



Cluster Analysis of Academic Procrastination, Cognitive Failure and Satisfaction with Academic Life among Students of the Faculty of Education, Helwan University: A Predictive Study

Dr. Mohamed A. Al-Badarmani

Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education, Helwan University, Egypt

MMM30061@yahoo.com

Received: 15-6-2025 Revised: 5-7-2025 Accepted: 6-7-2025
Published: 31-10-2025

DOI: 10.21608/jsre.2025.394686.1800

Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_456625.html

Abstract

The present research aimed to classify students from the Faculty of Education, Helwan University (N = 667) into homogeneous clusters based on academic procrastination, cognitive failure, and satisfaction with academic life. It further examined differences between clusters, the predictive ability of academic procrastination and cognitive failure on satisfaction with academic life, and differences based on gender and academic specialization. Cluster analysis revealed two groups: Cluster 1 (58.02%) included students with low satisfaction, high procrastination, and cognitive failure; Cluster 2 (41.98%) exhibited the opposite pattern. statistically significant differences were found between the clusters in all research variables ($p < 0.01$). Satisfaction with academic life and its dimensions was predicted by academic procrastination, poor self-management and specific cognitive failure dimensions (memory and attention failure). No gender or specialization-based differences emerged in satisfaction with academic life. However, males reported significantly higher levels of academic procrastination (except for low motivation), while females scored higher in most cognitive failure dimensions (except cognitive-emotional control). Students in literary specializations showed higher levels of procrastination in some dimensions and higher cognitive failure in the performance dimension. In light of these results, the research recommends developing training programs for university students aimed to reduce both academic procrastination and cognitive failure and to enhance satisfaction with academic life. It also recommends activating the role of academic and psychological counseling and providing stimulating and supportive learning environments.

Keywords: cluster analysis, academic procrastination, cognitive failure, satisfaction with academic life.

التحليل العنقودي للتسويق الأكاديمي، الإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان: دراسة تنبؤية

د. محمد عاطف البدرماني

مدرس علم النفس التربوي، قسم علم النفس التربوي
كلية التربية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية

MMM30061@yahoo.com

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أفضل تصنيف للطلاب وفقا لمتغيرات البحث، وهي: التسويق الأكاديمي، الإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعادها الفرعية إلى عناقيد، والتحقق من الفروق بينها، وتحديد مدى إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعاده الفرعية من خلال التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية، وكذلك الكشف عن الفروق في متغيرات البحث، وأبعادها الفرعية التي تعزى لاختلاف كل من النوع (ذكور - إناث)، والتخصص الدراسي (علمي - أدبي) لدى طلاب كلية التربية - جامعة حلوان. وبلغ عدد المشاركين في التطبيق الأساسي (٦٦٧) طالبا وطالبة. واستخدم الباحث ثلاثة مقاييس، وهي: مقياس التسويق الأكاديمي (إعداد/ عبد الحميد، ٢٠٢١)، الإخفاق المعرفي (إعداد/ Broadbent, et al., 1982)، وترجمة / الباحث، والرضا عن الحياة الأكاديمية (إعداد/ الباحث). وقد توصلت نتائج البحث إلى تجمع الطلاب في عنقودين، فقد ضم العنقود الأول الطلاب منخفضي الرضا عن الحياة الأكاديمية، ومرتفعي التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، بينما ضم العنقود الثاني طلاب النمط المعاكس، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب العنقودين الأول والثاني في متغيرات البحث، وإمكانية التنبؤ بالدرجة الكلية للرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعاده الفرعية من خلال الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي، وبعدي الإخفاق في التذكر، والانتباه، وبعد الإدارة السلبية للذات، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الرضا عن الحياة الأكاديمية تعزى للنوع أو التخصص الدراسي، بينما ظهرت فروق دالة إحصائية لصالح الذكور في التسويق الأكاديمي، ولصالح الإناث في الإخفاق المعرفي. كما ظهرت فروق دالة إحصائية لصالح طلاب التخصص الأدبي في التسويق الأكاديمي، ولم توجد فروق دالة إحصائية في الإخفاق المعرفي تعزى لاختلاف التخصص الدراسي. وفي ضوء هذه النتائج، يوصي البحث بإعداد برامج تدريبية موجهة لطلاب الجامعة تهدف إلى خفض كل من التسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي، وتعزيز الرضا عن الحياة الأكاديمية، وضرورة تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي والنفسي، وتوفير بيئات تعليمية محفزة وداعمة.

الكلمات المفتاحية: التحليل العنقودي، التسويق الأكاديمي، الإخفاق المعرفي، الرضا عن الحياة الأكاديمية.

التحليل العنقودي للتسويق الأكاديمي، الإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان: دراسة تنبؤية

مقدمة البحث:

يتسم العصر الحالي بكثرة الأحداث، والإيقاع السريع، وتكدس المهام، والمسؤوليات، والأعباء الملقة على عاتق جميع أفراد المجتمع، ويزداد هذه الأمور حدة وشدة في ظل وجود كم هائل من المثيرات والمشتتات، ومضيعات الوقت، وخاصة في عصر التحول الرقمي، ومن مثل هذه المثيرات الهواتف المحمولة بما تحويه من تطبيقات مختلفة، وألعاب، وشاشات التلفاز، ووسائل ومواقع التواصل الاجتماعي المتنوعة، والمتعددة، وصولاً إلى أحدث أدوات الذكاء الاصطناعي، وغيرها من الأدوات التي على الرغم من مزاياها العديدة التي لا أحد ينكرها، إلا أن لها بعض السلبيات.

ومثل هذه الأدوات بما لها من سلبيات قد لا تشكل خطورة في حد ذاتها على جميع الأفراد، ولكن قد ينحصر خطرهما على الأفراد الذين يسمحون لهذه الأدوات بالسيطرة عليهم، وضياح، وإهدار أوقاتهم فيما لا يفيد، وإجهاد صحتهم الجسدية، والنفسية؛ ويتسبب ما سبق في تأجيل الأفراد للمهام والمسؤوليات المطلوبة منهم في جميع مجالات الحياة، وهذا ما يعرف بالتسويق.

ويعتبر التسويق عادة سيئة يجب التخلص منها، فهي شائعة بين جميع الأفراد، وتكمن خطورة هذه المشكلة في أن الأفراد يميلون إلى التسويق حتى مع علمهم بعواقبه السلبية الكثيرة، ويصبح هذا السلوك السيئ عادة لدى الجميع. فعندما يهمل الأفراد الأمور التي يجب عليهم إنجازها قريباً، يلجأون إلى عادة تراكم المهام، والسبب الجذري لها هو التسويق. وقد يكون لهذا النوع من السلوك غير العقلاني تأثير كبير على حياة الفرد؛ حيث أن الانخراط في هذه العادة قد يؤدي إلى مشاكل صحية نفسية خطيرة، فالتسويق يرتبط بالتوتر والقلق، أو ما هو أسوأ من ذلك، إذ قد يصل الأمر إلى حد الاكتئاب (Tiboron, et al., 2021).

ويعد طلاب الجامعة فئة من أهم فئات المجتمع التي لا يستهان بها، فهم الشباب التي تقوم عليهم نهضة المجتمع، وبهم تتقدم الأمم من خلال اكتسابهم للعلوم المختلفة، وتطبيق ما اكتسبوه من علوم في جميع ميادين الحياة كل حسب تخصصه، ويمكن اعتبار الحياة الجامعية فترة في حياة الفرد يتولى فيها مسؤوليات ومهام عديدة. ومع ذلك، غالباً ما يُماطل طلاب الجامعات في أداء مهامهم الأكاديمية التي تقع على عاتقهم، ويقومون بتأجيلها، وهذا ما يسمى بالتسويق الأكاديمي.

فالتسويق الأكاديمي أصبح ظاهرة، ومشكلة شائعة، وينتشر بشكل خاص بين طلاب الجامعات كنمط سلوكي شائع، ويؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها مثل القلق والرسوب في المقررات الدراسية وانخفاض مستوى الرضا عن الحياة لدى الطلاب، ويتسبب في إطالة فترة تعلمهم، وفي الحالات القصوى، قد يُضطرون إلى الانسحاب من الجامعة، وتركها، وعدم إتمام متطلبات الحصول على شهادتهم الجامعية (Kandemir, 2014; Zhang, et al., 2018).

كما أن التسويق ظاهرة نفسية معقدة ومتباينة، تتضمن مكونات سلوكية وانفعالية ومعرفية. وتتمثل مظاهره الرئيسية في الأنشطة المهنية والتعليمية. أما التسويق الأكاديمي فيقصد به تأخير إنجاز التكاليفات والمهام الدراسية، ويرتبط بضعف مهارات التعلم، وضعف التنظيم، والنسيان، والجمود السلوكي. ويترتب على هذا السلوك انخفاض التحصيل الدراسي، وخبرات انفعالية سلبية مرتبطة بالفشل، والقلق، والتوتر، والشعور بالذنب، وعدم الرضا عن النتائج. كما يؤثر التسويق سلباً على الصحة النفسية للطلاب، ويتسبب في تدهورها، وتتراوح نسب انتشار التسويق الأكاديمي من ٤٦% إلى ٩٥% لدى الطلاب في المدارس الثانوية ومؤسسات التعليم العالي، ويؤثر التسويق الأكاديمي على ما يقرب من خمس البالغين ونصف الطلاب (Rozental & Carlbring, 2014). وقد أجرى You (2015) دراسة توصلت إلى أن حوالي ٧٠% من طلاب الجامعات يعانون من التسويق الأكاديمي.

ويؤكد ما سبق كل من Saplavska & Jerkunkova (2018) في بحثهما الذي كشف عن أن ٤٨% من طلاب الجامعة المشاركين في البحث قد أظهروا مستوى مرتفعاً من التسويق الأكاديمي، و ٢٧% متوسطاً، و ٢٥% منخفضاً، كما توصل إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التسويق الأكاديمي والقلق، وأن مستوى التسويق الأكاديمي يزداد كلما ازداد مستوى القلق. وأخيراً أشارت نتائج بحث Cao, et al. (2025) إلى أن ٨٢% من الطلاب يعانون من التسويق الأكاديمي.

واتساقاً مع ما سبق فإن التسويق الأكاديمي يرتبط بعواقب أكاديمية وغير أكاديمية سلبية، ومن بين العواقب الأكاديمية السلبية: التغيب المتكرر عن المحاضرات، صعوبة إكمال المقررات الدراسية والانسحاب منها، وضعف الأداء الأكاديمي وتدني التحصيل الدراسي Burka, & Yuen, 2009; Balkis, 2013; Kim & Seo, 2015; Balkis & Duru, 2008). أما بالنسبة للعواقب غير الأكاديمية السلبية المرتبطة بالتسويق الأكاديمي فتشمل مشاكل متعلقة بالنوم، ارتفاع مستويات الضغوط والتوتر والشعور بالذنب والقلق والإجهاد والإحباط والاكتئاب وانخفاض الثقة بالنفس، وتقدير الذات، وتدني الصحة النفسية (Steel & Klingsieck, 2016). كما يُضعف التسويق من إبداع الطالب وإنتاجيته (Tiboron, et al., 2021). وجميع هذه العواقب سواء كانت أكاديمية أو غير أكاديمية لها تأثيرها السلبي الواضح على الأداء الدراسي للطلاب، ومشاعرهم الإيجابية تجاه الحياة الأكاديمية، فضلاً عن أنها تتسبب في زيادة الوقوع في الأخطاء عند القيام بالمهام المختلفة.

وإضافة لما سبق يرتبط التسويق الأكاديمي سلباً بعدد من المتغيرات، ومنها: معتقدات الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي، والأداء الأكاديمي، السعادة، والرفاهية الذاتية، والانفعالات الإيجابية (Yilmaz, 2017; Mostafa, 2018; Kurtovic, Vrdoljak & Idzanovic, 2019; Albulescu, et al., 2025; Cao, Chen & Zhou, 2024). بينما يرتبط إيجاباً بعدد من المتغيرات، من بينها: سوء إدارة الوقت، الإجهاد الأكاديمي، الخوف من الفشل، قلق الامتحان، الضغوط النفسية، والانفعالات السلبية (Yilmaz, 2017; Parlade, 2021; Fitriani & Harahap, 2023; Albulescu, et al., 2024; Cao, et al., 2025).

كما يؤثر التسويق الأكاديمي تأثيراً سلبياً على جودة الحياة المدرسية للطلاب، ويؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي، كما أن له تأثير إيجابي مباشر دال إحصائياً على صعوبة التنظيم الانفعالي، ويتأثر التسويق الأكاديمي تأثيراً دالاً بفشل التنظيم الذاتي، والإرهاق العاطفي (Balkis & Duru, 2016; Esteban, et al., 2023).

والجدير بالذكر أن التسويق الأكاديمي قد يحدث بسبب فشل الطالب في عمليات التنظيم الذاتي التي تجعله غير قادر على تنظيم وقته وإدارته بشكل صحيح، والتقليل من شأنه لدرجة عدم تحقيق أهدافه بسبب تجنب المهام والخوف من الفشل (Balkis, & Duru, 2017). وقد تكمن الأسباب الرئيسية للتسويق الأكاديمي في الخوف من الفشل، والكسل، وانخفاض الإحساس بالمسؤولية، وتدني مهارة إدارة الوقت. كما يؤثر كل من الكمالية والقلق والتجنب تأثيراً كبيراً على تطور هذا السلوك، فضلاً عن أن توقعات الأفراد غير الواقعية بشأن أنفسهم وأدائهم، ومعتقداتهم المشوهة، قد تزيد بشكل كبير من سلوك التسويق الأكاديمي (Söyleyen, et al., 2019).

وفي سياق متصل بما سبق ونظراً لكثرة المهام والتكاليف الدراسية التي يكلف بها طلاب الجامعة، فضلاً عن ضغوط الحياة وأعبائها، والبيئة الضاغطة المليئة بالمسؤوليات والأحداث المزدحمة، وزيادة المثبرات المشتتة؛ فإن الطلاب قد يرتكبون أخطاء في الانتباه، الإدراك، التذكر، التفكير، والأداء لبعض المثبرات والمعلومات والمهام التي عادة ما يكونوا قادرين على القيام بها، وإنجازها بنجاح، وهو ما يعرف بالإخفاق المعرفي.

كما يشير الإخفاق المعرفي إلى عدم قدرة الطالب على أداء، وإنجاز المهام التي يكون عادة قادراً على إنجازها بشكل روتيني بدون أية أخطاء، ومن أمثلة ذلك: نسيان المواعيد، وترك الرسائل دون رد لعدة أيام، وعدم الانتباه إلى إشارات المرور. وقد تُعزى هذه الإخفاقات في الأنشطة اليومية إلى مشكلات أساسية في الوظائف المعرفية العامة المرتبطة بالتشتت وضعف الذاكرة، وتشمل الإخفاقات المعرفية أنماطاً متعددة من الأخطاء التنفيذية، مثل: أخطاء في الانتباه، الإدراك، الذاكرة (وهي الإخفاقات المرتبطة باسترجاع المعلومات)، وأخطاء في الأداء الحركي (بمعنى تنفيذ أفعال غير مقصودة أو ما يُعرف بـ"زلات الفعل أو الأداء") (Wallace & Chen, 2005).

ويؤثر الإخفاق المعرفي سلباً على جودة الحياة لدى الطلاب؛ حيث أنه يضعف جودة الحياة، وقد يؤدي الوقوع في الأخطاء في بعض الحالات إلى عواقب وخيمة تُهدد الحياة كالتعرض لإصابات جسدية خطيرة، والضغوط النفسية الشديدة. وتزداد احتمالية الوقوع في الأخطاء لدى الطلاب في البيئات الفوضوية والمُشتتة للانتباه، وكذلك عند تعرضهم لضغط الوقت؛ وهذا يتسبب في وضع الطلاب ذوي الإخفاق المعرفي في مواقف ضاغطة، كما أنهم يعانون من مشكلات في إدارة الوقت، ومن ثم فهم يميلون إلى التسويق، ويشعرون بمستوى مرتفع من الضغط لتحقيق النجاح، ويدركون الدراسة والامتحانات على أنها شديدة الصعوبة، وأنها تفوق قدراتهم (Kane, et al., 2007; Dzubur, et al., 2020).

ويرتبط الإخفاق المعرفي سلباً ببعض المتغيرات، ومنها: الرفاهية العامة، التحكم الانتباهي، الاندماج الأكاديمي، اليقظة العقلية، الذاكرة الانفعالية، التحصيل الدراسي، والنجاح الأكاديمي (عيسى، ٢٠٢٤؛ جبر وفرجاني، ٢٠٢٣؛ عبد الحميد، ٢٠٢٢؛ شاهين، وآخرون، ٢٠٢١؛ حسن، Jose & George, ٢٠٢١؛ 2017). بينما يرتبط الإخفاق المعرفي إيجاباً ببعض المتغيرات، ومنها: ضغوط العمل، وعبء العمل،

الانفعالات السلبية، الملل الأكاديمي، الشرود الذهني، إعاقة الذات، الاستخدام الإشكالي للهواتف الذكية، الإجهاد الأكاديمي، العجز النفسي، اللامبالاة الأكاديمية، الاكتئاب، التوتر، والقلق (Riaz, et al., 2024; خليفة، ٢٠٢٤؛ محمد، ٢٠٢٤؛ الشخبي، ٢٠٢٣؛ Hall, 2023؛ عبد الحميد، ٢٠٢٢؛ شليبي وآخرون، ٢٠٢٠؛ Kohan & Fathi, 2020). كما أن الإخفاق المعرفي يخفض من قدرة الطلاب على التواصل والتفاعل الناجح مع أساتذتهم، وأيضاً تزداد المشكلات والمواقف المحرجة التي يتعرضون لها مع زملائهم مما يؤثر سلباً على علاقاتهم الاجتماعية مع زملائهم، والأفراد الآخرين من حولهم، ويرتفع لديهم القلق، والتوتر، وغيرها من الانفعالات السلبية، وتنخفض ثقتهم بأنفسهم، وقدراتهم، وهذا ما يتسبب في انخفاض الرضا عن الحياة عامة، والرضا عن الحياة الأكاديمية خاصة.

وعلى النقيض من ذلك فإن انخفاض الإخفاق المعرفي لدى الطلاب قد يساعدهم على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المقررات الدراسية، ويزيد من ثقتهم بقدراتهم ورضاهم عن الدراسة، وعن الحياة الأكاديمية، ويقلل من الشعور بقلق الامتحان، ويجعل الطالب مستعداً للامتحان في أي وقت، وبالتالي يحقق طموحه ويصل لمراكز متقدمة بين زملائه ويتفوق دراسياً (بلبل، وعليوه، ٢٠١٩). ويشير الرضا عن الحياة الأكاديمية إلى مجموعة المشاعر الإيجابية التي يحملها الطالب تجاه تخصصه الأكاديمي، وبرنامج إعداد المهني، وبيئته التعليمية، وعلاقاته الاجتماعية مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس والهيكل الإداري بالكلية (الخصوصي، وعمر ٢٠٢٣).

ويعتبر الرضا عن الحياة الأكاديمية مؤشراً مهماً على تمتع الطلاب بالصحة النفسية الجيدة، والرفاهية النفسية، والسعادة، وجودة الحياة، وغيرها من المتغيرات الإيجابية. ويرتبط الرضا عن الحياة الأكاديمية عامة، والرضا عن التخصص الدراسي كأحد الأبعاد الفرعية إيجاباً بعدد من المتغيرات، ومنها: دافعية الإنجاز، الدافعية الأكاديمية الذاتية، والطموح الأكاديمي (الزهراني، ٢٠٢٢؛ حسين، وحسين، ٢٠٢٢؛ لحسن، ٢٠٢٤).

واتساقاً مع ما سبق فإن الرضا عن الحياة الأكاديمية باعتباره أحد المؤشرات الأساسية على الصحة النفسية لطلاب الجامعة فهو يُعبر عن مستوى توافقه مع البيئة الجامعية بمكوناتها الأكاديمية والانفعالية والاجتماعية، كما أنه يدعم الدافعية الذاتية ويعزز الشعور بالإنجاز والاندماج الأكاديمي (Diener, et al., 2018; Li, et al., 2024). وعلى النقيض من ذلك يرتبط انخفاض الرضا عن الحياة الأكاديمية بظهور التسويق الأكاديمي كأحد السلوكيات السلبية (Rozental, et al., 2022). كما يُسهم انخفاض الرضا عن الحياة الأكاديمية في ارتفاع الإخفاق المعرفي، والمتمثل في تكرار الأخطاء المعرفية الناتجة عن قصور في الانتباه، أو تشتت الذاكرة العاملة، أو سوء اتخاذ القرار، وهي مؤشرات تدل على ضعف كفاءة المعالجة المعرفية للطلاب (Cheyne, et al., 2006).

ومن ناحية أخرى قد يتأثر رضا الطالب عن حياته الأكاديمية بعدد من العوامل النفسية والمعرفية المتعلقة بتفاعله مع بيئته الجامعية، ومن أبرزها التنظيم الذاتي، ونوعية الأداء المعرفي، واستراتيجيات التعامل مع المتطلبات الدراسية، إضافة إلى التسويق الأكاديمي، باعتباره نمط سلوكي يتمثل في التراخي والتأجيل المتعمد، والذي يُسهم في انخفاض شعور الطالب بالإنجاز، ويزيد من مشاعر الذنب والضغط، مما يؤدي إلى تدني الرضا عن الحياة الأكاديمية (Grunschel, et al., 2013; Hen & Goroshit, 2014). كما يعتبر الإخفاق المعرفي أحد العوامل المؤثرة سلباً في تجربة الطالب الأكاديمية؛ حيث أن

تكرار الأخطاء الذهنية وضعف التركيز وصعوبة استدعاء المعلومات في السياقات الأكاديمية تؤدي إلى انخفاض كفاءته الذاتية، والتقليل من شعوره بالنجاح والتمكّن، وبالتالي تؤثر على مستوى رضاه عن حياته الأكاديمية (Elsayed, et al., 2019).

مشكلة البحث:

جاء إحساس الباحث بمشكلة البحث من خلال تعامله مع العديد من الطلاب أثناء تدريسه لهم بحكم عمله بكلية التربية؛ حيث لاحظ تأجيل بعض الطلاب للقيام بالمهام والتكليفات الدراسية المطلوبة منهم، والتأخير في الانتهاء منها وتسليمها، كما أنهم يعانون من الوقوع في بعض الأخطاء المتعلقة بالانتباه والذاكرة والإدراك خلال حياتهم اليومية، وينعكس هذا على انخفاض رضاهم عن المقررات الدراسية، وأدائهم الدراسي، وعلاقتهم بالآخرين المحيطين بهم، واستمتاعهم الدراسي، وشعورهم بالامتنان الأكاديمي، ومن ثم الرضا عن الحياة الأكاديمية، وهذا ما عبر عنه بعض الطلاب أثناء الحديث والمناقشة مع الباحث.

وفي هذا السياق فقد أكدت دراسة كل من Wilcox & Nordstokke (2019) على أهمية فهم العوامل الشخصية المؤثرة في رضا طلاب الجامعة عن حياتهم الأكاديمية وتحصيلهم الدراسي، وخاصة أثناء انتقالهم من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية؛ حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الرضا عن الحياة الأكاديمية والارتباط بالجامعة يسهمان في التنبؤ بالرضا عن الحياة، بينما لم يسهم كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية والامتنان للجامعة في التنبؤ بالرضا عن الحياة الأكاديمية.

ويؤدي التسويق إلى نمط حياة مليء بالتعقيدات، مما يقلل من جودة الحياة العامة وجودة الحياة الجامعية، وقد يتسبب التسويق الأكاديمي بشكل مباشر في انخفاض رضا طلاب الجامعة عن الحياة والدراسة، ويؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي (Özer, 2011; Kim & Seo, 2015). فضلاً عن أن التسويق الأكاديمي يرتبط بالمشاعر والانفعالات السلبية، وانخفاض الكفاءة الذاتية، وضعف الدافعية، وتدني التحصيل، وتسهم هذه العوامل السلبية في تشكيل تصورات سلبية لدى الأفراد عن ذاتهم، مما يقلل من رضاهم الأكاديمي (Steel, 2007). ونفس الأمر ينطبق على الإخفاق المعرفي، حيث اتضح مما سبق أنه يرتبط ببعض المتغيرات السلبية كالانفعالات السلبية، وانخفاض التحصيل الدراسي، وقد أثبتت دراسة الجمال، وآخرون (٢٠١٨) أن الإخفاق المعرفي يسهم في ارتفاع قلق الاختبار.

وتأكيداً لما سبق فقد كشف Balkis (2013) عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويق الأكاديمي وكل من الرضا الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، وأن الرضا الأكاديمي يمثل متغيراً وسيطاً في هذه العلاقة. وقد أشارت نتائج بحث Maryam, et al. (2016) إلى أن ما يقرب من نصف طلاب الجامعات لديهم تسويق أكاديمي، ويؤجلون أعمالهم، وأعرب أكثر من ثلثي الطلاب عن رضاهم عن حياتهم؛ ورغم ذلك كان هناك ارتباط سلبي بين التسويق ورضا الطلاب عن حياتهم، مما يدل على أنه كلما زاد التسويق، انخفض الرضا عن الحياة لديهم.

وتوصل أيضا Bhat & Jan (2023) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويق الأكاديمي والرضا الأكاديمي؛ حيث أظهرت النتائج أن الرضا عن الأداء الأكاديمي ينخفض لدى الطلاب الذين يسوفون في إنجاز مهامهم الأكاديمية. وقام Lindner, et al. (2023) بدراسة طولية هدفت إلى فهم العلاقات المتبادلة بين التسويق، والرضا الدراسي، ونوايا الانسحاب من التعليم الجامعي لدى الطلاب المسجلين في برامج إعداد المعلمين، وأثبتت النتائج أن التسويق يؤدي إلى عدم الرضا الدراسي، بينما يؤدي عدم الرضا إلى نوايا الانسحاب من التعليم الجامعي بمرور الوقت، وليس العكس. كما أشارت نتائج دراسة Ho, et al. (2024) إلى أن التسويق الأكاديمي توسط جزئياً العلاقة بين إدمان فيسبوك والرضا الأكاديمي لدى طلاب الجامعات. وأوضحت أيضا نتائج دراسة Akbaba (2024) أن التسويق الأكاديمي يرتبط ارتباطاً سلبياً بالرضا الدراسي، وأظهرت نتائج بحث Öztekin, et al. (2025) أن التسويق الأكاديمي ارتبط سلباً بكل من التدفق النفسي والرضا الشخصي والرضا عن البيئة الأكاديمية.

ومن ناحية أخرى قد يؤدي عدم الرضا عن الدراسة إلى التسويق الأكاديمي؛ فعندما يلتحق الطالب بكلية مختلفة عن الكلية التي كان يرغب الالتحاق بها، أو يتم قبوله أيضا بقسم مختلف عن القسم الذي كان يرغب بالدراسة فيه، سوف تصبح الدراسة غير ممتعة له، ومن ثم يشعر الطالب بعدم الرغبة في استكمال دراسته فيقوم بتأخير وتأجيل إنجاز المهام والتكاليفات الأكاديمية المطلوبة منه (Abu & Saral, 2016)، وقد هدف بحث Kandemir (2014) إلى تحديد أسباب التسويق الأكاديمي، وكشفت نتائجه عن أن المتغيرات التي تسهم إسهاماً مرتفعاً ودالاً إحصائياً في التسويق الأكاديمي هي على التوالي: النجاح الأكاديمي، والتنظيم الذاتي، والرضا عن الحياة.

وعلى النقيض من ذلك فقد أظهرت نتائج بحث Savithri (2014) عدم وجود أي تأثير تفاعلي بين التسويق والرضا عن الحياة على الأداء الأكاديمي. كما أشار Scheunemann, et al. (2022) إلى أن الطلاب الذين لديهم شعور كبير بالمتعة الأكاديمية يظهرون ميلاً أكبر للتسويق؛ حيث أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات رضا أعلى قد يتمتعون بمستوى مرتفع من الثقة، ومن ثم فهم لا يحتاجون إلى المزيد من السلوكيات الأكاديمية لتحقيق إنجاز أكاديمي أكثر إرضاءً؛ لذلك فإنهم يقومون بتأجيل المهام، ويزداد لديهم التسويق الأكاديمي.

ويرتبط التسويق الأكاديمي بالإخفاق المعرفي، وكلاهما يرتبط بالرضا عن الحياة عامة، والرضا عن الحياة الأكاديمية خاصة، وأبعادهما الفرعية؛ حيث أظهرت نتائج بحث النقيب (٢٠١٧) أنه عندما ينخفض التسويق الأكاديمي ينخفض معه الإخفاق المعرفي. وتناول بحث Klockner (2018) دراسة العلاقات بين رضا العاملين عن بيئة العمل، والإخفاق المعرفي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين الرضا عن بيئة العمل المادية، والإخفاق المعرفي، وكشفت أيضا نتائج بحث Leung, et al. (2019) عن أن الإخفاقات المعرفية تؤثر تأثيراً غير مباشر على الرضا عن الحياة من خلال الضيق الانفعالي، حيث يؤدي الضيق الانفعالي مباشرة إلى انخفاض مستويات الرضا عن الحياة. وأظهرت نتائج بحث زايد (٢٠٢٠) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل من الإخفاق المعرفي والإرجاء الأكاديمي وضغوط الحياة لدى طلاب كلية التربية.

كما كشفت دراسة (Karim, et al. (2021 عن أن الخوف من الفشل يؤثر تأثيراً دالاً إحصائياً على التسويق الأكاديمي بنسبة إسهام إيجابي بلغت ٣٨,٦%، وتؤكد هذه النتيجة أن الطلاب الذين يعانون من مستويات مرتفعة من الخوف من الفشل لديهم مستويات مرتفعة من التسويق الأكاديمي، والعكس صحيح. وتوصلت نتائج دراسة صليحة (٢٠٢٣) إلى أن طلاب الجامعة لديهم مستوى متوسط من التسويق الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة دالة إحصائياً بين الإخفاق المعرفي والتسويق الأكاديمي. كما أشارت نتائج بحث (Smith (2023 إلى أن الإخفاق المعرفي يرتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بارتفاع مستوى الرفاهية الذاتية السلبية وانخفاض مستوى الرفاهية الذاتية الإيجابية.

ويوجد عدد قليل من الدراسات والبحوث التي تناولت تصنيف الطلاب إلى تجمعات متجانسة (عناقيد) وفقاً لبعض المتغيرات كالانفعالات المرتبطة بالتحصيل، والإخفاق المعرفي؛ حيث هدفت دراسة شلبي، وآخرون (٢٠٢٠) إلى التعرف على مدى وجود تجمعات من طالبات الجامعة تتميز بانفعالات تحصيلية ذات بروفيلا متجانسة، كذلك فحص العلاقة بين الانفعالات التحصيلية والإخفاق المعرفي والتحصيل من خلال فحص الفروق بين تجمعات الانفعالات التحصيلية الناتجة في الإخفاق المعرفي والتحصيل. بينما هدفت دراسة خليفة (٢٠٢٤) إلى الكشف عن تجمعات الطلاب وفقاً لمتغيرات الإخفاق المعرفي، جودة العلاقة بين الطالب والمعلم، ومعنى الحياة، واللامبالاة الأكاديمية، والكشف عن إمكانية إسهام الإخفاق المعرفي، وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم، ومعنى الحياة في التنبؤ باللامبالاة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وقد تتأثر متغيرات البحث بنوع الطلاب (ذكور - إناث)، والتخصص الدراسي (علمي - أدبي)؛ حيث أشارت نتائج دراسة كل من محمد (٢٠٢٢)؛ و حسين، وحسين (٢٠٢٢) إلى وجود فروق دالة إحصائية في التسويق الأكاديمي، والرضا عن التخصص الدراسي تعزى لأثر النوع لصالح الذكور. في حين كشفت نتائج دراسة الشخيري (٢٠٢٣)؛ ودراسة الفقي (٢٠٢٥) عن وجود فروق في الدرجة الكلية لكل من الإخفاق المعرفي والشروع الذهني والتسويق الأكاديمي، وبعض أبعاده الفرعية لصالح الإناث. بينما اتفقت نتائج كل من بحث كرماش، واليزون (٢٠١٨)؛ ودراسة الفتحي (٢٠٢٣)؛ ودراسة الفقي (٢٠٢٥) على عدم وجود فروق دالة إحصائية في كل من الإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة الجامعية، وبعض أبعاد التسويق الأكاديمي تعزى لاختلاف النوع.

كما توصل كل من المرسومي (٢٠٢٢)؛ والفتحي (٢٠٢٣) إلى وجود فروق دالة إحصائية في كل من التسويق الأكاديمي، والرضا عن المواد الدراسية تعزى لاختلاف التخصص الدراسي لصالح طلاب التخصصات العلمية. بينما أظهرت دراسة بن خليفة (٢٠٢٣)؛ ودراسة الفتحي (٢٠٢٣) وجود فروق دالة إحصائية في التسويق الأكاديمي، والرضا عن الحياة الجامعية تعزى لأثر التخصص لصالح التخصصات الأدبية. بينما كشف كرماش، واليزون (٢٠١٨) عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في الإخفاق المعرفي تعزى لاختلاف التخصص الدراسي. ويبرهن هذا التعارض في نتائج الدراسات على ضرورة التحقق من الفروق في متغيرات البحث التي تعزى لاختلاف كل من النوع، والتخصص الدراسي.

يتضح مما سبق وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين كل من الرضا عن الحياة عامة، وعن الحياة الأكاديمية خاصة، والتسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، ووجود تعارض في نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت الفروق في متغيرات البحث التي تعزى لاختلاف كل من النوع، والتخصص الدراسي. كما أنه لا توجد أية دراسة -في حدود إطلاع الباحث- تناولت التحليل العنقودي والتنبؤي لمتغيرات البحث الثلاثة مجتمعة، وهي: التسويق الأكاديمي، الإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان، ومن ثم تمثلت مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الآتية:

١. ما أفضل تصنيف للطلاب المشاركين وفقاً لمتغيرات البحث إلى تجمعات متجانسة باستخدام التحليل العنقودي؟
٢. ما الفروق بين العناقيد الناتجة عن التحليل العنقودي في كل من التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي والرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعادها الفرعية؟
٣. ما إسهام كل من التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية في الرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعاده الفرعية لدى طلاب كلية التربية- جامعة حلوان؟
٤. ما الفروق في متغيرات البحث، وأبعادها الفرعية لدى طلاب كلية التربية التي تعزى لاختلاف النوع (ذكور- إناث)؟
٥. ما الفروق في متغيرات البحث، وأبعادها الفرعية لدى طلاب كلية التربية التي تعزى لاختلاف التخصص الدراسي (علمي-أدبي)؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. الكشف عن أفضل تصنيف للطلاب المشاركين وفقاً لمتغيرات البحث إلى تجمعات متجانسة باستخدام التحليل العنقودي.
٢. التحقق من الفروق بين العناقيد الناتجة من التحليل العنقودي في كل من التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعادها الفرعية.
٣. تحديد مدى إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعاده الفرعية من خلال كل من التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية لدى طلاب كلية التربية- جامعة حلوان.
٤. التعرف على الفروق في متغيرات البحث، وأبعادها الفرعية لدى طلاب كلية التربية التي تعزى لاختلاف النوع (ذكور- إناث).
٥. الكشف عن الفروق في متغيرات البحث، وأبعادها الفرعية لدى طلاب كلية التربية التي تعزى لاختلاف التخصص الدراسي (علمي-أدبي).

أهمية البحث:

انقسمت أهمية هذا البحث إلى:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. يسهم هذا البحث في إثراء التراث النظري المتعلق بمتغيرات البحث، وهي: التسويق الأكاديمي، الإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة الأكاديمية.
٢. انبثقت أهمية هذا البحث من أهمية المتغيرات التي تناولها؛ لما لها من تأثير كبير على الإنجاز الأكاديمي، وما يرتبط به من متغيرات.
٣. انبثقت أهمية هذا البحث أيضاً من استخدامه للأسلوب المنهجي المتمركز حول الطالب كمدخل بديل للتحقق من العلاقات بين الرضا عن الحياة الأكاديمية، والتسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي لدى طلاب كلية التربية.
٤. اتضحت أهمية البحث من خلال ندرة الدراسات والبحوث- في حدود إطلاع الباحث- التي تناولت العلاقة بين المتغيرات الثلاثة لهذا البحث، وكذلك التحليل العقودي والتنبؤي لها، ومن ثم فإنه يساعد في توضيح وفهم طبيعة هذه العلاقات.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. الإسهام في الميدان التربوي النفسي بإعداد وبناء بعض المقاييس، وترجمة بعضها الآخر، والتحقق من خصائصها السيكمترية.
٢. يمكن للباحثين الاستفادة من النتائج التي توصل إليها هذا البحث عند تصميم البرامج التدريبية، والإرشادية والتي من شأنها خفض كل من التسويق الأكاديمي، الإخفاق المعرفي، وتنمية الرضا عن الحياة الأكاديمية.
٣. توجيه اهتمام الباحثين، وأساتذة الجامعات للتركيز على متغيرات البحث، والاهتمام بها، ومحاولة خفض المتغيرات السلبية كالتسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، وتنمية الرضا عن الحياة الأكاديمية باعتباره متغير إيجابي مهم لدى طلاب الجامعة عامة، وطلاب كلية التربية خاصة؛ مما يؤثر إيجاباً على مستوى تحصيلهم الأكاديمي، والذي ينعكس أثره إيجاباً على تعزيز رضاهم عن أنفسهم، وعن حياتهم، ومن ثم رفاهيتهم النفسية، وذلك يسهم مرة أخرى في ارتفاع أدائهم الأكاديمي.
٤. توجيه نظر صانعي القرار بوزارة التربية والتعليم، وجميع المسؤولين بها، والمعلمين إلى أهمية مساعدة المتعلمين في خفض كل من الإخفاق المعرفي، والتسويق الأكاديمي، وتعزيز الرضا عن الحياة عامة، والرضا عن الحياة الأكاديمية خاصة من خلال المناهج الدراسية، والأنشطة المختلفة؛ وذلك بهدف تحسين الأداء الدراسي للمتعلمين في جميع المراحل التعليمية.
٥. تساعد نتائج هذا البحث في توضيح كيفية التعامل مع الطلاب وفقاً لطبيعة الفروق بينهم في كل من التسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي والرضا عن الحياة الأكاديمية؛ مما يسهم في تحسين عملية التعليم والتعلم.

مصطلحات البحث:

أولاً: التسويق الأكاديمي Academic Procrastination :

يتبنى الباحث تعريف عبد الحميد (٢٠٢١) للتسويق الأكاديمي بأنه التأجيل الطوعي لأداء المهام وعدم إكمالها دون أسباب أو مبررات منطقية مما يؤثر بالسلب على الأداء الأكاديمي للطلاب، ويعرف إجرائياً بأنه ميل العديد من الطلاب إلى تأجيل أداء المهام والأنشطة الدراسية بشكل مقصود، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويق الأكاديمي إعداد/ عبد الحميد (٢٠٢١)، وأبعاده الفرعية، وهي كما يلي:

١. الإدارة السلبية للذات: يشير إلى عدم قدرة الطالب على وضع خطة والالتزام بها، وإهداره للوقت، وعدم قدرته على اتخاذ القرارات المناسبة لإنجاز المهام المطلوبة.
٢. الكسل في أداء المهام: يشير إلى التأجيل المستمر لأداء المهام دون وجود مبرر منطقي.
٣. الانشغال بأمور أخرى: يشير إلى تأجيل الطالب القيام بمهامه المكلف بها بسبب انشغاله بأمور أخرى قد تكون أقل أهمية أو نتيجة الضغوط الخارجية التي تقع عليه.
٤. تدني مستوى الدافعية: يشير إلى قيام الطالب بتأجيل أداء المهام نظراً لانخفاض مستوى دافعيته وشعوره بالقلق المستمر والتوتر وخوفه من الفشل.

ثانياً: الإخفاق المعرفي Cognitive Failure :

يتبنى الباحث تعريف Broadbent, et al. (1982) للإخفاق المعرفي بأنه فشل الطالب في التعامل مع المعلومات التي تواجهه، سواء كان ذلك في عملية الانتباه إليها وإدراكها، أم في تذكر الخبرة المرتبطة بها، أو في عملية توظيفها لأداء مهمة ما، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الإخفاق المعرفي، إعداد/ Broadbent, et al. (1982)، وأبعاده الفرعية التي توصل إليها الباحث الحالي، وهي:

١. الإخفاق في الأداء: يشير إلى الأخطاء والهفوات التي تحدث من الطالب أثناء القيام بالمهام اليومية وخاصة عند أداء أعمال بدنية كالسير والتحرك والانتقال من مكان لآخر.
٢. الإخفاق في التذكر: يشير إلى فشل الطالب في الاحتفاظ بأسماء الأشخاص، وتذكرها، ونسيانه لمهارات وخبرات سبق وأن اكتسبها.
٣. الإخفاق في الضبط المعرفي-الانفعالي: يشير إلى فشل الطالب في التحكم في بعض العمليات العقلية المعرفية والانفعالية، ويظهر في الأخطاء عند الاستماع للآخرين، واستخدام كلمات غير مناسبة عند التحدث إليهم، والتسرع والاندفاع في رد الفعل، وصعوبة اتخاذ القرارات المناسبة.
٤. الإخفاق في الانتباه: يشير إلى الأخطاء التي تحدث في الانتباه لدى الطالب، وتتمثل في تشتت انتباهه أثناء القيام بالمهام المختلفة، وانخفاض قدرته على التركيز فيما يقوم به من أعمال.

ثالثاً: الرضا عن الحياة الأكاديمية Satisfaction with Academic Life:

بعد إطلاع الباحث على عدد من تعريفات الرضا عن التخصص الدراسي، والرضا عن الحياة الأكاديمية، ومنها: (الحميدي، ٢٠١٩؛ والخصوصي، وعمر، ٢٠٢٣)، فإنه يعرف الرضا عن الحياة الأكاديمية في البحث الحالي بأنه امتلاك الطالب لمجموعة من المشاعر الإيجابية تجاه حياته الأكاديمية التي تظهر في علاقاته الاجتماعية مع زملائه وأساتذته في الكلية القائمة على التقبل والمحبة، وإحساسه بالامتنان والعرفان نحوهم، وشعوره بالرضا عن الأداء الأكاديمي، والمقررات الدراسية، والاستمتاع الأكاديمي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية، إعداد/ الباحث، وأبعاده الفرعية، وهي:

١. الرضا عن العلاقات الاجتماعية: هو شعور الطالب بأن علاقاته الاجتماعية تقوم على التقبل، والتقدير، والاهتمام، والمودة المتبادلة مع زملائه وغيرهم من الأفراد الذين يتعامل معهم في الكلية.
٢. الرضا عن الأداء الأكاديمي: يشير إلى إحساس الطالب بالرضا عن أدائه الأكاديمي بناءً على تقييمه الذاتي لقدراته، مهاراته، تنظيمه، واجتهاده في الدراسة، وشعوره بالتفوق والإنجاز.
٣. الامتنان الأكاديمي: يعبر عن شعور الطالب بأن الأساتذة، القادة الأكاديميين، والزملاء يستحقون الشكر والتقدير على جهودهم المبذولة، وشعوره بالعرفان لما أُتيح له من فرص تعليمية ومعرفية داخل الكلية.
٤. الاستمتاع الأكاديمي: هو شعور الطالب بالمشاعر الإيجابية، والسرور تجاه تجربته الجامعية، بما في ذلك تخصصه، إنجازاته، علاقته بالكلية، وإحساسه بتحقيق ذاته من خلال دراسته الجامعية.
٥. الرضا عن المقررات الدراسية: يشير إلى التقييم الإيجابي من قبل الطالب للمقررات التي يدرسها، والمعارف والمعلومات العلمية والمهارات المتضمنة بها، والمهام الدراسية التي يكلف بها، وإحساسه بأهميتها، وقيمتها.

