جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

التشوهات المعرفية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية والإرجاء الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية

إعداد

د/ أمل محمد أحمد زايـد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

تاريخ استلام البحث : ١٠ أكتوبر ٢٠٢٣م – تاريخ قبول النشر: ١٧ أكتوبر ٢٠٢٣م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2023.

الملخص

هدف البحث الحالي للتعرف على العلاقة بين التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية، والكشف عن وجود فروق دالة احصائيا تُعزَى للنوع (ذكور/ اناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي)، وكذلك الكشف عن إمكانية التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية. وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالبا وطالبة بكلية التربية جامعة كفر الشيخ. واستخدمت الباحثة: استبيان التشوهات المعرفية اعداد (De Oliveira, 2015) تعريب وتقنين الباحثة، واستبيان فاعلية الذات الأكاديمية اعداد (Sachitra& Bandara, 2017) تعريب وتقنين" الباحثة"، ومقياس العوامل الخمس لليقظة العقلية إعداد (Bear et al., 2006) ترجمة "عبد الرقيب البحيري وآخرون" (٢٠١٤)، ومقياس الارجاء الأكاديمي المختصر اعداد (Geara et al., 2019) تعريب وتقنين الباحثة. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا موجبة بين التشوهات المعرفية والارجاء الأكاديمي، وسالبة مع فاعلية الذات الاكاديمية واليقظة العقلية. كما أسفرت النتائج عن أنه لا توجد فروق تُعزى للنوع في التشوهات المعرفية واليقظة العقلية، ووجود فروق دالة احصائيا تُعزى للنوع (ذكور/ اناث) في فاعلية الذات الأكاديمية لصالح الاناث، وفروق في الارجاء الأكاديمي لصالح الذكور. وأسفرت النتائج أيضا عن أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في التشوهات المعرفية واليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي تُعزى للتخصص، ووجود فروق دالة احصائيا في فاعلية الذات الأكاديمية تعزى للتخصص لصالح التخصصات العلمية. كما أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية. وتم تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: التشوهات المعرفية، فاعلية الذات الأكاديمية، اليقظة العقلية، الإرجاء الأكاديمي.

Cognitive Distortions and its relationship to Academic self-Efficacy, Mindfulness, and Academic procrastination among Faculty of Education students.

Dr. Amal Mohamed Ahmed Zayed
Assistant professor of educational psychology
Faculty of Education, Kafrelsheikh University

Abstract

The aim of the current paper is to identify the relationship between cognitive distortions, academic self-efficacy, mindfulness, and academic procrastination among college students, and to reveal the presence of differences attributed to gender (male/female) and academic specialization (scientific/literary), as well as revealing the possibility of predicting academic procrastination. Through cognitive distortions, academic self-efficacy, and mindfulness. The research sample consisted of (300) male and female students at the Faculty of Education, Kafrelsheikh University. The researcher used: The Cognitive Distortions questionnaire prepared by (De Oliveira, 2015) translated into Arabic by the "researcher, the Academic Self-Efficacy questionnaire (Sachitra& Bandara, 2017), translated into Arabic by the "researcher," and the Five Factors of Mental Awareness Scale by Bear et al., 2006), translated by "Abdul Raqeeb Al-Buhairi et al." (2014), and the Brief Academic Procrastination Scale (Geara et al., 2019), translated into Arabic by the researcher. The results revealed a positive, statistically significant correlation between cognitive distortions and academic procrastination, and a negative correlation with academic self-efficacy and mindfulness. The results also revealed that there are no differences attributable to gender in cognitive distortions and mindfulness, and there are statistically significant differences attributable to gender (male/female) in academic self-efficacy in favor of females, and differences in academic procrastination in favor of males. The results also revealed that there are no statistically significant differences in cognitive distortions, mindfulness, and academic procrastination attributable to specialization, and that there are statistically significant differences in academic self-efficacy attributable to specialization in favor of scientific specializations. The results revealed the possibility of predicting academic procrastination through cognitive distortions, academic self-efficacy, and mindfulness. Some recommendations and proposed research were presented considering the research results.

Keywords: Cognitive Distortions, Academic self-Efficacy, Mindfulness, Academic procrastination

أولا: مقدمة البحث

يُشكِل الشباب الجامعي شريحة مهمة ومؤثرة في المجتمع، حيث يقع على عاتقهم بناء الحاضر والمستقبل، ويواجه طلبة الجامعة تحديات وفرصًا مختلفة في حياتهم الأكاديمية والشخصية، ولأنهم غالبًا ما يكونون في مرحلة انتقالية من التطور، حيث يتعين عليهم الموازنة بين الأدوار والمسؤوليات المتعددة، مثل الدراسة والعمل والتواصل الاجتماعي ورعاية أنفسهم والآخرين، لذلك فهم يستحقون الرعاية والاهتمام من مختلف الجهات المعنية، ومن ثم يقع على عاتق الجامعات مساعدتهم في التغلب على تحدياتهم وتحقيق إمكاناتهم، واعدادهم لسوق العمل وكذلك المساهمة في تقدم المعرفة ورقي الدول.

وتُعد التشوهات المعرفية Cognitive Distortions طرق تفكير خاطئة وغير عقلانية يصاب بها الجميع من وقت لآخر، ولكن عندما تصبح مفرطة، فإنها يمكن أن تسبب الضيق أو تؤثر سلبًا على جودة الحياة، ويمكن أن تؤدي أيضًا إلى سلوكيات غير قادرة على التكيف وتزيد من خطر الإصابة باضطرابات الصحة العقلية، وتتطور التشوهات المعرفية مع مرور الوقت، حيث تتولد كأفكار تلقائية عندما يحدث شيء ما، وتؤدي فيما بعد إلى إثارة مشاعر وسلوكيات محددة، ويمكن أن تصبح هذه الأحداث والأفكار والعواطف والسلوكيات اعتيادية، بالرغم من كونها غير عقلانية تمامًا، وهذه هي الطريقة التي يتطور بها التشوه المعرفي(Rnic, Dozios& Martin, 2016) . وتتسبب التشوهات المعرفية في مشكلات للفرد وعلى مستوى علاقاته الشخصية، وتجعل الفرد يتجنب الآخرين ويشعر بالعدائية تجاههم (Finne & Svartda,2017). وتؤثر التشوهات المعرفية سلبا على الأداء الأكاديمي والصحة النفسية للطالب ورفاهيته، وأظهرت الدراسات أن التشوهات المعرفية ترتبط بانخفاض تقدير الذات، وارتفاع مستويات القلق والاكتئاب، والضغوط، والتوتر وقلق الاختبار، وضعف الأداء الأكاديمي، وانخفاض التحصيل بين طلاب الجامعات (Buga & Kaya, 2022; Hu et al., 2019; Putwain, Connors & Symes,, 2010).

وتنعكس التشوهات المعرفية على حياة الطلبة لما تفرضه البيئة الجامعية عليهم من ضرورة التفاعل مع الزملاء والاندماج أثناء المحاضرات والانسجام مع أعضاء هيئة التدريس، والواجبات الدراسية التي يعتمدون في أدائها على أنفسهم بالدرجة الأولى، فتؤدي إلى الاتجاه نحو السلبية، وانعدام النشاط، وتدني الفاعلية الذاتية، ويظهرون مستويات مرتفعة من

الشعور بالخوف والقلق في المواقف التعليمية، بينما يميل الطلبة ذوو التشوهات المعرفية المنخفضة إلى الإيجابية والنشاط والفاعلية الأكاديمية، والاستجابة بشكل إيجابي في المواقف التعليمية المختلفة (Ardakani & Naseri, 2018; Beck, et al., 2001) .

وتُعد فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self- Efficacy عاملًا رئيسيًا يُسهم في نجاح الطلاب، حيث إنها تؤثر على الاختيارات التي يتخذونها ومسارات العمل التي يتبعونها، وتحقيق الأهداف الأكاديمية المحددة، كما تُعزز اهتمامهم ومشاركتهم في التعلم، فضلاً عن مثابرتهم وجهدهم في التغلب على التحديات والصعوبات، وتحسن استخدامهم لاستراتيجيات التعلم الفعالة، مثل التخطيط والتنظيم والمراقبة وتقييم تعلمهم (Bandoura, 1997; Chemers et al., 2001; Greco et al., 2022; Grotan et al., 2019; Meng& Zhang, 2023). ومن ثم ففاعلية الذات الأكاديمية تؤثر على تعلم الأفراد ودوافعهم وتنظيمهم الذاتي (Malkoç & Mutlu, 2018; Schunk & DiBenedetto, 2014). وأشارت نتائج Brausch (2011)، Keye& Pidgeon (2013) أن فاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية ترتبطان ببعضهما بشكل إيجابي ويعززان بعضهما البعض ويساهمان في تحسين الأداء الأكاديمي والرفاهية.

وتُعد اليقظة العقلية Mindfulness من المتغيرات المهمة في علم النفس الإيجابي Cognitive Psychology حيث ترتبط بالعديد من المتغيرات والخصائص الإيجابية في الشخصية، وتؤثر على الطلبة أثناء تفاعلهم مع المواقف التعليمية المختلفة وتساعدهم على التعامل مع التوتر والقلق والضغوط الاكاديمية من خلال تعزيز وعيهم بأفكارهم ومشاعرهم وأحاسيسهم الجسدية، ومن خلال تنمية مواقف أكثر قبولًا وتعاطفًا تجاه أنفسهم والآخرين، ومساعدتهم على تنظيم انفعالاتهم وتهدئة نظامهم العصبي (Daya& Hearn, 2018; Warnecke et al., 2011).

وأشارت نتائج (Cheung& Ng, 2018; Eltayeb, 2021; Pychyl& Rotblatt, 2007; Schutte& del Pozo de Bolger, 2020). أن اليقظة العقلية تُعزز الوعي بالقدرات المعرفية، مثل الوعي والانتباه والتنظيم الذاتي، الضرورية لإدارة المهام بشكل فعال وتحقيق الأهداف، وتقلل من المشاعر السلبية، كالقلق والتوتر والشعور بالذنب، والتي غالبًا ما ترتبط بإرجاء المهام، وتزيد من التعاطف مع الذات، عند مواجهة الصعوبات

أو التحديات، مما يؤدي إلى تقليل الخوف من الفشل والحاجة إلى الكمال الذي غالبًا ما تدفع الفرد للإرجاء، وتُعزز اليقظة العقلية من قبول أفكار الفرد ومشاعره، دون محاولة تجنبها أو قمعها، وهذا قد يساعد الفرد على التعامل مع المهام غير السارة أو المملة، بدلاً من إرجائها.

ويُعد الارجاء الأكاديمي Academic Procrastination عملية معقدة ذات مكونات عاطفية ومعرفية وسلوكية، ويميل الأفراد إلى تأجيل أو تأخير الأنشطة والسلوكيات المتعلقة بالمدرسة دون داعٍ، والفكرة الكامنة وراء الارجاء هي أن "التأخر هو الأفضل"، وهذا وهْم شائع وراء "النظرة المستقبلية"، ومع ذلك، عندما يأتي الغد، يعود هذا النمط إلى الظهور، ويعتذر المرجؤون عن طريق الوعد بأنني سأفعل ذلك غدًا، ومن ثم، يُنظر إلى الارجاء على أنه "متلازمة الغدTomorrow Syndrome" ويَحدُث الارجاء الأكاديمي لدى الطلاب في جميع الأعمار وفي جميع مراحل التعليم، ويُعَد الارجاء الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين أمرًا شائعًا (Knaus, 2002)، وأشار Kim& Seo (2015) أن الارجاء الأكاديمي له تأثير سلبي عام على الأداء الأكاديمي نظرا لقيام الطالب بتأجيل الأنشطة والمهام مثل تكليفات الدراسة اليومية أو الدراسة للاختبارات والامتحانات، مما يؤدي لانخفاض التحصيل الدراسي، ونظرا لأنه يسبب ضغطًا أو قلقًا فانه يؤثر على الصحة النفسية للشخص، بل ويمكن أن يؤثر أيضًا على علاقته بالآخرين وتصبح علاقاته متوترة، لعدم قدرته على الوفاء معهم بالمواعيد النهائية والالتزامات.

وأشارت نتائج Hen & Goroshit, (2014) إلى أن الارجاء الأكاديمي يرتبط بمستويات منخفضة من فاعلية الذات الأكاديمية، كما يرتبط بعواقب سلبية مثل انخفاض الدرجات وارتفاع الضغوط النفسية وانخفاض الرفاهية والقلق والتوتر، وتتعدد أسباب حدوث الارجاء الأكاديمي مثل الخوف من الفشل، أو الكمالية، أو الملل، أو عدم الاهتمام، أو سوء إدارة الوقت (Sagone & Indiana, 2023) .

ثانيًا: مشكلة البحث:

تلعب التشوهات المعرفية دورا سلبيا في قدرة الطالب على التحكم والتنظيم الذاتي وزيادة التوتر والقلق والضيق وتصل به إلى الاكتئاب، الأمر الذي يؤثر سلبا على حياته الأكاديمية (Zang, 2008)، وأشار Begum (2019) إلى أن ٤٢.٧% من أفراد عينة بحثه لديهم تشوهات معرفية حادة، كما أسفرت نتائج Alwawi& Alsaqqa (2023) أن

٥% من أفراد العينة كان لديهم تشوهات معرفية حادة، ٣٣% لديهم تشوهات معرفية متوسطة، وأسفرت نتائج بدر (٢٠١٥)، عبد الواحد وحسانين (٢٠٢١) إلى ارتفاع مستوى التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة، ويمثل ذلك ناقوس خطر ويدعو الجامعات لضرورة الاهتمام بطلابها وتقديم الدعم النفسي والارشادي المناسب لهم للحد من التشوهات المعرفية وعواقبها الخطيرة.

ويؤثر الانخفاض في فاعلية الذات الأكاديمية على معتقدات فاعلية الذات الاجتماعية والوجدانية (Badura, 1997; Gumpel, 2015). وكذلك فان تحسين فاعلية الذات الأكاديمية يُعد مصدر القوة والصلابة لمقاومة والتخفيف من أعراض الاكتئاب لدى طلبة الجامعات (Amitay & Sachitra & Bandara (2017) وكشفت نتائج دراسة Sachitra & Bandara (2017) أن الطلاب الجامعيين يفتقرون إلى الثقة في طرح الأسئلة والإجابة عليها، وطلب المساعدة من المحاضرين، كما يفتقرون لوضع خطة دراسية والمشاركة في المناقشة الأكاديمية وتدوين الملاحظات.

وتسهم اليقظة العقلية في تقليل التوتر والقلق والألم، وتنمية الإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرار، والتنظيم الانفعالي والاندماج الدراسي، كما تساعد اليقظة العقلية في التعامل مع مشكلات محددة مثل الاكتئاب والألم والتدخين والإدمان، كما تحسن من أداء الفرد وعلاقته مع الآخرين، وتُعزز من انتباه الطلبة وثقتهم بأنفسهم والقدرة على مواجهة الضغوط، ومراقبة أفكارهم دون إصدار أحكام والاستجابة لها بطريقة أكثر تكيفًا، وتزيد من شعورهم بالسعادة (Schutte & del Pozo de Bolger, 2020). ويؤدي نقص اليقظة العقلية إلى صعوبة في التذكر والتعلم والتفكير بوضوح، وانخفاض الأداء الأكاديمي أو المهني، زيادة خطر وقوع حوادث أو إصابات، اضطراب في المزاج والعواطف، وتدهور في الصحة الجسدية والعقلية (Grossman et al., 2004; Hill& Updegraff, 2012; Miralles–Armenteros et al., 2021; Vidal–Meliá et al., 2022). ومن ثم تساعد اليقظة العقلية الطالب في التعرف على التشوهات المعرفية، واستبدالها بأفكار أكثر واقعية وتوازنًا، وتساعده في التعامل مع المشاعر السلبية الناتجة عن التشوهات المعرفية (Su & Shum, 2019).

وتسهم التشوهات المعرفية في اندماج الطلبة في سلوك الارجاء الأكاديمي، حيث ينظرون من خلال الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية إلى حياتهم اليومية على أنها مليئة بالضغوطات والصعوبات والاحباطات، فينخفض لديهم مستوى الرضا، ويسيطر عليهم الخوف من الفشل فيتجهون للإرجاء الأكاديمي للهروب من المواجهة وعدم تحمل المسؤولية (Balkıs& Duru, 2022).

وللإرجاء الأكاديمي تأثير سالب كبير على الأداء الأكاديمي للطلاب، كما يرتبط بعدة متغيرات ذات صلة، مثل تدني تقدير الذات، وارتفاع مستويات القلق الأكاديمي، والخوف من الفشل(Karla Silva Soares et al., 2022) ، فأسفرت دراسة (Rosental & Carlbring, 2014) عن أن نصف عدد الطلاب بالجامعة يميلون لإرجاء المهام الاكاديمية ، بينما أسفرت دراسة (Schraw, Wadkins, & Olafson, 2007) عن أن أكثر من ٧٠٪ من طلاب الجامعات يميلون لإرجاء المهام الدراسية المطلوبة منهم بصورة متكررة، وأسفرت دراسة Kim & Seo (2015) عن أن (٨٠%– ٩٥%) من الطلاب متورطون في الارجاء الأكاديمي، بل وزادت نسبة انتشار الارجاء الاكاديمي في دراسة Janssen (2015) لتصل إلى (٩٧%).

مما سبق يتضح أن العلاقة بين التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الاكاديمية واليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي علاقة ديناميكية، حيث يمكن أن تؤثر التشوهات المعرفية سلبًا على فاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية من خلال اضعاف ثقة الطالب وكفاءته في المهام الأكاديمية، وكذلك اضعاف قدرته على الانتباه والوعى لما يستقبله من معلومات، ويمكن أن يؤدي انخفاض فاعلية الذات الأكاديمية وانخفاض اليقظة العقلية إلى الارجاء الأكاديمي من خلال تقليل دافعية الطالب ومشاركته في أنشطة التعلم، كما يمكن أن يؤدي الارجاء الأكاديمي أيضًا إلى زيادة التشوهات المعرفية عن طريق خلق الشعور بالذنب والقلق والنقد الذاتي، ويمكن لهذه المشاعر السلبية أن تزيد من انخفاض فاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية للطالب، الأمر الذي يؤدي به لإرجاء المهام التعليمية المختلفة، وتتضح أهمية متغيرات البحث للطالب الجامعي في حياته الشخصية والاجتماعية والأكاديمية، وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات الارتباطية التي تناولت متغيرات البحث؛ إلا أنه لا توجد دراسة واحدة "في حدود علم الباحثة" تناولت متغيرات التشوهات المعرفية، فاعلية الذات

الأكاديمية، اليقظة العقلية، الإرجاء الأكاديمي مجتمعة معاً، ومن ثم فان البحث الحالي يساعد في فهم هذه المتغيرات بصورة أوضح، مما يساعد في وضع الخطط التدريبية والبرامج التوعوية المناسبة للطلاب في المرحلة الجامعية.

ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي من خلال الأسئلة التالية:

١. **هل توجد علاقة بين التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية؟**
٢. **هل توجد فروق في التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية تُعزَى للنوع (ذكور/ اناث)؟**
٣. **هل توجد فروق في درجات التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية تُعَزى للتخصص (علمي/ أدبي)؟**
٤. **هل يمكن التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية لدى طلبة كلية التربية؟**

ثالثًا: أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. **التعرف على العلاقة بين التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية.**
٢. **الكشف عن وجود فروق بين متوسطات درجات التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية تُعزى للنوع (ذكور/ اناث).**
٣. **الكشف عن وجود فروق بين متوسطات درجات التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية تُعزى للتخصص (علمي/ أدبي).**
٤. **التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية لدى طلبة كلية التربية.**

رابعًا: أهمية البحث:

(أ) الأهمية النظرية:

١. أهمية طلبة الجامعة الذين هم عينة البحث الحالي باعتبارهم الركيزة الأساسية لتقدم الأمم، وتطورها ويقع على عاتقهم بناء الحاضر والمستقبل.

٢. يقدم البحث أدباً تربوياً ونفسياً في متغيرات التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي للدارسين والمختصين بالعملية التربوية والمهتمين بموضوعات علم النفس المعرفي والايجابي.

(ب) الأهمية التطبيقية:

١. يُقدم البحث للتراث السيكولوجي والتربوي ثلاثة مقاييس مُترجمة إلى اللغة العربية ومقننة لقياس التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية والارجاء الأكاديمي.

٢. يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تصميم برامج لفاعلية الذات الاكاديمية واليقظة العقلية لما لهما من تأثير في خفض التشوهات المعرفية والارجاء الأكاديمي.

خامسًا: المفاهيم الإجرائية للبحث:

١- التشوهات المعرفية Cognitive Distortions:

هي أخطاء في الاستدلال لا تستند إلى واقع موضوعي، بل إلى تفسيرات ذاتية للأحداث والمواقف (De Oliveira, 2015) .

وتُعرفها الباحثة اجرائيا في إطار الدرجات التي يحصل عليها الطالب على استبيان التشوهات المعرفية المستخدم في البحث.

٢- فاعلية الذات الأكاديمية Academic self- efficacy:

هي ثقة الطالب في قدراته على أداء الأنشطة الأكاديمية بنجاح على المستوى المطلوب (Schunk, 1991).

وتُعرفها الباحثة اجرائيا في إطار الدرجات التي يحصل عليها الطالب على استبيان فاعلية الذات الأكاديمية المستخدم في البحث.

٣- اليقظة العقلية Mindfulness :

هي قدرة الفرد المستمرة على مراقبة الأفكار والمعارف والانفعالات، والتركيز على الخبرات الحاضرة والاستفادة منها، والتكامل في مواجهة الاحداث المختلفة (Baer et al., 2004).

وتُعرفها الباحثة اجرائيا في إطار الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس اليقظة العقلية المستخدم في البحث.

٤- الارجاء الأكاديمي Academic procrastination:

ويشير إلى التأجيل غير الاستراتيجي للالتزامات، مما يعني تأخيرًا في بدء أو إكمال الإجراءات أو القرارات المتعلقة بالأنشطة الأكاديمية (Geara et al., 2019) .

وتُعرفه الباحثة اجرائيا في إطار الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الارجاء الأكاديمي المستخدم في البحث.

سادسًا: الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: التشوهات المعرفية:

يرى أصحاب النظرية السلوكية المعرفية أن الفرد يشعر بالإحباط والغضب نتيجة استخدام عمليات غير سوية لمعالجة المعلومات، كالتشوهات المعرفية في التفكير مما يؤدي إلى عدم قدرته على التكيف مع المثيرات في البيئة المحيطة، وتؤدي التشوهات المعرفية إلى جعل الفرد يبرر سلوكياته غير السوية لاعتقاده بأنه على صواب (Jey, 2012) .

ويرى(2015) .De Oliveira et al أن المعرفة تؤثر على الانفعالات والمشاعر والسلوك والعلاقات الشخصية، وتسهل معالجة المعلومات على مستويات الوعي الضمنية (غير الواعية) والصريحة (الواعية)، وبالتالي، عندما تتم معالجة المعلومات بطريقة متحيزة، يترتب على ذلك تكون الاستجابات الانفعالية والسلوكية مختلة وتؤثر سلبًا على العلاقات الشخصية ورفاهية الفرد، وتعد القدرة على تحديد وتصحيح التحيزات في التفكير أمرًا ضروريًا.

وتصف التشوهات المعرفية المعتقدات الأساسية المختلة والمفاهيم الخاطئة التي قد تكون لدى الشخص، والتي تتحكم في الطريقة التي يشعر بها الناس تجاه أنفسهم والعالم من حولهم، وتؤثر هذه الإدراكات غير القادرة على التكيف بشكل كبير على الطريقة التي يتفاعل بها الناس عاطفيًا ونفسيًا وكيف يتصرفون (Beck, 2011).

ويشير Van Dillen& Andrade (2016) إلى أن التشوهات المعرفية المؤثرة على العلاقات الشخصية تتغذى بالعديد من البيانات الخاطئة التي تم تسجيلها في المخططات المعرفية في الماضي، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، وتنشط عند مواجهة ظروف الحياة الضاغطة والصعبة، ومن ثم ترتبط التشوهات المعرفية بالطريقة التي ينشأ بها الفراد ونظام معتقداتهم.

وفيما يلي بعض التعريفات للتشوهات المعرفية:

عَرّف Beck (1999) التشوهات المعرفية هي أفكار مشوهة ومبالغ فيها، وتجعل الفرد يفسر الأحداث بصورة غير منطقية وسلبية، ولا تنسجم مع الواقع، وتتسم بالانتقائية، والتعميم، والتضخيم، والتهوين.

وعرفها محمد (٢٠٠٠) بأنها أفكار سلبية تؤثر في قدرة الفرد على مواجهة أحداث الحياة، وتؤثر كذلك في قدرته على التكيف مما يؤدي لرود فعل انفعالية زائدة لا تتلاءم مع الموقف أو الحدث، وقد لا يكون الفرد على وعي بهذه الأفكار.

وهي تكرار وشدة اندماج الشخص في أنماط التفكير غير المنطقية (De Oliveira et al., 2015).

وعرَّفها Beck et al. (2015) بأنها تيار من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية والتي تتمي بعدم موضوعيتها، وتكون مبنية على توقعات وتعميمات ذاتية وعلى مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل والاستنتاج التعسفي، والتجريد الانتقائي، والتعميم الزائد، والتفكير.

وهي مجموعة من الأفكار التلقائية المضطربة غير المنطقية لا تتسق مع الواقع يتبناها الفرد في تفسير المواقف والأحداث فتؤدي إلى استنتاجات خاطئة في إدراك المواقف وسلوكيات خاطئة (الشريف، ٢٠١٧).

وتعرفها عبد الوهاب والسيد (٢٠١٧) بأنها المعتقدات السلبية التي تتمثل في التهوين والتضخيم وتفخيم الأحداث اليومية والتفكير الثنائي والتعميم الزائد ولوم الذات والمبالغة في المعايير وتعميم الفشل والتجريد الانتقائي والاستنتاجات غير المنطقية.

وتشير التشوهات المعرفية إلى تيار من الأفكار غير المنطقية والخاطئة المبنية على توقعات وتعميمات ذاتية، وعلى مزيج من التنبؤ والظن والمبالغة والتهويل، كما تتميز بعدم

الموضوعية، ومنها الاستنتاج التعسفي، والتعميم الزائد، والتجريد الانتقائي، والتفكير الثنائي، والتهويل، والتصغير، وقراءة الأفكار (Cook, Meyer & Knowles, 2019)

أبعاد التشوهات المعرفية:

تناول Briere (2000) التشوهات المعرفية على أنها مكون خماسي الأبعاد تتمثل في:

- النقد الذاتي Self–Criticism ويشير إلى تدني احترام الذات وتقليل قيمة الذات كما يتم التعبير عنه في الميل إلى انتقاد الذات أو التقليل من قيمتها.
- اللوم الذاتي Self–Blame ويشير إلى المدى الذي يلوم فيه المستجيب نفسه على الأحداث السلبية غير المرغوب فيها في حياته، بما في ذلك الأحداث الخارجة عن سيطرة المدعى عليه.
- العجز Helplessness ويشير إلى إدراك عدم القدرة على التحكم في جوانب مهمة من حياة الفرد.
- اليأس Hopelessness ويشير إلى مدى اعتقاد المستجيب بأن المستقبل قاتم وأنه محكوم عليه بالفشل
- الانشغال بالخطر Preoccupation With Danger ويشير إلى الميل إلى رؤية العالم، وخاصة في مجال العلاقات الشخصية، كمكان خطير.

وأشار Covin, Dozois, Ogniewicz, &Seeds (2011) إلى أن التشوهات المعرفية تتكون من (١٠) أبعاد هي: (القراءة الذهنية Mind reading ، الكارثية catastrophizing، التفكير في كل شيء أو لا شيء all–or–nothing thinking ، التفكير العاطفي emotional reasoning ، وضع العلامات "العنونة" labeling ، والتصفية الذهنية mental filtering ، والإفراط في التعميم overgeneralization ، التخصيص personalization ، عبارات ينبغي"الينبغيات" should statements ، والتقليل من الإيجابية أو استبعادها) minimizing or disqualifying the positive عبر كل من المواقف الاجتماعية والمواقف المتعلقة بالإنجاز سواء في الدراسة أو العمل.

بينما أشار De Oliveira (2015) لوجود (١٥) بعدًا للتشوهات المعرفية كما يلي:

١. التفكير الثنائي أو القطبي Dichotomous thinking (also called all–or–nothing, black and white, or polarized thinking): وهو ذلك التفكير المتطرف حيث ينحصر تفكير الشخص بين الأبيض والأسود فيرى كل شيء على أنه

أسود وأبيض ولا وجود للون الرمادي، فان لم نكن متميزين فنحن فاشلين لا توجد منطقة وسط في التفكير، وفي نفس السياق يشير Beck (2020) بأنه إذا لم أتمكن من قراءة الفصل بأكمله، فلا يستحق قراءة أي جزء منه.

٢. قراءة المستقبل " التفكير الكارثي" Fortune telling (also called catastrophizing: هو تشوه معرفي يتضمن تخيل أو الاعتقاد بأن أسوأ نتيجة محتملة لموقف أو حدث هو الأكثر ترجيحًا، حتى عندما يكون هناك القليل من الأدلة أو الأسباب التي تدعمها أو لا توجد على الإطلاق، مثل:" لن أحصل على وظيفة في المستقبل"، أو "سأظل وحيدا دائما".

٣. تجاهل الإيجابيات :Discounting the positive وذلك تجاهُل أو التقليل من الجوانب الإيجابية لموقف ما أو لنفسك. على سبيل المثال، قد تعتقد أن "هذا لا يهم" أو "لقد كان مجرد حظ".

٤. الاستدلال الانفعالي Emotional reasoning: وذلك عندما يبني الفرد أحكامه على مشاعره بدلاً من الحقائق. على سبيل المثال، قد تعتقد "أشعر بالذنب، لذلك لا بد أنني ارتكبت خطأ ما" أو "أشعر بالقلق، لذلك سيحدث شيء سيء".

٥. وضع العناوين "العنونة" Labeling: يحدث هذا عند القيام بتصنيفات سلبية للنفس أو للآخرين بناءً على سمة أو فعل واحد. على سبيل المثال، قد تعتقد "أنا خاسر" أو "إنه أحمق".

٦. التضخيم والتقليل Magnification/minimization: يحدث هذا عند المبالغة في أهمية أو خطورة الموقف أو نفسك. التكبير هو عندما تهول الأشياء والأحداث بشكل غير متناسب. على سبيل المثال، قد تعتقد أن "هذه كارثة" أو "أنا شخص فظيع". التقليل هو عندما تقلل من أهمية الأشياء المهمة. على سبيل المثال، قد تعتقد "هذا لا شيء" أو "أنا لست جيدًا بما فيه الكفاية".

٧. التجريد الانتقائي Selective abstraction وتشير لاهتمام الفرد بواحدة أو بعض التفاصيل ولا يستطيع رؤية الصورة كاملة.

٨. قراءة العقل Mind Reading حيث يعتقد الفرد أنه يعرف أفكار أو نوايا الآخرين (أو أنهم يعرفون أفكاره أو نواياه) دون أن يكون لديه أدلة كافية.

٩. **الإفراط في التعميم Overgeneralization: وذلك عندما يستخلص الفرد استنتاجات عامة من حدث واحد أو دليل واحد. على سبيل المثال، "أنا دائمًا أخطئ" أو "الجميع يكرهونني".**

١٠. **التفسيرات الشخصية Personalization وتعني أن الشخص يفترض أن سلوكيات الآخرين والأحداث الخارجية تتعلق به وأنه المسؤول عنها دون النظر في تفسيرات معقولة أخرى.**

١١. **استخدام عبارات لابد وينبغي Should statements: وتعني فرض قواعد أو توقعات صارمة على نفسك أو على الآخرين. على سبيل المثال، قد تعتقد "يجب أن أكون سعيدًا دائمًا" أو "يجب ألا يرتكب الأخطاء أبدًا".**

١٢. **القفز إلى الاستنتاجات Jumping to conclusions: وتشير إلى وضع افتراضات دون وجود أدلة كافية.**

١٣. **اللوم للأخرين والذات Blaming (others and oneself) : وذلك عند توجيه اللوم للآخرين على المشاكل أو مشاعر الفرد، مثل: "لقد أغضبتني" أو "لقد دمرت حياتي"، أو لوم الذات حيث يأخذ الفرد الأمور على محمل شخصي أو يلوم نفسه على أشياء ليس المتسبب فيها، مثل : "الأمر كله يرجع لخطأ فعلته أنا" أو "لقد فعلوا ذلك لإيذائي".**

١٤. **ماذا لو؟ If What: يستمر الشخص في طرح سلسلة من الأسئلة حول "ماذا لو" حدث شيء ما، ويفشل في الاكتفاء بأي من الإجابات. "نعم، ولكن ماذا لو شعرت بالقلق؟" أو "ماذا لو لم أستطع التقاط أنفاسي؟" (Leahy et al., 2012).**

١٥. **المقارنات غير العادلة Unfair comparisons وتُعني أن يقارن الفرد نفسه بالآخرين حيث يبدو له أنهم يقومون بعمل أفضل منه وينتقص من قدر نفسه.**

وقدم Beck (1995) نموذجا رباعي المستويات لتفسير التشوهات المعرفية، ويفترض من خلاله أن هذه التشوهات ماهي الا نتيجة للإدراك الخاطئ أثناء قيامه بعمليات التفكير، فتنتج التشوهات المعرفية نتيجة الافراط في التعميم، وسرعة توقع النتائج، قبل التأكد منها ومعالجتها، والاعتقاد في الأفكار الخاطئة عن نفسه وعن الآخرين، كما يشير فيه إلى أن التشوهات المعرفية تتكون منذ تفاعل الفرد مع أسرته في مراحله الأولى، ثم تتطور خلال مراحل نموه، وتتمثل المستويات الأربعة للنموذج كالتالي:

- **المعتقدات المركزية Central Beliefs: وتتضمن معتقدات الفرد عن نفسه والآخرين والمستقبل، وينتج عنها توقعات سلبية تؤثر في استجابته للمواقف المختلفة**
- **المعتقدات الوسيطة:Intermediate beliefs وغابا ما تكون غير متسقة وغير مترابطة، وتتضمن المواقف، والتوقعات، والافتراضات، والقواعد.**
- **المخططات المعرفية:Cognitive schemas وتشير إلى الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد وتشتمل الأفكار والافتراضات التي يكونها الفرد عن نفسه وعن الاخرين وعن البيئة من حوله.**
- **الأفكار التلقائية:Automatic thoughts وهي أفكار تؤثر بشكل سلبي في قدرة الفرد على المواجهة والتوافق مع أحداث الحياة، وينتج عنها ردود انفعالية قد لا تتناسب مع الموقف.**

ويمكن الحد من التشوهات المعرفية باستخدام تقنيات مختلفة كالاحتفاظ بسجل للأفكار: تدوين الموقف، والأفكار التلقائية، والعواطف، والأدلة المؤيدة والمعارضة للأفكار، والأفكار البديلة، طرح الأسئلة كفحص صحة الأفكار وفائدتها من خلال طرح أسئلة مثل "هل هذه الفكرة مبنية على حقائق أم مشاعر؟"، "ما هو أسوأ ما يمكن أن يحدث؟"، "ما هي الطريقة الأخرى للنظر إلى هذا؟" و"كيف أنصح صديقًا في هذه الحالة؟"، استخدام التأكيدات الإيجابية كاستبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية واقعية وداعمة، مثل "أنا قادر" أو "أستطيع التعامل مع هذا الأمر"، ممارسة الامتنان: التركيز على الأشياء التي يشكر الإنسان عليها في الحياة، بدلاً من الخوض في المشاكل أو الشكاوى، البحث عن ردود الفعل: طلب الآراء أو وجهات النظر من الآخرين الذين يمكنهم تقديم رؤية أكثر توازناً أو موضوعية للموقف (Donovan, 2023; Mercan,Bulut & Yüksel, 2023; Yurica, & DiTomasso, 2005).

كما يرى Kuru, et al. (2018) أنه يمكن التخفيف من حدة التشوهات المعرفية واستبدالها بطرق تفكير أكثر دقة وصحة باستخدام العلاج السلوكي المعرفي Cognitive behavioral therapy (CBT) حيث يساعد على تحديد الروابط بين العواطف والأفكار والسلوكيات، واكساب الوعي وتقييم وإعادة هيكلة الإدراك المشوه.

