التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة لكلا من التسويف الأكاديمي والاخفاق المعرفي على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية.

أ.م. د/علي صلاح عبد المحسن حسن
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
ومدير مركز الارشاد النفسي والتربوي
كلية التربية - جامعة أسيوط

د/ رحاب ممدوح سعد عبد الحميد
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة أسوان

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى معرفة التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة لكلاً من التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي (كمتغيرات مستقله) على التحصيل الدراسي (كمتغير تابع) لدى عينة من طلاب كلية التربية، وذلك من خلال نموذج مقترح افترض فيه الباحثان وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لكلاً من التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي على التحصيل الراسي، وكذلك الكشف عن مدى وجود تأثير معدل النوع (ذكور – إناث) والفرقة الدراسية (الأولى – الثانية) على تلك العلاقات بين متغيرات البحث الحالي، وتكونت عينه البحث الأساسية من (٦٠٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية، واشتملت أدوات البحث على مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس والإخفاق المعرفي وكلاهما من (إعداد الباحثان) وبعد تحليل البيانات إحصائياً باستخدام اسلوب تحليل المسار توصلت النتائج إلى : وجود مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين متغيرات البحث، وكذلك وجود تأثيرات سببية مباشرة دالة إحصائياً لكلاً من التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي على التحصيل الدراسي، ووجود تأثيرات سببية غير مباشرة دالة إحصائياً لكلاً من التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي على التحصيل الدراسي، لا يوجد تأثير دال احصائياً للنوع (ذكور – اناث) على النموذج المقترح لمتغيرات البحث، لا يوجد تأثير دال احصائياً للفرقة الدراسية (الأولى ، الثانية) علي النموذج المقترح لمتغيرات البحث.

الكلمات المفتاحية: التسويف الأكاديمي، الاخفاق المعرفي، التحصيل الدراسي، طلاب كلية التربية.

التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة لكلا من التسويف الأكاديمي والاخفاق المعرفي على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية.

أ.م. د/علي صلاح عبد المحسن حسن
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
ومدير مركز الارشاد النفسي والتربوي
كلية التربية - جامعة أسيوط

د/ رحاب ممدوح سعد عبد الحميد
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة أسوان

أولًا- مقدمة البحث:

تعد الحياة الجامعية بالنسبة للطلاب هي الفترة الزمنية التي يزداد فيها نشاطهم ومهامهم الأكاديمية وهي مرحلة يتغير فيها نمط حياتهم، إذ أن تكليف الطلاب بالواجبات اليومية والأسبوعية والامتحانات التحصيلية أحد المرتكزات العلمية لتعلم الطالب واكتسابهم الخبرة التعليمية المناسبة، وهذا قد يرهقهم ويشتتهم في بعض الأحيان، وأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية دراسة الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية التي تؤثر على أداء الطلاب وتحقيق أهدافهم الأكاديمية، وتقديم العديد من البرامج التربوية المناسبة التي تعزز من قدراتهم الأكاديمية وتجاوز العقبات التي تعيق تحصيلهم الدراسي، خاصة تلك العقبات المرتبطة بالجوانب المعرفية والنفسية.

وعلى الرغم من أن موضوع التحصيل الدراسي يُعد محورًا أساسيًا في علم النفس العام والتربوي، إلا أنه ما زال يحظى باهتمام مستمر في البحث والدراسة نظرًا لدوره الحاسم في تحسين العملية التعليمية للطلاب. فالتحصيل يمثل العنصر الأساسي الذي يدفع الطالب نحو البدء في التعلم والاستمرار فيه بفاعلية، مما يجعلها حجر الزاوية في مواجهة تحديات مثل التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي، وتوجيه الطلاب نحو تحقيق الأداء الأكاديمي المنشود.

والتسويف الأكاديمي academic procrastination عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية وتتبلور نتائجها في ميل الطالب لترك المهام الأكاديمية جانباً أو تجنب إكمالها، أو

تأجيلها لوقت آخر غير الوقت المفترض عليه أداؤها فيه وبدون أي أسباب قهرية (عبد السلام، ٢٠١٠)[١]

ويظهر التسويف في المجال الدراسي حينما يؤجل الطلبة بدون مبرر إتمام المهام الدراسية المطلوبة منهم حتى آخر لحظة ممكنة، ويعد التسويف سلوكاً غير تكيفياً بسبب آثاره السلبية، حيث تتجلى أشكال هذا السلوك في أن الطالب يرجئ أو يؤجل تنفيذ أعمال ومهام ضرورية لإنجاز أهدافه الدراسية. (الحجاج ،٢٠١٤)

ومن الملاحظ ان انخفاض تحصيل الكثير من التلاميذ والطلاب الذي قد لا يرجع بالضرورة الى ضعف قدراتهم العقلية أو قلة مستوى ذكائهم وإنما قد يرجع إلى إخفاقهم المعرفي وبالتالي قلة تكيفهم وتوافقهم مع المقررات الدراسية. فمحاولة الكشف عن العلاقة بين الإخفاق المعرفي للتلاميذ وتوافقهم الدراسي قد يساعد التلاميذ على تكوين اتجاهات ايجابية نحو المقررات الدراسية ويزيد من ثقة التلاميذ بقدراتهم ورضاهم عن مستواهم الدراسي ويقلل من الشعور بقلق الامتحان ورهبته ويكون التلميذ مستعد للامتحان في أي وقت وبالتالي يحقق طموحه ويصل لمراكز متقدمة بين زملائه ويتفوق دراسيا (بلبل وعليوه ، ٢٠١٩)

ومن الملاحظ ان انخفاض تحصيل الكثير من الطلاب قد لا يرجع بالضرورة الي ضعف قدراتهم العقلية أو قلة مستوى ذكائهم وإنما قد يرجع الي اخفاقهم المعرفي وبالتالي قلة تكيفهم مع المقررات الدراسية وعدم القدرة على الاستيعاب أو التحصيل الأكاديمي وربما يكون عائقا امام الطلاب على تفوقهم دراسيا في كافة المراحل التعليمية. (عبدالكريم ، ٢٠٢٤)

ثانياً- مشكلة البحث:

أوضحت العديد من الدراسات أن طلاب التعليم العالي قد يواجهون مشكلات متعددة تؤثر على أدائهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي، وتتفاوت هذه المشكلات في أسبابها بين عوامل ذاتية وأخرى بيئية، ومن أبرز هذه العوامل التسويف الأكاديمي، الذي يرتبط بتأجيل المهام الدراسية بشكل متكرر، مما يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، الذي يتمثل

[١] **يتم التوثيق في هذا البحث طبقا للجمعية الامريكية الإصدار السابع(APA7)**

في العجز عن تطبيق استراتيجيات فعّالة في التعلم والفهم. ويُعتقد أن هذه المشكلات تؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي بشكل مباشر أو غير مباشر، من خلال التأثير على الدافعية الذاتية والتنظيم الشخصي.

ويعد التسويف الأكاديمي مشكلة شائعة بين طلبة الجامعة، فيؤثر على العملية الأكاديمية بصورة عامة وعلى الطالب الجامعي بصورة خاصة، إذ يؤدي هذا السلوك إلى تدنى التحصيل الدراسي وثبوت العادات الدراسية السيئة فضلا عن تأجيل الامتحانات الدراسية وتراكم أعباء الدراسة (Dewitte & Schouwenburg ،2002).

وكذلك تشكل ظاهرة الإخفاق المعرفي مؤشرا على وجود خلل ما قد يكون متعلقاً بالطالب أثناء معالجة العمليات العقلية التي بواسطتها تستقبل المعلومات وترمز وتخزن في الذاكرة، لكي يسهل عملية استردادها في الوقت المناسب (العتوم، ٢٠٠٤)

ويشير Sadeghi, Abolghasemi, &Hajloon (2013) الي أن الدور الذي يؤديه الاخفاق المعرفي في الجانب الأكاديمي حيث يؤدي الي ضعف الاداء الأكاديمي وذلك لأنه يحدث قصور في الفهم والتذكر مما يؤدي الي عدم القدرة على اتمام المهام، كما يعاني الاشخاص ذوي الاخفاق المعرفي من فقدان وظيفة أو أكثر من الوظائف المعرفية كالتذكر والادراك والانتباه والتعلم وحل المشكلات.

لذلك أصبح من الضروري دراسة العوامل النفسية والمعرفية المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي، بما في ذلك التسويف الأكاديمي والاخفاق باعتبارهما عاملان رئيسيان لتحديد الأهداف والتي يمكن أن تحد من الأداء الدراسي للطلاب. وتظهر اهمية تحسين الاداء الاكاديمي في أبعادًا متعددة، مثل التركيز العقلي، والتوجه نحو الأهداف، وحل المشكلات بشكل مبتكر، وكلها تسهم في تحقيق أداء أكاديمي متميز. منها التركيز على المهام الدراسية، وتنظيم الوقت، ومهارات حل المشكلات، والقدرة على تحقيق الأهداف، وكلها تلعب دورًا محوريًا في الحد من آثار التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي على التحصيل.

وانطلاقاً من الواقع العملي الذي عاشه الباحثان في أجواء الجامعة، فقد لاحظ الباحثان انتشار ظاهرتي التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي علي نطاق واسع بين أوساط الطلبة، وقد لمس الباحثان ذلك من خلال عدة مؤشرات منها تأجيل تسليم الواجبات الاكاديمية عن الموعد المحدد، وكذلك الاستعداد للامتحانات في اللحظات الاخيرة، وبالاطلاع على العديد من

الدراسات والبحوث المرتبطة بالتسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي وجد الباحثان دراستين عربيتين أكدتا علي وجود علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي، إحداهما طبقت علي المرحلة الجامعية مثل دراسة زايد (٢٠٢٠) والاخرى طبقت علي المرحلة الاعدادية مثل دراسة عباس (٢٠١٧) ، وكذلك وجد الباحثان أن معظم الدراسات التي تناولت الاخفاق المعرفي تناولته مع مجموعة من المتغيرات الإكلينيكية مثل فرط الانتباه أو فشل الادراك أو ارتباطه بأمراض الاورام العصابية، ولم تتناوله بكثرة في مجال علم النفس التربوي، وانطلاقاً من وجود علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي وباستقراء الدراسات السابقة، تبين أنه على حد اطلاع الباحثان لم يتم التركيز بشكل كافٍ على العلاقة السببية بين التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي من جهة، والتحصيل الدراسي من جهة أخرى. بناءً على ذلك، جاءت فكرة البحث الحالي لدراسة التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة لكلا العاملين، مع التركيز على فهم كيفية تأثير هذه العوامل على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. مع محاولة تحديد الآليات التي تفسر هذا التأثير.

وتتجلى مشكلة الدراسة في أن التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي يُعتبران من التحديات الخفية التي قد لا تُدرك بشكل واضح لدى الطلاب، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي وظهور مشاعر الإحباط لديهم، وقد يساهم ذلك في تعزيز التصورات السلبية عن قدراتهم الأكاديمية. بالإضافة إلى ذلك، فإن تعرض الطلاب لهذه المشكلات بشكل مستمر يؤثر على تقديرهم لذواتهم وقدرتهم على النجاح، مما يبرز أهمية البحث عن استراتيجيات فعّالة للتعامل مع هذه التحديات لتحسين تحصيلهم الدراسي.

وعليه فإن البحث الحالي يسعى للإجابة عن السؤال التالي:

١. ما التأثيرات المباشرة للتسويف الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية؟

٢. ما التأثيرات المباشرة للإخفاق المعرفي على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية؟

٣. ما التأثيرات غير المباشرة للتسويف الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية؟
٤. ما التأثيرات غير المباشرة للإخفاق المعرفي على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية؟
٥. ما تأثير النوع (ذكور – إناث) على العلاقات المباشرة وغير المباشرة في النموذج البنائي لمتغيرات البحث؟
٦. ما تأثير الفرقة الدراسية (الاولي – الثانية) علي العلاقات المباشرة وغير المباشرة في النموذج البنائي لمتغيرات البحث؟

ثالثاً- أهداف البحث:

١. تحديد التأثيرات السببية المباشرة لكلاً من التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية.
٢. تحديد التأثيرات السببية غير المباشرة لكلاً من التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية.
٣. الكشف عن تأثير النوع (ذكور – إناث) على العلاقات المباشرة وغير المباشرة في النموذج البنائي لمتغيرات البحث.
٤. الكشف عن تأثير الفرقة الدراسية (الاولى– الثانية) على العلاقات المباشرة وغير المباشرة في النموذج البنائي لمتغيرات البحث.

رابعاً- أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١. التأصيل النظري لمتغيرات البحث الحديثة نسبياً في مجال البحوث النفسية والتي تتمثل في التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي.
٢. الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتسويف الأكاديمي والاخفاق المعرفي على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية

٣. يتماشى البحث مع الاتجاهات العالمية في دراسة العوامل النفسية والمعرفية المؤثرة على الأداء الأكاديمي، مما يساهم في تطوير مفاهيم وأساليب جديدة لفهم ديناميكيات التعلم وتحقيق النجاح الأكاديمي.

٤. يركز البحث على طلاب كلية التربية، وهي فئة مؤثرة في المجتمع، نظرًا لدورهم المستقبلي في تعليم الأجيال القادمة، مما يجعل البحث ذا أهمية خاصة في تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب المعنيين بتطوير التعليم.

٥. تعد ظاهرة التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي من القضايا الملحة التي تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي للطلاب، وخاصة طلاب كليات التربية الذين يمثلون مستقبل التعليم.

الأهمية التطبيقية:

١. يقدم البحث مجموعة من المقاييس والادوات الحديثة لقياس متغيرات البحث والتي يمكن استخدامها في بحوث أخرى تتناول هذه المتغيرات مثل مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الإخفاق المعرفي.

٢. يمكن الاستفادة من نتائج البحث في إعداد برامج ودورات تدريبية وورش عمل لطلبة الجامعة لحثهم على التخلص من الجوانب السلبية كالتسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي مما ينعكس ايجابيا علي قدرتهم علي تحقيق أداء اكاديمي ومستوي تحصيلي متميز.

٣. قد تساهم التوصيات المستخلصة من البحث في تمكين الطلاب من التغلب على العوائق النفسية والمعرفية التي تؤثر سلبًا على تحصيلهم الدراسي، وبالتالي تعزيز نجاحهم الأكاديمي والمجتمعي.

خامساً- المصطلحات والمفاهيم الإجرائية للبحث:

التسويف الأكاديمي :(Academic Procrastination)

عرف كيتيل 2007 (Ketel) التسويف الأكاديمي بأنه سلوك غير منطقي يتم فيه تأخير عدد من المجالات الأكاديمية كمثل: تأجيل الامتحانات واستكمال المهمات الدراسية والإدارية فيما بعد، والتأخير في حضور الاجتماعات.

يعرف الباحثان التسويف الأكاديمي إجرائيًا بأنه: تأجيل الطالب للأعمال الأكاديمية والمهام الدراسية الموكلة إليه بصورة متكررة وغير مبررة، مما يؤدي إلى تراكم المهام وضغوط الدراسة. ويتكون من مجموعة من الابعاد هي (البعد الانفعالي – البعد السلوكي– البعد المعرفي). **ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد في البحث الحالي**

الاخفاق المعرفي: :(Academic Failure)

يعرفه إبراهيم؛ عليوة (٢٠١٩) بأنه تعرض الطالب لصعوبة في الانتباه للمعلومات التي يكتسبها من المحيط البيئي وكذلك في ادراكها وفهمها، وبالتالي صعوبة تخزينها واسترجاعها عند الحاجة لها، وعدم قدرته على ربطها بالمعلومات السابقة المخزنة في الذاكرة، ومن ثم صعوبة دمجها وتوظيفها في مواقف ومهام التعلم المختلفة.

عرفه دانيال و جسيكا (2005) Daniel & Jessica: بانه تضاؤل الاهتمام بأحداث الحياة اليومية الذي يكون مصحوبا بأخطاء في الاحساس والانتباه والذاكرة .

تعرفه إبراهيم، عليوة، ومحمد (٢٠١٩) بأنه تعرض الفرد لصعوبات في الانتباه تتعلق بالمعلومات التي يكتسبها من بيئته المحيطة وصعوبات كذلك في إدراك هذه المعلومات وفهمها وما يتبع ذلك من صعوبات في التخزين والاسترجاع، بالإضافة إلى عدم القدرة على ربط هذه المعلومات بالمعلومات السابقة التي سبق تخزينها في ذاكرة الفرد، ومن ثم صعوبات أيضا في دمج وتوظيف هذه المعلومات في مواقف التعلم المختلفة.

