النموذج السببي لتأثير التنافر المعرفي والتجول العقلي وإعاقة الذات الأكاديمية في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية بجامعة بني سويف[1]

محمد حسين سعيد[2] — أستاذ علم النفس التربوي–كلية التربية جامعة بني سويف

مروة مختار بغدادي[3] — أستاذ علم النفس التربوي –كلية التربية جامعة بني سويف

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى التوصل إلى أفضل نموذج سببي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من: التنافر المعرفي والتجول العقلي وإعاقة الذات الأكاديمية في التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة. وتم استخدام المنهج الوصفي، وشارك في البحث (٤٤٩) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة بني سويف بالفصل الدراسي الثاني ٢٠٢١–٢٠٢٢م، ومتوسط أعمارهم (٢١,٩٣) عاماً، بانحراف معياري (١,٦٦)، وتم تطبيق: مقياس التنافر المعرفي إعداد (Heath, 2011)، ومقياس التجول العقلي إعداد (Mowlem et al., 2016)، ومقياس إعاقة الذات الأكاديمية إعداد (Melhem, 2022) تعريب الباحثَين، كما تم الاعتماد على نتائج الطلاب في نهاية الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢١–٢٠٢٢. وباستخدام تحليل المسار بينت النتائج أن أفضل نموذج سببي من (٤) نماذج متنافسة هو النموذج الذي تتوسط فيه إعاقة الذات الأكاديمية العلاقة بين كل من التنافر المعرفي والتجول العقلي وبين التحصيل الدراسي، حيث بينت النتائج وجود تأثير مباشر وموجب للتجول العقلي والتنافر المعرفي في إعاقة الذات الأكاديمية والتي أثرت بصورة مباشرة وسالبة في التحصيل الدراسي، وبلغت قيم هذه التأثيرات (٠,٥٣٩)، و(٠,١١٩)، و(–٠,١٣٨) على الترتيب، كما وجد تأثير دال وموجب للتنافر المعرفي في التجول العقلي بلغت قيمته (٠,٤٦٣)، وكانت جميع هذه التأثيرات دالة عند مستوى (٠,٠١). وتبين هذه النتائج أن الحد من إعاقة الذات الأكاديمية يمكن من خلال التحكم في كل من التجول العقلي والتنافر المعرفي الذين ظهر تأثيرهما فقط في التحصيل الدراسي مع وجود إعاقة الذات الأكاديمية، وكل ذلك يؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة.

الكلمات المفتاحية: التحصيل الدراسي–التنافر المعرفي–التجول العقلي–إعاقة الذات الأكاديمية –طلبة كلية التربية بجامعة بني سويف.

---

[1] تم استلام البحث في ٢٠٢٢/٩/٣ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢٢/٩/٣٠

[2] ت: ٠١٠٠٦٤٠٦٨٥٨ Email: mohamedhussein40@yahoo.com

[3] ت: ٠١٠٠٨٩٤٤٢٢٠ Email: edupsy_m@yahoo.com

مقدمة:

يعد طلبة الجامعة أساس التقدم في المجتمع، وهناك اهتماماً كبيراً موجهًا نحو إعدادهم أكاديميًا وزيادة مستوى تحصيلهم الدراسي الذي لا تتعلق أهميته بالجامعة فحسب؛ بل ترتبط بالطالب ارتباطا وثيقا لما له من دور في تقييمه من الناحية الاجتماعية والعلمية، وتأتي أهمية التحصيل الدراسي كأحد مخرجات المنظومة التعليمية كونه يمثل الهدف الأساسي لكل من الطالب، وولي الأمر، وعضو هيئة التدريس؛ فهو يمثل المعيار الأساسي للحكم على تحقيق الأهداف. ويشير التحصيل الدراسي إلى درجة أو مستوى النجاح الذي يحققه الطالب في مجال دراسته، واكتساب المعارف والمهارات واستخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٦). كما يعرف بأنه مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معرفية ومهارية في المقررات الدراسية التي يدرسونها (حنان محمد الجمال، وسعاد عبد العزيز رخا، ٢٠١٥). ويشير التحصيل الدراسي في البحث الحالي إلى التقديرات التي حصل عليها الطلبة في نهاية العام الجامعي ٢٠٢١-٢٠٢٢.

وتوجد العديد من العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي للطلبة؛ كعوامل البيئة الدراسية والأسرية، بالإضافة إلى عوامل الشخصية وتشمل الجوانب الاجتماعية والانفعالية والمعرفية والتي نالت اهتمام كبير في البحث، ومن تلك العوامل المعرفية: إعاقة الذات الأكاديمية والتنافر المعرفي والتجول العقلي. حيث تعد إعاقة الذات الأكاديمية أسلوب يتعمد الطالب خلاله تقليل فرصته في الأداء الجيد في المهام التي يتوقع الفشل فيها أو الأداء بشكل ضعيف بهدف تبرير ضعف الأداء بالظروف والبيئة المحيطة بعيدا عن انخفاض قدراته (عفاف محمد أحمد ومصطفى عبدالمحسن الحديبي، ٢٠١٥). وبالرغم مما يوفره ذلك من حماية قصيرة الأمد للذات، إلا أنه يؤثر سلبا في التحصيل الدراسي للطالب (Zuckerman &Tsai, 2005). ومن جانب آخر يعبر التنافر المعرفي عن الحالة الانفعالية التي تنشأ عندما يكون الطالب في موقف متعارض مع آرائه واتجاهاته ومواقفه، مما يؤثر على أدائه في كثير من المواقف وخاصة المواقف الجديدة وغير المألوفة، فحينما يستقبل الطالب معلومات جديدة قد يحدث تنافرا لحظيا مع ما هو موجود في بنيته المعرفية (منال شمس الدين أحمد، ٢٠١٩).

وعندما تتعارض المعرفة والسلوك يسعى لإيجاد حل لهذا التعارض لتحقيق التوازن المعرفي، وعندما يلزم الطالب نفسه بعمل ما يتناقض مع اتجاهاته وعاداته السلوكية يؤدي ذلك إلى شعوره بالتنافر المعرفي (عماد عبد الرحيم الزغول، وعلي فالح الهنداوي، ٢٠١٤). ومن المتغيرات التي نالت الاهتمام أيضاً في علاقتها بالتحصيل الدراسي التجول العقلي؛ وهو تحول

تلقائي لانتباه الطالب وتفكيره بعيدا عن المهمة الحالية إلى أفكار مولدة داخليا غير مرتبطة بتلك المهمة، وبذلك يعد أحد أشكال فشل بعض الطلبة في الاحتفاظ بتركيزهم على أفكارهم وأنشطتهم المرتبطة بالمهمة الحالية، بسبب التداخل بين المثيرات الخارجية والداخلية والذي يشتت انتباههم بعيداً عن المهمة (حلمي محمد الفيل، ٢٠١٨). وفيما يلي توضيح لعلاقة كل من هذه المتغيرات بالتحصيل الدراسي لطلبة الجامعة.

