Comprehensive Journal of Science
Volume (10), Issue (39), (March, 2026)
ISSN: 3014-6266

مجلة العلوم الشاملة
المجلد (10) العدد 39 مارس 2026
ردمد: 3014-6266

الجذور النفسية والاجتماعية للتفكير الخرافي لدى الطلاب في ضوء الأدبيات العلمية

منى محمد حسين ابوعلوة

كلية التربية الزنتان /جامعة الزنتان

muna.aboalwa@uoz.edu.ly

The Psychological and Social Roots of Superstitious Thinking Among Students in Light of Scientific Literature

Mona Mohamed Hussein Abu Alwa

Faculty of Education, Zintan / University of Zintan

تاريخ الاستلام:2026/01/03 –تاريخ المراجعة: 2026/01/21– تاريخ القبول: 2026/01/30– تاريخ للنشر :2026/02/22

الملخص

تهدف هذه المراجعة الأدبية إلى الكشف عن الجذور النفسية والاجتماعية للتفكير الخرافي لدى الطلاب، من خلال تحليل ومراجعة الأبحاث والدراسات العلمية المتعلقة بهذه الظاهرة في البيئات الأكاديمية المختلفة، استُعين بمنهج المراجعة المنهجية للأدبيات، وشملت المراجعة دراسات تجريبية وكمية ونوعية، وبحوثاً مقارنة عبر الثقافات، نُشرت في دوريات علمية محكّمة باللغتين العربية والإنجليزية، وقد أسفرت المراجعة عن جملة من النتائج الرئيسية، إذ كشفت أن التفكير الخرافي ظاهرة منتشرة بصورة واسعة في أوساط الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية، وأنه يتشكّل من تضافر عوامل نفسية متنوعة كالقلق وانعدام الضبط الشخصي والتفكير اللاعقلاني والصدمات النفسية، إلى جانب عوامل اجتماعية كأساليب التنشئة الأسرية والتأثير الإعلامي والتعلم الاجتماعي، كما تتباين درجة انتشار التفكير الخرافي وفق المتغيرات الديموغرافية من جنس وعمر ومستوى تعليمي وتدين، وفي ضوء هذه النتائج، يُسهم البحث في توفير فهم شامل ومُعمّق للظاهرة، ويُمهّد الطريق لمزيد من الدراسات التطبيقية والميدانية في السياقات التربوية العربية.

الكلمات المفتاحية: التفكير الخرافي، الطلاب، الجذور النفسية، العوامل الاجتماعية، الأدبيات العلمية، الشباب الجامعي.

Abstract

This literature review aims to uncover the psychological and social roots of superstitious thinking among students by analyzing relevant scientific research and studies in different academic environments ،A systematic literature review methodology was employed, encompassing experimental, quantitative, and qualitative studies, as well as cross-cultural comparative research published in peer-reviewed journals in both Arabic and English ،The review revealed that superstitious thinking is widely prevalent among university and secondary school students, shaped by a combination of psychological factors such as anxiety, lack of personal control, irrational thinking, and psychological trauma, alongside social factors including family upbringing, media influence, and social learning ،The prevalence of superstitious thinking varies according to demographic variables such as gender, age, educational level, and religiosity ،This paper contributes a comprehensive understanding of the phenomenon and paves the way for further applied and field studies in Arab educational contexts.

Keywords: Superstitious thinking, students, psychological roots, social factors, scientific literature, university youth.

مقدمة البحث

تُعدّ الخرافة ظاهرة إنسانية عابرة للحدود والثقافات، تضرب بجذورها في أعماق التاريخ البشري منذ أقدم الحضارات وأبسطها، فقد ظلّت المعتقدات الخرافية رفيقةَ الإنسان في رحلته نحو فهم المجهول ومحاولة التحكم في الظواهر التي تستعصي عليه، ويُلاحظ المتأمل في الموروث الثقافي للمجتمعات أن الخرافة لم تكن يوماً حكراً على الجاهل أو الأمي، بل تمتد لتشمل المتعلمين والأكاديميين وطلاب الجامعات في مختلف أنحاء العالم (Jahoda, 1969; Newport & Strausberg, 2001).

وفي العقود الأخيرة، غدا التفكير الخرافي موضوعاً محورياً في الدراسات النفسية والاجتماعية، لا سيما في ضوء استمرار انتشاره حتى في المجتمعات المتقدمة علمياً وتكنولوجياً (Shrivastav & Kotnala, 2015)، وتُشير الأرقام الإحصائية إلى حجم التأثيرات الاقتصادية والاجتماعية لهذه الظاهرة؛ إذ يُقدَّر الخسارة الاقتصادية الناجمة عن الإحجام عن العمل يوم الجمعة الثالث عشر في الولايات المتحدة الأمريكية بما يتراوح بين 800 و900 مليون دولار سنوياً (Ng, Chong, & Du, 2010)، فضلاً عن ارتفاع معدلات حوادث المرور في ذلك اليوم بصورة ملحوظة في أكثر من دراسة (Nayha, 2002)، وفي المقابل، يعكف المستهلكون في تايوان على دفع 15% فوق سعر المنتج عند اقترانه بالرقم 8 المعتبَر رمزاً للحظ (Kramer & Block, 2008).