يعرف الباحثان الاخفاق المعرفي: إجرائيًا بأنه: يقصد به القصور أو الاضطراب في استخدام العمليات العقلية والمعرفية المطلوبة لتحقيق التعلم، مثل التركيز والانتباه، التذكر، وحل المشكلات، مما ينعكس سلبًا على الأداء الأكاديمي. ويتكون من مجموعة من الابعاد وهي (صعوبة التذكر والادراك – الخوف من الفشل – ضعف المشاركة الصفية) **ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد في البحث الحالي.**

التحصيل الدراسي:(Academic Achievement)

التحصيل الدراسي يُعد أحد المفاهيم المركزية في مجالي التربية وعلم النفس، نظرًا لدوره المحوري في تقييم مستوى أداء الطلاب وتحقيق أهدافهم التعليمية. ويُعد التحصيل الدراسي المؤشر الأساسي للحكم على مستوى الطالب الدراسي، كما يُستخدم كأداة لتحديد الاحتياجات التعليمية وتقديم التدخلات المناسبة لتحسين الأداء الأكاديمي وتطويره.

بالإضافة إلى ذلك، يُعبر التحصيل الدراسي عن النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب أثناء عملية التعلم، حيث يُعد نشاطًا متأثرًا بشكل كبير بالدافعية العقلية. فدافعية الطالب نحو التعلم تمثل أحد المحددات الأساسية لتحصيله الأكاديمي، حيث تُحفز على تبني استراتيجيات معرفية فعّالة تعزز من قدرته على تحقيق النجاح.

يعرف الباحثان التحصيل الدراسي إجرائيًا: مستوى الأداء الأكاديمي الذي يحققه الطالب في المهام الدراسية والاختبارات التعليمية، ويُقاس بناءً على المعدل التراكمي أو الدرجات الأكاديمية التي حصل عليها الطلاب المشاركون في البحث خلال فترة زمنية محددة، **ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية للعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م**

عينة طلاب كلية التربية:

تعريف إجرائي : تشير إلى مجموعة من الطلاب الذين تم اختيارهم بطريقة علمية للدراسة، وهم مسجلون في كلية التربية بمرحلة البكالوريوس، وتتراوح أعمارهم بين (١٩: ٢١) سنة، ويتم استخدام بياناتهم الأكاديمية والاستبيانات التي يجيبون عنها كأداة لقياس المتغيرات محل الدراسة.

سادساً- محددات البحث:

تتضح محددات البحث في موضوعه ومنهجه وعينته والحدود المكانية والزمانية والأساليب الإحصائية المستخدمة وذلك كما يلي:

– *المحددات الموضوعية:* يتحدد البحث بموضوعه وعينته ومتغيراته وهي التسويف الأكاديمي، والاخفاق المعرفي والتحصيل الدراسي، وعينة من طلاب كلية التربية.

– حدود العينة: عينة من طلاب كلية التربية بجامعة أسيوط وعددهم (٢٥٠) ذكور (٣٥٠) إناث

– **المحددات** المكانية: تم تطبيق المقاييس على عينة من طلاب كلية التربية.

–المحددات الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

– الأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة: تم اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة من الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 0.23). وبرنامج التحليل الاحصائي Mplus VERSION 7.

سابعاً- الإطار النظري والدراسات ذات الصلة:

المحور الأول التسويف الأكاديمي:

يعد التسويف الأكاديمي مشكلة شائعة بين الطلبة الجامعيين، فانه يؤثر على العملية الأكاديمية بصورة عامة وعلى الطالب الجامعي بصورة خاصة، إذ يؤدي هذا السلوك إلى تدني التحصيل الدراسي نتيجة تأجيل الامتحانات الدراسية وتراكم أعباء الدراسة (Dewitte, Schouwerbuny, 2002)

ويسيطر التسويف على جميع مجالات السلوك الإنساني، والتسويف المرتبط بالتعلم يسمى التسويف الأكاديمي. والذي يحدث في السياقات الأكاديمية، هو النوع الأكثر انتشارا؛ حيث يفتقر الطالب إلى الدافع الذي يمكنه من القيام بالسلوك المطلوب أو أداء مهام التعلم في الوقت المحدد (Fentaw et al.، 2022) .

ويظهر التسويف في المجال الدراسي حينما يؤجل الطلبة بدون مبرر إتمام المهام الدراسية المطلوبة منهم حتى آخر لحظة ممكنة، وهو ما يطلق عليه التسويف الأكاديمي. وبعد التسويف الأكاديمي سلوكاً غير تكيفي بسبب آثاره السلبية، حيث تتجلى أشكال هذا السلوك في أن الطالب يرجئ أو يؤجل تنفيذ أعمال ومهام ضرورية لإنجاز أهدافه الدراسية. (الحجاج، والعلوان، ٢٠١٤، ص ٨)

ويعرفه (Pyman، 2020) أنه سلوك معقد ومتعدد الأوجه ينشأ لأسباب متنوعة وينتج عنه تأخير وتأجيل المهام عن قصد.

ويعرفه (Steel et al.:2001,95) بأنه إرجاء أو تأجيل أداء الأعمال والمهام المطلوبة إلى وقت لاحق، وغالبا ما يكون التأجيل نتيجة للخوف من الفشل، وعدم الثقة بإمكانية النجاح.

ويشير (Beck et al.، 2000 :3) إلى أن التسويف الأكاديمي يتمثل في تأجيل إكمال الواجبات الأكاديمية، وتأجيل الاستعداد للامتحانات.

(أ)أشكال التسويف الأكاديمي:

أشار Holmes (2000) إلى أن التسويف الأكاديمي قد يأخذ شكلين وهما: التسويف الوظيفي Functional Procrastination : فالتأجيل العرضي للمهام المطلوب إنجازها يمكن أن يكون مقبولاً عند الحاجة إلى جمع المعلومات أو إعطاء أولوية لأداء بعض المهام دون غيرها حينما يكون هناك العديد من المهام التي تتطلب الانجاز، وغالباً ما لا يكون هناك خيار إلا أن تدع أداء بعضها لإنجازه في وقت لاحق، حيث يتضمن إعطاء الأولوية لبعض الانشطة دون غيرها، والتسويف غير الوظيفي Non– Procrastination المهام المطلوبة مما يقلل من فرص نجاح هذه المهام. Functional: عندما يمارس الفرد التأجيل أو التأخير المتكرر للبدء أو الانتهاء من أداء اداء المهام المطلوبة مما يقلل من فرص نجاح هذه المهام.

ويشير Argiropoulou et al. (2010) إلى وجود أشكال للتسويف تتمثل في :التسويف الاستثاري ويقصد بو تأجيل البحث عن الاثارة، والتسويف التجنبي؛ ويقصد بو تجنب البدء في المهمة لتجنب الفشل، لان النتيجة النهائية للأداء تتضمن تهديدا للذات، والتسويف القرارى ويقصد به التأجيل المتعمد للقرارات.

وأوضح Iskender (2011) أن هناك خمسة أنواع مختلفة من التسويف وهي: التسويف الأكاديمي Academic Procrastination وهو سلوك من التسويف يتمثل في تأجيل المتعلم للواجبات والمهام الأكاديمية حتى آخر دقيقة ممكنة، والتسويف الأمور الحياة اليومية الروتينية وأنشطتها Life Routine وتتمثل في صعوبة جدولة الأنشطة اليومية المتكررة، والتسويف القهري Compulsive Procrastination ويشتمل على التسويف في اتخاذ القرار والتسويف الأكاديمي في نفس الوقت ويشعر الفرد كانه مصاب بالشلل عند محاولته التعايش في حياته اليومية مما يؤدي إلى عواقب وخيمة وشعور بالتوتر وعدم الارتياح، والتسويف العصابي Neurotic Procrastination ويتمثل في تأجيل اتخاذ القرارات الرئيسية في حياة الفرد والتسويف في اتخاذ القرار Procrastination: ويعتمد على عدم القدرة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب سواء المواقف أو الموضوعات الأساسية أو الثانوية المتعلقة بأمور الحياة بعامة مثل شراء شئ معين، أو الاتجاه نحو دراسة معينة.

(ب)أبعاد التسويف الأكاديمي

تناول عبد العظيم (٢٠١١) أبعاد التسويف الأكاديمي علي انه يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية وهي:

١- البعد المعرفي : ويقصد به عدم التوافق أو نقص الانسجام ما بين القصد أو النية في عمل مهمة معينة، وبين التنفيذ الفعلي لهذه المهمة، أو هو نقص اعتيادي ومزمن في التطابق بين مقاصد وأولويات وأهداف الفرد وبين أدائه لإنجاز تلك الأهداف والمقاصد .

٢- البعد السلوكي : ويقصد به ميل مزمن واعتيادي لتأجيل البدء في مهمة ما، وكذلك تأجيل إكمال وعدم الانتهاء منها في الوقت المحدد، أو تأخير أداتها إلى اللحظة الأخيرة.

٣- البعد الانفعالي: ويقصد به عدم ارتياح وضيق ذاتي يشعر به الفرد فيما يتعلق البدء في المهمة المطلوبة منه، أو بسبب عدم بميله الاعتيادي لتأجيل أو عدم الانتهاء منها في الوقت المناسب.

(ج)أسباب التسويف الأكاديمي

أوضحت (Iskender،2011) بان أسباب التسويف بصورة عامة يمكن أن تقسم إلى أسباب بسيطة، وأسباب معقدة، وتكمن الأسباب البسيطة في:

١. صعوبة المهمة المطلوبة: يعد عاملا طبيعيا لتجنب القيام بالمهام الصعبة لأن الإنسان بطبيعته يميل إلى القيام بالمهمات السهلة على حساب المهمات الصعبة.

٢. طويل الوقت: عندما تحتاج المهمة لوقت طويل فإن ذلك يعطي المسوف الفرصة لتأخير المهمة لوقت آخر.

٣. نقص المعرفة والمهارة لدى المسوف في القيام بالمهام المختلفة، فنقص المعرفة والمهارة التي يحتاجها الفرد في إنجاز مهمته تعد من الحجج التي تدفع المسوف إلى تجنب القيام بمهمته.

٤. الخوف من النجاح أو الفشل.

أما عن أسباب التسويف المعقدة:

١. الكمالية: أي شعور المسوف بان المهمة يجب أن تنجز بشكل صحيح تماما من المرة الأولى.

٢. الغضب والعداء: إذا كان الفرد لديه مشاعر العداء أو الغضب تجاه مهمة ما أو صاحب المهمة فإن الفرد يتخذ التسويف كوسيلة للهرب منها.

٣ . انخفاض مستوى القدرة على مواجهة الإحباط، هناك الكثير من المواقف الإحباطيه التي لا تطاق كليا، فالإحباط يقود الفرد إلى الشكوى والأنين من المهمات والتلفظ بعبارات مثل هذا صعب جدا وغيرها.

٤- الشعور بالدونية كتحجيم الفرد لمهاراته الخاصة وقدراته بشكل مستمر، مما ينشئ شعور الخوف من قدرته على النجاح وإنجاز المطلوب.

(د)العوامل المؤدية للتسويف الاكاديمي:

ويشير Shaked &Altarac (2022) إلى وجود عوامل أساسية تتعلق بالتسويف في المهام الأكاديمية، وهي:

(١) العوامل المرتبطة بطبيعة المهمة: حيث يتجنب الطلبة العمل في المهام التي تجعلهم يشعرون بعدم الارتياح، وينظرون اليها علي انها كئيبة ومحبطة.

(٢)العوامل النفسية: مثل القلق أو تدني احترام الذات أو الميل نحو الانهزامية، فالقلق والخوف من الفشل يحفز للمزيد من التسويف والتجنب.

ويضيف يسل (Yesil،2012) أن هناك مجموعة من العوامل المؤدية للتسويف الأكاديمي، تتعلق بنظرية التعليم وممارسته منها عدم إلمام المدرس بمجاله التعليمي، واعتماده على النظريات المنصوص عليها في المادة التعليمية، وعدم استخدام المدرس لأساليب التدريس المختلفة، وعدم قدرة المدرس على إبراز أهمية الموضوع بما يتناسب مع ميول الطلبة وتصرفاتهم، وتركيز المحاضرة على الجانب النظري وعدم احتوائها على الجانب التطبيقي. ويضيف أيضاً أسبابا تتعلق بمحتويات المساق كعدم الاقتناع بأهمية المهارة أو المعلومة المدروسة، أو أنها لا تجذب الطالب بشكل كاف، أو أن محتويات المساق ليس لها علاقة بالتخصص، أو بالحياة اليومية.

(هـ)النظريات التي فسرت التسويف الاكاديمي:

يعتقد أنصار نظرية التحليل النفسي أنه عندما يقوم الفرد بأداء مهمات معينة، فإنه يشعر بالضيق والتوتر والقلق فيبدأ بالبحث عن أساليب وقائية، والقيام بأنشطة آمنة تشعره بالارتياح، عندها يكون التسويف أحد مظاهر تجنب أداء تلك المهمات، حيث يشعر الفرد بالارتياح للتخلص من القلق وبهذا يكون التسويف رد فعل للمهمات الصعبة (Kyung.2002).

وتعد النظرية المعرفية الاجتماعية (Bandura ١٩٨٦) من أفضل النظريات التي فسرت التسويف الأكاديمي وترى أن سلوك التسويف يتعلق بالتفكير غير المنطقي وأن بعض الأفراد يلجأون إلى ممارسة هذا السلوك بسبب عدم التنظيم الذاتي وعدم القدرة على ترتيب الأولويات وضعف الفعالية الذاتية. كما أبرزت وجهة النظر المعرفية أثر المتغيرات المعرفية كمنبئات بالتسويف ومن ضمنها المعتقدات اللاعقلانية وأسلوب العزو والمعتقدات المرتبطة بالوقت وتقدير الذات والتفاؤل واستراتيجيات التعويق الذاتي (In: Tuckman, 1990,9-10)

كما ترتبط القدرة على أداء المهام الأكاديمية بالفاعلية الذاتية للطالب، وأن هؤلاء الطلاب الذين وصفوا أنفسهم بأنهم مضيعين ومسوفين للموعد النهائي في تسليم أداء مهامهم وباحثون عن المتعة في بعض المهام دون الأخرى ومستاؤون من الآخرين الذين قدموا مطالب في وقتهم يميلون أيضا إلى وصف انفسهم بأنهم أشخاص شككوا في قدرتهم على الأداء، ويؤدي في الواقع جهدًا أقل أو يبذل جهدًا أقل في مهمة تطوعية (مقارنة بالطلاب الآخرين الذين وصفهم مقياس التسويف بأنهم أقل ميلا اليه (Tuckman, 1990.9-10)

مما سبق يتضح أن تفسير (Bandura) في النظرية المعرفية الاجتماعية للتسويف الأكاديمي أمرا هاما والذي يشير إلى أن نقصان الفاعلية الذاتية وانخفاضها يؤدي إلى ترك المهام وعدم أداؤها في وقتها المحدد وأنه كلما زادت ثقة الفرد في قدرته على أداء المهام انخفض تسويفه الأكاديمي للمهام والأنشطة المكلف بها، وحينما يشكك الطالب في قدراته وفاعليته الذاتية على أداء مهامه اصبح تسويفه للمهام الأكاديمية مرتفعا.

وهناك العديد من الدراسات العربية التي تناولت التسويف الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات ومنها:

دراسة ييلماز (2017) Yilmaz والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، والتعرف إلى الفروق بين طلاب الجامعة

في التسويف الأكاديمي وفقا للنوع والفرقة الدراسية، وإمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال التحصيل الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٨) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، موزعين وفقا للنوع (٥٦) ذكورا / ٣٢ إناثًا)، و(٥٥) طالبا بالفرق الدراسية لاولى، و(٣٣) بالفرقة الرابعة)، وطبق عليهم مقياس التسويف الأكاديمي إعداد كاكيسي Cakici، ،وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التسويف الأكاديمي وفقا للنوع في اتجاه الذكور، كما وجدت فروق في التسويف الأكاديمي وفقًا للفرقة الدراسية في اتجاه الفرقة الرابعة، ويمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من خلال التحصيل الدراسي.

كما أجرت كل من الأحمد وياسين (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة، والتعرف إلى الفروق بين طلاب الجامعة في التسويف الأكاديمي وفقا للنوع والفرقة الدراسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٨) طالبا وطالبة من طلاب قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة دمشق موزعين وفقًا للنوع (٦٠ ذكورا / ٥٨ إناثًا)، للفرقة الدراسية (٧٩) أولى، و ٣٩ رابعة)، وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس الثقة بالنفس، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في التسويف الأكاديمي وفقا للنوع في اتجاه الذكور، وللفرقة الدراسية في اتجاه الفرقة الرابعة.

