النمذجة البنائية للعلاقات السببية بين أبعاد التنافر المعرفي و الإجهاد الأكاديمي و التجول العقلى لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

Structural Modeling of Causal Relationships Between Dimensions of Cognitive Dissonance, Academic Stress, and Mind Wandering Among Underachieving University Students

إعداد الباحثة

د.دينا سمير سيد علي مكي

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة حلوان

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى بناء نموذج للعلاقات السببية بين أبعاد التنافر المعرفي و الإجهاد الأكاديمي والتجول العقلى لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً، وبلغ عدد المشاركين فى الدراسة (٥٥٠) طالب وطالبة بجامعة حلوان، وأعدت الباحثة أداتين، هما: مقياس التنافر المعرفي، ومقياس الإجهاد الأكاديمي، كذلك طبقت الباحثة مقياس التجول العقلى، إعداد/ لوبيز وآخرون(2023),Lopez .et al ، تعريب وتقنين الباحثة، وأظهرت النتائج ملائمة النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث لطبيعة البيانات، كذلك توصلت النتائج إلى وجود تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً عند مستوى٠.٠٠١ لأبعاد التنافر المعرفي (فشل تنظيم الذات الأكاديمية– سوء التوافق الفكري) فى الإجهاد الأكاديمي، ووجود تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً لأبعاد التنافر المعرفي (فشل تنظيم الذات الأكاديمية– الامتثال القسري) فى التجول العقلي عند مستويي دلالة ٠.٠٠١، ٠.٠٥ على الترتيب، كما تبين وجود تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ للإجهاد الأكاديمي في التجول العقلي، وأيضاً وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) لأبعاد التنافر المعرفي(فشل تنظيم الذات الأكاديمية، و سوء التوافق الفكري) فى التجول العقلي من خلال الإجهاد الأكاديمي كمتغير وسيط.

الكلمات المفتاحية: التنافر المعرفي– الإجهاد الأكاديمي– التجول العقلي– التعثر الدراسي.

Structural Modeling of Causal Relationships Between Dimensions of Cognitive Dissonance, Academic Stress, and Mind Wandering Among Underachieving University Students

Abstract:

The research aimed to develop a structural model of the causal relationships between the dimensions of cognitive dissonance, academic stress, and mind wandering among underachieving university students. The study included (550) students from male and female at Helwan University. The researcher developed two instruments: a cognitive dissonance scale and an academic stress scale. Additionally, the researcher also used the Mind Wandering Scale, prepared by Lopez .et al, (2023) and translated and adapted by the researcher. The results showed that the proposed model of causal relationships between the research variables fit the data well. The results also revealed a statistically significant ($p < 0.001$) direct (positive) effect of the dimensions of cognitive dissonance (academic self regulation failure - intellectual maladjustment) on academic stress, and a statistically significant ($p < 0.001$, $p < 0.05$, respectively) direct (positive) effect of the dimensions of cognitive dissonance (academic self regulation failure- forced compliance) on mind wandering. Furthermore, a statistically significant ($p < 0.001$) direct (positive) effect of academic stress on mind wandering was found, as well as a statistically significant ($p < 0.001$) indirect effect of the dimensions of cognitive dissonance (academic self regulation failure, and intellectual maladjustment) on mind wandering through academic stress as a mediating variable.

Keywords: cognitive dissonance, academic stress, mind wandering, underachievement.

مقدمة:

يمثل طلاب الجامعة عضواً فعالاً من النسيج المجتمعي، فهم يجسدون آمال الأمة ومستقبلها المشرق، و تُعد المرحلة الجامعية نقطة تحول مهمة في حياة هؤلاء الطلاب، حيث يبدأون رحلة اكتساب المعرفة المتخصصة، وتنمية مهاراتهم، وصقل شخصياتهم على المستويين المهني والاجتماعي، و خلال هذه الفترة، ينخرط الطلاب في بيئة تعليمية غنية بالتحديات والفرص التي تلعب دورًا محوريًا في تشكيل مستقبلهم وتحديد مساراتهم المهنية، ومع ذلك، ورغم القدرات الكبيرة والإمكانات الواعدة التي يحملها طلاب الجامعة، يواجه الكثير منهم عقبات نفسية وأكاديمية متنوعة، وتشمل: التكيف مع بيئة أكاديمية جديدة، والتعامل مع ضغوط الإنجاز الدراسي، بالإضافة إلى تحمل المسؤوليات المتزايدة، وهي عوامل قد تؤثر سلبًا على مستوى أدائهم الأكاديمي وتحصيلهم العلمي.

ومن أبرز المشكلات التي تواجه المنظومة التعليمية ظاهرة التعثر الدراسي، التي لا تقتصر تأثيراتها السلبية على الطالب فحسب، بل تمتد لتشمل الأسرة وأعضاء هيئة التدريس وحتى المؤسسات التعليمية بأكملها. ويشكل التعثر الدراسي عقبة كبيرة لكل من الطلاب والمؤسسات التعليمية على حد سواء، حيث تتفاقم المشكلة عندما يعجز الطالب عن تحقيق متطلبات النجاح الأكاديمي. قد يرجع ذلك إلى ضعف الأداء في الامتحانات، التأخر في استكمال المقررات الدراسية، أو تدني المعدلات العامة للتقدير، أو تكرار الرسوب في مقرر أو الرسوب في العام الدراسي بأكمله(عادل السلمي، ٢٠٢٠، موسى الشقيفي،٢٠٢١). وتعد نسبة شيوع هذه الفئة في المرحلة الجامعية لايستهان بها ؛ حيث أنه وفقًا لتقرير صادر عن جامعة ميربور للعلوم والتكنولوجيا، بلغت نسبة الطلاب المتعثرين دراسيًا في المرحلة الجامعية حوالي ٢٥%(Rehman, et al. ٢٠٢٣) .

وتُعد مشكلة التعثر الدراسي واحدة من أكثر المشكلات تعقيدًا وتداخلًا، حيث تُصاحبها نتائج تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على العملية التعليمية. وقد استحوزت هذه المشكلة على اهتمام المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، ولا تزال تحتل مكانة بارزة كإحدى أهم القضايا التربوية. فلا يكاد يخلو منها فصل دراسي أو مدرسة أو جامعة أو حتى بيت، مما يبرز تأثيرها الواضح في مختلف

المحافل العلمية والبحثية ضمن مجالي التربية وعلم النفس التربوي. أما بالنسبة للطلاب المتعثرين دراسيًا، فإن مستواهم التحصيلي يكون أقل من المتوسط، بحيث يقل تحصيلهم الدراسي عن قدراتهم الكامنة. وقد يظهر هذا التعثر في مادة دراسية واحدة أو يمتد ليشمل عدة مقررات دراسية، ويتسبب ذلك في الرسوب في المقرر أو تكرار السنة الدراسية بأكملها. ويرجع ذلك في كثير من الأحيان إلى أسباب متعددة قد تكون اجتماعية، صحية، انفعالية، أو تربوية، مع غياب المعوقات العقلية أو الجسدية التي تُفسر هذا المستوى المتدني(عبير القحطاني،٢٠٢٠).

علاوة على ذلك، يواجه الطلاب المتعثرون دراسياً صعوبة كبيرة في التعامل مع التناقض بين أفكارهم وسلوكياتهم. قد نجد أن لديهم طموح بالتفوق الأكاديمي، إلا أن سلوكياتهم كالتسويف الدراسي، نقص الدافعية، أو الملل من الدراسة، تقودهم إلى نتائج غير مرغوبة، فتنشأ حالة وجدانية معرفية تعرف بالتنافر المعرفي. هذا التنافر يدفعهم إما إلى تعديل أفكارهم أو تغيير سلوكياتهم بهدف تقليل الشعور بالضغط الأكاديمي واستعادة التوازن الداخلي. ولتقليل هذا التنافر، يلجأ بعض الطلاب إلى تبرير أفعالهم بطرق مختلفة، كالتقليل من أهمية التعليم الأكاديمي أو عزو المسؤولية لعوامل خارجية مثل ضعف جودة التعليم أو ضغوط الحياة اليومية. ومع الوقت، قد يتفاقم هذا التنافر ليترك أثرًا سلبيًا على صحتهم النفسية وأدائهم الأكاديمي، مما يشكل عائقًا أمام تقدمهم الدراسي (Gunnare,2024; Ahmad, & Khasawneh, 2021;Montecinos,2020; Shimimol & Kaya, 2017)

ويرى كل من (مثال أحمد، ٢٠١٩ ;Zaier &Maina٢٠٢٣,) أن التنافر المعرفي يمثل الحالة الانفعالية التي تنشأ عندما يجد الطالب نفسه في موقف يتعارض مع معتقداته وآرائه واتجاهاته، أو مع ما ينسجم مع مواقفه الشخصية، و يؤثر هذا التنافر بشكل كبير على أداء الفرد، خاصةً في المواقف الجديدة وغير المألوفة. فعندما يتلقى الفرد معلومات جديدة، قد يحدث تنافر لحظي مع المعرفة الموجودة لديه في بنيته المعرفية، مما يؤدي إلى اضطراب في التناغم المعرفي أثناء تفكيره في المهام الدراسية أو في المواقف التي تتطلب التفكير في حل المشكلات الصعبة والمعقدة.

ويعكس التنافر المعرفي وجود دوافع لدى الطالب للحفاظ على التوازن بين أفكاره وسلوكياته في العديد من المواقف. وعندما تتناقض المعتقدات مع السلوكيات، يصاحب ذلك شعور بالتوتر وعدم الراحة، مما يدفع الطالب المتعثر دراسياً إلى استعادة التوازن إما من خلال تعديل معتقداته لتتواءم مع سلوكياته أو عبر تغيير تلك السلوكيات لتحقيق الانسجام مجددًا(سناء مصطفى،٢٠٢٣، رنا شوكت، ٢٠١٦).

ومن ناحية أخرى، يقف الإجهاد الأكاديمي كحجر عثرة أمام تحقيق الطالب النجاح أو التفوق الدراسي؛ حيث يعرقل قدرته على التركيز الكامل في المهام الدراسية، ويعيق توظيف طاقاته وإمكاناته بشكل فعال. ويشار إلى الإجهاد الأكاديمي بأنه شعور الطالب بالتوتر، والاستنزاف الانفعالي، إلى جانب الخوف من الفشل نتيجة كثرة الأعباء الدراسية، وسوء تقدير المحيطين لقدراته الأكاديمية، وكذلك عدم تقديره الذاتي لما يمتلكه من امكانات واستعدادات(ماجد عيسى، وليد خليفة،٢٠١٨).

كما يشكل الإجهاد الأكاديمي تحديًا كبيرًا يعيق تحقيق الطالب المستوى التحصيلي المرجو، إذ يؤدي تفاقم الإجهاد إلى الشعور بالقلق والاكتئاب والتعب النفسي، بالإضافة إلى الخمول الوظيفي، و قد يصل الأمر إلى الإرهاق النفسي والعزوف عن متابعة المهام الأكاديمية، والتسرب التعليمي. كما يمكن أن تتفاقم هذه الحالة لتسبب ظهور أفكار انتحارية لدى بعض الطلاب، خاصة في حالة عدم قدرتهم على التكيف مع المتطلبات الأكاديمية أو مواجهة مخاوف الفشل(سعاد مهدي،٢٠٢٠، Masood ,.al.,2018 et أبرار الحبيب، وفاطمة السيد، ٢٠٢١).

وفي السياق نفسه، يلجأ الطالب المتعثر دراسياً دون وعي إلى الهروب من هذا الإرهاق والإجهاد الأكاديمي من خلال ما يسمى بالتجول العقلي؛ حيث ينشغل بأفكار جانبية تمنحه شعوراً مؤقتاً للتخفيف من التوتر الناتج عن المتطلبات الأكاديمية، و تشير بعض الدراسات إلى أن الطلاب المتعثرين دراسياً الذين يعانون من مستويات مرتفعة من الإجهاد الأكاديمي يكونون أكثر عرضة للتجول العقلي بشكل متكرر، ورغم أن هذه الظاهرة تُعد استجابة مؤقتة للتكيف مع الضغوط الأكاديمية، إلا أنها تؤدي في الوقت ذاته إلى ضعف التركيز الأكاديمي وتراجع

الأداء الدراسي، و ينهمك الطالب في أفكار متشعبة قد تتعلق بالقلق المستقبلي أو استرجاع ذكريات الماضي، مما يصعب عليه العودة إلى مساره الدراسي واستعادة التركيز لتحقيق الأهداف الأكاديمية المرجوة(Nurgitz, 2019).

ويعتبر التجوّل العقلي من المشكلات التي تتطلب اهتماماً متزايداً من قِبل الباحثين في مجالي التربية وعلم النفس، خاصة في السنوات الأخيرة؛ ذلك لأنها تُعد واحدة من أكثر الأنشطة العقلية شيوعاً، و تقدر الدراسات أن نزوع العقل للابتعاد عن اللحظة الراهنة" هنا والآن" لصالح أفكار غير متصلة بالأحداث الخارجية الحالية يشكّل ما يصل إلى ٥٠% من ساعات اليقظة KillingsWorth&Gilbert (2010,). فالتجول العقلي ظاهرة عقلية تتسم بالتحوّل العفوي للانتباه من محفز خارجي إلى تفكير داخلي مجرد، وقد تبين أن لهذا السلوك تأثيراً سلبياً على عملية التعلم؛ حيث يفشل الطالب في الاحتفاظ بالتركيز على الأفكار والأنشطة المرتبطة بالمهمة المستهدفة بسبب عوامل داخلية أو خارجية تشتت الانتباه بعيداً عن المهمة الرئيسية(Taatgen, et al.,2021) .

كما أظهرت بعض الدراسات الأخرى أن هناك نسبة من الأفراد يقضون ما بين ٢٠% إلى ٥٠% من ساعات استيقاظهم في التفكير بأمور أو الانشغال بأشياء لا علاقة لها بالمهام التي يؤدونها في الوقت الحالي، وهذا يؤدي إلى معاناتهم من التشتت ، الإنهاك، وضعف التركيز، بالإضافة إلى الانغماس في الأعباء المطلوبة منهم، مما يشكل ضغطًا على الذاكرة العاملة لديهم. نتيجة لذلك، ينخفض مستوى التركيز في المهام والتكليفات الدراسية التي يُطلب منهم إنجازها بشكل فعّال(٢٠١٧) Golchert, .et al,

ومن ثم تُعد متغيرات الدراسة من العوامل المؤثرة بشكل كبير على عملية التعلم والأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة ؛ لذا تبرز الحاجة إلى إجراء الدراسة لتسليط الضوء على طبيعة العلاقة السببية بين التنافر المعرفي، الإجهاد الأكاديمي، والتجول العقلي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً، والوصول إلى نموذج ملائم يوضح العلاقات بين هذه المتغيرات موضع الدراسة.

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة انطلاقا من عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس بالجامعة، وكمدربة معتمدة؛ حيث لاحظت أثناء انخراطها في التدريس، والتعامل المباشر مع الطلاب في قاعات التدريس و التدريب أن بعض طلاب الجامعات يعانون من التنافر المعرفي بشكل متزايد، بسبب ضغوط المرحلة الجامعية ومتطلباتها الأكاديمية والاجتماعية؛ حيث يجد الطلاب أنفسهم محاصرين بين ما يقتنعون به من قيم ومبادئ شخصية وبين ما تطلبه الحياة الجامعية منهم، سواء كان ذلك الخضوع لضغوط الزملاء أو الانخراط في تصرفات كالغش أو التهاون في أداء الواجبات، والتسويف الأكاديمي، ويشعرون بصراع بين طموحاتهم وقدراتهم الفعلية فقد يتطلع كثير من الطلاب لتحقيق نجاحات تفوق إمكانياتهم الواقعية، مما يجعلهم يعيشون في حالة مستمرة من القلق والإحباط الأكاديمي نتيجة الشعور بعدم تحقيق تطلعاتهم الدراسية.

ولاحظت الباحثة أيضاً من واقع تدريسها للطلاب فى الفرق والتخصصات العلمية المختلفة لبعض المقررات التربوية بالكلية أن هناك مشكلة تتمثل فى تدنى درجات بعض الطلاب عن بقية زملاءهم ، انخفاض مستواهم الدراسي مقارنة بالعام السابق، والبعض يتأخر ويتكاسل في تقديم التكليفات والمهام المطلوبة، و يتجاوز البعض الأخر مدة الغياب المحدد له خلال الفصل الدراسي أو يقع علي حدود تجاوز هذه الفترة، وهناك طلاب يحصلون على ضعيف وضعيف جداً أو يرسبون في أكثر من مقررين ، أو يتكرر رسوبهم للعام الدراسي بأكمله، ويحصل البعض في نظام الساعات المعتمدة على أقل من المعدلات اللازمة للنجاح. كما انتشرت سلوكيات مثل شرود الذهن، ضعف تنظيم الوقت، والتناقض بين أهداف الطلاب وسلوكياتهم الفعلية.

و يعاني الطالب المتعثر دراسياً من فقدان ثقته بنفسه والشعور بالفشل، والإجهاد الأكاديمي؛ مما يؤثر على أدائه الأكاديمي والاجتماعي. من ناحية أخرى، يشعر الوالدان بالإحباط والقلق بشأن مستقبل أبنائهم، بينما يواجه عضو هيئة التدريس تحديات في التعامل مع هؤلاء الطلاب، وهذا قد ينعكس سلباً على جودة العملية التعليمية(عادل السلمي،٢٠٢٠). ومن خلال حوار الباحثة مع مجموعة من الطلاب المتعثرين دراسياً تبين أنهم يعانون من: ضعف مهارات تنظيم الذات الأكاديمية، وصعوبة التكيف مع متطلبات الدراسة الجامعية، وضغوط الحياة اليومية مثل: التزامات العمل أو المشكلات النفسية. كما يمكن أن يؤدي التنافر المعرفي، الناتج عن تناقض بين أهداف الطالب وسلوكياته الفعلية إلى شعور بالإحباط مما يزيد من مشكلة التعثر الدراسي. علاوة على ذلك، يُعد التجول

العقلي أو تشتت الانتباه من العوامل التي تُضعف التركيز الأكاديمي وتُقلل من الإنتاجية.

كما قامت الباحثة بمجموعة من الخطوات الإجرائية للتأكد من نسب انتشار التعثر الدراسي لدى طلاب الجامعة ، فقامت بالاستعانة بنتائج الامتحانات للطلاب في الأعوام السابقة، وتبين أن نسبة انتشار التعثر الدراسي بلغت٦٣.٢%، كما أجرت الباحثة بعض المقابلات مع طلاب وطالبات الجامعة وسؤالهم عن أهم المتغيرات من وجهة نظرهم التي ترتبط بتعثرهم الدراسي ارتباطا وثيقاً ، وتبين أنها :التسويف الأكاديمي، الإجهاد الدراسي، وتشتت الذهن، والانفعالات الأكاديمية السلبية، وفشل تنظيم الذات الأكاديمية، و مما سبق قد تأكد للباحثة حقيقة ملاحظتها ووجود تعثر دراسي لدى طلاب الجامعة بنسبة لا يستهان بها، واحتمالية ارتباطه بمتغيرات أخرى كالتنافر المعرفي، والإجهاد الأكاديمي والتجول العقلي. كما يعاني هؤلاء الطلاب من ثقل التوقعات المجتمعية و الوالدية، التي قد تسير في مسار معاكس تمامًا لرغباتهم وميولهم الفعلية، مما يجعلهم يفقدون الشعور بالاستقلالية، وأيضاً انتقالهم من المرحلة المدرسية إلى المرحلة الجامعية يتطلب منهم التخلي عن النمط المدرسي المعتاد والتكيف مع متطلبات جديدة مثل التنظيم الشخصي وإدارة الأولويات، وهي مهارات قد يفتقر إليها البعض، وربما تسبب لهم التنافر المعرفي، والإجهاد الأكاديمي.

بالإضافة إلى ذلك، قد يؤثر التعثر الدراسي بشكل سلبي على سمعة الكليات والجامعات، وكذلك على قدرتها في تحقيق أهدافها الأكاديمية والتربوية؛ لذلك يُعتبر إيلاء هذه الفئة مزيدًا من الاهتمام والدراسة، وفهم طبيعة العلاقات بين المتغيرات المرتبطة بها خطوة جوهرية لضمان نجاح المؤسسات التعليمية وتعزيز دورها المجتمعي. ويمكن القول أن الطلاب الذين يعانون من تنافر معرفي مرتفع يظهرون مستويات أكبر من الإجهاد الأكاديمي، مما يؤدي إلى تراجع الأداء الأكاديمي، ومن الممكن أن يسهم التنافر المعرفي في التسويف الأكاديمي، وهو عامل رئيسي يؤدي إلى زيادة الإجهاد. بينما تطرقت دراسة سميرة العتيبي(٢٠١٥) إلى فهم طبيعة العلاقة بين التنافر المعرفي و تنظيم الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي، ومن أهم نتائجها وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التنافر المعرفي وكل من تنظيم الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي.

وغالبًا ما يواجه طلاب التعليم العالي المتعثرين دراسياً ضغوطًا أكاديمية كبيرة، والتي يمكن أن يكون لها آثار عميقة على صحتهم العقلية وأدائهم الأكاديمي؛ حيث هدفت دراسة(Almarzouki2024,) إلى الكشف عن العلاقات المتبادلة الديناميكية بين الإجهاد الأكاديمي والدافعية والذكاء الوجداني واليقظة

العقلية. أشارت النتائج إلى أن مستويات الذكاء الوجداني واليقظة المرتفعة مرتبطة بانخفاض الإجهاد الأكاديمي وتعزيز الدافعية. وتلعب هذه النتيجة دورًا فعالاً في تعزيز المرونة ودعم النجاح الأكاديمي للطلاب، مما يقدم آثارًا عملية للمعلمين وصناع السياسات التربوية في صياغة استراتيجيات مستهدفة لتعزيز رفاهية الطلاب وتحسين النتائج التعليمية.

وتؤكد دراسة(Zanesco et al,2024.) أن التجول العقلي يزداد تواترًا بمرور الوقت أثناء أداء المهام الأكاديمية، مما يشير إلى الشرود الذهني أثناء الأداء للمهمة قد يسبب زيادة الملل وتدهور الأداء السلوكي مع مرور الوقت. غالبًا ما تتجول عقولنا بعيدًا عن المهمة نحو أفكار غير ذات صلة في خضم المواقف التي تتطلب التركيز المستمر، ويركز الأفراد على شيء آخر غير مهمتهم الأكاديمية المرجوة بنسبة تزيد عن ٥٠٪ من الوقت في نهاية المهمة التي يؤدونها. وبالتالي فإن التجول العقلي هو عامل تالي في صعوبة الحفاظ على الانتباه بمرور الوقت.

بينما هدف بحث كل من محمد سعيد و مروة بغدادي(٢٠٢٢) 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، وتبين أن أفضل نموذج سببي 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.

بجانب ما تم ذكره، تناولت العديد من البحوث والدراسات متغيرات البحث ولكن في ارتباطها بمتغيرات أخرى: حيث تناولت بعض الدراسات التنافر المعرفي في علاقته بالملل الأكاديمي، والتنظيم الانفعالي(هيبه محمود، ٢٠٢٤)، والتكيف الاجتماعي(سعيد الزهراني،٢٠٢٤)، ومهارات التفكير المستقبلي(سليمان المعمري، وغيداء القباطي،٢٠٢٤)، وفاعلية الذات ومستوى الطموح المهني وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية (دينا سعيد، ٢٠٢٤)، ولدى عينات متنوعة كالعاديين، والموهوبين، وذوي صعوبات التعلم وطلاب الدراسات العليا، والتلاميذ في المراحل المدرسية المختلفة. ووفقًا لدراسة Rehman (et al,2023.) أظهرت النتائج أن الإجهاد الأكاديمي يرتبط بانخفاض التحصيل الدراسي وزيادة احتمالية انسحاب الطلاب من الجامعة. وهناك العديد من الدراسات التي هدفت إلى التعرف على علاقة التجول العقلي بمتغيرات أخرى، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: الحل الإبداعي للمشكلات، و الإندماج الأكاديمي ، التنظيم الذاتي، والسيطرة الانتباهية، وأساليب

التعلم(مرفت عبد الرحيم،٢٠٢١، ياسمين كريم، ٢٠٢١، تغريد الهذلي، نوار الحربي، ٢٠٢٣، جنان سرحان،٢٠٢٣).

وعليه، يتضح أن من بين المشكلات التى تواجه طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً، وتسبب لهم الكثير من المتاعب والتحديات وشرود الذهن(التجول العقلى)، ورغم أهمية كل من التنافر المعرفي والإجهاد الأكاديمي كل على حدة في تفسير درجة معينة من التباين في التجول العقلي لدى طلاب الجامعة إلا أن تناولهما معاً في نموذج قد ينتج عنه توضيح العلاقة بشكل أفضل وتفسير درجة أكبر من التباين في مستوى التجول العقلى، ونظراً لعدم وجود دراسات سابقة – فى حدود علم الباحثة– تناولت هذه المتغيرات الثلاثة معاً واهتمت ببحث التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات موضع الدراسة " التجول العقلى والإجهاد الأكاديمي والتنافر المعرفي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً" فثمة مبرر لإجراء هذه الدراسة هو توضيح طبيعة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة وفهم هذه العلاقة بشكل أعمق، وتتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما مدى ملائمة النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة "التنافر المعرفي والإجهاد الأكاديمي والتجول العقلى" لبيانات عينة الدراسة؟

ما التأثير المباشر لأبعاد التنافر المعرفي فى الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً؟

ما التأثير المباشر لأبعاد التنافر المعرفى فى التجول العقلى لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً؟

ما التأثير المباشر للإجهاد الأكاديمي فى التجول العقلى لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً؟

ما التأثير غير المباشر لأبعاد التنافر المعرفي على التجول العقلى من خلال تأثيرها فى الإجهاد الأكاديمي؟

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة فيما يلي:

التحقق من مدى مطابقة النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة "التنافر المعرفي والإجهاد الأكاديمي والتجول العقلي" لبيانات عينة الدراسة.

