﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
* **

الأفكار العقلانية الأكاديمية وعلاقتها بكل من الاندماج المعرفي والرضا عن الحياة الدراسية لدى طلبة كلية التربية

إعداد

د. السيد الفضالي عبد المطلب
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق

المجلة التربوية. العدد الثامن والستون . ديسمبر ٢٠١٩م
Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى الأفكار العقلانية الأكاديمية، وتحديد إمكانية التنبؤ بكل من الاندماج المعرفي، والرضا عن الحياة الدراسية من خلال الأفكار العقلانية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث ببناء أدوات البحث الثلاث (الأفكار العقلانية الأكاديمية، والاندماج المعرفي، والرضا عن الحياة الدراسية) وتطبيقها بعد التحقق من صدق وثبات كل منها على عينة بلغت (١٦٨٥) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة الزقازيق المقيدين خلال العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م، منهم (٤٩٠) طالباً، (١١٩٥) طالبة بمتوسط عمري (٢٠,٣٣) سنة، وانحراف معياري (١,٦). وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتحليل الانحدار المتعدد المتدرج، أظهرت النتائج ما يلى:

- تتوافر الأفكار العقلانية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق بدرجة تراوحت بين متوسطة ومرتفعة.

- يمكن التنبؤ بالاندماج المعرفي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق من خلال الأفكار العقلانية الأكاديمية "الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالذات، الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالآخرين (الزملاء والأساتذة)، الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة ببيئة الدراسة".

- يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة الدراسية لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق من خلال الأفكار العقلانية الأكاديمية "الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالذات، الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالآخرين (الزملاء والأساتذة)، الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة ببيئة الدراسة".

الكلمات المفتاحية: الأفكار العقلانية الأكاديمية- الاندماج المعرفي- الرضا عن الحياة الدراسية.

المقدمة:

يعتبر المجال العقلى المعرفى من المجالات التى جذبت اهتمام الكثير من الباحثين فى علم النفس، وأدى ذلك إلى ظهور الكثير من الاتجاهات والنظريات التى حاولت فهم وتفسير العقل البشرى، ويعد اتجاه تكوين وتناول المعلومات أو العمليات المعرفية أحد هذه الاتجاهات.

وفي ظل الحياة المعاصرة المليئة بالتغيرات، يواجه الأفراد تنوعاً في مصادر الأفكار التي يتبنونها، مما جعل الدارسين والمختصين يولون موضوع الأفكار العقلانية واللاعقلانية (Rational and Irrational Ideras) اهتماماً متزايداً للكشف عن آثاره على الفرد وعلاقتها ببعض المتغيرات في مجالات حياة الفرد (مجلي وبلان، ٢٠١١، ١٩٦).

وكان الاهتمام بشكل أكثر بالأفكار اللاعقلانية كما وصفها أليس (١٩٦٢) بأنها "تقييمات مستمدة من افتراضات غير تجريبية تظهر في لغة مطلقة، و يظهر في استخدام الفرد لمفردات الحاجة، وأفعال الوجوب مثل: يجب، لازم، لابد...، وهى تمثل مطالب ملحة غير صحيحة وغير واقعية وتؤدي إلى اضطرابات، وهي نتاج أفكار مطلقة لا منطقية، كما أنها معتقدات تؤدي إلى عدم الراحة والقلق والتوتر ولا تساعد على تحقيق الأهداف، وتؤدي إلى سوء توافق، ويتخذ شكل التشويه المعرفي، أو الإدراك المشوه، واللاواقعي للذات وللأحداث السلبية التي يتعرض لها الفرد (القيسى، ٢٠١٠، ٢٠٩).

ويجب الإشارة إلى أن الأفكار اللاعقلانية يمكن تغييرها واستبدالها بأفكار عقلانية من خلال تصحيح أنماط التفكير، حيث يقتنع الفرد أولاً بأن تلك الأفكار لا منطقية، ويحدد الأسباب التي أدت به لاعتناق تلك الأفكار، والاقتناع بأن تلك الأفكار تسبب له التعاسة والاضطراب في حياته، ويمكن أن يغيرها الفرد بنفسه أو بمساعدة الآخرين ولكنها في الحالتين تحتاج إلى المنطق والبرهان والإقناع لتغييرها، والوصول إلى فلسفة للحياة أكثر عقلانية تضمن عدم وقوع الفرد مرة أخرى ضحية للأفكار اللاعقلانية، وعندها يتخلص الفرد من الانفعالات السلبية المزعجة والمحبطة (قزموز، ٢٠١١).

يُعرف "إليس" الأفكار العقلانية بأنها أفكار تؤدي إلى السعادة وتحرر الفرد من الصراعات النفسية، وتساعد على تحقيق أهدافه وهي تعميمات مرتبطة بما هو مثبت تجريبياً وتحتوي على رغبات وأولويات، وهي صحيحة وواقعة وذات هدف (العريني، ٢٠٠٨، ٥٣).

وتَبني الطالب للأفكار العقلانية لن يتم إلا من خلال مشاركته في الممارسات التي تهدف إلى تحسين التعليم الجامعي، فاندماج الطالب في الدراسة يؤدي إلى تحسين العلاقة بينه وبين أعضاء هيئة التدريس والتي تزيد من احتمالية النجاح وتشجع على التفكير المستقبلي (Rupayana, 2010, 8). فالاندماج الأكاديمي Academic Engagement لا يركز على ما لدى الطالب عند قدومه للجامعة فقط، ولكن أيضاً على ما يفعله الطالب في الجامعة ومدى تأثير سلوكياته وأساليب تفكيره وبيئته على نجاحه الأكاديمي وتخرجه من الجامعة (Lester, Leonard, & Mathias, 2013, 203) كما أن الاندماج الأكاديمي في الممارسات التربوية الجيدة يعد أحد أفضل المنبئات بالتعلم والنمو الشخصي، فكلما يندمج الطلبة في أنشطة تربوية هادفة، تستمر فوائد ذلك إلى ما بعد التخرج من الجامعة، ويضاعف فرص اندماجهم في العمل لاحقاً.

وقد ظهر اهتمام متزايد بمفهوم الاندماج الأكاديمي من قبل الباحثين والمربين نظراً لشموليته في وصف دافعية الطلبة والتعلم في الجامعات وكونه منبئاً قوياً بالنتائج الأكاديمية للطلبة والتوافق الجيد مع المؤسسات التعليمية (خضر، ٢٠١٦، ٣).

ركز الباحثون والتربويون –في الآونة الأخيرة– بشكل متزايد على الاندماج الأكاديمي للطلبة باعتباره مفتاح لمعالجة العديد من المشكلات مثل تدني مستوى التحصيل الدراسي ووجود مستويات مرتفعة من الملل لدى الطلبة وشعورهم بالاغتراب، كما أصبح اندماج الطلبة هدفاً يتم من خلاله تعزيز قدرات الطلبة على التعلم بحيث يصبحوا متعلمين مدى الحياة، فالاندماج الأكاديمي يعد مؤشراً للأداء الإيجابي والتكيف الاجتماعي (محمود، ٢٠١٧، ٦٠٣).

هناك ثلاثة أنماط مهمة للاندماج الأكاديمي بالإضافة للاندماج ككل، وهذه الأنماط هي: الاندماج السلوكي، والمعرفي، والانفعالي؛ فالاندماج السلوكي Behavioral Engagement هو إظهار الطالب لتركيزه وإظهار المثابرة للتعلم، واستخدام مختلف الاستراتيجيات لحل المشكلات الخاصة بالمواد الدراسية، ومحاولة الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالمواد الدراسية، أما الاندماج الانفعالي Emotional Engagement فهو مشاعر الطلبة حول التعلم، مثل السعادة، والاهتمام، والرضا، أما الاندماج المعرفي Cognitive Engagement فيعرف بأنه الدافعية، والمجهود، واستخدام الاستراتيجية، وهذا يتضمن

الاستثمار النفسي في التعلم، والرغبة في تحقيق جميع المتطلبات (Chang, Evans, Kim, Norton, Deater-Deckard & Samur, 2016, 1285).

وتُعد الأفكار التي يتبناها الطالب مؤشراً على طبيعة إدراكه للحياة بشكل عام، والحياة الجامعية بشكل خاص؛ فمستوى الرضا عن الحياة الدراسية يتأثر سلباً بالأفكار السابقة للطلاب؛ مما يدل على أهمية تلقى الطلاب الدعم المطلوب خلال فترة دراستهم ليتمكنوا من إتمام مقرراتهم بنجاح (Bewick, et al., 2010). والرضا عن الحياة الدراسية Satisfaction of Study Life أحد مجالات الرضا عن الحياة الجامعية؛ ويشير إلى رضا الطالب عن حياته في البيئة الدراسية من خلال تحقيق أهدافه أو طموحاته الأكاديمية المهمة (Kumar, & Dileep, 2006).

وعن العلاقة بين الأفكار العقلانية وكل من الاندماج المعرفي والرضا عن الحياة الجامعية الدراسية، فقد تطرقت بعض نتائج البحوث السابقة بشكل غير مباشر لهذه العلاقة؛ حيث أجرى (Conner, & Pope, 2013, 1426) دراسة توصلت إلى أن ثلثي الطلبة ليسوا مندمجين بشكل تام في عملهم الأكاديمي، على الرغم من أن معظم الطلبة أقروا أنهم يعملون بجد، ونقص الاندماج التام –وخصوصاً غياب الاندماج المعرفي – يصحبه ضغوط دراسية مستمرة ومستويات مرتفعة من الغش، كما وجدت الدراسة أن الاندماج التام يرتبط بشدة بالعلاقات الإيجابية بين المعلم والطالب. كذلك وجد Guess-Crites (2011) أن الاندماج الأكاديمي للطالب يعد عاملاً مهماً لرضاه عن الدراسة وبقائه فيها، أيضاً وجدت الدراسة أن ذوي أسلوب التفكير العقلاني يدركون بيئة الجامعة على أنها داعمة للاندماج الأكاديمي.

وعلى الرغم من هذا الاهتمام من قبل الباحثين إلا بالأفكار العقلانية واللاعقلانية أنه لا توجد – فى حدود علم الباحث– دراسة تناولت البناء العاملى للأفكار العقلانية الأكاديمية، بالإضافة إلى علاقتها بكل من الاندماج المعرفي والرضا عن الحياة الدراسية لدى طلبة الجامعة.

وبالرغم من وجود نمطين من الأفكار؛ أفكار عقلانية وهي واقعية وإيجابية يصاحبها توافق وأنماط سلوكية ملائمة ومرغوبة، وأفكار لاعقلانية غير واقعية وسلبية ويصاحبها عواقب انفعالية وأنماط سلوكية غير مرغوبة ملائمة (البراق، ٢٠٠٨، ٥). إلا أن معظم البحوث والدراسات السابقة اهتمت بنمط الأفكار اللاعقلانية، وربما يرجع ذلك – من وجهة

نظر الباحث– إلى مجموعة من الأسباب من أهمها توافر التأصيل النظري للأفكار اللاعقلانية من خلال قدمه "أليس" وتلاه آخرون في الاهتمام بالأفكار اللاعقلانية وبخاصة مفهوم العلاج العقلاني الانفعالي للأفكار اللاعقلانية ومنها بحوث ودراسات كل من (محمد، ٢٠٠٩؛ عبد اللاه، ٢٠١٢؛ عاقلة، ٢٠١٣، عبد القوي، ٢٠١٣)، وهذا التوافر النظري شجع معظم الباحثين المهتمين بموضوع الأفكار إلى الاهتمام بالأفكار اللاعقلانية دون الاهتمام بالأفكار العقلانية، إلا أن الباحث –وفي ظل توجهات علم النفس نحو دراسة المتغيرات الإيجابية– حاول من خلال البحث الحالي الاهتمام بالجانب الإيجابي من الأفكار وهي الأفكار العقلانية محاولاً التوصل إلى بناء عاملي واضح لها في المجال الأكاديمي.

مشكلة البحث:

مما سبق تحددت مشكلة البحث الحالى فى دراسة البناء البناء العاملى للأفكار العقلانية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق وعلاقته ببعض المتغيرات العقلية والمعرفية من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

– ما مستوى توافر الأفكار العقلانية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق؟

– ما الأفكار العقلانية الأكاديمية التي يمكن أن تتنبأ بالاندماج المعرفي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق؟

– ما الأفكار العقلانية الأكاديمية التي يمكن أن تتنبأ بالرضا عن الحياة الدراسية لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالى إلى التعرف على:

– مستوى توافر الأفكار العقلانية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

– إمكانية التنبؤ بالاندماج المعرفي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق من خلال معرفة الأفكار العقلانية الأكاديمية التي يتبنونها.

– إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة الدراسية لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق من خلال معرفة الأفكار العقلانية الأكاديمية التي يتبنونها.

أهمية البحث: تنبع أهمية البحث الحالى من عدة اعتبارات أهمها:

– نظراً لأن مفهوم الأفكار العقلانية الأكاديمية من المفاهيم التى ظهرت حديثاً فى التراث النفسى، فهذا يتطلب إعداد مقياس وتقنينه فى ضوء هذا التوجه الحديث أسوة بمقاييس

الأفكار اللاعقلانية، حيث أن البيئة العربية تفتقر إلى مثل هذا النوع من المقاييس – فى حدود علم الباحث –، وبالتالي فإن توافره سيدعم إجراء المزيد من البحوث والدراسات المستقبلية حول الأفكار العقلانية الأكاديمية، كما يسمح هذا المقياس لأفراد عينة البحث (من طلبة كلية التربية) بأن ينموا الوعى عن أفكارهم العقلانية الأكاديمية وأن ينقلوا هذه الخبرة إلى تلاميذهم مستقبلاً.

– إن فهم طلبة كلية التربية –باعتبارهم معلمي المستقبل– للأفكار العقلانية الأكاديمية، يجعلهم يطورون الاستراتيجيات التى تساعدهم على تبني هذا النمط من الأفكار، وممارسة التفكير الإيجابى من خلال الأنشطة والمنهج الدراسى. فالاهتمام بالمهام والأنشطة داخل البيئة الدراسية والسلوك الجيد فيها من الجوانب المتعلقة بالمناخ الدراسي التي تسهم إيجابياً في عملية التعلم الفعال (Karatzias, et al., 2001).