بينما أجرت كل من محمد ، رانيا وشعبان ، يسرا (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أنماط الشخصية التسعة والتسويف الأكاديمي، والتعرف إلى الفروق بين طلاب الجامعة في التسويف الأكاديمي وفقا للنوع والتخصص والفرقة الدراسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥٧) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق موزعين وفقا للنوع (١٧٢) ذكورا ٢٨٥ إناثًا)، وللفرقة الدراسية (٢٤٧) أولى، و(٢١٠) رابعة وتعريب الباحثين، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن)، وقد توصلت نتائج الدراسة في عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التسويف الأكاديمي وفقا للنوع، وللفرقة الدراسية، بينما وجدت فروق وفقًا للتخصص في التسويف الأكاديمي في اتجاه التخصص الأدبي.

بينما أجرى بن سالم (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشفقة بالذات والتسويف الأكاديمي وقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة، والتعرف إلى الفروق في التسويف الأكاديمي وفقا للنوع وللفرقة الدراسية والتخصص، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨٧) طالبا وطالبة من طلاب جامعة السلطان قابوس، موزعين وفقا للنوع (١٥١) ذكورا / ١٣٦ إناثًا) والفرقة الدراسية (٩٠) أولى، و ١٩٧) رابعة) والتخصص (١٢٣)علمي، و(١٦٤) أدبي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الشفقة بالذات إعداد نيف 2003) Neff) وتعريب العاسمي (٢٠١١)، ومقياس التسويف الأكاديمي إعداد مكلوسكي Mccloskey وسيلزو 201) Scielo)، ومقياس قلق الاختبار ، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وفقًا للنوع اتجاه الذكور، وللفرقة الدراسية اتجاه الفرقة الرابعة، وللتخصص.

وهدفت دراسة (عبد اللاه ، ٢٠١٩) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والكمالية الأكاديمية، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي، والتعرف على تأثير التفاعل بين الكمالية الاكاديمية والنوع (ذكور – إناث) على التسويف الأكاديمي، ومعرفة تأثير التفاعل بين الكمالية الأكاديمية والتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) على التسويف الأكاديمي والكشف عن القدرة التنبؤية للكمالية الأكاديمية وللتحصيل الأكاديمي بالتسويف الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ طالباً وطالبة (١٥٠ طالباً "٧٥ علمي، ٧٥ أدبي"، و ١٥٠ طالبة (٧٥ علمي، ٧٥ أدبي") بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة سوهاج، بمتوسط عمري (٤,٢٢)، وانحراف معياري (٢,١). واستخدمت الدراسة مقياس الكمالية الأكاديمية من إعداد: الباحثة، ومقياس التسويف الأكاديمي إعداد: (فيصل الربيع وآخران، ٢٠١٤). وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الكمالية الأكاديمية، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي ومجموع درجاتهم في الاختبارات التحصيلية، ووجود تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) للكمالية الأكاديمية على التسويف الأكاديمي. كما اتضح وجود تأثير ذو دلالة إحصائية للنوع (ذكور– إناث) على التسويف الأكاديمي لصالح الذكور، كما وجد تأثير ذو دلالة إحصائية للتخصص الأكاديمي (علمي –

أدبي) على التسويف الأكاديمي لصالح التخصص الأكاديمي العلمي، ولقد أشارت النتائج أن المتغيرين المستقلين للدراسة والمتمثلين في الكمالية الأكاديمية والمستوى التحصيلي يفسران ما يقرب من ٥٩% من التغيرات الحادثة في المتغير التابع (التسويف الأكاديمي).

وكشفت دراسة (أشرف ، ٢٠٢٠) عن علاقة عادات العقل بالتسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لطلاب تخصص الرياضة المدرسية. عرض الإطار النظري متضمن على، عادات العقل، والتسويف الأكاديمي. اعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي. اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية من الطلاب قيد الدراسة وعددهم (١٠٢) طالب من تخصص الرياضة–بكلية التربية الرياضية للبنين–جامعة الإسكندرية. واشتملت أدوات البحث على مقياس عادات العقل، ومقياس التسويف الأكاديمي. أكدت نتائج البحث على أن هناك تباين في مستوى عادات العقل لدى طلاب تخصص الرياضة المدرسية، كما أن درجة ممارسة عادات العقل لدى طلاب تخصص الرياضة المدرسية كانت مرتفعة في المقياس الكلي، ويوجد ارتباط عكسي معنوي بين التفكير والتوصيل بوضوح ودقة والتسويف الأكاديمي، ويوجد ارتباط عكسي معنوي بين التحكم بالتهور والتسويف الأكاديمي، ويوجد ارتباط عكسي معنوي بين التساؤل وطرح المشكلات والتسويف الأكاديمي، وهناك علاقة طردية بين عادات العقل والتحصيل الدراسي. واختتم البحث بتقديم مجموعة التوصيات أهمها، ضرورة إجراء المزيد من البحوث التي تتناول العلاقة بين عادات العقل والتسويف الأكاديمي بالمراحل التعليمية المختلفة

هدفت دراسة الضمور (٢٠٢٢) إلى الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية مستخدمي الإنترنت وعلاقته بدافعية الإنجاز لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك، من الطلبة الذين يستخدمون الإنترنت لمدة (٤) ساعات فما فوق يوميا، منهم (١٤٩) طالبا، و(٢١١) طالبة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة مستخدمي الإنترنت كان متوسطا، ومستوى دافعية الإنجاز لديهم كان منخفضا، وأشارت النتائج أيضا لوجود علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى الطلبة مستخدمي الإنترنت، كما أشارت

النتائج إلى أن العلاقة بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى الطلبة لم تختلف باختلاف الجنس والكلية.

المحور الثاني: الاخفاق الأكاديمي:

يشير الإخفاق المعرفي بعدم قدرة الفرد على القيام بنجاح بالمهام التي يكون قادراً عادة على القيام بها بشكل يومي ويعرف على أنه"عدم قدرة الفرد في السيطرة على التحكم بالعمليات الذهنية، والانتباه وكذلك صعوبة التركيز ومعالجة المعلومات السابقة والحديثة والربط بينها، اضافة إلى ذلك افتقاره في القدرة على التخطيط والتنظيم مما يؤدي الوقوع بالمشكلات وارتكاب الأخطاء (الركابي ، ٢٠١٠)

ويعرف Rast, et al، (2009) الاخفاق المعرفي بأنه : " مدى ارتكاب الفرد للأخطاء الادراكية والهفوات عند تنفيذ مهامه اليومية ". ويعرفه Teimour, et al. (2010) بأنه أخطاء الأفراد في أداء مهامهم الحياتية، وتتعلق تلك الأخطاء بالإدراك، والانتباه، وكذلك القصور الوظيفي.

(أ) مجالات الاخفاق المعرفي

حدد السلماني (٢٠٢١) اربعة مجالات للإخفاق المعرفي وهي :

١- صرف الانتباه : وتعني فشل او اخفاق الفرد في انتقاء والتركيز على المثيرات المختلفة والانتباه لها وبالتالي الوقوع بالأخطاء مما يؤدي الى سوء التوافق مع البيئة.

٢- فشل الادراك : اخفاق الفرد في معنى ودلالة على المثيرات الحسية التي يتم الاحساس بها وصياغتها على نحو يمكن فهمه .

٣- فشل الذاكرة : اخفاق الفرد في استرجاع واعادة ما تعلمه من معلومات وخبرات والاحتفاظ بها في ذاكرته .

٤- فشل التوظيف (فشل الاداء) : اخفاق الفرد في توظيف المعلومات والاحداث التي تم الانتباه اليها وادراكها في اداء افعال معينة والتي عادة ما يكون قادرا على اتمامها.

(ب)أسباب الاخفاق المعرفي:

١ – اخفاق الترميز : حيث لا يتم ترميز المعلومات في الذاكرة بصورة صحيحة أو بسبب إهمال الفرد للمعلومات المستقبلة

٢ – الاضمحلال : بمعنى ضعف الذكريات وتحللها مع الوقت وتفقد الارتباطات بينها وبين المعلومات الأخرى في الذاكرة .

٣– التداخل : بمعنى تعطيل القدرة على استرجاع المعلومات ولو جزئيا ، بسبب وجود معلومات أخري ، ويوجد نوعان من التداخل الذي يؤثر في استقبال المعلومات : التداخل البعدي وهو الذي يخفق في تذكر شيء ما تم تعلمه مسبقة ، والتدخل القبلي ويتمثل في جعل عملية ارتباط شيء جديد مع تم تعلمه مسبقا أمرا صعبة .

٤– الاعاقة بمعنى اعاقة الذاكرة عن تكوين الارتباطات بين المثير والاستجابة وضعف تكوين الارتباطات بين التمثيلات العقلية والاستعادة وقت الحاجة .(الخيري ، ٢٠١٢).

بينما يشير (Wallaceet al.، ٢٠٠٢) إلى أن الإخفاق المعرفي يشتمل على أربعة

(ج)عوامل أو مكونات الاخفاق المعرفي:

يشير (Wallace et al.، ٢٠٠٢) إلى أن الإخفاق المعرفي يشتمل على أربعة عوامل أو مكونات وهي:

١. إخفاق في الذاكرة failure Memory وينطوي على بنود تقيس النسيان على سبيل المثال: هل تجد أنك نسيت ما أتيت إلى المتجر لشرائه؟

٢. تشتت الانتباه Distractibility ويتعلق بالجوانب الإدراكية لمهام الانتباه المقسمة مثل: هل قرأت شيئا ووجدت أنك لم تفكر فيه ويجب عليك قراءته مرة أخرى؟

٣. الأخطاء الفادحة Blunders ويتعلق بالأخطاء أو الحوادث البدنية physical مثل: الاصطدام بالأشخاص.

٤. إخفاق تذكر الأسماء failure Memory of Names ويشتمل على بنود تقيس تذكر أسماء

الأشخاص مثل: هل تفشل في تذكر اسم شخص ما بعد أن قدمته للآخرين؟

(د) النظريات المفسرة للإخفاق المعرفي :

عد نظرية برودبنت المعرفية بنظرية) عنق الزجاجة او المصفاة) ، احد ابرز النظريات المفسرة لتدفق المعلومات واخفاقها بين المثير والاستجابة حيث يبدا المثير بالمرور بمنطقة

التسجيل الحسي ليصل الى منطقة الترشيح او ما يسمى بمنطقة المصفاة الانتقائي الذي يتوسط المثير الحسي والعالم الخارج، فاذا طلب من الفرد أن يحصر انتباهه في عدة مهام في ان واحد فان قناة التحويل تنقصها السعة لحمل المعلومات الواردة في نفس الوقت الى اداة الكشف بدلا من ذلك فان المرشح الانتقائي يتحول بأقصى سرعة بين قنوات المسجل الحسي حاملا في كل حالة المعلومات التي كانت محملة وبنقلها الى قناة التحويل محدودة السعة ، اي ان المرشح الانتقائي ينتقل بين القنوات بالتزامن وهذه العملية تشرح وجهة نظر برودبنت في نظرية عنق الزجاجة او المصفاة (Catel ،1998 ,143) .

وهناك العديد من الدراسات العربية التي تناولت الاخفاق المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات ومنها:

دراسة محمد (٢٠١٩) هدفت الي الكشف عن مستواي الإخفاق المعرفي، وعن مستوى وسرعة ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي لمرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي، وعن الفروق في مستوى الإخفاق المعرفي ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي الراجعة للجنس وللتخصص وللفرقة وللتفاعلات بينها، وعن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي الراجعة لمستوى وسرعة ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي وللتفاعلات بينها، واستخدمت ثلاثة أدوات هي مهمة ستروب الانفعالية ومقياسين تم بنائهما أحدهما لصعوبات التجهيز الانفعالي والآخر للإخفاق المعرفي أجري البحث على (٣٩٠) طالب وطالبة بالفرقتين الثانية والرابعة علمي وأدبي ببعض كليات جامعة المنوفية وأسفرت النتائج عن أن أفراد العينة لديهم مستوى متوسط من الإخفاق المعرفي، وأن مرتفعي الإخفاق المعرفي لديهم مستوى غير مكتمل وسرعة بطيئة ودرجة صعوبة مرتفعة في التجهيز الانفعالي على عكس منخفضي الإخفاق المعرفي، وأنه لا توجد فروق جوهرية بينهم في الإخفاق المعرفي ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي راجعة للجنس والتخصص والفرقة والتفاعلات بينها، وأنه توجد فروق جوهرية بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي راجعة لمستوى وسرعة ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي لصالح المرتفعين، بينما لم توجد فروق جوهرية بينهما راجعة للتفاعلات بينها، وعلى ضوء ذلك تم تقديم توصيات تربوية ومقترحات بحثية مستقبلية.

وهدفت دراسة زايد (٢٠٢٠) لدراسة العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدى عينة من طلبة كلية التربية، كما هدف للكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا تعزى

لمتغير النوع (ذكور، إناث) على مقاييس الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة، وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة كفر الشيخ بواقع (١٥٠) من الذكور، (١٥٠) من الإناث بمتوسط عمر زمني (٢١,٩٢) سنة وانحراف معياري قدره (٢,٣٢) في العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨، واشتملت أدوات البحث على مقاييس: (الإرجاء الأكاديمي، الإخفاق المعرفي، ضغوط الحياة) من إعداد الباحثة، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة؛ أسفرت نتائج البحث عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدى طلبة كلية التربية، كما أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير النوع (ذكور، إناث) في متغيرات البحث الثلاثة لصالح الذكور. وقدم البحث بعض التوصيات والمقترحات التي تخدم التعليم الجامعي. وهدفت دراسة شلبي (٢٠٢٠) إلى استكشاف مدى وجود تجمعات من طالبات الجامعة تتميز بانفعالات تحصيلية ذات بر وفيلات متجانسة من خلال استخدام أسلوب التحليل العنقودي، كذلك فحص العلاقة بين الانفعالات التحصيلية والإخفاق المعرفي والتحصيل من خلال فحص الفروق بين تجمعات الانفعالات التحصيلية الناتجة في الإخفاق المعرفي والتحصيل. وتكونت عينة البحث من (٢٣٩) طالبة تم اختيارهن عشوائيا من طالبات كلية التربية للبنات، جامعة الملك خالد بمتوسط عمري (٢٠,٨٨) سنة وانحراف معياري (١,٥١). طبق عليهن مقياسا الانفعالات التحصيلية والإخفاق المعرفي. وقد أنتج التحليل العنقودي ثلاث تجمعات: الأول أطلق عليه بروفيل (الملل وعدم الاستمتاع بالتعلم)؛ حيث تميز بمستوى مرتفع من انفعالات (الفخر والأمل والملل) ومستوى منخفض من انفعالات (الاستمتاع، اليأس، الغضب، الخجل) وضم هذا التجمع (٥٥) طالبا بنسبة (٢٣,٠١%) من العينة. أما التجمع الثاني فسمي بروفيل (الانفعالات الإيجابية) وتميز بمستوى مرتفع من الانفعالات الإيجابية الثلاثة ومستوى منخفض للانفعالات السلبية الخمسة وضم هذا التجمع (٩٠) فردا من أفراد العينة، بما يمثل نسبة (٣٧,٦٦%) من العينة. بينما التجمع الثالث أطلق عليه (بروفيل الانفعالات السلبية) تميز بمستوى منخفض من الانفعالات الإيجابية الثلاث، ومستوى مرتفع من الانفعالات السلبية الخمسة وضم هذا التجمع (٩٤) فردا من أفراد العينة، بما يمثل نسبة (٣٩,٣٣%) من العينة،

كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التجمعات الثلاث في الإخفاق المعرفي والتحصيل وكان البروفيل الثاني أقلهم في الإخفاق المعرفي وأعلاهم في التحصيل.

وسعت دراسة النجار (٢٠٢١) إلى الكشف عن العلاقة بين الوظائف التنفيذية والإخفاق المعرفي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس من المرحلة الابتدائية، وللتحقق من أهداف البحث والإجابة عن أسئلته، وتم تطبيق مقياس الوظائف التنفيذية، إعداد/ عبد الناصر عبد الوهاب، معتز النجيري، سماح رسلان، ومقياس الإخفاق المعرفي، إعداد/ بلبل علي عينه قوامها (١٢٩) تلميذا وتلميذه من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الخامس الابتدائي، تم تشخيصهم باستخدام بطاريه من الاختبارات والمقاييس، من عينه قوامها (٤٠٩) تلميذا وتلميذه، وكشفت نتائج البحث عن وجود علاقه ارتباطيه موجبه داله إحصائيا بين الدرجات التي حصل عليها أفراد الدراسة الميدانية (الأبعاد والدرجة الكلية) والدرجات التي حصلوا عليها على مقياس الإخفاق المعرفي.

