النمذجة البنائية للعلاقات السببية بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة[1]

أ.م.د/ نشوة عبد المنعم عبد الله البصير[2]

أستاذ مساعد علم النفس التربوي
كلية البنات- جامعة عين شمس

د/أسماء عبد المنعم أحمد عرفان[3]

مدرس علم النفس التربوي
كلية البنات – جامعة عين شمس

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التوصل إلى نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة، وكذلك الكشف عن مدى اختلاف العلاقة بين الإخفاقات المعرفية وكل من اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة تبعًا لاختلاف النوع والتخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية. وتكونت **عينة البحث** من (١٠٦٧) طالب وطالبة بست جامعات حكومية مصرية خلال العام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢١) تراوحت أعمارهم من (١٧: ٢٥) عامًا بمتوسط حسابي (١٩.٩)، وانحراف معياري (١.٤٥). وتمثلت **أدوات البحث** في استبيان الإخفاقات المعرفية CFQ من إعداد (Broadbent et al., 1982) وترجمة الباحثتين، ومقياس اليقظة العقلية المعرفي الانفعالي المعدل CAMS-R من إعداد (Feldman et al., 2007) وترجمة الباحثتين، ومقياس الضغوط الأكاديمية المدركة (إعداد الباحثتين). وقد أظهرت **النتائج** وجود وساطة جزئية للضغوط الأكاديمية المدركة في العلاقة بين اليقظة العقلية والإخفاقات المعرفية لدى عينة البحث، كما كشفت النتائج عن وجود اختلافات جوهرية في قوة العلاقة الارتباطية بين الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية تبعًا لاختلاف متغيري النوع والتخصص الأكاديمي، في حين اختلفت قوة العلاقة الارتباطية بين الإخفاقات المعرفية والضغوط الأكاديمية المدركة تبعًا لاختلاف كل من النوع، والتخصص الأكاديمي، والفرقة الدراسية. واستنادًا إلى نتائج البحث تم تقديم مجموعة من التوصيات وتضمين بعض البحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية- الضغوط الأكاديمية المدركة- الإخفاقات المعرفية- طلاب الجامعة.

---

[1] تم استلام البحث في: ٢٤/ ٨/ ٢٠٢٢ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢٢/٩/٢٦

[2] ت:٠١٠٢٦٧٣٢٠٦٢ Email: Nashwa.abdelmonem@women.asu.edu.eg

[3] ت: ٠١٠٠٨٠٠٨٢٩٦ Email:Asmaa.Erfan@women.asu.edu.eg

مقدمة:

تعد مرحلة التعليم الجامعي من المراحل التعليمية الهامة في حياة الطالب؛ إذ تسهم بنصيب كبير في النمو العقلي والنفسي والاجتماعي للطلاب، كما تلعب دورًا حاسمًا في تشكيل اتجاهاتهم وتوجيه اهتماماتهم في الحياة وتطوير مهاراتهم الشخصية والعقلية، فالجامعة من أقوى المؤسسات التربوية والتعليمية تأثيرًا في المجتمع من خلال ما تقدمه لطلابها من معارف وخبرات ومهارات معرفية وغير معرفية تساعدهم على مواكبة التطورات العلمية المتسارعة والنهوض بمتطلبات وأعباء الحياة العملية والوفاء بواجباتهم وأدوارهم كمواطنين فاعلين في مجتمعاتهم وقادرين على الابتكار والتجديد والنهوض بأوطانهم.

ولما كان الطلاب هم الفئة المحورية في العملية التربوية فإنَّ دراسة أوضاعهم التعليمية وما فيها من مشكلات ومتطلبات تُعد من أساسيات العمل التربوي، فالطلاب بحاجة إلى التوجيه التربوي والرعاية المستمرة والتعرف على الصعوبات التي يواجهونها في حياتهم بهدف فهمها بعمق ومحاولة التصدي لها وإيجاد الحلول التي تخفف من تلك الصعوبات وترفع من الأداء الأكاديمي لديهم.

وتعد الإخفاقات المعرفية من المتغيرات التي تؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي والنمو النفسي والاجتماعي لطلاب الجامعة، لا سيما في ظل الثورة المعرفية التي يعيشها العالم في الوقت الراهن والتي تمثل فيها المعرفة رأس مال الشعوب المتحضرة وحجر الزاوية في تشكيل الهوية الحضارية للأمم وصمام الأمان لتحقيق نهضة المجتمعات؛ إذ تشكل إخفاقات المعرفة خطرًا داهمًا وتهديدًا مباشرًا لنجاح الأفراد والمجتمعات في الارتقاء إلى تطلعاتهم وتحقيق مبتغياتهم.

فالإخفاقات المعرفية لا تقف كعائق أمام نجاح الفرد في إتمام المهام المعتادة للحياة اليومية فحسب، بل ترتبط أيضًا بالتوافق والصحة النفسية للفرد، فقد أوضحت دراسات عديدة أن الأفراد الذين يخبرون الإخفاقات المعرفية بكثافة يكونون أكثر عرضة من غيرهم للآثار النفسية السلبية للبيئات الضاغطة (Broadbent et al., 1982; Carrigan & Barkus, 2016).

هذا فضلًا عما رصدته العديد من الدراسات السابقة من تداعيات خطيرة وتأثيرات سلبية للإخفاقات المعرفية على العملية التعليمية والجوانب التحصيلية للطلاب، فقد أوضحت نتائج الدراسات السابقة أن الإخفاقات المعرفية لدى الطلاب ترتبط طرديًا بالتسويف الأكاديمي (زايد، ٢٠٢٠)، والتشتت الذهني أثناء القراءة وما يرتبط به من انخفاض في التحصيل الدراسي

(Forster & Lavie, 2008)، والضجر الدراسي (Finomore et al., 2009)، وبعض صعوبات التعلم (Smith-Spark et al., 2004)، والعديد من المؤشرات السالبة للصحة النفسية لدى الطلاب مثل القلق والاكتئاب والضغط العصبي (محمد، ٢٠٢٠؛ Boals & Banks, 2012; Carrigan & Barkus, 2016; Džubur et al., 2020; Tirre, 2018) ، هذا فضلًا عن ارتباطها عكسيًا بالتوافق الدراسي والاندماج الأكاديمي (بلبل وعليوة، ٢٠١٩؛ حسن، ٢٠٢١)، والطموح الأكاديمي (كرماش، ٢٠١٩)، وفاعلية الذات الأكاديمية والقدرة على تحمل الضغوط (أحمد، ٢٠١٩)، والقدرة المعرفية العامة والحاجة للمعرفة (Tirre, 2018)، وقوة السيطرة الانتباهية لدى الطلاب (حسن، ٢٠٢١؛ Jones & Martin, 2003; Unsworth et al., 2012).

وانطلاقًا من أهمية وخطورة الإخفاقات المعرفية في السياقات الأكاديمية والتربوية تبرز أهمية دراسة الأسباب المؤدية لها والعوامل المرتبطة بها، وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسة Kane et al. (2007) إلى أن البيئات المشتتة وضغط الوقت والبيئة الفوضوية تزيد من احتمالية الإخفاق المعرفي لدى الأفراد، كما قام Tirre (2018) بناء على نتائج الأبحاث السابقة بحصر أهم أسباب الإخفاقات المعرفية في الضجر، والقلق، وتشتت الانتباه، والعبء الزائد على الذاكرة العاملة، وانخفاض مستويات الانتباه واليقظة، وبعض سمات الشخصية مثل القلق الاجتماعي، وبعض العوامل الموقفية، والحالة المزاجية، وبعض المتغيرات النيورولوجية.

وتعد الضغوط الأكاديمية المدركة إحدى المتغيرات التي قد تلعب دورًا في تحديد قابلية الطلاب للوقوع في الإخفاقات المعرفية، فالطلاب غالبًا ما يتعرضون للعديد من المواقف الضاغطة أثناء سعيهم لتحقيق التوازن بين حياتهم الأكاديمية والعامة؛ إذ يعانون من صعوبات فيما يتعلق بتنظيم وإدارة الوقت، كما يشعرون بالضغط الشديد أثناء كفاحهم لإدراك النجاح الأكاديمي تلبيةً لحاجاتهم الداخلية والتوقعات الاجتماعية، فضلًا عن الصعوبات التي يكابدونها في محاولاتهم للتوافق مع ضغوط الدراسة وقلق الاختبارات. والضغط العصبي الزائد له تأثير على الحالة المعرفية للفرد؛ إذ قد يقود إلى القلق الذي يؤثر على قدرة الطالب على اتخاذ القرارات الهامة، وتوظيف طاقاته المعرفية بالشكل الأمثل مما قد يضر بأدائه الأكاديمي (Džubur et al., 2020, p.3382).

وقد يتسبب التعرض لمستويات عالية من الضغط النفسي في نواتج معرفية غير مرغوبة مثل تدهور الذاكرة، وضعف التركيز، والشرود الذهني، وانخفاض القدرة الإدراكية للمتعلم، والتي تقود

إلى عدم فعالية التعلم وانخفاض الأداء الأكاديمي (Williams & Williams, 2010, p.455)، فإدراك الطالب لحياته على أنها متقلبة وخارجة عن السيطرة ومثقلة بالأعباء قد يؤثر سلبًا على أدائه، وبوجه خاص قد يؤدي إلى قصور في أدائه المعرفي على مهام الحياة اليومية (Mundia, 2009, p.11).

وعلى صعيد آخر، أشار Tirre (2018) إلى أن انخفاض مستويات الانتباه واليقظة من أهم الأسباب التي تقود إلى الإخفاقات المعرفية لدى الأفراد؛ فاليقظة العقلية متمثلةً في القدرة على تنظيم الانتباه لتحقيق الوعي بالخبرة الحاضرة مع تبني موقف متقبل إزاءها تعد من المتغيرات النفسية الإيجابية التي تساعد الطلاب في التغلب على المصاعب والضغوط المختلفة التي يواجهونها وتسهم في حل المشكلات التي يتعرضون لها وتؤثر على حياتهم وأدائهم الأكاديمي، وتعد أحد العوامل الهامة والمؤثرة في الفروق الفردية بين الأفراد في التعامل بصورة فعالة مع التحديات المختلفة التي تواجههم ومقاومة الضغوط النفسية.

فقد أوضح Elias (2011) أن التأثيرات التي تخلفها المواقف والأحداث الضاغطة على الطالب تعتمد على طريقة تعامل الطالب مع الانفعالات والأفكار التي تنجم عن تلك المثيرات، فإذا قام الفرد بقبول التجربة أو الحدث، والتعامل معه على أنه تحد من تحديات الحياة، والبحث عن طرق لاحتوائه ومجابهته، فإنه قد يتمكن من مجابهة تلك الضغوط والتغلب عليها. أما إذا لم يتقبل الفرد الموقف أو الحدث الضاغط ولم يتعامل معه بالشكل المناسب، فإن ذلك قد يدفع به إلى تجربة صعبة وممتدة من الاضطرابات الانفعالية التي تؤثر على حالته المعرفية والوجدانية (p. 647).

وترى الباحثتان أن فهم العلاقات الارتباطية والسببية بين تلك المتغيرات في البيئات الأكاديمية مع مراعاة ما بها من تنوع ديموغرافي قد يسهم في الارتقاء بالعملية التعليمية والتربوية من خلال المساعدة في حل بعض المشكلات ذات الأهمية في تلك السياقات مما قد يؤدي إلى تعظيم النواتج الإيجابية المرتبطة بالطلاب والمؤسسات التعليمية.

وانطلاقًا مما تقدم، يسعى البحث الحالي إلى التوصل إلى نموذج بنائي ملائم يفسر العلاقات السببية بين كل من اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة، فضلًا عن الكشف عن تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية على العلاقة بين الإخفاقات المعرفية وكل من اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى الطلاب.

مشكلة البحث:

بدأ شعور الباحثتين بمشكلة البحث الحالي من خلال ملاحظاتهما الميدانية أثناء عملهما في حقل التدريس الجامعي للطالبات بكلية البنات جامعة عين شمس؛ إذ استرعى انتباههما أثناء معايشتهما للطالبات ارتفاع معدلات الشرود الذهني، وضعف التركيز والتذكر والانتباه لدى الكثير من الطالبات حتى في أبسط المهام وأكثرها روتينية، فضلًا عن تفشي الاندفاع وضعف التنظيم والتخطيط، مما أثار فضول واهتمام الباحثتين لتحديد المشكلة والتعرف على أبعادها ومسبباتها.

وتعد المرحلة الجامعية من أكثر المراحل الدراسية التي يتعرض فيها الطلاب للضغوط النفسية نظرًا لامتدادها عبر مرحلة نمائية حرجة هي مرحلة المراهقة المتأخرة بكل ما تشهده من تغيرات وتحديات كبيرة لدى الطالب على المستويين الشخصي والاجتماعي، فضلًا عما ألم بالحياة الأكاديمية في الآونة الأخيرة من تحولات وضغوط مستجدة واكبت ظهور جائحة كوفيد ١٩. وكل ذلك من شأنه خلق ضغوط مزمنة على الطلاب قد لا تتناسب مع الموارد الشخصية والطاقة النفسية للكثير منهم لاستيعابها وإدارة الانفعالات المرتبطة بها بشكل توافقي، مما قد يولد العديد من المشكلات النفسية والأكاديمية لدي الكثير من الطلاب.

وقد أشار Reason (1988) إلى أن ضغوط الحياة لها تأثير كبير على حدوث الإخفاق المعرفي لدى الطلاب، ومن ثم استيعابهم وانتباههم للمادة المتعلمة، حيث أن الطلاب الذين لديهم مشكلات كبيرة ويتعرضون لضغوط الحياة بشكل مستمر يكون الإخفاق المعرفي لديهم كبيرا مما يؤدي إلى سوء التكيف وشرود الذهن والتوتر العصبي، فكثرة النسيان وغياب القدرة على التركيز يعدان من الشكاوى الشائعة لدى الأفراد المعرضون للضغوط المزمنة.

بيد أن الفروق الفردية في مستوى اليقظة العقلية تؤدي إلى تباين في إدراك الضغوط وتقييمها معرفيًا لدى الأفراد، وهو ما يفسر بدوره الاختلافات بين الأفراد في تأثير الضغوط على الجوانب الوجدانية والمعرفية لدى الأفراد (Creswell & Lindsay, 2014).

وقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات وجود تأثير سالب لليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة (Brisbon & Lachman, 2017; Herndon, 2008; Jankowski & Bak, 2019; Kaul et al., 2010; Kondracki et al., 2021; Tianxiang & Ning, 2021; Zhang et al., 2021) ، إلا أن الآليات التي تكمن خلف هذا التأثير لا تزال بحاجة إلى البحث والاستقصاء للكشف عنها وفهمها.

كما توصلت دراسات عدة إلى قدرة اليقظة العقلية على التنبؤ بمستوى الضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب المرحلة الجامعية (Heidari & Morovati, 2016; Joshi et al., 2021; Lesmana & Bidangan, 2021; Mayer et al., 2019)، فضلًا عن فعالية التدريب عليها في خفض الضغوط المدركة لدى طلاب الجامعة (Lynch et al., 2018; Ross et al., 2020).

فضلًا عن توافر العديد من الدراسات التي أوضحت إمكانية التنبؤ بالإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة من خلال مستوى الضغوط الأكاديمية المدركة لديهم (Boals & Banks, 2012; Pluviano et al., 2015; Sharifi et al., 2018; You et al., 2021)

كما بحثت بعض الدراسات دور الضغوط المدركة كمتغير وسيط بين اليقظة العقلية كمتغير مستقل وعدد من المتغيرات النفسية الأخرى كمتغيرات تابعة لدى طلاب الجامعة، مثل دراسة Martínez-Rubio et al. (2020) التي توصلت إلى توسط الضغوط الأكاديمية المدركة في تأثير اليقظة العقلية على الاحتراق النفسي، ودراسة Valikhani et al. (2020) التي كشفت عن توسط الضغوط المدركة لتأثير اليقظة العقلية على القلق والاكتئاب، ودراسة Bajaj et al. (2022) التي انتهت إلى توسط الضغوط المدركة للعلاقة بين اليقظة العقلية والسعادة الذاتية، ودراسة McBride et al. (2022) التي أوضحت نتائجها توسط الضغوط المدركة لتأثير اليقظة العقلية على الأعراض الجسمية للضغط النفسي.

ومما سبق تتضح إمكانية أن تلعب الضغوط الأكاديمية المدركة دورًا وسيطًا بين اليقظة العقلية والإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة، وفي هذا الإطار ترى الباحثتان أن الدور الملطف الذي قد تلعبه اليقظة العقلية تجاه الضغوط النفسية قد يقدم إطارًا مناسبًا لتفسير تأثير اليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية لدى الطلاب من خلال تخفيض مستوى الضغوط الأكاديمية المدركة لديهم، إذ أن المستويات المنخفضة من اليقظة العقلية لدى الطلاب قد تزيد من تعرضهم للإخفاقات المعرفية من خلال تعظيم إدراكهم لضواغط وأعباء الحياة الأكاديمية، في حين قد يقود ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى الطالب إلى الحد من الإخفاقات المعرفية لديه من خلال خفض الضغوط الأكاديمية المدركة.

وبمراجعة الباحثتين للأدبيات السيكولوجية التي تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة لاحظتا اقتصار أغلب الدراسات التي تناولت تلك العلاقة بالاهتمام بالوصف الكمي لها من خلال البحث في اتجاه وحجم العلاقة بين المتغيرين دون تفسير أسباب

الارتباط وكيفية حدوثه (مثل دراسات: شاهين وآخرين، ٢٠٢١؛ Gorbovskaya et al., 2014; Herndon, 2008)، هذا في الوقت الذي ترى فيه الباحثتان أن النماذج السببية قد توفر فهمًا أدق وأعمق لطبيعة العلاقة بين المتغيرات من خلال كشف النقاب عن الكيفية التي تربط المتغيرات ببعضها البعض، فهناك أسباب ومتغيرات وسيطة قد تسهم إسهامًا كبيرًا في تفسير وفهم تلك العلاقات.

كما أن أغلب الدراسات التي تناولت العلاقات بين متغيرات البحث الحالي أجريت إما في البيئة الغربية أو في ظروف تختلف عن الظروف الحالية التي تعرضت فيها البيئة الجامعية لعدد من المستجدات التي واكبت ظهور جائحة كوفيد ١٩ متمثلة في تغير نظام الدراسة التقليدي ونزوعه نحو التوسع في التعلم عن بعد وما صاحب ذلك من ضغوط أكاديمية مستجدة لم تكن مألوفة لدى الطلاب من قبل، مما قد يؤثر على مستوى تلك المتغيرات لدى الطلاب وطبيعة العلاقات بينها، هذا فضلًا عن عدم وجود أية دراسات في البيئة العربية –في حدود اطلاع الباحثتين– اهتمت بنمذجة العلاقات السببية بين متغيرات البحث الحالي.

وعلى صعيد آخر، فقد لاحظت الباحثتان عدم وجود أية دراسات بحثت في أثر بعض العوامل الديموغرافية (النوع، والتخصص الأكاديمي، والفرقة الدراسية) على العلاقة بين الإخفاقات المعرفية وكل من اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة، على الرغم من أهمية ذلك – من وجهة نظر الباحثتين– لتحقيق فهم شامل ومتعمق للعلاقات بين تلك المتغيرات في البيئة الجامعية شديدة التنوع والتباين عبر طيف من المتغيرات الديموغرافية والتي قد تؤسس لوجود فروق فردية بين الطلاب في أبعاد وجدانية ومعرفية وسلوكية شتى، وهو ما أسهم في تبلور الشق الثاني من مشكلة البحث الحالي في ذهن الباحثتين.

ومن خلال ما تقدم يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١– ما النموذج البنائي الذي يفسر العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة؟

٢– هل تختلف قوة العلاقة بين الإخفاقات المعرفية وكل من اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة تبعًا لاختلاف النوع، والتخصص الأكاديمي، والفرقة الدراسية؟

أهداف البحث: **يهدف البحث الحالي إلى:**

١– التوصل إلى نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

٢- تقصي أثر بعض المتغيرات الديموغرافية (النوع – التخصص الأكاديمي- الفرقة الدراسية) على العلاقة الارتباطية بين الإخفاقات المعرفية وكل من اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة.

أهمية البحث: يمكن إيجاز أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

أولًا: الأهمية النظرية:

١- يسهم البحث الحالي في إلقاء الضوء وتحقيق فهم أعمق لأحد المفاهيم الهامة في علم النفس والتربية، وهو الإخفاقات المعرفية والذي يعد أحد المتغيرات المحورية في السياقات الأكاديمية والتربوية، وإن كان قد تم بحثه وتداوله بكثرة في الأبحاث الأجنبية إلا أنه لا يزال في حاجة إلى مزيد من البحث في البيئة العربية لاستكشاف المتغيرات التي ترتبط به وتؤثر فيه، لا سيما في ظل المستجدات التي طرأت على العملية التعليمية في الآونة الأخيرة والتي واكبت ظهور جائحة كوفيد ١٩.

٢- يسلط البحث الحالي الضوء على أهمية الدور الملطف لليقظة العقلية في حماية طلاب الجامعة من التأثيرات السلبية لأعباء وضغوط الحياة الأكاديمية على الأداء المعرفي للطلاب في الحياة اليومية.

٣- يساعد البحث الحالي في الكشف عن طبيعة العلاقات السببية بين متغيرات اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية، مما قد يحقق فهمًا أدق وأعمق لطبيعة العلاقات بين تلك المتغيرات الحيوية ذات الأثر الكبير في السياقات الحياتية والأكاديمية والتربوية لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٤- قد تكشف نتائج البحث الحالي عن بيانات ذات أهمية فيما يتصل بأثر بعض المتغيرات والخصائص الديموغرافية لطلاب الجامعة على العلاقات بين متغيرات الدراسة، وهو ما يزال جانبًا غير مطروقًا في أغلب الدراسات والبحوث السابقة.

٥- يسهم البحث في إثراء مكتبة القياس النفسي العربية من خلال إعداد مقياس جديد للضغوط الأكاديمية المدركة يلائم طلاب الجامعة وفق الظروف الحالية والمستجدات التي ألمت بالعملية التعليمية، علاوة على تعريب مقياسين أحدهما لليقظة العقلية والآخر للإخفاقات المعرفية يعدان من أهم المقاييس لهذين المتغيرين عالميًا.

٦- قد تثير نتائج البحث الحالي تساؤلات بحثية جديدة حول متغيرات البحث، مما يثري حركة البحث

العلمي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- قد تلفت نتائج البحث الحالي أنظار الباحثين والتربويين إلى أهمية متغير اليقظة العقلية عند تصميم البرامج الإرشادية والتدريبية للحد من الإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

٢- يتوقع أن توجه نتائج البحث الراهن أنظار المسئولين والقائمين على التعليم الجامعي إلى أهمية بعض العوامل السيكولوجية والديموغرافية التي قد تؤثر على الأداء المعرفي للطلاب، مما قد يساعدهم على التخطيط الجيد ووضع السياسات والقواعد التنظيمية التي تكفل جودة العملية التعليمية.

٣- قد تلفت نتائج البحث الراهن- انتباه أعضاء هيئات التدريس في الجامعات إلى أهمية تخفيف العبء الأكاديمي على الطلاب لتحسين أدائهم المعرفي.

٤- قد تفيد نتائج البحث الأخصائيين النفسيين ومقدمي خدمات الدعم والإرشاد النفسي لطلاب الجامعات في فهم وتحديد بعض مشكلات الطلاب النفسية والأكاديمية ومحاولة حلها، وذلك من خلال الكشف عن بعض أسباب الإخفاقات المعرفية وتحديد الفئات الطلابية الأكثر قابلية للوقوع فيها في ضوء مستوى كل من اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة.

مصطلحات البحث: يمكن تحديد مصطلحات البحث الحالي على النحو التالي:

١- **اليقظة العقلية Mindfulness:** "هي مفهوم متعدد الأبعاد يشير إلى القدرة الفطرية على توجيه وتركيز الانتباه على الخبرات الداخلية الحاضرة بوعي وانفتاح دون إصدار أحكام عقلية عليها"، وتتحدد إجرائيًا في البحث الحالي بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس اليقظة العقلية المعرفي الانفعالي المعدل **Cognitive and Affective Mindfulness Scale- Revised (CAMS-R)** إعداد (Feldman et al., 2007) وتعريب الباحثتين، والذي يتضمن أربعة أبعاد هي:

- **الانتباه Attention:** ويعكس قدرة الفرد على إدارة انتباهه والتحكم فيه.
- **التركيز على الحاضر Present Focus:** ويشير إلى توجه الفرد للتركيز على الخبرات الحاضرة من الأفكار والانفعالات الداخلية.
- **الوعي Awareness:** ويعكس وعي الفرد المباشر بالتجارب والخبرات الداخلية من الأفكار والمشاعر لحظة حدوثها.
- **التقبل Acceptance:** ويعكس نزوع الفرد لتبني موقف التقبل والانفتاح على خبراته الداخلية من المشاعر والأفكار وعدم إصدار أحكام عقلية عليها.