تحديد التأثير المباشر لأبعاد التنافر المعرفي فى الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً.

تحديد التأثير المباشر لأبعاد التنافر المعرفى فى التجول العقلى لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً.

تحديد التأثير المباشر للإجهاد الأكاديمي فى التجول العقلى لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً.

تحديد التأثير غير المباشر لأبعاد التنافر المعرفي على التجول العقلى من خلال تأثيرها فى الإجهاد الأكاديمي(كمتغير وسيط) .

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

– تكمن أهمية الدراسة فى أنها تتناول ظاهرة منتشرة وخطيرة ولها توابع سلبية على تعليم الطلاب وأدائهم الأكاديمى، وهى التعثر الدراسي، وأيضًا محاولة تقديم إطار نظري متين حول هذه المتغيرات.

– تستمد الدراسة أهميتها النظرية من حداثة متغيراتها(التنافر المعرفي–الإجهاد الأكاديمي– التجول العقلي) وتأثيرها الواضح والمباشر على العملية التعليمة فى المرحلة الجامعية.

– تقديم نموذج سببي يفسر العلاقات بين متغيرات الدراسة الثلاثة، والذي يمكن الاستفادة منه في المجال التربوي النفسي.

– تتضح أهمية البحث من خلال ندرة الدراسات والبحوث– في حدود إطلاع الباحثة– التي تناولت نمذجة العلاقات السببية بين المتغيرات الثلاثة لهذا البحث، ومن ثم فإنه يساعد في تحقيق فهم أعمق لطبيعة هذه العلاقات، وتفسيرها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

–الاسهام في إمداد التراث التربوي والنفسي ببعض الأدوات النفسية الحديثة لقياس متغيرات الدراسة: التنافر المعرفى، والإجهاد الأكاديمي، والتجول العقلى.

–تقديم نموذج بنائى للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة؛ بحيث يساعد هذا النموذج القائمين بالعملية التربوية فى تحديد الأسباب والعوامل المسهمة فى ظاهرة التجول العقلي.

–الاستفادة من نتائج الدراسة فى الكشف عن مكونات التنافر المعرفي والإجهاد الأكاديمي التي تسهم فى التجول العقلي لدى المتعثرين دراسياً.

-يمكن للباحثين الاستفادة من النتائج التي يتوصل إليها هذا البحث عند تصميم البرامج التدريبية، والإرشادية والتي من شأنها خفض التنافر المعرفي والإجهاد الأكايمي، والتجول العقلي.

مصطلحات البحث:

التنافر المعرفيCognitive dissonance : حالة انفعالية معرفية تتضمن انشغال الفرد ذهنيا بموضوعين، أو معتقدين، أو فكرتين، يحتلان نفس الأهمية لديه، ولكنهما متناقضتان مما ينتج عنه صراع فكري فـيدرك الشخص أن هناك تعارضًا بين ما يؤمن به أو يعرفه من أفكار، وقيم ومعتقدات وبين ما ينتهجه من سلوكيات وقررات، مما يدفعه إلى محاولة تقليل هذا التوتر النفسي من خلال تعديل أحد العناصر المتناقضة، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس التنافر المعرفي، وأبعاده الفرعية:(فاعلية الذات الأكاديمية- التنافر المعرفي العاطفي- التوافق الفكري- الامتثال القسري)، إعداد/ الباحثة.

الإجهاد الأكاديميِ Academic stress:

هو مفهوم متعدد الأبعاد يشمل الضغوط الأكاديمة والنفسية والاجتماعية التي تعيق تقدم الطلاب في حياتهم الجامعية؛ مما يتسبب في انخفاض معدل النجاح، وقلة الدافعية، وفشل تنظيم الذات الأكاديمية، وانخفاض مستوى التوقعات الأكاديمية نظراً لكثرة المتطلبات الأكاديمية، وتراكم الأعباء الدراسية، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الإجهاد الأكاديمي، وأبعاده الفرعية:(التوقعات الأكاديمية- المتطلبات الأكاديمية و الاختبارات- فشل تنظيم الذات الأكاديمية)، إعداد/ الباحثة.

التجول العقلي Mind wandering :

تعتمد الباحثة تعريف لوبيز وآخرين (٢٠٢٣) للتجول العقلي كتعريف إجرائي للدراسة الحالية؛ حيث يعرف التجول العقلي على أنه انقطاع في الانتباه أو تحول تلقائي من المهمة المستهدفة إلى الأفكار الداخلية أو الخارجية المرتبطة أو غير المرتبطة بالمهمة الرئيسية؛ مما يؤثر على السلوك الحالي للطالب نتيجة قلة الوعي وضعف الانتباه، إلى جانب الإخفاق في التفاعل الاجتماعي والتعامل مع المواقف المختلفة (Lopez. et al، ٢٠٢٣)، ويقاس التجول العقلي بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس التجول العقلي، وأبعاده الفرعية:(الاخفاق في التفاعل الاجتماعي- الاخفاق في التعامل مع الأشياء- ضعف الوعي- قصور الانتباه)، إعداد/ لوبيز وآخرين (٢٠٢٣).

الطلاب المتعثرين دراسياًUnderachieving students: تعرف الباحثة التعثر الدراسي بأنه حالة أكاديمية يعاني فيها الطلاب من صعوبة في تحقيق متطلبات النجاح والتقدم في الدراسة، وانخفاض الأداء الأكاديمي، الرسوب المتكرر في المقررات، التأخر في إكمال الساعات الدراسية المطلوبة، أو الانسحاب من بعض المقررات بسبب ضعف التحصيل الدراسي لديهم ، ويعرف إجرائياً بأنهم هؤلاء الطلاب الذين ينخفض تحصيلهم في بعض المقررات عن المستوى العادي، فينتقلون من فرقة دراسية لأخرى بمادة أو أكثر أو يرسبون العام الدراسي بأكمله.

والطالب المتعثر دراسياً هو الطالب الذى يواجهه تحديات أو مشكلات فى العملية التعليمية على المستوى الأكاديمى أو المستوى المادى ، وربما يسبب ذلك حصوله على تقدير ضعيف فى أحد المقررات أو أكثر أثناء الفصل الدراسى أو نهاية العام.

محددات البحث: **يتحدد تعميم نتائج هذا البحث بالمحددات التالية**:

محددات موضوعية: يتحدد البحث بالمتغيرات التي تناولها، والتي تمثلت في: التنافر المعرفي، الإجهاد الأكاديمي، والتجول العقلي.

٢. **محددات بشرية:** تم تطبيق هذا البحث على المشاركين من الطلاب المتعثرين دراسياً بجامعة حلوان.

٣. **محددات مكانية:** تم تطبيق هذا البحث بجامعة حلوان.

٤. **محددات زمنية:** تم تطبيق البحث الحالي في العام الجامعي ٢٠٢٤.

الإطار النظري ودراسات سابقة

أولاً: التنافر المعرفي Cognitive dissonance

يعيش طلاب الجامعة حالة من التناقض الواضح بين ما يخفونه وما يظهرونه، وبين مشاعرهم وأفكارهم الشخصية وبين توقعات المجتمع ومتطلباته. هذا الصراع، الذي يعكس التباين بين طموحاتهم والواقع المفروض عليهم، أصبح أكثر وضوحًا في الزمن الحاضر، ويتميز بعض الشباب اليوم بالازدواجية التي تجمع بين ثقافتين: ثقافة الشارع التي تشكل جزءًا من حياتهم اليومية، والثقافة العلمية التي يكتسبونها من التعليم والتعلم. ومع ذلك، لا تنفصل ثقافة الشارع عنهم حتى عندما يسعون للتعلم، كما هو الحال في العديد من المجتمعات. وهذا يقتضي أن يطابق الفرد بين سلوكه وعملياته الذهنية المعرفية ، وأن يتوافق سلوكه الذي يظهر تجاه الموقف مع عمليات التفكير التي سبقته سواء أكان تجاه الحب والتفضيل أو اتجاه

الكراهية والتجنب وهذه الحالة غير مقتصرة على الافراد في مواقف العمل أو الادارة و إنما تعم الفرد في مختلف أدواره سواء كان معلما ،أو متعلما ، أو مديرا، أو قائدا....إلخ، فالفرد الذي يمتلك إطارا معرفيا سليماً لا يصطدم عادة بحالات ومواقف يصعب إدخالها إطاره، وتعد جزءً من أبنيته المعرفية(Qatami , ٢٠١٢)

تعريف التنافر المعرفيDefinition of cognitive dissonance

يعرف التنافر المعرفي باعتباره حالة نفسية غير مريحة،تنتج بسبب تصادم المعتقدات الراسخة في ذهن الفرد (Stanchi, ٢٠١٣) .

يعرفه كل من ثريا سلامة ، وثائر غباري(٢٠١٦) بأنه حالة يشعر بها الفرد نتيجة انشغاله بمعتقدين أو فكرين متناقضين في طبيعتهما، إلا أنهما يحتلان الأهمية ذاتها.

بينما يرى علاء الدرس، وإيمان فيود (٢٠٢٣) أنه حالة مزعجة وشعور بعدم الراحة سببها وعي الطالب بوجود تناقضات في الأفكار والمعتقدات ، والقيم التي قد تواجه في حياته اليومية وتدفعه إلى التأرجح بين الأفكار والأراء للوصول إلى حالة الاتساق المعرفي.

وفي السياق نفسه يعتبر التنافر المعرفى من الموضوعات المهمة التى شغلت اهتمام الباحثين فى العديد من مجالات علم النفس، كعلم النفس المعرفى و الاجتماعي والتربوى حتى وقتنا الحاضر، وتفترض نظرية التنافر المعرفى أن الفرد يحدث له تنافر بين أفكاره وسلوكه عندما يتعرف معرفة جديدة لا تنسجم مع معتقداته وآرائه الموجودة لديه سابقاً؛ مما ينذر بوجود أمر ما غير متجانس من الناحية السيكولوجية، ويتسبب فى عدم الشعور بالراحة، أو القلق النفسى الناتج عن وجود هذه الأوضاع المتنافرة، وذلك يؤدى إلى حث الفرد على تخفيفها بطريقة أو بأخرى(أسامة عطا، ٢٠٢٠،Nikula et al.,2023).

وبناءً على ماسبق ذكره يعرف التنافر المعرفي بأنه حالة انفعالية معرفية تتضمن انشغال الفرد ذهنيا بموضوعين، أو معتقدين، أو فكرتين، يحتلان نفس الأهمية لديه، ولكنهما متناقضتان مما ينتج عنه صراعاً فكرياً فيدرك الشخص أن هناك تعارضًا بين ما يؤمن به أو يعرفه من أفكار، وقيم ومعتقدات وبين ما ينتهجه من سلوكيات وقررات، مما يدفعه إلى محاولة تقليل هذا التوتر النفسي من خلال تعديل أحد العناصر المتناقضة، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس التنافر المعرفي، وأبعاده الفرعية:(فاعلية الذات الأكاديمية- التنافر المعرفي العاطفي- التوافق الفكري- الامتثال القسري)، إعداد/ الباحثة.

أسباب التنافر المعرفيCauses of cognitive dissonance

يرى كل من (Festinger, 2002;Hoshino-Browne,.et al,2005;Morvan & O'Connor, 2018;McLeod,2018; Sukmayad& Yahya,2020) أن التنافر المعرفي قد يكون ناجمًا عن موقفين رئيسيين، وهما: عندما تظهر معلومات جديدة وعندما يتعين اتخاذ قرار، حيث يكون إدراك الإجراءات المتخذة مختلفًا عن الآراء أو المعرفة التي تؤدي إلى إجراءات أخرى. وعلاوة على ذلك، وأن مثل هذه المواقف قد تنتج عن أربعة عوامل سببية على الأقل:

أولاً، التناقض المنطقي: قد يحدث التنافر المعرفي نتيجة التناقض المنطقي بين الأفكار أو الحجج أو الاستدلال مع بعضها البعض.

على سبيل المثال، شخص ما يعتقد أن البشر يمكنهم الوصول إلى القمر؛ على العكس من ذلك، يعتقد أيضًا أن البشر لا يمكنهم صنع مركبة فضائية يمكنها أن تأخذهم من الغلاف الجوي للأرض.

ثانيًا، تعارض العادات والمعتقدات الثقافية: حيث من المرجح أن يكون إدراك الشخص من ثقافة ما مختلفًا في ثقافة أخرى. على سبيل المثال، هناك فرد من دول الخليج يرى أن تناول الطعام باستخدام اليدين أمر عادي. وفي الوقت نفسه، تتعارض هذه العادة مع حقيقة مفادها أن هذه الممارسة قد تكون غير مقبولة في أخلاقيات تناول الطعام في الثقافة البريطانية. ومن بين الدراسات عبر الثقافية التي تناولت التنافر المعرفي وتأثيره على تنظيم الذات.

ثالثاً: سلوك الامتثال القسري: يحدث هذا السلوك عندما يُجبر الشخص على القيام بأفعال لا تتفق مع معتقداته. لنفترض أن محاسبًا في شركة يُطلب منه التستر على حالة احتيال مالي من قبل صاحب العمل. يعتقد المحاسب أن هذا خطأ، ومع ذلك قد يُجبر على القيام بذلك من أجل الاحتفاظ بوظيفته.

رابعاً: الخبرة السابقة للشخص: قد ينشأ التنافر إذا لم يكن إدراك الشخص متسقًا مع خبرته. على سبيل المثال، في إحدى المرات، أوصاني أحد أصدقائي، الذي يتمتع بذوق رائع في اختيار المطاعم، بمكان جديد في وسط المدينة. لم أشك في ذلك وجربته بسرعة. ولكن للأسف، كان الطعام سيئًا، والخدمة لم تكن جيدة، وأصبحت هذه التجربة تنافرًا عقليًا. ثم قررت أن أسد هذا التنافر بالقول إنني سأجربه مرة أخرى في المرة القادمة، ولكنني سأتجنب العودة إلى هذا المطعم بسبب تجربتي السابقة.

و يرى كل من يوسف قطامي (٢٠١٢) ، و رنا شوكت (٢٠١٦)،وCrespo , et al.,2023 ، Gafaar-Abdul،et al.,2024 أن من بين العوامل المؤثرة في التنافر المعرفي مايلي:

١-**حجم المعلومات المتنافرة في الموضوع:** بمعنى كلما زاد حجم المعلومات كلما تطلبت حجما اكبر من المعرفة لفهم حالة التنافر، وتصبح مفهومة بدلا من ان كانت غير مقصودة أو غير مفهومة.

٢- **ثقافة الفرد ومستوى تعليمية:** كلما زادت ثقافة الفرد ومستوى تعليمية كلما زادت لديه حالات التنافر المعرفي، لأن لديه مخزونا يواجه باتخاذ موقف تجاه القضايا إما القبول او الرفض او المهادنة ، وهذا يجعله امام بدائل وهناك حاجة لاختبار البدائل للقبول او الرفض .

٣- **الحالة العقائدية الدينية أو الحزبية:** أن العقيدة التي يطورها او الحزب وموقفه من القضايا يجعله يحدد المسافة بينه وبينها اذا كانت بعيدة جدا، او متوسطة، أو قريبة، وهذا يحدد مدى العمل الوظيفي الذي ينبغي بذله للوصول الى حالة التالف .

٤- **حدة التنافر وقوته:** كلما كان الصراع الذي يواجهه الفرد قويا، فانه يدفعه الى تحليل العناصر، واستبعاد بعضها، والمناقشة الطويلة مع نفسه او الاخرين للوصول الى قرار.

٥- **تاريخ الفرد واسلوبه في التعامل مع القضية:** ان لكل فرد تاريخا للتعامل مع هذه القضية ، وأن هذا التاريخ يسيطر عليه ويبرر له نمط المعالجة الذهنية المستخدمة ، ويستمر في استخدامها بوصفها طريقة مريحة للعمل .

٦- **الدافعية:** اذا كان الدافع بناء وحضاريا فإنه يوصل إلى أفكار ابداعية ،أما إذا كان تدميريا فإنه يوصل إلى الرفض والعناد والعدوان.

النظريات المفسرة للتنافر المعرفيTheories of cognitive dissonance

تتعدد النظريات المفسرة للتنافر المعرفي، ومن بينها (عامر مصباح، ٢٠١١، و ماهر أبو هلال و فدوى المغيربي،٢٠١٤، عمر العظامات، وعدنان العتوم، ٢٠١٨، دينا سعيد، ٢٠٢٤):

نظرية المجال ليفين heoryT ieldF

ارتبط تفسير التنافر المعرفي من خلال نظرية المجال بمفهوم الصراع ، ويتم تقسيمه إلى ثلاثة أنواع:

صراع الإقدام (صراع الرغبة) : وأركان هذا الصراع تتعلق في رغبة الفرد في تحقيق شيئين أو إشباع حاجتين في وقت واحد و أن رغبته فيهما متعادلة؛ الأمر الذي يؤدي إلى الصراع بداخله . والأمثلة على المواقف التي يتجلى فيها هذا النوع من الصراع كثيرة وقد لا تخلو حياة أي فرد منها. فبعض الأطفال يعاني من صراع بين رغبته في مشاهدة برنامج كارتون على إحدى قنوات التلفزيون ورغبته في مصاحبة والدته لزيارة خالته وعائلته واللعب مع أبنائهم.

صراع الأحجام (صراع الرهبة): تتعلق أركان هذا الصراع في الرهبة التي تهدد الفرد من حصول أحد الأمرين، ومن أمثلة هذا الصراع ما يحصل عند المريض الذي يهدده المرض من جهة ويهدده الخوف من عملية جراحية صعبة من جهة أخرى. وقد يطول هذا النوع من الصراع عند بعض المرضى أو عند بعض المرضى أو عند من يرعاهم ويحرص على حياتهم وقد ينتهي بإجراء العملية .

صراع الأقدام والإحجام (صراع الرغبة والرهبة): ويقوم هذا النوع من الصراع لوجود أمرين يرغب الشخص بتحقيق أحدهما ولكن الأمر الآخر يمنعه ويعرقل تنفيذه، وبصورة أوضح يكون هذا الصراع بسبب تعارض رغبتين أحداهما موجبة والأخرى سالبة أو إن للموضوع جانبا مرغوبا وجانبا مرهوبا ومن أمثلة ذلك الصراع الذي يعانيه بعض المرضى فهو يرغب في الطعام و لكنه يخاف من السمنة.

نظرية التنافر المعرفيCognitive Dissonance Theory

ولدت هذه النظرية عددا من البحوث والنظريات الثانوية التي شرحت لنا الأسس النفسية للتصرّف والاعتقاد، وتشكيل المبادئ، ونتائج القرارات التي يأخذها الإنسان، وآثار الخلاف بين الأفراد وعدد آخر من التصرفات التي لا يمكن إحصائها. ونظرية التنافر المعرفي نظرية مهمة في علوم الإدارة البشرية وخصوصا في فهم ديناميكية العلاقات بين المجموعات والأفراد.

فالتنافر هو حالة من حالات الدافعية اذ تدفع الفرد إلى تغيير سلوكياته وآرائه، فوفقا لصاحب النظرية فإن هناك ثلاثة أنواع من العلاقات بين عناصر معرفتنا.

١.علاقة اتفاق بين هذه العناصر.

٢. قد لا تكون هناك علاقة اتفاق بين هذه العناصر.

٣. قد تكون هناك علاقة تناقض وتعارض بين هذه العناصر.

وقد حدد فستنجر أسباب التنافر المعرفي الذي يتعرض لها الفرد يوميا في حياته الاجتماعية في مجموعة من العناصر ، ومنها: وجود تعارض أو عدم اتفاق بين العناصر المعرفية لدى الفرد القديمة والجديدة، الانماط الثقافية الشعبية التي

يقبلها الناس دون نقاش، وتعارضها مع ما يراه الفرد أنه منطقي او مفيد، وعمومية الرأي العام، والتجربة السابقة للفرد التي ثبتت افكاراً معينة أو موقفاً أو أحكاما نحو موضوعات أو قضايا معينة، اثبتت معلومات جديدة أنها غير صحيحة أو قديمة أو أنها لا تناسب متطلبات الموقف التفاعلي الجديد.

نظرية التناغم الذاتيharmony–Self y ofheorT

تتعلق هذه النظرية بحالة التعارض بين مفهوم الذات لدى الفرد، وبين تصرفاته، بمعنى أن الفرد يمر بحالة التنافر المعرفي في حال كانت نتائج أفعاله وسلوكياته لا تنسجم مع مفهوم الذات لديه. على سبيل المثال مفهوم الطالب عن ذاته أنه شخص ذكي ، ويتوقع أن يؤدي في الامتحان بشكل جيد لكنه يؤدي بشكل سئ في الامتحان؛ مما يجعله يبرر سلوكياته اللاحقة ليحقق التناغم المعرفي.

نظرية تأكيد الذاتSelf–affirmation Theory

وتشير هذه النظرية إلى أن تأكيد الذات يرتبط بمدى استثمار الفرد لقدراته وإمكاناته، والحفاظ على هذا المستوى من أجل الإبقاء على حالة التوازن المعرفي والتقليل من التنافر المعرفي لديه.

ثانياً:الإجهاد الأكاديمي Academic stress

يعد الإجهاد الأكاديمي مشكلة جوهرية يعاني منها طلاب الجامعات، وقد تؤثر سلبًا على مستواهم الدراسي، و غالبًا ما يعاني الطلاب المتعثرون دراسياً من ضغوط أكاديمية بسبب الصعوبات التي يواجهونها أثناء رحلة التعلم.

تعريف الإجهاد الأكاديميDefinition of academic stress

يعد الإجهاد الأكاديمي قضية نفسية اجتماعية، يمكن أن تعيق تقدم الطلاب والمتعلمين. علاوة على ذلك، يمكن أن يؤثر الضغط الأكاديمي سلبًا على أداء الطلاب في الدراسة، مما يؤدي إلى انخفاض الدرجات، وقلة الدافع، وارتفاع معدل التسرب)Rehman (2023, et al. ، ويؤكد يانغ وآخرون (٢٠٢١)Yang et al, أن الإجهاد الأكاديمي يمثل مشكلة شائعة للطلاب في جميع المراحل التعليمية. وأشار توس (٢٠٢٠) Tus أن أي شيء يمثل صعوبة أو خطرًا على صحة الطالب وسعادته يمكن اعتباره إجهادًا. ويحدث الإجهاد الأكاديمي بسبب الاختبارات والواجبات المنزلية والتكليفات المتراكمة.

بينما يعرف كل من (Lin&Huang,2012; .et al,Rehman٢٠٢٣) الإجهاد الأكاديمي بأنه شعور الطلاب بالضغط أثناء الدراسة والشعور بالإرهاق من

المذاكرة والنفور والخوف والقصور الذاتي في إنجاز المهام الموكلة إليه، ويضم الانهاك، الخوف النفسي، وانعدتم الفاعلية.

ويرى كل من (حنان الحلبي، ٢٠١٨، سعاد مهدي، ٢٠٢٠) أن الإجهاد الأكاديمي يُعتبر عملية معقدة تشترك فيها الجوانب النفسية، الانفعالية، المعرفية، السلوكية والفسيولوجية. تحدث هذه العملية عندما يسعى الفرد إلى التكيف مع الضغوط والتحديات التي ترافق عملية التعلم، والتي قد تتسبب في شعور القلق والتوتر. وفقًا للمراجع، يرتبط مفهوم الإجهاد الأكاديمي بالضغط النفسي والانفعالي الناتج عن كثرة المتطلبات الأكاديمية، والرغبة في تحقيق أداء متميز في ظل ضيق الوقت، وتجاوز تلك المتطلبات حدود القدرات المعرفية للمتعلم. كما يؤدي هذا العبء إلى شعور الطلاب بالإرهاق العاطفي، والتكاسل، والمماطلة، مصحوبًا بتغيرات فسيولوجية تؤثر على توازن الجسم وتُضعف القدرة على إنجاز المهام الأكاديمية كما هو مطلوب.

كما أن الإجهاد الأكاديمي هو الحالة العاطفية أو العقلية الأكثر شيوعًا التي يمر بها الطلاب أثناء دراستهم نتيجة لمجموعة واسعة من القضايا، بما في ذلك عبء الاختبارات ، والابحاث والتكليفات المطلوبة، والنظام التعليمي التقليدي، والتفكير في الخطط المستقبلية بعد التخرج (Ram,et al,2018)li.,.

وأضاف كل من (Pascoe٢٠٢٠. et al , ;٢٠٢٠)Fuente. et al , أن الإجهاد الأكاديمي يتجلى في صورة تراكم للضغوط النفسية الناجمة عن المسؤوليات الأكاديمية، وعدم اليقين بشأن المستقبل.

ومن ثم تعرفه الباحثة بأنه مفهوم متعدد الأبعاد يشمل الضغوط الأكاديمة والنفسية والاجتماعية التي تعيق تقدم الطلاب في حياتهم الجامعية؛ مما يتسبب في انخفاض معدل النجاح، وقلة الدافعية، وفشل تنظيم الذات الأكاديمية، وانخفاض مستوى التوقعات الأكاديمية نظراً لكثرة المتطلبات الأكاديمية، وتراكم الأعباء الدراسية، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الإجهاد الأكاديمي، وأبعاده الفرعية:(التوقعات الأكاديمية– المتطلبات الأكاديمية والاختبارات– فشل تنظيم الذات الأكاديمية)، إعداد/ الباحثة.

أسباب الإجهاد الأكايميCauses of academic stress

من الممكن أن يرجع الإجهاد الأكاديمي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً إلى مجموعة من العوامل المترابطة التي تشمل الأسباب: الشخصية، الأكاديمية، الاجتماعية، البيئية، والصحية(e,Akinboy٢٠١٩، Den. et al,2023 ، Rehman .et al,2023).

على المستوى الشخصي، يتجلى هذا الإجهاد غالبًا في ضعف الثقة بالنفس، غياب المهارات التنظيمية، والخوف من الفشل، وهي عوامل تساهم في زيادة مستويات القلق والتوتر الأكاديمي. أما من الناحية الأكاديمية، فإن تراكم الواجبات والتكليفات، تعقيد المناهج الدراسية، وافتقار الطلاب إلى الدعم الأكاديمي الملائم يساهم في تفاقم هذه الضغوط. من الجانب الاجتماعي، فإن ضغوط الأسرة، التنافس مع الأقران، التوقعات الوالدية غير الواقعية، والعزلة الاجتماعية تؤدي إلى شعور الطلاب بالإحباط والضغط النفسي المتزايد.