وهدفت دراسة السلماني (٢٠٢١) الي التعرف على مستوى تنظيم الذات ومستوى الاخفاق المعرفي والفروق بينهما في الجنس والمجال الدراسي لدى طلبة الجامعة. حقيقا لأهداف البحث وأظهرت النتائج بانه تتمتع أفراد العينة بمستوى عال من تنظيم الذات، كما تتمتع بمستوى منخفض من الإخفاق المعرفي، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتنظيم الذات ولصالح الاناث في التخصص الإنساني، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية للإخفاق المعرفي ولصالح الإناث في التخصص الإنساني. وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات.

وهدفت دراسة عبد الحميد(٢٠٢٢) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الإخفاق المعرفي وكل من الذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمي، بالإضافة إلى الكشف عن الإسهام النسبي لكل من الذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمي في التنبؤ بالإخفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة حلوان للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م، واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية: مقياس الذاكرة الانفعالية، ومقياس الملل الأكاديمي، ومقياس الإخفاق المعرفي، وتم استخدام معامل الارتباط البسيط عند بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد للتحقق من فروض الدراسة، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الذاكرة الانفعالية والإخفاق المعرفي،

كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الملل الأكاديمي والإخفاق المعرفي، كما توصلت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب على مقياس الإخفاق المعرفي من خلال الدرجة الكلية لكل من الذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمي؛ حيث أن (الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية–الدرجة الكلية للملل الأكاديمي) تفسر حوالى ٤٩% من التباين الكلى لأداء أفراد عينة البحث على مقياس الإخفاق المعرفي ككل.

وهدفت دراسة شعيب (٢٠٢٢) إلى التعرف على الإسهام النسبي للعبء المعرفي وأبعاده في التنبؤ بالإخفاق المعرفي لدى عينة من طلاب الجامعة والكشف عن دلالة الفروق في العبء المعرفي والإخفاق المعرفي وفق متغيري النوع والتخصص. وتكونت عينه الدراسة التي بلغ حجمها (٥٥٧) منها (٥٩) طالب و (٤٩٨) طالبة من الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة المنوفية من الفرق الأولى حتى الرابعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في الإخفاق المعرفي وكل من العبء المعرفي كأبعاد وكدرجة كلية. وتوصلت أيضا إلى أن العبء المعرفي الداخلي والعبء المعرفي وثيق الصلة يمكنهما التنبؤ بالإخفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة حيث وصلت قيمة بيتا لمستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥، وان العبء المعرفي الخارجي لم يصل لمستوى الدلالة الإحصائية في قدرته على التنبؤ بالإخفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة. وإنه بإضافة العبء المعرفي الداخلي والخارجي في درجة واحدة وإعادة التنبؤ مرة أخرى، وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والإناث في العبء المعرفي والإخفاق المعرفي وفقا لمتغيري النوع والتخصص.

وهدفت دراسة الشخيبي (٢٠٢٣) إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للشرود الذهني وإعاقة الذات بالإخفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة، والتعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الشرود الذهني في كل من إعاقة الذات والإخفاق المعرفي، ومدى تأثير كل من النوع والتخصص والتفاعل بينهما على متغيرات البحث، بلغت عينة البحث (٦٥٦) طالب وطالبة بواقع (٩٥) ذكور و(٥٦١) إناث من قسم علم النفس بكلية الآداب (علم النفس العام– علم النفس الإكلينيكي) جامعة كفر الشيخ، طبق كل من مقياس الشرود الذهني إعداد (الأنصاري،

٢٠٢٢)، ومقياس إعاقة الذات إعداد (صالح، ٢٠١٧) ومقياس الإخفاق المعرفي إعداد (زايد، ٢٠٢٠)، أسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المتغيرات الثلاثة (الشرود الذهني، والإخفاق المعرفي، وإعاقة الذات) فكلما ازدادت درجة الشرود الذهني زادت درجة الإخفاق المعرفي، وكذلك كلما زادت درجة إعاقة الذات زادت درجة الإخفاق المعرفي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإخفاق المعرفي تعزى لدرجة الشرود الذهني وإعاقة الذات، وكذاك وجود فروق تعزى لمتغير التخصص في مستوى الشرود الذهني لصالح علم النفس الإكلينيكي مقارنة بتخصص علم النفس العام، كما أشارت النتائج أن الإناث لديهن درجة أكبر من الشرود الذهني مقارنة بالذكور، وكذلك تشير النتائج إلى مكانية التنبؤ بالإخفاق المعرفي من خلال إعاقة الذات والشرود الذهني.

وهدفت دراسة زغيبي (٢٠٢٤) إلى الكشف عن العلاقات السببية بين التجول العقلي واليقظة العقلية والإخفاق المعرفي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل، والوصول إلى نموذج بنائي يفسرها، والكشف عن مدى اختلاف العلاقة بين الإخفاق المعرفي وكل من التجول العقلي واليقظة العقلية تبعا لاختلاف الجنس والتحصيل الدراسي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية، وقد تم تطبيق مقياس التجول العقلي الذي طوره طوالبة (٢٠٢٣م)، ومقياسي اليقظة العقلية والإخفاق المعرفي من إعداد الباحث، على عينه مكونة من (١٧٠) طالبا وطالبة. وقد أظهرت النتائج أن متغيرات الدراسة تشكل نموذجا بنائيا يفسر العلاقات السببية بين التجول العقلي واليقظة العقلية والإخفاق المعرفي، كما أظهرت النتائج أن متغير اليقظة العقلية يتوسط العلاقة بين التجول العقلي والإخفاق المعرفي، كما أظهرت النتائج وجود اختلاف في قوة العلاقة الارتباطية بين الإخفاق المعرفي وكل من التجول العقلي واليقظة العقلية تبعا لاختلاف متغير الجنس والتحصيل الدراسي. وقد خرجت الدراسة في ضوء نتائجها بعدد من التوصيات، منها: توجيه نظر المسؤولين في إدارة الجامعة إلى ضرورة التعرف على مستوى التجول العقلي والإخفاق المعرفي لدى الطلبة، والتدخل بوضع الاستراتيجيات المناسبة للحد منه، وتوجيه المرشدين الأكاديميين إلى أهمية التعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى الطلبة، وتقديم البرامج التدريبية التي تعمل على تنميتها لديهم.

تعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيري التسويف الأكاديمي والاخفاق المعرفي وعلاقتهم بالتحصيل الدراسي:

على قدر – إطلاع – الباحثان بالدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيري التسويف الاكاديمي والاخفاق المعرفي نجد أن معظم الدراسات التي تناولت هذين المتغيرين، تنوعت هذه الدراسات من حيث العينة والاهداف والنتائج وفي علاقتهما ببعض المتغيرات والتي منها التحصيل الدراسي علي وجه الخصوص فنجد دراسة (سالم، ٢٠١٩) تناولت التسويف الاكاديمي لدى طلاب الجامعة وكذلك دراسة (الاحمد وياسين، ٢٠١٨) ودراسة (Yilmaz ,2017) أما عن الاخفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة مثل دراسة (زايد ،٢٠٢٠) ، دراسة (محمد، ٢٠١٩) دراسة (شلبي، ٢٠٢٠).

وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تناولت التسويف الأكاديمي في أهدافها فدراسة (الضمور، ٢٠٢٢) التي هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية مستخدمي الإنترنت وعلاقته بدافعية الإنجاز، أما دراسة (أشرف، ٢٠٢٠) هدفت الي دراسة العلاقة بين عادات العقل والتسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي ، بينما دراسة (عبد اللاه ، ٢٠١٩) هدفت الي معرفة العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والكمالية الأكاديمية ، وكذلك اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تناولت الاخفاق المعرفي في أهدافها فدراسة (زايد،٢٠٢٠) هدفت الي دراسة العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدى عينة من طلبة كلية التربية، اما دراسة (النجار، ٢٠٢١) هدفت الي الكشف عن العلاقة بين الوظائف التنفيذية والإخفاق المعرفي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس من المرحلة الابتدائية.

وكذلك اختلفت نتائج الدراسات السابقة فيما يخص المتغيرين السابقين، ومن خلال نتائج هذه الدراسات تبين للباحثين أن التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي من أبرز العوامل التي تؤدي إلى انخفاض الدافعية العامة لدى الطلاب، وهذا يعكس وجود علاقة بين انخفاض مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي. ومن خلال نتائج الدراسات السابقة اتضح للباحثين وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي وكذلك وجود علاقة بين الإخفاق المعرفي والتحصيل الدراسي وتُظهر هذه النتائج الحاجة الملحة لفهم العلاقات بين هذه المتغيرات (التسويف الأكاديمي –الإخفاق المعرفي –التحصيل الدراسي)، حيث يسعى البحث الحالي إلى

استكشاف التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة للتسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية.

ثامناً- فروض البحث:

١- الفرض الأول :توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث من طلاب كلية التربية بالنسبة للعلاقات بين التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي (كمتغيرات مستقلة) والتحصيل الدراسي (كمتغير تابع).

٢- الفرض الثاني : توجد تأثيرات سببية مباشرة لكلا من التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية.

٣- الفرض الثالث :توجد تأثيرات سببية غير مباشرة لكلا من التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية.

٤- الفرض الرابع : لا يوجد تأثير للنوع (ذكور –إناث) علي العلاقات والتأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة في النموذج البنائي لمتغيرات البحث (التسويف الأكاديمي – الإخفاق المعرفي – التحصيل الدراسي).

٥- الفرض الخامس : لا يوجد تأثير للفرقة الدراسية (الاولي –الثانية) علي العلاقات والتأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة في النموذج البنائي لمتغيرات البحث (التسويف الأكاديمي – الإخفاق المعرفي – التحصيل الدراسي).

تاسعاً- إجـــــراءات البحث:

- منهج البحث:

انطلاقا من أهداف البحث الحالي قد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لملائمته لأهداف البحث وطبيعته.

- مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث من عينة طلاب كلية التربية جامعة اسيوط للعام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م

- عينة البحث:

١- عينة حساب الخصائص السيكومترية:

تكونت عينة الخصائص السيكومترية من (٢٠٠) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة أسيوط تتراوح أعمارهم بين ١٩ : ٢١ عام بمتوسط عمري ٢٠,٣٢ سنة وانحراف معياري ٢,٠١ وتم تطبيق عليهم أدوات الدراسة.

٢- العينة الاساسية :

تكونت العينة الاساسية من (٦٠٠) طالبا وطالبة، من طلاب كلية التربية جامعة أسيوط للعام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م، تتراوح أعمارهم بين ١٩ : ٢١ عام بمتوسط عمري ٢٠,١٧ سنة وانحراف معياري ٢,٠١

-أدوات البحث:

تم استخدام مجموعة من الادوات:

١- مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحثان)

٢- مقياس الإخفاق المعرفي (إعداد الباحثان)

- الاساليب الاحصائية المستخدمة :

للتحقق من كفاءة أدوات البحث السيكومترية ومعالجة فروض البحث استخدم الباحثان برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 0.23). وبرنامج Mplus VERSION 7 وعددا من الاساليب الاحصائية وهي :

١- التحليل العاملي الاستكشافي .

٢- التحليل العاملي التوكيدي.

٣- معادلة ماكدونالدز اوميجا للتحقق من ثبات الادوات .

٤- التجزئة النصفية للتحقق من ثبات الادوات.

٥- معامل ارتباط بيرسون.

٦- النمذجة البنائية.

الخصائص السيكومترية لأدوات البحث :

أ- الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الاكاديمي:

- الاتساق الداخلي للمقياس:

وللتأكد من اتســـاق المقياس داخلياً قام الباحثان بحســـاب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة كل بعد ودرجة المقياس الكلية بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، ويوضح جدول (١) معاملات الارتباط.

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة المقياس الكلية

الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	**٠,٧٧٨	**٠,٦٣٥	١٨	**٠,٨٥٩	**٠,٧٥٨	٣٥	**٠,٦٢٣	**٠,٦١٢
٢	**٠,٧٧١	**٠,٦٥١	١٩	**٠,٦٤٧	**٠,٧٢٠	٣٦	**٠,٥٧٢	**٠,٥٥١
٣	**٠,٧٧٤	**٠,٦٢٣	٢٠	**٠,٨٠٢	**٠,٧٦٨	٣٧	**٠,٧١١	**٠,٧٢٣
٤	**٠,٧٤٩	**٠,٦١٩	٢١	**٠,٧٣٩	***٠,٦٦٩	٣٨	**٠,٦١٧	**٠,٥٤٢
٥	**٠,٨٥٩	**٠,٧٠٩	٢٢	**٠,٧٢٤	*٠,٦٥٧	٣٩	**٠,٦٧٩	**٠,٦٠٩
٦	**٠,٧٣٤	**٠,٦٨٩	٢٣	**٠,٧٨٥	**٠,٦٣٦	٤٠	**٠,٧٤٤	**٠,٦٨٢
٧	**٠,٨٥٨	**٠,٧٧٢	٢٤	**٠,٨١٧	**٠,٦٤٤	٤١	**٠,٦٥٥	**٠,٦٧٢
٨	**٠,٨٢٥	**٠,٨١٧	٢٥	**٠,٦٨٩	**٠,٦١٣	٤٢	**٠,٦٢٥	**٠,٥٢٧
٩	**٠,٨٩٣	**٠,٦٣٦	٢٦	**٠,٨١٤	**٠,٧٤٥	٤٣	**٠,٧٩٣	**٠,٦٣٧
١٠	**٠,٨٣٥	**٠,٧٣٩	٢٧	**٠,٧٥٦	**٠,٦٢٧	٤٤	**٠,٦٤٥	**٠,٦٢٣
١١	**٠,٧١٢	**٠,٦٣٥	٢٨	**٠,٨٧٦	**٠,٧٥٨	٤٥	**٠,٦٦٧	**٠,٥٨٤
١٢	**٠,٨٢٥	**٠٨٣٩	٢٩	**٠,٨٧٦	**٠,٨٢٠	٤٦	**٠,٦٥٧	**٠,٦٢٣
١٣	**٠,٨٢٣	**٠,٨٦٨	٣٠	**٠,٧٩٨	**٠,٦٧٤	٤٧	**٠,٧٥٧	**٠,٦٢١
١٤	**٠,٧٥٦	**٠,٨٠٥	٣١	**٠,٨٤٢	**٠,٨٣٧	٤٨	**٠,٦٩٢	**٠,٦١٤
١٥	**٠,٧٤٩	**٠,٧٣٦	٣٢	**٠,٨٣٦	**٠,٨٢٧	٤٩	**٠,٦٥٤	**٠,٥٨٤
١٦	**٠,٦٢٥	**٠,٧٥٣	٣٣	**٠,٨٦٦	**٠,٨٣٨	٥٠	**٠,٦١٤	**٠,٥٦٩
١٧	**٠,٦٨٩	**٠,٦٦٠	٣٤	**٠,٨٦٢	**٠,٨٦٢			

**** دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه دالة احصائيا عند مستويات دلالة (٠,٠١) وهو ما يشير

الي مستوي مرتفع من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه، وبذلك فان مقياس التسويف الاكاديمي يتميز بالصدق والثبات والاتساق الداخلي وبذلك اصبح المقياس جاهزا للاعتماد عليه

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس ودرجة المقياس الكلية

البعد	الارتباط بالدرجة الكلية
البعد المعرفي	٠,٨١٢**
البعد الانفعالي	٠,٨٢٥**
البعد السلوكي	٠,٨٤٧**

يتضح من جدول (٢) أن عبارات المقياس كانت دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

- صدق المقياس :

قام الباحثان بالتحقق من صدق مقياس التسويف الاكاديمي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي كما يلي :

١- صدق التحليل العاملي الاستكشافي (EFA)لمقياس التسويف الاكاديمي:

استخدم الباحثان التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) بواسطة (SPSS 0.23) لحساب الصدق العاملي للمقياس بطريقة المكونات الاساسية Component Analysis مع استخدام محك الجذر الكامن واحد صحيح على الأقل للعوامل التي يتم استخراجها، ثم إجراء التدوير بطريقة Promax واعتبار التشبع الملائم أو الدال هو الذي يبلغ(٠,٣) وكانت النتائج كالآتي:

جدول(٣)

