الإسهام النسبى لليقظة العقلية والعبء المعرفى وبعض المتغيرات الديموغرافية فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين

سالي نبيل عطا*

المستخلص

هدف البحث الحالى إلى التعرف على درجة إسهام اليقظة العقلية والعبء المعرفى وبعض المتغيرات الديموغرافية فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الفيوم. كما هدف إلى الكشف عن أثر التفاعل بين متغيرى (النوع/ التخصص الأكاديمى) على الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية، والعبء المعرفى، والتسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الفيوم، وذلك على عينة مكونة من (٢١٣) طالبًا وطالبة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وقد استخدمت الباحثة مقياس اليقظة العقلية (إعداد الباحثة)، ومقياس العبء المعرفى (إعداد التكريتى والجبارى (٢٠١٣))، ومقياس التسويف الأكاديمى (إعداد الباحثة)، وباستخدام أسلوب تحليل التباين ثنائى الإتجاه، وتحليل الإنحدار التدريجى أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/ أنثى) فى اليقظة العقلية لصالح الذكور، ووجود تأثير دال إحصائيًا للتخصص (علمى/ أدبى) فى العبء المعرفى لصالح التخصص الأدبى، ووجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع والتخصص فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور العلمى، ووجود تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/ أنثى) فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى إسهام اليقظة العقلية والعبء المعرفى الأساسى والدخيل والنوع والتخصص فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية تنبؤًا دالًا إحصائيًا، وتم تفسير النتائج فى ضوء الإطار النظرى للبحث والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية، العبء المعرفى، التسويف الأكاديمى، الإسهام النسبى.

مقدمة الدراسة

شهد النصف الثاني من القرن العشرين تطورات متسارعة ومتنامية في كل مجالات المعرفة وتكنولوجيا المعلومات كما أفرز هذا العصر العديد من آليات فى تصنيع المعرفة، ونتيجة للتطورات المتسارعة فى مختلف مجالات المعرفة جعل المجتمع بشكل عام والجامعة بشكل خاص يواجه الكثير من المتطلبات والأزمات، مما أدى إلى زيادة الأعباء التى تواجه الفرد والتى تؤدى به إلى تكرار تأجيل أدائه لبعض المهام، ربما يرجع ذلك لضعف قدرته على إتخاذ قرار بشأنها وبالتالى التهرب منها، وقد يكون هذا التأجيل مقبولًا عندما يكون تأجيلًا عرضيًا ربما لأسباب غير متوقعة تتطلبها المهمة أو حدوث بعض التغيرات فى خطة العمل، أما عندما يلجأ الفرد إلى تأجيل المهام الموكلة إليه فى كافة أموره حتى اللحظة الأخيرة عندها يصبح التأجيل ظاهرة سلبية لارتباطه بالفشل وهو ما يطلق عليه التسويف

* مدرس علم النفس التربوي كلية التربية _ جامعة الفيوم , جمهورية مصر العربية
البريد الالكترونيsna00@fayoum.edu.eg

تاريخ إستلام البحث : ١٧ / ٥ / ٢٠٢١ تاريخ قبول البحث : ٣ / ٧ / ٢٠٢١ تاريخ النشر الالكترونى : ٦ / ٢٠٢١

Procrastination والذى يعد ظاهرة سلوكية عامة ومنتشرة بين الناس بمختلف فئاتهم وهو من العادات السيئة والسلوكيات السلبية، وتتمثل سلبياته فى أنه يحرم صاحبه من إنجاز الاعمال التى قد تعود عليه بالنفع والنجاح، لذا يعد التسويف عملية تعيق الفرد عن تحقيق أهدافه وهو شكل من أشكال التجنب لإنجاز الأنشطة والمهمات التى يرى الفرد أنها غير ممتعة وليست سارة بالنسبة له.

ومن هنا يعد التسويف أحد الظواهر التى تؤثر على دافعية الطلاب نحو الإنجاز بمختلف جوانب الحياة وأنشطتها، ويعد الجانب الأكاديمى من أبرز المجالات التى تشيع بها ظاهرة التسويف لدى الطلبة وبمختلف مراحلهم وخصوصاً فى المرحلة الجامعية، لذا يطلق عليها التسويف الأكاديمى Academic Procrastination ، والذى يعرف بأنه التأجيل الاختيارى للمهمات الأكاديمية وعدم إتمامها ضمن الفترة الزمنية المحددة (عبود، ٢٠١٦، ٦٤٣).

كما يعد التسويف الأكاديمى أحد العوامل التى من الممكن أن تكون عاملًا حاسمًا فى تهديد سير العملية التعليمية فى الجامعة بشكل فعال حيث أن طلاب الجامعة يتعمدون التأخر فى بدء أو استكمال المهام المطلوبة منهم، وفى إطار هذا يذكر Dewitte& Schouwenburg (2002, 472) أن التسويف الأكاديمى يعد مشكلة شائعة بين الطلبة حيث يؤثر على العملية الأكاديمية بصفة عامة وعلى الطالب بصفة خاصة إذ يؤدى هذا السلوك إلى تدنى التحصيل الدراسى. كما أكدت نتائج دراسة Balkis& Duru (2009) التى أجريت على الطالب المعلم أن ما يقرب من ٢٣٪ يعانون من درجة مرتفعة من التسويف الأكاديمى، كما وجدت دراسة شبيب (٢٠١٥) أن نسبة ٧٥٪ من طلاب الجامعة يعانون من التسويف الأكاديمى حيث يؤجلون إنجاز أعمالهم الأكاديمية، كما كشفت نتائج دراسة ميسون و خويلد وقبائلى (٢٠١٨، ٧١٣) عن ارتفاع نسبة انتشار التسويف الأكديمى لدى طلاب الجامعة. وبسبب سلوك التسويف لا يستطيع الطلبة معرفة أدائهم الحقيقى ولذلك يحققون مستويات أكاديمية مختلفة وبالتالى فإن فهم سلوكيات التسويف عند الطلبة يؤثر فى عملية تعلمهم وتسهل عملية استخدام مهاراتهم فى مواجهة سلوك التسويف (Kagan, Cakir, Ilhan& Kandemir, 2010, 1212).

وفى هذا الإطار يرى هويدى واليمانى (٢٠٠٧، ٢٠) أن نجاح الحياة الجامعية الأكاديمية مرهون بتعاون الطلاب مع أساتذتهم فى أداء ما يكلفون به من مهام أكاديمية، إذ أن تقصير الطلاب وتهربهم من أداء واجباتهم من شأنه أن يقلص أو يفقد فرص التعلم ومن ثم فشل العملية التعليمية.

ويوصى كل من Karatas& Bademcioglu (2015, 252) بضرورة التخلص من العوائق التى تسبب التسويف الأكاديمى والتى لها تأثير سلبى على تعلم الطلاب مما يؤدى إلى إنخفاض التحصيل والفشل فى الإمتحانات.

ومن المفترض أن يكون الطلاب الجامعيين على وعى بمسئولياتهم الأكاديمية وأن يبذلوا المزيد من الجهد دون التأجيل، ولكى يكون الطلاب قادرين على مواجهة التسويف الأكاديمى لذا من الضرورى أن يتمتعوا بقدر من اليقظة العقلية وتخفيف العبء المعرفى لديهم. ولكى تتجه أهدافهم إلى تحقيق هذه الغاية فالعوامل التى تؤثر فى التسويف الأكاديمى تحتاج إلى مزيد من الأكتشاف ومن بينها سمات الشخصية وأساليب التفكير والعبء المعرفى لدى الطلاب (Ferrari, 2001, 392).

وقد اختلف الباحثون فى تحديد المتغيرات المرتبطة بالتسويف الأكاديمى ومع هذا فقد أتفقوا على إمكانية دراستها من خلال بعض التدخلات العلاجية حيث أشار Ferrari (2001, 393) أن العبء المعرفى المرتفع يؤثر فى زيادة التسويف الأكاديمى للطلاب كما أن التدريب القائم على خفض العبء المعرفى قد يكون تدخلًا فعالًا لخفض التسويف. وأكد ذلك كل من Abbasi& Alghamdi (2015, 61) بالإضافة إلى دراسة أجرتها خليفة (٢٠١٦) للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبى القائم على تخفيض

العبء المعرفى فى خفض التسويف الأكاديمى وتوصلت إلى أن التدريب القائم على خفض العبء المعرفى الداخلى والخارجى يخفض من التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة وتحسين قدرتهم فى حل المشكلات، وفى هذا الإطار أشار Crowder (2008, 17) أن التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة يتأثر بالعديد من العوامل المعرفية ومنها العبء المعرفى.

وعلى الجانب الآخر يمتلك طلاب الجامعة عبءً معرفيًا ناتجًا من المشكلات التي تؤدي إلى زيادة تشتت انتباههم للمثيرات الخارجية بجانب الضغوطات النفسية (السباب، ٢٠١٦، ١٧٦). بالإضافة إلى أنه ينشأ نتيجة ضعف قدرات هؤلاء الطلاب على التركيز على أكثر من موضوع، فالمعلومات الجديدة المخزونة في الذاكرة العاملة إذا لم تتوفر لها المعالجة المطلوبة ستفقد خلال فترة زمنية مقدارها (١٥-٣٠) ثانية (Dongsik,2011)، حيث يحدث العبء المعرفى نتيجة فشل فى العمليات العقلية، فالذاكرة لكى تقوم بتخزين المعلومات عليها أن تقوم بترميز المعلومات بشكل جيد ومنظم ثم معالجتها ومن ثم تخزينها، وتعد مرحلة ترميز المعلومات أهم مرحلة لأن المعلومات المرمزة بشكل جيد ومنظم يسهل تذكرها وهذا يؤدى إلى تقليل العبء المعرفى، فهناك أعراض تظهر على الطلاب الذين يعانون من العبء المعرفى مثل الإغلاق العقلى وانخفاض مستوى الكفاءة وعدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وفهمها (حسن، ٢٠١٨، ٣).

ويؤكد حسن (٢٠١٦، ٤٩٧) أن العبء المعرفى من المشكلات التى تهدد النظام التعليمى السائد فى المدراس والجامعات حيث يحدث بسبب استخدام الوسائل التعليمية التقليدية التى تقوم بضخ المعلومات للطالب بصورة مستمرة ويكون دوره دور المتلقى والمستمع للمعلومات التى قدمت له بصورة مستمرة خلال المحاضرة الواحدة، وعدم إعطائه فرصة زمنية لكى يوجه انتباهه إليها ويقوم بترميزها ومعالجتها وتخزينها فى الذاكرة العاملة ثم الذاكرة طويلة المدى مما يؤدى إلى التسويف الأكاديمى والنفور من التعلم.

وفى هذا الإطار تذكر بدوى (٢٠١٤، ٢) أن الطالب الذى يعانى من العبء المعرفى تظهر لديه أعراض الإجهاد والإغلاق العقلى وتدنى مستوى الكفاءة والدافعية فى أداء المهام والصعوبة فى تجميع المعلومات وعدم القدرة على الأحتفاظ بالمعلومات المطلوبة بالإضافة إلى عدم القدرة على فهمها.

وبما أن العبء المعرفي هو النشاط العقلي الكلي الذي يشغل سعة الذاكرة العاملة خلال وقت معين وكثرة المعلومات في ذاكرة المتعلمين قد تضغط على ذاكرتهم العاملة مما ينتج عبء معرفي يؤدي إلى عجز الذاكرة عن القيام بعملها الطبيعي مما ينتج فشل في حفظ المعلومات (Chotzew & Rash,2005,53)

وتعتمد نظرية العبء المعرفى على كيف يعالج عقل الأنسان المعلومات وكيفية تخزينها فى ذاكرته، كما تعتمد على فكرتين وهما وجود حد لمقدار المعلومات الجديدة التى يمكن لعقل الأنسان معالجتها فى وقت واحد، والثانى هو أنه لا توجد حدود معروفة لمقدار المعلومات المختزنة التى يمكن معالجتها فى وقت واحد، كما تقل كفاءة أداء المتعلم مع زيادة العبء المعرفى بالتدريج حتى يفوق العبء المعرفى قدرة الذاكرة العاملة على التحمل ومنه يتراجع الأداء ومع زيادة القلق والاحباط تزيد الأخطاء (Artino, 2008, 26).

ومن جانب أخر يذكر أبو غزال (٢٠١٢، ١٣٢) أن من أهم أسباب التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة ضعف قدرة الطالب على تركيز الانتباه وانخفاض اليقظة العقلية لديه عند أداء المهمات الأكاديمية. مما دفع الباحثين فى مجال علم النفس إلى البحث عن العوامل التى تساعد على تطور الطالب وإبقائه متيقظًا عقليًا وتزويده بمهارات معرفية حيث تساعده على التركيز والانتباه.

وقد بدأ دخول مفهوم اليقظة العقلية حديثًا إلى ميدان علم النفس وبخاصة علم النفس المعرفى وعلم النفس الإيجابى وعلم النفس الإكلينيكى وعلم النفس التربوى كمتغير يمثل كفاءة الوعى والقدرة على الإستبصار الذاتى والإستجابة بمهارة إلى العمليات العقلية التى تسهم فى التركيز والوعى والأداء الأكاديمى (هشام النرش، ٢٠١٦، ٨٩).

ويذكر Koole (2009, 6) أن اليقظة العقلية أحد أهم الملامح المهمة لأنها تمكن الطالب من التقيد نحو إنجاز الأهداف، كما أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية ونواتج التعلم لأنها تعد عامل مهم لتجنب الأحداث الضاغطة فى الحياة التعليمية كالتسويف الأكاديمى.

فاليقظة نشاط استنتاجى مميز وملاحظة الأشياء الجديدة ورؤوية المألوف فى الجديد والجديد فى المألوف، وهذا هو هدف الجامعة وهو جعل الطالب يقظ ومنتج فالأفراد اليقظون يتسمون بكونهم متمسكين بالواقع وحساسين لكل ما فى البيئة ويتواصلون بنشاط مع التطورات الجديدة (langr, 2000, 222).

ويؤكد كل من Ross, Niebling& Heckert (1999) أن الحياة الجامعية يمكن أن تكون صعبة للغاية ومرهقة نتيجة لزيادة المسئولية والتنافسية في جميع مجالات الحياة بما فى ذلك الإهتمامات الأكاديمية والعملية والعائلية والاجتماعية والشخصية، وقد تساعد اليقظة العقلية الطلاب على التكيف بشكل أفضل عند الإنتقال إلى الحياة الجامعية (Terry,Leary,&Mehta,2013, 279). ويشير كل من Witkiewitz, Bowen, Douglas& Hsu (2012, 1564) إلى أن اليقظة العقلية تعمل كمتغير واقى فى المواقف الصعبة فى البيئة الدراسية.

لذا فتؤدى اليقظة العقلية دورًا مهمًا فى حياة الطالب الجامعى فعلى أساسها يستطيع الطالب أن ينتقى المثيرات الجيدة والأستبصار بالمواقف والانفتاح على كل ما هو جديد مما يساعده علي الاختيار الجيد لأساليب التعلم وذلك لأن بعض أساليب التعلم قد تكون السبب وراء الضعف الأكاديمى مما سبب إخفاقه فى الدراسة وبالتالى إنخفاض التحصيل, لذلك أصبح الإهتمام باليقظة العقلية مطلب تربوى مهم (جبر، ٢٠١٨، ٨٥٧).

مشكلة البحث:

يواجه الطلاب بصفة عامة وطلاب الجامعة بصفة خاصة حالات من التسويف الأكاديمى فمنها ما يرجع إلى الإهمال واللامبالاه أو الأعتقاد بضعف القدرة على تحقيق النجاح ويتولد لديهم سلوك التسويف بالرغم من توافر المؤهلات والقدرات التى تؤهلهم لتحقيق النجاح، فهذا يدفعهم إلى التفكير بسبل سلبية تجاه قدراتهم وإمكانياتهم وينخفض مستوى تقديرهم لذواتهم فيتولد لديهم قناعة بأنهم مهما حاولوا مواجهة الصعوبات التى تعترضهم فى الحياة فلن يتغير الوضع، ومع تكرار تعرض الطالب الجامعى إلى الضغوط وكثرة المواد الدراسية والأعباء المعرفية تزامنًا مع وجود استعداد وتوقع بعدم القدرة على التحكم بالصعوبات والأعباء المعرفية فهذا الوضع كفيل بأن يجعل الطالب يشعر بالتسويف الأكاديمى.

ونظرًا لأن طلبة الجامعة بصفة عامة والطلاب المعلمين بصفة خاصة هم العنصر الأساسى فى البناء والتقدم ولابد من تطوير قدراتهم العلمية وتوجيهها التوجيه التربوى الصحيح بهدف إعدادهم لقيادة المجتمع فى المستقبل ولإعداد النشئ الجديد لكونهم الشريحة القادرة على إدارة مفاصل الدولة بكافة مجالاتها لما يمتلكونه من مؤهلات علمية تمكنهم من إدارة مهامهم بنجاح إذا أعدوا اعداداً جيدًا، وبذلك فهم بحاجة إلى رسم الأهداف الصحيحية فى الوقت المناسب وبذل الجهود اللازمة للقيام بالمهام الموكلة إليهم حتى تجعلهم فى حالة من اليقظة والتعامل الدقيق مع المواقف.

وحيث أن ظاهرة التسويف الأكاديمى ظاهرة سلوكية شائعة بين أوساط المتعلمين وخاصة الطلاب المعلمين بالجامعة إذ أثبتت الدراسات كدراسة Balkis & Duru (2009) ودراسة Ozer, Demir& Ferrari (2009) ودراسة أبو غزال (٢٠١٢) ودراسة شبيب (٢٠١٥) أن التسويف الأكاديمى قد انتشر على نطاق واسع بين الطلبة الجامعيين، بالإضافة إلى العواقب السلبية للتسويف الأكاديمى والتى منها التحصيل الأكاديمى المتدنى والأنقطاع المستمر عن الحلقات الدراسية وأنخفاض معدل حضور المحاضرات، إضافة إلى ظهور العواقب الانفعالية للتسويف الأكاديمى والمشاعر السلبية كالشعور بالذنب وعدم الكفاءة والتوتر؛ لذا فكان من الضرورى دراسة بعض المتغيرات التى يمكنها التنبؤ بالتسويف الأكاديمى ومنها العبء المعرفى واليقظة العقلية.

ومن خلال عمل الباحثة مع الطلاب المعلمين بكلية التربية أتضح أن معظمهم يعانون من الشعور بكثرة عدد المقررات الدراسية كما أنهم يعانون من ضيق الوقت المخصص لدراسة هذه المقررات، مما يشكل لهم صعوبة فى مذاكرتها، بالإضافة إلى أن لديهم الكثير من الأعباء منها التكليفات الخاصة بهذه المقررات والاختبارات التى تطبق فى نهاية الفصل الدراسى وغيرها، مما ينتج عنه زيادة العبء المعرفى لديهم، كما أن الكثير منهم لا يستطيعون أن يديروا وقتهم بالشكل المناسب بحيث يستطيعون إنجاز مطالب وتكليفات المقررات المختلفة، فنجدهم يؤجلون القيام ببعض المهام إلى ما قبل الامتحانات وتأجيل عمل التكليفات إلى نهاية الفصل الدراسى، وهذا بدوره ينعكس بالسلب على إنجازهم الأكاديمى.

ولأن اليقظة العقلية تسهم فى تحسين مستوى الانتباه والتركيز للطلاب، وزيادة المرونة المعرفية، وتحسين القدرة على إتخاذ القرار، والتحكم فى الذات، والانفتاح على العالم الخارجى، وزيادة الدافعية، وعدم تأجيل المهام الدراسية وإنجازها فى الوقت المحدد، وهذا بدوره ينعكس بالإيجاب على زيادة إنجازهم الأكاديمى، ومن هنا سعت الدراسة للتعرف على الإسهام نسبى لليقظة العقلية والعبء المعرفى وبعض المتغيرات الديموغرافية (النوع/ التخصص الأكاديمى) فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم.

لذا تتحدد مشكلة البحث فى الإجابة على التساؤل الرئيس التالى:

ما الإسهام نسبى لليقظة العقلية والعبء المعرفى وبعض المتغيرات الديموغرافية (النوع/ التخصص الأكاديمى) فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الاسئلة الفرعية الآتية:

١- هل يوجد أثر للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمى (علمى/ أدبى) فى درجة اليقظة العقلية للطلاب المعلمين بجامعة الفيوم؟
٢- هل يوجد أثر للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمى (علمى/ أدبى) فى درجة العبء المعرفى للطلاب المعلمين بجامعة الفيوم؟
٣- هل يوجد أثر للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمى (علمى/ أدبى) فى درجة التسويف الأكاديمى للطلاب المعلمين بجامعة الفيوم؟
٤- ما مدى إسهام اليقظة العقلية والعبء المعرفى وبعض المتغيرات الديمجرافية (النوع، والتخصص الأكاديمى) فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم؟

أهداف البحث:

١- الكشف عن درجة إسهام كل من العبء المعرفى واليقظة العقلية وبعض المتغيرات الديمجرافية (النوع، والتخصص الأكاديمى) فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم.
٢- تحديد أثر التفاعل بين المتغيرات (النوع، والتخصص الأكاديمى) فى متغيرات البحث.

أهمية البحث:

أ. الأهمية النظرية:
١- تقديم منظور جديد لبحوث علم النفس المعرفى, من خلال توضيح العلاقة بين كل من العبء المعرفى وكذلك اليقظة العقلية بالتسويف الأكاديمى.
٢- التركيز على دراسة مشكلة التسويف باعتبارها عاملًا حاسمًا فى تهديد سير العملية التعليمية
٣- يتناول البحث فئة الطلاب المعلمين وهى من أهم المراحل التى تكثر فيها الأعباء المعرفية، فضلًا عن أنها مرحلة انتقال من الاعتماد على الأسرة إلى الاعتماد على النفس.
ب. الأهمية التطبيقية:
١- يقدم هذا البحث بعض المعارف والأدوات الحديثة التى تعد إضافة وإثراء للتراث السيكولوجى قد يمكن للباحثين استخدامها أو تطويرها لأغراض بحثية متعددة.
٢- توجيه أهتمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث فى هذا المجال, والذى قد يؤدى إلى تحسين العملية التعليمية فى الجامعات.
٣- توجيه نظر القائمين على العملية التربوية والمناهج التعليمية بتخفيف العبء المعرفى على الطلاب بما يتناسب مع قدراتهم وتنمية ثقتهم فى ذواتهم وقدراتهم على تحمل الضغوط الدراسية والتى يمكن أن تسهم فى تخفيض التسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين بالجامعة.

مصطلحات البحث:

التسويف الأكاديمى Academic Procrastination

تعرف الباحثة التسويف الأكاديمى إجرائياً بأنه "المماطلة والتأجيل المقصود والمتعمد من الطالب للبدء في المذاكرة، وحضور المحاضرات وتحضيرها، وعمل التكليفات والمهام المطلوبة منه وإنهائها وتسليمها والإستعداد للامتحان، واستخدام أعذار وهمية للهروب منها، وتضييع الوقت، مما يؤثر بشكل سلبي على الجانب الأكاديمي والإنفعالي للطالب".

ويتضمن الأبعاد التالية:

١- **المخاطرة Risk** وهى ترك الطالب المهمة الأكاديمية التى يؤديها قبل إتمامها أو يؤخر البدء بها حتى أخر لحظة، أو العمل بها فى الوقت الضائع.
٢- **الانشغال بأمور أخرى Bieng Busy** وهى قيام الطالب بأعمال أخرى دون تأدية مهامه وواجباته الجامعية المكلف بها، والانشغال بتفاصيلها على حساب وقته الدراسى، مما يشتت انتباهه وتركيزه عن هذه المهام.

٣- **سوء إدارة الذات Poor self-management** وهى أن يقلل الطالب من مستوى قدراته فى التصدى للمهام والواجبات الأكاديمية المطلوبة منه، مما يولد لديه شعور بالعجز عن تأديتها، مما ينتج عنه التقاعس عن تأدية هذه المهام وتأجيل القيام بها إلى وقت آخر وإهداره وقتًا كبيرًا قبل البدء بالقيام بها.

اليقظة العقلية Mindfulness

تعرفها الباحثة بأنها "قدرة الطالب على الملاحظة والانتباه والوعى الكامل بالمثيرات التى يتفاعل معها ومراقبته المستمرة لها، وتقبل الذات دون إصدار أحكام، وتقبل جميع التجارب الشخصية كالأفكار والمشاعر والأحداث كما هى فى اللحظة الآنية، والامتناع عن التفكير بالطرق التقليدية والنمطية وميله إلى حب الاكتشاف والتجريب للأفكار الجديدة بطريقة غير مألوفة، وتطويره لهذه الأفكار، بالإضافة إلى إمكانية رؤيته للموقف من زوايا متعددة دون التوقف عند وجهة نظر واحدة ".

وتتضمن أربعة أبعاد:

١ –**الانتباه والملاحظة الآنية Attention and prompt observation** ويعنى تركيز الانتباه المنظم والمقصود لكل ما يحدث فى اللحظة الآنية التى يعايشها الطالب بكل تفاصيلها بالإضافة إلى الانتباه للمعارف والخبرات الداخلية والخارجية التى تشمل المشاعر والأحاسيس والإنفعالات والمشاهد والأصوات والروائح.

٢ –**الانفتاح على الجديد Openness to Novelty** ويعنى ميل الطالب إلى حب الأكتشاف والتجريب لحلول جديدة للمثيرات غير المألوفة مع تفضيل الأعمال التى تمثل تحدياً له.

٣ –**التمييز اليقظ Alert Distinction** ويعنى قدرة الطالب على تطوير أفكار جديدة ومبدعة وطريقته فى النظر إلى الأشياء.

٤ –**الوعى بوجهات النظر المختلفة Awareness of Multiple Perspectives** ويعنى قدرة الطالب على النظر للموقف برؤى مختلفة دون التوقف عند رأى معين مما يمكنه من الوعى التام للموقف مع أتخاذ الرأى المناسب.

العبء المعرفى Cognitive Load

تعرفه الباحثة بأنه "مقدار الجهد العقلى الذى يبذله الطالب المعلم لكى يتعامل مع المعلومات والأنشطة لإتمام عملية التعلم وإبقاء الذاكرة العاملة نشطة من أجل فهم ومعالجة وترميز وتخزين المادة الدراسية فى الذاكرة طويلة المدى ومن ثم استدعائها".

ويتضمن الأبعاد التالية:

١- **العبء المعرفى الدخيل:** ويشير إلى مقدار الجهد العقلى الذى يقوم به الطالب المعلم لكى يستبعد العناصر غير المرتبطة (الناتج عن الأنشطة والوسائل والتطبيقات والأساليب التعليمية والإرشادات غير الملائمة التى تقدم بها المادة التعليمية) والتركيز على مصادر المعلومات المرتبطة بها.

٢- **العبء المعرفى الأساسى:** ويشير إلى مقدار الجهد العقلى الذى يبذله الطالب المعلم بسبب صعوبة المهمة وطبيعة المحتوى المقدم بالإضافة إلى معالجة وتجهيز المعلومات المتداخلة والمتفاعلة والغامضة فى محتوى الكتب المقررة والتى ينتج عنها ضغوط دراسية بالإضافة إلى الصعوبات التى يواجهها والموضوعات المتكررة التى تؤدى إلى تشتت الانتباه.

٣- **العبء المعرفى وثيق الصلة:** ويشير إلى مقدار الجهد العقلى الذى يبذله الطالب المعلم فى تنظيم المعلومات فى المقررات الدراسية والروابط بين فقرات المحتوى الدراسى والدوافع التى تسهم فى فهم واستيعاب المقررات الدراسية.

الإطار النظرى

أولًا التسويف الأكاديمى academic procrastination

تعريف التسويف الأكاديمى:

لكل فرد أهداف يسعى إلى تحقيقها ولكن يختلف الأفراد فى كيفية إنجاز هذه الأهداف، فمنهم من ينجز مهامه فورًا ومنهم من يؤجلها حتى وقت آخر وهذ مايطلق عليه التسويف procrastination, والذى يعد أحد المشكلات الشائعة التى يعانى منها بعض الأفراد، ويعد مصطلح التسويف كغيره من المصطلحات التي تم ترجمتها بكلمات كثيرة منها التأجيل أو الإرجاء أو التلكؤ أو التسويف، إذ يتضمن هذا السلوك تأجيل الفرد المتعمد للأعمال التى يكلف بها على الرغم من وعيه للنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل.

يعد العالم Knaus من أوائل علماء النفس الذين اهتموا بدراسة هذا المفهوم فى المجال الأكاديمى والتربوى عام ١٩٧١ والذى عرفه بأنه سلوك يتضمن تأجيل وتأخير الطالب أداء واجباته ومواعيده الدراسية بطريقة تؤدى إلى تراكمها وصعوبة القيام بها فيما بعد(Barnova& Krana, 2019, 9). حيث أن الجانب الأكاديمى من أبرز المجالات التى تشيع بها ظاهرة التسويف لدى الطلبة وبمختلف مراحلهم وهو ما يطلق عليه التسويف الأكاديمى Academic procrastination.

ويشير Wolters (2003, 180) إلى أن التسويف الأكاديمي يقصد به الفشل في أداء النشاط في خلال الزمن المطلوب أو تأجيل حتى آخر دقيقة لنشاطات قصد الطالب أساسًا أن ينتهي منها عندما تؤدي إلى عدم الارتياح انفعاليًا. ويرى Balkis & Duru (2009, 2) بأن التسويف الأكاديمى هو السلوك الذى يترك فيه الطالب عملًا هامًا مخططًا له مسبقًا لوقت آخر دون سبب معقول.

فى حين يشير سكران (٢٠١٠، ٤- ٧) بأن التسويف الأكاديمى العملية التى تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية وتتبلور نتائجها فى ميل الطالب لترك المهام الأكاديمية جانبًا أو تجنب إكمالها أو تأجيلها لوقت آخر غير الوقت المفترض أداؤها فيه ودون أسباب قهرية، كما يشير أنه مهما تكن أسباب التسويف الأكاديمى فهو سلوك سلبى حتى وإن كان لغرض تنظيم الوقت، فهذه المبررات يحاول المسوف إقناع نفسه بها ولذلك فمن لا يؤمن بعدم تأجيل عمل اليوم إلى الغد فهو مسوف مهما قدم من مبررات وأعذار.

أما Capan (2010, 1666) فيرى أن التسويف الأكاديمى بأنه ترك المهام الأكاديمية وتأخير أداء الواجبات المنزلية إلى آخر لحظة مع الشعور بعدم الأرتياح من ذلك. وفى هذا الإطار يؤكد كل من

Alqudah, Alsubhien& Heilat (2014, 103) بأن التسويف الأكاديمى هو إتجاه الطالب إلى تأجيل البدء فى المهام الأكاديمية وإكمالها فى نهاية الوقت المحدد ومن ثم يسبب التوتر الإنفعالى للطالب.