وعلى الجانب البيئي تلعب المشكلات الاقتصادية، وعدم الاستقرار الأسري، و ضعف الإمكانات البيئية دورًا رئيسيًا في خفض الأداء الأكاديمي وزيادة الإجهاد الأكاديمي. أما فيما يتعلق بالصحة، فإن قلة النوم، سوء التغذية، والمعاناة من الأمراض المزمنة تؤثر بشكل سلبي على قدرة الطالب على التركيز وتحقيق إنجاز أكاديمي مرضٍ. وختامًا، يرتبط الشعور بالعجز و الإجهاد الأكاديمي بغياب الوضوح بشأن المستقبل المهني والقلق المصاحب له، مما يعمق التأثيرات السلبية للإجهاد الأكاديمي.

ويمكن أن يسبب الإجهاد الأكاديمي عدة مشكلات كالقلق والاكتئاب ومشاكل النوم. ووفقًا لدراسة أجراها يوسف وآخرون (٢٠١٠) Yusoff. et al,، فإن طلاب الجامعات يعانون من مستوى عالي من الإجهاد الأكاديمي، مما يؤثر على حياتهم الأكاديمية و الشخصية. واستكشف أدوم وآخرون (٢٠٢٠) Adom et al أن الإجهاد الأكاديمي يمكن أن يكون سلبيًا أو إيجابيًا؛ حيث يمكن أن يعيق تقدم الطلاب والمتعلمين، و يؤدي إلى انخفاض الدرجات، وقلة الدافع، وارتفاع معدل التسرب، وإيجابياً حيث أنه قد يسهم في التفكير التخيلي، والإبداع، وحل المشكلات.

ثالثاً: التجول العقليMind wandering

تعد مشكلة التجول العقلي من المشكلات التي تحتاج الى اهتمام الباحثين التربويين والنفسيين؛ كونه يعد واحدا من أكثر الأنشطة العقلية انتشارا إذ تشير التقديرات في السنوات القادمة أن ميل العقل إلى الابتعاد عن(هنا و الآن لصالح الأفكار غير المرتبطة بالأحداث الخارجية الحالية يشكل ما يصل إلى ٥٠% من ساعات اليقظة(Killingsworth & Gilbert, 2010)؛ فالتجول العقلي هو ظاهرة عقلية تتميز بالتغيير العفوي للانتباه ،مما يسبب الفشل في الاحتفاظ بالتركيز على الأفكار والأنشطة الخاصة بالمهمة الحالية بسبب بعض المثيرات الداخلية والخارجية التي تتدخل لجذب الانتباه بعيدا عن الأساسية.

تعريف التجول العقليDefinition of mind wandering

يعرّف شوبرت وآخرون(٢٠٢٤).Schubert, et al التجول العقلي باعتباره عملية التفكير في أمور لا ترتبط مباشرة بالمهمة الحالية، مما يؤدي إلى إثارة التفكير المستقل والخروج عن إطار المهمة الرئيسية.

و يشير زانسكو وآخرون(٢٠٢٤),Zanesco, et al إلى هذا النمط كونه نشاطًا عقليًا طارئًا ينحرف من خلاله الفرد عن الفكرة الأساسية التي كان يركز عليها، لا سيما عند الانخراط في تجارب تستدعي درجة عالية من التركيز والانتباه. كما يُعرفها (Randall et al,2024.) بأنها عجز في الاحتفاظ بالتركيز على الأفكار والأنشطة المرتبطة بالمهمة الحالية نتيجة تدخل مجموعة من المثيرات الداخلية والخارجية التي تشتت الانتباه. من جهة أخرى، يصف حلمي الفيل (٢٠١٨) هذه الظاهرة بأنها تحول تلقائي في الانتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى، سواء كانت هذه الأفكار ذات صلة بالمهمة أو خارجة عن نطاقها. يمكن اعتبار هذا التحول شكلاً من أشكال الإلهاء العقلي الذي يسبب تشتت الانتباه بين المهام الحالية والأفكار الثانوية، سواء كانت داخلية المنشأ أو مستمدة من البيئة الخارجية.

ويعرفه كل من ايناس داود(٢٠٢٠)، وأحمد بهنساوي (٢٠٢٠) بأنه عملية معرفية دائمة الحدوث بقصد أو بدون قصد تؤدي إلى هفوات من الانتباه غير اليقظ، أو حالات من الشعور بالتعب والتوتر والإجهاد العقلي.

وتتبنى تعريف لوبيز وآخرين (٢٠٢٣) للتجول العقلي كتعريف إجرائي للدراسة الحالية؛ حيث يعرف التجول العقلي على أنه انقطاع في الانتباه أو تحول تلقائي من المهمة المستهدفة إلى الأفكار الداخلية أو الخارجية المرتبطة أو غير المرتبطة بالمهمة الرئيسية؛ مما يؤثر على السلوك الحالي للطالب نتيجة قلة الوعي وضعف الانتباه، إلى جانب الإخفاق في التفاعل الاجتماعي والتعامل مع المواقف المختلفة (٢٠٢٣(Lopez. et al, ، ويقاس التجول العقلي بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس التجول العقلي، وأبعاده الفرعية:(الاخفاق في التفاعل الاجتماعي– الاخفاق في التعامل مع الأشياء–ضعف الوعي– قصور الانتباه)، إعداد/ لوبيز وآخرين (٢٠٢٣).

أنواع التجول العقليMind wandering types

من خلال استعراض الباحثة لبعض الأدبيات المتعلقة بمتغير التجول العقلي(حلمي الفيل، ٢٠١٩، و سالم العتيبى، ٢٠٢٠ ;Hu&Xu, 2012; تغريد الهذلي، ونوار الحربي، ٢٠٢٣) تبيّن وجود نوعين رئيسيين لهذا المفهوم .النوع

الأول: هو التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية، والذي يتمثل في انقطاع تلقائي وغير إرادي في الانتباه عن المهمة الحالية نحو أفكار لها علاقة بموضوعات المادة الدراسية .أما النوع الثاني: فهو التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية، حيث ينشغل العقل بأفكار لا تمت بصلة إلى المهمة الراهنة أو المادة الدراسية، ويحدث هذا النوع أيضاً بصورة تلقائية. وتنقسم الأفكار الناتجة عن التجول العقلي إلى نوعين آخرين: النوع الأول: يُعرف بالأفكار غير المرتبطة بالمهمة – (TUT Thought Unrelated Taskوهي تشمل مجموعة من الأفكار التي لا تتصل بالمهمة الحالية، كالمحفزات والمخاوف الداخلية، أحلام اليقظة، الانشغال بإنهاء مهام أخرى، أو حتى التفكير في معلومات غير ذات صلة مثل الأمور العامة أو الاهتمامات الشخصية .أما النوع الثاني: فيُعرف بالأفكار المرتبطة بالمهمة (TRI Task Related Interference) –وهي الأفكار التي تتداخل مع المهمة الحالية . يُلاحظ ظهور هذا النوع من الأفكار بشكل أكبر لدى الطلاب المبدعين، حيث قد تسبب انشغالاً أثناء أداء المهمة .ورغم أن هذا الانشغال قد يكون إيجابياً في بعض الأحيان، إذ يساعد على تطوير مهارات إبداعية واستراتيجيات تعلم متقدمة، إلا أنه قد يتحول إلى عامل معيق إذا استغرق فيه المتعلم بشكل يضر بسير العملية التعليمية أو يحد من أدائه (Blanchard et al., 2014; Dias da Silva & Postma, 2020; Jang et al., 2020; Barnett & Kaufman, 2020) .

أهمية التجول العقليThe importance of mindwandering

يُعد التجول العقلي ظاهرة شائعة ترافق الإنسان في معظم أنشطته اليومية . أشارت دراسة أُجريت على مجموعة من طلبة البكالوريوس إلى أن التجول العقلي يمثل ما يقارب 20% من التفكير اليومي؛ حيث تبيَّن أن١٠% منه تعود إلى مصادر خارجية، و١٠% أخرى تتعلق بإعادة تقييم المهام، بينما تُخصَّص النسبة الأكبر، والتي تبلغ ٦٠% للعمليات التوجيهية المرتبطة بالمهام، كما أشارت أيضاً إلى أن البشر يقضون حوالي ثلث نشاطهم اليومي غارقين في أفكار غير متصلة بالمهام المباشرة .مع ذلك، كشفت دراسة أخرى أجرتها عينة أوسع من الأفراد أن قرابة٥٠% من التفكير اليومي قد تكون غير مرتبطة بالمهام العملية .وبالتالي، يُعد فهم التجول العقلي أمرًا أساسيًا لتحقيق فهم شامل للعقل البشري (Killingsworth & Gilbert, 2010)أما السبب الثاني لأهمية دراسة ظاهرة التجول العقلي فيكمن في ارتباطها الوثيق بالعديد من الظواهر النفسية والاجتماعية، فضلاً عن تأثيراتها المتباينة التي تجمع بين الأضرار والفوائد (Schooler & Mooneyham, 2013).

النظريات المفسرة للتجول العقليTheories ofmind wandering

نظرية الموارد المعرفيةesources cognitive theory R

تفسر نظرية الموارد المعرفية ظاهرة التجول العقلي من خلال وجود علاقة سلبية بين مدى توافر الموارد المعرفية ودرجة التجول العقلي. وفقًا لهذه النظرية، يرتبط التجول العقلي بانخفاض مستوى الأداء في المهام المختلفة، حيث تبين أن زيادة التفكير الموجه نحو المهمة تؤدي إلى تحسين الأداء. وتكون العلاقة السلبية بين التجول العقلي وكفاءة الأداء أكثر وضوحًا في المهام التي تتميز بدرجة أعلى من التعقيد، حتى وإن لم تكن هذه المهام بالضرورة أكثر طولًا (Gong & Ding, 2018).

نظرية التحكم التنفيذيExecutive control theory

تركز نظرية التحكم التنفيذي على قدرة الأفراد على إدارة مواردهم الذهنية والمعرفية لتحقيق الأهداف وإنجاز المهام المطلوبة. يتعلق هذا بكفاءة الذاكرة العاملة والتحكم التنفيذي في أداء المهام التي تتطلب انتباهًا بسيطًا نسبيًا. من جهة أخرى، يُعد التجول العقلي ظاهرة شائعة، خاصةً حين تكون سعة الذاكرة العاملة محدودة نتيجة ضعف الوظائف التنفيذية للذاكرة. فعندما تكون متطلبات المهمة عالية، يعمل نظام التحكم التنفيذي على قمع أي أفكار خارجية لا ترتبط بالمهمة الحالية. أما في حال انخفاض متطلبات المهمة، فإن ذلك يُتيح ظهور التجول العقلي بشكل أكبر(Vay & KanecM ٢٠١٠,).

ويؤكد بارنيت وكوفمان (Barnett and Kaufman ٢٠٢٠) هذا من خلال تحديد العوامل الأساسية للتجول العقلي (القصدية والمعقولية) والعوامل الثانوية (الوقت والغرض والتركيز والقيمة). على سبيل المثال، يضعف التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة الأداء في المهام الصعبة التي تتطلب انتباهًا مركّزًا. في المقابل، قد يساعد التجول العقلي المرتبط بالمهمة في التخطيط وحل المشكلات (٢٠١٦)l,et a.Pachai.

رابعاً:التعثر الدراسي Underachievement

يستخدم مصطلح التخلف الدراسى أو الأداء الدراسى البطئ وغير الفعال للتعبير عن التعثر الدراسي في المرحلة الجامعية الذى ينجم عن الرسوب المتكرر فى مساق أو أكثر، ويترتب على ذلك التخلف عن موعد التخرج(نوال شرف، ٢٠١٨).

ويعرف التعثر الدراسي على أنه انخفاض في الأداء الأكاديمي للطالب نتيجة عدم القدرة على مواكبة زملائه في الدراسة، وذلك بسبب عوامل متعددة قد تكون

مرتبطة بضعف القدرات العقلية أو الجسدية أو الظروف الاجتماعية أو الانفعالية أو الاقتصادية. ويترتب على ذلك أنّ التعثر الدراسي قد ينشأ نتيجة انخفاض في مستوى الذكاء، أو بسبب الحرمان الثقافي والاجتماعي، أو نتيجة لاضطرابات انفعالية، مما يجعل هذا النوع من التأخر الدراسي وظيفياً في طبيعته. كما يمكن أن يكون التعثر الدراسي شاملاً لجميع المواد الدراسية، أو مقتصراً على مادة دراسية معينة. إضافة إلى ذلك، قد يكون هذا التعثر إما دائماً ومستمرًّا، أو مؤقتاً مرتبطاً بموقف معين. وقد يتخذ التعثر الدراسي أشكالاً عدة، حيث يمكن أن يكون ناتجاً عن أسباب عقلية حقيقية تمثل قصوراً في القدرات المعرفية، أو يظهر كظاهرة سطحية ترتبط بأسباب غير عقلية تتعلق ببيئات أو ظروف معينة(عبير القحطاني،٢٠٢٠).

وعليه، تعرف الباحثة التعثر الدراسي بأنه حالة أكاديمية يعاني فيها الطلاب من صعوبة في تحقيق متطلبات النجاح والتقدم في الدراسة، وانخفاض الأداء الأكاديمي، الرسوب المتكرر في المقررات، التأخر في إكمال الساعات الدراسية المطلوبة، أو الانسحاب من بعض المقررات بسبب ضعف التحصيل الدراسي لديهم ، ويعرف إجرائياً بأنهم هؤلاء الطلاب الذين ينخفض تحصيلهم في بعض المقررات عن المستوى العادي، فينتقلون من فرقة دراسية لأخرى بمادة أو أكثر أو قد يرسبون العام الدراسي بأكمله.

والطالب المتعثر دراسياً هو الطالب الذى يواجهه تحديات أو مشكلات فى العملية التعليمية على المستوى الأكاديمى أو المستوى المادى ، وربما يسبب ذلك حصوله على تقدير ضعيف فى أحد المقررات أو أكثر أثناء الفصل الدراسى أو نهاية العام.

مؤشرات التعرف على الطالب المتعثر دراسياIndicators for identifying student underachieving

ترى الباحثة أنه يمكن التعرف على المتعثرين دراسياً من خلال المؤشرات التالية:

انخفاض مستوي الطالب مقارنة بالعام السابق.

الطالب الذي يتأخر في تقديم الانشطه المطلوبة دون عذر مسبق ومقبول من عضو هيئة التدريس المسئول عن النشاط.

الطالب الذي يتجاوز مدة الغياب المحدد له خلال الفصل الدراسي أو يقع علي حدود تجاوز هذه الفترة.

الطالب الذي يقل انجازه عن ٦٠%

التكاسل أو القصور في عمل المسئوليات والأنشطة الموكله إليه.

أنواع التعثر الدراسي typesUnderachievement

التعثر الدراسي هو مصطلح يُطلق على تدني مستوى تحصيل الطالب عن المتوقع وفقًا لقدراته وإمكاناته، ويتفاوت في أشكاله وأسبابه. و يمكن تصنيف التعثر الدراسي إلى عدة أنواع: (دينا علي، ٢٠٢٠).

التعثر الدراسي العام General Underachievement:
يتمثل في ضعف الأداء الأكاديمي في جميع المواد الدراسية، مما يؤدي إلى رسوب الطالب في السنة الدراسية كاملة.

التعثر الدراسي الخاص Specific Underachievement:
يُشير إلى تدني أداء الطالب في مادة أو عدد محدود من المواد، بينما يكون أداؤه طبيعيًا أو جيدًا في بقية المواد.

التعثر الدراسي الدائم Permanent Underachievement:
يظهر عندما يكون مستوى تحصيل الطالب أقل من قدراته على مدار فترة طويلة، وغالبًا يرتبط هذا النوع بحالات صحية مزمنة، مثل الصرع، الربو، أو السكري.

التعثر الدراسي الموقفي Situational Underachievement:
يرتبط بظروف أو مواقف معينة تؤثر على تحصيل الطالب بشكل مؤقت، مثل الانتقال إلى مدرسة جديدة، أو فقدان أحد أفراد الأسرة، أو أي تغيرات حياتية أخرى.

التعثر الدراسي النفسي mentPsychological Underachieve:
ينجم عن نقص في القدرات العقلية أو المعرفية، مما ينعكس على أداء الطالب الدراسي.

التعثر الدراسي الظاهري Faced Underachievement:
يُعتبر نوعًا زائفًا من التعثر الدراسي، حيث يبدو الطالب متعثرًا بسبب أسباب غير عقلية، ويمكن التغلب عليه بسهولة إذا تم التعرف على الأسباب ومعالجتها.

يُعد التعثر الدراسي قضية تربوية ونفسية تتطلب فهماً عميقاً وتحليلاً دقيقاً لأسبابه، من أجل تقديم الدعم اللازم للطلاب المتعثرين ومساعدتهم على تحقيق إمكاناتهم الكاملة.

أسباب التعثر الدراسي Causes of underachievement

فيما يلي بعض أسباب التعثر الدراسي(ابراهيم الترتير، ٢٠٠٣;مصطفى منصوري، ٢٠١٥; ليلى الكندية، ٢٠١١ ;٢٠١٢ ,Singh).

الأسباب النفسية:

ضعف الثقة بالنفس والخوف من الفشل.

الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات الأسرية أو الاجتماعية .

الاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب، التي تؤثر على تركيز الطالب وأدائه الأكاديمي.

الأسباب الاجتماعية:

ضعف التفاعل الاجتماعي مع الزملاء والمعلمين، مما يؤدي إلى شعور الطالب بالعزلة .

تأثير الخلافات الأسرية أو انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة على تحفيز الطالب للتعلم

الأسباب الأكاديمية:

ضعف مهارات القراءة والكتابة أو الفهم الأساسي للمادة الدراسية

صعوبة التكيف مع أساليب التعليم التقليدية التي لا تلبي احتياجات الطالب الفردية

افتقار المعلمين إلى الكفاءة أو مهارات التدريس المناسبة لتحفيز الطلاب.

الأسباب الصحية:

الأمراض المزمنة مثل الصرع أو الربو، التي تؤثر على التركيز والتحصيل الدراسي

الإعاقة البصرية أو السمعية التي تعيق الفهم والاستيعاب في البيئة التعليمية .

الأسباب البيئية:

نقص الموارد التعليمية أو سوء تجهيز المدارس.

ضعف البيئة المنزلية من حيث الدعم الأكاديمي أو التحفيز.

هذه الأسباب تؤكد أهمية تحليل العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي من زوايا متعددة لتقديم حلول شاملة تساعد الطلاب على التغلب على التعثر الأكاديمي.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة عادل السلمي(٢٠٢٠) إلى التعرف على أسباب التعثر الدراسي لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز والتعرف على المقترحات لمعالجة أسباب التعثر الدراسي، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:
تمثلت أهم الأسباب في: سعي الطلاب المتعثرين للوظيفة بشكل أكبر من الاهتمام في الدراسة، وجود فجوة بين محتوى المواد الدراسية وبين احتياجات الطلبة، وضعف عملية التوجيه والإرشاد بالكلية، اليقين بعدم وجود تعيين أو الحصول على وظيفة بعد التخرّج نظراً لكثرة الخريجين، ضعف الدافعية والرغبة في الدراسة.
أما الحلول المقترحة- في ضوء النتائج المحصل عليها- فقد أوصى بالتنويع في طرائق التدريس، وتقديم دورات للطلاب عن كيفية الحصول على درجات عالية في المواد الدراسية، وأهمية وجود مرشد بالقسم خاص بالطلاب المتعثرين، مع ضرورة العمل على تطوير المناهج الدراسية بما يتوافق مع احتياجات الطلبة، وأخيراً؛ ضرورة تقليل عدد الطلاب في الشعبة الواحدة.

كما هدف بحث ياسر الريس(٢٠١٩) إلى التعرف على الأسباب المؤدية إلى التعثر التحصيلي الأكاديمي للطالب الجامعي من وجهة نظر الطلاب أنفسهم ووجهة نظر الأساتذة، وإيجاد مقترح للحلول لمجابهتها والتقليل من آثارها السالبة. تكون مجتمع الدراسة من الطلاب المتعثرين تحصيليا في الفصل الدراسي الثاني.
وتوصلت النتائج إلى وجود الكثير من العوامل المسببة للتعثر في التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي، وتتمثل في :عوامل اجتماعية اقتصادية أهمها: قلة الاهتمام باستثمار أوقات فراغ الطلاب، كثرة الارتباطات الأسرية، الاختلاط بأقران السوء، وعوامل شخصية ذاتية أهمها :التغيب المتكرر عن المحاضرات، الرغبة في العمل أكثر من الدراسة، وعوامل تدريسية تربوية أهمها :الخوف من الامتحانات، وجود أكثر من امتحان في نفس اليوم، صعوبة بعض المقررات .كما توصل البحث من خلال المقابلة الشخصية المفتوحة مع الطلاب إلى مقترحات وحلول لتلك الأسباب المؤدية للتعثر الأكاديمي للطالب الجامعي كان من أهمها :تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي، حملات توعوية وتعريفية بالكلية لأولياء الأمور ولطلاب المدارس الثانوية، إيجاد آلية عملية لحسم عملية تكرار الغياب، عمل لقاءات وورش عمل تعريفية للطلاب لمعرفة اختيار التخصص، إيجاد بيئة مناسبة في الكلية وجاذبة من أندية طلابية وأنشطة مختلفة، تقديم النصح والإرشاد لطرق الاستذكار

السليمة، تشكيل لجان لمراجعة الأسئلة ومعرفة مدى مناسبتها من حيث الوقت والتنوع.

رابعاً: **دراسات سابقة مرتبطة بمتغيرات الدراسة**:

العلاقة بين التنافر المعرفي و الإجهاد الأكاديمي

إن التنافر المعرفي يعد مؤشرًا قويًا على الاحتراق الأكاديمي، و يقلل من دافعية التعلم ويزيد من مستويات الإجهاد الأكاديمي، مما يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي ، والصحة النفسية للطلاب. كما أن استراتيجيات التأقلم غير الفعّالة التي يستخدمها المتعثرين دراسيا قد تتسبب في تضخم الإجهاد الأكاديمي أيضاً.

هدف بحث محمود موسى(٢٠١٩) إلى التوصل لأفضل نموذج البنائي يشرح العلاقات السببية للعلاقات بين التنافر الوجداني والإجهاد المعرفي والرضا الوظيفي، واعتمدت الدراسة على عينة بلغت ١٢٠ عضو هيئة تدريس موزعة على تسع كليات، وتوصلت الدراسة إلى تأثيرات سببية سالبة دالة احصائياً من الرضا الوظيفي إلى التنافر الوجداني (٠.٨١)، وتأثير سالب من الرضا الوظيفي إلى الإجهاد المعرفي(−٠.٣٨)، وتأثير سالب من الإجهاد المعرفي إلى التنافر الوجداني (−٠.٥٨).

بينما سعى بحث أحلام موسى(٢٠٢٢) إلى التعرف على العلاقة بين التنافر المعرفي وتنظيم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة بمصر والمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة البحث من (٣٣٥) طالبة من طالبات الجامعة بمصر والمملكة العربية السعودية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين التنافر المعرفي وأبعاده: السيطرة على المشاعر، والتكيف الشخصي، والتنشئة الاجتماعية وتنظيم الذات الأكاديمي.

كما هدفت دراسة سعيد الزهراني (٢٠٢٤) إلى تحديد مستوى التنافر المعرفي والتكيف الاجتماعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وقد أجريت الدراسة على عينة بلغت (١٧٦) طالبا، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين التنافر المعرفي والتكيف الاجتماعي لدى العاديين في معظم الأبعاد بينما كانت العلاقة ضعيفة وغير دالة في معظم الأبعاد لدى العاديين باستثناء بعد التكيف الانفعالي فقد كان دالا مع مجال التنافر المعرفي الاجتماعي والشخصي والدرجة الكلية، وجود فروق بين العاديين والموهوبين في مجال التعلم والدرجة الكلية للتنافر المعرفي في اتجاه الموهوبين، وأمكن التنبؤ بالتكيف الاجتماعي من خلال أبعاد التنافر المعرفي والدرجة الكلية.

أما بحث محمد الهيتي وأخرون(٢٠٢٣) هدف إلى التعرف على العلاقة بين التنافر المعرفي وتنظيم الذات لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (١٥٠) فرداً (٦٥) للذكور و(٨٥) للإناث بكلية التربية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة عكسية سالبة دالة إحصائياً بين التنافر المعرفي وتنظيم الذات.

وكذلك هدفت بحث أسامة عطا (٢٠٢٠) إلى الكشف عن العلاقة بين التنافر المعرفي و انفعالات التعلم و التحصيل الدراسي لدى طالب الجامعة، وأجري البحث على عينة قوامها (٣٤٥) من طلاب الجامعة باختلاف فرقهم الدراسية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتنافر المعرفي من خلال انفعالات التعلم التي يعد الإجهاد الأكاديمي أحد أنواعها كما توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للعلاقة السببية بين المتغيرات الثلاثة: التنافر المعرفي–انفعالات التعلم – التحصيل الدراسي.

وحاول بحث أحمد بهنساوي (٢٠١٩) التعرف على العلاقة بين التنافر المعرفي و التكيف الأكاديمي لدى طلاب جامعة بني سويف، و تكونت عينة البحث من (٦٦٢) طالبا و طالبة من طلاب جامعة بني سويف، وتم استخدام المنهج الوصفي المقارن، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة عكسية دالة احصائيا بين التنافر المعرفي و التكيف الأكاديمي .

وفي هذا السياق هدفت دراسة أحمد محاسنة، أحمد العلون، وعمر العظامات (٢٠٢٠) إلى التعرف إلى مستوى الإجهاد الأكاديمي، وتنظيم الذات، والتنظيم الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٣٦) طالب وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الاحتراق الأكاديمي وتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي.

