التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية لدى أعضاء الهيئة المعاونة بكليات التربية جامعة الأزهر

د/ هليل زايد هليل زايد
مدرس علم النفس والإحصاء التربوي
كلية التربية بنين–جامعة الأزهر

د/ عبد المنعم علي علي عمر
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية بنين–جامعة الأزهر

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف على مستوى التلكؤ الأكاديمي ومستوى الأفكار اللاعقلانية، والكشف عن الفروق في التلكؤ الأكاديمي في ضوء اختلاف المنطقة الجغرافية والوظيفة والتخصص، والتعرف على إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من الأفكار اللاعقلانية، وذلك على (٢٠٦) عضو من أعضاء الهيئة المعاونة بكليتي التربية بنين بالقاهرة وتفهنا الأشراف جامعة الأزهر، تمتد أعمارهم من (٢٨–٣٩) سنة، وهم عبارة عن (١٧) معيدا بمتوسط (٢٩,٨٨٢) سنة، وانحراف معيارى (٠,٦٠٠)، و(١٨٩) مدرسا مساعدا بمتوسط (٣٤,٠١٥) سنة، وانحراف معيارى (٢,٠٣٠)، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس الأفكار اللاعقلانية، واستخدمت الدراسة المتوسطات، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين، واختبار مان وتني، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار شيفيه، وتحليل الانحدار الخطي البسيط، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية ظهرا بمستوى متوسط، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى متغير المنطقة الجغرافية، ووجود فروق دالة إحصائيا في التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى متغير الوظيفة لصالح المدرس المساعد، كذلك وجود فروق دالة إحصائيا في التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى متغير التخصص وذلك لصالح تخصص الصحة النفسية، وإمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من الأفكار اللاعقلانية.

الكلمات المفتاحية: التلكؤ الأكاديمي، الأفكار اللاعقلانية، أعضاء الهيئة المعاونة، جامعة الأزهر.

التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية لدى أعضاء الهيئة المعاونة بكليات التربية جامعة الأزهر

د/ هليل زايد هليل زايد
مدرس علم النفس والإحصاء التربوي
كلية التربية بنين–جامعة الأزهر

د/ عبد المنعم علي علي عمر
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية بنين–جامعة الأزهر

مقدمة:

تمثل الجامعة المنبع الرئيس للفكر والمعرفة، ولها دور مهم في تنمية المجتمع من خلال توفير القوى البشرية المؤهلة والقادرة على تحقيق التنمية الشاملة، ويتوقف ذلك على قدرتها لأداء وظيفتها الأساسية المتمثلة في التدريس والبحث وخدمة المجتمع، ويعتبر عضو هيئة التدريس من أهم أركان العملية التعليمية وعليه يتوقف نجاحها وتحقيق أهدافها، فهو يسهم بدور فعال في تقدم المعرفة وتطورها، وهو من أهم الركائز الأساسية لتحقيق جودة الأداء الجامعي وفاعليته، وذلك من خلال نقل وإنتاج وتوظيف المعرفة. ويعتبر عضو الهيئة المعاونة اللبنة الأولى في إعداد عضو هيئة التدريس المؤهل لأداء رسالته، حيث يمر العضو المعاون بعدة مراحل تؤهله للقيام بدوره كعضو هيئة تدريس داخل الجامعة منذ الاختيار كطالب بحث مرورا بالتعيين في وظيفة معيد، ثم في وظيفة مدرس مساعد، انتهاء بالحصول على درجة دكتور الفلسفة في التخصص، وهو ما يتطلب بذل الجهد من كافة القائمين على العملية التعليمية لإعداد هؤلاء الأعضاء المعاونين وتأهيلهم تربويا وأكاديميا على الوجه الأمثل، فنجاح مسيرة الحياة الأكاديمية الجامعية مرهون بمستوى أداء العضو المعاون ونتاجه العلمي وأداء ما يكلف به من أعمال، إذ أن تقصيره وتلكؤه في أداء واجباته من شأنه أن يقلص ويعطل فرص التعلم؛ ومن ثم فشل العملية التعليمية.

ويعد التلكؤ في أداء المهام من الأمور الشائعة لدى الأفراد إلا أن تكراره بصورة مستمرة يتحول إلى مشكلة قد يكون لها تأثيرات سلبية على الفرد في مجال عمله أو الجانب الانفعالي، أو فقد فرص كثيرة في الحياة، وينعكس سلوك التلكؤ شأنه شأن كل مجالات الحياة على المجال الأكاديمي فيما يعرف بالتلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination (المدني، ٢٠١٨، ١١٦)، (Celik & Odaci, 2018, 226).

ويعتبر التلكؤ الأكاديمي مشكلة مؤرقة تواجه الأفراد والمجتمعات، وعدم اقتصارها على مرحلة عمرية أو فئة معينة، بل أصبحت شائعة لدى الصغار والكبار، الذكور والإناث، العاملين

وغير العاملين، ويشكل ظاهرة معقدة ذات أبعاد سلوكية ومعرفية وانفعالية، كما أنه ذات مستويات متدرجة يبدأ من النوع البسيط وينتهي بالنوع المزمن الذي يحتاج إلى التدخل الإرشادي أو العلاج النفسي (عبد الخالق، والدغيم، ٢٠١١، ٢٠٠-٢٠١)، (الوذناني، ٢٠١٨، ٤٩٨)، (Atma, Moenindyah& Atmoko, 2019).

ويذكر (العنزى، والدغيم، ٢٠٠٣، ١٠٣) أن التلكؤ الأكاديمي يعد من الظواهر المنتشرة لدى طلاب الجامعة على وجه الخصوص، فهم يؤجلون مذاكرة المواد أو المهام أو الأنشطة الأكاديمية رغم معرفتهم بالمطلوب عمله، ولديهم استعداد لإنجاز أعمالهم ولكنهم يؤجلون إنجازها إلى وقت لاحق. ويحدث التلكؤ الأكاديمى نتيجة تفاعل منظومة معقدة من العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة فى شخصية الطالب، والتى تظهر فى سوء إدارة الوقت، والخلل أو الفشل فى التنظيم الذاتى، وعدم جاذبية المهمة، وانخفاض الدافعية الذاتية، وصعوبة المهمة، والاندفاعية، والكسل، والكمالية، وضعف الفاعلية الذاتية، وتقدير الذات، ومفهوم الذات، واضطراب الانتباه، وفرط النشاط (Sokolowska, 2009, 12-19)، (Closson & Boutilier, 2017, 159).

كما يشير (Karatas, 2015, 252) إلى ضرورة التخلص من العوائق المسببة للتلكؤ الأكاديمي، كما يرى (Kagan, Cakir, Ilhan & Kandemir, 2010, 2122) ضرورة اكتشاف العوامل التي تؤثر في التلكؤ الأكاديمي ومن بينها الأفكار اللاعقلانية Irrational Beliefs. حيث تشكل الأفكار اللاعقلانية عاملا مهما فى سلوك التلكؤ الأكاديمي، وتعني كل ما يتبناه الفرد من وجهات نظر وأفكار ومعتقدات عن نفسه وعن الآخرين، وتمثل فكرة الخوف من الفشل واحدة من الأفكار اللاعقلانية المهمة في ظهور التلكؤ الأكاديمي، فيشير (Onwuegbuzie, 2004, 12) إلى أن هذه الفكرة تعتبر العامل الكامن خلف سلوك التلكؤ، حيث يلجأ الطالب إلى تأجيل أداء المهام حتى يتجنب الآثار السلبية للقلق الناتج عن التقييم السلبي سواء من الذات أو الآخرين. وتصاحب فكرة الخوف من الفشل فكرة أخرى لا عقلانية ترتبط بالتلكؤ الأكاديمي وهي فكرة الكمالية، فبعض الطلاب يضعون لأنفسهم مستوى من الطموحات يفوق بكثير قدراتهم وإمكاناتهم، والبعض الآخر يبالغ فى الإتقان إلى حد التزمت، وكلاهما يصاب بالقلق أثناء إقدامه على البحث والاستذكار، ومن ثم كانت الرغبة في الكمال(Capan, 2010, 667)،(Eisenbeck, Carreno & Uncles-Juarez, 2019, 105).

مشكلة الدراسة:

برزت مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحثَين في الجامعة، حيث لاحظا انتشار ظاهرة التلكؤ الأكاديمي لدى كثير من أعضاء الهيئة المعاونة، ويظهر ذلك في التأخير والمماطلة في تقديم الأنشطة والأبحاث إلى وقت الامتحانات، وتأجيل استذكار المحاضرات إلى وقت قريب من بداية الامتحانات، والتذمر من تقديم وإعداد بعض الواجبات المطلوبة منهم في الوقت المحدد، ومحاولاتهم المتكررة تأخير إنجاز تلك الواجبات، بالإضافة إلى تأخر البعض منهم في البدء في الرسالة العلمية الخاصة به سواء الماجستير أو الدكتوراه.

وأشارت نتائج الدراسات المسحية أن نسبة طلاب الجامعة الذين يتسمون بسلوك التلكؤ الأكاديمي تتراوح من (٨٠، ٩٠ %)، وأن (٧٥%) من هؤلاء الطلاب يعترفون بذلك، وأن (٥٠%) منهم يتلكئون بشكل دائم ومستمر فى أنشطتهم الدراسية وأنشطتهم العامة، ومن المتوقع أن نسبة التلكؤ الأكاديمى قابلة للزيادة، وعلى ذلك فإنها تعد شكلاً من أشكال هدر الطاقات ومعوقاً كبيراً من معوقات الدراسة والإنجاز (Simpson& Timothy, 2009, 908). كما ترتبط هذه المشكلة ارتباطا وثيقا بجودة العملية التعليمية داخل الكلية، فتؤثر سلبا في التعلم والتحصيل، وتؤثر أيضا في معرفة الطلاب أدائهم الحقيقي ولذلك يحققون مستويات أكاديمية منخفضة، كما أن تركها دون تدخل يؤدي إلى تزايدها؛ ومن ثم تتفاقم آثارها السلبية التي تشمل التوتر والندم ولوم الذات، وتعويق التقدم المهني والأكاديمي، وضياع الفرص والعلاقات المتوترة مع الآخرين (Mayer, 2002, 89) (Kagan et al., 2010, 2121)، (Alqudah, Alsubhien & Heilat, 2014, 101)، (Akram, Fu, Li, Javed, Lin, Jiang, & Tang, 2019, 102491).

ومن ناحية أخرى تناقضت نتائج الدراسات التي تناولت أثر التخصص، والمستوى الدراسي، والعمر، والمنطقة الجغرافية في التلكؤ الأكاديمي، حيث توصلت دراسة (Klassen, Lindsey & Sukaina, 2008)، (صبري، وسالم، ٢٠١٥)، (نصار، ٢٠١٦)، (عطية، وبلبل، ٢٠١٨)، (المدني، ٢٠١٨) إلى وجود فروق ترجع إلى التخصص، في حين توصلت دراسة (علام، ٢٠٠٨)، (Capan,2010)، (عبد العظيم، ٢٠١١)، (أبو غزال، ٢٠١٢)، (العبيدي، ٢٠١٣)، (عبد اللاه، ٢٠١٧) إلى عدم وجود فروق ترجع إلى التخصص، كما توصلت دراسة (Ferrari, Ozer, Demir & Aghein, 2009)، (Rosario et al., 2009)، (سكران، ٢٠١٠)، (Ozer, 2011)، (أبو غزال، ٢٠١٢)، (سحلول، ٢٠١٤)، (Khan, Arif, Noor & Muneer, 2014) (السلمي، ٢٠١٥)، (عطا الله، ٢٠١٧) إلى وجود فروق ترجع إلى

المستوى الدراسي، في حين توصلت دراسة (Ozer, Demir & Ferrari, 2009)، (الربيع؛ والشواشرة؛ وحجازي، ٢٠١٤)، (الزهراني، ٢٠١٧)، (سالم، ٢٠١٧)، (عبد الله، ٢٠١٨)، (عطية، وبلبل، ٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق ترجع إلى المستوى الدراسي، كما توصلت دراسة (Charlebois, 2007)، (Balkis & Duru, 2009)، (Yong, 2010)، (Khan et al., 2014)، (سالم، ٢٠١٧) إلى وجود فروق ترجع إلى العمر، في حين توصلت دراسة كل من (العنزي؛ والدغيم، ٢٠٠٣)، (Ferrari et al., 2009)، (عبد العظيم، ٢٠١١)، (Konovalova, 2012)، إلى عدم وجود فروق ترجع إلى العمر، إضافة إلى ذلك ما توصلت إليه دراسة (عبد الله، ٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق في التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية، بينما توصلت دراسة (السلمي، ٢٠١٥) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التلكؤ الأكاديمي تعزي إلى المنطقة الجغرافية.

كما أشارت العديد من الدراسات إلى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب كما في دراسة (الريحاني، ١٩٨٧)، (حسن؛ والجمالي، ٢٠٠٣)، (الصباح؛ والحموزي، ٢٠٠٧). ويرى (البهاص، ٢٠١٠، ١٤٧)، (Turner& Allen, 2018) أن فكرة الخوف من الفشل تمثل بعدا مهما من أبعاد التلكؤ الأكاديمي، فالطالب الذي ينشغل بنتيجة الاختبار وتوقع الإخفاق فيه لا شك أنه يحجم عن الاستذكار وأداء المهام الأكاديمية الموكلة إليه، كما أن التباعد بين المعايير التي يضعها الطالب لنفسه وأدائه الفعلي يصيبه في كثير من الأحيان بالإحباط وتقل دافعيته نحو الدراسة، ويكون أكثر نفورا منها واللجوء إلى أنشطة ومهام أخرى غير أكاديمية يجد فيها ملاذا آمنا؛ ومن ثم كان التلكؤ الأكاديمي مرتبطا ارتباطا إيجابيا ودالا بالأفكار اللاعقلانية التي تسيطر على الطالب.

وفي ضوء انتشار ظاهرتي التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية بين أفراد المجتمع بوجه عام وبين طلاب الجامعة وأعضاء الهيئة المعاونة بوجه خاص، وفي ضوء ندرة الدراسات التى تناولت ظاهرة التلكؤ الأكاديمى لدى أعضاء الهيئة المعاونة، رغم أهميته كمشكلة تربوية وشخصية تؤدى إلى ضعف إنجازهم العلمي وتؤثر على توافقهم الشخصى والاجتماعي، لذا جاءت الدراسة الحالية لتحاول الكشف عن مستوى التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية لديهم، ومدى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من الأفكار اللاعقلانية، والوقوف على العوامل المعرفية والنفسية والاجتماعية المرتبطة به، وتوجيه الاهتمام إلى الآثار السلبية المترتبة عليه، تمهيدا لوضع برامج إرشادية وتدريبية وعلاجية للحد منه. وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية لدى أعضاء الهيئة المعاونة؟

٢- هل تختلف متوسطات درجات التلكؤ الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة المعاونة باختلاف المنطقة الجغرافية، والوظيفة، والتخصص؟

٣- هل يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من الأفكار اللاعقلانية لدى أعضاء الهيئة المعاونة؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى درجات التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية لدى أعضاء الهيئة المعاونة.

- الكشف عن الفروق فى التلكؤ الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة المعاونة والتي ترجع إلى الوظيفة، والمنطقة الجغرافية، والتخصص.

- التعرف على إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من الأفكار اللاعقلانية.

أهمية الدراسة:

يمكن النظر إلى أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

من الناحية النظرية:

- ندرة البحوث العربية – فى حدود ما اطلع عليه الباحثان - التى اهتمت بالتلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية لدى أعضاء الهيئة المعاونة.

- توجيه نظر الباحثين والقائمين على العملية التعليمية وأولياء الأمور إلى أهمية التغلب على التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية.

- التأصيل النظري للتلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية كمفهومين في مجال علم النفس والصحة النفسية.

من الناحية التطبيقية:

- تسعى الدراسة إلى توفير أداتين، الأولى لقياس التلكؤ الأكاديمي، والثانية لقياس الأفكار اللاعقلانية لدى أعضاء الهيئة المعاونة، خاصة مع ندرة الأدوات لقياس هذين المتغيرين لهذه الفئة.

- قد تمكن نتائج تلك الدراسة إدارة الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس، والآباء، والمسئولين عن اتخاذ القرار في المؤسسات التربوية من محاولة الحد من هاتين الظاهرتين، وضمان سير العملية التعليمية بشكل أمثل.

- مساعدة المرشدين والمدرسين في تصميم البرامج الإرشادية وطرق التدريس وأساليب التعامل المناسبة مع هاتين الظاهرتين داخل وخارج قاعات الدراسة.

– مساعدة الإداريين والمخططين على التنبؤ بأحد المتغيرين من الآخر عند تحديد معايير القبول بالكلية.

مصطلحات الدراسة:

١- التلكؤ الأكاديمي:

إرجاء متعمد من الطالب لإنجاز المهام الأكاديمية المهمة معرفيا ووجدانيا دون مبرر لذلك، يعقبه شعور بالضيق وعدم الارتياح. وتتحدد أبعاد التلكؤ الأكاديمي فيما يأتى:

أ- بُعد معرفي: معلومات الطالب الذاتية ومعتقداته عن الخوف من الفشل والكمالية المفرطة، وعدم القدرة على إدارة الوقت، والتقييم السلبي للذات، وعدم التخطيط الجيد، وعدم معرفة الاستراتيجيات المناسبة لأداء المهمة الأكاديمية.

ب- بُعد سلوكى: ميل الطالب إلى تأجيل المهام الأكاديمية وتأخير أدائها إلى اللحظات الأخيرة، والاندماج في المهام والأنشطة الأكثر سعادة من المهام والأنشطة التي تتطلب المثابرة وبذل الجهد.

جـ - بُعد وجداني: شعور الطالب ببعض المشاعر السلبية والاضطرابات النفسية كعدم الارتياح والضيق الذاتي، والشعور بالإثم والعجز وخيبة الأمل، بسبب تأجيل البدء في إنجاز المهام الأكاديمية المكلف بها، وعدم الانتهاء منها في الوقت المناسب.

د- بُعد دافعي: الأسباب التي تدفع الطالب لتجنب المهام الأكاديمية، ويرتبط بقيمة تلك المهام وما تحدثه من انخفاض كفاءته الذاتية المدركة تجاهها.

٢- الأفكار اللاعقلانية:

مجموعة أفكار ومعتقدات لدى الطالب فيما يتعلق بنفسه والآخرين والظروف، وتتسم باللامنطقية واللاواقعية، يترتب عليها سوء تكيفه وإصابته بمجموعة من الاضطرابات كالقلق والتوتر والحزن. وتتحدد أبعاد الأفكار اللاعقلانية فيما يأتى:

أ- أفكار لاعقلانية مرتبطة بالذات: وهي ما يعتقده الطالب تجاه نفسه من قدرات وإمكانات. مثل أحب أن أتقن كل شيء، وإذا لم أفعل ذلك فإنه أمر فظيع لا يمكن أن أتحمله.

ب – أفكار لاعقلانية مرتبطة بالآخرين: وهي ما يعتقده الطالب تجاه الآخرين وعلاقتهم به. مثل يجب أن يعاملني الناس معاملة حسنة عادلة، وإذا لم يفعلوا ذلك فلا يمكنني تحمله.