ويوضح كل من Kamble& Bhoslay (2016, 68) أن التسويف الأكاديمى يعد نزعة سلوكية نحو تأجيل المهام والأعمال إلى وقت آخر دون مبرر على الرغم من القدرة على إنجاز هذه الأعمال فى وقتها المطلوب، أى أن التسويف الأكاديمى سلوك تجنبى يتصف بالأبتعاد عن المهمة المطلوب إنجازها واستخدام أعذار وهمية لتبرير ذلك الأبتعاد ولتجنب اللوم من الآخرين. ويضيف كل من عطية وبلبل (٢٠١٨، ٥٩) بأن التأجيل المتعمد والمقصود للقيام بأداء المهام الأكاديمية (كحضور المحاضرات أو تحضيرها أو حضور الدروس العملية أو كتابة بحث أو الاستعداد للأمتحان) فى المواعيد المحددة وتأخير إنجازها حتى آخر وقت ممكن مع التبرير بأعذار وهمية بالرغم من شعور الطالب بالضيق وعدم الارتياح من ذلك. وفى هذا الإطار يرى Gupte (2019, 941) أن التسويف الأكاديمى هو تأجيل البدء فى المهمات التى ينوى الفرد فى نهاية المطاف إنجازها حيث يشعر بالتوتر الإنفعالى لعدم تأديته لهذه المهمات فى وقت مبكر.

<u>من خلال التعريفات السابقة تعرف الباحثة التسويف الأكاديمى إجرائيًا بأنَّه: "المماطلة والتأجيل المقصود والمتعمد من الطالب للبدء فى المذاكرة، وحضور المحاضرات وتحضيرها، وعمل التكليفات والمهام المطلوبة منه وإنهائها وتسليمها والإستعداد للامتحان، واستخدام أعذار وهمية للهروب منها، وتضييع الوقت، مما يؤثر بشكل سلبى على الجانب الأكاديمى والإنفعالى للطالب".</u>

نظريات التسويف الأكاديمى:

هناك وجهات نظر مختلفة فى التسويف الأكاديمى حيث يعتقد علماء المدرسة السلوكية أن التسويف عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان النشاطات السارة والمكافأت الفورية، فى حين ينظر علماء مدرسة التحليل النفسى للتسويف كثورة ضد المطالب المبالغ بها أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين (أبو غزال، ٢٠١٢، ١٣٢).

أما أصحاب النظرية المعرفية فيؤكدون على أن التسويف هو ضعف قدرة الطالب على التعلم من الخبرات السابقة فتتشوه معارفه عندما يدرك أن قدراته غير كافية لتغيير المواقف الضاغطة التى تقلل من شأن الذات لديهم والتحمل للإحباط المنخفض، فالأفراد الذين لديهم اعتقاد بأن ذواتهم ذات شأن وقدر ضئيل يكون لديهم حاجة غير واقعية لتأدية المهام على نحو تام ويكون لديهم خوف من عدم القدرة على مقابلة توقعات الآخرين ومن ثم فالتسويف يكون محاولة لإخفاء عدم القدرة على الأداء لتجنب الفشل، كما أن الأفراد الذين يعتقدون أنهم لا يحتملون الإحباط يلجأون إلى التسويف لتجنب الأثار السيئة لفعل المهمة، بينما أفراد آخرون يستخدمون التسويف لكى يعبرواعن مشاعر ومعتقدات الفرد الذاتية بواسطة مقاومة التوقعات الداخلية(young, 2010, 6) ، كما يظهر الإتجاه المعرفى فى إبراز أثر المتغيرات المعرفية كمتنبئات بالتسويف ومن ضمنها المعتقدات اللاعقلانية (Beswick, Rothblum & Mann, 1988) والمعتقدات المتعلقة بالوقت (Lay & Schouwenberg, 1993) وتقدير الذات (Beswick et al., 1988) واستراتيجيات التعويق الذاتى (Ferrari, 1992) والعبء المعرفى (Ferrari, 2001).

وفى هذا الإطار يشير كل من Lenggono& Tentama (2020, 454) بأن التسويف الأكاديمى يكمن وراءه مكونات سلوكية ومعرفية وانفعالية حيث يرجع التسويف من الناحية السلوكية إلى ضعف مهارات إدارة الوقت وأسلوب التدريس المصغر وضغط الأقران، ومن الناحية المعرفية فقد يرجع التسويف

إلى الأفكار غير المنطقية والخاطئة كالإعتقاد بعدم القدرة على إكمال المهمة وعدم القدرة على التركيز والمستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهمات، ومن الناحية الإنفعالية يرتبط التسويف بالخوف اللاعقلانى من النجاح أو الفشل، فالطلبة المسوفون لا يحبون التعقيد المعرفى فى المهمات.

أشكال التسويف الأكاديمى:

وعن أشكال التسويف، فقد اختلف الباحثون فى تصنيف أشكال التسويف فقد ميز Ferrari (2001, 394) نوعين من التسويف هما التسويف التقطعى وهو العجز عن أتخاذ القرارات المهمة فى فترة ومنية محددة، والنوع الثانى التسويف التجنبى وهو تجنب الطالب البدء أو الأنتهاء من المهمة لأن النتيجة النهائية للعمل تتضمن تهديداً لتقدير الذات.

فى حين ميز Chu & Choi (2005, 246) بين شكلين من المسوفين وهما المسوفون الخاملون وهم يؤجلون نتيجة لترددهم فى القيام بالعمل ويفشلون فى إتمام مهامهم فى الوقت المحدد، والمسوفون النشطون وهم يفضلون القيام بالعمل تحت ضغط الوقت ولديهم القدرة على إتخاذ قرارات مدروسة للتسويف ويختلفون عن المسوفين الخاملين فى استخدامهم الهادف للوقت والتحكم فيه زظوالأعتقاد فى فاعلية الذات والقدرة على التحمل.

ويذكر كل من Spada, Hiou& Nikcevic (2006, 320) أن التسويف السلوكى يعنى تأجيل أكمال المهام المهمة وغير المهمة، والتسويف القرارى يعنى التأجيل المقصود لأتخاذ القرارات خلال مدة زمنية محددة. بينما ميز Asikhia(2010, 207) بين شكلين من المسوفين وهما المسوفون الأندفاعيون وهم الذين يفشلون فى استقبال المثيرات البيئية المحيطة وذلك بسبب عدم قدرتهم على تأجيل الاشباع ونقص الدافعية ونقص التحكم الذاتى والقدرات التنظيمية فيرتبط هذا الشكل من المسوفين بمشكلات إدراك وتقدير الوقت، والشكل الثانى المسوفون الكماليون وهم الذين يضعون أنفسهم فى وضع الأستعداد للعمل ولكنهم يتجنبون الأنشطة وذلك بسبب الخوف من الفشل ويرتبط هذا الشكل من المسوفون بالتشوهات فى الإدراك أو التفكير الخاطئ.

فى حين يشير كل من النواجحة وبركة (٢٠١٧، ٢٦٥) إلى نوعين من التسويف وهما التسويف الإرادى ويكون فى كثير من الأحيان برغبة الفرد واختياره، والتسويف اللاإرادى ويكون هنا التأجيل خارج عن إرادة الفرد

وأشار فضل (٢٠١٤، ١٨) إلى مظاهر الطلبة الذين يتصفون بالتسويف الأكاديمى وتتمثل فى عدم الرغبة فى المذاكرة لغياب الدافع والهدف والمحفز والقدوة، القلق والخوف من الفشل بل وتوقع الفشل، الإجهاد والتعب السريع أثناء المذاكرة، والهروب من المهام الدراسية إلى مهام أخرى أكثر متعة، والنفور من المادة التعليمية أو المعلم أو الأثنين معًا والغياب المتكرر، وعدم معرفة قيمة الوقت وعدم القدرة على تنظيمه.

وفى هذا الإطار أشارت نتائج دراسة Park& Sperling (2012, 12-13) إلى أنَّ الطلاب مرتفعي التسويف الأكاديمي يتسمون بنقص القدرة على التخطيط لتحقيق الهدف ولإنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منهم، وعدم إلتزامهم بالخطط الزمنية لإنجازها نظرًا لاستخدامهم غير الفعال للوقت والتأخر في إتمامها في الوقت المحدد، والإفراط في تقدير الوقت المتبقي لإنجاز تلك المهام، والفشل فى تحديد الأولويات، وزيادة

قابليتهم للتشتت، وإنشغالهم بأنشطة أخرى اجتماعية وترفيهية، بالإضافة إلى خوفهم من الفشل، وتفضيلهم للمهام الأكثر سهولة التي يتوقع النجاح فيها، وبعدهم عن المهام التي تمثل تحديًا، كما يتصفون أيضاً بنقص المثابرة، وضعف الالتزام بالهدف، والبدء في الاستذكار للامتحانات والدراسة متأخرًا والاستذكار وقت قصير وغير كاف، وعندما يحين وقت الأستعداد للأمتحان تزداد لديهم أحلام اليقظة والسرحان، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة Joubert (2015) و دراسة Steel& Klingsieck (2016)، ودراسة Zacks& Hen (2018).

كما يشير Yong (2010) إلى أنَّ الطلاب المسوفين أكاديميًا يميلون إلى تجنب الأنشطة، واختلاق الأعذار الوهمية لتبرير التأخير وتجنب اللوم فى إنجاز المهام، بالإضافة إلى تجنب المهمة الأكاديمية غير السارة بتسلية أنفسهم بإستبدال هذه المهمة بنشاط آخر يفضلون تنفيذه، ويندفعون نحو نشاط أكثر جاذبية من المهمة الموكلة إليه.

أسباب التسويف الأكاديمى:

أما ما يتعلق بأسباب التسويف فقد أشارت دراسة كل من Hussain& Sultan (2010, 1898) إلى أن زيادة مستوى التسويف الأكاديمى لدى الأفراد ترجع إلى عدة أسباب من أهمها:

أولًا ضعف إدارة الوقت وتنظيمه: حيث يشير المسوفون أنهم غير قادرين على تنظيم الوقت بحكمة وهذا يتضمن غموض الأولويات والأهداف وأنغماس المسوفون بالمهمات مما يدفعهم إلى تأجيل إنجاز بعض مهماتهم الأكاديمية والتركيز على أنشطة غير منتجة.

ثانيًا المستويات المنخفضة من اليقظة العقلية عند أداء المهمات: وهذا ربما ينتج عن مشتتات فى البيئة كالإزعاج ومقعد الدراسة المزعج وعمل الوظائف على الفراش.

ثالثًا الخوف والقلق المرتبط بالفشل: وفى مثل هذه الحالة يقضى الطالب معظم وقته وهو فى حالة قلق حول قرب موعد الإمتحانات والمشاريع أكثر من التخطيط لها وإكمالها.

وفى إطار ذلك لخص كل من Alqudah et al (2014, 103) أسباب التسويف الأكاديمى فى اعتقاد الطالب فى عدم القدرة على إنجاز المهام، والعزو الخارجى وتقدير الذات المنخفض وفعالية الذات المنخفضة، والمستوى المنخفض من الذكاء واليقظة، والمستويات الأعلى من الأكتئاب، ونقد الذات المرتفع، والقلق، والاتجاه السلبى نحو المهمة، وعدم تقبل أسلوب المعلم، وضغوط الأقران، وعدم إدارة الوقت وعدم القدرة على التنظيم والتركيز، والخوف من الفشل.

فى حين أشار كل من الأحمد وياسين (٢٠١٨، ٢٠) فى دراستهما إلى أسباب أخرى تدفع الطلبة إلى التسويف والتى تتمثل فى ضعف إمكانيات الطالب فى وضع برنامج دراسى وخطوات دراسية ناجحة، وضعف الثقة بالنفس بشأن قدرات الطالب الدراسية فى إنجاز المهام المطلوبة، وتدنى الرغبة فى النجاح والتفوق فى الحياة الدراسية أو النفور من الانشطة الدراسية، وقلق الأمتحانات، والخوف من الفشل، وإنخفاض دافعية الطلاب للقيام بأعمالهم الخاصة.

وأشارت الكثير من الدراسات كدراسة أبو غزال (٢٠١٢) ودراسة شبيب (٢٠١٥) إلى أن التسويف الأكاديمي له سببان هما: خوف الطالب من الفشل حيث يقوده إلى درجة عالية من القلق وتدني

مستوى احترامه لذاته، والثاني هو كره الطالب للمهمة والذي يعكس تعبيرات ذاتية سلبية، مما يؤدي إلى تجنب المهمة لأنَّها غير سارة. وفى إطار ذلك هدفت دراسة أبو غزال (٢٠١٢) إلى التعرف إلى مدى انتشار التسويف الأكاديمى وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين وفيما إذا كان التسويف الأكاديمى يختلف باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسى وتخصصه الأكاديمى حيث تكونت عينة الدراسة من ٧٥١ طالبًا وطالبة من طلاب جامعة اليرموك واستخدم الباحث مقياس التسويف الأكاديمى ومقياس أسباب التسويف الأكاديمى من إعداد الباحث وكشفت نائج الدراسة أن ٢٥,٢٪ من الطلبة أشاروا إلى تسويف أكاديمى مرتفع و٥٧,٧٪ أشاروا إلى تسويف أكاديمى متوسط و١٧,٢٪ أشاروا إلى تسويف أكاديمى منخفض، كما توصلت نتائج الدراسة إلى الترتيب التنازلى لأسباب التسويف الأكاديمى على النحو التالى (الخوف من الفشل، أسلوب المدرس، المهمة المنفرة، المخاطرة، مقاومة الضبط، ضغط الأقران)، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيًا فى التسويف الأكاديمى تعزى لمتغير المستوى الدراسى حيث أن نسبة التسويف أعلى لدى طلبة الفرقة الرابعة مقارنةً بطلبة الفرق الأخرى فى حين لم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا فى التسويف الكاديمى تعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمى.

وفى نفس الإطار، أشارا فيصل وصالح (٢٠١٦، ١٥٣) أن هناك ثلاثة شروط يجب أن تظهر حتى نستطيع أن نحدد فى ضوئها التسويف لدى الطلاب وهى أن يكون للتسويف نتائج عكسية، وألا يكون للتأجيل معنى أى ليس هناك هدف مبرر من التأجيل، وأن يترتب على التأجيل ضعف إنجاز المهام وصعوبة إتخاذ القرارات فى الوقت المحدد.

وفى نفس السياق، يتفق كل من Markiewicz& Dziewulska (2018, 595) و Afzal& Jami (2018, 52)أن للتسويف الأكاديمى تأثيرًا سلبيًا فى حياة الطلاب حيث له أثار سلبية داخلية تتضمن التوتر والقلق ولوم الذات، وأثار سلبية خارجية تتضمن إعاقة التقدم الأكاديمى والمهنى وفقدان الفرص وتوتر العلاقات، كما أكدت الدراسات أن الطلبة الذين لديهم نزعة قوية للتسويف يحصلون على درجات منخفضة فى الإمتحانات مقارنةً بالطلبة غير المسوفين، كما يظهرون ضعفًا فى إنجازهم الأكاديمى.

والمكون الرئيسى والحاسم فى التسويف هو التأجيل وليس كل تأجيل تسويفًا فقد يكون أحيانًا التأجيل مخططًا له مسبقًا وفى حالات معينة يكون مفيدًا (السلمى، ٢٠١٥، ٦٤٢)، فليست كل السلوكيات التسويفية مؤذية وذات نتائج سلبية إذ يوجد شكلان للمسوفين هما المسوفين السلبيون Passive Procrastinators وهم مسوفون تقليديون يؤجلون إنجاز المهمات حتى اللحظات الأخيرة بسبب عدم قدرتهم على إتخاذ القرار للعمل فى حينه، وعلى العكس من ذلك المسوفون الفعالون Active Procrastinator وهم الذين يتخذون قرارات تأجيلية مقصودة ويستخدمون دافعية مرتفعة تحت ضغط الوقت وهم قادرون على إكمال مهماتهم فى المواعيد المحددة ويحققون نتائج مرضية (Chu & Choi, 2005, 256).

أبعاد التسويف الأكاديمى

وقد اختلف الباحثون حول العوامل التى يتكون منها التسويف الأكاديمى حيث توصلت كل من حجازى والربيع وشواشرة (٢٠١٣) إلى ستة أبعاد للتسويف الأكاديمى وهى (الكسل، والمخاطرة، والانشغال بأمور أخرى، وإدارة الذات السلبية، والميول الكمالية، والنفور من أداء المهمة)، كما أشار البهاص

(٢٠١١) إلى أربعة أبعاد هى (نقص الدافعية نحو الدراسة، والانشغال بأمور أخرى، والخوف من الفشل، والنفور من الدراسة)، فى حين توصل السرحا (٢٠١٦) إلى ثلاثة عوامل هى (كتابة الواجبات الأكاديمية، الاستعداد للامتحانات، المتابعة اليومية للدروس ومواظبة الحضور)، كما توصلت أبو قورة (٢٠١٩) لبعدين هما (فاعلية الذات العامة، ومهمة الأداء الأكاديمى المنظم ذاتيًا)، وتوصل النادبى (٢٠١٩) إلى ثلاثة أبعاد وهى (إدارة الوقت، المبادرة الشخصية، الدافعية).

ومما سبق عرضه فقد وجدت الباحثة اختلاف الباحثين فى تحديد أبعاد التسويف الأكاديمى لذلك تبنت الباحثة الأبعاد التالية:

١- **المخاطرة Risk** ويطلق عليها البعض الكسل فى أداء المهام وهى التأجيل المستمر لأداء المهام دون وجود مبرر منطقى (عبد الحميد، ٢٠٢١، ١٣٨).
ومنه تجد الباحثة أن المخاطرة هى ترك الطالب المهمة الأكاديمية التى يؤديها قبل إتمامها أو يؤخر البدء بها حتى أخر لحظة، أو العمل بها فى الوقت الضائع.
٢- **الانشغال بأمور أخرى Bieng Busy** وتعرفها عبد الحميد (٢٠٢١، ١٣٨) بأنها تأجيل الطالب القيام بمهامه المكلف بها بسبب انشغاله بأمور أخرى قد تكون أقل أهمية او نتيجة الضغوط الخارجية التى تقع عليه.
لذلك تجد الباحثة أن الانشغال بأمور أخرى تعنى قيام الطالب بأعمال أخرى دون تأدية مهامه وواجباته الجامعية المكلف بها، والانشغال بتفاصيلها على حساب وقته الدراسى، مما يشتت انتباهه وتركيزه عن هذه المهام.
٣- **سوء إدارة الذات Poor self-management** وتعرفها عبد الحميد (٢٠٢١، ١٣٨) بأنها عدم قدرة الطالب على وضع خطة والإلتزام بها، وإهداره للوقت، وعدم قدرته على اتخاذ القرار المناسب لإنجاز المهام المطلوبة.
ومنه تجد الباحثة أن سوء إدارة الذات هى أن يقلل الطالب من مستوى قدراته فى التصدى للمهام والواجبات الأكاديمية المطلوبة منه، مما يولد لديه شعور بالعجز عن تأديتها، مما ينتج عنه التقاعس عن تأدية هذه المهام وتأجيل القيام بها إلى وقت آخر وإهداره وقتًا كبيرًا قبل البدء بالقيام بها.

ونظرًا لأن طلاب الجامعة يعانون بشكل كبير من التسويف الأكاديمى فقد أجريت العديد من الدراسات التى تبحث فى التسويف الأكاديمى وانتشاره كما اختلف الباحثون فيما بينهم عن وجود فروق دالة إحصائيًا فى التسويف الأكاديمى تعزى لمتغير النوع والتخصص الأكاديمى، حيث أجرى Balkis & Duru (2009) دراسة هدفت إلى التحقق من انتشار سلوك التسويف الأكاديمى لدى معلمى ما قبل الخدمة وعلاقته بالمتغيرات الديمجرافية والتفضيلات الفردية وذلك على عينة مكونة من ٥٨٠ طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية فى جامعة (Pamukkale) تراوحت أعمارهم من١٩ – ٢٨ سنة فتوصلت نتائج الدراسة أن ٢٣٪ من عينة الدراسة كشفوا عن مستوى مرتفع من التسويف الأكاديمى و٢٧٪ منهم كشفوا عن مستوى متوسط من التسويف الأكاديمى.

وقد اهتمت دراسة كل من Ozer, Demir, & Ferrari (2009) بالتحقق من انتشار التسويف الأكاديمى فى ضوء متغيرى الجنس والمستوى الدراسى وذلك على عينة مكونة من ٧٨٤ طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة بمتوسط عمرى قدره (٢٠,٦) سنة وانحراف معيارى قدره (١,٧٤) وأظهرت نتائج

الدراسة أن ٢٥٪ من الطلبة أشاروا إلى وجود تسويف أكاديمى، كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين فى أسباب التسويف الأكاديمى حيث أشارت الإناث إلى أسباب التسويف الأكاديمى ترجع إلى خوفهم من الفشل وتكاسلهم مقارنةً بالذكور، بينما أرجع الذكور سبب تسويفهم إلى مقاومة الضبط مقارنةً بالإناث، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة احصائيًا فى كل من مستوى التسويف الأكاديمى وأسبابه ترجع إلى المستوى الدراسى. فى حين توصلت نتائج دراسة السلمى (٢٠١٥، ٦٤٠) إلى أن مستوى التسويف الأكاديمى ظهر بمستوى متوسط لدى طلاب الجامعة.

وفى هذا الإطار حاولت دراسة شبيب (٢٠١٥) إلى الكشف مدى انتشار التسويف الأكاديمى وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وإذا كان هذا الانتشار وأسبابه يختلفان باختلاف جنس الطالب والكلية والسنة الدراسية وذلك على عينة قوامها (٤٩٦) طالبًا وطالبة من جميع كليات جامعة تشرين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى (١٤,٥٪) من الطلبة من ذوى التسويف المرتفع و(٦٥,٥٪) من ذوى التسويف المتوسط و(١٤,٥٪) من ذوى التسويف المنخفض، كما كشفت نتائج الدراسة أيضًا إلى وجود فروق دالة إحصائيًا فى التسويف الأكاديمى تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. وتأييدًا لنتائج هذه الدراسة خلصت نتائج دراسة أمل الأحمد وفداء ياسين(٢٠١٨) إلى أن نسبة انتشار التسويف الأكاديمى لدى عينة الدراسة المكونة من (١٨) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة دمشق كان فى المستوى المتوسط، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا فى التسويف الاكاديمى تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. وفى السياق ذاته، هدفت دراسة محمد أحمد (٢٠٢٠) إلى التعرف على مدى انتشار سلوك التسويف الأكاديمى بين طلبة الكلية الجامعية بحقل والفروق فى درجة هذا السلوك تبعًا لاختلاف متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسى، وذلك على عينة مكونة من (٢٢٧) طالبًا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار سلوك التسويف الأكاديمى بين طلبة الكلية الجامعية بحقل بلغت (٤,٥٦٪) وهى نسبة مرتفعة مقارنةً بالنسب العالمية، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور، بينما لم تجد نتائج الدراسة فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير التخصص.

وعلى الجانب الآخر، خلصت دراسة عطية وبلبل (٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا فى التسويف الأكاديمى تعزى لمتغير الجنس فى حين وجدت فروق دالة إحصائيًا فى التسويف الأكاديمى تعزى لمتغير التخصص الأكاديمى لصالح التخصص الأدبى، وذلك على عينة مكونة من (٤٥٧) طالبًا وطالبة بالفرقة الأولى والرابعة من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. وفى نفس السياق كشفت نتائج دراسة سميرة ميسون وأسماء خويلد ورحيمة قبائلى (٢٠١٨، ٧١٣) عن ارتفاع نسبة انتشار التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة والتى أُجريت على (١٠٠) طالبًا وطالبة، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا فى التسويف الأكاديمى تبعًا لمتغير الجنس. وفى هذا الإطار كشفت نتائج دراسة خليل خليل أحمد (٢٠٢٠) والتى أجريت على (٤١٠) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة مصراته، وقد كشفت الدراسة عن مستوى منخفض من التسويف الأكاديمى لدى عينة الدراسة، كما أنها لم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير النوع فى التسويف الأكاديمى.

ثانيًا اليقظة العقلية Mindfulness

تعريف اليقظة العقلية:

يعد مصطلح Mindfulness من المصطلحات الحديثة نسبيًا فى مجال علم النفس والذى شهد تباينًا واختلافًا فى ترجمته إلى اللغة العربية فالبعض ترجمه إلى اليقظة العقلية مثل دراسة أحمد (٢٠١٦) ودراسة الوليدى (٢٠١٧) ودراسة عطية (٢٠١٩) ودراسة بلبل (٢٠١٩)، والبعض الآخر ترجمه إلى

اليقظة الذهنية مثل دراسة عبد الله والشمسى (٢٠١٣) ودراسة أخرس (٢٠١٥) ودراسة عمر (٢٠١٨) ودراسة الربيع (٢٠١٩).

وتعددت وتنوعت تعريفات اليقظة العقلية بوصفها مفهومًا نفسيًا، فالبعض يراها حالة حيث يعرفها Langer (2000, 221, 2002, 219) بأنها حالة مرنة فى العقل تتمثل فى الانفتاح للجديد وهى عملية من النشاط التمييزى لابتكار أشياء جديدة ومختلفة، ويتفق مع هذا تعريف سالم (٢٠٢٠، ٦٦) بأنها حالة عقلية تنطوى على مهارة الفرد بالوعى الكامل وتركيز الانتباه على الخبرات الحالية دون إصدار أحكام أو تقييمات عليها.

والبعض الآخر يراها سمة من سمات الوعى فهى وعى متميز من نماذج أو طرق أو وسائط أخرى من المعالجة الذهنية للدوافع والإدراك والعواطف التى تسمح للأفراد بالعمل بفعالية وهكذا يمكن للفرد أن يكون واعيًا بالمحفزات الحسية والإدراكية والمراقبة بإستمرار لبيئته الداخلية والخارجية (Brown& Ryan, 2003, 822)، وفى هذا السياق يشير Willaims (2008) بأن اليقظة العقلية سمة من سمات الوعى والتى تتيح للفرد الإنتباه إلى السياق العام للموقف وخلقه لفئات جديدة من ردود الأفعال للتعامل مع الموقف الحالى(فى: السقا، ٢٠١٦، ٦٢٩).

والبعض الثالث يراها مهارة حيث أكد Renshaw (2012, 405) بأنه يمكن النظر إلى اليقظة العقلية بأنها مهارة يمكن تعلمها واكتسابها وتنميتها مثلها مثل أى مهارة أخرى.

فى حين يجمع كل من Park, Spong& Gross (2013, 2) بين الحالة والسمة والمهارة حيث عرفوا اليقظة العقلية بأنها حالة متغيرة ديناميكية أو سمة يتباين فيها الأفراد أو مهارة يمكن تنميتها خلال الممارسات. ويذكر كل من Jenning & Jennings (2013, 23) بأنها وعى الفرد بتجربته الحالية وتقبل ذاته كما هى فى تلك اللحظة دون إصدار حكم.

وأشار كل من Neal & Griffen (2006, 947) إلى اليقظة العقلية بأنها استمرار الحضور العقلى بشكل مقصود، وتشمل الوعى والانتباه. بينما يرى Jha, Krompinger & Baime (2007, 110) أن اليقظة العقلية هى القدرة على تجاهل مشتتات الحوافز. فى حين يرى كل من Chadwick, Hember, Symes Peters, Kuipers, & Dagnan (2008, 452) بأنها الإنتباه الناشئ عن الوعى بالخبرات الحالية والانفتاح على الخبرات وقبولها دون تقييمها. أما Cardaciotto, Herbert, Forman, Moitra& Farrow (2008, 205) عرفوها بأنها المراقبة المستمرة للخبرات والتركيز على الخبرات الحاضرة أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية والأحداث المستقبلية وتقبل الخبرات والتسامح معها ومواجهة الأحداث بالكامل كما هى فى الواقع وبدون إصدار أحكام تقييمية عليها.

واتجه كل من Weinstein, Brown, & Ryan (2009, 375) إلى تعريف اليقظة العقلية بأنها القدرة على الأهتمام والانتباه الكامل لكل الخبرات التى تحدث فى اللحظة الآنية. فاليقظة العقلية مصطلح استعمل للإشارة إلى حالة من الوعى النفسى وهى تدريب يعزز الوعى بالذات وأسلوب معالجة المعلومات(Shapiro, 2009, 556)، و"الوعى لحظة بلحظة" أو حالة من الأستقلال أو الحرية النفسية التى تحدث عندما يبقى الإنتباه مرن دون الإرتباط بأى نقطة محددة(Davis & Hayes, 2011, 198).

ويذهب كل من (Davis & Hayes (2011, 198 و Ruiz(2014, 887) إلى أنه الوعى بالخبرات لحظة بلحظة دون إصدار حكم ومنه ينظر لليقظة العقلية على أنها حالة وليست سمة كما يمكن تنميتها من خلال ممارسة العديد من الأنشطة كالتأمل.

ويتفق هذا مع ما أشار إليه كل من Bluth & Blanton (2014, 1299) بأنها القدرة على جلب الوعى عمداً إلى التجربة فى اللحظة الآنية مع الإتجاه للانفتاح والفضول وحب الاستطلاع.

فاليقظة العقلية هى شكل من أشكال الممارسة التأملية، حيث يساعد التأمل على تركيز الوعى فى لحظة الإدراك، ويرحب الفرد ذو اليقظة العقلية بالخبرات غير المألوفة، كما يوجه انتباهه بطريقة محددة عمدًا إلى ما يدركه دون إصدار أحكام مما يجعله يتقبل الواقع ويدركه بشكل واضح، لذلك فهى تعد حالة من الانتباه المركز على اللحظة الراهنة وعلى الأحداث الداخلية والخارجية شاملة الأفكار والمشاعر والأحاسيس، وبذلك فهى تتضمن مكونين هما الوعى باللحظة الحاضرة، وجودة هذا الوعى (القبول، واللطف، وعدم إصدار أحكام، والفضول)(Rosenstreich& Margalit, 2015, 139).

والانتباه للحظة الحالية يعنى انتباه الفرد للمناظر والأصوات والروائح والطعم وأسلوبه فى التعامل مع الأشياء، بالإضافة إلى المشاعر والأفكار التى تحدث من لحظة إلى أخرى، فاليقظة العقلية تساعد الفرد على الاستمتاع بالعالم من حوله بشكل أكبر وفهم نفسه بشكل أفضل، فعندما يصبح أكثر يقظة للحظة الآنية تجعله يقف مع نفسه ويبدأ من جديد بتجربة العديد من الأساليب فى التعامل مع العالم بدلًا من ردود الفعل الروتينية (السقا، ٢٠١٦، ٦٢٩). وفى هذا السياق يعرفه السيد (٢٠١٨، ٩) بأنه الانتباه المقصود والموجه نحو شئ ما فى اللحظة الحالية مع الوعى التام من قبل الفرد لما يحدث مع عدم إصدار أحكام عليه.