٢- **الضغوط الأكاديمية المدركة Perceived Academic Stress:** "هي استجابات انفعالية يمكن رصدها لدى الطلاب كنتيجة لتقييماتهم المعرفية لمجموعة من المثيرات الداخلية والبيئية المرتبطة بالعملية الأكاديمية والتي تشكل مصادر للضغط النفسي والعصبي على الطالب منتجةً آثارًا وتغيرات انفعالية وفسيولوجية تؤثر على صحته النفسية وأدائه الأكاديمي"، وتتحدد إجرائيًا في البحث الحالي بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الضغوط الأكاديمية لطلاب الجامعة (إعداد الباحثتين)، والذي يقيس الضغوط الأكاديمية لدى الطلاب في ثمانية أبعاد هي:

- **الضغوط المتعلقة بالأساتذة والمقررات الدراسية:** ويعكس إحساس الطالب بالضيق والمشقة بسبب طرق وأساليب بعض الأساتذة في شرح المادة العلمية ومسلكهم في إعطاء التكليفات والاختبارات الصفية أو في التعامل مع الطلاب، فضلًا عن الأعباء الدراسية المثقلة مثل كبر حجم المقررات أو عدم وضوح المحتوى.
- **ضعف الكفاءة الشخصية:** ويعكس استجابات الطالب المليئة بالضيق والانزعاج واليأس والتي ترتبط بإدراكه لضعف قدراته ومهاراته الأكاديمية ونقص المعرفة والثقة الأكاديمية لديه مما يؤثر سلبًا على أدائه الأكاديمي.
- **الافتقار لمهارات ومتطلبات التعلم الإلكتروني:** ويعكس شعور الطالب بالضيق والمشقة لإحساسه بزيادة المتطلبات والأعباء المرتبطة بالتعلم الإلكتروني وافتقاره إلى المهارات الشخصية والتكنولوجية اللازمة للتعلم الجيد في إطار هذا النوع من البيئات.
- **الضغوط المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للتعلم:** ويعكس إحساس الطالب بالضيق والانزعاج من عدم ملاءمة أو كفاية الوسائل التعليمية والظروف الفيزيقية لأماكن التعلم والمذاكرة مثل الازدحام والضوضاء وضعف الإضاءة وسوء التهوية... إلخ.
- **الضغوط الأسرية:** ويعكس إحساس الطالب بالضيق والمشقة جراء إدراكه لتفاعل والديه بشكل غير مناسب مع أدائه ونتائجه الأكاديمية.
- **قلق الاختبارات والنتائج الأكاديمية:** ويصف شعور الطالب بالضيق والمشقة بسبب قلقه من الاختبارات الدراسية ومخاوفه من الفشل الأكاديمي.
- **الضغوط المرتبطة بالنفقات والأمور المالية:** ويعكس شعور الطالب بالضيق والمشقة بسبب صعوبات ومشكلات تتعلق ببعض الأمور المالية مثل تدبير نفقات ومصاريف الدراسة ومستلزماتها.
- **الضغوط المرتبطة بالأقران:** ويعكس استجابات الضيق والمشقة لدى الطالب المرتبطة بعلاقته وتفاعلاته مع زملائه في الدراسة.

٣- **الإخفاقات المعرفية Cognitive Failures:** "هي هفوات صغيرة في الانتباه والذاكرة والإدراك والتآزر النفسحركي لا تنتج عادة من قصور عام في القدرات المعرفية أو الحركية، بل تنتج عن زلات مؤقتة وقابلة للإصلاح في تلك الوظائف الحيوية، وتعد أحداثًا عادية يمكن رصدها في الحياة اليومية لمختلف الأفراد بمعدلات متفاوتة"، وتتحدد إجرائيًا في البحث الحالي بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على استبيان الإخفاقات المعرفية Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) إعداد (Broadbent et al., 1982) وتعريب الباحثتين، والذي يقيس الإخفاقات المعرفية في ثلاثة جوانب هي وظائف الانتباه والإدراك، ووظائف الذاكرة، ووظائف التآزر النفسحركي (الأداء).

٤- **طلاب الجامعة University students:** ويقصد بهم في البحث الحالي "الطلاب والطالبات المسجلين بالبرامج الدراسية لنيل درجة البكالوريوس أو الليسانس بأي من الجامعات الحكومية المصرية خلال العام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢".

الإطار النظري للبحث:

أولًا: اليقظة العقلية Mindfulness:

مفهوم اليقظة العقلية:

تعد اليقظة العقلية أحد المفاهيم الشائعة في علم النفس الإيجابي، إذ تعود نشأتها وجذورها التاريخية إلى ممارسات التأمل الذهني والتعاليم الروحية Meditation المرتبطة بالديانة البوذية القديمة، والتي انصبت على تشجيع الفرد على استحضار حالة من تركيز الانتباه، والوعي بجسده، وأفكاره، ومشاعره، مع الشفقة بالذات وعدم إصدار أية أحكام تقييمية تجاه تلك الخبرات (Blackburn, 2020, p.11).

وقد بدأ اهتمام علم النفس بمفهوم اليقظة العقلية انطلاقًا من برامج خفض الضغوط القائمة على التأمل الذهني واليقظة العقلية Mindfulness– Based Stress Reduction التي دشنها كاباتزين Kabat–Zinn في المركز الطبي لجامعة ماساتشوستس خلال سبعينيات القرن الماضي كتدخل علاجي لخفض آثار الضغط النفسي وتحسين الصلابة النفسية لدى الأشخاص الذين يعانون من القلق والتوتر والاكتئاب، وقام بوصفها تفصيليًا في كتابه الذي صدر عام ١٩٩٠ بعنوان Full Catastrophe Living.

وقد تعددت الأطروحات والرؤى النظرية لليقظة العقلية في أدبيات علم النفس، فهناك من تعامل معها كعملية أو حالة مؤقتة State تتملك الفرد يكون فيها واعيًا بأفكاره ومشاعره الحاضرة

وقادرًا على التركيز فيها على الرغم من المشتتات ، في حين تناولها البعض الآخر كسمة Trait ثابتة نسبيًا في الشخصية تعبر عن قدرة فطرية لدى الفرد على التحكم في انتباهه وتركيزه على الخبرات الحاضرة مع الوعي بها وتقبلها دون الحكم عليها، ونظر إليها آخرون كنوع من الممارسات التأملية Practice، وتعامل معها البعض الآخر كتدخل علاجي Therapeutic intervention.

ومع تعدد الرؤى والخلفيات النظرية تعددت أيضًا تعريفات اليقظة العقلية بوصفها مفهومًا نفسيًا، بيد أن معظم التعريفات ركزت على أن اليقظة العقلية تتضمن تركيز الانتباه على اللحظة الحاضرة، مع قبول الخبرات والتعايش معها، وعدم إصدار أحكام تقييمية عليها، فقد عرف **Bishop et al. (2004)** اليقظة العقلية على أنها "عملية تتضمن تنظيم الانتباه لتحقيق الوعي بالخبرة الحاضرة مع تبني موقف متطلع ومنفتح ومتقبل إزاءها" (p.234)، في حين عرفها **Kabat-Zinn (2005)** على أنها "توجيه الانتباه بطريقة مقصودة وتركيزه في اللحظة الحاضرة دون إصدار أية أحكام عقلية" (p.4)، كما عرفها **Baer et al. (2006)** بأنها "مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن "عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية، وملاحظة الإدراكات الحسية والأفكار والمشاعر، والتصرف بوعي ومقاومة التشتت، والقدرة على وصف الخبرات الداخلية من الأفكار والمشاعر بالكلمات، وعدم الحكم على الخبرات الداخلية" (p.42)، وعرفها **Brown et al. (2007)** على أنها " الانتباه الحسي للأحداث والخبرات الحاضرة والوعي بها" (p.212)، كما عرفها **Watford & Stafford (2015)** على أنها "حالة عقلية تتميز بخصائص استثنائية من الانتباه والوعي" (p.90)، كما يعرفها **Long & Christian (2015)** على أنها "تكوين نفسي يتصل بالانتباه والوعي بالخبرات الحاضرة دون تقييمها أو إصدار أحكام عليها" (p.1409).

وتتبنى الباحثتان في البحث الحالي تعريف **Feldman et al. (2007)** لليقظة العقلية على أنها "مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن القدرة على إدارة الانتباه، والتركيز على الخبرة الداخلية الحاضرة، والوعي بها، وتبني موقف التقبل وعدم الحكم إزاء الخبرات الداخلية" (p. 187). وهو التعريف الذي يعبر عن الرؤية النظرية التي انبثق من خلالها مقياس اليقظة العقلية المعرفي الانفعالي المعدل (CAMS-R) أداة البحث الحالي.

أهمية اليقظة العقلية:

اجتذب متغير اليقظة العقلية اهتمامًا واسعًا من الباحثين في مجال علم النفس في الآونة الأخيرة، مما كشف عن العديد من الفوائد والمميزات لهذا المتغير، فقد كشفت نتائج دراسة

McBride & Greeson (2021) عن ارتباط اليقظة العقلية إيجابيًا بالأداء المعرفي والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من خلال قدرتها على خفض الضغوط الأكاديمية المدركة، كما أن اليقظة العقلية تساعد الفرد على الشعور بمعنى الحياة، مما يدعم سعادته النفسية ويحقق له طيب الحياة (Chu & Mak, 2019)، وكذا فإن اليقظة العقلية تزيد شعور الفرد بالصلابة النفسية (Joyce et al., 2018)، كما تساعد اليقظة العقلية الفرد على مواجهة الضغوط من خلال تحسين إدراكه ووعيه وإدارته الجيدة للبيئة من حوله، مما يخفض من الاكتئاب، والقلق، والمخاوف المرضية لديه (Hoffman et al., 2010; Hölzel et al., 2016; Chi et al., 2018).

أبعاد اليقظة العقلية:

تعددت جهود العلماء والباحثين في مجال علم النفس بصدد تحديد ماهية تكوين اليقظة العقلية، فقد حدد Brown & Ryan (2003) مكونين لليقظة العقلية هما: **الوعي** والذي يصف قدرة الفرد على مراقبة حالاته الداخلية وملاحظة البيئة المحيطة به دون أن تستحوذ على كامل تركيزه، و**الانتباه** الذي يشير إلى قدرة الفرد على أن يركز وعيه على مثير أو مثيرات معينة بما يسمح بإجراء تقييم معرفي مكثف للخبرة الحاضرة. بينما حدد Baer et al. (2006) مفهوم اليقظة العقلية في خمسة أبعاد هي: **عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية** ويشير إلى قدرة الفرد على الاحتفاظ بالهدوء والموضوعية عندما يواجه أفكارًا أو مشاعر ذات قدرة على إثارة استجابات انفعالية، **والملاحظة** ويشير إلى نزوع الفرد إلى التعرف على أفكاره ومشاعره والوعي بها، **والتصرف بوعي** ويشير إلى قدرة الفرد على الاحتفاظ بتركيزه ووعيه منصبًا على الخبرة الحاضرة مع تجاهل المشتتات الموجودة في البيئة المحيطة، **والوصف** ويشير إلى قدرة الفرد على التعرف على الأفكار والمشاعر التي يخبرها ووصفها عن طريق الكلمات، **وعدم الحكم على الخبرة** ويشير إلى نزوع الفرد إلى الموضوعية في التعامل مع أفكاره ومشاعره وتجنب إصدار أحكام تقييمية عليها. في حين حدد Feldman et al. (2007) مفهوم اليقظة العقلية في أربعة أبعاد هي: الانتباه، والتركيز على الحاضر، والوعي، والتقبل. أما Langer et al. (2012) فقد تناولوا مفهوم اليقظة العقلية من منظور معرفي–اجتماعي، وذلك من خلال أربعة أبعاد هي: **البحث عن الابداع** ويشير إلى ميل الفرد لرؤية كل موقف كفرصة سانحة للتعلم والتطور، **والاندماج** ويشير إلى تمتع الفرد بصفات الملاحظة والتفاعل مع البيئة مع الانتباه إلى تفاصيل صغيرة قد لا يلاحظها الآخرون، **وصناعة الإبداع** ويشير إلى نزوع الفرد إلى جمع المعلومات الجديدة وتوظيفها في تطوير بيئته، **والمرونة** وتشير إلى انفتاح الفرد على الجديد وقبوله للتغيير من أجل التكيف بشكل أفضل مع البيئة المحيطة.

ثانياً: الضغوط الأكاديمية المدركة Perceived Academic Stress:

لقد صار الضغط النفسي جزءًا لا يتجزأ من حياة الطلاب الأكاديمية في وقتنا الحاضر بسبب التوقعات الداخلية والخارجية المرتفعة الملقاة على عاتقهم، فضلًا عن خصائص بيئات التعلم الديناميكية الحديثة التي تحوي الكثير من التحديات والمتطلبات التي قد تعجز الموارد المعرفية والانفعالية لدى بعض الطلاب عن مواكبتها واستيعاب الضغوط المزمنة المصاحبة لها واحتواء آثارها ونتائجها السلبية.

فقد أوضحت نتائج دراسة مسحية أجراها Clabaugh et al. (2021) لاستبيان مستوى الضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة خلال جائحة كورونا أن ٣٣ % من طلاب الجامعة الأمريكيين أخبروا مستويات مرتفعة من الضغوط الأكاديمية المدركة وأبدوا نوايا للانسحاب من الدراسة حال استمرار نظام التعلم عن بعد، كما أقر ٦٠ % من الطلاب بارتفاع معدلات التشتت لديهم في ظل بيئة التعلم الإلكترونية.

ويمكن النظر إلى الضغط النفسي كرد فعل فسيولوجي من الفرد تجاه موقف أو حدث يدركه كونه مهددًا أو يفرض مطالب زائدة على عاتقه، حيث يتم تنشيط سلسلة واسعة من الميكانيزمات الدفاعية لدى الفرد للتعامل مع مصدر التهديد ومجابهة الموقف (Pozos-Radillo et al., 2014, p.47).

ويعرف عبد الحميد وكفافي (١٩٩٣) في معجم علم النفس والطب النفسي "الضغوط" بأنها "حالة من الإجهاد الجسمي والنفسي التي تلقي على الفرد بمطالب وأعباء عليه أن يتوافق معها" (ص ١٢٨).

كما يعرف Ice & James (2007) الضغط بأنه عملية يستثير فيها المثير استجابة فسيولوجية، أو سلوكية، أو انفعالية تختلف باختلاف الفروق الفردية، والبيولوجية، والثقافية للفرد (p.4).

ويمكن فهم الضغوط في إطار نظرية العمليات للضغوط والتوافق للازاروس وفولكمان Transactional Theory of Stress and Coping (Lazarus, 1966; Folkman, 1984)، والتي تفسر الضغوط، في إطار عملية ديناميكية، كنتاج للتفاعل بين الفرد (بخصائصه المعرفية والوجدانية والنفسية والنيورولوجية)، وبيئته المعقدة، حيث تحتل تقييمات الفرد المعرفية للأحداث (مصادر الضغوط) مكانة بارزة في هذا النموذج؛ إذ تحدد كيفية تعامله مع الموقف أو استجابته له، وهذا ما يفسر الفروق الفردية بين الأفراد في الاستجابة لمصادر الضغوط ،كما يفسر

أيضًا اختلاف استجابة الفرد للمثيرات المختلفة أو لنفس المثير باختلاف الظروف البيئية والحالات الداخلية للفرد. فإدراك الضغوط وفقًا لتلك النظرية يعتمد على مجموعة متنوعة من العوامل الشخصية والسياقية تتضمن القدرات، والمهارات، والموارد، والمعايير. وتهدف عملية التقييم المعرفي للمثيرات في هذا النموذج إلى تحديد الفرد ما إذا كان لديه الموارد اللازمة للاستجابة للمثير (مصدر الضغط) بشكل فعال أم لا، وبناء عليه قد تكون استجابة الفرد للحدث توافقية أو غير توافقية، ففي حال كانت التقييمات سلبية يشعر الفرد بفقد السيطرة ويغلب على استجابته نمط التوافق المرتكز على العاطفة مثل التفكير الرغبوي Wishful thinking والهروب Distancing، أما إذا كانت التقييمات المعرفية إيجابية، فإن الفرد غالبًا يتبنى نمط توافق إيجابي يركز على المشكلة مثل تحليل المشكلة، ووضع خطة لحلها. أي أن استجابة الفرد للمواقف الضاغطة وفقًا لهذا النموذج تعتمد على التوازن بين المتطلبات التي يفرضها الموقف الضاغط والموارد المتاحة لدى الفرد، فإذا زادت المتطلبات عن الموارد أدرك الفرد الموقف في صورة سلبية، مما ينعكس على استجاباته ويصبغها بصبغة لا توافقية، والعكس بالعكس (In: Stangor & Walinga, 2014, pp.697-700).

مفهوم الضغوط الأكاديمية:

عرف علي (٢٠٠٠) الضغوط الأكاديمية بأنها "سلسلة من الأحداث الخارجية التي يواجهها طلاب الجامعة نتيجة تفاعلهم مع البيئة الجامعية، ومع متطلبات البيئة المحيطة بهم وتفرض عليهم سرعة التوافق في مواجهتهم لهذه الأحداث لتجنب الآثار النفسية والاجتماعية السلبية، والوصول الى تحقيق التوافق مع الحياة الجامعية، وتنمية الدافعية إلى التحصيل الأكاديمي.

كما أشارت شقير (٢٠٠٢) إلى أن الضغوط الأكاديمية تعد من أهم مصادر الضغوط النفسية كصعوبة التعامل مع الزملاء والمعلم، وصعوبة التحصيل الدراسي، وضعف القدرة على التركيز، وعدم القدرة على أداء الواجبات المنزلية، والفشل في الامتحانات.

كما تشير الضغوط الأكاديمية المدركة إلى "المشاعر أو الأفكار لدى الطالب حول مقدار الضغوط الأكاديمية التي يرزح تحتها في وقت معين أو على مدار فترة زمنية محددة، متضمنةً مشاعر فقد السيطرة وضبابية المستقبل، وإدراك كم التهديدات والمتاعب التي يتوجب التعامل معها، وكم التغيير الذي طرأ على حياة الطالب، ومدى ثقته في قدرته على التعامل مع المشكلات والصعوبات الأكاديمية (Phillips, 2013, p.1453).

ويعرف Adom et al. (2020) الضغوط الأكاديمية على أنها "كل أنواع المثيرات التي تبعث على التوتر، وتعوق النمو الأكاديمي داخل المؤسسات التعليمية، والتي قد تكون مثيرات

داخلية، أو بيئية، أو اجتماعية، أو متعلقة بالصحة" (p.1055).

أسباب الضغوط الأكاديمية:

تتنوع مصادر الضغوط في السياق الأكاديمي إلا أن أكثرها شيوعًا يتمثل في التكليفات الدراسية المفرطة، وسوء إدارة الوقت، وضعف المهارات الاجتماعية، والمنافسة مع الأقران، وضعف الموارد والإمكانات في المؤسسة التعليمية، وضعف قدرة الطالب على إدارة ذاته وحياته الأكاديمية، إضافة إلى ضغوط النظام التعليمي فيما يتعلق بالبنية التحتية لقاعات الدراسة ونظام تقدير الدرجات وعدد ساعات الدراسة،... إلخ، علاوة على التوقعات والمتطلبات المرتفعة من قبل المعلمين والآباء التي تغرس في الطالب الخوف من الفشل مما يؤثر على تقديره لذاته وثقته في نفسه (Reddy et al., 2018, p.532).

كما حدد Yusoff et al. (2010) عشرة مصادر للضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة تتمثل في: الاختبارات الدراسية، والعبء الأكاديمي الزائد المتمثل في زيادة عدد المواد الدراسية وكبر حجم المقررات، ونقص الوقت المتاح لمراجعة الدروس، والنتائج الأكاديمية الضعيفة، والتوقعات الذاتية للأداء الأكاديمي، ونقص المهارات الأكاديمية، والفشل في إدارة الوقت، وزيادة التكليفات الدراسية، وصعوبة فهم بعض المقررات أو عناصر المحتوى، وبعض الأمور المرتبطة بالأساتذة (مثل الصرامة، وصعوبة الأسئلة، ... إلخ).

ويضيف عامر (٢٠٢١) إلى المصادر السابقة ثلاثة مصادر أخرى تتعلق بالمستجدات التي طرأت على نظام التعليم الجامعي في الآونة الأخيرة مع التوسع في برامج التعلم الإلكتروني والتحديات والمطالب التي يفرضها ذلك النوع من البيئات على الطلاب، وهي: الضغوط النفسية المرتبطة بالطالب مثل الخوف من الفشل، والامتحانات، والتواصل مع الأقران، وعدم الارتياح في بيئة التعلم الإلكتروني، والضغوط المرتبطة بالمصاعب والمهارات التكنولوجية والتعامل مع الأساتذة في بيئة التعلم الإلكتروني، والضغوط المرتبطة بطبيعة المادة والمحتوى العلمي في بيئة التعلم الإلكتروني.

خطورة الضغوط الأكاديمية وعواقبها:

تعد الضغوط الأكاديمية من المشكلات المنتشرة عبر الدول والثقافات والمجموعات العرقية المختلفة، فضلًا عن أن لها آثارًا مدمرة على الصحة والرفاهية النفسية للطلاب؛ إذ قد يترتب على الضغوط الأكاديمية العديد من المشكلات الشخصية والأكاديمية، فالاكتئاب والقلق والمشكلات السلوكية والتهيج المفرط مجرد بعض من العديد من المشكلات التي تم رصدها لدى الطلاب ذوي

الضغوط الأكاديمية المرتفعة هذا فضلًا عن ضعف القدرة على التركيز والتذكر والخوف من الفشل والتوجه السلبي نحو المستقبل، والعديد من السلوكيات الخطيرة مثل إدمان الكحول والعقاقير، وضعف النشاط البدني، واضطرابات الأكل والنوم، بل قد يصل الأمر في الحالات الشديدة إلى محاولات الانتحار لدى الطلاب (Reddy et al., 2018, p.532).

وتشير Octasya & Munawaroh (2021) إلى أن الطلاب الذين يتعرضون للضغوط الأكاديمية يخبرون أعراض انفعالية فضلًا عن أعراض جسدية للضغوط، وتشمل الأعراض الجسدية الصداع، وخفقان القلب، واضطرابات الشهية، والضعف البدني، وصعوبة البلع، في حين تتضمن الأعراض الانفعالية للضغوط الأكاديمية القلق، والتهيج، والحزن، والاكتئاب، وتدني تقدير الذات، والشعور بالعجز الأكاديمي (pp.28-29).

كما أفاد تقرير صدر عام (٢٠٢٠) عن الجمعية الأمريكية لصحة طلاب الجامعة ACHA أن ٧٧ % من طلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية يعانون من مستويات متوسطة أو مرتفعة من الضغوط الأكاديمية المدركة، كما أقر ٤٠ % من الطلاب بأن الضغوط الأكاديمية أثرت سلبًا على أدائهم الأكاديمي خلال العام السابق محتلةً مرتبة أعلى من القلق وصعوبات النوم (American College Health Association, 2020).

ثالثاً: الإخفاقات المعرفية Cognitive failures:

مفهوم الإخفاقات المعرفية:

يرتكب أغلبنا أخطاءً بسيطة أثناء أداء المهام، غير أن حدوث تلك الأخطاء المعرفية بشكل متكرر قد يؤدي إلى مشكلات خطيرة ويتداخل مع الأداء الناجح لأنشطة الحياة اليومية، فتلك الإخفاقات المعرفية تعكس أخطاءً في أداء مهام الحياة اليومية التي يمتلك الفرد القدرة على أدائها في العادة، وبوجه عام قد تتعلق تلك الإخفاقات بالذاكرة والإدراك والوظائف المعرفية النفسحركية (Broadbent et al., 1982, pp.1-2).

وتعد الإخفاقات المعرفية أحداثًا عادية يمكن رصدها في الحياة اليومية لمختلف الأفراد بمعدلات متفاوتة (مثل نسيان الفرد أين ترك مفاتيح سيارته، أو ما إذا كان قد ترك مصباحًا مضاءً بالمنزل، أو نسيانه لاسم شخص قد أخبر به للتو)، إلا أنه يمكن رصدها بشكل أكثر كثافة لدى الأفراد المعرضين لمستويات عالية من الضغط النفسي كأصحاب المهن التي تتضمن عامل ضغط الوقت أو العزلة الاجتماعية، إذ يمكن النظر إلى تلك الإخفاقات كنتيجة لفشل متزامن في عمليات التحكم في وظائف الذاكرة (فشل استرجاع المعلومات)، والانتباه (الإخفاقات الإدراكية)، والوظائف

الحركية (أداء أفعال غير مقصودة)، والخيط المشترك الذي يربط تلك الإخفاقات هو الخروج عن التدفق السلس للعمليات المعرفية الوظيفية والذي يؤدي إلى نواتج غير مقصودة من خلال تلك الإخفاقات التنفيذية على اختلاف أنواعها، وترتبط تلك الإخفاقات التنفيذية عادةً بفشل آخر في التنظيم المعرفي للانفعالات المصاحبة لتلك الضغوط، ووفقًا لهذا التصور وضع برودبنت وزملاؤه أحد أبرز أدوات التقرير الذاتي لقياس الإخفاقات المعرفية في الوظائف الحركية والإدراك والذاكرة في الحياة اليومية كسمة لدى الأفراد المعرضين للضغوط الحياتية Cognitive Failures Questionnaire (CFQ). ووفقًا لنتائج دراسة برودبنت وزملائه ترتبط زيادة مستوى الإخفاقات المعرفية لدى الفرد بتدني مفهوم الذات، وسوء التوافق الاجتماعي، ووجهة الضبط الخارجية، والقلق والاكتئاب والوساوس القهرية، وبعض الاضطرابات النفسجسمية (Broadbent et al., 1982, pp.1-2).

وقد عرف Wallace et al. (2002) الإخفاق المعرفي على أنه "خطأ أو فشل في أداء فعل ما يكون لدى الفرد القدرة على إتمامه بنجاح في العادة" (p. 238).

كما يشير Carrigan & Barkus (2016) إلى أن الإخفاقات المعرفية هي بمثابة أخطاء بسيطة في التفكير والأداء يمكن رصدها في الحياة اليومية للأفراد الطبيعيين وكذا على المستوى الإكلينيكي، وتعكس الأداء والنشاط المعرفي الواقعي واللحظي للفرد أكثر من القدرات المعرفية المطلقة لديه كما تقاس بالاختبارات المقننة للذاكرة والانتباه؛ إذ تتفاعل الحالة الراهنة للفرد متمثلة في العبء المزامن الملقى على عاتق الذاكرة العاملة مع الاستعداد الداخلي الثابت نسبيًا لديه لتحديد مدى احتمالية إخباره للإخفاقات المعرفية في وقت ما (p.29).