وتتجلى أهمية البحث في التفكير الخرافي لدى الطلاب تحديداً في أن هذه المرحلة العمرية تُمثّل منعطفاً حاسماً في تشكّل الهوية الفكرية والعقلية للأفراد، ففي الوقت الذي يُفترض فيه أن التعليم يُسهم في تعزيز التفكير النقدي والعقلاني، تُشير دراسات عديدة إلى استمرار انتشار الأفكار الخرافية في أوساط طلاب الجامعات والمدارس بدرجة لافتة (الفلاحي، 2010؛ غانم وأبو عواد، 2010؛ Hama & Fatah, 2024)، وقد أثبتت الأبحاث أن المعتقدات الخرافية ترتبط بمتغيرات نفسية وانفعالية مُعقّدة، وأنها ليست مجرد بقايا من تفكير بدائي، بل تؤدي وظائف نفسية وأحياناً اجتماعية (Pournesaei, 2023؛ Graeupner & Coman, 2017).

وإسهاماً في تعميق الفهم العلمي لهذه الظاهرة، تسعى هذه المراجعة الأدبية إلى الإجابة عن تساؤلات محورية تتعلق بطبيعة التفكير الخرافي لدى الطلاب، وعوامل انتشاره، وجذوره النفسية والاجتماعية، وانعكاساته على السلوك الأكاديمي والنفسي، وذلك في ضوء ما أسفرت عنه الأبحاث العلمية العربية والأجنبية على حدٍّ سواء.

إشكالية البحث

على الرغم من التقدم العلمي والتوسع في مؤسسات التعليم العالي، لا يزال التفكير الخرافي ظاهرة حاضرة بقوة في أوساط طلاب الجامعات والمراحل التعليمية المختلفة، ويُثير ذلك تساؤلات جوهرية حول طبيعة هذه الظاهرة وأسبابها ومحدداتها، وتتجلى إشكالية هذا البحث في المحاور التالية:

أولاً: ما حجم انتشار التفكير الخرافي في أوساط الطلاب، وكيف يتباين وفق المتغيرات الديموغرافية؟

ثانياً: ما الجذور النفسية الكامنة وراء تبنّي الطلاب للأفكار الخرافية؟

ثالثاً: كيف تُسهم العوامل الاجتماعية والثقافية في استدامة التفكير الخرافي لدى هذه الفئة؟

رابعاً: ما الانعكاسات النفسية والأكاديمية لهذا النمط من التفكير على مسيرة الطالب التعليمية والحياتية؟

خامساً: كيف تُفسّر النظريات النفسية الكبرى ظاهرة التفكير الخرافي؟

ويُعدّ الإجابة عن هذه التساؤلات ضرورةً علمية وتربوية في ظل غياب مراجعات أدبية شاملة تجمع بين المصادر العربية والأجنبية، وتتناول الطلاب تحديداً بوصفهم فئةً محورية في صياغة مستقبل المجتمعات.

أهداف البحث

تسعى هذه المراجعة الأدبية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تحديد المفهوم العلمي للتفكير الخرافي وتتبّع تطور تعريفاته في الأدبيات النفسية والاجتماعية.

2- رصد حجم انتشار التفكير الخرافي لدى الطلاب وتحليل علاقته بالمتغيرات الديموغرافية (الجنس، العمر، المستوى الدراسي، التدين).

3- الكشف عن الجذور النفسية للتفكير الخرافي لدى الطلاب، بما تشمله من قلق وغموض وحاجة إلى الضبط وتفكير لاعقلاني وصدمات نفسية.

4- تحليل الجذور الاجتماعية للتفكير الخرافي، بما فيها التنشئة الأسرية والإعلام والتعلم الاجتماعي والبيئة الثقافية.

5- تقييم الانعكاسات الإيجابية والسلبية للتفكير الخرافي على الطلاب نفسياً وأكاديمياً.

6- استعراض أبرز التفسيرات النظرية لظاهرة التفكير الخرافي، بما تشمله من الاشتراط الإجرائي ونظريات التعلم المعرفي ونموذج نظامَي القرار.

الإطار المفاهيمي — مفهوم التفكير الخرافي

يُعدّ تحديد المفهوم العلمي للتفكير الخرافي من أبرز الإشكاليات المنهجية التي واجهها الباحثون في هذا الميدان، نظراً لتنوع زوايا النظر وتعدد التخصصات التي تناولت الظاهرة، وفيما يأتي عرض لأبرز التعريفات وتحليل مقارن بينها:

عرّف Jahoda (1969) التفكير الخرافي بأنه كل فكرة أو فعل لاعقلاني ينمّ عن خوف أو وجل من شيء غامض أو خيالي، أو عادة أساسها الجهل أو الخوف، أما Foster وآخرون (2006) فعرّفوا الخرافة بأنها سلوكيات يُعتقد أنها تتحكم في الحظ والقوى الخارجية دون أن تمتلك وضوحاً عملياً في كيفية تحقيق ذلك، وذهب Giner-Sorolla (1999) إلى أن الأفعال الخرافية هي تقييمات للسلوكيات التي تنطوي على غياب الوظائف المعرفية الدقيقة، فيما عرّفها Amid (1985) بأنها معتقدات لا أساس لها من التبرير المنطقي.

وفي قاموس التراث الأمريكي (American Heritage Dictionary)، تُوصف الخرافة بأنها معتقدات تتعارض مع الظواهر الطبيعية لكنها تُعدّ منطقية من قِبَل أعضاء مجتمع بعينه (Kramer & Block, 2008)، أما Saenko (2005) فيذهب إلى أن الخرافة موقف يمكن فهمه من ثلاثة أبعاد مترابطة: البُعد الوجداني الذي يتضمن مشاعر الخوف والقلق والبهجة تجاه مثيرات خرافية، والبُعد المعرفي الذي يشمل تصوّر الفرد وإدراكه للوقائع وتنظيمه للسلوك وتنبؤه بنتائج أفعاله، والبُعد السلوكي الذي يتجلى في الطقوس التي يمارسها الناس لتجنب المصائب أو تحقيق الأهداف.

