الرهاب الاجتماعي
وعلاقته ببعض المتغيرات الأكاديمية
في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية
لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر

إعداد

د / مرفت عبد الحميد الصفتي

مدرس علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف

مستخلص البحث باللغة العربية :

هدف البحث الحالى إلى معرفة العلاقة بين الرهاب الاجتماعي وبعض المتغيرات الأكاديمية (العجز المكتسب والتلكؤ الأكاديمى) في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر، وكذلك التحقق عما إذا كان هناك أثر دال احصائياً في متغير الرهاب الاجتماعي و العجز المكتسب و التلكؤ الأكاديمي يرجع إلى التفاعل بين (الاقامة (ريف- حضر) والنوع (ذكور- اناث) والمستوى التعليمي (الثانية - الرابعة) لدي عينة من طلاب جامعة الأزهر ، الكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال كل من (العجز المكتسب والتلكؤ الأكاديمى) و المتغيرات الديموجرافية لدى عينة البحث الحالى.

تكونت عينة البحث من ٣٠٠ طالبا وطالبة من طلاب جامعة الازهر : (١٥٠) طالب من كلية اللغة العربية قسم تاريخ (٧٥ الفرقة الثانية و٧٥ الفرقة الرابعة) ريفا وحضرا و(١٥٠) طالبة من كلية الدراسات الانسانية بتفهنا الاشراف قسم تاريخ (٧٥ الفرقة الثانية و٧٥ الفرقة الرابعة) ريفا وحضرا .

وقامت الباحثة باعداد مقياسي الرهاب الاجتماعي و العجز المكتسب وحساب خصائصهما السيكومترية كما استخدمت مقياس التلكؤ الأكاديمى اعداد / عبدالرحمن مصيلحي ونادية الحسيني (٢٠٠٤) .

وكشفت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الرهاب الاجتماعي وكل من العجز المكتسب والتلكؤ والنوع وعدم وجود أثر دال احصائياً في متغير الرهاب الاجتماعي و العجز المكتسب و التلكؤ الأكاديمي يرجع إلى التفاعل بين الاقامة (ريف-حضر) والنوع (ذكور-

اناث) والمستوى التعليمي (الثانية – الرابعة) لدي عينة من طلاب جامعة الأزهر ، كما أمكن التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال العجز المكتسب والتلكؤ الأكاديمي والنوع .

وانتهى البحث بمجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء ما توصل اليه من نتائج

Summary of The Study

Social Phobia And Their Relationship With Some Academic Variables In The Light Of Some Demographic Variables In Sample Of the azhar University Students.

Abstract:

The current study aimed at examining the relationship between social phobia and Some Academic Variables(learned disability and academic procrastination) in the light of some demographic variables , The study also examined the differences between College Students from Some Demographic Variables (gender (male/female) residence (village residents, town residents) ,The study also tried to consider the possibility of prediction of social phobia through learned disability , academic procrastination and demographic variables , the sample of the study consisted of 300 College Students (150 from male and 80 from female, Instruments: the researcher used social phobia and learned disability measure by the researcher and academic procrastination measure by abd elrahman mesilhy and nadia elhusseny (2004) .

Results: The results have shown a positive correlation between social phobia and learned disability , academic procrastination , and gender ,The results showed that there are no statistically significant differences in social phobia, learned disability and academic procrastination according to reaction between residence ,gender and educational level and social phobia may be predicted through learned disability , academic procrastination and gender .

The researcher presented some recommendations and suggestion for future studies in the light of the results of the study and the literature review.

مقدمة :

يعتبر المتعلم محور المنظومة التربوية ومركز اهتمامها و الذي من أجله تبذل كل الجهود والامكانات من أجل تنشئته وتربيته وتعليمه وتأهليه والاستفادة من قدراته واستغلالها الاستغلال الأمثل ، فهو أمل المستقبل ، لذلك هدفت العديد من البحوث والدراسات الى الوقوف على المشكلات التربوية التي تواجه المتعلمين والتي تقف حجر عثرة في سبيل تقدمهم الأكاديمي (Tiruwork, T., 2008, 87).

وتعد مرحلة الدراسة الجامعية من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان المعاصر ضمن أطوار حياته المختلفة؛ إذ يمرون بمرحلة انتقالية من المدرسة إلى الجامعة، وما تتضمنه هذه الفترة من تغييرات وصعوبات تعيق تفاعل الفرد وتكيفه، ينعكس أثرها على الطالب الجامعي ، ويترافق ظهور اضطراب الرهاب الاجتماعي مع نهاية مرحلة المراهقة، حيث يكون الفرد حريصاً على ظهور اجتماعي ملائم أثناء التفاعلات الاجتماعية المختلفة، يمكنه من تقديم انطباع إيجابي عن الذات للآخرين، الأمر الذي يجعل الطلبة الجامعيين أكثر عرضة للإصابة بهذا الاضطراب ويعد الشعور بالقلق في المواقف الاجتماعية أمراً شائعاً حين يكون الشخص محور الانتباه، ولكن القلق لا يكون شديداً إلى الدرجة التي تعيق القدرة على أداء المهمة المطلوبة في ذلك الموقف، بل يعزز هذا القلق أداء الفرد بحيث يزيد اليقظة والتركيز لديه، ولكن من يعانون من اضطراب القلق الاجتماعي يشعرون بقلق شديد عند مواجهة هذه المواقف، وقد يقومون بتجنبها؛ لأن التعرض لها قد يكون أمراً مؤلماً (أحمد غزو ، قاسم سمور ،٢٠١٦، ٦٠)

فالرهاب جانبا ديناميكيا في بناء الشخصية ومتغيرا مهما من متغيرات السلوك البشري ويطرأ تأثيره السلبي على العديد من الجوانب النفسية حيث ترجع مصادر الرهاب الاجتماعي بالدرجة الأولى إلى العلاقات الاجتماعية وإلى الصراعات التي تتولد عن العلاقة بين الأشخاص والتي يفترض أن يتفاعل فيه الفرد مع الآخرين ويكون معرضا نتيجة ذلك إلى نوع من أنواع التقييم (لمياء العزي ، ديما الخشاب ،٢٠١٠ ،١٨٤).

وللرهاب الاجتماعي آثار سلبية تؤثر بشكل جوهري في أنشطة الفرد الروتينية، أو في أدائه لمهامه الدراسية، أوالوظيفية ، أو في أنشطته الاجتماعية (محمد عيد، ٢٠٠٢ ،٥٦).

حيث يُعد الرهاب الاجتماعي وما يصاحبه من أعراض سبب لسوء التوافق والمماطلة في أداء المهام الأكاديمية لدى الطالب، فيؤثر الرهاب الاجتماعي على شخصية الفرد ، فيصبح الشخص غير قادر على التفاعل مع الآخرين أو التحدث معهم ، وقد يفشل في أداء مسؤوليات دراسية أو مهنية مهمة ، كما أنه لا يستطيع أن يتناول الطعام علانية،و قد يرفض دعوات الغداء والإنغماس في المواقف الاجتماعية الأخرى، حيث أن معظم الذين يصابون بالرهاب الاجتماعي كثيرا ما يُساء فهمهم ، ويتم تفسيراستجاباتهم بأنها عدم اهتمام أو عناد، لأن مقاومتهم الاجتماعية غالبا ما تجعلهم يحتفظون بمخاوفهم سرا مما يؤدي في النهاية إلى احساس الطالب بالعجز (محمد ياسر ، محمد أبو هدروس ، ٢٠١٢ ،٦٧).

وفسر سيلجمان (1975) عزوف الطالب عن أي محاولة أو بذل جهد حين تعرضه للمشاكل في المواقف التعليمية بأنه عجز متعلم (عبد الله محمود ،٢٠٠٤ ،١١) .

وأشار Schubert, L. & Stewart, W.(2000) بأن العجز المكتسب يؤدي إلى التسويف والتأجيل في الأنشطة التي تتطلب بذل جهد، وهذه العوامل مجتمعة تؤثر بشكل أو بآخر على التحصيل الدراسي .

ويؤثر الإرجاء الأكاديمي بالسلب على الأداء الأكاديمي للطلاب فلا يستطيعون اظهار قدراتهم الحقيقية في الجانب التعليمي ، كما يؤثر الإرجاء في معظم جوانب حياة الفرد ، وكذلك العلاقات الاجتماعية وادارة الأعمال التجارية ،وقد تتسبب الدرجة العالية من الإرجاء في فقدان الفرد لعمله، أوالتسرب من الدراسة، أو تعريض حياته للخطر، وقد يمر بمشاعر الًضيق التابعة لشعوره بفقدان السيطرة على نفسه وغيرها (Balkis, M., & Duru, E 2007, 376- 385).

مشكلة البحث :

يعد الرهاب الاجتماعي في الدول العربية من أكثرأنواع الاضطراب النفسي شيوعا بين طلاب الجامعات العربية بما فيها مصر وليبيا والكويت والسعودية (حياة البناء و آخرون، ٢٠٠٦، ٢٩٢) .

وتشير بعض الدراسات والبحوث العلمية الى أن الرهاب والقلق الاجتماعي من الاضطرابات النفسية التي تظهر في مرحلة مبكرة من العمر من ستة أعوام إلى اثني عشر عاما ويستمر تفاقم هذا المرض وتطوره في أثناء مرحلة المراهقة وبدايات سن الشباب اذا لم يتم علاجه مبكرا وغالبا مايظهر القلق الاجتماعي في أداء الأدوار الاجتماعية خاصة في السياقات الاجتماعية كالجامعة و الرحلات والأنشطة الثقافية كالخطابة (محمد الصبوة ،٢٠٠٧، ٣٢).

مما يؤثر سلباً في تحصيلهم الدراسي وتختلف نسب انتشار هذا الاضطراب من مجتمعٍ إلى آخر ومن بيئةٍ إلى أخرى ومن زمنٍ إلى آخر ، ويُعد الرهاب الاجتماعي وما تصاحبه من أعراض سبب لسوء التوافق الأكاديمي لدى الطالب ، فالطالب الذي يمتلك اتجاهات اجتماعية ونفسية ايجابية نحو زملاءه في الدراسة، نجده يحب العمل الجماعي ويفضله عن ممارسته بمفرده (أديب الخالدي، ٢٠٠٩، ١٥٦).

فقد أثبتت بعض الدراسات أن الرهاب الاجتماعي يؤثر على شخصية الفرد ويؤدي به إلى العجز، فالشخص يصبح غير قادر على التفاعل مع الآخرين أو التحدث أمام الآخرين كما أنه لا يستطيع أن يتناول الطعام علانية، ,قد يرفض دعوات الغداء والإنغماس في المواقف الاجتماعية الأخرى، ، وقد يفشل في أداء مسؤوليات دراسية أو مهنية مهمة، حيث أن معظم الذين يصابون بالرهاب الاجتماعي كثيرا ما يُساء فهم سلوكهم ، ويتم تفسيره بأنه عدم اهتمام أو عناد (محمد ياسرومحمد أبو هدروس، ٢٠١٢ ، ٧٦).

وتؤكد دراسة (Kim,G. 2006) أنّ العلاقة بين العجز والنجاح علاقة عكسية، وتعلَّل هذه النتيجة بأنّ زيادة مستوى العجز لدى الطلبة من شأنه أن يؤجل بل و يعطل إمكاناتهم الذاتية والتعليمية، وهذا ينعكس سلبيا على مستوى إنجازهم وتوافقهم الأكاديمي.

كما أثبتت دراسة عبدالرحمن مصليحي ، نادية الحسيني (٢٠٠٤ ،٥٨) أن ذوي التلكؤ المنخفض من طلاب الجامعة يتسم سلوكهم بالضبط الأكاديمي أكثر من مرتفعي التلكؤ الأكاديمي .

ولقد أثبتت معظم الدراسات أن التلكؤ الأكاديمي يزداد لدى طلاب الجامعة بشكل خاص لأنهم في هذه المرحلة تنتقل اليهم المسؤولية الكاملة لأداء المهام الأكاديمية ، وذلك بخلاف المراحل التعليمية السابقة التي كان يشاركهم فيها المسؤولية الآباء والمدرسين ، كما انهم يواجهون ضغوطا مستمرة بسبب مطالبهم بتقديم الأبحاث والتقارير والاستعداد للامتحان .

كما لوحَظ ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذه المتغيرات معا (الرهاب الاجتماعي و العجز المكتسب والتلكؤ الاكاديمي) والكشف عن الفروق فى هذه المتغيرات لدى عينة البحث تبعا للمتغيرات الديموجرافية : النوع (ذكور . إناث) ,الإقامة (ريف – حضر) ، المستوى التعليمي (الفرقة الرابعة – الفرقة الثانية) بشكلٍ مباشر (في حدود اطلاع الباحثة)، رغم تأثير هذه المتغيرات الواضح على شخصية الطالب وأدائه الأكاديمي ، وهذا ما يحاول البحث الحالى القيام به .

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث فى الإجابة على التساؤلات التالية :

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الرهاب الاجتماعي وبين كل من العجز المكتسب و التلكؤ الاكاديمي والمتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر ؟
- هل هناك أثر في متغير الرهاب الاجتماعي يرجع إلى التفاعل بين الاقامة (ريف–حضر) والنوع (ذكور– اناث) والمستوى التعليمي (الثانية – الرابعة) لدي عينة من طلاب جامعة الأزهر ؟

- هل هناك أثر في متغير العجز المكتسب يرجع إلى التفاعل بين الاقامة (ريف- حضر) والنوع (ذكور- اناث) والمستوى التعليمي (الثانية - الرابعة) لدي عينة من طلاب جامعة الأزهر ؟
- هل هناك أثر في متغير التلكؤ الاكاديمي يرجع إلى التفاعل بين الاقامة (ريف- حضر) والنوع (ذكور- اناث) والمستوى التعليمي (الثانية - الرابعة) لدي عينة من طلاب جامعة الأزهر ؟
- هل يمكن التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال العجز المكتسب و التلكؤ الأكاديمي والمتغيرات الديموجرافية لدى أفراد العينة الكلية ؟

أهمية البحث

أولا : الأهمية النظرية

تشير هذة الدراسة إلى أن موضوع الرهاب الاجتماعي من الموضوعات الهامة التى تؤثر فى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين لما لهذا الاضطراب من آثار سلبية على صحتهم النفسية وأدائهم للمهام الأكاديمية والأنشطة الاجتماعية المختلفة و بشكل خاص فى المرحلة العمرية التى يتناولها البحث الحالى ألا وهى مرحلة المراهقة تلك المرحلة التى يحدث فيها العديد من التغيرات المتزامنة نتيجة البلوغ كما أنها مرحلة حرجة حيث ترتبط بمرحلة المراهقة وبدايات الشباب .

كما يسعى البحث الحالى إلى المساهمة بالأدب النظرى المتعلق بموضوع الرهاب الاجتماعي فى ضوء ندرة الأبحاث التى تناولت هذا الموضوع بالبحث والدراسة فى علاقته بكل من العجز المكتسب والتلكؤ الأكاديمي في ضوء عدد من المتغيرات الديموجرافية خاصة لدى عينة البحث الحالى لسد القصور البحثى فى هذا المجال .

ثانيا : الأهمية التطبيقية

- يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث فى التخطيط التربوى والإرشاد النفسى والأسرى لتعريف المتخصصين في مجالات عديدة كأولئك العاملين في مجال الإرشاد النفسي والخدمة الاجتماعية والتعليم بدور الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالعجز المكتسب والتلكؤ الاكاديمي وكيفية التغلب على المشكلات التى تواجه الطلاب الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي .

- إن تزويد المرشدين الجامعيين بالطلبة الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي والعجز المكتسب والتلكؤ الاكاديمي ، وبالمتغيرات الديموجرافية المتعلقة بانتشار هذه المتغيرات ، يمكنهم من تحديد فئات الطلبة التي يسود بينها هذا الاضطر اب، وتحديد الأساليب الإرشادية المناسبة لهم .
- لفت نظر الأخصائيين الاجتماعيين إلى فئات الطلبة التي ينتشر بينها الرهاب الاجتماعي والعجز المكتسب والتلكؤ الاكاديمي ، يجعلهم يركزون أكثر في برامج التوعية التي يقدمونها في زيارتهم المنزلية على أسرأولئك الطلبة الذين يقعون ضمن هذه الفئات.
- إثراء الجانب التطبيقى من خلال توفير أداة هامة لقياس الرهاب الاجتماعي والعجز المكتسب لدى الطلاب الجامعيين .

أهداف البحث :

- الكشف عن العلاقة بين الرهاب الاجتماعي وبين كل من العجز المكتسب و التلكؤ الاكاديمي والمتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر ؟
- التحقق عما اذا كان هناك أثر في متغير الرهاب الاجتماعي يرجع إلى التفاعل بين الاقامة (ريف- حضر) والنوع (ذكور- اناث) والمستوى التعليمي (الثانية - الرابعة) لدي عينة من طلاب جامعة الأزهر ؟
- التحقق عما اذا كان هناك أثر في متغير العجز المكتسب يرجع إلى التفاعل بين الاقامة (ريف- حضر) والنوع (ذكور- اناث) والمستوى التعليمي (الثانية - الرابعة) لدي عينة من طلاب جامعة الأزهر ؟

- التحقق عما اذا كان هناك أثر في متغير التلكؤ الاكاديمي يرجع إلى التفاعل بين الاقامة (ريف- حضر) والنوع (ذكور- اناث) والمستوى التعليمي (الثانية - الرابعة) لدي عينة من طلاب جامعة الأزهر ؟
- الكشف عن امكانية التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال العجز المكتسب و التلكؤ الأكاديمي والمتغيرات الديموجرافية لدى أفراد العينة الكلية ؟

التعريفات الإجرائية لمفاهيم البحث :

الرهاب الاجتماعي :

عرفه أحمد عكاشة (٢٠١٣، ١٢٣) بأنه مجموعة من الاضطرابات يستثار فيها القلق فقط بواسطة أشياء أو مواقف معينة و محددة خارجة عن نطاق الشخص ، والتي لا تحمل خطرا في حد ذاتها ويترتب على ذلك تجنب هذه الأشياء والمواقف أو احتمالها بصعوبة.

وعرفه أمجد الركيبات (٢٠١٥) بأنه "استجابة انفعالية ونفسية ومعرفية لموقف يتوقع أن يكون مؤذيا أهم ما يميزه حضور الآخرأو توقع حضوره وبالتالي التأثير السلبي على عمليات التفاعل الاجتماعي "

وتعرفه الباحثة بأنه " حالة من الخوف المفرط والمتكرر في المواقف الاجتماعية والمصاحب بأعراض فسيولوجية مثل (التلعثم والخجل والتعرق ...الخ) وانفعالية (القلق و وا رتباك مع الخوف من التقييم السلبي من قبل الآخرين ونقص الثقة في المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها مع أشخاص غير مألوفين أو مصدر سلطة...الخ) وسلوكية (تجنب المواقف

الاجتماعية أوالانصراف منها ،ادارة الوجه أثناء الحديث ...الخ) وهذه المخاوف ترتبط ب(الأسرة و الدراسة و الزملاء و مواقف الحياة العامة)".

ويقاس إجرائيا بمجموع الدرجات التى يحصل عليها الطالب على مقياس الرهاب الاجتماعي المستخدم فى الدراسة الحالية .

العجز المكتسب :

يعرف محمد أبو عليا العجز المكتسب (٢٠٠٠، ٧٦) على أنه مد ركات لدى الطالب مفادها أنه لا يستطيع الاقدام على محاولة انجاز المهمات التعليمية ، لتوقعه أنه لا يستطيع انجازها ، وأنه لا يستطيع التحكم في نتائج الأداء ، لاعتقاده أن لاعلاقة بين ما يفعله في المهمات التعليمية ، وما ينتج عن مترتبات على أفعاله ، لدرجة أنه لن يتمكن من تجنب الفشل أوالتخلص منه وبذلك تتوقف محاولاته تماما، الأمر الذي يؤدي الى حالة من الشعور بالذنب وتدنى اعتبار الذات " .

ويعرفه السيد الفرحاتي (٢٠٠٧، ٤٥) بأنه اعتقاد عام لدى الفرد بأن هناك انفصالاً بين ما يبذله من جهد، وما يتمتع به من قدرة، وبين الحصول على النتيجة (عدم الاقتران بين الأفعال والتصرفات والنتائج).

وتعرف الباحثة العجز المكتسب بأنه " حالة تنتاب الطالب الدراسي استجابة للإحباطات ونوبات الفشل المتكررفي المواقف الأكاديمية وتسيطر تلك الحالة على أفكار الفرد وانفعالاته وسلوكه " لذا يتكون العجز المكتسب من ٣ أبعاد هي البعد المعرفي :وهو مجموعة من الأفكار السلبية التي ترواد الطالب عن قدراته ونظرة الآخرين له ، وأن ما يفعله لن يأتي بالنتيجة المرجوة ،وعدم قدرته على التحكم فيما يحدث ، البعد الانفعالي

:وهو مجموعة من المشاعر السلبية المرتبطة بمواقف الطالب الدراسية وتشمل مشاعر الدونية ونقص الثقة وانخفاض تقدير الذات والدافعية والقلق والتشاؤم ومشاعر الرفض من قبل الآخرين ولوم الذات ، البعد السلوكي : حيث تنعكس أفكار ومشاعر الطالب السلبية على تصرفاته وسلوكه الظاهر فنجده يتجنب اتخاذ القرارات الدراسية الصعبة الخاصة به ، ويستسلم للفشل ولا يقوم بالمهام الدراسية المطلوبة منه ولا يكمل الأعمال المكلف بها ويتجنب مواقف التنافس الأكاديمي وهذا العجز المقصود به في هذه الدراسة العجز في المواقف الأكاديمية ولذا تقيد الباحثة هذا النوع من العجز بالعجز الأكاديمي المكتسب .

ويقاس إجرائيا بمجموع الدرجات التى يحصل عليها الطالب على مقياس العجز الأكاديمي المكتسب المستخدم فى الدراسة الحالية .

التلكؤ الأكاديمي :

تتبنى الباحثة تعريف عبد الرحمن مصليحي ، نادية السيد (٢٠٠٤، ٦٢)أن التلكؤ الأكاديمي هو " تأجيل الطالب البدء في عمل المهام الدراسية المطلوبة ، وتأخيره في اتمامها الى اللحظات الأخيرة مع وجود شعور بالضيق وعدم الارتياح لتأخيره في اتمامها " .