العلاقة بين إعاقة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لطلبة الجامعة:

تعد إعاقة الذات الأكاديمية أحد أساليب مواجهة الأحداث المهددة للذات، ومن خلالها يقلل الطالب من الفرص المتاحة له للأداء الجيد في مهمة يتوقع الفشل أو ضعف الأداء فيها، ويبرر ذلك بالظروف المحيطة (حنان أحمد يوسف، ٢٠١٧)، وبذلك تمثل أحد أساليب حماية الذات التي يضع الطالب فيها معوقات لأدائه بهدف تجنب عزو الفشل المتوقع إلى قدراته (صالح أحمد غانم، ٢٠١٨) ويتفق ذلك مع (Gupta, & Geetika, 2020) الذي عرفها بأنها ادعاء الطالب بوجود معيقات تقف في سبيل النجاح والأداء الأكاديمي لحماية الذات في حال الفشل. في حين عرفها (Jumareng, & Setiawan, 2021) بأنها أسلوب لإدارة خطر تهديد الذات من خلال الخوف من الفشل في التحصيل الدراسي. كما عرفها (Nunez, Freire, Ferradas, Valle, & Xu, 2021) على أنها طريقة تحفيزية توضح وتفسر انخراط الطلبة في سلوكيات سلبية أثناء أداء الواجبات في وقت غياب الرقابة عليهم. ويقصد بإعاقة الذات الأكاديمية في البحث الحالي العقبات التي يضعها الطالب لذاته، لتبرر أن فشله في أداء مهمة ما يرجع إلى وجود هذه العقبات، أو أن نجاحة في أداء هذه المهمة قد تم بالرغم من وجود هذه العقبات.

تؤثر إعاقة الذات الأكاديمية لدى الطلبة سلبياً في تحصيلهم الدراسي ومستوى أدائهم في الاختبارات، فقد بينت نتائج دراسة (Elliot & Church, 2003) على (١٨١) من طلبة الجامعة ونتائج (Martin, Marsh & Debus, 2003) على (٣٢٨) من طلبة كلية التربية ارتباط إعاقة الذات الأكاديمية سلبياً بتوجه الإتقان، وإيجابياً بتوجه الأداء، كما تنبأت الإعاقة الأكاديمية سلبياً بالتحصيل الدراسي. وفي دراسة طولية بحث (Zuckerman & Knee, 2014) الآثار المحتملة لإعاقة الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي لدى (٢٦٢) من طلبة الجامعة، وبينت النتائج انخفاض تحصيل ذوي الإعاقة الذاتية الأكاديمية توسطه جزئياً عادات الدراسة. وهدف بحث (Murray & Warden, 2014) إلى تعرف العلاقة بين إعاقة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى (٢٠٨) من طلبة الجامعة، وبينت النتائج وجود علاقة سالبة

بين إعاقة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي. كما بحث (Hutuleac, 2014) العلاقة بين إعاقة الذات الأكاديمية والكمالية والتحصيل الدراسي على (١٣٦) من طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين إعاقة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي، بينما وجدت علاقة موجبة بين الكمالية وإعاقة الذات الأكاديمية.

وبينت نتائج (Clarke, 2018) على (٢٠٦) من طلبة الجامعة ارتباط إعاقة الذات الأكاديمية سلبيا بكل من يقظة الضمير، والثبات الانفعالي، وتقدير الذات، كما تنبأت إعاقة الذات الأكاديمية بالتحصيل الدراسي. وهدف بحث (زينب شعبان رزق، ٢٠٢٠) إلى الكشف عن العلاقات السببية بين الدافعية وإعاقة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى (٣٤٨) من طلبة كلية التربية، وأظهرت النتائج وجود تأثيرات سالبة ودالة لإعاقة الذات الأكاديمية في التحصيل الدراسي، وقد توسطت إعاقة الذات الأكاديمية تأثير تقدير الذات في التحصيل الدراسي جزئيا، مما قد يلقي بالضوء على أهمية الدور الوسيط للإعاقة الأكاديمية في تفسير تأثيرات بعض المتغيرات الدافعية والشخصية في التحصيل الدراسي.

العلاقة بين التنافر المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة:

يعبر التنافر المعرفي عن وجود دافع لدى الطالب للحفاظ على الاتساق بين أفكاره ومعتقداته والسلوك الذي يتبعه في المواقف المختلفة، وعندما تتناقض المواقف والسلوكيات مع بعضها البعض، ينتج عن ذلك الشعور بالانزعاج، مما يدفعه لاستعادة الاتساق عن طريق تغيير المعتقدات لإعادة توافقها مع السلوك (Ruiz, & Tanaka, 2001). ويعرف التنافر المعرفي بأنه حالة من التوتر والإجهاد العقلي، أو عدم الراحة، ينتج عن وجود معتقدات وأفكار متناقضة وغير مرتبطة لدى الطالب في نفس الوقت، مما تدفعه للشعور بالتوتر، والعمل على تغيير أفكاره، والبحث عن اتجاهات جديدة (Balcetis & Dunning, 2007). كما عرفته رنا رفعت شوكت (٢٠١٦) بأنه الإحساس بالانزعاج، أو القلق، أو عدم الارتياح التي ترافق تعرض الطالب لبعض المعلومات الجديدة التي تتعارض مع المعلومات الموجودة بالبنية المعرفية لديه. ويقصد بالتنافر المعرفي في البحث الحالي بأنه عدم التوازن مع الذات أو عدم الراحة النفسية تنتج عن عدم الاتساق في المعارف أو عدم التوافق بين المعتقدات والسلوكيات لدى الطلبة. وأكد (Burns, 2006) على أن التنافر المعرفي يعتبر جزء مؤثر في عملية التعلم؛ ويمكن الإفادة من التنافر المعرفي في تعزيز التعلم لدى الطالب، ويكون الهدف مساعدته على أن يتعلم ممارسة الأفكار الناقدة، وإيجاد المزيد من الطرق لجعل الأفكار المتناقضة منسجمة ومتناغمة مع معتقداته.

وهدف بحث (Al-Otaibi, 2012) إلى معرفة العلاقة بين التنافر المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى (٢٥٣) طالبة بجامعة أم القرى، وأظهرت النتائج ارتباط التنافر المعرفي سلبياً بالتحصيل الدراسي. وأجرت سميرة محارب العتيبي (٢٠١٥) دراسة لتعرف العلاقة بين التنافر المعرفي وأبعاده وكل من مفهوم الذات وأبعاده والتحصيل الأكاديمي لدى (٣٣٠) طالبة بجامعة أم القرى، وبينت النتائج وجود علاقة عكسية بين التنافر المعرفي ومفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي. وبينت نتائج (Davies, Ekwere, & Uyanga, 2016) وجود علاقة سالبة بين التنافر المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة؛ حيث كانت ببيئات تعلمهم تضعهم في حالة من عدم الاتساق بين معتقداتهم وأدوار السلوك المتوقع منهم المشاركة فيها، مما أثر سلبياً على تحصيلهم الدراسي. على عكس نتائج (Williams, 2021) لدى (١٠٣) من طلبة الجامعة التي لم ينبئ فيها التنافر المعرفي بالتحصيل الدراسي.

