نمذجة العلاقات بين التشوهات المعرفية والإعاقة الذاتية والإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسى لدى طلبة الجامعة

إعـــداد

د/ سيد محمدى صميده حسن
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية/ جامعة بنها

د/ رانيا محمد محمد سالم
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية/ جامعة بنها

نمذجة العلاقات بين التشوهات المعرفية والإعاقة الذاتية والإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسى لدى طلبة الجامعة

مستخلص البحث:

سعى البحث إلى التحقق من نموذج سببي يوضح علاقات التأثير التأثر بين التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة:(التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) كمتغيرات مستقلة، والإعاقة الذاتية ببعديها:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين، وكل من: الإرجاء الأكاديمي بأبعادة:(إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية) والتحصيل الدراسي كمتغيرات تابعة لدى عينة ضمت في صورتها النهائية(٤٦٠) من الطلبة المقيدين بالفرقة الثانية تعليم أساسي بكلية التربية جامعة بنها، خلال العام الجامعي(٢٠٢٠/٢٠٢١)م، بمتوسط عمري قدره (٢٠.٣٤) سنة، وإنحراف معياري(١.٨)، ولتحقيق ذلك الهدف تم استخدام مقياس التشوهات المعرفية(إعداد: لمياء صلاح الدين، ٢٠١٥)، ومقياس الإعاقة الذاتية (ترجمة وتقنين: الباحثان)، ومقياس الإرجاء الأكاديمي(ترجمة وتقنين: الباحثان)، كما تم الإعتماد على مجموع درجات نهاية العام كمؤشر على التحصيل الدراسي، **وقد أسفرت النتائج عما يلي:**

١. يوجد تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائيًا لأبعاد التشوهات المعرفية(التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتهوين) في بُعدي الإعاقة الذاتية، وتأثيرًا موجبًا مباشرًا دال إحصائيًا للتفكير الثنائي في الإعاقة الذاتية الداخلية فقط.
٢. يوجد تأثيرًا سالبًا مباشرًا دال إحصائيًا لأبعاد التشوهات المعرفية(التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، التفكير الثنائي) على التحصيل الدراسي.
٣. تؤدي الإعاقة الذاتية ببعديها دورًا وسيطيًا جزئيًا في تأثير التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة كمتغيرات مستقلة على الإرجاء الأكاديمي، والتحصيل الدراسي كمتغيرين تابعين.
٤. يوجد تأثيرًا موجبًا مباشرًا دال إحصائيًا للإعاقة الذاتية الداخلية فقط على إدارة الوقت، بينما يوجد تأثيرًا موجبًا مباشرًا دال إحصائيًا للإعاقة الذاتية الخارجية على النفور من المهمة.
٥. يوجد تأثيرًا سالبًا مباشرًا دال إحصائيًا للإعاقة الذاتية الخارجية فقط على التحصيل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: التشوهات المعرفية؛ الإعاقة الذاتية؛ الإرجاء الأكاديمي؛ التحصيل الدراسي.

Modeling the relationships between cognitive distortions, Self-Handicapping, academic procrastination, and academic achievement among university students

English abstract:

The research sought to the alternative from a causal model that explains the effects relationships between cognitive distortions dimensions:(catastrophic thinking, overgeneralization, personal explanations, selective abstraction, underestimation, binary thinking) as independent variables, and Self- Handicapping in its two dimensions: (internal-external Handicapping) as mediating variables, and each From: Academic procrastination with two dimensions: (time management, Task Averseness, sincerity, and personal initiative) and academic achievement as dependent variables in a sample that included (460) students enrolled in the second year of basic education at the Faculty of Education, Benha University, during the academic year (2020/ 2021), (mean=20.34, std= 1.8), **the results indicated that** There are immediate positive effects for the dimensions of cognitive distortions in the self- Handicapping and a statistically significant impact of binary thinking only in internal self-Handicapping; There is a statistically negative effect statistically for the dimensions of cognitive distortions in academic achievement; Self-Handicapping leads to a partially moderating role in the impact of cognitive distortions dimensions as independent variable to the procrastination, and academic achievement as two dependent variables; There is also a statistically significantly direct impact of internal self-Handicapping to Time Management, while there is a statistically significant impact on external self- Handicapping on the Task Aversiveness, finally: There is a statistically negative effect statistically for external self-disability on academic achievement.

Keywords: cognitive distortions; Self- Handicapping; academic procrastination; academic achievement.

مقدمة البحث:

تُمثل مرحلة التعليم الجامعي منظومة تضم ثلاثة عناصر متفاعلة فيما بينها؛ يتضمن العنصر الأول: المدخلات مثل: الأهداف التعليمية العامة والخاصة، والعنصر البشري المتمثل في كل من: المعلم والطالب، والموضوعات الدراسية المختلفة، ويتضمن العنصر الثاني: العمليات مثل: استراتيجيات التعلم والتدريس، والإجراءات المتبعة في التخطيط والتقويم، ويتضمن العنصر الثالث: المخرجات مثل: التحصيل الدراسي.

وتأتى أهمية التحصيل الدراسي كأحد مخرجات المنظومة التعليمية كونه يُمثل المسعى الأساسي لكل من الطالب، وولي الأمر، والمحاضر؛ فهو يُمثل المعيار الأساسي للحكم على نجاح المنظومة في تحقيق أهدافها المنشودة، وكذلك الحكم على كفاءة العملية التعليمية.

ويعتبر الإرجاء الأكاديمي سلوك ينتج عنه تأجيل غير ضروري لبدء أو إنهاء المهام الأكاديمية المطلوبه ويلجأ إليه الطالب لخوفه من الفشل في حالة إنجازه للمهمة بصورة اقل من توقعاته أو توقعات الاخرين له، أولنفوره من المهمة المطلوبه منه وعدم الإرتياح لها، مما ينعكس بالسلب على الطالب فيتسبب في الشعور بالضغط النفسي والقلق (Bashir & Gupta, 2019; Rusdi, et al., 2020).

وتُمثل التشوهات المعرفية مجموعة من الأفكار السلبية والخاطئة الكائنة بعقل الطالب؛ نتيجة تكوين مجموعة من المخططات العقلية غير مكتملة أو غير ملائمة لطبيعة الموضوعات التي يتم تعلمها، كما تعكس مجموعة الإفتراضات والتصورات المجردة، والتي لا تُمثل الواقع الفعلي الحقيقي للمهمة التي يتم أداؤها(Tecuta, et al., 2019)، 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. (علي الجبوري، وإرتقاء حافظ، ٢٠١٩)

وتعيق التشوهات المعرفية أداء المهام التعليمية على النحو المطلوب، وفي ذات الوقت تعتبر أحد المتغيرات المسهمة سلبيًا في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة (Bester and Kufakunesu, 2021).

وتعتبر التشوهات المعرفية عاملًا رئيسًا مُسهمًا في إنخراط الطلبة في سلوك الإرجاء الأكاديمي، فينظر الطلبة أصحاب الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية إلى الحياة اليومية على أنها مليئة بالإحباطات والصعوبات؛ ويمتلكهم الخوف من الفشل وينخفض مستوى الرضا لديهم

فينخرطون في الإرجاء الأكاديمي للهروب من تحمل المسئولية وعدم المواجهة (Flett, et al., 2012; Balkıs & Duru, 2021).

كما تسهم التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة في دفعهم نحو الشعور بالإعاقة الذاتية، والتي تُمثل مصدر تهديد للذات؛ نتيجة الفشل في استثمار وتوظيف الإمكانات والموارد الذاتية على نحو إيجابي، وهو ما يدفع بالطالب إلى الخوف من الفشل في تحقيق الإنجاز الأكاديمي(Gupta & Geetika, 2020).

والإعاقة الذاتية هي تلك العقبات المفروضة على الذات لتبرر أن فشل الفرد في أداء مهمة ما يرجع إلى وجود هذه العقبات أو يفسر أن نجاحة في اداء هذه المهمة قد تم بالرغم من وجود هذه العقبات (Török& Szabó, 2018; Jumareng, H., & Setiawan, E., 2021). ويؤدي إنخراط الطلبة في الإعاقة الذاتية إلى الشعور الفشل الدراسي، وعدم القدرة على تحمل الغموض المتضمن في المهام التعليمية المختلفة، بل يدفع بالطالب إلى الإرجاء للمهام المختلفة (Akca, 2012; Beck, et al., 2000; Barutçu Yıldırım & Demir, 2020; Núñez, et al., 2021) .

كما تعتبر الإعاقة الذاتية إستراتيجية مستخدمة بشكل شائع لإدارة خطر احترام الذات، والذي يتم استحضاره من خلال الخوف من الفشل في التحصيل الدراسي (Gupta& Geetika, 2020). ويتسبب ارتفاع مستوى الإعاقة الذاتية لدى الطلبة إلى التأثير السلبي على التحصيل الدراسي حيث تسهم في انخفاض مستوى ادائهم على الاختبارات التحصيلية (Putwain, 2019, McCrea& Hirt, 2001).

مشكلة البحث:

تؤثر التشوهات المعرفية على سلوكيات الطالب الجامعي؛ فقد كشفت نتائج دراسة كلًا من (Ozer, et al., 2013) عن فاعلية البرنامج العلاجي للحد من التشوهات المعرفية في خفض الإرجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. كما كشفت نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والإرجاء الأكاديمي عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين المعتقدات اللاعقلانية والإرجاءالأكاديمي لدى طلبة الجامعة، بينما وجد علاقة ارتباطية سالبة بين المعتقدات العقلانية والإرجاء الأكاديمي، كما تسهم المعتقدات اللاعقلانية في التنبؤ بالارجاء الاكاديمي(عصام مرزوق وغاده محمد، ٢٠١٧) (Bridges& Roig, 1997; Balkis, et al., 2013; Balkis, 2015; Balkis & Duru, 2018; Balkis & Duru,2019; Balkıs& Duru, 2021)

وقد أشارت نتائج دراسة كلًا من (Flett, et al., 2012) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإرجاء الأكاديمي والأفكار السلبية العميقة حول الذات (الخوف من الفشل- الخوف من الكتابة- تجنب الأداء- تدني إدراك الذات- انخفاض الضمير- الإكتئاب- تجنب الإتقان).

كما اشارت دراسة كلًا من (Marcotte, et al., 2006) إلى أن الطلبة ذو المستوى المرتفع من التشوهات المعرفية كانوا اكثر عرضة للاصابة بالاكتئاب وانخفاض التحصيل الدراسي. وأشارت نتائج دراسة (Balkis et al., 2013; Khaledian , et al., 2013; Bester& Kufakunesu, 2021) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية والتحصيل الدراسي للطلبة؛ فتؤدي المستويات العالية من المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية إلى ميل الطلبة للإستعداد المتأخر للإمتحانات؛ وتأجيل أداء المهام الأكاديمية المطلوبة منهم؛ كما تشوه إدراكهم وتجعلهم أكثر قلقًا؛ بالإضافة إلى أنها تعزز الشعور باليأس؛ وتجعلهم غير قادرين على فهم واستيعاب المواد الدراسية؛ وإعتقادهم بأن من الأفضل لهم تجنب الصعوبات والمشاكل الموجودة في المواد الدراسية بدلًا من مواجهتها.

كذلك أشارت نتائج دراسة (yavuzer, 2015) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الإعاقة الذاتية والتشوهات المعرفية (النقد الذاتي- اللوم الذاتي- اليأس- الإنشغال بالخطر) لدى طلبة الجامعة، كما تسهم التشوهات المعرفية في التنبؤ بشكل كبير بميول الطلبة نحو الاعاقة الذاتية. كما وجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين الافكار والمعتقدات اللاعقلانية والاعاقة الذاتية. (Rich & Dahlheimer, 1989; Barkoukis; Perkos, & Kokkinopoulos, 2011; kaya; Sar& Ercengiz, 2017)

وتعتبر الإعاقة الذاتية لدى الطالب الجامعي إستراتيجية إستباقية لحماية ذاته من الأثار الناتجة عن ضعف أو فشل الأداء؛ فتعزي الفشل في الأداء إلى وجود عقبات أمامه وليس إلى نقص في قدراته أو مهاراته؛ بينما في حالة النجاح تعزز ذاته لانه استطاع النجاح في الأداء بالرغم من وجود عقبات أمامه.(McCrea& Flamm, 2012) وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الارجاء الأكاديمي والاعاقة الذاتية وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العاقة الذاتية والإرجاء الأكاديمي؛ حيث يؤدي إنخراط الطلبة

في الإعاقة الذاتية إلى سهولة حدوث الإرجاء الأكاديمي. (Akca, 2012; Beck et al., 2000; Barutçu Yıldırım & Demir, 2020; Núñez et al., 2021) كما أكدة نتائج دراسة كلًا من (Strunk& Steele, 2011) على الدور الهام الذي تلعبه الإعاقة الذاتية في دفع الطلبة للإنخراط في الإرجاء الأكاديمي؛ كما تسهم الإعاقة الذاتية في التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

كذلك أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة التي أهتمت بتناول العلاقة بين الإعاقة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الإعاقة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة (Thomas& Gadbois, 2007; Gadbois & Sturgeon, 2011; Akca, 2012; Schwinger, et al., 2014; Babu& Selvamari, 2018). وأوضحت نتائج دراسة كلا من (McCrea& Hirt, 2001) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي والطلبة منخفضي الإعاقة الذاتية في الجهد المبذول ومستوى الأداء على الاختبارات لصالح منخفضي الإعاقة الذاتية؛ فكان الجهد المبذول من جانب الطلبة مرتفعي الإعاقة الذاتية أقل ومستوى أدائهم على الإختبارات التحصيلية أقل بكثير من الطلبة منخفضي الإعاقة الذاتية.

وأكدت نتائج دراسة كلًا من(McCrea, et al., 2008) على الأثر السلبي للإعاقة الذاتية في التحصيل الدراسي للطلبة؛ كما تسهم الإعاقة الذاتية الخارجية في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلبة. كما أشارت نتائج دراسة (Putwain, 2019) إلى وجود تأثير سلبي غير مباشر للإعاقة الذاتية على مستوى الأداء على الإختبارات التحصيلية عبر (التحكم والقلق)؛ فكلما زاد مستوى الإعاقة الذاتية لدى الطلبة إنخفض مستوى التحكم وزاد مستوى القلق مما يؤدي إلى التأثير السلبي على أدائهم في الاختبارات التحصيلية.

ومن العرض السابق يتضح لمقدمة البحث ونتائج الدراسات السابقة التي أمكن الأطلاع عليها تجدر الإشارة إلى:

- التحصيل الدراسي هو من أهم مخرجات العملية التعليمية وقد يتأثر بمستوى التشوهات المعرفية والإعاقة الذاتية لدى طلبة الجامعة.
- الإرجاء الأكاديمي سلوك يلجأ إليه بعض طلبة الجامعة نتيجة توافر مستوى من التشوهات المعرفية أو الإعاقة الذاتية لديهم.

- وجود علاقة ارتباطية بين التشوهات المعرفية وكلًا من (الإعاقة الذاتية- الإرجاء الأكاديمي- التحصيل الدراسي).
- وجود علاقة ارتباطية بين الإعاقة الذاتية وكلًا من (الإرجاء الأكاديمي- التحصيل الدراسي)
- لم تتناول أي من الدراسات العربية في حدود علم الباحثان نمذجة العلاقات بين متغيرات الدراسة الحالية.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على السؤال التالي:

هل يمكن التوصل لنموذج سببي يفسر علاقات التأثير والتأثر بين أبعاد التشوهات المعرفية (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) كمتغيرات مستقلة، وبعدي الإعاقة الذاتية(الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين، وكلا من: أبعاد الإرجاء الأكاديمي(إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية) والتحصيل الدراسي كمتغيرات تابعة لدى طلبة الجامعة؟ **ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:**

١. هل توجد تأثيرات مباشرة لأبعاد التشوهات المعرفية (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) على بعدي الإعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) لدى طلبة الجامعة؟

٢. هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لأبعاد التشوهات المعرفية(التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) كمتغيرات مستقلة على أبعاد الإرجاء الأكاديمي(إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية) كمتغيرات تابعة عبر بُعدي الإعاقة الذاتية(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين لدى طلبة الجامعة؟

٣. هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لأبعاد التشوهات المعرفية (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي كمتغير تابع عبر بُعدي الإعاقة الذاتية(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين لدى طلبة الجامعة؟

٤. هل توجد تأثيرات مباشرة لبعدي الإعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) على أبعاد الإرجاء الاكاديمي (إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية) لدى طلبة الجامعة؟

٥. هل توجد تأثيرات مباشرة لبعدي الإعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة؟

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:-

١. التعرف على دور التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) في بُعدي الإعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) لدى طلبة الجامعة.

٢. الكشف عن دور التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) كمتغيرات مستقلة في أبعاد الإرجاء الأكاديمي(إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية) كمتغيرات تابعة عبر بُعدي الإعاقة الذاتية:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين لدى طلبة الجامعة.

٣. التعرف على دور التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي كمتغير تابع عبر بُعدي الإعاقة الذاتية:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين لدى طلبة الجامعة.

٤. الكشف عن دور بُعدي الاعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) في الإرجاء الاكاديمي بأبعادة المختلفة(إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية) لدى طلبة الجامعة.

٥. التعرف على دور بُعدي الاعاقة الذاتية(الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

أهمية البحث:

<u>أولاً: الأهمية النظرية</u>: تكمن الأهمية النظرية للبحث الحالي في الاتي:

١.تناول متغيرات هامة ومؤثرة في مخرجات العملية التعليمية(التشوهات المعرفية- الإعاقة الذاتية) وتوضيح الأثر الذي تحدثه في مستوى التحصيل الدراسي.

٢.فهم وتفسير سلوك الإرجاء الأكاديمي لطلبة الجامعة في ضوء التشوهات المعرفية والإعاقة الذاتية.

٣.توليد نموذج يوضح العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة للوقوف على العوامل التي تخفض من مستوى الإرجاء الأكاديمي وتعزز مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في:

١. الإستفادة مما سوف تسفر عنه نتائج البحث في إعداد البرامج التدريبية اللازمة للتغلب على الإرجاء الأكاديمي، وتحسين الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٢. تقديم أداتان جديدتان لقياس كل من: الإعاقة الذاتية، والإرجاء الأكاديمي لدي طلبة الجامعة فى البيئة العربية.

٣. ما أسفر عنه البحث من نتائج، وما قدمه من توصيات ومقترحات يمكن تطبيقها في الواقع الميداني لعمليات التطوير بمرحلة التعليم الجامعي.

مصطلحات البحث:

أولًا: التشوهات المعرفية Cognitive Distortion: وتُعرف تعريفًا نظريًا على أنها: منظومة من الأفكار الخاطئة التي تشمل: التفكير الثنائي، والتعميم الزائد، والتفكير الكارثي، والتهوين، والتجريد الانتقائي، والتفسيرات الشخصية؛ والتي تظهر أثناء الضغط النفسي، حيث تؤدي بدورها إلى استنتاجات خاطئة في إدراك المواقف التعليمية، وتؤثر سلبًا على مقدرة الفرد على مواجهة الضغوط المحيطة، وتتضمن التشوهات المعرفية ستة أبعاد هي:

١. **التفكير الكارثي:** وهو توقع الفرد أن نتائج الأحداث المختلفة ستكون كارثية.

٢. **التعميم الزائد:** وفيه يفترض الفرد أن نتائج خبرة واحدة يمكن تعميمها على باقي التجارب المُشابهة مستقبلًا.

٣. **التفسيرات الشخصية:** وفيه يزعم الفرد أنه السبب في حدوث حدث خارجي معين بدلًا من أن يرى أن هناك عوامل أخرى هي المسئولة عن ذلك.

٤. **التجريد الإنتقائي:** هو التركيز على التفاصيل التي أُخرجت من سياقها، وتجاهل غيرها من المميزات البارزة في الموقف، وتصور التجربة برمتها على أساس هذا الجزء.

٥. **التهوين:** وهو تعامل الفرد مع قدراته وخبراته الإيجابية على أنها حقيقة؛ ولكنه يهون من شأنها.

٦. **التفكير الثنائي:** هو التفكير المتطرف أو المستقطب؛ فيفكر الفرد في الأشياء على أنها إما بيضاء أو سوداء، أو أنه يجب أن يكون مثالي وإلا يكون فاشل، ولا يوجد وسط(لمياء صلاح الدين، ٢٠١٥)

ويعرفها الباحثان تعريفًا إجرائيًا قياسيًا في إطار الدرجات التي يحصل عليها الطالب على الأبعاد المختلفة لمقياس التشوهات المعرفية المُستخدم في الجانب الميداني من البحث.

ثانيًا: الإعاقة الذاتية Self- Handicapping: وتعرف تعريفًا نظريًا على أنها: عملية متعدد الأبعاد تتكون من الدوافع والسلوكيات، وهذه الدوافع تصف المكونات الانفعالية والمعرفية، وتتضمن بعدين هما: **الإعاقة الذاتية الداخلية: Self-handicapping Internal** وتتمثل في المكونات الانفعالية والمعرفية المحفزة لسلوكيات الإعاقة، و**الإعاقة الذاتية الخارجية: Self-handicapping External** وهي المكون السلوكي للإعاقة الذاتية، والتي تتمثل في السلوكيات التي تعوق الفرد عن بذل الجهد **(Clarke and MacCann, 2016).**

ويعرفها الباحثان تعريفًا إجرائيًا قياسيًا في إطار درجتي الطالب على بُعدي مقياس الإعاقة الذاتية المُستخدم في الجانب الميداني من البحث.

ثالثًا: الإرجاء الأكاديمي Academic Procrastination: ويعرف تعريفًا نظريًا على أنه: نزعة غير عقلانية لدى طلبة الجامعة لتأجيل البدء/ الإنتهاء من المهمة الأكاديمية والواجبات المنزلية والأنشطة الأكاديمية، ويتضمن أربعة أبعاد هي:

١. **إدارة الوقت Time Management:** وهو عدم قدرة الطالب على التخطيط الجيد للوقت اللازم لأداء المهمة المطلوبه منه.

٢. **النفور من المهمة Task Aversiveness:** وهو تأجيل الطالب للمهمة المطلوبه منه نظرًا لكره لها، وإعتبارها مهمة مملة، ومحبطة، وغير سارة.

٣. **الإخلاص Sincerity:** عدم قدرة الطالب على الجدية والتفاني في أداء المهمة المطلوبة منه، وسرعان ما يتشتت إنتباهة بسهولة بسبب عوامل خارجية.

٤. **المبادرة الشخصية Personal Initiative:** لا يتوافر لدى الطالب المبادرة الشخصية في بدء المهمة والإستمرار في العمل الدؤوب لتجاوز العقبات**(Bashir and Gupta, 2019).**

ويعرفها الباحثان تعريفًا إجرائيًا قياسيًا في إطار الدرجات التي يحصل عليها الطالب على الأبعاد المختلفة لمقياس الإرجاء الأكاديمي المُستخدم في الجانب الميداني من البحث.