محددات البحث: تحدد تعميم نتائج هذا البحث بالمحددات التالية:

١. محددات موضوعية: تحدد هذا البحث بالمتغيرات التي تناولها، والتي تمثلت في: التسويق الأكاديمي، الإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة الأكاديمية.
٢. محددات بشرية: تم تطبيق هذا البحث على الطلاب المشاركين من الشعب العلمية، والأدبية بكلية التربية.
٣. محددات مكانية: تم تطبيق هذا البحث بكلية التربية جامعة حلوان.
٤. محددات زمنية: تم تطبيق البحث الحالي في العام الجامعي ٢٠٢٤.

الإطار النظري ودراسات سابقة

أولاً: التسويق الأكاديمي:

تعريف التسويق الأكاديمي:

هناك العديد من التعريفات للتسويق الأكاديمي؛ حيث يقصد بالتسويق الأكاديمي الميل إلى تأجيل تنفيذ المهام الأكاديمية دائماً أو في أغلب الأحيان، مع الشعور المتكرر أو المستمر بقلق مزعج ناتج عن هذا التأجيل (Ferrari, 2010; Klingsieck, 2013; Steel & Klingsieck, 2016).

وعرفه حامد، وآخرون (٢٠١٩) بأنه إرجاء أكاديمي وتأخير غير عقلاني في إنجاز المهام الدراسية بشكل متكرر عن وقتها المحدد على الرغم من معرفة الآثار السلبية المترتبة على ذلك نتيجة لعدم الرضا عن الحياة الدراسية، وعدم تحمل المسؤولية، وعدم جودة المهمات الأكاديمية، والنظرة السلبية تجاه المحاضر، التردد، الكسل، الخوف من الفشل، والاعتماد على الآخرين.

وعرفه محمد، وآخرون (٢٠٢٢) بأنه التأخير الطوعي والمقصود للمهام الأكاديمية حتى اللحظة الأخيرة أو بعد الوقت المحدد مسبقاً، لصعوبة استثمار الوقت، وصعوبة التخطيط على الرغم من إدراك الطالبة للآثار السلبية لهذا التأخير.

كما عرفه محمد (٢٠٢٢) بأنه هي عملية تأجيل أو تأخير مهمة أكاديمية بشكل مقصود، وبشكل دائم أو في بعض الأحيان، ويكون الفرد مدركاً لما ينتج عن ذلك من تأثير سلبي في مستوى الأداء

وأشار إليه محمد، وآخرون (٢٠٢٣) بأنه تعمد تأجيل بدء وإكمال المهام الأكاديمية عن وقتها المحدد، نتيجة صعوبة استثمار الوقت، وعد القدرة على التخطيط وترتيب المهام، والخوف من الفشل

بينما نظر إليه عبدالوهاب، وآخرون (٢٠٢٣) باعتباره تأجيل الطالب الجامعي القيام بالأعمال والمهام الأكاديمية إلى وقت لاحق، قبيل الامتحان بلحظات أو عدم الانتهاء من إنجازها في الوقت المناسب مع تقديم الأعذار والمبررات لذلك، بالرغم من توقعه للنتائج السلبية المترتبة على ذلك

في حين أشار إليه سليمان (٢٠٢٤) باعتباره تأخير القيام بالمهام المطلوبة من الطالبات المعلمات إلى آخر الوقت مما يؤدي إلى شعورهن بالقلق وعدم الرضا عن الدراسة، وقيامهن بالبحث عن أعذار وأسباب وهمية حل هذا التأخير

أما إبراهيم (٢٠٢٤) فقد عرفه بأنه ظاهرة سلبية تتمثل في تأجيل المهام والأنشطة الأكاديمية دون داعٍ، والنفور من أداء المهام، وضعف مهارة إدارة الوقت، والخوف من الفشل، وعدم التكيف مع البيئة الأكاديمية وهو ما يؤدي إلى الإخفاق الأكاديمي.

وعرفته المحيسن (٢٠٢٤) بأنه التأخير والتأجيل المتعمد من قبل بعض طالبات الدراسات العليا لإنجاز المتطلبات الأكاديمية لاجتياز المادة أو التخرج والحصول على معدل مرتفع.

وعرفه أخيرا حسن، وعبد الحميد(٢٠٢٥) بأنه تأجيل الطالب للأعمال الأكاديمية والمهام الدراسية الموكلة إليه بصورة متكررة وغير مبررة، مما يؤدي إلى تراكم المهام وضغوط الدراسة، ويتكون من ثلاثة أبعاد، وهي: البعد الانفعالي، البعد السلوكي، والبعد المعرفي.

يتضح مما سبق تعدد وتنوع تعريفات التسويق الأكاديمي، وأنه من الظواهر النفسية والسلوكية المعقدة، التي تتداخل فيها مجموعة من الأبعاد الانفعالية والمعرفية والسلوكية، حيث يميل الأفراد إلى تأجيل أداء المهام الدراسية بصورة متكررة، رغم إدراكهم للنتائج والعواقب السلبية المترتبة على هذا التأجيل. وقد اتفقت أغلب التعريفات على أن التسويق الأكاديمي يشتمل على التأجيل المتعمد أو غير المبرر للمهام الأكاديمية، ومع ذلك فقد ركز بعضها على دوافع وأسباب التسويق الأكاديمي، ومنها: الخوف من الفشل، تدني مهارات إدارة الوقت، والتردد، وركزت بعض التعريفات على نتائجه، وعواقبه السلبية، ومنها: القلق، تراكم الضغوط، وانخفاض الرضا عن الحياة الأكاديمية.

أبعاد التسويق الأكاديمي:

حددت عبد الحميد(٢٠٢١) أربعة أبعاد للتسويق الأكاديمي، وهي: الإدارة السلبية للذات، الكسل في أداء المهام، الانشغال بأمور أخرى، وتدني مستوى الدافعية، وقد ضمنت هذه الأبعاد في المقياس الذي قامت بإعداده، وتطبيقه على طلاب كلية التربية.

بينما أشار محمد، وآخرون (٢٠٢٢) إلى أن التسويق الأكاديمي يتكون من بعدين، وهما:

١. صعوبة استثمار الوقت: ويقصد بها تسويق الطالبة للمهام الناتج عن شعورها بصعوبتها وكثرتها وذلك لعدم استثمارها للوقت المحدد لها
 ٢. صعوبة التخطيط: وتشير إلى تسويق الطالبة للمهام نتيجة عدم قدرتها على وضع تصور لخط السير في المهمة والتنظيم، وترتيب المهام وفقا لدرجة أهميتها، والانشغال بأعمال غير ضرورية.
- كما حدد محمد(٢٠٢٢) أربعة أبعاد للتسويق الأكاديمي وهي: تسويق تسجيل المقررات، الحضور، أداء المهام العملية، والاختبارات.

وقد أوضح عبدالوهاب، وآخرون(٢٠٢٣) أن التسويق الأكاديمي يتكون من خمسة أبعاد، وهي:

١. الإهمال الأكاديمي: ويشير إلى عدم اهتمام الطالب الجامعي بمهام التعليم فلا تكون في أولويات اهتمامه مما يترتب عليه تأجيل المهام الأكاديمية أو الاستذكار.
٢. سوء إدارة الوقت: ويشير إلى صعوبة تنظيم الوقت وإدارته لدى الطالب الجامعي مما يدفعه إلى تسويق مهامه الأكاديمية المتعددة.
٣. انخفاض دافعية الدراسة: ويشير إلى عدم اقبال الطالب الجامعي على التعليم وضعف حماسه تجاهه مما يؤدي إلى عدم الاهتمام أو تأجيل المهام الأكاديمية أو الاستذكار.
٤. الضغوط النفسية والاجتماعية: ويشير إلى تأثير الزملاء أو الأصدقاء لتخفيف ضغوط الدراسة الأكاديمية مما يترتب عليه ضياع الوقت وتأجيل المهام الأكاديمية.

٥. المخاطرة: ويشير إلى اتجاه الطالب نحو تأجيل المهام، التكاليفات، الأبحاث، الاستذكار إلى الأوقات الأخيرة.

كما رأى إبراهيم (٢٠٢٤) أن التسويق الأكاديمي يشتمل على ثلاثة أبعاد، وهي: النفور من أداء المهام، ضعف مهارة إدارة الوقت، والخوف من الفشل.

يتبين مما سبق أنه يوجد اختلافات بين الباحثين في تحديد أبعاد التسويق الأكاديمي، وقد يرجع هذا التباين إلى اختلاف وجهات نظر الباحثين حول التسويق الأكاديمي، ومدى شمولية كل دراسة في تناولها لمحدداته؛ فقد اهتم بعض الباحثين بالأسباب الداخلية المرتبطة بإدارة الذات والمهارات الشخصية، ومنها: ضعف التخطيط وسوء إدارة الوقت، بينما اهتم بعضهم بالسلوكيات الظاهرة للتسويق الأكاديمي كالإهمال والكسل وتأجيل التسجيل والحضور.

كما دمج بعض الباحثين بين الأبعاد الشخصية والاجتماعية كتأثير الضغوط النفسية والمحيط الاجتماعي، مما يعكس اتساع نطاق التسويق الأكاديمي ليشمل بُعداً اجتماعياً في بعض السياقات الأكاديمية. ويدل تعدد وتنوع وتباين مكونات، وأبعاد التسويق الأكاديمي على أنه متغير معقد ومركب تتداخل فيه الأبعاد المعرفية والانفعالية والسلوكية والاجتماعية؛ حيث يتجاوز التسويق الأكاديمي مجرد التأجيل أو ضعف التخطيط إلى الفشل في التنظيم الذاتي وتوجيه السلوك الأكاديمي.

ويرى الباحث أن الأبعاد التي حددتها عبد الحميد (٢٠٢١) تتميز بالتوازن والشمول؛ لأنها لا تقتصر على جانب واحد من جوانب التسويق الأكاديمي، ولكنها تجمع بين العوامل الداخلية، والخارجية كالمعرفية والانفعالية والسلوكية المكونة للتسويق الأكاديمي؛ فقد ركز بُعد "الإدارة السلبية للذات" على ضعف التنظيم الذاتي وضبط النفس، وهو عامل أساسي في تفسير هذا السلوك، بينما يشير بُعد "الكسل في أداء المهام" إلى السلوك الظاهري الملاحظ الذي يعكس انخفاض النشاط والإنتاجية، في حين يوضح بُعد "الانشغال بأمور أخرى" دور المشتتات البيئية والاجتماعية في تفاقم مشكلة التسويق الأكاديمي، بينما يشتمل بُعد "تدني مستوى الدافعية" على المحرك الداخلي للتسويق الأكاديمي، والمتمثل في ضعف الحافز والرغبة في الإنجاز؛ لذلك تم استخدام المقياس الذي أعدته عبد الحميد (٢٠٢١) بهدف قياس التسويق الأكاديمي في البحث الحالي.

النظريات المفسرة للتسويق الأكاديمي:

يمكن تفسير التسويق الأكاديمي من خلال بعض النظريات كما يلي:

١. نظرية التحليل النفسي:

ترجع التفسيرات الأولى لسلوك التسويق الأكاديمي إلى نظرية التحليل النفسي، ويمكن تفسير التسويق في ضوء النظرية بأنه يعتبر أحد آليات الدفاع التي تستخدمها الأنا للتخلص من القلق الناتج عن الأعمال غير المكتملة التي تزعج الأنا، وتقلقها. ومع ذلك لا يمكن لآليات الدفاع أن تُزيل القلق تماماً. كما أنه عند مواجهة المشكلة مجدداً، لن تكون آليات الدفاع كافية لتخفيف القلق؛ لذلك فإن التسويق قد يُجَنَّب الفرد مواجهة المشاعر السلبية لفترة قصيرة، إلا أنه يُؤثر سلباً على نموه على المدى الطويل (Ferrari, et al., 1995; Goroshit, 2018).

٢. نظرية الديناميكية النفسية:

ترى هذه النظرية أن التسويق قد يتفاقم لدى الفرد إلى أن يصل إلى ما يعرف بمتلازمة التسويق، والتي تنتج عن سوء التربية، وأيضاً قد تُعد توقعات الآباء غير الواقعية لأبنائهم، ووضعهم معايير عالية للإنجاز، والتحصيل، وربطها بحبهم ورضاهم من أهم أسباب التسويق. فالأفراد الذين نشأوا في ظل هذه الأنماط من التربية يشعرون بالقلق وانعدام القيمة، مما يؤدي إلى التسويق. أما الأفراد الذين نشأوا بتوقعات عالية جداً للإنجاز من قبل والديهم، أو الذين لم يتوقع آبائهم لهم أي إنجاز فهم أكثر عرضة للتسويق (Burka, & Yuen, 2008).

٣. النظرية السلوكية:

يعتبر التعزيز من المفاهيم الأساسية للنظرية السلوكية. والفكرة الرئيسية لنظريات التعزيز هي أن السلوكيات موجودة لأنها مُعززة، وتؤكد نظرية الإشراف الكلاسيكي على أهمية كلٍّ من الثواب والعقاب، ووفقاً لهذه النظرية، فإن الأفراد يُظهرون سلوك التسويق إما لأنهم يُعززون أو لا يُعاقبون على هذا السلوك (Ainslie, 1975).

٤. النظريات المعرفية:

ترى هذه النظريات أن الأفكار والمعتقدات مهمة في سلوك الإنسان، و لا تتجاهل أيضاً تأثير العواطف والانفعالات والبيئة عليه، ويحدث التسويق في ضوء هذه النظريات بسبب الافتراضات والمعتقدات التي يكتسبها الأفراد من أسرهم وبيئاتهم المباشرة أو تجاربهم وخبراتهم منذ الطفولة (Burka, & Yuen, 2008; Ellis & Knaus, 1977).

وقد أشار Ellis & Knaus (1977) إلى إحدى عشرة خطوة يتبعها الأشخاص الذين يعانون من سلوك التسويق، وهي: لدى الأفراد الذين يعانون من سلوك التسويق رغبة في إكمال مهمة ما، يقررون القيام بالمهمة بالتأكيد، يؤجلون أداء المهمة دون داعٍ، لا يدركون أن التسويق ليس مفيداً، يستمرون في تأجيل مهمتهم، يغضبون من أنفسهم لميلهم إلى التسويق، يستمرون في التسويق، يحاولون إكمال مهامهم عندما يكون الوقت المتبقي قصيراً حتى الموعد النهائي، أو حتى لا يُكملونها، يشعرون بالانزعاج بسبب سلوك التسويق، يعدون أنفسهم بعدم التسويق بعد الآن، وبعد كل هذه الخطوات، يُظهرون ميلاً للتسويق مرة أخرى في مهمة جديدة.

٥. نظرية التحديد الذاتي:

تعد هذه النظرية من أبرز النظريات التفسيرية التي تناولت السلوكيات التحفيزية في البيئات الأكاديمية، بما في ذلك سلوك التسويق الأكاديمي. وتفترض هذه النظرية أن الأفراد يمتلكون ثلاث حاجات نفسية فطرية أساسية ينبغي إشباعها لتحقيق الأداء الأمثل والرفاهية النفسية، وهي: الحاجة إلى الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء (Ryan & Deci, 2000). ووفقاً لهذه النظرية، فإن التسويق الأكاديمي يحدث غالباً عندما لا يتم إشباع هذه الحاجات النفسية الأساسية، فمثلاً عندما يُكَلَّف الطالب بمهام لا يشعر تجاهها بالاستقلالية، أو يفتقر إلى الشعور بالكفاءة في إنجازها، أو لا يشعر بالانتماء إلى البيئة الأكاديمية، فإنه قد

يلجأ إلى التسويق كاستجابة نفسية دفاعية أو سلوك تجنبى (Vansteenkiste et al., 2009; Sirois, 2014).

كما يرتبط انخفاض الدافعية الذاتية كأحد المفاهيم الأساسية في هذه النظرية بشكل مباشر بارتفاع مستويات التسويق الأكاديمي، وأيضاً قد يتسبب غياب الدافعية الذاتية أو تحولها إلى دافعية خارجية خالصة إلى انخفاض الالتزام الأكاديمي، وارتفاع السلوكيات غير التكيفية، والتي منها التسويق Ryan (& Deci, 2000; Kim & Seo, 2015).

٦. نظرية الدافع الزمني:

ظهرت نظرية الدافع الزمني بوصفها إطاراً تفسيرياً تكاملياً يجمع بين عدة نظريات نفسية كلاسيكية، وهي: نظرية التوقع، ونظرية تعزيز السلوك، ونظرية القيمة الذاتية، كما أنها تعتبر من النظريات المعاصرة القليلة التي قدّمت تفسيراً كمياً ودينامياً لسلوك التسويق من خلال معادلة توضح كيف تتفاعل عناصر عدة لتؤثر في مستوى دافعية الفرد لأداء المهام؛ حيث نصت هذه النظرية على أن دافعية الفرد للإنجاز تتحدد من خلال المعادلة الآتية: الدافعية = (القيمة × التوقع) ÷ (الاندفاع × التأخير)، وتشير "القيمة" إلى مدى أهمية المهمة أو المكافأة المرتبطة بها، و"التوقع" إلى مدى اعتقاد الفرد بقدرته على النجاح فيها، و"الاندفاع" إلى مدى ميل الفرد للتشتت وصعوبة ضبط الذات، ويعبر "التأخير" عن المدة الزمنية التي تفصل بين أداء المهمة وتحقيق نتيجتها (Steel, 2007).

وفي ضوء هذه النظرية يحدث التسويق عندما تقل القيمة أو التوقعات المرتبطة بالمهمة، أو حين تكون المكافأة المتوقعة مؤجلة زمنياً. وهذا ما يُفسّر ميل الطلاب إلى تأجيل إنجاز المهام الدراسية بعيدة المدى، خاصة في ظل انخفاض تقديرهم لفرص النجاح أو شعورهم بانعدام الدافعية اللحظية. وقد دعمت نتائج الدراسات والبحوث هذه النظرية؛ حيث اتضح أن الطلاب ذوي التوقعات المتدنية للنجاح في المهام الدراسية، أو الذين لا يدركون أهمية تلك المهام على المستوى الشخصي، هم الأكثر ميلاً للتسويق (Grund & Fries, 2012). كما أن الاندفاعية باعتبارها إحدى سمات الشخصية، ترتبط ارتباطاً إيجابياً بمستويات أعلى من التسويق الأكاديمي (Rozental & Carlbring, 2014).

يتبين مما سبق أنه تم تفسير التسويق الأكاديمي من خلال عدد من النظريات؛ حيث حاولت كل نظرية من النظريات أن تقدم تفسيراً للتسويق الأكاديمي من وجهة نظر مختلفة عن الأخرى، ويؤكد هذا على إدراك الباحثين والعلماء لأهمية تناول المتغيرات النفسية من أكثر من منظور نظري وليس الاقتصار على اتجاه تفسيري واحد، ويتسق هذا مع طبيعة التسويق الأكاديمي التي تتسم بالتعقيد والتداخل بين العوامل النفسية والانفعالية والمعرفية والاجتماعية.

واتساقاً مع ما سبق فقد ركزت بعض النظريات مثل نظرية التحليل النفسي والنظرية الديناميكية النفسية على الجوانب اللاشعورية والميكانزمات الدفاعية التي قد تُسهم في ظهور سلوك التسويق الأكاديمي، وهو ما يتماشى مع طبيعة هذا السلوك بوصفه نمطاً تجنبياً، ينتج غالباً عن الصراعات الداخلية والضغط النفسية التي يصعب التعامل معها بطرق مباشرة. بينما تقوم النظريات السلوكية والمعرفية باعتبارها اتجاهاً تفسيرياً مختلفاً على المثيرات الخارجية والمعزّزات، وكذلك على المعتقدات والأفكار، وهذا يساعد على الفهم والتفسير الجيد للتسويق الأكاديمي، وخاصة عند الربط بين التسويق الأكاديمي كسلوك ظاهر

والتفاعلات المعرفية والانفعالية التي تكمن خلفه. في حين ركزت نظريتي التحديد الذاتي والدافع الزمني على العوامل الدافعية والنفسية العميقة، وجمعت في تفسيرها للتسويق الأكاديمي بين المتغيرات الشخصية والبيئية. كما قدمت نظرية الدافع الزمني معادلة الدافعية مع توضيح عناصرها، والتي ساعدت في الفهم والتفسير الكمي والعملية التطبيقي للتسويق الأكاديمي بشكل أكثر دقة وموضوعية.

كما يرى الباحث أن النظريات المفسرة للتسويق الأكاديمي أكدت على ضرورة الاهتمام بالسياقات التربوية والبيئية المحيطة بالطلاب، إلى جانب ضرورة التعمق في دراسة دوافعهم الذاتية ومعتقداتهم الشخصية عند محاولة تفسير سلوكياتهم الأكاديمية.

التسويق الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات:

يوجد عدد من الدراسات والبحوث التي تناولت علاقة التسويق الأكاديمي بمتغيرات أخرى؛ حيث هدفت دراسة Çapan (2010) إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالتسويق الأكاديمي والرضا عن الحياة من خلال الكمالية لدى طلاب كلية التربية، وتوصلت إلى أن سمة الشخصية الكمالية الموجهة نحو الذات يمكنها التنبؤ بدلالة إحصائية بكل من التسويق الأكاديمي والرضا عن الحياة.

وهدف بحث Ocal (2016) إلى التحقق دور الاحترق والكفاءة الذاتية الأكاديمية والنجاح الأكاديمي في التنبؤ بالتسويق والرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب الكليات الرياضية، وكشفت النتائج عن أن الاحترق الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية والنجاح الأكاديمي يمكنها التنبؤ الدال إحصائياً بالتسويق، واتضح أن الاحترق النفسي هو أقوى منبئ؛ حيث أنه فسر ٣٢,٣% من التباين في التسويق. بينما كان بُعد الفعالية في الاحترق النفسي هو المنبئ الوحيد الدال إحصائياً برضا الطلاب عن الحياة الجامعية.

أما بحث كل من Balkis & Duru (2016) فقد هدف إلى دراسة تأثير فشل التنظيم الذاتي في التسويق، وكان من أهم نتائج هذا البحث أن غياب أو نقص مهارات التنظيم الذاتي يؤثر تأثيراً دالاً إحصائياً في التسويق، والذي بدوره له تأثير سلبي على الرفاهية العاطفية لدى طلاب الجامعات. بينما استهدف بحث Mostafa (2018) التعرف على العلاقة بين التسويق الأكاديمي ومعتقدات الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي، والتحقق من الإسهام النسبي للتسويق الأكاديمي ومعتقدات الكفاءة الذاتية في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم. تم استخدام التصميم الارتباطي. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين التسويق الأكاديمي، وكل من معتقدات الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي، بينما كانت هناك علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، كما أشارت النتائج إلى أن التسويق الأكاديمي ومعتقدات الكفاءة الذاتية كان لهما إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

وهدف بحث Kurtovic, et al. (2019) أيضاً إلى دراسة العلاقة بين التسويق، وكل من التحصيل الدراسي، والكفاءة الذاتية، لدى طلاب الجامعة، وكذلك التعرف على إمكانية التنبؤ بالتسويق من خلال أبعاد التحصيل الدراسي، والكفاءة الذاتية. أظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية سلبية بين التسويق، وكل من التحصيل الدراسي، والكفاءة الذاتية، كما يمكن التنبؤ السلبي الدال إحصائياً بالتسويق من خلال التحصيل الدراسي، والكفاءة الذاتية.

في حين هدفت دراسة إبراهيم (٢٠٢١) إلى الكشف عن الإسهام النسبي لخبرة التدفق والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين الحاجة إلى المعرفة والتسويق الأكاديمي، في حين وجدت علاقة ارتباطية عكسية بين خبرة التدفق والتسويق الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أن خبرة التدفق تُعدّ منبئاً بالتسويق الأكاديمي.

وأجرى المرسومي (٢٠٢٢) بحثاً من أجل الكشف عن الفروق في التسويق الأكاديمي التي تعزى لاختلاف النوع (ذكور- إناث)، والمراحل الدراسية، والتخصص الدراسي، لدى طلاب كلية المعارف الجامعة، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق في التسويق الأكاديمي تعزى لاختلاف النوع (ذكور- إناث)، والمراحل الدراسية، ووجود فروق تعزى لاختلاف التخصص الدراسي لصالح طلاب التخصصات العلمية.

وقام محمد (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التسويق الأكاديمي ومستوى الحصانة النفسية والعلاقة بينهما في ضوء متغيرات النوع، والفرقة الدراسية، والتخصص، وأظهرت النتائج مستوى متوسط للتسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في التسويق الأكاديمي تعزى لأثر النوع لصالح الذكور، ووجود فروق تعزى لأثر الفرقة الدراسية لصالح الفرقة الثالثة، ووجود فروق تعزى لأثر التخصص لصالح التخصصات الأدبية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياسي التسويق الأكاديمي والحصانة النفسية.

وهدف بحث كل من (Fitriani & Harahap (2023 إلى دراسة العلاقات بين التسويق الأكاديمي والإجهااد الأكاديمي والسعادة لدى طلاب الجامعة، وتوصل إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين هذه المتغيرات. وهدفت دراسة أحمد (٢٠٢٣) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين كل من نمطي التسويق (الإيجابي - السلبي)، واليقظة العقلية والالكتيثيميا، ومعرفة أي نمط من التسويق الأكاديمي أكثر شيوعاً لدى المراهقين المعاقين بصرياً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نمط التسويق الأكاديمي السلبي هو النمط السائد لدى أفراد عينة الدراسة، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين التسويق الإيجابي واليقظة العقلية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين التسويق الإيجابي والالكتيثيميا، كذلك توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين التسويق السلبي واليقظة العقلية، وإيجابية بينه وبين الالكتيثيميا.

أما بحث عليوه (٢٠٢٣) فقد استهدف التعرف على مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التكنولوجيا والتعليم بجامعة سوهاج، والفروق بين الذكور والإناث في التسويق الأكاديمي. كما تناول دراسة العلاقة بين التسويق الأكاديمي وكل من الطفو الأكاديمي والتجول العقلي، وإمكانية التنبؤ بالتسويق الأكاديمي من خلال الطفو الأكاديمي والتجول العقلي، وأظهرت النتائج أن طلاب الجامعة لديهم مستوى متوسط من التسويق الأكاديمي. وأشارت نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التسويق الأكاديمي. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين التسويق الأكاديمي والطفو الأكاديمي، وعلاقة ارتباطية

موجبة دالة إحصائيًا بين التسويق الأكاديمي والتجول العقلي. وأسفرت نتائج الانحدار المتعدد أيضا عن إمكانية التنبؤ بالتسويق الأكاديمي من خلال متغيري الطفو الأكاديمي والتجول العقلي.

بينما هدفت دراسة بن خليفة (٢٠٢٣) إلى التعرف على التسويق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيري النوع والتخصص الدراسي، وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من التسويق الأكاديمي لدى أفراد العينة، وكذلك توصلت النتائج إلى فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة تخصص العلوم الانسانية والاجتماعية.

وهدف سليمان (٢٠٢٤) في دراستها إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الأمن النفسي، والتجول العقلي، والتسويق الأكاديمي بالإضافة إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالتجول العقلي والتسويق الأكاديمي من خلال الأمن النفسي لدى الطالبات الملمات (رياض أطفال - حضنة). وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائية بين درجات الطالبات الملمات على مقياس الأمن النفسي و كل من التجول العقلي والتسويق الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين درجات الطالبات الملمات على مقياسي التجول العقلي والتسويق الأكاديمي، ووجود تأثير دال إحصائي للأمن النفسي على التجول العقلي والتسويق الأكاديمي لدى الطالبات الملمات.

هدف بحث الرمادي، وآخرون (٢٠٢٤) إلى الكشف عن العلاقة بين المثابرة الأكاديمية والتسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة بني سويف وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين المثابرة الأكاديمية والتسويق الأكاديمي. وحاولت دراسة المحيسن (٢٠٢٤) تحديد العلاقة بين التسويق الأكاديمي والدافعية للإنجاز من منظور الخدمة الاجتماعية لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين التسويق الأكاديمي والدافعية للإنجاز.

وكان الهدف من بحث إبراهيم (٢٠٢٤) هو معرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمعتقدات المعرفية باعتبارها متغير مستقل على التسويق الأكاديمي كمتغير تابع من خلال التعلم المنظم ذاتيًا كمتغير وسيط لدى طلاب جامعة الأزهر، وذلك من خلال نموذج مقترح افترض فيه الباحث وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للمعتقدات المعرفية على التسويق الأكاديمي، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للمعتقدات المعرفية في كل من التسويق الأكاديمي، والتعلم المنظم ذاتيًا، ووجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للتعلم المنظم ذاتيًا في التسويق الأكاديمي، ووجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائية للمعتقدات المعرفية في التسويق الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتيًا.

في حين درس بحث (Albulescu, et al. (2024) العلاقة بين التسويق الأكاديمي، وقلق الامتحان، والرفاهية الذاتية، والأداء الأكاديمي، وتوصل إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية متغيري قلق الامتحان والتسويق الأكاديمي، وكل من الأداء والرفاهية الذاتية، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التسويق الأكاديمي وقلق الامتحان. كما أسهم قلق الامتحان المعرفي في العلاقة بين التسويق الأكاديمي والرفاهية الذاتية، وبالتالي، يؤدي التسويق الشديد إلى انخفاض الأداء والرفاهية الذاتية، بشكل مباشر وغير مباشر، من خلال زيادة قلق الامتحان، مما يؤدي إلى انخفاض الأداء والرفاهية الذاتية.

واستهدفت دراسة الفقي(٢٠٢٥) التعرف على تأثير النوع والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما على مكونات التسويق الأكاديمي(المهمة المنفرة، والمخاطرة، والإدارة السلبية، ومقاومة الضبط، والخوف من الفشل، والانشغال بأمور أخرى) لدى طلاب الجامعة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مكونات التسويق الأكاديمي (مقاومة الضبط، والخوف من الفشل، والانشغال بأمور أخرى) تُعزى إلى اختلاف النوع، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مكونات التسويق الأكاديمي (المهمة المنفرة، والإدارة السلبية) والدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح الإناث. كما توجد فروق في الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي، وجميع مكوناته تُعزى إلى اختلاف التخصص والتفاعل الثنائي بين النوع والتخصص الأكاديمي عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي، وجميع مكوناته تُعزى إلى اختلاف التخصص الأكاديمي لصالح التخصص الأدبي.

وأخيرا هدف بحث Cao, et al. (2025) إلى التحقق من الدور الوسيط لكل من الانفعالات الإيجابية والسلبية في العلاقة بين الضغط النفسي المدرك والتسويق الأكاديمي لدى طلاب التمريض بالتعليم المهني العالي، وأظهرت النتائج أن ٨٢% من الطلاب يعانون من التسويق الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الضغط المدرك وكل من الانفعالات السلبية والتسويق الأكاديمي، ووجود علاقة سلبية دالة بين التسويق الأكاديمي والانفعالات الإيجابية، كما أشارت النتائج إلى أن الانفعالات الإيجابية والسلبية تسهم بشكل جزئي في تفسير العلاقة بين الضغط النفسي المدرك والتسويق الأكاديمي.

يتضح من عرض الدراسات، والبحوث السابقة أنها اهتمت بالكشف عن العلاقة بين التسويق الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية والمعرفية والانفعالية، ومنها: الكمالية، والكفاءة الذاتية، والاحترق النفسي، والأكاديمي، وخبرة التدفق، والحصانة النفسية، والإجهاد الأكاديمي، واليقظة العقلية، والتجول العقلي، والأمن النفسي، والدافعية للإنجاز، والمعتقدات المعرفية، والرفاهية الذاتية، وهذا يبرهن على أن التسويق الأكاديمي ليس ظاهرة سلوكية منفصلة، ولكنه ظاهرة معقدة متعددة الأبعاد، لا يمكن فهمه إلا من خلال دراسة علاقاته مع عدد من المتغيرات المتداخلة، فضلا عن أنه لا ينفصل عن خصائص الفرد، وسماته، ولا عن الظروف البيئية التعليمية والأكاديمية والاجتماعية المتنوعة.

كما تناولت بعض الدراسات والبحوث الفروق في التسويق الأكاديمي التي تعزى لاختلاف النوع والتخصص الدراسي والمراحل الدراسية، وتظهر أهمية هذا التوجه في ضوء ما تشير إليه الأدبيات من تباين تأثير هذه المتغيرات في التسويق الأكاديمي، وقد لاحظ الباحث وجود هذا التباين والتعارض في نتائج هذه الدراسات والبحوث؛ حيث أظهرت بعض الدراسات وجود فروق دالة إحصائية في التسويق الأكاديمي تعزى لاختلاف كل من النوع: لصالح الذكور أو الإناث، والتخصص الدراسي: لصالح العلمي أو الأدبي، بينما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية؛ مما يدل على ضرورة التحقق من وجود هذه الفروق، وأهمية مراعاة السياق الثقافي والأكاديمي عند تفسير النتائج أو تعميمها.

وكشفت الدراسات المعروضة أيضا عن أن التسويق الأكاديمي يرتبط عادة بانخفاض الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز، وارتفاع مستويات القلق والإجهاد والانفعالات السلبية، مما يجعله مؤثرا سلبيا في حياة الطلاب الأكاديمية والشخصية. كما أظهرت بعض الدراسات دور سمات الشخصية مثل الاندفاع والكمالية، ودور العمليات العقلية مثل التحول العقلي وخبرة التدفق.

إضافة إلى ما سبق فقد أكدت الدراسات المذكورة سابقاً على وجود علاقة سلبية بين التسويق الأكاديمي وكل من التنظيم الذاتي، والتحصيل الدراسي، والدافعية، والرفاهية النفسية، وهو ما يعزز من أهمية النظر إلى التسويق لا بوصفه سلوكاً سلبياً عارضاً فحسب، بل كعلامة على اختلال أوسع في النسق المعرفي-الانفعالي للطالب. كما أضافت هذه الدراسات أبعاداً دقيقة للتسويق الأكاديمي، ومنها: مقاومة الضبط، والخوف من الفشل، والمهمة المنفردة، مما يفتح المجال لتناول التسويق الأكاديمي بشكل أكثر تفصيلاً وعمقاً عند تصميم أدوات القياس أو برامج التدخل الخاصة به.

وعليه فإن أي محاولة لفهم التسويق الأكاديمي أو معالجته يجب أن تتبنى المدخل التكاملية الذي يجمع بين الخصائص الفردية للطالب من جهة، والظروف الأكاديمية والنفسية والاجتماعية المحيطة به من جهة أخرى، مع الاهتمام بدراسة متغيرات كالإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة الأكاديمية، والتنظيم الذاتي التي أثبتت الدراسات علاقتها بالتسويق الأكاديمي.

ثانياً: الإخفاق المعرفي:

تعريف الإخفاق المعرفي:

يوجد عدد من الباحثين الذين تناولوا الإخفاق المعرفي بالدراسة والبحث، وتعددت وتنوعت تعريفاتهم لهذا المتغير؛ فقد عرف كل من (Carrigan & Barkus 2016) الإخفاق المعرفي بأنه الهفوات المتكررة التي تصدر من الفرد، وتعطل أداء الأنشطة الجسدية والذهنية، مما يشكل عائقاً أمام التحكم المعرفي.

وعرفته النقيب (٢٠١٧) بأنه مجموعة الأخطاء المعرفية التي يقع فيها الطلبة أثناء أداء مهامهم وتكليفاتهم الأكاديمية وترجع لفشل في الانتباه والإدراك والتذكر والتوظيف للمهام.

وعرفه كل من بلبل، وعليوه (٢٠١٩) بأنه تعرض التلميذ لصعوبة في الانتباه للمعلومة التي يكتسبها من المحيط البيئي، وكذلك في إدراكها وفهمها، وبالتالي صعوبة تخزينها واسترجاعها عند الحاجة إليها، وعدم ربطها بالمعلومات السابقة المخزنة في الذاكرة، وبالتالي صعوبة دمجها وتوظيفها في مواقف ومهام التعلم المختلفة.

بينما رأت عبد الحميد (٢٠٢٢) أنه عبارة عن فشل الطالب في التعامل مع المعلومات التي يتعرض لها أو أداء المهام المطلوبة منه نتيجة لضعف القدرة على التذكر أو الانتباه، وعدم قدرته على الإدراك الجيد لما يتعرض له من معلومات، وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي المناسب مع الآخرين أو ضبط انفعالاته مما يؤثر على اكتسابه للمعلومة.

في حين أشار إليه إبراهيم (٢٠٢٢) باعتباره مجموعة من الأخطاء التي تتمثل في فقدان التركيز وتشتت الانتباه وضعف الإدراك للمواقف والمثيرات التي يكتسبها المتعلم وصعوبة تخزين ومعالجة واسترجاع المعلومات والخبرات التي سبق تعلمها وعدم قدرته على توظيف المعلومات والمعارف ودمجها في مواقف ومهام التعلم المختلفة والخلل في أداء المهام الوظيفية والمعرفية.

كما يتمثل الإخفاق المعرفي في أخطاء الانتباه والإدراك والذاكرة والأداء التي تحدث أثناء قيام الطالب بالمهام اليومية الروتينية، والتي عادة ما يكون قادراً على إتقانها بنجاح (جبر، وفرجاني، ٢٠٢٣).

وعرفته محمد (٢٠٢٤) بأنه مجموعة من الأخطاء والهفوات تحدث في أداء ونشاط الطالب اليومي بصورة متكررة مما يؤدي إلى فشل في أداء مهام قد اعتاد إنجازها بسهولة نتيجة للتشوهات الإدراكية وأخطاء الذاكرة، حيث يحدث الإخفاق المعرفي على مستوى الاحساس والانتباه والإدراك والتخزين والتذكر مما يعوق إنجاز المهام.

وأخيراً عرف كل من حسن، وعبد الحميد (٢٠٢٥) الإخفاق المعرفي بأنه القصور أو الاضطراب في استخدام العمليات العقلية والمعرفية المطلوبة لتحقيق التعلم، مثل التركيز والانتباه، التذكر، وحل المشكلات، مما ينعكس سلباً على الأداء الأكاديمي. ويتكون من مجموعة من الأبعاد، وهي: (صعوبة التذكر والإدراك – الخوف من الفشل – ضعف المشاركة الصفية).

ويستخلص الباحث من التعريفات السابقة أن هناك تنوع واضح في وجهات نظر الباحثين حول متغير الإخفاق المعرفي؛ حيث تناولته بعض التعريفات كتعريف (Carrigan & Barkus, 2016) من زاوية العمليات المعرفية الأساسية مثل الانتباه، والإدراك، والذاكرة، فقد عُرف بأنه الهفوات والأخطاء المتكررة التي تعيق التحكم المعرفي، وتؤثر في الأداء الذهني والبدني، بينما ركزت تعريفات كل من النقيب (٢٠١٧)، وبلبل وعليوه (٢٠١٩)، وإبراهيم (٢٠٢٢) على إخفاق الطلاب في أداء المهام الأكاديمية، نتيجة صعوبات في الانتباه والتركيز والتذكر والمعالجة المعرفية، وبذلك تكون الفكرة الرئيسية لهذه التعريفات أن الإخفاق المعرفي يقصد به ضعف قدرة الطالب على استخدام وظائفه المعرفية الأساسية في التعلم والأداء.

ومن ناحية أخرى فقد اشتملت بعض التعريفات على الجوانب الانفعالية والاجتماعية كتعريف عبد الحميد (٢٠٢٢) الذي أشار إلى التأثير المتبادل بين كل من الإخفاق المعرفي والتفاعل الاجتماعي وضبط الانفعالات، وهذا يؤكد على أهمية العوامل النفسية والاجتماعية المحيطة بالطالب إلى جانب العمليات المعرفية. كما قدمت تعريفات كل من محمد (٢٠٢٤)، وحسن وعبد الحميد (٢٠٢٥) الإخفاق المعرفي بوصفه مفهوماً متعدد الأبعاد، يتضمن جوانب مثل صعوبات التذكر والإدراك، والخوف من الفشل، وضعف المشاركة الصفية، وهذا يشير إلى التداخل بين العمليات المعرفية والانفعالية والسلوكية داخل البيئة الأكاديمية.

وبذلك يتضح أن الإخفاق المعرفي لا يقتصر على مجرد أخطاء، وهفوات عابرة، بل يمثل نمطاً من القصور المتكرر في العمليات المعرفية الأساسية، مثل الانتباه والإدراك والذاكرة والأداء التنفيذي. ويُعد هذا القصور عائقاً مباشراً أمام قدرة الطالب على معالجة المعلومات، واسترجاعها، وتوظيفها في المهام الأكاديمية اليومية، مما يؤثر سلباً على جودة التعلم والتحصيل. كما أن الإخفاق المعرفي ظاهرة مركبة لها

جوانب معرفية وانفعالية وسلوكية متشابكة، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأداء الأكاديمي، والتكيف النفسي، والقدرة على التفاعل الاجتماعي.

أبعاد الإخفاق المعرفي:

أشارت النقيب (٢٠١٧) إلى أن الإخفاق المعرفي يتكون من الأبعاد الفرعية التالية:

١. صرف الانتباه: ويعرف بأنه فشل الطالب في التركيز على المثيرات المختلفة والانتباه لها وبالتالي الوقوع في الأخطاء مما يؤدي لسوء تكيف الطالب مع بيئته الأكاديمية.
٢. فشل الإدراك: ويعرف بأنه إخفاق الطالب في إعطاء معاني ومفاهيم ودلالات على المثيرات الحسية التي يتم الإحساس بها وترجمتها وصياغتها في صيغة يمكن فهمها.
٣. فشل الذاكرة: ويعرف بأنه إخفاق الطالب في استرجاع أو إعادة ما سبق أن تعلمه من معلومات وخبرات والاحتفاظ بها في ذاكرته.
٤. فشل الأداء: ويعرف بأنه إخفاق الطالب في التوظيف للمعلومات والأحداث التي تم الانتباه إليها وإدراكها في أداء أفعال معينة والتي عادة ما يكون قادراً على إتمامها.

