التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتجول العقلي والتشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة كلية التربية.

إعداد
د. أماني فرحات عبدالمجيد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية- جامعة دمنهور

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى استكشاف العلاقات بين التسويف الأكاديمي والتجول العقلي والتشوهات المعرفية، وكذلك التنبؤ بالتسويف الأكاديمي في ضوء كلٍ من التجول العقلي والتشوهات المعرفية، فضلاً عن نمذجة العلاقات السببية بين التسويف الأكاديمي والتجول العقلي والتشوهات المعرفية. وللتحقق من ذلك تم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في مقياس التسويف الأكاديمي(إعداد الباحثة)، ومقياس التجول العقلي(إعداد الباحثة)، ومقياس التشوهات المعرفية (إعداد الباحثة) على عينة من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة دمنهور، بلغ عددهم (٢٤٢) طالباً وطالبة ملتحقين بالفرقة الثانية عام بمختلف شعبها.

وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) بين التسويف الأكاديمي والتجول العقلي، وبين التسويف الأكاديمي والتشوهات المعرفية، وبين التجول العقلي والتشوهات المعرفية، كذلك أسفرت نتائج البحث عن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال التجول العقلي والتشوهات المعرفية، فضلاً عن التوصل إلى نموذج سببي للعلاقات بين متغيرات البحث الثلاثة، والذي تضمن وجود تأثيرات إيجابية مباشرة ودالة إحصائياً للتشوهات المعرفية على كلٍ من التجول العقلي والتسويف الأكاديمي، فضلاً عن وجود تأثير إيجابي مباشر ودال إحصائياً للتجول العقلي على التسويف الأكاديمي، وكذلك وجود تأثر إيجابي غير مباشر للتشوهات المعرفية على التسويف الأكاديمي من خلال التجول العقلي كمتغير وسيط. وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: التسويف الأكاديمي- التجول العقلي- التشوهات المعرفية.

Academic procrastination and its Relationship with Mental Wandering and Cognitive Distortions among a Sample of Faculty of Education Students.

Dr. Amany Farahat Abdalmageid
Assistant Professor of Educational psychology
Faculty of Education
Damanhour University

Abstract:

The research aimed to explore the relationships between academic procrastination, mind wandering and cognitive distortions, as well as predict academic procrastination in light of both mind wandering and cognitive distortions, as well as modeling the causal relationships between academic procrastination, mind wandering and cognitive distortions. Towards these goals, three instruments were administered to
(242) second-year students from the Faculty of Education at Damanhour
university.

The results showed a statistically significant relationship at the level (0.01) between academic procrastination and mental wandering, between academic procrastination and cognitive distortions, and between mental wandering and cognitive distortions. Also, The results showed The ability of Mental Wandering and Cognitive Distortions in predicting Academic Procrastination, as well as a causal model of the relationships between the three research variables was reached, and the model confirmed the existence of a direct positive effect of cognitive distortions on both mental wandering and academic procrastination, as well as a direct positive effect of mental wandering on academic procrastination, as well as the existence of an indirect positive effect of cognitive distortions on academic procrastination through mental wandering as a mediating variable. In light of the research results. Some recommendations and suggestions of the current results are provided.

Keywords: Academic procrastination- mental wandering - cognitive distortions.

التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتجول العقلي والتشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة كلية التربية.

إعداد
د. أماني فرحات عبدالمجيد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية- جامعة دمنهور

مقدمة البحث:

يمثل التسويف الأكاديمي مشكلة معقدة وخطيرة؛ لما له من آثار سلبية عديدة على العملية التعليمية بصفة عامة، وعلى الطالب الجامعي بصفة خاصة، حيث يؤثر سلباً على أدائه الأكاديمي، وتكيفه الجامعي، وحالته النفسية؛ الأمر الذي يؤدي إلى انسحابه من المقررات الدراسية وبالتالي الفشل الدراسي.

وبالرغم من أن التسويف يحدث في مجالات متنوعة؛ إلا أنه أكثر شيوعًا في مجال التعليم، ويكون أكثر انتشاراً بين الطلاب؛ بسبب إلتزامهم بمواعيد محددة لإنجاز المهام الموكلة إليهم(Kurtovic et al., 2019)

ويعتبر التسويف الأكاديمي سلوك ينتج عنه تأجيل لبدء أو إنهاء المهام الأكاديمية المطلوبه، ويلجأ إليه الطالب لخوفه من الفشل في حالة إنجازه للمهمة بصورة أقل من توقعاته أو توقعات الآخرين أو لنفوره من المهمة المطلوبه منه، مما ينعكس بالسلب على الطالب؛ فيتسبب في الشعور بالقلق والضغط النفسي (Bashir& Gupta, 2019; Rusdi, Hidayah, Rahmawati & Hitipeuw, 2020).

وُيعد التسويف من الظواهرالسلبية واسعة الانتشار التي تؤثر على الأداء في مختلف مجالات الحياة بما فيها الأداء الأكاديمي، وحديثاً أصبح يُنظر إلى التسويف على أنه خلل وظيفي ينتج عن حالة انفعالية غير مرغوب فيها. حيث يُعد التسويف من المشكلات واسعة الانتشار مع اختلاف الأفراد في مستوى ومعدل التسويف (Steel, 2010; Afzal & Jami, 2018).

وتأتي أهمية دراسة سلوك التسويف الأكاديمي؛ كون طلبة الجامعة يميلون إلى إرجاء المهام الأكاديمية المكلفين بها بدرجات مرتفعة، حيث أشار He(2017) أن نسبة انتشار التسويف تتراوح بين ٤٦ % إلى ٩٥ %، وأن٧٠ % من الطلبة الجامعيين، يعانون من مشكلة التسويف الأكاديمي، حيث يتخذ التسويف لديهم أشكالاً عدة منها تأخير تسليم المهام الأكاديمية، أو التأخر المتكرر والقصور عن حضور المحاضرات، أو تأجيل الامتحانات.

وتوصلOnwuegbuzie(2000) إلى أن ٤٢ % من الطلبة الخريجين كانوا يسوفون في كتابة واجباتهم الدراسية، وأن ٣٩ % منهم يؤجلون استذكارهم للامتحان إلى آخر لحظة، في حين أن ٦٠ % كانوا يسوفون في القراءة الأسبوعية المطلوبة منهم.

وأشار(2020) Ajayi أن سبب انتشار التسويف الأكاديمي بين طلاب الجامعة يرجع إلى طبيعة المهام والأنشطة التي تنطوي عليها عملية تعلمهم، حيث يجب على الطالب التعامل مع العديد من الأنشطة المرتبطة بتلبية الاحتياجات الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية، فضلاً عن أن حياة الطلبة الجامعيين ترتبط بمواعيد نهائية متكررة يفرضها الإداريون والمحاضرون للانتهاء من أعمال ومهام مختلفة، كتسجيل المقررات، واستكمال نماذج المقرر، وتقديم تكليفات أو أبحاث الفصل الدراسي.

كما توجد العديد من الدراسات التي تشير إلى الارتباط بين التسويف وضعف الأداء الأكاديمي منها دراسةSteel(2007). وكذلك يرتبط بالمشاعر السلبية والشعور بالذنب (Fee& Tangney,2000) .

ومن جهة أخرى، يشهد العصر الحالي ثورة معلوماتية هائلة وضغوط حياتية كبيرة تفرض على الطلبة تحديات كبيرة في الاحتفاظ بتركيزهم وتعليق انتباههم أثناء الأنشطة والمهام الأكثر تطلبًا للانتباه كمهمات التعلم؛ مما قد يدفع بالكثير منهم إلى التجول العقلي إثر انفصالهم بشكل متعمد أو عفوي عن التركيز في أدائهم لتلك الأنشطة لينجرفوا إلى مشاعر وأفكار غير متصلة بالمهمة الأساسية التي يقومون بها وتعوق أدائهم عليها.

وأوضح Worth and Gilbert (2010) أن العقل البشري يميل إلى الشرود أحيانا وتوليد أفكار لا علاقة لها بالمهمة الحالية، وأطلق على هذه الظاهرة مسميات كثيرة منها أحلام اليقظة، والتدخلات الفكرية، التفكير غير ذي الصلة، الفكر التلقائي، غياب الذهن. كما أكد أن التجول العقلي أحد أهم التحديات التي يواجها الطلبة أثناء عملية التعلم، حيث يعد واحداً من أكثر أنشطة العقل انتشاراً، وتشير التقديرات إلى ميل العقل إلى الإبحار في الأحداث، الحالية والخارجية غير المرتبطة بالمهمات التعليمية المعروضة بنسبة قد تصل إلى خمسين في المائة.

ونظراً لأن التجول العقلي يتضمن تحول الانتباه بعيدًا عن المهمة الأساسية؛ فإنه قد يضر بالأداء على المهام الأساسية لعملية التعلم نتيجة لتفاوت الانتباه أثناء عملية التعلم، فضلًا عن تأثيره السلبي على الحالة الوجدانية والمزاجية للطالب (Randall, 2015).

وأشار Smallwood and Schooler (2015) إلى أن التجول العقلي يعد بمثابة فصل العمليات التنفيذية لمعالجة المعلومات من المعلومات ذات الصلة إلى مشكلات شخصية أكثر عمومية مما يؤدي إلى القصور في أداء المهمة.

ومما يزيد من خطورة التجول العقلي في السياق الأكاديمي، حقيقة أن الأنشطة التعليمية مثل الاستذكار وحضور المحاضرات تتطلب تركيز الانتباه لفترة طويلة مقارنة بأنشطة الحياة اليومية الأخرى، وعلاوة على ذلك فإنه قد يترتب على إخفاقات الانتباه أثناء المهام التعليمية المتطلبة للانتباه تبعات أكثر خطورة من حدوث تلك الإخفاقات أثناء أنشطة الحياة اليومية الأخرى التي تتميز بالبساطة والتكرار، فقد وجدت علاقة سالبة بين التجول العقلي أثناء القراءة وأثناء الإصغاء إلى المحاضرات وأداء الأفراد على المهام المرتبطة بتلك النشاطات، إذ توصلت دراسات عديدة إلى ارتباط التجول العقلي بانخفاض التحصيل الدراسي أثناء المحاضرات وأخطاء الأداء على المهام والاختبارات التحصيلية اللاحقة (Risko et al., 2012; Wammes et al., 2016).

ومن جانب آخر، تُمثل التشوهات المعرفية مجموعة الأفكار السلبية والخاطئة الكائنة بعقل الطالب؛ نتيجة تكوين مخططات عقلية غير مكتملة أو غير ملائمة لطبيعة

الموضوعات التي يتم تعلمها، كما تعكس التشوهات المعرفية مجموعة الإفتراضات والتصورات المجردة، والتي لا تُمثل الواقع الفعلي الحقيقي للمهمة التي يتم أداؤها، وتحدث نتيجة ميل الطالب نحو تبني مجموعة من الأفكار المُبالغ فيها عند تفسير الأحداث والموضوعات المختلفة؛ إذ أنها تظهر في صورة أفكار لا منطقية؛ وبعيدة عن الواقع الفعلي (Tecuta, Tomba, Lupetti& DiGiuseppe, 2019) .

وتشير الدراسات والبحوث السابقة أن طلبة الجامعة يتسمون بدرجات من التشوهات المعرفية تعيق أداء المهام التعليمية على النحو المطلوب ، وفي ذات الوقت تعتبر أحد المتغيرات المسهمة سلبيًا في التحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة (Bester& Kufakunesu, 2021).

ومن هنا تأتي أهمية دراسة التشوهات المعرفية كأحد المتغيرات المسهمة في الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؛ وفي ذات الوقت ترى الباحثة أن التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة تعكس الأفكار الخاطئة الناشئة عن التغيرات الحادثة في العملية التعليمية نتيجة الإتجاه إلى استخدام التكنولوجيا في التعليم، وما صاحبها من انقطاع الطلاب عن الدراسة، واستبدال طريقة التعلم التقليدية بالتعلم المدمج القائم على استخدام الوسائط التكنولوجية، والمنصات التعليمية المختلفة، ووسائل التواصل الإجتماعي؛ تلك الأفكار التي قد تؤثر سلبًا في قدرتهم على الأداء الأكاديمي على نحو إيجابي، بل دفع بهم إلى سلوك التسويف لكثير من المهام التعليمية.

ويؤكد ذلك Balkıs and Duru (2021) حيث أشارا إلى أن التشوهات المعرفية تُمثل عاملًا رئيسًا مُسهمًا في إنخراط الطلاب في سلوك التسويف الأكاديمي، فينظر الطلاب أصحاب الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية إلى الحياة اليومية على أنها مليئة بالإحباطات والصعوبات؛ ويمتلكهم الخوف من الفشل وينخفض مستوى الرضا لديهم فينخرطون في التسويف الأكاديمي للهروب من تحمل المسئولية وعدم المواجهة.

وقد أكدت كثير من الأبحاث والدراسات السابقة أن التسويف الأكاديمي يؤدي إلى ضعف الأداء الاكاديمي (Steel,2007; Balkis & Erdinç, 2017)، وكذلك يرتبط

مع المشاعر السلبية والشعور بالذنب (Fee &Tangney,2000)، وتزايد أعراض المرض النفسي والعقلي مثل الشعور بالكرب والاكتئاب (Strongman &Burt,2000). كما أكدت كثير من الأبحاث أن التشوهات المعرفية تؤدي إلى إنخراط الطلاب في سلوك التسويف الأكاديمي(Flett, et al., 2012; Balkıs and Duru, 2021) . وأشارت عديد من الدراسات ارتباط التجول العقلي بانخفاض التحصيل الدراسي أثناء المحاضرات وأخطاء الأداء على المهام والاختبارات التحصيلية اللاحقة (Risko et al., 2012; Wammes et al., 2016). وأن التجول العقلي يخفض من الدافعية للتعلم ويخفض من كفاءة التعلم لدى الطلاب، كما يخفض من مستوى المشاركة الإيجابية في بيئة التعلم(حلمي الفيل، ٢٠١٨).

وتأسيساً على ما تقدم، وفي ضوء عدم وجود دراسات في حدود علم الباحثة تربط بين التسويف الأكاديمي، والتشوهات المعرفية، والتجول العقلي لدى طلاب المرحلة الجامعية، ولوجود حاجة ملحة لصقل مهارات الطلاب ومساعدتهم على مواجهة ما يقابلهم من تحديات تعوق تقدمهم الأكاديمي للإنطلاق إلى الحياة العملية بكل همة ونشاط، تأتي أهمية دراسة طبيعة العلاقات بين متغيرات البحث الحالي، مع تحديد الأوزان النسبية لتأثير كلٍ من التجول العقلي والتشوهات المعرفية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي، وهذا ما يسعى البحث الحالي لتحقيقه.

مشكلة البحث:

إنطلاقًا من أهمية المرحلة الجامعية؛ أصبح من الضروري إعطاء طلاب الجامعة قدر كافٍ من الاهتمام بالبحث والدراسة لمساعدتهم على تكوين شخصية ناضجة متكاملة، حتى يتسنى لهم القيام بأدوارهم الشخصية والمجتمعية بكفاءة واقتدار.

ويعد التسويف الأكاديمي من أحد الظواهر المؤثرة على الأداء الأكاديمي للطلاب وإنجازهم للمهام المنوطة بهم، حيث يتمثل التسويف الأكاديمي في التأجيل المتعمد لأداء المهام التعليمية في فترة زمنية محددة، وهو ما يؤثر بصورة كبيرة على تعلم الفرد وعلى عملية التعلم ككل. وتوجد العديد من الآثار السلبية للتسويف الأكاديمي منها أنه يؤثر على حياة الفرد

المستقبلية وقدرته على اتخاذ القرارت وإدارة الازمات الحياتية، كما يرتبط التسويف الأكاديمي بتدني الثقة بالنفس وفعالية الذات (Steel,2007 ; Kandemir, 2014).

وتكمن خطورة التسويف الأكاديمي في الآثار السلبية الناجمة عنه، والتي لا تقتصر على الجانب الأكاديمي فقط، لكنها تمتد لتشمل حياة الطالب الشخصية والعقلية والاجتماعية والصحية؛ ومن هذا المنطلق تعددت الدراسات والبحوث التي اهتمت بدراسة تلك الظاهرة في السياقات الأكاديمية سواء فيما يتصل بمعدلات انتشارها بين الطلاب أو الآثار السلبية التي تعكسها على عملية التعلم، حيث أشارت دراسة Klassen and Kuzucu (2009) إلى أن ٨٣٪ من الطلاب يسوفون في أداء مهامهم الأكاديمية. وأشارت دراسة Kim and Seo (2015) إلى ارتباط التسويف الأكاديمي سلبيًا بالأداء الأكاديمي؛ حيث يؤدي إلى عدم المثابرة كما يؤدي إلى فشل الطلاب في تنظيم أوقاتهم. وأشارت دراسة Wolters(2003)ارتباط سلوك التسويف الأكاديمي بمستويات عالية من الاكتئاب، وانخفاض تحقيق الذات، كما ينظر إلى التسويف الأكاديمي على أنه سلوك غير تكيفي في الحياة. وأشارت دراسة رنا سليم (٢٠٢٤) إلى وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي وسلوك المخاطرة. كما أكدت دراسة رضا محروس (٢٠٢٤) وجود تأثيرات مباشرة للمعتقدات المعرفية على التسويف الأكاديمي، وكذلك وجود تأثيرات غير مباشرة للمعتقدات المعرفية على التسويف الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتيًا. وأشارت دراسة هالة فرحات وآخرون(٢٠٢٤) إلى وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي وكلٍ من التنظيم المعرفي الانفعالي والمثابرة الأكاديمية، وكذلك إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال التنظيم المعرفي الانفعالي والمثابرة الأكاديمية.

وبالرغم من أن النظريات والبحوث المعاصرة تنظر إلى مفهوم التسويف الأكاديمي باعتباره تركيباً نفسياً له علاقة مباشرة بالعديد من النواتج السلبية على مستوى الطالب والعملية التعليمية ككل؛ فإنه لم ينل الاهتمام الكافي من قبل المتخصصين في مجال علم النفس، خاصةً في علاقته بكلٍ من التشوهات المعرفية والتجول العقلي.

وكثيراً ما يلاحظ أن انتباه الطلاب أثناء المحاضرات الجامعية لا يكون مكرسًا بشكل تام للمادة العلمية التي يتم تقديمها؛ حيث ينجرفون تجاه أفكار داخلية لا علاقة لها بمحتوى المحاضرات، وسواء حدث ذلك بشكل تلقائي أو متعمد فإنه من المحتمل أن يقود إلى عواقب وخيمة على التحصيل والإنجاز الأكاديمي.

ويُعد التجول العقلي أحد أهم التحديات التي يواجها الطلاب أثناء عملية التعلم، حيث يعد واحداً من أكثر أنشطة العقل انتشاراً، وتشير التقديرات إلى ميل العقل إلى الإبحار في الأحداث، الحالية والخارجية غير المرتبطة بالمهمات التعليمية المعروضة بنسبة قد تصل إلى خمسين في المائة(Worth & Gilbert 2010).

ويشير التجول العقل إلى انخراط الأشخاص في الأفكار التي تولدت لديهم والتي لا علاقة لها بالمهمة والتي تثيرها البيئة الخارجية أو الإشارات العقلية الداخلية، وخاصة عندما يحولون انتباههم بعيدًا عن مهمة مستمرة (Smallwood & Schooler, 2015). كما يُنظر إليه أيضًا على أنه فشل في التحكم التنفيذي، حيث يفشل الأشخاص في مواجهة أفكارهم المتداخلة ويصرفون انتباههم بعيدًا (McVay & Kane, 2010).

وأشار Small (2014) أن قدرتنا على الحفاظ على انتباهنا تؤثر بدرجة دالة على النجاح في عملنا في أي نشاط، حيث يحدث التجول العقلي بشكل تلقائي وسريع في المهام التي تتطلب انتباهنا، كما تظهر أهمية التجول العقلي من خلال نتائج العديد من الدراسات التي تناولته وبحثت علاقته بالعديد من المتغيرات وتأثيره وتأثره بمتغيرات بيئة التعلم. ومن هذه الدراسات دراسة Bertha et al. (2024) وجود علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمي والتجول العقلي، وأن التجول العقلي تنبأ بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة الصينيين.

وتلعب التشوهات المعرفية دورًا سلبيًا في قدرة الطالب على التحكم والتنظيم الذاتي وزيادة التوتر والقلق والضيق وتصل به إلى الاكتئاب، الأمر الذي ينعكس سلبيًا على حياته الأكاديمية (Zang, 2008). كما أسفرت نتائج دراسة Alwawi and Alsaqqa(2023) أن ٥٪ من أفراد العينة كان لديهم تشوهات معرفية حادة، ٣٣ % لديهم

تشوهات معرفية متوسطة. كما أسفرت نتائج دراسة عبد الواحد وحسانين(٢٠٢١) إلى ارتفاع مستوى التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة، الأمر الذي يشكل ناقوس خطر يدعو الجامعات لضرورة الاهتمام بطلابها وتقديم الدعم النفسي اللازم لهم للحد من التشوهات المعرفية وعواقبها الوخيمة.

وتمثل التشوهات المعرفية مجموعة من الأفكار المبالغ فيها، والمعارف المضطربة، وتزيد من تشويه الفرد لما يحدث حوله من أحداث في المواقف المختلفة (Covin et al., 2011).كما أن وجود تشوهات معرفية مثل افتراض وجود الكثير من الوقت لإكمال المهمة، والاعتقاد بأن الطالب سيكون لديه دافع قوي للقيام بالمزيد في المستقبل قد يؤدي إلى التسويف الأكاديمي للطلاب(Nguyen et al.,2021).

وتؤثر التشوهات المعرفية على إنفعالات وسلوكيات الطالب الجامعي؛ فقد كشفت نتائج دراسة Ozer, Demir and Ferrari (2013) عن فاعلية البرنامج العلاجي للحد من التشوهات المعرفية في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، كما كشفت نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي عن وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي والمعتقدات اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة، بينما وجد أن هناك علاقة إرتباطية سالبة بين التسويف الأكاديمي والمعتقدات العقلانية ، كما تسهم المعتقدات اللاعقلانية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي (Balkis, Duru & Bulus, 2013; Balkis, 2015; Balkis & Duru, 2018; Balkis & Duru,2019; Balkıs& Duru, 2022)

وقد أشارت نتائج دراسة Nguyen et al.(2021) أن التشوهات المعرفية تؤثر على التسويف الأكاديمي لدى الطلاب. كما أكدت دراسة Balkis and Duru(2022) أن التشوهات المعرفية تساهم في انخراط الطلاب في سلوك التسويف الأكاديمي، حيث ينظرون من خلال الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية إلى حياتهم اليومية على أنها مليئة بالصعوبات والاحباطات والضغوطات، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض مستوى

الرضا لديهم، ويسيطر عليهم الخوف من الفشل فيتجهون للتسويف الأكاديمي للهروب من تحمل المسئولية والمواجهة.

كما أشارت دراسة Flett, Stainton, Hewitt, Sherry and Lay, (2012) إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين التسويف الأكاديمي والأفكار السلبية حول الذات المتمثلة في(الخوف من الفشل، والخوف من الكتابة، وتجنب الأداء، وتدني إدراك الذات، وتدني مستوى الضمير، وتجنب الإتقان).

