموعة من النظريات التي فسرت أساليب التفكير منها:

أ. نظرية هاريسون وبرامسون:

لقد صنف هاريسون وبرامسون التفكير من حيث أساليبه أو أنماطه أو استراتيجياته إلى مجموعة من الطرق الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه حيال ما يواجهه من مشكلات ومواقف كما يذكر حبيب (1995) على النحو الآتي:

- التفكير التركيبي: إن العملية العقلية المفضلة للفرد ذي التفكير التركيبي هي التأمل ولا يهتم بعمليات المقارنة أو الاتفاق الجماعي في الرأي، ويعنى التفكير التركيبي بالتواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلف تماماً عما يفعله الآخرون والقدرة على ترتيب الأفكار المختلفة، والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة، وكذلك التطلع في وجهات النظر التي تبدو متعارضة، وكذلك التطلع في وجهات النظر التي قد تتيج حلولاً أفضل.
- التفكير المثالي: إن العملية العقلية المفضلة للفرد ذي التفكير المثالي هي الانفتاح والتقبل، فهو يرحب بوجهات النظر المختلفة كما يرحب بالبدائل الكثيرة المتعددة عند مواجهة مشكلة أن تحل أو يتخذ فيها قرار، وكذلك التفكير المثالي يعنى بتكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء ومحور الاهتمام هو القيم الاجتماعية، وبذل أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف.

- التفكير العملي: يهتم بالتحقق مما هو صحيح أو خطأ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة، وحرية التجريب، وتناول المشكلات بشكل تدريبي، والبحث عن الحل السريع.
- التفكير التحليلي: يهتم بمواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار والمساهمة في توضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات وإمكانية القابلية للتنبؤ والعقلانية.
- التفكير الواقعي: ويهتم بالاعتماد على الملاحظة والتجريب وأن الأشياء الحقيقية أو الواقعية هي ما نخبره في حياتنا الشخصية (حبيب، 1995).

ب. نظرية مندكس:

تشير هذه النظرية إلى أن أسلوب التفكير عبارة عن الطريقة أو الاستراتيجية التي يقوم الفرد باستخدامها في معالجة المعلومات في اكتساب المعرفة وتنظيم الأفكار وتشكيل ووضع وجهات النظر والآراء وحل المشكلات واتخاذ القرارات والتعبير عن الذات تجاه الآخرين، وقام مندكس بقياس (16) مكوناً من العمليات الذهنية كما يذكر العتوم (2004):

- 1- تفضيل النمط الحسي (الحسية – السمعية – البصرية).
- 2- التفضيل البنائي (التوجه نحو الزمن – التوجه نحو التفاصيل – التوجه التقني – التوجه نحو الهدف).
- 3- المرونة الذهنية العقلية (تحمل عدم الغموض – مرنة الرأي – المرونة الدلالية – التوجه الإيجابي – حس الفكاهة – التوجه نحو التحقيق والدراسة – مقاومة التحضر).
- 4- مرونة التفكير (مرونة الفكرة – المرونة المنطقية).

ج. نظرية التحكم العقلي لسترنبرج

تعتبر هذه النظرية لسترنبرج من أهم النظريات الحديثة في علم النفس المعرفي بشكل عام، والتفكير بشكل خاص، حيث قدم روبرت ستيرنبرغ من خلال هذه النظرية ما يعرف بأساليب التفكير. وتنص الفكرة الأساسية لنظرية التحكم العقلي، على أن أشكال الحكم التي نراها ليست متطابقة، ولكنها انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الشعوب، وأنها تمثل الطرق البديلة لتنظيم أفكارنا، وبالتالي أشكال الحكومة التي نراها هي مرايا لأهدافنا.

ويمكن القول أن وجود العديد من النظريات التي تتناول أساليب التفكير يعكس أهمية هذه الأساليب ويسهل على الباحثين اختيار النظرية الأكثر شمولية ووضوح لدراساتها والإستفادة منها وربطها بمتغير أو أكثر، وهذا ما ينطبق على هذه الدراسة إذ تبنت الباحثة نظرية أساليب التفكير لسترنبرج .

8.1.2. أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي:

أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لسترنبرج في صورتها القصيرة والتي تقوم على محاكاة أشكال السلطة في العالم لتحديد (13) أسلوباً في التفكير ضمن خمسة مجالات وهي:

أ. الجانب الوظيفي للسلطة: ويشمل هذا المجال أساليب التفكير الآتية:

- 1- الأسلوب التشريعي: ويميل إلى عمل المشاريع وكتابة القصص والشعر والموسيقى وغيرها.
- 2- الأسلوب التنفيذي أو الاجرائي: ويميل صاحب هذا الأسلوب إلى كتابة البحوث والتقارير والتصاميم الفنية.
- 3- الأسلوب القضائي: ويميل صاحبه إلى التقييم وإصدار الأحكام وانتقاد الآخرين.

ب. أشكال السلطة: ويشمل هذا المجال:

- 1- الأسلوب الملكي: ويميل الأفراد هنا على الانهماك في عمل واحد وتوجيه كامل طاقاتهم نحو إنجاز هذا العمل بدقة عالية.
- 2- الأسلوب الهرمي: ويميل صاحب هذا الأسلوب الى ترتيب أولويات عمل الأفراد للقيام بأكبر عدد ممكن من الأعمال.
- 3- الأسلوب الأقلّي: ويميل الأفراد إلى تنفيذ الكثير من المهمات في نفس الوقت بدون تحديد أولويات عملهم.
- 4- الأسلوب الفوضوي: ويميل الأفراد إلى استخدام طرق عشوائية وفوضوية في ترتيب أولويات عملهم.

ج. مستويات السلطة: ويشمل هذا المجال:

- 1- الأسلوب الشمولي العالمي: ويميل الأفراد إلى التركيز على العموميات والتجريدات في التعامل مع الأحداث اليومية.
- 2- الأسلوب المحلي: ويميل الأفراد إلى التركيز على التفاصيل والدلائل الحسية المباشرة.