مصفوفة المكونات الأساسية بعد التدوير المائل بطريقة البرومكس(ن = ٢٠٠)

الفقرات	العوامل الثلاثة		
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
احتاج إلى شيء يذكرني بإتمام واجباتي الدراسية.	.774		
تسيطر على أحلام اليقظة.	.773		
المذاكرة من أول السنة الدراسية تعرضني للنسيان.	.723		
أتفادى الصعب من المادة العلمية بتأجيله.	.708		
أؤجل انجاز مهامي الدراسية لأخر العام.	.705		
أميل إلى تأجيل مذاكرتي لآخر لحظة لشعوري بضعف تركيزي.	.691		
أصر على انجاز المهام المطلوبة مني رغم ادراكي لصعوبتها.	.668		
اطلب تأجيل الامتحان لعدم فهمي لأسئلة المدرس.	.651		
لدى استعداد كامل لانجاز أى عمل في أى وقت دون سابق استذكار.	.646		
اعاني من تشتت الانتباه عندما يطلب منى انجاز أى مهمة دراسية.	.644		
اعتقد بأنه ليس لدى المهارات اللازمة لإنجاز كل واجباتي الدراسية.	.588		
أؤجل أعمالي الدراسية لعدم قدرتي على تنظيم وقتي.	.577		
ألجأ للتأجيل لعدم وجود الوقت الكافي للمذاكرة نظراً للعبء الدراسي.	.574		
عدم وضوح هدف محدد لتحقيقه يدفعني للتأجيل.	.558		
نقصان الدافعية يدفعني للتأجيل.	.477		
قلة المردود من المذاكرة عن المجهود المبذول فيها يدفعني للتأجيل.	.470		
اعيش أسوأ أيام حياتي عندما أكلف بأى مهمة.	.438		
ألجأ للتأجيل لعدم قبولي للمعلم وأسلوبه.	.427		
نفوري من المادة العلمية يدفعني للتأجيل.	.374		
اشعر بالتوتر عندما يطب منى انجاز اى مهمة في دراستي.		.774	
اشعر بالراحة عندما يتم تأجيل موعد الامتحان.		.757	
اشعر بالسعادة عندما مشاركتي في اى نشاط يبعدني عن انجاز واجباتي الدراسية.		.733	
اشعر بالضيق عندما أكلف بواجبات على انجازها.		.716	
شعوري بالاحباط يدفعني إلى تبرير تأجيلي لانجاز واجباتي الدراسية.		.712	
أحب تأجيل ترتيب اولوياتي الدراسية حتى اللحظات الأخيرة.		.673	

أحب تأجيل إعداد مذكراتي الدراسية للحظة الأخيرة قبل خروجي إلى الجامعة.		.630	
اشعر بالضيق عندما اجالس اصدقائي ولدى واجب دراسي لم انجزه.		.588	
اشعر بالارتباك عند الزامي بوقت محدد لاتمام مهامي الدراسية.		.477	
ألوم نفسي عند تقصيري في اتمام واجباتي الدراسية.		.474	
اتجنب الأعمال الدراسية خوفاً من شعوري بالفشل.		.464	
اشعر بالملل سريعاً لذا ألجأ إلى تأجيل انجاز مهامي الدراسية.		.452	
اشعر بالثقة الزائدة في قدراتي مما يدفعني للتأجيل.		.445	
اشعر بالإجهاد وهذا يدفعني لتأجيل أداء المهام الدراسية الموكلة إلى.		.440	
اشعر بالكسل مما يدفعني ذلك لتأجيل انجاز مهامي الدراسية.		.427	
أؤجل واجباتي الدراسية بغض النظر عن كونها ممتعة أو غير ممتعة.		.423	
اشعر بالتوتر بمجرد التفكير بضرورة البدء في انجاز أى مهمة.		.411	
أبذل قصارى جهدي لإنجاز مهامي الدراسية.			.777
أفضل الجلوس أمام الانترنت عن انجاز واجباتي الدراسية.			.699
أفضل الجلوس في آخر الصفوف في قاعة الدرس.			.652
اشعر بالفرح لإلغاء أي محاضرة.			.637
احرص على اتمام واجباتي الدراسية في حينها دون تأخير.			.631
اتعمد التأجيل المستمر للأعمال المسندة إلى.			.623
أؤجل أعمالي الدراسية المطلوبة مني لعدم قدرتي على تنظيم وقتي.			.587
احرص على إعداد قائمة بالأعمال المطلوبة مني.			.531
اشعر بضيق الوقت لإنجاز أي مهمة دراسية			.523
اخصص وقتاً كافياً لأى مهمة دراسية موكلة إلى.			.517
أقوم بعمل أشياء أخرى تستنفذ مني معظم وقت الدراسة.			.481
استعد لإنجاز مهامي الدراسية ثم أؤجلها لوقت آخر.			.423
التزم بوضع خطة زمنية لإنجاز مهامي الدراسية.			.387
اجد صعوبة في اتخاذ القرار للبدء في واجباتي الدراسية في وقتها المحدد.			.331
الجذر الكامن	١٤,٤٦	٢,٥٦	١,٧٣
التباين العاملي	٣٦,١٦	٦,٣٧	٤,٣٢

يتضح من الجدول السابق أن عدد المفردات المستخلصة (٥٠) عبارة موزعة علي العوامل الثلاثة ، وان العوامل الثلاثة المستخلصة من التحليل العاملي استوعبت تباين بمقدار (٤٦,٨٥%) من التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة ومن جدول رقم (٣) يمكن استخلاص العوامل الاتية :

١- العامل الأول:

الجذر الكامن لهذا العامل اعلي من الواحد الصحيح حيث بلغ(١٤,٤٦) ويسهم بنسبة(٣٦,١٦%) من التباين الكلي للمقياس ، كما بلغ عدد البنود المتشبعة جوهريا عليه (١٩) مفردة وتراوحت تشبعاتها فيما بين(٠,٣٧٤)و (٠,٧٧٤)، مرتبة في الجدول التالي طبقا لقيم تشبعاتها بالعامل كما هو موضح بجدول(٤)

جدول(٤)

تشبعات العامل الأول بعد التدوير المائل بطريقة Promax لمصفوفة تشبعات المكونات الأساسية.

رقم الفقرة	نص الفقرات	التشبعات
١	احتاج إلى شيء يذكرني بإتمام واجباتي الدراسية.	.774
٢	تسيطر على أحلام اليقظة.	.773
٣	المذاكرة من أول السنة الدراسية تعرضني للنسيان.	.723
٤	أتفادى الصعب من المادة العلمية بتأجيله.	.708
٥	أؤجل انجاز مهامي الدراسية لأخر العام.	.705
٦	أميل إلى تأجيل مذاكرتي لآخر لحظة لشعوري بضعف تركيزي.	.691
٧	أصر على انجاز المهام المطلوبة مني رغم ادراكي لصعوبتها.	.668
٨	اطلب تأجيل الامتحان لعدم فهمي لأسئلة المدرس.	.651
٩	لدى استعداد كامل لانجاز أى عمل في أى وقت دون سابق استذكار.	.646
١٠	اعاني من تشتت الانتباه عندما يطلب منى انجاز أى مهمة دراسية.	.644
١١	اعتقد بأنه ليس لدى المهارات اللازمة لإنجاز كل واجباتي الدراسية.	.588
١٢	أؤجل أعمالي الدراسية لعدم قدرتي على تنظيم وقتي.	.577
١٣	ألجأ للتأجيل لعدم وجود الوقت الكافي للمذاكرة نظراً للعبء الدراسي.	.574
١٤	عدم وضوح هدف محدد لتحقيقه يدفعني للتأجيل.	.558
١٥	نقصان الدافعية يدفعني للتأجيل.	.477
١٦	قلة المردود من المذاكرة عن المجهود المبذول فيها يدفعني للتأجيل.	.470
١٧	اعيش أسوأ أيام حياتي عندما أكلف بأى مهمة.	.438
١٨	ألجأ للتأجيل لعدم قبولي للمعلم وأسلوبه.	.427
١٩	نفوري من المادة العلمية يدفعني للتأجيل.	.374

يتضح من خلال فحص فقرات هذا العامل أنها تدور حول البعد المعرفي، لذا يمكن تسمية هذا العامل(البعد المعرفي).

٢- العامل الثاني:

الجذر الكامن لهذا العامل اعلي من الواحد الصحيح حيث بلغ(٢,٥٦) ويسهم بنسبة (٦,٣٧%) من التباين الكلي للمقياس ، كما بلغ عدد البنود المتشبعة جوهريا عليه (١٧) مفردة وتراوحت تشبعاتها فيما بين(٠,٤١١)و (٠,٧٧٤)، مرتبة في الجدول التالي طبقا لقيم تشبعاتها بالعامل كما هو موضح بجدول(٥)

جدول(٥)

تشبعات العامل الثاني بعد التدوير المائل بطريقة Promax لمصفوفة تشبعات المكونات الأساسية.

رقم الفقرة	نص الفقرات	التشبعات
٢٠	اشعر بالتوتر عندما يطب منى انجاز اى مهمة في دراستي.	.774
٢١	اشعر بالراحة عندما يتم تأجيل موعد الامتحان.	.757
٢٢	اشعر بالسعادة عندما مشاركتي في اى نشاط يبعدني عن انجاز واجباتي الدراسية.	.733
٢٣	اشعر بالضيق عندما أكلف بواجبات على انجازها.	.716
٢٤	شعوري بالإحباط يدفعني إلى تبرير تأجيلي لإنجاز واجباتي الدراسية.	.712
٢٥	أحب تأجيل ترتيب اولوياتي الدراسية حتى اللحظات الأخيرة.	.673
٢٦	أحب تأجيل إعداد مذكراتي الدراسية للحظة الأخيرة قبل خروجي إلى الجامعة.	.630
٢٧	اشعر بالضيق عندما اجالس اصدقائي ولدى واجب دراسي لم انجزه.	.588
٢٨	اشعر بالارتباك عند الزامي بوقت محدد لإتمام مهامي الدراسية.	.477
٢٩	ألوم نفسي عند تقصيري في اتمام واجباتي الدراسية.	.474
٣٠	اتجنب الأعمال الدراسية خوفاً من شعوري بالفشل.	.464
٣١	اشعر بالملل سريعاً لذا ألجأ إلى تأجيل انجاز مهامي الدراسية.	.452
٣٢	اشعر بالثقة الزائدة في قدراتي مما يدفعني للتأجيل.	.445
٣٣	اشعر بالإجهاد وهذا يدفعني لتأجيل أداء المهام الدراسية الموكلة إلى.	.440
٣٤	اشعر بالكسل مما يدفعني ذلك لتأجيل انجاز مهامي الدراسية.	.427
٣٥	أؤجل واجباتي الدراسية بغض النظر عن كونها ممتعة أو غير ممتعة.	.423
٣٦	اشعر بالتوتر بمجرد التفكير بضرورة البدء في انجاز أى مهمة.	.411

يتضح من خلال فحص فقرات هذا العامل أنها تدور حول البعد الانفعالي. لذا يمكن تسمية هذا العامل (البعد الانفعالي).

٣- تفسير العامل الثالث:

الجذر الكامن لهذا العامل اعلي من الواحد الصحيح حيث بلغ(١,٧٣) ويسهم بنسبة (٤,٣٢%) من التباين الكلي للمقياس ، كما بلغ عدد البنود المتشبعة جوهريا عليه (١٤) مفردة وتراوحت تشبعاتها فيما بين(٠,٣٣١) و (٠,٧٧٧)، مرتبة في الجدول التالي طبقا لقيم تشبعاتها بالعامل كما هو موضح بجدول(٦)

جدول(٦)

تشبعات العامل الثالث بعد التدوير المائل بطريقة Promax لمصفوفة تشبعات المكونات الأساسية.

رقم الفقرة	نص الفقرات	التشبعات
٣٧	أبذل قصارى جهدي لإنجاز مهامي الدراسية.	.777
٣٨	أفضل الجلوس أمام الانترنت عن انجاز واجباتي الدراسية.	.699
٣٩	أفضل الجلوس في آخر الصفوف في قاعة الدرس.	.652
٤٠	اشعر بالفرح لإلغاء أي محاضرة.	.637
٤١	احرص على اتمام واجباتي الدراسية في حينها دون تأخير.	.631
٤٢	اتعمد التأجيل المستمر للأعمال المسندة إلى.	.623
٤٣	أؤجل أعمالي الدراسية المطلوبة مني لعدم قدرتي على تنظيم وقتي.	.587
٤٤	احرص على إعداد قائمة بالأعمال المطلوبة مني.	.531
٤٥	اشعر بضيق الوقت لإنجاز أي مهمة دراسية	.523
٤٦	اخصص وقتاً كافياً لأى مهمة دراسية موكلة إلى.	.517
٤٧	أقوم بعمل أشياء أخرى تستنفذ مني معظم وقت الدراسة.	.481
٤٨	استعد لإنجاز مهامي الدراسية ثم أؤجلها لوقت آخر.	.423
٤٩	التزم بوضع خطة زمنية لإنجاز مهامي الدراسية.	.387
٥٠	اجد صعوبة في اتخاذ القرار للبدء في واجباتي الدراسية في وقتها المحدد.	.331

يتضح من خلال فحص فقرات هذا العامل أنها تدور حول سلوكيات الطلاب لذا يمكن تسمية هذا العامل (بالبعد السلوكي).

ومن خلال عرض العوامل الثلاثة السابقة تم الاحتفاظ بالعبارات التي تشبعت على هذه العوامل بتشبع أعلى من ٠,٣ وتم حذف أربعة فقرات كانت تشبعاتها أقل من ٠,٣وبلغ عدد فقرات مقياس التسويف الاكاديمي بعد التدوير المائل ٥٠ فقرة.

ب- التحليل العاملي التوكيدي:

للتحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن (التحتي) لمقياس التسويف الاكاديمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA) بطريقة الاحتمالية القصوي وعن طريق برنامج (Mplus VERSION 7) وتم الاعتماد علي مؤشرات المطابقة الاكثر استخداما وانتشارا بين الباحثين في مجال النمذجة بالمعادلة البنائية ، وتم قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي والذي يؤكد علي وجود ثلاثة عوامل كامنة وهم(البعد المعرفي- البعد الانفعالي-البعد السلوكي) ، وهذا ما اكدته مؤشرات جودة المطابقة والتي تقع في مداها المثالي وجدول رقم (٧) يوضح مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح في المقياس

جدول (٧)

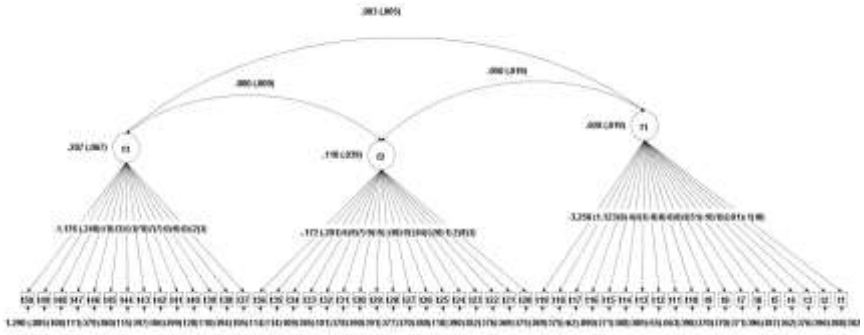
مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح في المقياس

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة	المدى المثالي
CMIN(Chi-Square)كا^{٢}	٧٩٨,٠٦٣	
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
DFدرجات الحرية	٣٩٥	
النسبة بين كا^{٢} إلى درجات حريتها	٢,٠٢	المدى المثالي في الفترة من ١ إلى ٣
GFIمؤشر حسن المطابقة	٠,٨٤٥	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
NFI	٠,٨٢٢	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
IFI	٠,٨٢٣	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
ECVIمؤشر الصدق الزائف لنموذج المتوقع	٠,٧٨٩	النموذج المتوقع أقل من المشبع
ECVIمؤشر الصدق الزائف لنموذج المشبع	٠,٨٢٧	
CFIمؤشر المطابقة المقارن	٠,٨٢١	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
RMSEAمؤشر رمسي	٠,٠٥٩	كلما اقتربت من صفر كانت في المدى المثالي
TLIمؤشر تاكر ولويس	٠,٨٠٣	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي

يتضح من الجدول رقم (٧) قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، والذي يؤكد على وجود ثلاثة عوامل كامنة، وهم: البعد المعرفي (f1)، البعد الانفعالي(f2) ، البعد السلوكي (f3)،

وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة والتي تقع في مداها المثالي، كما أن الشكل رقم (١) يوضح البنية العاملية المقترحة للمقياس، وهي كالتالي.

