جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة_ فلسطين

Irrational Thoughts and Their Relation to Academic Procrastination in a Sample of Secondary Stage Students in the Schools of Ramallah and AlBireh Governorate – Palestine

إعداد:

وعد عاهد حسين يحيى

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2021 م

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة_ فلسطين

Irrational Thoughts and Their Relation to Academic Procrastination in a Sample of Secondary Stage Students in the Schools of Ramallah and AlBireh Governorate – Palestine

إعداد:

وعد عاهد حسين يحيى

بإشراف:

الدكتور إياد فايز أبو بكر

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

شباط 2021م

الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة_ فلسطين

Irrational Thoughts and Their Relation to Academic Procrastination in a Sample of Secondary Stage Students in the Schools of Ramallah and AlBireh Governorate – Palestine

إعداد:

وعد عاهد حسين يحيى

بإشراف:

الدكتور إياد فايز أبو بكر

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 2021/2/13م

أعضاء لجنة المناقشة

الدكتور إياد فايز أبو بكر جامعة القدس المفتوحة مشرفاً ورئيساً.....

الأستاذ الدكتور يوسف ذياب عواد جامعة القدس المفتوحة عضوا .....

الدكتور إياد الحلاق جامعة القدس/ أبوديس عضوا.....

أنا الموقع أدناه وعد عاهد حسين يحيى؛ أفوض/ جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص، عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

الاسم: وعد عاهد حسين يحيى

الرقم الجامعي: 0330011720008

التوقيع:.....

التاريخ: 2021/2/13

الإهداء

الى سندي الدائم، الوحيد الذي كان لي نهراً من العطاء دون انتظار المقابل، لمن سعى في برد الشتاء وحر الصيف لينشئني التنشئة الصالحة حتى أصل لهذا المكان ...والدي الطيب كم أنا فخورة بأنني ابنةٌ لرجلٍ مثلك، فكل الحروف تقف أمام عطاياك عاجزة... (أبي، ليعطيك الله أضعاف السعادة التي وهبتني إياها) إلى مهجة القلب، لمن ظل دعاؤها يلازمني طيلة حياتي، صاحبة الحضن الدافئ، لمن رسمت لي طريق النجاح بدعائها الصادق ...أمي الحبيبة انتِ من أضاءت لي أول قنديل في حياتي، يا ملجئي وملاذي، لمن حولت كل لحظة ألم إلى فرحٍ وسرور، فكل كلام يقال في حقكِ قليل) ... أمي، لا حرمني الله منكِ و من رضاكِ وعذب دعائك). إلى من كانت تستقبلني بابتسامة وتودعني بدعوة جميلة نابعة من القلب، للقلب النقي الطاهر، لمن فرحت لفرحتي وواستني بألمي ...إلى أمي الثانية الحب الصادق يا منارة الحب، لكِ من أعماق قلبي كل الحب والاحترام والتقدير...(عمتي، أدامك الله ضوءًا يزين حياتي) إلى النجوم الساطعة في سماء حياتي، الذين هم سندي وقوتي في الحياة، النبع الذي أرتوي منه حباً وحناناً، لمن عشت معهم أصدق المشاعر...(إخواني وأخواتي، دمتم لي ما حييت) إلى آبائي الروحيين، الذين شكّلوا حياتي بصدق حبهم لأتخرج بالصورة المُثلى، لمن هم عمودُ اساس في تحفيزي لوصولي إلى القمم...

(أعمامي وأخوالي الأجلاء، كل تحية والإكبار)

لكم أهدي هذا النجاح بكل فخرٍ واعتزاز

الباحثة

وعد يحيى

شكر وتقدير

الحمد لله على توفيقه، والصلاة والسلام على خير الأنام سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، تتزاحم وتتسابق في نفسي العبارات والمشاعر لتأتي لكم بشكري وامتناني لما قدمتم لي في مسيرتي العلمية، فمن لا يشكر الناس لا يشكر الله، لذلك يجب أن أتقدم بجزيل الشكر لكل من كان له فضل وجهدعلي ولم يبخل به في سبيل إتمام رسالتي على أكمل وجه حتى أنال هذه الدرجة.

أولًا أُقدم شكري لمشرفي القدير المخلص الذي كان لي مرشداً صادقاً (د. أياد أبو بكر) وإلى جامعتي العظيمة التي خرجت أجيالاً عديدة من حملة رسالة العلم جامعة القدس المفتوحة.

ولأساتذتي الفاضلين وجميع من أشرف على هذا الإنجاز والنجاح.

كما و أتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الكرام، الأستاذ الدكتور يوسف ذياب عواد مناقشاً داخلياً، والدكتور أياد الحلاق مناقشاً خارجياً

أخص بالذكر والشكر، أختي وصديقتي سلام عاهد التي ساندتني وكانت لي العون ودعمتني في كل ما أوتيت من قوة وجهد لأقدم أفضل ما لدي .

الباحثة

وعد يحيى

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
صفحة الغلاف	أ
قرار لجنة المناقشة	ب
التفويص	ج
الإهداء	د
الشكر والتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	ل
الملخص باللغة العربية	م
الملخص باللغة الإنجليزية	س
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	**10-1**
1.1 المقدمة	2
2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها	4
3.1 فرضيات الدراسة	5
4.1 أهداف الدراسة	7
5.1 أهمية الدراسة	8
6.1 حدود الدراسة ومحدداتها	9
7.1 التعريفات الاصطلاحية والاجرائية لمتغيرات الدراسة	10
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**59-11**
2.2 الأدب النظري	38-12
3.2 الدراسات السابقة	59-38
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**73-60**
1.3 منهجية الدراسة	61
3.3 مجتمع الدراسة وعينتها	61
3.3 أدوات الدراسة وخصائصها	63
4.3 متغيرات الدراسة	71
5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة	71

6.3 المعالجات الإحصائية	72
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	106-74
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	75
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	79
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	84
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	85
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	87
النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	89
النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	91
النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	94
النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة	95
النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة	97
النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة	98
النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة	100
النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة	104
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشرة	105
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها	122-107
تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها	108
تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشتها	109
تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	110
تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	111
تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	112
تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	113
تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	114
تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها	114
تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها	115
تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها	116
تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها	117
تفسير نتائج الفرضية العاشرة ومناقشتها	117

تفسير نتائج الفرضية الحادية عشرة ومناقشتها	118
تفسير نتائج الفرضية الثانية عشرة ومناقشتها	119
التوصيات والمقترحات	121
المراجع باللغة العربية	129-123
المراجع باللغة الإنجليزية	133-130
الملاحق	155-134

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
(1.3)	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والتخصص	62
(2.3)	توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والتخصص	63
(3.3)	يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الأفكار اللاعقلانية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=51)	65
(4.3)	معاملات ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية بطريقة كرونباخ ألفا	66
(5.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التسويف الأكاديمي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=51)	68
(6.3)	معاملات ثبات مقياس التسويف الأكاديمي بطريقة كرونباخ ألفا	69
(7.3)	درجات احتساب مستوى شيوع سمات الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي	70
(1.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	75
(2.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعُد العزو الداخلي للفشل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	76
(3.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعُد النزق مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	77
(4.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعُد الاعتمادية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	78
(5.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعُد تقيم الذات السلبي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	79
(6.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعُد من أبعاد مقياس التسويف الأكاديمي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	80
(7.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعُد الانفعالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	81
(8.4)	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعُد المعرفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	82
(9.4)	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعُد السلوكي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	83
(10.4)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس.	84

(11.4)	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.	86
(12.4)	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.	87
(13.4)	يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الصف	88
(14.4)	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.	89
(15.4)	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.	90
(16.4)	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل.	91
(17.4)	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل.	92
(18.4)	يوضح نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية وأبعاد: النزق، العزو الداخلي للفشل، تقيم الذات السلبي، لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل.	93
(19.4)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس.	94
(20.4)	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.	95
(21.4)	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.	96
(22.4)	يوضح نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي والبعُد السلوكي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.	97
(23.4)	يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الصف	98
(24.4)	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.	99
(25.4)	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.	100

(26.4)	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل.	101
(27.4)	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل.	102
(28.4)	يوضح نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل	103
(29.4)	يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسين الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة. (ن=369)	104
(30.4)	يوضح تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسهام أبعاد الأفكار اللاعقلانية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة.	105

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
أ	أدوات الدراسة قبل التحكيم	135
ب	قائمة المحكمين	142
ت	أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)	143
ث	أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية	148
ج	كتاب تسهيل المهمة	153

الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة_ فلسطين

إعداد: وعد عاهد حسين يحيى

بإشراف: الدكتور إياد أبو بكر

2021

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله و البيرة – فلسطين، وتأثير بعض المتغيرات على الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي وهي (الجنس، والتخصص والصف ومكان السكن والمعدل)، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت الدراسة من (369) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداتي الدراسة: (مقياس الأفكار اللاعقلانية، التسويف الأكاديمي)، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لهما تم تطبيقهما على عينة الدراسة.

وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة طردية موجبة بين الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي لدى العينة التي بلغت قيمتها (.584) أي كلما ازدادت مستوى الأفكار اللاعقلانية ازداد مستوى التسويف الأكاديمي، كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الأفكار اللاعقلانية و التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة متوسطة، كما بينت نتائج الدراسة وجود قدرة تنبؤية لأبعاد الأفكار اللاعقلانية في التسويف الأكاديمي، وإلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية بينما وجدت فروق في بعدي النزق لصالح الاناث والاعتمادية لصالح الذكور، فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص ومكان السكن في مقياس الأفكار اللاعقلانية، بينما يوجد

فروق في الدرجة الكلية على بعدي النزق والعزو الداخلي للفشل جاءت لصالح (69.99 الى 70.99). بينما في مقياس التسويف الأكاديمي أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير الصف والسكن. وجود فروق لصالح الذكور تعزى لمتغير الجنس، أما فيما يخص متغير التخصص تبين وجود فروق في الدرجة الكلية والبعد السلوكي لصالح الفرع الأدبي، ووجود فروق تعزى لمتغير المعدل جاءت لصالح (69.99 الى 70.99).

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بإجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعمقة في هذا المجال لما له من أهمية في استقصاء الأسباب التي تكمن خلف تفكير طلبة المرحلة الثانوية التي قد تسوقهم للتسويف الأكاديمي، وإعداد البرامج الوقائية والإرشادية التي تساعد الطلبة بالحد من الأفكار اللاعقلانية التي تراودهم، مما تساعد على نشوء عادة التسويف الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الأفكار اللاعقلانية، التسويف الأكاديمي، المرحلة الثانوية

Irrational Thoughts and Their Relation to Academic Procrastination in a Sample of Secondary Stage Students in the Schools of Ramallah and AlBireh Governorate – Palestine

Prepared by: Waad Ahed Hussein Yahya

Supervised by: Dr. Eyad Au Baker

2021

Abstract

This study aims to identify irrational thought and its relationship to academic procrastination among secondary stage students in Ramallah and AlBireh Governorate's schools, and the effect some variables (gender, field of specialization, grade, place of residence, and average) have on irrational ideas and academic procrastination. The researcher uses the relational descriptive approach. The sample consists of (369) male and female students selected using the stratified random sampling method. Two research tools are developed: (measuring irrational thoughts and academic procrastination), after the psychometrics characteristics of the tools are confirmed, they are applied to the research sample. The results indicate a positive direct relationship between irrational thought and academic procrastination, with a value of (584); whenever the level of irrational thought increases, the level of academic procrastination increases. Moreover, the degree of irrational thought and academic procrastination among the sample is medium. Furthermore, there is a predictive ability for the dimensions of irrational thoughts in academic procrastination, with no significant differences related to the variable of gender in general, with variation in the intervals of irritability in favor of females, and dependency in favor of males, and that there are no significant differences related to the variables of filed and place of residence in the irrational thoughts tools, while there are general differences on the levels of irritability and internal attribution of failure that were 69.99 to 70.99. Regarding academic procrastination tools, result reveal no significant differences for the variables grade and place of residence, with differences for males in the variable gender. Regarding "field of specialization", some differences on the general and behavioral levels in favor of the Literary Stream students appear, in addition to differences related to the variable "average" in favor of 69.99 to 70.99. The research recommends more in-depth studies and research are conducted in this field due to its importance in investigating reasons behind thoughts of high school students leading to academic procrastination, and

their role in developing preventive and guidance programs that limit irrational thinking, thus reducing academic procrastination.

Key words: Irrational thoughts, academic procrastination, students.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة و أسئلتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة و محدداتها

7.1 التعريفات الإجرائية للمصطلحات

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

1.1 المقدمة

إن معيار التقدم الحقيقي لأية دولة من دول العالم هو التعليم في المقام الأول، الذي ينتج عنه النهضة والرقي والتنمية، حيث تسعى معظم دول العالم إلى تخصيص أموال ومشاريع خاصة بتحسين مستوى وجودة التعليم للنهوض به، وعلى الرغم من اهتمام علماء علم النفس، والباحثين النفسيين والتربويين والسيكولوجيين بشكل كبير بالتعليم والتحصيل الدراسي والبيئة المحيطة به، إلا أن مشكلة التسويف الأكاديمي تشكل عائق كبير أمام نجاح العملية التعليمية ، وتتمثل هذه المشكلة بميل الطلبة لتأجيل مهامهم الأكاديمية، مما يؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وبذلك تذهب كافة الجهود المبذولة من كافة الأطراف سدىً، ذلك إلى جانب تحول العملية التعليمية إلى نشاط اقتصادي كغيره من الأنشطة الاستثمارية والاقتصادية.

وقد خص الله سبحانه وتعالى الإنسان بنعمة التفكير دون الكائنات الحية الأخرى، واستطاع الإنسان بفضل ذلك أن يكون خليفة الله في الأرض، ويستخدم الإنسان أفكاره لوضع الأهداف والسعي نحو تحقيقها، ويشعر بالضيق عندما يعجز عن تحقيق أهداف معينة أو مرور الإنسان بظروف تمنع تحقيق هذه الأهداف، وتتأثر المشاعر والسلوكيات النابعة من الأفراد بمعتقداتهم حول هذه الظروف والأحداث، بالتالي فإن المعتقدات حول هذه الأحداث هي المساهم الأول في تشكيل المشاعر وتوجيهها على نحو محدد (المرشدي، 2015).

يُعد المكون المعرفي وبخاصة نواتج الإدراك، من حيث طبيعة الأفكار والمعتقدات المنبثقة عنه والسائدة لدى الفرد، كالأفكار العقلانية والمنطقية والواقعية الحياتية، وغير العقلانية من جهة،

ومستوى التسويف الأكاديمي من جهة أخرى، من المؤشرات الدالة على طبيعة الشخصية. (الرويعي،2012)، التفكير والانفعال والسلوك جميعها أشكال متلاحمة، والتغيير في إحداهما يغير في العناصر الأخرى جميعها، جانب كبير من الانفعالات لا يزيد على كونه أنماطاً فكريةً

متحيزةً أو مستعصيةً أو تقوم على التقييم الشديد أن التفكير والإنفعال، يتلاحمان ويتبادلان التأثير والتأثر في علاقة دائرية، بل إنهما في كثيرٍ من الأحيان يصبحان شيئاً واحداً بحيث يحكم ما يقوله الفرد، لنفسه عن حدوث شيء معين، الصيغة الانفعالية التي سيزحم بها هذا السلوك من نفسه، حيث أن العمليات المعرفية هي المسؤولة عن حدوث الاضطرابات الانفعالية، ويتبين أن الاضطرابات النفسية ما هي إلا نتائج مترتبة على الأفكار اللاعقلانية وتعتبر العمليات المعرفية حلقة الوصل بين انفعالات الفرد وسلوكياته. (عبارة،2017).

بالتالي، تساهم الأفكار اللاعقلانية بشكل أساسي في مشكلة التسويف الأكاديمي، والتي تشير إلى كل ما يتبناه الفرد من وجهات نظر وأفكار ومعتقدات، سواء عن نفسه أو عن الآخرين من حوله.

وتعتبر فكرة الخوف من الفشل واحدة من أهم الأفكار اللاعقلانية التي لها دور كبير في ظهور سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطلاب، حيث يشير انوجبزي (Onwougbuzie,2004) أن الخوف من الفشل يعتبر العامل الكامن خلف سلوك التسويف، بحيث يلجأ الفرد إلى تأجيل وتأخير أداء المهام حتى يتجنب الآثار السلبية للقلق الناتج عن التقويم السلبي سواء من الذات أو من الآخرين

ويرى كابان (Capan,2010:667) أن فكرة الخوف من الفشل فكرة لاعقلانية و يصاحبها فكرة أخرى ترتبط بالتسويف وهي فكرة الكمالية perfectionism، وذلك من خلال قيام بعض الطلاب برفع سقف طموحاتهم بشكل يفوق قدراتهم وإمكاناتهم، أما البعض الاخر يبالغ في الاتقان إلى حد

التزمت، إلا أن كلاهما يصاب بالقلق أثناء إقدامه على البحث و الاستذكار، وأيضا تعتبر الرغبة في المال و ضعف الدافعية الذاتية سبباً جوهرياً من أسباب التسويف الأكاديمي.

2.1 مشكلة الدراسة

تعد القاعدة المعرفية وطريقة التفكير من الموجهات الأساسية للسلوك الإنساني في كافة نواحي الحياة، وتؤثر بشكل كبير على سلوكه من ناحية صوابه أو غير ذلك، والأمر مرتبط بشكل أساسي إلى ما يعتقده الشخص أو ما يقوله لنفسه أو ما تحتويه طريقة تفكيره، فإذا كانت الأفكار لديه لاعقلانية نتج عنها سلوك سيء والعكس صحيح.

والأفكار اللاعقلانية ذات تأثير كبير على السلوك السلبي وخصوصا على أولئك الذي هم في مرحلة عمرية حرجة كمرحلة المراهقة، التي تتطلب حذراً كبيراًمن قبل من يقومون بعملية التنشئة الاجتماعية في إكسابهم الأفكار والمعتقدات الصحيحة، ومن بين السلوكيات السلبية التي يمكن أن تسهم بها الأفكار اللاعقلانية التسويف الأكاديمي المتعلق بتأجيل المهام الأكاديمية المطلوبة، كما أن الظروف الخارجية التي تطرأ على حياة الفرد خاصة هذه الفترة وما يمر به العالم من تهديد خطر وباء كورونا والظروف الاقتصادية الراهنة قد تؤدي إلى التسويف الاكاديمي خاصة أن الطلبة قد اعتادوا على نظام تعليمي تقليدي على مدار أعوام مما يصعب عليه التأقلم مع الظروف الجديدة المفاجأة التي يؤثر على التحصيل الدراسي من هنا جاءت الدراسة الحالية لتجيب عن التساؤل الرئيس: **الآتي: ما مستوى الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة_ فلسطين؟**

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الأفكار اللاعقلانية الأكثر انتشاراً لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدارس محافظة رام الله والبيرة؟

السؤال الثاني: ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدارس محافظة رام الله والبيرة؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذو دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدارس محافظة رام الله والبيرة؟

السؤال الرابع: هل يختلف مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدارس محافظة رام الله والبيرة باختلاف الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، مكان السكن، معدل التراكمي؟

السؤال الخامس: هل يختلف مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدارس محافظة رام الله والبيرة باختلاف الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، مكان السكن، المعدل التراكمي؟

السؤال السادس: ما القدرة التنبؤية للأفكار اللاعقلانية في للتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدارس بمحافظة رام الله والبيرة؟

3.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الصف.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الصف.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل.

الفرضية الحادية عشرة: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة.

الفرضية الثانية عشرة: لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) لأبعاد الأفكار اللاعقلانية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة.

4.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية الى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف إلى مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية.

2- التعرف إلى مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانويـــة بمـــدارس محافظـــة رام الله والبيـــرة الحكومية.

3- التعرف إلى علاقة الافكار اللاعقلانية بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمـــدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية.

4- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الانتشار والأفكار اللاعقلانيـــة لدى طلبة مرحلة الثانوية في محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، الصف، مكان السكن، المعدل).

5- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدارس محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، الصـــف، مكان السكن، المعدل).

6_ التنبؤ بتأثير الأفكار اللاعقلانية في مستوى التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة – فلسطين.

5.1 أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية النظرية والتطبيقية في الجوانب الآتية:

الأهمية النظرية: تعد هذه الدراسة إضافة إلى الإطار النظري في الأفكـــار اللاعقلانيـــة علاقتهـــا بالتسويف الأكاديمي وهي تشمل مفاهيم تحتاج للدراسة والبحث تتميز هذه الدراسة بأنهـــا الدراســـة الأولى من نوعها بمدارس محافظة رام الله والبيرة، كونها دراسة تهتم بشريحة مهمة بـــالمجتمع ألا وهي طلبة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة، وتعد الأفكار اللاعقلانية من أهم المشكلات التي تواجه المجتمعات العربية والطلبة بشكل خاص، لما لها من تأثيرات سلبية على العملية التعليمية، من خلال دورها في عرقلة عملية التقدم والازدهار في المجتمع.

الأهمية التطبيقية

يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في التعرف على علاقة الأفكار اللاعقلانية بالتسويف الأكاديمي لدى شريحة مهمه من شرائح المجتمع كونها تمر بمرحلة حرجة وهي مرحلة المراهقة لطلاب المرحلة الثانوية، والتي تعد جديرة بالرعاية والاهتمام، كما ممكن أن تكون نقطة يمكن لها الإنطلاق لمزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال، نظراً لقلة الدراسات والبحوث العربية والأجنبية والمحلية بشكل خاص – في حدود علم الباحثة–، خاصة لمرحلة الثانوية إذ أكدت الدراسات على أهميتها الكبيرة في أداء الطلبة الأكاديمي، حيث أن نتائج هذه الدراسة قد تفيد القائمين على العملية التربوية والباحثين النفسيين والمختصين بعلم النفس والإرشاد النفسي والتربوي في وضع خطط علاجية مناسبة تستخدم كاستراتيجية وقائية، وقد تستخدم هذه الدراسة كمرجع يُمكَّن الطلبة من إعادة تقويم أفكارهم في ضوء النظرية اللاعقلانية، مما قد يساعد طلبة على زيادة دافعيتهم للإنجاز الأكاديمي.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

الحدود الموضوعية: سوف تقوم هذ الدراسة بقياس الأفكار اللاعقلانية المؤثرة على التسويف الأكاديمي.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية الحادي عشر، الثاني عشر.

المحدد الإجرائي: تتحدد نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة ومدى صدقها وثباتها.

الحدود المكانية: مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في العام.2020 /2021.

الحدود المفاهيمية: اقتصرت هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.

كما أنها تحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية سيكون مقيداً بـــدلالات صـــدق وثبـــات الأدوات المستخدمة، ومدى الاستجابة الموضوعية لأفراد عينة الدراسة على هذه الأدوات من جهة، وعلـــى مجتمعات مشابهة لمجتمع الدراسة.

7.1 التعريفات الاجرائية للمصطلحات

الأفكار اللاعقلانية Irrational ideas: مجموعة من المعتقدات اللاعقلانية التي يستخدمها الشخص لتغيير الميزات والخبرات التي يتلقاها الفرد من البيئة المحيطة، وتؤدي إلى الشعور بالحزن، هـــي الأفكار التي تخلو من المنطق السليم والتي يتبناها الأفراد كأهداف غير واقعية مستحيلة، وغالباً ما تتصف بالكمال (Ellis, 1988).

ويقصد بها أيضا بأنها الأفكار السالبة الخاطئة غير المنطقية وغير الواقعية التي تتســم بعـــدم الموضوعية ذا التأثر بالأهواء الشخصية، والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة وتعتمـــد علـــى مزيج من الظـــن والتهويـــل والمبالغـــة (البهاص، 187:2006) **تتحدد إجرائياً الدرجة التي يحصل عليها المفحوصين على مقياس الأفكار اللاعقلانية المطور من قبل الباحثة.**

التسويف الأكاديمي: هو ميل الفرد لتأجيل البدء أو أنهاء المهمات الأكاديمية و ينتج عنه شعور بالتوتر الانفعالي، والأسباب الذي يعتقد الطلبة أنها المسؤولة عن تأجيلهم البدء في مهامهم الأكاديمية أو إكمالها(أبو غزال،2012).

ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوصين على مقياس التسويف الأكاديمي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 المقدمة

2.2 الإطار النظري

3.2 الدراسات السابقة

1.3.2 الدراسات المتعلقة بالأفكار اللاعقلانية

2.3.2 الدراسات المتعلقة بالتسويف الأكاديمي

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 المقدمة

تناول هذا الفصل الإطار النظري لمتغيرات الدراسة، حيث تم الرجوع إلـــى الأدب النظـــري الذي تحدث عن موضوع الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي، بالإضافة إلى الدراسات السابقة التي بحثت في هذا الموضوع نفسه، ومن ثم التطرق لمجموعة من الدراسات السابقة سواء أكانـــت عربية أو أجنبية تحدثت عن متغيرات الدراسة، وفي نهاية الفصل تم التعقيب على هذه الدراسات.

2.2 الإطار النظري

1.2.2 مفهوم الأفكار اللاعقلانية

يؤكد اليس " Ellis " على أهمية الجانب المعرفي أو العقلي في تقرير عواطف وانفعـــالات الفرد في مئات الدراسات والأبحاث التي قام بمراجعتها، وذلك لدعم نظريته فيما يتعلـــق بتطـــور العصاب وعلاقته بالتفكير اللاعقلاني واللامنطقي والاضطرابات الانفعالية. ويرى أن هنالك اشتراك ما بين الأفراد في غايتين أساسيتين هما: الحفاظ على الحياة، والإحساس بالسعادة النسبية، والتحرر من الألم، كما تتمثل العقلانية في التفكير بطريقة تساهم في تحقيق هاتين اللغتين، في حـــين تقـــوم اللاعقلانية على التفكير بطرق من شأنها إعاقة ومنع تحقيقها، كما يشعر الفـــرد بالضـــيق عنـــدما يسعى إلى تحقيق بعض أهدافه، بالإضافة إلى ما يعترض له الأفراد من عوائق وحوادث تعرقـــل تحقيق هذه الأهداف، مما ينجم عن ذلك تولد معتقدات ومشاعر وأفكار قد تكون سلبية أو إيجابيـــة، وهذا يشير إلى أن الأحداث بحد ذاتها لا تخلق المشاعر، وإنما المعتقدات حول هذه الأحداث هـــي التي تسهم في تشكيل المشاعر وإظهارها على نحو محدد(Ellis,2004).

كما ميز أليس بين نوعين من المعتقدات لدى كل فرد هما:

المعتقدات العقلانية: وهي المعتقدات والأفكار الواقعية والمنطقية التي تساعد في حصول الشخص على أهدافه، إنها ذات مضمون نسبي وليس حتمي، وهي تفضيلية وليست وجوبية ويصاحب هذه المعتقدات العقلانية نتائج انفعالية وسلوكية إيجابية وسوية (Dryden, 2002).

المعتقدات اللاعقلانية: هي مجموعة من الأفكار الخاطئة، وغير المنطقية التي تتميز بعدم الموضوعية، او الوضوح، والمبنية على توقعات خاطئة نتيجة المبالغة، والتهويل، وانعدام الثقة بالذات (بني خالد،2015)، وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الأفكار اللاعقلانية المستخدم بالدراسة، والذي يقيس الأفكار الآتية (المبالغة في طلب الاستحسان، الكمال الشخصي، اللوم القاسي للذات والآخرين، عدم تحمل الإحباط، التهور الانفعالي، القلق الزائد، تجنب مواجهة المشكلات، الاعتمادية، الشعور بالعجز، الانزعاج الزائد لمشاكل الآخرين) وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن الفرد لديه أفكار لاعقلانية (عبارة،2017).

نظرية العلاج العقلاني الانفعالي

يعد (Albert Ellis) من رواد نظرية العلاج العقلاني الانفعالي والتي طورها عام (1955)، ويؤكد من خلالها أن الاضطرابات النفسية تولدها أفكارنا، وأنها لا تتولد عن الخبرات والحوادث التي يمر بها الناس، وإنما سببها المعتقدات التي يحملها الناس عن هذه الحوادث قد تكون لاعقلانية، وبالتالي تؤدي الى اضطراب الناس وقلقهم وجعلهم أناس غير فعالين وغير سعداء، فإذا ما تحرروا من هذه الأفكار اللاعقلانية فإنه من الصعب عليهم أن يقعوا فريسة سهلة للاضطرابات العاطفية، أو على الأقل فإنها لا تدوم (المرشدي،2015).

كما يشير كورسين (Corsini) إلى دور المعتقدات، والأفكار اللاعقلانية في اضـــطرابات الشخصية، والذي يتضح في نموذجه المعروف باسم (ABC)، ويقصد بـــالرمز (A) (Activating event) الخبرة الناشطة أو الحدث وهي بالعادة خبرات مؤلمة وغير سارة (حسين،2004) ، أمـــا الرمز (B) (Beliefs) فيقصد به الأفكار والمعتقدات عن الحدث (A) قد يظهر في صورة أفكـــار أو حديث داخلي يردده الفرد كتقييم خاطئ للحدث، أو تفسير مشوه وخاطئ للحدث المثيـــر للضـــغط (دردير، 2010) . وتنقسم إلى _

أ – معتقدات عقلانية Rational Beliefs(RB)

ب– معتقدات لاعقلانية Irrational Beliefs(IB)

أما الرمز (C) (Emotion Consequences)، فيعني به النّتائج الانفعالية ، التي تكون متوافقة لنظام المعتقدات ،فإذا كان نظام المعتقدات عقلانياً كانـــت النتيجـــة ملائمـــة للحـــدث ولا تســـبب الاضطراب الانفعالي، وإذ كانت المعتقدات غير عقلانية كانت النتيجة اضطراب انفعـــالي وخلـــل سلوكي كما في حالات القلق و الاكتئاب (الصقهان،2005).

ويرى (أليس) أنّ نظام المعتقدات (B) لدى الفرد يتألف من معتقـــدات عقلانيـــة Rational (Beliefs) ومعتقدات لا عقلانية (Irrational Beliefs) فالمعتقدات العقلانّية هي تقييمات ترتبط عمّـــا هو مثبّت تجريبياً، وتكون صحيحة، وواقعية ومنطقية ليست مطلقة، وذات هدف واقعي، وتعود إلى عواطف مناسبة ومنسجمة.أما المعتقدات اللاعقلانية فهي تعميمات مستمدة من افتراضات غير مثبتة تجريبياً، وتظهر بلغة مطلقة باستخدام كلمات الحاجة (Need)، ويجـــب(Must)، وعبـــارات ملحـــة وأفكار مدمرة تمثل التفكير المطلق (اللاذقاني،1995).

