

القدرة التنبؤية لأساليب التفكير بالتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلبة جامعة اليرموك

Predictive Ability of Thinking Styles on Academic Delay of Gratification among Yarmouk University Students

حمزة الربابعة

Hamzeh Al-Rababah

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

بريد الكتروني: h.rababah@yahoo.com

تاريخ التسليم: (2016/7/19)، تاريخ القبول: (2016/12/1)

ملخص

هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين أساليب التفكير والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى عينة مكونة من (381) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك في العام الجامعي 2016/2015م. أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من التأجيل الأكاديمي للإشباع لدى عينة الدراسة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى التأجيل الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص. أما فيما يتعلق بأساليب التفكير، فقد كشفت النتائج أن أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة الجامعة جاءت مرتبة تنازلياً كالآتي: (التشريعي، الهرمي، الخارجي، التحرري، الملكي، المحلي، التنفيذي، الأقلية، القضائي، الفوضوي، العالمي، الداخلي، التقليدي). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في أساليب التفكير تعزى لمتغيري الجنس والتخصص. وأخيراً، كشفت النتائج عن وجود قدرة تنبؤية لأساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، والتحرري، والهرمي، والخارجي) بالتأجيل الأكاديمي للإشباع.

الكلمات المفتاحية: التأجيل الأكاديمي للإشباع، أساليب التفكير، القدرة التنبؤية، طلبة الجامعة.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between thinking styles and academic delay of gratification among a sample of (381) male and female students from Yarmouk University for the 2015 – 2016 academic year. Results showed a high level of academic delay of gratification among study sample. Results also showed no statistical

significant differences in the academic delay level due to student's gender and specialization. As for preferred thinking styles, they were as follow: legislative, hierarchic, external, liberal, monarchial, local, executive, oligarchic, judicial, anarchic, global, internal, and conservative. Results also showed no statistical significant differences in thinking styles due to students' gender or specialization. Finally, results showed a predictive power for each of the following thinking styles: (executive, local, liberal, hierarchical and external) on academic delay of gratification.

Keywords: Academic Delay of Gratification, Thinking Styles, Predictive Ability, Students University.

المقدمة

تعد حالة صراع الأدوار الاجتماعية وتنوعها من السمات المميزة لمتطلبات الحياة المعاصرة، وعلى الرغم من تغير أدوار الطالب الجامعي وزيادة واجباته، إلا أن دوره الرئيس يكمن في إنجاز المهمات الدراسية، وتحقيق متطلبات النجاح الأكاديمي، الذي يقاس عادةً بالمعدل التراكمي لسنوات دراسية متعددة؛ مما قد يزيد من فرص تعارض الواجبات الدراسية مع النشاطات الحياتية المختلفة.

لذا، فإن القدرة على ممارسة التأجيل الأكاديمي للإشباع يمثل مهمة ضرورية في مرحلة الدراسة الجامعية، وعاملاً أساسياً للنجاح فيها؛ لما له من دور في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وزيادة الكفاءة الأكاديمية والاجتماعية، بالإضافة إلى توجيه المتعلم نحو تحديد أهدافه وتحقيقها، وتنشيط قدرته على التعلم الذاتي؛ لذلك يعد التأجيل الأكاديمي للإشباع من العوامل المؤثرة في تحقيق أفضل مستوى من النجاح الأكاديمي (Peetsma, Schuitema, & Veen, 2012).

ويعرف بمبنوتي (Bembenutty, 2008) التأجيل الأكاديمي للإشباع Academic delay of gratification بأنه مدى قدرة المتعلم على تأخير الحصول على المكافآت الفورية العائدة من تحقيق أهداف أكاديمية قصيرة المدى، ومهمات دراسية ذات مستويات بسيطة؛ من أجل متابعة تحقيق أهداف أكاديمية بعيدة الزمن نسبياً، لكنها أكثر قيمة من المعززات الحالية، حيث يسهم التأجيل الأكاديمي للإشباع في الكشف عن مستوى الدافعية الأكاديمية، ومدى الحاجة إلى التفوق الدراسي، ومستوى الطموح الأكاديمي لدى المتعلم.

كما يرى كارابينك وبمبنوتي (Karabenick & Bembenutty, 1996) أن التأجيل الأكاديمي للإشباع يتطلب العديد من المهمات المعرفية، كالقدرة على التعلم الذاتي واتخاذ القرار، وترتيب الأولويات، ومهارات ما وراء معرفية، كالتخطيط والتنظيم للمهام المطلوب إنجازها

وتقييمها وفقاً للمكافآت المرتبطة بها، بالإضافة إلى مهمات انفعالية، كالقدرة على ضبط الانفعالات وتنظيمها، وتأجيل إشباعها.

وقد افترضت الدراسات الأولية أن التأجيل الأكاديمي للإشباع قدرة موروثية وسمية ثابتة يصعب تعديلها، إلا أن الدراسات الحديثة أكدت على إمكانية تدريب المتعلمين على التأجيل الأكاديمي للإشباع والسيطرة عليه، من خلال تحديد المتغيرات النفسية والتربوية ذات العلاقة به، كالدافعية، وأساليب التعلم، وأساليب التفكير (Bembenutty, 2011).

وتؤدي أساليب التفكير دوراً مؤثراً في مختلف مجالات الحياة، وفي السياقات التعليمية تحديداً، فقد يعزى الكثير من التباين في مستوى المتعلمين دراسياً إلى أساليب تفكيرهم التي تؤثر في تيسير عملية التعلم (Sternberg, 1997). لذا، حظيت أساليب التفكير بمساحة واسعة في النظريات النفسية والتربوية كنظرية السلطة الذاتية العقلية Mental – Self Government لشتيرنبرغ Sternberg؛ لما تميزت به من نظرة واضحة لأساليب التفكير، وصياغة أدوات قياس قابلة للتطبيق تسهل عملية الكشف عنها (الطيب، 2006). ويرى شتيرنبرغ (Sternberg) أن أحكام الأفراد وقراراتهم ما هي إلا انعكاس لنوع السلطة الذاتية العقلية التي تتمثل بأساليب للتفكير تسيطر على طريقة معالجة المعلومات؛ لذلك حددت النظرية ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير، وزعت على خمسة مجالات كالاتي (Sternberg, 1997; Cano & Hewitt, 2000):

أولاً: أساليب التفكير من حيث وظائف السلطة

- **الأسلوب التشريعي Legislative style:** يقوم على تشريع أفكار وإنتاج أعمال جديدة، ككتابة القصص، ويهتم بالمواقف الجديدة غير المعدة مسبقاً.
- **الأسلوب التنفيذي Executive style:** يهتم فيه الأفراد بإتباع القواعد والخطط الجاهزة، والعمل على تنفيذها، كما يفضلون التعامل مع المهمات المعدة مسبقاً؛ لذلك قد يحظون بفرصة التميز في المجال الدراسي.
- **الأسلوب القضائي Judicial style:** يتصف فيه الأفراد بالقدرة على إصدار الأحكام وتقييم الأعمال والأفكار بشكل مستمر، ويفضلون المهمات التي يمكن تحليلها ونقدها وتقييمها كالأحداث التاريخية.

ثانياً: أساليب التفكير من حيث أشكال السلطة

- **الأسلوب الملكي Monarchical Style:** يركز على إنجاز مهمة واحدة فقط، وبذل أقصى جهد لإتمامها بأعلى مستوى من الدقة والإتقان.
- **الأسلوب الهرمي Hierarchic style:** يستطيع أصحاب التفكير الهرمي إنجاز أكثر من مهمة في وقت واحد، من خلال تنظيم المهمات وترتيبها في ضوء أولوياتها؛ مما يزيد من قدرتهم على التفكير بالمشكلة من جوانب متعددة.