د. مدى السلطة: ويشمل هذا المجال:

- 1- الأسلوب الداخلي: ويعمل الفرد هنا بشكل فردي خاص ويعزله عن مشاركة الآخرين في أعماله.
- 2- الأسلوب الداخلي: يميل الفرد إلى مشاركة الآخرين في أعمالهم ومواجهة المشاكل التي يواجهونها في الحياة العامة.

هـ. النزعة إلى السلطة: ويشمل هذا المجال:

- 1- الأسلوب التحرري: يميل الأفراد هنا إلى تحدي كل ما هو تقليدي وعمل الأشياء بطريقة جديدة ومبدعة.
 - 2- الأسلوب التقليدي: ويميل الأفراد ها إلى عمل الأشياء بالطرق التقليدية وبالطرق التي تم تجربتها سابقاً (العتوم، 2004).
- وبناءً على ذلك قام ستيرنبرغ بافتراض أن الأفراد وخلال تعاملهم مع المواقف المختلفة يستخدمون أسلوباً واحداً أو أكثر من أساليب التفكير المذكورة سابقاً المقسمة حسب الجدول (1) التالي:

جدول (1): أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي

Leanings	Scopes	Levels	Forms	Function	Dimensions
النزعات أو الميول	المجالات	المستويات	الأشكال	الوظائف	الأبعاد
Liberal	External	Global	Monarchic	Legislative	Styles الأساليب
المتحرر	الخارجي	العالمي	الملكي	التشريعي	
Conservation	Internal	Local	Hierarchic	Executive	
المحافظ	الداخلي	المحلي	الهرمي	التنفيذي	
			Oligarchic	Judicial	
			الأقلّي	الحكمي	
			Anarchic		
			الفوضوي		

(الدردير، 2003).

حيث إن الفكرة الأساسية لنظرية سترنبرج قائمة على أن أشكال الحكومات التي نراها هي في الحقيقة انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الشعوب، وبالتالي فأشكال الحكومات هي مرآيا للأذهان. وقد استعار سترنبرج هذه الصورة لبناء نظريته محاكياً فيها أشكال السلطة في العالم لتحديد ثلاثة عشر أسلوباً في التفكير تقع ضمن خمسة مجالات وقد وقع اختيار الباحثة على هذه النظرية وفقاً للاعتبارات التالية:

- تصنف هذه النظرية ضمن النظريات الأحدث في مجال أساليب التفكير (Zhang & Sternberg, 2006). كما تعد نظرية أساليب التفكير لسترنبرج الأكثر شيوعاً وتقبلاً في الوقت الحاضر (العتوم، 2004).
- فسرت هذه النظرية مفهوم أساليب التفكير بصورة واضحة وأشارت إلى أهمية هذه الأساليب في جميع جوانب حياتنا العامة والخاصة (الطيب، 2006).
- اشتق من هذه النظرية أدوات قياس "قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة، (1991)، قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة، (1992) " وهذه الأدوات سهلة التطبيق والتصحيح، بالإضافة إلى أن البحوث والدراسات السابقة أثبتت الكفاءة السيكومترية لهذه الأدوات (الدردير، 2003، الطيب، 2004).
- استفادت النظرية في بنائها مما سبق من دراسات في مجال أساليب التفكير، وحاولت تقديم نظرية عامة تتغلب على نقاط الضعف في النظريات السابقة وذلك من خلال تقديم نموذج متكامل لأساليب التفكير.
- نتج عن اهتمام الباحثين بهذه النظرية العديد من الأبحاث في مختلف دول العالم، وفي مختلف الأوضاع الأكاديمية وغير الأكاديمية (Zhang & Sternberg, 2006).

9.1.2. العوامل المؤثرة في أساليب التفكير:

قد تتأثر أساليب التفكير بشكل كبير بالعوامل الشخصية، والظروف البيئية التي تحيط بالفرد، فالبيئة قد تحدد أسلوباً تفكيرياً معيناً بحيث يصبح طابعاً عاماً لأسلوب الفرد في التفكير والسلوك، وحل المشكلات، ومن أهم العوامل التي تؤثر في أساليب التفكير ما يأتي:

- **الجنس:** تنوعت نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال، فمنها ما أشار إلى تفوق الذكور على الإناث في أساليب التفكير، ومنها ما أشار إلى وجود فروق لدى الذكور، ومنها ما أشار إلى عدم وجود فروق إحصائية تعزى إلى الجنس، وربما يعود السبب في اختلاف النتائج إلى اختلاف البيئات، وأدوات القياس.
- **الثقافة:** يرى سترنبرج (Sternberg) أن كل ثقافة تعزز أساليب تفكير خاصة بها، نتيجة للنسق الثقافي والاجتماعي الذي يفرض على أبناء الثقافة الواحدة.
- **العمر:** إن أسلوب التفكير لدى الفرد يتغير تبعاً لتقدم العمر الزمني لديه.
- **أساليب التنشئة الأسرية:** يؤدي هذا العامل دوراً مهماً في تنمية أساليب التفكير لدى الأفراد. فعلى سبيل المثال، الأطفال الذين يشجعهم آباؤهم على طرح الأسئلة أكثر احتمالاً لأن ينمو لديهم أسلوب التفكير التشريعي، والأطفال الذين يشجعهم آباؤهم على الأسلوب التقويمي، أكثر احتمالاً لأن ينمو لديهم أسلوب التفكير القضائي (Sternberg, 2004).
- ويشير زانخ و سترنبرج إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في أساليب التفكير تشمل: الثقافة، الجنس، العمر، الأنماط الوالدية، التعليم، الوظيفة (Zhang & Sternberg, 2005)

مما سبق نلاحظ أنه تم تناول أساليب التفكير في أكثر من نظرية وفي ذلك برهنة واضحة لأهمية الطريقة والأسلوب التي يفكر بها الفرد، وقد لوحظ من خلال الإطلاع على البحوث والدراسات العربية المرتبطة بأساليب التفكير، أن هناك العديد من البحوث والدراسات اهتمت بدراسة أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون، ونظرية منديكس، في حين أن نظرية أساليب التفكير لسترنبرج "التحكم العقلي الذاتي لازالت تعتبر من النظريات الحديثة.