جـ - أفكار لاعقلانية مرتبطة بالأحداث والظروف: وهي ما يعتقده الطالب تجاه الظروف والأحداث المحيطة به. مثل يجب أن تكون الحياة بالشكل الذي أريده، وإذا لم تكن كذلك فإنه أمر فظيع لا أتحمله.

حدود الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بالحدود الآتية:

أ- **حدود زمانية:** ترتبط بفترة تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسى الثـاني للعـام الدراسـي ٢٠١٨/٢٠١٩ م.

ب- **حدود مكانية:** تتمثل بكليتي التربية بنين بالقاهرة وتفهنا الأشراف جامعة الأزهر.

ج- **حدود موضوعية:** تتمثل فى الآتى: المنهج الوصفي، وأعضاء الهيئة المعاونـة، والأدوات (مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس الأفكار اللاعقلانية).

المفاهيم النظرية للدراسة:

المحور الأول: **التلكؤ الأكاديمي**:

مفهوم التلكؤ الأكاديمي: تتعدد تعريفات التلكؤ الأكاديمى باختلاف اتجاهات الباحثين، وتبعاً لتعدد مدارسهم الفكرية التى حاولت توضيح وفهم معنى هذا المفهوم، حيث يعرفه (Knaus, 2001, 153) بأنه العجز الوظيفي التفاعلي الذي يتضمن تجنب القيام بالنشاط المطلوب مع الوعد بالشروع فيه، واستخدام الأعذار والتبريرات لتجنب اللوم.

ويعرفه (مصيلحي، والشرنوبي، ٢٠٠٤، ٦٨)، (Charlebois,2007,1)، (الشـرنوبي، ٢٠٠٨، ٣٢٢)، (علام،٢٦١، ٢٠٠٨)، (Ajaya & Osiki, 2008, 126)، (عطيـة، ٢٠٠٩، ٢٨٧)، على أنه تأخير أو تأجيل لمهمة دون مبرر، وهذه المهمة ضرورية بالنسبة للفرد، ويقوم بذلك برغم إحساسه بعدم الارتياح من عدم البدء أو الانتهاء منها.

ويمكن أن يُنظر إلى سلوك التلكؤ الدائم على أنه سمة شخصية ترتبط بمجموعة أخرى من السمات مثل انخفاض الكفاءة الذاتية والوعى ، والاكتئاب، والقلق، ونقـص الدافعيـة الذاتيـة، وانخفاض توجه الهدف نحو التمكن وارتفاع توجه الهدف نحو تجنب الأداء، وانخفاض المثابرة، وقلة الجهد، وقلة استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وماوراء المعرفية، وبصورة عامة يمكن النظر إلى سلوك التلكؤ على أنه إخفاق فى تنظـيم الـذات(Dietz, Hofer & Fries, 2007, 894)، (أبو غزال،٢٠١٢، ١٣٥)، (Alqudah et al., 2014, 103)، (Ozer & Ferrari, 2011)،(Gagnon, Dionne & Pychyl, 2016, 97).

ويصف (Balkis & Duru, 2009, 19)، (Yong, 2010 , 63) سلوك التلكـؤ بصـفة عامة على أنه الصعوبات التى يواجهها الفرد فى أداء المهام اليومية بسبب عدم القـدرة علـى تنظيم وإدارة الوقت بفعالية.

كما يعرفه (Simpson & Pychyl, 2009, 908) بأنه خلل ذهني معرفي فـي ترتيـب المهام ذات الأولوية للفرد ، بحيث يقدم المهام ذات الأولوية الأقل على المهام الضرورية التـي

ترتبط بالنجاح والتميز.

ويرى (Sokolowska, 2009, 2)، (Deniz, Tras & Aydogan, 2009, 19) بأنه تأخير العمل فى مهمة محددة ذات أهمية أو مهمة طارئة وباختيار مدرك عن وعى، قد تكون عقلانية أو غير عقلانية فى طبيعتها، وقد تصطحب بالعواطف السالبة والموجبة.

ويعرفه (البهاص، ٢٠١٠، ١١٨)، (Capan,2010, 1666)، (عبد الخالق، والدغيم، ٢٠١١، ٢٠١-٢٠٢) بأنه ميل إرادي إلى تأخير وتأجيل المهام والواجبات الدراسية عن المواعيد المحددة لها، ويظهر هذا السلوك في تأخير بدء تلك المهام أو عدم الانتهاء من إنجازها في الوقت المناسب مع تقديم الأعذار والتبريرات لتجنب اللوم والعقاب.

وينظر إليه (عبد العظيم،٢٠١١، ٥٤٧)، (Wang, He & Li, 2013, 27)، (Pala, Akyildiz & Bagci, 2011, 1418)، (جابر، ٢٠١٥،١١١) بأنه تأجيل عضو هيئة التدريس لمهامه البحثية وتأخره فى إتمامها مع وجود شعور بالضيق وعدم الارتياح لهذا التأجيل.

ويعرفه (سكران، ٢٠١٠، ٤)، (Chow, 2011, 236)، (Mortazavi, 2016, 1257)، (Karatas, 2015, 243) بأنه ظاهرة معقدة من العناصر المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتضمن التأجيل المتعمد للمهام والأعمال التي يكلف بها الطالب، على الرغم من وعيه بالنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل.

كما يعرفه (صابر،٢٠١٣، ٢٩٣)، (سحلول، ٢٠١٤، ١٦٥)، (علي؛ وإبراهيم، ٢٠١٧، ٢٣١)، (عبد الله، ٢٠١٨، ٤٥٢) بأنه التأجيل أو التأخير في بدء أو إكمال المهام التعليمية عن قصد دون مبرر ، وسوء إدارة الوقت والاهتمام بأشياء أخرى غير مناسبة، وعدم القدرة على تحفيز الذات لإنجاز المهام.

ومن تحليل التصورات السابقة أمكن للباحثَيْن استخلاص الآتي حول مفهوم التلكؤ الأكاديمي أنه: نوع من أنواع التلكؤ العام لكنه يقتصر على المجال الأكاديمي، ويشمل تأجيل المهام الأكاديمية وتأخيرها عن موعد إنجازها إلى موعد آخر لاحق، وقد يترسخ لدى الطالب فيصبح سمة شخصية ملازمة له فيكرر هذا السلوك في جميع مجالات حياته، كما أنه نوع من الاضطرابات السلوكية التي تظهر في تجنب أداء السلوك المرغوب، كما أنه نوع من الخلل المعرفي الذي يظهر في صعوبة ترتيب الأولويات حسب أهميتها، وتتسم تلك المهام الأكاديمية بالأهمية بالنسبة للفرد سواء من الناحية المعرفية أو الوجدانية، ويتسم التأجيل بالاستمرارية والتكرار والعمدية، ويتم التأجيل لتلك المهام دون مبرر وبلا ضرورة، وشعور الفرد المتلكىء بالضيق وعدم الارتياح بسبب ذلك التأجيل.

وفي ضوء ما سبق يقترح الباحثان التعريف الآتي للتلكؤ الأكاديمي بأنه إرجاء متعمد من الطالب لإنجاز المهام الأكاديمية المهمة معرفيا ووجدانيا دون مبرر، يعقبه شعور بالضيق وعدم الارتياح.

النظريات المفسرة للتلكؤ الأكاديمي: هناك نظريات ونماذج عديدة لكل منها وجهة نظر معينة في تفسير التلكؤ الأكاديمي، ولعل من أهمها ما يأتي:

- النظرية السلوكية: حيث توجد أدلة تجريبية كثيرة تشير إلى أن هناك علاقة بين التعزيز والتلكؤ الأكاديمي، ويعد التعزيز أحد المكونات المهمة لنظرية التعلم؛ حيث تشتمل النظرية السلوكية على تعزيز السلوكيات، وطبقا لهذه النظرية فإن الطلاب الذين يتلكؤون في الوقت الحالي ربما استخدموا عادة التلكؤ في وقت سابق وكان التلكؤ وسيلة للنجاح، بالإضافة إلى الطلاب الذين تم تعزيزهم من خلال أنشطة أخرى ممتعة بالنسبة لهم خلاف الدراسة فإنهم يؤجلون المهام الدراسية لأنها ليس لها تعزيز فوري من وجهة نظرهم؛ لذا يشارك الطلاب في الأنشطة التي وجدوها أكثر تعزيزا بشكل مباشر (Ozer, 2011, 33)، (Kim, Fernadez& Terrier, 2017, 155).
- نظرية الصراع في اتخاذ القرار: طبقا لهذه النظرية فإن مقدمات التلكؤ أي الخطوات التي تسبق التلكؤ تشتمل على عدة صراعات تتعلق بالقرار ومصحوبة كذلك بالتشاؤم في حالت الوصول إلى نتائج غير مرضية لحل المشكلة، وبالتالي يكون التلكؤ وسيلة للتعامل مع الصراع والتردد في صنع القرار وهذا هو حال الطالب المتلكىء (Lamba, 1999, 8).
- نظرية تجنب قلق التقييم: حيث تفترض هذه النظرية أن الفرد يقيم الموقف لتحديد ما إذا كان يمثل تهديدا له أم لا، وإلى أي حد تتوافر مصادر محددة لديه للتعامل بكفاءة مع هذا التهديد، فإن أدرك أن هذه المصادر غير ملائمة فإن رد فعله يتسم باستجابات الضغوط/القلق، ومحاولة الهروب من الموقف وفي حالة التلكؤ فإن الهروب يعني تأجيل عمل المهام المثيرة للقلق بقدر الإمكان، ويؤدي هذا التجنب إلى تقليل الضغوط ويعتبر معززا سلبيا يساعد على تحمل هذا النمط من السلوك (Milgram & Tenne, 2000, 143).
- نظرية تعويق الذات: وفيها يرى (O Brien, 2000, 6) أنه يمكن تفسير سلوك التلكؤ الأكاديمي من خلال نظرية تعويق الذات والتي تركز على الحفاظ على تقدير الذات فقد وجد علاقة موجبة بين تقدير الذات والتلكؤ، فتدني تقدير الذات يصاحبه زيادة في سلوك التلكؤ.
- أنموذج الكفاءة الذاتية: يستند هذا الأنموذج إلى نظرية (Bandura, 1997) في تفسيره لسلوك التلكؤ، حيث يرى أن التلكؤ يتعلق بالكفاءة الذاتية للفرد فكلما كانت مرتفعة فإنه

يظهر دافعية عالية وسلوك منجز، وكلما كانت كفاءته الذاتية منخفضة فإنه يتجنب أداء مهماته ومسئولياته (عبد الله، ٢٠١٨، ٤٧).

- أنموذج التوجيه الدافعي: يفسر هذا الأنموذج التلكؤ الأكاديمي من منظور الدافعية التي تدفع الأفراد لأداء المهام، فالأفراد ذوي الدافعية المنخفضة يتلكئون في أداء المهام والأنشطة الموكلة إليهم (Steel et al., 2001, 99).

أسباب التلكؤ الأكاديمي:

يرى الكثير من الباحثين أن التلكؤ الأكاديمى يرجع إلى أسباب عديدة ومتداخلة تتفاعل معا مسببة هذا السلوك ومن هذه الأسباب: رؤية الذات السالبة، والضغوط النفسية والاعتلال الجسمى، والمهمة غير السّارة، والمهمة المملّة، والخوف من الفشل، وعدم تقبل أسلوب المعلم، والمهمّة المنفِّرة، والمخاطرة ومقاومة الضّبط، وضغط الأقران، والكمالية، وصعوبة المهمة أو بُغضها، وضغوط الوقت، وسوء إدارة الوقت، وتقدير الذات المنخفض، ومفهوم الذات المنخفض، والفعالية الذاتية المنخفضة، والاعتقاد في عدم القدرة على إنجاز المهام، والعزو الخارجي، والمستوى المنخفض من الذكاء واليقظة، والمستويات العليا من الاكتئاب، ونقد الذات المرتفع، والقلق، وعدم القدرة على التركيز والتنظيم، وقلة الدافعية للدراسة، والكسل، وعدم الثقة بالنفس، والشعور بالملل، والاتجاهات الدراسية السلبية، والمحاكاة، والتردد، وغياب تطبيق اللوائح والعقوبات، والجهل بحدود العمل المطلوب، ووضع توقعات مثالية غير منطقية، وضعف الدافعية، واقتراب الموعد مع عدم الاستعداد له، والخوف من الوقوع في أخطاء أثناء القيام بالمهمة، وتمكن التفكير المثبط والإيحاءات الانهزامية، والخجل من استشارة الآخرين، والحرية الفوضوية، والمخاطرة، ومقاومة السيطرة (David, Ackerman, Barbara & Gross, 2007)، (Ferrari & Diaz-Morales, 2007)، (علام، ٢٠٠٨)، (عبد العظيم، ٢٠١١)، (Ozer & Ferrari, 2011)، (Liruo, Junfeng & Meiline, 2012)، (Pala et al., 2011)، (Pychyl & Flett,2012)، (Willson,2012)، (Zeenath & Orcullo, 2012)، (أبوغزال، ٢٠١٢)، (Grunschel, Patrzek & Fries, 2013)، (Alqudah et al., 2014)، (Corkin et al., 2014)، (شبار، ٢٠١٥)، (عطية، وبلبل، ٢٠١٨)، (Ferine, Kopar, Fisher & Spada, 2018)، (Loeffler, Stumpp, Grund, Limberger & Ebner-Priemer, 2019)، (Gareau, Chamandy, Kljajic & Gaudreau, 2019).

مكونات التلكؤ الأكاديمي:

أظهرت الدراسات السابقة تباينا في مكونات التلكؤ الأكاديمي، حيث يرى (Sigall, Kruglanski & Fyock, 2000) أن المكون الأساسى للتلكؤ الأكاديمي هو التأجيل، في حين تشير دراسة (Piccarelli, 2003) إلى أن القلق الذي يؤدي إلى التأجيل هو المكون الأساسي للتلكؤ الأكاديمي، بينما توصل أنموذج (Schraw, Wadkins & Olafson, 2007) إلى أنه يشمل الكفاءة الذاتية، وذروة الخبرة، وسوء التكيف، والاتجاه الكمالي في التفكير، والخوف من الفشل، كما يضيف (Howell & Watson, 2007) أربعة عوامل تنظيمية وهي صعوبة المهمة، وعدم وضوح الأهداف، وتعدد المهام وتداخلها، والمهام والأنشطة غير السارة، وتشير دراسة (علام، ٢٠٠٨) أنه يشمل الخوف من الفشل، الاتجاهات السالبة نحو الدراسة، والكمالية، وتشير دراسة (Sokolowska, 2009) إلى أن التلكؤ الأكاديمي ظاهرة متعددة الأوجه وذات أبعاد سلوكية ومعرفية ووجدانية ودافعية، وتوصلت دراسة (البهاص، ٢٠١٠) إلى أنه يتكون من نقص الدافعية نحو الدراسة، والخوف من الفشل، والانشغال بأمور أخرى، والنفور من الدراسة.

وتوصل (Mccloskey, 2011) إلى شبكة علاقات ترابطية للتلكؤ الأكاديمي وهي: الأداء الأكاديمي ويتضمن (إدارة الوقت، والدافعية، والمعدل التراكمي، والقدرات المعرفية)، وتقدير الذات ويتضمن (الخوف من الفشل، والكمالية، والاكتئاب)، والشخصية ويتضمن (القلق، والكسل، والمبادرات الذاتية، والاجتهاد)، والعلاقات وتتضمن (المشتتات، والعمل، والانفعال)، ويرى (عبد العظيم، ٢٠١١) أن التلكؤ الأكاديمي يشمل الجانب المعرفي، والجانب السلوكي، والجانب الانفعالي، كما يرى (الربيع؛ وشواشرة؛ وحجازي؛ ٢٠١٤) إلى أنه يتكون من الكسل، والمخاطرة، والانشغال بأمور أخرى، وإدارة الذات السلبية، والميول الكمالية، والاتجاهات السلبية نحو المهمة. ويشير (سحلول، ٢٠١٤) إلى أنه يشمل التلكؤ السلوكي، والتلكؤ القراري، بينما يرى (جابر، ٢٠١٥) إلى أنه يشمل المعتقدات الخاطئة عن القدرات، ومشتتات الانتباه، والعوامل الاجتماعية، وسوء إدارة الوقت، ونقص المبادرة الذاتية، والكسل، وتوصل (الشريف؛ والأحمدي، ٢٠١٧) إلى أنه يتكون من الضغوط الدراسية، والسلوك التجنبي، والانفعالات الدراسية السلبية، والكمالية العصابية، في حين يشير (عبد الله، ٢٠١٨) إلى أنه يشمل عوامل تربوية، وعوامل نفسية، وعوامل اجتماعية.

خصائص الطلاب المتلكئين أكاديمياً:

يوضح كل من (Ferrari & Scher,2000, 359)، (علام، ٢٠٠٨، ٢٦٨)، (سيد أحمد، ٢٠٠٨، ٢)، (Yazici & Bulut, 2015, 2274)، (Park & Sperling, 2012, 12-13)،

(شبار، ٢٠١٥، ٦٥٥-٦٥٦) أهم الخصائص التى يتميز بها الطلاب المتلكئين أكاديميا، حيث أمكن للباحثَين تصنيفهم إلى:

- **خصائص معرفية:** ينفرون من الدراسة، ويهربون من مواقف الاستذكار، وينسحبون من المقرر الدراسي، ويفتقرون إلى القدرات الدراسية، ويحصلون على معدلات دراسية أقل، ويقدمون اعتذارات منطقية وغير منطقية عند دخول الامتحانات، ويتجنبون الأنشطة التى تحتوى على معلومات تتعلق بقدرتهم الحقيقية، ويفضلون العمل على المهام السهلة والتى ليس فيها تحدى، ويقدرون بشكل سيء مقدار الوقت المطلوب لإكمال الأنشطة، ويفضلون تعهد الأنشطة الممتعة فى بداية اليوم وتأجيل المهام غير الممتعة إلى المساء.

- **خصائص وجدانية:** يعانون من ضعف الثقة بالنفس، وارتفاع سمة الاكتئاب، والنسيان والابتعاد عن المنافسة، ويعيشون في صراع نفسي شديد عندما يكون الأمر متعلقا باتخاذ قرار محدد، وليس لديهم القدرة على تحمل الإحباط والضيق، ويعانون من قلق الاختبار، وعدم الرضا عن الدراسة، والخوف من الفشل، واللوم الشديد للذات.

- **خصائص سلوكية:** يكثرون من اللعب والزيارات ومشاهدة التلفاز واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، ويبالغون في ترتيب طالولة الاستذكار، والرغبة الشديدة في النوم، ويميلون إلى خداع الذات، ويختلقون أعذاراً غير منطقية للتبرير ويصيغونها بحيث تبدو منطقية واستخدامها كميكانزيمات دفاعية بهدف حماية الذات، وعندما يأتى وقت الامتحان تراودهم أحلام اليقظة والشرود ويتجنبون الجلوس للاستذكار ويبحثون عن أشياء أخرى غير ضرورية يقومون بعملها، ويواجهون صعوبة في دقة تقديرهم للوقت لإكمال المهام الأكاديمية، يعانون من مشكلات وصعوبات في تنظيم الذات المعرفية والانفعالية والسلوكية، ويفشلون في تحديد الأولويات، ويفتقرون إلى وعي الضمير، ولا يركزون على المهام المستقبلية، ولديهم ضعف في إدارة الوقت،.