وفي السـياق العربي، يُعرّف الربيع (2014) التفكير الخرافي بأنه جملة من المعتقدات والأفكار التي يؤمن بها الفرد ويتصرف وفقاً لها، رغم كونها تفتقر إلى الأساس العلمي والمنطقي، كما يُشير فرحان (2015) إلى أن التفكير الخرافي ينطوي على الاعتقاد بوجود علاقة سببية بين أحداث ووقائع لا يجمعها رابط موضوعي حقيقي، ويُعرّف كاصد ومحسن (2020) المعتقدات الخرافية بوصفها منظومة من الأفكار اللاعقلانية التي ينتهجها الفرد لفهم الظواهر والحوادث المحيطة به.

بناءً على ما سبق تخلص الباحثة إلى أن التفكير الخرافي يتقاطع في وصفه مع مفاهيم التفكير اللاعقلاني وضعف الكفاءة المعرفية والحاجة إلى التحكم، وأنه يمتلك ثلاثة أبعاد أساسية: وجداني، ومعرفي، وسلوكي، كما تُلاحظ الباحثة أن التعريفات الأحدث باتت تُقرّ بأن الخرافة ليست بالضرورة سلوكاً مرضياً، بل قد تؤدي وظائف تكيفية في سياقات محددة (حنور والعطار، 2023؛ Pournesaei, 2023).

الدراسات السابقة

1- مدى انتشار التفكير الخرافي وعوامله الديموغرافية

تُجمع الدراسات العلمية على أن التفكير الخرافي ظاهرة منتشرة في أوساط طلاب التعليم العالي على مستوى العالم، ففي السياق العربي، كشفت دراسة الفلاحي (2010) على عينة من طلبة جامعة بغداد عن مستوى مرتفع من المعتقدات الخرافية، وأن الخرافات متعددة الأوجه لدى هذه الفئة، وأظهرت دراسة غانم وأبو عواد (2010) على عينة من طلاب كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية درجة شيوعاً ملحوظة للأفكار الخرافية، في حين توصلت دراسة كاصد ومحسن (2020) إلى معدلات انتشار مرتفعة للمعتقدات الخرافية لدى طلبة الجامعة في البيئة العراقية.

وعلى الصعيد الدولي، أكدت دراسة Hama & Fatah (2024) على عينة من طلاب جامعة زاخو مستوىً متوسطاً إلى مرتفعاً من التفكير الخرافي، وأظهرت دراسة Thaosen (2025) مستوىً معتدلاً من التوجهات الخرافية لدى طلاب المرحلة الجامعية في آسيا، فيما رصدت دراسة Zoubi (2025) مستويات لافتة من التفكير الخرافي بين طلاب دبلومة الدراسات العليا في جامعة آل البيت.

أ- الجنس والتفكير الخرافي:

يُمثّل الجنس أحد أكثر المتغيرات الديموغرافية إثارةً للجدل في أبحاث الخرافة، فعلى الرغم من أن الدراسات الكلاسيكية أكدت أن الإناث يميلن إلى التفكير الخرافي أكثر من الذكور (Blum & Blum, 1974)، إلا أن هذه النتيجة ليست مطلقة، إذ تُشير دراسة Yamani وآخرون (2025) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين، حيث تُسجّل الإناث درجات أعلى في بعض أنواع المعتقدات الخرافية، وفي السياق العربي، وجدت دراسة عبد الرحيم (2020) على طالبات كلية الآداب بجامعة الملك سعود مستويات مرتفعة نسبياً من التفكير الخرافي، غير أن دراسات أخرى كدراسة المسوري والخجخاج (2019) لم تُسجّل فروقاً دالة بين الذكور والإناث في مستوى التفكير الخرافي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ب- العمر والمرحلة الدراسية:

تُقدّم الأدبيات صورةً متباينة حول علاقة العمر بالتفكير الخرافي؛ إذ وجد Epstein (1993) في أبحاثه المبكرة ارتباطاً إيجابياً بين التقدم في السن والتفكير الخرافي، في حين أكدت دراسات أخرى أن الأفراد الأصغر سناً أكثر ميلاً للتفكير

الخرافي (Corrigan *et al*., 1980)، وفي سياق الطلاب، أشارت دراسة فرحان (2015) إلى أن طلاب المراحل الأولى قد يُبدون اهتماماً أكبر بالأفكار الخرافية مقارنةً بالطلاب في المراحل الأكاديمية الأعلى.

ج- المستوى التعليمي والتخصص الأكاديمي:

تناولت دراسات عديدة علاقة التعليم بالتفكير الخرافي، وإن تباينت نتائجها، فقد أشارت الأبحاث الكلاسيكية إلى علاقة عكسية بين مستوى التعليم وانتشار الخرافة (Blum & Blum, 1974; Otis & Alcock, 1982)، غير أن دراسات أخرى أثبتت أن الطلاب الجامعيين من تخصصات العلوم الطبيعية أو الإنسانية يتفاوتون في مستوى التفكير الخرافي بحسب تخصصاتهم (Abitov *et al*., 2018)، وفي هذا الإطار، بيّنت دراسة Andrews & Tyson (2019) أن الانتماء لتخصصات علمية لا يُلغي ظاهرة التفكير الخرافي كلياً.