ويرى بوضياف (2017) أن المعتقدات العقلانية تتميز بعدد من الخصائص أبرزها:

1. الموضوعيّة: ويتمثل ذلك في أنّها تشتقّ من حقائق وأدلّة موضوعيّة وليس من نظرة شخصية.
2. المرونة: حيث تتشكّل في صورة رغبات وأمنيات وتفضيلات لا تصل إلى المطلقات اللازمة.
3. تساعد على تحقيق أهداف الحياة.
4. تقلل من الصراعات الداخلية لدى الفرد.
5. تقلل من التصادم مع الآخرين المحيطين بالفرد.
6. تساعد على التفكير في عدة صيغ من الاحتمالات.

في حين يرى أن الأفكار اللاعقلانية متطرفة وتؤدي إلى الاضطرابات النفسية، كما أنها لا تساعد على تحقيق وإنجاز الأهداف.

وعند الحديث عن أنواع الأفكار االلاعقلانية، فتقسم إلى:

معتقدات (أفكار) تتعلق بالذّات: مثل أحبّ أن أتقن كل شيء، وإذا لم أفعل ذلك فإنه أمر فظيع لا يمكن أن أتحمله، ومثل هذه المعتقدات تؤدي إلى الخوف، والقلق، والاكتئاب والشّعور بالذنب.

معتقدات (أفكار) تتعلق بالآخرين: مثل يجب أن يعاملني الناس معاملة حسنة عادلة، وإذا لم يفعلوا ذلك فإنه أمر فظيع لا أتحمله، وتؤدي هذه الأفكار إلى الشعور بالغضب والعدوانية والسلبية.

أفكار تتعلق بظروف الحياة: مثل يجب أن تكون الحياة بالشكل الذي أريده، وإذا لم تكن كذلك فإنه أمر فظيع لا أتحمله، وتؤدي هذه الأفكار إلى الشعور بالأسى والألم النفسي (inStenberg,2000).

وقد قدم إليس (Ellis) المشار إلية انستنبيرج (inStenberg,2000)، إحدى عشر فكرة لا عقلانية تؤدي في رأيه إلى الإصابة بالاضطرابات السلوكية الانفعالية، والتي تتمثل في:

الفكرة الأولى: حول طلب الحب والتأييد من جميع المحيطين بالفرد "من الضروري أن يكون الفرد محبوباً من جميع الناس المحيطين به".

الفكرة الثانية: فتدور حول كفاءة الفرد وإنجازه وتقدير الآخرين له.

الفكرة الثالثة: تتمحور حول اللوم الزائد الموجه للآخرين "بعض الناس أشرار وخبثاء لذا يجب أن يلاموا ويعاقبوا بشدة".

الفكرة الرابعة: فتدور حول انعدام الأمل عندما تأتي نتائج عكس التوقعات "إذا ساءت الأمور على غير ما يتمناه الفرد حدثت المأساة والكارثة".

الفكرة الخامسة: تركز على صعوبة تحكم الفرد بانفعالاته، وأحزانه "تنتج التعاسة عن ظروف خارجية لا يستطيع الفرد التحكم بها".

الفكرة السادسة: تدور حول مصادر الضغوط النفسية، وضرورة مواجهتها "على الإنسان أن يتوقع أشياء خطيرة ومخيفة، وأن يكون على أهبة الاستعداد لمواجهتها".

الفكرة السابعة: تركز على الوقاية من الضغوط والمشكلات بتجنبها "حيث إنّ تفادي الفرد لبعض المشكلات وتجنبها أسهل من مواجهتها".

الفكرة الثامنة: تتمحور حول طلب العون والدعم من الآخرين، ويجب أن يعتمد الفرد على شخص أقوى منه يشعره بالثقة والأمان.

الفكرة التاسعة: تدور حول تأثير الخبرات الماضية في السلوك الحالي للفرد، "الخبرات والأحداث الماضية هي التي تحدد السلوك الحالي، ولا يمكن استبعاد تأثير الماضي".

الفكرة العاشرة: تدور حول الانزعاج لما يعانيه الآخرون من متاعب، "ينبغي أن يحزن الفرد لما يصيب الآخرين من متاعب".

الفكرة الحادية عشر: تؤكد كمال الحلول وتمامها، "هناك دائماً حل صحيح أو كامل لكل مشكلة يجب الوصول إليه حتى لا تصبح النتائج مؤلمة.

أما عن الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالتسويف الأكاديمي فقد قدم كالانو وهرنجتون (Calano&Harrington,2000) الوارد في القصاص (2014) ستة أفكار والتي تعتبر الأكثر شيوعا لدى الطلاب المسوفين، والتي تتمثل فيما يلي:

1.سوف أبدأ مبكراً هذه المرة "I will start early this time"، وهنا يضع المسوف احتمالية بدء إنجاز مهامه الدراسة بصورة منتظمة، والتغلب على سلوك التسويف لديه، إلا أنه سرعان ما يشعر بعدم الرغبة في أداء المهام التي لم يخطط لها.

2.اقتربت من البداية حالا "I've got to start soon"، وذلك ما يسيطر على المسوف، حيث يعتبر أنه لم يعد هناك متسع من الوقت للتأجيل، لكن في نفس الوقت يشعر بالقلق والضغط فيعطي لنفسه مزيداً من الوقت والتفكير.

3. ماذا سوف يحدث لو لم أبدأ! "What happen if I'm not started"، وهنا يحاول المسوف اقناع نفسه بأن استمرارية التسويف لن تؤثر على إنجازه كثيراً، حيث أن قدرته تسمح له بالنجاح دون بذل جهد كبير.

4. لا يزال هنالك متسع من الوقت "There's still time"، وذلك ما يميز المسوفين المتفائلين، حيث يأمل هؤلاء أن لديهم القدرة على تعويض ما فات من تقصير في انجاز مهامهم الدراسية.

5. أخاف من الفشل "I fear from failure"، وتسيطر هذه الفكرة على المسوف من خلال منعه من الإقدام على أداء وإنجاز المهمات، والواجبات المطلوبة منه، وما يصاحب هذا الخوف من توتر، وقلق، وتجنب التقويم السلبي من قبل الآخرين.

6.لن أسوف مرة أخرى "I'll never procrastinate again"، وتشير هذه الفكرة إلى شعور الندم الذي يشعر به المسوف، حيث يعقد النية أن يقلع عن سلوك التسويف، ولا يعود إليه مرة أخرى، ويقدم على أداء الأعمال، والواجبات في أوقاتها.

التسويف الأكاديميAcademic Procrastination

بصفة عامة يعتبر التسويف الأكاديمي مفهوم قديم في نشأته، وحديث في تنظيره وتطبيقاته، حيث كان يفسر قديماً على أنه نوع من الحكمة، والرزانة، والحفاظ على الطاقة من الإهدار، إلا أنه ظهر في العصر الحديث كمشكلة سلوكية وتربوية، تعني تأجيل وتأخير ما يجب إنجازه من أعمال (البهاص،2010).

ويؤكد أبو غزال (2012:132) **أن** التسويف الأكاديمي يظهر عندما يؤجل الطلبة دون مبرر إتمام المهام الدراسية المطلوبة منهم حتى اللحظة الأخيرة. وقد فسر التسويف الأكاديمي تفسيرات عديدة ومتنوعة، إذ يرى أصحاب "نظرية التحليل النفسي" أن التسويف يظهر كثورة ضد المطالب، والتسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين.

كما يرى أصحاب "النظرية السلوكية" أن التسويف هو نتيجة عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان القيام بالنشاطات المفضلة، والحصول نتيجة لذلك على المكافأة الفورية، ويركز أصحاب "النظرية المعرفية" على إبراز أثر المتغيرات المعرفية كمؤشرات للتنبؤ بالتسويف الأكاديمي، مثل المعتقدات غير العقلانية، وأسلوب العزو، و المعتقدات المتعلقة بالوقت، وتقدير الذات، والتفاؤل، واستراتيجيات المعوقات الذاتية .

ويؤكد ستيل وآخرون (Steel et a1, 2001:95) أن التسويف مفهوم قديم في نشأته لكن الأبحاث لم تتناوله بالدراسة إلا في نهاية العقد الأخير من القرن الماضي وبداية القرن الحالي، ويشير الأصل المعجمي لمصطلح التسويف "Procrastination" أنه مشتق من اجتماع كلمتين

لاتينيتين هما كلمة "Pro" والتي تعني إلى الأمام، وكلمة "Crastinct" والتي تعني الغد، أي بمعنى تأجيل وإرجاء أداء المهام المطلوب إنجازها إلى وقت لاحق، وكثيراً ما يكون هذا التأجيل ناتجاً عن الخوف من الفشل وعدم التأكد من النجاح، ومن ثم يصاحب بمظاهر التوتر والضيق والقلق.

لا يختلف معنى التسويف في القواميس اللغوية العربية كثيراً عن المعاجم الأجنبية، ويشير المعجم الوجيز (329:2002) فيقال سوف فلان: أي ماطل، والسَّوْف هو الْمَطْل، وسَوَّفْتهُ إذا قلت له مرة بعد مرة سوف أفعل كذا بغرض التأخير والتأجيل .

ويؤكد بدرة (65:2010) أنه في الحديث الشريف أن النبي صلى الله عليه وسلم قال "لعن الله المسوفة من النساء، وهي التي لا تجيب زوجها إذا دعاها الى فراشه وتدافعه فيما يريد منها، وتقول له سوف أفعل، كما حذر عمر بن الخطاب رضي الله عنه من التسويف بقوله "لا تؤخروا عمل اليوم إلى الغد" فإنكم إذا فعلتم ذلك تراكمت عليكم الأعمال فلا تدرون بأي منها تبدؤون وأيها تؤخرون.

أما التسويف الأكاديمي فيعرفه العنزي والدغيم (2003) بأنه تأخير مقصود في الابتداء أو الانتهاء من المهام والواجبات الدراسية، وهو سلوك ينزع فيه صاحبه إلى تأجيل الأشياء التي يجب أن تُؤدّى اليوم الى وقت آخر.

ويشير أليس وكنوس(Ellis&Knaus,2002) إلى أن التسويف لدى الطلاب عبارة عن خلل سلوكي وظيفي تفاعلي، يتمثل في تجنب أداء النشاط المطلوب، والاعتماد على ميكانزيم التبرير وتقديم الأعذار عن التأخير والتأجيل لتجنب اللوم والعقاب

كما صنف مير (Mayer, 2002) التسويف، على أنه سمة من سمات الشخصية التي تترسخ لدى الطالب، وتمثل له عائقاً ذاتياً مزمناً، كما تنعكس على أدائه للمهام الدراسية سواء في بدايتها أو الانتهاء منها، ولا يحاول إكماله إلا في اللحظات الأخيرة.

أما سمبسون وتومثي(Simpson&Timothy,2009)، فقد اعتبرا التسويف خلل معرفي في ترتيب الأولويات لدى الفرد المسوف، فيقدم المهام ذات الأولوية الأقل على المهام الضرورية الملحة، والتي ترتبط بالنجاح والتفوق.

ويذكر استيل (Steel.2007:454) أن التسويف"رغبة الفرد بشكل اختياري وطوعي لتأجيل المهمات الأكاديمية لأوقات لاحقة وعدم إتمامها في الوقت المحدد، على الرغم من معرفة الآثار السلبية المترتبة على ذلك، كما ذكر ستيل عدة أنماط للتسويف، أهمها:

التسويف الاستشاري: وهو مختص بالبحث عن المتعة والإثارة والتغلب على المواعيد الأخيرة وتأجيل إنجاز المهمات لفترات طويلة.

تسويف التجنبي: ويكون بسبب الخوف من الإخفاق ويقوم به الفرد حماية لتقدير ذاته.

التسويف القراري: حيث يؤجل الشخص اتخاذ قرارات معينة.

أنواع التسويف الأكاديمي

يذكر السلمي (634:2014) هناك عدة أنواع للتسويف الأكاديمي منها:

التسويف القطعي: ويعني العجز عن اتخاذ القرارات المهمة في فترة زمنية محددة.

التسويف التجنبي: وفيه يتجنب الفرد الابتداء أو الانتهاء من المهمة، لأن العمل النهائي يتضمن تهديداً للذات.

التسويف الخامل: وينطبق ذلك على الأفراد الذين يأجلون عملهم حتى اللحظة الأخيرة بسبب عدم القدرة على اتخاذ القرارات نحو العمل في الوقت المناسب.

التسويف الضغط: وهو القدرة على اتخاذ قرارات متعمدة للتأجيل واستخدام قدراتهم للعمل تحت الضغط.

كما ويذكر أليس (Ellis،2011) بعض أنواع من المسوفين منها:

الاسترخائي: هؤلاء ينظرون إلى مسؤوليتهم بشكل سلبي ويتجنبونها من خلال توجيه طاقتهم إلى مهام أخرى فهم يتجنبون الحالات التي من شأنها أن تسبب الاستياء وينغمسون بدلا عن ذلك في أنشطة أكثر متعة لهم.

المتوترون والخائفون: عادة ما يشعر هذا النوع من المسوفين بالإرهاق والضغط غير الواقعي حول ما يتعلق بالوقت وأنهم غير متأكدين من أهدافهم ويشعرون بنوع من الضيق ولديهم شعور بأنهم يفتقرون إلى القدرة على النجاح أو التركيز في استكمال المهام والواجبات المكلفين بها.

المبالغون _ المرهقون من المسوفين: يخلقون لأنفسهم أعباء وعمل زائد ويرفضون أن يكون لهم نواب ويهملون وضع وتحديد الأولويات ولا يديرون الوقت على نحو جيد مما يؤدي على أن بعض الأعمال لا يتم إكمالها أو تُؤدّي إلى نحو ضعيف أو تأتي في وقت متأخر.

صانعي الأزمات: يتركون المهام حتى آخر الوقت ولا يفعلون في الوقت المحدد.

المُرجِئون: يشعرون بعدم الكفاية ويتجنبون المهام الصعبة ويتجنبوا المسؤولية ويؤدون بشكل جيد عندما يوجهونهم الآخرين ويحددوا لهم الوقت والأفعال.

العقابيون: هم الذين لا يستطيعوا التحكم في حياتهم الشخصية ويركزون على مرات الفشل في الماضي ويشعرون بالعجز، وأنهم لا يستطيعون التغير، ولديهم شعور بالنقص، وأن الآخرين أفضل منهم.

الفعالون: وهم الذين يتخذون قرارات تأجيليه مقصودة، ويقدمون دافعية مرتفع تحت ضغط الوقت وهم قادرون على إكمال مهماتهم بالمواعيد المحددة، ويحققون نتائج مرضية.

السلبيون: وهم مسوفون تقليديون يأجلون إنجاز المهمات حتى اللحظات الأخيرة، أو يفشلون بالقيام أو إنهاء العمل بالوقت المحدد.

الشخصيون: هؤلاء الأفراد يؤجلون مهام تؤثر على حياتهم الشخصية بشكل مباشر مثل: البقاء في عمل غير مناسب وعدم البحث عن عمل آخر.

الكماليون: تكون لديهم أهداف عُليا ولا يسعون إلى تحقيقها، ولديهم شك في قدراتهم ويترددون في البدء، أو الانتهاء عن المهمة، ويخشون الفشل، ويخافون ألا يكونوا مجدين عند القيام بالمهام، ولديهم صعوبة في تحديد الوقت اللازم لإكمال المهمة، ويمضون وقتاً طويلاً.

الحالمون: وهم سلبيون ويتجنبون المهام الصعبة ويريدون أن تكون الحياة سهلة ولديهم أفكار، ولكن لا تترجم إلى أهداف ولا يتم وضع الخطط لتحقيقها وإنجازها.

التسويف العام General procrastination

يقصد بالتسويف العام على أن التسويف مشكلة عامة تصيب الأفراد في جميع مراحل حياتهم، فيؤخرون ما يجب أداؤه من أعمال، ويقدمون في اداء الأقل أهمية على الأكثر أهمية، ويرتبط هذا السلوك بسلوكيات الكسل والبلادة وفقد الحماس، ويظهر هذا النمط في المهام الدراسية والحياتية حتى في الطقوس والعبادات.

التسويف الشخصي Personal procrastination

ويعني أن التسويف أصبح سمة شخصية تميز الفرد عن غيره، فيؤجل مهام الحاضر إلى وقت غير معلوم، ويظهر هذا النمط من التسويف في مواقف تقدير وتقييم الذات، حيث يكون الهروب إلى نشاطات أخرى بديلة عن مواجهة تلك المواقف.

التسويف البسيط Simple procrastination

ويكون في المهام والأنشطة السهلة حيث يدرك الشخص المسوف أنها معقدة وصعبة فيقوم بالإقدام عليها ويتراجع عن أدائها، ويرتبط هذا الإدراك بخلل وظيفي في المخ، خاصة في تقدير حجم المثيرات ودرجة الاستجابة لها، بالتالي يلجأ المسوف إلى تأجيل أداء الأعمال السهلة لسوء تقديره لها.

التسويف المعقد Complex procrastination

هو التسويف الذي يرتبط بظروف الحياة المعيشية، ويأتي تعقيده لما يترتب عليه من آثار نفسية، حيث أن الشخص الذي تضعف إمكاناته وقدراته عن مواجهة متطلبات الحياة فإنه يسعى إلى إيجاد بدائل، وتأخير إشباع حاجاته الملحة، ومع تكرار التأجيل يصاب بمشكلات نفسية كالقلق والإحباط والاكتئاب.

التسويف الاجتماعي Social procrastination

ويشيير اندرو وآخرون (Androw et al., 2006) به تأخير أداء المهام ذات الطابع الاجتماعي إلى وقت لاحق، مثل فواتير الكهرباء، والغاز، والماء، وغيرها، مما يترتب عليه آثار اجتماعية، وإجراءات قانونية تتخذ ضد الشخص المسوف نتيجة تأخيره المتعمد أو غير المتعمد، في أداء تلك الالتزامات الاجتماعية.

خصائص المسوفين

ويذكر بارك وسبيرلينج (Park&sperling ,2012) ان المسوفين يمتازون بما يلي :

1. أن الأفراد المسوفين لديهم مشكلات وصعوبات في تنظيم الذات المعرفية، والانفعالية والسلوكية، وذلك نتيجة خوفهم من الفشل، والخوف من النجاح، بالإضافة إلى تقدير ذات منخفض ونقص في الدافعية.
2. معظم المسوفين لديهم فشل في تنظيم سلوكهم، فهم لا يخططون لكي يُؤَجلّوا ولكنهم يؤجلون ما خططوا له.
3. ليس لديهم قدرة على تحمل الاحباطات والضيق.
4. يتميز المسوف بالاندفاع نحو نشاط آخر أكثر جاذبية من المهمة الموكلة له.
5. لديهم نقص في إدارة الوقت، ولا يركزون على المهمات المستقبلية.
6. يميلون إلى تأجيل المهام التي يدركونها على أنها كريهة، وغير سارة، ومملة، وصعبة.
7. الأفراد المسوفون لديهم حساسية بالغة.
8. لديهم اضطراب وقصور في الانتباه، وأنهم قادرين على فعل الأشياء بسرعة، وفي وقت قصير وفي اللحظات الأخيرة، ولكنهم لا يهتمون، ولا يفعلونه في النهاية.
9. يعيشون في صراع نفسي شديد عندما يكون الأمر متعلق باتخاذ قرار محدد، ويكون مستوى تقديرهم لذواتهم منخفض.
10. يتميزون بانخفاض الثقة بالذات وارتفاع سمة الاكتئاب والنسيان، والابتعاد عن المنافسة، وفقدان الطاقة.

أسباب التسويف الأكاديمي

توجد عدة أسباب للتسويف الأكاديمي عند الطلبة، كما أشار نوران (Noran ،2000)؛ في أبو غزال (132:2012) أن هنالك عدة أسباب للتسويف الأكاديمي منها:

1. الاعتقاد بضعف القدرة على الإنجاز.

2. ارتباط التسويف بالمستويات العالية من الضغط، ومستويات مرتفعة من التعويق الذاتي والاكتئاب.

3. ضعف القدرة على تركيز الانتباه، وانخفاض اليقظة العقلية عند أداء المهمات الأكاديمية.

4. الخوف والقلق من الإخفاق كلما اقترب موعد الامتحان.

5. سمات خاصة ببعض الطلبة، وهذا يعني أن التسويف الأكاديمي عند الطلبة يكون غالباً إما نتيجة كره المادة الدراسية الذي ينتج عنه تدني مفهوم الذات لدى المتعلمين، أو نتيجة الخوف من الرسوب والاخفاق الدراسي؛ مما يؤدي إلى الخوف، والقلق، وتدني تقدير الذات.

6. ضعف إدارة الوقت وتنظيمه، وإضاعة الوقت في أمور غير مهمه، بالتالي يرى المسوفون أنهم غير قادرين على تنظيم الوقت بحكمة

وأشار نصر الله (114:2005) إلى أنه يمكن تقسيم مضيعات الوقت إلى قسمين: مضيعات خارجية مصدرها الناس (الأصدقاء والعائلة، ووسائل التواصل الاجتماعي مؤخراً) أما المضيعات الداخلية يكون مصدرها داخلي تتضمن النوم، والملل، وضعف الدافعية.

آثار التسويف الأكاديمي

يعد التسويف الأكاديمي سلوكاً غير تكيفي بسبب الآثار السلبية الناجمة عنه، فالطالب المسوف يؤجل تنفيذ مهام، وأعمال ضرورية في أثناء دراسته؛ مما يؤدي إلى تدني مستواه

الدراسي، والتفكير في ترك الدراسة. ويعتبر التسويف الأكاديمي ظاهرة شائعة بين الطلاب، كما أن له أثار سلبية داخلية وخارجية، ومن الأمثلة على الآثار الداخلية: التوتر، والقلق، والندم، ولوم الذات، أما النتائج الخارجية: فتتضمن إعاقة العملية التعليمية، وفقدان الفرص، وتوتر العلاقات.

كما ذكر أحمد (2008) بعض آثار التسويف عند الطلبة مثل: الخوف من نقد الآخرين للفرد المسوف، والخوف من أن يكون غير متقن لأداء واجباته، وأن ما يبذله من مجهود غير كافي، وأنه لن ينال الدرجات التي تمكنه من النجاح، ويؤدي ذلك كله إلى ما يسمى الخوف من الإخفاق.

من جانب آخر فإن للتسويف الأكاديمي آثاراً انفعالية، حيث أنه عندما يكون الأفراد مدركين لسلوك التسويف لديهم، فإنهم يختبرون عدداً من المشاعر الداخلية السلبية كالشعور بعدم الكفاءة، والشعور بالذنب، والتوتر، والذعر، كما يعانون من مستويات عالية من القلق، والتدخين وتناول الكحول، وصعوبات في النوم (العنزي والدغيم،2003).

ومن المؤكد أن السلوكيات التسويفية ليست كلها ذات نتائج سلبية، ومؤذية فهناك المسوفون السلبيون الذين يؤجلون المهمات حتى اللحظات الأخيرة؛ بسبب عدم قدرتهم على اتخاذ قرار للعمل في حينه. وهناك المسوفون الفعالون الذين يتخذون قرارات تأجيل مقصودة، ويستخدمون دافعية مرتفعة تحت ضغط الوقت، وقادرون على إكمال مهماتهم في المواعيد المحددة. (Chu & 2005 Choi,).

نستنتج مما تقدم أن للتسويف نتائج سلبية على الأداء الأكاديمي للطلبة، إذ يظهر ذلك في تأجيل أداء المهمات الأكاديمية، وعدم إتقانها، والرسوب المتكرر الذي ينتهي أحياناً بترك الدراسة، مما يعود ذلك بآثار سلبية على الطلبة، وتجعلهم يشعرون بالتوتر، والقلق، ولوم الذات والتفكير بشكل غير منطقي مما يشكل خسارة كبيرة لمستقبل الطلبة.

النظريات التي فسرت التسويف الأكاديمي

هنالك عدة نظريات فسرت مفهوم التسويف الأكاديمي، والتي تتمثل في:

أولا: نظرية العلاج العقلاني الانفعالي Rational Emotive Therapy:

يعتبر ألبرت أليس (1962- 1971-1977) صاحب هذه النظرية، والتي تفترض أن الاضطرابات النفسية تنشأ من أنماط تفكير خاطئ أو غير منطقي، تتمثل في ضعف القدرة التخيلية للمسوفين على إتمام واجباتهم ومهامهم الملقاة عليهم، لذلك يُظهرون التأجيل في إنجاز هذا المهام.

كما أن الاضطرابات النفسية قد تنتج من عمليات عادية بأنه من قبيل التعلم الخاطئ، والاستدلال الخاطئ المخلوط المبني على معلومات غير كافية وغير صحيحة، وعدم التمييز بين الخيال والواقع، وإنما التفكير قد يكون وهماً لأنه مستمد من مقدمات خاطئة، والسلوك قد يكون انهزامياً لأنه مبني على اتجاهات غير عقلانية، أو قد يجد الفرد نفسه ضعيفاً في المبالغة في فهمه لنقاط ضعفه ويقلل من نجاحاته وقدراته، ويعد تصرفاته الجيدة وأعماله أنها لا تستحق الثناء والاعتزاز (عبد الرحمن، 1998).

وأشار أليس إلى أن العنصر الأساس في نظرية العلاج العقلاني، هو أن السلوك الانفعالي للفرد ينتج عن حواره الداخلي فيما يتولد داخلياً من أفكار في وجدان الفرد حول موضوع معين هو الذي يكون مادة انفعالاته نحو هذا الموضوع، فالفرد يفكر بكلمات وجملاً ذاتية، وما يعيشه الفرد في أثناء هذا الحوار من مبدعات وتصورات، وهو الذي يُكوّن انفعالاته الخاصة ويشكل سلوكه في المواقف. (فرج وآخرون، 1992: 254)

وما هو عقلاني يمكن أن يصبح انفعاليا، كما أن انفعالات الفرد يمكن أن تكون أفكاراً غير منطقية ومعتقدات تسيطر على الفرد وتؤدي إلى سلوك التسويف ومن هذه الأفكار، الخوف من الفشل و القلق، وتتكون الأفكار والمعتقدات غير المنطقية لدى الفرد من خلال تفاعله ضمن بيئته

التي تحدث اضطراباً في التفكير، ويؤدي الى عدم شروع الفرد لإكمال المهام المطلوبة منه (Ellis,1957:339). وكذلك إن هذا الاعتقاد الغير منطقي يفقد تقدير الفرد لذاته، والذي يؤدي بدوره إلى تأجيل البدء في العمل او إتمامه (Beswick,elat,1988:208).

وقد أضاف(Ellis) إلى أن هذه المعتقدات الخاطئة هو اتباع لسلوك التسويفي وتريح المسوف، لأنها تعطي المسوف عذراً سهلاً ومناسباً لتحاشي إتمام هذه الواجبات إذا ما قام بتأجيلها إلى الموعد النهائي المطلوب فإن أداءه سيكون سيئاً بدرجة كبيرة (Havel,1993:22) .

كما أن الأفراد الذين يعتقدون أنهم لا يتحملون الإحباط، يلجؤون إلى التسويف لتجنب الأثار السيئة لفعل المهمة، وهنالك أفراد أخرون يستخدمون التسويف؛ لكي يعبروا عن مشاعر التأجيل لديهم على نحو غير مباشر بواسطة مقاومة التوقعات الداخلية (Sadeghi,2011:281).

ويؤكد اليس وكناس (Ellis&knaus,1977) بأنه يجب على الفرد أن يكون على درجة مرتفعة من الكفاءة الذاتية والالتزام والإنجاز في مختلف الجوانب الممكنة حتى يعد نفسه يستحق التقدير، وبهذا يجب على الفرد أن يتجنب القيام بالواجبات، والهروب من المسؤوليات. .

وإذا ما أجبر المسوفون على إتمام هذه الواجبات، أو إذا ما أجلوها للموعد النهائي المطلوب فإن ذلك يؤدي إلى ظهور مشاعر بعدم الرضا، وفقدان الثقة بالنفس، وهذا ما يرسخ المعتقدات الخاطئة في أذهانهم بدرجة كبيرة، والأمر الذي يزيد من خوفهم، وتجنبهم مستقبلاً من أداء المهمات الجديدة (العنزي، 2007: 82).

تقوم نظرية العلاج العقلي العاطفي على بعض الافتراضات ذات العلاقة بطبيعة الانسان والتعاسة والاضطرابات العاطفية التي يعاني منها وهي:

ويؤكد عزة وجودت (1999: 138) بأن الإنسان يولد ولديه استعداد أن يكون منطقياً في تفكيره وفي الوقت نفسه أن يكون لديه استعداداً لكي يكون غير منطقي وغير عقلاني وأن ما يقوم

به الفرد بالعادة من عمليات متتالية منها أن يدرك، فيفكر، فيسلك فيتفاعل، هذه العمليات فيها تفاعل فيما بينها، فهو لا يسلك الا بعد أن يفكر ولا يفكر الا بعد أن يكون قد أدرك.

كما يتأثر العديد من الأفراد بأفكار الأخرين وبالعواطف السلبية (القلق، الشعور بالذنب) بدرجة كبيرة.

وإن الأحداث الخارجية ليست هي المسؤولة عن الاضطرابات النفسية التي يتعرض، لها ولكن طريقة تفكيرنا هي المسؤولة عن تلك الاضطرابات.

ويؤكد أن الكثير من الأفراد يميل إلى تقدير أعمالهم عل أساس انجازاتهم للمهمات التي يكلفون بها وتقدير ذاتهم يؤثر على مشاعرهم وتصرفاتهم، حيث أن الاضطرابات العاطفية الموجودة لدى الأفراد سببها التفكير اللاعقلاني، وغير المنطقية وما يقوله الفرد لنفسه من كلمات أو جمل خاطئة أي نتيجة التفكير الداخلي الخاطئ، وهذا يؤدي الى العقاب، ومن الأمثلة على ذلك أن يقول الفرد لنفسه: (أنا غير محترم من الناس) هذا يؤدي الى تعاسته.

ثانيا: نظرية التحليل النفسيPsychoanalytic theory:

يرى فرويد أن التسويف سلوك مضطرب له أسباب كامنة ترجع الى الطفولة، وأن التسويف يرتبط بخبرات الطفولة المبكرة، وبخاصة الصادمة منها، وأن هذه الخبرات هي التي تشكل العمليات المعرفية للبالغين. (Sadeghi,2011:281)، وتؤكد هذه النظرية على دور الوالدين في تطوير التسويف لدى البالغين، من خلال تحديد أهداف غير واقعية لأطفالهم، ويربطون تحقيق الأهداف بحب الوالدين وتقبل الطفل، وهذا يجعل الطفل الذي ينشأ في هذه البيئة قلقاً، كما يشعر بعدم الاحترام، وانخفاض تقدير الذات، وعندما يفشل في تحقيق تلك الإنجازات المطلوبة، يعيد تلك الخبرات والمشاعر المبكرة التي عاشها في الصغر، وكذلك فإن مشاعر غضب الوالدين على

أولادهم يجعل الأولاد يفشلون في التعبير عن أنفسهم، وفرض آرائهم بالقوة على أطفالهم يجعل الأطفال مجبرين على الاستجابة لهذا الغضب من دون وعي، فيستجيب الأطفال لهذا الغضب من خلال التسويف في تحقيق الأهداف المستقبلية، إلا أنهم عند البلوغ يجدون أنفسهم غير قادرين على انهاء أي مهمة، نتيجة تلك الصراعات التي كانت مع الوالدين في الصغر، ويصبحون مسوفين ولا يكونوا قادرين على السيطرة على سلوكهم، لذلك يعتقد فرويد أن القلق أساس التسويف والتهرب من إنجاز الأعمال في وقتها، كما أن كل من القلق والتسويف حيل دفاعية لا شعورية. (وأحياناً قد تكون شعورية) يقوم بها الفرد لخفض التوتر والصراع بين الهو و الانا العليا (Ferrari&Ohnson,1995:25).