- **خصائص دافعية:** لديهم الرغبة في فعل الأشياء ولكنهم لا ينجزونها، ولديهم اضطراب وقصور في الانتباه، ولديهم قدرة على فعل الأشياء بسرعة وفي وقت قصير ولكنهم لا يهتمون ولا يفعلون في النهاية، ويأخذون وقت طويل للبدء في المهام.

المحور الثانى: الأفكار اللاعقلانية:

الأفكار اللاعقلانية في ضوء نظرية Ellis:

يعد مفهوم الأفكار اللاعقلانية من المفاهيم التي أثارت جدلا ونقاشا موسعا بين جمهور المفكرين، والفلاسفة وعلماء علم النفس، حيث يعد من المفاهيم التي لها عمر طويل ويعود

بجذوره إلى آراء الفلاسفة في الحضارة اليونانية القديمة، لكنه كمفهوم علمي له تاريخ قصير، إذ يعد Albert Ellis من أوائل الذين أدخلوه إلى التراث السيكولوجي وأصبح له معنى ودلالة علمية، وقد وصف Ellis هذا المفهوم وفسره باعتباره أحد المكونات الأساسية للشخصية، حيث ظهر هذا الوصف بجلاء في نظريته التي أسماها نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (صالح، ٢٠١٧، ٣٣٤)،(Allen, El-Cheikh & Turner, 2017, 44).

حيث ظهر مصطلح الأفكار اللاعقلانية عام (١٩٧٧) على يد Albert Ellis عندما حاول وضع نظرية توضح العلاقة بين أفكار الفرد وسلوكه وتصرفاته، وانتهى إلى ما أطلق عليه النسق الفكري وهو كل ما يتبناه الفرد من وجهات نظر وأفكار ومعتقدات عن نفسه وعن الآخرين، وهي إما أن تكون عقلية ومنطقية أو غير عقلية وغير منطقية ويترتب عليها سوء التوافق النفسي والاجتماعي (Leahy, 2003, 18). وتعتبر نظرية (Ellis, 1995) من أهم النظريات المفسرة للأفكار اللاعقلانية، وتستند هذه النظرية إلى الجانب المعرفي الإدراكي الانفعالي السلوكي، وتؤيد العلاج النفسي الإنساني والتعليمي، وترى أن مشكلات الأفراد تنتج من طريقة تفكيرهم ومعالجتهم لهذه الأحداث، وأن المعتقدات اللاعقلانية تختلف باختلاف مستويات الضغط النفسي، وأن الفرد يكتسب تلك الأفكار اللاعقلانية منذ الصغر حين يكون الطفل غير قادر على التفكير بشكل واضح، ويستمد حقائقه من تخيله لعدد من المخاوف، ويعتمد على الآخرين لتخطيط حياته، وكذلك من موروث المحيطين به عن الخرافات والاتجاهات التعصبية التي يتعلمونها مباشرة من الأسرة (Visla, Fluckiger, Holtforth & David, 2016, 8).

وتقوم نظرية Ellis على افتراضات أن الإنسان كائن عقلاني وغير عقلاني فى آن واحد فعندما يفكر ويتصرف على نحو عقلاني يكون سعيدا وفعالا بينما عندما يفكر ويتصرف على نحو غير عقلاني ولا منطقي فإنه يشعر بالقلق والتوتر ، وأنه كائن عاقل مدرك ومفكر ومنفعل وناطق، ويتميز بأنه دائم التفكير، وأن كلا من التفكير والانفعال جانبين لزاوية واحدة وكلاهما يصاحب الآخر في التأثير والتأثر، وأن الفرد يولد ولديه استعداد لأن يكون عقلانيا ممثلا لذاته أو لا عقلانيا في سلوكه وهازما لذاته، وأن التفكير اللاعقلاني من حيث المنشأ يعود جذوره إلى التعلم المبكر غير المنطقي، ويكتسبه الفرد من أطراف عملية التنشئة الاجتماعية، وأن هناك علاقة تكاملية بين الإدراك والتفكير والانفعال والسلوك فما الاضطرابات النفسية إلا نتاج التفكير اللاعقلاني (Ellis, 1979, 188) (Mahfar, Aslan, Noah, Ahmad & Jaffar, 2014, 242).

مفهوم الأفكار اللاعقلانية:

يعرف (Ellis, 1979, 186) الأفكار اللاعقلانية بأنها تلك الأفكار السالبة الخاطئة وغير المنطقية وغير الواقعية، والتي تتسم بالذاتية وعدم الموضوعية، وتتأثر بالأهواء الشخصية، والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة، وعلى الظن والاحتمالية والتهويل والمبالغة، ولا تتفق مع إمكانيات الفرد الواقعية.

ويعرفها (الصباح، والحموزي، ٢٠٠٧، ٢٨٩) بأنها مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية والتي تتصف بعدم الموضوعية والمبنية على توقعات وتنبؤات وتعميمات خاطئة، ومن خصائصها أنها تعتمد على الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق مع الإمكانات العقلية للفرد.

كما يعرفها (البهاص، ٢٠١٠، ١١٨) بأنها الأفكار السالبة الخاطئة غير المنطقية وغير الواقعية التي تتسم بعدم الموضوعية والتأثر بالأهواء الشخصية والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة، وتعتمد على مزيد من الظن والتهويل والمبالغة.

ويعرفها (مجلي، ٢٠١١، ٢٠٢) بأنها تلك المعتقدات والأفكار غير الواقعية وغير المنطقية والخاطئة والتي تعيق تحقيق الشخص لأهدافه، ويصاحب هذه المعتقدات نتائج سلوكية وانفعالية سلبية وغير سوية.

ويرى (السادات، ٢٠١٧، ١٩١) بأنها الأفكار التي يعتقدها الفرد ويتصرف حسبها مما يجعل سلوكه شاذا وغير متوافق نفسيا واجتماعيا وهو ما يحدث له اضطرابا.

ويشير (الطراونة، ٢٠١٧، ٦٤) إلى أنها الأفكار الخاطئة السلبية غير الواقعية، والتي تتأثر بالآراء الشخصية والاحتمالية والمبالغة في تقدير الأحداث التي يمر بها الفرد والتي لا تتفق مع قدراته وامكاناته التي يتمتع بها.

ويعرفها (المحتسب، والعكر، ٢٠١٧، ٣١٩) بأنها أفكار خاطئة متكررة وفجائية وغير منطقية لتقييم الفرد لنفسه وللآخرين وللعالم المحيط به، مما تلحق الضرر به وبالآخرين وتسبب له الأذى فتحول بينه وبين تحقيق أهدافه وتعيقه عن ممارسة حياته الطبيعية.

كما يعرفها (عبد الرحمن، وحسن، وحبيب، ٢٠١٨، ٢٥٠) بأنها مجموعة من الأفكار الخاطئة والمطلقة وغير المنطقية التي تسيطر على تفكير الفرد وتؤثر على سلوكه وأفعاله، وتجعله يتبنى النظرة السلبية في جميع المواقف والظروف التي تواجهه في حياته.

ويرى (ابن طاوس، وآيت حمودة، ٢٠١٨، ١٣٨) بأنها المعتقدات والألفاظ والمفاهيم الذاتية التي يتبناها الفرد عن الأحداث والظروف الخارجية وهي بمثابة أفكار بعيدة عن المنطق

وتتصف بعدم الموضوعية وعدم الواقعية.

ومن خلال تحليل الباحثَين للتعريفات السابقة أمكنهما استخلاص الآتي حول مفهوم الأفكار اللاعقلانية أنها: أفكار غير واقعية، وغير منطقية ، وغير إمبريقية، وغير مرنة، ودوغماتية في طبيعتها، ومطلقة، وغير ملائمة، وتؤدي إلى نتائج انفعالية غير سارة، ويعبر عنها الفرد لفظيا في شكل الينبغيات والوجوبيات، وتؤدي إلى هزيمة الذات، وغالبا ما تكون نتاج الخصائص الفطرية وعملية التعلم.

وفي ضوء ما سبق يقترح الباحثان التعريف الآتي للأفكار اللاعقلانية بأنها مجموعة أفكار ومعتقدات لدى الطالب فيما يتعلق بنفسه وبالآخرين والظروف، تتسم باللامنطقية واللاواقعية، ويترتب عليها سوء تكيفه وإصابته بمجموعة من الاضطرابات كالقلق والتوتر والحزن.

الأفكار اللاعقلانية التي قدمها Albert Ellis:

قدم Ellis إحدى عشرة فكرة لا عقلانية تؤدي في رأيه إلى الإصابة بالاضطرابات السلوكية الانفعالية وهي:

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

الفكرة الثانية: تدور حول كفاءة الفرد وإنجازه وتقدير الآخرين له "ينبغي أن يكون الفرد على درجة عالية من الكفاءة حتى يشعر بأهميته".

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

الفكرة الرابعة: تدور حول فقد الأمل عندما تأتي النتائج عكس التوقعات "إذا ساءت الأمور على غير ما يتمناه الفرد حدثت المأساة أو الكارثة".

الفكرة الخامسة: تركز على صعوبة تحكم الفرد في انفعالاته وأحزانه "تنتج التعاسة عن ظروف خارجية لا يستطيع الفرد التحكم فيها".

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

الفكرة السابعة: تأتي فى نفس الاتجاه لتركز على الوقاية من الضغوط والمشكلات بتجنبها "إن تفادي الفرد لبعض المشكلات وتجنبها أسهل من مواجهتها".

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

الفكرة التاسعة: تدور حول تأثيرات 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 عشرة: تؤكد كمال الحلول وتمامها "هناك دائما حل صحيح أو كامل لكل مشكلة يجب الوصول إليه حتى لا تصبح النتائج مؤلمة". (Outer, 509-510, 2000, Stenberg) .Turner, Wood, & Lowry, 2018, 87)

ويضيف (الريحاني، ١٩٨٧، ٨١) أن المجتمعات العربية تنتشر فيها فكرتين بالإضافة إلى الأفكار السابقة وهما:

الأولى: ينبغي أن يتسم الشخص بالرسمية والجدية في التعامل مع الآخرين حتى تكون له قيمة أو مكانة محترمة بين الناس.

الثانية: لا شك أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة.

الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالتلكؤ الأكاديمي:

يقدم (Calano & Harrington, 2007, 191-193) ست أفكار تعتبر هي الأكثر شيوعا لدى الطلاب المتلكئين:

الفكرة الأولى: "سوف أبدأ مبكرا هذه المرة"، وفيها يضع المتلكىء بدء إنجاز المهام الأكاديمية بصورة منتظمة والتغلب على سلوك التلكؤ لديه، لكن سرعان ما ينتابه شعور بعدم الرغبة في الأداء لمهام لم يكن قد خطط لها.

الفكرة الثانية: "لقد اقتربت من البداية حالا"، وهي فكرة تسيطر على المتلكىء، حيث يعتبر أنه لم يعد هناك متسع من الوقت للتأجيل، لكن في نفس الوقت يشعر بالقلق وتحيط به الضغوط فيعطي لنفسه مزيدا من الوقت والتفكير.

الفكرة الثالثة: "وماذا يحدث إذا لم أبدأ"، وفيها يحاول المتلكىء إقناع نفسه بأن استمرارية التلكؤ لا تؤثر على إنجازه كثيرا، حيث إن قدرته تسمح له بالنجاح دون بذل جهد كبير.

الفكرة الرابعة: "مازال هناك وقت"، وترتبط هذه الفكرة بالأمل في تعويض ما فات من التقصير في أداء المهام الدراسية.

الفكرة الخامسة: "أخاف من الفشل"، وتسيطر هذه الفكرة على عقل المتلكىء وتمنعه من الإقدام على أداء المهام والواجبات المطلوب إنجازها، ويصاحب هذا الخوف توتر وقلق وتجنب التقويم السلبي من قبل الآخرين.

الفكرة السادسة: "لن أتلكأ مرة أخرى"، وتشير هذه الفكرة إلى الشعور بالندم من قبل المتلكىء، حيث يعقد النية على أن يقلع عن سلوك التلكؤ ولا يعود إليه مرة أخرى، ويقدم على أداء المهام والواجبات الأكاديمية في أوقاتها.

خصائص الطلاب ذوى الأفكار اللاعقلانية:

يشير كل من (Stenberg, 2000)، (الصباح، والحموزي، ٢٠٠٧)، (البهاص، ٢٠١٠)، (السادات، ٢٠١٧)، (المحتسب، والعكر، ٢٠١٧)، (ابن طاوس، وآيت حمودة، ٢٠١٨)، (Guttmann,2019) إلى أن أهم الخصائص التى يتميز بها الطلاب ذوي الأفكار اللاعقلانية تتمثل في أنهم: يصرون على إشباع مطالبهم، ويعتقدون أن سبب تعاستهم هو ظروف خارج إرادتهم مثل الحظ وليس بمقدورهم التغلب عليه لأن الظروف أقوى منهم، ويتجنبون صعوبات الحياة بدلا من مواجهتها، وعدم الوقوف في وجه القوى، ويعتمدون على الآخرين وخاصة الأقوياء؛ لأن هذا يجلب لهم الراحة في أمور حياتهم، ويعجزون عن التخلص من أحزان الماضي ومحو آثارها وجعلها في طي النسيان، ويتصفون بضيق الأفق، ويملكون حلولا جاهزة فهناك حل نموذجي لكل مشكلة، وإن لم يصلوا إلى الحل تحدث كارثة كما يعتقدون، ويرون أن الآخرين يجب أن يحبوهم بشكل مطلق، ويكونوا راضين عنهم دائما بغض النظر عما يفعلونه، ويميلون ويلجأون إلى تعميم النتائج التي لا تعتمد على تفكير دقيق والتي تقوم على الملاحظة الفردية، ويلجأون إلى نمط التفكير الملتوي عند تقدير القيمة الشخصية فتظهر تأثيرات سلبية لهذا التقدير، ويميلون إلى إدراك الأشياء إما بيضاء أو سوداء، حسنة أو سيئة، صادقة أو خاطئة، دون الإدراك أن الشيء الواحد في ظاهر الأمر سيء ولكن قد تكون فيه أشياء إيجابية، ويميلون إلى نسب أفعالهم الخاطئة إلى آخرين مما يؤثر على إدراكهم للأحداث الخارجية وحالتهم الانفعالية وسلوكهم، ويتبنون فكرة أساسية وهي أنه ليس لديهم قدرة على تحمل الإحباط، أو أن قدرتهم على تحمله منخفضة، ويشعرون أن شيئا خطيرا سيحدث أو أنها نهاية العالم عندما لا يحصلون على مطلبهم الواجب، أي أنهم يتخيلون أن عدم حصولهم على مطلبهم أمرا مفزعا وشرا لا يمكن تحمله، ويعتقدون أنهم منخفضي القيمة ويشعرون بانعدام الثقة بالنفس.

أسباب الأفكار اللاعقلانية:

أفكار الفرد ومعتقداته ليست موروثة ولكنها مكتسبة ممن حوله كالأسرة والمجتمع الخارجي، أو نتيجة تفاعله مع البيئة المحيطة، ومن أهم الأسباب التي قد تؤدي إلى سيادة الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد العزلة الاجتماعية، والجمود الفكري، وثقافة المجتمع، والأسرة، ووسائل الإعلام، والأصدقاء، ودور الغدد والهرمونات، والعوامل الكيميائية (Dryden, 2002)،

(الشربيني، ٢٠٠٥)، (عبد الرحمن، وحسن، وحبيب، ٢٠١٨)،(Ozer & Akgun, 2015)، (Turner, Aspin, & Gillman, 2019) ، (Predatu, David & Maffei, 2019).

دراسات سابقة:

يعرض الباحثان في هذا الجزء الدراسات التي ربطت بين التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية أو أحد أبعادها:

حيث هدفت دراسة (Onwuegbuzie, 2000) بحث العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والكمالية، على عينة من (١٣٢) طالبا، واستخدمت الدراسة مقياس الكمالية متعدد الأوجه، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين التلكؤ الأكاديمي والكمالية، والخوف من الفشل، وأن التلكؤ الأكاديمي يتأثر بالسياق الاجتماعي؛ حيث إن الذين يبحثون عن الكمالية والإتقان يتأثرون بالخوف من الفشل أكثر مما يتأثرون بالحاجة إلى الإنجاز، وأن المبالغة في الحصول على الإتقان يقود إلى التلكؤ الأكاديمي.

كما هدفت دراسة (Brownlaw & Reosinger, 2001) تحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الكمالية ووجهة الضبط وأساليب الفرد، وكذلك تفضيل العمل الناتج عن الرضا الداخلي عن أداء المهمة أو التقدير الخارجي من الآخرين، وذلك على عينة من (٩٦) طالبا من طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن النفور من المهمة وصعوبة اتخاذ القرارات والاتكالية من أهم أسباب التلكؤ الأكاديمي، وتوصلت أيضا إلى أن الكمالية منبىء بالتلكؤ الأكاديمي.

بينما هدفت دراسة (Onwuegbuzie, 2004) تحليل سلوك التلكؤ الأكاديمى والأفكار اللاعقلانية المرتبطة به وعلاقته بالقلق الاجتماعى على عينة من (١٣٥) طالباً، واستخدمت الدراسة مقياس التلكؤ الأكاديمى، واستمارة المقابلة الشخصية ومقياس القلق الاجتماعى، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن(٨٠%) من الطلاب المتلكئين يعانون من أفكار الخوف من الفشل، وتجنب أداء المهام، والقلق من التقويم السلبى، كما أظهرت وجود علاقة إيجابية بين التلكؤ الأكاديمي والقلق الاجتماعى.

وهدفت دراسة (Pullen, 2004) فحص العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والكمالية ومعوقات مقررة ذاتيا لإكمال رسالة الدكتوراه، وذلك على عينة من (٧٤) طالبا من طلاب الدكتوراه، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين التلكؤ الأكاديمي والكمالية، وأن المعوقات المقررة ذاتيا تمثلت في: مشكلات مرتبطة بالجامعة، وصعوبات في إدارة الوقت، ومشكلات مرتبطة بالرسالة بشكل مباشر، ومشكلات شخصية، وقدمت مقترحات تساعد الطالب في إنجاز

الرسالة منها: تقديم دعم مادي ورعاية أطفال الباحث، ومساعدات تكنولوجية، ومساعدات داخل المكتبة.

وكذلك هدفت دراسة (Mirala & Kemneth, 2006) التعرف على أثر التفكير الكمالى في التلكؤ الأكاديمى على عينة من (٣٤٢) طالباً من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس الكمالية متعدد الأبعاد، واستبانة التلكؤ الأكاديمى، وتوصلت الدراسة إلى أن الكمالية الموجهة نحو الذات والمتمثلة فى وضع معايير صارمة للسلوك والتقدير الذاتى وعقاب الذات كانت منبئة بالتلكؤ الأكاديمى.

وهدفت دراسة (Alexander, 2007) فحص العلاقة بين فقد الهدف والتلكؤ الأكاديمى وأهمية غرس الأمل كاستراتيجية من استراتيجيات علم النفس الإيجابى لمواجهة هذا السلوك، وذلك على عينة من (١١٦) طالبا من طلاب الدراسات العليا الملتحقين بالبرنامج التربوى، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فقد الهدف والتلكؤ الأكاديمى، واستناداً إلى أن فكرة الخوف من الفشل وانخفاض الأمل فى النجاح من العوامل المهمة فى التلكؤ الأكاديمى، لذا أوصت الدراسة بالعمل على تنمية فهم أعمق لدور الأمل فى تخفيف التلكؤ الأكاديمى.

