الإسهامُ النّسبي لِعَادَاتِ اَلْعَقْلِ والأَفْكارِ اللاعقلانيَّةِ في التَّنبُّؤ بالتلكُّؤِ الأكاديميِّ لَدَى طُلَّابِ الجَامِعَةِ

إعـداد

د. حسن سعد محمود عابدين

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية– جامعة الإسكندرية

DOI: 10.12816/0045604

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور .

المجلد الثامن– العدد الثالث – لسنة ٢٠١٦

Doi: 10.12816/0045604

الإسهامُ النّسبي لِعَادَاتِ اَلْعَقْلِ والأَفْكارِ اللاعقلانيَّةِ في التَّنبُّؤ بالتلكُّؤِ الأكاديميِّ لَدَى طُلَّابِ الجَامِعَةِ

د. حسن سعد محمود عابدين

DOI: 10.12816/0045604

مقدمة:

يُعدُّ التلكُّؤ الأكاديمي من الأمور المُنتشرة لدى الطلاب، وخاصة في المرحلة الجامعية، فإحساس الطالب بانتقاله لهذه المرحلة أنه أصبح أكثر حريةً واعتمادًا على النفس عن ذي قبل، ولكنَّهُ يُصدمُ بالبيئة التعليمية الجديدة التي تتطلَّبُ منه تحضيرًا للمحاضرات، وتقديمَ أبحاثٍ وتكليفاتٍ، والاعتماد عليه في العملية التعليمية بصورة أكبر، كما أنه يوجد بعض الطلاب ممَّن يُشاركون ويُساعدون الوالدين في شؤون الأسرة؛ وبالتالي قد تتراكم عليهم بعض المهام الدراسية إذا لم يستطيعوا التأقلم مع البيئة الجديدة، ومن ثَمَّ يرجئون بعض هذه المهام، فيقعون فريسة للتلكؤ الأكاديمي.

فالتلكؤ الأكاديمي هو سمةٌ شخصيَّةٌ تتَّسمُ عادة بالميل إلى الإرجاءِ المُتكرِّر لإنجاز الأعمال المطلوبة مع التبرير غير المنطقي لتأخيرها عن مواعيدها. (Dewit & Schauwenburg, 2002)

ويوجد شكلين من التلكؤ، الأول: التلكؤ الوظيفي **Functional Procrastination** ويلجأ إليه الطالبُ لإنهاء أعمال أخرى؛ أي: أنه يعطى الأولوية لأعمال على حساب أعمال أخرى وفقًا لدرجة أهميتها وإلحاحها، أمَّا الشكل الثاني: التلكؤ غير الوظيفي **Nonfunctional Procrastination** وهو التأجيل المتعمد للقيام بالمهام من السهل أداؤها ولها أهميتها وإلحاحها، فالخطورة هنا في النوع الثاني وهو التلكؤ غير الوظيفي.

ويشير (Brownlow,S&Reasinger,R.,2000) إلى أن التلكؤ غير الوظيفي يُعطِّلُ أداء الطالب، ويُسبِّبُ له شعورًا بالتوتر وعدم الارتياح.

كما أنَّ للتلكؤ الأكاديمي أسبابًا، والتي منها الطالب نفسه وما يؤمن به من أفكار ومعتقدات حول نفسه أو حول المعرفة أو ما يمتلكه من عاداتٍ قد تكون خاطئةً في تعامله مع المهام الأكاديمية.

كما أنَّ للعادات العقلية أهمية في عمليتي التعلُّمِ والتَّعليم، فقد أوضحت دراسة **(Bergman,D.,2007)** وجود علاقة إيجابية بين عادات العقل والتحصيل الدراسي.

ويُوضِّح **(Costa,A. &Kallick,B.,2000)** أنَّ إهمال استخدام عادات العقل يؤثر بالسلب على عملية التعلم، فعادات العقل ليست امتلاك المعلومات فقط، بل تشمل توظيف هذه المعلومات واستخدامها.

وأن هذه العادات العقلية يجبُ أن يُمارسها الطُّلابُ مِرارًا، حتَّى تُصبح عادةً، وأن أفضل طريقة لاكتساب هذه العادات وتنميتها هي تقديمها للطلاب من خلال المقررات الدراسية المختلفة، والتَّدرُّج بها من السهل إلى الصعب. **(Beyer,B.,2003)**

وفي ظل الحياة المعاصرة، أصبح من الضروري إعداد الطلاب بحيث يملكون مرونةً معرفيَّةً تُمكِّنهم من استيعاب أكبر كمٍّ من المعرفة وتطبيقها، فالعاداتُ العقلية سلوكياتٌ يجب التدريب عليها، فالكثير من طلابنا يفتقر لامتلاك بعض هذه العادات؛ مثل: المثابرة –التفكير في التفكير–التفكير بمرونة–الإبداع، ولذلك لابد أن تكون هذه العادات جوهر عملية التعلم والتعليم، فالعادات العقلية تؤثر في تعلم وتعليم الطلاب.

كما أنَّ مواجهة التنوع في المعلومات والأفكار اللاعقلانية أمرٌ خطيرٌ، فقد وقع كثيرٌ من شبابنا فريسةً لهذه الأفكار، الأمرُ الذي يُوثِّرُ بالسَّلب على الأداء الأكاديمي لهم، كما أنَّ للأفكار اللاعقلانية انعكاسٌ في زيادة القلق لدى الطلاب، فقد أوضحت دراسة (سناء منير مسعود،٢٠٠٦)، (خالد الحميدي العنزي،٢٠١٠) ارتباط قلق المستقبل بالأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب.

ويُمثِّلُ طلابُ المرحلة الجامعية ثروةً بشريَّةً للوطن، باعتبارهم قوة دافعة نحو التَّقدُّم والرُّقي للوطن، ومن ثَمَّ وجب الاهتمامُ بهم ورعايتهم، واستثمار طاقتهم كي ينعكسَ ذلك بالنَّفعِ على المجتمع، فيجب البحث في مشكلاتهم والعمل على حلِّها، ومن المشكلات اللافتة للنَّظرِ لدى شباب الجامعة، مشكلة التلكؤ الأكاديمي وهي تأجيلُ القيام بالمهام الأكاديمية.

مشكلة البحث:

تعد مشكلة التلكؤ من المشكلات اليومية المنتشرة في حياتنا اليومية، فبعض الأفراد يؤجلون القيام بأعمالهم للحظات الأخيرة أو تركها نهائيًا، ومن خلال عمل الباحث في مجال التعليم، والاحتكاك المباشر مع الطلاب، لاحظ أن بعض الطلاب يلجؤون إلى تأخير ما يكلفون به من مهام إلى أخر وقت يمكن القيام به، أو عدم القيام به تمامًا.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب ففي دراسة (السيد عبد الدايم سكران، ٢٠١٠) توصلت إلى انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة(الإعدادية) بنسبة ٣٤,٨% وفي المرحلة الثانوية ٤٦,٥ % أي أن هناك زيادة في نسبة التلكؤ الأكاديمي بزيادة المرحلة التعليمية، فما هي النسبة المتوقعة لدى طلاب المرحلة الجامعية؟، ففي دراسة (**Simpson,K.&Timothy,A.,2009**) وجد أنَّ نسبة الطلاب الذين يعانون من التلكؤ تتراوح ما بين ٨٠%إلى٩٠% من طلاب الجامعة، أمَّا في دراسة (**Ozer,B.&Ferrari,J.,2011**) فقد أوضحت أنَّ حوالي ٢٥% من الطلاب لديهم تلكؤٌ مُتكرِّرٌ، أمَّا دراسة (**Rabin,L.,et al.,2011**) فقد أشارت إلى أَنَّ حوالي ٣٠% إلى٦٠%من طلاب الجامعة يقومون بتأجيل مهامهم الأكاديمية، وكذلك في البلدان العربية، ففي دراسة (خالد زكي الربابعة،٢٠١٤) وجد أنَّ ٦٦,٦% من الطلاب الجامعة أظهروا مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي، ١٩,٤% من طلاب الجامعة أظهروا مستوى مرتفع، أمَّا دراسة (هيفاء جبار المطيري، ٢٠١٦) وجدت نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعة

وصلت إلى٢٦,٥٩% ، كما أوضحت بعض الدراسات وجود مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي لَدى الطلاب، مثل: دراسة (Balkis,M.,2011)، (Jiao,Q.,et al.,2011)، و(آزاد حسن الإكوازي،٢٠١٣)

وقد أوضحت بعضُ الدراسات خطورةَ مشكلة التلكؤ الأكاديمي للطلاب ومدى تأثيرها السَّلبي على تحصيلهم أو أدائهم الأكاديمي، مثل دراسة (**Tukman, B., 2005**)، (**Popoola,B.,2005**)،(**Akinsola,M.etal.,2007**)،(حسن أحمد علام، ٢٠٠٨)، (**Balkis,M.,2011**)، ودراسة (**Seo, E.,2013**).

كما أنَّ التلكؤ الأكاديمي يؤثر في الدافعية الأكاديمية للطلاب، فتوضح دراسة (أشرف عبد الغني شريت، وأحلام حسن محمود، ٢٠٠٨) وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدافعية للإنجاز لصالح مُنخفضي التلكؤ، وكذلك دراسة (**Sirin E., 2011**)،(**Odaci H., 2011**)، (محمد ذياب السرحا،٢٠١٦) التي أوضحت كُلٌّ منها العلاقة الارتباطية العكسية بين التلكؤ الأكاديمي والدافعية الأكاديمية للطلاب.

كما أوضحت بعض الدراسات التأثير السلبي للتلكؤ الأكاديمي على الفاعلية الذاتية للطلاب، كما في دراسة (أشرف عبد الغني شريت، وأحلام حسن محمود، ٢٠٠٨)، (**Balkis, M., 2011**)، (خالد زكي الربابعة،٢٠١٤)، **(Yerdelen, S,etal, 2016**)، ودراسة (محمد ذياب السرحا، ٢٠١٦).

كما أنَّ لعادات العقل تأثيرًا في أداء الطلاب، فيوضِّحُ (**Marzano, A.,2000**) أنَّ عادات العقل الضعيفة تؤدي إلى تعلم ضعيف لدى الطلاب، كما يوضحا (**Costa, A. & Kallick, B., 2001**) أنَّ إهمال توظيف العادات العقلية يُؤدِّي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي، وكذلك دراسة (حيدر عبد الرضا طراد،٢٠١١)، أمَّا دراسة (محمد فرحان القضاة، ٢٠١٤) فتوضِّحُ تأثير العادات العقلية على دافعية الإنجاز لدى الطلاب، كما أنَّ دراسة (موسى أحمد الشقيفي، ٢٠١٥) تُوضِّح التأثير الإيجابي لعادات العقلية على تحصيل طلاب الجامعة.

كما أنَّ الأفكار اللاعقلانية تُؤثِّرُ بالسَّلب على الأداء الأكاديمي للطلاب، فتشير دراسة (Sapp, M.,1996) إلى تأثير الأفكار اللاعقلانية على تحصيل الطلاب، التي من الممكن أنْ تُؤدِّي للفشل الدراسي، وأنَّ التَّعديل في هذه الأفكار وعلاجها يُحسِّنُ الأداء الأكاديمي للطلاب، كما تُشيرُ دراسة (Boyacioglu N. & Kucuk L., 2011) إلى وجود علاقة طردية بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الاختبار، كما أنَّ للأفكار اللاعقلانية تأثيرٌ سلبيٌ ليس فقط على الناحية الأكاديمية للطلاب بل يمتدُّ الأمر إلى صحتهم النفسية، فتوضح ذلك دراسة (سلطان موسى العويضة،٢٠٠٩)، كما أوضحت دراسة (غادة محمد عبد الغفار، ٢٠٠٧)، (فاكهة جعفر محمد، ٢٠١١) تأثير الأفكار اللاعقلانية في اكتئاب الطلاب، كما أشارت دراسة (علاء علي حجازي، ٢٠١٣) إلى تأثير الأفكار اللاعقلانية في القلق الاجتماعي لدى الطلاب.

ويُشير (Ellis,A.&Knaus,W.,2002) إلى أن تأجيل القيام بالمهام هو اضطراب انفعالي، ينتج عن معتقدات لاعقلانية، نتيجة اعتقاد الطالب بأنَّ الأداء لابُدَّ وأن يكون جيدًا، فعندما يفشل في القيام بالأداء الجيد، ينعكس ذلك على سلوكياته فيلجأ لتأجيل المهام المطلوبة منه.

وقد أشارت دراسة (Bridgees,K.&Riog,M.,1997) إلى تأثير الأفكار اللاعقلانية في التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، وأكدت ذلك دراسة (سيد أحمد البهاص، ٢٠٢٠١٠) ، كما تُشير دراسة (Steel,P.,2010) أنَّ التلكؤ الأكاديمي ما هو إلا تأخير غير عقلاني للقيام بالأعمال، وتؤكد دراسة (Yazici,H.&Bulut,R.,2015) أن تأجيل البدء أو الانتهاء من المهام الأكاديمية يرجع لأسباب غير واقعية.

ويعدُّ التلكؤ الأكاديمي عائقًا أمام الطلاب، لِمَا له من أضرارٍ وسلبياتٍ على أداء الطلاب، واتَّضح ذلك من خلال عرض نتائج بعض الدِّراساتِ السَّابقة، لذا من الضروري إلقاء الضُّوءِ عليه ومحاولة دراسة مُتغيِّرات قد تُؤثِّرُ في هذا

المُتغيِّرِ، وخاصَّة في المرحلة الجامعية، حيثُ تُشير دراسة (Cao,L,2012) إلى أنَّ التلكؤ الأكاديمي يظهر في هذه المرحلة بشكلٍ أكبر من المراحل السابقة.

كما أنَّ المرحلة الجامعية، من المراحل التي يتعرَّضُ فيها الطالب لبعض الأفكار اللاعقلانية، نظرًا لطبيعة هذه المرحلة من كثرة الأصدقاء، والتعرف على أصدقاء من بيئات اجتماعية مُتباينة، وكذلك الانفتاح على العالم الخارجي بصورة أكبر من ذي قبل، وأيضًا لطبيعة الظروف المحيطة به من ضغوطات أكاديمية ومالية واجتماعية، والتي يمكن أن تُرسِّخَ لديه بعض الأفكار اللاعقلانية.

كما أنَّ ندرة الدراسات التي تناولت علاقة التلكؤ الأكاديمي بمتغيري العادات العقلية والأفكار اللاعقلانية، أو تحديد نسبة إسهام العادات العقلية والأفكار اللاعقلانية في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، كانت سببًا لاختيار هذا الموضوع.

ويمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على الأسئلة التالية:

١-ما مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية؟

٢-هل توجد علاقة ارتباطية سلبية بين عادات العقل والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية؟

٣-هل توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الأفكار اللاعقلانية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية؟

٤-هل تختلف عادات العقل لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية باختلاف النوع الاجتماعي(ذكور-إناث) والتخصص(علمي-أدبي) والتفاعل بينهما؟ وما وجهة هذا الاختلاف إن وجد؟

٥-هل تختلف الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية باختلاف النوع الاجتماعي(ذكور-إناث) والتخصص(علمي-أدبي) والتفاعل بينهما؟ وما وجهة هذا الاختلاف إن وجد؟

٦- هل يختلف التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية باختلاف النوع الاجتماعي(ذكور-إناث) والتخصص(علمي-أدبي) والتفاعل بينهما؟ وما وجهة هذا الاختلاف إن وجد؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في عادات العقل والأفكار اللاعقلانية؟

٨- هل يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية بمعلومية كل من عادات العقل والأفكار اللاعقلانية لديهم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١-التعرف على مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

٢-الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من عادات العقل والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

٣-الكشف عن الفروق في التلكؤ الأكاديمي وعادات العقل والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية تبعًا للنوع الاجتماعي والتخصص.

٤-الكشف عن الفروق في عادات العقل والأفكار اللاعقلانية لدى مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

٥-التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية عادات العقل والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى ما يلي:

١- تناول الموضوع مُتغِّيرات ذات أهمية كبيرة في مجال علم النفس، لما لها من تأثيرات إيجابية أو سلبية في حياة الطالب الجامعي، فمتغيري التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية لهما تأثيرهما السلبي في حياة الطالب

الجامعي، وكذلك متغير عادات العقل له تأثيره الإيجابي، فهذا البحث تبيه وإشارة للمسؤولين والعاملين في مجال التربية والتعليم للاهتمام بمثل هذه المتغيرات.

٢-إلقاء الضوء على مشكلة التلكؤ الأكاديمي، وكذلك أهمية عادات العقل للطلاب، وأيضًا خطورة الأفكار اللاعقلانية وتأثيرها السلبي على الطلاب.

٣-المرحلة الجامعية باعتبارها من أهم المراحل التعليمية للطلاب، وتعد مخرجاتها هدفًا لتطوير المجتمع، لذا وجب الاهتمام بالطالب الجامعي، والتفكير في حل المشكلات التي تواجهه، مما سيعود بالنفع على المجتمع.

٤-عدم وجود دراسات سابقة- في حدود علم الباحث- تناولت متغيرات البحث الثلاثة معًا.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١.إضافة ثلاثة مقاييس جديدة للبيئة العربية، يمكن أن تكون موجهة ومرشدة لباحثين آخرين.

٢.لفت نظر القائمين على عملية التعلم بخصائص عادات العقل، والاستفادة منها في تطوير المناهج، وكذلك بخطورة الأفكار اللاعقلانية وتأثيرها السلبي في حياة الطلاب الأكاديمية، وذلك عن طريق عقد دورات وندوات لذلك.

٣.توجيه نظر المُربين لظاهرة التلكؤ الأكاديمي، أسبابها وانتشارها لدى الطلاب، ممَّا سيُساعدهم في وضع استراتيجيات لمساعدة الطلاب لمواجهة هذه الظاهرة.

٤.في ضوء نتائج البحث الحالي يأمل الباحث أن تكون ذات فائدة للمُختصين والمربين لتساعدهم في إعداد برامج للحد من مشكلة التلكؤ الأكاديمي، وانتشار الأفكار اللاعقلانية، وتدعيم العادات العقلية الإيجابية للطلاب.

مصطلحات البحث الإجرائية:

– التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination

يعرف على أنَّه تأجيل وتجنب إتمام المهام الأكاديمية التي يجب إنجازها خلال فترة معينة دون مبرر، على الرغم من أهمية هذه المهام بالنسبة له، ويصاحب ذلك شعوره بالتوتُّر وعدم الارتياح.

ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التلكؤ الأكاديمي المستخدم في البحث.

– عادات العقل Habits of Mind

أنماط عقلية لدى الطالب، توظف ما لديه من دوافع لاختيار أفضل السلوكيات التي تساعد على تحقيق أهدافه، وتتكون من مجموعة من العادات، وهي: المثابرة، التفكير في التفكير، التساؤل وطرح الأسئلة، التفكير التبادلي، السعي من أجل الدقة.

تقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس عادات العقل المستخدم في البحث.

–الأفكار اللاعقلانية Irrational Thought

مجموعة من الأفكار الخاطئة والتي يؤمن بها الطالب نتيجة خبرات معينة مر بها، وتتصف بعدم الموضوعية والبعد عن الواقع. وتدور هذه الأفكار حول: طلب الاستحسان، الاعتمادية، الجدية، علاقة الرجل بالمرأة، تجنب المشكلات، التهور الانفعالي، ودور الحظ في الحياة.

تقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الأفكار اللاعقلانية المستخدم في البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination

تعد مشكلة التلكؤ الأكاديمي من المشكلات الخطيرة التي يعاني منها بعض الطلاب، مع ملاحظة أن تفاقم هذه المشكلة يترتب عليه بعض المشكلات الدراسية والشخصية لديهم، وخاصة لدى طلاب المرحلة الجامعية والتي تقع فيها مسؤولية أكبر على الطالب من حيث اختياره لأساليب تعلمه وتنظيمه لوقته، وقد اختلف الباحثون حول ترجمة مصطلح **Academic Procrastination** البعض ترجمها التسويف الأكاديمي أو الإرجاء الأكاديمي، والبعض الأخر ترجمها التلكؤ الأكاديمي، ويرى الباحث أن التلكؤ الأكاديمي يعبر عن هذه المشكلة بصورة أوضح، حيث إن التلكؤ يعني تأجيل القيام بالمهام مع وجود نية صريحة لاستكمال هذه المهام.

ويعرف **(Yaakub, N., 2000)** التلكؤ الأكاديمي على أنه تأجيل إنجاز شيء ما إلى وقت لاحق، فهو سلوك متعلم يعيق الفرد نحو تحقيق أهداف، ويمثل شكلًا من أشكال المقاومة لتجنب شيء يراه الفرد غير سار، وليس له معنى بالنسبة له.

كما يعرفه **(Mayer,C.,2000)** بأنه سمة شخصية تمثل عائقًا ذاتيًا مزمنًا يسيطر على أداء الفرد لمهامه الأكاديمية، سواء في البدء أو الانتهاء منها ومحاولة إكمالها تحت ضغط الوقت في اللحظات الأخيرة.

كما يعرفه **(Wolters,C.,2003)** بأنه الإخفاق في أداء نشاط ضمن الإطار الزمني المطلوب أو تأجيله حتى اللحظات الأخيرة، كنشاط ينوي الفرد إكمالها في النهاية.

كما يرا (عبد الرحمن محمد مصيلحي، ونادية السيد الحسيني،٢٠٠٤) التلكؤ الأكاديمي على أنه إرجاء أو تأجيل مهمة بدون مبرر، وهذه المهمة ضرورية بالنسبة للفرد، ويقوم بذلك رغم إحساسه بعدم الارتياح من عدم البدء أو الانتهاء منها.

ويعرف التلكؤ الأكاديمي على أنه تأجيل الفرد البدء في المهام، حتى يشعر بضغوط بسبب عدم قيامه لها في وقت سابق. (Popoola,B.,2005)

كما يعرفه **(Balkis,M.,2011)** تأجيل المهام الذي يستطيع الطالب القيام بها بشكل سهل بسبب افتقاره لمهارات تنظيم الوقت.

ومن خلال عرض لبعض التعريفات للتلكؤ الأكاديمي، يتضح ما يلي:

١–تأخير البدء في أداء المهمة أو تأجيل إكمالها.

٢–عدم وجود مبرر للتأجيل.

٣–أهمية المهمة للطالب.

٤–الشعور بالتوتر وعدم الارتياح.

ويعرفه الباحث على أنه تأجيل وتجنب إتمام المهام الأكاديمية التي يجب إنجازها خلال فترة معينة دون مبرر، على الرغم من أهمية هذه المهام بالنسبة له، ويصاحب ذلك شعوره بالتوتر وعدم الارتياح.

إن التلكؤ الأكاديمي عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية، وتظهر نتائجها في ميل الطالب لترك مهامه الأكاديمية أو تجنب إكمالها بدون أي أسباب مهمة. **(Rakes,G.&Dunn,K.2010)**

ويوضحا **(Lavoie, C. & Koestner, R., 1997)** أن من الآثار الجانبية للتلكؤ الأكاديمي فشل الفرد في أن يدفع نفسه لإنجاز أهدافه في الزمن المحدد، ويكون مصحوب هذا باللوم للذات ومشاعر الضيق.

ويوضح **(Holmes,R., 2002)** أن التلكؤ الأكاديمي نوعًا من ضمن عدة أنواع للتلكؤ، وهذه الأنواع هي:

١–التلكؤ الأكاديمي **Academic Procrastination** ويتمثل في تأجيل الطلاب مهامهم الأكاديمية.

٢–التلكؤ القراري **Decisional Procrastination** يتمثل في تأجيل اتخاذ القرارات.

٣-التلكؤ العصبي **Neurotic Procrastination** يتمثل في تأجيل القرارات الرئيسة.

٤-التلكؤ القهري **compulsive Procrastination** يتمثل في تأجيل أنشطة الحياة اليومية.

كما أن للتلكؤ شكلين، هما:

١-التلكؤ الإيجابي **Active Procrastination** يتمثل في تأجيل اتخاذ القرارات بطريقة مقصودة، لإكمال أعمال أخرى، فمن يتصفون بهذا الشكل لديهم دافعية عالية تحت ضغط العمل، وهم قادرون على إنجاز مهامهم في الوقت المحدد.

