



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

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

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

مستخلص البحث:

سعى البحث إلى التحقق من نموذج سببي يوضح علاقات التأثير التآثر بين التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة: (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) كمتغيرات مستقلة، والإعاقة الذاتية ببعديها: (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين، وكل من: الإجراء الأكاديمي بأبعاده: (إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية) والتحصيل الدراسي كمتغيرات تابعة لدى عينة ضمت في صورتها النهائية (460) من الطلبة المقيدون بالفرقة الثانية تعليم أساسي بكلية التربية جامعة بنها، خلال العام الجامعي (2021/2020)م، بمتوسط عمري قدره (20.34) سنة، وإنحراف معياري (1.8)، ولتحقيق ذلك الهدف تم استخدام مقياس التشوهات المعرفية (إعداد: لمياء صلاح الدين، 2015)، ومقياس الإعاقة الذاتية (ترجمة وتقنين: الباحثان)، ومقياس الإجراء الأكاديمي (ترجمة وتقنين: الباحثان)، كما تم الاعتماد على مجموع درجات نهاية العام كمؤشر على التحصيل الدراسي، وقد أسفرت النتائج عما يلي:

1. يوجد تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائياً لأبعاد التشوهات المعرفية (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتهوين) في بُعدي الإعاقة الذاتية، وتأثيراً موجباً مباشراً دال إحصائياً للتفكير الثنائي في الإعاقة الذاتية الداخلية فقط.
2. يوجد تأثيراً سالباً مباشراً دال إحصائياً لأبعاد التشوهات المعرفية (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، التفكير الثنائي) على التحصيل الدراسي.
3. تؤدي الإعاقة الذاتية ببعديها دوراً وسيطياً جزئياً في تأثير التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة كمتغيرات مستقلة على الإجراء الأكاديمي، والتحصيل الدراسي كمتغيرين تابعين.
4. يوجد تأثيراً موجباً مباشراً دال إحصائياً للإعاقة الذاتية الداخلية فقط على إدارة الوقت، بينما يوجد تأثيراً موجباً مباشراً دال إحصائياً للإعاقة الذاتية الخارجية على النفور من المهمة.
5. يوجد تأثيراً سالباً مباشراً دال إحصائياً للإعاقة الذاتية الخارجية فقط على التحصيل الدراسي.

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

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

Dr. Sayed Mohamady Semada Hassan
Assistant Professor of educational psychology
Faculty of Education
Benha University

Dr. Rania mohamed mohamed salem
lecturer of educational psychology
Faculty of Education
Benha University

English abstract:

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

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

مقدمة البحث:

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

وتأتي أهمية التحصيل الدراسي كأحد مخرجات المنظومة التعليمية كونه يُمثل المسعى الأساسي لكل من الطالب، وولي الأمر، والمحاضر؛ فهو يُمثل المعيار الأساسي للحكم على نجاح المنظومة في تحقيق أهدافها المنشودة، وكذلك الحكم على كفاءة العملية التعليمية. ويعتبر الإرجاء الأكاديمي سلوك ينتج عنه تأجيل غير ضروري لبدء أو إنهاء المهام الأكاديمية المطلوبه ويلجأ إليه الطالب لخوفه من الفشل في حالة إنجازه للمهمة بصورة اقل من توقعاته أو توقعات الآخرين له، أولنفوره من المهمة المطلوبه منه وعدم الإرتياح لها، مما ينعكس بالسلب على الطالب فيتسبب في الشعور بالضغط النفسي والقلق (Bashir & Gupta, 2019; Rusdi, et al., 2020).

وتُمثل التشوهات المعرفية مجموعة من الأفكار السلبية والخاطئة الكائنة بعقل الطالب؛ نتيجة تكوين مجموعة من المخططات العقلية غير مكتملة أو غير ملائمة لطبيعة الموضوعات التي يتم تعلمها، كما تعكس مجموعة الافتراضات والتصورات المجردة، والتي لا تُمثل الواقع الفعلي الحقيقي للمهمة التي يتم أدائها (Tecuta, et al., 2019)، وتحدث نتيجة ميل الطالب نحو تبني مجموعة من الأفكار المُبالغ فيها عند تفسير الأحداث والموضوعات المختلفة؛ إذ أنها تظهر في صورة أفكار لا منطقية؛ وبعيدة عن الواقع الفعلي. (علي الجبوري، وإرتقاء حافظ، 2019) وتعيق التشوهات المعرفية أداء المهام التعليمية على النحو المطلوب، وفي ذات الوقت تعتبر أحد المتغيرات المسهمة سلبياً في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة (Bester and Kufakunesu, 2021).

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

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

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

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

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

مشكلة البحث:

تؤثر التشوهات المعرفية على سلوكيات الطالب الجامعي؛ فقد كشفت نتائج دراسة كلاً من (Ozer, et al., 2013) عن فاعلية البرنامج العلاجي للحد من التشوهات المعرفية في خفض الإرجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. كما كشفت نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والإرجاء الأكاديمي عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين المعتقدات اللاعقلانية والإرجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، بينما وجد علاقة ارتباطية سالبة بين المعتقدات العقلانية والإرجاء الأكاديمي، كما تسهم المعتقدات اللاعقلانية في التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي (عصام مرزوق وغاده محمد، 2017) (Bridges & Roig, 1997; Balkis, et al., 2013; Balkis, 2015; Balkis & Duru, 2018; Balkis & Duru, 2019; Balkis & Duru, 2021).

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

كما أشارت دراسة كلاً من (Marcotte, et al., 2006) إلى أن الطلبة ذو المستوى المرتفع من التشوهات المعرفية كانوا أكثر عرضة للاصابة بالاكتئاب وانخفاض التحصيل الدراسي.

وأشارت نتائج دراسة (Balkis et al., 2013; Khaledian, et al., 2013; Bester & Kufakunesu, 2021) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية والتحصيل الدراسي للطلبة؛ فتؤدي المستويات العالية من المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية إلى ميل الطلبة للإستعداد المتأخر للإمتحانات؛ وتأجيل أداء المهام الأكاديمية المطلوبة منهم؛ كما تشوه إدراكهم وتجعلهم أكثر قلقاً؛ بالإضافة إلى أنها تعزز الشعور باليأس؛ وتجعلهم غير قادرين على فهم واستيعاب المواد الدراسية؛ وإعتقادهم بأن من الأفضل لهم تجنب الصعوبات والمشاكل الموجودة في المواد الدراسية بدلاً من مواجهتها.

كذلك أشارت نتائج دراسة (yavuzer, 2015) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الإعاقة الذاتية والتشوهات المعرفية (النقد الذاتي - اللوم الذاتي - اليأس - الإنشغال بالخطر) لدى طلبة الجامعة، كما تسهم التشوهات المعرفية في التنبؤ بشكل كبير بميول الطلبة نحو الإعاقة الذاتية. كما وجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية والإعاقة الذاتية. (Rich & Dahlheimer, 1989; Barkoukis; Perkos, & Kokkinopoulos, 2011; kaya; Sar & Ercengiz, 2017)

وتعتبر الإعاقة الذاتية لدى الطالب الجامعي إستراتيجية إستباقية لحماية ذاته من الآثار الناتجة عن ضعف أو فشل الأداء؛ فتعزي الفشل في الأداء إلى وجود عقبات أمامه وليس إلى نقص في قدراته أو مهاراته؛ بينما في حالة النجاح تعزز ذاته لأنه استطاع النجاح في الأداء بالرغم من وجود عقبات أمامه. (McCrea & Flamm, 2012) وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والإعاقة الذاتية وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العاقبة الذاتية والإرجاء الأكاديمي؛ حيث يؤدي إنخراط الطلبة في الإعاقة الذاتية إلى سهولة حدوث الإرجاء الأكاديمي. (Akca, 2012; Beck et al., 2000; Barutçu Yildırım & Demir, 2020; Núñez et al., 2021) كما أكدت نتائج دراسة كلاً من

(Strunk & Steele, 2011) على الدور الهام الذي تلعبه الإعاقة الذاتية في دفع الطلبة للإنخراط في الإجراء الأكاديمي؛ كما تسهم الإعاقة الذاتية في التنبؤ بالإجراء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

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

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

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

- التحصيل الدراسي هو من أهم مخرجات العملية التعليمية وقد يتأثر بمستوى التشوهات المعرفية والإعاقة الذاتية لدى طلبة الجامعة.
- الإجراء الأكاديمي سلوك يلجأ إليه بعض طلبة الجامعة نتيجة توافر مستوى من التشوهات المعرفية أو الإعاقة الذاتية لديهم.
- وجود علاقة ارتباطية بين التشوهات المعرفية وكلاً من (الإعاقة الذاتية- الإجراء الأكاديمي- التحصيل الدراسي).
- وجود علاقة ارتباطية بين الإعاقة الذاتية وكلاً من (الإجراء الأكاديمي- التحصيل الدراسي)

• لم تتناول أي من الدراسات العربية في حدود علم الباحثان نمذجة العلاقات بين متغيرات الدراسة الحالية.

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

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

1. هل توجد تأثيرات مباشرة لأبعاد التشوهات المعرفية (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) على بعدي الإعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) لدى طلبة الجامعة؟
2. هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لأبعاد التشوهات المعرفية (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) كمتغيرات مستقلة على أبعاد الإرجاء الأكاديمي (إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية) كمتغيرات تابعة عبر بعدي الإعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين لدى طلبة الجامعة؟
3. هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لأبعاد التشوهات المعرفية (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي كمتغير تابع عبر بعدي الإعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين لدى طلبة الجامعة؟
4. هل توجد تأثيرات مباشرة لبعدي الإعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) على أبعاد الإرجاء الأكاديمي (إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية) لدى طلبة الجامعة؟
5. هل توجد تأثيرات مباشرة لبعدي الإعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة؟

أهداف البحث: سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:-

1. التعرف على دور التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) في بُعدي الإعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) لدى طلبة الجامعة.
2. الكشف عن دور التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) كمتغيرات مستقلة في أبعاد الإجراء الأكاديمي (إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية) كمتغيرات تابعة عبر بُعدي الإعاقة الذاتية: (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين لدى طلبة الجامعة.
3. التعرف على دور التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي كمتغير تابع عبر بُعدي الإعاقة الذاتية: (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين لدى طلبة الجامعة.
4. الكشف عن دور بُعدي الإعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) في الإجراء الأكاديمي بأبعادها المختلفة (إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية) لدى طلبة الجامعة.
5. التعرف على دور بُعدي الإعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية للبحث الحالي في الآتي:

1. تناول متغيرات هامة ومؤثرة في مخرجات العملية التعليمية (التشوهات المعرفية- الإعاقة الذاتية) وتوضيح الأثر الذي تحدثه في مستوى التحصيل الدراسي.
2. فهم وتفسير سلوك الإجراء الأكاديمي لطلبة الجامعة في ضوء التشوهات المعرفية والإعاقة الذاتية.

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

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

1. الإستفادة مما سوف تسفر عنه نتائج البحث في إعداد البرامج التدريبية اللازمة للتغلب على الإرجاء الأكاديمي، وتحسين الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
2. تقديم أداتان جديدتان لقياس كل من: الإعاقة الذاتية، والإرجاء الأكاديمي لدي طلبة الجامعة في البيئة العربية.
3. ما أسفر عنه البحث من نتائج، وما قدمه من توصيات ومقترحات يمكن تطبيقها في الواقع الميداني لعمليات التطوير بمرحلة التعليم الجامعي.

مصطلحات البحث:

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

1. **التفكير الكارثي:** وهو توقع الفرد أن نتائج الأحداث المختلفة ستكون كارثية.
2. **التعميم الزائد:** وفيه يفترض الفرد أن نتائج خبرة واحدة يمكن تعميمها على باقي التجارب المشابهة مستقبلاً.
3. **التفسيرات الشخصية:** وفيه يزعم الفرد أنه السبب في حدوث حدث خارجي معين بدلاً من أن يرى أن هناك عوامل أخرى هي المسؤولة عن ذلك.
4. **التجريد الانتقائي:** هو التركيز على التفاصيل التي أُخرجت من سياقها، وتجاهل غيرها من المميزات البارزة في الموقف، وتصور التجربة برمتها على أساس هذا الجزء.
5. **التهوين:** وهو تعامل الفرد مع قدراته وخبراته الإيجابية على أنها حقيقة؛ ولكنه يهون من شأنها.

6. **التفكير الثنائي**: هو التفكير المتطرف أو المستقطب؛ فيفكر الفرد في الأشياء على أنها إما بيضاء أو سوداء، أو أنه يجب أن يكون مثالي وإلا يكون فاشل، ولا يوجد وسط (لمياء صلاح الدين، 2015)

ويعرفها الباحثان تعريفاً إجرائياً قياسياً في إطار الدرجات التي يحصل عليها الطالب على الأبعاد المختلفة لمقياس التشوهات المعرفية المُستخدم في الجانب الميداني من البحث. ثانياً: **الإعاقة الذاتية Self- Handicapping**: وتعرف تعريفاً نظرياً على أنها: عملية متعدد الأبعاد تتكون من الدوافع والسلوكيات، وهذه الدوافع تصف المكونات الانفعالية والمعرفية، وتتضمن بعدين هما: **الإعاقة الذاتية الداخلية: Self-handicapping Internal** وتتمثل في المكونات الانفعالية والمعرفية المحفزة لسلوكيات الإعاقة، و**الإعاقة الذاتية الخارجية: Self-handicapping External** وهي المكون السلوكي للإعاقة الذاتية، والتي تتمثل في السلوكيات التي تعوق الفرد عن بذل الجهد (Clarke and MacCann, 2016).

ويعرفها الباحثان تعريفاً إجرائياً قياسياً في إطار درجتي الطالب على بُعدي مقياس الإعاقة الذاتية المُستخدم في الجانب الميداني من البحث.

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

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

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

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

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

ويعرفها الباحثان تعريفاً إجرائياً قياسياً في إطار الدرجات التي يحصل عليها الطالب على الأبعاد المختلفة لمقياس الإجراء الأكاديمي المُستخدم في الجانب الميداني من البحث. رابعاً: التحصيل الدراسي Academic Achievement: ويعرفه الباحثان تعريفاً نظرياً على أنه: مجموعة الخبرات والمعلومات التي يحصل عليها الطالب من خلال دراسته خلال الأعوام الدراسية السابقة. ويُعرف تعريفاً إجرائياً قياسياً في إطار مجموع الدرجات التي يحصل عليها طلبة الفرقة الثانية تعليم أساسي بكلية التربية جامعة بنها في إختبارات نهاية العام الجامعي (2021/2020م).

الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة:

أولاً: التشوهات المعرفية Cognitive Distortion:

تُمثل البنية المعرفية للطالب الجامعي إطاراً تنظيمياً للمعرفة التي يكتسبها من البيئة الخارجية المحيطة به التي تؤثر فيه ويتأثر بها، ويتوقف مدى تطور الفرد وتكيفه مع البيئة الخارجية على البناء المعرفي لديه؛ وتتوقف دقة معالجة المعلومات لديه على معتقداته المعرفية فهي افكار قد تكون بسيطة أو معقدة ولكنها تؤثر على معالجة الفرد لما لديه من معلومات؛ فقد ينتج عن هذه المعتقدات معالجة دقيقة وجيدة اذا كانت معتقدات عقلانية بينما قد تسبب اضطراب وسوء في المعالجة وتشوهات معرفية اذا كانت معتقدات لاعقلانية.

وتعتبر المعتقدات اللاعقلانية هي المسؤولة في المقام الاول عن الإضطرابات التي يعاني منها الفرد وما يترتب عليه من ضيق وكرب (في: عادل عبد الله محمد، 2000: 17). وينتج عن ترك هذه المعتقدات اللاعقلانية دون تصحيح أو علاج ما يسمى التشوهات المعرفية.