وفي ضوء ما تقدم من تحليل نظري، وفي حدود ما اطلعت عليه الباحثة من أدبيات سيكولوجية، يتبين أن الدراسات السابقة والبحوث المتعلقة بالتسويف الأكاديمي لم تتناول علاقته بكلٍ من التشوهات المعرفية والتجول العقلي في البيئة العربية؛ لذا يحاول البحث الحالي دراسة مسار العلاقات بين التسويف الأكاديمي والتشوهات المعرفية والتجول العقلي من خلال نموذج سببي، حيث تفترض الباحثة في هذا النموذج وفقاً لنتائج الدراسات والبحوث السابقة وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي وكلٍ من التشوهات المعرفية، والتجول العقلي. **ومن ثم يمكن بلورة مشكلة البحث في الأسئلة التالية**:

١. ما طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتجول العقلي لدى عينة من طلبة كلية التربية؟
٢. ما طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة كلية التربية ؟
٣. ما طبيعة العلاقة بين التجول العقلي والتشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة كلية التربية؟
٤. ما نسبة إسهام التجول العقلي والتشوهات المعرفية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة كلية التربية ؟
٥. ما إمكانية التوصل إلى نموذج سببي يوضح العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتجول العقلي والتشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة كلية التربية؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتجول العقلي لدى عينة من طلبة كلية التربية.

٢.التعرف على طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة كلية التربية.

٣. التعرف على طبيعة العلاقة بين التجول العقلي والتشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة كلية التربية.

٤. التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال التجول العقلي والتشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة كلية التربية.

٥. التوصل إلى نموذج سببي يوضح العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتجول العقلي والتشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة كلية التربية.

أهمية البحث: تتحدد أهمية البحث فيما يلي:

- **الأهمية النظرية**: تتضح أهمية البحث الحالي من أهمية المتغيرات التى يتناولها، وهي التسويف الأكاديمي، والتشوهات المعرفية، والتجول العقلي، والتى تعتبر متغيرات تربوية لها تأثيرًا كبيرًا الجانب الأكاديمي للطلاب، فضلًا عن ما سيقدمه البحث الحالي من إطار نظري يثري الأدب السيكولوجي بإلقاء مزيد من الضوء عن متغيرات البحث، كما تكمن أهمية البحث أيضًا في أهمية الفئة التى يتناولها وهي طلبة الجامعة باعتبارهم الركيزة الأساسية لتقدم الأمم، وتطويرها، ويقع على عاتقهم بناء الحاضر والمستقبل.
- **الأهمية التطبيقية**: تكمن الأهمية التطبيقية للبحث الحالي فيما يسفر عنه من نتائج يمكن في ضوءها إعداد برامج للحد من التشوهات المعرفية، وبرامج أخرى للحد من التسويف الأكاديمي والتجول العقلي لدى طلاب الجامعة، الأمر الذي من شأنه أن ينعكس ايجابيًاعلى أدائهم الأكاديمي. كما تظهر الأهمية التطبيقية للبحث أيضًا في اثراء المكتبة العربية بثلاثة مقاييس مقننة لقياس التسويف الأكاديمي، والتشوهات المعرفية، والتجول العقلي يمكن للباحثين استخدامها وتطويرها لأغراض بحثية متطورة.

مصطلحات البحث:

١. **التسويف الأكاديمي Academic Procrastination**: عرفته الباحثة على أنه نزعة غير عقلانية لدى الطلاب لتأجيل أداء المهام المُكلفين بها عن قصد وعمد

مع الوعي بالنتائج المحتملة نتيجة لذلك؛ مما يؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي. ويُعرف إجرائيًا على أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على الأبعاد المختلفة لمقياس التسويف الأكاديمي المُستخدم في البحث الحالي.

٢. **التجول العقلي Mind Wandering**: عرفته الباحثة على أنه شرود ذهن الفرد بشكل تلقائي أو متعمد عن المهمة التي بصددها إلى مشاعر أو أفكار داخلية غير مرتبطة بتلك المهمة مما يعيق أدائه عليها. ويُعرف إجرائيًا على أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على الأبعاد المختلفة لمقياس التجول العقلي المُستخدم في البحث الحالي.

٣. **التشوهات المعرفية Cognitive Distortion:** عرفتها الباحثة على أنها مجموعة من الأفكار السلبية اللاعقلانية، التي تتأثر بالأهواء والآراء الشخصية للفرد، والتي تعيقه عن تحقيق أهدافه على نحو إيجابي وصحيح؛ مما يؤدي إلى مشكلات نفسية مثل القلق والاكتئاب وانخفاض الثقة بالنفس وضعف العلاقات الشخصية، وتدني المستوى التعليمي. وتُعرف إجرائيًا على أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على الأبعاد المختلفة لمقياس التشوهات المعرفية المُستخدم في البحث الحالي.

الاطار النظري والبحوث ذات الصلة:

أولاً: التسويف الأكاديمي:

١. تعريف التسويف الأكاديمي:

يُعد التسويف الأكاديمي ظاهرة سلوكية سلبية تنتشر في الحياة اليومية لعدد كبير من الطلاب بدرجات متفاوتة، ويؤدي تأخير المهام إلى الإخفاق الأكاديمي، وضعف التحصيل الدراسي، والإندفاع في اللحظات الأخيرة، ودائمًا ما يتعثر الطلاب ذوو التسويف الأكاديمي ويصابون بالذعر في الاستجابة للمتطلبات الخاصة بهم (Brahma & Saikia, 2023).

وأصبح التسويف الأكاديمي ظاهرة منتشرة بين كثير من الطلاب، فهو يُمثل ميل إرادي ومتكرر وغير مبرر لدى الطالب لتأجيل أو تأخير بدء أو إتمام ما يستند إليه من مهام أو تكليفات أكاديمية، مثل، الاستذكار، أو كتابة بحث، أو الإستعداد للإمتحان، أو تأخير قرار أكاديمي كإختيار تخصص دراسي معين، بالرغم من إمكانية إنجاز تلك المهام أو القرارات في الوقت المحدد لها، وهو يعتبر كذلك سلوك تجنبي يتصف بالإبتعاد عن المهام المطلوب أدائها، وتقديم أعزار وهمية لتبرير ذلك التأجيل لتجنب اللوم من الآخرين، ويصاحب ذلك السلوك مشاعر التوتر والضيق، وعادة ما يكون الفرد على وعي بتلك النواتج السلبية (Bashir & Gupta, 2019). ويؤثر التسويف الأكاديمي سلبًا على طلاب الجامعة، ويؤدي إلى عرقلة طريقهم نحو النجاح الأكاديمي، وزيادة تعرضهم للمشكلات المختلفة (Sudirman, 2023).

وأشار هشام الخولي (٢٠١٩) إلى وجود نمطين من التسويف الأكاديمي هما: **النمط السلبي**: ويشير إلى تأجيل الطلاب البدء في أداء المهام الدراسية المطلوبة، والتأخير في إنجازها، مع وجود شعور بالضيق وعدم الإرتياح نتيجة الخوف من الفشل؛ **والنمط الإيجابي**: ويشير إلى تأجيل الطلاب البدء في أداء المهام الدراسية المطلوبة والتريث في اتخاذ القرارات ودراستها، مع وجود شعور بالارتياح للتأخر في أدائها نتيجة المعتقدات الإيجابية نحو كفاءتهم الذاتية في إنجازها قبل انتهاء الوقت المحدد لها.

وعرف Steel(2007) التسويف الأكاديمي على أنه التأخير العمدي للمهام والمماطلة في تأديه نشاط ما بالرغم من إدراكه للعواقب، حيث أن اختيار التأجيل يعكس حالة من فشل التنظيم الذاتي لدي الفرد، وهذا الفشل يحدث عندما يواجه الفرد مهام لا تثير انتباهه وتعد منفرة من وجهة نظر الفرد كأن تكون مملة أو محبطة أو تفتقد للمعنى؛ مما يؤدي إلى شعور الفرد بعدم الإرتياح.

وعرفه Ocak and Boyraz(2016) بأنه عزوف الطلاب عن أداء أو إتمام المهام التعليمية والواجبات المطلوبة منهم مع اختلاق الاعذار لذلك، ويرجع إلى فشل الطالب في التنظيم الذاتي، حيث يؤدي إلى زيادة الضغوط على الطلاب وضعف الأداء الأكاديمي.

وعرفه Bashir and Gupta(2019) على أنه نزعة غير عقلانية لدى طلاب الجامعة لتأجيل البدء/الإنتهاء من المهمة الأكاديمية والواجبات المنزلية، والمشروعات والأنشطة الأكاديمية. كما عرفه Kim et al.(2020) على أنه تأجيل أو تأخير أداء المهام المطلوبة بشكل مقصود؛ دون أسباب أو مبررات منطقية؛ ويكون الفرد مدركًا لما ينتج عن ذلك من عواقب سلبية.

وعرفه Rusdi et al. (2020) على أنه تأجيل الطالب لأداء المهام الأكاديمية المطلوبه منه؛ خوفًا من الفشل في حالة إنجازه للمهمة بصورة اقل من توقعاته أو توقعات الاخرين له، والنفور من المهمة المطلوب وعدم الارتياح لها. وعرفه Wiwatowska et al. (2023) على أنه تأجيل غير عقلاني للمهام بالرغم من وعي الفرد وإدراكه بالنواتج السلبية المحتملة لهذا التأجيل، والتي تثير لديه غالبًا مشاعر من الندم.

وعرفه Salguer- Pazos and Reyes-de-Cozar (2023) على أنه تأجيل أو تأخير نشاط ما لوقت لاحق، واستبداله بآخر أقل أهمية . كما عرفه Brahma and Saikia, (2023) على أنه تأجيل إنجاز المهام دون داعٍ، وهو عادة سيئة التكيف تعوق حصول الطلاب على تجربة أكاديمية ناجحة. وعرفه رضا محروس(٢٠٢٤) على أنه تأجيل المهام الأكاديمية، والنفور من أدائها، وضعف مهارة إدارة الوقت، والخوف من الفشل. فالتأخير في إنجاز المهام الأكاديمية إلى اللحظات الأخيرة يؤثر سلبًا على اتخاذ القرارات وزيادة مستوى القلق والضغوط والإخفاق الأكاديمي.

وفي ضوء ما سبق؛ تُعرف الباحثة التسويف الأكاديمي على أنه نزعة غير عقلانية لدى الطلاب لتأجيل أداء المهام المُكلفين بها عن قصد وعمد مع الوعي بالنتائج المحتملة نتيجة لذلك؛ مما يؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي.

٢. أنواع التسويف:

أشار Sirin (2011) إلى وجود نوعين من التسويف هما:

أ. **التسويف الأكاديمي**: ويشير إلى تأخر الطالب في القيام بالمهام والتكليفات الأكاديمية، مثل: التأخر في الانتهاء من الأبحاث المطلوبة ، التأخر عن حضور المحاضرات أو تسجيل المقررات، التأخر في الاستعداد للإمتحانات.

ب. **التسويف غير الأكاديمي**: ويشير إلى الصعوبات التي تواجه الفرد في أداء مهامه اليومية بشكل عام؛ نتيجة لعدم قدرته على تنظيم وقته.

قسم Yazicil and Bulut(2015) التسويف إلى نوعين، هما:

أ. **التسويف المزمن**: ويشير إلى قيام الفرد بالتأجيل المستمر للتكليفات والمهام المكلف بها في حياته بصفة عامة.

ب. **التسويف الموقفي**: ويشير إلى تأجيل الفرد للقيام بالمهام المطلوبة منه في جانب من جوانب حياته، ويُعد التسويف الأكاديمي أحد أشكاله الفرعية، والذي يؤثر على التحصيل للأكاديمي للفرد، الأمر الذي يؤدي إلى تأخره أكاديميًا.

وقسم هشام الخولي (٢٠١٩) التسويف الأكاديمي إلى نمطين هما:

أ. **النمط السلبي:** ويشير إلى تأجيل الطلاب البدء في أداء المهام الدراسية المطلوبة، والتأخير في إنجازها، مع وجود شعور بالضيق وعدم الإرتياح نتيجة الخوف من الفشل.

ب. **النمط الإيجابي**: ويشير إلى تأجيل الطلاب البدء في أداء المهام الدراسية المطلوبة والتريث في اتخاذ القرارات ودراستها، مع وجود شعور بالارتياح للتأخر في أدائها نتيجة المعتقدات الإيجابية نحو كفاءتهم الذاتية في إنجازها قبل انتهاء الوقت المحدد لها.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول أن التسويف الأكاديمي من أخطر أنواع التسويف؛ لأنه يؤدي إلى التأخر الأكاديمي والفشل الدراسي وفي بعض الأحيان يؤدي إلى التسرب من التعليم، أي أنه يهدد مستقبل الطالب أكاديميًا واجتماعيًا، ولا يقف الأمر عند هذا الحد ولكنه يصل إلى التأثير على صحته النفسية.

٣. أبعاد التسويف الأكاديمي:

اختلف الباحثون في تناولهم لمفهوم التسويف الأكاديمي في بحوثهم، فالبعض تناوله كمفهوم أحادي البعد كما في دراسة(Mccloskey and Scielzo(2015، وتناوله البعض الأخر كمفهوم ثنائي البعد كما في دراسة(Ferrari(1994 حيث ذكر أن التسويف

الأكاديمي يتضمن بعدان هما:التسويف السلوكي، والتسويف في إتخاذ القرار. وكذلك دراسة Rusdi et al. (2020) التي حددت بعدان للتسويف الأكاديمي هما:الخوف من الفشل، والنفور من المهمة، في حين تناوله البعض الأخر على أنه مفهوم متعدد الأبعاد، كما في دراسة Ocak and Boyraz(2016) والتي حددت أربعة أبعاد للتسويف الأكاديمي تمثلت في: عدم المسئولية، ونوعية المهام الأكاديمية المدركة، والكمالية، والشعور السيء نحو المعلم. وكذلك دراسة(2019) Bashir and Gupta والتي حددت أربعة أبعاد للتسويف الأكاديمي تمثلت في سوء إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والإخلاص، وافتقاد المبادرة الشخصية. ودراسة سالي عطا (٢٠٢١) التي حددت ثلاثة أبعاد للتسويف الأكاديمي تمثلت في: المخاطرة، والإنشغال بأمور آخرى، وتدني القدرة على إدارة الذات.

في ضوء ما سبق عرضه من أبعاد التسويف الأكاديمي، سوف تعتمد الباحثة في البحث الحالي على أبعاد الخوف من الفشل، سوء إدارة الوقت، النفور من المهام كأبعاد للتسويف الأكاديمي لأنها أكثر السلوكيات انتشارًا بين طلاب الجامعة، كما انها سوف تبني مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي في ضوء تلك الأبعاد. **وفيما يلي تعريف تفصيلي للأبعاد الثلاثة:**

١. **الخوف من الفشل:** يشير إلى إعاقة الطلاب عن البدء في المهام الأكاديمية أو استكمالها خوفًا من عدم تحقيق المعايير المتوقعة.

٢. **النفور من أداء المهام:** ويشير إلى تخلي الطلاب عن المسئوليات الأكاديمية المكلفين بها وتجنب أدائها، والاشتراك في الأنشطة المحببة إليهم، مع ملاحظة أن نسبة كبيرة من الطلاب يتركون مسئولياتهم الأكاديمية إلى اللحظات الأخيرة (Rusdi et al.,2020).

٣. **فشل إدارة الوقت:** ويشير إلى مماطلة وعدم تقدير الطلاب للوقت الذي يقضونه في إكمال المهام الموكلة إليهم؛ لأسباب متعددة تتمثل في كونهم في حالة مزاجية سيئة أو التفكير في أن لديهم الكثير من وقت الفراغ للقيام بتلك المهام، ويؤدي التأخير في إكمال المهام الأكاديمية إلى إعاقة عملية التعلم دراسة(Bashir & Gupta, 2019).

ويوجد العديد من المداخل المفسرة لظاهرة التسويف الأكاديمي والتي تختلف في منشأ الظاهرة وما يرتبط بها من عوامل نفسية حيث يشير **التفسير السلوكي** للتسويف إلى كونه سلوك متعلم ينشأ لدى الطالب من الإرتباط بين أداء المهام المحببة إليه والحصول على نتائج إيجابية لذلك. بينما يفسر **المدخل المعرفي** الظاهرة من خلال دراسة ما يرتبط بها من متغيرات معرفية ومعتقدات ومفاهيم كتوافر البعض أو تدني مستويات البعض الآخر (Steel,2007) . ومع اختلاف المداخل والتعريفات التي تتناول التسويف إلا ان جميعها يتفق على الآثار السلبية للتسويف على الفرد وعلى قدرته على الإنجاز وكذلك على مستوى السواء النفسي الذي يتمتع به.

٣.أسباب التسويف الأكاديمي:

بالرغم من اختلاف مداخل تفسير ظاهرة التسويف الأكاديمي؛ إلا أنه يوجد مجموعة من المسببات لنشوء التسويف واستمراره لدي الطلاب، والتي يمكن تقسيمها إلى العوامل الرئيسية التالية:

- **عوامل خاصة بالمهام الأكاديمية** :كالتفضيلات الشخصية لدي الطلاب، واتجاهاتهم نحو المحتوى التعليمي الذين يتعاملون معه، أو من يقوم بتقديمه، أو من سيقوم بتقييم الأداء سواء بالحب أو الكره حيث تؤثر تلك المستويات على حماسهم تجاه أداء المهام.
- **عوامل خاصة بالسياق الذي يقوم الطالب بتأديه المهام من خلاله** :كعوامل التشتت المحيطة بالطالب سواء النفسية أو الفيزيائية أثناء أداء المهام.
- **عوامل خاصة بالطالب ذاته** : كالكسل، وقلة الإهتمام، وعدم الانضباط الذاتي، ونفاذ الصبر، وتدني مستويات فعالية الذات، والخوف من الفشل الذي يؤدي لتحاشي أداء المهام، والأفكار غير العقلانية وأساليب التفكير وغيره (Steel, 2007; Steel & Klingsieck, 2016; Sichuan, 2017).

كما أشار Afzal and Jami (2018) أن الخوف من الفشل، وكره المهمة، والتبعية، والمجازفة، من الأسباب الشائعة للتسويف الأكاديمي. كما أشار Kumar and

Jayalakshmi (2022) إلى وجود عوامل نفسية مختلفة تدفع الطلاب إلى التسويف الأكاديمي منها: مركز الضبط الخارجي، حيث يعزو الطلاب نجاحهم إلى عوامل خارجية، ومستوى مرتفع من الكمالية، الأمر الذي يدفعهم إلى التأخير عن إتمام المهام الموكلة إليهم.

ومن الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، دراسة Sirin (2011) التي هدفت إلى فحص مستوى التسويف الأكاديمي بين طلاب الجامعة الملحقين بكلية التربية البدنية والرياضة في بعض الجامعات التركية، ودور التسويف العام والدوافع الأكاديمية وفعالية الذات الأكاديمية في تحديد مستوى التسويف الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من(٧٤٤) طالبًا وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلا بالجامعة، كما أسفرت عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي والتسويف العام.

وهدفت دراسة Crokin, Yu and Lindt(2011) إلى فحص ما إذا كانت العلاقات بين جوانب التعلم المنظم ذاتيًا والتأخير النشط قد تكون مختلفة عن العلاقات التي تربط هذه الجوانب من التعلم المنظم ذاتيًا بالتسويف.وفي سبيل التحقق من ذلك؛ تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (٢٠٦) من طلاب الجامعة، وأسفرت نتائج الدراسة عن التنبؤ بالتسويف بشكل إيجابي من خلال أهداف الإتقان والتجنب ، وسلبيًا من خلال استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة، في حين تم التنبؤ بالتأخير النشط سلبًا من خلال أهداف التجنب و وإيجابيًا من خلال الكفاءة الذاتية. علاوة على ذلك، حصل الطلاب الذين سجلوا مستويات أعلى من التأخير النشط على درجات أفضل أيضًا. توفر هذه النتائج دعمًا لحقيقة أن التأخير النشط هو شكل مميز للتأخير مقارنةً بالتسويف والذي قد يكون أكثر إيجابية بسبب ارتباطه ببعض عمليات التنظيم الذاتي التكيفية والإنجاز الأكاديمي.

وأشارت دراسة Ebadi and Shakoorzadeh(2015) إلى انتشار التسويف الأكاديمي بين طلاب مرحلة التعليم العالي، وفوق المتوسط فيما يقرب من نصف عدد الطلاب، مع امكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي في ضوء التنظيم الذاتي ودافعية الإنجاز.

وأشارت دراسة Bendicho et al.(2017) إلى أهمية دراسة التسويف الأكاديمي لدي طلاب المرحلة الجامعية؛ نظراً لما تشهده الظاهرة من تزايد مستمر حيث ينزع ٩٥٪ من الطلاب للتسويف في بعض الوقت، بينما يقوم ٥٠٪ منهم بالتسويف بالفعل أغلب الوقت حيث يتخطى الأثر السلبي للتسويف مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب إلى التأثير السلبي على الأداء المهني مستقبلاً وعلى صحتهم النفسية والجسدية.

وهدفت دراسة He(2017) إلى تقييم التسويف الأكاديمي بين الطلاب في جامعة بريستول، وللتحقق من ذلك تم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي على عينة قوامها(٢٠١) طالبًا من مختلف الأعمار والفرق التعليمية. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن ٩٧ ٪ من الطلاب لديهم نسبة من التسويف الأكاديمي بدرجات متفاوتة، منهم ٤٨ ٪ من الطلاب لديهم تسويف أكاديمي مرتفع، ويعتبر الكسل، والافتقار إلى الحافز، والإجهاد، واستخدام الكثير من الوقت في استخدام الإنترنت، وصعوبة المهمة من الأسباب الرئيسية المحددة للتسويف الأكاديمي، كما يعاني أكثر من ٨٠ ٪ من الطلاب من القلق عند التسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة Afzal and Jami (2018) إلى التحقيق في مدى انتشار أسباب التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وفي سبيل ذلك تم تطبيق مقياس تقييم التسويف للطلاب على عينة قوامها(٢٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن تحمل المخاطرة، وانتقاد المهام، واتخاذ القرار كانت منبئات أو أسباب للتسويف الأكاديمي، وكان انتقاد المهام أقوى منبئ من بينهم، كما تم الكشف عن أن التسويف الأكاديمي يسود في جميع مستويات التعليم الجامعي المتمثلة في البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن انتقاد المهمة، والخوف من الفشل، والتبعية، واتخاذ القرار والمخاطرة من الأسباب الشائعة للانغماس في التسويف الأكاديمي بشكل عام.

وهدفت دراسة Ajayi (2020) إلى الكشف عن نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، كما هدفت إلى التعرف على نمط التسويف السائد لديهم، فضلاً عن التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي. وللتحقق من ذلك تم تطبيق أدوات الدراسة على (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة. وأسفرت نتائج الدراسة

عن أن ٢٩٪ من طلاب الجامعة مسوفون، منهم ٥١,٧٪ من النمط السلبي، ٤٨,٣ من النمط النشط. كما أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة (Kumar and Jayalakshmi (2022 إلى التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي والصمود، وللتحقق من ذلك تم تطبيق أوات الدراسة على عينة قوامها(٨٠) طالبًا من طلاب الجامعة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سالب دال احصائيًا بين التسويف الأكاديمي والصمود.