ويتفق كل من Benada & Chowdhry (2017, 105) مع الخولى (٢٠١٩، ٤٠٧) فى تعريف اليقظة العقلية بأنها وعى الفرد لأفكاره وانفعالاته ومشاعره وأحاسيسه وردود أفعاله وبالبيئة المحيطة لحظة بلحظة دون إصدار أحكام عليها، ومن ثم فهى الانتباه المركز على اللحظة الراهنة والتى تتضمن التصرف الواعى وعدم إصدار الأحكام. وفى ضوء هذا التعريف يشير Orellane- Rios et al (2018, 9) إلى أن اليقظة العقلية هو الوعى بطريقة محددة نحو عرض ما فى اللحظة الحاضرة وتتضمن تنظيم الانتباه فى اللحظة الحالية والتوجه نحو تجربة تتمتع بالانفتاح والقبول وحب الفضول.

ونبه الخولى (٢٠١٩، ٤١١) أن اليقظة العقلية تتضمن ثلاثة مكونات وهى تنظيم الانفعال وعدم إصدار الأحكام والتأمل، وهى بذلك تعتبر شكل من أشكال التدريب العقلى الذى يساعد على تجنب استخدام الاستجابات العقلية التى يمكن أن تزيد الضغوط الانفعالية، وبالتالى فإن اليقظة اليقظة العقلية تشمل على أبعاد الملاحظة والوصف والوعى وعدم إصدار الأحكام وعدم التأثر بالخبرات الداخلية، وهى بذلك تعد حالة من المرونة التى تتميز بالانفتاح على الجديد، وتصاغ على أنها الانتباه المحدد عمدًا فى اللحظة الراهنة ودون إصدار أحكام وممارسة القبول والانفتاح حتى عندما تتناقض الانفعالات مع توقعات الفرد، وبالتالى يمكن أن يشاهد الفرد من خلالها أفكاره وملاحظتها على أنها مواقف عابرة لا تتطلب الإستجابة.

فاليقظة العقلية هى مجموعة مؤشرات سلوكية تتعلق بمقدار قوة واستمرارية الانتباه والملاحظة الآنية ومقدار التعامل الواعى والتأملى لدى الطالب فى المواقف المختلفة ومدى قبوله لهذه المواقف واستبعاده للحكم الفورى عليها (المرشود، ٢٠٢٠، ٥). وعليه يرى بهنساوى (٢٠٢٠ب، ٢٣٥) بأنها حالة الفرد

الحاضرة بالوعى والتى يلاحظ من خلالها المنبهات الداخلية والخارجية وقت ظهروها ويقوم من خلال خبراته وقدراته وإمكاناته بتعزيز هذا الوعى ليتمكن من عدم إصداره أحكامًا تتعلق بالموقف الراهن. وتضيف محمد (٢٠٢٠، ٦٣٨) بأن الانتباه والتفكير المستمرين فى اللحظة الآنية باعتماد الفرد على قدراته تزيد من فرص التفاعل مع الواقع المعاش بتفاصيله والإنصراف عن خبرات الماضى أو الأندفاع نحو المستقبل، لذلك فتعد اليقظة العقلية أحد وأهم أساليب الذاكرة.

ويتضح من التعريفات المختلفة لليقظة العقلية بأن معظمها يركز على ضرورة الوعى والانتباه بالخبرات التى يمر بها الفرد عن طريق المراقبة المستمرة لها، مع التركيز على الخبرات الحالية بدلًا من الإنشغال بالخبرات السابقة، وتقبلها كما هى دون أصدار أى أحكام تقييمية عليها، والانفتاح على كل ما هو جديد .

<u>ومما سبق يمكن للباحثة تعريف اليقظة العقلية بأنها " قدرة الطالب على الملاحظة والانتباه والوعى الكامل بالمثيرات التى يتفاعل معها ومراقبته المستمرة لها، وتقبل الذات دون إصدار أحكام، وتقبل جميع التجارب الشخصية كالأفكار والمشاعر والأحداث كما هى فى اللحظة الآنية، والأمتناع عن التفكير بالطرق التقليدية والنمطية وميله إلى حب الاكتشاف والتجريب للأفكار الجديدة بطريقة غير مألوفة، وتطويره لهذه الأفكار، بالإضافة إلى إمكانية رؤيته للموقف من زوايا متعددة دون التوقف عند وجهة نظر واحدة ".</u>

النماذج المفسرة لليقظة العقلية وأبعادها:

تعددت النماذج التى فسرت اليقظة العقلية فحددت(1989) Langer أربعة أبعاد لليقظة العقلية وهى التميز اليقظ، والإنفتاح على الجديد، والتوجه نحو الحاضر، والوعى بوجهات النظر المتعددة (Sternberg, 2000:12, Swanson, 2004, 555)

وأقترح (2000) Shapiro & Schwartz نموذجًا يتضمن ثلاثة محاور وهى إدراك الهدف من اليقظة والانتباه للخبرات وقبول المواقف الراهنة، فى حين أقترح فريق أخر أن اليقظة العقلية تعد مهارة ماوراء معرفية وما تتضمنه من مهارات الوعى والانتباه (Grecucci, Pappaianni, siugzdaite, Theuninck& Job, 2015, 1111).

فى حين أشار (2003,130) Baer إلى مكونين لليقظة العقلية المكون الأول هو التنظيم الذاتى للانتباه ويتضمن عدداً من الصفات مثل الإهتمام المستمر والقدرة على الإحتفاظ على الانتباه على موضوع لفترة طويلة من الزمن والتحول والأفعال والمرونة العقلية التى تسمح للشخص بتوجيه التركيز من موضوع لآخر والوعى والمراقبة، أما المكون الثانى فهو التوجه نحو الخبرة ويتضمن الالتزام بالفضول نحو الأنشطة العقلية، والقبول بحرية اللحظة تلو اللحظة، وفى هذا الإطار أشار إلى خمس أبعاد لليظة العقلية وهى الملاحظة والمقصود بها الانتباه للمعارف والخبرات الداخلية والخارجية التى تشمل المشاعر والأحاسيس والانفعالات والمشاهد والأصوات والروائح، والوصف والذى يعنى وصف الخبرات الداخلية للفرد والتعبير عنها من خلال الكلمات، والتفاعل الواعى وهو تركيز الانتباه فى النشاط الذى يقوم به الفرد فى لحظة ما، وإن اختلف هذا النشاط مع سلوكه التلقائى حتى وإن كان يركز انتباهه على شئ آخر، وعدم الحكم وتقييم الخبرة وهو عدم إصدار الأحكام التقييمية على الخبرات والمشاعر الداخلية والخارجية، وعدم

التفاعل مع الخبرة الداخلية وهى عدم تأثير المشاعر والأحاسيس على تركيز انتباه الفرد أثناء ممارسة النشاط(Bear, 2003, 128).

ويتفق كل من Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, erson, Carmody,& Devins (2004, 233) و(Dallas, Penberthy, Schorling, Leavell & Calland (2019, 7 أن اليقظة العقلية تتكون من عنصرين هما التنظيم الذاتى للانتباه نحو تجربة الفرد المباشرة، والفضول والانفتاح وقبول التوجه نحو اللحظة الحالية للفرد، فى حين حدد Bishop et al (2006, 32) خمسة مكونات لليقظة العقلية وهم المراقبة، والوصف، والتصرف بوعى، وعدم الحكم المسبق، وعدم التفاعل مع الخبرة الداخلية.

ويتفق كل من Loucks, Olivier, Britton et al (2015, 3) و Geiger, Otto& Schrader (2018, 1) إلى أن اليقظة العقلية تتكون من مكونين الأول زيادة الوعى بالمؤثرات الداخلية والخارجية والأحاسيس مع القدرة على التصرف بوعى دون تشتيت الانتباه، والثانى يشير إلى المواقف التى تجعل قدرة الطالب يشعر بزيادة الوعى كما تتضمن المواقف التى تسمح للأفكار أن تنشأ دون تحديد أو تقييم لها أو رد فعل تجاهها. فى حين يرى الفيل (٢٠١٩) أن لليقظة العقلية ثلاثة أبعاد وهى الانتباه والملاحظة الآنية، والتعامل الواعى والتأملى، والقبول واستبعاد الحكم.

ومما سبق عرضه فقد وجدت الباحثة اختلاف الباحثين فى تحديد أبعاد اليقظة العقلية ولكنهم اتفقوا فيما بينهم بأنها تشمل الملاحظة الوعى بالمثيرات الداخلية والخارجية حول الفرد والوصف والتمييز والانفتاح على كل ما هو جديد دون تقييم أو أصدار أحكام لذلك تبنت الباحثة الأبعاد التالية:

١- **الانتباه والملاحظة الآنية:** ويعنى قدرة الطالب على الملاحظة الدقيقة المستمرة وتركيز الانتباه المنظم والمقصود لكل ما يحدث فى اللحظة الآنية التى يعايشها بكل تفاصيلها وأبعادها ومكوناتها وأحداثها الراهنة آنيًا (الفيل، ٢٠١٩)، ويشير(Baer, 2003,130) إلى الملاحظة بأنها الإنتباه للمعارف والخبرات الداخلية والخارجية التى تشمل المشاعر والأحاسيس والإنفعالات والمشاهد والأصوات والروائح.

٢- **الانفتاح على الجديد:** وهو ميل الفرد إلى حب الاكتشاف والتجريب لحلول جديدة للمثيرات غير المألوفة، ويتجسد باستكشاف الفرد للمثيرات الجديدة فيتميز الأفراد المنفتحون على الأفكار الجديدة بالفضول وحب الاستطلاع والتجريب والميل إلى الأفكار التي تتضمن تحديًا عقليًا، وهؤلاء الأفراد اليقظون لا يفقدون تركيزهم على المثيرات المتواجدة خارج نطاق المهة التي يقومون بها وفي الوقت نفسه هم يولون اهتمامهم فى المهمة التى من متناول أيديهم (Sternberg, 2000:24)، والانفتاح على الجديد لا يعنى المخاطرة ففى الوقت الذى يكون فيه الفرد منفتحًا على الطرق الجديدة يكون فى ذات الوقت على وعى بعواقب السلوك، مما يجعله لا يخاطر لأن سلوكه اليقظ يجعله يقيم المواقف بشكل جيد وفى الوقت المناسب (المعمورى وهادى، ٢٠١٨، ٢٣١).

٣- **التمييز اليقظ:** والذى يتمثل بدرجة تطوير الفرد للأفكار الجديدة وطرائق النظر إلى الأشياء، فالأفراد اليقظون يظهرون عند تمييزهم ابداعًا بتوليد أفكار جديدة أما الأفراد الغافلون فهم يعتمدون على الفئات القديمة للأفكار دون أن يحاولوا إيجاد تمييز لهذه الأفكار أو الأمور الجديدة، بمعنى أن اليقظة العقلية هي الابتكار المتواصل للأفكار الجديدة وعندما يكون الانتباه محور عملية التعلم المستند إلى تحفيز العقل على استقبال المعلومات الجديدة بأساليب غير نمطية أو محددة

فأنه سيرتقي بتفكير الفرد ويضمن إتخاذ أساليب أفضل لأداء مهمة ما فضلا على أن التحفيز يسهم في تحسين عملية التذكر(Sternberg, 2000:24).

٤- **الوعى بوجهات النظر المختلفة:** والذى يشير إلى إمكانية رؤية الموقف من زوايا متعددة دون التوقف عند رأى أو التمسك بوجهة نظر واحدة، مما يمكن الفرد من الوعى التام للموقف مع إتخاذ الرأى المناسب، فعند وصول الفرد إلى حالة الإدراك والوعي بالأفكار يبدأ بتمييز كل فكرة على حدة ثم يتمكن من استيعاب هذه الأفكار جميعها بطريقة منفتحة وهذا يؤدي في النهاية إلى بناء فكرة أكثر منطيقية وهذه المعالجة للمعلومات تمكن الأفراد من تطبيق المعلومات بأساليب جديدة وضمن سياقات بديلة (Sternberg , 2000, 24) .

وتساهم اليقظة العقلية فى رفع مستوى الوعى للفرد لانتقاء المثيرات الملائمة من البيئة الخارجية (Brown& Ryan, 2003, 824)، كما تزيد الفرص لتعلم الجديد وتجعل الفرد يتسم بالمرونة فى تقبل الجديد فى البيئة من إمكانيات مختلفة، فنجد أن الممارسات العملية لليقظة العقلية وتركيز انتباه الفرد على كل ما يدور حوله فى الوقت نفسه يسمح للفرد بالتحقق من واقعه دون الوقوع فى الأحكام الانفعالية (Bear et al, 2006, 28)، بالإضافة إلى الدور المهم لليقظة العقلية فى العملية التعليمية فهى تعد أحد المتطلبات الأساسية فى العمليات العقلية (كالتذكر والإدراك والتفكير) والتى تعد من المتطلبات الأساسية للنجاح الأكاديمى، لذلك فإن انخفاض مستوى اليقظة العقلية يؤدى إلى ارتفاع مستوى التوتر لدى الفرد ويجعله يواجه صعوبة فى عملية التذكر والإدراك والتفكير الإيجابى مما ينتج عنه وقوعه فى الكثير من الأخطاء سواء فى عملية التفكير أو فى السلوك وتنفيذه ويتدنى مستوى أداء الطالب وينخفض تحصيله الأكاديمى، كما أنها تعمل على زيادة الإدراك وذلك من خلال تعزيز الوعى بملاحظة الذات الذى يعزز التفكير والمراجعة لكثير من ردود الأفعال التلقائية (محسن، ٢٠١٦، ٥٢٦).

وتعمل اليقظة العقلية على خفض أعراض الضغوط النفسية وتحسين جودة الحياة وتعديل الحالة المزاجية وتغير علاقة الفرد بأفكاره كما تؤدى إلى تحقيق العديد من الفوائد المتمثلة فى خفض أعراض الإكتئاب والقلق وتحسين الذاكرة العاملة وعملية الانتباه(Davis& Hayes, 2011, 199).

كما أن اليقظة العقلية تساعد الطالب على التعامل بحساسية أكثر مع البيئة، والانفتاح على المعلومات الجديدة، واستحداث فئات جديدة، وزيادة الوعى بوجهات النظر المتعددة ثم المساهمة فى حل المشكلات(Spencer, 2013, 3).

فالطالب اليقظ عقليًا يتمكن من تمييز المعلومات منذ بدء عرضها ثم يعالجها من خلال التفسير الواعى لها، لأن اليقظ عقليًا يصنف المدخلات المعرفية ثم يعالجها حتى يتمكن من السيطرة عليها ضمن السياق المخصص لها، كما أنه يستغل الأمكانيات المتاحة له حتى يتمكن من تحسين قدراته على الاستيعاب والتحليل والتطبيق والتركيب والتقويم والإبداع، وبالتالى فهو لا يحصر ذاته فى زاوية واحدة عند رؤيته وتفسيره للأمور، فالطالب اليقظ يلاحظ أوجه الترابط بين المواد الدراسية فهو يستعين بمادة دراسية لفهم مادة دراسية أخرى من خلال إدراكه أوجه التشابه والاختلاف (يونس، ٢٠١٥، ٣٤).

وترى نورى (٢٠١٢، ٢١٥) أن ممارسة اليقظة العقلية تؤدى إلى عدم التسرع فى الحكم على النفس والآخرين والاحداث عند وقوعها، وغرس الصبر بالنفس والآخرين، وقبول الأشياء كما هى، ونسيان وترك الأمور التى تجعل الفرد ينشغل بالماضى، والاستمتاع بجمال وحداثة كل لحظة يمر بها الفرد، والثقة بالنفس، والاهتمام بكل ما هو صحيح بدلًا من السعى وراء أشياء أخرى.

ويؤكد عمر (٢٠١٨، ٢٢٨) بأن الطلاب اليقظين عقلياً يتمكنون من السيطرة بشكل أفضل على البيئة وهم قادرون على الانفتاح على المعلومات الجديدة وعلى ابتكار فئات جديدة ولديهم وعى بوجهات

نظر متعددة فى حل المشكلات التى تواجههم كما أن توظيف اليقظة العقلية فى التربية فى مراحل التعليم المختلفة يسهم فى تعزيز الأداء المعرفى والأداء الأكاديمى للطلاب ويمكنهم من إدارة الضغوط الأكاديمية ويؤثر فى النمو الشامل للطلاب من جميع جوانبه كما أنه يزيد من قدرتهم على تركيز الانتباه حتى عندما تكون هناك مثيرات مشتتة له.

كما اتجهت عدد من الدراسات ببحث أثر النوع والتخصص فى اليقظة العقلية منها دراسة عبد الله والشمسى (٢٠١٣) التى أجريت على عينة قوامها (٥٠٠) طالبًا وطالبة من مختلف كليات جامعة ديالى بالعراق والتى كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيًا فى اليقظة العقلية تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا فى مستوى اليقظة العلقية تبعًا لتفاعل الجنس مع التخصص، حيث تبين أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا لصالح الطلبة الذكور من التخصص العلمى، فى حين لم تكشف الدراسة عن وجود فروق فى اليقظة العقلية تبعًا لمتغير التخصص، بينما كشفت نتائج دراسة الوليدى (٢٠١٧) التى أجريت على عينة مكونة من (٢٧٥) طالبًا وطالبة عن وجود فروق دالة إحصائيًا فى اليقظة العقلية وفقًا لمتغير النوع لصالح الإناث، فى حين كشفت نتائج دراسة الخمايسة (٢٠١٨) التى أجريت على عينة مكونة من (٤٧٨) طالبًا من طلاب جامعة مؤتة عن عدم وجود فروق بين الجنسين فى اليقظة العقلية، واتفقت مع نتائج الدراسة السابقة مع نتائج دراسة المعمورى وهادى (٢٠١٨) التى أُجريت على عينة مكونة من (٦٠٠) طالبًا وطالبة من طلبة كليات جامعة بابل التى توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى اليقظة العقلية وفقًا لمتغير الجنس والتخصص، بالإضافة إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين الجنس والتخصص فى اليقظة العقلية، كما توصلت نتائج دراسة خشبة(٢٠١٨) والتى أجريت على عينة مكونة من ٥٠٠ طالبة من طالبات الجامعة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصصات العلمية والأدبية لصالح التخصصات العلمية فى اليقظة العقلية. وفى هذا السياق كشفت نتائج دراسة السيد (٢٠١٨) والتى أُجريت على (٣٨٤) من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر ونتائج دراسة عطية (٢٠١٩) التى أُجريت على (١٦٧) طالب وطالبة بكلية التربية جامعة الفيوم إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير التخصص (علمى/ وأدبى) فى اليقظة العقلية. فى حين توصلت نتائج دراسة الربيع (٢٠١٩) والتى أُجريت على عينة قوامها (٤٢٠) طالبًا وطالبة بجامعة اليرموك إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور فى اليقظة العقلية وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير التخصص، كما كشفت نتائج دراسة كل من عبد المطلب وخريبة (٢٠٢٠) التى أجريت على (٥٧٥) طالبًا وطالبة بالكليات النظرية والتطبيقية بجامعة الزقازيق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير الجنس فى اليقظة العقلية فيما عدا بعد البحث عن الجديد حيث كانت الفروق لصالح الذكور.

اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمى:

أشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمى، حيث أشار Koole (2009, 6) أن اليقظة العقلية أحد أهم الملامح المهمة لأنها تمكن الطالب من التقيد نحو إنجاز الأهداف، كما أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية ونواتج التعلم لأنها تعد عامل مهم لتجنب الأحداث الضاغطة فى الحياة التعليمية كالتسويف الأكاديمى. وفى هذا الإطار خلصت دراسة Karatas (2015) والتى أُجريت على عينة مكونة من (٤٧٥) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمى والانفتاح على الخبرة بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا فى التسويف الأكاديمى تبعًا لمتغير الجنس. وأتفق جزئيًا مع نتائج دراسته السابقة فى دراسة أخرى قام بها فى ذات العام Karatas & Bademcioglu (2015) وأُجريت على

عينة مكونة من (٢١٣) معلمًا ومعلمة، والتى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويف الأكاديمى والانفتاح على الخبرة، فى حين اختلفت نتائج هذه الدراسة عن دراسته السابقة حيث كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور.

وفى هذا الإطار، هدفت دراسة Jobaneh, Mousavi, Zanipoor& Seddigh (2016) إلى بحث العلاقة بين اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمى وذلك على عينة قوامها (٣٣٥) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة جيلان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية دالة احصائيًا بين اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمى، كما أظهرت النتائج أيضًا إلى أن اليقظة العقلية يمكن أن تتنبأ بشكل سلبى بالتسويف الأكاديمى.

وتأييدًا للدراسة السابقة هدفت دراسة Jayaraja , Aun & Ramasamy (2017) إلى معرفة العلاقة بين اليقظة العقلية والتسويف وفحص دور كل من اليقظة العقلية والتسويف كمنبئين بالرفاهية النفسية وذلك على عينة مكونة من ٤٤٩ طالبًا من طلاب الجامعات الحكومية (العامة) والخاصة بماليزيا وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سالب بين اليقظة العقلية والتسويف، فالطلاب الذين سجلوا درجات مرتفعة على مقياس اليقظة العقلية سجلوا درجات منخفضة على مقياس التسويف.

وفى هذا السياق، هدفت دراسة Gautam, Polizzi& Mattson (2019) إلى اكتشاف العلاقة بين اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمى والقلق، كما هدفت إلى الكشف عن الإسهام النسبى لكل من اليقظة العقلية والقلق فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى، وذلك على عينة قوامها (٥٥٠) طالبًا جامعيًا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين كل من اليقظة العقلية بأبعادها والتسويف الأكاديمى والقلق، كما أظهرت النتائج وجود تأثيرات مباشرة لبعدى الوعى والملاحظة فى التسويف الأكاديمى المنخفض، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من خلال اليقظة العقلية والقلق.

وفى إطار العلاقات بين اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمى هدفت دراسة كل من Kian, Shahi, Fathi, Rostami& Fakour (2020) إلى معرفة العلاقة بين اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمى مع الدور الوسيط لمفهوم الذات الأكاديمى وذلك على عينة قوامها (٣١٥) طالبًا من طلاب جامعة زنجان للعلوم الطبية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة داله احصائيًا بين اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمى بالإضافة إلى أن مفهوم الذات الاكاديمى يتوسط العلاقة بين اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمى.

وحديثًا، هدفت دراسة بهنساوى (٢٠٢٠أ) إلى الكشف عن مستوى أمتلاك طلبة الجامعة لليقظة العقلية بالإضافة إلى معرفة العلاقة بين اليقظة العقلية والنهوض الأكاديمى، وذلك على عينة مكونة من (٨٣٦) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة بنى سويف، وتوصلت نتائج الدراسة إلى امتلاك طلبة الجامعة مستوى مرتفع من اليقظة العقلية بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والنهوض الأكاديمى، كما توصلت النتائج أيضًا بأن اليقظة العقلية تسهم بشكل متوسط فى التنبؤ بالنهوض الأكاديمى لدى عينة الدراسة.

ونظرًا لأن الحياة الجامعية للطالب المعلم هى مزيج من الفرص والتحديات التى تفرضها الأوضاع التعليمية والشخصية والبيئة الجامعية. فتؤدى اليقظة العقلية دورًا مهمًا فى حياة الطالب الجامعى فعلى أساسها يستطيع الطالب أن ينتقى المثيرات الجيدة والأستبصار بالمواقف والانفتاح على كل ما هو جديد مما يساعده علي الاختيار الجيد لأساليب التعلم وذلك لأن بعض أساليب التعلم قد تكون السبب وراء الضعف الأكاديمى مما يسبب إخفاقه فى الدراسة وبالتالى إنخفاض التحصيل، لذلك أصبح الإهتمام باليقظة العقلية مطلب تربوى مهم (جبر، ٢٠١٨، ٨٥٧). فاليقظة العقلية تتيح للطلاب التركيز على أنفسهم

وتجاهل ما حولهم كما تساعدهم على تلبية احتياجاتهم المختلفة فى البيئة الأكاديمية وعلى الأستمرار فى إكمال مهامهم الأكاديمية والتغلب على التسويف والتعامل مع العادات السلبية وغير الصحيحة التى أعتادوا عليها (Van Dam, Shepard, Forsyth, 2011, 125).

وفى إطار هذا، هدفت دراسة Dionne, Gagnon, Carbonneau, Hallis, Grégoire& Balbinotti (2016) إلى الكشف عن أثر التدريب على برنامج قائم على اليقظة العقلية للتقليل من التسويف الأكاديمى لدى عينة مكونة من (٢١) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة أن التدريب على اليقظة العقلية يقلل من التسويف الأكاديمى للطلاب. وتأيدًا لنتائج هذه الدراسة أكد Karbalaeipoor (2018) على أهمية اليقظة العقلية فى تقليل التسويف الأكاديمى للطلاب وضرورة الأهتمام بتدريب الطلاب على اليقظة العقلية لتقليل التسويف الأكاديمى لديهم حيث هدف فى دراسته إلى معرفة أثر التدريب على اليقظة العقلية على التسويف الأكاديمى والرفاهية النفسية والأكاديمية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة أن التدريب على اليقظة العقلية أدى إلى تقليل التسويف الأكاديمى وزيادة الرفاهية النفسية والاجتماعية لطلاب المجموعة التجريبية.

وتؤكد هذه النتيجة ما توصلت إلية دراسة كل من Motie, Heidari, Bagherian& Zarani (2019) والتى هدفت إلى التعرف على أثر البرامج التعليمية القائمة على اليقظة العقلية فى تخفيف التسويف الأكاديمى لدى الطلاب، وذلك لدى عينة مكونه من (٣٦) طالبًا تتراوح أعمادرهم من (١٨ إلى ٣٥) عام تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرامج التعليمية القائمة على اليقظة العقلية فى تخفيف التسويف الأكاديمى لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وحديثًا، قامت دراسة كل من(Saadipour, Soltanizadeh& Ghavam (2020 بهدف معرفة أثر التدريب على اليقظة العقلية على التسويف الأكاديمى لدى مجموعتين من الطلاب ذوى المستوى العالى والمستوى المنخفض فى قلق الاختبار، وذلك على عينة مكونة من ٦٠ طالبًا وطالبة تم تقسيمهم إلى أربعة مجموعات مجموعتين ضابطتين ومجموعتين تجريبيتين، حيث تلقت المجموعتين التجريبيتين جلسات تدريبية لليقظة العقلية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للتدريب على اليقظة العقلية فى تخفيف التسويف الأكاديمى لدى المجوعة التجريبية ذو المستوى العالى من قلق الاختبار، بينما لم يكن هناك أثر للتدريب على اليقظة العقلية فى تخفيف التسويف الأكاديمى لدى المجموعة التجريبية ذو المستوى المنخفض من قلق الاختبار.

وفى إطار العلاقة بين اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمى هدفت دراسة عبد الحميد (٢٠٢١) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمى، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين طلاب شعب التعليم العام والفنى من طلاب كلية التربية جامعة حلوان فى كل من اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمى، وذلك على عينة مكونة من (١٥٧) طالبًا وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمى، بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى اليقظة العقلية بينما وجدت فروق دالة احصائيًا بين الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور.

ثالثاً العبء المعرفى Cognitive Load

تعريف العبء المعرفى:

ظهرت نظرية العبء المعرفي في عام (١٩٨٠) بجهود عمل فريق بحث بقيادة John Sweller، وعدد من الباحثين في جامعة(نيو ساوث ويلز) في استراليا ، وتعد نظرية العبء المعرفي من النظريات التي تهتم بتوضيح العلاقات بين البنية المعرفية للمتعلم والتصميم التعليمي وتفسير الظواهر النفسية والسلوكية التي تنتج من العملية التعليمية (المعمورى ونعمة، ٢٠١٥، ١٥٧).

وجاءت نظرية العبء المعرفي لتهتم بالطريقة التي يوظف بها الفرد المعرفة والمعلومات المخزنة لديه خلال التعلم وحل المشكلات، وتهدف إلى التقليل من العبء المعرفي الناتج من التخطيط الضعيف للمواد التعليمية باستخدام إتجاه إنتاج المعلومات في كل من الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى (الزغبى، ٢٠١٢، ٤٧)، وتؤكد نظرية العبء المعرفي إن التعلم يحدث عن طريق نوعين من أنواع الذاكرة هما الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى، وأن الذاكرة العاملة هي المكون النشط الذي يقوم بمعالجة مستوى مرتفع من الصعوبة بسبب جدتها وتجاوز عددها فزيادة عدد العناصر المتفاعلة خلال وقت معين يشكل صعوبة لدى المتعلم، والذاكرة العاملة هى المسئول الأكبر عن المفاهيم المعرفية والمثيرات التى تؤدى دورًا مهمًا فى النشاطات الحياتية، وأن الطالب بحاجة إلى خفض العبء المعرفى المفروض على ذاكرته أثناء التعلم من أجل تعلم فاعل قائم على مهارات التفكير العليا وبحاجة إلى معلومات كثيرة ومترابطة تكون قاعدة لتعلمه لبناء مخططات تعليمية (Schroeder, 2017, 139) .

ويقصد بالعبء المعرفى Cognitive Load مجموع الأنشطة العقلية التى تشغل سعة الذاكرة العاملة خلال وقت معين، فهو العبء العقلى الذى يفرضه أداء مهمة ما على النظام المعرفى (Sweller, Merrienboer & Pass, 1998, 255) . وفى عام ٢٠٠٣ قدم Sweller تعريفًا آخر للعبء المعرفى بأنه إجمالى الطاقة العقلية التى يستهلكها المتعلم أثناء معالجة موضوع تعلم أو حل مشكلة ما أو أداء مهمة معينة وهذه الطاقة تختلف من موضوع لآخر ومن مهمة لأخرى ومن متعلم لآخر (Sweller, 2003, 218). وأتفق معه فى هذا التعريف الفيل (٢٠١٥أ، ١٥٠ و ٢٠١٥ب، ٣)

كما يُعرف Bradshaw (2004) العبء المعرفي بأنه الكم الكلي للجهد العقلي الذي ينبغى على الذاكرة العاملة القيام به خلال فترة زمنية محددة، وهو ناتج عن درجة صعوبة المادة التعليمية أو المهمة، ويتأثر بالكفاءة الذاتية والدافعية واليقظة العقلية ومدى تفاعل المتعلم وكفاءة المعلم والوسائل التعليمية الإيضاحية المستخدمة (الزغبى، ٢٠١٧، ١٩٥).

وهذا يعنى أن نظرية العبء المعرفى تعنى بأساليب إدارة الذاكرة العاملة من أجل تيسير التغيرات التى تحدث فى الذاكرة طويلة المدى، كما أنها تسعى إلى تحسين تعلم المهام المعرفية المعقدة عن طريق الحفاظ على عبء الذاكرة العاملة فى حدود قدرات المعالجة للمتعلم مع الأستفادة الفاعلة من القدرات الإضافية للذاكرة طويلة المدى(Sweller, 2011, 5).

