The Relative Contribution of Cognitive Biases and Mind Wandering as Predictors of Academic Mindset among Students of Faculty of Education

Dr. Mervat H. Fathi
Assistant Professor, Department of Educational Psychology
Faculty of Education, Helwan University, Egypt
mervathassan106@gmail.com

Received: 7-5-2024 Revised: 18-5-2024 Accepted: 21-5-2024
Published: 4-6-2024

DOI: 10.21608/jsre.2024.287950.1688
Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_356077.html

Abstract

The aim of the current research is to reveal the nature of the correlation between cognitive biases and academic mindset, as well as the correlation between mind wandering and academic mindset, and to reveal the relative contribution of both cognitive biases and mind wandering in predicting academic mindset. The research sample consisted of (347) male and female students at the Faculty of Education, Helwan University, in the first semester of the academic year 2023/2024, with an mean age of (19.4) years and a standard deviation of (1.56) years. The research tools consisted of a cognitive biases scale, and a scale mind wandering, and the academic mindset scale, and the research results found negative correlations between some components of the academic mindset and cognitive biases among College of Education students, while there are no relationships with regard to all dimensions of cognitive biases and both academic entitlement and academic achievement goals as one of the components of academic mentality. It also found that there are statistically significant negative correlations between mind wandering and the dimensions of academic mentality (academic motivation, academic self-vitality, beliefs in intelligence and academic ability, and academic hope), while there is no Statistically significant correlations between mind wandering and both dimensions of academic entitlement and academic achievement goals. The results also revealed that some academic components can be predicted through both (some cognitive biases) and some dimensions of mind wandering.

Keywords**:** *Cognitive Biases, Mind Wandering, Academic Mindset.*

الإسهام النسبى للتحيزات المعرفية والتجول العقلي فى التنبؤ بالعقلية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية

د. ميرفت حسن فتحى
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية ، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية
mervathassan106@gmail.cim

المستخلص:

هدف البحث الحالى إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين التحيزات المعرفية والعقلية الأكاديمية ، وكذلك العلاقة الارتباطية بين التجول العقلى والعقلية الأكاديمية، والكشف عن الإسهام النسبى لكل من التحيزات المعرفية والتجول العقلى فى التنبؤ بالعقلية الأكاديمية، وتكونت عينة البحث من (٣٤٧) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة حلوان من الشعب الأدبية والعلمية فى الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى ٢٠٢٤/٢٠٢٣ ، بمتوسط عمر قدره (١٩,٤) عامًا، وانحراف معيارى قدره (١,٥٦) عامًا، وتكونت أدوات البحث من: مقياس التحيزات المعرفية (إعداد الباحثة)، ومقياس التجول العقلى (إعداد الفيل، ٢٠١٨)، ومقياس العقلية الأكاديمية (إعداد الباحثة)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية سلبية بين مكونات العقلية الأكاديمية(الدافعية الأكاديمية- الحيوية الذاتية الأكاديمية- معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية- الأمل الأكاديمى) والتحيزات المعرفية لدى طلاب كلية التربية، بينما لا توجد علاقات فيما يتعلق بجميع أبعاد التحيزات المعرفية (التحيز السلبى وإصدار الأحكام – التحيز الذاتى – التحيز التأكيدى- القفز إلى الاستنتاجات – الدرجة الكلية للتحيزات المعرفية) وكل من الاستحقاق الأكاديمى وأهداف الإنجاز الأكاديمية كأحد مكونات العقلية الأكاديمية، كما توصلت إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التجول العقلى وأبعاد العقلية الأكاديمية (الدافعية الأكاديمية، الحيوية الذاتية الأكاديمية، معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية، والأمل الأكاديمى)، بينما لا توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين التجول العقلى وكل من البعدين الاستحقاق الأكاديمى وأهداف الإنجاز الأكاديمية، كما توصلت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ ببعض مكونات الأكاديمية من خلال كل من (بعض التحيزات المعرفية) وبعض أبعاد التجول العقلى، واستنادا إلي الاطار النظري ونتائج البحوث والدراسات السابقة ونتائج البحث الحالي تم تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: التحيزات المعرفية ، التجول العقلى ، العقلية الأكاديمية.

الإسهام النسبى للتحيزات المعرفية والتجول العقلي فى التنبؤ بالعقلية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية

مقدمة:

تعد المرحلة الجامعة من أهم المراحل التى يمر بها الطالب ؛ لأنها تؤهل الطالب للمستقبل وللحياة العملية، ويكون التفاعل أكبر فى تلك المرحلة، كما يرتقى تفكيره بدرجة أكبر ويصبح أكثر قدرة على مواجهة الضغوط والمشكلات، وكل طالب يأتى للجامعة يحمل معه أفكاره ومعتقداته الخاصة به والتى تنعكس على سلوكياته، وقد تكون تلك المعتقدات عائقاً أمام اندماج الطالب فى الحياة الجامعة نتيجة تحيزه لبعض الأفكار أو نتيجة خبراته السابقة التى اكتسبها فى التعليم قبل الجامعى.

ويرتبط التحيز المعرفي **cognitive bias** بتجهيز المعلومات، وبالطريقة التي يعالج بها الأفراد أنواعاً معينة من المعلومات أكثر من غيرها، وقد تنشأ التحيزات من عمليات معرفية مختلفة يصعب التمييز بينها، فالتحيزات المعرفية هى خطأ في التفكير يحدث نتيجة معالجة أو تفسير معلومة معينة بشكل خاطئ؛ بمعنى أنه غالبا ما تكون هذه الأخطاء نتيجة محاولتنا لتبسيط معالجة المعلومات على ضوء خبراتنا ومعارفنا التي تشغل حيزاً عريضاً فى أذهاننا، والتي لا نعلم غيرها، وفي الغالب أيضا لا نود معرفة ما يتصادم معها نتيجة لبعض الدوافع العاطفية والأخلاقية عند الفرد والتأثير الاجتماعى (Buck, Pinkham, Harvey & Penn,2016; Hilbert, 2012).

وفي علم النفس المعرفي يتم تحديد التحيز بشكل أكثر دقة من خلال مفهوم الاستدلال، فمن المتفق عليه بشكل عام أن غالبية القرارات لدى البشر يتم اتخاذها دون وعي، وبدون استخدام أساليب استدلالية معقدة، حيث لا يوجد لديهم الوقت الكافي أو أنهم يكونوا محدودين في قدراتهم على معالجة المعلومات، واتخاذ قرارات عقلانية حقيقية، ولكنهم يستخدمون أساليب استدلالية مبسطة، وفي معظم الأحيان تكون نتيجة استخدام الاستراتيجيات الارشادية السريعة جيدة، ولكن قد تكون غير جيدة في بعض الأحيان مما يؤدي إلى أخطاء في الحكم؛ وهي التي يشار إليها بشكل شائع بالتحيزات المعرفية (محمود، ٢٠٢٠).

وتعد التحيزات المعرفية شكلًا من أشكال التفكير التي تؤثر في قدرة الفرد في التقييم، وتزيد من الأحكام الخاطئة كدليل على وجود ضعف في التفكير، والتعامل مع الآخرين في مواقف التفاعل الاجتماعي المختلفة (Ronada, 1998).

ولقد أوضح الحوشى ، مصيلحى، وحسن (٢٠٢٢) خصائص الطلاب ذوى التحيز المعرفى فى الآتى:

- الذاتية وعدم الموضوعية.
- تعصب الفرد لأفكاره أو أراء مجموعته التى ينتمى لها.
- توقع النتائج فى ضوء المنفعة الذاتية والمصلحة الشخصية.
- السرعة فى معالجة المعلومات واختزالها وتخزينها بشكل خاطىء.
- التسرع فى اتخاذ القرارات المستندة لتصورات وتوقعات غير منطقية لا عقلانية.

وأشار الحمورى (٢٠١٧) أن نتائج الأبحاث التى أجريت على مدار عدة عقود تؤكد على العلاقة السببية بين عناصر طيف التحيزات المعرفية من جهة وعدد من الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب والرهاب الاجتماعى والعدوان والذهان ، والإدمان وغيرها من الاضطرابات النفسية كالوساوس القهرية ، والسلوكيات القسرية، والخوف المرضى من الحيوانات، وقلق ما بعد الصدمة، وكذلك اضطرابات القلق المعمم من جهة أخرى.

وأوضح العلوانى والعتوم (٢٠١٩) أن التحيزات المعرفية هى الأخطاء الإدراكية التي يقع فيها الفرد نتيجة لممارسات غير صحيحة لعمليات الاستدلال العقلي ، مما تؤدي إلى إصدار أحكام وقرارات خاطئة. إن فهم التحيزات المعرفية ومحاولة منع آثارها السلبية من شأنه العمل على تحسين عملية الاختيار، وعملية التقييم للعمليات العقلية والتفكير بشكل جيد، حيث تؤثر التحيزات المعرفية بشكل سلبي في نتائج القرار، والممارسات الحياتية، والسلوك المعرفي، وعمليات الذاكرة والتذكر. وتحدث التحيزات المعرفية بسبب القيود في القدرة الإدراكية البشرية على استيعاب جمع المعلومات المتاحة بشكل صحيح ومعالجتها، مما يؤدي بالفرد إلى إصدار قرارات متحيزة ؛ نتيجة لعوامل إدراك فردية أو عوامل خارجية.

والانتباه ليس ضروريًا فقط في الحياة الدراسية بل يكون مهمًا في كل أمور حياتنا، فهو يساعد على إدراك وفهم العالم من حولنا والتكيف معه بكفاءة وفاعلية، ويساعد تركيز الانتباه على الرؤية الصحيحة لجميع ما حولنا والاستفادة من الخبرات السابقة، والتعامل مع المواقف المختلفة بشكل إيجابي، وكلما زاد مستوي اليقظة الذهنية لدى المتعلمين كلما زاد لديهم القدرة على الانتباه والتركيز على الأحداث الراهنة وعدم إصدار الأحكام، وزيادة القدرة على ضبط الذات والتغلب على المشكلات النفسية التي قد تعوق تحصيلهم الدراسي والإدارة الإيجابية للذات وعدم الانشغال بأمور جانبية تقلل من مستوى تحصيلهم وبالتالي يقل لديهم مستوي التجول العقلى(حسن ، ٢٠٢١)، وتعد مشكلة التجول العقلى من المشكلات التى تحظى باهتمام الباحثين التربويين والنفسيين نظراً لانعكاساتها السلبية على العديد من المتغيرات لدى الطلاب مثل مهارات حل المشكلات ومهارات الفهم القرائى والاندماج النفسى والمعرفى والعبء المعرفى والأداء الأكاديمى للطلاب (الفيل، ٢٠١٨).

ومما يزيد من خطورة التجول العقلي في السياق الأكاديمي حقيقة أن الأنشطة التعليمية مثل

حضور المحاضرات أو الاستذكار تتطلب بالضرورة تركيز الانتباه بشكل مطول مقارنة بأنشطة الحياة اليومية الأخرى، وعلاوة على ذلك فإنه قد يترتب على إخفاقات الانتباه أثناء المهام التعليمية المتطلبة للانتباه تبعات أكثر خطورة من حدوث تلك الإخفاقات أثناء أنشطة الحياة اليومية الأخرى التي تتسم بالبساطة والتكرار، فقد وجدت علاقة سالبة بين التجول العقلي أثناء القراءة وأثناء الإصغاء إلى المحاضرات وأداء الأفراد على المهام المرتبطة بتلك النشاطات، إذ توصلت عدة دراسات إلى ارتباط التجول العقلي بتدني الفهم القرائى(Soemer & Schiefele, 2019)

ويؤثر التجول العقلى سلبيًا على أداء الطلاب خاصة فيما يتعلق بالنواحى الأكاديمية؛ ويسبب اخفاقات معرفية عديدة تتعلق بالانتباه والإدراك والذاكرة، ويسبب التجول العقلى التفاعل البطىء مع المثيرات مما يزيد من زمن رد الفعل، ويؤدى إلى ضعف الأداء خاصة فى المهام التى تتطلب تركيز عقلى، مما ينعكس بالسلب على قدرة الطلاب على اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

وهناك ما يسمى بالعقلية الأكاديمية التى تشير إلى معتقدات الطلاب حول قدراتهم وانفعالاتهم ومعارفهم ، والتى تؤثر بشكل كبير على السلوكيات الأكاديمية للطلاب، وتعبر عن معتقدات الطلاب المرتبطة بثبات القدرات أو إمكانية تطويرها أو تحسينها، فقد يعتقد الطالب أن ذكائه وقدراته التى يمتلكها ثابتة لا يمكن تغييرها، وبالتالى لا يبذل جهداً كبيراً عند أدائه للمهام، وتكون دافعيته منخفضه، ويكون مثابرته ضعيفه، ويستخدم استراتيجيات تعلم سطحية، بينما الطالب الذى يعتقد أن ذكائه وقدراته العقلية نمائية يمكن تطويرها وتحسينها نجده يبذل جهداً كبيراً فى أداء المهام، ويحاول تطوير ذاته، ويكون لديه ثقة بالنفس ودافعيته الداخلية مرتفعة.

وطبقاً لدويك Dweck(2016) تشمل العقلية معتقدات الأفراد التى يمتلكونها حول ذكائهم ، قدراتهم، وشخصيتهم ، كما أشار Ormord(2017) أن العقلية تتضمن الأفكار، المعتقدات، الانفعالات ، الدوافع ، والمقاصد، كما تشير العقلية الأكاديمية إلى معتقدات الطلاب حول قدراتهم ومعارفهم وانفعالاتهم التى تسهم فى نجاحهم الأكاديمى(محمود، ٢٠١٨)، وتعد دراسة مكونات العقلية الأكاديمية لها أهمية كبيرة حيث إنها تساعد الطالب على تنميته قدراته وتجعله يبذل جهداً أكبر ويتعلم مهارات جديدة وذلك فى حالة اعتقاده أن قدراته العقلية قابلة للتطوير، لكن عندما يكون لديه قناعة بأن قدراته ثابتة لا تتغير نجده يستخدم استراتيجيات تعلم سطحية، ويكون لديه دافعية منخفضة ويبذل جهد ضعيف لاعتقاده بعدم جدوى بذل مجهود كبير، وبالتالى لا يكتسب مهارات جديدة.

ولقد اهتمت بعض الدراسات بدراسة مكونات العقلية الأكاديمية لدى الطلاب؛ وخاصة طلاب الجامعة، مثل دراسة محمود (٢٠١٨)، ودراسة خليفة (٢٠٢٣) ، وكذلك اهتمت بعض الدراسات بمعرفة الفروق فى مكونات العقلية الأكاديمية بين الطلاب مثل الفروق بين الذكور والإناث، أو الفروق بين الطلاب وفقاً للمستوى الدراسى، وهكذا.

مشكلة البحث:

تعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل التعليمية التى يمر بها الفرد، وفيها يتم إعداده لمواجهة المجتمع بتحدياته المختلفة، فالتعليم هل السبيل لتطوير المجتمعات وتطورها، وبالتالى لابد من إعداد المعلم بما يتواكب مع تطورات هذا العصر، ولابد أن يكون لديه القدرة على التكيف مع المستحدثات والمتغيرات، وأن يتمتع بالمرونة فى التفكير، والموضوعية عند اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

ولقد أوضحت نتائج عديد من الدراسات أن مستوى الأداء الذي يصل اليه الطالب لا يتوقف عند قدراته العقلية فقط، بل يتأثر هذا المستوى بمتغيرات متعددة منها الدافعية، والانفعالية والاجتماعية والاقتصادية، و النجاح الأكاديمي الذي يحققه الطالب يعتبر مهماً للطالب وللمؤسسة التعليمية لان الطالب يحقق من خلال تعليمه الأكاديمي المتميز والمتطور طموحه المهني والاجتماعي والاقتصادي (جميل والسباب، ٢٠٢٠) ، ويعد التحيز المعرفي نموذجا لحل مشكلات الأفراد بشكل غير منطقي إذ ينشأ الفرد واقعاً موضوعيا واجتماعيا خاصا به للمدخلات الخاصة به وقد لا يكون الهدف منه فرض سلوكه في العالم الاجتماعي فقد يؤدي التحيز المعرفي إلي تشويه الإدراك الحسي والحكم غير الدقيق والتفسير غير المنطقي والاعقلانى على نطاق واسع، فالتحيز المعرفي هو معالجة للمعلومات عند الإنسان عندما يقتصر الحدود العقلية له (شهدة، ٢٠٢٢).

وتكمن خطورة التحيز المعرفي في كونه موجودا لدي الأفراد ويؤثر بشدة في سلوكياتهم وقراراتهم والقدرة على حل المشكلات، إلا أن الأفراد لا يكتشفونه بسهولة، وترتبط هذه الصعوبة بأن حدوث استبصار لدى الفرد بوجود تحيز فى أفكاره يقوده إلى فقد الثقة فى موضوعية آرائه، والتى تسمى بالواقعية الساذجة والتى تؤثر بشكل واسع فى قدرة الفرد على اتخاذ القرار وحل المشكلات والتفاعلات مع العالم الخارجى(Beck, 2008) ، ولقد توصلت دراسة مصطفى (٢٠١٨) إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة بين متغير الصمود الأكاديمى والتحيز المعرفي وأبعاده (القفز إلى الاستناجات- تحيز جمود المعتقدات – تحيز الانتباه للمهددات- التحيز للعزو الخارجى- المشكلات المعرفية الاجتماعية – المشكلات المعرفية الذاتية – السلوك الآمن)، بينما كان معامل الارتباط بين الامتنان والصمود الأكاديمى موجباً.

والتحيز المعرفى لا يعتبر عجزاً معرفياً يؤدى إلى انخفاض السرعة أو الأداء أثناء القيام بالمهمة العقلية، إنما هو تفضيلات معرفية ناتجة عن أنماط تفكير أو تشوهات تتم بها معالجة المعلومات، وهى ليست مرضية فى حد ذاتها، ولكن يمكن اعتبارها اختصارات عقلية تؤدى إلى قرارات خاطئة، وتظهر لدى الفرد الثقة الزائدة فى الأحكام الخاطئة (Moritz, Mayer- Stassfurth, Endlich, Andreou .& Balzan, 2015).

فالتحيز المعرفى مفهوم لوصف الأداء العقلى الخاطئ في عملية التفكير أو التذكر والتقييم ومعالجة وتغيير المعلومات مما يؤدي إلي آثار واضحة منها اتخاذ قرارات غير دقيقة وتشويه المدركات الحية وتفسيرات غير منطقية وواقعية، ويحدث التحيز المعرفي من خلال قناعة وايمان، وتوقعات سابقة، وراسخة فى عقل الإنسان يتمسك بها الاكثارات إلى أى معلومة جديدة أو مغايرة التى قد تكون أكثر واقعية وعقلانية، فهو مفهوم ضيق يتسم بالتصلب وعدم المرونة والتغيير، وأن الأفراد يحاولون أن يكونوا عقلانين ومنطقيين فى اتخاذ قراراتهم عن أمر ما، ولكن فى حقيقة الأمر تكون قراراتهم عرضة لتحيزات معرفية بالرغم من أن العقل البشرى خلاق، ولكن هذا لا ينفى تعرضه إلى إعاقات وتقييدات تحول دون اتخاذ قرارات منحازة فإن التحيز المعرفى جزء من عمل الدماغ البشرى عامة(شهدة، ٢٠٢٢).

ويميل الإنسان في تفسيره لما يتعرض لو مواقف وأحداث في حياته اليومية إلى الاعتماد على أدلة ووجهات نظر تؤكد معتقداته المسبقة، فيصبح في دائرة مغلقة معزولاً عن الحقائق الخارجية التي لا تلائم معتقداته، وهو ما يمثل انحراف عن العقلانية فى الحكم على المواقف والأحداث، ويؤدى فى النهاية إلى اتخاذ قرارات خاطئة وهو ما يعرف بالانحياز المعرفى ، ويعد الانحياز المعرفي من الأسباب التي تؤدى إلى الإخفاق، واتخاذ قرارات خاطئة؛ وذلك لوجود أفكار وتوجهات وميول ومعتقدات راسخة لدى الفرد تتعارض مع المنطق السليم والتفكير العقلانى(سباق، ٢٠٢٣).

إن فهم التحيزات المعرفية ومحاولة منع آثارها السلبية من شأنه العمل على تحسين عملية الاختيار، وعملية التقييم للعمليات العقلية والتفكير بشكل جيد، حيث تؤثر التحيزات المعرفية بشكل سلبي في نتائج القرار، والممارسات الحياتية، والسلوك المعرفي، وعمليات الذاكرة والتذكر (العلوانى والعتوم، ٢٠١٩).

ويعد التجول العقلى تجربة يومية شائعة يصبح فيها الاهتمام منفصلاً عن البيئة الخارجية المباشرة ويركز على المسارات الداخلية للفكر الإنسانى، يتمثل إلى ميل الإنسان والعقل إلى الإنجراف بعيداً عن المهمة الحالية، نحو الأفكار الداخلية التى لا علاقة لها بهذه المهمة، ويحدث هذا معظم الوقت دون نية أو قصد أو حتى الوعى بالموضوع، فيقلل من الدقة والأداء، علاوة على ذلك يبدو أن التجول العقلى يزداد عند التفاعل مع الأنظمة الآلية للغاية، وهذا يمكن أن يكون بسبب التوهين الحسى الذى تم إنشاؤه خلال المهام المنخفضة، والتى تفصل هذا الموضوع عن بيئته (بهنساوى، ٢٠٢٠).

وأشار كل من Randall (2015) ومحمد(٢٠٢٠) إلي أن التجول العقلي ينتج من نظريات التحكم التنفيذي Theories of Executive Control التي تفسر قدرة الفرد علي التحكم المعرفي وتنظيم الموارد الخاصة من أجل تحقيق الأهداف وإنجاز المهام والقدرة علي حل المشكلات، ويحدث ذلك خاصة عند مواجهة تداخلات أو تشوشات مختلفة.

ويعمل الطلاب ذوو العقليات الأكاديمية الإيجابية بجدية أكبر، ويشتركون في سلوكيات أكاديمية أكثر إنتاجية، ويثابرون على التغلب على عقبات النجاح على عكس الطلاب الذين لديهم عقليات سلبية حول الجامعة أو عن أنفسهم كمتعلمين، من المرجح أن ينسحبوا من السلوكيات الأساسية للنجاح الأكاديمي ويستسلمون بسهولة عندما يواجهون انتكاسات أو صعوبة(Farrington, 2013) ، ولقد وجدت دراسة Janet (2017) علاقة ارتباطية بين مستوى المدرسة والعقلية الأكاديمية حيث وجدت فروق بين تلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية فى العقلية الأكاديمية.

كما أظهرت نتائج دراسة Farruggia, Han, and Solomon (2017) أن الأداء الأكاديمى تأثر مباشرة باستراتيجيات تعلم الطلاب والمثابرة الأكاديمية، وأيضاً تأثر بشكل غير مباشر بعقلياتهم الأكاديمية، فقط الأداء الأكاديمى للطلاب كان له تأثير قوى ومباشر على الاحتفاظ، أيضاً خلفية الطلاب والإعداد الأكاديمى ارتبطت مع الأداء الأكاديمى وبشكل متوسط مع العوامل غير المعرفية.

ويتضح أن الجهود البحثية قليلة فيما يتعلق بدراسة مكونات العقلية الأكاديمية من قبل الباحثين بالرغم من أهميتها فى زيادة دافعية الطلاب وحماسهم تجاه أداء المهام الأكاديمية؛ حيث تؤثر فى قدراته على مواجهة التحديات والصعوبات، والمشاركة والاندماج فى أداء المهام ، ويجب علينا كتربويين العمل على تحسين عقلية الإنماء لدى الطلاب حتى يبذلوا مزيداً من الجهد لمواجهة المعوقات والصعوبات، لذا حرص البحث الحالى على دراسة مكونات العقلية الأكاديمية وعلاقتها بالتحيزات المعرفية والتجول العقلى لدى طلاب كلية التربية، وكذلك إمكانية التنبؤ بمكونات العقلية الأكاديمية من خلال التحيزات المعرفية والتجول العقلى.

ومن ثم تتحدد مشكلة البحث الحالى فى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيزات المعرفية ودرجاتهم على مقياس العقلية الأكاديمية؟
٢- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب الجامعة على مقياس التجول العقلى ودرجاتهم على مقياس العقلية الأكاديمية؟
٣- ما إسهام التحيزات المعرفية فى التنبؤ بالعقلية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة؟

٤- ما اسهام التجول العقلى فى التنبؤ بالعقلية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة؟

أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين التحيزات المعرفية والعقلية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
٢- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين التجول العقلى والعقلية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
٣- التنبؤ بالعقلية الأكاديمية من خلال التحيزات المعرفية والتجول العقلى لدى طلاب الجامعة.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية

- تناول فئة مهمة من فئات المجتمع وهم طلاب الجامعة وخاصة طلاب كلية التربية الذى يقع على عاتقهم مسئولية بناء وتطوير المجتمع فى ظل التحديات الراهنة.
- تناوله لمتغيرات على درجة درجة من الأهمية وخاصة متغير العقلية الأكاديمية التى تناولته قليل من الدراسات ولم يحظ بالاهتمام الكافى من الدراسة.
- توجيه نظر التربويين إلى أهمية متغير التجول العقلى وتأثيره على أداء الطلاب، حتى يمكن بعد ذلك التغلب عليه من خلال البرامج التى تخفضه .
- تناوله لمتغير التحيزات المعرفية وهو أحد المتغيرات المهمة التى تؤثر على تفكير الأفراد وقدرتهم على اتخاذ القرار وحل المشكلات والتفكير بشكل عام.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- تزويد المكتبة العربية بمقاييس على درجة عالية من الموثوقية تستخدم لقياس التحيزات المعرفية والعقلية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
- توجيه نظر معدى البرامج الإرشادية والعلاجية والتدريبية إلى أهمية تنمية مكونات العقلية الأكاديمية لدى الطلاب من خلال البرامج التدريبية التى تساهم فى تحسين تلك المكونات، مما ينعكس بالإيجاب على السلوكيات الأكاديمية لهم.
- يمكن أن تساعد الباحثين فى بناء برامج تدريبية قائمة على مكونات العقلية الأكاديمية والتى تسهم بشكل كبير فى الأداء الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.
- يمكن أن يساعد القائمين على العملية التعليمية على خفض التجول العقلى لدى الطلاب من خلال البرامج التدريبية المختلفة.