وركزت دراسة (Simpson& Timothy, 2009) على سمات الشخصية والمعتقدات السلبية الكامنة وراء سلوك التلكؤ الأكاديمى وانخفاض التحصيل الدراسى وذلك على عينة من (٣١١) طالبا من طلاب الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن سمتى العصابية والمقبولية الاجتماعية كانتا منبئين بالتلكؤ الأكاديمى، وأن فكرة الإعزاءات السببية كانت عاملاً مشتركاً بين الطلاب المتلكئين منخفضى التحصيل وكانت تلك الإعزاءات دالة لصالح الإناث.

وركزت دراسة (Capan,2010) على إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي والرضا عن الحياة من سمات الشخصية الكمالية الموجهة نحو الذات، على عينة من (٢٣٠) طالباً من كليات التربية، واستخدمت الدراسة مقياس الكمالية ببعديها واستبانة التلكؤ الأكاديمى ومقياس الرضا عن الحياة، وباستخدام تحليل الانحدار توصلت الدراسة إلى أن الكمالية العصابية منبئة بالتلكؤ الأكاديمى، وتوصلت أيضا إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا لمتغيري النوع والتخصص الدراسى فى التلكؤ الأكاديمى.

وهدفت دراسة (Dryden & Saskia, 2010) التعرف على الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بسلوك التلكؤ الأكاديمى ودور الإرشاد الانفعالى فى التخفيف من هذا السلوك، تكونت على عينة من (٩٦) طالباً من طلاب الجامعة مرتفعى التلكؤ، ومن خلال المقابلة الشخصية وتحليل

استجابات الطلاب تبين أن هؤلاء الطلاب تسيطر عليهم أفكار لا عقلانية تتمثل فى: تجنب أداء المهام الدراسية، والخوف من الفشل، والتردد فى اتخاذ القرارات، والتباعد بين المعايير الموضوعية والأداء الفعلى، وأوصت الدراسة بالدور الفعال للإرشاد العقلانى الانفعالى فى تعديل تلك الأفكار.

وحاولت دراسة (Kagan et al., 2010) اكتشاف العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والكمالية والعوامل الخمسة للشخصية والوسواس القهري، وذلك على عينة من (٢٦٥) طالبا من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس للكمالية، وباستخدام تحليل المسار، ومعامل الارتباط توصلت الدراسة إلى أن الكمالية متغير مهم يفسر سلوك التلكؤ الأكاديمي، ووجود علاقة موجبة بين الكمالية والتلكؤ الأكاديمي.

كما هدفت دراسة (البهاص،٢٠١٠) التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمى بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية، وبحث أثر كل من النوع والتخصص والمستوى الدراسى على التلكؤ الأكاديمى وإمكانية التنبؤ به من خلالها، وذلك على عينة من (٤٥٢) طالبا وطالبة من كلية التربية بطنطا، واستخدمت الدراسة مقياس التلكؤ الأكاديمى ومقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الأفكار اللاعقلانية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين بعض أبعاد التلكؤ الأكاديمى وبعض أبعاد الكفاءة الذاتية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين جميع أبعاد التلكؤ الأكاديمى والأفكار اللاعقلانية، ووجود فروق دالة إحصائيا في التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى الفرقة الدراسية لصالح الأعلى، ووجود فروق دالة إحصائيا في التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى التخصص لصالح الأدبي، ويمكن التنبؤ بدرجة التلكؤ الأكاديمى من متغيرى النوع والمستوى الدراسى فى حين لم ينبئ متغير التخصص الدراسى بدرجة التلكؤ الأكاديمى.

بالإضافة إلى دراسة (Konovalova, 2012) التي بحث العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي، والخوف من الفشل، وما إذا كان التلكؤ يختلف باختلاف النوع والعمر، وذلك على عينة من (٩٥) طالبا وطالبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام استبانة، وأشارت النتائج إلى أن التلكؤ الأكاديمي لا يختلف باختلاف النوع والعمر، ووجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين التلكؤ الأكاديمي والخوف من الفشل.

وبحثت دراسة (Yazici & Bulut, 2015) العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وسمات الشخصية الكمالية متعددة الأبعاد، وذلك على عينة من (٥١٧) طالبا من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس سمات الشخصية الكمالية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التلكؤ الأكاديمي والشك في الأعمال كأحد أنماط سلوك

الشخصية الكمالية، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين التلكؤ الأكاديمي والتنظيم، ولا توجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمي والقلق من ارتكاب الأخطاء.

وهدفت دراسة (المدني، ٢٠١٨) التعرف على مدى انتشار التلكؤ الأكاديمي بين الطلاب بجامعة طيبة، وبحث علاقة التلكؤ الأكاديمي بالأفكار اللاعقلانية لديهم، وبحث أثر النوع والتخصص الأكاديمي في التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية، وذلك على عينة من (٥٥٦) طالبا من طلاب جامعة طيبة، واستخدمت الدراسة مقياسي التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة المتلكئين بلغت ٥٨,٣% من العينة الكلية، ووجود ارتباط دال إحصائيا بين التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية، ووجود تأثير دال لمتغير التخصص في التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية.

ويرى الباحثان أن هناك ندرة في الدراسات والبحوث التي جمعت بين التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية، وهدفت معظم الدراسات إلى دراسة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية أو أحدها مثل الكمالية، أو أحد أسبابها كالخوف من الفشل والنفور من المهمة، وركزت على طلاب الجامعة، وندرت الدراسات التي اهتمت بأعضاء الهيئة المعاونة، وأشارت النتائج إلى انتشار ظاهرة التلكؤ الأكاديمي وانتشار الأفكار اللاعقلانية، وبحثت بعض الدراسات في العوامل المنبئة بالتلكؤ الأكاديمي، وتوصلت إلى أن المعتقدات السلبية للطلاب نتيجة توقعاتهم لتقويم أعمالهم من قبل الآخرين، والكمالية الموجهة نحو الذات، والعصابية والمقبولية الاجتماعية متغيرات منبئة بالتلكؤ الأكاديمي، كما تناقضت نتائج بعض الدراسات التي اهتمت بدراسة تأثير المتغيرات الديموجرافية في التلكؤ الأكاديمي مثل العمر، والنوع، والمستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي، كذلك أشارت نتائج الدراسات إلى أن الأفكار اللاعقلانية المتمثلة في الخوف من الفشل، وتجنب أداء المهام، والكمالية هي أكثر الأفكار ارتباطا بالتلكؤ الأكاديمي، أيضا توصلت نتائج تلك الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية. واستفاد الباحثان من الدراسات السابقة فى صياغة مشكلة الدراسة الحالية، وتحديد المشاركين فيها، وبناء الأدوات المستخدمة فيها، صياغة فروضها، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير النتائج التى تم التوصل إليها.

فروض الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى اختبار الفروض الآتية:

١- التلكؤ الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة المعاونة مرتفع.

٢- الأفكار اللاعقلانية لدى أعضاء الهيئة المعاونة مرتفعة.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة المعاونة في التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى اختلاف المنطقة الجغرافية (القاهرة/تفهنا الأشراف).

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة المعاونة في التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى اختلاف الوظيفة (مدرس مساعد/معيد).

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة المعاونة في التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى اختلاف التخصص(علم النفس/الصحة النفسية/أصول التربية/التربية الإسلامية/الإدارة والتخطيط/المناهج).

٦- لا يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من الأفكار اللاعقلانية لدى أعضاء الهيئة المعاونة.

إجراءات الدراسة:

تشمل المنهج المستخدم، والمشاركين، والأدوات:

أولا: **منهج الدراسة**:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي للتحقق من فروض الدراسة.

ثانيا: **المشاركون فى الدراسة**:

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في أعضاء الهيئة المعاونة بكليتى التربية بنين بالقاهرة وتفهنا الأشراف بجامعة الأزهر، وذلك للعام الدراسى ٢٠١٨ / ٢٠١٩، بإجمالى عدد أعضاء الهيئة المعاونة (٢٤١) عضوا معاونا، ويوضح الجدول الآتى أعداد مجتمع الدراسة وتصنيفهم.

جدول (١) أعداد مجتمع الدراسة وتصنيفهم

المتغيرات	الفئة	العدد	إجمالى
المنطقة الجغرافية	القاهرة	١٤٣	٢٤١
	تفهنا الأشراف	٩٨	
الوظيفة	معيد	٢١	٢٤١
	مدرس مساعد	٢٢٠	
التخصص	علم النفس	٣٤	
	الصحة النفسية	٣٠	
	أصول التربية	٣٢	
	التربية الإسلامية	٣١	
	الإدارة والتخطيط	٣٨	
	المناهج	٧٦	
إجمالى			٢٤١

ووفقا لإجراءات الدراسة يمكن تقسيمهم إلى:

(أ)المشاركون فى إعداد أدوات الدراسة:

وهم المشاركون الذين طبق عليهم الباحثان أدوات الدراسة فى صورتها الأولية لحساب

خصائصها السيكومترية، حيث طبق الباحثان مقاييس التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية على (٣٧) عضوا من أعضاء الهيئة المعاونة من كلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة.

(ب)المشاركون فى الدراسة الأساسية:

وهم المشاركون الذين طبق عليهم الباحثان أدوات الدراسة للتحقق من الفروض، حيث طبق الباحثان أدوات الدراسة على (٢٠٦) عضوا من أعضاء الهيئة المعاونة بكليتي التربية بالقاهرة وتفهنا الأشراف جامعة الأزهر، تمتد أعمارهم من (٢٨-٣٩) سنة، وهم عبارة عن (١٧) معيدا بمتوسط (٢٩,٨٨٢) سنة، وانحراف معيارى (٠,٦٠٠) ، و (١٨٩) مدرسا مساعدا بمتوسط (٣٤,٠١٥) سنة، وانحراف معيارى (٢,٠٣٠)، والجدول الآتي يوضح أعداد المشاركين في الدراسة الأساسية وتصنيفهم:

جدول (٢) أعداد المشاركين في الدراسة الأساسية وتصنيفهم

المتغيرات	الفئة	العدد	إجمالى
الكلية	القاهرة	١٢٤	٢٠٦
	تفهنا الأشراف	٨٢	
الوظيفة	معيد	١٧	٢٠٦
	مدرس مساعد	١٨٩	
التخصص	علم النفس	٣٠	
	الصحة النفسية	٢٤	
	أصول التربية	٢٥	
	التربية الإسلامية	٢٧	
	الإدارة والتخطيط	٣١	
	المناهج	٦٩	
إجمالى			٢٠٦

ثالثا: أدوات الدراسة:

١- مقياس التلكؤ الأكاديمي: إعداد: الباحثان

اعتمد الباحثان فى بناء المقياس على الخطوات الآتية:

- الاطلاع على بعض الأدوات التى استخدمت لقياس التلكؤ الأكاديمي مثل مقياس: (العنزي، والدغيم، ٢٠٠٣)، (علام، ٢٠٠٨)، (Choi & Moran, 2009)، (Ozer et al., 2009)، (البهاص، ٢٠١٠)، (عبد العظيم، ٢٠١١)، (عبد الخالق؛ والدغيم، ٢٠١١)، (صالح؛ وصالح، ٢٠١٣)، (الربيع؛ والشواشرة؛ وحجازي، ٢٠١٤)، (سحلول، ٢٠١٤)، (فضل، ٢٠١٤)، (حسانين، ٢٠١٥)، (الوليلي، ٢٠١٦)، (نصار، ٢٠١٦)، (يوسف، ٢٠١٦)، (الشريف؛ والأحمدي، ٢٠١٧)، (سالم، ٢٠١٧)، (علي؛ وإبراهيم، ٢٠١٧)، (محمود؛ وبظاظو، ٢٠١٧)، (عبد الله، ٢٠١٨).
- تحديد مفهوم التلكؤ الأكاديمي وتحديد الأبعاد التى تضمنتها التعريفات والبحوث السابقة

والأدوات الخاصة بقياس التلكؤ الأكاديمي، حيث أمكن للباحثَين تحديد أربعة أبعاد أساسية (بعد معرفي، وبعد سلوكي، وبعد وجداني، وبعد دافعي)، وصاغ الباحثان تعريف إجرائى لكل بعد من الأبعاد الأربع، ثم صاغ الباحثان عبارات كل بعد (٦٠) عبارة للمقياس ككل، وراعى الباحثان أن تكون العبارات واضحة وبسيطة وخالية من التعقيد، واشتمال كل عبارة على فكرة واحدة وألا يحتمل تفسيرها أكثر من وجه، كما صاغ الباحثان للمقياس تعليمات تتناسب مع طبيعته.

- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس وذلك من خلال الآتي:

أولا: صدق المقياس: اعتمد الباحثان فى التحقق من صدق المقياس على الطرق الآتية:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس فى صورته الأولية على (٧) من المحكمين المتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية، وطلب الباحثان منهم إبداء الرأى حول العناصر الموجودة فى الجدول الآتى والذى يوضح نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم.

جدول (٣) نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم على مقياس التلكؤ الأكاديمي.

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	ملاءمة عبارات المقياس لتعريف التلكؤ الأكاديمي.	%٨٥,٧١
٢	تمثيل كل عبارة للبعد الذي تقيسه.	%٧١,٤٢
٣	دقة صياغة عبارات المقياس ووضوحها.	%٨٥,٧١
٤	ملاءمة صياغة عبارات المقياس لأعضاء الهيئة المعاونة بكلية التربية.	%٨٥,٧١
٥	ملاءمة تعليمات المقياس مع طبيعة المقياس.	%١٠٠

يتضح من الجدول (٣) أن نسب اتفاق المحكمين تتراوح ما بين (٧١,٤٢% - ١٠٠%)، وهى نسب اتفاق مرتفعة، وتم حذف سبع عبارات اتفق المحكمين على عدم ملائمتها لطبيعة المقياس، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٣) عبارة موزعة على الأبعاد الأربع.

صدق المحك: حيث استخدم الباحثان مقياس التلكؤ الأكاديمي (مصيلحي، والشرنوبي، ٢٠٠٤) كمحك خارجى، والذى يتكون من (٣٨) عبارة تقريرية يجيب عنها الطالب باختيار أحد البدائل (موافق تماما- موافق بدرجة متوسطة- غير موافق)، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات المشاركين في إعداد الأدوات فى هذا المقياس ودرجاتهم فى المقياس الحالي، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٤٣)، وهى دالة عند مستوى (٠.٠١).

ثانيا: الاتساق الداخلي: حسب الباحثان الاتساق الداخلى للمقياس وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين:

- درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (٤) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي. ن= ٣٧

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٣٦**	١٩	٠,٣٨٧**	٣٧	٠,٣٧٦**
٢	٠,٣١٢**	٢٠	٠,٣٠٦**	٣٨	٠,٤٢٢**
٣	٠,٤٣٣**	٢١	٠,٣١٢**	٣٩	٠,٤٥٥**
٤	٠,٤٩٧**	٢٢	٠,٤٧٧**	٤٠	٠,٤٦٧**
٥	٠,٤٥٦**	٢٣	٠,٣٢١**	٤١	٠,٤٨٨**
٦	٠,٤٠٥**	٢٤	٠,٣٧٥**	٤٢	٠,٤٦٨**
٧	٠,٣١٢**	٢٥	٠,٣١٢**	٤٣	٠,٣٧٦**
٨	٠,٣٦٧**	٢٦	٠,٤٣٧**	٤٤	٠,٣٦٦**
٩	٠,٣٧٥**	٢٧	٠,٣١٧**	٤٥	٠,٤١٣**
١٠	٠,٣٤٧**	٢٨	٠,٤٣١**	٤٦	٠,٤٤٣**
١١	٠,٣٧٩**	٢٩	٠,٣٥٩**	٤٧	٠,٣٥١**
١٢	٠,٤٧٧**	٣٠	٠,٤٨٩**	٤٨	٠,٤٦٦**
١٣	٠,٤٥١**	٣١	٠,٣٨٣**	٤٩	٠,٣٢٢**
١٤	٠,٤٩٨**	٣٢	٠,٤٥٨**	٥٠	٠,٤٥٧**
١٥	٠,٤٥٧**	٣٣	٠,٢٩٨**	٥١	٠,٣٢٧**
١٦	٠,٣٥٨**	٣٤	٠,٣٩١**	٥٢	٠,٤٦٥**
١٧	٠,٤٣٧**	٣٥	٠,٤٠٦**	٥٣	٠,٤١٧**
١٨	٠,٣٤٩**	٣٦	٠,٣٩٥**	-	-

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (٥) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه لمقياس التلكؤ الأكاديمي.

المعرفي		السلوكي		الوجداني		الدافعي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥١٦**	١٨	٠,٥٦٧**	٣٢	٠,٤٧٧**	٤٣	٠,٤٧٦**
٢	٠,٦٣٤**	١٩	٠,٤٦٧**	٣٣	٠,٣٤٤**	٤٤	٠,٤٥٧**
٣	٠,٤٨٨**	٢٠	٠,٣٧٩**	٣٤	٠,٤١٢**	٤٥	٠,٤٦٧**
٤	٠,٤٨٧**	٢١	٠,٥١٣**	٣٥	٠,٦١٣**	٤٦	٠,٣٦٥**
٥	٠,٦١٥**	٢٢	٠,٥٠٠**	٣٦	٠,٣٧٨**	٤٧	٠,٦٣٧**
٦	٠,٦٤٣**	٢٣	٠,٤٣٧**	٣٧	٠,٣٤١**	٤٨	٠,٥٧٧**
٧	٠,٥٨٧**	٢٤	٠,٦٥٤**	٣٨	٠,٦٨٧**	٤٩	٠,٤٢٣**
٨	٠,٥١٦**	٢٥	٠,٥٣٨**	٣٩	٠,٤٩٠**	٥٠	٠,٣٥٩**
٩	٠,٦٠٦**	٢٦	٠,٤٨٨**	٤٠	٠,٦٩١**	٥١	٠,٥٩٨**
١٠	٠,٤٣٤**	٢٧	٠,٥٨١**	٤١	٠,٣٦٥**	٥٢	٠,٦٧٥**
١١	٠,٤٤٣**	٢٨	٠,٣٦٥**	٤٢	٠,٥٣١**	٥٣	٠,٣٦٦**
١٢	٠,٦٢٨**	٢٩	٠,٥٨٧**	-	-	-	-
١٣	٠,٥٤٣**	٣٠	٠,٥٢١**	-	-	-	-
١٤	٠,٥٨٧**	٣١	٠,٤٩٩**	-	-	-	-
١٥	٠,٦٥٤**	-	-	-	-	-	-
١٦	٠,٥٦٢**	-	-	-	-	-	-
١٧	٠,٤٥٢**	-	-	-	-	-	-

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (٦) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي.

م	البعد	معامل الارتباط
١	المعرفي	٠,٦٦٧**
٢	السلوكي	٠,٥١٨**
٣	الوجداني	٠,٧٦٩**
٤	الدافعي	٠,٧٢٥**

يتضح من الجدول (٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى الثقة فى النتائج التى يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

- درجة كل بعد بدرجة البعد الآخر والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (٧) معامل الارتباط بين درجة كل بعد ودرجة البعد الآخرلمقياس التلكؤ الأكاديمي .