في الوقت الذي عرف فيه Tirre (2018) الإخفاقات المعرفية على أنها "أخطاء ناجمة عن الشرود الذهني أثناء أداء المهام البسيطة" (p.9).

خصائص الأفراد الذين يخبرون الإخفاقات المعرفية بكثافة:

يشير Broadbent et al. (1982) إلى أن أهم خصائص الأفراد الذين يخبرون الإخفاقات المعرفية بكثافة تتمثل في أنهم:

- يتسمون بالشرود الذهني أثناء تنفيذ المهام، إذ يرتكبون الأخطاء لانشغالهم بالتفكير في أمور أخرى خلافا للمهمة التي يؤدونها.
- يجدون صعوبة في التركيز على أي شيء لأن انتباههم يتجول باستمرار من شيء لآخر.
- يتسمون بكثرة النسيان وضعف التذكر.

- يتسمون بالانشغال الزائد بأمورهم الخاصة وضعف الملاحظة والانتباه لما يدور حولهم.
- يتسمون بالاندفاع والرعونة مثل كثرة إسقاط الأشياء والاصطدام بالآخرين.
- يتسمون بعدم التنظيم وضعف التخطيط والتركيز (p.16) .

خطورة الإخفاقات المعرفية وأهمية دراستها:

يشير de Paula et al. (2017) إلى ارتباط الإخفاقات المعرفية بالوجدان السلبي والاضطرابات الفصامية وصعوبات التعلم وبعض الوظائف التنفيذية (p.312)، ويضيف Berggren et al. (2011) أن الإخفاقات المعرفية تضر بالأداء على المهام التي تتطلب توزيع الانتباه والمهام التي تتطلب الانتباه الانتقائي؛ إذ ترتبط تلك الإخفاقات بانخفاض قدرة الفرد على تثبيط المعالجة المعرفية للمعلومات غير المرتبطة بالمهمة مما يسهم في التشتت والإلهاء، فالإخفاقات المعرفية تعكس فشلًا في الاحتفاظ بأهداف المهمة في الذاكرة العاملة وهو ما يضر بأداء الذاكرة في المهام التي تتطلب تحكمًا تثبيطيًا في المعلومات غير المرغوبة (p.1).

وقد تكبد الإخفاقات المعرفية الطلاب خسائر كبيرة فيما يتعلق بتحصيلهم الأكاديمي، فقد توصلت دراسة Unsworth et al. (2012) إلى ارتباط الإخفاقات المعرفية ارتباطًا سلبيًا جوهريًا بقوة السيطرة الانتباهية لدى الطلاب، إذ ترتبط سلبًا بالقدرة على تعليق الانتباه أو تحويله أو تثبيطه، ومن ثم ترتبط بنواتج أكاديمية سلبية لدى الطلاب، كما يشير Jones & Martin (2003) إلى أن الأفراد الذين يخبرون الإخفاقات المعرفية بكثرة يكونون أكثر احتمالية لخسارة أعمالهم التي ينجزونها باستخدام الحواسيب نظرا لإخفاقهم في حفظ البيانات لاسيما عندما يتشتت انتباه الفرد أثناء العمل بمثيرات غير مناسبة، مما يشير إلى أن الإخفاقات المعرفية ترتبط بانخفاض القدرة على مقاومة التشتت الخارجي، كما توصل Finomore et al. (2009) إلى أن ارتفاع درجة الإخفاقات المعرفية لدى الفرد ينبئ بالتجول العقلي، والضجر، وانخفاض اليقظة. كما توصلت دراسة Smith-Spark et al. (2004) إلى ارتباط الإخفاقات المعرفية ببعض صعوبات التعلم لدى الطلاب.

أهم الرؤى النظرية لتفسير الإخفاقات المعرفية:

أولاً : الإخفاقات المعرفية بوصفها ضعفًا في وظائف التحكم المعرفي: يفسر أصحاب هذا التوجه حدوث الإخفاق المعرفي على أنه نتيجة قصور في وظائف التحكم المعرفي كالمراقبة الانتباهية والكف المعرفي، فقد أوضحت نتائج الدراسات التي اهتمت بالانتباه الموزع أن التمرس على أداء المهام يمنح الفرد القدرة على أداء مهام متعددة في آن واحد نظرًا لأنه يقلل من الحاجة إلى الموارد

الانتباهية ويجعل عملية المعالجة المعرفية لتلك المهام تتم بشكل آلي وسلس دون تحكم واع من قبل الفرد، ومن ثم فإنه يفترض أن هذا النوع من المعالجة المعرفية غير محدود السعة نظرًا لعدم استهلاكه لموارد الانتباه الواعي، إلا أنه في الواقع قد تم رصد إخفاقات معرفية بمعدلات لا يستهان بها في أداء بعض الأفراد على أبسط المهام وأكثرها روتينية، وتلك الإخفاقات يُمكن إعزاؤها إلى وجود منبهات بيئية لم يجر كفها بواسطة المراقبة الانتباهية، أي أن الإخفاق المعرفي هنا يحدث كنتيجة للفشل التنفيذي لعملية الانتباه في ظل انشغال موارد المراقبة الانتباهية لدى الفرد في الانتباه للمشتتات الداخلية والخارجية عن المهمة الروتينية الأساسية، وهو ما يعكس عدم مرونة عمليات التحكم المعرفي لدى الأشخاص الأكثر قابلية للوقوع في الإخفاقات المعرفية (Botvinick & Bylsma, 2005; Lund, 2001).

ثانيا: الإخفاقات المعرفية كنتيجة لضعف مهارات التنظيم الذاتي: هناك مجموعتين أساسيتين من مهارات التنظيم الذاتي هما: مهارات التحكم في الانفعال ومهارات التحكم في الدافعية، إذ تُسهل مهارات التحكم في الانفعال الأداء عن طريق كف الحالات الانفعالية التي ربما تقوض الفعل، في حين تخدم مهارات التحكم في الدافعية عملية تقوية الانتباه للمهمة، ومن ثم يمكن تفسير نزوع بعض الأفراد للوقوع في الإخفاقات المعرفية أكثر من غيرهم بامتلاكهم مهارات تنظيم ذاتي ضعيفة، بما يسمح بحدوث التداخل المعرفي عند التعامل مع المثيرات المتداخلة أو المتزامنة حتي في حالة المهام الروتينية البسيطة التي يتسم الأداء عليها بالآلية (Wallace & Chen, 2005, p.616).

دراسات سابقة:

أولًا: دراسات تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والإخفاقات المعرفية:

تعددت الدراسات التي تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والوظائف المعرفية كالإدراك والانتباه والتذكر والوظائف النفسحركية سواء فيما يتعلق بكفاءة تلك الوظائف أو أخطائها وهفواتها فيما يعرف بالإخفاقات المعرفية، فقد توصلت دراسة Herndon (2008) إلى إمكانية التنبؤ بمعدل الإخفاقات المعرفية من خلال مستوى اليقظة العقلية لدى عينة من طلاب الجامعة (ن= ١٤٢) طبق عليهم استبيان الإخفاقات المعرفية (Broadbent et al., 1982)، ومقياس اليقظة العقلية (Lewicki, 2005).

كما أوضحت نتائج دراسة Kaul et al. (2010) فاعلية التدريب على التأمل واليقظة العقلية في تحسين الأداء وخفض الإخفاقات الأدائية على المهام المتطلبة للتركيز المطول

Vigilance tasks لدى عينة من طلاب الجامعة بمقاطعة دلهي بالهند (ن= ١٧)، مما يشير إلى وجود تأثير سالب لليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

كما أجرت Gorbovskaya et al. (2014) دراسة على عينة من طلاب جامعة تورونتو بكندا (ن= ٥٤) بهدف الكشف عن العلاقة بين الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية، توصلت نتائجها إلى وجود ارتباط عكسي دال إحصائيًا بين الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية، وذلك بالاستعانة باستبيان الإخفاقات المعرفية (Broadbent et al., 1982)، ومقياس اليقظة العقلية خماسي الأوجه (Baer et al., 2006).

أما دراسة Brisbon & Lachman (2017) فقد هدفت إلى نمذجة العلاقات السببية بين كل من اليقظة العقلية، ومشكلات الذاكرة، والضغوط المدركة لدى عينة من البالغين بمدينة بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية طبق عليهم مقياس اليقظة العقلية (إعداد الباحثين)، واستبيان إخفاقات الذاكرة في الحياة اليومية (Sunderland et al., 1983)، وبطارية ضغوط الحياة اليومية (Almeida et al., 2002)، وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا لليقظة العقلية على إخفاقات الذاكرة في الحياة اليومية، بينما وجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا لليقظة العقلية على إخفاقات الذاكرة بوساطة ضغوط الحياة اليومية المدركة.

وكذلك فقد توصلت دراسة Sørensen et al. (2018) إلى قدرة اليقظة العقلية على التنبؤ على نحو دال إحصائيًا بقوة التحكم الانتباهي (ومن ثم انخفاض معدل الإخفاقات الانتباهية)، وذلك لدى عينة من طلاب الجامعة النرويجيين (ن= ٥٠) طبق عليهم مقياس اليقظة العقلية خماسي الأوجه (FFMQ)، واختبار التحكم الانتباهي ANT-R (Fan et al. 2009; Mackie et al., 2013).

كما توصل Jankowski & Bak (2019) إلى وجود تأثير مباشر سالب لليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية، وذلك في دراسة على عينة من طلاب الجامعة (ن= ٢١٦) هدفت إلى نمذجة العلاقات السببية بين اليقظة العقلية وسمة القلق والتحكم الانتباهي والإخفاقات المعرفية.

وفي سياق متصل، هدفت دراسة MacDonald & Olsen (2020) إلى فحص العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والتحكم الانتباهي والقلق لدى عينة بلغت ٢٨٦ طالبًا من طلاب الجامعة طبق عليهم مقياس اليقظة العقلية خماسي الأوجه (FFMQ)، ومقياس التحكم الانتباهي (Derryberry & Reed, 2002)، وتوصلت النتائج إلى توسط التحكم الانتباهي لتأثير اليقظة العقلية على القلق، مما يشير إلى وجود تأثير سالب لليقظة العقلية على إخفاقات الانتباه كأحد

مظاهر الإخفاقات المعرفية.

كما أجرى Kondracki et al. (2021) دراسة هدفت إلى نمذجة العلاقات السببية بين العصابية واليقظة العقلية والإخفاقات المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة (ن= ١٠٠٣) طبق عليهم استبيان الإخفاقات المعرفية (Broadbent et al., 1982)، ومقياس اليقظة العقلية خماسي الأوجه (Baer et al., 2006)، وتوصلت نتائجها إلى وجود تأثير مباشر سالب لليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية لدى المفحوصين.

وكذلك توصل Zhang et al. (2021) إلى وجود تأثير مباشر سالب لليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية في دراسة هدفت إلى نمذجة العلاقات السببية بين إدمان الهواتف الذكية وسلوك الاجترار واليقظة العقلية والإخفاقات المعرفية لدى عينة من المراهقين الصينين (ن= ٨١٦) طبق عليهم استبيان الإخفاقات المعرفية (Broadbent et al., 1982)، ومقياس وعي الانتباه اليقظ (Brown & Ryan, 2003).

كما أشارت نتائج دراسة شاهين وآخرون (٢٠٢١) إلى وجود علاقة بين اليقظة العقلية والإخفاقات المعرفية لدى عينة مكونة من ٢١٧ طالب من طلاب الجامعة المصريين، حيث أوضحت النتائج وجود فروق جوهرية في اليقظة العقلية بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي.

وتجريبيًا توصلت دراسة Tianxiang & Ning (2021) إلى وجود تأثير سالب لليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية؛ إذ انتهت إلى فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين مستوى اليقظة النهارية والتركيز وخفض الهفوات الأدائية لدى عينة من طلاب الجامعة الصينيين الذين طبق عليهم مقياس اليقظة العقلية خماسي الأوجه (FFMQ) واختبار اليقظة النفسحركية Psychomotor Vigilance Test.

ثانياً: دراسات تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة:

تزخر أدبيات علم النفس بالعديد من الدراسات التي بحثت العلاقة بين متغيري اليقظة العقلية والضغوط المدركة لدى طلاب الجامعة، فقد توصل Heidari & Morovati (2016) إلى إمكانية التنبؤ بمستوى الضغوط المدركة لدى طلبة الجامعة (ن= ٢٥٠) من خلال مستوى اليقظة العقلية لديهم، وذلك في إطار دراسة هدفت إلى نمذجة العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والضغوط المدركة وعدد من المتغيرات النفسية الأخرى.

كما أجرى HJ Ramli et al. (2018) دراسة تضمنت أهدافها بحث العلاقة الارتباطية بين

الضغوط الأكاديمية المدركة واليقظة العقلية لدى عينة من طلاب الجامعة بماليزيا (ن= ٣٨٤)، ولتحقيق هذا الهدف طبقت على العينة مقياس الضغوط الأكاديمية المدركة (Bedewy & Gabriel, 2015)، ومقياس وعي الانتباه اليقظ (Brown & Ryan, 2003)، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الضغوط الأكاديمية المدركة واليقظة العقلية.

وفي سياق تجريبي، أبرزت نتائج دراسة Lynch et al. (2018) تأثير اليقظة العقلية في خفض الضغوط المدركة لدى طلاب الجامعة؛ إذ أسفرت نتائجها عن فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط المدركة لدى عينة من طلاب جامعة نورثهامبتون بالمملكة المتحدة (ن= ١٤).

كما توصلت نتائج دراسة Mayer et al. (2019) إلى إمكانية التنبؤ بمستوى الضغوط الأكاديمية المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية (ن= ١١٤) من خلال مستوى سمة اليقظة العقلية لديهم، حيث استخدم مقياس اليقظة العقلية خماسي الأوجه (Baer et al., 2006)، ومقياس وعي الانتباه اليقظ (Brown & Ryan, 2003) لقياس اليقظة العقلية في الدراسة.

وفي سياق متصل، انتهت دراسة Ross et al. (2020) إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط الأكاديمية المدركة لدى عينة من طلاب الفرقة الأولى بكليات القطاع الطبي (الطب، والصيدلة، وطب الأسنان) بإحدى الجامعات الأسترالية، مما يشير إلى وجود تأثير سالب لليقظة العقلية على الضغوط الأكاديمية المدركة.

وعلى صعيد آخر، توصلت Blackburn (2020) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة، وذلك في دراسة أجريت على عينة من طلاب جامعة يوتا بالولايات المتحدة الأمريكية (ن= ٦٢) بهدف الكشف عن العلاقة بين المتغيرين، حيث استخدم لتحقيق أهداف الدراسة مقياس الضغوط الأكاديمية المدركة (Lakaev, 2009) ومقياس وعي الانتباه اليقظ (Brown & Ryan, 2003).

كما أجرى Martínez-Rubio et al. (2020) دراسة هدفت إلى نمذجة العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة وأنماط الاحتراق النفسي لدى عينة من طلبة الجامعة بإسبانيا (ن= ١٢٣٣)، طبق عليهم النسخة الإسبانية من استبيان الضغوط الأكاديمية المدركة (Sanz-Carrillo et al., 2002) والنسخة المختصرة من مقياس اليقظة العقلية خماسي الأوجه (Tran et al., 2013)، وقد توصلت نتائجها إلى أن كافة مظاهر اليقظة العقلية

المتضمنة تنبأت سلبًا بمستوى الضغوط الأكاديمية المدركة لدى عينة الدراسة والتي تنبأت بدورها بالاحتراق النفسي لديهم.

وكذلك قام Valikhani et al. (2020) بدراسة هدفت إلى فحص الدور الوسيط للضغوط المدركة في العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من والقلق والاكتئاب لدى عينة من طلبة الجامعة (ن= ٤٣٢)، طبق عليهم مقياس وعي الانتباه اليقظ (Brown & Ryan, 2003)، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن اليقظة العقلية تنبأت سلبًا بالضغوط المدركة لدى المفحوصين، فضلًا عن توسط الضغوط المدركة للعلاقة بين اليقظة العقلية وكل من القلق والاكتئاب.

كما هدفت دراسة Lesmana & Bidangan (2021) إلى استكشاف أثر اليقظة العقلية على الضغوط الأكاديمية المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة المنخرطين في أحد برامج التعلم الالكتروني أثناء جائحة كوفيد ١٩ (ن= ١٩١) طبقت عليهم النسخة المختصرة لمقياس اليقظة العقلية خماسي الأوجه(FFMQ-SF) ، وبطارية الضغوط الأكاديمية المدركة (إعداد الباحثين)، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى أفراد العينة.

كما توصل Joshi et al. (2021) إلى إمكانية التنبؤ ببعض أبعاد الضغوط الأكاديمية المدركة من خلال مستوى اليقظة العقلية لدى عينة من طلاب الفرقة الأولى بكلية الطب بإحدى الجامعات النيبالية (ن= ٩٧)، حيث استخدمت الدراسة مقياس وعي الانتباه اليقظ (Brown & Ryan, 2003) كأداة لقياس اليقظة العقلية لدى المفحوصين.

في حين أجرى McBride et al. (2022) دراسة هدفت إلى نمذجة العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والضغوط المدركة والأعراض الجسمية للضغط النفسي، وذلك لدى عينة من طلبة الجامعة (ن= ٥٣٤) طبق عليهم النسخة المختصرة لمقياس اليقظة العقلية خماسي الأوجه (Gu et al., 2016) ومقياس الضغوط المدركة (Cohen & Janicki-Deverts, 2012)، وأوضحت نتائجها أن أربعة أبعاد لليقظة العقلية (الوصف، وعدم الحكم، وعدم التفاعل، والتصرف بوعي) تنبأت سلبًا بمستوى الضغوط المدركة لدى المفحوصين، فضلًا عن توسط الضغوط المدركة جزئيًا لتأثير اليقظة العقلية على الأعراض الجسمية للضغط النفسي.

وأخيرًا، فقد هدفت دراسة Bajaj et al. (2022) إلى نمذجة العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والضغوط المدركة والسعادة الذاتية لدى عينة من طلبة الجامعة بالهند (ن= ٥٢٣)، طبق عليهم مقياس وعي الانتباه اليقظ (Brown & Ryan, 2003)، وأوضحت نتائجها إمكانية التنبؤ

بمستوى الضغوط المدركة من خلال مستوى اليقظة العقلية لدى المفحوصين، فضلًا توسط الضغوط المدركة بشكل جزئي للعلاقة بين اليقظة العقلية والسعادة الذاتية لدى المفحوصين.

ثالثاً: دراسات تناولت العلاقة بين الضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية:

أجرى Boals & Banks (2012) دراسة على عينة من طلبة جامعة تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية (ن= ٩٠٩) تضمنت أهدافها الكشف عن القدرة التنبؤية للضغوط المدركة في التنبؤ بالإخفاقات المعرفية، وقد استخدم الباحثان استبيان الإخفاقات المعرفية (Broadbent et al., 1982)، ومقياس الضغوط المدركة (Cohen et al., 1983) لجمع البيانات في الدراسة، وكشفت النتائج عن قدرة الضغوط المدركة على التنبؤ بالإخفاقات المعرفية في الحياة اليومية للطلاب حتى بعد ضبط عدد من المتغيرات المتفاعلة المؤثرة في حدوث الإخفاقات المعرفية (القلق، والاكتئاب، والوجدان السلبي، وحالة الخبرة الصدمية).

وهو ما أكدته نتائج دراسة Pluviano et al. (2015) والتي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الضغوط المدركة والإخفاقات المعرفية في الحياة اليومية لدى عينة من الراشدين (ن= ٩٢)، بالاستعانة باستبيان الإخفاقات المعرفية (Broadbent et al., 1982)، ومقياس الضغوط الأكاديمية المدركة (Cohen & Williamson 1988)، حيث انتهت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضغوط المدركة والإخفاقات المعرفية فضلًا عن إمكانية التنبؤ بالإخفاقات المعرفية من خلال الضغوط المدركة.

كما توصلت دراسة الرشيدي (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الإخفاقات المعرفية والضغوط الأكاديمية (ر= ٠.٧٣)، وذلك في دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الإخفاقات المعرفية والضغوط الحياتية بأبعادها المختلفة (الأكاديمية- الأسرية- الاجتماعية) لدى عينة من طلاب جامعة القصيم (ن= ٢٦٧) الذين طبق عليهم استبيان الإخفاقات المعرفية (Broadbent et al., 1982)، ومقياس الضغوط الحياتية (إعداد الباحثة).

وفي دراسة شبه تجريبية توصل Sharifi et al. (2018) إلى أن تعريض الطالبات لمستويات متصاعدة من الضغوط الأكاديمية تسبب في زيادة إخفاقات الذاكرة والانتباه والأداء لدى عينة من طالبات الجامعة بإيران (ن= ٤٤)، بيد أن ذلك التأثير كان مشروطًا بانخفاض مستوى المرونة المعرفية لدى الطالبات.

في حين أجرت زايد (٢٠٢٠) دراسة لاستكشاف العلاقات بين الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة كفر الشيخ (ن= ٣٠٠)، طبق عليهم مقاييس الإرجاء الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، وضغوط الحياة (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الإخفاقات المعرفية والضغوط الحياتية (ر= ٠.٢٤٥).

وفي دراسة Elsayed et al. (2020) هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الضغوط المدركة والإخفاقات المعرفية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا في التمريض (ن= ١٠٠) اللاتي طبق عليهن استبيان الإخفاقات المعرفية (Broadbent et al., 1982)، ومقياس الضغوط المدركة (Cohen & Williamson, 1988) ، كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الإخفاقات المعرفية والضغوط المدركة.

كما أجرى Varalakshmi et al. (2020) دراسة تضمنت أهدافها استكشاف العلاقة بين الإخفاقات المعرفية والضغوط المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة بالهند (ن= ١٥٠)، طبق عليهم استبيان الإخفاقات المعرفية (Broadbent et al., 1982)، ومقياس الضغوط النفسية المدركة (Cohen et al., 1983)، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المتغيرين.

وفي سياق متصل، أجرت Džubur et al. (2020) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والإخفاقات المعرفية لدى عينة من طلاب جامعة سراييفو (ن= ١٧٥)، وتوصلت نتائجها إلى وجود ارتباط جوهري موجب بين الإخفاقات المعرفية والضغوط الأكاديمية (ر= ٠.٤٥).

كما توصلت دراسة You et al. (2021) إلى قدرة الضغوط المدركة على التنبؤ على نحو دال إحصائيًا بالإخفاقات المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة بسويسرا (ن= ٦٩)، طبق عليهم استبيان الإخفاقات المعرفية (Broadbent et al., 1982)، ومقياس الضغوط المدركة (Lesage et al., 2011).

وكذلك توصلت دراسة شعيب ورسلان (٢٠٢٢) إلى إمكانية التنبؤ بالإخفاقات المعرفية من خلال العبء المعرفي كأحد مصادر الضغوط الأكاديمية المدركة، وذلك لدى عينة من طلاب كلية التربية (ن= ٥٥٧).

تعقيب عام على ما تم عرضه من دراسات سابقة:

من خلال فحص وتحليل واستقراء الدراسات السابقة المعنية بمتغيرات البحث الحالي خلصت الباحثتان إلى ما يلي:

- وجود ندرة شديدة في الدراسات العربية التي اهتمت بفحص العلاقة بين اليقظة العقلية والإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة، في الوقت الذي تعددت فيه الدراسات الأجنبية في هذا الصدد، وتوصل أغلبها إلى إمكانية التنبؤ بالإخفاقات المعرفية من خلال مستوى اليقظة العقلية لدى الطلاب (Brisbon & Lachman, 2017; Herndon, 2008; Jankowski & Bak, 2019; Kaul et al., 2010; Kondracki et al., 2021; Tianxiang & Ning, 2021; Zhang et al., 2021)
- تأكيد نتائج العديد من الدراسات على إمكانية التنبؤ بالضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال مستوى اليقظة العقلية لديهم (Bajaj et al., 2022; Heidari & Morovati, 2016; Joshi et al., 2021; Lesmana & Bidangan, 2021; Martínez-Rubio et al., 2020; Mayer et al., 2019; McBride et al., 2022; Valikhani et al., 2020)
- ندرة الدراسات العربية التي اهتمت بفحص العلاقة بين الضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة بما لا يواكب أهمية المتغيرين وآثارهما البالغة على الجوانب التحصيلية والوجدانية لدى الطلاب في تلك المرحلة الحاسمة من مراحل النمو الشخصي والاجتماعي، في حين تعددت الدراسات الأجنبية في هذا الصدد، وتوصل أغلبها إلى إمكانية التنبؤ بالإخفاقات المعرفية من خلال مستوى الضغوط المدركة لدى الطلاب (Boals & Banks, 2012; Pluviano et al., 2015; Sharifi et al., 2018; You et al., 2021)
- تركيز أغلب الدراسات التي اهتمت بفحص العلاقة بين اليقظة العقلية والإخفاقات المعرفية على وصف الارتباطات البينية بين المتغيرين دون تفسير أسباب الارتباط وكيفية حدوثه، مما يبرز الحاجة إلى مزيد من البحث لفهم آليات الارتباط بين هذين المتغيرين وتفسير أسبابه.
- تباين الدراسات التي اهتمت بفحص العلاقات بين الإخفاقات المعرفية وكل من اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة من حيث المنهج بين دراسات وصفية ودراسات تجريبية.
- بفحص الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالي، يلاحظ أنه في حين يبدو أن هناك شبه إجماع في الدراسات السابقة على استخدام استبيان الإخفاقات المعرفية

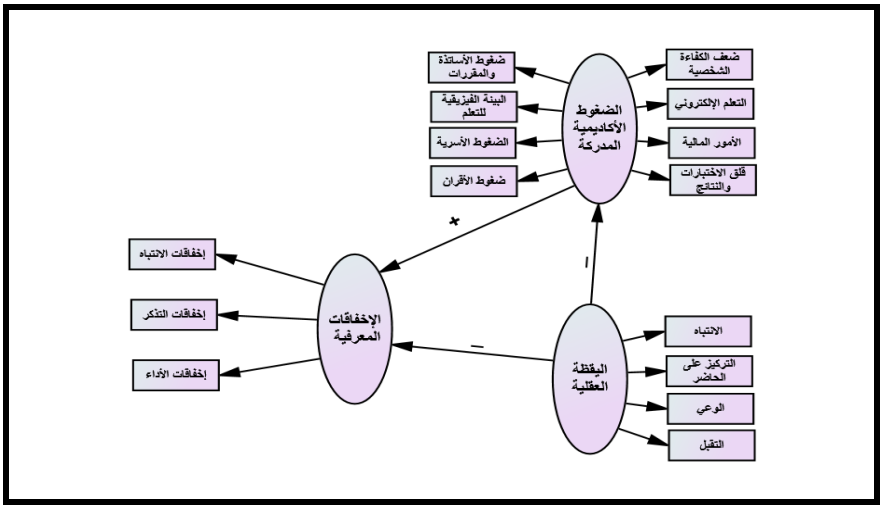
(Broadbent et al., 1982) كأداة لقياس الإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة، يوجد تباين في الأدوات التي استخدمت لقياس اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة في تلك الدراسات.