د- التدين والمعتقدات الخرافية:

تتشابك العلاقة بين الدين والخرافة بصورة لافتة في الأدبيات العلمية، فقد كشفت أبحاث Beck & Miller (2001) أن ثمة ارتباطاً موجباً بين التدين والمعتقدات الخرافية، مع الإشارة إلى أن الأفراد شديدي التدين الذين مرّوا بصدمات انفعالية في طفولتهم يُظهرون انخفاضاً في الخرافة، وأضافت دراسة Yamani وآخرون (2025) أن درجة التدين تُعدّ من العوامل المحددة لنوع المعتقد الخرافي وشدّته، فيما تتنوع أنماط الخرافة المرتبطة بالممارسة الدينية من ثقافة لأخرى (يدك والخواطره والأصقه، 2023).

2- الجذور النفسية للتفكير الخرافي

يحتل البُعد النفسي مكانةً مركزية في تفسير ظاهرة التفكير الخرافي، إذ يُمثّل الجهاز النفسي للفرد البيئة الحاضنة التي تنمو فيها الأفكار الخرافية وتترسّخ، وتتمحور الجذور النفسية الأكثر حضوراً في الأدبيات حول المحاور الآتية:

أ- القلق وعدم التحمّل للغموض:

تُشكّل الحالات النفسية القلقة والشعور بانعدام اليقين من أبرز المُغذيّات النفسية للتفكير الخرافي، فقد أثبت Keinan (1994, 2002) أن تصاعد مستوى الضغوط وانخفاض قدرة الفرد على تحمّل الغموض يُزيد من إقباله على التفكير الخرافي باحثاً عن آليات تحكم وهمية، وفي السياق الأكاديمي تحديداً، وجدت دراسة Pournesaei (2023) ارتباطاً إيجابياً دالاً بين التفكير الخرافي وكلٍّ من القلق والاكتئاب لدى الطلاب الجامعيين، كما كشفت دراسة حنور والعطار (2023) أن التفكير الخرافي يُؤدّي دور الوسيط بين رهاب الفشل وإعاقة الذات لدى طلاب كلية التربية، مما يؤكد أن القلق المرتبط بالأداء الأكاديمي يُحرّك التفكير الخرافي بصورة واضحة.

وعلى المستوى العملي، تُشير الدراسات إلى أن الطلاب يلجؤون قبيل الامتحانات والمواقف التنافسية إلى طقوس خرافية تدفعها الحاجة إلى تقليص الشعور بالقلق والغموض (Rudski & Edwards, 2007).

ب- الحاجة إلى الضبط والسيطرة:

تُبيّن أبحاث Irwin (2000) أن الأفراد الذين يُدركون ضعف ضبطهم الداخلي للأحداث يميلون إلى تعزيز معتقداتهم الخرافية بحثاً عن وهم التحكم والسيطرة، وقد أكد Hoffmann وزملاؤه (2022) في سياق جائحة كوفيد-19 أن الأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي أكثر عرضةً للتفكير الخرافي في مواجهة الأحداث الكبرى المُهدِّدة، وفي إطار الطلاب تحديداً،

أثبتت دراسة Jeethu وآخرون (2025) أن مركز الضبط يُشكّل أحد أبرز المتنبئات بمستوى التفكير الخرافي، إذ يرتبط مركز الضبط الخارجي بمستويات أعلى من الخرافة.

وفي السياق العربي، أوضحت دراسة الربيع (2014) أن التفكير الخرافي يرتبط سلبياً بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة جامعة اليرموك، مما يعني أن ضعف الشعور بالكفاءة الشخصية يُغذّي التفكير الخرافي كبديل عن الثقة بالنفس والقدرات الذاتية.

ج- التفكير اللاعقلاني والمعرفة:

ترتبط الأفكار الخرافية ارتباطاً وثيقاً بأنماط التفكير اللاعقلاني، كما أثبتت ذلك دراسات Tobacyk & Milford (1983) التي أكدت العلاقة بين الاعتقاد بظواهر خارقة للطبيعة والمعالجة المعرفية غير الدقيقة، وبيّنت دراسة يدك والخواطره والأصقه (2023) في السياق العربي أن الأفكار اللاعقلانية تُسهم في رفع مستويات التطرف والتعصب الفكري، كما كشفت دراسة Musch & Ehrenberg (2002) أن إساءة تقدير الاحتمالات وضعف القدرة المعرفية تُسهمان في ترسيخ الاعتقاد بالخرافة.

د- الصدمات النفسية وتجارب الطفولة:

أثبتت أبحاث عديدة أن التجارب الصادمة في مراحل الطفولة والتنشئة الأولى تُشكّل أرضية خصبة للتفكير الخرافي في مرحلة البلوغ، فقد وثّق Irwin (1992) وجود علاقة بين الصدمات الطفولية والميل لتصديق الظواهر الخارقة وتبنّي المعتقدات الخرافية، وأكد Beck & Miller (2001) أن الأفراد الذين مرّوا بتجارب انفعالية صادمة في طفولتهم يُبدون ارتفاعاً في المعتقدات الخرافية والروحانية، وفي هذا السياق، كشفت دراسة الأحمد (2022) أن العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي قد تتوسطها عوامل نفسية سابقة تتضمن تجارب الفشل والإحباط.