وأتفق كل من حسن (٢٠١٨، ٦) مع سليمان (٢٠٢١، ٢٩٠) مع أبو العلا (٢٠١٥، ٤٧٨) فى أن العبء المعرفى هو كمية الجهد العقلى أو النشاط العقلى الذى يتوجب على الطالب إتمامه لعملية التعلم ولإبقاء الذاكرة العالمة نشطة من أجل فهم ومعالجة وترميز وتخزين المادة الدراسية فى الذاكرة طويلة المدى ومن ثم استدعائها. وفى إطار هذا يؤكد حسن (٢٠١٦، ٥٠١) بأن العبء المعرفى هو الجهد المبذول من المتعلم للتعامل مع الأنشطة والمعلومات والمشكلات المفروضة على النظام المعرفى الخاص به وبصفة خاصة على الذاكرة العاملة أثناء القيام بمهمة معينة.

وجاء تعريف حبيب (٢٠١٨، ٣٦٠) الذى يرى أن العبء المعرفى هو "مستوى الطاقة الذهنية المطلوبة لكمية المعلومات المعطاه، وكلما زادت كمية المعلومات المعطاه زاد العبء المعرفى، ويمكن تقسيم العبء المعرفى الزائد إلى قسمين: التشبع وهو عندما يكون العبء المعرفى أكبر من قدرة الذاكرة العاملة على معالجة المعلومات، والتلوث وهو عندما يجب على الفرد معالجة معلومات لا لزوم لها أو غير مفيدة (حبيب، ٢٠١٨، ٣٥٢). وفى هذا السياق يرى الخولى (٢٠١٩، ٤٠٧) أن العبء المعرفى هو الكم المعرفى من المعلومات المختزنة فى الذاكرة العاملة خلال عملية التفكير، ويتضمن هذا المفهوم عبء معرفى دخيل ويحدث بسبب سوء التنظيم التعليمى الغير مناسب للأنشطة التعليمية، وعبء معرفى جوهرى ويحدث بسبب وجود بعض المواد التعليمية صعبة الفهم بغض النظر عن الطريقة التى تدرس بها، بالإضافة إلى عبء معرفى وثيق الصلة ويحدث بسبب مساعدة المصادر التعليمية فى تكوين البنية المعرفية للمتعلم ويقترن بالرغبة فى التعلم.

وترى بدوى (٢٠١٤، ٣) أن العبء المعرفى ينشأ عند وجود متطلبات إضافية لعمليات تجهيز المعلومات التى تفوق سعة الذاكرة العاملة المتاحة للفرد، ومن أمثلة هذه المتطلبات الإضافية: تعدد الموارد التى يستقى منها الفرد المعلومات، وتعدد متطلبات المعلومات اللازمة لأداء المهام المختلفة، وتعدد المهام التى يؤديها الفرد مع وجود معوقات، وتدنى مستوى الإمكانيات المتاحة للتعامل مع المهام، واختيار بديل من عدة بدائل فى مواقف أتخاذ القرار، والحوارات والمناقشات التى تتعدد فيها الأراء. ويترتب على العبء المعرفى أوجه قصور متعددة عند أداء مهام التعلم وغيرها من المهام منها اضطراب فى تجميع المعلومات وعدم القدرة على استبقاء المعلومات المطلوبة أو استبعاد غير المرغوبة بالإضافة إلى نقص الكفاءة فى إدارة المعلومات وتدنى القدرة على فهم المعلومات وتنظيمها وتركيبها (Paas, Renki& Sweller, 2003, 2; Pollock, Chandler& Sweller, 2002, 63).

ويؤكد كل من Merrie¨nboer& Sweller(2010, 87) أن تقديم محتوى بسيط يحتوى على القليل من تفاعل العناصر المعرفية يجعل الطالب قادرًا على استيعاب المعلومات، لذا يجب البعد عن تضمين المحتوى مستويات عالية من التفاعل حيث أنه يؤدى إلى تعلم غير فعال بسبب زيادة العبء المعرفى على الذاكرة والابتعاد بقدر الإمكان عن الزيادة المعرفية فى المعلومات حيث أنها تقلل من عملية التعلم.

أسباب العبء المعرفى:

ويشيرKalyuge (2006, 23) إلى عدة أسباب للعبء المعرفى منها محدودية الذاكرة قصيرة المدى والتى تعوق التعلم بسبب عدم قدرتها على الإحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها عندما تكون هذه المعلومات كثيرة وصعبة فى وقت واحد، وسيادة أنماط التعليم التقليدية سواء فى المدارس أو الجامعات التى يتولى فيها المعلم الدور الرئيسى فى العملية التعليمية، وعدم إعطاء المتعلم وقت كافى لكى يفكر بالإضافة إلى عدم إعطاء فرصة كافية للذاكرة العاملة لكى تقوم بوظائفها. وفى هذا الإطار هدفت دراسة السباب (٢٠١٦) إلى التعرف على مستوى العبء المعرفى ومعرفة علاقته بالسعة العقلية لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالبًا وطالبة من خمس كليات علمية وخمسة كليات إنسانية تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبتطبيق مقاييس العبء المعرفى والسعة العقلية توصلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة عندهم مستوى مرتفع من العبء المعرفى وخاصة الكليات العلمية، كما أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة سعتهم العقلية متوسطة بصورة عامة عند الذكور والإناث، فى حين أن الكليات العلمية سعتهم العقلية أوسع من الكليات الإنسانية، كما أظهرت النتائج هناك علاقة ارتباطية بين العبء المعرفى والسعة العقلية.

وينشأ العبء المعرفي لدى الطالب الجامعي نتيجة ضعف قدرته على التركيز على أكثر من موضوع، فالمعلومات الجديدة المخزونة في الذاكرة العاملة إذا لم تتوفر لها المعالجة المطلوبة ستفقد خلال فترة زمنية مقدارها (١٥- ٣٠) ثانية (Dongsik,2011)، ويحدث العبء المعرفى نتيجة فشل فى العمليات العقلية، فالذاكرة لكى تقوم بتخزين المعلومات عليها أن تقوم بترميز المعلومات بشكل جيد ومنظم ثم معالجتها ومن ثم تخزينها، وتعد مرحلة ترميز المعلومات أهم مرحلة لأن المعلومات المرمزة بشكل جيد ومنظم يسهل تذكرها وهذا يؤدى إلى تقليل العبء المعرفى، فهناك أعراض تظهر على الطلاب الذين يعانون من العبء المعرفى مثل الإغلاق العقلى وأنخفاض مستوى الكفاءة وعدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وفهمها (حسن، ٢٠١٨، ٣).

أنواع ومستويات العبء المعرفى:

يذكر Copper (1998) نوعين من العبء المعرفى يؤثران فى الذاكرة العاملة، النوع الأول هو العبء المعرفى الداخلى أو الجوهرى أو الأساسى (Intrinsic Load) ويشير إلى عدد العناصر المطلوب معالجتها فى وقت واحد فى الذاكرة العاملة وتفاعل هذه العناصر مع بعضها البعض مما يسبب العبء المعرفى، فكلما تضمنت المهمة عناصر أكثر وزاد التفاعل بينها كلما زاد العب المعرفى الداخلى، ويتطلب التعامل مع هذا العبء المعرفى الداخلى لدى المتعلم تعديل طبيعة مهمة التعلم حيث يمكن خفض هذا النوع من العبء المعرفى عن طريق حذف بعض العناصر والعلاقات فى المراحل الأولية من التعلم أو إستبدالها بمهام أبسط نسبيًا (Kalyuge, 2006, 27). ويؤكد كل من Ayres (2006, 391) وبدوى (٢٠١٤، ٣) أن هذا النوع من العبء المعرفى يكون منخفض عند معالجة المهام البسيطة التى تتضمن عددًا محددودًا من العناصر غير المتداخلة ويكون مرتفع إذا كانت عناصر المادة المتعلمة أكثر تفاعلًا مما يتطلب جهدًا معرفيًا من المتعلم قد يفوق سعة ذاكرته ويؤدى ذلك إلى تدهور أدائه بسبب تشابك العلاقات بين وحدات المعلومات ومن أمثلة ذلك أن تعلم مفردات لغوية منفصلة تعتبر مهمة ذات عبء داخلى منخفض فى حين أن تعلم قواعد اللغة التى تدخل فى سياق تراكيب المفردات اللغوية فى جمل وفقرات ومراعاة الصيغ والأفعال والأساليب البلاغية تعتبر مهمة ذات عبء داخلى مرتفع. كما يشير قطامى (٢٠١٣، ٥٦٧) أن هذا النوع من العبء الداخلى ينشأ نتيجة لصعوبة وتعقيد بعض عناصر المحتوى المطلوب تعلمه ويصعب السيطرة عليه لاعتماده على البنية التى تتطلب جهدًا أكبر، فإذا إحتوت المادة الدراسية على الكثير من العناصر والمفاهيم أو ضعف فى علمية تنظيم المحتوى الدراسى فإن المتعلم يجد صعوبة فى معالجتها فى وقت واحد فى الذاكرة العاملة ومنه تصبح المادة صعبة الفهم.

وهذا النوع من العبء ذو طبيعة مرتبطة بالمادة التعليمية، لذلك فإن محاولة تخفيف هذا العبء بحذف بعض العناصر الأساسية من المادة التعليمية يمكن أن يؤثر سلبًا على عمليات الفهم والاستيعاب للمعلومات الخاصة بهذه المادة، إلا أن قدرة المتعلم على الدمج بين العناصر المقدمة تخف من هذا العبء (Ayres, 2013, 116). وخلصت الملاحة (٢٠٢٠، ١٣٩٨) أن العبء المعرفى الداخلى يتحدد بعدد العناصر التى تتضمنها المهمة ومقدار التفاعل بينها، ثم طبيعة هذه العناصر من حيث درجة تجريدها، واستخدام الفرد لاستراتيجيات تتيح له تنظيم هذه العناصر وإعادة ترتيبها فى تجمعات ذات معنى يؤدى إلى تخفيف العبء المعرفى الداخلى الواقع على الذاكرة العاملة أثناء عملية تجهيز المعلومات.

أما النوع الثانى فهو العبء المعرفى الدخيل أو الخارجى (Extraneous Load) ويعرف أيضا بالعبء المعرفى غير الفعال فيظهر هذا النوع فى طرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية والتعليمات المستخدمة لعرض المادة التعليمية التى تركز على تزويد المتعلمين بكم هائل من المعلومات المهمة وغير المهمة التى يتطلب منه حفظها دون الاهتمام بقدرته العقلية على معالجة المعلومات

وترميزها وتخزينها بشكل مناسب، وينتج عنه بذل المتعلم لمزيد من الجهد لاستبعاد المشتتات غير المرتبطة بالمادة التعليمية وتحديد المعلومات الأساسية المرتبطة بها، كما أنها تجعل من المتعلم متلقى ومستمع للمعلومات وبذلك لا يستطيع التفاعل مع المعلومات المقدمة وبذلك يتشكل لديه عبء معرفى ويمكن تخفيض هذا النوع من العبء المعرفى والسيطرة عليه باستبدال هذه الطرائق المستخدمة لعرض المادة التعليمية ومراعاة التصميم الجيد للوسائل التعليمية المستخدمة من خلال دمج المعلومات المترابطة وتقديم أرشادات تعليمية واضحة تراعى الخلفية المعرفية للمتعلم ولا تتعارض معها (Kalyuga, 2006, 27). وخلصت الملاحة (٢٠٢٠، ١٣٩٨) أن هذا النوع من العبء ينشأ نتيجة فشل المتعلم فى تركيز الانتباه نحو المثيرات المرتبطة بالمهمة المقدمة واستبعاد المثيرات المشتتة، وتحديد المطالب الأساسية لأداء المهمة.

وفى هذا الإطار هدفت دراسة محمد (٢٠١٢) إلى التعرف على العلاقة بين بعض أساليب التعلم (البصرى، السمعى، الحركى) ومستوى العبء المعرفى لدى عينة من طلاب الجامعة حيث تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالبًا بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الأزهر بمتوسط عمرى قدره ٢١,٦ عامًا وانحراف معيارى قدره ١,٣، واستخدم الباحث مقياس العبء المعرفى ومقياس أساليب التعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعلم البصرى والسمعى والعبء المعرفى وعلاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب التعلم الحركى والعبء المعرفى.

كما أضاف الفيل (٢٠١٣، ١٢٥) إلى هذين النوعين نوعًا ثالثًا وهو العبء المعرفى الوثيق (Germane Load) أو العبء المعرفى ذو الصلة بالخبرات والذى يشير إلى الأنشطة التعليمية التى لها علاقة بعملية التعلم فى الذاكرة العاملة عن طريق التفسير الذاتى للجهد الذى يبذله الطالب فى فهم الأساس المنطقى للمادة التعلمية. وتضيف بدوى (٢٠١٤، ٤) أن هذا النوع من العبء المعرفى يعتبر جانب إيجابى يتأثر بدافعية المتعلمين ومدى اهتمامهم بالمواد المتعلمة فضلًا عن خبراتهم الذاتية فى التعلم.

وينتج هذا النوع نتيجة مشاركة المتعلم الفعالة فى عملية التعلم والتى ينتج عنها التفاعل مع المعلومات الجديدة والانتقال بين المثيرات المقدمة له ومعالجتها فى بنيته المعرفية، أى أن هذا النوع من العبء يسهم فى عملية التعلم بدلًا من أن يتعارض معه الأمر الذى يتطلب من المتعلم بناء مخططات معرفية جديدة وبهذا يتولد لديه عبء معرفى (الزغبى، ٢٠١٧، ١٩٧).

ومما سبق تستخلص الباحثة أن العبء المعرفى الأساسى يرتبط بصعوبة المادة التعليمية التى تتم معالجتها ودرجة تعقيدها وهذا النوع لا يمكن تغييره من قبل مصمم التعليم والتعلم، والعبء المعرفى العرضى أو الدخيل يحدث بسبب الأسلوب الذى تقدم به المعلومات من حيث طريقة التدريس والأنشطة الزائدة والمكررة والتى ليس لها صلة بالمحتوى، أما العبء المعرفى المرتبط وثيق الصلة فيتعلق بالعمليات المعرفية للموضوع والتى ينشغل بها المتعلم حينما يتفاعل مع المادة التعليمية ويرتبط بدرجة الجهد المستخدم فى إنتاج وبناء المخططات العقلية.

وفى هذا الإطار هدفت دراسة البنا (٢٠٠٨) إلى معرفة أثر مستوى صعوبة المهمة وخبرة المتعلم فى العبء المعرفى المصاحب لحل المشكلات، وطبق الباحث مقياس (Nassa Tlex, 2005) للعبء المعرفى بعد تعريبه، واشتملت العينة على (٥٤٠) طالباً من طلاب كلية التربية، وجاءت النتائج تشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية فى انخفاض مستوى العبء المعرفى المصاحب لحل المشكلات لدى عينة الدراسة، كما توصلت النتائج أيضًا إلى أن خبرة المتعلم فى العبء المعرفى كانت ذو دلالة لحل المشكلات المرتبطة بالعبء المعرفى.

ويذكر محمد (٢٠١٢، ٧١١) أن العبء المعرفى الداخلى يتميز بأنه فطرى ومن ثم فلا يمكن فصله عن المعلومات التى يتم تعلمها، والعبء المعرفى وثيق الصلة يرتبط بالجهد الذى يبذله المتعلم لفهم المادة والمعلومات المقدمة له، وهو ما ينبغى التركيز عليه داخل المؤسسات التعليمية. ويتأثر العبء المعرفى إما بالطبيعة الداخلية للمادة (العبء المعرفى الداخلى) أو بالطريقة التى يتم بها عرض المعلومات أو الأنشطة المطلوبة من الطلاب (العبء المعرفى الخارجى)، ولا يمكن تغير العبء المعرفى الداخلى بواسطة التدخلات التعليمية لأنه ذاتى بالنسبة للمادة التى يتم التعامل معها معرفيًا, بينما يعد العبء المعرفى الخارجى عبئًا معرفيًا غير ضرورى ويمكن تغيره عن طريق التدخلات التعليمية (Sweller, Merrienboer, & Pass, 1998, 259).

فى حين تشير السباب (٢٠١٦، ١٥٠) إلى ثلاثة مستويات للعبء المعرفى فالمستوى الأول هو المستوى الكمى والذى يتمثل فى كمية المثيرات المعروضة فى زمن المشاهدة، فكلما إزدادت عدد المثيرات ارتفع العبء المعرفى، أما المستوى الثانى هو المستوى اللونى حيث يتأثر العبء المعرفى فى لون المثير المختلف عن باقى المثيرات المشتتة فيرتفع العبء المعرفى عنما تكون المثيرات مشابهة لألوان باقى المثيرات، والمستوى الثالث هو المستوى الحجمى بحيث يزداد العبء المعرفى بتناقص حجم المثير المطلوب ويقل كلما ازداد حجم المثير المطلوب.

ويشير الفيل (٢٠١٥أ، ١٥٥: ١٥٧) أن نظرية العبء المعرفى تقترح مجموعة من المبادئ لتصميم التعليم وهى:

- تقديم التمثيلات البصرية بالتوافق مع التفسيرات النصية فى وقت واحد بدلًا من تقديمها تباعًا لتتجنب تشتت الانتباه.
- إثراء النص المطبوع بتمثيلات بصرية متبوعة بعرض صوتى.
- تجنب الرسوم والمخططات غير المرتبطة بموضوع الدرس أو النص وغير المرتبط بموضوع التعلم.
- تقديم عناصر ومكونات المادة بصورة بصرية منعزلة عن بعضها البعض فى البداية قبل عرضها على الطلبة متفاعلة ومترابطة العناصر وذلك لخفض العبء المعرفى الجوهرى.
- مساعدة الطلبة على التنبؤ بالخطوات التالية فى العمليات الدينامية قبل التفسير وذلك لزيادة العبء المعرفى المناسب (وثيق الصلة).
- تشجيع الطلبة على استخدام التفسير الذاتى عن طريق الأنشطة التعليمية المقدمة لهم وتنمية العبء المعرفى المناسب (وثيق الصلة).
- الأخذ فى الاعتبار خبرة الطالب ومعرفته السابقة وملائمة (العبء المعرفى الجوهرى) لمستوى فهم الطلبة.
- التنظيم المنطقى لمحتوى المادة التعليمية والاستراتيجيات والطرائق التدريسية المتبعة والأنشطة التعليمية التى ترتبط بالأهداف ونواتج التعلم للحد من العبء المعرفى الدخيل (قطامى، ٢٠١٣، ٥٧٢).

واهتمت بعض الدراسات بقياس مستوى العبء المعرفى لدى طلاب الجامعة والكشف عن الفروق فى العبء المعرفى تبعًا للنوع والتخصص، حيث هدفت دراسة التكريتى والجبارى (٢٠١٣) إلى التعرف على مستوى العبء المعرفى لدى طلبة المعهد التقنى فى كركوك وذلك على عينة مكونة من

(٢٠٠) طالبًا وطالبة وقد كشفت نتائج الدراسة أن طلبة معهد كركوك لا يعانون من العبء المعرفى كما لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير النوع. فى حين كشفت نتائج دراسة كل من الدليمى والكبيسى (٢٠١٤) إلى أن طلبة الدراسات العليا لديهم عبء معرفى بمستويات متنوعة كما كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا فى العبء المعرفى وفقًا لمتغير النوع لصالح الذكور.

العبء المعرفى وعلاقته بالتسويف الأكاديمى:

أكد العديد من الباحثين بضرورة الاهتمام باستخدام مبادئ نظرية العبء المعرفى حتى يتم خفض التسويف الأكاديمى لدى الطلاب، فقد أكدت دراسة Ziwei Xu (2016) على أهمية دور المعلمين والمتعلمين والاستراتيجيات التى يستخدمها كل منهما داخل الفصل فى التخفيف من حدة التسويف الأكاديمى لدى المتعلمين، وتؤكد على أن الاستراتيجيات التى يستخدمها المعلم تتعلق بطبيعة المهمة وتصميم المقرر وهو ما يتعلق بالعبء الأساسى والدخيل، أما الاستراتيجيات التى يستخدمها المتعلم تتعلق بإرادته الذاتية للمقرر وهو ما يتعلق بالعبء المعرفى المرتبط وثيق الصلة.

وفى إطار هذا هدفت دراسة خليفة (٢٠١٦) إلى التحقق من فعالية البرنامج القائم على بعض مبادئ نظرية العبء المعرفى فى خفض التسويف الأكاديمى فى المقررات التربوية لطلاب الشعب العلمية بكلية التربية وتحسين قدرتهم على حل المشكلات، وذلك على عينة قوامها (٩٥) طالبًا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين (٤٩ طالبًا للمجموعة تجريبية و٤٦ طالبًا للمجموعة ضابطة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج فى خفض التسويف الأكاديمى لدى طلاب المجموعة التجريبية وتحسين قدرتهم على حل المشكلات.

ولأن أحد أسباب التسويف الأكاديمى هو سوء إدارة المتعلم للوقت، فقد قامت دراسة كل من الدليمى والكبيسى(٢٠١٤) لتهدف إلى دراسة العلاقة بين العبء المعرفى وتنظيم الوقت لدى طلبة الدراسات العليا وذلك على عينة مكونة من (١٩٣) طالبًا وطالبة بجامعة الأنبار، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط عكسى بين العبء المعرفى وتنظيم الوقت.

فروض البحث:

فى ضوء نتائج الدراسات السابقة وما تم عرضه فى الإطار النظرى فإنه يمكن تحديد فروض البحث على النحو التالى:

١- يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمى (علمى/ أدبى) فى درجة اليقظة العقلية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم.
٢- يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمى (علمى/ أدبى) فى درجة العبء المعرفى لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم.
٣- يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمى (علمى/ أدبى) فى درجة التسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم.
٤- يوجد إسهام نسبى لليقظة العقلية والعبء المعرفى وبعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، والتخصص الأكاديمى) فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم.

إجراءات البحث:

تناول هذا الجزء منهج الدراسة ووصف العينة (عينة التحقق من صلاحية أدوات الدراسة – والعينة الأساسية)، وأدوات الدراسة التى استخدمت فى جمع البيانات، وطرق التأكد من الكفاءة السيكومترية لها

من حيث الصدق والثبات، والأساليب الإحصائية المستخدمة فى معالجة البيانات، ويمكن عرض هذه الإجراءات على النحو التالى:

أولاً: المنهج المستخدم:

يعتمد البحث الحالى على المنهج الوصفى الارتباطى، والذى يحاول التعرف على الإسهام النسبى لكل من اليقظة العقلية والعبء المعرفى فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى.

ثانيًا: الشاركون فى البحث:

أ- عينة التحقق من صلاحية أدوات البحث:

تكونت العينة من (٢٦٤) طالبًا وطالبة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الفيوم لعام ٢٠٢٠ من الأقسام العلمية والأدبية للتعرف على الخصائص السيكومترية لأداوت البحث، ويبلغ متوسط أعمارهم (٢١,٦٦)، وانحراف معيارى قدره (٠,٥٥٥).

ب- العينة الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٢١٣) طالبًا وطالبة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الفيوم لعام ٢٠٢٠ من الأقسام العلمية والأدبية ويبلغ متوسط أعمارهم (٢١,٦١) وانحراف معيارى قدره (٠,٥٤٥)، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وجدول (١) يوضح مواصفات العينة الأساسية.

جدول (١)

مواصفات عينة الدراسة الأساسية من طلاب الفرقة الرابعة موزعين وفقاً للنوع والتخصص(ن= ٢١٣)

النوع	التخصص		المجموع
	علمى	أدبى	
ذكر	٢٢	٤٣	٦٥
أنثى	٣٢	١١٦	١٤٨
المجموع	٥٤	١٥٩	٢١٣

ثالثًا: أدوات البحث: اشتمل البحث الحالى على الأدوات الآتية:

١- مقياس اليقظة العقلية إعداد الباحثة
٢- مقياس العبء المعرفى إعداد التكريتى والجبارى (٢٠١٣)
٣- مقياس التسويف الأكاديمى إعداد الباحثة

وفيما يلى عرض لهذه الأدوات:

١. مقياس اليقظة العقلية

من خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات العربية والأجنبية والدراسات السابقة التى تناولت متغير اليقظة العقلية، والاطلاع على بعض المقاييس مثل مقياس (Langer, 1992) ومقياس تورنتو لليقظة

العقلية (٢٠٠٦) ومقياس الأبعاد الخمسة لليقظة العقلية ل (Bear, et al, 2006) ومقياس (عبد الله والشمسى، ٢٠١٣) ومقياس (الشلوى، ٢٠١٨)؛ وقامت الباحثة بتصميم مقياس لليقظة العقلية للطلاب المعلمين من الفرقة الرابعة بكلية التربية، ويتكون المقياس فى صورته الأولية من ٥٠ مفردة، يجاب عنها وفق تدريج خماسى طبقًا لطريقة ليكرت، يختار فيما بينها وتتراوح بين (تنطبق تمامًا- لا تنطبق تمامًا)، حيث تحصل الإجابة "تنطبق تمامًا" على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة "لا تنطبق تمامًا" على درجة واحدة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتحقق من الخصائص السكومترية للمقياس فى البحث الحالى استعانت الباحثة بعينة التحقق من صلاحية الأدوات مكونة من (٢٦٤) طالبًا وطالبة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بكلية التربية بمتوسط عمرى قدره (٢١,٦٦) وانحراف معيارى قدره (٠,٥٥٥).

أولاً: صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الطرق الآتية:

أ. صدق المحكمين:

تم عرض المقياس فى صورته الأولية[١] على مجموعة من المحكمين[٢] المتخصصين فى علم النفس، وذلك لإبداء آرائهم من إضافة أو حذف أو تعديل بعض البنود طبقًا للتعريف الإجرائى لليقظة العقلية، وقد أشاروا إلى بعض التعديلات اللغوية وتم تعديلها.

ب. الصدق العاملى:

❖ **الصدق باستخدام التحليل العاملى الاستكشافىExploratory Factor Analysis**

أجرت الباحثة التحليل العاملى للتحقق من الصدق العاملى لمقياس اليقظة العقلية على عينة مكونة من (٢٦٤) طالبًا وطالبة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الفيوم بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Principal Component Analysis، وقد روجعت معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن ٠,٣ كخطوة أولى لصلاحية التحليل، ووجدت الباحثة أن أكثر من ثلاثة معاملات ارتباط تزيد قيمتها عن ٠,٣ ، علاوة على مراجعة القيم القطرية لمصفوفة الارتباط Anti- Image وذلك للتأكد من أن كل مفردة من مفردات المقياس الفرعية له لا تقل عن ٠,٥ ، كما روجعت القيم الخاصة باختبار Kaiser- Meyer-Olkin وكانت (KMO= 0.812) للتأكد من أن قيمة MSA (اختبار كفاية العينة) للاختبار لا تقل عن ٠,٦ ، وتم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity أنه دال إحصائيًا عند دلالة أقل من ٠,٠٠١ ، وروجعت كذلك قيم معاملات الشيوع كقيمة لا تقل عن ٠,٥، كما تم التأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل واحد فقط، وحدد معيار التشبع الجوهرى للمفردة بالعوامل وفق محك جيلفورد (أكبر من أو تساوى ٠,٣) (جولى بالانت، ٢٠٠٦).

[١] ملحق (١) الصورة الأولية لمقياس اليقظة العقلية
[٢] ملحق (٧) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث

وأسفرت الخطوة الأولى من التحليل العاملى عن وجود (١٥) عامل لليقظة العقلية، وللحصول على تكوين عاملى يمكن تفسيره تم تدوير العوامل تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة Varimax ، وبحذف المفردات غير المتشبعة على أى عامل من العوامل والمفردات التى تشبعها كان أقل من ٠,٥ أسفرت نتائج التحليل العاملى عن أربعة عوامل تفسر نسبة من التباين تراكمية مقدارها (٥٩,٧٩٤٪) من التباين الكلى للمفردات، وتراوحت قيمة الجذر الكامن للعوامل (١,٧٠٧ : ٢,٤٦٩)، وتم تصنيف هذه العوامل الأربعة باعتبارها عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح) حسب معيار جتمان، وجدول (٢) يوضح العوامل الأربعة التى كشف عنها التحليل العاملى الاستكشافى، وقيم التشبعات على هذه العوامل، وقيمة الجذر الكامن لكل عامل، ونسب التباين، بالإضافة إلى قيمة KMO ودلالة Bartlett's Test of Sphericity.

جدول (٢) قيم تشبعات المفردات على العوامل الأربعة لمقياس اليقظة العقلية(ن= ٢٦٤)

رقم المفردة	العامل الأول	رقم المفردة	العامل الثانى	رقم المفردة	العامل الثالث	رقم المفردة	العامل الرابع
٣٣	٠,٧٧١	٦	٠,٨٠٦	١٠	٠,٧٦٥	٢٠	٠,٧٤٦
٤١	٠,٧٢٩	٥	٠,٦٨٢	٢٢	٠,٧٠٤	١٥	٠,٧٢١
٤٣	٠,٦٤٨	٩	٠,٦١٩	٣	٠,٦٨٣	٣٤	٠,٥٩٧
٣٩	٠,٦٣٩	١٧	٠,٦٠٨				
الجذر الكامن	٢,٤٦٩	٢,١١٦		٢,٠٨٠		١,٧٠٧	
التباين المفسر	١٧,٦٣٥٪	١٥,١١١٪		١٤,٨٥٨٪		١٢,١٩٠٪	
التباين الكلى	٥٩,٧٩٤٪						
KMO, Bartlett	٠,٨٣٢					X^2 (91)= 999.022 , P<0.01	

يتضح من الجدول (٢) أن العامل الأول قد تشبع عليه ٤ مفردات ويقيس بعد **"الانتباه والملاحظة الآنية"**، والعامل الثانى تشبع علية ٤ مفردات ويقيس بعد **"الانفتاح على الجديد"**، والعامل الثالث قد تشبع عليه ٣ مفردات ويقيس بعد **"التميز اليقظ"**، والعامل الرابع قد تشبع على ٣ مفردات ويقيس بعد **"الوعى بوجهات النظر المختلفة"**.