رابعًا: **التحصيل الدراسي Academic Achievement: ويعرفه الباحثان تعريفًا نظريًا على أنه:** مجموعة الخبرات والمعلومات التي يحصل عليها الطالب من خلال دراسته خلال الأعوام الدراسية السابقة. **ويُعرف تعريفًا إجرائيًا قياسيًا** في إطار مجموع الدرجات التي يحصل عليها طلبة الفرقة الثانية تعليم أساسي بكلية التربية جامعة بنها في إختبارات نهاية العام الجامعي (٢٠٢٠/٢٠٢١م).

الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة:

أولا: التشوهات المعرفية Cognitive Distortion:

تُمثل البنية المعرفية للطالب الجامعي إطارًا تنظيميًا للمعرفة التي يكتسبها من البيئة الخارجية المحيطة به التي تؤثر فيه ويتأثر بها، ويتوقف مدى تطور الفرد وتكيفة مع البيئة الخارجية على البناء المعرفي لديه؛ وتتوقف دقة معالجة المعلومات لديه على معتقداته المعرفية فهي افكار 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.

وتعتبر المعتقدات اللاعقلانية هي المسئولة في المقام الاول عن الإضطرابات التي يعاني منها الفرد وما يترتب عليه من ضيق وكرب (في: عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٠: ١٧). وينتج عن ترك هذه المعتقدات اللاعقلانية دون تصحيح أو علاج ما يسمي التشوهات المعرفية.

والتشوهات المعرفية هي تشوه في التفكير وليس نقصًا او عجزًا فيه؛ وتكون المخططات العقلية والافتراضات والأفكار المسبقة هي المسئولة عن ظهورها؛ حيث تحدث في مرحلة معالجة المعلومات وليس مرحلة استقبالها؛ وتسهم التنشئة الاجتماعية الصارمة للفرد في نشأتها والتي تخلق بيئة ملائمة لظهور هذه التشوهات(نهلة مختار وأحمد السعداوي، ٢٠١٤)

ماهية التشوهات المعرفية:

وتعرف التشوهات المعرفية على أنها أفكار تلقائية سلبية مؤقتة تؤثر على الانظمة الانفعالية والتحفيزية للفرد.(Hamamci& Buyukozturk, 2004) كما ينظر إليها على أنها

منظومة من الأفكار والتصورات الخاطئة التي تظهر أثناء الضغط النفسي وتؤدي بدورها إلى استنتاجات خاطئة في إدراك المواقف الواضحة وتؤثر سلبًا على قدرة الفرد في التحكم وخصائص شخصيته وعلى مواجهة ضغوط الحياة والتكيف النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة. (أميمة كامل، ٢٠٠٦؛ لمياء صلاح الدين، ٢٠١٥؛ محمد عبد القادر متولي، ٢٠١٩)، وتعرف على انها أساليب تفكير غير منطقية ومعارف محرفة تؤثر على إدراك الفرد وتفسيراته للأشياء إما التغاضي عنها أو المبالغة.(سماح ابو السعود رسلان، ٢٠١١؛ رضا عبد الحليم، ٢٠٢٠)، وتعرف على أنها "الافكار المبالغ فيها، وتشويه للحقيقة في الاذهان، فلا تُرى كما هي في الواقع، وهذا الخلل يؤدي إلى تشوه الواقع المحيط بالفرد".(فاتن كامل سليمان، ٢٠١٦)، ويشار اليها على انها "مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية والتي تمتاز بعدم الموضوعية وتقترن بأساليب خاطئة في التفكير كالمبالغة والتهوين وابتغاء الكمال وتتأثر بالميول والأهواء الشخصية والتوقعات الخاطئة والظن والتنبؤ والابتعاد عن المسئولية وهذه الأفكار لا تتفق مع إمكانات الفرد الواقعية والفعلية". (شرين حليم و هانم سالم، ٢٠١٩)، كما ينظر اليها على انها التحريفات والأخطاء المعرفية في معالجة المعلومات التي يستخدمها الأفراد بصورة تلقائية عن أحداث الحياة بطريقة سلبية وتسبب لهم الشعور بالضيق والألم.(اسلام اسامة العصار، ٢٠١٥ ؛ مها الخطيب وريم علي المغربي، ٢٠٢٠)، بينما ينظر اليها على أنها "معتقدات خاطئة تكتسب من خلال التأثر بآراء الآخرين، وبُنيت عليها توقعات وتنبؤات سلبية عن المستقبل الأكاديمي والمهني." (وفاء راوي، ٢٠٢١)

التشوهات المعرفية من وجهة نظر ارون بيكA. Beck:

سعي أرون بيك إلى تأسيس العلاج المعرفي في أوائل الستينات كعلاج منظم مختصر ومتمركز حول الحاضر لمرضي الاكتئاب؛ ويتعامل مع المشاكل الحالية للمريض مع إعادة تصحيح التفكير السلبي والسلوك المترتب عليه؛ ومنذ ذلك الوقت نجح بيك وأخرون في تطوير هذا العلاج لمعالجة مجموعة من الاضرابات النفسية المختلفة بطريقة فعالة؛ ويعتمد هذا العلاج على النموذج المعرفي الذي يفترض أن التفكير السلبي المشوه الذي يؤثر على مشاعر وسلوك المريض هو الغالب في معظم الاضرابات النفسية؛ وقد أشار بيك إلى التشوهات المعرفية في ضوء النموذج المعرفي على انها أفكار تلقائية (أوتوماتيكية) لا تنتج عن نية أو قصد ولكنها تنبثق تلقائيًا وغالبًا ما تكون سريعة ومختصرة؛ ويمكن الانتباه لها بصعوبة ولكن ننتبه أكثر إلى المشاعر المصاحبة لها؛ وتعتبر أكثر المستويات المعرفية

سطحية فهي تدور في عقل الفرد ودائمًا ما تتعلق بالمواقف التي يتعرض لها الفرد والتي بدورها تؤثر في مشاعره وسلوكه الصادر منه.(بيك، ٢٠٠٧: ١٧، ٣٧، ٤١)

التشوهات المعرفية من وجهة نظر ألبرت إليس A. Ellis:

قاد إليس إتجاه العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي؛ فيري أن هناك تداخل بين التفكير والانفعال حيث يفكر الفرد ويشعر ويتصرف في ذات الوقت، ونادرا ما يحدث أحد هذه المكونات دون الآخر؛ ويعد الإضطراب النفسي والانفعالي نتيجة للتفكير اللاعقلاني؛ وينظر إليس إلى التشوهات المعرفية على انها نتاجًا لمجموعة من الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد وهي المسئولة عن الاضطرابات المختلفة التي تحدث له؛ ويساعد تعديل هذه الأفكار وتحويلها إلى أفكار عقلانية على التخلص من هذه الاضظرابات وضبط إتجاهات الفرد وسلوكياته (في:عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٠: ٧٢).

أبعاد التشوهات المعرفية:

حدد بيك Beck أبعاد التشوهات المعرفية كالاتي: ١-التفكر الثنائي:حيث ينظر الفرد إلى الموقف من ناحيتين إما نجاح أو فشل. ٢-التفكير الكارثي:وهو توقع الفرد للمستقبل بطريقة سلبية دون اعتبار لإحتمالات إيجابية. ٣-التقليل من شأن الإيجابيات أو عدم إحتسابها. ٤-التفكير العاطفي:وفيه ينظر الفرد إلى الاشياء التي يشعر بها بقوة على انه صواب ويتجاهل اي دليل عكس ذلك. ٥-التصنيف:أي وضع الفرد مسمي له أو للاخرين دون الأخذ في الاعتبار ان الدليل على هذا التصنيف قد لا يؤدي إلى صحة ما ذهبت إليه. ٦-التضخيم أو التقليل:أي تضخيم الفرد من السلبيات والتهوين من شأن الايجابيات. ٧-التجريد الانتقائي: ويعني توجيه انتباه زائد إلى جانب سلبي واحد بدلًا من رؤية الصورة كاملة. ٨-الشخصنة:الاعتقاد بأن الاخرين يفكرون بطريقة سلبية تجاه الفرد بسببه دون اعتبار للتفسير المنطقي لتصرفاتهم. ٩-التعميم الزائد:وهو استنتاج الفرد استنتاجًا سلبيًا قد يتخطى الوضع الراهن. ١٠-التفكير بصيغة الالزام: لديك فكرة كاملة ودقيقة عما ينبغي لك أو للآخرين أن يتصرفوا وتشعر بالضجر واللوم إذا لم يحدث ذلك. ١١-الرؤية الانبوبية:وتعني الرؤية الدائمة للجانب السلبي من الموقف (بيك، ٢٠٠٧: ١٨٧).

كما حدد إليس Ellis الافكار اللاعقلانية إلى إحدى عشرة فكرة وقسمها إلى ثلاث مجموعات؛ تتعلق أفكار المجموعة الأولى بالفرد (يجب أن يكون أدائي جيدًا وأن أنال موافقة الآخرين ورضاهم وإلا فسوف أكون غير كفء ولا قيمة أو جدوى لي)، بينما تتعلق أفكار

المجموعة الثانية بالآخرين(يجب أن يتسم الآخرون تحت كل الظروف وفي كل الأوقات بالعدل وأن يكونوا ودودين في تعاملهم معي وإلا فسوف يكونوا مصدر إزعاج لي)، وأفكار المجموعة الثالثة تتعلق بالظروف(يجب أن تكون الظروف التي أحيا فيها مريحة ومناسبة وتوفر لي الأمان وإلا فسوف يكون العالم مزعجًا ولا يمكنني أن احتمله وستصبح الحياة لا تستحق أن نحياها) (في: عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٠: ٣٠).

وقسم كلا من (Hamamci& Buyukozturk, 2004) التشوهات المعرفية إلى ثلاثة أشكال ١-الرفض الشخصي Interpersonal Rejection ويشير إلى إعتقاد الفرد برفض الآخرين له وعدم تقبلهم له. ٢-توقعات العلاقات غير الواقعية Unrealistic Relationship Expectation ويكون للفرد توقعات غير منطقية عالية في علاقته مع الآخرين. ٣-سوء الفهم الشخصي Interpersonal Misperception ويقصد به الفهم الخاطيء غير الواقعي للعلاقات بين الاشخاص.

مما سبق يُمكن النظر إلى التشوهات المعرفية على أنها: مجموعة من الأفكار السلبية، والخاطئة، المُتأثرة بالأهواء والآراء الشخصية للفرد، والتي تعيقه عن تحقيق أهدافه المنشودة على نحو إيجابي وصحيح.

العوامل المسهمة في نشأة التشوهات المعرفية

أكد إليس على وجود مؤثرات أسرية وإجتماعية تسهم في نشأة التشوهات المعرفية؛ بالإضافة إلى ذلك يوجود أسس بيولوجية ايضًا تؤثر على اللاعقلانية والإضطراب الإنساني (في:عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٠: ٤٤)، كما يؤثر مدى إنتماء الطالب إلى جماعة من الأقران على معتقداته المعرفية حول قدراته الذاتية ومستوى كفائتة الذاتية مما ينعكس على مستوى التشوهات المعرفية لديه(علا نصار، ٢٠١٥).

كما تنتج التشوهات المعرفية نتيجة لزيادة التعميم وعدم القدرة على فلترة المعلومات والتسرع في الوصول إلى النتائج والتصنيفات الخاطئة والتضخيم والتهوين والتفكير الثنائي المتطرف.(نرمين محمد، ٢٠١٩)، ويمتلك اصحاب النمط القلق نظرة سلبية وتقييم سلبي لذاتهم وإيجابي نحو الاخرين فيرون أن قيمتهم لأنفسهم وتقبلهم الذاتي يكون من خلال تقبل الآخرين (المهمين في حياتهم) لهم؛ وتقود هذه المعتقدات السلبية الى ظهور التشوهات المعرفية وهذا عكس اصحاب النمط الامن(ياسمين أبو هلال، ٢٠٢٠).

ويؤثر التفاعل مع البيئة المحيطة بالفرد في مستوى التشوهات المعرفية لديه؛ وايضا لأساليب المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي للوالدين أثر واضح في نشأة التشوهات المعرفية لدى الطلبة، هذا بالاضافة إلى عوامل بيئية مثل التربية الأسرية والإجتماعية (مريم اللحياني وسميرة العتيبي، ٢٠٢١).

أثر التشوهات المعرفية على طلبة الجامعة:

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى التأثير السلبي للتشوهات المعرفية على جوانب كثير لدى طلبة الجامعة؛ فتسهم التشوهات المعرفية في خفض تقدير الذات والتسامح وانخفاض الشعور بالسعادة لديهم (ياسمين أبو هلال، ٢٠١٨). كما تؤثر بالسلب على قدرتهم على مواجهة أحداث الحياة والتكيف مع المواقف المختلفة ومستوى الحكمة الاختبارية لديه(نرمين محمد، ٢٠١٩)، وتسهم في نشأة وتشكيل قلق التصور المعرفي لدىهم؛ وإعاقة الفهم العميق والصحيح والمنطقي لأبعاد المواقف الحياتية المختلفة لدىهم؛ وتحريف المعايير التي يحتكم إليها الطالب الجامعي لتفسير الأحداث والتنبؤ بها فيعجز عن التنبؤ بالأحداث والمواقف المستقبلية(عبد الرحمن الزاهراني، ٢٠١٩)، كما تسهم في خفض فعالية الذات (مها الخطيب وريم المغربي، ٢٠٢٠)، وضعف قدرته على معالجة المعلومات بطريقة فعالة وناجحة مما يجعله يشعر بضعف الثقة بنفسه وإنخفاض مستوى الكفاءة الذاتيه لديه؛ والشعور بإنفعالات سلبية مثل ارتفاع مستوى قلق الامتحان لديه(حسين غنامة ومعين النصراوين، ٢٠٢٩)، والتأثير السلبي على القرارات التي يتخذها في موقف ما(رضا عبد الحليم، ٢٠٢٠)، وخفض مستوى الصمود الاكاديمي والهناء النفسي(وفاء راوي، ٢٠٢١).

ثانيا: الإعاقة الذاتية Self- Handicapping:

يرجع مصطلح الإعاقة الذاتية إلى تلك الأبحاث والدراسات التي قام بها Jones and Berglas) خلال الفترة من (١٩٧٥– ١٩٧٨)م، والتي تناولا من خلالها مجموعة متباينة من الفنيات المُعبرة عن الإستياء الذاتي self-resentational tactics، على إعتبار أنها تُمثل مجموعة من الإستراتيجيات الخارجية strategies of externalization التي يستخدمها مُتعاطي المخدرات في تقديم مجموعة من الإعزاءات حول سلوكياتهم، وقد ظهر ذلك المصطلح على نحو إعاقة ذاتية عام (١٩٧٨)م في إشارة إلى الدوافع الكامنة وراء السلوكيات غير المُحققة للإندماج والتوافق، كما أن الإعاقة الذاتية تنبع من عدم قدرة الفرد على استثمار

مواردة الذاتية على نحو إيجابي؛ بما ينعكس في ضعف تقدير الذات، وعدم القدرة على تحمل المسئولية، وعدم القدرة على الإنجاز.(Higgins; et al., 1990: 13)

وينظر للإعاقة الذاتية على أنها مناورة للدفاع عن النفس تحمي الكفاءة الذاتية من ردود الفعل السلبية، ويلجأ اليها كل فرد متجنب الفشل أو يري ضعف إحتمالية النجاح في أداء مهمة ما، فيدعي وجود عوائق وموانع مثل: تناول الكحول أو التعصب لإخفاء تفاصيل موضوع ما أو إخفاء أرائه الحقيقية التي لا يريد الافصاح عنها، وبذلك ينسب الفشل إلى العائق وليس إلى قصور في مهاراته وقدراته، ويحدث بغرض حماية تقدير الذات لديه وتعزيزها. (Jones& Berglas, 1978; Curtis, 1989)، وتستخدم بشكل متكرر قبل أداء مهمة الإنجاز أو بالتزامن معها مع ولكن ليس بعدها؛ وقد يكون هذا العائق خارجي وفي بعض الأحيان يكون داخلي(Gupta, 2020).

ماهية الإعاقة الذاتية:

تعرف الإعاقة الذاتية على أنها إستراتيجية استباقية تهدف إلى حماية قيمة الذات من خلال تجنب الفشل أكثر من محاولة إحراز النجاح، وتوجه الفرد لتقديم الأعذار واللوم للظروف لا للذات ، والافتقار للسيطرة على الموقف، واللجوء إلى تقليل المجهود بدلاً من السيطرة على الموقف.(عفاف محمد جعيص ومصطفى عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٥: ٤٧٠)(McCrea & Hirt, 2001; McCrea, & Flamm, 2012)

ويشار إليها على أنها استراتيجية يستخدمها الطلبة لتبرير فشلهم الأكاديمي وعزو الفشل إلى سلوكيات مثل(نقص الجهد– توفير وقت أقل للدراسة) بدرجة أكبر من وجود نقص في مهاراتهم أو قدراتهم.(Akca, 2012) كما تعرف على أنها عملية متعدد الابعاد تتكون من دوافع وسلوكيات، وهذه الدوافع تصف المكونات الانفعالية والمعرفية. وتتضمن بعدين، البعد الأول: الإعاقة الذاتية الداخلية والبعد الثاني: الإعاقة الذاتية الخارجية. (Clarke& MacCann, 2016)

كما ينظر إليها علي أنها أسلوب من أساليب مواجهة الأحداث المهددة للذات ويقلل الفرد عن طريقها من الفرص المتاحة له لكي يؤدي أداءً طيبًا في عمل يتوقع أن يفشل فيه أو أن يؤدي أداءً ضعيفًا، والهدف من ذلك هو إيجاد عذر مقبول أو مبرر للعمل الضعيف المتوقع بحيث يمكن أن تعزي أوجه القصور إلى الظروف المحيطة أو في حالة النجاح عن طريق تضخيم القدرات. (مصطفى ابو المجد مفضل، ٢٠١١؛ حنان أحمد كرسون، ٢٠١٧)

وتعرف على أنها عقبات مفروضة على الذات ليبرر من خلالها الفرد أن الفشل في أداء مهمة ما يرجع إلى وجود هذه العقبات، أو يفسر أن نجاحة في أداء هذه المهمة قد تم بالرغم من وجود هذه العقبات.(Török& Szabó, 2018; Jumareng& Setiawan, 2021) بينما ينظر إليها على أنها إستراتيجية مستخدمة بشكل شائع لإدارة خطر احترام الذات، والذي يتم استحضاره من خلال الخوف من الفشل في التحصيل الدراسي.(Gupta& Geetika, 2020)

وينظر إليها على أنها استراتيجية تحفيزية توضح وتفسر إنخراط الطلبة في سلوكيات سلبية أثناء أداء الواجبات المنزلية وفي وقت الغياب الجزئي للوالدين.(Núñez et al., 2021)

أبعاد الإعاقة الذاتية:

أشار(Clarke& MacCann, 2016) أن الإعاقة الذاتية تتضمن بعدين، البعد الأول: الإعاقة الذاتية الداخلية Self-handicapping Internal وتتمثل في المكونات الانفعالية والمعرفية المحفز لسلوكيات الإعاقة الذاتية. والبعد الثاني: الإعاقة الذاتية الخارجية : Self-handicapping External وهي المكون السلوكي للإعاقة الذاتية، والتي تتمثل في السلوكيات التي تعوق الفرد عن بذل الجهد.

ومن جانب أخر: أشار(Török& Szabó, 2018; Gupta& Geetika, 2020) لشكلين للإعاقة الذاتية هما: إعاقة ذاتية سلوكية: وتتمثل في العقبات التي تقف أمام نجاح الفرد في أداء المهمة، الإعاقة الذاتية المذعومة claimed self-handicapping: وتعني أن يدعي الفرد مسبقًا أن المهمة شديدة الصعوبة، ويخشي من عدم إكتمالها حتى إذا فشل يلقي اللوم على الصعوبات والعقبات التي إدعي وجودها مسبقًا.

العوامل المسهمة في الإعاقة الذاتية:

أشارت عدد من الدراسات السابقة إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تسهم في إنخراط الطلبة في الإعاقة الذاتية ومنها: تقدير الذات وعدم اليقين وإحتمال الفشل ومستوى قلق المستقبل ومستوى التعاطف مع الذات ومستوى المشاركة الوالدية وقلق الإختبار ومعتقدات الكمالية والكفاءة الذاتية وأهداف تجنب الأداء ومستوى الثقة بالنفس والخوف من التقييم السلبي والمشاركة الوالدية (Firozzi, et al., 2006; Akin& Akin, 2015; Filemoni, 2017; Torok& Szabo, 2018; Chen, et al., 2018; Arab-Mohebi-Shahrabi, et al., 2018; Barutçu Yıldırım& Demir, 2020; Nunez et al, 2021)

كما أشارت دراسة (Ozen, 2020) أن ميل الطالب إلى تبني إستراتيجية (العجز المكتسب–والعجز الذاتي) نتيجة عدم وجود بنية عقلية سليمة للتستر على أخطائه وعدم تحمله مسئولية الفشل في إداء المهمة المطلوبة منه يساعد على تحويلها إلى إعاقة ذاتية. وأشارت دراسة كلًا من (Adil, et al., 2020) إلى أن توافر مقدار جيد من رأس المال النفسي الأكاديمي لدى الطلبة يسهم في خفض الإعاقة الذاتية لديهم وتحسين الأداء الأكاديمي. كما أوضحت دراسة كلًا من (Nunez et al, 2021) أن المشاركة الوالدية ترتبط ارتباطًا سلبيًا مع الإعاقة الذاتية؛ فيميل الطلبة إلى الإنخراط في الإعاقة الذاتية كلما إنخفضت المشاركة الوالدية في أداء الواجبات المنزلية مع الأبناء.

أثر الإعاقة الذاتية على طلبة الجامعة:

يسهم إنخراط الطلبة في الإعاقة الذاتية إلى إنخفاض مفهوم الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية وزيادة مستوى قلق الإختبار وتبني إستراتيجيات التعلم الأكثر سطحية والبعد عن إستراتيجيات التعلم العميق وإنخفاض التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي لديهم. (Thomas& Gadbois, 2007; Gadbois & Sturgeon, 2011) كما تتسبب في إيجاد صعوبة في إدارة الوقت وعدم الإهتمام الكافي بالدروس الخاصة بهم؛ وتقليل الجهد المبذول في أداء المهم؛ ولديهم مشاكل متعلقة بتحضير المهام الأكاديمية، فيأخذون وقت أقل للتحضير للإمتحان، وانخفاض التحصيل الدراسي لديهم (Akca, 2012; Ganda& Boruchovitch, 2015; Babu& Selvamari, 2018) .