3- الجذور الاجتماعية للتفكير الخرافي

لا يتشكّل التفكير الخرافي في فراغ اجتماعي، بل يُغذّيه ويُشكّله نسيج اجتماعي معقد تتشابك فيه عوامل التنشئة والإعلام والثقافة والتفاعل الجماعي، وتتمحور أبرز الجذور الاجتماعية في:

أ- التنشئة الاجتماعية والأسرة:

تُعدّ الأسرة أول وأهم الحاضنات الاجتماعية التي تُنقل عبرها المعتقدات الخرافية من جيل إلى جيل، ويُشير Bord & Faulkner (1975) إلى أن البشر يكتسبون معتقداتهم ومواقفهم عبر مشاركتهم الفاعلة في محيطهم الاجتماعي، وقد أكد Swanson (1971) أن الخرافة تسري في المجتمعات عبر الشبكات الاجتماعية والتفاعلات اليومية، وفي السياق العربي، يُوضّح غانم وأبو عواد (2010) أن البيئة الأسرية والتعليمية تُسهم إسهاماً بارزاً في تشكيل أنماط التفكير الخرافي لدى الطلاب.

ب- الإعلام والثقافة الشعبية:

تُمثّل وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والرقمية رافداً رئيسياً في تعزيز الأفكار الخرافية أو مقاومتها، فقد أثبتت الأبحاث أن وسائل الإعلام تُكرّس ثقافة الخرافة عبر البرامج والمحتوى الذي يُروّج لها (Kelly & Ronan, 1987)، وفي عصر الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، تكشف دراسة Liu وآخرون (2021) أن العصابية (Neuroticism) ترتبط

بانتشار الخرافة في الفضاء الإلكتروني، مما يُشير إلى أن الشبكة العنكبوتية باتت فضاءً خصباً لتداول المعتقدات الخرافية وتوسيع دائرة المعتنقين بها.

ج- الإقصاء والعزلة الاجتماعية:

أثبتت دراسة Graeupner & Coman (2017) أن الإقصاء الاجتماعي يُحفّز التفكير الخرافي بوصفه آليةً للبحث عن معنى واستعادة الإحساس بالانتماء والسيطرة، وفي سياق الطلاب، قد يُلجأ إلى الأفكار الخرافية كوسيلة للتأقلم مع ضغوط التكيّف الجامعي والشعور بالعزلة في البيئات الأكاديمية الجديدة.

د- التعلم الاجتماعي والمحيط الثقافي:

يُقدّم نظام التعلم الاجتماعي إطاراً تفسيرياً خصباً لفهم كيفية اكتساب الأفراد للمعتقدات الخرافية وتعزيزها، فالمكافآت المتقطعة — حين تُصادف خرافةٌ ما نتيجةً إيجابية — تُرسّخ الاعتقاد الخرافي وفق مبدأ التعزيز الاشتراطي (Sjoberg & Wahlberg, 2002)، كما يُشير Shrivastav & Kotnala (2015) إلى أن المحيط الثقافي يُحدد إلى حد بعيد طبيعة المعتقدات الخرافية السائدة وأنماطها، وتُثبت دراسة Jeethu وآخرون (2025) وجود تباين إقليمي وثقافي واضح في أنواع الخرافات وشدتها داخل البلد الواحد، مما يؤكد الدور المحوري للثقافة المحلية في تشكيل هذه الظاهرة.

4- انعكاسات التفكير الخرافي على الطلاب

تتشعّب تأثيرات التفكير الخرافي على الطلاب لتشمل جوانب نفسية وأكاديمية وسلوكية متعددة، وقد تضمّنت الأدبيات إشارات لكلا وجهي التأثير — الإيجابي والسلبي — مع تفاوت واضح في النتائج.

أ- التأثيرات الإيجابية:

رصدت الأبحاث جملةً من الوظائف التكيّفية للتفكير الخرافي، فقد خلص Keinan (1994, 2002) إلى أن الانخراط في الأفعال الخرافية يُسهم في تخفيف الضغوط وتعزيز التفاؤل المبالغ فيه، مما قد ينعكس إيجاباً على الأداء المهمي، كذلك كشفت دراسة Matute (1994) أن الخرافة تُعيق وقوع الفرد في «العجز المكتسب» في المواقف التي يُدرك فيها انعدام التحكم، وأثبتت دراسة Day & Maltby (2003) ارتباط الاعتقاد بالحظ الجيد بخفض مستويات الاكتئاب والقلق، وفي سياق الأداء الأكاديمي، وجدت دراسة Al Masri وآخرون (2022) أن مستوى التفكير الخرافي يرتبط بدافعية الإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا ارتباطاً دالاً إحصائياً.

وفي الإطار العربي، تُشير الأحمد (2022) إلى أن بعض أنماط الخرافة ذات الطابع الإيجابي قد تُعزّز الدافعية وتُهيئ المناخ النفسي المُلائم للإنجاز الأكاديمي.

ب- التأثيرات السلبية:

في المقابل، تُوثّق الأدبيات تأثيرات سلبية جوهرية للتفكير الخرافي، أبرزها ارتفاع مستوى القلق الصحي وتدهور جهاز المناعة النفسية في بعض الحالات (James & Wells, 2002)، وكشفت دراسة حنور والعطار (2023) أن التفكير الخرافي يُسهم في تعزيز إعاقة الذات الأكاديمية لدى الطلاب، وعلى صعيد القدرات المعرفية، أثبتت الدراسات أن الأفراد ذوي القدرات المعرفية المنخفضة أكثر عرضةً للتفكير الخرافي (Musch & Ehrenberg, 2002)، كما تربط دراسة Bukhari وآخرون (2024) بين انخفاض الذكاء وارتفاع مستوى الخرافة في أوساط الطلاب، وتُشير الأبحاث إلى أن

التفكير الخرافي قد يُقيّد الطلاب عن اتخاذ القرارات المستقلة المبنية على الحقائق، ويصرف انتباههم عن تنمية مهارات التفكير النقدي (Shrivastav & Kotnala, 2015).