٢-التلكؤ السلبي **Passive Procrastination** يتمثل في تأجيل المهام حتى اللحظات الأخيرة، ومن يتصفون بهذا الشكل غير قادرون على اتخاذ القرار للقيام بهذه المهام. **(Chu,A.&Choi,j.,2005)**

وتوضِّحُ دراسة **(Habelrih,E.&Hicks,R.,2015)** أنَّ التلكؤ الإيجابي يسهم في تحقيق صحة ورفاهية أكثر عند الطلاب، فالتلكؤ الإيجابي يؤدِّي إلى إنجاز المهام وفقًا للأولويات الفرد ومبرراته المقنعة والفعالة، وتُشيرُ دراسةُ **(Choi,J.&Moran,S.,2009)** أنَّ المتلكئين الإيجابيين تنطوي خصائصهم على ما يلي: لديهم تفضيل لضغط الوقت لزيادة التحفيز، تعديل جدولهم الزمني وفقًا لأي تغيرات وبمرونة، القدرة على الوفاء بالمواعيد، والرضا عن النتيجة وتحفيز النفس تحت ضغط العمل، أمَّا التلكؤ إذا كان بدون سببًا مقنعًا فهو سلوكٌ سلبيٌّ.

وعلى هذا فإنَّ التلكؤ الأكاديمي السلبي هو نوعٌ من ضمن أنواع للتلكؤ العام، فهو مُقتصرٌ على النَّواحي الأكاديمية، وهو تأجيلٌ مُتعمَّدٌ يقوم به الطالبُ لبعض مهامه الأكاديمية التي من المفروض قيامه بها، مثل: إعداد أبحاث أو استعداد لاختبار ما أو عمل واجبات، وهو خللٌ معرفيٌّ يظهر في عدم قدرة الطالب على تحديد أولوياته، ويصحب ذلك نوعٌ من التَّوتُّرِ وعدم الارتياح.

أسبابُ التَّلكُّؤ الأكاديمي:

تتعدَّد أسباب التلكؤ الأكاديمي الذي يُعاني منه بعضُ الطلاب، حيث تشير دراسة (Yaakub,N.,2000) إلى بعض الأسباب، مثل: ضعف إدارة الوقت، عدم القدرة على التركيز، عدم اليقظة أثناء أداء المهام، والخوف والقلق.

كما أشارت دراسةُ (Grant,C.,2009) إلى أنَّه قد يلجأ الطلاب للتلكؤ الأكاديمي نظرًا للنفور من المهمة الأكاديمية، لأنَّهم يُواجهون صُعوبة في اتِّخاذ القرارات تجاه هذه المهمة، كما أشارت دراسة (Akinsola,M.etal.,2007) إلى أنَّ من أسباب التلكؤ الأكاديمي للطلاب ضعف الثقة بالنفس وتجنُّب اتخاذ القرار، أما دراسة (Klassen,R.&Kuzucu,E.,2009) فتشير إلى أن تأجيل الطلاب لأداء مهامهم الأكاديمية قد يكون راجعًا إلى مشاهدة التليفزيون ووسائل الإعلام الإلكترونية وألعاب الكمبيوتر، كما تشير دراسة (Balkis,M.,2011) إلى أنَّ الافتقار لمهارات تنظيم الوقت سبب التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، أمَّا في دراسة (Michinov,N.,et al.,2011) أوضحت أنَّ الفروق بين المتلكئين وغيرهم يرجع لضعف المتلكئين في إدارة أوقاتهم، كما أوضحت دراسة (معاوية محمود أبو غزال، ٢٠١٢) أنه من الأسباب: الخوف من الفشل، أسلوب المعلم، المهمة المنفرة، المخاطرة، مقاومة الضبط، وضغط الأقران، كما أشارت دراسة (Demeter,D.&Pavis,S.,2013) إلى أنَّ من أسباب التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، الاستجابة للخوف أو تجنب مواقف معينة، فهو يُثير دلالاتٍ سلبيَّةً ويُؤدِّي إلى زيادة التوتر، كما تشير دراسة (أحمد ثابت فيصل، ٢٠١٤) إلى أنَّ من أسباب التلكؤ الأكاديمي ضعف القدرة على إدارة الوقت وعدم الرضا عن الدراسة.

وعلى هذا فللتلكؤ الأكاديمي أكثر من سبب، ويمكن أن نلخص هذه الأسباب في التالي:

١- أسباب تتعلق بالفرد مثل سمات الشخصية كالخوف وانطباعه الشخصي عن نفسه وتقديره لذاته، ضعف الثقة بالنفس، وكذلك عدم القدرة على إدارة الوقت، وقلة التركيز، والخوف من الفشل.

٢- أسباب تتعلق بالمهمة مثل درجة الصعوبة، مما يؤدي للنفور منها.

٣- أسباب تتعلق بالمحيطين بالفرد مثل الأقران والمعلم.

ويتضح أيضًا من خلال الأسباب التي تتعلق بالجانب الشخصي للطالب، أنه قد تكون لديه أفكار لاعقلانية، وتتمثل في خوفه من الفشل الذي قد يؤدي به إلى ترك مهامه الأكاديمية وتجنبها، حرصًا منه لمحاولة الوصول للكمالية أو طلب استحسان من الآخرين أو لأفكار لاعقلانية عديدة، والذي قد يؤدي به إلى بعض العادات السيئة في طرق استذكاره.

أبعاد التلكؤ الأكاديمي:

قد تناول عدد من الباحثين قياس التلكؤ الأكاديمي مع تحديد أبعاد له، والبعض الأخر من الباحثين تناولوه كمجمل لسلوكيات تقيس مدى تأجيل الطلاب لمهامهم الأكاديمية، ففي دراسة (حسن أحمد علام، ٢٠٠٨) حدد الأبعاد التالية: الخوف من الفشل- السلوك التجنبي- الاتجاهات الكمالية- إدارة الذات- المشاعر السلبية- الاتجاهات الدراسية، أما دراسة (Choi,J.&Moran,S.,2009) فقد حددت الأبعاد التالية للتلكؤ الإيجابي: الرضا عن النتيجة- تفضيل الضغط- القرار المتعمد- الوفاء بالمواعيد النهائية، أما دراسة (سيد أحمد البهاص،٢٠١٠) حددت الأبعاد التالية: نقص الدافعية نحو الدراسة-الخوف من الفشل-الانشغال بأمور أخرى-النفور من الدراسة، أما دراسة (بندر عبد الله الشريف، ٢٠١٤) حددت الأبعاد التالية: الاتجاهات الدراسية- السلوك التجنبي- المشاعر الانفعالية السلبية- تقدير الذات-ا لاتجاهات الكمالية السلبية، كما حددت دراسة(سهاد محمد إبراهيم،٢٠١٤) ثلاثة أبعاد، وهي: البعد

المعرفي – السلوكي– الانفعالي، وكذلك أوضحت دراسة (وليد شوقي سحلول، ٢٠١٤) بعدين للتلكؤ الأكاديمي، هما: السلوكي والقراري، أما دراسة(داليا خيري عبد الوهاب،٢٠١٥) حددت عشرة أبعاد، وهي: التكاسل–عدم الالتزام–إهمال الوقت–الادعاء بصعوبة المهمة–تأجيل إنجاز الواجبات–الادعاء بالجهل–سوء التوافق النفسي–تأخير مواعيد المذاكرة–انخفاض الدافعية للتعلم–الادعاء بالحاجة للوقت، أما دراسة (السيد عبد الدايم سكران، ٢٠١٠)،(نجلاء محمد رسلان، ٢٠١١)، (عفراء إبراهيم العبيدي،٢٠١٣)، (Yockey,R.,2016) فقد تناولوه كمجمل لسلوكيات التأجيل.

وكذلك يشير (Steel,p.,2010) أنه لا داعي لأبعاد مختلفة للتلكؤ الأكاديمي ، ويفضل أن يكون نوعًا واحدًا، حيث تأكد من ذلك عن طريق التحليل العاملي لأبعاد مقياسه، والذي بدأ بحثه بأبعاد مختلفة للتلكؤ وانتهى به الأمر بنوع واحد.

وفي البحث الحالي، قام الباحث ببناء مقياس للتلكؤ الأكاديمي لطلاب الجامعة بشكل إجمالي لسلوكيات التأجيل التي يلجأ إليها الطالب في تعامله مع مهامه الأكاديمية.

خصائصُ الطُّلابِ المُتلكئين أكاديميًا:

تشير دراسة (عبد الرحمن محمد مصيلحي، نادية السيد الحسيني،٢٠٠٤) إلى أنَّ الطلاب المتلكئين أكاديميًا يتميزون بوجهة الضبط الخارجي وعدم الرضا عن الدراسة وأكثر قلقًا، أمَّا دراسة (نادية السيد الشرنوبي،٢٠٠٨) فأوضحت أنَّهم يستخدمون استراتيجيات سطحية وأقل ثقة بأنفسهم وأكثر خوفًا من الفشل، كما تشير دراسة (Flett,A.,et al.,2016) إلى أنَّ المتلكئين أكثر اكتئابًا، وأقل تركيز وليس لديهم المرونة الكافية للتعامل.

أي أنَّ الطلاب المتلكئين أكثر تعرضًا للاكتئاب والقلق؛ نظرًا لما يحدث لهم أثناء الوقت المتاح للقيام بالمهام، أو حتى بعد انتهاء الوقت المخصص للقيام بهذه المهام، بسبب حالة التوتر وعدم الارتياح، ومن ناحية أخرى فهم أقل مرونةً،

ويستخدمون استراتيجيات سطحية في التعامل مع المهام الأكاديمية، وهذه إشارةٌ لضعف العادات العقلية لديهم.

وللتلكؤ الأكاديمي أثارٌ داخليةٌ وخارجيةٌ، فمن الآثار الداخلية نجد أنَّ الطالب يفشل في تحفيز نفسه لإنجاز مهامه في الوقت المحدد، وكذلك الشعور بالتوتر ولوم النفس، ومن الآثار الخارجية التأثير في جودة مُخرجات التعلم بالنسبة له وللعملية التعليمية أيضًا، ومن ثَمَّ على المجتمع ككل.

وقد تناول عدد من الباحثين التلكؤ الأكاديمي، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات:

دراسة (Brownlow, S. & Reasinger, R., 2000) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والكمالية ووجهة الضبط لدى طلاب الجامعة، وكذلك معرفة الفروق بين الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي، وقد أجريت الدراسة على(٩٦) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، كما أنه يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي ،من خلال وجهة الضبط والكمالية.

دراسة (Akinsola M. et al., 2007) التي هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وكذلك الفروق في التلكؤ بالنسبة للنوع الاجتماعي، وقد أجريت الدراسة على (١٥٠) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التلكؤ الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة.

دراسة (سيد أحمد البهاص،٢٠١٠) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة التلكؤ الأكاديمي بالأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على(٤٥٢) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التلكؤ الأكاديمي والفاعلية الذاتية، وكذلك علاقة ارتباطية طردية بينها وبين الأفكار اللاعقلانية، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي بين

الذكور والإناث لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في التلكؤ الأكاديمي تبعًا للتخصص، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية تبعًا للنوع الاجتماعي.

دراسة (ALAttiyah,A.,2011) التي هدفت إلى التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي بالدافعية والفاعلية الذاتية لدى الطلاب، وقد أجريت الدراسة على (٥٣٨) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدافعية والفاعلية الذاتية لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

دراسة(Balkis,M.,2011) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل والفاعلية الذاتية للطلاب، وقد أجريت الدراسة على(٣٦٤) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع لدى الطلاب من التلكؤ الأكاديمي، وكذلك وجود علاقة ارتباط سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من التحصيل والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

دراسة (Odaci,H.,2011) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والفاعلية الذاتية لدى مستخدمي الإنترنت من طلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (٣٨٩) طالبًا وطالبة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التلكؤ الأكاديمي والفاعلية الذاتية، كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التلكؤ الأكاديمي وإدمان الإنترنت، وقد وجدت فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

دراسة (Sirin,E.,2011) التي هدفت إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال الفاعلية الذاتية والدافعية الأكاديمية، وقد أجريت الدراسة على (٧٧٤) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين متغيرات الدراسة، وعدم إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال الفاعلية الذاتية أو الدافعية الأكاديمية، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي بين الذكور والإناث.

دراسة (Jiao,Q.,et al.,2011) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، وقد أجريت الدراسة على(٨٣) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا، وأظهرت النتائج وجود مرتفع لدى الطلاب من التلكؤ الأكاديمي، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي بين الذكور والإناث.

دراسة (Michinov,N.,et al.,2011) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وأداء الطلاب، وقد أجريت الدراسة على (٤٠)طالبًا، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التلكؤ والأداء الأكاديمي للطلاب، وأن الفروق بين المتلكئين وغيرهم ترجع إلى طريقتهم السيئة في إدارة الوقت.

دراسة (Ozer,B.&Ferrari,J.,2011) التي هدفت إلى معرفة مدى انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، وقد أجريت الدراسة على (٧٨٤) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن ٢٥%من الطلاب لديهم تلكؤ متكرر، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور.

دراسة (معاوية محمود أبو غزال، ٢٠١٢) التي هدفت إلى الكشف عن نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (٧٥١) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن ٢٥%من الطلاب لديهم مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي، ٥٨%منهم لهم مستوى متوسط، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي تبعًا للنوع الاجتماعي أو التخصص.

دراسة (Wong,B.,2012) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة التلكؤ الأكاديمي بالأداء والوعي فوق المعرفي، وقد أجريت الدراسة على(٣١٤) طالبًا من طلاب الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الوعي فوق المعرفي والأداء الأكاديمي للطلاب.

دراسة (عفراء إبراهيم العبيدي، ٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وعلاقته بجودة الحياة المدركة لهم، وقد أجريت الدراسة على (٣٠٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود مستوى

مرتفع من التلكؤ الأكاديمي ومتدني من جودة الحياة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي تبعًا للنوع أو التخصص.

دراسة (معاوية محمود أبو غزال وآخرون،٢٠١٣) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي بتوجهات الأهداف لدى طلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على(٦٤١) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التلكؤ الأكاديمي وتوجهات الأهداف إتقان–إقدام، بينما وجدت علاقة ارتباطية طردية بين التلكؤ الأكاديمي وتوجهات الأهداف أداء–تجنب.

دراسة(Balkis,M.,2013) التي هدفت للكشف عن مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، وعلاقتها بالمعتقدات العقلانية، وقد أجريت الدراسة على (٢٩٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط إلى مرتفع للتلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من المعتقدات المعرفية والتحصيل.

دراسة (خالد زكي الربابعة، ٢٠١٤) التي هدفت إلى معرفة مدى انتشار التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعة، وعلاقة التلكؤ الأكاديمي بالفاعلية الذاتية للطلاب، وقد أجريت الدراسة على(٨٧٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن ١٩,٤%من الطلاب لديهم مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين التلكؤ الأكاديمي والفاعلية الذاتية للطلاب، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور.

دراسة (ALQuadah,M., et al.,2014) التي هدفت إلى تحديد مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وكذلك معرفة الفروق في التلكؤ الأكاديمي تبعًا للتخصص، وقد أجريت الدراسة على (١٩٥) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، وكذلك علاقة ارتباطية سالبة بين التلكؤ الأكاديمي والتحصيل الدراسي للطلاب، كما لم توجد فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي تبعًا للتخصص.

دراسة (Kandemir,M.,2014) التي هدفت إلى معرفة إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال بعض المتغيرات، وقد أجريت الدراسة على (٣٣٠)طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال بعض السمات الشخصية وأساليب العزو السببي والمعتقدات حول الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

دراسة (Khan,M.,et al.,2014) التي هدفت إلى معرفة الفروق في التلكؤ الأكاديمي باختلاف الصفوف الدراسية والنوع الاجتماعي، وقد أجريت الدراسة على(٢٠٠)طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن التلكؤ في الصفوف الأولى أعلى من الصفوف العليا، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

دراسة (وليد شوقي سحلول، ٢٠١٤) التي هدفت إلى الكشف عن نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي، وقد أجريت الدراسة على(٣٧٤) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت النتائج انتشار التلكؤ الأكاديمي بين الطلاب بنسبة ٤٥,٧%، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

دراسة (أسامة فوزي الذينات، ٢٠١٥) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والذكاء الوجداني، وقد أجريت الدراسة على (٦١٥) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التلكؤ الأكاديمي والذكاء الوجداني، ووجود مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، كما وجدت فروقًا ذات دلالة إحصائية في التلكؤ الأكاديمي لصالح الإناث.

دراسة (Toker, B. & Avci, R., 2015) التي هدفت إلى التعرف على فعالية النظرية المعرفية السلوكية (CBT) على التلكؤ الأكاديمي لطلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على(٢٦) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج فعالية التدريب باستخدام النظرية المعرفية السلوكية على علاج التلكؤ الأكاديمي لطلاب الجامعة.

دراسة (لينة أحمد الجنادي، وابتسام محمود عمر، ٢٠١٥) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والبيئة الصفية لدى طالبات الجامعة، وقد أجريت الدراسة على(٢٠٢) طالبة، وأظهرت النتائج وجود ارتباط بين التلكؤ الأكاديمي والبيئة الصفية، كما أمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال البيئة الصفية.

دراسة (هناء صالح شبيب،٢٠١٥) التي هدفت إلى الكشف عن نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (٤٩٦) طالبًا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن ١٤,٥%من الطلاب يعانون من تلكؤ مرتفع، وأن ٦٥,٥%يعانون من تلكؤ متوسط، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور.

دراسة (إسماعيل حسن الوليلي، ٢٠١٦) التي هدفت إلى تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتلكئين أكاديميًا من طلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (٣٥) طالبًا، وقد أظهرت الدراسة فعالية للبرنامج التدريبي القائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية الإنجاز لدى المتلكئين أكاديميًا.

دراسة (محمد ذياب السرحا،٢٠١٦) التي هدفت إلى التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز والتعلم المنظم ذاتيًا، وقد أجريت الدراسة على (٥٦١) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز والتعلم المنظم ذاتيًا أسهموا بالتنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، كما انتشر التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب بشكل متوسط، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في التلكؤ الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

دراسة (هيفاء جبار المطيري، ٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وفاعلية الذات والذكاء الوجداني، وقد أجريت الدراسة على (٣٦١) طالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التلكؤ الأكاديمي وكل من فاعلية الذات والذكاء الوجداني، وكذلك أمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال فاعلية الذات وبعض مكونات الذكاء الوجداني،

ووجدت فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي بين الأقسام العلمية والأدبية لصالح الأقسام العلمية.

دراسة (Yerdelen,S.,et al.,2016) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والفاعلية الذاتية لدى طلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (١٨٢) طالبًا وطالبة، وأسفرت النتائج على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من القلق الأكاديمي والفاعلية الذاتية لطلاب الجامعة.

دراسة (Yockey,R.,2016) التي هدفت إلى التأكد من صدق وثبات مقياس قصير للتلكؤ الأكاديمي مكون من (خمس مفردات)، وقد أجريت الدراسة على (٢٨٢) طالبًا وطالبة، وتم التأكد من صدق وثبات المقياس، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

ونظرًا لكثرة عدد الدراسات، فنشير هنا لبعض الدراسات التي تناولت الفروق في التلكؤ الأكاديمي تبعًا للنوع الاجتماعي والتخصص، فقد أشارت دراسة (عبد الرحمن محمد مصيلحي، ونادية السيد الحسيني،٢٠٠٤) أن هناك فروقًا لصالح الذكور، كما أشارت بعض من الدراسات لعدم وجود فروق تبعًا للنوع الاجتماعي، مثل: دراسة (فريح عويد العنزي، ومحمد دغيم الدغيم، ٢٠٠٤)، (حسن أحمد علام، ٢٠٠٨)، (حسن ناصر التميمي،٢٠١٢)، (آزاد حسن الإكوازي،٢٠١٣). أما بالنسبة للفروق في التلكؤ الأكاديمي تبعًا للتخصص، فتشير دراسة (آزاد حسن الإكوازي،٢٠١٣) أنه توجد فروقًا دالة إحصائيًا لصالح الشعب الأدبية.

من خلال عرض لبعض الدراسات لمتغير التلكؤ الأكاديمي، وجد أن الباحثين قد تناولوا دراسة هذا المتغير وعلاقته بمتغيرات أخرى، مثل: الفاعلية الذاتية، الدافعية للإنجاز، التحصيل الدراسي، توجهات الأهداف، جودة الحياة، وجهة الضبط، المعتقدات المعرفية، البيئة الصفية، والذكاء الوجداني.

كما تناولته دراسات أخرى مع الكمالية، سمات الشخصية، أساليب العزو السببي، والأفكار اللاعقلانية، أى أنه لا توجد دراسة –في حدود علم الباحث– تناولت التلكؤ الأكاديمي مع العادات العقلية، أو دراسة تجمع بين متغيرات البحث الثلاثة (التلكؤ الأكاديمي والعادات العقلية والأفكار اللاعقلانية) أو تحديد الإسهام النسبي لكل من العادات العقلية والأفكار اللاعقلانية في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي، كما اختلفت نتائج الدراسات حول تحديد نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي أو تحديد مستواه لدى الطلاب، كما تضاربت نتائج الدراسات حول دلالة الفروق في التلكؤ الأكاديمي تبعًا للنوع الاجتماعي أو التخصص، وهذا ما أدى بالباحث الحالي دراسة هذه المشكلة (التلكؤ الأكاديمي) مع هذه المتغيرات (العادات العقلية والأفكار اللاعقلانية).

ثانيًا: عادات العقل Habits of Mind

ظهر مصطلح عادات العقل من خلال كتابات Costa & Kellick في عام (١٩٨٢)، وقد أوضح Costa في عام (١٩٨٥) وجود هرمًا في التفكير في مقاله سلوكيات الذكاء The Behaviors of Intelligence والذي تضمن مفاهيم مهارات التفكير (المقارنة– التصنيف– وضع الفرضيات) واستراتيجيات التفكير (حل المشكلات– صنع القرار) والتفكير الإبداعي (تصميم النماذج – التفكير المجازي) والروح المعرفية (الانفتاح الذهنى– البحث عن البدائل – الامتناع عن إصدار الأحكام)

وتعرف عادات العقل على أنها مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات أو السلوكيات الذكية، بحيث تقود الفرد إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك لمواجهة مشكلة ما. **(Regan,B.,1999)**

بينما يعرفها **(Costa,A.&Kallick,B.,2000)** على أنها مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم والخبرات السابقة، فهي تفضيلات لأنماط من السلوك الفكري.

ويعرفها (جابر عبد الحميد جابر، ٢٠٠٦) على أنها الاتجاهات والدوافع التي توجه الطالب لاستخدام مهارات عقلية محددة لمواجهة المشكلات، مما يجعلها سلوكًا متكررًا يظهر في مواجهة المواقف المختلفة.

وتعرف العادات العقلية على أنها اتجاه عقلي لدى الفرد يحدد سمة مميزة لنمط سلوكياته، معتمدًا على قدرة الفرد على توظيف خبراته السابقة، والاستفادة منها في تحقيق الهدف المطلوب. (صلاح شريف عبد الوهاب، وإسماعيل حسن الوليلي، ٢٠١١)

بينما يعرفها الباحث بأنها أنماط عقلية لدى الطالب، توظف ما لديه من دوافع لاختيار أفضل السلوكيات التي تساعد على تحقيق أهدافه.

ويوضح (Marzano,R.1992) أن عملية التعلم تتضمن وتتطلب خمسة أبعاد من التفكير(أبعاد التعلم)، وهذه الأبعاد توضح كيف يعمل العقل أثناء عملية التعلم، وهي:

١-الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم **Toward Positive Attitudes Learning**

٢-اكتساب وتكامل المعرفة **Acquisition and Integration of Knowledge**

٣-تعميق المعرفة وثقلها **Extending and Refining Knowledge**

٤-الاستخدام ذات المعنى للمعرفة **Using Knowledge Meaningfully**

٥-عادات العقل المنتجة **Productive habits of Mind**

ثم قسم عادات العقل إلى ثلاثة أقسام، وهي:

١-التنظيم الذاتي **Self-Regulation** يشمل المهارات التالية: إدراك التفكير الذاتي- التخطيط- إدراك المصادر اللازمة-الحساسية تجاه التغذية الراجعة- تقويم فاعلية العمل.