ويقاس إجرائيا بمجموع الدرجات التى يحصل عليها الطالب على مقياس التلكؤ الأكاديمي المستخدم فى الدراسة الحالية .

الإطار النظرى لمفاهيم الدراسة

الرهاب الاجتماعي :

يعد اضطراب الرهاب الاجتماعي من أكثر اضطرابات القلق شيوعا ، ويحتل المركز الثالث في قائمة الاضطرابات النفسية الشائعة لدى الجمهور العام وإن لم يعالج هذا الاضطراب فسوف يتحول الى المرحلة المزمنة بما يؤدي الى ضعف جوهري في جوانب الحياة الاجتماعية والوظيفية أيضا وعلى الرغم من ارتفاع نسب انتشار الرهاب الاجتماعي ودرجة اعاقته لسير حياة الفرد بشكل طبيعي فإنه لم يتم التركيز عليه في البحوث العيادية الا حديثا (Hofmann,S.& Bogels,S., 2006,3).

وهناك عدة مصطلحات تصف هذا الاضطراب منها القلق الاجتماعي والخواف الاجتماعي والارتباك في المواقف الاجتماعية وهو نوع من أنواع المخاوف المرضية التي حظيت بإهتمام أكثر مما كانت عليه في السابق كظاهرة مرضية شائعة (فاطمة الكتاني ٢٠٠٢، ٥٤) .

ويعتبر الرهاب الاجتماعي من أبرز الاضطرابات التي تحدث غالبا في مرحلة المراهقة ويرتبط بالخوف من نظرة الآخرين مما يؤدي الى تجنب المواقف الاجتماعية وقد يقود في مرحلة متقدمة إلى العزلة الاجتماعية الكاملة المرتبطة بالخوف المزمن من مواقف مختلفة عندما يشعر الفرد أن أنظار الآخرين تتجه نحوه فيخشى تقييمهم ومراقبتهم له (سامر رضوان، ٢٠٠١ ،٤٩)

النظريات المفسرة للرهاب الاجتماعي :

هناك العديد من الاتجاهات النظرية المفسرة لإصابة الفرد بالرهاب الاجتماعي وفيما يلي بعض هذه الاتجاهات :

أولا نظرية التحليل النفسي : وتفسر نظرية التحليل النفسي الرهاب الاجتماعي على أنه حيلة دفاعية لاشعورية، حيث يحاول المريض عن طريق هذا المرض إلى عزل القلق الناشئ من فكرة، أو موضوع، أو موقفً مرَ به في حياته، وتحويله إلى موضوع رمزي، ليس له علاقة بالسبب الحقيقي الذي غالبا ما يجهله المريض، فالرهاب عبارة عن عملية دفاع لحماية الفرد من رغبة لا شعورية عدوانية أو مستهجنة لديه

(Christopher , A. ,2005, 76)

ثانيا النظرية السلوكية : وتؤكد النظريات السلوكية على حدوث تعلم شرطي وارتباط سلبي بين تحقيق الفرد لشخصيته ووجوده مع الآخرين، وأن هذا التعلم يحدث خلال بدايات الحياة بين عمر ٤-٦ سنوات، وهو يؤدي إلى حساسية مرضية تتمثل في القلق والخوف من المواقف الاجتماعية الشبيهة لمواقف قديمة عانى الفرد منها (نايف الحمد وآخرون ، ٢٠١٦، ١٧ - ١٨) .

ثالثا النماذج السلوكية المعرفية: ومن أبرز هذه النماذج نموذج كلارك وويلز (Clark, Wells)

ويرى هذا النموذج أن الرهاب الاجتماعي هو الرغبة القوية في احداث انطباع خاص مرض عن الذات أمام الآخرين مع وجود عدم ثقة لدى الفرد في قدرته على القيام بذلك ، ويفترض هذا النموذج أن الخبرات الاجتماعية

السلبية للأفراد والتي تتفاعل مع استعدادتهم السلوكية ترجع الى سلسلة من الافتراضات عن ذواتهم وعن عالمهم الاجتماعي ، حيث يدخل مرضى الرهاب الاجتماعي المواقف المخيفة على أساس افتراضاتهم عن ذواتهم التي ارتبطت بالخبرات السابقة والمبكرة بالمواقف الاجتماعية وتتضمن هذه الافتراضات (١)أن هناك خطرا يقع عليهم عندما يسلكون بشكل غير ملائم وغير مرض و (٢) أن كل سلوك سوف تعقبه كارثة مثل فقدان الفرد لمكانته وجدارته بالاحترام ، ونبذه من قبل الآخرين وهذه الافتراضات تسمى برنامج القلق والذي ينشط بشكل انعكاسي وتلقائي .

رابعا نظرية فعالية الذات : حيث تعد نظرية فعالية الذات لباندورا توجها معرفيا يشرح السلوك الخاضع للكف ويفترض باندورافي هذه النظرية أن مرضى الرهاب الاجتماعي يتجنبون المواقف الاجتماعية لاعتقادهم أنهم لا يملكون القدرة على مواجهتها (فعالية الذات منخفضة) ، كما يعتقدون أن تفاعلاتهم في المواقف الاجتماعية سوف تؤدي الى عواقب سلبية ، وطبقا لباندورا فإن أفكارنا تسيطرعلى إثارة عميقة وبالتالي فإن مرضى الرهاب الاجتماعي لا يتجنبون المواقف الاجتماعية ليخفضوا من قلقهم ، بل يتجنبوها لأن لديهم معارف تفيد بعدم فعاليتهم الذاتية لهذ المواقف وهذه المعارف تؤدي بدورها الى الشعور بالقلق (نجيب الصبوة،٢٠١٤ ، ٩٢-٩٣) .

تعقيب : وترى الباحثة أن الرهاب الاجتماعي اضطراب نفسي أكبر من أن يفسر بوجهة نظر واحدة فقد يكون راجعا لأسباب جينية بالاضافة إلى أساليب تنشئة خاطئة في تربية الطفل اجتماعيا كالتقييم السلبي والمقارنة والعقاب والقسوة و التسلط أوالحماية الزائدة ، وقد يكون نتيجة للخبرات

المؤلمة أو السيئة التي يمر بها الطفل سواء في أسرته أو عند حرمانه منها ورعايته في مؤسسات اجتماعية فمن يورثون الجينات في الغالب هم أنفسهم من يتولون رعاية الطفل وهذا يزيد من تدعيم اضطراب الرهاب الاجتماعي ،و قد يرجع لأسباب صحية أيضا حيث أن الأشخاص المعاقين أو المرضى أو غير المتوافقين أكثر من غيرهم تعرضا للقلق الاجتماعي ويؤدي انخفاض تقدير الذات لديهم الى مزيد من القلق الاجتماعي .

أنماط الرهاب الاجتماعي :

يأخذ الرهاب الاجتماعي أشكالا متعددة تختلف باختلاف أنواع المواقف التي تستثار فيها تلك الحالة ، ويمكن تصنيفها في فئات ثلاث كما يلي :

الخوف من مواقف الأداء : وهو نمط مواجهات الأداء ، حيث يفعل الفرد شيئا أمام الآخرين ، عادة بشكل يكون الفرد قد تدرب عليه على سبيل المثال التلميذ الذي يلقي كلمة في حفل مدرسي مكتوبة مقدما ، الأكل أمام الآخرين ، والدخول الى حجرة فيها أشخاص آخرين ، والكتابة أمام الآخرين .

الخوف من المواقف التفاعلية : وهو نمط المواجهات الاجتماعية التفاعلية، حيث يكون الفرد مطالب بأن يستجيب بطريقة مناسبة لما يقوله أو يفعله الآخرون مثال ذلك ما يجرى من محادثة في حفل أو مناسبة اجتماعية حيث يحتاج الفرد أن يكون مبادرا في المحادثة أو يشارك فيها أو يستجيب لها وعليه أن يكون واعيا باستجابات الطرف الآخر أو سؤال الطالب للمحاضر والسؤال عن توجيهات أو ارشادات .

الرهاب الاجتماعي المعمم : يصنف الرهاب الاجتماعي وفقا لهذا النمط الى رهاب معمم و رهاب غيرمعمم ، حيث يبدي الأشخاص ذوو الرهاب الاجتماعي غير المعمم قلقا من موقف أو اثنين من مواقف الأداء ، مثل الكلام أو الكتابة في حضرة أشخاص آخرين ، وقد ينطوي ذلك على مشكلة حادة بالنسبة لبعض الأشخاص ، ولكن معظم الأشخاص ذوي الرهاب الاجتماعي غيرالمعمم يمارسون مهامهم ويؤدون وظائفهم بشكل جيد في المواقف الاجتماعية الأخرى وعلى العكس من ذلك ، يكون الأشخاص ذوو الرهاب الاجتماعي المعمم ؛ فهم يخافون من مدى واسع من المواقف الاجتماعية والتي تشمل عادة كلا من فئتي الخوف من مواقف الأداء و الخوف من المواقف التفاعلية ويخبر هؤلاء الأشخاص غالبا حالة من عدم الارتياح في تلك الأنواع من المواقف الاجتماعية التي يأخذها معظم الناس على أنها أشياء عادية أو مسلم بها ، مثل تناول الطعام في المطاعم أو عمل محادثة صغيرة مع الزملاء ، أو حضور حفلة أو مناسبة اجتماعية ، ويجد هؤلاء الأفراد أن المواقف التي يخافونها ويتجنبونها مهيمنة على نطاق حركتهم وحياتهم بحيث أنها لا تترك لهم الا القليل من المواقف التي يشعرون حيالها بالارتياح Stein, M.& Walker,J.,2001, 12-(16).

العجز المكتسب :

تؤدي خبرات الفرد الحياتية والاجتماعية والأكاديمية دوراً محورياً في تشكيل مشاعره واعتقاداته وأفكاره وبنيته المعرفية وسلوكه .فخبرات النجاح المتكرر قد تولد لديه شعوراً بالثقة واحساساً بالسيطرة وأملاً بالمستقبل، وربطاً منطقياً وواقعياً بين النتائج والأسباب، ورضا عن الحياة والعلاقات

الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها، وبالتالي شعو را بالفخر والسعادة لما حققه من أهداف .أما خبرات الفشل المتكرر وعدم قدرته على تجاوز العقبات التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه فقد تولد لديه مشاعر التشاؤم والاحباط وانعدام الثقة وانعدام ا لقدرة على السيطرة على مجريات الامور، فيستسلم للنتائج السلبية ويتولد لديه الغضب وعدم الرضا عن حياته وعلاقاته ومسيرته الأكادِيمية. وتشكل متغيرات العزو السببي والعجز المكتسب عمليات عقلية معرفية وأحاسيس

فالعجز المتعلم Learned Helplessness أو العجز المكتسب مصطلح يشير إلى المدركات السلبية التي يكتسبها الفرد من خلال مواقف الفشل المتكررة لديه،والتي تؤدي بدورها إلى خفض الدافع لديه والاستسلام وفقدان السيطرة على التحكم في الأحداث والمواقف، مما يجعله يشعر بالدونية ولوم الذات (نداء عديلي ورافع الزغول ، ٢٠١٥، ٣٣٢).

وتعرف هولت(Holt, 1980) العجز المكتسب بأنه إيقان الشخص بأنه غير قادر على التحكم بالنتائج، وهو مجبر على خوضها وعندما يجد الفرد نفسه عاجزاً عن تغيير الموقف الذي هو فيه، يدرك أنه لا وجود لأي علاقة ما بين الأعمال التي قد يقوم بها والنتيجة الأخيرة.

بينما يعرف مارك (Marc 1990) العجز المكتسب كونه نوع من التضارب في سلوكيات التجنب والفكاك من المأزق المدرك من جانب الفرد على أنه خارج نطاق سيطرته أي إيقان الشخص بأنه غير قادر على التحكم بالنتائج، وهو مجبر علي خوضه (عبد الله الرشيدي ، محمد درويش ،٢٠١٧، ٨٤).

ويرى السيد الفرحاتي (٢٠٠٧، ٥٦) أن العجز المكتسب لا يحدث دفعة واحدة، ولكنه يتكون من عدة خطوات تلي كل منها الأخرى، حيث يمر الفرد بعدة مراحل توصله في النهاية إلى حالة العجز المتعلم، يتكون العجز المتعلم بشكل واضح من ثلاث خطوات هي:

- الظروف البيئية غير المواتية التي يتعرض لها الكائن الحي.
- تحويل هذه الظروف إلى توقعات.
- ظهور سلوكيات تدل على العجز المتعلم من خلال هذه التوقعات.

ويضيف Mcintosh, 1996 مرحلتين لتطور العجز المتعلم وهما :

- يطور الفرد توقعاته لفقدان السيطرة بالنسبة للمستقبل.

- يقوم الفرد بتعميم توقعاته حول فقدان السيطرة على الوضع الجديد الذي يتعرض له.

وتشير كثير من الدراسات والبحوث أن الطلاب ذوي العجز المكتسب يدركون أن التحديات والصعوبات تفوق قدراتهم فلا يمكن التغلب عليها؛ وأن بذل المزيد من الجهد سيكون غير مثمر وبلا جدوى وأن فشلهم خارج عن إرادتهم ونتيجة لعجزهم عن مواجهة الأحداث، فهم يتوقعون دائماً أنهم لا قدرة لهم على التأثير في الأمور وأن الوجبات التعليمية غير ذات جدوى لهم .

الاتجاهات المفسرة لظاهرة العجز المكتسب :

نموذج سيلجمان Seligman : يعتبر سيلجمان Seligman أول من أدخل هذا المفهوم إلى التراث النفسي وذلك من خلال تجاربه على

الحيوانات والأفراد عندما يواجهون مواقف ضاغطة غير قابلة للتحكم وصاغ النموذج المبكر للعجز المتعلم والذي يفترض أن العوامل المسببة للعجز تكمن في توقع الفرد بعدم فاعلية استجاباته في تحقيق نتائج مرغوبة وإيجابية، وأن استجابات الفرد تكون أدنى ما تسمح به قدراته على مواجهة تلك المواقف

ووفقاً لهذا النموذج فإن الشرط الضروري لتشكيل العجز المكتسب يكمن في استقلال الاستجابة التي يقوم بها الفرد عن نتائجها، فاحتمالية حدوث نتيجة لاستجابة معينة مساوية لاحتمالية حدوث هذه النتيجة بغياب هذه الاستجابة، وبمعنى آخر يكون فيه اختلاف بين هذين الاحتمالين، فإنه يكون وضع فيه صلة بين الاستجابة والنتيجة (Benjamin,A. 2011,132) .

ويرى سيلجمان Seligman, M. (1975) أن الطالب مثلا عندما يتكرر فشله في انجاز مهام معينة يدرك أن فشله هو نتيجة لضعف قدراته فتتشكل لديه خبرات سلبية وضعف الثقة في النفس ، وبالتالي يتوقع أداء غير جيد في انجاز مهام مشابهة. اذا يتعلم التلميذ العجز عندما يفسر خبرات فشله بطريقة تؤدي الى الإحباط و وقوع في دوامة العجز مع مواقف الحياة .ومنه يمكن تحديد ثلاثة جوانب أساسية لتفسير الأحداث وهي : الديمومة والشمولية والذاتية . فالتلميذ الذي يستسلم بسهولة يعتقد أ أن سباب الفشل التى حدثت له تتصف بالديمومة، ويشعر بأن فشله راجع عوامل ثابتة لا تسطيع قدراته تغييره، ومنه يشعر بالعجز المتعلم فالديمومة متعلقة بالزمن والشمولية متعلقة بالمواقف والذاتية بالقدرة، فالعاجز يتصف تفسيره بالديمومة عبر الزمن والشمولية من خلال المواقف . أما التلميذ

الذي يفسر فشله تفسيرا محدودا قد يكون عاجز في موقف ما وغير عاجز في موقف أخر. مثلا اذا فسر سبب التلميذ رسوبه في الامتحان بأنه صعب (عبد الله محمود ،٢٠٠٤ ،١١) .

- نموذج- هيدر Hieder : يرى هيدر Hieder أن السلوك دالة للقوى البيئية والقوى الشخصية أى أن التحكم في النتائج يعتمد على تفاعل بين هذين القوتين، كما أن أسباب النجاح والفشل هي القدرة و سهولة أو صعوبة المهمة فمثلا يعد الحظ في كثير من الأحيان عامل للنجاح والفشل ؛ وهذا يدل على أن إدراك التحكم في النتائج دالة لعوامل القدرة والجهد والمهمة والحظ ، حيث تتمثل القوى الشخصية في القدرة و الذكاء ، والقوى البيئية تتمثل في المهمة والظروف المحيطة بها لانجازها؛ فإذا كانت واحد من القوى الشخصية أو القوى البيئية ضعيفة فالسلوك الذي يمكن حدوثه هو سلوك العجز .

- نموذج كيلي Kelley: تفسر هذه النظرية ظاهرة العجز المتعلم من خلال التميز بين الحالة التي يكون عليها الفرد و الحالة التي يكون عليها الآخرون.

- فتعلم العجز لدى الفرد يتمثل في المقارنة بالآخرين فيعتقد أن الآخرين لديهم القدرة الملائمة لتخطي العقبات التى تواجهم مقارنه به ، و بالتالي يكون تقييمه لذاته تقييما سلبيا و تقييمه للآخر تقييم إيجابي (السيد الفرحاتي ،٢٠٠٧ ،١٣٦).

الرهاب الاجتماعي والعجز المكتسب :

يرى Audrey J.(2000) أنه تم وضع تصور للعجز في المواقف الاجتماعية على أنه عدم القدرة على التغلب على الرفض في المواقف الاجتماعية ، كما يتضح انه من العيوب المسببة للرفض. على الرغم من أن الأبحاث الحالية حول التوافق الاجتماعي للأطفال تؤكد على الاختلافات في المهارات الاجتماعية بين الأطفال المحبوبين وغير المحبوبين وضرورة التدخل السلوكي كمساعدات للأطفال الذين يتم رفضهم اجتماعيا ، فإن الدراسة الحالية تستكشف الردود على الرفض عبر مستويات الشعبية. وتظهر النتائج أن الفروق الفردية في صفات الرفض مرتبطة بخلل السلوك الموجه نحو الهدف بعد الرفض. وكما كان متوقعًا ، فإن الاختراق الأخطر لمحاولات الحصول على الموافقة الاجتماعية (الانسحاب والمثابرة) كان مرتبطا بالميل إلى التأكيد على عدم الكفاءة الشخصية كسبب للرفض ، بغض النظر عن مستوى الشعبية. تشير النتائج إلى أن الوسطاء الإدراكيين للسلوك الاجتماعي العلني والقدرة على حل المشاكل عند مواجهة الصعوبات يجب أن يتم النظر فيها في دراسة العلاقات الاجتماعية للأطفال.

ويرى كل من Frank D ,Audrey J.(1987) أن نظرية العجز تمدنا بإطار يمكن من خلاله التحقق من النتائج المرتبطة بالوضع الاجتماعي في الأطفال بشكل مثمر. ويلاحظ العديد من أوجه الشبه بين العجز المكتسب وخصائص الوضع الاجتماعي ، ويقال أن الأطفال الذين يتم رفضهم ، وخاصة الذين تم إهمالهم ، من قبل الأقران ، من المرجح أن يظهروا عجزًا مكتسبًا في المواقف الاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك ، فإن

إعادة التحليل لدراسة جويتز ودويك (١٩٨٠) حول العجز المكتسب في المواقف الاجتماعية توفر بيانات لدعم وجهة النظر هذه على النحو التالي: (أ) الأطفال الذين تم رفضهم وإهمالهم كانوا يشبهون الأطفال الذين لا حول لهم ولا قوة فيما يتعلق بكل من الصلات والسلوك بعد الرفض الاجتماعي ؛ (ب) أظهر الأطفال المهملين تدهورًا سلوكيًا أكبر بعد الرفض من الأطفال المرفوضين. تم تحديد الآثار المترتبة على التكامل المقترح للبحوث حول العجز المكتسب والحالة الاجتماعية ، وخاصة فيما يتعلق بالاضطرابات السريرية في الأطفال.

التلكؤ الأكاديمي :

يعد التلكؤ من المفاهيم الحديثة في علم النفس والتي تعنى بالجانب التحصيلي لدى الطلبة ، ولقد تناولت الدراسات العديد من الأبحاث المتعلقة بدراسة التلكؤ الأكاديمي ، وتطرقت هذه الدراسات الى التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة بسبب المهام الأكاديمية الموكلة اليهم ومن ضمنها حل الواجبات المنزلية واعداد المشاريع والاستعداد للمحاضرات أوالإمتحان (Ferrarie,J.&Fcscher,S.,2000,363).

ويعتبر التلكؤ الأكاديمي في أداء المهام من الأمور الشائعة لدى الأفراد إلا أن تكراره بصورة مستمرة يعتبر مشكلة لما قد يكون له من تأثيرات سلبية على الفرد سواء داخليا كما يظهر في الجانب الانفعالي للفرد في صورة الاحساس بالندم أو أو اليأس ولوم الذات أو خارجيا والذي يظهر في عدم التقدم في العمل أو فقد فرص كثيرة في الحياة (عطية محمد ، ٢٠٠٨، ١٥) .

ويرى عبد الرحمن مصليحي ، نادية السيد (٢٠٠٤، ٦٢) أن التلكؤ الأكاديمي هو " تأجيل الطالب البدء في عمل المهام الدراسية المطلوبة ، وتأخيره في اتمامها الى اللحظات الأخيرة مع وجود شعور بالضيق وعدم الارتياح لتأخيره في اتمامها " .

ويعرفه عطية محمد (٢٠٠٨، ٦) بأنه " إرجاء أو تأجيل لمهمة بدون مبرر ، وهذه المهمة ضرورية بالنسبة للطالب ، ويقوم بذلك رغم احساسه بعدم الارتياح من عدم البدء أو الانتهاء منه ، أو أن هذه المهمة تكون مصحوبة بمشاعر القلق وعدم الرضا عن الدراسة ونقص الدافع للانجاز الأكاديمي ".