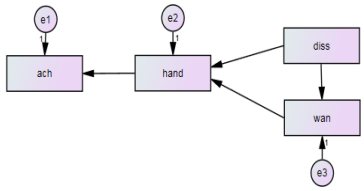
العلاقة بين التجول العقلي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة:

يشير التجول العقلي إلى الفشل في قدرة الطالب على الاحتفاظ بتركيزه على أفكاره وأنشطته ذات العلاقة بالمهمة الحالية بسبب المثيرات الخارجية والداخلية التي تشتت الانتباه بعيداً عن المهمة(Randall, 2015) . وعرفه (Smallwood & Schooler, 2015) بأنه تحول في محتوى التفكير بعيدا عن المهمة الرئيسة أو الأحداث المستمرة في البيئة الخارجية إلى أفكار ومشاعر ذاتية المنشأ. وعرفه سالم معيضي حميد (٢٠٢٠) بأنه أحد أشكال التشتت والذي يمكن أن يتأثر بالسمات المعرفية والشعور بالتعب أو التوتر. كما يعرف بأنه توقف أو انقطاع التركيز على المهمة بواسطة التفكير غير المرتبط بها (Russell, 2022). ويقصد بالتجول العقلي في البحث الحالي الفشل في الاحتفاظ بالتركيز على الأفكار والأنشطة الخاصة بالمهمة الأساسية نتيجة تحول تلقائي في الانتباه عن المهمة الأساسية إلى أفكار ذاتية داخلية.

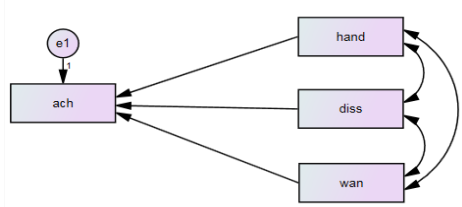
هدفت دراسة (Hollis, 2013) إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من التجول العقلي لدى (١٢٦) من طلبة بالجامعة، وبينت النتائج أن التجول العقلي يسهم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي. وبحث (Xu, 2018) العلاقة بين التجول العقلي والتحصيل الدراسي لدى (٦٦) من طلبة الجامعة، وبينت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين التجول العقلي والتحصيل الدراسي بلغت (-٠,٣٥). وبينت نتائج (Nurgitz, 2019) على (١٧) من طلبة الجامعة وجود علاقة دالة وسالبة بين التجول العقلي والتحصيل الدراسي بلغت (-٠,٤٦). وبينت نتائج يوسف محمد شلبي وعائض عبدالله محمد (٢٠٢١) على (٢٧٧) من طلبة كلية

التربية بجامعة الملك خالد وجود علاقة سالبة بين التجول العقلي والتحصيل الدراسي. كما هدف بحث عثمان صالح البياتي وعامر مهدي صالح (٢٠٢٢) إلى تعرف علاقة التجول العقلي بالأداء الأكاديمي لدى (٣٠٠) من طلبة الجامعة، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التجول العقلي والأداء.

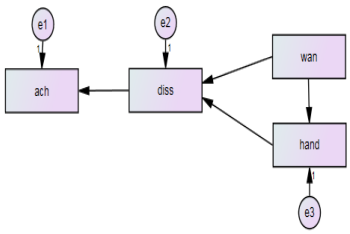
وفي ضوء ما سبق عرضه يتبين وجود علاقات دالة وسالبة بين التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة وبين كل من إعاقة الذات الأكاديمية، والتنافر المعرفي، والتجول العقلي. ولم تبحث أي من هذه الدراسات العلاقات السببية بين هذه المتغيرات والتحصيل الدراسي، كما لم تبحث العلاقات البينية بين كل منها. لذا هدف البحث الحالي إلى محاولة التوصل إلى أفضل نموذج سببي للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي تربط هذه المتغيرات ببعضها، وذلك من خلال بناء أربعة نماذج سببية متنافسة (شكل ١) في ضوء ما توصلت اليه نتائج تلك البحوث، والتعرف على أفضل هذه النماذج في تفسير التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لهذه المتغيرات في التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة. ومن ثم قد تفيد نتائج البحث الحالي في التعرف على المتغيرات الوسيطة والمباشرة وغير المباشرة والتي تؤثر في مستوى تحصيل الطلبة بالجامعة، بما يمكن من إعداد البرامج التدريبية والتربوية المناسبة للوصول بتحصيل الطلبة إلى أفضل مستوى ممكن، وذلك باستخدام مجموعة من الأدوات التي تم ترجمتها وإضافتها للمكتبة وللتراث السيكولوجي العربي.



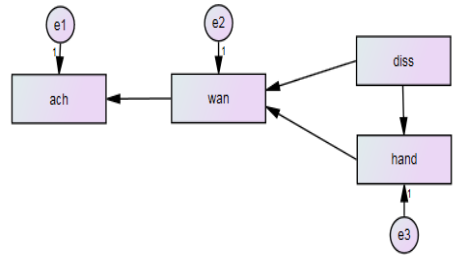
نموذج (ب)



نموذج (أ)



نموذج (د)



نموذج (ج)

شكل (١) النماذج المتنافسة في البحث الحالي

إجراءات البحث:

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث.

المشاركون في البحث: شارك في البحث (٤٤٩) طالباً وطالبة بكلية التربية بجامعة بني سويف بالفصل الدراسي الثاني ٢٠٢١-٢٠٢٢م، ومتوسط أعمارهم (٢١,٩٣) عاماً، بانحراف معياري (١,٦٦)؛ منهم (٢٠٣) طالباً وطالبة بشعبة اللغة العربية، و(١٠٤) طالباً وطالبة بشعبة العلوم، و(٤٤) طالباً وطالبة بشعبة اللغة الإنجليزية، و(٣٩) طالباً وطالبة بشعبة الدراسات الاجتماعية، و(٥٩) طالباً وطالبة بشعبة علم النفس.

أدوات البحث: اعتمد البحث الحالي على المقاييس التالية:

١- مقياس التنافر المعرفي إعداد (Heath, 2011)، تعريب الباحثَين ملحق (٢):

أعد المقياس في الأصل (Elliot & Devine, 1994) والذي تكون من (١٤) مفردة موزعة على (٤) أبعاد فرعية. وقام (Heath, 2011) بتعديل واستخدام عبارات البعد الخاص بالتنافر المعرفي والذي اشتمل على (٣) مفردات تصف أنواعاً مختلفة من انفعالات الطلاب المترتبة على التنافر المعرفي أثناء دراستهم الأكاديمية، والتي يطلب فيها منهم اختيار الرقم "١" اذا كانت المفردة لا تنطبق على الإطلاق" و "٧" اذا كانت "تنطبق كثيراً"، وبلغت قيمة معامل ثبات "الفا كرونباخ" للمقياس في صورته الأجنبية (٠,٦٨)، وتم ترجمة بنود المقياس وعرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٥) محكمين (ملحق ١) وتراوحت نسب اتفاقهم من (٨٠%) إلى (١٠٠%)، وبعد عمل تعديلاتهم التي اقتصرت على تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض المفردات، تم تطبيقه على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية والتي تكونت من (١٣٩) طالباً وطالبة من غير عينة البحث الأساسية، بالفرقة الرابعة شعبة التعليم الاساسي بكلية التربية جامعة بني سويف، بمتوسط عمر زمني (٢١,٦٧) عاماً، وانحراف معياري (٢,١١). وقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" (٠,٧٥٨)، كما كانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية مرتفعة ودالة عند (٠,٠١) فقد كانت (٠,٨٢٩)، و(٠,٧٩١) إلى (٠,٨٤٢) على الترتيب، كما أسفر التحليل العاملي عن وجود عامل واحد فسر (٦٧,٤١٠)، من التباين الكلي، وبلغ الجذر الكامن له (٢,٠٢٢)، كما كانت قيم تشبعات المفردات (٠,٨٣٥)، و(٠,٧٨٨) إلى (٠,٨٣٩) على الترتيب، وهي قيم تشبعات مرتفعة.