البعد	المعرفي	السلوكي	الوجداني	الدافعي
المعرفي	-			
السلوكي	٠,٤٦٥**	-		
الوجداني	٠,٥١١**	٠,٤١٣**	-	
الدافعي	٠,٣٧٨**	٠,٥٦٦**	٠,٤٩٠**	-

يتضح من الجدول (٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد ودرجة البعد الآخر للمقياس قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى الثقة فى النتائج التى يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

ثالثا: ثبات المقياس: اعتمد الباحثان فى التحقق من ثبات المقياس على حساب معامل ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات (٠,٦٩٢) وهو ثبات مرتفع مما يدعو إلى الثقة فى النتائج التى يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس؛ هذا وتشير النتائج السابقة فى الوثوق فى صدق مقياس التلكؤ الأكاديمي والاتساق الداخلى له وثباته.

- قام الباحثان بوضع مفتاح التصحيح، حيث يحصل المفحوص على الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) إذا اختار الاستجابة (دائما- غالبا- أحيانا- نادرا- أبدا) على التوالي، باستثناء العبارات السلبية التي تأخذ عكس هذا التدريج، وهي العبارات أرقام (١، ٢، ٧، ٨، ٩، ١٥، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٩، ٥٢)؛ ومن ثم فإن أقصى درجة يحصل عليها المفحوص(٢٦٥) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها (٥٣) درجة، وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع التلكؤ الأكاديمي لديه فى حين تدل الدرجة المنخفضة على انخفاضه لديه، ويوضح الجدول الآتي توزيع العبارات على أبعاد المقياس.

جدول (٨) مكونات وأرقام عبارات مقياس التلكؤ الأكاديمي

م	البعد	أرقام العبارات
١	المعرفي	١،٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧
٢	السلوكي	١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١
٣	الوجداني	٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢
٤	الدافعي	٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣
المجموع	٤	٥٣

ثانيا: مقياس الأفكار اللاعقلانية: إعداد: الباحثان

اعتمد الباحثان فى بناء المقياس على الآتى:

- الاطلاع على بعض الأدوات التى استخدمت لقياس الأفكار اللاعقلانية مثل مقياس: (الريحاني، ١٩٨٥)، (عبد الرحمن؛ وعبد الله، ١٩٩٤)، (الشربيني، ٢٠٠٥)، (البهاص، ٢٠١٠)، (مجلي، ٢٠١١)، (الغافري، ٢٠١٧)، (النواصرة، ٢٠١٧)، (حماد، ٢٠١٧)،

(صالح، ٢٠١٧)، (عبد الرحمن، وحسن، وحبيب، ٢٠١٨)، (بدوي؛ وقعير، ٢٠١٨).

- تحديد مفهوم الأفكار اللاعقلانية وتحديد الأبعاد التى تضمنتها التعريفات والبحوث السابقة والأدوات الخاصة بقياس الأفكار اللاعقلانية، حيث أمكن للباحثين تحديد ثلاثة أبعاد أساسية هى: (أفكار مرتبطة بالذات، وأفكار مرتبطة بالآخرين، وأفكار مرتبطة بالظروف والأحداث)، وصاغ الباحثان تعريف إجرائي لكل بعد، ثم صاغ الباحثان عبارات كل بعد (٤٠) عبارة للمقياس ككل، وراعى الباحثان أن تكون العبارات واضحة وبسيطة، كما صاغ الباحثان للمقياس تعليمات تتناسب مع طبيعته.
- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس وذلك من خلال الآتي:

أولا: صدق المقياس: اعتمد الباحثان فى التحقق من صدق المقياس على الطرق الآتية:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس فى صورته الأولية على (٧) من المحكمين المتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية، وطلب الباحثان منهم إبداء الرأى حول العناصر الموجودة فى الجدول الآتي والذى يوضح نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم.

جدول (٩) نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم على مقياس الأفكار اللاعقلانية.

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	ملاءمة عبارات المقياس لتعريف الأفكار اللاعقلانية.	%٨٥,٧١
٢	تمثيل كل عبارة للبعد الذي تقيسه.	%٧١,٤٢
٣	دقة صياغة عبارات المقياس ووضوحها.	%٧١,٤٢
٤	ملاءمة صياغة عبارات المقياس لأعضاء الهيئة المعاونة بكلية التربية.	%٨٥,٧١
٥	ملاءمة تعليمات المقياس مع طبيعة المقياس.	%١٠٠

يتضح من الجدول (٩) أن نسب اتفاق المحكمين تتراوح ما بين (٧١,٤٢% - ١٠٠%)، وهى نسب اتفاق مرتفعة، وتم حذف خمس عبارات اتفق المحكمين على عدم ملائمتها لطبيعة المقياس، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاث.

صدق المحك: حيث استخدم الباحثان مقياس الأفكار اللاعقلانية (الريحاني، ١٩٨٧) كمحك خارجى، والذى يتكون من (٤٢) عبارة تقريرية يجيب عنها المفحوص باختيار أحد البدائل (تنطبق عليّ كثيرا- تنطبق عليّ أحيانا- لا تنطبق عليّ أبدا)، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات المشاركين في إعداد الأدوات فى مقياس الأفكار اللاعقلانية ودرجاتهم فى المقياس الحالي، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٤٣)، وهى دالة عند مستوى (٠.٠١).

ثانيا: الاتساق الداخلي: حسب الباحثان الاتساق الداخلى للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين:

- درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (١٠) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٧٨**	١٩	٠,٣٨٧**
٢	٠,٤٣٢**	٢٠	٠,٤٨٩**
٣	٠,٣٧٦**	٢١	٠,٤١١**
٤	٠,٣٩٠**	٢٢	٠,٣٨٩**
٥	٠,٤١١**	٢٣	٠,٤٧٩**
٦	٠,٣٧٤**	٢٤	٠,٤٢١**
٧	٠,٤٢٧**	٢٥	٠,٤٥٩**
٨	٠,٣٠٩**	٢٦	٠,٣٩٠**
٩	٠,٤٧١**	٢٧	٠,٤٦٣**
١٠	٠,٤٩٧**	٢٨	٠,٣٢٧**
١١	٠,٤٧٩**	٢٩	٠,٤٨٥**
١٢	٠,٣٥٥**	٣٠	٠,٣٦٦**
١٣	٠,٣٩٨**	٣١	٠,٣٨٠**
١٤	٠,٣١٣**	٣٢	٠,٤٥٨**
١٥	٠,٣٨٤**	٣٣	٠,٣٨٥**
١٦	٠,٤٦٦**	٣٤	٠,٣٩١**
١٧	٠,٤٣٧**	٣٥	٠,٣٨٥**
١٨	٠,٣٤٩**	-	-

يتضح من الجدول (١٠) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (١١) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه لمقياس الأفكار اللاعقلانية.

الأفكار المرتبطة بالذات		الأفكار المرتبطة بالآخرين		الأفكار المرتبطة بالظروف والأحداث	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٧٦**	١٥	٠,٥٧٧**	٢٥	٠,٣٥٦**
٢	٠,٤٣٧**	١٦	٠,٤٨٧**	٢٦	٠,٦٧٧**
٣	٠,٤٣٣**	١٧	٠,٦٥٤**	٢٧	٠,٤٧٨**
٤	٠,٣٢٥**	١٨	٠,٤٦٥**	٢٨	٠,٣٨٤**
٥	٠,٥٦٦**	١٩	٠,٥٥٠**	٢٩	٠,٤٩٨**
٦	٠,٣٦٦**	٢٠	٠,٦٧٣**	٣٠	٠,٦٣١**
٧	٠,٦٩٠**	٢١	٠,٣٧٤**	٣١	٠,٤٥٢**
٨	٠,٤٣٧**	٢٢	٠,٦٠٩**	٣٢	٠,٥٣٨**
٩	٠,٤٧٦**	٢٣	٠,٦١٣**	٣٣	٠,٥٨٧**
١٠	٠,٤٢١**	٢٤	٠,٥٤٣**	٣٤	٠,٣٦٦**
١١	٠,٥٨٧**	-	-	٣٥	٠,٥٤٣**
١٢	٠,٤٧**	-	-	-	-
١٣	٠,٤٣٢**	-	-	-	-
١٤	٠,٤٨٧**	-	-	-	-

يتضح من الجدول (١١) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (١٢) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية.

م	البعد	معامل الارتباط
١	الأفكار المرتبطة بالذات	٠,٧٥٣**
٢	الأفكار المرتبطة بالآخرين	٠,٦٨١**
٣	الأفكار المرتبطة بالظروف والأحداث	٠,٥٩١**

يتضح من الجدول (١٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى الثقة فى النتائج التى يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

- درجة كل بعد بدرجة البعد الآخر، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (١٣) معامل الارتباط بين درجة كل بعد ودرجة البعد الآخر لمقياس الأفكار اللاعقلانية

البعد	الأفكار المرتبطة بالذات	الأفكار المرتبطة بالآخرين	الأفكار المرتبطة بالظروف والأحداث
الأفكار المرتبطة بالذات	-		
الأفكار المرتبطة بالآخرين	٠,٤١٩**	-	
الأفكار المرتبطة بالظروف والأحداث	٠,٥٣٢**	٠,٤٧٨**	-

يتضح من الجدول (١٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد ودرجة البعد الآخر للمقياس قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى الثقة فى النتائج التى يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

ثالثا: ثبات المقياس: اعتمد الباحثان فى التحقق من ثبات المقياس على حساب معامل ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٣٦) وهو ثبات مرتفع مما يدعو إلى الثقة فى النتائج التى يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس؛ هذا وتشير النتائج السابقة فى الوثوق فى صدق مقياس الأفكار اللاعقلانية والاتساق الداخلى له وثباته.

- قام الباحثان بوضع مفتاح التصحيح، حيث يحصل المفحوص على الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) إذا اختار الاستجابة (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) على التوالي، ومن ثم فإن أقصى درجة يحصل عليها المفحوص (١٧٥) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها (٣٥) درجة، وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع الأفكار اللاعقلانية لديه فى حين تدل الدرجة المنخفضة على انخفاضها لديه، ويوضح الجدول الآتي توزيع العبارات على أبعاد المقياس.

جدول (١٤) أبعاد وأرقام عبارات مقياس الأفكار اللاعقلانية

م	البعد	أرقام العبارات
١	الأفكار المرتبطة بالذات	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤
٢	أفكار مرتبطة بالآخرين	١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤
٣	أفكار مرتبطة بالظروف والأحداث	٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥
المجموع	٣	٣٥

الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسة: لمعالجة البيانات التى تم التوصل إليها استخدم الباحثان المتوسطات، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين، واختبار مان وتني، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار شيفيه، وتحليل الانحدار الخطي البسيط.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها: يتناول الباحثان فى هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائى، وذلك لاختبار صحة فروض الدراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها فى ضوء الإطار النظرى والبحوث السابقة، وتقديم بعض التوصيات المقترحة، وبعض الموضوعات التى تحتاج إلى مزيد من البحث.

نتائج الفرض الأول، وينص على: التلكؤ الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة المعاونة مرتفع.

وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأبعاد التلكؤ الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمقياس التلكؤ الأكاديمي.

البعد	عدد العبارات	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعيارى	الوزن النسبى *
المعرفى	١٧	٨٥	٤٦,١٦	٧,٨٥	%٥٤,٣٠
السلوكى	١٤	٧٠	٣٦,٧٧	٦,٥٦	%٥٢,٥٢
الوجدانى	١١	٥٥	٣٦,٨٩	٨,٥٩	%٦٧,٠٧
الدافعى	١١	٥٥	٣٠,٣٣	٩,٥٨	%٥٥,١٤
الدرجة الكلية	٥٣	٢٦٥	١٥٠,١٧	٢٨,٥٠	%٥٦,٦٦

***تم حساب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج × ١٠٠**

يتضح من الجدول (١٥) أن مستوى أعضاء الهيئة المعاونة في أبعاد المقياس والدرجة الكلية متوسط، حيث بلغ متوسط درجات البعد المعرفي (٤٦,١٦) وبانحراف معياري (٧,٥٨) وبوزن نسبي (٥٤,٣٠ %)، وبلغ متوسط درجات البعد السلوكي (٣٦,٧٧) وبانحراف معياري (٦,٥٦) وبوزن نسبي (٥٢,٥٢ %)، وبلغ متوسط درجات البعد الوجداني (٣٦,٨٩) وبانحراف معياري (٨,٥٩) وبوزن نسبي (٦٧,٠٧ %)، وبلغ متوسط درجات البعد الدافعي (٣٠,٣٣)

وبانحراف معياري (٩,٥٨) وبوزن نسبي (٥٥,١٤ %)، وبلغ متوسط درجات الدرجة الكلية للمقياس (١٥٠,١٧) وبانحراف معياري (٢٨,٥٠) وبوزن نسبي (٥٦,٦٦ %).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن هؤلاء الطلاب قد يعتبرون المهام الأكاديمية غير ممتعة وتزيد من شعورهم بالقلق ويخافون من الفشل فيها، لنقص تقديرهم لذاتهم ونقص فعاليتهم الذاتية الأكاديمية، وقد يكون لعدم رغبة هؤلاء الطلاب في تخصصاتهم حيث لم يكن مطروحا لديهم اختيار التخصص الذي يكمل فيه دراسته، وهذا ينسجم مع الأدب التربوي الذي يشير إلى أن النفور من المهمة من أبرز أسباب التلكؤ الأكاديمي، ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة (إدريس، وصبري، ٢٠١٠، ١٤) شعور العضو المعاون بعدم الرضا عن المرتبات والحوافز وبرامج الدراسات العليا، والإشراف العلمي على الرسائل، والمكتبة، وتكنولوجيا المعلومات المتاحة للدراسات العليا، وأسلوب التعامل معهم من قبل المشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن مغريات الحياة (كالإنترنت، ومواقع التواصل الاجتماعي، والفضائيات، وأجهزة الهاتف) أصبحت متوافرة ومتاحة للجميع والتي من الممكن أن تلعب دورا في جعل الطلاب يتلكئون، وقد ترجع كذلك إلى الظروف الصعبة التي مر وتمر بها البلد والتي جعلتهم يشعرون بتشاؤم شديد ونقص الدافعية لديهم، وكذلك ضعف الأجور التي يتقاضاها هؤلاء الأعضاء مع كثرة متطلبات الحياة الخاصة بهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا فى ضوء ساعات العمل التي يقضونها في الكلية، إذ أن التلكؤ يزداد بزيادة ساعات العمل والدراسة.كذلك قد ترجع إلى شروط التسجيل للدراسات العليا، والفترة الزمنية المتاحة للحصول على الدرجة العلمية، والمدة الزمنية للانتهاء من الرسالة، والفرص المتاحة لمقابلة المشرف، والتوجيهات العلمية للمشرفين، ومتابعة المشرف لمستويات إنجاز الرسالة، وقد ترجع هذه النتيجة إلى ضعف المتابعة من قبل أعضاء هيئة التدريس ومن قبل الأسرة لهؤلاء الأعضاء المعاونين فيما يتعلق بإنجاز الواجبات والبحوث وحثهم على الالتزام وأداء المهام المطلوبة وعدم تأجيلها، فالمرونة التي قد يبديها بعض أعضاء هيئة التدريس قد تستغل في كثرة الأعذار التي تقدم مبررا للتأجيل.

نتائج الفرض الثاني، وينص على: الأفكار اللاعقلانية لدى أعضاء الهيئة المعاونة مرتفعة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمقياس الأفكار اللاعقلانية وأبعاد المقياس كل على حدة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمقياس الأفكار اللاعقلانية.

البعد	عدد العبارات	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعيارى	الوزن النسبى
أفكار لا عقلانية متعلقة بالذات	١٤	٧٠	٤٠,٨٧	١١,٨٢	%٥٨,٣٨
أفكار لاعقلانية متعلقة بالآخرين	١٠	٥٠	٢٩,٣١	١٠,٤٥	%٥٨,٦٢
أفكار لاعقلانية متعلقة بالظروف والأحداث	١١	٥٥	٢٦,٦٦	٩,١٣	%٤٨,٤٧
الدرجة الكلية	٣٥	١٧٥	٩٦,٨٦	٢٩,٤١	%٥٥,٣٤

يتضح من الجدول (١٦) أن مستوى أعضاء الهيئة المعاونة في أبعاد المقياس والدرجة الكلية متوسط، حيث بلغ متوسط درجات الأفكار المتعلقة بالذات (٤٠,٨٧) وبانحراف معياري (١١,٨٢) وبوزن نسبي (٥٨,٣٨ %)، وبلغ متوسط درجات الأفكار المتعلقة بالآخرين (٢٩,٣١) وبانحراف معياري (١٠,٤٥) وبوزن نسبي (٥٨,٦٢ %)، وبلغ متوسط درجات الأفكار المتعلقة بالظروف والأحداث (٢٦,٦٦) وبانحراف معياري (٩,١٣) وبوزن نسبي (٤٨,٤٧ %)، وبلغ متوسط درجات الدرجة الكلية للمقياس (٩٦,٨٦) وبانحراف معياري (٢٩,٤١) وبوزن نسبي (٥٥,٣٤ %).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الأفكار اللاعقلانية التي قد تكون نابعة من الفرد ذاته، وناتجة عن ضغوط ومؤثرات خارج إطار العمل، وفي ضوء التنشئة الاجتماعية والتعلم المبكر من الوالدين وطبيعة الثقافة التي ينتمي إليها المجتمع، والتبعية التي يسلكها والتي تجعل الفرد منهم يبتعد بقدرته في فهم نفسه وتقييمه لذاته، وقد ترجع إلى طبيعة الواقع الذي يعيش فيه الشباب الجامعي المليء بالتناقضات وما ترتب عليه من تصدع للقيم والمعتقدات الاجتماعية الأصيلة التي تجعله يلجأ إلى اللذة الشعورية والاتجاه نحو تبني هذه الأفكار، ويعبر شيوع هذه الأفكار لديهم عن وجود مشاعر مختلطة من التوتر والقلق والخوف من التقييم، وهي مشاعر عادة ما يمر بها الفرد الذي يبدأ في تكوين ذاته واختبار كفاءته الشخصية في التعامل مع المواقف والآخرين، وتكون حساسيته للنقد زائدة وربما يزيد ذلك تقديره لصعوبة الموقف ويراه كارثيا؛ فيحاول البحث عن حلول مثالية لا تجلب له النقد أو يسعى لتجنب الموقف ويحاول تجنب مواجهته.

ويرى الباحثان أن ظروف المجتمع المصري وما يعاني منه من أزمات اقتصادية وأخلاقية قد تكون أرض خصبة لانتشار تلك الأفكار، ورغبة هؤلاء الطلاب دائما أن تكون الظروف مواتية لهم كما يشاؤون دون الأخذ في الاعتبار الظروف الخارجة عن إرادتهم والتي تحول دون تحقيق غاياتهم، كما أن تفكيرهم بضرورة أن يكونوا مقبولين من كل الأشخاص المحيطين بهم

هو أحد الأفكار اللاعقلانية التي تشير إلى وجود مفهوم ذاتي سلبي لديهم، فضلا عن أن بعض وسائل الإعلام والانترنت والوالدين، والأصدقاء قد يلعبون دورا لا يستهان به في تعزيز هذه الأفكار غير المرغوب فيها.