وتقسم أجينا أشور (Assure,A.,2002,3)الارجاء الى أربعة أنماط :

- الإرجاء الأكاديمي (Academic Procrastination)
- الإرجاء كروتين حياة (Life Routine Procrastination)
- الإرجاء القراري (Decisional Procrastination)
- الإرجاء القهري(Compulsive Procrastination)

ويتمثل النمط الأول (الإرجاء الأكاديمي) في تأجيل الطلاب للواجبات الأكاديمية حتى آخر وقت ممكن ، بينما يتمثل النمط الثاني (الإرجاء كروتين حياة) في أنشطة الحياة اليومية فهو شكل سلوكي آخر للإرجاء يتضمن صعوبة جدولة واتمام أنشطة الحياة اليومية بينما يتمثل النمط الثالث (الارجاء القراري) في عدم اتخاذ القرارات في أوقاتها المناسبة وأخيرا يتمثل النمط الرابع (الارجاء القهري) في الشكل المرضي للارجاء (عبد الرحمن مصليحي ، نادية السيد ،٢٠٠٤، ٨٦) .

وذكر فراري وفيشير أن الدراسات دلت على أن الخوف من الفشل وكراهية المهمة والرفض الاجتماعي من الأقران تعتبر من الدوافع الأولية للتكؤ الأكاديمي (Ferrarie,J.&Fcscher,S.,2000,362)

وذكرت جوانا (Joanna,2009) أن أسباب التلكؤ تنقسم الى :

- أسباب شخصية وهي تحتوي على الفروق وسمات شخصية مثل الخوف من الاخفاق أو الكمالية .
- أسباب متعلقة بالمهام وهي خاصة بخصائص ونوعية المهام مثل صعوبتها .
- أسباب متعلقة برؤية الفرد لقدرته وهذه تشمل الانطباع الشخصي عن فعالية الذات وتقدير الذات ومفهوم الذات .

كما أرجع سلومن وروثبلوم (Solomon & Rothblum,1994) أسباب التلكؤ الي ما يلي : صعوبة اتخاذ القرار ، الهاع ، الاعتماد على الآخرين ، وطلب المساعدة ، انعدام الثقة بالنفس ، الكسل والشعور بالقهر وسوء ادارة الوقت ، التمردعلى الانضباط ، المخاطرة والتأثر بالأقران.

وتشير الأدبيات المتعلقة بالتلكؤ الى أن الغرض الذي يبتغيه المرجيء من سلوك الارجاء هو اضفاء بعض السعادة الوقتية على حياته ولكنه في الواقع يضفي عليها الاحساس بالضيق وعدم التنظيم والفشل ولذا فله وجهان أحدهما سار والآخر غير سار على المدى البعيد (جابر عبد الحميد ، سهاد ابراهيم ، ٢٠١٣، ٤٧٧) .

وقد يرجع التلكؤ لدى الطلاب للعديد من الأسباب التي تتمثل في قلق التقويم و صعوبة اتخاذ القرار و صعوبة اتخاذ القرار والتمرد ضد التوجيه

ونقص الحزم ، والخوف من العواقب ، والنفور من المهمة والخوف من الفشل خصوصا اذا توقع الفرد أنه لن يصل الى توقعات الأخرين منه أو توقعاته هو الذاتية لنفسه بسبب أداءه السيء والكمالية (حيدر عبد الله ، ٢٠١٢، ٢٤).

دراسات سابقة

يـــتم عـــرض الدراســـات الســـابقة العربيـــة والأجنبية في ضوء أربع محاور وهي :

المحور الأول : الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالعجز المكتسب .

المحور الثاني : الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي

المحور الثالث : العجز المكتسب وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي

المحور الأول: الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالعجز المكتسب.

دراسة هونكر Honker ,L. (1981)

وهدفت الى دراسة العجز المكتسب وعلاقته بالرهاب الاجتماعي وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالبة من طالبات الجامعة وتم استخدام مقياسي العجز المكتسب والرهاب الاجتماعي اعداد / الباحث وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة احصائيا بين كل من العجز المكتسب والرهاب الاجتماعي كما أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال العجز المكتسب.

دراسة لويس وشري (١٩٩٥) Lewis,T., Sherrie, M.(1995)

وهدفت الى دراسة العجز المكتسب والتوكيدية والمهارات الاجتماعية لدى الأفراد المشردين وغير المشردين وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأفراد المشردين " الذين لا مأوى لهم " وغير المشردين واشتملت على عينة اكلينكية وغير اكلينكية واستخدمت الدراسة تاريخ دراسة الحالة ومقياس العجز المكتسب وجدول ريسيس للتوكيدية وقائمة المهارات الاجتماعية وكشفت نتائج الدراسة الاجتماعية إلى أن العجز المكتسب كان العامل الأساسي في تمييز المشردين من العينات غير المشردة، وكشفت ارتباطات بيرسون عدم وجود ارتباطات كبيرة بين طول الوقت بلا مأوى والعجز المكتسب والتوكيدية والمهارات الاجتماعية، ومع ذلك كشفت تحليلات إضافية أن هناك ارتباطات بين طول الوقت بلا مأوى والتوكيدية والمهارات الاجتماعية عندما تم فصل الحالات المرضية، بالإضافة إلى ذلك فالأشخاص الذين لا مأوى لهم لديهم عجز متعلم أكثر من الأفراد الذين لا

مأوى لهم ، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة دالة بين العجز المكتسب و المهارات الاجتماعية .

دراسة سكاجلي Scaglia,M. (2008)

هدفت الدراسة الى الكشف عن علاقة مركز الضبط بالعجز المكتسب والقلق الاجتماعي وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المتطوعين ممن ليس لديهم مأوى في جنوب كاليفورنيا وتم استخدام مقياس مركز الضبط الداخلي والخارجي ومقياس العجز المكتسب ومقياس القلق الاجتماعي و توصلت النتائج إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين مركز الضبط الخارجي وكل من العجز المكتسب والقلق الاجتماعية بين المشاركين .

دراسة ادا وسنجل Eda, C. & Songül, T. (2011)

وهدفت الى الكشف عن العلاقة بين مستوى العجز المكتسب وما يفهمه ويتعرض له الطلبة من قلق اجتماعي في البيئة الصفية في ضوء جنس الطالب، ومستوى تعليم والديه والحالة الاجتماعية أو الاقتصادية للمدرسة، وكثافة الصف ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلبة ، وتم استخدام مقياس العجز المكتسب ومقياس القلق الاجتماعي اعداد / الباحثين وأظهرت نتائج البحث أن هذه العوامل تتفاعل معاً لتؤثر بشكل سلبي في النهاية على سلوك الطالب وحالته النفسية، وبالتالي يتولد لديه شعور بالعجز المكتسب مؤدياً به إلى زيادة القلق الاجتماعي وسوء الحالة التعليمية، ونقص الدافعية وانخفاض التحصيل والتلكؤ الأكاديمي وإهمال الدراسة بصفة عامة.

دراسة هين وجوروشت Hen, M., Goroshit, M. (2014)

هدفت هذه الدراسة الى معرفة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي و القلق الاجتماعي وتكونت عينة الدراسة من ٢٨٧ طالبا من طلاب الجامعة وتشير نتائج الأبحاث إلى أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط بمستويات أقل من التعلم الذاتي التنظيم والكفاءة الذاتية الأكاديمية وترتبط بمستويات أعلى من القلق الاجتماعي والذكاء العاطفي (EI) وهو القدرة على تقييم الانفعالات وتنظيمها والاستفادة منها ، ويظهر القلق الاجتماعي بدوره مستويات عالية من العجز المكتسب ، بما في ذلك استمرار انخفاض الأداء الأكاديمي ، وتوقعات أكاديمية أقل ، وتأثيرات سلبية .

دراسة روبين و جودي Robinson, D., Goodey, C. (2018)

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين الرهاب الاجتماعي والعجز المكتسب باعتبار الرهاب الاجتماعي تعريفا أكثر وضوحا وأكثر فاعلية لـ "الخوف من المجهول في التفاعلات الاجتماعية " الذي غالبا ما يتم الاستشهاد به كتفسير للعجز المتعلم ، فإننا نضع الرهاب المحيط بهذه التسمية في سياقها الاجتماعي والتاريخي. ، والرهاب بهذا المعنى يؤدي إلى اضطراب التفكير بالمعنى النفسي ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة المعلمين في مرحلة الخدمة على التدريب العملي والمعلمين المشاركين في اتخاذ القرارات بشأن القبول ، وأظهرت النتائج أن الرهاب الاجتماعي يسهم في حدوث العجز المكتسب لدى كلا من المجموعتين .

المحـور الثـانـي : الرهـاب الاجتمـاعي وعلاقتـه بـالتلكؤ الأكاديمي .

دراسة كوركين ووينستر Corkin ,Y. & Weinser,M. (2014)

وهدفت الى دراسة التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالرهاب الاجتماعي المرتبط بالمناخ الصفي الجامعي وتكونت عينة الدراسة من ٢٤٨طالب من طلاب الجامعة وكانت العينة متنوعة عرقيا حيث شملت (٢٤%) اسباني و (٢٧%)قوقازي و (١٧%) أمريكان أفارقة و(٢٨%) الطلبة الآسيويين و أمريكان آسيويين (٠,٤%) أصول أمريكية (٣%) وغيرها ومن خلال أبعاد المناخ الصفي التي تمت دراستها أشارت نتائج الدراسة أن المناخ الصفي السلبي كان مؤشرا سلبيا مباشرا دال على الرهاب الاجتماعي والذي بدوره كان سببا في حدوث التلكؤ الأكاديمي ، كما أشارت نتائج الدراسة الى أنه يمكن التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال التلكؤ الأكاديمي .

دراسة هين وجوروشت Hen, M., Goroshit, M. (2014)

هدفت هذه الدراسة الى معرفة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي و القلق الاجتماعي وتكونت عينة الدراسة من ٢٨٧ طالبا من طلاب الجامعة وتشير نتائج الأبحاث إلى أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط بمستويات أقل من التعلم الذاتي التنظيم والكفاءة الذاتية الأكاديمية وترتبط بمستويات أعلى من القلق الاجتماعي والذكاء العاطفي (EI) وهو القدرة على تقييم الانفعالات وتنظيمها والاستفادة منها ، ويظهر القلق الاجتماعي بدوره مستويات عالية من العجز المكتسب ، بما في ذلك استمرار انخفاض الأداء الأكاديمي ، وتوقعات أكاديمية أقل ، وتأثيرات سلبية .

المحور الثالث : العجز المكتسب وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي

دراسة ميكان Mckean, K . (1990)

وهدفت الدراسة الى التحقق من التلكؤ الأكاديمي كمظهر سلوكي للعجز المتعلم وتكونت عينة الدراسة من ١٥١ طالب من طلاب الجامعة وتم تطبيق قائمة التلكؤ الأكاديمي ومقياس العجز المكتسب الذي تكون من عدة أبعاد وهي "عدم السيطرة ،توقع الأحداث السلبية ،الاكتئاب ، انخفاض معدل التحصيل " وأظهرت النتائج عن وجود علاقة طردية بين العجز المكتسب والتلكؤ الأكاديمي .

دراسة شيبرت و ستوارت Schubert, L. & Stewart, W.(2000)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العجز المكتسب والتسويف الأكاديمي وتكونت العينة من ١٥٠ من طلاب الجامعة ، وتم استخدام مقياسي العجز المكتسب و التسويف الأكاديمي اعداد الباحثين وأظهرت النتائج أن العجز المكتسب يؤدي إلى التسويف والتأجيل في الأنشطة التي تتطلب بذل جهد، وهذه العوامل مجتمعة تؤثر بشكل أو بآخر على التحصيل الدراسي وبالتالي يصاحب الطلاب ذوي العجز المكتسب مجموعة من العوامل هي: القلق الاجتماعي ، الإتكالية، تجنب المهام، التقييم السلبي للذات، والمعتقدات اللاعقلانية، وانخفاض تقدير الذات إضافة إلى اتسامهم للتوقع المستمر للفشل مقارنة بتوقع خبرات النجاح؛ والذي يؤدي بدوره لديهم إلى شعورهم بعدم مقدرتهم على التحكم في الأحداث .

دراسة ادا وسنجل **Eda, C. & Songül, T. (2011)**

وهدفت الى الكشف عن العلاقة بين مستوى العجز المكتسب وما يفهمه ويتعرض له الطلبة من قلق اجتماعي في البيئة الصفية في ضوء جنس الطالب، ومستوى تعليم والديه والحالة الاجتماعية أو الاقتصادية للمدرسة، وكثافة الصف ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلبة ، وتم استخدام مقياس العجز المكتسب ومقياس القلق الاجتماعي اعداد / الباحثين وأظهرت نتائج البحث أن هذه العوامل تتفاعل معاً لتؤثر بشكل سلبي في النهاية على سلوك الطالب وحالته النفسية، وبالتالي يتولد لديه شعور بالعجز المكتسب مؤدياً به إلى زيادة القلق الاجتماعي وسوء الحالة التعليمية، ونقص الدافعية وانخفاض التحصيل والتلكؤ الأكاديمي وإهمال الدراسة بصفة عامة.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة نستخلص مايلى :

- قلة الدراسات السابقة التي تناولت بالدراسة متغيرات البحث " في حدود اطلاع الباحثة "

- توصلت معظم الدراسات التي تناولت الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالعجز المكتسب إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بإستثناء دراسة لويس وشري (١٩٩٥) (Lewis,T., Sherrie, M.(1995 وأوضحت دراسة هونكر (1981) .Honker ,L أنه يمكن التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال العجز المكتسب .

- توصلت معظم الدراسات التي تناولت الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما وأوضحت دراسة كوركين ووينستر (2014) .Corkin ,Y. & Weinser,M, الى أنه يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال الرهاب الاجتماعي .

- توصلت معظم الدراسات التي تناولت العجز المكتسب وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما .

- استخدمت أغلب الدراسات المنهج الوصفي ما عدا دراسة لويس وشري (١٩٩٥) (Lewis,T., Sherrie, M.(1995 فإستخدمت تاريخ الحالة.

- لا توجد دراسة عربية واحدة (وذلك في حدود اطلاع الباحثة) تناولت بالبحث الرهاب الاجتماعي وعلاقته بكل من العجز المكتسب و التلكؤ الأكاديمي وهذا ما يحاول البحث الحالي القيام به .

- من خلال عرض المفاهيم الخاصة بمتغيرات البحث ، والدراسات السابقة يمكن صياغة فرض البحث على الوجه التالي :

فروض البحث :

- توجد علاقة ارتباطية بين الرهاب الاجتماعي وبين كل من العجز الأكاديمي المكتسب و التلكؤ الاكاديمي والمتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر .
- يوجد أثر في متغير الرهاب الاجتماعي يرجع إلى التفاعل بين الاقامة (ريف–حضر) والنوع (ذكور– اناث) والمستوى التعليمي (الثانية – الرابعة) لدي عينة من طلاب جامعة الأزهر .
- يوجد أثر في متغير العجز الأكاديمي المكتسب يرجع إلى التفاعل بين الاقامة (ريف–حضر) والنوع (ذكور– اناث) والمستوى التعليمي (الثانية – الرابعة) لدي عينة من طلاب جامعة الأزهر .
- يوجد أثر في متغير التلكؤ الاكاديمي يرجع إلى التفاعل بين الاقامة (ريف–حضر) والنوع (ذكور– اناث) والمستوى التعليمي (الثانية – الرابعة) لدي عينة من طلاب جامعة الأزهر .
- يمكن التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال العجز الأكاديمي المكتسب و التلكؤ الأكاديمي والمتغيرات الديموجرافية لدى أفراد العينة الكلية .

- **منهج وإجراءات الدراسة**

أولاً: المنهج: يعتمد البحث الحالى على المنهج الوصفى الارتباطى لأنه المنهج الأكثر ملاءمة لموضوع البحث والذى يهدف إلى الكشف عن

العلاقة بين الرهاب الاجتماعي وكلا من العجز المكتسب والتلكؤ الأكاديمى والمتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب الجامعة.

ثانياً :عينة الدراسة الاستطلاعية والنهائية:

أولا الاستطلاعية : تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من ١٠٠ طالبا وطالبة (٥٠طالب و ٥٠طالبة) كعينة استطلاعية للتحقق من صلاحية أدوات الدراسة والخصائص السيكومترية للأدوات، وقد روعي فى العينة الاستطلاعية أن تتماثل مع العينة الأساسية بحيث يمثل فيها الذكور والاناث بنسب متساوية وأن تمثل ذات الفئة العمرية التي تجري عليها الدراسة الأساسية .

ثانيا النهائية : بينما تكونت العينة النهائية من ٣٠٠ طالبا وطالبة (١٥٠) طالب من كلية اللغة العربية قسم تاريخ (٧٥ الفرقة الثانية و٧٥ الفرقة الرابعة) ريفا وحضرا و(١٥٠) طالبة من كلية الدراسات الانسانية بتفهنا الاشراف قسم تاريخ (٧٥ الفرقة الثانية و٧٥ الفرقة الرابعة) ريفا وحضرا.

- **ثالثاً : أدوات الدراسة**

أولا: مقياس الرهاب الاجتماعي / اعداد الباحثة

قامت الباحثة بمراجعة الأطر النظرية المتعلقة بموضوع االبحث الحالى واطلعت على العديد من المقاييس التى تقيس الرهاب الاجتماعي ، ومن ثم وجدت الباحثة أنه من المناسب وضع مقياس خاص لقياس هذا المفهوم يتناسب مع أهداف البحث ويراعى طبيعة العينة وخصائص المرحلة العمرية لها، واتبعت الباحثة الخطوات التالية فى اعداد المقياس

- الإطلاع على الإطارِ النظري و الدراسات السابقة للرهاب الاجتماعي .
- الإطلاع على أبعاد الرهاب الاجتماعي في بعض المقاييس العربية التي تقيس الرهاب الاجتماعي ، فأبعاد الرهاب الاجتماعي هي مجموعة من السلوكيات الفرعيةُ تمثل في مجملها الرهاب الاجتماعي لدي الطالب الجامعي و على قدرِ توافر هذه السلوكيات لدى الشخص على قدر معاناته من الرهاب الاجتماعي وفيما يلي : ستعرض الباحثة أشهر مقاييس الرهاب الاجتماعي التي اطلعت عليها وهى كالآتي:-
- مقياس القلق الاجتماعي اعداد / سامرجميل رضوان (٢٠٠١).
- مقياس الخواف الاجتماعي اعداد / مدحت عبده (٢٠٠٣).
- مقياس الرهاب الاجتماعي اعداد / زينب ملص (٢٠٠٧).
- مقياس القلق الاجتماعي اعداد / لمياء العزي ، ديما الخشاب (٢٠١٠).
- مقياس الرهاب الاجتماعي اعداد / فواز المومني ، عبدالكريم جردات (٢٠١١).
- مقياس الرهاب الاجتماعي اعداد / حنان الكساسبة (٢٠١٣).
- قائمة الرهاب الاجتماعي اعداد / أميرة الدق ، محمد نجيب الصبوة (٢٠١٤).
- مقياس الرهاب الاجتماعي أمجد الركيبات(٢٠١٥) .
- مقياس الرهاب الاجتماعي اعداد / نايف الحمد، خالد العوهلي، محمود حميدات (٢٠١٦).

- مقياس الرهاب الاجتماعي اعداد / هناء الرقاد ٢٠١٧.

استفادت الباحثة من المقاييس السابقة بأشكال متعددة تعديلا ومنهجا .... إلخ ، وفى ضوء ذلك تم تعريف الرهاب الاجتماعي : بأنه " حالة من الخوف المفرط والمتكرر في المواقف الاجتماعية والمصاحب بأعراض فسيولوجية مثل (التلعثم والخجل والتعرق ...الخ) وانفعالية (القلق و وارتباك مع الخوف من التقييم السلبي من قبل الآخرين ونقص الثقة في المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها مع أشخاص غير مألوفين أو مصدر سلطة...الخ) وسلوكية (تجنب المواقف الاجتماعية أوالانصراف منها ،ادارة الوجه أثناء الحديث ...الخ) وهذه المخاوف ترتبط ب(الأسرة و الدراسة و الزملاء و مواقف الحياة العامة) ".

وبهذا تم تحديد أربعة مقاييس فرعية للمقياس يمكن اعتبارها مكونات لمقياس الرهاب الاجتماعي و هي مخاوف مرتبطة ب (الأسرة و الدراسة و الزملاء و مواقف الحياة العامة) ويتكون كل مقياس فرعي من عدة مواقف هي (١٠،٨،١٠،١١) بندا على الترتيب و أمام كل موقف ثلاثة بدائل يمثل الاختيار الأول استجابة تعبر عن درجة مرتفعة من الرهاب والاختيار الثاني يعبر عن درجة متوسطة والاختيار الثالث يعبر عن درجة منخفضة من الرهاب وتتدرج الدرجات كالآتي (٣) للاختيار الأول و (٢) للاختيار الثاني ، (١) للاختيار الثالث .

وقد تم وضع تعريفات إجرائية لهذه المقاييس الفرعية الأربعة كما يلى :

المقياس الأول : المخاوف الاجتماعية المرتبطة بالأسرة وتشمل المواقف التي يكون فيها الفرد محل امعان النظر أو يتفاعل فيها مع شخص

مصدر سلطة داخل محيط الأسرة ويستجيب لها بارتباك وقلق أوقد يتجنبها وذلك لخوفه من التقييم السلبي من قبل أفراد الأسرة .

المقياس الثاني : المخاوف الاجتماعية المرتبطة بالمواقف الدراسية التي يتعرض فيها الفرد للتفاعل مع آخرين غير مألوفين أو مع شخص مصدر سلطة أو يكون هو محل لإمعان النظر من الآخرين ويستجيب لها بإرتباك أوقد يتجنبها وذلك لخوفه من التقييم السلبي من قبل الآخرين .

المقياس الثالث : المخاوف الاجتماعية المرتبطة بالزملاء وتشمل المخاوف المرتبطة بالمواقف الاجتماعية التي يتعامل بها الطالب مع الزملاء ويستجيب لها بارتباك أو يتجنبها وذلك لخوفه من التقييم السلبي من قبل الآخرين .