- أسلوب الأقلية **Oligarchic style**: يقوم فيه الأفراد بإنجاز العديد من المهمات في الوقت نفسه وبشكل منظم، ولكن دون أي تحديد للأولويات أو ترتيبها؛ مما قد يعرضهم للعديد من الصعوبات في الإنجاز، كحالات صراع الأدوار.
- الأسلوب الفوضوي **Anarchic style**: يشير إلى إنجاز العديد من المهمات، لكن دون أي تنظيم أو ترتيب للأولويات؛ مما قد يسبب العديد من المشكلات غير التكيفية، كالتوتر والإحباط، وعدم القدرة على مواصلة العمل، ومقاومة التنظيم.

ثالثاً: أساليب التفكير من حيث مستوى السلطة

- الأسلوب العالمي **Global style**: يهتم بإنجاز المهمات العامة والمجردة، والتركيز على التغيير والتجديد، والعموميات دون الاهتمام بالتفاصيل.
- الأسلوب المحلي **Local style**: يركز على التفاصيل أكثر من العموميات، وبالمهمات الواقعية المحسوسة وذات الفوائد الذاتية.

رابعاً: أساليب التفكير من حيث مدى السلطة

- الأسلوب الداخلي **Internal style**: يقوم على العمل الفردي وإنجاز المهمات بشكل مستقل، بعيداً عن مساعدة الآخرين وتوجيهاتهم.
- الأسلوب الخارجي **External style**: يهتم فيها لأفراد بالعمل الجماعي وإنجاز المهمات، من خلال التشارك والانفتاح على الآخرين.

خامساً: أساليب التفكير من حيث النزعة إلى السلطة

- الأسلوب التحرري **Liberal style**: يتصف أفراد التفكير التحرري بمقاومة التقليد والروتين، والرغبة في التغيير والتجديد، كما يتصفون بالقدرة على البحث بما وراء القوانين والقواعد المألوفة، والتعامل مع المهمات الغامضة.
- الأسلوب التقليدي **Conservative style**: يلتزم فيه الأفراد بالقواعد والإجراءات السائدة، ويفضلون المهمات المألوفة بعيداً عن الغموض.

ويفترض شتيرنبرغ (2004) أن أساليب التفكير تمثل تفضيلات لاستخدام القدرات، وليس القدرات بحد ذاتها. كما تتصف بالنمائية عبر مراحل الحياة المختلفة؛ لذلك هناك فروق بين الأفراد في نمو أساليب تفكيرهم وتفضيلها ومرونتها. ويضيف شتيرنبرغ (Sternberg) أن كل فرد لديه عدة أساليب للتفكير (بروفيل)، وليس أسلوباً واحداً فقط، كما أكد على قابلية أساليب التفكير للقياس، وإمكانية تدريسها وتعليمها.

وتطبيقاً لما تقدم، حاولت العديد من الدراسات البحث في العلاقة بين التأجيل الأكاديمي للإشباع والمتغيرات التربوية والنفسية المختلفة، في حين حظي مفهوم أساليب التفكير بمساحة

أوسع في الجوانب البحثية. ومن الدراسات السابقة ذات العلاقة بأهداف الدراسة الحالية ما قام به كانو وهويت (Cano & Hewitt, 2000) بالبحث في العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من (210) طلبة في إسبانيا. كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أسلوب التفكير (التشريعي، والخارجي)، وأساليب التعلم. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أساليب التعلم وأساليب التفكير (التنفيذي، والقضائي، والملكي، والهرمي، والأقلية، والفوضوي، والعالمي، والداخلي). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي الأعلى وأساليب التفكير (الداخلي، والتنفيذي).

وفي دراسة قام بها برناردو وزهانج وسالينغ (Bernardo, Zhang & Celling, 2002) هدفت إلى البحث في العلاقة بين أساليب التفكير والإنجاز الأكاديمي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، تكونت من (429) طالباً وطالبة في الفلبين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الإنجاز الأكاديمي وجميع أساليب التفكير، ما عدا الأسلوب التشريعي.

وقام بارك وبارك (Park & Park, 2005) بالكشف عن الفروق في أساليب التفكير بين الطلاب الموهوبين والعاديين لدى عينة مكونة من (179) طالباً من مدارس الموهوبين، و(176) طالباً من المدارس العامة في كوريا الجنوبية. أظهرت النتائج أن أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة الموهوبين، هي (التشريعي، والقضائي، والعالمي، والخارجي، والتحريري)، في حين كانت الأساليب المفضلة لدى الطلبة العاديين، هي (التنفيذي، والأقلية، والتقليدي). كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالموهبة العلمية من خلال أساليب التفكير.

كما هدفت دراسة بمبنوتي (Bembenutty, 2008) إلى البحث في العلاقة بين التأجيل الأكاديمي للإشباع، وقيمة التوقع لدى عينة من الطلبة الجامعيين في أمريكا. تكونت عينة الدراسة من (196) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التأجيل الأكاديمي للإشباع وقيمة التوقع، من حيث دورها في تحفيز الدافعية، وتحديد البدائل، ومدى تأخير الإشباع، أو عدم تأخيره.

كما هدفت دراسة الشلوي (2010) إلى البحث في العلاقة بين أساليب التعلم، وأساليب التفكير، والتحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من (400) طالباً في السعودية. أظهرت النتائج أن أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلبة الجامعة، هي (التشريعي، والتنفيذي، والقضائي)، ثم (الملكي، والهرمي، والأقلية)، تلاها (التقليدي، الداخلي، الخارجي). كما كشفت النتائج عن وجود فروق في أساليب التفكير تعزى للتخصص لصالح طلبة التخصص العلمي، وللمستوى الدراسي لصالح طلبة السنوات الأعلى.

وقام حسنين (2010) بدراسة العلاقة بين التأجيل الأكاديمي للإشباع، وكل من الدافعية، وتوجهات الأهداف، والتحصيل الأكاديمي لدى عينة مكونة من (379) طالباً وطالبة في مصر. كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى التأجيل الأكاديمي للإشباع، وكل

من التحصيل الدراسي المرتفع، ومحددات الدافعية (الرغبة، الأهمية، الفائدة، توقع النجاح)، وتوجهات أهداف نحو (أداء – إقدام، والإتقان).

كما هدفت دراسة عبد الفتاح والنبهاني (Abd-elfattah & Al-Nabhani, 2012) إلى البحث في العلاقة بين النظريات الضمنية للذكاء، وتوجهات الأهداف والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى عينة مكونة من (195) طالباً في سلطنة عمان. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التأجيل الأكاديمي للإشباع، وتوجهات الأهداف نحو الإتقان، في حين كان هناك علاقة ارتباطية سالبة بين التأجيل الأكاديمي للإشباع، وتوجهات الأهداف المرتبطة بالتجنب والإحجام.

وهدف دراسة الزبيدي وكاظم والبلوشي (2015) إلى البحث في العلاقة بين أساليب الهوية المعرفية والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى عينة تكونت من (495) طالباً وطالبة في سلطنة عمان. أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من التأجيل الأكاديمي للإشباع لدى الطلبة. كما بينت النتائج إمكانية التنبؤ بمستوى التأجيل الأكاديمي من خلال الأساليب المعرفية، حيث أظهرت أساليب (المعياري، والمعلوماتي، والتجنبي) قدرة تنبؤية بالتأجيل الأكاديمي لدى طلبة المدرسية، في حين أظهر أسلوب (الملتزم) قدرة تنبؤية لدى طلبة الجامعة. كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى التأجيل الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، في حين لم تكن هناك فروق تعزى للمرحلة العمرية.

تعقيب على الدراسات السابقة

تظهر نتائج الدراسات السابقة أن هناك علاقة ارتباطية بين التأجيل الأكاديمي للإشباع، والعديد من المتغيرات التربوية والنفسية، كالتحصيل الدراسي، والدافعية الأكاديمية، والتوجهات الاهدافية (Abd_elfattah & Al-Nabhani, 2012; Bembenutty, 2008؛ حسنين، 2010). كما بينت النتائج وجود فروق في مستوى التأجيل الأكاديمي للإشباع تعزى لمتغيرات الجنس، والمرحلة العمرية (الزبيدي وآخرون، 2015).