- عدم وجود دراسات سابقة –في حدود علم واطلاع الباحثتين– بحثت في أثر المتغيرات الديموغرافية (كالنوع والتخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية) على العلاقة بين الإخفاقات المعرفية وكل من اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة.

أوجه الاستفادة من الأطر النظرية والدراسات السابقة في البحث الحالي: تمثلت أهم أوجه الاستفادة من الأطر النظرية والدراسات السابق تناولها وعرضها فيما يلي:

- **تحديد متغيرات البحث:** إذ لاحظت الباحثتان ندرة واضحة في الدراسات التي اهتمت ببحث العلاقات بين الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة في البيئة العربية، مما دفع الباحثتان في البحث الحالي إلى محاولة استكشاف تلك العلاقات وتفسير أسبابها وآليات حدوثها لا سيما في ظل المتغيرات الجديدة التي طرأت على العملية التعليمية جراء جائحة كوفيد ١٩.
- **اختيار عينة البحث:** وذلك وفقًا لما أوردته الأطر النظرية وما توصلت إليه الدراسات السابقة من بيانات حول متغيرات البحث وخصائصها ومدى ارتباطها بظروف وخصائص المراحل النمائية والأكاديمية المختلفة، وهو ما أسفر عن اختيار الباحثتين لعينة من طلاب المرحلة الجامعية والتي تعد من أهم المراحل الأكاديمية في حياة الطلاب وأكثرها ثراء بالتحولات والضغوط على كافة الأصعدة النفسية والاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية.
- **استخلاص المفاهيم الإجرائية** لكل متغير من متغيرات البحث الرئيسية وكذا مكوناتها الفرعية.
- **تصميم مقياس الضغوط الأكاديمية المدركة في البحث الحالي واختيار أداتي قياس الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية**، وذلك من خلال عمل مراجعة نقدية للأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة لقياس تلك المتغيرات بغية تحديد المكونات الأكثر شيوعًا وتواترًا في المقاييس السابقة لكل متغير والوقوف على نقاط القوة والضعف في تلك الأدوات.
- **طرح فروض البحث:** وذلك في ضوء ما أسفرت عنه الدراسات السابقة من قضايا اتفاق واختلاف.
- **صياغة النموذج النظري للعلاقات السببية بين متغيرات البحث:** في ضوء ما اطلعت عليه الباحثتان من أطر نظرية لمتغيرات البحث، وما قامتا بعرضه وتحليله من دراسات سابقة تناولت العلاقات بين تلك المتغيرات، توصلت الباحثتان إلى النموذج البنائي الموضح

بالشكل(١) التالي كنموذج مقترح لتوصيف العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية، تمهيدًا لاختباره والتحقق منه لدى عينة البحث الحالي، وذلك اعتمادًا على مؤشرات المطابقة التي يوفرها برنامج Amos (v.24)؛ إذ يفترض أن الطلاب الذين يمتلكون مستويات منخفضة من اليقظة العقلية سيخبرون مستويات عالية من الضغوط الأكاديمية المدركة، مما يترتب عليه ارتفاع في معدلات الإخفاقات المعرفية لديهم في المهام المعتمدة على وظائف الإدراك والانتباه والذاكرة والأداء في حياتهم اليومية.



شكل (١): النموذج النظري المقترح للعلاقات السببية بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية

فروض البحث

١- يشكل متغير اليقظة العقلية كمتغير مستقل والضغوط الأكاديمية المدركة كمتغير وسيط والإخفاقات المعرفية كمتغير تابع نموذجًا بنائيًا يفسر العلاقات السببية بين المتغيرات الثلاثة لدى طلاب الجامعة.

٢- لا تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة باختلاف متغيرات النوع والتخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية.

٣- لا تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين الإخفاقات المعرفية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة باختلاف متغيرات النوع والتخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية.

منهج البحث وإجراءاته:

فيما يلي عرضًا لمنهج وعينة البحث وأدواته وأساليب المعالجة الإحصائية:

أولًا: منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي (الارتباطي والمقارن) لملائمته طبيعة وأهداف البحث؛ حيث استخدم المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة العلاقات الارتباطية والسببية بين متغيرات البحث، في حين استخدم المنهج الوصفي المقارن في دراسة أثر بعض المتغيرات الديموغرافية على علاقة الإخفاقات المعرفية بكل من متغيري اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى عينة البحث من طلاب الجامعة.

ثانياً: عينة البحث: تكونت عينة البحث الحالي من مجموعتين هما:

أ) **مجموعة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:** وتكونت من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة تراوحت أعمارهم من (١٨: ٢٥) عامًا بمتوسط حسابي (٢٠.٠٥)، وانحراف معياري (١.١)، توافرت فيهم نفس مواصفات وخصائص عينة البحث الأساسية.

ب) **مجموعة البحث الأساسية:** استخدمت هذه العينة لاختبار فروض البحث. وتكونت من (١٠٦٧) طالب وطالبة من طلبة الجامعة المقيدين بالجامعات الحكومية المصرية خلال العام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢١) تراوحت أعمارهم من (١٧: ٢٥) عامًا بمتوسط حسابي (١٩.٩)، وانحراف معياري (١.٤٥)، وتم اختيارهم من (٦) جامعات هي: عين شمس، والقاهرة، والإسكندرية، والزقازيق، وطنطا، والفيوم، ومن كليات علمية ونظرية مختلفة تمثلت في: طب الأسنان، والصيدلة، والهندسة، والعلوم، والتربية، والآداب، والحقوق، والتجارة. وتوزع أفراد العينة على متغيرات النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص الأكاديمي (كليات علمية/ كليات نظرية)، والفرقة الدراسية (الأولى إلى الرابعة)، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١): توزيع عينة البحث وفقًا لمتغيرات النوع والتخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	٢٥١	٢٣,٥٪
	أنثى	٨١٦	٧٦,٥٪
التخصص الأكاديمي	كلية علمية	٥٢٢	٤٨,٩٪
	كلية نظرية	٥٤٥	٥١,١٪
الفرقة الدراسية	الأولى	٢١٢	١٩,٩٪
	الثانية	٣٤٣	٣٢,١٪
	الثالثة	٢٨٩	٢٧,١٪
	الرابعة	٢٢٣	٢٠,٩٪

ثالثاً: **أدوات البحث**: وتتمثل في ثلاث أدوات هي:

١- **مقياس اليقظة العقلية المعرفي الانفعالي المعدل Cognitive and Affective Mindfulness Scale- Revised (CAMS-R) (تعريب الباحثتين):** أعده فيلدمان وآخرون (2007) .**Feldman et al** ويتكون من (١٢) مفردة (منها ثلاث مفردات سالبة الاتجاه هي المفردات ٢، ٦، ٧)، وتتم الاستجابة على مفردات المقياس وفق مقياس ليكرت رباعي (أبدًا – أحيانًا- غالبًا- دائمًا تقريبًا)، تعطى الدرجات ١، ٢، ٣، ٤ على الترتيب في حالة العبارات موجبة الاتجاه مع عكس نظام تقدير الدرجات في حالة العبارات سالبة الاتجاه. وتتراوح الدرجة الكلية المحتملة على المقياس من (١٢: ٤٨)، إذ تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى المفحوص. وتتوزع مفردات المقياس على أربعة أبعاد تمثل مظاهر اليقظة العقلية وهي:

- **الانتباه Attention:** ويتضمن (٣) مفردات تعكس قدرة الفرد على إدارة انتباهه والتحكم فيه، وهي المفردات ١، ٦، ١٢.
- **التركيز على الحاضر Present Focus:** ويتضمن (٣) مفردات تشير إلى توجه الفرد للتركيز على الخبرات الحاضرة من الأفكار والانفعالات الداخلية، وهي المفردات ٢، ٧، ١١.
- **الوعي Awareness:** ويتضمن (٣) مفردات تعكس وعي الفرد المباشر بالتجارب والخبرات الداخلية من الأفكار والمشاعر لحظة حدوثها، وهي المفردات ٥، ٨، ٩.
- **التقبل Acceptance:** ويتضمن (٣) مفردات تعكس نزوع الفرد لتبني موقف التقبل والانفتاح على خبراته الداخلية من المشاعر والأفكار وعدم إصدار أحكام عقلية عليها، وهي المفردات ٣، ٤، ١٠.

وقامت الباحثتان بترجمة هذا المقياس ليلائم البيئة العربية رغبةً في إثراء مكتبة القياس النفسي بأحد المقاييس الجيدة لليقظة العقلية؛ حيث وقع اختيارهما على مقياس اليقظة العقلية المعرفي الانفعالي المعدل (CAMS-R) في البحث الحالي نظرًا لعدة اعتبارات منها ملاءمته لعينة الدراسة الحالية من طلاب الجامعة، علاوة على تمتعه بقبول وانتشار واسع، إذ تم استخدامه كأداة لقياس اليقظة العقلية في العديد من الدراسات والبحوث النفسية والتربوية في بيئات ثقافية متباينة، إضافة لشمولية المقياس لأبعاد ومظاهر اليقظة العقلية الأكثر أهمية وقبولًا في الأدبيات السيكولوجية التي تناولت هذا المتغير، فضلًا عن تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة، إذ قام معدوه بالتحقق بشكل واف من كفاءته السيكومترية، ويضاف إلى ذلك عمومية المقياس، إذ يستخدم لغة وصياغات تناسب طيف واسع من المفحوصين ولا يتطلب وجود خبرة مسبقة بتدريبات التأمل

واليقظة العقلية كما هو الحال مع بعض المقاييس الأخرى للمتغير، وأخيرًا فإن المقياس يتميز بكونه مختصرًا وعدد عباراته قليل نسبيًا بالمقارنة ببعض المقاييس الأخرى المتوفرة للمتغير، إذ يتضمن ١٢ عبارة فقط، مما ييسر عملية تطبيقه ويقلل العبء على كاهل المفحوصين ويحسن من أدائهم والتزامهم أثناء الفحص.

وقد قام معدو المقياس بالتحقق من صدقه من **خلال التحليل العاملي التوكيدي**، والذي أيدت نتائجه النموذج المقترح للبنية العاملية للمقياس المكون من أربعة عوامل كامنة من الدرجة الأولى (تمثل الجوانب النظرية المقترحة للمقياس) تتشبع على عامل واحد من الدرجة الثانية (يمثل تكوين اليقظة العقلية)، إذ أظهر هذا النموذج ملاءمة جيدة لبيانات لدى عينة التقنين المتمثلة في (٥٤٨) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة الأمريكيين من أصول عرقية متباينة، كما تم حساب **الصدق التلازمي** للمقياس عن طريق حساب معاملات ارتباطه بمقياسين من المقاييس السابقة المتوفرة لمتغير اليقظة العقلية (MAAS & FMI)، فضلًا عن مقاييس أخرى لبعض المتغيرات وثيقة الصلة باليقظة العقلية مثل الضيق النفسي، والرفاهية النفسية، والتنظيم الانفعالي، والمرونة المعرفية، والتجنب الخبروي، وقد جاءت جميع الارتباطات دالة وفي الاتجاه المتوقع مما يدعم صدق المقياس. كما تم حساب **ثبات المقياس** بطريقة معامل ألفا للاتساق الداخلي، إذ بلغت قيمته للمقياس ٠.٧٧، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

وفي البحث الحالي تحققت الباحثتان من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

بعد قيام الباحثتين بترجمة المقياس من صورته الإنجليزية (ملحق ٢) إلى اللغة العربية، تم عرض هذه الترجمة على ثلاثة من خبراء ومتخصصي اللغة الإنجليزية لإبداء آرائهم حول دقة الترجمة، وبعد تفعيل ملاحظاتهم وإجراء التعديلات المطلوبة، قامت الباحثتان بتجريب المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٢٠) من طلبة وطالبات الجامعة للاطمئنان لوضوح العبارات والتعليمات وملاءمة بدائل الاستجابة لعينة الدراسة، وبناء على نتائج التجربة الاستطلاعية للمقياس تم تعديل صياغة مفردة واحدة من مفردات المقياس. ومن ثم قامت الباحثتان بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس في صورته النهائية (ملحق ٣) على النحو التالي:

- **الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency**: تم حساب معامل ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس بالبعد الذي تنتمي إليه، كما هو موضح بالجدول التالي:

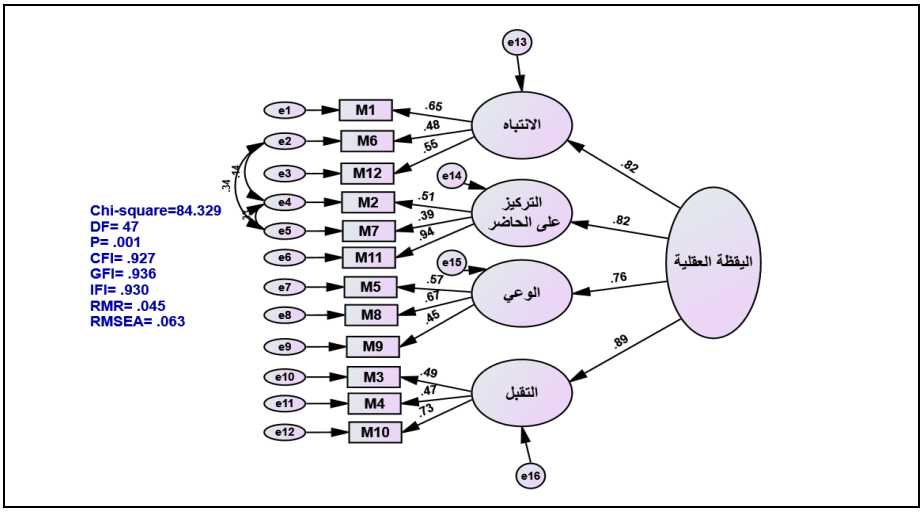
جدول (٢): قيم معاملات ارتباط مفردات مقياس اليقظة العقلية بالأبعاد الفرعية للمقياس (ن= ٢٠٠)

الانتباه		التركيز على الحاضر		الوعي		التقبل	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٦	٢	**٠,٨١	٥	**٠,٧٧	٣	**٠,٧٧
٦	**٠,٧٤	٧	**٠,٨	٨	**٠,٧٥	٤	**٠,٧٦
١٢	**٠,٧١	١١	**٠,٧٦	٩	**٠,٧	١٠	**٠,٧١

ويتضح من جدول (٢) تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي حيث جاءت جميع قيم معاملات ارتباط المفردات بالمقاييس الفرعية التي تنتمي إليها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وتراوحت القيم من (٠,٧: ٠,٨١).

كما تم حساب قيم معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت ٠,٧٦، ٠,٧٥، ٠,٧٣، ٠,٧٣ لكل من أبعاد (الانتباه)، و(التركيز على الحاضر)، و(الوعي)، و(التقبل) على الترتيب، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

- **<u>صدق المقياس:</u>** قامت الباحثتان بحساب الصدق العاملي Factorial Validity لمقياس اليقظة العقلية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للتحقق من صدق البناء الكامن للمقياس، وذلك عن طريق اختبار النموذج المقترح للعوامل الأربع من الدرجة الأولى المتشبعة على عامل واحد من الدرجة الثانية لدى عينة البحث وبالاعتماد على مؤشرات الملاءمة التي يوفرها برنامج آموس AMOS (V. 24) باستخدام طريقة الأرجحية العظمى Maximum Likelihood، وقد أظهرت نتائج التحليل تشبع مفردات المقياس على العوامل الأربعة الكامنة بقيم أكبر من (٠.٣)، حيث تراوحت التشبعات بين (٠.٣٩: ٠.٩٤)، كما تشبعت العوامل الأربع الكامنة من الدرجة الأولى على عامل واحد من الدرجة الثانية (اليقظة العقلية) بقيم تراوحت بين (٠.٧٦: ٠.٨٩). ويوضح الشكل التالي البنية الكامنة للمقياس لدى عينة الدراسة طبقًا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي:



شكل (٢): البنية العاملية لمقياس اليقظة العقلية

كما أظهرت نتائج التحليل تمتع النموذج المفترض لمقياس اليقظة العقلية بقيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٣): مؤشرات مطابقة البيانات لنموذج البنية الكامنة لمقياس اليقظة العقلية لدى عينة البحث (ن= ٢٠٠)

مؤشرات حسن المطابقة	القيم المرجعية لقبول المؤشر	القيمة المحسوبة للمؤشر
اختبار مربع كايCMIN	أن تكون قيمة مربع كاي غير دالة إحصائيًا (P >0.05)	P= 0.001
النسبة بين مربع كاي ودرجات الحرية CMIN/DF	Chi-square/DF<5	1.79
مؤشر حسن المطابقة GFI	GFI> 0.9	0.94
مؤشر المطابقة المقارن CFI	CFI> 0.9	0.93
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	IFI> 0.9	0.93
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي RMR	RMR< 0.08	0.05
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	RMSEA< 0.08	0.06

ويتضح من جدول (٣) أن كافة مؤشرات ملاءمة النموذج حققت المعايير المرجعية لها باستثناء دلالة قيمة مربع كاي والتي يمكن التغاضي عنها خاصة أن قيمة هذا المؤشر بعد تحريره من أثر حجم العينة CMIN/DF حققت المعيار المطلوب لجودة ملاءمة النموذج، مما يشير إلى صدق المقياس.

- **ثبات المقياس Reliability**: اعتمدت الباحثتان في التحقق من ثبات المقياس على طريقتي معامل ألفا لكرونباخ، وإعادة تطبيق الاختبار (بفاصل زمني قدره ١٥ يومًا بين التطبيقين)، وذلك لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس الكلي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤): قيم معاملات ثبات مقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية بطريقتي معامل ألفا لكرونباخ وإعادة التطبيق (ن= ٢٠٠)

المقياس	معامل ثبات ألفا لكرونباخ	معامل الاستقرار (إعادة التطبيق)
الانتباه	٠,٦	٠,٧١
التركيز على الحاضر	٠,٧	٠,٧٢
الوعي	٠,٦	٠,٦٨
التقبل	٠,٦٢	٠,٧٥
المقياس الكلي	٠,٨	٠,٨٣

ويتضح من خلال جدول (٤) تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات حيث بلغت قيمتا معامل الثبات للمقياس الكلي (٠.٨)، (٠.٨٣) بطريقتي ألفا لكرونباخ وإعادة تطبيق الاختبار على الترتيب، كما تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية من (٠,٦: ٠,٧٥) بكل من طريقتي معامل ألفا لكرونباخ وإعادة التطبيق.

٢- **مقياس الضغوط الأكاديمية المدركة** Perceived Academic Stress Scale (إعداد الباحثتين):

ويتكون من (٣٦) مفردة موزعة على (٨) أبعاد للضغوط الأكاديمية المدركة –منها (٧) مفردات سالبة الاتجاه)– وتتم الاستجابة على مفردات المقياس وفق مقياس ليكرت رباعي (معارض بشدة – معارض– موافق– موافق بشدة)، تعطى الدرجات ١، ٢، ٣، ٤ على الترتيب في حالة العبارات موجبة الاتجاه مع عكس نظام تقدير الدرجات في حالة العبارات سالبة الاتجاه. وتتراوح الدرجة الكلية المحتملة على المقياس من (٣٦: ١٤٤)، إذ تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى الضغوط الأكاديمية المدركة لدى المفحوص.

وعلى الرغم من توافر مقاييس عدة للضغوط الأكاديمية في البيئة العربية، إلا أن الباحثتين ارتأتا إعداد مقياس جديد لقياس هذا المتغير لدى طلاب الجامعة في البحث الحالي ليواكب المستجدات التي طرأت على العملية التعليمية عقب ظهور جائحة كورونا وتوسع الجامعات في التعليم الإلكتروني وبرامج التعلم عن بعد، وما صاحب ذلك من ظهور مصادر جديدة للضغوط الأكاديمية لدى الطلاب لم تكن مألوفة من قبل كالضغوط المرتبطة بالافتقار إلى مهارات ومستلزمات التعلم الإلكتروني من مهارات شخصية وتكنولوجية وإمكانات لوجستية مرتبطة بتوافر وكفاءة خدمة الإنترنت، فضلًا عن تأثير ذلك على طبيعة الضغوط المرتبطة بالأساتذة والمناهج الدراسية، مما يوجب إعداد أداة جديدة لقياس هذا المتغير تواكب تلك المستجدات وتستوعب تلك

التغيرات الطارئة، **وقد مر إعداد هذا المقياس بالمراحل التالية:**

أولاً: مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الضغوط الأكاديمية، بهدف تعريفه إجرائيًا وتحديد مظاهره، وكذا تمت مراجعة المقاييس المتوفرة للضغوط الأكاديمية سواء على الصعيد العربي أو الأجنبي. ومن بين المقاييس الأجنبية التي اطلعت عليها الباحثتان – على سبيل المثال لا الحصر– مقاييس كل من: Rajendran & Kaliappan (1990); Lin & Chen (2009); Sun et al. (2011); Calaguas (2012); García-Ros et al. (2018); Babakova (2019)، ومن بين المقاييس العربية التي اطلعت عليها الباحثتان مقياس بدوي (٢٠١٤)، مقياس حسن (٢٠١٥)؛ ومقياس القرشي (٢٠٢١)؛ ومقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني (عامر، ٢٠٢١).

ثانيًا: تطبيق استبانة مفتوحة (ملحق ٤) على عينة من طلاب الجامعة: لاستطلاع آرائهم حول مظاهر ومكونات الضغوط التي يتعرضون لها وتثقل حياتهم الأكاديمية أثناء دراستهم الجامعية.

ثالثًا: تحديد مكونات مقياس الضغوط الأكاديمية أداة البحث الحالي: بناء على نتائج الخطوتين السابقتين قامت الباحثتان بتحديد تسع مكونات للضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة هي: الضغوط المتعلقة بالأساتذة، والعبء الأكاديمي الزائد، وضعف الكفاءة الشخصية، والافتقار لمهارات ومتطلبات التعلم الإلكتروني، والضغوط المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للتعلم، والضغوط الأسرية، وقلق الاختبارات والنتائج الأكاديمية، والضغوط المرتبطة بالنفقات والأمور المالية، والضغوط المرتبطة بالأقران.

رابعًا: صياغة بنود المقياس: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الخطوة السابقة قامت الباحثتان بصياغة مفردات المقياس من خلال الأبعاد التسعة التي تم الاستقرار عليها. وتضمن المقياس في صورته المبدئية (٤٥) مفردة، كما تم تحديد بدائل الاستجابة (معارض بشدة، معارض، موافق، موافق بشدة) تعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤) على الترتيب في حالة العبارات موجبة الاتجاه مع عكس الدرجات في حالة العبارات السالبة.

خامسًا: تحكيم المقياس: تم عرض المقياس كمكونات مستقلة (ملحق ٥) على خمسة من أساتذة علم النفس (ملحق ١) للوقوف على صلاحية المفردات لقياس المكون الذي تنتمي إليه، وملاءمتها لعينة البحث، فضلًا عن وضوح التعليمات ومناسبة بدائل الاستجابة. وفي ضوء نتائج التحكيم لم يتم حذف أية مفردات من المقياس إذ حظيت جميع المفردات على نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر، في حين تم تعديل صياغة خمس مفردات. وتوزعت مفردات المقياس على الأبعاد التسعة على النحو

المبين بالجدول التالي:

جدول (٥): توزيع مفردات الصورة الأولية لمقياس الضغوط الأكاديمية المدركة على الأبعاد الفرعية للمقياس

البعد	أرقام المفردات	البعد	أرقام المفردات	البعد	أرقام المفردات
الضغوط المتعلقة بالأساتذة (٧ مفردات)	١، ١٠، ١٩، ٢٧، ٣٠، ٣٤، ٣٩	الافتقار إلى مهارات ومتطلبات التعلم الإلكتروني (٤ مفردات)	٤، ١٣، ٢٢، ٣٧	قلق الاختبارات والنتائج الأكاديمية (٤ مفردات)	٧، ١٦، ٢٥، ٤٤
العبء الأكاديمي الزائد (٥ مفردات)	٢، ١١، ٢٠، ٢٨، ٣٥	الضغوط المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للتعلم (٥ مفردات)	٥، ١٤، ٢٣، ٣١، ٣٨	الضغوط المتعلقة بالنفقات والأمور المالية (٤ مفردات)	٨، ١٧، ٤٣، ٤٥
ضعف الكفاءة الشخصية (٨ مفردات)	٣، ١٢، ٢١، ٢٩، ٣٦، ٤٠، ٤١، ٤٢	الضغوط الأسرية (٤ مفردات)	٦، ١٥، ٢٤، ٣٢	الضغوط المتعلقة بالأقران (٤ مفردات)	٩، ١٨، ٢٦، ٣٣

سادسًا: تجريب المقياس: من خلال تطبيقه في صورته الأولية (ملحق ٦) على عينة استطلاعية (٢٠ طالب وطالبة) للاطمئنان لوضوح المفردات، وصلاحية بدائل الاستجابة، فضلًا عن سهولة فهم التعليمات. ولم تسفر تلك الخطوة عن حذف أو تعديل أية مفردات من المقياس.