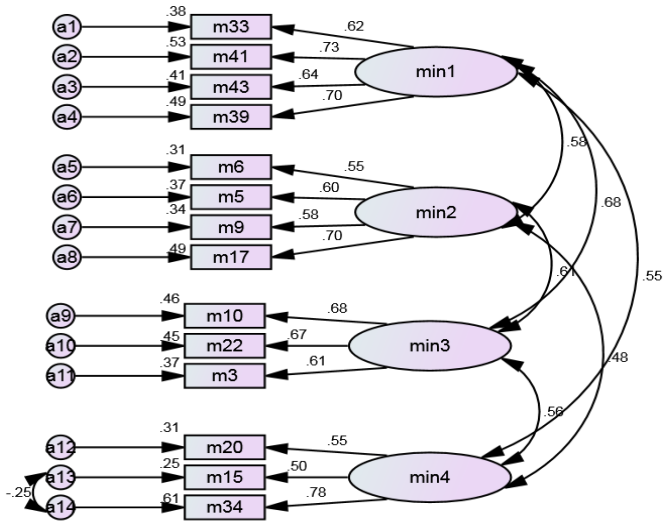
❖ الصدق باستخدام التحليل العاملى التوكيدى Confirmatory Factor Analysis

فى ضوء نتائج التحليل العاملى الاستكشافى نفذت الباحثة إجراءات التحليل العاملى التوكيدى كإجراء إحصائي متعدد المتغيرات يستخدم لاختبار جودة تمثيل المفردات ١٤ الناتجة من التحليل العاملى الاستكشافى للمقياس كمتغيرات مشاهدة للمتغيرات الكامنة (العوامل الأربعة لليقظة العقلية)، ويعرض الجدول (٣) أدلة المطابقة للنموذج رباعى العوامل لمقياس اليقظة العقلية وفقاً لاستجابات عينة الدراسة (ن= ٢٦٤).

جدول (٣) أدلة المطابقة للنموذج رباعى العوامل لمقياس اليقظة العقلية (ن= ٢٦٤)

النموذج الناتج من CFA	أدلة الملاءمة									
	x^2	P	CMIN/df	IFI	CFI	PRATIO	RMR	GFI	AGFI	RMSEA
رباعى العوامل	١٦٥,٢٦٠	٠,٠٠٠	٢,٣٦١	٠,٩٠٠	٠,٩٠٠	٠,٩٢٩	٠,٠٥٧	٠,٩١٦	٠,٩٠١	٠,٠٧٢

مما يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك بما يؤكد على مطابقة النموذج التوكيدى لمقياس اليقظة العقلية لبيانات العينة. ويظهر الشكل (١) النموذج البنائى النهائى لمقياس اليقظة العقلية.



شكل (١): نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس اليقظة العقلية

ج. الصدق التمييزى

كما تحققت الباحثة من الصدق التمييزى للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights المبينة بالجدول (٤)

جدول (٤) قيم أوزان الدرجات على العوامل الأربعة كمؤشر للصدق التمييزى لمقياس اليقظة العقلية (ن=٢٦٤)

العبارة	الانتباه والملاحظة الآنية	الأنفتاح على الجديد	التميز اليقظ	الوعى بوجهات النظر المختلفة
٢٠	٠,٠١٤	٠,٠١٢	٠,٠١٤	٠,١٣٦
١٥	٠,٠٢٠	٠,٠١٧	٠,٠٢٠	٠,١٩٣
٣٤	٠,٠٤٤	٠,٠٣٨	٠,٠٤٥	٠,٤٣٥
١٠	٠,٠٤٠	٠,٠٣٩	٠,١٧٠	٠,٠٢٩
٢٢	٠,٠٣٩	٠,٠٣٩	٠,١٦٤	٠,٠٢٨
٣	٠,٠٣٤	٠,٠٣٣	٠,١٤٣	٠,٠٢٤
٦	٠,٠١٤	٠,١٢٤	٠,٠١٦	٠,٠١٠
٥	٠,٠١٩	٠,١٧٦	٠,٠٢٢	٠,٠١٤
٩	٠,٠١٦	٠,١٤١	٠,٠١٩	٠,٠١٢
١٧	٠,٠٢٧	٠,٢٣٥	٠,٠٣١	٠,٠١٩
٣٣	٠,١٤٠	٠,٠٢٣	٠,٠٢٧	٠,٠١٩
٤١	٠,٢٢٢	٠,٠٣٦	٠,٠٤٣	٠,٠٣٠
٤٣	٠,١٥٥	٠,٠٢٥	٠,٠٣٠	٠,٠٢١
٣٩	٠,١٨٥	٠,٠٣٠	٠,٠٣٥	٠,٠٢٥

يلاحظ من جدول (٤) أن تشبعات مفردات (٣٣، ٤١، ٤٣، ٣٩) الخاصة بالعامل الأول (الانتباه والملاحظة الآنية) أكبر من تشبعاتها فى العوامل الأخرى المنافسة له، كما أن تشبعات مفردات (٦، ٥، ٩، ١٧) الخاصة بالعامل الثانى (الإنفتاح على الجديد) أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى، وهكذا بالنسبة للعوامل الأخرى، بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزى لمقياس اليقظة العقلية.

ثانيًا: ثبات المقياس:

أ. أعتمدت الباحثة فى تقدير الثبات على حساب عدد من مؤشرات ثبات المقياس ككل ولكل بعد من أبعاد المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات جتمان ومعامل ثبات أوميجا لماكدونالد، ويعرض جدول (٥) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ وجتمان وأوميجا لماكدونالد لمقياس اليقظة العقلية ككل وكل بعد من أبعاده كالتالى:.

جدول (٥) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ وجتمان وأوميجا لماكدونالد لمقياس اليقظة العقلية ككل وكل بعد من أبعاده (ن= ٢٦٤)

العبارة	معامل ثبات Cronbach's α	معامل ثبات Gutmann's λ6	معامل ثبات McDonald's ω	العبارة	معامل ثبات Cronbach's α	معامل ثبات Gutmann's λ6	معامل ثبات McDonald's ω
٣٣	٠,٧٣١	٠,٧٦٤	٠,٧٣٢	٥	٠,٦٤٣	٠,٦٤٨	٠,٦٤٥
٣٩	٠,٧٠٣	٠,٧١٥	٠,٧٠٦	٦	٠,٦٤٠	٠,٦٤٦	٠,٦٤٥
٤١	٠,٦٧٩	٠,٦٨٨	٠,٦٨٢	٧	٠,٦٥٩	٠,٦٦٦	٠,٦٦٢
٤٣	٠,٧١٧	٠,٧٣٤	٠,٧٢٣	٩	٠,٦١٧	٠,٦٢٠	٠,٦١٩
الثبات الكلى للانتباه والملاحظة الآنية	٠,٧٦٤	٠,٧٧٩	٠,٧٦٦	الثبات الكلى للانفتاح على الجديد	٠,٧٠٣	٠,٧٤٣	٠,٧٠٦
٣	٠,٦١٢	٠,٧٤١	٠,٦١٥	١٥	٠,٧٨٠	٠,٨٠٩	٠,٧٩٠
١٠	٠,٦٦٠	٠,٦٩١	٠,٦٦٢	٢٠	٠,٦١٠	٠,٧٥٨	٠,٦٤٠
٢٢	٠,٦١٩	٠,٧٤٩	٠,٦٢٠	٣٤	٠,٦٩٦	٠,٧٣٠	٠,٦٩٧
الثبات الكلى للتميز اليقظ	٠,٦٩٠	٠,٨٠٠	٠,٦٩٢	الثبات الكلى للوعى بوجهات النظر المختلفة	٠,٧٩٩	٠,٨١٦	٠,٨١٠
الثبات الكلى للمقياس ككل					٠,٨٣٢	٠,٨٥٣	٠,٨٣٦

وبعد مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف كل بند من بنوده، يلاحظ أن جميع قيم المعاملات الكلية لثبات Gutmann's λ6 وقيم المعاملات الكلية لثبات McDonald's ω وقيم المعاملات الكلية لثبات Cronbach's α جميعًا تفسر نسب تباين عالية لمقياس اليقظة العقلية ككل ولكل بعد من أبعاده وقد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول (٠,٠٧) بما يشير إلى أن مقياس اليقظة العقلية تمتع بقدر كبير من الثبات.

ب. ثبات البنية أو التركيب Composite reliability (CR)[3]

قد تم حساب قيم ثبات البنية العاملية الكامنة، بالاستعانة بالمعادلة التالية:

$$CR = \frac{(\sum_{i=1}^{n} \lambda_i)^2}{(\sum \lambda_i)^2 + (\sum \varepsilon_i)} \text{.....(1)}$$

(عباس البرق، عايد المعلا، علاء سليمان، ٢٠١٣، ٩٥)

[3] حدد كل من Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981) قيمة قطعية لمؤشر ثبات البنية CR> 0.6

ويمكن التعبير عن المعادلة بأن ثبات التركيب عبارة عن مجموع مربعات التشبعات على العامل مقسومة على مجموع مربعات التشبعات على العامل مضافًا إليه مجموع تباينات الخطأ، ويبين جدول (٦) قيم ثبات CR لمقياس اليقظة العقلية.

جدول (٦) قيم ثبات البنية لعوامل مقياس اليقظة العقلية (ن= ٢٦٤)

العامل	المفردات	λ	λ^2	$e=1-\lambda^2$	CR	العامل	المفردات	λ	λ^2	$e=1-\lambda^2$	CR
الانتباه والملاحظة الآنية	٣٣	٠,٦٢	٠,٣٨٤	٠,٦١٥	٠,٧٦٨	الانفتاح على الجديد	٥	٠,٦٠	٠,٣٦٠	٠,٦٤٠	٠,٧٠١
	٣٩	٠,٧٠	٠,٤٩٠	٠,٥١٠			٦	٠,٥٥	٠,٣٠٢	٠,٦٩٧	
	٤١	٠,٧٣	٠,٥٣٢	٠,٤٦٧			٩	٠,٥٨	٠,٣٣٦	٠,٦٦٣	
	٤٣	٠,٦٤	٠,٤٠٩	٠,٥٩٠			١٧	٠,٧٠	٠,٤٩٠	٠,٥١٠	
التميز اليقظ	٣	٠,٦١	٠,٣٧٢	٠,٦٢٧	٠,٦٩١	الوعى بوجهات النظر المختلفة	١٥	٠,٥٠	٠,٢٥٠	٠,٧٥٠	٠,٦٤٥
	١٠	٠,٦٨	٠,٤٦٢	٠,٥٣٧			٢٠	٠,٥٥	٠,٣٠٢	٠,٦٩٧	
	٢٢	٠,٦٧	٠,٤٤٨	٠,٥٥١			٣٤	٠,٧٨	٠,٦٠٨	٠,٣٩١	

يتضح من جدول (٦) أن قيمة ثبات البنية لأبعاد مقياس اليقظة العقلية تتراوح ما بين (٠,٦٤٥ إلى ٠,٧٦٨) وهى قيم مرتفعة تقع ضمن الحد المقبول للثبات، بما يشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر مرتفع من الثبات

ثالثًا: الاتساق الداخلى:

حسبت الباحثة الاتساق الداخلي لمقياس اليقظة العقلية عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس بدرجته الكلية، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة، وبلغت (٠,٧٨٧) لبعد الانتباه والملاحظة الآنية، وبلغت (٠,٧٧٠) لبعد الإنفتاح على الجديد، وبلغت (٠,٧٤٧) لبعد التميز اليقظ، وبلغت (٠,٦٤٩) لبعد الوعى بوجهات النظر المختلفة، وكلها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى صدقها وثباتها، ويشير إلى الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس، وهو ما يجعل الباحثة مطمئنة إلى أن الأبعاد تعبر عن نفس المتغير الذى تمثله الدرجة الكلية للمقياس، ويتضح ذلك في جدول (٧)

جدول (٧) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد

مقياس اليقظة العقلية بدرجته الكلية (ن= ٢٦٤)

البعد	معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية
الانتباه والملاحظة الآنية	**٠,٧٨٧
الإنفتاح على الجديد	**٠,٧٧٠
التميز اليقظ	**٠,٧٤٧
الوعى بوجهات النظر المختلفة	**٠,٦٤٩

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

كما حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين بنود كل بعد من أبعاد مقياس اليقظة العقلية بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه البنود، وكانت معاملات الارتباط بين بنود بعد الانتباه والملاحظة الآنية، وبنود بعد

الإنفتاح على الخبرة، وبنود بعد التميز اليقظ، وبنود بعد الوعى بوجهات النظر المختلفة، والدرجة الكلية لهذه الأبعاد تتراوح من (٠,٧١٢ إلى ٠,٨٠٦)، دالة عند مستوى (٠,٠١)، ويتضح ذلك فى جدول (٨)

جدول (٨) معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد مقياس اليقظة العقلية

بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه (ن= ٢٦٤)

رقم البند	الانتباه والملاحظة الآنية	رقم البند	الانفتاح على الجديد	رقم البند	التميز اليقظ	رقم البند	الوعى بوجهات النظر المختلفة
٣٣	**٠,٧٣٦٧	٥	**٠,٧١٢	٣	**٠,٧٦٧	١٥	**٠,٧١٣
٣٩	**٠,٧٧٩	٦	**٠,٧٤٢	١٠	**٠,٨٠٦	٢٠	**٠,٧٨٤
٤١	**٠,٧٩٦	٩	**٠,٧١٤	٢٢	**٠,٧٨٥	٣٤	**٠,٧٣٨
٤٣	**٠,٧٤٩	١٧	**٠,٧٤٤				

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

كما حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين كل بند من بنود مقياس اليقظة العقلية بالدرجة الكلية للمقياس ووصلت جميع القيم إلى مستوى الدلالة، وكانت معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية تتراوح ما بين (٠,٤٨٠ إلى ٠,٦٥٣)، وهى دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، ويتضح ذلك فى جدول (٩)

جدول (٩) ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية (ن= ٢٦٤)

البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط
٣	**٠,٥٦٠	١٥	**٠,٥٩١	٣٤	**٠,٥٨٣
٥	**٠,٥٥٧	١٧	**٠,٦٣٣	٣٩	**٠,٦١٢
٦	**٠,٥٠١	٢٠	**٠,٤٨٠	٤١	**٠,٦٥٣
٩	**٠,٥٥٨	٢٢	**٠,٦٠٠	٤٣	**٠,٥٨٩
١٠	٠,٦٠٢	٣٣	**٠,٥٥٧		

ويشير نتائج الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية إلى تمتعه بمعاملات صدق وثبات عالية.

تقدير الدرجة على المقياس:

يتكون المقياس فى صورته النهائية[٤] من ١٤ مفردة، وكلها مفردات موجبة، يُجاب عنها من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على طريقة ليكرت، يختار فيما بينها وتتراوح بين (تنطبق تمامًا- لا تنطبق تمامًا)، حيث تحصل الإجابة "تنطبق تمامًا" على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة "لا تنطبق تمامًا" على درجة واحدة، وتعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب لتصبح الدرجة الدنيا على المقياس (١٤) والعظمى (٧٠) درجة، والجدول (١٠) يوضح ترتيب العبارات على المقياس.

[٤] ملحق (٤) الصورة النهائية لمقياس اليقظة العقلية

جدول (١٠) توزيع العبارات على مقياس اليقظة العقلية

البعد	العبارات	أعلى درجة	أقل درجة
الانتباه والملاحظة الآنية	١٠، ١٢، ١٣، ١٤	٢٠	٤
الانفتاح على الجديد	٢، ٣، ٤، ٧	٢٠	٤
التميز اليقظ	١، ٥، ٩	١٥	٣
الوعي بوجهات النظر المختلفة	٦، ٨، ١١	١٥	٣
المقياس ككل		٧٠	١٤

٢. مقياس العبء المعرفى

قام التكريتى والجبارى (٢٠١٣) بإعداد مقياس[٥] يتكون من جزأين يحتوى على ٢١ فقرة، إذ يتألف الجزء الأول من (١٦) فقرة تقيس العبء المعرفى الأساسى والدخيل، والجزء الثانى يتألف من (٥) فقرات تقيس العبء المعرفى وثيق الصلة بالموضوع، وكل فقرة من فقرات مقياس العبء المعرفى تتكون من بطاقتين (البطاقة الأولى للسؤال والبطاقة الثانية للإجابة) فيستعين كل طالب بالبطاقتين معًا عند استجابته عن الفقرة الواحدة، وعند الإجابة يكتب إجابته فقط فى البطاقة المخصصة للإجابة، وأن يتوقف الطالب ويترك القلم عندما يسمع من الباحثان بأن الوقت المخصص للفقرة قد انتهى، حيث أن بعض الفقرات تستغرق دقيقة لحلها والبعض الآخر يستغرق دقيقتين، وتحقق الباحثان من صدق المقياس على عينة مكونة من (٢٠٠) طالبًا وطالبة بالمعهد التقنى بكركوك من خلال صدق المحتوى بنوعيه (صدق المحكمين، الصدق المنطقى)، وحساب صدق البناء من خلال معامل ارتباط بيرسون من خلال إيجاد علاقة كل فقرة بالمجموع الكلى للمقياس، كما قاما بحساب ثبات المقياس من خلال طريقة إعادة الاختبار حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٢) وطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٠).

كما قام كل من المعمورى ونعمة (٢٠١٥) بالتحقق من ثبات المقياس وصدقه على عينة مكونة من (٢١٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة عن طريق الصدق الظاهرى والاتساق الداخلى للمقياس والذى نتج عنه أن معاملات الارتباط جميعها دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما تحقق من ثبات المقياس عن طريق معادلة تيودور وريتشاردسون (٢٠) وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٤٢).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتحقق من الخصائص السكومترية للمقياس فى البحث الحالى استعانت الباحثة بعينة استطلاعية (٢٦٤) طالبًا وطالبة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بكلية التربية بمتوسط عمرى قدره (٢١,٦٦) وانحراف معيارى قدره (٠,٥٥٥).

أولاً: صدق المقياس:

❖ **الصدق باستخدام التحليل العاملى التوكيدى Confirmatory Factor Analysis**

قامت الباحثة بأجراء التحليل العاملى التوكيدى كإجراء إحصائي متعدد المتغيرات يستخدم لاختبار جودة تمثيل المفردات ٢١ للمقياس كمتغيرات مشاهدة للمتغيرات الكامنة (ثنائى العوامل للعبء المعرفى)، ووجدت الباحثة ثلاثة مفردات غير دالة عند إجراء التحليل التوكيدى فقامت بحذفهم، وإجراء

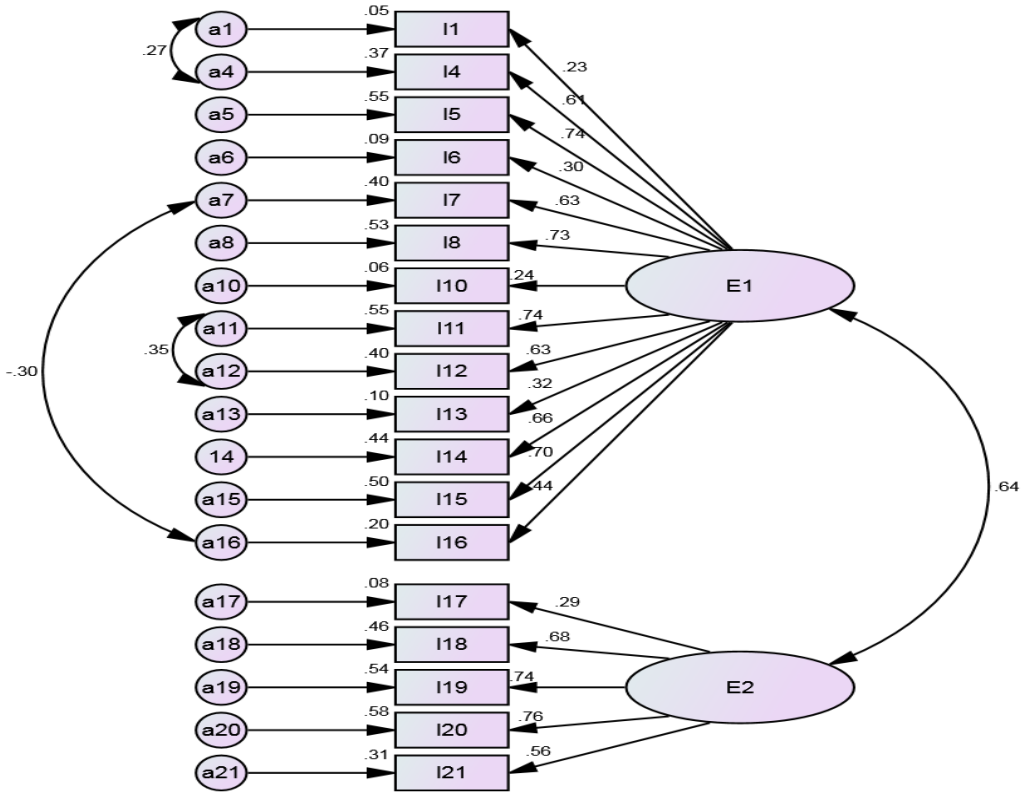
[٥] ملحق (٢) الصورة الأولية لمقياس العبء المعرفى

التحليل التوكيدى بعد حذف الثلاثة مفردات ويعرض الجدول (١١) أدلة المطابقة للنموذج ثنائى العوامل لمقياس العبء المعرفى وفقاً لاستجابات عينة الدراسة (ن= ٢٦٤).

جدول (١١) أدلة المطابقة للنموذج ثنائى العوامل لمقياس العبء المعرفى (ن= ٢٦٤)

النموذج الناتج من CFA	أدلة الملاءمة									
ثنائى العوامل	x^2	P	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	PRATIO	RMR	GFI	RMSEA
	٢٥١,٧٩٨	٠,٠٠٠	١,٩٢٢	٠,٩٢٠	٠,٩٠٥	٠,٩١٨	٠,٨٥٦	٠,٠١١	٠,٩٠٢	٠,٠٥٩

مما يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك بما يؤكد على مطابقة النموذج التوكيدى لمقياس العبء المعرفى لبيانات العينة. ويظهر الشكل (٢) النموذج البنائى النهائى لمقياس العبء المعرفى.



شكل (٢): نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس العبء المعرفى

ثانيًا: ثبات المقياس:

أ. أعتمدت الباحثة فى تقدير الثبات على حساب عدد من مؤشرات ثبات المقياس ككل ولكل بعد من أبعاد المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات جتمان ومعامل ثبات أوميجا

لماكدونالد، ويعرض جدول (١٢) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ وجتمان وأوميجا لماكدونالد لمقياس العبء المعرفى ككل وكل بعد من أبعاده كالتالى:.

جدول (١٢) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ وجتمان وأوميجا لماكدونالد لمقياس العبء المعرفى ككل وكل بعد من أبعاده (ن= ٢٦٤)

العبارة	معامل ثبات Cronbach's α	معامل ثبات Gutmann's λ6	معامل ثبات McDonald's ω	العبارة	معامل ثبات Cronbach's α	معامل ثبات Gutmann's λ6	معامل ثبات McDonald's ω
١	٠,٨٥٢	٠,٨٦٠	٠,٨٥٥	١٣	٠,٨٥٣	٠,٨٥٩	٠,٨٥٤
٤	٠,٨٣٢	٠,٨٤١	٠,٨٣٥	١٤	٠,٨٣٧	٠,٨٤٤	٠,٨٣٩
٥	٠,٨٢٩	٠,٨٣٧	٠,٨٣٠	١٥	٠,٨٣٤	٠,٨٤٠	٠,٨٣٥
٦	٠,٨٥٣	٠,٨٦٠	٠,٨٥٤	١٦	٠,٨٤٨	٠,٨٥٤	٠,٨٥٠
٧	٠,٨٣٩	٠,٨٤٥	٠,٨٤١	١٧	٠,٨٧٥	٠,٨٨٩	٠,٨٨١
٨	٠,٨٣٠	٠,٨٣٧	٠,٨٣٢	١٨	٠,٦٦٧	٠,٦٩٣	٠,٦٨٩
١٠	٠,٨٥٦	٠,٨٦٣	٠,٨٥٧	١٩	٠,٦٤٩	٠,٧٠٤	٠,٦٦٨
١١	٠,٨٢٨	٠,٨٣٤	٠,٨٣٠	٢٠	٠,٦٢٩	٠,٦٩٣	٠,٦٥٧
١٢	٠,٨٣٥	٠,٨٤١	٠,٨٣٧	٢١	٠,٧٠٩	٠,٧٧٠	٠,٧٢٦
العبء الأساسي والدخيل					٠,٨٥٩	٠,٨٦٥	٠,٨٦٢
العبء وثيق الصلة بالموضوع					٠,٨٨٨	٠,٨٩٦	٠,٨٩١
الثبات الكلى للعبء المعرفى					٠,٨٩٠	٠,٨٩٨	٠,٨٩٣

وبعد مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف كل بند من بنوده، يلاحظ أن جميع قيم المعاملات الكلية لثبات Gutmann's λ6 وقيم المعاملات الكلية لثبات McDonald's ω وقيم المعاملات الكلية لثبات Cronbach's α جميعًا تفسر نسب تباين عالية لمقياس العبء المعرفى ككل ولكل بعد من أبعاده وقد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول (٠,٦) بما يشير إلى أن مقياس العبء المعرفى تمتع بقدر كبير من الثبات.

ب. ثبات البنية أو التركيب Composite reliability (CR)

قد تم حساب قيم ثبات البنية العاملية الكامنة، بالاستعانة بالمعادلة السابقة، ويبين جدول (١٣) قيم ثبات CR لمقياس العبء المعرفى.

جدول (١٣) قيم ثبات البنية لعوامل مقياس العبء المعرفى (ن= ٢٦٤)

العامل	المفردات	λ	λ^2	$e=1-\lambda^2$	المفردات	λ	λ^2	$e=1-\lambda^2$	CR
العبء الأساسى والدخيل	١	٠,٢٣	٠,٠٥٢	٠,٩٤٧	١١	٠,٧٤	٠,٥٤٧	٠,٤٥٢	٠,٨٤٨
	٤	٠,٦١	٠,٣٧٢	٠,٦٢٧	١٢	٠,٦٣	٠,٣٩٦	٠,٦٠٣	
	٥	٠,٧٤	٠,٥٤٧	٠,٤٥٢	١٣	٠,٣٢	٠,١٠٢	٠,٨٩٧	
	٦	٠,٣٠	٠,٠٩٠	٠,٩١٠	١٤	٠,٦٨	٠,٤٦٢	٠,٥٣٧	
	٧	٠,٦٣	٠,٣٩٦	٠,٦٠٣	١٥	٠,٧٠	٠,٤٩٠	٠,٥١٠	
	٨	٠,٧٣	٠,٥٣٢	٠,٤٦١	١٦	٠,٤٤	٠,١٩٣	٠,٨٠٦	
	١٠	٠,٢٤	٠,٠٥٧	٠,٩٤٢					
العبء وثيق الصلة بالموضوع	١٧	٠,٢٩	٠,٠٨٤	٠,٩١٥	٢٠	٠,٧٦	٠,٥٧٧	٠,٤٢٢	٠,٧٥٢
	١٨	٠,٦٨	٠,٤٦٢	٠,٥٣٧	٢١	٠,٥٦	٠,٣١٣	٠,٦٨٦	

	١٩	٠,٧٤	٠,٥٤٧	٠,٤٥٢					

يتضح من جدول (١٣) أن قيمة ثبات البنية لأبعاد مقياس العبء المعرفى وكانت (٠,٨٤٨) للعبء المعرفى الأساسى والدخيل وكانت (٠,٧٥٢) للعبء المعرفى وثيق الصلة بالموضوع، وهى قيم مرتفعة تقع ضمن الحد المقبول للثبات، بما يشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

تقدير الدرجة على المقياس:

يتكون المقياس فى صورته النهائية[٦] من ١٨ فقرة، إذ يتألف الجزء الأول من (١٣) فقرة تقيس العبء المعرفى الأساسى والدخيل (من الفقرة ١: ١٣)، والجزء الثانى يتألف من (٥) فقرات تقيس العبء المعرفى وثيق الصلة بالموضوع (من الفقرة ١٤: ١٨)، وكل فقرة من فقرات مقياس العبء المعرفى تتكون من بطاقتين (البطاقة الأولى للسؤال والبطاقة الثانية للإجابة) فيستعين كل طالب بالبطاقتين معًا عند استجابته عن الفقرة الواحدة، وعند الإجابة يكتب إجابته فقط فى البطاقة المخصصة للإجابة، وأن يتوقف الطالب ويترك القلم عندما يسمع من الباحثة بأن الوقت المخصص للفقرة قد انتهى، حيث أن بعض الفقرات تستغرق دقيقة لحلها والبعض الآخر يستغرق دقيقتين وموضح زمن كل فقرة فى الصورة النهائية للمقياس، ويتم إعطاء الطالب درجة واحدة إذا لم يستطيع الإجابة عن الفقرة إجابة صحيحة أو عندما يتوصل إلى أقل من نصف الإجابة، ويتم إعطاؤه درجة صفر إذا استطاع الإجابة عن الفقرة إجابة صحيحة أو عندما يتوصل إلى أكثر من نصف الإجابة، لذلك أعلى درجة هى ١٨ وتشير إلى أرتفاع العبء المعرفى الذى يعانى منه الطالب، وأقل درجة صفر وتشير إلى أنخفاض العبء المعرفى الذى يعانى منه الطالب.

٣. <u>مقياس التسويف الأكاديمى</u>

من خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات العربية والأجنبية والدراسات السابقة التى تناولت متغير التوافق الأكاديمى، والاطلاع على بعض المقاييس مثل مقياس (Lay, 1986) ومقياس (Tuckman, 1990) ومقياس (Wong, 2011) ومقياس (McCloskey & Scielzo, 2015) ومقياس (أبو غزال، ٢٠١٢) ومقياس (الربيعى، ٢٠١٤) ومقياس (عباس، ٢٠١٧) ومقياس (الأحمد وياسين، ٢٠١٨)، ومقياس (محمد، ٢٠١٨)، وقامت الباحثة بتصميم مقياس للتسويف الأكاديمى للطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بكلية التربية، ويتكون المقياس فى صورته الأولية من ٤٠ مفردة، يجاب عنها وفق تدريج خماسى طبقًا لطريقة ليكرت، يختار فيما بينها وتتراوح بين (تنطبق تمامًا- لا تنطبق تمامًا)، حيث تحصل الإجابة "تنطبق تمامًا" على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة "لا تنطبق تمامًا" على درجة واحدة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتحقق من الخصائص السكومترية للمقياس فى البحث الحالى استعانت الباحثة بعينة استطلاعية (٢٦٤) طالبًا وطالبة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بكلية التربية بمتوسط عمرى قدره (٢١,٦٦) وانحراف معيارى قدره (٠,٥٥٥).

[٦] ملحق (٥) الصورة النهائية لمقياس العبء المعرفى

أولاً: صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الطرق الآتية:

أ. صدق المحكمين:

تم عرض المقياس فى صورته الأولية[٧] على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى علم النفس، وذلك لإبداء آرائهم من إضافة أو حذف أو تعديل بعض البنود وذلك طبقًا للتعريف الإجرائى للتسويف الأكاديمى، وقد أشاروا إلى بعض التعديلات اللغوية وتم تعديلها.