2.2. التسوية الأكاديمية:

لما كان للدراسة والتعليم أهمية كبرى لصقل وتنشيط المجتمعات والرقى بها علمياً وعملياً، توجه العديد من الباحثين إلى إعداد الدراسات التي تسهل وتدعم المجال الدراسي وتكشف أيضاً عن أهم مسببات انخفاض المستوى العملي والتعليمي. وقد وُجد أن من أحد مسببات تأخر العمليات التعليمية والعملية هو سلوك التسوية، وإن لم يكن أهمها، لذلك وجدت الباحثة ضرورة تناول مفهوم التسوية الأكاديمية والتطرق إلى أشكاله، وخصائصه وأسبابه وعواقبه.

تمهيد:

ترجع الإشارة إلى مصطلح التسوية عندما بدأ هذا السلوك يظهر عند العديد من الأفراد في المجتمعات المتقدمة تقنياً بسبب تزايد الأعمال والواجبات والضغوطات عليهم مما اضطرتهم إلى تأجيل أعمالهم والتهرب منها، وذلك مع ظهور الثورة الصناعية عام 1750 تقريباً. بيد أن مصطلح التسوية دخل كمفهوم في المجال النفسي والتربوي عام 1971 على يد عالم النفس نوبس Knaus تحت مسمى التسوية الدراسي أو الأكاديمي والذي عرفه (Ferrari et al, 1995) بأنه سلوك يتضمن تأجيل وتأخير الطالب أداء الواجبات الدراسية أو ما يكلف به داخل الجامعة (Steel, 2002). لذا فالتسوية الأكاديمية ظاهرة معقدة من العناصر المعرفية، والانفعالية، والسلوكية التي تتضمن التأجيل المتعمد للأعمال التي يكلف بها الطالب على الرغم من وعيه للنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل (Henry, 2011).

1.2.2. مفهوم التسوية:

يعتبر التسوية مفهوم قديم في نشأته حديث في تنظيره وتطبيقاته، فقديمًا كان يفسر التسوية بأنه نوع من الحكمة والرياسة والحفاظ على الطاقة من الإهدار، لكن في العصر الحديث ظهر التسوية كمشكلة سلوكية وتربوية تعني تأجيل وتأخير ما يجب إنجازه من أعمال (البهاص، 2010). وعرفه (Shu & Gneezy, 2010) بأنه الميل لتأجيل عمل ما لوقت في المستقبل، وأشار بأنه سلوك شائع للعديد من المهام الصعبة التي يواجهها الناس بشكل يومي.

وعرف فيراري وتايس (Ferrari & Tice, 2000) التسوية بأنه نقص الوقت المقضي على التدريب قبل مهمة هادفة قادمة. والتسوية مفهوم يقصد به تأجيل الأعمال والمهام المطلوب إنجازها إلى وقت لاحق، وكثيراً ما يكون هذا التأجيل ناتجاً عن الخوف من الفشل وعدم التأكد من النجاح، ومن ثم يصاحب بمظاهر التوتر والضيق والقلق (الدهان، 2014).

إذا فالمسوف هو شخص يعرف ما ينبغي عليه عمله من أعمال ويعرف مدى أهميتها، ولكن يؤجل في إنجازها. ويمكن القول بأن التسوية هو التلكؤ في إنجاز المهام في وقتها المحدد لأسباب تختلف من شخص لآخر قد تكون خارجة عن إرادة الفرد أو إرادياً.

2.2.2. أشكال التسوية:

وقد يأخذ التسوية الشكل الوظيفي وغير الوظيفي؛ فالتأجيل العرضي للمهام المطلوب إنجازها يمكن أن يكون مقبولاً عند الحاجة إلى جمع المعلومات، أو إعطاء أولوية لأداء بعض المهام دون غيرها حينما يكون هناك العديد من المهام التي تتطلب الإنجاز،

وغالبا لا يكون هناك خيار إلا أن ندع أداء بعضها لإنجازه في وقت لاحق، وهذا النوع من التسوية هو ما يمكن أن نطلق عليه "تسوية وظيفي" طالما أنه يتضمن إعطاء الأولوية لبعض الأنشطة دون غيرها، وعلى العكس من ذلك عندما يمارس الفرد التأجيل أو التأخير المتكرر للبدء أو الانتهاء من أداء المهام المطلوب مما يقلل من فرص نجاح هذه المهام وهذا هو "التسوية غير الوظيفي" (Holmes,2000).

ويمكن القول بأنه وان تعددت أشكال التسوية بحسب أهمية الأعمال فهناك دائما آثار جانبية مصاحبه لهذا السلوك إيجابية كانت أو سلبية.

3.2.2. خصائص التسوية:

اعتبر (Rakes &Dunn (2010) , Chu & Choi (2005) ، أن التسوية مثل إعاقة الذات والسلوك المضطرب وظيفيا ومع ذلك فإن ليس كل سلوكيات التسوية ضارة أو تؤدي الى نتائج سلبية، ولذلك فرقا بين خاصيتين من خصائص التسوية:

- المسوفون السلبيون وهم المسوفون بالمعنى التقليدي، بمعنى أنهم مقيدون ومتهمون بالسلبية، والسلوك المتردد والمشلول من قبل الحيرة في العمل، والإخفاق في انجاز المهمات في الوقت المحدد أو الفشل في إنجازها؛ لترددهم.
- المسوفون الناشطون يؤدون المهام، ولا يؤجلونها، ويستخدم المسوفون الناشطون التسوية كاستراتيجية أكاديمية إيجابية؛ لأنهم لا يميلون إلى معاناة من العواقب السلبية الأكاديمية كالمسوفين السلبيين.

