نمذجة العلاقات السببية بين التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة

إعداد

د/ أحمد غانم أحمد علي

مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي، كلية التربية جامعة الأزهر

Aghanem834@gmail.com

نمذجة العلاقات السببية بين التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة

إعداد

د/ أحمد غانم أحمد علي

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التحقق من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وتم اتباع المنهج الوصفي، وتمثلت عينة البحث في (٥٦٥) طالباً، من طلاب كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر، وتمثلت أدوات البحث في مقياس (التشوهات المعرفية), ومقياس (الإدمان الرقمي), ومقياس (إعاقة الذات الأكاديمية), إعداد الباحث, وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا بين التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، ووجود مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح لمتغيرات البحث والنموذج المستخرج من بيانات عينة البحث، كما تبين وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للتشوهات المعرفية بأبعادها ودرجتها الكلية في إعاقة الذات الأكاديمية، ووجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للإدمان الرقمي في إعاقة الذات الأكاديمية، ووجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للتشوهات المعرفية في الإدمان الرقمي، ووجود تأثير غير مباشر ودال إحصائيًا للتشوهات المعرفية في إعاقة الذات الأكاديمية من خلال الإدمان الرقمي كمتغير وسيط لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.

الكلمات المفتاحية: التشوهات المعرفية، الإدمان الرقمي، إعاقة الذات الأكاديمية.

Modeling the Causal Relationships between Cognitive Distortion, Digital Addiction and Academic Self-Handicapping Among University Students

Abstract:

The current research aimed at identifying, the direct and indirect effects of variables Cognitive Distortion, Digital Addiction and Academic Self-Handicapping Among University Students, In order to achieve the objectives of the study, the descriptive method was used, and the study sample included (565) male students in Faculty of education in Daqahliyah, Al-Azhar University, The research tools included Cognitive Distortion scale, Digital Addiction Scale and Academic Self-Handicapping scale, by the researcher, Findings revealed a significant positive correlation between Cognitive Distortion, Digital Addiction and Academic Self-Handicapping Among University Students, There is a good match between the proposed path analysis model and the participants' data in terms of the different relationships between the research variables, Findings also revealed statistically direct significant effects of Cognitive Distortion in Academic Self-Handicapping , Findings also revealed statistically direct significant effects of Cognitive Distortion in Academic Self-Handicapping; There are also statistically direct significant effects of Digital Addiction in Academic Self-Handicapping, There are also statistically direct significant effects of Cognitive Distortion in Digital Addiction, and statistically indirect significant effects of Cognitive Distortion in Academic Self-Handicapping Among University Students.

key words: Cognitive Distortion, Digital Addiction, Academic Self-Handicapping

مقدمة:

يتصف العصر الحالي بعصر التكنولوجيا، حيث يمر بسلسلة متعاقبة من التغيرات والتطورات، والتي لها آثار متعددة على شتى فئات المجتمع، لاسيما طلاب الجامعة، الذين تأثروا بتلك التكنولوجيا أكثر من غيرهم، وسببت لهم العديد من التحديات الأكاديمية والاجتماعية، والتي أثرت سلبًا على حياتهم، وإنجازهم الأكاديمي، وكانت سببًا في انتشار التشوهات المعرفية بين هؤلاء الطلاب، وكان نتيجة لها أن انخرط بعضهم في تلك التكنولوجيا بشكل سلبي، لدرجة الإدمان، في حين استعمل آخرون سلوكيات ومعتقدات غير واقعية لتبرير إخفاقهم، باستخدام إعاقة الذات الأكاديمية.

وتعد التشوهات المعرفية من أخطر ما يعاني منه طلاب الجامعة، حيث يتم تصور طرق التفكير الخاطئة وغير الفعالة التي تحدث في معالجة المعلومات على أنها تشوهات معرفية، وتسبب التشوهات المعرفية سلوكيات وانفعالات مضطربة لدى الطلاب، كما تطور أفكارًا سلبية تجاه الذات والآخرين (Ahmet, 2010) ، ومن المرجح أن تكون الأفكار التي يتم الحصول عليها بطريقة تلقائية غير صحيحة، ولعل السبب في ذلك وجود أخطاء منطقية منهجية متأصلة في تصورات الطلاب، والتي تسمى بالتشوهات المعرفية (Goodie & Fortune, 2013) ، وتتكون التشوهات المعرفية الناتجة عن المعلومات المعالجة بشكل سلبي التي يحصل عليها الطلاب من (أ) الأفكار التي تعوق الأفراد عن أهدافهم، (ب) المطالب غير الواقعية من الأفراد أنفسهم ومن الآخرين، (ج) تقييم الأحداث من منظور سلبي بطريقة مبالغ فيها (Rnic et al., 2016).

وتشكل التشوهات المعرفية بين الأشخاص أنماطًا فكرية جامدة، وغير منطقية، ومبالغ فيها إلى حد كبير، وتتضمن سوء تفسير للأحداث التي تمت مواجهتها في الحياة، وتؤدي هذه المخططات بشكل مباشر إلى دور محدود في العلاقات الاجتماعية (Aydın & Akgün, 2022)، والتي تظهر في ثلاثة أشكال رئيسة هي: الرفض الشخصي (تجنب العلاقة)، والتي تعني أن الأفراد يعتقدون أنهم سيواجهون عواقب سلبية عندما يقيمون علاقات وثيقة مع الآخرين؛ وتوقع العلاقة غير الواقعية، والذي يشير إلى توقع عالي للأداء في علاقات الأفراد، سواء من سلوكهم أو من سلوكيات الآخرين؛ وسوء الفهم بين الأشخاص (قراءة الأفكار)، والذي

يشير إلى محاولة فهم مشاعر الآخرين وأفكارهم باستخدام أساليب غير واقعية من قبل الأفراد (Şimşek et al., 2021).

وترتبط التشوهات المعرفية بالإدمان الرقمي، حيث تعتبر الألعاب عبر الإنترنت، وزيارة المواقع الإباحية، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، والدردشة عليها، والتصفح بلا هدف على الإنترنت، وكلها من سمات الإدمان الرقمي، والذي يشار إليه بأنه: عجز الفرد على التحكم في استخدام الإنترنت، والأجهزة الإلكترونية، والاستمرار في الاستخدام المفرط لها، على الرغم من تأثيرها السلبي على حياته (Young & De Abreu, 2010) .

وللإدمان الرقمي العديد من الأسباب، أحدها التشوهات المعرفية لدى الفرد، والتي هي عبارة عن تقييمات غير واقعية للذات وللعالم، وأفكار تلقائية سلبية، وتحيزات معرفية، تؤثر في كل جانب من جوانب حياة الإنسان، وتشكل تجربته الحالية، وطريقة تقييمه للمستقبل، وقد تزيد هذه التشوهات المعرفية من خطر الإدمان الرقمي لدى الطلاب، أو قد يسبب الإدمان الرقمي تشوهات معرفية (Çelik & Odacı, 2013).

ويستخدم طلاب الجامعة الإنترنت لأداء أنشطة مختلفة، وتتميز أنشطة الإنترنت بخصائص متنوعة، وتقدم لهم أنواعًا مختلفة من المتعة، وتلك الأنشطة يمكن أن تكون مصدرًا للإدمان، و أظهر الباحثون أن الإدمان الرقمي يرتبط ببعض أنشطة الإنترنت مثل الألعاب عبر الإنترنت، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وزيارة المواقع الإباحية، والمقامرة عبر الإنترنت، وغيرها (Özparlak & Karakaya, 2022).

وفي سياق متصل أشار بحث Yavuzer (2015) إلى ارتباط التشوهات المعرفية بالميل نحو إعاقة الذات، وأن تلك العلاقة طردية، حيث إن الأفراد ذوي المستوى المرتفع من التشوهات المعرفية لديهم مستوى مرتفع من إعاقة الذات، وكذلك أشار بحث Erim and Ozturk (2022) إلى وجود علاقة موجبة بين مستويات الإدمان الرقمي وإعاقة الذات، في حين أظهر بحث Živković (2021) أن الإعاقة الذاتية تعد مؤشرًا على وجود الإدمان الرقمي لدى طلاب المرحلة الجامعية والدراسات العليا بكلية التربية بجاجودينا.

وإعاقة الذات الأكاديمية استراتيجية شائعة الاستخدام، لإدارة التهديد الذي يتعرض له الفرد من أجل المحافظة على تقدير الذات، والذي يتم استحضاره من خلال الخوف من الفشل في

التحصيل الأكاديمي، فإعاقة الذات الأكاديمية تحمي الفرد من الأحداث المهددة لذاته، ولكنها في نفس الوقت تجعله ضعيفًا في مواجهة العقبات، وتعوقه عن الوصول إلى أهدافه، كما تعوق تقدمه، ويستخدم الفرد هذه الاستراتيجية عندما يتعرض لمهمة صعبة، ويخشى من الإخفاق فيها، ومن ثم فيبحث عن العقبات التي يتخذها كمبرر له في حالة فشله في أداء تلك المهام (Gupta, 2020).

ومن خلال ما سبق يتضح أن العلاقة بين كل من التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية علاقة موجبة، فكلما زادت التشوهات المعرفية زادت كذلك درجة الإدمان الرقمي، وزادت أيضًا إعاقة الذات الأكاديمية، والعكس صحيح، وبالتالي تم إجراء البحث الحالي للتحقق من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، والخروج بنموذج سببي يوضح العلاقة بين تلك المتغيرات.

مشكلة البحث:

اشتق الباحث مشكلة البحث من خلال ما يلي:

الخبرة الشخصية للباحث في مجال تدريس طلاب الجامعة، حيث لاحظ أن طلاب الجامعة يستخدمون طرقًا غير منطقية في معالجة المشكلات، ولديهم أفكارًا سلبية، ومعتقدات معرفية غير منطقية، من خلال ما يقدمونه من أفكار، ومن خلال إجاباتهم على الأسئلة التي توجه إليهم، والتي تؤثر بشكل سلبي في مجمل حياتهم، وتتفق هذه الملاحظة مع ما أثبتته بحوث (الجبوري وحافظ، ٢٠١٩؛ حسن وزحيلي، ٢٠٢١؛ عبد الواحد وحسانين، ٢٠٢١) والتي أظهرت ارتفاع مستوى التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

وكذلك ما لاحظه الباحث من الاستخدام المفرط لطلاب الجامعة للإنترنت والتطبيقات الرقمية، والتي تصل لحد الإدمان، وأن هذا الاستخدام يؤثر بشكل سلبي في مستوياتهم الأكاديمية، وحياتهم الاجتماعية، وحالتهم الصحية، وتحصيلهم العلمي، حيث رأي الباحث الطلاب يقضون أوقاتًا طويلة على جهاز الهاتف المحمول (الأندرويد)، ووجه الباحث بعض الأسئلة الشفهية للطلاب أثناء المحاضرات عن الوقت الذي يقضونه على الإنترنت أو على الهاتف، فكانت إجاباتهم تتراوح ما بين (٤- ١٠) ساعات يوميًا، كما اتفقت هذه الخبرة

الشخصية مع ما أشار إليه بحث Çelik and Odacı (2013) من أن الإدمان الرقمي ينتشر على نطاق واسع في الفئة العمرية من ١٦-٢٤ عامًا، وأن الشباب في الجامعة بشكل خاص يستخدمون الإنترنت بشكل مفرط وعلى نطاق واسع؛ وأيضًا ما أشار إليه بحث Yavievh et al. (2019) من انتشار الشبكات الرقمية، لاسيما بين الشباب خاصة، حيث وصل استخدامها إلى مستويات مرتفعة من الإدمان، والتي أثرت بشكل سلبي على المستويات العلمية، والثقافية، والاجتماعية.

كما لاحظ الباحث أن طلاب الجامعة يلجئون إلى استخدام إعاقة الذات الأكاديمية كاستراتيجية دفاعية، لمنع تهديد ضعف مفهوم الذات لديهم، بسبب خوفهم من الإخفاق أو الفشل في أداء الأنشطة الأكاديمية التي يؤدونها، حيث وجه الباحث بعض الأسئلة للطلاب عن سبب الحصول على درجات منخفضة أو تقديرات ضعيفة في بعض مواد الفصل الدراسي الأول، فكانت معظم إجاباتهم تدور حول تقديم تبريرات، وإرجاع ذلك إلى عوامل خارجية، ووجود عقبات، وليس بسبب ضعف قدرتهم، وتقديم أعذار، وحجج، بعيدًا عن ضعف مستواهم، من أجل الحفاظ على تقدير ذواتهم، وهو ما يطلق عليه سيكولوجيًا بإعاقة الذات الأكاديمية.

وهذه الاستراتيجية الدفاعية ترتبط بكل من الإدمان الرقمي والتشوهات المعرفية، حيث أظهرت نتائج البحوث وجود علاقات موجبة بين التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي لدى طلاب الجامعة من جهة، وبين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات الأكاديمية من جهة أخرى، مثل بحث Çelik and Odacı (2013) والذي أظهرت نتائجه وجود ارتباط موجب بين التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي لدى طلاب الجامعة، وما أشار إليه بحث Zandi Payam and Mirzaeidoostan (2019) من وجود مستوى مرتفع من التشوهات المعرفية لدى مدمني الإنترنت، وكذلك أظهر بحث Rahama Rahim et al. (2020) وجود ارتباط موجب ودال إحصائيًا بين إدمان الإنترنت والتشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

كما أشارت نتائج بحث Yavuzer (2015) إلى أن المستويات العالية من التشوهات المعرفية لدى الطلاب كانت مرتبطة بشكل كبير بالميول نحو إعاقة الذات؛ وأظهرت نتائج بحث Abdelwahed and Almasary (2022) وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات والتشاؤم الدفاعي لدى طلاب الجامعة.

وما أشار إليه بحث Özparlak and Karakaya (2022) من وجود عدد قليل من البحوث التي تناولت أنشطة الإنترنت التي تشكل خطورة على إدمان الإنترنت، وأن هناك توصيات من قبل الباحثين أمثال (Floros et al., 2015 ; Xin et al., 2018) بإجراء المزيد من الأبحاث تتناول أنشطة الإنترنت المختلفة والإدمان الرقمي، وعلاقتها ببعض المتغيرات.

كما أشارت العديد من البحوث إلى التأثير السلبي للإدمان الرقمي في مجمل حياة الطلاب، حيث توصل بحث Kuss and Griffiths (2012) إلى أن الإدمان الرقمي يرتبط بعواقب سلبية مثل ضعف الأداء الأكاديمي، والعزلة الاجتماعية، والضيق النفسي، وتوصل بحث Wang et al. (2021) إلى أن إدمان الإنترنت يرتبط بانخفاض مستويات التحصيل الأكاديمي بين طلاب الجامعات الصينية، ووجد بحث Akin and Iskender (2019) أن الإدمان الرقمي ارتبط بشكل سلبي بالمرونة الأكاديمية، بينما ارتبط بشكل إيجابي بالتسويف الأكاديمي، حيث إن الطلاب الذين كانوا أكثر في المرونة الأكاديمية كانوا أقل عرضة للإصابة بإدمان الإنترنت والتسويف.

يتضح مما سبق أن البحوث السابقة اهتمت بتناول العلاقة بين التشوهات المعرفية وكل من إعاقة الذات الأكاديمية والإدمان الرقمي، وبعضها اهتم ببحث العلاقة بين الإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية، دون تناول التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين تلك المتغيرات، أو الخروج بنموذج سببي يوضح العلاقة بينها، ومن ثم ونظرًا لوجود ندرة في البحوث التي تناولت العلاقات السببية، والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث الحالي، سواءً في البيئة العربية أو الأجنبية – في حدود ما اطلع عليه الباحث– أراد الباحث سد هذه الفجوة من خلال إجراء البحث الحالي للتحقق من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، والخروج بنموذج سببي يوضح العلاقة بين تلك المتغيرات، وتتلخص مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- هل توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر؟
- هل توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر؟

- هل توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين أبعاد التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر؟
- هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتشوهات المعرفية في إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر؟
- هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للإدمان الرقمي في إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر؟
- هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتشوهات المعرفية في الإدمان الرقمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر؟
- هل يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للتشوهات المعرفية في إعاقة الذات الأكاديمية من خلال الإدمان الرقمي كمتغير وسيط لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الوقوف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، والخروج بأفضل نموذج سببي يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين هذه المتغيرات.