٢- مقياس التجول العقلي إعداد (Mowlem et al., 2016)، تعريب الباحثَين ملحق (٣):

اشتمل المقياس على (١٥) مفردة أمام كل منها (٤) اختيارات هي: لا تنطبق تماما،

أحيانا، معظم الوقت، تنطبق تماما، وتأخذ التقديرات من (٠) إلى (٣) على الترتيب، وبلغت قيمة ثبات "ألفا كرونباخ" للمقياس في صورته الأجنبية (٠,٩٦٠)، كما بلغت قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الطلاب العاديين والطلاب مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد (٧,٨٣)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) كمؤشر على الصدق التمييزي للمقياس. وبعد ترجمة المقياس وعرضه على المحكمين وتطبيقه على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٣٩)، تم حساب الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" والذي بلغت قيمته (٠,٧٨٢)، كما كانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية مرتفعة ودالة عند (٠,٠١) فقد تراوحت من (٠,٦٨٧) إلى (٠,٨٩٦)، كما أسفر التحليل العاملي عن تشبع مفردات المقياس على عامل واحد فسر (٣٠,٨٥٦)، من التباين الكلي، وبلغ الجذر الكامن له (٣,٧٠٣)، وتراوحت قيم التشبعات من (٠,٣٩٧) إلى (٠,٧٠٨)، وهي قيم تشبعات جيدة (ملحق ٤).

٣- مقياس إعاقة الذات الأكاديمية إعداد (Melhem, 2022)، تعريب الباحثَين ملحق (٥):

أعد المقياس (Ghanim's, 2017) وقام (Melhem, 2022) بتعديله ليتكون من (١٢) مفردة أمام كل منها استجابات تتراوح من (١) غير موافق بشدة، إلى (٥) موافق بشدة، وبلغت قيمة معامل ثبات المقياس بطريقة "ألفا كرونباخ" في صورته الأجنبية (٠,٨٨٠)، وبطريقة إعادة التطبيق (٠,٨٤٠). وبعد ترجمة المقياس وعرضه على المحكمين، وتطبيقه على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٣٩) بلغت قيمة ثبات "ألفا كرونباخ" (٠,٧٦٢)، كما كانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية مرتفعة ودالة عند (٠,٠١) فقد تراوحت من (٠,٥٩٨) إلى (٠,٧٦٨)، كما أسفرت نتائج التحليل العاملي عن تشبع مفردات المقياس على عامل واحد فسر (٣٢,٨٠٢)، من التباين، وبلغ الجذر الكامن له (٣,٢٨٠)، وتراوحت قيم التشبعات من (٠,٣٩٨) إلى (٠,٧٢٠)، وهي قيم تشبعات جيدة (ملحق ٦).

٤- نتائج الطلبة في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢١-٢٠٢٢: تم الرجوع إلى تقديرات طلبة عينة البحث الأساسية بالشعب المختلفة في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢١-٢٠٢٢؛ نظرا لاختلاف النهايات العظمى لنتائج كل شعبة عن الأخرى.

الأساليب الإحصائية: تم استخدام تحليل المسار بالبرنامج الإحصائي AMOS (21).

حدود البحث: تتحدد نتائج البحث الحالي بالمشاركين في البحث، والذين بلغ عددهم (٤٤٩) طالباً وطالبة بكلية التربية بجامعة بني سويف بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢١-٢٠٢٢، كما تتحدد بالأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

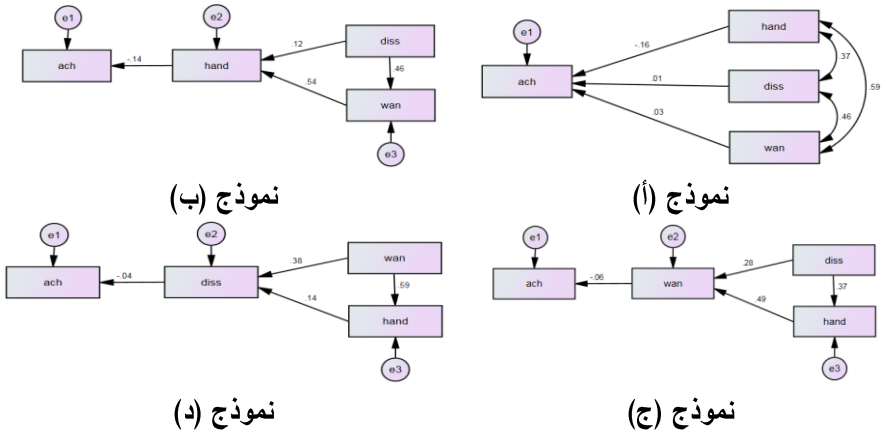
نتائج البحث: يوضح جدول (١) التالي الإحصاء الوصفي للتنافر المعرفي والتجول العقلي

وإعاقة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي للمشاركين في البحث، والذي يتضح منه التوزيع الاعتدالي لمتغيرات البحث، فقد تراوحت قيم معاملات الالتواء من (-٠,٣٩١) إلى (-٠,٠٢٢)، كما تراوحت قيم معاملات التفرطح من (-٠,٩٣٢) إلى (٠,٨٣٧)، وهي قيم تقع في مدى التوزيع الاعتدالي.

جدول (١) الإحصاء الوصفي لمتغيرات البحث

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح
التحصيل الدراسي	٢,٨٧٨	٠,٥٩٨	-٠,٣٩١	٠,٨٣٧
التجول العقلي	٢٢,٢٥٦	٧,٥٤٩	-٠,١٤٦	-٠,١٢٧
التنافر المعرفي	١٢,١٦٣	٥,٤١٤	-٠,٠٢٢	-٠,٩٣٢
إعاقة الذات الأكاديمية	٣٥,٧٤٦	٧,٤٨٧	٠,١٢٢	-٠,٣٠٢

كما بلغت قيم معامل الارتباط بين التنافر المعرفي وكل من: التجول العقلي وإعاقة الذات الأكاديمية، (٠,٤٦٣) و(٠,٣٦٩) على الترتيب، وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). كما بلغت (٠,٥٩٤) للعلاقة بين إعاقة الذات الأكاديمية والتجول العقلي، وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بينما كانت العلاقة بين التحصيل الدراسي وبين كل من التنافر المعرفي والتجول العقلي ضعيفة وسالبة، فقد بلغت (-٠,٠٣٥) و(-٠,٠٦١) على الترتيب وهي غير دالة إحصائيا، بينما كانت العلاقة بين التحصيل الدراسي وإعاقة الذات الأكاديمية سالبة فقد بلغت (-٠,١٣٨) وهي دالة إحصائيا عند (٠,٠١). ويوضح شكل (٢) التالي نتائج التحقق من النماذج المتنافسة في البحث الحالي.



