﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
***

الدور الوسيط للأفكار اللاعقلانية في العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وكلاً من المسؤولية التحصيلية والإرجاء الأكاديمي لدى طلبة جامعة الباحة

إعداد

د/ عبدالهادي بن يحيى بن محمد العُمري
دكتوراه في الإرشاد النفسي

المجلة التربوية. العدد السابع والخمسون. يناير ٢٠١٩م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن الدور الوسيط للأفكار اللاعقلانية بين التوجه نحو المستقبل وكلاً من المسؤولية التحصيلية والإرجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، واتبع الباحث المنهج الوصفي، كما تم اختيار عينة عشوائية من طلاب جامعة الباحة قوامها (٧٢٠) طالباً وطالبة، بواقع (٤٠٠) طالباً وطالبة من المتفوقين دراسياً، و(٣٢٠) طالباً وطالبة من المتأخرين دراسياً، طُبق عليهم مقاييس: الأفكار اللاعقلانية (الباحث)، والتوجه نحو المستقبل (الصقر، ٢٠١١)، والمسؤولية التحصيلية (الخزاعلة والحمدون، ٢٠١٠)، والإرجاء الأكاديمي (السكران، ٢٠١٥)، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها: لا تظهر عينة الدراسة تبايناً من الأفكار اللاعقلانية، فيما تظهر العينة مستوى مرتفع من التوجه نحو المستقبل، بينما تظهر مستوى متوسط من المسؤولية التحصيلية، كذلك توجد درجة متوسطة من الإرجاء الأكاديمي لدى عينة الدراسة، كذلك كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الأفكار اللاعقلانية والإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة المتأخرين دراسياً فقط، كما توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التوجه نحو المستقبل والإرجاء الأكاديمي لدى مجمل العينة، كذلك توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المسؤولية التحصيلية والإرجاء الأكاديمي لدى مجمل العينة، كما يوجد نموذج سببي يفسر العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وكل من التوجه نحو المستقبل والمسؤولية التحصيلية والإرجاء الأكاديمي.

The study aimed to identify the intermediary role of irrational thoughts between future orientation and both achievement responsibility academic procrastination among the university students. To achieve this objective, the study followed the descriptive approach. Then, a random sample of students- from all faculties of Al-Baha University- was selected (720) students, by (400) students from the Excelling students, and 320 students from the Latecoming Academically Students, and applied the study tools which consisted from scales: of Irrational Ideas (the Researcher), Future Orientation (Al-Saker, 2011), Achievement Responsibility (Khaza'leh and Hamdoun, 2010), and Academic Procrastination (Alskran, 2015). The study found a set of results, such as: there was no a variety level of Irrational Thoughts among Baha University students, while there was a (high) degree for Future Orientation, and (moderate) degree for Achievement Responsibility& Academic Procrastination among the study sample, the results also found a statistically significant correlation between the irrational thoughts and Academic Procrastination of the Latecoming Academically Students only, also there was a statistically significant correlation between the Future Orientation and Academic Procrastination, and there was a statistically significant correlation between the Achievement Responsibility and Academic Procrastination, finally, there was a causal model that explains the relationship between irrational thoughts and the dimensions of future orientation, achievement responsibility and academic Procrastination among Baha University students and students.

مقدمة:

شباب اليوم هم حاضر الأمة ومستقبلها، وعليهم تقع مسؤولية النهوض بمجتمعاتهم، وهذا ما أوجب على القائمين بالأمر الاهتمام بالمرحلة الجامعية وطلابها، فتثقيف الشباب الجامعي وتدريبهم وتأهيلهم نفسياً قد يساعدهم على المضي في الحياة بخطى ثابتة؛ بحيث تكون شخصياتهم سوية وسلوكهم إيجابي، على النحو الذي يمكنهم من مواجهة الحياة ومتطلباتها بطريقة منطقية عقلانية، دون اللجوء إلى أفكار منحرفة أو سلبية.

ولذا حظي البعد المستقبلي في حياة الطالب الجامعي – والذي يمثله مفهوم التوجه نحو المستقبل – باهتمام الباحثين، نظراً لارتباط هذا المفهوم بواحدة من أهم سمات الشخصية؛ وهو الشخصية المنجزة ذات الطموح والتحمل والمثابرة (حجازي، ٢٠٠٨، ص. ١٠١٥).

فالنظرة المستقبلية من أهم محددات التوافق لدى الإنسان، حيث أن التوجه إلى المستقبل يقيس التغيرات السلبية والإيجابية التي يتوقع حدوثها للفرد مستقبلاً، كما أن التوجه نحو المستقبل له علاقة باتزان الفرد الانفعالي وإنجازه الشخصي في مجالات الحياة المختلفة بصورة عامة والأكاديمية بصورة خاصة (Glick, Millstein & Orsillo, 2014, p. 82).

ويرتبط التوجه نحو المستقبل لدى طلاب الجامعة بالمشكلات المستقبلية التي يدركها الطلاب، ولذا يرتبط ارتفاع مستوى التوجه نحو المستقبل إيجابياً بالقدرة على تحقيق الذات والوصول إلى مستوى الشخصية المبدعة (عبد المنعم، ٢٠٠٧، ص. ٣)، وباحترام الذات (علي، ٢٠١٠،ص. ٢٣)، وتقدير الذات (حسنين، ٢٠١٤، ص. ١٢٧)، وكذلك الحفاظ على مستوى مرتفع من الصحة النفسية والجسمية (Karimli & Ssewamala, 2015, p. 425).

ومن جهة أخرى فإن هناك علاقة دالة وموجبة بين انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل وكلاً من الضبط الخارجي والاتجاه نحو التدخين أو العقاقير المخدرة (Daly, Delaney & Baumeister, 2015, p. 89)، وفقدان المعنى (Eldeleklioglu, 2012, p. 376)، فضلاً عن وجود تأثيرات مباشرة لانخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل

على العديد من المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة (Hejazi, Moghadam, Naghsh & Tarkhan, 2011, p. 2441).

ومن هذه المتغيرات الأكاديمية المسؤولية التحصيلية، والتي ويُنظر باعتبارها واحداً من العوامل المهمة التي يبني عليها الطلبة توجهات نشاطاتهم وتحصيلهم الدراسي، إذ من خلالها تتحدد مستويات هذا التحصيل ونتاجه ومستوى ما يستغله الطلبة من قدرات وما يبذلونه من جهود (الخزاعلة والحمدون، ٢٠١٠، ص. ٣٨٢).

وتحمل الطلبة لمسؤوليتهم التحصيلية فضلاً عن أنه يعتمد على النمو المعرفي لدى هؤلاء الطلبة، فإنه يتطلب منهم فهماً لأهدافهم التي يسعون نحو تحقيقها، ووعياً باتجاهاتهم وتوجهاتهم المستقبلية، ومن ثَمَّ لا يمكن دراسة المسؤولية التحصيلية لدى طلاب الجامعة بمعزل عن دراسة توجهاتهم نحو المستقبل (Bradley & Greene, 2013, p. 523).

ومن هذه المتغيرات ذات الصلة بالحياة الأكاديمية– أيضاً– لطلبة الجامعة، الإرجاء الأكاديمي؛ والذي يمثل ظاهرة ملفتة للنظر في الحياة الجامعية، حيث تبين بعض الدراسات كدراسة كما في وانج وانجلندر (Wang & Englander, 2010) أنها تتراوح ما بين ٣٠ إلى ٦٠% من جملة الطلاب الجامعيين.

ويُنظر إلى الإرجاء الأكاديمي باعتباره نوع من فقدان النظرة المستقبلية لدى الفرد، فالإرجاء يمثل مظهراً لضعف الإرادة لدى الطالب، وهذا الضعف يمثل– في ذاته– خللاً في توجهات الفرد نحو المستقبل (Nobel, 2012, p. 404).

فعندما يواجه الفرد صعوبات أو احباطات، فإن ذلك ما يعيق قدرته على الإنجاز فيشعر بالإحباط، فيسعى الفرد حينئذ إلى تحقيق انجازات قصيرة المدى، وبالتالي يقل شعوره بالهناءة النفسية، ولذا فإن هناك أهمية لتوجيه البحث النفسي نحو تناول العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والنظرة المستقبلية لدى الطلاب الجامعيين (Blouin–Hudon & Pychyl, 2015, p. 51).

وإذا كان نوعية التوجه نحو المستقبل تؤثر بشكل أو بآخر على كل من الإرجاء الأكاديمي والمسؤولية التحصيلية، فإن التوجه نحو المستقبل لدى طلاب الجامعة يتأثر بنوعية التفكير لدى الفرد، وبما أن منشأ هذه الأفكار الخاطئة هو الإدراك الخاطئ الذي يشوه البنية المعرفية، فإن هذا ما قد ينتج عنه الأفكار اللاعقلانية (طه، ٢٠١٠، ص. ٢٠٨).

كما تبين الدراسات أن هناك انتشاراً واسعاً للأفكار اللاعقلانية بين المتعلمين في البيئة العربية بصفة عامة كما في دراسة كل من: عبد الجبار (٢٠١٥)؛ وعبد الله (٢٠١٢)؛ وجعفر (٢٠١٢)، وفي البيئة السعودية بصفة خاصة كما في دراسة كل من: الشرقي (١٤٣٥هـ)؛ والعنزي (١٤٣١هـ)؛ والغامدي (١٤٣٠هـ) وأن هناك علاقة سلبية بين تلك الأفكار والعديد من الجوانب المعرفية لديهم، ومن ثمَّ تشكل الأفكار اللاعقلانية عاملاً مهماً في مشكلة الإرجاء الأكاديمي (Glick, Millstein & Orsillo, 2014, p. 82).

كذلك تعمل بعض أفكار الطالب الجامعي اللاعقلانية على التأثير السلبي على المسؤولية التحصيلية لديه، فحينما يضع الطلاب لأنفسهم مستوى من الطموحات يفوق بكثير قدراتهم وإمكانيتهم، أو حينما يبالغ البعض الآخر في الإتقان إلى حد التزمت، فإن كلاهما يصاب بالقلق أثناء إقدامه على البحث والاستذكار، ومن ثم قد تكون بعض الأفكار اللاعقلانية سبباً جوهرياً من أسباب ضعف المسؤولية التحصيلية لدى الطلاب الجامعيين (الجبوري، ٢٠٠٥، ص. ٥).

ومن جهة أخرى، اهتم عدد من الباحثين بدراسة العوامل المرتبطة بتفوق الطلاب في التحصيل الدراسي أو تأخرهم دراسياً، حيث وجدت بعض الدراسات فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي التحصيل وزملائهم منخفضي التحصيل في متغيرات نفسية وإكلينيكية مختلفة؛ فقد ذكر العنزي (٢٠٠٣، ص. ٥) أن بعض الدراسات وجدت أن الطلبة ذوي النزعة نحو الاتزان الانفعالي كانوا أفضل تحصيلاً من الطلبة ذوي النزعة نحو الانفعال.