والتشوهات المعرفية هي تشوه في التفكير وليس نقصاً او عجزاً فيه؛ وتكون المخططات العقلية والافتراضات والأفكار المسبقة هي المسؤولة عن ظهورها؛ حيث تحدث في مرحلة معالجة المعلومات وليس مرحلة استقبالها؛ وتسهم التنشئة الاجتماعية الصارمة للفرد في نشأتها والتي تخلق بيئة ملائمة لظهور هذه التشوهات(نهلة مختار وأحمد السعداوي، 2014)

ماهية التشوهات المعرفية:

وتعرف التشوهات المعرفية على أنها أفكار تلقائية سلبية مؤقتة تؤثر على الانظمة الانفعالية والتحفيزية للفرد.(Hamamci& Buyukozturk, 2004) كما ينظر إليها على انها منظومة من الأفكار والتصورات الخاطئة التي تظهر أثناء الضغط النفسي وتؤدي بدورها إلى استنتاجات

خاطئة في إدراك المواقف الواضحة وتؤثر سلبًا على قدرة الفرد في التحكم وخصائص شخصيته وعلى مواجهة ضغوط الحياة والتكيف النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة. (أميمة كامل، 2006؛ لمياء صلاح الدين، 2015؛ محمد عبد القادر متولي، 2019)، وتعرف على انها أساليب تفكير غير منطقية ومعارف محرفة تؤثر على إدراك الفرد وتسيراته للأشياء إما التغاضي عنها أو المبالغة. (سماح ابو السعود رسلان، 2011؛ رضا عبد الحليم، 2020)، وتعرف على أنها "الأفكار المبالغ فيها، وتشويه للحقيقة في الازهان، فلا تُرى كما هي في الواقع، وهذا الخلل يؤدي إلى تشوه الواقع المحيط بالفرد". (فاتن كامل سليمان، 2016)، ويشار إليها على انها "مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية والتي تمتاز بعدم الموضوعية وتقترب بأساليب خاطئة في التفكير كالمبالغة والتهوين وابتغاء الكمال وتتأثر بالميول والأهواء الشخصية والتوقعات الخاطئة والظن والتنبؤ والابتعاد عن المسؤولية وهذه الأفكار لا تتفق مع إمكانات الفرد الواقعية والفعلية". (شرين حليم و هانم سالم، 2019)، كما ينظر إليها على انها التحريفات والأخطاء المعرفية في معالجة المعلومات التي يستخدمها الأفراد بصورة تلقائية عن أحداث الحياة بطريقة سلبية وتسبب لهم الشعور بالضيق والألم. (اسلام اسامة العصار، 2015؛ مها الخطيب وريم علي المغربي، 2020)، بينما ينظر إليها على أنها "معتقدات خاطئة تكتسب من خلال التأثر بآراء الآخرين، وبُنيت عليها توقعات وتنبؤات سلبية عن المستقبل الأكاديمي والمهني". (وفاء راوي، 2021)

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

يتعرض لها الفرد والتي بدورها تؤثر في مشاعره وسلوكه الصادر منه. (بيك، 2007: 17، 37، 41)

التشوهات المعرفية من وجهة نظر ألبرت إليس A. Ellis: قاد إليس إتجاه العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي؛ فيري أن هناك تداخل بين التفكير والانفعال حيث يفكر الفرد ويشعر ويتصرف في ذات الوقت، ونادرا ما يحدث أحد هذه المكونات دون الآخر؛ ويعد الإضطراب النفسي والانفعالي نتيجة للتفكير اللاعقلاني؛ وينظر إليس إلى التشوهات المعرفية على انها نتاجاً لمجموعة من الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد وهي المسؤولة عن الاضطرابات المختلفة التي تحدث له؛ ويساعد تعديل هذه الأفكار وتحويلها إلى أفكار عقلانية على التخلص من هذه الاضطرابات وضبط إتجاهات الفرد وسلوكياته (في: عادل عبد الله محمد، 2000: 72).

أبعاد التشوهات المعرفية:

حدد بيك Beck أبعاد التشوهات المعرفية كالآتي: 1-التفكر الثنائي: حيث ينظر الفرد إلى الموقف من ناحيتين إما نجاح أو فشل. 2-التفكير الكارثي: وهو توقع الفرد للمستقبل بطريقة سلبية دون اعتبار لإحتمالات إيجابية. 3-التقليل من شأن الإيجابيات أو عدم إحتسابها. 4-التفكير العاطفي: وفيه ينظر الفرد إلى الأشياء التي يشعر بها بقوة على انه صواب ويتجاهل اي دليل عكس ذلك. 5-التصنيف: أي وضع الفرد مسمي له أو للآخرين دون الأخذ في الاعتبار ان الدليل على هذا التصنيف قد لا يؤدي إلى صحة ما ذهب إليه. 6-التضخيم أو التقليل: أي تضخيم الفرد من السلبيات والتهوين من شأن الإيجابيات. 7-التجريد الانقائي: ويعني توجيه انتباه زائد إلى جانب سلبي واحد بدلاً من رؤية الصورة كاملة. 8-الشخصنة: الاعتقاد بأن الآخرين يفكرون بطريقة سلبية تجاه الفرد بسببه دون اعتبار للتفسير المنطقي لتصرفاتهم. 9-التعميم الزائد: وهو استنتاج الفرد استنتاجاً سلبياً قد يتخطى الوضع الراهن. 10-التفكير بصيغة الالتزام: لديك فكرة كاملة ودقيقة عما ينبغي لك أو للآخرين أن يتصرفوا وتشعر بالضجر واللوم إذا لم يحدث ذلك. 11-الرؤية الانبؤية: وتعني الرؤية الدائمة للجانب السلبي من الموقف (بيك، 2007: 187).

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

الثانية بالآخرين(يجب أن يتسم الآخرون تحت كل الظروف وفي كل الأوقات بالعدل وأن يكونوا ودودين في تعاملهم معي وإلا فسوف يكونوا مصدر إزعاج لي)، وأفكار المجموعة الثالثة تتعلق بالظروف(يجب أن تكون الظروف التي أحيا فيها مريحة ومناسبة وتوفر لي الأمان وإلا فسوف يكون العالم مزعجاً ولا يمكنني أن احتمله وستصبح الحياة لا تستحق أن نحياها) (في: عادل عبد الله محمد، 2000: 30).

وقسم كلا من (Hamamci & Buyukozturk, 2004) التشوهات المعرفية إلى ثلاثة أشكال 1-الرفض الشخصي Interpersonal Rejection ويشير إلى إعتقاد الفرد برفض الآخرين له وعدم تقبلهم له. 2-توقعات العلاقات غير الواقعية Unrealistic Relationship Expectation ويكون للفرد توقعات غير منطقية عالية في علاقته مع الآخرين. 3-سوء الفهم الشخصي Interpersonal Misperception ويقصد به الفهم الخاطيء غير الواقعي للعلاقات بين الاشخاص.

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

العوامل المسهمة في نشأة التشوهات المعرفية

أكد ليس على وجود مؤثرات أسرية وإجتماعية تسهم في نشأة التشوهات المعرفية؛ بالإضافة إلى ذلك بوجود أسس بيولوجية أيضاً تؤثر على اللاعقلانية والإضطراب الإنساني (في:عادل عبد الله محمد، 2000: 44)، كما يؤثر مدى إنتماء الطالب إلى جماعة من الأقران على معتقداته المعرفية حول قدراته الذاتية ومستوى كفاءته الذاتية مما ينعكس على مستوى التشوهات المعرفية لديه(علا نصار، 2015).

كما تنتج التشوهات المعرفية نتيجة لزيادة التعميم وعدم القدرة على فلترة المعلومات والتسرع في الوصول إلى النتائج والتصنيفات الخاطئة والتضخيم والتهوين والتفكير الثنائي المتطرف.(نرمين محمد، 2019)، ويمتلك اصحاب النمط القلق نظرة سلبية وتقييم سلبي لذاتهم وإيجابي نحو الآخرين فيرون أن قيمتهم لأنفسهم وتقبلهم الذاتي يكون من خلال تقبل الآخرين (المهمين في حياتهم) لهم؛ وتقود هذه المعتقدات السلبية الى ظهور التشوهات المعرفية وهذا عكس اصحاب النمط الامن(ياسمين أبو هلال، 2020).

ويؤثر التفاعل مع البيئة المحيطة بالفرد في مستوى التشوهات المعرفية لديه؛ وايضا لأساليب المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي للوالدين أثر واضح في نشأة التشوهات المعرفية لدى الطلبة، هذا بالإضافة إلى عوامل بيئية مثل التربية الأسرية والإجتماعية (مريم اللحاني وسميرة العتيبي، 2021).

أثر التشوهات المعرفية على طلبة الجامعة:

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى التأثير السلبي للتشوهات المعرفية على جوانب كثير لدى طلبة الجامعة؛ فتسهم التشوهات المعرفية في خفض تقدير الذات والتسامح وانخفاض الشعور بالسعادة لديهم (ياسمين أبو هلال، 2018). كما تؤثر بالسلب على قدرتهم على مواجهة أحداث الحياة والتكيف مع المواقف المختلفة ومستوى الحكمة الاختبارية لديه (نرمين محمد، 2019)، وتسهم في نشأة وتشكيل قلق التصور المعرفي لديهم؛ وإعاقة الفهم العميق والصحيح والمنطقي لأبعاد المواقف الحياتية المختلفة لديهم؛ وتحريف المعايير التي يحتكم إليها الطالب الجامعي لتفسير الأحداث والتنبؤ بها فيعجز عن التنبؤ بالأحداث والمواقف المستقبلية (عبد الرحمن الزاهراني، 2019)، كما تسهم في خفض فعالية الذات (مها الخطيب وريم المغربي، 2020)، وضعف قدرته على معالجة المعلومات بطريقة فعالة وناجحة مما يجعله يشعر بضعف الثقة بنفسه وانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية لديه؛ والشعور بإنفعالات سلبية مثل ارتفاع مستوى قلق الامتحان لديه (حسين غنامة ومعين النصاروين، 2029)، والتأثير السلبي على القرارات التي يتخذها في موقف ما (رضا عبد الحليم، 2020)، وخفض مستوى الصمود الاكاديمي والهناء النفسي (وفاء راوي، 2021).

ثانياً: الإعاقة الذاتية Self- Handicapping:

يرجع مصطلح الإعاقة الذاتية إلى تلك الأبحاث والدراسات التي قام بها Jones and Berglas (خلال الفترة من 1975 - 1978)م، والتي تناولت من خلالها مجموعة متباينة من الفنيات المعبرة عن الإستياء الذاتي self-resentational tactics، على إعتبار أنها تمثل مجموعة من الإستراتيجيات الخارجية strategies of externalization التي يستخدمها متعاطي المخدرات في تقديم مجموعة من الإعزات حول سلوكياتهم، وقد ظهر ذلك المصطلح على نحو إعاقة ذاتية عام (1978)م في إشارة إلى الدوافع الكامنة وراء السلوكيات غير المحققة للإندماج والتوافق، كما أن الإعاقة الذاتية تنبع من عدم قدرة الفرد على استثمار موارد الذاتية

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

وينظر للإعاقة الذاتية على أنها مناورة للدفاع عن النفس تحمي الكفاءة الذاتية من ردود الفعل السلبية، ويلجأ إليها كل فرد متجنب الفشل أو يري ضعف احتمالية النجاح في أداء مهمة ما، فيدعي وجود عوائق وموانع مثل: تناول الكحول أو التعصب لإخفاء تفاصيل موضوع ما أو إخفاء آرائه الحقيقية التي لا يريد الإفصاح عنها، وبذلك ينسب الفشل إلى العائق وليس إلى قصور في مهاراته وقدراته، ويحدث بغرض حماية تقدير الذات لديه وتعزيزها. (Jones & Berglas, 1978; Curtis, 1989)

وتستخدم بشكل متكرر قبل أداء مهمة الإنجاز أو بالتزامن معها مع ولكن ليس بعدها؛ وقد يكون هذا العائق خارجي وفي بعض الأحيان يكون داخلي (Gupta, 2020).

ماهية الإعاقة الذاتية:

تعرف الإعاقة الذاتية على أنها إستراتيجية استباقية تهدف إلى حماية قيمة الذات من خلال تجنب الفشل أكثر من محاولة إحراز النجاح، وتوجه الفرد لتقديم الأعذار واللوم للظروف لا للذات، والافتقار للسيطرة على الموقف، واللجوء إلى تقليل المجهود بدلاً من السيطرة على الموقف. (عفاف محمد جعيس ومصطفى عبد المحسن الحديبي، 2015: 470) (McCrea & Hirt, 2001; McCrea, & Flamm, 2012)

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

كما ينظر إليها على أنها أسلوب من أساليب مواجهة الأحداث المهددة للذات ويقلل الفرد عن طريقها من الفرص المتاحة له لكي يؤدي أداءً طيباً في عمل يتوقع أن يفشل فيه أو أن يؤدي أداءً ضعيفاً، والهدف من ذلك هو إيجاد عذر مقبول أو مبرر للعمل الضعيف المتوقع بحيث يمكن أن تعزي أوجه القصور إلى الظروف المحيطة أو في حالة النجاح عن طريق تضخيم القدرات. (مصطفى ابو المجد مفضل، 2011؛ حنان أحمد كرسون، 2017)

وتعرف على أنها عقبات مفروضة على الذات ليبرر من خلالها الفرد أن الفشل في أداء مهمة ما يرجع إلى وجود هذه العقبات، أو يفسر أن نجاحه في أداء هذه المهمة قد تم بالرغم من وجود هذه العقبات. (Török& Szabó, 2018; Jumareng& Setiawan, 2021) بينما ينظر إليها على أنها إستراتيجية مستخدمة بشكل شائع لإدارة خطر احترام الذات، والذي يتم استحضاره من خلال الخوف من الفشل في التحصيل الدراسي. (Gupta& Geetika, 2020) وينظر إليها على أنها إستراتيجية تحفيزية توضح وتفسر إنخراط الطلبة في سلوكيات سلبية أثناء أداء الواجبات المنزلية وفي وقت الغياب الجزئي للوالدين. (Núñez et al., 2021)

أبعاد الإعاقة الذاتية:

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

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

العوامل المسهمة في الإعاقة الذاتية:

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

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

أثر الإعاقة الذاتية على طلبة الجامعة:

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

وترتبط الإعاقة الذاتية ارتباطاً سلبياً بتقدير الذات لدى الطلبة وتسهم في تبني الأسلوب الاستنادي التشاؤمي (Kazemi, et al., 2018). وتؤثر بالسلب على الإحتياجات النفسية لدى الطلبة ومقدار التعاطف مع الذات (AYDIN& Kahraman, 2020)، كما اتضح ارتباط الأعاقه الذاتية ارتباطاً موجباً بتقدير الذات والقدرة على النضال والبقاء في مواجهة المواقف الصعبة لتحقيق النجاح؛ وارتباطاً سالباً مع أهداف الأنجاز (Jumareng& Setiawan, 2021).

الإعاقة الذاتية والتشوهات المعرفية:

ترتبط الإعاقة الذاتية بمستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة فكلما ارتفع مستوى التشوهات المعرفية حيث يسود الأفكار السلبية والمعتقدات اللاعقلانية ساعد على ميل الطلبة للإنخراط في استراتيجيات الإعاقة الذاتية مثل (تعاطي الكحول والمخدرات- قلة عدد ساعات النوم قبل اداء

المهمة المطلوب انجازها- تقليل الجهد المبذول من جانب الطالب) وذلك بغرض حماية ذواتهم وتجاوز الفشل واستيعاب النجاح، ولكن تتسبب الاعاقة الذاتية المزمنة في العديد من الأضرار الواقعة على الفرد، فهي عملية تنتهي بإلحاق الضرر بمفهوم الذات على المدى الطويل. فقد أشارت نتائج دراسة (yavuzer, 2015) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الإعاقة الذاتية والتشوهات المعرفية (النقد الذاتي- اللوم الذاتي- اليأس- الإنشغال بالخطر) لدى طلبة الجامعة، كما تسهم التشوهات المعرفية في التنبؤ بشكل كبير بميول الطلبة نحو الاعاقة الذاتية.

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

ثالثًا: الإرجاء الأكاديمي Academic Procrastination:

أصبح الإرجاء الأكاديمي ظاهرة منتشرة بين كثير من الطلبة أكثر من أي وقت مضى، فهو ميل إرادي ومتكرر وغير مبرر لدى الطالب لتأجيل أو تأخير بدء أو إتمام ما يستند إليه من مهام أو تكليفات أو قرار أكاديمية، واستخدام أعزاز وهمية لتبرير ذلك التأجيل خوفًا من عدم القدرة على إتمامها على الوجه المطلوب وتجنب اللوم من الآخرين، ويصاحب ذلك السلوك مشاعر الضيق والتوتر واللاسعادة وعادة ما يكون الفرد على وعي بتلك النواتج السلبية(تأمر شوقي إبراهيم، 2014؛ مجدي عبد الغني غانم، 2018) (Bashir& Gupta, 2019).