كما هدفت دراسة صالح درادكة(٢٠١٨) إلى تحديد مستوى امتلاك طلبة الجامعة لتنظيم الذات الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات، والتعرف على معوقات تنظيم الذات الأكاديمي، وتألفت العينة من (٣٣٧) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن مستوى تنظيم الذات الأكاديمي ككل جاء بدرجة متوسطة، وكشف نتائج التحليل للمعوقات أن (٧١.٣%) من إجابات الطلبة تتعلق بمستوى مهارات إدارة الوقت، و(٦٩.٤%) تتعلق بعدم القدرة على التخطيط،، و(٦٨.٩%) تتعلق بعدم امتلاك

الأسلوب المناسب للدراسة، و(٦٢.١%) تتعلق في كثرة الوجبات، و(٥٨.٧%) تتعلق في صعوبة المادة، و(٥٥.٦%) تتعلق بوجود مشكلات الأسرية، و(٥٤.٢%) تتعلق بالأقران، و(٤٩.٤%) تتعلق في العلاقات الاجتماعية.

وهدفت دراسة لبنى جديد(٢٠١٦) أيضاً إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين فعالية الذات الأكاديمية كمؤشر للتنافر المعرفي، ودافع الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة كلية التربية، تكونت العينة من (٢٨٢) طالباً بالسنوات الدراسية الأربع، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بينهما. أما بحث فاطمة حسن(٢٠٢١) هدف إلى التعرف على العلاقة بين التنافر المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المراحلة الإعدادية. وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: بعد تحليلها احصائيا إلى وجود علاقة دالة احصائيا بين التنافر المعرفي والتحصيل الأكاديمي.

العلاقة بين التنافر المعرفي و التجول العقلي

أكدت دراسة(Simor et al.,2024) أن نسبة التجول العقلي تشغل مايقرب من ٣٠–٥٠% من وقت يقظتنا، وأن البعض ينظر إلى التجول العقلي بشكل سلبي في الغالب، وأنه غالبًا ما يرتبط بتأثيرات ضارة على المهام التي تتطلب الانتباه المتواصل إذا سيطر على الفرد حالة من المزاج السئ، والأفكار السلبية والقلق. ومع ذلك، قد لا يكون التجول العقلي ضارًا لجميع المجالات المعرفية؛ حيث يمكن أن يستثمر التجول العقلي في التفكير الإبداعي وحل المشكلات، حيث يُمكّن الدماغ من الربط بين أفكار ومفاهيم غير متصلة، وكذلك التخطيط المستقبلي، ويساعد في التفكير في الأهداف طويلة المدى وتوقع النتائج. كما يمكن أن يساعد التجول العقلي في التنظيم الذاتي.

وهدف بحث شهدان عثمان (٢٠٢٤) إلى التحقق من إمكانية أن يكون التجول العقلي متغيرا وسيطا بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف، طبقت الدراسة على عينة من (٩٢) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، وقد أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الوعي ما وراء المعرفي، والتوجه نحو الهدف، وكذلك التجول العقلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التجول العقلي والتوجه نحو الهدف لدى عينة الدراسة، في حين بينت النتائج أن التجول العقلي يعد متغيرا وسيطا بصورة جزئية ما بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى عينة الدراسة.

أضف إلى ذلك أن التجول العقلي مشكلة شائعة ينحرف فيها انتباه الفرد بعيدًا عن المهمة التي يقوم بها نحو أفكار غير مرتبطة بالمهمة. و لقياس التجول العقلي، نستخدم عادةً التقارير الذاتية، الأأدوات والمقاييس النفسية، والمهام الأدائية والتي تتطلب من المشاركين إصدار أحكام فوق معرفية حول حالات انتباههم مباشرة. في الدراسة الحالية، و كيفية إصدار الأشخاص لمثل هذه الأحكام من خلال الذكريات الصريحة للأفكار غير المرتبطة بالمهمة والمشاعر الذاتية لعدم الانتباه (Welhaf et al.,2024).

بينما هدف بحث أسماء الشخيبي(٢٠٢٣) إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتجول العقلي وإعاقة الذات بالإخفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة، بلغت عينة البحث (٦٥٦) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية، و أسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين التجول العقلي، والاخفاق المعرفي، وإعاقة الذات، و كذلك إمكانية التنبؤ بالاخفاق المعرفي من خلال إعاقة الذات و التجول العقلي.

أما بحث كل من محمد سعيد، ومروة بغدادي(٢٠٢٢) فقد هدف 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، وباستخدام تحليل المسار بينت النتائج أن أفضل نموذج سببي 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 (بعد من الإجهاد الأكاديمي) 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.

وقامت سها نصر (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، وذلك في ضوء متغيرات الجنس والجنسية

ومستوى التحصيل الدراسي والعمر. شملت عينة الدراسة (٦٧٢) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس التنافر المعرفي الذي قامت بتطويره. أظهرت النتائج أن مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك كان متوسطاً. كما بيَّنت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي تُعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور، وفروق أخرى ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنسية وكانت لصالح الطلبة الأردنيين. وبينت الدراسة كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير العمر وكانت لصالح الفئة العمرية ١٩-٢١ عاماً. بالمقابل، لم تلاحظ فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي تُعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

كما أجرى كل من براءة المواجدة، ونبيل النجار (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التنافر المعرفي والتوافق النفسي لدى طلبة جامعة مؤتة. لتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء مقياسين: الأول للتنافر المعرفي والثاني للتوافق النفسي. تم تطبيق المقياسين على عينة مكونة من (١١٠) طالب وطالبة. وأظهرت النتائج أن مستوى التنافر المعرفي كان ضعيفاً، في حين كان مستوى التوافق النفسي متوسطاً، و تبين وجود علاقة بين التنافر المعرفي والتوافق النفسي.

وهدف بحث علاء الدرس، و ايمان فيود (٢٠٢٣) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية السلبية وكل من التنافر المعرفي والتجول العقلي، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين التنافر المعرفي والتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوى صعوبات التعلم، والتحقق من النموذج البنائي الذي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للانفعالات الأكاديمية السلبية، والتنافر المعرفي ، والتجول العقلي، وشارك في هذا البحث (٢٧٦) تلميذ بالصف الثاني الإعدادي ذوى صعوبات تعلم ، وتم استخدام: اختبار القدرة العقلية مستوى (١٢-١٤) سنة من إعداد/ فاروق عبدالفتاح (١٩٩٨)، واختبار المسح النيورولوجى السريع (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم) إعداد/ مارجريت موتي وآخرين تعريب/عبدالوهاب كامل (١٩٩٩)، ومقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية (إعداد: الباحثين)، ومقياس التنافر المعرفي (إعداد: الباحثين)، ومقياس التجول العقلي، إعداد/ مرفت عبدالرحيم، ونجوى واعر، وهبه إبراهيم، وحمودة فراج (٢٠٢١)، وتوصلت نتائج البحث إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم في جميع أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية ، والدرجة الكلية للمقياس وجميع أبعاد مقياس التنافر المعرفي والدرجة الكلية للمقياس، ووجود علاقة ارتباطية سالبة داله إحصائياً بين درجات التلاميذ في التجول العقلي المّنتج وجميع أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية

السلبية، ومقياس التنافر المعرفي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات التلاميذ في التجول العقلي غير المنتج، والتجول العقلي المشتت، وجميع أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية ، ومقياس التنافر المعرفي، كما توصلت نتائج البحث إلى نموذج سببي يُفسر العلاقات السببية بين الانفعالات الأكاديمية السلبية،والتنافر المعرفي، والتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم.

وكذلك هدفت دراسة محمد زغيبي(٢٠٢٤) إلى الكشف عن العلاقات السببية بين التجول العقلي والإخفاق المعرفي و اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة، والوصول إلى نموذج بنائي يفسرها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية، وقد تم تطبيق مقياس التجول العقلي الذي طوره طوالبة (٢٠٢٣)، ومقياسي اليقظة العقلية والإخفاق المعرفي من إعداد الباحث، على عينه مكونة من (١٧٠) طالباً وطالبة. وقد أظهرت النتائج أن متغيرات الدراسة تشكل نموذجاً بنائياً يفسر العلاقات السببية بين التجول العقلي واليقظة العقلية والإخفاق المعرفي. وقد خرجت الدراسة في ضوء نتائجها بعدد من التوصيات، منها: توجيه نظر المسؤولين في إدارة الجامعة إلى ضرورة التعرف على مستوى التجول العقلي والإخفاق المعرفي لدى الطلبة، والتدخل بوضع الاستراتيجيات المناسبة للحد منه، وتوجيه المرشدين الأكاديميين إلى أهمية التعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى الطلبة، وتقديم البرامج التدريبية التي تعمل على تنميتها لديهم.

العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي والتجول العقلي

أشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود علاقة بين التجول العقلي وفشل تنظيم الذات كأحد أبعاد الإجهاد الأكاديمي. وفي هذا السياق، هدف بحث (٢٠٢٠, DavisSullivan &) إلى دراسة العلاقة بين التنظيم الذاتي، التجول العقلي، والامتصاص المعرفي. تضمنت الدراسة عينة مكونة من ٣٢٣ طالباً وطالبة من المرحلة الجامعية. أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين التجول العقلي والامتصاص المعرفي، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين التنظيم الذاتي والتجول العقلي. كما بينت النتائج أن التنظيم الذاتي يلعب دوراً مهماً في التأثير على كل من التجول العقلي والامتصاص المعرفي.

بينما هدفت دراسةEtherton(2021,) إلى الكشف عن دور التنظيم الذاتي في التنبؤ بالتجول العقلي على عينة مكونة من (828) مشارك ومشاركة. أظهرت النتائج أن التنظيم الذاتي يمكن أن يكون مؤشرًا للتنبؤ بالتجول العقلي، مع وجود

علاقة سلبية بينهما. كما أشارت الدراسة إلى أن التجول العقلي يُعدّ أحد أشكال فشل التنظيم الذاتي. أما دراسة أحمد هجرس وآخرون (٢٠٢٣) هدفت إلى التنبؤ بالتجول العقلى من خلال مهارات التنظيم الذاتى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (٢١٨) تلميذ وتلميذة، وأظهرت نتائج الدراسة عن إمكانية التنبؤ بالتجول العقلى من خلال مهارات التنظيم الذاتى.

بينما هدف بحث وليد خليفة، وأحمد علي(٢٠٢٤) إلى التنبؤ بالتجول العقلي في ضوء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والقلق الأكاديمي لدى طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية ، وتضمنت عينة البحث الأساسية من (٣٦١) طالبًا، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التجول العقلي المرتبط بالموضوع وسالبة بغير المرتبط بالموضوع مع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعادها (التسميع، التعلم المنظم ما وراء المعرفي، مكافأة الذات، تعلم الأقران، تنظيم الوقت) والدرجة الكلية، كما توصلت النتائج أيضًا إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥، ٠.٠١) بين التجول العقلي المرتبط بالموضوع وسالبة بغير المرتبط بالموضوع مع القلق الاكاديمي وأبعاده (الضغوط لدى عضو هيئة التدريس، قلق ردود الفعل الفسيولوجية، توقع الفشل) والدرجة الكلية عدا بعدي مشاعر العجز الاكاديمي، وعدم القدرة على أداء المهام الاكاديمية، وأنه يمكن التنبؤ بالتجول العقلي تنبؤًا دالًا إحصائيًا في ضوء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده (التسميع، التعلم المنظم ما وراء المعرفي، مكافأة الذات، تعلم الأقران، تنظيم الوقت) والدرجة الكلية، كما يمكن التنبؤ بالتجول العقلي تنبؤًا دالًا إحصائيًا في ضوء الدرجة الكلية للقلق الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

ومما سبق عرضه من الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة بين متغيرات البحث الحالي وبعضها البعض يمكن استنتاج ما يلي:

يرتبط التنافر المعرفي، وأبعاده الفرعية بكل من الإجهاد الأكاديمي ، و التجول العقلي.

٢. قد تؤثر أبعاد التنافر المعرفي(فشل تنظيم الذات الأكاديمية– التنافر المعرفي العاطفي– التوافق الفكري–الامتثال القسري) على الإجهاد الأكاديمي، ومن ثم قد يؤثر الإجهاد الأكاديمي على التجول العقلي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً.

بناء على ما سبق يقترح البحث الحالي النموذج السببي للعلاقات بين أبعاد التنافر المعرفي و الإجهاد الأكاديمي و التجول العقلي، وتعتبر أبعاد التنافر

المعرفي متغيرات مستقلة، و الإجهاد الأكاديمي متغيرا وسيطا، و التجول العقلي متغيرا تابعا، والشكل رقم(١) يوضح هذا النموذج.

(D1 فشل تنظيم الذات الأكاديمية، D2 التنافر المعرفي العاطفي، D3 سوء التوافق الفكري، الامتثال القسري، S الإجهاد الأكاديمي، W التجول العقلي)

شكل (١) النموذج البنائى المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث.

فروض البحث:

بناء على الإطار النظرى والدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالى:

١. النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث(أبعاد التنافر المعرفي، الإجهاد الأكاديمي، التجول العقلي) ملائم لبيانات المشاركين في البحث.

٢. يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا لأبعاد التنافر المعرفي (فشل تنظيم الذات الأكاديمية–التنافر المعرفي العاطفي–سوء التوافق الفكري–الامتثال القسري) فى الإجهاد الأكاديمي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً بالمرحلة الجامعية.

٣. يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا لأبعاد التنافر المعرفي(فشل تنظيم الذات الأكاديمية–التنافر المعرفي العاطفي– سوء التوافق الفكري–الامتثال القسري) في التجول العقلي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً بالمرحلة الجامعية.

٤. يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا للإجهاد الأكاديمي فى التجول العقلي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً بالمرحلة الجامعية.

٥. يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيا لأبعاد التنافر المعرفي(فشل تنظيم الذات الأكاديمية–التنافر المعرفي العاطفي–سوء التوافق الفكري–الامتثال القسري) في التجول العقلي من خلال تأثيرها فى الإجهاد الأكاديمي لدى المتعثرين دراسياً بالمرحلة الجامعية.

إجراءات البحث: اشتملت إجراءات البحث على الجوانب التالية:

أولاً: منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والسببي– المقارن، وذلك لملاءمتهما لطبيعة البحث، وهدفه المتمثل في نمذجة العلاقات السببية بين متغيرات البحث، وهي : أبعاد التنافر المعرفي، الإجهاد الأكاديمي، التجول العقلي.

ثانياً: مجتمع البحث: تم تحديد مجتمع هذا البحث بطلاب وطالبات جامعة حلوان من الكليات ذات التخصصات العلمية و الأدبية المتنوعة.

ثالثاً: المشاركون: انقسم المشاركون في البحث إلى:

أ. المشاركين في عينة التحقق من الخصائص السيكومترية: بلغ عددهم (٣٧٠) مشارك ومشاركة بالفرق الدراسية الأربعة بواقع (١١٣) ذكور، (٢٥٧) إناث، وبلغ متوسط أعمارهم ١٨.٨، وبانحراف معياري قدره ٢.٠٣.

ب. العينة الأساسية: تكونت من (٥٥٠) مشارك ومشاركة من المتعثرين دراسياً بواقع (٢٥٠) ذكور، (٣٠٠) إناثً، والذين تم تطبيق أدوات البحث في صورتها النهائية عليهم للتحقق من فروض البحث الحالي، ومن ثم الوصول إلى مجموعة من النتائج والتوصيات، وقد تم انتقاءهم من إجمالي عينة قوامها(٨٧٠) مشارك ومشاركة من مختلف الكليات بجامعة حلوان بالفرق الدراسية الأربعة وفق محكات انتقاء المتعثرين دراسياً السابق ذكرها، وبلغ متوسط أعمارهم ١٩.٠٩، وبانحراف معياري قدره ١.٧٥.

أدوات البحث: **تم استخدام الأدوات الآتية لقياس متغيرات البحث**:

مقياس التنافر المعرفي لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحثة.

مقياس الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحثة.

مقياس التجول العقلي لدى طلاب الجامعة، إعداد/ لوبيز وآخرون (٢٠٢٣).

نتائج الطلاب في السنوات الدراسية المختلفة.

وفيما يلي عرض موجز لهذه الأدوات من حيث الوصف والتحقق من الخصائص السيكومترية:

أولا: مقياس التنافر المعرفي لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحثة.

خطوات إعداد مقياس التنافر المعرفي:

١. تحديد الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس التنافر المعرفي لدى طلاب الجامعة.

٢. الاطلاع علي بعض ما ورد في التراث النظري، والأطر النظرية، والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالتنافر المعرفي، وكذلك الأدوات والمقاييس المستخدمة، ومنها:(Cassel .et al 2001 ., Heath،٢٠١١,سميرة العتيبي و مريم اللحياني،٢٠١٥، رنا شوكت، ٢٠١٦،أسامة عطا، ٢٠٢٠، علاء الدرس،

وايمان فيود،٢٠٢٣،٢٠٢٣Tueanrat, & Alamanos,) . ومما دفع الباحثة إلى إعداد مقياساً للتنافر المعرفي نظراً لأن من بين هذه المقاييس ما لم يتناسب مع طبيعة العينة موضع البحث، واقتراح أبعاد جديدة، وحذف أبعاد ترى الباحثة أنه من الممكن عدم تضمينها للمقياس؛ لذا تم إعداد المقياس الحالي.

٣. صياغة تعريف إجرائي للتنافر المعرفي، ووضع مفردات المقياس التي تنبثق من هذا التعريف، وتتناسب وطبيعة العينة، وكذلك الهدف من القياس؛ لتقدير التنافر المعرفي لدى طلاب الجامعة.

٤. إعداد المقياس في صورته الأولية، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٥) مفردة، وعرضه على بعض الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، وبلغت نسبة الاتفاق على مفردات المقياس ٩٠% فأكثر.

٥. تطبيق المقياس على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية؛ للتأكد من صدقه، واتساقه الداخلي، وثباته كما يلي:

الخصائص السيكومترية لمقياس التنافر المعرفي:

صدق المقياس:

قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم التربوية و النفسيةv٢٣ SPSS. على عينة قوامها (٣٧٠) مشارك و مشاركة بالمرحلة الجامعية، و تم الإستناد على محك كايزر Kaisr Criteria ، وهو محك إحصائي اقترحه جوتمان، و فكرته تقوم على قبول العوامل التى يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح وتعد عوامل عامة .

كما استخدمت طريقة المكونات الأساسية Principle Component التي وضعها هوتلنج ، وتعد أكثر طرق التحليل العاملي انتشاراً؛ و تؤدي طريقة المكونات الأساسية إلى تشبعات دقيقة ، وكل عامل يستخرج أقصى كمية من التباين، وأقل قدر من البواقي ، و أقل عدد من العوامل، كما تتميز بدقة نتائجها بالمقارنة ببقية الطرق الأخرى مثل:الطريقة القطرية Diagonal method ، الطريقة المركزية Centroid method ، و الطريقة المركزية باستخدام متوسط الارتباطات Averoid method. و تم إجراء التدوير المائل Promax Rotation لهندريكسون ووايت Hendrickson and White ففيه تدار المحاور دون الإحتفاظ بالتعامد بينها، وتكون العوامل المائلة بينها متداخلة و مرتبطة.

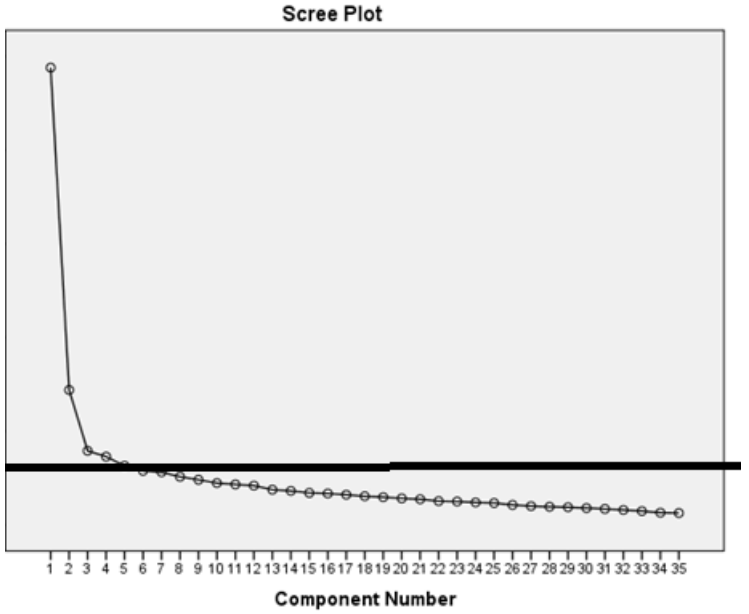
جدول (١) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس التنافر المعرفي وتشبع المفردات على العوامل والجذور الكامنة لكل عامل، ونسبة التباين المفسرة، ونسبة التباين التراكمية.

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١			٠.٥١٢	
٢	٠.٦٦٨			
٣			-٠.٣٦	
٤	٠.٣٧٣			
٥	٠.٧١٦			
٦				٠.٥٢١
٧	٠.٥٢٥			
٨	٠.٦٧			
٩	٠.٥٢			
١٠	٠.٦٣١			
١١	٠.٥٢٦			
١٢			٠.٦٠٣	
١٣				٠.٦٣٨
١٤	٠.٦٧٥			
١٥				-٠.٤٢٥
١٦	٠.٦٥			
١٧		٠.٥٦٣		
١٨		٠.٤٨١		
١٩	٠.٥٤٩			
٢٠				٠.٦١٢
٢١				٠.٦٢٣
٢٢	٠.٥٥٦			
٢٣			٠.٤٣٦	
٢٤			٠.٤٦٦	
٢٥		٠.٥٩٦		
٢٦	٠.٤٣			
٢٧	٠.٤٧١			

٢٨			٠.٤٦٤	
٢٩	٠.٤٩٤			
٣٠		٠.٥٧٥		
٣١		٠.٤٦٥		
٣٢		٠.٦٩٢		
٣٣		٠.٦		
٣٤				٠.٤٦٤-
٣٥			٠.٦٣٧	
الجذر الكامن	٩.٧٥٧	٢.٨٧٩	١.٥٨٢	١.٤٥٨
نسبة التباين المفسرة	٢٧.٨٧٨	٨.٢٢٧	٤.٥١٩	٤.١٦٧
نسبة التباين التراكمية	٢٧.٨٧٨	٣٠.١٠٥	٤٠.٦٢٤	٤٤.٧٩٠
اختبار كايزر-ماير-أولكين=(٠.٩١٧)				
اختبار بارتليت=(٤٨٠٣.٥٧١) **دال عند مستوي (٠.٠١)**				

ويتضح من جدول(١) أن العامل الأول تشبع عليه (١٥) مفردة، وتراوحت التشبعات بين (٠.٣٧٣- ٠.٧١٦)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل(٩.٧٥٧)، وفسر ٢٧.٨٧٨% من التباين الكلي، وتمثل مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته بفاعلية الذات الأكاديمية، بينما تشبع على العامل الثاني (٧) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠.٤٢٥- ٠.٦٩٢)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل(٢.٨٧٩)، وفسر ٨.٢٢٧% من التباين الكلي، وتمثل مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته بالتنافر المعرفي العاطفي، أما البعد الثالث تشبعت عليه (٧) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠.٣٦- ٠.٦٣٧)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل(١.٥٨٢)، وفسر ٤.٥١٩% من التباين الكلي، وتمثل مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته بالتوافق الفكري، والبعد الرابع تشبعت عليه (٦) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠.٤٢٥- ٠.٦٣٨)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل(١.٤٥٨)، وفسر٤.١٦٧% من التباين الكلي، وتمثل مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته الامتثال القسري. و الرسم البياني (1) يوضح عدد العوامل المستخرجة لمقياس التنافر المعرفي

:

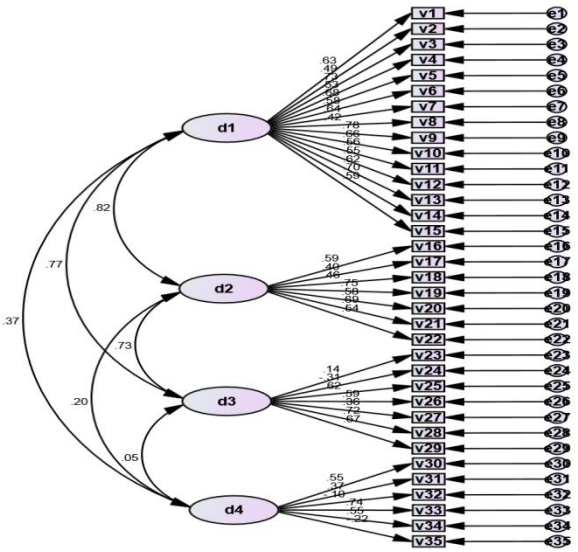


رسم بياني (١) عدد العوامل المستخرجة لمقياس التنافر المعرفي، إعداد/ الباحثة.

ويتضح من الرسم البياني (١) أن عدد النقاط التي تسبق الخط المستقيم أو تقع على الخط الذي يقطع المنحنى بالعرض هي (٤) نقاط. ومما سبق يتبين أن نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات مقياس التنافر المعرفي قد أسفرت عن وجود أربعة عوامل جذرهما الكامن أكبر من الواحد الصحيح.

الصدق التوكيدي للمقياس:

تم التحقق من صدق العاملى للمقياس المكون من (٣٥) مفردة من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدى، باستخدام البرنامج الاحصائى(AMOS v.24)، ومن خلال طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likehood Method؛ وذلك للتحقق من مدى ملائمة البيانات للنموذج المقترح للمقياس بأبعاده الأربعة .



شكل (٢) نتائج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس التنافر المعرفي

جدول (2) مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملى لمقياس التنافر المعرفي (ن=٣٧٠)

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالى للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة x^2/ df (CMIN/df)	٢.٧١٦	من صفر إلى ٥	من صفر إلى ٥
مؤشر جذر مربعات البواقى (RMSEA)	.068	1> RMSEA>0	صفر
مؤشر حسن مطابقة (GFI)	.803	1> GFI>0	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	.776	1> AGFI>0	١
مؤشر المطابقة المعيارى (NFI)	.697	1> NFI>0	١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	.783	1> CFI>0	١

مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	.785	1> IFI>0	١
مؤشر المطابقة النسبى (RFI)	.675	1> RFI>0	١
مؤشر توكر ولويس (TLI)	.05	1> TLI>0	١

يوضح جدول (2) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج وقعت فى المدى المثالى مما يشير إلى مطابقة النموذج للبيانات، مما يدل على الصدق العاملي التوكيدي للمقياس.