شكل (٢) نتائج التحقق من النماذج المتنافسة

كذلك يبين جدول (٢) التالي مؤشرات جودة المطابقة لكل نموذج من النماذج

المتنافسة في البحث الحالي، والذي يتضح منه أن أفضل نموذج من النماذج المتنافسة هو نموذج (ب)، حيث بلغت قيمة كا^{2} لهذا النموذج (٠,٣٤١) وهي غير دالة إحصائيا عند درجات حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة كا^{2}/ درجات الحرية (٠,١٧١) وهي أقل من (٥)، كما بلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة RMSEA (٠,٠٠٠) وهو أقل من (٠,٠٥)، وقيم مؤشرات حسن المطابقة GFI (١,٠٠٠)، وAGFI (٠,٩٩٨)، وCFI (١,٠٠٠)، وجميعها أكبر من (٠,٩٠)، كما كانت قيمة AIC (١٦,٣٤١) وهو أقل قيمة في جميع النماذج المتنافسة.

جدول (٢) مؤشرات جودة المطابقة للنماذج المتنافسة

النموذج	CMIN	DF	P	CMIN/DF	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	AIC
نموذج (أ)	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	–	–	١,٠٠٠	–	١,٠٠٠	٠,٣٤٢	٢٠,٠٠٠
نموذج (ب)	٠,٣٤١	٢,٠٠٠	٠,٨٤٣	٠,١٧١	١,٠٠٠	٠,٩٩٨	١,٠٠٠	٠,٠٠٠	١٦,٣٤١
نموذج (ج)	٧,٢٧٧	٢,٠٠٠	٠,٠٢٦	٣,٦٣٩	٠,٩٩٢	٠,٩٦٠	٠,٩٨٣	٠,٠٧٧	٢٣,٢٧٧
نموذج (د)	٨,٤٠٦	٢,٠٠٠	٠,٠١٥	٤,٢٠٣	٠,٩٩١	٠,٩٥٤	٠,٩٨٠	٠,٠٨٥	٢٤,٤٠٦

كما يتضح من نموذج (ب) في شكل (٢) السابق توسط إعاقة الذات الأكاديمية العلاقة بين كل من التنافر المعرفي والتجول العقلي وبين التحصيل الدراسي، حيث بينت النتائج وجود تأثير مباشر وموجب لكل من التجول العقلي والتنافر المعرفي في إعاقة الذات الأكاديمية والتي أثرت بصورة مباشرة وسالبة ودالة في التحصيل الدراسي، وبلغت قيم هذه التأثيرات (٠,٥٣٩)، و(٠,١١٩)، و(–٠,١٣٨) على الترتيب، كما وجد تأثير دال وموجب للتنافر المعرفي في التجول العقلي بلغت قيمته (٠,٤٦٣)، حيث بلغت القيم الحرجة لهذه التأثيرات (١٢,٩٧٦) و(٣,٩٣٦) و(٣,٦٨٩) و(١٠,٧٤٢)، على الترتيب وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما كانت التأثيرات غير المباشرة للتنافر المعرفي في كل من إعاقة الذات الأكاديمية (من خلال التجول العقلي) والتحصيل الدراسي (من خلال إعاقة اذات الأكاديمية) (٠,٢٥٠)، (–٠,٠٥١) على الترتيب كما كان التأثير غير المباشر للتجول العقلي في التحصيل الدراسي (من خلال إعاقة الذات الأكاديمية) (–٠,٠٧٤) وكانت جميع هذه التأثيرات غير المباشرة دالة عند (٠,٠١). كما تم التحقق من ثبات هذا النموذج عبر المجموعات المختلفة (ذكور وإناث/ شعب علمية وشعب أدبية) والتي بينت مؤشرات جودة المطابقة لها أن النموذج متحقق وثابت عبر هذه المجموعات (ملحق ٧).

مناقشة وتفسير النتائج:

لقد بينت نتائج البحث الحالي وجود تأثيرات غير مباشرة للتنافر المعرفي والتجول العقلي في التحصيل الدراسي من خلال إعاقة الذات الأكاديمية، ولم تكن هناك تأثيرات مباشرة ودالة للتنافر المعرفي والتجول العقلي في التحصيل الدراسي، وبهذا تؤدي إعاقة الذات

الأكاديمية دوراً وسيطًا للعلاقة بين التنافر المعرفي والتجول العقلي وبين التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة بني سويف، فقد أثرت بصورة دالة ومباشرة في التحصيل الدراسي، كما ساعد وجودها في ظهور التأثيرات غير المباشرة الدالة والسالبة لكل من التنافر المعرفي والتجول العقلي في التحصيل الدراسي لدى المشاركين في البحث من طلبة الجامعة.

وتفسر هذه النتائج بأن الطالب المتنافر معرفيا يكون في حالة دافعية، أي أنه يبقى مدفوعاً في سلوكه للتعبير عن اتجاهاته نحو الموضوع الذي يفكر فيه، وتلك الحالة تبقيه مشغولاً معرفياً وذهنياً بين فكرتين متناقضتين ولهما نفس الأهمية، مما يجعله يشعر بالانزعاج ويسعى إلى تقليل ذلك التنافر (منال شمس الدين أحمد، ٢٠١٩). ولعل ذلك يعود للصراع الناتج من التنافر المعرفي الذي يعبر عن استجابة قابلة للتكيف، فعدم الراحة أو القلق والتوتر الناتج من التنافر يدفع الطالب لتخفيفه بطريقة أو بأخرى، فعندما يعترف الطالب لنفسه بعدم استعداده للاختبار، أو عدم استذكاره لجزء معين من المقرر في الاختبار، قد يؤدي إلى تخفيض التنافر بخصوص الدرجة التي قد يحصل عليها في الاختبار (Burns, 2006). وقد يرجع إلى ما توصلت إليه مريم حميد اللحياني (٢٠١٥) من وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنافر المعرفي وتقدير الذات. كما قد يرجع الى سمات الشخصية والتي بينت نتائج ميساء عزيز كريم (٢٠١٦) وجود قدرة تنبؤيه للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في مستوى التنافر المعرفي خاصة عامل العصابية وعامل المقبولية. كما يرجع الى انفعالات تعلمهم حيث بينت نتائج أسامة أحمد عطا (٢٠٢٠) تأثير الأمل والاستمتاع بصورة سالبة في التنافر المعرفي بينما يرتبط اليأس والقلق بصورة موجبة بالتنافر المعرفي. كما يمكن تفسيره في ضوء ما افترضته رنا رفعت شوكت (٢٠١٦) من أن التنافر حالة من حالات الدافعية التي تحدث لدى الطالب بعض التغييرات بمعتقداته أثناء حدوث تنافر ما بين المعتقدات التي يملكها أو تعارض ما بين المعتقدات والسلوك أو تعارض بين سلوكياته من أجل الوصول إلى حالة الانسجام بين موافقه وآرائه. وبهذا يلجأ الطالب إلى إما وضع عقبات أمام أدائه الاكاديمي (إعاقة الذات الأكاديمية) أو أن يتشتت ذهنه بين هذه الافكار (التجول العقلي).