– أهمية متغيرات البحث بمكوناتها الفرعية، من خلال توفير أطر نظرية حول هذه المتغيرات تدعم الباحثين المهتمين بمثل هذه الموضوعات في المستقبل.

– أهمية التعرف على الأفكار العقلانية الأكاديمية المنبأة بالاندماج المعرفي باعتبارها نواة لتحسين اندماج الطلبة من خلال التركيز على الأفكار العقلانية ذات الصلة.

– تعد نتائج هذا البحث دافعاً للقائمين على التعليم الجامعي بضرورة الاهتمام بالأنشطة التدريسية والثقافية وأساليب التفكير المختلفة التي تثري البيئة التعليمية وتسهم في تحسين الاندماج المعرفي والرضا عن الحياة الدراسية. ففهم الأفكار التي تدعم الاندماج الأكاديمي وتحسن درجة الرضا لدى الطالب من الأمور التي تساعد على النجاح (Brickman, Alfaro, Weimer, & Watt, 2013, 15).

– في ظل الحياة المعاصرة المليئة بالمتغيرات، يواجه الطلاب زيادة وتنوعاً في مصادر الأفكار اللاعقلانية والتوتر والضغوط النفسية مما يجعل يدعو إلى أهمية التركيز على الجانب الإيجابي وهو الأفكار العقلانية لآثارها الإيجابية على صحة الفرد النفسية والجسدية وعلاقتها الموجبة ببعض المتغيرات الإيجابية في مجالات حياة الفرد المختلفة (مجلى وبلان، ٢٠١١).

حدود البحث: تتحدد نتائج البحث الحالي بالعينة المستخدمة والتى بلغ قوامها (١٦٨٥) طالباً وطالبة من الأقسام العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة الزقازيق المقيدين خلال العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.

مصطلحات البحث:

- الأفكار العقلانية الأكاديمية Rational Academic Ideas:

تُعرف الأفكار العقلانية بأنها: "مجموعة الأفكار المنطقية والقابلة للتحقيق من خلال الحجج والبراهين والمتسمة بالموضوعية، والتي تؤدي إلى التفاعل الملائم وإلى الشعور بالسعادة النفسية" (المحمدي، ١٤٢٤هـ، ٢٧).

ويُعرف الباحث الأفكار العقلانية الأكاديمية بأنها تبني الطالب لمجموعة من الأفكار والمعتقدات المنطقية المتفقة مع الواقع الموضوعي، والمحكومة بمجموعة مبادئ وقوانين ومسلمات تتفق مع الآخرين عقلياً وقابلة للتحقق في المجال الأكاديمي، وتُقاس في البحث الحالي من خلال الدرجات التي يحصل عليها الطلبة أفراد عينة البحث نتيجة استجاباتهم على مقياس الأفكار العقلانية الأكاديمية بمكوناته الثلاثة (الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالذات- الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالزملاء والأساتذة- الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة ببيئة الدراسة). ويمكن تعريف كل مكون كما يلي:

- **الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالذات: هي تحمل الطالب للتقصير في إتقان المهام والواجبات الدراسية من منطلق أنه أدى ما عليه حسب قدراته وإمكاناته، وتركيزه على تحسين الأداء دون الاستمرار في جلد الذات، ومن نتائجه الشعور بالثقة، والاتزان، والرضا، ومن أمثلته: أتقبل نتائج اختباراتي أياً كانت لأنني أديت ما علي.**
- **الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالآخرين (الزملاء والأساتذة): هي تحمل الطالب للتقصير في علاقات الآخرين به من الزملاء والأساتذة لتوقعه اختلاف الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الخصائص والسمات، وتركيزه على الإيجابيات في علاقاته أكثر من السلبيات، ومن نتائجه الشعور بالرضا والسلمية والإيجابية، ومن أمثلته: أتعامل بإيجابية مع جميع زملائي في الدراسة حتى المقصرين في حقي.**
- **الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة ببيئة الدراسة: هي تحمل الطالب للتغيرات التي تحدث في بيئة الدراسة والتي تختلف مع توقعاته وآماله وطموحاته، وتركيزه على الاهتمام بالإيجابيات دون السلبيات، ومن نتائجه الشعور بالسعادة والارتياح والهدوء النفسي، ومن أمثلته: أتعامل بإيجابية مع أي تغيرات تقوم إدارة الكلية بإجرائها داخل قاعة الدراسة.**

- الاندماج المعرفي Cognitive Engagement:

يُعرف الاندماج الأكاديمي أنه حالة عقلية إيجابية منجزة ترتبط بالعمل وتتصف بالحيوية والنشاط، والتفاني والإخلاص، والانهماك، وتشير الحيوية والنشاط إلى الطاقة التي يوظفها الفرد في الدراسة، ويشير التفاني إلى المعنى والهدف لدى الفرد من الدراسة، ويمثل الانهماك مدى استغراق الفرد في دراسته (Zhang, et al, 2015, 586).

ويُحدد الاندماج الأكاديمي في البحث الحالي من خلال مجال الاندماج المعرفي فقط، ويُعرفه الباحث بأنه اهتمام الطالب ببذل المجهود العقلي فيما يتم تعلمه، ويُقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك.

- الرضا عن الحياة الدراسية Satisfaction of Study Life:

يُعرف الرضا عن الحياة الدراسية بأنه "مدى رضا الطالب عن واقع البيئة الدراسية التي يتفاعل فيها مع الآخرين ويتلقى فيها مختلف المناهج الدراسية ومختلف الخدمات ويزاول فيها مختلف الأنشطة، وكذلك رضاه عن تحصيله الأكاديمي وعن مدى تلبية البيئة الدراسية لحاجاته الشخصية" (خريبة، ٢٠١٢).

ويُعرف الباحث الرضا عن الحياة الدراسية بأنه قبول وسعادة الطالب بالمناهج الدراسية والأنشطة، ورضاه عن الأمور المتعلقة بالدراسة مثل المنهج الدراسي، والتحصيل الأكاديمي، وطرق التدريس، وأساليب التدريس، والتقييم، ورضاه عن واقع البيئة الدراسية التي يتفاعل فيها مع الآخرين من الزملاء وأعضاء هيئة التدريس، والرضا بشكل عام عن الدراسة، ويُقاس من خلال الدرجات التي يحصل عليها في أبعاد المقياس الثلاثة، وهي: الرضا العلمي، الرضا الاجتماعي، والرضا العام عن الدراسة.

الإطار النظرى:

أولا: الأفكار العقلانية الأكاديمية Rational Academic Ideas

ميز أليس (Ellis)، بين نوعين من الأفكار لدى كل فرد هما الأفكار العقلانية؛ وتعني الأفكار والمعتقدات الواقعية والمنطقية التي تساعد في حصول الشخص على أهدافه، وتتميز بأنها ذات مضمون نسبي وليس حتمي، وهي تفضيلية وليست وجوبية، ويصاحبها نتائج انفعالية وسلوكية إيجابية وسوية، أما الأفكار اللاعقلانية فهي تلك الأفكار والمعتقدات غير

الواقعية وغير المنطقية الخاطئة والتي تعيق تحقيق الشخص لأهدافه، ويصاحب هذه الأفكار نتائج غير مرضية (Palmer,& Dryden, 2002, 7).

ومن منطلق تعريف إليس (Ellis,1990) للأفكار العقلانية تُعرف بأنها منتج التفكير المنطقي الذي يُشعر الفرد بالاكتفاء والسعادة (الحياني، ٢٠١٤، ٥٨). ويتفق كل من الزقزوق (٢٠١٣) وعبد القوى (٢٠١٣) أن الأفكار العقلانية هي أفكار واقعية تتصف بالمنطقية والموضوعية التي تجعل الفرد يدرك بصورة صحيحة ما يحمله الناس عنه مما يساعده على التكيف.

وتُعرف الأفكار العقلانية بأنها المعتقدات وأساليب التفكير التي تتصف بالمنطقية والمنسجمة مع الأهداف العامة والقيم الأساسية، وتحقق الفاعلية الاجتماعية والإبداع والإيجابية واحترام الذات أمام النفس والآخرين، كما تتضمن استخدام المنطق في تحقيق الأهداف القريبة والبعيدة، وتتميز بثلاث خصائص هي العملية والمنطقية والواقعية (رسول وجرجيس، ٢٠١٥، ١١١).

ويؤكد أليس على أن هناك ثلاث فئات أساسية من الأفكار اللاعقلانية؛ الفئة الأولى تقوم على فكرة التمام والكمال في نظرة الفرد لسلوكياته من ناحية وسلوكيات الآخرين نحوه من ناحية أخرى وتستخدم فيها كلمات الوجوب مثل: يجب أن أكون (كفئاً تماماً، منجزاً تماماً، محبوباً دائماً من الجميع)، وإلا كنت شخصاً لا قيمة له، والفئة الثانية تصنيف سلوكيات الناس نحو الفرد في ضوء أحكام غير موضوعية مثل: يجب أن يعاملني الأشخاص المهمون في حياتي بلطف وعدالة ولا يعرضونني للإحباط وأن يراعوا مشاعري في كل الأوقات، وإلا فهم أشرار يجب أن يوجه إليهم اللوم والانتقام والعقاب الشديد لمعاملتهم البغيضة وغير الكريمة لي، أما الفكرة الثالثة فتقوم على حتمية الأحداث حسب رغبة الشخص مثل: يجب أن تسير الأشياء والظروف دائماً في الاتجاه الذي أريده وان تعطيني كل ما أريد بسهولة مع أقل قدر من الإحباط، وإلا فإن الحياة تصبح شاقة لا تطاق (حسن والجمالي، ٢٠٠٣، ١٩٧).

وتتميز الأفكار العقلانية بعدة سمات مثل الموضوعية، وتعني اشتقاق الأفكار من حقائق وأدلة موضوعية وليس من نظرة شخصية، والمرونة، وتعني حيث تتشكل في صورة تفضيلات لاتصل إلى المطلقات اللازمة، كما أنها تساعد على تحقيق أهداف الحياة، وتقلل الصراعات

الداخلية لدى الفرد، وتقلل التصادم مع الآخرين، وتساعد على تفكير في عدة صيغ من الاحتمالات (الغامدي، ٢٠٠٩، ٣١-٣٢).

يشار إلى أن الأفكار اللاعقلانية هي في الأصل رغبات وأشياء يحبها الإنسان ويفضلها، إلا أنها أخذت طابع المطالب المطلقة والشروط اللازمة التي لا يمكن التنازل عنها، وتصنف إلى ثلاثة أنواع هي: أفكار تتعلق بالذات، مثل أحب أن أتقن كل شيء، وإذا لم أفعل ذلك فإنه أمر فظيع لا يمكن أن أتحمله، ومثل هذه الأفكار تؤدي إلى الخوف، والقلق، والإكتئاب، والشعور بالذنب، وأفكار تتعلق بالآخرين، مثل يجب أن يعاملني الناس معاملة حسنة عادلة، وإذا لم يفعلوا ذل فإنه أمر فظيع لا أتحمله وتؤدي هذه الأفكار إلى الشعور بالغضب والعدوانية والسلبية، وأفكار تتعلق بظروف الحياة، مثل يجب أن تكون الحياة بالشكل الذي أريده وإذا لم تكن كذلك فإنه أمر فظيع لا أتحمله وتؤدي هذه الأفكار إلى الشعور بالأسى والألم النفسي (الزقزوق، ٢٠١٣).

وهناك مجموعة من الأسباب التى قد تؤدى إلى سيادة الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد منها العزلة الاجتماعية؛ فشخصية الفرد المنعزل اجتماعياً تتسم ببعض الجمود الذي يمنعه من تقييم أفكاره التقييم السليم وفًقا لما يتفق مع الآخرين، وما ترتضيه الجماعة التي يحيا بها ويستمد منها الدعم والمساندة، والجمود الفكري، ويعني عدم الرغبة في تغيير الأفكار، أو استبدالها بأخرى أكثر عقلانية، وأكثر مرونة ومنطقية؛ فيقع الفرد أسيرا للتفكير المتصلب الجامد، حيث يكون تفكيره مظلم يرى من خلاله جانب واحد للحياة، ولا يرغب في أن يرى الجانب الآخر (عبد القوى، ٢٠١٣).

ثانياً: الاندماج المعرفي Cognitive Engagement

تم دراسة اندماج الطلبة والتنظير له بتوسع في المرحلة الجامعية، واستخدم المنظرون له مصطلحات مختلفة لوصف عمليات اندماج الطلبة إلا أنهم لا يختلفون بشدة عن بعضهم البعض، فيوصف اندماج الطلبة في ضوء الاشتراك العقلي والبدني أثناء الخبرة الأكاديمية، مثل الاندماج في أنشطة الفصل، والعلاقات والتواصل مع الأقران والمعلمين، والأنشطة الإثرائية، كما يعرف بأنه كفاءة الجهود التي يبذلها الطالب في التعلم في ثلاثة أنشطة أساسية (الاتصال بين الطالب ومجتمع الجامعة، التعاون بين الطلبة، والتعلم النشط) وهذا ما أكدت البحوث ارتباطه بمخرجات التعلم المرغوب فيها (Heng, 2014, 180).

وتتأثر درجة اندماج الطلبة بمجموعة من العوامل بعضها خارجي مثل المناخ المؤسسي ودعم استقلالية الطلبة، والتحديد الدقيق لدور الطالب، والتغذية الراجعة من المعلمين، وطرق التدريس الملائمة، ودعم اهتمامات الطلبة؛ فالمعلمون الجيدون الذين يدعمون الاستقلالية والمشاركة والمرونة يحسنون من درجة الاندماج الأكاديمي للطلبة، والبعض الآخر داخلي مثل التفاعلات الإيجابية داخل حجرة الدراسة، ومدركات الطلبة الإيجابية عن البيئة التعليمية، والكفاءة، والشعور بالانتماء والمشاركة، والوقت والمجهود المبذولين في الأعمال الدراسية، ودرجة تحسن هذه العوامل تزيد رضا الطلبة عن الجامعة من ناحية، وتحسن أداءاتهم واندماجهم الأكاديمي من ناحية أخرى (Chi, 2014, 27-28).