الاتساق الداخلي لمقياس التنافر المعرفي:

قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي لهذا المقياس من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد، والمقياس، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٣٧٠) طالب وطالبة بجامعة حلوان؛ للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، واتساقها الداخلي، وجدول (3) يوضح معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (3) معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية لمقياس التنافر المعرفي.

البعد الأول(فشل تنظيم الذات الأكاديمية)			البعد الثاني(التنافر المعرفي العاطفي)			البعد الثالث(سوءالتوافق الفكري)			البعد الرابع(الامتثال القسري)		
المفردة	معامل الارتباط بدرجة البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بدرجة البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بدرجة البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بدرجة البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	0.62	0.56	١٦	0.648	0.556	٢٣	0.396	0.056	٣٠	0.514	0.207
٢	0.54	0.53	١٧	0.561	0.398	٢٤	-0.02	-0.154	٣١	0.5	0.341

٣	0.75	0.68	١٨	0.566	0.456	٢٥	0.675	0.535	٣٢	0.34	0.302
٤	0.59	0.53	١٩	0.73	0.695	٢٦	0.641	0.556	٣٣	0.606	0.298
٥	0.72	0.67	٢٠	0.642	0.578	٢٧	0.551	0.29	٣٤	0.613	0.199
٦	0.62	0.59	٢١	0.759	0.606	٢٨	0.651	0.662	٣٥	0.264	0.295
٧	0.66	0.59	٢٢	0.634	0.521	٢٩	0.705	0.533			
٨	0.49	0.40									
٩	0.78	0.73									
١٠	0.70	0.64									
١١	0.61	0.55									
١٢	0.60	0.57									
١٣	0.64	0.66									
١٤	0.69	0.71									
١٥	0.62	0.62									

ويتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين درجات المفردات، والأبعاد، والدرجة الكلية لمقياس التنافر المعرفي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١؛ وهذا يشير إلى تجانس المفردات والاتساق الداخلي بينها.

حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية لمقياس التنافر المعرفي، وذلك على عينة قوامها (٣٧٠) طالب وطالبة بجامعة حلوان، وجدول (4) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (4) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية لمقياس التنافر المعرفي.

المحاور	البعد الأول (فشل تنظيم الذات الأكاديمية)	البعد الثاني (التنافر المعرفي العاطفي)	البعد الثالث (سوء التوافق الفكري)	البعد الرابع (الامتثال القسري)	الدرجة الكلية
البعد الأول (فشل تنظيم الذات الأكاديمية)	١				
البعد الثاني (التنافر المعرفي العاطفي)	.٦٩٧**	١			
البعد الثالث (سوء التوافق الفكري)	.٥٤٢**	.482**	١		
البعد الرابع (الامتثال القسري)	.٤٨٩**	.388**	.236**	١	
الدرجة الكلية	.941**	.839**	.689**	.591**	١

** دالة عند ٠.٠١ – * دالة عند ٠.٠٥

ويتضح من جدول (4) تمتع الأبعاد الفرعية لمقياس التنافر المعرفي بمعاملات ارتباط دالة بينها وبين بعضها، وبين الدرجة الكلية للمقياس أيضاً عند مستوي دلالة ٠.٠١؛ مما يدل على تمتع مقياس التنافر المعرفي بالاتساق الداخلي، ومن ثم صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثبات مقياس التنافر المعرفي:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات مقياس التنافر المعرفي باستخدام الطرق التالية: التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وأوميجا كما هي موضحة بالجدول (5):

جدول (5) معاملات ثبات مقياس التنافر المعرفي لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحثة.

عدد المفردات	معامل التجزئة النصفية		معامل جوتمان	معامل ثبات أوميجا ماكدونالد	معامل ألفا– كرونباخ
	قبل التصحيح	بعد التصحيح			
٣٥	٠.٧٦٨	٠.٨٦٩	٠.٨٣	٠.٨٩	٠.٨٩٧

ويتضح من جدول (5) أن مقياس التنافر المعرفي، وأبعاده الفرعية يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة؛ وهذا يدل على صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

الصورة النهائية لمقياس التنافر المعرفي لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحثة.

تكون مقياس التنافر المعرفي في صورته النهائية من (٣٥) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، وهما: البعد الأول(فشل تنظيم الذات الأكاديمية)، البعد الثاني(التنافر المعرفي العاطفي)،البعد الثالث (سوء التوافق الفكري)، البعد الرابع (الامتثال القسري) تهدف إلى قياس التنافر المعرفي لدى طلاب الجامعة، وتتطلب من المفحوص قراءتها بدقة وإمعان، واختيار البديل الذي يعبر عنه من بين خمسة بدائل، وتكون طريقة التصحيح بأن يحصل الطالب عند الاستجابة على المفردات على درجة من الدرجات التالية(٥– إذا اختار البديل أوافق بشدة، ٤– أوافق، ٣– متردد، ٢– أعارض،١– أعارض بشدة)، وبذلك بلغت الدرجة الكلية على المقياس (١٧٥) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها الطالب عند استجابته على جميع مفردات المقياس هي (٣٥) درجة.

ثانياً: مقياس الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحثة.

خطوات إعداد مقياس الإجهاد الأكاديمي:

١. تحديد الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٢. الاطلاع علي بعض ما ورد في التراث النظري، والأطر النظرية، والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالتنافر المعرفي، وكذلك الأدوات والمقاييس

المستخدمة، ومنها:(Lin, & ؛٢٠١٤Sheu, Chong, Chen, & Lin, ,Huang٢٠١٤؛نجوى واعر، ٢٠١٨؛أبرار الحبيب، وفاطمة السيد،٢٠٢١؛ماجد عيسى، ووليد خليفة، ٢٠١٨؛ ,.Noreen et al٢٠٢١؛سعاد مهدي، ٢٠٢٠). ومما دفع الباحثة إلى إعداد مقياساً للإجهاد الأكاديمي؛ حتى يتناسب مع طبيعة العينة موضع البحث، والكشف عن طبيعة بناء المقياس وأبعاده الفرعية.

٣. صياغة تعريف إجرائي للإجهاد الأكاديمي، ووضع مفردات المقياس التي تنبثق من هذا التعريف، وتتناسب وطبيعة العينة، وكذلك الهدف من القياس؛ لتقدير الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٤. إعداد المقياس في صورته الأولية، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٥) مفردة، وعرضه على بعض الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، وبلغت نسبة الاتفاق على مفردات المقياس ٩٠% فأكثر.

٥. تطبيق المقياس على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية؛ للتأكد من صدقه، واتساقه الداخلي، وثباته كما يلي:

الخصائص السيكومترية لمقياس الإجهاد الأكاديمي

قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis بنفس الخطوات سابقة الذكر، و تم الإستناد على محك كايزر . Kaisr Criteria كما استخدمت طريقة المكونات الأساسية ، و إجراء التدوير المائل Promax Rotation لهندريكسون ووايت a nd WhiteHendrickson ففيه تدار المحاور دون الإحتفاظ بالتعامد بينها، وتكون العوامل المائلة بينها متداخلة و مرتبطة.

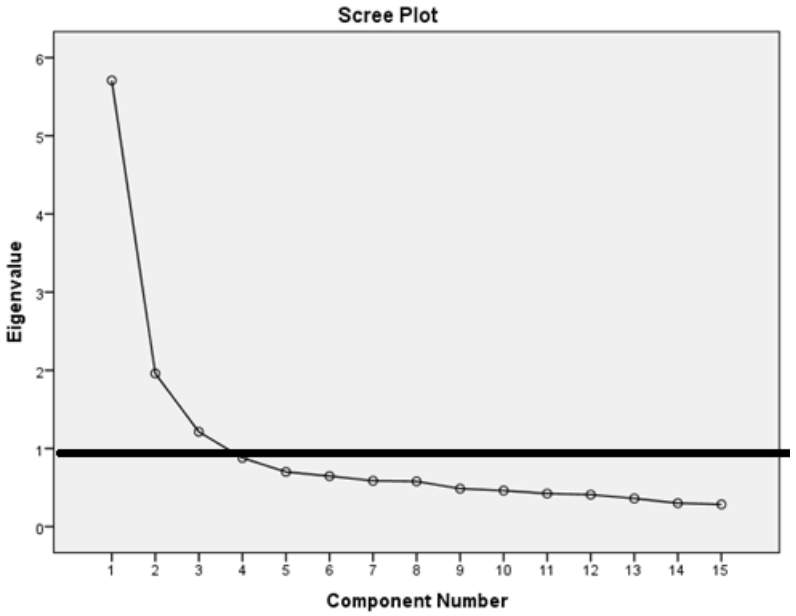
جدول (6) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس الإجهاد الأكاديمي وتشبع المفردات على العوامل والجذور الكامنة لكل عامل، ونسبة التباين المفسرة، ونسبة التباين التراكمية.

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	**0.65**		
٢	**0.70**		
٣	**0.73**		
٤	**0.72**		
٥	**0.77**		

٦	**0.75**		
٧	**0.69**		
٨	**0.68**		
٩	**0.60**		
١٠			**0.828**
١١			**0.782**
١٢			**0.531**
١٣		**0.81**	
١٤		**0.86**	
١٥		**0.78**	
الجذر الكامن	٤.٦٣٨	٢.١٨١	٢.٠٦١
نسبة التباين المفسرة	٣٠.٩٢٣	١٤.٥٤٢	١٣.٧٤١
نسبة التباين التراكمية	٣٠.٩٢٣	٤٥.٤٦٥	٥٩.٢٠٦
اختبار كايزر-ماير-أولكين=(٠.٨٩٠)			
اختبار بارتليت=(٢٢٢١.٤٣١) **دال عند مستوي (٠.٠١)**			

ويتضح من جدول(6) أن العامل الأول تشبع عليه (٩) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠.٦٠- ٠.٧٥)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل(٤.٦٣٨)، وفسر ٣٠.٩٢٣% من التباين الكلي، وتمثل مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته بالتوقعات لأكاديمية، بينما تشبع على العامل الثاني (٣) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠.٧٨- ٠.٨٦)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل(٢.٨٧٩)، وفسر١٤.٥٢% من التباين الكلي، وتمثل مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته المتطلبات الأكاديمية والاختبارات، أما البعد الثالث تشبعت عليه (٣) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠.٥٣١- ٠.٨٢٨)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل(١.٥٨٢)، وفسر١٣.٧٤١% من التباين الكلي، وتمثل مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته إعاقة الذات الأكاديمة، ومما سبق يتبين أن نتائج التحليل العاملي

الاستكشافي لمفردات مقياس التنافر المعرفي قد أسفرت عن وجود ثلاثة عوامل جذرهما الكامن أكبر من الواحد الصحيح. والرسم البياني (2) يوضح عدد العوامل المستخرجة لمقياس الإجهاد الاكاديمي:



رسم بياني (٢) عدد العوامل المستخرجة لمقياس الإجهاد الأكاديمي، إعداد/ الباحثة.

ويتضح من الرسم البياني (2) أن عدد النقاط التي تسبق الخط المستقيم أو تقع على الخط الذي يقطع المنحنى بالعرض هي (٣) نقاط.

الصدق التوكيدي للمقياس:

تم التحقق من صدق العاملي للمقياس المكون من (١٥) مفردة من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدى، باستخدام البرنامج الاحصائى(AMOS v.24)، ومن خلال طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likehood Method؛ وذلك للتحقق من مدى ملائمة البيانات للنموذج المقترح للمقياس بأبعاده الثلاثة .

شكل (٣) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإجهاد الأكاديمي

جدول (٧) مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي لمقياس الإجهاد الأكاديمي (ن=٣٧٠).

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالى للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة x^2/ df (CMIN/df)	٢.٧١٦	من صفر إلى ٥	من صفر إلى ٥
مؤشر جذر مربعات البواقى (RMSEA)	.075	1> RMSEA>0	صفر
مؤشر حسن مطابقة (GFI)	.907	1> GFI>0	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	.872	1> AGFI>0	١
مؤشر المطابقة المعيارى (NFI)	.881	1> NFI>0	١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	.783	1> CFI>0	١
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	.917	1> IFI>0	١
مؤشر المطابقة النسبى (RFI)	.857	1> RFI>0	١
مؤشر توكر ولويس (TLI)	.05	1> TLI>0	١

يوضح جدول (7) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج وقعت فى المدى المثالي مما يشير إلى مطابقة النموذج للبيانات، مما يدل على الصدق العاملى التوكيدي للمقياس.

الاتساق الداخلي لمقياس الإجهاد الأكاديمي:

قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي لهذا المقياس من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد، والمقياس، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٣٧٠) طالب وطالبة بجامعة حلوان؛ للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، واتساقها الداخلي، وجدول (8) يوضح معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (8) معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الأكاديمي.

البعد الأول(التوقعات الأكاديمية)			البعد الثاني(المتطلبات الأكاديمية و الاختبارات)			البعد الثالث (إعاقة الذات الأكاديمية)		
المفردة	معامل الارتباط بدرجة البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بدرجة البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بدرجة البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	0.72	0.71	١٠	0.792	0.506	١٣	0.84	0.364
٢	0.72	0.70	١١	0.806	0.496	١٤	0.862	0.321
٣	0.74	0.72	١٢	0.742	0.592	١٥	0.778	0.279
٤	0.72	0.70						
٥	0.80	0.79						
٦	0.75	0.72						
٧	0.77	0.75						
٨	0.63	0.57						
٩	0.72	0.72						

ويتضح من الجدول (8) أن معاملات الارتباط بين درجات المفردات، والأبعاد، والدرجة الكلية لمقياس التنافر المعرفي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١؛ وهذا يشير إلى تجانس المفردات والاتساق الداخلي بينها.

حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية لمقياس التنافر المعرفي، وذلك على عينة قوامها (٣٧٠) طالب وطالبة بجامعة حلوان، وجدول (9) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (9) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الأكاديمي.

المحاور	البعد الأول(التوقعات الأكاديمية)	البعد الثاني(المتطلبات الأكاديمية و الاختبارات)	البعد الثالث(إعاقة الذات الأكاديمية)	الدرجة الكلية
البعد الأول(التوقعات الأكاديمية)	١			
البعد الثاني(المتطلبات الأكاديمية و الاختبارات)	.٥٤١**	١		
البعد الثالث(إعاقة الذات الأكاديمية)	.٢٢٠**	.203**	١	
الدرجة الكلية	.969**	.680**	.391**	١

** دالة عند ٠.٠١ – * دالة عند ٠.٠٥

ويتضح من جدول (9) تمتع الأبعاد الفرعية لمقياس الإجهاد الأكاديمي بمعاملات ارتباط دالة بينها وبين بعضها، وبين الدرجة الكلية للمقياس أيضاً عند مستوي دلالة ٠.٠١؛ مما يدل على تمتع مقياس التنافر المعرفي بالاتساق الداخلي، ومن ثم صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثبات مقياس الإجهاد الأكاديمي:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات مقياس التنافر المعرفي باستخدام الطرق التالية: التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وأوميجا كما هي موضحة بالجدول (10):

جدول (10) معاملات ثبات مقياس الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحثة.

عدد المفردات	معامل التجزئة النصفية		معامل جوتمان	معامل ثبات أوميجا ماكدونالد	معامل ألفا- كرونباخ
	قبل التصحيح	بعد التصحيح			
١٥	٠.٦٠٩	٠.٧٥٧	٠.٦٥٠	٠.٨٩٥	٠.٨٧٩

ويتضح من جدول (10) أن مقياس الإجهاد الأكاديمي، وأبعاده الفرعية يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة؛ وهذا يدل على صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

الصورة النهائية لمقياس الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحثة.

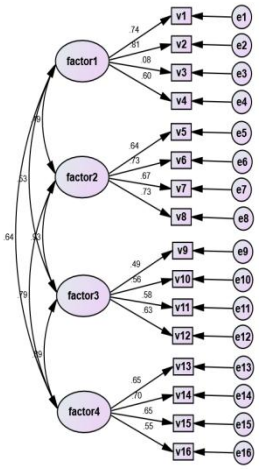
تكون مقياس الإجهاد الأكاديمي في صورته النهائية من (١٥) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، وهما: البعد الأول(التوقعات الأكاديمية)، البعد الثاني(المتطلبات الأكاديمية والاختبارات)، البعد الثالث(إعاقة الذات الأكاديمية) ؛ تهدف إلى قياس الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتتطلب من المفحوص قراءتها بدقة وإمعان، واختيار البديل الذي يعبر عنه من بين خمسة بدائل، وتكون طريقة التصحيح بأن يحصل الطالب عند الاستجابة على المفردات على درجة من الدرجات التالية(٥- إذا اختار البديل أوافق بشدة، ٤- أوافق، ٣- متردد، ٢- أعارض،١- أعارض بشدة)، وبذلك بلغت الدرجة الكلية على المقياس (٤٥) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها الطالب عند استجابته على جميع مفردات المقياس هي (١٥) درجة.

ثالثاً: مقياس التجول العقلي لدى طلاب الجامعة، إعداد/لوبيز وآخرون(٢٠٢٣)

الخصائص السيكومترية لمقياس التجول العقلي

الصدق التوكيدي للمقياس:

تم التحقق من الصدق العاملى للمقياس المكون من (١٦) مفردة من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدى، باستخدام البرنامج الاحصائى(AMOS v.24)، ومن خلال طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likehood Method؛ وذلك للتحقق من مدى ملائمة البيانات للنموذج المقترح للمقياس بأبعاده الأربعة.



شكل (٤) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التجول العقلي.

جدول (١١) مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي لمقياس التجول العقلي (ن=٣٧٠)

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة x^2/ df (CMIN/df)	٢.٧٤٨	من صفر إلى ٥	من صفر إلى ٥
مؤشر جذر مربعات البواقى (RMSEA)	.069	1> RMSEA>0	صفر
مؤشر حسن مطابقة (GFI)	.910	1> GFI>0	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	.876	1> AGFI>0	١
مؤشر المطابقة المعيارى (NFI)	.865	1> NFI>0	١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	.909	1> CFI>0	١
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	.910	1> IFI>0	١
مؤشر المطابقة النسبى (RFI)	.834	1> RFI>0	١
مؤشر توكر ولويس (TLI)	.05	1> TLI>0	١

يوضح جدول (١١) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج وقعت فى المدى المثالي مما يشير إلى مطابقة النموذج للبيانات، مما يدل على الصدق العاملى التوكيدي للمقياس.

الاتساق الداخلي لمقياس التجول العقلي:

قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي لهذا المقياس من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد، والمقياس، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٣٧٠) طالب وطالبة بجامعة حلوان؛ للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، واتساقها الداخلي، وجدول (12) يوضح معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (12) معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي.

البعد الأول(الاخفاق في التفاعل الاجتماعي)			البعد الثاني(الاخفاق في التعامل مع الأشياء)			البعد الثالث(ضعف الوعي)			البعد الرابع(قصور الانتباه)		
المفردة	معامل الارتباط بدرجة البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بدرجة البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بدرجة البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بدرجة البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠.٧٨	٠.٥٤٣	٥	٠.٧٨	٠.٥٤٣	٩	٠.٦٥٤	٠.٥٥٧	١٣	٠.٧٥٥	٠.٦٢٨
٢	٠.٧٦٦	٠.٥٨١	٦	٠.٧٦٦	٠.٥٨١	١٠	٠.٧١٧	٠.٦٠٤	١٤	٠.٧٩٤	٠.٦٥٤
٣	٠.٤٦٦	٠.١٩٤	٧	٠.٤٦٦	٠.١٩٤	١١	٠.٦٦٨	٠.٥٦٧	١٥	٠.٧٤٢	٠.٦٤٥
٤	٠.٧١٥	٠.٥٤٤	٨	٠.٧١٥	٠.٥٤٤	١٢	٠.٧٤٨	٠.٦٠٣	١٦	٠.٦٨٤	٠.٥٨٣

ويتضح من الجدول (12) أن معاملات الارتباط بين درجات المفردات، والأبعاد، والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١؛ وهذا يشير إلى تجانس المفردات والاتساق الداخلي بينها.

حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي، وذلك على عينة قوامها (٣٧٠) طالب وطالبة بجامعة

حلوان، وجدول (13) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (13) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي.

المحاور	البعد الأول (الاخفاق في التفاعل الاجتماعي)	البعد الثاني (الاخفاق في التعامل مع الأشياء)	البعد الثالث (ضعف الوعي)	البعد الرابع (قصور الانتباه)	الدرجة الكلية
البعد الأول(الاخفاق في التفاعل الاجتماعي)	١				
البعد الثاني(الاخفاق في التعامل مع الأشياء)	**٠.٤٠٣	١			
البعد الثالث(ضعف الوعي)	**٠.٣٩١	**٠.٦٦٦	١		
البعد الرابع(قصور الانتباه)	**٠.٤٦٣	**٠.٦٠٨	**٠.٦٢٢	١	
الدرجة الكلية	**٠.٦٧٩	**٠.٨٥٠	**٠.٨٣٦	**٠.٨٤٣	١

** دالة عند ٠.٠١ – * دالة عند ٠.٠٥

ويتضح من جدول (13) تمتع الأبعاد الفرعية لمقياس التجول العقلي بمعاملات ارتباط دالة بينها وبين بعضها، وبين الدرجة الكلية للمقياس أيضاً عند مستوي دلالة ٠.٠١؛ مما يدل على تمتع مقياس التجول العقلي بالاتساق الداخلي، ومن ثم صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثبات مقياس التجول العقلي:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات مقياس التجول العقلي باستخدام الطرق التالية: التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وأوميجا كما هي موضحة بالجدول (14):

جدول (14) معاملات ثبات مقياس التجول العقلي لدى طلاب الجامعة

عدد المفردات	معامل التجزئة النصفية		معامل جوتمان	معامل ثبات أوميجا ماكدونالد	معامل ألفا- كرونباخ
	قبل التصحيح	بعد التصحيح			
١٦	٠.٧١٩	٠.٨٣٧	٠.٨٣٥	٠.٨٧٦	٠.٧٦٤

ويتضح من جدول (١٤) أن مقياس التجول العقلي، وأبعاده الفرعية يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة؛ وهذا يدل على صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

الصورة النهائية لمقياس التجول العقلي لدى طلاب الجامعة، إعداد/لوبيز وآخرون(٢٠٢٣)، ترجمة ، وتقنين الباحثة.

تكون مقياس التجول العقلي في صورته النهائية من (١٦) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، وهم: البعد الأول(الاخفاق في التفاعل الاجتماعي)، البعد الثاني(الاخفاق في التعامل مع الأشياء)، البعد الثالث(ضعف الوعي)، الرابع(قصور الانتباه) تهدف إلى قياس التجول العقلي لدى طلاب الجامعة، وتتطلب من المفحوص قراءتها بدقة وإمعان، واختيار البديل الذي يعبر عنه من بين خمسة بدائل، وتكون طريقة التصحيح بأن يحصل الطالب عند الاستجابة على المفردات على درجة من الدرجات التالية(٥- إذا اختار البديل دائماً، ٤- غالباً، ٣- أحياناً، ٢- نادراً،١- أبداً)، وبذلك بلغت الدرجة الكلية على المقياس (٨٠) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها الطالب عند استجابته على جميع مفردات المقياس هي (١٦) درجة.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية؛ من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وفروضه:

١. المتوسطات والانحرافات المعيارية

٢. معامل ارتباط بيرسون

٣. معامل ألفا-كرونباخ

٤. معامل أوميجا

٥. التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي

٦. تحليل المسار

نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: الاحصاء الوصفي لبيانات البحث والتحقق من اعتدالية التوزيع:

قبل البدء بإجراء التحليلات الإحصائية الأساسية والتحقق من فروض البحث، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والالتواء والتفرطح؛ للكشف عن اعتدالية التوزيع للبيانات، كذلك حساب معاملات الارتباط بين متغيرات البحث، ويوضح ذلك جدول (١٥)

جدول (١٥) معاملات ارتباط بيرسون والإحصائيات الوصفية لمتغيرات البحث

المتغيرات	تدني فاعلية الذات الأكاديمية	التنافر المعرفي العاطفي	سوء التوافق الفكري	الامتثال القسري	الإجهاد الأكاديمي	التجول العقلي
فشل تنظيم الذات الأكاديمية	1					
التنافر المعرفي العاطفي	**٠.٦٨٣	1				
سوء التوافق الفكري	**٠.٥٤٩	**٠.٤٩١	١			
الامتثال القسري	**٠.٤٥١	**٠.٣٥٩	**٠.٢٣٠	١		
الإجهاد الأكاديمي	**٠.٥٢٢	**٠.٤٢٥	**٠.٤٣١	**٠.٣٠٤	١	
التجول العقلي	**٠.٥٠٦	**٠.٣٥٥	**٠.٣٧٨	**٠.٢٠	**٠.٦٨٨	١
المتوسط(م)	٣٣.٤٦	١٩.١٣	٢١.٣	١٥.٥٤	٥٢.٩٦	٤٧.٠٧
الانحراف المعيارى(ع)	١٠.٩٢	٦.٠٨	٤.٦٤	٣.٣٣	١٤.٢٩	١١.٢٣
الإلتواء Skewness	٠.٦٢	٠.١٣٣	٠.١٠٢	-٠.١٦٢	-٠.١٩٨	٠.١٤٩
التفرطح Kurtosis	٠.٠٢٧	-٠.٥٥	-٠.٠٧٥	-٠.٠٣	-٠.٣٠٩	-٠.٠٤

يشير جدول (١٥) إلى أن توزيع درجات أفراد العينة على المتغيرات يقترب من التوزيع الطبيعى؛ حيث أن قيم الإلتواء وقيم التفرطح كانت أقل من ±

٣، مما يدل على اعتدالية التوزيع لجميع متغيرات البحث. كما يوضح الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين متغيرات البحث دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، حيث يتضح من الجدول وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين أبعاد التنافر المعرفي(فاعلية الذات الأكاديمية–التنافر المعرفي العاطفي–التوافق الفكري–الامتثال القسري)، والإجهاد الأكاديمي و التجول العقلي.