مصطلحات البحث:

أولاً: التحيزات المعرفية : Cognitive Biases

تعرف الباحثة التحيزات المعرفية بأنها " أحد أشكال التفكير التى تنتج بسبب أخطاء فى معالجة المعلومات، وتؤدى إلى مجموعة من الأحكام غير المنطقية وأخطاء فى الإدراك واتخاذ قرارات خاطئة

غير عقلانية" ، وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التى يحصل عليها طلاب كلية التربية على مقياس التحيزات المعرفية المعدة لذلك، وتشمل أبعاده:

١- **التحيز التأكيدى:** ويشير إلى قيام الأفراد بالبحث عن أدلة للتأكيد على صحة معتقداتهم وتثبيتها، فهم يميلون إلى سماع المعلومات التى تؤكد أفكارهم ومعتقداتهم فقط بغض النظر عن كونها صحيحة أم خاطئة.
٢- **التحيز السلبى:** ويشير إلى تكوين الفرد لصورة سلبية فى ذهنه عن الآخرين بدل الصورة الإيجابية لهم، فهم يميلوا إلى إعطاء سمات سلبية للأفراد أكثر من السمات الإيجابية عند تكوين انطباع عنهم.
٣- **التحيزات المرتبطة بإصدار الأحكام:** وتشير إلى قيام الفرد بإصدار أحكام لا تستند إلى معايير منطقية أو عقلانية، وخاصة فى المواقف الغامضة التى يتعرض لها الفرد.
٤- **القفز إلى الاستنتاجات:** يقصد بها تحيز الفرد عند جمع المعلومات وتفسيرها وفقاً لمخططات معرفية مشوهة والخروج باستنتاجات حولها.
٥- **العزو الخارجي :** ويقصد به قيام الفرد بعزو أفكاره وحالته الانفعالية إلى مصادر خارجية، وعدم قدرته على اتخاذ القرار واستسلامه للأحداث.

ثانيا: التجول العقلى:Mind Wandering

عرفه الفيل (٢٠١٨) بأنه " تحول تلقائي في الانتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية، وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة بها، " ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها طلاب كلية التربية على المقياس الذى أعده حلمى الفيل (٢٠١٨) وتتبنى الباحثة هذا التعريف.

ثالثا:العقلية الأكاديمية: Academic Mindset

تعرف الباحثة العقلية الأكاديمية بأنها " معتقدات الطلاب حول ذكائهم وقدراتهم العقلية ومعارفهم وانفعالاتهم التى تتعلق بعملية التعلم والأداء الأكاديمى لهم"، ويقاس إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها طلاب كلية التربية على مقياس العقلية الأكاديمية المعد لذلك، وأبعاده .

١- **معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية:** وتشير إلى المعتقدات التى يتبناها الطالب حول قدراته وتأثيرها فى أدائه الأكاديمى واندماجه فى عملية التعلم.
٢- **الدافعية الأكاديمية:** هو الطاقة الداخلية التى توجه سلوك الطالب نحو أداء المهام الأكاديمية بكفاءة وفاعلية.
٣- **الأمل الأكاديمى:** قدرة الطالب على مواجهة الصعوبات والتحديات التى تواجهه فى حياته الأكاديمية من خلال قوة الإرادة وتحمل المسئولية ، وثقته فى قدرته على تجاوز تلك الصعاب وتحقيق الأهداف المنشودة.
٤- **الاستحقاق الأكاديمى:** اعتقادات الطالب غير الواقعية وترتبط بإستحقاقه ما لا يستحقه الآخرون من تفضيلات ومميزات بغض النظرعن مجهوداته، وهذا الاعتقاد يظهر فى شكل سلوكيات غير مرغوبة فى بيئة الدراسة.

٥- أهداف الإنجاز الأكاديمية: وتشير إلى الأسباب الكامنة التى تدفع الطالب نحو المشاركة والإنجاز فى مواقف التعلم المختلفة.

٦- حيوية الذات الأكاديمية: وهى حالة من الشعور الإيجابي بالحماس والنشاط والامتلاء بالطاقة ، والتى تمكنه من تحقيق ذاته أى معرفة ذاته الحقيقية وتطويرها وتنميتها.

حدود البحث :

١- حدود موضوعية: يتحدد البحث الحالى بالمتغيرات التالية وهى: التحيزات المعرفية، التجول العقلى- العقلية الأكاديمية.

٢- حدود بشرية: يتحدد البحث الحالى بطلاب كلية التربية جامعة حلوان من الفرق الأولى إلى الرابعة.

٣- حدود زمانية: تم تطبيق البحث الحالى فى الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

٤- حدود مكانية: تم تطبيق البحث بكلية التربية – جامعة حلوان.

الإطار النظرى ودراسات سابقة:

أولاً: التحيزات المعرفية:

- مفهوم التحيزات المعرفية:

يظهر التحيز المعرفي في عديد من الجوانب المعرفية منها :الانتباه، الذاكرة، التفسيرات، حيث يتميز التحيز الانتباهي في توجيه الانتباه نحو معلومات معينة دون غيرها، وكذلك في الذاكرة والتفسيرات؛ حيث يُظهر الفرد استعداداً أكبر للتشفير والمعالجة للمعلومات السلبية فقط، ويظهر ذلك فى عديد من الاضطرابات العقلية والانفعالية، وتشير معظم الدراسات إلى أن هذه التحيزات تظهر نتيجة التعرض لخبرات سيئة فى الطفولة، والتى تظهر فيما بعد في صورة تحيزات معرفية سلبية، تسهم فى إدراك هؤلاء الأفراد للصعوبات الاجتماعية التي يمرون بها على أنها فشل في النجاح الاجتماعي(فؤاد ، ٢٠٢٠).

عرف العادلى (٢٠١٧) التحيز المعرفى بأنه" مجموعة الأحكام غير المنطقية التي يتخذها الفرد والمستندة إلى معتقدات غير موضوعية وتوقعات ذاتية دون النظر إلى التغيرات المناسبة مما يسبب حالة من التشويه في الإدراك الحسي واتخاذ قرارات تخدم منفعته الشخصية.

وعرف Arnott (2006) التحيزات المعرفية بأنها الإدراك أو السلوكيات العقلية التي تؤثر سلبياً على جودة القرار لدى عدد كبير من الأفراد ، فهى متأصلة فى التفكير البشرى وغالباً ما يطلق على التحيزات المعرفية اسم تحيزات القرار أو تحيزات الحكم ، وإحدى طرق النظر إلى التحيزات المعرفية هى الانحرافات المتوقعة عن العقلانية.

وعرفها فان وآخرون Van et al.,(2013) بأنها : تلك الأخطاء الإدراكية التي يقع فيها الفرد نتيجة للممارسة غير الصحيحة لعمليات الاستدلال العقلي التي تمنع الفرد من التفكير بالطريقة السليمة، ويعرف Peng et al. (2017) التحيز المعرفى بأنه عملية تحيز معالجة معلومات الفرد نحو المنبهات وعادة ما يكون ذلك موضع اهتمام لدى الفرد، وعرفها الحمورى (٢٠١٧) بأنه تلك الأخطاء التى يقع فيها الفرد نتيجة للمارسات غير الصحيحة لعمليات الاستدلال العقلى.

وعرف التحيز المعرفى بأنه نمط من من الإنحراف فى إصدار الأحكام يحدث فى حالات معينة ويؤدى إلى تشويه للإدراك الحسى ، أو حكم غير دقيق أو تفسير غير منطقى (Sunstein, Kahneman, Schkade, D., & Ritov, 2002).

كما عرف Parks(2018) التحيزات المعرفية بأنها " انحرافات منهجية عن الحكم العقلانى، حيث يمكن رسم الاستنتاجات حول الأشخاص والمواقف الأخرى بشكل غير منطقى، وعرفت العلوانى والعتوم (٢٠١٩) التحيزات المعرفية بأنها الأخطاء الإدراكية التي يقع فيها الفرد نتيجة لممارسات غير صحيحة لعمليات الاستدلال العقلي ، مما تؤدي إلى إصدار أحكام وقرارات خاطئة، وتحدث التحيزات المعرفية بسبب القيود في القدرة الإدراكية البشرية على استيعاب جمع المعلومات المتاحة بشكل صحيح ومعالجتها، مما يؤدي بالفرد إلى إصدار قرارات متحيزة ؛ نتيجة لعوامل إدراك فردية أو عوامل خارجية.

كما عرفت محمود (٢٠٢٠) التحيزات المعرفية بأنها" خطأ في التفكير، يحدث نتيجة تجهيز المعلومات بشكل خاطئ، وغالبا ما يحدث نتيجة تمسك الفرد بما يفضله أو يعتقده والقصور في الحصول على معلومات كافية عن الموقف، ويؤدي ذلك إلى حدوث سوء فهم بين الأفراد أو اتخاذ أحكام غير دقيقة كنتيجة لتفسيرات غير منطقية".

وعرفه الحوشى وآخرون (٢٠٢٢) بأنه خطأ منهجى نتيجة أخطاء الذاكرة والممارسات الخاطئة لعمليات الاستدلال العقلى، حيث يتمثل فى القبول المطلق للمعلومات والأفكار غير المنطقية ومعالجتها بسرعة واختزالها وعدم فحصها بدقة، وتفسير المدركات الحسية بطريقة غير عقلانية، مما ينتج عنها تشويه فى الإدراك الحسى، ويتوقع الفرد أن المعلومات المخزنة فى بنيته المعرفية صحيحة وما عداها خاطىء ومن ثم يتعصب لها دون غيرها، دون النظر إلى التغيرات المناسبة عند ظهور أدلة جديدة مخالفة لها، لذلك يصاب بالعجز النفسى، مما يدفعه لاتخاذ قرارات غير عقلانية خاطئة.

وعرفت شهدة (٢٠٢٢) التحيز المعرفى إجرائياً بأنه مجموعة من الأحكام غير المنطقية التى يتخذها الفرد والمسندة إلى إلى تصورات غير موضوعية وتوقعات ذاتية دون الالتفات إلى التغيرات المناسبة منتجاً تشويهاً فى الإدراك الحسى واتخاذ قرارات تخدم منفعة الشخصية.

كما عرفته محمد (٢٠٢٢) على أنه عملية عقلية يتم من خلالها معالجة المعلومات أو تفسيرها بشكل خاطئ ، ربما لمحدودية الموارد المعرفية أو تشويه الإدراك ، أو قيود الوقت والذاكرة ، أو ضعف الاليات العقلية والعمليات المعرفية ، أو ماترسخ لدى الفرد من قناعات وتفضيلات اتجاه المواقف والأشخاص والأحداث بما يجعل الفرد يتمسك بمالديه من معلومات بغض النظر عن أي معلومات مغايرة قد تكون أكثر عقلانية؛ وهذا يؤثر بدوره في القدرة على اتخاذ قرارات مناسبة وردود أفعال خاطئة حول المواقف والأحداث.

وأشارت حماد وباعثمان (٢٠٢٣) إلى أن التحيز المعرفى هو" أحد أشكال التفكير الذي ينتج عن أخطاء في معالجة المعلومات أثناء إصدار الأحكام السريعة، وأنه مجموعة من الأحكام الشخصية للأفراد التي تميل عن المستوى الطبيعي".

مما سبق تعرف الباحثة التحيزات المعرفية بأنها " أحد أشكال التفكير التى تنتج بسبب أخطاء فى معالجة المعلومات، وتؤدى إلى مجموعة من الأحكام غير المنطقية وأخطاء فى الإدراك واتخاذ قرارات خاطئة غير عقلانية".

أنواع التحيزات المعرفية:

هناك عدة تصنيفات للتحيزات المعرفية ولقد اختلف الباحثين فى تناولها فكل دراسة تركز على تحيزات معينة، وفيما يلى بعض هذه التصنيفات:

استخدم الحمورى(٢٠١٧)، والعلوانى والعتوم (٢٠١٩) مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية (Davos Assessment of Cognitive Biases Scale) الذى قام ببنائه فان دير ورفاقه Van der Gaage ey al., (2013)، وتقيس فقرات المقياس التحيزات المعرفية لدى الفرد كما يلى:

*التحيزات المعرفية وتشمل:

١- **القفز إلى الاستنتاجات:** يقصد بها التحيز فى جمع المعلومات والخروج باستنتاجات حولها.
٢-**جمود المعتقدات:** ويقصد به عدم مرونة التفكير والتشكيك في المعلومات المختلفة ومصادرها.
٣- **الانتباه للمهددات :** ويقصد به توجيه الانتباه نحو بعض أنواع المعلومات والفرضيات، والتقليل من أهمية معلومات وفرضيات أخرى أو تجاهلها.
٤-**العزو الخارجي** : ويقصد به قيام الفرد إلى عزو أفكاره وحالته الانفعالية إلى مصادر خارجية.

***المحددات المعرفية: وتشمل**

١-**المشكلات المعرفية الاجتماعية:**ويقصد بها عدم المقدرة على فهم دوافع ، الآخرين وأفكارهم ومشاعرهم.
٢-**المشكلات المعرفية الذاتية :** ويقصد بها فقدان الفرد لقدرته على التركيز في أثناء تنفيذ المهمات المختلفة .
٣- **السلوكيات الآمنة:** ويقصد بها ممارسة سلوكيات تجنبية بهدف الابتعاد عن الأخطار المحتملة.

وأوضح فؤاد (٢٠٢٠) تصنيف التحيزات إلى تحيز انتباهى ، وتحيز مرتبط بالذاكرة، وتحيزات مرتبطة بإصدار الأحكام، وتحيزات مرتبطة بالتفسير كما يلى:

١- **التحيز الانتباهى :** ويعرف بأنه الانتباه والإدراك والتشفير الانتقائى للمعلومات المرتبطة بالتهديد الذى يدركه الشخص.
٢- **التحيز المرتبط بالذاكرة:** وتشير إلى وجود تحيز فى تذكر أشياء وأحداث ومعلومات معينة دون غيرها.
٣- **التحيزات المرتبطة بإصدار الأحكام:** وتعنى إصدار أحكام لا تستند إلى معايير منطقية سواء أكانت أحكام إيجابية أو سلبية ، وتظهر فى المواقف الغامضة التى يتعرض لها الفرد.

٤- التحيزات المرتبطة بالتفسير: والتى تعنى تفسير المعلومات الحالية وفقاً لمخططات معرفية مشوهة مدمجة فى النظام المعرفى للفرد ، أى تفسير الخبرات الحالية بطريقة مطابقة لخبرات الماضى دون وعى.

كما تناولت دراسة محمود (٢٠٢٠) أربعة أنواع من التحيزات المعرفية، وهى:

١- تحيز خطأ الإسناد Fundamental Attribution Error bias: ويشير إلى عزو سلوك الشخص إلى التأثيرات التصرفية بدلاً من التأثيرات الظرفية.
٢- تحيز أثر الهالة Halo effect: الحكم على الأشياء ، أو الأشخاص بالسلب أو الإيجاب متحيزاً إلى صفة واحدة ومتجاهلاً باقى الصفات.
٣- التحيز التأكيدي Confirmation Bias: الميل إلى البحث عن المعلومات وتفسيرها والتركيز عليها وتذكرها بطريقة تؤكد تصورات الفرد المسبقة.
٤- تحيز النقطة العمياءBias blind spot : هو ميل الأشخاص إلى الاعتقاد بأن أرائهم وتصوراتهم وأحكامهم عقلانية وبعيدة عن أى تحيز.

كما حددت شهدة (٢٠٢٢) أنواع التحيزات المعرفية فيما يلى: التحيز التأكيدى (انحياز الموافقة)، التحيز الانتباهى، انحياز الإدراك المتأخر، التحيز الاتساقى، انحياز الإدراك الساخن، التحيز الأنانى، وتحيز الإدراك البارد.

كما أجرى الحوشى وآخرون (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى إعداد مقياس للتحيز المعرفى لدى طلاب الجامعة، والتأكد من خصائصه السيكومترية (الصدق- الثبات) ، وتبين من الدراسة أن أبعاد المقياس تدور حول أربعة أبعاد وهى (أحكام غير منطقية، التوقعات الذاتية الشخصية، تشويه الإدراك الحسى، والعجز النفسى).

كما ركزت دراسة سباق (٢٠٢٣) على مجموعة من التحيزات التى تؤثر فى معالجة المعلومات وعلى السلوك المعلوماتى والتى تؤدى إلى ما يعرف بتحيز المعلومات وهى تحيز المعلومات، التحيز التأكيدى، التحيز السلبى، التحيز النمطى، تأثير الإجماع الخاطىء، تحيز تجنب الغموض، مغالطة الخطيط والتنظيم، والتحيز الذاتى.

مما سبق حددت الباحثة أنواع التحيزات المعرفية فى البحث الحالى كما يلى: التحيز التأكيدى، التحيز السلبى، التحيزات المرتبطة بإصدار الأحكام، القفز إلى الاستنتاجات، العزو الخارجى.

أهمية دراسة التحيزات المعرفية لدى الطلاب :

يرتبط التحيز المعرفي بمعالجة المعلومات بالطريقة التي يراعي بها الناس أنواعًا من المعلومات أكثر من غيرهم، حيث أن التحيز المعرفي هو محور النماذج المعرفية من الاضطراب، فالفرد لا يستطيع حماية نفسه تمامًا من تلك التحيزات، فحتى الحائز على جائزة نوبل ، وعلماء النفس الذين درسوا التحيز المعرفي لمدة أربعة عقود يخطئون بسبب هذه التحيزات(Hogarth & Makridakis, 1981) .

فالتحيز المعرفي انحراف عن التفكير المنطقي ، الذي يشمل مجموعة متنوعة من العمليات المعرفية المؤثر في معالجة المعلومات وتفسيرها مما يؤدي إلى تفسيرات مضللة و أحكام غير دقيقة ، ينتج عنها اتخاذ قرارات غير صائبة في أغلب الأحيان، وأشارت العديد من الدراسات إلى أن التحيز المعرفي يرتبط بعوائد تعليمية سالبة ؛ حيث يؤثر التحيز المعرفي في إفساد التفكير في معظم مجالات الحياة ؛ فهو يجعل الأفراد أقل منطقية وأقل عقلانية وأقل كفاءة في المواقف الحياتية المختلفة ، ويعوق التوصل لأفكار جديدة والإنفتاح على التعلم ، ويجعل المتعلمين يقاومون دمج المعلومات الجديدة أو تقبلها ، مع الإعتماد على معلومات غير دقيقة ، وقد يجعلهم معتمدين على أساليب و طرق نمطية وروتينية غير مجدية ، وتجاهل استخدام أو اللجوء إلى أساليب بديلة لحل المشكلة كما تؤثر التحيزات المعرفية في مواقف الطلاب وتوقعاتهم ، ويمتد ويستمر هذا التأثير إلى مجال دراستهم ، وتحصيلهم العلمي ، واختياره مجال العمل مستقبلا (محمد، ٢٠٢٢).

ويؤثر التحيز المعرفى على قدرة الفرد على التفكير الموضوعى وتقبل آراء وأفكار الآخرين، حيث يميل الفرد إلى قيامه باستنتاجات دون إلمام كافى بالأدلة والحقائق، وينعكس ذلك على أدائه الأكاديمى ويقلل من دافعيته للتعلم، وكلما ارتفعت درجة التحيزات لدى الفرد كلما انخفضت المرونة المعرفية لديه وتنخفض قدرته على اتخاذ القرارات وحل المشكلات بشكل موضوعى نتيجة لمعالجته المعلومات بشكل خاطىء، كما أوضحت سباق (٢٠٢٣) أن بعض الدراسات أن التحيزات المعرفية لها تأثيراتها السلبية على جوانب الصحة النفسية وارتباطها بعديد من الاضطرابات النفسية كالقلق ، والاكتئاب، والذهان، والرهاب، والقلق الاجتماعى.

دراسات سابقة تناولت التحيزات المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

أجرت سليمان (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى كل من التحيزات المعرفية ، التوجهات القيمية والتداخل الدافعي، والتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الصف الثالث (تعليم عام) بكلية التربية بقنا، وهدفت أيضًا إلى التعرف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا في متغيرات الدراسة تعزى إلى التخصص الدراسي، بالإضافة إلى اختبار نموذج بنائي يفسر العلاقة بين متغيرات الدراسة ، وتكونت عينة البحث من (٣١٣) طالبًا وطالبة، ومن نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في التوجهات القيمية ، والتداخل الدافعي تعزى للتخصص الدراسي ، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا في التحيزات المعرفية لصالح التخصصات الأدبية، ووجدت فروق دالة إحصائيًا في التوافق الأكاديمي لصالح التخصصات العلمية، كما توصلت الدراسة أيضًا إلى أن التداخل الدافعي أثناء الدراسة يتوسط العلاقة بين التحيزات المعرفية والتوجهات القيمية كمتغيرات مستقلة، والتوافق الأكاديمى كمتغير تابع ، بينما التداخل الدافعي أثناء الترفيه لم يكن له دورًا وسيطيًا.

وقامت مصطفى (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الصمود الأكاديمى وكل من الامتنان والتحيز المعرفى لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، كما هدفت إلى تحديد إسهام كل من الامتنان وأبعاد التحيز المعرفى فى التنبؤ بالصمود الأكاديمى لدى عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٥) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة بين التحيز المعرفى (جميع أبعاده) والصمود الأكاديمى، بينما كان معامل الارتباط بين الصمود الأكاديمى والامتنان موجباً، كما تنبأ كل من الامتنان وبعد القفز إلى الاستنتاجات ، وبعد تحيز جمود المعتقدات، وبعد التحيز

للعزو الخارجى بالصمود الأكاديمى، وكان الامتنان أقوى منبئ بالصمود الأكاديمى ، يليه تحيز جمود المعتقدات، ثم بعد القفز إلى الاستنتاجات، وبعد التحيز للعزو الخارجى.

وقامت توفيق (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التحيزات المعرفية لدى طلاب كلية التربية بجامعة أسوان، وطبيعة العلاقات الارتباطية بين التحيزات المعرفية بأبعادها، والأساليب المزاجية بأبعادها، والتعرف على مدى اختلاف التحيزات المعرفية لديهم باختلاف الأساليب المزاجية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت العينة في مجملها (٣٠٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية - جامعة أسوان ، وأسفرت نتائج الدراسة عن النتائج التالية: يمتلك طلاب كلية التربية بجامعة أسوان مستوىً مرتفعًا من التحيزات المعرفية، وتوجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين التحيزات المعرفية بأبعادها، والأساليب المزاجية بأبعادها، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في التحيزات المعرفية وفقاً للأسلوب المزاجي الحدس مقابل الإحساس لصالح الطلاب ذو الأسلوب المزاجي الإحساس، وتوجد فروق في التحيزات المعرفية وفقاً للأسلوب المزاجي التفكير مقابل الشعور لصالح الطلاب ذوي الأسلوب المزاجي الشعور، كما توجد فروق في التحيزات المعرفية وفقاً للأسلوب المزاجي إعطاء حكم مقابل الإدراك لصالح الطلاب ذوي الأسلوب المزاجي إعطاء الحكم، وتوجد فروق في التحيزات المعرفية وفقاً للأسلوب المزاجي الانبساط مقابل الانطواء لصالح الطلاب ذوي الأسلوب المزاجي الانبساط .

وأجرت مقدادى والشريفين (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى معرفة نسبة التباين المفسر التي يفسرها كل من الشفقة بالذات، والتحيزات المعرفية، وأنماط التعلق في إضطراب الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعات الاردنية، وهل من الممكن أن تختلف هذه النسبة باختلاف الجنس .تكونت عينة الدراسة من(٦٢٤) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن للشفة بالذات ككل، وللتحيزات المعرفية ككل، وكل من نمط التعلق القلق مقابل نمط التعلق الآمن، ونمط التعلق القلق مقابل نمط التعلق التجنبي، والجنس، قدرة تنبؤية باضطراب الشخصية النرجسية.

وأجرت الجراح والربيع (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التحيزات المعرفية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٠٠) طالبا وطالبة ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التحيزات المعرفية تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات باستثناء القفز إلى الاستنتاجات، وجاءت الفروق لصالح الذكور، في حين كان هناك فروق دالة تعزى لأثر التخصص في جميع المجالات باستثناء جمود المعتقدات والسلوكات الآمنة، وجاءت الفروق لصالح التخصصات الإنسانية، وعدم وجود فروق دالة تعزى لأثر المستوى الدراسي في جميع المجالات، وعدم وجود فروق دالة تعزى لأثر المعدل التراكمي في جميع المجالات باستثناء جمود المعتقدات، والعزو الخارجي. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التنظيم الانفعالي تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات باستثناء لوم الذات، ووضع الأمور في نصابها وجاءت الفروق لصالح الذكور، في حين كان هناك فروق دالة تعزى لأثر التخصص في جميع المجالات باستثناء لوم الذات وإعادة التقييم الإيجابي، ووضع الأمور في نصابها وجاءت الفروق لصالح التخصصات الإنسانية، وعدم وجود فروق دالة تعزى لأثر المعدل التراكمي، وعدم وجود فروق دالة تعزى لأثر المستوى الدراسي في جميع المجالات باستثناء الاجترار وجاءت الفروق لصالح المستوى الثاني والثالث، كما أظهرت النتائج

وجود علاقة دالة إحصائيا بين مقياس التحيزات المعرفية ككل ومقياس التنظيم الانفعالي بأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك.

وأجرى فؤاد(٢٠٢٠) دراسة هدفت إلي نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الانفعالى والتحيز المعرفى واتخاذ القرار، وتكونت عينة البحث من (٧٥٤) من طلاب الجامعة من الفرقتين الثانية والرابعة بكلية التربية جامعة حلوان، وتم استخدام تحليل المسار، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود تأثير مباشر للذكاء الانفعالى فى اتخاذ القرار، حيث بلغت قيمة الوزن الانحدارى (٠,٢٢١) وهى قيمة دالة إحصائياً، كذلك وجود تأثير مباشر للذكاء الانفعالى فى تحيزات الذاكرة؛ حيث بلغت قيمة الوزن الانحدارى (-٠,١٠٣)، كما يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للذكاء الانفعالى فى تحيزات إصدار الأحكام؛ حيث بلغت قيمة الوزن الانحدارى(-٠,٠٠٩)، كما يوجد تأثير أيضاً للذكاء الانفعالى فى تحيزات التفسير؛ حيث بلغت قيمة الوزن الانحدارى (-٠,٠٥٥) ، كذلك وجود تأثير مباشر لتحيزات التفسير فى اتخاذ القرار؛ حيث بلغت قيمة الوزن الانحدارى (-٠,٣١٩) وهى قيمة دالة إحصائياً، كذلك وجود تأثير غير مباشر للذكاء الانفعالى فى اتخاذ القرار بلغت (٠,٠٦٩) وهى قيمة دالة إحصائياً، وتأتى من التأثير المباشر للذكاء الانفعالى فى أبعاد التحيز المعرفى تحيزات الانتباه (٠,٠٠١) – تحيزات إصدار الأحكام (٠,٠٠٩)- تحيزات التفسير (٠,٠٥٥)، والتى تؤثر بشكل مباشر فى اتخاذ القرار، ومن ثم فإن التأثير الكلى للذكاء الانفعالى فى اتخاذ القرار هو: اتخاذ القرار = التأثير المباشر(٠,٢٢١)+ التأثير غير المباشر(٠,٠٦٩)= ٢٩.