فالتجول العقلي يرتبط بالخلل الوظيفي والاضطرابات النفسية مثل اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط، حيث توجيه غالبية المصادر الانتباهية إلى الأفكار غير المرتبطة بالمهمة، وينتج عن ذلك فشل التحكم الإجرائي التنفيذي في قمع مختلف الأفكار المولدة تلقائيا ومن ثم يحدث التجول العقلي، ويفترض سالم معيضي حميد (٢٠٢٠) أنه أثناء التجول العقلي يصبح التحكم التنفيذي غير مرتبط بالمهمة الحالية ويتجه نحو معالجة المعلومات الداخلية

مثل الذكريات. مما يعطل المستوى العميق للمعالجة المطلوبة للتعلم وفق ما أشار إليه (Xu, 2018). ويجعل الطلبة أكثر عرضة للتشتت بسهولة في بيئات التعلم حسب ما أوضحه (Nurgitz, 2019). ويرجع ذلك إلى تعطيل الانتباه التنفيذي والذي يعد الآلية المسئولة عن إدارة المصادر المعرفية لعملية التعلم، وتصحيح الأخطاء بعد تحديدها، وتغيير الخطط، أو تنفيذ الخطط الجديدة كما يرجع إلى ما بينه (Randall, 2015) من أن مفهوم التجول العقلي انبثق من نظريات التحكم التنفيذي التي تفسر قدرة الطلبة على التحكم وتنظيم مواردهم المعرفية من أجل تحقيق الأهداف وإنجاز المهام خاصة عند مواجهة تدخلات أو تشوهات مختلفة (Smallwood & Schooler, 2015). فالتجول العقلي يمثل تشتت أو عدم المحافظة على الانتباه لمهمة أساسية. وقد يرجع أيضا إلى ما أشار إليه كل من (حلمي محمد الفيل، ٢٠١٨؛ يوسف محمد شلبي وعائض عبدالله محمد، ٢٠٢١؛ عثمان صالح البياتي، وعامر مهدي صالح، ٢٠٢٢) من أن الطلبة ذوي التجول العقلي لديهم سعة عقلية محدودة بسبب انخفاض الوظائف التنفيذية للذاكرة وانخفاض مطالب المهمة، كما أن المهام التي تتطلب استمرارية الانتباه تمثل بالنسبة لهم ضغوط عقلية تدفع ميكانيزمات الهروب لتجنبها ومن ثم يحدث تشتت التفكير. كما أن هؤلاء الطلبة لديهم حالة انفعالية سلبية تؤدي إلى تشتت التفكير خارج المهمة، والتفكير السلبي والانشغال بالإجهاد والأنشطة الاجتماعية (سالم معيضي حميد، ٢٠٢٠).

إن وجود التنافر المعرفي والتجول العقلي لدى طلاب الجامعة يجعلهم يسلكون بصورة غير مرغوبة أثناء أدائهم الأكاديمي، فهم يلجأون إلى إعاقة الذات الأكاديمية كاستراتيجية تعويضية لشعورهم بهذا التنافر والتشتت المعرفي بما يؤثر بصورة سلبية في مستوى تحصيلهم الدراسي. ويمكن تفسير ذلك بأن الطالب ذوي إعاقة الذات الأكاديمية ينشغل بالبحث عن تفسير للفشل المتوقع ووضع عقبات قبل الأداء، فإذا فشل في ذلك الأداء سيكون له عذر جاهز ويلقي باللوم على العقبات، ويكون هذا على حساب أدائه في المهمة أو الاستعداد للامتحان (صالح أحمد غانم ٢٠١٨). فهو يحاول الخروج من تهديد الفشل بمزيد من السلوكيات التي تظهر عدم الاكتراث بالمذاكرة، وتعيق عمليات الاستذكار مثل الانشغال بمواقع التواصل الاجتماعي والخروج مع الأصدقاء، مما يؤثر سلباً في مستوى تحصيله، فالطلبة ذوي إعاقة الذات الأكاديمية لا يثقون في قدراتهم ونتائج أدائهم ويلجأون إلى التفريط التحصيلي في المهام الصعبة وذات السهولة المتوسطة والمنخفضة وفق ما أشارت إليه زينب شعبان رزق (٢٠٢٠). كما قد يرجع ذلك إلى ما بينه (Clarke, 2018) من أن الجهد المبذول من جانب الطلبة مرتفعي إعاقة الذات الأكاديمية أقل من منخفضي إعاقة الذات الأكاديمية. كما أن الطلبة

ذوي الإعاقة الذاتية ينخفض مستوى تحكمهم في المهام ويرتفع مستوى القلق لديهم مما يؤثر سلبياً في أدائهم على الاختبارات التحصيلية، فيتدنى تحصيلهم الدراسي مقارنة بأقرانهم العاديين نتيجة اتجاهاتهم السلبية تجاه التعلم والناتجة من خبرات الفشل المتكررة (Gupta & Geetika, 2020). حيث تعد إعاقة الذات الأكاديمية الميكانيزم الأكثر شيوعا بين الطلبة الذين ليست لديهم ثقة كبيرة في قدراتهم وكفاءاتهم، حيث ترتبط إعاقة الذات الأكاديمية سلبياً بتقدير الذات وفق ما بينه (Jumareng & Setiawan, 2021)، وبيقظة الضمير، والثبات الانفعالي وفق ما أشار إليه (Zuckerman & Tsai, 2005). وإيجابيًا بالتفريط التحصيلي وقصور الدافعية وبتوجهات الأداء حسب ما توصلت إليه نتائج سميرة محارب العتيبي، وسماح عمر السلمي، وهبه عبد الحي الأنصاري (٢٠٢١).

إن إعاقة الذات الأكاديمية تجعل الطلبة يشعرون بالخوف من الفشل في الدراسة مصحوبا باللامبالاة وإهدار الوقت، وقد يساعد في ذلك عدم مألوفية المهام المطلوبة منهم، وقصور تنظيم وقت الاستذكار وضبط الذات والتي تقلل بدورها من التحصيل الدراسي (Zuckerman & Knee, 2014). بجانب تدني وعيهم بمستوى فاعليتهم الذاتية الأكاديمية لحماية تقدير الذات، فقد بين (Murray & Warden, 2014) وجود علاقة موجبة بين الفاعلية الذاتية وبين الإعاقة الذاتية الأكاديمية، بما يجعلهم يصبحون أقل مثابرة ودافعية في مواجهة الصعوبات والتحديات، مع الرغبة في الابتعاد عن المواقف الضاغطة وإعاقة العمليات المعرفية المرتبطة باستثمار الجهد والمثابرة والتحصيل الدراسي.