وترتبط الإعاقة الذاتية ارتباطًا سلبيًا بتقدير الذات لدى الطلبة وتسهم في تبني الأسلوب الاستنادي التشاؤمي(Kazemi, et al., 2018). وتؤثر بالسلب على الإحتياجات النفسية لدى الطلبة ومقدار التعاطف مع الذات(AYDIN& Kahraman, 2020)، كما اتضح ارتباط الأعاقة الذاتية ارتباطًا موجبًا بتقدير الذات والقدره على النضال والبقاء في مواجهة المواقف الصعبة لتحقيق النجاح؛ وارتباطًا سالبًا مع أهداف الأنجاز(Jumareng& Setiawan, 2021).

الإعاقة الذاتية والتشوهات المعرفية:

ترتبط الإعاقة الذاتية بمستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة فكلما ارتفع مستوى التشوهات المعرفية حيث يسود الأفكار السلبية والمعتقدات اللاعقلانية ساعد على ميل الطلبة للإنخراط في استراتيجيات الإعاقة الذاتية مثل(تعاطي الكحول والمخدرات– قلة عدد ساعات النوم قبل اداء المهمة المطلوب انجازها– تقليل الجهد المبذول من جانب الطالب) وذلك

بغرض حماية ذواتهم وتجاوز الفشل واستيعاب النجاح، ولكن تتسبب الاعاقة الذاتية المزمنة في العديد من الأضرار الواقعة على الفرد، فهي عملية تنتهي بإلحاق الضرر بمفهوم الذات على المدى الطويل.

فقد أشارت نتائج دراسة (yavuzer, 2015) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الإعاقة الذاتية والتشوهات المعرفية (النقد الذاتي– اللوم الذاتي– اليأس– الإنشغال بالخطر) لدى طلبة الجامعة، كما تسهم التشوهات المعرفية في التنبؤ بشكل كبير بميول الطلبة نحو الاعاقة الذاتية.

كما وجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية والاعاقة الذاتية، حيث تسهم المعتقدات اللاعقلانية والخرافية في التنبؤ بالاعاقة الذاتية، فوجود معتقدات وأفكار لاعقلانية لدى الطالب حول مهمة ما أو مادة دراسة أو امتحان هام ومن أجل توقعهم لسوء الأداء ولتجنب مواجهة ردود الفعل السلبية من جانب الزملاء أو المعلمين أو الأباء والحفاظ على مفهوم الذات لديه يلجأ الطالب للإنخراط في سلوكيات الإعاقة الذاتية وخلق عوائق(مثل: الابلاغ عن الخوف والقلق أو أن الامتحان صعب جدًا أو أنه لا يستطيع أن يكون ناجحًا– عدم النوم فترة كافية قبل الامتحان) وبذلك يساعد على حماية ذاته والهروب من تحمل مسئولية التقصير أوضعف الأداء أو الجهد المنخفض من جانبه ونسب الفشل وعدم القدرة على النجاح إلى هذه العوائق وليس إلى قدراته ومهاراته الشخصية . (Rich & Dahlheimer, 1989; Barkoukis et al, 2011; kaya et al, 2017)

ثالثًا: الإرجاء الأكاديمي Academic Procrastination:

أصبح الإرجاء الأكاديمي ظاهرة منتشرة بين كثير من الطلبة أكثر من أي وقت مضى، فهو ميل إرادي ومتكرر وغير مبرر لدى الطالب لتأجيل أو تأخير بدء أو إتمام ما يستند إليه من مهام أو تكليفات أو قرار أكاديمية، واستخدام أعزار وهمية لتبرير ذلك التأجيل خوفا من عدم القدرة على إتمامها على الوجه المطلوب وتجنب اللوم من الآخرين، ويصاحب ذلك السلوك مشاعر الضيق والتوتر واللاسعادة وعادة ما يكون الفرد على وعي بتلك النواتج السلبية(تامر شوقي إبراهيم، ٢٠١٤؛ مجدي عبد الغني غانم، ٢٠١٨) (Bashir& Gupta, 2019).

ويوجد نمطان من الإرجاء الأكاديمي، النمط السلبي: وينظر إليه على أنه تأجيل الطلبة البدء في أداء المهام الدراسية المطلوبة، والــتأخير في إنجازها، مع وجود شعور بالضيق

وعدم الإرتياح للتأخير في أدائها نتيجة الخوف من الفشل؛ بينما ينظر إلى النمط الإيجابي: على أنه تأجيل الطلبة 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. (هشام محمد الخولي، ٢٠١٩)

ماهية الإرجاء الأكاديمي:

يعرف كلًا من (معاوية أبو غزال، ٢٠١٢؛ أسماء إبراهيم، ٢٠٢١) الإرجاء الأكاديمي على أنه "ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، وينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي". كما يعرفه (لطفي عبد الباسط عيسى، ٢٠١٤: ٨٧) على أنه "سمة نفسية غير مرغوبة تشمل مكونات معرفية وسلوكية ووجدانية يدرك معها الفرد أهمية المهمة أو العمل الذي ينبغي عليه أن يؤديه ولكن يستقر في وجدانه التأجيل". ويشير(محمد ابو راسين، ٢٠١٥) على أنه "تأخير إنجاز المهام الأكاديمية بشكل متكرر عن وقتها المحدد، نتيجة الإخفاق في إدارة تنظيم الذات، وعدم القدرة على تنظيم وإدارة الوقت بفاعلية، والخوف من الفشل." وينظر(صديق أحمد عريشي، ٢٠١٦) إليه على أنه "ميل الطالب إلى تأجيل البدء في المهمات الدراسية أو إكمالها حتى اللحظات الأخيرة." ويعرفه كلًا من (Bashir& Gupta, 2019) على أنه نزعة غير عقلانية لدى طلبة الجامعة لتأجيل البدء أو الانتهاء من المهمة الأكاديمية والواجبات المنزلية والمشروعات والانشطة الأكاديمية.

كما يعرف الإرجاء الأكاديمي على أنه عملية تأجيل أو تأخير أداء المهام المطلوبة بشكل مقصود وبشكل دائم أو في بعض الأحيان؛ دون أسباب أو مبررات منطقية؛ ويكون الفرد مدركًا لما ينتج عن ذلك من عواقب سلبية. (صالح عليان درادكة، ٢٠٢٠؛ حسن بن إدريس صميلي، ٢٠٢٠؛ ميرفت حسن عبد الحميد، ٢٠٢١) (Kim, et al., 2020)

ويذكر كلًا من (Rusdi et al, 2020) أن الارجاء الاكاديمي هو تأجيل الطالب لأداء المهام الأكاديمية المطلوبه منه لخوفه من الفشل في حالة إنجازه للمهمة بصورة اقل من توقعاته أو توقعات الاخرين له، والنفور من المهمة المطلوب وعدم الارتياح لها.

وتعرفها (سالي نبيل عطا، ٢٠٢١) على أنه المماطلة والتأجيل المقصود والمتعمد من الطالب للبدء في المذاكرة، وحضور المحاضرات وتحضيرها، وعمل التكليفات والمهام المطلوبة منه وإنهائها وتسليمها والإستعداد للامتحان، واستخدام أعذار وهمية للهروب منها، وتضيع الوقت، مما يؤثر بشكل سلبي على الجانب الأكاديمي والإنفعالي للطالب.

أبعاد الإرجاء الأكاديمي:

وقد تعددت وتنوعت أبعاد الإرجاء الأكاديمي مع تعدد الدراسات السابقة التي تناولته: وقد أشار (Ferrari, 1994) أن الإرجاء الأكاديمي يتضمن بعدان هما (الإرجاء السلوكي- الإرجاء في إتخاذ القرار). كما أوضح كلًا من(Domínguez Lara, et al., 2014) إلى أنه يتضمن بعدان هما (التنظيم الذاتي الأكاديمي – تأجيل إكمال المهام الأكاديمية)، ويذكر (محمد ذياب السرحا، ٢٠١٦) أن أهم أبعاده (كتابة الواجبات الأكاديمية- الاستعداد للامتحان- المتابعة اليومية للدروس ومواظبة الحضور). كما توضح (جيهان محمود، ٢٠١٧) أبعاده(البعد السلوكي- البعد المعرفي- البعد الانفعالي). وأشار (مجدي عبد الغني غانم، ٢٠١٨) أن أبعاده (الإرجاء الاختياري- السلوك التجنبي- الخوف من الفشل- المشاعر السلبية). ويذكر (Bashir& Gupta, 2019) أنه يتضمن أربعة أبعاد وهي(إدارة الوقت Time Management- النفور من المهمة Task Aversiveness- الاخلاص Sincerity- المبادرة الشخصية Personal Initiative).

وأشار(هشام الخولي، ٢٠١٩) إلى أن الإرجاء الأكاديمي يتضمن بعدين(تأجيل الوقت- تجنب الإنجاز) كما اوضح كلًا من(Rusdi et al., 2020) أبعاده (الخوف من الفشل- النفور من المهمة). وأوضحت(سالي عطا، ٢٠٢١) إلى أن أبعاده(المخاطرة Risk – الانشغال بأمور آخرى Bieng Busy- تدني القدرة على إدارة الوقت Poor Self-management)، وأضافت (ميرفت عبد الحميد، ٢٠٢١) أن أهم أبعاده(الإدارة السلبية للذات- الكسل في أداء المهام- الانشغال بأمور آخرى- تدني مستوى الدافعية).

العوامل المسهمة في الإرجاء الأكاديمي.

أشارت الدراسات السابقة التي تناولت الإرجاء الأكاديمي إلى وجود عوامل تكمن خلف الإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة ومن اهمها: تقدير الذات، الاعتماد على الآخرين، سلوك هزيمة الذات، الفشل في إكمال المهمة، الفشل، الأفكار اللاعقلانية.(Ferrari, 1994) الخوف من الفشل، أسلوب المدرس، المهمة المنفرة، المخاطر، مقاومة الضبط، ضغط الأقران. (معاوية أبو غزال، ٢٠١٢) الكمالية في التفكير.(Mushquash& Sherry, 2012) نقص مهارات إدارة الوقت- الفشل المتكرر في تحديد أولويات المهام- وجود أفكار ومعتقدات لاعقلانية. (Ozer et al., 2013) افتقاد الحماس للعمل، النفور من المقررات الدراسية- الإحساس بالملل والقلق من الاستذكار مبكرًا- الخوف من الفشل- المعاناة من المشكلات

المختلفة(تامر إبراهيم، ٢٠١٤)، عدم القدرة على تنظيم أوقاته؛ الخوف من الفشل؛ الهروب من المهام الصعبة أو الواجبات غير السارة، انخفاض مستوى الدافع لتحقيق النجاح، زيادة مستوى دافع تجنب الفشل(محمد ذياب السرحا، ٢٠١٦)، الكمالية في التفكير وقلق الإختبار(صديق عريش، ٢٠١٦)، تقدير الذات(Filemoni, 2017)، الملل الأكاديمي، عدم وجود متابعة جادة، صعوبة المواد الدراسية وافتقارها للجاذبية، زيادة مستوى الضغوط الأكاديمية، التنشئة الإجتماعية، الخلفية الثقافية، الأفكار اللاعقلانية؛ مستوى عالي من الكمالية والعصابية(جيهان محمود، ٢٠١٧)، عدم الرضا عن الدراسة، حيوية الضمير، الثقة بالنفس، الدافعية للإنجاز، وجهة الضبط الأكاديمي فيميل ال الطلبة ذوي وجهة الضبط الخارجي إلى الإرجاء بمستوى أعلى من الطلبة ذوي وجهة الضبط الداخلي، ووجود أفكار ومعتقدات لاعقلانية (التفكير الكمالي- الخوف من الفشل- قلق المستقبل)(مجدي غانم، ٢٠١٨)، الضغوط الحياتية(حسن صميلي، ٢٠٢٠)، الإخفاق المعرفي وضغوط الحياة(أمل زايد، ٢٠٢٠)، يسهم مستوى اليقظة المنخفض في زيادة سلوك الإرجاء الاكاديمي(ميرفت عبد الحميد، ٢٠٢١)، اليقظة العقلية والعبء المعرفي(سالى عطا، ٢٠٢١).

أثر الإرجاء الأكاديمي على طلبة الجامعة:

أشارت العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الإرجاء الأكاديمي إلى أن له تأثيرًا سلبيًا على الطلبة، فالمرجئون السلبيون هم أفراد منخفضين في (الضبط والتنظيم الذاتي والعاطفي، إدارة الوقت، استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة، فاعلية الذات، دافعية الإنجاز الأكاديمي)، أقل مثابرة؛ أقل إحراز للأهداف، متوجهون نحو استراتيجيات تجنب الأداء؛ يتقصهم الدقة في تقدير أهمية المهمة(لطفي عبد الباسط ، ٢٠١٤)، كما يسهم في وصول الطالب إلى الفشل الأكاديمي نتيجة تراكم الواجبات والمهام الأكاديمية، والتأخر في الأستعداد الجيد للإمتحانات، وعدم إنجاز المطلوب منهم في إطار الزمن المحدد(محمد ذياب السرحا، ٢٠١٦).

ويعاني الطالب المرجيء من فقدان القدرة على تنظيم الوقت والجهد على الوجه الأمثل، ويفتقد القدرة على الكفاح من أجل إنجاز الأعمال الأكاديمية في أوقاتها؛ ولا يستطيع الألتزام بما يوكل إليه من واجبات؛ والشعور بعدم الرضا عن الدراسة(مجدي عبد الغني غانم، ٢٠١٨: ١٦٢)، كما تؤدي زيادة مستوى الإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة إلى زيادة خبرات الفشل لديهم، ودفعهم إلى العزو والإنسحاب وتجنب القيام بأداء المهام الأكاديمية، والإخفاق

في إدارة وتنظيم الوقت، والتقدير السلبي للذات، وعدم الرضا والقبول للجوانب الأكاديمية، وتجنب التوجه نحو الإنجاز الأكاديمي، وإنخفاض مستوى الفاعلية الذاتية(صالح درادكة، ٢٠٢٠).

الإرجاء الأكاديمي والتشوهات المعرفية:

التشوهات المعرفية من العوامل الهامة التي تكمن خلف إنخراط الطلبة في الإرجاء الأكاديمي، حيث يعكس الإرجاء خيبات الأمل والفشل الشخصي التي تعرض لها الطلبة في الماضي، والمخاوف المتعلقة بالماضي لديهم، وبعض الإنفعالات السلبية المسيطرة عليهم مثل: الإكتئاب والقلق؛ والأفكار والمشاعر السلبية المسيطرة عليهم، والكمالية في التفكير (Flett et al., 2012).

فالطلبة الذين تتوافر لديهم معتقدات لاعقلانية تجاه الأداء الأكاديمي هم أكثر عرضة لإرجاء المهام الأكاديمية والأستعداد للإمتحانات من الطلبة 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).

والمعتقدات اللاعقلانية هي أفكار عقائدية جامدة ومتناقضة وغير منطقية؛ وغير متوافقة مع الواقع وتسبب خلل وظيفي؛ تؤدي إلى مشاعر وسلوكيات سلبية غير صحية وغير قابلة للتكيف مثل (القلق- الإكتئاب- فقدان احترام الذات- الغضب- الكراهية)، 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 الإرجاء الأكاديمي (Balkis & Duru,2019).

فينظر الطلبة أصحاب الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية إلى الحياة اليومية على أنها مليئة بالإحباطات والصعوبات، ويمتلكهم الخوف من الفشل وينخفض مستوى الرضا لديهم فينخرطون في الإرجاء الأكاديمي للهروب من تحمل المسئولية وعدم المواجهة (Balkıs& Duru, 2021).

فقد كشفت نتائج دراسة كلًا من (Ozer et al., 2013) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإرجاء الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية

البرنامج العلاجي للحد من التشوهات المعرفية في خفض الإرجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

كما كشفت نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والإرجاء الأكاديمي عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين المعتقدات اللاعقلانية والإرجاءالأكاديمي لدى طلبة الجامعة، بينما وجد علاقة ارتباطية سالبة بين المعتقدات العقلانية والإرجاء الأكاديمي، كما تسهم المعتقدات اللاعقلانية في التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي. (عصام مرزوق وغاده محمد، ٢٠١٧) (Bridges& Roig, 1997; Balkis et al., 2013; Balkis, 2015; Balkis & Duru, 2018; Balkis & Duru,2019; Balkıs& Duru, 2021)

وقد أشارت نتائج دراسة كلًا من (Flett et al., 2012) إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الإرجاء الأكاديمي والأفكار السلبية العميقة حول الذات (الخوف من الفشل- الخوف من الكتابة- تجنب الأداء- تدني إدراك الذات- انخفاض الضمير- الإكتئاب- تجنب الإتقان).

الإرجاء الأكاديمي والإعاقة الذاتية:

يمكن اعتبار الإرجاء الأكاديمي استراتيجية سلوكية للإعاقة الذاتية، إلا أن الإعاقة الذاتية هي أكثر شمولا من الإرجاء لانها تتضمن العديد من السلوكيات والحواجز الاخري التي تم إنشاؤها مثل: اتخاذ قرارات تضعف الاداء- وضع اهداف لا يمكن تحقيقها- القلق والظروف غير العادية المرض، ويميل الطلبة للإنخراط في الإرجاء من أجل التعامل مع الخوف من الفشل والمخاوف بشأن عدم تلبية توقعات الاخرين وتوقعاتهم ونقص الثقة بالنفس، بينما يميل الطلبة للإنخراط في الإعاقة الذاتية نتيجة وجود خطر تقييمي متوقع يهدد تقدير الذات لديهم، وتتسبب المستويات العالية من إعاقة الذات وتقدير الذات معًا في ميلهم للإرجاء في الاستعداد للامتحان(Akca, 2012; Barutçu Yıldırım & Demir, 2020).

وينظر إلى الإرجاء الأكاديمي على أنه سلوك ضار بالصحة النفسية للطلبة ناتج عن إنخراط الطلبة في الإعاقة الذاتية وزيادة مستوى الضغط النفسي والقلق ويؤثر بالسلب على التحصيل الدراسي(Ganda& Boruchovitch, 2015).

وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والإعاقة الذاتية وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الإعاقة الذاتية والإرجاء

الأكاديمي، حيث يؤدي إنخراط الطلبة في الإعاقة الذاتية إلى سهولة حدوث الإرجاء الأكاديمي (Akca, 2012; Beck et al., 2000; Barutçu Yıldırım & Demir, 2020; Núñez et al., 2021) .

كما أكدة نتائج دراسة كلًا من(Strunk& Steele, 2011) على الدور الهام الذي تلعبه الإعاقة الذاتية في دفع الطلبة للإنخراط في الإرجاء الأكاديمي، كما تسهم الإعاقة الذاتية في التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

رابعًا: التحصيل الدراسي والتشوهات المعرفية:

اهتمت بعض الدراسات والبحوث بدراسة العلاقة بين التشوهات المعرفية والتحصيل الدراسي للكشف عن الأثر الذي تحدثه تلك التشوهات المعرفية على التحصيل الدراسي للطلبة، فيتسبب عن وجود تشوهات معرفية لدى الطلبة نتائج سلبية على تحصيلهم الدراسي. وقد أشارت نتائج دراسة كلًا من(Marcotte et al., 2006) إلى أن الطلبة ذو المستوى المرتفع من التشوهات المعرفية كانوا أكثر عرضة للإصابة بالاكتئاب وإنخفاض التحصيل الدراسي.

كما توصلت نتائج دراسة(Balkis et al., 2013) إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية والتحصيل الدراسي للطلبة؛ فتؤدي المستويات العالية من المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية إلى ميل الطلبة للإستعداد المتأخر للإمتحانات؛ وتأجيل أداء المهام الأكاديمية المطلوبة منهم؛ مما ينعكس على التحصيل الدراسي لديهم مقارنة بغيرهم منخفضي المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية.

ووجدت دراسة(Khaledian et al., 2013) أن المعتقدات غير المنطقية لها تأثير سلبي على التحصيل الدراسي للطلبة؛ فتؤثر المعتقدات غير العقلانية على سلوك الطلبة؛ وتكون ذات علاقة وثيقة بالقلق ويمكن أن تجعلهم أكثر قلقًا وتشوه إدراكهم؛ فكلما كان لدى الطلبة معتقدات غير عقلانية زاد قلقهم؛ وينعكس ذلك بالسلب على التحصيل الدراسي لديهم.

كما أشارت نتائج دراسة كلًا من(Bester& Kufakunesu, 2021) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات اللاعقلانية والتحصيل الدراسي للطلبة في مادة الرياضيات؛ حيث تمنع المعتقدات اللاعقلانية الطلبة من تحقيق أهدافهم في الحياة وتعزز الشعور باليأس؛ فاعتقاد الطلبة بأن هناك عوامل خارجية لا يمكن السيطره عليها هي المتسببة في صعوبة مادة الرياضيات وتجعل هؤلاء الطلبة غير قادرين على فهمها واستيعابها؛

بالإضافة إلى إعتقادهم بأن من الأفضل لهم تجنب الصعوبات والمشاكل الموجودة في مادة الرياضيات بدلًا من مواجهتها مما ينتج عنه الــتأجيل المتكرر للمهام الأكاديمية فينعكس بالسلب على التحصيل الدراسي لديهم.

خامسًا: التحصيل الدراسي والإعاقة الذاتية:

تعكس الإعاقة الذاتية مصادر تهديد الذات، ومشاعر الخوف من الفشل في الإنجاز الأكاديمي أو ضعف الأداء، حيث توفر الفرصة للفرد لحماية الذات لديه من خلال استيعاب الانتصار وإخراج الهزيمة ولكن على المدى الطويل تتسبب في مشاكل مثل بعض الأعراض الجسدية وعدم القدرة على التكيف والشعور بالاحباط وعدم القدرة على الانجاز والانسحاب من أنشطة التحصيل الأكاديمي(yavuzer, 2015; Gupta& Geetika, 2020). وبالرغم من ان الإعاقة الذاتية تشكل مصدرًا سلبيًا للنتائج الأكاديمية لدى الطلبة إلا أنها تحافظ على التقييمات الذاتية لديهم وتمنعهم من مواجهة التحديات والأحداث المجهدة؛ فيميلون إلى الإنخراط في استراتيجيات الإعاقة الذاتية لحماية ذاتهم(Adil et al., 2020).

كما ترتبط ميول الطلبة للإعاقة الذاتية بتوقعاتهم حول مدي قدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبه منهم خلال العام الدراسي، ومقدار دافعيتهم نحو التعلم، واستراتيجيات التكيف لديهم، وقدرتهم على التنظيم الذاتي، ومهاراتهم في إدارة الوقت المناسب لاداء المهام المطلوبة منهم، ومعتقداتهم حول مستوى الأداء الأكاديمي لديهم في السنوات الماضية، وكيفية وصف أنفسهم بانهم متعلمين(Thomas& Gadbois, 2007) .