كما حدد كل من بلبل، وعليوه (٢٠١٩)؛ ومحمد (٢٠٢٤) أبعاد الإخفاق المعرفي فيما يلي:

١. أخطاء الانتباه: وتعني الأخطاء والهفوات التي يقع فيها الطالب بسبب فشله في التركيز على المثيرات الحسية لإنجاز المهام المطلوبة منه.
٢. أخطاء الإدراك: يقصد بها الأخطاء والهفوات التي يقع فيها الطلاب بسبب الفشل في تفسير الموقف وإصدار الاستجابة غير المناسبة، وعدم القدرة على التمييز بين المحتوي الدراسي والخطأ في تفسير وفهم الاختبارات الشفهية والتحريرية.
٣. أخطاء الذاكرة: وتعني الأخطاء والهفوات التي يقع فيها الطلاب بسبب الفشل في استرجاع المعلومات والخبرات السابقة للمهام المطلوب إنجازها وعدم توظيفها في بعض التكاليف الدراسية وعدم القدرة على تذكر محتوى المقرر وعدم الإجابة على الاختبارات على الرغم من الاستذكار.
٤. أخطاء الأداء أو الاستجابة: ويقصد بها الأخطاء والهفوات التي تشوه أداء واستجابات الفرد عند القيام بالمهام المطلوب إنجازها رغم معرفته للمعلومات وعجزه عن القيام ببعض التكاليف الدراسية وعدم القدرة على الاستفادة من المقررات الدراسية والتطبيق العملي لها.

يتبين مما سبق أن أبعاد الإخفاق المعرفي التي تناولها الباحثون تعكس فهماً متقدماً لطبيعته بوصفه ظاهرة مترابطة، تتطلب تدخلاً تربوياً مدروساً، وتشخيصاً دقيقاً. ومن هنا تظهر أهمية بناء أدوات قياس موضوعية لهذا المتغير، والتوسع في دراسته ضمن البيئات التعليمية، خاصة لدى الفئات الأكثر عرضة للصعوبات الأكاديمية والانفعالية، بما يعزز من فاعلية برامج الدعم النفسي والمعرفي في المؤسسات التربوية.

ويتضح أيضا من عرض أبعاد الإخفاق المعرفي أنها مرتبطة ببعضها البعض، وتمثل في مجملها تسلسلاً منطقيًا للعمليات المعرفية التي يمر بها المتعلم أثناء تعامله مع المثيرات والمواقف التعليمية، والأكاديمية بدءًا من الانتباه، مرورًا بالإدراك، فالذاكرة، وصولًا إلى الأداء الفعلي أو الاستجابة السلوكية، ولكنها تتناول الإخفاق في هذه العمليات المعرفية، والذي يشير إلى الأخطاء والهفوات والزلات التي تحدث لدى الطالب خلال حياته اليومية في كل من الانتباه، الإدراك، الذاكرة، والأداء. ويرى الباحث أن هناك تشابه كبير بين الأبعاد الفرعية التي حددها الباحثون للإخفاق المعرفي يصل إلى حد الاتفاق على وجود أربعة أبعاد فرعية للإخفاق المعرفي، وهي أخطاء الانتباه، والذاكرة، والإدراك، والأداء، وأنها ركزت على العمليات المعرفية دون غيرها، ولذلك يرى الباحث إمكانية تضمين أبعاد أخرى للإخفاق المعرفي تتعلق بالجوانب الانفعالية والاجتماعية كالضبط، والتنظيم المعرفي- الانفعالي.

النظريات المفسرة للإخفاق المعرفي:

١. نظرية العبء المُدرك:

يمكن تفسير الإخفاق المعرفي وفقا لهذه النظرية من خلال طريقة توزيع موارد الانتباه أثناء أداء المهام، فعندما تكون المهمة منخفضة العبء المعرفي، فإن الفرد يستهلك جزءًا فقط من موارد انتباهه في معالجة المهمة، وسوف تتدفق موارد الانتباه الزائدة تلقائيًا لمعالجة المعلومات والمثيرات غير ذات الصلة، وهذا التدفق يؤدي إلى تشتيت انتباه الأفراد عن المعلومات المتعلقة بالمهمة الأساسية، ويسبب نوعا من التداخل المعرفي، وهذا يتسبب في حدوث الإخفاق المعرفي. ويميل الأفراد الذين يعانون من مستوى مرتفع من الإخفاق معرفي إلى فقدان الوعي الذهني أثناء عملية الاستجابة السلوكية، ويكونون أكثر عرضة للمثيرات المشتتة. وعلى العكس من ذلك، عندما تكون المهمة مرتفعة العبء المعرفي، فإن معالجة المعلومات المتعلقة بالمهمة تستهلك معظم الموارد الانتباهية المتاحة، مما يحد من قدرة المثيرات غير ذات الصلة من الدخول في نطاق المعالجة المعرفية، وبالتالي يقل احتمال حدوث التداخل المعرفي، مما يُقلل من حدوث الإخفاق المعرفي (Lavie, 1995).

والأفراد ذوي المستوى المرتفع من الإخفاق المعرفي يسجلون أزمنة استجابة أطول ومعدلات خطأ أعلى بكثير من أولئك الذين يعانون من مستوى منخفض من الإخفاق المعرفي. وهذا يعني أن هناك فروق في الإخفاق المعرفي في ضوء صعوبة المهمة أو مستوى العبء المعرفي. إذ إن زيادة صعوبة المهمة يمكن أن تقلل بشكل فعال من تأثير التداخل المعرفي، مما يسهم في انخفاض احتمالية حدوث الإخفاق المعرفي (Hu & Huang, 2023).

٢. نظرية الانتباه التنفيذي:

تُعد نظرية الانتباه التنفيذي من أبرز النظريات التي تفسر الإخفاقات المعرفية، حيث ترى أن هذه الإخفاقات تمثل فشلاً عامًا في التحكم المعرفي، وهي ناتجة عن محدودية قدرة موارد الانتباه على الحفاظ على التوجه نحو الهدف في ظل الضغوط النفسية الداخلية والمشتتات الخارجية. ويعتبر هذا النمط من الإخفاق انعكاسًا مباشرًا لضعف قدرة الفرد على إدارة انتباهه بفعالية، لاسيما في البيئات المعرفية المعقدة، حيث تبرز أهمية الحفاظ على المعلومات المرتبطة بالهدف واسترجاعها عند الحاجة Kane, et al., 2007).

وعندما يواجه الفرد مشكلات خارجية أو تحولات في التركيز الداخلي، قد يُصبح غير قادر على مواصلة معالجة المعلومات المستهدفة؛ مما يؤدي إلى انحراف الانتباه نحو مثيرات غير ذات صلة أو أفكار داخلية غير مرتبطة بالمهمة، وبالتالي يزداد حدوث الإخفاق المعرفي، وفي المقابل، عندما يتمكن الفرد من التحكم الواعي في موارد انتباهه، وتوجيهها بفعالية نحو تنفيذ المهمة، مع كبح تأثير المثيرات المشتتة، وتركيز المعالجة على المعلومات ذات الصلة بالهدف، فإنه يُمكنه إنجاز المهمة بنجاح (Stawarczyk, et al., 2014).

٣. نظرية الحمل الزائد:

تعتبر نظرية الحمل الزائد مزيجا من النظريات المتعلقة بالإرهاق النفسي واستنزاف الموارد النفسية، والتي ترى أن الموارد النفسية البشرية محدودة ولها جانبان. فمن جهة، تكون متاحة للاستهلاك المطلوب من قبل الأنشطة الفردية؛ ومن جهة أخرى، يمكن تعويضها بالراحة والشبع لضمان استعادة الاستهلاك (Head & Helton, 2014).

كما أن الانتباه يعد متطلبا للحفاظ على اليقظة تجاه المهام المستهدفة، وبالتالي يعتمد على الموارد النفسية؛ لذا، فإن قدرة الفرد على الاحتفاظ بتركيز انتباهه على المعلومات المتعلقة بالهدف تعتمد على كمية الموارد النفسية المتاحة. فعندما يُنجز الأفراد المهام، تُستهلك الموارد النفسية أسرع بكثير من تجديدها. وبمجرد استهلاك الموارد النفسية بشكل مفرط (أو في أنشطة أخرى)؛ مما يؤدي إلى نقص الموارد، يعجز الأفراد عن الحفاظ على تركيز الانتباه على المهمة المستهدفة ومعالجة المعلومات ذات الصلة، مما يؤدي إلى إخفاق معرفي في أدائهم (Hu & Huang, 2023).

وتشير أيضا هذه النظرية إلى أن فشل الانتباه المُستدام يعود أساسا إلى محدودية الموارد النفسية المتاحة وليس فقط إلى رتابة المهام البسيطة. بالإضافة إلى ذلك، عندما تكون الموارد النفسية للفرد غير كافية، يحدث التعب باعتباره استجابة للضغط النفسي. وفي حالة التعب، تضعف عواطف الفرد ودوافعه، مما يؤدي إلى تراجع الأداء السلوكي الطبيعي ويزيد من احتمالية حدوث الإخفاقات المعرفية، ويمكن أن تُكمل نظرية الحمل الزائد دور نظرية الانتباه التنفيذي من خلال أخذ الحالة النفسية للفرد بعين الاعتبار في تفسير الإخفاق المعرفي (Lapierre, et al., 2012).

٤. فرضية الشكوى:

ترى فرضية الشكوى أن الوعي بالذات مع الميول العصبية قد يزيد من الإخفاق المعرفي لدى الأفراد؛ لأن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من العصبية يكونون أكثر عرضة لاضطرابات وظيفية في الوعي بالذات وانعدام الثقة بالنفس، مما ينتج عنه قلقاً معرفياً غير مُبرر يُشبه إلى حد كبير الشكوى من إخفاقات معرفية لا تستند بالضرورة إلى مؤشرات موضوعية، ويمكن لهذا النوع من الشكاوي الذاتية أن يزيد من قدرة الفرد على استرجاع الذاكرة المتعلقة بإخفاقاته المعرفية، حيث تعمل أنماط الارتباط الذاتي السلبية على تنشيط أجزاء معينة من الإخفاق الشخصي، ويحدث هذا بصرف النظر عن التكرار أو الشدة الفعلية لتلك الخبرات في الذاكرة، مما يؤدي إلى استرجاع انتقائي لخبرات ومواقف الإخفاق، ويؤثر على مستوى الإخفاق المعرفي لدى الفرد (Wilhelm, et al., 2010).

كما أكد (Doorn, et al. (2010 أيضاً أن الإخفاق المعرفي قد يكون نتيجةً لتقييم سلبي للذات، وهو ميل الأفراد إلى تقييم ذواتهم ووظائفهم العقلية بطريقة سلبية مبالغ فيها. ويمكن أن تؤدي السمات النفسية المرتبطة بضعف تقدير الذات، مثل العصاب والقلق، إلى زيادة الإخفاق المعرفي.

٥. نظرية التصفية (التنقية):

وضع هذه النظرية Broadbent عام ١٩٥٨، وقد افترضت أن المعلومات الحسية والمثيرات التي يتعرض لها الفرد تمر بمراحل متتابعة، إلى أن تصل إلى مرحلة المصفاة أو الفلتر، والتي يتم فيها اختيار منبهات محددة والتركيز عليها لمعالجتها، واستبعاد المثيرات الأخرى، وإهمالها، ويعتمد هذا الاختيار على خصائص الفرد الذاتية، وخصائص هذه المثيرات؛ حيث يتم استبعاد المثيرات التي لا يهتم بها الفرد، ويمكن أن يحدث الإخفاق المعرفي وفقاً لهذه النظرية بسبب حدوث خلل في عملية الفلتر بأن يقوم الفرد باختيار مثيرات غير مهمة، أو أقل أهمية من غيرها ويركز عليها، ويعالجها (العتوم، ٢٠٠٨؛ صالح، ٢٠١٨).

٦. نظرية الإضعاف:

ترى هذه النظرية أن المثيرات المهمة هي التي يتم التركيز عليها ونقلها إلى الذاكرة، ولكن المثيرات قليلة الأهمية فإنه يتم إضعافها، وتخفيفها بعد أن يتم التعرف عليها، وإعطائها معنى من قبل الفرد، ولذلك فإن السبب في حدوث الإخفاق المعرفي في ضوء هذه النظرية هو حدوث خلل في عملية الإضعاف والتخفيف كأن يحدث تداخل وتعارض لدى الفرد في تحديد المثيرات المهمة، والمثيرات التي يجب إضعافها (سولسو، ٢٠٠١؛ العتوم، ٢٠٠٨).

يتضح من استعراض النظريات المفسرة للإخفاق المعرفي أن هذا المتغير متعدد الأبعاد ويعكس تفاعلاً وتداخلاً معقداً بين العمليات المعرفية والعمليات الانفعالية؛ حيث أوضحت نظرية العبء المدرك أن توزيع الموارد الانتباهية بطريقة غير ملائمة قد يؤدي إلى الإخفاق المعرفي، وأن المهام منخفضة العبء المعرفي قد تزيد من فرص التشتت نتيجة تدفق الانتباه إلى مثيرات غير ذات صلة، في حين أن ارتفاع العبء المعرفي يقلل من هذا التداخل. وتكمن أهمية هذه النظرية في إبرازها للدور المزدوج للعبء المعرفي في ضبط الأداء، حيث قد يساعد ارتفاع العبء المعرفي في تقليل الإخفاق المعرفي. ويرى الباحث أن ليست كل أنواع العبء المعرفي المرتفعة تعمل على خفض الإخفاق المعرفي، ولكن العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع فقط يساعد في انخفاض الإخفاق المعرفي، بمعنى أن المعلومات والمثيرات المرتبطة بالموضوع، والتي تساعد على إزالة الغموض، والتداخل يمكن أن تقلل من الإخفاق المعرفي، كما أن العبء المعرفي أياً كان نوعه إذا زاد عن الحد الطبيعي والمناسب قد يؤدي إلى زيادة الإخفاق المعرفي.

بينما ركزت كل من نظرية الانتباه التنفيذي، ونظرية الحمل الزائد في تفسيرهما للإخفاق المعرفي على محدودية الموارد النفسية والانتباهية لدى الأفراد. وقد أكدت هاتان النظريتان أن الإخفاق يرتبط بخصائص المهمة، إضافة إلى ارتباطه بالضغوط الداخلية وحالة الفرد النفسية. كما سلطت نظرية الحمل الزائد الضوء على دور الإرهاق النفسي والذهني والتعب في استنزاف الموارد المعرفية، مما يجعل الإخفاق نتيجة متوقعة في البيئات التي تفرض ضغوطاً معرفية أو نفسية طويلة المدى؛ ولذلك يمكن

خفض الإخفاق المعرفي من خلال ضبط بيئة التعلم وإدارة الضغوط، وهذا يفتح المجال لطرح استراتيجيات تدخل وقائية وتدريبية وعلاجية في ضوء هذه النظريات.

في حين اعتمدت كل من فرضية الشكوى ونظرية الإضعاف والتصفية في تفسيرها للإخفاق المعرفي على الإدراك الذاتي والمعالجة الأولية للمثيرات، وتبدو أكثر ملاءمة لفهم الإخفاقات المعرفية ذات الطابع الذاتي أو المدرك ذاتيًا، ومع ذلك فقد افترقت إلى التفسير العصبي العميق؛ حيث أوضحت فرضية الشكوى أن الإخفاق المعرفي قد يحدث بسبب تقييم ذاتي سلبي أو ميول عصابية مفرطة، مما يحفز استرجاعًا انتقائيًا للخبرات السلبية ويزيد من وعي الفرد بإخفاقاته. أما نظرية التصفية ونظرية الإضعاف فقد أوضحت كيف يمكن أن يؤدي خلل في انتقاء المثيرات أو فشل في إضعاف المثيرات غير المهمة إلى تشويش معرفي، وهذا ما يتسبب في الإخفاق المعرفي؛ ومن ثم تظهر أهمية عمليات التصفية والتقييم للمثيرات التي يقوم بها الطلاب، خاصة في المواقف التعليمية المعقدة التي تتطلب انتقاء دقيقًا للمعلومات.

وبناء عليه، فإن هذه النظريات تفتح آفاقًا واسعة لفهم الإخفاق المعرفي كظاهرة متعددة الأبعاد، تتطلب تدخلات متكاملة تراعي التوازن بين خصائص المهمة، وحالة الفرد النفسية، وقدرته على ضبط انتباهه، كما أن الجمع بين هذه النظريات يتيح بناء نموذج تفسيري شامل يأخذ في الحسبان العوامل المعرفية، والضغوط الانفعالية، والمحددات التنظيمية للانتباه، مما يثري التفسير العلمي ويعزز تدخلات العلاج والتقويم.

الإخفاق المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات:

توجد بعض الدراسات والبحوث التي تناولت الإخفاق المعرفي في علاقته ببعض المتغيرات الأخرى، فقد هدف بحث (Jose & George 2017) إلى الكشف عن العلاقة بين الإخفاق المعرفي والرفاهية العامة لدى متخصصي تكنولوجيا المعلومات. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين الإخفاق المعرفي والرفاهية العامة. بينما هدف بحث كل من كراماش، والبزون (٢٠١٨) إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الإخفاق المعرفي والطموح الأكاديمي، وكذلك الكشف عن الفروق في هذين المتغيرين التي تعزى لاختلاف النوع (ذكور - إناث)، والتخصص الدراسي (علمي - أدبي)، وقد أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين الإخفاق المعرفي والطموح الأكاديمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الإخفاق المعرفي تعزى لاختلاف كل من النوع، والتخصص الدراسي.

وقام كل من بلبل، وعليوه (٢٠١٩) ببحث استهدف التعرف على العلاقة بين الإخفاق المعرفي والاندماج المدرسي والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وكذلك الكشف عن الفروق بين الطلاب منخفضي ومرفعي الإخفاق المعرفي في هذه المتغيرات. وأظهرت النتائج أن جميع أبعاد الإخفاق المعرفي والدرجة الكلية كانت في مستوى متوسط باستثناء مكون أخطاء الانتباه الذي كان في مستوى منخفض، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أخطاء الانتباه وكل من الاندماج الأصلي، والتوافق الدراسي، وأيضاً بين أخطاء الذاكرة والتكيف مع المنهج. كما توصل البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين منخفضي ومرفعي الإخفاق المعرفي في الاندماج المدرسي والتوافق الدراسي، باستثناء الفرق الدال إحصائياً في بعد العلاقة مع الزملاء والمدرسين لصالح منخفضي الإخفاق المعرفي.

أما بحث كل من (Moatamedy & Tangestani (2019 فقد هدف إلى دراسة إمكانية التنبؤ بالإخفاق المعرفي من خلال أبعاد الشخصية ونمط الحياة، والتحقق من الدور الوسيط للانفعالات السلبية في العلاقة بين هذه المتغيرات لدى كبار السن، وأظهرت النتائج أن أبعاد الشخصية ونمط الحياة يمكن أن تتنبأ تنبؤاً سلبياً دالاً إحصائياً بالانفعالات والإخفاق المعرفي، كما كشفت النتائج عن أن أبعاد نمط الحياة والشخصية يمكن أن تتنبأ بدلالة إحصائية بالإخفاق المعرفي من خلال الانفعالات السلبية كمتغير وسيط.

كما سعى كل من (Kohan & Fathi (2020 إلى التعرف على العلاقة بين ضغوط العمل وعبء العمل والإخفاق المعرفي والدور الوسيط للمناخ التنظيمي لدى معلمي التربية البدنية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين متغير الإخفاق المعرفي وضغوط العمل وعبء العمل، وكذلك وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للمناخ التنظيمي كمتغير وسيط في العلاقة بين هذه المتغيرات.

في حين استهدف بحث شلبي، وآخرون (٢٠٢٠) التحقق من مدى وجود تجمعات من طالبات الجامعة تتميز بانفعالات تحصيلية ذات بروفيلات 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 وقد أنتج التحليل العنقودي ثلاثة 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 فسمى 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 أطلق على التجمع الثالث (بروفيل الانفعالات السلبية)، وتميز 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 إحصائياً بين التجمعات الثلاث في الإخفاق المعرفي والتحصيل وكان البروفيل الثاني أقلهم في الإخفاق المعرفي وأعلامهم في التحصيل.

وأجرى حسن (٢٠٢١) بحثاً هدف إلى تحديد العلاقة بين الإخفاق المعرفي، والتحكم الانتباهي، والإندماج الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية، جامعة بني سويف، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الإخفاق المعرفي والتحكم الانتباهي والإندماج الأكاديمي. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الإخفاق المعرفي لصالح الإناث، وكشفت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالإخفاق المعرفي من خلال التحكم الانتباهي والإندماج الأكاديمي.

كما سعت دراسة شاهين، وآخرون (٢٠٢١) إلى الكشف عن الفروق في اليقظة العقلية، وأبعادها الفرعية (الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم الحكم، وعدم التفاعل) بين طلاب كلية التربية مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح منخفضي الإخفاق المعرفي في اليقظة العقلية، وأبعادها الفرعية ما عدا بعدي الملاحظة، وعدم التفاعل؛ حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية فيهما.

وهدف بحث عبد الحميد(٢٠٢٢) إلى التعرف على العلاقة 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، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الإخفاق المعرفي والذاكرة الانفعالية، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الإخفاق المعرفي والملل الأكاديمي، وأنه 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) فسرت نحو ٤٩% من التباين الكلي لأداء أفراد عينة البحث على مقياس الإخفاق المعرفي ككل.

وحاول بحث جبر، وفرجاني (٢٠٢٣) التعرف على الإخفاق المعرفي والتفكير التحليلي والحكمة الاختبارية والطموح الأكاديمي كمنبئات بالتحصيل لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا ببرنامج الرياضيات بكلية التربية. وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق بين الطلاب الذكور والإناث المتعثرين دراسيًا في التحصيل لصالح الإناث، ووجود فروق بين الطلاب في الفرق الأولى والثانية والثالثة والرابعة في التحصيل لصالح الفرق الأعلى. كذلك وجدت علاقة ارتباطية سلبية بين الإخفاق المعرفي والتحصيل الدراسي، وعلاقة ارتباطية إيجابية بين التحصيل الدراسي وكل من التفكير التحليلي، الحكمة الاختبارية، والطموح الأكاديمي. كما أنه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلاب المتعثرين دراسيًا من خلال الإخفاق المعرفي، والطموح الأكاديمي، والتفكير التحليلي، والحكمة الاختبارية.

أما بحث الشخبي(٢٠٢٣) فقد هدف إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للشُرود الذهني وإعاقة الذات بالإخفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة، والتعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الشُرود الذهني في كل من إعاقة الذات والإخفاق المعرفي، ومدى تأثير كل من النوع والتخصص والتفاعل بينهما على متغيرات البحث، وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين المتغيرات الثلاثة الشُرود الذهني، والإخفاق المعرفي، وإعاقة الذات، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإخفاق المعرفي تعزى لاختلاف مستوى الشُرود الذهني وإعاقة الذات لصالح المستوى المرتفع. كما أشارت النتائج أن الإناث لديهن درجة أكبر من الشُرود الذهني مقارنة بالذكور، وكذلك أشارت النتائج إلى مكانية التنبؤ بالإخفاق المعرفي من خلال إعاقة الذات والشُرود الذهني.

بينما هدف بحث Hall (2023) إلى التحقق من الدور الوسيط لكل من جودة النوم والإجهاد الأكاديمي في العلاقة بين الاستخدام الإشكالي للهواتف الذكية والإخفاق المعرفي اليومي، وأظهرت نتائج البحث أن الاستخدام الإشكالي للهواتف الذكية يعد منبئًا دالًا إحصائيًا بالإخفاق المعرفي اليومي. ومع ذلك، فإن الإجهاد الأكاديمي فقط هو الذي توسط جزئيًا في العلاقة بين الاستخدام الإشكالي للهواتف الذكية والإخفاق المعرفي اليومي، وتشير هذه النتائج إلى أن الحد من الإجهاد الأكاديمي قد يساهم في تحسين الأداء المعرفي لدى الطلاب ذوي الاستخدام الإشكالي للهواتف الذكية.

كما أجرت عيسى(٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقات الارتباطية بين أبعاد انفعالات الإنجاز والإخفاق المعرفي وكل من إعاقة الذات الأكاديمية والنجاح الأكاديمي، وكذلك الكشف عن الإسهام النسبي لكل من أبعاد انفعالات الإنجاز والإخفاق المعرفي في التنبؤ بإعاقة الذات الأكاديمية والنجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة

احصائية بين متغيرات الدراسة، وإمكانية التنبؤ بإعاقه الذات والنجاح الأكاديمي من خلال أبعاد إنفعالات الانجاز والإخفاق المعرفي، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الإخفاق المعرفي ترجع إلى النوع، بينما وجدت فروق ذات دلالة ترجع للمستوى الدراسي (الفرقة الأولى- الفرقة الرابعة) لصالح طلاب الفرقة الأولى.

في حين استهدفت دراسة محمد (٢٠٢٤) التعرف على العلاقة بين الإخفاق المعرفي وكل من العجز النفسي والتوجه الايجابي، وكذلك الكشف عن تأثير كل من النوع (ذكور- اناث) والتخصص (علمي- ادبي) والتفاعل بينهما علي الإخفاق المعرفي لدي طلبة الجامعة المجبرين علي التخصص، والتنبؤ بالإخفاق المعرفي من خلال العجز النفسي والتوجه الايجابي، والتعرف أيضا على النموذج البنائي للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين الإخفاق المعرفي وكل من العجز النفسي والتوجه الايجابي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الإخفاق المعرفي والعجز النفسي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين الإخفاق المعرفي والتوجه الايجابي، وإسهام كل من العجز النفسي والتوجه الايجابي في التنبؤ بالإخفاق المعرفي المعرفي لدى طلبة الجامعة المجبرين علي التخصص، وتوصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود تأثير دال احصائيا لمتغيري النوع والتخصص والتفاعل بينهما علي الإخفاق المعرفي، كما أسفرت النتائج عن وجود نموذج بنائي يفسر التأثير المباشر وغير المباشر بين الإخفاق المعرفي (كمتغير مستقل) والتوجه الايجابي (متغير وسيط) والعجز النفسي (كمتغير تابع).

أما دراسة خليفة (٢٠٢٤) فقد هدفت إلى الكشف عن تجمعات الطلاب وفقا لمتغيرات الإخفاق المعرفي، جودة العلاقة بين الطالب والمعلم، ومعنى الحياة، واللامبالاة الأكاديمية، ودراسة العلاقة بين انتماء الطالب لأحد العنقودين في ضوء بعض المتغيرات (النوع، مستوى التحصيل، الصف الدراسي، نوع المدرسة المنتمي إليها الطالب). وكذلك الكشف عن مدى إسهام الإخفاق المعرفي، وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم، ومعنى الحياة في التنبؤ باللامبالاة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكشفت النتائج عن وجود عنقودين: العنقود الأول هم ذوو الاهتمام الأكاديمي المرتفع يتسمون بقدر أعلى من معنى الحياة، ولديهم قدر منخفض من اللامبالاة الأكاديمية والإخفاق المعرفي، وقد بلغ عدد الطلاب في هذا العنقود (٣٢٣) طالبا وطالبة بما يمثل حوالي ٥١ % من إجمالي عدد الطلاب. أما العنقود الثاني فيطلق عليه ذوو الاهتمام الأكاديمي المنخفض ويتسمون بقدر أعلى من اللامبالاة الأكاديمية والإخفاق المعرفي، وقد أقل من معنى الحياة، وقد بلغ عدد الطلاب فيه (٣١٤) طالبا وطالبة بما يمثل حوالي ٤٩ % من إجمالي عدد الطلاب. وأكدت النتائج أيضا أن الطلاب ذوو التحصيل المرتفع والإناث ينتمون بشكل أكبر إلى عنقود ذوي الاهتمام الأكاديمي، بينما ينتمي ذوي التحصيل المنخفض والذكور بشكل أكبر إلى فئة منخفضة الاهتمام الأكاديمي. ولم تكن هناك علاقة دالة في متغير الصف الدراسي، نوع المدرسة المنتمي إليها الطالب. وأشارت أيضا إلى أن معنى الحياة والإخفاق المعرفي وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم وفشل الأداء ثم البحث هم أقوى منبئ باللامبالاة الأكاديمية.

وتناول بحث Almueed (2024) العلاقة بين الهزيمة النفسية والإخفاق المعرفي والإخفاق الأكاديمي لدى طلاب البكالوريوس، كما هدف إلى التعرف على مدى قدرة كل من الهزيمة النفسية والإخفاق المعرفي على التنبؤ بالإخفاق الأكاديمي، وكشفت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيا بين كل من الهزيمة النفسية والإخفاق المعرفي والمعدل التراكمي، وأشارت النتائج أيضا إلى أن

الهزيمة النفسية تتنبأ بدرجة أكبر من الإخفاق المعرفي بالإخفاق الأكاديمي، حتى بعد أن تم ضبط المتغيرات الديموغرافية.

وأخيراً فقد هدف بحث (Riaz, et al. (2024 إلى الكشف عن العلاقة بين الإخفاق المعرفي وكل من الاكتئاب والقلق والتوتر. وكشفت نتائج البحث عن وجود علاقة إيجابية بين الإخفاق المعرفي وكل من الاكتئاب والقلق والتوتر. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن مستوى الإخفاق المعرفي خلال أنشطة الحياة اليومية كان أعلى لدى الإناث مقارنةً بالذكور.

يتبين من الدراسات السابقة التي تناولت الإخفاق المعرفي أنه يرتبط بمتغيرات نفسية، وأكاديمية واجتماعية متنوعة ومتعددة، كما أنه يؤثر على الأداء الأكاديمي والانفعالي للطلاب؛ فقد كشفت بعض الدراسات، ومنها: (بلبل وعليوه، ٢٠١٩؛ حسن، ٢٠٢١؛ كرماش واليزون، 2018 Jose & George; 2017) عن وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة بين الإخفاق المعرفي وعدد من المتغيرات، ومنها: الاندماج الأكاديمي، التحكم الانتباهي، اليقظة العقلية، التوجه الإيجابي، والرفاهية النفسية، والطموح الأكاديمي، كما أن الإخفاق المعرفي يتأثر بالاستخدام الإشكالي للهواتف الذكية.

واهتمت بعض الدراسات، ومنها: (شليبي وآخرون، ٢٠٢٠؛ عبد الحميد، ٢٠٢٢؛ Hall, 2023) بالكشف عن طبيعة العلاقة بين الإخفاق المعرفي والانفعالات، وقد أوضحت نتائجها أن الإخفاق المعرفي يتأثر بالانفعالات التحصيلية، والملل الأكاديمي، والإجهاد الأكاديمي، ووجود تجمعات متجانسة من الطلاب وفقاً لكل من الإخفاق المعرفي والانفعالات. ويرتبط الإخفاق المعرفي أيضاً بمتغيرات نفسية أخرى، ومنها: القلق، الاكتئاب، التوتر، العجز النفسي، الهزيمة النفسية، ومعنى الحياة، وهذا ما أظهرته نتائج بعض الدراسات، ومنها: (محمد، ٢٠٢٤؛ خليفة، ٢٠٢٤؛ Almueed, 2024؛ Riaz, et al., 2024).

وقد أشارت نتائج بعض هذه الدراسات إلى أن مستوى الإخفاق المعرفي يكون مرتفعاً لدى الطلاب منخفضي التحصيل، وأنه يمكنه أن يتنبأ بالتحصيل الدراسي؛ لذلك فإن الإخفاق المعرفي قد يؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي. كما يمكن التنبؤ بالإخفاق المعرفي من خلال بعض المتغيرات، ومنها جودة النوم، والشروود الذهني، وإعاقة الذات، والهزيمة النفسية، والتوجه الإيجابي. بينما توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الإخفاق المعرفي لصالح الذكور، وتوصل البعض الآخر إلى أنها لصالح الإناث.

ويرى الباحث أن أغلب الدراسات، والبحوث التي تناولت الإخفاق المعرفي تقع ضمن الدراسات الارتباطية؛ مما يقلل من القدرة على الاستدلال السببي، كما أن التركيز على طلاب الجامعات دون تنويع الخلفيات الثقافية أو البيئات التعليمية قد يُضعف من تعميم النتائج، كما يوجد عدد قليل، ومحدود من الدراسات قَدَمَ نماذج تفسيرية متكاملة أو اهتم بالتحليل العنقودي والتنبؤي للإخفاق المعرفي؛ من أجل التحقق من علاقته بالمتغيرات الأخرى. كما أن هناك حاجة ضرورية إلى تنويع الدراسات، والبحوث من خلال تغيير المناهج المتبعة في هذه الدراسات، وذلك باستخدام التحليل العنقودي، والتنبؤي، والنماذج البنائية والسببية، والتصميمات التجريبية لاستكشاف العلاقات السببية وتحديد المتغيرات الوسيطة والمعدلة التي تفسر الإخفاق المعرفي، والتدخل لخفضه لدى فئات مختلفة.

ثالثاً: الرضا عن الحياة الأكاديمية:

تعريف الرضا عن الحياة الأكاديمية:

يوجد عدد من التعريفات التي قدمها الباحثون للرضا عن الحياة الأكاديمية؛ فقد عرف الحميدي (٢٠١٩) الرضا عن الحياة الأكاديمية بأنه شعور داخلي رضا الفرد يظهر في سلوكه وتصرفاته ويعبر عن مدى حب الفرد وتقبله وارتياحه للتخصص الدراسي، وبيئته الدراسية المتمثلة في المناهج، وطرق التدريس، والمحاضرات والنشاطات، والتقويم والامتحانات، والأساتذة والزملاء.

وعرفه سعد (٢٠١٩) بأنه شعور الطالب بالسعادة لتوقعه تحقيق أهداف أكاديمية في المدرسة.

وأشار إليه كل من الخصوصي، وعمر (٢٠٢٣) باعتباره مجموعة المشاعر الايجابية للطلاب المعلم تجاه تخصصه الأكاديمي، وبرنامج إعداد المهني، وبيئته التعليمية، وعلاقاته الاجتماعية مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس والهيكل الإداري بالكلية.

كما عرفه كل من القط، وعبد اللاه (٢٠٢٤) بأنه شعور الطلاب الدارسين بالبرنامج الدراسي بالارتياح والقبول تجاه المجالات الأربعة (عضو هيئة التدريس، البيئة التعليمية، التوجيه والإرشاد، والمقررات الدراسية) نتيجة توافق الأداء الفعلي للبرنامج مع توقعاتهم.

يتضح من تعريفات الرضا عن الحياة الأكاديمية سابقة الذكر وجود تنوع في وجهات نظر الباحثين حول هذا المتغير؛ حيث ركز الحميدي (٢٠١٩) على الشعور الداخلي والتوافق بين حب الفرد للتخصص وبيئته الدراسية، بينما تناول سعد (٢٠١٩) الرضا كحالة سعادة مرتبطة بتحقيق الأهداف الأكاديمية المتوقعة. في حين توسع كل من الخصوصي وعمر (٢٠٢٣) في نظرتهم للرضا عن الحياة الأكاديمية ليشمل البعد الاجتماعي من خلال رضا الطالب عن علاقاته مع زملائه وأعضاء هيئة التدريس، وتفاعله مع البيئة الاجتماعية المحيطة به. ويؤكد هذا التنوع في تعريفات الرضا عن الحياة الأكاديمية أنه ليس مجرد حالة عاطفية، بل هو تجربة شاملة تتضمن أبعاداً معرفية، وانفعالية، واجتماعية، مما يعكس أهميته في دعم النجاح الأكاديمي وتعزيز الصحة النفسية للطلاب.

أبعاد الرضا عن الحياة الأكاديمية:

حدد كل من الخصوصي، وعمر (٢٠٢٣) أربعة أبعاد رئيسية للرضا عن الحياة الأكاديمية، وهي:

١. الرضا عن التخصص الأكاديمي: ويعني شعور الطالب المعلم بالسعادة النفسية تجاه تخصصه، وحبه وتفضيله له على بقية التخصصات الأخرى بالكلية نتيجة التوافق بين ما يقدم له من معلومات وما يرغبه.
٢. الرضا عن برنامج الإعداد المهني: ويتضمن المشاعر الإيجابية للطلاب المعلم حول الموضوعات والمقررات الدراسية بما تتضمنه من معارف ومهارات، ومدى استفادته منها في مجال عمله وحياته المهنية المستقبلية، ومناسبتها لمتطلبات سوق العمل والتطور التكنولوجي في العصر الحالي.

٣. الرضا عن البيئة التعليمية: ويعني الشعور الإيجابي والسعادة الناتجة مما يخص بيئة التعلم المحيطة بالطلاب المعلمين نتيجة تزويد القاعات الصفية والمعامل بالأجهزة التكنولوجية الحديثة والكاميرات وشبكة المعلومات، وتوافر مكتبات للبحث والاطلاع.

٤. الرضا عن العلاقات الاجتماعية: ويعني شعور الطالب المعلم بالتآلف والمحبة والانسجام مع زملائه، وأعضاء هيئة التدريس، والموظفين والإداريين والإدارة العليا بالكلية المتمثلة في وكيالي الكلية، وعميدها.

كما ذكرت عثمان (٢٠٢٣) أن الرضا الأكاديمي يتكون من أربعة أبعاد، وهي:

١. الرضا عن المناهج والمقررات الدراسية: ويشير إلى شعور الطالب بمدى كفاءة المقررات التي يدرسها ومدى اشباعها لإحتياجاته وحرصه على الإستفادة منها بقدر الإمكان.

٢. الرضا عن التخصص الأكاديمي: ويعني شعور الطالب بأهمية التخصص الذي يدرسه ومدى توافقه مع طموحه المستقبلي.

٣. الرضا عن الخدمات الجامعية: وهو شعور الطالب بمدى سعادته عن الخدمات الجامعية التي تقدم له والتي تيسر له التوافق في الحياة الأكاديمية.

٤. الرضا عن أساليب التدريس: ويشمل رضا الطلاب عن الطريقة التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في التعامل معهم والتي تقوم على الود والإحترام المتبادل وتبسيط الطرق التعليمية للطلاب.

وفي نفس السياق عرفت سويدان (٢٠٢٤) أيضا الرضا عن التخصص الأكاديمي بأنه شعور الطالب بالتقبل والسعادة والارتياح نحو تخصصه، ويتضمن ثلاثة أبعاد فرعية، وهي:

أ. الرضا عن اختيار التخصص: ويشير إلى مدى رضا الطالب عن الالتحاق بالشعبة، ومدى توافقه مع قدراته، واستعداداته.

ب. الرضا عن المقررات الدراسية: ويشتمل على مدى رضا الطالب عن محتوى المقررات التخصصية المقررة وتوافقه مع ميوله واهتماماته.

ج. الرضا عن المستقبل المهني ويشير إلى مدى رضا الطالب عن منته المستقبلية، وما توفره الشعبة من فرص عمل تناسب احتياجات سوق العمل.

يتضح مما سبق أن الرضا عن الحياة الأكاديمية متغير مركب متعدد الأبعاد، والجوانب، ولا يمكن تناوله بصورة أحادية أو اختزاله في بُعد واحد فقط؛ وذلك قد يرجع إلى أن الحياة الأكاديمية ديناميكية ومتراصة وبها العديد من العناصر المتداخلة التي قد تؤثر على رضا الطلاب عن حياتهم الأكاديمية، فالرضا عن الحياة الأكاديمية يرتبط بعدد من المجالات المهمة المرتبطة بالحياة الدراسية للطلاب الجامعي، بدءًا من علاقته بتخصصه الدراسي، ومرورًا بمدى ارتياحه لبرامج الإعداد المهني والخدمات التعليمية، وانتهاءً بمستوى تفاعله الاجتماعي داخل بيئته الجامعية. وعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تسمية بعض أبعاد الرضا إلا أنه يوجد اتفاق بينهم على بعض أبعاده، وهي: الرضا عن التخصص، الرضا عن البيئة التعليمية، الرضا عن المقررات الدراسية، والرضا عن العلاقات الاجتماعية، وهذا يشير إلى أن هذه الأبعاد تعتبر أساسية، وتسهم في تشكيل الرضا عن الحياة الأكاديمية، لدى طلاب الجامعة

عامة، وطلاب كلية التربية خاصة، وهذا يشير إلى ضرورة تبني تصور شمولي عند دراسة الرضا عن الحياة الأكاديمية.

وقد حدد كل من الخصوصي وعمر (٢٠٢٣) الرضا عن الحياة الأكاديمية في أربعة أبعاد، وهي: التخصص الأكاديمي، برنامج الإعداد المهني، البيئة التعليمية، والعلاقات الاجتماعية، وهي تعتبر إطاراً تحليلياً متكاملاً يعكس تأثير العوامل المتعددة التي تشكل رضا الطالب، وهذا ينسجم أيضاً مع التوجهات الحديثة في علم النفس التربوي التي تؤكد على أهمية التكامل بين الجوانب الشخصية، الأكاديمية، والبيئية في بناء تجربة تعليمية إيجابية. كما أن إضافة عثمان (٢٠٢٣) لبعد الخدمات الجامعية وأساليب التدريس يثري هذا المتغير؛ حيث أنه يؤكد على الاهتمام بالجانب المؤسسي والأساليب التعليمية كعوامل مؤثرة في الرضا.

كما أنه قد يحدث تداخل بين بعض الأبعاد التي تم تحديدها، ومنها: الرضا عن التخصص الأكاديمي والمقررات الدراسية؛ لذلك يجب على الباحثين ضرورة ضبط الحدود المفاهيمية لهذه الأبعاد، وصياغة تعريفات إجرائية جيدة لها؛ حتى لا يحدث خلط أو تكرار عند قياسها؛ وذلك لأن الرضا عن المقررات الدراسية يعتبر عنصراً أساسياً في الرضا عن التخصص الأكاديمي بمعنى أن الرضا عن التخصص الأكاديمي يشتمل على الرضا عن المقررات الدراسية، فمثلاً، قد يعبر الطالب عن رضاه عن تخصصه ككل، في حين يظل غير راضٍ عن بعض المقررات أو آليات تدريسها؛ لذلك يتطلب الأمر تمييزاً دقيقاً عند إعداد مقاييس الرضا عن الحياة الأكاديمية، وخاصة فيما يتعلق بالبعدين السابق ذكرهما.

وبناء على ما سبق فقد اقترح الباحث خمسة أبعاد للرضا عن الحياة الأكاديمية، وهي: الرضا عن العلاقات الاجتماعية، الرضا عن الأداء الأكاديمي، الامتتان الأكاديمي، الاستمتاع الأكاديمي، والرضا عن المقررات الدراسية.

النظريات المفسرة للرضا عن الحياة الأكاديمية:

١. نظرية التقييم المعرفي:

تفترض هذه النظرية أن الرضا عن الحياة ينبع من تقييم الفرد لحياته الحالية مقارنة بما يتوقعه أو يريده منها (Diener & Lucas, 2000)، ويشمل هذا التقييم المقارنة الذاتية (مقارنة الفرد لحياته الحالية بحياته الماضية، أو بما كان يتوقعه)، والمقارنة الاجتماعية (مقارنة حياته بحياة الآخرين).

٢. نظرية الهدف:

تفترض هذه النظرية أن الرضا عن الحياة يرتبط بتحقيق الفرد لأهدافه، وما يتعلق بذلك من مدى وضوح وصعوبة الهدف، والتزام الفرد بتحقيق هدفه، وسعيه نحوه (Locke & Latham, 2002).

٣. نظرية التكيف:

ترى هذه النظرية أن الأفراد يتكيفون مع ظروفهم الحالية، وبالتالي يتضاءل تأثير هذه الظروف على شعورهم بالرضا عن الحياة بمرور الوقت.