وفي السياق ذاته يقدم Rinc et al. (2016)، Cancino–Montecinos, et al. (2020) بعض الاستراتيجيات للتغلب على التشوهات المعرفية مثل:

- التعرف على الفكر المزعج ونوع التشويه الذي ينطوي عليه.
- أعادة صياغة الموقف بطريقة أكثر واقعية وإيجابية.
- إجراء تحليل الخسارة والعائد للفكر المشوه وعواقبه.
- البحث عن المعلومات التي تدعم أو تشرح السلوك أو الموقف غير المتسق.
- تقليل أهمية الإدراك في الوضع المتنافر.
- كتابة الفكرة المشوهة وكيفية تحدي هذه الفكرة بالأدلة.
- ممارسة اليقظة العقلية للتركيز على اللحظة الحالية وتهدئة العقل.
- إعادة إسناد اللوم أو المسؤولية إلى العوامل أو الأشخاص الحقيقيين.

مما سبق عرضه يمكننا القول إن التشوهات المعرفية هي طرق تفكير غير عقلانية أو مبالغ فيها تؤثر على مشاعرنا وسلوكياتنا وصحتنا النفسية، وغالبًا ما تستند إلى افتراضات خاطئة أو تحيزات سلبية أو تفسيرات غير دقيقة للواقع، وقد تؤدي التشوهات المعرفية إلى مشاكل نفسية مثل الاكتئاب والقلق وانخفاض الثقة بالنفس وضعف العلاقات الشخصية، وتدني المستوى التعليمي للطلاب في المرحلة الجامعية.

ثانيا: فاعلية الذات الأكاديمية:

تُقدم فاعلية الذات الأساس لدافعية الإنسان، والرفاهية، والإنجاز الشخصي (Sachitra & Bandara, 2017). وأكدت النظرية المعرفية الاجتماعية على أن فاعلية الذات هي متغير رئيسي يرتبط بكل من التكيف الأكاديمي والتحصيل، ويفسر بناء فاعلية الذات بشكل أفضل الثقة بالنفس الأكاديمية لدى الطلاب(Matoti, 2011) .

وترتكز فاعلية الذات الأكاديمية على نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية، التي تفترض وجود تأثيرات متبادلة بين العوامل الشخصية والسلوكية، والاجتماعية، والبيئية، وتُعد عنصرًا أساسيًا في القوة الشخصية أو الاعتقاد بأنه يمكن للمرء ممارسة درجة كبيرة من السيطرة على الأحداث المهمة في حياته، وتتناسب فاعلية الذات الأكاديمية بشكل جيد مع علم النفس الإيجابي لأن كلاهما موجه نحو القوة والازدهار، ويمكن زيادة وتحسين فاعلية

الذات الأكاديمية نظرا لأهميتها ودورها في التعلم والدافعية للتعلم والتنظيم الذاتي Schunk & (DiBenedetto, 2022).

وتُعَد فاعلية الذات الأكاديمية هي الاعتقاد الشخصي بقدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق أنواع معينة من الأداء الأكاديمي، وغالبا ما توصف فاعلية الذات الأكاديمية بأنها الثقة بالنفس في مهمة محددة، وكانت عنصرًا رئيسيًا في نظريات الدافعية والتعلم في سياقات متنوعة (Schunk & DiBenedetto, 2014)، واظهرت الدراسات السابقة أن فعالية الذات الأكاديمية تؤثر بشكل كبير على تعلم الأفراد ودوافعهم وتنظيمهم الذاتي(Malkoç & Mutlu, 2018; Schunk & DiBenedetto, 2014).

ويشير Bandura (1997) أن فاعلية الذات الأكاديمية تتطور نتيجة للتفاعل الاجتماعي والتعليمي الإيجابي الذي يُعزز الفكرة السليمة للفرد عن ذاته، مما يزيد الوعي لديه بقدراته وإمكاناته وأفكاره ومشاعره وأفعاله، وزيادة قدرته على تحليل المشكلة بهدف الوصول إلى حلول مقنعة، وتكوين قناعات لديه تسهم في زيادة قدرته على الانتباه، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لإنجاز المهمات.

ويمكن لفاعلية الذات الأكاديمية أن تُعزِز اهتمام الطلاب ومشاركتهم في التعلم، فضلاً عن مثابرتهم وجهدهم في التغلب على التحديات والصعوبات، وتحسن استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم الفعالة، مثل التخطيط والتنظيم والمراقبة وتقييم تعلمهم، كما تعزز الإنجاز الأكاديمي للطلاب ودرجاتهم، فضلاً عن رضاهم والتزامهم بالبقاء في المدرسة، ومن ثم فتعد فاعلية الذات الأكاديمية عاملاً رئيسياً لنجاح طلاب الجامعات ورفاهيتهم، ومن الممكن تعزيز فاعلية الذات الأكاديمية من خلال تحديد الأهداف، والتغذية الراجعة، والنمذجة، والدعم الاجتماعي (Chemers et al., 2001; Greco et al., 2022; Grotan et al., 2019; Meng& Zhang, 2023).

ويتميز الطلبة ذوو فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة بأنهم أكثر إحساساً وثقة بكفاءتهم، ولديهم مرونة أكبر في البحث عن الحلول، وتحقيق أداءً عقليا أعلى، وأنهم قادرون على تنظيم أنفسهم، وأداء المهمات بطريقة منظمة ولديهم دقة أكبر في تقييم أدائهم، والمحافظة على مستويات عالية من الدافعية الموجهة نحو التحصيل، والمثابرة في مواجهة

الصعوبات وحل المشكلات، والتحكم بالمهمات، كما أنهم أقل عرضة للاضطرابات (Bandura, 1997).

وتشير فاعلية الذات الأكاديمية المستمدة من نظرية فاعلية الذات لباندورا إلى "اعتقاد (اقتناع) الفرد بأنه يمكنه تحقيق النجاح على مستوى معين في مهمة أكاديمية أو تحقيق هدف أكاديمي محدد (Bandura, 1997; Elias & Loomis, 2002; Schunk & Pajares, 2002).

وفيما يلي بعض التعريفات لفاعلية الذات الأكاديمية:

تُعَرف فاعلية الذات الأكاديمية بقدرة الفرد على التخطيط وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق نتيجة معينة، وهي عنصر أساسي في تحديد كيف يشعر الناس ويفكرون ويتصرفون (Bandura, 1997).

وعرّفها Schunk & Ertmer (2000) بأنها معتقدات الطلاب واتجاهاتهم تجاه قدراتهم على تحقيق النجاح الأكاديمي، وكذلك الإيمان بقدرتهم على إنجاز المهام الأكاديمية والتعلم الناجح.

وهي القدرات المُتصورة للتعلم أو تنفيذ الإجراءات على مستويات محددة في البيئات الأكاديمية (Schunk & DiBenedetto, 2022).

وأكد باندورا (١٩٩٧) أن نجاح الطالب في إنجاز مهمة ما يتأثر بشدة بإيمانه بقدرته على إنجاز المهمة، ووفقا لباندورا (١٩٩٤)، فاعلية الذات الأكاديمية تتطور من خلال أربعة مصادر رئيسية.

- تجربة الإتقان: حيث يتطور لدى الأفراد اعتقاد قوي بكفاءتهم الشخصية عندما ينجحون، بينما الفشل يضعف هذا الاعتقاد.
- الخبرة غير المباشرة: إن التجارب غير المباشرة التي توفرها النماذج الاجتماعية تعزز المعتقدات الذاتية بالفعالية، عندما يلاحظ الأفراد شخصًا مشابهًا ينجح من خلال الجهد المستمر، فإن معتقداتهم تزيد من قدرتهم على النجاح أيضًا. وعلى نحو مماثل، يؤدي فشل الآخرين إلى خفض الكفاءة الذاتية للمراقبين.

- **الإقناع الاجتماعي: عندما يتم إقناع الأفراد شفهياً بأنهم قادرون على تحقيق أهداف معينة، فمن المرجح أن يبذلوا جهداً متواصلاً، ومن ناحية أخرى، فإن الشك في الذات والتفكير في أوجه القصور الشخصية يقلل من مستوى الجهد.**
- **الحالة المزاجية: تؤثر الحالات العاطفية للأشخاص على تقدير إمكاناتهم. فالمزاج المتفائل يزيد من الكفاءة الذاتية المدركة، والمزاج المتشائم يقلل منها (Nasir& Iqbal, 2019).**

مما سبق عرضه يتضح تعدد التعريفات المختلفة فاعلية الذات الأكاديمية، حيث وصفها باندورا بأنها مزيج من الثقة بالنفس والاعتماد على الذات والثقة في النفس، وكذلك فهي الاعتقاد بأن الفرد يستطيع أداء المهام الأكاديمية بنجاح وتحقيق الأهداف الأكاديمية، وبذلك ففاعلية الذات الاكاديمية تمثل الإيمان الشخصي للفرد بقدراته الفعالة من أجل إنتاج أداء محدد، وتسهم فاعلية الذات في نجاح المتعلمين، لأنها تؤثر على الاختيارات التي يتخذها المتعلمون ومسارات العمل التي يتبعونها، ومن ثم تعتبر متغيرا في غاية الأهمية لطلاب الجامعات لأنها تؤثر على دوافعهم، واستراتيجيات تعلمهم، وأدائهم الأكاديمي، ورفاهيتهم.

ثالثا: اليقظة العقلية:

يشير Norman (2017) إلى أن اليقظة العقلية تؤثر في جميع جوانب الشخصية المعرفية والانفعالية والجسمية والاجتماعية، ويصبح المتعلم أكثر وعيا بالواقع وأكثر إيجابية وفاعلية في مواقف التعلم، وأكثر فهما لردود أفعال الآخرين وانفعالاتهم، وأكثر انفتاحا على البيئة ومتقبلًا للأفكار والخبرات الجديدة، بالإضافة إلى أنها تُقلل من الشعور بالقلق والضغوط، وتُحسن من القدرة على الانتباه والوعي بالذات والفهم وحل المشكلات.

كما تعمل اليقظة العقلية على تحسين الأداء المعرفي والتحصيل الأكاديمي، حيث يحتاج طلاب الجامعات إلى أداء المهام المعرفية المختلفة، مثل التعلم والذاكرة والانتباه وحل المشكلات واتخاذ القرار، من خلال زيادة التركيز والوضوح، والحد من الانحرافات وشرود العقل، وتُحسّن التحصيل الأكاديمي من خلال تعزيز الدافع وفاعلية الذات والتنظيم الذاتي (McBride & Greeson, 2021; Smit & Stavrulaki, 2021).

وتُعزز اليقظة العقلية من الصحة الجسدية والعقلية، حيث ربما يعاني طلاب الجامعات من مشاكل صحية مختلفة كمشاكل النوم، والتعب، وسوء التغذية، وقلة ممارسة الرياضة، والاضطرابات النفسية، ومن ثم تعمل اليقظة العقلية على التقليل من خطر الإصابة بالاكتئاب والقلق والضغوط ونوبات الهلع والأرق، وتعزيز العادات الصحية، مثل تناول الطعام بشكل جيد، والنوم الكافي، وممارسة الرياضة بانتظام، وطلب المساعدة عند الحاجة (Huberty et al., 2019; McGillivray & Pidgeon, ,2015).

وترتبط اليقظة العقلية بمشاعر التمكين والثقة، وهذا يساعد الأشخاص الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من اليقظة العقلية في التحكم بشكل أفضل في أفكارهم ومشاعرهم وتحسين فاعليتهم الذاتية(Hosseinzadeh et al., 2019) . وتساعد اليقظة العقلية الأفراد على الشعور بمعنى الحياة، وتُحسن من شعورهم بالصلابة النفسية، حيث إن وعى الفرد لحظة بلحظة يسهل الانفتاح على الخبرات والإحساس بها، وتساعد الأفراد على مواجهة الضغوط من خلال إدراك ووعي للبيئة من حولهم، وتسهم في خفض المخاوف المرضية، والاكتئاب، والقلق، وتعمل على تحسين عمليات الانتباه، والسعادة النفسية والتسامح، والرضا عن الحياة (Mace, 2008). كذلك فإن تحسين اليقظة العقلية للفرد يسهم في تنظيم أفكاره وانفعالاته وهو الامر المرتبط بفاعلية الذات(Greason and Cashwell, 2009) . ويقترح Kuyken et al. (2013) أنه لابد وأن يصبح التدريب القائم على اليقظة العقلية جزءًا لا يتجزأ لتطوير الكفاءة الاجتماعية والانفعالية لدى الطلاب من أجل تعزيز صحتهم النفسية بشكل عام.

وفيما يلي بعض تعريفات اليقظة العقلية:

تُعَرَّف اليقظة العقلية بأنها حالة عقلية تقوم على تقدير التجارب الداخلية الحالية، والانتباه إلى ما يحدث الآن، والتعرف على نوعية هذا الاهتمام وقبول ما هو متميز بدون اصدار أحكام، فهى حالة الوعي الذي ينشأ من خلال الاهتمام، عن قصد، في اللحظة الحالية (Kabat- Zinn, 2003).

كما تُعرف اليقظة العقلية بأنها مفهوم متعدد الابعاد يتضمن:

- الملاحظة: وتشير لقدرة الفرد على الانتباه بتركيز خبراته الداخلية والخارجية مثل الروائح، والاشكال، والاصوات، والانفعالات.

- **الوصف: ويشير إلى القدرة على التعبير عن النفس وما تتضمنه من مشاعر وانفعالات إيجابية أم سلبية.**
- **والتصرف بوعي: ويشير لقدرة الفرد على إدراك الأحداث وعمل الترابطات وإيجاد العلاقات بين الأحداث والاستفادة من أحداث الماضي.**
- **عدم الحكم على الخبرات الداخلية: ويشير إلى قدرة الفرد على اصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية والخبرات الخارجية.**
- **عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية: ويشير إلى قدرة الفرد على متابعة الأفكار والمشاعر دون التفاعل معها (Baer, 2003; Baer et al., 2004; Baer et al., 2006).**

وعرفها Krasner et al. (2009) بأنها مفهوم نفسي يرتبط بعلم النفس الإيجابي، ويسعى إلى تركيز الانتباه عن قصد في اللحظة الحالية ودون اصدار أي أحكام مسبقة على الأفكار أو الانفعالات أو الخبرات، والوعي بالطريقة التي يمكن للفرد من خلالها أن يوجه انتباهه، والتعامل معها بعقل مفتوح، كما أنه يعني أيضًا اتخاذ موقف رحيم ومتقبل تجاه الذات والآخرين مما يعزز التعلم وحب الاستطلاع.

وعرفها Hasker (2010) بأن اليقظة العقلية هي التنظيم الذاتي للانتباه في اللحظة الحالية، والاستعداد، والانفتاح، والوعي بالتجارب، والخبرات.

كما أنها عملية الحضور العلني والوعي لتجربة اللحظة الحالية (Creswell, 2017).

وعرفها Geiger et al. (2018) بأنها الوعي بالخبرة الراهنة لحظة بلحظة مصحوباً بالاتجاه نحو القبول والانفتاح والحيادية، وعدم التحديد وتتكون من بعدين: أولهما هو زيادة الوعي بالمؤثرات الخارجية والداخلية والأحاسيس مع القدرة على التصرف بوعي دون تشتيت للانتباه، والثاني هو السماح للأفكار والمشاعر أن تنشأ دون تقييم أو إصدار رد فعل تجاهها.

أبعاد اليقظة العقلية:

توجد العديد من وجهات النظر حول أبعاد اليقظة العقلية، فقد افترض Chadwick et al. (2008) أن اليقظة العقلية مفهوم أحادي المكون. بينما أشار Cardaciotto (2008) إلى أن اليقظة العقلية تتكون من بعدين هما: الوعي، ويعني المراقبة المستمرة للخبرات مع التركيز على الخبرات الحاضرة أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، والقبول: ويعني تقبل الخبرات والتسامح نحوها ومواجهة الأحداث بالكامل. كما افترض Miller (2011) أن اليقظة العقلية تتكون من بعدين هما: حالة الوعي كما هي في اللحظة الحالية مع الشعور الهادف، والمعالجات المعرفية لليقظة العقلية أو الملاحظة المحايدة دون إصدار الأحكام التقييمية على المنبهات في الوقت الحاضر. بينما افترض Bosacki et al. (2015) أن اليقظة العقلية مكون ثلاثي الأبعاد يشمل بُعد الغرض: والذي يشير إلى توجيه الانتباه وعدم ترك الذهن مشتتاً، وبُعد الحضور: ويعني انشغال الذهن تماماً باللحظة الراهنة دون غيرها مما يطرأ على الذهن من أفكار ماضية أو مستقبلية، وبُعد القبول: ويعني عدم إصدار أحكام من أي نوع على اللحظة الراهنة وضرورة المراقبة والانتظار حتى ينتهي الحدث. وأشار Shapiro et al. (2006) بأن اليقظة العقلية لها أربعة أبعاد وهي: تنظيم الذات، وإدارة الذات، الاكتشاف، وتوضيح القيم.

أما Bear et al. (2006) فافترض خمسة أبعاد لليقظة العقلية هي: الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم الحكم على الخبرات الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية. وأشار Hasker (2010) أن اليقظة العقلية تتكون من بعدين هما: التنظيم الذاتي للانتباه في اللحظة الحالية، والانفتاح والاستعداد والوعي بالتجارب في اللحظة الحالية. واعتبر Kang et al. (2018) أن اليقظة العقلية تتكون من أربعة أبعاد هي: الانتباه، والوعي، والتركيز على الخبرة في اللحظة الراهنة، والتعايش مع الخبرات والأفكار دون إصدار أحكام.

مما سبق يتضح أنه لا يوجد تعريف واحد أو محدد لليقظة العقلية، بل هناك مجموعة من وجهات النظر التي تشترك في بعض العناصر المشتركة، ومع ذلك، تتفق معظم التعريفات على أن اليقظة العقلية تنطوي على الاهتمام باللحظة الحالية بموقف معين، ويمكن ممارسة اليقظة العقلية بطرق وسياقات مختلفة، ويمكن أن يكون لها فوائد مختلفة لرفاهية الفرد

الجسدية، والعقلية، والوجدانية، والاجتماعية، ويجب لطلبة الجامعات تعلمها وممارستها، حيث إنها تساعدهم على مواجهة تحديات وفرص الحياة الجامعية، وتحسين رفاهيتهم وأدائهم.

رابعا: الارجاء الأكاديمي:

اختلفت ترجمة مصطلحAcademic Procrastination في الأبحاث العربية، حيث تُرجم في بعض الأبحاث بالتسويف الأكاديمي، وفي البعض الاخر بالتلكؤ الأكاديمي ويترجمها آخرون الإرجاء الأكاديمي وهو ما تتفق معه الباحثة الحالية.