وهدفت دراسة Ashraf et al. (2023) إلى الكشف عن تأثير كلٍ من الكمالية وفاعلية الذات على التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في باكستان، وللتحقق من ذلك تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (٤٠٥) طالبًا وطالبة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال احصائياً للكمالية على التسويف الأكاديمي، ووجود تأثير غير دال احصائيًا لفعالية الذات على التسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة رضا محروس(٢٠٢٤) إلى معرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمعتقدات المعرفية كمتغير مستقل على التسويف الأكاديمي كمتغير تابع من خلال التعلم المنظم ذاتيًا كمتغير وسيط لدى طلاب جامعة الأزهر. وللتحقق من ذلك طُبقت أدوات الدراسة على عينة قوامها (٥٠٣) طالبًا من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الأزهر. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في التسويف الأكاديمي، ووجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في التعلم المنظم ذاتيًا، ووجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للتعلم المنظم ذاتيًا في التسويف الأكاديمي، ووجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في التسويف الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتيًا.

يتضح من العرض السابق للبحوث السابقة، أن معظمها تناول التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، كما لوحظ ارتباط التسويف الأكاديمي بالعديد من المتغيرات النفسية منها: المعتقدات المعرفية، والتعلم المنظم ذاتياً، وفاعلية الذات، والكمالية، والصمود؛ وبذلك لا

توجد دراسات في حدود علم الباحثة تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتشوهات المعرفية والتجول العقلي؛ لذا يتميز البحث الحالي بدراسة العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة لدى عينة من طلبة الجامعة. ولوحظ أيضاً اختلاف البحوث السابقة في قياس التسويف الأكاديمي؛ فالبعض قام بقياسه كمتغير أحادي البعد، والبعض الأخر قام بقياسه كمتغير متعدد الأبعاد؛ وفي ضوء ذلك قامت الباحثة ببناء مقياس ثلاثي الأبعاد لقياس التسويف الأكاديمي، واستفادت الباحثة من البحوث السابقة في تفسير نتائج البحث في ضوءها.

ثانياً: التجول العقلى Mind Wandering :

يُعد التجول العقلي من الخبرات التي ينفصل فيها الانتباه عن البيئة الخارجية المباشرة ويركز على تسلسلات داخلية من الأفكار، وأثناء مرور الفرد بخبرة التجول العقلي فإن إدراكه الحسي ينفصل عن الحدث الذي يعايشه كما تنخفض استجابته للمثيرات الخارجية في مقابل ازدياد النشاط العقلي الداخلي والذي غالبًا ما يتضمن تفكير في أهداف مستقبلية و/ أو التفكير حول الذات، وهو ما يقترن بانخفاض في النشاط المعرفي العصبي في المراكز الحسية للمخ مقابل ارتفاع نشاط المناطق المرتبطة بالتفكير التأملي الداخلي والتخطيط المستقبلي(Schooler et al., 2014) .

أشار(2010) Killingsworth and Gilbert إلى أن التجول العقلي خبرة شائعة ودائمة الحدوث في الحياة اليومية لمعظم الأفراد، حيث تنفصل عقولنا عن الأحداث الجارية من حولنا ما بين ٢٥ % إلى ٥٠ % من ساعات استيقاظنا.

١. تعريف التجول العقلي:

عرف Smallwood et al. (2007) التجول العقلي على أنه تحول بؤرة الاهتمام عن الموضوع الحالي إلى أفكار ومشاعر خاصة بالفرد، والعمل على فصل العمليات التنفيذية لمعالجة المعلومات عن المعلومات ذات الصلة إلى مشكلات شخصية أكثر عمومية، ويؤدي إلى القصور في أداء المهمة. وعرف McVay and Kane (2010) على أنه خبرة تتضمن تحول تفكير الفرد عن مهمة أساسية جارية في اللحظة إلى أفكار خارج نطاق المهمة، وبوجه خاص عندما يكون الفرد منخرطًا في مهمة تتطلب الانتباه، وذلك كنتيجة

لفشل أو قصور عمليات التحكم التنفيذي في منع الأفكار الخارجة عن نطاق المهمة الأساسية من التداخل معها وعرقلة تحقيق الأهداف المرتبطة بها. كما عرفه (Stawarczyk et al.(2011 على أنه ظاهرة تتضمن حدوث تفكير ينفصل محتواه عن المثيرات الموجودة في البيئة الراهنة وعدم ارتباطه بالمهمة التي يؤديها الفرد في لحظة حدوثه. وعرفه Andrews-Hanna et al. (2014) على أنه تحول بؤرة الانتباه تجاه أفكار مولدة ذاتيًا وغير متعلقة بالمهمة على حساب المثيرات الحسية المتصلة بالمهمة. كما عرفه Londeree (2015) على أنه تحول الانتباه من المهمة الحالية إلى أفكار مولدة داخليًا من قبل الفرد. وعرفه Smallwood and Schooler (2015) على أنه تحول تفكير الفرد بعيدًا عن المهمة الحالية و/أو البيئة الخارجية إلى أفكار ومشاعر داخلية مولدة ذاتيًا. وعرفه Christoff et al. (2016) على أنه حالة خاصة من التفكير التلقائي الذي ينزع إلى التقيد بالقصدية أكثر من الأحلام لكنه يكون أقل تقيدًا بالقصدية من التفكير الابتكاري والتفكير الموجه نحو الهدف. وعرفه حلمي الفيل (٢٠١٨) على أنه تحول تلقائي في الانتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية، وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة بها. وعرفه Seli et al. (2018) على أنه مفهوم مظلي يشمل طيف واسع من تجارب التفكير التي قد تتشارك في بعض الملامح بينما تختلف في البعض الآخر، وذلك فيما يتصل بالعمدية والاستقلالية عن المثير الخارجي، والاتصال بالمهمة الأساسية وثبات محتوى التفكير. واتفق Kawagoe et al. (2020), Blonde et al.(2021) على أنه عملية انصراف العقل بعيداً عن المهمة الحالية إلى مجموعة من الأفكار غير المرتبطة بها.

وعرفته أسماء عرفان(٢٠٢٢) على أنه خبرة حياتية شائعة تتضمن تحول انتباه الفرد بشكل مقصود أو غير مقصود عن البيئة الحاضرة إلى أفكار أو مشاعر داخلية غير مرتبطة بالمهمة الأساسية التي يقوم بها، مما يقلل من تركيزه على أهدافها ويعيق أدائه عليها. وأخيراً عرفه Lopez et al. (2023) على أنه فشل التلميذ في التحكم في الانتباه للمهمة الحالية والتحول إلى أفكار خارج نطاق المهمة.

وفي ضوء ما سبق يتضح وجود اختلاف واضح في تعريف وتحديد مفهوم التجول العقلي؛ حيث اختلف الباحثون حول ماهية وطبيعة الأفكار التي يتضمنها التجول العقلي من حيث ارتباطها بالمهمة الأساسية، واستقلالها عن المثيرات الحسية الخارجية، ومدى قصدية الأفكار، إلا أن معظم التعريفات اتفقت على أن التجول العقلي يتضمن أفكار غير مرتبطة بمهمة أساسية يكون الفرد منخرطًا في أدائها، فضلًا عن التأكيد على ضرورة استقلال الأفكار عن المثيرات الحسية الخارجية (McVay & Kane, 2010; Andrews-Hanna et al, 2014; Smallwood & Schooler, 2015)، في حين اقتصرت بعض التعريفات في تعريفها للتجول العقلي على الأفكار التلقائية فقط (Christoff et al., 2016)، في الوقت الذي نظر البعض إلى المفهوم كمظلة واسعة تحوي أفكاراً مختلفة في أبعاد شتى(Seli et al., 2018).

وتعرف الباحثة التجول العقلي في البحث الحالي على أنه شرود ذهن الفرد بشكل تلقائي أو متعمد عن المهمة التي بصددها إلى مشاعر أو أفكار داخلية غير مرتبطة بتلك المهمة مما يعيق أدائه عليها.

وقد يختلف محتوى الأفكار الانفصالية التي يتضمنها التجول العقلي تبعًا لعاملين أساسيين هما: **القصدية Intentionality** فالتجول العقلي قد يكون تلقائيًا أو متعمداً، **والمعقوليةPlausibility** والتي تتعلق بمدى قرب الأفكار المتضمنة في التجول العقلي من الواقع. كما أن هناك عوامل أخرى ثانوية قد تميز محتوى التجول العقلي مثل الوقت؛ فقد تكون الأفكار متعلقة بالماضي أو متجهة نحو المستقبل، والغرض؛ فقد تكون الأفكار متضمنة خططًا أو تكون مجرد تأملات، والتمركز؛ فقد تكون الأفكار متمركزة حول الذات أو موجهة نحو الآخرين، والقيمة الذاتية؛ فقد تكون الأفكار سلبية أو إيجابية (Smallwood & Schooler, 2015; Barnett & Kaufman, 2020).

الاختلاف بين التجول العقلي وتشتت الانتباه وأحلام اليقظة:

أشار Mrazek et al.(2013) إلى أن **التجول العقلي يختلف عن أحلام اليقظة** من حيث كون أحلام اليقظة أفكار داخلية إلا أنها لا تحدث أثناء انخراط الفرد في مهمة

أساسية، فقد نجد أن بعض الأفراد قد يخوضون خبرات أحلام اليقظة بشكل مكثف ومع ذلك يظل لديهم القدرة على تركيز انتباههم على المهمات الأساسية وقت الحاجة، في حين يتضمن التجول العقلي إعادة توجيه انتباه الفرد بعيدًا عن المهمة التي يقوم بها.

كما فرق (Franklin et al. (2017 بين التجول العقلي وتشتت الانتباه، حيث يعتبر التجول العقلي حالة مؤقتة من فقدان التركيز على المهمة ولا يرتبط بفرط النشاط أو الوراثة وذو تأثير سلبي عمى الطلاب، وأحياناً قد يولد أفكاراً إبداعية، بينما يرجع تشتت الانتباه إلى عوامل مرتبطة بعدم اكتمال النضج العصبي أو صعوبات في الإدراك أو النسيان، ويتضح في ثلاثة أعراض تتمثل في: نقص الانتباه، وفرط النشاط، والاندفاعية.

٢. أنواع التجول العقلي:

أ. **التجول العقلي الإرادي(المتعمد) Deliberate Mind-wandering** : ويشير إلى تحول انتباه الفرد بشكل إرادي وواعٍ إلى أفكار خارج نطاق المهمة التي يقوم بها، ويتضمن ذلك سيطرة الفرد على معالجة المعلومات ووعيه ورغبته في بدأ الأفكار، وبالتالي لا يترتب على إدراك الفرد لحدوثه أي شعور بالدهشة أو الغضب أو فقد السيطرة.

ب. **التجول العقلي اللاإرادي أوالتلقائي(غير المتعمد) Spontaneous Mind-wandering** : ويشير إلى تحول انتباه الفرد بشكل لا إرادي وغير واعٍ إلى أفكار خارجة عن نطاق المهمة التي يقوم بها. ويتضمن ذلك درجة أقل من سيطرة الفرد على معالجة المعلومات والوعي والرغبة في بدأ الأفكار، وبمجرد إدراك الفرد لحدوث التجول العقلي فإنه قد يشعر بالدهشة أو الغضب أو فقد السيطرة (Seil et al., 2016; Mowlem et al., 2019).

في حين يرى (Londeree (2015 ، وحلمي الفيل(٢٠١٨) أن التجول العقلي يتضمن بعدين هما:

أ. **التجول العقلي المرتبط بالموضوع:** ويشير إلى انقطاع إجباري في الانتباه إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية، ولكنها مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية والتي تحدث بشكل تلقائي مثل تصفح بعض الأوراق للتأكد مما يسمع.

ب. **التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع**: ويشير إلى انقطاع إجباري في الانتباه إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية ولا بالمادة الدراسية؛ وتحدث بشكل تلقائي مثل الاهتمامات الشخصية وأحلام اليقظة أو التفكير في المستقبل.

وفي الدراسة الحالية سوف تتبني الباحثة تصنيف (Seil et al., 2016; Mowlem et al., 2019) للتجول العقلي إلى تجول عقلي متعمد، وتجول عقلي تلقائي؛ لأن المقياس المستخدم في البحث الحالي تم اعداده في ضوء هذا التصنيف.

٣. أسباب التجول العقلي:

حدد Smallwood,et al. (2007); Londerée (2015) أسباب التجول العقلي في النقاط التالية:

أ. **السعة العقلية المحدودة** : ويرجع السبب في محدودية السعة العقلية إلى انخفاض الوظائف التنفيذية للذاكرة، كانخفاض مطالب المهمة، مما يجعل وحدة التحكم التنفيذي تسمح بالتجول العقلي.

ب. **المهام التي تتطلب انتباهًا مستمراً** : حيث تؤدي هذه المهام إلي ضغوط عقلية، الأمر الذي يؤدي إلى توليد ميكانيزمات تدفع العقل إلى الهروب من تلك المهام، ويتحول العقل إلى التفكير في أشياء أخرى، مما يؤدي إلى حدوث التجول العقلي.

ج. **الحالة المزاجية** : حيث تؤدي الحالة المزاجية السلبية أثناء التفكير في المهمة إلى حدوث التجول العقلي مقارنة بالحالة المزاجية الإيجابية.

د. **الأنشطة والمهام الصعبة** : حيث يحفز النشاط الصعب العقل على التفكير العميق لإنجازه، الأمر الذي يزيد من التجول العقلي.

ه. **الخوف من المستقبل** : حيث يؤدي التفكير السلبى فى المستقبل، والتحديات المستقبلية التى قد تواجه الفرد إلى تزايد التجول العقلي.

٤. **النظريات المفسرة للتجول العقلي:**

أ. **نظرية استنزاف الموارد التنفيذية Drain of Executive Resources Theory:**
افترض(Smallwood and Schooler (2006 في هذه النظرية أن التجول العقلي يحدث نتيجة لإعادة توجيه الموارد التنفيذية من المهمة القائمة إلى أفكار داخلية تتولد ذاتيًا لدى الفرد، وهو ما يعرف بالانفصال الإدراكي، حيث افترضا أن التجول العقلي يختلف وفقًا لصعوبة المهمة كنتيجة للصراع بين أداء المهمة الأساسية والانخراط في الأفكار غير المرتبطة بالمهمة على الموارد التنفيذية المتاحة؛ فالمهمات التي تستهلك قدر أعلى من الموارد التنفيذية مثل:الانتباه أو الذاكرة تقلل من فرص حدوث التجول العقلي. وعلى ذلك فإن التجول العقلي يزداد بالتمرس على المهمات الأساسية التي يؤديها الفرد إذ يسمح التمرس بالأداء التلقائي لتلك المهمات دون الحاجة إلى قدر كبير من الموارد التنفيذية، ومن ثم فإن هذا النوع من المهمات البسيطة والمكررة يسمح ببقاء قدر أكبر من الموارد التنفيذية متاحًا للأفكار غير المرتبطة بالمهمة وللمراقبة ماوراء المعرفية في نفس الوقت؛ وبالتالي يمكن للفرد إيقاف التجول العقلي عند اكتشافه، في حين تكون الموارد التنفيذية المتاحة للتجول العقلي أو المراقبة الذاتية قليلة في حالة صعوبة المهمة الأساسية. أما في حالة المهام متوسطة الصعوبة فإنه يتم اقتسام الموارد التنفيذية المتاحة بين الأداء والتجول العقلي دون تخصيص موارد كافية للمراقبة الذاتية، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث التجول العقلي دون إدراك الفرد، مما يؤدي إلى أخطاء في الأداء.

ب. **نظرية شبكة الوضع الافتراضي Default Mode Network Theory** : انبثقت هذه النظرية من خلال نتائج بحوث (Reichle et al., 2010; &Reichle,2001) Gusnard في علم الأعصاب، والتي أشارت إلى أن مناطق معينة في المخ تنشط أثناء التجول العقلي، بينما يقل نشاطها أثناء المعالجة المعرفية للمهمات الخارجية، وتلك المناطق أطلق عليها شبكة الوضع الافتراضي، وتضم مناطق متعددة في المخ من أهمها التلفيف الحزامي الخلفي، والقشرة الجبهية الوسطى. وتنخرط تلك المناطق في أنشطة الوعي الذاتي، وعمليات التخطيط ، وعمليات اجتماعية مثل تحليل النوايا السلوكية للآخرين، إذ قد يتضمن

محتوى التجول العقلي أفكار مولدة ذاتيًا تتعلق بذكريات الماضي، أو التخطيط للمستقبل، أو أفكار وتجارب حول الذات .

ج. **نظرية فشل التحكم التنفيذي Failure of Executive Control Theory:**

افترض McVay& Kane (2010) في هذه النظرية أن التجول العقلي يحدث كنتيجة لفشل السيطرة التنفيذية على الأفكار التي تتولد تلقائيًا وبشكل مستمر داخل عقل الفرد وليس كنتيجة لاستنزاف الموارد التنفيذية. ويرى أصحاب تلك النظرية أن التجول العقلي يحدث أثناء التعرض للمهمات المتطلبة للانتباه عندما تكون عمليات التحكم التنفيذي غير كافية للتعامل مع التداخل الذي تسببه الأفكار الخارجة عن نطاق المهمة، حيث يعكس التجول العقلي إخفاقات نظام التحكم التنفيذي والذي يرجع إلى نقص الموارد التنفيذية اللازمة لفرض التحكم المناسب على التفكير. وعلى ذلك فإن التجول العقلي يتم إحباطه ومنع حدوثه بشكل استباقي عندما يتم الشروع في التحكم التنفيذي واستمراره كاستجابة لمتطلبات المهمة، أو يتم فرض السيطرة التنفيذية كرد فعل لوقف أو إحباط الأفكار غير المرتبطة بالمهمة التي يتم تنشيطها كاستجابة لمثيرات معينة. وعلى ذلك فإن الأفراد الذين يتمتعون بسعة كبيرة للذاكرة العاملة يظهرون قدر أعلى من التحكم التنفيذي ومن ثم تقل فرص التجول العقلي عندما يتعرضون للمهمات المتطلبة للانتباه مقارنةً بمنخفضي السعة للذاكرة العاملة.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت التجول العقلي لدى طلاب الجامعة:

فقد أسفرت نتائج دراسة(Risko et al. (2012 إلى وجود ارتباط سالب بين أداء الطلاب على الاختبارات والتجول العقلي، كما أظهرت أن معدل التجول العقلي يزداد أثناء النصف الثاني من المحاضرة مقارنة بالنصف الأول منها سواءً أثناء التعلم الالكتروني أو المحاضرا ت التقليدية.

كما اهتمت بعض الدراسات ببحث أثر التجول العقلي على أداء الطلاب عبر زمن المحاضرة، ومنها دراسة (Thomson et al. (2014 التي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط قوي بين التجول العقلي وانخفاض الأداء على المهمات المعرفية بمرور الوقت أثناء زمن المحاضرة.

وأشارت دراسة (Seli et al. (2016 إلى أن التجول العقلي المقصود والتجول العقلي التلقائي كليهما ينبئان بدرجات الطلاب على الاختبارات. كما أظهرت نتائج دراسة Wammes et al. (2016) إلى أن التجول العقلي أثناء المحاضرات الجامعية يرتبط بشكل جوهري بانخفاض الأداء الأكاديمي للطلاب، وأن طبيعة تلك التأثيرات السلبية تعتمد على ما إذا كان التجول العقلي متعمد أو تلقائي؛ فالتجول العقلي المتعمد أظهر ارتباطًا أعلى بانخفاض الأداء على المدى القصير متمثلًا في الاختبارات القصيرة المتضمنة في المحاضرات ، بينما أظهر التجول العقلي التلقائي ارتباطًا أعلى بالأداء على المدى الطويل متمثلًا في الاختبارات النهائية.

كما اهتمت بعض الدراسات باستقصاء بعض العوامل المؤثرة على التجول العقلي لدى طلبة الجامعة، ومنها دراسة (Wammes and Smilek (2017 التي أسفرت نتائجهاعن ارتفاع معدل التجول العقلي لدى الطلاب الذين تلقوا المحاضرة في شكل فيديو مسجل مقارنة بأقرانهم الذين تلقونها بالطريقة المباشرة بالرغم من ثبات محتوى المحاضرة المقدمة للطلاب في الطريقتين.

كما كشفت دراسة (Soemer and Schiefele (2019 عن زيادة معدل التجول العقلي التلقائي والعمدي على حدٍ سواء لدى طلاب الجامعة بزيادة صعوبة المهمة المعرفية، كما أن الاهتمام بموضوع المحاضرة توسط بشكل كلي العلاقة بين صعوبة المهمة والتجول العقلي.

وهدفت دراسة أسماء عرفان(٢٠٢٢) إلى تقييم فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في خفض مستوى التجول العقلي لدى طالبات الجامعة من ذوات التحصيل الأكاديمي المنخفض. وفي سبيل ذلك تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها(٦٤) طالبة، وتم توزيعهن على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة بواقع (٣٢) طالبة لكل مجموعة. وأسفرت نتائج البحث عن تحسن مستوى المجموعة التجريبية في التعلم المنظم ذاتيًا، كذلك انخفاض بعد البرنامج، مع استمرار التحسن بعد مرور شهر ونصف من انتهاء البرنامج. كما أسفرت نتائج البحث عن انخفاض مستوى التجول العقلي

لدى المجموعة التجريبية بعد البرنامج، مع استمرار التحسن بعد مرور شهر ونصف من انتهاء البرنامج.

وهدفت دراسة ميار محمد سليمان(٢٠٢٤) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين اللمن النفسي وكلٍ من التجول العقلي والتسويف الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات، فضلاً إلى التنبؤ بالتجول العقلي والتسويف الأكاديمي من خلال الأمن النفسي، وللتحقق من ذلك تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها(٦٠٠) طالبة معلمة من طالبات كلية الطفولة للتربية المبكرة بجامعة الزقازيق. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الأمن النفسي والتجول العقلي، وبين الأمن النفسي والتسويف الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات، فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التجول العقلي والتسويف الأكاديمي، كما أسفرت النتائج عن وجود تأثير دال إحصائياً للأمن النفسي على التجول العقلي والتسويف الأكاديميلدى الطالبات المعلمات.

وهدفت دراسةKum et al.(2024) إلى استكشاف العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتجول العقلي، وما إذا كان التجول العقلي منبئًا بالتسويف الأكاديمي. وفي سبيل ذلك، تم تطبيق أدوات البحث على (١٩٦) صينيًا. وأسفرت النتائج عن أن التجول العقلي تنبأ بالتسويف الأكاديمي بمرور الوقت. وأشاروا أن التجول العقلي يُعزى إلى فشل التنظيم الذاتي، مما يؤدي إلى تسويف المهام.

وهدفت دراسة Valojerdi et al.(2024) إلى فحص العلاقة بين التشوهات المعرفية والتجول العقلي، وكذلك المقارنة بين العاديين وذوي النشاط الحركي الزائد في التشوهات المعرفية والتجول العقلي. وفي سبيل التحقق من ذلك تم تطبيق أدوات الدراسة على (٢٤٣٢) طالبًا وطالبة في طهران. وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال احصائياً بين التشوهات المعرفية والتجول العقلي، وارتفاع التجول العقلي والتشوهات المعرفية لدى الطلاب ذوي النشاط الحركي الزائد مقارنة بالعاديين.