أهمية البحث:

أولًا: الأهمية النظرية، وتتمثل في:

- التأصيل النظري لمتغير التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة، لما لها من تأثير سلبي في مجمل حياة الطلاب.
- التأصيل النظري لمتغير الإدمان الرقمي، وتحديد أخطاره، من أجل توعية الطلاب منه، والحد من أثاره المدمرة للفرد والمجتمع.
- التأصيل النظري لمتغير إعاقة الذات الأكاديمية، ومعرفة أسبابها، وكيفية التغلب عليها.
- يتناول البحث ثلاثة متغيرات تتصف بالجدة والحداثة في مجال علم النفس، ومن ثم فالبحث يساير التطور العلمي، في دراسته لتلك المتغيرات.

- يسد البحث فجوة بحثية، من خلال تناول (التشوهات المعرفية، والإدمان الرقمي، وإعاقة الذات الأكاديمية) حيث إن الباحث لم يحصل على بحث واحد تناول هذه المتغيرات مجتمعة – في حدود ما اطلع عليه.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية وتتمثل في:

- تقديم نموذج بنائي يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين بين كل من التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وهو ما تفتقر إليه البيئة العربية والسيكولوجية.
- تزويد المكتبة العربية بمقاييس للتشوهات المعرفية، والإدمان الرقمي، وإعاقة الذات الأكاديمية، لدى طلاب الجامعة، يمكن الاستفادة منها في تحديد تلك المتغيرات لدى الطلاب، ومن ثم إعداد برامج للحد منها.
- الاستفادة من نتائج هذا البحث في تقديم برامج تدريبية للحد من التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
- الاستفادة من نتائج هذا البحث في تقديم الدعم اللازم لطلاب الجامعة من أجل تعديل تشوهاتهم المعرفية، والحد من إدمانهم الرقمي، والتقليل من إعاقة الذات الأكاديمية لديهم، لما لهذه المتغيرات من تأثير في نجاحهم الأكاديمي وتفوقهم العلمي.
- تساعد نتائج هذا البحث في توجيه أنظار الباحثين نحو المشكلات التي يعاني منها طلاب الجامعة، من أجل دراستها، ووضع حلول لها، وعلى رأسها (التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية).

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

- **التشوهات المعرفية:**

يعرفها الباحث بأنها: وجود أنماط تفكير مختلة لدى الطالب، ومعتقدات غير عقلانية، وتصورات غير دقيقة للذات، وللبيئة المحيطة به، وتؤثر تلك الأفكار في رؤيته لذاته، فينظر لنفسه نظرة دونية، وتصبح افتراضاته غير دقيقة عن نفسه وعن بيئته وعن الآخرين، وسلبية، بلا داع، وتظهر في التفكير الثنائي، والتعميم الزائد، والتجريد الانتقائي، والتهوين والتهويل، وعبارات الوجوب، ولوم الذات، وتقاس بالدرجة التي يحصل الطلاب على مقياس التشوهات المعرفية المعد في البحث الحالي.

- **الإدمان الرقمي:**

ويعرفه الباحث بأنه الاستخدام المفرط والقهري للأجهزة الرقمية والتقنيات الرقمية والمنصات الرقمية (مثل الهواتف الذكية وأجهزة الكمبيوتر والإنترنت والفيديو أو الألعاب عبر الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي)، ويتمثل في الانسحاب من الواقع والحياة، وضعف السيطرة، وضعف الثقة في النفس، والتحمل، والانتكاسة، وتقاس بالدرجة التي يحصل الطلاب على مقياس الإدمان الرقمي المعد في البحث الحالي.

- **إعاقة الذات الأكاديمية:**

يعرفها الباحث بأنها: الاستجابات الدفاعية التي يقوم بها طلاب الجامعة من أجل تبرير إخفاقهم، وعدم أدائهم للمهام الأكاديمية بسبب عوامل خارجية، ووجود عقبات، وليس بسبب ضعف قدرتهم، من أجل الحفاظ على تقديرهم لذاتهم، وقد تتمثل تلك الاستجابات في أعذار يقدمها الطالب كمرض مثلًا، أو سلوكيات يكررها كالمماطلة، وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس إعاقة الذات الأكاديمية المعد في البحث الحالي.

محددات البحث:

يتحدد البحث في مجموعة من طلاب كلية التربية، بتفهنا الأشراف، جامعة الأزهر في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م، وتشمل متغيرات البحث (التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية).

الإطار النظري

أولاً: المفاهيم النظرية:

المحور الأول: التشوهات المعرفية:

- **مفهوم التشوهات المعرفية:**

يعرفها covino et al. (2011) بأنها: عبارة عن أخطاء معرفية، تتكون لدى الفرد، من خلال معالجته للمعلومات بطريقة خاطئة، ومبالغ فيه.

في حين يشير Gini and Pozzoli (2013) إلى أن التشوهات المعرفية عبارة عن وسائل مغلوطة، من أجل إعطاء معنى في المواقف الحياتية، ويستخدمها الفرد ليبعد نفسه عن

لوم الذات، أو إعطائها مفهوم سلبي، حيث يقدم الفرد تبريرات غير منطقية لسلوكياته غير السوية، وغير الموضوعية، ويستند في ذلك على توقعات ذاتية، وعلى مزيج من التنبؤ المبني على المبالغة والتهويل، والظن.

كما يعبر Mhaidat and ALharbi (2016) عن التشوهات المعرفية بأنها: تشير إلى الإفراط في تقدير الأمور السلبية، والتعميم غير المنطقي للمواقف المختلفة، وإطلاق أحكام سلبية عامة على الأشياء، وشخصنة التفكير.

ويرى Selvaratnam et al. (2023) أن التشوهات المعرفية تنشأ عندما يقوم الأفراد بمعالجة المعلومات أو تفسيرها بشكل متحيز، كما تعد العمليات الخاطئة لترميز المعلومات مساهمًا مباشرًا كذلك في تنشيط التشوهات المعرفية، ويمكن لأنماط التفكير المشوهة أن تغير بشكل جذري كيفية إدراك الشخص للواقع، وهذه التشوهات، على الرغم من أنها غير عقلانية، إلا أنها تبدو دائمًا منطقية للشخص الذي يعاني منها، وتؤدي تلك التشوهات المعرفية إلى زيادة احتمالية التعرض لاضطرابات نفسية.

ويشير Yazici-Celebi et al. (2024) إلى أن التشوهات المعرفية تعبر عن الميل إلى تفسير وإدراك وتقييم المحفزات الخارجية بشكل سلبي، وتشمل عشرة تشوهات معرفية مختلفة، هي: "قراءة الأفكار"، و"التفكير بكل شيء أو لا شيء"، و"التخصيص"، و"الاستدلال العاطفي"، و"التجريد الانتقائي"، و"الكارثي"، و"التهويل والتهوين"، و"التعميم الزائد"، و"التفسيرات الشخصية"، و"استخدام عبارات الوجوب".

ومن خلال عرض التعريفات السابقة يستنتج الباحث أن التشوهات المعرفية تتصف بما يلي:

- تحدث التشوهات المعرفية نتيجة المخططات التي تمت معالجتها بشكل مختل، أو بطريقة خاطئة.
- تعبر التشوهات المعرفية عن وجود خلل في التصورات المعرفية لدى الفرد.
- التشوهات المعرفية على الرغم من أنها غير عقلانية، إلا أنها تبدو دائمًا منطقية للشخص الذي يعاني منها.

- من يتصف بالتشوهات المعرفية تكون معتقداته المعرفية سلبية، وتكون أساليب مواجهته للمواقف غير منطقية، ويتصف بالمبالغة في وصف الأحداث، وتغلب عليه مشاعر الإحباط واليأس.

أنواع التشوهات المعرفية:

تتعدد أنواع التشوهات المعرفية، وباستطلاع بعض البحوث المتعلقة بالتشوهات المعرفية، مثل (Mhaidat & ALharbi, 2016; Selvaratnam et al., 2023; Yazici-Celebi et al., 2024) ، تم اختيار الأنواع التالية، نظرًا لأنها أكثر مناسبة لأهداف البحث الحالي، وعينته، كما أنها الأكثر انتشارًا بين طلاب الجامعة، وهي:

١- **التفكير الثنائي (الكل أو لا شيء):** ويشير إلى ميل الطالب إلى التفكير بشكل كلي، ورفض الأجزاء، فهو لا يرضى بالجزء، أو البعض، أو أنصاف الحلول، فلا مجال لديه للوسطية، كما أن أحكامه تتصف بالتطرف إما الإيجاب أو السلب.

٢- التعميم الزائد: ويشير إلى إصدار الفرد للأحكام بناءً على مواقف فردية، وتعميمها على جميع نواحي الحياة، وتضخيم السلبيات، وتقليل شأن الإيجابيات، والنظرة السلبية للذات.

٣- التجريد الانتقائي: ويعبر عن النظر إلى الأمور خارج سياقها، والتركيز على السلبيات، وتجاهل الإيجابيات، والتركيز على بعض عناصر وتجاهل غالبيتها.

٤- التهوين والتهويل: ويشير إلى المبالغة في وصف الأشياء بالتعظيم، أو النزعة إلى التقليل من شأنها، وقيمتها، والاستخفاف بها.

٥- عبارات الوجوب: وتعني استخدام الفرد لعبارات تعبر عن الإلزام والوجوب، حيث يصاب الفرد بالإحباط حينما يستخدم تلك العبارات ثم تأتي النتائج على غير ما أراد.

٦- لوم الذات: وتعبر عن الشعور بالذنب، والندم، وانتقاد الذات بشكل دائم، مما ينعكس على شعور الفرد بالألم النفسي والإحباط، والتوتر.

المحور الثاني: الإدمان الرقمي:

- **مفهوم الإدمان الرقمي:**

يشير إلى اعتماد الطالب على الإنترنت في كل جانب من جوانب حياته، واستخدام الإنترنت بشكل مفرط، دون الرقابة الذاتية على ما يقوله أو يفعله عبر الإنترنت، وكذلك التحرر الجديد من الرقابة الأبوية حيث يبتعد معظم طلاب الجامعة عن منازلهم (Yeap et al., 2015).

كما يشار إلى الإدمان الرقمي على أنه: الاستخدام المفرط للتقنيات الحديثة (Yıldırım & Correia, 2015).

ويتفق كل من Jiang et al. (2015); Yengin (2019) على أن الإدمان الرقمي عبارة عن: إدمان سلوكي يتجلى في شكل اتصال مهمل ومتهور ومفرط بأحدث التقنيات والأجهزة الرقمية، ويشمل الإدمان الرقمي إدمان الشبكات الاجتماعية، وإدمان الألعاب عبر الإنترنت/غير المتصلة بالإنترنت، وإدمان الإنترنت.

ويعبر كذلك الإدمان الرقمي عن الوقت الذي يقضيه الأشخاص مع الهواتف الذكية، ويمكن أن تؤثر سلبًا في روتينهم اليومي، وعلاقاتهم الاجتماعية (Kaviani et al., 2020) .

كما يشير الإدمان الرقمي إلى الاستخدام المفرط للإنترنت، مما يؤدي إلى عواقب سلبية تتعارض مع الحياة اليومية، وأصبح إدمان الإنترنت عاملاً مشتركًا بين الطلاب في هذا القرن الحادي والعشرين، حيث يقضي الطلاب معظم وقتهم في استخدام الإنترنت، وعلى الرغم من أن الإنترنت أصبح جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية للطلاب، إلا أنهم يستخدمون الإنترنت بشكل يجعلهم يعتادون على استخدامه بشكل مباشر أو غير مباشر، وهذا الاستخدام المستمر للإنترنت يسبب الإدمان ويؤدي إلى الفشل في العملية الأكاديمية (Mahato et al., 2023) .

ومن ثم يتضح أن الإدمان الرقمي يتصف بما يلي:

- قضاء وقت طويل جدًا على الإنترنت، والهواتف، ومواقع التواصل الاجتماعي، والألعاب الرقمية.
- يؤثر الإدمان الرقمي بالسلب في التحصيل، والانجاز والحياة الاجتماعية للطالب.
- يعد استخدام الإنترنت أحد متطلبات الحياة في العصر الحالي، ولكن إذا زاد هذا الاستخدام عن المطلوب تحول إلى إدمان.
- الإدمان الرقمي اضطراب سلوكي ينبغي التدخل لعلاجه والحد منه.

أبعاد الإدمان الرقمي:

من خلال استطلاع الباحث للعديد من البحوث المتعلقة بالإدمان الرقمي، ومنها بحوث كل من: (Yıldırım & Correia, 2015; Yengin, 2019; Kaviani et al., 2020; Mahato et al., 2023) ، توصل إلى الأبعاد التالية:

١- البعد الأول: الانسحاب: ويعبر عن العزلة الشديدة التي يعاني منها الطالب نتيجة اندماجه الشديد في المواقع الإلكترونية، وقضاء أطول فترة ممكنه أمامها، وتفضيل التواصل من خلالها عن التواصل الواقعي، مما ينعكس على تكوين علاقات سلبية مع المحيطين، وعدم الاشتراك في المناسبات الاجتماعية.

٢- البعد الثاني: فقدان السيطرة: ويشير إلى الإقبال الشديد على المواقع الرقمية، والأجهزة الإلكترونية، وعدم التحكم في وقت الاستخدام، أو تقليله، أو الاستجابة للآخرين.

٣- البعد الثالث: ضعف الثقة في النفس: وتشير إلى ما يعانيه الأشخاص الذين يقضون وقتًا طويلًا على الأجهزة والمواقع الإلكترونية من الخجل، والتهرب من المساعدة، ومن المسئولية، وضعف تقدير الذات، وانخفاض الثقة في النفس، والعجز عن التعبير عن الآراء بصراحة.

٤- البعد الرابع: التحمل: ويعبر عن قدرة الشخص على تحمل الصعوبات في سبيل قضاء الوقت على الأجهزة والمواقع الرقمية، وقضاء وقت أطول أمامها، والتصفح لساعات طويلة، دون الإحساس بالملل أو التوتر.

٥- البعد الخامس: الانتكاسة: ويشير إلى عجز الفرد عن الابتعاد عن الأجهزة والمواقع الرقمية، أو تركها، أو تقليل مدتها، والعودة إليها سريعًا كلما أخذ قراراً بتقليل ساعات التصفح.

المحور الثالث: إعاقة الذات الأكاديمية:

مفهوم إعاقة الذات الأكاديمية:

تم تعريف إعاقة الذات الأكاديمية على أنها الميل إلى فرض أو تحديد العوائق أو الحواجز التي تقيد الأداء الأمثل في المهام الأكاديمية، وتتطلب تحديدًا مسبقًا للعامل الذي سيؤدي إلى تقليل احتمالات النجاح، والتفسير المثالي لسبب انخراط المتعلمين في سلوكيات الإعاقة الذاتية

هو أنها شكل من أشكال الدفاع عن الأنا، مما يوفر تفسيرًا معقولًا للأداء دون المستوى الأمثل الذي يتم إضفاء الطابع الخارجي عليه، ويساعد المتعلم في الحفاظ على هويته الأكاديمية (Gadbois & Sturgeon, 2011; Chorba et al., 2012).