كما كشف Morales عن وجود جانبين للتسوية، هما:

التسوية البناء، والتسوية الغير بناء، ولا تسوية، وميز بين التسوية البناء مع نواتج المرغوبة، والتسوية غير البناء مع نواتج غير المرغوبة (عبد الهادي، 2015).

وبناءً على ما سبق يمكن أن يصاغ التسوية بأن له أكثر من خاصية كأن يعتبر سلوكاً يعتمد على التلكؤ الذي تحركه السلبية والتردد و الإخفاق في انجاز المهمات أو أن يكون استراتيجية مقصودة توظف بطريقة إيجابية تعتمد على ترتيب المهام ومعرفة النتائج المرغوبة والعمل عليها .

4.2.2. أنواع التسوية:

لخص العلماء أربعة أنواع للتسوية وهي:

- التسوية الأكاديمي: وهو تأجيل الطالب للواجبات الدراسية حتى آخر دقيقة.
- التسوية العام في الحياة الروتينية: ويتمثل في أنشطة الحياة اليومية فهو شكل سلوكي يتضمن صعوبة إتمام أنشطة الحياة اليومية المتكررة.
- التسوية في اتخاذ القرار: وهو عدم القدرة على اتخاذ القرار في وقته سواء للموقف أو الموضوعات الأساسية الثانوية.
- التسوية القهري: وهو أن تكون لدى الفرد كل من التسوية في اتخاذ القرار والتسوية السلوكي (دهان، 2014).

5.2.2. شروط التسوية:

- أن يكون للتأجيل نتائج عكسية.
- أن يكون التأجيل لا حاجة له بمعنى أنه ليس هناك هدف من التأجيل.

- أن يترتب على التأجيل عدم إنجاز المهام واتخاذ القرارات في الوقت المحدد (Schraw, et.al,2007).

6.2.2. أسباب التسويف:

ويرجع جارد وسزلاتز التسويف لعدة أسباب وهي:

- إنجاز الأنشطة التي تعطي متعة بدلا من المهام ذات الأولوية المرتفعة مثل مشاهدة التلفاز بدلا من الاستذكار.
- الهروب من المهام الصعبة والغير سارة والمملة.
- ضعف مهارات إدارة الوقت.
- الكمالية.
- الخوف من الفشل.
- معتقدات خاطئة.
- الضبط الذاتي.
- آباء متسلطين.
- السعي للتشويق.
- القلق المرتبط بالمهمة.
- توقعات غير واضحة.
- الاكتئاب (أحمد، 2008).

وهناك أسباب نفسية وأخرى فسيولوجية للتسويف:

الأسباب النفسية:

المسببات النفسية للتسويف مختلفة لكن في العموم قد يكون القلق والتقليل من قيمة الشخص لنفسه أو ما يسمى بضعف تقدير الذات من أهم المسببات للتسويف أيضا إذا وجدت الهزيمة الذاتية أو العقلية المنهزمة ذاتيا، فهذا قد يسبب التسويف وكذلك يعتقد أن المسوفين لديهم مستوى أقل من غيرهم في الاجتهاد والهمة ولديهم جنوح للأحلام والأمني في تحقيق الكمال والإنجازات مما يدل على غياب الواقعية في تقديرهم لواجباتهم وكذلك في تقديرهم لما هو متوقع من أمثالهم فقد يكون المتوقع منهم أقل مما يحلمون بالوصول إليه (دهان، 2014).

الأسباب الفسيولوجية:

يعتقد الباحثون أن الأسباب الفسيولوجية لها علاقة بالتسويف، والقشرة الأمامية من المخ مسؤولة عن الوظائف التنفيذية للمخ مثل التخطيط والانتباه والسيطرة على الانفعالات، وهذا الجزء من المخ يقوم بدور مهم في التقليل من التشتيت الحاصل من محفزات يسببها أجزاء أخرى من المخ وإذا كان هذا الجزء من المخ مصابا أو لا يعمل بكفاءة فإن هذا يعني أن التشتيت الحاصل بسبب المحفزات القادمة من أجزاء المخ الأخرى لا يتم تنقيتها وذلك يقود في النهاية إلى سوء التنظيم وفقدان التركيز وكثرة التسويف (دهان، 2014).

وبناءً على ذلك يمكن أن يعد تسويف الفرد من وقت لآخر وبشكل غير منتظم أمرا طبيعياً، ولكن قد يصل هذا التسويف إلى إحداث مشكلة مزمنة مع بعض الأفراد ويسبب حجما كبيرا من المشاكل النفسية والتوتر، فإن الشخص المسوف يعيش في حالة

من الخوف نتيجة النقد الذاتي، فيواجه مشكلة الخوف من عدم إتقان واجباته، ويخشى أن لا يكون المجهود الذي يبذله كافياً فيصاب بحالة الخوف من الفشل .

7.2.2. النظريات المفسرة للتسويق:

هناك جهات نظر مختلفة في تفسير التسويق الأكاديمي إذ يعتقد علماء المدرسة السلوكية أن التسويق عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان النشاطات السارة والمكافآت الفورية. بينما ينظر أنصار مدرسة التحليل النفسي إلى التسويق كثورة ضد المطالب المبالغ بها أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين.

أما وجهة النظر المعرفية فتتجلى في إبراز أثر المتغيرات المعرفية كمنبئات بالتسويق ومن ضمنها المعتقدات اللاعقلانية وأسلوب العزو والمعتقدات المتعلقة بالوقت وتقدير الذات والتفاؤل واستراتيجيات التعويق الذاتي (أبو غزال، 2012).