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

للتأخير في أدائها نتيجة الخوف من الفشل؛ بينما ينظر إلى النمط الإيجابي: على أنه تأجيل الطلبة البدء في أداء المهام الدراسية المطلوبة والتريث في اتخاذ القرارات ودراستها، مع وجود شعور بالارتياح للتأخر في أدائها نتيجة المعتقدات الإيجابية نحو كفاءتهم الذاتية في إنجازها قبل انتهاء الوقت المحدد لها. (هشام محمد الخولي، 2019)

ماهية الإرجاء الأكاديمي:

يعرف كلاً من (معاوية أبو غزال، 2012؛ أسماء إبراهيم، 2021) الإرجاء الأكاديمي على أنه "ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، وينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي". كما يعرفه (لطفى عبد الباسط عيسى، 2014: 87) على أنه "سمة نفسية غير مرغوبة تشمل مكونات معرفية وسلوكية ووجدانية يدرك معها الفرد أهمية المهمة أو العمل الذي ينبغي عليه أن يؤديه ولكن يستقر في وجدانه التأجيل". ويشير (محمد ابو راسين، 2015) على أنه "تأخير إنجاز المهام الأكاديمية بشكل متكرر عن وقتها المحدد، نتيجة الإخفاق في إدارة تنظيم الذات، وعدم القدرة على تنظيم وإدارة الوقت بفاعلية، والخوف من الفشل". وينظر (صديق أحمد عريشي، 2016) إليه على أنه "ميل الطالب إلى تأجيل البدء في المهمات الدراسية أو إكمالها حتى اللحظات الأخيرة". ويعرفه كلاً من (Bashir & Gupta, 2019) على أنه نزعة غير عقلانية لدى طلبة الجامعة لتأجيل البدء أو الانتهاء من المهمة الأكاديمية والواجبات المنزلية والمشروعات والأنشطة الأكاديمية.

كما يعرف الإرجاء الأكاديمي على أنه عملية تأجيل أو تأخير أداء المهام المطلوبة بشكل مقصود وبشكل دائم أو في بعض الأحيان؛ دون أسباب أو مبررات منطقية؛ ويكون الفرد مدرّكاً لما ينتج عن ذلك من عواقب سلبية. (صالح عليان درادكة، 2020؛ حسن بن إدريس صميلى، 2020؛ ميرفت حسن عبد الحميد، 2021) (Kim, et al., 2020)

ويذكر كلاً من (Rusdi et al, 2020) أن الإرجاء الأكاديمي هو تأجيل الطالب لأداء المهام الأكاديمية المطلوبه منه لخوفه من الفشل في حالة إنجازها للمهمة بصورة اقل من توقعاته أو توقعات الآخرين له، والنفور من المهمة المطلوب وعدم الارتياح لها.

وتعرفها (سالي نبيل عطا، 2021) على أنه المماطلة والتأجيل المقصود والمتعمد من الطالب للبدء في المذاكرة، وحضور المحاضرات وتحضيرها، وعمل التكاليفات والمهام المطلوبة منه

وانهائها وتسليمها والإستعداد للامتحان، واستخدام أعذار وهمية للهروب منها، وتضييع الوقت، مما يؤثر بشكل سلبي على الجانب الأكاديمي والإنفعالي للطالب.

أبعاد الإرجاء الأكاديمي:

وقد تعددت وتنوعت أبعاد الإرجاء الأكاديمي مع تعدد الدراسات السابقة التي تناولته: وقد أشار (Ferrari, 1994) أن الإرجاء الأكاديمي يتضمن بعدان هما (الإرجاء السلوكي - الإرجاء في إتخاذ القرار). كما أوضح كلاً من (Domínguez Lara, et al., 2014) إلى أنه يتضمن بعدان هما (التنظيم الذاتي الأكاديمي - تأجيل إكمال المهام الأكاديمية)، ويذكر (محمد ذياب السرحا، 2016) أن أهم أبعاده (كتابة الواجبات الأكاديمية - الاستعداد للامتحان - المتابعة اليومية للدروس ومواظبة الحضور). كما توضح (جيهان محمود، 2017) أبعاده (البعد السلوكي - البعد المعرفي - البعد الانفعالي). وأشار (مجدي عبد الغني غانم، 2018) أن أبعاده (الإرجاء الاختياري - السلوك التجنبي - الخوف من الفشل - المشاعر السلبية). ويذكر (Bashir & Gupta, 2019) أنه يتضمن أربعة أبعاد وهي (إدارة الوقت Time Management - النفور من المهمة Task Aversiveness - الاخلاص Sincerity - المبادرة الشخصية Personal Initiative).

وأشار (هشام الخولي، 2019) إلى أن الإرجاء الأكاديمي يتضمن بعدين (تأجيل الوقت - تجنب الإنجاز) كما أوضح كلاً من (Rusdi et al., 2020) أبعاده (الخوف من الفشل - النفور من المهمة). وأوضحت (سالي عطا، 2021) إلى أن أبعاده (المخاطرة Risk - الانشغال بأمور أخرى Bieng Busy - تدني القدرة على إدارة الوقت Poor Self-management)، وأضافت (ميرفت عبد الحميد، 2021) أن أهم أبعاده (الإدارة السلبية للذات - الكسل في أداء المهام - الانشغال بأمور أخرى - تدني مستوى الدافعية).

العوامل المسهمة في الإرجاء الأكاديمي.

أشارت الدراسات السابقة التي تناولت الإرجاء الأكاديمي إلى وجود عوامل تكمن خلف الإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة ومن أهمها: تقدير الذات، الاعتماد على الآخرين، سلوك هزيمة الذات، الفشل في إكمال المهمة، الفشل، الأفكار اللاعقلانية. (Ferrari, 1994) الخوف من الفشل، أسلوب المدرس، المهمة المنفرة، المخاطر، مقاومة الضبط، ضغط الأقران. (معاوية أبو غزال، 2012) الكمالية في التفكير. (Mushquash & Sherry, 2012) نقص مهارات إدارة

الوقت- الفشل المتكرر في تحديد أولويات المهام- وجود أفكار ومعتقدات لاعقلانية. (Ozer et al., 2013) افتقاد الحماس للعمل، النفور من المقررات الدراسية- الإحساس بالملل والقلق من الاستنكار مبكراً- الخوف من الفشل- المعاناة من المشكلات المختلفة (تامر إبراهيم، 2014)، عدم القدرة على تنظيم أوقاته؛ الخوف من الفشل؛ الهروب من المهام الصعبة أو الواجبات غير السارة، انخفاض مستوى الدافع لتحقيق النجاح، زيادة مستوى دافع تجنب الفشل (محمد زياب السرحا، 2016)، الكمالية في التفكير وقلق الإختبار (صديق عريش، 2016)، تقدير الذات (Filemoni, 2017)، الملل الأكاديمي، عدم وجود متابعة جادة، صعوبة المواد الدراسية وافتقارها للجاذبية، زيادة مستوى الضغوط الأكاديمية، التنشئة الإجتماعية، الخلفية الثقافية، الأفكار اللاعقلانية؛ مستوى عالي من الكمالية والعصابية (جيهان محمود، 2017)، عدم الرضا عن الدراسة، حيوية الضمير، الثقة بالنفس، الدافعية للإنجاز، وجهة الضبط الأكاديمي فيميل ال الطلبة ذوي وجهة الضبط الخارجي إلى الإرجاء بمستوى أعلى من الطلبة ذوي وجهة الضبط الداخلي، ووجود أفكار ومعتقدات لاعقلانية (التفكير الكمالي- الخوف من الفشل- قلق المستقبل) (مجدي غانم، 2018)، الضغوط الحياتية (حسن صميلى، 2020)، الإخفاق المعرفي وضغوط الحياة (أمل زايد، 2020)، يسهم مستوى اليقظة المنخفض في زيادة سلوك الإرجاء الأكاديمي (ميرفت عبد الحميد، 2021)، اليقظة العقلية والعبء المعرفي (سالى عطا، 2021).

أثر الإرجاء الأكاديمي على طلبة الجامعة:

أشارت العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الإرجاء الأكاديمي إلى أن له تأثيراً سلبياً على الطلبة، فالمرجئون السلبيون هم أفراد منخفضين في (الضبط والتنظيم الذاتي والعاطفي، إدارة الوقت، استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة، فاعلية الذات، دافعية الإنجاز الأكاديمي)، أقل مثابرة؛ أقل إحراراً للأهداف، متوجهون نحو استراتيجيات تجنب الأداء؛ يتقصصهم الدقة في تقدير أهمية المهمة (لطفى عبد الباسط، 2014)، كما يسهم في وصول الطالب إلى الفشل الأكاديمي نتيجة تراكم الواجبات والمهام الأكاديمية، والتأخر في الاستعداد الجيد للإمتحانات، وعدم إنجاز المطلوب منهم في إطار الزمن المحدد (محمد زياب السرحا، 2016). ويعاني الطالب المرجيء من فقدان القدرة على تنظيم الوقت والجهد على الوجه الأمثل، ويفتقد القدرة على الكفاح من أجل إنجاز الأعمال الأكاديمية في أوقاتها؛ ولا يستطيع الألتزام بما يوكل إليه من واجبات؛ والشعور بعدم الرضا عن الدراسة (مجدي عبد الغني غانم، 2018):

162)، كما تؤدي زيادة مستوى الإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة إلى زيادة خبرات الفشل لديهم، ودفعهم إلى العزو والإنسحاب وتجنب القيام بأداء المهام الأكاديمية، والإخفاق في إدارة وتنظيم الوقت، والتقدير السلبي للذات، وعدم الرضا والقبول للجوانب الأكاديمية، وتجنب التوجه نحو الإنجاز الأكاديمي، وإنخفاض مستوى الفاعلية الذاتية (صالح درادكة، 2020).

الإرجاء الأكاديمي والتشوّهات المعرفية:

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

فالطلبة الذين تتوافر لديهم معتقدات لاعتقالية تجاه الأداء الأكاديمي هم أكثر عرضة لإرجاء المهام الأكاديمية والأستعداد للإمتحانات من الطلبة ذوي المعتقدات والأفكار الاعتقالية، كما يصبح لديهم فشل في تنظيم إدارة الوقت، ويميلون للمبالغة أو التقليل من مقدار الوقت المطلوب لإكمال المهمة (Balkis et al., 2013).

والمعتقدات الاعتقالية هي أفكار عقائدية جامدة ومتناقضة وغير منطقية؛ وغير متوافقة مع الواقع وتسبب خلل وظيفي؛ تؤدي إلى مشاعر وسلوكيات سلبية غير صحية وغير قابلة للتكيف مثل (القلق - الإكتئاب - فقدان احترام الذات - الغضب - الكراهية)، كما تؤدي زيادة المعتقدات الاعتقالية لدى الطالب إلى زيادة مستوى الشك في الذات وتخفض الثقة في النفس مما يولد الخوف من الفشل فيدفع الطالب إلى الميل نحو الإرجاء الأكاديمي (Balkis & Duru, 2019).

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

فقد كشفت نتائج دراسة كلاً من (Ozer et al., 2013) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإرجاء الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية البرنامج العلاجي للحد من التشوّهات المعرفية في خفض الإرجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

كما كشفت نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والإجراء الأكاديمي عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين المعتقدات اللاعقلانية والإجراء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، بينما وجد علاقة ارتباطية سالبة بين المعتقدات العقلانية والإجراء الأكاديمي، كما تسهم المعتقدات اللاعقلانية في التنبؤ بالإجراء الأكاديمي. (عصام مرزوق وغاده محمد، 2017) (Bridges & Roig, 1997; Balkis et al., 2013; Balkis, 2015; Balkis & Duru, 2018; Balkis & Duru, 2019; Balkis & Duru, 2021) وقد أشارت نتائج دراسة كلاً من (Flett et al., 2012) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإجراء الأكاديمي والأفكار السلبية العميقة حول الذات (الخوف من الفشل - الخوف من الكتابة - تجنب الأداء - تدني إدراك الذات - انخفاض الضمير - الإكتئاب - تجنب الإتقان).

الإجراء الأكاديمي والإعاقة الذاتية:

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

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

وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الإجراء الأكاديمي والإعاقة الذاتية وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الإعاقة الذاتية والإجراء الأكاديمي، حيث يؤدي إنخراط الطلبة في الإعاقة الذاتية إلى سهولة حدوث الإجراء الأكاديمي (Akca, 2012; Beck et al., 2000; Barutçu Yıldırım & Demir, 2020; Núñez et al., 2021).

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

رابعاً: التحصيل الدراسي والتشوهات المعرفية:

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

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

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

كما أشارت نتائج دراسة كلاً من (Bester & Kufakunesu, 2021) إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات اللاعقلانية والتحصيل الدراسي للطلبة في مادة الرياضيات؛ حيث تمنع المعتقدات اللاعقلانية الطلبة من تحقيق أهدافهم في الحياة وتعزز الشعور باليأس؛ فاعتقاد الطلبة بأن هناك عوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها هي المتسببة في صعوبة مادة الرياضيات وتجعل هؤلاء الطلبة غير قادرين على فهمها واستيعابها؛ بالإضافة إلى إعتقادهم بأن من الأفضل لهم تجنب الصعوبات والمشاكل الموجودة في مادة الرياضيات بدلاً من مواجهتها مما ينتج عنه التأجيل المتكرر للمهام الأكاديمية فينعكس بالسلب على التحصيل الدراسي لديهم.

خامسًا: التحصيل الدراسي والإعاقة الذاتية:

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

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

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

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

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

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

فروض البحث:

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

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

ويتفرع من الفرض الرئيسي الفروض الفرعية التالية:

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

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

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

منهج البحث وإجراءاتها:

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

ثانياً: عينة البحث:

1) العينة الاستطلاعية: تكونت من (150) طالباً وطالبة من طلبة الفرقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة بنها، والمقيدين خلال العام الجامعي (2020-2021)م، بمتوسط عمر زمني (20.2) سنة، وإنحراف معياري (1.6) سنة.

2) العينة الأساسية: ضمت العينة الأساسية مجموعة من طلبة الفرقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة بنها، والمقيدين خلال العام الجامعي (2020/2021)م، ويوضح الجدول (1) وصفاً للعينة الأساسية كما يلي:

جدول (1): وصف العينة الأساسية.

الشعبة	طلاب	طالبات	إجمالي العدد بكل شعبة
الدراسات الاجتماعية	3	104	107
اللغة العربية	3	93	96
العلوم	25	184	209
العلوم برامج مميزة	2	37	39
الرياضيات	3	6	9
العدد الإجمالي للعينة	36	424	460

ومن الجدول (1) يتضح أن عدد أفراد العينة الأساسية في صورتها النهائية (460) طالباً وطالبة من الطلبة المقيدين بالفرقة الثانية تعليم أساسي بكلية التربية جامعة بنها، خلال العام الجامعي (2020/2021)م، بمتوسط عمري قدره (20.34) سنة وإنحراف معياري (1.8) سنة.

ثالثاً: أدوات البحث:

استخدم الباحثان الأدوات التالية لجمع البيانات والمعلومات:
 أولاً: مقياس التشوهات المعرفية Cognitive Distortion Scale (إعداد: لمياء صلاح الدين، 2015)

يهدف المقياس الحالي إلى قياس مستوى التشوهات المعرفية لدى الشباب الجامعي، ويتألف من (34) عبارة موزعة على ستة أبعاد (التفكير الكارثي (10) عبارات- التعميم الزائد (5) عبارات- التفسيرات الشخصية (5) عبارات- التجريد الانتقائي (4) عبارات- التهوين (5) عبارات- التفكير الثنائي (5) عبارات)، تتم الاستجابة عليه وفقاً لمقياس استجابة ثلاثي طبقاً لطريقة ليكرت (غالباً=3، أحياناً=2، نادراً=1).
 المؤشرات السيكومترية:

❖ **ثبات المقياس:** وقد قامت مُعدة المقياس بحساب الثبات بطريقة ألفا للأبعاد المختلفة على عينة من طلبة الجامعة بلغ عددها (300) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية جامعة عين شمس، وقد تراوحت قيم معاملات ألفا ما بين: (0.23: 0.78)، كما قامت بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية للأبعاد المختلفة، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات ما بين: (0.29: 0.76).