كما كشفت النتائج عن تباين تفضيلات المتعلمين لأساليب التفكير واختلافها تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية (الشلوي، 2010). كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى وجود قدرة تنبؤية لأساليب التفكير في الموهبة العلمية (Cano & Hewitt, 2000; Park & Park, 2005; Bernardo, Zhang, Celling, 2002).

وعلى الرغم من محاولة بعض الدراسات البحث في العلاقة بين التأجيل الأكاديمي للإشباع والعديد من المتغيرات المعرفية، كأساليب الهوية المعرفية (الزبيدي وكاظم والبلوشي، 2015)، والنظريات الضمنية للذكاء (Abd_elfattah & Al-Nabhani, 2012)؛ إلا أنه لم تهدف أي من الدراسات السابقة - في حدود اطلاع الباحث- إلى دراسة العلاقة بين التأجيل الأكاديمي

للإشباع وأساليب التفكير؛ لذلك جاءت الدراسة الحالية في محاولة البحث في التأجيل الأكاديمي للإشباع، وأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

ظهرت مشكلة الدراسة من خلال حلقات الحوار والمناقشة مع الطلبة بهدف تحسين مستوى سلوكياتهم الأكاديمية ونتائجها المستقبلية، حيث تحددت المشكلة من تفضيل عدد كبير من الطلبة القيام بمهام أكاديمية سهلة مرتبطة بمعززات بسيطة وفورية كحال الطالب الذي يرضى بأدنى مستوى من النجاح مقابل عدم بذل أي جهد أو نشاط أكاديمي إضافي، أو حتى التحلي عن أي نشاط اجتماعي غير أكاديمي؛ مما قد يؤثر سلباً على مستوى كفاءتهم الأكاديمية والاجتماعية التي يهدف التعليم الجامعي إلى تحقيقها لدى الخريجين. بالمقابل يطالب بعض الطلبة القيام بمهام أكاديمية إضافية قد تكلفهم مزيداً من الجهد النفسي والاجتماعي؛ من أجل الحصول على معززات أكاديمية أكثر قيمة.

ولأن معتقدات الطلبة واتجاهاتهم نحو النتائج المستقبلية لسلوكياتهم تعد أمراً أساسياً لتحديد مدى قدرة الطلبة على ممارسة التأجيل الأكاديمي للإشباع (Bembenutty & Karabenick, 2004)، هدفت الدراسة الحالية إلى البحث في القدرة التنبؤية لأساليب التفكير في التأجيل الأكاديمي للإشباع، خاصة أن أساليب التفكير من العوامل المعرفية المؤثرة في نوعية التعليم الجامعي؛ نظراً لخصوصية حاجات الطلبة التعليمية وتباينها في هذه المرحلة، حيث تحدد أساليب تفكيرهم طريقة تحديد أهدافهم القريبة أو البعيدة المدى وكيفية تحقيقها (الطيب، 2006). وبالتحديد، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى التأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلبة جامعة اليرموك؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلبة الجامعة تعزى لاختلاف متغيري الجنس والتخصص أو التفاعل بينهما؟
3. ما أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة جامعة اليرموك؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة تعزى لاختلاف متغيري الجنس والتخصص أو التفاعل بينهما؟
5. ما القدرة التنبؤية لأساليب التفكير في التأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلبة الجامعة؟

أهمية الدراسة

تحظى الدراسة الحالية بأهمية نظرية وتطبيقية على حد سواء. فعلى الصعيد النظري، من المتوقع أن تسهم الدراسة بتوفير جانب مهم من المعرفة النظرية عن طبيعة مفهوم التأجيل الأكاديمي للإشباع، وأساليب التفكير لدى طلبة الجامعة، حيث يرى بمبنوتي (Bembenutty,)

2008) أنه على الرغم من دراسة التأجيل الأكاديمي للإشباع على نطاق واسع لدى الأطفال، إلا أن هناك عدداً قليلاً من الدراسات التي تناولته لدى الراشدين خاصة في مجال السياقات التربوية.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة فتكمن في مساعدة أولياء الأمور والأساتذة الجامعيين في محاولة تفسير سلوكيات الطلبة الدراسية، وطريقة تعاملهم مع المواقف المختلفة، من خلال الكشف عن أساليب تفكيرهم، ومستوى التأجيل الأكاديمي للإشباع، وعلاقتها معاً. كما ستمهد الدراسة الحالية الطريق أمام الباحثين في إجراء المزيد من الدراسات المشابهة بناءً على نتائج وتوصيات الدراسة الحالية.

محددات الدراسة

– اقتصرت عينة الدراسة الحالية على طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة اليرموك المسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام 2016م.

– كما تحدد نتائج الدراسة الحالية بالخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة

أساليب التفكير (Thinking Styles): هي الطريقة المفضلة لدى الفرد لكيفية توظيف قدراته في تنظيم أفكاره ومعالجتها من أجل تحقيق أهدافه (Sternberg, 1997)، ويعرف إجرائياً بالمجموع الكلي للدرجات التي يحصل عليها المستجيب على مقياس أساليب التفكير المستخدم في الدراسة الحالية.

التأجيل الأكاديمي للإشباع (Academic delay of gratification): يشير إلى تفضيل المتعلم تأخير إنجاز المهمات الأكاديمية ذات المعززات البسيطة من أجل إتقانها أكثر بهدف الحصول على معززات أهداف أكاديمية بعيدة المدى نسبياً، ولكنها ذات قيمة بالغة (Bembenutty, 2011). ويعرف إجرائياً بأنها المجموع الكلي للدرجات التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع المستخدم في الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة من طلبة مساقات الجامعة الإجمالية (التربية الوطنية، اللغة العربية) لمرحلة البكالوريوس من جميع التخصصات. وتكونت عينة الدراسة بصورتها النهائية من (381) طالباً وطالبة وزعوا كما في الجدول (1).

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد
الجنس	ذكور	144
	إناث	237
التخصص	علمي	157
	إنساني	224
المجموع الكلي		381

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع

تم استخدام مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع المعد من قبل (Bembenutty & Karabenik, 1996)، وقد تم تعريف المقياس على البيئة العربية واستخدامه في دراسة (الزبيدي وكاظم والبلوشي، 2015)، حيث أظهر المقياس دلالات صدق وثبات تؤكد قابلية تطبيقه على البيئة العربية. يتكون المقياس من (10) مواقف كل موقف يتضمن خيارين، أحدهما يشير إلى عدم القدرة على التأجيل الأكاديمي، والثاني يشير إلى التأجيل الأكاديمي، حيث تم الإجابة عليها من خلال تقدير رباعي: 1. بالتأكيد سأختار (أ)، 2. احتمال سأختار (أ)، 3. احتمال سأختار (ب)، 4. بالتأكيد سأختار (ب). كما فسرت الدرجات من خلال اعتبارها منخفضة إذا تراوحت بين (1.00 – 1.99)، ومتوسطة بين (2.00 - 2.99)، ومرفعة إذا كانت بين (3.00 – 4).

الخصائص السيكمترية للمقياس

أولاً: صدق المقياس

أ. **صدق المحتوى:** بعد ترجمة المقياس والتأكد من سلامة الترجمة تم التحقق من صدقه، من خلال عرضه على عشرة محكمين من الأساتذة الجامعيين في العلوم التربوية والنفسية، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم التي نالت إجماع 80%. وتم إجراء التعديلات المناسبة وفقاً لها، منها: تعديلات على الموقف الأول فرع (أ) (تذهب إلى حفل موسيقي مفضل، أو مسرحية أو ممارسة الرياضة وتدرس بشكل أقل مع أن هذا قد يعني الحصول على علامة أقل في الامتحان الذي ستقدمه غداً) لتصبح (تمارس نشاطاتك المفضلة وتدرس بشكل أقل مع أن هذا قد يعني الحصول على علامة أقل في الامتحان الذي ستقدمه غداً). وكذلك التعديلات على الموقف التاسع فرع (ب) (تبقى بعد المحاضرة لتسأل معلمك أن يوضح لك بعض المعلومات للامتحان) لتصبح (تمضي مزيد من الوقت مع مدرسك من أجل زيادة الفهم عن موضوعات الامتحان).