ثانياً التحقق من صحة الفروض:

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول وتفسيرها:

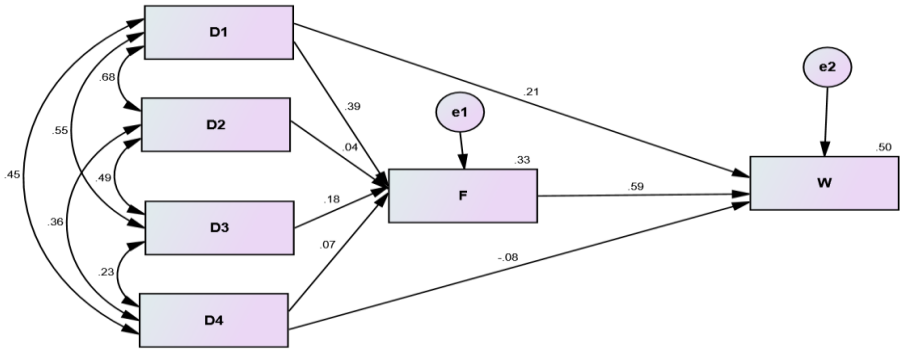
ينص الفرض الأول على أن النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث(أبعاد التنافر المعرفي، الإجهاد الأكاديمي، التجول العقلي) ملائم لبيانات المشاركين في البحث.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم إجراء تحليل نموذج المعادلة البنائية للتحقق من مطابقة النموذج المقترح شكل (١) لبيانات البحث الحالي، وذلك بإستخدام برنامج AMOS لتحليل التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للنموذج المقترح، وجدول (١٦) وشكل (٤) يوضح النتائج التى حصلت عليها الباحثة للنموذج المقترح.

جدول (١٦) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج البحث المقترح

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالى للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة كا^2 (x^2) (CMIN) درجات الحرية (df) مستوى دلالة كا^2	١.٥٥١ ٢ ٠.٤٦٠	غير دالة	غير دالة
قيمة x^2/ df (CMIN/df)	٠.٧٧٦	من صفر إلى ٥	من صفر إلى ٥
مؤشر جذر مربعات البواقى (RMSEA)	٠	1> RMSEA>0	صفر
مؤشر حسن مطابقة (GFI)	٠.٩	1> GFI>0	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠.٩	1> AGFI>0	١
مؤشر المطابقة المعيارى (NFI)	٠.٩٩	1> NFI>0	١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	١	1> CFI>0	١
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	١	1> IFI>0	١
مؤشر توكر ولويس (TLI)	١	1> TLI>0	١

ويشير جدول (١٤) إلى أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج تقع فى المدى المثالى؛ حيث بلغت قيمة مربع كاي (x^2) (١.٥٥١) وهى قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على حسن مطابقة النموذج، وبلغت قيمة مربع كاى إلى درجات الحرية (٠.٧٧٦) وهى قيمة أقل من (٥)، أيضاً بلغت قيم مؤشرات حسن المطابقة (CFI، IFI، TLI) ١، وهى قيم جميعا تدل على أفضل مطابقة، كما بلغت قيم مؤشرات(GFI، NFI، AGFI) (٠.٩)، وهي تقع في المدى المثالي للمؤشر؛ حيث أنه كلما اقتربت المؤشرات من الواحد كلما كان النموذج مطابق، وقد بلغت قيمة مؤشر RMSEA (٠) وهى قيمة تدل على أفضل مطابقة، مما يؤكد على مطابقة النموذج المقترح لبيانات البحث والموضح بالشكل (٢).



شكل (٥) النموذج البنائى للعلاقات السببية بين متغيرات البحث موضح به معاملات الانحدار المعيارية.

يتضح من شكل (٥) للنموذج البنائي وجود علاقات سببية بين متغيرات البحث، والتى تنقسم إلى متغيرات مستقلة تمثلت فى أبعاد التنافر المعرفي، ومتغير وسيط تمثل فى الإجهاد الأكاديمي، ومتغير تابع تمثل فى التجول العقلي.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثانى وتفسيرها:

ينص الفرض الثانى على أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا لأبعاد التنافر المعرفي (تدني فاعلية الذات الأكاديمية – التنافر المعرفي العاطفي– سوء التوافق

الفكري–الامتثال القسري) في الإجهاد الأكاديمي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً بالمرحلة الجامعية" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب التأثيرات المباشرة، والأوزان الانحدارية المعيارية، والأوزان الانحدارية اللامعيارية، والقيمة الحرجة التى تعادل قيمة "ت" ودلالتها، وجدول (١٧) يوضح التأثيرات المباشرة بين أبعاد التنافر المعرفي و الإجهاد الأكاديمي.

جدول (١٧) نتائج تحليل النمذجة البنائية لأبعاد التنافر المعرفي و الإجهاد الأكاديمي

المتغيرات واتجاه التأثير المباشر		الأوزان الانحدارية المعيارية β	الأوزان الانحدارية اللامعيارية β	الخطأ المعيارى (S.E)	القيمة الحرجة (C.R)	الدلالة الإحصائية P
المستقل	التابع					
فشل تنظيم الذات الأكاديمية	الإجهاد الأكاديمي	٠.٣٩٣	٠.٥١٤	٠.٠٦٩	٧.٤٠٤	***
التنافر المعرفي العاطفي	الإجهاد الأكاديمي	٠.٠٤٤	٠.١٠٤	٠.١١٥	٠.٩٠٥	٠.٣٦٦ غير دالة
سوء التوافق الفكري	الإجهاد الأكاديمي	٠.١٧٨	٠.٥٤٨	٠.١٣١	٤.١٩٢	***
الامتثال القسري	الإجهاد الأكاديمي	٠.٠٧٦	٠.٣٠١	٠.١٦٨	١.٧٩٢	٠.٠٧٣ غير دالة

*** دالة عند مستوى ٠.٠٠١

يتضح من جدول (١٧) تحقق الفرض الثاني البحثي جزئيا؛ حيث أن قيم الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية والقيمة الحرجة دالة إحصائياً، ماعدا بعدي التنافر المعرفي العاطفي، والامتثال القسري ؛ حيث يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً عند مستوى٠.٠٠١ لأبعاد التنافر المعرفي (فشل تنظيم الذات الأكاديمية– سوء التوافق الفكري) فى الإجهاد الأكاديمي؛ وقد بلغت قيم التأثير على التوالى (٠.٣٩٣، ٠.١٧٨)، ويعنى هذا أنه عندما يتغير بعدي فشل تنظيم الذات الأكاديمية– التوافق الفكري بمقدار درجة واحدة يتغير معها الإجهاد الأكاديمي بمقدار (٠.٣٩٣، ٠.١٧٨). بينما لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا لبعدي التنافر المعرفي العاطفي، والامتثال القسري في الإجهاد الأكاديمي.

ينص الفرض الثالث على أنه"يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا لأبعاد التنافر المعرفي في التجول العقلي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً بالمرحلة الجامعية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب التأثيرات المباشرة، والأوزان الانحدارية المعيارية، والأوزان الانحدارية اللامعيارية، والقيمة الحرجة التى تعادل قيمة "ت" ودلالتها، وجدول (١٨) يوضح التأثيرات المباشرة بين أبعاد التنافر المعرفي(فشل تنظيم الذات- الامتثال القسري) و التجول العقلي.

جدول (١٨) نتائج تحليل النمذجة البنائية لأبعاد التنافر المعرفي و التجول العقلي

المتغيرات واتجاه التأثير المباشر		الأوزان الانحدارية المعيارية β	الأوزان الانحدارية اللامعيارية β	الخطأ المعيارى (S.E)	القيمة الحرجة (C.R)	الدلالة الإحصائية P
المستقل	التابع					
فشل تنظيم الذات الأكاديمية	التجول العقلي	-٠.٢١٢	٠.٢١٨	٠.٠٤٠	٥.٤٧٥	***
الامتثال القسري	التجول العقلي	-٠.٠٧٠	-٠.٢٥٧	٠.١١٤	-٢.٢٤٧	٠.٠٢٥

*** دالة عند مستوى ٠.٠٠١

يتبين من جدول (١٨) تحقق الفرض الثاني البحثي جزئيا؛ حيث أن قيم الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية والقيمة الحرجة دالة إحصائياً، بمعنى يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً لأبعاد التنافر المعرفي (فشل تنظيم الذات الأكاديمية- الامتثال القسري) فى التجول العقلي عند مستويي دلالة ٠.٠٠١، ٠.٠٥ على الترتيب؛ وقد بلغت قيم التأثير على التوالي (-٠.٢١٢، ٠.٠٧)، ويعنى هذا أنه عندما يتغير بعدي فشل تنظيم الذات الأكاديمية- الامتثال القسري بمقدار درجة واحدة يتغير معها التجول العقلي بمقدار (-٠.٢١٢، ٠.٠٧).

ينص الفرض الرابع على أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا للإجهاد الأكاديمي فى التجول العقلي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً بالمرحلة الجامعية "، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب التأثيرات المباشرة، والأوزان الانحدارية المعيارية، والأوزان الانحدارية اللامعيارية، والقيمة الحرجة التى تعادل قيمة "ت" ودلالتها، وجدول (١٩) يوضح التأثيرات المباشرة بين الإجهاد الأكاديمي و التجول العقلي.

جدول (١٩) نتائج تحليل النمذجة البنائية للإجهاد الأكاديمي و التجول العقلي

المتغيرات واتجاه التأثير المباشر		الأوزان الانحدارية المعيارية β	الأوزان الانحدارية اللامعيارية β	الخطأ المعيارى (S.E)	القيمة الحرجة (C.R)	الدلالة الإحصائية P
المستقل	التابع					
الإجهاد الأكاديمي	التجول العقلي	٠.٥٩٤	0.467	0.029	16.385	***

*** دالة عند مستوى ٠.٠٠١

يتضح من جدول (١٩) تحقق الفرض الرابع؛ حيث أن قيم الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية والقيمة الحرجة دالة إحصائياً؛ حيث يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً للإجهاد الأكاديمي في التجول العقلي عند مستوى دلالة ٠.٠٠١؛ وقد بلغت قيمة التأثير ٠.٥٩٤ ، ويعنى هذا أنه عندما يتغير الإجهاد الأكاديمي بمقدار درجة واحدة يتغير معها التجول العقلي بمقدار ٠.٥٩٤.

نتائج التحقق من صحة الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على أنه "يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيا لأبعاد التنافر المعرفي(فشل تنظيم الذات الأكاديمية–التنافر المعرفي العاطفي–سوء التوافق الفكري–الامتثال القسري) في التجول العقلي من خلال تأثيرها فى الإجهاد الأكاديمي لدى المتعثرين دراسياً بالمرحلة الجامعية "، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم تحليل التوسط باستخدام العينات المتتالية Bootstrapping للتأثيرات غير المباشرة ودلالتها، وهذا ما يوضحه جدول (٢٠).

جدول (٢٠) نتائج التحليل النمذجة البنائية بطريقة Bootstrapping للتأثيرات غير المباشرة لأبعاد التنافر المعرفي(متغيرات مستقلة) فى التجول العقلي (متغيرات تابعة) من خلال الإجهاد الأكاديمي (متغير وسيط)

التأثيرات غير المباشرة			التأثيرات غير المباشرة		حدود الثقة		مستوى الدلالة
المتغيرات المستقلة	المتغيرات الوسيطة	المتغيرات التابعة	للقيم المعيارية	للقيم اللامعيارية	حد أدنى	حد أعلى	
فشل تنظيم الذات الأكاديمية	الإجهاد الأكاديمي	التجول العقلي	٠.٢٣٠١	٠.٢٤٠	٠.١٦٦	٠.٣٠٦	٠.٠٠٤ دالة عند ٠.٠١

التنافر المعرفي العاطفي	الإجهاد الأكاديمي	التجول العقلي	٠.٠٢٣٦	٠.٠٤٨	-٠.٠٦٥	٠.١٧٥	٠.٣٤٦ غير دالة
سوء التوافق الفكري	الإجهاد الأكاديمي	التجول العقلي	٠.١٠٦٢	٠.٢٥٦	٠.١١٩	٠.٤٠٤	٠.٠٠٤ دالة عند ٠.٠١
الامتثال القسري	الإجهاد الأكاديمي	التجول العقلي	٠.٠٤١٣	٠.١٤١	-٠.٠٣٥	٠.٣١٤	٠.١٢٤ غير دالة

يتضح من جدول (٢٠) وجود تأثير غير مباشر (موجب) دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) فشل تنظيم الذات الأكاديمية، وسوء التوافق الفكري فى التجول العقلي من خلال الإجهاد الأكاديمي، وعدم وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للتنافر المعرفي العاطفي، والامتثال القسري في التجول العقلي من خلال الإجهاد الأكاديمي، ومن ثم تحقق الفرض الخامس البحثى جزئيا.

تفسير النتائج:

يتضح من نتيجة الفرض الأول وجود علاقات سببية بين متغيرات البحث، والتى تنقسم إلى متغيرات مستقلة تمثلت فى أبعاد التنافر المعرفي، ومتغير وسيط تمثل فى الإجهاد الأكاديمي، ومتغير تابع تمثل فى التجول العقلي، وكذلك تبين أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح تقع فى المدى المثالى، وهذا يدل على حسن مطابقة النموذج.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة الارتباط المنطقى بين المتغيرات الثلاثة؛ حيث أن انخفاض مستويات التنافر المعرفي لدى الطلاب يرتبط بشكل إيجابي بتقليل الإجهاد الأكاديمي بمعنى أن غياب التنافر قد يؤدي إلى انسجام معتقدات الطالب(أهمية الالتزام بالدراسة)، مع سلوكه(المذاكرة الفعالة)، مما يسهم في تقليل مشاعر القلق والتوتر الناتجة عن عدم تحقيق الأهداف. وعلى العكس، يؤدي وجود التنافر المعرفي إلى ارتفاع مستويات الإجهاد نتيجة الصراع الداخلي بين ما يؤمن به الطالب وما يقوم به.

علاوة على ذلك، أن الطلاب الذين يعانون من التنافر المعرفي يعانون من مستويات أعلى من الإجهاد الأكاديمي. وقد ينشأ هذا التنافر عندما تتناقض

معتقداتهم الأكاديمية، مثل: أهمية تحقيق التفوق الدراسي، مع سلوكياتهم الفعلية، كالتسويف أو الإهمال. هذا التضارب يؤدي إلى شعور مستمر بعدم الرضا والذنب، مما يزيد من الضغط النفسي ويؤثر سلبًا على قدرتهم على تحقيق أداء أكاديمي مُرضٍ.

و يُعتبر التنافر المعرفي من العوامل المؤثرة بشكل ملحوظ على الإجهاد الأكاديمي للطالب المتعثر دراسياً، ويتمثل هذا التنافر في الصراع الداخلي بين مشاعر الطالب وتوقعات البيئة الأكاديمية أو متطلباتها. فعلى سبيل المثال، قد يجد الطالب أن أهدافه الشخصية تتعارض مع متطلبات المناهج الدراسية أو المبادئ التي تتبناها المؤسسة التعليمية. هذا التناقض النفسي قد يؤدي إلى زيادة مستويات التوتر، مما يساهم بدوره في تعزيز الشعور بالإجهاد الأكاديمي. وعليه، يمكن النظر إلى التنافر المعرفي على أنه عامل مستقل يؤثر بصورة مباشرة على مستويات الإجهاد، مما قد يتسبب في تفاقم التشتت الذهني والتجول العقلي(براءة المواجدة، ونبيل النجار، ٢٠٢٠)

كما يلعب الإجهاد الأكاديمي دورًا وسيطًا بين التنافر المعرفي والتجول العقلي. عندما يواجه الطالب حالة من التنافر المعرفي، سواء بسبب تضارب القيم أو وجود فجوة بين معتقداته الشخصية وأهدافه الأكاديمية، تتولد لديه مشاعر شديدة من الإجهاد. هذا النوع من الضغط قد يشكل عائقًا كبيرًا أمام قدرته على التركيز وإدارة الذات بفعالية. وفي ظل هذه الحالة من الضغط النفسي، يميل ذهن الطالب إلى الشرود والتفكير في قضايا جانبية أو أمور لا ترتبط مباشرة بالمهام الأكاديمية كوسيلة للهروب من التوتر. وبهذا، يمكن للإجهاد الأكاديمي أن يسهم بشكل غير مباشر في زيادة التجول العقلي.

وتجدر الإشارة إلى أن طلاب الجامعة يواجهون العديد من التناقضات بين أفكارهم ومعتقداتهم الراسخة وبين تصرفاتهم وسلوكياتهم تجاه المواقف التي تعترضهم. يزداد هذا الشعور عند تعرضهم لمعارف جديدة لا تنسجم مع قناعاتهم ومعارفهم السابقة. فقد ينظر الشخص إلى الأمور من منظوره الخاص، لكنه قد يتصرف بطريقة مختلفة عمّا تمليه عليه معتقداته. يؤدي ذلك إلى حالة من عدم التوازن الداخلي والشعور بعدم الراحة، إضافة إلى القلق الناتج عن هذا التباين الفكري. فيسعى الفرد للتخلص من هذه الحالة بالبحث عن حلول عاجلة تعيد له شعوره بالتوازن والاستقرار(سها نصير، ٢٠١٩، وسارة شاهين،٢٠٢٤).

و يعاني بعض الطلبة الجامعيين ضعفاً عاماً في التحصيل الدراسي بسبب عدة عوامل ، ومن بينها : فشل تنظيم الذات الأكاديمية؛ حيث يعد تنظيم الذات أمراً ضرورياً للنجاح الأكاديمي، لأنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتوافق الشخصي والأكاديمي، فهو لا يؤثر فقط على الأداء ولكن على جميع الجوانب الأساسية الأخرى في مسيرة الطلبة الأكاديمية، مثل الصمود الأكاديمي والمثابرة بشكل عام(صالح درادكة،٢٠١٨).

وعليه، يُعبر التجول العقلي عن النتيجة النهائية التي تنشأ بتأثير الإجهاد الأكاديمي والتنافر المعرفي. فيتسم الطالب المتعثر دراسياً بفقدان التركيز على المهام الأكاديمية المستهدفة؛ حيث ينتقل ذهن الطالب بين أفكار ومواضيع ليست ذات صلة بالدراسة أو الإنجاز لأكاديمي. وغالباً ما يكون هذا التجول استجابة مباشرة للإجهاد الناتج عن التنافر المعرفي، وعندما يفشل الطالب في التعامل مع الإجهاد بأساليب فعّالة، يتحول العقل إلى التفكير في أمور غير مرتبطة بالسياق الأكاديمي كوسيلة دفاعية للهروب من الإجهاد الأكاديمي، فالعلاقة بين هذه المتغيرات تأخذ طابعاً سببيّاً متسلسلاً يبدأ من التنافر المعرفي ويؤدي في نهايته إلى التجول العقلي، ويتوسطها الإجهاد الأكاديمي؛ حيث إن التنافر المعرفي يسبب شعوراً بالتوتر والإجهاد، و يُعد عامل حفاز لحدوث الإجهاد الأكاديمي، و هذا الإجهاد بدوره يساهم في زيادة التجول العقلي، وينتج عنه فقدان الطالب القدرة على التركيز الكامل في إتمام مهامه الأكاديمية. وبالتالي، يعمل الإجهاد الأكاديمي كجسر يربط بين التنافر المعرفي والتجول العقلي، مما يؤدي إلى تعزيز كل منهما للآخر بطريقة غير مباشرة.

أما نتيجة الفرض الثانى توصلت إلى وجود تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً عند مستوى٠.٠٠١ لأبعاد التنافر المعرفي (فشل تنظيم الذات الأكاديمية– سوء التوافق الفكري) فى الإجهاد الأكاديمي. بينما لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا لبعدي التنافر المعرفي العاطفي، والامتثال القسري في الإجهاد الأكاديمي.

وتفسر هذه النتيجة نظراً لارتباط تنظيم الذات الأكاديمية بما يعانيه المتعثرون دراسياً من التسويف الأكاديمي، و ضعف التنظيم، و الإدراك والتحفيز، بالإضافة إلى تدني قدرتهم على التخطيط والمراقبة والتقييم (Sperling,.2017 et al.). كما أن مهارات تنظيم الذات الأكاديمية تلعب دورًا وسيطًا بين الإجهاد الأكاديمي والأداء الدراسي (Duru et al.، 2014) . و يساهم تنظيم الذات الأكاديمية في

جعل البيئة التعليمية أكثر تفاعلية واعتمادًا على الدافعية الذاتية للمتعلمين، حيث يقومون ببناء تمثيلات داخلية وتفسيرات شخصية لتجاربهم التعليمية. ويعمل هذا التنظيم على دمج مكونات الإدراك والتحفيز والتأثير والسلوك، مما يزوّد المتعلمين بالتغذية الراجعة اللازمة لتقييم الاستراتيجيات التي يعتمدونها لتحقيق أهدافهم(Ragusa et al,2023).

فالطلاب المتعثرون دراسياً يعانون من صعوبة في تنظيم الذات الأكاديمية، مما يعني أنهم يجدون صعوبة في ضبط أنفسهم والحفاظ على الانضباط الذاتي أثناء أداء المهام الأكاديمية، ويرتفع لديهم الإجهاد الأكاديمي. على النقيض، الطلاب الذين يتمتعون بتنظيم ذاتي أكاديمي طبيعي يمتلكون القدرة على الدراسة وأداء المهام الأكاديمية الصعبة أو المتكررة بشكل فعال، ويشعرون بالاستمتاع أثناء القيام بها، وينخض لديم الإجهاد و التوتر الأكاديمي.

و يُعتبر تنظيم الذات الأكاديمي من العوامل الأساسية في مجال التعليم، حيث يسهم في تحسين عملية تعلم الطلاب، وتعزيز قدرتهم على التحكم في سلوكياتهم الأكاديمية. كما يساهم في تعزيز تفاعلهم مع البيئة المحيطة من خلال تنسيق الأفكار والأفعال الأكاديمية لتحقيق الأهداف المرجوة (Wang et al,٢٠٢١). كما أن الطلاب الذين يعانون من فشل تنظيم الذات الأكاديمية غالبًا ما يفتقرون إلى وضع أهداف أكاديمية واضحة، وانخفاض الدافعية للإنجاز الأكاديمي مما يجعل سلوكهم الدراسي غير منظم وغير فعال، و يسبب ذلك شعور متزايد بالإجهاد الأكاديمي المستمر نتيجة عدم تحقيق مستوى تحصيلي منشود، وهذا ينعكس بدوره استقرارهم الأكاديمي، ويسهم بشكل كبير في زيادة التوتر المرتبط بالدراسة.

يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء ما يعانيه المتعثرون دراسياً من ضعف قدرتهم على إدارة الوقت بشكل فعّال، مما يؤدي إلى تراكم المهام و التكليفات الدراسية ، وهذا قد يولد لديهم شعورًا مستمرًا بالضغوط التعليمية؛ حيث يجد المتعثر دراسياً نفسه في سباق مع الزمن لإكمال واجباته، ويترتب على ذلك زيادة مستويات الإجهاد الأكاديمي بسبب الفشل في تنظيم الذات و الالتزام بالجداول الزمنية وتحقيق الأهداف الأكاديمية.

وفي السياق نفسه يتسم الطلاب المتعثرون دراسياً غالبًا من تدني الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وضعف تصورهم لقدرتهم على الإنجاز الأكاديمي مما يقلل من

ثقتهم في التعامل مع التحديات الأكاديمية، وربما يؤدي ذلك إلى إنخفاض تنظيم الذات الأكاديمية وارتفاع مستوى الإجهاد الأكاديمي الناجم عن القلق والإحباط المرتبطين بالدراسة.

ويمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى ما ينتهجه هؤلاء الطلاب من التسويف الأكاديمي باعتباره نتيجة منطقية لفشل تنظيم الذات الأكاديمية، حيث يُرجئ الطالب المهام إلى اللحظات الأخيرة. هذا السلوك يفرض عليه ضغطًا إضافيًا بسبب الحاجة إلى إتمام المهام في وقت قصير جدًا مما ينتج عنه توترًا نفسيًا وجسديًا، و يجعل الإجهاد الأكاديمي أكثر حدة واستمرارية.

قد تلعب التوقعات العائلية والضغوط الاجتماعية دوراً في تفسير هذه النتيجة فالبيئة المحيطة بالطلاب، سواء كانت متمثلة في الأهل أو المعلمين أو الأقران، قد تضع أحيانًا توقعات عالية تتجاوز قدرتهم على تحقيقها، نتيجة لعدم تمكنهم من تنظيم ذاتهم الأكاديمية بشكل جيد. هذا الأمر يفاقم الضغوط النفسية والأكاديمية، ويشعر الطالب بعدم كفاءته في تلبية تلك التوقعات، مما يؤدي إلى زيادة التوتر والإجهاد الأكاديمي ويضاعف من صعوبة تقدمه الدراسي.

وقد أثبتت العديد من الدراسات، بما في ذلك دراسة جوبنا (٢٠٢٤) Gobena,، و هيس و كوبلاند (٢٠٢٠)

dHess & Copelan أن المستويات الأعلى من الضغوط الأكاديمية ترتبط بالتعثر الدراسي وانخفاض التحصيل الدراسي فضلاً عن زيادة احتمالية ترك الكلية. بالإضافة إلى ذلك، قد تتأثر الصحة النفسية والجسدية للطلاب سلبًا عندما يكونون تحت ضغط أكاديمي مفرط. كما أن الضغوط الأكاديمية يمكن أن تزيد من خطر الإصابة بالأمراض الجسدية مثل الصداع وصعوبات الجهاز الهضمي، بالإضافة إلى خطر الإصابة بالأمراض النفسية كالقلق والاكتئاب. لا تقتصر هذه التأثيرات على فصل دراسي بعينه؛ فقد يكون لها عواقب بعيدة المدى على الأداء العام للطالب وسعادته في الكلية بشكل عام، فضلاً عن انخفاض دوافعه ومشاركته الجامعية واحتمالية تركه للدراسة. للتعامل مع ضغوط المدرسة، يجب على المراهقين تطوير استراتيجيات تأقلم صحية والحصول على المساعدة التي يحتاجونها؛ لذا يجب أن تجعل الكليات والجامعات تخفيف الضغوط الأكاديمية على رأس أولوياتها في مؤسساتها المعنية، و يمكن للمؤسسات أن تساعد في إنشاء بيئة تعليمية أكثر ملاءمة لطلابها وتعزيز النجاح العام لديهم، و تقديم الدعم والموارد الكافية للطلاب في مؤسستهم.