وفي البحث الحالي تم التحقق من ثبات المقياس كالآتي:

1- حساب قيم معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد (بعدد عبارات البُعد)، عقب حذف كل عبارة على حدة من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، كمؤشر على تأثير درجة المفردة على معامل ألفا للبُعد
 2- حساب معامل ثبات كل بُعد من أبعاد المقياس على حده بطريقة ألفا لـ كرونباخ، ويوضح ذلك الجدول (2) كما يلي:

جدول (2): معاملات الثبات والصدق والانساق الداخلي لمقياس التشوهات المعرفية(ن =

(150)

معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة (صدء)	معامل ارتباط العبارة بالبُعد (انساق داخلي)	معامل ألفا عقب حذف العبارة (ثبات)	العبارة	البُعد	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة (صدء)	معامل ارتباط العبارة بالبُعد (انساق داخلي)	معامل ألفا عقب حذف العبارة (ثبات)	العبارة	البُعد
**0.58	**0.78	0.635	21	التفكير الكارثي	**0.52	**0.65	0.730	1	
**0.61	**0.80	0.620	22		**0.51	**0.64	0.731	2	

معامل الارتباط بالبعد عند حذف العبارة (صدمة)	معامل ارتباط العبارة بالبعد (انساق داخلي)	معامل ألفا عقب حذف العبارة (ثبات)	العبارة	البعد	معامل الارتباط بالبعد عند حذف العبارة (صدمة)	معامل ارتباط العبارة بالبعد (انساق داخلي)	معامل ألفا عقب حذف العبارة (ثبات)	العبارة	البعد
** 0.38	** 0.65	0.731	23	معامل ألفا للتوهين 0.744 معامل ارتباط العبارة = 0.79	** 0.41	** 0.55	0.746	3	معامل ألفا للبعد = 0.763 معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية كمؤشر على إتساق البعد = 0.75
** 0.52	** 0.75	0.670	24		** 0.46	** 0.61	0.738	4	
** 0.43	** 0.66	0.732	25		** 0.36	** 0.52	0.753	5	
** 0.60	** 0.76	0.668	26		** 0.38	** 0.53	0.751	6	
** 0.59	** 0.75	0.670	27		** 0.62	** 0.72	0.717	7	
** 0.45	** 0.67	0.721	28		** 0.21	** 0.37	0.763	8	
** 0.49	** 0.70	0.705	29		** 0.57	** 0.67	0.725	9	
** 0.49	** 0.67	0.663	30	** 0.26	** 0.39	0.762	10	معامل ألفا للتفكير الثاني 0.714 معامل ارتباط العبارة = 0.79	
** 0.39	** 0.64	0.702	31	** 0.30	** 0.55	0.748	11		
** 0.42	** 0.66	0.690	32	** 0.48	** 0.69	0.714	12		
** 0.54	** 0.72	0.640	33	** 0.54	** 0.73	0.694	13		
** 0.55	** 0.74	0.634	34	** 0.59	** 0.76	0.674	14		
				** 0.70	** 0.82	0.640	15	التعميم الزائد معامل ألفا للبعد = 0.748 معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية = 0.83	
				** 0.57	** 0.75	0.685	16		
				** 0.65	** 0.80	0.657	17		
				** 0.33	** 0.56	0.751	18		
				** 0.53	** 0.72	0.703	19		
				** 0.51	** 0.70	0.708	20	التفسيرات الشخصية معامل ألفا للبعد = 0.751 معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية = 0.81	

* دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

* دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد مقياس التشوهات المعرفية عقب حذف كل عبارة على حده من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد في حالة وجودها، أي أن وجود العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات للبعد، وأن استبعادها يؤدي إلى انخفاض هذا المعامل.

▪ تراوحت قيم معاملات ألفا للأبعاد ما بين (0.71-0.76) وهي معاملات تشير إلى ثبات أبعاد المقياس.

❖ **صدق المقياس:** وقد قامت **معدة المقياس** بالتحقق من الصدق من خلال الطرق التالية:

- صدق البنية العاملية: تم التحقق من البنية العاملية للصورة الأولية المكونة من (37) مفردة من خلال التحليل العاملي الاستكشافي على عينة قوامها (300) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج، كما تم تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس، وقد أسفر هذا الإجراء عن حذف (3) مفردات ذات التشبعات الأقل من (0.3) وفقاً لمحك كايزر، وبذلك أصبح عدد المفردات (34) مفردة تشبعت على ستة عوامل أبعاد.

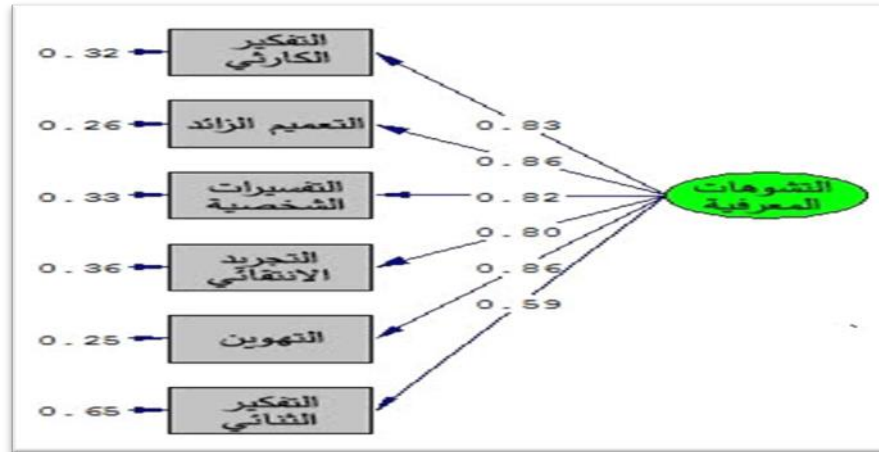
- صدق المقارنة الطرفية: تم حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة ذوي الدرجات المرتفعة ممن يُمثلون الأرباعي الأعلى ومتوسطات درجات ذوي الدرجات المنخفضة ممن يُمثلون الأرباعي الأدنى، وقد أسفر هذا الإجراء عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بينهما على الأبعاد المختلفة.

- الصدق الداخلي: تم حساب معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الإستطلاعية على كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ بعد حذف درجة المفردة كمؤشراً على صدق المفردات، وكانت قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوي دلالة يتراوح ما بين (0.01 و0.05)، كما تم حذف العبارات التي كان معامل ارتباطها بالبعد غير دالة، كما تم إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس عقب حذف درجة البعد؛ كمؤشراً على صدق الأبعاد، وقد كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى صدق المقياس.

وفي البحث الحالي تم التحقق من صدق المقياس كالآتي:

1- **صدق العبارات:** تم حساب صدق عبارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه) باعتبار أن بقية أسئلة البعد محكاً للعبارة. ويتضح من جدول (2) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس التشوهات المعرفية.

2- **الصدق العاملي:** تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن لمقياس التشوهات المعرفية عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، لدى عينة البحث الاستطلاعية (150 طالبًا وطالبة)، حيث تم افتراض أن أبعاد المقياس الستة تتشعب بعامل كامن واحد هو (التشوهات المعرفية)، وقد أسفر هذا الإجراء عن نموذج ذي مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما بالشكل رقم (1).



شكل (1): نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العامل الكامن الواحد لمقياس التشوهات المعرفية ومن الشكل (1) يتضح أن قيم التشعبات تتراوح ما بين (0.59: 0.86)، ويعرض الجدول (3) قيم التشعبات والأخطاء المعيارية كما يلي:

جدول (3): قيم التشعبات والأخطاء المعيارية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية

الأبعاد	التشعب	الخطأ المعياري لتقدير التشعب	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الأبعاد	التشعب	الخطأ المعياري لتقدير التشعب	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التفكير الكارثي	0.83	0.068	12.10	0.01	التجريد الانتقائي	0.80	0.069	11.58	0.01
التعميم الزائد	0.86	0.067	12.93	0.01	التهوين	0.86	0.067	12.97	0.01
التفسيرات الشخصية	0.82	0.069	11.96	0.01	التفكير الثنائي	0.59	0.077	7.72	0.01

ومن الجدول (3) يتضح أن معاملات الصدق أو تشعبات الأبعاد الستة بالعامل الكامن الواحد دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق جميع أبعاد مقياس التشوهات

المعرفية؛ أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قوياً على صدق المقياس. كما يوضح الجدول (4) مؤشرات حُسن المطابقة كما يلي:

جدول (4): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس التشوهات المعرفية

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
1	الاختبار الإحصائي χ^2 كا ²	8.88	أن تكون قيمة كا ² غير دالة إحصائياً
	درجات الحرية df	9	
	مستوى دلالة كا ²	0.45	
2	نسبة كا ² / df	0.99	(صفر) إلى (5)
3	مؤشر حسن المطابقة GFI	0.98	(صفر) إلى (1)
4	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	0.96	(صفر) إلى (1)
5	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	0.02	(صفر) إلى (0.1)
6	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	0.00	(صفر) إلى (0.1)
7	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI	0.22	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	0.28	
8	مؤشر المطابقة المعياري NFI	0.99	(صفر) إلى (1)
9	مؤشر المطابقة المقارن CFI	1.00	(صفر) إلى (1)
10	مؤشر المطابقة النسبي RFI	0.98	(صفر) إلى (1)

ومن الجدول (4) يتضح أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي الناتج يحظى بمؤشرات حُسن مطابقة، حيث كانت قيمة (كا² = 8.88) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما وقعت قيم بقية المؤشرات في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

❖ **الإتساق الداخلي:** وقد قام الباحثان بالتعرف على الإتساق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على إتساق المفردات، وكذلك إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات الأبعاد بالمجموع الكلي للمقياس كمؤشر على إتساق الأبعاد، ويتضح من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه (في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة للبُعد الذي تقيسه) دالة إحصائياً عند مستوى يتراوح ما بين (0.01-0.05)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط درجات الأبعاد بالمجموع الكلي

للمقياس ما بين (0.75 - 0.83) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات مقياس التشوهات المعرفية.

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

ثانيًا: مقياس الإعاقة الذاتية Self- Handicapping scale (إعداد: Clarke & MacCann, 2016)؛ ترجمة وتقنين الباحثان*

يهدف المقياس الحالي إلى التعرف على طبيعة الإعاقة الذاتية: (الإعاقة الداخلية في مقابل الإعاقة الخارجية) لدى طلبة الجامعة، وقد اعده (Clarke & MacCann, 2016)، ويتألف من (13) عبارة موزعة على بعدين هما: الإعاقة الداخلية (8) عبارات، والإعاقة الخارجية (5) عبارات، تتم الاستجابة عليه وفقًا لمقياس استجابة خماسي طبقًا لطريقة ليكرت (يمتد من درجة 1 لعدم الموافقة التامة إلى الدرجة 5 للموافقة التامة)، فيما عدا العبارات (9-10-11) تصحح بطريقة عكسية، وتتراوح درجة بعد الإعاقة الداخلية من (8-40)، والإعاقة الخارجية من (5-25)، كما تتراوح الدرجة الكلية على المقياس من (13-65)، وكلما زادت الدرجة دلت على ارتفاع مستوى الإعاقة الذاتية لدى المتعلمين، وقد قام الباحثان بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتم عرض الترجمة على مجموعة من المحكمين[†] للتحقق من سلامة الترجمة ودقة التعبير عن مدلول عبارات المقياس.

المؤشرات السيكومترية:

❖ **ثبات المقياس:** قام مُعدا المقياس بحساب ثبات المقياس لعينة من طلبة الجامعة بلغ عددها (484) طالبًا وطالبةً بطريقة الفا كرونباخ لبعدي (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) والدرجة الكلية للمقياس، حيث جاءت قيم معاملات ألفا (0.767 - 0.73 - 0.76) على التوالي، وهي قيم مقبولة تدل على ثبات المقياس.

وفي البحث الحالي تم التحقق من ثبات المقياس كالآتي:

* ملحق (2)

† ملحق (1)

- 1- حساب قيم معامل ألفا ل كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد (بعدد عبارات البعد)، عقب حذف كل عبارة على حدة من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، كمؤشر على تأثير درجة المفردة على معامل ألفا للبعد
- 2- حساب معامل ثبات كل بُعد من أبعاد المقياس على حده بطريقة ألفا ل كرونباخ، ويوضح ذلك الجدول (5) كما يلي:

3- جدول (5): معاملات الثبات والاتساق الداخلي لمقياس الإعاقة الذاتية (ن = 150)

معامل ارتباط العبارة بالبعد (اتساق داخلي)	معامل ألفا ل كرونباخ عقب حذف العبارة (ثبات)	العبارة	البعد	معامل ارتباط العبارة بالبعد (اتساق داخلي)	معامل ألفا ل كرونباخ عقب حذف العبارة (ثبات)	العبارة	البعد
**0.74	0.680	9	الإعاقة الخارجية معامل ألفا ل كرونباخ الكلي للبُعد = 0.747 معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية كمؤشر على إتساق البعد = 0.89	**0.73	0.834	1	الإعاقة الداخلية معامل ألفا ل كرونباخ الكلي للبُعد = 0.855 معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية كمؤشر على إتساق البعد = 0.87
**0.77	0.667	10		**0.48	0.855	2	
**0.74	0.679	11		**0.73	0.833	3	
**0.77	0.665	12		**0.77	0.828	4	
**0.59	0.727	13		**0.78	0.826	5	
				**0.72	0.835	6	
				**0.69	0.839	7	
				**0.72	0.834	8	

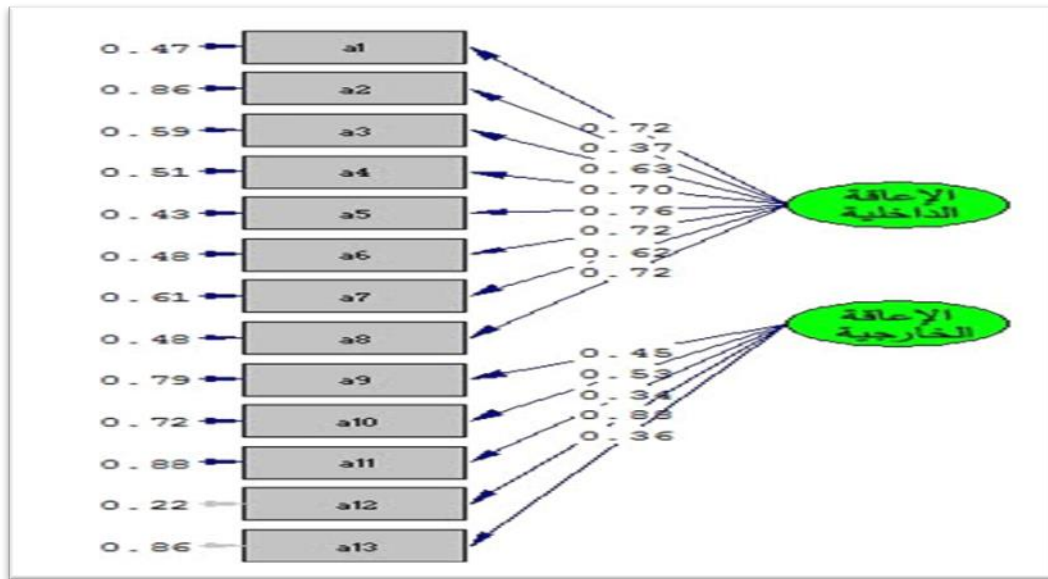
* دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) ** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد مقياس الإعاقة الذاتية عقب حذف كل عبارة على حدة من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد في حالة وجودها، أي أن وجود العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات للبُعد.
 - بلغت قيم معاملات ألفا لبُعدي الإعاقة الذاتية (0.75 - 0.86) على التوالي مما يدل على الثبات الكلي لبُعدي مقياس الإعاقة الذاتية.
- ❖ **صدق المقياس:** قام مُعدا المقياس بالتحقق من البنية العاملية للصورة الأولية للمقياس المكون من (25) عبارة من خلال التحليل العائلي الإستكشافي بطريقة فايرمكس على عينة

(242) طالبًا وطالبة وقد اسفر عن (13) عبارة تنتشع على عاملين رئيسيين وتم استبعاد (12) عبارة ذات التشبعات الأقل من (0.3) وفقًا لمحك كايزر، ، كما تم إجراء تحليل عملي توكيدي الذي اسفر عن (13) مفردة تنتشع على عاملين رئيسيين (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية).