ب. **مؤشرات صدق البناء:** قام الباحث باستخراج صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (42) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وبعد

ذلك تم حساب معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع.

الفقرة	ارتباط الفقرة مع المقياس
1	0.587
2	0.334
3	0.439
4	0.428
5	0.345
6	0.260
7	0.394
8	0.509
9	0.348
10	0.288

يلاحظ من الجدول (2) أنّ قيم معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (0.260) و(0.587). وقد تم اعتماد قيمة معامل الارتباط (0.20) معياراً لقبول الفقرة ضمن أداة الدراسة.

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest)، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة، تكونت من (42) طالباً وطالبة، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق المقياس، ثم تم استخراج قيمة معامل بيرسون للارتباط التي بلغت (0.87). كما تم حساب قيمة معامل "كرونباخ ألفا" وقد بلغت قيمته (0.73).

ثانياً: مقياس أساليب التفكير

تم استخدام قائمة أساليب التفكير لتشتيرنبرغ وواجنر (Stenberg & Wagner) بالصورة التي تم تعريبها وتحقيقتها في دراسة أبو هاشم (2006)، وتكون المقياس من (65) فقرة تكشف عن ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير، وبمعدل (5) فقرات لكل أسلوب. ومن خلال تدرج ليكرت السباعي كالآتي: لا تنطبق إطلاقاً (1)، لا تنطبق بدرجة كبيرة (2)، لا تنطبق (3)، لا أستطيع أن أحدد (4)، تنطبق (5)، تنطبق بدرجة كبيرة (6)، تنطبق تماماً (7).

الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: صدق المقياس

أ. **صدق المحتوى:** للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على عشرة محكمين من الأساتذة الجامعيين في العلوم التربوية والنفسية، وتم الأخذ بملاحظاتهم التي نالت إجماع 80%. وتم إجراء التعديلات وفقاً لها، منها: الفقرة (17) في مجال (التفكير العالمي) تم تعديل (عند أدائي عملاً ما، فإني أهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل)، لتصبح (أهتم بالقواعد العامة أكثر من التفاصيل). وكذلك فقرة (24) في مجال (التفكير الفوضوي) تم تعديل (عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة، فإني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها)، لتصبح (أنجز أكبر عدد من المهمات المتعددة دون الاهتمام بتنظيمها).

ب. **مؤشرات صدق البناء:** قام الباحث باستخراج صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (42) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): قيم معاملات ارتباط فقرات أساليب التفكير.

المجال	الفقرة	ارتباط الفقرة مع المجال	المجال	الفقرة	ارتباط الفقرة مع المجال
التشريعي	1	0.39	الهرمي	8	0.62
	14	0.51		21	0.31
	27	0.85		34	0.30
	40	0.89		47	0.62
	53	0.90		60	0.44
التنفيذي	2	0.57	الملكي	9	0.45
	15	0.39		22	0.52
	28	0.64		35	0.42
	41	0.30		48	0.30
	54	0.66		61	0.56
القضائي	3	0.68	الأقلية	10	0.69
	16	0.30		23	0.50
	29	0.68		36	0.80
	42	0.30		49	0.64
	55	0.41		62	0.62

...تابع جدول رقم (3)

المجال	الفقرة	ارتباط الفقرة مع المجال	المجال	الفقرة	ارتباط الفقرة مع المجال
العالمي	4	0.62	الفوضوي	11	0.64
	17	0.52		24	0.70
	30	0.33		37	0.62
	43	0.42		50	0.35
	56	0.30		63	0.36
المحلي	5	0.34	الداخلي	12	0.80
	18	0.77		25	0.73
	31	0.48		38	0.30
	44	0.76		51	0.62
	57	0.56		64	0.64
التحرري	6	0.69	الخارجي	13	0.90
	19	0.55		26	0.81
	32	0.66		39	0.48
	45	0.30		52	0.88
	58	0.39		65	0.84
التقليدي	7	0.60			
	20	0.75			
	33	0.74			
	46	0.33			
	59	0.57			

يلاحظ من الجدول (3) أنّ قيم معاملات ارتباط الفقرات مع مجالات مقياس أساليب التفكير تراوحت ما بين (0.30) و(0.90). وهي قيم مناسبة كمعيار لقبول الفقرة ضمن أداة الدراسة.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (42) طالباً وطالبة، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيقه، ثم تم حساب قيمة ارتباط بيرسون. كما تم حساب قيمة معامل "كرونباخ ألفا"، كما يوضحها الجدول (4).

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون وكرونباخ ألفا لثبات مقياس أساليب التفكير.

المجال	ارتباط بيرسون	كرونباخ ألفا
التشريعي	0.81	0.87
التنفيذي	0.75	0.66
القضائي	0.78	0.69
العالمي	0.71	0.74
المحلي	0.86	0.79
التحرري	0.69	0.73
التقليدي	0.84	0.72
الهرمي	0.77	0.68
الملكي	0.76	0.69
الأقضية	0.79	0.85
الفوضوي	0.87	0.76
الداخلي	0.88	0.82
الخارجي	0.86	0.90

إجراءات تطبيق الدراسة

– بعد تحديد هدف الدراسة وعينتها، تم تجهيز أدوات الدراسة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بأهداف الدراسة، وهما: مقياس (التأجيل الأكاديمي للإشباع، وأساليب التفكير).

– كما تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة وفق المنهجية العلمية المتبعة.

– بعد ذلك تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة، وبعد ذلك تم جمع البيانات، وإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة؛ للكشف عن النتائج ثم مناقشتها، وتقديم التوصيات بناءً عليها.

المعالجة الإحصائية

– للإجابة عن السؤالين الأول والثالث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى التكرارات والنسب المئوية.

– للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

– للإجابة عن السؤال الرابع، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (2way- MANOVA).

– للإجابة عن السؤال الخامس، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Linear Regression).

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى التأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلبة جامعة اليرموك؟". للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى التكرارات والنسب المئوية. كما يوضحها الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التأجيل الأكاديمي والتكرارات والنسب المئوية.

الموقف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تأكيد عدم التأجيل		احتمال عدم التأجيل		احتمال التأجيل		تأكيد التأجيل		المجموع الكلي
			النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	
الأول	2.92	1.01	41	10.8	87	22.8	114	29.9	139	36.5	381
الثاني	2.86	0.96	46	12.1	69	18.1	157	41.2	109	28.6	381
الثالث	3.01	1.04	40	10.5	84	22.0	86	22.6	171	44.9	381
الرابع	3.18	0.93	28	7.3	52	13.6	123	32.3	178	46.7	381
الخامس	3.29	0.91	23	6.0	49	12.9	101	26.5	208	54.6	381
السادس	3.34	0.88	22	5.8	41	10.8	102	26.8	216	56.7	381
السابع	3.19	0.81	21	5.5	33	8.7	176	46.2	151	39.6	381
الثامن	3.46	0.80	13	3.4	38	10.0	89	23.4	241	63.3	381
التاسع	2.44	1.02	78	20.5	129	33.9	100	26.2	74	19.4	381
العاشر	3.24	0.92	23	6.0	60	15.7	99	26.0	199	52.2	381
المجموع الكلي	3.10	0.400	335	8.8	642	16.8	1147	30.1	1686	44.3	3810

يلاحظ من الجدول (5) وجود مستوى مرتفع من التأجيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.10)، وانحراف معياري (0.400). كما يظهر الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمواقف مقياس التأجيل أو عدم التأجيل ومن خلال التكرارات والنسب المئوية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التأجيل الأكاديمي تعزى لاختلاف متغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (علمي، إنساني) أو التفاعل بينهما؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع، كما في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتأجيل الأكاديمي للإشباع تبعاً لمتغيرات الدراسة.