المقياس الرابع : المخاوف الاجتماعية المرتبطة بالمواقف العامة : وتشمل المواقف المرتبطة بمواقف الحياة اليومية التي يتعرض لها الفرد من معاملات ومناسبات مختلفة مع أشخاص غير مألوفين أو يكون هو محل لإمعان النظر من الآخرين ويستجيب لها بإرتباك أوقد يتجنبها وذلك لخوفه من التقييم السلبي من قبل الآخرين .

- تم عرض المقياس فى صورته المبدئية على تسعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية وعلم النفس الاكلينكي للحكم على مدى صلاحية المقياس لقياس الرهاب الاجتماعي فى ضوء التعريف الإجرائى لكل بعد .
- تم تعديل المقياس فى ضوء توجيهات السادة المحكمين حيث تم استبعاد بعض العبارات فى بعض الأبعاد وتعديل صياغة عدد آخر

وبذلك أصبح المقياس مكون فى صورته النهائية من (٣٨) عبارة موزعة على أربعة أبعاد بواقع (١٠) عبارات للبعد الأول , (٨) عبارات للبعد الثانى , (٩) عبارات للبعد الثالث , (١١) عبارات للبعد الرابع .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس بالطرق التالية:

أولا حساب الاتساق الداخلي للمقياس ويتلخص في :

أ – حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الرهاب الاجتماعي ٠

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الأول الذي تنتمي إليه في مقياس الرهاب الاجتماعي ؛ حيث : ن = ١٠٠ .

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد
1	.64**	1	.68**	1	.63**	1	.39**
2	.53**	2	.63**	2	.38**	2	.20*
3	.61**	3	.61**	3	.67**	3	.38**
4	.56**	4	.51**	4	.56**	4	.39**
5	.49**	5	.56**	5	.59**	5	.37**
6	.59**	6	.45**	6	.39**	6	.50**
7	.63**	7	.74**	7	.56**	7	.23*
8	.67**	8	.54**	8	.43**	8	.42**
9	.55**			9	.51**	9	.46**
10	.52**					10	.44**
						11	.42**

** ر دالة عند ٠,٠١ = ٠,٢٥٦ ،* ردالة عند ٠,٠٥ = ٠.١٩٦ (فؤاد البهي ، ١٩٧٩ ، ٦٥).

ومن الجدول (١) يتضح أن جميع عبارات المقياس ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه عند ٠,٠١ ما عدا العبارة (٢ ، ٧) في البعد الرابع فإنها دالة عند ٠,٠٥

ب- حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد بعضها ببعض والدرجة الكلية لمقياس الرهاب الاجتماعي .

جدول (٢)

المصفوفة الارتباطية بين درجات الأبعاد الثلاث والدرجة الكلية لمقياس الرهاب الاجتماعي ؛ حيث : ن = ١٠٠ .

المحور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	الدرجة الكلية
المحور الأول	1	.26**	.26*	.27**	.65**
المحور الثاني		1	.37**	.43**	.76**
المحور الثالث			1	.25*	.64**
المحور الرابع				1	.54**

** ر دالة عند ٠,٠١ = ٠,٢٥٦ ،* ردالة عند ٠,٠٥ = ٠.١٩٦ (فؤاد البهي ، ١٩٧٩ ، ٦٥).

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية ترتبط ارتباطاً دالاً احصائياً عند (٠.٠١)، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة .

يتضح مما سبق أن مقياس الرهاب الاجتماعي يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق .

ثانيا الصدق العاملي: Factorial Validity :

بعد أن قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية علي عينة قوامها (١٠٠) طالباً من بين ٣٠٠ طالب وطالبة، قامت بحساب الصدق العاملي لمقياس الرهاب الاجتماعي ؛ وتم إجراء التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلينج Hotelling باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، وقد أخذت الباحثة بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة، ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويراً متعامداً باستخدام طريقة الفاريماكس لكايزر، Kaiser Varimax، من أجل مزيد من النقاء والوضوح في المعنى السيكولوجي، وتم استخراج مجموعة عوامل فسرت نسبة ٦٥.٧١٧ ٪ من التباين الكلي، والجدول (٣) يوضح مصفوفة العوامل لبنود المِقْيَاس:

جدول (٣)

التحليل العاملي باستخدام طريقة هوتلنج لمواقف مقياس الرهاب الاجتماعي بعد التدوير المائل ؛ حيث : ن = ١٠٠ .

جدول (٣) مصفوفة عوامل مفردات مِقْيَاس

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	الشيوع	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	الشيوع
١	.67				.54	٢١			.72	.35	.64
٢	.54				.34	٢٢			.73		.59
٣	.61			.31	.48	٢٣			.65		.46
٤	.50				.31	٢٤			.41		.19
٥	.53				.39	٢٥		.34	.48		.36
٦	.57				.36	٢٦				.39	.24
٧	.56	.40			.53	٢٧			.42	.40	.36
٨	.69				.53	٢٨			.32		.19
٩	.55				.35	٢٩			.31		.17
١٠	.45				.22	٣٠				.41	.26
١١		.64			.50	٣١		.41			.22
١٢		.61			.46	٣٢				.35	.22
١٣		.30		.65	.51	٣٣			.38		.22

١٤			.74	.57	٣٤		.39			.26	
١٥		.57		.33	٣٥	.31			.61	.22	
١٦			.43	.21	٣٦			.53		.29	
١٧		.61	.43	.57	٣٧		.30	.44		.35	
١٨		.53		.38	٣٨			.52		.29	
١٩			.42	.30							
٢٠			.48	.24							
					الجذر الكامن	5.60	2.60	3.10	2.10	13.40	
					نسبة التباين	14.38	6.66	7.95	5.38	34.38	

ثانيا حساب ثبات مقياس السلوك الرهاب الاجتماعي وتم ذلك بعدة طرق هي :

أ – طريقة ألفا كرونباخ / قامت الباحثة بحساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ثبات ألفاكرونباخ وذلك لأبعاد مقياس الرهاب الاجتماعي والدرجة الكلية .

حيث تم حساب معامل ثبات مقياس الرهاب الاجتماعي باستخدام معادلة ألفا لكرونباك وبلغ معامل الثبات للمقياس بلغ (790.) وهو معامل دال إحصائياً مما يدعو للثقة في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس.

ب– معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة

والجدول التالي يوضح قيم معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة

جدول (٤)

قيم معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة لمقياس الرهاب الاجتماعي ؛ حيث : ن = ١٠٠ .

رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز
1	.78	.36	14	.78	.35	27	.78	.28
2	.78	.21	15	.78	.27	28	.79	.19
3	.78	.36	16	.78	.19	29	.79	.19
4	.78	.25	17	.77	.50	30	.79	.19
5	.78	.19	18	.78	.48	31	.79	.19
6	.78	.37	19	.78	.27	32	.79	.19
7	.77	.49	20	.79	.19	33	.78	.25
8	.77	.43	21	.78	.36	34	.78	.39
9	.78	.29	22	.78	.39	35	.79	.19
10	.79	.16	23	.78	.32	36	.78	.19
11	.77	.49	24	.78	.32	37	.78	.19
12	.77	.49	25	.78	.38	38	.78	.37
13	.77	.39	26	.78	.20			

يتضح من جدول (٤) أن قيمة معامل ثبات ألفا يساوي(.79) وهو معامل ثبات مقبول. كما أظهر معامل التمييز لكل فقرة تمييز موجب مرتفع أكبر من 0 .19 وتراوح بين (.19، .50) ولم توجد فقرات معامل تمييزها

سالب وبالتالي كان معامل الثبات قوي ويمكن الوثوق في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس .

ج – باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

جدول (٥)

يوضح معاملات الثبات للمقياس ؛ حيث : ن = ١٠٠

البعد	معامل الارتباط قبل تصحيح سبيرمان براون	معامل الارتباط بعد التصحيح	معامل جتمان
المقياس ككل	٠.٦٤	٠.٧٨	٠.٧٧

يتضح من جدول (٥) أن معامل الثبات للمقياس بلغ (٠.٧٨) وهو معامل دال إحصائياً يدعو للثقة في صحة النتائج .

الثبات باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس:

للتحقق من مدى استقرار استجابات الأفراد على المقياس قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة التقنين، ثم قام بإعادة تطبيق المقياس على نفس العينة بعد (١٥) يوماً من التطبيق الأول، ثم قام بحساب معامل الارتباط للدرجات الخام بين التطبيق الأول والثانى لكل بعد من أبعاد مقياس الرهاب الاجتماعي وكذلك الدرجة الكلية للمقياس.

والجدول (٦) التالى يوضح معاملات المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الارتباط لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن = ٦٠) .

جدول (٦)

معاملات المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية ؛ حيث : ن = ٦٠.

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
	15.21	5.00	15.70	4.27	.94**
	11.63	3.40	12.61	3.43	.81**
	13.05	3.10	13.61	3.16	.91**
	15.73	2.42	16.08	2.50	.87**
الدرجة الكلية	55.63	9.36	58.01	8.99	.92**

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات المتوسطات فى التطبيق الأول بلغت (٥٥.٦٣)، والتطبيق الثانى (٥٨.٠١) فى الدرجة الكلية، بينما بلغ الانحراف المعيارى (٩.٣٦) فى التطبيقين الأول، والثانى (٨.٩٩) بمعامل

ثبات (٠.٩٢) فى الدرجة الكلية، هذا وتشير النتائج السابقة إلى استقرار النتائج بين التطبيقين الأول والثاني .

يتضح مما سبق أن جميع قيم الثبات مرتفعة مما يدعونا إلى الوثوق بصدق وثبات مقياس الرهاب الاجتماعي مما يدعو إلى الثقة فى صحة النتائج .

ثانيا : مقياس العجز الأكاديمي المكتسب / اعداد الباحثة

قامت الباحثة بمراجعة الأطر النظرية المتعلقة بموضوع االبحث الحالى واطلعت على العديد من المقاييس التى تقيس العجز المكتسب وقد وجدت الباحثة ندرة فى الأدوات التى تقيس العجز المكتسب لدى طلاب الجامعة (وذلك فى حدود اطلاع الباحثة) ، ومن ثم وجدت الباحثة أنه من المناسب وضع مقياس خاص لقياس هذا المفهوم يتناسب مع أهداف البحث ويراعى طبيعة العينة وخصائص المرحلة العمرية لها، واتبعت الباحثة الخطوات التالية فى اعداد المقياس

- الإطلاع على الإطارِ النظري و الدراسات السابقة للعجز المكتسب.
- الإطلاع على أبعاد العجز المكتسب في بعض المقاييس العربية التي تقيس العجز المتعلم

وفيما يلي : ستعرض الباحثة أشهر مقاييس العجز المكتسب التي اطلعت عليها وهى كالآتي :-

- محمد مصطفى أبو عليا (٢٠٠٠)
- السيد الفرحاتي (٢٠٠٧)

- عبد الله جاد محمود (٢٠٠٤) .
- محمد الزواهره (٢٠٠٦) .
- جمال فايد (٢٠٠٨) .
- نداء عديلي ورافع الزغول(٢٠١٥) .
- عبد الله الرشيدي ، محمد درويش (٢٠١٧) .

ومن ثم قامت الباحثة بوضع تعريف للعجز الأكاديمي المكتسب بأنه: " حالة تنتاب الطالب الدراسي استجابة للإحباطات ونوبات الفشل المتكرر وتسيطر تلك الحالة على أفكار الفرد وانفعالاته وسلوكه المرتبطة بالمواقف التعليمية " لذا يتكون هذا المقياس من ٣ مقاييس فرعية هي :

١- البعد المعرفي : وهو مجموعة من الأفكار السلبية التي ترواد الطالب عن قدراته ونظرة الآخرين له ، وأن ما يفعله لن يأتي بالنتيجة المرجوة .

٢- البعد الانفعالي : وهو مجموعة من المشاعر السلبية المرتبطة بمواقف الطالب الدراسية وتشمل مشاعر الدونية ونقص الثقة وانخفاض تقدير الذات والدافعية والقلق والتشاؤم ومشاعر الرفض من قبل الآخرين ولوم الذات .

٣- البعد السلوكي : تنعكس أفكار ومشاعر الطالب السلبية على تصرفاته وسلوكه الظاهر فنجده يتجنب اتخاذ القرارات الدراسية الصعبة الخاصة به ، ويستسلم للفشل ولا يقوم بالمهام الدراسية المطلوبة منه ولا يكمل الأعمال المكلف بها ويتجنب مواقف التنافس الأكاديمي .

تم عرض المقياس فى صورته المبدئية على تسعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية و علم النفس الاكلينكي للحكم على مدى صلاحية المقياس لقياس العجز المكتسب فى ضوء التعريف الإجرائى لكل بعد ، وقد تم تعديل المقياس فى ضوء توجيهات السادة المحكمين حيث تم استبعاد بعض العبارات فى بعض الأبعاد وتعديل صياغة عدد آخر وبذلك أصبح المقياس مكون فى صورته النهائية من (٥٢) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد بواقع (١٨) عبارة للبعد الأول , (١٨) عبارة للبعد الثانى , (١٦) عبارة للبعد الثالث وأمام كل عبارة ٤ بدائل (دائما – غالبا – أحيانا – نادرا) وتأخذ الدرجات (١-٢-٣-٤) على الترتيب للعبارات الموجبة والعكس للعبارات السالبة .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس بالطرق التالية:

أولا حساب الاتساق الداخلي للمقياس ويتلخص في :

أ – حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس العجز الأكاديمي المكتسب .

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس العجز الأكاديمي المكتسب ؛ حيث : ن = ١٠٠

البعد الأول		البعد الثانى		البعد الثالث	
رقم المفردة	ارتباطها	رقم المفردة	ارتباطها	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد
1	.67**	1	-.08	1	.27**
2	.50**	2	.13	2	.50**
3	.58**	3	.63**	3	.56**
4	.51**	4	.61**	4	.58**
5	.64**	5	.57**	5	.58**
6	.66**	6	.63**	6	.54**
7	.57**	7	.44**	7	.65**
8	.60**	8	.66**	8	.58**
9	.58**	9	.40**	9	.63**
10	.34**	10	.58**	10	.60**
11	.65**	11	.39**	11	.66**
12	.42**	12	.53**	12	.26**
13	.67**	13	.52**	13	.56**
14	.53**	14	.56**	14	.57**
15	.61**	15	.49**	15	.60**
16	.62**	16	.56**	16	.40**
17	.43**	17	.28**		
18	.34**	18	.019		

** ر دالة عند ٠,٠١ = ٠,٢٥٦ ،* ردالة عند ٠,٠٥ = ٠.١٩٦ (فؤاد البهي ، ١٩٧٩ ، ٦٥).

ومن الجدول (٧) يتضح أن جميع عبارات المقياس ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه عند ٠,٠١ ما عدا العبارات (١ ، ٢ ، ١٨) في البعد الثاني فلم تظهر أية ارتباطات دالة ولذا قامت الباحثة بحذفهم .

ب_ حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد بعضها ببعض والدرجة الكلية لمقياس العجز الأكاديمي المكتسب .

جدول (٨)

المصفوفة الارتباطية بين درجات الأبعاد الثلاث والدرجة الكلية لمقياس العجز الأكاديمي المكتسب ؛ حيث : ن = ١٠٠ .

المحور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	الدرجة الكلية
المحور الأول	1	.42**	.19*	.73**
المحور الثاني		1	.46**	.81**
المحور الثالث			1	.69**

** ر دالة عند ٠,٠١ = ٠,٢٥٦ ،* ردالة عند ٠,٠٥ = ٠.١٩٦ (فؤاد البهي ، ١٩٧٩ ، ٦٥).

يتضح من الجدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية ترتبط ارتباطاً دالاً احصائياً عند (٠.٠١)، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة .

ثانيا الصدق العاملي: Factorial Validity

بعد أن قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية علي عينة قوامها (١٠٠) طالباً من بين طلاب جامعة الأزهر، قامت بحساب الصدق العاملي لمقياس العجز الأكاديمي المكتسب ؛ وتم إجراء التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلينج Hotelling باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، وقد أخذ الباحث بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة، ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويراً متعامداً باستخدام طريقة الفاريماكس لكايزر، Kaiser Varimax، من أجل مزيد من النقاء والوضوح في المعنى السيكولوجي، وتم استخراج مجموعة عوامل فسرت نسبة ٦٧.٦٨٣ ٪ من التباين الكلي، والجدول ( ) يوضح مصفوفة العوامل لبنود المِقْيَاس:

جدول (٩)

مصفوفة عوامل مفردات مِقْيَاس العجز الأكاديمي المكتسب

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الشيوع	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الشيوع
١	.65			.46	٢٧			.49	.25
٢	.49			.27	٢٨			.59	.37
٣	.57			.39	٢٩		.44		.27
٤	.53			.29	٣٠			.60	.37
٥	.64			.42	٣١			.49	.29
٦	.68			.49	٣٢		.41	.33	.33
٧	.60			.36	٣٣			.42	.22

٨	.58			.34	٣٤			.56	.34
٩	.58			.34	٣٥				.10
١٠				.15	٣٦				.04
١١	.65			.45	٣٧			.39	.16
١٢	.39			.17	٣٨		.46		.26
١٣	.66			.45	٣٩		.51		.27
١٤	.44		.37	.34	٤٠		.65		.42
١٥	.61			.39	٤١		.47		.26
١٦	.65			.44	٤٢		.43		.23
١٧	.39			.17	٤٣		.55	.37	.44
١٨			.42	.30	٤٤		.46	.33	.37
١٩				.04	٤٥		.72		.53
٢٠				.03	٤٦		.62		.39
٢١			.63	.41	٤٧		.72		.53
٢٢			.53	.37	٤٨				.04
٢٣			.64	.48	٤٩		.68		.46
٢٤	.30		.54	.40	٥٠		.46		.24
٢٥	.34			.20	٥١		.69		.48
٢٦			.67	.51	٥٢			.40	.21
					الجذر الكامن	8.68	5.17	2.94	16.80
					نسبة التباين	16.70	9.95	5.65	32.31

ثانيا حساب ثبات مقياس السلوك العجز الأكاديمي المكتسب وتم ذلك بعدة طرق هي :

أ – طريقة ألفا كرونباخ / قامت الباحثة بحساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ثبات ألفاكرونباخ وذلك لأبعاد مقياس العجز المكتسب والدرجة الكلية .

حيث تم حساب معامل ثبات مقياس العجز المكتسب باستخدام معادلة ألفا لكرونباك وبلغ معامل الثبات للمقياس بلغ (.884) وهو معامل دالة إحصائياً مما يدعو للثقة في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس.

ب– معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة

والجدول التالي يوضح قيم معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة

جدول (١٠)

قيم معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة لمقياس العجز الأكاديمي المكتسب ؛ حيث : ن = ١٠٠ .

رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز
1	.88	.46	1	.88	-.18	1	.88	.28
2	.88	.36	2	.88	.04	2	.88	.34
3	.88	.36	3	.88	.44	3	.88	.30
4	.88	.30	4	.87	.49	4	.88	.30
5	.88	.43	5	.88	.40	5	.88	.38
6	.88	.43	6	.87	.52	6	.88	.35
7	.88	.35	7	.88	.40	7	.87	.48
8	.88	.35	8	.87	.53	8	.87	.51
9	.88	.33	9	.88	.21	9	.88	.26
10	.88	.02	10	.88	.37	10	.88	.32
11	.88	.35	11	.88	.40	11	.88	.42
12	.88	.24	12	.88	.33	12	.88	.05
13	.88	.43	13	.88	.41	13	.88	.24
14	.88	.42	14	.87	.50	14	.88	.30
15	.88	.41	15	.88	.31	15	.88	.33
16	.88	.42	16	.88	.40	16	.88	.32
17	.88	.31	17	.88	.17			
18	.88	.44	18	.88	-.05			

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة معامل ثبات ألفا يساوي(884.) وهو معامل ثبات مقبول، كما أظهر معامل التمييز لكل فقرة تمييز موجب مرتفع أكبر من 0.19 وتراوح بين (242.، 538.) ولم توجد فقرات معامل تمييزها سالب وبالتالي كان معامل الثبات قوي ويمكن الوثوق في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس ما عدا العبارات (١٠) في البعد الأول و(١ ، ٢ ، ١٧ ، ١٨) في البعد الثاني و(١٢) في البعد الثالث والتي أمكن حذفها بعد حساب الاتساق الداخلي والتحليل العاملي.

ج- معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

جدول (١١)

يوضح معاملات الثبات للمقياس ؛ حيث : ن = ١٠٠ ٠

البعد	معامل الارتباط قبل تصحيح سبيرمان براون	معامل الارتباط بعد التصحيح	معامل جتمان
المقياس ككل	٠.٦١	٠.٧٥	٠.٧٥

ستضح من جدول (١١) أن معامل الثبات للمقياس بلغ (٠.٧٥٧) وهو معامل دال إحصائياً يدعو للثقة في صحة النتائج .

د- الثبات باستخدام طريقة إعادة المقياس:

للتحقق من مدى استقرار استجابات الأفراد على المقياس قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة التقنين، ثم قام بإعادة تطبيق المقياس على نفس العينة بعد (١٥) يوماً من التطبيق الأول، ثم قام بحساب معامل

الارتباط للدرجات الخام بين التطبيق الأول والثانى لكل بعد من أبعاد مقياس العجز الأكاديمي المكتسب وكذلك الدرجة الكلية للمقياس.

والجدول (١٢) التالى يوضح معاملات المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الارتباط لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن = ٦٠).

جدول (١٢)

معاملات المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية ؛ حيث : ن = ٦٠ .

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
	37.66	9.67	38.05	9.08	.96**
	39.63	7.53	39.88	6.74	.92**
	34.31	8.78	35.66	8.28	.86**
الدرجة الكلية	111.61	19.27	113.60	17.56	.94**

يتضح من الجدول (١٢) أن معاملات المتوسطات فى التطبيق الأول بلغت (١١١.٦١)، والتطبيق الثانى (١١٣.٦٠) فى الدرجة الكلية، بينما بلغ الانحراف المعيارى (١٩.٢٧) فى التطبيقين الأول، والثانى (١٧.٥٦)

بمعامل ثبات (٠.٩٤٦) فى الدرجة الكلية، هذا وتشير النتائج السابقة إلى استقرار النتائج بين التطبيقين الأول والثاني .