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة التي أهتمت بتناول العلاقة بين الإعاقة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الإعاقة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة (Thomas& Gadbois, 2007; Gadbois & Sturgeon, 2011; Akca, 2012; Schwinger et al., 2014; Babu& Selvamari, 2018).

وأوضحت نتائج دراسة كلا من(McCrea& Hirt, 2001) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي مستوى الإعاقة الذاتية في الجهد المبذول ومستوى الأداء على الاختبارات لصالح منخفضي الإعاقة الذاتية، فكان الجهد المبذول من جانب الطلبة مرتفعي الإعاقة الذاتية أقل ومستوى أدائهم على الإختبارات التحصيلية أقل من الطلبة منخفضي الإعاقة الذاتية.

وأكدت نتائج دراسة (McCrea et al., 2008) على الأثر الفعال والسلبي للإعاقة الذاتية على التحصيل الدراسي للطلبة، كما تسهم الإعاقة الذاتية الخارجية في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلبة.

كما أشارت نتائج دراسة (Putwain, 2019) وجود تأثير سلبي غير مباشر للإعاقة الذاتية على مستوى الأداء على الاختبارات التحصيلية للطلبة عبر(التحكم والقلق)؛ فكلما زاد مستوى الإعاقة الذاتية لدى الطلبة إنخفض مستوى التحكم وزاد مستوى القلق مما يؤدي إلى التأثير السلبي على ادائهم في الاختبارات التحصيلية.

فروض البحث:

في ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات وبحوث سابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

تشكل متغيرات البحث فيما بينها نموذجًا سببيًا يفسر علاقات التأثير والتأثر بين أبعاد التشوهات المعرفية (التفكير الكارثي- التعميم الزائد- التفسيرات الشخصية- التجريد الانتقائي- التهوين- التفكير الثنائي) كمتغيرات مستقلة وبعدي الاعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين وكلا من أبعاد الإرجاء الأكاديمي (إدارة الوقت، النفور من المهمة، الاخلاص، المبادرة الشخصية) والتحصيل الدراسي كمتغيرات تابعة لدى طلبة الجامعة.

ويتفرع من الفرض الرئيسي الفروض الفرعية التالية:

١- توجد تأثيرات مباشرة لأبعاد التشوهات المعرفية (التفكير الكارثي – التعميم الزائد – التفسيرات الشخصية – التجريد الانتقائي – التهوين – التفكير الثنائي) على بعدي الإعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) لدى طلبة الجامعة.

٢- توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لأبعاد التشوهات المعرفية (التفكير الكارثي – التعميم الزائد – التفسيرات الشخصية – التجريد الانتقائي – التهوين – التفكير الثنائي) كمتغيرات مستقلة على أبعاد الإرجاء الأكاديمي (إدارة الوقت، النفور من المهمة، الاخلاص، المبادرة الشخصية) كمتغيرات تابعة عبر بُعدي الإعاقة الذاتية(الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين لدى طلبة الجامعة.

٣- توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لابعاد التشوهات المعرفية (التفكير الكارثي – التعميم الزائد – التفسيرات الشخصية – التجريد الانتقائي – التهوين – التفكير الثنائي)

كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي كمتغير تابع عبر بُعدي الإعاقة الذاتية(الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين لدى طلبة الجامعة.

٤- توجد تأثيرات مباشرة لبعدي الإعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) على أبعاد الإرجاء الأكاديمي (إدارة الوقت، النفور من المهمة، الاخلاص، المبادرة الشخصية) لدى طلبة الجامعة.

٥- توجد تأثيرات مباشرة لبعدي الإعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

منهج البحث وإجراءاتها:

أولاً: منهج البحث: يعتمد البحث الحالي على المنهج المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة البحث وأهدافه.

ثانياً: عينة البحث:

١) **العينة الاستطلاعية:** تكونت من (150) طالبًا وطالبَة من طلبة الفرقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة بنها، والمقيدين خلال العام الجامعي (٢٠٢٠-٢٠٢١)م، بمتوسط عمر زمني (٢٠.٢) سنة، وإنحراف معياري (١.٦) سنة.

٢) **العينة الأساسية :** ضمت العينة الأساسية مجموعة من طلبة الفرقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة بنها، والمُقيدين خلال العام الجامعي (٢٠٢٠/٢٠٢١)م، ويوضح الجدول(١) وصفًا للعينة الأساسية كما يلي:

جدول (١): وصف العينة الأساسية.

الشعبة	طلاب	طالبات	إجمالي العدد بكل شعبة
الدراسات الاجتماعية	٣	١٠٤	١٠٧
اللغة العربية	٣	٩٣	٩٦
العلوم	٢٥	١٨٤	٢٠٩
العلوم برامج مميزة	٢	٣٧	٣٩
الرياضيات	٣	٦	٩
العدد الإجمالي للعينة	٣٦	٤٢٤	٤٦٠

ومن الجدول (١) يتضح أن عدد أفراد العينة الأساسية في صورتها النهائية (٤٦٠) طالبًا وطالبَة من الطلبة المقيدين بالفرقة الثانية تعليم أساسي بكلية التربية جامعة بنها، خلال العام

الجامعي(٢٠٢٠/٢٠٢١)م، بمتوسط عمري قدره (٢٠.٣٤) سنه وانحراف معيـــاري (١.٨) سنة.

ثالثاً: أدوات البحث:

استخدم الباحثان الأدوات التالية لجمع البيانات والمعلومات:

أولًا: مقياس التشوهات المعرفية Cognitive Distortion Scale (إعداد: لمياء صـــلاح الدين، ٢٠١٥)

يهدف المقياس الحالي إلى قياس مستوى التشوهات المعرفية لدى الشباب الجامعي، ويتألف من (٣٤) عبارة موزعة على ستة أبعاد (التفكير الكارثي (١٠) عبارات- التعميم الزائد (٥) عبارات- التفسيرات الشخصية (٥) عبارات- التجريد الانتقائي (٤) عبارات- التهـــوين (٥) عبارات- التفكير الثنائي (٥) عبارات)، تتم الاستجابة عليه وفقًا لمقياس استجابة ثلاثي طبقًا لطريقة ليكرت (غالبًا=٣، احيانًا=٢، نادرًا=١).

المؤشرات السيكومترية:

- **<u>ثبات المقياس:</u> وقد قامت مُعدة** المقياس حساب الثبات بطريقة ألفا للأبعاد المختلفة على عينة من طلبة الجامعة بلغ عددها (٣٠٠) طالبًا وطالبَة من طلبة كلية التربية جامعة عين شمس، وقد تراوحت قيم معاملات ألفا ما بين:(٠.٢٣: ٠.٧٨)، كما قامت بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية للأبعاد المختلفة، وقد تراوحـــت قـــيم معـــاملات الثبـــات مـــا بين:(٠.٢٩: ٠.٧٦).

<u>وفي البحث الحالي تم التحقق من ثبات المقياس كالاتي:</u>

١- حساب قيم معامل ألفا لـــ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد (بعدد عبـــارات البُعد)، عقب حذف كل عبارة على حدة من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، كمؤشر علي تأثير درجة المفردة على معامل ألفا للبعد

٢- حساب معامل ثبات كل بُعد من أبعاد المقياس على حده بطريقة ألفا لـــ كرونباخ، ويوضح ذلك الجدول (٢) كما يلي:

جدول (٢): معاملات الثبات والصدق والإتساق الداخلي لمقياس التشوهات المعرفية(ن = ١٥٠)

البُعد	العبارة	معامل ألفا عقب حذف العبارة(ثبات)	معامل ارتباط العبارة بالبعد(اتساق داخلي)	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة (صدق)	البُعد	العبارة	معامل ألفا عقب حذف العبارة(ثبات)	معامل إرتباط العبارة بالبعد (اتساق داخلي)	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة (صدق)
التفكير الكارثي معامل ألفا للبُعد = ٠.٧٦٣	١	٠.٧٣٠	٠.٦٥**	٠.٥٢**	التجريد الانتقائي معامل ألفا للبُعد= ٠.٧٣١ معامل إرتباط البعد بالدرجة الكلية =	٢١	٠.٦٣٥	٠.٧٨**	٠.٥٨**
	٢	٠.٧٣١	٠.٦٤**	٠.٥١**		٢٢	٠.٦٢٠	٠.٨٠**	٠.٦١**
	٣	٠.٧٤٦	٠.٥٥**	٠.٤١**		٢٣	٠.٧٣١	٠.٦٥**	٠.٣٨**
	٤	٠.٧٣٨	٠.٦١**	٠.٤٦**		٢٤	٠.٦٧٠	٠.٧٥**	٠.٥٢**
معامل إرتباط البعد بالدرجة الكلية كمؤشر على إتساق البعد = ٠.٧٥	٥	٠.٧٥٣	٠.٥٢**	٠.٣٦**	التهوين معامل ألفا للبُعد = ٠.٧٤٤ معامل إرتباط البعد بالدرجة الكلية= ٠.٧٩	٢٥	٠.٧٣٢	٠.٦٦**	٠.٤٣**
	٦	٠.٧٥١	٠.٥٣**	٠.٣٨**		٢٦	٠.٦٦٨	٠.٧٦**	٠.٦٠**
	٧	٠.٧١٧	٠.٧٢**	٠.٦٢**		٢٧	٠.٦٧٠	٠.٧٥**	٠.٥٩**
	٨	٠.٧٦٣	٠.٣٧**	٠.٢١**		٢٨	٠.٧٢١	٠.٦٧**	٠.٤٥**
	٩	٠.٧٢٥	٠.٦٧**	٠.٥٧**		٢٩	٠.٧٠٥	٠.٧٠**	٠.٤٩**
	١٠	٠.٧٦٢	٠.٣٩**	٠.٢٦**	التفكير الثنائي معامل ألفا للبُعد = ٠.٧١٤ معامل إرتباط البعد بالدرجة الكلية = ٠.٧٩	٣٠	٠.٦٦٣	٠.٦٧**	٠.٤٩**
التعميم الزائد معامل ألفا للبُعد= ٠.٧٤٨	١١	٠.٧٤٨	٠.٥٥**	٠.٣٠**		٣١	٠.٧٠٢	٠.٦٤**	٠.٣٩**
	١٢	٠.٧١٤	٠.٦٩**	٠.٤٨**		٣٢	٠.٦٩٠	٠.٦٦**	٠.٤٢**
	١٣	٠.٦٩٤	٠.٧٣**	٠.٥٤**		٣٣	٠.٦٤٠	٠.٧٢**	٠.٥٤**
	١٤	٠.٦٧٤	٠.٧٦**	٠.٥٩**		٣٤	٠.٦٣٤	٠.٧٤**	٠.٥٥**
معامل إرتباط البعد بالدرجة الكلية = ٠.٨٣	١٥	٠.٦٤٠	٠.٨٢**	٠.٧٠**					
التفسيرات الشخصية معامل ألفا للبُعد = ٠.٧٥١	١٦	٠.٦٨٥	٠.٧٥**	٠.٥٧**					
	١٧	٠.٦٥٧	٠.٨٠**	٠.٦٥**					
	١٨	٠.٧٥١	٠.٥٦**	٠.٣٣**					
	١٩	٠.٧٠٣	٠.٧٢**	٠.٥٣**					
معامل إرتباط البعد بالدرجة الكلية = ٠.٨١	٢٠	٠.٧٠٨	٠.٧٠**	٠.٥١**					

*** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)** **** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد مقياس التشوهات المعرفية عقب حذف كل عبارة على حده من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه أقل من أو يساوي معامـــل

ألفا العام للبُعد في حالة وجودها، أي أن وجود العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات للبُعد، وأن استبعادها يؤدي إلى انخفاض هذا المعامل.

- تراوحت قيم معاملات ألفا للأبعاد ما بين(٠.٧١- ٠.٧٦) وهي معاملات تشير إلى ثبات أبعاد المقياس.

❖ **<u>صدق المقياس</u>: وقد قامت مُعدة المقياس** بالتحقق من الصدق من خلال الطرق التالية:

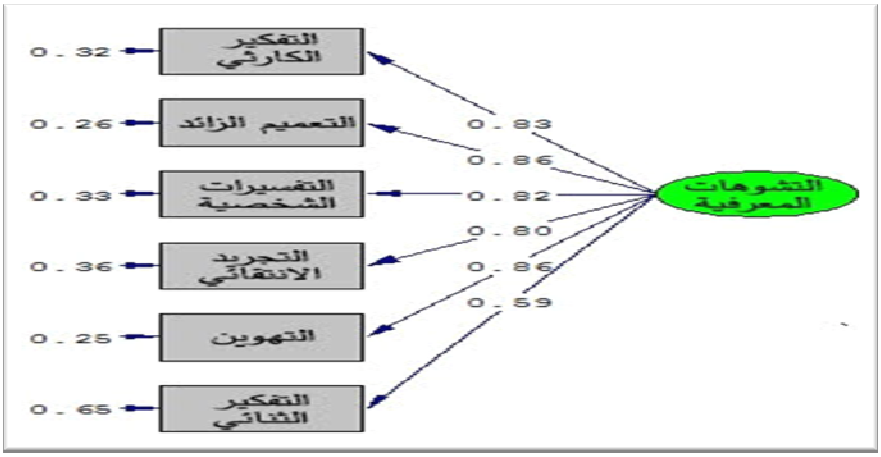
- صدق البنية العاملية: تم التحقق من البنية العاملية للصورة الاولية المكونة من (٣٧) مفردة من خلال التحليل العاملي الاستكشافي على عينة قوامها(٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج، كما تم تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا بطريقة الفاريماكس، وقد اسفر هذا الإجراء عن حذف (٣) مفردات ذات التشبعات الأقل من (٠.٣) وفقًا لمحك كايزر، وبذلك أصبح عدد المفردات (٣٤) مفردة تشبعت على ستة عوامل أبعاد.
- صدق المقارنة الطرفية: تم حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة ذوي الدرجات المرتفعة ممن يُمثلون الأرباعي الأعلى ومتوسطات درجات ذوي الدرجات المنخفضة ممن يُمثلون الأرباعي الأدني، وقد أسفر هذا الإجراء عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بينهما على الأبعاد المختلفة.
- الصدق الداخلي: تم حساب معاملات إرتباط درجات أفراد العينة الإستطلاعية على كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ بعد حذف درجة المفردة كمؤشرًا على صدق المفردات، وكانت قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوي دلالة يتراوح ما بين (٠.٠١ و٠.٠٥)، كما تم حذف العبارات التي كان معامل ارتباطها بالبعد غير دالة ، كما تم إيجاد قيم معاملات إرتباط درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس عقب حذف درجة البعد؛ كمؤشرًا على صدق الأبعاد، وقد كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى صدق المقياس.

<u>وفي البحث الحالي تم التحقق من صدق المقياس كالاتي:</u>

١- **صدق العبارات:** تم حساب صدق عبارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه) باعتبار أن بقية أسئلة البُعد محكًا للعبارة.

ويتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس التشوهات المعرفية.

٢- **الصدق العاملي:** تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن لمقياس التشوهات المعرفية عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، لدى عينة البحث الاستطلاعية (١٥٠ طالبًا وطالبة)، حيث تم افتراض أن أبعاد المقياس الستة تتشبع بعامل كامن واحد هو (التشوهات المعرفية)، وقد أسفر هذا الإجراء عن نموذج ذي مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما بالشكل رقم (١).



شكل (١): نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العامل الكامن الواحد لمقياس التشوهات المعرفية

ومن الشكل (١) يتضح أن قيم التشعبات تتراوح ما بين:(٠.٥٩: ٠.٨٦)، ويعرض الجدول (٣) قيم التشعبات والأخطاء المعيارية كما يلي:

جدول (٣): قيم التشبعات والأخطاء المعيارية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية

الأبعاد	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الأبعاد	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التفكير الكارثي	٠.٨٣	٠.٠٦٨	١٢.١٠	٠.٠١	التجريد الانتقائي	٠.٨٠	٠.٠٦٩	١١.٥٨	٠.٠١
التعميم الزائد	٠.٨٦	٠.٠٦٧	١٢.٩٣	٠.٠١	التهوين	٠.٨٦	٠.٠٦٧	١٢.٩٧	٠.٠١
التفسيرات الشخصية	٠.٨٢	٠.٠٦٩	١١.٩٦	٠.٠١	التفكير الثنائي	٠.٥٩	٠.٠٧٧	٧.٧٢	٠.٠١

ومن الجدول (٣) يتضح أن معاملات الصدق أو تشبعات الأبعاد الستة بالعامل الكامن الواحد دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع أبعاد مقياس التشوهات المعرفية؛ أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق المقياس.كما يوضح الجدول (٤) مؤشرات حُسن المطابقة كما يلي:

جدول (٤): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس التشوهات المعرفية

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا٢ X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٨.٨٨ ٩ ٠.٤٥	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا٢ X^2 / df	٠.٩٩	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٨	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٦	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠٢	(صفر) إلى (٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٠	(صفر) إلى (٠.١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠.٢٢ ٠.٢٨	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٩	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	١.٠٠	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٨	(صفر) إلى (١)

ومن الجدول (٤) يتضح أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي الناتج يحظى بمؤشرات حُسن مطابقة، حيث كانت قيمة(كا ٢= ٨.٨٨) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، كما وقعت قيم بقية المؤشرات في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

- **<u>الإتساق الداخلي</u>:** وقد قام الباحثان بالتعرف على الإتساق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد قيم معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على إتساق المفردات، وكذلك إيجاد قيم معاملات إرتباط درجات الأبعاد بالمجموع الكلي للمقياس كمؤشر على إتساق الأبعاد، ويتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه (في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة للبُعد الذي تقيسه) دالة إحصائيًا عند مستوى

يتراوح ما بين(٠.٠٠٥-٠.٠٠١)، كما تراوحت قيم معاملات إرتباط درجات الأبعاد بالمجموع الكلي للمقياس ما بين(٠.٧٥- ٠.٨٣) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات مقياس التشوهات المعرفية.

من الإجراءات السابقة تأكد الباحثان من ثبات وصدق مقياس التشوهات المعرفية، وصلاحيته لقياس التشوهات المعرفية لدى طلبة وطالبات الجامعة. حيث تشير الدرجة العالية على المقياس إلى ارتفاع مستوى التشوهات المعرفية لدى المستجيب، أما الدرجة المنخفضة عليه فتشير إلى انخفاض مستوى التشوهات المعرفية لديه.

ثانيًا: مقياس الاعاقة الذاتية Self- Handicapping scale (إعداد: Clarke& MacCann, 2016 ؛ ترجمة وتقنين الباحثان)[١]

يهدف المقياس الحالي إلى التعرف على طبيعة الإعاقة الذاتية:(الإعاقة الداخلية في مقابل الإعاقة الخارجية) لدى طلبة الجامعة، وقد اعده(Clarke& MacCann, 2016)، ويتألف من (١٣) عبارة موزعة على بعدين هما: الإعاقة الداخلية (8) عبارات، والإعاقة الخارجية (5) عبارات، تتم الاستجابة عليه وفقًا لمقياس استجابة خماسي طبقًا لطريقة ليكرت (يمتد من درجة ١ لعدم الموافقة التامة إلى الدرجة ٥ للموافقة التامة)، فيما عدا العبارات(٩-١٠-١١) تصحح بطريقة عكسية، وتتراوح درجة بعد الإعاقة الداخلية من(٨-٤٠)، والإعاقة الخارجية من(٥-٢٥)، كما تتراوح الدرجة الكلية على المقياس من(١٣-٦٥)، وكلما زادت الدرجة دلت على ارتفاع مستوى الإعاقة الذاتية لدى المتعلمين، وقد قام الباحثان بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتم عرض الترجمة على مجموعة من المحكمين[٢] للتحقق من سلامة الترجمة ودقة التعبير عن مدلول عبارات المقياس.

المؤشرات السيكومترية:

- **<u>ثبات المقياس:</u>** قام مُعدا المقياس بحساب ثبات المقياس لعينة من طلبة الجامعة بلغ عددها (٤٨٤) طالبًا وطالبًة بطريقة الفا كرونباخ لبعدي (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) والدرجة الكلية للمقياس، حيث جاءت قيم معاملات ألفا(٠.٧٦٧- ٠.٧٣- ٠.٧٦) على التوالى، وهي قيم مقبولة تدل على ثبات المقياس.

١ ملحق (٢)
٢ ملحق (١)

وفي البحث الحالي تم التحقق من ثبات المقياس كالاتي:

١- حساب قيم معامل ألفا لــ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد (بعدد عبــارات البُعد)، عقب حذف كل عبارة على حدة من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، كمؤشر علي تأثير درجة المفردة على معامل ألفا للبعد

٢- حساب معامل ثبات كل بُعد من أبعاد المقياس على حده بطريقة ألفا لــ كرونباخ، ويوضح ذلك الجدول (٥) كما يلي:

٣- جدول (٥): معاملات الثبات والأتساق الداخلي لمقياس الاعاقة الذاتية (ن = ١٥٠)

البُعــد	العبارة	معامل ألفا لــ كرونباخ عقب حذف العبارة (ثبات)	معامل ارتباط العبارة بالبعد(إتساق داخلي)	البُعــد	العبارة	معامل ألفا لــ كرونباخ عقب حذف العبارة (ثبات)	معامل ارتباط العبارة بالبعد(إتساق داخلي)
الإعاقة الداخلية	١	٠.٨٣٤	٠.٧٣**	الإعاقة الخارجية	٩	٠.٦٨٠	٠.٧٤**
	٢	٠.٨٥٥	٠.٤٨**	معامل ألفا لــ كرونباخ	١٠	٠.٦٦٧	٠.٧٧**
معامل ألفا لــ	٣	٠.٨٣٣	٠.٧٣**	الكلي للبُعد = ٠.٧٤٧	١١	٠.٦٧٩	٠.٧٤**
كرونباخ الكلي	٤	٠.٨٢٨	٠.٧٧**		١٢	٠.٦٦٥	٠.٧٧**
للبُعد= ٠.٨٥٥	٥	٠.٨٢٦	٠.٧٨**	معامل إرتباط البعد	١٣	٠.٧٢٧	٠.٥٩**
	٦	٠.٨٣٥	٠.٧٢**	بالدرجة الكلية كمؤشر			
معامل إرتباط	٧	٠.٨٣٩	٠.٦٩**	على إتساق البعد =			
البعد بالدرجة الكلية كمؤشر على إتساق البعد = ٠.٨٧	٨	٠.٨٣٤	٠.٧٢**	٠.٨٩			

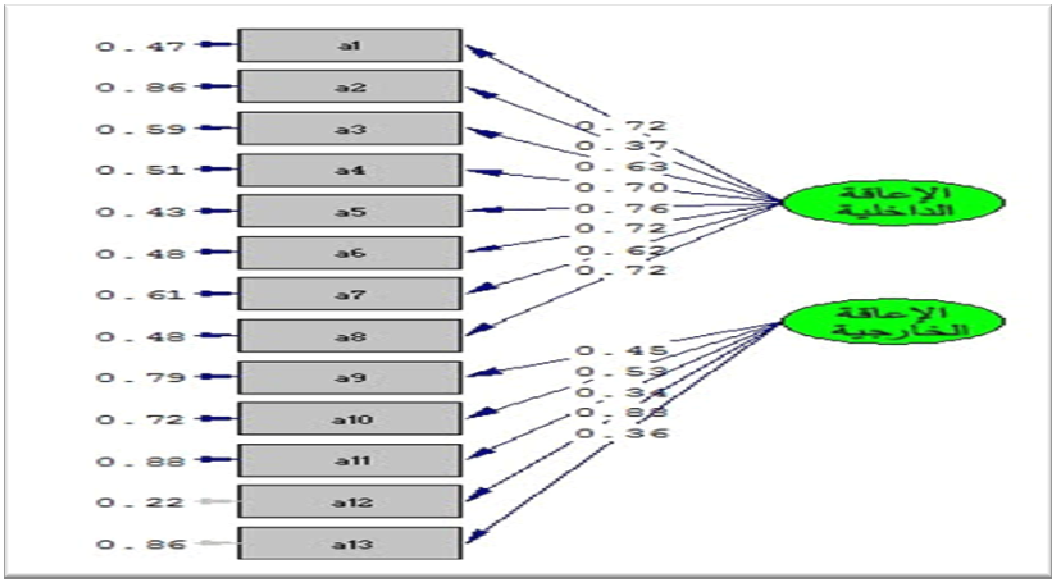
* دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد مقياس الاعاقة الذاتية عقب حــذف كــل عبارة على حده من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه أقل من أو يساوي معامل ألفــا العام للبُعد في حالة وجودها، أي أن وجود العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبــات للبُعد.
- بلغت قيم معاملات ألفا لبُعدي الإعاقة الذاتية (٠.٨٦- ٠.٧٥) على التوالي مما يــدل علــى الثبات الكلي لبُعدي مقياس الاعاقة الذاتية.