ويرى فرويد أن الـ "هو" يحكمه مبدأ اللذة و تجنب الألم دون الوعي بالعواقب، أما الـ "أنا" يحكمه مبدأ الواقع حيث يؤجل إرضاء ذاته لضرورات الواقع، وأن الشخصية عبارة عن بناءات متصارعة تدور حول هذين المبدأين اللذين هما مبدأ اللذة ومبدأ الواقع، حيث يؤكد فرويد على أن الطالب الذي يحكمه مبدأ الواقع يميل إلى المذاكرة، والاستعداد للامتحان، وإنجاز الواجبات التي يكلف بها بهدف الوصول الى النجاح، وهو هدف أهم بكثير من الاستمتاع بسهرة في مشاهدة التلفاز، واللعب مع الأصدقاء، فمبدأ اللذة فطري، ومبدأ الواقع مكتسب، وهذان المبدآن يحكمان سلوك الإنسان (ربيع،124:2013).

وعلى العكس فإن بعض الطلبة يحكمهم مبدأ اللذة، والذي يكون سبباً من أسباب التسويف الأكاديمي لكونهم يواجهون ضغوطاً نفسيةً ومستمرةً بسبب الاستذكار والاستعداد للامتحانات وتقديم الواجبات المكلفين بها من المدرسين في العديد من المناهج، وهذه أمور غير مشوقة فهي تخلو من التسلية والمتعة، مما تجعلهم يميلون إلى التسويف في أداء هذه المهمات (احمد، 66:2008).

ثالثا: نظرية الفعالية الذاتية Self-Efficacy Theory:

يرى باندورا (Bandura,1997) صاحب هذه النظرية أن التسويف يتعلق بالكفاءة الذاتية للفرد، وهي معتقدات الأفراد بقدراتهم الخاصة المرتبطة بالإنجاز مثل: معالجة المعلومات، والأداء الإنجازي والدافعية، وتقدير الذات، واختيار النشاطات، لذلك فإن هذه المعتقدات مهمة على وفق هذه النظرية بإنجاز الفرد للمهام المطلوبة وتصدي الصعوبات التي تواجه قدرته على تغيير سلوكه بما يلائم مختلف هذه المهام.

إذ تعد الفعالية الذاتية مركزية في نظرية باندورا في التعلم المعرفي الاجتماعي، فهي وسيط معرفي للسلوك، إذ تحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به ومداه، ومقدار الجهد الذي سيبذله الفرد في مواجهة المشكلات والصعوبات التي تعترضه (أبو غزال،219:2013)، حيث يرتبط التسويف بالتفكير غير المنطقي، وأن بعض الطلبة يلجؤون إلى هذا السلوك بسبب عدم التنظيم الذاتي وعدم القدرة على ترتيب الأولويات ، وضعف الفاعلية الذاتية (Bandura,1986:33).

ويكتسب الطالب المعتقدات المتعلقة بالفعالية الذاتية من أدائه الفعلي في المواقف التعليمية السابقة، وكذلك من التقدير الذي يستقبله من الأخرين فيما يتعلق بالأداء، لذا نجد أن الطلبة الذين يملكون معتقدات إيجابية عن قدراتهم على التعلم يتمتعون باستعداد أكبر للتعلم ويكون مستوى التحصيل عندهم أعلى من الطلبة الذين يميلون الى التسويف والمماطلة عن الذين يعتريهم الشك في قدراتهم على التعلم. (العتوم واخرون، 118:2008) والطالب غالباً ما يختار النشاطات والمهمات التي يثق بأنه سينجزها، ويتجنب النشاطات والمهمات التي يشعر بأنه غير قادر على إنجازها (Ormrod,1995).

ويتضح مما سبق أن الطلبة ذوي الكفاءة العالية أكثر توجهاً نحو تنظيم ذواتهم ويوصفون بانهم متعلمون وقادرون على واقع حياتهم، ويتوقعون لأنفسهم النجاح، وعندهم ثقة بأنفسهم في

تحقيق أهدافهم، وعلى العكس من ذلك يتجنب الطلبة ذو الفعالية الذاتية المنخفضة المهمات الصعبة ويميلون إلى التصرف بسلوك موجه نحو الأداء والذات، أي يتهربون من أداء واجباتهم لأنهم يعتقدون بعدم قدرتهم على انجاز مهامهم في الوقت المطلوب (أبو غزال،219:2013) .

وبذلك يمكن القول أن قلة الفعالية الأكاديمية مصطلحاً مرادفاً للتسويف، فالتسويف الأكاديمي يكون مرتفعاً لدى الطلاب الذين تنخفض لديهم الفاعلية الذاتية، وبذلك تكون هناك علاقة ارتباطية عكسية تبعاً لنظرية الفاعلية الذاتية بين التسويف والفاعلية الذاتية (عباس،30:2017) .

رابعا: نظرية العزو Attribution Theory:

يشير أبوغزال (226:2013) مفهوم العزو إلى العملية التي يختار فيها الشخص أسباباً معينة لسلوك ما، سواء أكان هذا السلوك صادراً من الفرد ذاته أو من الآخرين، كما يطلق على عملية العزو المعززات السببية التي من خلالها يقوم بها الفرد نفسه وأيضاً الآخرون في البيئة الاجتماعية، وعلى الرغم من أن هذه التفسيرات قد تؤدي بالفرد إلى النجاح أو الفشل، وأن الانسان عادة يبحث عن أسباب نجاحه أو فشله لكي يحدد مسؤوليته عن هذا النجاح والفشل، مما يساعده على فهم الأسباب التي تعمل على تفسير السلوك المستقبلي للشخص تماماً.

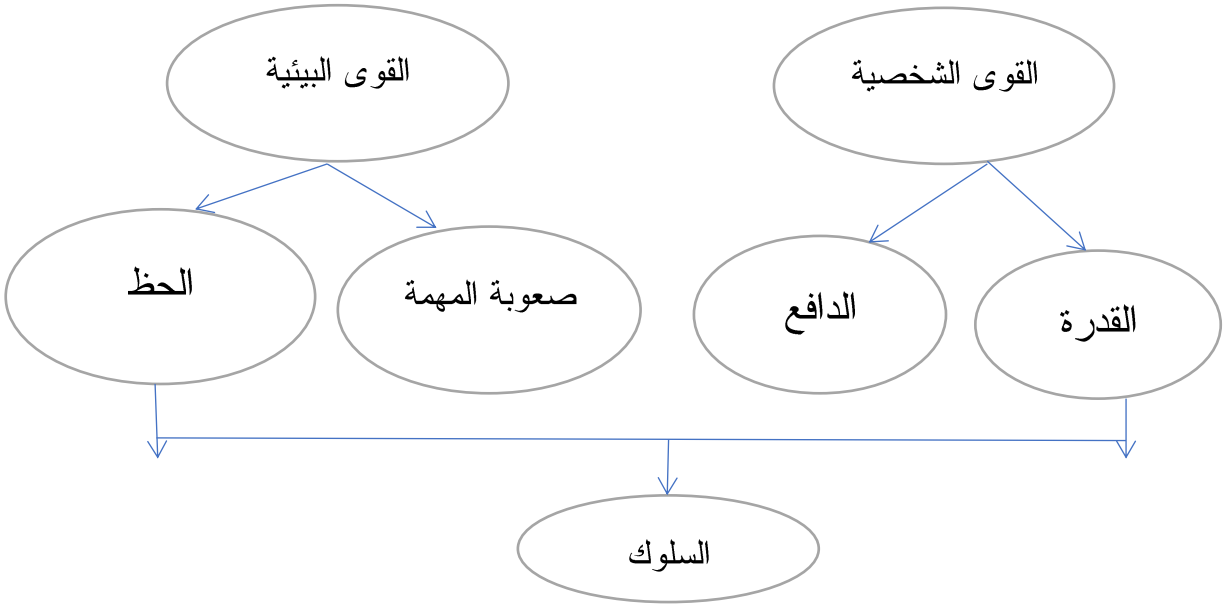
وتستند فكرة العزو إلى بعض الافتراضات وهي:

1. أن الإنسان يسعى إلى تحديد أسباب وسلوك الآخرين، ويبدو عبر هذا الأمر أن الإنسان مدفوع نحو السيطرة على البيئة والتحكم في موجوداتها المادية والبشرية، وسعياً منه نحو تحقيق التعامل الفاعل مع البيئة.
2. إنّ تحديد أسباب السلوك عمليةٌ منظمةٌ، وهادفةٌ تحكمها قوانين استنتاجية تتعلق بالسبب والنتيجة، وهناك قوانين تفسر كيف تتوصل إلى استنتاجات.

3. الأسباب التي يعزو إليها الفرد نجاحه وفشله تؤثر في السلوك الانفعالي وغير الانفعالي اللاحق (Petri&Govern,2004).

ويرجع تاريخ نظرية العزو إلى هايدر (Heider,1958)، هو أول عالم تنسب إليه هذه النظرية، إذ يرى أن السلوك دالة للقوى البيئية أي عوامل خارجية، والقوى الشخصية أي تنسب إلى عوامل ذاتية موجوده فيه، و أن التحكم في النتائج يعتمد على تفاعل بين قوتين تنسب إلى عوامل ذاتية موجودة فيه أي أن التحكم في النتائج يعتمد على تفاعل بين قوتين، كما أن أسباب النجاح والفشل هي القدرة، لسهولة أو صعوبة المهمة فمثلاً يعد الحظ في كثير من الأحيان عامل للنجاح والفشل، وهذا يدل على إدراك التحكم في النتائج دالة لعوامل القدرة والجهد والمهمة و الحظ (محمود، 136:2005) .

حيث تتكون القوى الشخصية من عوامل داخلية تتمثل في (القدرة، والذكاء، والانفعالات، والاستعدادات)، أما القوى البيئية من عوامل خارجية تتمثل في (صعوبة المهمة والحظ)، فإذا كانت أحد القوى الشخصية أو البيئية ضعيفة فالسلوك الذي يمكن حدوثه هو سلوك التسويف ويمكن توضيح هذا التفسير بالشكل التالي (1.2).



الشكل (1.2) تفسير هايدر لحدوث السلوك (Orvis,etal,1975:616)

وأدخل واينر (Weiner,1979) تعديلاً على نظرية هايدر، من خلال اقتراح واينر أن عوامل وأسباب النجاح والفشل لا تتعدى أربعة عوامل وهي القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة، والحظ موزعة على عوامل داخلية وخارجية، ومستقرة وغير مستقرة، كما ربط هذه النظرية بالعملية التربوية، ولا سيما بالتعلم ، والتحصيل، إذ أنه فهم طبيعة العزوات التي يقدمونها كمبررات لسلوكياتهم، حيث أن التقاطع بين هذه الابعاد وعوامل العزو أو التفسير الأربعة نستنتج ثمانية أسباب لتفسير النجاح أو الفشل كما

هو موضح في المخطط الآتي:

نمط العزو	**داخلي**		**خارجي**	
يمكن التحكم به	ثابت	متغير	ثابت	متغير
	الجهد المعتاد	الجهد الآتي	مميزات المعلم	مساعدة الآخرين
لا يمكن التحكم به	القدرة	المزاج	صعوبة المهمة	الحظ

مخطط (1) أنماط العزو النسبي التي طورها (واينر) بناء على أبعاد الموقع والاستقرار و التحكم

ويمكن توضيح الجدول السابق كما يلي(Weiner,1979:13-25):

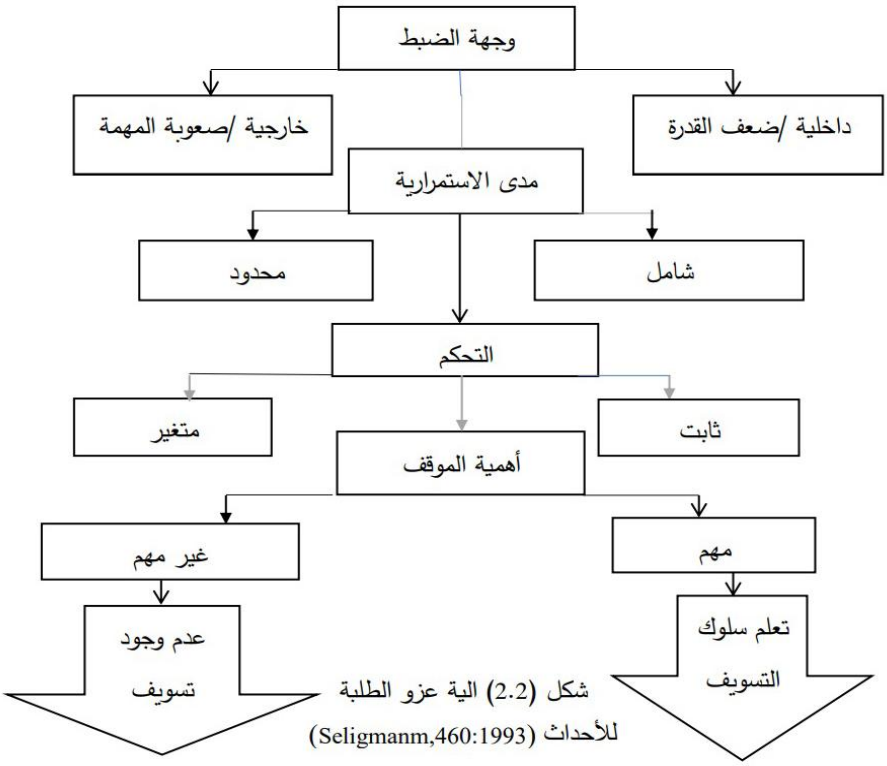
موقع الضبط (داخلي/خارجي): يؤكد أبو غزال **(227:2013)** أن العوامل الداخلية، وهي التي تتعلق بالقدرة والجهد، أما بالنسبة لتحيز المعلم أو صعوبة المهمة هما من العوامل الخارجية، فالتغير الداخلي للأحداث غير قابلة للتحكم يرتبط بالتسويف الشخصي. وبالمقابل يرتبط التفسير الخارجي لعدم القدرة على التحكم بالتسويف العام؛ لأنعدم القدرة على التحكم، يعزوها الفرد إلى أسباب خارجية متعلقة بالظروف البيئية. ويرتبط تقدير الذات أكثر بعزو الفرد أسباب عدم قدرته على التحكم الى أسباب ذاتية ومن أمثلته ،أن يرجع الطالب فشلة الى انخفاض القدرة أو عدم بذل الجهد الكافي و العزو الداخلي يقابله عزو خارجي ومثال إرجاع الطالب فشله الى عوامل خارجة عنه مثل صعوبة الامتحان .

ثبات السبب (ثابت / متغير): تشير الأسباب الثابتة وغير الثابتة إلى عامل الزمن، فعزو الفشل والقدرة بسبب ثابت يؤدي إلى الاعتقاد المنخفض في الكفاءة الذاتية وتتضاءل توقعات النجاح، أما عزو الفشل إلى الحظ بسبب غير ثابت لا يؤثر على الاحتمالات الذاتية للنجاح، ولا يؤثر على ادراك الفرد بانخفاض كفاءته، ولديه فاعلية ذاتية نحو تحقيق النجاح.

إمكانية السيطرة (يمكن التحكم به / لا يمكن التحكم به): يؤكدالعتيبي (57:2010) أن الأسباب التي تمتد عبر المواقف التي لا تقتصر على موقف واحد، إنما تشمل عدة مواقف.

يتضح مما سبق، بأن التسويف له مصادر متعددة ومتداخلة، ولا ترتبط بشكل أساسي بتفكير الفرد وتفسيره للأحداث، ويكون التسويف في أعلى درجاته عندما يتعلق بعوامل ذاتية.

وفي ذات السياق أكد(ابرامسون) أن الطلبة المسوفون يعزون فشلهم الى عوامل داخلية ومستقرة، وشاملة، وهي ضعف القدرة ، في حين يفسرون نجاحهم الى عوامل خارجية مثل الحظ ويمكن توضيح ذلك من خلال هذا الشكل (2)



شكل (2.2) الية عزو الطلبة للأحداث (Seligmanm,460:1993)

خامسا: نظرية التحفيز الوقتي:

تنسب هذه النظرية إلى العالم استيل، الذي يرى أن الفرد يلجأ إلى التسويف كلما أصبح الموعد النهائي لإنجاز هذا الواجب أطول، وكلما اقترب الفرد من مكافأة تعاظمت هذه المكافئة بعينه وقل احتمال التأجيل لنيلها، وميل الفرد إلى التأجيل يعتمد بالدرجة الأولى على المعادلة التي وضعها العالم استيل وهي U=(E*v)/(p*V)، إذ تشير (U) إلى مُجمل رغبة الفرد في القيام بهذه المهمة، و(E) إلى التوقع، و(P) إلى حساسية الفرد للتسويف في العقوبة او المكافأة، وأخيراً (V) إلى مقدار الفاصل الزمني بين أداء المهمة وبين هذه العقوبة أو المكافأة، ومن خلال هذه المعادلة تزداد جاذبية المهمة كلما قصر الفاصل الزمني ما بين أدائها وتلقي العقوبة أو المكافأة، وتؤكد هذه النظرية أن الأفراد يسعون إلى تحقيق الأهداف المرجوة أو تأخير المهمات الواضحة، ولكن يميلون إلى التسويف في التأجيل عندما تكون هذه المهمات صعبة، والفكرة الأساسية لهذه النظرية تتمثل بالفرضيات الآتية:

يرتبط التسويف ارتباطاً مباشرا بالتوقع، أي أن الأفراد يميلون إلى التسويف عندما لا يمتلكون القدرة الكافية على تحقيق أهدافهم.

يتعلق التسويف بشكل كبير بالحساسية تجاه التأخير، بحيث يميل الأفراد الانفعاليون الذين لا يمتلكون السيطرة على النفس إلى التسويف أكثر من غيرهم.

يرتبط التسويف بشكل مباشر بتأخر الوقت، فكلما اقترب من الموعد النهائي من تحقيق الهدف في انجاز المهمة، كلما ازداد الجهد المبذول لإنجازها.

يتعلق التسويف بشكل مباشر بقيمة المهام، فكلما كان تقييم الأفراد للمهام غير جيد كلما ازدادت فرصة التسويف في هذه المهام.

يرتبط التسويف بشكل كبير بنية الفرد اتجاه المهمات، أي عندما ينوي الفرد القيام بالمهام المكلف بها، ويميل المسوفون إلى عدم تحقيق نياتهم في ما هو مطلوب القيام به. (Steel,2007:64-95)

كما إقترح (Steel) مجموعة من العوامل التي تؤثر على استجابة الأفراد المتعلقة بالتسويف الاكاديمي ويمكن ايجازها بما يأتي:

النفور من المهمة: من خلال النفور من المهمات غير السارة، عندما تكون لدى الطلبة القدرة ، ولكن لا تكون لديهم الرغبة للمثابرة في المهمة التي تحمل القليل من المتعة.

الخوف من الفشل: ويشير سلمون وريثمبليوم (Solomon&Rethblum,1984:508) بأن الخوف من الفشل يرجع إلى أن الطالب لا يستطيع أن يصل إلى ما يتوقعه الآخرون عنه أو توقعاته عن نفسه، أو بسبب الخوف من الأداء السيء.

الاكتئاب: يرتبط هذا الميل بالحالة المزاجية التي يكون فيها الفرد والمتمثلة بنقطة تحول مزاج الشخص إلى عدم البدء في المهمات.

التمرد: يشير اونوجبيوزي (Onwuegbuzie,2000:103) أنه قد يرتبط التسويف بالاستجابة لموقف أو حالة عندما يشعر الفرد بأن المهمة غير ضرورية أو غير منصفة، وهذا يؤدي الى التمرد وبالتالي تكون الاستجابة مناسبة لحدوث التسويف.

أدارة الوقت: يشير استيل (Steel,2007:66) الى أن المسوفون غير قادرون على تنظيم الوقت بحكمة، وهذا يتضمن غموض الأولويات والأهداف، ونتيجة ذلك يؤجل انجاز مهماته الأكاديمية والتركيز على نشاطات غير منتجة.

الاندفاعية: حيث يرى كل من بلات واتال (Blatt&etal,1967) أن الأفراد الاندفاعيين هم الأكثر ترجيحا للتسويف، وأنهم أكثر انشغالاً في رغباتهم الآنية بدلاً عن رغباتهم المتعلقة بالمستقبل.

تبعاً لهذه النظرية، يعد التسويف الأكاديمي استجابة شرطية متعلمة، تنتج من مصادر متعددة ومتداخلة، وشغلت هذه المصادر حيزاً من تفكير الباحثين والمفكرين وعلماء النفس، مما دفعهم لابتكار العديد من النظريات لتسيير الكيفية التي تمكن الدارسين من تفسيرهم لهذه الأسباب فبرزت العديد من النظريات التي يمكن الاعتماد عليها في تفسير أسباب التسويف الأكاديمي.

سادسا: التسويف الأكاديمي في ضوء النظرية السلوكية:

تهتم النظرية السلوكية بأثر المتغيرات البيئية، والأحداث التي يمر بها الفرد على انفعالاته وسلوكه، وفي ضوء مبادئ النظرية السلوكية يمكن اعتبار التسويف الأكاديمي عادةً متعلمةً تنشأ من تفضيل الفرد للنشاطات السارة والمكافآت الفورية، وتعده تعلماً غير مناسب للاستجابة، أو تعلم استجابة غير مناسبة للموقف الذي يمر به الفرد، بحيث يكون تأثير تأجيل المهمة أكبر من تأثير إنجازها (McCown &Petzel, 1998) .

ووفقاً لآراء السلوكيين فإنه يشترط وجود التعزيز كي يتم تدعيم استجابة سلوكية معينة لدى الفرد، ولعل التعزيز في حالة التسويف الأكاديمي يتمثل فيما يلقاه الطالب من شعور بالنجاح في أنشطة أخرى، أو مهام أقل أهمية من المهام الأكاديمية المطلوب إنجازها، كممارسة الأنشطة الترويحية، أو الهوايات، أو استخدام الإنترنت وغيرها (Erkan,2011) .

2.2 الدراسات السابقة

لقد قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث المتعلقة بالموضوع، والتي طبقت على البيئات العربية والفلسطينية والأجنبية، ثم اختارت الدراسات التي لها علاقة مباشرة بمتغيرات هذه الدراسة أو بظروفها أو الفئة المستهدفة، وتم تقسيم الدراسات إلى محورين الأول المتعلق بالأفكار اللاعقلانية، والثاني تمثل في الدراسات التي تناولت متغير التسويف الأكاديمي.

2.2 الدراسات العربية:

1.2.2 الدراسات التي تناولت الأفكار اللاعقلانية:

هدفت دراسة **عبارة (2017)** للتعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية ، وظهور بعض المشكلات الانفعالية (عدم الاتزان الانفعالي، الخجل، القلق، الغضب) لدى المراهقين، وفيما إذا كان هناك فروق بين الذكور والإناث في الأفكار اللاعقلانية والمشكلات الانفعالية، استخدمت الدراسة مقياس الأفكار اللاعقلانية، ومقياس المشكلات الانفعالية ويشتمل على المقاييس الفرعية (عدم الاتزان، الخجل، القلق، الغضب) تكونت عينة الدراسة من (381) طالب وطالبة في المدارس الثانوية، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين درجات الطلاب على مقياس الأفكار اللاعقلانية وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المشكلات الانفعالية ككل وأبعاده الفرعية، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة بين متوسط درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية، وفي المقاييس الفرعية (المبالغة في طلب الاستحسان، عدم تحمل الإحباط، القلق الزائد) لصالح الإناث، أوصت الدراسة بإعداد برامج إرشادية وقائية وعلاجية وفق نظرية العلاج العقلاني الانفعالي لتصحيح الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة، و إجراء دراسة حول علاقة المشكلات الانفعالية بظهور اضطرابات الشخصية لدى المراهقين .

سعت دراسة **بني خالد (2015)** لمعرفة مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية، وتحديد علاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. بلغت عينة الدراسة (207) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، استخدم الباحث مقياس الأفكار اللاعقلانية "الأبياتور" الذي طوره الريحاني، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية تبين بأن استجابات الطلبة على الأفكار اللاعقلانية كانت أعلى في البعد الرابع، بينما كانت أقل في البعد الثالث عشر. و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الجنس على المقياس ككل

وفي أبعاده السادس و الثامن والتاسع و الثالث عشر، وكانت لصالح الذكور، أما في الأبعاد الأول و الحادي عشر فقد كانت لصالح الإناث، كما توجد فروق في الأفكار اللاعقلانية تعزى للفرع الدراسي على المقياس ككل و أبعاده: الثاني و الخامس والسادس و السابع و الثامن والتاسع و الثاني عشر والثالث عشر، وكانت جميعها لصالح الفرع الأدبي كما لم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق في الأفكار اللاعقلانية على المقياس ككل، وأبعاده تعزى لمكان الإقامة، و أخيراً أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في الأفكار اللاعقلانية تعزى للمستوى الاقتصادي، وكانت بين متوسط ومرتفع، ولصالح المستوى الاقتصادي المتوسط في البعد الحادي عشر، وبين متدن ، ومتوسط ، ولصالح المستوى الاقتصادي المتدن في البعد الثالث عشر.

أما **دراسة القلهاتي (2014)** فقد كشفت عن ماهية الأفكار اللاعقلانية المؤثرة على دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة مسقط ،و التعرف على مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى نفس العينة حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، و تكونت عينة الدراسة من (392) طالب وطالبة، و توصلت الدراسة إلى أن الأفكار اللاعقلانية كانت منخفضة بين عينة الدراسة، و أكثر الافكار اللاعقلانية انتشارا لدى أفراد العينة هي النمذجة السلبية، وهو يعكس واقع المجتمع والتأثير الإعلامي في الطلبة،كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالإرشاد النفسي المدرسي لغرس المعتقدات العقلانية لدى الطلاب، بهدف رفع دافعية الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي، و ضرورة اهتمام التربويين وأولياء الأمور بغرس الأفكار العقلانية لدى الطلاب، وتفنيد الأفكار اللاعقلانية، مع الاهتمام بالجانب الإعلامي أكثر، فيما اقترحت الدراسة إجراء دراسات تجريبية حول فاعلية برنامج إرشادي ؛ لتفنيد الأفكار اللاعقلانية المؤثرة على دافعية الإنجاز .

أما دراسة **الحياني (2014)** فسعت للتعرف إلى نسبة انتشار الأفكار العقلانية، و اللاعقلانية، و مستويات الصحة النفسية عند الطلبة في المرحلة الثانوية ، و إيجاد العلاقة بينهما، حيث تكون

مجتمع البحث من (2020) طالبا وطالبة حسب إحصائية مديرية التربية موزعين على (27) مدرسة ثانوية في مركز المحافظة، واعتمد الباحث نسبة 0/10 منهم عينة لبحثه ممثلة لمجتمع البحث بلـــغ عددهم (200) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث أداتين :الأولى لقياس الأفكار العقلانية، واللاعقلانيـــة معتمداً المقياس الذي وضعه (أليس) وهو يحتوي على (52) فقرة لاعقلانية، والأداة الثانية اعتمـــد مقياس الصحة النفسية المعد من قبل (سيد يوسف) والمتكون من (15) فقرة. توصلت النتائج إلـــى ارتفاع في مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الأنبار، ووجد أن أغلب الطلبة يتمتعون بصحة نفسية بصورة مرتفعة، وهـــذا ممـــا يعـــد مؤشراً جيداً على الرغم من الظروف والمشكلات المختلفة التي تواجههم نتيجة لظروف الاحتلال، ولا توجد فروق تعزى إلى متغير الجنس والتخصص في جميع الأفكار اللاعقلانيـــة. ولا توجـــد فروق دالة في متغير الصحة النفسية تبعا للجنس والتخصص.

أما دراسة **عوايشة (2013)** فهدفت التعرف على الأفكار اللاعقلانية وعلاقتهـــا بالأســـلوب المعرفي (الاستقلال–الاعتماد) لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء بئر السبع، في ضوء متغيـــري النوع الاجتماعي والصف، تكونت عينة الدراسة من (413) طالباً وطالبة تم اختيـــارهم بالطريقـــة العشوائية من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس قضاء بئر السبع بفلسطين، وذلـــك فـــي الفصـــل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012 / 2013 م. تم تطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية الذي قـــام الباحث بتطويره، واختبار الأشكال المتضمنة الجمعي المعد من قبل وتكن وآخرون (Witkin, etal., 1971) بعد التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما، لقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحســـابي الكلـــي للأفكار اللاعقلانية بلغ (2.84) وبدرجة تقدير متوسطة، وأن الأسلوب المعرفي السائد لدى الطلبة هو الأسلوب المعرفي الاعتماد. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي في مستوى الأفكار اللاعقلانية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأفكـــار

اللاعقلانية تعزى لمتغير الصف بين الصف الحادي عشر والثاني عشر لصالح الصف الحادي عشر. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأسلوب المعرفي (الاستقلال–الاعتماد) تعزى لأثر النوع الاجتماعي والصف، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مستوى الأفكار اللاعقلانية والأسلوب المعرفي (الاستقلال–الاعتماد) لدى الطلبة.

وقد هدفت دراسة **عبد القوي (2013)** بناء برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك استنادا على فنيات العلاج العقلاني الانفعالي، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة بلغت (30) طالبة من جامعة تبوك، طبق عليهن (مقياس مواقف الحياة الضاغطة، مقياس الأفكار اللاعقلانية، مقياس تحسين مستوى الرضا عن الحياة)، توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الذي اعتمد على فنيات العلاج العقلاني الانفعالي في خفض الضغوط النفسية ، والأفكار اللاعقلانية، وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك، كما امتد أثر البرنامج لبعد تطبيقه، حيث لم توجد فروق دالة إحصائيا بين التطبيق البعدي والتطبيق التتابعي أوصت الدراسة أن تتضمن أهداف التربية الأساسية الاهتمام بالتربية العقلانية، وتوجيه الطالبات ليكون لديهن القدرة على تحصين أنفسهن ضد الضغوط النفسية والتوترات بشكل عام، ضرورة الاهتمام بفئة الشباب الجامعي من حيث دراسة حاجاتهم وميولهم، ورغباتهم، وتوجيههم إلى استبدال الأفكار اللاعقلانية المصاحبة للقلق والتوتر بأفكار عقلانية تهدف إلى تحسين استجابتهم نحو الآخرين، و تعزيز الثقة بالنفس في قدراتهم ، وإنجازاتهم، وإرشادهم إلى ممارسة الأنشطة الرياضية والاجتماعية والفنية والدينية التي تؤدي إلى تهذيب العقل والنفس وإخراج المكبوتات الدفينة لديهم.