الرضا عن الحياة الأكاديمية وعلاقته ببعض المتغيرات:

توجد بعض الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة بين الرضا عن الحياة الأكاديمية، ومتغيرات أخرى؛ حيث هدفت دراسة الزهراني (٢٠٢٢) إلى معرفة مستوى الرضا عن التخصص الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طالبات قسمي الدراسات الإسلامية واللغة العربية بكلية الآداب بالدم، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين الرضا عن التخصص ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة. وأجرى كل من حسين، وحسين (٢٠٢٢) بحثاً هدف أيضاً إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التخصص الدراسي والدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلاب قسم التاريخ في جامعة ديالى والكشف عن الفروق في الرضا عن التخصص الدراسي التي تعزى لاختلاف النوع (ذكور - إناث)، وتوصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المتغيرين، ووجود فروق دالة إحصائياً في الرضا عن التخصص الدراسي لصالح الذكور.

بينما هدفت دراسة الفتحي (٢٠٢٣) إلى التعرف على مستوى الرضا عن الحياة الجامعية الدراسية لدى طلاب كلية التربية جامعة وادي الشاطئ، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة: وجود فروق بين متوسط درجات أفراد العينة لصالح متوسط درجات أفراد العينة من الطلبة على حساب المتوسط الفرضي، أي أن أفراد العينة لديهم رضا عن الأساتذة، وعن الزملاء والكلية (الرضا عن الحياة الجامعية بصفة عامة). وعدم وجود فروق في مستوى الرضا عن الحياة الجامعية تعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث) والفرقة الدراسية (الأولى، الرابعة)، بينما أظهرت الدراسة وجود فروق تعزى لاختلاف التخصص لصالح تخصص العلوم الإنسانية. كما أظهرت الدراسة وجود فروق بين طلاب التخصصين في رضاهم عن المواد الدراسية لصالح طلاب العلوم التطبيقية.

في حين استهدف بحث كل من الخصوصي، وعمر (٢٠٢٣) التعرف على مدى مطابقة النموذج المقترح لمتغيرات) سمات الشخصية، التوقعات المهنية، المساندة الاجتماعية، والرضا عن الحياة الأكاديمية)، واستكشاف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لتلك المتغيرات، وبحث أوجه التشابه والاختلاف للنموذج المقترح في التخصصات الأكاديمية الثلاثة (العلمي، الأدبي، والنوعي) وقد أسفرت النتائج عن وجود مطابقة جيدة للنموذج المقترح مع بيانات الطلاب المعلمين المشاركين في البحث، ووجود تأثير مباشر لسمتي (الانبساطية، والمقبولية) في الرضا عن الحياة الأكاديمية، ووجود تأثير مباشر للمساندة الاجتماعية في كل من التوقعات المهنية والرضا عن الحياة الأكاديمية، ووجود تأثير مباشر للتوقعات المهنية في الرضا عن الحياة الأكاديمية، وكشفت النتائج أيضاً عن وجود تأثير غير مباشر بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال التوقعات المهنية عن طريق سمتي (العصابية والمقبولية). كما أظهرت النتائج عدم وجود تشابه للنموذج المقترح وفق التخصصات الأكاديمية الثلاثة (العلمي، الأدبي، والنوعي).

وأخيراً قام لحسن (٢٠٢٤) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستوى الطموح الأكاديمي في ضوء متغيري الرضا عن التخصص والصحة النفسية لدى طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى الطموح الأكاديمي لصالح فئة الطلاب الراضين عن تخصصهم، ووجود فروق في مستوى الطموح الأكاديمي تعزى لتفاعل متغيري الصحة النفسية وفئات الطلاب حسب الرضا عن التخصص.

يتضح من الدراسات والبحوث السابقة التي تم عرضها، وتناولت الرضا عن الحياة الأكاديمية وعلاقته بالعديد من المتغيرات النفسية والأكاديمية أن الرضا عن التخصص الدراسي وعن الحياة الأكاديمية ليس مجرد شعور عابر بالارتياح، بل إنه متغير يتداخل مع عدد من المتغيرات النفسية المهمة، ومنها: دافعية الإنجاز والطموح الأكاديمي والصحة النفسية، ويمتد أثره أيضاً إلى تشكيل توقعات الفرد المهنية وتفاعلاته الاجتماعية داخل البيئة الجامعية. وقد لاحظ الباحث اتفاق بعض الدراسات والبحوث في النتائج التي توصلت إليها؛ حيث أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا عن التخصص أو الحياة الأكاديمية، وبعض المتغيرات كالدافعية للإنجاز، والطموح الأكاديمي؛ مما يشير إلى أن الرضا عن الحياة الأكاديمية يعتبر محفزاً داخلياً يدفع الطالب نحو المزيد من السعي والاجتهاد، بل ويسهم في تنمية أهدافه الأكاديمية والمهنية، وهو ما يتفق مع الأسس النظرية في علم النفس التربوي التي تؤكد على دور المشاعر والانفعالات الإيجابية في تعزيز الأداء والتحصيل.

كما تناولت قلة من الدراسات كدراسة الخصوصي وعمر (٢٠٢٣) النمذجة البنائية للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة المتبادلة بين كل من الرضا عن الحياة الأكاديمية، سمات الشخصية، المساندة الاجتماعية، والتوقعات المهنية. في حين اقتصر بعض الدراسات الأخرى على تناول العلاقات الارتباطية، دون دراسة الآليات النفسية الكامنة وراء تلك العلاقات، مما يدل على ضرورة توسيع نطاق الدراسات والبحوث بحيث تشمل دراسات عنقودية، وتنبؤية، وسببية وتجريبية أكثر عمقاً تكشف عن التجمعات المتجانسة للطلاب وفقاً لمتغير الرضا عن الحياة الأكاديمية، وعن إمكانية التنبؤ به من خلال بعض المتغيرات، وكذلك الكشف عن الأطر المعرفية والانفعالية التي يتوسط من خلالها الرضا عن الحياة الأكاديمية في العلاقات بين المتغيرات الأخرى.

ويتبين أيضاً أهمية التحقق من الفروق في الرضا عن الحياة الأكاديمية التي تعزى لاختلاف النوع، التخصص الدراسي، والمراحل الدراسية؛ حيث وجدت بعض الدراسات والبحوث فروقاً دالة في مستويات الرضا عن التخصص أو الحياة الأكاديمية تعزى لاختلاف النوع، والتخصص الدراسي، بينما لم تجد غيرها من الدراسة فروق دالة في الرضا عن الحياة الأكاديمية تعزى لاختلاف هذه المتغيرات؛ مما يبرهن على ضرورة إجراء المزيد من الدراسات لفهم هذه الفروق.

وإضافة إلى ما سبق فإن ما أسفرت عنه هذه الدراسات من وجود ارتباط دال إحصائياً بين الرضا عن الحياة الأكاديمية وكل من الدافع للإنجاز والطموح والمساندة الاجتماعية يضع على عاتق المؤسسات التعليمية، والأكاديمية مسؤولية تطوير بيئات داعمة تعمل على تعزيز هذا المتغير كمتغير نفسي وتربوي يسهم في زيادة تحصيل الطلاب وانخراطهم في بيئاتهم التعليمية، وتحسين رضاهم عن حياتهم الأكاديمية.

رابعاً: العلاقة بين التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة الأكاديمية:

تتضح العلاقة بين كل من التسويق الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال نتائج عدد من الدراسات والبحوث، ومنها: بحث (Özer & Saçkes (2011 الذي هدف إلى دراسة تأثير التسويق الأكاديمي على الرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعات، وأظهرت نتائج التحليل الأولي أن ٣٨٪ من الطلاب أقرروا أنهم مسوفون بشكل متكرر، وأن الطلاب الذكور لديهم تسويق أكاديمي أعلى من الإناث. كما أسفرت نتائج تحليل التباين عن وجود فرق دال إحصائياً في التسويق الأكاديمي بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الرضا عن الحياة لصالح منخفضي الرضا عن الحياة.

وأجرى (Kandemir, 2014) بحثاً هدف إلى تحديد أسباب التسويق الأكاديمي من خلال التحقق من إمكانية كل من التنظيم الذاتي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والرضا عن الحياة على التنبؤ بالتسويق الأكاديمي باستخدام تحليل الانحدار التدريجي، وكشفت نتائج البحث عن أن المتغيرات التي تسهم إسهاماً مرتفعاً ودالاً إحصائياً في التسويق الأكاديمي هي على التوالي: النجاح الأكاديمي، والتنظيم الذاتي، والرضا عن الحياة.

واستهدف بحث (Savithri, 2014) التحقق من التأثير التفاعلي للتسويق الأكاديمي والأداء الأكاديمي على الرضا العام عن الحياة الجامعية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين التسويق الأكاديمي وكل من الأداء الأكاديمي، والرضا عن الحياة، ولكنها أظهرت عدم وجود أي تأثير تفاعلي بين التسويق والأداء والرضا عن الحياة.

كما هدف بحث (Maryam, et al. 2016) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين التسويق والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة. وأظهرت نتائج البحث أن ما يقرب من نصف طلاب الجامعات لديهم تسويق أكاديمي، ويؤجلون أعمالهم، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ترجع إلى النوع في متغيرات البحث. وأعرب أكثر من ثلثي الطلاب عن رضاهم عن حياتهم؛ ورغم ذلك كان هناك ارتباط سلبي بين التسويق ورضا الطلاب عن حياتهم، مما يدل على أنه كلما زاد التسويق، انخفض الرضا عن الحياة لديهم.

بينما كان الهدف من بحث (Balkis, & Duru, 2017) هو دراسة الفروق في التسويق الأكاديمي والأداء الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية التي تعزى لاختلاف النوع (ذكور - إناث) لدى طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الذكور لديهم مستوى أعلى من التسويق الأكاديمي ومستوى أقل من الأداء الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية من الإناث، كما أن التسويق الأكاديمي ارتبط سلباً بالأداء الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية.

وقام سعد (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقات بين التسويق الأكاديمي والمعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية ومعتقدات فعالية الذات الأكاديمية والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الإعدادي، وأظهرت النتائج أن المعتقدات الأكاديمية العقلانية تؤثر في كل من التسويق الأكاديمي، والرضا عن الحياة الأكاديمية، وأن المعتقدات الأكاديمية العقلانية فسرت ١٣٪ من التباين في التسويق الأكاديمي، و ١١٪ من التباين في الرضا عن الحياة الأكاديمية، والمعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية والتسويق الأكاديمي يفسران معاً ٢٧٪ من التباين في الرضا عن الحياة الأكاديمية، وفسرت المعتقدات الأكاديمية العقلانية، واللاعقلانية، والتسويق الأكاديمي مجتمعة معاً ٢٤٪ من التباين في الرضا عن الحياة الأكاديمية.

وهدف بحث (Soares, et al. 2020) إلى التعرف على مدى ارتباط التسويق الأكاديمي والرفاهية الذاتية بالرضا عن مرحلة ما بعد التخرج لدى طلاب الدراسات العليا، وأشارت النتائج إلى أن التسويق الأكاديمي يمكنه التنبؤ السلبي الدال إحصائياً بالرضا عن مرحلة ما بعد التخرج، بينما تنبأت الرفاهية الذاتية به تنبؤاً إيجابياً دالاً إحصائياً.

في حين استهدف بحث كل من (Çıkrıkçı & Erzen (2020 التعرف على العلاقات بين الارتباط بالمدرسة والتسويق الأكاديمي والرضا عن الحياة والتأثير الوسيط للتسويق الأكاديمي، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقات دالة إحصائياً بين الارتباط بالمدرسة والتسويق الأكاديمي والرضا عن الحياة. كما أظهرت النتائج أن التسويق الأكاديمي توسط جزئياً العلاقة بين الارتباط بالمدرسة والرضا عن الحياة. كما تم التوصل إلى وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للارتباط بالمدرسة على الرضا عن الحياة من خلال التسويق الأكاديمي. وبشكل عام، تشير هذه النتائج إلى أن الارتباط بالمدرسة يسهم في خفض التسويق الأكاديمي وزيادة الرضا عن الحياة.

كما هدف بحث (Yang (2021 إلى الكشف عما إذا كان التنظيم الذاتي يمثل متغير معدلاً في العلاقة بين التسويق والرضا عن الحياة لدى الشباب البريطانيين والصينيين، وكشفت النتائج عن أن التنظيم الذاتي كان متغيراً معدلاً دالاً إحصائياً في العلاقة بين التسويق والرضا عن الحياة في العينة الصينية فقط، وليس في العينة البريطانية. كما تنبأ التسويق بانخفاض الرضا عن الحياة فقط لدى الطلاب الصينيين ذوي التنظيم الذاتي المنخفض.

وأجرى الشقيفي (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى كل من الرضا عن التخصص الجامعي والتلکؤ الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى، وكذلك التعرف على العلاقة بين هذين المتغيرين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب لديهم مستوى مرتفع من الرضا عن التخصص الجامعي، ومستوى منخفض من التلکؤ الأكاديمي بأبعاده السلوكية والوجدانية والمعرفية، وجاءت جميعها بقيم أقل من المتوسط الفرضي، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الرضا عن التخصص الجامعي والتلکؤ الأكاديمي. وسعى بحث (Far, et al.(2022 إلى التحقق من العلاقات البنائية بين التسويق الأكاديمي وجودة الحياة المدرسية مع الدور الوسيط للصعوبة في التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن متغير التسويق الأكاديمي له تأثير سلبي دال إحصائياً على جودة الحياة المدرسية للطلاب، كما أن له تأثير مباشر دال إحصائياً على صعوبة التنظيم الانفعالي.

كما استهدف بحث (Uzun, et al. (2022 التحقق من الدور الوسيط للبيئة الأسرية في العلاقة بين العلاقة بين التسويق الأكاديمي والرضا عن الحياة، وأظهرت النتائج بعد تعديل أحد المسارات أن النموذج المقترح اتفق مع بيانات عينة البحث، حيث تنبأ الرضا عن الحياة تنبؤاً سلبياً دالاً إحصائياً بالتسويق الأكاديمي. كما أكدت النتائج أن كلاً من "تماسك الأسرة" و"الضبط الأسري" في إطار البيئة الأسرية كان لهما تأثير وسيط جزئي في العلاقة بين الرضا عن الحياة والتسويق الأكاديمي. أما بحث (et al.(2023 فقد هدف إلى دراسة تأثير الإرهاق العاطفي على الرضا عن الدراسة والتسويق الأكاديمي لدى طلاب الجامعات، وأظهرت النتائج أن الإرهاق العاطفي يؤثر سلباً على الرضا عن الدراسة، ويؤثر إيجاباً على التسويق الأكاديمي.

وقام (Lindner, et al. (2023 أيضاً بدراسة طولية هدفت إلى فهم العلاقات المتبادلة بين التسويق، والرضا الدراسي، ونوايا الانسحاب من التعليم الجامعي لدى الطلاب المسجلين في برامج إعداد المعلمين، وأثبتت النتائج أن التسويق يؤدي إلى عدم الرضا الدراسي، بينما يؤدي عدم الرضا إلى نوايا الانسحاب من التعليم الجامعي بمرور الوقت، وليس العكس.

بينما أجرى Topaloglu, et al. (2023) بحثاً هدف إلى تحديد العلاقة بين الرضا عن الحياة والتسويق الأكاديمي وسلوكيات المسؤولية الشخصية لدى طلاب الجامعة، وكشفت نتائج البحث عن وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين الرضا عن الحياة والتسويق الأكاديمي، وعلاقة إيجابية بين الرضا عن الحياة وسلوكيات المسؤولية الشخصية، وعلاقة سلبية بين التسويق الأكاديمي وسلوكيات المسؤولية الشخصية لدى طلاب الجامعة.

وكان الهدف من دراسة Akbaba (2024) هو التحقق من الدور الوسيط للضغوط الأكاديمية في العلاقة بين التسويق الأكاديمي والرضا الدراسي لدى المراهقين، وأوضحت أن التسويق الأكاديمي يرتبط ارتباطاً سلبياً بالرضا الدراسي، وأن مستويات الضغوط الأكاديمية ترتبط ارتباطاً سلبياً بالرضا الدراسي لدى المراهقين. وباستخدام نمذجة المعادلات البنائية، كشف التحليل أن الضغوط الأكاديمية تمثل متغيراً وسيطاً جزئياً في العلاقة بين التسويق الأكاديمي والرضا الدراسي، وبالتالي تبين وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للتسويق الأكاديمي على الرضا الدراسي من خلال الضغوط الأكاديمية.

ودرس بحث كل من Khalatbari & Farahani (2024) مدى إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال التسويق الأكاديمي وأنماط اتخاذ القرار لدى طالبات الدراسات العليا بمرحلة الماجستير، وتوصل إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن الحياة والتسويق الأكاديمي لدى الطالبات، حيث يُعزى ١١,٢% من التغيرات في الرضا عن الحياة إلى التسويق الأكاديمي، كما أن ٣٤,١% من التغيرات في الرضا عن الحياة تعزى إلى أساليب اتخاذ القرار لدى الطالبات، وبذلك يُمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال أساليب اتخاذ القرار والتسويق الأكاديمي.

وأخيراً هدف بحث Öztekin, et al. (2025) إلى دراسة الدور الوسيط للتدفق النفسي في العلاقة بين التسويق الأكاديمي والرضا الشخصي والرضا عن البيئة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. وأظهرت نتائج البحث أن التسويق الأكاديمي يرتبط سلباً بكل من التدفق النفسي والرضا الشخصي والرضا عن البيئة الأكاديمية. بينما ارتبط التدفق النفسي ارتباطاً إيجابياً بكل من الرضا الشخصي والرضا عن البيئة الأكاديمية. كما كشفت نتائج تحليل المسار عن وجود تأثير دال إحصائياً للتدفق النفسي كمتغير وسيط في العلاقة بين التسويق الأكاديمي وكل من الرضا الشخصي والرضا عن البيئة الأكاديمية، وتُشير نتائج هذا البحث إلى أن الطلاب ذوي التسويق الأكاديمي المرتفع قد يواجهون صعوبة في التدفق النفسي، مما يؤدي بدوره إلى ضعف الرضا عن الحياة الأكاديمية.

وفيما يخص العلاقة بين التسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي توجد بعض الدراسات والبحوث التي اهتمت بدراسة العلاقة بينهما، أو بين متغيرات قريبة الصلة بهما، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة بينهما؛ حيث درس بحث Haghbin, et al. (2012) الدور المعدل للكفاءة الذاتية في العلاقة بين الخوف من الفشل والتسويق لدى طلاب الجامعة، وقد كشفت النتائج عن وجود دور معدل للكفاءة الذاتية في العلاقة بين الخوف من الفشل والتسويق؛ حيث كانت العلاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الخوف من الفشل والتسويق لدى الطلاب ذوي الكفاءة المنخفضة، وسلبية لدى ذوي الكفاءة المرتفعة، ومع ذلك، فإنه في مجموعة الكفاءة المرتفعة أثر الخوف من الفشل سلباً على إشباع الحاجة إلى الاستقلالية، مما زاد بدوره من احتمالية التأخير والتأجيل المُشكل للمهام الأكاديمية والحياة اليومية.

واستهدف بحث (Zhang, et al. (2018 التعرف على مدى انتشار التسويق الأكاديمي، والكشف عن الدور الوسيط لكل من الكفاءة الذاتية في التنظيم الذاتي والخوف من الفشل في العلاقة بين تقدير الذات والتسويق الأكاديمي لدى طلاب كليات المهن الطبية. وأظهرت النتائج أن نسبة التسويق الأكاديمي (٧٤,١%) في نوع واحد على الأقل من المهام الأكاديمية. وأن الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي ارتبطت سلباً بدرجات تقدير الذات والكفاءة الذاتية في التنظيم الذاتي، وارتبطت إيجاباً بدرجة الخوف من الفشل. كما توصلت إلى أن هناك تأثير دال إحصائياً لكل من الكفاءة الذاتية للتنظيم والخوف من الفشل الذاتي كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين تقدير الذات والتسويق الأكاديمي. وتشير هذه النتائج إلى أن تعزيز الكفاءة الذاتية في التنظيم الذاتي والتغلب على الخوف من الفشل قد تمنع أو تقلل من التسويق الأكاديمي لدى طلاب البكالوريوس في المهن الطبية، وخاصة أولئك الذين يعانون من انخفاض تقدير الذات.

أما بحث زايد (٢٠٢٠) فقد هدف إلى دراسة العلاقة بين الإخفاق المعرفي والإرجاء الأكاديمي وضغوط الحياة لدى طلبة كلية التربية، والكشف عن وجود فروق دالة إحصائية في متغيرات البحث تعزى لاختلاف النوع (ذكور - إناث)، وأظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين متغيرات البحث، ووجود فروق دالة إحصائية في هذه المتغيرات لصالح الذكور.

بينما أجرى (Abdi Zarrin, et al. (2020 دراسة استهدفت التحقق في دور الخوف من الفشل، والتنظيم الذاتي، وأبعاده الفرعية (استراتيجية الذاكرة وتحديد الأهداف والتقييم الذاتي والمساعدة والمسؤولية والتنظيم) في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في التسويق الأكاديمي تعزى لاختلاف النوع لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائية في كل من الخوف من الفشل والتنظيم لصالح الإناث، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الخوف من الفشل والتسويق الأكاديمي، وعلاقة ارتباطية سلبية بين التسويق الأكاديمي والأبعاد الفرعية للتنظيم الذاتي. كما تمكن كل من المسؤولية، والخوف من الفشل من التنبؤ بالتسويق الأكاديمي.

كما هدفت دراسة (Parlade (2021 إلى التعرف على العلاقات بين التسويق وكل من الخوف من الفشل واليقظة العقلية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتسويق، وأبعاده (التسويق في اتخاذ القرارات؛ الالتزام بالمواعيد/التأخير)، وكل من الدرجة الكلية للخوف من الفشل، وأبعاده الفرعية (الخوف من فقدان الأفراد الآخرين المهمين، الخوف من الشعور بالخل أو الإحراج)، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائية بين التصرف بوعي وكل من الدرجة الكلية للتسويق وتأخير التنفيذ، وبذلك فقد أكدت هذه النتائج على أن الخوف من الفشل والتسويق يرتبطان ارتباطاً إيجابياً، وأن اليقظة العقلية والتسويق يرتبطان ارتباطاً عكسياً.

وهدف أيضاً دراسة (Karim, et al. (2021 إلى تحديد قدرة الخوف من الفشل على التنبؤ بالتسويق الأكاديمي، وأظهرت هذه الدراسة أن الخوف من الفشل يؤثر تأثيراً دالاً إحصائياً على التسويق الأكاديمي، بنسبة إسهام إيجابي بلغت ٣٨,٦%، وتؤكد هذه النتيجة أن الطلاب الذين يعانون من مستويات مرتفعة من الخوف من الفشل لديهم مستويات مرتفعة من التسويق الأكاديمي، والعكس صحيح.

وقد تناولت دراسة صليحة (٢٠٢٣) التعرف على العلاقة الارتباطية بين الفشل المعرفي والتسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة ورقلة، والكشف عن دلالة الفرق في هذين المتغيرين تبعاً للنوع والكلية والمستوى الدراسي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة متوسط، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة دالة إحصائياً بين الفشل المعرفي والتسويق الأكاديمي، عدم وجود فروق دالة إحصائية في الفشل المعرفي والتسويق الأكاديمي تعزى للنوع، عدم وجود فروق دالة إحصائية في الفشل المعرفي والتسويق الأكاديمي تعزى للكلية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الفشل المعرفي والتسويق الأكاديمي تعزى للمستوى الدراسي (ليسانس- ماجستير) لدى عينة الدراسة.

وقام كل من حسن، وعبد الحميد (٢٠٢٥) ببحث هدف إلى معرفة التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة لكل من التسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي (كمتغيرات مستقلة) على التحصيل الدراسي (كمتغير تابع) لدى طلاب كلية التربية، وكذلك الكشف عن مدى وجود تأثير معدل للنوع (ذكور – إناث) والفرقة الدراسية (الأولى – الثانية) على تلك العلاقات بين متغيرات البحث، وتوصلت النتائج إلى وجود مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين متغيرات البحث، وكذلك وجود تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائياً لكل من التسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي على التحصيل الدراسي، وعدم وجود تأثير دال إحصائياً للنوع والفرقة الدراسية على النموذج المقترح لمتغيرات البحث.

ويوجد عدد قليل من الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة بين الإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة عامة، والحياة الأكاديمية خاصة؛ فقد تناول بحث (Klockner 2018) دراسة العلاقات بين رضا العاملين عن بيئة العمل، والإخفاق المعرفي، والسلوك الآمن في العمل، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين السلوك الآمن والرضا عن بيئة العمل المادية، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين السلوك الآمن، والإخفاق المعرفي، وأيضاً بين الرضا عن بيئة العمل المادية، والإخفاق المعرفي.

وأجرى (Leung, et al. 2019) بحثاً هدف إلى التحقق من العلاقات بين العوامل النفسية والاجتماعية، والإخفاقات المعرفية، واستراتيجيات التكيف، وتأثيرها على مستوى الرضا عن الحياة لدى كبار السن المقيمين في دور الإيواء. وقد أظهرت النتائج وجود علاقات دالة إحصائية بين كل من الإخفاقات المعرفية والتكيف غير الفعال والضيق العاطفي، كما كشفت النتائج عن أن الإخفاقات المعرفية والتكيف غير الفعال لهما تأثير غير مباشر على الرضا عن الحياة من خلال الضيق الانفعالي، حيث يؤدي الضيق الانفعالي مباشرة إلى انخفاض مستويات الرضا عن الحياة.

وأخيراً درس بحث (Duru, et al. 2024) صعوبات التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط يمثل دوراً حاسماً في العلاقات بين الخوف من الفشل وكل من الرضا الأكاديمي، والتسويق لدى طلاب الجامعة. وأكدت النتائج أن التسويق يعمل كمتغير وسيط في العلاقة بين الخوف من الفشل وصعوبة التنظيم الانفعالي والرضا الأكاديمي، بينما تعمل صعوبة التنظيم الانفعالي كوسيط في العلاقة بين الخوف من الفشل والتسويق.

يتضح من العرض السابق للدراسات والبحوث المتنوعة وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التسويق الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية؛ حيث ارتبط ارتفاع التسويق الأكاديمي بانخفاض مستويات الرضا عن الحياة الأكاديمية، وهذا ما أكدته أغلب الدراسات سواء التي تم تطبيقه أدواتها على طلاب المرحلة الثانوية أو طلاب الجامعات، بل وحتى طلاب الدراسات العليا.

كما يتبين أن التسويق الأكاديمي ليس مجرد سلوك عابر أو عادة دراسية سلبية، بل يُعد مؤشرًا على صعوبات عميقة في التنظيم الذاتي، وضبط الانفعالات، والتوافق مع متطلبات الحياة الأكاديمية، وأن بعض المتغيرات، ومنها: التنظيم الذاتي، الضغوط الأكاديمية، البيئة الأسرية، والتدفق النفسي قد تمثل متغيرات وسيطة؛ مما يساعد على فهم طبيعة العلاقة المعقدة والمتداخلة بين التسويق الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية. فضلًا عن أن تنوع الثقافات، واختلاف المراحل الدراسية، والعمرية للمشاركين في هذه الدراسات والبحوث قد يعزز من فهم العلاقة بين هذه المتغيرات، إلا أنه في الوقت ذاته يكشف عن ضرورة إجراء دراسات مقارنة منظمة تهتم بدرجة أكبر بالفروق الثقافية، والنظم التعليمية، وخصائص الطلاب، بهدف بناء نماذج تفسيرية أكثر شمولًا وعمقًا.

واتضح أيضًا وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من التسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي والخوف من الفشل، وهذا يؤكد على أن التسويق الأكاديمي ليس ظاهرة منعزلة عن الجوانب المعرفية والانفعالية للطلاب، ولكنه ينتج عن التفاعل المعقد بين عدة عوامل نفسية ومعرفية، وأهمها: ارتفاع الإخفاق المعرفي، والخوف من الفشل، وضعف وانخفاض التنظيم الذاتي، والكفاءة الذاتية، وتقدير الذات. وقد لاحظ الباحث أن التسويق الأكاديمي يرتبط سلبًا ببعض المتغيرات كالتنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية، ويرتبط إيجابيًا بمتغيرات القلق والخوف من الفشل والإخفاق المعرفي؛ مما يبرهن على أن التسويق الأكاديمي لا يمكن معالجته أو الحد منه بمعزل عن تعزيز المهارات المعرفية والذاتية للطلاب، وخاصة مهارات التنظيم الذاتي، وإدارة الضغوط، وتنمية الكفاءة الذاتية، فضلًا عن أهمية خفض مشاعر الخوف من الفشل.

أضف إلى ما سبق أن الخوف من الفشل يمكن أن يتنبأ بالتسويق الأكاديمي؛ حيث أنه كلما ارتفع الخوف من الفشل كلما ارتفع التسويق الأكاديمي، وكلما ارتفع التسويق الأكاديمي ارتفع الإخفاق المعرفي، وهذا يتفق مع التفسيرات النظرية التي تؤكد أن التسويق الأكاديمي قد يكون في أساسه آلية هروب دفاعية يستخدمها الطالب لتجنب المواقف التي تهدد صورته الذاتية أو تثير قلقه المرتبط بالفشل. والجدير بالذكر أن بعض الباحثين اعتبروا الخوف من الفشل أحد أبعاد الإخفاق المعرفي.

بينما تبين اهتمام عدد قليل من الدراسات والبحوث بدراسة العلاقة بين الإخفاق المعرفي والرضا عن الحياة عامة والأكاديمية خاصة، على الرغم من أن هذه العلاقة ليست بسيطة أو مباشرة، بل تنسم بالتعقيد والتداخل مع متغيرات نفسية وانفعالية أخرى؛ حيث كشفت نتائج الدراسات عن أن الإخفاق المعرفي يرتبط سلبًا بالرضا عن الحياة الأكاديمية، وعن بيئة العمل وعن الحياة عامة، فضلًا عن أن الإخفاق المعرفي يتداخل مع الضيق العاطفي واستراتيجيات التكيف غير الفعالة، وهذا يدل على أن الطلاب والأفراد الذين يعانون من إخفاقات معرفية متكررة يكونون أكثر عرضة للضغوط النفسية وانخفاض الرضا عن الحياة، وجودتها، سواء في البيئات الأكاديمية، أو في بيئات العمل أو في المراحل العمرية

المتقدمة، وهذا يؤكد على أن الاهتمام بالإخفاق المعرفي كمتغير نفسي معرفي لا يقل أهمية عن غيره من المتغيرات الانفعالية المؤثرة في الرضا عن الحياة، وجودتها.

كما أكدت نتائج الدراسات السابقة أن الإخفاق المعرفي لا ينفصل عن كل من صعوبات التنظيم الانفعالي والخوف من الفشل والتسويق الأكاديمي، وجميع هذه المتغيرات ترتبط بالرضا عن الحياة الأكاديمية. وهذه النتائج تبرهن على أهمية التركيز على التفاعلات المتبادلة بين المتغيرات المعرفية والانفعالية، فضلا عن أهمية تبني نماذج تفسيرية شاملة.

وبذلك يتبين أن نتائج عدد من الدراسات والبحوث توصلت إلى أن الرضا عن الحياة الأكاديمية يرتبط ببعض المتغيرات النفسية، ومنها دافعية الإنجاز، التسويق الأكاديمي، الإخفاق المعرفي، والصحة النفسية، وهذه النتائج تؤكد أن الرضا عن الحياة الأكاديمية ليس متغيراً منعزلاً، ولكنه يتفاعل مع العديد من العوامل التي تؤثر في الأداء والتوافق الدراسي. ومن خلال العلاقة الارتباطية السلبية بين التسويق الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية تظهر أهمية تنظيم الوقت والمهارات الذاتية، ودورها المهم في تعزيز تجربة الطالب الأكاديمية. كذلك تظهر تأثيرات واضحة للمتغيرات المتعلقة بسمات شخصية الطلاب، وهو ما يعكس النظرة الشمولية اللازمة لفهم دوافع وسلوكيات الطلاب. ويستنتج الباحث أيضاً وجود اختلاف في نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت الفروق في هذه المتغيرات التي ترجع لاختلاف كل من النوع، والتخصص الدراسي، وما سبق ذكره يدعم أهمية دراسة العوامل المؤثرة في الرضا عن الحياة الأكاديمية كالتسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي.

ويتضح مما سبق وجود علاقة ارتباطية دالة بين التسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي والرضا عن الحياة الأكاديمية، ومع ذلك لم تتناول أية دراسة في حدود إطلاع الباحث التحليل العنقودي والتنبؤي لهذه المتغيرات مجتمعة لدى طلاب كلية التربية، كما أن هناك تعارض وتباين في نتائج الدراسات والبحوث التي اهتمت بدراسة الفروق في هذه المتغيرات التي تعزى لاختلاف النوع، والتخصص الدراسي، وبناء على ذلك قام الباحث بصياغة فروض هذا البحث.

فروض البحث:

بناء على الإطار النظري والدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض البحث كما يلي:

١. يمكن تصنيف الطلاب المشاركين وفقاً لمتغيرات البحث إلى تجمعات متجانسة باستخدام التحليل العنقودي.
٢. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات العناقيد الناتجة عن التحليل العنقودي في كل من التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعادها الفرعية.
٣. يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعاده الفرعية من خلال كل من التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية لدى طلاب كلية التربية- جامعة حلوان.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية في متغيرات البحث: التسويق الأكاديمي، الإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعادها الفرعية تعزى لاختلاف النوع (ذكور- إناث).

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية في متغيرات البحث: التسويق الأكاديمي، الإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعادها الفرعية تعزى لاختلاف التخصص الدراسي (علمي- أدبي).

إجراءات البحث: اشتملت إجراءات البحث على الجوانب التالية:

أولاً: منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، وذلك لملاءمته لطبيعة مشكلة البحث، وأهدافه، والتي تمثلت في الكشف عن أفضل تصنيف للطلاب المشاركين وفقاً لمتغيرات البحث إلى تجمعات متجانسة باستخدام التحليل العنقودي، التحقق من الفروق بين العناقيد الناتجة، تحديد مدى إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال كل من التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، وكذلك التعرف على الفروق في متغيرات البحث، وأبعادها الفرعية التي تعزى لاختلاف كل من النوع (ذكور- إناث)، والتخصص الدراسي (علمي- أدبي).

ثانياً: مجتمع البحث: تم تحديد مجتمع هذا البحث بطلاب وطالبات كلية التربية - جامعة حلوان في العام الجامعي ٢٠٢٤.

ثالثاً: المشاركون في البحث: انقسم المشاركون في البحث إلى:

أ. المشاركون لحساب التحقق من الخصائص السيكمترية: وهم الطلاب الذين تم تطبيق أدوات البحث عليهم للتحقق من خصائصها السيكمترية، وبلغ عددهم (٣٤٥) من طلاب وطالبات جميع الفرق بكلية التربية جامعة حلوان بواقع (٧٦) ذكور، (٢٦٩) إناث، من التخصصات العلمية والأدبية وبلغ متوسط أعمارهم ٢٠,٠٦ ، وبانحراف معياري قدره ١,٥٠.

ب. المشاركون في التطبيق الأساسي: وهم الطلاب الذين تم تطبيق أدوات البحث عليهم في صورتها النهائية للتحقق من فروض البحث الحالي، والتوصل إلى مجموعة من النتائج والتوصيات، وبلغ عددهم (٦٦٧) من طلاب وطالبات جميع الفرق بكلية التربية جامعة حلوان بواقع (١٧٠) ذكور، (٤٩٧) إناث، من التخصصات العلمية (٣٤٣)، والأدبية (٣٢٤)، وبلغ متوسط أعمارهم ٢٠,٠٠ ، وبانحراف معياري قدره ١,٦٦.

رابعاً: أدوات البحث: تم استخدام الأدوات الآتية، وذلك بعد التحقق من خصائصها السيكمترية لقياس متغيرات البحث:

أولاً: مقياس التسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، إعداد/ عبدالحميد (٢٠٢١).

ثانياً: مقياس الإخفاق المعرفي، إعداد/ Broadbent, et al. (1982) ، وترجمة/ الباحث.

ثالثاً: مقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية، إعداد/ الباحث.

وفيما يلي عرض موجز لهذه الأدوات من حيث الوصف والخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

أولاً: مقياس التسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، إعداد/ عبد الحميد (٢٠٢١).

قامت عبد الحميد (٢٠٢١) بإعداد هذا المقياس، ويهدف إلى تحديد درجة التسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، وتكون المقياس في صورته النهائية بعد تحقق الباحثة مُعَدَّة هذا المقياس من خصائصه السيكومترية من (٤٩) مفردة موزعة على أربعة أبعاد وهي:

١. الإدارة السلبية للذات: يشتمل على ١٦ مفردة (من المفردة رقم ١ إلى المفردة رقم ١٦).
٢. الكسل في أداء المهام: يشتمل على ١٢ مفردة (من المفردة رقم ١٧ إلى المفردة رقم ٢٨).
٣. الانشغال بأمور أخرى: يشتمل على ٧ مفردات (من المفردة رقم ٢٩ إلى المفردة رقم ٣٥).
٤. تدني مستوى الدافعية: يشتمل على ١٤ مفردة (من المفردة رقم ٣٦ إلى المفردة رقم ٤٩).

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية في البحث الحالي:

قام الباحث بتطبيق مقياس التسويق الأكاديمي على الطلاب المشاركين من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية؛ للتأكد من اتساقه الداخلي، وصدقه، وثباته كما يلي:

أولاً: الاتساق الداخلي لمقياس التسويق الأكاديمي:

قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي لهذا المقياس من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

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

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس؛ للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، واتساقها الداخلي، وجدول (١) يوضح معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية لمقياس التسويق الأكاديمي.

البعد الأول			البعد الثاني			البعد الرابع		
المفردة	معامل الارتباط	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	الارتباط بدرجة البعد	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	الارتباط بدرجة البعد	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	.672**	.685**	١٧	.831**	.771**	٣٦	.399**	.313**
٢	.327**	.382**	١٨	.752**	.716**	٣٧	.793**	.804**
٣	.272**	.261**	١٩	.863**	.816**	٣٨	.800**	.750**
٤	.682**	.643**	٢٠	.865**	.791**	٣٩	.832**	.794**
٥	.318**	.331**	٢١	.833**	.782**	٤٠	.769**	.684**
٦	.580**	.491**	٢٢	.614**	.526**	٤١	.754**	.732**
٧	.275**	.318**	٢٣	.822**	.773**	٤٢	.715**	.678**
٨	.719**	.599**	٢٤	.800**	.720**	٤٣	.208**	.201**
٩	.595**	.556**	٢٥	.327**	.394**	٤٤	.387**	.318**
١٠	.671**	.570**	٢٦	.550**	.470**	٤٥	.345**	.167**
١١	.762**	.684**	٢٧	.777**	.720**	٤٦	.429**	.269**
١٢	.084	.207**	٢٨	.811**	.776**	٤٧	.643**	.653**
١٣	.287**	.316**				٤٨	.455**	.421**
١٤	.720**	.694**				٤٩	.217**	.136**
١٥	.195**	.076						
١٦	.672**	.671**						
			البعد الثالث					
			٢٩	.650**	.692**			
			٣٠	.654**	.650**			
			٣١	.553**	.333**			
			٣٢	.613**	.576**			
			٣٣	.696**	.720**			
			٣٤	.354**	.104*			
			٣٥	.555**	.360**			

ويتضح من جدول (١) أن معاملات الارتباط بين درجات المفردات، والأبعاد، والدرجة الكلية لمقياس التسويق الأكاديمي دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١، و ٠,٠٥، فيما عدا المفردات أرقام (١٢، و ١٥) لذلك سوف يتم حذفهما من المقياس؛ وهذا يشير إلى تجانس المفردات والاتساق الداخلي بينها.

ب. حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية لمقياس التسويق الأكاديمي، وجدول (٢) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية لمقياس التسويق الأكاديمي.

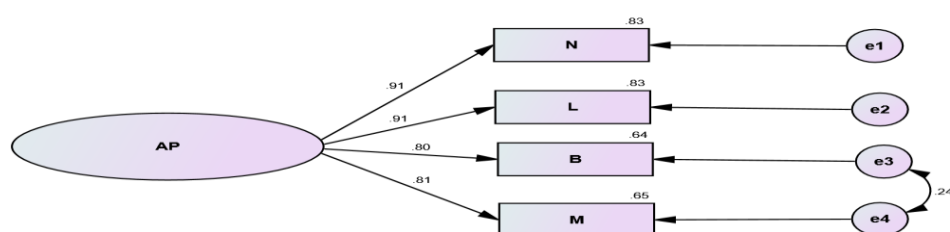
المحاور	البعد الأول (الإدارة السلبية للذات)	البعد الثاني (الكسل في أداء المهام)	البعد الثالث (الانشغال بأمور أخرى)	البعد الرابع (تدني مستوى الدافعية)	الدرجة الكلية
البعد الأول (الإدارة السلبية للذات)	١				
البعد الثاني (الكسل في أداء المهام)	.797**	١			
البعد الثالث (الانشغال بأمور أخرى)	.714**	.748**	١		
البعد الرابع (تدني مستوى الدافعية)	.731**	.745**	.734**	١	
الدرجة الكلية	.904**	.932**	.853**	.897**	١

** دالة عند ٠,٠١ - * دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢) تمتع الأبعاد الفرعية لمقياس التسويق الأكاديمي بمعاملات ارتباط دالة بينها وبين بعضها، وبين الدرجة الكلية للمقياس أيضاً عند مستوي دلالة ٠,٠١؛ مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي، ومن ثم صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثانياً: الصدق العاملي لمقياس التسويق الأكاديمي:

تم التحقق من الصدق العاملي التوكيدي لمقياس التسويق الأكاديمي باستخدام برنامج AMOS؛ وذلك للتحقق من مدى ملائمة نموذج المقياس الذي يتكون من أربعة عوامل لبيانات البحث الحالي، والتأكد من بنيته العاملية، وشكل (١) يوضح النموذج المستخرج لمقياس التسويق الأكاديمي، كما يوضح جدول (٣) النتائج التي حصل عليها الباحث، ومؤشرات حسن المطابقة لنموذج المقياس.