والإرجاء هو عملية تأجيل شيء ما لوقت لاحق مما يعيق الفرد من تحقيق أهدافه، وأحياناً ما يكون الإرجاء شكلا من أشكال المقاومة أو طريقة لتجنب عمل شيء ما يراه الفرد على أنه غير سار بالنسبة له وليس له أي معنى وغير ممتع (Wong, 2000). ويضيف Rad et al. (2023) أن الارجاء هو شكل من أشكال فشل التنظيم الذاتي الذي يمكن أن يكون له عواقب سلبية كبيرة على الأفراد، ويمكن أن يحدث الارجاء الأكاديمي على مدى فترة طويلة، وعندما لا يتم تحديدها ومعالجتها، فإنها يمكن أن تؤثر على الصورة الذاتية وتؤدي إلى الصور النمطية عن الطالب ويمكن أن يستمر تأثيره إلى ما بعد الحياة الأكاديمية، مما يؤثر على الدور المهني المستقبلي(Ahmed, 2019).

ويؤدي الارجاء الأكاديمي إلى إضعاف جودة العمل، وتقليل الوقت اللازم للمراجعة والتغذية الراجعة، وزيادة خطر تفويت المواعيد النهائية للتكليفات أو تقديم مهام غير مكتملة، والذي من الممكن أن يؤدي بدوره إلى انخفاض التحصيل الدراسي والدرجات، مما قد يؤثر على آفاق الطلاب وفرصهم، ويمكن أن يخلق الارجاء الأكاديمي الشعور بالذنب والنقد الذاتي والمشاعر السلبية، والتي يمكن أن تتداخل مع التركيز والتحفيز وفاعلية الذات، ويؤدي إلى ارتفاع مستويات التوتر والقلق، ويؤثر على الصحة النفسية للطلاب ,.Alaya et al) 2021; Hailikari et al., 2021; Johns& Blankenship, 2021; Wang et al, 2022). ويؤدي الارجاء الأكاديمي إلى الحرمان من النوم، والتعب، وسوء التغذية، وعدم ممارسة الرياضة، وانخفاض تقدير الذات، مما قد يؤثر على جهاز المناعة ويزيد من القابلية للإصابة بالأمراض ويؤدي ذلك إلى تدهور الصحة العامة، ويؤثر على جودة حياة الطلاب الأكاديمية (Furlan & Cristofolini, 2022).

ويُعد الارجاء الأكاديمي مشكلة خطيرة يمكن أن تضر بنجاح الطلاب ورفاهيتهم الأكاديمية، ومن المهم تحديد ومعالجة العوامل التي تساهم في الارجاء في البيئة الأكاديمية، وتنفيذ استراتيجيات للحد من الارجاء ومنعه مثل: تحديد أهداف محددة وواقعية وقابلة للقياس لكل مهمة، وتقسيم المهام الكبيرة أو المعقدة إلى مهام فرعية أصغر يمكن التحكم فيها، إنشاء جدول زمني مفصل ومرن لكل مهمة، وتخصيص الوقت الكافي لكل مهمة فرعية ومراجعة وملاحظات، مراقبة وتقييم تقدم الفرد وأدائه بانتظام، ومكافأة نفسه على إكمال كل مهمة فرعية أو مهمة، طلب الدعم الاجتماعي والمساءلة من الأقران أو المعلمين أو المستشارين، الذين يمكنهم تقديم التشجيع والتغذية الراجعة والتوجيه، القضاء أو التقليل من الإغراءات والمشتتات في بيئة الدراسة، مثل إيقاف اشعارات التطبيقات على الهاتف، وحجب المواقع والدراسة في مكان هادئ ومريح (Goroshit& Hen, 2021; Grunschel, et al., 2013). ويشير إبراهيم (٢٠١٤) إلى أن الارجاء الأكاديمي هو نتيجة حتمية للفشل في سلوكيات التنظيم الذاتي ويؤدي الي ضعف الاداء الاكاديمي وتجنب اتمام المهام التعليمية.

وفيما يلي بعض تعريفات الإرجاء الأكاديمي:

- التأجيل المتعمد للواجبات الأكاديمية التي يجب أن تكمل في الوقت المحدد كالاختبارات والأبحاث أو المتطلبات الجامعية(Schraw, Wadkins& Olafson, 2007) .
- الارجاء هو فعل تأجيل متعمد لشيء ما يمكن أن يمنع الأفراد من بدء المهام أو إكمالها، ويُعرف الميل العام إلى الارجاء في إكمال المهام الاكاديمية باسم الارجاء الأكاديمي (Shankar et al., 2017).

وهناك نوعان من العوامل التي يمكن أن تؤثر على حدوث الارجاء، وهما العوامل الداخلية والخارجية. وتشمل العوامل الداخلية قوة الضبط والشخصية الفردية، في حين تشمل العوامل الخارجية أساليب التربية (Reynolds, 2015)، وتشير دراسات أخرى أيضًا إلى أن الإرجاء يمكن أن تتأثر ببيئة التعلم الخاصة بالفرد مثل وجود درجة كبيرة من الحرية في الموقف الدراسي أو محدودية المعلومات التي يمكن أن يستخدمها الطلاب في التعلم (Svartdal et al., 2020)، كما يمكن للعوامل الديموجرافية مثل الجنس والإقامة والعمر أن تؤدي لحدوث الارجاء الأكاديمي(Steel & Ferrari, 2013) .

كذلك من أهم العوامل التي تؤثر علي استجابات الأفراد المتعلقة بالإرجاء الاكاديمي: النفور من المهام غير السارة والتي تحمل القليل من المتعة والسعادة، والخوف من الفشل: ويتمثل في الخوف من الأداء السيء عندما يرتبط الارجاء بالشك الذاتي واقتناع الفرد بأنه لن يصل الي مستوي ما يتوقعه لنفسه أو توقعات الآخرين له، والاكتئاب: حيث يقل اهتمام الفرد للاستجابة لأي شيء وعدم البدء في انجاز المهام المطلوبة، والتمرد: حيث يقوم الفرد بإرجاء المطلوب منه لشعوره بعدم أهمية ما يقوم به، وسوء إدارة الوقت لعدم قدرة المرجئين علي تنظيم الوقت بحكمة، والاندفاعية: نظرا لميل المرجئين إلى الانشغال في رغباتهم الحالية والابتعاد عن الرغبات المتعلقة بالمستقبل وبالتالي يقل انتباههم وتركيزهم نحو أداء المهمات المطلوبة منهم (Crunschel, Patrek& Onwuegbuzie, 2004; Steel, 2007).

مما سبق عرضه نجد أن الارجاء الأكاديمي ظاهرة معقدة ومتعددة الأوجه تؤثر على العديد من الطلاب، ويؤثر ذلك سلبا على أدائهم الأكاديمي ورفاهيهم وصحتهم العقلية، ويمكن التقليل من سلوك الإرجاء من خلال استراتيجيات وتدخلات مختلفة تستهدف الأسباب والعوامل الكامنة وراء الارجاء، لذلك من المهم للطلاب أن يكونوا على دراية بأنماط الارجاء الخاصة بهم وأن يطلبوا المساعدة عند الحاجة، فالإرجاء الأكاديمي ليس علامة على الكسل أو عدم الكفاءة، بل هو تحدي يمكن التغلب عليه بالجهد والدعم.

بعد عرض الإطار النظري لمتغيرات البحث نعرض هنا لأهم الدراسات السابقة التي اهتمت بمتغيرات البحث كما يلي:

- دراسات تناولت العلاقة بين التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية: حيث أشارت نتائج دراسة Çelikkaleli& Kaya (2016) على (٣٤٦) طالبا جامعيا إلى وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين التشوهات المعرفية وفاعلية الذات والمرونة المعرفية، وارتبطت الدرجات المرتفعة من التشوهات المعرفية بدرجات منخفضة من فاعلية الذات والمرونة المعرفية. وتوصلت دراسة غنامة ونصراوين (٢٠٢٠) على عينة من طلبة المرحلة الثانوية توصلت لوجود علاقة سالبة بين التشوهات المعرفية وفاعلية الذات. وتوصلت دراسة الخطيب والمغربي (٢٠٢٠) على (١١٩) معلم ومعلمة لوجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين التشوهات المعرفية وفاعلية الذات، ووجود فروق تعزى للنوع في الفاعلية الذاتية لصالح الاناث، وعدم وجود فروق في التشوهات المعرفية بين الذكور والاناث.
- دراسات تناولت العلاقة بين التشوهات المعرفية واليقظة العقلية: حيث هدفت دراسة Su& Shum (2019) لبحث العلاقة بين التشوهات المعرفية واليقظة العقلية لدى (٢٨٧) طالبا تتراوح أعمارهم من

(١٤– ١٩) عاما، وأسفرت النتائج عن أن المستويات المرتفعة من التشوهات المعرفية ارتبطت بالمستويات المنخفضة من اليقظة العقلية، وأن تدريبات اليقظة الذهنية تعمل على التخفيف من التشوهات المعرفية.

–دراسات تناولت العلاقة بين التشوهات المعرفية والارجاء الأكاديمي: حيث هدفت دراسة صادق والمحتسب (٢٠٢١) للتعرف إلى مستوى كل من التشوهات المعرفية والارجاء الأكاديمي، فضلا عن الكشف عن العلاقة بين كل من التشوهات المعرفية والارجاء الأكاديمي لدى (٢٥٠) من طلبة كلية مجتمع الأقصى، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى كل من التشوهات المعرفية والارجاء الأكاديمي متوسط، وكذلك وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين كل من التشوهات المعرفية والارجاء الأكاديمي، وأن متغير التشوهات المعرفية يسهم بقدر مقبول في التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي. وهدفت دراسة Nguyen, et al. (2021) للكشف عن تأثير التشوهات المعرفية على الارجاء الأكاديمي لدى (٣٠٠) من طلبة الجامعة بفيتنام، وأسفرت النتائج عن أن التشوهات المعرفية عوامل قوية تؤدي لحدوث الارجاء الأكاديمي. كما هدفت دراسة حسن وسالم (٢٠٢١) للتحقق من نموذج سببي لبحث التأثير والتأثر بين التشوهات المعرفية والارجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى (٤٦٠) من طلبة الفرقة الثانية للتعليم الأساسي بكلية التربية، وأسفرت النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للتشوهات المعرفية على الارجاء الأكاديمي.

–دراسات تناولت العلاقة بين فاعلية الذات الاكاديمية واليقظة العقلية: حيث أسفرت دراسة الشهاوي (٢٠٢٠) على عينة من طلبة الجامعة المكفوفين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات الاكاديمية واليقظة العقلية، وعدم وجود فروق في اليقظة العقلية تعزى للنوع. وتوصلت البلوي (٢٠٢٢) على (٩٧) من طلاب الجامعة لوجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة احصائيا بين فاعلية الذات الاكاديمية واليقظة العقلية، ومستوى متوسط لفاعلية الذات الاكاديمية ومستوى مرتفع لليقظة العقلية. وأسفرت دراسة أبو الليمون والربيع (٢٠٢٠) على عينة من طلبة الجامعة عن وجود مستوى متوسط لفاعلية الذات الاكاديمية واليقظة العقلية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية إيجابية بينهما. وتوصلت دراسة Cede& Gözen (2021) لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات واليقظة العقلية.

–دراسات التي تناولت العلاقة بين فاعلية الذات الاكاديمية والارجاء الأكاديمي: حيث أسفرت دراسة Hen & Goroshit (2014) على (٢٨٧) من طلبة الجامعة عن وجود علاقة سالبة دالة بين فاعلية الذات الاكاديمية والارجاء الأكاديمي. وتوصلت دراسة GÜNGÖR (2020) على (٨٦) طالبا بالجامعة الى أن فاعلية الذات الاكاديمية والارجاء الأكاديمي بينهما علاقة عكسية، كما توصلت الي

ان فاعلية الذات الاكاديمية منبئا قويا بالإرجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وأسفرت دراسة Aniljose, Kerala & Aleesha (2021) على (٢٤٠) من طلبة الجامعة عن وجود علاقة عكسية بين فعالية الذات والارجاء الأكاديمي، كما أسفرت عن أن الذكور كانوا أعلى من الاناث في مستوى الارجاء الأكاديمي، بينما حصلت الاناث على درجات أعلى في فعالية الذات. وأسفرت دراسة BOZGÜN & Baytemir (2022) على (٢٥٢) من طلبة الجامعة الى أن وجود علاقة سالبة ضعيفة بين فاعلية الذات والارجاء الأكاديمي. وتوصلت دراسة Ashraf et al. (2023) على (٤٠٥) من طلاب الجامعة الى أن فاعلية الذات ليس لها أي تأثير على الارجاء الأكاديمي، وكذلك أسفرت عن عدم وجود فروق في فاعلية الذات والارجاء الأكاديمي تعزى للنوع.

–دراسات تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي: فنجد دراسة Riaz& Saif (2017) حيث هدفت للتعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي لدى (٣٨٥) من طلاب الجامعة بباكستان، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة بين الارجاء الأكاديمي واليقظة العقلية. وهدفت دراسة حسن (٢٠١٩) لبحث العلاقة بين اليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي لدي (٤٠٥) من طلاب الجامعة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الارجاء الأكاديمي واليقظة العقلية، كما توصلت لوجود فروق في الارجاء الأكاديمي بين التخصصات الأدبية والعلمية لصالح التخصصات الأدبية، ووجود فروق في اليقظة العقلية بين التخصصات الأدبية والعلمية لصالح التخصصات العلمية، وكذلك أسفرت عن امكانية التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية. وهدفت دراسة عبد الحميد (٢٠٢١) لبحث العلاقة بين اليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وأسفرت عن وجود علاقة سالبة بينهما، ووجود فروق في الارجاء الأكاديمي تعزى للنوع بين الذكور والاناث لصالح الذكور، وعدم وجود فروق بينهما على مقياس اليقظة العقلية. كما هدفت دراسة الشوربجي وآخرون (٢٠٢٢) لبحث إمكانية التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال درجة اليقظة العقلية لدى عينة (٤٧٠) طالباً من جامعة الأزهر، أشارت النتائج إلى أنه امكانية التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال درجة اليقظة العقلية. وكشفت دراسة Rad et al. (2023) عن أثر برنامج تدريبي لليقظة العقلية في الارجاء الأكاديمي على (٣٦) طالبا تتراوح أعمارهم من (١٩– ٢٢) عاما، وأسفرت عن أن تدريبات اليقظة العقلية أدت زيادة مستويات التنظيم الذاتي وخفض مستوى الارجاء الأكاديمي.

- وبالنسبة للدراسات التي بحثت وجود فروق تُعزى إلى النوع في متغيرات الدراسة، فأسفرت دراسة Çelikkaleli & Kaya (2016)، عبد الوهاب والسيد (٢٠١٧)، حليم وسالم (٢٠١٩)، محمد (٢٠١٩)، حنفي وآخرون (٢٠٢١)، Buga & kaya (2022) على عينات من الطلبة

بالجامعة عن عدم وجود فروق في التشوهات المعرفية تعزى للنوع (ذكور/ اناث). وتوصلت دراسة أحمد (٢٠١٤)، صالح وزياد (٢٠١٩)، دراسة الجراح والمومني (٢٠٢٠)، Sawalha (2021)، الفزاري (٢٠٢٢) على عينات من طلبة الجامعة لوجود فروق في التشوهات المعرفية تعزى للنوع ولصالح الذكور. بينما أسفرت دراسة Maurya, Sharma, & Athana (2016) على عينة من الطلبة تتراوح أعمارهم (١٧– ١٩) عاما عن حصول الاناث على درجات مرتفعة في التشوهات المعرفية أعلى من الذكور، وكذلك أسفرت دراسة Debbarma (2017) على عينة من طلاب الجامعة عن أن مستوى التشوهات المعرفية لدى البنات أعلى من الذكور.

- وبالنسبة للدراسات التي بحثت للفروق بين الذكور والاناث في فاعلية الذات الاكاديمية، أسفرت دراسة Choi (2005)، مطلك (٢٠١٩)، Baji (2020)، Turhan (2020)، Mwaura (2021)، Ashraf et al. (2023) عن عدم وجود فروق في فاعلية الذات الاكاديمية تعزى للنوع (ذكور/ اناث).

بينما توصلت دراسة(2016) Fallan& Opstad ، Jamil (2018) إلى أن الذكور حصلوا على درجات أعلى من الاناث في فاعلية الذات الاكاديمية. في حين أسفرت Sachitra (2017) Bandara &، Aniljose, Kerala & Aleesha (2021) عن أن وجود فروق بين الذكور والاناث في فاعلية الذات لصالح الاناث.

- ومن الدراسات التي كشفت عن الفروق بين الذكور والاناث في اليقظة العقلية، توصلت دراسة محمد (٢٠١٩)، الشهاوي (٢٠٢٠)، de la Fuente–Anuncibay et.al (2020)، حنفي وآخرون (٢٠٢١)، عبد الحميد (٢٠٢١) على عينة من طلبة الجامعة إلى أنه لا توجد فروق في اليقظة العقلية بين الذكور والاناث. بينما توصلت دراسة شمبولية (٢٠١٩)، أحمد (٢٠٢٢) إلى وجود فروق دالة احصائيا في اليقظة العقلية تعزى للنوع لصالح الذكور. في حين أسفرت دراسة Chandna, Sharma & Moosath (2022)على عينة من البالغين تتراوح أعمارهم (٢٠– ٤٠) أن الاناث كانوا أعلى في درجات اليقظة العقلية مقارنة بالذكور.

- وبالنسبة الدراسات التي بحثت الفروق بين الذكور والاناث في الارجاء الأكاديمي، أسفرت دراسة أبو غزال (٢٠١٢)، Ashraf et al. (2023) على عينة من الطلبة الجامعيين عن أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في الارجاء الأكاديمي تعزى لمتغير النوع. وتوصلت دراسة زايد (٢٠٢٠)، عبد الحميد (٢٠٢١)، Aniljose, Kerala & Aleesha (2021)، الكربي (٢٠٢٢) إلى أن الذكور كانوا أعلى من الاناث في مستوى الارجاء الأكاديمي.