سعت دراسة **أبو جحجوح (2012)** للتعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية و الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية و معرفة مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية و

التعرف إلى الفروق بين الطلبة تبعا للجنس، و المستوى الدراسي (الأول و الرابع)، و مكان السكن، وقد استخدم الباحث مقياس الأفكار اللاعقلانية، و هو من إعداد سليمان الريحاني (1987) ، و قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي حيث تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، و اشتملت عينة الدراسة على (533) طالب وطالبة من جامعتين (الأقصى والإسلامية)، وتوصلت الدراسة الى أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الأفكار اللاعقلانية و الأعراض المرضية لدى أفرد العينة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الأفكار اللاعقلانية والأعراض المرضية تعزى لاختلاف منطقة السكن لدى أفراد عينة الدراسة (مخيم، قرية، مدينة)، ووجود فروق في مستوى الأفكار اللاعقلانية تعزى لاختلاف الجنس لدى أفراد عينة الدراسة (ذكور، إناث) لصالح الذكور. وعدم وجود فروق في مستوى الأفكار اللاعقلانية تعزى لاختلاف المستوى الأكاديمي لدى أفراد العينة (أول و رابع). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأفكار اللاعقلانية تعزى لاختلاف المستوى الاقتصادي لدى أفراد عينة الدراسة (منخفض، متوسط، مرتفع). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأعراض المرضية تعزى لاختلاف الجنس لدى أفراد عينة الدراسة (ذكور، إناث). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأعراض المرضية تعزى لاختلاف المستوى الأكاديمي لدى أفراد العينة (أول، رابع). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأعراض المرضية تعزى لاختلاف المستوى الاقتصادي لدى أفراد عينة الدراسة (منخفض، متوسط، مرتفع).

أما دراسة **العريني (2008)** فهدفت التعرف على الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث تكونت عينة الدراسة منة(428) طالباً وطالبة من المستوى الأول و الرابع، واستخدم فيها مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية من إعداد الريحاني (1985) ، وقائمة بورو للتكيف الأكاديمي ترجمة صابر أبو طال

1979، وأظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الدرجة الكلية لمقياس التكيف الأكاديمي، و بين درجات مقياس الأفكار اللاعقلانية، أي أنه كلما كان هناك تكيف أكاديمي ازدادت الأفكار العقلانية و العكس صحيح، كما توصلت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب و متوسطات درجات الطالبات في الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية لصالح مجموعة الطلاب .

أما دراسة **أبو شعر (2007)** فقد هدفت إلى معرفة الأفكار اللاعقلانية لطلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وبلغ عدد أفراد العينة (412)، من طلبة الجامعات في غزة وهي (الإسلامية، الأزهر، الأقصى) استخدم الباحث مقياس الأفكار اللاعقلانية ، ومقياس الوعي الديني، وتوصلت الدراسة إلى أن العلاقة عكسية بين الوعي الديني والأفكار اللاعقلانية ، أي أن الأفكار اللاعقلانية لدى من لديهم التدين الحقيقي تكون أقل من أولئك الذين لديهم تدين ظاهري، و أن الذكور لديهم أفكار لاعقلانية أكثر من الإناث، وأنّ الأفكار العقلانية واللاعقلانية لا تختلف باختلاف مكان السكن، كما أنّ ذوو الدخل المتوسط أكثر لاعقلانية من ذوي الدخل المرتفع ومن ذوي الدخل المنخفض. أوصت الدراسة المربين سواء كانوا آباء أو معلمين أو مرشدين نفسيين بضرورة تفنيد الأفكار اللاعقلانية لدى الأبناء ، وذلك عن طريق توضيح خطأ هذه الأفكار واستبدالها بأفكار عقلانية، واستخدام أسلوب العلاج العقلاني الانفعالي في الإرشاد المدرسي .

أما دراسة **البنوي (2005)** فقد هدفت التعرف على العلاقة بين التسرب الدراسي والأفكار اللاعقلانية ، وذلك من خلال معرفة الأفكار اللاعقلانية الشائعة لدى المتسربين، والمقارنة بين المتسربين وغير المتسربين في الأفكار اللاعقلانية ، ومعرفة أثر النوع الاجتماعي والحالة الاقتصادية لأسرهم وحجم الأسرة ومهنة الأب ومستواه التعليمي على الأفكار اللاعقلانية لديه

وتكونت عينة الدراسة من (300) فرداً منهم (150) متسرب و(150) طالباً، وتوصلت النتائج أن الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة المتسربين بمتوسطات متقاربة تراوحت بين (6,1) و(6,4)، وقد كانت متوسطات غير المتسربين بمتوسطات مشتتة وتراوحت بين(5,2) و (6,3) ، و أشارت دراسة أن متوسطات أداء المتسربين على الأفكار اللاعقلانية أعلى من متوسطات أداء غير المتسربين وكانت متوسطات الإناث أعلى من الذكور، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتسربين في الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الحالة الاقتصادية للأسرة ، وكذلك بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد أفراد الأسرة، و كذلك بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتسربين في الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير مهنة الأب، و كذلك أشارت نتائج دراسة كذلك لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب فكانت متوسطات أبناء ذوي التعليم الأساسي أعلى.

سعت **دراسة الريحاني (1987)** التعرف على مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلبة الجامعة الأردنية، وأثر عاملي الجنس والتخصص في التفكير اللاعقلاني ، كما اهتمت الدراسة بالتعرف إلى الأفكار اللاعقلانية التي تميز بين الذكور و الإناث، حيث تكونت عينة الدراسة من (400)طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية يمثلون ثلاث مجموعات من التخصص هي : مجموعة العلوم الإنسانية، العلوم الطبيعية، الكليات المهنية، وللتعرف على الأفكار اللاعقلانية عند أفراد العينة و استخدم مقياس الريحاني للأفكار العقلانية و اللاعقلانية الذي يتكون من (13) بعداً تمثل (13) فكرة لاعقلانية يعبر عنها بدرجات فرعية في الاختبار، أما الدرجة الكلية للاختبار فتمثل مقياساً للتفكير اللاعقلاني .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن الأفكار اللاعقلانية التي يشملها الاختبار تنتشر بين طلبة الجامعة بنسب تراوحت 5% في حدها الأدنى و40% في حدها الأعلى. مما أعتبر

دليل مؤيداً لنظرية اليس ولو جزئياً في المجتمع الأردني، وكذلك دلت نتائج التحليل التميزي على أن الذكور يتميزون عن الإناث في سته من الأفكار اللاعقلانية، وأن اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات قد دل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على فكرتين فقط، تميز فيهم الذكور باللاعقلانية أكثر من الإناث، أما بالنسبة لأثر عامل الجنس والتخصص في التفكير اللاعقلاني فلم تظهر نتائج تحليل التباين الثنائي وجود أثر ذي دلالة لأي من العاملين أو للتفاعل بينهما.

2.2.2 الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي:

هدفت دراسة طلول (2020) لاستقصاء العلاقة بين التسويف الأكاديمي و العافية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بشقيه التحليلي و الارتباطي، وقد طور الباحث مقياس أبو غزال للتسويف الأكاديمي، ومقياس رايف raiv للعافية النفسية، وتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة الخليل وعددهم (21221) وكانت عينة الدراسة مكونة من (393) طالباً وطالبة منهم (142) طالباً و(250) طالبة حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية سالبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والعافية النفسية،حيث بلغ معامل الارتباط للعلاقة بينهم (0.31-)،كما أظهرت النتائج أن التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة الخليل كان متوسطاً، ودرجة العافية النفسية لديهم كانت أيضاً متوسطة .كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق في مستويات التسويف لصالح الذكور(حيث أن الذكور أكثر تسويفاً من الإناث)، كذلك أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى العافية النفسية لدى طلبة

الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث وظهرت فروق في مستويات العافية النفسية تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة، وظهرت الفروق في مستويات العافية بين الطلبة تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح الطلبة ذوي المعدلات الأعلى من (66)، بينما تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل تعزى لمتغير السنة الدراسية، والمعدل التراكمي.

أما دراسة **محمد(2019)** للتعرف على مستوى التسويف الأكاديمي و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى، والكشف عن العلاقة بينهم، والتعرف على الفروق في متغيرات الدراسة حسب اختلاف النوع و التخصصات الأكاديمية وتكونت عينة الدراسة من (634) طالباً و طالبة من طلبة جامعة أم القرى، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، وتم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي من إعداد أبو غزال (2012)، و مقياس التعلم المنظم ذاتياً من إعداد الباحث، ومقياس المعتقدات المعرفية من إعداد السيد (2014)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى: أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة أم القرى كان متوسطاً، و أن درجة استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً متوسط ، و أن المعتقدات المعرفية عميقة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب و الطالبات في متغيرات التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية و التخصصات الإنسانية في درجة التسويف الاكاديمي و الفروق في اتجاه طلبة التخصصات الإنسانية، وتوجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي وكل من التعليم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة .

أما دراسة **السعدي (2018) فسعت** للكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الاستقلال والرضا عن الدراسة لديهم، تكونت عينة الدراسة من (230) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. استخدمت الباحثة مقياس أبو غزال (2012) لقياس التسويف الأكاديمي، والمكون من (21) فقرة ، ومقياس الرضا عن الدراسة من إعداد الباحثة والمكون من (24) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة التسويف والرضا عن الدراسة لدى طلبة جامعة الاستقلال كانت متوسطة. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الاستقلال تبعاً لمتغير الجنس والسنة الدراسية. في حين كانت هناك فروق ذات دلالة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي لصالح الطلبة الذي تتراوح معدلاتهم (65_74.9) كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا عن الدراسة لدى الطلبة تبعاً لمتغير (الجنس، السنة الدراسية، المعدل التراكمي) ،كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التسويف الأكاديمي وبين الرضا عن الدراسة الجامعية لدى طلبة جامعة الاستقلال.

أما دراسة **المدني (2018)** فهدفت لمعرفة مدى انتشار التسويف الأكاديمي بين طلبة بجامعة الطيبة، وعلاقة التسويف بالأفكار اللاعقلانية لديهم، ومن ثم الكشف عن الفروق في مستوى التسويف الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية باختلاف جنس الطالب و التخصص الأكاديمي ولتحقيق ذلك تم استخدام المقياس العربي للتسويف من إعداد عبد الخالق و الدغيم(2011) ومقياس الأفكار اللاعقلاني الريحاني (1987، 1985) ، وتمثلت العينة في (556) مفحوصا منهم (242 ذكور، 314 إناث) للعام الجامعي 1436 ه،(2015) م، وتوصلت النتائج إلى أن نسبة المسوفين 47.5% من الذكور و 66.6% من الإناث و 58.3 % من العينة الكلية ، وجاءت نسبة المسوفين من الكليات الإنسانية 87.3% و12.9% من الكليات العملية وتبين وجود ارتباط دال للتسويف الأكاديمي

بالأفكار اللاعقلانية بلغ (0.137) للعينة الكلية و (0.247) لعينة الطلاب عند مستوى 0.01، في حين لم تكن معاملات ارتباط دالة لعينات الطالبات والكليات العملية و الإنسانية، ولم يظهر تأثير دال لمتغير الجنس على التسويف الأكاديمي، في حين يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من متغير الجنس والتخصص وللتفاعل بينهما على الأفكار اللاعقلانية.

هدفت **دراسة البزور(2017)** للتعرف على درجة التسويف الأكاديمي، وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في نابلس – فلسطين، والكشف عن تأثير متغيرات الدراسة في متوسطات درجة الضغوط النفسية ، ودرجة التسويف الأكاديمي التي تعزى لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، الكلية، المعدل التراكمي، عمل الطالب)، والتعرف إلى درجة التسويف الأكاديمي، ودرجة الضغوط النفسية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة النجاح الوطنية نابلس –فلسطين و قامت الباحثة باستخدام مقياس التسويف الأكاديمي المعد من قبل شواشرة (2013) ، كما قامت الباحثة بتطوير مقياس الضغوط النفسية المستخدم في دراسة جاسم (2013) ودراسة اللامي (2010)، وتم عرض مقياس التسويف الأكاديمي وعلاقته بالضغوط وتم تطبيق المقياس على عينة الدراسة المكونة من (200) طالباً وطالبة من طلبة جامعة النجاح الوطنية – نابلس التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية ، و قد أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة يواجهون ضغوطاً نفسية بدرجة قليلة، كما أن درجة التسويف الأكاديمي لدى افراد العينة جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية والقيمة المحكية ولصالح متوسطات المجتمع، وأظهرت كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي و القيمة المحكية، وكذلك قد أشارت الدراسة لوجود علاقة إيجابية بين الضغوط النفسية والتسويف الأكاديمي، وأن متغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، السنة

الدراسية، عمل الطالب، المعدل التراكمي) والدرجة الكلية لمقياسي الضغوط النفسية والتسويف الأكاديمي.

هدفت دراسة **الزعبي (2017)** لمعرفة العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من فاعلية الذات الأكاديمية وقلق المستقبل لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، وبيان هل هناك فروق دالة جوهرياً في متوسطات درجات التسويف الأكاديمي وفاعلية الذات وقلق المستقبل بين الذكور والإناث؟ وكذلك بين طلبة الدراسات العليا والدراسات الإنسانية؟ وقد تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، منهم (121) طالباً و(179) طالبة. وقد استخدم الباحث مقياس التسويف الأكاديمي وفاعلية الأنا وقلق المستقبل- من إعداده كما استخرج المقاييس الثلاثة معاملات الصدق والثبات اللازمة. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من فاعلية الذات الأكاديمية وقلق المستقبل، فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في التسويف الأكاديمي وقلق المستقبل لصالح الذكور، ولم تلحظ وجود فروق جوهرياً بين متوسطات درجات الإناث في فاعلية الذات الأكاديمية، فضلاً عن ذلك لا يوجد دور مهم لتفاعل بين التسويف الأكاديمي، وفاعلية الذات الأكاديمية وقلق المستقبل استنادا إلى التخصص الأكاديمي، وأنه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال فاعلية الذات الأكاديمية وقلق المستقبل.

أما دراسة **الحارثي (2017)** فقد هدفت التعرف على العلاقة بين التفاؤل وبين كل من التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس محافظة جدة في المملكة العربية السعودية، وتحديد مدى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب، تم استخدام مقياس التفاؤل و مقياس التسويف الأكاديمي التي قام الباحث بترجمتهم، تم استخدام المنهج الوصفي، كما تم استخدام المعدل التراكمي للطلاب كمؤشر لمستوى تحصيلهم الدراسي، وتكونت عينة الدراسة (616) طالبا بالمرحلة الثانوية، وقد أظهرت النتائج أن وجود علاقة ارتباطية سالبة

ذات دلالة إحصائية بين التفاؤل و التسويف الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال درجات الطلاب على مقياسي التفاؤل و التسويف الأكاديمي.

هدفت دراسة **شبيب (2015)** للتعرف على دلالات صدق وثبات مقياسي انتشار التسويف الأكاديمي، وأسبابه، وكذلك تعرف مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كانت توجد فروق دالة في نسبة الانتشار والأسباب وفقاً لمتغيرات (الجنس،والسنة الدراسية، والكلية). تكونت عينة الدراسة من (496) طالباً وطالبة (225) ذكوراً و (271) إناثاً من جميع كليات جامعة تشرين، توصلت الدراسة إلى أن (14.5%) من الطلبة هم من ذوي التسويف المرتفع، (65.5%)من ذوي التسويف المتوسط، و(14.5%) من ذوي التسويف المنخفض. وكشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً في مدى انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلاب الذكور، وعدم جود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير (الكلية، أو السنة الدراسية) في مدى الانتشار كما توصلت الدراسة إلى أن أبرز أسباب التسويف الأكاديمي كانت كما يلي : المهمة المنفرة،الخوف من الفشل، أسلوب المدرس،المخاطرة، ضغط الأقران، مقاومة الضبط، وأن طلبة السنة الأولى أظهروا مستويات أعلى من التسويف بسبب المهمة المنفرة، ومقاومة الضبط بالمقارنة مع طلبة السنة الرابعة،و أقروا مستويات أعلى من الخوف من الفشل بالمقارنة مع طلبة السنة الثالثة، وكان طلبة الكليات الإنسانية أكثر تسويفاً بسبب الخوف من الفشل بالمقارنة مع طلبة الكليات الطبية، في حين لم تظهر فروق في أسباب التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.

سعت دراسة **بوبو وشريبة و شبيب (2014)** للكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والقلق بوصفه (سمة وحالة) لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة تشرين، كما هدفت الى معرفة الفروق بين أفراد العينة في التسويف الأكاديمي، وفي القلق بوصفه (سمة وحالة) تبعاً لمتغير

الجنس، وقد تكونت عينة الدراسة من (92) طالباً وطالبة من كلية التربية تم اختيارهـــا بالطريقـــة العشوائية البسيطة، وطبق عليها مقياس التسويف الأكاديمي، واختبار حالة وسمة القلق. وقد كشفت نتائج الدراسة على وجود ارتباط دال إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والقلق بوصفه (سمة وحالة) لدى أفراد العينة، ولم تبين وجود فروق جوهرية تعزى لمتغير الجنس في التسويف الأكاديمي، وفي القلق بوصفة (سمة وحالة).

سعت دراسة **الربيع (2014)** للكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي، وأساليب التفكير السائدة لدى طلاب وطالبات جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (580) طالبا وطالبة، منهم (188) طالبا و (392) طالبة في مرحلتي الماجستير والبكالوريوس في الجامعتين، استخدم الباحثون في الدراسة مقياس التسويف الأكاديمي الذي طوره الباحثون، ومقياس أساليب التفكير لـــ (Harrisn and Bramson) الذي ترجمه إلى العربية حبيـــب (1995). أظهـــرت نتائج الدراسة أن أساليب التفكير السائدة لدى أفراد عينة الدراســـة كانـــت: التركيبـــي، والمثـــالي، والعملي، والتحليلي، والواقعي على التوالي، وأظهرت النتائج أيضا وجود ارتباط بـــين التســـويف الأكاديمي وأساليب التفكير، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين التسويف الأكـــاديمي وأساليب التفكير الخمسة تعزى إلى متغير الجامعة ولصالح جامعة العلوم والتكنولوجيـــا الأردنيـــة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير تعـــزى إلى متغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

أما دراسة **أبو غزال (2012)** للتعرف على مدى انتشار التسويف الأكاديمي و أسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كانا يختلفان باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي وتخصصـــه الأكاديمي ، وتكونت عينة الدراسة من (751) من طلبة جامعـــة اليرمـــوك، وكشـــفت النتـــائج أن (25,2%) من الطلبة هم من ذوي التسويف المرتفع وأن (57,7%) من الطلبة هم من ذوي التســـويف

المتوسط، وأن (17,2%)من الطلبة هم من ذوي التسويف المنخفض، وتوصلت النتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيا في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس و التخصص الأكـــاديمي، كـــذلك كشفت نتائج الدراسة أن الترتيب التنازلي لأسباب التسويف الأكاديمي جاءت كالتالي: الخوف مـــن الفشل، أسلوب المدرس، المهمة المنفرة، المخاطرة، مقاومة الضبط، ضغط الأقران كانت أعلى لدى الذكور، بينما كان مستوى الخوف من الفشل أعلى لدى الإناث .

وسعت دراسة **العنزي و الدغيم (2003)** للكشف عن سلوك التسويف الدراســـي وعلاقتـــه ببعض المتغيرات الشخصية، حيث تكونت عينة الدراسة من(324)من طلبة كلية التربية الأساســـية بالكويت وكشفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور و الإناث على مقياس التسويف الأكاديمي، كما كشفت عن علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التسويف الدراسي من جهة، والثقة بالنفس والمعدل الدراسي من جهة أخرى ولم تكشف نتائج الدراسة عن علاقة دالة إحصائيا بين العمـــر والتسويف.

2.2.2 الدراسات الاجنبية

هدفت دراسة **روغاني وأغاوسيني و يزداني (Roghani,aghahoseini,yazdani,2015)** الى التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية الذاتية للإنجازات الأكاديمية لطالبات المدارس الثانوية في أصفهان في العام الدراسة 2013- 2014. تم استخدام منهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (116) طالبة وتم استخدام العينة العشوائية متعددة المراحل باستخدام جدول مورغانMorgan ،وتم جمع البيانات من استبيان باس PASS سليمان وورث –بلوم (1984) واستبيان يلماز وآخرين (2007) الفعالية الذاتية واستمرارية عملية التعليم أظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءة الذاتية و التسويف الأكاديمي يمكن أن يفسر التغيرات المتعلقة بالإنجاز الأكاديمي ومن بين

مؤشرات التسويف الأكاديمي كان التسويف بالامتحانات علاقة سلبية وذات مغزى مع التحصيل الأكاديمي وكذلك قد أظهرت النتائج أن التسويف والكفاءة الذاتية كانا مؤشرين قويين للإنجاز الأكاديمي.

سعت دراسة **خان و اخرون (Khan,et al,2014)** للكشف عن درجة التسويف الأكـــاديمي لـــدى طلبة الجامعات والكليات في إسلام أباد في الباكستان في ضوء متغيرات الجنس و العمر ومســـتوى التعلم، تكونت عينة من(200) طالب و طالبة (100) من طلبة الجامعات و (100) من طلبة الكليات، تراوحت أعمارهم (16-27 سنة)، وتم استخدم مقياس التسويف الأكاديمي، و توصلت النتائج إلـــى: أن هناك فروق ذات دلالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، و أن طلبة الكليات يميلون إلى التسويف أكثر من طلبة الجامعات.

هدفت دراسة **لاي وأخرون** (Lai ,et al,2015) للبحث عن العلاقة بين ســـمات الشخصـــية وسلوك التسويف بين طلبة الجامعات. تكونت عينة من (52) طالب (96) طالبة، تم استخدام مقياسٍ التسويف الأكاديمي ومقياس سمات الشخصية كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصـــائيا في درجة التسويف لصالح الذكور.

أما **دراسة بلقيس (Balkis،2013)** فقد هدفت للتعـــرف إلـــى دور الوســـيط للمعتقـــدات العقلانية فيما يتعلق بالتسويف الأكاديمي والرضا عن الحيـــاة الأكاديميـــة والانجـــاز الأكـــاديمي، وتكونت العينة من (290) طالباً و طالبة جامعياً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التسويف الأكاديمي كان مرتبط سلبياً بالمعتقدات العقلانية حول الدراسة ورضا الحيا الأكاديمية و الإنجـــاز الأكـــاديمي وكذلك قد أظهرت نتائج تحليلات نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM^i) أن المعتقدات العقلانيـــة حـــول دراسة العلاقات الوسيطة بين التسويف الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي.

وكذلك قد أظهرت تحليلات SEM أن الرضا عن الحياة الأكاديمية تتوسط في العلاقات بين التسويف الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي و المعتقدات العقلانية.

أما دراسة **بارك و سبرلينج (Park&Sperling،2012)** فقد هدفت لمعرفة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، حيث تكونت عينة (41) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة وتراوحت أعمارهم بين (19–21سنة) و توصلت نتائج إلى: وجود علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي وبعض استراتيجيات التعلم المنتظم ذاتياً.

أما دراسة **أوزر وساكس (Ozer&Sackes,2011)** فقد سعت للكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي و الرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات، وتكونت عينة من (314) طالباً و طالبة (214 أناث، 100 ذكور)، تراوحت أعمارهم (17–27 سنة) و تم استخدام مقياسين التسويف الأكاديمي و مقياس الرضا عن الحياة، أظهرت النتائج : أن الطلبة الأكثر تسويفاً هم أكثر انخفاضاً في درجة الرضا عن الحياة.

هدفت دراسة **شو (chow،2011)** للتعرف على علاقة التسويف الأكاديمي بكل من (الذكاء العاطفي، والرضا عن الحياه المدرسية، وتقدير الذات، وفعالية الذات) وفقاً لمتغير النوع، العمر، الحالة الاجتماعية، الحالة الاقتصادية، و الطموح الأكاديمي ، و تم استخدام مقياس التسويف من إعداد شفارتزر و أخرون (Schwarzer، et al،2000) واستبان تقدير الذات و مقياس الصحة الانفعالية ، و مقياس الذكاء العاطفي من إعداد سكوت و آخرون (Schutte،et al،1998) ومقياس فاعلية الذات العام من إعداد شفارتزر وروزاليم (Schwarzer،1995، rusalem)، تكونت عينة من (350) طالباً وطالبة جامعية من جامعة ريجينا (Regina) في كندا شملت تخصصات الإدارة، الفنون،التربية، الهندسة والعلوم التطبيقية، العلوم الصحية، العلوم، العمل الاجتماعي. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين أفراد العينة في التسويف تعزى لمتغير النوع أو العمر أو

الحالة الاجتماعية أو الصحة الانفعالية، ووجود فروق بين أفراد العينة في التسويف تعزى لمتغير الحالة الاقتصادية، حيث أن الطلبة الذي ينتمون لطبقات فقيرة يسوفون بدرجة أكبر، وذلك بسبب قلقهم حول احتياجات الدراسة الجامعية ومتطلبات، مما يجعلهم أكثر قلقاً حول حياتهم المادية، ووجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين التسويف وتقدير الذات حيث أن الطلبة الذين قيموا أنفسهم بطريقة سلبية كانوا أكثر للتسويف ممن قيموا أنفسهم بطريقة إيجابية أكثر، ووجود علاقة سلبية دالة بين التسويف وفاعلية الذات، حيث أن المسوفين لديهم ثقة أقل بقدرتهم على البدء أو إكمال المهام الأكاديمية وتكون النتيجة تأجيلهم لها، ووجود علاقة سلبية دالة بين التسويف والذكاء العاطفي، على اعتبار أن الذكاء العاطفي يعتبر قدرة تعلمية تمكن المتعلم من فهم واستخدام والتعبير عن عواطفه بطريقة صحية وواعية، بينما يعاني المسوف من نقص هذه القدرات، أي أن الطلبة الأقل رضى عن حياتهم الأكاديمية كانوا أكثر ميلاً للتسويف.

أما دراسة **درايدن و ساكس (Dryden &Saskia, 2010)** فقد هدفت إلى التعرف على الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بسلوك التسويف الأكاديمي، ودور الإرشاد العقلاني الانفعالي في التخفيف من هذا السلوك، اعتمدت الدراسة أسلوب المقابلة الشخصية المتعمقة وتحليل استجاباتهم، تكونت عينة الدراسة من (96) طالب وطالبة من طلبة الجامعة مرتفعي التسويف، توصلت الدراسة إلى أن هؤلاء الطلاب تسيطر عليهم أفكار غير منطقية تتمثل في (تجنب أداء المهام الدراسية، الخوف من الفشل، التردد في اتخاذ القرارات، التباعد بين المعايير الموضوعية والاداء العلمي، ولا يوجد فروق دالة بين الجنسين في تلك الأفكار.

حاولت **دراسة ميرال و كينث (Mirala &Kenneth،2006)** تعرف على أثر التفكير الكمالي على التسويف الأكاديمي، تكونت العينة من (342) من طلبة الجامعة، باستخدام مقياس الكمالية متعدد الأبعاد واستبانة التسويف الأكاديمي . توصلت النتائج إلى أن الكمالية الموجهة نحو الذات

الممثلة في وضع معايير صارمة للسلوك والتقدير الذاتي وعقاب الذات كانت منبئة بالتسويف الأكاديمي، في حين لم توجد فروق بين الجنسين في كل من التسويف والتفكير الكمالي.

اما دراسة **(Onwuegbuzie,2004)** فقد هدفت لتحليل سلوك التسويف الأكاديمي و الأفكار السلبية المرتبطة به وعلاقته بالقلق الاجتماعي على عينة من (135) من طلبة الجامعة، و استخدم مقياس التسويف الأكاديمي و استمارة المقابلة الشحصية ومقياس القلق الاجتماعي، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين درجة التسويف ودرجة القلق الاجتماعي في حين لا توجد فروق بين الجنسين في كل من التسويف الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية في حين كانت فروق في القلق الاجتماعي لصالح الإناث.

أما دراسة **بريجيز و رويغ** (Bridges& Roing,1997) للتعرف إلى بحث العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتفكير اللاعقلاني لدى عينة 217 طالباً و طالبة تم اختيارهم من جامعتين، أظهرت النتائج أن التسويف أرتبط بالمقياس الكلي للتفكير اللاعقلاني، كما تبين أنه لا توجد فروق في التفكير اللاعقلاني تعزى للعمر، والتخصص، والمستوى الدراسي، كذلك لم تظهر هناك فروق جنسية على المقياس الكلي للأفكار اللاعقلانية .

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي وردت في هذه الدراسة ومقارنتها بالدراسة الحالية من حيث الأهداف والمنهج المتبع وأداة القياس والعينة من حيث متغيري لغة الجسد والأداء المهني تم التوصل إلى ما يلي:

إن ما يميز هذه الدراسة عن باقي الدراسات أنها جمعت متغيران لم يتم الجمع بينهما في أي دراسة سابقة، حيث تناولت متغيري الافكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي في الدراسة نفسها (حسب معرفة الباحثة).

وارتبطت الدراسة الحالية من حيث الأهداف بخصوص الدراسات التي تحدثت عن الأفكار اللاعقلانية مع جميع الدراسات السابقة ، وارتبطت مع متغير التسويف الأكاديمي جميعها، الذي كان الهدف منها قياس مستوى التسويف الأكاديمي.

أما من حيث المنهج فقد ارتبطت هذه الدراسة مع كثير من الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي كدراسة عبارة (2017) ودراسة بني خالد (2015) ودراسة القلهـــاتي (2014) ودراسة الحياني (2014) ودراسة عوايشة (2013) ودراسة أبو جحجوحو (2012) دراسة العريني (2008) ودراسة البنوي (2005) ودراسة طلول (2020) ودراسة مح (2019) ودراسة الســـعدي (2018) ودراسة المدني (2018) ودراسة البزور (2017) ودراســـة الزعبـــي (2017) ودراســـة الحارثي (2017) ودراسة بوبو وشريبة وشبيب (2014) ودراسة الربيع (2014) ودراسة روغاني و أغاوسيني و يزداني (Roghani,aghahoseini,yazdani,2015) ودراسة بلقيس (2013)،ودراســـة بارك وسبرلينج (Park&Sperling2012,) ودراسة اوزر وساكس (Ozer&Sackes,2011) ودراسة شو (chow،2011) ودراسة درايدن و ساكس(Dryden &Saskia, 2010) و دراسة ميرال و كينث (Mirala &Kenneth،2006) و دراسة (Onwuegbuzie,2004) ودراسة بريجيز و رويغ (Bridges& Roing,1997).