واتفق Schwinger et al. (2014) ؛ و Gupta (2020) على أن إعاقة الذات الأكاديمية تمثل استراتيجية تستخدم بشكل متكرر لإدارة التهديد الذي يتعرض له تقدير الذات الناجم عن الخوف من الفشل في التحصيل الأكاديمي؛ كما يشير Schwinger et al. (2022) إلى أن إعاقة الذات الأكاديمية: استراتيجية غير تكيفية يستخدمها الطلاب لحماية صورتهم الذاتية عندما يخشون أو يتوقعون الفشل الأكاديمي، بدلاً من زيادة جهودهم، فقد يضر الطلاب بفرصهم في النجاح عن طريق المماطلة، أو تقليل الجهد، أو الانخراط في سلوكيات مدمرة مثل تعاطي المخدرات، بحيث يمكن أن يعزى الفشل المحتمل إلى هذه الإعاقات بدلاً من الخصائص الشخصية المستقرة.

ويشير Wyse et al. (2023) إلى أن إعاقة الذات الأكاديمية: استراتيجية غالبًا ما يستخدمها الطلاب لتنظيم التهديدات التي يتعرض لها تقديرهم لذاتهم بسبب خوفهم من الفشل في الحياة الأكاديمية، وهذا المصطلح معترف به في الأدبيات العالمية، وعلماء النفس الأمريكيون، وكان ينظر له من قبلهم على أنه إجراء أو اختيار لتعديل الأداء يزيد من فرصة تبرير الفشل واستيعاب النجاح، والذي يتم تفعيله من خلال العوائق التي تم إنشاؤها بغرض تبرير فشلهم.

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن إعاقة الذات الأكاديمية عبارة عن:

- استراتيجية دفاعية.
- تستخدم لتبرير الفشل والإخفاق الأكاديمي.
- تستخدم للحفاظ على تقدير الذات.
- تعزي الفشل إلى عوامل خارجية.
- يقوم ذوي الإعاقة الذاتية الأكاديمية بتوصيفات دفاعية خارجية للحفاظ على مظهرهم الخارجي.

أبعاد إعاقة الذات الأكاديمية:

من خلال استطلاع الباحث للعديد من البحوث المتعلقة بإعاقة الذات الأكاديمية مثل: (Chorba et al., 2012; Schwinger et al., 2014; Gupta, 2020; Schwinger et al., 2022)، توصل إلى الأبعاد التالية:

١- البعد الأول: إعاقة الذات المزعومة (المفترضة): وتشير إلى ادعاء الطالب للأمراض أو المشاعر السلبية كالقلق، والمزاج السيء، وإلقاء اللوم على تلك الأحداث والمشاعر في أنها السبب في الحصول على درجات منخفضة، وهي عبارة عن أعذار قد تكون حقيقية أو مزعومة، يتحجج بها الفرد للحفاظ على تقدير ذاته أمام نفسه وأمام الآخرين.

٢- البعد الثاني: إعاقة الذات السلوكية: وتشير إلى الأفعال التي يقوم بها الطالب والتي تعوق أدائه، مثل خلق مشكلات جسمية، والتركيز على العيوب الخلقية، والمرضية، من أجل المماطلة في أداء المهام، أو تركها، وهي عقبات حقيقية يوجدها الفرد عن عمد لتقييد أدائه.

العلاقة بين متغيرات البحث (التشوهات المعرفية، والإدمان الرقمي، وإعاقة الذات الأكاديمية):

أشار Young and De Abreu (2010) إلى أن التشوهات المعرفية ترتبط بالإدمان الرقمي، ويؤثر الإدمان الرقمي في مجمل حياة الطالب، فعندما يقضي الطالب معظم وقته امام الأجهزة الإلكترونية، ويعجز عن التحكم في وقته، ويقضي وقته في التصفح بلا هدف على الإنترنت، تنتشر لديه الأفكار الخاطئة، ويصعب عليه التمييز بين الصواب والخطأ.

كما أشار Çelik and Odacı (2013) إلى أن أحد الأسباب الرئيسة للإدمان الرقمي تتمثل في التشوهات المعرفية لدى الفرد، والتي هي عبارة عن تقييمات غير واقعية للذات وللعالم، وأفكار تلقائية سلبية، وتحيزات معرفية، تؤثر في كل جانب من جوانب حياته، كما أن التشوهات المعرفية من الممكن أن تزيد من خطر الإدمان الرقمي لدى الطلاب، ومن الممكن أن يسبب الإدمان الرقمي تشوهات معرفية.

وكذلك أشار بحث Zandi Payam and Mirzaeidoostan (2019) إلى وجود مستوى مرتفع من التشوهات المعرفية لدى مدمني الإنترنت، وكذلك أظهر بحث Rahama Rahim et al. (2020) وجود ارتباط موجب ودال إحصائيًا بين إدمان الإنترنت والتشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

وأما عن العلاقة بين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات الأكاديمية، أشار بحث Yavuzer (2015) إلى وجود ارتباط طردي دال إحصائيًا بين التشوهات المعرفية والميل نحو إعاقة الذات، حيث إن الأفراد ذوي المستوى المرتفع من التشوهات المعرفية لديهم مستوى مرتفع من إعاقة الذات لدى الطلاب؛ كما أظهرت نتائج بحث Abdelwahed and Almasary (2022) وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات والتشاؤم الدفاعي لدى طلاب الجامعة.

وأشار بحث Erim and Ozturk (2022) إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الإدمان الرقمي وإعاقة الذات، في حين أظهر بحث Živković (2021) أن الإعاقة الذاتية تعد مؤشرًا على وجود الإدمان الرقمي لدى طلاب الجامعة.

ومن ثم يتضح أن التشوهات المعرفية ترتبط بكل من الإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية، حيث إن الطلاب ذوي التشوهات المعرفية يقضون أوقات طويلة على الإنترنت، وأمام الأجهزة الإلكترونية، ويصعب عليهم التحكم في أوقاتهم، وبالتالي يخفقون في أداء مهامهم الأكاديمية، ويعجزون عن إتمامها، ثم يبحثون عن وسيلة دفاعية يلقون من خلالها اللوم على وسائل خارجية، تبرر إخفاقهم.

ولذا أراد الباحث إجراء البحث الحالي لتوضيح التأثير المباشر وغير المباشر بين هذه المتغيرات، من خلال نمذجة العلاقات السببية بين التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وبالتالي تساعد نتائج البحث في وضع برامج تدريبية وإرشادية للحد من آثارها السلبية لدى طلاب الجامعة.

ثانيًا: البحوث السابقة

يتم عرض البحوث السابقة في ضوء المحاور التالية:

المحور الأول: بحوث تناولت التشوهات المعرفية وإعاقة الذات الأكاديمية:

تمثل الهدف الرئيس من بحث Kapikiran (2012) في فحص الدور الوسيط لمتغيرات الإعاقة الذاتية وتوجهات أهداف الإنجاز على العلاقة بين الأفكار التلقائية السلبية ودافعية الإنجاز الذاتية لدى طلاب المدارس الثانوية، وشارك في البحث (٥٨٦) طالبًا بالمرحلة الثانوية، الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤ و٢٠ عامًا، وطلاب مرحلة المراهقة الذين يدرسون في أقسام

مختلفة من المدرسة الثانوية في دنيزلي، وباتباع المنهج الوصفي توصلت النتائج إلى أن العلاقة بين الأفكار التلقائية السلبية ودافعية الإنجاز تم توسطها بتوجه الهدف، كما تم توسطها بشكل جزئي من خلال الإعاقة الذاتية، وأشار تحليل الانحدار الهرمي إلى أن متغيرات توجهات أهداف التعلم والإعاقة الذاتية والأداء لم تخفف من العلاقة بين الأفكار التلقائية السلبية ودافعية الإنجاز.

وهدف بحث Yavuzer (2015) إلى فحص العلاقة بين التشوهات المعرفية، والميول إلى إعاقة الذات، وتقدير الذات لدى عينة مكونة من (٥٠٧) طالبًا، تم اختيارهم عن طريق أخذ عينات عشوائية من إجمالي (٤٧٢٠) طالبًا كانوا يدرسون في جامعة نيغدة وجامعة أكساراي الواقعتين في وسط الأناضول في تركيا، وتم استخدام مقياس الإعاقة الذاتية، ومقياس التشوهات المعرفية، ومقياس روزنبرغ لتقدير الذات، وتوصلت النتائج إلى أن النساء لديهن درجات أعلى في الإعاقة الذاتية من الرجال، وأن التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، ولوم الذات، واليأس، والانشغال بالخطر) وتقدير الذات تنبئ بشكل كبير بميول إعاقة الذات، كما تبين أن تقدير الذات لم يكن له دور وسيط في العلاقة بين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات لدى مجموعة البحث الحالي، إلا أن البحث كشف عن نتائج مهمة تتعلق بالدور الوسيط لتقدير الذات في العلاقة بين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات، أي أن المستويات العالية من التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، ولوم الذات، واليأس، والانشغال بالخطر) كانت مرتبطة بارتفاع الميل إلى إعاقة الذات لدى عينة البحث من ذوي تقدير الذات المنخفض.

وهدف بحث Abdelwahed and Almasary (2022) إلى التعرف على العلاقة بين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات والتشاؤم الدفاعي لدى طلاب الجامعة، ومعرفة الفروق التي تعزى للجنس (ذكور وإناث)، والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة في التشوهات المعرفية وإعاقة الذات والتشاؤم الدفاعي، وتكونت عينة البحث من (٤٧٧) طالباً وطالبة، وتم تطبيق مقياس التشوهات المعرفية (إعداد: أحمد هارون، ٢٠١٧)، ومقياس إعاقة الذات، ومقياس التشاؤم الدفاعي (إعداد: الباحثان)، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية، وإعاقة الذات، والتشاؤم الدفاعي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في كل من التشوهات المعرفية، الإعاقة الذاتية، والتشاؤم الدفاعي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تجاوز الأهداف والمعايير تعزى للجنس لصالح الذكور، ووجود تأثير مباشر للتصفية السلبية

والتكبير وقراءة الأفكار والتصغير والمبالغة في الأهداف والمعايير في إعاقة الذات، والأثر المباشر للتكبير والتصغير في التشاؤم الدفاعي، والتشاؤم الدفاعي، وتؤثر الإعاقة بشكل مباشر في التشاؤم الدفاعي، وكشفت النتائج عن التأثيرات غير المباشرة للمتغيرات (التصغير، التكبير، الترشيح السلبي، قراءة الأفكار) في التشاؤم الدفاعي من خلال إعاقة الذات.

تعقيب الباحث على بحوث المحور الأول:

تناولت بحوث المحور الأول التشوهات المعرفية وعلاقتها بإعاقة الذات، لدى الطلاب، من خلال اتباع المنهج الوصفي، واستخدام مقاييس واستبيانات تتناسب مع طبيعة كل بحث والهدف منه، وأظهرت النتائج أن الإعاقة الذاتية توسطت العلاقة بين الأفكار التلقائية السلبية ودافعية الإنجاز بشكل جزئي كما في بحث (Kapikiran, 2012)؛ وأن التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، ولوم الذات، واليأس، والانشغال بالخطر) وتقدير الذات تنبئ بشكل كبير بميول إعاقة الذات، كما في بحث (Yavuzer, 2015)؛ ووجود ارتباطات إحصائية بين التشوهات المعرفية، وإعاقة الذات، والتشاؤم الدفاعي، كما في بحث (Abdelwahed & Almasary, 2022) .

المحور الثاني: بحوث تناولت الإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية:

تناول بحث (2021) Živković العلاقة بين المرونة وإعاقة الذات وإدمان وسائل التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى القيم التنبؤية والتصنيفية لمثل هذا النموذج مع هذه المتغيرات الثلاثة ذات الاهتمام من خلال تحليل الانحدار، وتكونت عينة البحث من (٢٥٨) طالباً من طلاب المرحلة الجامعية والدراسات العليا بكلية التربية بجاجودينا، وتمثل منهج البحث في المنهج الوصفي، وتم الحصول على النتائج الرئيسة التالية: العلاقة بين الاعتماد على وسائل التواصل الاجتماعي والمرونة سلبية، وأعلى من العلاقة مع الإعاقة الذاتية، ولكن في نموذج الانحدار أظهرت النتائج أن الإعاقة الذاتية تتنبأ بالإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي بشكل أكثر من المرونة، كما يمكن التنبؤ بالإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي من خلال المرونة، إلا أن الإعاقة الذاتية تعد مؤشر أفضل للتنبؤ بالإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي من المرونة.

وهدف بحث (2022) Izadpanah and Charmi إلى التعرف على تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على الإعاقة الذاتية الأكاديمية مع تحديد الدور الوسيط للتنظيم الذاتي

والتحصيل الأكاديمي، وتم اعتبار هذا البحث بحثاً كمياً من حيث طبيعته، وتطبيقياً من حيث هدفه، وبحثاً وصفياً ارتباطياً من حيث منهجه، وتم تقدير حجم العينة بـ (٢٣٣) شخصاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تطبيق أربع استبيانات لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن الشبكات الاجتماعية تؤثر بشكل كبير في الإعاقة الذاتية لدى طلاب اللغة في جامعة تبريز، ولشبكات التواصل الاجتماعي تأثير كبير في إعاقة الذات، مع وجود تأثير للدور الوسيط لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب اللغة بجامعة تبريز، كما تؤثر شبكات التواصل الاجتماعي بشكل كبير في إعاقة الذات، ولها دور وسيط في التقدم الأكاديمي لطلبة اللغة في جامعة تبريز.

وأجرى Erim and Ozturk (2022) بحثًا كان الغرض الرئيسي منه هو تقييم العلاقة بين مستويات إدمان الألعاب الإلكترونية وإعاقة الذات، وحساسية القلق، والاليكسيثيميا لدى طلاب الجامعة وتحديد القوة التنبؤية لهذه المتغيرات على إدمان الألعاب الإلكترونية، وتم اتباع المنهج الوصفي، كما تم فحص العلاقة بين هذه المتغيرات باستخدام البيانات التي تم الحصول عليها من عينة مكونة من (٢٢٢) مشاركا (١٤٤ أنثى و ٧٨ ذكرا)، وتم استخدام مقاييس لمتغيرات البحث، وأظهرت النتائج أن إعاقة الذات ترتبط ارتباط إيجابي ضعيف بحساسية القلق، وارتباط إيجابي متوسط بالاليكسيثيميا، وارتباط إيجابي متوسط بإدمان الألعاب الإلكترونية، وتم التوصل إلى نموذج بنائي يوضح العلاقة بين تلك المتغيرات، والذي أظهر وجود أثر كبير لإعاقة الذات في إدمان الألعاب الإلكترونية، ومن ثم يمكن القول بأن الأفراد الذين يواجهون صعوبات في وصف مشاعرهم هم مجموعة معرضة للخطر من حيث إدمان الألعاب الإلكترونية.

تعقيب الباحث على بحوث المحور الثاني:

تناولت بحوث المحور الثاني الإدمان الرقمي وإعاقة الذات، من خلال بحث العلاقة بينهما، والوقوف على تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على الإعاقة الذاتية لدى الطلاب، وتم اتباع المنهج الوصفي، واستخدام أدوات تتناسب مع اهداف كل بحث، وطبيعته، وعينته، وتوصلت النتائج إلى أن الإعاقة الذاتية تتنبأ بالإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي بشكل أكثر من المرونة، كما في بحث (Živković, 2021)؛ وأن الشبكات الاجتماعية تؤثر بشكل كبير في الإعاقة الذاتية لدى طلاب اللغة في جامعة تبريز، كما في بحث (Izadpanah &

(Charmi, 2022 ؛ وأن إعاقة الذات ترتبط ارتباط إيجابي متوسط بإدمان الألعاب الإلكترونية، كما في بحث (Erim & Ozturk, 2022) .