❖ **صدق المقياس:** قام مُعدا المقياس بالتحقق من البنية العاملية للصورة الاولية للمقياس المكون من (٢٥) عبارة من خلال التحليل العاملي الإستكشافي بطريقة فايرمكس على عينة (٢٤٢) طالبًا وطالبَة وقد اسفر عن (١٣) عبارة تتشبع على عاملين رئيسيين وتم استباعد (١٢) عبارة ذات التشبعات الأقل من (٠.٣) وفقًا لمحك كايزر، ، كما تم إجراء تحليل عاملي توكيدي الذي اسفر عن (١٣) مفردة تتشبع على عاملين رئيسيين (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية).

وفي البحث الحالي تم التحقق من الصدق العاملي لمقياس الإعاقة الذاتية عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis لدى عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث تم افتراض أن عبارات المقياس البالغ عددها (١٣) عبارة تتشبع بعاملين كامنين هما: (الإعاقة الداخلية، الإعاقة الخارجية)، وقد حظي نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العاملين الكامنين على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، ويوضح الشكل (٢) قيم التشبعات لمفردات كل بعد من بعدي المقياس على النحو التالي:



شكل (٢). قيم تشعبات مفردات نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العاملين الكامنين لمقياس الاعاقة الذاتية

ومن الشكل (٢) يتضح أن قيم التشبعات تتراوح ما بين :(٠.٣٤: ٠.٧٦)، ويوضح الجدول (٦) قيم التشبعات والأخطاء المعيارية لمفردات بعدي المقياس على النحو التالي:

جدول (٦): قيم التشبعات والأخطاء المعيارية لمفردات مقياس الاعاقة الذاتية بالعاملين الكامنين

العبارات	العامل الكامن	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	العبارات	العامل الكامن	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الإعاقة الداخلية	٠.٧٢	٠.٠٧٤	٩.٧٣	٠.٠١	٩	الإعاقة الخارجية	٠.٤٥	٠.٠٩٧	٤.٦١	٠.٠١
٢		٠.٣٧	٠.٠٨٢	٤.٥٣	٠.٠١	١٠		٠.٥٣	٠.٠٩٥	٥.٥٧	٠.٠١
٣		٠.٦٣	٠.٠٧٧	٨.٢٧	٠.٠١	١١		٠.٣٤	٠.٩٧	٣.٤٩	٠.٠١
٤		٠.٧٠	٠.٠٧٤	٩.٤٧	٠.٠١	١٢		٠.٨٨	٠.٠٦٥	١٣.٥١	٠.٠١
٥		٠.٧٦	٠.٠٧٣	١٠.٤٠	٠.٠١	١٣		٠.٣٦	٠.٠٨٣	٤.٣٦	٠.٠١
٦		٠.٧٢	٠.٠٧٦	٩.٥٢	٠.٠١						
٧		٠.٦٢	٠.٠٧٧	٨.١١	٠.٠١						
٨		٠.٧٢	٠.٠٧٤	٩.٧٣	٠.٠١						

ومن الجدول (٦) يمكن القول أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق التكوين الفرضي للمقياس؛ كما يوضح جدول (٧) مؤشرات حُسن المطابقة على النحو التالي:

جدول (٧): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العاملين الكامنين لمقياس الاعاقة الذاتية

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا٢ X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٦٦.٩٩ ٥١ ٠.٠٧	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا٢ X^2 / df	١.٣٢	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٤	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٨٩	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠٥	(صفر) إلى (٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٥	(صفر) إلى (٠.١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠.٩٩ ١.٢٢	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٦	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠.٩٩	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٤	(صفر) إلى (١)

ومن الجدول (٧) يتضح أن النموذج قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، حيث بلغت قيمة (كا٢= ١.٣٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، كما وقعت بقية المؤشرات في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

❖ **الإتساق الداخلي:** وقد قام الباحثان بالتعرف على الإتساق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد قيم معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على إتساق المفردات، وكذلك إيجاد قيم معاملات إرتباط درجات الأبعاد بالمجموع الكلي للمقياس كمؤشر على إتساق الأبعاد، ويتضح من الجدول(٥) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، كما بلغت قيم معاملات إرتباط درجات بُعدي المقياس بالمجموع الكلي للمقياس(٠.٨٧- ٠.٨٩) على التوالي مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات مقياس الإعاقة الذاتية.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثان ثبات وصدق مقياس الاعاقة الذاتية، وصلاحيته لقياس الاعاقة الذاتية لدى طلبة وطالبات الجامعة. حيث تشير الدرجة العالية على المقياس إلى ارتفاع الاعاقة الذاتية لدى الطالب، أما الدرجة المنخفضة عليه فتشير إلى انخفاض الاعاقة الذاتية لديه.

ثالثًا: مقياس الارجاء الاكاديمي Academic Procrastination scale (إعداد: Bashir& Gupta, 2019؛ ترجمة وتقنين الباحثان)[١]

يتكون المقياس من (٢٣) مفردة موزعة على اربعة ابعاد: إدارة الوقت (المفردات ١-٦)، النفور من المهمة (المفردات ٧-١١)، الاخلاص (المفردات ١٢-١٨)، المبادرة الشخصية (المفردات ١٩-٢٣)، تتم الاستجابة عليه وفقًا لمقياس استجابة خماسي طبقًا لطريقة ليكرت (يمتد من درجة ١ لعدم الموافقة التامة إلى الدرجة ٥ للموافقة التامة)، مع عكس التصحيح للمفردات (٢-٧-٩-١٤-١٧-٢٢-٢٣)، وتتراوح درجة بعد إدارة الوقت من(٦-٣٠)، والنفور من المهمة من(٥-٢٥)، والاخلاص من (٧-٣٥)، والمبادرة الشخصية من(٥-٢٥)، كما تتراوح الدرجة الكلية على المقياس من(٢٣-١١٥)، وكلما زادت الدرجة دلت على ارتفاع مستوى الارجاء الاكاديمي لدى المتعلمين، وقد قام الباحثان بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتم عرض الترجمة على المحكمين[٢] للتحقق من سلامة الترجمة ودقة التعبير عن مدلول عبارات المقياس.

المؤشرات السيكومترية:

❖ **ثبات المقياس:** قام مُعدا المقياس بحساب ثبات المقياس لعينة من طلبة الجامعة بلغ عددها (٣٢٢) طالبًا وطالبَة بطريقة الفا كرونباخ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية للمقياس (٠.٨٩)، كما تم التحقق من الاتساق الداخلى للمقياس بحساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس (إدارة الوقت، النفور من المهمة، الاخلاص، المبادرة الشخصية) والدرجة

١ ملحق (٣)
٢ ملحق (١)

الكلية، حيث جاءت قيم معاملات (٠.٧٣- ٠.٧٨- ٠.٦٦- ٠.٧٠) على التوالي، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهي قيم مقبولة تدل على ثبات المقياس.

وفي البحث الحالي تم التحقق من ثبات المقياس كالأتي:

١- حساب قيم معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد (بعدد عبارات البُعد)، عقب حذف كل عبارة على حدة من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، كمؤشر علي تأثير درجة المفردة على معامل ألفا للبعد

٢- حساب معامل ثبات كل بُعد من أبعاد المقياس على حده بطريقة ألفا لـ كرونباخ، ويوضح ذلك الجدول (٨) كما يلي:

جدول (٨): معاملات الثبات والصدق لمقياس الإرجاء الأكاديمي (ن = ١٥٠)

البُعد	العبارة	معامل ألفا عقب حذف العبارة(ثبات)	معامل إرتباط العبارة بالبعد(اتساق داخلي)	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة (صدق)	البُعد	العبارة	معامل ألفا عقب حذف العبارة(ثبات)	معامل إرتباط العبارة بالبعد (اتساق داخلي)	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة (صدق)
(إدارة الوقت) معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبُعد = ٠.٧٩٥ معامل إرتباط البعد بالدرجة الكلية= ٠.٨١	١	٠.٧٣٨	٠.٧٨**	٠.٦٥**	(الاخلاص) معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبُعد= ٠.٧٢٣ معامل إرتباط البعد بالدرجة الكلية = ٠.٨٣	١٢	٠.٦٨٥	٠.٦٢**	٠.٤٦**
	٢	٠.٧٩٣	٠.٦١**	٠.٤٢**		١٣	٠.٧٠٤	٠.٥٨**	٠.٣٨**
	٣	٠.٧٥١	٠.٧٤**	٠.٦٠**		١٤	٠.٧٠٠	٠.٥٩**	٠.٤٠**
	٤	٠.٧٩٥	٠.٥٣**	٠.٣٤**		١٥	٠.٧١٤	٠.٥٢**	٠.٣٣**
	٥	٠.٧٥٧	٠.٧٣**	٠.٥٨**		١٦	٠.٦٥٦	٠.٧٢**	٠.٥٦**
	٦	٠.٧١٩	٠.٨٣**	٠.٧٣**		١٧	٠.٧٢٣	٠.٤٩**	٠.٢٩**
						١٨	٠.٦٤٤	٠.٧٥**	٠.٦١**
(النفور من المهمة) معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبُعد = ٠.٧٠٤ معامل إرتباط البعد بالدرجة الكلية = ٠.٨٣	٧	٠.٦٣٦	٠.٧١**	٠.٥٠**	(المبادرة الشخصية) معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبُعد= ٠.٧٤٢ معامل إرتباط البعد بالدرجة الكلية = ٠.٨٧				
	٨	٠.٦٦٨	٠.٦٥**	٠.٤٣**		١٩	٠.٨١٥	٠.٣٥**	٠.٣١**
	٩	٠.٦٧٣	٠.٦٥**	٠.٤٢**		٢٠	٠.٦١٢	٠.٨٤**	٠.٧١**
	١٠	٠.٦٥٥	٠.٦٩**	٠.٤٦**		٢١	٠.٦٢٨	٠.٨٣**	٠.٦٦**
	١١	٠.٦٤١	٠.٦٩**	٠.٥٠**		٢٢	٠.٧١٨	٠.٦٦**	٠.٤٥**
						٢٣	٠.٦٥٠	٠.٧٨**	٠.٦٤**

*** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد مقياس الإرجاء الاكاديمي عند حذف كل عبارة على حده من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد في حالة وجودها، أي أن وجود العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات للبُعد، وأن استبعادها يؤدي إلى انخفاض هذا المعامل، وهذا يشير إلى أن جميع العبارات ثابتة، نظرًا لأن كل عبارة من عباراته تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للبُعد الذي تقيسه.
- تراوحت قيم معاملات ألفا الكلي للأبعاد ما بين(٠.٧٠- ٠.٧٩) وهي معاملات تشير إلى ثبات لأبعاد المقياس.

❖ **<u>الإتساق الداخلي</u>:** وقد قام الباحثان بالتعرف على الإتساق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد قيم معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على إتساق المفردات، وكذلك إيجاد قيم معاملات إرتباط درجات الأبعاد بالمجموع الكلي للمقياس كمؤشر على إتساق الأبعاد، ويتضح من الجدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه (في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة للبُعد الذي تقيسه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس الارجاء الاكاديمي، كما تراوحت قيم معاملات إرتباط درجات الأبعاد بالمجموع الكلي للمقياس ما بين(٠.٨١- ٠.٨٧) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات مقياس الإرجاء الأكاديمي.

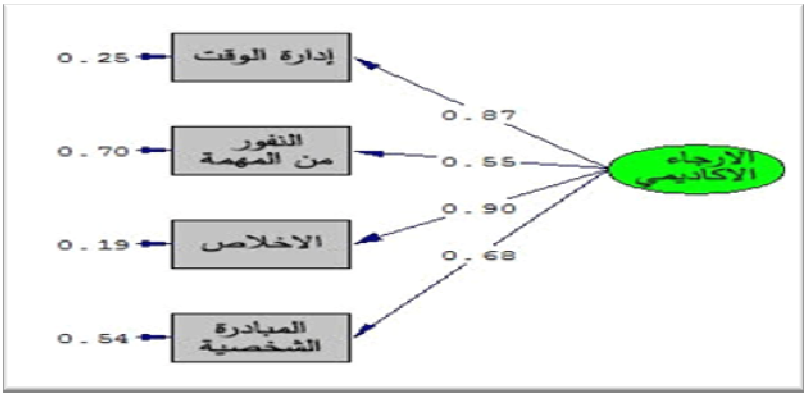
❖ **<u>صدق المقياس</u>:** قام مُعدا المقياس بالتحقق من البنية العاملية للصورة الاولية للمقياس المكون من (٤٦) مفردة من خلال التحليل العاملي الإستكشافي على عينة (٣٢٢) وقد اسفر عن (٢٣) مفردة تتشبع على أربعة عوامل رئيسية، كما تم إجراء تحليل عاملي توكيدي الذي اسفر عن (٢٣) مفردة تتشبع على أربعة عوامل رئيسية (إدارة الوقت، النفور من المهمة، الاخلاص، المبادرة الشخصية).

<u>وفي البحث الحالي تم التحقق من صدق المقياس كالاتي:</u>

١- تم حساب **صدق العبارات** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية للمقياس (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه) باعتبار أن بقية أسئلة البُعد محكًا للعبارة. ويتضح من جدول (٨) أن جميع

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة للبُعد الذي تقيسه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس الارجاء الاكاديمي.

٢- تم التحقق من **الصدق العاملي لمقياس الارجاء الاكاديمي** عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، لدى عينة البحث الاستطلاعية، حيث تم افتراض أن أبعاد المقياس الأربعة تتشبع بعامل كامن واحد هو (الارجاء الاكاديمي)، ويوضح شكل (٣) قيم التشبعات للأبعاد المختلفة على النحو التالي:



شكل (٣): نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العامل الكامن الواحد لمقياس الارجاء الاكاديمي

ومن الشكل (٣) يتضح أن قيم التشبعات تتراوح ما بين :(٠.٥٥: ٠.٨٧)، ويوضح الجدول (٩) قيم التشعبات والأخطاء المعيارية للأبعاد على النحو التالي:

جدول (٩). قيم التشبعات والأخطاء المعيارية لأبعاد مقياس الارجاء الاكاديمي بالعامل الكامن الواحد

الأبعاد	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
إدارة الوقت	٠.٨٧	٠.٠٧٠	١٢.٤٢	٠.٠١
النفور من المهمة	٠.٥٥	٠.٠٨٠	٦.٨٩	٠.٠١
الاخلاص	٠.٩٠	٠.٠٦٩	١٣.١٣	٠.٠١
المبادرة الشخصية	٠.٦٨	٠.٠٧٦	٨.٩٩	٠.٠١

ومن الجدول (٩) يمكن القول أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن أبعاد الارجاء الاكاديمي الأربعة تتشبع بعامل كامن واحد هو (الإرجاء الأكاديمي)، كما يوضح جدول (١٠) قيم مؤشرات حُسن المطابقة على النحو التالي:

جدول (١٠): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الارجاء الاكاديمي

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا٢ X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٢.٣٨ ٢ ٠.٣١	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا٢ X^2 / df	١.١٩	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٩	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٦	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠٢	(صفر) إلى (٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٤	(صفر) إلى (٠.١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠.١٢ ٠.١٣	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٩	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	١.٠٠	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٨	(صفر) إلى (١)

ومن الجدول (١٠) يتضح أن قيمة (كا٢= ٢.٣٨) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، كما وقعت باقي المؤشرات في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثان ثبات وصدق مقياس الإرجاء الأكاديمي ، وصلاحيته لقياس الإرجاء الأكاديمي لدى طلبة وطالبات الجامعة. حيث تشير الدرجة العالية على المقياس إلى ارتفاع الإرجاء الأكاديمي لدى المستجيب، أما الدرجة المنخفضة عليه فتشير إلى إنخفاض الإرجاء الأكاديمي لديه.

رابعًا: إجراءات البحث:

سارت إجراءات البحث على النحو التالي:

١. قام الباحثان بالإطلاع على العديد من الدراسات السابقة والبحوث واستعراض التراث السيكولوجي الخاص بمتغيرات الدراسة، وتم إعداد الإطار النظري للبحث الحالي.
٢. تجهيز الأدوات المستخدمة في الجانب الميداني من البحث في صورتها الأولية؛ من خلال ترجمة مقياسي(الإعاقة الذاتية، والإرجاء الأكاديمي)، والحصول على مقياس التشوهات المعرفية.

٣. عرض الأدوات المترجمة من قبل الباحثان في صورتها الأولية على المحكمين- كما بملحق (١)- للتعرف على مدى ملائمتها للاستخدام في الجانب الميداني من البحث، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم تعديل في صياغة بعض المفردات.
٤. اختيار العينة الاستطلاعية بصورة عشوائية من بين طلبة الفرقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة بنها، والمُقيدين خلال العام الجامعي (٢٠٢١/٢٠٢٠)م.
٥. تطبيق الأدوات في صورتها الأولية على العينة الإستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.
٦. تطبيق الأدوات في صورتها النهائية على العينة الأساسية من بين طلبة الفرقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة بنها، والمُقيدين خلال العام الجامعي (٢٠٢١/٢٠٢٠)م.
٧. تصحيح استجابات الطلبة على مقاييس البحث ورصد البيانات تمهيدًا لإجراء المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج Lisrel8.8, Spss18 بهدف اختبار فروض البحث.
٨. الحصول على درجات التحصيل الدراسي من خلال درجات الطلبة في نهاية العام الجامعي (٢٠٢١/٢٠٢٠)م، وقد تم تحويل هذه الدرجات إلى نسبة مئوية لسهولة التعامل معها؛ وذلك لعدم تساوي النهايات العظمى عبر الشعب الدراسية المختلفة.
٩. التوصل إلى نتائج البحث وتفسيرها في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، وتقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء نتائج البحث.

نتائج البحث:

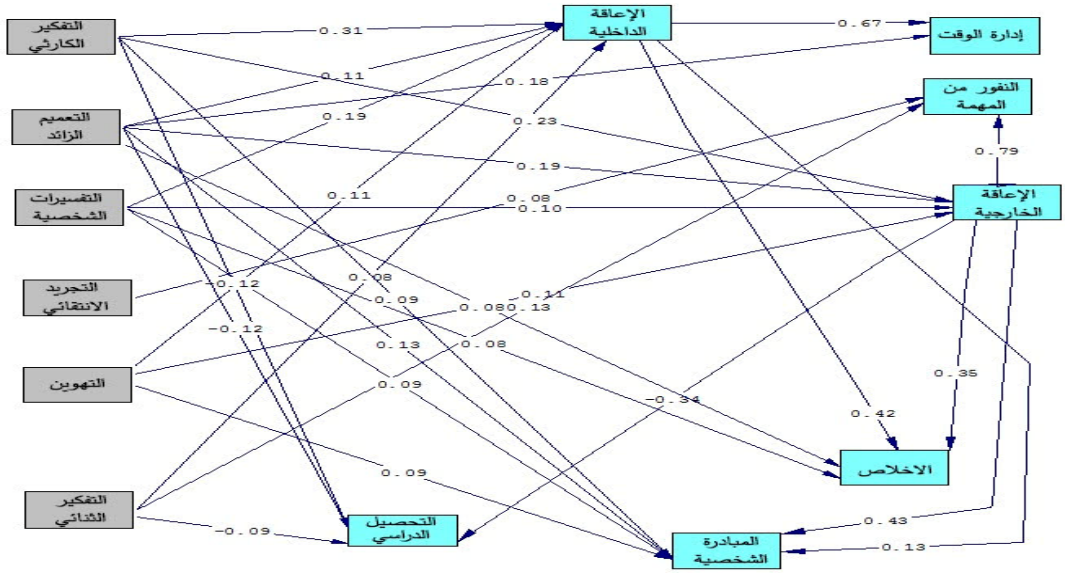
يتناول الجزء التالي اختبار فروض البحث، ورصد النتائج وتفسيراتها ومناقشتها كما يلي:

الفرض الأول: وينص على" توجد تأثيرات مباشرة لأبعاد التشوهات المعرفية(التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) على الإعاقة الذاتية ببعديها(الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) لدى طلبة الجامعة".

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان باستخدام أسلوب تحليل المسار؛ بهدف التوصل إلى أفضل نموذج سببي يُفسر مسار العلاقات بين المتغيرات محور إهتمام البحث، وقد إستُخدم موقف إنتاج النموذج Model Generating Situation كأحد مواقف التحقق من النماذج السببية المُفترضة، بهدف إيجاد نموذج ليس فقط مطابق للبيانات المُفترضة بشكل جيد

من الناحية الإحصائية، بل أيضًا أن يتميز هذا النموذج بأن كل بارامتر يحتوى عليه يمكن إعطاؤه تفسيرًا ومعنى حقيقيًا(عزت حسن، ٢٠١٦ب، ٢٥٥-٢٥٦).