وهناك عدة عوامل تؤثر على الاندماج الأكاديمي مثل دافعية الطالب؛ حيث يركز الطلبة المدفوعون خارجياً أكثر على الحصول على درجات مرتفعة وتقدير أساتذتهم أكثر من تركيزهم على التمكن من المحتوى، أما الطلبة المدفوعون داخلياً يكونون أكثر قابلية أن يكون لديهم خبرات تربوية داخل حجرة الصف نظراً لاهتمامهم واستمتاعهم بالتعلم من أجل التعلم، وهم أكثر اندماجاً عندما تعطيهم المحاضرات مساحة للاستقلالية والاختيار أثناء التعلم، وفاعلية الذات المدركة؛ فالطلبة الذين يفتقرون إلى الثقة في قدراتهم على النجاح قد يفتقروا أيضاً إلى الرغبة في الاندماج مع المقررات، كما أن المشاعر والأفكار السلبية تؤثر على الاندماج الدراسي؛ ومن ثم فهذه العوامل قد تؤثر على الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة، يُضاف إلى ذلك سلوكيات بعض أعضاء هيئة التدريس التي تسهم أيضاً في الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة؛ فتوفير أعضاء هيئة التدريس المناخ الملائم داخل المحاضرة واختيار الأنشطة والمهام تدعم الطلبة نحو زيادة احتمالية نجاحهم واندماجهم الأكاديمي، والطلبة الذين يشعرون أن معلميهم يهتمون بهم أظهروا مستويات مرتفعة من الاندماج في المقررات، (Gasiewski, Eagan, Garcia, Hertado & Chang, 2012, 231-232).

وتختلف تعريفات اندماج الطالب؛ حيث يُعرف (Martinez, 2015, 7) اندماج الطالب بأنه العلاقة الإيجابية بين المعرفة والسلوك. ويُعرفه (Lester, et al, 2013, 205) بأنه مشاركة الطالب في الأنشطة الهادفة تربوياً، ويقاس من خلال معتقدات الطلبة حول الوقت والجهد المبذولين في هذه الأنشطة، كما أنه يقاس من خلال التعلم النشط والتعاوني، وجهد الطالب، والتحدي الأكاديمي، والتفاعل بين الطالب وزملائه والأساتذة، ودعم

المتعلمين، ويرتبط ذلك إيجابياً بالمثابرة. أما (Luthans, et al, 2016, 1099) فقد عرفوا الاندماج الأكاديمي بأنه الوقت والطاقة التي يهبها الطلبة للأنشطة التربوية داخل وخارج القاعة الدراسية.

ويُصنف الاندماج الأكاديمي في إطار عدة تصنيفات، فهناك تصنيف للاندماج الأكاديمي باعتباره مكوناً من بعدين هما المشاركة والتحديد أو التماثل- (Jelas, Azman, Zulnaidi, & Ahmad, 2016, 223). وهناك تصنيف آخر باعتباره يتكون من ثلاثة أنواع هي: الاندماج السلوكي والانفعالي والمعرفي، حيث يشير الاندماج السلوكي إلى المشاركة في الأنشطة المرتبطة بالمدرسة سواء أكاديمية أو غير أكاديمية، ويؤكد الاندماج الانفعالي على النزعات الانفعالية الإيجابية والاستجابات الانفعالية الإيجابية تجاه العمليات والممارسات التربوية، وكذلك تجاه الفاعلين، أما الاندماج المعرفي فهو العمل العقلي الذي يوظفه الطالب الذي يكون مدفوعاً لتوظيفه في المهام الأكاديمية في عمل عقلي صعب وضروري لفهم أفكار معقدة والتمكن من المهام الصعبة، وظهر اتجاه آخر لتصنيف الاندماج الأكاديمي من خلال أربعة مكونات هي: الاندماج الأكاديمي، والسلوكي، والمعرفي، والانفعالي (Hirschfield, & Gasper, 2011, 3-4).

مما سبق يتضح أن نماذج الاندماج الأكاديمي تنوعت، إلا أن معظم الباحثين أجمعوا على أن مكون الاندماج المعرفي من أهم المكونات التي تُظهر بشكل عملي اندماج الطلبة من خلال بذلهم لمجهودات ذهنية فيما يتم تعلمه.

وهناك أهمية كبيرة للاندماج المعرفي، حيث يتم التركيز على مشاركة الطلبة في استراتيجيات التعلم التي يستخدمونها والتي تتضمن التنظيم الذاتي والمهارات ما وراء المعرفية في تخطيط ومراقبة وتقييم محتوى التعلم، ويُظهر الطلبة ذوو الاندماج المعرفي المرتفع استعداداً أكثر لقبول التحديات، ويكونون أكثر مرونة في حل المشكلات ويقيّمون أهمية التعلم في المدرسة كتحضير للمستقبل (Jelas, et al, 2016, 223-224).

ثالثاً: الرضا عن الحياة الدراسية Satisfaction of Study Life

ويتضمن مصطلح الرضا عن الحياة حالة من الرضا والسعادة، وهو عملية إصدار حكم معرفي، وقد يتغير مستوى الرضا عن الحياة أثناء حياة الفرد وقد يظل ثابتاً، والرضا عن الحياة هو تقويم الفرد الإيجابي لجودة حياته، ويُعرف بأنه تقويم جودة حياة الفرد بالنظر

للمعايير التي وضعها هو، فالرضا عن الحياة يرتبط بتقويم حياة الفرد كلها (Deniz, 2006).

ويُعد الرضا عن الحياة المحرك الجوهري للسلوك الإنساني، ويُشير إلى تقييم الفرد للجوانب المتنوعة التي تجعله يشعر بالسعادة عن وجوده طوال حياته، وقد تم حصر العديد من المجالات التي تسهم في تعزيز الشعور بالرضا عن الحياة في مجالات عدة منها المجال الدراسي؛ فالرضا عن الحياة الدراسية هو مفهوم ذاتي يستطيع تفسير الفروق الفردية بين الطلاب في علاقتهم بالمناخ الدراسي، ويعد أحد جوانب الهناء الذاتي (Karatzias, et al., 2001).

والرضا عن الحياة مفهوم متعدد الأبعاد يشير إلى الرضا المدرك عن الأسرة والأصدقاء والذات والبيئة المدرسية، ومن مجالات الرضا عن الحياة الرضا عن الحياة الأكاديمية؛ وهو الرضا المتوقع عن حياة الفرد في البيئة الدراسية من خلال تحقيق أهدافه أو طموحاته الأكاديمية المهمة (Kumar, & Dileep, 2006).

ويُعد الرضا عن الحياة الدراسية من المجالات الحديثة في الرضا عن الحياة، وتظهر درجته من خلال الخبرة الجديدة التي يمر بها الطلبة أثناء دراستهم بالتعليم الجامعي، حيث تتوافر في الحياة الجامعية الكثير من الخبرات التي تحتم على الطلبة مواجهتها والتكيف معها مثل التعرف على أنظمة الجامعة ولوائحها، والتعامل مع عدد أكبر من الأقران، واختيار التخصص المناسب الذي يؤهلهم للوظيفة المستقبلية التي يرغبون فيها، وما إلى ذلك من أمور مهمة تؤثر في مستقبل الطلبة ورضاهم عن حياتهم الدراسية (خريبه، ٢٠١٢).

وهناك عدة تفسيرات نظرية للرضا عن الحياة منها الفجوة بين الطموح والإنجاز؛ فالإنسان يرضى عن حياته عندما يحقق طموحاته، أو عندما تكون إنجازاته وأعماله قريبة من طموحاته، وحتى يشعر الطالب بالرضا عن دراسته لا بد من تحقيق التوازن بين الطموحات والإمكانات، فإذا وضع الطالب لنفسه طموحات يقدر على تحقيقها فإن ذلك يشعره بالكفاءة والجدارة والنجاح، فيرضى عن نفسه ويسعد بحياته (الطيب، والبهاص، ٢٠٠٩).

وبيئة التعلم الدراسية وبخاصة في المرحلة الجامعية هي بيئة ذات متطلبات أكثر وتعد أكثر تعقيداً مقارنة ببيئة التعلم المدرسي (Karatzias, et al., 2001). ومن ثم

فرضا الطالب عن الدراسة الجامعية وتوافر الموضوعية في تحقيق أهدافه تعد قيمة مهمة؛ تساعد على تحقيق النجاح الدراسي (Haybron, 2011).

البحوث المرتبطة بموضوع البحث الحالى:

تناول بحث حسانين (٢٠٠٤) طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والرضا عن المناخ الجامعي لدى الطلاب المرتفعين تحصيلياً والمنخفضين تحصيلياً، والكشف عن الفروق بين المجموعتين في درجة الرضا عن المناخ الجامعي بأبعاده المختلفة (التعليمي، التنظيمي، الاجتماعي، الجامعي العام)، وفي أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية المتمثلة في الأسلوب التنفيذي، والفوضوي، والاستقلالي، والواقعي، والسلبي. تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالباً وطالبة. تم تطبيق مقياس المناخ الجامعي، واختبار أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية. توصلت الدراسة إلى وجود ارتباطات إيجابية دالة بين التفكير التنفيذي والاستقلالي والواقعي وبين درجة الرضا عن المناخ الجامعي لدى كل من الطلاب المنخفضين والمرتفعين تحصيلياً، بينما وجدت ارتباطات سلبية دالة بين التفكير الفوضوي والتفكير السلبي وبين الرضا عن المناخ الجامعي لديهم، وكانت أساليب التفكير السلبية أكثر شيوعاً لدى المنخفضين تحصيلياً، بينما كانت الأساليب الإيجابية أكثر شيوعاً لدى المرتفعين تحصيلياً.

وركزت دراسة جرادات (٢٠٠٦) على معرفة إثر كل من الجنس والمستوى الدراسي في تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية، بالإضافة إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى عينة تكونت من (٣٩٧) طالبًا وطالبة في مستوى بجامعة اليرموك. تم تطبيق أداتين هما مقياس تقدير الذات ومقياس الأفكار اللاعقلانية. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس أو المستوى الدراسي كما أشارت النتائج إلى أن تقدير الذات دال إحصائياً لدى الإناث أكثر مما هو عند الذكور كما تبين انه لا يوجد أثر للمستوى الدراسي في الاتجاهات اللاعقلانية.

واهتمت دراسة سزنتاجوتا وفريمان (Szentagotai, & Freeman, 2007) بتوضيح العلاقة بين المعتقدات غير العقلانية والأفكار التلقائية والتنبؤ بالضغوط والضيق، تم تطبيق الدراسة على عينة (١٥٢) من الأفراد بالمرحلة العمرية من(٢٢-٥٠)، وأظهرت النتائج وجود علاقات إيجابية بين الأفكار التلقائية اللاعقلانية وبين إحساس الفرد بالضيق

واستشعاره للضغوط، وذلك من خلال التأثير على عملية الإدراك حيث تقوم الأفكار اللاعقلانية بتشويه الإدراك وجعل الفرد يشعر بالضيق والاكتئاب لأبسط المشكلات الحياتية، أي أن المعتقدات غير العقلانية ترتبط ايجابياً بالأفكار التلقائية التي تتحكم في عملية الإدراك، فتشوهه وتؤثر سلبياً على الفرد.

وسعت دراسة أبو شمر (٢٠٠٧) لمعرفة الأفكار اللاعقلانية لطلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات؛ حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية على عينة بلغت (٤١٢) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات بقطاع غزة، ومن أهم نتائج الدراسة توافر الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة بدرجة مرتفعة، وكانت هذه الأفكار أكثر لدى طلبة المستوى الأول مقارنة بطلبة المستوى الرابع.

وتناولت دراسة البراق (٢٠٠٨) التركيز على انتشار التفكير اللاعقلاني وعلاقته بتقدير الذات ومركز التحكم لدى طلاب الجامعات بالمدينة المنورة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للتعرف على مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية، والعلاقات المتبادلة للتعرف على طبيعة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وكل من تقدير الذات ومركز التحكم، وتكونت العينة من (٣٠٥) طالباً من جامعتي طيبة والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وبعد تطبيق مقاييس الدراسة الثلاثة، أبانت نتائج الدراسة أن الأفكار اللاعقلانية تنتشر بين طلاب جامعة طيبة وطلاب الجامعة الإسلامية بنسب مرتفعة، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين الأفكار اللاعقلانية وكل من تقدير الذات ومركز التحكم.

وركزت دراسة استانوفيتش (Stanovich, 2009) على تحديد أسباب عدم قدرة بعض الأفراد على التفكير المنطقي أو العقلاني على الرغم من توافر درجة الذكاء اللازم للقيام بعمليات التفكير، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم أسباب ذلك هو افتقار بعض الأفراد لبعض العمليات المعرفية عند محاولة حل المشاكل مما يقودهم إلى حلول غير منطقية (أفكار لاعقلانية)، بالإضافة لوجود فجوة بين ما يتوافر لدى الفرد من معارف وبين ما يستلزمه التفكير العقلاني من معارف، فيتجه الفرد لتبني الأفكار اللاعقلانية نتيجة تلك الفجوة.

وهدفت دراسة القيسي (٢٠١٠) إلى معرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي والجنس وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، وتكونت العينة من (٢٨٠) طالباً وطالبة في مستوى البكالوريوس طُبق عليهم مقياسي الدراسة الأفكار اللاعقلانية

وتقدير الذات، وأبانت النتائج أن مستويات الأفكار اللاعقلانية على أبعاد العزو الداخلي للفشل وتقييم الذات السلبي وسرعة الانفعال كانت لدى الطالبات أعلى منها لدى الطلاب، ووجود علاقة ارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية وأبعاد تقدير الذات (تقييم الذات السلبي، والعزو الداخلي للفشل، وسرعة الانفعال).