(N: الإدارة السلبية للذات، L: الكسل في أداء المهام، B: الانشغال بأمور أخرى، M: تدني مستوى الدافعية)

شكل (١) النموذج المستخرج لمقياس التسويق الأكاديمي

جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس التسويق الأكاديمي

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة χ^2 (CMIN) درجات الحرية (df) مستوى دلالة χ^2	0.000 1 غير دالة	غير دالة	غير دالة
قيمة χ^2 / df (CMIN/df)	0.000	من صفر إلى ٥	من صفر إلى ٥
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	0.000	$1 > RMSEA > 0$	صفر
مؤشر حسن مطابقة (GFI)	1	$1 > GFI > 0$	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	1	$1 > AGFI > 0$	١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	1	$1 > NFI > 0$	١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	1	$1 > CFI > 0$	١
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	1	$1 > IFI > 0$	١
مؤشر توكر ولويس (TLI)	1	$1 > TLI > 0$	١

ويتضح من جدول (٣) أن قيم جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح هي قيم دالة على أفضل مطابقة، وهذا يشير إلى مطابقة نموذج المقياس لبيانات البحث؛ مما يدل على تمتع مقياس التسويق الأكاديمي بالصدق العملي التوكيدي، وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثالثاً: ثبات مقياس التسويق الأكاديمي:

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية: التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وأوميغا كما هي موضحة بجدول (٤):

جدول (٤) معاملات ثبات مقياس التسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

المتغير	معامل التجزئة النصفية "سبيرمان"		أوميغا
	قبل التصحيح	بعد التصحيح	
البعد الأول (الإدارة السلبية للذات)	.467	.637	.791
البعد الثاني (الكسل في أداء المهام)	.802	.890	.929
البعد الثالث (الانشغال بأمور أخرى)	.461	.631	.675
البعد الرابع (تدني مستوى الدافعية)	.474	.643	.856
الدرجة الكلية للمقياس	.859	.924	.950

وقد تم استخدام خاصية معامل ألفا - كرونباخ إذا ما تم حذف المفردة، وقد أوصت بحذف المفردة رقم (١٣) في بعد الإدارة السلبية للذات، والمفردة رقم (٣٤) في بعد الانشغال بأمور أخرى، ويتضح من جدول (٤) أن مقياس التسويق الأكاديمي يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة؛ وهذا يدل على صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي

الصورة النهائية لمقياس التسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

تكون مقياس التسويق الأكاديمي في صورته النهائية بعد تحقق الباحث من خصائصه السيكمترية من (٤٥) مفردة موزعة على أربعة أبعاد تهدف إلى قياس التسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، وتتطلب من المفحوص قراءتها بدقة وإمعان، واختيار البديل الذي يعبر عنه من بين خمسة بدائل، وتكون طريقة التصحيح بأن يحصل الطالب عند الاستجابة على المفردات على درجة من الدرجات التالية المفردات على درجة من الدرجات التالية (٥- إذا اختار البديل دائماً، ٤- غالباً، ٣- أحياناً، ٢- نادراً، ١- أبداً)، وذلك في المفردات الإيجابية، والعكس صحيح في المفردات السلبية، وبذلك بلغت الدرجة الكلية على المقياس (٢٢٥) درجة، وكلما ارتفعت درجة الطالب على المقياس دل ذلك على أنه يعاني من التسويق الأكاديمي بدرجة أعلى، وأدنى درجة يحصل عليها الطالب عند استجابته على جميع مفردات المقياس هي (٤٥) درجة، وتشير الدرجة المنخفضة للطالب على المقياس إلى انخفاض التسويق الأكاديمي.

ثانياً: مقياس الإخفاق المعرفي، إعداد/ (Broadbent, et al. (1982، ترجمة، وتفتين/ الباحث:

أعد هذا المقياس (Broadbent, et al. (1982، ويعد من أكثر المقاييس استخداماً، ويهدف إلى قياس الإخفاق المعرفي، ويتكون من ٢٥ سؤالاً مصممة تعبر عن الأخطاء المعرفية في الحياة اليومية. وتعكس هذه الأسئلة جوانب مختلفة من الأداء المعرفي، بما في ذلك الانتباه ("هل تفشل في ملاحظة العلامات الإرشادية على الطريق؟")، والإدراك ("هل تفشل في رؤية ما تريده في السوبر ماركت (على الرغم من وجوده هناك؟")، والذاكرة ("هل تجد أنك تنسى المواعيد؟")، والانفعالية ("هل تقول شيئاً وتدرك بعد ذلك أنه قد يُفهم على أنه إهانة؟")، واللغة ("هل تجد نفسك تتساءل فجأة عما إذا كنت قد استخدمت كلمة بشكل صحيح؟")، وتوجد لكل سؤال بدائل للإجابة تتراوح من أبداً وتحصل على (٠) إلى دائماً وتحصل على (٤ درجات).

وقد قام الباحث الحالي بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وعرضه على عدد من الأساتذة المحكمين بقسم علم النفس التربوي للتحقق من مدى وضوح مفردات المقياس ومناسبتها لقياس الإخفاق المعرفي، وصلاحياتها للتطبيق على طلاب الجامعة في البيئة المصرية، وبلغت نسبة الاتفاق ٨٥% فأكثر.

الخصائص السيكمترية لمقياس الإخفاق المعرفي:

قام الباحث في البحث الحالي بالتحقق من الخصائص السيكمترية لمقياس الإخفاق المعرفي كما يلي:

التجانس الداخلي لمقياس الإخفاق المعرفي:

قام الباحث بالتحقق من التجانس الداخلي لهذا المقياس قبل التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات المفردات، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٣٤٥) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة حلوان؛ للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، وجدول (٥) يوضح معاملات الارتباط بين المفردات، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات المفردات، والدرجة الكلية لمقياس الإخفاق المعرفي.

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	.432**	١٠	.528**	١٩	.562**
٢	.555**	١١	.529**	٢٠	.604**
٣	.021	١٢	.694**	٢١	.557**
٤	.550**	١٣	.679**	٢٢	.593**
٥	.584**	١٤	.592**	٢٣	.630**
٦	.621**	١٥	.571**	٢٤	.621**
٧	.565**	١٦	.658**	٢٥	.632**
٨	.663**	١٧	.643**		
٩	.498**	١٨	.658**		

ويتضح من جدول (٥) أن معاملات الارتباط بين درجات المفردات، والدرجة الكلية لمقياس الإخفاق المعرفي دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١، ماعدا المفرد رقم (٣)؛ لذلك تم حذفها من المقياس؛ وهذا يشير إلى التجانس الداخلي لمقياس الإخفاق المعرفي.

أولاً: الصدق العاملي لمقياس الإخفاق المعرفي:

أ. الصدق العاملي الاستكشافي:

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم التربوية والنفسية (SPSS v.21)، وتم استخدام طريقة المكونات الأساسية، وقد تم تجهيز بيانات المقياس تمهيداً لمعالجتها إحصائياً، وإجراء التحليل العاملي لمفردات المقياس، وتم تحديد قيمة (٠,٣٠) كمحك للتشعب الجوهري للمفردة على العامل، ثم تدوير المفردات تدويراً مائلاً، وجدول (٦) يوضح العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس الإخفاق المعرفي وتشعب المفردات على العوامل والجذور الكامنة لكل عامل، ونسبة التباين المفسرة، ونسبة التباين التراكمية التي حصل عليها الباحث بعد التدوير المائل بطريقة البروماكس.

جدول (٦) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس الإخفاق المعرفي وتشعب المفردات على العوامل والجذور الكامنة لكل عامل، ونسبة التباين المفسرة، ونسبة التباين التراكمية.

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	.602		.325	
٢	.758			
٣				
٤	.629			
٥	.755			
٦	.670			
٧		.923		
٨			.505	

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
٩			.550	
١٠			.648	
١١		.623		
١٢		.410		
١٣		.382		
١٤			.663	
١٥			.668	
١٦		.531		
١٧				.367
١٨	.538			
١٩			.344	.659
٢٠		.871		
٢١				.744
٢٢				.796
٢٣	.334			.330
٢٤	.459			.368
٢٥				.535
الجذر الكامن	8.563	1.491	1.176	1.164
نسبة التباين المفسرة	35.680	6.214	4.899	4.849
نسبة التباين التراكمية	35.680	41.894	46.793	51.642
اختبار كايزر-ماير-أولكين = (.933)				
اختبار بارتليت = (3068.498)				
دال عند مستوي (٠,٠١)				

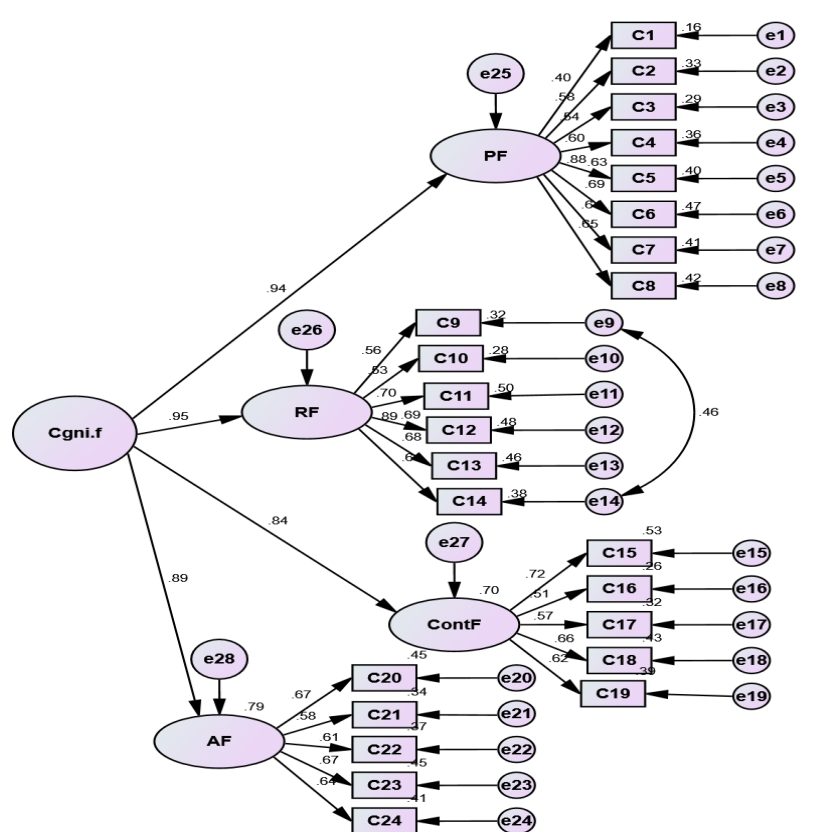
ويتضح من جدول (٦) أن العامل الأول تشبع عليه (٨) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠,٣٣٤ - ٠,٧٥٨)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٨,٥٦٣)، وفسر ٣٥,٦٨٠% من التباين الكلي، وتدور مفردات هذا العامل حول الاصطدام بالأفراد الآخرين أثناء المشي، وسقوط الأشياء من اليدين، والخط بين الاتجاهات، ونسيان سبب الانتقال من مكان لآخر؛ لذا يمكن تسميته الإخفاق في الأداء، وتشبع على العامل الثاني (٦) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠,٣٨٢ - ٠,٩٢٣)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (١,٤٩١)، وفسر ٦,٢١٤% من التباين الكلي، وتدور مفردات هذا العامل حول نسيان المواعيد وأسماء الأشخاص؛ لذا يمكن تسميته الإخفاق في التذكر، بينما تشبع على العامل الثالث (٥) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠,٥٠٥ - ٠,٦٦٨)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (١,١٧٦)، وفسر ٤,٨٩٩% من التباين الكلي، وتدور مفردات هذا العامل حول الفشل في الاستماع للآخرين، وكثرة الأخطاء عند التحدث إليهم، والتسرع في استخدام كلمات غير مناسبة، والاندفاع في التعامل مع الآخرين؛ لذا يمكن تسميته الإخفاق في الضبط المعرفي- الإنفعالي، وتشبع أيضا على العامل الرابع (٥) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠,٣٦٧ - ٠,٧٩٦)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (١,١٦٤)، وفسر

٤٩,٨٤٩٪ من التباين الكلي، وتدور مفردات هذا العامل حول تشتت انتباه الطالب من خلال كثرة أحلام اليقظة التي ترواه أثناء القيام بالمهام المختلفة مما يؤثر على سلامة تفكيره، وقدرته على التذكر؛ لذا يمكن تسميته الإخفاق في الانتباه.

ومما سبق يتبين أن نتائج التحليل العاملي لمفردات مقياس الإخفاق المعرفي قد أسفرت عن وجود أربعة عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح في البيئة المصرية، وعدم تشبع جميع المفردات على عامل واحد فقط، وهذا يختلف عما توصل إليه Broadbent, et al. (1982) في البيئة الأجنبية من أن الإخفاق المعرفي متغير أحادي تقع جميع مفرداته على عامل واحد فقط.

ب. الصدق العاملي التوكيدي لمقياس الإخفاق المعرفي:

تم التحقق من الصدق العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS؛ وذلك للتحقق من مدى ملائمة النموذج المقترح للمقياس الذي يتكون من أربعة عوامل لبيانات البحث الحالي، والتأكد من بنيته العملية، وشكل (٢) يوضح النموذج المستخرج لمقياس الإخفاق المعرفي، كما يوضح جدول (٧) النتائج التي حصل عليها الباحث، ومؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح للمقياس.



(PF: الإخفاق في الأداء، RF: الإخفاق في التذكر، ContF: الإخفاق في الضبط المعرفي- الإنفعالي، AF: الإخفاق في الانتباه)
شكل (٢) النموذج المستخرج لمقياس الإخفاق المعرفي

جدول (٧) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح لمقياس الإخفاق المعرفي

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة كا ^٢ (CMIN) درجات الحرية (df) مستوى دلالة كا ^٢	460.448 247 دالة	غير دالة	غير دالة
قيمة χ^2/df (CMIN/df)	1.864	من صفر إلى ٥	من صفر إلى ٥
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	0.05	$1 > RMSEA > 0$	صفر
مؤشر حسن مطابقة (GFI)	0.901	$1 > GFI > 0$	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	0.880	$1 > AGFI > 0$	١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.854	$1 > NFI > 0$	١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.926	$1 > CFI > 0$	١
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	0.926	$1 > IFI > 0$	١
مؤشر توكر ولويس (TLI)	0.917	$1 > TLI > 0$	١

ويتضح من جدول (٧) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح للمقياس تقع في المدى المثالي، وهذا يشير إلى مطابقة النموذج المقترح لبيانات البحث؛ مما يدل على تمتع مقياس الإخفاق المعرفي بالصدق العاملي التوكيدي.

ثانياً: الاتساق الداخلي لمقياس الإخفاق المعرفي:

أ. حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات أبعاد مقياس الإخفاق المعرفي:

بعد إجراء الصدق العاملي الاستكشافي والتوكيدي لمقياس الإخفاق المعرفي، اتضح أن مقياس الإخفاق المعرفي يتكون من أربعة أبعاد، وليس بعد واحد فقط؛ لذلك تم حساب معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ للتأكد من مدى تجانس المقياس، واتساقه الداخلي، وجدول (٨) يوضح معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجة البعد.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس الإخفاق المعرفي، وأبعاده الفرعية.

البعد الأول (الإخفاق في الأداء)		البعد الثاني (الإخفاق في التذكر)		البعد الثالث (الإخفاق في الضبط المعرفي - الإنفعالي)		البعد الرابع (الإخفاق في الانتباه)	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	.507**	٧	.732**	٨	.750**	١٧	.708**
٢	.658**	١١	.676**	٩	.646**	١٩	.716**
٤	.642**	١٢	.733**	١٠	.690**	٢١	.721**
٥	.677**	١٣	.719**	١٤	.744**	٢٢	.758**
٦	.697**	١٦	.709**	١٥	.714**	٢٥	.702**
١٨	.720**	٢٠	.757**				
٢٣	.665**						
٢٤	.676**						

ويتضح من جدول (٨) أن معاملات الارتباط بين درجات المفردات، ودرجات أبعاد مقياس الإخفاق المعرفي دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١؛ وهذا يشير إلى تجانس المفردات والاتساق الداخلي بينها.

ب. حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية لمقياس الإخفاق المعرفي، و جدول (٩) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية لمقياس الإخفاق المعرفي.

المحاور	البعد الأول (الإخفاق في الأداء)	البعد الثاني (الإخفاق في التذكر)	البعد الثالث (الضبط المعرفي- الإنفعالي)	البعد الرابع (الإخفاق في الانتباه)	الدرجة الكلية
البعد الأول (الإخفاق في الأداء)	١				
البعد الثاني (الإخفاق في التذكر)	.695**	١			
البعد الثالث (الإخفاق في الضبط المعرفي- الإنفعالي)	.588**	.595**	١		
البعد الرابع (الإخفاق في الانتباه)	.664**	.612**	.610**	١	
الدرجة الكلية	.890**	.865**	.804**	.832**	١

** دالة عند ٠,٠١ - * دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٩) تمتع الأبعاد الفرعية لمقياس الإخفاق المعرفي بمعاملات ارتباط دالة بينها وبين بعضها، وبين الدرجة الكلية للمقياس أيضاً عند مستوى دلالة ٠,٠١؛ مما يدل على تمتع مقياس الإخفاق المعرفي بالاتساق الداخلي، ومن ثم صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثالثاً: ثبات مقياس الإخفاق المعرفي:

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية: التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وأوميجا كما هي موضحة بجدول (١٠):

جدول (١٠) معاملات ثبات مقياس الإخفاق المعرفي.

المتغير	معامل التجزئة النصفية "سبيرمان"		أوميغا
	قبل التصحيح	بعد التصحيح	
الإخفاق في الأداء	.653	.790	.813
الإخفاق في التذكر	.693	.819	.811
الإخفاق في الضبط المعرفي- الانفعالي	.572	.728	.753
الإخفاق في الانتباه	.595	.746	.767
الدرجة الكلية	.779	.876	.920

ويتضح من جدول (١٠) أن مقياس الإخفاق المعرفي، وأبعاده الفرعية يتمتع بمعاملات ثبات مناسبة، وهذا يدل على صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

الصورة النهائية لمقياس الإخفاق المعرفي.

تكون مقياس الإخفاق المعرفي في صورته النهائية بعد التحقق من الخصائص السيكومترية من (٢٤) مفردة موزعة على أربعة أبعاد تهدف إلى قياس الإخفاق المعرفي، وتتطلب من المفحوص قراءتها بدقة وإمعان، واختيار البديل الذي يعبر عنه من بين خمسة بدائل، وتكون طريقة التصحيح بأن يحصل الطالب عند الاستجابة على المفردات على درجة من الدرجات التالية (٥- إذا اختار البديل دائماً، ٤- غالباً، ٣- أحياناً، ٢- نادراً، ١- أبداً)، وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب على المقياس (١٢٠) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطالب على ارتفاع الإخفاق المعرفي، وأدنى درجة يحصل عليها الطالب عند استجابته على جميع مفردات المقياس هي (٢٤) درجة، وكلما انخفضت درجة الطالب على هذا المقياس دل ذلك على انخفاض الإخفاق المعرفي لديه، والعكس صحيح.

ثالثاً: مقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية، إعداد/ الباحث.

قام الباحث بإعداد هذا المقياس، لأنه لاحظ أن من بين المقاييس التي سبق إعدادها من قبل الباحثين ما لم يتناسب مع طبيعة العينة موضع البحث، ومنها ما تناول أبعاد مختلفة للرضا عن الحياة الأكاديمية عما أراد الباحث تضمينه في المقياس الحالي، كما أن منها ما ركز على بعد واحد فقط من أبعاد الرضا عن الحياة الأكاديمية كالرضا عن التخصص الدراسي، أو الرضا عن المقررات الدراسية، وتناولها بالدراسة والبحث كمتغير قائم بذاته، ولكن الباحث يرى أن الرضا عن الحياة عن الحياة الأكاديمية متغير متعدد المكونات، والأبعاد؛ لذلك تم إعداد المقياس الحالي.

خطوات إعداد مقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية:

١. تحديد الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية.
٢. الاطلاع على بعض ما ورد في التراث النظري، والأطر النظرية المتعلقة بالرضا عن الحياة الأكاديمية، وتعريفه، ومكوناته، وكذلك بعض مقاييس الرضا عن الحياة الأكاديمية التي وردت بالدراسات والبحوث السابقة، ومنها على سبيل المثال (عثمان، ٢٠٢٣؛ وسويدان، ٢٠٢٤)

٣. صياغة تعريف إجرائي للرضا عن الحياة الأكاديمية، ووضع مفردات المقياس التي تندرج من هذا التعريف، وتتناسب وطبيعة العينة، وكذلك الهدف من القياس؛ لتقدير الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية.
٤. إعداد المقياس في صورته الأولية تكون المقياس في صورته الأولية من (٣١) مفردة، وعرضه على بعض الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، وبلغت نسبة الاتفاق على مفردات المقياس ٩٠% فأكثر.
٥. تطبيق المقياس على عينة التحقق من الخصائص السيكمترية؛ للتأكد من صدقه، واتساقه الداخلي، وثباته كما يلي:

الخصائص السيكمترية لمقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية:

التجانس الداخلي لمقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية:

قام الباحث بالتحقق من التجانس الداخلي لهذا المقياس قبل التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرون بين درجات المفردات، والدرجة الكلية للمقياس؛ للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، وجدول (١١) يوضح معاملات الارتباط بين المفردات، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجات المفردات، والدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية.

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	.551**	١٢	.675**	٢٣	.729**
٢	.630**	١٣	.651**	٢٤	.775**
٣	.643**	١٤	.653**	٢٥	.668**
٤	.500**	١٥	.707**	٢٦	.656**
٥	.626**	١٦	.665**	٢٧	.658**
٦	.670**	١٧	.674**	٢٨	.635**
٧	.718**	١٨	.675**	٢٩	.641**
٨	.737**	١٩	.601**	٣٠	.680**
٩	.692**	٢٠	.667**	٣١	.633**
١٠	.719**	٢١	.518**		
١١	.690**	٢٢	.706**		

ويتضح من جدول (١١) أن معاملات الارتباط بين درجات المفردات، والدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١؛ وهذا يدل على التجانس الداخلي لمقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية.

أولاً: الصدق العاملي لمقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية:

أ. الصدق العاملي الاستكشافي:

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم التربوية والنفسية (SPSS v.21)، وتم استخدام طريقة المكونات الأساسية، وقد تم تجهيز بيانات المقياس تمهيداً لمعالجتها إحصائياً، وإجراء التحليل العاملي لمفردات المقياس، وتم تحديد قيمة (0,30) كمحك للتشبع الجوهرية للمفردة على العامل، ثم تدوير المفردات تدويراً مائلاً، ويوضح جدول (١٢) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية وتشبع المفردات على العوامل والجنور الكامنة لكل عامل، ونسبة التباين المفسرة، ونسبة التباين التراكمية التي حصل عليها الباحث بعد التدوير المائل بطريقة البروماكس.

جدول (١٢) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية وتشبع المفردات على العوامل والجنور الكامنة لكل عامل، ونسبة التباين المفسرة، ونسبة التباين التراكمية.

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١		.597		.589	
٢				.747	
٣					.442
٤					.925
٥					.784
٦					.642
٧					.476
٨				.497	
٩				.902	
١٠				.820	
١١	.854				
١٢	.977				
١٣	.968				
١٤	.508				
١٥				.360	
١٦	.737				
١٧				.430	
١٨	.760				
١٩			.886		
٢٠			.829		
٢١			.663		
٢٢				.469	
٢٣			.752		
٢٤			.461		
٢٥			.666		
٢٦		.598			

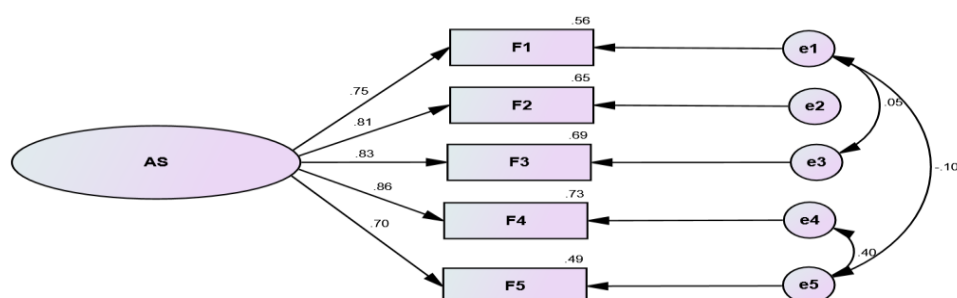
رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
٢٧		.814			
٢٨		.736			
٢٩		.680			
٣٠		.729			
٣١		.524			
الجذر الكامن	13.788	2.247	1.649	1.384	1.018
نسبة التباين المفسرة	44.477	7.248	5.320	4.466	3.284
نسبة التباين التراكمية	44.477	51.725	57.045	61.510	64.794
اختبار كايزر-ماير-أولكين= (.947)					
اختبار بارتليت= (8206.759) دال عند مستوى (٠,٠١)					

ويتضح من جدول (١٢) أن العامل الأول تشبع عليه (٦) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠,٥٠٨ - ٠,٩٧٧)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (١٣,٧٨٨)، وفسر ٤٤,٤٧٧% من التباين الكلي، وتدور مفردات هذا العامل حول شعور الطالب بالتقبل، والاهتمام، والمحبة والود المتبادل بينه وبين زملائه وغيرهم من الأفراد الذين يتعامل معهم في الكلية؛ لذا يمكن تسميته الرضا عن العلاقات الاجتماعية، بينما تشبع على العامل الثاني (٧) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠,٥٤٢ - ٠,٨١٤)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٢٤٧)، وفسر ٧,٢٤٨% من التباين الكلي، وتدور مفردات هذا العامل حول رضا الطالب عن قدرته على النجاح، والتفوق في دراسته بفضل ما يمتلكه من مهارات كالتنظيم، وسمات كالجد والاجتهاد، وشعوره بالفعالية والإنجاز؛ لذا يمكن تسميته الرضا عن الأداء الأكاديمي، بينما تشبع على العامل الثالث (٦) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠,٤٦١ - ٠,٨٨٦)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (١,٦٤٩)، وفسر ٥,٣٢٠% من التباين الكلي، وتدور مفردات هذا العامل حول أن الطالب يرى أن الأفراد الآخرين كزملائه وأساتذته في الكلية، وكل من مد له يد العون والمساعدة يستحقون الشكر والتقدير على جهودهم المبذولة؛ لذا يمكن تسميته الامتنان الأكاديمي، بينما تشبع على العامل الرابع (٧) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠,٣٦٠ - ٠,٩٠٢)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (١,٣٨٤)، وفسر ٤,٤٦٦% من التباين الكلي، وتدور مفردات هذا العامل حول شعور الطالب بالسعادة والسرور نحو تجربته الجامعية بما في ذلك تخصصه، وتقدمه التعليمي، وإنجازاته، وتحقيق ذاته من خلال دراسته في الكلية؛ لذا يمكن تسميته الاستمتاع الأكاديمي، بينما تشبع على العامل الخامس (٥) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠,٤٤٢ - ٠,٩٢٥)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (١,٠١٨)، وفسر ٣,٢٨٤% من التباين الكلي، وتدور مفردات هذا العامل حول شعور الطالب بأهمية وقيمة المقررات التي يدرسها، وتقييمه الإيجابي لها ولما تتضمنه من معارف ومعلومات ومهارات، وما يكلف به من مهام دراسية؛ لذا يمكن تسميته الرضا عن المقررات الدراسية.

ومما سبق يتبين أن نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات مقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية قد أسفرت عن وجود (٥) عوامل جميعها جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح.

ب. الصدق العاملي التوكيدي لمقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية:

تم التحقق من الصدق العاملي التوكيدي لمقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية باستخدام برنامج AMOS؛ وذلك للتأكد من البنية العاملية للمقياس والتحقق من مدى ملائمة نموذج المقياس الذي يتكون من خمسة عوامل لبيانات البحث الحالي، وشكل (٣) يوضح النموذج المستخرج لمقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية، كما يوضح جدول (١٣) النتائج التي حصل عليها الباحث، ومؤشرات حسن المطابقة لنموذج المقياس.



(F1: الرضا عن العلاقات الاجتماعية، F2: الرضا عن الأداء الأكاديمي، F3: الامتنان الأكاديمي، F4: الاستمتاع الأكاديمي، F5: الرضا عن المقررات الدراسية)

شكل (٣) النموذج المستخرج لمقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية

جدول (١٣) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة χ^2 (CMIN)	.292	غير دالة	غير دالة
درجات الحرية (df)	2	غير دالة	غير دالة
مستوى دلالة χ^2	غير دالة	من صفر إلى ٥	من صفر إلى ٥
قيمة χ^2 / df (CMIN/df)	.146	من صفر إلى ٥	من صفر إلى ٥
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	0.000	$1 > RMSEA > 0$	صفر
مؤشر حسن مطابقة (GFI)	1	$1 > GFI > 0$	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	0.998	$1 > AGFI > 0$	١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	1	$1 > NFI > 0$	١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	1	$1 > CFI > 0$	١
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	1	$1 > IFI > 0$	١
مؤشر توكر ولويس (TLI)	1	$1 > TLI > 0$	١

ويتضح من جدول (١٣) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة لنموذج المقياس تعبر عن أفضل مطابقة، وهذا يشير إلى مطابقة نموذج المقياس لبيانات البحث؛ مما يدل على تمتع مقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية بالصدق العملي التوكيدي، وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثانياً: الاتساق الداخلي لمقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية:

قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي لهذا المقياس من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

أ. حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات أبعاد المقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية ودرجة البعد الذي تنتمي إليه؛ للتحقق من مدى تجانس مفردات المقياس، واتساقها الداخلي، و جدول (١٤) يوضح معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد التي تنتمي إليها.

جدول (١٤) معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية ودرجات الأبعاد التي تنتمي إليها.

البعد الأول (الرضا عن العلاقات الاجتماعية)		البعد الثاني (الرضا عن الأداء الأكاديمي)		البعد الثالث (الامتثال الأكاديمي)		البعد الرابع (الاستمتاع الأكاديمي)	
المفردة	معامل الارتباط بدرجة البعد	المفردة	معامل الارتباط بدرجة البعد	المفردة	معامل الارتباط بدرجة البعد	المفردة	معامل الارتباط بدرجة البعد
١١	.861**	١	.689**	١٩	.770**	٢	.720**
١٢	.877**	٢٦	.782**	٢٠	.788**	٨	.762**
١٣	.857**	٢٧	.806**	٢١	.683**	٩	.795**
١٤	.748**	٢٨	.771**	٢٣	.851**	١٠	.825**
١٦	.818**	٢٩	.775**	٢٤	.772**	١٥	.766**
١٨	.828**	٣٠	.811**	٢٥	.781**	١٧	.762**
		٣١	.721**			٢٢	.766**
البعد الخامس (الرضا عن المقررات الدراسية)							
٣	.739**						
٤	.798**						
٥	.830**						
٦	.830**						
٧	.805**						

ويتضح من جدول (١٤) أن معاملات الارتباط بين درجات المفردات، وأبعاد مقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١؛ وهذا يشير إلى تجانس المفردات والاتساق الداخلي بينها.

ب. حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس، وجدول (١٥) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية.

المحاور	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	الدرجة الكلية
البعد الأول	١					
البعد الثاني	.601**	١				
البعد الثالث	.641**	.671**	١			
البعد الرابع	.646**	.690**	.707**	١		
البعد الخامس	.477**	.568**	.572**	.745**	١	
الدرجة الكلية	.806**	.844**	.851**	.908**	.789**	١

** دالة عند ٠,٠١ - * دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٥) تمتع الأبعاد الفرعية لمقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية بمعاملات ارتباط دالة بينها وبين بعضها، وبين الدرجة الكلية للمقياس أيضاً عند مستوي دلالة ٠,٠١؛ مما يدل على تمتع مقياس الرضا الأكاديمي بالاتساق الداخلي، ومن ثم صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثالثاً: ثبات مقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية:

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية: التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وأوميجا كما هي موضحة بجدول (١٦):

جدول (١٦) معاملات ثبات مقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية، إعداد/ الباحث.

أوميجا	معامل ألفا-كرونباخ	معامل التجزئة النصفية "سبيرمان"		المتغير
		بعد التصحيح	قبل التصحيح	
.911	.911	.876	.780	البعد الأول (الرضا عن العلاقات الاجتماعية)
.882	.881	.860	.755	البعد الثاني (الرضا عن الأداء الأكاديمي)
.862	.862	.803	.671	البعد الثالث (الامتحان الأكاديمي)
.886	.886	.839	.723	البعد الرابع (الاستمتاع الأكاديمي)
.860	.859	.834	.716	البعد الخامس (الرضا عن المقررات الدراسية)
.957	.957	.887	.797	المقياس بكامل مفرداته

ويتضح من جدول (١٦) أن مقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعاده الفرعية يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة؛ وهذا يدل على صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

الصورة النهائية لمقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية، إعداد/ الباحث.

تكون مقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية في صورته النهائية من (٣١) مفردة موزعة على خمسة أبعاد تهدف إلى قياس الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية- جامعة حلوان، وتتطلب من المفحوص قراءتها بدقة وإمعان، واختيار البديل الذي يعبر عنه من بين خمسة بدائل، وتكون طريقة التصحيح بأن يحصل الطالب عند الاستجابة على المفردات على درجة من الدرجات التالية (٥-). إذا اختار البديل أوافق بشدة، ٤- أوافق، ٣- متردد، ٢- أعارض، ١- أعارض بشدة)، وبذلك بلغت الدرجة الكلية على المقياس (١٥٥) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى تمتع الطالب بمستوى مرتفع من الرضا عن الحياة الأكاديمية، وأدنى درجة يحصل عليها الطالب عند استجابته على جميع مفردات المقياس هي (٣١) درجة، وتشير الدرجة المنخفضة على هذا المقياس إلى انخفاض مستوى الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطالب.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية، وذلك من خلال برنامج (SPSS (V. 21؛ من أجل التحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات البحث، والتحقق من صحة فروض البحث والتوصل إلى النتائج، وهي:

١. المتوسطات والانحرافات المعيارية
٢. معامل ارتباط بيرسون
٣. معامل ألفا-كرونباخ
٤. معامل أوميجا
٥. التحليل العاملي الاستكشافي
٦. التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS (V. 21
٧. التحليل العنقودي الهرمي Hierarchical cluster analysis
٨. التحليل العنقودي من خطوتين TwoStep cluster analysis
٩. التحليل العنقودي بطريقة المتوسطات K-means cluster analysis
١٠. تحليل الانحدار المتعدد التدريجي
١١. اختبار ت لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة

نتائج البحث وتفسيرها:

الفرض الأول: نص هذا الفرض على أنه "يمكن تصنيف الطلاب المشاركين وفقا لمتغيرات البحث إلى تجمعات متجانسة باستخدام التحليل العنقودي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية Z Score، ثم تم تحليل البيانات باستخدام التحليل العنقودي الهرمي لتصنيف الطلاب المشاركين في البحث في ضوء متغيرات البحث، وهي: الرضا عن الحياة الأكاديمية، الإخفاق المعرفي، والتسويق الأكاديمي وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS V. 21)، واعتمد الباحث على كل من جدول العناقيد membership cluster، والرسم البياني dendrogram المستخرجة من التحليل العنقودي الهرم؛ وذلك لتحديد أفضل عدد من العناقيد، وكذلك تم تحليل البيانات باستخدام التحليل العنقودي من خطوتين، وقد أكد أن أفضل عدد من العناقيد هما عنقودان.

ثم أجرى الباحث التحليل العنقودي بطريقة المتوسطات، والذي تم من خلاله تقسيم العينة إلى عنقودين، وتوضح الجداول التالية نتائج التحليل العنقودي بطريقة المتوسطات، حيث يوضح جدول (١٧) المراكز الأولية للعناقيد الخاصة بمتغيرات البحث، و جدول (١٨) التغيرات والتكرارات لمراكز العناقيد، و جدول (١٩) المراكز النهائية للعناقيد الخاصة بمتغيرات البحث، و جدول (٢٠) تحليل التباين للتحليل العنقودي بطريقة المتوسطات الخاص بمتغيرات البحث.

جدول (١٧) المراكز الأولية للعناقيد الخاصة بمتغيرات البحث

المتغير	العنقود الأول	العنقود الثاني
بعد الرضا عن العلاقات الاجتماعية	-3.25919	1.36404
بعد الرضا عن الأداء الأكاديمي	-3.23312	1.63692
بعد الامتتان الأكاديمي	-3.73493	1.28385
بعد الاستمتاع الأكاديمي	-2.47835	1.51053
بعد الرضا عن المقررات الدراسية	-2.83672	1.61264
الدرجة الكلية للرضا عن الحياة الأكاديمية	-3.67151	1.76414
بعد الإدارة السلبية للذات	1.98565	-2.47221
بعد الكسل في أداء المهام	2.10215	-1.84236
بعد الانشغال بأمور أخرى	2.03137	-2.18336
بعد ندني مستوى الدافعية	2.59958	-1.87572
الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	2.37849	-2.22803
بعد الإخفاق في الأداء	2.07424	-2.30786
بعد الإخفاق في التذكر	2.47459	-1.85705
الإخفاق في الضبط المعرفي- الانفعالي	2.30578	-2.31124
بعد الإخفاق في الانتباه	2.51830	-2.45640
الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي	2.69686	-2.57248

ويتضح من جدول (١٧) تقسيم الطلاب إلى عنقودين يتسم العنقود الأول بانخفاض متوسطات درجات الرضا عن الحياة الأكاديمية، وجميع أبعاده الفرعية، وارتفاع متوسطات درجات كل من الإخفاق المعرفي، والتسويق الأكاديمي، وأبعادهما الفرعية، بينما يتسم العنقود الثاني بارتفاع متوسطات درجات

الرضا عن الحياة الأكاديمية، وجميع أبعاده الفرعية، وانخفاض متوسطات درجات كل من الإخفاق المعرفي، والتسويق الأكاديمي، وأبعادهما الفرعية، ويوضح جدول (١٨) تكرارات الوصول إلى العناقيد النهائية.

جدول (١٨) التغيرات والتكرارات لمراكز العناقيد

التكرار	التغير في مراكز العناقيد	
	العنقود الأول	العنقود الثاني
١	7.768	6.595
٢	.489	.460
٣	.286	.317
٤	.211	.251
٥	.113	.145
٦	.086	.116
٧	.046	.063
٨	.016	.021
٩	.008	.011
١٠	.023	.032

ويتضح من جدول (١٨) أنه تم الحصول على العناقيد النهائية بعد ١٠ محاولات، وقد كانت أقل مسافة بين مركزي العنقود الأول والثاني هي ١٨,٤٨٧، ويوضح جدول (١٩) مراكز العناقيد في صورتها النهائية.

جدول (١٩) المراكز النهائية للعناقيد الخاصة بمتغيرات البحث

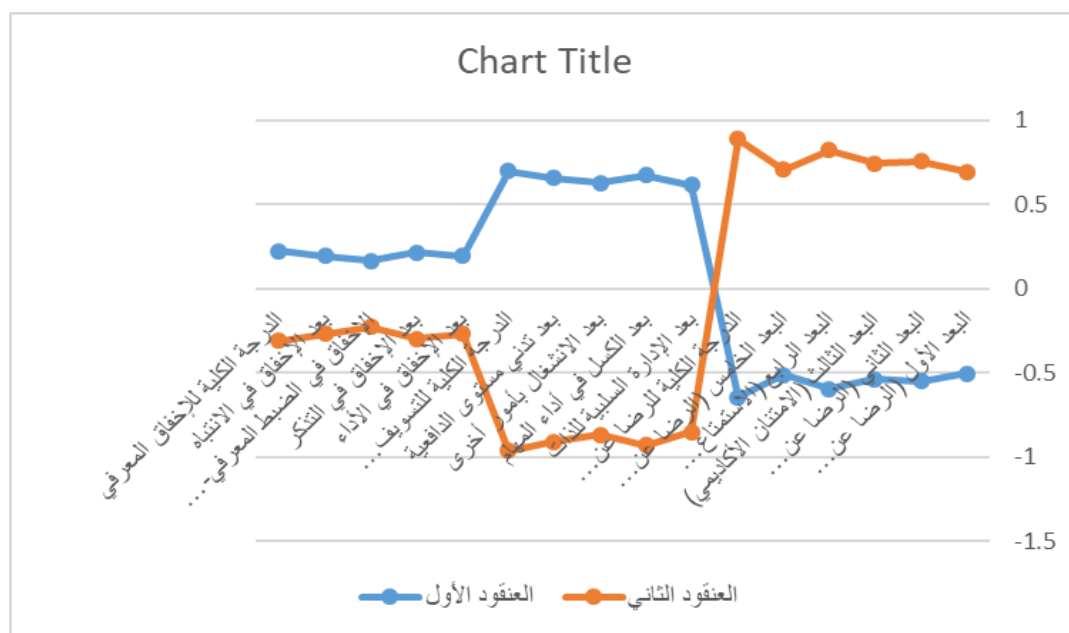
المتغير (بالدرجة المعيارية)	العنقود الأول	العنقود الثاني
بعد الرضا عن العلاقات الاجتماعية	-50258	.69463
بعد الرضا عن الأداء الأكاديمي	-54835	.75790
بعد الامتتان الأكاديمي	-53767	.74314
بعد الاستمتاع الأكاديمي	-59557	.82316
بعد الرضا عن المقررات الدراسية	-51316	.70926
الدرجة الكلية للرضا عن الحياة الأكاديمية	-64480	.89121
بعد الإدارة السلبية للذات	.61575	-.85106
بعد الكسل في أداء المهام	.67235	-.92929
بعد الانشغال بأمور أخرى	.62761	-.86744
بعد تدني مستوى الدافعية	.65708	-.90818
الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	.69883	-.96589
بعد الإخفاق في الأداء	.19412	-.26831
بعد الإخفاق في التذكر	.21516	-.29738
الإخفاق في الضبط المعرفي- الانفعالي	.16461	-.22751
بعد الإخفاق في الانتباه	.19420	-.26842
الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي	.22416	-.30982
عدد الطلاب	387 بنسبة 58.02%	280 بنسبة 41.98%

ويتضح من جدول (١٩) تقسيم الطلاب إلى عنقودين، يتسم العنقود الأول بانخفاض متوسطات درجات الرضا عن الحياة الأكاديمية، وجميع أبعاده الفرعية، وارتفاع متوسطات درجات كل من الإخفاق المعرفي، والتسويق الأكاديمي، وأبعادهما الفرعية، بمعنى أن هذا العنقود اشتمل على الطلاب منخفضي الرضا عن الحياة الأكاديمية، ويرتفع لديهم كل من التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية، وقد بلغ عدد الطلاب في العنقود الأول (٣٨٧) طالبا وطالبة بما يمثل حوالي ٥٨,٠٢ % من إجمالي عدد الطلاب. بينما يتسم العنقود الثاني بارتفاع متوسطات درجات الرضا عن الحياة الأكاديمية، وجميع أبعاده الفرعية، وانخفاض متوسطات درجات كل من الإخفاق المعرفي، والتسويق الأكاديمي، وأبعادهما الفرعية، بمعنى أن هذا العنقود اشتمل على الطلاب مرتفعي الرضا عن الحياة الأكاديمية، وينخفض لديهم كل من التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية، وقد بلغ عدد الطلاب في العنقود الثاني (٢٨٠) طالبا وطالبة بما يمثل حوالي ٤١,٩٨ % من إجمالي عدد الطلاب. ويوضح جدول (٢٠) تحليل التباين للتحليل العنقودي بطريقة المتوسطات الخاص بمتغيرات البحث الحالي.