سابعًا: التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس، وتشمل:

- **صدق المقياس:** وسعت الباحثتان إلى تحقيقه من خلال اتباع الخطوات المنهجية في إعداد المقياس، والدراسة الوافية لأبعاد الضغوط الأكاديمية الأكثر شيوعًا وتواترًا في الدراسات والمقاييس السابقة. هذا فضلًا عما قامت به الباحثتان من إجراءات **تحكيم المقياس** كما سبق الإشارة إليه في المرحلة الخامسة من مراحل إعداد المقياس. كما قامت الباحثتان بحساب **الصدق التلازمي للمقياس** Concurrent Validity من خلال حساب معامل ارتباط درجات أفراد العينة السيكومترية (ن= ٢٠٠) على المقياس ودرجاتهم على مقياس أولدينبرج للاحتراق الأكاديمي* إعداد (Reis et al.,2015)، وتعريب وتقنين (عرفان، ٢٠٢٠)، وبلغ معامل الارتباط (٠.٦٩)، مما

* مقياس أولدينبرج للاحتراق الأكاديمي (OLBI-S): أعدته رايس وآخرون (Reis et al. (2015،ويتكون من (١٦) مفردة تقيس الاحتراق الأكاديمي في بعدين هما الإنهاك، وعدم الاندماج، وقد قامت عرفان (٢٠٢٠) بترجمته إلى العربية والتحقق من كفاءته السيكومترية لدى طالبات الجامعة على عينة بلغ قوامها (٣٣٠) طالبة، حيث قامت الباحثة بالتحقق من صدق البنية العاملية للمقياس من خلال التحليل العاملي التوكيدي والتي دعمت نتائجه صدق البنية العاملية للمقياس لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة، كما قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس، حيث أظهر المقياس اتساقًا داخليًا مرتفعًا، وكذا قامت بتقدير ثبات المقياس بطريقتي ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٧١: ٠,٨٥).

يشير إلى صدق مقياس الضغوط الأكاديمية المدركة أداة البحث الحالي، وكذا فقد قامت الباحثتان بالتحقق من **الصدق العاملي للمقياس**، حيث أجري التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (V.25) SPSS على مصفوفات الارتباط بين بنود المقياس باستخدام طريقة المكونات الرئيسية Principal Components، وذلك بعد التحقق من كفاية العينة للتحليل، إذ بلغت قيمة اختبار كايزر–مايز–أولكين Kaiser–Meyer–Olkin Measure of Sampling Adequacy (٠.٨٧)، كما جاءت قيمة اختبار بارتلت Bartlett's Test of Sphericity دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

وقد اعتبر العامل الدال وفق معيار جتمان ما كان له جذر كامن ≤ ١، أما التشبع الجوهري بالعامل ≤ ٠.٣، وأسفر التحليل العاملي بعد تدوير العوامل تدويرًا متعامدًا بطريقة فاريماكس، عن ثمانية عوامل أعطيت مسميات رمزية من العامل الأول وحتى العامل الثامن، وقد استوعبت في مجموعها نسبة ٥٩.٦٣٪ من التباين الكلي. ويوضح الجدول التالي نتائج هذا التحليل:

جدول (٦): نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الضغوط الأكاديمية المدركة (ن= ٢٠٠)

العامل (١)				العامل (٢)		العامل (٣)		العامل (٤)		العامل (٥)		العامل (٦)		العامل (٧)		العامل (٨)	
المفردة	رالبة	المفردة	رالبة	المفردة	رالبة	المفردة	رالبة	المفردة	رالبة	المفردة	رالبة	المفردة	رالبة	المفردة	رالبة	المفردة	رالبة
٢	٠,٥٨	٢٧	٠,٤٦	٨	٠,٧٩	٦	٠,٦٦	٧	٠,٩٣	٢١	٠,٧١	٩	٠,٥٨	٥	٠,٥	٤	٠,٧
١٠	٠,٦٩	٢٨	٠,٦٨	١٧	٠,٧٨	١٥	٠,٧	١٦	٠,٨٧	٣٦	٠,٤٢	١٨	٠,٦٦	١٤	٠,٧٥	١٣	٠,٦٧
١١	٠,٧٢	٣٠	٠,٤٥	٤٣	٠,٩١	٢٤	٠,٧٧	٤٤	٠,٩٢	٤٠	٠,٦١	٢٦	٠,٥٥	٣٨	٠,٦٥	٢٢	٠,٦
١٩	٠,٦٢	٣٥	٠,٦٨	٤٥	٠,٨٩	٣٢	٠,٧٨			٤٢	٠,٥٩	٣٣	٠,٧٢			٣٧	٠,٤٧
٢٠	٠,٥٤	٣٩	٠,٤٤														
قيمة الجذر الكامن																	
٦,١٤				٣,٦٣		٣,٢١		٣,١٩		٣,٠٧		٢,٧١		٢,٥٥		٢,٣٤	
التباين المفسر																	
١٣,٦٥				٨,٠٧		٧,١٣		٧,٠٨		٦,٨١		٦,٠٣		٥,٦٦		٥,٢	
التباين المفسر التراكمي																	
١٣,٦٥				٢١,٧٢		٢٨,٨٥		٣٥,٩٣		٤٢,٧٤		٤٨,٧٧		٥٤,٤٣		٥٩,٦٣	

ويتضح من جدول(٦) ما يلي:

– **العامل الأول** لمقياس الضغوط الأكاديمية تشبعت عليه (١٠) مفردات تراوحت تشبعاتها بين

(٠.٤٤: ٠.٧٢) وكانت هذه التشبعات جوهرية وتفسر ١٣.٦٥ % من التباين الكلي للمقياس، وتقيس الضغوط المتعلقة بالأساتذة والمقررات الدراسية. **العامل الثاني** تشبعت عليه (٤) مفردات تراوحت تشبعاتها بين (٠.٧٨: ٠.٩١) وكانت هذه التشبعات جوهرية وتفسر ٨.٠٧ % من التباين الكلي للمقياس، وتقيس الضغوط المتعلقة بالنفقات والأمور المالية. **العامل الثالث** تشبعت عليه (٤) مفردات تراوحت تشبعاتها بين (٠.٦٦: ٠.٧٨) وكانت هذه التشبعات جوهرية وتفسر ٧.١٣ % من التباين الكلي للمقياس، وتقيس الضغوط المتعلقة بالأسرة. **العامل الرابع** تشبعت عليه (٣) مفردات تراوحت تشبعاتها بين (٠.٨٧: ٠.٩٣) وكانت هذه التشبعات جوهرية وتفسر ٧.٠٨ % من التباين الكلي للمقياس، وتقيس الضغوط المتعلقة بقلق الاختبارات والنتائج الأكاديمية. **العامل الخامس** تشبعت عليه (٤) مفردات تراوحت تشبعاتها بين (٠.٤٢: ٠.٧١) وكانت هذه التشبعات جوهرية وتفسر ٦.٨١ % من التباين الكلي للمقياس، وتقيس الضغوط المتعلقة بضعف الكفاءة الشخصية. **العامل السادس** تشبعت عليه (٤) مفردات تراوحت تشبعاتها بين (٠.٥٥: ٠.٧٢) وكانت هذه التشبعات جوهرية وتفسر ٦.٠٣ % من التباين الكلي للمقياس، وتقيس الضغوط المتعلقة بالأقران. **العامل السابع** تشبعت عليه (٣) مفردات تراوحت تشبعاتها بين (٠.٥: ٠.٧٥) وكانت هذه التشبعات جوهرية وتفسر ٥.٦٦ % من التباين الكلي للمقياس، وتقيس الضغوط المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للتعلم. **العامل الثامن** تشبعت عليه (٤) مفردات تراوحت تشبعاتها بين (٠.٤٧: ٠.٧) وكانت هذه التشبعات جوهرية وتفسر ٥.٢ % من التباين الكلي للمقياس، وتقيس الضغوط المتعلقة ببيئة التعلم الإلكتروني.

- اعتمادًا على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، تم حذف (٩) مفردات من المقياس لعدم تحقيقها لمحك جيلفورد لتشبع المفردات على أي من العوامل الثمانية (تشبعت بقيم تقل عن ٠.٣)، وتلك المفردات هي: المفردات أرقام (١، ٣، ١٢، ٢٣، ٢٥، ٢٩، ٣١، ٣٤، ٤١) في النسخة الأولية من المقياس، ليحتوي المقياس في صورته النهائية (ملحق ٧) على (٣٦) مفردة فسرت في مجموعها ما نسبته ٥٩.٦٣٪ من التباين الكلي في استجابات عينة البحث، مما يشير إلى صدق البناء النظري لمقياس الضغوط الأكاديمية.

- **<u>ثبات المقياس</u>:** اعتمدت الباحثتان في التحقق من ثبات المقياس على طريقتي: معامل ألفا لكرونباخ، وإعادة تطبيق الاختبار (بفاصل زمني قدره ١٥ يومًا بين التطبيقين)، وذلك لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس الكلي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧): قيم معاملات ثبات مقياس الضغوط الأكاديمية وأبعاده الفرعية بطريقتي معامل ألفا لكرونباخ وإعادة التطبيق (ن= ٢٠٠)

المقياس	معامل الثبات	
	ألفا لكرونباخ	معامل الاستقرار (إعادة التطبيق)
الضغوط المتعلقة بالأساتذة والمقررات الدراسية	٠,٨٧	٠,٨٢
ضعف الكفاءة الشخصية	٠,٦٦	٠,٧٢
الافتقار لمهارات ومتطلبات التعلم الإلكتروني	٠,٧٤	٠,٧٢
الضغوط المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للتعلم	٠,٦٨	٠,٦٥
الضغوط الأسرية	٠,٩٢	٠,٩
قلق الاختبارات والنتائج الأكاديمية	٠,٩٦	٠,٩٢
الضغوط المرتبطة بالنفقات والأمور المالية	٠,٨٣	٠,٨٦
الضغوط المرتبطة بالأقران	٠,٧٥	٠,٧٢
المقياس الكلي	٠,٩٤	٠,٩١

ويتضح من خلال جدول (٧) تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات حيث تراوحت قيم معاملات ثبات المقياس وأبعاده الفرعية بين (٠,٦٥: ٠,٩٦) بكل من طريقتي معامل ألفا لكرونباخ وإعادة تطبيق الاختبار.

٣- **استبيان الإخفاقات المعرفية Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) (تعريب الباحثتين)**: من إعداد برودبنت وآخرون **Broadbent et al. (1982)** ، ويتكون من (٢٥) سؤالًا تتم الاستجابة عليها وفق مقياس ليكرت خماسي (أبدًا – نادرًا– أحيانًا– غالبًا– دائمًا تقريبًا) تعطى الدرجات (صفر، ١، ٢، ٣، ٤) على الترتيب لكافة مفردات الاستبيان؛ إذ لا يتضمن الاستبيان أية مفردات سالبة الاتجاه، وتتناول أسئلة الاستبيان نماذج من الإخفاقات أو الزلات المعرفية المحتمل حدوثها بدرجات متفاوتة لدى أغلب الناس في الحياة اليومية في وظائف الإدراك (الوعي بالمستقبلات الحسية)، والتذكر(استرجاع المعلومات)، والنشاط النفسحركي (الأداء)، ويطلب من المفحوص تقرير معدل حدوثها لديه في حياته اليومية بالاختيار من بدائل الاستجابة السابق الإشارة إليها. وتتراوح الدرجة الكلية المحتملة على الاستبيان من (صفر: ١٠٠)، إذ تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع معدل حدوث الإخفاقات المعرفية لدى المفحوص.

وقد قام معدو الاستبيان بالتحقق من كفاءته السيكومترية لدى عينات متباينة من المفحوصين من الجنسين شملت بعض العاملين في جامعات أوكسفورد وكامبريدج، وبعض طالبات التمريض، وبعض العمال بأحد مصانع السيارات، وبعض الإداريين، حيث قاموا بالتحري عن صدق الاستبيان من **خلال صدق المحك الخارجي**، عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات التقرير الذاتي للمفحوص على الاستبيان وتقييمات مظاهر الإخفاقات المعرفية لديه من قبل شريكه الزواجي

(الشرود الذهني، ضعف التذكر، ضعف الملاحظة، عدم الحسم)، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائيًا بين تلك التقييمات ودرجات التقرير الذاتي على الاستبيان، مما يدعم صدق الاستبيان. كما قام معدو الاستبيان بالتحقق من **الصدق التمايزي (الاستقلال النسبي عن المتغيرات ذات الصلة)** له من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الاستبيان وبعض المقاييس الأخرى للمتغيرات ذات الصلة مثل مقياس سمة القلق لسبيلبرجر، ومقياس وجهة الضبط الخارجية لروتر، وأحد مقاييس العصابية، والمستوى التعليمي، وغيرها، وذلك للتأكد من تمايز المفهوم وتفرده، وقد دعمت نتائج الارتباطات تمايز الاستبيان مما يدل على صدقه.

كما تم حساب **ثبات الاستبيان** بطريقة إعادة التطبيق، وذلك لدى مجموعات متباينة من المفحوصين وتراوحت قيم معامل الاستقرار بين (٠.٥٤: ٠.٨٢)، مما يشير إلى تمتع الاستبيان بدرجة جيدة من الثبات.

وقد وقع اختيار الباحثتين على استبيان الإخفاقات المعرفية لبرودبنت وآخرين (CFQ) كأداة لقياس هذا المتغير في البحث الحالي نظرًا لعدة اعتبارات منها ملاءمته لعينة الدراسة الحالية من طلاب الجامعة، علاوة على تمتعه بقبول وانتشار واسع، إذ تم استخدامه كأداة لقياس الإخفاقات المعرفية في أغلب الدراسات والبحوث النفسية والتربوية التي تناولت هذا المتغير وفي بيئات ثقافية متباينة، فضلًا عن تمتع الاستبيان بخصائص سيكومترية جيدة، إذ قام معدوه بالتحقق بشكل واف من كفاءته السيكومترية، ويضاف إلى ذلك بساطة ووضوح وسلامة لغة وصياغات مفردات الاستبيان والتي تتناسب مع مختلف المفحوصين بتباين أعمارهم وثقافاتهم ومستوياتهم العلمية والعقلية، وأخيرًا فإن الاستبيان يتفق مع أهداف البحث الحالي وفلسفة الباحثتين في تناول متغيراته.

<u>وفي البحث الحالي تحققت الباحثتان من الخصائص السيكومترية للاستبيان على النحو التالي:</u>

بعد قيام الباحثتين بترجمة الاستبيان من صورته الإنجليزية (ملحق ٨) إلى اللغة العربية، تم عرض هذه الترجمة على ثلاثة من خبراء ومتخصصي اللغة الإنجليزية لإبداء آرائهم حول دقة الترجمة، وبعد تفعيل ملاحظاتهم وإجراء التعديلات المطلوبة، قامت الباحثتان بتجريب الاستبيان على عينة استطلاعية قوامها (٢٠) من طلبة وطالبات الجامعة للاطمئنان لوضوح العبارات والتعليمات وملاءمة بدائل الاستجابة لعينة البحث، وقد أسفرت الدراسة الاستطلاعية عن إجراء تعديل طفيف في صياغة إحدى مفردات الاستبيان (حيث استبدلت كلمة "الصحف" بكلمة "الهاتف" في المفردة رقم ١٧). ومن ثم قامت الباحثتان بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للاستبيان في صورته النهائية (ملحق ٩) على النحو التالي:

- **الاتساق الداخلي للاستبيان Internal Consistency**: تم حساب معامل ارتباط كل مفردة من مفردات الاستبيان بالبعد الذي تنتمي إليه، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٨): قيم معاملات ارتباط مفردات استبيان الإخفاقات المعرفية بالأبعاد الفرعية للاستبيان (ن= ٢٠٠)

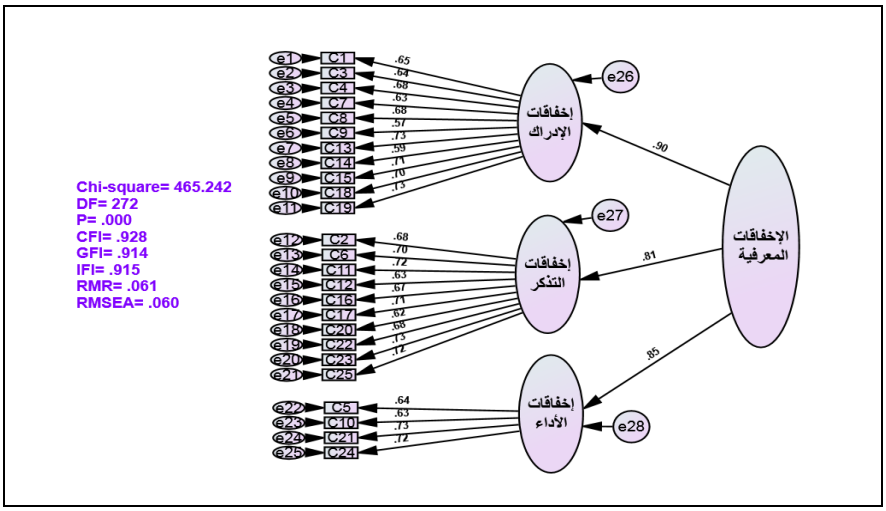
إخفاقات الإدراك والانتباه		إخفاقات الذاكرة		إخفاقات الأداء	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٨	٢	**٠,٧١	٥	**٠,٧٣
٣	**٠,٦٩	٦	**٠,٧٣	١٠	**٠,٧٥
٤	**٠,٧٣	١١	**٠,٧٧	٢١	**٠,٧٨
٧	**٠,٦٧	١٢	**٠,٦٩	٢٤	**٠,٨٢
٨	**٠,٧١	١٦	**٠,٧٣		
٩	**٠,٦٥	١٧	**٠,٧٤		
١٣	**٠,٧٤	٢٠	**٠,٦٨		
١٤	**٠,٦٣	٢٢	**٠,٦٩		
١٥	**٠,٧٥	٢٣	**٠,٧٦		
١٨	**٠,٧٣	٢٥	**٠,٧٤		
١٩	**٠,٧٦				

ويتضح من جدول (٨) تمتع الاستبيان بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي حيث جاءت جميع قيم معاملات ارتباط المفردات بالمقاييس الفرعية التي تنتمي إليها دالة عند مستوى (٠.٠١)، وتراوحت القيم من (٠,٦٣: ٠,٨٢).

كما تم حساب قيم معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية للاستبيان حيث بلغت ٠,٩١، ٠,٨٩، ٠,٧٦ لكل من أبعاد (إخفاقات الإدراك والانتباه)، و(إخفاقات الذاكرة)، و(إخفاقات الأداء) على الترتيب، مما يشير إلى تمتع الاستبيان بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

- **صدق الاستبيان:** تتبنى الباحثتان في البحث الحالي الرؤية النظرية لمفهوم الإخفاقات المعرفية كتكوين ثلاثي الأبعاد يتضمن ثلاثة مكونات فرعية تتمثل في إخفاقات الإدراك والانتباه، وإخفاقات الذاكرة، وإخفاقات الأداء وتشكل في مجموعها تكوينًا عامًا يمثل مفهوم الإخفاقات المعرفية، وللتحقق من صدق هذا التكوين النظري للاستبيان لدى عينة البحث، قامت الباحثتان باستخدام **التحليل العاملي التوكيدي** Confirmatory Factor Analysis، وذلك عن طريق اختبار النموذج العاملي المقترح الذي يتضمن ثلاثة عوامل كامنة مرتبطة من الدرجة الأولى مشبعة على عامل واحد عام من الدرجة الثانية لدى عينة البحث وبالاعتماد على مؤشرات الملاءمة التي يوفرها برنامج آموس AMOS (V. 24) باستخدام طريقة الأرجحية العظمى Maximum Likelihood، وقد أظهرت نتائج التحليل أن مفردات كل بعد من الأبعاد الثلاثة للاستبيان تشبعت بشكل دال على البعد الذي تنتمي إليه كما كانت جميع قيم التشبعات أكبر

من ٠.٣؛ إذ تراوحت بين (٠.٥٧: ٠.٧٣)، كما تشبعت العوامل الثلاث من الدرجة الأولى تشبعًا دالًا على عامل واحد من الدرجة الثانية، مما يدعم نموذج العوامل الثلاثة المرتبطة لاستبيان الإخفاقات المعرفية المتشبعة على عامل واحد من الدرجة الثانية ويشير إلى صدق التكوين الفرضي للاستبيان. ويوضح الشكل التالي البنية الكامنة لاستبيان الإخفاقات المعرفية لدى عينة البحث طبقًا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي:



شكل (٣): البنية العاملية لاستبيان الإخفاقات المعرفية

كما أظهرت نتائج التحليل تمتع النموذج العاملي المقترح لاستبيان الإخفاقات المعرفية بقيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٩): مؤشرات مطابقة البيانات لنموذج البنية الكامنة لاستبيان الإخفاقات المعرفية لدى عينة البحث (ن= ٢٠٠)

مؤشرات حسن المطابقة	القيم المرجعية لقبول المؤشر (Hooper et al., 2008)	القيمة المحسوبة للمؤشر
اختبار مربع كايCMIN	أن تكون قيمة مربع كاي غير دالة إحصائيًا (P >0.05)	P= 0.000
النسبة بين مربع كاي ودرجات الحرية CMIN/DF	Chi-square/DF< 5	1.71
مؤشر حسن المطابقة GFI	GFI> 0.9	0.91
مؤشر المطابقة المقارن CFI	CFI> 0.9	0.93
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	IFI> 0.9	0.92
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي RMR	RMR< 0.08	0.06
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	RMSEA< 0.08	0.06

ويتضح من جدول (٩) أن كافة مؤشرات ملاءمة النموذج حققت المعايير المرجعية لها باستثناء دلالة قيمة مربع كاي والتي يمكن التغاضي عنها خاصة أن قيمة هذا المؤشر بعد تحريره من أثر حجم العينة CMIN/DF حققت المعيار المطلوب لجودة ملاءمة النموذج، مما يشير إلى صدق الاستبيان.

- **ثبات الاستبيان Reliability**: اعتمدت الباحثتان في التحقق من ثبات الاستبيان على طريقتي معامل ألفا لكرونباخ، وإعادة تطبيق الاختبار (بفاصل زمني قدره ١٥ يومًا بين التطبيقين)، وذلك لكل بعد من أبعاد الاستبيان وكذلك للاستبيان الكلي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٠): قيم معاملات ثبات استبيان الإخفاقات المعرفية وأبعاده الفرعية بطريقتي معامل ألفا لكرونباخ وإعادة التطبيق (ن= ٢٠٠)

المقياس	معامل ثبات ألفا لكرونباخ	معامل الاتساق (إعادة التطبيق)
إخفاقات الإدراك والانتباه	٠,٨٩	٠٨٧
إخفاقات الذاكرة	٠,٩	٠,٨٥
إخفاقات الأداء	٠,٧٧	٠,٧
الاستبيان الكلي	٠,٩٤	٠,٨٦

ويتضح من خلال جدول (١٠) تمتع الاستبيان بدرجة جيدة من الثبات حيث بلغت قيمتا معامل الثبات للاستبيان الكلي (٠.٩٤)، (٠.٨٦) بطريقتي معامل ألفا لكرونباخ وإعادة التطبيق على الترتيب، كما تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية من (٠,٧: ٠,٩) بكل من طريقتي معامل ألفا لكرونباخ وإعادة التطبيق.

رابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثتان الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (V.25) لحساب: الإحصاءات الوصفية لعينة البحث، ومعاملات الثبات بطريقتي معامل ألفا لكرونباخ وإعادة تطبيق الاختبار، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لأدوات البحث، وكذا لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي EFA لمقياس الضغوط الأكاديمية المدركة. كما تم استخدام اختبار Z لدلالة الفروق بين معاملات ارتباط الإخفاقات المعرفية بكل من اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى كل من (الذكور والإناث)، و(طلاب التخصصات العلمية والنظرية) من أفراد عينة البحث، واختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين معاملات ارتباط الإخفاقات المعرفية بكل من اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى الفرق الدراسية المختلفة من عينة البحث. كما استخدم برنامج Amos (v.24) لإجراء التحليل العاملي التوكيدي CFA لمقياسي الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية

للتحقق من صدق بنيتهما العاملية، وكذا لاختبار مطابقة النموذج البنائي المقترح لتفسير العلاقات السببية بين متغيرات البحث لبيانات العينة.