وفي البحث الحالي تم التحقق من الصدق العملي لمقياس الإعاقة الذاتية عن طريق استخدام أسلوب التحليل العملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis لدى عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث تم افتراض أن عبارات المقياس البالغ عددها (13) عبارة تنتشع بعاملين كامنين هما: (الإعاقة الداخلية، الإعاقة الخارجية)، وقد حظي نموذج التحليل العملي التوكيدي ذو العاملين الكامنين على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، ويوضح الشكل (2) قيم التشبعات لمفردات كل بعد من بعدي المقياس على النحو التالي:



شكل (2). قيم تشبعات مفردات نموذج التحليل العملي التوكيدي ذو العاملين الكامنين لمقياس الإعاقة الذاتية

ومن الشكل (2) يتضح أن قيم التشبعات تتراوح ما بين (0.34: 0.76)، ويوضح الجدول (6) قيم التشبعات والأخطاء المعيارية لمفردات بعدي المقياس على النحو التالي:

جدول (6): قيم التشبعات والأخطاء المعيارية لمفردات مقياس الإعاقة الذاتية بالعاملين الكامنين

العبارات	العامل الكامن	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	العبارات	العامل الكامن	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	الإعاقاة الداخلية	9	0.45	0.097	4.61	0.01	9.73	0.074	0.72	9.73	0.01
2		10	0.53	0.095	5.57	0.01	4.53	0.082	0.37	4.53	0.01
3		11	0.34	0.97	3.49	0.01	8.27	0.077	0.63	8.27	0.01
4		12	0.88	0.065	13.51	0.01	9.47	0.074	0.70	9.47	0.01
5		13	0.36	0.083	4.36	0.01	10.40	0.073	0.76	10.40	0.01
6						0.01	9.52	0.076	0.72	9.52	0.01
7						0.01	8.11	0.077	0.62	8.11	0.01
8						0.01	9.73	0.074	0.72	9.73	0.01

ومن الجدول (6) يمكن القول أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قوياً على صدق التكوين الفرضي للمقياس؛ كما يوضح جدول (7) مؤشرات حُسن المطابقة على النحو التالي:

جدول (7): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العاملين الكامن لقياس الإعاقاة الذاتية

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
1	الاختبار الإحصائي كا ² X ² درجات الحرية df مستوى دلالة كا ²	66.99 51 0.07	أن تكون قيمة كا ² غير دالة إحصائياً
2	نسبة كا ² / df X ² / df	1.32	(صفر) إلى (5)
3	مؤشر حسن المطابقة GFI	0.94	(صفر) إلى (1)
4	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	0.89	(صفر) إلى (1)
5	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	0.05	(صفر) إلى (0.1)
6	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	0.05	(صفر) إلى (0.1)
7	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	0.99 1.22	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
8	مؤشر المطابقة المعياري NFI	0.96	(صفر) إلى (1)
9	مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.99	(صفر) إلى (1)
10	مؤشر المطابقة النسبي RFI	0.94	(صفر) إلى (1)

ومن الجدول (7) يتضح أن النموذج قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، حيث بلغت قيمة (كا² = 1.32)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما وقعت بقية المؤشرات في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

❖ **الإتساق الداخلي:** وقد قام الباحثان بالتعرف على الإتساق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على إتساق المفردات، وكذلك إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات الأبعاد بالمجموع الكلي للمقياس كمؤشر على إتساق الأبعاد، ويتضح من الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، كما بلغت قيم معاملات ارتباط درجات بُعدي المقياس بالمجموع الكلي للمقياس (0.87-0.89) على التوالي مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات مقياس الإعاقة الذاتية.

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

ثالثًا: مقياس الارحاء الاكاديمي Academic Procrastination scale (إعداد: Bashir & Gupta, 2019؛ ترجمة وتقنين الباحثان)*

يتكون المقياس من (23) مفردة موزعة على اربعة ابعاد: إدارة الوقت (المفردات 1-6)، النفور من المهمة (المفردات 7-11)، الاخلاص (المفردات 12-18)، المبادرة الشخصية (المفردات 19-23)، تتم الاستجابة عليه وفقًا لمقياس استجابة خماسي طبقًا لطريقة ليكرت (يمتد من درجة 1 لعدم الموافقة التامة إلى الدرجة 5 للموافقة التامة)، مع عكس التصحيح للمفردات (2-7-9-14-17-22-23)، وتتراوح درجة بعد إدارة الوقت من (6-30)، والنفور من المهمة من (5-25)، والاخلاص من (7-35)، والمبادرة الشخصية من (5-25)، كما تتراوح الدرجة الكلية على المقياس من (23-115)، وكلما زادت الدرجة دلت على ارتفاع مستوى الارحاء الاكاديمي لدى المتعلمين، وقد قام الباحثان بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتم عرض الترجمة على المحكمين[†] للتحقق من سلامة الترجمة ودقة التعبير عن مدلول عبارات المقياس.

المؤشرات السيكومترية:

* ملحق (3)

† ملحق (1)

❖ **ثبات المقياس:** قام مُعدا المقياس بحساب ثبات المقياس لعينة من طلبة الجامعة بلغ عددها (322) طالبًا وطالبة بطريقة الفا كرونباخ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية للمقياس (0.89)، كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس (إدارة الوقت، النفور من المهمة، الاخلاص، المبادرة الشخصية) والدرجة الكلية، حيث جاءت قيم معاملات (0.73 - 0.78 - 0.66 - 0.70) على التوالي، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وهي قيم مقبولة تدل على ثبات المقياس.

وفي البحث الحالي تم التحقق من ثبات المقياس كالآتي:

- 1- حساب قيم معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد (بعدد عبارات البُعد)، عقب حذف كل عبارة على حدة من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، كمؤشر علي تأثير درجة المفردة على معامل ألفا للبُعد
- 2- حساب معامل ثبات كل بُعد من أبعاد المقياس على حده بطريقة ألفا لـ كرونباخ، ويوضح ذلك الجدول (8) كما يلي:

جدول (8): معاملات الثبات والصدق لمقياس الإجراء الأكاديمي (ن = 150)

البُعد	العبارة	معامل ألفا	معامل ارتباط	معامل ارتباط	البُعد	العبارة	معامل ألفا	معامل ارتباط	معامل ارتباط
(إدارة الوقت)	1	0.738	**0.78	**0.65	معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبعد = 0.795	1	0.738	**0.78	**0.65
	2	0.793	**0.61	**0.42		2	0.793	**0.61	**0.42
	3	0.751	**0.74	**0.60		3	0.751	**0.74	**0.60
	4	0.795	**0.53	**0.34		4	0.795	**0.53	**0.34
	5	0.757	**0.73	**0.58		5	0.757	**0.73	**0.58
	6	0.719	**0.83	**0.73		6	0.719	**0.83	**0.73
	7	0.636	**0.71	**0.50		7	0.636	**0.71	**0.50
(النفور من المهمة)	8	0.668	**0.65	**0.43	معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبعد = 0.81	8	0.668	**0.65	**0.43
	9	0.673	**0.65	**0.42		9	0.673	**0.65	**0.42
	10	0.655	**0.69	**0.46		10	0.655	**0.69	**0.46
	11	0.641	**0.69	**0.50		11	0.641	**0.69	**0.50
	12	0.685	0.685	0.685		12	0.685	0.685	0.685
	13	0.704	0.704	0.704		13	0.704	0.704	0.704
(المبادرة الشخصية)	14	0.700	**0.59	**0.40	معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبعد = 0.723	14	0.700	**0.59	**0.40
	15	0.714	**0.52	**0.33		15	0.714	**0.52	**0.33
	16	0.656	**0.72	**0.56		16	0.656	**0.72	**0.56
	17	0.723	**0.49	**0.29		17	0.723	**0.49	**0.29
	18	0.644	**0.75	**0.61		18	0.644	**0.75	**0.61
	19	0.815	**0.35	**0.31		19	0.815	**0.35	**0.31
	20	0.612	**0.84	**0.71		20	0.612	**0.84	**0.71
	21	0.628	**0.83	**0.66		21	0.628	**0.83	**0.66
	22	0.718	**0.66	**0.45		22	0.718	**0.66	**0.45
	23	0.650	**0.78	**0.64		23	0.650	**0.78	**0.64

معامل الارتباط بالبعد عند حذف العبارة (صدق)	معامل ارتباط العبارة بالبعد (اتساق داخلي)	معامل ألفا عقب حذف العبارة (ثبات)	العبارة	البعد	معامل الارتباط بالبعد عند حذف العبارة (صدق)	معامل ارتباط العبارة بالبعد (اتساق داخلي)	معامل ألفا عقب حذف العبارة (ثبات)	العبارة	البعد
				0.742 معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية = 0.87					البعد بالدرجة الكلية = 0.83

* دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) ** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

▪ أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد مقياس الإرجاء الأكاديمي عند حذف كل عبارة على حده من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد في حالة وجودها، أي أن وجود العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات للبُعد، وأن استبعادها يؤدي إلى انخفاض هذا المعامل، وهذا يشير إلى أن جميع العبارات ثابتة، نظرًا لأن كل عبارة من عباراته تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للبُعد الذي تقيسه.

▪ تراوحت قيم معاملات ألفا الكلي للأبعاد ما بين (0.70-0.79) وهي معاملات تشير إلى ثبات لأبعاد المقياس.

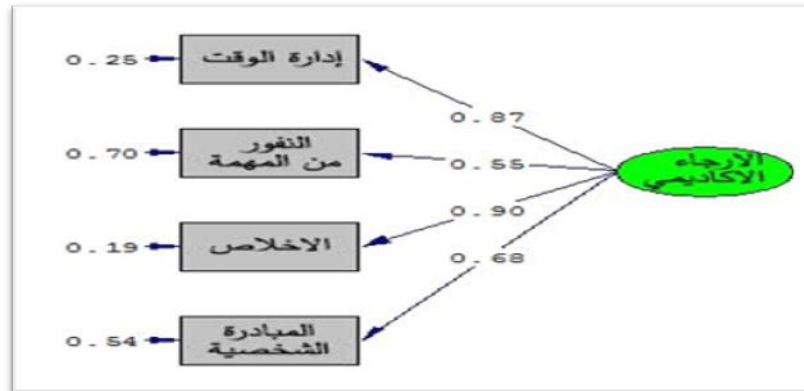
❖ **الإتساق الداخلي:** وقد قام الباحثان بالتعرف على الإتساق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على إتساق المفردات، وكذلك إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات الأبعاد بالمجموع الكلي للمقياس كمؤشر على إتساق الأبعاد، ويتضح من الجدول (8) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه (في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة للبُعد الذي تقيسه) دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) مما يدل على الإتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس الإرجاء الأكاديمي، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط درجات الأبعاد بالمجموع الكلي للمقياس ما بين (0.81-0.87) مما يدل على الإتساق الداخلي وثبات مقياس الإرجاء الأكاديمي.

❖ **صدق المقياس:** قام مُعدا المقياس بالتحقق من البنية العاملية للصورة الاولية للمقياس المكون من (46) مفردة من خلال التحليل العاملية الإستكشافي على عينة (322) وقد اسفر عن (23) مفردة تتشعب على أربعة عوامل رئيسية، كما تم إجراء تحليل عاملي توكيدي الذي اسفر عن (23) مفردة تتشعب على أربعة عوامل رئيسية (إدارة الوقت، النفور من المهمة، الاخلاص، المبادرة الشخصية).

وفي البحث الحالي تم التحقق من صدق المقياس كالآتي:

1- تم حساب **صدق العبارات** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية للمقياس (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه) باعتبار أن بقية أسئلة البعد محكًا للعبارة. ويتضح من جدول (8) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة للبعد الذي تقيسه) دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس الارزاء الاكاديمي.

2- تم التحقق من **الصدق العاملي لمقياس الارزاء الاكاديمي** عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، لدى عينة البحث الاستطلاعية، حيث تم افتراض أن أبعاد المقياس الأربعة تتشعب بعامل كامن واحد هو (الارزاء الاكاديمي)، ويوضح شكل (3) قيم التشعبات للأبعاد المختلفة على النحو التالي:



شكل (3): نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العامل الكامن الواحد لمقياس الارزاء الاكاديمي ومن الشكل (3) يتضح أن قيم التشعبات تتراوح ما بين (0.55: 0.87)، ويوضح الجدول (9) قيم التشعبات والأخطاء المعيارية للأبعاد على النحو التالي:

جدول (9). قيم التشعبات والأخطاء المعيارية لأبعاد مقياس الارزاء الاكاديمي بالعامل الكامن الواحد

الأبعاد	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
إدارة الوقت	0.87	0.070	12.42	0.01
النفور من المهمة	0.55	0.080	6.89	0.01
الاخلاص	0.90	0.069	13.13	0.01
المبادرة الشخصية	0.68	0.076	8.99	0.01

ومن الجدول (9) يمكن القول أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قوياً على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن أبعاد الإجراء الأكاديمي الأربعة تتشبع بعامل كامن واحد هو (الإجراء الأكاديمي)، كما يوضح جدول (10) قيم مؤشرات حُسن المطابقة على النحو التالي:

جدول (10): مؤشرات حُسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الإجراء الأكاديمي

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
1	الاختبار الإحصائي كا ² X ² درجات الحرية df مستوى دلالة كا ²	2.38 2 0.31	أن تكون قيمة كا ² غير دالة إحصائياً
2	نسبة كا ² / df X ² / df	1.19	(صفر) إلى (5)
3	مؤشر حُسن المطابقة GFI	0.99	(صفر) إلى (1)
4	مؤشر حُسن المطابقة المصحح AGFI	0.96	(صفر) إلى (1)
5	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	0.02	(صفر) إلى (0.1)
6	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	0.04	(صفر) إلى (0.1)
7	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	0.12 0.13	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
8	مؤشر المطابقة المعياري NFI	0.99	(صفر) إلى (1)
9	مؤشر المطابقة المقارن CFI	1.00	(صفر) إلى (1)
10	مؤشر المطابقة النسبي RFI	0.98	(صفر) إلى (1)

ومن الجدول (10) يتضح أن قيمة (كا²=2.38) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما وقعت باقي المؤشرات في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثان ثبات وصدق مقياس الإجراء الأكاديمي، وصلاحيته لمقياس الإجراء الأكاديمي لدى طلبة وطالبات الجامعة. حيث تشير الدرجة العالية على المقياس

إلى ارتفاع الإجراء الأكاديمي لدى المستجيب، أما الدرجة المنخفضة عليه فتشير إلى انخفاض الإجراء الأكاديمي لديه.

رابعًا: إجراءات البحث: سارت إجراءات البحث على النحو التالي:

1. قام الباحثان بالإطلاع على العديد من الدراسات السابقة والبحوث واستعراض التراث السيكلوجي الخاص بمتغيرات الدراسة، وتم إعداد الإطار النظري للبحث الحالي.
2. تجهيز الأدوات المستخدمة في الجانب الميداني من البحث في صورتها الأولية؛ من خلال ترجمة مقياسي (الإعاقة الذاتية، والإجراء الأكاديمي)، والحصول على مقياس التشوهات المعرفية.
3. عرض الأدوات المترجمة من قبل الباحثان في صورتها الأولية على المحكمين - كما بملحق (1) - للتعرف على مدى ملائمتها للاستخدام في الجانب الميداني من البحث، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم تعديل في صياغة بعض المفردات.
4. اختيار العينة الاستطلاعية بصورة عشوائية من بين طلبة الفرقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة بنها، والمقيدين خلال العام الجامعي (2021/2020) م.
5. تطبيق الأدوات في صورتها الأولية على العينة الاستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.
6. تطبيق الأدوات في صورتها النهائية على العينة الأساسية من بين طلبة الفرقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة بنها، والمقيدين خلال العام الجامعي (2021/2020) م.
7. تصحيح استجابات الطلبة على مقاييس البحث ورصد البيانات تمهيدًا لإجراء المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج Lisrel8.8, Spss18 بهدف اختبار فروض البحث.
8. الحصول على درجات التحصيل الدراسي من خلال درجات الطلبة في نهاية العام الجامعي (2021/2020) م، وقد تم تحويل هذه الدرجات إلى نسبة مئوية لسهولة التعامل معها؛ وذلك لعدم تساوي النهايات العظمى عبر الشعب الدراسية المختلفة.
9. التوصل إلى نتائج البحث وتفسيرها في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، وتقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء نتائج البحث.

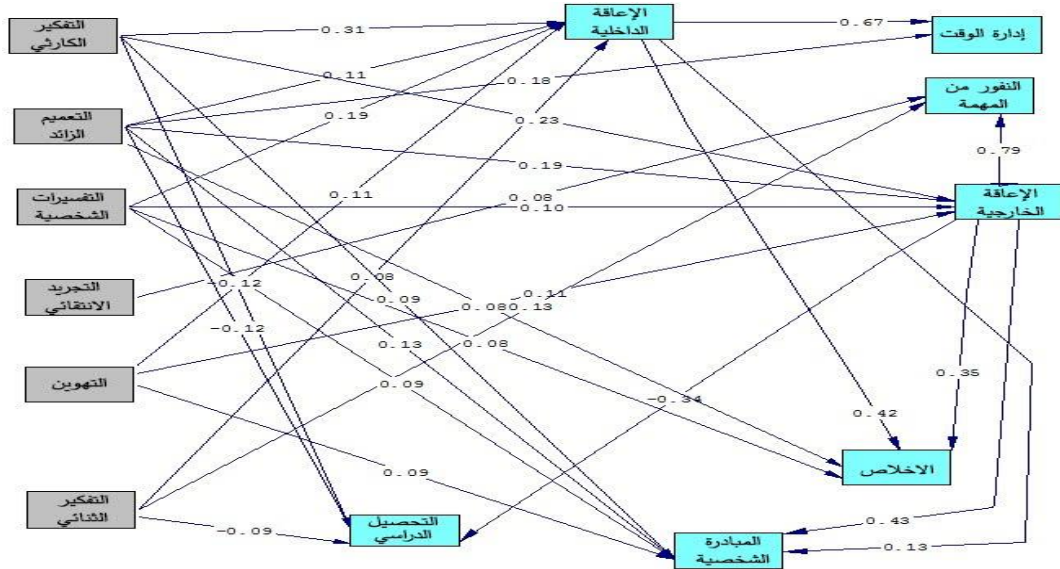
نتائج البحث:

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

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

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان باستخدام أسلوب تحليل المسار؛ بهدف التوصل إلى أفضل نموذج سببي يُفسر مسار العلاقات بين المتغيرات محور إهتمام البحث، وقد استُخدم موقف إنتاج النموذج Model Generating Situation كأحد مواقف التحقق من النماذج السببية المُفترضة، بهدف إيجاد نموذج ليس فقط مطابق للبيانات المُفترضة بشكل جيد من الناحية الإحصائية، بل أيضًا أن يتميز هذا النموذج بأن كل بارامتر يحتوى عليه يمكن إعطاؤه تفسيرًا ومعنى حقيقيًا (عزت حسن، 2016، 255-256).