يتضح مما سبق أن جميع قيم الثبات مرتفعة مما يدعونا إلى الوثوق بصدق وثبات مقياس الرهاب الاجتماعي مما يدعو إلى الثقة فى صحة النتائج .

ثالثا : مقياس التلكؤ الأكاديمي اعداد / عبدالرحمن مصليحي ،نادية الحسيني (٢٠٠٤)

استخدمت الباحثة مقياس التلكؤ الأكاديمي ويتكون من ٣٨ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي : الجانب المعرفي (١٢)عبارة ، الجانب السلوكي (١٤)عبارة ، الجانب الوجداني (١٢)عبارة ، وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس هي (١١٤) وأقل درجة هي (٣٨) .

صدق المقياس : تم حساب صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي ويشير أن المقياس على درجة جيدة من الاتساق الداخلي ،كما تم حساب صدق المقياس عن طريق الصدق العاملي وذلك على على العينة الأساسية للبحث (٢٤٧)طالبا و(٢٩١) طالبة وقد نم التوصل الى وجود عامل عام (العامل الثاني)يجمع مكونات مقياس التلكؤ الأكاديمي بالدرجة الكلية للمقياس ، مما يشير الى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق .

ثبات المقياس : تم حساب الثبات بطريقتين هما :

معامل ألفا كرونباخ .

جدول (١٣)

معامل ألفا كرونباخ لمقياس التلكؤ الأكاديمي

العينة	ن	قيمة ر	مستوى الدلالة
طلبة	١١٣	٠.٧٩	٠.٠١
طالبات	١٢٧	٠.٨٤	٠.٠١
طلبة + طالبات	٢٤٠	٠.٨٢	٠.٠١

اتضح من جدول (١٣)أن قيمة ردالة عند مستوى ٠.٠١ بالاضافة الى كونها معاملات مرتفعة مما يشير الى ثبات المقياس .

معامل اتساق الأسئلة :

جدول (١٤)

معامل اتساق الأسئلة لمقياس التلكؤ الأكاديمي

العينة	ن	معامل الثبات
طلاب	١١٣	٠.٧١
طالبات	١٢٧	٠.٧٧
طلاب + طالبات	٢٤٠	٠.٧٥

يتضح من جدول (١٤)أن معامل اتساق الأسئلة معامل مرتفع مما يجعلنا نطمئن الى أن المقياس يتسم بدرجة جيدة من استقرار المفحوصين على بنوده واحدا بعد الآخر ، ويشير الى ثبات المقياس .

الخصائص السيكومترية لمقياس التلكؤ الأكاديمي في البحث الحالي :

قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس بالطرق التالية:

أولا حساب الاتساق الداخلي للمقياس ويتلخص في :

أ – حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس التلكؤ الأكاديمي ٠

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس التلكؤ الأكاديمي ؛ حيث : ن = ١٠٠ .

المعرفي		السلوكي		الوجداني	
رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد
1	.52**	13	.55**	27	.45**
2	.37**	14	.59**	28	.50**
3	.64**	15	.60**	29	.55**
4	.61**	16	.60**	30	.49**
5	.58**	17	.56**	31	.55**
6	.52**	18	.50**	32	.62**
7	.64**	19	.67**	33	.51**
8	.50**	20	.65**	34	.54**
9	.66**	21	.68**	35	.51**
10	.61**	22	.66**	36	.46**
11	.67**	23	.49**	37	.43**
12	.57**	24	.45**	38	.45**
		25	.34**		
		26	.21**		

** ر دالة عند ٠,٠١ = ٠,٢٥٦ ،* ردالة عند ٠,٠٥ = ٠.١٩٦ (فؤاد البهي ، ١٩٧٩ ، ٦٥).

ومن الجدول (١٥) يتضح أن جميع عبارات المقياس ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه عند ٠,٠١ وبالتالي فهي مقبولة .

ب- معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي ؛ حيث : ن = ١٠٠ .

المحور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	الدرجة الكلية
المحور الأول	1	.69**	.43**	.87**
المحور الثاني		1	.39**	.87**
المحور الثالث			1	.70**

** ر دالة عند ٠,٠١ = ٠,٢٥٦ ،* ردالة عند ٠,٠٥ = ٠.١٩٦ (فؤاد البهي ، ١٩٧٩ ، ٦٥).

يتضح من الجدول (١٦) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية ترتبط ارتباطاً دالاً احصائياً عند ٠.٠١ وبالتالي فهي مقبولة .

يتضح مما سبق أن مقياس التلكؤ الأكاديمي يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق .

ثانيا حساب ثبات مقياس السلوك التلكؤ الأكاديمي وتم ذلك بعدة طرق هي:

أ – طريقة ألفا كرونباخ / قامت الباحثة بحساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ثبات ألفاكرونباخ وذلك لأبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي والدرجة الكلية .

حيث تم حساب معامل ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي باستخدام معادلة ألفا لكرونباك وبلغ معامل الثبات للمقياس بلغ (892.) وهو معامل دالة إحصائياً مما يدعو للثقة في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس.

ب- معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة

والجدول التالي يوضح قيم معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة .

جدول (١٧)

قيم معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة لمقياس العجز المكتسب ؛ حيث: ن = ١٠٠ .

رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز
1	.89	.39	14	.88	.52	27	.89	.19
2	.89	.26	15	.89	.38	28	.89	.31
3	.88	.46	16	.88	.46	29	.89	.21
4	.88	.48	17	.89	.35	30	.89	.20
5	.88	.40	18	.89	.30	31	.89	.32
6	.89	.35	19	.88	.58	32	.89	.27
7	.88	.55	20	.88	.60	33	.89	.21
8	.89	.38	21	.88	.63	34	.88	.50
9	.88	.62	22	.88	.59	35	.89	.34
10	.88	.57	23	.89	.38	36	.88	.46
11	.88	.56	24	.89	.23	37	.89	.37
12	.88	.43	25	.89	.33	38	.89	.28
13	.88	.52	26	.89	.19			

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة معامل ثبات ألفا يساوي(89.) وهو معامل ثبات مقبول. كما أظهر معامل التمييز لكل فقرة تمييز موجب مرتفع أكبر من 19.وتراوح بين (19.، 63.) ولم توجد فقرات معامل تمييزها سالب وبالتالي كان معامل الثبات قوي ويمكن الوثوق في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس

ج- معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

جدول (١٨)

يوضح معاملات الثبات للمقياس ؛ حيث : ن = ١٠٠ .

البعد	معامل الارتباط قبل تصحيح سبيرمان براون	معامل الارتباط بعد التصحيح	معامل جتمان
المقياس ككل	٠.٥٧	٠.٧٢	٠.٧١

يتضح من جدول (١٨)أن معامل الثبات للمقياس بلغ (٠.٧٢) وهو معامل دال إحصائياً يدعو للثقة في صحة النتائج .

د- الثبات باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس:

للتحقق من مدى استقرار استجابات الأفراد على المقياس قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة التقنين، ثم قام بإعادة تطبيق المقياس على نفس العينة بعد (١٥) يوماً من التطبيق الأول، ثم قام بحساب معامل الارتباط للدرجات الخام بين التطبيق الأول والثانى لكل بعد من أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي وكذلك الدرجة الكلية للمقياس والجدول (١٩) التالى يوضح ذلك.

جدول (١٩)

معاملات المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية ؛ حيث : ن = ٦٠ .

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
المعرفي	25.73	5.45	26.26	5.08	.92**
السلوكي	28.10	6.31	28.41	5.91	.94**
الوجداني	27.11	4.67	27.55	4.01	.84**
الدرجة الكلية	80.95	13.26	82.23	11.70	.95**

يتضح من الجدول (١٩) أن معاملات المتوسطات فى التطبيق الأول بلغت (٨٠.٩٥)، والتطبيق الثانى (٨٢.٢٣) فى الدرجة الكلية، بينما بلغ الانحراف المعيارى (١٣.٢٦) فى التطبيقين الأول، والثانى (١١.٧٠) بمعامل ثبات (٠.٩٥) فى الدرجة الكلية، هذا وتشير النتائج السابقة إلى استقرار النتائج بين التطبيقين الأول والثاني مما يدعونا إلى الوثوق بصدق وثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة البرنامج الاحصائي SPSS الإصدار الثاني والعشرون للعام ٢٠١٣ بهدف احتساب الاختبارات الإحصائية التالية:

- معامل الفا كرونباخ chronbach coefficient –α.
- التحليل العاملي .
- اختبار ت للعينات المستقلة Independent samples T test والذي يتم احتساب القيمة التائية T.
- معاملات الارتباط .
- المتوسطات والانحرافات المعيارية .
- تحليل التباين (3 way).
- تحليل الانحدار المتعدد .

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

- ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة ارتباطية بين الرهاب الاجتماعي وبين كل من العجز الأكاديمي المكتسب و التلكؤ الاكاديمي والمتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة :

أولا : بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقاييس الرهاب الاجتماعي والتلكؤ الأكاديمي و العجز الأكاديمي المكتسب والمتغيرات الديموجرافية لدى عينة البحث والتي يحددها الجدول التالي :

جدول (٢٠)

مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الرهاب الاجتماعي والتلكؤ الأكاديمي و العجز الأكاديمي المكتسب والمتغيرات الديموجرافية لدى عينة البحث (ن = ٣٠٠).

المتغير	القيمة	النوع	المستوى	الاقامة	مخاوف ١	مخاوف ٢	مخاوف ٣	مخاوف ٤	الدرجة الكلية للرهاب	معرفي	سلوكي	وجداني	تلكؤ كلي	معرفي	انفعالي	سلوكي	عجزكلي
النوع	الارتباط	----			.01	.31**	.25**	.36**	.30**	-.13*	-.09	.03	-.08	.01	-.12*	-.08	-.07
	الدلالة	----			.82	.00	.00	.00	.00	.01	.09	.58	.14	.76	.02	.15	.21
المستوى	الارتباط		----		-.06	.11*	.07	.05	.05	.01	-.02	.00	-.00	.06	.00	.04	.04
	الدلالة		----		.23	.04	.22	.38	.34	.78	.64	.88	.96	.29	.94	.44	.43
الاقامة	الارتباط			----	.00	.03	.11*	.12*	.09	.09	.14*	.08	.13*	.19**	.07	.11	.15**
	الدلالة			---	.96	.49	.04	.02	.10	.11	.01	.16	.02	.00	.19	.05	.00
مخاوف ١	الارتباط				----	.41**	.38**	.27**	.65**	.18**	.22**	.21**	.25**	.27**	.16**	.09	.22**
	الدلالة				-----	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.08	.000
مخاوف ٢	الارتباط					-----	.56**	.57**	.81**	.12*	.18**	.27**	.23**	.22**	.27**	.19**	.27**
	الدلالة					-----	.000	.000	.000	.03	.00	.000	.000	.000	.000	.00	.000
مخاوف ٣	الارتباط						-----	.67**	.84**	.01	.16**	.13*	.12*	.17**	.19**	.17**	.21**
	الدلالة						-----	.000	.000	.83	.00	.02	.02	.00	.00	.00	.000
مخاوف ٤	الارتباط							-----	.81**	-.00	.16**	.18**	.14*	.21**	.21**	.20**	.25**
	الدلالة							-----	.000	.97	.00	.00	.01	.000	.000	.000	.000
الكلية للرهاب	الارتباط								-----	.09	.23**	.25**	.23**	.28**	.26**	.21**	.31**
	الدلالة								-----	.087	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
معرفي	الارتباط									-----	.65**	.48**	.86**	.30**	.32**	.27**	.36**
	الدلالة									-----	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
سلوكي	الارتباط										-----	.42**	.85**	.31**	.31**	.27**	.36**
	الدلالة										-----	.000	.000	.000	.000	.000	.000

وجداني	الارتباط						-----	.75**	.44**	.42**	.25**	.45**
	الدلالة						-----	.000	.000	.000	.000	.000
تلكؤ كلي	الارتباط							-----	.42**	.42**	.31**	.47**
	الدلالة							-----	.000	.000	.000	.000
معرفي	الارتباط								-----	.59**	.43**	.84**
	الدلالة								-----	.000	.000	.000
انفعالي	الارتباط									-----	.57**	.86**
	الدلالة									-----	.000	.000
سلوكي	الارتباط										-----	.78**
	الدلالة										-----	.000
العجز المكتسب	الارتباط											-----
	الدلالة											-----

القيمة الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ = (٠.١١٦)، وعند مستوى ٠.٠١ = (٠.١٥٤) .

وبتحليل نتائج الجدول السابق يتضح أن :

- بالنسبة للرهاب الاجتماعي والعجز الأكاديمي المكتسب :

- وجد أن معاملات الارتباط بلغت (.27،.16،.09،.22،.22. ،.27،.19*،.27،.17،.19،.17،.21،.21،.21،.20،.25، .28،.26،.21،.31) وهذه المعاملات دالة عند مستوى ٠.٠١ ، مما يدل على وجود علاقة موجبة بين الرهاب الاجتماعي و العجز الأكاديمي المكتسب بأبعادهما لدى عينة البحث ما عدا البعد الأول في العجز المكتسب والثالث في الرهاب الاجتماعي فلم يظهر ارتباط بينهما لدى عينة البحث الحالي ، وبهذا يتحقق صحة الفرض الأول جزئيا.

- وترى الباحثة أن العجز المكتسب لا ينتقل الى محيط الاسرة ولا يترجم بشكل سلوكي بل يقف عند حد الأفكار السلبية وما ينجم عنها من انفعالات سالبة أيضا ، ويسبب الرهاب الاجتماعي احباط لدى الطالب ونظرة تشاؤمية وتوقع الفشل ، فنجد الجانب السلوكي للعجز المكتسب يرتبط بالأبعاد الأخرى للرهاب الاجتماعي فيترجم العجز الأكاديمي المكتسب في المخاوف المرتبطة بالدراسة و بالزملاء و بمواقف الحياة العامة الى سلوكيات عملية فنجد الطالب يتجنب المواقف الاجتماعية ويدير وجهه أثناء الحديث وهذا يمثل نوع من العجز في المجال الاجتماعي ، ولذا وجدت الباحثة أنه من الأجدى بنا تصنيف العجز المكتسب الى عدة تصنيفات فرعية منها العجز الاجتماعي والعجز الأسري المكتسب و العجز الأكاديمي

المكتسب والعجز العاطفي المكتسب والعجز الوالدي المكتسب ..... الخ الا أن العجز الاجتماعي يختلف عن الرهاب الاجتماعي ،فالعجز يتضمن احباط ويأس بينما الرهاب الاجتماعي يتضمن خوف ورهبة .

- وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه محمد ياسر ، محمد أبو هدروس (٢٠١٢ ،٦٧) من أن الرهاب الاجتماعي وما يصاحبه من أعراض سبب لسوء التوافق في أداء المهام الأكاديمية لدى الطالب، فيؤثر الرهاب الاجتماعي على شخصية الفرد ، فيصبح الشخص غير قادر على التفاعل مع الآخرين أو التحدث معهم ، وقد يفشل في أداء مسؤوليات دراسية أو مهنية مهمة،كما أنه لا يستطيع أن يتناول الطعام علانية،و قد يرفض دعوات الغداء والإنغماس في المواقف الاجتماعية الأخرى، حيث أن معظم الذين يصابون بالرهاب الاجتماعي كثيرا ما يُساء فهمهم، ويتم تفسيراستجاباتهم بأنها عدم اهتمام أو عناد، لأن مقاومتهم الاجتماعية غالبا ما تجعلهم يحتفظون بمخاوفهم سرا مما يؤدي في النهاية إلى احساس الطالب بالعجز.

- كما أشار نداء عديلي ورافع الزغول(٢٠١٥، ٣٣٢) أن خبرات النجاح المتكرر قد تولد لديه شعوراً بالثقة واحساساً بالسيطرة وأملاً بالمستقبل، وربطاً منطقياً وواقعياً بين النتائج والأسباب، ورضا عن الحياة والعلاقات الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها، وبالتالي شعو را بالفخر والسعادة لما حققه من أهداف . أما خبرات الفشل المتكرر وعدم قدرته على تجاوز العقبات التي

تحول بينه وبين تحقيق أهدافه فقد تولد لديه مشاعر التشاؤم والاحباط وانعدام الثقة وانعدام ا لقدرة على السيطرة على مجريات الامور، فيستسلم للنتائج السلبية ويتولد لديه الغضب وعدم الرضاعن حياته وعلاقاته ومسيرته الأكادِيمية. وتشكل متغيرات العزو السببي والعجز المكتسب عمليات عقلية معرفية وأحاسيس.

- بالنسبة للرهاب الاجتماعي و التلكؤ الأكاديمي :

وجد أن معاملات الارتباط بلغت (18.،22. ،21. ،25.، 12. ،18.،27.،23.،01.،13.16.،12.،00.-،16.،18.،14.، 09.،23.،25.،23.) وهذه المعاملات دالة عند مستوى ٠.٠١ ، مما يدل على وجود علاقة موجبة بين الرهاب الاجتماعي ومقياس التلكؤ الأكاديمي بأبعادهما لدى عينة البحث ما عدا البعد المعرفي في مقياس التلكؤ وبعد المخاوف المرتبطة بالزملاء والمخاوف المرتبطة بمواقف الحياة العامة والدرجة الكلية للرهاب الاجتماعي فلم يظهر ارتباط بينهما لدى عينة البحث الحالي ، وبهذا يتحقق صحة الفرض جزئيا .

- ويرى محمد عيد (٢٠٠٢،٧٨) أن الرهاب الاجتماعي له أثار سلبية تؤثر بشكل جوهري في أنشطة الفرد الروتينية، أو في أدائه لمهامه الد ا رسية، أوالوظيفية، أو في أنشطته الاجتماعية.

- ويُعد الرهاب الاجتماعي وما تصاحبه من أعراض سبب لسوء التوافق الأكاديمي لدى الطالب ، فالطالب الذي يمتلك اتجاهات

اجتماعية ونفسية ايجابية نحو زملاءه في الدراسة، نجده يحب العمل الجماعي ويفضله عن ممارسته بمفرده، ويمتلك درجة مرتفعة من التوافق النفسي والاجتماعي(أديب الخالدي ، ٢٠٠٩، ١٥٦).

- أما الطالب الذي لا يعاني من الرهاب الاجتماعي فنجده يواجه العقبات والصراعات بطريقة بنّاءة تحقق له إشباع حاجاته ولا تعوق قدراته على الأداء والإنتاج الأكاديمي (صالح الداهري، 2008، ٣٣) .

- بالنسبة للرهاب الاجتماعي والمتغيرات الديموجرافية :

أولا النوع : وجد أن معاملات الارتباط بلغت (01.، 31.،25.، 36.،30.)

وهذه المعاملات دالة عند مستوى ٠.٠١ ، مما يدل على وجود علاقة موجبة بين الرهاب الاجتماعي والنوع ماعد البعد الأول للرهاب الاجتماعي فهو غير دال .

وترى الباحثة أن ذلك ربما يكون راجعا إلى طبيعة الثقافة الشرقية التي تميز فى تحديد الدور لكل من الذكر والأنثى بخلاف البعد الأول للرهاب الاجتماعي (المخاوف المرتبطة بالأسرة) فهي لا تختلف لدى الذكر أو الأنثى وذلك للألفة التي يشعر بها الطالب داخل محيط الأسرة فتجنبه المخاوف سواء كان ذكرا أم أنثى .

ثانيا المستوى : وجد أن معاملات الارتباط بلغت (06.-،11.،07.، 05. ، 05.) وهذه المعاملات غيردالة ، مما يدل على عدم وجود علاقة موجبة بين الرهاب الاجتماعي والمستوى ماعد البعد الثاني للرهاب الاجتماعي فهو دال عند 05..

وترى الباحثة أن ذلك ربما يكون راجعا أن الطالب الذي يعاني من الرهاب الاجتماعي ربما تكون معاناته راجعة الى ماقبل المرحلة الجامعية فلا تتأثر بالمستوى الدراسي بخلاف المخاوف الاجتماعية المرتبطة بالمواقف الدراسية التي تستثير درجة أشد من الرهاب الاجتماعي .

ثالثا الاقامة : وجد أن معاملات الارتباط بلغت (00.، 03. ، 11. ، 12. ،09.) وهذه المعاملات غيردالة ، مما يدل على عدم وجود علاقة موجبة بين الرهاب الاجتماعي والمستوى ماعد البعد الثالث والرابع للرهاب الاجتماعي فهما دالين عند 05. .

وترى الباحثة أن ذلك ربما يكون راجعا أن الرهاب الاجتماعي أصبح لا يتأثر بمكان الاقامة سواء كانت ريفا أم حضرا وذلك لانتشار وسائل التكنولوجيا في الريف أو الحضر فلم تعد الطبيعة الريفية توصم أفرادها بسمات الخجل والمخاوف الاجتماعية .

- الفرض الثاني وينص على أنه " يوجد أثر في متغير الرهاب الاجتماعي يرجع إلى التفاعل بين الاقامة (ريف-حضر) والنوع (ذكور- اناث) والمستوى التعليمي (الثانية - الرابعة) لدي عينة من طلاب جامعة الأزهر ".