ب. الصدق العاملى:

❖ **الصدق باستخدام التحليل العاملى الاستكشافىExploratory Factor Analysis**

أجرت الباحثة التحليل العاملى للتحقق من الصدق العاملى لمقياس التسويف الأكاديمى على عينة مكونة من (٢٦٤) طالبًا وطالبة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الفيوم بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Principal Component Analysis، وقد روجعت معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن ٠,٣ كخطوة أولى لصلاحية التحليل، ووجدت الباحثة أن أكثر من ثلاثة معاملات ارتباط تزيد قيمتها عن ٠,٣ ، علاوة على مراجعة القيم القطرية لمصفوفة الارتباط Anti- Image وذلك للتأكد من أن كل مفردة من مفردات المقياس الفرعية له لا تقل عن ٠,٥ ، كما روجعت القيم الخاصة باختبار Kaiser- Meyer- Olkin وكانت (KMO= 0.868) للتأكد من أن قيمة MSA (اختبار كفاية العينة) للاختبار لا تقل عن ٠,٦ ، وتم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity أنه دال إحصائيًا عند دلالة أقل من ٠,٠٠١ ، وروجعت كذلك قيم معاملات الشيوع كقيمة لا تقل عن ٠,٥، كما تم التأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل واحد فقط، وحدد معيار التشبع الجوهرى للمفردة بالعوامل وفق محك جيلفورد (أكبر من أو تساوى ٠,٣) (جولى بالانت، ٢٠٠٦).

وأسفرت الخطوة الأولى من التحليل العاملى عن وجود (٩) عوامل للتسويف الأكاديمى، وللحصول على تكوين عاملى يمكن تفسيره تم تدوير العوامل تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة Varimax ، وبحذف المفردات غير المتشبعة على أى عامل من العوامل والمفردات التى تشبعها كان أقل من ٠,٥ أسفرت نتائج التحليل العاملى عن ثلاثة عوامل تفسر نسبة من التباين تراكمية مقدارها (٦١,٠٣٤٪) من التباين الكلى للمفردات، وتراوحت قيمة الجذر الكامن للعوامل (١,٨٧٩ : ٣,٦٧٨)، وتم تصنيف هذه العوامل الثلاثة باعتبارها عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح) حسب معيار جتمان، وجدول (١٤) يوضح العوامل الثلاثة التى كشف عنها التحليل العاملى الاستكشافى، وقيم التشبعات على هذه العوامل، وقيمة الجذر الكامن لكل عامل، ونسب التباين، بالإضافة إلى قيمة KMO ودلالة Bartlett's Test of Sphericity.

[٧] ملحق (٣) الصورة الأولية لمقياس التسويف الأكاديمى

جدول (١٤) قيم تشبعات المفردات على العوامل الأربعة لمقياس التسويف الأكاديمى(ن= ٢٦٤)

رقم المفردة	العامل الأول	رقم المفردة	العامل الثانى	رقم المفردة	العامل الثالث
٤٠	٠,٧٧٥	١٨	٠,٨٠٠	٣	٠,٨٢٨
٣٩	٠,٧٥٦	٢١	٠,٧٥٢		
٣٨	٠,٧٥٣	١٩	٠,٦٤٣	١	٠,٨٢٢
٣٦	٠,٧٣٨				
٣٣	٠,٧٢٢	٨	٠,٦٠٤	١٠	٠,٦٥٩
٣١	٠,٦٩٦				
الجذر الكامن	٣,٦٧٨	٢,٣٧٧		١,٨٧٩	
التباين المفسر	٢٨,٢٩٦٪	١٨,٢٨١٪		١٤,٤٥٧٪	
التباين الكلى	٦١,٠٣٤٪				
KMO, Bartlett	٠,٨٣٧	X^2 (78)= 1247.833 , P<0.01			

يتضح من الجدول (١٤) أن العامل الأول قد تشبع عليه ٦ مفردات ويقيس بعد **"المخاطرة"**، والعامل الثانى تشبع علية ٤ مفردات ويقيس بعد **"الانشغال بأمور أخرى"**، والعامل الثالث قد تشبع عليه ٣ مفردات ويقيس بعد **" سوء إدارة الذات"**.

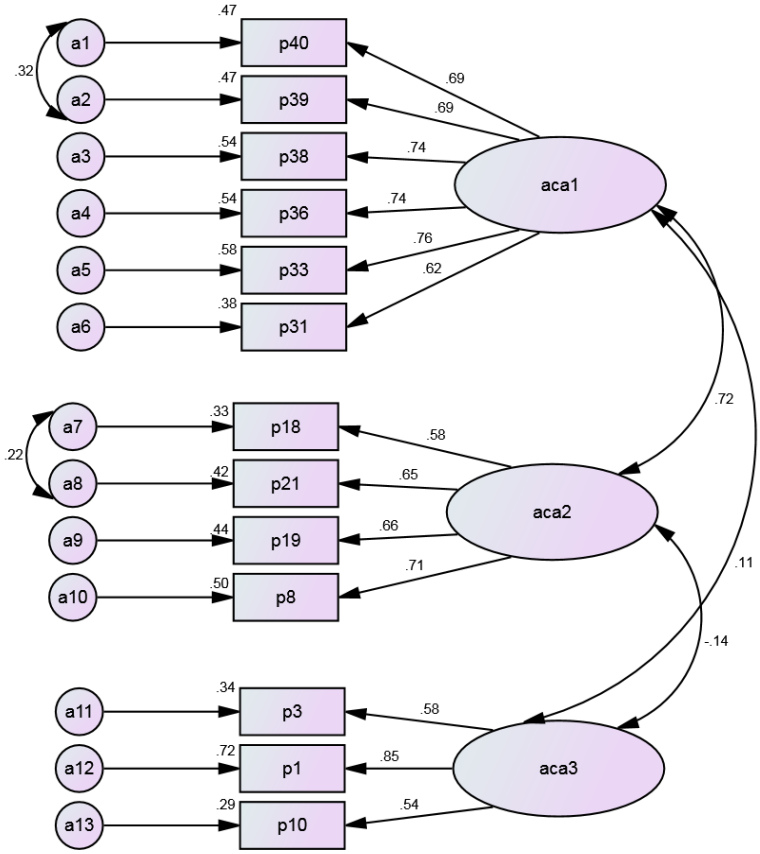
❖ الصدق باستخدام التحليل العاملى التوكيدى Confirmatory Factor Analysis

فى ضوء نتائج التحليل العاملى الاستكشافى نفذت الباحثة اجراءات التحليل العاملى التوكيدى كإجراء إحصائي متعدد المتغيرات يستخدم لاختبار جودة تمثيل المفردات ١٣ الناتجة من التحليل العاملى الاستكشافى للمقياس كمتغيرات مشاهدة للمتغيرات الكامنة (العوامل الثلاثة للتسويف الأكاديمى)، ويعرض الجدول (١٥) أدلة المطابقة للنموذج ثلاثى العوامل لمقياس التسويف الأكاديمى وفقاً لاستجابات عينة الدراسة (ن= ٢٦٤).

جدول (١٥) أدلة المطابقة للنموذج ثلاثى العوامل لمقياس التسويف الأكاديمى (ن= ٢٦٤)

النموذج الناتج من CFA	أدلة الملاءمة									
ثلاثى العوامل	x^2	P	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	RMR	GFI	AGFI	RMSEA
	١٣٠,٦١١	٠,٠٠٠	٢,٢١٤	٠,٩٤١	٠,٩٢١	٠,٩٤٠	٠,٠٥٧	٠,٩٣٥	٠,٩٠٠	٠,٠٦٨

مما يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك بما يؤكد على مطابقة النموذج التوكيدى لمقياس التسويف الأكاديمى لبيانات العينة. ويظهر الشكل (٣) النموذج البنائى النهائى لمقياس



شكل (٣): نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس التسويف الأكاديمى

ج. الصدق التمييزى

كما تحققت الباحثة من الصدق التمييزى للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights المبينة بالجدول (١٦)

جدول (١٦) قيم أوزان الدرجات على العوامل الثلاثة كمؤشر للصدق التمييزى

لمقياس التسويف الأكاديمى(ن=٢٦٤)

العبارة	المخاطرة	الانشغال بأمور أخرى	سوء إدارة الذات
٣	٠,٠٠٧	٠,٠١٤	٠,١١٠
١	٠,٠٢٢	٠,٠٤٤	٠,٣٥٢
١٠	٠,٠٠٦	٠,٠١٢	٠,١٩٢
١٨	٠,٠٢٢	٠,١٠٤	٠,٠٠٦
٢١	٠,٠٣٠	٠,١٤٤	٠,٠٠٩
١٩	٠,٠٤١	٠,١٩٦	٠,٠١٢
٨	٠,٠٤٣	٠,٢٠٦	٠,٠١٣
٤٠	٠,١١٧	٠,٠٤٤	٠,٠٠٦
٣٩	٠,١١٥	٠,٠٤٣	٠,٠٠٦
٣٨	٠,١٨٨	٠,٠٣٣	٠,٠٠٥
٣٦	٠,١٦١	٠,٠٦٠	٠,٠٠٩
٣٣	٠,١١٤	٠,٠٤٢	٠,٠٠٦
٣١	٠,١٩٩	٠,٠٣٧	٠,٠٠٥

مما يلاحظ من جدول (١٦) أن تشبعات المفردات (٤٠، ٣٩، ٣٨، ٣٦، ٣٣، ٣١) الخاصة بالعامل الأول (المخاطرة) أكبر من تشبعاتها فى العوامل الأخرى المنافسة له، كما أن تشبعات المفردات (١٨، ٢١، ١٩، ٨) الخاصة بالعامل الثانى (الانشغال بأمور أخرى) أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى، كما ان تشبعات المفردات (٣، ١، ١٠) الخاصة بالعامل الثالث (سوء إدارة الذات) أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى، بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزى لمقياس التسويف الأكاديمى.

ثانيًا: ثبات المقياس:

أ. أعتمدت الباحثة فى تقدير الثبات على حساب عدد من مؤشرات ثبات المقياس ككل ولكل بعد من أبعاد المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات جتمان ومعامل ثبات أوميجا لماكدونالد، ويعرض جدول (١٧) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ وجتمان وأوميجا لماكدونالد لمقياس التسويف الأكاديمى ككل وكل بعد من أبعاده كالتالى:.

جدول (١٧) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ وجتمان وأوميجا لماكدونالد لمقياس التسويف الأكاديمى ككل وكل بعد من أبعاده (ن= ٢٦٤)

العبارة	معامل ثبات Cronbach's α	معامل ثبات Gutmann's λ6	معامل ثبات McDonald's ω	العبارة	معامل ثبات Cronbach's α	معامل ثبات Gutmann's λ6	معامل ثبات McDonald's ω
٣١	٠,٨٣٠	٠,٨٣٥	٠,٨٣١	٨	٠,٧٢٠	٠,٧٣٣	٠,٧٢١
٣٣	٠,٨٣٤	٠,٨٣٩	٠,٨٣٧	١٨	٠,٧٠٨	٠,٧١٨	٠,٧٠٩
٣٦	٠,٨٣٤	٠,٨٣٨	٠,٨٣٦	١٩	٠,٧١١	٠,٧٢٧	٠,٧١٧
٣٨	٠,٨٣٦	٠,٨٤١	٠,٨٣٨	٢١	٠,٦٨٩	٠,٧٠٠	٠,٦٩٣
٣٩	٠,٨٣٤	٠,٨٢	٠,٨٣٦	الثبات الكلى للانشغال بأمور أخرى	٠,٧٦٣	٠,٨١٢	٠,٧٦٤
٤٠	٠,٨٣٢	٠,٨٤٢	٠,٨٣٤	١	٠,٧١٦	٠,٧٤٩	٠,٧٣٠
				٣	٠,٧٢٢	٠,٧٥٥	٠,٧٣٥
الثبات الكلى للمخاطرة	٠,٨٦٠	٠,٨٧٠	٠,٨٦٢	١٠	٠,٧٢٩	٠,٧٦١	٠,٧٣٩
				الثبات الكلى لسوء إدارة الذات	٠,٧٨٦	٠,٨٠٤	٠,٧٩٩
الثبات الكلى للمقياس ككل					٠,٨٧٨	٠,٨٩٠	٠,٨٧٢

وبعد مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف كل بند من بنوده، يلاحظ أن جميع قيم المعاملات الكلية لثبات Gutmann's λ6 وقيم المعاملات الكلية لثبات McDonald's ω وقيم المعاملات الكلية لثبات Cronbach's α جميعًا تفسر نسب تباين عالية لمقياس التسويف الأكاديمى ككل ولكل بعد من أبعاده وقد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول (٠,٠٧) بما يشير إلى أن مقياس التسويف الأكاديمى تمتع بقدر كبير من الثبات.

ب. ثبات البنية أو التركيب Composite reliability (CR)

قد تم حساب قيم ثبات البنية العاملية الكامنة، بالاستعانة بالمعادلة السابقة، ويبين جدول (١٨) قيم ثبات CR لمقياس التسويف الأكاديمى.

جدول (١٨) قيم ثبات البنية لعوامل مقياس التسويف الأكاديمى (ن= ٢٦٤)

العامل	المفردات	λ	λ^2	$e=1-\lambda^2$	CR	العامل	المفردات	λ	λ^2	$e=1-\lambda^2$	CR
المخاطرة	٣١	٠,٦٢	٠,٣٨٤	٠,٦١٥	٠,٨٥٧	الانشغال بأمور أخرى	٨	٠,٧١	٠,٥٠٤	٠,٤٩٥	٠,٧٤٦
	٣٣	٠,٧٦	٠,٥٧٧	٠,٤٢٢			١٨	٠,٥٨	٠,٣٣٦	٠,٦٦٣	
	٣٦	٠,٧٤	٠,٥٤٧	٠,٤٥٢			١٩	٠,٦٦	٠,٤٣٥	٠,٥٦٤	
	٣٨	٠,٧٤	٠,٥٤٧	٠,٤٥٢			٢١	٠,٦٥	٠,٤٢٢	٠,٥٧٧	
	٣٩	٠,٦٩	٠,٤٧٦	٠,٥٢٣		سوء إدارة الذات	١	٠,٨٥	٠,٧٢٢	٠,٢٧٧	٠,٧٠١
	٤٠	٠,٦٩	٠,٤٧٦	٠,٥٢٣			٣	٠,٥٨	٠,٣٣٦	٠,٦٦٣	
							١٠	٠,٥٤	٠,٢٩١	٠,٧٠٨	

يتضح من جدول (١٨) أن قيمة ثبات البنية لأبعاد مقياس التسويف الأكاديمى تتراوح ما بين (٠,٧٠١ إلى ٠,٨٥٧) وهى قيم مرتفعة تقع ضمن الحد المقبول للثبات، بما يشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

ثالثًا: الاتساق الداخلى:

حسبت الباحثة الاتساق الداخلي لمقياس التسويف الأكاديمى عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس بدرجته الكلية، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة، وبلغت (٠,٩٠٧) لبعد المخاطرة، وبلغت(٠,٧٤٩) لبعد الانشغال بأمور أخرى، وبلغت (٠,٦٥٢) لبعد سوء إدارة الذات، وكلها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى صدقها وثباتها، ويشير إلى الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس، وهو ما يجعل الباحثة مطمئنة إلى أن الأبعاد تعبر عن نفس المتغير الذى تمثله الدرجة الكلية للمقياس، ويتضح ذلك في جدول (١٩)

جدول (١٩) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس التسويف الأكاديمى بدرجته الكلية (ن= ٢٦٤)

البعد	معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية
المخاطرة	٠,٩٠٧**
الانشغال بأمور أخرى	٠,٧٤٩**
سوء إدارة الذات	٠,٦٥٢**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

كما حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين بنود كل بعد من أبعاد مقياس التسويف الأكاديمى بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه البنود، وكانت معاملات الارتباط بين بنود بعد المخاطرة، وبنود بعد الانشغال بأمور أخرى، وبنود بعد سوء إدارة الذات، والدرجة الكلية لهذه الأبعاد تتراوح من (٠,٧١٧ إلى ٠,٧٨٣)، دالة عند مستوى (٠,٠١)، ويتضح ذلك فى جدول (٢٠)

جدول (٢٠) معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد مقياس التسويف الأكاديمى بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه (ن= ٢٦٤)

رقم البند	المخاطرة	رقم البند	الانشغال بأمور أخرى	رقم البند	سوء إدارة الذات
٣١	**٠,٧١٧	٨	**٠,٧٥٥	١	**٠,٨٢٩
٣٣	**٠,٧٧٧	١٨	**٠,٧٦٥		
٣٦	**٠,٧٧٩	١٩	**٠,٧٥٢	٣	**٠,٧٧٠
٣٨	**٠,٧٧٥				
٣٩	**٠,٧٧٧	٢١	**٠,٧٨٧	١٠	**٠,٧٥٢
٤٠	**٠,٧٨٣				

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

كما حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين كل بند من بنود مقياس التسويف الأكاديمى بالدرجة الكلية للمقياس ووصلت جميع القيم إلى مستوى الدلالة، وكانت معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية تتراوح ما بين (٠,٤٨٣ إلى ٠,٦٤٦)، وهى دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، ويتضح ذلك فى جدول (٢١)

جدول (٢١) ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمى (ن= ٢٦٤)

البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط
١	**٠,٤٩١	١٩	**٠,٥٧٤	٣٨	**٠,٦٧٩
٣	**٠,٥٩٩	٢١	**٠,٥٦٩	٣٩	**٠,٧٠٩
٨	**٠,٦٦٣	٣١	**٠,٦٢٣		
١٠	**٠,٥٠١	٣٣	**٠,٧٤٦	٤٠	**٠,٧٠٤
١٨	٠,٤٨٣	٣٦	**٠,٧٢٢		

ويشير نتائج الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمى إلى تمتعه بمعاملات صدق وثبات عالية.

تقدير الدرجة على المقياس:

يتكون المقياس فى صورته النهائية[٨] من ١٣ مفردة، يُجاب عنها من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على طريقة ليكرت، يختار فيما بينها وتتراوح بين (تنطبق تمامًا- لا تنطبق تمامًا)، حيث تحصل الإجابة "تنطبق تمامًا" على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة "لا تنطبق تمامًا" على درجة واحدة إذا كانت العبارة موجبة الإتجاه، والعكس صحيح إذا كانت العبارة سالبة الإتجاه، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة التسويف الأكاديمى لتصبح الدرجة الدنيا على المقياس (١٣) والعظمى (٦٥) درجة، والجدول (٢٢) يوضح ترتيب العبارات على المقياس.

[٨] ملحق (٦) الصورة النهائية لمقياس التسويف الأكاديمى

جدول (٢٢) توزيع العبارات على مقياس التسويف الأكاديمى

البعد	العبارات	أعلى درجة	أقل درجة
المخاطرة	٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣	٣٠	٦
الانشغال بأمور أخرى	٣، ٥، ٦، ٧	٢٠	٤
سوء إدارة الذات	١*، ٢*، ٤*	١٥	٣
المقياس ككل		٦٥	١٣

*تشير للعبارة السلبية

رابعًا: الأساليب الإحصائية لبيانات البحث:

استخدمت الباحثة للتحقق من فروض البحث الأساليب الإحصائية الآتية:

١- تحليل التباين ثنائى الاتجاه.

٢- معامل الانحدار التدريجى

خامسًا: نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها

ينص الفرض الأول على ما يلى: **يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمى (علمى/ أدبى) فى درجة اليقظة العقلية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم.**

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين ثنائى الاتجاه تصميم (٢*٢) لحساب التفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمى (علمى/ أدبى) فى درجة اليقظة العقلية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم، ويوضح الجدولان التاليان (٢٣، ٢٤) النتائج كما يلى:

جدول (٢٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اليقظة العقلية تبعًا لمتغيرات النوع والتخصص (ن= ٢١٣)

النوع	التخصص	المتوسط	الانحراف المعيارى	العدد
ذكر	**علمى**	٥٢,٦٨	٦,٩٦	٢٢
	أدبى	٥٢,٦٣	٦,٥٩	٤٣
	المجموع	٥٢,٦٥	٦,٦٦	٦٥
أنثى	**علمى**	٥٠,٣٧	٧,١٧	٣٢
	أدبى	٤٧,٦٩	٧,٧١	١١٦
	المجموع	٤٨,٢٧	٧,٦٥	١٤٨
المجموع	**علمى**	٥١,٣١	٧,١١	٥٤
	أدبى	٤٩,٠٣	٧,٧٢	١٥٩
	المجموع	٤٩,٦١	٧,٦٢	٢١٣

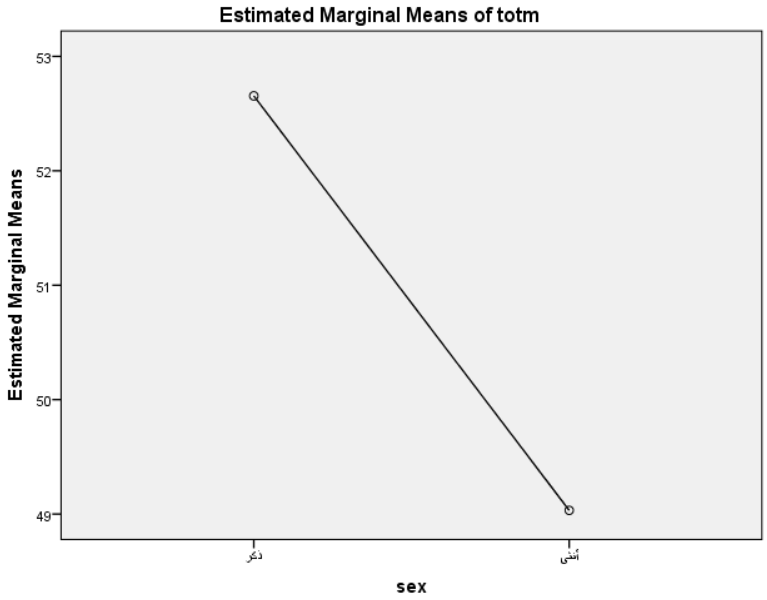
جدول (٢٤) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه (ن= ٢١٣)

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F	P (الدلالة)	حجم التأثير (إيتا تربيع)
النوع	٤٨٣,٤٢	٤٨٣,٤٢	٨,٩٥	٠,٠٠٣	٠,٠٤١
التخصص	٦٩,١	٦٩,١	١,٢٨	٠,٢٥٩	٠,٠٠٦
النوع* التخصص	٦٣,٧٧	٦٣,٧٧	١,١٨	٠,٢٧٨	٠,٠٠٦

يتضح من جدول (٢٣) وجدول (٢٤):

١- لا يوجد تأثير تفاعل دال إحصائيًا بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمى (علمى/ أدبى) فى اليقظة العقلية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم، حيث أن ف (١,١٨) باحتمال يساوى (٠,٢٧٨) وهى قيمة أكبر من مستوى ألفا (٠,٠٥).

٢- يوجد تأثير أساسى دال إحصائيًا للنوع (ذكر/ أنثى) فى اليقظة العقلية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم بحجم تأثير متوسط حسب محك كوهين لحجم التأثير لصالح الذكور بمتوسط (٥٢,٦٥) وانحراف معيارى (٦,٦٦)، وذلك بمقارنة متوسطات درجات الطلاب ذكور وإناث فى اليقظة العقلية، كما هو فى جدول (٢٣)، أى تختلف اليقظة العقلية لدى الطلاب المعلمين باختلاف النوع، وشكل (٤) يوضح ذلك



شكل (٤) اختلاف اليقظة العقلية باختلاف النوع

٣- لا يوجد تأثير أساسى دال إحصائيًا للتخصص الأكاديمى (علمى / أدبى) فى اليقظة العقلية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم، حيث أن قمية ف (١,٢٨) باحتمال يساوى (٠,٢٥٩) وهى قيمة أكبر من مستوى ألفا (٠,٠٥) أى أنها غير دالة إحصائيًا.

يتضح من النتيجة السابقة عدم وجود أثر للتفاعل بين النوع والتخصص فى اليقظة العقلية، فالذكور فى التخصص العلمى لا يختلفون عن الذكور فى التخصص الأدبى والإناث فى التخصص العلمى لا يختلفون عن الإناث فى التخصص الأدبى فى اليقظة العقلية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عيسى (٢٠١٨)

ودراسة المعمورى وهادى (٢٠١٨) ولكنها تختلف مع نتائج دراسة عبد الله والشمسى (٢٠١٣) التى توصلت إلى وجود أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع والتخصص فى اليقظة العقلية. كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أيضًا أن الطلبة الذكور يمتلكون يقظة عقلية أكثر من الإناث وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Branstrom, Duncan & Moskowitz (2011) ودراسة عبد الله والشمسى (٢٠١٣) ودراسة الربيع (٢٠١٩) ودراسة بلبل (٢٠١٩) كما اختلفت جزئيًا مع نتائج دراسة عبد المطلب وخريبة (٢٠٢٠) التى توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير الجنس فى اليقظة العقلية فيما عدا بعد البحث عن الجديد حيث كانت الفروق لصالح الذكور، كما اختلفت مع نتائج دراسة الوليدى (٢٠١٧) التى توصلت إلى وجود فروق لصالح الإناث فى اليقظة العقلية واختلفت مع نتائج دراسة Weinstein, Brown& Ryan (2009) ودراسة Sabir, Ramzan& Malik (2018) ودراسة الخمايسة (٢٠١٨) ودراسة المعمورى وهادى (٢٠١٨) ودراسة عبد الحميد (٢٠١٨) ودراسة الجبيلة (٢٠٢٠) ودراسة بهنساوى (٢٠٢٠أ) ودراسة عبد الحميد (٢٠٢١) حيث توصلوا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى اليقظة العقلية وفقًا لمتغير الجنس. وقد تفسر الباحثة هذه النتيجة فى ضوء الفروق فى التنشئة الاجتماعية وثقافة المجتمع الذى يلقى على الذكور الكثير من الضغوط والألتزامات، كما يطالبهم بالتحمل والصلابة فى مواجهة مشاق الحياة ومشكلاتها بفاعلية وإيجابية لذلك فلديهم المقدرة على الانتباه والوعى عند القيام بالمهام والأعمال المختلفة ولا يشرد ذهنهم ولا يتشتتون بسهولة، فالطلبة الذكور مطالبون بمهام ومسئوليات يترتب عليها تحديد مستقبلهم أكثر من الإناث، كما يتطلب منهم إبداء الرأى فى كثير من الأمور المصيرية ويسهمون فى أتخاذ القرارات خاصًة على المستوى الأسرى والاجتماعى، كما أن النظرة الاجتماعية للذكور تضعهم فى مركز يتطلب منهم أن يكونوا منتبهين ويقظين، بالإضافة إلى أنهم يجيدوا التركيز على الخبرات الحالية ولا يصدروا أى أحكام تقييمية على مشاعرهم الداخلية أو أفكارهم كما لا تؤثر مشاعرهم الداخلية على على أدائهم فى المواقف المختلفة، كما أنهم لا يلوموا أنفسهم على الأداء غير المناسب، فكل ذلك يساعدهم على الانتباه لما يدور حولهم من أحداث دون إصدار أحكام سواء كانت سلبية أو إيجابية، مما يساعدهم فى عرض الموقف بطريقة أكثر مرونة وموضوعية مما يسهل لهم حل مشكلاتهم.

كما يتضح من النتيجة السابقة أيضًا عدم وجود فروق بين طلاب التخصص العلمى والتخصص الأدبى فى اليقظة العقلية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الله والشمسى (٢٠١٣) ودراسة السيد (٢٠١٨) ودراسة المعمورى وهادى (٢٠١٨) ودراسة عبد الحميد (٢٠١٨) ودراسة الربيع (٢٠١٩) ودراسة عطية (٢٠١٩) ودراسة الجبيلة (٢٠٢٠) ودراسة بهنساوى (٢٠٢٠أ) ولكنها تختلف مع نتائج دراسة خشبة (٢٠١٨) التى توصلت نتائجها إلى وجود فروق فى اليقظة العقلية بين التخصص العلمى والأدبى لصالح التخصص العلمى. وقد يرجع ذلك إلى تمتع طلاب الجامعة بصفة عامة بالوعى والقدرة على وصف الأحداث والمواقف بدقة، بالإضافة إلى أن طبيعة الدراسة بكلية التربية سواء للتخصصات العلمية أو الأدبية تتطلب درجة عالية من التركيز والانتباه والملاحظة الدقيقة والمهارة والتصرف بوعى يقظ، بالإضافة إلى الأمكانيات التى توفرها كلية التربية لطلابها متساوية للجميع سواء للتخصصات العلمية أو التخصصات الأدبية.

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها

ينص الفرض الثانى على ما يلى: **يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمى (علمى/ أدبى) فى درجة العبء المعرفى لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم.**

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين ثنائى الاتجاه تصميم (٢*٢) لحساب التفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمى (علمى/ أدبى) فى درجة العبء المعرفى لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم، ويوضح الجدولان التاليان (٢٥، ٢٦) النتائج كما يلى:

جدول (٢٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة العبء المعرفى تبعًا لمتغيرات النوع والتخصص (ن= ٢١٣)

النوع	التخصص	المتوسط	الانحراف المعيارى	العدد
ذكر	علمى	٩,٩٥	٣,٣٥	٢٢
	أدبى	١٢,٢٣	٣,٨٠	٤٣
	المجموع	١١,٤٦	٣,٧٩	٦٥
أنثى	علمى	٨,٠٠	٣,٣٣	٣٢
	أدبى	١٢,٧٦	٤,٥٥	١١٦
	المجموع	١١,٧٣	٤,٧٣	١٤٨
المجموع	علمى	٨,٨٠	٣,٤٥	٥٤
	أدبى	١٢,٦٢	٤,٣٥	١٥٩
	المجموع	١١,٦٥	٤,٤٦	٢١٣

جدول (٢٦) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه (ن= ٢١٣)

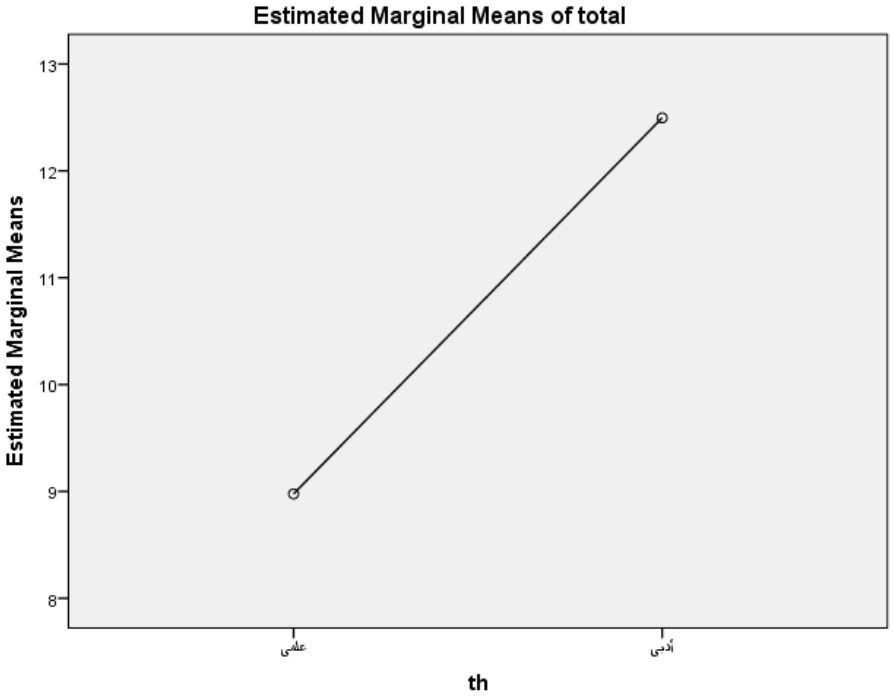
مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F	P (الدلالة)	حجم التأثير (إيتا تربيع)
النوع	١٨,٧٩	١٨,٧٩	١,٠٩	٠,٢٩٦	٠,٠٠٥
التخصص	٤٥٦,٠١	٤٥٦,٠١	٢٦,٦٦	٠,٠٠١	٠,١١٣
النوع* التخصص	٥٦,٦٧	٥٦,٦٧	٣,٣١	٠,٠٧	٠,٠١٦

يتضح من جدول (٢٥) وجدول (٢٦):

١- لا يوجد تأثير تفاعل دال إحصائيًا بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمى (علمى/ أدبى) فى العبء المعرفى لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم، حيث أن ف (٣,٣١) باحتمال يساوى (٠,٠٧) وهى قيمة أكبر من مستوى ألفا (٠,٠٥).