نتائج البحث ومناقشتها:

١-**الوصف الإحصائي لاستجابات العينة على أدوات البحث:** يوضح الجدول التالي الوصف الإحصائي لاستجابات عينة البحث على أدوات البحث الثلاثة:

[جدول (١١): الوصف الإحصائي لاستجابات عينة البحث على أدوات البحث

المتغير	العينة	الحد الأدنى للدرجة	الحد الأعلى للدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
الإخفاقات المعرفية	العينة الكلية	صفر	١٠٠	٤١,٧٢	١٥,٠٨	٠,١٣٥
	الذكور			٣٨,٠٦	١٦,١٧	٠,٤
	الإناث			٤٢,٨٥	١٤,٥٥	٠,٠٨٦
	تخصصات علمية			٤٢,٤٢	١٤,٩٣	٠,٠٣٢-
	تخصصات نظرية			٤١,٠٥	١٥,٢	٠,٢٩
	الفرقة الأولى			٤٠,٥٢	١٦,٤٩	٠,٣
	الفرقة الثانية			٤١,٥٣	١٤,٦٩	٠,١٨
	الفرقة الثالثة			٤٢,٩٧	١٥,١٦	٠,٠٣
	الفرقة الرابعة			٤١,٥٦	١٤,١١	٠,٠٢
اليقظة العقلية	العينة الكلية	١٢	٤٨	٣١,٩٦	٦,٢٦	٠,٠٦-
	الذكور			٣٤,٠١	٩,١٨	٠,٤١-
	الإناث			٣١,٣٣	٤,٨٨	٠,٣٤-
	تخصصات علمية			٣١,٥٣	٥,٨٨	٠,٠٤٢-
	تخصصات نظرية			٣٢,٣٧	٦,٥٩	٠,١١-
	الفرقة الأولى			٣٢,٤٥	٧,٤٧	٠,١٨-
	الفرقة الثانية			٣١,٥٦	٥,٤١	٠,١١-
	الفرقة الثالثة			٣١,٧٨	٦,١٧	٠,١٥-
	الفرقة الرابعة			٣٢,٣٤	٦,٣٤	٠,١
الضغوط الأكاديمية المدركة	العينة الكلية	٣٦	١٤٤	٩٦,٥١	١٥,٢٦	٠,٠٩-
	الذكور			٩٩,٣٤	٢٠,٩	٠,٣٧-
	الإناث			٩٥,٦٤	١٢,٩٤	٠,٠٥-
	تخصصات علمية			٩٦,٦٤	١٤,٠٧	٠,٠٢
	تخصصات نظرية			٩٦,٣٧	١٦,٣٤	٠,١٦-
	الفرقة الأولى			٩٥,٥٢	١٦,٩٢	٠,٠٤
	الفرقة الثانية			٩٧,٤٦	١٣,٩٧	٠,١٤-
	الفرقة الثالثة			١٠٠,٢٤	١٣,٩٣	٠,٠٣
	الفرقة الرابعة			٩١,١٤	١٥,٦٣	٠,٠٤-

٢- **النتائج الخاصة باختبار فروض البحث:**

أولًا: نتائج اختبار الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على: "يشكل متغير اليقظة العقلية كمتغير مستقل والضغوط الأكاديمية المدركة كمتغير وسيط والإخفاقات المعرفية كمتغير تابع نموذجًا بنائيًا يفسر العلاقات السببية بين المتغيرات الثلاثة لدى طلاب الجامعة":

لاختبار هذا الفرض تم التحقق من ملاءمة النموذج البنائي المقترح لبيانات البحث الحالي بواسطة أسلوب نمذجة المعادلة البنائية SEM باستخدام برنامج (Amos (v.24، وقد تم اختيار

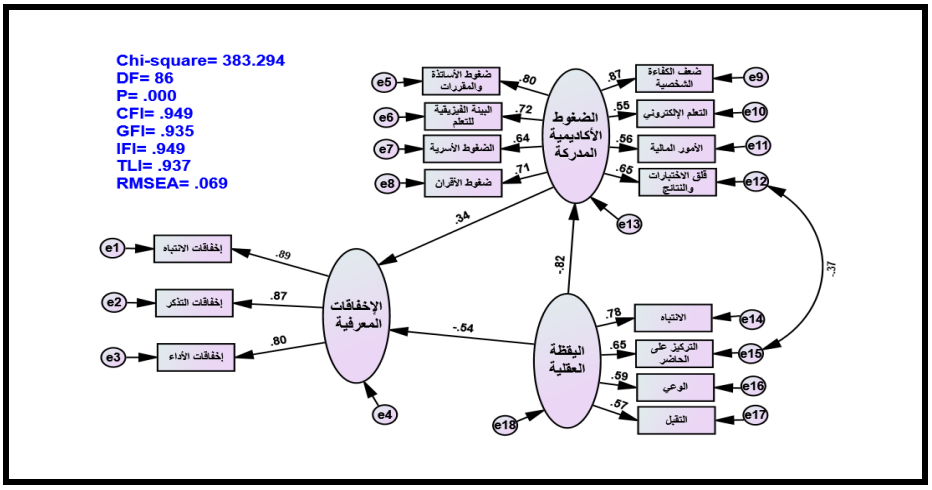
طريقة الأرجحية القصوى Maximum Likelihood Method لتقدير بارامترات النموذج، ويوضح الجدول التالي قيم مؤشرات الملاءمة للنموذج المقترح وفقًا لما أسفر عنه هذا التحليل:

جدول (١٢): قيم مؤشرات الملاءمة للنموذج المقترح

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة المحسوبة للمؤشر	القيمة الدالة على حسن الملاءمة (Hooper et al., 2008)
اختبار مربع كايCMIN	٠,٠٠٠	أن تكون قيمة مربع كاي غير دالة إحصائيًا P-value>0.05
النسبة بين مربع كاي ودرجات الحرية CMIN/DF	٤,٧٤	أقل من ٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٤	أكبر من ٠,٩
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٥	أكبر من ٠,٩
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٩٥	أكبر من ٠,٩
مؤشر توكر لويس TLI	٠,٩٤	أكبر من ٠,٩
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠,٠٧	أقل من ٠,٠٨

ويتضح من جدول (١٢) أن كافة مؤشرات ملاءمة النموذج حققت المعايير المرجعية لها باستثناء دلالة قيمة مربع كاي والتي يمكن التغاضي عنها خاصة أن قيمة هذا المؤشر بعد تحريره من أثر حجم العينة CMIN/DF حققت المعيار المطلوب لجودة ملاءمة النموذج.

كما يوضح الشكل التالي قيم بارامترات النموذج المقترح في البحث الحالي لوصف العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية لدى أفراد العينة:



شكل (٤): النموذج النهائي للعلاقات السببية بين متغيرات البحث

ويوضح الجدول التالي قيم ودلالة **التأثيرات المباشرة** بين متغيرات البحث في النموذج المقترح طبقًا لنتائج تحليل بيانات عينة البحث باستخدام برنامج Amos:

جدول (١٣): التأثيرات المباشرة بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية في النموذج المقترح

مسارات التأثيرات المباشرة			قيمة التأثير		الدلالة
			اللامعيارية	المعيارية	
اليقظة العقلية	←	الضغوط الأكاديمية المدركة	١,٤١-	٠,٨٢-	دالة (٠,٠١)
الضغوط الأكاديمية المدركة	←	الإخفاقات المعرفية	٠,٦٥	٠,٣٤	دالة (٠,٠١)
اليقظة العقلية	←	الإخفاقات المعرفية	١,٨٨-	٠,٥٤-	دالة (٠,٠١)

ويتضح من خلال جدول (١٣):

١- وجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا لليقظة العقلية على الضغوط الأكاديمية المدركة عند مستوى دلالة ٠.٠١.

٢- وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا للضغوط الأكاديمية المدركة على الإخفاقات المعرفية عند مستوى دلالة ٠.٠١.

٣- وجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ لليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية.

ولحساب **التأثيرات غير المباشرة** في النموذج واستبيان دلالاتها اعتمدت الباحثتان على نتائج تحليل الوساطة Mediation analysis الذي يجريه برنامج Amos مع استخدام أسلوب توليد العينات المتتالية Bootstrapping للحصول على دلالة التأثير غير المباشر لليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية بوساطة الضغوط الأكاديمية المدركة، وقد أسفر هذا التحليل عن النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (١٤): نتائج تحليل الوساطة للضغوط الأكاديمية المدركة في العلاقة بين اليقظة العقلية والإخفاقات المعرفية

المتغير المستقل	المتغير الوسيط	المتغير التابع	قيمة التأثير غير المباشر		الدلالة	حدود الثقة (٠,٩٥)	
			اللامعيارية	المعيارية		الحد الأدنى	الحد الأعلى
اليقظة العقلية	الضغوط الأكاديمية المدركة	الإخفاقات المعرفية	٠,٩٢-	٠,٢٨-	دال (٠,٠١)	١,٣-	٠,٥-

ويتضح من خلال جدول (١٤) ما يلي:

١- وجود تأثير غير مباشر سالب ودال إحصائيًا (عند مستوى دلالة ٠.٠١) لليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية عبر الضغوط الأكاديمية المدركة.

٢- يتضح من خلال الجدولين (١٣)، (١٤) وجود تأثير كلي (مباشر وغير مباشر) لليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية عبر الضغوط الأكاديمية المدركة بلغت قيمته المعيارية (-٠.٨٢).

واستنادًا إلى النتائج السابقة يتضح تحقق الفرض الأول من فروض البحث؛ إذ حقق النموذج البنائي المقترح في البحث الحالي لتوصيف العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية المحكات الإحصائية للمطابقة مع بيانات عينة البحث، حيث تبين وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا لكل من اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة على الإخفاقات المعرفية، وكذا وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا لليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية بوساطة الضغوط الأكاديمية المدركة، وهو ما يشير إلى أن وساطة الضغوط الأكاديمية المدركة في العلاقة بين اليقظة العقلية والإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة وساطة جزئية Partial mediation.

مناقشة النتائج الخاصة بالفرض الأول:

أوضحت نتائج اختبار هذا الفرض حسن ملاءمة النموذج البنائي الذي اقترحته الباحثتان في ضوء الأطر النظرية ونتائج الدراسات السابقة لتفسير العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة والذي تضمن:

اولًا: تأثيرًا مباشرًا سالبًا ذا دلالة إحصائية لليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية: وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من: (Brisbon & Lachman, 2017; Herndon, 2008; Jankowski & Bak, 2019; Kaul et al., 2010; Kondracki et al., 2021; Zhang et al., 2021) من إمكانية التنبؤ بالإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة من خلال مستوى اليقظة العقلية لديهم.

كما تتفق أيضًا مع ما توصلت إليه تجريبيًا دراسات كل من (Kaul et al. (2010); Tianxiang & Ning (2021) من فاعلية التدريب على مهارات اليقظة العقلية في خفض الإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة، وهو ما يدعم وجود تأثير سالب لليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية.

ويمكن فهم هذا التأثير السالب لليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية في ضوء مكونات متغير اليقظة العقلية، والذي يعد تكوينًا مركبًا يتضمن **قدرة الفرد على إدارة انتباهه والتحكم فيه،** مما يقلل من قابليته للوقوع في الزلات والأخطاء المعرفية، إذ يرى بعض المنظرين للإخفاقات المعرفية أن السبب الرئيسي المفسر للفروق الفردية في الإخفاقات المعرفية لدى الأفراد يتعلق بعدم مرونة عمليات التحكم المعرفي، ولما كان التحكم الانتباهي أحد المظاهر الأساسية لليقظة العقلية؛ فإن زيادة قدرة الفرد على إدارة انتباهه والتحكم فيه سيقلل بالضرورة من معدلات إخباره للإخفاقات في الوظائف المعرفية، لا سيما وظائف الإدراك والانتباه.

كما تتضمن اليقظة العقلية أيضًا **تركيز الفرد على خبراته الداخلية الحاضرة** من مشاعر وأفكار، مما يجعل الفرد أكثر قدرة على التركيز والصمود في مواجهة المشتتات الخارجية ويعزز من أدائه المعرفي.

هذا فضلًا عن مكون **الوعي** والذي يعكس وعي الفرد المباشر بالتجارب والخبرات الداخلية من الأفكار والمشاعر لحظة حدوثها، مما يجعله أكثر ثقةً وفهمًا وحضورًا ذهنيًا ومن ثم أقل عرضة لارتكاب هفوات الإدراك والانتباه والذاكرة والأداء، حيث أن هناك ارتباط تلازمي بين أداء الذاكرة العاملة وحالة الوعي، فالذاكرة العاملة تعالج على الأغلب مدخلات وخبرات واعية حيث يكون الفرد واع بمحتويات الذاكرة العاملة وعملياتها ومن ثم فإن حدوث عمليات المعالجة المعرفية في الذاكرة العاملة يتطلب وجود حالة من الوعي اليقظ (Soto & Silvanto, 2016).

وكذا مكون **التقبل** الذي يعكس نزوع الفرد لتبني موقف القبول والانفتاح على خبراته الداخلية من المشاعر والأفكار وعدم إصدار أحكام عقلية عليها، مما يجعله أكثر سكينةً وهدوءً ويزيد من قدرته على التوافق مع الضغوط بأساليب تكيفية تعزز صحته النفسية وأداءه المعرفي.

فقد أشارت Gorbovskaya et al. (2014) إلى أن ارتباط اليقظة العقلية سلبًا بالإخفاقات المعرفية قد يعزى إلى أن زيادة انتباه الفرد ووعيه بخبراته وحالاته الداخلية وبيئته وتنامي قدراته على التحكم في انتباهه وإدارة انفعالاته وأفكاره وقبولها قد يزيد من صمود الفرد ويعزز من مقاومته للمشتتات الخارجية والداخلية التي قد تصرف انتباهه عن المهام المعرفية التي يقوم بأدائها، مما يحسن من أدائه المعرفي ويقلل من تعرضه لإخفاقات الوظائف المعرفية الأساسية، فضلًا عن أن التحكم الواعي في الانتباه قد يقلل من استنزاف موارد الذاكرة العاملة ذات السعة المحدودة مما يقلل بدوره من الإخفاقات المعرفية لدى الفرد (p. 21).

كما أوضح Bishop et al. (2004) أن اليقظة العقلية تُنشط الانتباه المطول لدى الفرد، وتزيد من مرونته المعرفية ووعيه بالمواقف، فضلًا عن تحسين مهاراته ما وراء المعرفية، كما أشار

Brown et al. (2007) إلى أن فوائد اليقظة العقلية تمتد لتشمل زيادة سرعة معالجة المعلومات، وتعزيز السكينة النفسية، وتحسين التركيز والصفاء الذهني، وتقوية الذكاء الانفعالي والصحة النفسية والعقلية لدى الأفراد، وهو ما من شأنه تعزيز الأداء المعرفي وخفض معدلات الإخفاقات المعرفية لدى الفرد.

كما يمكن قراءة تلك النتيجة أيضًا في ضوء ما كشفت عنه نتائج دراسة MacDonald & Olsen (2020) من وجود تأثير موجب دال إحصائيًا لليقظة العقلية على التحكم الانتباهي لدى طلاب الجامعة، وما توصلت إليه دراسة Sørensen et al. (2018) من قدرة اليقظة العقلية على التنبؤ على نحو دال إحصائيًا بقوة التحكم الانتباهي لدى طلاب الجامعة، ومن ثم انخفاض معدل الإخفاقات الانتباهية (كأحد مظاهر الإخفاقات المعرفية) لدى الطلاب، **فالكثير من المنظرين للإخفاقات المعرفية يفسرون إخفاقات الوظائف المعرفية في الحياة اليومية بوصفها ضعفًا في وظائف التحكم المعرفي**؛ إذ يفسر أصحاب هذا التوجه حدوث الإخفاق المعرفي على أنه نتيجة قصور في وظائف التحكم المعرفي كالمراقبة الانتباهية والكف المعرفي، وعدم مرونة عمليات التحكم المعرفي لدى الأشخاص الأكثر قابلية للوقوع في الإخفاقات المعرفية (Botvinick & Bylsma, 2005; Lund, N., 2001).

وعلى صعيد آخر، فقد أوضحت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط جوهري موجب بين اليقظة العقلية والقدرة على التنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة (Friese & Hofmann, 2016; MacDonald, 2021)، ومن ثم فإنه يتوقع- **وفقًا لبعض الرؤى النظرية التي تفسر الإخفاقات المعرفية بوصفها قصورًا في وظائف تنظيم الذات**- وجود علاقة سالبة بين الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية لدى الطلاب. وفي هذا السياق يشير فريز وهوفمان (Friese & Hofmann, 2016) إلى أن اليقظة العقلية قد تدعم استخدام الاستراتيجيات التوافقية لتنظيم الذات من قبل الطلاب، فالأفراد ذوو المستويات المرتفعة من اليقظة العقلية يعانون من صراعات أقل بين رغباتهم وأهدافهم، ويكونون أكثر تقبلًا وأقل مقاومةً لرغباتهم، وأكثر قدرة على تفعيل رغباتهم، كما يكونون أقل ميلًا لاستخدام الاستراتيجيات اللاتوافقية لتنظيم الذات مثل الكبت، والتجنب، والإلهاء، وكذلك يتمتعون بمستويات أعلى من السعادة، ومستويات أقل من الإحساس بالذنب وتأنيب الذات عندما يفعلون رغباتهم، وكل ذلك من شأنه تعزيز كفاءة الأداء المعرفي لدى مرتفعي اليقظة العقلية وتقليل احتمالية ارتكابهم للإخفاقات المعرفية.

ثانيًا: تأثيرًا مباشرًا موجبًا ذا دلالة إحصائية للضغوط الأكاديمية المدركة على الإخفاقات المعرفية: وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (Boals & Banks, 2012; Pluviano et al., 2015; Sharifi et al., 2018; You et al., 2021) من إمكانية التنبؤ بالإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة من خلال مستوى الضغوط الأكاديمية المدركة لديهم، كما تتسق تلك النتائج أيضًا مع ما توصلت إليه دراسات كل من زايد (٢٠٢٠)؛ Varalakshmi et al. (2020)؛ Elsayed et al. (2020) من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإخفاقات المعرفية والضغوط النفسية والحياتية المدركة لدى طلاب الجامعة.

ويمكن فهم التأثير الموجب للضغوط الأكاديمية المدركة على الإخفاقات المعرفية في البحث الحالي في إطار نظرية العمليات للضغوط والتوافق للازاروس وفولكمان (Lazarus, 1966; Folkman, 1984)، والتي تفسر الضغوط المدركة كنتاج لتقييمات الفرد المعرفية للأحداث، حيث تحدد تلك التقييمات كيفية تعامل الفرد مع الموقف أو استجابته له. فإدراك الأحداث والمواقف الضاغطة وفقًا لتلك النظرية يعتمد على مجموعة متنوعة من العوامل الشخصية والسياقية تتضمن القدرات، والمهارات، والموارد، والمعايير، وتهدف عملية التقييم المعرفي للمثيرات إلى تحديد الفرد ما إذا كان لديه الموارد اللازمة للاستجابة للموقف بشكل فعال أم لا، ففي حال كانت التقييمات سلبية يشعر الفرد بفقد السيطرة ويغلب على استجابته أنماط التوافق اللاتكيفية، أما إذا كانت التقييمات المعرفية إيجابية، فإن الفرد غالبًا يتبنى نمط توافق إيجابي يركز على المشكلة ويحاول حلها. أي أن استجابة الفرد للمواقف الضاغطة وفقًا لهذا النموذج تعتمد على التوازن بين المتطلبات التي يفرضها الموقف الضاغط والموارد المتاحة لدى الفرد، فإذا زادت المتطلبات عن الموارد أدرك الفرد الموقف في صورة سلبية، مما ينعكس على استجاباته ويصبغها بصبغة لا توافقية، والعكس بالعكس، وإذا أسقطنا ذلك على حالة الطلاب في مرحلة الدراسة الجامعية نجد أنهم يرزحون تحت مستويات عالية من الضغوط الأكاديمية والحياتية التي تثقل كواهلهم، وفي حال عجز الطالب عن استيعاب تلك الضغوط أو التوافق معها بصور تكيفية إثر تقييمها معرفيًا على نحو سلبي، فإن ذلك قد يدفع به إلى سلسلة من التفاعلات والنواتج الوجدانية السلبية مما قد يؤثر على أدائه المعرفي ويزيد من احتمالية وقوعه في الأخطاء والهفوات المعرفية.

ففي ضوء هذا النموذج يفترض أن ارتفاع سقف المطالب الأكاديمية والتوقعات الذاتية والضغوط الاجتماعية الملقاة على عاتق الطالب دون وجود موارد شخصية ودعم اجتماعي لديه للصمود في مواجهة تلك المطالب قد يقوده إلى سوء التوافق مما يؤثر سلبًا على صحته النفسية وأدائه المعرفي. والموارد الشخصية في هذا النموذج تتعلق بالمظاهر الشخصية المتصلة بالصمود والتي

تشير إلى قدرة الفرد على التحكم والتأثير، والتي من أهمها قدرة الفرد على التنظيم الذاتي Self-regulation capacity.

وفي هذا الإطار يشير (Muraven & Baumeister, 2000) إلى أن الفرد يمتلك موارد تنفيذية محدودة لتنظيم ذاته، ومن ثم فإن تعرض الفرد لضغوط كبيرة بشكل مزمن قد يستنزف تلك الموارد مما يقوده إلى الفشل في التوافق مع الضغوط وإدارة الوجدان السلبي المرتبط بها.

كما تشير (Miklosi et al., 2014) إلى أن الضغوط المزمنة تؤدي إلى صعوبات في عمل الوظائف التنفيذية مثل التحكم الانتباهي والكف المعرفي والذاكرة العاملة والمرونة المعرفية وتنظيم الانفعالات، ومن ثم فإنه يتوقع وجود علاقة موجبة بين الإخفاقات المعرفية (والتي ترتبط بعدم مرونة عمليات التحكم المعرفي والأخطاء التنفيذية للوظائف المعرفية) والضغوط الأكاديمية المدركة لدى الطلاب، فقد أظهرت نتائج دراسة لويليامز وآخرين (2009) .Williams et al أن ارتفاع مستوى الضغوط المدركة يحد من قدرة الطالب على استخدام المهارات التنفيذية المتوفرة لديه، مما يضعف من قدرته على إدارة استجاباته الانفعالية ودمجها في السلوك الموجه نحو الهدف.

وتتعضد تلك الرؤى النظرية إمبيريقيًا من خلال نتائج بعض الدراسات التي كشفت نتائجها عن وجود ارتباط سلبي بين الضغوط الأكاديمية المدركة وتنظيم الذات (Hj Ramli et al., 2018)، وكذا بين الضغوط الأكاديمية المدركة والتنظيم المعرفي للانفعالات (Miklosi et al., 2014).

كما تشير (2020) .Džubur et al إلى أن تعرض الطلاب للضغوط المزمنة يخلق لديهم حالة من القلق تؤثر على أدائهم المعرفي؛ إذ تزيد من نزوعهم إلى نسيان مخططاتهم، وتصعب من مهمتهم في الاحتفاظ بتركيزهم في المواقف المتطلبة للانتباه، كما تزيد من احتمالية تعثرهم في الأنشطة المعرفية والأفعال التي شرعوا في تنفيذها بالفعل. وربما يرجع ذلك إلى أن الحالات الوجدانية الداخلية لدى الطلاب قد تصرف انتباههم عن المهام المعرفية التي يؤدونها مما يزيد من فرص الإخفاق المعرفي لديهم.

وترى الباحثتان أن إحساس الطالب بالكفاءة الشخصية والثقة في قدراته يصعب تحققه دون شعوره بالقدرة على إدارة ذاته والتحكم في تعلمه، هذا فضلًا عن قوة الارتباط بين الكفاءة الشخصية المدركة والتحكم الانتباهي لا سيما في السياقات التي تتضمن مهام متعددة Multitasking Performance (Themanson & Rosen, 2015; Wu, 2017)، وهذا يتعارض مع مفهوم الإخفاقات المعرفية والتي قد تنشأ عن قصور في عمليات التحكم التنفيذي في الوظائف المعرفية أو ضعف في القدرة على تنظيم الذات، كما قد يؤسس لارتباط موجب بين الإخفاقات

المعرفية وضعف الكفاءة الشخصية المدركة (كأحد أبعاد الضغوط الأكاديمية المدركة لدى الطلاب).

كما أن كفاءة أداء الذاكرة العاملة ترتبط سلبيًا بالعبء المعرفي وفقًا لنظرية العبء المعرفي (Sweller, 2011)، وذلك نظرًا للسعة المحدودة للذاكرة العاملة في إدارة ومعالجة المعلومات الحسية، وترتبط البيئة الفيزيقية للتعلم والضغوط الأكاديمية المرتبطة بالأساتذة (كروافد للضغوط الأكاديمية لدى الطلاب) وفقًا لتلك النظرية بالعبء المعرفي الدخيل Extraneous Cognitive Load والذي يتعلق بالطرق التي تقدم بها المعلومات والظروف التي تقدم فيها، وهذا النوع من العبء المعرفي يؤثر سلبًا على الأداء المعرفي للطالب ويحد من قدرته على معالجة المعلومات المقدمة والاحتفاظ بالمعلومات المطلوبة واسترجاعها.

ثالثًا: تأثيرًا مباشرًا سالبًا ذا دلالة إحصائية لليقظة العقلية على الضغوط الأكاديمية المدركة: بالرجوع إلى الأدبيات السيكولوجية التي تناولت متغيري اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة نجد العديد من الدراسات التي اتفقت نتائجها مع نتائج البحث الحالي من حيث إمكانية التنبؤ بمستوى الضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة من خلال مستوى اليقظة العقلية لديهم (Bajaj et al., 2022; Heidari & Morovati, 2016; Lesmana & Bidangan, 2021; Martínez-Rubio et al., 2020; McBride et al., 2022; Valikhani et al., 2020)، هذا فضلًا عن اتساق نتائج البحث الحالي أيضًا مع نتائج بعض الدراسات التجريبية التي أبرزت فاعلية التدريب على مهارات اليقظة العقلية في خفض مستويات الضغوط المدركة لدى الطلاب (Lynch et al., 2018; Ross et al., 2020).