وأجرى اسماعيل (٢٠٢٢) دراسة استهدفت الكشف عن تأثير كل من طريقة المعرفة (متصلة – منفصلة) والنظرية الضمنية للذكاء (بناء ثابت – بناء نمائي) والتفاعل بينهماعلى التحيزات المعرفية والتفكير الثنائي، وذلك على عينة قوامها (٢٠٥) طالبًا وطالبة بالدبلوم العام فى التربية بكلية التربية جامعة المنصورة، ، وتوصلت الدراسة إلى أنه لايوجد تأثير دال إحصائيًا لطريقة المعرفة (المتصلة – المنفصلة) فى جميع التحيزات المعرفية ودرجتها الكلية، فى حين يوجد تأثير دال إحصائيًا للنظرية الضمنية للذكاء (بناء ثابت – بناء نمائي) فى بعض التحيزات المعرفية (جمود المعتقدات، المشكلات المعرفية الذاتية، والمبالغة فى السلوكيات الآمنة) بالإضافة إلى درجتها الكلية فى اتجاه الطلاب مرتفعي الاعتقاد الثابت للذكاء، كما لا يوجد تأثير دال احصائيًا للتفاعل بين طريقة المعرفة والنظرية الضمنية للذكاء فى جميع التحيزات المعرفية عدا تحيز (المبالغة فى السلوكيات الآمنة جاء التفاعل دال احصائيًا. كما يوجد تأثير دال إحصائيًا لطريقة المعرفة (المتصلة – المنفصلة) فى التفكير الثنائي فى اتجاه الطلاب مرتفعي المعرفة المنفصلة، كما يوجد تأثير دال إحصائيًا للنظرية الضمنية للذكاء (بناء ثابت – بناء نمائي) فى التفكير الثنائي فى اتجاه الطلاب مرتفعي الاعتقاد الثابت للذكاء، فى حين لا يوجد تأثير دال احصائيًا للتفاعل بين طريقة المعرفة والنظرية الضمنية للذكاء فى التفكير الثنائي.

وأجرت شهدة (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التحيز المعرفي والقدرة على حل المشكلات لدي طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة البحث من (٤١) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية . وأسفرت نتائج البحث إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات طلاب الجامعة على مقياسى التحيز المعرفى وحل المشكلات تعزى لمتغير محل السكن والتخصص، كما لاتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز الذاتى ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات.

وأجرت حماد وباعثمان (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى كل من التحيز المعرفي ودافعية التعلم لدى طلبة جامعة أم القرى ، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين التحيز المعرفي ودافعية التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٥) طالباً وطالبة بجامعة أم القرى، ومن النتائج أن معامل الارتباط بين التحيز المعرفي والدافعية للتعلم (٠,١٧) وهي قيمة تشير إلى علاقة ضعيفة جدًا بين المتغيرين.

وأجرت آلاء حمودة وعطاف أبو غالى (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التعرف إلى القدرة التنبؤية لأبعاد التحيزات المعرفية بالرأفة بالذات لدى المراهقات الفلسطينيات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) طالبة من طالبات الصف العاشر ، ومن نتائج الدراسة أن كل من العزو الخارجي، و المشكلات المعرفية الاجتماعية، اوالمقياس مجتمعة فسرت (% 23.6) من التباين في الرأفة بالذات لدى المراهقات، بينما فسر بعد العزو الخارجي (% 15.8) من هذا التباين.

مما سبق يتضح أن للتحيزات المعرفية تأثيرات سلبية على عدة متغيرات ؛ فهى تؤثر على قدرة الفرد على اتخاذ القرار ، والتنظيم الانفعالى وغيرها؛ فهى تنعكس على معالجة الفرد للمعلومات، وتجعله يتخذ قرارات سريعة خاطئة، ويفكر بطريقة غير عقلانية نتيجة لعدم الموضوعية، وبالتالى ينعكس ذلك سلبياً على عملية التعلم.

ثانياً: التجول العقلى: Mind Wandering

- مفهوم التجول العقلى:

يشير التجول العقلى إلى ظاهرة عقلية ينفصل فيها الانتباه عن البيئة الخارجية وتوجيهه نحو الأفكار المتولدة داخلياً سواء كانت تلك الأفكار متعلقة بالمهمة أو غير مرتبطة بالمهمة، وبالتالى يكون لها تأثيرات سلبية على العملية التعليمية؛ فالانتباه يرتبط بعديد من العمليات المعرفية كالإدراك والتذكر والتفكير.

ولقد عرف Randall(2015) بأنه الفشل فى الاحتفاظ فى التركيز على الأفكار والأنشطة الخاصة بالمهمة الحالية بسبب بعض المثيرات الداخلية والخارجية التى تتدخل لجذب الانتباه بعيداً عن المهمة الأساسية، وعرفه كارل Karl(2017) بأنه ظاهرة عقلية تتميز بالتحول التلقائى للانتباه بعيداً عن التحفيز الخارجى نحو التفكير المولد ذاتياً.

وعرفه الفيل (٢٠١٨) بأنه " تحول تلقائي في الانتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية، وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة بها، " وتتبنى الباحثة هذا التعريف، وعرفته العمرى والباسل (٢٠١٩) بأنه تحول تلقائى فى الانتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة.

وعرف بهنساوى (٢٠٢٠) التجول العقلى بأنه عملية معرفية دائمة الحدوث بقصد أو دون قصد، تؤدى إلى هفوات من الانتباه، من خلال فك الارتباط عن البيئة الخارجية، وتوليد الأفكار الداخلية التى لا علاقة لها بالمهمة المطروحة.

وتعرف عرفان (٢٠٢١) التجول العقلى بأنه " خبرة حياتية شائعة تتضمن تحول انتباه الفرد بشكل مقصود أو غير مقصود عن البيئة الحاضرة إلى أفكار أو مشاعر داخلية غير مرتبطة بالمهمة الأساسية التى يقوم بها، مما يقلل من تركيزه على أهدافها ويعيق أداءه عليها".

وعرفته عبد الرحيم وآخرون (٢٠٢١) بأنه "عدم قدرة الطالب علي التحكم المعرفي عند القيام بمهمة ما، مما يجعل الطالب يجول بذهنه إلي أفكار أخري قد تكون هذه الأفكار مرتبطة بالمهمة ومفيدة ومبدعة، أو أفكار غير مرتبطة بالمهمة التي يقوم بها، وذلك نتيجة لعدم قدرة الطالب على الاحتفاظ بالانتباه في المهمة الأساسية بسبب أشياء قد تكون مرتبطة بالمهمة أو غير مرتبطة بالمهمة، أو لأسباب داخلية ترتبط بالفر د كالقلق والإحبا ط أو لأسباب خارجية لا ترتبط بالفرد، وتعرفه أبو العزم(٢٠٢٢) بأنه " عدم قدرة طلاب الصف الأول الثانوى على الاحتفاظ بتركيزهم فى المهمة الحالية بسبب مثيرات قد تكون داخلية أو خارجية تشغل تفكيرهم مما يتسبب فى صرف انتباههم عن المهمة الحالية ، وهذه المثيرات قد تكون مرتبطة بالمهمة الحالية أو غير مرتبطة بها".

أنواع التجول العقلى:

اتفق الفيل (٢٠١٨) والعمرى والباسل(٢٠١٩) على أنه يوجد نوعان للتجول العقلى وهما:

١- **التجول العقلى المرتبط بالمادة الدراسية:** هو انقطاع اجبارى فى الانتباه إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية ولكنها مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية والتى تحدث بشكل تلقائى.

٢- **التجول العقلى غير المرتبط بالمادة الدراسية:** هو انقطاع اجبارى فى الانتباه إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية، كما أنها غير مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية والتى تحدث بشكل تلقائى.

وأشارت عرفان (٢٠٢١) بأنه بالرجوع إلى أدبيات التجول العقلي المرتبط بالمهمات المعرفية يمكن تمييز نوعين من الأفكار المولدة ذاتيًا والتي تشكل محتوى التجول العقلي هما:

١- **التجول العقلي الإرادى**(المتعمد): Deliberate Mind-wandering

ويشير إلى تحول انتباه الفرد بشكل إرادى وواعٍ إلى أفكار خارجة عن نطاق المهمة التي يقوم بها، ويتضمن ذلك سيطرة الفرد على معالجة المعلومات ووعيه ورغبته في بدأ الأفكار، ومن ثم لا يترتب على إدراك الفرد لحدوثه أي شعور بالدهشة أو الغضب أو فقد السيطرة.

٢-**التجول العقلي التلقائي**(غير المتعمد) : Spontaneous Mind-wandering

ويشير إلى تحول انتباه الفرد بشكل لا إرادى وغير واعٍ إلى أفكار خارجة عن نطاق المهمة التي يقوم بها .ويتضمن ذلك درجة أقل من سيطرة الفرد على معالجة المعلومات والوعي والرغبة في بدأ الأفكار، إذ يشير إلى هفوات لحظية للانتباه يغيب خلالها وعي الفرد ما وراء المعرفي ببداية نوبة التجول العقلي، وبمجرد إدراك الفرد لحدوث التجول العقلي فإنه قد يشعر بالدهشة أو الغضب أو فقد السيطرة.

وصنف عبد الرحيم وآخرون(٢٠٢١) التجول العقلى إلى :

- **التجول العقلي المنتج :**وهو قدرة الطالب علي أن يجول بذهنه وينتج أفكاراً جديدة ومفيدة ومبدعة وهذه الأفكار تكون مرتبطة بالمهمة التي يقوم بتنفيذها الطالب.

- **التجول العقلي غير المنتج :**وهو قدرة الطالب على أن يجول بذهنه حول المهمة التي يقوم بها ولكن يصل إلي أفكار غير مبدعة ولها ارتباط ضعيف بالمهمة التي يقوم بتنفيذها الطالب.
- **التجول العقلي المشتت :**وهو قدرة الطالب على أن يجول بذهنه حول المهمة التي يقوم بها ويفكر في أشياء بعيدة عن المهمة وذلك قد يكون نتيجة تعرض الطالب للقلق أو الإحباط.

أسباب التجول العقلى:

يعد التجول العقلي من الخبرات التي ينفصل فيها الانتباه عن البيئة الخارجية المباشرة ويركز على تسلسلات داخلية من الأفكار، وأثناء مرور الفرد بخبرة التجول العقلي فإن إدراكه الحسي ينفصل عن الحدث الذي يعايشه كما تنخفض استجابته للمثيرات الخارجية في مقابل ازدياد النشاط العقلي الداخلي والذي غالبًا ما يتضمن تفكير في أهداف مستقبلية و(أو)التفكير حول الذات، وهو ما يقترن بانخفاض في النشاط المعرفي العصبي فى المراكز الحسية للمخ مقابل ارتفاع نشاط المناطق المرتبطة بالتفكير التأملي الداخلي والتخطيط المستقبلي(Schooler et al., 2014) .

أشارت عائشة العمرى ورباب الباسل (٢٠١٩) عن بعض الباحثين أن التجول العقلى يحدث بشكل أكثر تكرارً بسبب السعة المحدودة للذاكرة العاملة والتى ترجع إلى انخفاض الوظائف التنفيذية للذاكرة ، فعندما تكون مطالب المهمة مرتفعة تمنع وحدة التحكم التنفيذى نشاط أى أفكار خارجية غير مرتبطة بالمهمة الحالية وعندما تكون مطالب المهمة منخفضة يسمح ذلك بحدوث التجول العقلى.

كما أوضحت نتائج دراسة Wammes et al. (2016) أن التجول العقلي أثناء المحاضرات الجامعية يرتبط بشكل جوهري بانخفاض الأداء الأكاديمي للطلاب، وأن طبيعة تلك التأثيرات السلبية تعتمد على ما إذا كانت نوبات التجول العقلي متعمدة أو تلقائية، فالتجول العقلي المتعمد أظهر ارتباطًا أعلى بانخفاض الأداء على المدى القصير متمثلًا في الاختبارات القصيرة المدمجة مع المحاضرات، في حين أظهر التجول العقلي التلقائي ارتباطًا أعلى بالأداء على المدى الطويل متمثلًا في الاختبارات النهائية.

كما أشارت نتائج دراسة Levinson, Smallwood, and Davidson (2012) أن الأفراد ذوى سعة الذاكرة العاملة المرتفعة أكثر تعرضاً للتجول العقلى من غيرهم ذوى سعة الذاكرة العاملة المحدودة، وأوصت بضرورة أن يتم توظيف جميع موارد الذاكرة العاملة في الأفكار المرتبطة بالمهمة الحالية (فى: العمرى والباسل ، ٢٠١٩).

بينما اتفقت دراسة كل من محمد (٢٠٢٠) والحنان (٢٠٢١) على الأسباب المؤدية للتجول العقلى وهي كالتالي:

١- **السعة المحدودة للذاكرة العاملة :**والتي ترجع إلى انخفاض الوظائف التنفيذية للذاكرة عندما تكون مطالب المهمة منخفضة أو تلقائية.
٢- **المهمات التي تتطلب انتباهًا مستمرًا :**والتي يتولد عنها ضغوطًا عقلية تؤدي إلى خروج ميكانيزمات تدفع العقل إلى الهروب من تلك الضغوط.
٣- **الحالة المزاجية :**يحدث التجول العقلى بصورة أكبر في حالة المزاج السلبي مقارنًا بالحالة الإيجابية أثناء التفكير في المهمة.

٤- التفكير السلبي في المستقبل :ويحدث ذلك من خلال التفكير السلبي والتحديات المستقبلية التي يواجهها المتعلم وانشغاله بطموحاته تزيد من التجول العقلى لديه.
٥- التنبؤات السلبية :مثل القلق، والإجهاد، والشعور بالتعب، وأعباء الفصل الدراسي فكل ذلك يؤدى إلى حدوث التجول العقلى، وانصراف التفكير بشكل كلي إلى أفكار أخري خارج المهمة.

قياس التجول العقلى:

أشار الفيل(٢٠١٨) إلي أنه توجد طريقتان لقياس التجول العقلي:

١- الطرق السلوكية:Behavioral Methods

وتعتمد علي حساب زمن كمون الاستجابة أو فشل الفرد في الأداء علي المهام التي تتطلب

اهتمامًا وانتباهًا متواصلًا أي الانتباه المستمر للاستجابة علي المهمة، وهذه الطرق علي الرغم من أنها تتميز بالموضوعية والدقة في قياس التجول العقلي إلا أنها تتطلب تجهيزات وإعدادات صارمة.

٢- الطرق غير السلوكية:Non- Behavioral Methods

وتعتمد علي أسلوب التقرير الذاتي وسؤال المتعلمين مباشرة عن مقدار نشاطهم العقلي وتقرير

مستوي سيطرتهم علي ذاتهم، ويتم تقرير مقدار التجول العقلي عن طريق الاستبيانات.

وقامت عبد الرحيم وآخرون(٢٠٢١) بقياس التجول العقلى من خلال استجابة الطالب على مجموعة من المواقف التى عرضت عليهم وماذا يفعل الطالب فى كل موقف يتعرض له.

كما أعدت عرفان(٢٠٢١) مقياساً لقياس التجول العقلى تضمن بعدين وهما التجول العقلى التلقائى والتجول العقلى المتعمد وكان فى صورة عبارات تقريرية يكون الاستجابة عليها من خلال ثلاث استجابات (لا تنطبق أبداً، تنطبق إلى حد ما، تنطبق تماماً) .

كما اعتمدت كاظم وهاشم (٢٠٢٢) على مقياس (Florens) لقياس التجول العقلى ويتكون من (١٢) فقرة وهو من نوع التقدير الذاتى إذ يتم الاستجابة على فقرات المقياس فى ضوء خمس بدائل (تنطبق على دائماً، تنطبق على غالباً، تنطبق على أحياناً، تنطبق على نادراً، لا تنطبق على أبداً) وتصحح الفقرات الإيجابية (٤، ٣، ٢، ١، ٠) والعكس للفقرات السلبية.

كما قامت أبو العزم (٢٠٢٢) بإعداد مقياس للتجول العقلى عبارة عن (٣٠) مفردة تقرير ذاتى موزعة على بعدين وهما : التجول العقلى المرتبط بالموضوعات الدراسية والتجول العقلى غير المرتبط بالموضوعات الدراسية.

مما سبق يتضح وجود شبه اتفاق على أنه لقياس التجول العقلى يكون هناك بعدين أساسيين وهما ، التجول العقلى المرتبط بالمهة ، والتجول العقلى غير المرتبط بالمهمة، وطرق قياس تلك البعدين قد يتم من خلال عبارات تقريرية لمجموعة من السلوكيات التى يقوم بها المتعلم خلال أدائه للمهام المرتبطة

بالمهمة، وحديثاً لجأ بعض الباحثين لقياس تلك الأبعاد من خلال مواقف وكل موقف له عدة بدائل يختار منها ما يتفق مع ما يقوم به بالفعل.

دراسات تناولت التجول العقلى وعلاقته ببعض المتغيرات:

لقد ارتبط التجول العقلى بالعديد من المتغيرات أوضحتها بعض الدراسات منها ما يلى:

قامت عبد الرحيم ، واعر، عبد الواحد، وسيد (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى التعرف علي العلاقة بين التجول العقلي والحل الإبداعي للمشكلات لدي طلاب الصف الأول الثانوي بالوادي الجديد، وتكونت العينة الأساسية من (٥٠٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بالوادي الجديد، وأسفرت نتائج البحث عن عدم وجود علاقة بين التجول العقلي والحل الإبداعي للمشكلات.

وأجرى حسين (٢٠٢١) دراسة هدفت الى معرفة مستوى التجول العقلي لدى طلبة جامعة واسط كلية التربية للعلوم الانسانية، وتكونت عينة البحث من طلبة جامعة واسط ، كلية التربية للعلوم الأنسانية ، وخرج البحث بنتائج ومنها أن درجة التجول العقلي لدى طلبة الجامعة ككل كانت غير دالة معنوياً، وهذا يعني أن أفراد العينة ليس لديهم تجول عقلي، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين التجول العقلى وطلاقة الأشكال، أما أهم توصيات البحث هي تحسين الانتباه وتنمية الانتباه لدى طلبة الجامعة من خلال برامج تدريبية.

وأجرى البيانى وصالح (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التجول العقلي لدى طلبة الجامعة والتعرف على مستوى الاداء الاكاديمي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، إنساني) وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالباً وطالبة ، وتوصلت الدراسة الى ان طلبة الجامعة لديهم مستوى عالي من التجول العقلي وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس التجول العقلي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور وتبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي، ارتفاع مستوى الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الأداء الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الأداء الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي، وتوجد علاقة ارتباطية عكسية بين التجول العقلي والأداء الأكاديمي.

وأجرت البياتى (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التعرف على التجول العقلي وعلاقته بالتنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة وكذلك معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية للتجول العقلي والتنظيم الذاتي المعرفي وفقا لمتغير الجنس (ذكور -إناث) والتخصص (علمي -إنساني). وتكونت العينة من (١٢٠) طالبا وطالبة من طلبة جامعة تكريت، ، وتم التوصل في نتائج الدراسة إلى أن الطلبة لديهم مستوى من التجول العقلي وكذلك لديهم مستوى جيد من التنظيم الذاتي المعرفي، وهناك علاقة طردية بين التجول العقلي والتنظيم الذاتي المعرفي.

وأجرى سعيد وبغدادى (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى التوصل إلى أفضل نموذج سببى يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من التنافر المعرفى والتجول العقلى وإعاقة الذات الأكاديمية فى التحصيل

الدراسى لطلبة الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٤٤٩) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة بنى سويف، وتوصلت النتائج إلى أن النموذج الذى تتوسط فيه إعاقة الذات الأكاديمية العلاقة بين كل من التنافر المعرفى والتجول العقلى وبين التحصيل الدراسى؛ حيث بينت النتائج وجود تأثير مباشر وموجب للتجول العقلى والتنافر المعرفى فى إعاقة الذات الأكاديمية والتى أصرت بصورة مباشرة وسالبة فى التحصيل الدراسى، كما وجد تأثير دال وموجب للتنافر المعرفى فى التجول العقلى، وتبين هذه النتائج أن الحد من إعاقة الذات الأكاديمية يمكن من خلالها التحكم فى كل من التجول العقلى والتنافر الذى ظهر تأثيرهما فقط فى التحصيل الدراسى مع وجود إعاقة الذات الأكاديمية، وكل ذلك يؤدى إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسى لدى طلبة الجامعة.

وأجرت أبو العزم (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات المتبادلة بين اليقظة الذهنية والطفو الأكاديمي، والتجول الذهني وذلك من خلال تحليل المسار وتحديد الفروق بين الذكور والإناث، وتكونت عينة البحث من (٢٤٠) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي

وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

١-عدم وجود فروق في نموذج تحليل المسار بين الذكور والإناث في اليقظة الذهنية، والطفو الأكاديمي، والتجول الذهني.
٢-تشكل متغيرات البحث نموذجًا يفسر العلاقات السببية بين اليقظة الذهنية، والطفو الأكاديمي، والتجول الذهني، حيث كانت قيم مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي.
٣- يوجد تأثير إيجابي مباشر لليقظة الذهنية على الطفو الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
٤-يوجد تأثير سلبي مباشر للطفو الأكاديمي على التجول الذهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
٥-يوجد تأثير سلبي مباشر لليقظة الذهنية على التجول الذهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
٦-يوجد تأثير سلبي غير مباشر لليقظة الذهنية على التجول الذهني من خلال الطفو الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وأجرت كاظم وهاشم (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التعرف على التجول العقلى لدى طلبة الجامعة، ودلالة الفروق الإحصائية فى التجول العقلى لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث) ، وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالباً وطالبة من جامعة ديالى ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة البحث لديهم متوسط درجات الطلاب فى التجول العقلى أعلى من المتوسط الفرضى ، كما لم يظهر فرق دال إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس.

ويتضح من العرض السابق أن التجول العقلى يؤثر على الأداء الأكاديمى للطلاب، ويقلل من دافعيته للتعلم؛ حيث ينعكس بالسلب على انتباه المتعلم ، كما تقلل من إندماجه فى أداء المهام، وتقل قدرته على حل المشكلات واتخاذ القرارات.

ثالثاً: العقلية الأكاديمية:Academic Mindset

- مفهوم العقلية الأكاديمية :

تعد نظرية عقلية الأفراد إحدى المهارات غير المعرفية ، ونظرية العقلية هي المعتقدات التي يطورها الأفراد حول صفاتهم الأساسية (Dweck,2016)، وهى اتجاهات الطلاب ومعتقداتهم وتصوراتهم وترتيباتهم بخصوص أنفسهم، وإمكانياتهم الأكاديمية، وعلاقتها بالتعلم (Dweck, Walton, and Cohen, 2011).

وتشمل العقلية الأفكار والمعتقدات والانفعالات والدوافع والنوايا (Ormrod, 2017)، وأكد Han, Farruggia, and Moss (2017) أنها تعني الاتجاهات أو المعتقدات النفسية والاجتماعية التي يحملها الفرد تجاه العمل الأكاديمي، وتشتمل على فاعلية الذات الأكاديمية المدركة، الشعور بالانتماء، الدافعية الأكاديمية.

وهى معتقدات الطلاب حول قدراتهم ومعارفهم وانفعالاتهم التى تسهم فى نجاحهم الأكاديمى (محمود، ٢٠١٨).

كما أن العقلية لها عدة أبعاد وفقاً للباحثين أولها أن العقلية هي الأنشطة المعرفية التي يتم إجراؤها لتنفيذ مهمة معينة وفقًا للبعد الثاني ، فإن العقلية هي الأطر المعرفية المستخدمة لفهم حدث ما ، وأخيرًا ، يمكن تعريف العقلية على أنها اعتقاد يشمل أحكام الفرد حول مرونة شخصية الفرد أو الذكاء الذي يمتلكه (Yılmaz, 2022) ، ووفقًا لـ Dweck (2016) فإن العقلية هي الاعتقاد بأن الناس لديهم صفاتهم الأساسية ، مثل ذكائهم وقدرتهم وشخصيتهم.

كما أن نظرية عقلية الطلاب هي شرح لنجاحهم الأكاديمي ، ومثابرتهم ، وإصرارهم في مواجهة التحديات ، والمشاركة في الفصول الدراسية ، ومشاعر المشاركة الأكاديمية (Dweck et al., 2014). وبناءً على كل هذه التفسيرات ، يمكن تعريف / تلخيص نظرية العقلية على أنها اعتقاد الناس بتحسين القدرات التي يمتلكها الأفراد، معظم هذه القدرات تشمل الذكاء، من وجهة النظر هذه ، ترتبط نظرية العقلية بشكل أكبر بالاعتقاد بأنه يمكن تحسين ذكاء الأفراد.

وتعتبر عقليات الطلاب ذات أهمية حاسمة لأن الأبحاث أظهرت أن عقليات الطلاب تؤثر على جودة عمليات التعلم ، والتي بدورها تخلق نتائج تعليمية مختلفة للطلاب (Boaler، 2015). ونظرية العقلية ليست مهارة معرفية ، وهناك ارتباط بينها وبين النجاح الأكاديمي (Laursen,2019)، وإن نمو العقلية متغير يؤثر إيجابياً على الإنجاز الأكاديمى (Blackwell et al., 2007; Yeager et al., 2014) . إن قدرة الفرد على تنفيذ مهام التعلم بشكل مستمر تكون فقط محتملة بالاعتقاد بأنه يمكن أن يغير أو يحسن نفسه، إضافة إلى أن التحسين الذاتى للفرد يرتبط بالرغبة فى التعلم والاعتقاد فى القدرات (Yilmaz, 2022).

مما سبق تعرف الباحثة العقلية الأكاديمية بأنها " معتقدات الطلاب حول ذكائهم وقدراتهم العقلية ومعارفهم وانفعالاتهم التى تتعلق بعملية التعلم والأداء الأكاديمى لهم".