وقد أسفر التحقق من النموذج المفترض؛ والمتضمن جميع العلاقات المحتملة بين المتغيرات المستقلة: (التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة)، والمتغيرين الوسيطين: (بُعدي الإعاقة الذاتية)، والمتغيرات التابعة: (الإرجاء الأكاديمي بأعباءه المختلفة، والتحصيل الدراسي)، عن مؤشرات مُطابقة غير جيدة، ومن ثم تم إعادة التحقق من عدة نماذج إلى أن تم التوصل إلى أفضل نموذج مُنتج مُحقق لمؤشرات حُسن مطابقة جيدة، كما بالشكل (4) على النحو التالي:



شكل (4). أفضل نموذج سببي يوضح مسار العلاقات بين المتغيرات المختلفة بالبحث

والشكل (4) يوضح النموذج الذي حقق أفضل مؤشرات حُسن مطابقة؛ حيث تضمن هذا النموذج 28 تأثيرًا مباشرًا، 23 تأثيرًا غير مباشر وجميع التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي

يتضمنها هذا النموذج دالة إحصائية باستثناء تأثير واحد غير مباشر غير دال إحصائياً. والتأثيرات المباشرة التي لم تظهر بالنموذج هي تأثيرات غير دالة إحصائياً، أو أن وجودها يسبب سوء مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختبار.

ويوضح الجدول (11) مؤشرات حُسن المطابقة على النحو التالي:

جدول(11): مؤشرات حسن المطابقة لأفضل نموذج سببي بين متغيرات البحث

اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
الاختبار الإحصائي كا ² X2	31.35	أن تكون قيمة كا ² ؛ غير دالة إحصائياً
درجات الحرية df	24	
مستوى دلالة كا ²	0.14	
نسبة كا ² / df	1.31	(صفر) إلى (5)
مؤشر حسن المطابقة GFI	0.99	(صفر) إلى (1)
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	0.96	(صفر) إلى (1)
جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	0.01	(صفر) إلى (0.1)
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	0.03	(صفر) إلى (0.1)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI	0.37	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشيع
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشيع	0.40	
مؤشر المطابقة المعياري NFI	1.00	(صفر) إلى (1)
مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.99	(صفر) إلى (1)
مؤشر المطابقة النسبي RFI	0.99	(صفر) إلى (1)

ومن الجدول(11) يمكن القول بأن النموذج المُنتج قد حظي بمؤشرات حُسن مطابقة جيدة؛ حيث بلغت قيمة (كا²=31.35) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما وقعت باقي المؤشرات في المدى المثالي لها، ومن جانب آخر: يوضح الجدول (12) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي يتضمنها النموذج المُنتج؛ متبوعة بقيم (ت)، وقيم الأخطاء المعيارية على النحو التالي:

جدول (11): التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، وقيم (ت)، والأخطاء المعيارية التي يتضمنها

النموذج المُنتج

المتغير المؤثرة	نوع التأثير	المتغيرات المتأثرة (التابعة والوسيلة)				
		الإعاقية الداخلية M1	الإعاقية الخارجية M2	إدارة الوقت D1	النفور من المهمة D2	الإخلاص D3
الإعاقية الداخلية M1	مباشر			0.67		0.42
	الخطأ المعياري			0.035		0.040
	قيمة (ت)			**18.84		**10.48
الإعاقية الخارجية M2	مباشر			0.79		0.35
	الخطأ المعياري			0.061		0.037
	قيمة (ت)			**12.88		**9.48
التفكير الكارثي In1	مباشر	0.31	0.23			0.09
	الخطأ المعياري	0.056	0.051			0.045
	قيمة (ت)					

التحصيل الدراسي Ach	المبادرة الشخصية D4	الإخلاص D3	النفور من المهمة D2	إدارة الوقت D1	المتغيرات المتأثرة (التابعة والوسيلة)		نوع التأثير	المتغير المؤثرة
					الإعاقة الخارجية M2	الإعاقة الداخلية M1		
*2	*2.03				**4.47	**5.48	قيمة (ت)	غير مباشر
0.08-	0.14	0.21	0.18	0.21			التأثير	
0.020	0.029	0.037	0.042	0.039			الخطأ المعياري	
**3.78	**4.80	**5.65	**4.28	**5.26			قيمة (ت)	مباشر
0.12-	0.13	0.08		0.18	0.19	0.11	التأثير	
0.057	0.046	0.040		0.036	0.055	0.056	الخطأ المعياري	
*2.09	**2.92	*2.01		**4.94	**3.41	*2.01	قيمة (ت)	مباشر
0.06-	0.10	0.11	0.15	0.08			التأثير	
0.020	0.028	0.036	0.044	0.037			الخطأ المعياري	
**3.09	**3.39	**3.11	**3.35	*2			قيمة (ت)	غير مباشر
	0.09	0.08			0.10	0.19	التأثير	
	0.043	0.039			0.050	0.053	الخطأ المعياري	
0.04-	*1.99	*1.98	0.08	0.13	*1.98	**3.56	قيمة (ت)	مباشر
0.020	0.026	0.034	0.039	0.036			التأثير	
*1.96	*2.56	**3.30	*1.96	**3.49			الخطأ المعياري	
			0.08				قيمة (ت)	غير مباشر
			0.042				التأثير	
			*1.99				الخطأ المعياري	
	0.09				0.11	0.11	قيمة (ت)	مباشر
	0.043				0.050	0.054	التأثير	
	*2.05				*2.22	*1.99	الخطأ المعياري	
0.04-	0.06	0.08	0.09	0.07			قيمة (ت)	غير مباشر
0.018	0.026	0.034	0.040	0.036			التأثير	
*2.12	*2.40	*2.45	*2.19	*1.98			الخطأ المعياري	
0.09-			0.13			0.08	قيمة (ت)	مباشر
0.047			0.039			0.039	التأثير	
*2.02			**3.31			*1.96	الخطأ المعياري	
	0.01	0.03		0.05			قيمة (ت)	غير مباشر
	0.006	0.015		0.026			التأثير	
	1.67	*2		*1.96			الخطأ المعياري	

ومن الجدول (12) يمكن الإشارة إلى ما يلي:

1) يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.01) للتفكير الكارثي على كل من: الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية.

- (2) يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً للتعميم الزائد على كل من: الإعاقة الداخلية عند مستوى (0.05)، والإعاقة الخارجية عند مستوى (0.01).
- (3) يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً للتفسيرات الشخصية على كل من: الإعاقة الداخلية عند مستوى (0.01)، وعلى الإعاقة الخارجية عند مستوى (0.05).
- (4) يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للتهوين على بُعدي الإعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية).
- (5) يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للتفكير الثنائي على الإعاقة الداخلية.
- (6) لا يوجد تأثيرات مباشرة ذات دلالة إحصائية للتجريد الإنتقائي على بُعدي الإعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية).
- (7) بلغت نسبة إسهام كل من: التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتهوين، والتفكير الثنائي في الإعاقة الداخلية (46%)، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

❖ **الإعاقة الداخلية = 0.31 التفكير الكارثي + 0.11 التعميم الزائد + 0.19 التفسيرات الشخصية + 0.11 التهوين + 0.08 التفكير الثنائي.**

(8) بلغت نسبة إسهام كل من: التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتهوين في الإعاقة الخارجية (31%)، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

❖ **الإعاقة الخارجية = 0.23 التفكير الكارثي + 0.19 التعميم الزائد + 0.10 التفسيرات الشخصية + 0.11 التهوين.**

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

ويمكن تفسير وجود تأثير مباشر موجب دال لكلاً من (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتهوين) كأبعاد للتشوهات المعرفية على الإعاقة الذاتية: (الإعاقة

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

وتتعلق التشوهات المعرفية بالمواقف التي يتعرض لها الفرد وتؤثر في مشاعره والسلوك الصادر منه، فهي أفكار تلقائية وسريعة ويمكن الإنتباه لها بصعوبة ولكن ننتبه أكثر إلى المشاعر المصاحبة لها. (بيك، 2007)، كما ينظر إلي التشوهات المعرفية على أنها تلك الأفكار اللاعقلانية المسؤولة عن الإضطرابات المختلفة للفرد، ويساعد تعديل من هذه الأفكار وتحويلها إلى أفكار عقلانية إلى التخلص من هذه الإضطرابات، وضبط إتجاهات الفرد وسلوكياته. (في: عادل عبد الله محمد، 2000)

وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى تأثير التشوهات المعرفية على الجانب المعرفي والإنفعالية والسلوكي للطلاب الجامعي، فيؤدي وجود تشوهات معرفية لدى الطالب إلى خفض تقدير الذات والتسامح لديه (ياسمين أبو هلال، 2018)، وصدور ردود فعل إنفعالية زائدة لا تتلائم مع الموقف الذي يتعرض له، وينخفض مستوى الحكمة الإختبارية فلا يستطيع تنظيم وقته ولا تنظيم ورقة الإجابة، ولا التفكير في الأسئلة، ويكون متسرع يقفز للوصول إلى النتائج بسرعة. (نرمين محمد، 2009)، وينشأ ويتشكل القلق المعرفي لديه الذي يعيق الفهم العميق والصحيح والمنطقي لابعاد المواقف الحياتية المختلفة. (عبد الرحمن الزاهراني، 2019)، كما يسود لديه الشعور بالقلق واليأس والإحباط وخيبة الأمل والخوف من التعرض للمواقف العادية البسيطة، ويحدث له اضطرابات تعوق الحكم الصحيح وتصبح قراراته غير مناسبة. (وفاء رشاد

راوي، 2021)، وتعكس هذه التأثيرات السلبية (المعرفية والإنفعالية والسلوكية) شعور الفرد بالإعاقة الذاتية الداخلية والخارجية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (yavuzer, 2015) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الإعاقة الذاتية لدى طلبة الجامعة، كما تسهم التشوهات المعرفية في التنبؤ بشكل كبير بميول الطلبة نحو الإعاقة الذاتية. كما تتفق مع نتائج دراسات كلاً من (kaya; et al.,2017) والتي أشارت إلى العلاقة الارتباطية القائمة بين التشوهات المعرفية والإعاقة الذاتية، فوجود معتقدات وأفكار لاعقلانية لدى الطالب حول مهمة ما أو مادة دراسة أو امتحان هام ومن أجل توقعهم لسوء الأداء ولتجنب مواجهة ردود الفعل السلبية من جانب الزملاء أو المعلمين أو الأباء والحفاظ على مفهوم الذات لديه يلجأ الطالب للإنخراط في سلوكيات الإعاقة الذاتية وخلق عوائق (مثل: الإبلاغ عن الخوف والقلق أو أن الامتحان صعب جداً أو أنه لا يستطيع أن يكون ناجحاً- عدم النوم فترة كافية قبل الامتحان) وبذلك يساعد على حماية ذاته والهروب من تحمل مسئولية التقصير أو ضعف الأداء أو الجهد المنخفض من جانبه ونسب الفشل وعدم القدرة على النجاح إلى هذه العوائق وليس إلى قدراته ومهاراته الشخصية.

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

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشار إليه (Hamaci& Buyukozturk, 2004) حيث تؤثر التشوهات المعرفية على الأنظمة الإنفعالية والتحفيزية للفرد، كما أوضح كلاً (إسلام العصار، 2015؛ مها الخطيب وريم المغربي، 2020) أن التشوهات المعرفية ينتج عنها الشعور بالضيق والألم، وتوصلت دراسة (وفاء رشاد راوي، 2021) إلى أن التشوهات المعرفية تتسبب في أن

يسود لدى الطالب الشعور بالقلق واليأس والإحباط وخيبة الأمل والخوف من التعرض للمواقف العادية البسيطة.

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

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

ومن الجدول (12)، والشكل (4) يمكن الإشارة إلى ما يلي:

1) التأثيرات المباشرة لأبعاد التشوهات المعرفية كمتغيرات مستقلة على أبعاد الإرجاء الأكاديمي كمتغيرات تابعة

- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للتفكير الكارثي على المبادرة الشخصية فقط.
- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.01) للتعميم الزائد على كل من: إدارة الوقت، والمبادرة الشخصية، في حين يؤثر التعميم الزائد بمسار مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.05) على الإخلاص، ولا يوجد أية تأثيرات مباشرة على النفور من المهمة .
- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للتفسيرات الشخصية على الإخلاص، والمبادرة الشخصية فقط.
- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للتجريد الانتقائي على النفور من المهمة فقط.
- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للتهوين على المبادرة الشخصية فقط.
- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للتفكير الثنائي على النفور من المهمة فقط.

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

- يوجد تأثير موجب غير مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.01) للتفكير الكارثي كمتغير مستقل على الأبعاد الأربعة للإرجاء الأكاديمي (إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية) كمتغيرات تابعة من خلال بُعدي الإعاقة الذاتية: (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين.
 - يوجد تأثير موجب غير مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.01) للتعميم الزائد كمتغير مستقل على كل من: (النفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية)، ويوجد تأثير موجب غير مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للتعميم الزائد كمتغير مستقل على إدارة الوقت كمتغيرات تابعة من خلال بُعدي الإعاقة الذاتية: (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين.
 - يوجد تأثير موجب غير مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.01) للتفسيرات الشخصية كمتغير مستقل في كل من: (إدارة الوقت، والإخلاص)، كما يوجد تأثير موجب غير مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للتفسيرات الشخصية كمتغير مستقل على كل من: (النفور من المهمة، والمبادرة الشخصية) كمتغيرات تابعة من خلال بُعدي الإعاقة الذاتية: (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين.
 - يوجد تأثير موجب غير مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للتهوين كمتغير مستقل على الأبعاد الأربعة للإرجاء الأكاديمي: (إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية) كمتغيرات تابعة من خلال بُعدي الإعاقة الذاتية: (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين.
 - يوجد تأثير موجب غير مباشر دال إحصائياً (عند مستوى 0.05) للتفكير الثنائي كمتغير مستقل على كل من: (إدارة الوقت، والإخلاص) فقط كمتغيرين تابعين من خلال بُعد الإعاقة الداخلية كمتغير وسيط.
 - لا توجد أية تأثيرات غير مباشرة ذات دلالة إحصائية للتجريد الإنتقائي في الأبعاد الأربعة للإرجاء الأكاديمي عبر بُعدي الإعاقة الذاتية.
- ومما سبق أمكن للباحثان إستنتاج الآتي:

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

2) تؤدي فقط الإعاقة الداخلية دورًا وسيطياً في تأثير التفكير الثنائي كمتغير مستقل على إدارة الوقت والإخلاص كمتغيرين تابعين، ولا تؤدي الإعاقة الخارجية أية أدوار وسيطية في تأثير التفكير الثنائي على الإجراء الأكاديمي بأبعادها المختلفة.

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

4) تظهر التأثيرات المباشرة للتشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة كمتغيرات مستقلة على الإجراء الأكاديمي بأبعاد الأربعة كمتغير تابع على الرغم من وجود الإعاقة الذاتية ببعديها: (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) في الآتي:

• تأثير كل من: (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتهوين) على المبادرة الشخصية تأثيراً موجباً مباشراً.

• تأثير كل من: (التجريد الانتقائي، والتفكير الثنائي) على النفور من المهمة تأثيراً موجباً مباشراً.

• تأثير كل من: (التعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية) على الإخلاص تأثيراً موجباً مباشراً.

• تأثير التعميم الزائد على إدارة الوقت تأثيراً موجباً مباشراً.

5) بلغت نسبة إسهام الإعاقة الداخلية، والتعميم الزائد في إدارة الوقت (61%)، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

$$\diamond \text{ إدارة الوقت} = 0.67 \text{ الإعاقة الداخلية} + 0.18 \text{ التعميم الزائد}.$$

6) بلغت نسبة إسهام الإعاقة الخارجية، والتجريد الانتقائي، والتفكير الثنائي في النفور من المهمة (39%)، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

$$\diamond \text{ النفور من المهمة} = 0.79 \text{ الإعاقة الخارجية} + 0.08 \text{ التجريد الانتقائي} + 0.13$$

التفكير الثنائي.