و للتحقق من ذلك قامت الباحثة بحساب تحليل التباين للرهاب الاجتماعي كالتالي :

جدول (٢١)

نتائج اختبار تحليل التباين لحساب الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة على مقياس الرهاب الاجتماعي ، ن = ٣٠٠

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
النوع	3135.57	1	3135.57	24.69	.00
المستوى	5.38	1	5.38	.04	.83
الاقامة	292.94	1	292.94	2.30	.13
النوع * المستوى	52.76	1	52.76	.41	.52
النوع * الاقامة	417.19	1	417.19	3.28	.07
المستوى * الاقامة	.60	1	.60	.00	.94
النوع * المستوى * الاقامة	273.57	1	273.57	2.15	.14
الخطأ	37070.33	292	126.95		
التباين الكلي	41248.37	300			

مستوى الدلالة عند 01.= ٦.٨٠ مستوى الدلالة عند 05.= ٣.٩٠

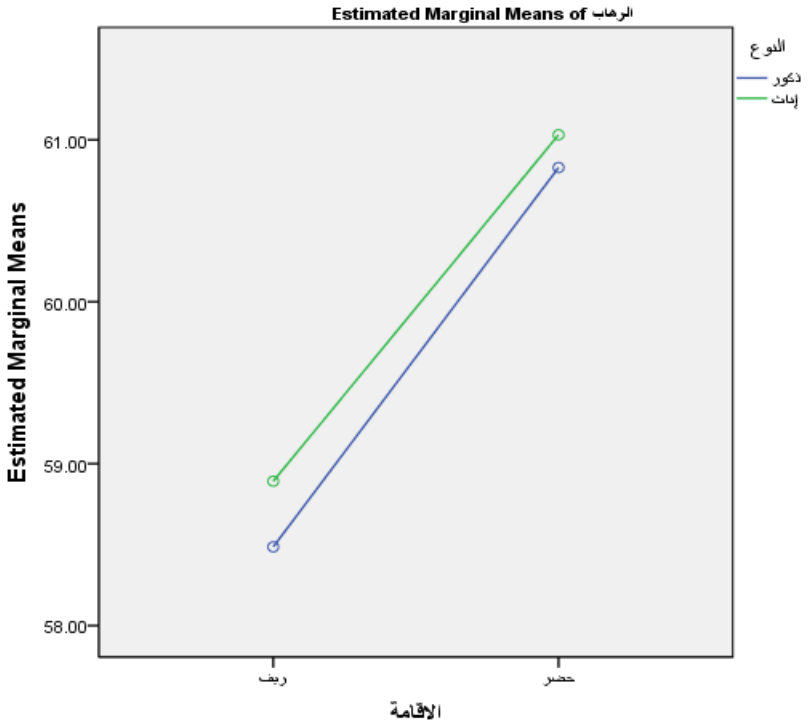
وبتحليل نتائج الجدول السابق يتضح :

- أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٢٤.٦٩) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية التي تساوي(٦.٧٠)عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات في النوع ، في حين لم يظهر تفاعل دال إحصائياً بين النوع * المستوى * الإقامة حيث بلغت قيمة (ف) (٢.١٥) والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية .

جدول (٢٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات النوع والمستوى والاقامة .

النوع	المستوى	الاقامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	ثانية	ريف	49	55.55	10.08
		حضر	26	57.38	5.44
	رابعة	ريف	41	57.17	10.54
		حضر	34	54.47	8.87
إناث	ثانية	ريف	64	61.42	11.04
		حضر	11	64.27	16.11
	رابعة	ريف	31	60.61	9.00
		حضر	44	67.59	16.48



شكل (١) يوضح التفاعل بين الاقامة والنوع

وبتحليل نتائج الجدول السابق يتضح :

- **وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث بينما تتقارب المتوسطات بين الريف والحضر وكذلك المستوى التعليمي مما يشير إلى عدم وجود أثر دال احصائياً في متغير الرهاب الاجتماعي يرجع إلى التفاعل بين (الاقامة (ريف–حضر) والنوع (ذكور– اناث) والمستوى التعليمي (الفرقة الثانية – الفرقة الرابعة) لدي عينة الدراسة.**

- وبهذا يتم رفض الفرض الثاني جزئيا حيث لم يظهر أثر دال احصائياً في متغير الرهاب الاجتماعي يرجع إلى التفاعل بين الاقامة (ريف–حضر) والجنس (ذكور– اناث) والمستوى التعليمي (الفرقة الثانية – الفرقة الرابعة) لدي عينة الدراسة ، ولكن ظهر تفاعل بين النوع والاقامة .

- فيما يتصل بالنوع : ترى الباحثة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الرهاب الاجتماعي وذلك لأن الاناث أكثر حساسية من الذكور لطبيعة تربية الإناث في المجتمعات الشرقية حيث يكون الذكور أكثر ظهورا في المناسبات الاجتماعية وتفاعلا مع الآخرين وبالتالي يكون لديهم من الخبرات والمهارات الاجتماعية ما قد يجنبهم الرهاب الاجتماعي .

- وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زينب ملص.(٢٠٠٧) ورنتا وآخرون Ranta,K. and et al (2007) و فواز المومني و عبدالكريم جردات (2011) والتي أظهرت أن نسبة انتشار الرهاب الاجتماعي عند الإناث أعلى بشكل دال إحصائيا من نسبة انتشاره عند الذكور.

- فيما يتصل بالإقامة : تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فواز المومني و عبدالكريم جردات (2011) التي لم تظهر فروق في نسب انتشار الرهاب الاجتماعي تبعا لمكان الإقامة وتختلف مع نتيجة دراسة زينب ملص.(٢٠٠٧) التي أظهرت أن هناك فروق في نسب انتشار الرهاب الاجتماعي لصالح سكان الحضر .

- فيما يتصل بالمستوى الدراسي : وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فواز المومني و عبدالكريم جردات ، (2011) ورنتا وآخرون Ranta,K. and et al (2007) و دراسة زينب ملص.(٢٠٠٧) التي ترى أن هناك علاقة بين الرهاب الاجتماعي والسنة الدراسية حيث كان الرهاب الاجتماعي عند طلبة السنة الأولى والثانية أعلى بشكل دال إحصائيا من طلبة السنة الثالثة والرابعة.

- الفرض الثالث وينص على أنه " يوجد أثر في متغير العجز الأكاديمي المكتسب يرجع إلى التفاعل بين الاقامة (ريف–حضر) والنوع (ذكور– اناث) والمستوى التعليمي (الثانية – الرابعة) لدي عينة من طلاب جامعة الأزهر .".

و للتحقق من ذلك قامت الباحثة بحساب تحليل التباين للعجز الأكاديمي المكتسب كالتالي :

جـدول (٢٣)

نتـائج اختبـار تحليـل التبـاين لحسـاب الفـروق بـين متوسـطات درجـات مجموعات الدراسة على مقياس العجز الأكاديمي المكتسب ، ن = ٣٠٠.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
النوع	1231.58	1	1231.58	2.91	.08
المستوى	364.58	1	364.58	.86	.35
الاقامة	923.03	1	923.03	2.18	.14
النوع * المستوى	3687.85	1	3687.85	8.73	.00
النوع * الاقامة	70.94	1	70.94	.16	.68
المستوى * الاقامة	2256.25	1	2256.25	5.34	.02
النوع * المستوى * الاقامة	141.97	1	141.97	.33	.56
الخطأ	123220.03	292	421.986		
التباين الكلي	131896.271	300			

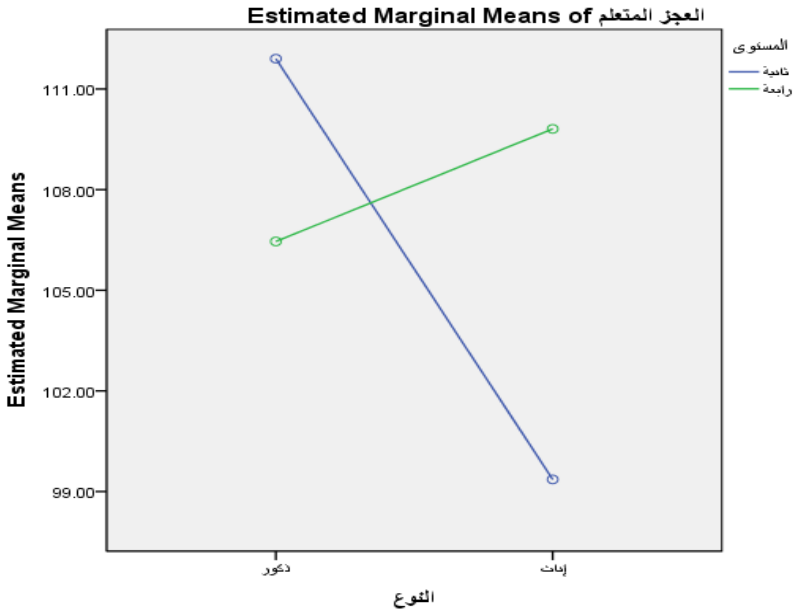
مستوى الدلالة عند ٠١. = ٦.٨٠ مستوى الدلالة عند ٠٥. = ٣.٩٠

- يتضح من الجدول السابق أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٢٤.٦٩٩) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية التي تساوي(٦.٧٠)عند مستوى دلالة(٠.٠١) مما يدل على وجودفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات في النوع ، في حين لم يظهر تفاعل دال إحصائياً بين النوع * المستوى * الإقامة حيث بلغت قيمة (ف) (٨.٧٣٩) والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية .

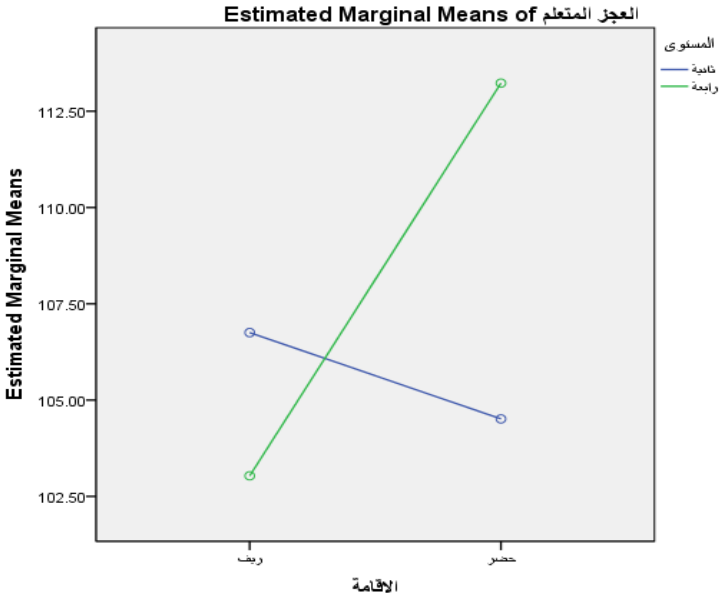
جدول (٢٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات للنوع والمستوى والاقامة .

النوع	المستوى	الاقامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	ثانية	ريف	49	111.69	20.13
		حضر	26	112.11	18.44
	رابعة	ريف	41	101.58	17.85
		حضر	34	111.32	15.46
إناث	ثانية	ريف	64	101.81	24.09
		حضر	11	96.90	20.63
	رابعة	ريف	31	104.48	21.65
		حضر	44	115.13	21.40



شكل (٢) يوضح التفاعل بين النوع والمستوى



شكل (٣) يوضح التفاعل بين الاقامة والمستوى

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث بينما تتقارب المتوسطات بين الريف والحضر وكذلك المستوى التعليمي مما يشير إلى عدم وجود أثر دال احصائياً في متغير العجز الأكاديمي المكتسب يرجع إلى التفاعل بين الاقامة (ريف–حضر) والجنس (ذكور– اناث) والمستوى التعليمي (الفرقة الثانية – الفرقة الرابعة) لدي عينة الدراسة.

- وبهذا يتم رفض الفرض الثالث جزئيا حيث لم يظهر أثر دال احصائياً في متغير العجز المكتسب يرجع إلى التفاعل بين الاقامة (ريف–حضر) والجنس (ذكور– اناث) والمستوى التعليمي (الفرقة الثانية – الفرقة الرابعة) لدي عينة الدراسة ولكن ظهر تفاعل بين النوع والمستوى والمستوى والاقامة .
- فيما يتصل بالنوع : وترى الباحثة أن طبيعة التنشئة الاجتماعية للإناث في المجتمع الشرقي قد يكون سببا في كونهن أكثر عرضة للإحباطات وأقل قدرة على مقاومة العثرات ولذا ترتفع درجاتهن في العجز المكتسب عن الذكور .
- وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نداء عديلي ورافع الزغول (٢٠١٥)و علي الفتلاوي (٢٠٠٩)التي تشيرالى عدم وجود أثر دال للنوع في العجز المكتسب وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Eda C. & Songül, T. (2011) التي ترى أن النوع يؤثر في العجز المكتسب و دراسة عايد حسن (٢٠١٤) التي ترى وجود فروق دالة إحصائياً ولكن لصالح الذكور.
- الفرض الرابع وينص على أنه " يوجد أثر في متغير التلكؤ الاكاديمي يرجع إلى التفاعل بين الاقامة (ريف–حضر) والنوع (ذكور– اناث)

والمستوى التعليمي (الثانية – الرابعة) لدي عينة من طلاب جامعة الأزهر" .

و للتحقق من ذلك قامت الباحثة بحساب تحليل التباين للتلكؤ الأكاديمي كالتالي :

جدول (٢٥)

نتائج اختبار تحليل التباين لحساب الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة على مقياس التلكؤ الأكاديمي ، ن = ٣٠٠.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
النوع	476.53	1	476.53	3.14	.07
المستوى	8.27	1	8.27	.05	.81
الاقامة	239.16	1	239.16	1.57	.21
النوع * المستوى	1166.68	1	1166.68	7.68	.01
النوع * الاقامة	158.38	1	158.38	1.04	.31
المستوى * الاقامة	1623.25	1	1623.25	10.69	.00
النوع * المستوى * الاقامة	60.02	1	60.02	.39	.53
الخطأ	44319.40	292	151.77		
التباين الكلي	48051.71	300			

مستوى الدلالة عند ٠١. = ٦.٨٠ مستوى الدلالة عند ٠٥. = ٣.٩٠

– يتضح من الجدول السابق أن القيمة الفائيةالمحسوبة بلغت (٣.١٤٠) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية التي

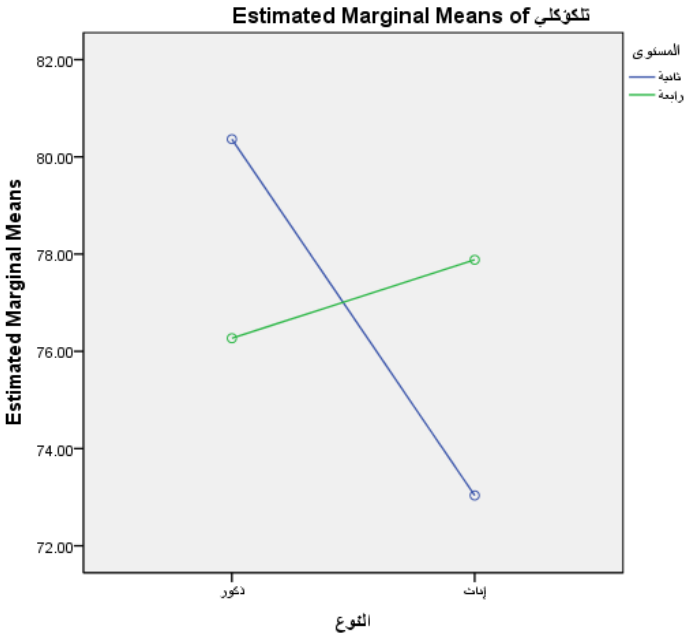
تساوي(٦.٧٠)عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على عدم وجودفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات في النوع ، في حين ظهر تفاعل دال إحصائياً بين النوع * المستوى * الإقامة حيث بلغت قيمة (ف) (٧.٦٨٧) في حين لم يظهر تفاعل دال إحصائياً بين النوع * المستوى * الإقامة حيث بلغت قيمة (ف) (٠.٣٩٥) .

والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية :

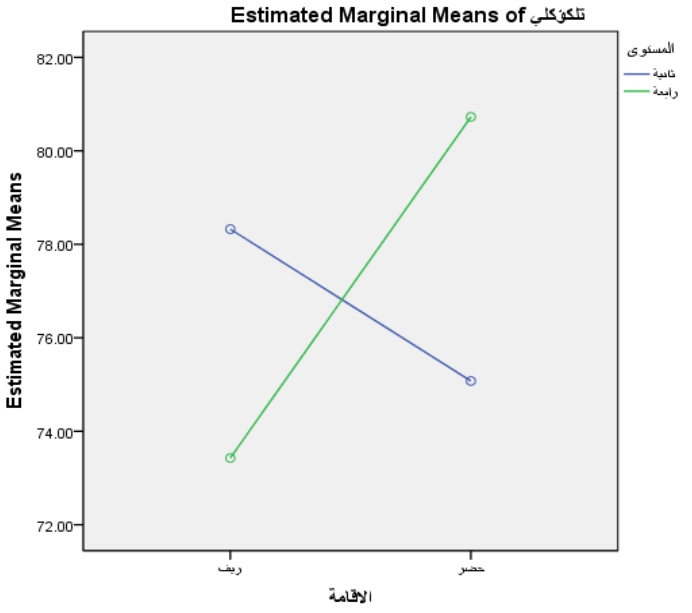
جدول (٢٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات للنوع والمستوى والاقامة .

النوع	المستوى	الاقامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	ثانية	ريف	49	82.30	13.68
		حضر	26	78.42	12.72
	رابعة	ريف	41	73.95	14.59
		حضر	34	78.58	10.62
إناث	ثانية	ريف	64	74.34	12.23
		حضر	11	71.72	11.32
	رابعة	ريف	31	72.90	13.55
		حضر	44	82.86	8.08



شكل (٤) يوضح التفاعل بين النوع والمستوى



شكل (٥) يوضح التفاعل بين الاقامة والمستوى

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث بينما تتقارب المتوسطات بين الريف والحضر وكذلك المستوى التعليمي مما يشير إلى عدم وجود أثر دال احصائياً في متغير التلكؤ الأكاديمي يرجع إلى التفاعل بين الاقامة (ريف- حضر) والجنس (ذكور- اناث) والمستوى التعليمي (الفرقة الثانية - الفرقة الرابعة) لدي عينة الدراسة.

- وبهذا يتم رفض الفرض الرابع جزئيا حيث لم يظهر أثر دال احصائياً في متغير التلكؤ الأكاديمي يرجع إلى التفاعل بين الاقامة (ريف-حضر) والجنس (ذكور- اناث) والمستوى التعليمي (الفرقة الثانية - الفرقة الرابعة) لدي عينة الدراسة ولكن ظهر تفاعل بين النوع والمستوى والاقامة .
- فيما يتصل بالنوع : تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبدالرحمن مصليحي ،نادية الحسيني (٢٠٠٤) وحيدر عبدالله (٢٠١٢) و وليد سحلول (٢٠١٤) و زياد رشيد (٢٠١٦) التي تشير الي وجود فروق في درجة التلكؤ الاكاديمي لصالح الذكور.
- فيما يتصل بالإقامة : وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة طارق السلمي (٢٠١٥) و دراسة وداد الكفيري (٢٠١٦) والتي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً ترجع للاقامة .
- فيما يتصل بالإقامة : تختلف أيضا هذه النتجة مع نتيجة دراسة طارق السلمي (٢٠١٥) ودراسة وليد سحلول (٢٠١٤) والتي ترى وجود فروق في مستوى التلكؤ تعزي لمتغير المستوى الأكاديمي لصالح السنة الدراسية الأولى لدى طلاب كلية الليث.

٥- ينص الفرض الخامس على أنه " يمكن التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال العجز الأكاديمي المكتسب و التلكؤ الأكاديمي والمتغيرات الديموجرافية لدى أفراد العينة الكلية ".

وللتحقق من صحة الفرض أجرت الباحثة بعض الاختبارات للتحقق من ملائمة البيانات لافتراضات تحليل الانحدار المتعدد لدى أفراد العينة الكلية :

أولا فيما يخص العجز الأكاديمي المكتسب كما يظهر في الجدول التالي :

جدول (٢٧)

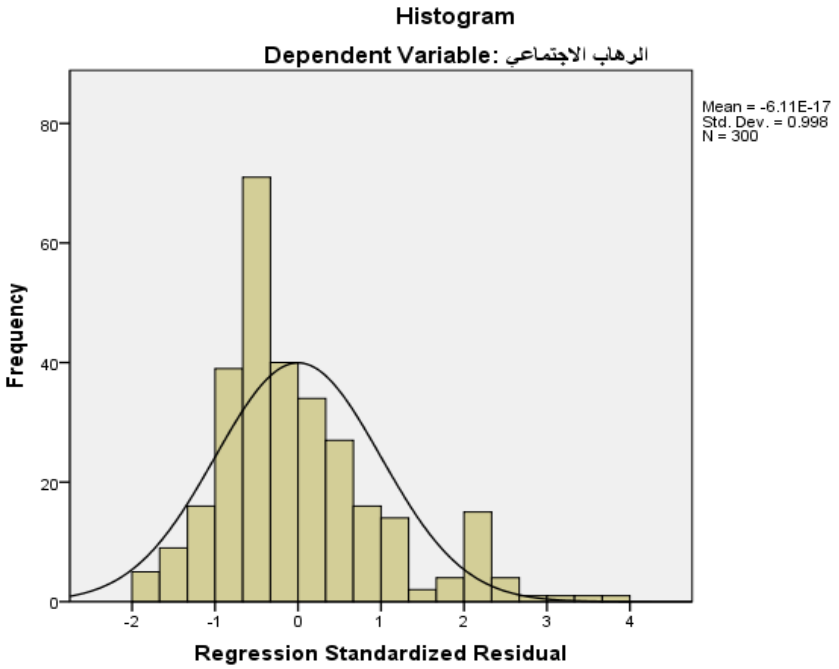
نتائج اختبار داربن –واطسون (Durbin–Watson statistic) والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء للعينة ككل (ن =300)

المتغيرات المنبأة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
الرهاب	59.67	11.91	. 998
العجز المكتسب	107.41	21.06	.614
اختبار داربن – واطسون	2.07		

يتضح من الجدول السابق ما يأتي :

- بلغت قيمة اختبار داربن – واطسون (٢.٠٧٦) مما يدل على الاستقلال الذاتي للبواقي، وكانت معاملات الالتواء أقل من (1) ؛

ولذلك يمكن القول بأنه التوزيع متماثل, ولا توجد مشكلةٌ حقيقيةٌ تتعلق بالتوزيع لبيانات الدراسة ، والشكل التالي يوضح اعتدالية توزيع البيانات لأفراد العينة الكلية.



شكل (٦) المدرج التكراري للخطأ المعياري للانحدار الخطي للرهاب الاجتماعي من خلال العجز الأكاديمي المكتسب

يتضح من الشكل السابق عند رسم المدرج التكراري للخطأ المعياري للانحدار الخطي أن المتوسط يتقارب من الصفر ، وأن الانحراف المعياري بلغ (٠.٩٩٨) وهو بذلك يتقارب من (١) وهذا يعني أن الأخطاء تتوزع توزيعاً معيارياً

وللتعرف على المعنوية الكلية لنموذج الانحدار تم إجراء F-Test لدى العينة الكلية, والجدول التالي يوضح قيم "F" لمعرفة دلالة التنبؤ .