مكونات العقلية الأكاديمية:

تناولت بعض الدراسات بعض مكونات العقلية الأكاديمية ، وفيما يلى عرض تلك المكونات كما يلى:

١-حيوية الذات الأكاديمية :

تعد الحيوية الذاتية الأكاديمية أحد أهم مكونات العقلية الأكاديمية لدى الطلاب؛ فهى تنعكس على شعور الطالب بالحماسة والدافع تجاه أداء المهام، وتجعله يشعر بالطاقة والحيوية والنشاط أثناء أداء المهام دون الشعور بالتعب أو القلق أو الضغط .

وتعرف المصرى (٢٠٢٠) الحيوية الذاتية بأنها مجموعة من الأفكار والمشاعر والسلوكيات التى تنم عن امتلاك الشخص الطاقة والحماسة والهمة والشعور بالاقتدار والدافعية لآداء مهامه بفاعلية وكفاءة، وتظهر من خلال توافر مستوى مرتفع من الشعور باللياقة البدنية والقدرة على القيام بمهامه دون الشعور بالتعب أو الإجهاد، وامتلاكه طاقة عقلية تمكنه من التفكير الهادىء المتزن، وتمتعه بالحيوية الانفعالية المتمثلة فى الشعور بالتفاؤل والحماس والدافعية وعدم الاستسلام للضغوط، علاوة على الحيوية الاجتماعية المتمثلة فى قدرته على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، مع التمتع بالقيم الروحية التى تساعده على الشعور بالطمأنينه والهدوء النفسى، مما يحفز الشخص للاندفاع الايجابى نحو الإثمار الحياتى ليصبح وجوده الشخصى ذا معنى وقيمة.

ويشير مفهوم الحيوية الذاتية إلى حالة من الشعور الإيجابي بالحماس والنشاط والامتلاء بالطاقة بمعنى أنها شعور الفرد بامتلاك الطاقة المتاحة للذات، والتى تمكنه من تحقيق ذاته أى معرفة ذاته الحقيقية وتطويرها وتنميتها.

وفيما يتعلق بأبعاد الحيوية الذاتية فإنها تدور حول الأبعاد الآتية(فى : أبو الليمون والربيع، ٢٠٢٢):

أولاً: الحيوية البدنية (اللياقة البدنية) Physical vitality: هى تجسيد لحالة الصحة والعافية البدنية للشخص بالطاقة الحيوية لإنجاز المهام والأنشطة بهمة ونشاط ، وهى حالة ليست مطلوبة فى الأنشطة الرياضية فقط، بل أكثر أهمية لتمكين الشخص من العمل المثمر وأداء مهام الحياة اليومية.

ثانياً: الحيوية الذهنية (اللياقة العقلية) Mental vitality : تعنى امتلاك الشخص للقدرة واللياقة والطاقة الذهنية التى تمكنه من التفكير المتزن الهادىء والحساسية للثغرات والمشكلات والتوجه المعرفى المرتكز على حل المشكلات.

ثالثاً: الحيوية الانفعالية (اللياقة الانفعالية) Emotional vitality :

تتضح فى مستوى كفاءة الفرد الانفعالية وما يكمن وراءها من مهارات الحساسية الانفعالية ، والضبط الانفعالى ، والتعبير الانفعالى على المستويين: اللفظى وغير اللفظى ، فضلاً عن تبنى الشخص لاتجاهات ايجابية نفسية نحو الحياة تجعله مبتهجاً ومتحمساً وراضياً وشاعراً بالسكينة وراحة البال ، بغض النظر عن منغصات الحياة وظروفها العصيبة.

رابعاً: الحيوية الاجتماعية Social vitality :

يرى شيدروف (2010) shedroff أن الانفعالات سواء كانت سلبية أو إيجابية تأتى من التواصل الاجتماعي في عالم الخبرة الاجتماعية المتنوعة والواسعة؛ إذ لدى البشر حاجات اجتماعية مدمجة في بنيتهم العقلية، وأن الانفعالات البشرية الإيجابية والسلبية لا يتم التعايش معها أو مع خبرتها إلا في المواقف الاجتماعية، وأثناء التفاعل الاجتماعي الفعلي أو المتخيل مع البشر.

خامساً: الحيوية الروحية Spiritual vitality :

وهو بعد أضافه كيفن (2013) Kevin يقصد بها قدرة الفرد على التعلق بكل ما هو خير وجدير بالقيمة والتقدير فى العالم والكون.

٢ـ معتقدات القدرة الأكاديمية

أكدت (2013) Dweck على أن للأفراد معتقدات مختلفة حول ما يمتلكونه من سمات وما إذا كانت هذه السمات مستقرة نسبيًا أو ما إذا كان يمكن تغييرها من خلال بذل مجهود، فأولئك الذين يعتقدون أن الذكاء والسمات الأخرى مستقرة يتكون لديه مكون ثابت، في حين أن أولئك الذين يعتقدون أن القدرات والسمات قابلة للتغيير مع الجهد يتكون لديه مكون نمائي.

وتجعل معتقدات القدرة الأكاديمية كبناء نمائي الطالب يمتلك أهدافا أقوى للتعلم، ويكون أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم العميق، ويكون لديه قناعة بأنه يمكن أن يطور من قدراته العقلية عن طريق بذل جهد أكبر وتعلم مهارات جديدة مفيدة (الفيل، ٢٠٢١).

وترتبط معتقدات القدرة الأكاديمية بمعتقدات الكفاءة الذاتية؛ حيث تظهر أهمية معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لاحتوائها على مفاهيم إدراكية مثل ثقة الفرد بقدراته على تحقيق الأهداف الأكاديمية المختلفة، والقدرة على أداء المهام وتصور النجاح، حيث تساعد هذه التصورات على تعزيز جهود الطلبة ودافعيتهم لأداء المهام الأكاديمية، والتأثير إيجابًا على الأداء بالمقارنة مع الطلبة الذين يشككون في قدراتهم، والشعور بالكفاءة في التعلم فهؤلاء الطلاب يظهرون اهتماماً أكبر فى مواقف الإنجاز وأداء المهام على نحو أكبر من غيرهم (Nasir and Iqbal, 2019).

وعلى جانب آخر نجد أن مصادر معتقدات الكفاءة الذاتية المتمثلة في الخبرات المباشرة للنجاح والاتقان التي تقترن بالخبرات السارة للنجاح وتحقيق مستويات من التميز والتطوير المستمر للكفاءة يقابلها التوجهات الداعمة للإتقان في توجهات الأهداف، أما الخبرات الابدالية وخبرات الاقناع فتقترن بتوجهات الأداء التي تركز على معيار المقارنة الاجتماعي(السعيدى وظفرى، ٢٠٢١) .

٣ـ أهداف الإنجاز الأكاديمية

وتشير التوجهات الهدفية إلى مقاصد أو أسباب سعي الشخص لتحقيق حالة من الإنجاز، وتؤدي الأغراض المختلفة إلى أنماط مختلفة من الإدراك والتأثير بالسلوك (Dweck & Leggett, 1988; Maeher, 1989; Urdan, & Midgley, 2003)

والأهداف عبارة عن تمثيلات معرفية لما يحاول الفرد تحقيقه وأسابه أو غاياته من القيام بالمهمة (Liu et al., 2009)، ويعرف Sommet and Elliot (2016) توجهات أهداف الإنجاز بأنها التزامات منظمة ذاتياً تدعم الفرد بتوجيهات لتفسير المواقف المرتبطة بالكفاءة والاستجابة لها، فهى تمثيلات معرفية مرتكزة على المستقبل، توجه السلوك نحو الغايات المرتبطة بالكفاءة وتظهر فى التزام الفرد بها فى سلوكه إما بالإقدام وإما بالإحجام (فى: رشوان، ٢٠٢٠).

وقد فرق منظرو الإنجاز بين نوعين من التوجهات الهدفية التي تميز هدف الطلبة من الانغماس في المهام :أهداف الأداء، وتركز على إظهار القدرة، وأهداف الإتقان، وتركز على تنمية المهارات والقدرات (Ames and Archer, 1988) .

وقد صنف إليوت وماكجريجور(Elliot & McGregor,(2001 توجهات الأهداف إلى أربع توجهات للأهداف هي :أهداف الإتقان، أهداف تجنب -الإتقان، أهداف الأداء، وأهداف تجنب-الأداء.

وتشمل أهداف الإتقان السعي إلى التعلم قدر الإمكان من أجل تحسين كفاءة الفرد ,ويحفز هذا النوع من الأهداف الطلبة على زيادة كفاءتهم أو تحقيق إتقان المهام، وترتبط أهداف الإتقان بمجموعة من النتائج التكيفية بما في ذلك تفضيل تحديات العمل، والدافعية العالية، والتحمل أثناء المشاركة في المهمة، وبذل الجهد أثناء الدراسة، والاستمرار في مواجهة العقبات، والرغبة في طلب المساعدة في العمل الدراسي، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والتنظيم الذاتي، والاحتفاظ طويل الأمد بالمعلومات (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Middleton & Midgley, 1997; Wolters, 2004)

٤- الأمل الأكاديمي academic hope

يعد الأمل أحد متغيرات علم النفس الإيجابى ، وهو أحد نقاط القوة فى الشخصية التى ينبغى دراستها على نطاق واسع ، وخاصة الأمل الأكاديمى؛ نظراً لتأثيرها على بعض المتغيرات منها الرفاهية النفسية للطلاب وتقدير الذات والتنظيم الذاتى والأداء الأكاديمى ، ولقد أشار Lopez et al.,(2009) أن الأبحاث أظهرت أن الذين يحافظون على مستويات أعلى من الأمل الأكاديمى يتمتعون بمستوى أعلى من النجاح الأكاديمى.

تعرفه حسن والعاسمي (2021) بأنه القدرة على مواجهة تحديات الحياة بالتفكير والثقة والمسئولية لتحقيق الأهداف المنشودة عبر قوة الإرادة ومسارات التفكير.

ويعرف الأمل الأكاديمى إجرائياً فى دراسة حسن والعاسمى(٢٠٢١) بأنه القدرة على مواجهة تحديات الحياة بالتفكير والثقة والمسئولية لدى الطلبة لتحقيق الأهداف المنشودة عبر قوة الإرادة ومسارات التفكير، والذى يمكن قياسه من خلال المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية والذى يتضمن: الطاقة ، ومسارات التفكير، والأهداف ، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى أن المفحوص يتمتع بالأمل الأكاديمى.

٥- الاستحقاق الأكاديمي

يُعرَّف بأنه ميل الطالب إلى امتلاك توقع للنجاح الأكاديمي دون تحمل المسؤولية الشخصية لتحقيق هذا النجاح (Chowning, & Campbell, 2009) .

فالأفراد الذين يشعرون بالاستحقاق دائماً ما نراهم غافلين عن إحتياجات الآخرين والأسوأ من ذلك أنهم يعتقدون أن احتياجاتهم أكثر أهمية مقارنة باحتياجات الآخرين ولديهم إعتقاد يسيطر على أذهانهم يتمثل بشعور ثابت بأنهم يستحقون معاملة خاصة والمزيد من النجاحات والأشياء المادية ويجدون صعوبة فى التعاطف مع مشاكل الآخرين (بيرق، ٢٠٢٢).

وفيما يتعلق بالعلاقة بين الاستحقاق الأكاديمى ومخرجات الأداء الأكاديمى تكاد تجمع الدراسات السابقة على وجود علاقة ارتباطية سلبية بينهما؛ حيث توصلت نتائج بعض الدراسات إلى أن مرتفعى الاستحقاق الأكاديمى مقارنة بمنخفضى الاستحقاق الأكاديمى يظهرون مستوى منخفضاً من التنظيم الذاتى Achacoso (2002) وفعالية الذات الأكاديمية Boswell(2012)، والإنجاز الأكاديمى (Jeffres, et al., (2014.

ويعرف الاستحقاق الأكاديمى بأنه الاعتقاد غير الواقعى للطالب فى إستحقاقه ما لا يستحقه الآخرون من تفضيلات ومميزات نظير دفعه المصروفات الدراسية وحصوله على درجات مرتفعة بغض النظر عن مجهوداته، وينعكس هذا الاعتقاد فى شكل سلوكيات غير مرغوبة فى بيئة الدراسة الجامعة(بيرق، ٢٠٢٢).

ولتكوين الاستحقاق الأكاديمي آثار سلبية على كل من الطلاب والمعلمين، ويؤثر على فعالية التدريس والتعلم، ويهدد النزاهة والجودة الأكاديمية، ويجب علينا التعرف على العوامل التي قد تسهل تطوير الاستحقاق الأكاديمي، والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لإدارتها، ويظهر الاستحقاق الأكاديمي بشكل أساسي في إعطاء الطلاب الأولوية للدرجات على التعلم.(Zare, 2021)

والاستحقاق الأكاديمى يعد مشكلة من الممكن أن تعرقل المسيرة التعليمية للطلاب ، ويترتب عليها مشاكل أخلاقية وأكاديمية أخرى، وربما ينتج عنها اعتقاد الطالب بأنه بعد التخرج يستحق وظيفة معينة دون غيرها مما يترتب عليها ضغوط نفسية ومهنية عديدة، فيتعين علينا ضرورة تناول ذلك المفهوم بالمزيد من البحث والدراسة لمعرفة أسبابه ومحاولة وضع الحلول لها(بيرق، ٢٠٢٢).

وأجرت قرنى (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في الاستحقاق الأكاديمي وفقاً للنوع، والعلاقة بين درجات الاستحقاق الأكاديمي والتحيزات المعرفية ومناصرة الذات، وما مدى إسهام درجات الاستحقاق الأكاديمي فى التنبؤ بدرجات كل من والتحيزات المعرفية ومناصرة الذات، كذلك التوصل إلى أفضل نموذج سببي يوضح العلاقة بين درجات الاستحقاق الأكاديمي والتحيزات المعرفية ومناصرة الذات. وتكونت العينة من (٣٠٤) طالباً وطالبة بالبرامج الخاصة باللغة الانجليزية بكلية التربية- جامعة المنيا، ومن نتائج الدراسة ما يلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الاستحقاق الأكاديمي والتحيزات المعرفية لدي عينة الدراسة . ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات الاستحقاق الأكاديمي ومناصرة الذات. ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات

والتحيزات المعرفية ومناصرة الذات . وأسهمت درجات الاستحقاق الأكاديمي في التنبؤ بدرجات كل من التحيزات المعرفية ومناصرة الذات. كما أسهمت درجات التحيزات المعرفية في التنبؤ بدرجات مناصرة الذات. وأظهرت النتائج تطابق النموذج البنائي المقترح للاستحقاق الأكاديمى كمتغير وسيط في العلاقة بين التحيزات المعرفية ومناصرة الذات لدى عينة الدراسة.

٦- الصمود الأكاديمى : ويعد أحد مكونات العقلية الأكاديمية التى حددها محمود (٢٠١٩) وهو أحد اسهامات علم النفس الإيجابى، وهو أحد المتغيرات لمواجهة الضغوط والتحديات الأكاديمية، ولقد عرفه **Masten & Gewirtz (2006)** بأنه مواجهة الطلاب للتحديات، والنجاح فى الدراسة، والصحة النفسية والعقلية، على الرغم من وجود تحديات مثل سوء المعاملة والعنف الأسرى ، والنشأة فى أحياء فقيرة، أو فقدان أحد الوالدين.

ويعرف Li(2017) الصمود الأكاديمى بأنه القدرة على التعامل بفعالية مع النكسات والإجهاد والضغوط فى الأوساط الأكاديمية، وأشار Martin and Marsh(2006) أنه يتضمن مفهوم الاعتقاد فى الذات الذى يترجم من خلاله ثقة المتعلم بذاته، وضبط الانفعال .

وتعرف مصطفى (٢٠١٨) الصمود الأكاديمى إجرائياً بأنه تقييم الطلاب من خلال الاستجابة الإيجابية للطرق التى يمكن بها تحسين وضعه وتقديره لإحدى المواقف الضاغطة، وهو حصوله على تقدير راسب فى مقرر، تعكس مثابرة الطالب للعمل الشاق والمحاولة أكثر من مرة، والتأمل والتكييف لطلب المساعدة، والتفكير فى نقاط القوة والضعف ومراقبة الجهد والإنجازات، وعدم التأثير السلبى والاستجابة العاطفية وعدم اليأس وعدم قبول التأثيرات السلبية.

ولقد أوضحت دراسة مصطفى (٢٠٢٣) وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين انفعالات الإنجاز الإيجابية والتنظيم الذاتى، بينما توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين انفعالات الإنجاز السلبية والتنظيم الذاتى، كما توجد توجد علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين انفعالات الإنجاز الإيجابية وبعدى الصمود الأكاديمى (المثابرة، التأمل)، وعلاقة ارتباطية دالة وسالبة مع بعد التأثير السلبى لمقياس الصمود الأكاديمى، ولكن توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين انفعالات الإنجاز السلبية وبعدى الصمود الأكاديمى(المثابرة والتأمل) وعلاقة موجبة مع بعد التأثير السلبى لمقياس الصمود الأكاديمى، وتوجد علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين أبعاد التنظيم الذاتى وبعدى المثابرة والتأمل للصمود الأكاديمى، وعلاقة سالبة مع بعد التأثير السلبى ، كما أظهرت النتائج أن انفعالات الإنجاز تتوسط العلاقة بين التنظيم الذاتى والصمود الأكاديمى لدى طلاب الدراسات العليا.

قياس العقلية الأكاديمية:

بعض الدراسات بقياس العقلية الأكاديمية وكان عددها قليل بالرغم من أهمية الكشف عن مكونات العقلية الأكاديمية لارتباطها بالأداء الأكاديمى للطلاب، فبعض الباحثين تناولها كبعدين بعد نمو العقلية الأكاديمية وبعد ثبات العقلية الأكاديمية وكان يسمى المقياس بنمو العقلية الأكاديمية Growth Mindset Scale مثل مقياس Dweck (1995,1999) الذى تكون من ثلاث مفردات وعلى الفرد أن يحدد درجة موافقته على العبارة من خلال خمس بدائل تبدأ بموافق بشدة وتنتهى بلا أوافق بشدة، ومقياس Dweck(2006) الذى يتكون من ثمانى مفردات تنقسم إلى أربعة مفردات تقيس أفكار الفرد حول ذكائه، وأربعة مفردات تقيس أفكاره حول شخصيته .

كما توصلت دراسة أخرى لأبعاد العقلية الأكاديمية وهى : التسويف، ثبات الاعتقاد، الاعتقاد فى التحسين، والجهد(2022)Yılmaz .

تم العثور على ستة أدوات قياس تتعلق بنظرية العقلية من خلال مراجعة الأدبيات. واحد منهم هو مقياس أحادي الأبعاد مكون من ٨ عناصر تم تطويره بواسطة (2006) Dweck. نطاق الدرجات في هذا المقياس هو ٠-٣٢. تشير الدرجات بين ٠-١٦ إلى عقلية ثابتة ، بينما تشير الدرجات بين ١٦-٣٢ إلى نمو العقلية، يحتوي المقياس الآخر الذي طوره (2000) Dweck على بعدين ، عقلية ثابتة ونامية ، وثمانية مفردات من نوع Likert من ٧ درجات.

يحتوي مقياس عقلية النمو الذي وضعه (2018) Ingebrigtsen ، والذي تم تطويره في أطروحة الماجستير مع عينة من طلاب الجامعات في النرويج ، على ستة مفردات. تم العثور على المقياس ليكون مقياسًا نفسيًا صالحًا وموثوقًا به.

أما محمود(٢٠١٨) فقد حدد مكونات العقلية الأكاديمية في :الهوية الأكاديمية، معتقدات القدرة الأكاديمية، توجهات أهداف الإنجاز، حيوية الذات الأكاديمية، الصمود الأكاديمي، الطفو الأكاديمي، سعة الحيلة المتعلمة، البحث عن العون الأكاديمى، السلوك الأكاديمي الإيجابى، الأمل الأكاديمى، الاستحقاق الأكاديمي، التأمل الأكاديمي .

مما سبق تحدد الباحثة مكونات العقلية الأكاديمية فى ستة أبعاد وهى معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية، الدافعية الأكاديمية، الأمل الأكاديمى، الاستحقاق الأكاديمى، أهداف الإنجاز الأكاديمية، حيوية الذات الأكاديمية، ولقد تم تعريفها فى مصطلحات البحث .

دراسات سابقة تناولت العقلية الأكاديمية ومكوناتها:

أجرى Han, Farruggia, and Moss(2017) دراسة هدفت إلى التعرف على ارتباط العوامل غير المعرفية مثل الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الدافعية، والاحساس بالانتماء، وهل هذه المتغيرات تتنبأ الأداء الأكاديمى لطلاب الكلية والاحتفاظ ، أنه غير واضح إذا كان تفاوت العقلية الأكاديمية يرتبط بشكل تفاضلى مع نجاح الطالب، وتم فحص العقلية الأكاديمية لطلاب الفرقة الأولى بالكلية (الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، الإحساس بالانتماء، والدافعية الأكاديمية) مع الأداء الأكاديمى والاحتفاظ لطلاب الفرقة الأولى، تكون المشاركون من (١٤٠٠) طالباً ، ميز التحليل العنقودى أربع بروفيلات للطلاب : كل المرتفع، كفاءة ذاتية موجهة، انتماء موجه، كل المنخفض، الطلاب فى مجموعة الكل المرتفع كانوا أكثر احتمالية على النجاح ، والطلاب فى الكل منخفض كانت الأقل احتمالية للنجاح، الكفاءة الذاتية الأكاديمية ارتبطت مع الأداء الأكاديمى، بينما الانتماء كان أكثر ارتباطاً مع الاحتفاظ .

وأجرى Farruggia, Han, Watson, Moss, and Bottoms,(2018) دراسة هدفت إلى تطوير نموذج يؤكد أن العقلية الأكاديمية ، المثابرة الأكاديمية، استراتيجيات التعلم ، المهارات الاجتماعية، والسلوكيات الأكاديمية تؤثر على النجاح الأكاديمى، وتكونت العينة من طلاب الجامعة الفرقة الأولى، وتوصلت النتائج إلى أن النموذج البنائى المقترح مقبول بتعديلات بسيطة، التأثير المباشر على الأداء الأكاديمى من العقلية الأكاديمية كان قوياً، والمثابرة الأكاديمية كانت بسيط، وإدارة الوقت كانت غير دالة، فقط الأداء الأكاديمى للمشاركين كان له تأثير قوى موجب على الاحتفاظ، اختلافات بسيطة بالانتماء العرقى وجدت، كما أن العقليات الأكاديمية كانت قابلة للتغيير من خلال برامج التدخل التى يكون لها تأثير واعد، والطلاب ذوى الدرجات المنخفضة ينبغى أن تستهدف لتلقى دعم مبكر فى كليتهم لذا قد ينجحوا فى الكلية.

وأجرى محاسنة ، العلوان ، والعظامات (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى بحث علاقة الانغماس الأكاديمي بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة، ومعرفة مستوى الانغماس الأكاديمي، والكشف عن الفروق فيه التي قد تعزى لمتغيرات الجنس،) والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي لدى عينة تكونت من (٧٣٥) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية . أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الانغماس الأكاديمي كان متوسطاً، وأن الانغماس المعرفي جاء في المرتبة الأولى، يليه الانغماس الانفعالي، وجاء الانغماس السلوكي في المرتبة الأخيرة كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس السلوكي، والانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث أن المتوسط الحسابي لطلبة السنة الأولى أعلى منه لطلبة السنوات الثانية والثالثة والرابعة .وأخيراً، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أهداف الإتقان من جهة والانغماس السلوكي، والانفعالي، والمعرفي من جهة أخرى، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين أهداف تجنب-الأداء، وأهداف تجنب العمل والانغماس السلوكي، والانفعالي، والمعرفي.

وأجرت حسن والعاسمى (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التحقق من القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتى وتقدير الذات فى علاقتهما بالأمل الأكاديمى، ومعرفة الفروق بين هذه المتغيرات التى تعزى لمتغير الجنس وأثر التفاعل بين هذه المتغيرات على درجات الأمل الأكاديمى، وقد تكونت العينة من (١٧٥) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية المهاجرين من مناطق سكنهم إلى مدينة دمشق وريفها، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين كل من التنظيم الذاتى وتقدير الذات والأمل، ووجود فروق بين الذكور والإناث فى متغيرات الدراسة (التنظيم الذاتى، وتقدير الذات والأمل الأكاديمى) ، حيث جاءت لصالح الإناث مقارنة بالذكور، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مرتفعى التنظيم الذاتى والتقدير الذاتى يحصلون على درجات مرتفعة على مقياس الأمل الأكاديمى، وأن هذه المتغيرات الجنس والتنظيم الذاتى وتقدير الذات تؤثر على نحو إيجابى بالأمل الأكاديمى ، وأن متغير الجنس أكثر تنبؤاً بدرجة واضحة من المتغيرات الأخرى فى الأمل الأكاديمى.

وأجرت السعيدى والظفرى (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى الكشف عن التأثيرات المتبادلة بين التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في علاقتهما بالتحصيل الدراسى لدى (٣٧٦) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان، والتوصل لأفضل نموذج يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات الحالية ، وتوصلت النتائج عن وجود تأثيرات تبادلية بين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمي والتوجهات الهدفية في علاقتهما بالتحصيل الدراسى؛ حيث أشارت النتائج إلى أن النموذجين المقترحين قد حقق كل منهما المؤشرات الخاصة بحسن المطابقة، كما بينت النتائج أن نسبة التباين المفسر في التحصيل الدراسى كان متقاربا بين النموذجين؛ إذ تم تفسير % 27 من التباين باستخدام التوجهات الهدفية كمتغير وسيط، بينما تم تفسير % 26 من التباين في النموذج الذي كانت فيه معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وسيطا.

وأجرت أبو الليمون والربيع (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى إجراء نمذجة للعلاقات السببية؛ بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية، لدى طلبة جامعة اليرموك. وتكونت عينة الدراسة من (١١٩٧) طالبا وطالبة من جامعة اليرموك، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية مباشرة ذات دلالة إحصائية بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية، إذ بلغ حجم الأثر (٠,٧٠٦)، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية (مباشرة) ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية واليقظة العقلية. إذ بلغ

حجم الأثر .(٠,٦٦٤) وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية (غير مباشرة) بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية، إذ بلغ حجم الأثر الغير مباشر (٠,٦١٣).