شكل (١): البنية العاملية المقترحة لمقياس التسويف الأكاديمي



يظهر شكل رقم (١) التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التسويف الاكاديمي وعوامله الثلاث، وكانت مؤشرات المطابقة مقبولة، وتشير الي مطابقة النموذج التوكيدي لمقياس التسويف الاكاديمي لبيانات عينة الخصائص السيكومترية وكانت المطابقة جيدة ، كما كانت تشبعات المفردات علي عواملها لمقياس التسويف الاكاديمي كانت جيدة ، حيث تراوحت درجة التشبع من (٠,٠١٩) للبعد الاول "البعد المعرفي ، الي (٠,٢٠٧) للبعد الثالث " البعد السلوكي" وجميعها دالة احصائيا مما يشير الي صدق المقياس .

ثانيا: ثبات مقياس التسويف الاكاديمي:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتين، هما:

أ- طريقة ماكدونالدز أوميجا:

استخدام الباحثان معامل ماكدونالدز أوميجا McDonald's Omega لكل بعد من أبعاد المقياس، ويمكن عرض قيم معاملات الثبات في الجدول رقم (٨) كما يلي:

جدول (٨): قيم معاملات ثبات ماكدونالد أوميجا لأبعاد المقياس

أبعاد المقياس	قيمة معامل ماكدونالد أوميجا
البعد المعرفي	٠,٧٨٥
البعد الانفعالي	٠,٧٦٦
البعد السلوكي	٠,٧٩٢
المقياس ككل	٠,٧٧٨

يتضح من الجدول رقم (٨) أن معاملات ثبات مقياس التسويف الأكاديمي سواء للمقياس ككل أو أبعاده الفرعية كانت مرتفعة نسبيًا؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٧٦٦) و(٠,٧٩٢)، وهو ما يشير إلى توافر ثبات المقياس، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٧٧٨)، وهي قيمة مقبولة علميًا، وتدل على دقة المقياس كوسيلة للقياس.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معاملات التجزئة النصفية لأبعاد المقياس، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩): معاملات التجزئة النصفية لأبعاد المقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين النصفين	معامل الارتباط بعد التصحيح من أثر التجزئة
البعد المعرفي	٠,٧٣٣	٠,٨٤٦
البعد الانفعالي	٠,٧١٨	٠,٨٣٦
البعد السلوكي	٠,٧٨٨	٠,٨٨١
المقياس ككل	٠,٧٦٨	٠,٨٥٧

يتضح من خلال الجدول (٩) أن قيم معاملات التصحيح من أثر التجزئة سواء للمقياس ككل أو أبعاد الفرعية كانت مرتفعة نسبيًا؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٨٣٦) و(٠,٨٤٦)؛ مما يشير إلى توافر ثبات المقياس، كما بلغت قيمة معامل التصحيح من أثر التجزئة للمقياس ككل (٠,٨٥٧)، وهي قيمة مقبولة علميًا.

(ب) الخصائص السيكومترية لمقياس الإخفاق المعرفي:

- الاتساق الداخلي للمقياس:

وللتأكد من اتساق المقياس داخلياً قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة كل بعد ودرجة المقياس الكلية بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، ويوضح جدول (١٠) معاملات الارتباط.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة المقياس الكلية

الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	**٠,٧٤٥	**٠,٦٦٩	١٤	**٠,٧٧٨	**٠,٦٣٥	٢٧	**٠,٨٢٧	**٠,٦١٣
٢	**٠,٨٥١	**٠,٦٥٧	١٥	**٠,٨٧١	**٠,٨٥١	٢٨	**٠,٨٢٧	**٠,٥٦٩
٣	**٠,٨٢٣	**٠,٦٣٦	١٦	**٠,٧٧٤	**٠,٦٢٣	٢٩	**٠,٧٨٣	**٠,٦٨٩
٤	**٠,٨١٩	**٠,٦٤٤	١٧	**٠,٨٤٥	**٠,٦١٩	٣٠	**٠,٨٧١	**٠,٦٤٤
٥	**٠,٨٠٩	**٠,٦١٣	١٨	**٠,٨٣٩	**٠,٨٠٩	٣١	**٠,٨٢٥	**٠,٦٥٩
٦	**٠,٨١٢	**٠,٧٤٥	١٩	**٠,٧٦٣	**٠,٦٨٩	٣٢	**٠,٨٩٣	**٠,٧٣٤
٧	**٠,٧٧٢	**٠,٦٢٧	٢٠	**٠,٨٣٠	**٠,٧٧٢	٣٣	**٠,٨٢١	**٠,٦٤٨
٨	**٠,٨١٧	**٠,٧٥٨	٢١	**٠,٧٥٨	**٠,٦١٧	٣٤	**٠,٨٦٥	**٠,٨١٤
٩	**٠,٦٣٦	**٠,٦٢٠	٢٢	**٠,٨٢٠	**٠,٦٣٦	٣٥	**٠,٨٦٣	**٠,٧٦٦
١٠	**٠,٨٢٦	**٠,٦٧٤	٢٣	**٠,٧٢٧	**٠,٦٢٦	٣٦	**٠,٧٦٨	**٠,٦٦٦
١١	**٠,٦٣٠	**٠,٥٦٩	٢٤	**٠,٧٩٥	**٠,٦٣٠	٣٧	**٠,٨٣٠	**٠,٧٢٨
١٢	**٠,٦٨٩	**٠,٥٥٧	٢٥	**٠,٧٥٩	**٠,٦٢١	٣٨	**٠,٧٥٩	**٠,٧٣٨
١٣	**٠,٧٣٩	**٠,٦٣٦	٢٦	**٠,٦٧٥	**٠,٥٧٧			

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه دالة احصائيا عند مستويات دلالة (٠,٠١) وهو ما يشير الي مستوي مرتفع من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه ، وبذلك فان مقياس الاخفاق المعرفي يتميز بالصدق والثبات والاتساق الداخلي وبذلك اصبح المقياس جاهزا للاعتماد عليه

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس ودرجة المقياس الكلية

البعد	الارتباط بالدرجة الكلية
صعوبة التذكر والادراك	**٠,٨٣٢
الخوف من الفشل	**٠,٨٤٥
ضعف المشاركة الصفية	**٠,٨٤٩

يتضح من جدول (١١) أن عبارات المقياس كانت دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

- **صدق المقياس :**

قام الباحثان بالتحقق من صدق مقياس الإخفاق المعرفي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي كما يلي :

١- صدق التحليل العاملي الاستكشافي (EFA)لمقياس الإخفاق المعرفي:

استخدم الباحثان التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) بواسطة (SPSS 0.23) لحساب الصدق العاملي للمقياس بطريقة المكونات الأساسية Component Analysis مع استخدام محك الجذر الكامن واحد صحيح على الأقل للعوامل التي يتم استخراجها، ثم إجراء التدوير بطريقة Promax واعتبار التشبع الملائم أو الدال هو الذي يبلغ(٠,٣) وكانت النتائج كالآتي:

جدول(١٢)

مصفوفة المكونات الأساسية بعد التدوير المائل بطريقة البرومكس(ن = ٢٠٠)

الفقرات	العوامل الثلاثة		
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
لدي صعوبة في تذكر ما قاله المحاضر.	.654		
أجد صعوبة في تذكر المواعيد المهمة	.643		
لدي صعوبة في تذكر أسماء الأشخاص.	.623		
أشعر بصعوبة في الاحتفاظ بكم كبير من المعلومات.	.608		
لدي صعوبة في تذكر أماكن الأشياء.	.605		
أشعر بصعوبة في تذكر الواجبات الدراسية المطلوبة مني.	.591		
عندي صعوبة في فهم الكلمات المألوفة.	.568		
لدي مشكلة في التمييز بين الأصوات.	.541		
أجد صعوبة في فهم ما يشرحه المحاضر.	.536		
أشعر بصعوبة في تقييم ما تم إنجازه.	.444		
عندي صعوبة في الانتباة لشرح المحاضر.	.428		

أجد صعوبة في تذكر ما اتعلمه لفترات طويلة.	.417		
لدي شرود ذهني أثناء المواقف التي تتطلب التركيز.	.374		
أجد صعوبة في ترتيب الأفكار.	.358		
أخاف من الإخفاق أمام الآخرين.		.652	
لدي شعور بالعجز عن مواصلة الدراسة نتيجة الإخفاق.		.623	
خوفي من الفشل يجعلني أضيع بعض الفرص		.612	
أميل إلى تأجيل الدراسة خوفًا من الفشل.		.610	
أعتمد على الآخرين في تذكير واجباتي.		.598	
أتأخر في حضور محاضراتي.		.573	
أشعر بتوتر عند لإجابة على أسئلة الامتحان		.560	
ألوم نفسي عند الشعور بمشاعر غير منطقية.		.548	
لدي خلط في تقييم إذا كانت الأفكار صحيحة أو خاطئة.		.487	
لدي مشكلة في التمييز بين الأفكار المختلفة.		.475	
أشعر بالتوتر عندما يسالني ولي أمري عن نتيجة الامتحان		.464	
اتخوف مني عدم قدرتي مسايرة زملائي المتفوقين		.482	
أتجنب المناقشات أثناء المحاضرات خوفًا من الإخفاق.			.653
أتجنب الجلوس في المقاعد الامامية أثناء المحاضرات.			.598
عندي صعوبة في التعامل مع بعض المواقف الدراسية رغم الأداء السابق لها..			.552
أؤجل مهامي الدراسية خوفًا من عدم القدرة على إنجازها.			.437
انسحب من مشاركة زملائي في الانشطة الصفية			.431
اعتمد علي الوالدين في تذكيري بوجباتي الدراسية			.423
اعتقد ان مستوي الاختبارات اعلي من قدراتي			.421
أخاف من عدم تمكني من تلبية توقعات أساتذتي.			.411
أشعر بالقلق من فشلي في الامتحان وتأثيره على مستقبلي.			.393
أتجنب مقارنتي بزملائي خشية أن أكون أقل منهم.			.387
مررت بتجارب سابقة من الفشل ولا أريد تكراراها.			.361
خوفي من المشاركة يرجع لنقص دافعيتي.			.323
الجذر الكامن	١٢,٤٦	٦,٥٦	٤,٧٣
التباين العاملي	٤١,١٦	١٦,٣٧	١٢,٣٢

يتضح من الجدول السابق أن عدد المفردات المستخلصة (٣٨) عبارة موزعة علي العوامل الثلاثة ، وان العوامل الثلاثة المستخلصة من التحليل العاملي استوعبت تباين بمقدار (٦٩,٨٥%) من التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة ومن جدول رقم (١٢) يمكن استخلاص العوامل الاتية :

١- العامل الأول:

الجذر الكامن لهذا العامل اعلي من الواحد الصحيح حيث بلغ(١٢,٤٦) ويسهم بنسبة (٤١,١٦%) من التباين الكلي للمقياس ، كما بلغ عدد البنود المتشبعة جوهريا عليه (١٤) مفردة وتراوحت تشبعاتها فيما بين(٠,٣٨٥) و (٠,٦٥٤)، مرتبة في الجدول التالي طبقا لقيم تشبعاتها بالعامل كما هو موضح بجدول(١٣)

جدول(١٣)

تشبعات العامل الأول بعد التدوير المائل بطريقة Promax لمصفوفة تشبعات المكونات الأساسية.

رقم الفقرة	نص الفقرات	التشبعات
١	لدي صعوبة في تذكر ما قاله المحاضر.	.654
٢	أجد صعوبة في تذكر المواعيد المهمة	.643
٣	لدي صعوبة في تذكر أسماء الأشخاص.	.623
٤	أشعر بصعوبة في الاحتفاظ بكم كبير من المعلومات.	.608
٥	لدي صعوبة في تذكر أماكن الأشياء.	.605
٦	أشعر بصعوبة في تذكر الواجبات الدراسية المطلوبة مني.	.591
٧	عندي صعوبة في فهم الكلمات المألوفة.	.568
٨	لدي مشكلة في التمييز بين الأصوات.	.541
٩	أجد صعوبة في فهم ما يشرحه المحاضر.	.536
١٠	أشعر بصعوبة في تقييم ما تم إنجازه.	.444
١١	عندي صعوبة في الانتباة لشرح المحاضر.	.428
١٢	أجد صعوبة في تذكر ما اتعلمه لفترات طويلة.	.417
١٣	لدي شرود ذهني أثناء المواقف التي تتطلب التركيز.	.374
١٤	أجد صعوبة في ترتيب الأفكار.	.358

يتضح من خلال فحص فقرات هذا العامل أنها تدور حول صعوبة التذكر والادراك ، لذا يمكن تسمية هذا العامل(صعوبة التذكر والادراك).

٢- تفسير العامل الثاني:

الجذر الكامن لهذا العامل اعلي من الواحد الصحيح حيث بلغ(٦,٥٦) ويسهم بنسبة (١٦,٣٧%) من التباين الكلي للمقياس ، كما بلغ عدد البنود المتشبعة جوهريا عليه (١٢) مفردة وتراوحت تشبعاتها فيما بين(٠,٤٨٢) و (٠,٦٥٢)، مرتبة في الجدول التالي طبقا لقيم تشبعاتها بالعامل كما هو موضح بجدول (١٤).

جدول(١٤)

تشبعات العامل الثاني بعد التدوير المائل بطريقة Promax لمصفوفة تشبعات المكونات الأساسية.

رقم الفقرة	نص الفقرات	التشبعات
١٥	أخاف من الإخفاق أمام الآخرين.	.652
١٦	لدي شعور بالعجز عن مواصلة الدراسة نتيجة الإخفاق.	.623
١٧	خوفي من الفشل يجعلني أضيع بعض الفرص	.612
١٨	أميل إلى تأجيل الدراسة خوفًا من الفشل.	.610
١٩	أعتمد على الآخرين في تذكير واجباتي.	.598
٢٠	أتأخر في حضور محاضراتي.	.573
٢١	أشعر بتوتر عند لإجابة على أسئلة الامتحان	.560
٢٢	ألوم نفسي عند الشعور بمشاعر غير منطقية.	.548
٢٣	لدي خلط في تقييم إذا كانت الأفكار صحيحة أو خاطئة.	.487
٢٤	لدي مشكلة في التمييز بين الأفكار المختلفة.	.475
٢٥	أشعر بالتوتر عندما يسالني ولي أمري عن نتيجة الامتحان	.464
٢٦	اتخوف مني عدم قدرتي مسايرة زملائي المتفوقين	.482

يتضح من خلال فحص فقرات هذا العامل أنها تدور حول خوف الطلاب من الفشل. لذا يمكن تسمية هذا العامل (الخوف من الفشل).

٣- تفسير العامل الثالث:

الجذر الكامن لهذا العامل اعلي من الواحد الصحيح حيث بلغ(٤,٧٣) ويسهم بنسبة (١٢,٣٢%) من التباين الكلي للمقياس ، كما بلغ عدد البنود المتشبعة جوهريا عليه (١٢) مفردة وتراوحت تشبعاتها فيما بين(٠,٣٢٣) و (٠,٦٥٣)، مرتبة في الجدول التالي طبقا لقيم تشبعاتها بالعامل كما هو موضح بجدول (١٥):

جدول(١٥)

تشبعات العامل الثالث بعد التدوير المائل بطريقة Promax لمصفوفة تشبعات المكونات الأساسية.

رقم الفقرة	نص الفقرات	التشبعات
٢٧	أتجنب المناقشات أثناء المحاضرات خوفًا من الإخفاق.	.653
٢٨	أتجنب الجلوس في المقاعد الامامية أثناء المحاضرات.	.598
٢٩	عندي صعوبة في التعامل مع بعض المواقف الدراسية رغم الأداء السابق لها..	.552
٣٠	أؤجل مهامي الدراسية خوفًا من عدم القدرة على إنجازها.	.437
٣١	انسحب من مشاركة زملائي في الانشطة الصفية	.431
٣٢	اعتمد علي الوالدين في تذكيري بوجباتي الدراسية	.423
٣٣	اعتقد ان مستوي الاختبارات اعلي من قدراتي	.421
٣٤	أخاف من عدم تمكني من تلبية توقعات أساتذتي.	.411
٣٥	أشعر بالقلق من فشلي في الامتحان وتأثيره على مستقبلي.	.393
٣٦	أتجنب مقارنتي بزملائي خشية أن أكون أقل منهم.	.387
٣٧	مررت بتجارب سابقة من الفشل ولا أريد تكراراها.	.361
٣٨	خوفي من المشاركة يرجع لنقص دافعيتي.	.323

يتضح من خلال فحص فقرات هذا العامل أنها تدور حول اصدار سلوكيات غير مرغوب فيها وعدم المشاركة الصفية، لذا يمكن تسمية هذا العامل (ضعف المشاركة الصفية).