٢-التفكير الناقد **Critical Thinking** يشمل المهارات التالية: الالتزام بالبحث عن الدقة – البحث عن الوضوح التفتح العقلي-مقاومة التهور-اتخاذ المواقف والدفاع عنها-الحساسية تجاه الآخرين.

٣-التفكير الإبداعي **Creative Thinking** يشمل المهارات التالية: الانخراط في المهمات-توسيع حدود المعرفة-توليد معايير التقييم الخاصة-توليد طرق جديدة خارج نطاق المعايير السابقة.

وقد قدما **(Costa,A.& Kallick, B,2000; 2008)** قائمة بست عشرة عادة عقلية وهم:

١-المثابرة Persisting

٢-التحكم بالتهور Managing Impulsivity

٣-الإصغاء بتفهم واهتمام Listening with Understanding

٤-التفكير بمرونة Thinking Flexibly

٥-التفكير في التفكير Thinking about Thinking

٦-السعي من أجل الدقة Striving for Accuracy

٧-التساؤل وطرح الأسئلة Questioning and Posing Problems

٨-تطبيق المعارف الماضية

Applying Past Knowledge to new Situation

٩-التفكير والتواصل بدقة ووضوح

Thinking and Communicating with Clarity and Precision

١٠-جمع البيانات باستخدام الحواس

Gathering data through all The senses

١١-الإبداع والتصور Creating and Imagination

١٢-الاستجابة بدهشة Responding with Wonderment and Awe

١٣-الإقدام على المخاطرة Taking Responsible Risks

١٤-إيجاد الدعابة Finding Humor

١٥-التعلم المستمر Learning Continuously

١٦-التفكير التبادلي Thinking Interdependently

عادات العقل هي نمط حياة يستخدمها الطالب دون عناء أو تعب، فالعادة العقلية تستخدم في كل مواقفه الحياتية ليست فقط عندما تقابله مشكلة، وعلى هذا

فلابد من تدريب وتعويد الطلاب على ممارسة المهارات العقلية المختلفة، كي تصبح لديهم عادة. وفي ظل عصر العولمة والانفجار المعرفي الذي نعيشه والمتغيرات السريعة التي تحدث حولنا، وجب علينا كمربيين تسليح طلابنا بالمهارات العقلية المختلفة وتدريبهم عليها، وبالنظر إلى العادات العقلية الستة عشر نجد أنها مهمة ومطلوبة لأي طالب كي يتوافق مع دراسته ويحقق أهدافه.

ويوضحا (يوسف محمود قطامي، وأميمة محمد عمور، ٢٠٠٥) أن عادات العقل هي نتاج أربع مراحل متتابعة من التفكير، وهي:

١-مرحلة اعتبار التفكير كمهارة منفصلة، وتتضمن (إدخال البيانات-تشغيل البيانات-استخراج النواتج بعد تطويرها).

٢-مرحلة اعتبار التفكير كاستراتيجية، وتتضمن الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لمواجهة المشكلات، ومنها (حل المشكلات-التفكير الناقد-اتخاذ القرار-الاستدلال-المنطق).

٣-مرحلة اعتبار التفكير كعملية إبداعية، ويشمل مجموعة من السلوكيات التي يستخدمها الطالب لإنتاج أنماط جديدة، مثل (الإبداع-التفكير-الحدسية-الاستبصار).

٤-مرحلة اعتبار التفكير كروح معرفية، وتتمثل في قوة الإرادة والاستعداد والرغبة والالتزام ويتصف صاحبها بـ (تفتيح الذهن-البحث عن البدائل-التعامل مع المواقف الغامضة-الاهتمام بالأفكار الرئيسة-الرغبة في التنفيذ).

وقد تناولت بعض الدراسات العربية بعض العادات العقلية وليست العادات الستة عشر، مثل دراسة (إمام مصطفى سيد، ومنتصر صلاح عمر، ٢٠١١) والتي تناولت عادات عقلية محددة وهي: المثابرة، التفكير في التفكير، التساؤل وطرح الأسئلة، تطبيق المعارف الماضية، والتفكير والتواصل بوضوح، وكذلك دراسة (يوسف حسن حجيرات،٢٠١٢) تناول ثمان عادات عقلية منها المثابرة – التفكير في التفكير- طرح الأسئلة- التفكير التبادلي، أما في دراسة (إسماعيل

سلامة البرصان، وإيمان رسمي عبد،٢٠١٣) فقد تناولت أربع عادات وهي: المثابرة، التحكم بالتهور، الكفاح من أجل الدقة، والتفكير فوق المعرفي.

وفي البحث الحالي، تم عمل قائمة بعادات العقل الستة عشر وعرضها على أساتذة علم النفس لتحديد أي العادات المتوقعة الأكثر احتياجًا لدى طلاب كلية التربية، كما هو موضح خطوات إعداد مقياس عادات العقل، وبالفعل تم تحديد العادات الخمس التالية: المثابرة، التفكير في التفكير، التساؤل وطرح الأسئلة، التفكير التبادلي، والسعي من أجل الدقة.

وقد اهتمت بعض الدراسات بالعادات العقلية، سواء بالعمل على تنميتها نظرًا لأهميتها في عملية التعليم والتعلم مثل دراسة (Bergman,, D.,2007)، (إيمان حسنين عصفور، ٢٠٠٨)، (إيمان عبد الحكيم الصافوري، وزيزي حسن عمر،٢٠١١)، (محمد أحمد القواس، ٢٠١٣)، و(وضحي حباب العتيبي، ٢٠١٣) والتي هدفت كل منها إلى تنمية العادات العقلية، ودراسات أخرى هدفت إلى استخدام عادات العقل في برامج تنموية لمعرفة أثرها على متغيرات أخرى مثل دراسة (منذر بشارة السويلميين،٢٠١٦) والتي هدفت إلى تقصى أثر استراتيجية مبنية على تفعيل عادات العقل في تعديل المفاهيم البديلة في العلوم وتنمية المهارات الأساسية لدى الطلاب، وقد أجريت الدراسة على (٦٠) طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى فعالية الاستراتيجية المبنية على تفعيل عادات العقل في تنمية المهارات الأساسية للطلاب.

كما تناولت بعض الدراسات العادات العقلية لطلاب الجامعة وعلاقتها بمتغيرات أخرى، مثل:

دراسة (Eva,G.,2002) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير عادات العقل على أداء الطلاب من خلال مهام قرائية، وقد أجريت الدراسة على(٣٠٠) طالبًا وطالبة وأظهرت النتائج التأثير الإيجابي لعادات العقل على أداء الطلاب، فقد وجد أن الطلاب الذين تلقوا توجيهات فوق معرفية ضمن العادات العقلية كان أداؤهم أفضل من غيرهم.

دراسة (Wiersema,J.&Licklider,B.,2009) التي هدفت إلى تحديد العادات العقلية لدى الطلاب، وكذلك علاقة هذه العادات بالتحصيل الدراسي، وقد أجريت الدراسة على(٨)طلاب، وأظهرت النتائج أن من أهم العادات العقلية: التفكير المرن، التفكير الإبداعي، وتوظيف الخبرات السابقة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية طردية بين العادات العقلية والتحصيل الدراسي.

دراسة (سوسن تيسير جرادين، ومحمد أحمد الرفوع، ٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على عادات العقل لدى طلاب الجامعة من حيث علاقتها بالكلية والنوع، وقد أجريت الدراسة على (٩٤٧) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج تفوق الشعب العلمية في عادة التفكير في التفكير وتطبيق الخبرات السابقة، وتفوق الشعب الأدبية في المثابرة والتحكم بالتهور، بينما تفوق الإناث في التحكم بالتهور وتطبيق المعرفة السابقة والتفكير التبادلي، بينما تفوق الذكور في عادة المثابرة.

دراسة (فضيلة جابر الفضلي،٢٠١٣أ) التي هدفت إلى التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لطلاب الجامعة من خلال عادات العقل، فقد أجريت الدراسة على (٩٤) طالبًا وطالبة، وتوصلت إلى أن عادات العقل تسهم بنسبة ٣١,٦٪ من تباين درجات الطلاب في الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وكذلك لا توجد فروق دالة إحصائيًا في العادات العقلية تبعًا للنوع الاجتماعي.

دراسة (فضيلة جابر الفضلي، ٢٠١٣ب) التي هدفت إلى معرفة أكثر عادات العقل شيوعًا لدى الطلاب، والتي أجريت على (٣٨٣) طالب وطالبة، وأظهرت

النتائج أن العادات العقلية: التصور والإبداع، التفكير التبادلي، المثابرة، الإصغاء بفهم، وطرح الأسئلة هم الأكثر انتشارًا لدى الطلاب، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في عادة التفكير التبادلي وتطبيق المعارف الماضية لصالح الإناث، والمثابرة لصاح القسم العلمي.

دراسة (ناجي محمود النواب، ومحمد إبراهيم حسين، ٢٠١٣) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين عادات العقل والفاعلية الذاتية، وكذلك معرفة الفروق في عادات العقل بالنسبة للنوع، وقد أجريت الدراسة على (٤٠٠) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادات العقل والفاعلية الذاتية، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في العادات العقلية ترجع إلى النوع أو التخصص.

دراسة (موسى أحمد الشقيفي، ٢٠١٥) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة عادات العقل بالتحصيل الدراسي لطلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (١٣٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج تأثير العادات العقلية في تحصيل الطلاب، وكذلك وجدت فروق دالة إحصائيًا في العادات العقلية بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا للتخصص.

دراسة (هانم أحمد سالم، ورانيا محمد عطية، ٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على علاقة عادات العقل بكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين والعاديين بالمرحلة الثانوية، وقد أجريت الدراسة على (٢٣٨) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين عادات العقل وكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات، كما أوضحت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في العادات العقلية.

كما وجدت دراسات أخرى هدفت إلى معرفة الفروق في عادات العقل بين الذكور والإناث، مثل: دراسة (رند بشير عربيات، ٢٠٠٩) كانت الفروق لصالح الإناث، أما دراسة (نداء هزاع الشمري، ٢٠١٠) كانت لصالح الذكور، ودراسات أخرى أشارت إلى عدم وجود فروق في عادات العقل بين الذكور والإناث، مثل:

دراسة (محمد بكر نوفل، ٢٠٠٦)، (عبد الله إبراهيم حجات، ٢٠٠٨)، (صلاح شريف عبد الوهاب، وإسماعيل حسن الوليلي، ٢٠١١).

من خلال عرض لبعض الدراسات لمتغير عادات العقل، وجد أن الباحثين قد تناولوا دراسة هذا المتغير وعلاقته بمتغيرات أخرى، مثل: فاعلية الذات الأكاديمية، الأداء الأكاديمي، اتخاذ القرار، كما هدفت بعض الدراسات إلى تحديد العادات العقلية الشائعة لدى الطلاب، كما أن هناك تضارب في نتائج الفروق في العادات العقلية تبعًا للنوع الاجتماعي والتخصص، وهذا ما أدى بالباحث في التفكير بدراسة متغير العادات العقلية وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي نظرًا لعدم وجود دراسة للمتغيرين معًا – في حدود علم الباحث–.

ثالثًا: الأفكار اللاعقلانية Irrational Thoughts

يعد مفهوم الأفكار اللاعقلانية من المفاهيم القديمة، حيث يعود جذوره إلى آراء الفلاسفة في الحضارة اليونانية القديمة، لكن كمفهوم علمي تناوله Ellis منذ الخمسينات من القرن العشرين.

حيث يعرفها(Ellis.,A.,1990) بأنها الأفكار السالبة وغير المنطقية وغير الواقعية، والتي تتسم بعدم الموضوعية والأهواء الذاتية، والمبنية على تعميمات خاطئة، وعلى التهويل والمبالغة.

كما يعرفها (زكريا أحمد الشربيني، ٢٠٠٥) بأنها الأفكار الخاطئة وغير المنطقية التي تتصف بعدم الموضوعية والمبنية على توقعات وتنبؤات خاطئة ومن خصائصها أنها تعتمد على الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق مع الإمكانيات العقلية للفرد.

بينما يعرفها الباحث على أنها مجموعة من الأفكار الخاطئة والتي يؤمن بها الطالب نتيجة خبرات معينة مر بها، وتتصف بعدم الموضوعية والبعد عن الواقع.

يعد Ellis من أوائل الباحثين الذين أوضحوا دور الأفكار اللاعقلانية في السلوك الإنساني، وقد قدم Ellis عام (١٩٧٧) إحدى عشرة فكرة لاعقلانية

ترجع إلى التنشئة الاجتماعية للفرد وخاصة في مراحله الأولى، وهذه الأفكار هي: -

١- من الضروري أن يكون الشخص محبوبا أو مقبولا من كل فرد من أفراد بيئته المحلية، أي تدور هذه الفكرة حول طلب الاستحسان **Demand of Approval**.

٢- يجب أن يكون الفرد فعالا ومنجزًا بشكل يتصف بالكمال حتى تكون له قيمة، أي تدور هذه الفكرة حول الكمال الشخصي **Personal Perfection**.

٣- بعض الناس سيئون وشريرون وعلى درجة عالية من الخسة والنذالة ولذا يجب أن يلاموا ويعاقبوا، أي تدور هذه الفكرة حول اللوم للذات والأخرين **Blame Proneness**

٤-إنه لمن المصيبة الفادحة أن تأتي الأمور على غير ما يتمنى الفرد، أي تدور هذه الفكرة حول توقع الكوارث **Catastrophizing**

٥-تنشا تعاسة الفرد عن ظروف خارجية، لا يستطيع السيطرة عليها أو التحكم بها، أي تدور هذه الفكرة حول التهور الانفعالي وعدم المسؤولية **-Emotional Irresponsibility**

٦- الأشياء المخيفة أو الخطرة تستدعي الاهتمام الكبير والانشغال الدائم في التفكير بها وبالتالي فان احتمال حدوثها يجب أن يشغل الفرد بشكل دائم، أي تدور هذه الفكرة حول القلق الناتج عن الاهتمام الزائد **Anxious over Concern**

٧- من السهل أن نتجنب بعض الصعوبات والمسؤوليات بدلا من أن نواجهها، أي تدور هذه الفكرة حول تجنب المشكلات Problems Avoidance

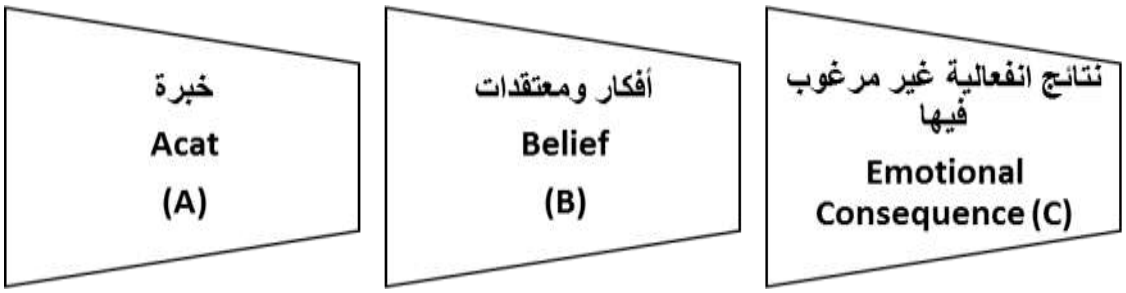
٨-يجب أن يكون الشخص معتمدا على الآخرين، ويجب أن يكون هناك من هو أقوى منه لكي يعتمد عليه، أي تدور هذه الفكرة حول الاعتمادية **Dependency**

٩-إن الخبرات والأحداث الماضية تقرر السلوك الحاضر، وان تأثير الماضي لا يمكن تجاهله أو محوه، أي تدور هذه الفكرة حول العجز **Helplessness**

١٠- ينبغي أن ينزعج الفرد أو يحزن لما يصيب الآخرين من مشكلات واضطرابات، أي تدور هذه الفكرة حول الانزعاج لمطالب الأخرين **Upset for People's Problems**

١١- هناك دائما حل مثالي وصحيح لكل مشكلة وهذا الحل لابد من إيجاده وإلا فالنتيجة تكون مفجعة، وتدور هذه الفكرة حول الحلول الكاملة **Perfect Solutions**.(In: Ellis,A.,1990)

وقد فسر (Ellis,A.,1994) الأفكار اللاعقلانية كأحد مكونات الشخصية للفرد، وأوضح هذا في نظريته العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، حيث حدد الأساس المعرفي في السلوك في معادلة (ABC) أي أن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يقوم على إقناع الفرد بأن النتائج الانفعالية غير المرغوب فيها ليست نتيجة حتمية للحدث، بل هي نتاج أفكار ومعتقدات خاطئة، ويوضح شكل (١) ذلك.



شكل(١) الأساس المعرفي للسلوك عند Ellis

وقد قدم (Ellis, A.,et. al., 2010) امتدادًا لنموذج (ABC) ليشمل مفهوم معالجة المعلومات، وتغير اللاعقلانية بتغير الهيكلة المعرفية للفرد، كما تحدثوا عن تأثير الأفكار اللاعقلانية في الأداء البيولوجي للفرد.

وقد تناول هذا الموضوع عدد من الباحثين، وأضافوا بعض الأفكار اللاعقلانية، فقد أضاف (سليمان طعمة الريحاني، ١٩٨٧) فكرتين هما:

١-ينبغي أن يتسم الشخص بالرسمية والجدية في تعامله مع الآخرين حتى تكون له قيمة أو مكانة محترمة بين الناس.

٢-لا شك في أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة.

كما أضاف (عبد الستار إبراهيم، ١٩٩٤) فكرة أخرى هي: أن هناك مصدرًا واحدًا للسعادة، وإنه لكارثة إذا ما أغلق هذا المصدر أو فقد.

كما أضاف (محمد صهيب مزنوق، ١٩٩٦) فكرتين وهما:

١-يجب ألا يخطط الإنسان لمستقبله لأن المستقبل غير مشجع.

٢-يجب أن يكون الفرد محبوبًا من الأخرين بمقدار حبه لهم.

كذلك أضاف (عبد الله عثمان أحمد، ٢٠٠٤) فكرتين هما:

١-أؤمن بأن النجاح مفتاحه الحظ.

٢-أؤمن بأن الحظ يلعب دورًا كبيرًا في مشكلات الناس وتعاستهم.

كما أضاف (زكريا أحمد الشربيني، ٢٠٠٥) ثلاث أفكار لاعقلانية، هي:

١-ينبغي أن نؤدي جميع أعمالنا بشكل رائع، أي بطريقة ترضي الجميع.

٢-من الواجب على الرؤساء أن يعاملوا المرؤوسين كإخوة وإلا فالعمل يكون شاقًا.

٣-إذا لم يعط الزميل ما أراده زميله منه، فهو شخص غير ذي قيمة ويجب الابتعاد عنه قدر الإمكان.

وقد صنفت (سناء حامد زهران، ٢٠٠٤) الأفكار اللاعقلانية إلى عدة تصنيفات وفقًا لعدد من المجالات، نذكر منها ما يلي:

١- في المجال السياسي، مثل: شباب اليوم ليس لديه فكر سياسي واضح.

٢- في المجال الاجتماعي، مثل: البعد عن الناس غنيمة.

٣- في المجال الاقتصادي، مثل: الفن هو الطريق السريع للثراء.

٤- في المجال الذاتي، مثل: أن الإنسان يعيش مجرد شيء ليس له قيمة في الحياة.

٥- في المجال الثقافي، مثل: من يحصل على جنسية أجنبية يكون سعيد الحظ.

وعلى هذا ليس هناك تحديد مطلق للأفكار اللاعقلانية التي يمكن أن يمتلكها الفرد، مع ملاحظة أن هذه الأفكار اللاعقلانية بعضها يتعلق بالذات مثل: الجدية والرسمية، مكانة الرجل، اللوم على الذات، التهور الانفعالي، القلق الزائد، والبحث عن الحلول المثالية، والبعض الأخر يتعلق بالآخرين مثل: التعامل مع الزملاء، معاملة الرؤساء للمرؤوسين، طلب الاستحسان، اللوم على الأخرين، الاعتمادية، والانزعاج لمطالب الأخرين، وكذلك بعضها يتعلق بظروف الحياة مثل: مصدر السعادة والحظ، توقع الكوارث، الظروف الخارجية، الخبرات الماضية، تجنب المشكلات.

وتتعدد الأسباب التي تؤدي إلى ظهور الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب، منها الوجوبية أي يجب ولازم ولابد، التهويل والتقييم السلبي للذات وللآخرين، ففي دراسة (زكريا أحمد الشربيني،٢٠٠٥) التي أوضحت أن نسبة انتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلاب الجامعة تصل إلى ٦٨,٦ ٪، وأن الوالدين والزملاء ووسائل الإعلام أسباب لظهور هذه الأفكار اللاعقلانية، كما أوضحت دراسة (سامية لطفي الأنصاري، وجليلة عبد المنعم مرسي، ٢٠٠٧) أنه لا يمكن إغفال مسؤولية الوالدين من نوعية الأفكار والمعتقدات التي يغرسونها لأبنائهم.

أى أن هذه الأفكار اللاعقلانية تظهر منذ مرحلة الطفولة، حيث يكون الطفل أكثر تأثرًا بالمثيرات الخارجية وأكثر اعتمادية على الآخرين، وترتبط الأفكار اللاعقلانية بالتكوين المعرفي للفرد، وكيفية إدراكه وتفسيره لما يحيط به من أحداث، وتؤدي لظهور اضطرابات انفعالية وسوء في العلاقات الاجتماعية.

وقد تناولت العديد من الدراسات متغير الأفكار اللاعقلانية وعلاقته بمتغيرات أخرى ومعرفة مدى انتشار هذه الأفكار لدى الطلاب.

دراسة (سليمان طعمة الريحاني،١٩٨٧) التي هدفت إلى معرفة مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (٤٠٠) طالبًا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلاب الجامعة بنسبة تتراوح ما بين ٥٪ إلى ٤٠٪، كما الذكور أكثر امتلاكًا من الإناث للأفكار

اللاعقلانية، كما أنه ليس هناك أثر للتفاعل بين النوع والتخصص على الأفكار اللاعقلانية.

دراسة (انتصار عبد الرحيم الدويكات، ١٩٩٨) التي هدفت إلى الكشف عن مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (٤٥٦) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت النتائج انتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلاب الجامعة بنسبة تصل إلى ٤١,٤ ٪، كما وجدت علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والضبط الخارجي، وتفوق الذكور على الإناث في الأفكار اللاعقلانية.

دراسة (نمر صبح القيق، ٢٠٠٨) التي هدفت إلى الكشف عن مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (١٠٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود الأفكار اللاعقلانية لدى عينة البحث بنسبة تصل إلى ٤٩٪، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

دراسة (Drden,W.&Sakia,S.,2010) التي هدفت إلى الكشف عن الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالتلكؤ الأكاديمي، وقد أجريت الدراسة على (٩٦) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن المتلكئين تسيطر عليهم بعض الأفكار اللاعقلانية، مثل: تجنب أداء المهام، الخوف من الفشل، والتردد في اتخاذ القرارات.

دراسة (شايع عبد الله مجلي، ٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على علاقة الأفكار اللاعقلانية بالضغوط النفسية، وقد أجريت الدراسة على (٣٠٠) طالبًا وطالبة من كلية التربية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية، كما كانت الأفكار اللاعقلانية فوق المتوسط، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية لصالح الذكور.

دراسة (فراس أحمد الحموري، ٢٠١٣) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وأساليب التفكير لدى طلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (٣٥٨) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج تأثير الأفكار اللاعقلانية في أساليب

التفكير لدى طلاب الجامعة، كما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الأفكار اللاعقلانية.

دراسة (نافز أحمد نقيعي، وانتصار خليل عشا، ٢٠١٥) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة الأفكار اللاعقلانية بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (٢٢٨) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة بنسبة ٥٦%، كما وجدت علاقة ارتباطية عكسية بين بعض الأفكار اللاعقلانية والحاجة للمعرفة، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، كما لم توجد فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية تبعًا للتخصص.

دراسة (Ozer,E.&Akgun,O.,2015) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والفاعلية الذاتية الأكاديمية لطلاب كلية التربية، وقد أجريت الدراسة على (١٦١) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الأفكار اللاعقلانية والفاعلية الذاتية الأكاديمية للطلاب، كما أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية بين الذكور والإناث.