- أما بالنسبة للدراسات التي تناولت بحث فروق في متغيرات الدراسة تعزى للتخصص (علمي/ أدبي)

وتوصلت دراسة محمد (٢٠١٩)، حنفي وآخرون (٢٠٢١) لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التشوهات المعرفية تعزى للتخصص الدراسي. وأسفرت دراسة الجراح والمومني (٢٠٢٠) عدم وجود فروق في التشوهات المعرفية تعزى للتخصص في جميع الابعاد ماعدا بعد الشخصنة لصالح التخصصات العلمية.

وتوصلت دراسة مطلك (٢٠١٩) لوجود فروق في فاعلية الذات الاكاديمية تعزى للتخصص لصالح التخصصات الأدبية. بينما كشفت دراسة أبوهدرة وعثمان (٢٠٢٢) عن وجود فروق ذات دالة إحصائيا في الدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية تُعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات العلمية. وتوصلت دراسة سيلمون وسودان (٢٠٢٠) إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في اليقظة العقلية تُعزى للتخصص الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. بينما توصلت دراسة حسن (٢٠١٩) لوجود فروق في اليقظة العقلية تعزى للتخصص لصالح التخصصات العلمية. وأسفرت دراسة أبو غزال (٢٠١٢)، الصميدعي ودحام (٢٠١٨) على عينة من طلاب الجامعة عن أنه لا توجد فروق في الارجاء الأكاديمي تُعزى للتخصص. بينما توصلت دراسة حسن (٢٠١٩) لوجود فروق في الارجاء الأكاديمي بين التخصصات العلمية والأدبية لصالح التخصصات الأدبية. في حين توصلت دراسة الكربي (٢٠٢٢) لوجود فروق في الارجاء الأكاديمي لصالح التخصصات العلمية.

سابعاً: فروض الدراسة:

١. توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية.
٢. لا توجد فروق بين متوسطات درجات التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية تُعزى للنوع (ذكور/ اناث).
٣. لا توجد فروق بين متوسطات درجات التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية تُعزى للتخصص (علمي/ أدبي).
٤. يُمكن التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية لدى طلبة كلية التربية.

ثامناً: الطريقة والإجراءات:

(١) المنهج

استخدمت الباحثة أسلوب المنهج الوصفي الارتباطي المقارن لدراسة العلاقة بين متغيرات البحث، والمقارنة بين الطلاب والطالبات، وكذلك بين التخصص العلمي والادبي في هذه المتغيرات، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

(٢) عينة البحث:

(أ) العينة الاستطلاعية: وهي عينة للتأكد من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث، وتكونت من (٥٠) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية– جامعة كفر الشيخ، (٢٥) طالب وطالبة في التخصصات العلمية، (٢٥) طالبا وطالبة بالتخصصات الأدبية في العام الدراسي ٢٠٢٢– ٢٠٢٣ .

(ب) عينة البحث الأساسية: تكونت من (٣٠٠) من طلبة كلية التربية بمتوسط عمر زمني (٢٢.٦٣٥) عاما وانحراف معياري قدره (١.٥٢) من بعض الأقسام العلمية والأدبية بالفرقة الرابعة بكلية التربية– جامعة كفر الشيخ في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢– ٢٠٢٣، منهم (١٣٠) طالب وطالبة من الأقسام العلمية (٥٠) ذكور، (٨٠) اناث، (١٧٠) طالبا وطالبة من الأقسام الأدبية (٧٠) من الذكور، (١٠٠) من الاناث.

(٣) أدوات القياس:

تم اختيار جميع أدوات البحث في ضوء معيارين، الأول هو جودة الخصائص السيكومترية، حيث يتوفر لجميع النسخ الأجنبية من المقاييس عدة أدلة للصدق، وتتمتع درجاتها بثبات مرتفع، والثاني هو مناسبة المقياس لعينة البحث، وفيما يلي وصف المقاييس المستخدمة بالتفصيل.

١ -استبيان التشوهات المعرفية (Cognitive Distortions questionnaire (CD– Quest):

يهدف هذا المقياس لقياس تكرار وشدة التشوهات المعرفية، وأعده (De Oliveira, 2015) ، وهو مقياس تقرير ذاتي يتكون من (١٥) بندًا تقيس: (١) التفكير الثنائي أو القطبي، (٢) قراءة المستقبل، (٣) تقليص أو تجاهل الايجابيات، (٤) الاستدلال الانفعالي،

(٥) وضع العناوين "العنونة"، (٦) تضخيم/ تصغير الأمور، (٧) التجريد الانتقائي، (٨) قراءة العقل، (٩) التعميم الزائد، (١٠) التفسيرات الشخصية، (١١) استخدام عبارات "لابد" و"ينبغي"، (١٢) القفز إلى الاستنتاجات، (١٣) اللوم "للآخرين/ للذات"، (١٤) ماذا لو؟، (١٥) مقارنات غير عادلة، يمثل كل بند تشوها معرفيا يتلوه أمثلة عليه، ويطلب من المشاركين تحديد تكرار Frequency، وشدة Intensity التشوهات المعرفية التي حدثت لهم خلال الأسبوع الماضي باختيار خلية مشتركة بين البعدين التكرار والشدة، حيث تمثل الأعمدة التكرار وتمثل الخلايا الخيارات وهي (لم تحدث، أحيانا، أغلب الأحيان، تقريبا كل الوقت)، وتحتوي الصفوف على (قليلا "حتى ٣٠%، كثيرا من ٣١%حتى ٧٠% ، كثيرا جدا أكثر من ٧٠%)، وتتراوح الدرجة الكلية للمشارك على الاستبيان من (٠– ٧٥) وكلما زادت الدرجة على الاستبيان كانت مؤشرا على وجود التشوهات المعرفية لدى المشارك بدرجة كبيرة.

قامت الباحثة بترجمة استبيان التشوهات المعرفية إلى اللغة العربية، وتم الحصول على الاستبيان عن طريق التواصل مع معد الاستبيان De Oliveiraعن طريق البريد الالكتروني، ثم عرضه على أساتذة من ذوي التخصص في اللغة الإنجليزية وعلم النفس التربوي لإجراء الترجمة العكسية والتأكد من سلامة الترجمة والحصول على النسخة النهائية من الاستبيان.

ولحساب صدق المحتوى تم تطبيق النسخة الأصلية والنسخة المترجمة على (٥٠) من طلبة تخصص اللغة الإنجليزية بكلية التربية، حيث بلغ معامل الارتباط بين النسختين الاصلية والمترجمة (٠.٨٧) مما يدل على صدق الترجمة وصدق المحتوى.

ولحساب الصدق التمييزي تم تطبيق الاستبيان على العينة الاستطلاعية المكونة من (٥٠) طالبا وطالبة بكلية التربية وسحب ٢٧% من طرفي التوزيع (الأعلى والأدنى) بعد ترتيبها تصاعديا، ثم حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التشوهات المعرفية حيث كانت قيمة "ت" ١١.٣٢ وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يوضح قدرة الاستبيان على التمييز بين الدرجات العليا والدنيا.

كما قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للاستبيان عن طريق حساب الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاستبيان.

وللتحقق من ثبات الاستبيان قامت الباحثة بتطبيق الاستبيان على (٥٠) طالبا وطالبة بالسنة الرابعة بكلية التربية بحساب ثبات الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية وكذلك حساب الثبات باستخدام إعادة تطبيق الاستبيان بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وكانت معاملات الارتباط كما بجدول (١):

جدول (١)
معامل الاتساق الداخلي والثبات (التجزئة النصفية وإعادة الاختبار) لاستبيان التشوهات المعرفية

البعد	الاتساق الداخلي	التجزئة النصفية	إعادة الاختبار
التفكير الثنائي	.71	.75	.86
قراءة المستقبل	.75	.72	.81
تجاهل الإيجابيات	.80	.81	.79
الاستدلال الانفعالي	.74	.80	.78
وضع العناوين	.73	.76	.80
تضخيم/ تصغير الأمور	.71	.75	.81
التجريد الانتقائي	.79	.80	.82
قراءة العقل	.78	.80	.81
التعميم الزائد	.75	.79	.85
التفسيرات الشخصية	.74	.79	.79
استخدام عبارات لابد وينبغي	.74	.80	.81
القفز إلى الاستنتاجات	.80	.81	.84
اللوم	.71	.75	.79
ماذا لو؟	.75	.78	.80
مقارنات غير عادلة	.74	.78	.84
الدرجة الكلية	.89	.88	.89

يتضح من جدول (١) أن استبيان التشوهات المعرفية يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي ويمكن الاعتماد عليه في قياس التشوهات المعرفية.

٢ - **استبيان فاعلية الذات الأكاديمية** Academic Self Efficacy questionnaire

أعد هذا الاستبيان(**Sachitra& Bandara, 2017**) ، ويهدف الاستبيان لقياس فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ويتكون الاستبيان من (٢٠) عبارة يجيب عليها المشارك وفق مقياس ليكرت من خلال تدريج خماسي يتراوح بين (لا أوافق بشدة –أوافق بشدة)، وتتراوح درجة المشارك على الاستبيان من (٢٠– ١٠٠)، وكلما زادت الدرجة على الاستبيان كانت مؤشرا لتمتع المشارك بمستوى مرتفع من فاعلية الذات الأكاديمية.

قامت الباحثة بترجمة استبيان فاعلية الذات الأكاديمية إلى اللغة العربية، ثم عرضه على أساتذة من ذوي التخصص في اللغة الإنجليزية وعلم النفس التربوي لإجراء الترجمة العكسية والتأكد من سلامة الترجمة والحصول على النسخة النهائية من الاستبيان.

ولحساب صدق المحتوى تم تطبيق النسخة الأصلية والنسخة المترجمة من استبيان فاعلية الذات الأكاديمية على (٥٠) من طلبة تخصص اللغة الإنجليزية بكلية التربية، حيث بلغ معامل الارتباط بين النسختين الاصلية والمترجمة (٠.٨٧) مما يدل على صدق الترجمة وصدق المحتوى.

كما قامت الباحثة بحساب صدق مفردات استبيان فاعلية الذات الأكاديمية بحساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للاستبيان، وكانت جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد دالة احصائيا عند (٠.٠٥) حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦٥–٠.٧٧) مما يدل على أن الاستبيان على درجة عالية من الصدق.

ولحساب الصدق التمييزي طبقت الباحثة الاستبيان على العينة الاستطلاعية المكونة من (٥٠) طالبا وطالبة بكلية التربية وسحب ٢٧% من طرفي التوزيع بعد ترتيب الدرجات تصاعديا، ثم حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات فاعلية الذات الأكاديمية حيث كانت قيمة "ت" ٩.٥٢ وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يوضح قدرة المقياس على التمييز بين الدرجات العليا والدنيا.

كذلك قامت الباحثة بتطبيق المقياس على (٥٠) طالبا وطالبة بالسنة الرابعة بكلية التربية للتحقق من ثبات الاستبيان وذلك بحساب ثبات الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٧٣)، وكذلك حساب الثبات باستخدام طريقة إعادة الاختبار بعد أسبوعين من التطبيق الأول حيث كان معامل الارتباط (٠.٧٩).

كما قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت معاملات الارتباط من (٠.٦٩– ٠.٧٨) وهي قيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، ويشير ذلك إلى أن الاستبيان يحظى بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي والخصائص السيكومترية ويمكن الاعتماد عليه في قياس فاعلية الذات الأكاديمية.

٣ - مقياس اليقظة العقلية:

أعد المقياس (Bear et al., 2006) وترجمه إلى العربية (عبد الرقيب البحيري وآخرون، ٢٠١٤). ويهدف لقياس اليقظة العقلية. يتكون المقياس من (٣٩) بندا تتوزع على خمسة أبعاد هي: (الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم الحكم على الخبرات الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية)، ويجيب المشاركين على المقياس في ضوء مقياس ليكرت خماسي الاستجابة (تنطبق تماما، تنطبق غالبا، تنطبق أحيانا، تنطبق نادرا، لا تنطبق تماما)، وتُعطَى الإجابة "تنطبق تماما" (٥) درجات، ولا تنطبق تماما" تُعطَى (١) وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة والعكس للعبارات السالبة، وتتراوح درجة المشارك على المقياس من (٣٩- ١٩٥)، وتشير الدرجة المرتفعة لتمتع الفرد بمستوى مرتفع من اليقظة العقلية. وقام البحيري وآخرون (٢٠١٤) بتقنين الاختبار على البيئة المصرية وحساب معاملات الارتباط واجراء التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس.

كما قامت الباحثة بحساب صدق مفردات مقياس اليقظة العقلية بحساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه المفردة بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد دالة احصائيا عند (٠.٠٥) حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٧١-٠.٧٨) مما يدل على أن المقياس على درجة عالية من الصدق.

وقامت الباحثة بحساب معامل الثبات لمقياس اليقظة العقلية الأبعاد (الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم الحكم على الخبرات الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية) والدرجة الكلية بطريقة التجزئة النصفية، وطريقة إعادة الاختبار بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وكانت معاملات الارتباط جميعها تتراوح من (٠.٧٥- ٠.٨١) وهي قيم دالة عند مستوى (٠.٠١).

كما قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي عن طريق عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد، وكذلك معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت معاملات الارتباط من (٠.٧١- ٠.٧٩) وهي قيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، ويشير ذلك إلى أن المقياس على درجة جيدة من الاتساق الداخلي.

٤ - مقياس الارجاء الاكاديمي المختصر Brief Inventory of Academic Procrastination

أعد هذا المقياس (Geara et al., 2019) بهدف قياس الارجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وهو مقياس تقرير ذاتي يتكون من (٢٠) عبارة، (١–١٠) عبارات سالبة تُعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، في حين أن العبارات (١١–٢٠) بنود موجبة تعطى (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، ويجيب المشاركون على المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي Likert scale (تنطبق معي تماما– لا تنطبق تماما)، تقابل الدرجة (١) "العبارة خاطئة تمامًا بالنسبة لي (لا تتوافق بأي شكل من الأشكال مع ما أشعر به أو أفكر فيه أو أتصرف)" و(٥) يتوافق مع "العبارة صحيحة تمامًا بالنسبة لي (تتوافق تمامًا مع "الطريقة التي أشعر بها أو أفكر أو أتصرف)، وتتراوح درجة المشارك على المقياس من (٢٠– ١٠٠).

قامت الباحثة بترجمة مقياس الارجاء الأكاديمي المختصر إلى اللغة العربية، وتم الحصول عليه عن طريق التواصل مع مُعدي المقياس (Geara et al., 2019) من خلال البريد الالكتروني، ثم عرضه على أساتذة من ذوي التخصص في اللغة الإنجليزية وعلم النفس التربوي لإجراء الترجمة العكسية والتأكد من سلامة الترجمة والحصول على النسخة النهائية من الاستبيان.

كذلك تم تطبيق النسخة الأصلية والنسخة المترجمة على (٥٠) من طلبة تخصص اللغة الإنجليزية بكلية التربية، حيث بلغ معامل الارتباط بين النسختين الاصلية والمترجمة (٠.٨٥) مما يدل على صدق الترجمة وصدق المحتوى.

تم تطبيق الاستبيان على العينة الاستطلاعية المكونة من (٥٠) طالبا وطالبة بكلية التربية وسحب ٢٧% من طرفي التوزيع بعد ترتيب الدرجات تصاعديا، ثم حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الارجاء الأكاديمي حيث كانت قيمة "ت" ١٠.٣٢ وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يوضح قدرة المقياس على التمييز بين الدرجات العليا والدنيا.

وللتحقق من ثبات الاستبيان قامت الباحثة بتطبيق المقياس على (٥٠) طالبا وطالبة بالسنة الرابعة بكلية التربية بحساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية حيث بلغت قيمة

معامل الارتباط (٠.٧٥)، وكذلك تم حساب الثبات باستخدام طريقة إعادة الاختبار حيث كان معامل الارتباط (٠.٨١).

كما قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي بحساب الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت معاملات الارتباط من (٠.٧٦– ٠.٧٩) وهي قيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، ويشير ذلك إلى أن المقياس على درجة جيدة من الاتساق الداخلي. وبذلك يتمتع المقياس بدرجة عالية من الكفاءة السيكومترية ويمكن الاعتماد عليه في قياس الارجاء الأكاديمي.

(٤) إجراءات البحث:

- جمع الادبيات المرتبطة بمتغيرات البحث.
- اعداد الأدوات المستخدمة في قياس المتغيرات وترجمة وتقنين الأدوات الأجنبية منها.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث على العينة الاستطلاعية.
- تطبيق الأدوات على العينة الأساسية.
- جمع بيانات البحث واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فروض البحث.
- مناقشة وتفسير نتائج البحث وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة المرتبطة بنتائج البحث.

(٥) الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط، واختبار "ت" للمجموعات المستقلة، وتحليل الانحدار المتعدد وذلك من خلال برنامج (SPSS v25).

تاسعًا: نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

ينص على أنه" توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية".

ولاختبار الفرض السابق استخدمت الباحثة "معامل الارتباط لبيرسون" وكانت النتائج كما بجدول (٢)

جدول (٢)
معاملات الارتباط بين التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي (ن=٣٠٠)
****جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١).**

المتغير	التشوهات المعرفية	فاعلية الذات الأكاديمية	اليقظة العقلية	الارجاء الأكاديمي
التشوهات المعرفية		**-0.349	**-0.675	**0.527
فاعلية الذات الأكاديمية			**0.445	**-0.301
اليقظة العقلية				**-0.414

يتضح من الجدول (٢) ما يلي:

١- وجود ارتباط سالب دال احصائيا بين التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية وكان معامل الارتباط يساوي (-٠.٣٤٩) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة (0.01). ويتفق ذلك مع نتائج دراسة Çelikkaleli& Kaya (2016)، ودراسة غنامة ونصراوين (٢٠٢٠)، ودراسة الخطيب والمغربي (٢٠٢٠) حيث أظهرت وجود ارتباط سالب دال احصائيا بين التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية ويعني ذلك أنه كلما زادت التشوهات المعرفية انخفضت فاعلية الذات الأكاديمية والعكس صحيح، ويمكن تفسير ذلك بأن التشوهات المعرفية تؤثر في قوة الهدف والالتزام ودافعية الطالب للنجاح ولتحقيق أهدافه، كما تؤثر التشوهات المعرفية في توقعات الفرد والتفكير لديه، وتمنع الطالب من تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق أداء أكاديمي أفضل، ومن ثم كلما زادت حدة التشوهات المعرفية تتدنى فاعلية الذات الأكاديمية، (Ardakani & Naseri, 2018; Beck, et al., 2001) وينخفض ايمان الفرد بقدراته وامكانياته على النجاح وإنجاز أهدافه .