واهتمت دراسة مجلي وبلان (٢٠١١) بالكشف عن طبيعة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة، والكشف عن مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية بينهم، وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية صعده- جامعة عمران، وباستخدام المنهج الوصفي الارتباطى وبعد تطبيق اختبار الأفكار اللاعقلانية، واختبار الضغوط النفسية، تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية، وانتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلبة بدرجة أعلى من المتوسط.

أما دراسة Joshanloo, & Afshari (2011) فبحثت الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبيرة للشخصية وتقدير الذات، وبعد تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلبة الجامعة أظهرت النتائج أن العوامل الخمسة الكبيرة للشخصية فسرت ٢٥% من التباين في درجات الرضا عن الحياة الجامعية، وأن الانبساطية والعصابية أقوى المنبئات.

وسعت دراسة السلامة (Al-Salameh, 2011) إلى معرفة الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الكلية الأردنيين وعلاقتها بالثقة بالنفس، وتكونت العينة من (٥٠٠) طالباً من طلاب جامعة البلقاء التطبيقية. وأبانت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين الأفكار اللاعقلانية والثقة بالنفس، كما أظهرت النتائج وجود تأثير للأفكار اللاعقلانية على الثقة بالنفس.

ودرس بحث Guess-Crites (2011) العلاقة بين أساليب التفكير والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، تم تطبيق قائمة اندماج الطلبة والمكون من خمسة مقاييس فرعية (التعلم النشط والتعاوني، إثراء الخبرات التربوية، مستوى التحدي الأكاديمي، تفاعل الطالب مع الزملاء والمعلمين، البيئة المدرسية الداعمة)، ومقياس أساليب التفكير المكون من (٨) مقاييس فرعية (منبسط-حساس، منطوي-حساس، منبسط-حدسي، منطوي-

حدسي، منبسط–مفكر، منطوي–مفكر، منبسط–عاطفي، منطوي–عاطفي) على عينة مكونة من (١٣٠) طالباً جامعياً. تم التوصل إلى وجود ارتباط بين أساليب تفكير الطلبة واندماجهم الأكاديمي، وأن أكثر الطلاب اندماجاً هم الطلبة ذوي أسلوب التفكير (منبسط–مفكر).

واهتمت دراسة مالكي والرشيدي (٢٠١٢) بمعرفة علاقة الأفكار اللاعقلانية بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية، تم استخدام المنهج الوصفي وتطبيق أداتي قياس متغيري الدراسة على عينة بلغت (١٢٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الأفكار اللاعقلانية والسلوك العدواني، كما أظهر البناء العاملي للأفكار اللاعقلانية تجمع مكوناته الأربعة (الماضي يؤثر على الحاضر ولا بد من الاعتماد على الأقوياء ومحاربة الشر، الرجل أهم من المرأة والظروف الخارجية تتحكم بالفرد، من الضروري أن يكون الشخص محبوباً وله قيمة، لا بد من إيجاد الحلول المثالية والأشياء المخيفة لا بد من التفكير فيها) حول عامل واحد تم تسميته الأفكار اللاعقلانية.

وتناولت دراسة خريبه (٢٠١٢) الرضا عن الحياة الجامعية وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبيرة للشخصية لدى طلبة جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة البحث من (٢٨٧) طالباً وطالبة بالجامعة. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين العصابية وأي من مجالات الرضا عن الحياة الجامعية وكذلك الدرجة الكلية له، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل من الانبساطية والتقبل ويقظة الضمير والانفتاح على الخبرات والمجالات الثلاث للرضا عن الحياة الجامعية (المجال الدراسي والمجال الشخصي والمجال الاجتماعي) والدرجة الكلية له، كما تبين وجود تأثير دال إحصائياً لعامل يقظة الضمير على الدرجة الكلية للرضا عن الحياة الجامعية.

وهدفت دراسة عبد اللاه (٢٠١٢) إلى التعرف على مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية وإيذاء الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، وتحديد أكثر الأفكار انتشاراً لديهم، وتحديد فاعلية البرنامج المستهدف، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٥) طالباً وطالبة جامعيين، وعينة إرشادية قوامها (١٩) عشرة بالمجموعة التجريبية وتسعة بالمجموعة الضابطة. انتهجت الدراسة المنهجين الوصفي الارتباطى وشبه التجريبي، وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية، وانخفاض مستوى انتشار إيذاء الذات لدى العينة

باستثناء١٦% من العينة كانت ذات إيذاء مرتفع للذات، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية ودرجاتهم على مقياس إيذاء الذات.

واهتمت دراسة عبد القوي (٢٠١٣) ببناء برنامج إرشادي جمعي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك استناداً على فنيات العلاج العقلاني الانفعالي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي من خلال تطبيق أدوات الدراسة والبرنامج على عينة بلغت (٣٠) طالبة من طالبات جامعة تبوك (مجموعتين تجريبية وضابطة)، وأظهرت النتائج وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي في خفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لدى طالبات جامعة تبوك.

وتحققت دراسة خالدين وآخرون (Khaledian, et al.2013) من وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والقلق وأثرها في اثنين من مختلف الأنظمة الأكاديمية في إيران، من خلال تطبيق أداتي الدراسة (استبيان جونز Jones والذي يتضمن (١٠٠) سؤال، ومقياس كاتل Kattel للقلق) على (٢٨٠) طالباً من طلاب الجامعات الإيرانية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والقلق لدى طلاب الجامعات الإيرانية، ووجود تأثير سلبي للأفكار اللاعقلانية على التحصيل الدراسي.

وتوجهت دراسة عبدالله (٢٠١٣) نحو الاهتمام بالدلالات الفلسفية للأفكار العقلانية واللاعقلانية بين الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي، وتكونت العينة من (٣٨٠) طالباً وطالبة من جامعة الموصل، وأبانت النتائج انتشار الأفكار اللاعقلانية بين الطلبة الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي، وأن الإناث أكثر ميلاً للأفكار العقلانية من الذكور، وأن الطلبة الممارسين للنشاط الرياضي أفكارهم اللاعقلانية أقل من الطلبة غير الممارسين.

واهتمت دراسة عاقلة (٢٠١٣) بفحص فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الأفكار اللاعقلانية في تحسين توكيد الذات لدى الطلبة بالصف العاشر، وتألفت عينة الدراسة من (٢٢) طالبة من الحاصلين على درجة منخفضة على مقياس توكيد الذات، وباستخدام المنهج شبه التجريبي، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في مستوى توكيد الذات بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتيجة أن

البرنامج الإرشادي كان فعالا في تحسين توكيد الذات لدى الطلبة من ذوى الأفكار اللاعقلانية.

أما دراسة الحياني (٢٠١٤) فاهتمت بدراسة نسبة انتشار الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بالصحة النفسية عند طلبة المرحلة الثانوية ودور الأسرة في ذلك لمواجهة العولمة، تكونت العينة من (٢٠٠) طالباً وطالبة طُبق عليهم أداتي الدراسة الأفكار العقلانية واللاعقلانية، والصحة النفسية، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين أفراد عينة الدراسة، ووجود علاقة موجبة بين الأفكار العقلانية والصحة النفسية لدى الطلبة.

وركزت دراسة نور الدين (٢٠١٤) على علاقة الأفكار اللاعقلانية باستخدام الحوار في الوسط الجامعي لدى الطلبة والفروق فيهما تبعاً لبعض المتغيرات، وبعد تطبيق مقياسي متغيري الدراسة الأفكار اللاعقلانية (إعداد الريحاني ١٩٨٧)، واستخدام الحوار، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين معظم الأفكار اللاعقلانية واستخدام الحوار، في حين وُجدت علاقة ارتباطية سالبة بين كل من الأفكار اللاعقلانية (توقع الكوارث، تجنب المشكلات، الشعور بالعجز، وعلاقة الرجل بالمرأة) واستخدام الحوار، بينما وُجدت علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الأفكار اللاعقلانية (اللوم القاسي للذات، والاعتمادية) واستخدام الحوار.

وتناولت دراسة رسول وجرجيس (٢٠١٥) مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة صلاح الدين بالعراق، وتكونت العينة من (٦٠٨) طالباً وطالبة من المرحلة الثالثة بجامعة صلاح الدين، وبعد تطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية (ملا طاهر، ١٩٩٥)، أظهرت النتائج مستوى مرتفع من الأفكار اللاعقلانية، وأن طلبة الجامعة من الإناث ذوات التخصصات الإنسانية لديهن مستوى أكبر من الأفكار اللاعقلانية مقارنة بالذكور ذوي التخصصات العلمية.

واهتمت دراسة ضيف (٢٠١٥) بأساس تعامل الفرد مع أحداث الحياة ومواقفها الضاغطة من خلال تقييمه المعرفي لهذه الأحداث و المواقف، وأكدت الدراسة على أن الفرد لا يدرك دور التقييمات المعرفية والأفكار في أي اضطراب قد يظهر عليه، وأكد على أن الاضطراب الانفعالي قد نتج بالفعل عن الفكرة التي توسطت الحدث أو الموقف الضاغط،

وركزت الدراسة على أهمية تعديل الأفكار غير المنطقية واستبدالها بأخرى أكثر منطقية في التعامل مع الأحداث مما يساعد في التخفيف من الإضطراب الناتج، وهو أساس نظرية ألبرت أليس (Albert Ellis)، في العلاج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي حيث يرى أليس (Ellis)أن أفكار الفرد و معتقداته هي التي تؤدي إلى اضطرابه النفسي إذا كانت غير منطقية ولاعقلانية، أما إذا كانت أفكاره عقلانية و منطقية، أو إذا عدلت الأفكار اللاعقلانية و تبنى الفرد بدلا منها أفكاراً عقلانية، فإن ذلك من شأنه أن يساعد على تمتعه بالصحة النفسية و السواء النفسي و قدرته على مواجهة أحداث الحياة.

وهدفت دراسة عسيري (٢٠١٦) إلى التعرف على مستوى الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة خميس مشيط بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف البحث تم تطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس السلوك العدواني على عينة بلغت (٣٢٧) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والسلوك العدواني، ووجود درجة مرتفعة في مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة فيما يتعلق بطلب الاستحسان وأفكار اللوم القاسي للذات والآخرين وتجنب المشكلات، ووجود درجة متوسطة وأقل من المتوسطة في انتشار الأفكار اللاعقلانية فيما يتعلق بأفكار ابتغاء الكمال الشخصي.

ودرس بحث Cheng, & Zhang (2017) ارتباط أساليب التفكير بجودة الحياة الجامعية لدى الصم وضعاف السمع والعاديين من طلبة الجامعة بالصين، وبعد تطبيق مقياس أساليب التفكير المعدل (ستيرنبرج، واجنر، وزهانج، ٢٠٠٧)، ومقياس جودة الحياة الجامعية على عينة بلغت (٥٤٢) طالباً وطالبة جامعيين، أظهرت النتائج أن الطلبة المبتكرين، والأقل تنظيماً، والأكثر تعقيداً معرفياً (من النمط الأول والذي يمثل أساليب التفكير الحكمي، والهرمي، والعالمي، والمتحرر) كانوا أكثر رضا عن الحياة الجامعية، أما هؤلاء التقليديين، والأكثر تنظيماً، والأبسط معرفياً (من النمط الثاني والذي يمثل أساليب التفكير التنفيذي، والمحلي، والملكي، والمحافظ) كانوا أقل رضا عن الحياة الجامعية.

واهتمت دراسة الأمير (٢٠١٧) بالكشف عن العلاقة بين الأفكار العقلانية واللاعقلانية ومهارات إدارة الذات المدركة لدى المرشدين الطلابيين بمنطقة جازان بالمملكة

العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) مرشداً طلابياً، وتم تطبيق اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية ومقياس إدارة الذات، وأشارت النتائج إلى توافر الأفكار اللاعقلانية لدى عينة الدراسة بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجة توافر الأفكار اللاعقلانية ودرجة مهارات إدارة الذات المدركة لدى المرشدين الطلابيين.

- **تعقيب على البحوث السابقة:** من العرض السابق للبحوث السابقة يُمكن استخلاص ما يأتى:

أن الأفكار العقلانية تتكون من عدة مكونات فرعية تتجمع حول عامل عام، ولذا أطلق عليها مصطلح الأفكار العقلانية، كما يُلاحظ أنه لا توجد دراسة إمبريقية عربية – فى حدود علم الباحث – بحثت الأفكار العقلانية وبخاصة ذات الصلة بالجانب الأكاديمي، لذا كان أحد أهداف البحث الحالى التعرف على مستوى توافر هذا المفهوم، وكذلك إلقاء الضوء على نتائج البحوث والدراسات الأجنبية السابقة المرتبطة بهذا الشأن.

تشير نتائج البحوث السابقة المرتبطة بعلاقة الأفكار اللاعقلانية والعقلانية بالمتغيرات المختلفة إلى الارتباط الطردي بين الأفكار اللاعقلانية والمتغيرات التي تصنف على أنها سلبية وأكد ذلك كل من حسن والجمالي (٢٠٠٣)، والبنوي (٢٠٠٥)، Wong (2008)، والعنزي (٢٠١٠)، والغامدي (٢٠١١)، والزقزوق (٢٠١٣)، Khaledian, et al., (2013)، وعسيري (٢٠١٦)، بينما ترتبط الأفكار العقلانية ارتباطاً طردياً بالمتغيرات التي تصنف على أنها إيجابية وأكد ذلك كل من عبد الله (٢٠١٣)، والأمير (٢٠١٧).

- يعد البحث الحالي هو البحث الأول في البيئة العربية –على حد علم الباحث– الذي ركز على دراسة الأفكار العقلانية الأكاديمية في علاقتها بأحد أهم أنواع المتغيرات الإيجابية في تعلم الطلاب وهو الاندماج المعرفي كجانب عقلي معرفي، ورضاه عن الدراسة كجانب وجداني.

فروض البحث:

الفرض الأول: يوجد مستوى متوسط من الأفكار العقلانية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

الفرض الثانى: يمكن التنبؤ بالاندماج المعرفي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق من خلال الأفكار العقلانية الأكاديمية لديهم.