وأجرت بيرق (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الإستحقاق الأكاديمى وكل من وجهة الضبط ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر ؛ وكذلك التعرف على الفروق فى (الإستحقاق الأكاديمى - وجهة الضبط -مستوى الطموح) باختلاف متغيرى النوع (ذكور-إناث) والتخصص الدراسى (نظرى – عملى)، وتكونت عينة البحث من (٧٢٨) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الأزهر، ولقد أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الاستحقاق الأكاديمى ووجهة الضبط لدى عينة البحث على جميع الأبعاد (باستثناء الدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمى مع وجهة الضبط الداخلية فلم توجد علاقة بينهما)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الاستحقاق الأكاديمى ومستوى الطموح باستثناء بعد سلوكيات الاستحقاق مع بعد تبنى أهداف مستقبلية فلم توجد علاقة بينهما، وأنه يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمى من خلال وجهة الضبط ومستوى الطموح، ووجود تأثير مباشر وكمى دال إحصائياً للمتغير المستقل الاستحقاق الأكاديمى على المتغير التابع مستوى الطموح .

وأجرى Yilmaz(2022) دراسة هدفت إلى تطوير أداة قياس صالحة وموثوقة لقياس جودة نظريات العقلية للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤ و ٢٢ عامًا، تم اتباع منهج منظم لتطوير أداة القياس، شارك في الدراسة ١١٤٥ طالبًا وطالبة، وتم تطبيق التحليل العاملى الاستكشافى والتوكيدى لتحديد صلاحية بناء المقياس، ونتيجة للتحليل العاملى الاستكشافى ، تم تحديد المقياس بحيث يتكون من ١٩ مفردة وأربعة أبعاد فرعية ، تسمى هذه الأبعاد التسويف وثبات الاعتقاد والاعتقاد فى التحسين والجهد، تم تأكيد بنية المقياس المكونة من أربعة عوامل من خلال التحليل العاملى التوكيدى، كما تم التحقق من ثبات المقياس.

وأجرت خليفة (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التوصل لنموذج يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين مكونات العقلية الأكاديمية والذكاء العملى والمرونة المعرفية والأداء الأكاديمى لدى الطلاب الملتحقين بجامعة حلوان من التعليم الفنى، كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين فئات التعليم الفنى (الفنى، التجارى، التمريض) فى مكونات العقلية الأكاديمية والذكاء العملى والمرونة المعرفية، وبلغ عدد المشاركين فى الدراسة (٢٧٦) طالباً وطالبة من طلاب جامعة حلوان تخصص تمريض، فنى، تجارى بكليات التمريض، التربية، الفنون التطبيقية، الاقتصاد المنزلى، وتوصلت النتائج إلى التحقق من صحى النموذج المقترح والذى يؤكد الدور الوسيط للمرونة المعرفية فى العلاقة بين كل من الذكاء العملى ومكونات العقلية الأكاديمية كمتغير مستقل والأداء الأكاديمى كمتغير تابع، كما توصلت إلى وجود فروق فى حيوية الذات الأكاديمية ، أهداف الإنجاز الأكاديمية، سعة الحيلة المتعلمة، البحث عن العون الأكاديمى، المرونة المعرفية ببعديها التكيفية والتلقائية، والذكاء العملى لصالح تخصص التمريض ثم الفنى ثم التجارى.

يتضح من العرض السابق ندرة الدراسات والأبحاث التى استهدفت العقلية الأكاديمية بطريقة مباشرة ولكن يتم تناولها كمتغيرات منفصلة لمعرفة تأثير كل منها على عملية التعلم، ولقد أوضحت الأبحاث

وجود تأثير لمكونات العقلية الأكاديمية على الأداء الأكاديمى، وبالتالى فنحن بحاجة لإجراء العديد من الأبحاث للكشف عن طبيعة ذلك المتغير، وعلاقته ببعض المتغيرات ذات العلاقة بعملية التعلم.

فروض البحث :

على ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة هدف البحث الحالى إلى التحقق من صحة الفروض الآتية :

١- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب كلية التربية على مقياس التحيزات المعرفية ودرجاتهم على مقياس العقلية الأكاديمية (الأبعاد).
٢- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب كلية التربية على التجول العقلى ودرجاتهم على مقياس العقلية الأكاديمية (الأبعاد).
٣- يسهم كل من التحيزات المعرفية والتجول العقلى بأبعادهم الفرعية والدرجة الكلية فى التنبؤ بالعقلية الأكاديمية (المكونات) لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية.

اجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث: اقتضت طبيعة البحث استخدام المنهج الوصفى الارتباطى لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة؛ حيث إنه البحث استهدف الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين كل من التحيزات المعرفية و التجول العقلى والعقلية الأكاديمية ، بالإضافة إلى الكشف عن الإسهام النسبى للتحيزات المعرفية والتجول العقلى فى التنبؤ بمكونات العقلية الأكاديمية.

عينة البحث (المشاركون): وتنقسم إلى :

أ- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات : وتكونت من (٢٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية من الفرق الأولى والثانية والثالثة والرابعة، مقسمين إلى (٥٠) ذكورًا و(٢٠٠) إناثًا ، كما يلى:

جدول (١) يمثل عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث

الشعبة	العدد	الشعبة	العدد
فرنسى	١٠	تكنولوجيا التعليم	٤٠
المانى	١٦	تاريخ	٢
علم نفس	٥	دراسات اجتماعية	٣
عربى اساسى	٧٤	كيمياء انجليزى	٤
انجليزى اساسى	٨٠	كيمياء عربى	٣
رياضة اساسى	١٣	تكنولوجيا التعليم	٤٠
المجموع الكلى	٢٥٠		

ب- عينة الدراسة الأساسية : تكونت من (٣٤٧) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة حلوان من الشعب الأدبية والعلمية فى الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى ٢٠٢٣/٢٠٢٤ ، بمتوسط عمر قدره (١٩,٤) عاماً، وانحراف معيارى قدره (١,٥٦) عاماً.

أدوات الدراسة :

تكونت أدوات البحث من :

١- مقياس التحيزات المعرفية (إعداد الباحثة).
٢- مقياس التجول العقلى (إعداد الفيل، ٢٠١٨).
٣- مقياس العقلية الأكاديمية (إعداد الباحثة).

وفيما يلى شرح تفصيلى لتلك الأدوات :

١- مقياس التحيزات المعرفية .إعداد الباحثة

أولاً: الهدف من المقياس

يهدف المقياس إلى قياس التحيزات المعرفية لدى طلاب كلية التربية؛ وذلك للتحقق من فروض البحث.

ثانياً: خطوات إعداد مقياس التحيزات المعرفية:

لقد مر إعداد مقياس التحيزات المعرفية ببعض الخطوات وهى:

- **التحديد الدقيق للسمة موضع القياس:** وذلك من خلال الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث التى تناولت مفهوم التحيزات المعرفية فى البحث الحالى ، مثل دراسة الحمورى(٢٠١٧)، والعلوانى والعتوم (٢٠١٩)، فؤاد (٢٠٢٠)، محمود (٢٠٢٠)، شهدة (٢٠٢٢) وتم التوصل إلى مفهوم التحيزات المعرفية بأنها " أحد أشكال التفكير التى تنتج بسبب أخطاء فى معالجة المعلومات، وتؤدى إلى مجموعة من الأحكام غير المنطقية وأخطاء فى الإدراك واتخاذ قرارات خاطئة غير عقلانية".

- **تحديد مكونات المقياس:** تم الاطلاع على عدة أبحاث ومقاييس تناولت التحيزات المعرفية لتحديد الأنواع المختلفة للتحيزات؛ حيث تم تحديد أنواع التحيزات المعرفية التى تمثل أبعاد المقياس كما يلى: التحيز التأكيدى، التحيز السلبى، التحيزات المرتبطة بإصدار الأحكام، القفز إلى الاستنتاجات، التحيز الذاتى (العزو الخارجي).

- تم صياغة المقياس فى صورة مواقف وكل موقف أمامه ثلاث اختيارات يختار الطالب من بينها وفقاً لاستجابته التى سيقوم بها عند تعرضه للموقف، وتكون المقياس فى صورته الأولية من (٣٢) موقفاً موزعة على الأبعاد الخمسة كما يلى : التحيز التأكيدى (٧مواقف)، التحيز السلبى(٦مواقف)، التحيزات المرتبطة بإصدار الأحكام(٦مواقف)، القفز إلى الاستنتاجات (٦مواقف)، التحيز الذاتى (العزو الخارجى) (٧مواقف).

- يتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء ثلاث درجات للطالب إذا قام باختيار البديل الذى يعبر عن أعلى درجة للتحيز فى الموقف، ودرجتان فى حالة البديل الذى يعبر عن درجة متوسطة للتحيز، ودرجة واحدة فى حالة البديل الذى يعبر عن التحيز بدرة قليلة، وبالتالى يكون أعلى درجة للمقياس (٩٦) درجة وأقل درجة (٣٢).

- تم عرض المقياس فى صورته المبدئية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى القياس النفسى والتربوى بقسم علم النفس التربوى؛ وذلك للحكم على مدى ملائمة المواقف للسمة موضع القياس، ومدى وضوح المواقف والبدائل، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسباً للوصول بالمقياس لأفضل صورة، وتم التوصل إلى أن المواقف مناسبة وواضحة.

ثالثاً: التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التحيزات المعرفية:

١- صدق المقياس:

الصدق العاملى: ويهدف التحليل العاملى إلى تحديد الحد الأدنى من العوامل أو التكوينات الفرضية اللازمة لتفسير الارتباطات البينية بين مجموعة من الاختبارات أو المتغيرات أو الفقرات . فهو يساعد في تحديد المكونات الأساسية (العوامل المشتركة) التي تحدد درجة الفرد على الاختبار ، بالإضافة إلى تحديد درجة تشبع كل مفردة من مفرداته بكل عامل من العوامل المشتركة . وهذه التشبعات تمثل معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والعوامل ، ويطلق على هذه المعاملات الصدق العاملى (خطاب ، ٢٠٠٧).

وتم التحقق منه من خلال إجراء تحليل عاملى استكشافي من خلال تطبيق المقياس على ٢٥٠ طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية – جامعة حلوان بالشعب العلمية والأدبية من الفرق الأولى والثانية والرابعة، وتم استخدام البرنامج الإحصائى (SPSS version26)، باتباع الخطوات الآتية:

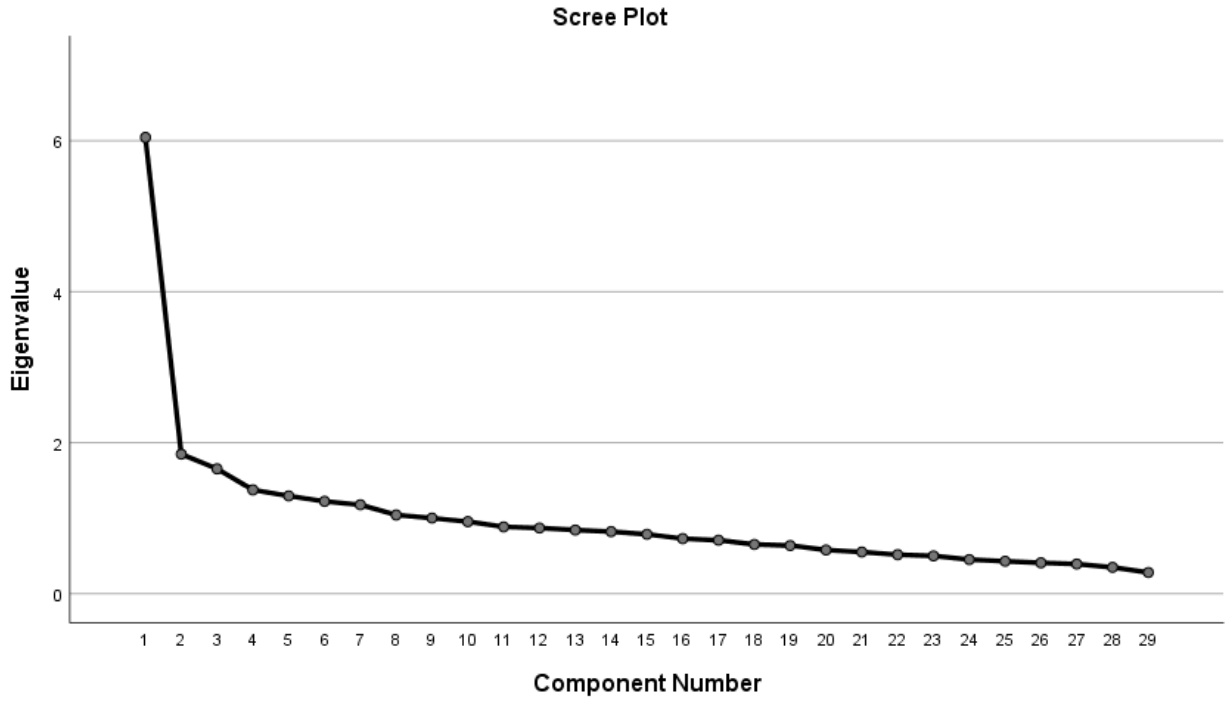
- تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وذلك بهدف حذف المفردات التي يقل معامل ارتباطها عن ٠,٣ قبل إجراء التحليل العاملى، ولقد تم التوصل إلى حذف ثلاث مفردات وهى المفردات أرقام ٨ ، ١٣، ١٤ ، وبالتالى عدد العبارات التى تم إدخالها فى التحليل العاملى ٢٩ مفردة.

- وأسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود (٥) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت هذه العوامل (٤٢,١٢٠ %) من التباين الكلى، وجدول(٢) يوضح العوامل المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (٢) العوامل المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين لمقياس التحيزات المعرفية

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة	نسبة التباين التراكمية
العامل الأول	٦,٠٤٣	٢٠,٨٤٠	٢٠,٨٤٠
العامل الثاني	١,٨٤٨	٦,٣٧٤	٢٧,٢١٤
العامل الثالث	١,٦٤٥	٥,٧٠٢	٣٢,٩١٦
العامل الرابع	١,٣٧٥	٤,٧٤١	٣٧,٦٥٦
العامل الخامس	١,٢٩٤	٤,٤٦٣	٤٢,١٢٠
Kaiser- Meyer- Olkin Measure of sampling Adequacy= 0.809			
Bartlett's Test of Sphericity = 1634.028			

والشكل التالى يوضح عدد العوامل المستخرجة قبل التدوير[١] :



شكل (١) يوضح عدد العوامل المستخرجة من مقياس التحيزات المعرفية

تم تحديد (٠,٣) كمحك للتشبع الجوهرى للمفردة على العامل ، ثم تدوير المفردات تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس (Varimax) ، وفيما يلى العوامل المستخرجة وتشبع مفرداتها :

جدول (٣) التشبعات على العوامل المستخرجة لمقياس التحيزات المعرفية

المفردات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس
١٦	٠,٦٠٨				
٢٥	٠,٥٩٩				
٢٢	٠,٥٩٠				
٢٧	٠,٥٤٨				
١٨	٠,٥١٥				
٢٨	٠,٥٠١				
٢٠	٠,٤٢٩				
١	٠,٤٠٨				
٣١	٠,٣٥٧				
٣٠		٠,٦٢٨			
٣٢		٠,٦١٠			
١٠		٠,٦٠٧			
٢٦		٠,٥٩٩			

[١] عدد العوامل فى هذا الشكل هو عدد النقاط التى تسبق الخط المستقيم أو تقع على الخط الذى يقطع المنحنى بالعرض

٢٩		٠,٥٥٢			
١٥		٠,٤٦٨			
٢		٠,٤٣٩			
٤			٠,٦٢٠		
٧			٠,٥٢٨		
١٧			٠,٥١٩		
٦			٠,٤٩١		
٥			٠,٤٦٢		
٢٣			٠,٤٢٧		
٢١			٠,٣٧٢		
٢٤				٠,٦٢٠	
٩				٠,٥٧٥	
١٢				٠,٥١٠	
١١				٠,٤٣٤	
٣					٠,٦٥٧
١٩					٠,٣٧٠

ويتضح من الجدول (٣) أن معاملات التشبع على البعد الأول تتراوح ما بين (٠,٣٥٧-٠,٦٠٨) ويسمى هذا العامل التحيز السلبى وإصدار الأحكام ، وتراوحت معاملات التشبع على العامل الثانى ما بين (٠,٤٣٩-٠,٦٢٨) ويسمى هذا العامل التحيز الذاتى أو العزو الخارجى، وتراوحت معاملات التشبع على العامل الثالث ما بين (٠,٣٧٢-٠,٦٢٠) ويسمى هذا العامل التحيز التأكيدى، بينما تراوحت معاملات التشبع على العامل الرابع ما بين (٠,٤٣٤-٠,٦٢٠) ويسمى هذا العامل القفز إلى الاستنتاجات، بينما تم حذف العامل الخامس بسبب تشبعه بمفردتين فقط وهما المفردتين ٣ و ١٩ والمطلوب ألا يقل عدد المفردات عند التشبع على العامل عن ثلاثة .

الاتساق الداخلى لمقياس التحيزات المعرفية (التجانس الداخلى):

تم حساب التجانس الداخلى من خلال حساب معامل الارتباط الخطى البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والبعد الذى تنتمى إليه وكذلك الدرجة الكلية ، وفيما يلى النتائج التى تم الحصول عليها:

١ـ الاتساق الداخلى لبعد التحيز السلبى وإصدار الأحكام :

جدول(٤) الاتساق الداخلى لبعد التحيز السلبى وإصدار الأحكام

المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١٦	**٠,٦٤٧	**٠,٥٢٢	٢٨	**٠,٤٩٦	**٠,٣٦٨
٢٥	**٠,٦٤٠	**٠,٥٦٧	٢٠	**٠,٥٨١	**٠,٥٥٩
٢٢	**٠,٦٠١	**٠,٤٩٧	١	**٠,٥٣٨	**٠,٤٨٣
٢٧	**٠,٥٩٢	**٠,٤٩٦	٣١	**٠,٥٦٠	**٠,٤٩٣
١٨	**٠,٥١٤	**٠,٤٤٤			

****دال عند مستوى ٠,٠١**

***دال عند مستوى ٠,٠٥**

ويتضح من الجدول (٤) أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١ .

٢- الاتساق الداخلى لبعد العزو الخارجى (التحيز الذاتى) :

جدول(٥) الاتساق الداخلى لبعد العزو الخارجى (التحيز الذاتى)

المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
٣٠	**٠,٦٧٩	**٠,٤٦٩	٢٩	**٠,٦٨٠	**٠,٥٢٥
٣٢	**٠,٥٨٨	**٠,٤٣١	١٥	**٠,٥٦٦	**٠,٤٤٣
١٠	**٠,٦٨٠	**٠,٥٤٢	٢	**٠,٥٠٧	**٠,٣٣٢
٢٦	**٠,٦٨٠	**٠,٥٠٩			

ويتضح من الجدول (٥) أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١ .

٣- الاتساق الداخلى لبعد التحيز التأكيدى:

جدول(٦) الاتساق الداخلى لبعد التحيز التأكيدى

المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
٤	**٠,٦٦٩	**٠,٤٦٩	٥	**٠,٥٨٣	**٠,٤٤٠
٧	**٠,٥١٨	**٠,٣١٩	٢٣	**٠,٥٧٣	**٠,٤٨٨
١٧	**٠,٥٥١	**٠,٣٩٩	٢١	**٠,٤٥٢	**٠,٣٦٣
٦	**٠,٥٧٣	**٠,٣٢٨			

ويتضح من الجدول (٦) أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١ .

٤- الاتساق الداخلى لبعد القفز إلى الاستنتاجات:

جدول(٧) الاتساق الداخلى لبعد القفز إلى الاستنتاجات

المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
٢٤	**٠,٦٠٢	**٠,٣٧٠	١٢	**٠,٧٤٢	**٠,٣٩٥
٩	**٠,٥٥٤	**٠,٤١٦	١١	**٠,٦٥٨	**٠,٥٠١

ويتضح من الجدول (٧) أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١ .

٥- الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية ، وكان معامل ارتباط الدرجة الكلية بالبعد الأول ٠,٨٥٨، بينما الارتباط بالبعد الثانى ٠,٧٤٤، والارتباط بالبعد الثالث ٠,٧٠٩، والارتباط بالبعد الرابع ٠,٦٤٣ ، وكانت جميع القيم دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بعدة طرق كما بالجدول (٨)

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس التحيزات المعرفية

المتغير	معامل ألفا – كرونباخ	معامل سبيرمان براون	معامل جوتمان
الدرجة الكلية للتحيزات المعرفية	٠,٨٤٣	٠,٨٢٠	٠,٨١٩

ويتضح من الجدول أن جميع هذه القيم مقبلة مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

٢- مقياس التجول العقلى (إعداد الفيل، ٢٠١٨).

أولاً: الهدف من المقياس: استعانت الباحثة بمقياس التجول العقلى بهدف قياس التجول العقلى لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان؛ وذلك للتحقق من أهداف الدراسة.

ثانياً: مبررات استخدام هذا المقياس: اتفقت العديد من الدراسات على أن التجول العقلى نوعان وهما التجول العقلى المرتبط بالموضوع والتجول العقلى غير المرتبط بالموضوع وهذا ما يتوفر بالمقياس الحالى، كما أنه مناسب لطلاب الجامعة.

ثالثاً: وصف المقياس: تكون المقياس فى صورته النهائية من (٢٦ عبارة) موزعة على بعدين وهما : التجول العقلى المرتبط بالموضوع ويشمل المفردات من(١- ١٢)، والتجول العقلى غير المرتبط بالموضوع ، ويشمل المفردات من (١٣- ٢٦)، وتكون الإجابة على المقياس من خلال اختيار استجابة من الإستجابات الثلاثة (دائماً – أحياناً – نادراً) ، ويتم إعطاء الدرجات (٣-٢-١) على الترتيب وفقاً للاستجابة التى يختارها الطالب، وبالتالى تكون أدنى درجة للمقياس (٢٦) وأعلى درجة (٧٨) .

رابعاً التحقق من صدق المقياس :

استخدم الفيل(٢٠١٨) طريقة التحليل العاملى للتحقق من صدق المقياس، وقد كشف التحليل العاملى عن وجود عامل واحد يفسر (٥٢,٧١٨٪) من تباين أداء الطلاب فى مقياس التجول العقلى؛ لذا أطلق عليه عامل التجول العقلى.

خامساً: الاتساق الداخلى لمقياس التجول العقلى:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على كل مفردة والبعد الذى تنتمى له، وكذلك ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس ، وكانت النتائج كما يلى:

١- الاتساق الداخلى لبعد التجول العقلى المرتبط بالموضوع :

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية لبعد التجول العقلى المرتبط بالموضوع

المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	**٠,٣١٤	**٠,٢٥٧	٧	**٠,٣٥٧	٠,٠٧٣
٢	**٠,٤٦٧	**٠,٢٠٨	٨	**٠,٤٠١	**٠,٣٠٨
٣	**٠,٤١٩	**٠,٣١١	٩	**٠,٣٩٧	**٠,٤٢٢
٤	**٠,٣٥٨	**٠,٤١٣	١٠	**٠,٤٩٠	**٠,٣٦٧
٥	**٠,٣٣٦	٠,٠٧٧	١١	**٠,٤١١	**٠,٣٣٩
٦	**٠,٣٥٣	**٠,١٨٨	١٢	**٠,٥٢٢	**٠,٢٤٥

**دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول (٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١، عدا المفردتين ٥ و٧ من حيث ارتباطهما بالدرجة الكلية للمقياس، لذا سيتم حذف هاتين المفردتين فى الصورة النهائية.

٢- الاتساق الداخلى لبعد التجول العقلى غير المرتبط بالموضوع:

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية لبعد التجول العقلى غير المرتبط بالموضوع

المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١٣	**٠,٥٩٨	**٠,٥٣٧	٢٠	**٠,٦١٨	**٠,٥٦٠
١٤	**٠,٥٦٧	**٠,٥٣٢	٢١	**٠,٦٧٣	**٠,٦١١
١٥	**٠,٦١٥	**٠,٥٤١	٢٢	**٠,٥٨٣	**٠,٥٤٢
١٦	**٠,٤٤٧	**٠,٤١٩	٢٣	**٠,٤٩١	**٠,٤٠٢
١٧	**٠,٥٧١	**٠,٤٨٨	٢٤	٠,٠٧٢	**٠,١٩٨
١٨	**٠,٥١٩	**٠,٤٦٧	٢٥	**٠,٦٤٩	**٠,٥٦٦
١٩	**٠,٥٤٩	**٠,٤١٧	٢٦	**٠,٥٠٥	**٠,٤٢٤

ويتضح من الجدول (١٠) أن جميع القيم دالة عند مستوى (٠,٠١) عدا المفردة رقم (٢٤) فهى غير دالة فيما يتعلق بارتباطها بالدرجة الكلية للبعد لذا تحذف هذه العبارة من الصورة النهائية للمقياس.

٣- الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلى:

جدول (١١) الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلى

الأبعاد	معامل الارتباط
١-التجول العقلى المرتبط بالموضوع	**٠,٦٨٠
٢-التجول العقلى غير المرتبط بالموضوع	**٠,٨٩٧

ويتضح من الجدول (١١) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، ويتضح من خلال العرض السابق توافر الاتساق الداخلى لمفردات وأبعاد مقياس التجول العقلى؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه فى البحث الحالى.

دلالات ثبات مقياس التجول العقلى :

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتى ألفا – كرونباخ والتجزئة النصفية ، وكانت النتائج كما يلى:

جدول (١٢) معاملات ثبات مقياس التجول العقلى

البعد	عدد المفردات	معامل ألفا- كرونباخ	معامل سبيرمان – براون	معامل جوتمان
١-التجول العقلى المرتبط بالموضوع	١٠	٠,٥٠٢	٠,٥٥٠	٠,٥٤٩
٢-التجول العقلى غير المرتبط بالموضوع	١٣	٠,٨٢٩	٠,٨١٨	٠,٨١٠
المقياس ككل	٢٣	٠,٧٩٦	٠,٨٠	٠,٧٩٧

ويتضح من الجدول (١٢) وجود معاملات ثبات مقبولة لمقياس التجول العقلى ، حيث تتراوح قيم معاملات الثبات ما بين ٠,٥٠٢ و ٠,٨٢٩ ويتضح من ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه فى البحث الحالى.

٣- مقياس العقلية الأكاديمية. إعداد الباحثة.

أولاً: الهدف من المقياس: قياس مكونات العقلية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية للتحقق من أهداف الدراسة.

ثانياً: خطوات بناء المقياس :

- الاطلاع على بعض الدراسات والأبحاث التى تناولت مفهوم العقلية الأكاديمية ، وذلك لتحديد السمة بشكل دقيق وتحديد مكوناتها، ومن هذه الدراسات دراسة Dweck, Walton, and Cohen (2011) ، Ormrod (2017)، الفرحاتى محمود (٢٠١٨)، Yılmaz(2022)، مى خليفة (٢٠٢٣).