نتائج الفرض الثالث، وينص على: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة المعاونة في التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى اختلاف المنطقة الجغرافية (القاهرة/تفهنا الأشراف).

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (١٧) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للكشف عن أثر المنطقة الجغرافية فى أبعاد التلكؤ الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس.

البعد	المنطقة الجغرافية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفي	القاهرة	١٢٤	٤٦,٥٥	٨,٤٥	٠,٨٧٨	غير دالة
	تفهنا	٨٢	٤٥,٥٦	٦,٨٢		
السلوكي	القاهرة	١٢٤	٣٦,٩١	٦,٤١	٠,٣٦٧	غير دالة
	تفهنا	٨٢	٣٦,٥٦	٦,٨٢		
الوجدانى	القاهرة	١٢٤	٣٦,٥٧	٨,٨٧	٠,٦٦٧	غير دالة
	تفهنا	٨٢	٣٧,٣٩	٨,١٦		
الدافعى	القاهرة	١٢٤	٣٠,٧٠	١٠,٢٣	٠,٦٨٦	غير دالة
	تفهنا	٨٢	٢٩,٧٦	٨,٥٠		
الدرجة الكلية	القاهرة	١٢٤	١٥٠,٧٤	٣١,٨٥	٠,٣٥٥	غير دالة
	تفهنا	٨٢	١٤٩,٢٩	٢٢,٥٤		

يتضح من الجدول (١٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد التلكؤ الأكاديمي والدرجة الكلية ترجع إلى المنطقة الجغرافية، حيث بلغت قيمة "ت" بالترتيب (٠,٨٧٨، ٠,٣٦٧، ٠,٦٦٧، ٠,٦٨٦، ٠,٣٥٥) وهى قيم غير دالة إحصائيا، وهذا يعني قبول الفرض الصفري، أى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة المعاونة في مقياس التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى اختلاف المنطقة الجغرافية (القاهرة/تفهنا الأشراف).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبد الله، ٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق في مستوى التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (السلمي، ٢٠١٥)، (الكفيري، ٢٠١٦) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التلكؤ الأكاديمي تعزي إلى المنطقة الجغرافية.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة أنها قد ترجع إلى أن الطلاب المشاركين في البحث من مجتمع واحد وعادات وثقافات ولغة واحدة وظروف حياتية واحدة، بالإضافة إلى أنهم يتعرضون

لظروف متشابهة من حيث المهام الدراسية، ويقعون تحت ضغوط نفسية متشابهة كانشغالهم بالعديد من المسئوليات داخل وخارج الكلية مثل السفر يوميا أو أعمال إضافية تؤثر على أولوياتهم في الحياة اليومية، وكذلك ما يكلفون به من أنشطة ومهام وهذا جعلهم متشابهين في تأجيلهم للمهام وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بينهم في أداء المهام المطلوبة منهم.

وأيضا قد تكون عائدة إلى أن المرجعية الثقافية والبيئية والتربوية للطلاب واحدة بالإضافة إلى أنهم يخضعون إلى نظام تعليمي واحد في كل أبعاده الإدارية والفنية والنظرية، وأن الطلاب كلهم فريق بحث واحد، ومجال البحث العلمي متشابه في متطلباته الذهنية والجسمية بالإضافة إلى الاحتياجات المادية وظروف العمل وأدائه متشابهة؛ مما يجعل نسبة التلكؤ الأكاديمي واحدة ولا يوجد فروق دالة إحصائية بينهم، فالتلكؤ قد يكون مشكلة متعلقة بالدافعية والمثابرة وقوة التحمل وإلى عدم القدرة على وضع أولويات للمهام وأدائها بطريقة فعالة وخالية من الصراعات.

نتائج الفرض الرابع، وينص على: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة المعاونة في التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى اختلاف الوظيفة (مدرس مساعد/معيد).

وللتحقق من الفرض تم استخدام اختبار مان وتني، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (١٨) قيمة "Z" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المعيدين والمدرسين المساعدين على مقياس التلكؤ الأكاديمي.

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
المعرفي	معيد	١٧	٤٢.٧٦	٣.٣٢	٧١.٥٩	٢.٣٠٨-	٠.٠٥
	مدرس مساعد	١٨٩	٤٦.٤٧	٨.٠٧	١٠٦.٣٧		
السلوكي	معيد	١٧	٣٣,٤٩	٤.٨١	٧٠.١٥	٢.٤١٦-	٠.٠٥
	مدرس مساعد	١٨٩	٣٧.٠٣	٦.٦٤	١٠٦.٥٠		
الوجداني	معيد	١٧	٣٣.٨٢	٥.٦٤	٧٥.٤٤	٢.٠٢٩-	٠.٠٥
	مدرس مساعد	١٨٩	٣٧.١٧	٨.٧٦	١٠٦.٧٣		
الدافعي	معيد	١٧	٢٤.٦٤	٧.٤٣	٦٧.٥٩	٢.٥٩٧-	٠.٠١
	مدرس مساعد	١٨٩	٣٠.٨٤	٩.٦٠	١٠٦.٢٤		
الدرجة الكلية	معيد	١٧	١٣٥.١٧	١٣٥.١٧	٦٥.٢٤	٢.٧٦٥-	٠.٠١
	مدرس مساعد	١٨٩	١٥١.٥٢	١٥١.٥٢	١٠٦.٩٤		

يتضح من الجدول (١٨) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعتين (مدرس مساعد، ومعيد) فى أبعاد التلكؤ الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت قيمة (Z

) على الترتيب (– ٢,٣٠٨، – ٢,٤١٦، – ٢,٠٢٩، – ٢,٥٩٧، – ٢,٧٦٥) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١ ، ٠,٠٥)، وذلك لصالح المدرس المساعد، حيث بلغ متوسط الرتب في البعد المعرفي للمدرس المساعد (١٠٦,٣٧) وللمعيد (٧١,٥٩)، وفي البعد السلوكي للمدرس المساعد (١٠٦,٥٠) وللمعيد (٧٠,١٥)، وفي البعد الوجداني للمدرس المساعد (١٠٦,٧٣) وللمعيد (٧٥,٤٤)، وفي البعد الدافعي للمدرس المساعد (١٠٦,٢٤) وللمعيد (٦٧,٥٩)، وفي الدرجة الكلية للمدرس المساعد (١٠٦,٩٤) وللمعيد (٦٥,٢٤)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة المعاونة في مقياس التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى اختلاف الوظيفة (مدرس مساعد/معيد) لصالح المدرس المساعد.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Ferrari et al., 2009)، (Rosario et al., 2009)، (سكران، ٢٠١٠)، (Ozer, 2011)، (أبو غزال، ٢٠١٢)، (سحلول، ٢٠١٤)، (Khan et al., 2014) (السلمي، ٢٠١٥)، (عطا الله، ٢٠١٧)، (Ziegler & Opdenakker, 2018) إلى وجود فروق ترجع إلى المستوى الدراسي، في حين تختلف مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Ozer et al., 2009)، (الربيع؛ والشواشرة؛ وحجازي، ٢٠١٤)، (الزهراني، ٢٠١٧)، (سالم، ٢٠١٧)، (عبد الله، ٢٠١٨)، (عطية، وبلبل، ٢٠١٨)، (Kljajic& Gaudreau,2018) إلى عدم وجود فروق ترجع إلى المستوى الدراسي.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المدرسين المساعدين قد يقعون تحت ضغط نفسي نتيجة ما يتوقعه أساتذتهم من تحملهم للمسؤليات والمهام مقارنة بالمعيدين؛ ومن ثم يشعرون بنقص الثقة في الذات ويعتريهم الإحساس بالدونية والعجز، ويزيد من تلك المشاعر إدراكهم أنهم يتعرضون لمواقف التقييم والتقدير من قبل المحيطين بهم، أما المعيدين فإن ما يتلقونه من مساندة وعطف ودعم من المحيطين بهم وعدم تحملهم مهام ومسئوليات كالمدرسين المساعدين يجعلهم أقل شعورا بالنقص والدونية ويرتفع لديهم مفهوم الذات ويكونوا أكثر كفاءة وأقل تلكؤا.

ويرى الباحثان أيضا أن هذه النتيجة قد ترجع إلى أن المعيدين طلاب جدد ملتحقين بالكلية يتسمون بالحماس لهذه المرحلة الجديدة من حياتهم، وقد تعودوا من خلال دراستهم بالمرحلة الجامعية على المبادرة بالاستذكار وسرعة إنجاز المهام الدراسية للحصول على أعلى الدرجات التي تؤهلهم للتعيين بالكلية وهم ما زالوا متأثرين بذلك، إضافة إلى تخوفهم من انقضاء عدد السنوات المتاحة إليهم للحصول على وظيفة مدرس مساعد أو تحويلهم للعمل الإداري بالكلية، كل هذا يزيد من دافعيتهم نحو إنجاز المهام والبحوث الموكلة إليهم فيقبلون على الاستذكار

ويتخلصون قدر استطاعتهم من أبعاد التلكؤ الأكاديمي حيث تزداد لديهم الدافعية نحو الدراسة ويوازنون بين ساعات الاستذكار وساعات الأنشطة واللعب؛ ومن ثم يكون أقل تلكؤا مقارنة بالمدرسين المساعدين الذين أمضوا سنوات عديدة في الكلية وبعد حصولهم على درجة الماجستير فقد يعتريهم الغرور، ويولد لديهم نوع من الفتور، ويشعرون بالثقة العالية التي ربما تنعكس على آدائهم للمهام الأكاديمية الموكلة إليهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا فى ضوء أن المعيدين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم مختلفون عما كانوا عليه قبل تعيينهم، فيحاولون إثبات ذواتهم، وأن عليهم مسئولية وينبغي أن يكونوا على قدر هذه المسئولية وينهضوا بأعبائها وينجحوا في مهامهم؛ لأن هذه المرحلة من حياتهم تعد حاسمة وتعتبر تقرير مصير اقتصادي واجتماعي لمستقبلهم، كذلك تشجيع أعضاء هيئة التدريس لهم، بالإضافة إلى مشاعرهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو أعضاء هيئة التدريس ونحو الجامعة بشكل عام.

نتائج الفرض الخامس، وينص على: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة المعاونة في التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى اختلاف التخصص (علم نفس/صحة نفسية/ أصول تربية/تربية اسلامية/إدارة وتخطيط/مناهج).

وللتحقق من صحة هذا الفرض أجرى الباحثان تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المشاركين في الدراسة والتي ترجع إلى التخصص في التلكؤ الأكاديمي، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (١٩) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن أثر التخصص في أبعاد التلكؤ الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس .

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المعرفى	بين المجموعات	١٦٢٦,٤١٦	٥	٣٢٥,٢٨٣	٥,٩٠٨	٠,٠١
	داخل المجموعات	١١٠١١,٩٧٢	٢٠٠	٥٥,٠٦٠		
	المجموع	١٢٦٣٨,٣٨٨	٢٠٥			
السلوكي	بين المجموعات	٨١٤,٥٧٤	٥	١٦٢,٩١٥	٤,٠٦٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	٨٠١٥,١٥٤	٢٠٠	٤٠,٠٧٦		
	المجموع	٨٨٢٩,٧٢٨	٢٠٥			
الوجداني	بين المجموعات	١٥٧١,٦٧٩	٥	٣١٤,٣٣٦	٤,٦٣٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٣٥٦٩,١٨١	٢٠٠	٦٧,٨٤٦		
	المجموع	١٥١٤٠,٨٥٩	٢٠٥			
الدافعي	بين المجموعات	٢٦٠٢,٨٦٣	٥	٥٢٠,٥٧٣	٦,٤١٩	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٦٢١٩,٠٢٦	٢٠٠	٨١,٠٩٥		
	المجموع	١٨٨٢١,٨٨٨	٢٠٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٢٢٩٤,٤٠٩	٥	٤٤٥٨,٨٨٢	٦,١٨٠	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٤٤٣٠٧,٣٠٠	٢٠٠	٧٢١,٥٣٦		
	المجموع	١٦٦٦٠١,٧٠٩	٢٠٥			

يتضح من الجدول (١٩) وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد التلكؤ الأكاديمي والدرجة الكلية ترجع إلى التخصص، حيث بلغت قيمة "ف" بالترتيب (٥,٩٠٨، ٤,٠٦٥، ٤,٦٣٣، ٦,٤١٩، ٦,١٨٠) وهى قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، ولتحديد اتجاه الفروق، استخدم الباحثان اختبار شيفيه والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (٢٠) نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق بين التخصصات في أبعاد التلكؤ الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس.

المكون	التخصص	علم نفس	صحة نفسية	أصول تربية	تربية إسلامية	إدارة	مناهج	المتوسط الحسابي
المعرفي	علم نفس	ـــــ						٤٤.٥٦
	صحة نفسية	-٨.٠١٦٦٧*	ـــــ					٥٢.٥٨
	أصول تربية	٠.٥٢٦٦٧	*٨.٥٤٣٣٣	ـــــ				٤٤.٠٤
	تربية إسلامية	١.٧١٤٨١	*٩.٧٣١٤٨	١.١٨٨١٥	ـــــ			٤٢.٨٥
	إدارة	-٠.٢٠٧٥٣	*٧.٨٠٩١٤	-٠.٧٣٤١٩	-١.٩٢٢٣٤	ـــــ		٤٤.٧٧
	مناهج	-٢.٧٥٢١٧	٥.٢٦٤٤٩	-٣.٢٧٨٨٤	-٤.٤٦٦٩٩	-٢.٥٤٤٦٥	ـــ	٤٧.٣١
السلوكي	علم نفس	ـــــ						٣٧.١٠
	صحة نفسية	-٤.٦٠٨٣٣	ـــــ					٤١.٧٠
	أصول تربية	٠.٧٨٠٠٠	٥.٣٨٨٣٣	ـــــ				٣٦.٣٢
	تربية إسلامية	٢.٧٢٩٦٣	*٧.٣٣٧٩٦	١.٩٤٩٦٣	ـــــ			٣٤.٣٧
	إدارة	١.٧٧٧٤٢	*٦.٣٨٥٧٥	٠.٩٩٧٤٢	-٠.٩٥٢٢١	ـــــ		٣٥.٣٢
	مناهج	٠.٤١٨٨٤	٥.٠٢٧١٧	-٠.٣٦١١٦	-٢.٣١٠٧٩	-١.٣٥٨٥٨	ـــ	٣٦.٦٨
الوجداني	علم نفس	ـــــ						٣٩.٠٠
	صحة نفسية	-٣.٢٩١٦٧	ـــــ					٤٢.٢٩
	أصول تربية	٢.٨٤٠٠٠	٦.١٣١٦٧	ـــــ				٣٦.١٦
	تربية إسلامية	٧.١٨٥١٩	*١٠.٤٧٦٨٥	٤.٣٤٥١٩	ـــــ			٣١.٨١
	إدارة	١.٨٧٠٩٧	٥.١٦٢٦٣	-٠.٩٦٩٠٣	-٥.٣١٤٢٢	ـــــ		٣٧.١٢
	مناهج	٢.٧٣٩١٣	٦.٠٣٠٨٠	-٠.١٠٠٨٧	-٤.٤٤٦٠٥	٠.٨٦٨١٦	ـــ	٣٦.٢٦
الدافعي	علم نفس	ـــــ						٣١.٧٦
	صحة نفسية	-٥.٩٠٠٠٠	ـــــ					٣٧.٦٦
	أصول تربية	٤.٤٤٦٦٧	*١٠.٣٤٦٦٧	ـــــ				٢٧.٣٢
	تربية إسلامية	٤.٩٥١٨٥	*١٠.٨٥١٨٥	٠.٥٠٥١٩	ـــــ			٢٦.٨١
	إدارة	٥.٧٦٦٦٧	١١.٦٦٦٧	١.٣٢٠٠٠	٠.٨١٤٨١	ـــــ		٢٦.٠٠
	مناهج	٠.١٨٦٩٦	٦.٠٨٦٩٦	-٤.٢٥٩٧١	-٤.٧٦٤٩٠	-٥.٥٧٩٧١	ـــ	٣١.٥٧
الدرجة الكلية	علم نفس	ـــــ						١٥٢.٤٣
	صحة نفسية	-٢١.٨١٦٦٧	ـــــ					١٧٤.٢٥
	أصول تربية	٨.٥٩٣٣٣	*٣٠.٤١٠٠٠	ـــــ				١٤٣.٨٤
	تربية إسلامية	١٦.٥٨١١٤٨	*٣٨.٣٩٨١٥	٧.٩٨٨١٥	ـــــ			١٣٥.٨٥
	إدارة	٩.٢٠٧٥٣	*٣١.٠٢٤١٩	-٠.٦١٤١٩	-٧.٣٧٣٩٥	ـــــ		١٤٣.٢٢
	مناهج	٠.٥٩٢٧٥	*٢٢.٤٠٩٤٢	-٨.٠٠٠٥٨	-١٥.٩٨٨٧٣	-٨.٦١٤٧٧	ـــ	١٥١.٨٤

* : دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٢٠) الآتي:

فيما يخص المكون المعرفي: وجود فروق دالة إحصائيا بين الصحة النفسية وعلم النفس، والصحة النفسية وأصول التربية، والصحة النفسية والتربية الاسلامية، والصحة النفسية والإدارة، لصالح الصحة النفسية، حيث بلغ متوسط درجات الصحة النفسية (٥٢,٥٨) وهو الأعلى مقارنة بالتخصصات الأخرى.

وفيما يخص المكون السلوكي: وجود فروق دالة إحصائيا بين الصحة النفسية والتربية الاسلامية، والصحة النفسية والإدارة، لصالح الصحة النفسية، حيث بلغ متوسط درجات الصحة النفسية (٤١,٧٠) وهو الأعلى مقارنة بالتخصصات الأخرى.

وفيما يخص المكون الوجداني: وجود فروق دالة إحصائيا بين الصحة النفسية والتربية الاسلامية، لصالح الصحة النفسية، حيث بلغ متوسط درجات الصحة النفسية (٤٢,٢٩) وهو الأعلى مقارنة بالتربية الإسلامية.

وفيما يخص المكون الدافعي: وجود فروق دالة إحصائيا بين الصحة النفسية وأصول التربية، والصحة النفسية والتربية الاسلامية، لصالح الصحة النفسية، حيث بلغ متوسط درجات الصحة النفسية في (٣٧,٦٦) وهو الأعلى مقارنة بالتخصصات الأخرى.