ومن خلال عرض العوامل الثلاثة السابقة تم الاحتفاظ بالعبارات التي تشبعت على هذه العوامل بتشبع أعلى من ٠,٣ وتم حذف ثلاثة فقرات كانت تشبعاتها أقل من ٠,٣وبلغ عدد فقرات مقياس التسويف الاكاديمي بعد التدوير المائل ٣٨ فقرة.

ب–التحليل العاملي التوكيدي

للتحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن (التحتي) لمقياس الاخفاق باستخدم التحليل العاملي التوكيدي (CFA) بطريقة الاحتمالية القصوي وعن طريق برنامج (Mplus VERSION 7) وتم الاعتماد علي مؤشرات المطابقة الاكثر استخداما وانتشارا بين الباحثين في مجال النمذجة بالمعادلة البنائية ، وتم قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي والذي يؤكد علي وجود ثلاثة عوامل كامنة وهم(صعوبة التذكر والادراك – الخوف من الفشل – ضعف

المشاركة الصفية) ، وهذا ما اكدته مؤشرات جودة المطابقة والتي تقع في مداها المثالي وجدول رقم (١٦) يوضح مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح في المقياس .

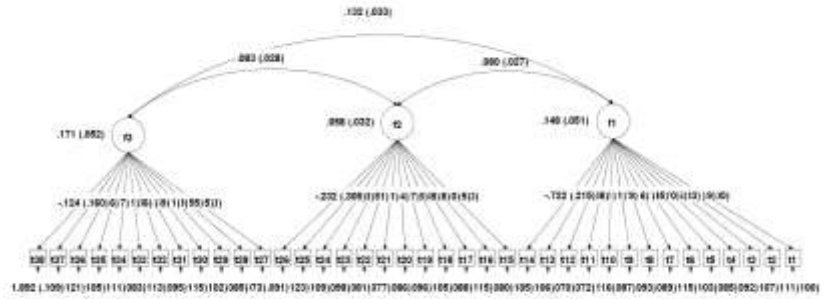
جدول (١٦)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح في المقياس

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة	المدى المثالي
CMIN(Chi-Square)كا^{٢}	٧٢٦,٤٤٥	
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
DFدرجات الحرية	٣٩٥	
النسبة بين كا^{٢} إلى درجات حريتها	١,٨٣	المدى المثالي في الفترة من ١ إلى ٣
GFIمؤشر حسن المطابقة	٠,٨٦٩	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
NFI	٠,٨٢٩	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
IFI	٠,٨٢٨	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
ECVIمؤشر الصدق الزائف لنموذج المتوقع	٠,٧٩٣	النموذج المتوقع أقل من المشبع
ECVIمؤشر الصدق الزائف لنموذج المشبع	٠,٨٣٩	
CFIمؤشر المطابقة المقارن	٠,٨٢٩	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
RMSEAمؤشر رمسي	٠,٠٩٦	كلما اقتربت من صفر كانت في المدى المثالي
TLIمؤشر تاكر ولويس	٠,٨٠٩	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي

يتضح من الجدول رقم (١٦) قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، والذي يؤكد على وجود ثلاثة عوامل كامنة، وهم: صعوبة التذكر والادراك(f1)، الخوف من الفشل(f2)، ضعف المشاركة الصفية(f3)، وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة والتي تقع في مداها المثالي، كما أن الشكل رقم (٢) يوضح البنية العاملية المقترحة للمقياس، وهي كالتالي.

شكل (٢): البنية العاملية المقترحة لمقياس الاخفاق المعرفي



يظهر شكل رقم (٢) التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاخفاق المعرفي وعوامله الثلاث، وكانت مؤشرات المطابقة مقبولة، وتشير الي مطابقة النموذج التوكيدي لمقياس الاخفاق المعرفي لبيانات عينة الخصائص السيكومترية وكانت المطابقة جيدة ، كما كانت تشبعات المفردات علي عواملها لمقياس التسويف الاكاديمي كانت جيدة ، حيث تراوحت درجة التشبع من (٠,٠١٩) للبعد الاول " صعوبة التذكر والادراك ، الي (٠,٢٠٧) للبعد الثالث " ضعف المشاركة الصفية " وجميعها دالة احصائيا مما يشير الي صدق المقياس .

- ثبات مقياس الاخفاق المعرفي:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتين، هما:

أ- طريقة ماكدونالدز أوميجا:

استخدام الباحثان معامل ماكدونالدز أوميجا McDonald's Omega لكل بعد من أبعاد المقياس، ويمكن عرض قيم معاملات الثبات في الجدول رقم (١٧) كما يلي:

جدول (١٧): قيم معاملات ثبات ماكدونالد أوميجا لأبعاد المقياس

أبعاد المقياس	قيمة معامل ماكدونالد أوميجا
صعوبة التذكر والادراك	٠,٧٨٩
الخوف من الفشل	٠,٧٦٨
ضعف المشاركة الصفية	٠,٧٩٦
المقياس ككل	٠,٧٩٦

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن معاملات ثبات مقياس الاخفاق المعرفي سواء للمقياس ككل أو أبعاده الفرعية كانت مرتفعة نسبيًا؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٧٦٨) و(٠,٧٩٦)، وهو ما يشير إلى توافر ثبات المقياس، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٧٩٦)، وهي قيمة مقبولة علميًا، وتدل على دقة المقياس كوسيلة للقياس.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معاملات التجزئة النصفية لأبعاد المقياس، والجدول رقم (١٨) يوضح ذلك:

جدول (١٨): معاملات التجزئة النصفية لأبعاد المقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين النصفين	معامل الارتباط بعد التصحيح من أثر التجزئة
صعوبة التذكر والادراك	٠,٧٤٥	٠,٨٥٤
الخوف من الفشل	٠,٧٦٩	٠,٨٦٩
ضعف المشاركة الصفية	٠,٧٨٩	٠,٨٨٢
المقياس ككل	٠,٧٦٨	٠,٨٦٨

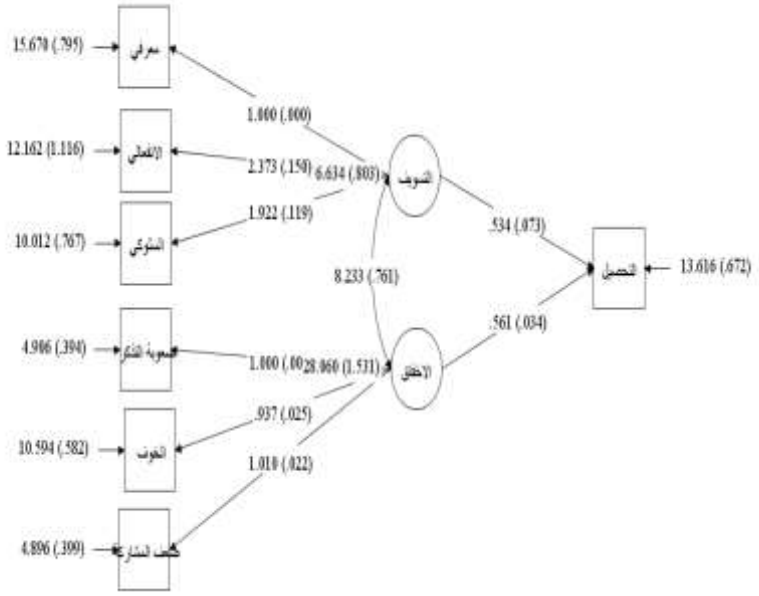
يتضح من خلال الجدول (١٨) أن قيم معاملات التصحيح من أثر التجزئة سواء للمقياس ككل أو أبعاد الفرعية كانت مرتفعة نسبيًا؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٨٥٤) و(٠,٨٨٢)؛ مما يشير إلى توافر ثبات المقياس، كما بلغت قيمة معامل التصحيح من أثر التجزئة للمقياس ككل (٠,٨٦٨)، وهي قيمة مقبولة علميًا.

نتائج البحث وتفسيرها:

أولا نتائج الفرض الاول والذي ينص علي " توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث من طلاب كلية التربية بالنسبة للعلاقات بين التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي (كمتغيرات مستقلة) والتحصيل الدراسي (كمتغير تابع).

وللتحقق من صحة هذا الفرض وفي ضوء ما اطلع عليه الباحثان من تصورات نظرية ودراسات سابقة ذات صلة بمتغيرات الدراسة، اقترحا الباحثان نموذجًا سببيًا يُفسر العلاقات بين متغيرات الدراسة، والشكل رقم (٣): يوضح النموذج المقترح، والذي سيتم التحقق منه باستخدام برنامج MPlus.

شكل رقم (٣): النموذج السببي المقترح (إعداد الباحثين).



جدول (١٩) قيم مؤشرات مطابقة النموذج المفترض للبيانات للمقاييس المختلفة

مؤشر حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي
كاي تربيع Chi-Square (CMIN)	٩٦٦,٨٣٤	
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
درجات الحرية DF	٦٠٠	
النسبة بين كا٢ إلى درجات حريتها	١,٦١	المدى المثالي في الفترة من ١ إلى ٣
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٨٢	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٨٣	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر المطابقة المتزايد IFI	٠,٨٣	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر الصدق الزائف لنموذج المتوقع ECVI	٠,٦٥	النموذج المتوقع أقل من المشبع
مؤشر الصدق الزائف لنموذج المشبع ECVI	٠,٧١	
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٨٩٠	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر الجذر التربيعي لخطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٦	كلما اقتربت من صفر كانت في المدى المثالي
مؤشر تاكر ولويس TLI	٠,٨٥٦	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي

يتضح من الجدول السابق أن مؤشرات المطابقة للنموذج البنائي جاءت كالتالي مربع كاي (٩٦٦,٨٣٤) ، وكان مؤشر حسن المطابقة GFI (٠,٨٢) ، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (٠,٨٣)، وكان مؤشر المطابقة المقارن CFI (٠,٨٩٠) ، وكان مؤشر تاكر ولويس TLI (٠,٨٥٦) ، حيث نجد أن مؤشرات المطابقة مقبولة وانه تم تاييد النموذج البنائي للتسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي والتحصيل الدراسي بواسطة بيانات العينة الاساسية وكانت المطابقة جيدة.

ثانيا الفرض الثاني والذي ينص علي " توجد تأثيرات مباشرة دالة احصائيا لكل من التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي (كمتغيرات مستقلة) على التحصيل الدراسي.(كمتغير تابع) لدي عينة من طلاب كلية التربية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء تحليل المسار علي عينة الدراسة الاساسية وتم حساب كل من التأثيرات المباشرة لمتغيري البحث ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة التي تعادل قيمة"ت" ودلالتها وجدول رقم (٢١) يوضح المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية بين متغيرات البحث .

جدول (٢٠)

الاوزان المعيارية لتشبعات العوامل الكامنة للمقاييس (التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي)، والمتغير التابع (التحصيل الدراسي) والناتجة من خلال برنامج MPlus

المقياس	العوامل	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
التسويف الأكاديمي	البعد المعرفي	١	٠,٦٤٤	٠	٩,٩٩	٠,٠١
	البعد الانفعالي	١,٣٢	٠,٥٧١	٠,١	١٣,٢٥٢	٠,٠١
	البعد السلوكي	٠,٩٧٩	٠,٥٠٩	٠,٠٨٢	١١,٩٩٧	٠,٠١
الإخفاق المعرفي	صعوبة التذكر والادراك	١	٠,٩٠٦	٠	٩,٩٩	٠,٠١
	الخوف من الفشل	٠,٩٧١	٠,٧٦١	٠,٠٣٩	٢٤,٩٠٤	٠,٠١
	ضعف المشاركة الصفية	١,٠٠٥	٠,٩٣٤	٠,٠٢٦	٣٨,٧٥٣	٠,٠١
التحصيل الدراسي		١,١١٨	٠,٩٠٦	٠,٠٢٩	٣٩,٢١٣	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير مباشر دال احصائيا عند مستوي (٠,٠١) لكلا من التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي على التحصيل الدراسي، حيث أن التسويف الأكاديمي

والإخفاق المعرفي يرتبطا ارتباطا سالبا بالتحصيل الدراسي وذلك كما جاء في نتائج الدراسات السابقة.

الفرض الثالث :توجد تأثيرات سببية غير مباشرة لكلا من التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء تحليل المسار على عينة الدراسة الاساسية وتم حساب كل من التأثيرات غير المباشرة لمتغيري البحث ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة التي تعادل قيمة"ت" ودلالتها وجدول رقم (٢١) يوضح المسارات غير المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية بين متغيرات البحث.

جدول (٢١)

الاوزان المعيارية وغير المعيارية للتأثيرات غير المباشرة للتسويف

الأكاديمي والإخفاق المعرفي على التحصيل الدراسي والناتجة من خلال برنامج MPlus

تأثير المتغير	على المتغير	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
البعد المعرفي	التحصيل الدراسي	٠,١٦٤	٠,٠٣٢	٠,٩٣٧	٨,١٧٥	دال عند ٠,٠١
البعد الانفعالي		٠,٠٦٩	٠,٠٠٧	٠,٩٥٩	٧,٠٧٢	دال عند ٠,٠١
البعد السلوكي		-٠,٨٢٢	-٠,٢٠٨	٠,٨٨٨	٧,٩٢٦	دال عند ٠,٠١
صعوبة التذكر والادراك	التحصيل الدراسي	-١,٠٢٧	-٠,١٥	١,٠٥٣	٦,٩٧٦	دال عند ٠,٠١
الخوف من الفشل		٣,٠٩٩	٠,٢٥٢	١,١١٥	١١,٧٨١	دال عند ٠,٠١
ضعف المشاركة الصفية		-٠,٧٢٤	-٠,١٣٧	٠,٩٩٨	-٨,٧٢٦	دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير غير مباشر دال احصائيا عند مستوي (٠,٠١) لكلا من التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي على التحصيل الدراسي، حيث أن التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي يرتبطا ارتباطا سالبا بالتحصيل الدراسي وذلك كما جاء في نتائج الدراسات السابقة.

جدول (٢٢)

التأثيرات المعيارية غير المباشرة للتسويف الأكاديمي على

التحصيل الدراسي ودلالتها الإحصائية اعتمادا على طريقة Bootstrap

المتغيرات	التحصيل لدراسي
البعد المعرفي	**٠,٦٣٣
البعد الانفعالي	**٠,٥٢٧
البعد السلوكي	**٠,٦٣٨

(Bias: lower= 0.527 Upper= 0.789)

جدول (٢٣)

التأثيرات المعيارية غير المباشرة للإخفاق المعرفي على

التحصيل الدراسي ودلالتها الإحصائية اعتمادا على طريقة Bootstrap

المتغيرات	التحصيل لدراسي
صعوبة التذكر والادراك	**٠,٧٨٧
الخوف من الفشل	**٠,٦٢٠
ضعف المشاركة الصفية	**٠,٧٨٧

(Bias: lower= 0.525 Upper= 0.789)

الفرض الرابع : لا يوجد تأثير للنوع (ذكور –إناث) علي العلاقات والتأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة في النموذج البنائي لمتغيرات البحث (التسويف الأكاديمي – الإخفاق المعرفي – التحصيل الدراسي).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء تحليل المسار على عينة الدراسة الاساسية وتم حساب كل من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيري البحث ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة التي تعادل قيمة"ت" ودلالتها وجدول رقم (٢٤) يوضح قيم مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الأول والثاني عبر مجموعتي الدراسة (الذكور، الاناث)

جدول (٢٤) قيم مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الأول والثاني عبر مجموعتي الدراسة (الذكور، الاناث)

مؤشر حسن المطابقة	النموذج الاول	النموذج الثاني	المدى المثالي
كاي تربيع Chi–Square (CMIN)	٦٤٤,٤٥٢	٦٣١,٦٠١	
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
درجات الحرية DF	٣٠٠	٤٠٠	
النسبة بين كا٢ إلى درجات حريتها	٢,١٤٨	١,٥٧٩	المدى المثالي في الفترة من ١ إلى ٣
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٨٧٩	٠,٨٩٠	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٨٢٦	٠,٨٣٢	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر المطابقة المتزايد IFI	٠,٨٢٢	٠,٨٣٠	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر الصدق الزائف لنموذج المتوقع ECVI	٠,٦١٣	٠,٦٢٨	النموذج المتوقع أقل من المشبع
مؤشر الصدق الزائف لنموذج المشبع ECVI	٠,٧٢١	٠,٧٣٤	
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٨٩١	٠,٨٩٣	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر الجذر التربيعي لخطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٦٤	٠,٠٦٧	كلما اقتربت من صفر كانت في المدى المثالي
مؤشر تاكر ولويس TLI	٠,٨٦٩	٠,٨٥٨	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي

الفرق بين كا تربيع للذكور والاناث = ٦٤٤,٤٥٢- ٦٣١,٦٠١ = ١٢,٨٥١

كا تربيع الجدولية عند درجات حرية (١٠٠) ومستوى دلالة ٠,٠٥ = ١٢٤,٣٤

كا تربيع الجدولية عند درجات حرية (١٠٠) ومستوى دلالة ٠,٠١ = ١٣٥,٨١

وبالمقارنة يتضح أن كا تربيع المحسوبة أقل من الجدولية مما يؤكد عدم وجود فروق عند مطابقة النموذج عبر ذكور وإناث مجموعتي الدراسة.