الفرض الثالث: يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة الدراسية لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق من خلال الأفكار العقلانية الأكاديمية لديهم.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفى وذلك باستخدام كل من الأسلوب العاملى والسببى؛ حيث إنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالى، فالأسلوب العاملى للتعرف على البينة العاملية للمتغيرات، والأسلوب السببى يوضح إلى أى حد يرتبط متغيران أو أكثر ببعضهما أو اكتشاف العلاقة السببية بين المتغيرات موضع البحث.

مجتمع وعينة البحث: اختيرت العينة الاستطلاعية بالبحث الحالى بطريقة عشوائية بسيطة من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق، وتكونت من (٣٠٠) طالباً وطالبة منهم، (٦٨) طالباً و(٢٣٢) طالبة بمتوسط عمر (١٩.٧) سنة، وانحراف معياري (١.٦)، واستخدمت درجات هذه العينة فى التحقق من صدق وثبات أدوات البحث الحالى، أما العينة النهائية فقد اختيرت بطريقة عشوائية طبقية من طلاب وطالبات الفرق الأربعة بكلية التربية جامعة الزقازيق بمتوسط عمر (١٩.٨) سنة وانحراف معياري (١.٥)، موزعة على الأقسام العلمية (الرياضيات، والطبيعة والكيمياء، والبيولوجى) ، والأقسام الأدبية (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، واللغة الفرنسية، والجغرافيا) بالكلية، وتكونت من (١٦٨٥) طالباً وطالبة، منهم (٤٩٠) طالباً (١٣٢ بالأقسام العلمية، ٣٥٨ بالأقسام الأدبية)، (١١٩٥) طالبة (٢٨٧ بالأقسام العلمية، ٩٠٨ بالأقسام الأدبية).

أدوات البحث :

(١) مقياس الأفكار العقلانية الأكاديمية (إعداد الباحث)

لإعداد هذا المقياس قام الباحث بإجراء مسح لعدد من المقاييس العربية والأجنبية المنشورة فيما يخص قياس الأفكار اللاعقلانية مثل بحوث كل من (حسن والجمالي، ٢٠٠٣؛ Wong, 2008؛ الزقزوق، ٢٠١٣؛ Khaledian, et al., 2013؛ عسيري، ٢٠١٦)، والتي تقيس الأفكار العقلانية مثل بحوث كل من (عبد الله، ٢٠١٣؛ ضيف، ٢٠١٥؛ الأمير، ٢٠١٧)، وتم تحديد ثلاثة أبعاد لقياس الأفكار العقلانية في المجال الأكاديمي التي تم استخدامها في البحث الحالي وهي: الأفكار العقلانية المتعلقة بالذات، والأفكار العقلانية المتعلقة بالآخرين (الزملاء والأساتذة)، والأفكار العقلانية المتعلقة ببيئة الدراسة)، واعتمد

الباحث في تحديد الأبعاد الثلاثة وعدد عبارات كل بعد من خلال الأوزان النسبية لهذ الأبعاد في المقاييس التي اطلع الباحث عليها، وصاغ الباحث "١٨" عبارة، رُوعي تمثيلها للأبعاد الثلاثة، ويُجاب عليها باختيار استجابة واحدة من خمس استجابات: تنطبق علي دائماً، تطبق علي غالباً، تنطبق علي أحياناً، لا تنطبق علي، لا تنطبق علي إطلاقاً، وتُعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وجميع العبارات إيجابية، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى توافر الأفكار العقلانية الأكاديمية بدرجة مرتفعة. وللتحقق من صدق وثبات مقياس الأفكار العقلانية الأكاديمية، تم اتباع الخطوات الآتية:

- العرض على المحكمين: تم عرض العبارات، والتعريفات الإجرائية لأبعاد الأفكار العقلانية الأكاديمية على (٩) من أساتذة علم النفس التربوي، وفى ضوء آرائهم تم تعديل صياغة بعض العبارات، كما تم حذف عبارة واحدة من بعد الأفكار العقلانية المتعلقة ببيئة الدراسة لحصولها على نسبة اتفاق منخفضة (٥٥.٥٦%) ليصبح المقياس بعد التحكيم مكوناً من (٣٥) عبارة تقيس ثلاثة أبعاد.

(أ) حساب صدق المقياس: تم تطبيق المقياس (فى صورته بعد التحكيم) على عينة حساب الثبات والصدق، وحُسبت معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجات الكلية للمكون الذي تنتمي إليه (مع حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية فى كل مرة)، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (انحصرت بين ٠.٧١، ٠.٨٩)، وهذا يدل على: صدق (٣٥) عبارة.

كما تم إجراء التحليل العاملى الاستكشافى وأسفرت النتائج عن تشبع الأفكار العقلانية الأكاديمية الثلاثة جميعاً على عامل عام واحد وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (١) مصفوفة الارتباط بين الأفكار العقلانية الأكاديمية

البعد	١	٢	٣
١- الأفكار العقلانية المتعلقة بالذات			
٢- الأفكار العقلانية المتعلقة بالآخرين (الزملاء والأساتذة)	٠.٥٦٨**		
٣- الأفكار العقلانية المتعلقة ببيئة الدراسة	٠.٦٠٧**	٠.٦٤٨**	

يتضح من مصفوفة الارتباط السابقة أن قيم معاملات الارتباط بين الأفكار العقلانية الأكاديمية انحصرت بين (٠.٥٦٨، ٠.٦٤٨) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

جدول (٢) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي للأفكار العقلانية الأكاديمية

الأفكار العقلانية الأكاديمية	الأفكار العقلانية المتعلقة بالذات	الأفكار العقلانية المتعلقة بالآخرين	الأفكار العقلانية المتعلقة ببيئة الدراسة
الاشتراكيات	٠.٥٧٨	٠.٥٣٨	٠.٦١٣
التشبعات	٠.٧٦١	٠.٧٣٤	٠.٧٨٣

يتضح من الجدول السابق تشبع الأفكار العقلانية الأكاديمية على عامل عام واحد بجذر كامن (٥.٧٧). ويفسر هذا العامل (٥٧.٦٦) من التباين الكلي، وانحصرت قيم التشبعات بين (٠.٧٣٤) للأفكار العقلانية المتعلقة بالآخرين، (٠.٧٨٣) الأفكار العقلانية المتعلقة ببيئة الدراسة.

(ب) **الاتساق الداخلي:** تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات، والدرجات الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ووُجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (انحصرت بين ٠.٦٧، ٠.٨٨)، وهذا يدل على توافر الاتساق الداخلي لعدد (٣٥) عبارة.

(ج) **حساب ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس من خلال حساب ثبات عبارات وأبعاد الأفكار العقلانية الأكاديمية؛ حيث تم حساب معامل "ألفا كرونباخ" (في حال حذف درجة العبارة)، وكانت قيم معاملات "ألفا كرونباخ" لأبعاد الأفكار العقلانية الأكاديمية الثلاثة (الأفكار العقلانية المتعلقة بالذات، والأفكار العقلانية المتعلقة بالآخرين (الزملاء والأساتذة)، والأفكار العقلانية المتعلقة ببيئة الدراسة) هي: (٠.٦٩ ، ٠.٧٤، ٠.٧٢) على الترتيب، وكانت قيمة معامل "ألفا كرونباخ" للمقياس ككل (٠.٨٨)، وكانت قيم معاملات "ألفا كرونباخ" لـ (٣٥)

عبارة أقل من معامل ألفا للبعد الذي تنتمي إليه كل عبارة، وهذا يدل على: ثبات (٣٥) عبارة. وتم حساب ثبات المقياس ككل وأبعاده الثلاثة بطريقة التجزئة النصفية، وامتدت معاملات الثبات بين (٠.٦٧) و(٠.٨٢)، وهى معاملات مرتفعة تدل على ثبات المقياس ككل وأبعاده. من الإجراءات السابقة تأكد للباحث صلاحية مقياس الأفكار العقلانية الأكاديمية في صورته النهائية (المكون من: ٣٥ عبارة) يمثلها ثلاثة أبعاد: الأفكار العقلانية المتعلقة بالذات، والأفكار العقلانية المتعلقة بالآخرين (الزملاء والأساتذة)، والأفكار العقلانية المتعلقة ببيئة الدراسة، للتطبيق في البحث الحالي (ملحق ١)، وبيان أرقام عبارات كل بعد كما في الجدول التالي:

جدول (٣): بيان أرقام وعدد عبارات أبعاد مقياس قلق المستقبل

البعد/ عدد العبارات	أرقام العبارات
الأفكار العقلانية المتعلقة بالذات (١٢)	١- ٤- ٧- ١٠- ١٣- ١٦- ١٩- ٢٢- ٢٥- ٢٨- ٣١- ٣٤
الأفكار العقلانية المتعلقة بالآخرين (١٢)	٢- ٥- ٨- ١١- ١٤- ١٧- ٢٠- ٢٣- ٢٦- ٢٩- ٣٢- ٣٥
الأفكار العقلانية المتعلقة ببيئة الدراسة (١١)	٣- ٦- ٩- ١٢- ١٥- ١٨- ٢١- ٢٤- ٢٧- ٣٠- ٣٣
مقياس الأفكار العقلانية الأكاديمية ككل	من (١) حتى (٣٥)

(٢) مقياس الاندماج المعرفي (إعداد الباحث)

قامت الباحث بإجراء مسح لعدد من المقاييس العربية والأجنبية المنشورة فيما يخص الاندماج الأكاديمي عام، مثل بحوث كل من القاضي، ٢٠١٢؛ Rupayana (2010), Heng (2014), Chi (2014), Martinez (2015), Jelas, et al. (2016) والاندماج المعرفي بشكل خاص، حيث تم صياغة المقياس في صورته الأولية للعرض على المحكمين، وقد تكون من (١٢) مفردة تقيس الاندماج المعرفي. وبعد عرض المقياس على (٩) من الأساتذة بقسم علم النفس التربوي، وتوضيح الغرض من التحكيم وهو تحديد مدى انتماء المفردات إلى المقياس في ضوء التعريف الإجرائي للاندماج المعرفي، قام المحكمون بإجراء بعض التعديلات على صياغة بعض المفردات، وأصبح المقياس في صورته الأولية بعد

العرض على المحكمين يتكون من (١٢) مفردة، ويستجاب له وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي: "ينطبق علي دائماً" (٥)، "ينطبق علي غالباً" (٤)، "ينطبق علي أحياناً" (٣)، "لا ينطبق علي" (٢)، "لا ينطبق علي إطلاقاً" (١)، وجميع عبارات المقياس إيجابية، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى توافر الاندماج المعرفي بدرجة مرتفعة لدى الطالب. وللتحقق من صدق وثبات مقياس الاندماج المعرفي، تم اتباع الخطوات الآتية:

(أ) حساب صدق المقياس: تم تطبيق المقياس (فى صورته بعد التحكيم) على عينة حساب الثبات والصدق، وحُسبت معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للاندماج المعرفي (مع حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية فى كل مرة)، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (انحصرت بين ٠.٧٢، ٠.٨٨)، وهذا يدل على: صدق (٣٥) عبارة.

(ب) الاتساق الداخلى: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات، والدرجة الكلية للاندماج المعرفي، ووُجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (انحصرت بين ٠.٦٥، ٠.٨٦)، وهذا يدل على توافر الاتساق الداخلي لعدد (١٢) عبارة.

(ج) حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس من خلال حساب ثبات العبارات والدرجة الكلية للاندماج المعرفي؛ حيث تم حساب معامل "ألفا كرونباخ" (في حال حذف درجة العبارة)، وكانت قيم معاملات "ألفا كرونباخ" للاندماج المعرفي ككل هي: (٠.٧٦)، وكانت قيم معاملات "ألفا كرونباخ" لـ (١٢) عبارة أقل من معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يدل على: ثبات (١٢) عبارة. وتم حساب ثبات المقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية، وكانت قيمته (٠.٧٠)، وهى معامل مرتفع يدل على ثبات المقياس ككل. من الإجراءات السابقة تأكد للباحث صلاحية مقياس الاندماج المعرفي في صورته النهائية (١٢ عبارة)، للتطبيق في البحث الحالي (ملحق ٢).

(٣) مقياس الرضا عن الحياة الدراسية:

أعده الباحث، بعد الاطلاع على الإطار النظرى والبحوث السابقة، وبعض المقاييس(الأجنبية والعربية) التى أُعدت لقياس الرضا عن الحياة الدراسية أو إدراك جودة

الحياة الدراسية وبخاصة في الجامعة، منها: مقياس جودة الحياة القائم على مؤشرات الأداء والذي أعده Karatzias, et al. (2001a)، أو بعض المقاييس التي تضمنت محاور أو أبعاد للرضا عن الحياة الجامعية الدراسية، منها مقياس Milbrath, & Doyno (1987)، ومقياس جودة الحياة الجامعية (البهادلي، وكاظم، ٢٠٠٧)، ومقياس جودة الحياة لدى طلاب الجامعة (سليمان، ٢٠٠٨)، ومقياس جودة الحياة (منسي وكاظم، ٢٠١٠)، ومقياس الرضا عن الحياة الجامعية (خريبه، ٢٠١٢). وتم الاهتمام بالرضا عن الحياة الدراسية في الجامعة؛ حيث تُعنى برضا الطلبة عن المناهج والمقررات الدراسية، والرضا عن الزملاء والأساتذة، والرضا العام عن الدراسة، ووجد الباحث ضرورة إعداد مقياس لقياس الرضا عن الحياة الدراسية، وصاغ "٢٧" مفردة، رُوعى تمثيلها لمضمون الرضا عن الحياة الدراسية، ويُجاب عليها باختيار إجابة واحدة من خمس إجابات: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق على الإطلاق، ويُعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وجميع العبارات إيجابية، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى توافر درجة مرتفعة من الرضا عن الحياة الدراسية. وللتحقق من صدق وثبات المقياس، تم اتباع الخطوات الآتية:

- العرض على المحكمين: تم عرض العبارات، والتعريفات الإجرائية لأبعاد الرضا عن الحياة الدراسية على (٩) من أساتذة علم النفس التربوي، وفى ضوء آرائهم تم تعديل صياغة بعض العبارات، ليصبح المقياس بعد التحكيم مكوناً من (٢٧) عبارة تقيس ثلاثة أبعاد.