التخصص	الذكور			الإناث			الكلية		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علمي	76	2.97	.39	81	3.10	43.	157	3.04	.41
إنساني	68	3.17	.36	156	3.07	41.	224	3.10	.40
الكلية	144	3.07	39.	237	3.09	42.	381	3.08	.41

يظهر الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع وفقاً لمتغيري الجنس، والتخصص. وللكشف عن أثر هذه الفروق فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي لمقياس التأجيل الأكاديمي تبعاً لمتغيرات الدراسة.

الدالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.731	.118	.020	1	.020	الجنس
.053	3.757	.626	1	.626	التخصص
.062	6.619	1.103	1	1.103	الجنس x التخصص
		.167	377	62.84	الخطأ
			380	64.33	الكلية

يظهر الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى التأجيل الأكاديمي للإشباع تعزى لمتغيري الجنس والتخصص أو التفاعل بينهما.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة جامعة اليرموك؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير، كما يوضحها الجدول (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس أساليب التفكير.

الترتيب	أساليب التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التشريعي	5.09	.800
2	الهرمي	5.08	0.77
3	الخارجي	5.06	0.86
4	التحرري	4.94	0.84

...تابع جدول رقم (8)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أساليب التفكير	الترتيب
0.80	4.84	الملكي	5
0.77	4.76	المحلي	6
0.82	4.75	التنفيذي	7
0.90	4.65	الأقلية	8
0.80	4.64	القضائي	9
0.74	4.63	الفوضوي	10
0.78	4.48	العالمي	11
0.91	4.45	الداخلي	12
1.01	4.31	التقليدي	13

يظهر الجدول (8) تفضيل عينة الدراسة لأساليب التفكير مرتبة تنازلياً، حيث كان أولها أسلوب التفكير التثريعي بمتوسط حسابي بلغ (5.09) وانحراف معياري (0.80)، تلاه الأسلوب الهرمي بمتوسط حسابي بلغ (5.08)، ثم الأسلوب الخارجي بمتوسط حسابي (5.06). بالمقابل جاء الأسلوب التقليدي أقل أساليب التفكير تفضيلاً بمتوسط حسابي (4.31) وانحراف معياري (1.01). كما يظهر الجدول ترتيب جميع أساليب التفكير وفقاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة تعزى لاختلاف متغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (علمي، إنساني) أو التفاعل بينهما؟". للتأكد من ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس أساليب التفكير، كما يوضحها الجدول (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير تبعاً لمتغيرات الدراسة.

أسلوب التفكير	الذكور			الإناث			الكل		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التثريعي/علمي	76	5.03	0.70	81	5.15	0.73	157	5.09	0.71
إنساني	68	5.03	0.76	156	5.12	0.89	224	5.09	0.85
الكل	144	5.03	0.73	237	5.13	0.84	381	5.09	0.80
التنفيذي/علمي	76	4.91	0.78	81	4.80	.770	157	4.86	0.78
إنساني	68	4.70	0.74	156	4.68	0.88	224	4.69	0.84

...تابع جدول رقم (9)

الكلية			الإناث			الذكور			أسلوب التفكير
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
0.82	4.75	381	0.85	4.72	237	.770	4.81	144	الكلية
0.77	4.71	157	0.72	4.73	81	0.82	4.68	76	القضائي/علمي
0.82	4.60	224	0.87	4.59	156	0.66	4.61	68	إنساني
0.80	4.65	381	0.83	4.64	237	0.75	4.65	144	الكلية
0.76	4.56	157	0.76	4.61	81	0.76	4.51	76	العالمي/علمي
0.80	4.43	224	0.83	4.44	156	0.72	4.42	68	إنساني
0.78	4.48	381	0.81	4.50	237	0.74	4.46	144	الكلية
0.67	4.77	157	0.63	4.69	81	0.71	4.86	76	المحلي/علمي
0.84	4.75	224	0.85	4.69	156	0.81	4.89	68	إنساني
0.77	4.76	381	0.78	4.69	237	0.75	4.87	144	الكلية
0.82	4.87	157	0.89	4.80	81	0.74	4.93	76	التحرري/علمي
0.85	5.00	224	0.90	4.98	156	0.70	5.02	68	إنساني
0.84	4.94	381	0.90	4.92	237	0.72	4.97	144	الكلية
0.98	4.32	157	0.97	4.34	81	1.00	4.31	76	التقليدي/علمي
1.04	4.30	224	1.04	4.29	156	1.03	4.33	68	إنساني
1.01	4.31	381	1.02	4.31	237	1.01	4.32	144	الكلية
0.71	5.08	157	0.69	5.00	81	0.74	5.17	76	الهرمي/علمي
0.81	5.09	224	0.82	5.08	156	0.79	5.09	68	إنساني
0.77	5.08	381	0.78	5.05	237	0.76	5.13	144	الكلية
0.74	4.82	157	0.83	4.80	81	0.65	4.85	76	الملكي/علمي
0.84	4.85	224	0.82	4.91	156	0.88	4.72	68	إنساني
0.80	4.84	381	0.82	4.87	237	0.77	4.79	144	الكلية
0.78	4.63	157	0.66	4.67	81	0.90	4.58	76	الأقلية/علمي
0.97	4.66	224	1.05	4.61	156	0.77	4.77	68	إنساني
0.90	4.65	381	0.93	4.63	237	0.84	4.67	144	الكلية
0.71	4.63	157	0.67	4.60	81	0.76	4.67	76	الفوضوي/علمي
0.75	4.62	224	0.82	4.62	156	0.58	4.62	68	إنساني
0.74	4.63	381	0.77	4.61	237	0.68	4.65	144	الكلية

...تابع جدول رقم (9)

أسلوب التفكير	الذكور			الإناث			الكلية		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الداخلي/علمي	76	4.48	0.89	81	4.65	0.86	157	4.57	0.88
إنساني	68	4.38	0.93	156	4.36	0.92	224	4.37	0.92
الكلية	144	4.43	0.91	237	4.46	0.91	381	4.45	0.91
الخارجي/علمي	76	5.03	0.79	81	5.06	0.79	157	5.05	0.79
إنساني	68	5.28	0.75	156	4.99	0.96	224	5.07	0.91
الكلية	144	5.15	0.78	237	5.01	0.90	381	5.06	0.86

يظهر الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس أساليب التفكير وفقاً لمتغيري الجنس، والتخصص. وللكشف عن أثر هذه الفروق فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي المتعدد (2way- MANOVA) كما في الجدول (10).

جدول (10): نتائج تحليل التباين المتعدد لأساليب التفكير تبعاً لمتغيرات الدراسة.

مصادر التباين	أسلوب التفكير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس Hotelling's Trace = 0.52 Sig 0.128	التشريعي	.934	1	.934	1.44	.230
	التنفيذي	.364	1	.364	.539	.463
	القضائي	.011	1	.011	.018	.894
	العالمي	.333	1	.333	.537	.464
	المحلي	2.97	1	2.97	4.92	.027
	التحرري	.584	1	.584	.824	.365
	التقليدي	.002	1	.002	.002	.963
	الهرمي	.673	1	.673	1.120	.291
	الملكي	.373	1	.373	.571	.450
	الأقلية	.095	1	.095	.117	.733
	الفوضوي	.123	1	.123	.224	.637
	الداخلي	.518	1	.518	.630	.428
	الخارجي	1.46	1	1.46	1.98	.160

...تابع جدول رقم (10)

الدلالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	أسلوب التفكير	مصادر التباين
.859	.032	.020	1	.020	التشريعي	التخصص Hoteling's Trace = 0.51 Sig 0.140
.053	3.78	2.554	1	2.55	التنفيذي	
.205	1.61	1.038	1	1.03	القضائي	
.115	2.49	1.550	1	1.55	العالمي	
.843	.039	.024	1	.024	المحلي	
.141	2.17	1.54	1	1.54	التحرري	
.924	.009	.010	1	.010	التقليدي	
.943	.005	.003	1	.003	الهرمي	
.935	.007	.004	1	.004	الملكي	
.518	.418	.342	1	.342	الأقلية	
.886	.020	.011	1	.011	الفوضوي	
.043	4.14	3.40	1	3.40	الداخلي	
.376	.786	.582	1	.582	الخارجي	
.799	.065	.042	1	.042	التشريعي	
.605	.268	.181	1	.181	التنفيذي	
.710	.139	.090	1	.090	القضائي	
.623	.242	.150	1	.150	العالمي	
.840	.041	.025	1	.025	المحلي	
.625	.240	.170	1	.170	التحرري	
.767	.088	.092	1	.092	التقليدي	
.340	.913	.549	1	.549	الهرمي	
.165	1.934	1.263	1	1.263	الملكي	
.218	1.524	1.247	1	1.247	الأقلية	
.633	.229	.126	1	.126	الفوضوي	
.334	.936	.769	1	.769	الداخلي	
.085	2.984	2.210	1	2.210	الخارجي	الخطأ
		.647	377	244.0	التشريعي	
		.675	377	254.5	التنفيذي	
		.645	377	243.1	القضائي	

...تابع جدول رقم (10)

الدلالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	أسلوب التفكير	مصادر التباين	
		.620	377	233.8	العالمي		
		.604	377	227.7	المحلي		
		.709	377	267.1	التحرري		
		1.045	377	393.9	التقليدي		
		.601	377	226.6	الهرمي		
		.653	377	246.2	الملكي		
		.819	377	308.6	الأقلية		
		.552	377	208.0	الفوضوي		
		.822	377	309.9	الداخلي		
		.741	377	279.1	الخارجي		
			380	245.0	التشريعي		الكلي
			380	257.8	التنفيذي		
			380	244.4	القضائي		
			380	235.9	العالمي		
			380	230.8	المحلي		
			380	269.3	التحرري		
			380	394.1	التقليدي		
			380	227.7	الهرمي		
			380	248.1	الملكي		
			380	310.1	الأقلية		
			380	208.3	الفوضوي		
			380	315.0	الداخلي		
			380	283.2	الخارجي		

يلاحظ من قيم تحليل التباين المتعدد الواردة في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أساليب التفكير تعزى لمتغيري الجنس والتخصص أو التفاعل بينهما؛ حيث بلغت قيمة (Hotelling's) لمتغير الجنس (0.52)، و لمتغير التخصص (0.51) في حين بلغت قيمة (Walk's lambda) للتفاعل بين متغيري الجنس والتخصص (0.955) وجميع هذه القيم لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "ما القدرة التنبؤية لأساليب التفكير بالتأجيل الأكاديمي للإشباع؟". للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن القدرة التنبؤية لأساليب التفكير بالتأجيل الأكاديمي للإشباع، كما يوضحها الجدول (11).

جدول (11): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأساليب التفكير بالتأجيل الأكاديمي.

المتغيرات	معامل b	قيمة T	الدلالة الإحصائية	الارتباط المتعدد R	التباين R	F	الدلالة الإحصائية
الحد الثابت	2.501	15.940	0.000	0.240	0.057	7.657	0.000
وظائف السلطة: التشريعي التنفيذي	0.024	0.798	0.425				
القضائي	0.048	1.591	0.112				
	0.101	3.329	*0.001				
الحد الثابت	2.697	18.833	0.000	0.181	0.033	6.380	0.002
مستوى السلطة: العالمي المحلي	0.27-	0.889	0.374				
	0.106	3.430	*0.001				
الحد الثابت	2.634	18.583	0.000	0.163	0.027	5.178	0.006
النزعة إلى السلطة: التحرري التقليدي	0.055	2.203	*0.028				
	0.040	1.921	0.056				
الحد الثابت	2.375	12.786	0.000	0.204	0.042	4.100	0.003
أشكال السلطة: الهرمي الملكي	0.081	2.780	*0.006				
الأقلية	0.014	0.488	0.626				
الفوضوي	0.016	0.605	0.545				
	0.034	1.095	0.274				
الحد الثابت	2.898	18.051	0.000	0.123	0.015	2.888	0.005
مدى السلطة: الخارجي الداخلي	0.021	0.905	0.366				
	0.055	2.242	*0.026				

يبين الجدول (11) أن أساليب التفكير المتنبهة بالتأجيل الأكاديمي للإشباع تمثلت بما يلي: (التنفيدي، والمحلي، والتحرري، والهرمي، والخارجي)، حيث كانت جميع قيم الدلالة الإحصائية أقل من (0.05). وعليه، فإن هناك أثراً لأساليب التفكير السابقة في القدرة على التأجيل الأكاديمي للإشباع، حيث كانت جميع قيم (معامل b) موجبة.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من التأجيل الأكاديمي للإشباع لدى عينة الدراسة الحالية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الزبيدي وكاظم والبلوشي (2015). وتفسر هذه النتيجة رغبة طلبة الجامعة في تحقيق الأهداف الأكاديمية ذات القيمة المرتفعة، ولو كانت بعيدة المدى أكثر من الميل إلى تحقيق أهداف أكاديمية ذات المكافآت البسيطة. كما يعكس ارتفاع مستوى التأجيل الأكاديمي ارتفاع مستوى الدافعية والطموح الأكاديمي لدى عينة الدراسة (Karabenick & Bembenutty, 1996).

ويفسر الباحث وجود مستوى مرتفع من التأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلبة الدراسة الحالية، من خلال سعي الطلبة وحرصهم على تحقيق أعلى مستوى من المكافآت والمعززات الدراسية، والمتمثلة بتحقيق أعلى درجة من المعدل الأكاديمي والتحصيل الدراسي، حيث يعكس المعدل التراكمي في مرحلة الجامعة العديد من الدلالات النفسية والتربوية والمهنية والاجتماعية ذات العلاقة بالتأجيل الأكاديمي للإشباع. أما نفسياً وتربوياً، فإن المعدل التراكمي المرتفع يعد جزءاً أساسياً من بناء الذات الأكاديمية للمتعلم التي بدورها هي الأخرى تمثل أحد مكونات مفهوم الذات العام لدى المتعلم؛ مما يسهم في زيادة تقدير ذاته اجتماعياً. أما مهنيًا، فإن معززات التأجيل الأكاديمي للإشباع، من خلال المعدل التراكمي المرتفع تزيد من فرص العمل مستقبلاً، حيث يعد معياراً أساسياً للمفاضلة بين المتعلمين عند التحاق بسوق العمل، بالإضافة إلى دوره في تهيئة البيئة المناسبة لإكمال الدراسات العليا لدى المتعلم والتي تمثل أيضاً أحد مكافآت التأجيل الأكاديمي للإشباع، خاصة أن الواقع الاجتماعي والمهني يزود الطلبة باتجاهات وتصورات مفادها أن الحصول على معززات بسيطة كتقدير متدني أو متوسط مثلاً قد يؤدي إلى صعوبات مستقبلية في مجال المنافسة في سوق العمل؛ مما قد يترتب عليه مشكلات حياتية متعددة؛ لذلك يتبنى الطلبة ذوو القدرة على التأجيل الأكاديمي للإشباع دوافع وأهداف بعيدة المدى ذات قيمة تمكنهم من الحصول على أفضل مستوى من معززات النجاح الأكاديمي (حسنيين، Bembenutty, 2008; 2010).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغيري الجنس، والتخصص، أو التفاعل بينهما. وتختلف هذه

النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الزبيدي وزملائه (2015) التي أظهرت وجود فروق في التأجيل الأكاديمي تعزى للجنس لصالح الذكور.