وعليه يتبين أن هناك حاجة بحثية لتناول مشكلتي الإرجاء الأكاديمي وضعف المسؤولية التحصيلية لدى طلاب الجامعة في علاقتهما بالتوجه نحو المستقبل لديهم من جهة، وكذلك تحديد مدى تأثر هذه العلاقات بما يمتلكه طلاب الجامعة من أفكار لاعقلانية، ومن ثمَّ فإن البحث الحالي يأتي هادفاً إلى تحديد الدور الوسيط الذي تقوم به الأفكار اللاعقلانية في تحديد اتجاه ومقدار العلاقات بين التوجه نحو المستقبل وكلاً من المسؤولية التحصيلية والإرجاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة سواء المتفوقين منهم أو المتأخرين دراسياً ذكوراً وإناثاً.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث أثناء دراسته في المرحلة الجامعية وكذلك معاينته لواقع كثير من الطلاب الجامعيين أن هناك عدم وضوح للرؤية العامة لديهم في مسألة التوجه نحو المستقبل وكذلك انتشار الإرجاء الأكاديمي لدى كثير من الطلبة الجامعيين، وهو ما تؤكده نتائج دراسة كل من: الشريف (٢٠١٤)؛ وصالح وصالح (٢٠١٣)؛ وأبو غزال (٢٠١٢)، كما يُلاحظ بأن بعض الطلبة يعزون تحصيلهم سواءً كان مرتفعاً أم منخفضاً إلى عوامل خارجية كالحظ والصدفة، في حين يعزو آخرون ذلك إلى عوامل تتعلق بهم وبما يبذلونه من جهد، كما أن منهم من لديه طموحاً ودافعاً أكبر من غيرهم، وهو ما يبين أن المسؤولية التحصيلية تتباين في مستواها واتجاهها لدى طلاب الجامعة بشكل يستدعي ضرورة تحديدهما (المستوى والاتجاه) لدى طلبة الجامعة بتباين مستوياتهم التحصيلية: المتفوقين والمتأخرين دراسياً، وهو ما تؤكده نتائج دراسة كل من: الزقيلي (٢٠١٣)؛ والمومني وطرابية (٢٠١٢)؛ والخزاعلة والحمدون (٢٠١٠).

وإذا كانت المسؤولية التحصيلية لدى الطلاب تلعب دوراً مهماً في توجهات الطلاب، فإن هذا يستدعي الاهتمام بمدى الأفكار التي يحملها الطلاب حيال ذواتهم ومستقبلهم وواقعهم، وبناءً على ما تقدم تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسة علمية توضح أثر الأفكار اللاعقلانية على التوجه نحو المستقبل وكذلك الإرجاء الأكاديمي والمسؤولية التحصيلية لدى طلبة الجامعة، كما يمكن القول أن أكثر ما يثير القلق لدى المراهقين والشباب هو المستقبل، بل إن الشاب عندما يشعر بعدم وضوح أو عدم تحديد المستقبل المهني فإنه سيشعر بإحباط وقلق على ذاته وعلى مستقبله، كما أن التسويف الأكاديمي من أكثر الظواهر المنتشرة بين الطلاب الجامعيين خصوصاً فيما يتعلق بالنواحي الأكاديمية مما يستدعي وقوفاً علمياً لمعرفة مسببات ذلك التسويف وإعطاء البدائل التي تساعد الطالب على التغلب على التأجيل وإنجاز مهامه، فقد أثبتت نتائج الدراسات المسحية الحديثة أن نسبة الطلاب الذين يتسمون بسلوك التسويف تتراوح بين ٨٠:٩٠% بين طلاب الجامعة، وأن ٧٥% من هؤلاء المسوفين يعترفون بذلك، وأن ٥٠% منهم يسوفون بشكل دائم في أنشطتهم الدراسية وأنشطتهم العامة، ومن المتوقع أن نسبة التسويف الأكاديمي قابلة للزيادة (Simpson & Timothy, 2009, p. 906)، ولذا أورد أبو راسين (٢٠١٥، ص.٧٧) أن: "انتشار ظاهرة الإرجاء

الأكاديمي يستحق البحث لما يترتب عليه من تدني مستويات التحصيل الأكاديمي وضياع الوقت دون الاستفادة منه.

وبالرغم من اهتمام الباحثين المتزايد بالتسويف، إلا أنه ما زال هناك الكثير من الأمور حوله يجب دراستها؛ فهو حتى الآن يظل أحد أسباب المعاناة التي لم يتم الوقوف على معظم أسبابها، كما أن الأساس النظري والتجريبي الخاص به يعتبر قليلاً مقارنة بالتراكيب النفسية الأخرى (Sadeghi, 2011, p. 288).

ومما سبق يستنتج الباحث أن وجود الأفكار اللاعقلانية قد يؤدي بها إلى التأثير في مستوى التوجه نحو المستقبل، فكلما كان التوجه نحو المستقبل قوياً كان من المحتمل أن يكون الإرجاء الأكاديمي قليلاً أو منعدماً، وبالتالية قد ترتفع لدى الطالب المسؤولية التحصيلية، والعكس فكلما كان التوجه نحو المستقبل ضعيفاً يزيد عند الطالب الإرجاء الأكاديمي، وبالتالي تقل لديه المسؤولية التحصيلية كما أن الأفكار تلعب دوراً هاماً في تلك العملية، بل وتؤثر على مستوى التوجه نحو المستقبل لدى الطالب في هذه المرحلة في ظل وجود عدد كبير من الشباب العاطلين عن العمل والذين قد يقودهم ذلك إلى تغيّر في توجهاتهم وأفكارهم بصورة غير جيدة مما يعني أن هناك مشكلة تستحق البحث والدراسة وإعطاء الحلول المناسبة تجاهها.

أسئلة البحث:

١. ما مستوى التوجه نحو المستقبل لدى طلبة الباحة من المتفوقين والمتأخرين دراسياً؟
٢. ما درجة الإرجاء الأكاديمي لدى طلبة جامعة الباحة من المتفوقين والمتأخرين دراسياً؟
٣. ما نوع المسؤولية التحصيلية السائد لدى طلبة جامعة الباحة من المتفوقين والمتأخرين دراسياً؟
٤. ما أبرز الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة الباحة من المتفوقين والمتأخرين دراسياً؟
٥. ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين التوجه نحو المستقبل وكلاً من الإرجاء الأكاديمي والمسؤولية التحصيلية لدى طلبة جامعة الباحة؟
٦. ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين التوجه نحو المستقبل والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة الباحة من المتفوقين والمتأخرين دراسياً؟

٧. ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية وكل من التوجه نحو المستقبل والإرجاء الأكاديمي والمسؤولية التحصيلية لدى طلبة جامعة الباحة من المتفوقين والمتأخرين دراسياً؟

٨. ما أفضل نموذج سببي يفسر العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية، وكل من التوجه نحو المستقبل والإرجاء الأكاديمي والمسؤولية التحصيلية لدى طلبة جامعة الباحة من المتفوقين والمتأخرين دراسياً؟

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف البحثية المتعلقة بالتعرف على كل من: مستوى التوجه نحو المستقبل، ودرجة الإرجاء الأكاديمي، ومستوى ونوعية المسؤولية التحصيلية، وأبرز الأفكار اللاعقلانية لدى عينة البحث، وكذلك تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين التوجه نحو المستقبل وكل من الإرجاء الأكاديمي والمسؤولية التحصيلية، وأيضاً الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد التوجه نحو المستقبل والأفكار اللاعقلانية والإرجاء الأكاديمي، وكذلك الكشف عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وكل من التوجه نحو المستقبل والإرجاء الأكاديمي والمسؤولية التحصيلية، وأيضاً محاولة التوصل إلى أفضل نموذج يفسر العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وكل من التوجه نحو المستقبل والإرجاء الأكاديمي والمسؤولية التحصيلية لدى عينة البحث.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية.

تكمن الأهمية النظرية للبحث في كونه يركز على شريحة هامة في المجتمع وهم الشباب الجامعي حيث يسعى الباحث إلى التعرف على الأفكار اللاعقلانية وأثرها على مستوى التوجه نحو المستقبل وكذلك على الإرجاء الأكاديمي والمسؤولية التحصيلية، فالمرحلة الجامعية قد تتخللها صراعات وإحباطات قد يسودها الاكتئاب والقلق من المجهول، وهذا ما تزداد حدته في هذه المرحلة، حيث أن الطلاب يتهيؤون لحياة جديدة فتزداد طموحاتهم، ويزداد تفكيرهم بالصعوبات التي تعيق هذه الطموحات مما يؤثر تباعاً على أدائهم ومستوى طموحهم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية.

يكمن الأهمية التطبيقية للبحث في إمكانية تقديمه لتغذية راجعة إلى المسؤولين بوزارة التعليم عن الأثر الذي تؤدي إليه الأفكار اللاعقلانية حيال التوجه نحو المستقبل والإرجاء الأكاديمي والمسؤولية التحصيلية لدى طلبة جامعة الباحة من المتفوقين والمتأخرين دراسياً، كما يمكن أن يستفيد من نتائجه المسؤولون عن العمادات والأقسام وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة إضافة إلى الطلاب والطالبات فقد تشكل نتائج البحث دليلاً إجرائياً وصفياً لما يمكن أن تحدثه الأفكار العقلانية وكذلك اللاعقلانية من أثر على الطلاب والطالبات بالجامعة.

الأدب النظري لمتغيرات البحث:

تناول البحث الحالي مجموعة من المتغيرات التي يمكن عرضها على النحو التالي:

- التوجه نحو المستقبل **Future Orientation**:

عرفته الصقر (٢٠١١، ص. ٩) بأنه: "رؤية واستشراف الفرد للحياة المتوقعة في الفترة القادمة من حياته بما فيها من إيجابيات، وسلبيات المبنية على أساس تحليل الحاضر بإمكانياته واحتمالات المستقبل البعيد والقريب، ويتحدد توجه الفرد نحو المستقبل من خلال معرفة اتجاهه عما سيحدث له في المستقبل سواء المستقبل الأسري أو التعليمي أو المهني أو الإجتماعي وهل هذا الإتجاه إيجابي أم سلبي، ويتسم بالتفاؤل أو بالتشاؤم".

وتُعرفه سيجينر (Seginer, 2009, p. 3) على أنه الصور التي يتخيلها الفرد بشأن مستقبله والصور التي يمثلها الوعي وصور التقرير الذاتي، وهي ترى أن هذا الاتجاه ينبني على فكرة أنه مثلما تعتبر السمات غير الموضوعية كالامتداد إلى المستقبل، وميل الشخصية للتفكير في المستقبل ذات أهمية، فإن الأفكار الرئيسة للتفكير في المستقبل أو محتوى هذا التفكير والطابع الغالب عليه هي جوانب جوهرية في التوجه نحو المستقبل.

وقد نظر عدد كبير من البحوث إلى المنظور الزمني المستقبلي أو التوجه نحو المستقبل على أنه ليس ذا بُعد واحد، ولكنه منظور متعدد الأبعاد (Husman & Shell, 2008, p. 169)، وهذا ما أكدته نتائج إحدى الدراسات العاملية التي بينت أن التوجه نحو المستقبل ذو عوامل متعددة منها المهنة أو العمل والأسرة والتعليم والصحة والتدين (Ellen & Bbenedict, 2008, p. 183)، ومن أبعاده أيضاً التي أشارت إليها الدراسات بُعد القيمة Value التي يقصد بها تقدير الفرد لقيمة المجال الذي يتوجه به نحو المستقبل، كتقديره لقيمة مهنة ما يأملها مستقبلاً، وبُعد الترابط الذي يُقصد به القدرة على إيجاد ارتباط

بين الأنشطة الحالية للفرد والأهداف المستقبلية له، ويُعد الامتداد والذي يُقصد به أبعد حدث من بين الأحداث الأخرى التي يذكرها الفرد التي يحدد فيها زمناً أو وقتاً معيناً يحقق فيه هدفاً من أهدافه المستقبلية (So, Voision, Bumside & Gaylord, 2016, p. 16)

لذا يرى الباحثون أن التوجه نحو المستقبل يتضمن عدداً من المكونات والتي عليها يُمكن القول بأنه محصل لكل من السمات الشخصية للفرد وظروفه الحياتية (Steinberg, Graham, O'Brien, Woolard, Cauffman & Banich, 2009, p.29) وهي: المكون المعرفي: مثل التفكير بالمستقبل والتمثيل المعرفي، والمكون الموقفي: مثل تفضيل الأهداف قصيرة المدى أو طويلة المدى، والمكون الدافعي: مثل رسم الخطة المناسبة لتحقيق الأهداف، والمكون التقويمي: مثل درجة التفاؤل أو التشاؤم حول المستقبل.