(أ) حساب صدق المقياس: وتم بطريقتين هما: الطريقة الأولى: تم تطبيق المقياس (فى صورته بعد التحكيم) على عينة حساب الثبات والصدق، وحُسبت معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجات الكلية للمكون الذي تنتمي إليه (مع حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية فى كل مرة)، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (انحصرت بين ٠.٦٨، ٠.٨٥)، وهذا يدل على: صدق (٢٧) عبارة. والطريقة الثانية: بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal-Component والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، وأظهرت النتائج أن مفردات المقياس تتشبع على ثلاثة عوامل هي: الرضا العلمي، والرضا الاجتماعي، والرضا العام عن الدراسة، من خلال محتوى المفردات التي تشبعت على كل بعد، وفسّرت الأبعاد الثلاثة بنسبة بلغت

(٦٤.٨٨%) من تباين الرضا عن الحياة الدراسية، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى الصدق العاملي لأبعاد المقياس الثلاثة.

(ب) الاتساق الداخلى: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات، والدرجات الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ووُجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (انحصرت بين ٠.٦٤، ٠.٨٣)، وهذا يدل على توافر الاتساق الداخلي لعدد (٢٧) عبارة.

(ج) حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس من خلال حساب ثبات عبارات وأبعاد الرضا عن الحياة الدراسية؛ حيث تم حساب معامل "ألفا كرونباخ" (في حال حذف درجة العبارة)، وكانت قيم معاملات "ألفا كرونباخ" للأبعاد الثلاثة (الرضا العلمي، والرضا الاجتماعي، والرضا العام عن الدراسة) هي: (٠.٦٥ ، ٠.٧٢، ٠.٦٩) على الترتيب، وكانت قيمة معامل "ألفا كرونباخ" للمقياس ككل (٠.٨٥)، وكانت قيم معاملات "ألفا كرونباخ" لـ (٢٧) عبارة أقل من معامل ألفا للبعد الذي تنتمي إليه كل عبارة، وهذا يدل على ثبات جميع عبارات المقياس. وتم حساب ثبات المقياس ككل وأبعاده الثلاثة بطريقة التجزئة النصفية، وامتدت معاملات الثبات بين (٠.٦١) و(٠.٦٨)، وهى معاملات جيدة تدل على ثبات المقياس ككل وأبعاده. من الإجراءات السابقة تأكد للباحث صلاحية مقياس الرضا عن الحياة الدراسية في صورته النهائية (المكون من: ٢٧ عبارة) يمثلها ثلاثة أبعاد: الرضا العلمي، والرضا الاجتماعي، والرضا العام عن الدراسة، للتطبيق في البحث الحالي (ملحق ٣)، وبيان عبارات كل بعد كما في الجدول التالي:

جدول (٤): بيان أرقام وعدد عبارات أبعاد مقياس قلق المستقبل

البعد/ عدد العبارات	أرقام العبارات
الرضا العلمي (٩)	١- ٤- ٧- ١٠- ١٣- ١٦- ١٩- ٢٢- ٢٥
الرضا الاجتماعي (٩)	٢- ٥- ٨- ١١- ١٤- ١٧- ٢٠- ٢٣- ٢٦
الرضا العام عن الدراسة (٩)	٣- ٦- ٩- ١٢- ١٥- ١٨- ٢١- ٢٤- ٢٧
مقياس الرضا عن الحياة الدراسية ككل	من (١) حتى (٢٧)

المعالجة الإحصائية: استخدم الباحث الأساليب الإحصائية بواسطة الحزمة الإحصائية فى العلوم الاجتماعية SPSS V.25، التحليل العاملى الاستكشافى، ومعاملات ألفا لكرونباخ

ومعاملات الارتباط في إجراءات الثبات والصدق، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحقق من قبول أو رفض الفرض الأول من خلال الحكم على درجة التحقق طبقاً للمعايير التالية:

- تم تحديد المدى = أعلى درجة – أقل درجة = ٥ -١ = ٤
- عدد فئات الحكم على التحقق = ٣ (منخفض- متوسط- مرتفع).
- إذا طول الفئة = المدى الكلي / عدد الفئات = ٣/٥ = ١.٣٣، وبناءً عليه تم تحديد الفئات التالية: من (١) إلى أقل من (٢.٣٤)= منخفض، ومن (٢.٣٤) إلى أقل من (٣.٦٧)= متوسط، من (٣.٦٧) إلى (٥.٠٠)= مرتفع.

وتحليل الانحدار المتعدد المتدرج في التحقق من قبول أو رفض فرضي البحث الثاني والثالث.

نتائج البحث وتفسيرها: قبل التحقق من قبول أو رفض فروض البحث ومناقشتها قام الباحث باختبار اعتدالية التوزيع وذلك عن طريق حساب معاملي الالتواء والتفلطح لدرجات عينة البحث في متغيرات البحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، وأظهرت النتائج قرب التوزيعات التكرارية لمتغيرات البحث من الاعتدالية.

نتائج التحقق من قبول أو رفض الفرض الأول:

للتحقق من قبول أو رفض الفرض الأول الذى ينص على أن: "يوجد مستوى متوسط من الأفكار العقلانية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق" تم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب فى الأفكار العقلانية الأكاديمية الثلاثة من خلال البرنامج الإحصائى SPSS، وكانت النتائج كما يلى:

جدول (٥): المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) للأفكار العقلانية الأكاديمية

الأفكار العقلانية الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحققa	الترتيب
الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالذات	٣.٥٦	٠.٧٧	متوسط	٣
الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالآخرين	٣.٥٧	٠.٦١	متوسط	٢
الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة ببيئة الدراسة	٣.٨٨	٠.٧٤	مرتفع	١
الدرجة الكلية للأفكار العقلانية الأكاديمية	٣.٦٧	٠.٦١	مرتفع	

a من (١) إلى أقل من (٢.٣٤)= منخفض. من (٢.٣٤) إلى أقل من (٣.٦٧)= متوسط. من (٣.٦٧) إلى (٥.٠٠)= مرتفع.

يتضح من النتائج توافر الأفكار العقلانية الأكاديمية الثلاثة (الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالذات، والأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالآخرين، والأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة ببيئة الدراسة) والدرجة الكلية لها بدرجة تراوحت بين متوسطة ومرتفعة لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق؛ بمتوسطات تراوحت بين (٣.٥٦، ٣.٨٨). كما أظهرت النتائج أن أعلى الأفكار العقلانية الأكاديمية تحققاً هي "الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة ببيئة الدراسة" حيث تحققت بدرجة مرتفعة بمتوسط وزني بلغت قيمته (٣.٨٨)، يليها "الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالآخرين" حيث تحققت بدرجة متوسطة بمتوسط وزني بلغت قيمته (٣.٥٧)، يليها "الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالذات" حيث تحققت بدرجة متوسطة بمتوسط وزني بلغت قيمته (٣.٥٦). بينما تحققت الأفكار العقلانية الأكاديمية ككل بدرجة مرتفعة بمتوسط وزني بلغت قيمته (٣.٦٧). مما يعني توافر قبول الفرض الأول بشكل جزئي.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة كل من: (الدويكات، ١٩٩٨؛ الغامدي، ٢٠٠٩)، التي أبانت نتائجها ارتفاع مستوى الأفكار العقلانية، ودراسة الأمير (٢٠١٧) التي أبانت نتائجها مستوى متوسط من الأفكار العقلانية، بينما تختلف مع نتائج دراسات كل من (أبو شمر، ٢٠٠٧؛ البراق، ٢٠٠٨؛ مجلي وبلان، ٢٠١١؛ عبد اللاه، ٢٠١٢؛ عبد الله، ٢٠١٣؛ الحياني، ٢٠١٤؛ عسيري، ٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها انخفاض مستوى الأفكار العقلانية.

نتائج التحقق من قبول أو رفض الفرض الثاني:

للتحقق من قبول أو رفض الفرض الثاني الذى ينص على أنه: "يمكن التنبؤ بالاندماج المعرفي من خلال الأفكار العقلانية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية." استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Forward stepwise وكانت المتغيرات المستقلة هي (أبعاد الأفكار العقلانية الأكاديمية) أما المتغير التابع فكان الاندماج المعرفي.

جـــــدول (٦) نتائج تحليل تباين الانحدار للأفكار العقلانية الأكاديمية المؤثرة في الاندماج المعرفي

مصـــدر التباين	مجمـــوع المربعات	درجـات الحرية	متوســـط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط R2
المنسوب إلى الانحدار	٦٠٨,٠٩٤	٣	٢٠٢.٦٩٨	٤٣٢٤,٨٧٨	*٠,٠٠*	٠.٨٨٥
البواقي	٧٨,٧٨٥	١٦٨١	٠,٠٤٧			
الكلي	٦٨٦,٨٧٩	١٦٨٤				

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) * دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائياً للأفكار العقلانية الأكاديمية على الدرجة الكلية للاندماج المعرفي، وفسرت الأفكار العقلانية الأكاديمية ٨٨.٥% من التباين فى الاندماج المعرفي؛ حيث أن مربع معامل الارتباط المتعدد R2 (معامل التحديد) = ٠,٨٨٥، والجدول التالي يوضح المعاملات الدالة للأفكار العقلانية الأكاديمية المنبأة بالاندماج المعرفي.

جـــــدول (٧) نتائج الانحدار المتعدد لأبعاد الأفكار العقلانية الأكاديمية المؤثرة في الاندماج المعرفي

المتغير المستقل	المعامل البائي	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا B	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٠,٢٩٣	٠,٠٣٤		٨,٥٧٥	**٠,٠٠
الأفكار العقلانية المتعلقة بالذات	٠,١٣٩	٠,٠١٤	٠,١٦٩	٩,٧٦٣	**٠,٠٠
الأفكار العقلانية المتعلقة بالآخرين	٠.٠٤٢	٠.٠٢٠	٠.٠٤٠	٢.١٤٨	*٠,٠٣
الأفكار العقلانية المتعلقة ببيئة الدراسة	٠.٧١٨	٠.٠٠٩	٠.٨٣١	٨٣.٨٨٧	**٠,٠٠

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) * دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)

من الجدول السابق يتضح وجود تأثير دال إحصائياً للأفكار العقلانية الأكاديمية الثلاث على الاندماج المعرفي، يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي يمكن من خلالها التنبؤ بالاندماج المعرفي من خلال أبعاد الأفكار العقلانية الأكاديمية في الصورة التالية:

الاندماج المعرفي = ٠.٢٩٣ + ٠.١٣٩ (الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالذات) + ٠.٠٤٢ (الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالآخرين) + ٠.٧١٨ (الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة ببيئة الدراسة).

يتضح من النتائج السابقة تحقق قبول الفرض الثاني حيث أمكن التنبؤ بالاندماج المعرفي من خلال أبعاد الأفكار العقلانية الأكاديمية. وكانت أكثر الأفكار العقلانية الأكاديمية الثلاث تنبأً بالاندماج المعرفي هي الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة ببيئة الدراسة يليها الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالذات بينما كانت الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالآخرين هل أقل الأفكار العقلانية الأكاديمية تنبأً بالاندماج المعرفي لدى الطلبة.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصل إليه كل Guess–Crites (2011) من وجود ارتباط بين أساليب تفكير الطلبة واندماجهم الأكاديمي، وأن أكثر الطلاب اندماجاً هم الطلبة ذوي أسلوب التفكير المنطقي (منبسط–مفكر). ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية حيث أن تبني الطالب لأفكار مطلقة لا منطقية تؤدي إلى القلق والتوتر، ويصبح الفرد لديه تشوه معرفي، مما يُصعب على الطالب الاندماج المعرفي في الدراسة وهذا ما أكده (القيسى، ٢٠١٠، ٢٠٩)، وتتفق هذه النتيجة مع تعريف "إليس" للأفكار العقلانية بأنها أفكار تؤدي إلى السعادة، وتساعد على تحقيق أهدافه من خلال انخراط الطلبة في مشاركات دراسية مع أقرانهم، فالطلبة ذوو أسلوب التفكير العقلاني يدركون بيئة الجامعة على أنها داعمة للاندماج الأكاديمي، كما أن ممارسة التفكير العقلاني يساعد على اندماج الطلبة في الأنشطة والمناهج الدراسية، وتحقيق الفاعلية في التعليم والإبداع والإيجابية، وهذا ما أكده (رسول وجرجيس، ٢٠١٥). كما أكد (Gasiewski, Eagan, Garcia, Hertado & Chang, 2012). على تأثير الأفكار في الاندماج الدراسي.

نتائج التحقق من قبول أو رفض الفرض الثالث:

للتحقق من قبول أو رفض الفرض الثالث الذى ينص على أنه: "يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة الدراسية من خلال الأفكار العقلانية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية." استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Forward stepwise وكانت المتغيرات المستقلة هي (أبعاد الأفكار العقلانية الأكاديمية) أما المتغير التابع فهو الرضا عن الحياة الدراسية.

جـــــــدول (٨) نتائج تحليل تباين الانحدار للأفكار العقلانية الأكاديمية المؤثرة في الرضا عن الحياة الدراسية

مصـــــدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط R2
المنســـــوب إلـــــى الانحدار	٤٧٥,٨٥٩	٣	١٥٨.٦٢٠	٩٦٦,١١٨	٠,٠٠**	٠.٧٩٦
البواقي	٢٧٥,٩٩١	١٦٨١	٠,١٦٤			
الكلي	٧٥١,٨٥٠	١٦٨٤				

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) * دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائياً للأفكار العقلانية الأكاديمية على الدرجة الكلية للرضا عن الحياة الدراسية، وقد فسرت الأفكار العقلانية الأكاديمية ٧٩.٦% من التباين فى رضا الطلبة عن الحياة الدراسية؛ حيث أن مربع معامل الارتباط المتعدد R2 (معامل التحديد) = ٠,٧٩٦، والجدول التالي المعاملات الدالة للأفكار العقلانية الأكاديمية المنبأة بالرضا عن الحياة الدراسية.