- الاطلاع على بعض المقاييس التى تناولت العقلية الأكاديمية مثل(Dweck, 2006)، محمود (٢٠١٨) ، Yılmaz(2022)، وبالتالى توصلت الباحثة إلى تعريف العقلية الأكاديمية إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب على مقياس العقلية الأكاديمية المعد لذلك.

- تكون المقياس فى صورته الأولية من (٦٦) عبارة موزعة على الأبعاد الآتية:

١- **معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية:** وتشير إلى المعتقدات التى يتبناها الطالب حول قدراته وتأثيرها فى أدائه الأكاديمى واندماجه فى عملية التعلم، وعباراتها من ١- ١٠ .

٢- **الدافعية الأكاديمية:** هو الطاقة الداخلية التى توجه سلوك الطالب نحو أداء المهام الأكاديمية بكفاءة وفاعلية، وعباراتها من ١١ - ٢٠.

٣- **الأمل الأكاديمى:** قدرة الطالب على مواجهة الصعوبات والتحديات التى تواجهه فى حياته الأكاديمية من خلال قوة الإرادة وتحمل المسئولية ، وثقته فى قدرته على تجاوز تلك الصعاب وتحقيق الأهداف المنشودة، وعباراتها من ٢١- ٣٠.

٤- الاستحقاق الأكاديمى: اعتقادات الطالب غير الواقعية وترتبط بإستحقاقه ما لا يستحقه الآخرون من تفضيلات ومميزات بغض النظرعن مجهوداته، وهذا الاعتقاد يظهر فى شكل سلوكيات غير مرغوبة فى بيئة الدراسة، وعباراتها من ٣١-٤٠.

٥- أهداف الإنجاز الأكاديمية: وتشير إلى الأسباب الكامنة التى تدفع الطالب نحو المشاركة والإنجاز فى مواقف التعلم المختلفة، وعباراتها من ٤١-٥٥.

٦- حيوية الذات الأكاديمية: وهى حالة من الشعور الإيجابي بالحماس والنشاط والامتلاء بالطاقة ، والتى تمكنه من تحقيق ذاته أى معرفة ذاته الحقيقية وتطويرها وتنميتها، وعباراتها من ٥٦ - ٦٦.

وتكون الاستجابة على المقياس من خلال طريقة ليكرت عن طريق اختيار استجابة من خمس استجابات وهى : موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق ، لا أوافق إطلاقاً، وبالتالى تكون أقل درجة للمقياس (٦٦) درجة وأعلى درجة (٣٣٠) درجة.

- تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى القياس النفسى والتربوى وذلك للحكم على مدى العبارات للبعد ، ومدى وضوح العبارات، ولقد أسفرت نتائج التحكيم عن حذف مفردتين وهما أرقام ٤٠، ٥٠ وبذلك أصبح عدد المفردات ٦٤ مفردة.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس العقلية الأكاديمية:

أولاً: صدق المقياس

الصدق العاملى:

وتم التحقق منه من خلال إجراء تحليل عاملى استكشافي من خلال تطبيق المقياس على ٢٥٠ طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية – جامعة حلوان بالشعب العلمية والأدبية من الفرق الأولى والثانية والرابعة، وتم استخدام البرنامج الإحصائى (SPSS version26)، باتباع الخطوات الآتية:

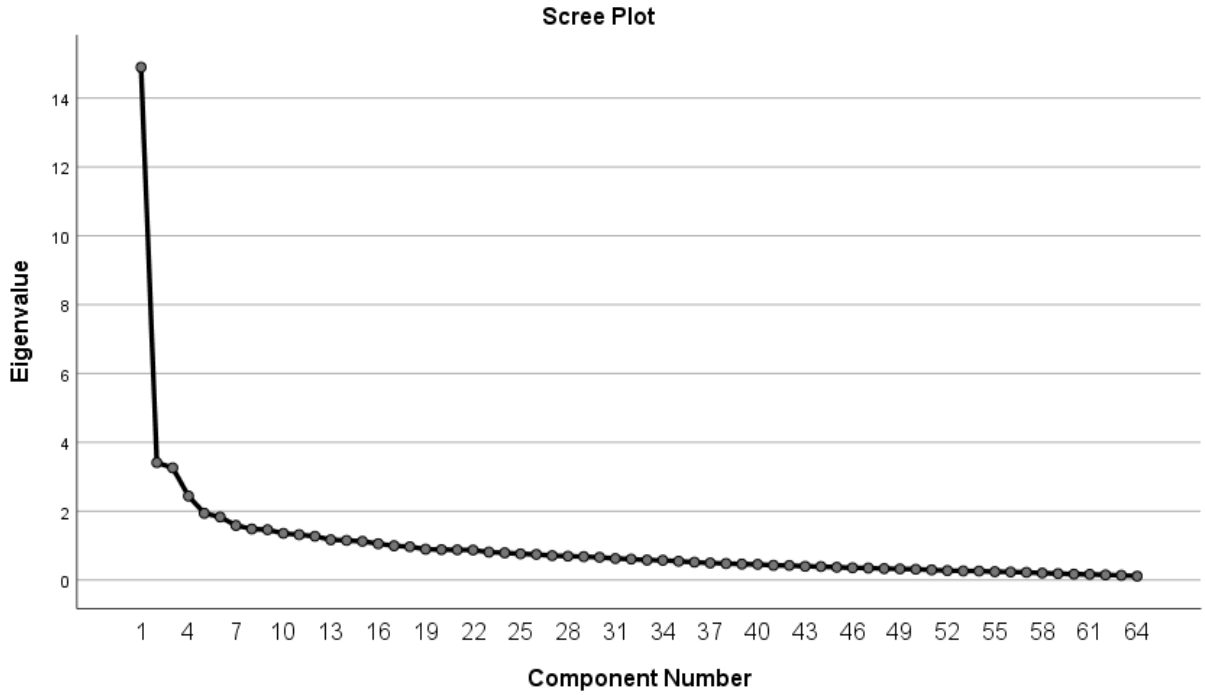
- تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وذلك بهدف حذف المفردات التي يقل معامل ارتباطها عن ٠,٣ قبل إجراء التحليل العاملى، ولقد تم التوصل إلى وجود ١٠ مفردات معامل ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس أقل من ٠,٣ وهى المفردات أرقام ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٤٣، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥١، ٥٤ وبذلك أصبح عدد المفردات التى دخلت التحليل العاملى ٥٤ مفردة .

- وأسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود (٦) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت هذه العوامل (٤٣,٣٩١ %) من التباين الكلى، وجدول(١٣) يوضح العوامل المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (١٣) العوامل المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين لمقياس العقلية الأكاديمية

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة	نسبة التباين التراكمية
العامل الأول	١٤,٨٩٥	٢٣,٢٧٣	٢٣,٢٧٣
العامل الثاني	٣,٤٠٩	٥,٣٢٧	٢٨,٦٠٠
العامل الثالث	٣,٢٥٩	٥,٠٩٢	٣٣,٦٩٢
العامل الرابع	٢,٤٣٩	٣,٨١١	٣٧,٥٠٣
العامل الخامس	١,٩٣٧	٣,٠٢٧	٤٠,٥٣٠
العامل السادس	١,٨٣١	٢,٨٦٠	٤٣,٣٩١
Kaiser- Meyer- Olkin Measure of sampling Adequacy= 0.867			
Bartlett's Test of Sphericity = 7296.095			

والشكل التالى يوضح عدد العوامل المستخرجة قبل التدوير[٢] :



شكل (٢) يوضح عدد العوامل المستخرجة من مقياس العقلية الأكاديمية

تم تحديد (٠,٣) كمحك للتشبع الجوهرى للمفردة على العامل ، ثم تدوير المفردات تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس (Varimax) ، وفيما يلى العوامل المستخرجة وتشبع مفرداتها :

[٢] عدد العوامل فى هذا الشكل هو عدد النقاط التى تسبق الخط المستقيم أو تقع على الخط الذى يقطع المنحنى بالعرض

جدول (١٤) التشبعات على العوامل المستخرجة لمقياس العقلية الأكاديمية

المفردات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
٤٦	٠,٧١٨					
٢٢	٠,٦٩٩					
٢٩	٠,٦٦١					
٢٥	٠,٦١٦					
٢٨	٠,٥٩٩					
٦٠	٠,٥٨٢					
١٨	٠,٥٦٣					
٢٦	٠,٥٥٦					
١٦	٠,٥٤٤					
٥٥	٠,٥٤٠					
٤١	٠,٥٢٦					
٣٥	٠,٥٠٩					
٥٨	٠,٤٩٥					
١١	٠,٤٨٧					
١٢	٠,٤٦٩					
٦٢	٠,٤٦٧					
٢١	٠,٤٦٠					
٢٧	٠,٤٥٩					
٢٣	٠,٤٤٤					
١٣	٠,٤٣٦					
٥	٠,٤٣٣					
١٥	٠,٤١٣					
٣٩	٠,٣٢٥					
٢٤	٠,٣٢٢					
٦٣		٠,٧٣٨				
٣٧		٠,٦٩٧				
٦٦		٠,٦٨٠				
٣٨		٠,٦٢١				
٦٥		٠,٦١٢				
١٧		٠,٥٧٢				
٥٣		٠,٥٢٦				
٧		٠,٤٩٦				
٤٤		٠,٤٩٤				
٢٠		٠,٤٦٥				
٦٤		٠,٤٤٣				
٦١		٠,٤٣٦				
٥٢		٠,٤٠٦				
٦		٠,٣٦٤				
١٩		٠,٣٤٢				
٢			٠,٧٢٨			

٣			٠,٦٩٦			
١٠			٠,٦٥٥			
١			٠,٦٢٨			
٨			٠,٥٤٠			
٩			٠,٥٠١			
٤٢			٠,٤٩١			
٤			٠,٣٤٣			
٥٦				٠,٥٣٥		
٥٩				٠,٤٩١		
٥٧				٠,٤٤٤		
١٤				٠,٤٣٠		
٥٤				٠,٤٢١		
٣٢					٠,٦٧٢	
٣١					٠,٥٥٨	
٣٤					٠,٥٤٥	
٥١					٠,٤٨٩	
٣٣					٠,٤٥٠	
٤٩						٠,٦٥٢
٤٨						٠,٥٤٨
٤٧						٠,٤٨٥
٤٥						٠,٤٠٩
٣٦						٠,٣٦٢

ويتضح من الجدول (١٥) أن معاملات التشبع على البعد الأول تتراوح ما بين (٠,٣٢٢-٠,٧١٨) ويسمى هذا العامل الدافعية الأكاديمية، وتراوحت معاملات التشبع على العامل الثانى ما بين (٠,٣٤٢-٠,٧٣٨) ويسمى هذا العامل الحيوية الذاتية الأكاديمية، وتراوحت معاملات التشبع على العامل الثالث ما بين (٠,٣٤٣-٠,٧٢٨) ويسمى هذا العامل معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية، بينما تراوحت معاملات التشبع على العامل الرابع ما بين (٠,٤٢١-٠,٥٣٥) ويسمى هذا العامل الأمل الأكاديمى ، وتراوحت معاملات التشبع على العامل الخامس ما بين (٠,٤٥٠ – ٠,٦٧٢) ويسمى هذا العامل الاستحقاق الأكاديمى، بينما تراوحت التشبع على العامل السادس ما بين (٠,٣٦٢- ٠,٦٥٢) ويسمى هذا العامل أهداف الإنجاز الأكاديمية، ولقد تم حذف المفردة ٤٣ لأنها لم تتشبع على أية عامل، وحذفت المفردة (٣٠) بسبب تشبعها بقيم سالبة على العامل السادس .

ثانياً : الاتساق الداخلى لمقياس العقلية الأكاديمية :

تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على المفردات ودرجاتهم على البعد الذى تنتمى إليه، وكانت النتائج كما يلى :

١- الاتساق الداخلى لبعد الدافعية الاكاديمية :

جدول (١٥) الاتساق الداخلى لبعد الدافعية الأكاديمية

المفردة	الارتباط بالبعد	المفردة	الارتباط بالبعد
٤٦	**٠,٦٧٥	٥٨	**٠,٥٥٤
٢٢	**٠,٦٧٣	١١	**٠,٥٩١
٢٩	**٠,٧٤١	١٢	**٠,٦٠٦
٢٥	**٠,٦٢٥	٦٢	**٠,٥٩٥
٢٨	**٠,٧٠١	٢١	**٠,٥٢٧
٦٠	**٠,٥٩٣	٢٧	**٠,٦١٩
١٨	**٠,٦٠٦	٢٣	**٠,٦٢٥
٢٦	**٠,٦٠٢	١٣	**٠,٥٣٥
١٦	**٠,٥٧٢	٥	**٠,٥٦٢
٥٥	**٠,٥٩٣	١٥	**٠,٥٨٧
٤١	**٠,٥٨٩	٣٩	**٠,٣٧٩
٣٥	**٠,٥٠٢	٢٤	**٠,٤٧٣

ويتضح من الجدول (١٥) أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١

٢- الاتساق الداخلى لبعد الحيوية الذاتية الاكاديمية :

جدول (١٦) الاتساق الداخلى لبعد الحيوية الذاتية الأكاديمية

المفردة	الارتباط بالبعد	المفردة	الارتباط بالبعد
٦٣	**٠,٦٢٢	٤٤	**٠,٦٢٩
٣٧	**٠,٧٣٢	٢٠	**٠,٦٥٧
٦٦	**٠,٥٨٧	٦٤	**٠,٥٥٠
٣٨	**٠,٦٨٠	٦١	**٠,٥٧٠
٦٥	**٠,٦٨٧	٥٢	**٠,٤٤٣
١٧	**٠,٦٥٦	٦	**٠,٤٣٣
٥٣	**٠,٦٠٥	١٩	**٠,٥٢٣
٧	**٠,٥٤٤		

ويتضح من الجدول (١٦) أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١

٣- الاتساق الداخلى لبعد معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية:

جدول (١٧) الاتساق الداخلى لبعد معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية

المفردة	الارتباط بالبعد	المفردة	الارتباط بالبعد
٢	**٠,٦٩٢	٨	**٠,٦٨٦
٣	**٠,٧٠٨	٩	**٠,٥٩٤
١٠	**٠,٦٤٧	٤	**٠,٤٩٨
١	**٠,٦٤٠	٤٢	**٠,٦٣٤

ويتضح من الجدول (١٧) أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١

٤- الاتساق الداخلى لبعد الأمل الأكاديمى :

جدول (١٨) الاتساق الداخلى لبعد الأمل الأكاديمى

المفردة	الارتباط بالبعد
٥٦	**٠,٧٧٢
٥٩	**٠,٦٧٠
٥٧	**٠,٦٩٤
٥٤	**٠,٤٨٧
١٤	**٠,٦٨٥

ويتضح من الجدول (١٨) أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١

٥- الاتساق الداخلى لبعد الاستحقاق الأكاديمى :

جدول (١٩) الاتساق الداخلى لبعد الاستحقاق الأكاديمى

المفردة	الارتباط بالبعد
٣٢	**٠,٦٧٦
٣١	**٠,٦٤٦
٣٤	**٠,٧١٦
٣٣	**٠,٥٦٢
٥١	**٠,٦٣٤

ويتضح من جدول(١٩) أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١

٦- الاتساق لبعد أهداف الإنجاز الأكاديمية:

جدول(٢٠) بعد أهداف الإنجاز الأكاديمية

المفردة	الارتباط بالبعد
٤٩	**٠,٦٧٢
٤٨	**٠,٦٤٨
٤٧	**٠,٦٧٤
٤٥	**٠,٦٠٦
٣٦	**٠,٥٥١

ويتضح من الجدول (٢٠) أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١

ثالثاً: ثبات مقياس العقلية الأكاديمية:

تم التحقق من ثبات المقياس بعدة طرق وهى ألفا – كرونباخ ، والتجزئة النصفية وكانت النتائج كما يلى:

جدول (٢١) معاملات ثبات مقياس العقلية الأكاديمية

البعد	عدد المفردات	معامل ألفا – كرونباخ	معامل سبيرمان – براون	معامل جوتمان
١- الدافعية الأكاديمية	٢٤	٠,٩١٥	٠,٩١٦	٠,٩١٥
٢- الحيوية الذاتية الأكاديمية	١٥	٠,٨٦٠	٠,٨٢٨	٠,٨٢٧
٣- معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية	٨	٠,٧٨٨	٠,٨٤٥	٠,٨٣٧
٤- الأمل الأكاديمى	٥	٠,٦٧٦	٠,٧٣٥	٠,٧٠٥
٥- الاستحقاق الأكاديمى	٥	٠,٦٥٣	٠,٦٦٣	٠,٦٦٢
٦- أهداف الإنجاز الأكاديمية	٥	٠,٦٢٢	٠,٦٥٣	٠,٦٢٩

ويتضح من الجدول (٢١) أن قيم معاملات ثبات أبعاد العقلية الأكاديمية مقبولة إحصائياً ، وتتراوح ما بين ٠,٦٢٢ و ٠,٩١٥ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام البرنامج الإحصائى (SPSS(Version26، والأساليب الإحصائية التى تم استخدامها هى:

-المتوسطات
-الانحرافات المعيارية
- معامل الارتباط البسيط عند بيرسون
- معامل الانحدار المتعدد

الخطوات الإجرائية للبحث :

١- الاطلاع على الإطار النظرى والدراسات السابقة التى تناولت متغيرات الدراسة.
٢- إعداد أدوات الدراسة والتحقق من خصائصها السيكومترية.
٣- تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية.
٤- معالجة البيانات إحصائياً والتحقق من صحة الفروض، وتفسير النتائج ومناقشتها فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة.
٥- الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات .

نتائج البحث (تفسيرها ومناقشتها):

نتائج الفرض الأول:

وينص على أنه" **توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب كلية التربية على مقياس التحيزات المعرفية ودرجاتهم على مقياس العقلية الأكاديمية (الأبعاد)".**

وللتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام معامل الارتباط البسيط عند بيرسون من خلال البرنامج الاحصائى (SPSS(version26 ، وذلك للكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب على مقياس التحيزات المعرفية ودرجاتهم على مقياس العقلية الأكاديمية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٢):

جدول (٢٢) معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على التحيزات المعرفية ودرجاتهم على أبعاد العقلية الأكاديمية

العقلية الأكاديمية / التحيزات المعرفية	١- الدافعية الأكاديمية	٢- الحيوية الذاتية الأكاديمية	٣- معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية	٤- الأمل الأكاديمي	٥- الاستحقاق الأكاديمي	٦- أهداف الإنجاز الأكاديمية
١- التحيز السلبى وإصدار الأحكام	-٠,٤٠٢**	-٠,٢٦١**	-٠,١٨١**	-٠,٢٧٨**	٠,٠٠٥	٠,٠٢٢
٢-التحيز الذاتى (العزو الخارجى)	-٠,٣٥٧**	-٠,٢٤٢**	-٠,٢٣٧**	-٠,٢١٠**	٠,٠٤١	٠,٠٠٨
٣- التحيز التأكيدى	-٠,٢٥٠**	-٠,١٢٢ *	-٠,١٤١**	-٠,٢٢٢**	٠,٠٠٦	٠,٠٤٤
٤- القفز إلى الاستنتاجات	-٠,٢٦٠**	-٠,١٣٦*	-٠,١٣٦*	-٠,١٦٩**	٠,٠٦٨	٠
الدرجة الكلية للتحيزات المعرفية	-٠,٤١٢**	-٠,٢٥١**	-٠,٢١٦**	-٠,٢٨٩**	٠,٠٢٦	٠,٠٢٧

**دال عند مستوى ٠,٠١

*دال عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (٢٢) أنه يوجد بعض العلاقات الارتباطية الدالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) أو (٠,٠١) فيما يتعلق بالارتباط بين مكونات العقلية الأكاديمية(الدافعية الأكاديمية- الحيوية الذاتية الأكاديمية- معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية- الأمل الأكاديمى) والتحيزات المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلاب كلية التربية ، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط سالبة مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التحيزات المعرفية وأبعاد العقلية الأكاديمية أى أنه كلما ارتفعت درجات الطلاب على التحيزات المعرفية كلما انخفضت مكونات العقلية الأكاديمية سالفة الذكر، بينما لا توجد علاقات فيما يتعلق بجميع أبعاد التحيزات المعرفية (التحيز السلبى وإصدار الأحكام – التحيز الذاتى – التحيز التأكيدى- القفز إلى الاستنتاجات – الدرجة الكلية للتحيزات المعرفية) وكل من الاستحقاق الأكاديمى وأهداف الإنجاز الأكاديمية كأحد مكونات العقلية الأكاديمية ، مما يشير إلى تحقق الفرض الأول جزئيًا.

تفسير نتيجة الفرض الأول :

ويمكن تفسير نتيجة الفرض الأول بأن التحيزات المعرفية التى يمتلكها الطلاب تعبر عن أفكار تبعد الفرد عن الموضوعية والمنطق ، كما تؤثر بالسلب على المعتقدات الخاصة بهم فيما فيما يتعلق بدافعيتهم الأكاديمية ، الحيوية الذاتية الأكاديمية، الذكاء والقدرة الأكاديمية، والأمل الأكاديمى ، وقد أشار Festinger(1957) إلى أن التحيز المعرفي يظهر عند الأفراد في وجود بديلين أو عدة بدائل غير متسقة، فتنشأ لدى الفرد رغبة في التخلص من التوتر الناتج عن وجود هذين البديلين، فينحاز نحو ما يؤيد معتقداته للشعور بالراحة النفسية ، فلقد أوضح الحوشى وآخرون (٢٠٢٢) بعض خصائص الطلاب ذوى التحيز المعرفى والتى منها السرعة فى معالجة المعلومات واختزالها وتخزينها بشكل خاطىء، والتسرع فى اتخاذ القرارات المستندة لتصورات وتوقعات غير منطقية لا عقلانية، كما أوضح

Farrington(2013) أن الطلاب ذوو العقليات الأكاديمية الإيجابية يعملون بجدية أكبر، ويشتركون في سلوكيات أكاديمية أكثر إنتاجية، ويثابرون على التغلب على عقبات النجاح على عكس الطلاب الذين لديهم عقليات سلبية ، فإنهم ينسحبون من السلوكيات الأساسية للنجاح الأكاديمي ويستسلمون بسهولة عندما يواجهون صعوبات، ووصفها Wilke and Mata, (2012) بالأخطاء الممنهجة في أساليب الحكم واتخاذ القرارات، بسبب محدودية الأنظمة الإدراكية المعرفية، وعوامل الدافعية، وتدني القدرة على التكيف في البيئات الطبيعية.

ويمكن القول أن عدم إدراك الفرد لما يصدر عنه من تحيزات معرفية، يؤثر بدوره على تقييم قدراته الذاتية، وضبط انفعالاته، ومن ثم فقد السيطرة على التحكم بالأحداث(النواجحة، ٢٠٢١)، فالتحيزات المعرفية هى خطأ في التفكير يحدث نتيجة معالجة أو تفسير معلومة معينة بشكل خاطئ؛ بمعنى أنه غالبا ما تكون هذه الأخطاء نتيجة محاولتنا لتبسيط معالجة المعلومات على ضوء خبراتنا ومعارفنا التي تشغل حيزًا عريضاً فى أذهاننا، والتي لا نعلم غيرها، وفي الغالب أيضا لا نود معرفة ما يتصادم معها نتيجة لبعض الدوافع العاطفية والأخلاقية عند الفرد والتأثير الاجتماعى.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسةHan, Farruggia and Moss(2017) حيث توصلوا إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية (كأحد مكونات العقلية الأكاديمية) والأداء الأكاديمى ، ودراسة Farruggia, et al., (2018)التى توصلت إلى وجود تأثير للعقلية الأكاديمية على النجاح الأكاديمى، ولقد توصلت دراسة مصطفى (٢٠١٨) إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة بين متغير الصمود الأكاديمى والتحيز المعرفي وأبعاده (القفز إلى الاستنتاجات- تحيز جمود المعتقدات – تحيز الانتباه للمهددات- التحيز للعزو الخارجى- المشكلات المعرفية الاجتماعية – المشكلات المعرفية الذاتية – السلوك الآمن)، بينما كان معامل الارتباط بين الامتنان والصمود الأكاديمى موجبًا، وتوصلت دراسة توفيق (٢٠١٩) إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين التحيزات المعرفية بأبعادها، والأساليب المزاجية بأبعادها، ودراسة النواجحة (٢٠١٩) توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التحيزات المعرفية والكفاية التواصلية لدى طلاب الجامعة ، وتوصلت دراسة الجراح والربيع (٢٠٢٠) إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين مقياس التحيزات المعرفية ككل ومقياس التنظيم الانفعالي بأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك، ودراسة أبو الليمون والربيع (٢٠٢٢) التى توصلت إلى وجود علاقة إيجابية مباشرة ذات دلالة إحصائية بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية (غير مباشرة) بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

كما تعارضت نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة قرنى (٢٠٢٤) التى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الاستحقاق الأكاديمي والتحيزات المعرفية لدي عينة الدراسة.

<u>نتيجة الفرض الثانى:</u>

والذى ينص على أنه " **توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب كلية التربية على التجول العقلى ودرجاتهم على مقياس العقلية الأكاديمية (الأبعاد)".**

وللتحقق من صحة الفرض الثانى تم استخدام معامل الارتباط البسيط عند بيرسون من خلال برنامج SPSS(V.26) وذلك لكشف العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب على مقياس التجول العقلى ودرجاتهم على مقياس العقلية الأكاديمية (الأبعاد)، وكانت النتائج كما يوضحها الجول (٢٣) :

جدول (٢٣) معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على التجول العقلى ودرجاتهم على أبعاد العقلية الأكاديمية

العقلية الأكاديمية / التجول العقلى	١- الدافعية الأكاديمية	٢- الحيوية الذاتية الأكاديمية	٣- معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية	٤- الأمل الأكاديمي	٥- الاستحقاق الأكاديمي	٦- أهداف الإنجاز الأكاديمية
١- التجول العقلى المرتبط بالمهة.	-٠,٣٧٣**	-٠,٢٢٤**	-٠,١٧٢**	-٠,٢٨٩**	٠,٠٧٨	-٠,٠٣٤
٢-التجول العقلى غير المرتبط بالمهمة.	-٠,٥٣٦**	-٠,٣٤٦**	-٠,٣٢٠**	-٠,٣٦٤**	٠,٠٨٣	-٠,٠٦٦
الدرجة الكلية للتجول العقلى	-٠,٥٨٤**	-٠,٣٦٨**	-٠,٣٢٦**	-٠,٤٠٨**	٠,٠٩٨	-٠,٠٦٧

ويتضح من الجدول (٢٣) وجود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التجول العقلى ببعديه (المرتبط بالمهمة وغير المرتبط بالمهمة والدرجة الكلية) وأبعاد العقلية الأكاديمية (الدافعية الأكاديمية، الحيوية الذاتية الأكاديمية، معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية، والأمل الأكاديمى)، أى أن العلاقة الارتباطية عكسية؛ فكلما ارتفعت درجة التجول العقلى لدى الطلاب انخفضت معها مكونات العقلية الأكاديمية سالفة الذكر ، بينما لا توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين التجول العقلى وكل من البعدين الاستحقاق الأكاديمى وأهداف الإنجاز الأكاديمية، مما يشير إلى تحقق الفرض الثانى جزئياً .