٢- وجود ارتباط سالب دال احصائيا بين التشوهات المعرفية واليقظة العقلية وكان معامل الارتباط يساوي (-٠.٦٧٥) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة (0.01). ويتفق ذلك مع نتائج دراسة Su& Shum (2019) حيث أظهرت وجود ارتباط سالب دال احصائيا بين التشوهات المعرفية واليقظة العقلية، ويعني ذلك أنه كلما زادت التشوهات المعرفية انخفضت اليقظة العقلية والعكس صحيح، ويمكن تفسير ذلك بأن التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة مثل التفكير الكارثي تمنع الطالب من أن يكون

واعيا ومنتبها للحظة الحالية، فلما يقول الطالب لنفسه "أنا لست جيدًا كما ينبغي" يمنعه ذلك من التركيز والانتباه للحظة الحالية ويغرقه في الصراعات النفسية، أو أن يغرق الطالب في التجريد الانتقائي بواحدة أو بعض التفاصيل فلا يستطيع رؤية الصورة كاملة، ومن ثم كلما زادت حدة التشوهات المعرفية انخفضت اليقظة العقلية لدى الطالب، وتصرفاته، كما تعمل اليقظة العقلية على مساعدة الطالب على التعرف على التشوهات المعرفية، واستبدالها بأفكار أكثر واقعية وتوازنًا، كما تساعد اليقظة العقلية الطالب في التعامل مع المشاعر السلبية الناتجة عن التشوهات المعرفية (Su & Shum, 2019)، كما تلعب اليقظة العقلية دورًا مهمًا في تقليل الاضطراب النفسي المحتمل من خلال المراقبة العقلية كاستراتيجية تؤدي به إلى تغيير في أساليب التفكير التي يمارسها في ضبط انفعالاته ومن ثم يمكنه أن يدرك الأفكار السلبية اللاعقلانية التي تتزامن مع مزاجه السيء ويعمل على ضبطها.

٣– وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين التشوهات المعرفية والارجاء الأكاديمي وكان معامل الارتباط يساوي (0.527) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة (0.01).

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة صادق والمحتسب (٢٠٢١)، ودراسة Nguyen, et al. (2021)، حيث أسفرت عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين كل من التشوهات المعرفية والارجاء الأكاديمي، ويعني ذلك أنه كلما زادت التشوهات المعرفية زاد الارجاء الأكاديمي، ويمكن تفسير ذلك بأن التشوهات المعرفية لدى الطالب وخاصة التفكير الكارثي تدفعه للإرجاء الاكاديمي كأن يعتقد بأن المقرر الأكاديمي يصعب فهمه ومهما اجتهد فيه لن يحصل على درجات مرتفعة، أو لجوء الطالب للتهوين من المهام المطلوبة منه وأن لديه مزيدا من الوقت يمكنه فيه القيام بالتكليفات الاكاديمية، أو التضخيم والتهويل من حجم المهام المطلوبة لدرجة لا يمكنه القيام بها مهما حدث. كما يرجع ذلك إلى أن التشوهات المعرفية تلعب دورا سلبيا في قدرة الطالب على التحكم والتنظيم الذاتي وزيادة التوتر والقلق والضيق، الأمر الذي يؤثر سلبا على حياته الأكاديمية (Zang, 2008). وتسهم التشوهات المعرفية في اندماج الطلبة في سلوك الارجاء الأكاديمي، حيث ينظرون من خلال الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية إلى حياتهم اليومية على أنها مليئة بالضغوطات والصعوبات والاحباطات، فينخفض لديهم مستوى الرضا، ويسيطر عليهم الخوف من الفشل فيتجهون للإرجاء الأكاديمي للهروب من المواجهة وعدم تحمل المسؤولية(Balkıs& Duru, 2022) .

٤– وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين فاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية، حيث كان معامل الارتباط يساوي (٠.٤٤٥) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة (0.01). ويتفق ذلك مع نتائج دراسة Keye& Pidgeon (2013)، دراسة الشهاوي (٢٠٢٠)، ودراسة البلوي (٢٠٢٢) حيث أظهرت وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين فاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية ويعني ذلك أنه كلما فاعلية الذات الأكاديمية زادت اليقظة العقلية، ويمكن تفسير ذلك بأن اليقظة العقلية تتطلب الوعي والانتباه والتركيز في موقف التعلم في الوقت الحاضر والبعد عن المشتتات سواء كانت في الماضي أو المستقبل، الأمر الذي يزيد من دافعية الطالب واهتمامه وشغفه بالتعلم واعطاؤه الثقة في نفسه وقدراته وامكانياته لتحقيق أهدافه، ويتفق ذلك مع نتائج Brausch (2011)، Keye& Pidgeon (2013) والتي أشارت إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية ترتبطان ببعضهما بشكل إيجابي ويعززان بعضهما البعض ويساهمان في تحسين الأداء الأكاديمي والرفاهية.

٥– وجود ارتباط سالب دال احصائيا بين فاعلية الذات الأكاديمية والارجاء الأكاديمي، حيث كان معامل الارتباط يساوي (–٠.٣٠١)، وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة(0.01) .

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة Hen & Goroshit (2014)، ودراسة GÜNGÖR (2020)، ودراسة Aniljose, Kerala & Aleesha (2021)، ودراسة BOZGÜN & Baytemir (2022) حيث أسفرت عن وجود ارتباط سالب دال احصائيا بين فاعلية الذات الأكاديمية والارجاء الأكاديمي، ويمكن تفسير ذلك بأن امتلاك الطالب لفاعلية ذات مرتفعة يزيد من ثقته وايمانه بقدراته وإمكانياته في تحقيق أهدافه، واستمرار شغف التعلم وعدم الهروب والضجر من المذاكرة، كما أن قدرته على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة، يؤدي به أن ينجز المهام المطلوب منه في الجامعة بصورة أسرع وفي أفضل أداء ممكن.

٦– وجود ارتباط سالب دال احصائيا بين اليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي، حيث كان معامل الارتباط يساوي (–٠.٤١٤) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة (0.01). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة Riaz& Saif (2017)، ودراسة حسن (٢٠١٩)، عبد الحميد (٢٠٢١) حيث أسفرت عن وجود ارتباط سالب دال احصائيا بين

اليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي، ويعني ذلك أنه كلما زادت اليقظة العقلية انخفض الارجاء الأكاديمي والعكس صحيح، ويمكن تفسير ذلك بأن انخفاض درجات الطالب في اليقظة العقلية تقلل من وعيه وتقلل من عملية التنظيم الذاتي لبدء المهام وتحقيق الأهداف المرجوة، وبالتالي يميلون لإرجاء المهام والخوف من اكمالها، أما ذوي الطلاب ذوي اليقظة العقلية المرتفعة هم أكثر وعيا بالعادات التي تؤدي بهم إلى الارجاء، واكثر وعيا بالأنشطة اليومية وأكثر إدراكا للمهام المطلوبة، وتزيد اليقظة العقلية من المثابرة لديهم لمواجهة الصعوبات أثناء القيام بالمهام المختلفة، كما أن اليقظة العقلية تساعد الفرد على التركيز في اللحظة الحالية وعدم اصدار أحكام أو النقد الذاتي، ويعمل ذلك على استمرارهم في أداء المهام المطلوبة وبالتالي ينخفض الارجاء وتتحسن لديهم الحالة الصحية (Cheung & Ng, 2019; Gautam et al., 2019; Ghasemi Jobaneh et al., 2016)، ومن ثم تُعزز اليقظة العقلية انتباه الفرد وثقته بنفسه والقدرة على مواجهة الضغوط، وتزيد من شعور المرء بالسعادة (Schutte & del Pozo de Bolger, 2020). مما سبق يمكن تلخيص نتائج الفرض الأول في وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا موجبة بين التشوهات المعرفية والارجاء الأكاديمي وسالبة مع فاعلية الذات الاكاديمية واليقظة العقلية، وعلاقة دالة احصائيا موجبة بين فاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية وسالبة مع الارجاء الأكاديمي، كذلك وجود علاقة دالة احصائيا سالبة بين اليقظة العقلية والإرجاء الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية.

نتائج الفرض الثاني:

ينص على أنه" لا توجد فروق بين متوسطات درجات التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية تُعزى للنوع (ذكور/ اناث)".

ولاختبار الفرض السابق استخدمت الباحثة استخدمت الباحثة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، وكانت النتائج كما بجدول (٣)

جدول (٣)
قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات الذكور والاناث على استبيان التشوهات المعرفية

المتغير	الذكور (ن=١٢٠)		الاناث (ن=١٨٠)		قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	م	ع	م	ع		
التشوهات المعرفية	٢٥.٣٦٦	٩.٠١٣	٢٧.٢٦١	٧.٤٥٦	١.٩٠	٠.٠١

يتضح من جدول (٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في التشوهات المعرفية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Çelikkaleli & Kaya (2016)، دراسة عبد الوهاب والسيد (٢٠١٧)، ودراسة حليم وسالم (٢٠١٩)، محمد (٢٠١٩)، ودراسة حنفي وآخرون (٢٠٢١)، ودراسة Buga & kaya (2022) على عينات من الطلبة بالجامعة في أنه لا توجد فروق في التشوهات المعرفية تعزى للنوع (ذكور/ اناث).وتختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة أحمد (٢٠١٤)، صالح وزياد (٢٠١٩)، دراسة الجراح والمومني (٢٠٢٠)، Sawalha (2021)، الفزاري (٢٠٢٢) على عينات من طلبة الجامعة حيث توصلت لوجود فروق في التشوهات المعرفية تعزى للنوع ولصالح الذكور. كما تختلف مع نتائج دراسة Maurya, Sharma, & Athana (2016) ، ودراسة Debbarma (2017) والتي أسفرت عن وجود فروق في التشوهات المعرفية تعزى للنوع لصالح الاناث.

ويمكن تفسير ذلك لتشابه الظروف الأسرية والتنشئة الاجتماعية والمعتقدات السائدة في المجتمع بالنسبة للذكور والاناث، كذلك فهم يعيشون نفس الظروف الاجتماعية والثقافية والتعليمية ويقضون أوقاتا طويلة في استخدام الهواتف الذكية وتصفح الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي مما أدى لاكتسابهم أفكار غير عقلانية ومعلومات كثيرة غير صحيحة مجهولة المصادر يمكن أن تكسبهم التفكير الكارثي والتهويل أو التهوين والشخصنة وغيره من أبعاد التشوهات المعرفية.

جدول (٤)
قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات الذكور والاناث على استبيان فاعلية الذات الأكاديمية

المتغير	الذكور (ن=١٢٠)		الاناث (ن=١٨٠)		قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	م	ع	م	ع		
فاعلية الذات الأكاديمية	٦٣.٧٠	١٣.٨١	٦٩.٤٨	١٢.٠٩	٣.٨٣	٠.٠١

يتضح من جدول (٤) وجود فروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات على استبيان فاعلية الذات لصالح الاناث. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Sachitra & Bandara (2017)، Aniljose, Kerala & Aleesha (2021) حيث أسفرت عن أن وجود فروق بين الذكور والاناث في فاعلية الذات الأكاديمية لصالح الاناث. بينما تختلف مع نتائج دراسة Choi (2005)، دراسة مطلك (٢٠١٩)، دراسة Baji (2020)، Turhan، Mwaura (2021)، Ashraf et al. (2023) حيث أسفرت عن عدم وجود فروق في فاعلية الذات الاكاديمية تعزى للنوع (ذكور/ اناث). كما تختلف نتائج هذا البحث مع نتائج دراسات Fallan& Opstad (2016)، Jamil (2018) إلى أن الذكور حصلوا على درجات أعلى من الاناث في فاعلية الذات الاكاديمية. ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن الذكور الذين غالبا ما يخرجون للعب الكرة والألعاب الالكترونية خارج المنزل مع الأصدقاء، ويقضون أوقاتا طويلة خارج المنزل في الوقت ذاته تمكث الاناث في المنزل للتخطيط وإنجاز المهام الاكاديمية، كذلك طبيعة المجتمع في تفضيل الذكور على الاناث، الأمر الذي يدفع بالإناث لإظهار أنفسهن تفوقهن وزيادة ثقتهن بأنفسهن من خلال انجاز الاعمال الاكاديمية في أفضل أداء.

جدول (٥)
قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات الذكور والاناث على مقياس اليقظة العقلية

المتغير	الذكور (ن=١٢٠)		الاناث (ن=١٨٠)		قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	م	ع	م	ع		
اليقظة العقلية	١٣٣.٣١	٢٤.٠٩	١٢٩.٩٠	٢٣.٥٣	١.٢٢	٠.٠١

يتضح من جدول (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في اليقظة العقلية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات. وتتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج دراسات محمد (٢٠١٩)، الشهاوي (٢٠٢٠)، de la Fuente–Anuncibay et. (2020) ، حنفي وآخرون (٢٠٢١)، عبد الحميد (٢٠٢١) على عينة من طلبة الجامعة إلى أنه لا توجد فروق في اليقظة العقلية بين الذكور والاناث. بينما تختلف مع نتائج دراسة شمبولية (٢٠١٩)، أحمد (٢٠٢٢) والتي أظهرت وجود فروق دالة احصائيا في اليقظة العقلية تعزى للنوع لصالح الذكور. وكذلك تختلف أيضا مع نتائج Chandna, Sharma & Moosath (2022) على عينة من البالغين تتراوح أعمارهم (٢٠– ٤٠) أن الاناث كانوا أعلى في درجات اليقظة العقلية مقارنة بالذكور. ويرجع عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في اليقظة العقلية إلى أن الطلاب والطالبات يتعرضون لنفس الظروف الثقافية والتعليمية والاجتماعية وخصوصا انهم في نفس المرحلة العمرية والدراسة الجامعية ويعيشون الانفتاح الثقافي الذي يعيشه الجميع في الوقت الحالي، مما أدى إلى امتلاك

الطلاب والطالبات نفس درجة الوعي بالخبرات وتركيز الانتباه في الأنشطة والمهام التعليمية في اللحظة الحالية.

جدول (٦)
قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات الذكور والاناث على مقياس الارجاء الأكاديمي

المتغير	الذكور (ن=١٢٠)		الاناث (ن=١٨٠)		قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	م	ع	م	ع		
الارجاء الأكاديمي	٤٧.٠٥	١٧.٠٥	٣٨.٠٤	١٣.٦٠	٤.٨٥	٠.٠١

يتضح من جدول (٦) وجود فروق ذات دلالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١) في الارجاء الأكاديمي بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات لصالح الذكور. وتتفق نتيجة هذا البحث مع زايد (٢٠٢٠)، عبد الحميد (٢٠٢١)، Aniljose, Kerala & Aleesha (2021)، الكربي (٢٠٢٢) إلى أن الذكور كانوا أعلى من الاناث في مستوى الارجاء الأكاديمي، وتختلف هذه النتائج مع دراسات دراسة أبو غزال (٢٠١٢)، Ashraf et al. (2023) على عينة من الطلبة الجامعيين أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في الارجاء الأكاديمي تُعزى لمتغير النوع. ويمكن تفسير وجود فروق في الارجاء الأكاديمي لصالح الذكور في ضوء سمات الشخصية والأدوار الاجتماعية المتوقعة لكل من الذكور والاناث حيث يتم اعداد الذكور من وجهة نظر الآباء لتحمل المسئولية وبناء أسرة مستقلة مما يزيد من الضغوط علي الطالب. بالإضافة لخوف الذكور من الفشل في حالة انجاز المهمة بصورة أقل من المتوقع والخوف من أن ما يبذلونه من مجهود قد لا يكون كافيا للنجاح والتفوق. كذلك قضاء الذكور لأوقات طويلة خارج المنزل في اللعب مع الأقران يدفعهم لإرجاء المهام الدراسية المكلفين بها، كما أن زيادة الضغوط عليه من قبل الأسرة والأقران وبيئة الدراسة يدفعه للتمرد وعدم انجاز المهام الدراسية المكلف بها. علاوة على الألعاب الرقمية وخصوصا الألعاب القتالية والرياضية التي يلعبها الطلاب وتستغرق منهم وقتا طويلا الأمر الذي يؤدي لإهمالهم للمهام الأكاديمية وتأجيلها.

وبهذا يتحقق جزء من الفرض الرابع بأنه لا توجد فروق تُعزى للنوع (ذكور/ اناث) في التشوهات المعرفية واليقظة العقلية، ووجود فروق دالة احصائيا تعزى للنوع (ذكور/ اناث) في فاعلية الذات الأكاديمية لصالح الاناث، ووجود فروق في الارجاء الأكاديمي لصالح الذكور.

نتائج الفرض الثالث:

ينص على أنه" لا توجد فروق بين متوسطات درجات التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية تُعزى للتخصص (علمي/ أدبي)".

ولاختبار الفرض السابق استخدمت الباحثة استخدمت الباحثة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧)
قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات طلاب التخصص العلمي والأدبي على استبيان التشوهات المعرفية

المتغير	التخصص العلمي (ن=١٣٠)		التخصص الأدبي (ن=١٧٠)		قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	م	ع	م	ع		
التشوهات المعرفية	٢٤.٩٤٦	٨.٩١٩	٢٥.٦٩٤	٧.٣٢١	٢.٩	٠.٠١

يتضح من جدول (٧) أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمي والادبي على استبيان التشوهات المعرفية. وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة محمد (٢٠١٩)، حنفي وآخرون (٢٠٢١)، ودراسة الجراح والمومني (٢٠٢٠) حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التشوهات المعرفية تعزى للتخصص الدراسي. ويمكن تفسير عدم وجود فروق في التشوهات المعرفية وذلك لأن الطلاب في التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية يعيشون معا في نفس الظروف الثقافية والتعليمية، بالإضافة لكونهم في نفس العمر الزمني فيتقاربون في تفكيرهم وقراءتهم للعقل والاستدلال الانفعالي، كما يعيش طلبة التخصصات العلمية والأدبية نفس الظروف من الانفتاح الثقافي والتقدم التكنولوجي الهائل واستخدام الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي وغيرها من المنصات الرقمية.