وفي السياق العربي، وجد المسوري والخجخاج (2019) أن التفكير الخرافي ينتشر في المرحلة الثانوية بصورة قد تُعيق التفكير المنهجي والاستقلالية الفكرية للطلاب.

5- التفسيرات النظرية للتفكير الخرافي

سعى علماء النفس والاجتماع إلى بناء أطر نظرية تُفسّر نشأة الخرافة واستمرارها في العقل البشري، وتُعدّ النظريات الآتية من أبرز ما أسهمت به الأدبيات العلمية:

أ- الاشتراط الإجرائي — سكينر (1948):

تُمثّل تجربة Skinner (1948) الشهيرة على الحمام نقطةً مرجعية لا غنى عنها في دراسة الخرافة، فقد لاحظ سكينر أن الحمام يُطوّر أنماطاً سلوكية عشوائية حين تُقدَّم له مكافآت بصورة متقطعة وغير مرتبطة بسلوك بعينه، مما يُكوّن لديه اعتقاداً زائفاً بوجود علاقة سببية بين سلوكه والمكافأة، ويرى الباحثون أن آليةً مشابهة تعمل في السلوك الخرافي البشري، إذ يُكرّس الفرد الأفعالَ التي تزامنت مع نتائج إيجابية حتى وإن كانت العلاقة بينهما مجرد صدفة، ويُعزّز Wagner & Morris (1987) هذا التوجه في دراساتهم على الأطفال.

ب- النموذج المعرفي للتعلم:

يُرجع النموذج المعرفي التفكيرَ الخرافي إلى رغبة الإنسان الفطرية في فهم محيطه وإيجاد روابط سببية بين الأحداث، فحين يواجه الفرد وقائع غامضة أو مُعقّدة، يلجأ إلى الخرافة كإطار تفسيري يُوفّر له شعوراً بالإدراك والفهم (Keinan, 2002; Carlson *et al*., 2009)، وتُعزّز هذه الرؤية مبدأ أن التفكير الخرافي ليس بالضرورة مؤشراً على خلل معرفي حاد، بل ربما يُمثّل توظيفاً مختزلاً لطاقة الاستدلال في مواقف تفوق طاقة الفرد الإدراكية، وفي هذا الإطار يُشير Taylor (2025) إلى أن التفكير السحري والخرافي يتصاعد بصورة لافتة في سياقات الغموض الجمعي كالأوبئة والأزمات.

ج- نظرية نظامَي القرار — ستانوفيتش وويست (2000):

تُقدّم نظرية ستانوفيتش وويست (Stanovich & West, 2000) إطاراً نظرياً شاملاً لتفسير التفكير الخرافي من خلال نموذج النظامين المعرفيين، ووفقاً لهذا النموذج، يُعالج النظامُ الأول المعلوماتِ بصورة سريعة وحدسية وانفعالية، في حين يُعالجها النظامُ الثاني بطريقة منطقية منهجية ومُتأنّية، ويُعزى التفكير الخرافي في الغالب إلى هيمنة النظام الأول على صنع القرار، لا سيما في ظل الضغوط والغموض (Stanovich & West, 2000)، وتكشف الدراسات أن الأفراد الذين ينزعون إلى الاعتماد على الحدس والمعالجة الانفعالية يُسجّلون مستويات أعلى من الخرافة، في حين يُقلّل التأمل العقلاني والتحليل المنطقي من سيطرة الأفكار الخرافية، وتُستحضر هذه النظرية في دراسة حنور والعطار (2023) وفي مراجعة Shrivastav & Kotnala (2015) كإطار مُفسِّر لأنماط التفكير الخرافي في سياقات الضغط الأكاديمي.

الخلاصة والاستنتاجات

تُكشف هذه المراجعة الأدبية الشاملة عن ظاهرة التفكير الخرافي لدى الطلاب بوصفها ظاهرةً نفسية-اجتماعية مُركّبة تتشابك في تشكيلها عوامل متعددة المستويات، وقد أسفرت المراجعة عن جملة من الاستنتاجات الجوهرية:

أولاً: التفكير الخرافي ليس حكراً على فئة معينة أو ثقافة بعينها، بل تُثبت الدراسات انتشاره في أوساط طلاب الجامعات والمراحل الثانوية في مختلف أنحاء العالم وعبر ثقافات متباينة.

ثانياً: لا تتوافر نتيجة حاسمة حول تأثير الجنس والعمر والمستوى التعليمي على التفكير الخرافي، إذ يتضمن الأدب العلمي نتائج متباينة ومتضاربة في بعض الأحيان، ومع ذلك، تميل الدراسات إلى الإشارة إلى أن الإناث وكبار السن والأقل تعليماً قد يُسجّلون مستويات أعلى من الخرافة في بعض السياقات.