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلى :

أن التجول العقلي يتضمن تحول انتباه المتعلم بعيدًا عن المهمة الأساسية، وبالتالى قد يضر ذلك بالأداء على المهام الأساسية لعملية التعلم كنتيجة لتفاوت الانتباه أثناء عملية التعلم، فضلًا عن تأثيره السلبي على الحالة المزاجية والوجدانية للمتعلم، وبالتالى فكلما زاد التجول العقلى لدى المتعلم كلما انخفض لديه مستوى الدافع الأكاديمى ؛ ويظهر ذلك فى شكل سلوكيات منها عدم الإقبال على أداء المهام الأكاديمية، وضعف المشاركة فى الأنشطة، وانصراف انتباه المتعلم عن المحاضرة نتيجة الانشغال بأشياء أخرى، ويظهر فى شكل قلق وارتباك، وعدم اتزان انفعالى، فالأنشطة التعليمية مثل حضور المحاضرات تتطلب بالضرورة تركيز الانتباه بشكل مطول مقارنة بأنشطة الحياة اليومية الأخرى، مما ينعكس على العمليات المعرفية الأخرى المرتبطة بالتعلم مثل الإدراك والتذكر والتفكير، وبالتالى يرتبط التجول العقلى بانخفاض مستوى التحصيل والأخطاء فى أداء المهام.

والتجول العقلى يجعل الطالب يفكر فى أمور قد تكون مرتبطة أو غير مرتبطة بالمهمة، وتجعله يفقد تركيزه مع المهمة الحالية، وبالتالى الانشغال عن أداء المهمة، وبالتالى يؤثر ذلك على معالجة المعلومات بشكل صحيح، مما ينعكس بالسلب على قدرة الطالب على حل المشكلات بشكل فعال ، واتخاذ القرارات المناسبة، معنى ذلك أن التجول العقلى يعد أحد المعوقات التى تعوق عملية التعلم، وتجعل الطالب يتشتت انتباهه ويتدلخل مع المهام المعرفية الأخرى، ويمنع التشفير الناجح للمعلومات، مما يعمل على ضعف استيعاب المعلومات.

كما يقلل التجول العقلى من قدرة الطلاب على حل المشكلات حيث يفشل الطالب فى الاحتفاظ بتركيزه على الأفكار الخاصة بالمهمة الحالية، وبالتالى يحدث تحول تلقائى فى الانتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى قد تكون مرتبطة أو غير مرتبطة بالمهمة الحالية ، وبالتالى ينعكس ذلك بالسلب على مكونات العقلية الأكاديمية والتى تشمل الدافعية الأكاديمية، الحيوية الذاتية الأكاديمية، معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية ، والأمل الأكاديمى.

كما أوضح Fishman & Schooler(2007) أن التعلم الناجح يقوم فيه الأفراد بدمج المعلومات من البيئة الخارجية مع التمثيل الخاص بهم، فالتجول العقلى يمثل حالة من الاهتمام المنفصل لأنه يوجه الانتباه نحو الأفكار والمشاعر الخاصة، بدلاً من معالجة المعلومات من الخارج؛ فهو يمثل انهياراً جوهرياً فى قدرة الطالب على دمج المعلومات من البيئة الخارجية ويضعف من ترميزها ، ويؤدى إلى الفشل بناء النموذج الاستيعابى للمعلومات وتوليد الاستدلالات ، مما يولد عواقب سلبية أكبر أثناء التعلم(فى : بهنساوى، ٢٠٢٠).

وتتفق نتيجة الفرض الحالى مع نتيجة دراسة حميد (٢٠١٩) التى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الانفعالى المعرفى والتحيزات المعرفية، ودراسة البياتى وصالح (٢٠٢٢) التى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التجول العقلي والأداء الأكاديمي، كما توصلت دراسة البياتى (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة طردية بين التجول العقلي والتنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة، وتوصلت دراسة حسين وصادق (٢٠٢٣) إلى وجود علاقة ارتباطية بين التجول العقلى والتحصيل الأكاديمى لدى طلاب قسم التاريخ بكلية التربية – الجامعة المستنصرية، ودراسة خليفة وعلى (٢٠٢٤) التى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التجول العقلى(المرتبط بالموضوع – غير المرتبط بالموضوع) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقلق الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر .

نتيجة الفرض الثالث وينص على أنه :

"يسهم كل من التحيزات المعرفية والتجول العقلى بأبعادهم الفرعية والدرجة الكلية فى التنبؤ بالعقلية الأكاديمية (المكونات) لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية".

وللتحقق من صحة الفرض الثالث قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل الإنحدار المتعدد التدريجى Stepwise وهى طريقة تقوم على إضافة المتغيرات المستقلة إلى النموذج واحداً تلو الآخر، وتتضمن بناء نموذج كامل بكل المتغيرات المستقلة وحذف المتغيرات ذات المساهمة غير المعنوية واحداً تلو الآخر، وباستخدام هذه الطريقة تم الحصول على أفضل نموذج، وفيما يلى النتائج التى تم الحصول عليها:

أولاً: فيما يتعلق بالبعد الأول للعقلية الأكاديمية (الدافعية الأكاديمية):

حيث يمثل بعد الدافعية الأكاديمية المتغير التابع بينما يمثل التحيزات المعرفية والتجول العقلى المتغيرات المستقلة، وكانت النتائج كما بالجداول التالية :

جدول (٢٤) نتائج تحليل التباين بالنسبة لبعد الدافعية الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الإنحدار	١٥٠٧٢,٧٧١	٢	٧٥٣٦,٣٨٦	١١٦,٣٦٦	٠,٠٠٠
البواقى	٢٢٢٧٩,٠٤٤	٣٤٤	٦٤,٧٦٥		
الكلى	٣٧٣٥١,٨١٦	٣٤٦			

ويتضح من نتائج الجدول (٢٤) تحقق الفرض البحثى وأنه يمكن التنبؤ بالدافعية الأكاديمية من خلال كل من الدرجة الكلية للتحيزات المعرفية والدرجة الكلية للتجول العقلى؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (١١٦,٣٦٦) وهى قيمة دالة إحصائياًعند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود علاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، وفيما يلى نتائج تحليل التباين فيما يتعلق بالدافعية الأكاديمية.

جدول (٢٥) نتائج تحليل الإنحدار لبعد الدافعية الأكاديمية

المتغيرات المنبئة	الارتباط البسيط R	الأوزان الإنحدارية Beta	معاملات الإنحدار	اختبار ت لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2
الدرجة الكلية للتجول العقلى	٠,٥٨٤-	٠,٥٠٦-	٠,٨٠٨-	١١,٦١٤-	١٤٥,٠١١	٠,٦٣٥	٠,٤٠٤
الدرجة الكلية للتحيزات المعرفية	٠,٤١٢-	٠,٢٦٣-	٠,٣٢٩-	٠٦,٠٢٦-			

ويتضح من الجدول(٢٥) أن المتغيرات ذات الدلالة الإحصائية فقط هما الدرجة الكلية للتجول العقلى والدرجة الكلية للتحيزات المعرفية، وتم استبعاد بقية المتغيرات المستقلة التى تمثل أبعاد كل من التجول العقلى والتحيزات المعرفية وفقاً لنتائج تحليل الإنحدار المتعدد بطريقة Stepwise .

كما يتضح أن معامل التحديد (٠,٤٠٤) وهذا يعنى أن المتغيرات المستقلة (الدرجة الكلية للتجول العقلى – الدرجة الكلية للتحيزات المعرفية) تفسر حوالى ٤٠٪ من التباين الكلى لأداء أفراد عينة البحث على بعد الدافعية الأكاديمية ، بينما تشير قيم بيتا(الأوزان الإنحدارية) وكذلك معنوياتها إلى أن الدرجة الكلية للتجول العقلى أفضل المتغيرات فى التنبؤ ببعد الدافعية الأكاديمية، ويؤكد ذلك قيمة "ت" لدلالة معامل الانحدار والتى بلغت قيمته (-١١,٦١٤) وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين علاقة حقيقية، بالإضافة إلى أنه يأتى فى الترتيب الأول من حيث الارتباط بالمتغير التابع (الدافعية العقلية).

ومن الجدول السابق نستنتج الصيغة العامة لمعادلة الإنحدار المتعدد لبعد الدافعية الأكاديمية

الصيغة العامة لمعادلة الانحدار المتعدد للدرجة الكلية للاخفاق المعرفى

ص = ب ١ س١+ ب٢ س٢+أ

حيث أن ص تشير إلى قيمة معامل المتغير التابع وهو (الدافعية الأكاديمية)

(س١) هى قيمة المتغير المستقل الأول (التجول العقلى)

(ب١) معامل الانحدار للمتغير المستقل الأول ويبلغ (-٠,٨٠٨).

(س٢) هى قيمة المتغير المستقل الثانى (التحيزات المعرفية) .

(ب٢) معامل الإنحدار للمتغير المستقل الثانى ويبلغ (-٠,٣٢٩).

وقيمة (أ) = ثابت الانحدار ويبلغ ١٤٥,٠١١.

الدرجة الكلية للإخفاق المعرفى = (-٠,٨٠٨) الدرجة الكلية للتجول العقلى + (-٠,٣٢٩) الدرجة الكلية للتحيزات المعرفية+ ١٤٥,٠١١.

ثانياً: فيما يتعلق ببعد الحيوية الذاتية الأكاديمية

جدول (٢٦) نتائج تحليل التباين بالنسبة لبعد الحيوية الذاتية الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الإنحدار	١٧٢٧,٩١٧	٢	٨٦٣,٩٥٨	٣٣,٣٩٩	٠,٠٠٠
البواقى	٨٨٩٨,٤٢٣	٣٤٤	٢٥,٨٦٨		
الكلى	١٠٦٢٦,٣٤٠	٣٤٦			

ويتضح من الجدول (٢٦) تحقق الفرض البحثى فيما يتعلق ببعد الحيوية الذاتية الأكاديمية، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٣٣,٣٩٩) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

جدول (٢٧) نتائج تحليل الإنحدار لبعد الحيوية الذاتية الأكاديمية

المتغيرات المنبئة	الارتباط البسيط R	الأوزان الإنحدارية Beta	معاملات الإنحدار	اختبار ت لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2
الدرجة الكلية للتجول العقلى	-٠,٣٦٨	-٠,٣٢٠	-٠,٢٧٣	-٦,٢٢٥	٦٢,٦٦٦	٠,٤٠٣	٠,١٦٣
التحيز السلبى وإصدار الأحكام	-٠,٢٦١	-٠,١٧٢	-٠,٢٣٢	-٣,٣٦٤			

ويتضح من الجدول (٢٧) أن المتغيرات ذات الدلالة الإحصائية فقط هما الدرجة الكلية للتجول العقلى وبعد التحيز السلبى وإصدار الأحكام، وتم استبعاد بقية المتغيرات.

كما يتضح أن معامل التحديد (٠,١٦٣) وهذا يعنى أن المتغيرات المستقلة (الدرجة الكلية للتجول العقلى، التحيز السلبى وإصدار الأحكام) تفسر حوالى ١٦٪ من التباين الكلى لأداء أفراد عينة البحث على بعد الحيوية الذاتية الأكاديمية.

ثالثاً: فيما يتعلق ببعد معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية

جدول (٢٨) نتائج تحليل التباين بالنسبة لبعد معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الإنحدار	٨٦٣,٧٣١	٢	٤١٨,٣٦٦	٢٦,٣٢٩	٠,٠٠٠
البواقى	٥٤٦٦,٠٣٠	٣٤٤	١٥,٨٩٠		
الكلى	٦٣٠٢,٧٦١	٣٤٦			

ويتضح من الجدول(٢٨) تحقق الفرض البحثى فيما يتعلق معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٢٦,٣٢٩) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

جدول (٢٩) نتائج تحليل الإنحدار لبعد معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية

المتغيرات المنبئة	الارتباط البسيط R	الأوزان الإنحدارية Beta	معاملات الإنحدار	اختبار ت لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2
الدرجة الكلية للتجول العقلى	٠,٣٢٦-	٠,٢٨٥-	٠,١٨٧-	٥,٥١٥-	٤٣,٨٦٤	٠,٣٦٤	٠,١٣٣
التحيز الذاتى	٠,٢٣٧-	٠,١٦٧-	٠,٣٥٩-	٣,٢٣٤-			

ويتضح من الجدول (٢٩) أن المتغيرات ذات الدلالة الإحصائية فقط هما الدرجة الكلية للتجول العقلى وبعد التحيز الذاتى، وتم استبعاد بقية المتغيرات.

كما يتضح أن معامل التحديد (٠,١٣٣) وهذا يعنى أن المتغيرات المستقلة (الدرجة الكلية للتجول العقلى، التحيز الذاتى) تفسر حوالى ١٣٪ من التباين الكلى لأداء أفراد عينة البحث على بعد معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية.

رابعاً: فيما يتعلق ببعد الأمل الأكاديمى

جدول (٣٠) نتائج تحليل التباين بالنسبة لبعد الأمل الأكاديمى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الإنحدار	٦٨٩,٧٢٣	٢	٣٤٤,٨٦١	٤٢,٤٤١	٠,٠٠٠
البواقى	٢٧٩٥,٢٤٦	٣٤٤	٨,١٢٦		
الكلى	٣٤٨٤,٩٦٨	٣٤٦			

ويتضح من الجدول(٣٠) تحقق الفرض البحثى فيما يتعلق ببعد الأمل الأكاديمى، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٤٢,٤٤١) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

جدول (٣١) نتائج تحليل الإنحدار لبعد الأمل الأكاديمى

المتغيرات المنبئة	الارتباط البسيط R	الأوزان الإنحدارية Beta	معاملات الإنحدار	اختبار ت لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2
الدرجة الكلية للتجول العقلى	٠,٤٠٨-	٠,٣٥٤-	٠,١٧٣-	٦,٩٩٩-	٢٩,٩٥٧	٠,٤٤٥	٠,١٩٨
الدرجة الكلية للتحيزات المعرفية	٠,٢٨٩-	٠,١٨٥-	٠,٠٧١-	٣,٦٦٠-			

ويتضح من الجدول (٣١) أن المتغيرات ذات الدلالة الإحصائية فقط هما الدرجة الكلية للتجول العقلى والدرجة الكلية للتحيزات المعرفية، وتم استبعاد بقية المتغيرات.

كما يتضح أن معامل التحديد (٠,١٩٨) وهذا يعنى أن المتغيرات المستقلة (الدرجة الكلية للتجول العقلى، الدرجة الكلية للتحيزات المعرفية) تفسر حوالى ٢٠٪ من التباين الكلى لأداء أفراد عينة البحث على بعد الأمل الأكاديمى.

خامساً: فيما يتعلق ببعد الاستحقاق الأكاديمى

أظهرت النتائج أنه لا يمكن التنبؤ ببعد الاستحقاق الأكاديمى من خلال التجول العقلى والتحيزات المعرفية.

سادساً: فيما يتعلق ببعد أهداف الإنجاز الأكاديمية

أظهرت النتائج أنه لا يمكن التنبؤ ببعد أهداف الإنجاز الأكاديمية من خلال التجول العقلى والتحيزات المعرفية.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

تشير النتائج السابقة إلى أنه يمكن التنبؤ بأبعاد العقلية الأكاديمية (الدافعية الأكاديمية، الحيوية الذاتية الأكاديمية، معتقدات الذكاء والقدرة الأكاديمية، والأمل الأكاديمى) من خلال التجول العقلى والتحيزات المعرفية، بينما لا يمكن التنبؤ ببعدى العقلية الأكاديمية وهما أهداف الإنجاز الأكاديمية والاستحقاق الأكاديمى من خلال التجول العقلى والتحيزات المعرفية ، مما يشير إلى تحقق الفرض الثالث جزئياً.

ويمكن تفسير ذلك بأن العقلية الأكاديمية تشمل الاتجاهات أو المعتقدات التي يحملها الفرد تجاه العمل الأكاديمي، كما أن نظرية عقلية الطلاب هي شرح لنجاحهم الأكاديمي ، ومثابرتهم ، وإصرارهم في مواجهة التحديات ، والمشاركة في عملية التعلم ، ومشاعر المشاركة الأكاديمية، وإن قدرة الفرد على تنفيذ مهام التعلم بشكل مستمر تكون فقط محتملة بالاعتقاد بأنه يمكن أن يغير أو يحسن الفرد من نفسه، إضافة إلى أن التحسين الذاتى للفرد يرتبط بالرغبة فى التعلم والاعتقاد فى القدرات ، فكلما اعتقد الفرد بأن لديه كفاءة وقدرة على أداء المهام بفاعلية كلما نجح فى أداء ذلك العمل؛ حيث إنه ينعكس هذا الاعتقاد على سلوك الفرد ومشاركته الفعالة فى التعلم، والمثابرة فى أداء المهام وتحمل الصعاب، وكلما ارتفع مستوى التجول العقلى لديه كلما انخفض انتباهه وبالتالى يؤثر ذلك بالسلب على بقية العمليات المعرفية

المهمة لاتمام عملية التعلم، حيث يؤثر التجول العقلى سلبياً على أداء الطلاب خاصة فيما يتعلق بالنواحى الأكاديمية؛ ويسبب اخفاقات معرفية عديدة تتعلق بالانتباه والإدراك والذاكرة، ويسبب التجول العقلى التفاعل البطىء مع المثيرات مما يزيد من زمن رد الفعل، ويؤدى إلى ضعف الأداء خاصة فى المهام التى تتطلب تركيزاً عقلياً، مما ينعكس بالسلب على قدرة الطلاب على اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

كما يعد التحيز المعرفى مفهوم يصف الأداء العقلى الخاطئ في عملية التفكير أو التذكر والتقييم ومعالجة المعلومات مما يؤدي إلي آثار واضحة منها اتخاذ قرارات غير دقيقة وتشويه المدركات الحية وتفسيرات غير منطقية وواقعية؛ فالتحيزات المعرفية تمثل خطأ فى التفكير يلجأ إليه الأفراد حينما يقومون يفسرون العالم من حولهم، وفيها يتم الحكم من منظور واحد مما يؤدى إلى الأخطاء وعدم الدقة فى الأحكام ، ويرتبط التحيز المعرفى بالكثير من المتغيرات ، منها دراسة توفيق (٢٠١٩) التى توصلت إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين التحيزات المعرفية بأبعادها، والأساليب المزاجية بأبعادها، كما توصلت دراسة محمد (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين التحيز المعرفى واتخاذ القرار ، كما تنبأ التحيز المعرفى تنبؤاً دالًاإحصائيًا باتخاذ القرار .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التى أوضحت ارتباط متغيرات الدراسة ، فلقد أوضحت دراسة صالح (٢٠١٩) وجود علاقات ارتباطية سالبة بين أبعاد التحيزات المعرفية والأسلوب المعرفى (التروى – الاندفاع) لدى طلاب كلية التربية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات طلاب عينة الدراسة في أبعاد التحيزات المعرفية (والدرجة الكلية للتحيزات المعرفية) ودرجاتهم في الأسلوب المعرفي (المخاطرة – الحذر)، وكذلك توصلت دراسة الحربى (٢٠١٩) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية وأبعاد التحيزات المعرفية(والدرجة الكلية للتحيزات المعرفية) لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، وكذلك يمكن التنبؤ بالتحيز المعرفي من خلال أبعاد اليقظة العقلية لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، ودراسة العتيبى (٢٠٢١) التى توصلت وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى الطالبات ، كما توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية للطالبات ، وتوصلت دراسة البياتى وصالح (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التجول العقلي والأداء الأكاديمي.

وأسفرت نتائج دراسة خليفة وعلى (٢٠٢٤) 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، عدم 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 على ضوء الدرجة الكلية للقلق الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية شعبة التربية الخاصة بالدقهلية جامعة الازهر.

كذلك تتعارض النتائج مع دراسة قرنى (٢٠٢٤) التى توصلت إلى إسهام درجات الاستحقاق الأكاديمي في التنبؤ بدرجات كل من التحيزات المعرفية ومناصرة الذات ، كما أسهمت درجات التحيزات المعرفية في التنبؤ بدرجات مناصرة الذات لدى عينة الدراسة.

التوصيات :

من خلال الاطار النظري ونتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم بعض التوصيات كما يلي :

- إخضاع متغير العقلية الأكاديمية لمزيد من الدراسات والأبحاث للتعرف أكثر على طبيعته وعلاقته بالمتغيرات الأخرى، وإمكانية تنمية أو تحسين مكوناته.
- الاهتمام ببرامج خفض التحيزات المعرفية لدى طلاب كلية التربية مما ينعكس بالإيجاب على طريقة الطلاب فى التفكير وقدرتهم على حل المشكلات.
- دراسة التحيزات المعرفية لدى طلاب الجامعة وطرق التقليل من آثارها السلبية لدى الطلاب.
- الاهتمام بخفض التجول العقلى لدى طلاب الجامعة لتحسين أداء الطلاب فيما يتعلق بالنواحى الأكاديمية.

البحوث المقترحة :

على ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج ، تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

١- العقلية الأكاديمية وعلاقته بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة .
٢- فاعلية برنامج تدريبى قائم على اليقظة العقلية فى خفض التجول العقلى وتنمية الدافعية العقلية لدى طلاب كلية التربية.
٣- التحيزات المعرفية وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب كلية التربية.
٤- العقلية الأكاديمية وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة .
٥- نمذجة العلاقات السببية بين كل من العقلية الأكاديمية والتجول العقلى والتحيزات المعرفية والأداء الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أبو العزم، هدى (٢٠٢٢) . نمذجة العلاقات بين اليقظة الذهنية والطفو الأكاديمى والتجول الذهنى لدى طلاب الصف الأول الثانوى بمحافظة الإسكندرية. *مجلة البحث العلمى فى التربية*، ٢٣(٤)، ٢٦١-٢٦٧.

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

اسماعيل، ابراهيم (٢٠٢٢). أثر التفاعل بين طريقة المعرفة (متصلة – منفصلة) والنظرية الضمنية للذكاء (ثابت – نمائي) على التحيزات المعرفية والتفكير الثنائي لدى طلاب الدبلوم العام فى التربية. *مجلة كلية التربية بنها*، ٣٣(١٢٩)، ٢٨-١٠٤.

بهنساوى، أحمد (٢٠٢٠). برنامج تدريبى قائم على اليقظة العقلية لتنمية الضبط الذاتى وأثره فى خفض التجول العقلى لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحث العلمى فى التربية*، ٢١، ٢٢٧-٢٦٧.

البياتى ، وفاء (٢٠٢٢). التجول العقلي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، ٢٩(٧)، ٣١٦-٣٣٨.

البياتى، عثمان وصالح، عامر (٢٠٢٢). التجول العقلى وعلاقته بالأداء الأكاديمى لدى طلبة الجامعة. *مجلة آداب الفراهيدى*، ١٤(٤٨)، ٥٥٤-٥٧٩.

بيرق ، صفاء (٢٠٢٢). الإستحقاق الأكاديمى وعلاقته بوجهة الضبط ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر. *المجلة التربوية – كلية التربية – جامعة الأزهر*، ٩٨، ٤٩٢-٥٧٨.

توفيق ، هبة (٢٠١٩). الأساليب المزاجية وعلاقتها بالتحيزات المعرفية لدى طلاب كلية التربية بجامعة أسوان. *مجلة كلية التربية (أسوان)*، ٣٤، ١٠٥-١٤٢.

الجراح ، منار والربيع، فيصل (٢٠٢٠). التحيزات المعرفية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

جميل، سرى والسباب، أزهار (٢٠٢٠). الصمود النفسى وعلاقته بالأداء الأكاديمى لدى طلبة الجامعة. *دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٤٧(٢)، ٣٤٤-٣٥٥.

الحربى ، نجود (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بأبعاد التحيز المعرفى لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. *دراسات فى مجال الإرشاد النفسى والتربوى*، ٦، ٤٣- ٧٩.

حسن ، روز و العاسمي ، رياض (٢٠٢١). التنظيم الذاتي وتقدير الذات كمؤشر للتنبؤ بالأمل الأكاديمي لدى عينة من الطلبة في بعض المدارس الثانوية بمدينة دمشق وريفها. *مجلة جامعة البعث*، ٤٣(٤٤)، ٥٧-٩٢.

حسن ، ميرفت (٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، ١٣٠، ١٣١-١٧٤.

حسين ، حازم (٢٠٢١). التجول العقلي وعلاقته بطلاقة الاشكال لدى طلبة جامعة واسط كلية التربية للعلوم الانسانية أنموذجاً. *مجلة كلية التربية جامعة واسط*، ٢(٢٤)، ٤٢٥ – ٤٤٠.

حسين ، سميرة و صادق ، رغد (٢٠٢٣). التجول العقلي وعلاقته بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في كلية التربية - الجامعة المستنصرية. *مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية*، ٢٧(١)، ٢٧٥- ٢٩١.

حماد ، ديانا و باعثمان، شروق (٢٠٢٣). التحيز المعرفى وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة أم القرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٧(٢١)، ٩٧ - ١٢٠ .

حمودة ، آلاء وأبو غالى ، عطاف (٢٠٢٣). القدرة التنبؤية لأبعاد التحيزات المعرفية بالرأفة بالذات لدى المراهقات الفلسطينيات. *مجلة جامعة الأقصى – سلسلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦(٣)، ٣٣-٦٠.

الحمورى ، فراس (٢٠١٧). التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالجنس والتحصيل الأكاديمى. *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*، ١٣(١)، ١-١٤.

حميد، علا (٢٠١٩). التنظيم الانفعالى المعرفى وعلاقته مع التحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة آداب الفراهيدى*، ١١(٣٩)، ٥٠٠-٥٢٩.

الحنان ، أسامة (٢٠٢١). برنامج قائم على التلمذة المعرفية فى تدريس الرياضيات لتنمية التنور الرياضى وخفض التجول العقلى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٤(٢)، ١٥٢-٢٦٠.