ومن حيث الأداة فقد ارتبطت هذه الدراسة مع معظم الدراسات حيث كانت الدراسة هي الاستبانة،

وارتبطت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بما يتعلق بعينة الدراسة مع متغيـــر الأفكـــار اللاعقلانية مع دراسة عبارة و دراسة (2017) ودراسة بني خالد (2015) ودراســـة القلهـــاتي ودراسة الحياني (2014) ودراسة عوايشة (2013) بحيث أنها طبقت على عينة طلبة المرحلـــة الثانوية لقياس مستوى الأفكار العقلانية لديهم الأداء، واختلفت هذه الدراسة من حيث العينـــة مـــع

باقي الدراسات السابقة، أما فيما يتعلق في متغير التسويف الأكاديمي فقد كانت معظم عينة الدراسات السابقة من طلبة الجامعات.

ويتضح من خلال مراجعة واستعراض الدراسات السابقة أن هذه الدراسات أجريت في بيئات عربية وغربية, وتتميز الدراسة الحالية عن باقي الدراسات بتناولها عينة فلسطينية فالبيئة الفلسطينية بحاجة إلى دراسات قد تسهم بالخروج بنتائج تفيد المتخصصين والجهات المعنية في هذا المجال، كما يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت متغير الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي معاً و أن هذه الدراسات أجريت على عينات مختلفة من طلبة الجامعات , فالقليل القليل منها أجري على عينة من طلبة المرحلة الثانوية, وتتميز الدراسة الحالية عن باقي الدراسات بتناولها عينة جديدة فلسطينية، وهي طلبة المرحلة الثانوية و ربما قد تسهم نتائج هذه الدراسة في إضافة إلى الأدب التربوي في هذا المجال، والخروج بتوصيات قد تفيد الجهات المختصة .

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع، والأدوات المستخدمة المناسبة للدراسة، وساعدت الدراسات والبحوث السابقة الباحثة على صياغة فروض الدراسة بما يتفق مع الدراسات السابقة، وساعدت الباحثة في كيفية اختيار عينة الدراسة، ووضع الشروط لاختيار عينة الدراسة الحالية. وساعدت الباحثة في تحديد أبعاد المقياس ومحاوره الذي طورته الباحثة في الدراسة الحالية. وساعدت الباحثة في اختيار الأساليب الإحصائية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

3. 1 منهجية الدراسة

3. 2 مجتمع الدراسة وعينتها

3. 3 أدوات الدراسة

3. 4 تصميم الدراسة ومتغيراتها

3. 5 إجراءات تنفيذ الدراسة

3. 6 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي بأحد صوره المسحية للحصول على المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة، وذلك لأنه أكثر المناهج ملائمة لطبيعة هذه الدراسة؛ حيث أن المنهج الوصفي الارتباطي هو الأمثل لتحقيق أهداف هذه الدراسة، كونه المنهج الذي يقوم بدراسة وفهم ووصف الظاهرة وصفاً دقيقاً من خلال المعلومات والأدبيات السابقة، وإن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة (عوده وملكاوي، 1992).

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

أولاً- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع من طلبة المرحلة الثانوية في الصفين الحادي عشر والثاني عشر في مدارس محافظة رام الله والبيرة، والبالغ عددهم (9561) حسب إحصائية مديرية التربية

والتعليم في محافظة رام الله والبيرة، والجدول (1.3) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والتخصص.

الجدول (1.3): يوضح توزع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والتخصص

التخصص		العلمي	الأدبي	غير ذلك	المجموع
الجنس	ذكر	834	2440	702	3976
	أنثى	1414	3757	414	5585
المجموع		2248	6197	1116	**9561**

ثانياً- عينة الدراسة:

أما عينة الدراسة، فقد اختيرت كالآتي:

أولاً- العينة الاستطلاعية: اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (51) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب معاملي الصدق والثبات.

ثانياً- عينة الدراسة الأصلية : اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية حسب متغيري الجنس والتخصص من مجتمع الدراسة الأصلي؛ وقد حدد حجم العينة بناءً على معادلة ريتشارد جيجر (Richard Geiger equation) إذ يشير بشماني (2014) أنه يجب تحديد حجم العينة من المجتمع عن طريق معادله إحصائية. وقد بلغ حجم العينة (369) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة . والجدول (2.3) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والتخصص:

الجدول (2.3): يوضح توزع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والتخصص

	التخصص	العلمي	الأدبي	غير ذلك	المجموع
الجنس	ذكر	33	93	28	154
	أنثى	55	143	17	215
المجموع		88	236	45	**369**

3.3 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على مقياسين لجمع البيانات، هما: مقياس الأفكار اللاعقلانية، مقياس التسويف الأكاديمي كما يلي:

أولاً: مقياس الأفكار اللاعقلانية

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية، استخدم مقياس الأفكار اللاعقلانية، من أعداد كلاقس (klages,1989) وترجمة جردات(2007) من الألمانية إلى العربية وعدله بما يتوافق مع البيئة الأردنية. وقد تكون المقياس من (30) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وهي:

1- النزق: يظهر المستجيبين الذين يحصلون على درجات عالية على هذا البُعد أن لديهم حساسية عالية للمثيرات الخارجية. فالمشكلات الصغيرة غالباً ما تثير غضبهم، كما أن مشاعرهم تجرح بسهولة، وكذلك فإنهم يتذمرون من الواجبات غير السارة التي يجب أن يقوموا بها. وتشير الدرجات الأعلى إلى نزق أعلى. ويتكون هذا البُعد من (10) فقرات

2- الاعتمادية: يظهر المستجيبون الذين يحصلون على درجات عالية على هذا البُعد أنهم يهتمون كثيراً بآراء الآخرين، فهم بحاجة لأن يحبهم كل الأشخاص الأخرين، وأن يُسر الناس بما يعملون أو ما يمارسونه من أنماط سلوكية. وتشير الدرجات الأعلى إلى اعتمادية أعلى، ويتكون هذا البُعد من (4) فقرات.

3- العزو الداخلي للفشل: يظهر المستجيبون الذين يحصلون على درجات عالية على هذا البُعد أنهم يعزون أسباب فشلهم لأنفسهم، فعندما تسير الأمور على عكس ما يتوقعون أو عندما يفشلون يلقون اللوم على أنفسهم. وتشير الدرجات الأعلى على هذا البُعد إلى مستوى أعلى في العزو الداخلي للفشل، ويتكون هذا البُعد من (9) فقرات.

4-تقييم الذات السلبي: يظهر المستجيبين الذين يحصلون على درجات عالية على هذا البُعد أن نظرتهم سلبية تجاه أنفسهم، فهم غالباً ما يفكرون بأنهم فاشلون، وأن لا قيمة لهم ولا يسيطرون على حياتهم بشكل صحيح. وتشير الدرجات الأعلى على هذا البُعد إلى مستوى أعلى في تقييم الذات السلبي. ويتكون هذا البُعد من (7) فقرات.

1.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس الأفكار اللاعقلانية

صدق المقاييس:

للتحقق من صدق مقاييس الدراسة اتبعت الإجراءات الآتية:

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أ) الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الأفكار اللاعقلانية، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، وقد بلغ عددهم (3) محكمين، كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (30) فقرة، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات، كما هو مبين في الملحق (ت).

ب) صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (51) من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس(الأفكار اللاعقلانية)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (3.3):

جدول (3.3) يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الأفكار اللاعقلانية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=51)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	النزق			**الاعتمادية**			**العزو الداخلي للفشل**			**تقيم الذات السلبي**	
1	.60**	.32*	2	.57**	.34*	3	.36*	.31*	14	.46**	.36*
9	.48**	.40**	4	.68**	.40**	5	.72**	.61**	16	.45**	.46**
10	.37**	.33*	15	.73**	.45**	6	.60**	.52**	18	.62**	.51**
11	.52**	.48**	17	.51**	.43**	7	.52**	.45**	19	.74**	.46**
13	.60**	.50**	-	-	-	8	.36**	.40**	22	.64**	.53**
21	.72**	.67**	-	-	-	12	.66**	.57**	29	.61**	.52**
24	.72**	.57**	-	-	-	20	.66**	.57**	30	.66**	.54**
25	.67**	.69**	-	-	-	23	.78**	.74**	-	-	-
27	.58**	.53**	-	-	-	26	.66**	.66**	-	-	-
28	.70**	.61**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
درجة كلية للبعد	.84**		**درجة كلية للبعد**	.60**		**درجة كلية للبعد**	.89**		**درجة كلية للبعد**	.80**	

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (3.3) أن معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.31 _ .78)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، إذ ذكر

جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس .

ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية:

للتأكد من ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية، وزعت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (51) من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة. وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده، فقد استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد قياس الصدق (30) فقرة، والجدول (4.3) يوضح ذلك:

جدول (4.3): معاملات ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية بطريقة كرونباخ ألفا

البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
النزق	10	.80
الاعتمادية	4	.68
العزو الداخلي للفشل	9	.81
تقيم الذات السلبي	7	.77
الدرجة الكلية	**30**	.90

يتضح من الجدول (4.3) أن قيم معاملات معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجلات مقياس الأفكار اللاعقلانية تراوحت ما بين (.68-.81)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا لدرجة الكلية بلغ (.90)، وتعتبر هذه القيم مرتفعة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانياً: مقياس التسويف الأكاديمي

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، وعدد من المقاييس ذات العلاقة بالتسويف الأكاديمي، فقد استعانت بمقياس عباس (2017) وقد شمل المقياس في صورته الأولية (41) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، وهي: أولاً- البُعد المعرفي: وتقيس فقراته الجانب المعرفي للتسويف الأكاديمي، وتكون من (13) فقرة. ثانياً- البُعد الانفعالي: وتقيس فقراته الجانب الانفعالي للتسويف الأكاديمي، وتكون من (14) فقرة. ثالثاً- البُعد السلوكي: وتقيس فقراته الجانب السلوكي للتسويف الأكاديمي، وتكون من (14) فقرة .

2.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي

صدق المقياس:

استخدم نوعان من الصدق، وكما يلي:

أ) الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس التسويف الأكاديمي، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (42) فقرة؛ إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين فقد عُدلت بعض الفقرات، وحذفت فقرة واصبح عدد فقرات المقياس (41) فقرة، كما هو مبين في الملحق (ث).

ب) صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من الصدق للمقياس، استخدم صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (51) من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدّم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (التسويف الأكاديمي)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (5.3):

جدول (5.3) يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التسويف الأكاديمي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=51)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	المعرفي			الانفعالي			السلوكي	
1	.43**	.33*	14	.39**	.07	28	.64**	.60**
2	.67**	.57**	15	.51**	.15	29	.64**	.53**
3	.73**	.62**	16	.69**	.59**	30	.57**	.48**
4	.64**	.67**	17	.53**	.62**	31	.74**	.64**
5	.76**	.75**	18	.54**	.54**	32	.56**	.51**
6	.67**	.73**	19	.38**	.05	33	.70**	.65**
7	.68**	.65**	20	.26	.06	34	.75**	.73**
8	.49**	.46**	21	.50**	.39**	35	.52**	.49**
9	.75**	.74**	22	.60**	.62**	36	.59**	.40**
10	.73**	.67**	23	.60**	.39**	37	.59**	.49**
11	.78**	.74**	24	.49**	.65**	38	.45**	.40**
12	.12	.09	25	.32*	.42**	39	.33*	.22
13	.51**	.51**	26	.65**	.73**	40	.42**	.44**
-	-	-	27	.74**	.74**	41	.68**	.68**
درجة كلية للبعد **.95			درجة كلية للبعد **.82			درجة كلية للبعد **.89		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01 **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (5.3) أن معامل ارتباط الفقرات (12، 14، 15، 19، 20، 39)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إِحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.32-.75)، وهي ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا Garcia, (2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرات: (12، 14، 15، 19، 20، 39)، وأصبح عدد فقرات المقياس (35) فقرة.

ثبات مقياس التسويف الأكاديمي:

للتأكد من ثبات مقياس التسويف الأكاديمي، وزعت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (51) من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة. وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده، فقد استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد قياس الصدق (35) فقرة، والجدول (6.3) يوضح ذلك:

جدول (6.3): معاملات ثبات مقياس التسويف الأكاديمي بطريقة كرونباخ ألفا

البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
المعرفي	12	.88
الانفعالي	10	.82
السلوكي	13	.86
الدرجة الكلية	**35**	.94

يتضح من الجدول (6.3) أن قيم معاملات معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجلات مقياس التسويف الأكاديمي تراوحت ما بين (.82-.88)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا لدرجة الكلية بلغ (.94)، وتعتبر هذه القيم مرتفعة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياسي الدراسة :

أولاً: مقياس الأفكار اللاعقلانية: تكون مقياس الأفكار اللاعقلانية في صورته النهائية بعد قياس الصدق من (30)، فقرة كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للأفكار اللاعقلانية .

ثانياً: مقياس التسويف الأكاديمي: تكون مقياس التسويف الأكاديمي في صورته النهائية من (35)، فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للتسويف الأكاديمي باستثناء الفقرات: (25، 31، 32)، إذ عكست الأوزان عند تصحيها، وذلك لصياغتها بالاتجاه السلبي.

ويطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتان، أبداً (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى شيوع سمات الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسطة ومنخفض، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad \frac{5-1}{3} = 1.33$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (7.3): يوضح درجات احتساب مستوى شيوع سمات الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي

مستوى منخفض	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط	**3.67 – 2.34**
مستوى مرتفع	**5 –3.68**

4.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة:

1. الجنس: وله مستويان هي: (1-ذكر، 2- أنثى).
2. التخصص: وله ثلاثة مستويات هي: (1- العلمي، 2- الأدبي، 3- غير ذلك).
3. الصف: وله مستويان هي: (1- الحادي عشر، 2- الثاني عشر).
4. مكان السكن: وله ثلاثة مستويات هي: (1- مدينة، 2- قرية، 3- مخيم).
5. المعدل: وله ثلاثة مستويات هي: (1- (من 69.99 فما دون)، 2- (من 70.00 إلى 79.99)، 3-(80.00 فأكثر)).

ب-المتغير التابع:

أ) الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس الأفكار اللاعقلانية لدى عينة الدراسة.

ب) الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

قامت الباحثة بإيصال كتاب عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة، إلى مديرية التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة، من أجل الحصول على الموافقة لإجراء الدراسة الميدانية. ومن ثم نفُذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.

2. الحصول على إحصائية بعدد طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر من مديرية التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة.
3. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
4. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أدوات الدراسة.
6. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (51) من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
7. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
8. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 25) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
9. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

6.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 25) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات .

3. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالجنس والصف.

4. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة، بالتخصص، مكان السكن، المعدل.

5. المقارنات البعدية باستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD).

6. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي، كذلك لفحص صدق أداتي الدارسة .

7. معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) لمعرفة اسهام أبعاد الأفكار اللاعقلانية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول

2.1.4 نتائج السؤال الثاني

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 نتائج الفرضية الأولى

2.2.4 نتائج الفرضية الثانية

3.2.4 نتائج الفرضية الثالثة

4.2.4 نتائج الفرضية الرابعة

5.2.4 نتائج الفرضية الخامسة

6.2.4 نتائج الفرضية السادسة

7.2.4 نتائج الفرضية السابعة

8.2.4 نتائج الفرضية الثامنة

9.2.4 نتائج الفرضية التاسعة

10.2.4 نتائج الفرضية العاشرة

11.2.4 نتائج الفرضية الحادية عشر

12.2.4 نتائج الفرضية الثانية عشر

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وهي كما يلي:

1.4- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة ؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية لمقياس الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البعُد	البعُد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	3	**العزو الداخلي للفشل**	3.05	0.725	61.0	**متوسط**
2	1	**النزق**	3.05	0.733	61.0	**متوسط**
3	2	**الاعتمادية**	3.04	1.005	60.8	**متوسط**
4	4	**تقيم الذات السلبي**	2.35	0.841	47.0	**متوسط**
		الدرجة الكلية الأفكار اللاعقلانية	**2.88**	**0.647**	**57.6**	**متوسط**

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الأفكار اللاعقلانية ككل بلغ (2.88) وبنسبة مئوية (57.6) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية فتراوحت ما بين (3.05-2.35)،

وجاء بعُد " العزو الداخلي للفشل" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.05) وبنسبة مئوية (61.0) وبتقدير متوسط، بينما جاء " تقيم الذات السلبي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.35) وبنسبة مئوية (47.0) وبتقدير متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية كل بُعد على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) بعُد العزو الداخلي للفشل

جدول (2.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعُد العزو الداخلي للفشل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	03	أشعر بالانزعاج عندما تسير الامور على غير ما أريد	3.87	1.078	77.4	**مرتفع**
2	08	أفكر بالأخطاء التي ارتكبتها سابقاً	3.64	1.237	72.8	**متوسط**
3	06	من المحرج بالنسبة لي، أن أرتكب خطأ بحضور الأخرين	3.12	1.310	62.4	**متوسط**
4	07	أفضل أن أتجنب تجريب الأشياء عندما أكون غير متأكد من النتيجة	3.02	1.273	60.4	**متوسط**
5	12	أكون حزيناً عندما أرتدي ملابساً غير مناسبة	2.93	1.326	58.6	**متوسط**
6	20	أتجنب القيام بأعمالٍ قد تبدو للآخرين سخيفة	2.82	1.364	56.4	**متوسط**
7	23	اللقى اللوم على نفسي إذا لم تتم الأمور بشكل جيد	2.71	1.197	54.2	**متوسط**
8	26	عندما لا أستطيع الوصول الى شيء ما، ألوم نفسي	2.68	1.240	53.6	**متوسط**
9	05	هناك أمور شخصية كثيرة، أشعر بالحرج إذا سألني الأخرون عنها	2.64	1.212	52.8	**متوسط**
		درجة بعُد العزو الداخلي للفشل	3.05	0.725	61.0	**متوسط**

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بعُد العزو الداخلي للفشل تراوحت ما بين (3.87 - 2.64)، وجاءت فقرة " أشعر بالانزعاج عندما تسير الامور على غير ما أريد " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.87) وبنسبة مئوية (77.4) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " هناك أمور شخصية كثيرة، أشعر بالحرج إذا سألني الأخرون عنها " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.64) وبنسبة مئوية (52.8) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لبعُد العزو الداخلي للفشل (3.05) وبنسبة مئوية (61.0) وبتقدير متوسط.

2) النزق

جدول (3.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعُد النزق مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	28	أحزن عندما أفكر بكثرة الظلم في العالم	3.77	1.275	75.4	**مرتفع**
2	24	أتضايق من مراقبة الآخرين لي	3.40	1.354	68.0	**متوسط**
3	09	عندما أكون بانتظار شخص ما ويتأخر، سرعان ما أغضب	3.24	1.247	64.8	**متوسط**
4	11	أجد صعوبة في أن أطلب من الناس الآخرين أن يقدموا لي معروفاً	3.01	1.332	60.2	**متوسط**
5	01	أتذمر من المهمات الدراسية غير السارة التي يجب أن أقوم بها	2.95	1.009	59.0	**متوسط**
6	13	تُجرح مشاعري بسهولة	2.90	1.415	58.0	**متوسط**
7	10	ينتابني الشعور بالحزن	2.89	1.177	57.8	**متوسط**
8	27	تثير المشكلات الصغيرة غضبي	2.89	1.317	57.8	**متوسط**
9	21	أشعر بالارتباك عندما أتناقش مع الأخرين بموضوع لا أفهمه جيدا	2.76	1.223	55.2	**متوسط**
10	25	أجد صعوبة في تحمل الظروف الصعبة	2.67	1.226	53.4	**متوسط**
		درجة بعُد النزق	3.05	0.733	61.0	**متوسط**

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بعُد النزق تراوحت ما بين (2.67–3.77)، وجاءت فقرة " أحزن عندما أفكر بكثرة الظلم في العالم " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.77) وبنسبة مئوية (75.4) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أجد صعوبة في تحمل الظروف الصعبة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.67) وبنسبة مئوية (53.4) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لبعُد النزق (3.05) وبنسبة مئوية (61.0) وبتقدير متوسط.

3) بعُد الاعتمادية

جدول (4.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعُد الاعتمادية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	02	يهمني إعجاب الناس بما أقوم به من عمل	3.62	1.382	72.4	**متوسط**
2	04	أنا بحاجة أن يحبني الآخرون	2.89	1.415	57.8	**متوسط**
3	17	من المهم جداً بالنسبة لي، أن يُسير الناس الآخرين بما أعمله	2.87	1.284	57.4	**متوسط**
4	15	من المهم جداً بالنسبة لي، أن يحبني كل الأشخاص الآخرين	2.79	1.372	55.8	**متوسط**
		درجة بعُد الاعتمادية	3.04	1.005	60.8	**متوسط**

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بعُد الاعتمادية تراوحت ما بين (2.79–3.62)، وجاءت فقرة " يهمني إعجاب الناس بما أقوم به من عمل " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.62) وبنسبة مئوية (72.4) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "من المهم جداً بالنسبة لي، أن يحبني كل الأشخاص الآخرين " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط

حسابي بلغ (2.79) وبنسبة مئوية (55.8) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لبعُد الاعتمادية (3.04) وبنسبة مئوية (60.8) وبتقدير متوسط.

4) بعُد تقيم الذات السلبي

جدول (5.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعُد تقيم الذات السلبي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	30	أعتبر نفسي أنني ذو قيمة. فقط عندما أحقق إنجازاً كبيراً	2.88	1.441	57.6	**متوسط**
2	16	أعتقد أن من غير الممكن أن أغير شخصيتي	2.71	1.358	54.2	**متوسط**
3	14	أشعر أنني فاشل عندما لا أستطيع أن أحل مشاكلي	2.62	1.280	52.4	**متوسط**
4	18	أعتقد أنني لست مسيطراً على حياتي بشكل صحيح	2.53	1.253	50.6	**متوسط**
5	29	أشعر أن ارادتي ضعيفة جداً	2.11	1.145	42.2	**منخفض**
6	19	أفكر باستمرار بأنني فاشلً	1.90	1.077	38.0	**منخفض**
7	22	أشعر أنني عديم القيمة	1.69	0.997	33.8	**منخفض**
		درجة بعُد تقيم الذات السلبي	2.35	0.841	47.0	**متوسط**

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على بعُد تقيم الذات السلبي تراوحت ما بين (2.88 – 1.69)، وجاءت فقرة " أعتبر نفسي أنني ذو قيمة. فقط عندما أحقق إنجازاً كبيراً " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.88) وبنسبة مئوية (57.6) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة " أشعر أنني عديم القيمة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (1.69) وبنسبة مئوية (33.8) وبتقدير منخفض. وقد بلغ المتوسط الحسابي لبعُد تقيم الذات السلبي (2.35) وبنسبة مئوية (47.0) وبتقدير متوسط.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة ؟

للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة، والجدول (6.4) يوضح ذلك :

جدول (6.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعُد من أبعاد مقياس التسويف الأكاديمي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البعُد	البعُد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	**البعُد الانفعالي**	2.87	0.817	57.4	**متوسط**
2	1	**البعُد المعرفي**	2.56	0.864	51.2	**متوسط**
3	3	**البعُد السلوكي**	2.36	0.751	47.2	**متوسط**
		الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي	**2.57**	**0.751**	**51.4**	**متوسط**

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي ككل بلغ (2.57) وبنسبة مئوية (51.4) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مقياس التسويف الأكاديمي تراوحت ما بين (2.87–2.36)، وجاء " البعُد الانفعالي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.87) وبنسبة مئوية (57.4) وبتقدير متوسط، بينما جاء " البعُد السلوكي " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.36) وبنسبة مئوية (47.2) وبتقدير متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعُد من أبعاد مقياس التسويف الأكاديمي كل بعُد على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) البعُد الانفعالي

جدول (7.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعُد الانفعالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	15	أفرح لتأجيل الامتحان	3.40	1.294	68.0	**متوسط**
2	18	أشعر بالتوتر عندما أجد نفسي غير قادر على تذكر المواد التي درستها في الأسبوع الماضي	3.31	1.289	66.2	**متوسط**
3	20	أشعر بالسعادة وأنا أشارك في الحفلات والأنشطة الاجتماعية التي تبعدني عن واجباتي الدراسية	3.05	1.349	61.0	**متوسط**
4	13	أرتبك عند الزامي بوقت محدد لإتمام المهام الدراسية	3.04	1.250	60.8	**متوسط**
5	21	أنزعج عندما أكلف بواجبات علي إنجازها في وقت محدد	3.02	1.227	60.4	**متوسط**
6	16	أجد نفسي مقصراً في تحضير واجباتي المدرسية	2.93	1.259	58.6	**متوسط**
7	14	أتضايق عندما يطلب مني واجباً دراسياً	2.72	1.267	54.4	**متوسط**
8	22	شعوري باليأس يدفعني إلى اختلاق أعذار لتأجيل واجباتي الدراسية	2.51	1.273	50.2	**متوسط**
9	17	أحتاج إلى من يضغط علي لكي أنجز ما أكلف به من واجبات مدرسية	2.51	1.407	50.2	**متوسط**
10	19	أحب أن أؤجل إعداد دفاتري وكتبي إلى اللحظة الأخيرة قبل الخروج من البيت إلى المدرسة	2.22	1.299	44.4	**منخفض**
		البعُد الانفعالي	2.87	0.817	57.4	**متوسط**

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن البعُد الانفعالي تراوحت ما بين (3.40 _2.22)، وجاءت فقرة " أفرح لتأجيل الامتحان" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.40) وبنسبة مئوية (68.0) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة " أحب أن أؤجل إعداد دفاتري وكتبي إلى اللحظة الأخيرة قبل الخروج من البيت إلى المدرسة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.22) وبنسبة مئوية (44.4) وبتقدير منخفض. وقد بلغ المتوسط الحسابي للبعُد الانفعالي (2.87) وبنسبة مئوية (57.4) وبتقدير متوسط.

2) البعُد المعرفي

جدول (8.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعُد المعرفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	01	أتصور أن لدي الوقت الكافي لاحقاً، لذا ليس هناك حاجة فعلية للبدء في الدراسة	2.93	1.292	58.6	**متوسط**
2	08	أهدر وقتاً كبيراً في التفكير بإنجاز الأنشطة الأكاديمية التي أكلف بها	2.90	1.217	58.0	**متوسط**
3	10	شعوي برهبة وقلق الامتحان يقلل من تركيزي فأميل الى تأجيل الامتحان	2.70	1.326	54.0	**متوسط**
4	12	أفكر في أعمالي الأخرى على حساب إتمام واجباتي الأكاديمية	2.68	1.218	53.6	**متوسط**
5	04	أنشغل في التفكير في أحلام اليقظة التي تراودني دون إنجاز المهام الدراسية	2.66	1.238	53.2	**متوسط**
6	07	أعتقد أن الطلبة الذين يقرأون كثيراً يصبحون معقدين فيما بعد	2.55	1.320	51.0	**متوسط**
7	03	أخفق في فهم أي جانب من جوانب الدرس، فأميل إلى تأجيل مذاكرته	2.52	1.191	50.4	**متوسط**
8	06	يتشتت تركيزي عندما يطلب مني إنجاز واجب دراسي	2.46	1.266	49.2	**متوسط**
9	09	تصوري بأن الاستذكار اليومي أو الأسبوعي لا يجدي نفعاً يجعلني أؤجل واجباتي الدراسية	2.42	1.236	48.4	**متوسط**
10	05	تفسيراتي الخاطئة لأسئلة الدرس تجعلني أؤجل الامتحان	2.34	1.202	46.8	**متوسط**
11	02	اعتدت أن يذكرني أحد لإتمام الواجبات الدراسية التي أكلف بها	2.30	1.251	46.0	**منخفض**
12	11	ثقتي بقدراتي العلمية الضعيفة تدفعني الى الطلب من المدرسين تأجيل الامتحان	2.21	1.216	44.2	**منخفض**
		البعُد المعرفي	2.56	0.864	51.2	**متوسط**

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن البعُد المعرفي تراوحت ما بين (2.21-2.93)، وجاءت فقرة " أتصور أن لدي الوقت الكافي لاحقاً، لذا

ليس هناك حاجة فعلية للبدء في الدراسة " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.93) وبنسبة مئوية (58.6) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة " ثقتي بقدراتي العلمية الضعيفة تدفعني الى الطلب من المدرسين تأجيل الامتحان " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.21) وبنسبة مئوية (44.2) وبتقدير منخفض. وقد بلغ المتوسط الحسابي للبعُد المعرفي (2.56) وبنسبة مئوية (51.2) وبتقدير متوسط.

3) البعُد السلوكي

جدول (9.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعُد السلوكي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	34	تتراكم علي المادة الدراسية كوني لم أنجزها في وقتها المحدد	2.89	1.213	57.8	**متوسط**
2	27	أقضي وقتاً طويلاً في إنجاز أعمالي الخاصة قبل أن أنجز واجباتي الدراسية	2.78	1.179	55.6	**متوسط**
3	30	أفضل الجلوس أمام الإنترنت مدة طويلة على أن أنجز واجباتي الدراسية المطلوبة مني	2.71	1.359	54.2	**متوسط**
4	33	أجد صعوبة في تحمل مسؤولية القيام بما يجب أن يقوم به من واجبات ومهام دراسية	2.59	1.167	51.8	**متوسط**
5	26	عندما يقترب موعد الامتحان، أنشغل بأمور أخرى	2.51	1.266	50.2	**متوسط**
6	25	أكمل واجباتي بشكل منظم يوما بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية	2.42	1.238	48.4	**متوسط**
7	23	أبتعد عن إنجاز الواجبات الدراسية في وقتها	2.38	1.190	47.6	**متوسط**
8	29	أمتلك مقدرة لاختلاق الأعذار لتأجيل الامتحان	2.26	1.202	45.2	**منخفض**
9	28	أتحين الفرص للتغيب عن بعض الدروس وتأجيل واجباتي الدراسية	2.23	1.185	44.6	**منخفض**
10	32	أتحمس لإتمام واجباتي الدراسية دون تأخير	2.22	1.224	44.4	**منخفض**
11	35	أتكل على زملائي في إتمام الواجبات والمهام المطلوبة مني	1.92	1.116	38.4	**منخفض**
12	24	أنزعج من زملائي الذين ينجزون واجباتهم في حينها	1.90	1.161	38.0	**منخفض**
13	31	أبذل جهدي في إنجاز واجباتي المدرسية	1.89	1.069	37.8	**منخفض**
		البعُد السلوكي	2.36	0.751	47.2	**متوسط**

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن البعُد السلوكي تراوحت ما بين (1.89–2.89)، وجاءت فقرة " تتراكم علي المادة الدراسية كوني لم أنجزها في وقتها المحدد" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.89) وبنسبة مئوية (57.8) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة " أبذل جهدي في إنجاز واجباتي المدرسية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (1.89) وبنسبة مئوية (37.8) وبتقدير منخفض. وقد بلغ المتوسط الحسابي للبعُد السلوكي (2.36) وبنسبة مئوية (47.2) وبتقدير متوسط.