جـــــــدول (٩) نتائج الانحدار المتعدد لأبعاد الأفكار العقلانية الأكاديمية المؤثرة في الرضا عن الحياة الدراسية

المتغير المستقل	المعامل البائي	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا B	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٠,٦٢١	٠,٠٦٤		٩,٧٠٢	٠,٠٠**
الأفكار العقلانية المتعلقة بالذات	٠,١٨٤	٠,٠٢٧	٠,٢١٣	٥,٨٨٥	٠,٠٠**
الأفكار العقلانية المتعلقة بالآخرين	٠.١٠٣	٠.٠٣٧	٠.٠٩٤	٢.٨١١	٠,٠٠**
الأفكار العقلانية المتعلقة ببيئة الدراسة	٠.٥٥٣	٠.٠١٦	٠.٦١١	٣٤.٤٨٢	٠,٠٠**

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) * دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)

من الجدول السابق يتضح وجود تأثير دال إحصائياً للأفكار العقلانية الأكاديمية الثلاث على الرضا عن الحياة الدراسية، يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي يمكن من خلالها التنبؤ بالرضا عن الحياة الدراسية من خلال أبعاد الأفكار العقلانية الأكاديمية في الصورة التالية:

الرضا عن الحياة الدراسية = ٠.٦٢١ + ٠.١٨٤ (الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالذات) + ٠.١٠٣ (الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالآخرين) + ٠.٥٥٣ (الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة ببيئة الدراسة).

يتضح من النتائج السابقة تحقق قبول الفرض الثاني حيث أمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة الدراسية من خلال أبعاد الأفكار العقلانية الأكاديمية. وكانت أكثر الأفكار العقلانية الأكاديمية الثلاث تنبأً بالرضا عن الحياة الدراسية هي الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة ببيئة الدراسة يليها الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالذات بينما كانت الأفكار العقلانية الأكاديمية المتعلقة بالآخرين هل أقل الأفكار العقلانية الأكاديمية تنبأً بالرضا عن الحياة الدراسية لدى الطلبة.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسات كل من حسانين (٢٠٠٤) التي أبانت وجود طبيعة علاقة بين أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والرضا عن المناخ الجامعي، ودراسة Cheng, & Zhang (2017) التي أظهرت وجود ارتباط بين أساليب التفكير وجودة الحياة الجامعية.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن مستوى الرضا عن الحياة الدراسية للطلبة يتأثر بالأفكار السابقة لديهم؛ وهذا ما أكده (Bewick, et al., 2010)، كما أن الأفكار العقلانية تتضمن مرونة الأحداث وعدم الاتجاه نحو الحتمية، وقبول الحياة الدراسية وبالتالي تحقق الرضا عن الحياة الدراسية وهذا ما أكدته دراسة (حسن والجمالي، ٢٠٠٣، ١٩٧). كما أن تبني الطلبة للأفكار العقلانية يجعلهم يضعون أهدافهم بشكل يتناسب مع طموحاتهم من ناحية مع وضع إمكاناتهم في الاعتبار من ناحية أخرى وهو ما يُعرف بتحقيق التوازن بين الطموحات والإمكانات، وبالتالي يُشعر الطلبة بالكفاءة ويصبحون راضون عن حياتهم الدراسية؛ فالأفكار العقلانية تساعد على تحسين مستوى الرضا عن الحياة بشكل عام والحياة الدراسية بشكل خاص.

التوصيات:

مما سبق يوصى الباحث بضرورة الأخذ بعين الاعتبار الأفكار العقلانية الأكاديمية للطلاب والطالبات عند التدريس، وإجراء الاختبارات، ووضع برامج تدريبية لتنمية هذه الأفكار العقلانية الأكاديمية والاستفادة منها. وحيث إن بحوث تأثير الأفكار العقلانية الأكاديمية لاتزال

تعتبر مجالات خصبة تحتاج إلى إجراء البحوث التى تكشف عن طبيعة تلك الأفكار العقلانية الأكاديمية وفعالية تطبيقاتها، وعليه يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات التالية:

- الأفكار العقلانية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة "دراسة عبر ثقافية".

- البنية العاملية الأفكار العقلانية الأكاديمية دراسة مقارنة بين طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية.

- الأفكار العقلانية الأكاديمية وأثرها على النجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

- الأفكار العقلانية الأكاديمية وعلاقتها برفض العنف والسلوك العدواني لدى طلبة الجامعة.

- فاعلية برنامج معرفي للأفكار العقلانية الأكاديمية في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

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

الأمير، عبد الإله محسن (٢٠١٧). الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بمهارات إدارة الذات المدركة من قبل المرشدين الطلابيين بمنطقة جازان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

البراق، فطوم محمد السيف محمد (٢٠٠٨). التفكير اللاعقلاني وعلاقته بتقدير الذات ومركز التحكم لدى طلاب الجامعات بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة طيبة بالمدينة المنورة، المملكة العهربية السعودية.

البهادلي، عبد الخالق؛ وكاظم، علي (٢٠٠٧). جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين "دراسة ثقافية مقارنة"، مجلة العلوم الإنسانية، ٣(٣١)، ٢٤- ٥٣.

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

جرادات، عبد الكريم (٢٠٠٦). العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٢ (٣)، ١٤٢- ١٥٣.

حسانين، اعتدال عباس (٢٠٠٤). أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والمناخ الجامعي كما يدركه الطلاب المنخفضون والمرتفعون تحصيلياً. مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٣(٢)، ٥٩-١٠٦.

حسن، عبد الحميد سعيد؛ والجمالي، فوزية عبد الباقي (٢٠٠٣). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس، مجلة العلوم التربوية، جامعة السلطان قابوس، ٤، ١٩٥- ٢٣٣.

الحياني، بردان علي (٢٠١٤). الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بالصحة النفسية عند طلبة المرحلة الثانوية ودور الأسرة في ذلك لمواجهة العولمة. مجلة الاكاديمية العربية في الدنمارك، ١٤، ٤١ – ٦٠.

خريبه، إيناس محمد صفوت (٢٠١٢). الرضا عن الحياة الجامعية والعوامل الخمسة الكبيرة للشخصية لدى طلبة جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، (٥)، ٢٩٧- ٣٦٨.

خضر، عادل سعد يوسف (٢٠١٦). الاتجاهات الحديثة في بحوث الاندماج الجامعي للطلبة وتوجهاتها المستقبلية. ورقة بحث مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثاني والثلاثون لعلم النفس في مصر والرابع والعشرون العربي، الجمعية المصرية للدراسات النفسية – ٩-١٠ أبريل ٢٠١٦، جامعة عين شمس).

رسول، سازه حسين و جرجيس، مؤيد إسماعيل (٢٠١٥). الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة صلاح الدين. مجلة جامعة صلاح الدين، الموصل، العراق، ١٩(٢)، ١٠٩-١٢٤.

الزقزوق، رامي (٢٠١٣). فاعلية استخدام السيكودراما في خفض المستوى القلق والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الكليات التقنية في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، بغزة، دولة فلسطين.

سليمان، شاهر خالد (٢٠٠٨). قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها. مجلة رسالة الخليج العربي، ١١٧، ١١٧-١٥٥.

ضيف، حليمة (٢٠١٥). الأفكار العقلانية واللاعقلانية حسب نظرية أليس "Ellis"، مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢(١٠)، ١٧٣- ١٨٥.

الطيب، محمد عبد الظاهر، والبهاص، سيد أحمد (٢٠٠٩). الصحة النفسية وعلم النفس الإيجابي. الطبعة الأولى. طنطا: كلية التربية.

عاقلة، نور محمد إسماعيل (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى تفنيد الأفكار اللاعقلانية في تحسين توكيد الذات لدى الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

عبد القوي، رانيا الصاوي عبده (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك. دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية. (١١)، ١-٣٠.

عبد اللاه، رشا محمد على (٢٠١٢). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإيذاء الذات وأثر برنامج عقلاني انفعالي سلوكي في تعديلها لدى عينة من طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

عبد الله، هديل داهى (٢٠١٣). الدلالات الفلسفية للأفكار العقلانية واللاعقلانية بين طلبة جامعة الموصل الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي (دراسة وصفية مقارنة). مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، ١٩(٦٠)، ٣٤٣-٣٦٢.

العريني، صالح محمد (٢٠٠٨). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ١٩، ٤٠-٨٦.

عسيري، حسن بن علي بن جابر (٢٠١٦). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة في خميس مشيط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

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

الغامدي، إيمان عبد الرحمن مسفر (٢٠١١). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالغضب ووجهة الضبط لدى عينة من طالبات جامعة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

الغامدي، غرم الله عبد الرزاق صالح (٢٠٠٩). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والغاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة. رسالة دكتوراه غيرة منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

القاضي، عدنان محمد عبده (٢٠١٢). الذكاء والوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدي طلبة كلية التربية جامعة تعز، المجلة العربية للتفوق، ٣(٤)، ٢٦-٨٠.

قزموز، روان عبد الله (٢٠١١). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بتقدير الذات وأزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

القيسي، لما ماجد (٢٠١٠). العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي والجنس وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١، (١١)، ٢٠٥-٢٢٧.

مالكي، حمزة؛ الرشيدي، شباب (٢٠١٢). علاقة الأفكار اللاعقلانية بالسلوك العدواني لدى طلاب الثانوي. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٧٧، ٢١٩ –٢٧٦.

مجلى، شايع عبد الله؛ بلان، كمال يوسف (٢٠١١). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعده – جامعة عمران. مجلة جامعة دمشق– ، ٢٧، ١٩٣–٢٤٣.

محمد، هشام عبد الحميد محمود (٢٠٠٩). الأفكار اللاعقلانية المنبئة بالاكتئاب دراسة على طلاب الثانوي العام بأسيوط، مجلة كلية الآداب بقنا، ٢٦، ٣٠٢– ٣٤٠.

المحمدي، مرون نافع (١٤٢٤). الأفكار العقلانية وغير العقلانية وعلاقتها بوجهتي الضلبط الداخلي لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

محمود، حنان حسين (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. العلوم التربوية–مصر، ٢٥(٢)، ٦٠٢– ٦٤٦.

منسي، محمود عبد الحليم، وكاظم، علي مهدي (٢٠١٠). تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان. أمارابك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، ١(١)، ٤١–٦٠.

نورالدين، بغورة (٢٠١٤). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها باستخدام الحوار في الوسط الجامعي لدى الطلبة والفروق فيهما تبعا لبعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الاسلامية، جامعة الحاج لخضر، الجزائر.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Al-Salameh, M. (2011). Irrational Beliefs among Jordanian Students and Relationship with Self-Confidence. *Asian social Science*, 7(5), 137 – 144.

Bewick, B., koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. Studies in Higher Education, Vol. 35, No. 6, Pp. 633-645.

Brickman, S. J., Alfaro, E. C., Weimer, A. A., Watt, K. M. (2013). Academic engagement: Hispanic developmental and nondevelopmental education students. *Journal of Developmental Education*, 37(2), 14-31.

Chang, M., Evans, M. A., Kim, S., Norton, A., Deater-Deckard, K., & Samur, Y. (2016). The effects of an educational video game on mathematical engagement. *Education Information Technology*, 21, 1283-1297.

Cheng, S., & Zhang, L. (2017). Thinking styles and quality of university life among deaf or hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 162 (1), 8-23.

Chi, U. J. (2014). Classroom engagement as a proximal lever for students success in higher education: What a self-determination framework within a multi-level developmental system tells us. *A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*, Portland State University.

Conner, J. O., & Pope, D. C. (2013). Not just robo-students: Why full engagement matters and how schools can promote it. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 1426-1442.

Deniz, M. E. (2006). The relationships among coping with stress, life satisfaction, decision-making styles and self-esteem: an investigation with Turkish university students. *Social Behavior and Personality*, 34 (9), 1161-1170.

Gasiewski, J. A., Eagan, M. K., Garcia, G. A., Hurtado, S., & Chang, M. J. (2012). From gatekeeping to engagement: A multicontextual, mixed method study of student academic engagement in introductory STEM courses. *Research in Higher Education*, 53(2), 229-261.

Guess-Crites, J. A. (2011). A multivariate perspective of personality thinking style and college student engagement. *Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy – psychology*, Walden University.

Haybron, D. M. (2011). Taking the satisfaction (and the life) out of life satisfaction. *Philosophical Explorations*, 14(3), 249-262.

Heng, K. (2014). The relationships between student engagement and the academic achievement of first-year university students in Cambodia. ***Asia-Pacific Education Research*****, 23(2), 179-189.**

Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. ***Journal of Youth Adolescence*****, 40: 3-22.**

Jelas, Z. M., Azman, N., Zulnaidi, H., & Ahmad, N. A. (2016). Learning support and academic achievement among Malaysian adolescents: the mediating role of student engagement. Learning Environmental Research, 19: 221-240.

Joshanloo, M., & Afshari, S. (2011). Big five personality traits and self-esteem as predictors of life satisfaction in Iranian Muslim university students. ***Journal of Happiness Studies*****, 12, pp. 105-113.**

Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2001). Quality of school life: Development and preliminary standardization of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. ***School Effectiveness and School Improvement*****, Vol. 12, No. 3, Pp. 265-284.**

Khaledian, M.; Saghafi, F.; Moradi, S.; and Khairkhah, Z. (2013). Investigating the relationship of Irrational beliefs with Anxiety and their effect in two different academic sysstems in Iran (Under graduate collage students of payam Nour University and Islamic Azad University*). International research Journal of Applied and basic sciences.* 4(5), 1185- 1191.

Kumar, S. P. K., & Dileep, P. (2006). Academic life satisfaction scale and its effectiveness in predicting academic success. (ERIC Document Reproduction Service No. ED491869). Retrieved from ERIC database.