جدول (٢٠) تحليل التباين للتحليل العنقودي بطريقة المتوسطات الخاص بمتغيرات البحث

المتغير	العنقود		الخطأ		قيمة ف	مستوى الدلالة
	متوسط المربعات	د.ح	متوسط المربعات	د.ح		
بعد الرضا عن العلاقات الاجتماعية	232.853	1	.651	665	357.493	0.01
بعد الرضا عن الأداء الأكاديمي	277.205	1	.585	665	474.136	0.01
بعد الامتتان الأكاديمي	266.509	1	.601	665	443.635	0.01
بعد الاستمتاع الأكاديمي	326.998	1	.510	665	641.453	0.01
بعد الرضا عن المقررات الدراسية	242.767	1	.636	665	381.445	0.01
الدرجة الكلية للرضا عن الحياة الأكاديمية	383.295	1	.425	665	901.614	0.01
بعد الإدارة السلبية للذات	349.537	1	.476	665	734.500	0.01
بعد الكسل في أداء المهام	416.749	1	.375	665	1111.880	0.01
بعد الانشغال بأمور أخرى	363.125	1	.455	665	797.287	0.01
بعد تدني مستوى الدافعية	398.031	1	.403	665	987.765	0.01
الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	450.220	1	.324	665	1387.511	0.01
بعد الإخفاق في الأداء	34.741	1	.949	665	36.598	0.01
بعد الإخفاق في التذكر	42.677	1	.937	665	45.530	0.01
الإخفاق في الضبط المعرفي- الانفعالي	24.979	1	.964	665	25.913	0.01
بعد الإخفاق في الانتباه	34.769	1	.949	665	36.629	0.01
الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي	46.321	1	.932	665	49.709	0.01

يتضح من جدول (٢٠) أن قيمة (ف) دالة إحصائياً لجميع متغيرات البحث عند مستوى دلالة ٠,٠١، كما تبين أن أكبر قيمة لـ (ف) كانت للدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي، والتي بلغت ١٣٨٧,٥١١، وهذا يعني أن الفروق بين العنقودين في هذا المتغير هي الأكثر ارتفاعاً، في حين كانت أقل قيمة لـ (ف) ٢٥,٩١٣ وهي خاصة ببعد الإخفاق في الضبط المعرفي- الانفعالي (أحد أبعاد الإخفاق المعرفي) مما يعني أن الفروق في هذا البعد كانت أقل ما يمكن، ويوضح شكل (٤) البروفيل الخاص بمتغيرات البحث الحالي المميز لكل من العنقودين (طلاب العنقود الأول منخفضي الرضا عن الحياة الأكاديمية، وطلاب العنقود الثاني مرتفعي الرضا عن الحياة الأكاديمية) في ضوء ما كشفت عنه نتائج التحليل العنقودي.



شكل (٤) البروفيل الخاص بطلاب العنقود الأول، والعنقود الثاني في متغيرات البحث

ويتضح من شكل (٤) اختلاف المنحنى الخاص بالعنقود الأول عن المنحنى الخاص بالعنقود الثاني، مما يشير إلى وجود بروفيل مميز لكل عنقود من العنقودين في متغيرات البحث.

الفرض الثاني: نص هذا الفرض على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات العقائد الناتجة عن التحليل العقنودي في كل من التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعادها الفرعية".

اتضح مما سبق أن التحليل العنقودي كشف عن وجود عنقودين تم تقسيم الطلاب المشاركين عليهما وفقاً لمتغيرات البحث، وبهدف المزيد من التحليل حول العنقودين الناتجين عن التحليل العنقودي وأثرهما كمتغير مستقل في متغيرات البحث كمتغيرات تابعة، والتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين هذين العنقودين في متغيرات البحث، فقد قام الباحث بحساب اختبارات لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين المستقلتين، وجدول (٢١) يوضح نتائج اختبارات لحساب دلالة الفروق بين العنقودين في متغيرات البحث.

جدول (٢١) نتائج اختبارات لحساب دلالة الفروق بين العنقودين في متغيرات البحث

المتغير	العنقود الأول (ن=٣٨٧)		العنقود الثاني (ن=٢٨٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
بعد الرضا عن العلاقات الاجتماعية	4.74	20.31	3.28	26.53	-18.91	0.01
بعد الرضا عن الأداء الأكاديمي	4.51	23.33	3.41	30.31	-21.78	0.01
بعد الامتتان الأكاديمي	4.35	21.29	2.56	27.41	-21.06	0.01
بعد الاستمتاع الأكاديمي	4.97	22.33	3.13	30.86	-25.33	0.01
بعد الرضا عن المقررات الدراسية	3.84	15.44	3.19	20.94	-19.53	0.01
الدرجة الكلية للرضا عن الحياة الأكاديمية	16.44	102.71	10.18	136.05	-30.03	0.01
بعد الإدارة السلبية للذات	4.81	40.71	7.70	27.55	27.10	0.01
بعد الكسل في أداء المهام	6.86	39.41	6.40	21.95	33.35	0.01
بعد الانشغال بأمور أخرى	2.75	18.67	3.40	11.93	28.24	0.01
بعد تدني مستوى الدافعية	5.31	44.34	7.05	29.30	31.43	0.01
الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	14.87	143.13	21.46	90.73	37.25	0.01
بعد الإخفاق في الأداء	5.24	22.27	5.97	19.64	6.05	0.01
بعد الإخفاق في التذكر	4.72	16.52	5.18	13.92	6.75	0.01
الإخفاق في الضبط المعرفي- الانفعالي	3.88	15.19	4.25	13.58	5.09	0.01
بعد الإخفاق في الانتباه	3.69	15.66	4.21	13.80	6.05	0.01
الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي	14.46	69.64	17.39	60.93	7.05	0.01

ويتضح من جدول (٢١) أن قيمة (ت) ذات دلالة إحصائية لجميع متغيرات البحث عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب العنقودين الأول والثاني في متغيرات البحث، كما تبين أن العنقود الأول تميز بوضوح بانخفاض الرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعاده الفرعية وارتفاع كل من التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية بينما تميز العنقود الثاني بارتفاع الرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعاده الفرعية وانخفاض كل من التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية.

تفسير نتيجة الفرض الثاني:

توصلت نتيجة الفرض الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب العنقودين الأول والثاني في متغيرات البحث، وأبعادها الفرعية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب منخفضي الرضا عن حياتهم الأكاديمية قد يعانون من ضعف في الدافعية الداخلية، وانخفاض في الشعور بالانتماء لكتبتهم، مما يدفعهم لتأجيل المهام وعدم التعامل بفاعلية مع المواقف الأكاديمية؛ وهذا يؤدي إلى زيادة الضغط والتوتر، والذي يتسبب في حدوث مشكلات في التذكر والانتباه تظهر في تكرار الأخطاء والهفوات والزلات من الطلاب، مما يزيد من الإخفاق المعرفي. كما أن التسويق الأكاديمي المتكرر يجعل الطلاب يتجنبون مواجهة التحديات الأكاديمية، وهو ما يؤدي بدوره إلى ضعف الأداء و ضعف القدرة على الانتباه والتذكر نتيجة قلة استخدامهما، وبالتالي حدوث إخفاقات متكررة على المستوى المعرفي والانفعالي.

وعلى نقيض ما سبق فإن الرضا المرتفع عن الحياة الأكاديمية يعزز المشاعر والانفعالات الإيجابية، والانغماس الأكاديمي، ويزيد من القدرة على ضبط الانفعالات والتحكم بالمعرفة، وينعكس هذا في انخفاض الإخفاق المعرفي، فضلا عن أن ارتفاع الرضا يرتبط بزيادة الالتزام والجدية في إنجاز المهام، وارتفاع مستوى ضبط النفس، والاستقلالية، والسعي نحو تحقيق الأهداف مما يساعد في خفض الميل إلى تأجيل، وتأخير المهام، وبذلك تنخفض مستويات التسويق الأكاديمي، ويدعم هذا بعض النظريات المفسرة للرضا عن الحياة الأكاديمية، والتسويق الأكاديمي، ومنها نظرية التحديد الذاتي، ونظرية الهدف.

ومن ناحية أخرى فإن التسويق الأكاديمي يُعتبر أحد أقوى العوامل السلبية التي تؤثر على الرضا عن الحياة الأكاديمية؛ حيث يؤدي التأجيل المتكرر للمهام إلى تراكم الضغوط والشعور بالذنب والفشل مما يقلل من تقدير الطالب لنفسه ومكانته في البيئة الأكاديمية، فالطالب يقيم نفسه سلبيا، ويشعر بعدم الكفاءة عندما يخفق في أداء المهام، وإنجازها سواء كان ذلك بتدني قدرته على الإنجاز، أو بتأجيل وتأخير إنجاز هذه المهام، والتكاسل، والانشغال بأمور أخرى، وبالتالي تنخفض دافعيته، وينخفض رضاه عن قدراته وأدائه الأكاديمي، ويقل استمتاعه بالتعلم، ورضاه عن حياته الأكاديمية بشكل عام.

ويرتبط التسويق الأكاديمي سلبًا بكل من التدفق النفسي والرضا الشخصي والرضا عن البيئة الأكاديمية، بينما يرتبط التدفق النفسي ارتباطًا إيجابيًا بكل من الرضا الشخصي والرضا عن البيئة الأكاديمية؛ حيث توصل إبراهيم (٢٠٢١) إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين خبرة التدفق والتسويق الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أن خبرة التدفق تُعدّ منبئًا بالتسويق الأكاديمي، وأكد هذا أيضا Öztekin, et al. (2025) من خلال نتائج تحليل المسار التي كشفت عن وجود تأثير دال إحصائيًا للتدفق النفسي كمتغير وسيط في العلاقة بين التسويق الأكاديمي وكل من الرضا الشخصي والرضا عن البيئة الأكاديمية، كما أشارت نتائج هذا البحث إلى أن الطلاب ذوي التسويق الأكاديمي المرتفع قد يواجهون صعوبة في التدفق النفسي، مما يؤدي بدوره إلى ضعف الرضا عن الحياة الأكاديمية.

وفي سياق متصل بما سبق يمكن تفسير هذه النتيجة بأن التسويق الأكاديمي يشتمل على الإدارة السلبية للذات وانخفاض مستوى الدافعية والتكاسل، وهذه الأبعاد تتناقض مع الرضا عن الحياة عامة، والرضا عن الحياة الأكاديمية خاصة، فضلا عن أن تأجيل الطالب للمهام والتكاليف المطلوبة منه، حتى وإن كان هذا التأجيل والتأخير بإراته الحرة وطوعية منه يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق، والإحباط، والتوتر،

وغيرها من الانفعالات السلبية، وخاصة المرتبطة بالحياة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، مما يترتب عليه انخفاض الرضا عن الحياة الأكاديمية. والعكس أيضا صحيح بمعنى أن انخفاض الرضا عن الحياة الأكاديمية قد يتسبب في ارتفاع التسويق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

كما أن الأخطاء المتكررة في التذكر، والانتباه، وفشل الضبط المعرفي- الانفعالي قد تزيد من مستوى التوتر، والإحباط، وغيرها من الانفعالات الأكاديمية السلبية والاعتقاد بعدم القدرة والكفاءة، وانخفاض تقدير الطالب لنفسه، وقدراته، وهذا ما يؤثر سلبا على مستوى الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب، والعكس صحيح؛ لذلك حصل طلاب العنقود الأول على درجات منخفضة في الرضا عن الأداء الأكاديمي والمقررات الدراسية والاستمتاع الأكاديمي، نتيجة إخفاقات متكررة في تذكر المعلومات، تنظيم الانفعالات، والانتباه، بينما حصل طلاب العنقود الثاني على درجات مرتفعة في الرضا عن الأداء الأكاديمي والمقررات الدراسية والاستمتاع الأكاديمي، نتيجة قلة الإخفاقات في تذكر المعلومات، تنظيم الانفعالات، والانتباه.

ويرتبط الإخفاق المعرفي أيضا إيجابا بالانفعالات السلبية، وسلبا بالانفعالات الإيجابية، ويؤكد هذا نتائج التحليل العنقودي الذي أجراه شلبي، وآخرون (٢٠٢٠) وقد أنتج ثلاثة تجمعات: الأول أطلق عليه بروفيل (الملل وعدم الاستمتاع بالتعلم)، أما التجمع الثاني فسمى بروفيل (الانفعالات الإيجابية) وتميز بمستوى مرتفع من الانفعالات الإيجابية ومستوى منخفض للانفعالات السلبية، بينما أطلق على التجمع الثالث (بروفيل الانفعالات السلبية)، وتميز بمستوى منخفض من الانفعالات الإيجابية، ومستوى مرتفع من الانفعالات السلبية، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين التجمعات الثلاثة في الإخفاق المعرفي والتحصيل وكان بروفيل الانفعالات الإيجابية أقلهم في الإخفاق المعرفي وأعلامهم في التحصيل. وكشفت نتائج بحث Riaz, et al. (2024) أيضا عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين الإخفاق المعرفي وكل من الاكتئاب والقلق والتوتر. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطالب عندما يتكرر لديه الإخفاق المعرفي ويقع في الكثير من الأخطاء المتعلقة بالانتباه والتذكر والأداء خلال حياته اليومية قد يكون هذا سببا في زيادة سلوك التسويق الأكاديمي، والذي بدوره يؤدي إلى انخفاض الرضا عن الحياة الأكاديمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا بأن الإخفاق في كل من التذكر والانتباه والإدراك والضبط المعرفي- الانفعالي، والإخفاق المعرفي ككل له تأثير سلبي على العلاقات بين الطالب وزملائه وأساتذته، وتوافقه واندماجه الأكاديمي، والرفاهية النفسية؛ مما يؤدي إلى انخفاض الرضا عن الحياة الأكاديمية، ويدعم هذا نتائج بحث Jose & George (2017) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائية بين الإخفاق المعرفي والرفاهية العامة، وكذلك ما توصلت إليه نتائج بحث بلبل، وعليوه (٢٠١٩) من وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين أخطاء الانتباه وكل من الاندماج الأصيل، والتوافق الدراسي، وأيضًا بين أخطاء الذاكرة والتكيف مع المنهج. كما توصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين منخفضي ومرفعي الإخفاق في بعد العلاقة مع الزملاء والمدرسين لصالح منخفضي الإخفاق المعرفي، وكشفت أيضا نتائج بحث حسن (٢٠٢١) عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين الإخفاق المعرفي والتحكم الانتباهي والاندماج الأكاديمي.

ويرتبط كل من الإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة الأكاديمية بنفس المتغيرات؛ فقد أظهرت نتائج بحث كرماش، والبزون (٢٠١٨) وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين الإخفاق المعرفي والطموح الأكاديمي. وتوصلت نتائج بحث جبر، وفرجاني (٢٠٢٣) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الإخفاق المعرفي والتحصيل الدراسي، وعلاقة ارتباطية إيجابية بين التحصيل الدراسي وكل من التفكير التحليلي، الحكمة الاختبارية، والطموح الأكاديمي. كما أنه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلاب المتعثرين دراسياً من خلال الإخفاق المعرفي، والطموح الأكاديمي، والتفكير التحليلي، والحكمة الاختبارية. وأشارت نتائج دراسة لحسن (٢٠٢٤) أيضاً إلى وجود فروق في مستوى الطموح الأكاديمي لصالح فئة الطلاب الراضين عن تخصصهم، ووجود فروق في مستوى الطموح الأكاديمي تعزى لتفاعل متغيري الصحة النفسية وفئات الطلاب حسب الرضا عن التخصص.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن التسويق الأكاديمي يرتبط بمتغيرات قريبة الصلة إلى حد كبير بالإخفاق المعرفي، ومنها اليقظة العقلية، والتجول العقلي؛ فقد توصلت دراسة أحمد (٢٠٢٣) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التسويق والعقلية. وقد أظهرت نتائج دراسة عليه (٢٠٢٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التسويق الأكاديمي والتجول العقلي، وإمكانية التنبؤ بالتسويق الأكاديمي من خلال التجول العقلي، كما أسفرت نتائج دراسة سليمان (٢٠٢٤) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التجول العقلي والتسويق الأكاديمي.

كما أن كلا من التسويق الأكاديمي، والرضا عن الحياة الأكاديمي يشتركان في ارتباطهما بنفس المتغيرات، ومنها صعوبة التنظيم الانفعالي، والإرهاق العاطفي، والضغط الأكاديمية؛ فقد أظهرت نتائج بحث Far, et al.(2022) أن متغير التسويق الأكاديمي له تأثير سلبي دال إحصائياً على جودة الحياة المدرسية للطلاب، كما أن له تأثير مباشر دال إحصائياً على صعوبة التنظيم الانفعالي. أما بحث et Esteban, al.(2023) فقد كشفت نتائجها أن الإرهاق العاطفي يؤثر سلباً على الرضا عن الدراسة، ويؤثر إيجاباً على التسويق الأكاديمي. وأوضحت دراسة Akbaba (2024) أن التسويق الأكاديمي يرتبط ارتباطاً سلبياً بالرضا الدراسي، وأن مستويات الضغوط الأكاديمية ترتبط ارتباطاً سلبياً بالرضا الدراسي لدى المراهقين، كما أن الضغوط الأكاديمية تمثل متغيراً وسيطاً جزئياً في العلاقة بين التسويق الأكاديمي والرضا الدراسي، وبالتالي تبين وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للتسويق الأكاديمي على الرضا الدراسي من خلال الضغوط الأكاديمية.

أضف إلى ما سبق أن كلا من الإخفاق المعرفي والتسويق الأكاديمي يرتبطان بمتغيرات ترتبط ارتباطاً دالاً بالرضا عن الحياة الأكاديمية، والحياة عامة، ومنها: الإجهاد الأكاديمي، والضغط النفسي المدرك، الهزيمة النفسية، الكفاءة الذاتية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، العجز النفسي، التوجه الإيجابي، انفعالات الانجاز، السعادة، الملل الأكاديمي، إعاقه الذات الأكاديمية، النجاح الأكاديمي، والإخفاق الأكاديمي (Çapan 2010; Ocal; 2016; Mostafa, 2018; Fitriani & Harahap; 2023; Almueed; 2024; Cao, et al., 2025).

وتوصلت نتائج بحث عبد الحميد (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الإخفاق المعرفي والذاكرة الانفعالية، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الإخفاق المعرفي والملل الأكاديمي، وأنه يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب على مقياس الإخفاق المعرفي من خلال الدرجة

الكلية لكل من الذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمي؛ حيث فسرت الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية والدرجة الكلية للملل الأكاديمي نحو ٤٩% من التباين الكلي لأداء أفراد عينة البحث على مقياس الإخفاق المعرفي ككل.

كما أسفرت نتائج دراسة عيسى (٢٠٢٤) عن وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد انفعالات الإنجاز والإخفاق المعرفي وكل من إعاقة الذات الأكاديمية والنجاح الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بإعاقة الذات والنجاح الأكاديمي من خلال أبعاد إنفعالات الإنجاز والإخفاق المعرفي. وأظهرت نتائج دراسة محمد (٢٠٢٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الإخفاق المعرفي والعجز النفسي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الإخفاق المعرفي والتوجه الإيجابي، وإسهام كل من العجز النفسي والتوجه الإيجابي في التنبؤ بالإخفاق المعرفي المعرفي لدى طلبة الجامعة المجبرين على التخصص، كما توصلت النتائج إلى وجود نموذج بنائي يفسر التأثير المباشر وغير المباشر بين الإخفاق المعرفي (كمتغير مستقل) والتوجه الإيجابي (كمتغير وسيط) والعجز النفسي (كمتغير تابع).

ويمكن أيضاً عزو هذه النتيجة إلى الخصائص المشتركة بين الطلاب ذوي التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي المرتفع والرضا المنخفض عن الحياة عامة، والحياة الأكاديمية خاصة، ومنها اللامبالاة، وتدني الاهتمام الأكاديمي، والكسل، وفقدان معنى الحياة، وهذا ما دعمته نتائج بحث خليفة (٢٠٢٤) التي توصلت إلى وجود عنقودين من الطلاب، وهما: العنقود الأول: وهم ذوو الاهتمام الأكاديمي المرتفع يتسمون بقدر أعلى من معنى الحياة، ولديهم قدر منخفض من اللامبالاة الأكاديمية والإخفاق المعرفي، أما العنقود الثاني: فيطلق عليه ذوو الاهتمام الأكاديمي المنخفض ويتسمون بقدر أعلى من اللامبالاة الأكاديمية والإخفاق المعرفي، وقدر أقل من معنى الحياة، وقد أكدت النتائج أيضاً أن الطلاب ذوو التحصيل المرتفع ينتمون بشكل أكبر إلى عنقود ذوي الاهتمام الأكاديمي، بينما ينتمي ذوي التحصيل المنخفض بشكل أكبر إلى فئة منخفضة الاهتمام الأكاديمي، وأشارت أيضاً إلى أن معنى الحياة والإخفاق المعرفي وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم وفشل الأداء هم أقوى منبئ باللامبالاة الأكاديمية.

ويمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين كل من الرضا عن الحياة الأكاديمية والتسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي، وأبعادها الفرعية، وأيضاً وجود فروق في التسويق الأكاديمي تعزى لاختلاف مستوى الرضا عن الحياة عامة، والأكاديمية خاصة لصالح الطلاب منخفضي مستوى الرضا، وهذا ما أكدته نتائج بحث (Özer & Saçkes, 2011) التي كشفت عن وجود فرق دال إحصائياً في التسويق الأكاديمي بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الرضا عن الحياة لصالح منخفضي الرضا عن الحياة. كما توصلت نتائج دراسة عباس (٢٠١٧) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي.

ومن ثم يتضح مما سبق أنه كلما انخفض الرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعاده الفرعية يرتفع كل من التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية، والعكس صحيح، وهذا ما يفسر وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات العنقودين الأول والثاني في هذه المتغيرات.

الفرض الثالث: نص هذا الفرض على أنه "يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعاده الفرعية من خلال كل من التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية لدى طلاب كلية التربية-جامعة حلوان".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression، وذلك بعد التأكد من التحقق من شروط استخدامه، حيث يعتبر التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية (متغيرات مستقلة) تم إدخالها تدريجياً على خطوات، بينما يعتبر الرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعاده الفرعية (متغيرات تابعة). وقد قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث قبل أن يبدأ في عرض نتائج تحليل الانحدار التدريجي، ويوضح جدول (٢٢) الإحصاء الوصفي لمتغيرات البحث.

جدول (٢٢) الإحصاء الوصفي لمتغيرات البحث

ع	م	المتغير	ع	م	المتغيرات
5.75	21.04	بعد الإخفاق في الأداء	5.47	22.93	بعد الرضا عن العلاقات الاجتماعية
5.17	15.40	بعد الإخفاق في التذكر	5.58	26.35	بعد الرضا عن الأداء الأكاديمي
4.13	14.60	الإخفاق في الضبط المعرفي- الانفعالي	5.08	23.97	بعد الامتنان الأكاديمي
4.06	14.79	بعد الإخفاق في الانتباه	6.267	26.16	بعد الاستمتاع الأكاديمي
16.62	65.83	الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي	4.59	17.94	بعد الرضا عن المقررات الدراسية
			23.11	117.36	الدرجة الكلية الرضا عن الحياة الأكاديمية
			9.68	34.72	بعد الإدارة السلبية للذات
			12.18	31.45	بعد الكسل في أداء المهام
			4.87	15.59	بعد الانشغال بأمر آخر
			10.22	37.17	بعد تدني مستوى الدافعية
			34.69	118.92	الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي

ويتبين من جدول (٢٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث، وأبعادهما الفرعية التي تم تناولها في تحليل الانحدار التدريجي. كما يوضح جدول (٢٣) معاملات الارتباط بين الرضا عن الحياة الأكاديمية وكل من التسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية.

جدول (٢٣) معاملات الارتباط بين الرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعاده الفرعية وكل من التسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي، وأبعاده الفرعية.

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
أ	-0.593**	-0.616**	-0.587**	-0.580**	-0.635**	-0.145**	-0.214**	-0.142**	-0.110**	-0.179**
ب	-0.645**	-0.642**	-0.627**	-0.644**	-0.683**	-0.164**	-0.243**	-0.182**	-0.164**	-0.218**
ج	-0.615**	-0.632**	-0.592**	-0.636**	-0.664**	-0.157**	-0.242**	-0.096*	-0.078*	-0.173**
د	-0.672**	-0.707**	-0.659**	-0.694**	-0.733**	-0.176**	-0.235**	-0.172**	-0.150**	-0.213**
هـ	-0.616**	-0.628**	-0.600**	-0.606**	-0.655**	-0.150**	-0.200**	-0.169**	-0.176**	-0.199**
و	-0.735**	-0.756**	-0.718**	-0.741**	-0.790**	-0.186**	-0.266**	-0.179**	-0.158**	-0.230**

أ) بعد الرضا عن العلاقات الاجتماعية، ب) الرضا عن الأداء الأكاديمي، ج) الامتحان الأكاديمي، د) الاستمتاع الأكاديمي، هـ) الرضا عن المقررات الدراسية، و) الدرجة الكلية للرضا عن الحياة الأكاديمية، ١: بعد الإدارة السلبية للذات، ٢: الكسل في أداء المهام، ٣: الانشغال بأمور أخرى، ٤: تدني مستوى الدافعية، ٥: الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي، ٦: بعد الإخفاق في الأداء، ٧: الإخفاق في التذكر، ٨: الإخفاق في الضبط المعرفي- الانفعالي، ٩: الإخفاق في الانتباه، ١٠: الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي).

ويتضح من جدول (٢٣) أن جميع معاملات الارتباط بين متغير الرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعاده الفرعية (المتغير التابع) وكل من التسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية (متغيرات مستقلة) مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ماعدا معاملات الارتباط بين بعد الامتحان الأكاديمي، وبعدي الإخفاق في الضبط المعرفي- الانفعالي، والإخفاق في الانتباه؛ حيث أنها دالة عند مستوى ٠,٠٥، ويوضح جدول (٢٤) نتائج تحليل الانحدار التدريجي للتسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية في التنبؤ بالدرجة الكلية للرضا عن الحياة الأكاديمية، وقيمة ف ودالاتها الإحصائية.

أولاً: نتائج تحليل الانحدار التدريجي للدرجة الكلية للرضا عن الحياة الأكاديمية:

جدول (٢٤) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية في التنبؤ بالدرجة الكلية للرضا عن الحياة الأكاديمية

النموذج	المتغيرات المستقلة	قيمة "ف"	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	ثابت الانحدار	معامل الانحدار B	قيمة "ت"
١	الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	1104.057	.790	.62	179.95	-.53	-33.227
٢	الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	565.776	.794	.63	183.96	-.51	-31.697
	بعد الإخفاق في التذكر					-.36	-3.311

ويتضح من جدول (٢٤) أن الانحدار التدريجي تم على خطوتين، وهي:

الخطوة الأولى: الدرجة الكلية للرضا عن الحياة الأكاديمية = $179.95 - 0.53 \times (\text{الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي})$

الخطوة الثانية: الدرجة الكلية للرضا عن الحياة الأكاديمية = $183.96 - 0.51 \times (\text{الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي}) - 0.36 \times (\text{بعد الإخفاق في التذكر})$

كما تشير نتائج تحليل الانحدار أن الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي هي أقوى المتغيرات المنبئة بالدرجة الكلية للرضا عن الحياة الأكاديمية؛ حيث دلت نتائج قيمة "ت" أن معامل الانحدار دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وأن قيمة معامل التحديد بلغت ٠,٦٢ أي أن التسويق الأكاديمي يسهم في التنبؤ بالدرجة الكلية للرضا عن الحياة الأكاديمية بنسبة ٦٢%.

وعند إضافة بعد الإخفاق في التذكر، زادت القدرة التنبؤية لمعادلة الانحدار؛ حيث أشارت النتائج إلى أن معامل التحديد أصبح ٠,٦٣ أي أن متغيري التسويق الأكاديمي ، وبعد الإخفاق في التذكر يسهمان في التنبؤ بالدرجة الكلية للرضا عن الحياة الأكاديمية بنسبة ٦٣%.

ثانياً: نتائج تحليل الانحدار التدريجي لبعد الرضا عن العلاقات الاجتماعية:

جدول (٢٥) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية في التنبؤ ببعد الرضا عن العلاقات الاجتماعية

النموذج	المتغيرات المستقلة	قيمة "ف"	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	ثابت الانحدار	معامل الانحدار B	قيمة "ت"
١	الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	449.735	.635	.40	34.848	-.100	-21.207
٢	الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	228.265	.638	.41	35.614	-.098	-20.130
	بعد الإخفاق في التذكر					-.069	-2.111

يتضح من جدول (٢٥) أن الانحدار التدريجي تم على خطوتين، وهي:

الخطوة الأولى: درجة بعد الرضا عن العلاقات الاجتماعية = $34,848 - 0,100$ (الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي)

الخطوة الثانية: درجة بعد الرضا عن العلاقات الاجتماعية = $35,614 - 0,098$ (الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي) - $0,069$ (بعد الإخفاق في التذكر)

كما تشير نتائج تحليل الانحدار أن الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي هي أقوى المتغيرات المنبئة بـ بعد الرضا عن العلاقات الاجتماعية؛ حيث دلت نتائج قيمة "ت" أن معامل الانحدار دال إحصائياً عند مستوى $0,01$ ، وأن قيمة معامل التحديد بلغت $0,40$ أي أن التسويق الأكاديمي يسهم في التنبؤ بـ بعد الرضا عن العلاقات الاجتماعية بنسبة 40% .

وعند إضافة بعد الإخفاق في التذكر، زادت القدرة التنبؤية لمعادلة الانحدار؛ حيث أشارت النتائج إلى أن معامل التحديد أصبح $0,41$ أي أن متغيري التسويق الأكاديمي، وبعد الإخفاق في التذكر يسهمان في التنبؤ بـ بعد الرضا عن العلاقات الاجتماعية بنسبة 41% .

ثالثاً: نتائج تحليل الانحدار التدريجي لبعد الرضا عن الأداء الأكاديمي:

جدول (٢٦) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية في التنبؤ بـ بعد الرضا عن الأداء الأكاديمي

النموذج	المتغيرات المستقلة	قيمة "ف"	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	ثابت الانحدار	معامل الانحدار B	قيمة "ت"
١	الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	581.257	.683	.46	39.419	-.110	-24.109
٢	الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	297.971	.688	.47	40.425	-.107	-22.837
	بعد الإخفاق في التذكر					-.090	-2.881

يتضح من جدول (٢٦) أن الانحدار التدريجي تم على خطوتين، وهي:

الخطوة الأولى: بعد الرضا عن الأداء الأكاديمي = $39,419 - 0,110$ (الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي)

الخطوة الثانية: بعد الرضا عن الأداء الأكاديمي = $40,425 - 0,107$ (الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي) - $0,090$ (بعد الإخفاق في التذكر)

كما تشير نتائج تحليل الانحدار أن الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي هي أقوى المتغيرات المنبئة بـ بعد الرضا عن الأداء الأكاديمي؛ حيث دلت نتائج قيمة "ت" أن معامل الانحدار دال إحصائياً عند مستوى $0,01$ ، وأن قيمة معامل التحديد بلغت $0,46$ أي أن التسويق الأكاديمي يسهم في التنبؤ بـ بعد الرضا عن الأداء الأكاديمي بنسبة 46% .

وعند إضافة بعد الإخفاق في التذكر، زادت القدرة التنبؤية لمعادلة الانحدار؛ حيث أشارت النتائج إلى أن معامل التحديد أصبح ٠,٤٧ أي أن متغيري التسويق الأكاديمي، وبعد الإخفاق في التذكر يسهمان في التنبؤ ببعد الرضا عن الأداء الأكاديمي بنسبة ٤٧%.

رابعاً: نتائج تحليل الانحدار التدريجي لبعد الامتحان الأكاديمي:

جدول (٢٧) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية في التنبؤ ببعد الامتحان الأكاديمي

النموذج	المتغيرات المستقلة	قيمة "ف"	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	ثابت الانحدار	معامل الانحدار B	قيمة "ت"
١	الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	524.615	.664	.44	35.542	-.097	-22.904
٢	الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	269.651	.669	.45	36.498	-.094	-21.653
	بعد الإخفاق في التذكر					-.086	-2.941
٣	الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	190.495	.680	.46	35.161	-.095	-22.054
	بعد الإخفاق في التذكر					-.186	-5.003
	بعد الإخفاق في الانتباه					.199	4.267

يتضح من جدول (٢٧) أن الانحدار التدريجي تم على ثلاث خطوات ، وهي:

الخطوة الأولى: بعد الامتحان الأكاديمي = ٣٥,٥٤٢ - ٠,٠٩٧ (الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي)

الخطوة الثانية: بعد الامتحان الأكاديمي = ٣٦,٤٩٨ - ٠,٠٩٤ (الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي) - (بعد الإخفاق في التذكر) ٠,٠٨٦

الخطوة الثالثة: بعد الامتحان الأكاديمي = ٣٥,١٦١ - ٠,٠٩٥ (الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي) - (بعد الإخفاق في التذكر) ٠,١٨٦ + (بعد الإخفاق في الانتباه) ٠,١٩٩

كما تشير نتائج تحليل الانحدار أن الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي هي أقوى المتغيرات المنبئة ببعد الامتحان الأكاديمي ؛ حيث دلت نتائج قيمة "ت" أن معامل الانحدار دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وأن قيمة معامل التحديد بلغت ٠,٤٤ أي أن التسويق الأكاديمي يسهم في التنبؤ ببعد الامتحان الأكاديمي بنسبة ٤٤%.

وعند إضافة بعد الإخفاق في التذكر، زادت القدرة التنبؤية لمعادلة الانحدار؛ حيث أشارت النتائج إلى أن معامل التحديد أصبح ٠,٤٥ أي أن متغيري التسويق الأكاديمي، وبعد الإخفاق في التذكر يسهمان في التنبؤ ببعد الامتحان الأكاديمي بنسبة ٤٥%.

وعند إضافة بعد الإخفاق في الانتباه، زادت القدرة التنبؤية لمعادلة الانحدار؛ حيث أشارت النتائج إلى أن معامل التحديد أصبح ٠,٤٦ أي أن متغيرات التسويق الأكاديمي، وبعد الإخفاق في التذكر، وبعد الإخفاق في الانتباه تسهم في التنبؤ بـ الامتحان الأكاديمي بنسبة ٤٦%.

خامسا: نتائج تحليل الانحدار التدريجي لبعد الاستمتاع الأكاديمي:

جدول (٢٨) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية في التنبؤ
بـ بعد الاستمتاع الأكاديمي

النموذج	المتغيرات المستقلة	قيمة "ف"	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	ثابت الانحدار	معامل الانحدار B	قيمة "ت"
١	الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	771.090	.733	.53	41.905	-.132	-27.769
٢	الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	390.641	.735	.54	42.744	-.130	-26.488
	بعد الإخفاق في التذكر					-.075	-2.293
٣	الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	263.623	.738	.54	42.343	-.160	-11.123
	بعد الإخفاق في التذكر					-.074	-2.265
	بعد الإدارة السلبية للذات					.114	2.224

يتضح من جدول (٢٨) أن الانحدار التدريجي تم على ثلاث خطوات ، وهي:

الخطوة الأولى: بعد الاستمتاع الأكاديمي = ٤١,٩٠٥ - ٠,١٣٢ (الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي)

الخطوة الثانية: بعد الاستمتاع الأكاديمي = ٤٢,٧٤٤ - ٠,١٣٠ (الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي)-
٠,٠٧٥ (بعد الإخفاق في التذكر)

الخطوة الثالثة: بعد الاستمتاع الأكاديمي = ٤٢,٣٤٣ - ٠,١٦٠ (الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي)-
٠,٠٧٤ (بعد الإخفاق في التذكر) + ٠,١١٤ (بعد الإدارة السلبية للذات)

كما تشير نتائج تحليل الانحدار أن الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي هي أقوى المتغيرات المنبئة بـ بعد الاستمتاع الأكاديمي ؛ حيث دلت نتائج قيمة "ت" أن معامل الانحدار دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ، وأن قيمة معامل التحديد بلغت ٠,٥٣ أي أن التسويق الأكاديمي يسهم في التنبؤ بـ بعد الاستمتاع الأكاديمي بنسبة ٥٣%.

وعند إضافة بعد الإخفاق في التذكر، زادت القدرة التنبؤية لمعادلة الانحدار؛ حيث أشارت النتائج إلى أن معامل التحديد أصبح ٠,٥٤ أي أن متغيري التسويق الأكاديمي، وبعد الإخفاق في التذكر يسهمان في التنبؤ بـ بعد الاستمتاع الأكاديمي بنسبة ٥٤%.

وعند إضافة بعد الإدارة السلبية للذات، أشارت النتائج إلى أن معامل التحديد أصبح ٠,٥٤ أي أن متغيرات التسويق الأكاديمي، وبعد الإخفاق في التذكر، وبعد الإدارة السلبية للذات تسهم في التنبؤ ببعده الاستمتاع الأكاديمي بنسبة ٥٤%.

سادسا: نتائج تحليل الانحدار التدريجي لبعده الرضا عن المقررات الدراسية:

جدول (٢٩) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي، وأبعادهما الفرعية في التنبؤ ببعده الرضا عن المقررات الدراسية

النموذج	المتغيرات المستقلة	قيمة "ف"	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	ثابت الانحدار	معامل الانحدار B	قيمة "ت"
١	الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	500.483	.655	.42	28.240	-.087	-22.371
٢	الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	253.530	.658	.43	29.084	-.085	-21.701
	بعد الإخفاق في التذكر					-.069	-2.045

يتضح من جدول (٢٩) أن الانحدار التدريجي تم على خطوتين، وهي:

الخطوة الأولى: بعد الرضا عن المقررات الدراسية = ٢٨,٢٤٠ - ٠,٠٨٧ (الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي)

الخطوة الثانية: بعد الرضا عن المقررات الدراسية = ٢٩,٠٨٤ - ٠,٠٨٥ (الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي) - ٠,٠٦٩ (بعد الإخفاق في التذكر)

كما تشير نتائج تحليل الانحدار أن الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي هي أقوى المتغيرات المنبئة ببعده الرضا عن المقررات الدراسية ؛ حيث دلت نتائج قيمة "ت" أن معامل الانحدار دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ، وأن قيمة معامل التحديد بلغت ٠,٤٢ أي أن التسويق الأكاديمي يسهم في التنبؤ ببعده الرضا عن المقررات الدراسية بنسبة ٤٢%.

وعند إضافة بعد الإخفاق في التذكر، زادت القدرة التنبؤية لمعادلة الانحدار ؛ حيث أشارت النتائج إلى أن معامل التحديد أصبح ٠,٤٣ أي أن متغيري التسويق الأكاديمي، وبعد الإخفاق في التذكر يسهمان في التنبؤ ببعده الرضا عن المقررات الدراسية بنسبة ٤٣%.

ويتضح مما سبق إمكانية التنبؤ بالدرجة الكلية للرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعاده الفرعية من خلال الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي، وبعد الإدارة السلبية للذات، وبعدي الإخفاق في التذكر والإخفاق في الانتباه (إحدى أبعاد الإخفاق المعرفي).

تفسير نتيجة الفرض الثالث:

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التنبؤ يعتمد اعتمادا كبيرا على قوة العلاقة الارتباطية ودلالاتها بين المتغيرات، وبعضها البعض، وقد ارتبط التسويق الأكاديمي، وأبعاده الفرعية ارتباطا سلبيا دالا إحصائيا بالرضا عن الحياة الأكاديمية؛ حيث أظهرت نتائج بحث Maryam, et al. (2016) وجود ارتباط سلبي بين التسويق ورضا الطلاب عن حياتهم، مما يدل على أنه كلما زاد التسويق، انخفض الرضا عن الحياة لديهم. وتوصلت السعدي (٢٠١٨) أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيا بين التسويق الأكاديمي، والرضا عن الدراسة الجامعية. وأشارت نتائج بحث الودداني (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التسويق الأكاديمي، والرضا عن الحياة. وقد أوضحت نتائج بحث كل من Çıkrıkçı & Erzen (2020) وجود علاقات دالة إحصائيا بين الارتباط بالمدرسة والتسويق الأكاديمي والرضا عن الحياة، كما توصلت النتائج إلى وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيا للارتباط بالمدرسة على الرضا عن الحياة من خلال التسويق الأكاديمي. وبشكل عام دلت هذه النتائج على أن الارتباط بالمدرسة يسهم في خفض التسويق الأكاديمي وزيادة الرضا عن الحياة.

كما كشفت نتائج دراسة الشقيفي (٢٠٢٢) عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الرضا عن التخصص الجامعي والتكؤ الأكاديمي. وأثبت Lindner, et al. (2023) أن التسويق يؤدي إلى عدم الرضا الدراسي، بينما يؤدي عدم الرضا إلى نوايا الانسحاب من التعليم الجامعي بمرور الوقت، وليس العكس. وأشارت نتائج بحث Topaloğlu, et al. (2023) إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين الرضا عن الحياة والتسويق الأكاديمي. وأوضحت دراسة Akbaba (2024) أن التسويق الأكاديمي يرتبط ارتباطاً سلبياً بالرضا الدراسي. وأخيرا أظهرت نتائج بحث Öztekin, et al. (2025) أن التسويق الأكاديمي يرتبط سلباً بكل من التدفق النفسي والرضا الشخصي والرضا عن البيئة الأكاديمية.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الأسباب التي يمكن أن تتسبب في التسويق الأكاديمي، ومنها: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران، هي نفسها التي يمكن أن تؤدي إلى انخفاض الرضا عن الحياة الأكاديمية، وهذا ما أكدته نتائج بحث أبو غزال (٢٠١٢). ويدعم ما سبق نتائج بحث Haghbin, et al. (2012) التي كشفت عن وجود دور معدل للكفاءة الذاتية في العلاقة بين الخوف من الفشل والتسويق؛ حيث كانت العلاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الخوف من الفشل والتسويق لدى الطلاب ذوي الكفاءة المنخفضة، وسلبية لدى ذوي الكفاءة المرتفعة، ومع ذلك، فإن الخوف من الفشل أثر سلباً على إشباع الحاجة إلى الاستقلالية لدى مجموعة الكفاءة المرتفعة، مما زاد بدوره من احتمالية التأخير والتأجيل المُشكل للمهام الأكاديمية والحياة اليومية.

وأظهرت نتائج بحث Zhang, et al. (2018) أيضا أن الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي ارتبطت إيجاباً بدرجة الخوف من الفشل، وارتبطت سلباً بدرجات تقدير الذات والكفاءة الذاتية في التنظيم الذاتي، كما توصلت إلى أن هناك تأثير دال إحصائيا لكل من الكفاءة الذاتية للتنظيم والخوف من الفشل الذاتي كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين تقدير الذات والتسويق الأكاديمي. وتشير هذه النتائج إلى أن تعزيز الكفاءة الذاتية في التنظيم الذاتي والتغلب على الخوف من الفشل قد تمنع أو تقلل من التسويق الأكاديمي، وخاصة أولئك الذين يعانون من انخفاض تقدير الذات.