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية الأولى وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (10.4) تبين ذلك:

الجدول (10.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس.

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
النزق	ذكر	154	2.94	0.751	-2.456	*.015
	أنثى	215	3.13	0.712		
الاعتمادية	ذكر	154	3.16	1.045	1.992	*.047
	أنثى	215	2.95	0.967		
العزو الداخلي للفشل	ذكر	154	3.08	0.741	0.718	.473
	أنثى	215	3.03	0.714		
تقيم الذات السلبي	ذكر	154	2.28	0.881	-1.345	.179
	أنثى	215	2.40	0.810		
الدرجة الكلية	ذكر	154	2.86	0.681	-0.676	.499
	أنثى	215	2.90	0.623		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)

يتبين من الجدول (10.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية وبعُدي: العزو الداخلي للفشل، تقيم الذات السلبي، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس. بينما كانت قيمة مستوى الدلالة المحسوب على بعُدي: النزق، والاعتمادية، أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي وجود فروق في بعُدي: النزق، والاعتمادية، لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث على بعُد النزق، بينما كانت الفروق لصالح الذكور على بعُد الاعتمادية.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.

ومن أجل فحص الفرضية الثانية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير التخصص، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير التخصص. والجدولان (11.4) و(12.4) يبينان ذلك:

جدول (11.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بعُد النزق	العلمي	88	3.02	0.654
	الأدبي	236	3.08	0.742
	غير ذلك	45	2.95	0.838
بعُد الاعتمادية	العلمي	88	3.03	0.955
	الأدبي	236	3.02	1.012
	غير ذلك	45	3.19	1.072
بعُد العزو الداخلي للفشل	العلمي	88	3.04	0.637
	الأدبي	236	3.07	0.725
	غير ذلك	45	2.96	0.879
بعُد تقيم الذات السلبي	العلمي	88	2.37	0.831
	الأدبي	236	2.36	0.857
	غير ذلك	45	2.24	0.783
الدرجة الكلية	العلمي	88	2.88	0.598
	الأدبي	236	2.90	0.637
	غير ذلك	45	2.82	0.789

يتضح من خلال الجدول (11.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (12.4) يوضح ذلك:

جدول (12.4): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
النزق	بين المجموعات	0.707	2	0.353	0.656	.520
	داخل المجموعات	197.254	366	0.539		
	المجموع	197.961	368			
الاعتمادية	بين المجموعات	1.123	2	0.561	0.555	.575
	داخل المجموعات	370.309	366	1.012		
	المجموع	371.432	368			
العزو الداخلي للفشل	بين المجموعات	0.455	2	0.228	0.432	.650
	داخل المجموعات	192.988	366	0.527		
	المجموع	193.443	368			
تقيم الذات السلبي	بين المجموعات	0.615	2	0.307	0.433	.649
	داخل المجموعات	259.842	366	0.710		
	المجموع	260.456	368			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.255	2	0.128	0.303	.738
	داخل المجموعات	153.949	366	0.421		
	المجموع	154.205	368			

يتبين من الجدول (12.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية والأبعاد لمقياس الأفكار اللاعقلانية، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الصف.

ومن أجل فحص الفرضية الثالثة وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الصف، استخدم اختبـــار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (13.4) تبين ذلك:

الجدول (13.4): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الصف

المجالات	الصف	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
النزق	الحادي عشر	182	3.00	0.743	-1.105	.270
	الثاني عشر	187	3.09	0.724		
الاعتمادية	الحادي عشر	182	3.17	1.001	2.529	*.012
	الثاني عشر	187	2.91	0.994		
العزو الداخلي للفشل	الحادي عشر	182	3.07	0.740	0.607	.544
	الثاني عشر	187	3.03	0.711		
تقيم الذات السلبي	الحادي عشر	182	2.36	0.835	0.231	.818
	الثاني عشر	187	2.34	0.849		
الدرجة الكلية	الحادي عشر	182	2.90	0.678	0.376	.707
	الثاني عشر	187	2.87	0.618		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يتبين من الجدول (13.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية وأبعاد: النزق، العزو الداخلي للفشل، تقيم الذات السلبي، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية وأبعاد: النزق، العزو الداخلي للفشل، تقيم الذات السلبي، لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الصف. بينما كانت قيمة مستوى الدلالة المحسوب على بعُد الاعتمادية أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي وجود فروق في بعُد الاعتمادية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الصف، إذ جاءت الفروق لصالح الحادي عشر.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.

ومن أجل فحص الفرضية الرابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير مكان السكن، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير مكان السكن. والجدولان (14.4) و(15.4) يبينان ذلك:

جدول (14.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بعُد النزق	مدينة	109	3.05	0.710
	قرية	196	3.00	0.739
	مخيم	64	3.18	0.750
بعُد الاعتمادية	مدينة	109	3.13	0.996
	قرية	196	3.03	0.979
	مخيم	64	2.92	1.097
بعُد العزو الداخلي للفشل	مدينة	109	3.08	0.666
	قرية	196	3.02	0.763
	مخيم	64	3.07	0.709
بعُد تقيم الذات السلبي	مدينة	109	2.36	0.785
	قرية	196	2.30	0.849
	مخيم	64	2.48	0.907
الدرجة الكلية	مدينة	109	2.91	0.614
	قرية	196	2.85	0.654
	مخيم	64	2.95	0.684

يتضح من خلال الجدول (14.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (15.4) يوضح ذلك:

جدول (15.4): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
النزق	بين المجموعات	1.582	2	0.791	1.475	.230
	داخل المجموعات	196.378	366	0.537		
	المجموع	197.961	368			
الاعتمادية	بين المجموعات	1.710	2	0.855	0.847	.430
	داخل المجموعات	369.722	366	1.010		
	المجموع	371.432	368			
العزو الداخلي للفشل	بين المجموعات	0.329	2	0.164	0.312	.733
	داخل المجموعات	193.114	366	0.528		
	المجموع	193.443	368			
تقيم الذات السلبي	بين المجموعات	1.645	2	0.822	1.163	.314
	داخل المجموعات	258.811	366	0.707		
	المجموع	260.456	368			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.627	2	0.313	0.747	.475
	داخل المجموعات	153.578	366	0.420		
	المجموع	154.205	368			

يتبين من الجدول (15.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الأفكار اللاعقلانية، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل.

ومن أجل فحص الفرضية الخامسة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المعدل، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير المعدل. والجدولان (16.4) و(17.4) يبينان ذلك:

جدول (16.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل.

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بعُد النزق	من 69.99 فما دون	68	3.18	0.783
	من 70.00 إلى 79.99	100	3.23	0.705
	80.00 فأكثر	201	2.91	0.704
بعُد الاعتمادية	من 69.99 فما دون	68	2.88	0.939
	من 70.00 إلى 79.99	100	3.19	1.054
	80.00 فأكثر	201	3.02	0.996
بعُد العزو الداخلي للفشل	من 69.99 فما دون	68	3.14	0.736
	من 70.00 إلى 79.99	100	3.22	0.686
	80.00 فأكثر	201	2.93	0.723
بعُد تقيم الذات السلبي	من 69.99 فما دون	68	2.54	0.920
	من 70.00 إلى 79.99	100	2.47	0.865
	80.00 فأكثر	201	2.22	0.783
الدرجة الكلية	من 69.99 فما دون	68	2.98	0.668
	من 70.00 إلى 79.99	100	3.04	0.634
	80.00 فأكثر	201	2.77	0.628

يتضح من خلال الجدول (16.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (17.4) يوضح ذلك:

جدول (17.4): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
النزق	بين المجموعات	8.502	2	4.251	8.212	*.000
	داخل المجموعات	189.459	366	0.518		
	المجموع	197.961	368			
الاعتمادية	بين المجموعات	4.072	2	2.036	2.029	.133
	داخل المجموعات	367.360	366	1.004		
	المجموع	371.432	368			
العزو الداخلي للفشل	بين المجموعات	6.029	2	3.014	5.887	*.003
	داخل المجموعات	187.414	366	0.512		
	المجموع	193.443	368			
تقيم الذات السلبي	بين المجموعات	7.241	2	3.620	5.233	*.006
	داخل المجموعات	253.215	366	0.692		
	المجموع	260.456	368			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5.692	2	2.846	7.014	*.001
	داخل المجموعات	148.513	366	0.406		
	المجموع	154.205	368			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (17.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية وأبعاد كل من : النزق، العزو الداخلي للفشل، تقيم الذات السلبي، كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، باستثناء بعُد الاعتمادية، وبالتالي وجود فروق في الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية وأبعاد كل من : النزق، العزو الداخلي للفشل، تقيم الذات السلبي، لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية وأبعاد كل من: النزق، العزو الداخلي للفشل، تقيم الذات السلبي، لدى عينة من طلبة

المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (18.4) يوضح ذلك :

جدول (18.4): يوضح نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية وأبعاد: النزق، العزو الداخلي للفشل، تقيم الذات السلبي، لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل.

المتغير	المستوى	المتوسط	من 69.99 فما دون	من 70.00 إلى 79.99	80.00 فأكثر
النزق	من 69.99 فما دون	3.18			**0.27***
	من 70.00 إلى 79.99	3.23			**0.33***
	80.00 فأكثر	2.91			
العزو الداخلي للفشل	من 69.99 فما دون	3.14			**0.21***
	من 70.00 إلى 79.99	3.22			**0.28***
	80.00 فأكثر	2.93			
تقيم الذات السلبي	من 69.99 فما دون	2.54			**0.32***
	من 70.00 إلى 79.99	2.47			**0.25***
	80.00 فأكثر	2.22			
الدرجة الكلية	من 69.99 فما دون	2.98			**0.21***
	من 70.00 إلى 79.99	3.04			**0.27***
	80.00 فأكثر	2.77			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (18.4) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية وأبعاد: النزق، العزو الداخلي للفشل، تقيم الذات السلبي تبعاً لمتغير المعدل بين (80.00 فأكثر) من جهة وكل من (من 69.99 فما دون) و(من 70.00 إلى 79.99) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من(من 69.99 فما دون) و(من 70.00 إلى 79.99).

6.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية السادسة وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (19.4) تبين ذلك:

الجدول (19.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس.

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعُد المعرفي	ذكر	154	2.71	.873	2.981	*.003
	أنثى	215	2.44	.841		
البعُد الانفعالي	ذكر	154	2.93	.817	1.193	.234
	أنثى	215	2.83	.816		
البعُد السلوكي	ذكر	154	2.58	.751	4.819	*.000
	أنثى	215	2.21	.714		
الدرجة الكلية	ذكر	154	2.73	.753	3.315	*.001
	أنثى	215	2.47	.733		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يتبين من الجدول (19.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي والأبعاد الفرعية باستثناء البعُد الانفعالي كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي وجود فروق في التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق الذكور .

7.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.

ومن أجل فحص الفرضية السابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير التخصص، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير التخصص. والجدولان (20.4) و(21.4) يبينان ذلك:

جدول (20.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعُد المعرفي	العلمي	88	2.40	0.790
	الأدبي	236	2.63	0.880
	غير ذلك	45	2.48	0.885
البعُد الانفعالي	العلمي	88	2.71	0.829
	الأدبي	236	2.95	0.777
	غير ذلك	45	2.79	0.951
البعُد السلوكي	العلمي	88	2.20	0.659
	الأدبي	236	2.43	0.776
	غير ذلك	45	2.30	0.750
الدرجة الكلية	العلمي	88	2.41	0.697
	الأدبي	236	2.65	0.752
	غير ذلك	45	2.50	0.807

يتضح من خلال الجدول (20.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (21.4) يوضح ذلك:

جدول (21.4): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
البعُد المعرفي	بين المجموعات	3.859	2	1.930	2.609	.075
	داخل المجموعات	270.756	366	.740		
	المجموع	274.615	368			
البعُد الانفعالي	بين المجموعات	3.927	2	1.964	2.974	.052
	داخل المجموعات	241.668	366	.660		
	المجموع	245.596	368			
البعُد السلوكي	بين المجموعات	3.537	2	1.769	3.171	*.043
	داخل المجموعات	204.162	366	.558		
	المجموع	207.699	368			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.754	2	1.877	3.368	*.036
	داخل المجموعات	203.959	366	.557		
	المجموع	207.713	368			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يتبين من الجدول (21.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي والبعُد السلوكي فقط، كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي وجود فروق في الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي والبعُد السلوكي، لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص. وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي والبعُد السلوكي، لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (22.4) يوضح ذلك :

جدول (22.4): يوضح نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي والبعُد السلوكي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.

المتغير	المستوى	المتوسط	العلمي	الأدبي	غير ذلك
البعُد السلوكي	العلمي	2.20		**-0.23***	
	الأدبي	2.43			
	غير ذلك	2.30			
الدرجة الكلية	العلمي	2.41		**-0.23***	
	الأدبي	2.65			
	غير ذلك	2.50			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يتبين من الجدول (22.4) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي والبعُد السلوكي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تبعاً لمتغير التخصص بين (العلمي) و(الأدبي)، وجاءت الفروق لصالح (الأدبي).

8.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الصف.

ومن أجل فحص الفرضية الثامنة وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الصف، استخدم اختبـــار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (23.4) تبين ذلك:

الجدول (23.4): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الصف

المجالات	الصف	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعُد المعرفي	الحادي عشر	182	2.55	0.869	-0.083	.934
	الثاني عشر	187	2.56	0.861		
البعُد الانفعالي	الحادي عشر	182	2.81	0.828	-1.362	.174
	الثاني عشر	187	2.93	0.805		
البعُد السلوكي	الحادي عشر	182	2.31	0.765	-1.385	.167
	الثاني عشر	187	2.42	0.736		
الدرجة الكلية	الحادي عشر	182	2.54	0.765	-0.969	.333
	الثاني عشر	187	2.61	0.738		

يتبين من الجدول (23.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمي، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الصف.

9.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.

ومن أجل فحص الفرضية التاسعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير مكان السكن، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير مكان السكن. والجدولان (24.4) و(25.4) يبينان ذلك:

جدول (24.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعُد المعرفي	مدينة	109	2.58	0.894
	قرية	196	2.52	0.806
	مخيم	64	2.64	0.983
البعُد الانفعالي	مدينة	109	2.89	0.790
	قرية	196	2.81	0.793
	مخيم	64	3.03	0.919
البعُد السلوكي	مدينة	109	2.39	0.758
	قرية	196	2.30	0.736
	مخيم	64	2.50	0.776
الدرجة الكلية	مدينة	109	2.60	0.762
	قرية	196	2.52	0.715
	مخيم	64	2.70	0.833

يتضح من خلال الجدول (24.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (25.4) يوضح ذلك:

جدول (25.4): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
البعُد المعرفي	بين المجموعات	0.861	2	0.431	0.576	.563
	داخل المجموعات	273.754	366	0.748		
	المجموع	274.615	368			
البعُد الانفعالي	بين المجموعات	2.439	2	1.220	1.836	.161
	داخل المجموعات	243.156	366	0.664		
	المجموع	245.596	368			
البعُد السلوكي	بين المجموعات	2.052	2	1.026	1.826	.163
	داخل المجموعات	205.648	366	0.562		
	المجموع	207.699	368			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.676	2	0.838	1.489	.227
	داخل المجموعات	206.037	366	0.563		
	المجموع	207.713	368			

يتبين من الجدول (25.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمي، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.

10.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل.

ومن أجل فحص الفرضية العاشرة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المعدل، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير المعدل. والجدولان (26.4) و(27.4) يبينان ذلك:

جدول (26.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل.

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعُد المعرفي	من 69.99 فما دون	68	2.84	0.891
	من 70.00 إلى 79.99	100	2.73	0.910
	80.00 فأكثر	201	2.37	0.788
البعُد الانفعالي	من 69.99 فما دون	68	3.15	0.797
	من 70.00 إلى 79.99	100	3.05	0.860
	80.00 فأكثر	201	2.69	0.756
البعُد السلوكي	من 69.99 فما دون	68	2.64	0.725
	من 70.00 إلى 79.99	100	2.50	0.777
	80.00 فأكثر	201	2.20	0.707
الدرجة الكلية	من 69.99 فما دون	68	2.86	0.735
	من 70.00 إلى 79.99	100	2.74	0.796
	80.00 فأكثر	201	2.40	0.687

يتضح من خلال الجدول (26.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (27.4) يوضح ذلك:

جدول (27.4): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
البعُد المعرفي	بين المجموعات	15.237	2	7.618	10.750	*.000
	داخل المجموعات	259.379	366	.709		
	المجموع	274.615	368			
البعُد الانفعالي	بين المجموعات	15.389	2	7.695	12.234	*.000
	داخل المجموعات	230.206	366	.629		
	المجموع	245.596	368			
البعُد السلوكي	بين المجموعات	12.837	2	6.419	12.056	*.000
	داخل المجموعات	194.862	366	.532		
	المجموع	207.699	368			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	14.347	2	7.173	13.577	*.000
	داخل المجموعات	193.367	366	.528		
	المجموع	207.713	368			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يتبين من الجدول (27.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمي، كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي وجود فروق في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (28.4) يوضح ذلك:

جدول (28.4): يوضح نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل

المتغير	المستوى	المتوسط	من 69.99 فما دون	من 70.00 إلى 79.99	80.00 فأكثر
البعُد المعرفي	من 69.99 فما دون	2.84			**0.47***
	من 70.00 إلى 79.99	2.73			**0.35***
	80.00 فأكثر	2.37			
البعُد الانفعالي	من 69.99 فما دون	3.15			**0.46***
	من 70.00 إلى 79.99	3.05			**0.36***
	80.00 فأكثر	2.69			
البعُد السلوكي	من 69.99 فما دون	2.64			**0.45***
	من 70.00 إلى 79.99	2.50			**0.31***
	80.00 فأكثر	2.20			
الدرجة الكلية	من 69.99 فما دون	2.86			**0.46***
	من 70.00 إلى 79.99	2.74			**0.34***
	80.00 فأكثر	2.40			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يتبين من الجدول (28.4) الآتي:

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تبعاً لمتغير المعدل بين (80.00 فأكثر) من جهة وكل من (من 69.99 فما دون) و(من 70.00 إلى 79.99) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من (من 69.99 فما دون) و(من 70.00 إلى 79.99).

11.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر:

لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة.

للإجابة عن الفرضية الحادية عشر، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين الدرجة الكلية لمقياسين الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة، والجدول (29.4) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون:

جدول (29.4) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسين الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة. (ن=369)

	مقياس التسويف الأكاديمي			
	البعُد المعرفي	البعُد الانفعالي	البعُد السلوكي	التسويف الأكاديمي ككل
مقياس الأفكار اللاعقلانية	معامل ارتباط بيرسون			
النزق	.561**	.520**	.393**	.529**
الاعتمادية	.319**	.268**	.208**	.286**
العزو الداخلي للفشل	.498**	.420**	.377**	.467**
تقيم الذات السلبي	.593**	.494**	.453**	.555**
الأفكار اللاعقلانية ككل	.625**	.543**	.455**	**.584****

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يتضح من الجدول (29.4) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.584) في حين بلغت قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$). ويتضح وجود علاقة ارتباط بين الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة، إذ جاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى كلما ازدادت درجة الأفكار اللاعقلانية ازداد مستوى التسويف الأكاديمي.

12.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشرة:

لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً ($\alpha \leq .05$) لأبعاد الأفكار اللاعقلانية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة.

من أجل قياس تأثير (أبعاد الأفكار اللاعقلانية) في التنبؤ (بالتسويف الأكاديمي) لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة، استخدم معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression)، باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise) والجدول (30.4) يوضح ذلك:

جدول (30.4): يوضح تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسهام أبعاد الأفكار اللاعقلانية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة.

	النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R^2	معامل الارتباط المعدل
		معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا Beta					
1	الثابت	1.410	.097		14.591	.000			
	تقيم الذات السلبي	**.496**	.039	.555	12.798	.000	.555	**.309**	.307
2	الثابت	.904	.135		6.714	.000			
	تقيم الذات السلبي	**.327**	.050	.366	6.604	.000			
	النزق	**.296**	.057	.289	5.208	.000	.597	**.356**	.353

قيمة "ف" المحسوبة لتقيم الذات السلبي= 163.791 دالة عند مستوى دلالة .000*

قيمة "ف" المحسوبة لتقيم الذات السلبي والنزق = 101.289 دالة عند مستوى دلالة .000*

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (30.4) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) لبعُدي: تقيم الذات السلبي، النزق في التنبؤ بمستوى التسويف الأكاديمي، ويلاحظ أن بعُد تقيم الذات السلبي قد وضح في النموذج الأول (30.9%)، من نسبة التباين في مستوى التسويف الأكاديمي، في حين أن بعُدي: تقيم الذات السلبي، النزق قد وضحا معاً في النموذج الثاني (35.6%)، من نسبة التباين في مستوى التسويف الأكاديمي أما الباقية والبالغة (64.4%) تعزى لمتغيرات أخرى لم تدخل نموذج الانحدار، وهذا يعني أن هناك متغيرات مستقلة أخرى قد تلعب دوراً أساسياً في تفسير مستوى

التسويف الأكاديمي، أما في ما يتعلق ببعُدي: الاعتمادية، العزو الداخلي للفشل فإنهم لم يسهموا بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي. وتجدر الإشارة إلى أن قيم عامل تضخم التباين (VIF) للنماذج التنبؤية الأربعة قد كانت متدنية؛ مما يشير إلى عدم وجود إشكالية التساهمية المتعددة (Multicollinearity) التي تشير إلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات.

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كالآتي: (y= .904 + .327 + .296)، أي كلما تغير بعُد تقيم الذات السلبي درجة واحدة يحدث تغير إيجابي طردي في التسويف الأكاديمي بمقدار (.327)، وكلما تغيرت بعُد النزق درجة واحدة يحدث تغير إيجابي طردي في التسويف الأكاديمي بمقدار (.296).

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 تفسير نتائج أسئلة الدراسة مناقشة

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته

2.2.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

5.2.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

6.2.5 تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها

7.2.5 تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها

8.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها

9.2.5 تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها

10.2.5 تفسير نتائج الفرضية العاشرة ومناقشتها

11.2.5 تفسير نتائج الفرضية الحادية عشر ومناقشتها

12.2.5 تفسير الفرضية الثانية عشر ومناقشتها

3.5 التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

تضمن هذا الفصل مناقشة لنتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال أسئلتها وما انبثق عنها من فرضيات، وذلك بمقارنتها بالنتائج الذي توصلت إليها الدراسات السابقة الواردة بهذه الدراسة، إضافة إلى تفسير النتائج، وصولاً إلى التوصيات التي يمكن طرحها في ضوء هذه النتائج.

1.5 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.5 مناقشة السؤال الأول

السؤال الأول: ما مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة؟

كشفت نتائج السؤال الأول إلى أن مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة جاء متوسطاً إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.88) وبنسبة مئوية (57.6). كما وأظهرت النتائج حصول بعدي العزو الداخلي للفشل والنزق على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.05) فيما حصل بعد الاعتمادية على المرتبة الثانية بينما حلَ أخيراً تقييم الذات السلبي.

وقد ارتبطت نتائج هذه الدراسة مع عدد من الدراسات السابقة ومنها دراسة عوايشة (2013) التي أظهرت نسبة متوسطة في مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى افراد العينة، فيما اختلفت في عدد من الدراسات التي أظهرت مستويات عالية من الأفكار اللاعقلانية مثل دراسة غولر (2019) التي توصلت نتائجها إلى دور مهارات لغة الجسد الفعالة في عملية التدريس

والتعليم وإدراك المعلمين لها، ودراسة عبد الغفور (2020) التي أشارت نتائجها إلى أن استخدام لغة الجسد يكتسب أهمية كبيرة في العملية التعليمية، وأن مستوى إدراك المعلمين لأهمية استخدام لغة الجسد في عملية التعليم جاء بدرجة كبيرة، فيما اختلفت هذه الدراسة مع دراسة الحياني (2014) حيث توصلت النتائج إلى ارتفاع في مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الأنبار.

ومن الممكن عزو هذه النتيجة المتوسطة الى أن العينة هي من الطلبة المراهقين الذين ما زالوا في بداية طريقهم ومن المعروف بأن هذه المرحلة من المراحل الحرجة الذين يفضلون أن يكونوا دائماً الأفضل لأنهم يريدون من الجميع أن يروهم بأفضل صورة.

2.1.5 مناقشة السؤال الثاني

السؤال الثاني: ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة؟

كشفت نتائج السؤال الثاني إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة جاء متوسط إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.57) وبنسبة مئوية (51.4). كما وأظهرت النتائج حصول البعد الانفعالي على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره(2.87) بتقدير متوسط بينما جاء البعد السلوكي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.36) بتقدير متوسط. وقد يرجع السبب في أن هذه النتيجة متوسطة وهو مستوى غير مرتفع ولكنه مؤشر سلبي نسبياً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو غزال،2012) و (محمد،2019) ويفسر

ذلك في ضوء المرحلة الحرجة التي يمر بها الطلبة، وهي مرحلة مراهقة متأخرة لا يعي الطلبة فيها بأن هذه المرحلة هي التي ستحدد مصيرهم القادم لاختيار مهنة المستقبل، وإحساس الطلاب بأن الدراسة لا تحتاج إلى وقت وجهد كبيران فيميلوا إلى تأجيلها، ويرجع السبب الأكبر لوجود مغريات الحياة التي بدت لا تخلو من أي منزل (كالإنترنت، والهواتف الذكية، البلايستيشن، ومواقع التواصل الاجتماعية) فهي تلعب دوراً كبيراً في عملية التسويف الأكاديمي لدى الطلبة لما تستحوذ عليه من أوقاتهم مما ينتج عنه إهمال لدراستهم وسوء تنظيم أوقاتهم.

2.5 مناقشة فرضيات الدراسة

1.2.5 مناقشة الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج الفرضية الأولى إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس فيما يتعلق بالأفكار اللاعقلانية، وذلك على الأبعاد لها باستثناء بعد النزق الذي كان لصالح الإناث وبعد الاعتمادية الذي كان لصالح الذكور.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن الإناث يملن الى النزق أكثر من الذكور وذلك كون الإناث في مجتمعتنا الفلسطيني تربيتهن عاطفية أكثر من الذكور لذلك نجدهن يتضايقن ويحزن أكثر من الذكور عندما يفكرن بكثرة الظلم في العالم ويتضايقن كذلك من مراقبة الآخرين لهن.

وتعزو الباحثة وجود فروق على بعد الاعتمادية بين الذكور والإناث لصالح الذكور، هو أن طبيعة التنشئة الاجتماعية التي يتلقونها في البيت تقوم على أهمية أن يكون سنداً وعوناً له

وخصوصا أخواته، بعكس تنشئة الاناث التي يملن أن يكن أكثر استقلالية وخصوصا في المهارات الحياتية اليومية.

فقد جاءت نتائج هذه الدراسة لتتفق مع دراسات كل من (عوايشة،2013)، والتي أشارت الى عدم وجود فروق فيما يحمله الذكور والاناث من أفكار لاعقلانية، ودراسة الحياني (2014) التي بينت أنه لاتوجد فروق تعزى إلى متغير الجنس والتخصص في جميع الأفكار اللاعقلانية، ودراسة دراسة أبو جحجوح (2012) التي بينت وجود فروق في مستوى الأفكار اللاعقلانية تعزى لاختلاف الجنس لدى أفراد عينة الدراسة (ذكور، إناث) لصالح الذكور.

2.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.

وقد تبين من قراءة نتائج اختبار (Ftest) التباين الأحادي على استجابات الطلبة لمقياس الأفكار اللاعقلانية عدم وجود فروق دالة احصائياً لتلك الاستجابات تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي، غير ذلك) ومن الجدير بالذكر أن هذه النتائج جاءت متوافقة بشكل كبير مع التوجه البحثي العام في هذا السياق والذي يشير إلى عدم وجود فروق في مستوى الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير التخصص وعلى سبيل المثال لا للحصر فقد كانت دراسة الريحاني(1987)

و الحياني(2012) تدعم هذا التوجه البحثي العام وفي تفسير ذلك يعود ذلك إلى قصر فترة التخصص على الطلبة المبحوثين، وذلك لأن الأثر يحتاج لوقت طويل حتى يظهر بصمة على شخصية الطالب، و لأن حداثة هؤلاء الطلبة بالتخصص لا يجعلهم يدركون طبيعة التغيرات الحاصلة على شخصياتهم و أفكارهم .

كذلك من وجهة نظر الباحثة – فهؤلاء الطلبة غالباً في مرحلة المراهقة المتأخرة، تتفاعل فيها شخصياتهم بشكل متزامن مع كثير من المتغيرات التي قد تؤثر في أفكارهم بشكل كبير. ومن هذه التغيرات التخصص الذي يتراوح التغيير فيه بين مرحلتي الضياع والاستقرار، وعليه فإن التخصص لا يؤثر بشكل ملحوظ فيما يمتلكه طلبة المرحلة الثانوية من أفكار لاعقلانية.

3.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الصف.

أشارت النتائج المتعلقة بمتغير الصف إلى عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الصف، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الصف في بعد الاعتمادية ، وجاءت الفروق لصالح الصف الحادي عشر اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عوايشة(2013) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ما يحمله طلبة الصف الحادي عشر ويمكن عزو هذه النتيجة لعاملين أساسيان: أولهما الصورة النمطية التي تصلهم من طلبة الصف الثاني عشر عن حجم المسؤوليات التي ستلقى عليهم في العام القادم ؛ لذلك يقومون بإهمال مسؤولياتهم الدراسية مسبقاً قبل الوصول لمرحلة الصف الثاني عشر حيث تكثر المسؤوليات عليهم.

أما العامل الثاني فيكمن في الفراغ الإدراكي الذي يتشكل لدى هؤلاء الطلبة حول الأهمية التحضيرية في الصف الحادي عشر للصف الثاني عشر، فيلجؤون إلى نقل مسؤولياتهم إلى المحيطين بهم. وفي هذا السياق جاءت دراسة عوايشة (2013) بوضع برامج إرشادية، وقائية

وعلاجية، تعمل لمواجهة الأفكار اللاعقلانية من خلال التركيز على الأساليب المعرفية الاستقلالية عوضاً عن الأساليب المعرفية الاعتمادية.

وبالتالي تظهر النتائج وجود فروق في مجال الاعتمادية لدى طلبة الصف الحادي عشر أكثر من طلبة الصف الثاني عشر في متوسط استجابات الطلبة على مقياس الأفكار اللاعقلانية مقارنة بطلبة الصف الثاني عشر.

4.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.