أضف إلى ذلك أن فصل المتعلم عن أداء المهام المطلوبة منه، خصوصًا المهام الأكاديمية التي يقوم بها، وتحويلها إلى تحديات شخصية قد يؤدي إلى قصور في إنجاز مهامه الأكاديمية وغير الأكاديمية. هذا بدوره يجعل المتعلم في حالة من التوتر المستمر؛ مما يترتب عليه آثار سلبية تؤثر على عملية التعلم بشكل عام(هبة المصري،٢٠٢٢).

وفي السياق نفسه يمكن تفسير تأثير التوافق الفكري في الإجهاد الأكاديمي من خلال ما أسفرت عنه نتائج بعض الدراسات والبحوث أن التوافق الفكري يشكل عنصرًا أساسيًا في خفض الإجهاد الأكاديمي. فعندما يتصالح وينسجم الطالب مع أفكاره وقيمه وسلوكياته المرتبطة بالدراسة، يصبح أكثر قدرة على اتخاذ قرارات تتماشى مع أهدافه، مما يعزز شعوره بالاستقرار النفسي. هذا الانسجام الداخلي يسهم في تخفيض الضغوط الناتجة عن المهام الدراسية، ويدعم الطلاب في التصدي للتحديات الأكاديمية بثبات وكفاءة أعلى.

أضف إلى ذلك أن التوافق الفكري وانعدام التنافر المعرفي قد يلعبان دورًا أساسيًا في تحسين الأداء الأكاديمي وتعزيز الصحة النفسية. فالطلاب الذين يتميزون بتوافق فكري يمتلكون قدرة أكبر على التعامل مع الضغوط الدراسية، ويكونون أقل عرضة للتأثر بالإجهاد الأكاديمي. إلى جانب ذلك، يساعد غياب التنافر المعرفي في تطوير استراتيجيات أكثر كفاءة لمواجهة التحديات الأكاديمية.

بينما تشير نتائج الفرض الثالث إلى وجود تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً لأبعاد التنافر المعرفي (فشل تنظيم الذات الأكاديمية– الامتثال القسري) فى التجول العقلي عند مستويي دلالة ٠.٠٠١، ٠.٠٥ على الترتيب. وربما يرجع ذلك إلى أن التجول العقلي أحد أبرز التحديات التي تواجه الطلاب المتعثرين دراسياً في مواصلة جهودهم لاستعادة السيطرة على تنظيم الذات. فعندما ينشغل الذهن بأفكار وتصورات لا ترتبط مباشرة بالمجال الأكاديمي، تصبح قدرته على استيعاب ومعالجة المعلومات أقل فاعلية، مما يؤدي بدوره إلى تدهور مستوى الأداء الدراسي، و هذا التجول العقلي الدائم يُضعف من ثقة الطلاب بأنفسهم ويجعل الالتزام بالخطط الدراسية أكثر تعقيدًا وصعوبة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً إلى أن ضعف مهارات تنظيم الذات الأكاديمية وكثرة التجول العقلي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً ؛ حيث تبدأ المشكلة عندما

يفشل الطالب في وضع الأولويات أو الحفاظ على تركيزه أثناء أداء المهام الدراسية، مما يدفعه إلى الانشغال بأفكار جانبية أثناء محاولته إكمال المهام الأكاديمية. وهذا التجول العقلي يستهلك وقتًا وطاقة كبيرة، ويترك الطالب عاجزًا عن إنجاز ما هو مطلوب منه مما يزيد من مشاعر الإحباط الدراسي لدى الطالب، وتفاقم ضعف تنظيم الذات و التجول العقلي.

كما أن القلق وضعف الدافعية قد يسهمان في تفسير العلاقة بين فشل تنظيم الذات والتجول العقلي لدى الطلاب الذين يعانون من التعثر الدراسي. وتزيد هذه المشكلة سوءًا مع وجود بيئة دراسية مليئة بالمشتتات أو في ظل غياب الدعم الأكاديمي، مما يجعل من الصعب على الطالب التركيز على إتمام مهامه الدراسية بكفاءة.

كما أن فشل تنظيم الذات يؤدي إلى إخفاق الطالب في التحكم الانتباهي و مواصلة الانتباه بطريقة فعالة لتحقيق الأهداف المرجوة. على سبيل المثال، عندما يواجه الطالب صعوبة في توجيه انتباهه بشكل مستمر نحو الأنشطة الأكاديمية، ويعاني من التجول العقلي الذي يتمثل في انتقال الانتباه بعيدًا عن المهمة المستهدفة إلى أفكار ومشتتات أخرى، ويُعتبر وسيلة يلجأ إليها المتعثر دراسياً للهروب من مهام يراها صعبة ومرهقة أو تفتقر إلى جاذبيته واهتمامه.

وفي هذا السياق نفسه يُعد التجول العقلي وسيلة هروبية يلجأ إليها المتعثرون دراسياً للعزوف عن المهام التي يرونها غير محفزة أو معقدة الفهم، وعندما يشعرون بأن دراستهم تفرض عليهم دون منحهم فرصة للمشاركة في اتخاذ قراراتهم الأكاديمية غالبًا ما يكونون أكثر عرضة للتشتت خلال المحاضرات الطويلة أو عند أداء مهام أكاديمية تُعتبر رتيبة فينصرف تركيزهم إلى جوانب أخرى مثل الانشغال بتصفح الإنترنت، ما يؤدي في النهاية إلى ضعف اندماجهم الأكاديمي، وينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي.

ويمكن عزو تأثير الامتثال القسري في التجول العقلي إلى أن العديد من الطلاب المتعثرين دراسيًا يواجهون ضغوطًا متزايدة لإتمام المهام الأكاديمية في البيئة الجامعية، مثل تسليم الأبحاث في مواعيدها، حضور المحاضرات الإلزامية، أو اجتياز الاختبارات بنجاح. غالبًا ما تُعتبر هذه المهام بمثابة متطلبات "قسرية" تُفرض عليهم من قبل أعضاء هيئة التدريس و الأنظمة الجامعية، بدلًا من أن تكون مدفوعة بحافز ذاتي نابع من داخل الطالب. هذا النوع من الامتثال القسري

يُضعف ارتباط الطلاب بجوهر المواد الدراسية، ويجعلهم يُعانون من التجول العقلي أثناء المحاضرات الدراسية أو خلال إنجاز الأنشطة الأكاديمية.

كما أن البيئة الجامعية بذاتها قد تؤدي إلى تدعيم هذا التأثير السلبي، خصوصًا عندما تركز المناهج الدراسية بأساليب تقليدية تعتمد على الحفظ والتلقين بدلًا من تعزيز الإبداع وتحفيز التفكير النقدي. إلى جانب ذلك، قد تُسهم السياسات الجامعية التي تضع تركيزًا كبيرًا على الالتزام الصارم بالمواعيد النهائية والإجراءات الرسمية في تعزيز الشعور بالإجبار لدى الطلاب، مما يدفعهم إلى مواجهة هذه الضغوط عبر الانشغال بأفكار شاردة أو التوجه نحو أنشطة أخرى خارج نطاق الدراسة.

أضف إلى ذلك، ما توصلت إليه نتيجة الفرض الرابع حول وجود تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً للإجهاد الأكاديمي في التجول العقلي عند مستوى دلالة ٠.٠٠١؛ حيث يشكل الإجهاد الأكاديمي أحد العوامل النفسية التي تعرقل قدرة الطالب على التركيز الكامل في المهام الدراسية. ونتيجة لذلك، يلجأ العقل دون وعي إلى الهروب من هذا الضغط والإرهاق عبر التجول العقلي، حيث ينشغل بأفكار جانبية تمنحه شعوراً مؤقتاً بالتخفف من التوتر الناتج عن المتطلبات الأكاديمية. تشير الدراسات إلى أن الطلاب المتعثرين دراسياً الذين يعانون من مستويات مرتفعة من الإجهاد الأكاديمي يكونون أكثر عرضة للتجول العقلي بشكل متكرر. ورغم أن هذه الظاهرة تُعد استجابة مؤقتة للتكيف مع الضغوط، إلا أنها تؤدي في الوقت ذاته إلى ضعف التركيز الأكاديمي وتراجع الأداء الدراسي. كما توضح البيانات أن مستوى التجول العقلي يزداد مع ارتفاع الإجهاد الأكاديمي. ففي هذه الحالة، ينهمك الطالب في أفكار متشعبة قد تتعلق بالقلق المستقبلي أو استرجاع ذكريات الماضي، مما يصعب عليه العودة إلى مساره الدراسي واستعادة التركيز لتحقيق الأهداف الأكاديمية المرجوة.

ووفقًا لدراسة أجراها يوسف وآخرون (Yusoff, et al. ٢٠١٩) ، فإن طلاب الجامعات يعانون من الكثير من الإجهاد الأكاديمي، مما يؤثر على كل من واجباتهم الدراسية وحياتهم الشخصية. و أكد أدوم وآخرون (Adom, et al. ٢٠٢٠) أن الإجهاد الأكاديمي هو أحد القضايا المهمة في المجتمع الجامعي، وخلصت نتائج دراسته إلى أن الإجهاد يمكن أن يكون سلبيًا يعيق تقدم المتعلمين. علاوة

على ذلك، يمكن أن يؤثر الضغط الأكاديمي سلبًا على أداء الطلاب في الدراسة؛ مما يؤدي إلى انخفاض الدرجات، وقلة الدافعية، وارتفاع معدل التسرب.

وبناءً عليه يتضح وجود تفاعل متبادل بين الإجهاد الأكاديمي والتجول العقلي؛ حيث يؤدي الإجهاد الأكاديمي إلى زيادة التجول العقلي، الذي بدوره يعزز الشعور بعدم الكفاءة ويؤدي إلى التأخير في إتمام المهام الدراسية، مما يساهم في تفاقم مستويات الإجهاد الأكاديمي. هذه العلاقة المتشابكة تُنتج حلقة مفرغة تؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي الفعّال؛ حيث تتراجع قدرة المتعثرين دراسياً على التركيز المستمر على واجباتهم الدراسية. ويظهر هذا التأثير بشكل ملحوظ من خلال انخفاض إنتاجية الطلاب، وزيادة التسويف الأكاديمي، وتراكم المهام غير المكتملة. وهذا يؤدي إلى عواقب طويلة الأمد، مثل تزايد الإرهاق النفسي، انخفاض الدافعية الذاتية، وارتفاع الفشل الأكاديمي أو حتى التسرب من التعليم. ومن ثم ينبغي توفير كل سبل الدعم الأكاديمي والنفسي المناسب مما يسهم بشكل كبير في تقليل تأثير الإجهاد الأكاديمي على التجول العقلي. ويشمل ذلك تحسين مهارات إدارة الوقت، وتعزيز ممارسات التأمل الواعي، وتوفير بيئة دراسية مشجعة، وهذا بشأنه مساعدة الطلاب على التغلب على الإجهاد الأكاديمي وتحقيق أداء دراسي أكثر استقرارًا.

وتبين نتائج الفرض الخامس وجود تأثير غير مباشر (موجب) دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لفشل تنظيم لذات الأكاديمية، و سوء التوافق الفكري فى التجول العقلي من خلال الإجهاد الأكاديمي، وعدم وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للتنافر المعرفي العاطفي، والامتثال القسري في التجول العقلي من خلال الإجهاد الأكاديمي ، وهذا يمكن تفسيره من خلال أن تدني تنظيم الذات الأكاديمية يعكس ضعف قدرة الطالب على إدارة وقته ومهامه الدراسية بشكل فعّال، مما يؤدي إلى تراكم الواجبات وضيق الوقت لتسليمها، وبالتالي يترتب عليه شعور متزايد بالإرهاق والإجهاد الأكاديمي. عندما يفتقر الطالب إلى تطبيق استراتيجيات مبتكرة لتنظيم ذاته، يصبح عُرضة بشكل أكبر للتوتر النفسي الناتج عن التأخر أو الإخفاق في تحقيق الأهداف، وهذا بدوره يؤدي إلى تصاعد مستويات الإجهاد بشكل ملحوظ. الإجهاد الأكاديمي يشكل حلقة وصل تسهم في تفسير العلاقة بين فشل تنظيم الذات الأكاديمية وظاهرة التجول العقلي. فالقصور في إدارة المهام الدراسية يعزز حالة الإجهاد، مما يُحفز الطالب على الهروب من الواقع عبر التجول العقلي كآلية للتخفيف المؤقت من الضغوط النفسية. ومع ذلك، فإن هذا التجول يزيد من

مستوى التشتت الذهني ويؤدي إلى انخفاض ملموس في جودة الأداء الأكاديمي، ما يعمّق دائرة المعاناة ويؤثر سلبًا على تقدم الطالب الدراسي.

فضعف التوافق الفكري يؤدي إلى ارتفاع مستويات الإجهاد الأكاديمي، مما يزيد من احتمالية وقوع الطالب في حالة التجول العقلي. عندما يشعر الطلاب بعدم الانسجام مع بيئتهم الأكاديمية، يسعون غالبًا للحصول على راحة مؤقتة من الضغط من خلال التفكير في أمور جانبية. هذا السلوك قد يمثل وسيلة نفسية للهروب، لكنه يساهم في تفاقم حالة عدم التركيز الأكاديمي. وجود تأثير غير مباشر وإيجابي ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) يشير إلى أن الإجهاد الأكاديمي يلعب دور الوسيط بين فشل تنظيم الذات الأكاديمية وضعف التوافق الفكري من جهة، وبين التجول العقلي من جهة أخرى. بمعنى آخر: فشل تنظيم الذات في المجال الأكاديمي يُسهم في زيادة الإجهاد الأكاديمي، والذي يؤدي بدوره إلى تعزيز نزعة التجول العقلي. ضعف الشعور بالتوافق الفكري يتسبب أيضًا في الإجهاد الأكاديمي، مما يدفع الطالب إلى تبني التجول العقلي كآلية تكيف مع الضغوط. العلاقة غير المباشرة بين فشل تنظيم الذات الأكاديمية وضعف التوافق الفكري مع التجول العقلي، بوساطة الإجهاد الأكاديمي، توضح أن الإجهاد يمثل العامل الأساسي الذي يربط بين هذه المتغيرات. بناءً على ذلك، يمكن تحسين الأداء الأكاديمي وتقليل ظاهرة التجول العقلي من خلال تطبيق استراتيجيات تركز على إدارة مستويات الإجهاد وتعزيز مهارات التنظيم الذاتي والشعور بالاندماج في البيئة الأكاديمية.

وبعد مراجعة بعض الأدبيات في المجال تبين ازدياد الضغوط الأكاديمية في الآونة الأخيرة بين طلاب الجامعات، ومن ثم ترتب عليها شعورهم بالإجهاد الأكاديمي بصفة مستمرة مع تأثيرات سلبية محتملة على الصحة الـنفسية والتحصيل الدراسي. وهدفت دراسة أجراها اهيا، وأوهانكا (٢٠١٩) Aihie & a Ohanak إلى التعرف على مستوى الضغوط الأكاديمية التي يعاني منها طلاب الجامعة في إحدى الجامعات النيجيرية. وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب يعانون عبء الـدراسة الجامعية، والصراعات المالية، وعملهم أثناء الدراسة ، والخوف من عدم النجاح مما يسبب لهم التوتر، والإجهاد. وأكد كل من (Trigueros٢٠٢٠, ALZukari&Gallo, ٢٠٢٣،)أن سلوك المعلمين وأساليب التدريس يمكن أن يكون لها تأثير كبير على دافعية الطلاب والضغوط الأكاديمية وضعف استراتيجيات التعلم، والإجهاد الأكاديمي.

بينما توصل (Lopez .et al ,٢٠٢٣) إلى أن التجول العقلي قد يحدث أثناء التواصل مع الآخرين أو أثناء التفاعل مع الأشياء المحيطة، ويتجلى في صورة فشل كبير في التفاعل الاجتماعي، والذي يمكن أن يظهر في عدة أشكال، مثل: "أنت تتحدث معي ولكني لا أصغي إليك" أو "أبدأ الحديث معك ثم أفقد تسلسل الأفكار". في المقابل، يعكس الفشل في التعامل مع الأشياء التأثير السلوكي المباشر لتشتت العقل في التعامل مع البيئة المحيطة. ويشير هذا السلوك إلى انخفاض مستوى الوعي الداخلي، مما يعكس نقصًا في الاستعداد للتعرف على المشاعر والأفكار الذاتية بعمق. ويُفسر هذا النوع من نقص الوعي بأنه ينطوي بشكل أساسي على الانشغال بالذات وعدم الاهتمام الكافي بما يحدث في البيئة الخارجية أو في سياق التفاعل مع الآخرين. في النهاية، يمكن فهم القصور في الانتباه أثناء التجول العقلي من خلال مظاهر متعددة، منها محدودية نطاق التركيز، تشتت الذهن، أو الميل للنسيان.

وعدم وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا يدل على أن العلاقة بين التنافر المعرفي العاطفي أو الامتثال القسري والإجهاد الأكاديمي ليست قوية أو واضحة بما يكفي لتفسير مستويات التجول العقلي. هذا يعني أن هذه العوامل قد لا تكون المحفزات الأساسية التي تساهم في زيادة التجول العقلي لدى الطلاب، وقد تتداخل عوامل أخرى أكثر تأثيرًا، مثل الدوافع الذاتية أو الاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتوجهات أهداف الإنجاز.

إجمالاً يمكن تفسير النتائج بعدم وجود تأثير مباشر أو غير مباشر لهذه المتغيرات بأن تأثير التنافر المعرفي العاطفي والامتثال القسري قد يرتبط بشكل أكبر بعوامل أخرى، مثل انخفاض مستوى الرضا عن البيئة الدراسية أو تراجع الدافعية الذاتية، بدلاً من أن يكون له علاقة واضحة بمستويات التجول العقلي الناجمة عن الإجهاد الأكاديمي(Gafaar–Abdul et al,2024). يشير الامتثال القسري إلى التزام الطالب بتنفيذ متطلبات أكاديمية لا تنبع من رغبة ذاتية أو دوافع داخلية، بل نتيجة لضغوط خارجية كقوانين الجامعة أو توقعات المجتمع المحيطة به. وعلى الرغم من أن هذا النوع من الالتزام قد يولّد شعورًا معينًا بالضغط، فإنه غالبًا لا يصل إلى الحد الذي يُحدث إجهادًا أكاديميًا عميقًا يؤثر بشكل واضح على النشاط الذهني أو التفكير المستمر. في كثير من الأحيان، يتعامل الطلاب مع

الامتثال القسري كجزء من الروتين الأكاديمي، دون أن يتسبب ذلك في ارتفاع ملحوظ في معدلات الإجهاد أو التأثير السلبي على أساليب التفكير التي يتبعونها.

كما أن التنافر المعرفي العاطفي يشير غالباً إلى الحالة التي يواجه فيها المتعثر دراسياً صراعًا داخليًا بين ما يعيشه من مشاعر وما يدركه بخصوص المواقف الدراسية. ورغم أن هذا الصراع قد يُتوقع أن يُسهم في زيادة مستويات الإجهاد الأكاديمي، إلا أن تأثيره في هذا السياق قد لا يكون كافيًا لإحداث تغييرات واضحة تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على ظاهرة التجول العقلي ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب ربما يمتلكون القدرة على التكيف مع التنافر المعرفي بطرق مختلفة، مثل التكيف النفسي أو التغاضي عن المشاعر المتضاربة، وهو ما قد يُضعف من تأثيره العام على الإجهاد الأكاديمي وبالتالي على التجول العقلي. يشير الامتثال القسري إلى التزام الطالب بالمتطلبات الأكاديمية مدفوعًا بعوامل خارجية مثل لوائح الجامعة أو توقعات المجتمع، بدلاً من كونه نابعًا من دوافع ذاتية. ورغم أن هذا الامتثال قد يولّد شعورًا ببعض الضغط، فإنه لا يصل بالضرورة إلى مستوى الإجهاد الأكاديمي العميق الذي يعطل التركيز الذهني بشكل كبير. في كثير من الحالات، يتعامل الطلاب مع الامتثال القسري باعتباره جزءًا معتادًا من الروتين الأكاديمي، دون أن يتسبب ذلك في زيادة ملحوظة في مستويات التوتر أو التأثير السلبي على أنماط تفكيرهم.

توصيات البحث: **في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي**، **توصي الباحثة بما يلي**:

١. عقد دورات تدريبية وندوات توعوية عن كيفية التغلب على التنافر المعرفي، وخفض الإجهاد الأكاديمي و التجول العقلي لدى المتعثرين دراسياً وغيرهم من الفئات الأخرى.

٢. الكشف عن العوامل المسهمة في التنافر المعرفي، والإجهاد الأكاديمي، والتجول العقلي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً.

٣. عقد ورش عمل تقوم على الأنشطة الفعالة، والتدريبات العملية المتنوعة لدى المتعثرين دراسياً تساعدهم في التغلب على التجول العقلي ، وتحفيز التعلم النشط.

٤. خلق مناخ جامعي تشاركي يسهم في تقليل التنافر المعرفي، والإجهاد الأكاديمي والتجول العقلي مما ينعكس إيجاباً على النواحي الشخصية والأكاديمية والمهنية للطلاب عامة، والمتعثرين دراسياً خاصة، ويزيد من متعة التعلم لديهم.

٥. إعادة تصميم المناهج حيث تضم المقررات الدراسية المختلفة، وخاصة مقررات علم النفس موضوعات وتطبيقات معملية تتعلق بخفض التنافر المعرفي، والإجهاد الأكاديمي، والتجول العقلي لدى طلاب الجامعة.

٦. توجيه اهتمام القائمين على العملية التعليمية على إتاحة بيئة تعليمية دافعة، وأكاديميين مستبصرين بكيفية تجنيب طلابهم التنافر المعرفي، وغرس القدرة لديهم على اتخاذ القرار الواعي، وعدم التجول العقلي، و تعزيز الشغف الأكاديمي.

٧.إعداد برامج تدريبية وإرشادية لخفض التنافر المعرفي، والإجهاد الأكاديمي، والتجول العقلي لدى المتعثرين دراسياً.

٨. تعزيز الدعم الأكاديمي للمتعثرين دراسياً لمساعدتهم في التغلب على التحديات النفسية الأكاديمية التي تواجههم.

دراسات، وبحوث مقترحة: يمكن اقتراح الدراسات والبحوث الآتيةً استناداً على ما توصل إليه البحث من نتائج:

١. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الانفعالات الأكاديمية الإيجابية في خفض التنافر المعرفي والتجول العقلي و الإجهاد الأكاديمي لدى الطلابالمتعثرين دراسياً.

٢.فاعلية برنامج قائم على الكثافة التحفيزية في خفض التجول العقلي، والإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً.

٣. فاعلية برنامج تدريبي قائم على رأس المال النفسي في خفض التجول العقلي، والإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً.

٤. فاعلية برنامج تدريبي قائم على المتصل المعرفي في خفض التجول العقلي، والإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً.

٥. دراسة نمائية مستعرضة للإجهاد الأكاديمي والتجول العقلي والتنافر المعرفي لدى الطلاب بمراحل تعليمية مختلفة.

٦. نمذجة العلاقات السببية بين الإجهاد الأكاديمي والتجول العقلي والتنافر المعرفي وفشل تنظيم الذات لدى الطلاب المتعثرين دراسياً.

٧. فاعلية برنامج تدريبي قائم على التحدي الأكاديمي في خفض الإجهاد الأكاديمي والتجول العقلي والتنافر للمعرفي لدى الطلاب بمراحل تعليمية مختلفة.

٨. فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في خفض التجول العقلي والإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة عامة، والفئات ذوي الاحتياجات الخاصة (صعوبات التعلم، بطيئي التعلم، المتأخرين دراسياً).

٩. فاعلية برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خفض التنافر المعرفي و التجول العقلي لدى الطلاب المتعثرين دراسيا.

١٠. نمذجة العلاقات السببية بين التنافر المعرفي، و التوجه الزمني، و الاخفاق المعرفي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً وذوي صعوبات التعلم.

١١. نمذجة العلاقات السببية بين التجول العقلي و الإنهاك المعرفي و التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً.

١٢. فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في خفض التنافر المعرفي و الإجهاد الأكاديمي لدى الطلاب المتعثرين دراسيا.

١٣.فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في خفض التنافر المعرفي و الإجهاد الأكاديمي والتجول العقلي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبرار الحبيب، و فاطمة السيد(2021). الإجهاد الأكاديمي والكمالية العصابية وعلاقتهما بالميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. مجلة البحوث التربوية والنوعية، ٦(٦)،٨٣-١٣٢.

٢. إبراهيم الترتير(٢٠٠٣). أسباب التأخر الدراسي لدي طلبة الصفوف الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية . رسالة ماجستير منشورة .جامعة النجاح الوطنية كلية الدراسات العليا. فلسطين.

٣. أحلام موسى(٢٠٢٢). التنافر المعرفي وعلاقته بتنظيم الذات الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بمصر والمملكة العربية السعودية (دراسة عبر ثقافية). مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ٨٧(٣)، ١-٥١.

٤. أحمد بهنساوي(2020) . برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتنمية الضبط الذاتي وأثره في خفض التجول العقلي لدي طالب الجامعة. مجلة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس5(21) ، ٢٢٧-٢٦٧.