7) بلغت نسبة إسهام الإعاقة الذاتية ببعديها: (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية)، والتجريد الإنتقائي، والتفكير الثنائي في الإخلاص (62%)، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

$$\text{❖ الإخلاص} = 0.42 \text{ الإعاقة الداخلية} + 0.35 \text{ الإعاقة الخارجية} + 0.08 \text{ التعميم الزائد} + 0.08 \text{ التفسيرات الشخصية.}$$

بلغت نسبة إسهام الإعاقة الذاتية ببعديها: (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية)، والتفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتهوين في المبادرة الشخصية (62%)، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

$$\text{❖ المبادرة الشخصية} = 0.13 \text{ الإعاقة الداخلية} + 0.43 \text{ الإعاقة الخارجية} + 0.09 \text{ التفكير الكارثي} + 0.13 \text{ التعميم الزائد} + 0.09 \text{ التفسيرات الشخصية} + 0.09 \text{ التهوين.}$$

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

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

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

مشاعر سلبية فيكون غير سعيد أثناء أدائها، فينفر منها ويؤجل أدائها، كما يصبح غير قادر على إدارة الوقت، ولا يتوافر لديه درجة التفاني في أداء المهمة المطلوبه منه.

وتعتبر التشوهات المعرفية من العوامل الهامة التي تكمن خلف إنخراط الطلبة في الإرجاء الأكاديمي، (Flett et al., 2012) فالطلبة الذين تتوافر لديهم معتقدات لاعقلانية تجاه الأداء الأكاديمي هم أكثر عرضة لإرجاء المهام الأكاديمية والاستعداد للإمتحانات من الطلبة ذوي المعتقدات والأفكار العقلانية، كما يصبح لديهم فشل في تنظيم إدارة الوقت، ويميلون للمبالغة أو التقليل من مقدار الوقت المطلوب لإكمال المهمة. (Balkis et al., 2013) كما تؤدي زيادة المعتقدات اللاعقلانية لدى الطالب إلى زيادة مستوى الشك في الذات وتخفض الثقة في النفس مما يولد الخوف من الفشل فيدفع الطالب إلى الميل نحو الإرجاء الأكاديمي. (Balkis & Duru, 2019) وتدفع الطالب للنظر إلى الحياة اليومية على أنها مليئة بالإحباطات والصعوبات، ويمتلكهم الخوف من الفشل وينخفض مستوى الرضا لديهم فينخرطون في الإرجاء الأكاديمي للهروب من تحمل المسؤولية وعدم المواجهة. (Balkis & Duru, 2021)

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والإرجاء الأكاديمي عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين المعتقدات اللاعقلانية والإرجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، بينما وجد علاقة ارتباطية سالبة بين المعتقدات العقلانية والإرجاء الأكاديمي، كما تسهم المعتقدات اللاعقلانية في التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي. (عصام مرزوق وغاده محمد، 2017) (Bridges & Roig, 1997; Balkis et al., 2013; Balkis, 2015; Balkis & Duru, 2018; Balkis & Duru, 2019; Balkis & Duru, 2021)

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

ويرى الباحثان أن الدور الوسيط للشعور بالإعاقة الذاتية إنما يعكس دور ذلك المتغير؛ والذي يتصوره (Gupta, 2020) على أنه دور تنظيمي لمصادر التهديد، والأفكار السلبية والخطئة التي تدور في ذهن الطالب، والمتمثلة في: الخوف من الفشل في ظل الظروف العالمية والبيئية المحيطة كإنتشار وباء كورونا، ونمط التعلم الجديد غير المعتاد والمتمثل في التعلم المُدمج،

والإنقطاع عن الدراسة داخل قاعات المحاضرات لفترات طويلة، وهو ما ينعكس بالضرورة في الشعور بالإعاقة الذاتية، تلك التي أدت بالطالب إلى الإرجاء الأكاديمي، نتيجة عدم الوعي الكامل بطبيعة العملية التعليمية واستمراريتها، وقد انعكس ذلك في عدم القدرة على إدارة الوقت بشكل كاف، والنفور من عملية التعلم في صورتها المدمجة كونها لا تلبي احتياجات الطالب وتمكنه من الفهم والاستيعاب على النحو المطلوب.

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

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

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

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

الفرض الثالث: وينص على "توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لأبعاد التشوهات المعرفية (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتجريد الانتقائي، والتهوين، والتفكير الثنائي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي كمتغير تابع عبر بُعدي الإعاقة الذاتية: (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) كمتغيرين وسيطين لدى طلبة الجامعة ومن الجدول (12)، والشكل (4) يمكن الإشارة إلى ما يلي:

- 1) يوجد تأثير سالب مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للتفكير الكارثي على التحصيل الدراسي، كما يوجد تأثير سالب غير مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.01) للتفكير الكارثي كمتغير مستقل على التحصيل الدراسي كمتغير تابع عبر الإعاقة الخارجية فقط كمتغير وسيط.
 - 2) يوجد تأثير سالب مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للتعميم الزائد على التحصيل الدراسي، كما يوجد تأثير سالب غير مباشرة دال إحصائياً عند مستوى (0.01) للتعميم الزائد كمتغير مستقل على التحصيل الدراسي كمتغير تابع عبر الإعاقة الخارجية فقط كمتغير وسيط.
 - 3) لا يوجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً للتفسيرات الشخصية على التحصيل الدراسي؛ في حين يوجد تأثير سالب غير مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للتفسيرات الشخصية كمتغير مستقل على التحصيل الدراسي كمتغير تابع عبر الإعاقة الخارجية فقط كمتغير وسيط.
 - 4) لا توجد أية تأثيرات مباشرة أو غير مباشرة للتجريد الإنتقائي على التحصيل الدراسي.
 - 5) لا يوجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً للتهوين على التحصيل الدراسي؛ في حين يوجد تأثير سالب غير مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للتهوين كمتغير مستقل على التحصيل الدراسي كمتغير تابع عبر الإعاقة الخارجية فقط كمتغير وسيط.
 - 6) يوجد تأثير سالب مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للتفكير الثنائي على التحصيل الدراسي، ولا توجد أية تأثيرات غير مباشرة.
- ومما سبق أمكن للباحثان إستنتاج الآتي:**

- 1) تؤدي الإعاقة الخارجية فقط دوراً وسيطياً جزئياً في تأثير كل من: التفكير الكارثي، والتعميم الزائد فقط كمتغيرين مستقلين على التحصيل الدراسي كمتغير تابع.
- 2) تؤدي الإعاقة الخارجية فقط دوراً وسيطياً كلياً في تأثير كل من: التفسيرات الشخصية، والتهوين كمتغيرين مستقلين على التحصيل الدراسي كمتغير تابع.
- 3) لا يوجد أية تأثيرات سواء مباشرة أو غير مباشرة للتجريد الإنتقائي على التحصيل الدراسي.
- 4) لا تؤدي الإعاقة الذاتية ببعديها أية أدوار وسيطية في تأثير التفكير الثنائي على التحصيل الدراسي.
- 5) لا تؤدي الإعاقة الذاتية الداخلية أية أدوار وسيطية في تأثير التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي كمتغير تابع.

6) بلغت نسبة إسهام الإعاقة الخارجية، والتفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفكير الثنائي في التحصيل الدراسي (29%)، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

❖ **التحصيل الدراسي = 0.34 الإعاقة الخارجية - 0.12 التفكير الكارثي - 0.12 التعميم الزائد - 0.09 التفكير الثنائي.**

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

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

كما توصلت نتائج دراسة كلاً من (Balkis et al., 2013; Khaledian et al., 2013; Bester & Kufakunesu, 2021) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات اللاعقلانية والتحصيل الدراسي للطلبة؛ فتؤدي المستويات العالية من المعتقدات اللاعقلانية للطلبة إلى زيادة مستوى القلق لديهم، وميلهم للإستعداد المتأخر للإمتحانات؛ وتأجيل أداء المهام الأكاديمية المطلوبة منهم؛ وتجعل هؤلاء الطلبة غير قادرين على فهمها واستيعابها، مما ينتج عنه التأجيل المتكرر للمهام الأكاديمية فينعكس بالسلب على التحصيل الدراسي لديهم. كما يمكن تفسير التأثير غير المباشر لأبعاد التشوهات المعرفية على التحصيل الدراسي عبر الإعاقة الذاتية الخارجية فقط في أنها تؤدي دوراً وسيطياً في تأثير التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي كمتغير تابع. ويمكن تفسير الدور الوسيط للإعاقة الخارجية دون الأعاقاة الداخلية في تأثير بعض أبعاد التشوهات المعرفية (التفكير

الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتهوين) على التحصيل الدراسي في إطار الطبيعة السلوكية للإعاقة الخارجية، والتي تعوق الطالب عن بذل الجهد وهو ما ينعكس بصورة مباشرة في الأداء الأكاديمي للطلبة؛ مقارنةً بالطبيعة الإنفعالية للإعاقة الداخلية ذات التأثير المحدود؛ وهو ما تؤكد دراسة (مريم اللحياني وسميرة العتيبي، 2021)؛ على اعتبار أن المعتقدات الخاطئة تمثل الأساسي المحدد لسلوكيات الفرد تجاه النواتج التعليمية والنفسية المختلفة لعل منها التحصيل الدراسي.

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

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

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

وتتفق تلك النتيجة جزئيًا مع دراسة (Adil & Ghayas, 2020) والتي أشارت إلى أن كم رأس المال الفكري لدي الطالب يسهم في شعوره بالإعاقة الذاتية، وينعكس بصورة واضحة في الأداء

الأكاديمي المتدني، كما تتفق تلك النتيجة ودراسة كل من Schwinger, et al., 2014; Babu& Selvamari, 2018) والتي أشارتا إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الإعاقة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

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

ومن الجدول (12)، والشكل (4) يمكن الإشارة إلى ما يلي:

1) يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.01) للإعاقة الداخلية على كل من: (إدارة الوقت، والإخلاص، والمبادرة الشخصية).

2) يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.01) للإعاقة الخارجية على كل من: (النفور من المهمة، والإخلاص، والمبادرة الشخصية).

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

▪ إدارة الوقت = 0.67 إعاقة داخلية

▪ النفور من المهمة = 0.79 إعاقة خارجية

▪ الإخلاص = 0.42 إعاقة داخلية + 0.35 إعاقة خارجية

▪ المبادرة الشخصية = 0.13 إعاقة داخلية + 0.43 إعاقة خارجية

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

ويرى الباحثان أن تأثير الإعاقة الداخلية فقط في إدارة الوقت تأثيراً مباشراً إنما يتعلق بطبيعة الإعاقة الداخلية التي تعكس اضطراب إنفعالي لدى الطالب يؤدي به إلى سوء التخطيط للتحكم في الوقت اللازم لأداء المهمة المنوط به أداؤها، ومن جانب آخر تتعلق الإعاقة الخارجية بتلك السلوكيات المُعيقة للطلاب نحو تخطي العقبات التي يواجهها، نتيجة عدم الوعي الكامل بطبيعة المهمة من جانب وإمكاناته وقدراته الشخصية من جانب آخر وهو ما انعكس بشكل مباشر في

النفور من أداء المهمة على إعتبار أنها مهمة مملة ومعقدة وغير واضحة وغير سارة وتسبب له إنفعالات سلبية.

ومن جانب آخر ظهور التأثيرات المباشرة لكل من بُعدي الإعاقة الذاتية: (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية) على كل من: الإخلاص والمبادرة الشخصية، إنما يرجع إلى شعور الطالب بالإضطراب الإنفعالي، والعجز السلوكي وهو ما يؤدي به بالضرورة إلى عدم الجدية والإلتزام الكامل أثناء اداء المهمة؛ نتيجة تشتت الإنتباه في عوامل ومثيرات أخرى أكثر جذباً للطالب، تتفق وإنفعالاته ومشاعره وإهتماماته الشخصية، ويدفع بالطالب إلى الفشل في تجاوز العقبات التي تواجهه أثناء عملية التعلم.

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

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

الفرض الخامس: وينص على "توجد تأثيرات مباشرة لبُعدي الإعاقة الذاتية (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) على التحصيل الدراسي كمتغير تابع لدى طلبة الجامعة".
ومن الجدول (12)، والشكل (4) يمكن الإشارة إلى أنه: يوجد تأثير سالب مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0.01) للإعاقة الخارجية فقط على التحصيل الدراسي، ولا توجد أية تأثيرات مباشرة للإعاقة الداخلية على التحصيل الدراسي؛ كما يمكن توضيح معادلة التنبؤ على النحو التالي:

❖ التحصيل الدراسي = -0.43 إعاقة خارجية

ومن ثم يتضح التحقق الجزئي للفرض الخامس، ويمكن تفسير وجود تأثير سالب مباشر دال للإعاقة الخارجية فقط على التحصيل الدراسي في إطار دراسة (Thomas& Gadbois, 2007) على إعتبار أن الشعور بالإعاقة الذاتية يرتبط بتوقعات الطلبة بقدرتهم على تحقيق

الأهداف التعليمية المراد تحقيقها أثناء عملية التعلم؛ كما ترتبط بمقدار دافعيتهم للتعلم وإنجاز المهام التعليمية؛ وهو ما ينعكس بشكل مباشر في تحصيلهم الدراسي.

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

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

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

مناقشة النتائج:

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

1. يؤثر التفكير الكارثي تأثيراً مباشراً على كل من: الإعاقة الذاتية ببعديها: (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية)، والمبادرة الشخصية كأحد أبعاد الإرجاء الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، في حين يؤثر تأثيراً غير مباشراً على كل من: الإرجاء الأكاديمي بأبعاده المختلفة عبر بُعدي الإعاقة الذاتية، وعلى التحصيل الدراسي عبر الإعاقة الخارجية فقط.
2. ومن هنا يمكن القول: الإعاقة الذاتية تؤدي دوراً وسيطياً في تأثير التفكير الكارثي كمتغير مستقل على الإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي كمتغيرات تابعة، ومن ثم يبرز دور الإعاقة الذاتية في مخرجات التعلم محور إهتمام البحث، كما يبرز دور التفكير الكارثي في شعور طلبة الجامعة بالإعاقة الداخلية.

3. يؤثر التعميم الزائد تأثيرًا مباشرًا على كل من: الإعاقة الذاتية ببعديها: (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية)، وكل من: (إدارة الوقت، والمبادرة الشخصية، والإخلاص) كأبعاد للإجراء الأكاديمي، في حين يؤثر تأثيرًا غير مباشرًا على كل من: الإجراء الأكاديمي بأبعادها المختلفة عبر بُعدي الإعاقة الذاتية، وعلى التحصيل الدراسي عبر الإعاقة الخارجية فقط.
4. ومن هنا يمكن القول: الإعاقة الذاتية تؤدي دورًا وسيطيًا في تأثير التعميم الزائد كمتغير مستقل على الإجراء الأكاديمي والتحصيل الدراسي كمتغيرات تابعة، ومن ثم يبرز دور الإعاقة الذاتية خصوصًا الإعاقة الذاتية الخارجية في مخرجات التعلم محور إهتمام البحث.
5. تؤثر التفسيرات الشخصية تأثيرًا مباشرًا على كل من: الإعاقة الذاتية ببعديها: (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية)، وكل من: (المبادرة الشخصية، والإخلاص) كبعدين للإجراء الأكاديمي، في حين تؤثر تأثيرًا غير مباشرًا على كل من: الإجراء الأكاديمي بأبعادها المختلفة عبر بُعدي الإعاقة الذاتية، وعلى التحصيل الدراسي عبر الإعاقة الخارجية فقط.
6. ومن هنا يمكن القول: الإعاقة الذاتية تؤدي دورًا وسيطيًا في تأثير التفسيرات الشخصية كمتغير مستقل على الإجراء الأكاديمي والتحصيل الدراسي كمتغيرات تابعة، ومن ثم يبرز دور الإعاقة الذاتية خصوصًا الإعاقة الذاتية الخارجية في مخرجات التعلم محور إهتمام البحث.
7. يؤثر التهوين تأثيرًا مباشرًا على كل من: الإعاقة الذاتية ببعديها: (الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية)، والمبادرة الشخصية، في حين يؤثر تأثيرًا غير مباشرًا على كل من: الإجراء الأكاديمي بأبعادها المختلفة عبر بُعدي الإعاقة الذاتية، وعلى التحصيل الدراسي عبر الإعاقة الخارجية فقط.
8. ومن هنا يمكن القول: الإعاقة الذاتية تؤدي دورًا وسيطيًا في تأثير التهوين كمتغير مستقل على الإجراء الأكاديمي والتحصيل الدراسي كمتغيرات تابعة، ومن ثم يبرز دور الإعاقة الذاتية خصوصًا الإعاقة الذاتية الخارجية في مخرجات التعلم محور إهتمام البحث.
9. يؤثر التفكير الثنائي تأثيرًا مباشرًا على الإعاقة الذاتية الداخلية، والمبادرة الشخصية فقط، في حين يؤثر تأثيرًا غير مباشرًا على كل من: إدارة الوقت والإخلاص كبعدين للإجراء الأكاديمي عبر الإعاقة الذاتية الداخلية، وعلى التحصيل الدراسي عبر الإعاقة الخارجية فقط.