ووفقاً للأفكار الأساسية في علم النفس المعرفي ونظرية الفعل، فإن التوجه نحو المستقبل يوصف من خلال العمليات الثلاثة التي أشار إليها نورمي (Nurmi, 1995, p. 355) وهي: الدافعية، والتخطيط، والتقويم، فتشير الدافعية إلى اهتمامات الأفراد بمصالحهم في المستقبل، أما التخطيط فيُشير إلى الكيفية التي يخطط بها الأفراد لتحقيق أهدافهم في المستقبل، وأخيراً يُشير التقييم إلى المدى الذي يمكن أن تتحقق ضمنه المصالح والأهداف.

وقد أكدت عديد من الدراسات السابقة أن التوجه نحو المستقبل من بين الأمور المهمة التي تشغل تفكير المراهقين في مرحلة المراهقة وتُسبب لهم خوفاً وقلقاً من المستقبل، وفي هذا الصدد أشار كل من: بولي (Poli, 2015, p. 105)؛ وشين وكروجر (Chen & Kruger, 2017, p. 123) إلى أن توجهات الفرد نحو المستقبل تحددها فئتان من العوامل وهما: العوامل الذاتية الداخلية المتصلة بالفرد: تعكس توجهات الفرد نحو المستقبل عدداً من خصال الفرد الشخصية مثل صورة الذات، ومستوى الطموح، ثم العوامل الخارجية المتصلة بالسياق الاجتماعي المحيط به: يتأثر تصور الشباب للمستقبل لدرجة كبيرة بالبيئة المحيطة به التي يوجد فيها ويتفاعل معها، وهي البيئة الأسرية والتعليمية والاجتماعية، ...إلخ، ولذلك فإن أساليب التنشئة الاجتماعية التي يُمارسها الوالدان مع أبنائهم تُعتبر أحد القوى المؤثرة على تصور الأبناء لمستقبلهم.

ومن الدراسات ذات الصلة التي تناولت التوجه نحو المستقبل دراسة ماكيب، وبارنيت (McCabe & Barnett، 2000) والتي هدفت إلى دراسة التوجهات المستقبلية المهنية،

والأسرية، والعاطفية لدى الطلبة الأميركيين، وتوصلت إلى أن عينة الدراسة كانوا أكثر تفصيلاً، وتفاؤلاً، وواقعية حول مستقبلهم المهني والعاطفي، والأسري، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في جميع مجالات التوجه إلى المستقبل.

كما قام نبلت وكورتينا (Neblett & Cortina, 2006) بدراسة العلاقة بين تصورات المراهقين وإدراكهم لعمل آبائهم وبين توجهاتهم إلى المستقبل، وأشارت النتائج إلى أن إدراكات المراهقين لعمل الوالدين تتنبأ سلباً أو إيجاباً بتوجهاتهم للمستقبل، كما بينت النتائج أن الدرجة المرتفعة من الدعم الوالدي ترتبط بتوجهات إيجابية أكثر نحو المستقبل.

أما دراسة البياتي وويس (٢٠١٢) فقد هدفت إلى مقارنة أساليب تفكير طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والمتأخرين دراسياً واتجاهاتهم نحو المستقبل، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة المتفوقين والطلبة المتأخرين دراسياً في أساليب التفكير (التركيبي والمثالي) لصالح المتفوقين، و(الواقعي) لصالح المتأخرين دراسياً، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين المتفوقين المتأخرين دراسياً في اتجاهاتهم نحو المستقبل لصالح المتفوقين.

فيما هدفت دراسة فولير وآخرين (Fowler, et al., 2017) إلى دراسة التكوين العاملي لمتغير التوجه نحو المستقبل في ضوء متغيري الأمل والتفاؤل، وتوصلت نتائجها إلى أن التوجه نحو المستقبل هو متغير عاملي يتكون من مجموعة من العوامل وأن الأمل والتفاؤل هما أفضل تفسير للتوجه نحو المستقبل، كما بينت النتائج أن الطلبة لديهم توجه إيجابي نحو المستقبل.

- المسؤولية التحصيلية Academic Responsibility

يعرفها الخزاعلة والحمدون (٢٠١٠، ص. ٣٨٢) بأنها: "تفسير الطالب لنتيجة تحصيله سواء أكان عالياً أم منخفضاً أم نجاحاً أم فشلاً ، فإما أن يتحمل مسؤولية هذا الأداء ويعزوه إلى نفسه وأما أن يعزوه إلى عوامل أخرى خارجة عن ذاته".

ووفق نظرية واينر (Weiner, 2000, p.2) تُعرف على أنها الأسباب التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي بطريقتين:

١. المسؤولية التحصيلية الداخلية وهي الأسباب الداخلية التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، ومن أهمها القدرة والجهد.

٢. المسؤولية التحصيلية الخارجية وهي الأسباب الخارجية التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، ومن أهمها الحظ وصعوبة المهمة أو سهولتها واتجاهات الآخرين.

وقد وضّح واينر Weiner بأن الأسباب التي يعتقد الطلبة أنها مسؤولة عن نجاحهم أو فشلهم هي ما يُسمى العزو، مبيناً أن هذه الأسباب تتمايز في ثلاثة أبعاد هي (في: العتوم وسليمان، ٢٠١٣، ص. ٩٦):

١. موقع السبب Locus داخلي /خارجي: فقد يعزو بعض الطلبة أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل داخلية أي عوامل موجودة فيهم كالجهد والقدرة، بينما يعزوها بعضهم إلى عوامل خارجية كالحظ.

٢. الاستقرار Stability مستقر /غير مستقر: ويشير هذا البُعد إلى كون السبب ثابتاً أو متغيراً، فقد يعتقد بعض الطلبة أن أسباب نجاحهم أو فشلهم ثابتة نسبياً؛ أي أنها لن تتغير كثيراً في المستقبل القريب كالقدرة، بينما يعتقد البعض الآخر أن عوامل نجاحهم أو فشلهم متغيرة كالحظ والجهد.

٣. إمكانية التحكم Controllability يُمكن التحكم به / لا يمكن التحكم به: فقد يعزو بعض الطلبة نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل قابلة للسيطرة؛ أي يمكن التحكم بها وضبطها، كالجهد، بينما يعتقد البعض الآخر أن أسباب نجاحهم أو فشلهم غير قابلة للتحكم ولا يسهل السيطرة عليها مثل اتجاهات المعلم أو صعوبة المهمة.

ومن الدراسات التي تناولت المسؤولية التحصيلية، دراسة الجبوري (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى التحقق من أثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية الخارجية إلى الداخلية لدى طلبة كلية التربية الأساسية، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية المسؤولية التحصيلية لدى عينة الدراسة.

كما أجرى الخزاعلة والحمدون (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تحديد المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس تربية المفرق، وأسفرت النتائج الدراسة عن أن المسؤولية التحصيلية لدى عينة الدراسة كانت داخلية، كما لم تظهر الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية للجنس في تحديد مستوى المسؤولية التحصيلية.

فيما سعت دراسة برادلي وجرين (Bradley, B & Greene, 2013) إلى تحديد العلاقة بين سلوكيات الطلاب المراهقين ومستوى المسؤولية التحصيلية لديهم، وقد بينت

نتائج الدراسة وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين السلوكيات غير الصحية لدى الطلاب المراهقين ومستوى المسؤولية التحصيلية المنخفض لديهم.

أما دراسة كورت وجينجور وإيريكي (Kurt, H., Güngör, F & Ekici, 2014) فقد هدفت لتحديد العلاقة بين فاعلية الذات للمعلمين ودرجة المسؤولية التحصيلية لطلابهم، وبينت النتائج أن فاعلية الذات لدى المعلمين تعمل كمنبأ بدرجة المسؤولية التحصيلية لدى طلابهم.

- الإرجاء الأكاديمي Academic Procrastination:

عرف كافسولو وكاراتس (Cavusoglu & Karatas, 2015, p. 736) الإرجاء الأكاديمي بالعملية المعرفية والسلوكية المتضمنة بتأخير اتخاذ القرارات المرتبطة بالدراسة وتأجيل الأعمال والمهام والواجبات الأكاديمية، فيما يُعرفه آل جبير (٢٠١٦، ص. ٢٤١) بأنه "هو التأجيل المتعمد لإنجاز الواجبات والمهام وتأخيرها حتى اللحظات الأخيرة، مما قد يؤثر على مسيرة الطالب الأكاديمية من خلال تجنب أداء تلك الواجبات والمهام والفشل في أدائها".

وهناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير سلوك الإرجاء الأكاديمي، ومنها:

١. نظرية التحليل النفسي: حيث يذهب المنحى النفسي Psychological approach في تفسيره للإرجاء على أنه نوع من أنواع الاضطراب السلوكي الانفعالي، لكن هناك فريق من الباحثين يغلب الجانب الانفعالي emotional، فعندما يبدأ الفرد أداء مهام معينة تظهر عليه علامات التوتر، فيلجأ إلى اتباع أساليب وقائية، عندئذ يكون التسويف مظهراً لتجنب أداء تلك المهام بغرض التخلص من التوتر (Kyung, 2002, p. 474).
٢. النظرية المعرفية: وتتجلى في إبراز أثر المتغيرات المعرفية على أساس أنها متنبئات بالتسويف ومن ضمنها المعتقدات اللاعقلانية، وأسلوب العزو، والمعتقدات المتعلقة بالوقت، وتقدير الذات والتفاؤل، واستراتيجيات التعويق الذاتي (أبو جناح، ٢٠١٥، ص. ٣١٦).

كما توصل"بياجيه" إلى أن عامل التوازن هو العامل الخاص المحدد للسلوك وأن التعزيز الحقيقي هو ذلك الذي ينبع من أفكار الفرد عن ذاته (الزغول والهنداوي، ٢٠١٠، ص. ٢٥٦)، كما أن التطور المعرفي يفترض أن التوازن يعني استمرارية الضبط الذاتي كما أنه عملية مستمرة لتنظيم وضبط السلوك (قطامي، ٢٠٠٥، ص.٢٦١).

٣. النظرية السلوكية: حيث يعتقد منظروها أن الإرجاء عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان للنشاطات السارة والمكافآت الفورية، وهذا التفسير ينسجم مع إشباع هوى النفس، والهروب من تحديات الحياة (أبو جناح، ٢٠١٥، ص. ٣١٦).