وفيما يخص الدرجة الكلية: وجود فروق دالة إحصائيا بين الصحة النفسية وأصول التربية، والصحة النفسية والتربية الاسلامية، والصحة النفسية والإدارة، والصحة النفسية والمناهج، لصالح الصحة النفسية، حيث بلغ متوسط درجات الصحة النفسية في (١٧٤,٢٥) وهو الأعلى مقارنة بالتخصصات الأخرى، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة المعاونة في مقياس التلكؤ الأكاديمي ترجع إلى اختلاف التخصص (علم نفس/صحة نفسية/ أصول تربية/تربية اسلامية/إدارة وتخطيط/مناهج) لصالح الصحة النفسية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه توصلت دراسة كل من (Klassen et al., 2008)، (صبري، وسالم، ٢٠١٥)، (نصار، ٢٠١٦)، (عطية، وبلبل، ٢٠١٨)، (المدني، ٢٠١٨)، (Won & Yu, 2018) والتي أشارت إلى وجود فروق ترجع إلى التخصص، وتختلف مع دراسة كل من (علام، ٢٠٠٨)، (Capan,2010)، (عبد العظيم، ٢٠١١)، (أبو غزال، ٢٠١٢)، (العبيدي، ٢٠١٣)، (شبار، ٢٠١٥)، (الغافري، ٢٠١٧)، (عبد اللاه، ٢٠١٧) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ترجع إلى التخصص.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأنها قد ترجع إلى نوع الدراسة وطبيعتها بتخصص الصحة النفسية، وخصائص الأفراد الذين يشاركون في بحوثهم في كونهم في الغالب فئات خاصة

يصعب الحصول عليهم وتطبيق أدوات الدراسة عليهم والتعامل معهم (أطفال الأحداث، والسجناء، وذوي الاضطرابات المختلفة، والمعاقين،.....)، وقد ترجع إلى طبيعة العمل في هذا التخصص ودور كل من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة ومدى التعاون فيما بينهم، وتنوع مهام العمل، والمساعدة والتوجيه من أساتذتهم، والدعم والمساندة من الزملاء، وأسلوب حل المشكلات المعروضة على القسم الذي ينتمون إليه، وعدالة وموضوعية المعاملة من قبل رئيس القسم وعلاقته بأعضاء الهيئة المعاونة.

بالإضافة إلى أن أعضاء الهيئة المعاونة بتخصص الصحة النفسية غير مكلفين بأداء تكليفات عملية تتطلب دخول المعامل مما يترتب عليه غياب المتابعة المستمرة لهم بخلاف التخصصات الأخرى بذات الكلية فهم في حالة استنفار أكاديمي مستمر حيث يتطلب منهم تكليفات عملية ودخول المعامل والتعامل مع الطلاب كمعمل علم النفس ومعمل الوسائل التعليمية ومعمل الصوتيات، وكثرة الاختبارات والمراجعات العلمية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس؛ ومن ثم المتابعة المستمرة لهؤلاء، والالتزام بالحضور معظم الوقت وزيادة الدافعية لديهم لإنجاز ما يكلفون به من مهام وواجبات أكاديمية.

نتائج الفرض السادس، وينص على: لا يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من الأفكار اللاعقلانية لدى أعضاء الهيئة المعاونة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض أجرى الباحثان تحليل الانحدار الخطي البسيط للكشف عن إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية درجات الأفكار اللاعقلانية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢١) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال الأفكار اللاعقلانية.

المتغير التابع	المتغير المستقل	ر	$ر^2$	$ر^2$ النموذج (معامل التفسير)	ف	معامل الانحدار B	Beta	ت
التلكؤ	الأفكار اللاعقلانية	٠,٤٧٧	٠,٢٢٨	٠,٢٢٤	٦٠,١٢٥**	٠,٤٩٢	٠,٤٧٧	٧,٧٥٤**

**** : دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من الجدول (٢١) أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من الأفكار اللاعقلانية بلغت (٦٠,١٢٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى(٠.٠١) مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال الأفكار اللاعقلانية، وفيما يخص الإسهام النسبي فقد بلغت القيمة التنبؤية له (ت) (٧,٧٤٥) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، كما بلغ معامل التفسير النهائي (٠.٢٢٤)، وهذا معناه أن الأفكار اللاعقلانية تسهم بنسبة ٢٢% في التنبؤ

بالتلكؤ الأكاديمي، وهذا يعني أيضاً أن المتغير المستقل (الأفكار اللاعقلانية) يفسر (٢٢%) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (التلكؤ الأكاديمي)، أو أن (٢٢%) من التغيرات التي تحدث في (التلكؤ الأكاديمي) تعزى إلى (الأفكار اللاعقلانية) والباقي يرجع إلى عوامل أخرى منها الخطأ العشوائي. وتدل هذه النتيجة على أن متغير الأفكار اللاعقلانية يشكل أحد المتغيرات التي تسهم فى التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من الأفكار اللاعقلانية لدى أعضاء الهيئة المعاونة، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من الأفكار اللاعقلانية على النحو الآتي: التلكؤ الأكاديمي = ٢٢,٨٢٧ + ٠,٤٩٢× الأفكار اللاعقلانية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (Mirala & Kenneth, 2006)، (Simpson & Timothy, 2009)، (Capan, 2010)، (Blouin-Hudon& Pychyl, 2015)، (Gustavson& Miyake, 2017) والتي توصلت إلى أن المعتقدات السلبية للطلاب نتيجة توقعاتهم لتقويم أعمالهم من قبل الآخرين، والكمالية الموجهة نحو الذات، والعصابية والمقبولية الاجتماعية والخوف من الفشل والإعزاءات السببية متغيرات منبئة بالتلكؤ الأكاديمي. بالإضافة إلى ما أشارت إليه دراسة (الديب، وأحمد، ٢٠١٦، ٩٥) إلى أن الطلاب المتلكئين يعزون التلكؤ إلى المعتقدات أو المخاوف اللاعقلانية كالسعي نحو أهداف غير واقعية أو تجنب المهام خوفا من تحقيق الأفكار المتعلقة بعدم الكفاءة أو التقييمات الذاتية السالبة، كما أنهم يختلقون تنوعا من الأعذار الاحتيالية لتأخرهم في أداء مهامهم.

كما يدعم هذه النتيجة أيضا ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (Onwuegbuzie, 2000)، (Brownlaw & Reosinger, 2001)، (Onwuegbuzie, 2004)، (Pullen, 2004)، (Mirala& Kemneth, 2006)، (Alexander, 2007)، (Simpson& Timothy, 2009)، (Capan,2010)، (Dryden& Saskia, 2010)، (Kagan et al., 2010)، (البهاص،٢٠١٠)، (Konovalova, 2012)، (Yazici & Bulut, 2015)، (المدني، ٢٠١٨)، والتي أشارت إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص التلكؤ الأكاديمي سواء خصائص معرفية كالنفور من الدراسة والهروب من مواقف الاستذكار والافتقار إلى القدرات الدراسية وتجنب الأنشطة التي تحتوي على معلومات تتعلق بقدراتهم الحقيقية والقصور فى الانتباه، أو خصائص سلوكية كالإكثار من اللعب واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي والمبالغة في ترتيب طاولة الاستذكار

والفشل في تحديد الأولويات، أو خصائص وجدانية كضعف الثقة بالنفس والقلق من التقويم السلبي والابتعاد عن المنافسة وضعف القدرة على تحمل الإحباط والضيق، أو خصائص دافعية كالرغبة في إنجاز المهام مع عدم إنجازها والتردد في أداء المهام. ومثل هذه الخصائص يمكن الكشف عنها من الأفكار اللاعقلانية التي هي بمثابة أفكار يتبناها الطالب في تنظيم نشاطاته اليومية. كذلك يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالتلكؤ الأكاديمي والتي قدمها (Calano & Harrington, 2007, 191-193) مثل "سوف أبدأ مبكرا هذه المرة"، "لقد اقتربت من البداية حالا"، وماذا يحدث إذا لم أبدأ"، "مازال هناك وقت"، "أخاف من الفشل"، "لن أتلكأ مرة أخرى"، ويمكن تفسير ذلك أيضا في ضوء قائمة الأفكار اللاعقلانية التي قدمها (Ellis, 1977) خاصة الفكرة الثانية "ينبغي أن يكون الفرد على درجة عالية من الكفاءة حتى يشعر بأهميته"، والفكرة الحادية عشرة "هناك دائما حل واحد وصحيح لكل مشكلة يجب الوصول إليه".

وأيضا ما أشارت إليه دراسة (البهاص، ٢٠١٠، ١٤٧)، (Grunschel, Schwinger, Steinmayr& Fries, 2016)، (Ibanez, Pelaez& Kloos, 2019) أن فكرة الخوف من الفشل تمثل بعدا مهما من أبعاد التلكؤ الأكاديمي، فالطالب الذي ينشغل بنتيجة الاختبار وتوقع الإخفاق فيه لا شك أنه يحجم عن الاستذكار وأداء المهام الدراسية الموكلة إليه، كما أن التباعد بين المعايير الي يضعها الطالب لنفسه وأدائه الفعلي يصيبه في كثير من الأحيان بالإحباط وتقل دافعيته نحو الدراسة، ويكون أكثر نفورا منها واللجوء إلى أنشطة ومهام أخرى غير دراسية يعوض بها إخفاقه ويجد فيها ملاذا آمنا بعيدا عن المهام الدراسية التي تشكل له عائقا ذاتيا وقلقا عند الإقبال عليها؛ ومن ثم كانت الأفكار اللاعقلانية منبئة بالتلكؤ الأكاديمي.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يأتي:

١- العمل على زيادة دافعية أعضاء الهيئة المعاونة في العمل من خلال تحقيق أولويات احتياجاتهم والمتمثلة في تحسين التسهيلات المادية اللازمة لأداء الوظيفة، وتوفير الدعم الوظيفي لهم، وتوفير الوسائل الحديثة والكافية للتعلم مثل خدمة الانترنت، والمراجع العلمية، والدوريات العلمية الالكترونية، والمعامل.

٢- على المختصين بناء اتجاهات إيجابية تجاه المسئوليات، والتوعية بأهمية الوقت والحد من استعمال وسائل الترفيه بشكل مفرط.

٣- العمل على تعزيز الاستقرار والأمان الوظيفي لأعضاء الهيئة المعاونة من خلال زيادة

المرتبات، وتطوير نظم وإجراءات التسجيل والإشراف العلمي، وزيادة الفرص الخاصة بالبعثات الداخلية والخارجية والمنح الدراسية.

٤- تثقيف وتأهيل المرشدين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين حول طبيعة وأسباب التلكؤ الأكاديمي.

٦- تعديل الأفكار اللاعقلية التي تميز الطلاب المتلكئين، خاصة أفكار الخوف من الفشل، والكمالية، والتردد في إنجاز المهام الأكاديمية.

٧- ضرورة أخذ مستوى الأفكار اللاعقلانية عين الاعتبار عند قبول أعضاء الهيئة المعاونة بالكلية.

دراسات مقترحة:

يمكن أن تثير الدراسة الحالية بعض المشكلات البحثية الآتية:

١- سمات الشخصية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة المعاونة.

٢- العلاقة بين المناخ الأسرى والجامعي فى التأثير فى مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة المعاونة .

٣- الخط النمائى للتلكؤ الأكاديمي خلال المراحل العمرية المختلفة.

٤- التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

٥- التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية لدى أعضاء هيئة التدريس.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

ابن طاوس، نوال؛ وآيت حمودة، حكيمة (٢٠١٨). علاقة الأفكار اللاعقلانية بمستوى التوافق الزواجي لدى الأزواج المترددين على العيادة النفسية. **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، ١٥، ١٣٤-١٤٧.

إدريس، ثابت عبد الرحمن؛ وصبري، دعاء محمد (٢٠١٠). تحليل الرضا الوظيفي لكل من أعضاء هيئة التدريس وأعضاء الهيئة المعاونة في الجامعات الحكومية المصرية: دراسة تطبيقية على جامعة المنوفية. جامعة المنوفية: **آفاق جديدة للدراسات التجارية**، ٢٢(٣،٤)، ٩-٤٦.

البهاص، سيد أحمد أحمد (٢٠١٠). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. جامعة

طنطا: **مجلة كلية التربية**، ٤٢، ١١٣-١٥٣.

الديب، محمد مصطفى؛ وأحمد، نبيل عبد الهادي (٢٠١٦). بعض المتغيرات المسهمة في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. جامعة طنطا: **مجلة كلية التربية**، ٦٢ الجزء الثاني، ١-١١٢.

الربيع، فيصل؛ والشواشرة، عمر؛ وحجازي، تغريد (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن. جامعة اليرموك: **مجلة المنار للبحوث والدراسات**، ١(٢٠)، ١٩٧-٢٣٣.

أبوغزال، معاوية (٢٠١٢). التّسويف الأكاديمى: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. **المجلة الأردنية فى العلوم التربوية**، ٢(٨)، ١٣١-١٤٩.

الريحاني، سليمان (١٩٨٥). تطوير اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية. الجامعة الأردنية: **مجلة دراسات العلوم التربوية**، ٢(١١)، ٧٧-٩٥.

الريحاني، سليمان (١٩٨٧). الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقة الجنس والتخصص في التفكير اللاعقلاني. الجامعة الأردنية: **مجلة دراسات العلوم التربوية**، ١٢(١١)، ٥٦-٩٢.

الزهراني، طراد حسن عوض (٢٠١٧). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالنزعة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين. **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، ١١، ٨-٤٥.

السادات، بوزيد شهرة أنور (٢٠١٧). الإرشاد العقلاني- الانفعالي ودوره في تغيير الأفكار اللاعقلانية بالأفكار العقلانية. **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، ١١، ١٨٨-٢٠٨.

السلمي، طارق عبد العالي (٢٠١٥). مستوى التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٢(١٦)، ٦٣٩-٦٦٤.

الشربيني، زكريا أحمد (٢٠٠٥). الأفكار اللاعقلانية وبعض مصادر اكتسابها (دراسة على عينة من طلاب الجامعة). **دراسات نفسية**، ١٥(٤)، ٥٣١-٥٥٧.

الشرنوبي، نادية السيد (٢٠٠٨). بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة

للمتلكئين وغير المتلكئين من طلبة وطالبات الجامعة. جامعة الأزهر: **مجلة كلية التربية**، ١٣٧(٢)، ٢٧٠-٣٦٣.

الشريف، بندر بن عبد الله؛ والأحمدي، ناصر بن عبد الله (٢٠١٧). محددات التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: دراسة تنبؤية، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٩٠، ٣٥٢-٣٧٩.

الصباح، سهير سليمان؛ والحموزي، عايد محمد (٢٠٠٧). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ٤٩، ٢٧٧-٣١٨.

الطراونة، عبد الله محمود عبد الله (٢٠١٧). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلاب جامعة مؤتة. **مجلة القراءة والمعرفة**، ١٨٩، ٥٨-٩٤.

العبيدي، عفراء خليل إبراهيم (٢٠١٣). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٣٥(٢)، ١٤٧-١٧١.

العنزى، فريح عويد؛ والدغيم، محمد دغيم (٢٠٠٣). سلوك التسويف الدراسى وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. جامعة المنصورة: **مجلة كلية التربية**، ٥٢(٢)، ١٠٢-١٣٧.

الغافري، نصراء مسلم حمد (٢٠١٧). الأفكار اللاعقلانية والخوف الاجتماعي لدى طلبة كليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان وفق متغيرات النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي. المركز القومي للبحوث بغزة: **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٨(١)، ٧٢-٨٤.

الكفيري، وداد محمد (٢٠١٦). التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل. جامعة السلطان قابوس: **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، ١٠(٢)، ٢٩٠-٢٩٩.

المحتسب، عيسى محمد؛ والعكر، محمد عاطف (٢٠١٧). المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الأفكار اللاعقلانية والتوجه نحو الحياة لدى ذوى الإعاقة. الجامعة الإسلامية بغزة: **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٤(٢٥)، ٣١٤-

٣٤٦.

المدني، فاطمة رمزي أحمد (٢٠١٨). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة طيبة. جامعة طيبة: **المجلة التربوية**، ١٦٢(٣٢)، ١١٥-١٥٨.

النواصرة، فيصل عيسى عبد القادر (٢٠١٧). مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى أسر أطفال التوحد وعلاقته ببعض المتغيرات ودرجة إعاقة الطفل. الجامعة الإسلامية بغزة: **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٣(٢٥)، ٣٧٠-٣٨٧.

الوذناني، سمر محمد حمود (٢٠١٨). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى عينة من عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. معهد الدراسات العليا للتربية: **مجلة البحث العلمي في التربية**، ١٩(٨)، ٤٩٥-٥١٦.

الوليلي، إسماعيل حسن فهيم (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميا. جامعة الزقازيق: كلية علوم الإعاقة والتأهيل، **مجلة التربية الخاصة**، ١٤، ٢٣٩-٣١٢.

بدوي، سعدية السيد؛ وقعير، فتحي عوض (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من الأطفال الليبيين الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة. جامعة عين شمس: معهد الدراسات العليا للطفولة، **دراسات الطفولة**، ٢١(٧٩)، ٥٣-٦٢.

جابر، مروة مختار بغدادي (٢٠١٥). برنامج تدريبي للحد من التسويف الأكاديمي وأثره في التوجهات الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة. جامعة الإسكندرية: كلية التربية، **مجلة كلية التربية**، ٣(٢٥)، ١٠٣-١٨٦.

حسانين، إعتدال عباس (٢٠١٥). النموذج البنائي للعلاقات بين أنماط الكمالية والتسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٥(٨٧)، ٥٧-٩٩.

حسن، عبد الحميد؛ والجمالي، فوزية (٢٠٠٣). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس. قطر: كلية التربية، **مجلة العلوم التربوية**، ٤، ٧١-١١٢.

حماد، هبة إبراهيم عبد الله (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياسي ضبط الذات والأفكار اللاعقلانية والعلاقة بينهما لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الكرك في الأردن. جامعة القاهرة: كلية الدراسات العليا للتربية، **العلوم التربوية**، ٣(٢٥)، ٥٦٨-٦٤٤.

سالم، سري محمد رشدي (٢٠١٧). جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود. جامعة الخرطوم: كلية التربية، **مجلة كلية التربية**، ١٠، ١-٥٤.

سحلول، وليد شوقي شفيق (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي والمعتقدات ما وراء معرفية حوله وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي. جامعة الزقازيق: **دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية**، ٨٤، ١٥٩-٢١١.

سكران، السيد عبد الدايم عبد السلام (٢٠١٠). البناء العاملي لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية، ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. جامعة قناة السويس: **مجلة كلية التربية**، ١٦، ١-٧٠.

سيد أحمد، عطية عطية (٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد. **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية**، (١٨)، ١-٧٩.

شبار، ياسمين ناجي السعيد (٢٠١٥). التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيرات النوع، التخصص الدراسي، الفرقة الدراسية. جامعة حلوان: **دراسات تربوية واجتماعية**، ٢١(٤)، ٦٤٧-٦٩٢.

صابر، سامية محمد(٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادى فى التخفيف من سلوك التأجيل المرضى لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. جامعة القاهرة: كلية الدراسات العليا للتربية، **مجلة العلوم التربوية**،١١، الجزء الثاني،٢٩١-٣٦٩.

صالح، علي عبد الرحيم؛ وصالح، زينة علي (٢٠١٣). التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٣٨، الجزء الثاني، ٢٤٣-٢٧١.

صالح، إيمان عبد الوهاب محمود (٢٠١٧). العلاقة بين التفكير العقلاني/ اللاعقلاني والضغوط النفسية لدى طلبة المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالقاهرة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٨٨، ٣٢٧-٣٥٩.

صبرى، نصر محمود؛ وسالم، هانم أحمد (٢٠١٥). التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من الذكاء الوجداني والرضا عن المهنة لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية. جامعة الزقازيق: **دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)**، ٩٨، الجزء الثاني، ١٤٩-٢٤٦.

عبد الخالق، أحمد محمد؛ والدغيم، محمد دغيم (٢٠١١). المقياس العربي للتسويف: إعداده وخصائصه السيكومترية. جامعة الإمارات العربية المتحدة: **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، ٣٠، ٢٠٠-٢٢٥.