كما تناولت دراسات أخرى دراسة الفروق بين الذكور والإناث في الأفكار اللاعقلانية، ففي دراسة (عبد الفتاح عبد القادر أبو شعر، ٢٠٠٧)، (فاكهة جعفر محمد، ٢٠١١) كانت الفرق لصالح الذكور، أما دراسة (محمد صهيب مزنوق،١٩٩٦)، (غادة محمد عبد الغفار، ٢٠٠٧)، (لما ماجد القيس، ٢٠١٠)، (سعيد عبد الرحمن محمد، وحمادة علي عبد المعطي، ٢٠١٣)، (علاء علي حجازي، ٢٠١٣) كانت الفروق لصالح الإناث، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية بين الذكور والإناث في بعض الدراسات مثل: دراسة (محمد أحمد سعفان،١٩٩٥)، (منى إبراهيم البنوي،٢٠٠٥)، (عبد الكريم محمد جردات،٢٠٠٦)، (سلطان موسى العويضة، ٢٠٠٩)، (محمود محمد شكور، وإخلاص عبد الله كريشان، ٢٠٠٩)، (حسن علي الزهراني،٢٠١٠).

كما درست بعض الدراسات الفروق بين التخصصات الأدبية والعلمية في الأفكار اللاعقلانية، فقد أوضحت دراسة (منيرة عبد الله الشمسان، ١٩٩٧)، (أشرف محمد حسب الله، وعصام عبد اللطيف العقاد، ٢٠٠٠)، (سلطان موسى العويضة، ٢٠٠٩)، ودراسة (حسن علي الزهراني،٢٠١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية بين التخصصات العلمية والأدبية، أما دراسة (محمد سليمان خالد، ٢٠١٥) أوضحت وجود فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية لصالح التخصص الأدبي.

من خلال عرض لبعض الدراسات التي تناولت متغير الأفكار اللاعقلانية، فقد تم دراسة هذا المتغير مع عدة متغيرات مثل: الضبط الخارجي، الضغوط النفسية، أساليب التفكير، الحاجة للمعرفة، الفاعلية الذاتية، وكذلك مع متغير التلكؤ الأكاديمي، كما اختلفت النتائج حول تحديد الفروق في الأفكار اللاعقلانية بين الذكور والإناث، ويحاول البحث الحالي التأكيد على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والتلكؤ الأكاديمي، وكذلك معرفة الإسهام النسبي للأفكار اللاعقلانية في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لطلاب كلية التربية.

فروض البحث:

١- يوجد مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة- جامعة الإسكندرية.

٢- توجد علاقة ارتباطية سلبية بين عادات العقل والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية.

٣- توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الأفكار اللاعقلانية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في عادات العقل لدى طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/إناث) والتخصص(علمي/أدبي) والتفاعل بينهما.

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/إناث) والتخصص(علمي/أدبي) والتفاعل بينهما.

٦- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/إناث) والتخصص(علمي/أدبي) والتفاعل بينهما.

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في عادات العقل.

٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الأفكار اللاعقلانية.

٩- يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية بمعلومية عادات العقل لديهم.

١٠- يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية بمعلومية الأفكار اللاعقلانية لديهم.

<u>إجراءات البحث:</u>

١-المشاركون في البحث:

أ-المشاركون في البحث للتحقق من الخصائص السيكو مترية لأدوات البحث:

قام الباحثُ بالتَّأَكُّدِ من الخصائص السيكو مترية لأدوات البحث؛ وذلك بتطبيقها على عينة قُوامها (١٠٨ طالباً وطالبة) من طلاب الفرقتين الثانية والرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية، حيث تمَّ تطبيقُ هذه الأدوات على هذه العينة تمهيداً لحساب الصدق والثبات قبل التطبيق على المشاركين في البحث.

ب-المُشَارِكُون في البَحْثِ:

لقد تكوَّنت العيِّنةُ الأساسيَّةُ من (٢١٢) طالباً وطالبة من طلاب الفرقتين الثانية والرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية خلال الفصل الدراسي الثاني من

العام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٦، وتتراوح أعمارهم بين (٢٠-٢٢ سنة)، ويوضح **جدول (١) توزيع أفراد العينة حسب النوع الاجتماعي والتخصص.**

جدول (١)المشاركون في البحث وفقاً لمتغير النوع والتخصص

	علمي	أدبي	المجموع
ذكور	٤٦	٥٢	٩٨
إناث	٣٨	٧٦	١١٤
المجموع	٨٤	١٢٨	٢١٢

٢-أدوات البحث:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة قام الباحث بتصميم أدوات البحث، والتي اشتملت على ما يلي:

١- مقياس التلكؤ الأكاديمي إعداد الباحث

٢- مقياس عادات العقل إعداد الباحث

ج- مقياس الأفكار اللاعقلانية إعداد الباحث

وفيما يلي يتم تناول تلك الأدوات بالتفصيل وعلى التوالي:

أولًا: مقياس التلكؤ الأكاديمى إعداد الباحث (ملحق ١)

الهدف من المقياس:

يهدفُ هذا المقياسُ إلى الكشف عن مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

خُطُواتُ بناءِ اَلْمِقْيَاسِ:

تم الاطلاع على الأطر النظرية العربية والأجنبية التي تناولت التلكؤ الأكاديمي، وعلى عدد من المقاييس التيُ صممت بغرض الكشف عن مستوى التلكؤ الأكاديمي للطلاب، مثل: مقياس Lay,1986، مقياس Tucman,1990 الذي ترجمه السيد عبد الدايم سكران(٢٠١٠)، لما ماجد القيس(٢٠١٠)، نجلاء محمد رسلان (٢٠١١)، Mccloskey,2011، بالإضافة إلى كم الدراسات التي عرضت في الإطار النظري للبحث.

وصف المقياس:

تم صياغة ثلاثون مفردة تقيس التعريف الإجرائي للتلكؤ الأكاديمي " تأجيل وتجنب إتمام المهام الأكاديمية التي يجب إنجازها خلال فترة معينة دون مبرر، على الرغم من أهمية هذه المهام بالنسبة له، ويصاحب ذلك شعوره بالتوتر وعدم الارتياح"، ويتكون المقياس من (٣٠ مفردة)، كل مفردة متبوعة بخمسة بدائل هي: (دائمًا–غالبًا–أحيانًا–نادرًا–أبدًا)، يوجد بالمقياس تسع مفردات سالبة أرقامها (٥–١٠–١٤–١٥–١٧–١٨–١٩–٢١–٢٣) وباقي العبارات موجبة.

طريقة تقدير درجات المقياس:

تم تقدير الاجابة على النحو التالي، دائمًا (خمس درجات)، غالبًا (أربع درجات)، أحيانًا (ثلاث درجات)، نادرًا (درجتان)، أبدًا (درجة واحدة) للمفردات الموجبة والعكس بالنسبة للمفردات السالبة، وبذلك تصبح الدرجة العظمى للإجابة على المقياس (١٥٠)، والدرجة الصغرى (٣٠).

صدق المقياس:

تم حساب صدق مقياس التلكؤ الأكاديمي بثلاث طرق كالتالي:

١) صدق المحكمين.

٢) صدق المقارنة الطرفية.

٣) صدق المحك

أولاً: صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على (٨) من السادة المحكمين تخصص علم النفس التربوي والصحة النفسية(ملحق٤)، لتحديد ملاءمة كل مفردة من مفردات المقياس، ومعرفة مدى وضوح المفردات وأسلوب صياغتها، حيث تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين ٨٧,٥% إلى ١٠٠%، وقد تم عمل تعديلات السادة المحكمين.

ثانياً: صدق المقارنة الطرفية:

قام الباحث بترتيب الدرجات التي حصل عليها الطلاب عينة البحث في مقياس التلكؤ الأكاديمي تنازلياً، ثم قام بتحديد أعلى وأدنى ٢٧% من أفراد عينة التحقق من الشروط السيكو مترية، ثم حسب الفروق بين ٢٧% الأعلى، ٢٧% الأدنى باستخدام اختبار (ت)، والنتائج يوضحها جدول (٢).

جدول (٢) صدق المقارنة الطرفية مقياس التلكؤ الأكاديمي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	
				ت	الدلالة
٢٧ % الأعلى	٣٠	٦٤.١٢	٣.٠١	٥٥.٤٨	٠.٠١
٢٧% الأدنى	٣٠	١١٢.٢٠	٣.٦٧		

– قيمة ت الجدولية عند درجة حرية (٥٨)، ومستوى دلالة إحصائية (٠.٠٥) = ١.٩٩

– قيمة ت الجدولية عند درجة حرية (٥٨)، ومستوى دلالة إحصائية (٠.٠١) = ٢.٦٤

يتضح من جدول (٢) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات ٢٧% الأعلى، ٢٧% الأدنى في مقياس التلكؤ الأكاديمي، مما يدل على القدرة التمييزية لمقياس التلكؤ الأكاديمي، وبالتالي فإن المقياس صادق في قياس التلكؤ الأكاديمي.

ثالثًا: صدق المحك

تم تطبيق مقياس نجلاء محمد رسلان (٢٠١١) للتلكؤ الأكاديمي، والمكون من (٣٠) مفردة بالإضافة إلى المقياس الذي أعده الباحث وذلك على عينة المشاركين والتي عددها (١٠٨) طالبًا وطالبة، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المقياسين وجد أنه يساوي (٦٩،.) مما يشير إلى صدق المقياس الحالي.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي بطريقتين كما يلي:

١-طريقة ألفا كرونباخ.

٢-طريقة التجزئة النصفية.

أولاً: طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha

وذلك بحساب ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي بعد حذف المفردة، والنتائج يوضحها جدول(٣).

جدول(٣) معاملات ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي بطريقة الفاكرونباخ

م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
١	٠.٧٧٩	٧	٠.٧٧٩	١٣	٠.٧٨٠	١٩	٠.٧٨٠	٢٥	٠.٧٨٠
٢	٠.٧٨٠	٨	٠.٧٧٩	١٤	٠.٧٧٩	٢٠	٠.٧٨٠	٢٦	٠.٧٧٨
٣	٠.٧٧٩	٩	٠.٧٨٠	١٥	٠.٧٧٩	٢١	٠.٧٧٧	٢٧	٠.٧٨٠
٤	٠.٧٧٥	١٠	٠.٧٧٩	١٦	٠.٧٧٤	٢٢	٠.٧٨٠	٢٨	٠.٧٧٦
٥	٠.٧٨٠	١١	٠.٧٨٠	١٧	٠.٧٨٠	٢٣	٠.٧٨٠	٢٩	٠.٧٨٠
٦	٠.٧٧٩	١٢	٠.٧٧٦	١٨	٠.٧٧٩	٢٤	٠.٧٧٤	٣٠	٠.٧٧٦
معامل ثبات المقياس ككل (٠.٧٨١)									

ومن جدول (٣) يتضح أن جميع معاملات ألفا تقل عن معامل ثبات ألفا لمجموع مفردات المقياس، إذ تتراوح قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" ما بين (٠.٧٧٤) إلى (٠.٧٨٠)، أما معامل الثبات لمجموع مفردات المقياس ككل فقد

بلغ (٠.٧٨١)، وبالتالي يتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات، مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي والثقة بالنتائج التي سيسفر عنها.

ثانياً: طريقة التجزئة النصفية

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين المفردات ذات الأرقام الفردية والزوجية لمقياس التلكؤ الأكاديمي، ثم قام بتصحيحه بمعادلة "سبيرمان وبراون، والنتائج يوضحها جدول (٤).

جدول (٤) معامل الارتباط ومعامل ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية

المتغير	معامل الارتباط	معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة "سبيرمان وبراون
المفردات ذات الأرقام الفردية والزوجية	٠.٧٠٦	٠.٨٢٨

يتضح من جدول (٤) أن مقياس التلكؤ الأكاديمي يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات مما يسمح باستخدامه في البحث الحالي.

الاتساق الداخلي للمقياس التلكؤ الأكاديمي:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة وبين الدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي، ويوضح جدول (٥) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة الدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٦٥٨	٧	٠.٦٦٣	١٣	٠.٥٨٨	١٩	٠.٦٧٤	٢٥	٠.٦٦٣
٢	٠.٦٥٦	٨	٠.٧١٤	١٤	٠.٥٦٣	٢٠	٠.٦٣٥	٢٦	٠.٦٤٥
٣	٠.٦٦٣	٩	٠.٧١٤	١٥	٠.٥٨٧	٢١	٠.٦٦٢	٢٧	٠.٥٨٩
٤	٠.٦٤٧	١٠	٠.٧٢٥	١٦	٠.٦٣٥	٢٢	٠.٦٨٧	٢٨	٠.٥٨٨
٥	٠.٦٨٥	١١	٠.٦٦٣	١٧	٠.٦٤٧	٢٣	٠.٦٧٦	٢٩	٠.٥٧٧
٦	٠.٦٧٧	١٢	٠.٦٧٤	١٨	٠.٦٣٦	٢٤	٠.٦٣٦	٣٠	٠.٥٤٨

* قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٠٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥)=٠.٢١٤
* قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٠٦) ومستوى دلالة (٠.٠١)=٠.٢٧٩

يتضح من جدول (٥) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع الدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي عند مستوي دلالة (٠.٠١)، وهذا يعني أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً مع الدرجة الكلية للمقياس.

ثانيًا: مقياس عادات العقل إعداد الباحث (ملحق ٢)

الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن مستوى العادات العقلية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

خُطُواتُ بناءِ اَلْمِقْيَاسِ:

تم الاطلاع على الأطر النظرية العربية والأجنبية التي تناولت عادات العقل، مثل: (Costa, A. & Kallik, B.,2000)، (إمام مصطفى سيد، ومنتصر صلاح عمر، ٢٠١١)، وكذلك باقي الدراسات السابقة التي ذكرت بالبحث الحالي.

وقد قام الباحث بإعداد قائمة بالعادات العقلية الستة عشر لـ" Costa & Kallik " – مع توضيح ما المقصود بكل عادة– على (٨) أساتذة علم النفس والصحة النفسية ملحق (٤)، وذلك لتوضيح ما العادات الأكثر احتياجًا لدى طلاب كلية التربية، وتم الاتفاق على خمس عادات صاحبة أكبر نسب اتفاق من قبل الأساتذة (٥٠٪ :١٠٠٪)، وهذه العادات هي:

١- المثابرة وهي تعني الاستمرارية في العمل حتى إتمام المهمة، وعدم الاستسلام أمام أي عائق يعيق الوصول للهدف.

٢- التفكير في التفكير وهي تعني الوعى بما نريد أن نعمله، وبالاستراتيجيات المتبعة لتنفيذه الحلول، وكذلك التأمل في مدى إنتاجية تفكيرنا وتقويمه.

٣- التساؤل وطرح الأسئلة وهي تعني الاستفسار عما لا تعرفه لسد الفجوات التي قد تكون موجودة في البناء المعرفي، وكذلك البحث عن حلول لمشكلاتنا عن طريق طرح الأسئلة.

٤- التفكير التبادلي وهي تعني التفكير باتساق مع الآخرين، والتواصل معهم والإيثار، وكذلك السعي وراء الرأي الجماعي لتحقيق الأهداف.

٥- السعي من أجل الدقة وهي تعني الالتزام بالمراجعة وفي تنفيذ المهام، والتأكد من سلامة النتائج التي ينبغي الوصول إليها.

وصف المقياس

تم صياغة ستة مفردات تقيس التعريف الإجرائي لكل عادة من عادات العقل المحددة، ويتكون المقياس من (٣٠ مفردة)، كل مفردة متبوعة بثلاثة بدائل هي: (دائمًا- أحيانًا- أبدًا)، **وجدول (٦) يوضح ذلك.**

جدول (٦)توزيع مفردات عادات العقل على العادات الخمس

م	البعد	المفردات	العدد
١	المثابرة	١-٦-١١-١٦-٢١-٢٦	٦
٢	التفكير في التفكير	٢-٧-١٢-١٧-٢٢-٢٧	٦
٣	التساؤل وطرح الأسئلة	٣-٨-١٣-١٨-٢٣-٢٨	٦
٤	التفكير التبادلي	٤-٩-١٤-١٩-٢٤-٢٩	٦
٥	السعي من أجل الدقة	٥-١٠-١٥-٢٠-٢٥-٣٠	٦

طريقة تقدير درجات المقياس

تم تقدير الاجابة على النحو التالي، دائمًا (ثلاث درجات)، أحيانًا (درجتان)، أبدًا (درجة واحدة)، وبذلك تصبح الدرجة العظمى للإجابة على المقياس (٩٠)، والدرجة الصغرى (٣٠).

صدق المقياس:

تم حساب صدق مقياس عادات العقل بثلاث طرق كالتالي:

١- صدق المحكمين.

٢- صدق المقارنة الطرفية.

٣- صدق المحك.

أولاً: صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على (٨) من السادة المحكمين تخصص علم النفس التربوي والصحة النفسية (ملحق ٤)، لتحديد ملاءمة كل مفردة من مفردات المقياس،

ومعرفة مدى وضوح المفردات وأسلوب صياغتها، حيث تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين ٨٧,٥٪ إلى ١٠٠٪، وقد تم عمل تعديلات السادة المحكمين.

ثانياً: صدق المقارنة الطرفية

قام الباحث بترتيب الدرجات التي حصل عليها الطلاب عينة البحث في مقياس عادات العقل تنازلياً، ثم قام بتحديد أعلى وأدنى ٢٧% من أفراد عينة التحقق من الشروط السيكو مترية، ثم حسب الفروق بين ٢٧% الأعلى، ٢٧% الأدنى باستخدام اختبار (ت)، والنتائج يوضحها جدول (٧).

جدول (٧) صدق المقارنة الطرفية مقياس عادات العقل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	
				ت	الدلالة
٢٧ ٪ الأعلى	٣٠	٤٢.٧٣	٣.٦٨	٣٦.٦٥	٠.٠١
٢٧ ٪ الأدنى	٣٠	٧٧.٧٠	٣.٧١		

- قيمة ت الجدولية عند درجة حرية (٥٨)، ومستوى دلالة إحصائية (٠.٠٥) = ١.٩٩
- قيمة ت الجدولية عند درجة حرية (٥٨)، ومستوى دلالة إحصائية (٠.٠١) = ٢.٦٤

يتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات ٢٧٪ الأعلى، و ٢٧٪ الأدنى في مقياس عادات العقل، مما يدل على القدرة التمييزية لمقياس عادات العقل، وبالتالي فإن المقياس صادق لقياس عادات العقل.

ثالثًا: صدق المحك

تم تطبيق مقياس إسماعيل سلامة البرصان، وإيمان رسمي عبد (٢٠١٣)، والمكون من (٥٠) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، وهي: المثابرة، التحكم بالتهور، الكفاح من أجل الدقة، والتفكير فوق المعرفي، بالإضافة إلى المقياس الذي أعده الباحث وذلك على عينة المشاركين والتي عددها (١٠٨) طالبًا وطالبة، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المقياسين وجد أنه يساوي (٠،٧١) مما يشير إلى صدق المقياس الحالي.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس عادات العقل بطريقتين:

أولًا: طريقة ألفا كرونباخ

ثانيًا: طريقةكيودر ريتشارد سون.

أولاً: طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha

وذلك بحساب ثبات مقياس عادات العقل بعد حذف المفردة، والنتائج يوضحها جدول (٨).

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس عادات العقل بطريقة الفاكرونباخ

م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
١	٠.٧٢٢	٧	٠.٧٢٢	١٣	٠.٧٢٥	١٩	٠.٧٢٢	٢٥	٠.٧٢٣
٢	٠.٧٢٤	٨	٠.٧٢٥	١٤	٠.٧٢٥	٢٠	٠.٧٢٤	٢٦	٠.٧٢٤
٣	٠.٧٢٢	٩	٠.٧٢٤	١٥	٠.٧٢٢	٢١	٠.٧٢٣	٢٧	٠.٧٢٥
٤	٠.٧٢٢	١٠	٠.٧٢٣	١٦	٠.٧٢٢	٢٢	٠.٧٢٤	٢٨	٠.٧٢٦
٥	٠.٧٢٥	١١	٠.٧٢٥	١٧	٠.٧٢٣	٢٣	٠.٧٢٤	٢٩	٠.٧٢٥
٦	٠.٧٢٤	١٢	٠.٧٢٤	١٨	٠.٧٢٥	٢٤	٠.٧٢٥	٣٠	٠.٧٢٥
معامل ثبات المقياس ككل (٠.٧٢٧)									

ومن جدول (٨) يتضح أن جميع معاملات ألفا تقل عن معامل ثبات ألفا لمجموع مفردات المقياس، إذ تتراوح قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ"، ما بين (٠.٧٢٢) إلى (٠.٧٢٦)، أما معامل الثبات لمجموع مفردات المقياس ككل فقد بلغ (٠.٧٢٧)، وبالتالي يتمتع مقياس عادات العقل بدرجة مقبولة من الثبات، مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والثقة بالنتائج التي سيسفر عنها.

ثانياً: ثبات المقياس باستخدام معادلة كيودر– ريتشاردسون – Kuder Richardson

قام الباحث بحساب ثبات مقياس عادات العقل باستخدام معادلة كيودرريتشاردسونKuder Richardson-21 فكان ثبات المقياس ككل =(٠.٧٠٣)، وتدل هذه القيمة على أن المقياس يتمتع بقدر مقبول من الثبات.

الاتساق الداخلي لمقياس عادات العقل:

الاتساق الداخلي لمفردات مقياس عادات العقل:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة كل عادة من عادات العقل، أي مدى ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (٩) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة عادة عادات العقل

م	معامل الارتباط مع عادة (١)	م	معامل الارتباط مع عادة (٢)	م	معامل الارتباط مع عادة (٣)	م	معامل الارتباط مع عادة (٤)	م	معامل الارتباط مع عادة (٥)
١	٠.٥٤١	٧	٠.٦٣٥	١٣	٠.٧١١	١٩	٠.٦٥٥	٢٥	٠.٦٢٥
٢	٠.٦٢٥	٨	٠.٦٣٨	١٤	٠.٦٨٩	٢٠	٠.٧٠١	٢٦	٠.٦٣٠
٣	٠.٦٣٥	٩	٠.٦٤٢	١٥	٠.٦٦٢	٢١	٠.٦٩٥	٢٧	٠.٥٦٣
٤	٠.٦١٢	١٠	٠.٦٦٣	١٦	٠.٦٣٢	٢٢	٠.٥٩٩	٢٨	٠.٥٧٤
٥	٠.٦٥٥	١١	٠.٦٢٢	١٧	٠.٦٥٢	٢٣	٠.٦٨٩	٢٩	٠.٥٤٨
٦	٠.٦٣٢	١٢	٠.٦٣٨	١٨	٠.٥٩٨	٢٤	٠.٦٢٥	٣٠	٠.٥٣٤

* قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٠٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥)=٠.٢١٤
* قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٠٦) ومستوى دلالة (٠.٠١)=٠.٢٧٩

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة وبين الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل، ويوضح جدول (١٠) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل

م	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	م	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	م	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	م	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	م	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
١	٠.٥٣٣	٧	٠.٦١٩	١٣	٠.٦٩٧	١٩	٠.٦٤٦	٢٥	٠.٦١٨
٢	٠.٦١٢	٨	٠.٦٢٤	١٤	٠.٦٧٥	٢٠	٠.٦٨٩	٢٦	٠.٦٢١
٣	٠.٦١١	٩	٠.٦٣٧	١٥	٠.٦٥٣	٢١	٠.٦٨١	٢٧	٠.٥٥٣
٤	٠.٦٠٢	١٠	٠.٦٤٨	١٦	٠.٦٢٦	٢٢	٠.٥٨١	٢٨	٠.٥٦٣
٥	٠.٦٣٥	١١	٠.٦١١	١٧	٠.٦٤١	٢٣	٠.٦٧٩	٢٩	٠.٥٤١
٦	٠.٦٢٥	١٢	٠.٦٢٦	١٨	٠.٥٧٨	٢٤	٠.٦١٧	٣٠	٠.٦٢١

* قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٠٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥)=٠.٢١٤
* قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٠٦) ومستوى دلالة (٠.٠١)=٠.٢٧٩

يتضح من جدولي (٩)، (١٠) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع درجة كل عادة من عادات العقل ومع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوي دلالة (٠.٠١)، وهذا يعني أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً مع الدرجة الكلية للمقياس.

الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

للتحقق من اتساق محتوى المقياس ككل وارتباط أبعاده بعضها ببعض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عادة من عادات العقل والدرجة الكلية للمقياس، أي ارتباط البعد بالمقياس ككل، ويوضح جدول (١١) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجة كل عادة من عادات العقل والدرجة الكلية لمقياس عادات العقل

المحور	عادة ١	عادة ٢	عادة ٣	عادة ٤	عادة ٥
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	٠.٦٠٣	٠.٦٢٨	٠.٦٤٥	٠.٦٤٩	٠.٥٨٦

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٠٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥)=٠.٢١٤

– قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٠٦) ومستوى دلالة (٠.٠١)=٠.٢٧٩

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل عادة من عادات العقل والدرجة الكلية للمقياس.

مقياس الأفكار اللاعقلانية إعداد الباحث (ملحق ٣)

الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

خُطُواتُ بناءِ اَلْمِقْيَاسِ:

تم الاطلاع على الأطر النظرية العربية والأجنبية التي تناولت الأفكار اللاعقلانية، مثل: دراسة (عبد الكريم محمد جرادات، ٢٠٠٦) والتي ترجمت مقياس Klages للأفكار اللاعقلانية، ودراسة (سعيد عبد الرحمن محمد، وحمادة علي عبد المعطي،٢٠١٣)، وكذلك باقي الدراسات السابقة التي ذكرت بالبحث الحالي.

وقد قام الباحث بإعداد قائمة بالأفكار اللاعقلانية الأربعة عشر (طلب الاستحسان–الكمال الشخصي–اللوم للذات وللأخرين–توقع الكوارث–الاعتمادية–الجدية–الانزعاج لمطالب الأخرين–علاقة الرجل بالمرأة–تجنب المشكلات–الحلول المثالية–دور الحظ في الحياة–التهور الانفعالي–التشاؤم من المستقبل–طلب الحصول على حب الأخرين بالتكافؤ) –وتوضيح ما المقصود بكل فكرة–على (٨) أساتذة علم النفس والصحة النفسية ملحق (٤)، وذلك لتوضيح ما الأفكار المتوقعة الأكثر شيوعًا لدى طلاب كلية التربية، وتم الاتفاق على سبع أفكار صاحبة أكبر نسب اتفاق من قبل الأساتذة(٥٠٪ : ١٠٠٪)، وهذه الأفكار تتعلق بالتالي:

١– طلب الاستحسان وتتمثل في السعي لتحقيق رضاء الآخرين حتى ولو تعارض هذا مع أهدف الفرد نفسه.

٢- الاعتمادية وتتمثل في الاعتماد الكامل للفرد على الآخرين، وأن يكون تابعًا لهم.

٣- الجدية وتتمثل في ميل الفرد للرسمية وفي تعاملاته، وأن المرح يقلل من هيبته أمام الآخرين.

٤- علاقة الرجل بالمرأة وتتمثل في الإيمان بعدم المساواة وأن الرجل أفضل من المرأة، والتحيز للرجل على حساب المرأة.

٥- تجنب المشكلات وتتمثل في البعد عن المشكلات وعدم قبول التحدي والإيمان بأن الحياة السهلة تخلو من الصعوبات.

٦- التهور الانفعالي وتتمثل في سرعة الغضب من أي مشكلة تعترض الفرد، حتى ولو لم تستحق هذا.

٧- دور الحظ في الحياة وتتمثل في أهمية الحظ في الحياة، والإيمان بأن ليس بإمكان الفرد تغيير أي شيء بنفسه، وأن سعادته ليست بيده.

وصف المقياس

تم صياغة ستة مفردات تقيس التعريف الإجرائي لكل فكرة من الأفكار اللاعقلانية المحددة، ويتكون المقياس من (٤٢ مفردة)، كل مفردة متبوعة بثلاثة بدائل هي: (دائمًا-أحيانًا-أبدًا)، وجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) توزيع مفردات الأفكار اللاعقلانية على الأفكار السبع

م	الأفكار	الفقرات	العدد
١	طلب الاستحسان	١-٨-١٥-٢٢-٢٩-٣٦	٦
٢	الاعتمادية	٢-٩-١٦-٢٣-٣٠-٣٧	٦
٣	الجدية	٣-١٠-١٧-٢٤-٣١-٣٨	٦
٤	علاقة الرجل بالمرأة	٤-١١-١٨-٢٥-٣٢-٣٩	٦
٥	تجنب المشكلات	٥-١٢-١٩-٢٦-٣٣-٤٠	٦
٦	التهور الانفعالي	٦-١٣-٢٠-٢٧-٣٤-٤١	٦
٧	دور الحظ في الحياة	٧-١٤-٢١-٢٨-٣٥-٤٢	٦

طريقة تقدير درجات المقياس

تم تقدير الاجابة على النحو التالي، دائمًا (ثلاث درجات)، أحيانًا (درجتان)، أبدًا (درجة واحدة)، وبذلك تصبح الدرجة العظمى للإجابة على المقياس (١٢٦)، والدرجة الصغرى (٤٢).

صدق المقياس:

تم حساب صدق مقياس الأفكار اللاعقلانية بطريقتين كالتالي:

١- صدق المحكمين.

٢- صدق المقارنة الطرفية.

٣- صدق المحك

أولاً: صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على (٨) من السادة المحكمين تخصص علم النفس التربوي والصحة النفسية، لتحديد ملاءمة كل مفردة من مفردات المقياس، ومعرفة مدى وضوح المفردات وأسلوب صياغتها، حيث تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين ٨٧,٥% إلى ١٠٠%، وقد تم عمل تعديلات السادة المحكمين.

ثانياً: صدق المقارنة الطرفية:

قام الباحث بترتيب الدرجات التي حصل عليها الطلاب عينة البحث في مقياس الأفكار اللاعقلانية تنازلياً، ثم قام بتحديد أعلى وأدنى ٢٧٪ من أفراد عينة التحقق من الشروط السيكو مترية، ثم حسب الفروق بين ٢٧٪ الأعلى، ٢٧٪ الأدنى باستخدام اختبار (ت)، والنتائج يوضحها جدول (١٣).

جدول (١٣) صدق المقارنة الطرفية مقياس الأفكار اللاعقلانية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	
				ت	الدلالة
٢٧ ٪ الأعلى	٣٠	٥٧.٨٣	٣.٨٩	٥٠.٢٤	٠.٠١
٢٧ ٪الأدنى	٣٠	١١١.٧٠	٤.٤٠		

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٠٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.٢١٤

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٠٦) ومستوى دلالة (٠.٠١)=٠.٢٧٩

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات ٢٧% الأعلى، و ٢٧% الأدنى في مقياس الأفكار اللاعقلانية، مما يدل على القدرة التمييزية لمقياس الأفكار اللاعقلانية، وبالتالي فإن المقياس صادق لقياس الأفكار اللاعقلانية.

ثالثًا: صدق المحك

تم تطبيق مقياس Klages للأفكار اللاعقلانية والذي ترجمه عبد الكريم محمد جرادات(٢٠٠٦) والمكون من (٣٠) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، وهي: تقييم الذات السلبي، الاعتمادية، العزو الداخلي للفشل، سرعة الانفعال، بالإضافة إلى المقياس الذي أعده الباحث وذلك على عينة المشاركين والتي عددها (١٠٨) طالبًا وطالبة، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المقياسين وجد أنه يساوي (٠،٦٧) مما يشير إلى صدق المقياس الحالي.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية بطريقتين:

أولًا: ألفا كرونباخ

ثانيًا: كيودر ريتشارد سون.

أولاً: ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha

وذلك بحساب ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية بعد حذف المفردة، والنتائج يوضحها جدول (١٤).

جدول (١٤) معاملات ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية بطريقة الفاكرونباخ

م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
١	٠.٧٤٤	١٠	٠.٧٤١	١٩	٠.٧٢٦	٢٨	٠.٧٣٨	٣٧	٠.٧٤٦
٢	٠.٧٣٤	١١	٠.٧٤٥	٢٠	٠.٧٢٩	٢٩	٠.٧٤٣	٣٨	٠.٧١٩
٣	٠.٧٣٣	١٢	٠.٧٣٩	٢١	٠.٧٣٢	٣٠	٠.٧٤٩	٣٩	٠.٧٢١
٤	٠.٧٣٩	١٣	٠.٧٣٨	٢٢	٠.٧٢٧	٣١	٠.٧٤٧	٤٠	٠.٧٢٤
٥	٠.٧٤١	١٤	٠.٧٣٥	٢٣	٠.٧٢٨	٣٢	٠.٧٤٢	٤١	٠.٧٢

٢									
٠.٧٢٥	٤٢	٠.٧٣٨	٣٣	٠.٧٢٩	٢٤	٠.٧٣١	١٥	٠.٧٣٩	٦
		٠.٧٤٢	٣٤	٠.٧٢٦	٢٥	٠.٧٤٥	١٦	٠.٧٣٨	٧
		٠.٧٤٣	٣٥	٠.٧٤٩	٢٦	٠.٧٤١	١٧	٠.٧٢٢	٨
		٠.٧٤١	٣٦	٠.٧٣٦	٢٧	٠.٧٣٨	١٨	٠.٧٣٧	٩
معامل ثبات المقياس ككل (٠.٧٥٢)									

ومن جدول (١٤) يتضح أن جميع معاملات ألفا في حالة حذف مفردات المقياس يقل عن معامل ثبات ألفا لمجموع مفردات المقياس، إذ تتراوح قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ"، ما بين (٠.٧١٩) إلى (٠.٧٤٩)، أما معامل الثبات لمجموع مفردات المقياس ككل فقد بلغ (٠.٧٥٢)، وبالتالي يتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات، مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي والثقة بالنتائج التي سيسفر عنها.

ثانياً: ثبات المقياس باستخدام معادلة كيودر–ريتشاردسون – Kuder Richardson

قام الباحث بحساب ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية باستخدام معادلة كيودرريتشاردسونKuder Richardson21- فكان ثبات المقياس ككل =(٠.٧١٧)، وتدل هذه القيمة على أن مقياس الأفكار اللاعقلانية يتمتع بقدر مقبول من الثبات.

الاتساق الداخلي لمقياس الأفكار اللاعقلانية:

الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الأفكار اللاعقلانية:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة كل محور من محاور مقياس الأفكار اللاعقلانية، ويوضح جدول (١٥) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة كل محور من محاور مقياس الأفكار اللاعقلانية

م	م. الارتباط مع فكرة ١	م	م. الارتباط مع فكرة ٢	م	م. الارتباط مع فكرة ٣	م	م. الارتباط مع فكرة ٤
١	٠.٦٩٩	٧	٠.٧١٩	١٣	٠.٦٤٧	١٩	٠.٧١٧
٢	٠.٦٥١	٨	٠.٧٢٣	١٤	٠.٧٢٢	٢٠	٠.٧٢١

٣	٠.٧٦٢	٩	٠.٧١٥	١٥	٠.٧١٨	٢١	٠.٧١٩
٤	٠.٧٣٦	١٠	٠.٧٠٦	١٦	٠.٧٠٣	٢٢	٠.٧١٥
٥	٠.٧٣٢	١١	٠.٦٧٦	١٧	٠.٦٥٨	٢٣	٠.٦٩٨
٦	٠.٧١٩	١٢	٠.٦٧٥	١٨	٠.٦٤٩	٢٤	٠.٦٨٣

م	م. الارتباط مع فكرة ٥	م	م. الارتباط مع فكرة ٦	م	م. الارتباط مع فكرة ٧
٢٥	٠.٦٤٣	٣١	٠.٦٥٦	٣٧	٠.٦٥٢
٢٦	٠.٦٤٨	٣٢	٠.٦٥٣	٣٨	٠.٦٥٦
٢٧	٠.٦٣٥	٣٣	٠.٧٢٧	٣٩	٠.٦٤٦
٢٨	٠.٧٣٦	٣٤	٠.٧٢٢	٤٠	٠.٦٢١
٢٩	٠.٧٢٩	٣٥	٠.٧١٣	٤١	٠.٦١٥
٣٠	٠.٧٢٧	٣٦	٠.٥٣٨	٤٢	٠.٦٠٨

– قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٠٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥)=٠.٢١٤

– قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٠٦) ومستوى دلالة (٠.٠١)=٠.٢٧٩

يتضح من جدول (١٥) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع درجة كل محور من محاور مقياس الأفكار اللاعقلانية عند مستوي دلالة (٠.٠١)، وهذا يعني أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً مع الدرجة الكلية للمقياس.

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية لنفس درجات عينة التحقق من الشروط السيكو مترية وقوامها (١٠٨) طالب وطالبة، ويوضح جدول (١٦) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية

م	م. الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	م	م. الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	م	م. الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	م	م. الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
١	٠.٦٨٢	٧	٠.٧١٢	١٣	٠.٦٣٨	١٩	٠.٧١١
٢	٠.٦٤٣	٨	٠.٧١٤	١٤	٠.٧١٢	٢٠	٠.٧١٣

٣	٠.٧٥٣	٩	٠.٧٠٩	١٥	٠.٧٠٤	٢١	٠.٧١١
٤	٠.٧٢٧	١٠	٠.٦٩٥	١٦	٠.٦٨٩	٢٢	٠.٧٠٩
٥	٠.٧١٩	١١	٠.٦٥٨	١٧	٠.٦٤٩	٢٣	٠.٦٩٨
٦	٠.٧١١	١٢	٠.٦٦٤	١٨	٠.٦٤٤	٢٤	٠.٦٨٤
م	م. الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	م	م. الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	م	م. الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس		
٢٥	٠.٦٣٧	٣١	٠.٦٤٢	٣٧	٠.٦٤٧		
٢٦	٠.٦٣٤	٣٢	٠.٦٤١	٣٨	٠.٦٤٩		
٢٧	٠.٦٢٧	٣٣	٠.٧١٣	٣٩	٠.٦٣٩		
٢٨	٠.٧٢٦	٣٤	٠.٧١١	٤٠	٠.٦١٣		
٢٩	٠.٧٢١	٣٥	٠.٧٠١	٤١	٠.٦٠٩		
٣٠	٠.٧١٩	٣٦	٠.٥٢٩	٤٢	٠.٦٠١		

– قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٠٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥)=٠.٢١٤

– قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٠٦) ومستوى دلالة (٠.٠١)=٠.٢٧٩

يتضح من جدول (١٦) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع والدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية عند مستوي دلالة (٠.٠١)، وهذا يعني أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً مع الدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس.

الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

للتحقق من اتساق محتوى المقياس ككل وارتباط أبعاده بعضها ببعض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (١٧) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١٧) معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية

محاور المقياس	فكرة ١	فكرة ٢	فكرة ٣	فكرة ٤	فكرة ٥	فكرة ٦	فكرة ٧
معامل الارتباط	٠.٧٠٦	٠.٦٩٢	٠.٦٧٣	٠.٧٠٤	٠.٦٧٧	٠.٦٥٦	٠.٦٢٦

– قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٠٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥)=٠.٢١٤

– قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٠٦) ومستوى دلالة (٠.٠١)=٠.٢٧٩

يتضح من جدول (١٧) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل محور والدرجة الكلية للمقياس ككل.

نتائج البحث ومناقشتها

نتائج الفرض الأول ومناقشته

ينص الفرض الأول على أنه " يوجد مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة – جامعة الإسكندرية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية للمتوسط، حيث اعتمد الباحث على المتوسط الحسابي كمحك لتحديد مستوى التلكؤ الأكاديمي لطلاب كلية التربية–جامعة الإسكندرية، حدد الباحث مستوى الموافقة لعينة البحث على مقياس ليكرت الخماسي، طبقا للمعادلة الآتية:

مدى الاستجابة = $\frac{\text{ن}-1}{\text{ن}}$ حيث أن "ن" تمثل تدرج المقياس.

مدى الاستجابة = $\frac{5-1}{5}$ =٠.٨

وقد تم أضافة هذه القيمة (٠,٨) إلى أقل قيمة في المقياس وهي الواحد الصحيح؛ وذلك لتحديد الحد الأدنى والأقصى لكل تقدير، ويوضح جدول (١٨) المتوسط ونسبته المئوية ودرجة التقدير المقابلة له.

جدول (١٨) المتوسط ونسبته المئوية ودرجة التقدير المقابلة له

المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمتوسط	درجة التقدير المقابلة له
١ لأقل من ١.٨	٢٠% لأقل من ٣٦%	منخفضة جداً
١.٨ لأقل من ٢.٦	٣٦% لأقل من ٥٢%	منخفضة
٢.٦ لأقل من ٣.٤	٥٢% لأقل من ٦٨%	متوسطة
٣.٤ لأقل من ٤.٢	٦٨% لأقل من ٨٤%	عالية
٤.٢ – ٥	٨٤% – ١٠٠%	عالية جداً

يوضح جدول (١٨) المتوسط ونسبته المئوية ودرجة التقدير المقابلة له.

كما قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية للمتوسط، والنتائج يوضحها جدول (١٩).

جدول (١٩) المتوسط ونسبته المئوية ودرجة التقدير المقابلة له

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط
التلكؤ الأكاديمي	٣.١٢	١.٠٢	٦٢.٤٪

ملاحظة أكبر درجة في مقياس ليكرت الخماسي=(٥)

يتضح من جدول (١٩) أن قيمة المتوسط الحسابي لعينة البحث في مقياس التلكؤ الأكاديمي (٣.١٢)، وهي تقابل النسبة المئوية (٦٢.٤٪)، أي أن النسبية المئوية لعينة البحث من طلاب الجامعة في مقياس التلكؤ الأكاديمي (٦٢.٤٪)، وهذه النسبة طبقًا للمحكات الموضحة بجدول (١٨) متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (**Balkis,M.,2013**)، (**ALQuadah,M.,et al.,2014**) والتي توصلت كل منها لوجود مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، كما أشارت دراسات أن النسبة الأكبر من طلاب الجامعة لهم مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي كما في دراسة (معاوية محمود أبو غزال، ٢٠١٢) والتي أوضحت أن ٥٨٪من طلاب الجامعة لديهم مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي، وكذلك دراسة (خالد زكي الربابعة،

٢٠١٤) أوضحت أن ٦٦,٦% من الطلاب لديهم مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي.

بينما تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة (Balkis,M.,2011)، (Jiao,Q.,et al.,2011)، (عفراء إبراهيم العبيدي، ٢٠١٣) والتي أوضحت كل منها وجود مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب.

إن نتيجة البحث الحالي تشير إلى أن طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية يعانون من التلكؤ الأكاديمي بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,١٢) ونسبته (٦٢,٤%)، مع ملاحظة أن النسب المئوية للمستوى المتوسط تتراوح ٥٢٪ إلى ٦٨%، أي أن نسبة المتوسط هنا تميل أكثر للمستوى المرتفع، وهذه إشارة لخطورة هذه المشكلة لدى الطلاب، ويمكن أن نرجع ذلك إلى عدم إدراك الطلاب خطورة هذه المشكلة والآثار المترتبة عليها أو لعدم قدرتهم على تنظيم أوقاتهم أو لضعف ثقتهم بأنفسهم.

وقد يكون هذا التلكؤ راجعًا لما يتعرض له الطلاب من إحباطات مثل: كثرة أعداد الطلاب، عدم متابعة الأساتذة لهم، وكذلك للظروف المجتمعية المحيطة بهم والتي تتطلب في بعض الأحيان أن ينشغل الطلاب بأعمال أخرى غير تعليمية سعيًا لطلب الرزق والمعيشة.

كما أن عدم اهتمام الكليات بتحفيز طلابهم على الاستذكار الجيد من خلال البرامج التوعوية والإرشادية لذلك، وانشغال الوالدين عن أبنائهم وعدم متابعتهم، يمكن أن يؤدي بالطلاب للتلكؤ الأكاديمي.

مما سبق يتضح وجود مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية–جامعة، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني ومناقشته

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد علاقة ارتباطية سلبية بين عادات العقل والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية–جامعة الإسكندرية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الطلاب عينة البحث في مقياس عادات العقل ومقياس والتلكؤ الأكاديمي، والنتائج يوضحها جدول (٢٠).

جدول (٢٠) معاملات الارتباط بين عادات العقل والتلكؤ الأكاديمي

عادات العقل	عادة ١	عادة٢	عادة ٣	عادة ٤	عادة ٥	الدرجة الكلية لعادات العقل
التلكؤ الأكاديمي	-٠.٥٤٠	-٠.٣٥٧	-٠.٤٠٣	-٠.٣١١	-٠.٥٣٢	-٠.٤٢٩

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٢١١) ومستوى دلالة (٠.٠٥)=٠.٢١٤
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٢١١) ومستوى دلالة (٠.٠١)=٠.٢٧٩

يتضح من جدول (٢٠) وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين عادات العقل والتلكؤ الأكاديمي عند مستوي دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى إنه كلما زادت درجات الطلاب عينة البحث في مقياس عادات العقل قلت درجاتهم في مقياس التلكؤ الأكاديمي والعكس صحيح.

لا توجد دراسة –في حدود علم الباحث– هدفت لدراسة العلاقة بين عادات العقل والتلكؤ الأكاديمي، ولكن وجدت دراسات تشير للتأثير الإيجابي للعادات العقلية على التحصيل والفاعلية الذاتية الأكاديمية، ودافعية الإنجاز، كما وجدت دراسات تشير للتأثير السلبي للتلكؤ الأكاديمي على التحصيل، الفاعلية الذاتية، والدافعية.

فقد أكدت دراسة (Marzano,A.,2000) أن ضعف عادات العقل لدى الطلاب يؤدي بهم إلى تعلم ضعيف، كما أشارت دراسة (Eva,G.,2002)، (Wiersema,J.& Licklider,B.,2009)، (محمد فرحان القضاة، ٢٠١٤)، و(موسى أحمد الشقيفي، ٢٠١٥) إلى التأثير الإيجابي للعادات العقلية على التحصيل الدراسي للطلاب ودافعيتهم، كما أوضحت دراسة (فضيلة جابر الفضلي، ٢٠١٣أ)، و(ناجي محمود النواب، ومحمد إبراهيم حسين، ٢٠١٣) الارتباط الموجب للعادات العقلية بالفاعلية الذاتية للطلاب.

كما أشارت دراسة (Akinsola,M.et al.,2007)، (Michinov,N.et al.,2011) التأثير السلبي للتلكؤ الأكاديمي على التحصيل الدراسي للطلاب، كما أوضحت دراسة (Sirin,E.,2011) التأثير السلبي للتلكؤ الأكاديمي على الفاعلية الذاتية والدافعية الأكاديمية للطلاب.

ومن ثم كان من المتوقع وجود علاقة ارتباط سالبة بين العادات العقلية والتلكؤ الأكاديمي للطلاب، وقد أكد البحث الحالي ذلك، ويمكن أن نرجع ذلك إلى أن الطالب الذي يمتلك المثابرة على العمل ويستفسر عن أي شيء غامض بطرحه للأسئلة ويسعى لتحقيق الدقة في أعماله ويُعمل تفكيره سيكون قادرًا على إنجاز مهامه في الوقت المحدد.

مما سبق يتضح وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين عادات العقل والتلكؤ الأكاديمي عند مستوي دلالة (٠.٠١)، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث ومناقشته

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الأفكار اللاعقلانية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية– جامعة الإسكندرية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الطلاب عينة البحث في مقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس والتلكؤ الأكاديمي، والنتائج يوضحها جدول (٢١).

جدول (٢١) معاملات الارتباط بين الأفكار اللاعقلانية والتلكؤ الأكاديمي

الأفكار اللاعقلانية	فكرة ١	فكرة ٢	فكرة ٣	فكرة ٤	فكرة ٥	فكرة ٦	فكرة ٧	الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية
التلكؤ الأكاديمي	٠.٥٣٧	٠.٥٨٣	٠.٤٤٥	٠.٤٦٢	٠.٣٤٧	٠.٣٥٤	٠.٣٥١	٠.٥٠٩

* قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٢١١) ومستوى دلالة (٠.٠٥)=٠.٢١٤

** قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٢١١) ومستوى دلالة (٠.٠١)=٠.٢٧٩

يتضح من جدول (٢١) وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين والتلكؤ الأكاديمي عند مستوي دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى إنه كلما زادت درجات الطلاب عينة

البحث في مقياس الأفكار اللاعقلانية زادت درجاتهم في مقياس التلكؤ الأكاديمي والعكس صحيح.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (**Bridgee,K.&Riog,M.,1997**)، (سيد أحمد البهاص، ٢٠١٠) واللتان أوضحتا وجود علاقة موجبة بين الأفكار اللاعقلانية والتلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، كما أشارت دراسة (**Balkis,M.,2013**) إلى وجود علاقة ارتباط سالبة بين التلكؤ الأكاديمي والمعتقدات المعرفية.