المحور الثالث: بحوث تناولت التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي:

هدف بحث Çelik and Odacı (2013) إلى تحليل العلاقة بين إشكالية استخدام الإنترنت من قبل طلاب الجامعات والتشوهات المعرفية بين الأشخاص والرضا عن الحياة، وشارك في هذا البحث عينة مكونة من (٤١٨) طالبًا، (٢٦٠) أنثى، و(١٥٨) ذكرًا، يدرسون في أقسام مختلفة بكلية التربية الفاتح بجامعة كارادينيز التقنية، وتم استخدام مقياس الإدراك عبر الإنترنت، ومقياس التشوهات المعرفية بين الأشخاص، ومقياس الرضا عن الحياة، ونموذج المعلومات الشخصية كأدوات، وباتباع المنهج الوصفي، تم تحديد وجود علاقة إيجابية كبيرة بين إشكالية استخدام الإنترنت والتشوهات المعرفية، ووجود علاقة سلبية مع الرضا عن الحياة، وأن الذكور يظهرون استخدامًا للإنترنت أكثر من الإناث، وأن الأشخاص الذين لديهم تصور متشائم للأحداث، ويشعرون دائمًا بالوحدة، لديهم مستوى أعلى من الاستخدام الإشكالي للإنترنت.

واستهدف بحث Li and Wang (2013) التعرف على دور التشوهات المعرفية في تطور إدمان الألعاب عبر الإنترنت بين المراهقين الصينيين، وتأثير العلاج المعرفي السلوكي، وتضمنت العينة (٤٩٥) مراهقًا تتراوح أعمارهم بين (١٢ – ١٩) عامًا، تم اختيارهم من مدرستين متوسطتين في قوانغتشو، الصين، لإجراء الجزء الوصفي، كما تمثل الجزء الثاني من البحث في الجزء التجريبي، من خلال تقسيم ثمانية وعشرين مراهقًا لديهم لعب مفرط عبر الإنترنت تم تعيينهم بشكل عشوائي إلى مجموعة) العلاج السلوكي المعرفي)، (ن = ١٤)، ومجموعة ضابطة (ن = ١٤)، وبعد التدخل لمدة (٦) أسابيع، أظهرت نتائج البحث أن الاجترار والتفكير قصير المدى كانا أكثر العوامل التي تنبئ بإدمان الألعاب عبر الإنترنت، وأن التفكير في كل شيء أو لا شيء يتنبأ بإدمان الألعاب عبر الإنترنت بمستويات هامشية كبيرة، يتعرض الذكور لخطر الإصابة بإدمان الألعاب عبر الإنترنت بشكل أكبر من الإناث، وكان للعلاج السلوكي المعرفي والاستشارة الأساسية تأثيرات علاجية قوية في التفكير والاستخدام للإنترنت .

وهدف بحث Özparlak and Karakaya (2022) دراسة الفرق في مستويات إدمان الإنترنت عبر أنشطة الإنترنت، وارتباط التشوهات المعرفية بإدمان الإنترنت وأنشطة الإنترنت، وتم اتباع المنهج الوصفي، من خلال تطبيق البحث على عينة شملت (٦٣٨) مراهقًا، وتم جمع البيانات باستخدام نموذج المعلومات الشخصية، ومقياس إدمان الإنترنت، واستبيان التشوهات المعرفية، وتوصلت النتائج إلى أن معدل انتشار إدمان الإنترنت بين المراهقين بنسبة ١٦.٩٪، وأن درجات إدمان الإنترنت بين المراهقين الذين يستخدمون الإنترنت للألعاب عبر الإنترنت، وزيارة المواقع الإباحية، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي والدردشة عليها، والتصفح بلا هدف هي أعلى، وتفسر التشوهات المعرفية الكارثية والتخصيصية والتجريدية الانتقائية تباين إدمان الإنترنت عند مستوى ١٧.٥٪، يتنبأ التجريد الانتقائي بالألعاب عبر الإنترنت والتصفح بلا هدف، ويتنبأ التخصيص بزيارة المواقع الإباحية، كما يرتبط إدمان الإنترنت وأنشطة الإنترنت المختلفة بالتشوهات المعرفية.

تعقيب الباحث على بحوث المحور الثالث:

تناولت بحوث المحور الثالث التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي، من خلال تحليل العلاقة بين التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي، والوقوف على دور التشوهات المعرفية في تطور إدمان الألعاب عبر الإنترنت، ومدى ارتباط التشوهات المعرفية بإدمان الإنترنت وأنشطة الإنترنت، وتم اتباع المنهج الوصفي، واستخدام مقاييس واستبيانات لتحقيق أهداف تلك البحوث، وتوصلت نتائج البحوث السابقة إلى وجود علاقة إيجابية كبيرة بين إشكالية استخدام الإنترنت والتشوهات المعرفية كما في بحث (Çelik & Odacı, 2013)؛ وأن الاجترار والتفكير قصير المدى كانا أكثر العوامل التي تنبئ بإدمان الألعاب عبر الإنترنت كما في بحث (Li & Wang, 2013)؛ وأن التشوهات المعرفية تفسر تباين إدمان الإنترنت عند مستوى ١٧.٥٪، كما في بحث (Özparlak & Karakaya, 2022) .

تعقيب عام على البحوث السابقة:

تناولت البحوث السابقة متغيرات البحث الحالي، والمتمثلة في (التشوهات المعرفية، والإدمان الرقمي، وإعاقة الذات الإلكترونية)، حيث تناولت بعض تلك البحوث التشوهات المعرفية وإعاقة الذات الأكاديمية، وتناول بعضها الإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية، وتناول البحث الآخر التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي، إلا أنه في حدود اطلاع الباحث لم

يعثر على بحث واحد عربي أو أجنبي تناول نمذجة العلاقات السببية بين التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، وهو ما ينفرد به البحث الحالي.

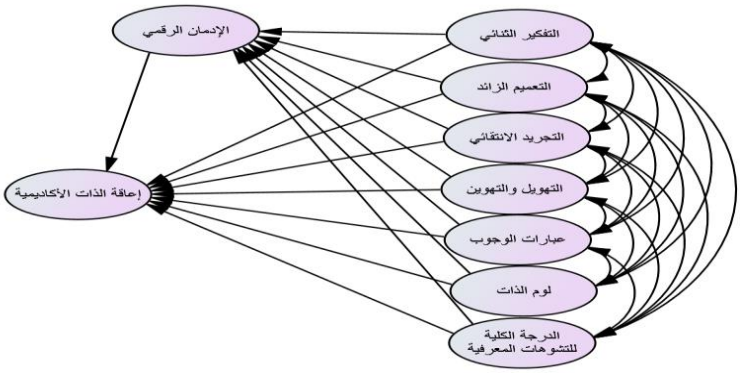
اتفق البحث الحالي مع تلك البحوث في المنهج المتبع، الوصفي، إلا أنه يختلف عن تلك البحوث في أنه يتبع أسلوبين من أساليب المنهج الوصفي، وهما الوصفي الارتباطي، للكشف عن قوة العلاقة بين متغيرات البحث، والسببي المقارن، بهدف التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين تلك المتغيرات.

توصلت نتائج البحوث السابقة إلى وجود ارتباط وتأثير وتأثر بين كل متغيرين من تلك المتغيرات على حدة، (التشوهات المعرفية وإعاقة الذات الأكاديمية)، و (الإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية)، و (التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي)، ولم يتم الكشف عن طبيعة العلاقة بين التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، ولا عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتشوهات المعرفية في إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة من خلال الإدمان الرقمي كمتغير وسيط، وهو ما يهدف البحث الحالي إلى دراسته.

من خلال ما سبق يمكن اختيار عينة البحث الحالي، وهم طلاب الجامعة، وإعداد الأدوات، وصياغة الفروض، واقتراح نموذج يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث الحالي، كما يمكن تحديد الاساليب الإحصائية المناسبة.

النموذج المقترح:

بناءً على البحوث السابقة التي اطلع عليه الباحث في مجال العلاقات بين متغيرات البحث الحالي، يستطيع الباحث أن يقترح النموذج التالي للبحث لمتغيرات الحالي:



شكل (١) نموذج مقترح للتأثير المباشر وغير المباشر بين (التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.

فروض البحث:

بناء علي ما ورد في الإطار النظري والبحوث السابقة يمكن صياغة الفروض علي النحو التالي:

تتمثل فروض البحث فيما يلي:

- لا توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.
- لا توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.
- لا توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين أبعاد التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.
- لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتشوهات المعرفية في إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.
- لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للإدمان الرقمي في إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.

- لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتشوهات المعرفية في الإدمان الرقمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.
- لا يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للتشوهات المعرفية في إعاقة الذات الأكاديمية من خلال الإدمان الرقمي كمتغير وسيط لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.

إجراءات البحث:

منهجية البحث:

أ- منهج البحث: تمثل منهج البحث الحالي في المنهج الوصفي، بهدف الكشف عن قوة العلاقة بين متغيرات البحث، والتعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بينها.

ب-مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث في طلاب كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر، للعام الجامعي (٢٠٢٣ - ٢٠٢٤م)، بلغ عددهم (٥١٠٠) طالبًا، بينما تمثلت عينة البحث في (٥٦٥) طالباً، فيما يمثل (١١.٠٧٨٪) من إجمالي طلاب كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر، والجدول (١) التالي يوضح توزيع أفراد العينة على الفرق الدراسية والشعب بالكلية:

جدول (١) توزيع عينة البحث على الفرق الدراسية والشعب بالكلية

المتغيرات	التصنيفات	العدد	النسبة المئوية
الفرق	الأولى	٢٤	٤.٢٥٪
	الثانية	١٠٣	١٨.٢٣٪
	الثالثة	٢٣٠	٤٠.٧١٪
	الرابعة	٢٠٨	٣٦.٨١٪
الشعب	تربية خاصة	٢٠٣	٣٥.٩٪
	تكنولوجيا	١٨٤	٣٢.٦٪
	إنجليزي	٢	٠.٤٪
	عربي	٦٨	١٢٪
	علم نفس	٧	١.٢٪
	دراسات	٣٥	٦.٢٪
	فرنسي	٥٧	١٠.١٪
	خدمة اجتماعية	٩	١.٦٪
المجموع		٥٦٥	١٠٠٪

يتضح من جدول (١) السابق أن أغلب العينة من الفرقتين الثالثة والرابعة بنسبتي (٤٠.٧١٪، ٣٦.٨١٪)، كما أنه بالنسبة للشعبة فإن أغلب العينة من شعبتي التربية الخاصة، والتكنولوجيا بنسبتي (٣٥.٩٪، ٣٢.٦٪)، باعتبارهم أكثر شعب الكلية بالنسبة لعدد الطلاب.

أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث في مقياس (التشوهات المعرفية), ومقياس (الإدمان الرقمي), ومقياس (إعاقة الذات الأكاديمية), وكلها من إعداد الباحث, وفيما يلي بيان هذه الأدوات بشيء من التفصيل، وذلك على النحو التالي:

١-مقياس التشوهات المعرفية: (إعداد الباحث)

الهدف من المقياس: تحديد درجة التشوهات المعرفية التي تظهر على طلاب كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر، وتشمل (التفكير الثنائي، التعميم الزائد، التجريد الانتقائي، التهوين والتهويل، عبارات الوجوب، لوم الذات).

بناء المقياس: مر بناء مقياس (التشوهات المعرفية) بعدة خطوات، حتى ظهر في صورته النهائية، وذلك على النحو التالي:

- الاطلاع على الأطر النظرية، والمفاهيم، والتعريفات المرتبطة بموضوع (التشوهات المعرفية).
- الاطلاع على بعض البحوث والمقاييس الخاصة (بالتشوهات المعرفية)، مثل: (Covin et al., 2011; Gini & Pozzoli, 2013; Yavuzer, 2015 Mhaidat & ALharbi, 2016; Abdelwahed & Almasary, 2022; Selvaratnam et al., 2023; Yazici-Celebi et al., 2024)

وصف المقياس: في ضوء الاستفادة من البحوث السابقة التي تناولت (التشوهات المعرفية)، تم تصميم المقياس في صورة عبارات تقريرية تعبر عن التشوهات المعرفية التي يعاني منها طلاب الجامعة, تكون من (٣٠) عبارة، موزعة على (٦) أنواع للتشوهات، لكل نوع (٥) عبارات, وهذه الأبعاد هي: التفكير الثنائي، التعميم الزائد، التجريد الانتقائي، التهوين والتهويل، عبارات الوجوب، لوم الذات، وأمام كل عبارة (٥) بدائل، يختار منها الطالب البديل الذي يتناسب مع قناعاته الشخصية، وهي: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وتصحح العبارات

بأن يعطى الطالب على الاختيار (دائما) (٥) درجات, و(غالبًا) (٤) درجات، و(أحيانا) (٣) درجات، و(نادرًا) (٢) درجة، و(أبدًا) درجة واحدة.

كما تم تطبيق المقياس على (١٥٠) طالبًا، وذلك بغرض التحقق من الصدق والثبات للمقياس.

وتم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، حيث تم توزيع المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجالات علم النفس التعليمي، والتربية الخاصة، والصحة النفسية، بلغ عددهم (٩) محكمين، بهدف إبداء آرائهم حول صلاحية المقياس، وتحقيقه للهدف الذي أعد لقياسه، ومدى مناسبة العبارات المصاغة، ودقتها اللغوية، وانتمائها للأبعاد، وملائمتها لعينة البحث، وتراوحت نسب اتفاقهم على محاور التحكيم ما بين (٨٨.٨٨٪- ١٠٠٪)، وهي نسب اتفاق مرتفعة، تدعو إلى الثقة في نتائج المقياس، وصلاحيته للتطبيق.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- الاتساق الداخلي:

حسب الباحث الاتساق الداخلي لعبارات مقياس التشوهات المعرفية عن طريق حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١٥٠) طالبًا، من بين طلاب كلية التربية، بالدقهلية جامعة الأزهر، والجدول (٤) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

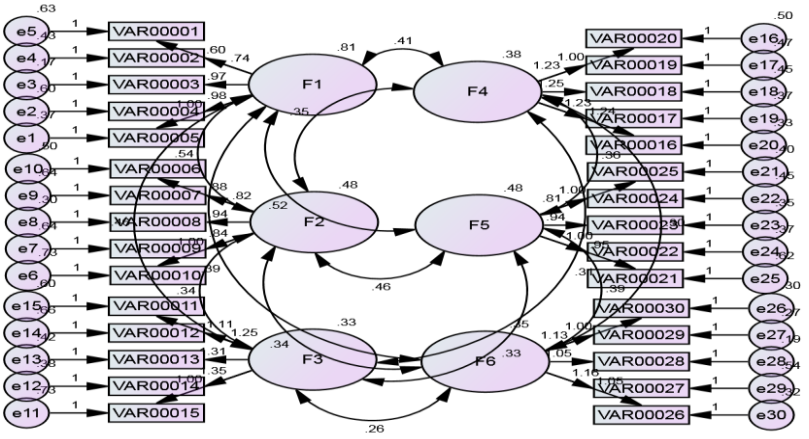
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
التفكير الثنائي		**التعميم الزائد**		**التجريد الانتقائي**		**التهوين والتهويل**		**عبارات الوجوب**		**لوم الذات**	
١	.693**	٦	.703**	١١	.686**	١٦	.808**	٢١	.761**	٢٦	.806**
٢	.788**	٧	.699**	١٢	.771**	١٧	.819**	٢٢	.786**	٢٧	.786**
٣	.892**	٨	.797**	١٣	.803**	١٨	.823**	٢٣	.804**	٢٨	.839**
٤	.828**	٩	.720**	١٤	.820**	١٩	.810**	٢٤	.756**	٢٩	.837**

٥	.825**	١٠	.719**	١٥	.652**	٢٠	.755**	٢٥	.767**	٣٠	.764**
ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية											
.866**		.864**		.872**		.865**		.888**		.855**	

يتضح من جدول(٤) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي فهي مقبولة.

ب- الصدق البنائي:

حيث تم حساب الصدق البنائي للمقياس من خلال التحليل العاملي التوكيدي، باستخدام برنامج (Amos, v. 24)، وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood، واستخدم الباحث أسلوب التحليل العاملي التوكيدي في التحقق من الصدق البنائي للمقياس نظرًا لأن أغلب الباحثين متفقين على مكونات التشوهات المعرفية، والتي تمثلت في: (التفكير الثنائي، التعميم الزائد، التجريد الانتقائي، التهوين والتهويل، عبارات الوجوب، لوم الذات)، والشكل التالي يوضح تحليل المسار الناتج عن التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التشوهات المعرفية:



شكل (٢) تخطيط مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التشوهات المعرفية.