وقد يعزى عدم وجود فروق في التأجيل الأكاديمي للإشباع إلى تجانس أفراد عينة الدراسة في مرحلة الدراسة الجامعية، وتقاربهم من حيث الأهداف والطموحات المستقبلية التي تلعب دوراً كبيراً في تحديد مستوى التأجيل الأكاديمي للإشباع، حيث تتمثل أهم أهداف طلبة الجامعة من كلا الجنسين وفي جميع التخصصات بالتركيز على التخرج من الجامعة ضمن المدة الزمنية المقررة أو بأقلها مع تحقيق أفضل المعدلات الدراسية. كما أن تشابه متطلبات الدراسة الجامعية، والمهام الأكاديمية وفق النظام التعليمي الجامعي قد تلعب دوراً مؤثراً في عدم وجود فروق في التأجيل الأكاديمي للإشباع تعزى للجنس والتخصص أو التفاعل بينهما، حيث يخضع جميع الطلبة ذكراً وإناً ومن جميع التخصصات إلى نظام تعليمي واحد من حيث عدد المساقات والحد المسموح به لدراستها كل فصل، وطبيعة الواجبات الدراسية والأبحاث المطلوبة، وعدد الاختبارات الدراسية ودرجاتها. كما يشترك الطلبة من مختلف التخصصات في العديد من المساقات المشتركة؛ مما يجعلهم أمام فرص أكاديمية متشابهة قد تؤثر في عدم وجود فروق في التأجيل الأكاديمي للإشباع (Bembenutty, 2008).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

كشفت النتائج عن أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلبة الجامعة، حيث جاء الأسلوب التشريعي في المرتبة الأولى، ثم الهرمي تلاهما أسلوب التفكير الخارجي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات (Park & Park, 2005؛ الشلوي، 2010) التي أظهرت تفضيل أساليب التفكير (التشريعي، والهرمي، والخارجي) أكثر من غيرها من أساليب التفكير.

وقد يعزى تفضيل عينة الدراسة لأسلوب التفكير التشريعي إلى طبيعة الخصائص النمائية لمرحلة عينة الدراسة التي تمثل جوهر مرحلة المراهقة، حيث يميل فيها الفرد إلى تطوير الاستقلالية بالعمل والسعي إلى إثبات الذات، من خلال محاولة العمل بالأسلوب الذاتي الخاص به والمميز لشخصيته، وهو ما يتفق مع طبيعة أساليب التفكير التشريعي والهرمي. كما قد تلعب خصائص المراهقين في الميل إلى حب المغامرة والغموض والتعامل مع القضايا والمهام الجديدة بصورة أكثر إبداعية دوراً مؤثراً في تفضيل أسلوب التفكير التشريعي الذي تسهم موضوعاته ومهامه في إشباع حاجات طلبة الجامعة وإظهار قدراتهم (شريم، 2009).

كما أن تزايد الأدوار الاجتماعية والأكاديمية المطلوبة من طلبة الجامعة، حيث تصبح أكثر تعقيداً عما كانت عليه في مرحلة المدرسة تفرض على الطالب الجامعي أن تكون لديه القدرة على إنجاز العديد من المهمات المشتركة معاً، وأن يلعب أكثر من دور اجتماعي وتحمل للمسؤولية، ومطالب بالوقت ذاته بالتفوق والنجاح الأكاديمي (Bembenutty, 2011)؛ مما يدفعهم إلى توظيف مهارات التنظيم وترتيب الأولويات ليحظى بالمكانة الاجتماعية المناسبة أو حتى لتحقيق متطلبات مادية لتغطية تكاليف الدراسة الجامعية؛ مما قد يفسر ظهور أسلوب التفكير الهرمي في المرتبة الثانية لدى طلبة الجامعة.

بالمقابل أظهرت النتائج أن أقل أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلبة الجامعة هي التفكير التقليدي، ثم الداخلي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشلوي (2010).

حيث تفسر هذه النتيجة نزعة طلبة الجامعة إلى عدم التقيد بالإجراءات التقليدية في تسيير حياتهم الجامعية؛ إذ يتصف المراهق في الكثير من المواقف بروح التغيير والتجديد والطاقة الإبداعية (شريم، 2009)؛ مما يفسر عدم تفضيلهم لأسلوب التفكير التقليدي. كما أن السياقات الجامعية ببرامجها وأنشطتها المنهجية واللامنهجية تعزز مثل هذه الاتجاهات لدى الطلبة، من حيث رفض التقليد، والسعي نحو التميز من خلال الانفتاح أكثر بالعمل مع الآخرين من خلال الأنشطة والرحلات العلمية والترفيهية، وكذلك في مجال التشارك في إنجاز المهمات والمشاريع والواجبات الدراسية؛ مما يجعل الطلبة أكثر تفضيلاً للعمل مع الآخرين مقابل عدم الانغلاق على الذات في ظل تعدد التفاعلات الثقافية والاجتماعية داخل سياقات الجامعة؛ مما يفسر ظهور أسلوب التفكير الداخلي ثاني أقل أساليب التفكير.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

أظهرت النتائج عدم وجود فروق في تفضيلات طلبة الجامعة لأساليب التفكير تعزى لمتغيري الجنس، والتخصص، أو التفاعل بينهما، وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الشلوي (2010).

وقد يفسر عدم وجود فروق في أساليب التفكير إلى المدى الواسع الذي افترضته نظرية السلطة العقلية الذاتية من حيث عدد أساليب التفكير، وافتراض إمكانية تفضيل الفرد لأكثر من أسلوب تفكير (شتيرنبرغ، 2007)؛ مما ساعد أفراد عينة الدراسة على اختيار أكثر من أسلوب تفكير مفضل لديهم؛ مما قلل من أثر وجود فروق بينهم تعزى للجنس أو التخصص. كما أن حدود السياقات التفاعلية بين الطلبة أنفسهم ومع بيئة الجامعة ومكوناتها التي تكون عادة متاحة لجميع الطلبة دون النظر إلى الفروق في التخصص أو الجنس قد تلعب دوراً مؤثراً في تنمية أساليب التفكير والتدريب عليه بصورة متشابهة لدى طلبة الجامعة؛ وبالتالي تعزيز نتيجة عدم وجود فروق في أساليب التفكير لديهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

كشفت النتائج عن وجود قدرة تنبؤية لأساليب التفكير (التنفيذي، والمحلي، والتحرري، والهرمي، والخارجي) في التأجيل الأكاديمي للإشباع. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (Bernardo, et al., 2002; Cano & Hewitt, 2000) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي وأساليب التعلم. كما تتفق مع كشفت عنه نتائج دراسة (Park & Park, 2005) التي أظهرت قدرة تنبؤية لأساليب التفكير بالموهبة العلمية. ولتوضيح مناقشة نتائج لقدرة التنبؤية تم تنظيمها وفقاً لأشكال السلطة التي افترضتها شتيرنبرغ كالآتي:

1. وظائف السلطة، أظهرت النتائج وجود قدرة تنبؤية لأسلوب التفكير التنفيذي في التأجيل الأكاديمي للإشباع، في حين لم تظهر النتائج قدرة تنبؤية لأسلوب التفكير (التشريعي، والقضائي). ويمكن تفسير ذلك تبعاً لما تتطلبه القدرة على التأجيل الأكاديمي للإشباع من حيث ممارسة مهارات تنفيذ الخطط والأعمال والمهام الأكاديمية عملياً، وعدم الوقوف على حدود تشريع الخطط والمهام، أو استغراق الوقت الطويل في إعدادها وإنتاجها بصور جديدة في حين يمكن الاستفادة من الخبرات السابقة والخطط الجاهزة للمهام الأكاديمية، وهو ما يتصف به الطلبة أصحاب التفكير التنفيذي الذين عادةً ما تتوفر لديهم فرص النجاح والتفوق الأكاديمي بصورة أكثر من غيرهم (Sternberg, 1997)، سيما أن نظام الدراسة الجامعية يتطلب القدرة على تنفيذ العديد من المهام اليومية والفصلية بصورة تراكمية تكاملية.
2. مستوى السلطة، أظهر أسلوب التفكير المحلي قدرة تنبؤية بالتأجيل الأكاديمي للإشباع أكثر من الأسلوب العالمي. ويمكن أن يعزى ذلك إلى طبيعة المهام والأنشطة التي يتصف بها الطلبة أصحاب التفكير المحلي، من حيث الاهتمام بالمهام العملية الواقعية المحسوسة التي تعود بمنافع ومكافآت قادرة على الإشباع الذاتي. كما يركز التفكير المحلي على الوعي أكثر بالذات، وتحديد المعززات القادرة على إشباعها، وتأمّل حاجاتها وتفصيلها أكثر من الاهتمام بالعموميات والمهام الشمولية العامة، كما هو الحال في التفكير العالمي الذي يجعل الفرد أقل توجه نحو إدراك الذات والوعي بها؛ مما يفسر وجود قدرة تنبؤية لأسلوب التفكير المحلي في التأجيل الأكاديمي للإشباع (Cano & Hewitt, 2000).
3. النزعة إلى السلطة، وتمكن فيه الطلبة أصحاب الأسلوب التحرري من إظهار قدرة تنبؤية بالتأجيل الأكاديمي للإشباع على خلاف الأسلوب التقليدي، ويمكن تفسير ذلك إلى قدرة ذوي الأسلوب التحرري إلى تأمل المهام المستقبلية ونتائجها والقدرة على ضبطها بصورة مقاومة للطرق النمطية في الحصول على المكافآت وإشباع الذات التي يمكن أن يرضى بها الطلبة أصحاب أسلوب التفكير التقليدي، وهو ما لا يتفق مع متطلبات التأجيل الأكاديمي للإشباع خاصة أن مرحلة الدراسة الجامعية التي تستمر لعدة سنوات تتطلب نظرة ثاقبة أكثر وعي وإدراك بمستقبل الفرد الأكاديمي (Bembentuty, 2011).
4. أشكال السلطة، أظهرت النتائج وجود قدرة تنبؤية للأسلوب الهرمي في التأجيل الأكاديمي للإشباع، ويمكن تفسير ذلك إلى زيادة عدد المهام الأكاديمية التي تفرضها الحياة الجامعية مع التقدم بالسنوات الدراسية وتحتاج إلى التأجيل من أجل الحصول على معززات قادرة على الإشباع، حيث قد تزداد صعوبة المواد، وطبيعة الواجبات والمشاريع البحثية أكثر، كما قد ينتقل طلبة الجامعة في السنوات الأخيرة من الجانب النظري إلى مهام التطبيق الميداني والعملي، بالإضافة إلى أن الأساتذة الجامعيين قد يصبحون أقل تسامحاً مع أخطاء الطلبة مع التقدم بالسنوات الدراسية؛ مما يتطلب من الطالب إنجاز أكثر من مهمة في الوقت نفسه بصورة منظمة تظهر معها الحاجة إلى ترتيبها في ضوء أولوياتها المتمثلة بمقدار

التعزيز والمكافآت المشبعة التي يمكن أن يحصل عليها؛ مما يعني الحاجة أكثر إلى مهارات التفكير الهرمي لإنجاز مهمات التأجيل الأكاديمي للإشباع (Peetsma, et al., 2012).

5. مدى السلطة، كشفت النتائج عن وجود قدرة تنبؤية لأسلوب التفكير الداخلي بالتأجيل الأكاديمي للإشباع. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن مقدار الإشباع والمكافآت الذاتية في التأجيل الأكاديمي للإشباع مرتبطة بالدرجة الأولى بشخصية الفرد ذاته، وأسلوب هويته المعرفية، من حيث تقديره لمقدار ومستوى وموعد الإشباع الذي يريده من المهمات الأكاديمية الجامعية (الزيدي وزملاؤه، 2015). وذلك ما قد يظهر لدى الطلبة ذوي التفكير الداخلي الذين يميلون إلى التأمل الذاتي لحاجاتهم، والقدرة على إنجاز المهمات الأكاديمية بشكل مستقل بعيداً عن أي مؤثرات أو إغراءات خارجية قد تعيق توجيههم نحو الإشباع الذي يطمحون إليه على خلاف ما هو عليه لدى ذوي أسلوب التفكير الخارجي الذين يتأثرون أكثر بتوجهات ومدركات الآخرين، ومشاركتهم معززاتهم (شتيرنبرغ، 2004).

التوصيات

وفقاً لنتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بالآتي:

1. العمل على توجيه الطلبة وتدريبهم على مهارات التأجيل الأكاديمي للإشباع من أجل تحقيق أفضل مستوى من المعززات والأهداف الأكاديمية.
2. دعوة المدرسين الجامعيين إلى ضرورة التنوع في أساليب واستراتيجيات التدريس، والمهمات الأكاديمية الموجهة لطلبة الجامعة بما يتفق وأساليب تفكيرهم المختلفة، حيث أظهرت النتائج تفضيل طلبة الجامعة لأساليب تفكير متعددة.
3. بناء بيئة تدريس صفية قائمة على مهارات ومهمات أساليب التفكير (التنفيذي، والمحلي، والتحرري، والهرمي، والخارجي)، والتدريب عليها، حيث كشفت النتائج عن وجود قدرة تنبؤية لها في التأجيل الأكاديمي للإشباع.
4. كما يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات البحثية المستقبلية بهدف التعرف إلى علاقة أساليب التفكير والتأجيل الأكاديمي للإشباع بالمتغيرات التربوية والنفسية الأخرى كإدارة الذات، وأساليب التعلم، واستراتيجيات ما وراء المعرفة.

References (Arabic & English)

- Abd-elFattah, S., & al-Nabhani, H. (2012). From self-theories of intelligence to academic Delay of Gratification: the Mediating Role of Achievement Goals. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*.12, 93- 107.

- Abu Hashim, S. (2006). The psychometric properties of the list of thinking styles in the light of Sternberg's theory among university students. *Educational Research Center, College of Education, King Saud University*.
- Al-Zubaidi, A., Kazim., A., & Al Balushi, B. (2015). Identification styles and academic delay of gratification among Omani students. *Jordan Journal of Science in Education, 11* (3), 343- 355.
- Bembenutty, H. & Karabenick, S. (2004). Inherent Association between Academic Delay of Gratification, Future Time Perspective, and Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review, 16*(1), 35-57.
- Bembenutty, H. (2008). Academic delay of Gratification and expectancy – Value. *Personality and Individual Differences.44*, 193-202.
- Bembenutty, H. (2011). Academic Delay of Gratification and Academic Achievement. *New Directions for Teaching and Learning.17* (126), 55-65.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. (1996) Academic delay of gratification scale, a new Measurement for Delay of Gratification. Presented at the Annual Meeting of the Eastern Psychological Association March, 1996 Philadelphia.
- Bernardo, A., Zharg, L., & Calling, C. (2002). Thinking styles and Academic Achievement among Filipino Students. *Journal of Genetic Psychology, 16*(2), 149- 163.
- Cano, F., & Hewitt, E. (2000). Learning and thinking styles: An Analysis of their Interrelationship and influence on Academic Achievement. *Educational Psychology, 2*(4), 414- 430.
- Hassanin, M. (2010). To study the relationship between Academic delay of Gratification and determinants of motivation and goal orientation and academic achievement among a sample of students of

the Faculty of Education - University Nubba. *Journal of the Faculty of Education, University of Nubba*, 21 (83), 1- 46.

- Park, K., Park, H., & Choe, H. (2005). The Relationship Between thinking styles and Scientific Giftedness in Korea. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2), 87- 97.
- Peetsma, T., Schuitema, J., & Veen, I. (2012). A Longitudinal Study on Time Perspectives: Relations with Academic Delay of Gratification and Learning Environment, *Japanese Psychological Research*, 54 (3), 241- 252.
- Shalawi, A. (2010). *Learning styles and thinking styles and its relationship to academic achievement among a sample of students from the University of Taif in light of the student's specialization and level of the school*. Unpublished doctoral dissertation, Yarmouk, Irbid, Jordan University.
- Shreim, R. (2009). *Psychology of adolescence*. Amman: Dar messier.
- Sternberg, R. (1997). *Thinking styles*. Boston: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2004). *Thinking styles*. (Adel Khader, Trans.). Cairo, Egyptian Renaissance Library.
- Tayeb, E. (2006). *Thinking styles: theories and studies and researches contemporary methods*. Cairo: the world of books.