ثالثًا: التشوهات المعرفيةCognitive Distortion :

١. تعريف التشوهات المعرفية:

يرى أصحاب النظرية السلوكية المعرفية أن الفرد يشعر بالغضب والإحباط نتيجة استخدام عمليات غير سوية لمعالجة المعلومات، كالتشوهات المعرفية في التفكير مما يؤدي إلى عدم قدرته على التكيف مع المثيرات في البيئة المحيطة، وتؤدي التشوهات المعرفية إلى جعل الفرد يبرر سلوكياته غير السوية لاعتقاده بأنه على صواب (Van Dillen& Andrade, 2016)

وتُمثل البنية المعرفية للطالب الجامعي إطارًا تنظيميًا للمعرفة التي يكتسبها من البيئة الخارجية التي تؤثر فيه ويتأثر بها، ويتوقف مدى تطور الفرد وتكيفة مع البيئة الخارجية على بنائه المعرفي، وتتوقف دقة معالجتة للمعلومات على معتقداته المعرفية؛ فهي أفكار قد تكون بسيطة أو معقدة ولكنها تؤثر على معالجة الفرد لما لديه من معلومات، فقد ينتج عن هذه المعتقدات معالجة دقيقة وجيدة اذا كانت معتقدات عقلانية، بينما قد تسبب اضطراب وسوء في المعالجة وتشوهات معرفية اذا كانت معتقدات لاعقلانية (Beck et al., 2011).

وأشار عادل عبدالله محمد(٢٠٠٠) إلى أن المعتقدات اللاعقلانية هي المسئولة في المقام الأول عن الإضطرابات التي يُعاني منها الفرد، وما يترتب عليها من كرب وضيق، مما يجعله في حاجة إلى تصحيح لهذه الافكار والمعتقدات واستبدالها بأفكار ومعتقدات تتسم بالعقلانية، وينتج عن ترك هذه المعتقدات اللاعقلانية دون تصحيح أو علاج ما يسمي التشوهات المعرفية.

وذكر Beck et al.(2011) أن التشوهات المعرفية تصف المعتقدات الأساسية المختلة والمفاهيم الخاطئة التي قد تكون لدى الفرد، والتي تتحكم في الطريقة التي يشعر بها أفراد تجاه أنفسهم والعالم من حولهم، وتؤثر هذه الإدراكات غير القادرة على التكيف بشكل كبير على الطريقة التي يتفاعل بها الناس عاطفيًا ونفسيًا.

وعرف Briere(2000) التشوهات المعرفية على أنها أفكار مشوهة ومبالغ فيها، تجعل الفرد يفسر الأحداث بصورة سلبية غير منطقية، ولا تنسجم مع الواقع، وتتسم بالانتقائية، والتعميم، والتضخيم، والتهوين. وعرفها Hamamci and Buyukozturk (2004) على أنها أفكار تلقائية سلبية، ومؤقتة تؤثر على الأنظمة الإنفعالية والتحفيزية للفرد.

وعرفها Beck et al.(2015) على أنها تيار من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية والتي تتسم بعدم الموضوعية، وتكون مبنية على توقعات وتعميمات ذاتية وعلى مزيج من التنبؤ والمبالغة والظن، والتجريد الانتقائي، والاستنتاج التعسفي، والتعميم الزائد، والتفكير الثنائي.وعرفتها لمياء صلاح الدين(٢٠١٥) على أنها بأنها أساليب تفكير غير منطقية ومعارف محرفة تؤثر على إدراك الفرد وتفسيراته للأشياء إما التغاضي عنها أو المبالغة فيها. وعرفها De Oliveira et al.(2015) بأنها تكرار وشدة اندماج الشخص في أنماط التفكير غير المنطقية.

وعرفها Debbarma(2017) على أنها أنماط متحيزة من تفكير الفرد عن نفسه والعالم من حوله، والتي تعمل عل تعزيز التفكير أو الانفعالات السلبية لديه، مما يجعل الفرد يخبر نفسه بأشياء تبدو عقلانية ودقيقة، لكنها في النهاية لا تؤدي إلا إلى الاحتفاظ بالمشاعر السلبية تجاه نفسه. وعرفها Shickel et al.(2020) على أنها المعتقدات الجوهرية غير الوظيفية والمفاهيم الخاطئة التي تكون لدى الفرد والتي تتحكم في الطريقة التي يدرك بها الفرد نفسه والعالم من حوله. وعرفها Cook et al.(2019) على أنها تيار من الأفكار الخاطئة غير المنطقية، المبنية على توقعات وتعميمات ذاتية، وعلى مزيج من التنبؤ والظن والمبالغة والتهويل، كما تتميز بعدم الموضوعية ومنها الاستنتاج التعسفي، والتجريد الانتقائي، والتعميم الزائد، والتفكير الثنائي، وقراءة الأفكار، والتهويل، والتصغير. وعرفها Nazneen and Pagare(2023) على أنها تحيزات عقلية تجعلنا نشعر بالسوء تجاه أنفسنا، وتزيد من قلقنا، وتشعرنا بالبؤس. وعرفها محمد أبوالوفا، ومحمد زويل(٢٠٢٤) على أنها الأفكار غير المنطقية التي تتمثل في مبالغة الطالب وتهويله للمواقف أو التقليل من أهميتها، والافراط في التعميم، وابتغاء الكمال، والمقارنات غير المنطقية مع الآخرين،

والقفز إلى النتائج، والظن والتنبؤ، والتفكير الكارثي والتي تؤثر في إدراكه وتفسيره للمواقف وتعرضه لإضطرابات نفسية.

وفي ضوء ما سبق، تعرف الباحثة التشوهات المعرفية على أنها مجموعة من الأفكار السلبية اللاعقلانية ، التي تتأثر بالأهواء والآراء الشخصية للفرد، والتي تعيقه عن تحقيق أهدافه على نحو إيجابي وصحيح؛ مما يؤدي إلى مشكلات نفسية مثل القلق والاكتئاب وانخفاض الثقة بالنفس وضعف العلاقات الشخصية، وتدني المستوى التعليمي.

٢. أبعاد التشوهات المعرفية:

اختلف الباحثون في اختلف الباحثون في تناولهم لمفهوم التشوهات المعرفية في بحوثهم، فالبعض تناوله كمفهوم خماسي الأبعاد كما في دراسة Briere(2000) والتي حددت خمسة أبعاد للتشوهات المعرفية تمثلت في: النقد الذاتي، واللوم الذاتي، والعجز، واليأس، والانشغال بالخطر، وتناولها البعض الأخر على أنها مفهوم يتكون من ستة أبعاد كما في دراسة لمياء صلاح الدين(٢٠١٥) والتي حدد ستة أبعاد للتشوهات المعرفية تمثلت في: التفكير الثنائي، والتفكير الكارثي، والتهوين، والتفسيرات الشخصية، والتعميم الزائد، والتفكير الانتقائي. وحدد دراسة(Nazneen and Pagare(2023 سبعة أبعاد للتشوهات المعرفية تمثلت في: الإفراط في التعميم، وتفكير الكل أو اللاشئ، واستبعاد الإيجابيات، والقفز إلى النتائج، وتفخيم الأحداث، والتفكير الانفعالي، والتخصيص واللوم. وحددت دراسة Covin et al.(2011) عشرة أبعاد للتشوهات المعرفية تمثلت في: القراءة الذهنية، والكارثية، والتفكير في كل شئ أو لا شئ، والتفكير العاطفي، والإفراط في التعميم، والتصفية الذهنية، ووضع العلامات، والتخصيص، والينبغيات، والتقليل من الإيجابية أو استبعادها، بينما حددت دراسة De Oliveira et al.(2015) خمسة عشر بعداً للتشوهات المعرفية تمثلت في: التفكير الثنائي، والتفكير الكارثي "قراءة المستقبل"، وتجاهل الإيجابيات، والاستدلال الانفعالي، وضع العناوين، والتضخيم/ التقليل، وقراءة العقل، والتجريد

الانتقائي، والتفسيرات الشخصية، والافراط في التعميم، والينبغيات، ولوم الذات والاخرين، والقفز إلى الاستنتاجات، وماذا لو؟، والمقارنات غير العادلة.

في ضوء ما سبق عرضه من أبعاد التشوهات المعرفية، يمكن القول بأن التشوهات المعرفية تقترن بأساليب خاطئة في التفكير مثل التفكير الثنائي، والتفكير الكارثي، والتعميم...إلخ والتي لا تؤثر على أداء الطالب فقط وإنما تصيبه باضطرابات نفسية. **وسوف تقتصر الباحثة في البحث الحالي على ثمانية أبعاد للتشوهات المعرفية** وهي : التفكير الثنائي، والإفراط في التعميم، والتفسيرات الشخصية، والقفز إلى النتائج، والمقارنات غير المنطقية، وماذا لو؟، والتهويل و التقليل ، والتفكير الكارثي؛ نظراً لأنها الأكثر انتشارًا وارتباطاً بطلاب الجامعة، كما أنها سوف تبني مقياس التشوهات المعرفية المستخدم في البحث الحالي في ضوء تلك الأبعاد. وفيما يلي تعريف تفصيلي لهذه الأبعاد:

- **التفكير الثنائي Dichotomous thinking**: يعرف أيضاً بالتفكير المتطرف أو المستقطب، حيث ينحصر تفكير الفرد بين الأبيض والأسود فيرى كل شيء على أنه أسود وأبيض ولا وجود للون الرمادي، فان لم نكن متميزين فنحن فاشلين، فلا توجد منطقة وسط في التفكير(Zang, 2008; Lester, et al., 2011).
- **الإفراط في التعميم Overgeneralization**: ويشير إلى افتراض أن عواقب أو نتائج خبرة واحدة يمكن تعميمها على باقي التجارب المشابهة لها في المستقبل. ويتضح أيضاًعندما يستخلص الفرد استنتاجات عامة من حدث واحد أو دليل واحد. عمى سبيل المثال، "أنا أخطئ دائمًا" أو "الجميع يكرهونني" (Barriga, 2000; Grohol, 2016).
- **التفسيرات الشخصية Personalization**: تشير إلى تحمل المسئولية الشخصية عن الأحداث السلبية وتفسير مثل هذه الأحداث كأنها تحمل معاني شخصية.
- **القفز إلى الاستنتاجات Jumping to conclusions**: وتشير إلى وضع افتراضات دون وجود أدلة كافية، وبمعنى أخر تشير إلى استنتاج الفرد استنتاجات

سلبية دون أن يتحقق من كون هذا الاستنتاج صحيحاً أم خاطئاً (Zang, 2008; Grohol, 2016).

- **المقارنات غير المنطقية Unfair comparisons**: وتشير إلى مقارنة الفرد نفسه بالآخرين حيث يبدو لو أنهم يقومون بعمل أفضل منه وينتقص من قدر نفسه.
- **ماذا لو؟ If What**: وتشير إلى استمرار الفرد في طرح في طرح سلسلة من الأسئلة حول "ماذا لو" حدث شيء ما، ويفشل في الاكتفاء بأي من الإجابات. "نعم، ولكن ماذا لو شعرت بالقلق؟" أو "ماذا لو لم أستطع التقاط أنفاسي؟" (Leahy, 2017) .
- **التهويل والتقليلMagnification/minimization**: ويشير إلى المبالغة في خطورة أو أهمية الموقف أو الذات. فالتهويل يشير إلى تكبير وتضخيم الأشياء والأحداث بشكل غير متناسب، على سبيل المثال، قد تعتقد أن "هذه كارثة" أو "أنا شخص فظيع"، بينما يشير التقليل إلى التقليل من أهمية الأشياء المهمة، على سبيل المثال، قد تعتقد "هذا لا شيء" أو "أنا لست جيدًا بما فيه الكفاية".
- **التفكير الكارثيCatastrophizing**: ويشير إلى توقع الفرد أن نتائج أي حدث ستكون كارثية أو إساءة تفسير حدث ما بأنه كارثة" (Barriga, 2000; Grohol, 2016).

٣. النظريات والنماذج المفسرة للتشوهات المعرفية:

في إطار ما إطلعت عليه الباحثة من دراسات وبحوث سابقة، أمكن تحديد عدد من النظريات والنماذج المختلفة للتشوهات المعرفية، يمكن توضيحها على النحو التالي:

أ. النظرية المعرفية لبيك Beck's Cognitive Theory:

تفترض هذه النظرية أن التشوهات المعرفية تنشأ من المعتقدات والأنماط الخاطئة الكامنة، والتي تطورت من خلال خبرات الحياة المبكرة، وينتج عن هذه التشوهات اضطرابات نفسية أكثرها شوعاً القلق والاكتئاب. كما أكدت هذه النظرية ان التشوهات المعرفية تنتج من أبنية معرفية أعمق تسمى المخططات، وهي أنماط مستقرة من التفكير

تتطور من خلال تجارب وخبرات الطفولة، حيث تعمل هذه المخططات كمرشحات يفسر من خلالها الأفراد تجارهم، مما يؤدي إلى تصورات مشوهة وحالات عاطفية سلبية. وقد أشار بيك إلى التشوهات المعرفية في ضوء النموذج المعرفي على أنها أفكار تلقائية لا تنتج عن نية أو قصد، وغالبًا ما تكون سريعة ومختصرة؛ ويمكن الانتباه لها بصعوبة؛ ولكن ينتبه الفرد إلى المشاعر المصاحبة لها؛ وتعتبر أكثر المستويات المعرفية سطحية فهي تدور في عقل الفرد، ودائمًا ما تتعلق بالمواقف التي يتعرض لها، والتي بدورها تؤثر في مشاعره وسلوكه الصادر منه. وتشير النظرية أنه عند تحديد هذه التشوهات من خلال تقنيات إعادة الهيكلة المعرفية؛ يمكن للأفراد تخفيف أعراض الضائقة النفسية، وتطوير أساليب تفكير أكثر تكيفًا (Beck et al., 2011).

وأشار(Kuru, et al. (2018 إلى امكانية التخفيف من حدة التشوهات المعرفية واستبدالها بطرق تفكير أكثر دقة وصحة باستخدام العلاج السلوكي المعرفي Cognitive behavioral therapy حيث يساعد على تحديد الروابط بين العواطف والأفكار والسلوكيات، واكساب الوعي وتقييم واعادة هيكلة الإدراك المشوه.

ب. نظرية السلوك الانفعالي العقلاني Rational Emotive Behavior Theory:

طور ألبرت أليس نظرية السلوك الانفعالي العقلاني كإطار لفهم ومعالجة المشكلات الانفعالية والسلوكية. وفي حين أنها تشبه نهج نظرية بيك، فإن نظرية السلوك الانفعالي العقلاني تؤكد بشكل أكبر على المعتقدات اللاعقلانية باعتبارها السبب الأساسي للتشوهات المعرفية والاضطرابات الانفعالية. ومن المعتقدات اللاعقلانية التي تؤدي إلى التشوهات المعرفية : التهويل، وقلة تحمل الاحباط، والتقييمات الشاملة(Ellis & Dryden, 2007).

ويهدف اعلاج السلوكي الانفعالي العقلاني إلى مساعدة الأفراد على تحديد هذه المعتقدات اللاعقلاتية ومواجهتها، واستبدالها ببدائل أكثر مرونة وعقلانية (Ellis, 2001).

ج. **تصور التشوهات المعرفية لـ (Hamamci& Buyukozturk, 2004):** ويقوم هذا التصور على أن وجود ثلاثة أشكال للتشوهات المعرفية هي: **الرفض الشخصي**Interpersonal Rejection ويشير إلى إعتقاد الفرد برفض الآخرين له وعدم

تقبلهم له، **وتوقعات العلاقات غير الواقعية** Unrealistic Relationship Expectation ويكون للفرد توقعات غير منطقية عالية في علاقته مع الآخرين، **وسوء الفهم الشخصي** Interpersonal Misperception ويقصد به الفهم الخاطيء غير الواقعي للعلاقات بين الاشخاص.

وتتبنى الباحثة في البحث الحالي النظرية المعرفية لبيك؛ لأنها تنظر للتشوهات المعرفية على أنها تُمثل مجموعة من الأفكار السلبية والخاطئة، والتي تعكس عدم مقدرة الفرد على استثمار إمكاناته وقدراته الذاتية، وتوجيهها على نحو إيجابي.

العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتشوهات المعرفية:

تُعد التشوهات المعرفية من العوامل المسهمة في التسويف الأكاديمي لدى الفرد؛ فالتشوهات المعرفية هي أنماط تفكير سلبية وغير عقلانية تؤثر على إدراك الشخص لنفسه وللأحداث من حوله، فالتفكير السلبي بشأن قدرة الفرد على إنجاز المهام قد يدفعه إلى تأجيلها خوفًا من الفشل أو الإحباط. حيث يرى Flett et al.(2012) أن التشوهات المعرفية من العوامل المهمة الكامنة خلف التسويف الأكاديمي؛ حيث يعكس التسويف الفشل الشخصي، وخيبات الأمل التي تعرض له الطلاب في الماضي، والمخاوف المتعلقة بماضيهم، وبعض الإنفعالات السلبية المسيطرة عليهم المتمثلة في: الكمالية في التفكير، والإكتئاب والقلق، والأفكار والمشاعر السلبية المسيطرة عليهم. كما أوضح(Balkis et al.(2013) أن الطلاب الذين تتوافر لديهم معتقدات لاعقلانية تجاه الأداء الأكاديمي هم أكثر عرضة لتسويف المهام الأكاديمية مقارنة بأقرانهم ذوي المعتقدات والأفكار العقلانية.

وأشار Balkis and Duru(2019) أن المعتقدات اللاعقلانية تسبب خلل وظيفي؛ يؤدي إلى مشاعر سلبية، كما تؤدي المعتقدات اللاعقلانية إلى زيادة مستوى الشك في الإمكاناته الذاتية، وتنخفض الثقة في النفس مما يولد الخوف من الفشل؛ فيدفع الطالب إلى الميل نحو التسويف الأكاديمي.

من خلال دراسة العوامل التي تتنبأ بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب، أظهرت دراسة Addler and Buley (1999) أن الطلاب المعرضين للتسويف الأكاديمي غالبًا

ما يكون لديهم تشوهات معرفية؛ لأنهم غالبًا ما يكونوا قلقين وخائفين من أحكام الآخرين السلبية، والميل إلى الاعتقاد بأن نتائج التعلم الخاصة بهم تتأثر بعوامل خارجية بدلاً من جهودهم. فهم يعتقدون أنهم دائمًا ما يحكم عليهم الأخرون بمعايير عالية، ويتعرضون لضغوط ليكونوا مثاليين أو يشعرون بالنقص في قدراتهم. ومن بين العوامل العديدة التي تؤثر على التسويف الأكاديمي، يمكن اعتبار التشوهات المعرفية العامل الرئيسي المؤثر على هذا السلوك.

وأشارت دراسة Waschle et alk.(2014) إلى أن الأشخاص الذين يعتبرون أنفسهم غير أكفاء وخائفين من الفشل لا يمتلكون المهارات اللازمة للتعامل مع الموقف الذي يواجهونه، مما يؤدي إلى تشوهات إدراكية بأنهم سيفشلون، الأمر الذي يؤدي ذلك إلى تأخيرهم في المهمة.

وأشار دراسة Ağirakça-dinç and Halil (2019) إلى أن الشخص الذي يميل إلى التسويف الذاتي غالبًا ما يكون لديه ثقة منخفضة في قدراته. ونتيجة لذلك، تقل قدرته على تحديد الأهداف وتنفيذها وكذلك فعاليته. وبالتالي، يتحول الأمر إلى حلقة مفرغة من الإكراه.

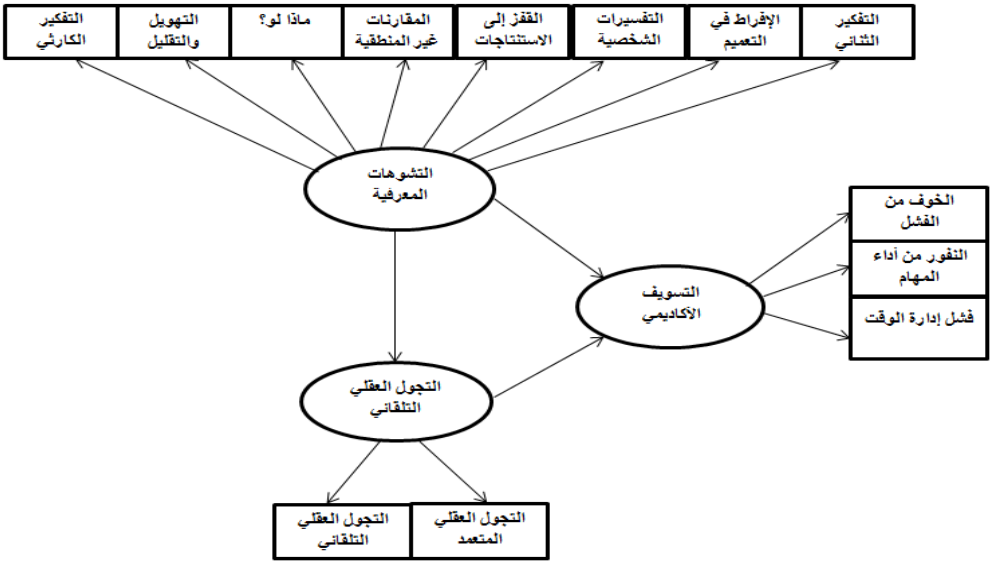
كماهدفت دراسة Nguyen et al. (2021) إلى التعرف على تأثير التشوهات المعرفية عى التسويف الأكاديمي لدى (٣١١) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة بفيتنام. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن التشوهات المعرفية عوامل قوية تؤدي إلى حدوث التسويف الأكاديمي. وأن الأفراد المتوهمون بأنهم قادرون على إنجاز مهامهم، يكونوا أكثر عرضة لتأخير العمل، وينطبق نفس الشيء على التسويف؛ حيث يماطلون في أداء مهامهم لحماية الأنا من أن يُنظر إليها على أنها غير فعالة. ويعد ذلك تهديد خطير لأدائهم في الدراسة والعمل، مما يؤدي إلى ميلهم إلى التأخير أكثر في المستقبل. من ناحية أخرى، يؤجل هؤلاء المماطلون عملهم لتعزيز احترامهم لذاتهم من خلال تجنب الفشل. كما أشاروا إلى أن التسويف المتكرر يمكن أن يكون أسلوب حياة نابع من انخفاض احترام الذات أو تحيز الأداء الضعيف؛ فإذا كان المتعلم يعتقد أن أسباب الفشل المدرك ثابتة ولا يمكن السيطرة عليها، فإن

هذا النموذج يخلق الخوف من الفشل الذي يتسبب في فشل المزيد من الأشخاص وربما يسهل التسويف في المستقبل.

يتضح من الدراسات السابقة التي تم عرضها وجود علاقة بين التشوهات المعرفية والتسويف الأكاديمي، وأن التشوهات المعرفية تعتبر منبئا قويًا بالتسويف الأكاديمي، وأن المستوى المرتفع من التشوهات المعرفية يؤدى إلى مستوى مرتفع من التسويف الأكاديمي.

وفي ضوء ما سبق من الأسس النظرية ونتائج الدراسات والبحوث السابقة يمكننا طرح تصوراً للنموذج المفسر للعلاقة بين متغيرات البحث المتمثلة في التسويف الأكاديمي، والتشوهات المعرفية، والتجول العقلي، والموضح بالشكل (١) التالي:

شكل(١): النموذج المقترح للعلاقات بين التسويف الأكاديمي والتجول العقلي والتشوهات المعرفية.



منهج البحث واجراءاته:

تضمن البحث الحالي العديد من الإجراءات التي تستهدف التحقق من صحة ما افترضه يمكن عرضها على النحو التالي:

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لأنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي، ويوضح مدى ارتباط متغيرين أو أكثر ببعضهما البعض، أو اكتشاف احتمالية وجود علاقات سببية بين المتغيرات المختلفة.