Lester, J., Leonard, J. B., & Mathias, D. (2013). Transfer student engagement: Blurring of social and academic engagement. ***Community College Review*****, 41 (3), 202-222.**

Luthans, K. W., Luthans, B. C., & Palmer, N. F. (2016). A positive approach to management education. The relationship between academic PsyCap and student engagement. Journal of Management Development, Vol. 36, No. 9, pp. 1098-1118.

Martinez, J. M. (2015). Academic coaching, student engagement, and instructor best practices. ***Doctoral study submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, Walden University*****.**

Milbrath, L., & Doyno, V. (1987). A study of university life: Suny At Buffalo. ***Social Indicators Research*****, 19, 173-190.**

Palmer,& Dryden, 2002,

Rupayana, D. D. (2010). Developing SAENS: Development and validation of a student academic engagement scale (SAENS). ***An abstract of a***

***dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy, Kansas State University*.**

Stanovich, K.(2009). Rational and irrational thought: The thinking thatiq tests miss. *Scientific American Mind*, 20(6), 34-39.

Szentagotai, A. & Freeman, A. (2007). An analysis of the relationship between irrational beliefs and automatic thoughts in predicting distress, *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 7(1), 1-9>

Wong, S. (2008). The Relations of Cognitive Triad, Dysfunctional Attitudes, Automatic Thoughts, and Irrational Beliefs with Test Anxiety. *Current Psychology*, 27(3), 177-191.

Zhang, S., Shi, R., Yun, L., Li, X., Wang, Y., He, H., & Miao, D. (2015). Self-regulation and study-related health outcomes: A structural equation model of regulatory mode orientations, academic burnout and engagement among university students. *Social Indic. Research*, 123: 585-599.

ملحق رقم (١)

مقياس الأفكار العقلانية الأكاديمية (Rational Ideas Scale (RIS

إعداد

د. السيد الفضالي عبد المطلب

أستاذ علم النفس التربوي المساعد– كلية التربية–جامعة الزقازيق

أولاً: البيانات الشخصية

١– الاسم : ..... ٢– الفرقة:.....

٣– التخصص: ..... ٤– العمر ( ) سنة

٥– النوع : (ذكر /أنثى)

ثانياً : التعليمات:

تتكون القائمة من (٣٥) مفردة توضح بعض الأفكار الذى تصف به نفسك أو يوجد ضمن صفاتك أو قد لا يوجد. اقرأ كلاً منها باهتمام وأجب عنها باختيار إجابة واحدة من الإجابات الخمس الموضحة أمام كل مفردة بحيث تعبر الإجابة عن عن وجهة نظرك وتعكس بدقة وصفك لنفسك، وعندئذ ضع علامة (√) أمام المفردة تحت الإجابة التى تناسبك بدقة، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبر عن وجهة نظرك بدقة، كما لا تختر سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها فى البحث العلمى.

م	العبارة	تنطبقعلى تماماً	تنطبق على كثيراً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على قليلاً	لا تنطبق على إطلاقاً
١	أتقبل نتائجي في الاختبارات أياً كانت لأنني أديت ما علي.					
٢	أعذر زملائي المقصرين في واجباتهم نحوي لأن لكل إنسان ظروفه الخاصة التي تمنعه عن القيام ببعض واجباته					
٣	أتقبل المكان الذي أتلقى فيه المحاضرة حتى لو اختلف مع توقعاتي له.					
٤	أتقبل درجتي في أداء المهام حتى لو كانت منخفضة لأنها تناسب ما قمت به من جهد					
٥	أتوقع اختلاف الزملاء في درجة اهتمامهم بي لاختلاف درجة علاقتي بكل منهم					

م	العبارة	تنطبق علي تماماً	تنطبق على كثيراً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على قليلاً	لا تنطبق على إطلاقاً
٦	أهتم بإيجابيات القاعات الدراسية دون الاهتمام بالسلبيات					
٧	أتقبل النقد الموجه لي نتيجة تقصيري في الواجبات الدراسية لأني على قناعة بأن هذه إمكانياتي					
٨	أهتم بفهم شرح أستاذ المقرر أثناء المحاضرة دون الاهتمام بمظهره					
٩	أتقبل أي تغيرات طارئة أجدها في بيئة الدراسة حتى لو اختلفت مع توقعاتي					
١٠	لدي ثقة في أن درجتي المنخفضة سببها هو تقصيري في أداء الاختبار.					
١١	أهتم بعلاقاتي مع زملائي بعيداً عن وضع مظهر أي منهم في الاعتبار					
١٢	أتقبل بسهولة تغيير مكان بعض المحاضرات لأن مهمة التنظيم لها أشخاص مسؤولون عنها ولديهم المبررات للقيام بذلك					
١٣	لدى رضا عن مستوي تحصيلي مقارنة بزملائي لأنه يتناسب مع قدرتي مقارنة بقدرات زملائي					
١٤	أتحمل التقصير من بعض زملائي في مساعدتي لأن لكل منهم واجباته ومهامه المطلوبة منه					
١٥	لدى قناعة لأن لكل فرد مسؤولياته في بيئة الدراسة التي لا يمكن أن يقوم بها غيره					
١٦	أؤدي واجباتي حسب قدراتي دون النظر إلى مستوى أداء زملائي					
١٧	أتقبل رفض بعض الطلاب قبول صداقتي لأنها حرية شخصية					
١٨	أجلس في أي مكان للتفاعل داخل المحاضرة دون الانشغال بمناسبة المكان مع طموحاتي.					
١٩	لدى قناعة بأن المطلوب مني هو بذل ما أستطيع من جهد في التعلم بغض النظر عن النتيجة					
٢٠	أتحمل عدم قدرة بعض الأساتذة على توضيح موضوعات المقرر لأنه لا يمكن أن يكون جميع الأساتذة بنفس درجة التميز في الشرح.					
٢١	أتقبل طلب بعض الأساتذة تغيير مكاني أثناء المحاضرة رغم اختلافها					

م	العبارة	تنطبق علي تماماً	تنطبق على كثيراً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على قليلاً	لا تنطبق على إطلاقاً
	مع رغبتي					
٢٢	لدي قناعة بوجود فروق فردية بين الطلاب في تحصيلهم، لذا لا أشغل نفسي بنتائجي الضعيفة					
٢٣	أتجنب التركيز في الحديث مع زملائي عن سلبيات الأساتذة لقناعتي أنه لا يوجد من هو كامل في الصفات.					
٢٤	لدى قناعة بأن إدارة الكلية تبذل أقصى جهد لتوفير بيئة دراسية جيدة حتى وإن كان واقع هذه البيئة منخفض عن توقعاتي وطموحي.					
٢٥	من غير الطبيعي أن أستمر في جلد ذاتي لوقوعي في بعض الأخطاء					
٢٦	أتعامل بإيجابية مع زملائي في الدراسة حتى من أرى أنهم مقصرون في علاقاتهم بي.					
٢٧	فكرتي عن المباني والقاعات الدراسية أنها جيدة حتى وإن وُجد فيها بعض السلبيات، لأن المهم بالنسبة لي أنها تفي بالغرض					
٢٨	أثق في أن التفكير في أداء الاختبارات المستقبلية بشكل أفضل أهم من البكاء على تقصيري في الاختبارات السابقة					
٢٩	أتجنب الخطأ في زميلي حتى وإن صدر منه خطأ نحوي لقناعتي أنه لا يوجد من هو معصوم من الوقوع في الخطأ.					
٣٠	أتقبل أي تقصير في بيئة الدراسة مثل عدم توافر مراوح أو تكييفات لأن كل مؤسسة لها قدراتها التي لا يمكن أن تلبي جميع طموحاتي.					
٣١	أركز على تحسين أدائي بدلاً من الاستمرار في تأنيب الذات على أخطاء الماضي					
٣٢	فكرتي إيجابية عن زملائي حتى وإن صدر منهم بعض الأخطاء					
٣٣	أتقبل القاعات الدراسية كما هي حتى وإن وُجد فيها تقصير سواء في نظافة المكان أو كفاية مقاعد الدراسة كما ونوعاً.					
٣٤	أرى أن درجاتي سواء منخفضة أو مرتفعة ترجع إلى قدراتي وإمكاناتي وليس لعوامل خارجية					

م	العبارة	تنطبقعلى تماماً	تنطبق على كثيراً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على قليلاً	لا تنطبق على إطلاقاً
٣٥	لدى فكرة أن أساتذتي في الجامعة واجب احترامهم حتى إن وقع البعض في خطأ لأن لكل قاعدة حالات استثنائية وليست الأصل.					

ملحق رقم (٢)

مقياس الاندماج المعرفي (CES) Cognitive Engagement Scale

إعداد

د. السيد الفضالي عبد المطلب

أستاذ علم النفس التربوي المساعد– كلية التربية–جامعة الزقازيق

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة ... فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن مدى مشاركتك في الجوانب المعرفية بالتعلم الأكاديمي. والرجاء قراءة كل عبارة بدقة لتحديد مدى انطباقها عليك ثم وضع علامة (√) أمام العبارة وأسفل أحد الاختيارات التي تناسب معك، مع مراعاة وضع علامة واحدة فقط أمام كل عبارة تحت أحد الاختيارات الخمسة بحيث تدل على مدى انطباقها عليك، وعدم ترك أي عبارة بدون إجابة، والإجابة بصدق عن كل عبارة حيث إنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ؛ فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصدق. مع وافر التحية والاحترام

،،،،، الباحث

م	العبارة	تنطبق على	تنطبق على	تنطبق على	تنطبق على	لا تنطبق على
١	أثناء شرح المحاضرة أربط المعلومات ببعضها ليزداد فهمي لها					
٢	أهتم ببذل مجهود أكبر في فهم الموضوعات الصعبة دون ملل					
٣	أشارك زملائي في طرح أفكار جديدة تساعد في فهم الموضوعات الصعبة في المقررات الدراسية					
٤	أربط ما أدرسه بالواقع لأحقق أكبر فائدة منه					
٥	أثابر حتى أفهم ما يصعب علي فهمه					
٦	عند استذكار موضوع جديد أحاول ربطه بمعلوماتي السابقة					
٧	أبذل أقصى جهد لفهم الموضوعات التي أتعلمها					
٨	أحاول أن أدرك أوجه التشابه والاختلاف فيما أتعلمه					
٩	أشارك بجد مع زملائي أثناء القيام بالأنشطة والمهام الجماعية					
١٠	أحاول جاهداً فهم الموضوعات التي أدرسها					
١١	أحاول أن أركز انتباهي أثناء شرح المحاضرة					
١٢	أهتم بفهم الموضوعات الصعبة من خلال سؤالي لأساتذتي وزملائي					

ملحق رقم (٣)

مقياس الرضا عن الحياة الدراسية (SSLS) Satisfaction of Study Life Scale

إعداد

د. السيد الفضالي عبد المطلب

أستاذ علم النفس التربوي المساعد– كلية التربية–جامعة الزقازيق

أخي الطالب / أختي الطالبة... فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعطى صورة عامة عن مدى رضاك عن حياتك الدراسية، وعليك أن تجيب عليها بدقة قدر استطاعتك، فليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خطأ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق. والرجاء قراءة كل عبارة بدقة لتحديد مدى انطباقها عليك، ثم وضع علامة (√) أمام العبارة وأسفل أحد الاختيارات التي تتناسب معك، مع مراعاة وضع علامة واحدة فقط أمام كل عبارة تحت أحد الاختيارات الخمس وعدم ترك أي عبارة بدون إجابة، مع العلم أن هذه البيانات لن تُستخدم إلا في أغراض البحث العلمي. وشكرًا لتعاونكم. مع وافر التحية والاحترام ،،،،، الباحث

م	العبارة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق أحياناً	تنطبق	لا تنطبق
١	لدي رضا عن المقررات الدراسية التي أدرسها في الكلية					
٢	أشعر بالسعادة في تواجدي مع زملائي أثناء الدراسة					
٣	لدي رضا عن الدراسة بشكل عام					
٤	الأنشطة المتعلقة بالمقررات الدراسية مرتبطة بمحتوى هذه المقررات					
٥	أشعر بالسعادة من أسلوب تعامل الأساتذة معي ومع زملائي					
٦	أشعر بالرضا عن مستوى تقمدي في الدراسة بشكل عام					
٧	لدي رضا عن طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة في الكلية					
٨	لدي رضا من تدعيم أعضاء هيئة التدريس لي					
٩	أشعر بالسعادة لتواجدي في هذه الكلية					
١٠	أسعد بتنويع أعضاء هيئة التدريس لأساليب تواصلهم مع الطلاب					
١١	أشعر بالسعادة من الدعم الذي يقدمه لي الزملاء في الدراسة					
١٢	لدي رضا بشكل عام عن النظام الدراسي					
١٣	لدي رضا عن أساليب التقويم المستخدمة في الكلية					
١٤	علاقاتي جيدة مع زملائي في الدراسة					
١٥	لدي رضا عن بيئة الدراسة بشكل عام					
١٦	أشعر بالسعادة عند ممارسة الأنشطة المرتبطة بالمقررات الدراسية					
١٧	أشعر بحرص زملائي على تفوقي في الاختبارات					

م	العبارة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق أحياناً	تنطبق	لا تنطبق
١٨	أشعر بالارتياح عندما أبدأ يومي الدراسي					
١٩	لدي رضا عن نتائج تقييم أدائي في المقررات الدراسية					
٢٠	لدي رضا عن متابعة أعضاء هيئة التدريس لمستوى أثناء الدراسة					
٢١	أتضايق حينما أعلم بوجود أجازة من الدراسة					
٢٢	أنا راض عن طرق التدريس المستخدمة من أعضاء هيئة التدريس في تدريسهم للمقررات					
٢٣	أشارك بحب وسعادة مع زملائي في الأنشطة الجامعية					
٢٤	لدي رضا عن الخدمات المقدمة في القاعات الدراسية					
٢٥	لدي رضا عن مواعيد محاضراتي الدراسية					
٢٦	أشعر بالسعادة في وجودي مع زملاء الدراسة					
٢٧	أشعر بالفخر والسعادة لوجودي دخل هذه الكلية					