ويمكن فهم هذا التأثير السالب لليقظة العقلية على الضغوط الأكاديمية المدركة في ضوء فحص مفهوم اليقظة العقلية وتحليل مكوناته؛ إذ تشير اليقظة العقلية إلى القدرة على توجيه وتركيز الانتباه على الخبرات الداخلية الحاضرة بوعي وانفتاح دون إصدار أحكام عقلية عليها، ومن ثم فإنها تتضمن مكونات مثل القدرة على التحكم في الانتباه وتركيزه على الخبرات الداخلية لدى الفرد من مشاعر وأفكار، والوعي بالخبرات الداخلية للفرد، والقدرة على التركيز على الخبرات الداخلية الحاضرة، وتبني موقف التقبل والانفتاح إزاء تلك الخبرات. وعلى ذلك فإن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من اليقظة العقلية يصيرون أكثر قدرة – مقارنة بأقرانهم من منخفضي اليقظة العقلية- على استيعاب وتقبل الأفكار والمشاعر والحالات الداخلية السلبية التي تولدها الضغوط الأكاديمية المزمنة، وأكثر نزوعًا لتقييم تلك الضغوط معرفيًا بشكل إيجابي على أنها تحديات عادية وعابرة ضمن الحياة اليومية ينبغي تقبلها بصدر رحب والتفكير في طرق بناءة لمواجهتها والتغلب عليها،

فاليقظة العقلية تغذي الصمود النفسي لدى الطالب وتشعره بالقوة والثقة والقدرة على التحكم فضلًا عن الهدوء والسكينة النفسية عند مواجهة الضغوط الأكاديمية مما يعدل إدراكات الطالب للضغوط الأكاديمية ويتيح له الفرصة لمواجهتها بأساليب تكيفية تخدم توافقه الأكاديمي وتدعم صحته النفسية، ويتسق هذا الطرح مع مبادئ وافتراضات نظرية الضغوط والتوافق لفولكمان ولازاروس (Lazarus, 1966; Folkman, 1984) والتي سبق العرض لها في الإطار النظري لمتغير الضغوط الأكاديمية المدركة.

رابعًا: تأثيرًا غير مباشر ذا دلالة إحصائية لليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية بوساطة جزئية للضغوط الأكاديمية المدركة: تتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة Brisbon & Lachman (2017) من حيث وجود دور وسيط للضغوط المدركة في العلاقة بين اليقظة العقلية والإخفاقات المعرفية، بيد أن تلك الدراسة أجريت على عينة من الراشدين وتناولت الضغوط الحياتية المدركة، كما اقتصرت على إخفاقات الذاكرة دون إخفاقات الإدراك والأداء.

ويمكن فهم الدور الوسيط للضغوط الأكاديمية المدركة في العلاقة بين اليقظة العقلية والإخفاقات المعرفية في البحث الحالي في ضوء ما سبق عرضه من أدبيات نظرية تناولت العلاقة بين المتغيرات الثلاث، وما سبق تضمينه من مناقشات وتفسيرات لتلك العلاقات ضمن نتائج البحث الحالي، إلا أنه يمكننا إعادة عرض وتنظيم ذلك بشكل موجز على النحو التالي:

إن تعرض الطلاب للضغوط الأكاديمية المزمنة قد يولد لديهم انفعالات وأفكار وحالات داخلية سلبية، وتمتع الطالب بمستوى مرتفع من اليقظة العقلية قد يعزز موارده الشخصية؛ إذ يزيد من ثقته وهدوئه وصموده النفسي في مواجهة مصادر الضغوط مما يعدل إدراكاته وتقييماته المعرفية لتلك الضغوط، وهو ما يقود بدوره إلى انخفاض مستوى الضغوط الأكاديمية المدركة لديه. وتسمح التقييمات المعرفية الإيجابية لمصادر الضغوط للطالب باستخدام أساليب توافقية في مواجهة تلك الضغوط تركز على تحديد المشكلة ومحاولة إيجاد حلول مناسبة لها، مما ينعكس إيجابًا على الحالة الوجدانية والأداء المعرفي لدى الطالب، حيث يصير أكثر تركيزًا وهدوءًا وقدرةً على إدارة ذاته ومن ثم أقل عرضةً للوقوع في الزلات والأخطاء المعرفية التي يرتبط حدوثها عادةً بعدم مرونة التحكم المعرفي أو ضعف القدرة على التنظيم الذاتي.

وفي مقابل ذلك يدرك الطلاب ذوي المستويات المتدنية من اليقظة العقلية الضغوط الأكاديمية على نحو سلبي، إذ يقيمونها معرفيًا على أنها تهديدات للذات ويشعرون بفقد السيطرة، مما يؤدي إلى زيادة مستوى الضغوط المدركة لديهم، ويدفعهم إلى استخدام أساليب لا توافقية تركز على العاطفة في استجاباتهم للأحداث الضاغطة وهو ما يولد لديهم بدوره سلسلة من الانفعالات السلبية

التي قد تنعكس سلبًا على حالاتهم الوجدانية وأدائهم المعرفي حيث يصيرون أقل تركيزًا وهدوءًا وقدرةً على إدارة ذواتهم ومن ثم أكثر استعدادًا لإخبار الإخفاقات المعرفية.

وهكذا يمكن النظر إلى اليقظة العقلية في إطار نموذج فولكمان ولازاروس (Lazarus, 1966; Folkman, 1984) كأحد الموارد الشخصية الهامة التي قد تحول دون أو تلطف من التداعيات الوجدانية والمعرفية السلبية للضغوط الأكاديمية لدى الطلاب.

كما يمكن فهم الوساطة الجزئية للضغوط الأكاديمية المدركة في تأثير اليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية لدى الطلاب في ضوء إمكانية وجود متغيرات وسيطة أخرى قد تنقل تأثير اليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية مثل التنظيم الذاتي والتحكم المعرفي والفاعلية الذاتية والصمود النفسي، وهو ما يحتاج إلى مزيد من البحث للتحقق منه.

ثانياً: نتائج اختبار الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على: "لا تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة باختلاف متغيرات النوع والتخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية":

أ) **أثر متغير النوع:** لاختبار أثر متغير النوع على قوة العلاقة الارتباطية بين الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية قامت الباحثتان بإجراء اختبار Z لدلالة الفرق بين معاملي ارتباط عينتين مستقلتين Z–test for equality of two correlation coefficients (independent samples)، وذلك للكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين معاملي ارتباط الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية لدى الذكور والإناث من عينة البحث، والذي أسفر عن النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (١٥): دلالة الفرق بين معاملي ارتباط الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية لدى الذكور والإناث من عينة البحث

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	معامل ارتباط بيرسون	معامل فيشر	قيمة Z	الدلالة
الذكور	٢٥١	-٠,٨٩٣**	-١,٤٣٧	-١١,٨٠١	دالة (٠,٠٠٠)
الإناث	٨١٦	-٠,٥٢٣**	-٠,٥٨		

ويتضح من جدول (١٥) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٠١ بين معاملي ارتباط الإخفاقات المعرفية باليقظة العقلية لدى الذكور والإناث من عينة البحث في اتجاه الذكور، مما يشير إلى أن متغير النوع يعدل العلاقة بين الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة.

ب) أثر متغير التخصص الأكاديمي: لاختبار أثر متغير التخصص الأكاديمي على قوة العلاقة الارتباطية بين الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية قامت الباحثتان بإجراء اختبار Z لدلالة الفرق بين معاملي ارتباط عينتين مستقلتين، للكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين معاملي ارتباط الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية لدى طلاب التخصصات العلمية والنظرية من عينة البحث، والذي أسفر عن النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (١٦): دلالة الفرق بين معاملي ارتباط الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية لدى طلاب التخصصات العلمية والنظرية من عينة البحث

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	معامل ارتباط بيرسون	معامل فيشر	قيمة Z	الدلالة
تخصصات علمية	٥٢٢	-٠,٦١٦**	-٠,٧١٩	١,٩٨٤	دالة (٠,٠٤٨)
تخصصات نظرية	٥٤٥	-٠,٦٨٦**	-٠,٨٤		

ويتضح من جدول (١٦) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين معاملي ارتباط الإخفاقات المعرفية باليقظة العقلية لدى طلاب التخصصات العلمية والنظرية من عينة البحث في اتجاه طلاب التخصصات النظرية، مما يشير إلى أن متغير التخصص الأكاديمي يعدل العلاقة بين الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة.

ج) **أثر متغير الفرقة الدراسية:** لاختبار أثر متغير الفرقة الدراسية على قوة العلاقة الارتباطية بين الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية قامت الباحثتان بإجراء اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين عدة معاملات ارتباط لعينات مستقلة Chi-square Test for equality of several correlation coefficients (independent samples)، للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين معاملات ارتباط الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية لدى طلاب الفرق الدراسية المختلفة (الأولى إلى الرابعة) من عينة البحث، والذي أسفر عن النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (١٧): دلالة الفروق بين معاملات ارتباط الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية لدى طلاب الفرق الدراسية المختلفة من عينة البحث

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	معامل ارتباط بيرسون	معامل فيشر	قيمةChi-square	الدلالة
الفرقة الأولى	٢١٢	-٠,٧١٦**	-٠,٨٩٩	٤,٧٣٦	غير دالة
الفرقة الثانية	٣٤٣	-٠,٦١١**	-٠,٧١		
الفرقة الثالثة	٢٨٩	-٠,٦٤٣**	-٠,٧٦٣		
الفرقة الرابعة	٢٢٣	-٠,٦٦٠**	-٠,٧٩٣		

ويتضح من خلال جدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات ارتباط الإخفاقات المعرفية باليقظة العقلية لدى طلاب الفرق الدراسية المختلفة من أفراد عينة البحث، مما

يشير إلى أن العلاقة بين الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة لا تختلف باختلاف الفرقة الدراسية.

ومن خلال النتائج السابقة يتضح عدم تحقق الفرض الثاني من فروض البحث؛ إذ اختلف معامل ارتباط الإخفاقات المعرفية باليقظة العقلية لدى عينة البحث اختلافًا جوهريًا تبعًا لمتغيري النوع والتخصص الأكاديمي.

مناقشة النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

- فيما يتعلق بوجود فرق دال إحصائيًا بين معاملي ارتباط اليقظة العقلية بالإخفاقات المعرفية لدى الذكور والإناث من عينة البحث، ترى الباحثتان أن ذلك قد يعزى إلى الفروق بين الذكور والإناث في بعض السمات النفسية والخصائص الفسيولوجية والنيورولوجية التي قد تعدل حجم العلاقة بين اليقظة العقلية والإخفاقات المعرفية مثل الذكاء الوجداني (العوض، ٢٠١٤)، والتنظيم الانفعالي (McRae et al., 2008)، واستراتيجيات مواجهة الضغوط (Kelly et al., 2008)، والقلق، والعصابية (الشمالي، ٢٠١٥)، ومهارات التنظيم الذاتي. هذا فضلًا عن اختلاف الجنسين بحكم الثقافة والأعراف الاجتماعية السائدة في المسئوليات والأدوار الاجتماعية المنوطة بكل منهما وهو ما يؤثر بدوره على مستوى الضغوط الحياتية التي يتعرض لها كل من الجنسين بما يسحبه ذلك من أثر على الحالة الوجدانية والمعرفية للفرد.
- وفيما يتعلق بوجود فرق دال إحصائيًا بين معاملي ارتباط الإخفاقات المعرفية باليقظة العقلية لدى التخصصات العلمية والنظرية من عينة البحث، فترى الباحثتان بالمثل أنه قد يرجع إلى بعض الفروق بين طلاب التخصصات العلمية والنظرية في بعض المتغيرات والسمات الشخصية (مثل: فاعلية الذات، والقلق، والذكاء الانفعالي، وأنماط التفكير، وبعض وظائف التحكم المعرفي) والتي قد تعدل حجم العلاقة بين اليقظة العقلية والإخفاقات المعرفية.
- أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات ارتباط اليقظة العقلية بالإخفاقات المعرفية لدى طلاب الفرق الدراسية المختلفة من عينة البحث، فترى الباحثتان أن ذلك ربما يرجع على الأغلب إلى احتمالية عدم تأثر الكثير من المتغيرات المؤثرة في ميكانيزمات العلاقة بين اليقظة العقلية والإخفاقات المعرفية بمتغير الفرقة الدراسية مثل الصمود النفسي (عبد الفتاح وحليم، ٢٠١٤) وبعض مهارات التنظيم الذاتي (عابدين والشرقاوي، ٢٠١٦).

وترى الباحثتان أن تلك النتائج يمكن البناء عليها والاستفادة منها من قبل المهتمين بالعملية التربوية والتعليمية في الجامعات مثل المرشدين النفسيين والأكاديميين، وذلك من

خلال العمل على تنمية اليقظة العقلية لدى الطلاب كمدخل لخفض الإخفاقات المعرفية وتداعياتها النفسية والأكاديمية مع تكثيف جهودهم على الفئات الطلابية التي تتمتع بدرجات أعلى لقوة العلاقة بين المتغيرين مثل الذكور، وطلاب التخصصات الأكاديمية النظرية.

ثالثاً: نتائج اختبار الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على: "لا تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين الإخفاقات المعرفية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة باختلاف متغيرات النوع والتخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية":

أ) **أثر متغير النوع:** لاختبار أثر متغير النوع على قوة العلاقة الارتباطية بين الإخفاقات المعرفية والضغوط الأكاديمية المدركة قامت الباحثتان بإجراء اختبار Z لدلالة الفرق بين معاملي ارتباط عينتين مستقلتين Z-test for equality of two correlation coefficients (independent samples)، وذلك للكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين معاملي ارتباط الإخفاقات المعرفية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى الذكور والإناث من عينة البحث، والذي أسفر عن النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (١٨): دلالة الفرق بين معاملي ارتباط الإخفاقات المعرفية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى الذكور والإناث من عينة البحث

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	معامل ارتباط بيرسون	معامل فيشر	Zقيمة	الدلالة
الذكور	٢٥١	٠,٥٤٤**	٠,٦١	٢,٣٣٥	دالة (٠,٠١٩)
الإناث	٨١٦	٠,٤١٤**	٠,٤٤		

ويتضح من جدول (١٨) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين معاملي ارتباط الإخفاقات المعرفية بالضغوط الأكاديمية المدركة لدى الذكور والإناث من عينة البحث في اتجاه الذكور، مما يشير إلى أن متغير النوع يعدل العلاقة بين الإخفاقات المعرفية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة.

ب) **أثر متغير التخصص الأكاديمي:** لاختبار أثر متغير التخصص الأكاديمي على قوة العلاقة الارتباطية بين الإخفاقات المعرفية والضغوط الأكاديمية المدركة قامت الباحثتان بإجراء اختبار Z لدلالة الفرق بين معاملي ارتباط عينتين مستقلتين، لتبين الدلالة الإحصائية للفرق بين معاملي ارتباط الإخفاقات المعرفية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب التخصصات العلمية والنظرية من عينة البحث، والذي أسفر عن النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (١٩): دلالة الفرق بين معاملي ارتباط الإخفاقات المعرفية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب التخصصات العلمية والنظرية من عينة البحث

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	معامل ارتباط بيرسون	معامل فيشر	Zقيمة	الدلالة
تخصصات علمية	٥٢٢	٠,٣٦**	٠,٣٧٧	٢,٨٧٣-	دالة (٠,٠٠٤)
تخصصات نظرية	٥٤٥	٠,٥٠٣**	٠,٥٥٣		

ويتضح من جدول (١٩) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين معاملي ارتباط الإخفاقات المعرفية بالضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب التخصصات العلمية والنظرية من عينة البحث في اتجاه طلاب التخصصات النظرية، مما يشير إلى أن متغير التخصص الأكاديمي يعدل العلاقة بين الإخفاقات المعرفية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة.

ج) **أثر متغير الفرقة الدراسية:** لاختبار أثر متغير الفرقة الدراسية على قوة العلاقة الارتباطية بين الإخفاقات المعرفية والضغوط الأكاديمية المدركة قامت الباحثتان بإجراء اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين عدة معاملات ارتباط لعينات مستقلة Chi-square Test for equality of several correlation coefficients (independent samples)، لتبين الدلالة الإحصائية للفروق بين معاملات ارتباط الإخفاقات المعرفية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب الفرق الدراسية المختلفة (الأولى إلى الرابعة) من عينة البحث، والذي أسفر عن النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (٢٠): دلالة الفروق بين معاملات ارتباط الإخفاقات المعرفية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب الفرق الدراسية المختلفة من عينة البحث

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	معامل ارتباط بيرسون	معامل فيشر	Chi-squareقيمة	الدلالة
الفرقة الأولى	٢١٢	٠,٤٨٢**	٠,٥٢٦	١٤,٩٨٩	دالة (٠,٠٠٢)
الفرقة الثانية	٣٤٣	٠,٤٣٧**	٠,٤٦٩		
الفرقة الثالثة	٢٨٩	٠,٣٠٥**	٠,٣١٥		
الفرقة الرابعة	٢٢٣	٠,٥٧٥**	٠,٦٥٥		

ويتضح من جدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات ارتباط الإخفاقات المعرفية بالضغوط الأكاديمية المدركة لدى الفرق الدراسية المختلفة، بمعنى أن متغير الفرقة الدراسية يعدل العلاقة بين الإخفاقات المعرفية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة.

وللكشف عن دلالة الفرق بين معاملي ارتباط الإخفاقات المعرفية بالضغوط الأكاديمية المدركة

لدى كل فرقتين دراسيتين على حدة، قامت الباحثتان بإجراء تحليل بعدي عبر سلسلة من اختبارات Z لدلالة الفرق بين معاملي ارتباط عينتين مستقلتين، والتي أسفرت عن النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (٢١): نتائج اختبار Z لدلالة الفرق بين معاملي ارتباط الإخفاقات المعرفية والضغوط الأكاديمية المدركة لكل فرقتين دراسيتين من عينة البحث على حدة

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	معامل ارتباط بيرسون	معامل فيشر	قيمة Z	الدلالة
الفرقة الأولى	٢١٢	٠,٤٨٢**	٠,٥٢٦	٠,٦٥	غير دالة
الفرقة الثانية	٣٤٣	٠,٤٣٧**	٠,٤٦٩		
الفرقة الأولى	٢١٢	٠,٤٨٢**	٠,٥٢٦	٢,٣١	دالة (٠,٠٢١)
الفرقة الثالثة	٢٨٩	٠,٣٠٥**	٠,٣١٥		
الفرقة الأولى	٢١٢	٠,٤٨٢**	٠,٥٢٦	١,٣٣٩-	غير دالة
الفرقة الرابعة	٢٢٣	٠,٥٧٥**	٠,٦٥٥		
الفرقة الثانية	٣٤٣	٠,٤٣٧**	٠,٤٦٩	١,٩١٣	غير دالة
الفرقة الثالثة	٢٨٩	٠,٣٠٥**	٠,٣١٥		
الفرقة الثانية	٣٤٣	٠,٤٣٧**	٠,٤٦٩	٢,١٥٥-	دالة (٠,٠٣١)
الفرقة الرابعة	٢٢٣	٠,٥٧٥**	٠,٦٥٥		
الفرقة الثالثة	٢٨٩	٠,٣٠٥**	٠,٣١٥	٣,٧٩١-	دالة (٠,٠٠٠)
الفرقة الرابعة	٢٢٣	٠,٥٧٥**	٠,٦٥٥		

ويتضح من خلال جدول (٢١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات ارتباط الإخفاقات المعرفية بالضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب كل من (الفرقتين الأولى والثالثة لصالح الفرقة الأولى)، (الفرقتين الثانية والرابعة لصالح الفرقة الرابعة)، (الفرقتين الثالثة والرابعة لصالح الفرقة الرابعة)، في حين كانت الفروق بين طلاب الفرقتين الأولى والثانية، والثانية والثالثة، والأولى والرابعة غير دالة إحصائيًا.

ومن خلال النتائج السابقة يتضح عدم تحقق الفرض الثالث من فروض البحث؛ إذ اختلف معامل ارتباط الإخفاقات المعرفية بالضغوط الأكاديمية المدركة لدى عينة البحث اختلافًا جوهريًا تبعًا لمتغيرات النوع والتخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية.

مناقشة النتائج الخاصة بالفرض الثالث:

-فيما يتعلق بوجود فرق دال إحصائيًا بين معاملي ارتباط الإخفاقات المعرفية بالضغوط الأكاديمية المدركة لدى الذكور والإناث من عينة البحث ترى الباحثتان أن ذلك ربما يعزى إلى الفروق بين الذكور والإناث في بعض السمات النفسية والخصائص الفسيولوجية والنيورولوجية التي قد تعدل حجم العلاقة بين الضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية مثل الثبات الانفعالي، والصمود النفسي، والفاعلية الذاتية، والقلق، والعصابية. ويؤيد ذلك التصور أن مستوى الإخفاقات

المعرفية لدى الذكور من عينة البحث كان أقل منه لدى الإناث على الرغم من أن مستوى الضغوط الأكاديمية المدركة لدى الذكور كان أعلى مقارنة بالإناث كما يتضح من قيم متوسطات درجات كل من الذكور والإناث الواردة بالوصف الإحصائي لاستجابات عينة البحث على مقياسي الإخفاقات المعرفية والضغوط الأكاديمية المدركة (جدول ١١)، إذ بلغت قيم المتوسطات (٣٨.٠٦، ٤٢.٨٥)، (٩٩.٣٤، ٩٥.٦٤) للذكور والإناث في كل من المتغيرين على الترتيب.

-وفيما يتعلق بوجود فرق دال إحصائيًا بين معاملي ارتباط الإخفاقات المعرفية بالضغوط الأكاديمية المدركة لدى التخصصات العلمية والنظرية من عينة البحث، فترى الباحثتان بالمثل أنه قد يرجع إلى بعض الفروق بين طلاب التخصصات العلمية والنظرية في بعض المتغيرات والسمات الشخصية (مثل: فاعلية الذات، والصمود النفسي، وأنماط التفكير، وبعض وظائف التحكم المعرفي) والتي قد تعدل حجم العلاقة بين الضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية.

-أما فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات ارتباط الضغوط الأكاديمية المدركة بالإخفاقات المعرفية لدى طلاب الفرق الدراسية المختلفة من عينة البحث، فترى الباحثتان أنه ربما يرجع أيضًا إلى تباين مستويات بعض المتغيرات الديموغرافية والنفسية- واختلافها تبعًا لاختلاف الفرقة الدراسية- والتي قد تعدل حجم العلاقة بين الضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية مثل فاعلية الذات، والصمود النفسي، والخبرة الأكاديمية، ومهارات التنظيم الذاتي، والمناعة النفسية. كما أظهرت نتائج التحليل البعدي أن قوة العلاقة بين المتغيرين تزداد لدى طلاب كل من الفرقتين الأولى والرابعة مقارنة بطلاب الفرقتين الثانية والثالثة، وهو ما ترى الباحثتان أنه – إلى جانب النتائج السابقة- يمكن البناء عليه والاستفادة منه من خلال توجيه أولياء الأمور وأساتذة الجامعات والأخصائيين النفسيين إلى تقديم الدعم النفسي والمساندة الاجتماعية لأبنائهم من طلبة الجامعة، لا سيما من الذكور وأصحاب التخصصات الأكاديمية النظرية وطلاب الفرقتين الأولى والنهائية، وذلك للحد من تعرضهم للإخفاقات المعرفية المرتبطة بالضغوط الأكاديمية والحياتية؛ إذ يتعاظم تأثير الضغوط الأكاديمية على الإخفاقات المعرفية لدى تلك الشرائح من الطلاب.

توصيات وبحوث مقترحة:

أ- **التوصيات:** في ضوء ما توصل إليه هذا البحث من نتائج توصي الباحثتان بما يلي:

١- الاهتمام بتنمية اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعات كإجراء وقائي لتلطيف الآثار السلبية للضغوط الأكاديمية والحد من الإخفاقات المعرفية لدى الطلاب، مع التركيز على الشرائح الطلابية التي أوضحت نتائج البحث الحالي تعاظم تأثير اليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية لديها وهم طلاب الجامعة من الذكور وأصحاب التخصصات الأكاديمية النظرية.

٢- العمل على تحسين بيئة وظروف الدراسة داخل الجامعات الحكومية لخفض الضغوط الأكاديمية الملقاة على عاتق الطلاب ومن ثم الحد من الإخفاقات المعرفية لديهم مما يصب في صالح الطلاب والعملية التعليمية ككل.

٣- توجيه أولياء الأمور وأساتذة الجامعات إلى تقديم الدعم النفسي والمساندة الاجتماعية لأبنائهم من طلبة الجامعة، لا سيما من الذكور وأصحاب التخصصات الأكاديمية النظرية وطلاب الفرقة الأولى والنهائية، للحد من تعرضهم للإخفاقات المعرفية المرتبطة بالضغوط الأكاديمية والحياتية؛ إذ يتعاظم تأثير الضغوط الأكاديمية على الإخفاقات المعرفية لدى تلك الشرائح من الطلاب.

٤- التوسع في الخدمات النفسية والإرشادية المقدمة لطلاب الجامعات لتقديم الدعم النفسي لهم ومساعدتهم على مواجهة ضغوط الدراسة وتلافي مضاعفاتها النفسية والأكاديمية مما قد يعزز من صحتهم النفسية ويساعد في تحسين أدائهم المعرفي في حياتهم الأكاديمية والعامة.

ب- **البحوث المقترحة:** في ضوء ملاحظات الباحثتين الميدانية، وما تم مراجعته وتحليله من دراسات سابقة، وما انتهى إليه البحث الحالي من نتائج تقترح الباحثتان البحوث المستقبلية التالية:

١- العلاقة بين الإخفاقات المعرفية واليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة لدى طلاب مراحل التعليم قبل الجامعي.

٢- تنمية اليقظة العقلية كمدخل لخفض مستوى الضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

٣- الإخفاقات المعرفية كمنبئ بالاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

٤- العلاقة بين الإخفاقات المعرفية والرفاهية النفسية لدى طلاب الجامعات الحكومية.