ثانياً: تحديد مجتمع وعينة البحث:

تمثل مجتمع البحث الحالي في طلبة الجامعة بكلية التربية – جامعة دمنهور، وتم اختيار عينة التحقق من الخصائص السيكومترية من طلاب الفرقة الثانية عام بالكلية بمختلف شعبها، بلغ عددهم (١١٨) طالباً وطالبة، بمتوسط عمري(٢٠,٣١) عاماً، وانحراف معياري قدره (٠,٧١) شهراً، وتكونت العينة الأساسية للبحث الحالي من (٢٤٢) طالباً وطالبة بواقع(٦١طالباً، ١٨١طالبة) من طلاب الفرقة الثانية عام بشعبها المختلفة، والمقيدين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٥٤) عاماً، وبانحراف معياري قدره(٠,٦٧) شهراً.

ثالثاً: أدوات البحث:

(١) مقياس التسويف الأكاديمي: إعداد الباحثة:

الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس التسويف الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي، باعتباره مفهوم متعدد الأبعاد يعبر عن تأجيل أداء المهام المُكلف بها الطالب عن قصد وعمد مع الوعي بالنتائج المحتملة نتيجة لذلك؛ مما يؤثر سلباً على أدائه الأكاديمي، ويُقاس من خلال ثلاثة أبعاد هي: بعد الخوف من الفشل، وبعد النفور من أداء المهام، وبعد فشل إدارة الوقت.

خطوات إعداد المقياس: قامت الباحثة بعمل مسح للأطر النظرية، وكذا الأدبيات البحثية التي تناولت متغير التسويف الأكاديمي، والاطلاع على عدد من المقاييس التي تقيس التسويف الأكاديمي بأبعاده المختلفة، كمقياس(2015)Mccloskey and Scielzo ، ومقياس (2016)Ocak and Boyraz، ومقياس (2019) Bashir and Gupta.

وفي ضوء ذلك، صاغت الباحثة مقياس التسويف الأكاديمي، والذي يصنف التسويف الأكاديمي إلى ثلاثة أبعاد هي: بعد الخوف من الفشل، وبعد النفور من أداء المهام، وبعد فشل إدارة الوقت.

ثم عرضت الباحثة المقياس في صورته الأولية(٣٤ مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد) على (١٠) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية؛ لاستطلاع آرائهم حول صلاحية أبعاد المقياس ومفرداته لقياس المتغير الذي وضعت لقياسه وهو التسويف الأكاديمي، وحظيت جميع مفردات المقياس على نسبة اتفاق تتراوح بين ٩٠٪ إلى ١٠٠٪، ماعدا أربعة مفردات حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠٪؛ لذلك تم حذفهم. وأصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية(٣٠) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد.

وصف المقياس: ويتكون المقياس من (٣٠) مفردة، وتم توبع هذه المفردات علي ثلاثة أبعاد بواقع(١٠) مفردات لكل بعد. وكانت جميع مفردات المقياس موجبة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ. صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام باستخدام صدق البنية العاملية كما يلي:

للتحقق من صدق البنية العاملية للمقياس، تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي **Exploratory factor analysis** لاستجابات الطلاب على مفردات هذا المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية **Principal Components**. وقد تم التوصل باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي إلي وجود ثلاثة عوامل تتشبع عليهم مفردات المقياس. ويعرض جدول (١) قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر من الثلاث عوامل، والتي تم تسميتها وفقاً للإطار النظري للأبعاد الذي يقيسها المقياس، كما يتضمن جدول (٢) تشبعات المفردات على العوامل الثلاثة، وكانت كافة التشبعات أكبر من ٠,٣.

جدول(١): قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات مقياس التسويف الأكاديمي.

العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي
١	٦,٤٣	٣٢,٧٤	٣٢,٧٤
٢	٥,٠٧	٢١,٣٢	٥٤,٠٦
٣	٢,٨٧	١٥,٥٣	٦٩,٥٩

جدول رقم (٢): تشبعات مفردات مقياس التسويف الأكاديمي الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي.

المفردة	العامل الأول	المفردة	العامل الثاني	المفردة	العامل الثالث
	التشبعات		التشبعات		التشبعات
١	٠,٤٧	١١	٠,٤٦	٢١	٠,٤٧
٢	٠,٤١	١٢	٠,٥٥	٢٢	٠,٥٦
٣	٠,٤٥	١٣	٠,٥٤	٢٣	٠,٤٢
٤	٠,٤٨	١٤	٠,٤٩	٢٤	٠,٥٨
٥	٠,٥٣	١٥	٠,٦١	٢٥	٠,٤١
٦	٠,٤٩	١٦	٠,٤٩	٢٦	٠,٥٣
٧	٠,٣٩	١٧	٠,٤٤	٢٧	٠,٤٤
٨	٠,٥٧	١٨	٠,٥٤	٢٨	٠,٦١
٩	٠,٥٢	١٩	٠,٤٢	٢٩	٠,٤٧
١٠	٠,٤٤	٢٠	٠,٥٢	٣٠	٠,٥٥

يتضح من جدول(١) أن التحليل العاملي أسفر عن استخراج ثلاثة عوامل، وبمراجعة تشبعات المفردات على العوامل الثلاثة، وجد أن العامل الأول والذي يفسر ٣٢,٧٤ % من التباين الكلي تدور مفرداته حول الخوف من الفشل، بينما العامل الثاني والذي يفسر ٢١,٣٢ % من التباين الكلي تدور مفرداته حول النفور من المهمة، بينما العامل

الثالث والذي يفسر ١٥,٥٣ من التباين الكلي تدور مفرداته حول فشل إدارة الوقت. كما يتضح من جدول (٢) أن قيم تشبعات المفردات على العوامل الثلاثة كانت أكبر من ٠,٣.

ب. <u>الاتساق الداخلي للمقياس:</u>

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ثم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث تدل معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس على الاتساق الداخلي له ككل. ويتضح ذلك في جدول(٣) التالي:

جدول رقم (٣): الاتساق الداخلي لمقياس التسويف الأكاديمي.

المفردة	الخوف من الفشل	المفردة	النفور من أداء المهام	المفردة	فشل إدارة الوقت
	معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط
١	**٠,٥٠	١١	**٠,٥٧	٢١	**٠,٤٥
٢	**٠,٤١	١٢	**٠,٤٣	٢٢	**٠,٤٨
٣	**٠,٥٦	١٣	**٠,٥٨	٢٣	**٠,٥١
٤	**٠,٥٢	١٤	**٠,٥٢	٢٤	**٠,٥٧
٥	**٠,٤٦	١٥	**٠,٤٨	٢٥	**٠,٤٧
٦	**٠,٤٩	١٦	**٠,٤٩	٢٦	**٠,٤٩
٧	**٠,٦٠	١٧	**٠,٥٧	٢٧	**٠,٦٠
٨	**٠,٥١	١٨	**٠,٤٣	٢٨	**٠,٤٦
٩	**٠,٤٥	١٩	**٠,٥٢	٢٩	**٠,٥٤
١٠	**٠,٤٩	٢٠	**٠,٤٨	٣٠	**٠,٤٥
معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية					
** ٠,٧٦		**٠,٧٨		**٠,٨١	

** دالة عند مستوي ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه امتدت بين (٠,٤١، ٠,٦٠) للمفردات التي تنتمي لبعد الخوف من الفشل، وبين (٠,٤٣، ٠,٥٨) للمفردات التي تنتمي لبعد النفور من أداء المهام، وبين (٠,٤٥، ٠,٦٠) للمفردات التي تنتمي لبعد فشل إدارة الوقت، وجميعها قيم مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

كما كانت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية هي على التوالي (٠,٧٦، ٠,٧٨، ٠,٨١)، وجميعها قيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود ارتباط قوي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية، وهذا دليل على وجود اتساق داخلي لمقياس التسويف الأكاديمي ككل.

ج. <u>ثبات المقياس</u>: تحققت الباحثة من ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة إعادة التطبيق بفاصل فاصل زمني قدره (١٥) يوماً من التطبيق الأول، ومعامل ألفا كرونباخ. وكانت النتائج كما يوضحها جدول(٤) التالي:

جدول (٤): معاملات ثبات مقياس التسويف الأكاديمي.

البعد	معاملات الثبات	
	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
الخوف من الفشل	٠,٧٦	٠,٨٠
النفور من أداء المهام	٠,٨١	٠,٨٣
فشل إدارة الوقت	٠,٧٨	٠,٨٢
المقياس ككل	٠,٨٣	٠,٨٥

وتشير نتائج جدول (٤) إلى ارتفاع معاملات ثبات مقياس التسويف الأكاديمي كأبعاد وكدرجة كلية، ومن ثم يمكن الوثوق فيه واستخدامه في البحث الحالي.

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، يمكن وصف المقياس في صورته النهائية وكيفية تصحيحه فيما يلي:

وصف المقياس في صورته النهائية: ويتكون المقياس من (٣٠) مفردة. وتم توبع هذه المفردات علي ثلاثة أبعاد هي: بعد الخوف من الفشل والذي يقاس من خلال(١٠) مفردات، مرقمة من (١: ١٠)، وبعد النفور من أداء المهام والذي يقاس من خلال(١٠) مفردات مرقمة من(١١: ٢٠)، وبعد فشل إدارة الوقت مرقمة من (٢١: ٣٠). وجميعها مفردات موجبة.

تصحيح المقياس: يتم تقدير استجابة الطالب على مفردات المقياس بإستخدام أسلوب ليكرت الخماسي، حيث يعقب كل مفردة خمسة بدائل هي(موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، بحيث يحصل الطالب على درجة موزعة من(٥: ١) على البدائل الخمسة بالترتيب؛ وبذلك تتراوح درجة الطالب على بعد الخوف من الفشل من (١٠: ٥٠) درجة، وعلى بعد النفور من أداء المهام من (١٠: ٥٠) درجة، وعلى بعد فشل إدارة الوقت من (١٠: ٥٠) درجة، وتتراوح درجة الطالب على المقياس ككل بين (٣٠ : ١٥٠) درجة. وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس ككل إلي ارتفاع التسويف الأكاديمي لدى الطالب.

(٢) مقياس التجول العقلي: إعداد الباحثة:

الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس التجول العقلي لدى عينة البحث الحالي، باعتباره شرود ذهن الفرد بشكل تلقائي أو متعمد عن المهمة التي بصددها إلى مشاعر أو أفكار داخلية غير مرتبطة بتلك المهمة مما يعيق أدائه عليها، وتقاس من خلال بعدين هما: بعد التجول العقلي المتعمد، وبعد التجول العقلي التلقائي.

خطوات إعداد المقياس: قامت الباحثة بعمل مسح للأطر النظرية، وكذا الأدبيات البحثية التي تناولت متغير التجول العقلي، والاطلاع على عديد من المقاييس التي تقيس التجول العقلي بأبعاده المختلفة، ومن بين المقاييس الأجنبية التي اطلعت عليها الباحثة مقياس Carriere et al. (2013)، ومقياس (Mrazek et al. (2013 ، ومقياس Diaz et

(2014) .al، ومقياس (Mowlem et al. (2019 ، ومقياس Lopez et al.(2023)، في حين تضمنت المقاييس العربية التي اطلعت عليها الباحثة مقياس حلمي الفيل (٢٠١٩). وفي ضوء ذلك، صاغت الباحثة مقياس التجول العقلي والذي يصنف التجول العقلي إلى بعدان هما: التجول العقلي المتعمد، والتجول العقلي التلقائي.

ثم عرضت الباحثة المقياس في صورته الأولية(٢٤ مفردة موزعة على بعدين) على (١٠) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية؛ لاستطلاع آرائهم حول صلاحية أبعاد المقياس ومفرداته لقياس المتغير الذي وضعت لقياسه وهو التجول العقلي، وحظيت جميع مفردات المقياس على نسبة اتفاق تتراوح بين ٩٠٪ إلى ١٠٠٪، ماعدا أربعة مفردات حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠٪؛ لذلك تم حذفهم. وأصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية(٢٠) مفردة موزعة على بعدين.

وصف المقياس: ويتكون المقياس من (٢٠) مفردة، تم توزيعهم علي بعدين هما: بعد التجول العقلي المتعمد، والتجول العقلي التلقائي، بواقع (١٠) مفردات لكل بعد. وكانت جميع المفردات موجبة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ. صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام باستخدام صدق البنية العاملية كما يلي:

للتحقق من صدق البنية العاملية للمقياس، تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي **Exploratory factor analysis** لاستجابات الطلاب على مفردات هذا المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية **Principal Components**. وقد تم التوصل باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي إلي وجود عاملين تتشبع عليهم مفردات المقياس. ويعرض جدول (٥) قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر من العاملين، والتي تم تسميتها وفقاً للإطار النظري للبعدين الذي يقيسهما المقياس، كما يتضمن جدول (٦) تشبعات المفردات على العاملين وكانت كافة التشبعات أكبر من ٠,٣.

جدول(٥): قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات مقياس التجول العقلي.

العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي
١	٦,٧٤	٤٦,٣٦	٤٦,٣٦
٢	٣,٤٩	٢٠,٨٩	٦٧,٢٥

جدول رقم (٦): تشبعات مفردات مقياس التجول العقلي الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي.

المفردة	العامل الأول	المفردة	العامل الثاني
	التشبعات		التشبعات
١	٠,٤٩	١١	٠,٥٤
٢	٠,٦٠	١٢	٠,٤٨
٣	٠,٥٣	١٣	٠,٥٨
٤	٠,٤٤	١٤	٠,٤٩
٥	٠,٥٤	١٥	٠,٤٤
٦	٠,٤٧	١٦	٠,٥١
٧	٠,٥١	١٧	٠,٤٦
٨	٠,٤٠	١٨	٠,٦١
٩	٠,٥٢	١٩	٠,٤٥
١٠	٠,٥٥	٢٠	٠,٤٥

يتضح من جدول(٥) أن التحليل العاملي أسفر عن استخراج عاملين، وبمراجعة تشبعات المفردات على العاملين، وجد أن العامل الأول والذي يفسر ٤٦,٣٦ % من التباين الكلي تدور مفرداته حول التجول العقلي المتعمد، بينما العامل الثاني والذي يفسر ٢٠,٨٩ % من التباين الكلي تدور مفرداته حول التجول العقلي التلقائي، كما يتضح من جدول (٦) أن قيم تشبعات المفردات على العاملين كانت أكبر من ٠,٣.

ب. <u>الاتساق الداخلي للمقياس:</u>

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ثم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة

الكلية للمقياس، حيث تدل معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس على الاتساق الداخلي له ككل. ويتضح ذلك في جدول(٧) التالي:

جدول رقم (٧): الاتساق الداخلي لمقياس التجول العقلي.

المفردة	التجول العقلي المتعمد	المفردة	التجول العقلي التلقائي
	معامل الارتباط		معامل الارتباط
١	**٠,٥٦	١١	**٠,٥٨
٢	**٠,٥٣	١٢	**٠,٤٧
٣	**٠,٤٧	١٣	**٠٤٤
٤	**٠,٤٦	١٤	**٠,٥٦
٥	**٠,٥٧	١٥	**٠,٤٨
٦	**٠,٤٨	١٦	**٠,٤٤
٧	**٠,٥٥	١٧	**٠,٦٠
٨	**٠,٦٢	١٨	**٠,٥٧
٩	**٠,٥٩	١٩	**٠,٥١
١٠	**٠,٤٨	٢٠	**٠,٤٧
معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية			
**٠,٨٢		**٠,٧٩	

** دالة عند مستوي ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه امتدت بين (٠,٤٦، ٠,٦٢) للمفردات التي تنتمي لبعد التجول العقلي المتعمد، وبين (٠,٤٤، ٠,٦٠) للمفردات التي تنتمي لبعد التجول العقلي التلقائي، وجميعها قيم مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

كما كانت قيم معاملات الارتباط بين بعدي التجول العقلي، والدرجة الكلية هي على التوالي (٠,٨٢، ٠,٧٩)، وجميعها قيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود ارتباط قوي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية، وهذا دليل على وجود اتساق داخلي لمقياس التجول العقلي ككل.

ج. ثبات المقياس: تحققت الباحثة من ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة إعادة التطبيق بفاصل فاصل زمني قدره (١٥) يوماً من التطبيق الأول، ومعامل ألفا كرونباخ. وكانت النتائج كما يوضحها جدول(٨) التالي:

جدول (٨): معاملات ثبات مقياس التجول العقلي.

البعد	معاملات الثبات	
	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
التجول العقلي المتعمد	٠,٨٣	٠,٨٥
التجول العقلي التلقائي	٠,٨٠	٠,٨٣
المقياس ككل	٠,٨٥	٠,٨٧

وتشير نتائج جدول (٨) إلى إلى ارتفاع معاملات ثبات مقياس التجول العقلي كأبعاد وكدرجة كلية، ومن ثم يمكن الوثوق فيه واستخدامه في البحث الحالي.

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، يمكن وصف المقياس في صورته النهائية وكيفية تصحيحه فيما يلي:

وصف المقياس في صورته النهائية: يتكون المقياس من (٢٠) مفردة موزعة علي بعدين هما: بعد التجول العقلي المتعمد والذي يقاس من خلال(١٠) مفردات مرقمة من (١: ١٠)، وبعد التجول العقلي التلقائي والذي يقاس من خلال(١٠) مفردات مرقمة من(١١: ٢٠). وجميع المفردات موجبة.

تصحيح المقياس: يتم تقدير استجابة الطالب على مفردات المقياس بإستخدام أسلوب ليكرت الخماسي، حيث يعقب كل مفردة خمسة بدائل هي(موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، بحيث يحصل الطالب على درجة موزعة من(٥: ١) على البدائل الخمسة بالترتيب، وبذلك تتراوح درجة الطالب على بعد التجول العقلي المتعمد من (١٠: ٥٠) درجة، وعلى بعد التجول العقلي التلقائي من (١٠: ٥٠) درجة. وتتراوح درجة الطالب على المقياس ككل بين (٢٠ : ١٠٠) درجة. وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس ككل إلي ارتفاع التجول العقلي لدى الطالب.

(٣) مقياس التشوهات المعرفية: إعداد الباحثة:

الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس التشوهات المعرفية لدى عينة البحث الحالي، باعتباره مفهوم متعدد الأبعاد يعبر عن مجموعة من الأفكار السلبية اللاعقلانية ، التي تتأثر بالأهواء والآراء الشخصية للفرد، والتي تعيقه عن تحقيق أهدافه على نحو إيجابي وصحيح؛ مما يؤدي إلى مشكلات نفسية مثل القلق والاكتئاب وانخفاض الثقة بالنفس وضعف العلاقات الشخصية، وتدني المستوى التعليمي. ويُقاس من خلال ثمانية أبعاد هي: التفكير الثنائي، والإفراط في التعميم، والتفسيرات الشخصية، والقفز إلى الاستنتاجات، والمقارنات غير المنطقية، وماذا لو؟، والتهويل والتقليل، والتفكير الكارثي.

خطوات إعداد المقياس: قامت الباحثة بعمل مسح للأطر النظرية، وكذا الأدبيات البحثية التي تناولت متغير التشوهات المعرفية ، والاطلاع على عدد من المقاييس التي تقيس التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة، كمقياس(2011) ,.Dozois et al ، ومقياس De Oliveira(2015)، ومقياس Roberts (2014)، ومقياس لمياء صلاح(٢٠١٥). وفي ضوء ذلك، صاغت الباحثة مقياس التشوهات المعرفية، والذي يصنف التشوهات المعرفية إلى ثمانية أبعاد هي: التفكير الثنائي، والإفراط في التعميم، والتفسيرات الشخصية، والقفز إلى الاستنتاجات، والمقارنات غير المنطقية، وماذا لو؟، والتهويل والتقليل، والتفكير الكارثي.

ثم عرضت الباحثة المقياس في صورته الأولية(٦٥ مفردة موزعة على ثمانية أبعاد) على (١٠) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية؛ لاستطلاع آرائهم حول صلاحية أبعاد المقياس ومفرداته لقياس المتغير الذي وضعت لقياسه وهو متغير التشوهات المعرفية، وحظيت جميع مفردات المقياس على نسبة اتفاق تتراوح بين ٩٠٪ إلى ١٠٠٪، ماعدا خمس مفردات حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠٪؛ لذلك تم حذفهم. وأصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية(٦٠) مفردة موزعة على ثمانية أبعاد.

وصف المقياس: ويتكون المقياس من (٦٠) مفردة، وتم توزيع هذه المفردات علي ثمانية أبعاد بواقع(٨) مفردات لكل بعد من الأبعاد التالية: التفكير الثنائي، والإفراط في التعميم، والتفسيرات الشخصية، والقفز إلى الاستنتاجات، والمقارنات غير المنطقية، والتهويل والتقليل، و(٦) مفردات لبعدي التفكير الكارثي، وماذا لو؟. وكانت جميع مفردات المقياس موجبة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ. صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق البنية العاملية كما يلي:

للتحقق من صدق البنية العاملية للمقياس، تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي **Exploratory factor analysis** لاستجابات الطلاب على مفردات هذا المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية **Principal Components**. وقد تم التوصل باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي إلي وجود ثمانية عوامل تتشبع عليهم مفردات المقياس. ويعرض جدول (٩) قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر من العوامل الثمانية، والتي تم تسميتها وفقاً للإطار النظري للأبعاد الذي يقيسها المقياس، كما يتضمن جدول (١٠) تشبعات المفردات على العوامل الثمانية، وكانت كافة التشبعات أكبر من ٠,٣.

جدول(٩): قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات مقياس التشوهات المعرفية.

العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي
١	٣,١١	١٤,١٧	١٤,١٧
٢	٢,٨٤	١١,٥٩	٢٥,٧٦
٣	٢,٦٣	١٠,٦١	٣٦,٣٧
٤	٢,٢٩	١٠,٠٨	٤٦,٤٥
٥	٢,٠٢	٩,٤٥	٥٥,٩٠
٦	١,٨١	٨,١٨	٦٤,٠٨
٧	١,٤٢	٧,٣٦	٧١,٤٤
٨	١,٣٠	٦,٤٧	٧٧,٩١

جدول رقم (١٠): تشبعات مفردات مقياس التشوهات المعرفية الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي

المفردة	العامل الأول	المفردة	العامل الثاني	المفردة	العامل الثالث	المفردة	العامل الرابع
	التشبعات		التشبعات		التشبعات		التشبعات
١	٠,٤٢	٩	٠,٥٤	١٧	٠,٥١	٢٥	٠,٤٩
٢	٠,٥٥	١٠	٠,٥٨	١٨	٠,٤٩	٢٦	٠,٦٠
٣	٠,٤٤	١١	٠,٤٥	١٩	٠,٥٨	٢٧	٠,٥١
٤	٠,٥٦	١٢	٠,٥٣	٢٠	٠,٦١	٢٨	٠,٤٦
٥	٠,٥٣	١٣	٠,٤١	٢١	٠,٥٣	٢٩	٠,٤٩
٦	٠,٤٩	١٤	٠,٤٦	٢٢	٠,٤٨	٣٠	٠,٤٥
٧	٠,٥٨	١٥	٠,٥٦	٣	٠,٤٣	٣١	٠,٥٧
٨	٠,٥٤	١٦	٠,٤٢	٢٤	٠,٥٣	٣٢	٠,٥٤
المفردة	العامل الخامس	المفردة	العامل السادس	المفردة	العامل السابع	المفردة	العامل الثامن
	التشبعات		التشبغات		التشبعات		التشبعات
٣٣	٠,٥٢	٤١	٠,٤٦	٤٧	٠,٥٧	٥٥	٠,٤٣
٣٤	٠,٤٨	٤٢	٠,٥٥	٤٨	٠,٦١	٥٦	٠,٥٩
٣٥	٠,٦٠	٤٣	٠,٤٩	٤٩	٠,٤٨	٥٧	٠,٤٥
٣٦	٠,٤٦	٤٤	٠,٤٢	٥٠	٠,٤٤	٥٨	٠,٤٨
٣٧	٠,٥٤	٤٥	٠,٦٣	٥١	٠,٥٧	٥٩	٠,٥٥
٣٨	٠,٥٧	٤٦	٠,٥٨	٥٢	٠,٦٠	٦٠	٠,٦٢
٣٩	٠,٤٧			٥٣	٠,٤٤		
٤٠	٠,٤٣			٥٤	٠,٥٣		

يتضح من جدول(٩)، أن التحليل العاملي أسفر عن استخراج ثمانية عوامل، وبمراجعة تشبعات المفردات على العوامل وجد أن العامل الأول والذي يفسر ١٤,١٧ % من التباين الكلي تدور مفرداته حول التفكير الثنائي، بينما العامل الثاني والذي يفسر ١١,٥٩ % من التباين الكلي تدور مفرداته حول الإفراط في التعميم، بينما العامل الثالث والذي يفسر ١٠,٦١ % من التباين الكلي تدور مفرداته حول التفسيرات الشخصية، بينما العامل الرابع والذي يفسر ١٠,٠٨ % من التباين الكلي تدور مفرداته حول القفز إلى الاستنتاجات، وكان العامل الخامس والذي يفسر ٩,٤٥ % من التباين الكلي تدور مفرداته حول المقارنات غير المنطقية، وكان العامل السادس والذي يفسر ٨,١٨ % من التباين الكلي تدور مفرداته حول ماذا لو؟، وكان العامل السابع والذي يفسر ٧,٣٦ % من التباين الكلي تدور مفرداته حول التهويل والتقليل، في حين كان العامل الثامن والذي يفسر ٦,٤٧ % من التباين الكلي تدور

مفرداته حول التفكير الكارثي، كما يتضح من جدول (١٠) أن قيم تشبعات المفردات على العوامل الثمانية كانت اكبر من ٠,٣ .

ب. <u>الاتساق الداخلي للمقياس</u>:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة، ثم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث تدل معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس على الاتساق الداخلي له ككل. ويتضح ذلك في جدول(١١) التالي:

جدول رقم (١١): الاتساق الداخلي لمقياس التشوهات المعرفية

المفردة	التفكير الثنائي	المفردة	الإفراط في التعميم	المفردة	التفسيرات الشخصية	المفردة	القفز إلى الاستنتاجات
	معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط
١	٠,٥٩**	٩	٠,٤٨**	١٧	٠,٤٤**	٢٥	٠,٦١*
٢	٠,٥٤**	١٠	٠,٤٧**	١٨	٠,٥٧**	٢٦	٠,٥٤**
٣	٠,٤٧**	١١	٠,٦٣**	١٩	٠,٤٣**	٢٧	٠,٤٨**
٤	٠,٦٢**	١٢	٠,٥٤**	٢٠	٠,٥٥**	٢٨	٠,٥١**
٥	٠,٥٦**	١٣	٠,٤٧**	٢١	٠,٥٩**	٢٩	٠,٥٨**
٦	٠,٤٧**	١٤	٠,٤٩**	٢٢	٠,٤٦**	٣٠	٠,٥٤**
٧	٠,٤٤**	١٥	٠,٥٥**	٢٣	٠,٥٣**	٣١	٠,٤٦**
٨	٠,٤٨**	١٦	٠,٦٠**	٢٤	٠,٤٦**	٣٢	٠,٥٣**
معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية							
٠,٨٣**		٠,٨٥**		٠,٨٢**		٠,٨٧**	
المفردة	المقارنات غير المنطقية	المفردة	ماذا لو؟	المفردة	التهويل والتقليل	المفردة	التفكير الكارثي
	معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط
٣٣	٠,٤٦**	٤١	٠,٥٧**	٤٧	٠,٥٣**	٥٥	٠,٥٤**
٣٤	٠,٥٧**	٤٢	٠,٥٤**	٤٨	٠,٦١**	٥٦	٠,٥٠**
٣٥	٠,٤٦**	٤٣	٠,٤٧**	٤٩	٠,٤٩**	٥٧	٠,٥٤**
٣٦	٠,٤٣**	٤٤	٠,٤٩**	٥٠	٠,٥٥**	٥٨	٠,٥٧**
٣٧	٠,٥٨**	٤٥	٠,٤٥**	٥١	٠,٤٨**	٥٩	٠,٦٣**
٣٨	٠,٥٤**	٤٦	٠,٥٤**	٥٢	٠,٥٦**	٦٠	٠,٥٩**
٣٩	٠,٤٧**			٥٣	٠,٥٨**		
٤٠	٠,٥٩**			٥٤	٠,٤٩**		
معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية							
٠,٨٤**		٠,٨٠**		٠,٨١**		٠,٨٥**	

** دالة عند مستوي ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه امتدت بين(٠,٤٤، ٠,٦٢) للمفردات التي تنتمي لبعد التفكير الثنائي، وبين (٠,٤٧، ٠,٦٣) للمفردات التي تنتمي لبعد الافراط في التعميم، وبين(٠,٤٣، ٠,٥٩) للمفردات التي تنتمي لبعد التفسيرات الشخصية، وبين (٠,٤٦، ٠,٦١) للمفردات التي تنتمي لبعد القفز إلى الاستنتاجات ، وبين (٠,٤٣، ٠,٥٩) للمفردات التي تنتمي لبعد المقارنات غير المنطقية، وبين (٠,٤٥، ٠,٥٧) للمفردات التي تنتمي لبعد ماذا لو؟، وبين (٠,٤٨، ٠,٦١) للمفردات التي تنتمي لبعد التهويل والتقليل، وبين (٠,٥٠، ٠,٦٣) للمفردات التي تنتمي لبعد التفكير الكارثي .وجميعها قيم مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١).

كما كانت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الثمانية، والدرجة الكلية هي على التوالي (٠,٨٣، ٠,٨٥، ٠,٨٢، ٠,٨٤،٠,٨٧، ٠,٨٠، ٠,٨١، ٠,٨٥)، وجميعها قيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود ارتباط قوي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية، وهذا دليل على وجود اتساق داخلي للمقياس ككل.

ج. **ثبات المقياس:**

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة إعادة التطبيق بفاصل فاصل زمني قدره (١٥) يوماً من التطبيق الأول، ومعامل ألفا كرونباخ وكانت النتائج كما يوضحها جدول(١٢) التالي:

جدول (١٢) معاملات ثبات مقياس التشوهات المعرفية

الأبعاد	معاملات الثبات	
	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
التفكير الثنائي	٠,٨٤	٠,٨٧
الإفراط في التعميم	٠,٨١	٠,٨٤
التفسيرات الشخصية	٠,٧٩	٠,٨١
القفز إلى الاستنتاجات	٠,٨٣	٠,٨٧
المقارنات غير المنطقية	٠,٨٢	٠,٨٥
ماذا لو؟	٠,٨٠	٠,٨٣
التهويل والتقليل	٠,٧٨	٠,٨٢
التفكير الكارثي	٠,٨٤	٠,٨٦
المقياس ككل	٠,٨٦	٠,٨٨

وتشير نتائج جدول (١٢) إلى ارتفاع معاملات ثبات مقياس التشوهات المعرفية كأبعاد وكدرجة كلية، ومن ثم يمكن الوثوق فيه واستخدامه في البحث الحالي.

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، يمكن وصف المقياس في صورته النهائية وكيفية تصحيحه فيما يلي:

وصف المقياس في صورته النهائية: ويتكون المقياس من (٦٠) مفردة. وتم توبع هذه المفردات علي ثمانية أبعاد هي: بعد التفكير الثنائي والذي يقاس من خلال(٨) مفردات، مرقمة من (١: ٨)، وبعد الإفراط في التعميم والذي يقاس من خلال(٨) مفردات مرقمة من(٩: ١٦)، وبعد التفسيرات الشخصية والذي يقاس من خلال(٨) مفردات مرقمة من (١٧: ٢٤)، وبعد القفز إلى الاستنتاجات والذي يقاس من خلال(٨) مفردات مرقمة من(٢٥: ٣٢)، وبعد المقارنات غير المنطقية والذي يقاس من خلال(٨) مفردات مرقمة من (٣٣: ٤٠)، وبعد ماذا لو؟ والذي يقاس من خلال(٦) مفردات مرقمة من(٤١: ٤٦)، وبعد التهويل والتقليل والذي يقاس من خلال(٨) مفردات مرقمة من(٤٧: ٥٤)، وبعد التفكير الكارثي والذي يقاس من خلال(٦) مفردات مرقمة من(٥٥: ٦٠). وجميعها مفردات موجبة.

تصحيح المقياس: يتم تقدير استجابة الطالب على مفردات المقياس بإستخدام أسلوب ليكرت الخماسي، حيث يعقب كل مفردة خمسة بدائل هي(موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، بحيث يحصل الطالب على درجة موزعة من(٥: ١) على البدائل الخمسة بالترتيب؛ وبذلك تتراوح درجة الطالب على بعد التفكير الثنائي من (٨: ٤٠) درجة، وعلى بعد الإفراط في التعميم من (٨: ٤٠) درجة، وعلى بعد التفسيرات الشخصية من (٨: ٤٠) درجة، وعلى بعد القفز إلى الاستنتاجات من (٨: ٤٠)، وعلى بعد المقارنات غير المنطقية من(٨: ٤٠)، وعلى بعد ماذا لو؟ من(٦: ٣٠)، وعلى بعد التهويل والتقليل من(٨: ٤٠)، وعلى بعد التفكير الكارثي من(٦: ٣٠). وتتراوح درجة الطالب على المقياس ككل بين (٦٠: ٣٠٠) درجة. وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس ككل إلي ارتفاع التشوهات المعرفية لدى الطالب.

رابعاً: خطوات البحث : تم اتباع الخطوات التالية في إجراء البحث الحالي:

١. مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث، وكتابة الإطار النظري مشتملاً البحوث السابقة.

٢. تحديد الأدوات المستخدمة في البحث الحالي، حيث قامت الباحثة ببناء ثلاثة مقاييس لقياس متغيرات البحث الثلاثة المتمثلة في التسويف الأكاديمي، والتشوهات المعرفية، والتجول العقلي.

٣. إعداد نسخ الكترونية من أدوات البحث بإستخدام تطبيق Google Form؛ حتى يسهل على عينة البحث تطبيقه في أي وقت وأي مكان.

٤. اختيار عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وتطبيق أدوات البحث عليهم، والتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات وصلاحيتها للإستخدام.

٥. تحديد عينة البحث الأساسية، وهم طلبة الفرقة الثانية عام بمختلف شعبها بكلية التربية جامعة دمنهور.

٦. تطبيق أدوات البحث على العينة الأساسية.

٧. رصد درجات الطلبة(عينة البحث الأساسية) على أدوات البحث، ثم تحليل البيانات إحصائياً **بإستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والتي تمثلت** في: معامل ارتباط بيرسون، وتحليل الإنحدار المتعدد وذلك بواسطة حزمة البرامج الإحصائية والاجتماعية SPSS، أسلوب نمذجة المعادلات البنائية SEM بواسطة الحزمة الإحصائية lavaan في برنامج R.

٨. مناقشة النتائج، والخروج بالتوصيات والبحوث المقترحة في ضوء ما أسفر عنه التحليل الإحصائي للبيانات.

خامساً: نتائج البحث ومناقشتها:

١. نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على "ما طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتجول العقلي لدى عينة من طلبة كلية التربية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين درجات التسويف الأكاديمي ودرجات التجول العقلي، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٣): معامل ارتباط بيرسون بين التسويف الأكاديمي والتجول العقلي

الارتباط	التجول العقلي المتعمد	التجول العقلي التلقائي	التجول العقلي الكلي
الخوف من الفشل	٠,٤١**	٠,٤٢**	٠,٤٥**
النفور من أداء المهام	٠,٤٢**	٠,٤٠**	٠,٤٤**
فشل إدارة الوقت	٠,٤٤**	٠,٤٣**	٠,٤٦**
التسويف الأكاديمي الكلي	٠,٤٧**	٠,٤٥**	٠,٥٠**

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٣) أن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين التسويف الأكاديمي والتجول العقلي، من حيث الأبعاد والدرجة الكلية، بمعنى أنه كلما زاد التجول العقلي زاد التسويف الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات(Kum et al.(2024 ; Wammes et al. (2016)، وميار محمد سليمان(٢٠٢٤)، والتي أكدت وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا بين التسويف الأكاديمي والتجول العقلي. حيث أن ارتفاع مستوى التجول العقلي يكون مرادفاً للتسويف الأكاديمي عند الطلاب؛ فعندما يكون اتجاه الطالب سلبيًا نحو الأنشطة والمهام الدراسية فإنه يلجأ إلى التسويف الأكاديمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص الطلاب أنفسهم، فالطلاب الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من التجول العقلي يقومون دائمًا ببعض السلوكيات التلقائية التي تؤدي الى تشتت انتباههم وتحول تفكيرهم بعيدًا عن موضوع المحاضرة، ولكن تلك الأفكار تكون غير مرتبطة بالموضوعات الدراسية، كتفكير الطلبة بمستواهم الدراسي أو التفكير في كيفية الاستعداد للاختبارات، وقد يعود السبب إلى أن الطلاب الذين يقومون بسلوكيات سلبية مثل عدم التفاعل في قاعات الدراسة بطرح الأسئلة والمناقشة والمشاركة في الأنشطة المختلفة ، وينصرف تفكيرهم إلى موضوعات خارج المحتوى الدراسي، كالتفكير في أحد الأصدقاء أو التفكير في مواقف ومشكلات أسرية؛ فهم لا يتطلعون إلى تحقيق أفضل أداء في الاختبارات التحصيلية، الأمر الذي يؤدي إلى عدم تحقيق التميز في الأداء الأكاديمي؛ مما يدفعهم إلى التسويف الأكاديمي وعدم الإلتزام بالانتهاء من المهام الموكلة إليهم في موعدها .

ونظراً لأن التجول العقلي يتضمن تحول الانتباه بعيدًا عن المهمة الأساسية؛ فإنه قد يضر بالأداء على المهام الأساسية لعملية التعلم نتيجة لتفاوت الانتباه أثناء عملية التعلم، فضلًا عن تأثيره السلبي على الحالة الوجدانية والمزاجية للطالب، وهذا ما أكده (Randall, 2015). وأشارت عديد من الدراسات ارتباط التجول العقلي بانخفاض التحصيل الدراسي أثناء المحاضرات وأخطاء الأداء على المهام والاختبارات التحصيلية اللاحقة (Risko et al., 2012; Wammes et al., 2016). وأن التجول العقلي يخفض من الدافعية للتعلم ويخفض من كفاءة التعلم لدى الطلاب، كما يخفض من مستوى المشاركة الإيجابية في بيئة التعلم(حلمي الفيل، ٢٠١٨). الأمر الذي يدفع الطلاب إلى التسويف الأكاديمي الذي يتمثل في إعاقة الطلاب عن البدء في المهام الأكاديمية، أو استكمالها خوفًا من عدم تحقيق المعايير المتوقعة، وكذلك تخلي الطلاب عن المسئوليات الأكاديمية المكلفين بها وتجنب أدائها، والاشتراك في الأنشطة المحببة إليهم، مع ملاحظة أن نسبة كبيرة من الطلاب يتركون مسئولياتهم الأكاديمية إلى اللحظات الأخيرة، فضلاً عن المماطلة وعدم تقدير الطلاب للوقت الذي يقضونه في إكمال المهام الموكلة إليهم؛ لأسباب متعددة تتمثل في كونهم في حالة

مزاجية سيئة أو التفكير في أن لديهم الكثير من وقت الفراغ للقيام بتلك المهام، ويؤدي التأخير في إكمال المهام الأكاديمية إلى إعاقة عملية التعلم بشكل عام.

٢. نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني على " ما طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة كلية التربية ؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين درجات التسويف الأكاديمي ودرجات التشوهات المعرفية، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٤): معامل ارتباط بيرسون بين التسويف الأكاديمي والتشوهات المعرفية

الارتباط	الخوف من الفشل	النفور من أداء المهام	فشل إدارة الوقت	التسويف الأكاديمي الكلي
التفكير الثنائي	٠,٤٤**	٠,٤٢**	٠,٤٥**	٠,٤٨**
الإفراط في التعميم	٠,٣٩**	٠,٤٣**	٠,٤١**	٠,٤٤**
التفسيرات الشخصية	٠,٤٢**	٠,٤٤**	٠,٤٥**	٠,٤٧**
القفز إلى الاستنتاجات	٠,٤٠**	٠,٣٩**	٠,٤١**	٠,٤٥**
المقارنات غير المنطقية	٠,٤٣**	٠,٤١**	٠,٣٩**	٠,٤٦**
ماذا لو؟	٠,٤٣**	٠,٤٣**	٠,٤٢**	٠,٤٧**
التهويل والتقليل	٠,٣٩**	٠,٤٢**	٠,٤٠**	٠,٤٤**
التفكير الكارثي	٠,٤٢**	٠,٣٩**	٠,٤٤**	٠,٤٧**
التشوهات المعرفية الكلية	٠,٤٧**	٠,٤٦**	٠,٤٨**	٠,٥١**

يتضح من جدول (١٤) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين التسويف الأكاديمي والتشوهات المعرفية، من حيث الأبعاد والدرجة الكلية، وهذا يعني أنه كلما زادت التشوهات المعرفية لدى عينة البحث زاد التسويف الأكاديمي لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات Flett et al. (2012); Balkis &Duru (2019); Balkıs& Duru (2021); Nguyen et al.(2021) والتي

أكدت وجود علاقة ايجابية بين التشوهات المعرفية والتسويف الأكاديمي، وتشير هذه العلاقة إلى أن التشوهات المعرفية عوامل قوية تؤدي إلى حدوث التسويف الأكاديمي. وأن الأفراد المتوهمون بأنهم قادرون على إنجاز مهامهم، يكونوا أكثر عرضة لتأخير العمل، وينطبق نفس الشيء على التسويف؛ حيث يماطلون في أداء مهامهم لحماية الأنا من أن يُنظر إليها على أنها غير فعالة. ويعد ذلك تهديد خطير لأدائهم في الدراسة والعمل، مما يؤدي إلى ميلهم إلى التأخير أكثر في المستقبل. من ناحية أخرى، يؤجل هؤلاء المماطلون عملهم لتعزيز احترامهم لذاتهم من خلال تجنب الفشل. كما أشاروا إلى أن التسويف المتكرر يمكن أن يكون أسلوب حياة نابع من انخفاض احترام الذات أو تحيز الأداء الضعيف؛ فإذا كان المتعلم يعتقد أن أسباب الفشل المدرك ثابتة ولا يمكن السيطرة عليها، فإن هذا النموذج يخلق الخوف من الفشل الذي يتسبب في فشل المزيد من الأشخاص وربما يسهل التسويف في المستقبل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن التشوهات المعرفية تُعد من العوامل المسهمة في التسويف الأكاديمي لدى الفرد؛ فالتشوهات المعرفية هي أنماط تفكير سلبية وغير عقلانية تؤثر على إدراك الشخص لنفسه وللأحداث من حوله، فالتفكير السلبي بشأن قدرة الفرد على إنجاز المهام قد يدفعه إلى تأجيلها خوفًا من الفشل أو الإحباط. حيث يرى Flett et al.) (2012 أن التشوهات المعرفية من العوامل المهمة الكامنة خلف التسويف الأكاديمي؛ حيث يعكس التسويف الفشل الشخصي، وخيبات الأمل التي تعرض له الطلاب في الماضي، والمخاوف المتعلقة بماضيهم، وبعض الإنفعالات السلبية المسيطرة عليهم المتمثلة في: الكمالية في التفكير، والإكتئاب والقلق، والأفكار والمشاعر السلبية المسيطرة عليهم. كما أوضح(2013) .Balkis et al أن الطلاب الذين تتوافر لديهم معتقدات لاعقلانية تجاه الأداء الأكاديمي هم أكثر عرضة لتسويف المهام الأكاديمية مقارنة بأقرانهم ذوي المعتقدات والأفكار العقلانية.

وأشار Balkis and Duru(2019) أن المعتقدات اللاعقلانية تسبب خلل وظيفي؛ يؤدي إلى مشاعر سلبية، كما تؤدي المعتقدات اللاعقلانية إلى زيادة مستوى الشك

في الإمكاناته الذاتية، وتنخفض الثقة في النفس مما يولد الخوف من الفشل؛ فيدفع الطالب إلى الميل نحو التسويف الأكاديمي.

٣. نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

ينص السؤال الثالث على " ما طبيعة العلاقة بين التجول العقلي والتشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة كلية التربية ؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين درجات التجول العقلي ودرجات التشوهات المعرفية، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٥): معامل ارتباط بيرسون بين التجول العقلي والتشوهات المعرفية

الارتباط	التجول العقلي المتعمد	التجول العقلي التلقائي	التجول العقلي الكلي
التفكير الثنائي	٠,٣٩**	٠,٤٢**	٠,٤٥**
الإفراط في التعميم	٠,٤٠**	٠,٤٤**	٠,٤٧**
التفسيرات الشخصية	٠,٤٣**	٠,٣٩**	٠,٤٦**
القفز إلى الاستنتاجات	٠,٤٥**	٠,٤٣**	٠,٤٨**
المقارنات غير المنطقية	٠,٤١**	٠,٤٤**	٠,٤٧**
ماذا لو؟	٠,٣٨**	٠,٤٢**	٠,٤٤**
التهويل والتقليل	٠,٤٣**	٠,٤٠**	٠,٤٥**
التفكير الكارثي	٠,٤٤**	٠,٣٩**	٠,٤٧**
التشوهات المعرفية الكلية	٠,٤٦**	٠,٤٨**	٠,٥٠**

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٥) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين التجول العقلي والتشوهات المعرفية من حيث الأبعاد والدرجة الكلية. وهذا يعني أنه كلما زادت التشوهات المعرفية لدى عينة البحث زاد لديهم التجول العقلي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Valojerdi et al.(2024) التي أكدت وجود علاقة قوية بين التجول العقلي والتشوهات المعرفية، وأن التجول العقلي هو ناتج شائع للتشوهات المعرفية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن التشوهات المعرفية عبارة عن تيار من الأفكار الخاطئة غير المنطقية، المبنية على توقعات وتعميمات ذاتية، وعلى مزيج من التنبؤ والظن والمبالغة والتهويل، كما تتميز بعدم الموضوعية ومنها الاستنتاج التعسفي، والتجريد الانتقائي، والتعميم الزائد، والتفكير الثنائي، وقراءة الأفكار، والتهويل، والتصغير Beck) et al., 2015).