جدول (٢٨)

نتائج تحليل الانحدار لدرجات الرهاب الاجتماعي على العجز المكتسب (ن = ٣٠٠)

المتغير المستقل	B	t-test		F-test		R^2	Beta
		القيمة	مستوى المعنوية	القيمة	مستوى الدلالة		
المقدار الثابت	40.72	11.95	0.01	32.11	0.01	.09	-----
التلكؤ	.17	5.66	0.01				.31

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" لمعرفة إمكانية التنبؤ بالرهاب الاجتماعي بمعلومية "العجز المكتسب "لدى العينة الكلية بلغت (32.11), وهي دالةً إحصائياً عند مستوى (0.01), مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالرهاب الاجتماعي بمعلومية العجز المكتسب لدى أفراد العينة .كما دلت عليه قيم بيتا (23.) وتعد هذه النسبة مقبولة، مما يؤكد التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال العجز المكتسب ، فوجود العجز المكتسب لدى الطالب قد يكون مؤشرا لمعاناته من الرهاب الاجتماعي حيث يكون سابقا للعجز المكتسب قلق الطالب من علاقاته الاجتماعية في محيط الجامعة والأسرة والمواقف العامة .

وتتفق نتيجة هذا البحث مع نتيجة بحث دراسة هونكر Honker ,L. (1981) والتي ترى أنه يمكن التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال العجز المكتسب .

هذا ويمكن صياغة المعادلة الشاملة للنموذج من خلال المتغيرات كالتالي:

درجة الرهاب الاجتماعي = قيمة الثابت + (قيمة B) X العجز الأكاديمي المكتسب

درجة الرهاب الاجتماعي = 40.728+ (.176) X العجز الأكاديمي المكتسب .

ثانيا فيما يخص التلكؤ الأكاديمي كما يظهر في الجدول التالي :

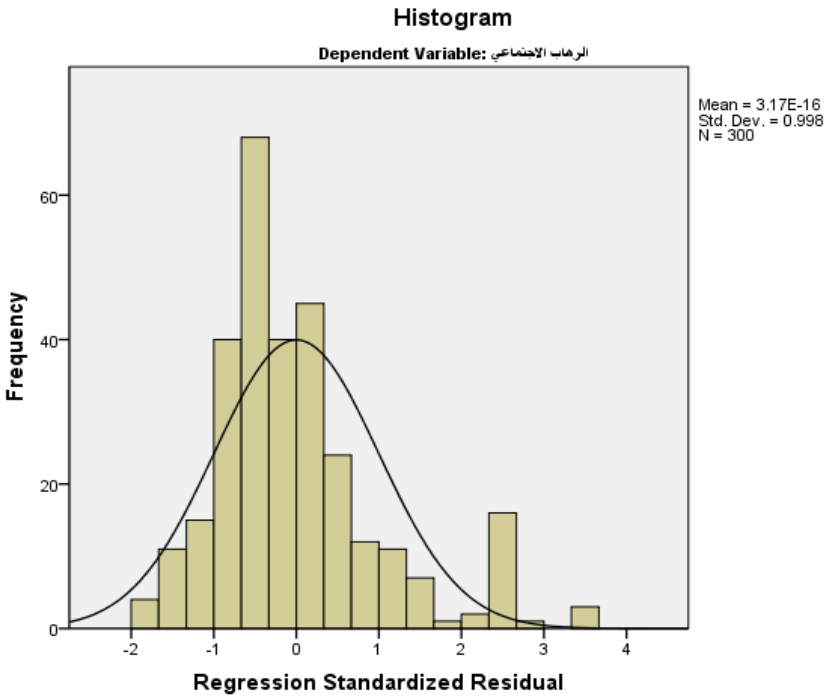
جدول (٢٩)

نتائج اختبار داربن – واطسون (Durbin–Watson statistic) والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء للعينة ككل (ن =300)

المتغيرات المنبأة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
الرهاب	59.67	11.91	. 99
التلكؤ	77.43	12.79	. 09
اختبار داربن – واطسون	2.16		

يتضح من الجدول السابق ما يأتي :

بلغت قيمة اختبار داربن – واطسون (2.166) مما يدل على الاستقلال الذاتي للبواقي، وكانت معاملات الالتواء أقل من (1) ؛ ولذلك يمكن القول بأنه التوزيع متماثل, ولا توجد مشكلةٌ حقيقيةٌ تتعلق بالتوزيع لبيانات الدراسة ، والشكل التالي يوضح اعتدالية توزيع البيانات لأفراد العينة الكلية.



شكل (٧) المدرج التكراري للخطأ المعياري للانحدار الخطي للرهاب الاجتماعي من خلال التلكؤ الأكاديمي

يتضح من الشكل السابق عند رسم المدرج التكراري للخطأ المعياري للانحدار الخطي أن المتوسط يتقارب من الصفر ، وأن الانحراف المعياري بلغ (٠.٩٩٨) وهو بذلك يتقارب من (١) وهذا يعني أن الأخطاء تتوزع توزيعاً معيارياً .

وللتعرف على المعنوية الكلية لنموذج الانحدار تم إجراء F-Test لدى العينة الكلية, والجدول التالي يوضح قيم "F" لمعرفة دلالة التنبؤ .

جدول (٣٠)

نتائج تحليل الانحدار لدرجات الرهاب الاجتماعي على التلكؤ الأكاديمي (ن = ٣٠٠)

المتغير المستقل	B	t-test		F-test		R^2	Beta
		القيمة	مستوى المعنوية	القيمة	مستوى الدلالة		
المقدار الثابت	42.44	10.32	0.01	18.04	0.01	.05	-----
التلكؤ	.22	4.24	0.06				.23

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" لمعرفة إمكانية التنبؤ بالرهاب الاجتماعي بمعلومية التلكؤ الأكاديمي لدى العينة الكلية بلغت (18.04), وهي دالةً إحصائياً عند مستوى (0.01), مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالرهاب الاجتماعي بمعلومية التلكؤ الأكاديمي لدى أفراد العينة .كما دلت عليه قيم بيتا (23.) وتعد هذه النسبة مقبولة، مما يؤكد التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال التلكؤ الأكاديمي .

وترى الباحثة أن مماطلة الطالب لمهامه الدراسية وتأجيله لها قد يكون مؤشرا لمعاناته من القلق الاجتماعي ويتفق هذا مع نتيجة دراسة كوركين وونستر (2014) .Corkin ,Y. & Weinser,M والتي ترى أنه يمكن التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال التلكؤ الأكاديمي .

هذا ويمكن صياغة المعادلة الشاملة للنموذج من خلال المتغيرات كالتالي:

درجة الرهاب الاجتماعي =
قيمة الثابت + (قيمة B) X متغيرات الدراسة

درجة الرهاب الاجتماعي = ٤٢.٤٤٤+ (٠.٢٢٢) X التلكؤ الأكاديمي.

وبهذا يتحقق صحة الفرض جزئيا .

ثالثا فيما يخص المتغيرات الديموجرافية كما يظهر في الجدول التالي :

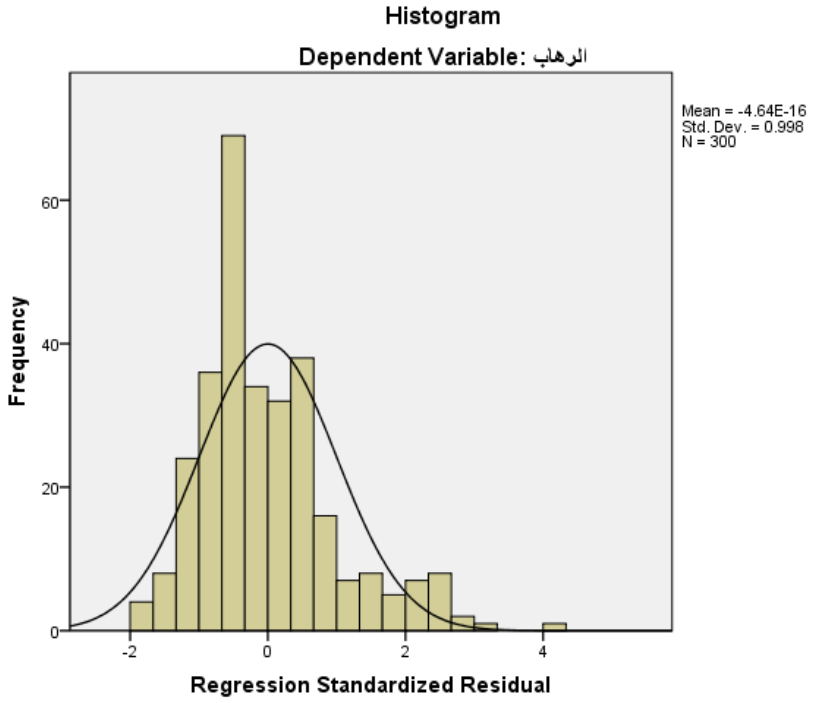
جدول (٣٢)

نتائج اختبار داربن – واطسون (Durbin–Watson statistic) والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء للعينة ككل (ن =300)

المتغيرات المنبأة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
النوع	1.50	.50	.000
المستوى	1.50	.50	.000
الاقامة	1.38	.48	.48
اختبار داربن – واطسون	2.45		

يتضح من الجدول السابق ما يأتي :

بلغت قيمة اختبار داربن – واطسون (2.45) مما يدل على الاستقلال الذاتي للبواقي، وكانت معاملات الالتواء أقل من (1) ؛ ولذلك يمكن القول بأنه التوزيع متماثل, ولا توجد مشكلةٌ حقيقيةٌ تتعلق بالتوزيع لبيانات الدراسة ، والشكل التالي يوضح اعتدالية توزيع البيانات لأفراد العينة الكلية.



شكل (٨) المدرج التكراري للخطأ المعياري للانحدار الخطي للرهاب الاجتماعي من خلال المتغيرات الديموجرافية

يتضح من الشكل السابق عند رسم المدرج التكراري للخطأ المعياري للانحدار الخطي أن المتوسط يتقارب من الصفر ، وأن الانحراف المعياري بلغ (٠.٩٩٨) وهو بذلك يتقارب من (١) وهذا يعني أن الأخطاء تتوزع توزيعاً معيارياً .

وللتعرف على المعنوية الكلية لنموذج الانحدار تم إجراء F-Test لدى العينة الكلية, والجدول التالي يوضح قيم "F" لمعرفة دلالة التنبؤ .

جدول (٣٣)

نتائج تحليل الانحدار لدرجات الرهاب الاجتماعي على المتغيرات الديموجرافية(ن = ٣٠٠)

المتغير المستقل	B	t-test		F-test		R^2	Beta
		القيمة	مستوى الدلالة	القيمة	مستوى الدلالة		
المقدار الثابت	٤٨.٨٦	٢٣.٥٣	٠.٠١				-----
النوع	٧.٢٠٧	٥.٤٨	٠.٠١	٣٠.١٢	٠.٠١	٠.٠٩	٠.٣٠
المستوى	------	١.٠٠	٠.٣١٨				٠.٠٥
الاقامة	-----	١.٨٩	٠.٠٦				٠.١٠

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" لمعرفة إمكانية التنبؤ بالرهاب الاجتماعي بمعلومية المتغيرات الديموجرافية لدى العينة الكلية بلغت (٣٠.١٢), وهي دالةً إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالرهاب الاجتماعي بمعلومية المتغيرات الديموجرافية لدى أفراد العينة ، ولكن كما دلت عليه قيم بيتا (٠.٣٠) بالنسبة للنوع وتعد

هذه النسبة مقبولة، مما يؤكد التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال متغير النوع فقط حيث كانت قيمة (ت) دالة فقط لمتغير النوع دون المستوى والإقامة .

هذا ويمكن صياغة المعادلة الشاملة للنموذج من خلال المتغيرات كالتالي:

درجة الرهاب الاجتماعي = قيمة الثابت + (قيمة B) X متغيرات الدراسة

درجة الرهاب الاجتماعي = ٤٨.٨٦ + (٠.٣٠٣) Xمتغير النوع.

وبهذا يتحقق صحة الفرض جزئياً بالنسبة للنوع فقط .

توصيات البحث

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث تقدم الباحثة مجموعة من التوصيات التى قد تفيد فى إعداد الخطط والبرامج الإرشادية لطلاب الجامعة وهى كالتالى :

- ضرورة توفير بيئة دراسية مناسبة تتيح للطالب التعامل بكفاءة اجتماعية مع الآخرين داخل المحيط الجامعي والنظرة التفاؤلية وانجاز المهام الدراسية دون تلكؤ .
- التخطيط السليم لبرامج تربوية وإرشادية تتسم بالكفاءة تعمل على مساعدة الطلاب على النمو السوى خلال مرحلة المراهقة وذلك بتدريبهم على المهارات الاجتماعية اللازمة للتغلب على مشكلة الرهاب الاجتماعي .
- القاء الضوء على مدى خطورة الاحباطات الدراسية والتي تؤدي الى احساس الطالب بالعجز وبالتالي تلكؤ و فشل الطالب في انجاز المهام الدراسية.
- توجيه أنظار الآباء إلى أهمية تقديم المساندة والدعم للأبناء بما يتيح لهم النمو السوي الذي يجنبهم القلق الاجتماعي ومن ثم الاحباطات .
- انشاء نواد جامعية لمساندة الطلاب الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي ومراكز ارشادية داخل الجامعة لتقديم الخدمة الارشادية والعلاجية لهم .

- اعداد وتنفيذ ورش عمل للتخفيف من حدة العجز المكتسب والتلكؤ الأكاديمي .

البحوث المقترحة

من خلال النتائج التى أسفرعنها البحث الحالى تقترح الباحثة إجراء المزيد من الدراسات مثل:

- الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالعجزالعاطفي المكتسب لدى عينة من طلاب الجامعة .
- ديناميـة شخصـية طالـب جـامعي يعـاني مـن العجـز الأكـاديمي المكتسب .
- برنـامج ارشـادي معرفـي للتخفيـف مـن أعـراض الرهـاب الاجتمـاعي وأثر ذلك على العجز المكتسب والتلكؤ الأكاديمي .

المراجع باللغة العربية :

١- أحمد عكاشة (٢٠١٣) : الطب النفسي المعاصر، مصر : الأنجلو المصرية .

٢- أحمد غزو و قاسم سمور (٢٠١٦) : فاعلية برنامجين إرشاديين في خفض أعراض اضطراب الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج ١٢ ،ع ١ .

٣- أديب محمد الخالدي(٢٠٠٩) : المرجع في الصحة النفسية" نظرية جديدة" ، دار وائل للنشر والتوزيع : عمان، الاردن.

٤- أمجد الركيبات (٢٠١٥): درجة الرهاب الاجتماعي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي والجنس لدى طلبة الصف العاشرالأساسي بالأردن ،المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الاردن ، مج٤، ع ٢ .

٥- جابرعبدالحميد وسهادرضوان (٢٠١٣): دراسة الفروق في مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعيا تبعا لمتغيرات (الجنس – درجة الاعاقة – المرحلة التعليمية)، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، مج٢١ ، ع ٣.

٦- حنان عطا الكساسبة (٢٠١٣): بناء مقياس الرهاب الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الاردنية وفق النظرية الحديثة في القياس ، رسالة ماجستير ، كلية عمادة الدراسات العليا ، جامعة الاردن .

٧- حياة البناء وأحمد عبد الخالق وصلاح مراد (٢٠٠٦): القلق الاجتماعي وعلاقته بالتفكير السلبي التلقائي لدى طلاب من جامعة الكويت، مجلة دراسات نفسية،القاهرة، مج ١٦ ،ع ٢ .

٨- حيدرثابت عبدالله (٢٠١٢) : دراسة مقارنة في التلكؤ الاكاديمي على وفق حيوية الضمير لدى طلاب الجامعة ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية ، العراق .

٩- طارق عبدالعالي السلمي (٢٠١٥) : مستوى التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية ، ،مجلة العلوم التربوية والنفسية ، البحرين ، مج١٦, ع٢ .

١٠- زياد خميس رشيد (٢٠١٦) : التسويف الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى عينة من الطلبة الجامعيين،مجلة كلية التربية ، جامعة الازهر ،ع١٦٨، ج١ .

١١- زينب ملص (٢٠٠٧) : العلاقة بين الرهاب الاجتماعي وتقدير الذات عند عينة من طلاب الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية ، الاردن .

١٢- سامر جميل رضوان (٢٠٠١): دراسة ميدانية لتقنين مقياس القلق الاجتماعي على عينات سورية ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، الدوحة ، ع ١٩ .

١٣- السيد محمود الفرحاتي (٢٠٠٥) : سيكولوجية العجز المتعلم " مفاهيم- نظريات -تطبيقات " ،المكتب الجامعي الحديث : المنصورة ،مصر.

١٤- السيد محمود الفرحاتي (٢٠٠٧): فعالية برنامج للإرشاد المعرفي في خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس ، كلية الآداب ، جامعة المنصورة.

١٥- صالح حسن الداهري (2008) : علم النفس الارشادي، نظرياته وأسسه الحديثة ، ط١ ، دار وائل للنشروالتوزيع: عمان،الأردن.

١٦- عايد علي حسن (٢٠٠١٦) : العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة ، مجلة كلية التربية ، ع٣٤ .

١٧- عبد الله الرشيدي ، محمد درويش (٢٠١٧) : فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة ، مجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج ١٣ ،ع ٢ .

١٨- عبد الله جاد محمود (٢٠٠٤). بعض المحددات النفسية للعجز المتعلم. مجلة بحوث التربية النوعية، ع٤.

١٩- عبدالرحمن مصليحي ،نادية الحسيني (٢٠٠٤) : التلكؤ الاكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض

المتغيرات النفسية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، مج١ ،ع ١٢٦.

٢٠- عطية عطية محمد (٢٠٠٨): التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للانجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية ، مجلة علم النفس المعاصر ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

٢١- علي شاكر الفتلاوي (٢٠٠٩) :ا لعجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي : تحمل ، عدم تحمل الغموض لدى طلبه الجامعة ،مجلة كلية التربية الأساسية – كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية ، العراق ، ع ٥٩ .

٢٢- فاطمة الشريف الكتاني (٢٠٠٢):القلق الاجتماعي والعدوانية لدى الأطفال ، لبنان : دار وحي القلم .

٢٣- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط٢القاهرة : دار الفكر العربي.

٢٤- فواز المومني ، عبدالكريم جردات (٢٠١١) :الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين، الانتشار والعوامل الاجتماعية والديمغرافية، المجلة الاردنية للعلوم الاجتماعية، عمان، مج ٤، ع١.

٢٥- لمياء العزي ، ديما الخشاب (٢٠١٠) : القلق الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس في معهد اعداد المعلمين ، مجلة دراسات تربوية ، ع٩.

٢٦- محمد ابراهيم عيد (٢٠٠٢) : الهوية والقلق والإبداع .القاهرة :دار القاهرة.

٢٧- محمد مصطفى أبو عليا (٢٠٠٠): العجز المتعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في الأردن ، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات ، جامعة مؤتة ، مج ٣ ،ع١٥ .

٢٨- محمد نجيب الصبوة (٢٠٠٧) : العلاج المعرفي السلوكي لعينة لحالة رهاب الاجتماعي نوعي :رهاب الاملاء ، المؤتمر السنوي الرابع لقسم علم النفس ،كلية الآداب ، جامعة طنطا .

٢٩- محمد نجيب الصبوة ، أميرة الدق (٢٠١٤) : العلاج المعرفي السلوكي لعينة من حالات الرهاب الاجتماعي عن طريق تنمية فعالية الذات ، مجلة الطفولة العربية : الكويت ، مج٨ ، ع٣٠.

٣٠- محمد ياسر ، محمد أبو هدروس(٢٠١١) : برنامج ارشادي جمعي في خفض مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الاطفال المتضررين من الحرب الاسرائيلية في المناطق الحدودية بقطاع غزة، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الانسانية، عمان ، مج ١٢،ع.1

٣١- مدحت اسماعيل عبده (٢٠٠٣): المناخ الوجداني للأسرة وعلاقته بالخواف الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية ،رسالة ماجستير ،قسم الارشاد النفسي ،معهد الدراسات التربوية ،جامعة القاهرة.

٣٢- نايف الحمد، خالد العوهلي، محمود حميدات (٢٠١٦) : مستوى الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي

لـدى الطلبـة السـعوديين فـي الجامعـات الأردنيـة ، مجلـة دراسـات العلوم التربوية ، الاردن ، مج ٤٣.

٣٣- نداء عديلي ورافع الزغول(٢٠١٥) : نموذج سببي للعلاقات بين العزو السببي للسلوك والعجز المتعلَّم والتوافق الأكاديمي ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج 11 ، ع ٣ .

٣٤- هناء خالد الرقاد (2017) : الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالتوافق الجامعي لدى طلبة الجامعة الهاشمية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المركز القومي للبحوث ، فلسطين مج ١ ، ع٣.

٣٥- وداد محمد الكفيري (٢٠١٦) التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل ،مجلة الدراسات التربوية والنفسية – سلطنة عمان ،مج١٠, ع٢.

٣٦- وليد شوقي سحلول (٢٠١٤)التسويف الأكاديمي والمعتقدات ماوراء المعرفية حوله وعلاقاتهما بالتحصيل الدراسي ،دراسات تربويه ونفسية : مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر ، ع٨٤ .

ثانيا : المراجع باللغة الانجليزية

1- Audrey J. (2000): Learned helplessness in social situations, Newyourk :Fincham .

2- Balkis, M., & Duru, E. (2007). The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. Educational Sciences: Theory & Practice, 7(1), 376-385.

3- Benjamin A. (2011): leamed helplessness and depressivc symptoms in patients following acute myocardial infarction. Unpublished Doctor Dissertation, Vanderbilt Uni. ofUSA .

4- Christopher, A. (2005): Social Anxiety and Social Phobia in Youth: Characteristics, Assessment, and Psychological Treatment,depression, Achievement, and explanatory style,*Development, and Death Sanfrancisco.*W.H .

5- Corkin,Y. &Weinser,M. (2014) : The role of the college classroom climate on acadmic procrastination ,learning and individual differences ,Vol ,32 ,p 294-303.