جدول (٨)
قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات طلاب التخصص العلمي والأدبي على استبيان فاعلية الذات الأكاديمية

المتغير	التخصص العلمي (ن=١٣٠)		التخصص الأدبي (ن=١٧٠)		قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	م	ع	م	ع		
فاعلية الذات الأكاديمية	٧٠.٠٨	١١.٩١	٦٢.٩٠	١٣.٧٢	٤.٧	٠.٠١

يتضح من جدول (٨) وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات طلبة التخصص العلمي والأدبي على استبيان فاعلية الذات الأكاديمية لصالح التخصصات العلمية. وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة أبوهدرة وعثمان (٢٠٢٢) حيث كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دالة إحصائيا في الدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية تُعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات العلمية. وتختلف هذه النتائج مع دراسة مطلك (٢٠١٩) حيث أسفرت عن وجود فروق في فاعلية الذات الاكاديمية تعزى للتخصص لصالح التخصصات الأدبية. ويمكن تفسير ارتفاع درجات طلبة التخصصات العلمية على استبيان فاعلية الذات الأكاديمية نظرا لطبيعة الدراسة العلمية التي تتطلب البحث الدائم عن كل ما هو جديد في التخصص، وكذلك يُكلف لطلبة في معظم الأقسام العلمية بالأبحاث والاختبارات الأسبوعية بصورة دورية، الأمر الذي يدفعهم دائما بالقيام بالبحث والتخطيط والتنظيم الذاتي وإدارة وقتهم مما يجعل المهام والمقررات الدراسية سهلة ومحببة لديهم ويعمل ذلك على زيادة دافعيتهم وايمانهم والثقة في أنفسهم وقدراتهم وبذل قصارى جهدهم لإنجاز المهمات المتعلقة بالدراسة في أفضل أداء.

جدول (٩)
قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات طلاب التخصص العلمي والأدبي على مقياس اليقظة العقلية

المتغير	التخصص العلمي (ن=١٣٠)		التخصص الأدبي (ن=١٧٠)		قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	م	ع	م	ع		
اليقظة العقلية	٢٤.٩٦	٨.٩١	٢٧.٦٩	٧.٣٢	٢.٩	٠.٠١

يتضح من جدول (٩) أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمي والادبي على مقياس اليقظة العقلية. وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة المعموري (٢٠١٨)، ودراسة سيلمون وسودان (٢٠٢٠)، ودراسة ELtayeb (2021) حيث

توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في اليقظة العقلية تُعزى للتخصص الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وتختلف نتائج البحث مع نتائج دراسة حسن (٢٠١٩) حيث أسفرت عن وجود فروق في اليقظة العقلية تعزى للتخصص لصالح التخصصات العلمية. ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية نظرا لأن لتعدد وسائل المعرفة والتواصل والعصر التكنولوجي الذي يعيشه جميع الطلاب بغض النظر عن التخصص أدى لزيادة انتباههم ومراقبتهم لأنفسهم ووعيهم بما يحيط بهم في اللحظة الحالية، كذلك يمكن أن يكون لتشابه البيئة الثقافية والتعليمية التي يعيشها الطلاب في كلية التربية دورا في عدم وجود فروق في اليقظة القلية تعزى للتخصص، كذلك يمكن أن يرجع عدم وجود فروق في التخصص لقيام الطلاب في نفس الكلية بالأنشطة ذاتها وتعرضهم لنفس الخبرات والمثيرات.

جدول (١٠)
قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات طلاب التخصص العلمي والأدبي على مقياس الارجاء الأكاديمي

المتغير	التخصص العلمي (ن=١٣٠)		التخصص الأدبي (ن=١٧٠)		قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	م	ع	م	ع		
الارجاء الأكاديمي	٣٦.٩٦	١٣.٧٠	٤٨.٤١	١٦.٥٠	٦.٥	٠.٠١

يتضح من جدول (١٠) أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمي والادبي على مقياس الارجاء الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو غزال (٢٠١٢)، دراسة الصميدعي ودحام (٢٠١٨)، دراسة ELtayeb (2021) على عينة من طلاب الجامعة حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق في الارجاء الأكاديمي تعزى للتخصص. بينما تختلف مع نتائج دراسة حسن (٢٠١٩) لوجود فروق في الارجاء الأكاديمي بين التخصصات العلمية والأدبية لصالح التخصصات الأدبية. وكذلك تختلف مع دراسة الكربي (٢٠٢٢) حيث أسفرت عن وجود فروق في الارجاء الأكاديمي لصالح التخصصات العلمية. ويمكن تفسير عدم وجود في الارجاء الأكاديمي تعزى للتخصص يرجع لتشابه الظروف والمثيرات والمتغيرات التي يعيشها الطلاب في التخصصات العلمية والأدبية، كذلك تشابه الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس حيث إن جميع الطلبة ينتمون إلى نفس الكلية ومن الوارد جدا أن يقوم بالتدريس لهم نفس الأساتذة، كما يمكن أن يرجع ذلك نظرا لأن جميع أفراد العينة في الفرقة الرابعة، فأصبحوا لديهم الدراية والفهم التام بالنظام الذي يتبعه الأساتذة معهم في الواجبات والمهام المختلفة.

مما سبق يتضح تحقق جزء من الفرض والخاص بأنه لا توجد فروق تعزى للتخصص في التشوهات المعرفية اليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي، ولكن نظرا لوجود فروق في فاعلية الذات الاكاديمية لصالح التخصصات العلمية يمكننا رفض الفرض الصفري.

نتائج الفرض الرابع:

١- ينص على أنه" يُمكن التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية لدى طلبة كلية التربية".

ولاختبار الفرض السابق استخدمت الباحثة استخدمت الباحثة تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة الأثر أو العلاقة بين والمتغيرات المستقلة (التشوهات المعرفية، وفاعلية الذات الأكاديمية، واليقظة العقلية) والمتغير التابع (الارجاء الأكاديمي)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١١)

تحليل التباين للإرجاء الأكاديمي من خلال التشوهات الاكاديمية وفاعلية الذات الاكاديمية واليقظة العقلية

المتغيرات	R	R^2	B	Beta	قيمة ف	قيمة ت	مستوى الدلالة
التشوهات المعرفية	.527	.278	1.057	.527	114.76	١٠.٧١٢	٠.٠١
فاعلية الذات الأكاديمية	.301	.090	-.366	-.301	٢٩.٥٨١	-5.439	٠.٠١
اليقظة العقلية	.414	.171	-.042	-.061	61.615	-.874	٠.٠١

يتضح من جدول (١١) وجود علاقة انحدار بين المتغيرات المستقلة (التشوهات المعرفية، وفاعلية الذات الاكاديمية، واليقظة العقلية) والمتغير التابع (الارجاء الأكاديمي).

جدول (١٢)
التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الاكاديمية واليقظة العقلية

المتغير	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
التشوهات المعرفية	الانحدار	٢٢٢١٣.٩١	١	٢٢٢١٣.٩١	١١٤.٧٤٦	٠.٠١
	الخطأ	٥٧٦٩٠.٣٣	٢٩٨	١٩٣.٥٩		
	الكلي	٧٩٩٠٤.٢٥	٢٩٩			
فاعلية الذات الاكاديمية	الانحدار	٧١٢٥.٥٥	١	٧٢١٥.٥٥	٢٩.٥٨١	٠.٠١
	الخطأ	٧٢٦٨٨.٧٠	٢٩٨	٢٤٣.٩٢		
	الكلي	٧٩٩٠٤.٢٥	٢٩٩			
اليقظة العقلية	الانحدار	13690.45	1	13690.45	61.615	0.01
	الخطأ	66213.79	298	222.194		
	الكلي	79904.25	299			

يتضح من جدول (١٢) أن معاملات الانحدار دالة عند مستوى (٠.٠١)، وقيم "ف" دالة عند مستوى (٠.٠١)، كما يتضح أن قيمة "ت" دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهو ما يعني أن متغيرات التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الاكاديمية واليقظة العقلية تُعد متغيرات منبئة بالإرجاء الأكاديمي، وكما يتضح من جدول (١٢) أن قيم "بيت" لمعاملات انحدار التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية دالة احصائيا وهذا يشير للاعتماد على متغيرات البحث في التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي وبذلك يمكننا قبول هذا الفرض.

- وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة Nguyen, et al. (2021) والتي أسفرت عن أن التشوهات المعرفية عوامل قوية تؤدي لحدوث الارجاء الأكاديمي، كما تتفق مع نتائج دراسة حسن وسالم (٢٠٢١) حيث أسفرت عن وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للتشوهات المعرفية على الارجاء الأكاديمي، كما تتفق مع نتائج دراسة صادق والمحتسب حيث أسفرت عن متغير التشوهات المعرفية يسهم بقدر مقبول في التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن التشوهات المعرفية تسهم في اندماج الطلبة في سلوك الارجاء الأكاديمي، حيث ينظرون من خلال الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية إلى حياتهم اليومية على أنها مليئة بالضغوطات والصعوبات والاحباطات، فينخفض لديهم مستوى الرضا، ويسيطر عليهم الخوف من الفشل فيتجهون للإرجاء الأكاديمي للهروب من المواجهة وعدم تحمل المسؤولية(Balkıs& Duru, 2022) .

وكذلك فالتشوهات المعرفية وما تتضمنه من أبعاد (التفكير الثنائي أو القطبي، قراءة المستقبل، تقليص أو تجاهل الايجابيات، الاستدلال الانفعالي، وضع العناوين "العنونة"، تضخيم/ تصغير الأمور، التجريد الانتقائي، قراءة العقل، التعميم الزائد، التفسيرات الشخصية، استخدام عبارات "لابد" و"ينبغي"، القفز إلى الاستنتاجات، اللوم "للآخرين/ للذات"، ماذا لو؟، مقارنات غير عادلة) وانتشار العالم الافتراضي وما ينتشر الآن من أفكار غير عقلانية ومعلومات مغلوطة على وسائل التواصل الاجتماعي وغيره للبحث عن الكسب السريع للمادة وعدم جدوى التعليم بمراحله المختلفة فيهملون الدراسة والتكليفات المرتبطة بها، بالإضافة للوقت الطويل التي يقضونها على الانترنت والألعاب الالكترونية أدت إلى اهمال الطلاب للمهام المطلوبة منهم واعتقادهم أن الفترة الزمنية لتسليم المهام كافية ويمكنهم أدائها، ويفتقدون الشغف لإكمال هذه المهام حتى ينتهي الوقت المطلوب للمهمة بدون اكمالها.

كما تتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة GÜNGÖR (2020) والتي أسفرت عن أن فاعلية الذات الأكاديمية تُعد منبئا قويا بالإرجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، بينما تختلف نتيجة هذا البحث مع نتائج دراسة Ashraf et al. (2023) حيث أسفرت عن أن فاعلية الذات ليس لها أي تأثير على الارجاء الأكاديمي. ويمكن تفسير انخفاض الارجاء الأكاديمي مع ارتفاع فاعلية الذات الاكاديمية وذلك لأن الأفراد ذوي فاعلية الذات الاكاديمية المرتفعة لديهم دافعية مرتفعة للتعلم والقدرة على التخطيط وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق نتيجة معينة، كما يثقون بنفسهم وايمانهم ويتميزون بقدرتهم على إنجاز المهام الأكاديمية والتعلم الناجح وبالتالي يظل لديهم شغف التعلم واكمال المهام في الوقت المحدد ولا يميلون لإرجائها أو النفور منها، ولا يخافون من الفشل، أو الكمالية، أو الملل، أو عدم الاهتمام، أو سوء إدارة الوقت (Sagone & Indiana, 2023).

- كما تتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة حسن (٢٠١٩)، ودراسة الشوربجي وآخرون (٢٠٢٢) والتي أسفرت عن أنه يمكن التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية. ويمكن تفسير ذلك بأن الطالب اليقظ عقليا لديه الوعي الكافي والشعور بمعنى الحياة، كما أن وعى الفرد لحظة بلحظة يسهل الانفتاح على الخبرات والإحساس بها، ويمكنه مواجهة الضغوط التي تواجه طلبة الجامعات سواء كانت أكاديمية أو أسرية

أو مادية، كما أن لليقظة العقلية تعمل خفض المخاوف المرضية، والاكتئاب، والقلق، وتعمل على تحسين عمليات الانتباه كل هذا يجعل الطالب مهتما بدراسته وتسليم المهام المطلوبة في المواعيد المقررة ولا يفكر اطلاقا في ارجاء المهام لأكاديمية.

التوصيات:

١– ضرورة إعداد البرامج التربوية وتقديم الاستشارات النفسية وعقد الندوات التوعوية والتي تهدف إلى الحد من انتشار التشوهات المعرفية بين الطلبة بالجامعة.

٢– اعداد برامج تدريبية لتحسين فاعلية الذات الاكاديمية واليقظة العقلية لما لهما من تأثير في خفض الارجاء الأكاديمي.

٣– ضرورة إعداد البرامج التدريبية تهدف إلى خفض التشوهات المعرفية لدى الطلبة.

٤– العمل على تطوير المناهج والتركيز على الجوانب السلوكية والانفعالية والاجتماعية للطالب جنبا إلى جنب مع الجوانب المعرفية.

٥– ضرورة الكشف عن وجود التشوهات المعرفية في مراحل مبكرة لسهولة التدخل والتخفيف من حدتها قبل الانتقال للمرحلة الجامعية.

البحوث المقترحة:

١- فاعلية برنامج تدريبي لفاعلية الذات الاكاديمية في خفض الارجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٢- نمذجة العلاقات السببية بين التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الاكاديمية واليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي.

٣- فاعلية برنامج تدريبي لليقظة العقلية في خفض التشوهات العقلية لدى طلبة الجامعة.

٤- التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الاكاديمية واليقظة العقلية والارجاء الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديميا وغير المتفوقين من طلبة كلية التربية.

٥- فاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية كمتغيرات وسيطة بين التشوهات المعرفية والارجاء الأكاديمي.

المراجع:

إبراهيم، لطفي عبد الباسط (٢٠١٤). الارجاء التكيفي (الايجابي) وتنظيم التعلم لدي طلاب الجامعة. *المؤتمر العلمي الرابع– كلية التربية بشبين الكوم، التربية وبناء الانساء في ظل التحولات الديمقراطية*، ٢٩–٣٠ ابريل ٢٠١٤، ٧٥–١٠٤.

أبو الليمون، نانسي؛ والربيع، فيصل (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات السببية بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣٠(٣)، ١٣٩–١٧٢.

أبو هدرة، سوزان؛ وعثمان، أماني (٢٠٢٢). مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبيل أثناء التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، ٢٢(١)، ٤٩– ٦٨.

أحمد، قمر (٢٠٢٢). درجة إسهام اليقظة العقلية في التنبؤ بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من الطلبة. *مجلة المصباح في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا*، ٢،(٢)، ١٤١– ١٦٩.

أحمد، لمياء (٢٠١٤). التشـوهات المعرفية وعلاقتـها بقلق المستقبل وبعض الأعراض الأكتئابية لدي عينة من الشبـاب الجامــعي من الجـنسين. *رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس*.

البحيري، عبد الرقيب؛ الضبع، فتحي؛ طلب، أحمد؛ والعواملة، عائدة (٢٠١٤). الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في ضوء متغيري الثقافة والنوع. *مجلة الارشاد النفسي– مصر*، ٣٩، ١١٩– ١٦٦.

البلوي، نوير (٢٠٢٢). مستوى اليقظة الذهنية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد*، ٧٤، ١٤٧– ١٨٨.

الشريف، أحمد هارون (٢٠١٧). *مقياس التشوهات المعرفية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشهاوي، محمود (٢٠٢٠). اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين فاعلية الذات الأكاديمية والصمود النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة المكفوفين. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٤(٤)، ١٥–٧٦.

الشوربجي، أبو المجد؛ عثمان، أحمد؛ نافع، ايمان؛ وإبراهيم، أشرف (٢٠٢٢). اليقظة العقلية والطموح الأكاديمي كمنبئات بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٣٧(١١٤)، ٢١٥– ٢٧١.

الفزاري، خليل (٢٠٢٢). قلق الاختبار الإلكتروني وعلاقته بالتشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعات بسلطنة عُمان خلال جائحة كوفيد–١٩. *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، ٣٠(٤)، ٣١١– ٣٤١.

الكربي، أسماء عمر (٢٠٢٢). المرونة النفسية وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية .*مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ٨٥، ٢٧– ٤١.*

المعموري، على؛ وعبد، سلام (٢٠١٨). اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل*. ٢٥(٣)، ٢٢٩–٢٤٧.

بدر، طارق محمد (٢٠١٥). التشويهات المعرفية وعلاقتها بضبط الذات لدى طلبة كلية الآداب. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١١٤، ٢٩٠– ٣٤٤.

حسن، رمضان علي (٢٠١٩). التسويف الأكاديمي وعلاقته باليقظة العقلية والمرونة المعرفية لدي طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، ٢٧(٣)، ٦٣– ١١٦.

حسن، سيد؛ وسالم، رانيا (٢٠٢١). نمذجة العلاقات بين التشوهات المعرفية والإعاقة الذاتية والإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٢(١٢٨)، ٥٨٣– ٦٥٨.

حليم، شيري؛ وسالم، هانم (٢٠١٩). التشوهات المعرفية وتقدير الذات الاجتماعية لدي طلبة جامعة الزقازيق في ضوء متغيري النوع والفرقة الدراسية: دراسة تنبؤية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٩(١٠٢)، ١٨١– ٢٣٠.

حنفي، غادة؛ عبد الجواد، وفاء؛ والسيد، عبد الله (٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتشوهات المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٧، ٧٧– ١١٨.

زايد، أمل محمد أحمد (٢٠٢٠). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدى طلبة كلية التربية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*،٧٥، ١١٣٧–١١٩٩.

سليمون، ريم؛ وسودان، فداء (٢٠٢٠). الفروق في اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي من طلبة كليتي التربية والصيدلة بجامعة طرطوس. *المجلة التربوية الإلكترونية السورية*، ١، ٢٣– ٤٥.

شمبولية، هالة (٢٠١٩). اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة: دراسة مقارنة بين العاديين والمتفوقين في ضوء النوع والفرقة الدراسية. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٣٠(١١٩)، ١– ٢٨.

صادق، محمد والمحتسب، عاشور (٢٠٢١). التشوهات المعرفية وإدارة الوقت كمنبئات بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية مجتمع جامعة الأقصى. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ١٨(٦٩)، ١٤٥– ١٨٢.