ويمكن أن نفسر العلاقة الارتباطية الموجبة بين الأفكار اللاعقلانية والتلكؤ الأكاديمي بأن الطلاب المتلكئين تسيطر عليهم بعض الأفكار اللاعقلانية مثل التهور الانفعالي والاعتمادية على الآخرين، وكما تشير دراسة (عبد الرحمن محمد مصيلحي، ونادية السيد الحسيني،٢٠٠٤) إلى أن المتلكئين أكثر قلقًا ويتصفون بوجهة ضبط خارجي، وهذا يفسر أيضًا ارتفاع مستوى الأفكار اللاعقلانية لديهم، مثل الفكرة القائمة على المبالغة والتهويل لأهمية دور الحظ في الحياة وأن ليس للإنسان يد فيما يدور حوله، فهي دعوة للتكاسل وتأجيل القيام بالمهام المطلوبة.

مما سبق يتضح وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الأفكار اللاعقلانية والتلكؤ الأكاديمي عند مستوي دلالة (٠.٠١)، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع ومناقشته

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا في عادات العقل لدى طلاب كلية التربية–جامعة الإسكندرية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/إناث) والتخصص(علمي/أدبي) والتفاعل بينهما".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور مقياس عادات العقل، كما قام بإجراء تحليل تباين لمحاور مقياس عادات العقل تبعًا لمتغيري النوع الاجتماعي، التخصص والتفاعل بينهما والنتائج يوضحها الجدولان(٢٢)، (٢٣).

جدول (٢٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور مقياس عادات العقل تبعاً لمتغيري النوع والتخصص

العادة العقلية	ذكور (ن=٩٨)				إناث (ن=١١٤)			
	علمي (ن=٤٦)		أدبي (ن=٥٢)		علمي (ن=٤٦)		أدبي (ن=٥٢)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
عادة ١	١٣.٨٧	٣.٠٨٨	١١.٠١	٢.٦٣٥	١١.٢٦	٢.٦١٧	٩.٩٣	٢.٢٦٥
عادة ٢	١٣.٠٢	٣.١٣	٩.٧١	٢.١٢	٩.٨٤	٢.٢٨	٩.٨٦	٣.٠٢
عادة ٣	١٣.٥٠	٢.٩٣	١٠.٩٢	٢.٨٣	١١.١٨	٢.٨٩	١١.٢٥	١.٩٥
عادة ٤	١٣.٧٦	٢.٩٠	١٠.٧٥	٣.١٦	١٠.٧٤	٣.٣٤	١٠.٦٦	٢.٠٤
عادة ٥	١٣.٥٤	٣.٢١٦	١٠.٤٦	٢.٥٦٣	١٠.٥	٢.٣١	١٠.٠٣	١.٨٧٦
مجموع عادات العقل	٦٧.٧٠	١٣.٩٥	٥٢.٨٥	١٠.٤٣	٥٣.٥٣	٩.٩١	٥١.٧٢	٨.٣١

جدول (٢٣) نتائج تحليل التباين لمحاور مقياس عادات العقل

المحور	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	
					القيمة	الدلالة
المثابرة	النوع	١٦٧.٦٣	١	١٦٧.٦٣	٣٢.٠٧	٠.٠١
	التخصص	٢١٩.١٣	١	٢١٩.١٣	٤.٣٢	٠.٠٥
	النوع×التخصص	٢٩.٥١	١	٢٩.٥١	٣٢.٠٧	٠.٠١
	الخطأ	١٤٢١.٢٦	٢٠٨	٦.٨٣	--	--
	مجموع	١٨٣٧.٥٣	٢١١	--	--	--
التفكير في التفكير	النوع	١١٤.٥٧	١	١١٤.٥٧	١٥.٣٩	٠.٠١
	التخصص	١٣٥.١٣	١	١٣٥.١٣	١٨.١٦	٠.٠١
	النوع×التخصص	١٣٧.٣٠	١	١٣٧.٣٠	١٨.٤٥	٠.٠١
	الخطأ	١٥٤٨.١١	٢٠٨	٧.٤٤	--	--
	مجموع	١٩٣٥.١١	٢١١	--	--	--
التساؤل وطرح الأسئلة	النوع	٤٩.١٧	١	٤٩.١٧	٧.٣٦	٠.٠١
	التخصص	٧٨.٣٩	١	٧٨.٣٩	١١.٧٤	٠.٠١
	النوع×التخصص	٨٦.٨٢	١	٨٦.٨٢	١٣.٠١	٠.٠١
	الخطأ	١٣٨٩.١٥	٢٠٨	٦.٦٨	--	--
	مجموع	١٦٠٣.٥٣	٢١١	--	--	--

المحور	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	
					القيمة	الدلالة
التفكيـر التبادلي	النوع	١٢٠.٧١	١	١٢٠.٧١	١٥.٥٧	٠.٠١
	التخصص	١١٨.٦٨	١	١١٨.٦٨	١٥.٣١	٠.٠١
	النوع×التخصص	١٠٦.٨٦	١	١٠٦.٨٦	١٣.٧٨	٠.٠١
	الخطأ	١٦١٢.٥٩	٢٠٨	٧.٧٥	--	--
	مجموع	١٩٥٨.٨٤	٢١١	--	--	--
السـعي من أجل الدقة	النوع	١٥٠.٤٣	١	١٥٠.٤٣	٢٤.٨٠	٠.٠١
	التخصص	١٥٧.١٦	١	١٥٧.١٦	٢٥.٩١	٠.٠١
	النوع×التخصص	٨٤.٥٧	١	٨٤.٥٧	١٣.٩٤	٠.٠١
	الخطأ	١٢٦١.٧٨	٢٠٨	٦.٠٧	--	--
	مجموع	١٦٥٣.٩٤	٢١١	--	--	--
مجمـوع العـادات العقلية	النوع	٢٩٠٦.٨٧	١	٢٩٠٦.٨٧	٢٦.١٦	٠.٠١
	التخصص	٣٤٤٧.٠٦	١	٣٤٤٧.٠٦	٣١.٠٢	٠.٠١
	النوع×التخصص	٢١١٦.٠٣	١	٢١١٦.٠٣	١٩.٠٤	٠.٠١
	الخطأ	٢٣١١٣.١٨	٢٠٨	١١١.١٢	--	--
	مجموع	٣١٥٨٣.١٤	٢١١	--	--	--

- قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)=٠.٣٩٠

- قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)=٠.٦٧٨

يتضح من جدول (٢٣) ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائيًا في عادة١ (المثابرة) وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا في المثابرة وفقًا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لصالح التخصص العلمي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في المثابرة تبعًا للتفاعل بين متغيري النوع والتخصص عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح ذكور علمي.

وجود فروق دالة إحصائيًا في عادة٢ (التفكير في التفكير) وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث)، عند مستوى دلالة (٠.٠١) ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة

إحصائيًا في التفكير في التفكير وفقًا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ولصالح التخصص العلمي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في التفكير في التفكير تبعًا للتفاعل بين متغيري النوع والتخصص عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح ذكور علمي.

وجود فروق دالة إحصائيًا في عادة٣ (التساؤل وطرح الأسئلة) وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا في التساؤل وطرح الأسئلة وفقًا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح التخصص العلمي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في التساؤل وطرح الأسئلة تبعًا للتفاعل بين متغيري النوع والتخصص عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح ذكور علمي.

وجود فروق دالة إحصائيًا في عادة٤ (التفكير التبادلي) وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا في التفكير التبادلي وفقًا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح التخصص العلمي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في التفكير التبادلي تبعًا للتفاعل بين متغيري النوع والتخصص عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح ذكور علمي.

وجود فروق دالة إحصائيًا في عادة٥ (السعي من أجل الدقة) وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا في السعي من أجل الدقة وفقًا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح التخصص العلمي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في السعي من أجل الدقة تبعًا للتفاعل بين متغيري النوع والتخصص عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح ذكور علمي.

وجود فروق دالة إحصائيًا في المجموع الكلي لعادات العقل وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا في عادة١ وفقًا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) عند مستوى دلالة

(٠.٠١)، ولصالح التخصص العلمي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في المجموع الكلي لعادات العقل تبعًا للتفاعل بين متغيري النوع والتخصص عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح ذكور علمي.

وتتفق نتيجة البحث الحالي – من حيث وجود فروق دالة إحصائيًا في العادات العقلية باختلاف النوع الاجتماعي لصالح الذكور–مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (نداء هزاع الشمري، ٢٠١٠)، (موسى أحمد الشقيفي، ٢٠١٥) والتي أوضحت كل منها تفوق الذكور على الإناث في العادات العقلية، كما اختلفت مع بعض الدراسات مثل: دراسة (محمد بكر نوفل، ٢٠٠٦)، (صلاح شريف عبد الوهاب، وإسماعيل حسن الوليلي، ٢٠١١) والتي أوضحت كل منهما عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في العادات العقلية.

ويمكن أن نرجع تفوق الذكور على الإناث في العادات العقلية إلى طبيعة الذكور من كثرة تعاملاتهم وانفتاحهم على من حولهم، فهم أكثر تواجدًا خارج المنزل مقارنة بالإناث، مما قد يؤدي بهم المرور بخبرات أكثر، كما أن شعورهم بأنهم هم المسؤولون والقائمون على حاجات أسرهم، فقد يسهم ذلك في تنمية بعض العادات العقلية لديهم من مثابرة والتفكير في التفكير والتساؤل والاستفسار عن الأشياء الغامضة من حولهم.

كما أن الإناث يغلب عليهن الجانب العاطفي أكثر من الذكور، بعكس الذكور الذي يغلب عليهم الجانب المنطقي أكثر من الإناث والذي قد يؤدي إلى تفوق الذكور عن الإناث في بعض العادات العقلية.

وتتفق نتيجة البحث الحالي –من حيث وجود فروق دالة إحصائيًا في العادات العقلية باختلاف التخصص لصالح التخصص العلمي–مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (فضيلة جابر الفضلي، ٢٠١٣أ) فقد اتفقت جزئيًا في تفوق الأقسام العلمية في عادة المثابرة، كما اختلفت مع بعض الدراسات مثل (ناجي محمود النواب، محمد إبراهيم حسين، ٢٠١٣)، (موسى أحمد الشقيفي، ٢٠١٥)

والتي أوضحت كل منها عدم وجود فروق في العادات العقلية بين الأقسام العلمية والأدبية.

ويمكن أن نرجع تفوق الأقسام العلمية على الأدبية في العادات العقلية إلى الطلاب في الأقسام العلمية يمارسون العادات العقلية بصورة أكبر، فهم يحتاجون لتحري الدقة والمثابرة والتفكير في التفكير بصورة أوضح من الأقسام الأدبية، أي أن طبيعة التخصص العلمي يحتم على الطالب المثابرة والالتزام وعدم الاستسلام والقدرة على حل المشكلات، فعند حل مسألة حسابية لابد من التعامل معها بدقة مستخدمًا معطياتها خطوة بخطوة وصولًا للنتيجة المطلوبة ثم مراجعة ما تم التوصل إليه، كما أن طبيعة المقررات الدراسية التي يدرسها كل تخصص قد تعكس ذلك، فالمقررات الخاصة بالأقسام العلمية مثل: الرياضيات والكيمياء والفيزياء تتطلب الدقة والقدرة على حل المشكلات والمثابرة والتفكير في التفكير بصورة أوضح من مقررات الأقسام الأدبية.

ويتضح مما سبق وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع محاور عادات العقل ومجموعها الكلي وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) ولصالح الذكور، كما توجد فروق دالة إحصائيًا في جميع محاور عادات العقل وفقًا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) ولصالح التخصص العلمي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في المجموع الكلي لعادات العقل تبعًا للتفاعل بين متغيري النوع والتخصص عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح ذكور علمي، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيًا في عادات العقل لدى طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/إناث) والتخصص(علمي/أدبي)، والتفاعل بينهما، ومن ثم فقد تم رفض الفرض الرابع وقبول الفرض البديل.

نتائج الفرض الخامس ومناقشته

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب كلية التربية–جامعة الإسكندرية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/إناث) والتخصص(علمي/أدبي) والتفاعل بينهما".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور مقياس الأفكار اللاعقلانية، كما قام بإجراء تحليل تباين لمحاور مقياس الأفكار اللاعقلانية تبعًا لمتغيري النوع الاجتماعي، التخصص والتفاعل بينهما والنتائج يوضحها الجدولان(٢٤)، (٢٥).

جدول (٢٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور مقياس الأفكار اللاعقلانية تبعاً لمتغيري النوع والتخصص

الفكرة اللاعقلانية	ذكور (ن=٩٨)				إناث (ن=١١٤)			
	علمي (ن=٤٦)		أدبي (ن=٥٢)		علمي (ن=٤٦)		أدبي (ن=٥٢)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
فكرة١	٩.١٥	٢.٥٠	١٠.٧٥	٢.١٥	١١.٠٨	٢.٤١	١٤.٠٣	٢.٤٩
فكرة٢	٩.٤٦	٢.٤٧	١٠.٩٦	٢.١٤	١١.٦٨	٢.٢٩	١٣.٩٩	٢.٦١
فكرة٣	٩.٥٢	٢.٢٨	١٠.٦٧	٢.٠٧	١١.٣٧	٢.٦١	١٣.٩٧	٢.٣٩
فكرة٤	٩.٢٢	٢.٤١٢	١٠.٧٥	٢.٠٤٧	١١.١٨	٢.٤٥٩	١٤.٢٦	٢.٦٢٥
فكرة٥	٩.٢٤	٢.٢٤	١٠.٨١	١.٨٦	١١.٢٩	٢.٤٧	١٤.١٣	٢.٤٢
فكرة٦	٩.٢٤	٢.٣٤	١٠.٦٧	١.٨٤	١٠.٨٧	٢.٦٢	١٤.٦٦	٢.٤٥
فكرة٧	٩.٠٢	٢.١٨	١٠.٦٥	١.٦٩	١١.٢٩	٢.٤٧	١٤.٧٤	٢.٦٢
مجموع الأفكار اللاعقلانية	٦٤.٨٥	١٥.١٢	٧٥.٢٧	١١.٧١	٧٨.٧٦	١٥.٣٠	٩٩.٧٨	١٤.٩٧

جدول (٢٥) نتائج تحليل التباين لمحاور مقياس الأفكار اللاعقلانية ومجموعها الكلي

المحور	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	
					القيمة	الدلالة
طلب	النوع	٣٣٦.٥٤	١	٣٣٦.٥٤	٥٨.٤١	٠.٠١

المحور	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	
					القيمة	الدلالة
الاستحسان	التخصص	٢٥٦.٨١	١	٢٥٦.٨١	٤٤.٥٧	٠.٠١
	النوع × التخصص	٢٢.٦٤	١	٢٢.٦٤	٣.٩٣	٠.٠٥
	الخطأ	١١٩٨.٤٠	٢٠٨	٥.٧٦	--	--
	مجموع	١٨١٤.٣٩	٢١١	--	--	--
الاعتمادية	النوع	٣٤٣.٠٢	١	٣٤٣.٠٢	٥٨.٨٤	٠.٠١
	التخصص	١٨٠.٢٣	١	١٨٠.٢٣	٣٠.٩٢	٠.٠١
	النوع × التخصص	٧.٩١	١	٧.٩١	١.٣٦	غير دالة
	الخطأ	١٢١٢.٥٣	٢٠٨	٥.٨٣	--	--
	مجموع	١٧٤٣.٦٩	٢١١	--	--	--
الجدية والرسمية	النوع	٣٢٩.٣٦	١	٣٢٩.٣٦	٦٠.٣٢	٠.٠١
	التخصص	١٧٥.٤٣	١	١٧٥.٤٣	٣٢.١٣	٠.٠١
	النوع × التخصص	٢٦.٢٨	١	٢٦.٢٨	٤.٨١	٠.٠٥
	الخطأ	١١٣٥.٧١	٢٠٨	٥.٤٦	--	--
	مجموع	١٦٦٦.٧٨	٢١١	--	--	--
علاقة الرجل بالمرأة	النوع	٣٧٣.٣١	١	٣٧٣.٣١	٦٣.٨٥	٠.٠١
	التخصص	٢٦٤.٣٦	١	٢٦٤.٣٦	٤٥.٢٢	٠.٠١
	النوع × التخصص	٢٩.٧٢	١	٢٩.٧٢	٥.٠٨	٠.٠٥
	الخطأ	١٢١٦.٠٢	٢٠٨	٥.٨٥	--	--
	مجموع	١٨٨٣.٤١	٢١١	--	--	--
تجنب المشكلات	النوع	٣٥٩.٠٤	١	٣٥٩.٠٤	٦٩.٨٦	٠.٠١
	التخصص	٢٤١.٨٣	١	٢٤١.٨٣	٤٧.٠٦	٠.٠١
	النوع × التخصص	٢٠.١٦	١	٢٠.١٦	٣.٩٢	٠.٠٥
	الخطأ	١٠٦٨.٩٥	٢٠٨	٥.١٤	--	--
	مجموع	١٦٨٩.٩٨	٢١١	--	--	--
التهور الانفعالي	النوع	٣٩١.٨١	١	٣٩١.٨١	٧٢.٥٥	٠.٠١
	التخصص	٣٣٩.١٧	١	٣٣٩.١٧	٦٢.٨١	٠.٠١
	النوع × التخصص	٦٨.٩٧	١	٦٨.٩٧	١٢.٧٧	٠.٠١
	الخطأ	٣٩١.٨١	٢٠٨	٥.٤٠	--	--
	مجموع	١١٩١.٧٦	٢١١	--	--	--

المحور	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	
					القيمة	الدلالة
دور الحظ في الحياة	النوع	٥٠١.٣٧	١	٥٠١.٣٧	٩٤.٦٩	٠.٠١
	التخصص	٣٢٠.٧٣	١	٣٢٠.٧٣	٦٠.٥٨	٠.٠١
	النوع × التخصص	٤٠.٩٦	١	٤٠.٩٦	٧.٧٤	٠.٠١
	الخطأ	١١٠١.٣٠	٢٠٨	٥.٢٩	--	--
	مجموع	١٩٦٤.٣٦	٢١١	--	--	--
مجموع الأفكار اللاعقلانية	النوع	١٨٣٥١.٧٧	١	١٨٣٥١.٧٧	٨٩.٣١	٠.٠١
	التخصص	١٢٢٨٣.٥٤	١	١٢٢٨٣.٥٤	٥٩.٧٨	٠.٠١
	النوع × التخصص	١٣٩٤.٥٨	١	١٣٩٤.٥٨	٦.٧٩	٠.٠١
	الخطأ	٤٢٧٤٢.٢٣	٢٠٨	٢٠٥.٤٩	--	--
	مجموع	٧٤٧٧٢.١٢	٢١١	--	--	--

- قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)=٠.٣٩٠
- قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)=٠.٦٧٨

يتضح من جدول (٢٥) ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائيًا في فكرة ١ (طلب الاستحسان) وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا في طلب الاستحسان وفقًا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح التخصص الأدبي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) نتيجة تفاعل النوع والتخصص، ولصالح إناث أدبي.

وجود فروق دالة إحصائيًا في فكرة ٢ (الاعتمادية) وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث)، عند مستوى دلالة (٠.٠١) ولصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الاعتمادية وفقًا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ولصالح التخصص الأدبي، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا نتيجة تفاعل النوع والتخصص

وجود فروق دالة إحصائيًا في فكرة ٣ (الجدية والرسمية) وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الجدية والرسمية وفقًا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح التخصص الأدبي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) نتيجة تفاعل النوع والتخصص، ولصالح إناث أدبي.

وجود فروق دالة إحصائيًا في فكرة ٤ (علاقة الرجل بالمرأة) وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا في علاقة الرجل بالمرأة وفقًا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح التخصص الأدبي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) نتيجة تفاعل النوع والتخصص، ولصالح إناث أدبي.

وجود فروق دالة إحصائيًا في فكرة ٥ (تجنب المشكلات) وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا في تجنب المشكلات وفقًا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح التخصص الأدبي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) نتيجة تفاعل النوع والتخصص، ولصالح إناث أدبي.

وجود فروق دالة إحصائيًا في فكرة ٦ (التهور الانفعالي) وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا في التهور الانفعالي وفقًا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح التخصص الأدبي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) نتيجة تفاعل النوع والتخصص، ولصالح إناث أدبي.

وجود فروق دالة إحصائيًا في فكرة ٧ (دور الحظ في الحياة) وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا في أهمية دور الحظ في الحياة وفقًا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح التخصص الأدبي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) نتيجة تفاعل النوع والتخصص، ولصالح إناث أدبي.

وجود فروق دالة إحصائيًا في المجموع الكلي لمقياس الأفكار اللاعقلانية وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا في في المجموع الكلي لمقياس الأفكار اللاعقلانية وفقًا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح التخصص الأدبي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) نتيجة تفاعل النوع والتخصص، ولصالح إناث أدبي.

وتتفق نتيجة البحث الحالي –من حيث وجود فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية باختلاف النوع الاجتماعي لصالح الإناث–مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (لما ماجد القيس، ٢٠١٠)، (فاكهة محمد جعفر، ٢٠١١)، (علاء علي حجازي، ٢٠١٣)، (نافز أحمد نقيعي، وانتصار خليل عشا، ٢٠١٥)، بينما اختلفت مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (انتصار عبد الرحيم الدويكات، ١٩٩٨)، (نمر صبح القيق، ٢٠٠٨)، (شايع عبد الله المجلي، ٢٠١١) والتي أشارت كل منها إلى أن الذكور أكثرًا امتلاكًا للأفكار اللاعقلانية من الإناث، كما اختلفت مع بعض الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الأفكار اللاعقلانية مثل دراسة (فراس أحمد الحموري، ٢٠١٣)، (Ozer,E.&Akgun,O.,2015).

ويمكن أن نرجع وجود فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية بين الذكور والإناث لصالح الإناث إلى طبيعة الإناث فهن يملن للبعد عن الواقع، والانغماس في العواطف بعكس الذكور يمتزون بالجدية والموضوعية، كما توضح

دراسة (Sherry,S., et al., 2003) أن الإناث أكثر اعتمادية من الذكور، قد يكون هذا راجعًا إلى أساليب التنشئة الوالدية الخاطئة والاهتمام بالذكور أكثر من الإناث وغرس الآباء في الإناث مشاعر القلق والتوتر وعليهن حماية أنفسهن من البيئة المحيطة مع توقع الخطر وتجنب المشكلات، وتربية الإناث على الاعتمادية مع محاولة إرضاء من حولهن كي يكن مقبولات اجتماعيًا.

كما يشير البحث الحالي إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية باختلاف التخصص لصالح التخصص الأدبي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (محمد سليمان خالد، ٢٠١٥)، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل: (أشرف محمد حسب الله، وعصام عبد اللطيف العقاد، ٢٠٠٠)، (حسن علي الزهراني، ٢٠١٠)، (نافز أحمد نقيعي، وانتصار خليل عشا، ٢٠١٥) والتي أشارت كل منها إلى عدم وجود فروق في الأفكار اللاعقلانية تبعًا للتخصص.

ويمكن أن نرجع وجود فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية بين التخصصات العلمية والأدبية لصالح التخصصات الأدبية إلى طبيعة التخصص الأدبي من حيث البعد عن الواقع والتفكير في الأمور الغيبية حسب ما تفرضه دراستهم، بخلاف طلاب الأقسام العلمية الأكثر واقعية والتي تميل دراستهم للتجريب والمنطقية.