جدول (٢) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس التشوهات المعرفية

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة*	مستوى الدلالة*	رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
V.5	F1	1.000	.830				V.20	F4	1.000	.656			
V.4	F1	.983	.752	.094	10.476	***	V.19	F4	1.228	.739	.156	7.846	***
V.3	F1	.970	.903	.071	13.700	***	V.18	F4	1.255	.755	.157	7.991	***
V.2	F1	.740	.713	.076	9.739	***	V.17	F4	1.235	.779	.151	8.194	***
V.1	F1	.599	.562	.083	7.215	***	V.16	F4	1.236	.797	.148	8.339	***
V.10	F2	1.000	.631				V.25	F5	1.000	.738			
V.9	F2	.836	.590	.134	6.258	***	V.24	F5	.811	.646	.103	7.869	***
V.8	F2	.938	.766	.122	7.696	***	V.23	F5	.936	.742	.102	9.136	***
V.7	F2	.823	.584	.133	6.206	***	V.22	F5	.999	.752	.108	9.269	***
V.6	F2	.880	.653	.129	6.807	***	V.21	F5	.953	.645	.121	7.865	***
V.15	F3	1.000	.560				V.30	F6	1.000	.734			
V.14	F3	1.352	.783	.197	6.863	***	V.29	F6	1.130	.791	.119	9.535	***
V.13	F3	1.310	.758	.195	6.735	***	V.28	F6	1.054	.818	.107	9.879	***
V.12	F3	1.247	.663	.201	6.205	***	VA.27	F6	1.160	.686	.141	8.218	***
V.11	F3	1.105	.635	.183	6.030	***	V.26	F6	1.052	.742	.118	8.922	***

يتضح من الجدول السابق (٢) أنه تم حساب التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التشوهات المعرفية، وأشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوي ٠.٠١، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري التي تراوحت من (٠.٥٦ إلى ٠.٩٠)، وجميعها قيم مقبولة، ومن ثم أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٣٠) عبارة.

كما تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة التي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج المقترح كما يوضحه جدول (٣).

جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التشوهات المعرفية

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدي المثالي للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم x2 ودرجات الحرية df (CMIN)	١.٩٧	أقل من (٥)	مقبول

* القيمة الحرجة تساوي قيمة "ت"

* مستوى الدلالة عند ٠,٠١

٢	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	.٧٥٢	٠ إلي ١	مقبول
٣	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	.٧٥٨	٠ إلي ١	مقبول
٤	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	.٧٣٠	٠ إلي ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	.٨٦٤	٠ إلي ١	مقبول
٦	مؤشر توكر لويس (TLI)	.٨٤٦	٠ إلي ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	.٨٦٢	٠ إلي ١	مقبول
٨	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	.٠٠٠	أقل من ٠.٠٥	مقبول

باستقراء الجدول (٣) يتضح أن قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة، وبالتالي تم الاعتماد على قيمة Chi-Square إلى درجات الحرية أقل من (٥) حيث بلغ (١.٩٧) وهي قيمة جيدة، تقع في المدى المثالي للمؤشر والذي يفترض ألا يزيد عن (٥)، كما أن قيم مؤشرات (GFI) ،(NFI)، (RFI)، (IFI) ،(TLI)، (CFI) جاءت كلها في المدى المثالي، من (٠ – ١)، وجميعها قيم مقبولة، وجاءت قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) (٠,٠٠٠) وهي قيمة مقبولة، تقع في المدى المثالي للمؤشر حيث إنها أقل من (٠,٠٥)، مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة كبيرة.

ثانياً: ثبات المقياس: Reliability

تم حساب معامل ثبات مقياس التشوهات المعرفية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

جدول(٥) معامل ثبات المقياس

م	الأبعاد	معامل الثبات	م	الأبعاد	معامل الثبات
١	التفكير الثنائي	.863	٤	التهوين والتهويل	.863
٢	التعميم الزائد	.772	٥	عبارات الوجوب	.831
٣	التجريد الانتقائي	.801	٦	لوم الذات	.862
	المقياس ككل				.958

يتضح أن معامل ثبات المقياس بلغ (٠,٩٥٨) وهو معامل ثبات مرتفع يدعو إلى الثقة في صحة النتائج، كما أن معامل ثبات كل بعد من الأبعاد زاد عن (٠,٧٧)، وهو معامل ثبات جيد، مما يدعو إلى الثقة في صحة النتائج وصلاحية استخدام المقياس.

وصف المقياس في صورته النهائية:

تكون مقياس التشوهات المعرفية من (٣٠) عبارة، تقيس ستة أنواع، والجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس على أنواعه الفرعية:

جدول(٦) توزيع عبارات مقياس (التشوهات المعرفية) على أنواع

م	الأبعاد	أرقام العبارات	م	الأبعاد	أرقام العبارات
١.	التفكير الثنائي (الكل أو لا شيء)	من ١– ٥	٤	التهوين والتهويل	من ١٦ – ٢٠
٢.	التعميم الزائد	من ٦– ١٠	٥	عبارات الوجوب	من ٢١ – ٢٥
٣.	التجريد الانتقائي	من ١١ – ١٥	٦	لوم الذات	من ٢٦ – ٣٠
	المجموع			٣٠	

٢–مقياس الإدمان الرقمي: (إعداد الباحث)

الهدف من المقياس: تحديد درجة الإدمان الرقمي لدى طلاب كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر، ويشمل (الانسحاب، فقدان السيطرة، ضعف الثقة في النفس، التحمل، الانتكاسة).

بناء المقياس: مر بناء مقياس (الإدمان الرقمي) بعدة خطوات، حتى ظهر في صورته النهائية، وذلك على النحو التالي:

- الاطلاع على الأطر النظرية، والمفاهيم، والتعريفات المرتبطة بموضوع (الإدمان الرقمي).
- الاطلاع على بعض البحوث والمقاييس الخاصة (بالإدمان الرقمي)، مثل: (Jiang et al., 2015; Yeap et al., 2015; Akin & Iskender, 2019; Zandi Payam & Mirzaeidoostan, 2019; Rahama Rahim et al., 2020; Yengin, 2019; Wang et al., 2021).

وصف المقياس: في ضوء الاستفادة من البحوث السابقة التي تناولت (الإدمان الرقمي)، تم تصميم المقياس في صورة عبارات تقريرية تعبر عن الإدمان الرقمي لدى طلاب الجامعة, وبعد عرض المقياس على السادة المحكمين، بلغت عبارات المقياس (٣٠) عبارة, موزعة على خمسة أبعاد، هي: الانسحاب، وفقدان السيطرة، وضعف الثقة، والتحمل، والانتكاسة، وأمام كل عبارة خمسة بدائل، هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وتصحح بأن يعطى الطالب

الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) بنفس ترتيب البدائل، كما تم تطبيق المقياس على (ن = ١٥٠) طالبًا، وذلك بغرض التحقق من الصدق والثبات للمقياس.

وتم استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين، من خلال توزيع المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجالات علم النفس التعليمي، والتربية الخاصة، والصحة النفسية، بلغ عددهم (٩) محكمين، بهدف إبداء آرائهم حول صلاحية المقياس، وتحقيقه للهدف الذي أعد من أجله، ومدى مناسبة العبارات المصاغة، ودقتها اللغوية، وانتمائها للأبعاد، وملائمتها لعينة البحث، وتراوحت نسب اتفاقهم على محاور التحكيم ما بين (٧٧.٧٧٪- ١٠٠٪)، وهي نسب اتفاق مرتفعة، تدعو إلى الثقة في نتائج المقياس، وصلاحيته للتطبيق.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- الاتساق الداخلي:

حسب الباحث الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الإدمان الرقمي عن طريق حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١٥٠) طالبًا، من بين طلاب كلية التربية، بالدقهلية جامعة الأزهر، والجدول (٩) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

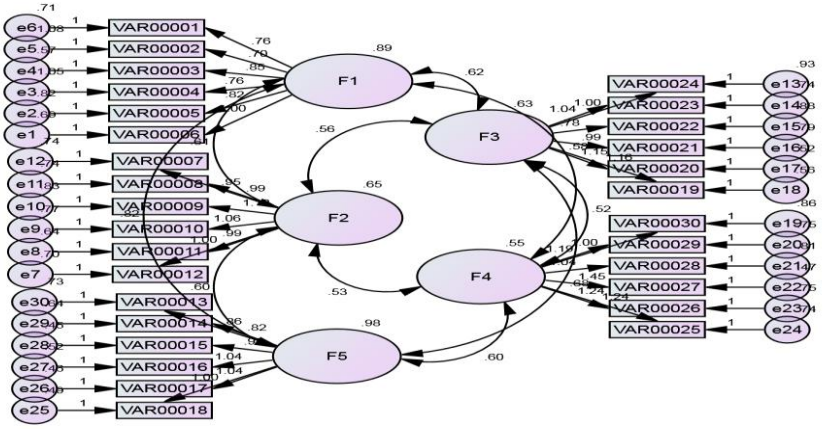
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
الانسحاب		فقدان السيطرة		ضعف الثقة		التحمل		الانتكاسة	
١	.711**	٧	.741**	١٣	.775**	١٩	.771**	٢٥	.752**
٢	.689**	٨	.744**	١٤	.795**	٢٠	.779**	٢٦	.772**
٣	.788**	٩	.777**	١٥	.845**	٢١	.762**	٢٧	.849**
٤	.706**	١٠	.713**	١٦	.845**	٢٢	.674**	٢٨	.733**
٥	.703**	١١	.777**	١٧	.854**	٢٣	.806**	٢٩	.792**
٦	.734**	١٢	.756**	١٨	.839**	٢٤	.695**	٣٠	.725**

ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية				
.850**	.869**	.889**	.891**	.893**

يتضح من جدول(٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الإدمان الرقمي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبالتالي فهي مقبولة.

ب- الصدق البنائي:

حيث تم حساب الصدق البنائي للمقياس من خلال التحليل العاملي التوكيدي، باستخدام برنامج (Amos, v. 24)، وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood، واستخدم الباحث أسلوب التحليل العاملي التوكيدي في التحقق من الصدق البنائي للمقياس نظرًا لأن أغلب الباحثين متفقين على مكونات الإدمان الرقمي، والبعض يطلق عليه إدمان الإنترنت، أو إدمان الألعاب الإلكترونية، حيث تتمثل تلك المكونات في: (الانسحاب، فقدان السيطرة، ضعف الثقة في النفس، التحمل، الانتكاسة)، والشكل التالي يوضح تحليل المسار الناتج عن التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإدمان الرقمي:



شكل (٣) تخطيط مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإدمان الرقمي.

جدول (٧) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإدمان الرقمي

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة	رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
V.6	F1	1.000	.750				V.21	F3	.988	.662	.142	6.980	***
V.5	F1	.823	.650	.106	7.767	***	V.20	F3	1.145	.782	.144	7.961	***
V.4	F1	.756	.570	.112	6.766	***	V.19	F3	1.159	.775	.147	7.907	***
V.3	F1	.852	.728	.097	8.771	***	V.30	F4	1.000	.626			
V.2	F1	.696	.534	.110	6.313	***	V.29	F4	1.188	.715	.162	7.327	***
V.1	F1	.760	.648	.098	7.753	***	V.28	F4	1.044	.652	.153	6.822	***
V.12	F2	1.000	.694				V.27	F4	1.445	.844	.175	8.266	***
V.11	F2	.991	.707	.125	7.934	***	V.26	F4	1.236	.728	.166	7.430	***
V.10	F2	1.059	.698	.135	7.836	***	V.25	F4	1.235	.729	.166	7.441	***
V.9	F2	1.121	.704	.142	7.901	***	V.18	F5	1.000	.817			
V.8	F2	.991	.680	.130	7.650	***	V.17	F5	1.042	.835	.087	12.016	***
V.7	F2	.953	.666	.127	7.501	***	V.16	F5	1.044	.821	.089	11.722	***
V.24	F3	1.000	.635				V.15	F5	.967	.819	.083	11.688	***
V.23	F3	1.043	.692	.144	7.238	***	V.14	F5	.824	.713	.085	9.657	***
V.22	F3	.780	.550	.131	5.976	***	V.13	F5	.864	.707	.091	9.545	***

يتضح من الجدول (٧) أنه تم حساب التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإدمان الرقمي، وأكدت النتائج أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوي ٠.٠١، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري التي تراوحت من (٠.٥٣ إلى ٠.٨٤)، وجميعها قيم مقبولة، ومن ثم أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٣٠) عبارة.

كما تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة التي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج المقترح كما يوضحه جدول (٨).

جدول (٨) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التشوهات المعرفية

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدي المثالي للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم x2 ودرجات الحرية df (CMIN)	١.٧٦٨	أقل من (٥)	مقبول
٢	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	.٧٧٥	٠ إلي ١	مقبول

٣	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	.٧٦٩	٠ إلي ١	مقبول
٤	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	.٧٤٦	٠ إلي ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	.٨٨٥	٠ إلي ١	مقبول
٦	مؤشر توكر لويس (TLI)	.٨٧١	٠ إلي ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	.٨٨٣	٠ إلي ١	مقبول
٨	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	.٠٠٠	أقل من ٠.٠٥	مقبول

باستقراء الجدول السابق (٨) يتضح أن قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة، وبالتالي تم الاعتماد على قيمة Chi-Square إلى درجات الحرية أقل من (٥) حيث بلغ (١.٧٦) وهي قيمة جيدة، تقع في المدى المثالي للمؤشر والذي يفترض ألا يزيد عن (٥)، كما أن قيم مؤشرات (GFI) ،(NFI)، (RFI)، (IFI) ،(TLI)، (CFI) جاءت كلها في المدى المثالي، من (٠ – ١)، وجميعها قيم مقبولة، وجاءت قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) (٠,٠٠) وهي قيمة مقبولة، تقع في المدى المثالي للمؤشر حيث إنها أقل من (٠,٠٥)، مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة كبيرة.

ثانياً: ثبات المقياس: Reliability

تم حساب معامل ثبات مقياس الإدمان الرقمي باستخدام طريقة ألفا كرونباك

جدول(١٠) معامل ثبات المقياس

م	الأبعاد	معامل الثبات	م	الأبعاد	معامل الثبات
١	الانسحاب	0.814	٤	التحمل	0.842
٢	فقدان السيطرة	0.845	٥	الانتكاسة	0.864
٣	ضعف الثقة في النفس	0.907		المقياس ككل	0.958

يتضح أن معامل ثبات المقياس بلغ (٠,٩٥٨) وهو معامل ثبات مرتفع يدعو إلى الثقة في صحة النتائج، كما أن معامل ثبات كل بعد من الأبعاد زاد على(٠,٨١)، وهو معامل ثبات، مما يدعو إلى الثقة في صحة النتائج، وصلاحية استخدام المقياس.

وصف المقياس في صورته النهائية:

يتكون مقياس الإدمان الرقمي من (٣٠) عبارة، تقيس خمسة أبعاد، والجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس على أبعاده الفرعية:

جدول(١١) توزيع عبارات مقياس (الإدمان الرقمي) على أبعاده

م	البعد	أرقام العبارات	م	البعد	أرقام العبارات
١	الانسحاب	من ١- ٦	٤	التحمل	من ١٩ – ٢٤
٢	فقدان السيطرة	من ٧- ١٢	٥	الانتكاسة	من ٢٥ – ٣٠
٣	ضعف الثقة في النفس	من ١٣ – ١٨		المجموع	٣٠

٣-مقياس إعاقة الذات الأكاديمية: (إعداد الباحث)

الهدف من المقياس: تحديد درجة إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر، وتشمل (إعاقة الذات المزعومة، وإعاقة الذات السلوكية).