في حين أن مدرسة التحليل النفسي يعتقد أنصارها أن السلوك التسويقي يحدث في إطار محاولة الفرد تجنب الضيق والتوتر المصاحبين لأداء المهمات وما يصاحبها من قلق فيهرب الإنسان إلى التسويق ليشعر بالراحة والرضى والارتياح والاسترخاء كأحد الأساليب الوقائية، الأمانة، وبهذا يكون التسويق رد فعل للمهمات الصعبة (Kyung,2002).

وقد فسّر التسويق على أنه استراتيجية تستخدم لحماية الإحساس الضعيف بتقدير الذات فالأفراد الذين يتوقف احترامهم لذواتهم على الأداء المرتفع يسمح لهم التسويق بتجنب الاختبار الكامل لقدراتهم؛ لذلك يتمسكون بمعتقداتهم التي تتضمن بأن لديهم قدرات مرتفعة مقارنة بأدائهم الحقيقي (أبو غزال، 2012).

وقد أوضحت النظريات المتناولة للتسويق عدة أسباب تجعل الفرد يسوف في أداء مهامه، وتبنت الباحثة نظرية مدرسة التحليل النفسي التي تفيد أن الإنسان يهرب من حالة التوتر والقلق التي تصاحب أداء المهام بالتسويق، كأسلوب وقائي يبعث على الراحة. وتضيف من وجهة نظرها بأن ذلك قد يرجع إلى قلة الإحساس بالمسؤولية تجاه ما يجب إنجازه من مهام من قبل الأفراد.

8.2.2. التسويق الأكاديمي:

عرف أبو غزال (2012) التسويق الأكاديمي بأنه ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويق الأكاديمي الذي تم تطويره.

ذكر (Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995) بأنه التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد الفرد بأن إنجازه لتلك المهمات سوف يتأثر سلبياً.

و عرف (Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986) التسويق الأكاديمي بأنه ظاهرة معقدة من العناصر المعرفية، والانفعالية، والسلوكية التي تتضمن تأجيل الطالب المتعمد للأعمال المكلف بها على الرغم من وعيه للنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل (صالح، 2013). وأضافت دراسة نيفيل (Neville, 2007) بأن التسويق الأكاديمي هو النمط الشائع لتسويق الطلبة، والذي يقومون فيه بتأجيل ابتداء تنفيذ واجب ما مطلوباً في وقت محدد ومن ثم العمل بصعوبة وتوتر لإنجازه في الوقت المحدد (أبو ازريق، 2012).

كما يعد التسويق الأكاديمي مشكلة شائعة بين الطلبة الجامعيين، فإنه يؤثر على العملية الأكاديمية بصورة عامة وعلى الطالب الجامعي بصورة خاصة، إذ يؤدي هذا السلوك إلى تدني التحصيل الدراسي نتيجة تأجيل الامتحانات الدراسية وتراكم أعباء الدراسة (Dewitte, Schouwerbun, 2002).

وتعرف الباحثة التسويف الأكاديمي بأنه ذلك التأجيل الذي يقوم به الطالب في عمل مهامه الدراسية الى وقت لا يستطيع فيه إنجازها على الشكل المطلوب والوقوع في حالة من الضغط رغم معرفته بالعواقب.

ويظهر التسويف في المجال الدراسي حينما يؤجل الطلاب بشكل غير مبرر إتمام المهام الدراسية المطلوبة منهم حتى آخر لحظة ممكنة، هذا السلوك يعد سلوكاً غير تكيفي بسبب آثاره السلبية حيث تتجلى أشكال هذا السلوك في أن الطالب يرجئ أو يؤجل أعمال ومهام ضرورية لإنجاز أهدافه الدراسية.

9.2.2. السلبات المترتبة على التسويف الأكاديمي:

أكدت دراسات سابقة على العواقب السلبية المتعددة للتسويف الأكاديمي منها:

- التحصيل الأكاديمي المتدني.
- الانقطاع الهائل عن الحلقات الدراسية.
- النتائج الدراسية السلبية كالحصول على درجات منخفضة أو الانسحاب من المدرسة.
- انخفاض معدل حضور الحصص الصفية إضافة إلى التسرب أو الهروب من المدرسة.
- بروز عواقب انفعالية للتسويف الأكاديمي.
- الإحساس بالمشاعر السلبية كالشعور بعدم الكفاءة وإنقاص الذات والإحراج (الارتباك أو الحيرة) والشعور بالذنب والخداع والتوتر والذعر.
- المعاناة من مستويات عالية من القلق وصعوبات في النوم والتدخين وتناول الكحول.
- حدوث مشكلات صحية مرتبطة بتأخير الواجبات الدراسية (أبو زريق، 2012).

ويعتقد أن في معرفة عواقب التسويف الأكاديمي دافع قوي للباحثين لإجراء دراسات تتناول هذه الظاهرة ومعرفة كيفية معالجتها بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس وإدارة الجامعات، وأيضا للطالبات لترك هذا السلوك ومعرفة عواقبه.

10.2.2. قياس التسويف الأكاديمي:

من الدراسات التي اهتمت بقياس التسويف دراسة سلومن وروثبلوم (Solomon & Rothblum , 1994)، حيث قام الباحثان فيها بتصميم أداة لقياس التسويف أو التلكؤ الأكاديمي باستخدام أسلوب التقرير الذاتي، وما زالت من أشهر الأدوات استخداما لقياس التسويف الأكاديمي، وتتكون من قسمين:

القسم الأول يتناول تقدير التلكؤ في ست مجالات من الأداء الأكاديمي وهي:

- كتابة الأبحاث.
- الاستذكار للامتحان.
- القراءة الأسبوعية لموضوعات المواد الدراسية أو الواجبات المطلوبة.
- أداء المهام الأكاديمية بصفة عامة.
- حضور الاجتماعية الطلابية.
- أداء المهام الأكاديمية بصفة عامة.