ويتضح مما سبق إنه توجد فروق دالة إحصائيًا في جميع محاور مقياس الأفكار اللاعقلانية ومجموعها الكلي وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/إناث) ولصالح الإناث، كما ظهرت فروق دالة إحصائيًا في جميع محاور مقياس الأفكار اللاعقلانية ومجموعها الكلي وفقًا لمتغير التخصص (علمي/أدبي)، ولصالح التخصص الأدبي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا نتيجة تفاعل النوع والتخصص لجميع محاور مقياس الأفكار اللاعقلانية ومجموعها الكلي ماعدا محور فكرة (٢) (الاعتمادية)، حيث لم تظهر فروق دالة إحصائيًا نتيجة التفاعل، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الخامس جزئيًا.

نتائج الفرض السادس ومناقشته

ينص الفرض السادس على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية–جامعة الإسكندرية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/إناث) والتخصص(علمي/أدبي) والتفاعل بينهما".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس التلكؤ الأكاديمي، كما قام بإجراء تحليل تباين لمقياس التلكؤ الأكاديمي تبعًا لمتغيري النوع، التخصص والتفاعل بينهما والنتائج يوضحها الجدولان(٢٦)، (٢٧).

جدول (٢٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس التلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغيري النوع والتخصص

المتغير	ذكور (ن=٩٨)				إناث (ن=١١٤)			
	علمي (ن=٤٦)		أدبي (ن=٥٢)		علمي (ن=٣٨)		أدبي (ن=٧٦)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
مقياس التلكؤ الأكاديمي	٩١.٨٠٤	٢٢.٣٠٦	١٣٤.٠٣٨	١٢.٧٩١	٥٤.٣٤٢	١٠.٥٣٥	٨٦.٣٢٩	١٣.٧٧٩

جدول (٢٧) نتائج تحليل التباين لمقياس التلكؤ الأكاديمي

المتغير	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	
					القيمة	الدلالة
مقياس التلكؤ الأكاديمي	النوع	٩٠١٧٧.٨٣	١	٩٠١٧٧.٨٣	٣٨٢.١٨	٠.٠١
	التخصص	٦٨٤٧٩.٦٧	١	٦٨٤٧٩.٦٧	٢٩٠.٢٢	٠.٠١
	النوع×التخصص	١٣٠٥.٣٤	١	١٣٠٥.٣٤	٥.٥٣	٠.٠٥
	الخطأ	٤٩٠٧٨.٤٩	٢٠٨	٢٣٥.٩٥	--	--
	مجموع	٢٠٩٠٤١.٣٣	٢١١	--	--	--

- قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)=٠.٣٩٠
- قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)=٠.٦٧٨

يتضح من جدول (٢٧) وجود فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي فوفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي وفقًا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح التخصص الأدبي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) نتيجة تفاعل النوع والتخصص، ولصالح إناث أدبي.

تتفق نتيجة البحث الحالي –من حيث وجود فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي باختلاف النوع الاجتماعي لصالح الذكور– مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (سيد أحمد البهاص، ٢٠١٠)، (Odaci,H.,2011)، (Ozer,B.&Ferrari,J.,2011)، (خالد زكي الربابعة، ٢٠١٤)، (Khan,M.et al.,2014)، (Yockey,R.,2016)، كما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (Brownlow, S. & Reasinger, R., 2000)، (أسامة فوزي الذينات، ٢٠١٥) التي توصلت كل منها إلى أن الإناث أكثر تلكؤً من الذكور، وكذلك اختلف مع بعض الدراسات التي أوضحت كل منها عدم وجود فروق في التلكؤ تبعًا للنوع الاجتماعي مثل دراسة (Akinsola,M.et al.,2007)، (Sirin,E.,2011)، (معاوية محمود أبو غزال، ٢٠١٢)، (عفراء إبراهيم العبيدي، ٢٠١٣).

ويمكن أن نرجع وجود فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الذكور إلى أن الذكور يقعون فريسة للتلكؤ نتيجة ما يتوقع منهم من تلبية متطلبات الأسرة والسعي للرزق في بعض الأحيان، وعندما يتعامل الشاب مع الواقع من حوله فقد لا يستطيع تحقيق ما يطلب منه ويصدم من واقعه، مما يؤدي به إلى ضعف الثقة بنفسه وشعوره بالعجز ويسبب له نوعًا من اللامبالاة.

كما يمكن أن نرجع ذلك إلى أن الذكور يقضون معظم أوقاتهم خارج المنزل مع الرفاق أو في أنشطة مختلفة، بعكس الإناث فهن يمكثن فترة أطول في البيت

قد تساعدهن على الدراسة وإنجاز المهام، كما يمكن أن نرجع ذلك إلى أساليب التنشئة الوالدية، والتي تعطي اهتمامًا وحرية أكثر للذكور على حساب الإناث والذي بدوره قد ينعكس سلبيًا على تحصيل الذكور، فيلجؤون لتأجيل أداء مهامهم الأكاديمية اعتقادًا منهم بأنهم يملكون الوقت الكافِ لذلك، وقد يؤدي ذلك بالإناث إلى زيادة دافعيتهن لإثبات ذواتهن فيحرصن على أداء المذاكرة أول بأولٍ.

وتتفق نتيجة البحث الحالي –من حيث وجود فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي باختلاف التخصص لصالح التخصص الأدبي–مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (آزاد حسن الإكوازي، ٢٠١٣)، كما اختلفت مع بعض الدراسات الت أشارت إلى عدم وجود فروق في التلكؤ الأكاديمي تبعًا للتخصص مثل دراسة (معاوية محمود أبوغزال،٢٠١٢)، (عفراء إبراهيم العبيدي، ٢٠١٣)، (ALQuadah,M. et al.,2014)، وكذلك تختلف مع دراسة (هيفاء جبار المطيري، ٢٠١٦) والتي توصلت إلى أن طالبات الأقسام العلمية أعلى تلكؤً من نظيرتهن في الشعب الأدبية.

ويمكن أن نرجع وجود فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي بين التخصصات العلمية والأدبية لصالح التخصصات الأدبية إلى طبيعة الدراسة في هذه التخصصات، فالتخصصات العلمية لها معامل لأغلب مقرراتها الدراسية، فهي تلزم الطالب على الالتزام بالحضور وعدم الغياب، وعمل التكليفات أول بأولٍ بعكس التخصصات الأدبية التي تعتمد على المحاضرات بشكل كبير مع عدم إلزام الطالب بالحضور في أغلب المحاضرات، وقد يكون راجعًا هذا الفرق أيضًا لقلة أعداد الطلاب في الأقسام العلمية مقارنة بأعدادهم في الأقسام الأدبية، ففي ظل الأعداد الصغيرة يستطيع المعلم متابعة الطلاب بطريقة أفضل ويعمل على حثهم للمذاكرة والمواظبة بصورة مستمرة.

ويتضح مما سبق إنه توجد فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي فوفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح الذكور، كما

توجد فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي وفقًا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولصالح التخصص الأدبي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) نتيجة تفاعل النوع والتخصص ولصالح إناث أدبي ، وبالتالي يختلف التلكؤ الأكاديمي لطلاب الجامعة باختلاف النوع والتخصص، والتفاعل بينهما، ومن ثم فقد تم رفض الفرض السادس وقبول الفرض البديل.

نتائج الفرض السابع ومناقشته

ينص الفرض السابع على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية–جامعة الإسكندرية مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في عادات العقل".

ولاختبار هذا الفرض قام الباحث بإجراء اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، وذلك لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في عادات العقل، وقد تم تصنيف الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي بعد حساب قيم الإرباعي الأدنى (٦٩.٢٥)، وقيم الإرباعي الأعلى (١١٥) لدرجات الطلاب في مقياس التلكؤ الأكاديمي، ثم قام بحساب دلالة هذه الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار "ت"، والنتائج يوضحها جدول (٢٨).

جدول (٢٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في عادات العقل

المحور	منخفضي التلكؤ الأكاديمي (ن=٥٤)		مرتفعي التلكؤ الأكاديمي (ن=٥٧)		"ت"	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	القيمة	الدلالة
المثابرة	١٢.٨٣	١.٨٣	١٠.١١	٢.٢٥	٦.٩٩	٠.٠١
التفكير في التفكير	١١.٤٦	٢.٣٧	٩.٣٩	١.٧٦	٥.٢٦	٠.٠١
التساؤل وطرح الأسئلة	١٢.٨٩	٢.٠١	١٠.١٨	٢.٤٤	٦.٣٨	٠.٠١
التفكير التبادلي	١٢.٦٩	٢.٤٢	٩.٩١	٢.٦١	٥.٧٩	٠.٠١
السعي من أجل الدقة	١٢.١٣	٢.٠٣	٩.٨٤	٢.٦٠	٥.١٥	٠.٠١
مجموع عادات العقل	٦٢.٠١	٧.٣٧	٤٩.٤٢	٨.٧٠	٨.١٩	٠.٠١

– قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٠٩) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٦٦

- قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٠٩) ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٣٦

يتضح من جدول (٢٨) أن قيم "ت" المحسوبة أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لجميع محاور العادات العقلية ومجموعها الكلي، وهذه الفروق لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي، مما يشير إلى أن منخفضي التلكؤ الأكاديمي لديهم عادات عقل أفضل من مرتفعي التلكؤ الأكاديمي.

ويمكن أن نفسر ذلك على أن الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي ليس لديهم القدرة على المثابرة وطرح الأسئلة، ويفتقدون القدرة على العمل التعاوني والتفكير في تفكيرهم وإتمام أعمالهم بإتقان، بعكس الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي فهم لديهم القدرة على مواصلة أداء المهام والسعي لإتمام مهامهم بدقة واتقان عن طريق التمعن في تفكيرهم والاستفسارات للذات وللآخرين، كما لديهم القدرة على العمل والتفكير التعاوني، ففي دراسة (AL Attiyah,A.,2011) أوضحت أن الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي لديهم دافعية وفاعلية ذاتية أعلى من الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي، فهي إشارة للتأثير السلبي للتلكؤ الأكاديمي على دافعية الطلاب ومثابرتهم في حل المشكلات.

نتائج الفرض الثامن ومناقشته

ينص الفرض الثامن على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الأفكار اللاعقلانية". ولاختبار هذا الفرض قام الباحث بإجراء اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، وذلك لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في مقياس الأفكار اللاعقلانية، وقد تم تصنيف الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي بعد حساب قيم الإرباعي الأدنى (٦٩.٢٥)، وقيم الإرباعي الأعلى (١١٥) لدرجات الطلاب في مقياس التلكؤ الأكاديمي، ثم قام بحساب دلالة هذه الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار "ت"، والنتائج يوضحها جدول (٢٩).

جدول (٢٩)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في عادات العقل

المحور	منخفضي التلكؤ الأكاديمي (ن=٥٤)		مرتفعي التلكؤ الأكاديمي (ن=٥٧)		"ت"	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	القيمة	الدلالة
طلب الاستحسان	١٠.٥٠	٢.١٧	١٣.٤٧	٢.٢٨	٧.٠٤	٠.٠١
الاعتمادية	١٠.٨٧	٢.٠٨	١٣.٢٦	٢.١٨	٥.٩١	٠.٠١
الجدية	١٠.٥٤	١.٨٤	١٢.٧٥	٢.٥٢	٥.٢٧	٠.٠١
علاقة الرجل بالمرأة	١٠.٦٥	٢.١٨	١٢.٤٦	٢.٣٥	٤.١٩	٠.٠١
تجنب المشكلات	١٠.٦٧	٢.٢٩	١٢.٠٥	٢.١٩	٣.٢٦	٠.٠١
التهور الانفعالي	١٠.٢٦	١.٧١	١٢.٠٠	٢.٢٥	٤.٥٧	٠.٠١
دور الحظ في الحياة	١٠.٤٣	١.٨٣	١١.٧٢	١.٩٦	٣.٥٩	٠.٠١
مجموع الأفكار اللاعقلانية	٧٣.٩١	١٢.٠٠٢	٨٧.٧٢	١١.٧٤٥	٦.١٢	٠.٠١

– قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٠٩) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٦٦

- قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٠٩) ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٣٦

يتضح من جدول (٢٩) أن قيم "ت" المحسوبة أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لجميع محاور الأفكار اللاعقلانية ومجموعها الكلي، وهذه

الفروق لصالح مرتفعي التلكؤ الأكاديمي، مما يُشير إلى أن مرتفعي التلكؤ الأكاديمي لديهم الأفكار اللاعقلانية أعلى من منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

فقد أشارت دراسة (سيد أحمد البهاص، ٢٠١٠) أن الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي يمتلكون بعض الأفكار اللاعقلانية أكثر من الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي، ويمكن أن نفسر ذلك على أن الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي لديهم بعض الأفكار الخاطئة حول بعض النقاط مثل: المبالغة في أهمية دور ومكانة الرجل، ولابد وأن يتسم بالفرد بالرسمية والجدية كي يُحترم من الآخرين، فهم أكثر اعتمادًا على الآخرين ويبتعدون عن المشكلات دون العمل على حلها، ويعطون أهمية مبالغ فيها لدور الحظ في الحياة، وتأثير العوامل الخارجية على حياتهم، ويعتقدون بأن ليس بمقدرهم شيئًا يستطيعون القيام به، بعكس منخفضي التلكؤ الأكاديمي فهو لديهم القدرة على مواجهة المشكلات والعمل على حلها، ويمتازون بالاستقلالية وأكثر ثباتًا إنفعاليًا.

نتائج الفرض التاسع ومناقشته

ينص الفرض التاسع على أنه " يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية–جامعة الإسكندرية بمعلومية عادات العقل لديهم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد، ويوضح

جدول (٣٠) تحليل تباين الانحدار وقيمة "ف" ودلالتها الإحصائية.

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
الانحدار	٢٤٨٦.٠٣	٥	٤٩٧.٢١	٩٨.٥٩	٠.٠١
البواقي	١٠٣٨.٨٥	٢٠٦	٥.٠٤		
الكلى	٣٥٢٤.٨٨	٢١١	--		

* قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) =٢.٢٦

* قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) =٣.١١

ويتضح من جدول (٣٠) أن قيمة "ف" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١) مما يدل على أن المتغيرات المستقلة (عادات العقل)، تؤثر بدرجة

دالة إحصائياً في تحديد التلكؤ الأكاديمي، ومن ثم توجد علاقة إنحدارية بين المتغيرات المستقلة (عادات العقل)، والمتغير التابع (التلكؤ الأكاديمي)، ويوضح جدول (٣١) ملخص تحليل الانحدار المتعدد.

جدول (٣١) ملخص تحليل الانحدار المتعدد

		معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الثابت	Constant	٢١٠.٨٠	٢.٠٦	--	١٠٢.٤٠	٠.٠١
١	المثابرة	-٠.٩٤٠	٠.٤٢٠	-٠.٧٢٠	٨.٦٥	٠.٠١
٢	التفكير في التفكير	-٠.٧٨٧	٠.٤٦١	-٠.١٦٠	٢.٦٨	٠.٠١
٣	التساؤل وطرح الأسئلة	- ٠.٨٢٨	٠.٤١٣	-٠.٤١٣	٣.١١	٠.٠١
٤	التفكير التبادلي	-٠.٧٥٧	٠.٣٣٣	-٠.٣٣٣	٣.٢٣	٠.٠١
٥	السعي من أجل الدقة	- ٠.٩٢٤	٠.٣٣٩	-٠.٣٩٠	٩.٥٨	٠.٠١

- قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)= ١.٩٧
- قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)= ٢.٥٩

يتضح من جدول (٣١) أن قيم "ت" لمعاملات الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠١)، ومن ثم يُمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال عادات العقل، ويمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي علي النحو التالي:

المعادلة التنبؤية للتلكؤ الأكاديمي= ٢١٠.٨٠- (٠.٩٤٠× المثابرة) - (٠.٧٨٧× التفكير في التفكير)- (٠.٨٢٨× التساؤل وطرح الأسئلة)- (٠.٧٥٧× التفكير التبادلي)- (٠.٩٢٤× السعي من أجل الدقة).

أو يمكن صياغتها كالتالي:

التلكؤ الأكاديمي=(-٠،٧٢٠. ×المثابرة) - (١٦٠ ،. ×التفكير في التفكير) - (٠،٤١٣.×التساؤل وطرح الأسئلة)- (٠،٣٣٣.×التفكير التبادلي)-(٠،٣٩٠.×السعي من أجل الدقة).

وقد قام الباحث بحساب قيم معاملات الارتباط بين كل متغير من المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، وقيم معاملات الارتباط الجزئي والتي تشير إلى مقدار

العلاقة بين كل متغير تابع والمتغير المستقل في حالة عزل جزء من العوامل المؤثرة فى الارتباط الكلى، ونسب المساهمة للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع، والنتائج يوضحها جدول (٣٢).

جدول (٣٢) ٦٩ معامل الارتباط المتعدد ومربع معامل الارتباط المتعدد والخطأ المعياري للقياس ونسب المساهمة للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع للنموذج المستخلص من تحليل الانحدار

معامل الارتباط الجزئي R	مربع معامل الارتباط الجزئي R2	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري	نسبة المساهمة
٠.٨٥٢	٠.٧٢٦	٠.٧١٩	٧.١٠	%٧١.٩٠

يتضح من جدول (٣٢) أن قيمة معامل الارتباط المعدل = (٠.٧١٩)، وأن نسبة مساهمة المتغيرات المستقلة في تفسير المتغير التابع (التلكؤ الأكاديمي) = (٧١.٩٠%)، أي أن نسبة (٧١.٩٠%) من تباين المتغير التابع يمكن تفسيره بمعلومية المتغيرات المستقلة (عادات العقل) بينما النسبة المتبقية من التباين ترجع إلى متغيرات أخري (البواقي) لم تؤخذ في الاعتبار في معادلة الانحدار.

وهذا يؤكد على علاقة التلكؤ الأكاديمي بالعادات العقلية، وأنه كلما امتلك الطالب مستوى مرتفع من العادات العقلية كلما كان بعيدًا عن التلكؤ الأكاديمي، فالعادات العقلية لها تأثرها الإيجابي والفعال في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب كما أوضحت دراسة (Eva,G.,2002)، (Wiersema,J.& Licklider,B.,2009)، (Wong,B.,2012)، (محمد فرحان القضاة، ٢٠١٤)، و(موسى أحمد الشقيفي، ٢٠١٥).

مما سبق يتضح أن عادات العقل يمكن أن تتنبأ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية–جامعة الإسكندرية، وعليه تم قبول الفرض التاسع.

نتائج الفرض العاشر ومناقشته

ينص الفرض التاسع على أنه " يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية–جامعة الإسكندرية بمعلومية الأفكار اللاعقلانية لديهم ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد، ويوضح جدول (٣٣) تحليل تباين الانحدار وقيمة "ف" ودلالتها الإحصائية.

جدول (٣٣) قيمة ف ودلالتها الإحصائية لنموذج الانحدار بين المتغيرات المستقلة

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
الانحدار	٢٠٢٦.٥٢	٧	٢٨٩.٥٠	١٢١.٧٩	٠.٠١
البواقي	٩٦٠.٣٠	٢٠٤	٢.٣٨		
الكلى	٢٩٨٦.٨٢	٢١١	--		

* قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) =٢.٢٦
* قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) =٣.١١

يتضح من جدول (٣٣) أن قيمة "ف" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١) مما يدل على أن المتغيرات المستقلة (الأفكار اللاعقلانية)، تؤثر بدرجة دالة إحصائياً فى تحديد التلكؤ الأكاديمي ، ومن ثم توجد علاقة انحدارية بين المتغيرات المستقلة (الأفكار اللاعقلانية)، والمتغير التابع (التلكؤ الأكاديمي)، ويوضح جدول (٣٤) ملخص تحليل الانحدار المتعدد.

جدول (٣٤) ملخص تحليل الانحدار المتعدد (ن=٢٠٣)

م	البُعد	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الثابت Constant		٢٥.٢٠	١.٤٣	--	١٧.٦٧	٠.٠١
١	طلب الاستحسان	٤.٠٩	٠.٦٥١	٠.٤٢٠	٦.٢٨	٠.٠١
٢	الاعتمادية	٤.٧٩	٠.٦٩٦	٠.١٦١	٢.٨٨	٠.٠١
٣	الجدية	١.١٧	٠.٢٧٣	٠.١١٣	٤.٢٩	٠.٠١
٤	علاقة الرجل بالمرأة	١.٧٤	٠.٢٥٩	٠.١٣٣	٦.٧٣	٠.٠١
٥	تجنب المشكلات	٠.٦٨١	٠.٢٤٢	٠.٣٣٢	٢.٨١	٠.٠١
٦	التهور الانفعالي	٠.٧٥١	٠.٢٦٥	٠.٥٢١	٢.٨٣	٠.٠١
٧	دور الحظ في الحياة	٠.٧٨٧	٠.٢٨٣	٠.٧٢١	٢.٧٨	٠.٠١

- قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)= ١.٩٧
- قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)= ٢.٥٩

يتضح من الجدول (٣٤) أن قيم "ت" لمعاملات الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠١)، ومن ثم يُمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال الأفكار اللاعقلانية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي علي النحو التالي:

المعادلة التنبؤية للتلكؤ الأكاديمي =

٢٥.٢٠+ (٤.٠٩× فكـــرة ١) + (٤.٧٩× فكـــرة ٢)+ (١.١٧× فكـــرة ٣)+ (١.٧٤× فكـرة ٤)+ (٠.٦٨١× فكـرة ٥) + (٠.٧٥١× فكـرة ٦) + (٠.٧٨٧× فكرة ٧).

أو يمكن صياغتها كالتالي:

التلكؤ الأكاديمي= (٤٢٠، × طلب الاستحسان)+(١٦١، ×الاعتمادية)+(١١٣، ×الجدية)+ (١٣٣،×علاقة الرجل بالمرأة)+(٣٣٢، × تجنب المشكلات)+(٥٢١، ×التهور الانفعالي)+(٧٢١، ×دور الحظ في الحياة).

وقد قام الباحث بحساب قيم معاملات الارتباط بين كل متغير من المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، وقيم معاملات الارتباط الجزئي والتي تشير إلى مقدار

العلاقة بين كل متغير تابع والمتغير المستقل في حالة عزل جزء من العوامل المؤثرة فى الارتباط الكلى، ونسب المساهمة للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع، والنتائج يوضحها جدول (٣٥).

جدول (٣٥): معامل الارتباط المتعدد ومربع معامل الارتباط المتعدد والخطأ المعياري للقياس ونسب المساهمة للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع للنموذج المستخلص من تحليل الانحدار

معامل الارتباط الجزئي R	مربع معامل الارتباط الجزئي R2	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري	نسبة المساهمة
٠.٨٧٧	٠.٧٦٩	٠.٧٦٤	٦.٢١	%٧٦.٤٠

يتضح من جدول (٣٥) أن قيمة معامل الارتباط المعدل = (٠.٧٦٤)، وأن نسبة مساهمة المتغيرات المستقلة في تفسير المتغير التابع (التلكؤ الأكاديمي) = (٧٦.٤٠%)، أي أن نسبة (٧٦.٤٠%) من تباين المتغير التابع يمكن تفسيره بمعلومية المتغيرات المستقلة (الأفكار اللاعقلانية) بينما النسبة المتبقية من التباين ترجع إلى متغيرات أخري (البواقي) لم تؤخذ في الاعتبار في معادلة الانحدار.

وهذا يؤكد على علاقة التلكؤ الأكاديمي بالأفكار اللاعقلانية وهذا ما أوضحته دراستي (Bridgee,K.&Riog,M.,1997)، (سيد أحمد البهاص، ٢٠١٠)، فكلما اعتقد الطالب في في الأفكار اللاعقلانية كلما وقع فريسة للتلكؤ الأكاديمي، فالأفكار اللاعقلانية لها تأثيرها السلبي على الأداء الأكاديمي للطلاب مثل دراسة (Sapp,M.,1996)، كما أظهرت دراسة (نافز أحمد نقيعي، وانتصار خليل عشا، ٢٠١٥) العلاقة السالبة بين الأفكار اللاعقلانية والحاجة للمعرفي.

مما سبق يتضح أن الأفكار اللاعقلانية يمكن أن تتنبأ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية–جامعة الإسكندرية، وعليه تم قبول الفرض العاشر.

توصيات البحث ومقترحاته

في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- عقد دورات وندوات إرشادية للطلاب لتوعيتهم بخطورة التلكؤ الأكاديمي وآثاره السلبية على الفرد والمجتمع.