كما أشارت نتائج دراسة (Abdi Zarrin, et al. (2020 إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الخوف من الفشل والتسويق الأكاديمي، وعلاقة ارتباطية سلبية بين التسويق الأكاديمي والأبعاد الفرعية للتنظيم الذاتي. كما تمكن كل من المسؤولية، والخوف من الفشل من التنبؤ بالتسويق الأكاديمي. وأكدت نتائج دراسة (Parlade (2021 على أن الخوف من الفشل والتسويق يرتبطان ارتباطاً إيجابياً، وأن اليقظة العقلية والتسويق يرتبطان ارتباطاً عكسياً. وأظهرت نتائج دراسة (Karim, et al. (2021 أيضاً أن الخوف من الفشل يؤثر تأثيراً دالاً إحصائياً على التسويق الأكاديمي بنسبة إسهام إيجابي بلغت ٣٨,٦%، وتؤكد هذه النتيجة أن الطلاب الذين يعانون من مستويات مرتفعة من الخوف من الفشل لديهم مستويات مرتفعة من التسويق الأكاديمي، والعكس صحيح.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن التسويق الأكاديمي يرتبط إيجاباً بالكثير من الانفعالات الأكاديمية السلبية كالغضب، والتشاؤم، والقلق، والخوف، والملل الأكاديمي، ويرتبط أيضاً سلباً بعدد من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية كالنفاؤل، والأمل، والفخر الأكاديمي، والسعادة الدراسية، وهذا ما يؤثر على الاستمتاع الأكاديمي لدى الطلاب، ورضاهم عن المقررات الدراسية، وعن أدائهم الأكاديمي، وعن علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين، ويدعم هذا نتائج عدد من الدراسات والبحوث، ومنها: بحث (Cao, et al. (2025) الذي كشف نتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الضغط المدرك وكل من الانفعالات السلبية والتسويق الأكاديمي، ووجود علاقة سلبية دالة بين التسويق الأكاديمي والانفعالات الإيجابية، كما أشارت النتائج إلى أن الانفعالات الإيجابية والسلبية تسهم بشكل جزئي في تفسير العلاقة بين الضغط النفسي المدرك والتسويق الأكاديمي.

وتأكيداً لما سبق فإن السعادة تعتبر غاية من غايات الحياة لجميع الأفراد ولا سيما طلاب الجامعة، وقد لا تتماشى بعض سلوكيات بعض الطلاب مع الجهود المبذولة لتحقيق السعادة، ويعد التسويق الأكاديمي هو أحد هذه السلوكيات، والذي بدوره يقلل من الرفاهية الذاتية، ومستوى الرضا عن الحياة عامة، والحياة الأكاديمية خاصة (Suhadianto, et al., 2021).

ويمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى أن التسويق الأكاديمي يعبر عن فشل تنظيم الذات لدى الطالب، ويترتب عليه تراكم المهام، وضغوط الوقت، وينتج عنه مشاعر سلبية مثل: الإحباط، الشعور بالذنب، والقلق، ويؤدي إلى انخفاض كل من الدافعية، والتحصيل الدراسي، والأداء الأكاديمي، وضعف التقدير الذاتي؛ مما يتسبب في انخفاض الرضا عن الحياة الأكاديمية بأبعاده المختلفة. ويرى الباحث أن انخفاض الدافعية يعتبر سبباً من الأسباب الأساسية للتسويق الأكاديمي، ويؤكد هذا ما افترضته نظرية الدافع الزمني، كما أنه يعد من العواقب والنتائج السلبية المترتبة على التسويق الأكاديمي؛ حيث أن العلاقة بينهما دائرية ومتبادلة.

ويدعم ما سبق نتائج بعض الدراسات والبحوث؛ حيث كانت أهم النتائج التي أشار إليها بحث كل من (Balkis & Duru (2016 أن غياب أو نقص مهارات التنظيم الذاتي يؤثر تأثيراً دالاً إحصائياً في التسويق، والذي بدوره له تأثير سلبي على الرفاهية العاطفية لدى طلاب الجامعات. وكشفت نتائج بحث (Yang (2021 أيضاً عن أن التنظيم الذاتي كان متغيراً مُعدلاً دالاً إحصائياً في العلاقة بين التسويق والرضا عن الحياة. كما توصلت دراسة الزهراني (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين الرضا عن التخصص ودافعية الإنجاز. وأشارت نتائج بحث كل من حسين، وحسين (٢٠٢٢) أيضاً إلى

وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الرضا عن التخصص الدراسي والدافعية الأكاديمية الذاتية، بينما أظهرت نتائج دراسة المحيسن (٢٠٢٤) وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين التسويق الأكاديمي والدافعية للإنجاز. وكشف بحث (Albulescu, et al. (2024 عن وجود علاقة ارتباطية سلبية متغيري قلق الامتحان والتسويق الأكاديمي، وكل من الأداء والرفاهية الذاتية، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التسويق الأكاديمي وقلق الامتحان. كما اتضح وجود تأثير دال إحصائيا لقلق الامتحان في العلاقة بين التسويق الأكاديمي والرفاهية الذاتية، وبالتالي، يؤدي التسويق الشديد إلى انخفاض الأداء والرفاهية الذاتية بشكل مباشر وغير مباشر من خلال زيادة قلق الامتحان؛ مما يؤدي إلى انخفاض الأداء والرفاهية الذاتية.

كما أن الإخفاق في التذكر كنسيان المواعيد يزيد من إحساس الطالب بعدم قيمة الوقت، ومن ثم فإنه يضيع أوقاته فيما لا يفيد، ويقوم بتأخير المهام، والتسويق في إنجازها نتيجة لعدم اكتراثه واهتمامه بالوقت، فضلا عن الإخفاق المعرفي يعد أحد صور العجز المعرفي الذي يشير إلى ضعف في عمليات معالجة المعلومات، والقدرة على استرجاع الموضوعات الدراسية، مما يؤدي إلى نتائج أكاديمية ضعيفة ومتدنية، وتكوين صورة سلبية عن ذاته، وينعكس سلبيًا على ثقة الطالب بنفسه، وينخفض رضاه عن حياته الأكاديمية. وبذلك يرجع السبب في هذه النتيجة إلى أن التسويق الأكاديمي يجعل الطالب يقوم بتأخير وتأجيل استذكار المواد، وهذا يرتبط بضعف قدرته على التذكر، فقد يكون التسويق الأكاديمي سببا ونتيجة في نفس الوقت للإخفاق في التذكر، ويتسبب كلاهما في زيادة المشاعر، والانفعالات، والنتائج الأكاديمية السلبية؛ لذلك فإنهما معا لديهما القدرة على التنبؤ بالدرجة الكلية للرضا عن الحياة الأكاديمية.

ويمكن تفسير إمكانية التنبؤ بالرضا عن العلاقات الاجتماعية من خلال الإخفاق في التذكر إلى أن القدرة على التذكر من القدرات المهمة للأفراد عامة وللطلاب خاصة؛ فهي تساعد الطالب في علاقاته الاجتماعية مع الآخرين، وفي تعامله معهم خلال حياته اليومية، ويحدث العكس عندما تتكرر أخطاء التذكر عند الطالب فنسيانه لأسماء الأشخاص الذين يتعامل معهم، وللمواعيد المهمة، ونسيان الرد على رسائل الآخرين يتسبب في تعرضه للإحراج مع الآخرين، وحدث مشكلات بينه وبين المحيطين به، ويؤثر سلبا على علاقاته الاجتماعية، وعلى مستوى رضاه عن هذه العلاقات، والعكس صحيح.

وفيما يخص إمكانية التنبؤ بالرضا عن الأداء الأكاديمي من خلال الإخفاق في التذكر، فإنه يمكن عزو ذلك إلى أن القدرة على التذكر تساعد الطالب في تحصيله الدراسي، واكتسابه للمعارف والمعلومات والمهارات، والاحتفاظ، والاسترجاع الجيد لها، وصولا إلى اجتيازه للاختبارات بنجاح، وعندما تنخفض هذه القدرة لدى الطالب تزداد أخطائه، ويتأثر أدائه الأكاديمي سلبا، مما يترتب عليه انخفاض الرضا عن أدائه الأكاديمي، والعكس صحيح.

أما عن إمكانية التنبؤ ببعد الامتحان الأكاديمي من خلال كل من الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي، وبعدي الإخفاق في التذكر، والإخفاق في الانتباه، فإنه يمكن تفسير ذلك بأن التسويق الأكاديمي يعتبر سلوكًا تجنبياً يعكس ضعف التنظيم الذاتي، وتأجيل المهام الدراسية رغم إدراك أهميتها، وكلما ارتفع التسويق زادت مستويات التوتر والإحباط لدى الطالب، وانخفض شعوره بالإنجاز، وضعف إدراكه الإيجابي للخبرات التعليمية، وهذا يقلل من قدرته على الإحساس بجوانب الامتحان الأكاديمي التي تستحق

الشعور بالعرفان، وإظهار الشكر والتقدير، ومنها فرص التعليم، ودعم المعلمين، والمساعدة المقدمة من الزملاء.

كما أن الإخفاق في التذكر يؤثر سلباً على قدرة الطالب على معالجة المعلومات، والمعارف، والمهارات والاحتفاظ بها، واسترجاعها مما قد يؤدي إلى تكرار الفشل في المهام الدراسية، وانخفاض الشعور بالكفاءة الذاتية، وضعف إدراك الطالب للقيمة المرجوة من عملية تعلمه، ويتسبب هذا في تراجع مشاعر الامتنان الأكاديمي لدى الطالب؛ حيث أنه لا يدرك بأن ما يُقدّم له من تعليم ومساعدة أو دعم يحقق نتائج ملموسة، وبالتالي لا يرى أن هذا يستحق الشكر والتقدير. أما الانتباه فيعتبر البوابة الأساسية لمعالجة المعلومات والتفاعل مع المواقف التعليمية، ويؤدي الإخفاق في الانتباه إلى تشتت الطالب أثناء التعلم، وصعوبات في الفهم والاستيعاب، وزيادة الشعور بالإحباط واللامبالاة تجاه البيئة التعليمية، وهذا قد يجعله أقل وعياً أو إدراكاً للجوانب الإيجابية في حياته الأكاديمية، ومن ثم يؤدي إلى ضعف في مشاعر الامتنان الأكاديمي تجاه حياته الأكاديمية بجميع عناصرها، وأطرافها. وقد أكد نجيب (٢٠١٧) ما سبق، حيث توصل إلى وجود ارتباط عكسي دال إحصائياً بين مدى الذاكرة العاملة، وكل من الإخفاق المعرفي، وأبعاده الإخفاق في التحكم التنفيذي، والإخفاق في الانتباه.

ويمكن عزو إمكانية التنبؤ ببعد الاستمتاع الأكاديمي من خلال كل من الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي، وبعد الإخفاق في التذكر، وبعد الإدارة السلبية للذات إلى أن التسويق الأكاديمي من العوامل السلبية التي تُضعف الاندماج الفعال في الأنشطة التعليمية، وفي البيئة الأكاديمية عامة فكلما ارتفعت مستويات التسويق الأكاديمي انخفض الشعور بالإنجاز، وازدادت الضغوط النفسية، والشعور بالذنب مما يخفض من استمتاع الطالب بحياته الأكاديمية. كما يؤثر الإخفاق في التذكر مباشرة على كفاءة الطالب في استرجاع المعلومات، وينعكس هذا في صعوبة أداء المهام الدراسية، والإحباط المتكرر نتيجة نسيان محتوى الموضوعات الدراسية، والمعارف والمعلومات المتضمنة بها، وهذا ما يجعل الطالب يدرك الحياة التعليمية والأكاديمية على أنها مصدر ضغط وليس متعة، وهذا يقلل من استمتاعه الأكاديمي. كما أن الإدارة السلبية للذات تعبر عن غياب الإدارة الفعالة للذات، وهي تتسبب في سوء تنظيم الوقت، وانعدام التخطيط الفعال، وتكرار النقد السلبي للذات، مما يؤدي إلى تراكم المهام، والشعور الدائم بالتقصير، وتدني الثقة في النفس، وانخفاض القدرة على الإنجاز، وزيادة التوتر والضغط مما ينتج عنه انخفاض في الاستمتاع الأكاديمي.

ويمكن أن ترجع إمكانية التنبؤ ببعد الرضا عن المقررات الدراسية من خلال كل من الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي، وبعد الإخفاق في التذكر إلى أن تأجيل الطالب لإنجاز المهام الدراسية، والتأخير والمماطلة في استذكار المقررات الدراسية يجعل المهام والتكاليف تتراكم عليه، ويزداد شعوره بالضغط والتوتر، وتقل استفادته من هذه المقررات، مما يزيد من ميل الطالب إلى تقييم المقررات على أنها مملة، وغير مفيدة، أو صعبة، فينخفض رضاه عنها، حتى لو لم تكن المشكلة في طبيعة المقررات نفسها. كما أن الإخفاق في التذكر يتسبب في انخفاض قدرة الطالب على استرجاع المعلومات التي سبق له تعلمها مما يؤدي إلى شعور الطالب بالعجز أثناء استذكار المقررات الدراسية، وانخفاض الشعور بالنجاح، وزيادة إدراك المقررات على أنها صعبة أو غير مفهومة، وهذا يؤثر سلباً على تقييم الطالب للمقررات، ومن ثم انخفاض رضاه عن المقررات الدراسية.

واتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات والبحوث، ومنها: بحث (Kandemir 2014) الذي كشف عن أن المتغيرات التي تسهم إسهاماً مرتفعاً ودالاً إحصائياً في التسويق الأكاديمي هي على التوالي: النجاح الأكاديمي، والتنظيم الذاتي، والرضا عن الحياة، ونتائج دراسة سعد (2019) التي أوضحت عن أن المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية والتسويق الأكاديمي يفسران معاً 27٪ من التباين في الرضا عن الحياة الأكاديمية، وفسرت المعتقدات العقلانية، واللاعقلانية، والتسويق الأكاديمي مجتمعة معاً 24٪ من التباين في الرضا عن الحياة الأكاديمية. وبحث (Soares, et al. (2020 الذي أظهر أن التسويق الأكاديمي يمكنه التنبؤ السلبي الدال إحصائياً بالرضا عن مرحلة ما بعد التخرج، بينما تنبأت الرفاهية الذاتية بالرضا تنبؤاً إيجابياً دالاً إحصائياً. وبحث (Yang (2021 الذي كشف عن أن التسويق تنبأ بانخفاض الرضا عن الحياة لدى الطلاب ذوي التنظيم الذاتي المنخفض. وبحث (Uzun, et al. (2022 الذي توصل إلى أن الرضا عن الحياة قادر على التنبؤ السلبي الدال إحصائياً بالتسويق الأكاديمي. كما أشار بحث كل من (Khalatbari & Farahani (2024 إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن الحياة والتسويق الأكاديمي لدى الطالبات، وإمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال التسويق الأكاديمي؛ حيث يُعزى 11,2٪ من التغيرات في الرضا عن الحياة إلى التسويق الأكاديمي.

الفرض الرابع: نص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية في متغيرات البحث: التسويق الأكاديمي، الإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة الأكاديمية وأبعادها الفرعية تعزى لاختلاف النوع (ذكور- إناث)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent sample T.test، وجدول (٣٠) يوضح نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب الذكور، والإناث في متغيرات البحث، وأبعادها الفرعية.

جدول (٣٠) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب الذكور، والإناث في متغيرات البحث، وأبعادها الفرعية.

المتغير	الذكور (ن=١٧٠)		الإناث (ن=٩٧)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
بعد الرضا عن العلاقات الاجتماعية	22.46	5.24	23.08	5.17	-1.34	غير دالة
بعد الرضا عن الأداء الأكاديمي	25.83	5.33	26.41	5.34	-1.22	غير دالة
بعد الامتتان الأكاديمي	23.46	4.72	23.10	4.80	-1.25	غير دالة
بعد الاستمتاع الأكاديمي	25.61	5.81	26.02	6.09	-.77	غير دالة
بعد الرضا عن المقررات الدراسية	17.71	4.48	17.76	4.50	-.13	غير دالة
الدرجة الكلية للرضا عن الحياة الأكاديمية	115.07	22.12	117.26	21.56	-1.14	غير دالة
بعد الإدارة السلبية للذات	37.97	7.23	35.12	8.26	3.13	0.01
بعد الكسل في أداء المهام	35.22	9.43	31.19	10.53	3.45	0.01
بعد الانشغال بأمور أخرى	17.04	3.69	15.61	4.32	3.03	0.01
بعد تدني مستوى الدافعية	38.79	7.55	37.87	9.05	.93	غير دالة
الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	129.02	25.05	119.79	29.36	2.87	0.01

0.01	-4.02	5.64	21.68	5.63	19.67	بعد الإخفاق في الأداء
0.05	-2.06	5.12	15.67	4.90	14.74	بعد الإخفاق في التذكر
غير دالة	-0.88	4.13	14.59	4.09	14.27	الإخفاق في الضبط المعرفي- الانفعالي
0.01	-3.04	4.16	15.15	3.47	14.07	بعد الإخفاق في الانتباه
0.01	-3.02	16.49	67.09	15.41	62.75	الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي

يتضح من جدول (٣٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعاده الفرعية (الرضا عن العلاقات الاجتماعية، الرضا عن الأداء الأكاديمي، الامتتان الأكاديمي، الاستمتاع الأكاديمي، والرضا عن المقررات الدراسية) تعزى لاختلاف النوع، بينما توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث عند مستوى ٠,٠١ في التسويق الأكاديمي، وأبعاده الفرعية (بعد الإدارة السلبية للذات، بعد الكسل في أداء المهام، وبعد الانشغال بأمور أخرى) لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في بعد تدني مستوى الدافعية تعزى لاختلاف النوع. كما توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث عند مستوى ٠,٠١ في الإخفاق المعرفي، وبعدين من أبعاده الفرعية (الإخفاق في الأداء، والإخفاق في الانتباه)، وعند مستوى ٠,٠٥ في بعد الإخفاق في التذكر لصالح الإناث. وعدم وجود فروق دالة إحصائية في بعد الإخفاق في الضبط المعرفي- الانفعالي تعزى لاختلاف النوع.

تفسير نتيجة الفرض الرابع:

يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض فيما يخص عدم وجود فروق دالة إحصائية في الرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعاده الفرعية تعزى لاختلاف النوع بأن الطلاب الذكور والإناث يتعرضون لظروف نفسية وبيئية واجتماعية متشابهة وخاصة تلك التي يتأثر بها مستوى الرضا عن الحياة الأكاديمية، كما أنهم يدرسون في نفس الكلية، ويدرسون نفس المقررات، ويتعاملون مع بعضهم البعض، ويتشاركون في الأنشطة والتكليفات، كما يقوم نفس الأساتذة بالتدريس لهم، ومن ثم فإنهم يواجهون نفس الظروف والمواقف باختلاف أنواعها والتي تؤثر بدرجات متفاوتة على رضا كل من الطلاب الذكور والإناث عن حياتهم الأكاديمية بما تشتمل عليه من علاقات اجتماعية، ومقررات ومناهج دراسية، والأساتذة الذين يقومون بتدريس هذه المقررات.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الرضا عن الحياة الأكاديمية قد يتأثر بغض النظر عن نوع الطالب بعوامل قد تكون داخلية كتقدير الذات، الدافعية، والتوافق الشخصي، أو خارجية كالبيئة الجامعية، أسلوب التدريس، والدعم الاجتماعي، كما أن الذكور والإناث قد يتشابهون في تجاربهم الجامعية، من حيث تفاعلهم مع الأساتذة، الزملاء، المقررات، وضغوط الدراسة، ويمكن أن يرجع هذا التشابه إلى اتباع كلية التربية خاصة، والجامعة عامة لنظام موحد على جميع الطلاب باختلاف نوعهم في الخدمات والدعم الأكاديمي، والتعامل معهم بنفس الطريقة بدون تمييز أو تفرقة قائمة على النوع، وهذا يؤثر على رضاهم عن حياتهم الأكاديمية بدرجات متفاوتة.

ويمكن أيضا تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية التقييم المعرفي التي تفترض أن الرضا ينشأ عندما يشعر الطالب بالكفاءة، والاستقلالية، والانتماء، والتي تعد احتياجات نفسية قد تتحقق بشكل متساوٍ بين الذكور والإناث إذا توفرت لهم بيئة تعليمية متوازنة، كما أنها ترى أن الرضا عن الحياة ينبع من تقييم الفرد لحياته الحالية من خلال مقارنتها بحياته الماضية، أو بما كان يتوقعه أو يريده منها، وهذا ما يعرف بالتقييم، أو المقارنة الذاتية (Diener & Lucas, 2000). ويرى الباحث أن هذه المقارنة الذاتية يقوم بها الذكور والإناث على حد سواء، وأن طالب الكلية بصرف النظر عن نوعه يقارن حياته الأكاديمية الحالية بالماضية التي تشمل المراحل التعليمية السابقة، وأيضا بما كان يتوقعه لنفسه من طموحات أكاديمية كالالتحاق بجامعة أو كلية أو قسم معين، فإذا توافقت طموحاته مع واقعه الحالي، فإن هذا يساعد على تحقيق رضاه عن حياته الأكاديمية.

كما يمكن عزو عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الامتحان الأكاديمي كأحد أبعاد الرضا عن الحياة الأكاديمية إلى أن الطلاب الذكور والإناث دائما ما يشعرون بالجهود المبذولة من زملائهم قادة الشعب في التواصل مع أساتذة المقررات الدراسية لإبلاغهم بأية تعليمات أو مستجدات تخص المقرر الدراسي، كما أنهم يقدرن الجهود الكبيرة التي يقوم بها أساتذتهم في تدريس المقررات، وتزويدهم بأحدث المعلومات والمعارف والمهارات في مجال تخصصهم، ومن ثم فهم جميعا يتفوقون ويجمعون على استحقاق زملائهم وأساتذتهم، وغيرهم من الأفراد المحيطين بهم الذين يقدمون لهم يد العون والمساعدة في مسيرتهم التعليمية للشكر والتقدير والعرفان بالجميل، وما يدل على ذلك قيام بعض الطلاب باختلاف نوعهم بعمل الممرات الشرفية لزملائهم قادة الشعب الدراسية، وأساتذتهم كاعتراف بالعرفان والامتنان والتقدير لهم على الجهود المبذولة.

واتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات والبحوث ومنها: (السعدي، ٢٠١٨؛ الفتحي، ٢٠٢٣؛ Maryam, et al., 2016) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في الرضا عن الحياة عامة، والرضا عن الحياة الجامعية، والأكاديمية تعزى لاختلاف النوع (ذكور - إناث). بينما اختلفت مع نتائج بحث (Balkis & Duru, 2017) التي كشفت عن أن الذكور لديهم مستوى أقل من الإناث في الرضا عن الحياة الأكاديمية، وبحث حسين، وحسين (٢٠٢٢) الذي توصل إلى وجود فروق دالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي لصالح الذكور. ونتائج بحث أبو مزريق، والطالب (٢٠٢٣) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي لصالح الإناث.

وفيما يخص وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث عند مستوى ٠,٠١ في التسويق الأكاديمي، وأبعاده الفرعية (بعد الإدارة السلبية للذات، بعد الكسل في أداء المهام، وبعد الانشغال بأمور أخرى) لصالح الذكور، فإن هذه النتيجة قد ترجع إلى أن الإناث قد يتمتعن بالتنظيم الذاتي والجدية والانضباط والالتزام الأكاديمي بدرجة أكبر من الذكور، وهذا يساعد في تنظيم أوقاتهم، والحرص عليها لإنجاز المهام في أوقاتها المحددة؛ وهذا قد يكون من أجل الاستقلالية، وتحقيق ذواتهن. أما بالنسبة لوجود فرق دال إحصائي في بعد الإدارة السلبية للذات لصالح الذكور، فإنه يمكن أن يعزى إلى أن الذكور قد يتصفون بسوء إدارة وتنظيم الوقت، وخاصة في المهام التي لا يجدون فيها تحديا واضحا أو ارتباطا مباشرا بأهدافهم، وتدني القدرة على التخطيط، وتشتت الجهد. وفيما يتعلق بوجود فرق في بعد الكسل في أداء المهام لصالح الذكور، فإنه قد يرجع إلى أنماط التنشئة الاجتماعية التي تعطي الذكور قدر أكبر من التراخي وعدم المحاسبة الصارمة.

كما أن الفرق في بعد الانشغال بأمور أخرى يمكن تفسيره بأن الذكور يميلون بدرجة أعلى من الإناث إلى الممارسة المتكررة للألعاب، والرياضات باختلاف أنواعها، وأشكالها سواء كانت الكترونية افتراضية أو واقعية، والاشتراك في الأنشطة الترفيهية أو الاجتماعية بدلا من أداء المهام والبحوث والتكليفات المطلوبة منهم، كما أن ممارسة مثل هذه الألعاب، والأنشطة إذا زاد عن الحد الطبيعي والمعقول فإنها تعتبر من أقوى العوامل المشتتة، والمضيق للوقت، ومن ثم ينشغل بها الطلاب الذكور عن مهامهم الأكاديمية، وتتسبب في تأجيلهم وتأخيرهم للمهام المطلوبة منهم إما بعدم البدء في إنجازها، أو البدء فيها وتركها والمماثلة في الانتهاء منها، وعلى العكس من ذلك، فإن الإناث بحكم طبيعتهم يتميزون بالقدرة على أداء أكثر من مهمة في نفس الوقت، وكذلك البدء فيها في الوقت المناسب، والنجاح في إنجازها، والانتهاء منها في الوقت المحدد لتسليمها. وفيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة إحصائية في بعد تدني مستوى الدافعية تعزى لاختلاف النوع، فإن هذا يمكن إرجاعه إلى أن الدافعية تعتبر مفهوم داخلي قد يتأثر بمعتقدات الفرد حول الكفاءة الذاتية والتوجه نحو الإنجاز؛ لذلك قد يتساوى فيها الذكور والإناث إلى حد كبير.

واتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات والبحوث التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في التسويق الأكاديمي تعزى لاختلاف النوع لصالح الذكور، ومنها (عباس، ٢٠١٧؛ زايد، ٢٠٢٠؛ محمد، ٢٠٢٢؛ وبن خليفة، ٢٠٢٣)، وكذلك (Özer & Saçkes, 2011; Balkis & Duru, 2017; Abdi Zarrin, et al., 2020). بينما اختلفت مع نتائج كل من (Maryam, et al. 2016)؛ السعدي (٢٠١٨)؛ المرسومي (٢٠٢٢)؛ أبو مزريق، والطالب (٢٠٢٣)؛ وصليحة (٢٠٢٣) التي أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائية في التسويق الأكاديمي تعزى لاختلاف النوع، وكذلك مع ما أظهرته نتائج دراسة الفقي (٢٠٢٥) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مكونات التسويق الأكاديمي (مقاومة الضبط، والخوف من الفشل، والانشغال بأمور أخرى) تُعزى إلى اختلاف النوع، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مكونات التسويق الأكاديمي (المهمة المنفرة، والإدارة السلبية) والدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح الإناث.

أما بالنسبة لوجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث عند مستوى ٠,٠١ في الإخفاق المعرفي، وبعدين من أبعاده الفرعية (الإخفاق في الأداء، والإخفاق في الانتباه)، وعند مستوى ٠,٠٥ في بعد الإخفاق في التذكر لصالح الإناث، فإنها قد ترجع إلى عدد من العوامل النفسية، مثل شدة الضغوط الأكاديمية، وضغوط التحصيل والقلق الأكاديمي، والميل إلى الكمالية، والخوف من الفشل، وهي سمات غالبًا ما تكون لدى الإناث بدرجة أكثر ارتفاعا من الذكور، وترتبط إيجابا بزيادة الإخفاقات المعرفية (Derakshan & Eysenck, 2009).

كما أن الإناث قد يزداد لديهن التحميل المعرفي بسبب التوتر المرتبط بتوقعات الأدوار الاجتماعية، أو الميل للكمالية الأكاديمية، مما يؤدي إلى تشتت الانتباه، وتدني الأداء، وصعوبات في التذكر، كما أن الخوف من الفشل قد يتسبب في الأخطاء في الانتباه والتذكر والأداء، ويظهر هذا بوضوح في المواقف الامتحانية وأثناء أداء الاختبارات، ويدعم هذا بعض النظريات، ومنها: نظرية العبء المدرك، نظرية الانتباه التنفيذي، نظرية الحمل الزائد، وفرضية الشكوى، وأثبتت نتائج بحث Abdi Zarrin, et al. (2020) أيضا وجود فروق دالة إحصائية في الخوف من الفشل لصالح الإناث.

واتفقت هذه النتيجة مع ما أشار إليه Broadbent et al. (1982) بأنه عند استخدام مقياس الإخفاقات المعرفية، فإن الإناث غالباً ما يُقررن أن لديهن مستويات أعلى من الهفوات، والأخطاء اليومية، خاصة في البيئات الأكاديمية. ومع ذلك، فإن هذه النتيجة لا تشير بالضرورة إلى وجود ضعف حقيقي في الأداء المعرفي لدى الإناث، وإنما قد يكون الإخفاق المعرفي راجعاً إلى تفاعل معقد بين العوامل النفسية والاجتماعية والبيئية. كما أن الإخفاق المعرفي قد يعبر عن الأخطاء والزلات والهُفوات البسيطة خلال الحياة اليومية التي يكون جميع الأفراد باختلاف نوعهم معرضين للوقوع فيها.

ويمكن إرجاع عدم وجود فروق دالة إحصائية في بعد الإخفاق في الضبط المعرفي- الانفعالي تعزى لاختلاف النوع إلى أن الضبط المعرفي- الانفعالي يرتبط بخصائص وسمات الشخصية، ومنها: الاستقرار الانفعالي، والكفاءة الذاتية أكثر من ارتباطه بالنوع، كما أن الذكور والإناث قد يتشابهون في القدرة على تنظيم الانفعالات خلال المواقف الأكاديمية، لا سيما في البيئات الجامعية التي تتيح دعماً نفسياً واجتماعياً متوازناً.

وقد اتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتائج بحث حسن (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الإخفاق المعرفي لصالح الإناث. وبحث الشخبي (٢٠٢٣) الذي أوضح أن الإناث لديهن درجة أكبر من الشرود الذهني مقارنة بالذكور. ونتائج بحث Riaz, et al. (2024) أيضاً التي أشارت إلى أن مستوى الإخفاق المعرفي خلال أنشطة الحياة اليومية كان أعلى لدى الإناث مقارنة بالذكور. بينما اختلفت مع نتائج بعض الدراسات والبحوث، ومنها: (كرماش، والبزون، ٢٠١٨؛ صليحة، ٢٠٢٣؛ محمد، ٢٠٢٤؛ وعيسى، ٢٠٢٤) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الإخفاق المعرفي تعزى لاختلاف النوع، واختلفت أيضاً مع نتائج دراسة عباس (٢٠١٧)؛ و بحث زايد (٢٠٢٠)؛ وبحث خليفة (٢٠٢٤) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية في الإخفاق المعرفي لصالح الذكور.

الفرض الخامس نص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية في متغيرات البحث: التسويق الأكاديمي، الإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة الأكاديمية وأبعادها الفرعية تعزى لاختلاف التخصص الدراسي (علمي- أدبي)"

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent sample T.test وجدول (٣١) يوضح نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب التخصصين العلمي، والأدبي في متغيرات البحث، وأبعادها الفرعية.

جدول (٣١) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب التخصصين العلمي، والأدبي في متغيرات البحث، وأبعادها الفرعية.

المتغير	علمي (ن=٣٤٣)		أدبي (ن=٣٢٤)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
بعد الرضا عن العلاقات الاجتماعية	5.18	22.88	22.96	5.21	-.21	غير دالة
بعد الرضا عن الأداء الأكاديمي	5.23	26.23	26.29	5.46	-.14	غير دالة
بعد الامتتان الأكاديمي	4.71	23.85	23.87	4.86	-.05	غير دالة
بعد الاستمتاع الأكاديمي	6.13	25.70	26.14	5.90	-.95	غير دالة

التحليل العنقودي للتسويق الأكاديمي، الإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان:
دراسة تنبؤية

بعد الرضا عن المقررات الدراسية	17.58	4.50	17.94	4.49	-1.03	غير دالة
الدرجة الكلية للرضا عن الحياة الأكاديمية	116.24	21.28	117.20	22.17	-.57	غير دالة
بعد الإدارة السلبية للذات	35.05	8.32	36.74	7.74	-2.17	0.05
بعد الكسل في أداء المهام	31.01	10.04	33.55	10.63	-2.54	0.05
بعد الانشغال بأمور أخرى	15.73	4.39	16.23	3.99	-1.21	غير دالة
بعد تدني مستوى الدافعية	37.70	9.13	38.61	8.19	-1.08	غير دالة
الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي	119.49	29.11	125.11	27.66	-2.05	0.05
بعد الإخفاق في الأداء	20.67	5.56	21.69	5.81	-2.32	0.05
بعد الإخفاق في التذكر	15.35	5.15	15.52	5.01	-.41	غير دالة
الإخفاق في الضبط المعرفي- الانفعالي	14.65	4.12	14.36	4.11	.90	غير دالة
بعد الإخفاق في الانتباه	14.90	4.06	14.85	3.98	.15	غير دالة
الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي	65.57	16.28	66.42	16.38	-.67	غير دالة

يتضح من جدول (٣١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب في الرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعاده الفرعية (الرضا عن العلاقات الاجتماعية، الرضا عن الأداء الأكاديمي، الامتتان الأكاديمي، الاستمتاع الأكاديمي، والرضا عن المقررات الدراسية) تعزى لاختلاف التخصص الدراسي (علمي- أدبي).

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب التخصص العلمي، والأدبي عند مستوى ٠,٠٥ في التسويق الأكاديمي، وأبعاده الفرعية (بعد الإدارة السلبية للذات، بعد الكسل في أداء المهام) لصالح التخصص الأدبي، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في بعدي الانشغال بأمور أخرى، وتدني مستوى الدافعية تعزى لاختلاف التخصص.

كما لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الإخفاق المعرفي، وأبعاده الفرعية (الإخفاق في التذكر، الإخفاق في الضبط المعرفي- الانفعالي، والإخفاق في الانتباه) تعزى لاختلاف التخصص الدراسي (علمي- أدبي)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب في بعد الإخفاق في الأداء لصالح طلاب التخصص الأدبي.

تفسير نتيجة الفرض الخامس:

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائية في الرضا عن الحياة الأكاديمية، وأبعاده الفرعية تعزى لاختلاف التخصص الدراسي بأن البيئة التعليمية والأكاديمية التي يتواجد بها طلاب التخصصين تتشابه، وتتماثل إلى حد كبير، وخاصة فيما يتعلق بطرق وأساليب التدريس والتقويم والدعم الأكاديمي من قبل أعضاء هيئة التدريس. كما يتأثر الرضا عن الحياة الأكاديمية تبعاً لنظرية القيمة بعوامل داخلية مثل شعور الطالب بالتحكم والكفاءة الذاتية، وقيمة ما يتعلمه، وهي عوامل قد تؤثر على جميع الطلاب بغض النظر عن التخصص الدراسي (Pekrun, 2006)

أما فيما يخص أبعاد الرضا عن الحياة الأكاديمية كالرضا عن العلاقات الاجتماعية، والامتنان، والاستمتاع الأكاديمي، فإنها غالباً ما تتأثر بالتفاعل بين السمات الشخصية للطلاب ومدى اندماجه في الحياة الجامعية، أكثر من تأثرها بالتخصص الدراسي. ومن ثم فإن هذه النتيجة تدعم أهمية تنمية المهارات الشخصية والمعرفية العامة للطلاب، بغض النظر عن تخصصهم الدراسي، بوصفها عوامل مهمة في تعزيز الرضا عن الحياة الأكاديمية (Yildirim, 2019).

واتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتائج بحث أبو مزيريق، والطالب (٢٠٢٣) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي تعزى لاختلاف التخصص الدراسي. بينما اختلفت نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة الفتحي (٢٠٢٣) التي أشارت إلى وجود فروق في الرضا عن الحياة الجامعية تعزى لاختلاف التخصص لصالح تخصص العلوم الإنسانية، ومع ذلك ظهرت فروق بين طلاب التخصصين في رضاهم عن المواد الدراسية لصالح طلاب العلوم التطبيقية.

وفيما يتعلق بالفروق في التسويق الأكاديمي، وأبعاده الفرعية التي تعزى لاختلاف التخصص الدراسي، فإنه يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائية في بعد الإدارة السلبية للذات لصالح طلاب التخصص الأدبي إلى أن الإدارة السلبية تشير إلى عدم قدرة الطالب على وضع خطة والالتزام بها، وإهداره للوقت، وعدم قدرته على اتخاذ القرارات المناسبة لإنجاز المهام المطلوبة، مما يدل على ضعف مهارات التنظيم الذاتي وإدارة الوقت والميل لتأجيل المهام رغم إدراك أهميتها، وأن طلاب التخصص الأدبي قد لا يتعرضون لضغوط أكاديمية مستمرة، أو أن طبيعة موادهم نظرية، وأنها أسهل وأقل تعقيداً من المواد العملية مما يسمح بمرونة أكبر في التعامل مع المهام وبالتالي تأجيلها، أما طلاب التخصص العلمي فطبيعة مقرراتهم الدراسية تجعلهم أكثر اكتراثاً للوقت واهتماماً به، وتنظيماً له، وللمهام والأعمال المكلفين بها.

وقد يعزى وجود فروق دالة إحصائية في بعد الكسل في أداء المهام لصالح طلاب التخصص الأدبي إلى انخفاض المبادرة الأكاديمية أو الحافز الذاتي لإتمام المهام لديهم، وأن المقررات الأدبية والنظرية تتطلب قراءة مكثفة وواجبات طويلة المدى، وهذا قد يسهم في شعور بعض الطلاب بالإرهاق أو الملل، مما يؤدي إلى الكسل في أداء المهام، وأما طلاب الشعب العلمية فقد تتطلب طبيعة دراستهم القيام بالمهام على مراحل، وفترات زمنية قريبة متتالية، وأن يقوموا بتجزئة المهام وتقسيمها، مما قد يساعدهم على إنجازها سريعاً، وعدم التكاثر في القيام بها، وحتى نظام تقويمهم يعتمد على التقويم التكويني البناء من خلال الاختبارات القصيرة، والتكليفات، والتدريبات العملية التي تكون ممتدة على مدار الفصل الدراسي، وربما قد تكون بشكل أسبوعي، مما يدفعهم إلى استذكار المواد أولاً بأول، وأداء المهام بدون كسل أو تكاسل.

ويمكن إرجاع عدم وجود فروق دالة إحصائية في بعد الانشغال بأمور أخرى تعزى لاختلاف التخصص إلى أن هذا البعد يدل على تأجيل الطلاب للقيام بمهامهم المكلفين بها بسبب انشغالهم بأمور أخرى قد تكون أقل أهمية أو نتيجة الضغوط الخارجية التي تقع عليهم، وهذا يعني أن هذا البعد يرتبط بالتشتت، وتعدد الاهتمامات، والأولويات الخارجية مثل وسائل التواصل الاجتماعي، والخلافات الأسرية، وظروف عمل بعض الطلاب بجانب دراستهم، وتأثير الطلاب على بعضهم البعض كالخروج المتكرر للتنزه، أو الانشغال المفرط بممارسة الألعاب المختلفة، وهذه العوامل تؤثر على جميع الطلاب بغض النظر عن تخصصهم الدراسي.

وأما عدم وجود فروق دالة إحصائية في بعد تدني مستوى الدافعية تعزى لاختلاف التخصص الدراسي، فإنه قد يرجع إلى أن الدافعية للتعلم تتأثر بعوامل داخلية كمفهوم الذات، والثقة بالنفس، والقدرات، والاهتمام بالتخصص، وهذه العوامل قد تكون متشابهة لدى الطلاب بجميع التخصصات، كما أن تدني مستوى الدافعية يشير إلى قيام الطالب بتأجيل أداء المهام نظرا لانخفاض مستوى دافعيته وشعوره بالقلق المستمر والتوتر وخوفه من الفشل، وقد تكون هذه الأسباب بدرجات متفاوتة لدى جميع الطلاب مما يتسبب في عدم وجود فروق دالة إحصائية في تدني مستوى الدافعية تعزى لاختلاف تخصصهم الدراسي.

واتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة كل من محمد (٢٠٢٢)؛ وبن خليفة (٢٠٢٣)؛ والفقي (٢٠٢٥) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في التسويق الأكاديمي تعزى للتخصص الدراسي لصالح طلاب التخصص الأدبي. بينما اختلفت مع نتائج بحث المرسومي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في التسويق الأكاديمي تعزى لاختلاف التخصص الدراسي لصالح طلاب التخصصات العلمية. ونتائج دراسة عباس (٢٠١٧)؛ وبحث أبو مزيريق، والطالب (٢٠٢٣) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في التسويق الأكاديمي تعزى لاختلاف التخصص الدراسي.

وفيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الإخفاق المعرفي، وأبعاده الفرعية (الإخفاق في التذكر، الإخفاق في الضبط المعرفي- الانفعالي، والإخفاق في الانتباه) تعزى لاختلاف التخصص الدراسي (علمي- أدبي)، فإنه يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإخفاق المعرفي، وأبعاده (الإخفاق في التذكر، الإخفاق في الضبط المعرفي- الانفعالي، والإخفاق في الانتباه) يتأثر بالقدرات والعمليات العقلية المعرفية كالذاكرة العاملة والوظائف التنفيذية أكثر من تأثره بالتخصص الدراسي، وأن التخصص الدراسي لا يعد سببا أساسيا للإخفاقات المعرفية التي يتعرض لها الطلاب.

أما وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب في بعد الإخفاق في الأداء لصالح طلاب التخصص الأدبي، فإنه يمكن أن يعزى إلى الطبيعة النظرية للتخصصات الأدبية التي قد تركز على التلقين والمعرفة اللفظية أكثر من التدريب العملي على المهارات التطبيقية الدقيقة الذي يحدث في التخصصات العلمية، ويشتمل على معامل وتجارب وأنشطة تطبيقية مباشرة، مما يؤدي إلى انخفاض الكفاءة في تطبيق المعرفة الأكاديمية في مواقف التقييم أو الإنجاز لدى طلاب التخصص الأدبي.