6- Eda C. & Songül, T. (2011) :Researching Fifth Grade Students' Leamed Helplessness Degree and Classroom

Atmosphère in Social–Demographic Variables. Elementary Education Online, 10(3), 919– 933.

7- Ferrarie,J.&Fcscher,S.(2000): Toward an understanding of academic and non academic tasks procrastination by studies the use of daily logs, psychology in the schools, Vol.37, No4.

8- Frank D ,Audrey J.(1987): Learned helplessness in social situations and sociometric status, First published: January/March.

9- Hen, M., Goroshit, M. (2014) :Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self–Efficacy, and GPA: A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities ,*Journal of Learning Disabilities*,V 47 (2), pp. 116–124.

10- Hofmann,S.&Bogels,S. (2006): Recent advances in the treatment of social phobia : introduction to the special issue ,journal of cognitive psychotherapy ,V 20 (1) .

11- Honker ,L. (1981) : An evalution of learned helplessness and opponent –process in phobias , Ph .D,classification of psychology , the U .V of Alabama .

12- Kim,G. (2006): Rebounding From Learned Helplessness , *Journal of Personality and Social Psychology.vo(4)l.*

13- Lewis,T., Sherrie, M.(1995) :. Learned helplessness, assertiveness, and social skills in homeless and non-homeless populations, The University of Southern Mississippi, ProQuest Dissertations Publishing, 9615269.

14- Mckean, K . (1990)*:An investigation of acadmic procrastination as abehavioral amanifestation of h* Ph .D, classification of psychotherapy , t he UNI . of seton hall.

15- Ranta,K., Heino,R.,Koivisto,A.,and Marttunen,M.(2007): Age and gender differences in social anxiety symptoms during adolescence : The Social Phobia Inventory SPIN as measure , Psychiatry Research, V153 (3) : 261-270.

16- Robinson, D., Goodey, C. (2018) :Agency in the darkness: inclusion phobia ,learning disability and teacher education for inclusion) *International Journal of Inclusive Education*, V 22 (4), pp. 426-440.

17- Scaglia,M. (2008): Homelessness and Helplessness Correlation Learned Helplessness, Locus of control, and perceived social support with chronic homelessness.UMI Number.3310699.

18- Schubert, L. & Stewart, W.(2000): overcoming the powerlessness of procrastination. Guidance & Counseling, V16 (1), p39.

19- **Stein, M.& Walker,J.(2001):Triumph over shyness ,conquering shyness and social anxiety, Newyourk : MC . Graw will.**

20- **Tiruwork, T.(2008): Academic Procrastination and causal perception of tabor senior secondary student Ethiopia African research review ,*UMI Number 3287166.***

ملاحق الدراسة :

١- مقياس الرهاب الاجتماعي

المقياس الفرعي الأول (المخاوف الاجتماعية المرتبطة بالأسرة)

م	العبارة	الاجابة
١	عندما يصفني أخي بصفة لا أتصف بها أ- أنصرف وأترك المجلس ب- أتلعثم أثناء دفاعي عن نفسي ت- أتناقش معه بهدوء لأقنعه بعدم اتصافي بها	
٢	عندما تطلب مني والدتي تبريرا لتصرفاتي أ- أسكت دون تعليق ب- أكتفي بإخبارها أن الكثيرين يفعلون مثلي ت- أبرر لها تصرفاتي بثقة	
٣	عندما أتحدث مع والدي في موضوع شخصي أ- أدير وجهي أثناء الحديث ب- أبدي انشغالي بشيء آخر هروبا من النظر اليه ت- أنظر الى وجهه أثناء الحديث	
٤	اذا طلب مني أخي الأكبر الخروج لشراء شيئا ما رغم انشغالي أ- أضطر للخروج خجلا منه ب- أرفض الخروج دون ذكر سبب ت- أعتذر له موضحة الأسباب	
٥	عندما يستمع أخي الأكبر للمذياع بصوت عال أثناء نومي أ- أضع شيئا على أذني لأنام . ب- أستيقظ وأترك له الحجرة . ت- أطلب منه أن يخفض الصوت حتى أستطيع النوم .	

٦	عندما أحتاج نقودا من والدي للدراسة أ- أمتنع مطلقا من الطلب حرجا منه ب- أخبر والدتي لتطلب منه . ت- أطلب منه دون حرج .	
٧	عندما تطلب مني أسرتي زيارة أحد الأقارب أ- أرفض هذا الطلب خجلا من أقاربي ب- أقوم بهذه الزيارة مصطحبا أحد أصدقائي ت- أقوم بهذه الزيارة بمفردي	
٨	عندما أريد غلق باب غرفتي حتى لا يتشتت انتباهي أثناء الاستذكار أ- لا أغلق الباب حرجا . ب- أغلق الباب دون النظر لأحد . ت- أستأذن من الجالسين وأغلق الباب .	
٩	عندما ترفض أسرتي فتاة (فتى) أود الارتباط بها أ- أنزل عند رغبتهم دون مناقشة . ب- أطلب من أحد أفراد الاسرة أن يناقشهم في السبب . ت- أناقشهم في أسباب الرفض .	
١٠	عندما يطلب مني أخي الأكبر استخدام أحد متعلقاتي الشخصية أ- أعطيها له تجنبا للحرج . ب- أرفض طلبه دون ذكر السبب ت- أرفض قائلا له " من الخطأ استخدامها بأكثر من شخص "	

المقياس الفرعي الثاني (المخاوف الاجتماعية المرتبطة بالمواقف الدراسية)

م	العبارة	الاجابة
١	عندما يكون هناك نقطة غامضة في شرح المحاضر أ- أسكت ولا أسأل . ب- أطلب من زميل آخر أن يسأل المحاضر بدلا مني ت- لا أتردد في سؤال المحاضر	
٢	عندما أريد من مدير الكلية بعض المطالب أ- أتجنب الحديث معه مطلقا ب- أطلب من زميل لي أن يشاركني الحديث ت- أتحدث معه بثقة أثناء عرض مطالبي	
٣	عندما يطلب منك أن تقوم بتقديم فقرة في أحد الندوات الثقافية بالكلية أ- أتغيب في ذلك اليوم خوفا من فشلي في تقديم الفقرة ب- أوافق و أصاب بالتوتر حتى ذلك اليوم . ت- أرحب و ألقي هذه الفقرة بثقة .	
٤	عندما يكون هناك نشاط اجتماعي في المحاضرة أ- أقوم بالعمل بمفردي ب- أقبل بالاشتراك بهذا النشاط مع خوفي من التقييم السلبي من قبل الآخرين . ت- أرحب بالاشتراك في هذا العمل الجماعي .	
٥	إذا شعرت بالآم أثناء تواجدي بالمحاضرة أ- أتحمل الألم حتى تنتهي المحاضرة حرجا منه ب- أطلب من زميل أن يستأذن لي ت- أستأذن من المحاضر و أنصرف	
٦	عندما أشعر بالجوع أثناء تواجدي بالمدرج مع بعض الزملاء ومعي طعام أ- أتحمل الجوع حتى أكون بمفردي ب- أتناول الطعام ولا أشعر بالحرج ت- أدعوهم لتناول الطعام معي	

٧	عندما يسأل المحاضر سؤالا أعرف اجابته أ- أتجنب الاجابة خوفا من عدم صحة اجابتي ب- أتلعثم عندما أقول الاجابة ت- أرفع يدي وأقول الاجابة بثقة	
٨	عندما أتأخر عن ميعاد المحاضرة أ- أنصرف وأترك المحاضرة منعا للحرج ب- أنتظر حتى يأتي زميل آخر وأدخل معه ت- أعتذر للمحاضر وأدخل	

المقياس الفرعي الثلث (المخاوف الاجتماعية المرتبطة بالزملاء)

م	العبارة	الاجابة
١	عندما يتجنبني زميل لي دون سبب ظاهر أ- أتجنبه دون تعليق ب- أكلف زميل ثالث ليعرف السبب ت- أسأله عما اذا كان قد صدر مني شيئا يضايقه	
٢	عندما يرتدي زميل لي لباسا ينال اعجابي أ- أتجنب التعبير عن هذا الاعجاب ب- ارتبك عند التعبير عن هذا الاعجاب ت- أعبرله بثقة عن اعجابي بهذا اللباس	
٣	عندما أعلم بمرض زميل لي أ- أتجاهل مرض هذا الشخص ب- أتصل به تليفونيا ت- أزوره في بيته لأطمئن عليه	
٤	عندما يفقد زميل لي شخص عزيز عليه أ- أعزيه عندما أقابله بالصدفة ب- أعزيه تليفونيا ت- أزوروه لأعزيه	

٥	عندما يبعث زميل لي دعوة لحضور مناسبة سارة أ- أتجنب حضور المناسبة حرجا ب- أهنئه بالتليفون ت- أحرص على حضور هذه المناسبة شخصيا	
٦	عدد أصدقائي : أ- لا يوجد ب- صديق واحد ت- أكثر من صديق	
٧	عندما أكون في مناسبة لأحد زملائي أ- أجلس لبعض الوقت منعزلا ثم أنصرف ب- أهنيء زميلي سريعا وأنصرف ت- أهنيء زميلي وأقف معه طوال وقت الحفل	
٨	عندما يطيل زميل لي الحديث تليفونيا وأنا مشغول أ- أستمر في الحديث خجلا منه ب- أقطع المكالمة بحجة ان هناك مكالمة اخرى فى الانتظار ت- أعتذر له عن قطع المكالمة لإنشغالي	
٩	عندما نكون مجموعة من الزملاء معا أفضل أن أ- أنعزل وحيدا ب- أندمج مع واحد منهم فقط ت- أندمج معهم جميعا	

المقياس الفرعي الرابع (المخاوف الاجتماعية المرتبطة بالمواقف العامة)

م	العبارة	الاجابة
١	عندما يكون بيني وبين أحد الغرباء مصالح مشتركة أ- أجعل شخصا أعرفه واسطة بيني وبينه ب- أفضل المقابلة معه وجها لوجه ت- أفضل التعامل معه بالتليفون	
٢	عندما أجلس بجانب أحد الاشخاص في المواصلات أ- أتجنب الحديث معه مطلقا ب- أنتظر حتى يبدأ هو بالحديث وأواصل معه الحديث ت- أبدأ معه الحديث	
٣	عندما ينتقدني شخص بأسلوب غير لائق أ- أناقش وجهة نظره ولا أنتقد أسلوبه ب- أناقش وجهة نظره و أنتقد أسلوبه ت- لا أعلق	
٤	اذا اتضح أنني أخطأت في حق انسان ضعيف أمام الجميع أ- أعتذر له بالتليفون ب- أعتذر له بيني وبينه ت- أعتذر له علنا أمام الجميع	
٥	عندما أعجز عن تقديم خدمة لشخص ما أ- أعتذر له وجها لوجه ب- أعتذر له بالتليفون ت- أتجنب مقابلة هذا الشخص	
٦	عندما يعرض عليك بائع سلعة لا ترغب بشرائها أ- أشترى السلعة حرجا منه ب- أطلب منه سلعة بمواصفات أخرى ت- أخبره بأنني لا أرغب بشراء هذه السلعة	

٧	عندما أعلم بمجيء ضيف بالمنزل أ- أنتظر بحجرتي الى ان ينصرف ب- أسلم على الضيف بإرتباك وأنصرف ت- أستقبل الضيف وأجلس معه	
٨	عندما أدخل على حشد من الأفراد في مناسبة ما أ- أدخل وأتجنب الحديث معهم ب- ألقي السلام عليهم مرة واحدة بارتباك ت- أقوم بمصافتحهم بشكل فردي	
٩	عندما أشتري سلعة وظهر أن بها عيب أ- أحتفظ بها تجنبا لمواجهة البائع ب- أطلب من أحد المقربين الى ارجاعها ت- أقوم بإرجاعها الى البائع بنفسي	أ
١٠	عندما يكون هناك حفل عشاء جماعي أ- أمتنع عن تناول الطعام مطلقا ب- أتناول الطعام مع الشعور بحرج ت- أتناول الطعام دون الشعور بأي حرج	
١١	عندما يعرض علي البائع سلعة مرتفعة الثمن أريد شراؤها أ- أشتريها بثمنها دون تعليق ب- أرفض شراؤها دون تعليق ت- أناقش البائع في ثمنها	

ثانيا : مقياس العجز الأكاديمي المكتسب

المقياس الأول : البعد المعرفي

م	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
١	أتوقع فشلي في الامتحان علي الرغم مما أبذله من جهد				
٢	أرى أنني طالب مهم				
٣	أعتقد أنني غير قادر علي التحكم في سير أموري الدراسية				
٤	أعتقد أن لدي المؤهلات المناسبة للنجاح				
٥	أعتقد ان لا املك القدرة علي المنافسة				
٦	أعتقد أنني لاأدرك سبيلا لتحقيق النجاح				
٧	أرى أنني غير محبوب من معلمي بسبب تقصيري في واجبي				
٨	تراودني أفكار سلبية بأن الفشل الذي حدث لي سيتكرر في المرات القادمة				
٩	أرى أن أسباب فشلي ترجع الي الحظ				
١٠	اعتقد انني مهما بذلت من جهد فلن أصل الي ما أريد				
١١	أعتقد أن الطلاب المحبوبون يحصلون علي درجات أفضل مني				
١٢	أعتقد أن فرصتي في التفوق تكاد تكون منعدمة				
١٣	أري أنني مهمش بين زملائي				
١٤	أعتقد انني مهما حاولت فإنني سأفشل في اقناع الاخرين بوجهة نظري				

١٥	أعتقد أنني أستطيع إنجاز المهام في الوقت اللازم				
١٦	أري أن مستقبلي غامض				
١٧	لا أستطيع التحكم فيما يحدث حولي من أمور				

المقياس الثاني : البعد الانفعالي

م	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
١	أشعر انني لن أكمل في دراستي				
٢	أشعر بالقلق فيما يرتبط بمستقبلي بعد التخرج				
٣	أتشائم من عدم حماس الآخرين لمشاركتي في الأعمال الدراسية				
٤	ألوم نفسي عند حصولي علي درجات منخفضة				
٥	أشعر بالتوتر اثناء حضوري الدروس				
٦	أشعر بتقبل المحاضر لي				
٧	يسيئني تجنب الاخرين لي في قاعة المحاضرات				
٨	تنقصني الثقة بقدراتي الداسية				
٩	ليس لدي دافع لانجاز المهام الدراسية				
١٠	لم أعد أشعر بالفرح عند النجاح				
١١	أشعر بالملل أثناء أداء المهام الدراسية				
١٢	أنا متفائل فيما يرتبط بمسقبلي الدراسي				
١٣	أشعر انني ليس لدي دافع الإ نجاز الدراسي				
١٤	ينتابني شعور بتأنيب الضميرعند تقصيري بواجباتي الدراسية				

المقياس الثالث : البعد السلوكي

م	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
١	أتجنب اتخاذ القرارات الخاصة بي				
٢	أشارك في الأنشطة الدراسية المختلفة لثقتي بالنتيجة الايجابية				
٣	أتجنب مواقف التنافس الأكاديمي				
٤	أكمل الأعمال الدراسية التي أكلف بها				
٥	أقوم بالمهام والواجبات التي يقوم بها زملائي				
٦	أنسحب من بعض المواقف خوفا من النقد				
٧	أتخذ قرارات صائبة				
٨	أستسلم للفشل لأنه نتيجة محتومة بالنسبة لي				
٩	أقاوم بكل ما أوتيت من قوة العوامل التي تسبب انهياري الدراسي				
١٠	أترك محاولة النجاح لأنها لا جدوى فيها				
١١	لا أسيطر على ما يحدث لي				
١٢	أنتقي المهام السهلة للقيام بها				
١٣	أتجنب تحمل المسئولية				
١٤	أترك واجباتي تتراكم				
١٥	عندما أفشل في انجاز المهام الدراسية لا أحاول مرة أخرى				

مقياس (الإرجاء الأكاديمي)إعداد / عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني (2004)

م	العبـــــــارة	موافق تمامًا	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق
1	أحاول جاهداً تنظيم وقتي لتحصيل دروسي في الوقت المحدد ولكنني لا أستطيع الالتزام بذلك.			
2	عند السفر في رحلة مع زملائي أنوي تجهيز متعلقاتي قبل السفر بفترة ولكني لا أقوم بذلك إلا في اللحظات الأخيرة.			
3	أخطط لاستذكار دروسي بشكل معين ولكني أضيع الوقت في الانشغال بأمور أخرى.			
4	عندما أنوي تقديم التماس أو شكوى بخصوص دراستي فإنني لا أنفذ ذلك حتى يفوت الوقت.			
5	برغم اقتناعي بضرورة الاستفسار عما لا أستطيع فهمه فإنني لا أفعل ذلك في حينه.			
6	أتفق مع القول بأن ما لم يتم عمله اليوم يتم عمله غداً.			
7	بالرغم من رغبتي في استذكار دروسي، فإنني أبحث عن مبررات وأعذار لتأجيل ذلك مرات عديدة.			
8	أرتب للاشتراك في العديد من الأنشطة العلمية ولكنني لا أبدأ في أي منها.			
9	لدي العديد من الحجج والأفكار لتضييع الوقت.			
10	أخطط لاستذكار دروسي أول بأول وأنفذ ذلك بدقة			

11	أضع خطة لإتمام ما يطلب مني من أبحاث وأنفذ ذلك في الوقت المحدد.				
12	أحدد لنفسي موضوعات معينة للاستذكار في فترة محددة ولكنني لا التزم بذلك.				
13	أستذكر دروسي أول بأول دون تأخير				
14	أؤجل عمل الأبحاث التي تطلب مني إلى أخر وقت دون سبب لذلك.				
15	أجهز نفسي للذهاب إلى محاضرة أو ندوة ما قبل الموعد المحدد بوقت كافي				
16	عادة ما أنجز ما حددته لنفسي من استذكار موضوعات دراسية قبل أن أبدأ في الاسترخاء والراحة				
17	ادفع مصاريف الدراسة في أخر موعد لذلك دون وجود عذر مادي.				
18	عندما أبدأ في استذكار موضوعاً غير محبب لي فإنني أنشغل عنه بأعمال أخرى وأتركه جانبًا.				
19	أتهرب من المذاكرة باستمرار بحجج واهية.				
20	عادة ما انشغل بأشياء غير هامة واترك ما يطلب مني في دراستي إلى اللحظات الأخيرة.				
21	أنتهز فرصة أي ظرف طارئ في المنزل لأهرب من المذاكرة وأتركها جانباً.				
22	أتهرب من عمل المهام(بحث أو مجلة حائط أو تنظيم ندوة علمية (التي أتوقع عملها بصورة سيئة.				
23	ألجأ إلى تأجيل المهام الدراسية الصعبة إلى أن ينفذ الوقت.				
24	أتوجه إلى أستاذ المادة للسؤال عما يصعب علي فهمه فوراً ودون تأجيل				

25	أؤجل عادة ما يمكنني إنجازه اليوم من مهام دراسية إلى الغد دون مبرر.			
26	انتهي من استذكار دروسي قبل موعد الامتحان بوقت كافي			
27	ينتابني شعور بأنني أكره نفسي بسبب تأجيلي المتكرر للمطلوب مني عمله في وقت محدد.			
28	أشعر بالضيق عندما يجبرني أحد على أداء عمل ما) بحث علمي أو تحضير محاضرة (في وقت محدد.			
29	أشعر بتأنيب الضمير لتأجيلي استذكار دروسي دون داع			
30	أشعر بالتوتر والضغط العصبي عند البدء في إجراء مهمة معينة) مذاكرة أو عمل بحث أو مجلة حائط.(			
31	أشعر بالتقصير بسبب عدم قدراتي على الاستقرار في استذكار دروسي رغم محاولتي ذلك.			
32	أقع تحت ضغط عصبي بسبب تأجيلي لما هو مطلوب مني إلى آخر لحظة.			
33	تهربي من استذكار المواد الصعبة وتأجيلي لها يصيبني بالتوتر والقلق.			
34	أضع نفسي في مواقف محرجة بسبب تأجيلي إنجاز المهام الدراسية إلى اللحظات الأخيرة.			
35	يضايقني أنني شخص مضيع للوقت ولا أستطيع تعديل ذلك.			
36	استعد دائماً للامتحانات قبل موعدها مما يشعرني بالارتياح والاطمئنان			
37	اعتبر نفسي شخص مهمل ولا مبالي بسبب إساءتي لاستخدام الوقت المتاح لي حتى ينفذ دون انجاز ما هو مطلوب.			
38	أشعر باليأس من قدرتي على الاستفادة بوقتي كما ينبغي.			

أسماء السادة أعضاء التحكيم على مقياسي الرهاب الاجتماعي والعجز المكتسب مرتبة طبقا للحروف الأبجدية .

م	الاسم	الدرجة العلمية	الجامعة
١	حكيمة فتحي الطويل	استاذ ورئيس قسم علم النفس سابقا	كلية الدراسات الانسانية – جامعة الازهر
٢	رجاء عبد الرحمن الخطيب	استاذ ورئيس قسم علم النفس سابقا ومقرر اللجنة العلمية	كلية الدراسات الانسانية – جامعة الازهر
٣	سامح سعادة	استاذ مساعد بقسم الصحة النفسية	كلية التربية – جامعةالازهر
٤	سعيدة محمد أبوسوسو	استاذ ورئيس قسم علم النفس سابقاً ومدير مركزمعوقات الطفولة	كلية الدراسات الانسانية – جامعة الازهر
٥	فاتن على حلمى	استاذ علم النفس	كلية الدراسات الانسانية – جامعة الازهر
٦	محمد نجيب الصبوة	استاذ علم النفس الاكلينكي	قسم علم النفس – جامعة القاهرة
٧	كريمة عبد المنعم مهدي	استاذ ورئيس قسم علم النفس	كلية الدراسات الانسانية بتفهنا الأشراف – جامعة الازهر
٨	نهلة السيد متولي	استاذ علم النفس وعميد كلية الدراسات الانسانية	كلية الدراسات الانسانية بتفهنا الأشراف – جامعة الازهر
٩	وجيهة السعيد التابعي	استاذ علم النفس ووكيل كلية الدراسات الانسانية سابقا	كلية الدراسات الانسانية بتفهنا الأشراف – جامعة الازهر