٢- ضرورة دمج عادات العقل في المناهج الدراسية، كهدف تربوي نسعى لتحقيقه.

٣- ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على أساليب التدريس الحديثة، والتي منها تنمية العادات العقلية للطلاب.

٤- عقد دورات توعوية للطلاب حول خطورة الأفكار اللاعقلانية وتأثيرها في العملية التعليمية.

٥- نمذجة العلاقات السببية لعدد من المتغيرات على التلكؤ الأكاديمي لدى عينات تعليمية مختلفة.

٦- فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في التخفيف من التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة منخفضي التحصيل.

قائمة المراجع

أولاً: مراجع عربية:

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

٢.أحمد ثابت فيصل(٢٠١٤). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٥١.

٣. أزاد حسن الإكوازي (٢٠١٣). علاقة التلكؤ الأكاديمي بعادات الاستذكار لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المستنصرية–العراق.

٤.إسماعيل حسن الوليلي(٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على البرمجة العصبية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميًا. مجلة التربية الخاصة–مركز المعلومات التربوية والنفسية بكلية التربية بالزقازيق، ع١٤، ٢٣٩–٣١٢.

٥.إسماعيل سلامة البرصان، وإيمان رسمي عبد (٢٠١٣). عادات العقل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وإسهامها في القدرة على حل المشكلة الرياضية. مجلة رسالة الخليج العربي، ع١٢٧، ١٦١–١٩٢.

٦.–شرف عبد الغني شريت، وأحلام حسن محمود (٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس للمرحلة الإبتدائية. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية بمركز البحوث بآداب المنيا، ع١٩، ٢٢٥–٣٣٠.

٧.أشرف محمد حسب الله، وعصام عبد اللطيف العقاد(٢٠٠٠). الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتهما بالدوجماتية والمرونة والتسلط

والرفض الوالدي لدى شباب جامعتي الزقازيق وجنوب الوادي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٠(٢٥)، ٧٩-١١٩.

٨.إمام مصطفى سيد، ومنتصر صلاح عمر(٢٠١١). عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية (دراسة مقارنة) للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية بالفيوم، ع(١١)، ٣٩٥-٤٧٢.

٩.انتصار عبد الرحيم الدويكات (١٩٩٨). العلاقة بين مركز الضبط والأفكار العقلانية –اللاعقلانية ومدى تأثرهما ببعض المتغيرات الديموغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

١٠. إيمان حسنين عصفور(٢٠٠٨). برنامج مقترح لتنمية بعض عادات العقل والوعي بها للطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع(١٥٤)، ١٥٥-٢١٠.

١١.إيمان عبد الحكيم الصافوري، وزيزي حسن عمر (٢٠١١). تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة التربية الأسرية. المؤتمر السنوي العربي السادس والدولي الثالث "تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة"، ١٣-١٤إبريل، ١٦٤٦-١٦٧٢.

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

١٣.جابر عبد الحميد جابر(٢٠٠٦). تنمية تفكير المراهقين الصغار والكبار: استراتيجيات للمدرسين. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٤.حسن أحمد علام (٢٠٠٨). محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية الدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة. المجلة العلمية بكلية التربية جامعة أسيوط، ٢٤(٢)، ٢٥٥-٣٠٧.

١٥.حسن علي الزهراني(٢٠١٠). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلاب جامعة حائل. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.

١٦.حسن ناصر التميمي (٢٠١٢). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ديالي- العراق.

١٧. حيدر عبد الرضا طراد(٢٠١١). أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية. مجلة علوم التربية الرياضية، ٥(١)،٢٢٥-٢٦٤.

١٨.خالد الحميدي العنزي(٢٠١٠). إدراك القبول-الرفض الوالدي والأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الحدود الشمالية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

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

٢٠.داليا خيري عبد الوهاب(٢٠١٥). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف. المجلة الدولية التربوية المتخصصة،٤(٦)،٢٠٣-٢٣٩.

٢١.رند بشير عربيات (٢٠٠٩). عادات العقل الأكثر استخدامًا لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بمتغيرات مختارة. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

٢٢.زكريا أحمد الشربيني(٢٠٠٥). الأفكار اللاعقلانية وبعض مصادر اكتسابها (دراسة على عينة من طالبات الجامعة). مجلة دراسات نفسية، ١٥(٤)، ٥٣١-٥٦٧.

٢٣.سامية لطفي الأنصاري، جليلة عبد المنعم مرسي(٢٠٠٧). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالسلوك العدواني في ضوء بعض أساليب المعاملة الوالدية في مرحلة الطفولة المتأخرة. مجلة دراسات الطفولة، ٢٥-٦١.

٢٤.سعيد عبد الرحمن محمد، وحمادة علي عبد المعطي(٢٠١٣). الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب المعوقين بصريًا بالمرحلة الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات (دراسة وصفية-تحليلية). مجلة العلوم التربوية، ٢٥(١)، ٦٩-١١٠.

٢٥.سلطان موسى العويضة(٢٠٠٩). العلاقة بين الأكار العقلانية-اللاعقلانية ومستويات الصحة النفسية عند عينة من طلبة جامعة عمان الأهلية. مجلة رسالة الخليج العربي، ع١١٣، س ٣٠، ١٠٩-١٥٥.

٢٦.سليمان طعمة الريحاني(١٩٨٧). الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقة الجنس والتخصص في التفكير اللاعقلاني. مجلة دراسات العلوم الإنسانية-الأردن، ١٤(٥)، ١٠٣-١٢٤.

٢٧.سناء حامد زهران(٢٠٠٤). إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب. القاهرة: عالم الكتب.

٢٨.سناء منير مسعود(٢٠٠٦). بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين "دراسة تشخيصية". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا.

٢٩.سهاد محمد رضوان (٢٠١٤). فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعيًا. مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات والبحوث التربوية-جامعة القاهرة، ع٢، ج٢، ٥١٣-٥٤٦.

٣٠.سوسن تيسير جرادين، ومحمد أحمد الرفوع(٢٠١١). دراسة عادات العقل لدى طلبة الجامعة من حيث علاقتها بمتغيرات الخبرة الجامعية والكلية والنوع الاجتماعي. مجلة العلوم التربوية، ٢٦(١٠١)، ٢٥١-٢٨٧.

٣١.سيد أحمد البهاص (٢٠١٠). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة كلية التربية بطنطا، ع(٤٢)، ١١٣-١٥٣.

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

٣٣.شايع عبد الله مجلي(٢٠١١). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعده-جامعة عمران. مجلة جامعة دمشق، م(٢٧)، ١٩٣-٢٤١.

٣٤.صلاح شريف عبد الوهاب، وإسماعيل علي الوليلي (٢٠١١). العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على

التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ع(٧٦)، ج(١)، ٣٣١-٣٩٦.

٣٥.عبد الرحمن محمد مصيلحي، ونادية السيد الحسيني(٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ع (١٢٦)، ج (١)، ص ص ٥٥-١٤٣.

٣٦.عبد الستار إبراهيم(١٩٩٤). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث وأساليبه وميادينه وتطبيقه. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

٣٧.عبد الفتاح عبد القادر أبو شعر(٢٠٠٧). الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية.

٣٨.عبد الكريم محمد جرادات(٢٠٠٦). العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٢(٣)، ١٤٣-١٥٣.

٣٩.عبد الله إبراهيم حجات(٢٠٠٨). عادات العقل والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصفين السابع والعاشر في الأردن وارتباطهما ببعض المتغيرات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية.

٤٠.عبد الله عثمان أحمد(٢٠٠٤). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي مدينة تعز. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء.

٤١. عفراء إبراهيم العبيدي(٢٠١٣). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع(٣٥)، ج(١)، ١٤٧-١٧١.

٤٢.علاء علي حجازي(٢٠١٣). القلق الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية بالمدارس الحكومية في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.

٤٣.غادة محمد عبد الغفار(٢٠٠٧). الأفكار اللاعقلانية المنبئة باضطراب الاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة دراسات نفسية، ١٧(٣)، ١-٣٦.

٤٤. فاكهة جعفر محمد(٢٠١١). الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بالاكتئاب لدى طلبة كلية التربية-صبر-جامعة عدن. مجلة كلية التربية جامعة عدن، ع١٢، ١١٧-١٤٢.

٤٥. فراس أحمد الحموري (٢٠١٣). العلاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠(٣)، ٣٥-٥٩.

٤٦. فريح عويد العنزي، ومحمد دغيم الدغيم(٢٠٠٣). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع(٥٢)، ج(٢)، ١٠٢-١٣٧.

٤٧. فضيلة جابر الفضلي(٢٠١٣أ). عادات العقل المنبئة بكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. مجلة الطفولة والتربية، ع(١٥)، ج(١)،٤٣٧-٤٨٧.

٤٨. فضيلة جابر الفضلي(٢٠١٣ب). عادات العقل الأكثر استخدامًا لدى طلبة الصف الثاني عشر بدولة الكويت وعلاقتها بمتغيرات ديموغرافية. مجلة عالم التربية، س(١٤)، ع(٤٢)، ١٥-٥٣.

٤٩. لما ماجد القيس(٢٠١٠). العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي والجنس وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١١(١)، ٢٠٦-٢٢٨.

٥٠.- لينة أحمد الجنادي، وابتسام محمود عمر(٢٠١٥). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية لدى طالبات جامعة القصيم. مجلة كلية التربية ببنها، ع١٠١،ج٢، ٨١-١٢٤.

٥١. محمد أحمد سعفان(١٩٩٥). فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الشعور بالذنب. مجلة كلية التربية بعين شمس، ع(١٩)، ج(٢)، ٢٢٧-٢٣٦.

٥٢.محمد أحمد القواس(٢٠١٣). فاعلية برنامج تسريع التفكير في الرياضيات (CAME) على تنمية عادات العقل البشري والتواصل الرياضي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الجامعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى السعودية.

٥٣. محمد بكر نوفل(٢٠٠٦). عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة المعلم/الطالب، اليونسكو، وزارة التربية والتعليم، عمان الأردن، ع(١، ٢)، ٨٥-١١٠.

٥٤. محمد ذياب السرحا(٢٠١٦). الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز والتعلم المنظم ذاتيًا كمتنبئات بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت. رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة اليرموك بالأردن.

٥٥.محمد سليمان خالد(٢٠١٥). الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٣(٢)، ١١٧-١٣٨.

٥٦.محمد صهيب مزنوق(١٩٩٦). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.

٥٧.محمد فرحان القضاة(٢٠١٤). عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. المجلة العربية لتطوير التفوق، ٥(٨)، ٣٣-٥٩.

٥٨.محمود محمد شكور، وإخلاص عبد الله كريشان(٢٠٠٩). مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلبة كلية معان الجامعية. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ع٣٣،ج٢، ٤٢٩-٤٤٥.

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

٦٠.معاوية محمود أبو غزال، وفراس أحمد الحموري، ومحمود حسن الحموري (٢٠١٣). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. المجلة التربوية، ٢٧(١٠٨)،ج(٢)،١١١-١٥٤.

٦١. منذر بشارة السويلميين(٢٠١٦). أثر استراتيجية مبنية على تفعيل عادات العقل في تعديل المفاهيم البديلة في العلوم وتنمية مهارات الأساسية لدى طلبة المرحلة الأساسية. مجلة دراسات العلوم التربوية-الأردن، م٤٣، ٤٨٣-٤٩٦.

٦٢. منى إبراهيم البنوي(٢٠٠٥). التسرب الدراسي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة الأردن.

٦٣.منيرة عبد الله الشمسان(١٩٩٧). التفكير اللاعقلاني وعلاقته بالأعراض المرضية لدى طالبات الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود.

٦٤. موسى أحمد الشقيفي(٢٠١٥). عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الكلية الجامعية في القنفذة-المملكة

العربيـة السـعودية. المجلـة العربيـة لتطـوير التفـوق، ٦(١١)، ٣٣-٥٩.

٦٥.ناجي محمود النواب، ومحمد إبراهيم حسن(٢٠١٣). عادات العقل والتفكير عـالي الرتبـة وعلاقتهمـا بالفاعليـة الذاتيـة لـدى طلبـة كليـات التربيـة. مجلـة العلـوم الإنسـانية، عـدد خـاص بـالمؤتمر العلمـي الرابـع لكليـة التربية للعلوم الإنسانية-جامعة بابل، م٢.

٦٦.نادية السيد الشـرنوبي(٢٠٠٨). بعـض الخصـائص المعرفيـة والشخصـية والانفعاليـة المميـزة للمتلكئـين وغيـر المتلكئـين أكاديميًـا مـن طلبـة وطالبـات الجامعـة. مجلـة كليـة التربيـة جامعـة الأزهـر، ع(١٣٧)، ج(٢).

٦٧.نـافز أحمـد نقيعـي، وانتصـار خليـل عشـا(٢٠١٥). الأفكـار اللاعقلانيـة وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة. المجلة التربوية بالكويت، ٢٩(١١٦)، ١٤٩-١٨٦.

٦٨.نجلاء محمد رسلان(٢٠١١). قلق الموت والتسويف لدى الطلبة والطالبات التربـويين بجامعـة الأزهـر. مجلـة كليـة الآداب، جامعـة بنهـا، العدد(٢٦)، ٦٩٥-٧٤٨.

٦٩.نـداء هـزاع الشـمري(٢٠١٠).عـادات العقـل والـذكاء الإنفعـالي وعلاقتهمـا بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

٧٠.نمـر صـبح القيـق (٢٠٠٨). الأفكـار اللاعقلانيـة لـدى طلبـة كليـة الفنـون الجميلة بغزة وعلاقتها ببعض المتغيرات. حولية كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع٩.

٧١.هانم أحمد سالم، ورانيا محمد عطية(٢٠١٦). عادات العقل وعلاقتها بكل مـن اتخـاذ القرار وفاعليـة الـذات لـدى الطـلاب المتفوقين والعـاديين بالصـف الأول الثـانوي العـام. مجلـة التربيـة الخاصـة-مركـز

المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية بالزقازيق، ع١٤، ٥٠-١١٣.

٧٢.هناء صالح شبيب (٢٠١٥). الخصائص السيكو مترية لمقياسي التسويف الأكاديمي وأسبابه، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تشرين بسوريا.

٧٣.–هيفاء جبار المطيري(٢٠١٦). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى طالبات جامعة الإمام. رسالة ماجستير–كلية التربية جامعة القصيم.

٧٤.–وضحي حباب العتيبي(٢٠١٣). فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٥(١)، ١٨٧-٢٥٠.

٧٥.–وليد شوقي سحلول(٢٠١٤). التسويف الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية حوله وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، ع٨٤،ج١، ١٥٩–٢١١.

٧٦.–يوسف حسن حجيرات (٢٠١٢). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بعادات العقل لدى الطلبة الموهوبين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية.

٧٧.–يوسف محمود قطامي، وأميمة محمد عمور(٢٠٠٥). عادات العقل والتفكير (النظرية والتطبيق). عمان: دار الفكر.

ثانياً: مراجع أجنبية:

78. Akinsola, M. & Tella, A. & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of University Undergraduate Students. Eurasia Journal of Mathematics& Science& Technology Education, 3(4).

79. AL-Attiyah,A.(2011). Academic procrastination and its relation to motivation and self-efficacy: The case of Qatari Primary School Students. The international Journal of Learning, 17(8), 173-186.

80. ALquadah,M.&ALSubhien,A.&ALHeilat,M.(2014). The relationship between the academic procrastination and self-efficacy among sample of King Saud University students. Journal of Educational and Practice, 5(16).

81. Balkis,M.(2011).Academic efficacy as a mediator and moderator variable in the relationship between academic procrastination and academic achievement. Eurasian Journal of Educational Research, 45, 1-16.

82. Balkis, M.(2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. Journal of cognitive and Behavioral Psychotherapies, 13(1).

83. Bergman,D.(2007). The effects of two Secondary Science teacher education Program Structure on Teachers habits of mind action. Ph.D., Lowa, America.

84. Beyer,B.(2003). Improving Students Thinking. The Clearing House, 71(5).

85. Boyacioglu,N.&Kucuk,L.(2011). Irrational Beliefs and Test Anxiety in Turkish School Adolescents. Journal of School Nursing, 27(6).

86. Bridgees, K. & Riog, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: Are examination with context controlled. Personality and Individual Differences, 22(6).

87. Brownlow, S. & Reasinger, R. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward

college work. Journal of Social Behavior and Personality, 15.

88. Cao,L.(2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. Journal of The scholarship of Teaching and Learning, 12(2).

89. Choi,J.&Moran,S.(2009). Why not Procrastination? Development and validation of active procrastination scale. The Journal of Social Psychology.

90. Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. Journal of Social Psychology .145(4), 245-264

91.-Costa, A. & Kallik, B.(2000).Habits of mind. Alexandria VA (U.S.A.): Association for Supervision and Curriculum.

92.-Costa,A.(2001). Developing minds: resource book for Teaching Thinking. Alexandria VA(U.S.A.): Association for Supervision and Curriculum.

93.-Costa, A. & Kallik, B. (2008). Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success, association for supervision and curriculum development, Alexandria, Virginia: U.S.A.

94. Demeter, D. & Pavis,S.(2013). Procrastination as a tool: Exploring unconventional components of academic success. Education, 4(2A2).

95. Dewitt,S.&Schouwenburg,H.(2002). Procrastination, Temptation and Incentives: The Struggle between the present and the future in procrastinators and punctual. European Journal Personality, 16(6).

96. Dryden,W.&Sakia,S.(2010). Effectiveness of Rational-emotive Counseling on reducing academic

procrastination. Journal of Rational-Emotive&Cognitive –Behavior Therapy,14(9).

97. Ellis,A.(1990). Rational and Irrational in counselling British Psychological Association. Journal of Rational Emotive and Cognitive Behaior Therapy,8(4), 221-233.

98. Ellis,A.(1994). Reason and emotion in Psychotherapy. Secaucus, NJ: Brich Lane.

99. Ellis,A.&Knaus,W.(2002). Overcoming Procrastination. New York: New American Library.

100. Ellis,A.&David,D.&Lynn,S.(2010). Rational and Irrational Beliefs. New York: University Press Oxford.

101. Eva,G.(2002).Toward dynamic assessment of reading: Applying metacognitive Awareness guide to reading Assessment tests. Journal of Research in Reating, 25(3), 283-398.

102. Flett,A.&Haghbin,M.&Pychyl,T.(2016). Procrastination and Depression from a cognitive perspective: An Exploration of the Associations among procrastinator Automatic Thoughts, Rumination, and Mindfulness. Journal Rat-Cognitive- Behavior Therapy, 34,169-186.

103. Grant,C.(2009). The relationship between procrastination and Intrapersonal Intelligence in College Students. Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Dakota, U.S.A.

104. Habelrih,E.&Hicks,R.(2015). Psychological well-Being and its relationships with active and passive Procrastination. International Journal of Psychological Studies, 7(3), 25-35.

105. Holmes, R. A (2002), .The Effect of Task Structure and Task Order on Subjective Distress and Dilatory Behavior in Academic Procrastinators.

Unpublished doctoral dissertation, Hofstra University.

106. Jiao,Q.&Daros-voseles,D.&Collins,K.&Onwuegbuzie,A.(2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level Cooperative groups in research methods course. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11(1), 119-138.

107.Kandemir,M.(2014). The Predictors of Academic Procrastination, Responsibility, Attributional Styles Regarding Success/Failure, and Beliefs in Academic self-efficacy. Education and Science, 39(171), 99-114.

108. Khan,M.&Arif,H.&Noor,S.&Muneer,S.(2014). Academic Procrastination among male and female University and College Students. FWU Journal of Social Sciences, 8(2).

109. Klassen,R.&Kuzucu,E.(2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. An International Journal of Experimental Educational Psychology, 29(1).

110. Lavoie,C.&Koestner,R.(1997).Trait and Situational facts in Procrastination. An Interactional Model. Journal of Social Behavior& Personality, 12(4), 889-903.

111. Lay,c.(1986). At last, my research article on procrastination. Journal of Research in Personality, 20,474-495.

112. Marzano,R.(1992). A different Kind of Classroom Teaching with dimensions of Learning. Alexandria Victoria: Association for supervision and Curriculum Development.

113. Marzano,R.(2000). Transforming classroom grading. Alexandria Victoria: Association for supervision and Curriculum Development.

114. Mayer,C.(2000). Academic Procrastination and self-handicapping: gender differences in response to noncontingent feedback. Journal of Social Behavior and Personality, 15, 87-102.

115. Mccloskey, j.(2011). Finally, My Thesis on Academic procrastination. Master Thesis, Texas University.

116. Michinov,N.&Brunot,S.&Bohec,O.&Juhel,J.&Del aval,M.(2011). Procrastination, Participation, and Performance in online Learning environments. Computers & Education, 56.

117. Odaci,H.(2011). Academic self-efficacy and procrastination as predicators of problematic Internet use in University Students. Computers& Education, 57, 1109-1113.

118. Ozer,B.&Ferrari,J.(2011). Gender Orientation and Academic Procrastination: exploring Turkish high school students. Individual Differences Research, 9(1), 33-40.

119. Ozer,E.&Akgun,O.(2015). The Effects of irrational beliefs on Academic motivation and academic self-efficacy of Candidate teachers of computer and instructional technologies educational department. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 197, 1287-1292.

120. Popoola,B.(2005).Astudy of the relationship between procrastinatory behavior and academic performance of undergraduate Students in a Nigerian university. Contribution from Educational Psychology, 16K 161-165.

121. Rabin,L.&Fogel,J.&Nutter-Upham,K.(2011).Academic procrastination in college studends: The role of self-reported executive function. Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 33(3),344-357.

122. Rakes,G.&Dunn,K.(2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. Journal of Interactive Online Learning, 9 (1), 78-93.

123. Regan ,B. (1999). Habits of mind: A moment in the Lived experience of teaching , Teaching Education , 16 (1).

124. Sapp, M. (1996). Irrational Beliefs that can lead to academic failure for African American Middle School students who are academically At-risk. Journal of Rational-Emotive& Cognitive Behavior Therapy, 14(2).

125. Seo, E. (2013).A Comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. Social Behavior and Personality, 41(5).

126. Sherry, S. & Hewitt, P. & Flell, G. & Harvey, M. (2003). Perfectionism dimensions, Perfectionistic attitudes, dependent attitudes, and depression in psychiatric patients and University students. Journal of Counselling Psychology, 50.

127.Simpson,K.&Timothy,A.(2009). In Search of arousal Procrastinator, Investigating the relation between procrastination, motivations. Personality and Individual Differences, 47(8), 906-911.

128.Sirin, E. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and

academic self-efficacy. Educational Research and Review. 6(5).

129.Steel,P.(2010). Arousal, Avoidant and Decisional procrastinators: Do Theyexist?. Personality and Individual Differeces,48, 926-934, http: //dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.025

130.Toker,B.&Avci,R.(2015). Effect of Cognitive-Behavioral Theory based skill Training on Academic Procrastination behaviors of University students. Educational Science: Theory &Practice, 15(5), 1157-1168.

131.Tuckman, B. (2005). Relations of academic procrastination, rationalizations, and performance in a web course with deadlines. Psychological Reports, 96, 1015–1021.

132.Wiersema, J. & Licklider, B. (2009). Intentional Mental Processing: Student Thinking as a Habit of Mind. Journal of Ethnographic& Qualitative Research, 3(1), 117-127.

133.Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. Journal of Educational Psychology, 95, 179-187.

134.Wong,B.(2012).Metacognitive awareness, Procrastination and Academic Performance of University students in Hong Kong. Doctoral Thesis, University Leicester.

135.Yaakub,N.(2000). Procrastination among students in institutes of higher Learning: Challenges for Economy .Available at://www.mahdzan. com/ papers /procrastinate/.

136.Yazici, H. & Bulut, R. (2015). Investigation into The academic procrastination of teacher candidates' social studies with regard to their personality

traits. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174.

137.Yerdelen,s.&McCaffrey,A.&Klassen,R.(2016).Longitudinal Examination of Procrastination and Anxiety, and their relation to self-Efficacy for self-regulated Learning: Latent Growth Curve Modeling. Educational Sciences, Theory& Practice, 16(1), 5-22.

138.Yockey,R.(2016). Validation of the Form of Academic Procrastination Scale. Psychological Reports, 118(1).

Doi: 10.12816/0045604