أما القسم الثاني فيتناول الأسباب المحتملة للتلکؤ في أداء المهمة وهي:

- قلق التقويم.
- الكمالية.
- صعوبة اتخاذ القرار.
- الاتكالية وطلب المساعدة.
- كراهية المهمة ونقص تحمل الإحباط.
- نقص الثقة بالنفس.
- الكسل.
- نقص الأضرار.
- الخوف من النجاح.
- الشعور بأنه مستغرق في العمل وضعف إدارة الوقت.
- التمرد ضد السلطة.
- مخاطر.
- نقص الفعالية أو التأثير.

من خلال استعراض الأدب التربوي السابق تكونت لدى الباحثة تصور عن مفهوم التسويق الأكاديمي وكيف أنه ظاهرة لها علاقة وتأثير بالتحصيل الدراسي والحالة النفسية للطالب وأن من مسبباته الخوف والكسل والمعاملة الوالدية وصعوبة الأعمال وتراكمها ولهذه الظاهرة نتائج سلبية تؤثر على مستقبل الطالب الدراسي والمهني، حيث أن هذه المشكلة قد تستمر مع الطالب لمرحل دراسية متقدمة.

واقترنت الدراسة الحالية على أساليب التفكير للتركيز على هذا المفهوم وتأثيره على التسويق الأكاديمي. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة من خلال ما توصلوا إليه من نتائج لصياغة تساؤلات الدراسة الحالية والإجابة عليها.

3. منهج وإجراءات الدراسة

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها وطريقة اختيارها، وأدوات الدراسة وصدقها وثباتها، إضافة إلى عرض إجراءات الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وفيما يلي عرضاً مفصلاً لهذه النقاط.

1.1. منهج الدراسة:

وفقاً لأهداف الدراسة الحالية وبناء على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها فإن المنهج الملائم للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي، وفي الدراسة الحالية استخدمت الباحثة نوعين من المنهج الوصفي وهما كالتالي:

المنهج الوصفي المقارن: للمقارنة بين طالبات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة في أساليب التفكير والتسويق الأكاديمي تبعاً لمتغيرات (نوع الكلية – المستوى الدراسي)

المنهج الوصفي الارتباطي: لقياس العلاقة الارتباطية بين كل من أساليب التفكير والتسويق الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة.

2.3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات جامعة أم القرى في الزاهر بمدينة مكة المكرمة بحسب إحصائية العام الجامعي (1437-1436) والبالغ عددهن (25228) طالبة.

3.3. عينة الدراسة:

لضمان تمثيل مجتمع الدراسة تمثيلاً جيداً، قامت الباحثة باختيار عينة طبقية عشوائية، حيث تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى طبقاته المختلفة (الكليات) ومن داخل كل طبقة تم اختيار عينة عشوائية من المستويات الدراسية المختلفة، وقد قامت الباحثة بتوزيع (500) استبانة على عدد من طالبات الكليات المختلفة بجامعة أم القرى، وتم استرجاع (456) استبانة، حيث أن (23) فقدت أثناء عملية التطبيق، كما تم استبعاد (21) استبانة لعدم صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، وذلك لعدم استكمال فرد العينة البيانات المطلوبة، أو الاستجابة بطريقة خاطئة، وتكونت العينة النهائية للدراسة من (456) طالبة من طالبات جامعة أم القرى، والتي تمثل ما نسبته (91.2%) من العينة الرئيسة، وفيما يلي توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص الدراسي والمستوى الدراسي

طريقة تصحيح القائمة:

يوجد أمام كل مفردة بالقائمة سبع استجابات هي: (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً)، وتعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حدة بمقياس سباعي.

طريقة تصحيح المقياس:

يتم الاستجابة على المقياس بالاختيار من خمسة بدائل وهي: (تنطبق على بدرجة كبيرة جداً - تنطبق على بدرجة كبيرة - تنطبق على بدرجة متوسطة - تنطبق على بدرجة منخفضة - تنطبق على بدرجة منخفضة جداً)، وفي حالة أن تكون العبارة في الاتجاه الموجب تعطى الدرجة (5) للإجابة (تنطبق على بدرجة كبيرة جداً)، والدرجة (1) للإجابة (تنطبق على بدرجة منخفضة جداً) وتعكس الدرجة في حالة العبارات ذات الاتجاه السالب، وتراوحت الدرجة الكلية على المقياس بين (21- 1.5) حيث تعني الدرجة المرتفعة على المقياس ارتفاع التسوية الأكاديمي لدى الطلبة والدرجة المتدنية تعني انخفاض التسوية

4.3. أساليب المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة بالنسبة للبيانات الأولية
 2. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل عبارة.
 3. معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين بين أساليب التفكير لستيرنبرج وواجز ومستوى التسوية الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى.
 4. إختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب (نوع الكلية - المستوى الدراسي).
- إذا كان المتوسط يقع بين 4.21- 5.00 فهي تشير إلى درجة عالية جداً.

5.3. إجراءات تطبيق الدراسة:

- تحديد واختيار أدوات الدراسة التي تناسب طبيعة عينة الدراسة وتتناسب مع البيئة السعودية.
- تحكيم المقاييس من قبل مجموعة من المحكمين المختصين والموضحة في الملحق (1)، وإجراء التعديلات المقترحة في ضوء ملاحظاتهم.
- تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقاييس بالتحقق من صدق وثبات المقاييس.
- تم استخراج خطاب تسهيل مهمة لتطبيق الأدوات من الدوائر المختصة في جامعة أم القرى والموضحة في الملحق (5).
- وتم تجهيز المقاييس وطباعتها كاستبانات خاصة للتطبيق.
- توزيع أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة (طالبات جامعة أم القرى)، وقد تم التطبيق من قبل الباحثة، بتوضيح بعض الجوانب المتعلقة بالدراسة، وشرح أهدافها وأهميتها والتأكيد على سرية المعلومات واستخدامها لغرض البحث العلمي فقط، بالإضافة إلى التأكيد على ضرورة الجدية والدقة في التعامل مع أدوات القياس، كما تم اختيار الأماكن المناسبة للتطبيق، وبعد الانتهاء من التطبيق مباشرة تم جمع أدوات الدراسة وفرزها واستبعاد ما هو غير صالح للتحليل الإحصائي.
- بعد تحويل الاستجابات إلى درجات خام، وتم إدخال البيانات إلى الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائية لها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة واستخراج النتائج ومناقشتها.

4. ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

قامت الباحثة في هذا الفصل بعرض أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومن خلال هذه النتائج أوردت الباحثة بعض التوصيات، وبعض البحوث المقترحة لحث الباحثين على إكمال البحث في مجال الدراسة.

1.4. ملخص نتائج الدراسة:

أساليب التفكير السائدة لدى طالبات جامعة أم القرى جاءت حسب الترتيب التالي: جاء في الترتيب الأول الأسلوب الملكي وينطبق بدرجة كبيرة، يليه في الترتيب الثاني الأسلوب التشريعي وينطبق بدرجة كبيرة، ويليه الأسلوب الهرمي في الترتيب الثالث وينطبق بدرجة صغيرة، ويليه الأسلوب التنفيذي في الترتيب الرابع وينطبق بدرجة صغيرة، أما الأسلوب الأقل ف جاء في الترتيب الخامس وينطبق بدرجة صغيرة، والأسلوب الخارجي في الترتيب السادس وينطبق بدرجة صغيرة، والأسلوب المحلي في الترتيب السابع وينطبق بدرجة صغيرة، والأسلوب المتحرر في الترتيب الثامن وينطبق بدرجة صغيرة، والأسلوب الحكمي في الترتيب التاسع وينطبق بدرجة صغيرة، والأسلوب الداخلي في الترتيب العاشر وينطبق بدرجة صغيرة، والأسلوب المحافظ في الترتيب الحادي وينطبق بدرجة صغيرة، والأسلوب الفوضوي في الترتيب الثاني عشر وينطبق بدرجة صغيرة، والأسلوب العالمي في الترتيب الثالث عشر والأخير وينطبق بدرجة صغيرة.

مستوى التسوية الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى جاء في المستوى المتوسط.

يوجد ارتباط سالب وذا دلالة إحصائية بين الأسلوب التشريعي والتسوية الأكاديمي، كما يوجد ارتباط سالب ودال احصائياً بين الأسلوب التنفيذي والتسوية الأكاديمي، كما بينت النتائج وجود ارتباط سالب ودال احصائياً بين الأسلوب الحكمي والتسوية الأكاديمي، وتبين وجود ارتباط سالب ودال احصائياً بين الأسلوب العالمي والتسوية الأكاديمي، وتبين من خلال النتائج وجود ارتباط سالب ودال احصائياً بين المتحرر والتسوية الأكاديمي، كما تبين من النتائج وجود ارتباط سالب ودال احصائياً بين الأسلوب المحافظ والتسوية الأكاديمي، وتبين وجود ارتباط سالب ودال احصائياً بين الأسلوب الهرمي والتسوية الأكاديمي،

وكذلك تبين وجود ارتباط سالب ودال إحصائياً بين الأسلوب الداخلي والتسويق الأكاديمي، بينما أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين الأسلوب الأقلّي والتسويق الأكاديمي، وتبين وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين الأسلوب الفوضوي والتسويق الأكاديمي، كما تبين وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين الأسلوب الخارجي والتسويق الأكاديمي، في حين تبين من النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المحلي والتسويق الأكاديمي، وأيضاً عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الملكي والتسويق الأكاديمي.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الكليات العلمية وطالبات الكليات الإنسانية في الأسلوب الحكمي، وكانت الفروق في اتجاه طالبات الكليات الإنسانية.

كما تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات التخصصات العلمية وطالبات التخصصات الإنسانية في الأسلوب العالمي، وكانت الفروق في اتجاه طالبات الكليات العلمية.

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الكليات العلمية وطالبات الكليات الإنسانية في جميع أساليب التفكير الأخرى. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المستويات العليا وطالبات المستويات الدنيا في جميع أساليب التفكير، وكانت جميع الفروق في اتجاه طالبات المستويات العليا.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الكليات العلمية وطالبات الكليات النظرية في التسويق الأكاديمي، وكانت الفروق في اتجاه طالبات الكليات الإنسانية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المستويات العليا وطالبات المستويات الدنيا في التسويق الأكاديمي.

2.4. التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بما يلي:

- أن تعمل عضوات هيئة التدريس بالجامعة على استخدام استراتيجيات تدريس تناسب أساليب التفكير السائدة لدى الطالبات وهي (الأسلوب الملكي، الأسلوب التشريعي، الأسلوب الهرمي، الأسلوب التنفيذي).
- حيث أن مستوى التسويق الأكاديمي لدى الطالبات متوسط لذا يجب على المسؤولات بالجامعة العمل على توفير دورات تدريبية لزيادة دافعية الطالبات للتعلم ومساعدتهن للتخلص من مشكلة التسويق الأكاديمي لديهن.
- من الضروري أن تحرص عضوات هيئة التدريس على مساعدة الطالبات للتخلص من ظاهرة التسويق الأكاديمي وذلك بإعادة النظر في الواجبات والتكاليف التي تسندنها للطالبات.
- حيث أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين أساليب التفكير (الأقلّي، والفوضوي، والخارجي) والتسويق الأكاديمي، لذا فعلى المسؤولين عن العملية التعليمية بالمملكة مساعدة الطالبات لتعديل هذه الأساليب في التفكير وتبني أساليب جيدة.

3.4. الدراسات والبحوث المقترحة:

- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى كالدافعية للتعلم، سواء لدى طلاب الجامعات أو المدارس.
- إجراء دراسة مشابهة تتناول علاقة أساليب التفكير بالتسويق الأكاديمي لدى الطلاب بجامعة أم القرى لإجراء المقارنة بينهما.

- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية تتناول علاقة المعتقدات المعرفية بالتسويق الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- تصميم برنامج سلوكي لتعديل سلوك التسويق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

5. المراجع:

1.5. المراجع العربية

- أبو أزيق، محمد محمود. (2012). أثر العلاج الانفعالي السلوكي في تخفيض التسويق الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الصف العاشر. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك: الأردن.
- أبو غزال، معاوية. (2012). التسويق الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8(2)، 131 – 149.
- أحمد، عطية سيد. (2008). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. المكتبة الإلكترونية، أطفال ذوي الإحتياجات الخاصة، www.gulfkids.com.
- البدارين، غالب سليمان. (2003). أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- بدر، فائقة محمد (2007). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدر عن الجمعية المصرية لعلم النفس، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية، 17(54)، 200 – 229.
- جروان، فتحي. (2015). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر.
- حبيب، مجدي عبد الكريم. (1995). دراسات في أساليب التفكير. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- حبيب، مجدي. (2003). تعليم التفكير في عصر المعلومات. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الحجاج، حرب خلف باجس. (2014). التسويق الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين. رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- الخمماش، أحمد عايض. (2016). التفكير الإيجابي كمنبئ بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الدردير، عبد المنعم أحمد. (2004). أساليب التفكير لسترنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية: دراسة عملية. مجلة كلية التربية، عين شمس، مصر، ع 27، ج 2، 9 – 86.
- الربيع، فيصل، شواشرة، عمر، حجازي، تغريد. (2013). التسويق الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن. مجلة المنارة، مجلد 20، 199 – 235، الأردن.
- الزغلول، رافع وأحمد. (2011). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزينات، أسامة فوزي. (2015). العلاقة بين التسويق الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد.

- الطيب، عصام. (2006). أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة. القاهرة، عالم الكتب.
- عبد الهادي، داليا. (2015). التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الطائف، 4(6)، (203 – 239).
- العنوم، عدنان. (2004). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العزام، ميساء منير. (2013). أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتميزين والطلبة العاديين في محافظة اربد. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- عوض، منى سعيد. (2009). الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات التربية- جامعة الأزهر - غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- العياصرة، وليد. (2011). استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- غباري، ثائر. أبو شعيرة، خالد. (2014). القدرات العقلية بين الذكاء والإبداع. عمان: دار الإعصار للنشر والتوزيع.
- فتح الله، مندور. (1431هـ). التدريبات العملية لتنمية مهارات التفكير. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- قطامي، نايفة. (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- قطامي، يوسف. (2005). علم النفس التربوي والتفكير. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.
- محمد، علا. (2014). أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسي لطالبات رياض الأطفال بالجامعة. مجلة العلوم التربوية. 4 (1)، جامعة القاهرة، 3-27.
- المدني، فاطمة ميزي. (2013). أساليب التفكير لدى طالبات كليات التربية للبنات بجامعة طيبة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 2(5)، (20 – 38)، الأردن.
- مصطفى، مصطفى. (2011). تنمية مهارات التفكير الإبداعي. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
- مصيلحي، عبد الرحمن، الحسيني، نادية. (2004). التلکؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. مجلة التربية، جامعة الأزهر، الجزء الأول، القاهرة.
- المطيري، خالد عبد العزيز. (2017). مهارات اتخاذ القرار وعلاقتها بالفاعلية الذاتية وأساليب التفكير السائدة لدى طلاب جامعة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- المطيري، هيفاء بنت جبار. (2016). التسوييف الأكاديمي وعلاقته بالذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى طالبات جامعة الدمام. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- نصر الله، نوال خالد. (2008). أنماط التفكير السائدة وعلاقتها ببيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- نوفل، محمد بكر. (2012). أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات لدى طلبة الجامعات الأردنية. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، فلسطين، م 26، ع5، 1217-1257.

الهاشمي، موزة. (2008). درجة مساهمة مدرسي كلية العلوم التربوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي في جامعة مؤتة لدى طلبتهم. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة مؤتة.

2.5. المراجع الأجنبية

Chu, A. & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination. positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/SOCP.145.3.245-264>.

Classroom. teory into practice, Article. Retevied on September ,2012,
http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4304_5

Henry, P.H. Mhow (2011). Procrastination Among Undergraduate Students: Effects of Emotional Intelligence, School Life, Self-Evaluation, and Self-Efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 57, No. 2.

Holmes, R. A., The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior in academic procrastinators. Ph. D Thesis, 2000, Hofstra University, USA.

Kyung, H.K. (2002). The effect of reality therapy program on the responsibility for elementary school children in Korea. *International Journal of research in Psychology*, 20, 474-496.

Milgram, N., Batori, G., Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31(4), 487-500.

Rakes, G. C. & Dunn, K. E. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78 – 93.

Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self- regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135, 607-619

Shu, S. B. & Gneezy, A. (2010). Procrastination of enjoyable experiences. *Journal of Marketing Research*, 933–944.

Steel, P. (2002). *The Measurement and Nature of Procrastination and Minnesota*. University of Minnesota.

Sternberg, R & Grigorenko, E. (2004). *Successful Intellegnce in the*

Sternberg, R. (2005). *Thinking style*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J.; Grigorenko, E., eds. (1997). *Intelligence, Heredity, and Environment*.
Cambridge: Cambridge University Press.

Yunfeng He (2006). *The Roles of Thinking Styles in Learning and Achievement among Chinese University Students*. For the degree of Doctor of Philosophy at The University of Hong Kong
Zhang, L. & Sternberg, R. (2006). *The nature of intellectual styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

جميع الحقوق محفوظة © 2024، الباحثة/ شيماء إبراهيم أحمد جنادي، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

(CC BY NC)

Doi: <https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v5.57.20>