إن الطلبة مرتفعي إعاقة الذات الأكاديمية أكثر عرضة للشعور بالعجز المتعلم، وعدم تحملهم مسئولية الفشل في أداء المهام، مما يزيد من تسويفهم الأكاديمي وفق ما أشارت إليه نتائج سيد محمدي صميدة، ورانيا محمد محمد (٢٠٢١). ويحد من التنظيم الذاتي وشعورهم بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، ويجعلهم يتبنون استراتيجيات سطحية للتعلم ويبتعدون عن استراتيجيات التعلم العميقة، كما يجدون صعوبة في إدارة الوقت والاهتمام بالدروس وبذل الجهد في المهام الأكاديمية، فيأخذون وقت أقل للاستعداد للامتحان مما يزيد قلق الاختبار لديهم وفق ما وضحه محمد إسماعيل سيد (٢٠١١). كما أن توقعهم لسوء الأداء وتجنب مواجهة ردود الفعل السلبية من جانب الزملاء أو المعلمين أو الآباء والحفاظ على مفهوم الذات حسب ما بينه صبحي سعيد عويض (٢٠٢٠) يدفعهم لسلوكيات غير مرغوبة مثل القلق أو التسويف أو الهروب من تحمل المسئولية أو تقليل الجهد المبذول الخوف بحيث يتمكنون من عزو الفشل الأكاديمي إلى هذه السلوكيات بدلا من نقص قدرتهم، مما يعمل على حماية الذات وينعكس سلبياً

على تحصيلهم الدراسي.

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج وفي ضوء الاهتمام بالتحصيل الدراسي للطلاب يتبين أن العامل المؤثر فيه هو إعاقة الذات الأكاديمية التي من خلالها ظهرت تأثيرات غير مباشرة للتجول العقلي والتنافر المعرفي في التحصيل الدراسي، إلا أن هذين المتغيرين لم يؤثرا بصورة مباشرة في التحصيل الدراسي، وهذا يعني أنه عندما يتم الحد من إعاقة الذات الأكاديمية للطلاب فإنه يمكن التحكم في تأثير كل من التجول العقلي والتنافر المعرفي، لذا يوصي البحث الحالي بأهمية التدخلات التي تستهدف الحد من إعاقة الذات الأكاديمية للطلبة من خلال توعيتهم وعمل لقاءات وندوات وبرامج تدريبية لهم، كما يجب على أعضاء هيئة التدريس تكليفهم بمهام مناسبة لقدراتهم حتى لا يشعرون معها بالعجز، ومن ثم عدم قدرتهم على أداء تلك المهام، والتي تؤدي في النهاية لزيادة شعورهم بإعاقة الذات الأكاديمية. ومن جانب آخر أثر التنافر المعرفي في التجول العقلي للطلاب والذي أثر بصورة مباشرة في تحصيلهم الدراسي، مما يستلزم معه ألا يتضمن المحتوى العلمي الذي يدرسونه أية تناقضات أو تعارض مع الواقع، أو ما تم دراسته، أو ما يتم دراسته في مقررات أخرى، الأمر الذي يزيد من تركيزهم، ويحد من تشتتهم، كذلك يحد من مستوى شعورهم بإعاقة الذات الأكاديمية، بما ينعكس إيجابيا على مستوى تحصيلهم الدراسي.

كما يجب على أعضاء هيئة التدريس والإدارة أن يكونوا على وعي بأن ممارسة الطلبة لبعض السلوكيات السلبية كالتسويف وعدم الانتباه وعدم الاندماج مع زملائهم هي مؤشرات محتملة على الإعاقة الذاتية الأكاديمية ويجب السيطرة عليها من خلال التدخل المناسب حتى لا يؤثر ذلك في مستوى تحصيلهم الدراسي. ومن جانب آخر يجب توعية الطلبة بأساليبهم المعرفية وسلوكهم ومساعدتهم على فهم مبررات استخدامهم للإعاقة الذاتية الأكاديمية، بما يسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي وزيادة تحصيلهم الدراسي. كذلك يمكن توظيف مفهوم التنافر المعرفي لتعزيز التعلم ومساعدة الطلبة على ممارسة مهارات التفكير العليا؛ كالتفكير الناقد والتفكير الابداعي، وذلك من خلال إيجاد الطرق والأساليب المناسبة لجعل المعلومات المتنافرة تنسجم وتتناغم مع أفكارهم واتجاهاتهم من خلال اقامة الندوات والدورات التي تتناول التعرف على مفاهيم إعاقة الذات الأكاديمية والتجول العقلي والتنافر المعرفي وسبل التخلص منها او التحكم فيها وتوظيفها بصورة مناسبة لتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي. ومن خلال ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن تقديم مجموعة من البحوث المقترحة على النحو

التالي:

- النموذج السببي للعلاقة بين التحصيل الدراسي والعجز المتعلم وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
- النموذج السببي للعلاقة بين العمليات المعرفية الإبداعية والتجول العقلي والتنافر المعرفي لدى طلاب الجامعة.
- النموذج السببي لعلاقة التحصيل الدراسي بالتنافر المعرفي والتجول العقلي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة المتفوقين والمتعثرين دراسيا.
- البناء العاملي للتشوهات المعرفية والتجول العقلي والتنافر المعرفي لدى طلاب الجامعة.
- فعالية برنامج قائم على رأس المال النفسي في خفض إعاقة الذات الأكاديمية وتحسين التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة.

المراجع

أسامة أحمد عطا (٢٠٢٠). التنافر المعرفي وعلاقته بانفعالات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بالبحر الأحمر. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤٤*(٣)، ١٥-٩٢.

حلمي محمد الفيل (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو في التدريس SBL في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣٣(٢)، ١٠٥-١٦٠.

حنان أحمد يوسف (٢٠١٧). *الإعاقة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بسمات الشخصية والعزو السببي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمنهور.

حنان محمد الجمال، وسعاد عبد العزيز رخا (٢٠١٥). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الأحياء على التحصيل الدراسي والانفعالات الأكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣٠ (٤)، ١٤٧-١٩٨.

رنا رفعت شوكت (٢٠١٦). التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية. *مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية ببغداد*، ٢٢ (٩٣)، ٨٢٥-٨٤٤.

زينب شعبان رزق (٢٠٢٠). العلاقات السببية بين بعض متغيرات الدافعية والشخصية والإعاقة الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى الفرقة الأولى بكلية التربية. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٦٣ ، ١-١٠٣.

سالم معيضي حميد (٢٠٢٠). *التنبؤ بالتجول العقلي في ضوء ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة*. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة أم القرى.

سميرة محارب العتيبي (٢٠١٥). التنافر المعرفي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى وطالباتها. *مجلة العلوم الاجتماعية*، ٤٣ (٢)، ٥٣-١٠١.

سميرة محارب العتيبي، وسماح عمر السلمي، وهبه عبد الحي الأنصاري (٢٠٢١). إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بتوجهات الأهداف لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى. *مجلة العلوم الإنسانية*، ١١ ، ١٨٨-٢٠٢.

سيد محمدي صميدة، ورانيا محمد محمد (٢٠٢١). نمذجة العلاقات بين التشوهات المعرفية والإعاقة الذاتية والإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية، جمعة بنها*، ٣٢ (١٢٨)، ٥٨٣ -٦٥٨.

صالح أحمد غانم (٢٠١٨). *التعويق الذاتي الأكاديمي وعلاقته بأسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى الطلبة الجامعيين العرب*. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

صبحي سعيد عويض (٢٠٢٠). تأثير إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة باستخدام النمذجة السببية. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٥ ، ٤٧٤-٥٣٢.

صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٦). *الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية*. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

عثمان صالح البياتي، وعامر مهدي صالح (٢٠٢٢). التجول العقلي وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة آداب الفراهيدي*، ١٤ (٤٨)، ٥٧٩-٥٥٤.

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

عماد عبد الرحيم الزغول، وعلي فالح الهنداوي (٢٠١٤). *مدخل إلى علم النفس*، ط٨.

الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

محمد إسماعيل سيد (٢٠١١). دور الفاعلية الذاتية المدركة والفروق بين الجنسين في الإعاقة الذاتية الأكاديمية لدي طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢١ (٧١)، ٤٢٦-٣٧٩.

مريم حميد أحمد (٢٠١٥). التنافر المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. *مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي*، ٤٣ (٣)، ٥٠-٩٦.

منال شمس الدين أحمد (٢٠١٩). النموذج السببي للعلاقات بين القدرة على حل المشكلات الإحصائية وفاعلية الذات البحثية والتنافر المعرفي ووجهه الضبط لدى طلاب مرحلة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*، ٢٧، ٧٤-١٣٨.

ميساء عزيز كريم (٢٠١٦). *التنافر المعرفي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة في قضاء عكا*. رسالة ماجستير. جامعة عمان العربية، الأردن.

يوسف محمد شلبي وعائض عبدالله محمد (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين التجول العقلي وكل من اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية والتحصيل لدى طلبة الجامعة. *المجلة التربوية*، ٨٤، ٦١١-٦٦٧.

Al-Otaibi, S. (2012). The relationship between cognitive dissonance and the big-5 factors model of the personality and the academic achievement in a sample of female students at the University of Umm Al Qura. *Education, 13*(3), 607-624.

Balcetis, E. & Dunning D. (2007). Cognitive dissonance and the perception of natural environments. *Psychological Science, 18*(10), 917-921.

Burns, C. (2006) cognitive dissonance theory & the induced compliance paradigm: concerns for teaching religious studies. *Teaching Theology & Religious, 9*(1), 3-8.

Clarke, I. (2018). *Individual differences in self-handicapping modelled as a two-factor construct*. Doctoral Dissertation. Faculty of Science, University of Sydney.

Davies, K., Ekwere, G. & Uyanga, U. (2016). Factors influencing students' unrest in institutions of higher learning and its implications on the academic performance of students in University of Uyo, Akwa Ibom State. *Nigerian Research in Pedagogy, 6*(1), 27-42

Elliot, A. & Church, M. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality, 71*, 369-396.

Gupta, S. & Geetika, M. (2020). Academic Self-Handicapping Scale: Development and Validation in Indian Context. *International Journal of Instruction, 13*(4), 87-102.

Heath, W. (2011). *Does Self-Complexity Predict Dishonest Behavior Via Cognitive Dissonance?*. Master Thesis. Graduate Faculty. Georgia Southern University.

Hollis, R. (2013). *Mind Wandering and Online Learning: A Latent Variable Analysis*. Doctoral Dissertation. College of Education. Kent State University.

Hutuleac, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Procedia of Social and Behavioral Sciences, 142*, 434-438.

Jumareng, H. & Setiawan, E. (2021). self-esteem, adversity quotient and self-handicapping: which aspects are correlated with achievement goals?. *Jurnal Cakrawala Pendidikan, 40*(1), 1-8.

Martin, A., Marsh, H. & Debus, R. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology, 28*, 1–36.

Melhem, M. (2022). Prediction of academic self-handicapping based on self-control among university students. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 17*(1), 134–147.

Mowlem, F., Skirrow, C., Reid, P., Maltezos, S., Nijjar, S., Merwood, A., Barker, E., Cooper, R., Kuntsi, J. & Asherson, P. (2016). Validation of the Mind Excessively Wandering Scale and the Relationship of Mind Wandering to Impairment in Adult ADHD. *Journal of Attention Disorders, 23*(6), 1-11.

Murray, C. & Warden, M. (2014). Implications of Self-Handicapping Strategies for Academic Achievement: A Reconceptualization. *The Journal of Social Psychology, 132*(1), 23-37.

Nunez, J., Freire, C., Ferradas, 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, 22*(3), 1-12.

Nurgitz, R. (2019). *Mind Wandering and Academic Success: Insight into*

Student Learning and Engagement. Master Thesis. University of Windsor. Ontario, Canada.

Ruiz, F. & Tanaka, K. (2001). The relationship between cognitive dissonance and helping behavior. *Japanese Psychological Research, 34*(2).55-62.

Russell, K. (2022). *Teachers' Perceptions of How Mind-Wandering Impacts the Academic Achievement of High School Students*. Doctoral Dissertation. Northcentral University.

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

Williams, K. (2021). *Correlational study of religiosity, cognitive dissonance, stress, and academic performance for online students*. Doctoral Dissertation. Grand Canyon University. Phoenix, Arizona.

Xu, J. (2018). *Understanding the behavioral and neurocognitive relation between mind wandering and learning*. Doctoral Dissertation. Columbia University.

Zuckerman, M. & Knee, C. (2014). Consequences of self-handicapping: effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(6), 1619-1628.

Zuckerman, M. & Tsai, F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality, 73*, 411-442.

Causal Model of Cognitive Dissonance, Mental Wandering, and Academic Self- Handicapping Effect on Academic Achievement of Undergraduates at Faculty of Education Beni-Suef University

Mohamed Hussein Saied Hussein
Professor of Educational Psychology - Faculty of Education, Beni-Suef University

Marwa Mukhtar Boghdady
Professor of Educational Psychology - Faculty of Education, Beni-Suef University

Abstract:
The current research aimed to identify the best causal model that explains the direct and indirect effects of cognitive dissonance, mental wandering, and academic self-handicapping on academic achievement of undergraduates. The descriptive approach was used, and (449) male and female in the fourth year of the Faculty of Education at Beni-Suef University participated in the research in the second semester 2021-2022, with age mean (21.93) years and a standard deviation (1.66), and the following scales were applied to them: cognitive dissonance scale by Heath (2011), mental wandering scale by Mowlem et al. (2016), academic self- handicapping scale by Melhem (2022), all of which adapted by the researchers, and undergraduates' grades were relied upon at the end of the second semester 2021-2022. By using path analysis, the results showed that the best causal model out of (4) competing models is the one in which academic self-handicapping mediates the relationship between cognitive dissonance and mental wandering and academic achievement. The results also showed a direct and positive effect of each of mental wandering and cognitive dissonance in academic self-handicapping, which directly and negatively affected academic achievement, and the values of these effects were (0.539), (0.119), and (-0.138), respectively. It was also found a positive and significant effect of cognitive dissonance on mental wandering with a value of (0.463), and all of these effects were significant at (0.01). Results assured that reducing academic self-handicapping, which negatively affects academic achievement, can be accomplished by controlling both mental wandering and cognitive dissonance, which effect appeared only on academic achievement with academic self-handicapping presence, and all of this may lead to improving undergraduates' academic achievement level.

Key words: academic achievement, cognitive dissonance, mental wandering, academic self-handicapping, undergraduates, Faculty of Education, Beni-Suef University.