٢- لا يوجد تأثير أساسى دال إحصائيًا للنوع (ذكر/ أنثى) فى العبء المعرفى لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم، حيث أن قمية ف (١,٠٩) باحتمال يساوى (٠,٢٩٦) وهى قيمة أكبر من مستوى ألفا (٠,٠٥) أى أنها غير دالة إحصائيًا.

٣- يوجد تأثير أساسى دال إحصائيًا للتخصص الأكاديمى (علمى/ أدبى) فى العبء المعرفى لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم بحجم تأثير كبير حسب محك كوهين لحجم التأثير لصالح التخصص الأدبى بمتوسط (١٢,٦٢) وانحراف معيارى (٤,٣٥)، وذلك بمقارنة متوسطات درجات الطلاب فى التخصص العلمى والأدبى فى العبء المعرفى، كما هو فى جدول (٢٥)، أى يختلف العبء المعرفى لدى الطلاب المعلمين باختلاف التخصص، وشكل (٥) يوضح ذلك



شكل (٥) اختلاف العبء المعرفى باختلاف التخصص

يتضح من النتيجة السابقة عدم وجود أثر للتفاعل بين النوع والتخصص فى العبء المعرفى، فالذكور فى التخصص العلمى لا يختلفون عن الذكور فى التخصص الأدبى والإناث فى التخصص العلمى لا يختلفون عن الإناث فى التخصص الأدبى فى العبء المعرفى. كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى العبء المعرفى، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة Sweller (1989) ودراسة التكريتى والجبارى (٢٠١٣) ودراسة السباب (٢٠١٦)، ولكنها اختلفت مع نتائج دراسة الدليمى والكبيسى(٢٠١٤) التى توصلت إلى وجود فروق لصالح الذكور فى العبء المعرفى. وقد تفسر الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فى العبء المعرفى فى ضوء أن المقررات التى يدرسها كل من الذكور والإناث واحدة لا تختلف بالإضافة إلى أنهم يتعرضون لنفس طرق التدريس ونفس الوسائل التعليمية وهذه المقررات تفرض على جميع الطلاب نفس الأعباء المعرفية، بالإضافة إلى أن مستوى الخبرة السابقة لدى كلًا من الذكور والإناث متساوٍ، وزيادة الضغط بعدم وجود فاصل من الوقت الكافى بين المحاضرات حتى تقوم الذاكرة بمعالجة جيدة.

كما يتضح من النتيجة السابقة أيضًا وجود فروق بين طلاب التخصص العلمى والتخصص الأدبى فى العبء المعرفى لصالح التخصص الأدبى وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة السباب (٢٠١٦) التى توصلت إلى وجود فروق بين التخصصات العلمية والادبية لصالح التخصص العلمى، وأختلفت أيضًا مع نتائج دراسة الدليمى والكبيسى (٢٠١٤) التى توصلت إلى عدم وجود فروق بين التخصص العلمى والتخصص الأدبى فى العبء المعرفى، وقد تفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن طبيعة المقررات التى يدرسها طلاب التخصصات الأدبية والتى لا يوجد بها أجزاء تطبيقية أو عملية تجعل الطالب يربط بين هذه الأجزاء العملية والنظرية، بل هى مقررات نظرية مجردة تحتوى على الكثير من الأجزاء وأقل قابلية للإدراك الحسى مما يجعلها أقل تخزينًا فى الذاكرة العاملة ومن ثم صعوبة تخزينها فى الذاكرة طويلة المدى لدى طلاب التخصصات الأدبية، فتحتوى المادة الدراسية عند طلاب التخصصات الأدبية على

الكثير من العناصر والمفاهيم مما ينتج عنه ضعف فى علمية تنظيم المحتوى الدراسى ويجد طالب التخصص الأدبى يجد صعوبة فى معالجتها فى وقت واحد فى الذاكرة العاملة ومنه تصبح المادة صعبة الفهم، بالإضافة إلى طرق التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة فى شرح المقررات بالنسبة للتخصصات الأدبية وفى الغالب تكون معتمدة على طريقة الإلقاء ويكون دور الطالب متلقى ومستمع للمعلومات وبذلك لا يستطيع التفاعل مع المعلومات المقدمه له على عكس التخصصات العلمية التى تتميز مقرراتها بالتنوع فى طريقة شرحها وتطبيقها عمليًا ووجود المعامل التى تساعد الطلاب على ربط الجانب النظرى للمادة العلمية بالجانب التطبيقى، مما يشكل عبئًا معرفيًا لديه.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها

ينص الفرض الثالث على ما يلى: **يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمى (علمى/ أدبى) فى درجة التسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم.**

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين ثنائى الاتجاه تصميم (٢*٢) لحساب التفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمى (علمى/ أدبى) فى درجة التسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم، ويوضح الجدولان التاليان (٢٧، ٢٨) النتائج كما يلى:

جدول (٢٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التسويف الأكاديمى تبعًا لمتغيرات النوع والتخصص (ن= ٢١٣)

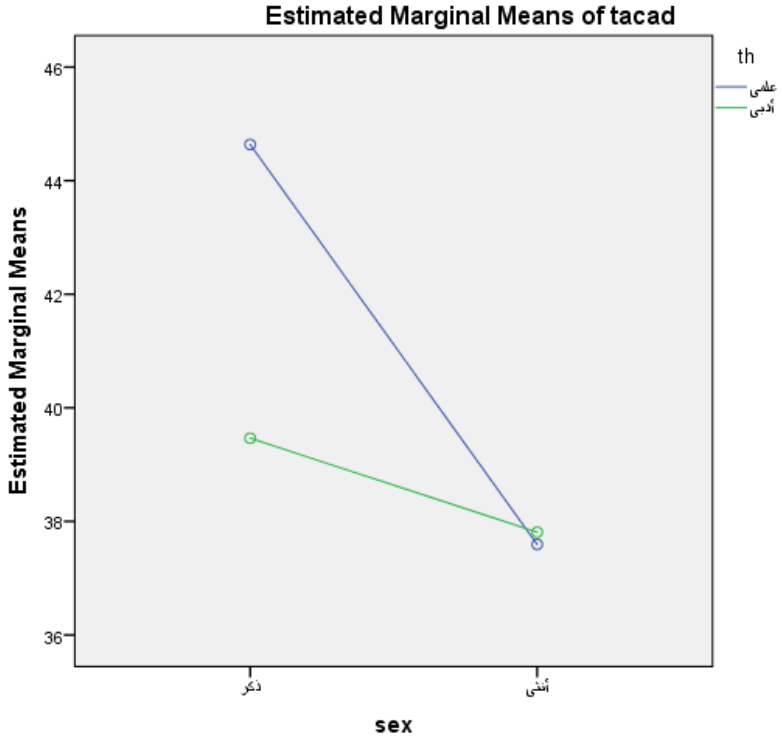
النوع	التخصص	المتوسط	الانحراف المعيارى	العدد
ذكر	علمى	٤٤,٦٤	٧,٢٢	٢٢
	أدبى	٣٩,٤٧	٨,٨٤	٤٣
	المجموع	٤١,٢٢	٨,٦٣	٦٥
أنثى	علمى	٣٧,٥٩	٧,٩٧	٣٢
	أدبى	٣٧,٨١	٧,٩٦	١١٦
	المجموع	٣٧,٧٦	٧,٩٤	١٤٨
المجموع	علمى	٤٠,٤٦	٨,٣٧	٥٤
	أدبى	٣٨,٢٦	٨,٢١	١٥٩
	المجموع	٣٨,٨٢	٨,٢٩	٢١٣

جدول (٢٨) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه (ن= ٢١٣)

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F	P (الدلالة)	حجم التأثير (إيتا تربيع)
النوع	٦٩٦,٦٦	٦٩٦,٦٦	١٠,٦٦	٠,٠٠١	٠,٠٤٩
التخصص	٢٢٦,٠٨	٢٢٦,٠٨	٣,٤٦	٠,٠٦٤	٠,٠١٦
النوع* التخصص	٢٦٧,٣٤	٢٦٧,٣٤	٤,٠٩	٠,٠٤	٠,٠١٩

يتضح من جدول (٢٧) وجدول (٢٨):

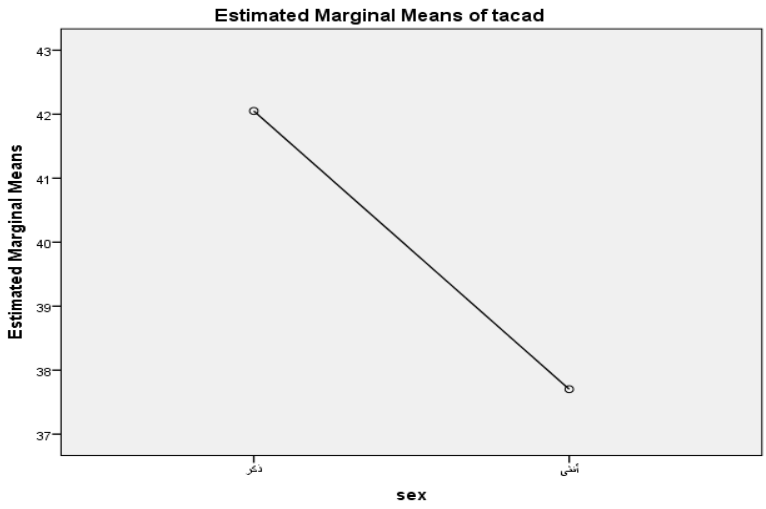
١- يوجد تأثير تفاعل دال إحصائيًا بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمى(علمى/ أدبى) فى التسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم، حيث أن ف (٤,٠٩) باحتمال يساوى (٠,٠٤) وهى قيمة دالة إحصائيًا، ولبيان الفروق بين المتوسطات تم تمثيلها بيانيًا كما بالشكل (٦).



شكل (٦) تمثيل التفاعل بين النوع والتخصص فى التسويف الأكاديمى

يتضح من شكل (٦) أنه يوجد تفاعل بين النوع والتخصص فى التسويف الأكاديمى بحجم تأثير ضئيل لصالح متوسط الذكور العلمى.

٢- يوجد تأثير أساسى دال إحصائيًا للنوع (ذكر/ أنثى) فى التسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم بحجم تأثير متوسط حسب محك كوهين لحجم التأثير لصالح الذكور بمتوسط (٤١,٢٢) وانحراف معيارى (٨,٦٣)، وذلك بمقارنة متوسطات درجات الطلاب ذكور وإناث فى التسويف الأكاديمى، كما هو فى جدول (٢٧)، أى يختلف التسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين باختلاف النوع، وشكل (٧) يوضح ذلك



شكل (٧) اختلاف التسويف الأكاديمى باختلاف النوع

٣-لا يوجد تأثير أساسى دال إحصائيًا للتخصص الأكاديمى (علمى / أدبى) فى التسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم، حيث أن قمية ف (٣,٤٦) باحتمال يساوى (٠,٠٦٤) وهى قيمة أكبر من مستوى ألفا (٠,٠٥) أى أنها غير دالة إحصائيًا.

ويتضح من النتيجة السابقة وجود فروق دالة إحصائيًا فى التسويف الأكاديمى بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Yong (2010) ودراسة شبيب (٢٠١٥) ودراسة Karatas & Bademcioglu (2015) ودراسة الأحمد وياسين (٢٠١٨) ودراسة زغيبى (٢٠٢٠) ودراسة عبد الحميد (٢٠٢١)، بينما اختلفت مع دراسة عطية وبلبل (٢٠١٨) ودراسة ميسون وخويلد وقبائلى (٢٠١٨) ودراسة خليل (٢٠٢٠) الذين توصلوا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير النوع فى التسويف الأكاديمى، وتفسر الباحثة هذه النتيجة فى ضوء ثقافة المجتمع المصرى التى تتيح للذكور الخروج من المنزل أكثر من الإناث، فتتسع دائرة صداقاته وعلاقاته مما يزيد من كمية المهام والإلتزامات عليه بالإضافة إلى أنشغاله فى المباريات الرياضية والانخراط فى النوادى الرياضية ومصاحبة الأقران والأشتراك معهم فى أنشطة خارج المنزل والخروج والتنزه معهم وفى بعض الحالات يضطر بعض الذكور للعمل لمساعدة أنفسهم وأهاليهم فى المصاريف، ولذلك يضطر فى كثير من الأوقات لتأجيل بعض المهام الأكاديمية والأستذكار خاصًة وإذا كانت هذه المهام غير محببه وغير ممتعة بالنسبة له ويضطر إلى إتمامها فى اللحظات الأخيرة، فى حين تجد الطالبة متسع من الوقت لإكمال وإنجاز المهام الأكاديمية فى الوقت المحدد خاصًة فى ظل الرقابة الأسرية المفروضة عليها من قبل أسرتها فلن يسمح لها بالتأخير خارج المنزل أو كثرة الخروج مع صديقاتها، فبعد العودة من الجامعة لم تجد الطالبة سوى المذاكرة وإنجاز مهامها الأكاديمية.

كما تفسر الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا فى التسويف الأكاديمى تعزى لمتغير التخصص وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زغيبى (٢٠٢٠) بينما تختلف مع نتائج دراسة عطية وبلبل (٢٠١٨) التى توصلت إلى وجود فروق فى التسويف الأكاديمى تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص الأدبى، وتفسر الباحثة هذه النتيجة فى ضوء الظروف الحياتية والاكاديمية التى يتعرض لها أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية سواء التخصصات الأدبية أو العلمية تكاد تكون متشابهة من حيث المهام الأكاديمية، ويقعون تحت تأثير ضغوط أكاديمية ونفسية متشابهة، وهذا جعلهم متشابهين فى تأجيلهم لإنجاز المهام الأكاديمية والأستذكار، كما تفسر الباحثة هذه النتيجة فى ضوء وجود بعض المواد الدراسية التربوية العامة والمشتركة بين جميع التخصصات العلمية والأدبية لطلاب كلية التربية.

وتفسر الباحثة وجود أثر للتفاعل بين النوع والتخصص فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور العلمى، حيث أن الذكور العلمى يتميزون بالتسويف الأكاديمى مقارنًة بكل من الذكور الأدبى والإناث العلمى والإناث الأدبى، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام الطلاب الذكور بالعمل لتوفير مصاريفهم ومساعدة أنفسهم وأسرهم فى المصاريف، بالإضافة إلى طبيعة المجتمع المصرى الذى يسمح للذكر بالخروج والتنزه مع أصدقائه والبقاء خارج المنزل لفترات طويلة مما يؤدى ذلك إلى تأجيله لأداء المهام الأكاديمية المطلوبة منه وتأجيل الأستذكار، بالإضافة إلى الأسباب السابقة فقد يؤجل الطالب فى التخصص العلمى تأدية المهام الأكاديمية المطلوبة منه لصعوبة مواد

التخصص المقررة عليه والتى تتطلب مجهودًا كبيرًا من الطلبة لأجتيازها وتتطلب الكثير من التدريب والتمرين والأستذكار، وهو الأمر غير الممتع والممل بالنسبة للطلبة الذكور.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها

ينص الفرض الرابع على ما يلى: **يوجد اسهام نسبى لليقظة العقلية والعبء المعرفى وبعض المتغيرات الديمجرافية (النوع، والتخصص الأكاديمى) فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم.**

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجى بطريقة Stepwise لمعرفة أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم، وقد أسفرت النتائج عن وجود أربعة نماذج للانحدار، وجدول (٢٩) يوضح دلالة أربعة نماذج ناتجة عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة فى معادلة انحدار التسويف الأكاديمى، من خلال أبعاد اليقظة العقلية والعبء المعرفى والنوع والتخصص كمتغيرات منبئة والتسويف الأكاديمى كمتغير متنبأ به لدى عينة البحث.

جدول (٢٩) نتائج تحليل التباين لنموذج الانحدار لدراسة تنبؤ اليقظة العقلية والعبء المعرفى وبعض المتغيرات الديمجرافية (النوع، والتخصص) بالتسويف الأكاديمى (ن= ٢١٣)

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة
النوع	الانحدار	٥٣٨,١٥	٥٣٨,١٥	١	٨,٠٨٥	٠,٠٠١
	البواقى	١٤٠٤٣,٧	٦٦,٥٥	٢١١		
	الكلى	١٤٥٨١,٨		٢١٢		
الكلى لليقظة العقلية	الانحدار	١٠١٨,٤	٥٠٩,٢٣	٢	٧,٨٨٤	٠,٠٠١
	البواقى	١٣٥٦٣,٣	٦٤,٥٨	٢١٠		
	الكلى	١٤٥٨١,٨		٢١٢		
العبء المعرفى الأساسى والدخيل	الانحدار	١٣٣٥,٨	٤٤٥,٢٧	٣	٧,٠٢٦	٠,٠٠١
	البواقى	١٣٢٤٦,٠	٦٣,٣٧	٢٠٩		
	الكلى	١٤٥٨١,٨		٢١٢		
التخصص	الانحدار	١٧٨٦,٨	٤٤٦,٧١	٤	٧,٢٦٢	٠,٠٠١
	البواقى	١٢٧٥٩,٠	٦١,٥١	٢٠٨		
	الكلى	١٤٥٨١,٨		٢١٢		

يتضح من جدول (٢٩) دلالة قيمة ف فى كل من النوع والمجموع الكلى لليقظة العقلية والعبء المعرفى الأساسى والدخيل كأحد أبعاد العبء المعرفى والتخصص عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، أى أنه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من خلال النوع واليقظة العقلية والعبء المعرفى الأساسى والدخيل كأحد أبعاد العبء المعرفى والتخصص.

جدول (٣٠) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدراسة تنبؤ اليقظة العقلية والعبء المعرفى وبعض المتغيرات الديمجرافية (النوع، والتخصص) كمتغيرات منبئة بالتسويف الأكاديمى كمتغير محك متنبأ به(ن= ٢١٣)

المتغيرات المنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل R^2	التغير فى قيمة "ف"	دلالة النموذج	معامل الانحدار الجزئى B	قيمة Beta	قيمة "ت"	الدلالة	قيمة الثابت	نسبة المساهمة
النوع	٠,١٩٢	٠,٠٣٧	٠,٠٣٢	٨,٠٨٥	٠,٠٠٥	٣,٤٥٢	٠,١٩٢	٢,٨٤٣	٠,٠٠٥	٤٦,٣٣	٪٣
النوع المجموع الكلى لليقظة العقلية	٠,٢٦٤	٠,٠٧٠	٠,٠٦١	٧,٤٣٧	٠,٠٠٧	٤,٣٤٨ - ٠,٢٠٥	٠,٢٤٢ - ٠,١٨٨	٣,٥٠٦ - ٢,٧٢٧	٠,٠٠١ ٠,٠٠٧	٥٦,٣٣	٪٦
النوع المجموع الكلى لليقظة العقلية العبء المعرفى الأساسى والدخيل	٠,٣٠٣	٠,٠٩٢	٠,٠٧٩	٥,٠٠٧	٠,٠٢٦	٤,١٥٩ - ٠,٢٠٢ ٠,٣٥٨	٠,٢٣١ - ٠,١٨٦ ٠,١٤٨	٣,٣٧٨ - ٢,٧١٣ ٢,٢٣٩	٠,٠٠١ ٠,٠٠٧ ٠,٠٢	٥٢,٨٠	٪٧
النوع المجموع الكلى لليقظة العقلية العبء المعرفى الأساسى والدخيل التخصص	٠,٣٥٠	٠,١٢٣	٠,١٠٦	٧,٣٣٢	٠,٠٠٧	٣,٧٢٣ - ٠,٢٢٢ ٠,٥٢٣ ٣,٦٣٦	٠,٢٠٧ - ٠,٢٠٤ ٠,٢١٦ ٠,١٩١	٣,٠٤٢ - ٣,٠١٥ ٣,٠٩٦ ٢,٧٠٨	٠,٠٠٣ ٠,٠٠٣ ٠,٠٠٢ ٠,٠٠٧	٥٨,٠٠	٪١٠

يتضح من جدول (٣٠) أن

١. قيمة معامل التحديد المعدل ٠,١٠٦ وتشير هذه القيمة إلى أن كل من النوع والمجموع الكلى لليقظة العقلية والعبء المعرفى الأساسى والدخيل كأحد أبعاد العبء المعرفى والتخصص يفسرون معًا ١٠٪ من التباين فى التسويف الأكاديمى.

٢. قيمة "ت" لكل المتغيرات المنبئة دالة إحصائيًا.

ومن خلال جدول (٣٠) يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالتسويف الأكاديمى.

التسويف الأكاديمى = ٥٨ + ٣,٠٤(النوع) - ٠,٢٢٢ (المجموع الكلى لليقظة العقلية) + ٠,٥٢٣ (العبء المعرفى الأساسى والدخيل) + ٠,١٩١ (التخصص).

وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض بشكل جزئى، ويمكن تفسير هذه النتيجة التى تشير إلى دلالة إسهام كل من اليقظة العقلية والعبء المعرفى الأساسى والدخيل والنوع والتخصص فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى، فتسهم اليقظة العقلية هنا بالتنبؤ السالب بالتسويف الأكاديمى، حيث تشير اليقظة هنا بكفاءة الوعى والقدرة على الإستبصار الذاتى والإستجابة بمهارة إلى العمليات العقلية التى تسهم فى التركيز والانتباه والوعى والأداء الأكاديمى، فتشير إلى مدى انتباه الطالب وملاحظته ووعيه بتركيز للخبرات الداخلية والخارجية وزيادة السعه الانتباهية لديه، وإعادة تجميع الخبرات بمرونة وكفاءة وقدرته على الانتباه لما يدور حوله دون أصدار أحكام تقييمية سواء كانت إيجابية أو سلبية والانفتاح على كل ما هو جديد ورؤوية المألوف فى الجديد والجديد فى المألوف وحب الأكتشاف والتجريب لحلول جديدة

للمثيرات غير المألوفة مع تفضيل الأعمال التى تمثل تحدياً له، وقدرته على تطوير أفكار جديدة ومبدعة وطريقته فى النظر إلى الأشياء والتميز اليقظ لها، بالإضافة إلى النظر للموقف برؤى مختلفة دون التوقف عند رأى معين مما يمكنه من الوعى التام للموقف مع أتخاذ الرأى المناسب، واستعراض الموقف بطريقة أكثر موضوعية ومرونة فيساعد ذلك على وضع بدائل لحل مشكلاته بطريقة أسهل. ويتفق هذا مع ما أشار إليه langr& Moldoveanu (2000, 222) أن الأفراد اليقظون يتسمون بكونهم متمسكين بالواقع وحساسين لكل ما فى البيئة ويتواصلون بنشاط مع التطورات الجديدة. لذلك تساعد اليقظة العقلية الطلاب على التكيف بشكل أفضل فى الحياة الجامعية مما يقلل من تسويفهم الأكاديمى.

كما يتفق هذا مع ما أشار إليه كل من Lenggono& Tentama (2020, 454) بأن التسويف الأكاديمى يكمن وراءه مكونات سلوكية ومعرفية وانفعالية حيث يرجع التسويف من الناحية السلوكية إلى ضعف مهارات إدارة الوقت وأسلوب التدريس المصغر وضغط الأقران، ومن الناحية المعرفية فقد يرجع التسويف إلى الأفكار غير المنطقية والخاطئة كالإعتقاد بعدم القدرة على إكمال المهمة وعدم القدرة على التركيز والمستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهمات، ومن الناحية الانفعالية يرتبط التسويف بالخوف اللاعقلانى من النجاح أو الفشل، فالطلبة المسوفون لا يحبون التعقيد المعرفى فى المهمات.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نظرية اليقظة العقلية، بأن من لديهم يقظة عقلية مرتفعة يتعلمون استبعاد الأفكار السلبية التى قد تعيق مسار حياتهم العملية والأكاديمية، ويركزون انتباههم للأفكار الآنية، حيث تساعد اليقظة العقلية على خفض أعراض الضغوط النفسية وتحسين جودة الحياة وتعديل الحالة المزاجية وتغير علاقة الفرد بأفكاره كما تؤدى إلى تحقيق العديد من الفوائد المتمثلة فى خفض أعراض الإكتئاب والقلق وتحسين الذاكرة العاملة وعملية الانتباه(Davis& Hayes, 2011, 199)، كما تساعد الطالب على التعامل بحساسية أكثر مع البيئة، والانفتاح على المعلومات الجديدة، واستحداث فئات جديدة، وزيادة الوعى بوجهات النظر المتعددة ثم المساهمة فى حل المشكلات(Spencer, 2013, 3).

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Jobaneh, Mousavi, Zanipoor& Seddigh (2016) التى توصلت أن اليقظة العقلية منبئ قوى بالتسويف الأكاديمى، فاليقظة العقلية تتنبأ بشكل سلبى بالتسويف الأكاديمى. وكذلك نتائج دراسة Jayaraja , Aun & Ramasamy (2017) التى أظهرت وجود ارتباط سالب بين اليقظة العقلية والتسويف، فالطلاب الذين سجلوا درجات مرتفعة على مقياس اليقظة العقلية سجلوا درجات منخفضة على مقياس التسويف. وكذلك دراسة Gautam, Polizzi& Mattson (2019) التى أظهرت وجود تأثيرات مباشرة لبعدى الوعى والملاحظة فى التسويف الأكاديمى المنخفض، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من خلال اليقظة العقلية والقلق.

وأكدت نتائج بعض الدراسات السابقة أن اليقظة العقلية تعزز النمو المعرفى وتزيد من جودة الأداء الأكاديمى، كما أن ضعف اليقظة العقلية يؤثر سلبًا في كل جوانب الحياة سيما في الأداء المعرفي للطالب، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيًا بين اليقظة العقلية والإنجاز الأكاديمى مثل دراسة (Shapiro, Brown, & Astin, 2011) ودراسة Rosenstreich &) Margalit, 2015).

وقد أكد كثير من الباحثين على أهمية تدريب المتعلمين على اليقظة العقلية بطرق إثرائية لمساعدتهم على إنجاز المهام الشخصية والأكاديمية كما فى دراسة Dionne et al (2016) ودراسة Karbalaeipoor (2018) ودراسة Motie et al (2019) ودراسة Saadipour et al (2020) حيث أشاروا إلى ضرورة الاهتمام بالتدريب على اليقظة العقلية فى تقليل التسويف الأكاديمى للطلاب.

فالمتعلم اليقظ عقلياً يتمكن من تمييز المعلومات منذ بدء عرضها ثم يعالجها من خلال التفسير الواعى لها، لأن اليقظ عقليًا يصنف المدخلات المعرفية ثم يعالجها حتى يتمكن من السيطرة عليها ضمن السياق المخصص لها، كما أنه يستغل الأمكانيات المتاحة له حتى يتمكن من تحسين قدراته على الاستيعاب والتحليل والتطبيق والتركيب والتقويم والإبداع، وبالتالى فهو لا يحصر ذاته فى زاوية واحدة عند رؤيته وتفسيره للأمور، فالطالب اليقظ يلاحظ أوجه الترابط بين المواد الدراسية فهو يستعين بمادة دراسية لفهم مادة دراسية أخرى من خلال إدراكه أوجه التشابه والإختلاف (يونس، ٢٠١٥، ٣٤). فاليقظة العقلية تعد أحد المتطلبات الأساسية فى العمليات العقلية (كالتذكر والإدراك والتفكير) والتى تعد من المتطلبات الأساسية للنجاح الأكاديمى، لذلك فإن انخفاض مستوى اليقظة العقلية يؤدى إلى ارتفاع مستوى التوتر لدى الفرد ويجعله يواجه صعوبة فى عملية التذكر والإدراك والتفكير الإيجابى مما ينتج عنه وقوعه فى الكثير من الأخطاء سواء فى عملية التفكير أو فى السلوك وتنفيذه ويتدنى مستوى أداء الطالب وينخفض تحصيله الأكاديمى، كما أنها تعمل على زيادة الإدراك وذلك من خلال تعزيز الوعى بملاحظة الذات الذى يعزز التفكير والمراجعة لكثير من ردود الأفعال التلقائية (محسن، ٢٠١٦، ٥٢٦).

كما أوضح عمر (٢٠١٨، ٢٢٨) بأن الطلاب اليقظين عقليًا يتمكنون من السيطرة بشكل أفضل على البيئة وهم قادرون على الانفتاح على المعلومات الجديدة وعلى ابتكار فئات جديدة ولديهم وعى بوجهات نظر متعددة فى حل المشكلات التى تواجههم كما أن توظيف اليقظة العقلية فى التربية فى مراحل التعليم المختلفة يسهم فى تعزيز الأداء المعرفى والأداء الأكاديمى للطلاب ويمكنهم من إدارة الضغوط الأكاديمية ويؤثر فى النمو الشامل للطلاب من جميع جوانبه كما أنه يزيد من قدرتهم على تركيز الانتباه حتى عندما تكون هناك مثيرات مشتتة له. فاليقظة العقلية تتيح للطلاب التركيز على أنفسهم وتجاهل ما حولهم كما تساعدهم على تلبية احتياجاتهم المختلفة فى البيئة الأكاديمية وعلى الأستمرار فى إكمال مهامهم الأكاديمية والتغلب على التسويف والتعامل مع العادات السلبية وغير الصحيحة التى أعتادوا عليها (Van Dam, Shepard, Forsyth, 2011, 125).