كما تُوجد أدلة تجريبية كثيرة على أن هناك علاقات بين العديد من المكونات الناتجة من نظرية التعلم (التعزيز) والإرجاء الأكاديمي، وهذا على العكس من مدخل التحليل النفسي (O'Brien, 2000, 3) ويُعد التعزيز Reinforcement أحد المكونات المهمة لنظرية التعلم، حيث تشتمل النظرية السلوكية على تعزيز السلوكيات، وطبقاً لنظرية التعزيز فإن الطلبة الذين يرجئون في الوقت الحالي ربما استخدموا ذلك في وقت سابق وكان ناجحاً، بالإضافة إلى الطلبة الذين تم تعزيزهم من خلال أنشطة أخرى ممتعة بالنسبة لهم من وجهة نظرهم، وبالتالي فإن الطلبة يُشاركون في الأنشطة التي وجدوها أكثر تعزيزاً بشكل مباشر (Ozer, 2010, p. 41).

ومن الدراسات ذات الصلة، دراسة بالكيز (Balkis, 2013) والتي اهتمت بالتعرف على الدور الوسيط للمعتقدات العقلانية حول الدراسة في علاقته بالتسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة، ووُجد أن التسويف الأكاديمي يرتبط ارتباطاً سالباً بكل من التحصيل الدراسي، والمعتقدات العقلانية حول الدراسة، والرضا عن الحياة.

أما دراسة سيونثا (Sunitha, 2013) فقد هدفت إلى فحص العلاقة بين التسويف الأكاديمي والقلق الدراسي الخاص بالرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين قلق دراسة الرياضيات وبين التسويف الأكاديمي، كما وجدت فروق في التسويف الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

فيما هدفت دراسة الشريف (٢٠١٤) إلى معرفة الفروق في التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسطات أبعاد التسويف الأكاديمي جاءت أعلى من متوسطات الفرضية مما يشير إلى انتشار التسويف بين الطلاب.

- الأفكار اللاعقلانية Irrational Thoughts

عرف "إليس" (In: Abrams & Ellis, 1994, p. 18) 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 مزيج من الظن والاحتمالية والتهويل والمبالغة والتي لا تتفق مع إمكانيات الفرد الواقعية".

وعرفها الموسى (٢٠٠٥، ص١٩٢) بأنها: "نمط من أنماط التفكير يستخدم فيه الفرد تعبيرات مطلقة لا تتوافق مع الحقيقة الواقعية للذات والآخرين، ويتجلى هذا التفكير في شعور الإنسان بالقلق الزائد، وميله إلى التعصب لآرائه الصارمة، وتجنب المشكلات والابتعاد عن المسؤولية والمجازفة واسترضاء الناس، وطلب التأييد والقبول منهم".

ومن ثمَّ يعرف الباحث الأفكار اللاعقلانية بأنها تلك الأفكار الخاطئة وغير الواقعية واللامنطقية المتصفة بعدم الموضوعية؛ التي تعيق الفرد عن التكيف السوي، وتؤدي به إلى الاضطرابات النفسية.

ويرى إليس Ellis أن التفكير اللاعقلاني يرجع في نشأته إلى التعلم المبكر الذي يتلقاه الطفل من والديه ومن البيئة الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها والتي تتضمن عناصر وجوانب غير منطقية (Michael, 2002, p. 33)، كما يتكون نسق الاعتقادات عند إليس من الأفكار العقلانية، والأفكار اللاعقلانية من نسقين، وهما: النسق الأول (الأفكار العقلانية): وتتصف بأنها أفكار منطقية، وواقعية، وحياتية؛ أي متسقة مع الواقع، وتساعد الفرد على تحقيق أهدافه وتوافقه النفسي، أما النسق الثاني (الأفكار اللاعقلانية): فتكون هذه النوعية من الأفكار هي المسؤولة عن إحداث الاضطرابات الانفعالية، والسبب في معظم الأعراض المرتبطة بالضغوط لدى الفرد، كما أنها تسيطر على تفكيره وتوجه سلوكه، ويعبر عنها الفرد لفظياً في شكل الوجوبيات وتؤدي إلى هزيمة الذات (Bernard, 2008, p. 35).

وقد حدد إليس (Ellis, 2004, p. 26) من خلال أبحاثه ودراساته هو وتلاميذه – إحدى عشرة فكرة لا عقلانية اعتبرها هي المسؤولة عن غالبية ما يصيب الأفراد من اضطرابات ومشكلات نفسية، حيث عرضها بعد تطويرها كالتالي: طلب الاستحسان، وابتغاء الكمال الشخصي، واللوم القاسي للذات والآخرين، وتوقع المصائب والكوارث، والتهور

(اللامبالاة) الانفعالية، والقلق الزائد، وتجنب المشكلات، والاعتمادية، والشعور بالعجز وأهمية خبرات الماضي، والانزعاج لمتاعب الآخرين، ابتغاء الحلول الكاملة.

ومما سبق يتبين أن الافكار اللاعقلانية تترك آثاراً عميقة على تنظيم شخصية الفرد وقدرته على التفاعل الاجتماعي، وتضعف اتزانه الانفعالي وينتابه إحساس بعدم الراحة والتهديد، وشكوى من الوساوس، يرافق ذلك قلق وإحساس بالعزلة، إضافة إلى تصلب وانغلاق المعتقدات وجمودها، وهو الأمر الذي يستدعي العمل على دراسة هذه الأفكار، وتأثيراتها على الطلاب.

ومن الدراسات ذات الصلة، دراسة الحياني (٢٠١٤) والتي هدفت إلى الكشف عن نسبه انتشار الأفكار العقلانية واللاعقلانية ومستويات الصحة النفسية عند الطلبة في المرحلة الثانوية وإيجاد العلاقة بينهما، وبينت النتائج انتشار الأفكار اللاعقلانية بين أفراد عينة الدراسة.

فيما استهدف دراسة المرشدي والطفيلي (٢٠١٥) تعرف العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط لدى طلبة الجامعة، وقد أظهرت أهم النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط المحسوب والنظري لكلا المقياسين الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط فضلا عن وجود علاقة ضعيفة بين المتغيرين لدى أفراد العينة.

فيما هدفت دراسة ميسون وبوعزة (٢٠١٦) إلى فحص علاقة الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل بتقدير الذات، وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة كانت مرتفعة، أما عن طبيعة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل بتقدير الذات لدى عينة الدراسة فقد كانت موجبة قوية وحجم أثرها كبير، فيما وجدت علاقة قوية وعكسية بين قلق المستقبل وتقدير الذات بعد عزل الأفكار اللاعقلانية وكان حجم أثرها فوق المتوسط.

كما أجرى الطراونة (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وبين قلق المستقبل لدى طلاب جامعة مؤتة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل.

منهجية البحث:

يتبع البحث المنهج الوصفي لكونه الأنسب لطبيعة البحث وأهدافه؛ التي تتحدد في الكشف عن واقع العلاقة بين متغيراته، وكذلك تحديد النموذج السببي للعلاقة بين هذه المتغيرات.

- مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب وطالبات جامعة الباحة، والبالغ عددهم (٢٢٨٥٨) طبقاً لما أمكن للباحث الحصول عليه من بيانات من عمادة القبول والتسجيل بجامعة الباحة، كما تم اختيار عينة عشوائية من طلاب جامعة الباحة قوامها (٧٢٠) طالباً وطالبة، بواقع (٤٠٠) طالباً وطالبة من المتفوقين دراسياً، و(٣٢٠) طالباً وطالبة من المتأخرين دراسياً.

- أدوات البحث:

يوظف البحث الحالي مجموعة من المقاييس وهي:

أولاً: مقياس الأفكار اللاعقلانية (إعداد: الباحث).

صمم المقياس على طريقة ليكرت Likert ليتم الاختيار من بين خمسة بدائل للاستجابة هي: (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً - أبداً)، حيث تم الاطلاع على مجموعة من المقياس الخاصة بقياس الأفكار اللاعقلانية، وطبقاً لهذا الإجراء، أمكن للباحث صياغة (٦٦) فقرة لتكون الصورة الأولية للمقياس الحالي، وقد وُزعت على (١١) بعد؛ يمثل كل بعد منها فكرة من الأفكار غير العقلانية- تُقاس من خلال (٦) فقرات- كالتالي: طلب التأييد والاستحسان من الآخرين- طلب الكمالية- النظرة السلبية للآخرين- توقع المشكلات- جلد الذات- الاتكالية- التصور العام للحياة- الانكفائية- الانشغال بالماضي- المرغوبية الجنسية- تقبل التناقضات.

وقد تم التحقق من صدق وثبات المقياس عبر الخطوات الإجرائية التالية:

(١) الصدق: قام الباحث بحساب صدق المقياس باستخدام طريقتين وهما كما يلي:

أ- الصدق الظاهري: حيث عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين والمختصين في أقسام علم النفس بالجامعات السعودية، حيث بلغ عددهم (١٢) محكماً؛ لتقدير صدق الأداة وفق معادلة كندال لمعامل اتفاق المحكمين Kendall Coefficient of

Concordance؛ فبلغت قيمة المعامل (٠.٨١)؛ مما يشير إلى وجود اتفاق مرتفع بين تقديرات المحكمين للمقياس، وهذا ما يعني توفر معيار الصدق الظاهري للمقياس بشكله الحالي.

ب- صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب صدق المقياس باستخدام بيانات التطبيق الاستطلاعي (ن= ٦٦)- من خارج عينة الدراسة الأساسية ولها نفس خصائصها- وذلك عبر طريقة الاتساق الداخلي؛ والتي تعتمد على حساب معامل الارتباط البسيط لبيرسون وفق المراحل الثلاث التي ذكرها أبو علام (٢٠١٠، ١١٦)، وهي كالتالي:

١/ب- حساب معاملات الارتباط المتبادلة بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له، فتراوحت المعاملات ما بين(٠.٢٥) إلى (٠.٦٤).

٢/ب- حساب معاملات الارتباط المتبادلة بين كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٤١) إلى (٠.٨٦).

٣/ب- حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس وبعضها البعض، ثم بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل، وقد جاءت جميع المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا، ومعادلة التجزئة النصفية المصححة بمعادلة سبيرمان- بروان، فجاءت المعاملات جميعها متجاوزة القيمة (٠.٥٣) الدالة وفق معيار ديدرش Diederich لقوة معامل الثبات (عبد الرحمن، ٢٠٠٣، ١٧٥) حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٥٩) إلى (٠.٩٤).

ثانياً: مقياس التوجه نحو المستقبل (إعداد: الصقر، ٢٠١١).

أعدت هناء الصقر (٢٠١١) هذا المقياس بهدف قياس التوجهات الإيجابية والسلبية لدى الطلبة المراهقين نحو المستقبل، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٩) فقرة موزعة على (٤) أبعاد وهي التوجه نحو المستقبل: الأسري، والدراسي، والمهني، والاجتماعي، وقد تمت صياغة أغلب فقرات المقياس بصورة سلبية (٤٤ فقرة سلبية، و٥ فقرات إيجابية)، بحيث تدل الدرجة المنخفضة على توجه إيجابي نحو المستقبل، بينما تدل الدرجة المرتفعة

على توجه سلبي، حيث يختار المفحوص استجابة على مقياس ليكرت الخماسي (تنطبق عليّ بدرجة: ضعيفة جداً- ضعيفة- متوسطة- كبيرة- كبيرة جداً).