صالح، زينة؛ وجياد، مها (٢٠١٩). الاستقواء وعلاقته بالتشويهات المعرفية لدى المراهقين في المدارس الثانوية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل*، ٤٣، ١٢٢٣– ١٢٤٥.

عبد الواحد، إبراهيم سيد؛ حسانين، السيد الشبراوي (٢٠٢١). التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بكل من القلق الاجتماعي وإدمان الانترنت. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٨٩(٤٠)، ٢– ٥٠.

عبد الوهاب، داليا؛ السيد، نبيل (٢٠١٧). قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كمنبئين بالتشوهات المعرفية لدى طلاب جامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر*، ٣٦(١٧٦)، ٦٩٣– ٧٨١.

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

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

محمد، نيرمين عوني (٢٠١٩). اليقظة العقلية والتشوهات المعرفية كمنبئين بالحكمة الاختبارية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٥(١٠)، ١– ٩٥.

مطلك، فاطمة (٢٠١٩). فاعلية الذات الاكاديمية وعلاقتها بالتحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة المستنصرية للعلوم والتربية*، ٢٠(٦)، ٢٥٥–٢٨٦.

Ahmad, Z. (2019). Relationship between procrastination, job performance and mindfulness in male and female employees: A mediating

model. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, *8*(3), pp-535.

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

Amitay, G., & Gumpel, T. (2015). Academic self-efficacy as a resilience factor among adjudicated girls. *International journal of Adolescence and Youth*, *20*(2), 202-227.

Aniljose, P. S., Kerala & Aleesha, C. (2021). Academic Procrastination and Selfefficacy Among College Students. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 9(3), 148- 154.

Ardakani, A & Naseri, A (2018). Effectiveness of Test Time on Anxiety and Cognitive Distortions in Students Branch Islamic Azad University. *American Journal of Psychology and Cognitive Science,* 4(3), 31-35.

Arias-Chávez, D., Ramos-Quispe, T., Villalba-Condori, K. O., & Cangalaya-Sevillano, L. M. L. M. (2020). Self-efficacy and academic procrastination: A study conducted in university students of Metropolitan Lima. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, *11*(10), 374-390.

Ashraf, M. A., Sahar, N. E., Kamran, M., & Alam, J. (2023). Impact of Self-Efficacy and Perfectionism on Academic Procrastination among University Students in Pakistan. *Behavioral Sciences*, *13*(7), 537.

Baji, M. I. (2020). Analysis of gender differences in academic self-efficacy and achievement among senior secondary school students in Niger State, Nigeria. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, *5*(3), 659-675.

Balkıs, M., & Duru, E. (2022). Irrational/Rational Beliefs, Procrastination, and Life Satisfaction: An Empirical Assessment of REBT Models of Psychological Distress and Psychological Health Model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-17.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, *28*(2), 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W. H. Freeman and Company.

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

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

Beck, R., Perkins, T. S., Holder, R., Robbins, M., Gray, M., & Allison, S. H. (2001). The cognitive and emotional phenomenology of depression and anxiety: Are worry and hopelessness the cognitive correlates of NA and PA?. *Cognitive Therapy and Research*, *25*, 829-838.

Begum, T. (2019). Prevalence of Cognitive Distortion and Antisocial Behavior among Bangladeshi Adolescent in Higher Secondary School. *Universal Journal of Psychology*, *7*(3), 49-65.

Belardi, A., Chaieb, L., Rey-Mermet, A., Mormann, F., Rothen, N., Fell, J., & Reber, T. P. (2022). On the relationship between mind wandering and mindfulness. *Scientific Reports*, *12*(1), 7755.

Bosacki, S., Bialecka-Pikul, M., & Szpak, M. (2015). The adolescent mind in school: Theory of mind and self-concept in Canadian and Polish youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, *20*(4), 457-469.

BOZGÜN, K., & Baytemir, K. (202٢). Academic self-efficacy and dispositional hope as predictors of academic procrastination: The mediating effect of academic intrinsic motivation. *Participatory Educational Research*, *9*(3), 296-314.

Brausch, B. D. (2011). *The role of mindfulness in academic stress, self-efficacy, and achievement in college students*. Master thesis, Eastern Illinois University

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

Buga, A., & Kaya, İ. (2022). The Role of Cognitive Distortions Related to Academic Achievement in Predicting the Depression, Stress and Anxiety Levels of Adolescents. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *9*(1), 103-114.

Cancino-Montecinos, S., Björklund, F., & Lindholm, T. (2020). A general model of dissonance reduction: unifying past accounts via an emotion regulation perspective. Front. Psychol. 11, 3184.

Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E., & Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment, 15*(2), 204-223.

Cede, Ç. Ş., & Gözen, A. (2021). The Relationship between mindfulness and self-efficacy. *International Journal of Commerce and Finance*, *7*(2), 184-205.

Çelikkaleli, Ö., & Kaya, S. (2016). University students' interpersonal cognitive distortions, psychological resilience, and emotional self-efficacy according to sex and gender roles. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi= Pegem Journal of Education and Instruction*, *6*(2), 187.

Chadwick, P., Hember, M., Symes, J., Peters, E., Kuipers, E., & Dagnan, D. (2008). Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: Reliability and validity of the Southampton mindfulness questionnaire (SMQ). *British Journal of Clinical Psychology*, *47*(4), 451-455.

Chandna, S., Sharma, P., & Moosath, H. (2022). The mindful self: exploring mindfulness in relation with self-esteem and self-efficacy in Indian population. *Psychological Studies*, *67*(2), 261-272.

Chemers, M. M., Hu, L.-t., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55–64

Cheung, R. Y., & Ng, M. C. (2019). Being in the moment later? Testing the inverse relation between mindfulness and procrastination. *Personality and Individual Differences*, *141*, 123-126.

Cheung, R.Y.M. & Ng, M.C.Y. (2018). Being in the moment later? Testing the inverse relation between mindfulness and procrastination. Personality and Individual Differences, 141, 123-126. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.015

Choi, N. (2005). Self□ efficacy and self□ concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, *42*(2), 197-205.

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

Covin R., Dozois D. J. A., Ogniewicz A., Seeds P. M. (2011). Measuring cognitive errors: Initial development of the Cognitive Distortions Scale (CDS). *International Journal of Cognitive Therapy*, 4, 297–322.

de la Fuente-Anuncibay, R., González-Barbadillo, Á., Ortega-Sánchez, D., & Pizarro-Ruiz, J. P. (2020). Mindfulness and empathy: Mediating factors and gender differences in a Spanish sample. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1915.

de Oliveira, I. R. (2014). Trial-based cognitive therapy (TBCT): A new cognitive-behavior therapy approach. In I. R. de Oliveira, T. Schwartz & S. N. Stahl (Eds.), *Integrating psychotherapy and psychopharmacology: A handbook for clinicians* (pp. 24–65). New York: Routledge.

de Oliveira, I. R. (2015). Introducing the Cognitive Distortions Questionnaire. In I. R. de Oliveira (Ed.), *Trial-based cognitive therapy: A manual for clinicians* (pp. 25–40). New York: Routledge

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

Debbarma, R. (2017). Cognitive distortion among Annamalai University students. International *Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Field, 3 (7), 566 - 568.*

Elias, S. M., & Loomis, R. J. (2002). Utilizing need for cognition and perceived self-efficacy to predict academic performance. Journal of Applied Social Psychology, 32, 1687-1702.

Eltayeb, F. (2021). Mindfulness and its relation to academic procrastination among university students. *Universal Journal of Educational Research*, *9*(5), 917-927.

Fallan, L., & Opstad, L. (2016). Student self-efficacy and gender-personality interactions. *International journal of higher education*, *5*(3), 32-44.

Finne, J. N., & Svartda, F. (2017). Social Perception Training: Improving social competence by reducing cognitive distortions. *International journal of emotional education*, 2(9), 44-58.

Gautam, A., Polizzi, C. P., & Mattson, R. E. (2019). Mindfulness, procrastination, and anxiety: Assessing their interrelationships. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*.

Geara, G. B., Nunes, C. A. M., Hauck-Filho, N., & Teixeira, M. A. P. (2019). Development and psychometric analysis of the brief inventory of academic procrastination. *Trends in Psychology*, *27*, 693-706.

Ghasemi Jobaneh, R., Mousavi, S. V., Zanipoor, A., & Hoseini Seddigh, M. A. (2016). The relationship between mindfulness and emotion regulation with academic Procrastination of Students. *Education Strategies in Medical Sciences*, *9*(2), 134-141.

Greason, P. B., & Cashwell, C. S. (2009), 'Counselor preparation mindfulness and counseling self-efficacy: The mediating role of attention and empathy. *Counselor Education and Supervision*' 49(1), 2 – 19.

Greco, A., Annovazzi, C., Palena, N., Camussi, E., Rossi, G., & Steca, P. (2022). Self-efficacy beliefs of university students: examining factor validity and measurement invariance of the new academic self-efficacy scale. *Frontiers in Psychology*, *12*, 498824.

Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological assessment*, 23(3), 606**.**

Green, S. N. (2015). The Effects of Mindfulness Meditation and Mind-Wandering on Coping-Related Hopefulness in Undergraduate College Students. *Master thesis, University of Southern Mississippi.*

Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of psychosomatic research*, *57*(1), 35-43.

Grøtan, K., Sund, E. R., & Bjerkeset, O. (2019). Mental health, academic self-efficacy, and study progress among college students–The SHoT study, Norway. *Frontiers in psychology*, *10*, 45.

GÜNGÖR, A. Y. (2020). The relationship between academic procrastination, academic self-efficacy, and academic achievement among undergraduates. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 57-68.

Hasker, S. M. (2010). *Evaluation of the mindfulness-acceptance-commitment (MAC) approach for enhancing athletic performance*. Indiana University of Pennsylvania.

Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *47*(2), 116-124.

Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 47*(2), 116–124.

Hill, C. L. M., & Updegraff, J. A. (2012). Mindfulness and its relationship to emotional regulation. *Emotion, 12*(1), 81–90.

Hosseinzadeh, Z., Sayadi, M., & Orazani, N. (2021). The mediating role of mindfulness in the relationship between self-efficacy and early maladaptive schemas among university students. *Current Psychology*, *40*(12), 5888-5898.: https://doi.org/10.1007/s12144-019-00487-4.

Hu, K. S., Chibnall, J. T., & Slavin, S. J. (2019). Maladaptive perfectionism and cognitive distortions: Threats to the mental health of pre-clinical medical students. *Academic Psychiatry*, *43*, 381-385.

Jamil, N. A. (2018). Differences in Student Self-Efficacy by Gender. *EDUCARE*, *11*(1).

Janssen, J. (2015). Academic procrastination: Prevalence among high school and undergraduate students and relationship to academic achievement. [Dissertation, Georgia State University]. https://scholarworks.gsu.edu/epse_diss/103.

Kabat-Zinn, J. (2003). 'Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice"* 10, 144-156

Kang, Y., Rahrig, H., Eichel, K., Niles, H. F., Rocha, T., Lepp, N. E., & Britton, W. B. (2018). Gender differences in response to a school-based mindfulness training intervention for early adolescents. *Journal of school psychology*, *68*, 163-176.

Kaplan, S. C., Morrison, A. S., Goldin, P. R., Olino, T. M., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2017). The Cognitive Distortions Questionnaire (CD-Quest): Validation in a sample of adults with social anxiety disorder. *Cognitive therapy and research*, *41*, 576-587.

Karla Silva Soares, A., Lins de Holanda Coelho, G., Alves Freires, L., & Nunes da Fonseca, P. (2022). Psychometric Properties of the Academic Procrastination Scale (APS) in Brazil. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *40*(5), 634-648.

Keye, M. D., & Pidgeon, A. M. (2013). Investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, *1*(6), 1-4.

Keye, M. D., & Pidgeon, A. M. (2013). Investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, *1*(6), 1-4.

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

Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and individual Differences*, *45*(5), 432-436.

Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34

Krasner, M. S., Epstein, R. M., Beckman, H., Suchman, A. L., Chapman, B., Mooney, C. J., & Quill, T. E. (2009). Association of an educational program in mindful communication with burnout, empathy, and attitudes among primary care physicians. *Jama*, *302*(12), 1284-1293.

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

Mace, C. (2008). Mindfulness and the future of psychotherapy. *European Psychotherapy*, *8*(1), 123-139.

Malkoç, A., & Mutlu, A. K. (2018). Academic Self-Efficacy and Academic Procrastination: Exploring the Mediating Role of Academic Motivation in Turkish University Students. *Universal Journal of Educational Research*, *6*(10), 2087-2093.

Matoti, S. N. (2011). Measuring the academic self-efficacy of students at a South African higher education institution. *Journal of Psychology in Africa*, *21*(1), 151-154.

Maurya, A., Sharma, P., & Athana, H. (2016). Role of Gender in Cognitive Distortions and Depression among Adolescents. Conference: *International Conference on Psychosocial Perspectives on Health and Well-being* At: Jamia Millia Islamia New Delhi.

McCloskey, J., & Scielzo, S. A. (2015). Finally: The development and validation of the academic procrastination scale. *Manuscript submitted for publication*.

Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The Influence of Academic Self-Efficacy on University Students' Academic Performance: The Mediating Effect of Academic Engagement. *Sustainability*, *15*(7), 5767.

Miralles-Armenteros, S., Chiva-Gómez, R., Rodríguez-Sánchez, A., & Barghouti, Z. (2021). Mindfulness and academic performance: The role of compassion and engagement. *Innovations in Education and Teaching International*, *58*(1), 3-13.

Mrazek, M. D., Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2012). Mindfulness and mind-wandering: finding convergence through opposing constructs. *Emotion*, *12*(3), 442.

Mwaura, M. (2021). Gender Difference in Academic Self-Efficacy among Students in Public Secondary Schools in Nairobi County, Kenya. *International Journal of Multidisciplinary Research and Publications* (IJMRAP 4(3), 34-40.

Nasir, M., & Iqbal, S. (2019). Academic Self Efficacy as a Predictor of Academic Achievement of Students in Pre-Service Teacher Training Programs. *Bulletin of Education and Research*, *41*(1), 33-42.

Nguyen, H., Nguyen, D., Le, D., Nguyen, N., & Tran, N. (2021). The Influence of Cognitive Distortion on Academic Procrastination: A Case Study in Vietnam. *International Journal of Social Relevance & Concern (IJSRC),* 9(4), 108- 112.

Putwain, D. W., Connors, L., & Symes, W. (2010). Do cognitive distortions mediate the test anxiety–examination performance relationship? *Educational Psychology*, *30*(1), 11-26.

Pychyl, T.A., & Rotblatt, A. (2007). Mindfulness meditation as an intervention for academic procrastination. *Paper presented at the biannual conference, Counseling the Procrastinator in Academic Settings, Catholic University of Peru, Lima, Peru*.

Rad, H. S., Samadi, S., Sirois, F. M., & Goodarzi, H. (2023). Mindfulness intervention for academic procrastination: A randomized control trial. *Learning and Individual Differences*, *101*, 102244.

Reynolds, J., P. (2015). Factors Affecting Academic Procrastination. *Master's thesis, Western Kentucky University.*

Riaz, S., & Saif, A. (2017). Relationship between Academic Procrastination and Stress: Mediating role of mindfulness among university students. *Pakistan Journal of Languages and Translation Studies*, *2017*, 74-86.

Rnic, K., Dozois, D. J., & Martin, R. A. (2016). Cognitive distortions, humor styles, and depression. *Europe's journal of psychology*, *12*(3), 348.

Sachitra, V., & Bandara, U. (2017). Measuring the academic self-efficacy of undergraduates: The role of gender and academic year experience. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, *11*(11), 2608-2613.

Sagone, E., & Indiana, M. L. (2023). The Roles of Academic Self-Efficacy and Intolerance of Uncertainty on Decisional Procrastination in University Students during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, *13*(5), 476.

Sawalha, A. (2021). Cyberbullying and its Relationship with Cognitive Distortions in Jordan. *PSYCHOLOGY AND EDUCATION*, *58*(1), 5719-5736.

Schraw, G., Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the things, we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, *26*(3-4), 207-231.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2014). Academic self-efficacy. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 115–130). Routledge/Taylor & Francis Group.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2022). Academic self-efficacy. In *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 268-282). Routledge.

Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). Academic Press.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp.15-31). San Diego, CA: Academic Press

Schutte, N. S., & del Pozo de Bolger, A. (2020). Greater mindfulness is linked to less procrastination. *International Journal of Applied Positive Psychology*, *5*, 1-12.

Schutte, N.S. & del Pozo de Bolger, A. (2020). Greater mindfulness is linked to less procrastination. International Journal of Applied Positive Psychology, 5, 1-12. https://doi.org/10.1007/s41042-019-00025-4

Shankar, P. R., Bhat, S. M., Dwivedi, N. R., Nandy, A., & Barton, B. (2017). Procrastination among basic science undergraduate medical students in a Caribbean medical school. *mededpublish*, *6*, 55.

Somaraju, L. H., Temple, E. C., Cocks, B., & Bizo, L. A. (2023). Are Mindfulness and Mind-Wandering Opposite Constructs? It Depends on How Mindfulness is Conceptualized. *Psychological Reports*, *0*(0). https://doi.org/10.1177/00332941231152391.

Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, education, and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, *27*(1), 51-58.

Su, M. R., & Shum, K. K. M. (2019). The moderating effect of mindfulness on the mediated relation between critical thinking and psychological distress via cognitive distortions among adolescents. *Frontiers in psychology*, *10*, 1455.

Su, M. R., & Shum, K. K. M. (2019). The moderating effect of mindfulness on the mediated relation between critical thinking and psychological distress via cognitive distortions among adolescents. *Frontiers in psychology*, *10*, 1455.

Svartdal, F., Dahl, T. I., Gamst-Klaussen, T., Koppenborg, M., & Klingsieck, K. B. (2020). How study environments foster academic procrastination: Overview and recommendations. *Frontiers in Psychology*, 3005.

Turhan, N. S. (2020). Gender differences in academic self-efficacy in Turkey: A Meta-Analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, *12*(4), 56-69.

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

Vidal-Meliá, L., Estrada, M., Monferrer, D., & Rodríguez-Sánchez, A. (2022). Does mindfulness influence academic performance? The role of resilience in education for sustainable development. *Sustainability*, *14*(7), 4251

Xu, M., Purdon, C., Seli, P., & Smilek, D. (2017). Mindfulness and mind wandering: The protective effects of brief meditation in anxious individuals. *Consciousness and cognition*, *51*, 157-165.

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