وقد أسفر التحقق من النموذج المفترض؛ والمتضمن جميع العلاقات المحتملة بين المتغيرات المستقلة:(التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة)، والمتغيرين الوسيطيين:(بُعدي الإعاقة الذاتية)، والمتغيرات التابعة:(الإرجاء الأكاديمي بأبعادة المختلفة، والتحصيل الدراسي)، عن مؤشرات مُطابقة غير جيدة، ومن ثم تم إعادة التحقق من عدة نماذج إلى أن تم التوصل إلى أفضل نموذج مُنتج مُحقق لمؤشرات حُسن مطابقة جيدة، كما بالشكل (٤) على النحو التالي:



شكل (٤). أفضل نموذج سببي يوضح مسار العلاقات بين المتغيرات المختلفة بالبحث

والشكل (٤) يوضح النموذج الذي حقق أفضل مؤشرات حسن مطابقة؛ حيث تضمن هذا النموذج ٢٨ تأثيرًا مباشرًا، ٢٣ تأثيرًا غير مباشر وجميع التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي يتضمنها هذا النموذج دالة إحصائيًا باستثناء تأثير واحد غير مباشر غير دال إحصائيًا. والتأثيرات المباشرة التي لم تظهر بالنموذج هي تأثيرات غير دالة إحصائيًا، أو أن وجودها يسبب سوء مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختبار.

ويوضح الجدول (١١) مؤشرات حُسن المطابقة على النحو التالي:

جدول(١١): مؤشرات حسن المطابقة لأفضل نموذج سببي بين متغيرات البحث

اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
الاختبار الإحصائي كا٢ X2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٣١.٣٥ ٢٤ ٠.١٤	أن تكون قيمة كا٢؛ غير دالة إحصائيًا
نسبة كا٢ X2 / df	١.٣١	(صفر) إلى (٥)
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٩	(صفر) إلى (١)
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٦	(صفر) إلى (١)
جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠١	(صفر) إلى (٠.١)
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٣	(صفر) إلى (٠.١)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠.٣٧ ٠.٤٠	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
مؤشر المطابقة المعياري NFI	١.٠٠	(صفر) إلى (١)
مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠.٩٩	(صفر) إلى (١)
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٩	(صفر) إلى (١)

ومن الجدول(١١) يمكن القول بأن النموذج المُنتج قد حظي بمؤشرات حُسن مطابقة جيدة؛ حيث بلغت قيمة (كا٢= ٣١.٣٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، كما وقعت باقي المؤشرات في المدى المثالي لها، ومن جانب أخر: يوضح الجدول (١٢) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي يتضمنها النموذج المُنتج؛ متبوعة بقيم (ت)، وقيم الأخطاء المعيارية على النحو التالي:

جدول (١١): التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، وقيم (ت)، والأخطاء المعيارية التي يتضمنها النموذج المُنتج

المتغير المؤثرة	نوع التأثير		المتغيرات المتأثرة (التابعة والوسيطة)						
			الإعاقة الداخلية M1	الإعاقة الخارجية M2	إدارة الوقت D1	النفور من المهمة D2	الاخلاص D3	المبادرة الشخصية D4	التحصيل الدراسي Ach
الإعاقة الداخلية M1	مباشر	التأثير			٠.٦٧		٠.٤٢	٠.١٣	
		الخطأ المعياري			٠.٠٣٥		٠.٠٤٠	٠.٠٤١	
		قيمة (ت)			**١٨.٨٤		**١٠.٤٨	**٣.٢٢	
الإعاقة الخارجية M2	مباشر	التأثير				٠.٧٩	٠.٣٥	٠.٤٣	٠.٣٤-
		الخطأ المعياري				٠.٠٦١	٠.٠٣٧	٠.٠٣٧	٠.٠٤٧
		قيمة (ت)				**١٢.٨٨	**٩.٤٨	**١١.٥٢	**٧.١٦
التفكير الكارثي In1	مباشر	التأثير	٠.٣١	٠.٢٣				٠.٠٩	٠.١٢-
		الخطأ المعياري	٠.٠٥٦	٠.٠٥١				٠.٠٤٥	٠.٠٦٠
		قيمة (ت)	**٥.٤٨	**٤.٤٧				*٢.٠٣	*٢
	غير مباشر	التأثير			٠.٢١	٠.١٨	٠.٢١	٠.١٤	٠.٠٨-
		الخطأ المعياري			٠.٠٣٩	٠.٠٤٢	٠.٠٣٧	٠.٠٢٩	٠.٠٢٠
		قيمة (ت)			**٥.٢٦	**٤.٢٨	**٥.٦٥	**٤.٨٠	**٣.٧٨

المتغير المؤثرة		نوع التأثير	المتغيرات المتأثرة (التابعة والوسيطة)						
			الإعاقة الداخلية M1	الإعاقة الخارجية M2	إدارة الوقت D1	النفور من المهمة D2	الاخلاص D3	المبادرة الشخصية D4	التحصيل الدراسي Ach
التعميم الزائد In2	مباشر	التأثير	٠.١١	٠.١٩	٠.١٨		٠.٠٨	٠.١٣	-٠.١٢
		الخطأ المعياري	٠.٠٥٦	٠.٠٥٥	٠.٠٣٦		٠.٠٤٠	٠.٠٤٦	٠.٠٥٧
		قيمة (ت)	*٢.٠١	**٣.٤١	**٤.٩٤		*٢.٠١	**٢.٩٢	*٢.٠٩
	غير مباشر	التأثير			٠.٠٨	٠.١٥	٠.١١	٠.١٠	-٠.٠٦
		الخطأ المعياري			٠.٠٣٧	٠.٠٤٤	٠.٠٣٦	٠.٠٢٨	٠.٠٢٠
		قيمة (ت)			*٢	**٣.٣٥	**٣.١١	**٣.٣٩	**٣.٠٩
التفسيرات الشخصية In3	مباشر	التأثير	٠.١٩	٠.١٠			٠.٠٨	٠.٠٩	
		الخطأ المعياري	٠.٠٥٣	٠.٠٥٠			٠.٠٣٩	٠.٠٤٣	
		قيمة (ت)	**٣.٥٦	*١.٩٨			*١.٩٨	*١.٩٩	
	غير مباشر	التأثير			٠.١٣	٠.٠٨	٠.١١	٠.٠٧	-٠.٠٤
		الخطأ المعياري			٠.٠٣٦	٠.٠٣٩	٠.٠٣٤	٠.٠٢٦	٠.٠٢٠
		قيمة (ت)			**٣.٤٩	*١.٩٦	**٣.٣٠	*٢.٥٦	*١.٩٦
التجريد الانتقائي In4	مباشر	التأثير				٠.٠٨			
		الخطأ المعياري				٠.٠٤٢			
		قيمة (ت)				*١.٩٩			
التهوين In5	مباشر	التأثير	٠.١١	٠.١١				٠.٠٩	
		الخطأ المعياري	٠.٠٥٤	٠.٠٥٠				٠.٠٤٣	
		قيمة (ت)	*١.٩٩	*٢.٢٢				*٢.٠٥	
	غير مباشر	التأثير			٠.٠٧	٠.٠٩	٠.٠٨	٠.٠٦	-٠.٠٤
		الخطأ المعياري			٠.٠٣٦	٠.٠٤٠	٠.٠٣٤	٠.٠٢٦	٠.٠١٨
		قيمة (ت)			*١.٩٨	*٢.١٩	*٢.٤٥	*٢.٤٠	*٢.١٢
التفكير الثنائي In6	مباشر	التأثير	٠.٠٨			٠.١٣			-٠.٠٩
		الخطأ المعياري	٠.٠٣٩			٠.٠٣٩			٠.٠٤٧
		قيمة (ت)	*١.٩٦			**٣.٣١			*٢.٠٢
	غير مباشر	التأثير			٠.٠٥		٠.٠٣	٠.٠١	
		الخطأ المعياري			٠.٠٢٦		٠.٠١٥	٠.٠٠٦	
		قيمة (ت)			*١.٩٦		*٢	١.٦٧	

ومن الجدول (١٢) يمكن الإشارة إلى ما يلي:

١)يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١) للتفكير الكارثي على كل من: الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية.

٢)يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا للتعميم الزائد على كل من:الإعاقة الداخلية عند مستوى (٠.٠٥)، والإعاقة الخارجية عند مستوى (٠.٠١).

٣)يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا للتفسيرات الشخصية على كل من: الإعاقة الداخلية عند مستوى(٠.٠١)، وعلى الإعاقة الخارجية عند مستوى(٠.٠٥).

٤)يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًاعند مستوى (٠.٠٥) للتهوين على بُعدي الإعاقة الذاتية(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية).

٥)يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى(٠.٠٥) للتفكير الثنائي على الإعاقة الداخلية.

٦) لا يوجد تأثيرات مباشرة ذات دلالة إحصائية للتجريد الإنتقائي على بُعدي الإعاقة الذاتية(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية).

٧)بلغت نسبة إسهام كل من: التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتهوين، والتفكير الثنائي في الإعاقة الداخلية (٤٦%)، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

❖ **الإعاقة الداخلية = ٠.٣١ التفكير الكارثي+ ٠.١١ التعميم الزائد+ ٠.١٩ التفسيرات الشخصية+ ٠.١١ التهوين+ ٠.٠٨ التفكير الثنائي.**

٨)بلغت نسبة إسهام كل من: التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتهوين في الإعاقة الخارجية (٣١%)، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

❖ **الإعاقة الخارجية = ٠.٢٣التفكير الكارثي+ ٠.١٩التعميم الزائد+ ٠.١٠التفسيرات الشخصية+ ٠.١١ التهوين.**

مما سبق يُمكن القول بالتحقق الجزئي للفرض الأول؛ حيث يؤثر كلًا من:(التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتهوين) بمسارات مباشرة موجبة دالة إحصائيًا في بُعدي الإعاقة الذاتية:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية)؛ في حين يؤثر بُعد التفكير الثنائي بمسار مباشر موجب ذي دلالة إحصائية في الإعاقة الداخلية فقط، ومن جانب أخر لا توجد أية تأثيرات مباشرة للتجريد الإنتقائي على بُعدي الإعاقة الذاتية.

ويمكن تفسير وجود تأثير مباشر موجب دال لكلًا من(التفكير الكارثي، والتعميم الزائدة، والتفسيرات الشخصية، والتهوين) كأبعاد للتشوهات المعرفية على الإعاقة الذاتية:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية)، في ضوء ما توافر من أطر نظرية ودراسات سابقة، حيث تعكس التشوهات المعرفية العديد من التأثيرات السلبية على الجوانب المعرفية والإنفعالية والسلوكية للطالب الجامعي، وتتسبب في شعوره بالإعاقة الذاتية الداخلية(المكونات الإنفعالية والمعرفية المحفزة لسلوكيات الإعاقة)، والإعاقة الذاتية الخارجية(المكون السلوكي)، فيؤدي المستوى العالي من التفكير الكارثي إلى جعل الطالب يتوقع أن نتائج الأحداث المختلفة التي تحدث في حياته سوف تكون كارثية، كما يؤدي المستوى العالي من التعميم الزائد إلى دفع الطالب لأفتراض أن نتائج خبرة واحدة يمكن تعميمها على باقي التجارب المتشابهة لها في المستقبل، ويؤدي المستوى العالي من التفسيرات الشخصية إلى جعل الطالب يزعم أنه السبب في وجود حدث خارجي معين بدلًا من أن يرى أن هناك عوامل آخرى هي المسئولة عن ذلك، ويؤدي المستوى العالي من التهوين إلى دفع الطالب للتعامل مع سماته وخبراته الايجابية على أنها حقيقة ولكنه يهون من شأنها.

وتتعلق التشوهات المعرفية بالمواقف التي يتعرض لها الفرد وتؤثر في مشاعره والسلوك الصادر منه، فهي أفكار تلقائية وسريعة ويمكن الإنتباه لها بصعوبة ولكن ننتبه أكثر إلى المشاعر المصاحبة لها.(بيك، ٢٠٠٧)، كما ينظر إليس إلى التشوهات المعرفية على أنها تلك الأفكار اللاعقلانية المسئولة عن الإضطرابات المختلفة للفرد، ويساعد تعديل من هذه الأفكار وتحويلها إلى أفكار عقلانية إلى التخلص من هذه الإضطرابات، وضبط إتجاهات الفرد وسلوكياته.(في: عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٠)

وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى تأثير التشوهات المعرفية على الجانب المعرفي والإنفعالية والسلوكي للطالب الجامعي، فيؤدي وجود تشوهات معرفية لدى الطالب إلى خفض تقدير الذات والتسامح لديه(ياسمين أبو هلال، ٢٠١٨)، وصدور ردود فعل إنفعالية زائدة لا تتلائم مع الموقف الذي يتعرض له، وينخفض مستوى الحكمة الإختبارية فلا يستطيع تنظيم وقته ولا تنظيم ورقة الإجابة، ولا التفكير في الأسئلة، ويكون متسرع يقفز للوصول إلى النتائج بسرعة.(نرمين محمد، ٢٠٠٩)، وينشأ ويتشكل القلق المعرفي لديه الذي يعيق الفهم العميق والصحيح والمنطقي لابعاد المواقف الحياتية المختلفة.(عبد الرحمن الزاهراني، ٢٠١٩)، كما يسود لديه الشعور بالقلق واليأس والإحباط وخيبة الأمل والخوف من التعرض

للمواقف العادية البسيطة، ويحدث له اضطرابات تعوق الحكم الصحيح وتصبح قراراته غير مناسبة.(وفاء رشاد راوي، ٢٠٢١)، وتعكس هذه التأثيرات السلبية(المعرفية والإنفعالية والسلوكية) شعور الفرد بالإعاقة الذاتية الداخلية والخارجية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (yavuzer, 2015) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الإعاقة الذاتية لدى طللبة الجامعة، كما تسهم التشوهات المعرفية في التنبؤ بشكل كبير بميول الطلبة نحو الاعاقة الذاتية. كما تتفق مع نتائج دراسات كلًا من (kaya; et al.,2017) والتي أشارت إلى العلاقة الإرتباطية القائمة بين التشوهات المعرفية والإعاقة الذاتية، فوجود معتقدات وأفكار لاعقلانية لدى الطالب حول مهمة ما أو مادة دراسة أو امتحان هام ومن أجل توقعهم لسوء الأداء ولتجنب مواجهة ردود الفعل السلبية من جانب الزملاء أو المعلمين أو الأباء والحفاظ على مفهوم الذات لديه يلجأ الطالب للإنخراط في سلوكيات الإعاقة الذاتية وخلق عوائق(مثل: الابلاغ عن الخوف والقلق أو أن الامتحان صعب جدًا أو أنه لا يستطيع أن يكون ناجحًا- عدم النوم فترة كافية قبل الامتحان) وبذلك يساعد على حماية ذاته والهروب من تحمل مسئولية التقصير أوضعف الأداء أو الجهد المنخفض من جانبه ونسب الفشل وعدم القدرة على النجاح إلى هذه العوائق وليس إلى قدراته ومهاراته الشخصية.

ويمكن تفسير وجود تأثير مباشر موجب دال للتفكير الثنائي على الإعاقة الداخلية كالآتي: تتمثل الإعاقة الذاتية الداخلية في المكونات الإنفعالية والمعرفية المحفزه لسلوكيات الإعاقة، ويؤدي توافر مستوى من التفكير الثنائي(التفكير المتطرف أو المستقطب) لدى الطالب الجامعي إلى التفكير في الاشياء على أنها إما بيضاء أو سوداء، أو أنه يجب أن يكون مثالي وإلا يكون فاشل، ولا يوجد وسط، مما يعكس صورة سلبية للتفكير تجاه المواقف التي يتعرض لها، وكم من الأفكار الخاطئة المتعلقة بالعملية التعليمية والظروف المحيطة، ومعاناة من الضغوط النفسية والدراسية بدرجات مرتفعة يصعب التخلص منها، ونشأة إضطرابات مختلفة، مما ينعكس بالسلب على مشاعر وإنفعالات للطالب، ويتسبب في شعوره بالإعاقة الذاتية الداخلية.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشار إليه (Hamaci& Buyukozturk, 2004) حيث تؤثر التشوهات المعرفية على الأنظمة الإنفعالية والتحفيزية للفرد، كما أوضح كلًا (إسلام العصار، ٢٠١٥؛ مها الخطيب وريم المغربي، ٢٠٢٠) أن التشوهات المعرفية ينتج عنها الشعور

بالضيق والألم، وتوصلت دراسة (وفاء رشاد راوي، ٢٠٢١) إلى أن التشوهات المعرفية تتسبب في أن يسود لدي الطالب الشعور بالقلق واليأس والإحباط وخيبة الأمل والخوف من التعرض للمواقف العادية البسيطة.

وقد أشارت نتائج دراسة (Barkoukis, et al., 2011) إلى أن المعتقدات اللاعقلانية الموجبة تسهم في التنبؤ بالإعاقة الداخلية للطلبة.

الفرض الثاني: وينص على" توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لأبعاد التشوهات المعرفية(التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) كمتغيرات مستقلة على أبعاد الإرجاء الأكاديمي(إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية) كمتغيرات تابعة عبر بُعدي الإعاقة الذاتية:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطيين لدى طلبة الجامعة.

ومن الجدول (١٢)، والشكل (٤) يمكن الإشارة إلى ما يلي:

١) التأثيرات المباشرة لأبعاد التشوهات المعرفية كمتغيرات مستقلة على أبعاد الأرجاء الأكاديمي كمتغيرات تابعة

- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) للتفكير الكارثي على المبادرة الشخصية فقط.
- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) للتعميم الزائد على كل من: إدارة الوقت، والمبادرة الشخصية، في حين يؤثر التعميم الزائد بمسار مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) على الإخلاص، ولا يوجد أية تأثيرات مباشرة على النفور من المهمة.
- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) للتفسيرات الشخصية على الإخلاص، والمبادرة الشخصية فقط.
- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) للتجريد الانتقائي على النفور من المهمة فقط.
- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) للتهوين على المبادرة الشخصية فقط.
- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) للتفكير الثنائي على النفور من المهمة فقط.

٢) التأثيرات غير المباشرة لأبعاد التشوهات المعرفية كمتغيرات مستقلة على أبعاد الأرجاء الأكاديمي كمتغيرات تابعة عبر بُعدي الإعاقة الذاتية كمتغيرين وسيطيين:

- يوجد تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) للتفكير الكارثي كمتغير مستقل على الأبعاد الأربعة للإرجاء الأكاديمي (إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية) كمتغيرات تابعة من خلال بُعدي الاعاقة الذاتية:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين.
- يوجد تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) للتعميم الزائد كمتغير مستقل على كل من:(النفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية)، ويوجد تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) للتعميم الزايد كمتغير مستقل على إدارة الوقت كمتغيرات تابعة من خلال بُعدي الاعاقة الذاتية:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين.
- يوجد تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) للتفسيرات الشخصية كمتغير مستقل في كل من:(إدارة الوقت، والإخلاص)، كما يوجد تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) للتفسيرات الشخصية كمتغير مستقل على كل من:(النفور من المهمة، والمبادرة الشخصية) كمتغيرات تابعة من خلال بُعدي الاعاقة الذاتية:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين.
- يوجد تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) للتهوين كمتغير مستقل على الأبعاد الأربعة للإرجاء الأكاديمي:(إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية) كمتغيرات تابعة من خلال بُعدي الاعاقة الذاتية:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين.
- يوجد تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥) للتفكير الثنائي كمتغير مستقل على كل من:(إدارة الوقت، والإخلاص) فقط كمتغيرين تابعين من خلال بُعد الإعاقة الداخلية كمتغير وسيط.
- لا توجد أية تأثيرات غير مباشرة ذات دلالة إحصائية للتجريد الإنتقائي في الأبعاد الأربعة للإرجاء الأكاديمي عبر بُعدي الإعاقة الذاتية.

ومما سبق أمكن للباحثان استنتاج الآتي:

١) تؤدي الإعاقة الذاتية ببعديها:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) دور الوسيط الجزئي في تأثير كل من:(التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتهوين) على الإرجاء الأكاديمي.

٢) تؤدي فقط الإعاقة الداخلية دورًا وسيطيًا في تأثير التفكير الثنائي كمتغير مستقل على إدارة الوقت والإخلاص كمتغيرين تابعيين، ولا تؤدي الإعاقة الخارجية أية أدوار وسيطية في تأثير التفكير الثنائي على الإرجاء الأكاديمي بأبعادة المختلفة.

٣) لا تؤدي الإعاقة الذاتية ببعديها:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) أية أدوار وسيطية في تأثير التجريد الإنتقائي كمتغير مستقل على الإرجاء الأكاديمي كمتغير تابع.

٤) تظهر التأثيرات المباشرة للتشوهات المعرفية بأبعاها المختلفة كمتغيرات مستقلة على الإرجاء الأكاديمي بأبعادة الأربعة كمتغير تابع على الرغم من وجود الإعاقة الذاتية ببعديها:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) في الآتي:

- تأثير كل من:(التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتهوين) على المبادرة الشخصية تأثيرًا موجبًا مباشرًا.
- تأثير كل من:(التجريد الإنتقائي، والتفكير الثنائي) على النفور من المهمة تأثيرًا موجبًا مباشرًا.
- تأثير كل من:(التعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية) على الإخلاص تأثيرًا موجبًا مباشرًا.
- تأثير التعميم الزائد على إدارة الوقت تأثيرًا موجبًا مباشرًا.

٥) بلغت نسبة إسهام الإعاقة الداخلية، والتعميم الزائد في إدارة الوقت (٦١%)، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

❖ **إدارة الوقت = ٠.٦٧ الإعاقة الداخلية+ ٠.١٨التعميم الزائد.**

٦) بلغت نسبة إسهام الإعاقة الخارجية، والتجريد الإنتقائي، والتفكير الثنائي في النفور من المهمة (٣٩%)، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

❖ **النفور من المهمة = ٠.٧٩ الإعاقة الخارجية+ ٠.٠٨ التجريد الانتقائي+ ٠.١٣ التفكير الثنائي.**

٧) بلغت نسبة إسهام الإعاقة الذاتية ببعديها:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية)، والتجريد الإنتقائي، والتفكير الثنائي في الإخلاص (٦٢%)، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

❖ **الإخلاص = ٠.٤٢ الإعاقة الداخلية+ ٠.٣٥ الإعاقة الخارجية+ ٠.٠٨ التعميم الزائد+ ٠.٠٨ التفسيرات الشخصية.**

بلغت نسبة إسهام الإعاقة الذاتية ببعديها:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية)، والتفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتهوين في المبادرة الشخصية (٦٢%)، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

❖ **المبادرة الشخصية = ٠.١٣ الإعاقة الداخلية+ ٠.٤٣ الإعاقة الخارجية+ ٠.٠٩ التفكير الكارثي+ ٠.١٣ التعميم الزائد+ ٠.٠٩ التفسيرات الشخصية+ ٠.٠٩ التهوين.**

ويمكن إجمال ما سبق في التحقق الجزئي للفرض الثاني حيث تؤدي الإعاقة الذاتية ببعديها دورًا وسيطيًا في تأثير التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة كمتغيرات مستقلة على الإرجاء الأكاديمي كمتغيرات تابعة.