وقد توفر لهذا القياس في الدراسة الأصلية له مؤشرات صدق عالية، حيث تم حساب الصدق الظاهري له، وكذلك صدق الاتساق الداخلي، وصدق التكوين الفرضي، بينما تم حساب ثباته باستخدام معادلة ألفا للثبات، وكذلك باستخدام طريقة (التطبيق- إعادة التطبيق)، وقد تراوحت معاملات الثبات له ما بين (٠.٦٥) إلى (٠.٩٤) وهي قيم ثبات مرتفعة.

أما في الدراسة الحالية فقد تم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة (الاتساق الداخلي)- وفق المراحل الثلاث المُشار إليها عند تناول مقياس الأفكار اللاعقلانية السابق- وقد تراوحت معاملات الارتباط في جميع المراحل ما بين (٠.٢٨) و(٠.٧٠) عدا الفقرة رقم (٢) حيث لم يصل معاملها حد الدلالة الإحصائية فتم حذفها، فيما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا، ومعادلة التجزئة النصفية، فجاءت المعاملات متجاوزة القيمة (٠.٥٣) الدالة على قوة معامل الثبات، حيث تراوحت قيمها ما بين (٠.٧٦) إلى (٠.٩٥).

ثالثاً: مقياس الإرجاء الأكاديمي (إعداد: سكران، ٢٠١٥).

أعد السكران (٢٠١٥) هذا المقياس بهدف قياس مستوى إرجاء المهام الأكاديمية لدى الطالب الجامعي، ويتكون المقياس في صورته النهائية المختصرة من (٢٥) فقرة؛ يجيب عليها المفحوص باختيار بديل من (٥) بدائل، وهي: (أوافق بشدة- أوافق- موافقة متوسطة- لا أوافق- لا أوافق بشدة)، بحيث تعبر الدرجة الكلية المرتفعة عن ارتفاع مستوى الإرجاء الأكاديمي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الإرجاء الأكاديمي.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة الصدق البنائي؛ والتي تعتمد على حساب معامل الارتباط البسيط لبيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية، فجاءت قيم المعاملات متراوحة ما بين (٠.٢٧) و(٠.٧٤) بينما كان معاملي الفقرتين (٢٠، و٢٥) غير دالين فتم حذفهما ليصبح عدد الفقرات (٢٣) فقرة، فيما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا حيث بلغت قيمة معامل ألفا (٠.٨٦) مما يشير إلى توفر خصائص سيكومترية جيدة للمقياس الحالي.

رابعاً: مقياس المسؤولية التحصيلية (الخزاعلة والحمدون، ٢٠١٠).

قام الباحثان بتصميم المقياس الحالي، بحيث تكون من (٢٥) عبارة توزعت ما بين (١١) عبارة لمحور المسؤولية التحصيلية الداخلية، و(١٤) عبارة لمحور المسؤولية الخارجية، وقد تم استخدام سلم تدريج خماسي التقدير (قليلة جداً، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جداً) وتكون الدرجات مرتبة ترتيباً تنازلياً (١،٢،٣،٤،٥)، وقد تحقق الباحثان من صدق المقياس من خلال حساب الصدق الظاهري له، فيما تم التحقق من ثباته باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا، حيث بلغ معامل ألفا للأداة ككل ٨٧%.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة الصدق البنائي، فجاءت قيم المعاملات متراوحة ما بين (٠.٣٢) و(٠.٦١) بينما كان معاملي الفقرتين (٢٢، و٢٤) غير دالين فتم حذفهما ليصبح عدد الفقرات (٢٣) فقرة، فيما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا حيث بلغت قيمة معامل ألفا (٠.٨٤) مما يشير إلى توفر خصائص سيكومترية جيدة للمقياس الحالي.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

نتيجة الفرض الأول:

ونصه: "يظهر طلبة جامعة الباحة تبايناً في انتشار الأفكار اللاعقلانية لديهم "، ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية الموزونة وفق معادلة "فيشر"، فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأفكار غير العقلانية (الأبعاد والدرجة الكلية) مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

رقم الفكرة في المقياس	أبعاد مقياس الأفكار غير العقلانية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الانتشار	الرتبة
١١	تقبل التناقضات	٢.٥٥	٠.٨٢	٥١.٠٨	متوسط	١
٢	طلب الكمالية	٢.٥٥	٠.٨١	٥١.٠٦	متوسط	٢
١٠	المرغوبية الجنسية	٢.٥٢	٠.٩٣	٥٠.٣٧	متوسط	٣
٣	النظرة السلبية للآخرين	٢.٤٦	٠.٧٤	٤٩.١٤	متوسط	٤
٧	التصور العام للحياة	٢.٣٩	٠.٧٦	٤٧.٨١	متوسط	٥
٤	توقع الكوارث والمشكلات	٢.٣٣	٠.٦٥	٤٦.٥٦	منخفض	٦
٨	الانكفائية	٢.٣١	٠.٧٨	٤٦.٢٨	منخفض	٧

رقم الفكرة في المقياس	أبعاد مقياس الأفكار غير العقلانية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الانتشار	الرتبة
٥	جلد الذات	٢.٢٣	٠.٦٧	٤٤.٥٨	منخفض	٨
٦	الاتكالية	٢.٢٠	٠.٦٣	٤٣.٩١	منخفض	٩
٩	الانشغال بالماضي	٢.١٧	٠.٧٦	٤٣.٣٤	منخفض	١٠
١	طلب التأييد والاستحسان من الآخرين	١.٣٨	٠.٩٤	٢٧.٥٦	منخفض	١١
	الدرجة الكلية للمقياس	**٢.٢٨**	**٠.٧٧**	**٤٥.٦١**	**منخفض**	

تبين النتائج في الجدول (١) أن مستوى الاستجابة لتقدير أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية جاء بمتوسط (٢.٢٨) وبانحراف معياري (٠.٧٧)، ومن ثمَّ تشير هذه النتيجة إلى أن مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى العينة جاء بدرجة (منخفضة).

ويعزو الباحث الدرجة المنخفضة لانتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلبة جامعة الباحة إلى أسباب عديدة؛ من بينها التطور النوعي في عمليات التربية والتعليم في مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية الذي تشهده المملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة، إذ تتجه العملية التعليمية الآن نحو التأكيد على دور المتعلم في العملية وتربيه على الاستقلالية عن الآخرين، ومن ثمَّ تتيح له الفرصة لاتخاذ قراراته بنفسه، والتخطيط لحياته بوضع أهداف منطقية تتماشى مع الواقع، وهو الأمر الذي ساعد في تدريب الطلاب على التفكير العقلاني بعيداً عن التفكير غير المنطقي.

نتيجة الفرض الثاني:

ونصه: "يظهر طلبة جامعة الباحة مستوى مرتفع من التوجه نحو المستقبل"، ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية الموزونة وفق معادلة "فيشر"، فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوجه نحو المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية) مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

رقم البعد في المقياس	أبعاد مقياس التوجه نحو المستقبل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الانتشار	الرتبة
١	التوجه نحو المستقبل الأسري	٢.٤١	٠.٦٠	٤٨.٢٠	مرتفع	١
٢	التوجه نحو المستقبل الدراسي	٢.٢١	٠.٢٥	٤٤.٢٥	مرتفع	٢
٣	التوجه نحو المستقبل المهني	٢.٢٨	٠.٢٥	٤٥.٦٢	مرتفع	٣
٤	التوجه نحو المستقبل الاجتماعي	٢.٢٠	٠.٢٤	٤٣.٩٠	مرتفع	٤
	الدرجة الكلية للمقياس	**٢.٢٧**	**٠.٣٤**	**٤٥.٤٩**	**مرتفع**	

تبين النتائج في الجدول (٢) أن مستوى الاستجابة لتقدير أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التوجه نحو المستقبل جاء بمتوسط (٢.٢٧) وبانحراف معياري (٠.٣٤)، أي أن مستوى التوجه الإيجابي نحو المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة (مرتفعة).

ويعزو الباحث النتيجة الحالية في دلالتها على وجود توجهات إيجابية نحو المستقبل لدى عينة البحث إلى تطلع الشباب في تلك المرحلة العمرية نحو المستقبل، حيث يبنون آملاً عريضة، وتحدوهم تطلعات كبيرة في المستقبل، ومما يزيد الأمر وضوحاً ما يمر به المجتمع في الآونة الأخيرة من وضوح الرؤية حول مستقبل الوطن، فإن هذا ما انعكس إيجابياً على اتجاه ونوع التوجه نحو المستقبل لدى طلاب جامعة الباحة، فجاء توجههم نحو المستقبل بشكل إيجابي.

نتيجة الفرض الثالث:

ونصه: " يظهر مستوى طلبة جامعة الباحة مستوىً مرتفعاً من المسؤولية التحصيلية"، ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية الموزونة وفق معادلة "فيشر"، فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على مقياس المسؤولية التحصيلية (البعدين والدرجة الكلية) مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

رقم البعد في المقياس	أبعاد مقياس المسؤولية التحصيلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الانتشار	الرتبة
1	المسؤولية التحصيلية الداخلية	٣.٣١	٠.٧٢	٦٦.١١	متوسط	١
٢	المسؤولية التحصيلية الخارجية	٢.٤٣	٠.٨٠	٤٨.٦٢	منخفض	٢
	الدرجة الكلية للمقياس	**٢.٨٧**	**٠.٧٦**	**٤٥.٤٩**	**متوسط**	

تبين النتائج في الجدول (٣) أن مستوى الاستجابة لتقدير أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس المسؤولية التحصيلية جاء بمتوسط (٢.٨٧) وبانحراف معياري (٠.٧٦)، أي أن مستوى انتشار نوع المسؤولية التحصيلية لدى أفراد عينة البحث جاء بدرجة (متوسطة).

ويعزو الباحث النتيجة الحالية في دلالتها على وجود توجهات متوسطة نحو المسؤولية التحصيلية إلى تفاوت الطلبة الجامعيين في مستوى الدافعية، خاصة وأن العينة الحالية أكثر من نصفها من الطلبة الجامعين المتفوقين دراسياً (بنسبة ٥٦% من إجمالي عينة الدراسة)، في حين جاء أقل من نصفها من المتأخرين دراسياً (بنسبة ٤٤% من إجمالي عينة الدراسة)، وهو الأمر الذي حسم التوجه نحو نمط محدد من نمطي المسؤولية التحصيلية غير محدد لدى عينة البحث الحالي، فالطلبة المتفوقون يعزون نجاحهم لما يبذلونه من مجهود، وهو ما يولد لديهم دافعية نحو الجد والاجتهاد والاعتماد على الذات، بخلاف الطلبة المتأخرين دراسياً.

نتيجة الفرض الرابع:

ونصه: "توجد درجة منخفضة من الإرجاء الأكاديمي لدى طلبة جامعة الباحة"، ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية الموزونة وفق معادلة "فيشر"، فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على مقياس الإرجاء الأكاديمي (الدرجة الكلية) مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الانتشار
الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي	٢.٨١	٠.٥١	٥٦.٢٠	متوسط

تبين النتائج في الجدول (٤) أن مستوى الاستجابة لتقدير أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس الإرجاء الأكاديمي جاء بمتوسط (٢.٨١) وبانحراف معياري (٠.٥١)، أي أن مستوى انتشار الإرجاء الأكاديمي لدى أفراد العينة جاء بدرجة (متوسطة).