عبد الرحمن، محمد السيد؛ وعبدالله، معتز (١٩٩٤). **مقياس الأفكار اللاعقلانية للأطفال والمراهقين (كراسة التعليمات)**، القاهرة: دار قباء.

عبد الرحمن، محمد السيد؛ وحسن، منى خليفة؛ وحبيب، أم كلثوم إبراهيم (٢٠١٨). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، ٣، ٢٤٥-٢٨٤.

عبد العظيم، فايقة أحمد (٢٠١١). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض مصادر الضغوط لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. جامعة عين شمس: مركز الإرشاد النفسي، **المؤتمر السنوي السادس عشر**، ١٦(٢)، ٥٤١-٦٤٤.

عبد اللاه، عبد الرسول عبد الباقي (٢٠١٧). الاحتراق التعلمي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي. جامعة سوهاج: كلية التربية، **المجلة التربوية**، ٤٩، ٢٣٤-٢٨١.

عبد الله، أحمد سمير فوزي (٢٠١٨). عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)**، ٩٦، ٤٣٩-٥١١.

عطا الله، مصطفى خليل محمود (٢٠١٧). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الدافعية– الدافعية والخارجية– والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية. جامعة أسيوط: كلية التربية، **مجلة كلية التربية**، ٢(٣٣)، ١٥٧–١٩٥.

عطية، أشرف محمد (٢٠٠٩). دراسة العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليا. جامعة عين شمس: **مجلة الإرشاد النفسي**، ١٩، ٢٨١–٣٢٥.

عطية، رانيا محمد علي؛ وبلبل، يسرا شعبان إبراهيم (٢٠١٨). المخطط التساعي للشخصية الإنيجرام وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. جامعة بورسعيد: **مجلة كلية التربية**، ٢٣، ٤٢–٨٦.

عطية، عطية محمد (٢٠٠٧). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. جامعة المنيا: كلية الآداب، مركز البحوث النفسية، **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية**، ١٨، ١١–١١٠.

علام، حسن أحمد عمر(٢٠٠٨). محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة. جامعة أسيوط: **المجلة العلمية لكلية التربية**، ٢ (٢٤)،٢٥٤–٣٠٦.

علي، عبد المنعم أحمد حسين؛ وإبراهيم، خالد أحمد عبد العال (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة. جامعة أسيوط: كلية التربية، **مجلة كلية التربية**، ١٠(٣٣)، ٢٢٣–٢٦٢.

علي، عبير حسن أحمد؛ ووهدان، سربناس ربيع عبد النبي (٢٠١٧). فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف ذوات صعوبات التعلم. جامعة طنطا: كلية التربية، **مجلة كلية التربية**، ٣(٦٧)، ٦٤٦–٧٠٦.

فضل، أحمد ثابت (٢٠١٤). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمهارة إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٥١،

.٣٣٠-٢٨٧

مجلي، شايع عبد الله (٢٠١١). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعده، **مجلة جامعة دمشق**، (٢٧)، ١٩١-٢٣٢.

مصيلحي، عبد الرحمن محمد؛ والشرنوبي، نادية السيد (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. جامعة الأزهر: **مجلة كلية التربية**، ١٢٦(١)، ٥٧-١٤٣.

محمود، حنان حسين؛ وبظاظو، أنسام مصطفى (٢٠١٧). فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تخفيض التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٨٧، ١١٣-١٥٨.

نصار، عصام جمعة (٢٠١٦). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتخصص والجنس لدى طلاب كلية التربية بالسادات. جامعة المنصورة: **مجلة بحوث التربية النوعية**، ٤١، ١-٣٧.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٦). أنماط معالجة المعلومات البصرية للنصفين الكرويين بالمخ لدى طلاب الجامعة مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي. جامعة الملك سعود: **رسالة التربية وعلم النفس**، ٥٣، ١-١٧.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Ajaya, A. & Osiki, B. (2008). Procrastination among the under graduates in a Nigerian University: Implications for time management, **International Business Management**, 2(4). 126-131.

Akram, A.; Fu,C.; Li, Y.; Javed, M., Y.; Lin, R.; Jiang, Y.& Tang, A., Y. (2019). Predicting students' academic procrastination in blended learning course using homework submission data, **IEEE**, (7), 102487-102498.

Alexander, A. (2007). Academic Procrastination and the role of hope as acoping strategy. **Personality and Individual Differences**, 42(7). 301-310.

Allen, M.; El-Cheikh,S.& Turner,M.(2017). A longitudinal investigation of irrational beliefs, hedonic balance and academic achievement, **Journal of Learning and Individual**

Differences, 58, 41-45.

Alqudah, M. ; Alsubhien, A. & Heilat, M. (2014). The relationship between the academic procrastination and self-efficacy among sample of king Saud university students, **Journal of Education and Practice**, 5(16), 101-111.

Atma, H., W.; Moenindyah, D.& Atmoko, A. (2019). Correlations analysis of self-motivation and time management on academic procrastination in students of public junior high school of Malang. **3rd International Conference on Education and Multimedia Technology, ACM International Conference Proceeding Series**, 175-178.

Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevelance of Academic Procrastination Behavior among Pre-Service Teachers and its Relationship with Demographics and Individual Preferences, **Journal of Theory and Practice in Education**, 5(1),18-32.

Blouin –Hudon ,E., M.,C.& Pychyl, T., A. (2015). Experiencing the temporally extended self: Initial support for the role of affective states, vivid mental imagery, and future self-continuity in the prediction of academic procrastination, **Journal of Personality and Individual Differences,** 86, 50-56.

Brownlaw, S., Reosinger, R. (2001). Putting of unit Tomorrow what is better done Today: Academic Procrastination as a function of Motivation Toward College Work. **Journal of Social Behavior & Personality**, 16,(1), 15-34.

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.

Capan, B. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of University Students, **Procedia-Social and Behavioral sciences**,5(2),665-671.

Celik, C., B.& Odaci, H. (2018). Psycho-Educational group intervention based on reality therapy to Cope with Academic procrastination, **Springer Science+ Business media, LLC**, 36, 220-233.

Charlebions, K . (2007). Doing tomorrow what could be done today: An investigation of academic procrastination. **Publication D.A.I: The Sciences and Engineering**, 68 (5-A), 3389-3417.

Choi, J. & Moram, S.(2009). Why not pocrastinate ? Development and Validation of a new active procrastination scale, **The**

Journal of Social Psychology, 149(2),195-211.

Chow, H. (2011). Procrastination among undergratatuate students: effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self efficacy, **Alberta Journal of Educational Research**, 57(2), 234-240.

Closson, L., M.& Boutilier, R., R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status, **Journal of Learning and Individual Differences**, 57, 157-162.

Corkin, D., Shirley , L., Wolters, C. & Winesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination, **Learning and individual Differences**, 32, 294-303.

David S., Ackerman, Barbara & Gross (2007). I can start than JME manuscript Next week, can't? The task characteristics behind why faculty procrastinates, **Journal of Marketin Education**, 29(2), 97-110.

David, D., Lynn, S., & Ellis, A. (2010). Rational and irrational beliefs research, theory, and clinical practice, **Published by Oxford Unisitvery Press**, Inc. 198 Madison Avenue, New.

Deniz, M .; Tras, Z. & Aydogan, D. (2009). An Investigation of Academic Procrastination, Locus of Control and Emotional Intelligence, **Educational Sciences: Theory & Practice**, 9(2), 623-632.

Dietz, F.; Hofer, M.; & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. **British Journal of Educational Psychology**, 77, 893-906.

Dryden, W. (2002). REBT's Situational ABC Model, The Rational Emotive Behavior.

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

Eisenbeck, N.; Carreno, D., F. & Uncles-Juarez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility, **Journal of Contextual Behavioral Science**, 13, 103-108.

Ellis, A. (1979). Rational –Emotive Therpay: In R. Corision (EDS), Current psychotherapies, Itasca: ***Peacockpublishers***, 185-229.

Ellis, A. (1994). Rational Emotive Behavior Therapy in the Treatment of Stress, **British journal of Guidance and counseling**, 22,

18-37.

Ferine, B., A.; Kopar, U., Y.; Fisher, P., L.& Spada, M., M. (2018). Further development and testing of the metacognitive model of procrastination: Self-reported academic performance. **Journal of Affective Disorders,** 240, 1-5.

Ferrari, J. & Scher, S. (2000). Toward an Understanding of Academic and Nonacademic Tasks Procrastinated by Students, The Use of Daily Logs, **Psychology in the Schools**, 37(4), 359-366.

Ferrari, J. & Diaz-Morales, J. (2007), Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinationors: Furtherevidence. **The Spanish Journal of Psychology**, 10(1), 91-96.

Ferrari, G., Ozer, B. & Demir A. (2009) . Chronic procrastination among Turkish adults, Exploring decisional, Avoidant and arousal styles, **The Journal of Social Psychology**. 149(3), 302-307.

Gagnon, J.; Dionne, F,& Pychyl, T. (2016). Committed action: An initial study on its association to procrastination in academic settings, **Journal of Contextual Behavioral Science**, 5, 97-102.

Gareau, A.; Chamandy, M.; Kljajic, k.& Gaudreau, P. (2019). The detrimental effect of academic procrastination on subsequent grades: the mediating role of coping over and above past achievement and working memory capacity. **Journal of Anxiety, Stress & Coping**, 32(2), 141-154.

Grunschel, C., Patrzek, J. & Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A laten profile analysis, **Learning and Individual Differences**, 23, 225-233.

Grunschel, C.; Schwinger, M.; Steinmayr, R.& Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance , and well-being , **Journal of Learning and Individual Differences**, 49, 162-170.

Gustavson, D., E.& Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation, **Journal of Learning and individual Differences**, 54, 160-172.

Guttmann,T., S. (2019). Customers' irrational beliefs: Scale development and validation, **Journal of Retailing and Consumer Services**, 49, 54-66.

Howell, A. & Watson, D. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies,

Personality and Individual Differences, 43(1), 167-178.

Ibanez, M., B.; Pelaez, J.& Kloos, C., D. (2019). Using an augmented reality geolocalized quiz game as an Incentive to overcome academic procrastination, **Spring Nature Switzerland AG**, 175-184.

Irshad, H. & Sarwat, S. (2010). Analysis of Procrastination among University students, **Procedia- Social and Behavioral Scinces**, 5(3), 897-904.

Kagan, M.; Cakir, O.; Ilhan, T. & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism, obsessive compulsive and five factor personality traits, **Procedia Social and behavioral Sciences**, 2, 2121-2125.

Karatas, H. (2015). Correlation among academic procrastination, personality, and academic achievement, **Anthropologist**, 20(1,2), 243-255.

Khan, M. J.; Arif, H.; Noor, S. & Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students, FWU **Journal of Social Sciences**, Winter, 8(2), 65-70.

Kim, S.; Fernandez, S.& Terrier, L. (2017). Procrastination , personality traits; and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story, **Journal of Personality and individual Differences,** 108, 154-157.

Klassen, R. ; Lindsey, I. & Sukaina, R. (2008). Academic procrastination of undergradutes: two self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination, **Contemporary Educational Psychology**, 33(4), 915-931.

Kljajic, K.& Gaudreau, P. (2018). Does it matter if students more in some courses than in others? A multilevel perspective on procrastination and academic achievement, **Journal of Learning and Instruction**, 58, 193-200.

Knuas, W. (2001). Procrastination, blame and change**, Journal of social behavior & personality**, 16 (1), 153-166.

Konovalova, L. (2012). Gender and age differences in academic procrastination, task aversiveness, and fear of failure, **Women**, 92(36), 72.

Lamba, G. (1999). Effect of Gender-Role and Self Efficacy on Academic Procrastination in College Students. **An Unpublished MA.E,** Truman State University.

Leahy, R. (2003). Overcoming resistance in cognitive therapy.

London: ***Guilford press***.

Liruo, P., Junfeng, Z. & Meiline, Y. (2012). Relationship between Academic Procrastination and Class Environments among Middle School Students, **China Journal of Health Psychology**, 9, 51-68.

Loeffler,S.; Stumpp,J.; Grund, S.; Limberger, M.& Ebner-Priemer, U. (2019). Fostering self-regulation to overcome academic procrastination using interactive ambulatory assessment, **Journal of Learning and Individual Differences,** 75, 1-14.

Mahfar, M.; Aslan, A., S.; Noah, S., M.;Ahmad,J.& Jaffar, W., M., W. (2014). Effects of rational emotive education module on irrational beliefs and stress among fully residential school students in Malaysia. 4th World Conference on Psychology, Counselling and Guidance WCPCG, **Journal of Social and Behavioral Sciences**, 114, 239-243.

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

Mccloskey, J. (2011). Finally, my thesis on academic Procrastination. **An Unpublished MA.E,** University of Texas, Arlington.

Milgram, N., & Tenne, R. (2000). Personality Correlates of Decisional and Task Avoidant Procrastination. European Jornal of Personality, 14, 141-156.

Mirala, A. & Kenneth, G. (2006). The role of emotional Dysregulation in perfectionism and psychological distress original research article **Journal of counseling Psychology** , 53(4), 498-510.

Mortazavi, F. (2016). The Prevelance of Academic Procrastination and its Association with Medical Students' Well-being Status, **International Journal of Humanities and Cultural Studies**, 3(2), 1256-1269.

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

Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statics anxiety, **Assessment and Evauation in Higher Education**, 59(1), 11-20.

Outer, L., Turner, M. J., Wood, A. G.& Lowry, R. (2018). "I need to go to the gym": Exploring the use of rational emotive behaviour therapy upon exercise addiction , irrational and rational beliefs, **Journal of Performance Enhancement & Health,**

6, 82-93.

Ozer, B., Demir, A. & Ferrari, J.(2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons, **The Journal of Psychology**, 149, 247-251.

Ozer, B., (2011). A cross sectional study on procrastination: who procrastinate more? **In International Conference on Education Research and Innovation**, 18, 34-37.

Ozer, B. & Ferrari, J. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students, **Individual Differences Research**. 9 (1), 33-40.

Ozer, E., A.& Akgun, O., E. (2015). The effects of Irrational Beliefs on Academic Motivation and Academic Self-Efficacy of Candidate Teachers of Computer and Instructional Technologies Education Department. 7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015), 05-07 February, Novotel Athens Convention Center, Athens, Greece, **Journal of Social and Behavioral Sciences**, 197, 1287-1292.

Pala, A., Akyildiz, M. & Bagci, C. (2011). Academic procrastination behaviour of pre-service teachers' of Celal Bayar University, **Procedia- Social and Behavioral Sciences**, 29, 1418-1425.

Park, S. & Sperling, R. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation, **Psychology**, 3(1), 12-22.

Piccarelli, R. (2003). How to overcome procrastination. **American Salesman**, 48(5), 27-29.

Predatu, R.; David,D.& Maffei,A. (2019). The effects of irrational, rational, and acceptance beliefs and perceived control of emotions, **Journal of Personality and individual Differences**, 155, 1-8.

Pullen, F.(2004). Perfectionism, procrastination, and other self-reported barriers to completing the doctoral dissertation. **D.A.I**, 64, 6339.

Pychyl, T. & Flett, G. (2012). Procrastination and self regulatory failar: An introduction to the special issue, **Journal of Rational Emotive & Cognitive behavior therapy**, 3(4), 203-212.

Rosario, P., Costa, M., Nunez, J., Gonza′lez-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A.(2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. **The Spanish Journal of psychology**, 12(1), 118-127.

Schraw, G., Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the things we do:

Agrounded theory of academic procrastination. **Journal of Educational psychology**, 99(1), 12-25.

Sigall, H., Kruglanski, A., & Fyock, J.(2000). Wishful thinking and procrastination, **Journal of social behavior and personality**, 15(5), 216-283.

Simpson, W., & PychyI, T. (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.

Steel, p., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. **Personality and Individual Differences**, 30(1), 95-106.

Stenberg, R. (2000). **Pathways to psychology**. London Thomson Learning, Inc.

Sokolowska, J. (2009). Behavioral, cognitive, affective, and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: A Q methodology approach, **An Unpublished Ph.D.,** Fordham University.

Turner, M. J.& Allen, M.S. (2018).Confirmatory factor analysis of the irrational Performance Beliefs Inventory (iPBI) in a sample of amateur and semi-professional athletes, **Journal of Psychology of sport & Exercise,** 35, 126-130.

Turner, M. J.; Aspin, G.& Gillman, J. (2019). Maladaptive schemas as a potential mechanism through which irrational beliefs relate to psychological distress in athletes**, Journal of Psychology of Sport& Exercise**, 44, 9-16.

Visla, A., Fluckiger, C.; Holtforth M, G.& David D. (2016). Irrational beliefs and psychological distress: A meta-analysis, **psychotherapy and psychosomatics,** 85(1), 8-15.

Wang, N., He, P., & Li, Q. (2013). The relationship between postgraduates' academic procrastination and psychodynamic variables. MPS, 457, 027.

Willson, B. (2012). Belonging to tomorrow: An overview of procrastination**, International Journal of Psychological Studies**, 4(1), 211-217.

Won , S.& Yu. S., L. (2018). Relation of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination**, Journal of Learning and Individual Differences**, 61, 205-215.

Yazici, H. & Bulut, R. (2015). Investigation into the academic procrastination of teacher candidates social studies with regard to their personality traits, **Procedia Social and behavioral Sciences**, 174, 2270-2277.

Yong, F. (2010). A study on the assertiveness and academic procrastination of English and communication students at a private university, **American Journal of Scientific Research**, 9,62-71.

Zeenath, S. & Orcullo, D. (2012). Exploring academic procrastination among graduates, **International proceedings of Economics Development & Research**, 47(9), 42-46.

Ziegler, N.& Opdenakker, M.-C. (2018). The development of academic procrastination in first- year secondary education students: The link with metacognitive self- regulation, self-efficacy, and effort regulation, **Journal of Learning and Individual Differences**, 64, 71-82.

Academic procrastination and Irrational Beliefs among Teaching Assistants at the Faculties of Education Al-Azhar University

By

Dr. Holayel Zayed Holayel Dr. Abdel Monem Ali Omar

Faculty of Education for Boys, Al-Azhar University in Cairo

Abstract:

The study aimed to identify the level of academic procrastination and the level of irrational beliefs, as well as the differences in academic procrastination in the light of the variables geographical area, function and specialization, also the possibility of predicting academic procrastination in degrees of irrational beliefs, the sample consisted of (206) members of the teaching assistants at the faculties of education boys in Cairo and Tafahna Al Ashraf Al-Azhar University, aged (28-39) years, they are (17) demonstrators with an average (29,882) years, standard deviation (0,600), (189) assistants lecturer with an average (34,015) years, standard deviation (2,030). The study tools included academic procrastination scale, and irrational beliefs scale. The study used means, independent samples T-test, Mann-Whitney test, one way anova, schefe's test, and linear simple regression. The results of the study indicated that academic procrastination and irrational beliefs appeared at medium level, there were no statistically significant differences in academic procrastination is due to the geographic area, there were statistically significant differences in academic procrastination due to the function in favor of the assistant lecturer, as well as there were statistically significant differences in academic procrastination due to the variable of specialization in favor of the mental health specialty, in addition to the possibility of predicting the academic procrastination in

degrees of irrational beliefs.

Key words: Academic Procrastination , Irrational Beliefs, Teaching Assistants, Al- Azhar University.