ويمكن تفسير التأثيرات المباشرة لأبعاد التشوهات المعرفية (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) كمتغيرات مستقلة على أبعاد الإرجاء الأكاديمي(إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية) **كمتغيرات تابعة كالاتي:** يتسبب وجود تشوهات معرفية لدى الطالب في جعله يتوقع أن نتائج الأحداث المختلفة التي تحدث في حياته سوف تكون كارثية، ودفعه لأفتراض أن نتائج خبرة واحدة يمكن تعميمها على باقي التجارب المتشابهة لها في المستقبل، جعله يزعم أنه السبب في وجود حدث خارجي معين بدلًا من أن يرى أن هناك عوامل آخرى هي المسئولة عن ذلك، دفع الطالب للتعامل مع سماته وخبراته الايجابية على أنها حقيقة ولكنه يهون من شأنها، والتركيز على اوجه القصور في موقف ما وتجاهل المميزات البارزة فيه فتصبح نظرته له دائمًا سلبية، كما تدفعه للسعي إلى الكمال والمثالية والنظر إلى الأشياء على أنها غما بيضاء أو سوداء.

ولهذه التشوهات الأثر السلبي على الفرد فتدفعه نحو الإرجاء الأكاديمي فلا يتوافر لديه المبادرة الشخصية حيث السعي نحو التأجيل في بدء أو الإنتهاء من المهمة الأكاديمية والواجبات المنزلية والأنشطة الأكاديمية، 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.

وتعتبر التشوهات المعرفية من العوامل الهامة التي تكمن خلف إنخراط الطلبة في الإرجاء الأكاديمي، (Flett et al., 2012) فالطلبة الذين تتوافر لديهم معتقدات لاعقلانية تجاه الأداء الأكاديمي هم أكثر عرضة لإرجاء المهام الأكاديمية والأستعداد للإمتحانات من الطلبة 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 الإرجاء الأكاديمي.(Balkis & Duru,2019) وتدفع الطالب للنظر إلى الحياة اليومية على أنها مليئة بالإحباطات والصعوبات، ويمتلكهم الخوف من الفشل وينخفض مستوى الرضا لديهم فينخرطون في الإرجاء الأكاديمي للهروب من تحمل المسئولية وعدم المواجهة. (Balkıs& Duru, 2021)

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والإرجاء الأكاديمي عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين المعتقدات اللاعقلانية والإرجاءالأكاديمي لدى طلبة الجامعة، بينما وجد علاقة ارتباطية سالبة بين المعتقدات العقلانية والإرجاء الأكاديمي، كما تسهم المعتقدات اللاعقلانية في التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي. (عصام مرزوق وغاده محمد، ٢٠١٧) (Bridges& Roig, 1997; Balkis et al., 2013; Balkis, 2015; Balkis & Duru, 2018; Balkis & Duru,2019; Balkıs& Duru, 2021)

كما أشارت نتائج دراسة كلًا من (Flett et al., 2012) إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الإرجاء الأكاديمي والأفكار السلبية العميقة حول الذات (الخوف من الفشل- الخوف من الكتابة- تجنب الأداء- تدني إدراك الذات- انخفاض الضمير- الإكتئاب- تجنب الإتقان).

ويرى الباحثان أن الدور الوسيط للشعور بالإعاقة الذاتية إنما يعكس دور ذلك المتغير؛ والذي يتصورة (Gupta, 2020) على أنه دور تنظيمي لمصادر التهديد، والأفكار السلبية والخاطئة التي تدور في ذهن الطالب، والمتمثلة في: الخوف من الفشل في ظل الظروف العالمية والبيئية المحيطة كإنتشار وباء كورنا، ونمط التعلم الجديد غير المعتاد والمتمثل في التعلم المُدمج، والإنقطاع عن الدراسة داخل قاعات المحاضرات لفترات طويلة، وهو ما

ينعكس بالضرورة في الشعور بالإعاقة الذاتية، تلك التي أدت بالطالب إلى الإرجاء الأكاديمي، نتيجة عدم الوعي الكامل بطبيعة العملية التعليمية واستمراريتها، وقد أنعكس ذلك في عدم القدرة على إدارة الوقت بشكل كاف، والنفور من عملية التعلم في صورتها المُدمجة كونها لا تلبي احتياجات الطالب وتمكنه من الفهم والاستيعاب على النحو المطلوب.

كما أن ذلك الدور الوسيط للإعاقة الذاتية إنما يعكس ضعف تقدير الذات، وعدم القدرة على تحمل المسئولية، وعدم القدرة على الإنجاز نتيجة تلك الأفكار الخاطئة لدى الطالب، وهو ما أنعكس في عمليات الإرجاء الدراسي بأشكالها المختلفة.

كما يمكن تفسير ذلك في إطار تصور (McCrea & Flamm, 2012) على إعتبار أن متغير الإعاقة الذاتية يُمثل إجراء إستباقي لحماية الذات من الفشل أكثر من كونه محاولة لإحراز النجاح، ويتضمن تقديم الأعذار وتوجية اللوم للظروف لا للذات ، والافتقار للسيطرة على الموقف، وهو ما يدفع بالضرورة إلى محاولات الإرجاء الأكاديمي.

كذلك يُمكن النظر إلى الشعور بالإعاقة الذاتية على أنه شكل من أشكال المواجهة السلبية التي يقوم بها الطالب، نتيجة مجموعة الأفكار الخاطئة واللاعقلانية في تقدير الموقف التعليمي، وهو ما أنعكس بالضرورة في عدم تقدير الوقت على النحو المطلوب، والنفور من المهام التي لا تتناسب مع إمكانات وقدرات الطالب، والتي تتطلب مزيد من الجهد والمثابرة، وعدم المقدرة على المبادرة الشخصية نحو تجاوز العقبات والتحديات المحيطة.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة (Ozen, 2020) على إعتبار أن الأعاقة الذاتية تحدث نتيجة عدم وجود بنية عقلية سليمة لدى الطالب تُمكنه من التغلب على الأفكار الخاطئة والسلبية، وتساعدة على أداء المهام المنوطة به دون إرجاء أو تسويف.

الفرض الثالث: وينص على" توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لأبعاد التشوهات المعرفية (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي كمتغير تابع عبر بُعدي الإعاقة الذاتية:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطيين لدى طلبة الجامعة **ومن الجدول (١٢)، والشكل (٤) يمكن الإشارة إلى ما يلي**:

١) يوجد تأثير سالب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) للتفكير الكارثي على التحصيل الدراسي، كما يوجد تأثير سالب غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) للتفكير

الكارثي كمتغير مستقل على التحصيل الدراسي كمتغير تابع عبر الإعاقة الخارجية فقط كمتغير وسيط.

٢) يوجد تأثير سالب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) للتعميم الزائد على التحصيل الدراسي، كما يوجد تأثير سالب غير مباشرة دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) للتعميم الزائد كمتغير مستقل على التحصيل الدراسي كمتغير تابع عبر الإعاقة الخارجية فقط كمتغير وسيط.

٣) لا يوجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للتفسيرات الشخصية على التحصيل الدراسي؛ في حين يوجد تأثير سالب غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) للتفسيرات الشخصية كمتغير مستقل على التحصيل الدراسي كمتغير تابع عبر الإعاقة الخارجية فقط كمتغير وسيط.

٤) لا توجد أية تأثيرات مباشرة أو غير مباشرة للتجريد الإنتقائي على التحصيل الدراسي.

٥) لا يوجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للتهوين على التحصيل الدراسي؛ في حين يوجد تأثير سالب غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) للتهوين كمتغير مستقل على التحصيل الدراسي كمتغير تابع عبر الإعاقة الخارجية فقط كمتغير وسيط.

٦) يوجد تأثير سالب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) للتفكير الثنائي على التحصيل الدراسي، ولا توجد أية تأثيرات غير مباشرة.

ومما سبق أمكن للباحثان إستنتاج الآتي:

١) تؤدي الإعاقة الخارجية فقط دورًا وسيطيًا جزئيًا في تأثير كل من: التفكير الكارثي، والتعميم الزائد فقط كمتغيرين مستقليين على التحصيل الدراسي كمتغير تابع.

٢) تؤدي الإعاقة الخارجية فقط دورًا وسيطيًا كُليًا في تأثير كل من: التفسيرات الشخصية، والتهوين كمتغيرين مستقلين على التحصيل الدراسي كمتغير تابع.

٣) لا يوجد أية تأثيرات سواء مباشرة أو غير مباشرة للتجريد الإنتقائي على التحصيل الدراسي.

٤) لا تؤدي الإعاقة الذاتية ببعديها أية أدوار وسيطية في تأثير التفكير الثنائي على التحصيل الدراسي.

٥) لا تؤدي الإعاقة الذاتية الداخلية أية أدوار وسيطية في تأثير التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي كمتغير تابع.

٦) بلغت نسبة إسهام الإعاقة الخارجية، والتفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفكير الثنائي في التحصيل الدراسي (٢٩%)، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

❖ **التحصيل الدراسي = – ٠.٣٤ الإعاقة الخارجية– ٠.١٢ التفكير الكارثي– ٠.١٢ التعميم الزائد– ٠.٠٩ التفكير الثنائي.**

ومن ثم يتضح التحقق الجزئي للفرض الثالث، ويمكن تفسير وجود تأثير مباشر سالب دال لكلًا من (التفكير الكارثي– التعميم الزائد– التفكير الثنائي) على التحصيل الدراسي في ضوء أن: يتسبب وجود تشوهات معرفية لدى الطلبة في النظر إلى المادة الدراسية على أنها صعبة ومعقدة، وتجعلهم غير قادرين على فهمها واستيعابها، ويتجنبون الصعوبات التي تقابلهم عند أداء المهمة الأكاديمية ولا يقبلون على المثابرة في حلها، كما يميلون إلى تعميم المواقف السلبية التي يتعرضون لها اثناء أداء مهمة ما على باقي المواقف التي تواجههم، ويسعون إلى المثالية والوصول إلى الكمال أثناء التحصيل الدراسي ولا يتقبلون إحتمالية الفشل في الأداء، مما يعكس نتائج سلبية على تحصيلهم الدراسي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التشوهات المعرفية والتحصيل الدراسي: حيث أشارت نتائج دراسة (Marcotte et al., 2006) إلى أن الطلبة ذو المستوى المرتفع من التشوهات المعرفية كانوا أكثر عرضة للإصابة بالاكتئاب وإنخفاض التحصيل الدراسي.

كما توصلت نتائج دراسة كلًا من (Balkis et al., 2013; Khaledian et al., 2013; Bester& Kufakunesu, 2021) إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات اللاعقلانية والتحصيل الدراسي للطلبة؛ فتؤدي المستويات العالية من المعتقدات اللاعقلانية للطلبة إلى زيادة مستوى القلق لديهم، وميلهم للإستعداد المتأخر للإمتحانات؛ وتأجيل أداء المهام الأكاديمية المطلوبة منهم؛ وتجعل هؤلاء الطلبة غير قادرين على فهمها واستيعابها، مما ينتج عنه التأجيل المتكرر للمهام الأكاديمية فينعكس بالسلب على التحصيل الدراسي لديهم.

كما يمكن تفسير التأثير غير المباشر لأبعاد التشوعات المعرفية على التحصيل الدراسي عبر الإعاقة الذاتية الخارجية فقط في أنها تؤدي دورًا وسيطيًا في تأثير التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي كمتغير تابع. ويمكن تفسير الدور الوسيط للإعاقة الخارجية دون الأعاقة الداخلية في تأثير بعض أبعاد التشوهات

المعرفية(التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتهوين) على التحصيل الدراسي في إطار الطبيعة السلوكية للإعاقة الخارجية، والتي تعوق الطالب عن بذل الجهد وهو ما ينعكس بصورة مباشرة في الأداء الأكاديمي للطلبة؛ مقارنةً بالطبيعة الإنفعالية للإعاقة الداخلية ذات التأثير المحدود؛ وهو ما تؤكدة دراسة (مريم اللحياني وسميرة العتيبي، ٢٠٢١)؛ على إعتبار أن المعتقدات الخاطئة تُمثل الأساسي المُحدد لسلوكيات الفرد تجاة النواتج التعليمية والنفسية المختلفة لعل منها التحصيل الدراسي.

كما يُفسر الباحثان عدم ظهور أية تأثيرات وسيطية للإعاقة الداخلية في مسار العلاقة بين التشوهات المعرفية والتحصيل الدراسي؛ كون الإعاقة الداخلية تعكس الجانب الإنفعالي لدي الطالب الجامعي، تلك الإنفعالات التي تتسم بالتغيرات السريعة والمتلاحقة خلال مرحلة المراهقة التي يمر بها طلبة عينة البحث، ومن ثم فتأثيرات التشوهات المعرفية كمتغيرات تابعة على الإعاقة الداخلية كمتغير وسيط هي تأثيرات مؤقتة لا يمتد أثارها إلى الأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في إطار تصور بيك للتشوهات المعرفية؛ على إعتبار أنها تُمثل مجموعة من الأفكار السلبية التلقائية والسريعة؛ المؤثرة في سلوك الفرد بالمقام الأول؛ وأن تلك الأفكار تظهر بشكل أكثر وضوحًا خلال مرحلة المراهقة؛ نظرًا لطبيعتها الدينامية المتلاحقة، والتي يصاحبها أحلام يقظة وإنفعالات متغيرة، وهو ما قد يُظهر عدم وجود تأثيرات وسيطية للإعاقة الذاتية ببعديها في مسار العلاقة بين التفكير الثنائي كمتغير مستقل والتحصيل الدارسي كمتغير تابع، كون التفكير الثنائي يتطلب نوعًا من الجمود والصلابة العقلية والإنفعالية وهو مالا تتسم به مرحلة المراهقة من تغيرات متلاحقة متسارعة.

ويمكن تفسير عدم ظهور أية تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للتجريد الإنتقائي على التحصيل الدراسي؛ كون التجريد الإنتقائي يتعلق بشكل كبير بالحالة الذاتية للمراهق، من خلال إضفاء عامل شخصي على الموضوعات التي تهم المراهق وهو مالا يتفق وطبيعة التحصيل الدراسي الذى تحتمل إجابته الصحة المطلقة أو الخطأ المطلق، وهو ما ظهر بصورة أكثر وضوحًا في تأثيرات التفكير الثنائي على التحصيل الدراسي.

وتتفق تلك النتيجة جزئيًا مع دراسة (Adil& Ghayas, 2020) والتي أشارت إلى أن كم رأس المال الفكري لدي الطالب يسهم في شعورة بالإعاقة الذاتية، وينعكس بصورة واضحة في الأداء الأكاديمي المتدني، كما تتفق تلك النتيجة ودراسة كل من Schwinger, et al., 2014; Babu& Selvamari, 2018) والتي أشارتا إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الإعاقة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

الفرض الرابع: وينص على" توجد تأثيرات مباشرة لبعدي الإعاقة الذاتية(الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) على أبعاد الإرجاء الاكاديمي (إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية) لدى طلبة الجامعة.

ومن الجدول (١٢)، والشكل (٤) يمكن الإشارة إلى ما يلي:

١) يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) للإعاقة الداخلية على كل من: (إدارة الوقت، والإخلاص، والمبادرة الشخصية).

٢) يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) للإعاقة الخارجية على كل من:(النفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية).

٣) تسهم الإعاقة الذاتية ببعديها:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) في الإرجاء الأكاديمي، ويمكن توضيح معادلات التنبؤ على النحو التالي:

- **إدارة الوقت= ٠.٦٧ إعاقة داخلية**
- **النفور من المهمة= ٠.٧٩ إعاقة خارجية**
- **الإخلاص= ٠.٤٢ إعاقة داخلية +٠.٣٥ إعاقة خارجية**
- **المبادرة الشخصية= ٠.١٣ إعاقة داخلية+ ٠.٤٣ إعاقة خارجية**

مما سبق يُمكن القول بالتحقق الجزئي للفرض الرابع؛ حيث تؤثر الإعاقة الذاتية ببعديها بمسارات موجبة مباشرة على كل من: الإخلاص، والمبادرة الشخصية؛ في حين تؤثر الإعاقة الداخلية فقط بمسارات مباشرة موجبة على إدارة الوقت، وتؤثر الإعاقة الخارجية فقط بمسارات موجبة مباشرة على النفور من المهمة.

ويرى الباحثان أن تأثير الإعاقة الداخلية فقط في إدارة الوقت تأثيرًا مباشرًا إنما يتعلق بطبيعة الإعاقة الداخلية التي تعكس اضطراب إنفعالي لدى الطالب يؤدي به إلى سوء التخطيط للتحكم في الوقت اللازم لأداء المهمة المنوط به أدائها، ومن جانب أخر تتعلق الإعاقة الخارجية بتلك السلوكيات المُعيقة للطالب نحو تخطي العقبات التي يواجهها، نتيجة عدم الوعي الكامل بطبيعة المهمة من جانب وبإمكاناته وقدراته الشخصية من جانب أخر وهو ما أنعكس بشكل مباشر في النفور من أداء المهمة على إعتبار أنها مهمة مملة ومعقدة وغير واضحة وغير سارة وتسبب له إنفعالات سلبية.

ومن جانب أخر ظهور التأثيرات المباشرة لكل من بُعدي الإعاقة الذاتية:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) على كل من: الإخلاص والمبادرة الشخصية، إنما يرجع إلى

شعور الطالب بالإضطراب الإنفعالي، والعجز السلوكي وهو ما يؤدي به بالضرورة إلى عدم الجدية والإلتزام الكامل أثناء اداء المهمة؛ نتيجة تشتت الإنتباة في عوامل ومثيرات أخري أكثر جذبًا للطالب، تتفق وإنفعالاته ومشاعرة وإهتماماته الشخصية، ويدفع بالطالب إلى الفشل في تجاوز العقبات التي تواجهة أثناء عملية التعلم.

كما يُفسر الباحثان تلك النتيجة في إطار دراسة (Núñez, et al., 2021) على إعتبار أن الشعور بالإعاقة الذاتية يُمثل عامل مُحبط للطالب، يدفع به إلى سوء تقدير متطلبات المهمة التي يقوم بها، كسوء تقدير الوقت اللازم لأداء المهمة على أكمل وجه، ويشعرة بالعجز في مواجهة التحديات التي تواجه أثناء الأداء على المهمة مما يدفع به إلى النفور من المهمة إلى أشياء أخري غير متعلقة بها.

وتتفق تلك النتيجة ودراسة كل من:(Barutçu Yildirim& Demir, 2020; Núñez, et al., 2021) على إعتبار أن هناك علاقات إرتباطية موجبة بين الإعاقة الذاتية ببعديها والإرجاء الأكاديمي.

الفرض الخامس: وينص على" توجد تأثيرات مباشرة لبعدي الاعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) على التحصيل الدراسي كمتغير تابع لدى طلبة الجامعة".

ومن الجدول (١٢)، والشكل (٤) يمكن الإشارة إلى أنه: يوجد تأثير سالب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١) للإعاقة الخارجية فقط على التحصيل الدراسي، ولا توجد أية تأثيرات مباشرة للإعاقة الداخلية على التحصيل الدراسي؛ كما يمكن توضيح معادلة التنبؤ على النحو التالي:

❖ **التحصيل الدراسي= -٠.٤٣ إعاقة خارجية**

ومن ثم يتضح التحقق الجزئي للفرض الخامس، ويمكن تفسير وجود تأثير سالب مباشر دال للإعاقة الخارجية فقط على التحصيل الدراسي في إطار دراسة (Thomas& Gadbois, 2007) على إعتبار أن الشعور بالإعاقة الذاتية يرتبط بتوقعات الطلبة بقدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها أثناء عملية التعلم؛ كما ترتبط بمقدار دافعيتهم للتعلم وإنجاز المهام التعليمية؛ وهو ما ينعكس بشكل مباشر في تحصيلهم الدراسي.

كما يرى الباحثان أن تلك النتيجة إنما يرجع إلى الطبيعة السلوكية للإعاقة الذاتية المُعيقة للطالب نحو مواجهة التحديات والعقبات التي تواجهة أثناء عملية التعلم، وهو ما ظهر تأثيرة بشكل واضح في الإسهام النسبي السالب للإعاقة الخارجية على التحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراستي (Thomas& Gadbois, 2007; Gadbois & Sturgeon, 2011) حيث تعكس الإعاقة الذاتية الخارجية عدم مقدرة الطالب على استثمار موادرة الذاتية وتوظيفها على نحو إيجابي في إنجاز المهمة على النحو المطلوب.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة كلًا من (Thomas& Gadbois, 2007; Gadbois & Sturgeon, 2011; Akca, 2012) والتي أشارت إلى أن هناك علاقات إرتباطية سالبة بين الإعاقة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، ودراسة(McCrea, et al., 2008) والتي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الإعاقة الذاتية، وتتعارض تلك النتيجة مع دراسة (Putwain, 2019) والتي توصلت إلى وجود تأثير سلبي غير مباشر للإعاقة الذاتية على التحصيل الدراسي عبر كل من: التحكم والقلق.

مناقشة النتائج:

من العرض السابق لنتائج التحليل الإحصائى لفروض البحث وتفسيراتها، يمكن الإشارة إلى ما يلي:

١. يؤثر التفكير الكارثي تأثيرًا مباشرًا على كل من: الإعاقة الذاتية ببعديها:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية)، والمبادرة الشخصية كأحد أبعاد الإرجاء الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، في حين يؤثر تأثيرًا غير مباشرًا على كل من: الإرجاء الأكاديمي بأبعادة المختلفة عبر بُعدي الإعاقة الذاتية، وعلى التحصيل الدراسي عبر الإعاقة الخارجية فقط.

٢. ومن هنا يمكن القول: الإعاقة الذاتية تؤدي دورًا وسيطيًا في تأثير التفكير الكارثي كمتغير مستقل على الإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي كمتغيرات تابعة، ومن ثم يبرز دور الإعاقة الذاتية في مخرجات التعلم محور إهتمام البحث، كما يبرز دور التفكير الكارثي في شعور طلبة الجامعة بالإعاقة الداخلية.

٣. يؤثر التعميم الزائد تأثيرًا مباشرًا على كل من: الإعاقة الذاتية ببعديها:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية)، وكل من:(إدارة الوقت، والمبادرة الشخصية، والإخلاص) كأبعاد للإرجاء الأكاديمي، في حين يؤثر تأثيرًا غير مباشرًا على كل من: الإرجاء الأكاديمي بأبعادة المختلفة عبر بُعدي الإعاقة الذاتية، وعلى التحصيل الدراسي عبر الإعاقة الخارجية فقط.