ومن وجهة نظر معرفية، يرى الباحث أن النتيجة الحالية في دلالتها على وجود درجة متوسطة من الإرجاء الأكاديمي، يمكن عزوها إلى أن الإرجاء المُتكرر للواجبات الأكاديمية يُؤدي إلى تراكمها في المستقبل مما يُؤدي إلى نتائج أكاديمية غير مرضية، وبالتالي يُولد شعور بالذنب لدى المسوف لإضاعة كثيرٍ من وقته دون فائدة، وفيما يخص البحث الحالي، فإن طبيعة عينتها (في صورتها الكلية) تجعل من النتيجة الحالية نتيجةً منطقية، فقرابة ٤٠% من العينة الحالية من المتأخرين دراسياً، وهو الأمر الذي لم يحسم توجه العينة في مجملها وجهة محددة فيما يتعلق بدرجة الإرجاء الأكاديمي لديهم.

نتيجة الفرض الخامس:

ونصه: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين الأفكار اللاعقلانية والإرجاء الأكاديمي لدى طلبة جامعة الباحة من المتفوقين والمتأخرين دراسياً"، ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب معامل الارتباط البسيط لبيرسون لإيجاد العلاقة بين المتغيرين لدى عينة البحث، فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٥) العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والإرجاء الأكاديمي

الإرجاء الأكاديمي / الأفكار اللاعقلانية	المتفوقون دراسياً		المتأخرون دراسياً	
	قيمة (ر)	التباين المفسر	قيمة (ر)	التباين المفسر
الفكرة الأولى: طلب التأييد والاستحسان من الآخرين	٠.٠٧	%٤.٩	-٠.٢٤**	%-٢٧.٠٦
الفكرة الثانية: طلب الكمالية	-٠.٠٦	%٣.١	٠.٣٣**	%٢٦.٩
الفكرة الثالثة: النظرة السلبية للآخرين	٠.٠١	%٠.٣	٠.٢٧**	%٢٢.٤
الفكرة الرابعة: توقع الكوارث والمشكلات	٠.٠٤	%٢.٤	٠.٢٨**	%٢٠.٦

الإرجاء الأكاديمي / الأفكار اللاعقلانية	المتفوقون دراسياً		المتأخرون دراسياً	
	قيمة (ر)	التباين المفسر	قيمة (ر)	التباين المفسر
الفكرة الخامسة: جلد الذات	٠.٠١	%٠.٠٦	**٠.٢٧	%١٩.٩
الفكرة السادسة: الاتكالية	٠.٠٣	%١.٤	**٠.٢٥	%١٩.٤
الفكرة السابعة: التصور العام للحياة	-٠.٠٧	%-٤.٢	**٠.٢٨	%٢٦.٩
الفكرة الثامنة: الانكفائية	-٠.٠٥	%-٣.٧	**٠.٢٧	%٢١.٦
الفكرة التاسعة: الانشغال بالماضي	-٠.٠٤	%-٢.٨	**٠.٣١	%٢٦.٩
الفكرة العاشرة: المرغوبية الجنسية	٠.١١	%١.١٢	**٠.٣٤	%٣٥.٩١
الفكرة الحادية عشرة: تقبل التناقضات	٠.٠١	%٠.٩	**٠.٣٨	%٣٥.٥١
الدرجة الكلية	-٠.٠١	%٤.٤٠	**٠.٣٢	%١٨.١

تبين النتائج في الجدول (٥) عدم وجود علاقة ارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية والإرجاء الأكاديمي لدى عينة المتفوقين دراسياً، فيما لم توجد علاقة ارتباطية موجبة بين (١٠) أفكار لاعقلانية والدرجة الكلية لها مع الإرجاء الأكاديمي لدى عينة المتأخرين دراسياً، أما الفكرة الأولى فقد ارتبطت ارتباطاً سالباً بالإرجاء الأكاديمي.

ويعزو الباحث النتيجة الحالية إلى أن الأفكار اللاعقلانية قد تكون سبباً مباشراً في العديد من المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين، حيث تشير نتائج دراسة بوياسجولو وكويك (Boyacioglu & Kucuk, 2011)، إلى وجود ارتباط دال بين قلق الاختبار والدرجة الكلية للمعتقدات غير العقلانية، وهو ما يتفق مع النتيجة الحالية في دلالتها على وجود تأثير للأفكار اللاعقلانية على مستوى الإرجاء الأكاديمي، فقد بلغت نسبة التباين الحادث في الإرجاء الأكاديمي والذي يفسره وجود الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة المتأخرين دراسياً ١٨.١% وهو ما يؤكد مسؤولية الأفكار اللاعقلانية عن زيادة درجة الإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة المتأخرين دراسياً، فمع وجود أفكار غير منطقية لدى الطالب المتأخر دراسياً فإنه يسعى إلى تأجيل المهام الأكاديمية التي يكلف بها، فضلاً عن أنه يسعى إلى إيجاد مبرر يقنع به نفسه، ومن ثمَّ تجد الأفكار اللاعقلانية لها طريقاً إلى سلوكه، أما عينة المتفوقين دراسياً؛ والتي يُتوقع أن درجة الإرجاء لديهم منخفضة، فإنهم يفكرون بشكل منطقي في تحديد دافعيتهم لانجاز المهام الأكاديمية، حيث لم تسهم الأفكار اللاعقلانية إسهاماً دالاً في تحديد مستوى الإرجاء لديهم، وهو الأمر الذي يؤكد أن التفوق الدراسي يكون مصحوباً بأفكار واقعية تجعل الطالب على وعي بأهدافه، ولديه دافعية نحو إنجازها.

نتيجة الفرض السادس:

ونصه: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين أبعاد التوجه نحو المستقبل والإرجاء الأكاديمي لدى طلبة جامعة الباحة من المتفوقين والمتأخرين دراسياً"، ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب معامل الارتباط البسيط لبيرسون لإيجاد العلاقة بين المتغيرين لدى كل من المتفوقين والمتأخرين دراسياً، فجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٦) العلاقة بين التوجه نحو المستقبل والإرجاء الأكاديمي

الإرجاء الأكاديمي	المتفوقون دراسياً		المتأخرون دراسياً	
التوجه نحو المستقبل	قيمة (ر)	التباين المفسر	قيمة (ر)	التباين المفسر
التوجه نحو المستقبل الأسري	-٠.٠١	-١.٥%	٠.١٥**	٢٤.٨%
التوجه نحو المستقبل الدراسي	-٠.١١**	-١٠.٥%	٠.١٣**	١٥.٣%
التوجه نحو المستقبل المهني	-٠.١٧**	-١٥.٩%	٠.١٧**	١٨.٧%
التوجه نحو المستقبل الاجتماعي	-٠.١٢**	-٢١.٢٥%	٠.١٠*	٢٠.٧%
الدرجة الكلية للمقياس	-٠.١١**	-٤٩.٢%	٠.١٦**	٧٩.٥%

تبين النتائج في الجدول (٦) وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التوجه نحو المستقبل والإرجاء الأكاديمي لدى عينة المتفوقين دراسياً، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جميع أبعاد التوجه نحو المستقبل والدرجة الكلية له مع الإرجاء الأكاديمي لدى عينة المتأخرين دراسياً.

ويعزو الباحث وجود علاقة سالبة بين التوجه نحو المستقبل والإرجاء الأكاديمي لدى المتفوقين دراسياً، إلى وجود توجهات إيجابية نحو المستقبل يسعى الطلبة المتفوقين إلى تحقيقها، إذ تحركهم هذه التوجهات نحو بذل الجهد والاجتهاد في دراستهم، ولذا لا مجال لديهم لإرجاء ما يكلفون به من مهام أكاديمية، فهم حريصون على تنفيذها أولاً بأول، وبالتالي فإن اهتماماتهم المستقبلية تجعلهم يحاولون الاستفادة من الفرص المتاحة لهم في الواقع الأكاديمي إلى الحد الأقصى الذي تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم، وفي ظل هذه التوجهات تقل درجة الإرجاء الأكاديمي لديهم بشكل ملحوظ، حيث تبين النتيجة الحالية أن التوجه الإيجابي نحو المستقبل يؤثر في خفض درجة الإرجاء الأكاديمي لدى المتفوقين دراسياً بنسبة ٤٩.٢%.

نتيجة الفرض السابع:

ونصه: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α ≤ ٠.٠٥) بين المسؤولية التحصيلية والإرجاء الأكاديمي لدى طلبة جامعة الباحة من المتفوقين والمتأخرين دراسياً"، ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب معامل الارتباط البسيط لبيرسون لإيجاد العلاقة بين المتغيرين، فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧) العلاقة بين المسؤولية التحصيلية والإرجاء الأكاديمي

الإرجاء الأكاديمي / المسؤولية التحصيلية	المتفوقون دراسياً		المتأخرون دراسياً	
	قيمة (ر)	التباين المفسر	قيمة (ر)	التباين المفسر
المسؤولية التحصيلية الداخلية	-٠.٠٩	٨.٥%-	**-٠.١٩	٢٨.٧%
المسؤولية التحصيلية الخارجية	**٠.١٦	١٨.٨%-	**٠.٣٣	٥٦.٥%
الدرجة الكلية للمقياس	-٠.١٤**	٢٧.٤%-	**٠.١٦	٢٧.٨%

تبين النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الدرجة الكلية للمسؤولية وبين الإرجاء الأكاديمي لدى المتفوقين دراسياً، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المسؤولية التحصيلية الخارجية، والدرجة الكلية للمسؤولية وبين الإرجاء الأكاديمي لدى المتأخرين دراسياً.

ويمكن تفسير وجود علاقة سلبية بين الدرجة الكلية للمسؤولية التحصيلية والإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة المتفوقين دراسياً إلى سيطرة المسؤولية التحصيلية الداخلية على طلبة هذ العينة، فهم يقرون بمسؤولياتهم، ووفقها يبنون توجهات نشاطاتهم وتحصيلهم الدراسي، كما يربطون بين قدرتهم على أداء المهام التي يكلفون بها وبين النتائج المترتبة على أدائهم هذا، ولذا فهم يدركون جيداً خطورة إرجاء المهام الأكاديمية، ويعبرون عن تحملهم للمسؤولية إذ حدث ذلك منهم، ولا يبحثون عن مبررات لذلك، ومما يجعل هذه النتيجة حاسمة في الدلالة على سيطرة المسؤولية التحصيلية الداخلية على الطلبة المتفوقين دراسياً عدم وجود علاقة دالة بين المسؤولية الداخلية والإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة المتفوقين، أي أن هؤلاء الطلبة إذا ما سيطرت عليهم المسؤولية التحصيلية الداخلية فلا مجال لديهم إطلاقاً لحدوث الإرجاء الأكاديمي.

أما بالنسبة للطلبة المتأخرين دراسياً، فإن المسؤولية التحصيلية الداخلية تعمل على خفض سلوك الإرجاء الأكاديمي لديهم بنسبة ٢٨.٧%، وهو الأمر الذي يشير إلى قوة تأثير المسؤولية التحصيلية الداخلية في تغيير سلوك التسويف والإرجاء لدى الطلبة المتأخرين دراسياً، وعلى النقيض إذا ما توفرت لديهم المسؤولية التحصيلية الخارجية، فإن تدعم سلوك الإرجاء لديهم بنسبة عالية جداً حيث تصل نسبة التباين إلى ٥٦.٥%، بينما تنخفض نسبة التباين في الدرجة الكلية للمسؤولية التحصيلية لديهم بفعل وجود المسؤولية الداخلية كجزء من الدرجة الكلية لتصل نسبة التباين إلى ٢٧.٨% وهو الأمر الذي يوضح أنه كلما كان الطالب لديه شعور بالمسؤولية الذاتية عن تصرفاته، فإنه يدرك أن نجاحه ما هو إلا نتيجة لمقدار ما بذله من جهد في الدراسة، وعندما يفشل في أدائه الدراسي يعترف بأنه لم يبذل الجهد الكافي للنجاح.