ثالثاً: القلق والشعور بانعدام السيطرة يُمثّلان أبرز المحركات النفسية للتفكير الخرافي، وهو ما يُفسّر تصاعد الأفكار الخرافية في مواقف التقييم الأكاديمي والامتحانات، وتُعزّز هذه النتيجة الحاجةَ إلى برامج تدريبية تستهدف تعزيز مهارات التنظيم الانفعالي وتحمّل الغموض لدى الطلاب.

رابعاً: الجذور الاجتماعية للتفكير الخرافي عميقة ومتشعبة، وتشمل التنشئة الأسرية والبيئة الثقافية والإعلام والشبكات الاجتماعية، ومع انتشار وسائل التواصل الاجتماعي، باتت هذه الشبكات قناةً رئيسية لتداول الأفكار الخرافية وتعزيزها.

خامساً: يمتلك التفكير الخرافي وجهين: سلبي يتجلى في تعزيز القلق وإعاقة الذات وتدني الكفاءة المعرفية، وإيجابي يتمثل في تقليل الضغوط وتعزيز التفاؤل والشعور بالتحكم في مواقف الغموض والشك.

سادساً: تُقدّم النظريات النفسية الكبرى — الاشتراط الإجرائي لسكينر، ونموذج التعلم المعرفي، ونظرية النظامين لستانوفيتش وويست — تفسيرات متكاملة ومتعاضدة تُضيء الآليات النفسية الكامنة وراء استمرار التفكير الخرافي.

وتدعو هذه النتائج إلى ضرورة تضمين مناهج التعليم لمحتوى يُنمّي مهارات التفكير النقدي والعقلاني، وتأهيل الطلاب لمواجهة المواقف الضاغطة والغامضة بأدوات معرفية ونفسية فاعلة، كما يُوصي البحث بإجراء المزيد من الدراسات الميدانية التي تُقارن بين ثقافات مختلفة وتتناول التفكير الخرافي في سياقاته الرقمية والتكنولوجية المتنامية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

الأحمد، أمل (2022). العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 15(1)، 14-80.
https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep/vol15/is2/1

حنور، قطب عبده، ومحمود مغازي العطار (2023). دور التفكير الخرافي كمتغير وسيط للعلاقة بين رهاب الفشل وإعاقة الذات لدى طلاب كلية التربية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 33(121)، 379-447.
https://doi.org/10.21608/ejcj.2023.319813

الربيع، فيصل خليل (2014). التفكير الخرافي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك بالأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (33)، 47-72.
https://journals.qou.edu/index.php/jrresstudy/article/view/785/738

عبد الرحيم، آمال صلاح (2020). التفكير الخرافي بين الاعتقاد والوضعية العلمية: دراسة مسحية تحليلية على طالبات كلية الآداب – جامعة الملك سعود. مجلة الشؤون الاجتماعية / الشارقة، 37(146)، 33 – 84.
http://search.mandumah.com/Record/1073201

غانم، بسام، وفريال أبو عواد (2010). درجة شيوع الأفكار الخرافية بين طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، 24(4)، 1044–1084.
https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=222565

فرحان، علي ناصر (2015). التفكير الخرافي وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 12(45)، 258–288. https://jperc.uobaghdad.edu.iq/index.php/jperc/article/view/427

الفلاحي، سعد حسن حمود (2010). المعتقدات الخرافية لدى طلبة جامعة بغداد. مركز البحوث النفسية، (30)، 343–362.

كاصد، فيصل عزيز، وعبد الكريم غالي محسن (2020). المعتقدات الخرافية لدى طلبة الجامعة: بناء وتطبيق. محلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، 44(1)، 470–498. baaf7c83f08fada65009b0f91805ddec.pdf

المسوري، أحمد عبد القادر، وعبد اللطيف فرج الخجخاج (2019). التفكير الخرافي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية، 24(24)، 73–114.
https://doi.org/10.21608/jwadi.2019.85142

يدك، صفاء ماجد، وسليمان فهد الخواطره، وسمية سليمان الأصقه (2023). مستوى الوعي بظاهرة التطرف وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية ومفهوم الذات المدركة لدى عينة من طلبة جامعة القصيم. التربية (الأزهر)، 42(197)، 61–97.
https://doi.org/10.21608/jsrep.2023.284401

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abitov, I. R., Gorodetskaya, I. M., Akbirova, R. R., & Sibgatullina, L. R. (2018). Superstitiousness and Paranormal Beliefs of Undergraduate Students Depending on Their University Major. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 45. https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.19

Al Masri, A., Al-Dlalah, M. M., Khateeb, L. A., & Alkhawaldeh, A. N. (2022). The Predictive Ability of Superstitious Thinking in Motivation for Achievement among MA Students at Al-Balqa Applied University. Journal of Educational and Social Research, 12(2), 77. https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0036

Al-Baher, I. A., & Albahar, O. A. (2024). Explorative Correlational Research Between Superstitious-Belief and Ten-Dimensional Personality Traits of Pupil Teacher from West Bengal Perspective. International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis, 7(8), 4086-4092. https://doi.org/10.47191/ijmra/v7-i08-52

Andrews, R., & Tyson, P. (2019). The Superstitious Scholar: Paranormal Belief within a Student population and its relationship to Academic Ability and Discipline. Journal of Applied Research in Higher Education. https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2018-0178

Beck, R., & Miller, J. P. (2001). Erosion of belief and disbelief: Effects of religiosity and negative affect on beliefs in the paranormal and supernatural. *The Journal of Social Psychology, 141*(2), 277–287. https://doi.org/10.1080/00224540109600551