٤. ومن هنا يمكن القول: الإعاقة الذاتية تؤدي دورًا وسيطيًا في تأثير التعميم الزائد كمتغير مستقل على الإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي كمتغيرات تابعة، ومن ثم يبرز دور الإعاقة الذاتية خصوصًا الإعاقة الذاتية الخارجية في مخرجات التعلم محور إهتمام البحث.

٥. تؤثر التفسيرات الشخصية تأثيرًا مباشرًا على كل من: الإعاقة الذاتية ببعديها:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية)، وكل من:(المبادرة الشخصية، والإخلاص) كبعدين للإرجاء الأكاديمي، في حين تؤثر تأثيرًا غير مباشرًا على كل من: الإرجاء الأكاديمي بأبعادة المختلفة عبر بُعدي الإعاقة الذاتية، وعلى التحصيل الدراسي عبر الإعاقة الخارجية فقط.

٦. ومن هنا يمكن القول: الإعاقة الذاتية تؤدي دورًا وسيطيًا في تأثير التفسيرات الشخصية كمتغير مستقل على الإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي كمتغيرات تابعة، ومن ثم يبرز دور الإعاقة الذاتية خصوصًا الإعاقة الذاتية الخارجية في مخرجات التعلم محور إهتمام البحث.

٧. يؤثر التهوين تأثيرًا مباشرًا على كل من: الإعاقة الذاتية ببعديها:(الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية)، والمبادرة الشخصية، في حين يؤثر تأثيرًا غير مباشرًا على كل من: الإرجاء الأكاديمي بأبعادة المختلفة عبر بُعدي الإعاقة الذاتية، وعلى التحصيل الدراسي عبر الإعاقة الخارجية فقط.

٨. ومن هنا يمكن القول: الإعاقة الذاتية تؤدي دورًا وسيطيًا في تأثير التهوين كمتغير مستقل على الإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي كمتغيرات تابعة، ومن ثم يبرز دور الإعاقة الذاتية خصوصًا الإعاقة الذاتية الخارجية في مخرجات التعلم محور إهتمام البحث.

٩. يؤثر التفكير الثنائي تأثيرًا مباشرًا على الإعاقة الذاتية الداخلية، والمبادرة الشخصية فقط، في حين يؤثر تأثيرًا غير مباشرًا على كل من: إدارة الوقت والإخلاص كبعدين للإرجاء الأكاديمي عبر الإعاقة الذاتية الداخلية، وعلى التحصيل الدراسي عبر الإعاقة الخارجية فقط.

١٠. ومن هنا يمكن القول: الإعاقة الذاتية الداخلية تؤدي دورًا وسيطيًا في تأثير التفكير الثنائي كمتغير مستقل على إدارة الوقت والإخلاص كبعدين للإرجاء الأكاديمي، وفي تأثيرة على التحصيل الدراسي عبر الإعاقة الخارجية فقط.

١١. لا يظهر دورًا واضحًا للتجريد الإنتقائي في التأثير على كل من: الإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي كمخرجات لعملية التعلم، وإن ظهر التأثير الوحيد المباشر على النفور من المهمة كأحد أبعاد الإرجاء الأكاديمي.

١٢. تؤدي الإعاقة الذاتية الخارجية دورًا وسيطيًا جزئيًا في تأثير التشوهات المعرفية على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة؛ في حين تؤدي الإعاقة الذاتية ببعديها وسيطيًا في تأثير كل من:(التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتهوين) على الأبعاد المختلفة للإرجاء الأكاديمي.

توصيات البحث:

فى إطار ما قدمه البحث الحالي من إطار نظري، وما تتضمنة من دراسات وبحوث سابقة، وما توصل إليه من نتائج، فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لكل من: السادة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، وللباحثين المهتمين بمجالات: علم النفس، والصحة النفسية، والقياس النفسي، والتقويم التربوى، وللقائمين على إدارة الكليات والجامعة تتمثل فى الآتى:

١. الأهتمام بإكساب طلبة الجامعة الأفكار والمعتقدات العقلانية للحد من التشوهات المعرفية، بما ينعكس بشكل أكثر فعالية في تحقيق مزيد من الفهم والإستيعاب، والحد من ظاهرة الإرجاء الأكاديمي المُنتشرة بين الطلبة.

٢. العمل على دعم مفهوم الذات لدى الطلبة، وإكسابهم الثقة في النفس، وخفض القلق والخوف من الفشل مما ينعكس على خفض الإعاقة الذاتية والإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة.

٣. يجب السعي نحو إكساب طلبة الجامعة مهارات التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، والتى من شأنها زيادة وعى الطالب بذاته وإمكاناته وقدراته واستعدادته، بما يدفع به نحو تحقيق الإنجاز الأكاديمي دون إرجاء للمهام التعليمية المختلفة.

٤. عقد ورش عمل للطلبة لزيادة وعيهم بمفاهيم (التشوهات المعرفية والإعاقة الذاتية والإرجاء الأكاديمي)، وأثرها على التحصيل الدراسي.

٥. إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن العوامل التي تسهم في خفض مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

دراسات وبحوث مقترحة:

فى ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يقترح الباحثان عدد من البحوث والدراسات التى يمكن إجراؤها مستقبلياً وهى:

١. دراسة العلاقة بين التشوهات المعرفية والإعاقة الذاتية والإرجاء الأكاديمي في ضوء المتغيرات الديموجرافية.

٢. دراسة الفروق الفردية بين العاديين والمتفوقين دراسيا بين(التشوهات المعرفية، الإعاقة الذاتية، الإرجاء الأكاديمي).

٣. دراسة فعالية برنامج تدريبي لخفض التشوهات المعرفية وأثر ذلك على الإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

٤. دراسة فعالية برنامج تدريبي لخفض الإعاقة الذاتية وأثر ذلك على الإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

٥. دراسة أثر التفاعل بين طريقة عرض المعلومات والإعاقة الذاتية المُدركة في الإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

٦. الفروق الفردية في الإعاقة الذاتية المُدركة والتشوهات المعرفية لدي طلبة الجامعة ذوي الإرجاء الأكاديمي والعاديين.

٧. دراسة عبر ثقافية للتعرف على دور العوامل الثقافية في الإعاقة الذاتية المُدركة والتشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

المـــراجـــع

١. إسلام أسامة محمود العصار (٢٠١٥). *التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعني الحياة لـــدى المراهقين في قطاع غزة*، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

٢. أسماء عطا الله محمود (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس التســويف الأكــاديمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، *مجلة سوهاج لشباب الباحثين*، ٢١٢-٢٢٦.

٣. أمل محمد أحمد زايد (٢٠٢٠). الإرجاء الاكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي وضــغوط الحياة لدى طلبة كلية التربية، *المجلة التربوية*، ٧٥، ١١٣٣-١٢٠٦.

٤. أميمة مصطفي كامل جمعة (٢٠٠٦). التشوهات المعرفية لدى المراهقين وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية: دراسة مقارنة بين الجنسين، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٦(٥٣)، ٢٧-٧٤.

٥. بيك جوديث (ترجمة) طلعت مطر (٢٠٠٧). *العلاج المعرفي: الأسس والابعاد*، المركــز القومي للترجمة، القاهرة.

٦. تامر شوقي إبراهيم (٢٠١٤). الكمالية وفعالية الذات ودورهمــا فــي التنبــؤ بالارجــاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيــرات الديموجرافيــة، *المجلــة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٤(٨٣)، ١٧٥-٢٤٦.

٧. جيهان عثمان محمود (٢٠١٧). برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الكمالية العصابية وأثره على الارجاء الأكاديمي لدى الطلاب المتعثرين دراسيا في كلية التربية، *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، ١٧(٥)، ٤٣٧-٥١٥.

٨. حسن بن إدريس عبده صميلي (٢٠٢٠). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالضغوط الحياتية لدى الشباب الجامعي، *مجلة جامعة جازان للعلوم الانسانية*، ٩، ١١٢-١٤٨.

٩. حسين كمال حسين غنامة ومعين سليمان سليم النصراوين (٢٠٢٠). التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤(٧)، ٨٤-١١٢.

١٠. حنان أحمد يوسف كرسون (٢٠١٧). *الإعاقة الذاتيــة الأكاديميــة وعلاقتهــا بســمات الشخصية والعزو السببي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*، رســالة ماجســتير، كليــة التربية، جامعة دمنهور.

١١. رضا ربيع عبد الحليم (٢٠٢٠). التفكير الاستراتيجي والتشوهات الفكرية كمنبئات باتخاذ القرار لدى عينة من الطلاب المتوقع تخرجهم بجامعة المني، *العلوم التربوية*، ٦(٤)، ٢٩٨-٣٦٢.

١٢. 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.

١٣. سماح أبو السعود أبو الخير رسلان (٢٠١١). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالتفكير الخرافي لدى طلاب كلية التربية، *مجلة القراءة والمعرفة*، ١١٧، ٥٨-٩٧.

١٤. شرين مسعد حليم وهانم أحمد سالم (٢٠١٩). التشوهات المعرفية وتقدير الذات الإجتماعية لدى طلبة جامعة الزقازيق في ضوء متغيري النوع والفرقة الدراسية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٩(١٠٢)، ١٨٢-٢٣٠.

١٥. صالح عليان أحمد درادكة (٢٠٢٠). الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي والملل لدى عينة من طلبة جامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات، *العلوم التربوية*، ٢٨، ٣٥١-٣٩٦.

١٦. صديق أحمد محمد عريشي (٢٠١٦). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالكمالية وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، *مجلة الارشاد النفسي*، ٤٨، ٨١-١٢٠.

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

١٨. عبد الرحمن بن درباشي موسى الزهراني (٢٠١٩). التشوهات المعرفية والمرونة العقلية والوعي الانفعالي والصلابة النفسية كمنبئات بقلق التصور المعرفي لدى طلاب المرحلة الجامعية، *مجلة التربية، جامعة الازهر*، ١٨٢، ٦٠٢-٦٢٩.

١٩. عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٦ب). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج LISREL8.8*. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٠. عصام على الطيب مرزوق وغادة محمد حسني محمد (٢٠١٧). القيمة التنبؤية للضغوط الاكاديمية والمعتقدات اللاعقلانية بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٧(٩٧)، ١-٥٩.

٢١. عفاف محمد أحمد جعيص ومصطفى عبدالمحسن الحديبي (٢٠١٥). عاقة الذات كمتغير وسيط بين التفاؤل الإستراتيجي - التشاؤم الدفاعي وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣١(٥) ، ٤٤٨-٥٤٦.

٢٢. علا يوسف أحمد نصار (٢٠١٥). *التشوهات المعرفية وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلبة منطقة الجليل الأسفل*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عمان العربية.

٢٣. على محمود الجبوري، وإرتقاء يحيى حافظ (٢٠١٩). شخصية السلطة وعلاقتها بالتشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة، *مجلة القادسية في الآداء والعلوم التربوية*، ٢ (١)، ١- ١٩.

٢٤. فاتن كامل سليمان (٢٠١٦). *أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية في منطقة الخليل الأسفل*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

٢٥. لطفي عبد الباسط ابراهيم عيسى (٢٠١٤). الإرجاء الايجابي والتنظيم الذاتي للتعلم، المؤتمر العلمي الرابع: التربية وبناء الإنسان في ظل التحولات الديمقراطية، *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*.

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

٢٧. مجدي عبد الغني حافظ عبد الغني غانم (٢٠١٨). *بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالارجاء الاكاديمي لدى طلاب الجامعة: دراسة عاملية*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الازهر.

٢٨. محمد بن حسن راسي أبو راسين (٢٠١٥). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بكل من الثقة بالذات والمعدل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان، *دراسات تربوية ونفسية*، ٨٨، ٧٣-١٣٣.

٢٩. محمد ذياب مرجي السرحا (٢٠١٦). *الكفاءة الذاتية ودافعية الانجاز والتعلم المنظم ذاتيا كمنبئات بالتسويف الاكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت*، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

٣٠. محمد عبد القادر علي متولي (٢٠١٩). أثر برنامج علاجي معرفي سلوكي قائم على تعديل التشوهات المعرفية في تحسين فعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب

جامعة سطام ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، *مجلة العلوم التربوية*، ٣(٢٠)، ٦٤٥-٦٨٥.

٣١. مريم حميد أحمد اللحياني وسميرة محارب العتيبي (٢٠٢١). التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة بالسعودية ومصر: دراسة ثقافية مقارنة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٢(٢)، ٥-٥٠.

٣٢. مصطفي أبو المجد سليمان مفضل (٢٠١١). ديناميات الادراك لدى ذوي أعاقة الذات من طلاب الجامعة، المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي وإرادة التغيير . مصر بعد ثورة ٢٥ يناير، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٣٦٧-٣٢١.

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

٣٤. مها أحمد حسين الخطيب وريم علي المغربي (٢٠٢٠). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الحكومية بمنطقة لواء قصبة عمان في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، *مجلة الدراسات الانسانية والأدبية*، ٢٢، ٤٦٠-٤٩٦.

٣٥. ميرفت حسن فتحي عبد الحميد (٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٣٠، ١٢٩-١٧٤.

٣٦. نرمين عوني محمد (٢٠١٩). اليقظة العقلية والتشوهات المعرفية كمنبئين بالحكمة الاختبارية لدى طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية، *مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط*، ١٠(٣٥)، ١-٦٠.

٣٧. نهلة نجم الدين مختار وأحمد سلطان سرحان السعداوي (٢٠١٤). التشوه الادراكي وعلاقته بأساليب التعلم وعوامل الشخصية الكبرى لدى طلبة المرحلة الاعدادية، *مجلة الاستاذ*، ٢١١(٢)، ١٤١-١٦٨.

٣٨. هشام محمد الخولي (٢٠١٩). دور الملل والإرجاء كوسيطين بين تأثير العبء المعرفي على استراتيجيات المواجهة الفعالة لدى مرتفعات ومنخفضات القدرة على التحصيل الدراسي، *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، ١٩(٤)، ٢٤٥-٣٤٦.

٣٩. وفاء رشاد راوي (٢٠٢١). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي والهنـــاء النفسي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، *المجلة العلمية لكلية التربية رياض الأطفال*، جامعة بورسعيد، ١٨، ٣٩٢-٥٠٠.

٤٠. ياسمين حسن أبو هلال (٢٠٢٠). أنماط التعلق وعلاقتها بالتشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، مجلة *العلوم التربوي والنفسية*، ٤(٨)، ١٥٥-١٧٤.

41. Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self□handicapping behavior. *PsyCh journal*, *9*(1), 56-66.
42. Akca, F. (2012). An Investigation into the Self-Handicapping Behaviors of Undergraduates in Terms of Academic Procrastination, the Locus of Control and Academic Success. *Education and Learning*, *1*(2), 288-297.
43. Akin, Ü., & Akin, A. (2015). The predictive role of self-compassion on self-handicapping in Turkish University students. *Ceskoslovenská psychologie*, *59*(1).
44. Arab Mohebi Shahrabi, A., Pakdaman, S., & Heidari, M. (2018). Training Package for Fostering Stable Self-Esteem and Reducing Fear of Negative Evaluation and Testing its Effectiveness on Self–Handicapping. *International Journal of Behavioral Sciences*, *11*(4), 128-134.
45. AYDIN, A., & Kahraman, N. (2020). Hemşirelik öğrencilerinde kendini sabotaj: psikolojik ihtiyaçlar ve öz-duyarlık üzerine etkisi. *Cukurova Medical Journal*, 45(4), 1625-1633.
46. Babu, M. S., & Selvamari, S. (2018). How does Academic Self-Handicapping Relate to Achievement in Mathematic? A Small Scale Study among Indian School Chult. *Educational Quest-An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, *9*(3), 233-238.
47. Balkis, M. (2015). The moderator role of rational beliefs in relation to procrastination, academic achievement and academic satisfaction. *Ankara* University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 48(1), 87-108.
48. Balkis, M., & Duru, E. (2018). Procrastination, Self□Downing, Self□Doubt, and Rational Beliefs: A Moderated Mediation Model. *Journal of Counseling & Development*, *96*(2), 187-196.

49. Balkis, M., & Duru, E. (2019). Procrastination and rational/irrational beliefs: A moderated mediation model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *37*(3), 299-315.
50. Balkıs, M., & Duru, E. (2021). Irrational/Rational Beliefs, Procrastination, and Life Satisfaction: An Empirical Assessment of REBT Models of Psychological Distress and Psychological Health Model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-17.
51. 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.
52. Barkoukis, V., Perkos, S., & Kokkinopoulos, S. (2011). Being superstitious in sports: Effect of superstitious beliefs on athletes' cognitive and affective responses, Nova Science Publishers, Inc. https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/26163
53. Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological reports*, *123*(3), 825-843.
54. Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological reports*, *123*(3), 825-843.
55. Bashir, L., & Gupta, S. (2019). Measuring Academic Procrastination: Scale Development and Validation. *Ilkogretim Online*, *18*(2), 939-950.
56. Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of social behavior and personality*, *15*(5), 3.
57. Bester, G., & 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.

58. Bridges, K. R., & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, *22*(6), 941-944.
59. Chen, Z., Sun, K., & Wang, K. (2018). Self-esteem, achievement goals, and self-handicapping in college physical education. *Psychological reports*, *121*(4), 690-704.
60. Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, *100*, 6-11.
61. Curtis, R.C. (1989). *Self-defeating behaviors*, Plenum Press, New York.
62. Domínguez Lara, S. A., Villegas García, G., & Centeno Leyva, S. B. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, *20*(2), 293-304.
63. Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, *17*(5), 673-679.
64. Filemoni, T. (2017). To study or not to study: The influences of procrastination, self-esteem, and self-efficacy on Self-handicapping among College Students. *https://scholarsarchive.byu.edu/fhssconference_studentpub/306/*
65. Firoozi, M., Zadebagheri, G., Kazemi, A., & Karami, M. (2016). An investigation on the relationship between perfectionism beliefs, self-efficacy, and test anxiety with self-handicapping behaviors. *International Journal of Behavioral Sciences*, *10*(2), 45-49.
66. Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B., & Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *30*(4), 223-236.
67. Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self□handicapping: Relationships with learning specific and general self□perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(2), 207-222.

68. Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2015). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. *Estudos de Psicologia (Campinas), 32*, 417-425.
69. Gupta, S. (2020). Academic Self-Handicapping Scale: Development and Validation in Indian Context. *International Journal of Instruction*, 13(4), 87-102
70. Gupta, S. & Geetika, M. (2020). Academic Self-Handicapping Scale: Development and Validation in Indian Context. *International Journal of Instruction*, 13(4), 87-102.
71. Hamamci, Z., & Büyüköztürk, Ş. (2004). The interpersonal cognitive distortions scale: development and psychometric characteristics. *Psychological Reports*, *95*(1), 291-303.
72. Higgins, R.L., Snyder, C.R. & Berglas, C.R. (1990). Self-Handicapping the paradox that isn't, Plenum Press, New York.
73. Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200-206.
74. Jumareng, H., & Setiawan, E. (2021). self-esteem, adversity quotient and self-handicapping: which aspects are correlated with achievement goals?, *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, *40*(1).
75. Kaya, Ç., Ugur, E., Sar, A. H., & Ercengiz, M. (2017). Self-handicapping and irrational beliefs about approval in a sample of teacher candidates. *Online Submission*, *25*(3), 869-880.
76. Kazemi, Y., Nikmanesh, Z., Khosravi, M., & Hassanzadeh, Z. (2018). The relationship of self-esteem and attributional styles with self-handicapping in primary schools. *International Journal of School Health*, *5*(1), 1-6.
77. Khaledian, M., Saghafi, F., Moradi, S., & Khairkhah, Z. (2013). Investigating the Relationship of Irrational Beliefs with Anxiety and Their Effect in Two Different Academic Systems in Iran (Under graduate Collage students of Payam Nour University and Islamic Azad University). *Journal of International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, *4*(5), 1185-1191.
78. Kim, H., Kim, H., Lee, W. 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

79. Marcotte, D., Lévesque, N., & Fortin, L. (2006). Variations of cognitive distortions and school performance in depressed and non-depressed high school adolescents: A two-year longitudinal study. *Cognitive Therapy and Research*, 30(2), 211-225.
80. McCrea, S. M., & Flamm, A. (2012). Dysfunctional anticipatory thoughts and the self□handicapping strategy. *European Journal of Social Psychology*, 42(1), 72-81.
81. McCrea, S. M., & Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping. *Personality and social psychology bulletin*, *27*(10), 1378-1389.
82. McCrea, S. M., Hirt, E. R., Hendrix, K. L., Milner, B. J., & Steele, N. L. (2008). The worker scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Research in Personality*, *42*(4), 949-970.
83. Mushquash, A. R., & Sherry, S. B. (2012). Understanding the socially prescribed perfectionist's cycle of self-defeat: A 7-day, 14-occasion daily diary study. *Journal of Research in Personality*, *46*(6), 700-709.
84. Núñez, J. C., Freire, C., del Mar Ferradás, M., Valle, A., & Xu, J. (2021). Perceived parental involvement and student engagement with homework in secondary school: The mediating role of self-handicapping. *Current Psychology*, 1-12.
85. Ozen, Y. (2020). My Learned Helplessness is Accelerating to Self-Handicapping, *Psychology and Behavioral Science*, 14(4), 137-141.
86. Ozer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2013). Reducing academic procrastination through a group treatment program: A pilot study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *31*(3), 127-135.
87. Putwain, D. W. (2019). An examination of the self-referent executive processing model of test anxiety: control, emotional regulation, self-handicapping, and examination performance. *European Journal of Psychology of Education*, *34*(2), 341-358.
88. Rich, A. R., & Dahlheimer, D. (1989). The Power of Negative Thinking: A New Perspective on "Irrational" Cognitions. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *3*(1), 15-30.

89. Rusdi, M., Hidayah, N., Rahmawati, H., & Hitipeuw, I. (2020). Academic procrastination data of students in Makassar, Indonesia. *Data in Brief*, *33*, 106608.
90. Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *106*(3), 744.
91. Strunk, K. K., & Steele, M. R. (2011). Relative contributions of self-efficacy, self-regulation, and self-handicapping in predicting student procrastination. *Psychological reports*, *109*(3), 983-989.
92. Svartdal, F., Klingsieck, K. B., Steel, P., & Gamst-Klaussen, T. (2020). Measuring implemental delay in procrastination: Separating onset and sustained goal striving. *Personality and Individual Differences*, *156*, 109762.
93. 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
94. Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self□handicapping: The role of self□concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(1), 101-119.
95. Török, L., & Szabó, Z. P. (2018). The theory of self-handicapping: Forms, influencing factors and measurement. Ceskoslovenska Psychologie, 62(2), 173-188.
96. Yavuzer, Y. (2015). Investigating the Relationship between Self-Handicapping Tendencies, Self-Esteem and Cognitive Distortions. Educational Sciences: Theory and Practice, 15(4), 879-890.