وأشار Waschle et al.(2014) إلى أن الأشخاص الذين يعتبرون أنفسهم غير أكفاء وخائفين من الفشل لا يمتلكون المهارات اللازمة للتعامل مع الموقف الذي يواجهونه، مما يؤدي إلى تشوهات إدراكية بأنهم سيفشلون، الأمر الذي يدفعهم إلى تشتت انتباههم وتحول تفكيرهم إلى موضوعات بعيدة عن الموضوعات الدراسية. كما أن التشوهات المعرفية بوصفها أفكار مشوهة ومبالغ فيها، تجعل الفرد يفسر الأحداث بصورة سلبية غير منطقية، ولا تنسجم مع الواقع، وتتسم بالانتقائية، والتعميم، والتضخيم، والتهوين، الأمر الذي يؤدي إلى تشتت انتباه الطلاب وعدم تركيزهم على المهام الأكاديمية المكلفون بها، ويتحول انتباه الفرد بشكل إرادي أو لاإرادي إلى أفكار خارجة عن نطاق المهمة التي يقوم بها.

كما أن التشوهات المعرفية بوصفها أنماط متحيزة من تفكير الفرد عن نفسه والعالم من حوله، والتي تعمل عل تعزيز التفكير أو الانفعالات السلبية لديه، مما يجعل الفرد يخبر نفسه بأشياء تبدو عقلانية ودقيقة، لكنها في النهاية تؤدي إلى الاحتفاظ بالمشاعر السلبية تجاه نفسه. كما أنها تعبر عن المعتقدات الجوهرية غير الوظيفية والمفاهيم الخاطئة التي تكون لدى الفرد والتي تتحكم في الطريقة التي يدرك بها الفرد نفسه والعالم من حوله. فضلاً عن أنها تحيزات عقلية تجعلنا نشعر بالسوء تجاه أنفسنا، وتزيد من قلقنا، وتشعرنا بالبؤس (Debbarma,2017; Shickel et al.,2020; Nazneen & Pagare,2023)

، الأمر الذي يصيب الطالب بحالة مزاجية سلبية أثناء التفكير في المهمة مما يؤدي إلى حدوث التجول العقلي مقارنة بالحالة المزاجية الإيجابية.

٤. **نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:**

ينص **السؤال الرابع على "ما نسبة إسهام التجول العقلي والتشوهات المعرفية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة كلية التربية ؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد Multiple Linear regression Analysis. وكانت النتائج كما هو موضح بالجداول التالية.

جدول (١٦): نتائج تحليل التباين لانحدار التسويف الأكاديمي على التجول العقلي والتشوهات المعرفية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف
الانحدار	٣١٤٦٢,٨	٢	١٥٧٣١,٤	٣٩٣,٨
البواقي	٩٥٤١,١	٢٣٩	٣٩,٩	
الكلى	٤١٠٠٣,٩	٢٤١		

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائياً للتجول العقلي والتشوهات المعرفية على التسويف الأكاديمي عند مستوى ٠,٠١. وقد كانت نسبة إسهام هذين المتغيرين في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي R^2 تساوي ٤٧,٢١ %.

ويظهر جدول (١٧) قيم معاملات الانحدار للتسويف الأكاديمي على التجول العقلي والتشوهات المعرفية والدلالة الإحصائية لكلٍ منها.

جدول (١٧): نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتسويف الأكاديمي على التجول العقلي والتشوهات المعرفية

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	ت	الدلالة
الثابت	٤٥,٣٨	٣,٧٦	-	١٢,٠٧	٠,٠١
التجول العقلي	٠,٥٣	٠,٠٤	٠,٥٥	١٥,٢٥	٠,٠١
التشوهات المعرفية	٠,٣١	٠,٠١	٠,٧٤	٢٢,٣٣	٠,٠١

يتضح من جدول (١٧) أن معادلة انحدار التسويف الأكاديمي على التشوهات المعرفية والتجول العقلي هي:

التسويف الأكاديمي = ٤٥.٣٨ + ٠.٥٣ × التجول العقلي + ٠.٣١ × التشوهات المعرفية

ويمكن **تفسير إسهام التجول العقلي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي** من منطلق أن تشتت انتباه الطلاب وانخفاض تركيزهم على المهام الأكاديمية المكلفون بها يؤدي إلى تأجيل المهام وعدم القيام بها، وبالتالي يؤدي إلى التسويف الأكاديمي، وهذا ما أكده (Steel & Klingsieck, 2016; Sichuan, 2017) أن من أسباب التسويف الأكاديمي اتجاهات الطلاب نحو المحتوى التعليمي الذين يتعاملون معه، أو من يقوم بتقديمه، أو من سيقوم بتقييم الأداء سواء بالحب أو الكره حيث تؤثر تلك المستويات على حماسهم تجاه أداء المهام، وكذلك عوامل التشتت المحيطة بالطالب سواء النفسية أو الفيزيائية أثناء أداء المهام، فضلً عن عوامل خاصة بالطالب ذاته كالكسل، وقلة الإهتمام، وعدم الانضباط الذاتي، ونفاذ الصبر، وتدني مستويات فعالية الذات، والخوف من الفشل الذي يؤدي لتحاشي أداء المهام التي يكلفون بها. وقد يرجع ذلك أيضًا إلى أن التجول العقلي يقلل من مستوى حماس وشغف الطلاب ومشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية ومستوى تفاعلهم الصفي، كما يقلل من مستوى الرغبة في التعلم وبالتالي يقلل من كفاءة التعلم لدى الطالب. فالتجول العقلي هو تحول انتباه الطالب بعيداً عن المهمة الأساسية إلى مشاعره وأفكاره الخاصية، كما يتضمن التجول العقلي انفصال العمليات التنفيذية لمعالجة المعلومات من المعلومات ذات الصلة إلى مشكلات شخصية أكثر عمومية، الأمر الذي يؤدي إلى قصور في أداء المهام التي يقوم بها الطالب(Smallwood et al., 2007). وقد يؤدي ذلك إلى عدم البدء في المهمة أو تأجيلها أو الفشل في انجازها، وبالتالي يمكن القول أن التجول العقلي من العوامل المساهمة في ارتفاع التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

وفيما **يتعلق بشكلي التجول العقلي (التجول العقلي المتعمد، والتجول العقلي التقائي) ودرجة تنبؤ كلٍ منهما بالتسويف** الأكاديمي؛ أشار (Seli, Wammes, et al. (2016

إلى أن التجول العقلي المتعمد والتجول العقلي التلقائي كليهما ينبئان بدرجات الطلاب على الاختبارات. كما أشار (Wammes et al. (2016 إلى أن التجول العقلي أثناء المحاضرات الجامعية يرتبط بشكل جوهري بانخفاض الأداء الأكاديمي للطلاب، وأن طبيعة تلك التأثيرات السلبية تعتمد على ما إذا كان التجول العقلي متعمد أو تلقائي، فالتجول العقلي المتعمد أظهر ارتباطًا أعلى بانخفاض الأداء على المدى القصير متمثلًا في الاختبارات القصيرة أو التقييمات المدمجة مع المحاضرات، في حين أظهر التجول العقلي التلقائي ارتباطًا أعلى بالأداء على المدى الطويل متمثلًا في الاختبارات النهائية. أي أن كلاهما يؤدي إلى التسويف الأكاديمي؛ فالتجول العقلي المتعمد يشير إلى تحول انتباه الفرد بشكل مقصود وواعٍ إلى أفكار خارجة عن نطاق المهمة التي يقوم بها، ويتضمن ذلك سيطرة الفرد على معالجة المعلومات ووعيه ورغبته في بدأ الأفكار، ومن ثم لا يترتب على إدراك الفرد لحدوثه أي شعور بالغضب أو الدهشة، الأمر الذي يؤدي إلى تأجيل أو عدم البدء في المهمة عن عمد. بينما يشير التجول العقلي التلقائي إلى تحول انتباه الفرد بشكل لا إرادي إلى أفكار خارجة عن نطاق المهمة التي يقوم بها. ويتضمن ذلك درجة أقل من سيطرة الفرد على معالجة المعلومات والوعي والرغبة في بدأ الأفكار، وبمجرد إدراك الفرد لحدوث التجول العقلي فإنه قد يشعر بالدهشة أو الغضب، المر الذي يؤدي أيضًا إلى تاجيل المهام ولكن بشكل أقل تعمدا أو بشكل تلقائي.

ويمكن **تفسير إسهام التشوهات المعرفية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي** من منطلق أن وجود تشوهات معرفية لدى الطالب تتسبب في جعله يتوقع أن نتائج الأحداث المختلفة التي تحدث في حياته سوف تكون كارثية، ودفعه لإفتراض أن نتائج خبرة واحدة يمكن تعميمها على باقي التجارب المتشابهة لها في المستقبل، كما تتسبب في جعله يزعم أنه السبب في وجود حدث خارجي معين بدلًا من أن يرى أن هناك عوامل آخرى هي المسئولة عن ذلك، فضلاً عن دفع الطالب للتعامل مع سماته وخبراته الايجابية على أنها حقيقة ولكنه يقلل من شأنها، والتركيز على أوجه القصور في موقف ما وتجاهل المميزات البارزة فيه فتصبح نظرته له دائمًا سلبية.

وللتشوهات المعرفية الأثر السلبي على الفرد؛ فتدفعه نحو التسويف الأكاديمي فلا يتوافر لديه المبادرة الشخصية حيث السعي نحو التأجيل في بدء أو الإنتهاء من المهمة الأكاديمية، والأنشطة الأكاديمية، والواجبات المنزلية،، وينظر إلى المهمة الأكاديميه على أنها مملة وتسبب له مشاعر سلبية، فيكون غير سعيد أثناء أدائها، فينفر منها ويؤجل أدائها، كما يصبح غير قادر على إدارة الوقت، ولا يتوافر لديه درجة التفاني في أداء المهمة المطلوبه منه.

وأشار(2012) .Flett et al تعتبر التشوهات المعرفية من العوامل الهامة التي تساهم في إنخراط الطلاب في التسويف الأكاديمي. فالطلاب الذين تتوافر لديهم معتقدات لاعقلانية تجاه الأداء الأكاديمي هم أكثر عرضة لتأجيل المهام الأكاديمية والاستعداد للإختبارات التحصيلية من الطلاب ذوي المعتقدات والأفكار العقلانية، كما يصبح لديهم فشل في تنظيم إدارة الوقت، ويميلون للمبالغة أو التقليل من مقدار الوقت المطلوب لإكمال المهمة (Balkis et al., 2013). كما تؤدي زيادة المعتقدات اللاعقلانية لدى الطالب إلى زيادة مستوى الشك في الذات وتنخفض الثقة في النفس مما يولد الخوف من الفشل فيدفع الطالب إلى الميل نحو التسويف الأكاديمي (Balkis & Duru,2019)، كما تدفع الطالب للنظر إلى الحياة اليومية على أنها مليئة بالإحباطات والصعوبات، ويمتلكهم الخوف من الفشل وينخفض مستوى الرضا لديهم فينخرطون في التسويف الأكاديمي للهروب من تحمل المسئولية وعدم المواجهة (Balkıs& Duru, 2021).

٥. <u>نتائج السؤال الخامس ومناقشتها:</u>

ينص السؤال الخامس على" ما إمكانية التوصل إلى نموذج سببي يوضح العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتجول العقلي والتشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة كلية التربية؟"

للتحقق من ملاءمة النموذج المقترح لبيانات الدراسة، تم استخدام أسلوب نمذجة المعادلات البنائية SEM بواسطة الحزمة الإحصائية lavaan في برنامج R. وقد تم استخدام طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood method لتقدير

بـارامترات النمـوذج. كمـا تـم الاعتمـاد علـى مؤشـرات الملاءمـة التاليـة كمحكـات لتقيـيم النموذج: **مربع كاي X^2، ومربع كاي/درجـات الحريـة X^2/df** ، ومؤشـر المطابقـة المقـارن CFI، وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية SRMR، وجذر متوسط مربعـات الخطـأ التقريبـي RMSEA. وتـم الاسترشـاد بـالقيم التـي اقترحهـا (Hu & Bentler, 1999; Marsh, Hau, & Wen, 2004; Vandenberg & Lance, 2000) والموضحة بجدول (١٨) للحكم على حسن ملاءمة لنموذج.

ويتضح من جدول (١٨)، فيما عدا القيمة الدالة لـمربع كـاي، فقد جـاءت جميـع مؤشرات الملاءمة للنموذج ضمن الحدود المقبولة. والقيمة الدالة لمربع كاي تعتبـر متوقعـة فـي حالـة العينـات كبيـرة الحجـم كمـا فـي حالـة البحـث الحـالي. ويظهـر شـكل (٢) قـيم بـارامترات النمـوذج. ويتضـح مـن هـذا الشـكل أن تشـبعات أبعـاد متغيـرات البحـث كانـت جميعها دالة إحصائياً. وقد كـان هنـاك تـأثير دال إحصـائياً للتجـول العقلـي علـى التسـويف الأكاديمي، وكذلك تأثير دال إحصائيًا للتشوهات العقلية على التسويف الأكاديمي. كمـا تبـين وجود تأثير دال للتشوهات العقلية على التجول العقلي.

جدول (١٨): قيم مؤشرات الملاءمة للنموذج المقترح لبيانات البحث

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القية الدالة على حسن الملاءمة
مربع كاي X^2 (درجات الحرية، الدلالة)	٨٥,٢ (٦٢، ٠,٠٥)	غير دالة
مربع كاي/درجات الحرية X^2/df	١,٣٧	أقل من ٥ (القيم الأقل تعكس أكثر ملاءمة)
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٧	أكبر من أو يساوي ٠,٩٠
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي RMSEA	٠,٠٥	أقل من ٠,٠٨
جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية SRMR	٠,٠٤	أقل من ٠,١٠

وللتحقق من التأثيرات التبادلية بين متغيرات البحث الثلاثة وفقاً للنموذج المقترح الناتجة من نمذجة العلاقات ، تم حساب مصفوفة الارتباط للمتغيرات لكلٍ من التشوهات المعرفية، والتجول العقلي، والتسويف الأكاديمي كما يتضح في جدول (١٩) .

جدول(١٩): قيم بارامترات التأثيرات التبادلية بين متغيرات البحث وفقاً للنموذج المقترح الناتجة من نمذجة العلاقات .

المتغيرات	التأثير(القيمة المعيارية)	الخطأ المعياري	قيمة Z	الدلالة
التشوهات المعرفية- التسويف الأكاديمي	٠,٣٨	٠,٠٧	٥,٤٣	٠,٠١
التجول العقلي - التسويف الأكاديمي	٠,٥١	٠,٠٥	١٠,٢	٠,٠١
التشوهات المعرفية- التجول العقلي	٠,٤٢	٠,٠٦	٧,١	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال احصائياً عند مستوى(٠,٠١) للتشوهات المعرفية على التسويف الأكاديمي، حيث بلغت قيمة التأثير(٠,٣٨)، كما يتبين وجود تأثير دال احصائياً عند مستوى(٠,٠١) للتجول العقلي على التسويف الأكاديمي، وبلغت قيمة التأثير(٠,٥١)، وكذلك وجود تأثير دال احصائياً عند مستوى(٠,٠١) للتشوهات المعرفية على التجول العقلي، وبلغت قيمة التأثير (٠,٤٢). كما تم حساب تشبعات المتغيرات على العوامل الكامنة لها كما يتضح في جدول (٢٠).

جدول(٢٠): تشبعات المتغيرات على العوامل الكامنة المكونة لها

المتغيرات	التأثير(القيمة المعيارية)	الخطأ المعياري	قيمة Z	الدلالة
التسويف الأكاديمي- الخوف من الفشل	٠,٧٨	-	-	-
التسويف الأكاديمي- النفور من أداء المهام	٠,٨١	٠,٠٣	٢١,٣	٠,٠١
االتسويف الأكاديمي- فشل إدارة الوقت	٠,٧٥	٠,٠٤	١٨,٧	٠,٠١
التجول العقلي- التجول العقلي المتعمد	٠,٨٠	-	-	-
التجول العقلي- التجول العقلي التلقائي	٠,٧٧	٠,٠٤	١٩,٨	٠,٠١
التشوهات المعرفية- التفكير	٠,٧٢	-	-	-

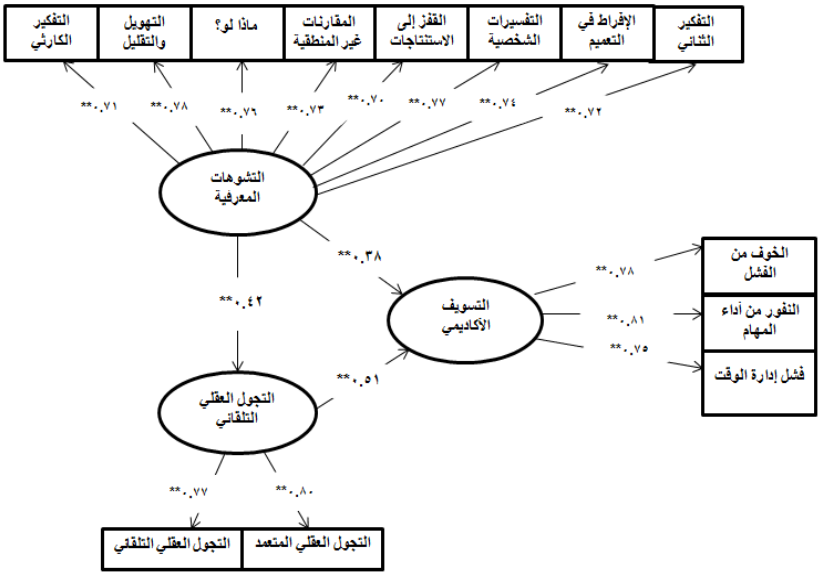
المتغيرات	التأثير(القيمة المعيارية)	الخطأ المعياري	قيمة Z	الدلالة
الثنائي				
التشوهات المعرفية- الإفراط في التعميم	٠,٧٤	٠,٠٤	١٦,١	٠,٠١
التشوهات المعرفية- التفسيرات الشخصية	٠,٧٧	٠,٠٤	١٨,٣	٠,٠١
التشوهات المعرفية- القفز إلى الاستنتاجات	٠,٧٠	٠,٠٥	١٣,٩	٠,٠١
التشوهات المعرفية- المقارنات غير المنطقية	٠,٧٣	٠,٠٤	١٥,٢	٠,٠١
التشوهات المعرفية- ماذا لو؟	٠,٧٦	٠,٠٤	١٧,٦	٠,٠١
التشوهات المعرفية- التهويل والتقليل	٠,٧٨	٠,٠٣	١٩,١	٠,٠١
التشوهات المعرفية- التفكير الكارثي	٠,٧١	٠,٠٥	١٤,٧	٠,٠١

** دالة عند ٠,٠١

وتبين من جدول(١٩)، (٢٠) أن قيم تشبعات أبعاد التسويف الأكاديمي، والتجول العقلي، والتشوهات المعرفية مرتفعة وجميعها أكبر من ٠,٣.، كما جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١)، وقد كان هناك تأثيراً مباشراً ودال إحصائياً للتشوهات المعرفية، والتجول العقلي على التسويف الأكاديمي. كما وُجد تأثيراً مباشراً ودال احصائياً للتشوهات المعرفية على التجول العقلي، كما وجد تأثيراً غير مباشراً ودال إحصائياً للتشوهات المعرفية على التسويف الأكاديمي من خلال التجول العقلي كمتغير وسيط. وهو ما يتضح أيضاً في شكل(٢) الذي يوضح قيم بارامترات النموذج النهائي المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث.

ويوضح الشكل التالي قيم بارامترات النموذج النهائي المقترح بالبحث الحالي.

شكل(٢): قيم بارامترات النموذج النهائي المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث



وتؤكد النتائج التي تم التوصل إليها في جدول(١٨)، وجدول(١٩)، وجدول (٢٠)، وشكل(٢) التوصل إلى نموذج سببي يوضح العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتجول العقلي والتشوهات المعرفية. وتدعم هذه النتائج ما تم التوصل إليه في الجداول أرقام(١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧)، والتي أكدت وجود علاقات بين متغيرات البحث الثلاثة. ويتبين من شكل(٢)، وجدول(١٨)، (١٩) مايلي:

- أن التشوهات المعرفية ذات تأثير مباشر ودال احصائياً على التسويف الأكاديمي.
- أن التجول العقلي ذو تأثير مباشر ودال احصائياً على التسويف الأكاديمي.
- أن التشوهات المعرفية ذات تأثير مباشر ودال احصائياً على التجول العقلي.
- أن التشوهات المعرفية ذات تأثير غير مباشر على التسويف الأكاديمي من خلال التجول العقلي كمتغير وسيط.
- وساطة التجول العقلي بين التشوهات المعرفية والتسويف الأكاديمي.

وبناء على نتائج البحث الحالي، يمكن اعتبار **التجول العقلي منظماً للعلاقة بين التشوهات المعرفية والتسويف الأكاديمي**، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن التجول العقلي من الخبرات الشائعة والدائمة الحدوث في الحياة اليومية للطلاب، وتتجلى تأثيراته السلبية بشكل أكثر وضوحًا على بيئات التعلم الراهنة متمثلة في إعاقة عملية التعلم، والحد من فاعليتها، وتأجيل أداء الطلاب للمهام المكلفين بها، علاوة على العديد من التفاعلات الانفعالية السلبية، الأمر من شأنه الإضرار بنواتج التعلم على مستوى الطلاب والمؤسسات التعليمية.

ويمكن تفسير نتيجة هذا السؤال في ضوء تأثير التجول العقلي على التسويف الأكاديمي، وكذلك في ضوء تأثير التشوهات المعرفية على كلٍ من التجول العقلي، والتسويف الأكاديمي كما يلي:

- **تأثير التجول العقلي على التسويف الأكاديمي**: يُعد التجول العقلي بشكلية (التجول العقلي المتعمد، والتجول العقلي التلقائي) أحد العوامل المهمة التي تساهم في التسويف الأكاديمي؛ فالتجول العقلي يكون بمثابة آلية دفاعية، حيث يبتعد الأفراد عن التفكير في المهام بإختلاف مستوى صعوبتها من خلال الانتقال إلى أفكار غير متعلقة بالمهمة الأساسية، الأمر الذي يؤدي إلى التسويف في تنفيذ المهام المكلفين بها. كما التجول العقلي يقلل من مستوى حماس وشغف الطلاب ومشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية ومستوى تفاعلهم الصفي، ويقلل من رغبتهم في التعلم وبالتالي يقلل من كفاءة التعلم لديهم؛ الأمر الذي يدفعهم إلى المراوغة وتأجيل أو عدم البدء في المهام الأكاديمة المكلفين بها. ونظراً لأن التجول العقلي يتضمن تحول الانتباه بعيدًا عن المهمة الأساسية، فإنه قد يضر بالأداءعلى المهام الأساسية لعملية التعلم كنتيجة لتفاوت الانتباه أثناء عملية التعلم، فضلًا عن تأثيره السلبي على الحالة المزجية والوجدانية للمتعلم، خاصةً أن الأنشطة التعليمية مثل الاستذكار أوحضور المحاضرات يتطلب تركيز الانتباه بشكل مطول مقارنة بأنشطة الحياة اليومية الأخرى، الأمر الذي يترتب عليه تبعات أكثر خطورة متمثلة في انخفاض التحصيل الدراسي، وتأجيل أو النفور من تنفيذ المهام المكلفين بها، وهذا ما أكده (Risko et al., 2012; Randall, 2015; Wammes et al., 2016).