بناء المقياس: مر بناء مقياس (إعاقة الذات الأكاديمية) بعدة خطوات، حتى ظهر في صورته النهائية، وذلك على النحو التالي:

- الاطلاع على الأطر النظرية، والمفاهيم، والتعريفات المرتبطة بموضوع (إعاقة الذات الأكاديمية).
- الاطلاع على بعض البحوث والمقاييس الخاصة (إعاقة الذات الأكاديمية)، مثل: (Gadbois & Sturgeon, 2011; Schwinger et al., 2014; Gupta, 2020; Izadpanah & Charmi, 2022; Schwinger et al., 2022).

وصف المقياس: في ضوء الاستفادة من البحوث السابقة التي تناولت (إعاقة الذات الأكاديمية)، تم تصميم المقياس في صورة عبارات تقريرية تعبر عن إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة, وبعد عرض المقياس على السادة المحكمين، بلغت عبارات المقياس (٢٦) عبارة, موزعة على بعدين أساسين هما: إعاقة الذات السلوكية، وإعاقة الذات المزعومة أو المفترضة، وأمام كل عبارة خمسة بدائل، هي: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، تصحح بأن يعطي الطالب الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على البدائل بنفس ترتيبها السابق، وتم تطبيق المقياس على (ن = ١٥٠) طالبًا، وذلك بغرض التحقق من الصدق والثبات للمقياس.

كما تم استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين، من خلال توزيع المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجالات علم النفس التعليمي، والتربية الخاصة، والصحة النفسية، بلغ عددهم (٩) محكمين، بهدف إبداء آرائهم حول صلاحية المقياس، وتحقيقه للهدف الذي أعد من أجله، ومدى مناسبة العبارات المصاغة، ودقتها اللغوية، وانتمائها

للأبعاد، وملائمتها لعينة البحث، وتراوحت نسب اتفاقهم على محاور التحكيم ما بين (٨٨.٨٨٪- ١٠٠٪)، وهي نسب اتفاق مرتفعة، تدعو إلى الثقة في نتائج المقياس، وصلاحيته للتطبيق.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- الاتساق الداخلي:

حسب الباحث الاتساق الداخلي لعبارات مقياس إعاقة الذات الأكاديمية عن طريق حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١٥٠) طالبًا، من بين طلاب كلية التربية، بالدقهلية جامعة الأزهر، والجدول (١٣) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
إعاقة الذات السلوكية						إعاقة الذات المزعومة					
١	.679**	١١	.232**	٢٠	.560**	٢	.716**	٨	.553**	١٩	.599**
٣	.587**	١٣	.650**	٢١	.438**	٤	.512**	١٢	.681**	٢٥	.460**
٧	.691**	١٥	.562**	٢٤	.552**	٥	.496**	١٤	.447**	٢٧	.612**
٩	.664**	١٦	.752**	٢٦	.674**	٦	.467**	١٨	.676**		
١٠	.708**	١٧	.718**	٢٨	.663**						
ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية											
.945**						.887**					

يتضح من جدول (١٣) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبالتالي فهي مقبولة.

ب- الصدق البنائي:

حيث تم حساب الصدق البنائي للمقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي، باستخدام برنامج (SPSS, v. 25)، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة بلغت (١٥٠) طالباً من نفس طلاب المجتمع الأصلي لعينة البحث، حيث تم حساب التحليل العاملي من خلال المصفوفة الارتباطية، كما تم استخدام طريقة المكونات الأساسية، وطريقة التدوير المتعامد للعوامل بطريقة فاريماكس (Varimax)، حيث تم استخلاص عاملين أساسيين، كان الجذر الكامن لكل منهما أكبر من الواحد الصحيح، وكانت التشبعات للعبارات على هذين العاملين أكبر من (٠.٣)، والجدول (١٢) يوضح العوامل المستخرجة:

جدول (١٢) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني
١	.719		١٥	.466	
٢		.599	١٦	.735	
٣	.473		١٧	.720	
٤		.676	١٨		.563
٥		.489	١٩		.443
٦		.502	٢٠	.393	
٧	.742		٢١	.300	
٨	.349	.409	٢٢	-	-
٩	.623		٢٣	-	-
١٠	.616		٢٤	.653	
١١	-.612		٢٥		.360
١٢		.501	٢٦	.650	
١٣	.604		٢٧		.429
١٤		.383	٢٨	.562	
الجذر الكامن				8.214	2.344
نسبة التباين				29.33	8.37

يتضح من الجدول السابق (١٢) أن التحليل العاملي لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية أسفر عن عاملين تشبع عليهما ٢٦ عبارة، كانت تبعاتها أعلى من (٠.٣)، وكانت الجذور الكامنة لها

(٨.٢١، ٢.٣٤)، بنسب تباين (٢٩.٣٣٪، ٨.٣٧٪)، وتم حذف العبارتين (٢٢، ٢٣)، حيث إنها لم تتشبع على أي عامل من العوامل المستخرجة.

وتشبع على العامل الأول العبارات (١، ٣، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٦، ٢٨)، وعددها (١٥) عبارة، وتكشف مضامين هذه العبارات عن: (الأفعال التي يقوم بها الطالب والتي تعوق أدائه، كخلق مشكلات جسمية، والتركيز على العيوب الخلقية، والمرضية، من أجل المماطلة في أداء المهام، أو تركها، والقيام ببعض الأنشطة للهروب من المذاكرة وأداء التكليفات) ومن ثم أمكن تسمية هذا العامل ب (إعاقة الذات السلوكية).

كما تشبع على العامل الثاني العبارات (٢، ٤، ٥، ٦، ٨، ١٢، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٥، ٢٧)، وعددها (١١) عبارة، وتكشف مضامين هذه العبارات عن: وتشير إلى ادعاء الطالب للأمراض أو المشاعر السلبية كالقلق، والمزاج السيء، وإلقاء اللوم على تلك الأحداث والمشاعر السلبية في أنها السبب في الحصول على درجات منخفضة، أو عدم القدرة على أداء التكليفات الدراسية، ومن ثم أمكن تسمية هذا العامل ب (إعاقة الذات المزعومة أو المفترضة).

ثانياً: ثبات المقياس: Reliability

تم حساب معامل ثبات مقياس الإدمان الرقمي باستخدام طريقة ألفا كرونباك

جدول(١٤) معامل ثبات المقياس

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	إعاقة الذات السلوكية	0.854
٢	إعاقة الذات المزعومة	0.787
	المقياس ككل	0.895

وبلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٩٥) وهو معامل ثبات مرتفع يدعو إلى الثقة في صحة النتائج، كما أن معامل ثبات كل بعد من الأبعاد زاد على(٠,٧٨)، وهو معامل ثبات، مما يدعو إلى الثقة في صحة النتائج، وصلاحية استخدام المقياس.

وصف المقياس في صورته النهائية:

يتكون مقياس إعاقة الذات الأكاديمية من (٢٦) عبارة، تقيس بعدين، والجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس على أبعاده الفرعية:

جدول(١٥) توزيع عبارات مقياس (إعاقة الذات الأكاديمية) على أبعاده

م	البعد	عدد العبارات	أرقام العبارات
١.	**إعاقة الذات السلوكية**	١٥	١، ٣، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٦
٢.	**إعاقة الذات المزعومة**	١١	٢، ٤، ٥، ٦، ٨، ١٢، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٣، ٢٥
	المجموع	٢٦	٢٦

- **الإجراءات التنفيذية للبحث:**
- مراجعة الأطر النظرية والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث.
- إعداد أدوات البحث (مقياس التشوهات المعرفية، ومقياس الإدمان الرقمي، ومقياس إعاقة الذات الأكاديمية) وعرضها على السادة المحكمين.
- تطبيق أدوات البحث على العينة الاستطلاعية وحساب الصدق والثبات.
- تطبيق أدوات البحث على العينة الأساسية عبر جوجل فورم من خلال الرابط التالي: https://forms.gle/EmUrhqoPcHxBrjKm6
- جميع البيانات وتبويبها وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
- التوصل إلى نتائج البحث، ومناقشتها، وتفسيرها، وكتابة التوصيات والبحوث المقترحة.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الفرضين الأول والثاني:

ينص الفرض الأول على أنه: "لا توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر".

وينص الفرض الثاني على أنه: "لا توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر".

وللتحقق من صحة هذين الفرضين استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، لحساب الارتباط بين درجات التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي، وبين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٦) مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي، وبين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات الأكاديمية (ن = ٥٦٥)

المتغيرات	الإدمان الرقمي						إعاقة الذات الأكاديمية		
	الانسحاب	فقدان السيطرة	ضعف الثقة في النفس	التحمل	الانتكاسة	الدرجة الكلية	إعاقة الذات السلوكية	إعاقة الذات المزعومة	الدرجة الكلية
التفكير الثنائي	.315**	.315**	.369**	.347**	.302**	.381**	.393**	.319**	.393**
التعميم الزائد	.351**	.321**	.372**	.361**	.325**	.396**	.405**	.390**	.431**
التجريد الانتقائي	.330**	.373**	.341**	.344**	.334**	.394**	.464**	.456**	.498**
التهوين والتهويل	.305**	.263**	.340**	.358**	.277**	.352**	.399**	.347**	.409**
عبارات الوجوب	-.217**	-.180**	-.287**	-.085*	-.115**	-.205**	-.179**	.043	-.098*
لوم الذات	.513**	.462**	.501**	.453**	.439**	.542**	.562**	.478**	.571**
الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية	.419**	.406**	.420**	.465**	.409**	.484**	.534**	.539**	.579**

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥

وباستقراء نتائج جدول (١٦) يتضح أنه توجد معاملات ارتباط موجبة، ودال إحصائيًا، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين (التشوهات المعرفية في الأبعاد والدرجة الكلية)، و (الإدمان الرقمي في الأبعاد والدرجة الكلية)، وبين التشوهات المعرفية في الأبعاد والدرجة الكلية وإعاقة الذات الأكاديمية في الأبعاد والدرجة الكلية، باستثناء بعد (عبارات الوجوب) فكان الارتباط بينه وبين كل من (الإدمان الرقمي، وإعاقة الذات الأكاديمية في الأبعاد والدرجة الكلية لكل منهما) سالبًا ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ولم يكن الارتباط دال بينه وبين بعد (إعاقة الذات المزعومة) أحد أبعاد إعاقة الذات الأكاديمية.

ومن ثم يتم رفض الفرض الصفري الأول، وقبول الفرص البديل: والذي نص على: "توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر".

كما يتم رفض الفرض الصفري الثاني، وقبول الفرص البديل: والذي نص على: "توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر".

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الآتي:

أن هذه النتيجة منطقية، حيث إن كل من التشوهات المعرفية وإدمان الإنترنت وإعاقة الذات الأكاديمية كلها متغيرات سلبية، ومن الطبيعي أن يكون بينها علاقة موجبة ودالة إحصائيًا، كما أن هذه النتيجة تتوافق مع نظرية العلاج المعرفي السلوكي، والتي تفترض أن أفكار الفرد تلعب دورًا كبيرًا في مشاعره، وتصرفاته وسلوكه، واضطراباته الانفعالية والسلوكية والنفسية، وأنه من الصعوبة بمكان الفصل بين جوانب التفكير والانفعالات والسلوك (عبد الرحمن، ٢٠١٥).

كما أن طلاب الجامعة ذوي التشوهات المعرفية يغلب عليهم القلق، والتوتر، ويبحثون عن ملجأ يقضون فيه أوقاتهم، ومن ثم يلجئون إلى الأجهزة الرقمية باعتبارها أصبحت وسيلة متاحة، وسهلة الوصول، فيقضون عليها أوقاتهم، بشكل يصعب التحكم فيه، وهو ما يطلق عليه الإدمان الرقمي.

بالإضافة إلى أن هؤلاء الطلاب ذوي التشوهات المعرفية يتعرضون للعديد من المشكلات على مستوى العلاقات الاجتماعية، وتجنب الآخرين، والخوف من التواصل الاجتماعي، والشعور بالوحدة، ومن ثم ينخرطون في إدمان الأجهزة الرقمية والإنترنت، من أجل إنشاء علاقات اجتماعية، والتغلب على ما يوجههم من مشكلات شخصية واجتماعية، فيقعون ضحية الإدمان الرقمي، ومن ثم كانت هناك علاقة دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث Kalkan (2012) والتي أظهرت وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية بأبعادها وإدمان الإنترنت لدى طلاب الجامعة، وأنه يمكن التنبؤ من التشوهات المعرفية بإدمان الإنترنت.

وكذلك نتائج بحث عبد الواحد وحسانين (٢٠٢١) والتي أظهرت وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية وإدمان الإنترنت، وأنه يمكن التنبؤ بإدمان الإنترنت من خلال التشوهات المعرفية.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة وادلة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات الأكاديمية، حيث إن طلاب الجامعة عمومًا بحكم المرحلة العمرية والتعليمية التي يمرون

بها، وما يواجهون من تحديات، وانتشار مواقع الإنترنت، وما يُنشر عليها من أخبار مكذوبة، وأفكار غير الصحيحة، فإن هؤلاء الطلاب يعانون من تشوهات معرفية، وتلك التشوهات المعرفية تؤثر بالسلب على الفرد، وعلى تقديره لذاته، ورؤيته لصورته الذاتية أمام نفسه وأمام الآخرين، مما يدفعه إلى اتباع أساليب واستراتيجيات دفاعية تمنحه الفرصة للحفاظ على تقديره لذاته، وتعد إعاقة الذات الأكاديمية إحدى تلك والاستراتيجيات التي يستخدمها طلاب الجامعة للحفاظ على رؤية إيجابية لذواتهم، وتقدير ذات مرتفع.

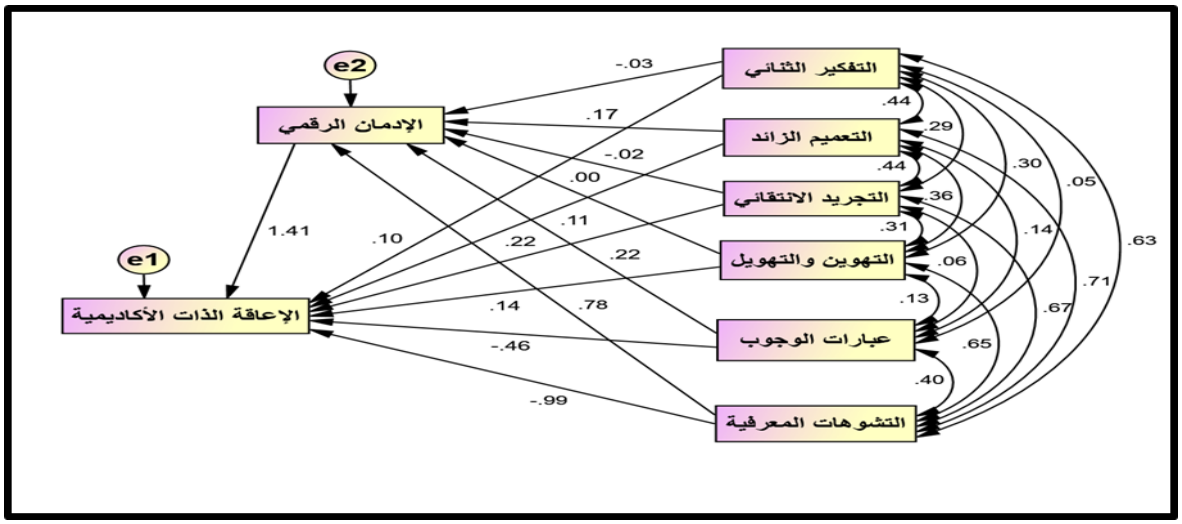
وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه بحث Yavuzer (2015) من وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات، وأنه يمكن التنبؤ من خلال أبعاد التشوهات المعرفية (النقد الذاتي، واليأس، ولوم الذات، والانشغال بالخطر) بإعاقة الذات، وأن الأفراد الذين يعانون من مستوى مرتفع من التشوهات المعرفية لديهم مستوى مرتفع أيضًا من إعاقة الذات.