Bukhari, S., Rashid, H., Riyasat, H., Razzaq, A., Khan, T., Waheed, T., & Shah, A. (2024). Role of Intelligence in Superstitiousness among University Students. Volume No. 12, 4968-4978. https://doi.org/10.53555/ks.v12i1.2899

Day, L., & Maltby, J. (2003). Belief in good luck and psychological well-being: the mediating role of optimism and irrational beliefs. *The Journal of psychology*, *137*(1), 99–110. https://doi.org/10.1080/00223980309600602

Graeupner, D., & Coman, A. (2017). The dark side of meaning-making: How social exclusion leads to superstitious thinking. Journal of Experimental Social Psychology, 69, 218–222. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.10.003

Hama, A. A., & Fatah, B. I. (2024). The Level of Superstitious Thinking among University Students. Humanities Journal of University of Zakho, 12(1), 188-200. https://doi.org/10.26436/hjuoz.2024.12.1.1300

Hoffmann, A., Plotkina, D., Roger, P., & D'Hondt, C. (2022). Superstitious beliefs, locus of control, and feeling at risk in the face of Covid-19. Personality and Individual Differences, 196, 111718. https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111718

Irwin, H. J. (1992). Origins and functions of paranormal belief: The role of childhood trauma and interpersonal control. *Journal of the American Society for Psychical Research, 86*(3), 199–208.

Irwin, H. J. (2000). Belief in the paranormal and a sense of control over life. European Journal of Parapsychology, 15, 68–78.

Jahoda, G. (1969). The psychology of superstition. New York, NY: Penguin.

James, A., & Wells, A. (2002). Death beliefs, superstitious beliefs and health anxiety. *The British journal of clinical psychology*, *41*(Pt 1), 43–53. https://doi.org/10.1348/014466502163787

Jeethu, K. S., Pandey, R. P., Singh, V., Sharma, T., Awasthi, P., Bumra, K., & Kumar, D. (2025). Regional Variations in Superstitious Beliefs and Locus of Control Among Students in India: A Cross-Cultural Analysis. Mind and Society, 14(1), 7-17. https://doi.org/10.56011/mind-mri-141-20252

Keinan, G. (1994). Effects of stress and tolerance of ambiguity on magical thinking. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(1), 48–55. https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.1.48

Keinan, G. (2002). The effects of stress and desire for control on superstitious behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*(1), 102–108. https://doi.org/10.1177/0146167202281009

Liu, J., Li, S., Li, B., & Luo, J. (2021). Group differences in internet superstition: Negative relationship with neuroticism. Personality and Individual Differences, 182, 111089. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111089

Matute, H. (1994). Learned helplessness and superstitious behavior as opposite effects of uncontrollable reinforcement in humans. *Learning and Motivation, 25*(2), 216–232. https://doi.org/10.1006/lmot.1994.1012

Musch, J., & Ehrenberg, K. (2002). Probability misjudgment, cognitive ability, and belief in the paranormal. *British Journal of Psychology, 93*(2), 169–177. https://doi.org/10.1348/000712602162517

Ng, T., Chong, T., & Du, X. (2010). The value of superstitions. *Journal of Economic Psychology, 31*(3), 293–309. https://doi.org/10.1016/j.joep.2009.12.002

Pournesaei, G. S. (2023). Superstition and Its Association with Depression and Anxiety among University Students. Journal of Modern Psychology, 3(2), 41-48. https://doi.org/10.22034/jmp.2024.433937.1085

Rudski, J. M., & Edwards, A. (2007). Malinowski goes to college: Factors influencing students' use of ritual and superstition. *Journal of General Psychology, 134*(4), 389–403. https://doi.org/10.3200/GENP.134.4.389-404

Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2015). Beliefs about superstition and luck in external believers university students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191, 366–371. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.685

Shrivastav, M., & Kotnala, A. (2015). Psycho-Social Factors Contributing to Superstitious Behavior: Literature Review. International Journal of Research - GRANTHAALAYAH, 3(5), 42–47. https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v3.i5.2015.3014

Skinner, B. F. (1948). 'Superstition' in the pigeon. *Journal of Experimental Psychology, 38*(2), 168–172. https://doi.org/10.1037/h0055873

Stanovich, K. E., & West, R. F. (2000). Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate? *Behavioral and Brain Sciences, 23*(5), 645–665. https://doi.org/10.1017/S0140525X00003435

Taylor, S. (2025). Magical thinking and superstitious behavior. In The new psychology of pandemics: Uncertainty, fear, control, and conflict. Oxford Academic. https://doi.org/10.1093/9780197811009.003.0016

Thaosen, R. (2025). Superstitious attitude level of undergraduate level students – A case study. International Journal for Research Trends and Innovation, 10(12). https://ijrti.org/papers/IJRTI2512064.pdf

Tobacyk, J., & Milford, G. (1983). Belief in paranormal phenomena: Assessment instrument development and implications for personality functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(5), 1029–1037. https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.5.1029

Yamani, I. A. J., Khatatbeh, Y. M., Meiri, E. A. F., & Almutref, A. A. (2025). Differences in Prevailing Superstitious Beliefs and Health Anxiety among University Students Based on Selected Demographic Variables. Educational Process: International Journal, 17, e2025347. https://doi.org/10.22521/edupij.2025.17.347

Zoubi, R. (2025). The Invisible Shackles: Unveiling Superstitious Thinking Level among High Diploma Students at Al al-Bayt University. Educational and Psychological Sciences Series, 4(2), 477–509. https://doi.org/10.59759/educational.v4i2.1042