كما أن بعض المواد الأدبية قد تعتمد على الاستظهار النظري أكثر من المعالجة المعرفية النشطة، مما يؤدي إلى ضعف الأداء عند مواجهة مواقف تتطلب استدعاء استراتيجي أو حل مرّن، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية الحمل المعرفي التي ترى أن عدم تدريب الطلاب على استراتيجيات إدارة المهام المعقدة يؤدي إلى إخفاق في الأداء عندما تزداد المتطلبات المعرفية، كما تؤكد أن غياب الممارسة الفعالة يؤدي إلى إرهاق معرفي عند مواجهة مهام مركبة، مما ينعكس على أداء الطلاب في المهام الدراسية. واتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات والبحوث ومنها: (عباس، ٢٠١٧؛ كرماش، واليزون، ٢٠١٨؛ ومحمد، ٢٠٢٤) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الإخفاق المعرفي تعزى لاختلاف التخصص الدراسي.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، فإن الباحث يوصي بما يلي:

١. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات عن العوامل، والمتغيرات التي تساعد في تحسين الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب، ومنها خفض كل من الإخفاق المعرفي، والتسويق الأكاديمي.
٢. إقامة دورات تثقيفية، وندوات لطلاب الجامعة لتبنيهم بأسباب ومخاطر وعواقب التسويق الأكاديمي، وعلاقته المتبادلة مع رضاهم عن حياتهم الأكاديمية، وآثاره السلبية على تحصيلهم، وأدائهم الدراسي.
٣. تقديم ورش عمل، ودورات تدريبية تهدف إلى خفض الإخفاق المعرفي، والتسويق الأكاديمي، وزيادة الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب.
٤. محاولة التغلب على العوامل المسببة لارتفاع الإخفاق المعرفي والتسويق الأكاديمي، وانخفاض الرضا عن الحياة الأكاديمية.
٥. التركيز على الأنشطة والمهام والتدريبات العملية الهادفة إلى تنمية قدرات الطلاب على التذكر والانتباه، والإدراك، والتحكم في الاندفاع من أجل خفض الإخفاق المعرفي لدى الطلاب.
٦. توجيه نظر المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمؤسسات التعليمية نحو الاهتمام بمتغيرات البحث من خلال العمل على خفض الإخفاق المعرفي والتسويق الأكاديمي من أجل تعزيز الرضا عن الحياة الأكاديمية.
٧. تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي والنفسي والتربوي لمساعدة الطلاب منخفضي الرضا عن الحياة الأكاديمية، ومرتفعي كل من التسويق الأكاديمي، والإخفاق المعرفي في التغلب على المشكلات التي يعانون منها.
٨. محاولة التخلص من مسببات التسويق الأكاديمي، كالخوف من الفشل، وسوء إدارة الوقت، وتنظيمه، والضغوط النفسية، والأكاديمية، والإخفاق المعرفي، والرضا المنخفض عن الحياة الأكاديمية، والعمل على تحسين مهارات التنظيم الذاتي، والكفاءة الذاتية، وغيرها من المتغيرات ذات الصلة.
٩. توفير بيانات تعليمية داعمة تعمل على خفض الإخفاق المعرفي، والتسويق الأكاديمي، ورفع الرضا عن الحياة الأكاديمية، وذلك لما لهذه المتغيرات من تأثير كبير على الأداء الأكاديمي.

دراسات وبحوث مقترحة:

يقترح الباحث من خلال ما كشفت عنه نتائج البحث عددا من الدراسات والبحوث المستقبلية، وهي:

١. دراسة نمائية مستعرضة للتسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة.
٢. دراسة التسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى فئات مختلفة من الطلاب: ذوي فرط الحركة ونقص الانتباه، ذوي صعوبات التعلم، وبطيء التعلم، والمتأخرين دراسيا.
٣. دراسة الفروق بين الطلاب في الإخفاق المعرفي بناء على أدائهم على مقاييس التقدير الذاتي ومقاييس المهام الأدائية، والعلاقة بين درجاتهم على هذه المقاييس؛ للوقوف على مدى دقة وصدق هذه المقاييس في قياس الإخفاق المعرفي.

٤. الإخفاق المعرفي كمنبئ بالتسويق الأكاديمي لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي الرضا عن الحياة الأكاديمية.
٥. الرضا عن الحياة الأكاديمية كمنبئ بالتسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة.
٦. الدور الوسيط للتسويق الأكاديمي في العلاقات السببية بين الإخفاق المعرفي والرضا عن الحياة الأكاديمية.
٧. دراسة الدور الوسيط لبعض المتغيرات كالتنظيم الذاتي، المساندة الاجتماعية، الكفاءة الذاتية، الضغوط الأكاديمية، الإجهاد الأكاديمي، وصعوبات التنظيم الانفعالي في العلاقات بين كل من التسويق الأكاديمي، الإخفاق المعرفي، والرضا عن الحياة الأكاديمية.
٨. فاعلية التدريب المعرفي القائم على مهام الذاكرة العاملة والانتباه في خفض الإخفاق المعرفي لدى الطلاب مرتفعي التسويق الأكاديمي.
٩. فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في خفض الإخفاق المعرفي والتسويق الأكاديمي لدى الطلاب منخفضي الرضا عن الحياة الأكاديمية.
١٠. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوظائف التنفيذية في خفض الإخفاق المعرفي والتسويق الأكاديمي لدى الطلاب منخفضي الرضا عن الحياة الأكاديمية.
١١. فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير الإيجابي في خفض التسويق الأكاديمي لدى الطلاب منخفضي الرضا عن الحياة الأكاديمية.
١٢. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني في خفض التسويق الأكاديمي لدى الطلاب منخفضي الرضا عن الحياة الأكاديمية.
١٣. فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض التسويق الأكاديمي لدى الطلاب منخفضي الرضا عن الحياة الأكاديمية.
١٤. دراسة العوامل المسهمة في التسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، رضا محروس السيد (٢٠٢٢). أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في الدافعية العقلية وخفض الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، (١٩٣)، ٣٢١-٣٨٢.
- إبراهيم، رضا محروس السيد (٢٠٢٤). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيا في التسويق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، (١٢٠)، ٥٧٣-٥٢١.
- إبراهيم، شهدان محمد عثمان (٢٠٢١). الإسهام النسبي لخبرة التدفق والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي لدى عينة من طلبة كلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٨٤ (٤)، ١١١٤-١١٦٤.

- أبو غزال، معاوية (٢٠١٢). التسويق الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٨(٢)، ١٣١-١٤٩.
- أبو مزريق، بشير محسن، والطالب، سالمة أحمد (٢٠٢٣). التسويق الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراته. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراته*، ٩(٢٢)، ٢٨٤-٣١٤.
- أحمد، محمد عبد العظيم (٢٠٢٣). نمط التسويق الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والانفعالية لدى المراهقين ذوي الاحتياجات البصرية الخاصة بمدرسة النور للمكفوفين بمحافظة أسيوط. *دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان*، ٢٩(٢)، ٥٧٩-٦٩٢.
- بلبل، يسرا شعبان إبراهيم، وعليوه، محمد مصطفى (٢٠١٩). الإخفاق المعرفي وعلاقته بكل من الاندماج المدرسي والتوافق الدراسي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، ٢٢٣، ١٧٨، (٢٦).
- بن خليفة، فاطيمة (٢٠٢٣). التسويق الأكاديمي لدى الطالب الجامعي في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، ١٢(١)، ٤٥٧-٤٧٦.
- جبر، رضا عبد الرزق، وفرجاني، زهراء محمود محمود (٢٠٢٣). الإخفاق المعرفي والتفكير التحليلي والحكمة الاختبارية والطموح الأكاديمي كمنبئات بالتحصيل لدى الطلاب المتعثرين دراسياً ببرنامج الرياضيات بكلية التربية. *مجلة كلية التربية ببها*، ١٣٣(١)، ٥٩٢-٦٩٨.
- الجمال، سمية أحمد علي، الغريب، بسبوسة أحمد، وسالم، هانم أحمد أحمد (٢٠١٨). ضبط الانتباه والإخفاق المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. *دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق*، ٩٨(٩)، ٢٨٥-٣٦٥.
- حامد، سميحة حامد بدر، علام، حسن أحمد عمر، إبراهيم، أحمد محمد المهدي، ومحمد، مسعد عبد العظيم (٢٠١٩). التسويق الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية لدى طلاب جامعة أسوان. *مجلة كلية التربية، جامعة أسوان*، ٣٤(٣)، ١٤٦-١٦٢.
- حسن، رمضان علي (٢٠٢١). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالتحكم الانتباهي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، ١(١)، ١-٥٦.
- حسن، علي صلاح عبد المحسن، وعبد الحميد، رحاب ممدوح سعد (٢٠٢٥). التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة لكلا من التسويق الأكاديمي والإخفاق المعرفي على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٨٣(١)، ١٤٣-٢٠٢.
- حسين، حيدر سالم، وحسين، منى زهير (٢٠٢٢). الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى. *مجلة ديالى للبحوث الانسانية*، ٩٤(٩٤)، ٦٩-٣٣.
- الحميدي، حسن عبد الله (٢٠١٩). أبعاد تطوير الهوية وعلاقتها بالرضا الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، ١٧٦(١)، ٤٠١-٤٤٢.

الخصوصي، أيمن منير حسن، وعمر، عبدالمعظم علي علي (٢٠٢٣). نمذجة العلاقات السببية لسمات الشخصية والتوقعات المهنية والمساندة الاجتماعية والرضا عن الحياة الأكاديمية في ضوء نظرية المهنة المعرفية الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، (٤٧)، ١٧- ١٤٤.

خليفة، مي السيد (٢٠٢٤). التحليل العنقودي للإخفاق المعرفي، جودة العلاقة بين الطالب والمعلم، معنى الحياة، واللامبالاة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة تنبؤية). *مجلة الإرشاد النفسي*، (٢)٧٨، ٣١١- ٣٨١.

الرمادي، رانا نور أحمد محمد، عبدالفتاح، فوقيه أحمد السيد، ومنسي، محمود عبد الحليم (٢٠٢٤). المثابرة الأكاديمية وعلاقتها بالتسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة بني سويف. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، (١٠)، ١٠٢٨- ١٠٥٨.

زايد، أمل محمد أحمد (٢٠٢٠). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدى طلبة كلية التربية، *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، (٧٥)، ١١٣٧- ١١٩٩.

الزهراني، أسماء حزام غرم الله (٢٠٢٢). الرضا عن التخصص الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طالبات قسمي الدراسات الإسلامية واللغة العربية بكلية الآداب بالدلم. *مجلة جامعة أم درمان الإسلامية*، (٢)١٨، ٣٣٢- ٣٥٧.

سعد، مراد علي عيسى (٢٠١٩). النموذج البنائي التنبؤي لتحليل العلاقة بين التسويق الأكاديمي والمعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية ومعتقدات فعالية الذات الأكاديمية والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٣)٥٩، ١- ٣٠.

السعدي، رحاب عارف (٢٠١٨). التسويق الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن الدراسة الجامعية لدى طلبة جامعة الاستقلال في مدينة أريحا. *مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية*، (١)١، ٣٣- ٧٣.

سليمان، ميار محمد محمد علي (٢٠٢٤). الأمن النفسي وعلاقته بكل من التجول العقلي والتسويق الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية، جامعة أسيوط*، (٢٨)، ١٥٤- ٢١١.

سولسو، روبرت (٢٠٠١). *علم النفس المعرفي*. ٢. (ترجمة محمد نجيب الصبوة، ومصطفى محمد كامل، ومحمد الحسانين الدق). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سويدان، نورهان علي حسن (٢٠٢٤). الرضا عن التخصص الأكاديمي كمنبئ بالأداء الإبداعي لدى طلاب شعبة التربية الفنية بجامعة قناة السويس. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، (٥٩)، ٩٣- ١٣٤.

شاهين، إسلام أحمد عبد العز، عطية، كمال إسماعيل، عبد الباسط، عبد العزيز محمود، حلمي، أمنية حسن (٢٠٢١). الفروق في اليقظة العقلية بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، (١٢٧)، ٣٣٤- ٣٦٨.

الشخبي، أسماء مصطفى علي إبراهيم (٢٠٢٣). الشرود الذهني وإعاقة الذات كمنبئين بالإخفاق المعرفي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية، كلية الآداب، جامعة كفر الشيخ،* (٢٨)، ٤٣٦-٤٦٥.

الشقيفي، موسى أحمد (٢٠٢٢). الرضا عن التخصص الجامعي وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى فرع القنفذة. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع،* (٨٣)، ١٢٥-١٤٣.

شليبي، محمد يوسف، القصبي، وسام حمدي، وعسيري، عائشة مريع يحيى (٢٠٢٠). الفروق في الإخفاق المعرفي والتحصيل الأكاديمي بين بروفيلات الانفعالات التحصيلية الناتجة عن التحليل العنقودي لدى طالبات الجامعة. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج،* (٧٦)، ١٢١٥-١٢٥٩.

صالح، صافي أمال (٢٠١٨). *سيكولوجية الإخفاقات المعرفية*. العراق: دار صفاء للطباعة والنشر. صليحة، طقيع (٢٠٢٣). علاقة الفشل المعرفي بالتسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة ورقلة. رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة.

عباس، حسام حميد (٢٠١٧). *التسويق الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة القادسية. العراق.

عبدالحميد، ميرفت حسن فتحي (٢٠٢١). *اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس،* (١٣٠)، ١٣٠-١٧٤.

عبد الحميد، ميرفت حسن فتحي (٢٠٢٢). *الإسهام النسبي للذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمي في التنبؤ بالإخفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج،* (١٠٣)، ٣٠٣-٣٨٥.

عبدالوهاب، أسماء شعبان رجب، عبد الرحيم، أنور رياض، ومحمود، هبة ممدوح (٢٠٢٣). *الخصائص السيكومترية لمقياس التسويق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف،* (١٠)، ١٢٣-١٥٥.

العنوم، عدنان يوسف (٢٠٠٨). *علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق*. ط٤. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عثمان، نورا أحمد الباز (٢٠٢٣). *الضيق النفسي وعلاقته بالرضا الأكاديمي والتحكم الذاتي والتوجه نحو المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة قطاع الدراسات الإنسانية، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر،* (٣١)، ١٠٣٣-١١٤٤.

عليوه، هناء رفعت عبد اللطيف (٢٠٢٣). *التنبؤ بالتسويق الأكاديمي من خلال الطفو الأكاديمي والتحول العقلي لدى طلاب كلية التكنولوجيا والتعليم بجامعة سوهاج. مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج،* (٨٩)، ١٤٦٨-١٥٢٣.

عيسى، إيمان خالد محمد (٢٠٢٤). الاسهام النسبي لأبعاد انفعالات الانجاز والاختفاق المعرفي في التنبؤ بإعاقاة الذات والنجاح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، (١٢٢)، ٧٠٣-٧٦٩.

الفتحي، جمعة مختار علي (٢٠٢٣). مستوى الرضا عن الحياة الجامعية الدراسية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة وادي الشاطئ. *الجمعية الليبية للعلوم التربوية والإنسانية*، ٢ (٨)، ٤٣٧-٤٦١.

الفتحي، سهير محمد (٢٠٢٥). أثر التفاعل بين النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي على مكونات التسويق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم المتقدمة للصحة النفسية والتربية الخاصة، كلية التربية، جامعة طنطا*، ٤ (١)، ٨٣-١٣٥.

القط، محمد شبل عبد الرحمن، وعبد اللاه، محمد سعد عبد الرازق (٢٠٢٤). دور الرضا الأكاديمي في تعزيز السيادة الاستراتيجية لبرنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر من وجهة نظر إدارة البرنامج. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٨ (١٧)، ٢٩٠-٣٨٥.

كرماش، حوراء عباس، والبزون، حيدر طارق كاظم (٢٠١٨). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي. *لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، (٣١)، ٣٨٩-٤١٧.

لحسن، شعثوع صامت (٢٠٢٤). دراسة فارقية لمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري الرضا عن التخصص والصحة النفسية. *مجلة الروائر*، ٨ (١)، ١٧٥-١٩٠.

محمد، رابعه عبدالناصر (٢٠٢٤). النموذج البنائي للعلاقات بين الاختفاق المعرفي والعجز النفسي والتوجه الايجابي لدى عينة من طلبة الجامعة المجبرين علي التخصص. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٧٧)، ٥٩-١٤٧.

محمد، رباب عبد الحليم أبو زيد، عبد الخالق، شادية أحمد، ويوسف، ماجي وليم (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس التسويق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. *مجلة بحوث، كلية البنات، جامعة عين شمس*، ٢ (١٠)، ٧٢-٩٨.

محمد، صابر فاروق (٢٠٢٢). مستوى التسويق الأكاديمي وعلاقته بمستوى الحصانة النفسية لدى طلاب كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات. *دراسات في التعليم الجامعي*، (٥٦)، ٨١-١٣٠.

محمد، عاطف علي سيد، حسن، رمضان علي، ومحمود، هيبه ممدوح (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس التسويق الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، (٧)، ٤٠٥-٤٢٤.

المحيسن، شماء بنت إبراهيم (٢٠٢٤). العلاقة بين التسويق الأكاديمي والدافعية للإنجاز من منظور الخدمة الاجتماعية لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية*، (١٩)، ١٨٩-٢٣٠.

المرسومي، عبد المنعم جابر حامد (٢٠٢٢). التسويق الأكاديمي لدى طلبة كلية المعارف الجامعة. *مجلة كلية المعارف الجامعة*، ٣٣ (٣)، ٢٣٤-٢٦٨.

نجيب، أشرف محمد (٢٠١٧). مظاهر الإخفاقات المعرفية في الحياة اليومية وعلاقتها بمدى الذاكرة العاملة لدى الطلاب الجامعيين. *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي*، ٥(١)، ٧٣-١٠٤.

النقيب، إيناس فهمي (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في خفض التسويق الأكاديمي وأثره على الإخفاق المعرفي لدى طلبة كلية التربية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، كلية التربية، جامعة دمنهور، ٩(٤)، ١٠٥-١٩٣.

الوذناني، سمر محمد حمود (٢٠١٨). التسويق الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى عينة من عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٩(١)، ٤٩٥-٥١٦.

English References:

- Abdi Zarrin, S., Gracia, E., & Paixão, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34 – 43.
- Abu, N. K., & Saral, D. G. (2016). The reasons of academic procrastination tendencies of education faculty students. *The Online Journal of New Horizons in Education-January*, 6(1), 165- 169.
- Ainslie, G. (1975). Specious reward: A behavioral theory of impulsiveness and impulse control. *Psychological Bulletin*, 82, 463-496.
- Akbaba, M. F. (2024). Academic procrastination and school satisfaction: Mediating role of academic stress. *International Journal of Educational Research Review*, 9(3), 151-159.
- Albulescu, I., Labar, A-V., Manea, A-D. & Stan, C. (2024). The mediating role of cognitive test anxiety on the relationship between academic procrastination and subjective wellbeing and academic performance. *Frontiers in PublicHealth*, 12, 1- 8.
- Almued, S. M. (2024). The Relative Contribution of Psychological Defeat and Cognitive Failure in Predicting Academic Failure among Undergraduate Students at King Khalid university. *Sohag University International Journal of Educational Research*, (9), 37- 73.
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction, and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57- 74.
- Balkis, M. (2015). The moderator role of rational beliefs in relation to procrastination, academic achievement and academic satisfaction. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 48(1), 87-108.

- Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (1), 18–32.
- Balkis, M. & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 439–459.
- Balkis, M., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125.
- Bhat, S. A., & Jan, K. (2023). Examining Academic Procrastination among College Students in Relation to Academic Satisfaction: A Correlational Study. *Research review International Journal of Multidisciplinary*, 8(7), 12- 20.
- Broadbent, D. E., Cooper, P. F., Fitzgerald, P., & Parkes, L. R. (1982). The Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) and its correlates, *British Journal of Clinical Psychology*, 21, 1-16.
- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it and what to do about it now*. Cambridge: Da Capo Press.
- Cao, C., Chen, D. & Zhou, Y. (2025). Perceived stress and academic procrastination among higher vocational nursing students: the mediating roles of positive and negative emotions. *BMC Nursing*, 24(36), 1-10.
- Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665–1671.
- Carrigan, N., & Barkus, E. (2016). A systematic review of cognitive failures in daily life: healthy populations. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 63, 29–42.
- Cheyne, J. A., Carriere, J. S., & Smilek, D. (2006). Absent-mindedness: lapses of conscious awareness and everyday cognitive failures. *Consciousness and cognition*, 15(3), 578–592.
- Çıkrıkçı, Ö. & Erzen, E. (2020). Academic Procrastination, School Attachment, and Life Satisfaction: A Mediation Model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 38, 225–242.
- Derakshan, N., & Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance: New developments from attentional control theory. *Emotion*, 9(3), 336–342.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and life fulfillment. *Applied social psychology*, 11(1), 33-78.
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 1(5), 253–260.

- Doorn, R. R. A. V., Lang, J. W. B., & Weijters, T. (2010). Self-reported cognitive failures: a core self-evaluation?. *Personality & Individual Differences*, 49(7), 717- 722.
- Duru, E. Balkis, M. & Duru, S. (2024). Fear of failure and academic satisfaction: the mediating role of emotion regulation difficulties and procrastination. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 2901–2914.
- Dzubur, A., Koso-Drljevic, M., & Lisica, D. (2020). Understanding Cognitive Failures through Psychosocial Variables in Daily Life of Students. *Journal of Evolution of Medical and Dental*, 9(45), 3382- 3386.
- Ellis, A. & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Elsayed, M. M., Ghazi, G. A. & Abdelaal, H. M. (2019, August 5- 6). Cognitive Failure, Perceived Stress and Self-Efficacy among Graduate Nursing Students, Alexandria University, Egypt. *The 15th International Scientific Nursing Conferenc*, Faculty of Nursing, Alexandria University.
- Esteban, R. F. C., Mamani-Benito, O., Castillo-Blanco, R., Caycho-Rodríguez, T., Villafuerte de la Cruz, A. S. & Dávila Villavicencio, R. (2023). Effect of emotional exhaustion on satisfaction with studies and academic procrastination among Peruvian university students. *Frontiers in Education*, 8, 1- 7.
- Far, F. M., Tavakoli, H. M., Tavakoli, A. M. & Meymand, Z. Z. (2022). Structural Relationships between Academic Procrastination and Quality of School Life with the Mediating Role of Difficulty in Emotional Regulation. *International Journal of Pediatrics*, 10 (2), 15340-15350.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J. R. (2010). *Still procrastinating: The no-regrets guide to getting it done*. New York: Wiley.
- Fitriani, W. & Harahap, J. S. (2023). The relationship between academic procrastination, academic stress, and life happiness of Mahmud Yunus Batusangkar State Islamic University students. *Jurnal Psikologi Pendidikan & Konseling*, 9(2), 122- 129.
- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 131- 142.
- Grund, A., & Fries, S. (2012). Understanding procrastination: A motivational approach. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 263– 269.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 841– 861.

- Haghbin, M., McCaffrey, A. & Pychy, T. A. (2012). The Complexity of the Relation between Fear of Failure and Procrastination. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*, 30, 249–263.
- Hall, C. (2023). Problematic smartphone use and daily cognitive failures among university students: The mediating roles of sleep quality and academic stress. *British Psychological Society, Branch Awards*, 1(7), 7-10.
- Head, J., & Helton, W. S. (2014). Sustained attention failures are primarily due to sustained cognitive load not task monotony. *Acta Psychologica*, 153(153), 87- 94.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic Self-Efficacy, Emotional Intelligence, GPA and Academic Procrastination in Higher Education. *Eurasian Journal of Social Sciences*, 2(1), 1-10.
- Ho, T. T. Q., Pham, T. T. H., Nguyen, H. T., & Nguyen, T. H. (2024). Does academic procrastination mediate the link between Facebook addiction and academic satisfaction?. *Psychology, Society & Education*, 16(2), 62-69.
- Hu, Y. & Huang, H. (2023). The Theoretical Explanations of Cognitive Failures in Daily Life. *Applied & Educational Psychology*, 4(5), 28- 32.
- Jose, A. T. & George, J. S. (2017). Cognitive failure and general well-being among IT professionals. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(3), 635-642.
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: self- regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 188– 193.
- Kane, M. J., Brown, L. H., Mcvay, J. C., Silvia, P. J., Myin-germeys, I., & Kwapil, T. R. (2007). For whom the mind wanders, and when: an experience-sampling study of working memory and executive control in daily life. *Psychological Science*, 18(7), 614- 621.
- Karim, N. F., Minarni & Alim, S. (2021). Can fear of failure predict academic procrastination? A study of Indonesian university students. *Indonesian Journal of Psychological Research*, 2(2), 105–112.
- Khalatbari, F. & Farahani, B. C. (2024). Predicting Life Satisfaction with Respect to Academic Procrastination and Decision-making Styles in Female Students. *European Journal of Medical and Health Sciences*, 6(4), 100-108.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination in Different Life-Domains: Is Procrastination Domain Specific? *Current Psychology*, 32(2), 175–185.
- Klockner, K. (2018). The influence of satisfaction with the physical work Environment on safe work behaviour and cognitive failure. *Transactions of the VSB - Technical University of Ostrava, Safety Engineering Series*, 13(2), 40 –48.

- Kohan, N A. & Fathi, D. (2020). Prediction of Cognitive Failure at Work Based on Job Stress and Workload with the Mediating Role of Organizational Climate in Physical Education Staff. *Journal of Health and Education*, 9(2), 110-116.
- Kurtovic, A. Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting Procrastination: The Role of Academic Achievement, Self-efficacy and Perfectionism. *International Journal of Educational Psychology*. 8(1), 1-26.
- Lapierre, L. M., Hammer, L. B., Truxillo, D. M., & Murphy, L. A. (2012). Family interference with work and workplace cognitive failure: the mitigating role of recovery experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 227–235.
- Lavie, N. (1995). Perceptual load as a necessary condition for selective attention. *Journal of Experimental Psychology Human Perception & Performance*, 21(3), 451-468.
- Leung, P., Orgeta, V., Musa, A. & Orrell, M. (2019). Emotional distress mediates the relationship between cognitive failures, dysfunctional coping, and life satisfaction in older people living in sheltered housing: A structural equation modelling approach. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 34,179–185.
- Li, T., Tien, H. S. & Wang, J. (2024). Academic Satisfaction and Meaning in Life: The Mediating Roles of Personal Growth Initiative and Career Adaptability. *Education Sciences*, 14(436), 1- 9.
- Lindner, C., Zitzmann, S., Klusmann, U. & Zimmermann, F. (2023). From procrastination to frustration—How delaying tasks can affect study satisfaction and dropout intentions over the course of university studies. *Learning and Individual Differences*, 108 (102373), 1- 12.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. *American Psychologist*. 57 (9), 705–717.
- Maryam, A., Kiani, A. & Dahar, M. A. (2016). Relationship between procrastination with life satisfaction of students at university level. *Science International*, 28(4), 331-336.
- Moatamedy, A. & Tangestani, Y. (2019). A Prediction Model of Cognitive Failures Based on Personality Dimensions and Lifestyle in the Elderly. *Biquarterly Iranian Journal of Health Psychology*, 1(2), 45-54.
- Mostafa, A. A. (2018). Academic Procrastination, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Achievement among Middle School First Year Students with Learning Disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7 (2), 87- 93.
- Ocal, K. (2016). Predictors of academic procrastination and university life satisfaction among Turkish sport schools students. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 482- 490.
- Özer, B. U. & Saçkes, M. (2011). Effects of Academic Procrastination on College Students' Life Satisfaction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 512–519.

- Öztekin, G. G., Rizzo, A., Alkhulayfi, A. M. A. & Yıldırım, M. (2025). The mediating role of flow experiences in the relationship between academic procrastination and academic life satisfaction among undergraduate students. *Discover Psychology*, 5(1), 1- 10.
- Parlade, J. M. (2021). *Fear of failure, procrastination, and mindfulness*. Master's thesis. The Graduate School. Pittsburg State University.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Riaz, S., Saeed, S., Tarar, M. K. ullah, Hyat, U., Khan, Z. K., & Nasreen, H. (2024). Understanding the relationship between Cognitive Failure and Psychological Burden: Role of Gender. *Bulletin of Business and Economics (BBE)*, 12(3), 803-806.
- Rozental, A., & Carlbring, P. (2014). Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure. *Psychology*, 5, 1488-1502.
- Rozental, A., Forsström, D., Hussoon, A. & Klingsieck, K. B. (2022). Procrastination among University Students: Differentiating Severe Cases in Need of Support from Less Severe Cases. *Frontiers in Psychology*, 13(783570), 1- 15.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Saplavaska, J. & Jerkunkova, A. (2018). Academic procrastination and anxiety among students. *Engineering for Rural Development*, 23, 1192- 1197.
- Savithri, J. J. (2014). Interactive Effect of Academic Procrastination and Academic Performance on Life Satisfaction. *International Journal of Science and Research*, 3(3), 377- 381.
- Scheunemann, A., Schnettler, T., Bobe, J., Fries, S., & Grunschel, C. A. (2022). Longitudinal analysis of the reciprocal relationship between academic procrastination, study satisfaction, and dropout intentions in highereducation. *European Journal of Psychology of Education*, 37(4), 1141-1164.
- Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128–145.
- Smith, A. P. (2023). Well-being and cognitive failures: a survey of nurses. *World Journal of Pharmaceutical and Medical Research*, 9(11), 20-24.
- Soares, A.S., Andrade Filho, J. A. L., Ribeiro, M. G. C. & Rezende, A. T. (2020). Assessing the role of academic procrastination and subjective well-being in predicting satisfaction with the postgraduate program. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 1- 15.
- Söyleyen, N. H., Aksu, M. & Sayar, G. H. (2019). Procrastination and academic procrastination. *The Journal of Neurobehavioral science*, 6(3), 206- 210.

- Stawarczyk, D., Majerus, S., Catale, C., & D'Argembeau, A. (2014). Relationships between mind-wandering and attentional control abilities in young adults and adolescents. *Acta Psychologica*, 148(5), 25- 36.
- Steel P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull*, 133(1):65- 94.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36–46.
- Suhadianto, Arifiana, I. Y., Rahmawati, H., Hanurawan, F., & Eva, N. (2021). Stop Academic Procrastination During Covid 19: Academic Procrastination Reduces Subjective Well-Being. *KnE Social Sciences*, 4(15), 312–325.
- Tiboron, G. B., Dr. Decano, R. S., Buladaco, M. V. M. (2021). Procrastination Attitude of the Senior High School Students in Modular Distance Learning Modality. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 5(6), 303-308.
- Topaloğlu, T., Tarcın, Ş. & Uslu, M. (2023). An Investigation of the Relationship between Life Satisfaction, Academic Procrastination, and Student's Individual Responsibility Behaviors in University Students. *Journal of Research in Social Sciences and Language*, 3(1), 125-139.
- Uzun, B., LeBlanc, S., Guclu, I. O., Ferrari, J. R. & Aydemir, A. (2022). Mediation effect of family environment on academic procrastination and life satisfaction: Assessing emerging adults. *Current Psychology*, 41, 1124–1130.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260.
- Wallace, C. & Chen, G. (2005). Development and validation of a work-specific measure of cognitive failure: implications for occupational safety. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 78, 615–32.
- Wilcox, G. & Nordstokke, D. (2019). Predictors of University Student Satisfaction with Life, Academic Self-Efficacy, and Achievement in the First Year. *Canadian Journal of Higher Education, Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 49(1), 104–124.
- Wilhelm, O., Witth Ft, M., & Schipolowski, S. (2010). Self-reported cognitive failures: competing measurement models and self-report correlates. *Journal of Individual Differences*, 31(1), 1-14.
- Yang, Z. (2021). Does Procrastination Always Predict Lower Life Satisfaction? A Study on the Moderation Effect of Self-Regulation in China and the United Kingdom. *Frontiers in Psychology*, 12(690838), 1- 8.

- Yildirim, I. (2019). The role of academic motivation and psychological resilience in predicting academic satisfaction among university students. *Journal of Education and Learning*, 8(4), 132–140.
- Yilmaz, M. B. (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), 145- 157.
- You, J. W. (2015). Examining the Effect of Academic Procrastination on Achievement Using LMS Data in E-Learning. *Educational Technology & Society*, 18(3), 64–74.
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X, Mei, J. & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 23, 817–830.

Translation of Arabic References:

- Abbas, H. H. (2017). *Academic Procrastination and Its Relationship to Cognitive Failure among Preparatory School Students*. Master's Thesis, College of Education. University of Al-Qadisiyah.
- Abdel Hamid, M. H. F. (2021). Mindfulness and its Relationship with Academic Procrastination for College of Education Students in light of Some Demographic Variables. *Arab Studies in Education and Psychology*, (130), 129- 174.
- Abdel Hamid, M. H. F. (2022). The Relative Contribution of Emotional Memory and Academic Boredom AS Predictors of Cognitive Failure for University Students. *Educational Journal*, Sohag University, (103), 303- 385.
- Abdel Rahim, A. R. & Mahmoud, H. M. (2023). Psychometric properties of the academic procrastination scale among university students. *Faculty of Education Journal*, Beni Suef University, (10), 123- 155.
- Abu-Ghazal, M. (2012). Academic Procrastination: Prevalence and Causes from the Point of View of Undergraduate Students. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 8(2), 131- 149.
- Abu-mzirik, B. M. & Attalib, S. A. (2023). Academic Procrastination and its Relationship to Satisfaction with the Major of the Students at the Faculty of Education, University of Misurata. *Scientific Journal of Faculty of Education*, Misurata University-Libya, 9(22), 284- 314.
- Ahmed, M. A. (2023). Patterns of Academic Procrastination and Their Relationship to Some Cognitive and Emotional Variables among Visually Impaired Adolescents at Al-Noor School for the Blind in Assiut Governorate. *Educational and Social Studies*, Faculty of Education, Helwan University, 29(2), 579–692.

- Alayouh, H. R. A. (2023). Predicting of Academic Procrastination through Academic Buoyancy and Mind Wandering for Students of Faculty of Technology and Education at Sohag University. *Faculty of Education Journal*, Tanta University, 89, 1468- 1523.
- Al-Fathy, G. M. A. (2023). The Level of Satisfaction with University Academic Life among a Sample of Students at the Faculty of Education, Wadi Al-Shati University. *Al-Asala Journal*, 2(8), 437- 461.
- Al-Gammal, S. A. A., El-Ghareeb, B. A. & Salem, H. A. A. (2018). Attentional Control and Cognitive Failures among Students with High and Low Test Anxiety at the Faculty of Education, Zagazig University. *Educational and Psychological Studies*, Faculty of Education, Zagazig University, (98), 285- 365.
- Al-Humaidi, H. A. (2019). Dimensions of Identity Development and Their Relationship to Academic Satisfaction among Students of the College of Basic Education in Kuwait. *Gulf and Arabian Peninsula Studies Journal*, (176), 401- 442.
- Al- Marsoumi, A. J. H. (2022). Academic Procrastination among Students of AlMaarif University College. *Al-Maarif University College Journal*, 33(3), 234- 268.
- Al-Muhisen, S. b. (2024). The Relationship between Academic Procrastination and Motivation Achievement from a Social work Perspective among Female Students at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University. *Future of Social Sciences Journal*, (19), 189- 230.
- Al-Saadi, R. A. (2018). Academic Procrastination and Its Relationship with Satisfaction with University Studying among Al-Istiqlal University Students in Jericho City. *Al-Aqsa University Journal for Educational and Psychological Sciences*, 1(1), 33- 73.
- Al-shgifi, M. A. (2022). The Satisfaction of Academic Major and it Relationship to the Academic Procrastination of Umm Al-Qura University, Al-Qunfudhah Branch Students. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, (83), 125- 143.
- Al-Ramadi, R. N. A. M., Abdel-Fattah, F. A. E. & Mansi, M. A. (2024). Academic Persistence and its relationship to academic procrastination among students of the Faculty of Education, Beni Suef University. *Faculty of Education Journal*, Beni Suef University, (10), 1028- 1058.
- Al-Waznani, S. M. H. (2018). Academic Procrastination and its Relationship to Life Satisfaction among Female Academic Staff of King Abdul-Aziz University in Jeddah. *Scientific Research Journal in Education*, (19), 495- 516.
- Al-Zahrani, A. H. G. (2022). Satisfaction with academic specialization and its relationship to achievement motivation among female students of the Islamic Studies and Arabic Language Departments at the College in Al Dilam according to some variables. *Omdurman Islamic University Journal*, 18(2), 332- 357.
- Bin Khalifa, F. (2023). Academic procrastination among university students in light of the variables of gender and speciality. *Instructional and Educational Research Journal*, 12(1), 457- 476.

- Bulbul, Y. S. I. & Aliwa, M. M. (2019). Cognitive Failure and Its Relationship with School Engagement and School Adjustment among second grade preparatory students. *Faculty of Education Journal*, Port Said University, (26), 178- 223.
- El-Feki, S. M. (2025). The Effect of the Interaction between Gender and specialization on the components of academic procrastination among university students, *Faculty of Education Journal*, Tanta University, 4(1), 83- 135.
- El-khososy, A. M. H. A. & Omar, A. A. (2023). Modeling causal relationships between personality traits, professional expectations, social support, and academic life satisfaction in light of the social cognitive career theory among student teachers at Al-Azhar University. *Faculty of Education Journal*, Ain Shams University, (47), 17- 144.
- El-Kott, M. S. A. & Abdellah, M, S. A. (2024). The role of academic satisfaction in enhancing the strategic supremacy of the educational qualification program at Al-Azhar University, from the point of view the program management. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 18(17), 290- 385.
- El-Nakeep, E. F. (2017). The Effectiveness of a Program Based on Habits of Mind for reducing Academic Procrastination and Its Effect (impact on) on The cognitive failure of Faculty of Education students. *Journal of Educational and Human Studies*, Faculty of Education, Damanhour University, 9(4), 105- 193.
- El-Shokheby, A. M. A. (2023). Mind- wandering and self-Handicapping as predictors of cognitive failure among university. *Journal of Humanities and Literary Studies*, Faculty of Arts, Kafrelsheikh University, (28), 436- 465.
- Essa, E. K. M. (2024). The Relative Contribution of Achievement Emotions and Cognitive Failure Dimensions in Predicting Self-Handicapping and Academic Success among Faculty of Education Students. *Educational Journal*, Sohag University, (122), 703- 769.
- Gabr, R. A. & Fergany, Z. M. (2023). Cognitive Failure, Analytical Thinking, Test–Wiseness, and Academic Aspiration as Predictors of Achievement among Academic Defaulter Students in the Mathematics Program at the Faculty of Education. *Faculty of Education Journal*, Benha University, (133), 592- 698.
- Hamed, S. H. B., Allam, H. A. O., Ibrahim, A. M. A. & Mohamed, M. A. (2019). Academic Procrastination and Its Relationship with Some Cognitive Variables among Aswan University Students. *Faculty of Education Journal*, Aswan University, (34), 146- 162.
- Hasan, R. A. (2021). Cognitive Failure and Its Relationship to Attention Control and Academic Engagement of General Diploma Students. *Faculty of Education Journal*, Beni Suef University, (1), 1- 56.

- Hassan, A. S. A. & Abd El-Hamid, R. M. S. (2025). 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. *Psychological Counseling Journal*, 82(1), 143- 202.
- Hussein, H. S. & Hussein, M. Z. (2022). The Satisfaction with Academic Specialization and Its Relationship to Academic Self-Motivation among Students of the Department of History at the University of Diyala. *Diyala Journal of Human Sciences*, (94), 33- 69.
- Ibrahim, R. M. S. (2022). The Effect of an Educational Program, Based on the Brain-Based Learning Theory on Mental Motivation and Reducing Cognitive Failure Among Primary School Students With Learning Difficulties. *Education Journal, Faculty of Education in Cairo, Al-Azhar University*, (139), 321- 382.
- Ibrahim, R. M. E. (2024). The Direct and Indirect Effects of Epistemological Beliefs and Self-Regulated Learning in Academic Procrastination among University Students. *Educational Journal, Sohag University*, (120), 521- 573.
- Ibrahim, S. M. O. (2021). The relative contribution of flow experience and the need for knowledge in predicting academic procrastination among students of the College of Education. *Faculty of Education Journal, Tanta University*, 84, 1114- 1164.
- Karmash, H. A. & Al-Bazoon, H. T. K. (2018). Failure of cognitive and its relationship to academic ambition among fifth-grade preparatory students, *Lark Journal for Philosophy, Linguistics, and Social Sciences*, (31), 389- 417.
- Khalifa, M. E. (2024). Cluster Analysis of Cognitive Failure, Teacher-Student Relationship Quality, Meaning in Life, and Academic Apathy among High School Students (Predictive Study). *Psychological Counseling Journal*, 78(2), 311- 381.
- Lehcen, S. S. (2024). A differential study of Academic ambition among University students In the light of Academic Specialization' Satisfaction and Psychological health. *Raweez Journal*, 8(1), 175- 190.
- Mohamed, R. A. (2024). A structural model of the relationships between cognitive failure and psychological Vulnerability, and positive orientation among university students forced to specialize. *Psychological Counseling Journal*, (77), 59- 147.
- Mohamed, R. A. A. Abdel-Khaleq, S. A. (2022). Psychometric properties of the Academic Procrastination Scale among university students. *Research Journal, Ain Shams University*, (10), 74- 98.
- Mohamed, S. F. (2022). Level of academic procrastination and its Relationship to level of psychological immunity among a Sample of Students in College of Education. *Studies in Higher Education Journal*, (56), 81- 130.
- Mohammed, A. A. S., Hassan, R. A. & Mahmoud, H. M. (2023). Psychometric characteristics of academic procrastination for primary school students with learning disabilities. *Faculty of Education Journal, Beni Suf University*, (7), 405- 424.

- Othman, N. A. E. (2023). Psychological distress and its relationship to academic satisfaction, self-control, and future orientation among a sample of university students. *Journal of the Humanities Sector*, Faculty of Humanities, Al-Azhar University, (31), 1033- 1144.
- Saad, M. A. E. (2020). Astructural Equation Model for Analyzing the Relationship between Academic Procrastination, Academic Rational/Irrational Beliefs, Academic Self-efficiency Beliefs, and Academic Life Satisfaction among Preparatory Second- year Students with Learning Difficulties. *Al-Ustaz Journal for Humanities and Social Sciences*, 59(3), 1- 30.
- Saleha, T. (2023). *The correlation between cognitive failure and academic procrastination among students of the University of Ouargla*. Master's Thesis. Faculty of Humanities and Social Sciences. Kasdi Merbah University. Ouargla.
- Shaheen, I. A. A., Atiya, K. I., Abdel Basset, A. M. & Helmy, O. H. Differences in Mindfulness between Higher and Lower Cognitive Failure. *Faculty of Education Journal*, Benha University, (127), 333- 368.
- Shalaby, Y. M., Al-Qasabi, W. H. & Asiri, A. M. Y. (2020). Differences in cognitive failure and academic achievement among profiles of achievement emotions resulting from cluster analysis for female's university students. *Educational Journal*, Sohag University, (76), 1215- 1259.
- Soliman, M. M. M. A. (2024). Psychological Security and Its Relationship to Both Mental Wandering and Academic Procrastination among the Student Teacher College of Early Childhood Education. *Childhood and Educational Studies Journal*, Assiut University, (28), 154- 211.
- Sweidan, N. A. H. (2024). Satisfaction with Academic specialty as a Predictor of innovation performance among Students of the Art Education Division at Suez Canal University. *Faculty of Education Journal*, Ismailia, (59), 93- 134.
- Zayed, A. M. A. (2020). Academic Procrastination and its relationship with Cognitive Failure and Life Stress of college of Education Students. *Educational Journal*, (75), 1137- 1199.