10. ومن هنا يمكن القول: الإعاقة الذاتية الداخلية تؤدي دورًا وسيطيًا في تأثير التفكير الثنائي كمتغير مستقل على إدارة الوقت والإخلاص كبعدين للإجراء الأكاديمي، وفي تأثيره على التحصيل الدراسي عبر الإعاقة الخارجية فقط.
11. لا يظهر دورًا واضحًا للتجريد الإنتقائي في التأثير على كل من: الإجراء الأكاديمي والتحصيل الدراسي كمنتجات لعملية التعلم، وإن ظهر التأثير الوحيد المباشر على النفور من المهمة كأحد أبعاد الإجراء الأكاديمي.
12. تؤدي الإعاقة الذاتية الخارجية دورًا وسيطيًا جزئيًا في تأثير التشوهات المعرفية على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة؛ في حين تؤدي الإعاقة الذاتية ببعديها وسيطيًا في تأثير كل من: التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتهوين) على الأبعاد المختلفة للإجراء الأكاديمي.

توصيات البحث:

- في إطار ما قدمه البحث الحالي من إطار نظري، وما تتضمنه من دراسات وبحوث سابقة، وما توصل إليه من نتائج، فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لكل من: السادة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، وللباحثين المهتمين بمجالات: علم النفس، والصحة النفسية، والقياس النفسي، والتقويم التربوي، وللقائمين على إدارة الكليات والجامعة تتمثل في الآتي:
1. الأهتمام بإكساب طلبة الجامعة الأفكار والمعتقدات العقلانية للحد من التشوهات المعرفية، بما ينعكس بشكل أكثر فعالية في تحقيق مزيد من الفهم والإستيعاب، والحد من ظاهرة الإجراء الأكاديمي المنتشرة بين الطلبة.
 2. العمل على دعم مفهوم الذات لدى الطلبة، وإكسابهم الثقة في النفس، وخفض القلق والخوف من الفشل مما ينعكس على خفض الإعاقة الذاتية والإجراء الأكاديمي لدى الطلبة.
 3. يجب السعي نحو إكساب طلبة الجامعة مهارات التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، والتي من شأنها زيادة وعي الطالب بذاته وإمكاناته وقدراته واستعدادته، بما يدفع به نحو تحقيق الإنجاز الأكاديمي دون إرجاء للمهام التعليمية المختلفة.
 4. عقد ورش عمل للطلبة لزيادة وعيهم بمفاهيم (التشوهات المعرفية والإعاقة الذاتية والإجراء الأكاديمي)، وأثرها على التحصيل الدراسي.

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

دراسات وبحوث مقترحة:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يقترح الباحثان عدد من البحوث والدراسات التي يمكن إجراؤها مستقبلياً وهي:

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

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

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

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

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

6. الفروق الفردية في الإعاقة الذاتية المُدركة والتشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة ذوي الإرجاء الأكاديمي والعاديين.

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

المراجع:

1. إسلام أسامة محمود العصار (2015). *التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى*

المراهقين في قطاع غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

2. أسماء عطا الله محمود (2021). *الخصائص السيكومترية لمقياس التسوية الأكاديمي*

لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة سوهاج لشباب الباحثين، 212-226.

3. أمل محمد أحمد زايد (2020). *الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي وضغوط*

الحياة لدى طلبة كلية التربية، المجلة التربوية، 75، 1133-1206.

4. أميمة مصطفى كامل جمعة (2006). التشوهات المعرفية لدى المراهقين وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية: دراسة مقارنة بين الجنسين، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 16(53)، 27-74.
5. بيك جوديث (ترجمة) طلعت مطر (2007). *العلاج المعرفي: الأسس والابعاد*، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
6. تامر شوقي إبراهيم (2014). الكمالية وفعالية الذات ودورها في التنبؤ بالارحاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 24(83)، 175-246.
7. جيهان عثمان محمود (2017). برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الكمالية العصابية وأثره على الارحاء الأكاديمي لدى الطلاب المتعثرين دراسيا في كلية التربية، *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، 17(5)، 437-515.
8. حسن بن إدريس عبده صميلى (2020). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالضغوط الحياتية لدى الشباب الجامعي، *مجلة جامعة جازان للعلوم الانسانية*، 9، 112-148.
9. حسين كمال حسين غنامة ومعين سليمان سليم النصراوين (2020). التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(7)، 84-112.
10. حنان أحمد يوسف كرسون (2017). *الإعاقة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بسمات الشخصية والعزو السببي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمنهور.
11. رضا ربيع عبد الحليم (2020). التفكير الاستراتيجي والتشوهات الفكرية كمنبئات باتخاذ القرار لدى عينة من الطلاب المتوقع تخرجهم بجامعة المنى، *العلوم التربوية*، 6(4)، 298-362.
12. سالي نبيل عطا (2021). الإسهام النسبي لليقظة العقلية والعبء المعرفي وبعض المتغيرات الديموجرافية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 22(6)، 299-371.

13. سماح أبو السعود أبو الخير رسلان (2011). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالتفكير الخرافي لدى طلاب كلية التربية، *مجلة القراءة والمعرفة*، 117، 58-97.
14. شرين مسعد حليم وهانم أحمد سالم (2019). التشوهات المعرفية وتقدير الذات الإجتماعية لدى طلبة جامعة الزقازيق في ضوء متغيري النوع والفرقة الدراسية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 29(102)، 182-230.
15. صالح عليان أحمد درادكة (2020). الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتسويق الأكاديمي والملل لدى عينة من طلبة جامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات، *العلوم التربوية*، 28، 351-396.
16. صديق أحمد محمد عريشي (2016). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالكمالية وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، *مجلة الارشاد النفسي*، 48، 81-120.
17. عادل عبد الله محمد (2000). *العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات*، دار الرشاد، القاهرة.
18. عبد الرحمن بن درباشي موسى الزهراني (2019). التشوهات المعرفية والمرونة العقلية والوعي الانفعالي والصلابة النفسية كمنبئات بقلق التصور المعرفي لدى طلاب المرحلة الجامعية، *مجلة التربية، جامعة الازهر*، 182، 602-629.
19. عزت عبد الحميد محمد حسن (2016ب). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج LISREL 8.8*. القاهرة: دار الفكر العربي.
20. عصام على الطيب مرزوق وغادة محمد حسني محمد (2017). القيمة التنبؤية للضغوط الأكاديمية والمعتقدات اللاعقلانية بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 27(97)، 1-59.
21. عفاف محمد أحمد جعيس ومصطفى عبدالمحسن الحديبي (2015). عاقبة الذات كمتغير وسيط بين التفاوض الإستراتيجي - التشاؤم الدفاعي وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 31(5)، 448-546.
22. علا يوسف أحمد نصار (2015). *التشوهات المعرفية وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلبة منطقة الجليل الأسفل*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عمان العربية.

23. على محمود الجبوري، وإرتقاء يحيى حافظ (2019). شخصية السلطة وعلاقتها بالتشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة، مجلة القادسية في الآداء والعلوم التربوية، 2 (1)، 1-19.
24. فاتن كامل سليمان (2016). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية في منطقة الخليل الأسفل، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.
25. لطفي عبد الباسط ابراهيم عيسى (2014). الإرجاء الايجابي والتنظيم الذاتي للتعلم، المؤتمر العلمي الرابع: التربية وبناء الإنسان في ظل التحولات الديمقراطية، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية.
26. لمياء عبد الرازق صلاح الدين (2015). مقياس التشوهات المعرفية للشباب الجامعي، مجلة الارشاد النفسي، مركز الارشاد النفسي، 41، 651-682.
27. مجدي عبد الغني حافظ عبد الغني غانم (2018). بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالارجاء الاكاديمي لدى طلاب الجامعة: دراسة عاملية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الازهر.
28. محمد بن حسن راسي أبو راسين (2015). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بكل من الثقة بالذات والمعدل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان، دراسات تربوية ونفسية، 88، 73-133.
29. محمد ذياب مرجي السرحا (2016). الكفاءة الذاتية ودافعية الانجاز والتعلم المنظم ذاتيا كمنبئات بالتسويق الاكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
30. محمد عبد القادر علي متولي (2019). أثر برنامج علاجي معرفي سلوكي قائم على تعديل التشوهات المعرفية في تحسين فعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب جامعة سطات ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، مجلة العلوم التربوية، 3(20)، 645-685.

31. مريم حميد أحمد اللحياني وسميرة محارب العتيبي (2021). التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة بالسعودية ومصر: دراسة ثقافية مقارنة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 12(2)، 5-50.
32. مصطفى أبو المجد سليمان مفضل (2011). ديناميات الإدراك لدى ذوي أعاقة الذات من طلاب الجامعة، المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي وإرادة التغيير . مصر بعد ثورة 25 يناير، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 367-321.
33. معاوية أبو غزال (2012). التسويق الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 8(2)، 131-149.
34. مها أحمد حسين الخطيب وريم علي المغربي (2020). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الحكومية بمنطقة لواء قسبة عمان في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، *مجلة الدراسات الانسانية والأدبية*، 22، 460-496.
35. ميرفت حسن فتحي عبد الحميد (2021). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 130، 129-174.
36. نرمين عوني محمد (2019). اليقظة العقلية والتشوهات المعرفية كمنبئين بالحكمة الاختبارية لدى طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية، *مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط*، 10(35)، 1-60.
37. نهلة نجم الدين مختار وأحمد سلطان سرحان السعداوي (2014). التشوه الإدراكي وعلاقته بأساليب التعلم وعوامل الشخصية الكبرى لدى طلبة المرحلة الإعدادية، *مجلة الاستاذ*، 211(2)، 141-168.
38. هشام محمد الخولي (2019). دور الملل والإرجاء كوسيطين بين تأثير العبء المعرفي على استراتيجيات المواجهة الفعالة لدى مرتفعات ومنخفضات القدرة على التحصيل الدراسي، *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، 19(4)، 245-346.

39. وفاء رشاد راوي (2021). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي والهناء النفسي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، *المجلة العلمية لكلية التربية رياض الأطفال*، جامعة بورسعيد، 18، 392-500.
40. ياسمين حسن أبو هلال (2020). أنماط التعلق وعلاقتها بالتشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، *مجلة العلوم التربوي والنفسية*، 4(8)، 155-174.
41. Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *PsyCh journal*, 9(1), 56-66.
42. Akca, F. (2012). An Investigation into the Self-Handicapping Behaviors of Undergraduates in Terms of Academic Procrastination, the Locus of Control and Academic Success. *Education and Learning*, 1(2), 288-297.
43. Akin, Ü., & Akin, A. (2015). The predictive role of self-compassion on self-handicapping in Turkish University students. *Ceskoslovenská psychologie*, 59(1).
44. Arab Mohebi Shahrabi, A., Pakdaman, S., & Heidari, M. (2018). Training Package for Fostering Stable Self-Esteem and Reducing Fear of Negative Evaluation and Testing its Effectiveness on Self-Handicapping. *International Journal of Behavioral Sciences*, 11(4), 128-134.
45. AYDIN, A., & Kahraman, N. (2020). Hemşirelik öğrencilerinde kendini sabotaj: psikolojik ihtiyaçlar ve öz-duyarlık üzerine etkisi. *Cukurova Medical Journal*, 45(4), 1625-1633.
46. Babu, M. S., & Selvamari, S. (2018). How does Academic Self-Handicapping Relate to Achievement in Mathematic? A Small Scale Study among Indian School Chult. *Educational Quest-An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 9(3), 233-238.
47. Balkis, M. (2015). The moderator role of rational beliefs in relation to procrastination, academic achievement and academic satisfaction. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 48(1), 87-108.
48. Balkis, M., & Duru, E. (2018). Procrastination, Self-Downing, Self-Doubt, and Rational Beliefs: A Moderated Mediation Model. *Journal of Counseling & Development*, 96(2), 187-196.

49. Balkis, M., & Duru, E. (2019). Procrastination and rational/irrational beliefs: A moderated mediation model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37(3), 299-315.
50. Balkis, M., & Duru, E. (2021). Irrational/Rational Beliefs, Procrastination, and Life Satisfaction: An Empirical Assessment of REBT Models of Psychological Distress and Psychological Health Model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-17.
51. Balkis, M., Duru, E., & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. *European journal of psychology of education*, 28(3), 825-839.
52. Barkoukis, V., Perkos, S., & Kokkinopoulos, S. (2011). Being superstitious in sports: Effect of superstitious beliefs on athletes' cognitive and affective responses, Nova Science Publishers, Inc. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/26163>
53. Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological reports*, 123(3), 825-843.
54. Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological reports*, 123(3), 825-843.
55. Bashir, L., & Gupta, S. (2019). Measuring Academic Procrastination: Scale Development and Validation. *Ilkogretim Online*, 18(2), 939-950.
56. Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of social behavior and personality*, 15(5), 3.
57. Bester, G., & Kufakunesu, M. (2021). The relationship between irrational beliefs, socio-affective variables and secondary school learners' achievement in mathematics. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 16(2), 118-132.

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

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

- reexamination of the Irrational Procrastination Scale in a student and community sample. *Cogent Psychology*, 7(1), 1809844
79. Marcotte, D., Lévesque, N., & Fortin, L. (2006). Variations of cognitive distortions and school performance in depressed and non-depressed high school adolescents: A two-year longitudinal study. *Cognitive Therapy and Research*, 30(2), 211-225.
80. McCrea, S. M., & Flamm, A. (2012). Dysfunctional anticipatory thoughts and the self-handicapping strategy. *European Journal of Social Psychology*, 42(1), 72-81.
81. McCrea, S. M., & Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping. *Personality and social psychology bulletin*, 27(10), 1378-1389.
82. McCrea, S. M., Hirt, E. R., Hendrix, K. L., Milner, B. J., & Steele, N. L. (2008). The worker scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Research in Personality*, 42(4), 949-970.
83. Mushquash, A. R., & Sherry, S. B. (2012). Understanding the socially prescribed perfectionist's cycle of self-defeat: A 7-day, 14-occasion daily diary study. *Journal of Research in Personality*, 46(6), 700-709.
84. Núñez, J. C., Freire, C., del Mar Ferradás, M., Valle, A., & Xu, J. (2021). Perceived parental involvement and student engagement with homework in secondary school: The mediating role of self-handicapping. *Current Psychology*, 1-12.
85. Ozen, Y. (2020). My Learned Helplessness is Accelerating to Self-Handicapping, *Psychology and Behavioral Science*, 14(4), 137-141.
86. Ozer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2013). Reducing academic procrastination through a group treatment program: A pilot study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31(3), 127-135.
87. Putwain, D. W. (2019). An examination of the self-referent executive processing model of test anxiety: control, emotional regulation, self-handicapping, and examination performance. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 341-358.
88. Rich, A. R., & Dahlheimer, D. (1989). The Power of Negative Thinking: A New Perspective on "Irrational" Cognitions. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 3(1), 15-30.

89. Rusdi, M., Hidayah, N., Rahmawati, H., & Hitipeuw, I. (2020). Academic procrastination data of students in Makassar, Indonesia. *Data in Brief*, 33, 106608.
90. Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744.
91. Strunk, K. K., & Steele, M. R. (2011). Relative contributions of self-efficacy, self-regulation, and self-handicapping in predicting student procrastination. *Psychological reports*, 109(3), 983-989.
92. Svartdal, F., Klingsieck, K. B., Steel, P., & Gamst-Klaussen, T. (2020). Measuring implemental delay in procrastination: Separating onset and sustained goal striving. *Personality and Individual Differences*, 156, 109762.
93. Tecuta, L., Tomba, E., Lupetti, A. and DiGiuseppe, R. (2019). Irrational Beliefs, Cognitive Distortions, and Depressive Symptomatology in a College-Age Sample: A Mediation Analysis, *Cognitive Psychotherapy*, 33 (2), 116-127
94. Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 101-119.
95. Török, L., & Szabó, Z. P. (2018). The theory of self-handicapping: Forms, influencing factors and measurement. *Ceskoslovenska Psychologie*, 62(2), 173-188.
96. Yavuzer, Y. (2015). Investigating the Relationship between Self-Handicapping Tendencies, Self-Esteem and Cognitive Distortions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(4), 879-890.