وما أشارت إليه نتائج بحث Abdelwahed and Almasary (2022) والتي أظهرت وجود ارتباطات دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية، وإعاقة الذات، والتشاؤم الدفاعي لدى طلاب الجامعة.

نتائج الفرض الثالث:

ينص على أنه: "لا توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين أبعاد التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض اقترح الباحث نموذج لتحليل المسار يفسر العلاقات بين متغيرات البحث؛ في ضوء ما تم الاطلاع عليه من بحوث سابقة، وبناءً على ما سبق تم إجراء تحليل المسار على عينة البحث الأساسية والشكل (٤)، يوضح نموذج تحليل المسار المستخرج للعلاقات بين متغيرات البحث.



شكل (٤) نموذج تحليل المسار المستخرج للعلاقات بين متغيرات البحث

كما يوضح الجدول (١٧) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المستخرج

جدول (١٧) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية df (CMIN)	١.٢١٤	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	٠.٠٧٠	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠.٩٦٤	٠ إلى ١	مقبول
٤	حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠.٩٤٢	٠ إلى ١	مقبول
٥	المطابقة المعياري (NFI)	٠.٩٧٩	٠ إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠.٩٣٥	٠ إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠.٩٧٨	٠ إلى ١	مقبول
٨	توكر لويس (TLI)	٠.٩٠٧	٠ إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠.٩٨٧	٠ إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠.٠٤٢	٠,٠٥ فأقل أو ٠,٠٨فأقل	مقبول

يتضح من الجدول (١٧) أن جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح جاءت في المدى المقبول، ووفقًا لما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه "توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات

المختلفة بين التشوهات المعرفية في الدرجة الكلية والأبعاد والإدمان الرقمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر".

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

أن الباحث انطلق في اقتراح النموذج من نتائج البحوث السابقة، والتي أظهرت وجود علاقات بين كل متغيرين من متغيرات البحث، ومن البحوث التي أشارت إلى وجود ارتباط بين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات الأكاديمية بحوث: (Kapikiran, 2012; Yavuzer, 2015; Abdelwahed & Almasary, 2022)؛ ومن البحوث التي أظهرت علاقة الإدمان الرقمي بإعاقة الذات الأكاديمية بحوث: (Živković, 2021; Izadpanah & Charmi, 2022; Erim & Ozturk, 2022)؛ وأما علاقة التشوهات المعرفية بالإدمان الرقمي أظهرتها بحوث: (Çelik & Odacı, 2013; Li & Wang, 2013; Özparlak & Karakaya, 2022)؛ حيث تم التثبت من خلال نتائج تحليل المسار، فلقد جاءت قيم مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح كلها في المدى المقبول، ومن ثم حظي النموذج المقترح بتأييد.

نتائج الفرض الرابع:

ينص على أنه "لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتشوهات المعرفية في إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها. ويوضح الجدول (١٨) المسارات المباشرة بين أبعاد التشوهات المعرفية في إعاقة الذات الأكاديمية المتضمنة بنموذج تحليل المسار:

جدول (١٨)

المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للتشوهات المعرفية في إعاقة الذات الأكاديمية

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى					
التفكير الثنائي	إعاقة الذات الأكاديمية	.101	.503	.204	2.469	.014
التعميم الزائد	إعاقة الذات	.109	.573	.263	2.181	.029

	الأكاديمية					
التجريد الانتقائي	إعاقة الذات الأكاديمية	.223	1.000			
التهوين والتهويل	إعاقة الذات الأكاديمية	.141	.697	.206	3.376	***
عبارات الوجوب	إعاقة الذات الأكاديمية	.463	1.854	.190	-9.765	***
التشوهات المعرفية	إعاقة الذات الأكاديمية	.٩٩٠	1.214	.153	-7.914	***

*القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠.٠٠١

يتضح من الجدول (١٨) أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)، وكان التأثير موجب ودال إحصائيًا لأبعاد التشوهات المعرفية ودرجتها الكلية في إعاقة الذات الأكاديمية وبناءً على ما سبق فإنه يتم قبول الفرض البديل أي أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتشوهات المعرفية بأبعادها ودرجتها الكلية في إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر".

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يلي:

أن التشوهات المعرفية تؤدي إلى أن يسلك الطالب سلوك إعاقة الذات الأكاديمية، حيث إن التشوهات المعرفية تجعل الطالب يركز على السلبيات، ويضخمها، ويستجيب للأحداث استجابات غير منطقية، ويصدر أحكام سلبية، وبالتالي ينظر إلى المهام الأكاديمية والتكليفات الدراسية نظرة غير واقعية، مما يجعله يخفق في أدائها، ولكي يحافظ على تقديره لذاته، ونظرته الإيجابية لنفسه فإنه يلجأ إلى إعاقة الذات الأكاديمية كمصدر حماية، فيبرر هذا الإخفاق بسلوكيات أو افتراضات مزعومة، أو ادعاءات تجعل مصدر هذا الإخفاق خارجًا عن ذاته، وبعيدًا عن تقصيره.

والتشوهات المعرفية تجعل الفرد ينظر إلى المواقف والأحداث من خلال نفق خاص به، فيبدأ في تجميع الأحداث السلبية حول الموقف، ويتجاهل الخبرات الإيجابية، فتزداد مخاوفه، وتوتره، ومن ثم ينعكس ذلك على أدائه، فينخفض، وتقل مهارته، وبالتالي يظهر لديه إعاقة الذات الأكاديمية.

والطالب الذي يعاني من التشوهات المعرفية يُهوّل ويبالغ في المهام الأكاديمية، كما يهول من السلبيات، ويؤكد دائمًا على صعوبة المهام، واحتمالات الإخفاق في المهمة، وكذلك يهوّن من قدراته، ويقلل من ذاته، مما يعمل على إيجاد عوائق في سبيل أداء هذه المهام، ويعوق تحقيقها، وهذه من سمات الفرد الذي يتصف بإعاقة الذات الأكاديمية.

وفي سياق متصل فإن الأفكار المغلوطة تدعم الإحساس بالفشل، والإخفاق في أداء المهام، وتنمي لدى الفرد أساليب دفاعية لحماية ذاته منها إعاقة الذات الأكاديمية، وقد يتعرض الفرد للإخفاق في أداء بعض المهام، فتسيطر عليه أفكارًا مغلوطة تجعله يطلق أحكامًا غير واقعية وغير منطقية على غيرها من المهام، ومن ثم يظهر إخفاقه في أدائه، ثم يبحث عن حيلة دفاعية حتى لا يكون الإخفاق منه هوا، وإنما لصعوبة المهمة، أو أي أحداث أخرى خارجة عن ذاته.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث Yavuzer (2015) والتي أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات، وكذلك بحث Abdelwahed and Almasary (2022) والذي أظهر وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات والتشاؤم الدفاعي لدى طلاب الجامعة.

نتائج الفرض الخامس:

ينص على أنه "لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للإدمان الرقمي في إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها. ويوضح الجدول (١٩) المسارات المباشرة للإدمان الرقمي في إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر المتضمنة بنموذج تحليل المسار:

جدول (١٩) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للإدمان الرقمي في إعاقة الذات الأكاديمية

المتغيرات واتجاه التأثير من ⟵ إلى	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة

الإدمان الرقمي	إعاقة الذات الأكاديمية	1.414	1.236	.119	10.408	***

***القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠.٠٠١**

يتضح من الجدول (١٩) أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)، وكان التأثير موجب ودال إحصائيًا للإدمان الرقمي في إعاقة الذات الأكاديمية وبناءً على ما سبق فإنه يتم قبول الفرض البديل أي أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للإدمان الرقمي في إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر".

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما يلي:

أن تأثير الإدمان الرقمي في إعاقة الذات الأكاديمية يتوافق مع العقل والمنطق، بل إن هذا التأثير يكون على مجمل حياة الطالب، حيث إن الطالب الذي يعاني من الإدمان الرقمي، ويقضي معظم وقته أمام الأجهزة الرقمية، يقضي وقته فيما لا يفيد، وتنخفض دافعيته للأداء، ويقل الوقت الذي يقضيه في المذاكرة، وبالتالي ينخفض مستواه، وتضعف مهارته، ويبحث عن سبل وحيل دفاعية يبرر من خلالها إخفاقه الأكاديمي، ويحافظ بها على نظرته لذاته.

وفي سياق متصل فإن الإدمان الرقمي يجعل الطالب مضطرب السلوك، فاقد السيطرة على تصرفاته، ضعيف القدرة على اتخاذ القرارات، بالإضافة إلى أن الإدمان الرقمي يضعف من قدرته على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة، ومن قدرته على الاتصال والتواصل، وانخفاض الرضا الأكاديمي، كما يعوق تقدمه الدراسي، ويؤثر بشكل سلبي على أدائه الأكاديمي، ومن ثم يظهر إعاقة الذات الأكاديمية كاستراتيجية دفاعية للخروج من لوم الآخرين، أو لوم الذات.

ومن ثم فالإدمان أيّا كان نوعه شرٌ كله، وتأثيراته سلبية، على مجمل حياة الإنسان، لاسيما طلاب الجامعة، والإدمان الرقمي نوع حديث على غرار إدمان المخدرات، وإدمان المقامرة، وغيرها من أنواع الإدمان الأخرى، هذا النوع يرتبط بالتطور التكنولوجي، والاستخدام السيء لأجهزته الحديثة، وهذا النوع من الإدمان قد يكون معروفة أسبابه، أو غير معروفة، إلا أنه يجعل الطالب يترك مهامه، ومذاكرته، وينعزل علن المحيطين، ويندمج في بيئة إلكترونية يهرب إليها، ويقضي فيها معظم وقته، وتسيطر على كل أحاسيسه، وتتحكم في ذاته، ويكون

لحياته الأكاديمية النصيب الأكبر من ذلك التأثير، فيفشل في دراسته، ويبدأ في البحث عن أساليب دفاعية يبرر بها فشله.

وأشارت العديد من البحوث إلى التأثير السلبي للإدمان الرقمي على مجمل حياة الطلاب، حيث توصل بحث Kuss and Griffiths (2012) إلى أن الإدمان الرقمي يرتبط بالكثير من العواقب السلبية، والتي منها: ضعف الأداء الأكاديمي، والانطواء، والعزلة الاجتماعية، والضيق النفسي، كما توصل بحث Wang et al. (2021) إلى أن إدمان الإنترنت يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتوصل بحث Akin and Iskender (2019) إلى أن الإدمان الرقمي يرتبط ارتباط سلبي بالمرونة الأكاديمية، ويرتبط ارتباط إيجابي بالتسويف الأكاديمي.

نتائج الفرض السادس:

ينص على أنه: "لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتشوهات المعرفية في الإدمان الرقمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها. ويوضح الجدول (٢٠) المسارات المباشرة للتشوهات المعرفية في الإدمان الرقمي المتضمنة بنموذج تحليل المسار:

جدول (٢٠) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للتشوهات المعرفية في الإدمان الرقمي

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار	معاملات الانحدار	الخطأ	القيمة	مستوى
من	إلى	المعيارية	اللامعيارية	المعياري	الحرجة	الدلالة
التفكير الثنائي	الإدمان الرقمي	-.026	.146	.070	2.101	.036
التعميم الزائد	الإدمان الرقمي	.167	1.000			
التجريد الانتقائي	الإدمان الرقمي	-.003	.016	.071	.224	.822
التهوين والتهويل	الإدمان الرقمي	-.018	.090	.066	1.362	.173
عبارات الوجوب	الإدمان الرقمي	.218	1.000			
التشوهات المعرفية	الإدمان الرقمي	.776	1.088	.028	39.465	***

*القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠.٠٠١

يتضح من الجدول (٢٠) أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)، وكان التأثير موجب ودال إحصائيًا للتشوهات المعرفية بأبعادها ودرجتها الكلية في الإدمان الرقمي عدا بعد التجريد الانتقائي والتهوين والتهويل وبناءً على ما سبق فإنه يتم قبول الفرض البديل أي أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتشوهات المعرفية في الإدمان الرقمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر".

ويمكن تفسير ذلك من خلال الآتي:

أن التشوهات المعرفية قد تكون سببًا في الإدمان الرقمي، كما أشار إلي ذلك Çelik & Odacı (2013)، حيث يعاني الفرد صاحب التشوهات المعرفية من تقييمات غير واقعية للذات وللعالم من حوله، وتغلب عليه أفكار تلقائية سلبية، وتحيزات معرفية، كما تؤثر التشوهات المعرفية في كل جوانب شخصيته، الحالية والمستقبلية، ومن ثم يبحث الفرد عن مكان آمن بالنسبة له يقضي فيه وقته، ويهرب فيه من عالمه الواقعي، ويتغلب من خلاله على آلامه، فيصبح ضحية الإدمان الرقمي دون أن يشعر.

بالإضافة إلى أن التشوهات المعرفية المتعلقة بإدراكات الطالب لنفسه وقدراته، والأفكار الخاطئة، وغير المنطقية التي يبنيها الفرد على تعميمات وتوقعات ذاتية غير منطقية، وظنية، وعلى التنبؤ والتهويل والمبالغة، وتتسم بعدم موضوعيتها، تؤدي إلى الإدمان الرقمي، والذي بدوره يجعل الطالب يشعر بالتكيف غير الفعال، والقلق، وخطر الوحدة، وخطر الانتحار، والعزلة الاجتماعية، والأرق، والعلاقات الأسرية المتقطعة.

وأسفرت نتائج العديد من البحوث عن وجود ارتباط بين التشوهات المعرفية والإدمان الرقمي، كما في بحوث كل من: (Kalkan, 2012; Çelik & Odacı, 2013; Kuzucu et al., 2020).

نتائج الفرض السابع:

ينص على أنه "يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للتشوهات المعرفية في إعاقة الذات الأكاديمية من خلال الإدمان الرقمي كمتغير وسيط لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات غير المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، ويوضح الجدول (٢١) المسارات غير المباشرة بين للتشوهات المعرفية في إعاقة الذات الأكاديمية من خلال الإدمان الرقمي كمتغير وسيط بنموذج تحليل المسار:

جدول (٢١) المسارات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للتشوهات المعرفية في إعاقة الذات الأكاديمية من خلال الإدمان الرقمي كمتغير وسيط

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	حدود الثقة		P
من	إلى			Lower	Upper	
التشوهات المعرفية	إعاقة الذات الأكاديمية	1.028	1.707	1.368	.733	***

*القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠.٠٠١

يتضح من الجدول (٢١) أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وكان التأثير غير المباشر موجب ودال إحصائيًا للتشوهات المعرفية في إعاقة الذات الأكاديمية من خلال الإدمان الرقمي كمتغير وسيط لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، ويُلاحظ أن قيمتا حدود الثقة كلاهما موجبتين، وهذا يؤكد على الدلالة المعنوية الإحصائية؛ وبناءً على ما سبق فإنه يتم قبول الفرض البديل، أي أنه "يوجد تأثير غير مباشر ودال إحصائيًا للتشوهات المعرفية في إعاقة الذات الأكاديمية من خلال الإدمان الرقمي كمتغير وسيط لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر".

ويمكن للباحث تفسير هذه النتيجة من خلال ما يلي:

حيث إن الطالب الذي يعاني من التشوهات المعرفية ينظر إلى المهام بشكل غير واقعي، فيهول من حجمها، ويضخم من حجم الصعوبات المرتبطة بها، ويقلل من قدراته ومهاراته، فيهمل في أداء واجباته، ويخفق في إنجاز ما يكلف به من مهام أكاديمية، فيبحث عن مكان يقضي فيه وقته، ويعوض فيه ما يشعر من قصور، فيلجأ إلى المواقع الرقمية، والأجهزة الإلكترونية يقضي عليها وقته بالساعات، ويترك واجباته ومهامه الأكاديمية حتى يتضح إخفاقه للجميع، فيبدأ في البحث عن حيل دفاعية تحميه من نظرة الآخرين له، ومن نظرته هو لذاته، فيلجأ إلى إعاقة الذات الأكاديمية.