- **تأثير التشوهات المعرفية على التسويف الأكاديمي**: تدفع التشوهات المعرفية وخاصة التفكير الكارثي الطالب للتسويف الأكاديمي، كأن يعتقد بأن المقرر الأكاديمي يصعب فهمه ومهما بذل من جهد فيه لن يحصل على درجات مرتفعة، أو لجوء الطالب للتهوين والتقليل من المهام المطلوبة منه وأن لديه مزيداً من الوقت يمكنه فيه القيام بالتكليفات والمهام الأكاديمية، أوالتهويل والتضخيم من حجم المهام المطلوبة لدرجة لا يمكنه القيام بها مهما حدث. أي أن التشوهات المعرفية تلعب دوراً سلبيًا في قدرة الطالب على التحكم والتنظيم الذاتي وزيادة القلق والتوتر، الأمر الذي يؤثر بشكل سلبي على حياته الأكاديمية، وهو ما أكده (Zang, 2008) . ويتفق كلاً من (Balkıs& Duru, 2022) حيث أكدا أن التشوهات المعرفية تسهم في انخراط الطلاب في التسويف الأكاديمي، حيث ينظرون من خلال الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية إلى حياتهم اليومية على أنها مليئة بالاحباطات والصعوبات والضغوطات؛ الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض مستوى الرضا لديهم، وسيطرة شعورهم بالخوف من الفشل فيتجهون للتسويف الأكاديمي للهروب من المواجهة وعدم تحمل المسئولية.

- **تأثير التشوهات المعرفية على التجول العقلي**: تزيد التشوهات المعرفية لدى الطالب من مستوى التجول العقلي لديه، فالطالب الذي تسيطر عليه معتقدات لاعقلانية ينظر إلى نفسه على أنه غير كفء، ولا يمتلك المهارات اللازمة للتعامل مع الموقف الذي يواجهه، مما يؤدي إلى تشوهات إدراكية بأنه سوف يفشل مهما بذل من جهد، الأمر الذي يدفعه إلى تشتت انتباهه وتحول تفكيره إلى موضوعات بعيدة عن الموضوعات الدراسية. كما أن التشوهات المعرفية بوصفها أفكار مشوهة ومبالغ فيها، تجعل الطالب يفسر الأحداث بصورة سلبية غير منطقية، ولا تنسجم مع الواقع، وتتسم بالانتقائية، والتعميم، والتضخيم، والتهوين، الأمر الذي يؤدي إلى تشتت انتباه الطالب وعدم تركيزه على المهام الأكاديمية المكلف بها، ويتحول انتباهه بشكل إرادي أو لا إرادي إلى أفكار خارجة عن نطاق المهمة التي يقوم بها.

وأخيراً يمكن القول بأن سيطرة التفكير الثنائي، والتفكير الكارثي، والتقليل أو التضخيم من حجم المهام، والمقارنات غير المنطقية بين المهام المختلفة والإفراط في التعميم، فضلاً

عن تحول انتباه الطالب بعيدًا عن المهمة الأساسية إلى مشاعره وأفكاره الخاصية، كل ذلك ينعكس على الطالب بالمراوغة والخوف من الفشل والنفور من أداء المهام، أو تأجيلها الأمر الذي يدفع الطالب إلى الإنخراط في التسويف الأكاديمي.

توصيات البحث:

١. ضرورة الكشف عن وجود التشوهات المعرفية في مراحل تعليمية مبكرة لسهولة التدخل والتخفيف من حدتها قبل الانتقال للمرحلة الجامعية.
٢. ضرورة إعداد برامج التدريبية وندوات توعوية للحد من انتشار التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة.
٣. تشجيع أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم على استخدام استراتيجيات التعلم النشط أثناء المحاضرات الدراسية، لما لها من تأثير إيجابي في الحد من التشوهات المعرفية لدي طلبة الجامعة؛ بما ينعكس بشكل أكثر فعالية في تحقيق مزيد من الفهم والإستيعاب، والحد من ظاهرة التسويف الأكاديمي المُنتشرة بين طلاب الجامعة.
٤. عقد ندوات لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لمناقشة ظاهرة التسويف الأكاديمي وتوضيح آثارها السلبية على الطالب خاصةً وعلى العملية التعليمية عامةً، وكيفية التغلب عليها.
٥. إعداد برامج تدريبية لخفض التجول العقلي لدى الطلاب في كافة المراحل التعليمية لما يمثله من خطورة على عملية التعلم.
٦. العمل على إكساب طلاب الجامعة مهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الإبداعي، من خلال تضمين مجموعة من الأنشطة الإثرائية والتدريبية والتعليمية بالمقررات الدراسية، والتى من شأنها زيادة وعى الطالب بذاته وقدراته واستعدادته، الأمر الذي يدفعه إلى تحقيق الإنجاز الأكاديمي دون تسويف للمهام الأكاديمية المختلفة، وبما يُكسب الطالب المثابرة، والقدرة على مواجهة الضغوطات والصعوبات بإيجابية وفعالية.

البحوث المقترحة:

١. فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم النشط في الحد من التشوهات المعرفية والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٢. التشوهات المعرفية والتجول العقلي والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتفوقين والعاديين.
٣. فعالية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في الحد من التجول العقلي والتشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة.
٤. نمذجة العلاقات السببية بين الإعاقة الذاتية والتجول والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٥. التجول العقلي وعلاقته بالتنظيم الذاتي والإنجاز الإبداعي لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميًا.
٦. التشوهات المعرفية والتجول العقلي لدى الطلاب في ضوء بعض العوامل الديموغرافية(النوع- العمر- المرحلة الدراسية- التخصص الأكاديمي).
٧. التسويف الأكاديمي وعلاقته بالنهوض الأكاديمي والمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة.

مراجع البحث

إبراهيم سيد عبدالواحد، والسيد الشبراوي حسانين(٢٠٢١). التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بكلٍ من القلق الاجتماعي وإدمان الانترنت. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٨٩(٤٠)، ٢-٥٠.

أسماء عبدالمنعم عرفان(٢٠٢٢). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الحد من التجول العقلي لدى طالبات الجامعة منخفضات التحصيل الأكاديمي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٢(١١٤)، ٢١- ٨٦.

حلمي محمد الفيل (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو(SBL)في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣٣ (٢)، ٢-٦٦.

حلمي محمد الفيل(٢٠١٩). *مقياس التجول العقلي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

رضا محروس إبراهيم (٢٠٢٤). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا في التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج*، ١٢٠، ٥٢١- ٥٧٣.

رنا رشيد سليم (٢٠٢٤). التسويف الأكاديمي وعلاقته بسلوك المخاطرة لدى طلبة كلية العلوم السياسية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٥٥، ٣٧٩- ٤٢٠.

سالي نبيل عطا (٢٠٢١). الإسهام النسبي لليقظة العقلية والعبء المعرفي وبعض المتغيرات الديموغرافية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٢(٦)، ٢٩٩-٣٧١.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠). *العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات*. القاهرة: دار الرشاد.

لمياء عبد الرازق صلاح الدين (٢٠١٥). مقياس التشوهات المعرفية للشباب الجامعي. *مجلة الارشاد النفسي، مركز الارشاد النفسي*، ٤١، ٦٥١-٦٨٢.

محمد إبراهيم أبو الوفا، ومحمد جمال الدين زويل(٢٠٢٤). فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالمخططات في التشوهات المعرفية والطفو الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. *المجلة التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج*، ١٢٦، ١-٩١.

ميار محمد سليمان(٢٠٢٤). الأمن النفسي وعلاقته بكلٍ من التجول العقلي والتسويف الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، ٢٨، ١٥٤- ٢١١.

هالة السيد فرحات، محمد عبدالقادر عبدالغفار، سماح محمود ابراهيم (٢٠٢٤). الاسهام النسبي للتنظيم المعرفي الانفعالي والمثابرة الأكاديمية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٣٠(١)، ٢٩٤- ٣٥٥.

Afzal, S., & Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic procrastination in university students. *Journal of Behavioural Sciences,* 28(1), 51-69.

Ağirakça-dinç, S., & Halil, E. K. Ş. İ. (2019). A psychological counseling study on fear of failure and academic procrastination with a spiritually oriented cognitive behavioral group. *Spiritual Psychology and Counseling*, 4(3), 219-235.

Ajayi, O. S. (2020). Academic self-efficacy, gender and academic procrastination. Epiphany. *Journal of Transdisciplinary Studies*, 13(1)75-84.

Alwawi, A., & Alsaqqa, H. H. (2023). Protecting the mental health of the future workforce: exploring the prevalence of cognitive distortions among nursing students. *Nursing Management*, 30(1).

Andrews-Hanna, J. R., Smallwood, J., & Spreng, R. N. (2014). The default network and self-generated thought: component processes, dynamic control, and clinical relevance. Annals of the New York Academy of Sciences, 1316(1), 29–52.

Ashraf, M. A., Sahar, N. E., Kamran, M., & Alam, J. (2023). Impact of selfefficacy and perfectionism on academic procrastination among Universitystudents in Pakistan. *Behavioral Sciences*, 13(7), 537.

Balkis, M. ; Duru, E. & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. *European journal of psychology of education,* 28(3), 825-839.

Balkis, M. & Duru, E. (2019). Procrastination and rational/irrational beliefs: A moderated mediation model. *Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37(3), 299-315.

Balkıs, M. & Duru, E. (2022). Irrational/Rational Beliefs, Procrastination, and Life Satisfaction: An Empirical Assessment of REBT Models

of Psychological Distress and Psychological Health Model. *Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1(2), 1-17.

Balkis, M., & Erdinç, D. U. R. U. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satifaction with academic life and academic performance. *Electronic journal of research in educational psychology,* 15(1), 105-125.

Barnett, P.J. & Kaufman, J.C. (2020). Mind-wandering: framework of a lexicon and musings on creativity. In D. Preiss, D. Cosmelli & J. Kaufman (eds.), *Creativity and the Wandering Mind* (pp. 3- 23). London: Academic Press.

Barriga, A. (2000). " Cognitive distortions and problem behaviors in adolescents". *Criminal Justice and Behavior*. 27(1, 36-56.

Bashir, L. and Gupta, S. (2019). Measuring Academic Procrastination: Scale Development and Validation. *Ilkogretim Online*, 18(2), 939-950.

Beck, J. S., Beck, A. T., & Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: basics and beyond.* ed. New York.

Beck, A. T., Davis, D. D., & Freeman, A. (Eds.). (2015). *Cognitive therapy of personality disorders.* Guilford Publications.

Bendicho ,P., Mora ,C. ,Añorbe-Díaz,B. & Rivero-Rodríguez,P. (2017) .Effect on Academic Procrastination after Introducing Augmented Reality. EURASIA *Journal of Mathematics Science and Technology Education* .13(2),319-330.

Bester, G. and Kufakunesu, M. (2021). The relationship between irrational beliefs, socio-affective variables and secondar y school learners' achievement in mathematics. *The Independent Journal of Teaching and Learning,* 16(2), 118-132.

Blonde, P., Makowsk, D., Sperduti, M. & Piolion, P. (2021). In medio stat Virtus : Intermediate levels of mind wandering improve episodic memory encoding in a virtual environment. *Psychological Research*, 85 (1), 1613 – 1625

Brahma, B., & Saikia, P. (2023). Influence of self-regulated learning on the academic procrastination of college students. *Journal of Education and Health Promotion,* 12 (1), 182-187.

Briere, J. (2000). Cognitive distortion scales: Professional manual. Psychological Assessment Resources, Incorporated

Christoff, K., Irving, Z., Fox, K., Spreng, R. & Andrews-Hanna, J. (2016).Mind-wandering as spontaneous thought: a dynamic framework. *Nature Reviews Neuroscience,* 17(11),718- 731.

Cook, S. I., Meyer, D., & Knowles, S. R. (2019). Relationships between psychoevolutionary fear of evaluation, cognitive distortions, and social anxiety symptoms: A preliminary structural equation model. *Australian Journal of Psychology,* 71(2), 92-99.

Covin, R.; Dozois, D. J. A.; Ogniewicz, A., & Seeds,P. M. (2011). Measuring Cognitive Errors: Initial Development of the Cognitive Distortions Scale. *International Journal of Cognitive Therapy*, 4(3), 297-322.

Corkin, D.M, Shirley L. Yu & Suzanne F. Lind. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences,* (21), 602-606.

De Oliveira, I. R., Seixas, C., Osório, F. L., Crippa, J. A. S., De Abreu, J. N., Menezes, I. G.& Wenzel, A. (2015). Evaluation of the psychometric properties of the cognitive distortions questionnaire (CD-Quest) in a sample of undergraduate students. I*nnovations in clinical neuroscience,* 12(7-8), 20.

Dozois, D., Avital, O., Pamela, S. & Roger, C. (2011). Measuring cognitive errors, Initial development of the cognitive distortions scale (CDS). *International Journal of Cognitive Therapy,* 4(3), 297– 322.

Ebadi,S. & Shakoorzadeh, R.(2015) Investigation of Academic Procrastination Prevalence and Its Relationship with Academic Self-Regulation and Achievement Motivation among High-School Students in Tehran City. *International Education Studies,* 8(10),194-199.

Ellis, A. (2001). *Overcoming destructive beliefs, feelings, and behaviors: New directions for rational emotive behavior therapy*. Prometheus Books. Retrieved from https://psycnet.apa.org/record/2001-18466-000

Ellis, A., & Dryden, W. (2007). *The practice of rational emotive behavior therapy* (2nd ed.). Springer Publishing Company. Retrieved from https://psycnet.apa.org/record/1997-97445-000

Ferrari, R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences,* 17(5), 673-679.

Fee, R. L., & Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 167–184.

Flett, L., Stainton, M., Hewitt, L., Sherry, B., & Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An

analysis of the procrastinatory cognitions inventory. *Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 223-236.

Franklin, M., Mrazek, M., Anderson, C., & Johnston, C. (2017).Tracking distraction: The relationship between mind wandering, meta awareness, and ADHD Symptomatology. *Journal of Attention Disorders*, 21 (6), 475– 486.

Grohol, J. M. (2016). **15 common cognitive distortions**. PsychCentral. Retrieved on November 10, from https://psychcentral.com/lib/15-common cognitivedistortions.

Hamamci, Z. and Büyüköztürk, Ş. (2004). The interpersonal cognitive distortions scale: development and psychometric characteristics. *Psychological Reports,* 95(1), 291-303.

He, S. (2017). A multivariate investigation into academic procrastination of university students. *Open Journal of Social Sciences*, 5(10), 12-25.

Kawagoe, T., Onoda, K. & Yamaguchi, S. (2020). The association of motivation with mind wandering in trait and state levels. *PLOS ONE*, 15 (8).

Klassen, R.& Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational psychology*, 29(1), 69- 81.

Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science,* 330, 932

Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.

Kim, H. ; Kim, H. ; Lee, K. ; Han, S. ; Carlbring, P. & Rozental, A. (2020). Assessing procrastination in Korean: A study of the translation and validation of the Pure Procrastination Scale and a reexamination of the Irrational Procrastination Scale in a student and community sample. *Cogent Psychology*, 7(1), 1809844.

Kum, B. H.C., Main, E.H.& Cheung, R. Y.(2024). Cross-lagged relations between delayed actions and the wandering mind. *Personality and Individual Differences,* 217 , 112448.

Kumar, A. A., & Jayalakshmi, R. J. Academic procrastination and resilience among college students (2022). *International Journal of Engineering Technology and Management Sciences*,6(6), 514-516.

Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *International Journal of Educational Psychology: Ijep*, 8(1), 1-26.,

Kuru, E., Safak, Y., Özdemir, İ., Tulacı, R. G., Özdel, K., Özkula, N. G., & Örsel, S. (2018). Cognitive distortions in patients with social anxiety disorder: Comparison of a clinical group and healthy controls. *The European Journal of Psychiatry,* 32(2), 97-104.

Leahy, R. (2017). *Cognitive therapy techniques: A practitioner's guide*. (2nd Edition). The Guilford Press.

Lester. K ; Mathews, Andrew ; Davison, Phil ; Burgess , Jennifer & Yiend, Jenny (2011). Modifying cognitive errors promotes cognitive well being: A new pproach to bias modification. *Journal of Behavior Therapy and Experimental psychiatry.* 42, 298-308.

Londree, A. (2015). *Mindfulness and mind wandering in older adults: Implications for behavioral performance*. Umpublished Master Dissertation. Ohio State University.

Lopez, A, Caffo, A., Tinella, L. & Basco, A. (2023). The four factors of mind wandering questionnaire: Content, Construct, and Clinical Validity. *Assessment,* 30(2), 433– 447.

Mccloskey, J., & Scielzo, S. A. (2015). Finally!: The development and validation of the academic procrastination scale. *ResearchGate.* https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23164.64640

McVay, J. C., & Kane, M. J. (2010). Does mind wandering reflect executive function or executive failure?. Psychological Bulletin, 136(2), 188–197.

Mowlem, F. D., Skirrow, C., Reid, P., Maltezos, S., Nijjar, S., Merwood, A . ,Asherson, P. (2019). Validation of the Mind Excessively Wandering Scale and the relationship of mind wandering to impairment in adult ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 23(6), 624-634.

Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B., & Schooler, J. W(2013) Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. *Psychological Science*, 24(5), 776–781.

Nazneen, S., & Pagare, P. (2023). Cognitive distortion and life skills. *International journal for multidisciplinary research*,5 (3), 1-7.

Nguyen,H.T., Nguyen,N. H., Le, D., Nguyen,N.T.& Tran ,N. A.(2021). The Influence of Cognitive Distortion on Academic Procrastination: A Case Study in Vietnam. *International Journal of Social Relevance & Concern*, 9(4), 107-112 .

Onwuegbuzie, A. (2000). Academic procrastination and perfectionistic tendencies among graduate strudents. *Journal of Social Behavior and Personality,* 15,103 – 109.

Randall, J.G. (2015). *Mind Wandering and Self-directed Learning: Testing the Efficacy of Self-Regulation Interventions to Reduce Mind Wandering and Enhance Online Training*. [Ph.D. Thesis, Rice University, Houston, Texas, USA]. Rice University Electronic Theses &Dissertations. Retrieved from: https://scholarship.rice.edu/handle/1911/13110

Reichle, E. D., Reineberg, A. E., & Schooler, J. W. (2010). Eye movements during mindless reading. *Psychological Science*, 21, 1300 –1310.

Risko, E. F., Anderson, N., Sarwal, A., Engelhardt, M., & Kingstone, A.(2012).Everyday attention: Variation in mind wandering and memory in a lecture. *Applied Cognitive Psychology*, 26(2), 234–242.

Roberts, M. (2014). *Inventory of cognitive distortions: Validation of a measure of cognitive distortions using a community sample*. Unpublished doctoral dissertation, Philadelphia College of Osteopathic Medicine.

Rusdi, M. ; Hidayah, N. ; Rahmawati, H. & Hitipeuw, I. (2020). Academic procrastination data of students in Makassar, Indonesia. Data in Brief, 33, 106608

Salguero-Pazos, M., & Reyes-de-Cozar, S. (2023). Interventions to reduce academic procrastination: a systematic review. *International Journal of Educational Research*, 121, 1-14.

Schooler, J.W., Mrazek, M.D., Franklin, M.S., Baird, B., Mooneyham, B.W,. Zedelius, C. & Broadway, J.M. (2014). The Middle Way: Finding the Balance between Mindfulness and Mind-Wandering. In B.H. Ross (ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (vol. 60, pp. 1- 33). Burlington: Academic Press.

Seli, P., Risko, E. F., Smilek, D., & Schacter, D. L. (2016). Mind-Wandering with and Without Intention. *Trends in cognitive sciences*, 20(8), 605–617.

Seli, P., Kane, M. J., Smallwood, J., Schacter, D. L., Maillet, D., Schooler, J. W., & Smilek, D. (2018). Mind-Wandering as a Natural Kind: A Family-Resemblances View. *Trends in cognitive sciences,* 22(6), 479– 490.

Shickel, B., Siegel, S., Heesacker, M., Benton, S., & Rashidi, P. (2020). Automatic detection and classification of cognitive distortions in

mental health text. *International Conference on Bioinformatics and Bioengineering* (BIBE) (pp. 275-280). IEEE.

Sichuan,H.(2017). A Multivariate Investigation into Academic Procrastination of University Students.*open journals of Social science*, ,5,12-24.

Sirin,E.(2011)Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education motivation and academic self efficiency. *Educational Research and Review* ,6(5),447- 461.

Small, w. (2014). perspective taking and empathic concern in adolescence : *gender diiferences in development changes* . development

Smallwood, J., & Schooler, J. (2006). The restless mind. *Psychological bulletin*, 132(6), 946-958.

Smallwood, J., O'connor, R., Sudbery, M. & Obonsawin, M.(2007) .Mind wandering and dysphoria. *Cognition and Emotion*, 21(4), 816- 842

Smallwood , J. & Schooler, J. (2015). The science of mind wandering Empirically navigating the stream of consciousness. Annual Review of Psychology ,66 (1), 487-518.

Soemer, A., & Schiefele, U. (2019). Text difficulty, topic interest, and mind wandering during reading. *Learning and Instruction*, 61, 12-22.

Stawarczyk, D., Majerus, S., Radomska, M., Van der Linden, M& . D'Argembeau, A. (2011). Mind-wandering: Phenomenology and function as assessed with a novel experience sampling method. *Acta psychologica*, 136(3), 370- 381.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65-94.

Steel , p. (2010). Arousal avoidant and decisional procrastinators: Do they exist?.*Personality and Individual Differences*, 48 (8), 926 – 934.

Steel, P., & Klingsieck, K. (2016). Academic procrastination: psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51, 36–46.

Strongman, K. T., & Burt, C. D. B. (2000). Taking breaks from work: An exploratory inquiry. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied,* 134(3), 229–242.

Sudirman, S., Reza, F., Yusri, N., Rina, R., & Bah, M. (2023). Putting off until tomorrow: academic procrastination, perfectionism, and fear of failure. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 4 (1), 136-153.

Tecuta, L., Tomba, E., Lupetti, A. and DiGiuseppe, R.(2019). Irrational Beliefs, Cognitive Distortions, and Depressive Symptomatology in

a College-Age Sample: A Mediational Analysis. *Cognitive Psychotherapy*, 33 (2), 116-127

Thomson, D., Seli, P., Besner, D. & Smilek, D. (2014). On the link between mind wandering and task performance over time. *Consciousness and cognition*, 27, 14-26.

Valojerdi, S. N., Abolghasemi, A.,& Shal, R. S.(2024). The Comparison of Mind Wandering and Cognitive Distortions in Adults with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder with and Without Pornography. *Journal of Applied Psychological Research,* 15(4), 91-108.

Van Dillen, L. F., & Andrade, J. (2016). Derailing the streetcar named desire. Cognitive distractions reduce individual differences in cravings and unhealthy snacking in response to palatable food. *Appetite*, 96, 102-110.

Wammes, J. D., Seli, P., Cheyne, J. A., Boucher, P. O., & Smilek, D. (2016).Mind wandering during lectures II: Relation to academic performance. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2(1), 33–48.

Wammes, J. & Smilek, D. (2017). Examining the Influence of Lecture Format on Degree of Mind Wandering. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6, 174- 184.

Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and selfefficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and instruction*,29, 103-114.

Wiwatowska, E., Pietruch, M., Katafoni, P., & Michałowski, J. M. (2023). "I can't focus now, I will study tomorrow"-The link between academic procrastination and resistance to distraction. *Learning and Individual Differences*, 107, 102364.

Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187

Worth, M. & Gilbert, D. (2010). *A Wandering Mind Is an Unhappy Mind,* 330(6006) pp932.

Yazicil, H& Bulut, R,(2015). lnvestig action into the academic procrastination of teachers candidates. *social studies and Behavioral Sciences*, 174,2270-2277.

Zhang, L. F. (2008). Cognitive distortions and autonomy among Chinese university students. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 279-284.