٥- الإسهام النسبي للتنظيم الانفعالي والتفكير الإيجابي في التنبؤ بالإخفاقات المعرفية لدى طلاب

الجامعة.

٦- الإخفاقات المعرفية وعلاقتها بالموارد الشخصية والاجتماعية لدى طلاب الجامعة.

٧- الإخفاقات المعرفية وعلاقتها بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى طلاب الجامعة.

٨- الإخفاقات المعرفية وعلاقتها باليقظة العقلية وضغوط العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

٩- الذكاء الوجداني كمتغير معدل للعلاقة بين الضغوط الأكاديمية والإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

المراجع

أحمد، أسماء محمد حسن (٢٠١٩). **الفشل المعرفي وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية وتحمل الضغوط لدى طلبة الجامعة** . [رسالة ماجستير، جامعة الفيوم كلية التربية ، مصر]. شبكة المعلومات العربية التربوية.
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=261904

الرشيدي، سحاب (٢٠١٨). الضغوط الحياتية وعلاقتها بالإخفاق المعرفي لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم. ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل***، ٣٩، ١١٦- ١٢٩. https://search.emarefa.net/detail/BIM-839199

الشمالي، نضال عبد اللطيف إبراهيم (٢٠١٥). ***العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها بالاكتئاب لدى المرضى المترددين على مركز غزة المجتمعي-برنامج غزة للصحة النفسية.*** [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، قطاع غزة]. https://search.emarefa.net/detail/BIM-687646

العوض، نبال شعبان. (٢٠١٤). ***الأمن النفسي وعلاقته بالذكاء الوجداني : دراسة ميدانية مقارنة بين مرحلتي المراهقة المتأخرة والرشد المبكر على عينة من طلبة جامعة حلب فرع إدلب***. [رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق]. شبكة المعلومات العربية التربوية. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=243127

القرشي، أمجاد عباد مسلم (٢٠٢١). إدارة الوقت وعلاقته بالضغوط الأكاديمية وقلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف. ***مجلة كلية التربية***، جامعة أسيوط، ٣٧(٦)، ٣١- ٦٥.

بدوي، زينب عبد العليم (٢٠١٤). ***مقياس الضغوط الأكاديمية على الدارسين***. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

بلبل، يسرا شعبان إبراهيم؛ وعليوة، محمد مصطفى (٢٠١٩). الإخفاق المعرفي وعلاقته بكل من الاندماج المدرسي والتوافق الدراسي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. ***مجلة كلية التربية- بورسعيد***، ٢٦(٢٦)، ٢٢٣-١٧٨.

حسن، أحمد محمد شبيب (٢٠١٥). الفروق في الضغوط الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية جامعة

السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٢٥(٨٧)، ١- ٢٠.

حسن، رمضان علي (٢٠٢١). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالتحكم الانتباهي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بني سويف، ١٨(١٠٠)، ١- ٥٦.

زايد، أمل محمد أحمد (٢٠٢٠). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدى طلبة كلية التربية. ***المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج***، ٧٥، ١١٣٨- ١١٩٩.

شاهين، إسلام أحمد عبد المعز؛ عطية، كمال إسماعيل؛ عبد الباسط، عبد العزيز محمود؛ وحلمي، أمنية حسن محمد. (٢٠٢١). الفروق في اليقظة العقلية بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي. ***مجلة كلية التربية***، *جامعة بنها*، ٣٢(١٢٧) ، ٣٣٣- ٣٦٨.

شعيب، علي محمود علي، ورسلان، هند مصطفى محمد (٢٠٢٢). الإسهام النسبي للعبء المعرفي وابعاده في التنبؤ بالإخفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة. ***المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية***، ٥(٤)، ١٢٥- ١٩٣.

شقير، زينب محمود (٢٠٠٢). ***مقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية (مصرية- سعودية) - كراسة التعليمات***، ط ٢، القاهرة: مكتبة النهضة الحديثة.

عابدين، حسن سعد، والشرقاوي، فتحي محمد (٢٠١٦). مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية وعلاقتهما بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. ***مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية***، ٢٦(٦)، ١٥٣- ٢٣٤.

عامر، عبد الناصر السيد (٢٠٢١). بناء ومصداقية مقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني لدى طلاب الجامعة باستخدام نمذجة المعادلة البنائية الاستكشافية: دراسة منهجية الطرق المختلطة. ***مجلة الدراسات والبحوث التربوية***، ١(٢)، ٦٦- ٨٧.

عبد الحميد، جابر؛ وكفافي، علاء الدين (١٩٩٣). ***معجم علم النفس والطب النفسي***، الجزء الثالث، القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الفتاح، فاتن فاروق؛ وحليم، شيري مسعد (٢٠١٤). الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من الحكمة وفاعلية الذات لديهم. ***مجلة كلية التربية- بورسعيد***، ١٥(١)،

٩٠- ١٣٤.

عرفان، أسماء عبد المنعم أحمد (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لصعوبات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. ***مجلة البحث العلمي في التربية، ٢١(٧)***، ١٧١-٢٠٦.

علي، عبد السلام علي (٢٠٠٠). المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية. ***مجلة علم النفس***، ٥٣، ٦-٢٢.

كرماش، حوراء عباس (٢٠١٩). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي. ***مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية***، جامعة واسط- كلية الآداب، ٤(٣١)، ٣٨٩- ٤١٧.

محمد، جيهان أحمد حمزة (٢٠٢٠). مظاهر الإخفاقات المعرفية في مهام الحياة اليومية وعلاقتها بأعراض الاكتئاب لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٣٠ (١٠٧)، ٧٥ - ١٢٢.

Adom, D., Chukwuere, J. & Osei, M. (2020). Review: Academic Stress among Faculty and Students in Higher Institutions. ***Journal of Humanities and Social Sciences***, 28(2), 1055-1064.

American College Health Association. (2020). ***American college health association - National College Health Assessment III: Undergraduate student reference group executive summary fall 2019.*** American College Health Association.

Babakova, L. (2019). Development of the academic stressors scale for Bulgarian University students***. Eurasian Journal of Educational Research,*** 81, 115-128.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. ***Assessment***, *13*(1), 27–45.

Bajaj, B., Khoury, B. & Sengupta, S. (2022). Resilience and Stress as Mediators in the Relationship of Mindfulness and Happiness. ***Frontiers in psychology,*** *13*: 771263. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.771263

Berggren, N., Hutton, S. B. & Derakshan, N. (2011). The effects of self-report cognitive failures and cognitive load on antisaccade

performance. ***Frontiers in psychology***, *2*, 280. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00280

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., … Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposal operational definition. ***Clinical Psychology: Science and Practice***, 11, 230–241.

Blackburn, T. (2020). ***The Relationship Between Mindfulness, Academic Stress, and Attention***. [EdS thesis, Utah state university, U.S.A.]. https://digitalcommons.usu.edu/etd/7940

Boals, A. & Banks, J. (2012). Effects of traumatic stress and perceived stress on everyday cognitive functioning. ***Cognition & emotion,*** *26*(7), 1335–1343.

Botvinick, M. & Bylsma, L. (2005). Distraction and action slips in an everyday task: Evidence for a dynamic representation of task context. ***Psychonomic Bulletin & Review***, *12*(6), 1011–1017.

Brisbon, N. & Lachman, M. (2017). Dispositional Mindfulness and Memory Problems: The Role of Perceived Stress and Sleep Quality. ***Mindfulness***, *8*, 379-386.

Broadbent, D. E., Cooper, P. F., FitzGerald, P. & Parkes, K. R. (1982). The Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) and its correlates. ***British Journal of Clinical Psychology***, *21*(1), 1–16.

Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. ***Journal of Personality and Social Psychology***, *84*(4), 822–848.

Brown, K. W., Ryan, R. M. & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. ***Psychological Inquiry***, 18, 211–237.

Calaguas, G. M. (2012). Survey of college academic stressors: Development of a new measure. ***Journal of Human Sciences,*** *9*(1), 441–457.

Carrigan, N. & Barkus, E. (2016). A systematic review of cognitive failures in daily life: Healthy populations. ***Neuroscience and biobehavioral reviews***, *63*, 29–42.

Chi, X., Bo, A., Liu, T., Zhang, P. & Chi, I. (2018). Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on Depression in Adolescents and Young Adults: A Systematic Review and Meta-

Analysis. ***Frontiers in psychology***, *9*, 1034. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01034

Chu, S.T. & Mak, W.W. (2019). How Mindfulness Enhances Meaning in Life: A Meta-Analysis of Correlational Studies and Randomized Controlled Trials. ***Mindfulness***, *11*, 177-193.

Clabaugh, A., Duque, J. F. & Fields, L. J. (2021). Academic Stress and Emotional Well-Being in United States College Students Following Onset of the COVID-19 Pandemic. ***Frontiers in psychology,*** *12*, 628787. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628787

Creswell, J. D. & Lindsay, E. K. (2014). How Does Mindfulness Training Affect Health? A Mindfulness Stress Buffering Account. ***Current Directions in Psychological Science***, *23*(6), 401–407.

de Paula, J., Costa, D., Miranda, D. & Romano-Silva, M. (2017). Brazilian version of the Cognitive Failures Questionnaire (CFQ): transcultural adaptation, evidence of validity and reliability. ***Brazilian Journal of Psychiatry***, 40, 312- 315.

Džubur, A., Koso-Drljević, M. & Lisica, D. (2020). Understanding Cognitive Failures through Psychosocial Variables in Daily Life of Students. ***Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences***, 9(45), 3382-3386.

Elias, H., Ping, W.S. & Abdullah, M.C. (2011) Stress and Academic Achievement among Undergraduate Students in Universiti Putra Malaysia. ***Procedia—Social and Behavioral Sciences***, 29, 646-655.

Elsayed, M., Ghazi, G. & Abdelaal, H. (2020, August 5-August 6). ***Cognitive Failure, Perceived Stress and Self-Efficacy among Graduate Nursing Students, Alexandria University, Egypt*** [Paper presentation]. The 15th International Scientific Nursing Conference, Faculty of Nursing, Alexandria University, Alexandria, Egypt.

Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S. & Greeson, J. (2007). Mindfulness and Emotion Regulation: The Development and Initial Validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). ***Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment***, 29(3), 177- 190.

Finomore, V., Matthews, G., Shaw, T. & Warm, J. (2009). Predicting vigilance: A fresh look at an old problem. ***Ergonomics***, 52, 791-808.

Forster, S. & Lavie, N. (2008). Failures to Ignore Entirely Irrelevant Distractors: The Role of Load. ***Journal of experimental psychology: Applied***, 14, 73-83.

Friese, M. & Hofmann, W. (2016). State mindfulness, self-regulation, and emotional experience in everyday life. ***Motivation Science***, 2(1), 1–14.

García-Ros, R., Pérez-González, F. & Tomás, J. M. (2018). Development and Validation of the Questionnaire of Academic Stress in Secondary Education: Structure, Reliability and Nomological Validity. ***International journal of environmental research and public health***, *15*(9), 2023.

Gorbovskaya, I., Park, N. & Kim, C. (2014). The Relationships Between Mindfulness, Distraction Control, and Working Memory. ***The Undergraduate Journal of Psychology at the University of Toronto***, 3, 20-27.

Heidari M. & Morovati, Z. (2016). The Causal Relationship between Mindfulness and Perceived Stress with Mediating Role of Self-efficacy, Emotional Intelligence and Personality Traits among University Students. ***Electronic Journal of Biology***, 12(4), 357-362.

Herndon, F. (2008). Testing mindfulness with perceptual and cognitive factors: External vs. internal encoding, and the Cognitive Failures Questionnaire. ***Personality and Individual Differences***, *44*(1), 32–41.

Hj Ramli, N. H., Alavi, M., Mehrinezhad, S. A. & Ahmadi, A. (2018). Academic Stress and Self-Regulation among University Students in Malaysia: Mediator Role of Mindfulness. ***Behavioral sciences (Basel, Switzerland),*** *8*(1), 12. https://doi.org/10.3390/bs8010012

Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A. & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. ***Journal of consulting and clinical psychology***, *78*(2), 169–183.

Hölzel, B. K., Brunsch, V., Gard, T., Greve, D. N., Koch, K., Sorg, C.,

Lazar, S. W. & Milad, M. R. (2016). Mindfulness-Based Stress Reduction, Fear Conditioning, and The Uncinate Fasciculus: A Pilot Study. ***Frontiers in behavioral neuroscience***, *10*, 124.

Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. ***The Electronic Journal of Business Research Methods***, 6, 53-60.

Ice, G. & James, G. (2007). ***Measuring stress in humans: A Practical guide for the field,*** Cambridge University Press, New York.

Jankowski, T. & Bąk, W. (2019). Mindfulness as a mediator of the relationship between trait anxiety, attentional control and cognitive failures. A multimodel inference approach. ***Personality and Individual Differences***, *142*, 62-71.

Jones, G. & Martin, M. (2003). Individual differences in failing to save everyday computing work. ***Applied Cognitive Psychology***, *17*(7), 861–868.

Joshi, L. R., Pandey, N. & Chaudhary, S. (2021). Relationship between mindfulness and perceived stress in first year medical students of a medical college in Nepal: a cross-sectional observational study. ***Journal of Physiological Society of Nepal***, *2*(1), 9–15.

Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S. J., Bryant, R. A. & Harvey, S. B. (2018). Road to resilience: a systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions. ***BMJ open***, *8*(6), e017858. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017858

Kabat-Zinn, J. (2005). ***Wherever you go there you are: Mindfulness meditation in everyday life***. New York, NY: Hyperion.

Kane, M., Brown, L., Little, J., Silvia, P., Myin-Germeys, I. & Kwapil, T. (2007). For whom the mind wanders, and when: An experience-sampling study of working memory and executive control in daily life. ***Psychological Science***, *18*(7), 614-621.

Kaul, P., Passafiume, J., Sargent, C. R. & O'Hara, B. F. (2010). Meditation acutely improves psychomotor vigilance and may decrease sleep need. ***Behavioral and brain functions***, *6*, 47. https://doi.org/10.1186/1744-9081-6-47

Kelly, M. M., Tyrka, A. R., Price, L. H. & Carpenter, L. L. (2008). Sex differences in the use of coping strategies: predictors of anxiety

and depressive symptoms. ***Depression and anxiety***, *25*(10), 839–846.

Kondracki, A. J., Riedel, M. C., Crooks, K., Perez, P. V., Flannery, J. S., Laird, A. R. & Sutherland, M. T. (2021). The Link Between Neuroticism and Everyday Cognitive Failures is Mediated by Self-Reported Mindfulness Among College Students. ***Psychological reports***, 332941211048467. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/00332941211048467

Langer, E., Cohen, M. & Djikic, M. (2012). Mindfulness as a Psychological Attractor: The Effect on Children. ***Journal of Applied Social Psychology***, 42(5):1114-1122.

Lesmana, T. & Bidangan, L. (2021, August). The Effect of Academic Self-Efficacy and Mindfulness on Students Academic Stress During the Covid-19 Pandemic Period. **In *International Conference on Economics, Business, Social, and Humanities (ICEBSH 2021)*** (pp. 91-95). Atlantis Press. https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.210805.014

Lin, Y.M. & Chen, F.S. (2009). Academic stress inventory of students at universities and colleges of technology. ***World Transactions on Engineering and Technology Education,*** 7, 157-162.

Long, E. C. & Christian, M. S. (2015). Mindfulness buffers retaliatory responses to injustice: A regulatory approach. ***Journal of Applied Psychology***, 100, 1409–1422.

Lund, N. (2001). ***Attention and Pattern Recognition*** (First Edition). London: Routledge.

Lynch, S., Gander, M.-L., Nahar, A., Kohls, N. & Walach, H. (2018). Mindfulness-Based Coping with University Life: A Randomized Wait-List Controlled Study. ***SAGE Open***, 8. https://doi.org/10.1177/2158244018758379

MacDonald, H. Z. (2021). Associations of Five Facets of Mindfulness with Self-Regulation in College Students. ***Psychological Reports***, 124(3), 1202–1219.

MacDonald, H. Z. & Olsen, A. (2020). The Role of Attentional Control in the Relationship Between Mindfulness and Anxiety. ***Psychological reports***, *123*(3), 759–780.

Martínez-Rubio, D., Sanabria-Mazo, J. P., Feliu-Soler, A., Colomer-Carbonell, A., Martínez-Brotóns, C., Solé, S., … Montero-Marín, J. (2020). Testing the Intermediary Role of Perceived Stress in the Relationship between Mindfulness and Burnout Subtypes in a Large Sample of Spanish University Students. ***International journal of environmental research and public health***, *17*(19),

7013. https://doi.org/10.3390/ijerph17197013

Mayer, C., Im, S., Stavas, J. & Hazlett-Stevens, H. (2019) Mindfulness Facets Associated with Perceived Stress: The Role of Nonreactivity. ***Journal of Depression and Anxiety Forecast***, 2(1): 1009.

McBride, E. E., Chin, G. R., Clauser, K. S. & Greeson, J. M. (2022). Perceived Stress Mediates the Relationship Between Trait Mindfulness and Physical Symptoms of Stress: A Replication Study Using Structural Equation Modeling. ***Mindfulness,*** *13*(8), 1923–1930.

McBride, E. E. & Greeson, J. M. (2021). Mindfulness, cognitive functioning, and academic achievement in college students: the mediating role of stress. ***Current psychology (New Brunswick, N.J.)***, 1–11. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02340-z

McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J. & Gross, J. J. (2008). Gender Differences in Emotion Regulation: An fMRI Study of Cognitive Reappraisal. ***Group processes & intergroup relations: GPIR***, *11*(2), 143–162.

Miklósi, M., Martos, T., Szabó, M., Kocsis-Bogár, K. & Forintos, D. (2014). Cognitive emotion regulation and stress: a multiple mediation approach. ***Translational Neuroscience***, *5*(1), 64- 71.

Mundia, L. (2009). The Prevalence of Depression, Anxiety and Stress in Brunei Preservice Student Teachers. ***The International Journal of Mental Health,*** 6(2), 10- 18.

Muraven, M. & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? ***Psychological Bulletin***, *126*(2), 247–259.

Octasya, T. & Munawaroh, E. (2021). Level of academic stress for students of guidance and counseling at Semarang State University during the pandemic. ***Journal of Professionals in Guidance and Counseling***, 2 (1), 27-33.

Phillips A.C. (2013) Perceived Stress. In: Gellman M.D., Turner J.R. (eds) ***Encyclopedia of Behavioral Medicine.*** Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_479

Pluviano, S., Orsola, S., Gamboz, N. & Brandimonte, M.A. (2015). On the effect of stress on cognitive failures in everyday life: A look into prospective memory errors. ***European Academic Research***, 3(9), 9601-9625.

Pozos-Radillo, B., Preciado-Serrano, M., Acosta-Fernández, M., Aguilera-Velasco, M. & Delgado-Garcia, D. (2014). Academic stress as a

predictor of chronic stress in university students. ***Psicología Educativa***, 20(1), 47- 52.

Rajendran, R. & Kaliappan, K. V. (1990). Efficacy of behavioural programme in managing the academic stress and improving academic performance. ***Journal of Personality and Clinical Studies,*** *6*(2), 193–196.

Reason, J. (1988). Stress and cognitive failure. In S. Fisher & J. Reason (Eds.), ***Handbook of life stress, cognition and health*** (pp. 405–421). New York: John Wiley & Sons.

Reddy K., Menon K. & Thattil, A. (2018). Academic Stress and its Sources Among University Students. ***Biomedical & Pharmacology Journal***, 11(1), 531- 537.

Ross, S., Owens, K., Roberts, A., Jennings, E. & Mylrea, M. (2020). Mindfulness Training: Success in Reducing First Year Health Professional Students' Study and Exam Related Stress. ***Health Professions Education***, 6(2), 162- 169.

Sharifi, P., Mousavi, S. & Dehghan, M. (2018). The Effect of Stress Induction on Failure and Working Memory: The Role of Cognitive Flexibility. ***Journal of Developmental Psychology***, 15(58), 153-164.

Smith-Spark, J., Fawcett, A., Nicolson, R. & Fisk, J. (2004). Dyslexic students have more everyday cognitive lapses. ***Memory (Hove, England)***, *12*(2), 174–182.

Sørensen, L., Osnes, B., Visted, E., Svendsen, J. L., Adolfsdottir, S., Binder, P. E. & Schanche, E. (2018). Dispositional Mindfulness and Attentional Control: The Specific Association Between the Mindfulness Facets of Non-judgment and Describing with Flexibility of Early Operating Orienting in Conflict Detection. ***Frontiers in psychology***, *9*, 2359. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02359

Soto, D. & Silvanto, J. (2016). Is conscious awareness needed for all working memory processes?. ***Neuroscience of Consciousness***, 2016(1),1- 3. https://doi.org/10.1093/nc/niw009

Stangor, C. & Walinga, J. (2014). ***Introduction to Psychology – 1st Canadian Edition***. Victoria, B.C.: BCcampus. https://opentextbc.ca/introductiontopsychology/

Sun, J., Dunne, M., Hou, J. & Xu, A. (2011). Educational stress scale for adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese students. ***Journal of Psychoeducational Assessment***, *29*(6), 534-546.

Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In J. P. Mestre & B. H. Ross

(Eds.), ***The psychology of learning and motivation: Cognition in education*** (pp. 37–76). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8

Themanson, J. R. & Rosen, P. J. (2015). Examining the relationships between self-efficacy, task-relevant attentional control, and task performance: Evidence from event-related brain potentials**.** ***British journal of psychology***, *106*(2), 253–271.

Tianxiang, J. & Ning, M.A. (2021). The Effects of Mindfulness Training on Sleep Quality and Daytime Vigilance. ***Studies of Psychology and Behavior***, 19(4), 542- 548.

Tirre W. C. (2018). Dimensionality and Determinants of Self-Reported Cognitive Failures. ***International journal of psychological research***, *11*(1), 9–18.

Unsworth, N., Brewer, G. & Spillers, G. (2012). Variation in cognitive failures: an individual differences investigation of everyday attention and memory failures. ***Journal of Memory and Language***, 67(1), 1-16.

Valikhani, A., Kankat, L. R., Hariri, P., Salehi, S. & Moustafa, A. A. (2020). Examining the mediating role of stress in the relationship between mindfulness and depression and anxiety: testing the mindfulness stress-buffering model. ***Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy,*** *38*, 14-25.

Varalakshmi, S., Karthick, S. & Jothy, J. (2020). Prevalence of elevated blood pressure, stress, and anxiety and its association with cognitive failure among medical students - A cross-sectional study. ***National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology***, *10*(3), 232-235.

Wallace, J. & Chen, G. (2005). Development and validation of a work-specific measure of cognitive failure: Implications for occupational safety. ***Journal of Occupational and Organizational Psychology***, *78*, 615-632.

Wallace, J., Kass, S. & Stanny, C. (2002). The cognitive failures questionnaire revisited: dimensions and correlates**.** ***The Journal of general psychology***, *129*(3), 238–256.

Watford, T. S. & Stafford, J. (2015). The impact of mindfulness on emotion dysregulation and psychophysiological reactivity under emotional provocation. ***Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice***, 2, 90–109.

Williams, P., Suchy, Y. & Rau, H. (2009). Individual Differences in Executive Functioning: Implications for Stress Regulation. ***Annals of Behavioral Medicine***, 37(2), 126- 140.

Williams, T. & Williams, K. (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: Reciprocal determinism in 33 nations. ***Journal of Educational Psychology,*** 102 (2), 453– 466.

Wu, J. (2017). The indirect relationship of media multitasking self-efficacy on learning performance within the personal learning environment: Implications from the mechanism of perceived attention problems and self-regulation strategies. ***Computers and Education***, *106*, 56-72.

You, M., Laborde, S., Borges, U., Vaughan, R.S. & Dosseville, F. (2021). Cognitive Failures: Relationship with Perceived Emotions, Stress, and Resting Vagally-Mediated Heart Rate Variability. ***Sustainability***, 13,13616. https://doi.org/10.3390/su132413616

Yusoff, M.S., Abdul Rahim, A.F. & Yaacob, M.J. (2010). Prevalence and Sources of Stress among Universiti Sains Malaysia Medical Students. ***The Malaysian journal of medical sciences: MJMS***, 17(1), 7- 30.

Zhang, B., Peng, Y., Luo, X., Mao, H., Luo, Y., Hu, R. & Xiong, S. (2021). Mobile phone addiction and cognitive failures in Chinese adolescents: The role of rumination and mindfulness. ***Journal of Psychology in Africa,*** *31*(1), 49–55.

Structural Modeling of the Causal Relationships between Mindfulness, Perceived Academic Stress and Cognitive Failures among University Students

Dr. Nashwa Abd Elmonem Albaseer & Dr. Asmaa Abdel Monim Erfan

Abstract:

The current research **aimed** to model the causal relationships between Mindfulness (MF), Perceived Academic Stress (PAS) & Cognitive Failures (CF) among university students & detect whether the correlations of CF with MF & PAS vary according to gender, academic major & grade. The **participants** comprised (1067) male and female students from 6 Egyptian governmental universities during the school year (2021/ 2022), aged 17: 25 years with mean age of (19.9) and a standard deviation of (1.45). CFQ (Broadbent et al., 1982), CAMS-R (Feldman et al., 2007) & Perceived Academic Stress Scale (prepared within the current study) were used as **instruments** to collect the data of the participants**. Findings** revealed that PAS partially mediated the relationship between MF & CF. Further, the strength of correlation between CF and MF varied significantly with gender, academic major, but not with grade, while on the other side, the strength of correlation between CF and PAS varied significantly with gender, academic major and grade. Based on the results, some conclusions have been drawn and some recommendations for future research have been provided.

Keywords: Mindfulness- Perceived Academic Stress- Cognitive Failures- University Students