٥. أحمد محاسنة، أحمد العلون، وعمر العظامات (٢٠٢٠).الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة الهاشمية . المجلة الأردنية في العلوم التربوية،١٨(٢)،٢١٨-٢٤٢.

٦. أحمد هجرس، وعزت كواسة، وهاني الأهواني (٢٠٢٣). بعض مهارات تنظيم الذات كمنبئات بالتجول العقلي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات تعلم العلوم. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية)، ٤٢(١٩٩)، ٤٦٩-٥١٢.

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

٨. أسامة عطا (٢٠١٩). التنافر المعرفي وعلاقته بانفعالات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طالب الجامعة بالبحر الأحمر. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس،٤٤(٣)،١٥-٩٢.

٩. أسماء الشخيبي(٢٠٢٤).الشرود الذهني وإعاقة الذات كمنبئين بالإخفاق المعرفي لدي عينة من طلاب الجامعة.مجلة الدراسات الانسانية والأدبية،٢٨(٣)، ٤٣٦-٤٦٥.

١٠.إيناس داود(2021) . أثر إستراتيجية DRTA في خفض التجول العقلي لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة المطالعة و النصوص. الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية، 2021(٣٠)، ٢٥٣-277.

١١.براءة المواجدة، ونبيل النجار (٢٠٢٠).التنافر المعرفي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلبة جامعة مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. الأردن.

١٢.تغريد الهذلي، ونوار الحربي (2023). التجول العقلي وعلاقته بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى .مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(٧)، ١١٣-١٣٤.

١٣.ثريا سلامة، و ثائر غباري(٢٠١٦). التنافر المعرفي و المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي و الكلية /إربد، الأردن: جامعة اليرموك، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.

١٤.جنان سرحان (٢٠٢٣).التجول العقلى وعلاقته بأساليب التعلم وفقاً لنموذج جراشا وريتشمان لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل- كلية التربية للعلوم الإنسانية، ٢٩ (٤)، ١-٢١.

١٥.حلمي الفيل (2018).برنامج مقترح لتوظيف انموذج 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(2)،٣-٦٥.

١٦.حنان الحلبي(٢٠١٨).فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وأثره على تقدير الذات لدى عينة من الطالبات المتعثرات دراسيا بجامعة القصيم.المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية،١٢،١٦-٦٧.

١٧.دينا علي(٢٠٢٠). دراسة نمائية مستعرضة للوظائف النفس عصبية وأنماط التحميل الإدراكي لدى الطلاب المتأخرين دراسياً ونظرائهم من ذوي صعوبات التعلم بمراحل التعليم. رسالة دكتوراه.جامعة حلوان.

١٨.دينا سعيد(٢٠٢٤). التنافر المعرفي وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح المهنى لدى طلبة جامعة الخليل.ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا.جامعة الخليل.

١٩.رنا شوكت (٢٠١٦). التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية . مجلة كلية التربية الأساسية، ٢٢(٩٣) ، ٨٢٥-٨٤٨ .

٢٠.سارة شاهين(٢٠٢٤).اليقظة العقلية وعلاقتها بالضغوط الأكاديمية ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة وفقا للنوع والتخصص الأكاديمي.مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٨(٤)،٤٣١- ٤٨٢.

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

٢٢.سعاد مهدي(٢٠٢٠).استراتيجيات المواجهة كمتغير معدل للعلاقة بين الإجهاد الأكاديمى واحتمالية الانتحار لدى عينة من طلاب مرحلة الثانوية العامة. مجلة العلوم التربوية، ٢٨(٤)،١٨٥-٢٣٥.

٢٣.سعيد الزهراني (٢٠٢٤) .التنافر المعرفي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة،(١٢٥)، ١٣٤٤-١٣٧٤.

٢٤.سليمان المعمري، وغيداء القباطي(٢٠٢٤).التنافر المعرفي وعلاقته بمهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة كلية التربية بالتربة جامعة تعز- اليمن.مجلة جامعة السعيد للعلوم الأنسانية،٧(٣)،٤١-٧٣.

٢٥.سميرة العتيبي، ومريم اللحياني (٢٠١٥). التنافر المعرفي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى وطالباتها. مجلة العلوم الاجتماعية، ٤٣(٢)،٥٤-١٠١.

٢٦.سناء مصطفى. (٢٠٢٣). التنافر المعرفي وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلبة السنة الأولى المشتركة في ضوء بعض المتغيرات في جامعة حفر الباطن. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج،١١٤(١١٤)، ٤٤٩-٤٨٨.

٢٧.سها نصر(٢٠١٩). التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس والجنسية ومستوى التحصيل الأكاديمي والعمر. رسالة ماجستير منشورة. جامعة اليرموك.كلية التربية.

٢٨.شهدان عثمان (2024) .التجول العقلي كمتغير وسيط بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي .مجلة كلية التربية أسيوط، ٤٠(٢)،١-٦٩.

٢٩.صالح درادكة (٢٠١٩). تنظيم الذات الأكاديمي: انتشاره ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة الجامعيين في السعودية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٩(٢٥)، ١٥٠-١٦٢.

٣٠.عادل السلمي(٢٠٢٠).التعثر الدراسي لدى الطالب الجامعي: الأسباب والمقترحات .مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٣١)،١١٥-١١٨.

٣١.عامر مصباح (٢٠١١). علم النفس الاجتماعي في السياسية والإعلام، دار الكتاب الحديث،الجزائر.

٣٢.عبير القحطاني(٢٠٢٠). منهجية الإستجابة للتدخل المبكر مع الطلاب المتعثرين دراسيا في الصف الأول الإبتدائي . مجلة كلية التربية، ٣٦(٧)، ٣٩٨-٤٤٢ .

٣٣.علاء الدرس، و ايمان فيود (٢٠٢٣). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية السلبية،والتنافر المعرفي، والتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٣(١٢١)، ١٣٧-٢٠٠.

٣٤.عمر العظامات، وعدنان العتوم (٢٠١٨). التنافر المعرفى وعلاقته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الإجتماعى لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٧(٢٢)، ١٤- ٢٨

٣٥.فاطمة حسن(2021).التنافر المعرفي و علاقته بالتحصيل الأكاديمي في الرياضيات لدى عينة من طلاب الصف الأول الإعدادي. مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي بجامعة أسيوط،٤(١)، ١-٣٠.

٣٦.لبنى جديد (٢٠١٦). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بدافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة التعليم المفتوح دراسة ميدانية على عينة من طلبة رياض الأطفال في جامعة تشرين. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، ٣٧(٢)،٧١-٩١.

٣٧.ليلي الكندية(٢٠١١). كيف نواجه مشكلة التأخر الدراسي. مجلة رسالة التربية بمحافظة مسقط ،(٣٢)، ١٣١ -١٢٢.

٣٨.ماجد عيسى، و وليد خليفة(٢٠١٨). فعالية برنامج قائم على التعلم الاستراتيجي في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٣٤(٣)، ٥٠٠-٥٦٧.

٣٩.ماهر أبو هلال، وفدوى المغيربي(٢٠١٤).مدخل إلى علم النفس . ط ٨ .دار الكتاب الجامعي. الإمارات العربية المتحدة.

٤٠.مثال 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 التربية جامعة بورسعيد. (٢٧)، ٧٤-١٣٨.

٤١.محمد زغيبي(٢٠٢4). نموذج بنائي للعلاقات السببية بين التجول العقلي واليقظة العقلية والإخفاق المعرفي لدى طلبة الكلية الجامعية ، مجلة كلية التربية بالحديدة اليمن،١١(٢)،1291-1354.

٤٢.محمد سعيد، ومروة بغدادي. (٢٠٢٢). النموذج السببي لتأثير التنافر المعرفي والتجول العقلي وإعاقة الذات الأكاديمية في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية بجامعة بني سويف. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٢(١١٧)، ٤١-٦٠.

٤٣.محمد الهيتي، علي حسين، شيماء إبراهيم ، ومحمد طه(٢٠٢٣). التنافر المعرفي وعلاقته بتنظيم الذات لدى طلبة الجامعة. مجلة لارك، ١٥(٢)، ٦٨٦-٦٥٤.

٤٤.محمود موسى(٢٠١٩).نمذجة المعادلة البنائية للعلاقات بين التنافر الوجداني والإجهاد المعرفي والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة قناة السويس في ضوء أليات التصحيح الالكتروني.

٤٥.مرفت عبد الرحيم (٢٠٢١). التجول العقلي وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات لدي طلاب المرحلة الثانوية بالوادي الجديد. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة الوادي الجديد، ١٣(٣٦)، ٥٥-٧٦.

٤٦.مصطفي منصوري(٢٠١٥).التأخر الدراسي: أسبابه،آثاره،وطرق علاجه". الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

٤٧.موسى الشقيفي(2022) .مستويات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتعثرين دراسيا بجامعة أم القرى فرع القنفذة .مجلة القراءة والمعرفة، ٢٢(٢٥٢)،١٥-٤٢.

٤٨.نجوى واعر(٢٠١٨).اختلاف مستوي الإجهاد التعلمي باختلاف النوع الاجتماعي والفرقة الدراسية والتخصص الأكاديمي لدي طلاب التربية بالوادي الجديد.المجلة المصرية للدراسات النفسية،٢٨(٩٩)،٤٢٩-٤٥٨.

٤٩.نوال شرف(٢٠١٨).استراتيجية مقترحة لمعالجة التعثر الدراسى لطلاب قسم التربية الفنية عن اقرانهم من الاقسام الاخرى في المقررات التربوية بكلية التربية النوعية جامعة المنوفية.المجلة العلمية لكلية التربية النوعية،١، ١٥٥-١٩٨.

٥٠.هبة المصري(٢٠٢٢).التجول العقلي واخلوف من الفشل أألكادميي لدى طالب الدراسات العليا (طالب الدبلوم العام – طالب الدبلوم الخاص) دراسة مقارنة.مجلة الإرشاد النفسي،٧٠(٢)،٢٩٩-٢٣٤.

٥١.هيبه محمود (٢٠٢٤). التنافر المعرفي والملل الاكاديمى كمنبئين بصعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، ٢١(١٢٠)، ١-٨٨.

٥٢.وليد خليفة، وأحمد علي (٢٠٢٤). التنبؤ بالتجول العقلي في ضوء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والقلق الأكاديمي لدى طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الازهر. مجلة كلية التربية بتفهنا الأشراف، ٢(١)،٢٩-٨٥.

٥٣.ياسر الريس(٢٠١٩).التعثر في التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي (الأسباب والحلول). مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٤(٣)،٦٦٠-٦٩٥.

٥٤.ياسمين كريم (٢٠٢١). التجول العقلي وعلاقته بالسيطرة الانتباهية لدى طلبة الجامعة . مجلة البحوث التربوية والنفسية، ١٨(٧٠)، ٥٠٠-٥٣٣ .

٥٥.يوسف القطامى(٢٠١٢). نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Gafaar, S., Nyaaba, R. A., Anechana, R., & –Abdul Exploring Cognitive Dissonance .(٢٠٢٤)Anhwere, D. K. among Undergraduate Students at the University of Cape Coast: Investigating Resistance and Acceptance in the ١٥Adoption of Technology. Creative Education, , –٢٤٩٩ ٢٥٢٠.
2. Academic .(٢٠٢٠)Adom, D., Chukwuere, J., & Osei, M. Stress among Faculty and Students in Higher Institutions. (٢)٢٨Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities, , 1055- 1064.
3. Ahmad, M. & Khasawneh, S. (2021). The level of cognitive dissonance among students with learning disabilities in English from point of view of teachers. Science and Education Journal, 2(11) ,577-59.
4. Perceived academic .(٢٠١٩)Aihie, O. N., & Ohanaka, B. I. stress among undergraduate students in a Nigerian University. Journal of Educational and Social ،(٢)٩Research,56-66.
5. J. O., Akinboye, D. O., & Adeyemo, D. A. ،Akinboye –Coping with stressin life and workplace.Stirlin .(٢٠٠٢) .Horden Publishers (Nig.) Ltd
6. Almarzouki,A.(2024).Stress, working memory, and academic performance: a neuroscienceperspective.Strees ,27(1),1-8.
7. The effect of stress on .(٢٠٢٣ALZukari, R.&Gallo, K.(academic achievement.Hawaii university international conference,Science, Technology,Engineering,Arts,Mathematics & .Education.Honolulu.Hawaii

8. mind – ١Chapter .(٢٠٢٠)Barnett, P. J., & Kaufman, J. C. wandering: Framework of a lexicon and musings on creativity. In D. D. Preiss, D. Cosmelli, & J. C. Kaufman Eds.), Creativity and the wandering mind.Academic) .Press3-23.

9. Blanchard, N., Bixler, R., Joyce, T., & D' .(٢٠١٤)Mello, S. ased detection of mind wandering b–Automated physiological Matu, K. E. Boyer, M. –during learning. In S. Trausan Crosby, & K. Panourgia (Eds.), Intelligent Tutoring Systems Springer International Publishing,٨٤٧٤,٥٥– .٦٠

10. The Cognitive .(٢٠٠١)Cassel, R.; Chow,P. ; & Reiger, R. nce Test.(DISS). Chula Vista,California, Project Dissona .Innovation

11. Cognitive Dissonance: Analysis of " (٢٠٢٣)Crespo, Marcus the Theory," Themis: Research Journal of Justice Studies and Forensic Science,١١(1) ، 5-8.

12. de la Fuente, J., Amate, J., GonzáM. C., ،Torres–lez Artuch, R., Garcí .(٢٠٢٠)Torrecillas, J. M., & Fadda, S. –a regulation and regulatory teaching –Effects of levels of self on strategies for coping with academic stress in .undergraduate students ،١١Frontiers in Psychology (٢٢),1-16.

13.

14. Deng,Y, Cherian, J, Khan ,N.U. N, Kumari,K. Sial ،,M.S, Comite,U.Gavurova B, Popp ،,.J (2022).Family and Academic Stress and Their Impact on Students' Depression Level and Academic Performance. Front Psychiatry,16(13),1-16.

15. andering W .(٢٠٢٠)Dias da Silva, M. R., & Postma, M. minds, wandering mice: Computer mouse tracking as a

method to detect mind wandering. Computers in Human ١١٢Behavior, (١٠٦٤٥٣),1-12.

16. Analysis of .(٢٠١٤)Duru, E., Duru, S., & Balkis, M. relationships among burnout, academic achievement, and .gulationre-self Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, (٤)١٤, ١٢٨٤-١٢٧٤.

17. Mind Wandering as a Result of Failed .(٢٠٢١)Etherton, K. regulation: An Examination of Novel Antecedents -Self Doctoral dissertation, Wright State University]. OhioLINK] .nd Dissertations CenterElectronic Theses a

18. A Theory of cognitive dissonance. .(١٩٥٧)Festinger, L. Stanford, CA: Stanford University Press

19. Behavioral Support for Opinion .(٢٠٠٢)Festinger, L. .Change. Public Opinion Quarterly ٢٦٧٢٦٣/١٠.١٠٨٦https://doi.org/

20. Effects of academic stress on .(٢٠٢٤)Gobena, G. A. students'academic achievements and its implications for (١)٩their future lives. Anatolian Journal of Education, , 113-130.

21. Golchert,J. Smallwood ،,J.Jefferies ،,E . Seli ،,P. ، Huntenburg,J .M. Liem ،, F. Lauckner ،,M.Oligschl ،ä ger,S. ، Bernhardt,B.C. Villringer,A. &Margulies,D . .S (2017). wandering -Individual variation in intentionality in the mind mode, -state is reflected in the integration of the default parietal, and limbic networks. Neuroimage-fronto,1(146),226-235.

22. Mind Wandering: Mechanism, (٢٠١٨)Gong, Z. and Ding, Y. .Function, and Intervention ،Psychology ٩ ,٢٦٦٢- ٢٦٧٢.

23. Gunnare, C. E.(2024) . "A Phenomenological Study of Cognitive Dissonance in Colllege Classroom Settings.digital repository.

24. Stress and depression. Annual Review .(٢٠٠٥)Hammen, C. ١of Clinical Psychology, , 293-319.

25. Complexity Predict Dishonest –Does Self .(٢٠١١)Heath, W. Behavior Via Cognitive Dissonance?. Master Thesis. .Faculty.Georgia Southern University Graduate

26. Students .(٢٠٢٠)Hess, R. S., & Copeland, E. P. 'stress, coping strategies, and school completion: A longitudinal ، (٤)٣٤perspective. School Psychology Quarterly , –٣٨٩. ٤٠٤

27. Ramli,N.H, Alavi,M .Mehrinezhad ،,S . adiA, Ahm,.A(2018). Regulation among University –Academic Stress and Self Students in Malaysia: Mediator Role of Mindfulness. Behav Sci (Basel),8(1),1-15.

28. Browne, E., Spencer, S. J., Zanna, M. P., Zanna, –Hoshino the On .(٢٠٠٥)A. S., Kitayama, S., & Lackenbauer, S. cultural guises of cognitive dissonance: The case of Easterners and Westerners. Journal of Personality and ،(٣)٨٩Social Psychology , 294– .٣١٠

29. –Detecting mind .(٢٠٢٠)Jang, D., Yang, I., & Kim, S. g wandering from eye movement and Oculomotor data durin ١٠learning video lecture. Education Sciences, (٣),1-13.

30. Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, –Kaltiala Bullying, depression, and .(٢٠٠٠)A. suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. British Medical Journal, ،(٧٢٥٧)٣٢١ ,٦٥٠–٦٤٦.

31. A wandering mind .(٢٠١٠Killingsworth ,M,.A.&Gilbert, D.T.((٣٣٠)١٢is an unhappy mind. Science, , 932- 972.

32. The Influence Factors .(٢٠١٢)Lin, P. C., & Huang, Y. H. on Choice Behaviour Regarding Green Products Based on

urnal of Clean the Theory of Consumption Values. Jo
٢٢Production, , 11-18.

33. Life stress and .(٢٠١٤)C. -H., & Huang, Y.-Lin, S.
.academic burnout Active Learning in Higher
Education ،(١)١٥ , 77-90.

34. Lopez, A, CaffòThe .(٢٠٢٣)A.O, Tinella, L.& Bosco, A. ،
ionnaire: content, four factors of mind wandering quest
،(٢)٣٠construct, and clinical validity. Assessment, , ٤٣٣–
٤٤٧.

35. Masood,U.,Level .(٢٠٢٣Rehman,M.U.,Shah,S.J.,&Bano,S.(
of Academic Stress and its Influence on the Academic
Achievements of Students at Mirpur University of Science
Technology.Sir Syed Journal of Education & Social and
(١)٦Research,, 169-175.

36. Masood,A .Kamran ،,K .Shahzada ،,Q . ،&Farzana A.(2018).
Anger, impulsivity, academic stress and suicidal risk in
suicide ideators and normal cohorts. Journal of Behavioral
Sciences,28(2),21-37.

37. Dissonance can be reduced in one .(٢٠١٨)McLeod, S. A.
of three ways : Forced Compliance Behavior. Simply
.Psychology

38.

39. Adrift in the stream of .(٢٠١٠)McVay, J. C., & Kane, M. J.
thought: The effects of mind wandering on executive control
d working memory capacity. In A. Gruszka, G. Matthews, an
،(.B. Szymura (Eds & Handbook of individual differences in
cognition: Attention, memory, and executive control .
Springer Science + Business Media,٣٢١–٣٣٤.

40. Montecinos, S. C. (2020). New Perspectives on Cognitive Dissonance Theory. PhD in Psychology, University of Stockholm, Sweden.

41. The costs .(٢٠١٣)Mooneyham, B. W., & Schooler, J. W. .wandering: A review–and benefits of mind Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de exp psychologieé rimentale,11(1)18-67.

42. Morvan, C., & O'A theory of cognitive .(٢٠١٧)Connor, A. J. dissonance. In A Theory of Cognitive Dissonance. ٩٧٨١٩١٢٢٨٢٤٣٢/١٠.٤٣٢٤https://doi. org/

43. Cognitive .(٢٠٢٣)Nikula, A., Kourti, I., & Papageorgiou, A. r Education: The Impact of Conflicting Dissonance in Highe Beliefs and Behaviors on Student Engagement. Educational ،Psychology Review35, 55-72.

44. .(٢٠٢١)Noreen, S., Ghayas, S., Khalid, S., & Awan, S. M. Construction and validation of academic stress scale for ،(٢)٣٨ents. Pakistan Journal of Education university stud, 1-24.

45. Nurgitz, R.(2019). "Mind Wandering and Academic Success: Insight into Student Learning and Engagement" . Electronic Theses and Dissertations. 7828.

46. .Pachai, A. A., Acai, A., LoGiudice, A. B., & Kim, J. A The mind that wanders: Challenges and potential .(٢٠١٦) benefits of mind wandering in education. Scholarship of ،Teaching and Learning in Psychology2(٢) ،١٣٤–١٤٦.

47. The .(٢٠٢٠)Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. econdary school and higher impact of stress on students in s education.International Journal of Adolescence and Youth, (١)٢٥, 104-112.

48. Ragusa A, GonzáBernal J, Trigueros R, Caggiano V, -lez Minguez LA, Obreg-Navarro N, Minguezón AI and -Effects of academic self (٢٠٢٣)Ortega C -Fernandez ulation on procrastination, academic stress and anxiety, reg resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. Front. Psychol. ١٤:١٠٧٣٥٢٩

49. Randall, J. G., Hanson, M. D., & Nassrelgrgawi, A. S. nobody is watching: Self Staying focused when .(٢٠٢٢)- regulatory strategies to reduce mind wandering during self- .directed learning Applied Psychology: An International (٤)٧١Review, , ١٤٢٨-.١٤٦٤

50. Rehman ,M.,Shah,S.&Bano,S.(2023).Level of Academic Stress and its Influence on the Academic Achievements of Students at Mirpur University of Science and Technology.Sir Syed Journal of Education & Social Research,6(1),169-175.

51. .Schubert, AL., Frischkorn, G.T., &Sadus, K et al. (٢٠٢٤) factor scale .Behav-The brief mind wandering three. ٥٦,٨٧٢٠Res,-.٨٧٤٤

52. C. -F., & Lin, W.-B., Chong, S. S., Chen, H.-Sheu, H. Academic Stress Scale [Database record]. APA .(٢٠١٤) .PsycTests

53. Shimimol, P. S., & Kaya, M. P. (2017). The relationship between cognitive dissonance and achievement in Mathematics among higher secondary school students. Journal for interdisciplinary Studies, 4(36), 664-6645.

54. Simor, P., Nemeth, D., Vékony, T., Csifcsak, G., Farkas, B. C., & Brezó .czki, B(2024).Mind wandering during implicit EEG activity learning is associated with increased periodic and improved extraction of hidden probabilistic patterns.1-35.

55. An Analytical Study of Intelligence, .(٢٠١٢)Singh, N. Interest, Learning Style and Educational Problems in Relation to Academic Achievement of Backward Students. onal Institute, Deemed University Dayalbagh Educati Dayalbagh, Agra for partial fulfillment of requirement for the . .Degree of Doctor of Philosophy in Education

56. (٢٠١٧)Sperling, R. , Reeves, P. , Gervais, A. and Sloan, J. arning Regulated Le-Development and Validation of the Self .Test Anxiety Scale ،Psychology .٢٣٢٠-٢٢٩٥ ،٨

57. Sukmayad,V.& Yahya,A.(٢٠٢٠).A Review of Cognitive Dissonance Theory and Its Relevance to Current Social Issues.MIMBAR Jurnal Sosial dan Pembangunan, 36(2),480-488.

58. Regulation, Mind -Self .(٢٠٢٠)Sullivan, Y.W., & Davis, F.D. Wandering, and Cognitive Absorption During Technology .Use .Hawaii International Conference on System Sciences

59. Taatgen,N.,Vugt,M.,Daamen,J.,Katidioti,I.,Huijser,S.&Borst,J.(2021).The resource-availability model of distraction and mind-wandering.Cognitive Systems Research,68,84-104.

60. Parra, J. M., Lirola, M. J., -Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar GarcíP-Luengo, A. V., Rocamora-aérez,P., & LóLiria, -pez The influence of teachers on motivation and .(٢٠٢٠)R. academic stress t on the learning strategies of and their effec university students. International Journal of Environmental ،(٢٣)١٧Research and Public Health, , ٩٠-٨٩.

61. Cognitive Dissonance (٢٠٢٣)Tueanrat, Y.& Alamanos, E.. Theory: A review. In S.Papagiannidis (Ed), TheoryHub .Book

62. Academic stress, academic .(٢٠٢٠)J. ،Tus motivation, and its relationship on the academic performance of the senior high school

students.Asian Journal of Multidisciplinary ،(١١)٨Studies,, ٣٧-٢٩.

63. -Self (٢٠٢١)X and Chen C Wang T, Cao Z, Zhong Regulation Failure? The Influence Mechanism of Leader Reward Omission on Employee Deviant Behavior. Front. Psychol,١٢ ,٥٥٨-٢٩٣.

64. Welhaf MS, Mata J, Jaeggi SM, Buschkuehl M, Jonides J, daily wandering in-Mind .(٢٠٢٤Gotlib IH, Thompson RJ.(life in depressed individuals: An experience sampling study. (٣٦٦)١J Affect Disord,,244-253.

65. College .(٢٠٢١)Yang, C., Chen, A., & Chen, Y. students' ١٩-stress and health in the COVID paration pandemic: The role of academic workload, se ،(٢)١٦from school, and fears of contagion. PloS one, .٠٢٤٦٦٧٦e

66. .(٢٠١٠)Yusoff, M. S. B., Rahim, A. F. A., & Yaacob, M. J. Prevalence and sources of stress among universitySains Malaysia medical students. The Malaysian journal of ،(١)١٧iences:MJMS, medical sc, 1-30.

67. Zaier, A. White College Students .(٢٠٢٣)Maina, F. & ' Cognitive Dissonance When Taught by Immigrant Professor of Color. In: Gutman, M., Jayusi, W., Beck, M., Bekerman, Z. (eds) To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture . .Springer, Cham

68. -Mind .(٢٠٢٤)Zanesco, A. P., Denkova, E., & Jha, A. P. creases in frequency over time during task wandering in analytic -participant meta-performance: An individual .review.Psychological Bulletin .Advance online publication