قد تبين من قراءة نتائج اختبار (F.test) التباين الأحادي على استجابات الطلبة لمقياس الأفكار اللاعقلانية عدم وجود فروق دالة إحصائياً بالدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الأفكار اللاعقلانية لتلك الاستجابات تعزى لمتغير مكان السكن (مدينة، قرية، مخيم) فإن النتائج التفصيلية للأبعاد المكونة لهذا المحور لم تظهر أي فروق دالة إحصائياً بين المبحوثين تبعاً لمتغير مكان السكن، وهذه النتائج جاءت متوافقة بشكل كبير مع التوجه البحثي العام في هذا السياق والذي يشير الى عدم وجود فروق في مستوى الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير مكان السكن فعلى سبيل المثال لا الحصر فكانت دراسة أبو شعر(2007) و دراسة حجحوج(2012) ودراسة بني خالد(2015) متوافقة مع هذه النتيجة، وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعزى إلى طبيعة النسيج الإجتماعي الفلسطيني الذي لا يدعم توجهات الأفكار اللاعقلانية، حيث يصب هذا النسيج جميع مكونات الشعب الفلسطيني في بوتقة واحدة في ظل الظروف التي يمر فيها الشعب الفلسطيني، كذلك فإن البعد الجغرافي المحدود الذي يعيش فيه الشعب الفلسطيني يحد من التباين من انتشار الأفكار اللاعقلانية

التي يحملها ساكن القرية والمدينة والمخيم. فالتجاور في السكن وانخراط الأفراد في شكل مبكر في المدارس الثانوية المركزية بالمدن يساعد على انصهار الأفكار وتجانس الأفكار اللاعقلانية.

5.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل.

أشارت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بالدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية وأبعاد كل من النزق، والعزو الداخلي للفشل،و تقييم الذات السلبي لتلك الاستجابات تعزى لمتغير المعدل حيث كانت الفروق لصالح كل من (69،99 فما دون) في حين لم تظهر النتائج فروق في بعد الاعتمادية وكانت وتعزو الباحثة، وتاتي هذه النتيجة منطقية حيث أنه كل ما كان انخفاض في المعدل كلما كانت هناك مستويات أعلى للافكار اللاعقلانية ، وكذلك أن النظرة الاجتماعية للفرد بناءً على مستوى تحصيله الدراسي، وكلما زاد معدل تحصيل الطالب ارتفع مستوى تقدير المجتمع له، بالتالي زيادة تقديره لذاته والعكس صحيح، فكلما قل معدل تحصيل الطالب الأكاديمي قل تقدير المجتمع المحيط له، وبالتالي تقليل ثقته بنفسه فيصبح عرضة لتبني الأفكار اللاعقلانية بشكل أكبر.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة العريني (2008) التي اشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ومتوسطات درجات الطالبات في الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية لصالح مجموعة الطلاب ذوي الدرجات المرتفعة.

6.2.5 مناقشة نتائج الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس.

أشارت نتائج الدراسة وجود فروق في التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الـــذكور، و تختلـــف هـــذه النتائج فيما توصلت إليه دراسة السعدي(2018) ودراسة العنزي والدغيم(2003).التي أشارتا الـــى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغيـــر الجـــنس، و جاءت نتائج هذه الدراسة لتتفق مع دراسات كل من دراسة طلول(2020) ودراســـة شـــبيب(2015) وودراسة خان (khan,et,al,2014) ودراسة لاي وآخرون (lai,et al,2015) الذين أشاروا إلى وجود فروق في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور، و قد يعود ذلك إلى الطبيعة الذكورية للمجتمع التـــي تتيح للذكور العديد من فرص إشغال الوقت (الترويح، العمل،السهر خارج المنزل لوقـــت متـــأخر) وبالتالي فهو يعمل على تأجيل تنفيذ مسؤولياتهم الأكاديمية لصالح أولويات أخرى.

أما بالنسبة للإناث فإن محدودية الآفاق المستقبلية أمامها تزيد من دافعيتهم نحو التعلم الأكاديمي لأنه يوفر لها فرص مستقبلية أكثر.

7.2.5 مناقشة نتائج الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالـــة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظـــة رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.

وقد تبين من قراءة نتائج اختبار (F.test) التباين الأحادي على استجابات الطلبـــة لمقيـــاس التسويف الأكاديمي وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجـــة الكليـــة للتسويف الأكاديمي والبعد السلوكي لتلك الاستجابات تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي، غير ذلك) وجاءت لصالح الفرع الأدبي، ومن الجدير بالذكر أن هذه النتائج هذه الدراســـة جـــاءت مخالفة لدراسة أبو غزال (2012) ودراسة بردجس ورونج (Bridges&Roing,1997) فـــي حـــين

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة المدني(2018) ودراسة شبيب(2015)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة اختلاف التخصصات، حيث أن المباحث العلمية على الأغلب تراكمية في بنيتها . وبذلك فإن طلبة الفرع العلمي يدرك أنه يجب عليه القيام بالمهمات الأكاديمية أولاً بأول وعدم تسويفها. وفي الجانب الآخر فإن طبيعة المقررات الأكاديمية الأدبية أسهل ومهارتها غير تراكمية. وحينما يدرك طالب _الفرع الأدبي_ هذه الطبيعة فإنه يميل إلى تأجيل المهمات الأكاديمية؛ لاستقلالية كل منها وعدم ارتباطها ببعضها البعض.

كما أن طبيعة الطلبة في الفرع العلمي يميلون أكثر إلى الجدية وتحمل المسؤولية أكثر من طلبة الفرع الأدبي في المجمل. وهذا يؤثر على سلوكهم في تسويف المهمات الأكاديمية الموكلة لهم.

8.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الصف.

اشارت النتائج المتعلقة بمتغير الصف عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التسويف الأكاديمي ومن الجذير بالذكر بأن هذه النتائج جاءت متوافقة بشكل كبير مع دراسة كل من دراسة الربيعي(2014) ودراسة البزور(2017) ودراسة برديجس ورونج (Bridges&Roing,1997) ويرجع تفسير ذلك إلى زيادة الوعي، والنضج عند الطلبة، وإدراكهم لأهمية هذه المرحلة، و التي قد تحدد مستقبلهم الأكاديمي و المهني .

9.2.5 مناقشة نتائج الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.

وقد تبين من قراءة نتائج اختبار (F.test) التباين الأحادي على استجابات الطلبة لمقياس التسويف الأكاديمي عدم وجود فروق دالة إحصائياً بالدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمي لتلك الاستجابات تعزى لمتغير مكان السكن (مدينة، قرية، مخيم) فإن النتائج التفصيلية للأبعاد المكونة لهذا المحور لم تظهر أي فروق دالة إحصائيا بين المبحوثين تبعاً لمتغير مكان السكن، حيث يصب هذا النسيج جميع مكونات الشعب الفلسطيني في بوتقة واحدة في ظل الظروف التي يمر فيها الشعب الفلسطيني. كذلك فإن البعد الجغرافي المحدود الذي يعيش فيه الشعب الفلسطيني يحد من تباين التسويف الأكاديمي فنرى بأن الطلبة من جميع المناطق مدركون لأهمية المرحلة الدراسية.

10.2.5 مناقشة نتائج الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل.

بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير المعدل ، فقد جاءت الفروق لصالح كل من (69.99 فما دون) (70.00 إلى 79.99) و اختلفت هذه النتيجة مع دراسة البزور(2017) وبحسب رأي الباحثة فإن هذه النتيجة تعود لخوف الطلبة من الفشل و تعريضهم لمهمات منفرة، وقد يكون أسلوب المدرس غير مجدي بالنسبة للطلبة فيزيد من احتمالية التسويف خاصة لذوي المعدلات

المنخفضة، فإهتمام المعلم بفئة من الطلبة ذوي المعدلات العالية وعدم الاكتراث لـــذوي العلامـــات المتدنية يجعل الطلبة ذوي المعدلات المنخفضة يميلون إلى تأجيل مهماتهم الدراسية وجعل المـــادة الدراسية تتراكم عليهم .

11.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة.

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عنـــد مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانويـــة بمحافظة رام الله والبيرة ،إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.584) في حين بلغـــت مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة المحددة للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) ارتباط بين الأفكار اللاعقلانية التسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظـــة رام الله والبيـــرة، إذ جـــاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى كلما ازدادت الأفكار اللاعقلانية ازداد مستوى التسويف الأكاديمي.

ويعود تفسير ذلك إلى الارتباط البنيوي بين مركبات الأفكار اللاعقلانية (النزق، الاعتمادية، تقييم الذات السلبي، العزو الداخلي للفشل) مع أبعاد التسويف الأكاديمي (البعد الانفعالي، الســـلوكي، المعرفي) كما يظهر على صورة ارتباط إيجابي بين المقياسين، ومن أشكال هذا التـــرابط العـــزو الداخلي للفشل لدى الطالب في تنفيذ مهمة ما على البعد الانفعالي لديه، وينعكس على صورة تأجيل أداء مهمات أخرى (بعد سلوكي) أو حتى عدم القيام بها.

ومن أشكال هذا الارتباط أيضاً أن التقصير في تنفيذ المهمات الموكلة إليه (البعد السلوكي) قد يكون منبعه الاعتمادية، وتقييم الذات السلبي.

حيث أن الطالب سيؤجل أداء المهمات لاعتقاده أن بالإمكان استلامها جاهزة من آخرين (زملائه، أقاربه) كما أن تقييم الذات السلبي قد يكون العامل الأساسي وراء تأجيل التحضير لأداء المهمات الأكاديمية. وذلك أن المركب الذي يقود الطالب ويحركه للاستعداد للاختبار مثلاً هو قلق ما قبل الاختبار (البعد الانفعالي) حيث يخلق هذا الشعور جو من التوتر والتشتت يبعده عن التحضير لأداء هذه المهمة، ويزيد من نظرته السلبية نحو ذاته.

وهذه النتيجة تتفق مع كثير من الدراسات كدراسة عوايشة (2013) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الأفكار اللاعقلانية والأسلوب المعرفي (الاستقلال–الاعتماد) لدى الطلبة، ودراسة المدني (2018) التي بينت وجود ارتباط دال للتسويف الأكاديمي بالأفكار اللاعقلانية، ودراسة الزعبي (2017) التي اظهرت وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من فاعلية الذات الأكاديمية وقلق المستقبل ودراسة الربيع (2014) التي أظهرت النتائج وجود ارتباط بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير.

12.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر: لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) لأبعاد الأفكار اللاعقلانية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة.

أشارت نتائج تحليل القدرة التنبؤية على وجود علاقة تنبؤية بين مجالي النزق وتقييم الذاتي السلبي ومستوى التسويف الأكاديمي.

وقد يعود ذلك بشكل مؤكد إلى ارتفاع معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الأفكار اللاعقلانية عموماً والتسويف الأكاديمي.

وبشكل خاص فإن ارتفاع النزق في الأداء الأكاديمي المنخفض تؤدي إلى الإحباط عموماً والذي من أهم أشكاله تأجيل أداء المهمات.

كما أن تقييم الذات السلبي قد يكون معيقاً سابقاً وحكمه على الذات بالفشل في أداء مهمات في وقتها وهذا هو فحوى التسويف الأكاديمي.

ومن ذلك يمكن للمرشد التربوي التنبؤ بميل الطالب المستقبلي لسلوك التسويف الأكاديمي ارتكازاً على معطيات تتعلق بالنزق وتقييم الذات السلبي. وعلى ذلك وبحسب النتائج الإحصائية التفصيلية

فإن بالإمكان الارتكاز على مستويات (النزق وتقييم الذات السلبي) للتنبؤ بالتسويف الأكاديمي بشكل خاص. مع وجود إشارات إحصائية قوية لوجود عوامل أخرى تؤثر في هذا التنبؤ.

3.5 التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن البحث يوصي بما يلي:

1. إجراء برامج إرشادية للتعرف على الأفكار اللاعقلانية المتمثلة لدى الطلبة والعمل على دحضها.
2. ضرورة توفير بيئة تعليمية تتيح للطلبة فرصة المشاركة والتعبير وتبادل الأفكار وتوفير فرص تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات.
3. عقد ورشات وندوات لطلبة الصف الحادي عشر حول الأفكار اللاعقلانية التي قد تراودهم لأجل إرشادهم لطرق الوقاية والعلاج
4. تقديم الدعم للذكور و الإناث في المرحلة الثانوية للوقاية من الأفكار اللاعقلانية والحد منها.
5. إجراء برامج إرشادية للطلبة الذكور لتحسين التحصيل الدراسي لديهم.
6. عقد ورشات لطلبة الفرع الأدبي لتعريفهم على طرق الدراسة الصحية وتنظيم الوقت.
7. حث الطلبة الذين يؤجلون إنجاز واجباتهم من إدارة المدرسة والمدرسين والمرشدين التربويين على ترك التأجيل كي لا يصبح التسويف الأكاديمي عادة سلوكية معتادة لديهم وتوعية الطلبة بأضرار التسويف.
8. الحد من رهبة الامتحانات لدى الطلبة وتوجيههم نحو أساليب الدراسة الجيدة.
9. تفعيل دور الأهل في تحفيز الطلبة وترغيبهم بالمدرسة والدراسة بالتعاون مع المرشد التربوي والمعلمين في حل مشكلة الطلبة المتمثلة بالميل لتأجيل مهماتهم الأكاديمية
10. توجيه المدرسين لضرورة إعادة النظر في الواجبات التي يطلبونها من الطلبة للتخلص من مشكلة التسويف الأكاديمي

11. تنظيم ندوات وبرامج إرشادية لمساعدة الطلبة على تنظيم أوقاتهم الدراسية وتعلم أساليب جديدة ومتنوعة للتعلم، ووضع حلول للحد من ظاهرة التسويف.

12. مراعاة عدم تعارض الأنشطة اللاصفية مع الواجبات الدراسية التي قد تسهم في زيادة التسويف الأكاديمي.

13. إجراء المزيد من الدراسات عن التسويف الأكاديمي للمرحلة الثانوية تدرس متغيرات أخرى لم تطرح من قبل.

14. الاهتمام بعلاقة المعلمين مع الطلبة فقد تعزز الطلبة على حب الدراسة والقيام بها بوقتها و تدريب الطلبة على احترام الوقت والالتزام والجد في العمل

المصادر والمرجع العربية و الأجنبية

أولاً المراجع العربية:

أحمد، عطية. (2008). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة السعودية (بحث)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، السعودية. www.gulfkids.com

أبو جحجوح، ضياء. (2012). **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة.** (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو شعر،عبد الفتاح. (2007). **الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.

أبو غزال، معاوية. (2013). **علم النفس العام،** عمان: دار وائل للنشر

أبو غزال، معاوية. (2012). **التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجه نظر الطلبة الجامعيين،** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن

أبو غزال، معاوية. (2012). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجه نظر الطلبة الجامعين، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**،8(2): 131-149.

البروز، أسامة. (2017). **درجة التسويف الأكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة النجاح الوطنية في نابلس-فلسطين،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح، فلسطين

البنوي، منى. (2005). **التسرب الدراسي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية.** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الأردن.

البهاص، سيد أحمد. (2006). فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض النهك النفسي لدى معلمي فئة الإعاقة السمعية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 16(53): 183-218.

البهاص، سيد أحمد.(2010). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، مصر (42): 113-153.

بدرة، محمد. (2010). **إدارة العمر**، دبي: الدار القيمة.

بوبو، منذر وشريبة، بشرى وشبيب، هناء. (2014). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالقلق بوصفه (سمة وحالة)"دراسة ميدانية على عينة من **طلبة كلية التربية في** جامعة تشرين"، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، (36)6: 473-488.

بشماني، شكيب (2014). دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، 36 (5): 85-100.

بني خالد، محمد. (2015). الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**،كلية العلوم التربوية ،جامعة آل البيت ، 13 (2):117 -138.

بودربالة، محمد وبوضياف، دليلة. (2017). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة المسيلة، **مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية**، 7 (12): 175_193.

الحياني، صبري بردان علي. (2014). الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بالصحة النفسية عند طلبة المرحلة الثانوية ودور الأسرة في ذلك لمواجهة العولمة. **مجلة الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك**،كلية التربية للعلوم الإنسانية ،جامعة الأنبار، (14): 41-60.

الحارثي، هلال محمد. (2017). التفاؤل وعلاقته بالتسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدارس محافظة جدة، المملكة العربية السعودية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، 9(18):63-37.

حسين،طه عبد العظيم. (2004). **الإرشاد النفسي النظرية** .عمان: دار الفكر.

دردير، نشوة.(2010) . **فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة** .(أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة

بوضياف، دليلة. (2017). **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بتشكيل هوية الأنا لدى المراهقين**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

الريحاني، سليمان. (1987). الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقة الجنس والتخصص بالتفكير اللاعقلاني، **مجلة دراسات العلوم الإنسانية**، الجامعة الأردنية، الأردن، 14 (5):124-103.

ربيع، محمد شحاتة.(2013).***علم نفس الشخصية***، عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

الربيع، فيصل خليل صالح و الشوا شرة، عمر مصطفى وحجازي، تغريد عبد الرحمن محمد. (2014). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعين في الأردن. **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**،جامعة آل البيت ، 20 (1): 199-234.

الزعبي، أحمد محمود.(2017).التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من فاعلية الذات الأكاديمية وقلق المستقبل لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، **مجلة جامعة دمشق**، 33 (1) : 44.

السعدي، رحاب. (2018). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن الدراسة الجامعية لـــدى طلبـــة جامعة الاستقلال في مدينة أريحا، **مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفســـية،1(1): 33-73.**

السلمي، طارق عبد العالي .(2014). **مستوى التسويف الأكاديمي و الدافعيـــة الذاتيـــة والعلاقـــة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية،**(أطروحـــة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

شبيب، هناء. (2015). **الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي وأســـبابه: " دراســـة ميدانية على عينة من جامعة تشرين"**،(رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة اليرمـــوك الأردن

الصقهان، ناصر بن عبد العزيز بن عمر. (2005). **تقييم فعالية العلاج العقلاني في خفض درجة القلق والأفكار اللاعقلانية لدى مدمني المخدرات**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربي للعلوم الأمنية، الرياض.

طلول، منتصر.(2020). **التسويف الأكاديمي وعلاقته بالعافية النفســـية لـــدى طلبـــة الجامعـــات الفلسطينية في محافظة الخليل**،(رسالة ماجستير)،جامعة الخليل، فلسطين

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر و أبو غزال، معاوية.(2008). **علم الـــنفس التربوي النظرية و التطبيق**، ط2، عمّان : دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة

العتيبي، فهد.(2010).**أساليب العزو لدى المتعاطين غير المتعاطين**، (رسالة ماجستير)، جامعـــة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض

عباس ،حسام حميد(2017).**التسويف الأكاديمي وعلاقته بالاخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية**، (ررسالة ماجستير)، الجامعة القادسية .

عبد القوي،رانيا الصاوي.(2013). **فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض الضغوط النفسية و الأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك،** (رسالة ماجستير غير منشورة) ،جامعة تبوك،الأردن.

عبارة، هاني. (2017). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بظهور بعض المشكلات الانفعالية لدى المراهقين: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانوية العامة في مدينة حمص، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**،كلية التربية ،جامعة البعث، 6 (9):180-195.

عبد الخالق، أحمد والدغيم، محمد. (2011). **المقياس العربي للتسويف إعداده وخصائصه السيكومترية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، الكويت

عبد الرحمن، محمد السيد .(1998). **دراسات في الصحة النفسية – التوافق الزواجي-فعالية الذات-الاضطرابات النفسية السلوكية، مصر ،القاهرة ، مصر** :دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

عليوي، نوال. (2011). **مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم**، القاهرة: مكتبة الساعي

العنزي، فريج والدغيم، محمد.(2003). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، 2(56): 103-137.

العنزي، فريج والدغيم، محمد.(2003). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت، الكويت، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، (52) الجزء 2: 137-101.

العنزي، فهد حامد.(2007). **علاقة القلق بالأفكار اللاعقلانية(دراسة مقارنة بين الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين**،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض .

عزة، سعيد حسني و عبد الهادي، جودت.(1999). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، الأردن :مكتبة الثقافة.

عوايشة، سليمان إبراهيم. (2013). **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (الاستقلال-الاعتماد) لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء بئر السبع**،(رسالة ماجستير)،جامعة عمان العربية، الأردن.

عوده، أحمد وملكاوي، فتحي حسن. (1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي**. إربد: مكتبة الكتابي.

العريني، صالح بن محمد. (2008). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، (19) :41-86.

القلهاتي، أحمد بن سالم. (2014). **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة مسقط**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى، عُمان.

محمود، الفرحاتي السيد.(2005). **سيكولوجية العجز المتعلم مفاهيم -نظريات -تطبيقات**، مصر المنصورة : المكتب الجامعي الحديث.

المعجم الوجيز .(2002). **مجمع اللغة العربية**، القاهرة : الهيئة المصرية العامة لشؤون المطابع الأميرية.

المرشدي، عماد. (2015). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، **(19)**:22-45 .

المدني، فاطمة رمزي.(2018). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة طيبة، السعودية، **المجلة التربوية**، 32 (126):115-158 .

محمد، هاني سعيد. (2019). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية لدى طلبة مرحلة الجامعة، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، 10 (2) :367-401.

نصر الله، حنا.(2005). **مبادئ إدارة الوقت**، عمّان :دار التقدم العلمي.

ثانياً:المراجع الأجنبية .

Asikhia, O. (2010). Academic procrastination in mathematics: Causes, dangers and implications of counseling for effective learning .International Education Studies, 3,205-201

Beswick, G., Rethblum, E. and Mann, L. (1988). Psychological Antecedents of student procrastination, **Australian psychologist** vol 23.

Blatt, S. J., & Quinlan, P. (1967). Punctual and procrastinating students: A study of temporal parameters. **Journal of Consulting Psychology**, 31(2), 169

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NJ.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. H. Freeman New York, NY.

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**,1,7-74

Bridges, K.R, & Roig, M. (1997).Academic procrastination and irrational thinking: A re examination with context controlled**. Personality and Individual Differences**, 22,941-944

Chu, A.& Clioi ,j.(2005). Rethinking procrastination: positive effects of 'active' procrastination behavior on attitude and performance. **,The journal of social psychology**, 145(3) ,254-264. Retrieved from http www.motivationalmagic.

Calano , j.& Harrington ,N.(2007). The perceived credibility two rational-emotive behavior and Academic procrastinate **Journal of Rational -Emotive &Cognitive-Behavior** 25(3),191-211.

Chow ,H.(2011).procrastination Among Undergraduate Students: Effects of Emotional Intelligence ,School Life ,Self-Evaluation, and Self-Efficacy Alberta **journal of Educational Research ,University of Regina**, 234-240

Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. Procedia-journal Social and Behavioral Sciences, 5, (2)665-671

Dryden,W.&Saskia,S(2010). Effectiveness of Rational-emotive counseling on reducing academic procrastination. **Journal of Rational Emotive &Cognitive-Behavior Therapy**, 14(9),276-293.

Ellis, A. (1988). Y**ou are, What You Think**. Psychology Today.

Ellis, A. (2004). **Rational emotive behavior therapy: It works for me, it can work for you**. London, Prometheus Books.

Ellis ,A.,& Knaus ,W.J.(1997). **Overcoming procrastination** .New York: Signet Books.

Ellis, A.(1957). Outcome of employing three techiques of psychotherapy, **journal of clinical psychology** .vol (13)

Ellis. A.(1977).Reason and Emotion in psychotherapy .New jersey. The citadel press

Ellis .D.(2011) .Becoming a Master Student. Thirteenth Edition . United States of America . Wadsworth. Cen gage Learning

Elis, A & knaus, w. (2002). **Overcoming procrastination**. New York. Rational living.

Erkan, F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sport: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. Educational research and reviews,6(5), 447-455

.Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. Springer Science & Business Media

Garcia, E.(2011). **A tutorial on correlation coefficients**, information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.

Havel ,A.(1993). Differential Effectiveness of Selected Treatment Approaches to Procrastination .Doctor of Philosophy . Mc Gill University . philosophy. Mc Gill University library of Canada.

Hannok .W. (2011). Procrastination and Motivation Beliefs of Adolescents :Across-Cultural Study . Doctoral dissertation, presented to the Faculty of Graduate Studies and Research , Edmonton, Alberta

Khan, M. ;Arif , H.; Muneer, Noor, S.; Sidra, M.(2014): Academic ,Procrastination among Male and Female University and College Students, FWU **Journal of Social Sciences ,**Vol 8 , NO 2 , 65-70

Lai, C. ; Badayai, A.; Chandrasekaran ,K.; Lee ,S.; Kulasingam, R.(2015): An Exploratory Study on Personality Traits and Procrastination Among University Students, American **Journal of Applied Psychology**, Vol. 4, No.(3-1),p 21-26

Langley, S., Wambach, C., Brothen, T., & Madyun, N. I. (2004). Academic achievement motivation: Differences among underprepared students taking a PSI general

psychology course. **journal Research and Teaching in Developmental Education**, 40-48.

Mirala , A.& Kenneth, G.(2006). The role of emotional Dysregulation in perfectionism and psychological distress original research article. **Journal of counseling Psychology**, 35(4), 498-510

McCown, W. , Petzel ,T., & Rupert ,P.(1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators Personality and individual differences,8,781-786

Mayer , C.I . (2002). Academic procrastination and self-handicapping : gender differences in response noncontingent feedback. **Journal of social Behavior and Personality** , 15 (5), 87-103

Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *29*(1), 3-19.

Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. ***Journal of Social Behavior and Personality***, *15*(5; SPI), 103-110.

Orvis, B. R., Cunningham, J. D., & Kelley, H. H. (1975). A closer examination of causal inference: The roles of consensus, distinctiveness, and consistency information. ***Journal of Personality and Social Psychology***, *32*(4), 605**.**

Özer, B. U., & Saçkes, M. (2011). Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia* ***journal Social and Behavioral Sciences***, *12*(1), 512-519.

Park, S. W., & Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. **journal Psychology,** 3(01), 12-23.

Park, S. & Spelling, S. (2012). Academic Procrastinations and Their Self –Regulation. **Journal of Psychology**, Vol. 3

Roghani, L., Aghahoseini, T., & Yazdani, F. (2015). The Relationship between the academic procrastination and the academic self-efficacy for academic achievements in female high school students in Isfahan in the 2013–2014 academic year**. Journal of Management Sciences**, 1(12), 385-390.

Sadeghi, H. (2011). The study of relationship between meta cognition beliefs and procrastination among students of Tabriz and Mohaghegh Ardabili Universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 287-291.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. **Journal *Psychological bulletin***, *133*(1), 65.

Sadeghi ,H.(2011). The study of relationship between meta cognition beliefs and procrastination among students of Tabriz and Mohaghegh Ardabili Universities." Procedia-**journal Social and Behavioral Sciences** 30 : 287-291..

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

Simpson, W. K., & Pychyl, T. A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, *47*(8), 906-911.

Sadeghi, H., Hajloo, N., & Emami, F. (2011). The study of relationship between obsessive beliefs and procrastination among students of Mohagheghe ardabili and Marageh universities. *Procedia-**journal Social and Behavioral Sciences***, *30*, 292-296..

Steel, p. (2007). The nature of procrastination and analytical and theoretical review of self-procrastination, **psychological bulletin**,133(1),65-94

Seligman, M. E. P. (1990). Learned Optimism ,. *New York.*

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. **Journal of educational psychology, 71(1), 3**

الملاحق

أ. أدوات الدراسة قبل التحكيم

ب. قائمة المحكمين

ت. أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)

ث. أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية

ج. كتاب تسهيل مهمة

الملحق (أ): أدوات الدراسة قبل التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

الدكتور .....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.....

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان" **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة** "

ولما كنتم من أهل العلم والدراية والاهتمام بهذا الموضوع، فإنني أتوجه إليكم بإبداء آرائكم من خلال قراءة كل فقرة من فقرات المقاييس المرفقة، وبيان ما إذا كانت الفقرة مناسبة أم غير مناسبة للقياس، وإذا كانت ملائمة أم غير ملائمة من حيث انتمائها للمجال الذي وضعت فيه، وإن كانت سليمة لغوياً أم غير سليمة، وإبداء اقتراحاتكم فيما إذا كانت الفقرة بحاجة إلى تعديل أم لا، وإن كان هناك فقرات يمكن إضافتها.

شاكرة لكم حسن تعاونكم....

بيانات المحكم:

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة	التخصص

أولاً- مقياس الأفكار اللاعقلانية:

يعرف أليس الأفكار اللاعقلانية بأنها: "تلك المجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية التي تتميز بعدم موضعيتها، والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة، وعلى مزيج من الظن والتنبؤ والتهويل، بدرجة لا تتفق بالإمكانيات الفعلية للفرد (عبد الرحمن وعبد الله، 1994).

الأفكار اللاعقلانية: مجموعة من المعتقدات اللاعقلانية التي يستخدمها الشخص لتغيير الميزات والخبرات التي يتلقاها الفرد في البيئة المحيطة وتؤدي إلى الشعور بالحزن، وهي الأفكار التي تخلو من المنطق السليم والتي يتبناها الأفراد كأهداف غير واقعية مستحيلة، وغالباً ما تتصف بالكمال (Ellis,1988). تم الاستعانة بمقياس الاتجاهات اللاعقلانية الذي طوره كلاقس(klages,1989) بالبيئة الأردنية وتتكون من 30 فقرة وتمثل اتجاهات لاعقلانية هي: تقييم الذات السلبي، الاعتمادية، العزو الداخلي للفشل، النزق. وترجمه جردات من اللغة الألمانية للغة العربية وتم استخدام المقياس: تنطبق علي تماماً، تنطبق علي غالباً تنطبق علي أحياناً، لا تنطبق علي أبداً.