نتيجة الفرض الثامن:

ونصه: "يوجد نموذج سببي يفسر العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وأبعاد كل من التوجه نحو المستقبل والمسؤولية التحصيلية والإرجاء الأكاديمي لدى طلبة جامعة الباحة من المتفوقين والمتأخرين دراسياً"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام برنامج Amos 23 لتحليل مسار العلاقة بين متغيرات البحث على النحو التالي.

أولاً: النموذج في حالة الطلبة المتفوقين دراسياً.

جدول (٨) تأثيرات المتغيرات المستقلة المباشرة وغير المباشرة على المتغير التابع

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	التأثير المباشر			التأثير غير المباشر		
		الوزن المعياري	التباين	مستوى الدلالة	الوزن المعياري	التباين	مستوى الدلالة
الفكرة الأولى: طلب التأييد والاستحسان من الآخرين	الإرجاء الأكاديمي	٠.٠٩	٠.٠٠٨١	٠.٠٠٥	٠.١٠	٠.٠١	٠.٠٥
الفكرة الثانية: طلب الكمالية		٠.٠٣	٠.٠٠٠٩	٠.١١	٠.٠١	٠.٠٠٠١	٠.٠٩٨
الفكرة الثالثة: النظرة السلبية للآخرين		٠.١٠	٠.٠١	٠.٠٠٥	٠.٠٩	٠.٠٠٨١	٠.٠٥
الفكرة الرابعة: توقع الكوارث والمشكلات		٠.٠٦	٠.٠٠٣٦	٠.٠٠٥	٠.٠٨	٠.٠٠٦٤	٠.٠٥
الفكرة الخامسة: جلد الذات		٠.٠١	٠.٠٠٠١	٠.٣٩	٠.٠٢	٠.٠٠٠٤	٠.٢٧
الفكرة السادسة: الاتكالية		٠.٠٢	٠.٠٠٠٤	٠.٢٧	٠.٠١	٠.٠٠٠١	٠.٣٩
الفكرة السابعة: التصور العام للحياة		٠.٠٩	٠.٠٠٨١	٠.٠٠٥	٠.٠٧	٠.٠٠٤٩	٠.٠٥
الفكرة الثامنة: الانكفائية		٠.١١	٠.٠١٢١	٠.٠٠٥	٠.١٣	٠.٠١٦٩	٠.٠١
الفكرة التاسعة: الانشغال بالماضي		٠.٠٩	٠.٠٠٨١	٠.٠٠٥	٠.١١	٠.٠١٢١	٠.٠٥

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	التأثير المباشر			التأثير غير المباشر		
		الوزن المعياري	التباين	مستوى الدلالة	الوزن المعياري	التباين	مستوى الدلالة
الفكرة العاشرة: المرغوبية الجنسية		٠.٠٠٠	٠	٠.٩٩	٠.٠٢	٠.٠٠٠٤	٠.٢٧
الفكرة الحادية عشرة: تقبل التناقضات		٠.١٠	٠.٠١	٠.٠٥	٠.٠٧	٠.٠٠٤٩	٠.٠٥
التوجه نحو المستقبل		-٠.١٧	٠.٠٢٨٩	٠.٠١	-٠.١٩	٠.٠٣٦١	٠.٠١
المسؤولية التحصيلية		-٠.١٥	٠.٠٢٢٥	٠.٠١	-٠.٢١	٠.٠٤٤١	٠.٠١
متغير الخطأ		٠.٤٨	٠.٢٣٠٤	٠.٠١	٠.٤٨	٠.٢٣٠٤	٠.٠١
المجموع			٠.٣٤٣٢	٠.٠١		٠.٣٧٤٩	٠.٠١

يتبين من الجدول السابق وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للعلاقة بين متغيرات البحث المستقلة والمتغير التابع في ظل وجود المتغير الوسيط، أي أن الأفكار اللاعقلانية تتوسط العلاقة بين كل من التوجه نحو المستقبل والمسؤولية التحصيلية وبين الإرجاء الأكاديمي.

ومن ثمَّ يمكن القول بأن الأفكار اللاعقلانية ضعيفة التأثير المباشر وغير المباشر في سلوك الإرجاء الأكاديمي، بينما وجد تأثير قوي مباشر وغير مباشر لكل من التوجه نحو المستقبل، والمسؤولية التحصيلية على سلوك الإرجاء، وكان أقوى المتغيرات تأثيراً في تلك العلاقة هو التوجه نحو المستقبل، واستناداً إلى ما سبق، فإن النموذج يؤكد على أن التوجه الإيجابي نحو المستقبل يعمل على التأثير في المسؤولية التحصيلية للتوجه نحو المسؤولية التحصيلية الداخلية، وعليه يؤثر هذين المتغيرين معاً في إحداث التباين في الإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة المتفوقين دراسياً.

ثانياً: النموذج في حالة الطلبة المتأخرين دراسياً.

جدول (٩) تأثيرات المتغيرات المستقلة المباشرة على المتغير التابع

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	التأثير المباشر				التأثير غير المباشر	
		الوزن المعياري	التباين	مستوى الدلالة	الوزن المعياري	التباين	مستوى الدلالة
الفكرة الأولى: طلب التأييد والاستحسان من الآخرين	الإرجاء الأكاديمي	٠.٣٦	٠.١٢٩٦	٠.٠١	٠.١١	٠.٠١٢١	٠.٠٥
الفكرة الثانية: طلب الكمالية		٠.٢١	٠.٠٤٤١	٠.٠١	٠.١٢	٠.٠١٤٤	٠.٠٥
الفكرة الثالثة: النظرة السلبية للآخرين		٠.٢٧	٠.٠٧٢٩	٠.٠١	٠.٢١	٠.٠٤٤١	٠.٠١
الفكرة الرابعة: توقع الكوارث والمشكلات		٠.٣٠	٠.٠٩	٠.٠١	٠.١٤	٠.٠١٩٦	٠.٠١
الفكرة الخامسة: جلد الذات		٠.٣٨	٠.١٤٤٤	٠.٠١	٠.١٥	٠.٠٢٢٥	٠.٠١
الفكرة السادسة: الاتكالية		٠.٣١	٠.٠٩٦١	٠.٠١	٠.١٧	٠.٠٠٠٤	٠.٠١
الفكرة السابعة: التصور العام للحياة		٠.٢٢	٠.٠٤٨٤	٠.٠١	٠.١٢	٠.٠١٤٤	٠.٠٥
الفكرة الثامنة: الانكفائية		٠.٢٩	٠.٠٨٤١	٠.٠١	٠.١٥	٠.٠٠٠٤	٠.٠١
الفكرة التاسعة: الانشغال بالماضي		٠.٢٤	٠.٠٥٧٦	٠.٠١	٠.١٠	٠.٠١٢١	٠.٠٥
الفكرة العاشرة: المرغوبية الجنسية		٠.٠٤	٠.٠٠١٦	٠.٠٩	٠.٠١	٠.٠٠٠١	٠.٩٨
الفكرة الحادية عشرة: تقبل التناقضات		٠.٢٥	٠.٠٦٢٥	٠.٠١	٠.١٢	٠.٠١٤٤	٠.٠١
التوجه نحو المستقبل		٠.٣٥	٠.١٢٢٥	٠.٠١	٠.٠٨	٠.٠٠٦٤	٠.٠٥
المسؤولية التحصيلية		٠.٢٧	٠.٠٧٢٩	٠.٠١	٠.١٩	٠.٠٠٨١	٠.٠١
متغير الخطأ		٠.٥٥	٠.٣٠٢٥	٠.٠١	٠.٥٥	٠.٠٢٣٠٤	٠.٠١
المجموع		**٠.٨٣١**		**٠.٠**		**٠.١٦٢**	**٠.٠**
		٤		**١**		**٧**	**١**

يتبين من الجدول السابق وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للعلاقة بين متغيرات البحث التابعة والمتغير المستقل في ظل وجود المتغير الوسيط، أي أن الأفكار اللاعقلانية

تتوسط العلاقة بين كل من التوجه نحو المستقبل والمسؤولية التحصيلية وبين الإرجاء الأكاديمي.

ومن ثمَّ يمكن القول بأن الأفكار اللاعقلانية قوية التأثير المباشر وغير المباشر في سلوك الإرجاء الأكاديمي، كذلك وجد تأثير قوي مباشر وغير مباشر لكل من التوجه نحو المستقبل، والمسؤولية التحصيلية على سلوك الإرجاء، وكان أقوى المتغيرات تأثيراً في تلك العلاقة هو التوجه نحو المستقبل، ويؤكد النموذج يؤكد على أن الأفكار اللاعقلانية، والتوجه السلبي نحو المستقبل يعمل على التأثير في المسؤولية التحصيلية بحيث تكون خارجية، وعليه تؤثر هذه المتغيرات معاً في إحداث التباين في الإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة المتأخرين دراسياً.

وبذلك تتحقق صحة النموذج السببي بين متغيرات الدراسة، والتي تفسر ما مجمله ٧١.٨١% من الإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة المتفوقين دراسياً، و٩٩.٦٣% من الإرجاء لدى الطلبة المتأخرين دراسياً.

وفي ضوء النتائج السابقة تم تقديم مجموعة من التوصيات ومنها:

١. تعزيز مستويات التفكير العقلاني لدى طلاب وطالبات جامعة الباحة، بالشكل الذي يعمل على حماية الطلاب من الجمود الفكري، أو الأفكار المنحرفة.

٢. تبصير طلاب الجامعة بأهمية تكوين اتجاه إيجابي محدد نحو المستقبل، وذلك من خلال البرامج الإرشادية والتوعوية داخل الجامع،.

٣. تدعيم الاتجاه نحو المسؤولية التحصيلية الداخلية لدى طلاب الجامعة، وذلك من خلال توجيه الطلاب نحو تحمل مسؤولية أفعالهم، وما ينتج عنها من آثار.

٤. نشر وعي داخل نطاق الجامعة وخارجها بخطورة الإرجاء الأكاديمي، مما يُوجد باعثاً لدى الطلاب نحو البعد عن هذا السلوك غير المجدي.

مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية.

أبو جناح، مفتاح (٢٠١٥). نمط التسويف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب. *مجلة التربوي*-كلية التربية بالخمس-جامعة المرقب بليبيا، ع(٧)، ٣٠٨-٣٣٧.

أبو راسين، محمد حسن (٢٠١٥). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بكل من الثقة بالذات والمعدل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجازان. *دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق* – مصر، ع(٨٨)، ٧٣ – ١٣٣.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠١٢). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. ط ٧، القاهرة: دار النشر للجامعات.

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

البياتي، محمد سليمان وويس، صاحب أسعد (٢٠١٢). دراسة مقارنة في أساليب تفكير طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والمتأخرين دراسياً واتجاهاتهم نحو المستقبل. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، ١٩(٦)، ٤٢٣- ٤٦٣.