الفرض الخامس : لا يوجد تأثير للفرقة الدراسية (الاولي –الثانية) علي العلاقات والتأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة في النموذج البنائي لمتغيرات البحث (التسويف الأكاديمي – الإخفاق المعرفي – التحصيل الدراسي).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء تحليل المسار على عينة الدراسة الاساسية وتم حساب كل من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيري البحث ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة التي تعادل قيمة"ت" ودلالتها وجدول رقم (٢٥)

يوضح قيم مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الأول والثاني عبر مجموعتي الدراسة الفرقة (الأولى، الثانية).

جدول (٢٥) قيم مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الأول والثاني عبر مجموعتي الدراسة الفرقة (الأولى، الثانية)

مؤشر حسن المطابقة	النموذج الاول	النموذج الثاني	المدى المثالي
كاي تربيع Chi-Square (CMIN)	٥١٣,١٧٥	٥٥٣,٥٢٩	
مستوى الدلالة	٠,٠٠	٠,٠٠	دالة عند ٠,٠١
درجات الحرية DF	٣٠٠	٣٥٠	
النسبة بين كا٢ إلى درجات حريتها	١,٧١١	١,٥٨٢	المدى المثالي في الفترة من ١ إلى ٣
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٨٩٥	٠,٨٩٧	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٨٧٨	٠,٨٨٢	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر المطابقة المتزايد IFI	٠,٨٧٣	٠,٨٧٧	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر الصدق الزائف لنموذج المتوقع ECVI	٠,٦٢٥	٠,٦٢٩	النموذج المتوقع أقل من المشبع
مؤشر الصدق الزائف لنموذج المشبع ECVI	٠,٧٢٨	٠,٧٣٤	
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٨٩٣	٠,٨٩٥	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر الجذر التربيعي لخطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٦١	٠,٠٦٧	كلما اقتربت من صفر كانت في المدى المثالي
مؤشر تاكر ولويس TLI	٠,٨٦٤	٠,٨٦٧	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي

الفرق بين كا تربيع للذكور والاناث = ٥٥٣,٥٢٩ – ٥١٣,١٧٥ = ٤٠,٣٥٤

كا تربيع الجدولية عند درجات حرية (٥٠) ومستوى دلالة ٠,٠٥ = ٤٣,٧٧

كا تربيع الجدولية عند درجات حرية (٥٠) ومستوى دلالة ٠,٠١ = ٥٠,٨٩

وبالمقارنة يتضح أن كا تربيع المحسوبة أقل من الجدولية مما يؤكد عدم وجود فروق عند مطابقة النموذج عبر الفرقة الاولى والثانية مجموعتي الدراسة.

توصيات البحث:

١. توفير الدعم النفسي والتربوي وتعزيز تقديم برامج إرشادية نفسية وأكاديمية موجهة للطلاب الذين يعانون من التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي، بهدف تحسين دافعيتهم للتحصيل وتقليل تأثير هذه المشكلات على أدائهم الدراسي.

٢. إجراء المزيد من الدراسات والدعوة إلى إجراء أبحاث أوسع تركز على الجوانب غير المعرفية مثل الدافعية والانفعالات وتأثيرها على التحصيل الدراسي، خاصة بين طلاب التعليم العالي، لفهم العوامل النفسية المؤثرة بشكل أفضل.

٣. تشجيع مشاركة الأسر في برامج توعوية وتدريبية تهدف إلى دعم الطلاب أكاديميًا ونفسيًا، مما يعزز دور الأسرة في مساعدة الطالب على التغلب على تأثيرات التسويف والإخفاق المعرفي.

٤. تعزيز نقاط القوة لدى الطلاب وتصميم برامج تدريبية تسعى إلى التعرف على نقاط القوة الفردية لدى الطلاب ودعمها، مع العمل على تقديم استراتيجيات فعالة تساعدهم في التغلب على العوائق الأكاديمية الناتجة عن التسويف أو الإخفاق.

٥. دمج التكنولوجيا في استراتيجيات التعلم وتطوير أساليب تعليمية تعتمد على التكنولوجيا لتحفيز الطلاب وتقليل التسويف الأكاديمي، مثل تطبيقات تنظيم الوقت ومنصات التعلم التفاعلي التي تساعد على تعزيز التركيز والتحصيل الأكاديمي.

البحوث والدراسات المستقبلية:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن اقتراح الموضوعات التالية لدراسات مستقبلية:

١. فاعلية برنامج تدريبي قائم على إدارة الوقت وتنظيم الجهد الأكاديمي وتأثيره في تقليل التسويف الأكاديمي وتحسين التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية.

٢. مستوى الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطلاب الجامعيين الذين يعانون من الإخفاق المعرفي.

٣. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء العاطفي وأثره في تحسين الدافعية الأكاديمية وتقليل تأثير التسويف الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي.

٤. العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتنظيم الذاتي للتعلم كمتغيرات وسيطة بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعات.

٥. دور التقنيات الحديثة (مثل تطبيقات إدارة الوقت) في تحسين الأداء الأكاديمي وتقليل السلوكيات المؤدية إلى التسويف لدى طلاب المرحلة الجامعية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

- إبراهيم ، يسرا شعبان و عليوة ،محمد مصطفى (٢٠١٩) الإخفاق المعرفي وعلاقته بكل من الاندماج المدرسي والتوافق الدراسي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، ع(٢٦).
- الأحمد ، أمل ، ياسين ، فداء (٢٠١٨) التسويف الأكاديمي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلبة قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٦ (١): ١٣ –٥٦.
- الحجاج، حرب خلف باجس (٢٠١٤) التسويف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية الزرقاء.
- أشرف ، هشام نبيل (٢٠٢٠). عادات العقل وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لطلاب تخصص الرياضة المدرسية ، المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، جامعة حلوان – كلية التربية الرياضية للبنات، مج٣٧، ١ – ٣٨.
- الشخيبي، أسماء مصطفى علي ابراهيم (٢٠٢٣) . الشرود الذهني وإعاقة الذات كمنبئين بالإخفاق المعرفي لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية ، جامعة كفر الشيخ – كلية الآداب ، ع٢٨.
- النجار، حسني زكريا السيد (٢٠٢١)علاقة الوظائف التنفيذية بالإخفاق المعرفي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ – كلية التربية، ع١٠٣.
- بلبل، يسرا شعبان إبراهيم عليوة محمد مصطفى (٢٠١٩) الإخفاق المعرفي وعلاقته بكل من الاندماج المدرسي والتوافق الدراسي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي جامعة بورسعيد مجلة كلية التربية ٢٦ (٢٢٣ – ١٧٨).
- بن سالم ، يوسف (٢٠١٩) الشفقة بالذات كمؤشر للتنبؤ بكل من التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. مجلة أكاديمية شمال أوربا المحكمة للدراسات والبحوث، ١ (٣) ٦٩– ٩٣.

- رانيا محمد يسرا شعبان (٢٠١٨) المخطط التساعي للشخصية الإنيجرام وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد ع (٢٣).
- زايد، أمل محمد أحمد (٢٠٢٠). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدى طلبة كلية التربية، المجلة التربوية، جامعة سوهاج – كلية التربية، ج٧٥.
- زغيبي، محمد بن أحمد (٢٠٢٤). نموذج بنائي للعلاقات السببية بين التجول العقلي واليقظة العقلية والإخفاق المعرفي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل، جامعة الحديدة – كلية التربية بالحديدة، اليمن ، مج١١، ع٢.
- عبد العظيم، فائقة أحمد (٢٠١١).التسويف الأكاديمي وعلاقته ببعض مصادر الضغوط لدي عينة من أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي وإدارة التغيير مصر بعد ثورة ٢٥ يناير، جامعة عين شمس، ص ص ٥٤١-٠٦٤٤.
- عبد اللاه، سحر محمود محمد (٢٠١٩) إسهام كل من الكمالية الأكاديمية والمستوى التحصيلي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة سوهاج، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية – كلية التربية، مج٣٤، ع٣.
- الحجاج، حرب خلف باجس و العلوان، أحمد فلاح (٢٠١٤) التسويف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء .
- السلماني، عمار عبد الجبار قدوري. (٢٠٢١). تنظيم الذات وعلاقه بالاخفاق المعرفي لدى طلبة الجامعة. مجلة الدراسات المستدامة، مح٣ ملحق ٢٨٣ – ٣٠٣.
- الخيري، أروي محمد (٢٠١٢) علم النفس المعرفي، دار الفكر للدراسات والنشر ، سوريا.
- الركابي، أنعام مجيد (٢٠١٠).الفشل المعرفي وعلاقته بمركز التفكير في نظام الانيكرام الطلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد، بغداد العراق.

- ابراهيم، يسرا شعبان وعليوة، محمد مصطفي (٢٠١٩). الاخفاق المعرفي وعلاقته بكل من الاندماج المدرسي والتوافق الدراسي لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي. مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد، . ٢٢٣١٧٨ ، (٢٩).
- صالح، علي عبدالرحيم (٢٠١٢). التسويف الاكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، رابطة التربويين العرب ، ع ٣٢، ج ٣.
- هاين ، ياسين (٢٠٢٣). التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة جيجل في ظل وباء كوفيد١٩ وعلاقته بمستوى التزامهم الأكاديمي، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات ، مج٦، ع٢، جامعة محمد الصديق بن يحيى جيجل.
- الضمور، محمد احمد مصطفي (٢٠٢٢). التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الأردنية مستخدمي الإنترنت وعلاقته بدافعية الإنجاز لديهم ، مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، مج٩، ع١، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الاردن.
- محمد ، محمد عبدالرؤوف(٢٠١٩). التجهيز الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي ، المجلة التربوية ، جامعة سوهاج – كلية التربية، ج٦٥.
- السلماني (٢٠٢١). تنظيم الذات وعلاقه بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الجامعة، مجلة الدراسات المستدامة، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة، العراق ، مج٣.
- شعيب ، علي محمود (٢٠٢٢). الإسهام النسبي للعبء المعرفي وابعاده في التنبؤ بالإخفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، مج٥، ع٤.
- شلبي، يوسف محمد (٢٠٢٠). الفروق في الإخفاق المعرفي والتحصيل الأكاديمي بين بروفيلات الانفعالات التحصيلية الناتجة عن التحليل العنقودي لدى طالبات الجامعة، المجلة التربوية، جامعة سوهاج – كلية التربية ، ج٧٦.
- قطامي، يوسف (١٩٨٩) سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، ط ١ ، دار الشروق، عمان.
- عبدالسلام ، السيد عبد الدايم (٢٠١٠) : البناء العاملي لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوي التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية مجلة كلية التربية جامعة الإسماعيلية ع(١٦).

- عبد الكريم، أحمد علاء الدين. (٢٠٢٤). الخصائص السيكومترية لمقياس الإخفاق المعرفي لدى عينة من طلاب الجامعة ، مجلة جمعية الثقافة من اجل التنمية ، ع ١٩٨.
- عبدالحميد، ميرفت حسن فتحي(٢٠٢٢).الإسهام النسبي للذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمي في التنبؤ بالإخفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة ، المجلة التربوية، جامعة سوهاج – كلية التربية، ج١٠٣.
- العتوم عدنان يوسف (٢٠٠٤) علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Argiropoulou, M.L., Anastasia, K.A. and Petros, R. (2010). Theory, Assessment and Intervention of Academic Procrastination: Current findings and future directions. Paper presented at Fedora- Psyche Conference, November 17-19, Alicante, Spain.
- catel, Bernard (1998) psychological cognitive press edition, paris
- Shaked, L., & Altarac, H. (2022). Exploring academic procrastination: Perceptions, self-regulation, and consequences. Journal of University Teaching & Learning Practice, 19 (3)0
- Dewitte, S., and Schouwenburg, H. C., (2002). Procrastination, temptations, and incentivesThe struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. European Journal of Personality, 16, 469-489
- Yesil, R., (2012). Validity and ratability studies on the scale of reasons for academic procrastination", Journal article education, 133(2), 259- 274
- Iskender, M, (2011)."The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes", Educational Research and Review, 6(2), 230-234
- kyung, H.K., (2002). "The effect of a reality therapy on the responsibility for elementary school children in Korea", international journal of research in psychology, 20,474-496

- Rast, P., Zimprich, D., Van Boxtel, M., & Jolles, J. (2009). Factor structure and measurement invariance of the cognitive failures questionnaire across the adult life span. Assessment, 16 (2), 145-158.
- Teimour, A.; Narmin, H.; Yahaya, K. & Farid, Z. (2010). Development and evaluation of anew questionnaire for rating of cognitive failures at work, International Journal of Occupational Hygiene, 3, 6-11.
- Daniel, M, & Jessica, L (2005): Cognitive Failure in life, New York, Guilford press very.
- pyman, D. (2020). academic procrastination, self-regulation, anxiety and personality (asap): 'some' day is not a day of the week. (master`s these). faculty of arts and science, Trent University Peterborough, Ontario, Canada.
- keitel, M. (2007). The functional mediation of flow between achievement anxiety, academic procrastination and academic performance. Ph. D dissertation, Faculty of Education, University of Fordham.
- yilmaz, M. (2017). The relation between academic Procrastination of university students and their assignment and exam performances: the situation in distance and face-to-face learning environments. Journal of Education and Training Studies, 5(9): 146-157.
- Sadeghi, H., Abolghasemi, A. &Hajloon, N (2013) Comparison of cognitive failures and academic performance among the students with and without developmental coordination disorder. International Journal of Psychology and Behavioral Research, 2(2), 97-85.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. European Journal of Personality, 16.
- Fentaw.Y.: Moges, B. & Ismail, S. (2022). Academic Procrastination Behavior among Public University Students. Education Research International, Volume 2022,.
- Wallace, J. C., Kass, S. J., & Stanny, C. J. (2002). The cognitive failures questionnaire revisited: dimensions and correlates. The Journal of General Psychology, 129(3), 238-256.

- Holmes, R. (2000). The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior in academic Procrastinators. Ph.D Thesis, Hofstra University, USA.
- Tuckman, B. (1990). Measuring procrastination attitudinally and behaviorally, Paper Presented at the Annual m eeting of the American Psychological Association, (Boston, MA, April 16-20).
- steel, P., Thomas, B. & Catherine, W. (2001). Procrastination andpersonality, performance, and mood. Personality and individual differences, 30 (1)
- Beck, B., Koons, S., & Milgrim, D. (2000) Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, selfconsciousness, selfesteem and self-handicapping. Journal of Social Behavior and Personality, 15(5).

The direct and indirect causal effects of both academic procrastination and cognitive failure on academic achievement among a sample of students from the Faculty of Education.

Abstract:

The current research aimed to investigate the direct and indirect causal effects of both academic procrastination and cognitive failure (as independent variables) on academic achievement (as a dependent variable) among a sample of students from the Faculty of Education. This was done through a proposed model in which the researchers hypothesized the existence of direct and indirect effects of academic procrastination and cognitive failure on academic achievement. Additionally, the study aimed to explore whether gender (male - female) and academic year (first - second) moderated these relationships between the research variables, The main research sample consisted of 600 male and female students from the Faculty of Education. The research instruments included the Academic Procrastination Scale and the Cognitive Failure Scale, both developed by the researchers. After statistically analyzing the data using path analysis, the results revealed the following: A good fit between the proposed path analysis model and the research sample data regarding the relationships among the research variables, Statistically significant direct causal effects of both academic procrastination and cognitive failure on academic achievement, Statistically significant indirect causal effects of both academic procrastination and cognitive failure on academic achievement, No statistically significant moderating effect of gender (male - female) on the proposed model of the research variables, No statistically significant moderating effect of the academic year (first - second) on the proposed model of the research variables.

Keywords: Academic Procrastination, Cognitive Failure, Academic Achievement.