الحوشى ، مصطفى ، مصيلحى ، عبد الرحمن ، وحسن ، ناجى (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس التحيز المعرفى لدى طلاب الجامعة. *مجلة التربية(كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة)*، ٧٤٤-٧٥٥.

خليفة ، مى (٢٠٢٣). نمذجة العلاقات بين العقلية الأكاديمية والذكاء العملى والمرونة المعرفية والأداء الأكاديمى لدى الملتحقين بجامعة حلوان من التعليم الفنى. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٣(١١٩)، ٣٣٨-٣٨٢.

خليفة ، وليد وعلى، أحمد (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.

رشوان ، ربيع (٢٠٢٠). الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز فى إطار النموذج السداسى لدى طلاب الجامعة منحى التنبؤ وتحليل التجمعات. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، ٨، ٧- ٦٩.

سباق، أسماء (٢٠٢٣). أنماط التحيزات المعرفية وعلاقتها بمركز التفكير فى نظام (الإنيكرام) لدى عينة من طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية بقنا. *المجلة التربوية (كلية التربية – جامعة سوهاج)*، ١٠٨، ٢٩٢- ٣٨٦.

سعيد ، محمد و بغدادى ، مروة (٢٠٢٢). النموذج السببى لتأثير التنافر المعرفى والتجول العقلى وإعاقة الذات الأكاديمية فى التحصيل الدراسى لطلبة كلية التربية بجامعة بنى سويف. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١١٧، ٤١-٦٠.

السعيدى ، فهيمة والظفرى، سعيد (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسى بسلطنة عمان. دراسات، *العلوم التربوية*، ٤٨(٤)، ٢٨٧-٣٠٤.

سليمان ، شيماء (٢٠١٨). نمذجة التأثيرات السببية بين التحيزات المعرفية والتوجهات القيمية والتداخل الدافعى والتوافق الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية بقنا. *مجلة العلوم التربوية - كلية التربية بقنا*، ٣٧(١)، ٣٨٤- ٤٧٥.

شهدة ، دعاء (٢٠٢٢). التحيز المعرفى وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب الجامعة فى ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد*، ٣٧، ٤٥٨-٤٨٦.

صالح ، مسعد (٢٠١٩). التحيزات المعرفية لدى طلاب كلية التربية بأسوان وعلاقتها بالأساليب المعرفية . *مجلة كلية التربية(أسوان)*، ٣٤، ٢٥١-٣٠٤.

العادلى ، عذراء (٢٠١٧). الانحياز المعرفي وعلاقته بالأسلوب المعرفي(العياني، التجريدي) لدى طلبة الجامعة . رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القادسية.

عبد ، فردوس وهاشم، إياد (٢٠٢٢). التجول العقلى لدى طلبة جامعة ديالى. *مجلة ديالى للبحوث الانسانية*، ٩١، ١٣-٣٦.

عبد الرحيم، ميرفت ، واعر، نجوى ، عبد الواحد ، حمودة ، و سيد ، هبة (٢٠٢١). التجول العقلي وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات لدي طلاب المرحلة الثانوية بالوادي الجديد. *المجلة العلمية – كلية التربية – جامعة الوادى الجديد*، ٣٦(١٣)، ٥٥-٧٦.

العتيبى ، رسمية (٢٠٢١). الصمود الأكاديمى وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طالبات الدراسات العليا. *المجلة التربوية (كلية التربية- جامعة سوهاج)*، ٨٧، ٨٨٢-٩٢٢.

عرفان، أسماء (٢٠٢١). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى الحد من التجول العقلى لدى طالبات الجامعة منخفضات التحصيل الأكاديمى. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٢(١١٤)، ٢١-٨٦.

العلوانى ، وفاء و العتوم ، عدنان (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبى قائم على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة فى خفض التحيزات المعرفية لدى الطلبة المستقويين فى ليبيا. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٦(٢)، ٣٧-٧١.

العمرى ،عائشة والباسل، رباب (٢٠١٩). برنامج مقترح لتوظيف التعلم المنتشر فى التدريس وتأثيره على تنمية نواتج التعلم وخفض التجول العقلى لدى طالبات كلية التربية جامعة طيبة. *مجلة تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث*، ١، ٣٣٣- ٣٩٨.

فؤاد ، هانى (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الانفعالى والتحيز المعرفى والقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة التربوية (كلية التربية – جامعة سوهاج)*، ٧٦، ٢٣٠٨-٢٣٥٣.

قرنى، سعاد (٢٠٢٤). لاستحقاق الأكاديمي كمتغير وسيط في العلاقة بين التحيزات المعرفية ومناصرة الذات لطلاب البرامج الخاصة باللغة الانجليزية بكلية التربية جامعة المنيا. *مجلة البحث العلمى فى التربية*، ٢٥(٣)، ١٠٩ – ١٦٠.

الفيل، حلمى (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو (SBL) في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣٣(٢) ، ٢-٦٦.

الفيل ، حلمى (٢٠٢١). معتقدات الذكاء والموهبة وعلاقتها بمهارات التعلم اليقظ والصلابة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١، ١١٢، ١٧٧-٢٤٦.

محاسنة ، أحمد ، العلوان، أحمد، والعظامات ، عمر (٢٠١٩). الانغماس الأكاديمى وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة. *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*، ١٥(٢)، ١٤٩-١٦٦.

محمد، آية الله (٢٠٢٢). اتخاذ القرار وعلاقته بالتحيز المعرفى لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية – جامعة الفيوم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٦(١٠)، ٢٨١١- ٢٨٤٤.

محمد ، خلف الله (٢٠٢٠). فعالية مدخل التعلم العميق فى تنمية التفكير السابر والبراعة الرياضية وخفض التجول العقلى لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٣(١)، ٣١-٧٩.

محمد ، زينب (٢٠٢٠) . فاعلية برنامج قائم على أنشطة منتيسورى لتنمية الطفو الأكاديمى وخفض التجول العقلى لدى عينة من التلاميذ بطيئ التعلم بالمرحلة الإبتدائية. *مجلة كلية التربية – جامعة بنها*، ٣١(١٢٢)، ١-٦٣.

محمود ، الفرحاتى (٢٠١٨) . العقلية الأكاديمية كمخرجات للتعليم المُشْبِعْ لمسارات القدرة الاستجابية والعمليات المعرفية للإبداع والتعلم الأصيل وموثوقية المدرسة لدى طلاب مدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات stem school . *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٨(١٠١) ، ١٦٧-٢٧٤.

محمود ، سماح (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم عل نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في تعديل التحيزات المعرفية وتحسين الاندماج الجامعي لدي طلاب السنة الأولى بالمرحلة الجامعية. *المجلة التربوية (كلية التربية – جامعة سوهاج)*، ٨٠، ٧٥٠-٨٢٩.

المصرى ، فاطمة الزهراء (٢٠٢٠). الحيوية الذاتية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة حلوان فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. .*المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٠(١٠٦)، ٢٣٧-٢٨٦.

مصطفى ، منال (٢٠١٨). التحيز المعرفي والامتنان كمنبآت بالصمود الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة التربية(الأزهر)*، ٣٧(١٨٠)، ٦٤٩-٧٠٨.

مصطفى، ميهان (٢٠٢٣). الدور الوسيط للانفعالات للإنجاز فى العلاقة بين التنظيم الذاتى والصمود الأكاديمى لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة البحث العلمى فى التربية*، ٢٤(٢)، ٩١- ١٥٢.

مقدادى، آمنه والشريفين، أحمد (٢٠٢٠). القدرة التنبؤية للشفقة بالذات والتحيزات المعرفية وأنماط التعلق بإضطراب الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨(٦)، ١٠١٧-١٠٤٤.

النواجحة ، زهير (٢٠١٩). التحيزات المعرفية والكفاية التواصلية لدى طلبة الجامعة ذوي التوجهات الحزبية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٣٥(٣)، ٤٨٠- ٥٠٨.

English References:

Achacoso, M. V. (2002). "What do you mean my grade is not an A?" An investigation of academic entitlement, causal attributions, and self-regulation in college students.Phd, The University of Texas at Austin.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260–267.

Arnott, D.(2006).Cognitive biases and decision support systems development :Adesign science Approach .*Journal of Information Systems, (16)* , 55–7.

Beck, A., (2008). The evolution of Cognitive model of depression and its neuro bidagical. Correlates. *A merican Journal of psychiatry, 165 (8),* 969- 977.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: *a longitudinal study and an intervention. Child Development*, 78(1), 246–263.

Boaler, J. (2015). Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching. John Wiley & Sons.

Boswell, S. (2012). I deserve success: Academic entitlement attitudes and their relationships with course self-efficacy, social networking, and demographic variables. *Social Psychology of Education, 15*(3), 353-365.

Buck, B.E., Pinkham, A. E., Harvey, P. D., & Penn, D.L. (2016). Revisiting the validity of measures of social cognitive bias in schizophrenia: Additional results from the social cognition psychometric fvaluation (SCOPE) study. *British Journal of Clinical Psychology, 55*, 441–454.

Craske, M. G., and Pontillo, D. C. (2001). Cognitive biases in anxiety disorders and their effect on cognitive-behavioral treatment. Bulletin of the Menninger Clinic, 65(1: Special issue), 58-77.

Chowning, K., & Campbell, N. J. (2009). Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual differences in students' externalized responsibility and entitled expectations. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 982.

Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A socialcognitive approach to motivation and personality. *Psychol-ogical Review, 95*, 256-273.

Dweck, C. S. (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry, 6*(4), 267-285.

Dweck, C. S. (2000). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. NY: Random House Publishing Group, New York.

Dweck, C., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). Academic tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning. Seattle, WA: Gates Foundation.

Dweck, C. S., Walton, G. M. and Cohen, G. L. (2014). Academic tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning. Bill & Melinda Gates Foundation.

Dweck, C. S. (2016). Mindset: the new psychology of success. Ballantine Books.

Elliot, A., and Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218–232.

Elliot, A., and McGregor, H. (2001). A 2 x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501–519.

Farrington, C. A. (2013). Academic mindsets as a critical component of deeper learning. University of Chicago: Consortium on Chicago School Research.

Farruggia, Susan P.; Han, Cheon-woo; Watson, Lakeshia; Moss, Thomas P.; Bottoms, Bette L.(2018). Noncognitive factors and college student success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *20*(3), 308-327 .

Han, C. W., Farruggia, S. P., and Moss, T. P. (2017). Effects of academic mindsets on college students' achievement and retention. *Journal of College Student Development, 58*(8), 1119-1134.

Hogarth, R.M. and Makridakis, S. (1981). Forecasting and Planning: An Evaluation. *Management Science, 27*(2),115-138.

Ingebrigtsen, M. (2018). How to measure a growth mindset. a validation study of the ımplicit theories of ıntelligence scale and a novel norwegian measure. Master's thesis, UiT Arktiske Universitet, Norges. Retrieved from https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/12904/thesis.pdf?sequence=&isAllowd=y.

Janet, H.(2017). Testing the difference between school level and academic mindset in the classroom: Implications for developing student psycho-social skills in secondary school Classrooms. *Journal of Educational Issues*, *3*(1), 44-63.

Jeffres, M., Barclay, S., & Stolte, S. (2014). Academic entitlement and academic performance in graduating pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education, 78*(6), 1-9.

Karl, K. (2017). Directing the Wandering Mind. Current Directions in Psychological Science, 26(1), 40-44.

Laursen, E. K. (2015). The power of grit, perseverance, and tenacity. *Reclaiming Children and Youth, 23*(4), 19.

Li, H. (2017). The 'secrets' of Chinese students' academic success:

Academic resilience among students from highly competitive academic environments. *Educational Psychology, 37*(8), 1001–1014.

Liu, W., Wang, C., Tan, O., Ee, J., and Koh, C. (2009). Understanding students, motivation in project work: A 2 x2 achievement goal approach . *British Journal of Educational Psychology , 79*(1), 87-106.

Lopez, S., Rose, S., Robinson, C., Marques, S., and Pais-Ribeiro, J. (2009). Measuring and promoting hope in schoolchildren, Furlong_C004.indd 37-49.

Maehr, M. (1989). Thoughts about motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.), Research on motivation in education: Goals and cognitions (Vol. 3, pp. 299-315). Orlando, FL: Academic.

Martin, A,. and Marsh. H.(2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: Aconstruct validity approach. *Journal of Psychological in schools, 43*(3), 267-281.

Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). Vulnerability and Resilience in early child development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), Blackwell handbook of early childhood development. (pp. 22–43). Malden: Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch2.

Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710–718.

Moritz, S., Mayer-Stassfurth, H., Endlich, L., Andreou, C., Ramdani, N., Petermann, F., & Balzan, R. P. (2015). The Benefits of Doubt: Cognitive bias correction reduces hasty decisionmaking in schizophrenia. *Cognitive Therapy and Research, 39*(5), 627–635.

Nasir, M., & Iqbal, S. (2019). Academic self-efficacy as a predictor of academic achievement of students in pre-service teacher training programs. *Bulletin of Education and Research, 41*(1), 33- 42.

Ormrod, J. E. (2017). How we think and learn: Theoretical perspectives and practical implications. Cambridge University Press.

Parks, G, S. (2018). Race, Cognitive Biases, and the Power of Law Student Teaching Evaluations. (February 23, 2018). Wake Forest Univ. Legal Studies Paper. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3129019.

Peng, L., Cao, H.-W., Yu, Y., & Li, M. (2017). Resilience and cognitive bias in Chinese male medical freshmen. *Frontiers in Psychiatry, 8.* 640-664. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2017.00158.

Randall, J. G., (2015). Mind Wandering and Self-directed Learning: Testing the Efficacy of Self-Regulation Interventions to Reduce Mind Wandering and Enhance Online Training. Doctoral dissertation, Rice University.

Ronada (1998) . Basis in the Interpretation and Use of Research Results, School of Public Policy, University of California , Berkeley California.

Schooler, J.W., Mrazek, M.D., Franklin, M.S., Baird, B., Mooneyham, B.W., Zedelius, C. & Broadway, J.M. (2014). The Middle Way: Finding the Balance between Mindfulness and Mind-Wandering. In B.H. Ross (ed.), The Psychology of Learning and Motivation (vol. 60, pp. 1- 33). Burlington: Academic Press.

Shedroff, N. (2010). Design is the problem: The future of design must be sustainable. Rosenfeld interactions in the context of hope. *Bioethics, 18*(5), 428 – 447.

Soemer, A., & Schiefele, U. (2019). Text difficulty, topic interest, and mind wandering during reading. Learning and instruction, 61, 12-22. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.006

Urdan, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology, 28*(4), 524–551.

Van dar Gaag, M., Schiitz, G.,ten Hapel, A., landa, Y., Delespaul, P., Bak, M.,…, de Her, M. (2013). Development of the davos assessment Of cognitive biases scale. (DACOBS). Schizophrenia Research, 144,63-71.

Wammes, J. D., Seli, P., Cheyne, J. A., Boucher, P. O., & Smilek, D. (2016). Mind wandering during lectures II: Relation to academic performance. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 2*(1), 33–48.

Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96* , 236–250.

Yeager, D. S., Johnson, R., Spitzer, B. J., Trzesniewski, K. H., Powers, J. & Dweck, C. S. (2014). The far-reaching effects of believing people can change: Implicit theories of personality shape stress, health, and achievement during adolescence. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 106(6), 867.

Yılmaz, E. (2022). Development of mindset theory scale (growth and fixed mindset): A validity and reliability study. *Research on Education and Psychology (REP),* 1-26.

Zare, M. (2021). The Formation and Management of Academic Entitlement: The Case of Extra Credit Assignments. *College Teaching,* 1-8.

Translation of Arabic References:

Abu Al-Azm, Hoda (2022). Modeling the relationships between mindfulness, academic buoyancy, and mental wandering among first year secondary school students in Alexandria Governorate. Journal of Scientific Research in Education, 23(4), 261-267.

Abu Al-Laymoun, Nancy and Al-Rabie, Faisal (2022). Modeling causal relationships between intrinsic vitality, mental alertness, and academic self-efficacy among Yarmouk University students. Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 30(3), 139-172.

Ismail, Ibrahim (2022). The Effect of the interaction between the method of knowledge (continuous - discrete) and the implicit theory of intelligence (fixed - developmental) on cognitive biases and dualistic thinking among students of the general diploma in education. Banha College of Education Journal, 33(129), 28-104.

Bahnasawy, Ahmed (2020). A Training program based on mental alertness to develop self-control and its effect in reducing mental wandering among university students. Journal of Scientific Research in Education, 21, 227-267.

Al-Bayati, Wafa (2022). Mind wandering and its relationship to self-regulation among university students. Tikrit University Journal of Human Sciences, 29(7), 316-338.

Al-Bayati, Othman and Saleh, Amer (2022). Mental wandering and its relationship to academic performance among university students. Al-Farahidi Journal of Adab, 14(48), 554-579.

Bayrak, Safaa (2022). Academic entitlementand its relationship to the direction of control and the level of ambition among male and female students at Al-Azhar University. Educational Journal - Faculty of Education - Al-Azhar University, 98, 492-578.

Tawfiq, Heba (2019). Temperamental styles and their relationship to cognitive biases among students of the Faculty of Education at Aswan University. Journal of the College of Education (Aswan), 34, 105-142.

Al-Jarrah, Manar and Al-Rabie, Faisal (2020). Cognitive biases and their relationship to emotional regulation among Yarmouk University students. Master's thesis, College of Education, Yarmouk University.

Jamil, Sira and Al-Sabab, Flowers (2020). Psychological resilience and its relationship to academic performance among university students. Studies, Humanities and Social Sciences, 47(2), 344-355.

Al-Harbi, Nujoud (2019). Mental alertness and its relationship to the dimensions of cognitive bias among female student counselors in Jeddah, the Kingdom of Saudi Arabia. Studies in the field of psychological and educational counselling, 6, 43-79.

Hassan, Rose and Al-Asmi, Riyad (2021). Self-regulation and self-esteem as an indicator for predicting academic hope among a sample of students in some secondary schools in the city of Damascus and its countryside. Al-Baath University Journal, 43(44), 57-92.

Hassan, Mervat (2021). Mindfulness and its relationship to academic procrastination among students of the College of Education in light of some demographic variables. Arab Studies in Education and Psychology, 130, 131-174.

Hussein, Hazem (2021). Mental wandering and its relationship to the fluency of forms among students at Wasit University, College of Education for Human Sciences, as a model. Journal of the College of Education, Wasit University, 2(24), 425-440.

Hussein, Samira and Sadiq, Raghad (2023). Mind wandering and its relationship to academic achievement among students of the History Department at the College of Education - Al-Mustansiriya University. Al-Fath Journal for Educational and Psychological Research, 27(1), 275-291.

Hammad, Diana and Baathman, Shorouk (2023). Cognitive bias and its relationship to learning motivation among Umm Al-Qura University students. Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(21), 97-120.

Hamouda, Alaa and Abu Ghaly, Etaf (2023). The Predictive ability of the dimensions of cognitive biases toward self-compassion among Palestinian adolescent girls. Al-Aqsa University Journal - Educational and Psychological Sciences Series, 6(3), 33-60.

Al-Hamouri, Firas (2017). Cognitive biases among Yarmouk University students and their relationship to gender and academic achievement. Jordanian Journal of Educational Sciences, 13(1), 1-14.

Hamid, Ola (2019). Cognitive emotional regulation and its relationship with cognitive biases among university students. Al-Farahidi Journal of Adab, 11(39), 500-529.

Al-Hanan, Osama (2021). A Program based on cognitive apprenticeship in teaching mathematics to develop mathematical enlightenment and reduce mental wandering among primary school students. Journal of Mathematics Education, 24(2), 152-260.

Al-Hoshi, Mustafa, Moselhi, Abdel-Rahman, and Hassan, Naji (2022). Psychometric properties of the cognitive bias scale among university students. Journal of Education (Faculty of Education, Al-Azhar University, Cairo), 744-755.

Khalifa, Mai (2023). Modeling the relationships between academic mindset, practical intelligence, cognitive flexibility, and academic performance among those enrolled at Helwan University from technical education. Egyptian Journal of Psychological Studies, 33(119), 338-382.

Khalifa, Walid and Ali, Ahmed (2024). Predicting Mind wandering in light of self-regulated learning strategies and academic anxiety among students of the Special Education Division, Faculty of Education, Al-Azhar University. Journal of the Faculty of Education in Tafhana Al-Ashraf, 2 (1), 29- 85.

Rashwan, Rabie (2020). Emotions related to achievement and their relationship to achievement goal orientations within the framework of the hexagram model among university students. Prediction and clustering analysis. Journal of Arts for Psychological and Educational Studies, 8, 7- 69.

Sebak, Asmaa (2023). Patterns of cognitive biases and their relationship to the thinking center in the Enkram system among a sample of master's and doctoral students at the Faculty of Education in Qena. Educational Journal (Faculty of Education - Sohag University), 108, 292- 386.

Saeed, Muhammad and Baghdadi, Marwa (2022). The Causal model of the effect of cognitive dissonance, mental wandering, and academic self-handicapping on the academic achievement of students in the Faculty of Education at Beni Suef University. Egyptian Journal of Psychological Studies, 117, 41-60.

Al-Saidi, Fahima and Al-Dhafri, Saeed (2021). Modeling causal relationships between goal orientations, academic self-efficacy beliefs, and academic achievement in the Sultanate of Oman. Studies, Educational Sciences, 48(4), 287-304.

Suleiman, Shaima (2018). Modeling causal effects between cognitive biases, value orientations, motivational interference, and academic adjustment among students of the Faculty of Education in Qena. Journal of Educational Sciences - Faculty of Education in Qena, 37(1), 384- 475.

Shahada, Doaa (2022). Cognitive bias and its relationship to the ability to solve problems among university students in light of some variables. Journal of the Faculty of Education - Port Said University, 37, 458-486.

Saleh, Massad (2019). Cognitive biases among students of the College of Education in Aswan and their relationship to cognitive styles. Journal of the College of Education (Aswan), 34, 251-304.

Al-Adly, Azraa (2017). Cognitive bias and its relationship to the cognitive style (macroscopic, abstract) among university students. Master's thesis, College of Education, Al-Qadisiyah University.

Abd, Fardaus and Hashem, Iyad (2022). Mind wandering among diyala university students. Diyala Journal for Human Research, 91, 13-36.

Abdel Rahim, Mervat, Waer, Najwa, Abdel Wahed, Hamouda, and Sayed, Heba (2021). Mental wandering and its relationship to creative problem solving among secondary school students in New Valley. Scientific Journal - Faculty of Education - New Valley University, 36 (13), 55-76.

Al-Otaibi, Rasmiya (2021). Academic resilience and its relationship to self-efficacy among female graduate students. Educational Journal (Faculty of Education - Sohag University), 87, 882-922.

Irfan, Asma (2021). The Effectiveness of training on some self-regulated learning strategies in reducing mental wandering among female university students with low academic achievement. Egyptian Journal of Psychological Studies, 32(114), 21-86.

Al-Alwani, Wafa and Al-Atoum, Adnan (2019). The Effect of a training program based on metacognitive thinking skills in reducing cognitive biases among advanced students in Libya. University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences, 16(2), 37-71.

Al-Omari, Aisha and Al-Basil, Rabab (2019). A Proposed program to employ widespread learning in teaching and its impact on developing learning outcomes and reducing mental wandering among female students of the College of Education, Taibah University. Journal of Educational Technology - Studies and Research, 1, 333-398.

Fouad, Hani (2020). Modeling causal relationships between emotional intelligence, cognitive bias, and decision-making ability among a sample of university students. Educational Journal (Faculty of Education - Sohag University), 76, 2308-2353.

Qarni, Souad (2024). Academic entitlement as a mediating variable in the relationship between cognitive biases and self-advocacy for students of special English language programs at the Faculty of Education, Minya University. Journal of Scientific Research in Education, 25(3), 109-160.

Al-Feel, Helmy (2018). A Proposed program to employ the scenario-based learning (SBL) model in teaching and its impact on developing levels of depth of knowledge and reducing mental wandering among students of the Faculty of Specific Education, Alexandria University, Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 33 (2), 2-66.

Al-Feel, Helmy (2021). Intelligence and giftedness beliefs and their relationship to attentive learning skills and academic hardiness among gifted secondary school students. Egyptian Journal of Psychological Studies, 31, 112, 177-246.

Mahasneh, Ahmed, Al-Alwan, Ahmed, and Al-Azamat, Omar (2019). Academic immersion and its relationship to goal orientations among university students. Jordanian Journal of Educational Sciences, 15(2), 149-166.

Muhammad, Ayatollah (2022). Decision making and its relationship to cognitive bias among student teachers at the Faculty of Education - Fayoum University. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 16(10), 2811- 2844.

Muhammad, Khalaf Allah (2020). The Effectiveness of the deep learning approach in developing probing thinking, mathematical prowess, and reducing mental wandering among secondary school students. Journal of Mathematics Education, 23(1), 31-79.

Muhammad, Zainab (2020). The Effectiveness of a program based on Montessori activities to develop academic buoyancy and reduce mental wandering among a sample of slow learners in the primary stage. Journal of the Faculty of Education - Benha University, 31(122), 1-63.

Mahmoud, Al-Farhati (2018). Academic mindset as outcomes of education that satisfies paths of responsive ability, cognitive processes of creativity, authentic learning, and school reliability among STEM school students. Egyptian Journal of Psychological Studies, 28(101), 167-274.

Mahmoud, Samah (2020). The Effectiveness of a training program based on the social information processing model in modifying cognitive biases and improving university

integration among first-year university students. Educational Journal (Faculty of Education - Sohag University), 80, 750-829.

Al-Masry, Fatma Al-Zahra (2020). Intrinsic vitality among postgraduate students at the Faculty of Education, Helwan University, in light of some demographic variables. . Egyptian Journal of Psychological Studies, 30(106), 237-286.

Mustafa, Manal (2018). Cognitive bias and gratitude as predictors of academic resilience among a sample of secondary school students. Journal of Education (Al-Azhar), 37(180), 649-708.

Mustafa, Mihan (2023). The Mediating role of achievement emotions in the relationship between self-regulation and academic resilience among graduate students. Journal of Scientific Research in Education, 24(2), 91-152.

Miqdadi, Amna and Al-Sharifin, Ahmed (2020). The predictive ability of self-compassion, cognitive biases, and attachment styles for narcissistic personality disorder among Jordanian university students. Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 28(6), 1017-1044.

Al-Nawajah, Zuhair (2019). Cognitive biases and communicative competence among university students with partisan orientations. An-Najah University Research Journal (Human Sciences), 35(3), 480-508.