آل جبير، سليمان (٢٠١٦). العلاقة بين التسويف وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*-جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع(٢٠)، ٢٣٩-٢٨٢.

الجبوري، ثابت محمد (٢٠٠٥). *أثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية الخارجية والداخلية لدى طلبة كلية التربية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.

جعفر، فاكهة جعفر (٢٠١٢). الأفكار العقلانية واللاعقلانية و علاقتها بالاكتئاب لدى طلبة كلية التربية – صبر – جامعة عدن، *مجلة كلية التربية* –اليمن، ع١٢، ١١٧ – ١٤٢.

حجازي، جولتان حسن (٢٠٠٨). الاغتراب النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي لدى الشباب الجامعي الفلسطيني. *مجلة كلية الآداب بجامعة طنطا*، ٢١(٣)، ٩٩٢ – ١٠٨٣

حسنين، إيهاب حامد (٢٠١٤). *المُناخ المدرسي وعلاقته بتقدير الذات والسلوك العدواني والتوجه المهني نحو المستقبل لدى طلاب التعليم الفني من الجنسين*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الحياني، بردان علي (٢٠١٤). الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بالصحة النفسية عند طلبة المرحلة الثانوية ودور الأسرة في ذلك لمواجهة العولمة. *مجلة الأكاديمية العربية في الدنمارك*، ع(٥)، ٤١-٦٠.

الخزاعلة، محمد سلمان والحمدون، منصور نزال (٢٠١٠). المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس تربية قصبة المفرق. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، ١٨(١)، ٣٨١- ٣٩٣.

الزغول، عماد والهنداوي، علي (٢٠١٠). *مدخل إلى علم النفس*. العين: دار الكتاب الجامعي.

الزقيلي، بوران علي (٢٠١٣). *المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بمستوى الطموح ودافع الإنجاز للطلبة الموهوبين والعاديين*. رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

سكران، السيد عبد الدائم (٢٠١٥). فاعلية الذات الأكادية كعامل وسيط في خفض الأثر السلبي للإرجاء الأكاديمي على إدراك طلاب كلية التربية لجودة الحياة. *مجلة التربية الخاصة* – مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق – مصر ، ع١٦، ١-٦٠.

الشرقي، أحمد علي قالب (١٤٣٥هـ). *قلق المستقبل المهني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طالب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا والعاديين بمحافظة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الشريف، بندر عبد الله (٢٠١٤). الفروق في التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الإسلامية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*– جامعة الأزهر، ١٥٩(٢)، ١٣-٤٩.

صالح، علي عبد الرحيم وصالح، زينة علي (٢٠١٣). التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣٨(٢)، ٢٤٣-٢٧١.

الصقر، هناء خالد (٢٠١١). *توجه الموهوبات نحو المستقبل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والأستاذية الراعية (المنتورية) لدى طالبات المرحلة الثانوية في مملكة البحرين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

الطراونه، عبدالله محمود (٢٠١٧). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلاب جامعة مؤتة. *مجلة القراءة والمعرفة* –مصر، ع(١٨٩)، ٥٨-٩٤.

طه، منال عبد النعيم (٢٠١٠). أثر المعلومات المدخلة تحت العتبة الإدراكية في تعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طالبات الجامعة. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، ٩(٣)، ٢٠١-٢٣٤.

عبد الجبار، أسيل عبد الحميد (٢٠١٥). الوحدة النفسية وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة المستنصرية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية* –العراق، ع(٤٥)، 364– 393.

عبد الرحمن، سعد (٢٠٠٣). *القياس النفسي*. ط٤، القاهر: دار الفكر العربي.

عبد الله، رشا محمد (٢٠١٢). *الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإيذاء الذات و أثر برنامج إرشاد عقلاني انفعالي سلوكي في تعديلها لدى طلاب الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

عبد المنعم، أحمد السيد (٢٠٠٧). *دراسة التوجه المستقبلي من حيث علاقته بتحقيق الذات وسمات الشخصية الإبداعية لدى عينة من الشباب الجامعي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

العتوم، عدنان يوسف وسليمان، هاجر إبراهيم (٢٠١٣). *أثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية*. ***International Journal of Research in Education and Psychology***، ١(١)، ٩٣–١١٣.

علي، قيس محمد (٢٠١٠). علاقة عمل طلاب المرحلة الإعدادية بعد الدوام باتجاهاتهم المستقبلية. *مجلة أبحاث كلية التربية الإسلامية* –جامعة الموصل، ١٠(٣)، ٢٣–٥١.

العنزي، خالد بن الحميدي (١٤٣١هـ). *إدراك القبول – الرفض الوالدي والأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الحدود الشمالية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

العنزي، سعود شايش (٢٠٠٣). *الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الغامدي، عبد العزيز محمد (١٤٣٠هـ). *العمل الاجتماعي التطوعي من منظور التربية الإسلامية وتطبيقاته في المدرسة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

قطامي، يوسف (٢٠٠٥). *نظريات التعلم والتعليم*. عمّان: دار الفكر.

المرشدي، عماد حسين والطفيلي، عقيل خليل (٢٠١٥). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*– جامعة بابل، ع(١٩)، ٢٢–٤٥.

الموسى، نعمان (٢٠٠٥). تحليل مضمون التفكير اللاعقلاني للطلبة الجامعيين باستخدام القائمة العربية للمعتقدات غير العقلانية. *المجلة التربوية* بجامعة الكويت، (٧٥)١٩، ٩١– ١٣٠.

المومني، محمد وطرابية، حمد علي (٢٠١٢). الاغتراب النفسي وأثره في مسؤولية التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، ع(٢٨)، ٢١٩-٢٤٩.

ميسون، سميرة، وبوعزة، ربحة (٢٠١٦). علاقة الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل بتقدير الذات لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية* – مصر، ٩(١)، ١٧- 68.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

Abrams, M.& Ellis, A. (1994). Rational emotive behavior therapy in the treatment of stress management .*British Journal of Guidance Counseling,* (22), 39-50.

Balkis, M. (2013). *Academic efficacy as a mediator and moderator variable in the relationship between academic procrastination and academic achievement.* Eurasian Journal of Educational Research, 45, 1-16.

Bernard, M. (2008). *Albert Ellis and the world of children. Paper presented as part of the symposium "Albert Ellis: A tribute to the grandfather of cognitive behavior therapy"* presented at the 43rd Annual Conference of the Australian Psychological Society, Hobart, Tasmania, September.

Bradley, B.& Greene, A. (2013). Do Health and Education Agencies in the United States Share Responsibility for Academic Achievement and Health? A Review of 25 Years of Evidence About the Relationship of Adolescents' Academic Achievement and Health Behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 52(5), 523-532.

Cavusoglu, C. & Karatas, H. (2015). Academic Procrastination of Undergraduates: Self-determination Theory and Academic Motivation. *Anthropologist*, 20(3), 735-743.

Chen, B.& Kruger, D. (2017). Future orientation as a mediator between perceived environmental cues in likelihood of future success and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 108, 128-132.

Daly, A., Delaney, E. & Baumeister, Q.(2015) Assessment Of Turkish Adolescents' Future Orientations in their Life Scripts: A Qualitative Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47(1), 88-97.

Eldeleklioglu, A.(2012) Developing a Future Orientation Measure for Use Among Seriously Offending Youth. ***Journal of Adolescent Health*****, 58(2), 375-389.**

Ellen, H. & Bbenedict, T. (2008). Adolescent future expectations of work, education, family and community. ***Youth society*****, 40(2), 182-202.**

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

Fowler, D., Weber, E., Klappa, S.& Miller, S. (2017). Replicating future orientation: Investigating the constructs of hope and optimism and their subscales through replication and expansion. ***Personality and Individual Differences*****, 116, 22-28.**

Glick, A., Millstein, N. & Orsillo, T. (2014). Exploratory factor analysis of the contents and styles of irrational thoughts assessed by the attitudes and beliefs inventory. ***Personality and Individual Differences*****,60(1), 80-88.**

Hejazi, A., Moghadam, L., Naghsh, A. & Tarkhan,P. (2011). Multivariate road safety models: Future research orientations and current use to forecast performance. ***Research in Transportation Economics,*** **37(8), 2440-2451.**

Husman, J.& Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A Measurement of future time perspective. ***Learning and individual differences*****, NO(18), 166-175.**

Karimli & Ssewamala, S. (2015). On solid ground": Family and school connectedness promotes adolescents' future orientation. ***Journal of Adolescence,*** **36(3), 422-431.**

Kurt, H., Güngör, F.& Ekici, G. (2014). The Relationship among Teacher Efficacy, Efficacy Regarding Teaching, and Responsibility for Student Achievement. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences,*** **116, 802-807.**

Kyung, H.K. (2002). The effect of a reality therapy program on the responsibility for elementary school children in Korea. ***International journal of research in psychology,*** **N(20), 474-496.**

McCabe, M.& Barnett, D. (2000). The Relation Between Familial Factors and the Future Orientation of Urban, African American Sixth Graders. ***Journal of Child and Family Studies,*** **9(4), 491-508.**

Michael, B. (2002). ***What's The Difference between the Philosophical thoughts and the Philosophical Believe*****. New York: Hall Final university.**

Nebletta, A& Cortina, K. (2006). Adolescents' thoughts about parents' jobs and their importance for adolescents' future orientation. ***Journal of Adolescence*****, 29(5), 795–811.**

Nobel, C. (2012). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. ***Learning and Individual Differences,*** **35(2) 404-412.**

Nurmi , J. (1995). Tracks and Transitions—A Comparison of Adolescent Future-oriented Goals, Explorations, and Commitments in Australia, Israel, and Finland. ***Journal of personality and social psychology*****, 30(3), 355–375.**

O'Brien, W. (2000). ***Applying the transtheoretical model to academic procrastination*****. Ph.D., university of Houston.**

Ozer, B. (2010). ***Apath analytic model of procrastination: testing cognitive,e affective and behavioral components.*** **M.A thesis, Middle East technical university.**

Poli, R. (2015). ***The implicit future orientation of the capability approach*****.** ***Futures*****, 71, 105-113.**

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

Seginer, R. (2009). ***Future Orientation: Developmental and Ecological Perspectives*****. London: The Springer Series on Human Exceptionality**

Simpson, A. & Timothy, D. (2009). Self-affirmation and self-control: Affirming core values counteracts ego depletion. ***Journal of Personality and Social Psychology*****, 96(4), 770-782.**

So, S., Voisin, D., Burnside, A.& Gaylord, H. (2016). ***Future orientation and health related factors among African American adolescents.*** **Children and Youth Services Review, 61, 15-21.**

Steinberg L, Graham S, O'Brien L, Woolard J, Cauffman E, Banich M. (2009). Age differences in future orientation and delay discounting. ***Child Development*****, 80(1), 28-44.**

Sunitha T. (2013). Relationship between Academic Procrastination and Mathematics Anxiety among Secondary School Students. ***International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR),*** **2(2), 101- 105.**

Wang, C. & Englander, R. (2010). Academic Procrastination Behaviour of Pre-service Teachers' of Celal Bayar University. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences*****, 29(5), 1418-1425.**

Weiner, B. (2000). Interpersonal and intrapersonal Theories of motivation from an attributional perspective .***Educationapsychology review*****, 12(1), 1-14.**