وكما أن التشوهات المعرفية تمثل مصدر حزن وكآبة للفرد، نتيجة ما يعانيه من أفكار مغلوطة، والنظر إلى الآخرين نظرة سلبية، والشعور الدائم بالذنب، والندم، وتحمل النفس فوق طاقتها، فيبحث عن متنفس يخفف من خلاله درجة الحزن والكآبة التي يشعر بها، فيجد الأنظمة الرقمية سهلة الوصول، كما يجد فيها ما يعوضه عن التفاعل الاجتماعية، والتواصل مع الآخرين، فينهمك فيها، إلى أن يصل إلى إدمانها، ولا يستطيع التحكم في وقته، ولا سلوكياته، وبالتالي يهمل واجباته، ومذاكرته، ويتعرض للفشل، ويبدأ في التبرير من خلال اتباع استراتيجية إعاقة الذات الأكاديمية كاستراتيجية دفاعية تحميه من ذاته، ومن هجوم الآخرين حسب قناعته.

ووفقًا للنظرية المعرفية فإن ذوي التشوهات المعرفية يعانون من انخفاض الكفاءة الذاتية، والاجتماعية، ولديهم تقدير ذات سلبي، ومن ثم لا يشعرون بالتقدير والاحترام إلا على الأجهزة الرقمية، والإنترنت، ويشعرون بأنه المكان الوحيد والآمن لقضاء الوقت، فهؤلاء لديهم رؤية ذات سلبية لأنفسهم، ويفضلون المشاركة في أنشطة الإنترنت، لأنهم يرونها تمثل لهم تهديدًا أقل من التفاعل المباشر، ومن المعروف أنه كلما زاد الوقت الذي يقضيه الطالب على الإنترنت، وعلى الأجهزة الرقمية كلما أثر ذلك بالسلب على تحصيله، ونجاحه، وقلل من فرص إنجازه لمهامه، فيقع ضحية للإخفاق بسبب الإنترنت، فيلجأ إلى الحيل الدفاعية ومنها إعاقة الذات الأكاديمية، وبالتالي يقع الإدمان الرقمي كمتغير وسيط بين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

وتوصلت نتائج بحث kalkan (2012) إلى أن التشوهات المعرفية تتنبأ بالاستخدام المثير للمشاكل للإنترنت بدرجة مهمة، وكذلك توصلت نتائج بحث Celik & Odac (2013) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية وإدمان الإنترنت، وأيضًا أظهرت نتائج بحث Li and Wang (2013) أن للتشوهات المعرفية دور فعال في التنبؤ بإدمان الإنترنت، كما توصلت نتائج بحث Usen et al. (2016) إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية والتحصيل.

وكذلك توصلت نتائج بحث حسن وسالم (٢٠٢١) إلى وجود تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائيًا لأبعاد التشوهات المعرفية (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتهوين) في الإعاقة الذاتية، كما يوجد تأثير سالب ودال إحصائيًا لأبعاد التشوهات المعرفية

في التحصيل الدراسي، وأن الإعاقة الذاتية تتوسط بشكل جزئي بين التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة كمتغيرات مستقلة والإرجاء الأكاديمي، والتحصيل الدراسي كمتغيرين تابعين.

وفي سياق متصل أشارت نتائج بحث المعلا والعظامات (٢٠٢١) إلى أن التشوهات المعرفية ساهمت في تفسير ما نسبته (١٤.١٪) من إعاقة الذات، وأنه يمكن التنبؤ بإعاقة الذات من خلال التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة؛ وبحث Živković (2021) الذي أظهرت نتائجه أن الإعاقة الذاتية تتنبأ بإدمان مواقع التواصل الاجتماعي، وأن الإعاقة الذاتية تعد مؤشرًا أفضل للتنبؤ بإدمان وسائل التواصل الاجتماعي.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- توجيه المسئولين عن التعليم الجامعي والقائمين عليه إلى تهيئة بيئة تعليمية جذابة، تساعد الطلاب على التغلب على إعاقة الذات الأكاديمية.
- الاهتمام بأفكار الطلاب، وتعديلها، والتعرف من قبل أعضاء هيئة التدريس على طرق تفكير طلابهم، والحرص على تصحيحها، حتى يتخرج طالب الجامعة معتدل الفكر، صحيح المعتقد.
- توعية طلاب الجامعة بخطورة الإدمان الرقمي، وإمدادهم بإجراءات عملية للتغلب عليه، والتحرر من آثاره المدمرة على الفرد والمجتمع.
- الاهتمام بالإرشاد الأكاديمي والنفسي، والريادة الطلابية، وتفعيل دورها في مساعدة الطلاب، وتقديم الدعم اللازم لهم، من أجل التغلب على الاضطرابات السلوكية، والمشكلات النفس – اجتماعية، والتحرر من الأفكار اللاعقلانية.
- عقد دورات وورش عمل بشكل دوري لإكساب الطلاب الأفكار المعتدلة، وتصحيح أخطاءهم، وتوجيههم إلى بذل أقصى جهدهم في أداء مهامهم الأكاديمية، وإلى اكتشاف قدراتهم الكامنة، والاستفادة منها فيما يفيد.
- توجيه أعضاء هيئة التدريس إلى استخدام طرق تدريس حديثة تشجع الطلاب، وتحفزهم، وترفع عنهم التوتر، والقلق، وتشعرهم بأهمية التعليم، وبقدرتهم على اكتساب الأفكار والمعلومات، وأن المهام التعليمية في متناول قدراتهم، وأنهم يستطيعون التعلم.

- تنمية العلاقات الاجتماعية الحقيقية، والتفاعل الاجتماعية بين الطلاب، وتوجيههم إلى التواصل الحي، والاتصال بالآخرين، من أجل التغلب على مسببات الإدمان الرقمي.
- توجيه المرشدين التربويين بالجامعات إلى التعرف على مسببات الإدمان الرقمي، ومعالجتها لدى الطلاب، حتى لا تتفاقم آثارها المدمرة، ويستحيل معها العلاج.

مقترحات البحث:

من خلال ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن اقتراح البحوث التالية:

- فعالية برنامج تدريبي قائم على خفض التشوهات المعرفية في الحد من إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
- فعالية برنامج معرفي سلوكي في الحد من التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة.
- أثر التدريب على خفض التشوهات المعرفية في الحد من الإدمان الرقمي لدى طلاب الجامعة.
- نمذجة العلاقات السببية بين التشوهات المعرفية والتنمر الإلكتروني وكفاءة الذات السيبرانية لدى طلاب الجامعة.
- فعالية برنامج قائم على خفض التشوهات المعرفية في تنمية العلاقات الاجتماعية السيبرانية والإدراك الذاتي السيبراني لدى طلاب الجامعة.

المراجع:

الجبوري، علي محمود، وحافظ، ارتقاء يحيى. (٢٠١٩). التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، ١٩(٢)، ٢١- ٣٤.

حسن، دلفين، وزحيلي، غسان. (٢٠٢١). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من طلبة كليتي العلوم والتربية في جامعة دمشق. مجلة جامعة البعث، كلية التربية جامعة دمشق، ٤٣(٣٧)، ٨٩- ١٣٠.

حسن، سيد محمدى صميده وسالم، رانيا محمد سالم. (٢٠٢١). نمذجة العلاقات بين التشوهات المعرفية والإعاقة الذاتية والإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية. بنها، ٣٢(١٢٨)، ٥٨٣- ٦٥٨.*

عبد الرحمن، محمد السيد. (٢٠١٥). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد الواحد، إبراهيم سيد، وحسانين، السيد الشبراوي. (٢٠٢١). التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بكل من القلق الاجتماعي وإدمان الإنترنت. مجلة التربية، كلية التربية جامعة الأزهر، ١(١٨٩)، ١- ٥٠.

المعلا، نظمي حسين، و العظامات، عمر عطا الله علي. (٢٠٢١). القدرة التنبؤية للتشوهات المعرفية بإعاقة الذات لدى طلبة جامعة آل البيت. دراسات في التعليم العالي، (١٩)، ٢٤- ٥٢.

Abdelwahed, F., & Almasary, F. (2022). Modeling the Causal Relationships among Cognitive Distortions, Self-Handicapping and Defensive Pessimism for Helwan University Students. *Educational magazine of the Faculty of Education in Sohag*, *95*(95), 397-478.

Ahmet, A. K. I. N. (2010). Self-compassion and interpersonal cognitive distortions. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(39), 1-9.

Akin, A., & Iskender, M. (2019). The relationship between academic resilience, internet addiction and academic procrastination in university students. *Journal of Education and Learning*, *8*(2), 53-64

Aydın, A., & Akgün, B. M. (2022). Interpersonal cognitive distortions and family role performances in spouses during COVID-19 pandemic process in Turkey. *Perspectives in psychiatric care*, *58*(1), 189.

Çelik, Ç. B., & Odacı, H. (2013). The relationship between problematic internet use and interpersonal cognitive distortions and life satisfaction in university students. *Children and Youth Services Review*, 35(3), 505–508

Chorba, K., Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2012). Individual Differences in Academic Identity and Self-Handicapping in Undergraduate College Students. Individual Differences Research, 10(2).

Covin, R., Dozois, D. J., Ogniewicz, A., & Seeds, P. M. (2011). Measuring cognitive errors: Initial development of the Cognitive Distortions Scale (CDS). International journal of cognitive therapy, 4(3), 297-322.

Erim, O. S., & Ozturk, E. (2022). The Relationship Between Game Addiction and Self-Handicapping, Anxiety Sensitivity, and Alexithymia Among University Students. ADDICTA: The Turkish Journal on Addictions, 9(2), 151-158.

Floros, G., Paradisioti, A., Hadjimarcou, M., Mappouras, D. G., Karkanioti, O., & Siomos, K. (2015). Adolescent online gambling in Cyprus: Associated school performance and psychopathology. Journal of Gambling Studies, 31(2), 367–384.

Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. British Journal of Educational Psychology, 81(2), 207-222.

Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Measuring self-serving cognitive distortions: A meta-analysis of the psychometric properties of the How I Think Questionnaire (HIT). European Journal of Developmental Psychology, 10(4), 510-517.

Goodie, A. S., & Fortune, E. E. (2013). Measuring cognitive distortions in pathological gambling: review and meta-analyses. Psychology of addictive behaviors, 27(3), 730.

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

Izadpanah, S., & Charmi, M. (2022). The effect of social networks on academic self-handicapping with the mediating role of self-regulatory learning strategies and academic achievement among EFL students. Frontiers in Psychology, 13, 987381.

Jiang, J., Phalp, K. T., & Ali, R. (2015). Digital addiction: Gamification for precautionary and recovery requirements. Available at: https://2u.pw/vOK9XGdu

Kalkan, M. (2012). Predictiveness of interpersonal cognitive distortions on university students' problematic Internet use. Children and Youth Services Review, 34(7), 1305-1308.

Kapikiran, S. (2012). Achievement Goal Orientations and Self Handicapping as Mediator and Moderator of the Relationship between Intrinsic Achievement Motivation and Negative Automatic Thoughts in Adolescence Students. Educational sciences: theory and practice, 12(2), 705-711.

Kaviani, F., Robards, B., Young, K. L., & Koppel, S. (2020). Nomophobia: is the fear of being without a smartphone associated with problematic use?. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(17), 6024.

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2012). Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. International Journal of Mental Health and Addiction, 10(2), 278-296

Kuzucu, Y., Sarıot Ertürk, Ö., Şimşek, Ö. F., & Gökdaş, İ. (2020). Cognitive distortions and problematic internet use connection: Examining the mediator roles of loneliness and social anxiety by partialling out the effects of social desirability. Journal of Evidence-Based Psychotherapies, 20(1), 51–76.

Li, H., & Wang, S. (2013). The role of cognitive distortion in online game addiction among Chinese adolescents. Children and youth services review, 35(9), 1468-1475.

Mahato, D., Gayen, P., & Mahato, R. C. (2023). Relationship between academic resilience and internet addiction of undergraduate students of Purulia district of West Bengal: A study. EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR), 9(3), 103-106.

Mhaidat, F., & ALharbi, B. H. (2016). The Impact of Correcting Cognitive Distortions in Reducing Depression and the Sense of Insecurity among a Sample of Female Refugee Adolescents. Contemporary Issues in Education Research, 9(4), 159-166.

Özparlak, A., & Karakaya, D. (2022). The associations of cognitive distortions with internet addiction and internet activities in adolescents: A cross-sectional study. Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 35(4), 322-330.

Rahama Rahim, M. S. M., Omey, N. N., & Zaman, M. (2020). A Comparative Exploration of Smartphone and Internet Addiction on Cognitive Distortion among Urban and Rural Students. Bangladesh Journal of Psychology, 23, 115-134.

Rnic, K., Dozois, D. J., & Martin, R. A. (2016). Cognitive distortions, humor styles, and depression. Europe's journal of psychology, 12(3), 348.

Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., & Wirthwein, L. (2022). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, *114*(3), 576.

Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of educational psychology*, *106*(3), 744.

Selvaratnam, N. D., Keat, O. B., & Tham, J. (2023). Conversational difficulties, cognitive distortions, and leadership efficacy of minority students in Sri Lankan public universities. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, *6*(10s), 395-408.

Şimşek, O. M., Koçak, O., & Younis, M. Z. (2021). The impact of interpersonal cognitive distortions on satisfaction with life and the mediating role of loneliness. *Sustainability*, *13*(16), 9293.

Usen, S. A., Eneh, G. A., & Udom, I. E. (2016). Cognitive Distortion as Predictor of In-School Adolescents' Depressive Symptoms and Academic Performance in South-South, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, *7*(17), 23-27.

Wang, H., Zhou, X., Lu, C., Wu, J., Deng, X., Hong, L., & Xu, S. (2021). Internet addiction and academic achievement among Chinese college students: A cross-sectional study. *BMC Psychiatry, 21*(1), 1-8

Wyse, M. N. O., Machado, D. P., & Frare, A. B. (2023). Self-handicapping and academic path of undergraduate Business students. *Revista Contabilidade & Finanças*, *34*, e1750.

Xin, M., Xing, J., Pengfei, W., Houru, L., Mengcheng, W., & Hong, Z. (2018). Online activities, prevalence of Internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China. *Addictive Behaviors Reports*, 7, 14–18.

Yavich, R., Davidovitch, N., & Frenkel, Z. (2019). Social Media and Loneliness--Forever Connected?. *Higher Education Studies*, *9*(2), 10-21.

Yavuzer, Y. (2015). Investigating the Relationship between Self-Handicapping Tendencies, Self-Esteem and Cognitive Distortions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *15*(4), 879-890.

Yazici-Celebi, G., Yilmaz, M., Karacoskun, M. E., & Sahin, A. I. (2024). Examination of the mediating role of attachment dimensions in the link between suicide probability and cognitive distortions about relationships in university students. *Journal of Education in Science Environment and Health*, *10*(1), 60-68.

Yeap, J. A., Ramayah, T., Kurnia, S., Abdul Halim, H., & Hazlina Ahmad, N. (2015). The Assessment Of Internet Addiction Among University Students: Some Findings From A Focus Group Study. *Tehnicki vjesnik/Technical Gazette*, *22*(1).

Yengin, D. (2019). Digital addiction as technology addiction. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, *9*(2), 130-144.

Yildirim, C., & Correia, A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in human behavior*, *49*, 130-137.

Young, K. S., & De Abreu, C. N. (Eds.). (2010). *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment*. John Wiley & Sons.

Zandi Payam, A., & Mirzaeidoostan, Z. (2019). Online game addiction relationship with cognitive distortion, parenting style, and narcissistic personality traits in students. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, *25*(1), 72-83.

Živković, P. (2021). Student Teachers'self-Handicapping And Social Media Addiction: Resilience In The Education Crisis. Faculty of Education in Jagodina, Department of Humanities and Social Sciences, DOI:10.46793/Uzdanica18.II.237Z, 237- 251.