الرقم	الفقرة	ملائمة الفقرة		مناسبة الفقرة للبعد		صياغة الفقرة		التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
1	أتذمر من الواجبات غير السارة التي يجب أن أقوم بها							
2	من المهم بالنسبة لي أن يعجب الناس بما أعمله							
3	لا أشعر بالارتياح، عندما تسير الأمور على غير ما أريد							
4	إنني بحاجة أن يحبني الناس							
5	هناك أمور شخصية كثيرة، أشعر بالحرج إذا سألني الآخرون عنها							
6	من المحرج بالنسبة لي، أن أرتكب خطأ بحضور الآخرين							
7	أفضل أن أتجنب تجريب الأشياء عندما أكون لست متأكداً من النتيجة							
8	أفكر بالأخطاء التي ارتكبتها سابقاً							
9	عندما أكون بانتظار شخص ما ويتأخر علي، سرعان ما أغضب							
10	أشعر بالحزن معظم الأوقات							

الرقم	الفقرة	ملائمة الفقرة		مناسبة الفقرة للبعد		صياغة الفقرة		التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
11	لا أستطيع أن أطلب من الناس الآخرين أن يقدموا لي معروفاً							
12	لا أكون مسروراً عندما أرتدي ملابسُ غير مناسبة							
13	تُجرح مشاعري بسهولة							
14	عندما لا أستطيع أن أحل مشاكلي ، أشعر أنني فاشلٌ							
15	من المهم جداً بالنسبة لي، أن يحبني كل الأشخاص الآخرين							
16	أعتقد أن من غير الممكن أن أغير شخصيتي							
17	من المهم جداً بالنسبة لي ، أن يُسِّر الناس الآخرين بما أعمله							
18	أعتقد أنني لست مسيطراً على حياتي بشكل صحيح							
19	غالباً ما أفكر بأنني فاشل							
20	أتجنب القيام بأعمالٍ قد تبدو للآخرين سخيفة							
21	أشعر بالارتباك عندما أتناقش مع الآخرين بموضوع لا أفهمه جيدا							
22	أشعر أنني عديم القيمة							
23	ألقى اللوم على نفسي إذا لم تتم الأمور بشكل جيد							
24	لا أطيق أن يراقبني الآخرون							
25	لا أستطيع أن أتحمل الظروف الصعبة							
26	عندما لا أستطيع الوصول إلى شيء ما، ألوم نفسي							
27	غالباً ما تثير المشكلات الصغيرة غضبي							
28	أحزن عندما أفكر كم هناك من ظلم في العالم							
29	لدي إرادة ضعيفة جداً							
30	فقط عندما أحقق إنجازاً كبيراً ،أعتبر نفسي أنني ذو قيمة							

ثانياً: مقياس التسويف الأكاديمي:

التسويف الأكاديمي: هو ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية، ينتج عنه شعور بالتوتر الانفعالي (أبوغزال،2011)

أستخدم مقياس التسويف الأكاديمي من دراسة (الربيعي، 2014) الذي أعد المقياس لطلبة جامعة بابل وتكون المقياس من (42) فقرة، وحدد مجالات المقياس اعتماداً على نظرية العزو لِ وينر (Wiener)، وتتضمن الأبعاد الآتية: البعد المعرفي، البعد الانفعالي، والبعد السلوكي، وتصحح كالآتي: تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً ،تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي نادراً ، لا تنطبق علي أبداً.

الرقم	الفقرة	ملائمة الفقرة		مناسبة الفقرة للبعد		صياغة الفقرة		التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
البعد المعرفي (الإدراكي للتسويف)								
1	أتصور أن لدي الوقت الكافي لاحقاً، لذا ليس هناك حاجة فعلية للبدء في الدراسة							
2	اعتدت أن يذكرني أحد لإتمام الواجبات الدراسية التي أكلف بها							
3	أخفق في فهم أي جانب من جوانب الدرس، فأميل إلى تأجيل مذاكرته							
4	أنشغل بالتفكير في أحلام اليقظة التي تراودني دون إنجاز المهام الدراسية							
5	تفسيراتي الخاطئة لأسئلة الدرس يجعلني أؤجل الامتحان							
6	يتشتت تركيزي عندما يطلب مني إنجاز واجب دراسي							
7	أعتقد أن الطلبة الذين يقرؤون كثيراً يصبحون معقدين فيما بعد							
8	أهدر وقتاً كبيراً في التفكير بإنجاز الأنشطة الأكاديمية التي أكلف بها							

الرقم	الفقرة	ملائمة الفقرة		مناسبة الفقرة للبعد		صياغة الفقرة		التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
9	تصوري بأن الاستذكار اليومي أو الأسبوعي لا يجدي نفعاً يجعلني أؤجل واجباتي الدراسية							
10	استغرق في أفكاري الخاصة دون الاستعداد واستذكار واجباتي الدراسية							
11	يضعف تركيزي عند قراءتي للامتحان أو تلخيص مادة معينة فأميل إلى تأجيلها							
12	اعتقادي الضعيف في قدراتي العلمية يدفعني إلى الطلب من المدرسين تأجيل الامتحان							
13	إدراكي بصعوبة الامتحان أو المهمة التي أكلف بها يجعلني أصر على إنجازها							
14	أفكر في أعمالي الأخرى على حساب إتمام واجباتي الأكاديمية							
البعد الانفعالي (الوجداني) للتسويف								
15	أشعر بالضيق وعدم الارتياح لتأجيلي المستمر للمهام الدراسية							
16	أشعر بالقلق عندما أجلس مع أصدقائي ولدي واجب دراسي علي إنجازه							
17	أرتبك عند الزامي بوقت محدد لإتمام المهام الدراسية							
18	أتضايق عندما يطلب مني واجباً دراسياً							
19	أفرح لتأجيل الامتحان							

الرقم	الفقرة	ملائمة الفقرة		مناسبة الفقرة للبعد		صياغة الفقرة		التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
20	ألوم نفسي كوني لا أدفع نفسي لإنجاز الهدف المطلوب في إطار الزمن المحدد							
21	أشعر بالندم عند تقصيري في إتمام واجباتي الدراسية المكلف بها							
22	أجد نفسي مقصراً في تحضير واجباتي المدرسية							
23	أحتاج إلى من يضغط علي لكي أقرأ ما أكلف به من واجبات مدرسية							
24	أشعر بالتوتر عندما أجد نفسي غير قادر على تذكر المواد التي ذاكرتها في الأسبوع الماضي							
25	أحب أن أؤجل إعداد دفاتري وكتبي إلى اللحظة الأخيرة قبل الخروج من البيت إلى المدرسة							
26	أشعر بالسعادة وأنا أشارك في الحفلات والأنشطة الاجتماعية التي تبعدني عن واجباتي الدراسية							
27	أنزعج عندما أكلف بواجبات علي إنجازها بوقتها							
28	شعوري باليأس يدفعني إلى اتخاذ أعذار لتأجيل واجباتي الدراسية							
البعد الانفعالي (الوجداني) للتسويف								
29	أبتعد عن إنجاز الواجبات الدراسية في وقتها							
30	أخالف زملائي ممن ينجزون واجباتهم في حينها							

الرقم	الفقرة	ملائمة الفقرة		مناسبة الفقرة للبعد		صياغة الفقرة		التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
31	أكمل واجباتي بشكل منظم يوماً بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية							
32	عندما يقترب موعد الامتحان، أشغل بأمور أخرى							
33	أقضي وقتاً طويلاً في إنجاز أعمالي الخاصة قبل أن أنجز واجباتي الدراسية							
34	أتحين الفرص للتغيب عن بعض الدروس وتأجيل واجباتي الدراسية							
35	أمتلك مقدرة لاختلاق الأعذار لتأجيل الامتحان							
36	أفضل الجلوس أمام الإنترنت مدة طويلة على أن أنجز واجباتي الدراسية المطلوبة مني							
37	أبذل جهدي في إنجاز واجباتي المدرسية							
38	أتحمس لإتمام واجباتي الدراسية دون تأخير							
39	أجد صعوبة في تحمل مسؤولية القيام بما يجب أن يقوم به من واجبات ومهام دراسية							
40	أحاول أن أكون آخر الطلبة الواصلين إلى قاعة الدرس							
41	تتراكم علي المادة الدراسية كوني لم أنجزها في وقتها المحدد							
42	أتكل على زملائي في إتمام الواجبات والمهام المطلوبة مني							

الملحق (ب): قائمة المحكمين

1- محكمي مقياس الأفكار اللاعقلانية

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1	أ. د. محمد	أستاذ	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
2	د. كمال سلامة	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي تربوي	جامعة القدس
3	د.رحاب	أستاذ مساعد	صحة نفسية و	جامعة الاستقلال

2- محكمي مقياس التسويف الأكاديمي

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1	أ. د. محمد شاهين	أستاذ	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
2	د. نعيم أبو الحمص	أستاذ مساعد	مناهج وتعليم	جامعة بيرزيت
3	د. محمد العوري	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي تربوي	جامعة بيرزيت
4	د. كمال سلامة	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي تربوي	جامعة القدس المفتوحة
5	د. عفيف زيدان	أستاذ دكتور	مناهج وطرق تدريس	القدس
6	د. فاخر الخليلي	أستاذ	علم نفس اكلينيكي	جامعة النجاح
7	د. معزوز علاونة	أستاذ	قياس وتقويم	جامعة القدس المفتوحة
8	أ. زياد بركات	أستاذ	علم نفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة
9	أ.د يوسف ذياب	أستاذ	صحة نفسية	جامعة القدس المفتوحة
10	د. عمر الريماوي	أستاذ مشارك	علم نفس معرفي	جامعة القدس

الملحق (ت): أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

عزيزي/تي الطالب/ة....

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان: "**الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية الدراسات العليا–جامعة القدس المفتوحة؛ لذا، أرجو منك التعاون في تعبئة هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيراعى الحفاظ على سريتها، ولا يطلب منك كتابة اسمك أو ما يشير إليك، شاكرين لك حسن تعاونك.

البيانات الشخصية:

الرجاء وضع الإشارة (X) في المربع المناسب:

1. الجنس:

ذكر ( ) أنثى ( )

2. التخصص:

العلمي ( ) الأدبي ( ) غير ذلك ( )

3.الصف:

الحادي عشر ( ) الثاني عشر ( )

4. مكان السكن:

مدينة ( ) قرية ( ) مخيم ( )

5. المعدل: 1- من 69.99 فما دون . 2- من 70.00 إلى 79.99

3- 80.00 فأكثر

أولاً- مقياس الأفكار اللاعقلانية:

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أتذمر من المهمات الدراسية غير السارة التي يجب أن أقوم بها					
2	يهمني إعجاب الناس بما أقوم به من عمل					
3	ع عندما تسير الامور على غير ما أريد					
4	أنا بحاجة أن يحبني الآخرون					
5	هناك أمور شخصية كثيرة، أشعر بالحرج إذا سألني الآخرون عنها					
6	من المحرج بالنسبة لي ، أن أرتكب خطأ بحضور الآخرين					
7	أفضل أن أتجنب تجريب الأشياء عندما أكون غير متأكد من النتيجة					
8	أفكر بالأخطاء التي ارتكبتها سابقاً					
9	عندما أكون بانتظار شخص ما ويتأخر، سرعان ما أغضب					
10	ينتابني الشعور بالحزن					
11	أجد صعوبة في أن أطلب من الناس الآخرين أن يقدموا لي معروفاً					
12	أكون حزيناً عندما أرتدي ملابسَ غير مناسبة					
13	تُجرح مشاعري بسهولة					
14	أشعر أنني فاشل عندما لا أستطيع أن أحل مشاكلي					
15	من المهم جداً بالنسبة لي، أن يحبني كل الأشخاص الآخرين					
16	أعتقد أن من غير الممكن أن أغير شخصيتي					
17	من المهم جداً بالنسبة لي ، أن يُسَرّ الناس الآخرين بما أعمله					
18	أعتقد أنني لست مسيطراً على حياتي بشكل صحيح					
19	أفكر باستمرار بأنني فاشلٌ					
20	أتجنب القيام بأعمالٍ قد تبدو للآخرين سخيفة					
21	أشعر بالارتباك عندما أتناقش مع الآخرين بموضوع لا أفهمه جيداً					
22	أشعر أنني عديم القيمة					
23	ألقى اللوم على نفسي إذا لم تتم الأمور بشكل جيد					
24	أتضايق من مراقبة الآخرين لي					
25	أجد صعوبة في تحمل الظروف الصعبة					
26	عندما لا أستطيع الوصول إلى شيء ما، ألوم نفسي					
27	تثير المشكلات الصغيرة غضبي					
28	أحزن عندما أفكر بكثرة الظلم في العالم					
29	أشعر أن إرادتي ضعيفة جداً					
30	أعتبر نفسي أنني ذو قيمة. فقط عندما أحقق إنجازاً كبيراً					

ثانياً: مقياس التسويف الأكاديمي:

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
البعد المعرفي (الإدراكي للتسويف)						
1	أتصور أن لدي الوقت الكافي لاحقاً، لذا ليس هناك حاجة فعلية للبدء في الدراسة					
2	اعتدت أن يذكرني أحد لإتمام الواجبات الدراسية التي أكلف بها					
3	أخفق في فهم أي جانب من جوانب الدرس، فأميل إلى تأجيل مذاكرته					
4	أنشغل في التفكير في أحلام اليقظة التي تراودني دون إنجاز المهام الدراسية					
5	تفسيراتي الخاطئة لأسئلة الدرس تجعلني أؤجل الامتحان					
6	يتشتت تركيزي عندما يطلب مني إنجاز واجب دراسي					
7	أعتقد أن الطلبة الذين يقرأون كثيراً يصبحون معقدين فيما بعد					
8	أهدر وقتاً كبيراً في التفكير بإنجاز الأنشطة الأكاديمية التي أكلف بها					
9	تصوري بأن الاستذكار اليومي أو الأسبوعي لا يجدي نفعاً يجعلني أؤجل واجباتي الدراسية					
10	شعوري برهبة وقلق الامتحان يقلل من تركيزي فأميل إلى تأجيل الامتحان					
11	ثقتي بقدراتي العلمية الضعيفة تدفعني إلى الطلب من المدرسين تأجيل الامتحان					
~~12~~	~~صعوبة الامتحان أو المهمة الدراسية التي أكلف بها يجعلني أصر على اجتيازها~~	حذفت				
13	أفكر في أعمالي الأخرى على حساب إتمام واجباتي الأكاديمية					
البعد الانفعالي (الوجداني) للتسويف						
~~14~~	~~أشعر بالضيق وعدم الارتياح لتأجيلي المستمر للمهام~~	حذفت				

~~الدراسية~~						
~~15~~	~~أشعر بالقلق عندما أجلس مع أصدقائي ولدي واجب دراسي علي إنجازه~~	حذفت				
16	أرتبك عند الزامي بوقت محدد لإتمام المهام الدراسية					
17	أتضايق عندما يطلب مني واجباً دراسياً					
18	أفرح لتأجيل الامتحان					
19	~~ألوم نفسي كوني لا أدفع نفسي لإنجاز الهدف المطلوب في أطار الزمن المحدد~~	حذفت				
20	~~أشعر بالندم عند تقصيري في إتمام واجباتي الدراسية المكلف بها~~	حذفت				
21	أجد نفسي مقصراً في تحضير واجباتي المدرسية					
22	أحتاج إلى من يضغط علي لكي أنجز ما أكلف به من واجبات مدرسية					
23	أشعر بالتوتر عندما أجد نفسي غير قادر على تذكر المواد التي درستها في الأسبوع الماضي					
24	أحب أن أؤجل إعداد دفاتري وكتبي إلى اللحظة الأخيرة قبل الخروج من البيت إلى المدرسة					
25	أشعر بالسعادة وأنا أشارك في الحفلات والأنشطة الاجتماعية التي تبعدني عن واجباتي الدراسية					
26	أنزعج عندما أكلف بواجبات علي إنجازها في وقت محدد					
27	شعوري باليأس يدفعني إلى اختلاق أعذار لتأجيل واجباتي الدراسية					
البعد السلوكي للتسويف						
28	أبتعد عن إنجاز الواجبات الدراسية في وقتها					
29	أنزعج من زملائي الذين ينجزون واجباتهم في حينها					
30	أكمل واجباتي بشكل منظم يوماً بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية					
31	عندما يقترب موعد الامتحان، أنشغل بأمور أخرى					
32	أقضي وقتاً طويلاً في إنجاز أعمالي الخاصة قبل أن أنجز					

	واجباتي الدراسية					
33	أتحين الفرص للتغيب عن بعض الدروس وتأجيل واجباتي الدراسية					
34	أمتلك مقدرة لاختلاق الأعذار لتأجيل الامتحان					
35	أفضل الجلوس أمام الإنترنت مدة طويلة على أن أنجز واجباتي الدراسية المطلوبة مني					
36	أبذل جهدي في إنجاز واجباتي المدرسية					
37	أتحمس لإتمام واجباتي الدراسية دون تأخير					
38	أجد صعوبة في تحمل مسؤولية القيام بما يجب أن يقوم به من واجبات ومهام دراسية					
39	~~أحاول أن أكون آخر الطلبة الواصلين إلى قاعة الدرس~~	حذفت				
40	تتراكم علي المادة الدراسية كوني لم أنجزها في وقتها المحدد					
41	أتكل على زملائي في إتمام الواجبات والمهام المطلوبة مني					

الملحق (ث): أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

عزيزي/تي الطالب/ة

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان: "**الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية الدراسات العليا–جامعة القدس المفتوحة؛ لذا، أرجو منك التعاون في تعبئة هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيراعى الحفاظ على سريتها، ولا يطلب منك كتابة اسمك أو ما يشير إليك، شاكرين لك حسن تعاونك.

البيانات الشخصية:

الرجاء وضع الإشارة (X) في المربع المناسب:

3. الجنس:

ذكر ( ) أنثى ( )

4. التخصص:

العلمي ( ) الأدبي ( ) غير ذلك ( )

3.الصف:

الحادي عشر ( ) الثاني عشر ( )

4. مكان السكن:

مدينة ( ) قرية ( ) مخيم ( )

5. المعدل: 1- من 69.99 فما دون . 2- من 70.00 إلى 79.99

3- 80.00 فأكثر

أولاً- مقياس الأفكار اللاعقلانية:

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.1	أتذمر من المهمات الدراسية غير السارة التي يجب أن أقوم بها					
.2	يهمني إعجاب الناس بما أقوم به من عمل					
.3	أشعر بالانزعاج عندما تسير الأمور على غير ما أريد					
.4	أنا بحاجة أن يحبني الآخرون					
.5	هناك أمور شخصية كثيرة، أشعر بالحرج إذا سألني الآخرون عنها					
.6	من المحرج بالنسبة لي ، أن أرتكب خطأ بحضور الآخرين					
.7	أفضل أن أتجنب تجريب الأشياء عندما أكون غير متأكد من النتيجة					
.8	أفكر بالأخطاء التي ارتكبتها سابقاً					
.9	عندما أكون بانتظار شخص ما ويتأخر، سرعان ما أغضب					
.10	ينتابني الشعور بالحزن					
.11	أجد صعوبة في أن أطلب من الناس الآخرين أن يقدموا لي معروفاً					
.12	أكون حزيناً عندما أرتدي ملابسَ غير مناسبة					
.13	تُجرح مشاعري بسهولة					
.14	أشعر أنني فاشل عندما لا أستطيع أن أحل مشاكلي					
.15	من المهم جداً بالنسبة لي، أن يحبني كل الأشخاص الآخرين					
.16	أعتقد أن من غير الممكن أن أغير شخصيتي					
.17	من المهم جداً بالنسبة لي ، أن يُسَرّ الناس الآخرين بما أعمله					
.18	أعتقد أنني لست مسيطراً على حياتي بشكل صحيح					
.19	أفكر باستمرار بأنني فاشلٌ					

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.20	أتجنب القيام بأعمالٍ قد تبدو للآخرين سخيفة					
.21	أشعر بالارتباك عندما أتناقش مع الآخرين بموضوع لا أفهمه جيداً					
.22	أشعر أنني عديم القيمة					
.23	ألقى اللوم على نفسي إذا لم تتم الأمور بشكل جيد					
.24	أتضايق من مراقبة الآخرين لي					
.25	أجد صعوبة في تحمل الظروف الصعبة					
.26	عندما لا أستطيع الوصول الى شيء ما، ألوم نفسي					
.27	تثير المشكلات الصغيرة غضبي					
.28	أحزن عندما أفكر بكثرة الظلم في العالم					
.29	أشعر أن إرادتي ضعيفة جداً					
.30	أعتبر نفسي أنني ذو قيمة فقط عندما أحقق إنجازاً كبيراً					

ثانياً: مقياس التسويف الأكاديمي:

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
البعد المعرفي (الإدراكي للتسويف)						
.1	أتصور أن لدي الوقت الكافي لاحقاً، لذا ليس هناك حاجة فعلية للبدء في الدراسة					
.2	اعتدت أن يذكرني أحد لإتمام الواجبات الدراسية التي أكلف بها					
.3	أخفق في فهم أي جانب من جوانب الدرس، فأميل إلى تأجيل مذاكرته					
.4	أنشغل في التفكير في أحلام اليقظة التي تراودني دون إنجاز المهام الدراسية					
.5	تفسيراتي الخاطئة لأسئلة الدرس تجعلني أؤجل الامتحان					
.6	يتشتت تركيزي عندما يطلب مني إنجاز واجب دراسي					

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.7	أعتقد أن الطلبة الذين يقرأون كثيراً يصبحون معقدين فيما بعد					
.8	أهدر وقتاً كبيراً في التفكير بإنجاز الأنشطة الأكاديمية التي أكلف بها					
.9	تصوري بأن الاستذكار اليومي أو الأسبوعي لا يجدي نفعاً يجعلني أؤجل واجباتي الدراسية					
.10	شعوري برهبة وقلق الامتحان يقلل من تركيزي فأميل إلى تأجيل الامتحان					
.11	ثقتي بقدراتي العلمية الضعيفة تدفعني إلى الطلب من المدرسين تأجيل الامتحان					
.12	أفكر في أعمالي الأخرى على حساب إتمام واجباتي الأكاديمية					
البعد الانفعالي (الوجداني) للتسويف						
.13	أرتبك عند الزامي بوقت محدد لإتمام المهام الدراسية					
.14	أتضايق عندما يطلب مني واجباً دراسياً					
.15	أفرح لتأجيل الامتحان					
.16	أجد نفسي مقصراً في تحضير واجباتي المدرسية					
.17	أحتاج إلى من يضغط علي لكي أنجز ما أكلف به من واجبات مدرسية					
.18	أشعر بالتوتر عندما أجد نفسي غير قادر على تذكر المواد التي درستها في الأسبوع الماضي					
.19	أحب أن أؤجل إعداد دفاتري وكتبي إلى اللحظة الأخيرة قبل الخروج من البيت إلى المدرسة					
.20	أشعر بالسعادة وأنا أشارك في الحفلات والأنشطة الاجتماعية التي تبعدني عن واجباتي الدراسية					
.21	أنزعج عندما أكلف بواجبات علي إنجازها في وقت محدد					
.22	شعوري باليأس يدفعني إلى اختلاق أعذار لتأجيل واجباتي الدراسية					
البعد السلوكي للتسويف						
.23	أبتعد عن إنجاز الواجبات الدراسية في وقتها					

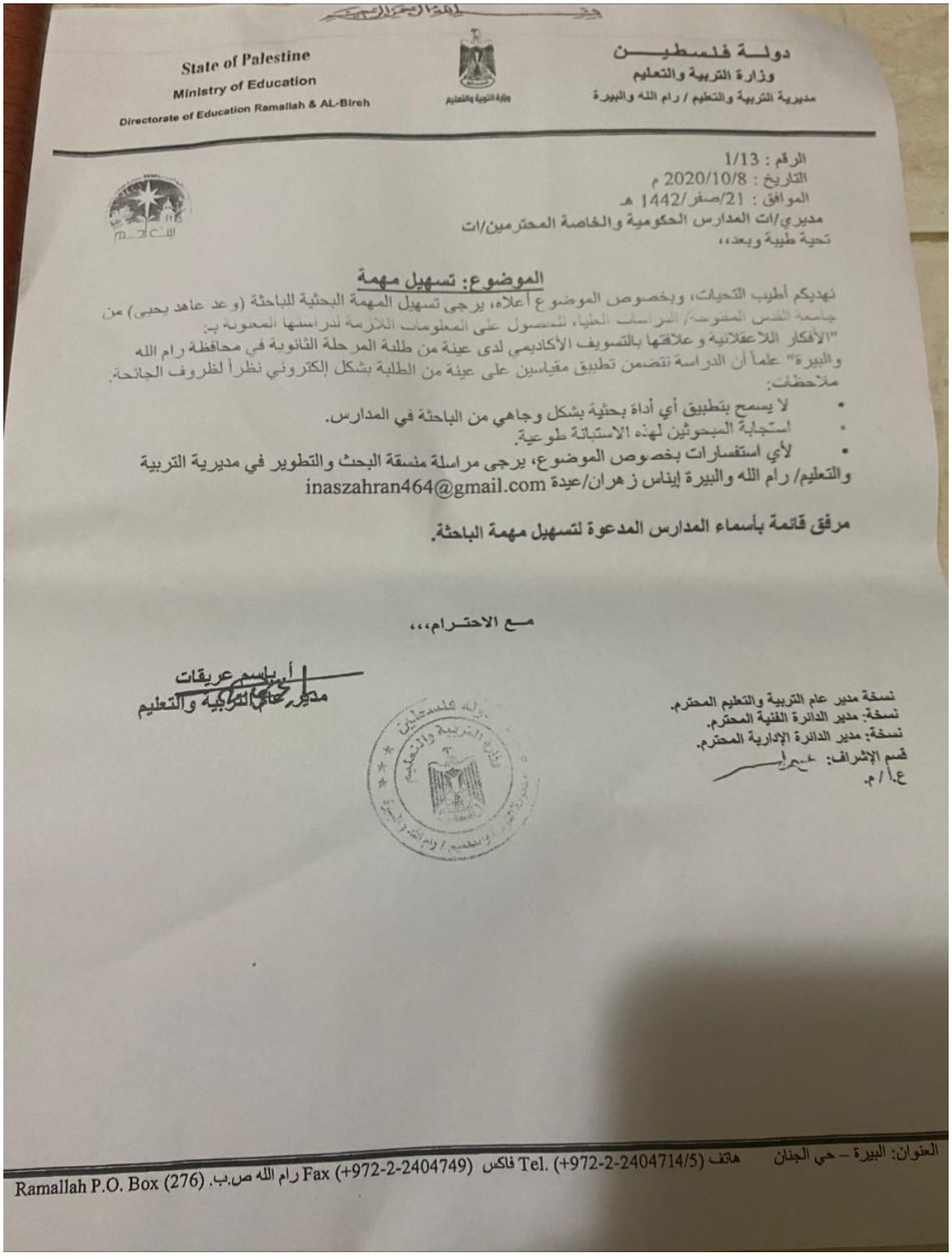
الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
24.	أنزعج من زملائي الذين ينجزون واجباتهم في حينها					
25.	أكمل واجباتي بشكل منظم يوماً بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية					
26.	عندما يقترب موعد الامتحان، أنشغل بأمور أخرى					
27.	أقضي وقتاً طويلاً في إنجاز أعمالي الخاصة قبل أن أنجز واجباتي الدراسية					
28.	أتحين الفرص للتغيب عن بعض الدروس وتأجيل واجباتي الدراسية					
29.	أمتلك مقدرة لاختلاق الأعذار لتأجيل الامتحان					
30.	أفضل الجلوس أمام الإنترنت مدة طويلة على أن أنجز واجباتي الدراسية المطلوبة مني					
31.	أبذل جهدي في إنجاز واجباتي المدرسية					
32.	أتحمس لإتمام واجباتي الدراسية دون تأخير					
33.	أجد صعوبة في تحمل مسؤولية القيام بما يجب أن يقوم به من واجبات ومهام دراسية					
34.	تتراكم علي المادة الدراسية كوني لم أنجزها في وقتها المحدد					
35.	أتكل على زملائي في إتمام الواجبات والمهام المطلوبة مني					

مع بالغ الشكر

الباحثة

وعد يحيى

الملحق (ج): كتاب تسهيل المهمة



State of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education Ramallah & AL-Bireh

دولـــة فلسطيـــــن
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم / رام الله والبيرة

الرقم : 1/13
التاريخ : 2020/10/8 م
الموافق : 21/صفر/1442 هـ
مديري/ات المدارس الحكومية والخاصة المحترمين/ات
تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات، وبخصوص الموضوع أعلاه، يرجى تسهيل المهمة البحثية للباحثة (وعد عاهد يحيى) من جامعة القدس المفتوحة/ الدراسات العليا، للحصول على المعلومات اللازمة لدراستها المعنونة بـ: "الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة رام الله والبيرة" علماً أن الدراسة تتضمن تطبيق مقياسين على عينة من الطلبة بشكل إلكتروني نظراً لظروف الجائحة.

ملاحظات:

- لا يسمح بتطبيق أي أداة بحثية بشكل وجاهي من الباحثة في المدارس.
- استجابة المبحوثين لهذه الاستبانة طوعية.
- لأي استفسارات بخصوص الموضوع، يرجى مراسلة منسقة البحث والتطوير في مديرية التربية والتعليم/ رام الله والبيرة إيناس زهران/عيدة inaszahran464@gmail.com

مرفق قائمة بأسماء المدارس المدعوة لتسهيل مهمة الباحثة.

مـع الاحتـرام،،،

أ. باسم عريقات
مدير عام التربية والتعليم

نسخة: مدير عام التربية والتعليم المحترم.
نسخة: مدير الدائرة الفنية المحترم.
نسخة: مدير الدائرة الإدارية المحترم.
قسم الإشراف:
ع.أ / م.

العنوان: البيرة – حي الجنان هاتف Tel. (+972-2-2404714/5) فاكس Fax (+972-2-2404749) رام الله ص.ب. Ramallah P.O. Box (276)

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم : و ت / ٥٢٠/١٥/٣
التاريخ : 23 / 9 /2020م

لمن يهمّه الأمر

"تسهيل مهمّة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"وعد عاهد حسين يحيى"

من **جامعة القدس المفتوحة** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراستها بعنوان:

" الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة -الحكومية"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق مقياس الاتجاهات اللاعقلانية ومقياس التسويف الأكاديمي على عينات من طلبة المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم – رام الله والبيرة.
- يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع "منسق البحث والتطوير والجودة" في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر

/مدير مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة: معالي وزير التربية والتعليم المحترم.
عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.
الأخ مدير عام الإرشاد والتربية الخاصة المحترم.
الأخ مدير عام التربية والتعليم -رام الله والبيرة المحترم.
د. إياد أبو بكر المحترم -المحترم / المشرف على الدراسة- بريد إلكتروني Iyadabubaker@gmail.com

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)

Al-Quds Open University
Academic Affairs
Deanship of Graduate Studies
and Scientific Research
amallah - P.O. Box: 1804
l: 02/2976240 - 02/2956073
x: 02/2963738
mail - Graduate Studies: fgs@qou.edu
mail - Scientific Research: sprgs@qou.edu

الشؤون الأكاديمية
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
رام الله – ص.ب 1804
هاتف: 02/2976240 - 02/2956073
فاكس: 02/2963738
بريد الكتروني - الدراسات العليا: fgs@qou.edu
بريد الكتروني - البحث العلمي: sprgs@qou.edu

الرقم: ع. د. ب. ع./20/435
التاريخ: 2020/07/26

ef. :
ite :

حضرة د. محمد مطر المحترم
مدير مركز البحث والتطوير التربوي
وزارة التربية والتعليم

تحية طيبة وبعـــــد ،،،

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة "وعد عاهد حسين يحيى"

تهديكم جامعة القدس المفتوحة أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه تقوم الطالبة المذكورة بإعداد رسالة ماجستير في تخصص ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان: (الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة رام الله والبيرة/فلسطين)، وعليه أمل من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة في تطبيق أداة الدراسة في مدارس محافظة رام الله والبيرة ذات الصلة برسالتها، شاكرين حسن تعاونكم في خدمة العلم وأهله.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

26.7.2020

أ. د. حسني عوض
عميد الدراسات العليا والبحث العلمي