ومن ناحية أخرى فإن العبء المعرفى الأساسى والدخيل يتنبأ بالتسويف الأكاديمى للطلاب المعلمين، حيث تعتمد نظرية العبء المعرفى على كيف يعالج عقل الأنسان المعلومات وكيفية تخزينها فى ذاكرته، كما تعتمد على فكرتين وهما وجود حد لمقدار المعلومات الجديدة التى يمكن لعقل الأنسان معالجتها فى وقت واحد، والثانى هو أنه لا توجد حدود معروفة لمقدار المعلومات المختزنة التى يمكن معالجتها فى وقت واحد، كما تقل كفاءة أداء المتعلم مع زيادة العبء المعرفى بالتدريج حتى يفوق العبء المعرفى قدرة الذاكرة العاملة على التحمل ومنه يتراجع الأداء ومع زيادة القلق والاحباط تزيد الأخطاء ومن ثم يميل الطالب لتأجيل المهام الأكاديمية المكلف بها ويزيد تسويفه الأكاديمى (Artino, 2008, 26).

وتتفق نتيجة البحث الحالية مع ما أشار إليه Ferrari (2001, 393) فى أن العبء المعرفى المرتفع يؤثر فى زيادة التسويف الأكاديمى للطلاب كما أن التدريب القائم على خفض العبء المعرفى قد يكون تدخلًا فعالًا لخفض التسويف. وأكد ذلك كل من Abbasi& Alghamdi (2015, 61) وخليفة (٢٠١٦) أن التدريب القائم على خفض العبء المعرفى الأساسى والدخيل يخفض من التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة وتحسين قدرتهم فى حل المشكلات، كما أشار Crowder (2008, 17) أن التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة يتأثر بالعديد من العوامل المعرفية ومنها العبء المعرفى.

كما يشير Ziwei Xu (2016, 3) أن التسويف الأكاديمى يرجع فى بعض الأحيان إلى التصميم غير الفعال فى المنهج، وبالتالى يجب على المحاضر أن يتخذ دورًا فعالًا فى تنظيم محتوى المقرر والمهام المرتبطة به بالطريقة التى تحفز المتعلمين لبدء واستكمال المهام المطلوبة منهم، ولزيادة دافعية المتعلمين لأداء المهام الأكاديمية يجب أن يقوم المحاضر بتقسيم المهام التى يطلبها منهم بدلًا من أن تكون مهمة واحدة كبيرة، حتى تكون مهام بسيطة يسهل عليهم أدائها، كما يمكن له أن يعطى الفرصة للمتعلمين للاختيار ما بين مهام متعددة، أو اختيار موعد التسليم، بالإضافة إلى تقديم عروض بصرية لتسهيل المهام الأكاديمية الصعبة عليهم مع توضيح طبيعة المهمة والهدف منها والتأكد من فهمهم لطبيعة المهمة، أى تقسيم المهمة الأساسية إلى مجموعة مهام فرعية وتقييم كل منها مع مقارنة ما تم التوصل إليه من الهدف الأساسى، وهذا ما تؤكد علية نظرية العبء المعرفى.

وقد أوضح حسن (٢٠١٦، ٤٩٧) أن العبء المعرفى من المشكلات التى تهدد النظام التعليمى السائد فى المدراس والجامعات حيث يحدث بسبب استخدام الوسائل التعليمية التقليدية التى تقوم بضخ المعلومات للطالب بصورة مستمرة ويكون دوره دور المتلقى والمستمع للمعلومات التى قدمت له بصورة مسمرة خلال المحاضرة الواحدة، وعدم إعطائه فرصة زمنية لكى يوجه انتباهه إليها ويقوم بترميزها ومعالجتها وتخزينها فى الذاكرة العاملة ثم الذاكرة طويلة المدى مما يؤدى إلى التسويف الأكاديمى والنفور من التعلم.

كما تؤكد بدوى (٢٠١٤، ٢) أن الطالب الذى يعانى من العبء المعرفى تظهر لديه أعراض الإجهاد والإغلاق العقلى وتدنى مستوى الكفاءة والدافعية فى أداء المهام والصعوبة فى تجميع المعلومات وعدم القدرة على الأحتفاظ بالمعلومات المطلوبة بالإضافة إلى عدم القدرة على فهمها ومن ثم التسويف فى إنجاز المهام الأكاديمية المتعلقة بها.

وقد أكد العديد من الباحثين بضرورة الاهتمام باستخدام مبادئ نظرية العبء المعرفى حتى يتم خفض التسويف الأكاديمى لدى الطلاب، فقد أكدت دراسة Ziwei Xu (2016) على أهمية دور المعلمين والمتعلمين والاستراتيجيات التى يستخدمها كل منهما داخل الفصل فى التخفيف من حدة التسويف الأكاديمى لدى المتعلمين، وتؤكد على أن الاستراتيجيات التى يستخدمها المعلم تتعلق بطبيعة المهمة وتصميم المقرر، أما الاستراتيجيات التى يستخدمها المتعلم تتعلق بإرادته الذاتية للمقرر. وقد أكدت دراسة خليفة (٢٠١٦) إلى فاعلية التدريب القائم على مبادئ العبء المعرفى فى خفض التسويف الأكاديمى فى المقررات التربوية لطلاب الشعب العلمية بكلية التربية وتحسين قدرتهم على حل المشكلات.

التوصيات

يتضح من نتائج الدراسة أن متغيراتها المتمثلة فى اليقظة العقلية والعبء المعرفى التى أسهمت فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، لذا فإن الدراسة توصى بالآتى:

١- إعداد الباحثين برامج تدريبية لتحسين مستوى اليقظة العقلية عند الطلاب فى المراحل المختلفة.

٢- تأكيد أعضاء هيئة التدريس والمعلمين أثناء عملهم على أهمية اليقظة العقلية وتخفيف العبء المعرفى فى عملية التعلم لأنها تزيد من ثقة المتعلم بنفسه وتحسن من الأداء الأكاديمى للطلاب.

٣- ضرورة الاهتمام بالحد من التسويف الأكاديمى والعبء المعرفى لدى المتعلمين من خلال المناهج والمقررات الدراسية التى تتلاءم معهم ووضع استراتيجيات تعليمية لجذب انتباه الطلبة وتشجعيهم على المشاركة والإندماج فى الأنشطة الأكاديمية وتقديم كافة أنواع الدعم والتحفيز لهم.

٤- اهتمام الأستاذ الجامعى بتنويع أساليب التدريس والقيام بدوره كمحفز للدافعية لدى طلبته، والتعامل معهم بعدالة والانتباه إلى أهمية العلاقة التربوية معهم وجعل المادة الدراسية على درجة عالية من الجاذبية.

٥- العمل على توفير بيئة تعليمية جيدة تساعد الطلبة على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الدراسة وتعمل على تكوين علاقات طيبة بينهم وبين زملائهم وأساتذتهم.

بحوث مقترحة:

١- برنامج تدريبى لتحسين مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة منخفضى التحصيل الدراسى.

٢- نمذجة العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والعبء المعرفى والتسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

٣- برنامج تدريبى قائم على نظرية العبء المعرفى لخفض درجة التسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة منخفضى التحصيل.

٤- برنامج تدريبى لتنمية مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب الدراسات العليا.

٥- دراسة العبء المعرفى وعلاقته بمهارات التفكير لدى الفئات الخاصة.

المراجع باللغة العربية

أبو غزال، معاوية. (٢٠١٢). التسويف الأكاديمى: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*، ٩ (١)، ١٥- ٢٧.

أبو قورة، كوثر قطب. (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين الإحتراق الأكاديمى والتسويف الأكاديمى والمعتقدات ماوراء المعرفية كمتغير وسيط لطلبة كلية التربية. *مجلة كلية التربية- جامعة كفر الشيخ*، ١٩ (١)، ٧٢١- ٧٨٨.

أبو العلا، هالة سعيد عبد العاطى (٢٠١٥). توظيف نموذج التعلم المعكوس فى تدريس الأقتصاد المنزلى وتأثيره فى أبعاد العبء المعرفىلدى طالبات المرحلة الإعدادية واتجاهاتهن. *مجلة كلية التربية- جامعة الأسكندرية*، ٢٥ (٦)، ٤٥٩- ٥١٨.

أحمد، نهلة نجم الدين. (٢٠١٦). الذكاء الثلاثى الأبعاد وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلبة الأعدادية. *مجلة الأستاذ*، ملحق العدد الخاص بالمؤتمر العلمى الرابع، ١١١- ١٣٧.

أخرس، نائل محمد. (٢٠١٥). أثر برناج اليقظة الذهنية فى خفض أعراض الوهن النفسى لدى عينة من طلاب جامعة الجوف.

.*International Journal of Research in Education and Psychology*, 4(2), 383- 416

الأحمد، أمل، وياسين، فداء. (٢٠١٨). التسويف الأكاديمى وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلبة قسم علم النفس فى كلية التربية بجامعة دمشق. *مجلة أتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٦ (١)، ١٣- ٥٦.

بدوى، زينب عبد العليم. (٢٠١٤). *مقياس العبء المعرفى "كراسة التعليمات وكراسة الأسئلة"*. دار الكتاب الحديث، القاهرة.

بلبل، يسرا شعبان إبراهيم. (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالصمود الأكاديمى وضغوط الحياة المدركة لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. *المجلة التربوية - جامعة سوهاج*، ٦٨، ٢٤٦٤- ٢٥٢٠.

بهنساوى، أحمد فكرى. (٢٠٢٠أ). اليقظة العقلية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمى لدى طلاب الجامعة فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *المجلة التربوية - جامعة سوهاج*، ٧٨، ١١- ٧٣.

بهنساوى، أحمد فكرى. (٢٠٢٠ ب). برنامج تدريبى قائم على اليقظة العقلية لتنمية الضبط الذاتى وأثره فى خفض التجول العقلى لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحث العلمى فى التربية- جامعة عين شمس*، ٢١ (٥)، ٢٢٧- ٢٦٧.

البنا، عادل سعيد. (٢٠٠٨). العبء المعرفى المصاحب لأسلوب حل المشكلة فى ضوء مستويات صعوبة المهمة وخبرة المتعلم. *مجلة كلية التربية- جامعة الأسكندرية*، ١، ١٠١- ١٧٢.

البهاص، سيد. (٢٠١١). التسويف الأكاديمى وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة كلية التربية- جامعة طنطا*، ٤٢، ١١٣- ١٥٣.

التكريتى، واثق عمر موسى، والجبارى، جنار عبد القادر أحمد. (٢٠١٣). العبء المعرفى لدى طلبة المعهد التقنى فى كركوك وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية*، ٨ (٢)، ٣٨٢- ٤١٦.

جبر، أمل مهدى. (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طالبات كلية التربية بنات. *شبكة المؤتمرات العربية*، المؤتمر العلمى الأكاديمى الدولى التاسع، ١٧- ١٨ يوليو، اسطنبول، تركيا.

جولى بالانت (٢٠٠٦). *التحليل الإحصائى باستخدام برنامج SPSS*. دار الفاروق للاستثمارات الثقافية.

الجبيلة، الجوهرة بنت فهد. (٢٠٢٠). التوجه نحو الحياة وعلاقته بمرونة الأنا واليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة. *المجلة التربوية- جامعة سوهاج*، ٧٨، ١٣٤٥- ١٣٨١.

حجازى، تغريد، والربيع، فيصل، وشواشرة، عمر. (٢٠١٣). التسويف الأكاديمى وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين فى الأردن. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، ٢٠ (١).

حسن، رمضان على. (٢٠١٦). العبء المعرفى وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب الجامعة. *مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية*، ٢٢ (١)، ٤٩٣- ٥٣٤.

حسن، أحمد حسنين أحمد. (٢٠١٨). الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسى كمحددات للعبء المعرفى لدى المراهقين من طلاب الجامعة. *مجلة البحث العلمة فى الأداب*، ١٩ (١٠)، ١: ٣٩.

خشبة، فاطمة السيد حسن. (٢٠١٨). التنبؤ بمستوى اليقظة العقلية من خلال بعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر*، ٣٧ (١٧٩)، ٤٩٥- ٥٩٨.

خليفة، مى السيد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على نظرية العبء المعرفى فى خفض التلكؤ الأكاديمى فى المقررات التربوية لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية وتحسين قدرتهم على حل المشكلات. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٩٣ (٢٦)، ٣٤٩- ٣٩٩.

خليل، خليل خليل أحمد. (٢٠٢٠). مستوى التسويف الأكاديمى لدى طلبة كلية التربية جامعة مصراتة. *المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة مصراتة*، ٥ (١٥)، ٢٤٢- ٢٦٣.

الخمايسة، معاذ. (٢٠١٨). *اليقظة العقلية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة جامعة مؤتة*. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.

الخولى، هشام محمد. (٢٠١٩). نموذج بنائى للقدرة على حل المشكلات فى ضوء بعض المكونات المعرفية والدافعية لدى طالبات الجامعة. *المجلة التربوية- جامعة سوهاج*، ٥٩، ٤٠٢- ٤٥٣.

الدليمى، طارق عبد أحمد، والكبيسى، بيداء رحيم عودة. (٢٠١٤). العبء المعرفى وتنظيم الوقت لدى طلبة الدراسات العليا فى جامعة الأنبار. *مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية*، ٢، ٥٨٧- ٦١٠.

الربيع، فيصل. (٢٠١٩). الذكاء الانفعالى وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*، ١٥ (١)، ٧٩- ٩٧.

زغيبى، محمد أحمد. (٢٠٢٠). التسويف الأكاديمى لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٩ (١)، ٨٨- ١٠٣.

الزغبى، محمد يوسف. (٢٠١٢). *العبء المعرفى بين النظرية والتطبيق*. دار البازورى، عمان.

الزغبى، محمد يوسف. (٢٠١٧). أثر العبء المعرفى وطريقة العرض والتنظيم وزمن التقديم للمادة التعليمية فى البيئات متعددة الوسائط على التذكر. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ٥، ١٨٩- ٢١٨.

سالم، رمضان عاشور حسين. (٢٠٢٠). اليقظة العقلية والشفقة بالذات كمنبئات بالمرونة النفسية لدى امهات الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة. *مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية- جامعة عين شمس*، ٤٤ (٢)، ٥٥- ١٤٦.

سكران، السيد عبد الدايم عبد السلام. (٢٠١٠). البناء العاملى لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية - الإسماعيلية*، ١٦، ١- ٧٠.

سليمان، تهانى محمد. (٢٠٢١). فعالية بعض الاستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفى فى تنمية مهارات التفكير المنتج والتنظيم الذاتى فى العلوم بالمرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية- جامعة سوهاج*، ٨١، ٢٧٧- ٣٣٣.

السباب، أزهار محمد مجيد. (٢٠١٦). العبء المعرفى وعلاقته بالسعة العقلية وفقًا لمستوياتها لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية- الجامعة المستنصرية*، ٦، ١٣٩- ١٨٤.

السرحا، محمد دياب مرجى. (٢٠١٦). *الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز والتعلم المنظم ذاتيًا كمنبئات بالتسويف الأكاديمى لدى طلبة جامعة آل البيت*. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، كلية التربية.

السقا، وردة عثمان عرفة. (٢٠١٦). العلاقة بين اليقظة الذهنية وكلاً من الغضب وإدارته. *مجلة البحث العلمى فى التربية*، ١٧(٤)، ٦٢٥- ٦٤٩.

السلمى، طارق عبد العالى. (٢٠١٥). مستوى التسويف الأكاديمى والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث فى المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٦(٢)، ٦٣٩- ٦٦٤.

السيد، نبيل عبد الهادى أحمد. (٢٠١٨). بعض المتغيرات النفسية المسهمة فى اليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة. *مجلة كلية التربية- جامعة طنطا*، ٧١ (٣)، ١- ٨٥.

شبيب، هناء صالح. (٢٠١٥). *الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمى وأسبابه (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين)*. رسالة ماجستير، جامعة تشرين.

عبد الحميد، ميرفت حسن فتحى. (٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة رابطة التربويين العرب*، دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، ١٣٠، ١٢٩- ١٧٤.

عبد الحميد، هبة. (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالى الأكاديمى لدى طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسى- جامعة عين شمس*، ٥٦، ٣٢٥- ٣٩٦.

عبد الله، أحلام مهدى، والشمسى، عبد الأمير عبود. (٢٠١٣). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الأستاذ*، ٢٠٥ (٢)، ٣٤٣- ٣٦٦.

عبد المطلب، السيد الفضالى، وخريبة، إيناس محمد صفوت. (٢٠٢٠).اليقظة العقلية فى ضوء نظرية لانجر"Langer" وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو التخصص وأسلوب التعلم ونوع الاختبار التحريرى المفضل لدى طلبة جامعة الزقازيق. *المجلة التربوية- جامعة سوهاج*، ٦٩، ١٤٧- ١٨٩.

عبود، محمد. (٢٠١٦). العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويف الأكاديمى لدى طلبة الجامعة عجلون الوطنية فى الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٣٠ (٣)، ٦٤١- ٦٦٢.

عطية، رانيا محمد على، وبلبل، يسرا شعبان إبراهيم. (٢٠١٨). المخطط التساعى للشخصية الإنيجرام وعلاقته بالتسويف الأكاديمى لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية- جامعة بور سعيد*، ٢٣، ٤٢- ٨٦.

عطية، عائشة على راف الله. (٢٠١٩). الإسهام النسبى لليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط فى التنبؤ بالصمود الأكاديمى لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بكلية التربية جامعة الفيوم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٨ (١٠٠)، ٣٤٧- ٤١٨.

عمر، عاصم محمد إبراهيم. (٢٠١٨). فاعلية تدريس مقرر الأحياء باستخدام استراتيجية محطات التعلم فى تنمية اليقظة الذهنية والإستيعاب المفاهيمى لدى طلاب الصف الأول الثانوى. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس*، ١٢ (٢)، ٢٢٦- ٢٤٥.

عيسى، هبة مجيد. (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفى والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية والصرف (بناء وتطبيق). *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، ٤٣ (٢)، ٢٦٨- ٢٩٥.

فضل، أحمد ثابت. (٢٠١٤). التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بمهارة إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، ٥١، ٢٨٧- ٣٣٠.

فيصل، سناء، وصالح، على. (٢٠١٦). أنماط التسويف وعلاقتها بالكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة الفاشلين دراسيًا. *مجلة أمارباك*، ٢٢ (٧)، ١٥١- ١٧٤.

الفيل، حلمى محمد. (٢٠١٣). *تصميم مقرر إلكترونى فى علم النفس قائم على مبادئ نظرية المرونة المعرفية وتأثيره فى تنمية الذكاء المنظومى وخفض العبء المعرفى لدى طلاب كلية التربية النوعية*. رسالة دكتوراه، جامعة الأسكندرية.

الفيل، حلمى محمد. (٢٠١٥ أ). *الذكاء المنظومى فى نظرية العبئ المعرفى*. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الفيل، حلمى محمد. (٢٠١٥ ب). *مقياس العبء المعرفى*. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الفيل، حلمى محمد. (٢٠١٩). *متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية (تأصيل وتوين)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قطامى، يوسف محمود. (٢٠١٣). *استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

محمد، عبد العاطى عبد الكريم. (٢٠١٢). العبء المعرفى وعلاقته بأسلوب التعلم لدى عينة من طلبة الجامعة (دراسة تنبؤية). *مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر*، ١٥١ (٣)، ٦٩٤- ٧٤١.

محمد، ولاء محمد صلاح الدين. (٢٠٢٠). برنامج إثرائى مقترح فى ضوء الفلسفة الواقعية لتنمية اليقظة العقلية والتفكير القائم على الحكمة لدى الطالب معلم الفلسفة بكلية التربية جامعة حلوان. *المجلة التربوية- جامعة سوهاج*، ٧٧، ٦٢٥- ٦٧٠.

ميسون، ميسون، وخويلد، أسماء، وقبائلى، رحيمة. (٢٠١٨). التلكؤ الأكاديمى لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية لدى عينة من الطلبة بجامعة ورقلة. *مجلة الباحث فى العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣٣ (٣)، ٧١٣- ٧٢٦.

المرشود، جوهرة صالح. (٢٠٢٠). الإسهام النسبى لأبعاد الحكمة فى التنبؤ باليقظة العقلية ومهارات فعالية الحياة لدى طالبات جامعة القصميم. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز*، ٢٨ (٩)، ١: ٤٥.

المعمورى، على حسين، وهادى، سلام محمد. (٢٠١٨). اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية- كلية التربية للعلوم الإنسانية*، ٢٥ (٣)، ٢٢٩- ٢٤٧.

المعمورى، ناجح حمزة، ونعمة، محمد كريم. (٢٠١٥). الإضطرابات النفسية للطلبة المتفوقين ذوى العبء المعرفى العالى والواطئ واقرانهم الآخرين فى الجامعات العراقية والأهلية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والأنسانية- جامعة بابل*، ٢٤، ١٥١- ١٧٧.

الملاحة، حنان عبد الفتاح. (٢٠٢٠). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فى خفض العبء المعرفى بمستوياته وتحسين الدافعية الداخلية لدى عينة من ذوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. *المجلة التربوية- جامعة سوهاج*، ٧٤، ١٣٧٧- ١٤٣٨.

نورى، أسماء طه. (٢٠١٢). أثر أبعاد اليقظة الذهنية فى الإبداع التنظيمى: دراسة ميدانية فى عدد من كليات جامعة بغداد. *مجلة العلوم الأقتصادية والإدارية*، ١٨ (٦٨)، ٢٠٦- ٢٣٦.

النادبى، يوسف سالم سيف. (٢٠١٩). الشفقة بالذات كمؤشر للتنبؤ بكل من التسويف الأكاديمى وقلق الاختبار لدى طلبة جامعة السطان قابوس. *مجلة أكاديمية شمال أوروبا المحكمة للدراسات والبحوث*، ١ (٣)، ٦٩- ٩٣.

النرش، هشام إبراهيم. (٢٠١٦). أثر تنمية الاستغراق على ثبات وصدق اختبار تحصيلى فى الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للبحث العلمى والتنمية البشرية، القاهرة ، ١(٢)، ٨٧ – ١٥٦.

النواجحة، زهير عبد الحميد، وبركة، رمضان عزازى. (٢٠١٨). القلق الوجودى والتسويف الأكاديمى لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٥ (٢)، ٢٦٢- ٢٩٢.

هويدى، محمد، واليمانى، سعيد. (٢٠٠٧). السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين بمملكة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، ٨ (٧)، ٢٠- ٥٥.

الوليدى، عمار على. (٢٠١٧). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ٢٨، ٤١- ٦٨.

يونس، اسمهان عباس. (٢٠١٥). *اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير، جامعة واسط كلية التربية، العراق.

Abbasi, I, S.,& Alghamdi, N, G. (2015). The Prevalence, Predictors, Causes, Treatments, and Implications of Procrastination Behaviors in General, Academic, and Work Setting. *International Journal of Psychological Studies*, 7(1), 59- 66.

Afzal, S.,& Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic procrastination in university students. *Journal of Behavioural Sciences*, 28(1), 51- 69.

Alqudah, M. F.; Alsubhien, A. M.,& Heilat, M. Q. (2014). The relationship between the academic procrastination and self efficacy among sample of king saud university students. *Journal of Education and Practice*, 5 (16), 101-111.

Altairi, M. (2014). The impact of mindfulness and test anxiety on academic performance. *master's theses*. College of Arts& Sciences Senior Honors, University of Louisville .

Artino, A.R. Jr. (2008). Cognitive load theory and the role of learner experience: An abbreviated review for educational practitioners. *AACE Journal*, 16(4), 425-439.

Asikhia, O. (2010). Academic procrastination in mathematics: causes, dangers and implications of counselling for effective learning. *International Education Studies*, 3 (3), 205-210.

Ayres, P. (2006). Impact of reducing intrinsic cognitive load on learning in a mathematical domain. *Applied Cognitive Psychology* , 29, 287-298.

Ayres, P. (2013). Can the isolated – elements strategy be improved for additional practice?. *Learning and Instruction*, (23), 115-124.

Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5, 18-32.

Barnova, S.,& Krana, S, h. (2019). Academic procrastination - one of the barriers in lifelong learning. *Online Journal for Research and Education*, 13, 8- 12.

Bear, R, A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review,. *Clinical Psychology: Science and Practuce*,10 (2), 125- 143.

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

Benada, N., & Chowdhry, R. (2017). A correlational study of happiness, resilience and mindfulness among nursing student**.** *Indian Journal of Positive Psychology*, 8 (2), 105-107.

Bishop, R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., erson, D., Carmody, J.,& Devins, G.(2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 11, 230-241.

Bluth , K., & Blanton , P. (2014). Mindfulness and self –compassion : exploring pathways to adolescent emotional wellbeing. *Journal Child Famiy Stiudies*, 23 (7), 1298 -1309.

Branstrom, R., Duncan, L. G.,& Moskowitz, J. T. (2011). The association between dispositional mindfulness, psychological wellbeing, and perceived health in aswedish population-based sample. *British Journal of Health Psychology*, 16, 300-316.

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

Capan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665-1671.

Cardaciotto, K. A., Herbert, T. D., Forman, E. M., Moitra, E., & Farrow, V. (2008) The assessment of presentmoment awareness and acceptance: the Philadelphia mindfulness scale. *Assessment*, 15, 204-223.

Chadwick, P., Hember, M., Symes, J., Peters, E., Kuipers, E., & Dagnan, D. (2008). Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: reliability and validity of the mindfulness questionnaire. *British Journal of Clinical Psychology,* 47(4), 451-455.

Chotzew. W.,& Rash,T. (2005). Enabling facilitating and inability effects of animations in multimedia learning , why red action of cognitive load can have negative results. *on learning development* , 28 (1) , 55-75 .

Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology,*145, 254-264.

Crowder, R. (2008). Academic procrastination among graduate vs. undergraduate students and differences in the experience of affective and cognitive factors. *Master of Arts Degree*, Theses and Dissertations. 693.

Dallas, M. D., Penberthy, J. K., Schorling, J. B., Leavell, V. A., & Calland, J. F. (2019). Mindfulness for healthcare providers fosters professional quality of life and mindful attention among emergency medical technicians. *Journal Pre-proof*, 1-29.

Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011) What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy, American Psychological Association*, 48 (2), 198– 208.

Dewitte, S.,& schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.

Dionne, F., Gagnon, J., Carbonneau, N., Hallis, L., Grégoire, S.,& Balbinotti, M. (2016). Using acceptance and mindfulness to reduce procrastination among university students: results from a pilot study. Revista Praksis, *Novo Hamburgo*, 13 (1), 8- 20.

Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self- regulation failure of performance: Effect of cognitive load, self- awareness and time limit on working best under pressure. *European Journal of Personality*, 15, 391- 406.

Gautam, A., Polizzi, C. P., & Mattson, R. E. (2019). Mindfulness, procrastination, and anxiety: assessing their interrelationships. Psychology of Consciousness: *Theory, Research, and Practice*, Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/cns0000209.

Geiger, S., Otto, S.,& Schrader, U. (2018). Mindfully green and heatthy: an indirect path from mindfulness to ecological hehavior. *Frontiers in Psychology*, 8, 1 -15.

Grecucci, A., Pappaianni. E., siugzdaite. R., Theuninck, A., & Job, R. (2015). Mindful emotion regulation: Exploring the Neurocognitive Mechanisms behind mindfulness. *Hindawi publishing corporation Biomed Research international*, 9, 1110 – 1155.

Gupte, S. (2019). Measuring Academic Procrastination: Scale Development and Validation. *Elementary Education Online*, 18(2), 939- 950.

Hussain, I.,& Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897- 1904.

Jayaraja , A., Aun , T., & Ramasamy, P. (2017). Predicting role of mindfulness and procrastination on psychological well – being among university students in Malaysia. *Journal Psikologi Malaysia*, 31 (2), 29 – 36 .

Jennings, S., & Jennings, J. (2013). Peer – directed, brief mindfulness training with adolescents: a pilot study. *International Journal of Belavioral Consultation and Therapy*, 8 (2), 23 -25.

Jha, P., Krompinger, J., & Baime, J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention, *Cognitive. Affective,& Behavioral Neuroscience*, 7(2), 109_119.

Jobaneh, R. G., Mousavi, S. V., Zanipoor, A.,& Seddigh, M. A. H. (2016). The relationship between mindfulness and emotion regulation with academic Procrastination of Students. *Education Strategies in Medical*, 9 (2), 134- 141.

Joubert,C. P, (2015). The relationship between procrastination and academic achievement of high school learners in North West province. South Africa, University of South Africa, Pretoria, http://hdl.handle.net/10500/19991

Kagan, M., Cakir, O., Ilhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviiour of university students with perfectionism, obsessive

compulsive and five factor personality traits. *Procedia Social and behavioral Sciences*, 2, 2121-2125.

Kalyuga, S. (2006). Assessment of learners organized knowledge structures in adaptive learning environments. *Applied Cognitive psychology*, 31, 23-38.

Kamble, R, M.,& Bhoslay, R. (2016). Effect of educational programme on students academic procrastination and examination anxiety. *The Online Journal of New Horizons in Education,* 6 (1), 68- 70.

Karatas, H. (2015). Correlation among academic procrastination, personality traits, and academic achievement. *Anthropologist*, 20 (1,2), 243-255.

Karatas, H.,& Bademcioglu, M. (2015). The explanation of the academic procrastination behavior of pre-service teachers with five factor personality traits. *Educational Research Association the International Journal of Research in Teacher Education*, 6 (2),11-25.

Karbalaeipoor, H. (2018). Effectiveness of mindfulness on academic procrastination and social and psychological well-being of students. *Journal of Social Psychology*, 6 (47), 67- 77.

Kian, A., Shahi, V., Fathi, M., Rostami, B.,& Fakour, E. (2020). Evaluation of the relationship between the components of mindfulness and educational procrastination with the mediating role of academic self-concept in medical students. *J Med Educ Dev*, 12 (36), 31- 40.

Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: Anintegrative review. *Cognition & Emotion*, 23, 4-41.

Langer, E. J. (2002). Mindful learning. *Current directions in psychological science***,** 9 (6), 219- 223.

Langer, E. J.,& Moldoveanu, M, (2000). The Construct of Mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 1–9.

Lenggono, B.,& Tentama, F. (2020). Construct measurement of academic Procrastination of eleventh grade high school students in sukoharjo. *International Journal of Scientific& Technology Research*, 9 (1), 454- 459.

Loucks, E., Schuman – Olivier , S., Britton , W., Fresco ,D., Desbordes, G., Brewer, J., &Fulwiler, C. (2015). Mindfulness and cardiovascular disease risk: state of the evidence, plausible mechanisms, and theoretical farmework**.** *Curr Cardiol Rep*, 17 (12),

Markiewicz, k.,& Dziewulska, p. (2018), Procrastination predictors and moderating effect of personality traits. *Polskie Forum Psychologiczne*, 23 (3), 593-609.

Merrie¨nboer, J. G. V.,& Sweller, J. (2010). Cognitive load theory in health professional education: design principles and strategies. *Medical Education*, 44, 85–93.

Motie, H., Heidari, M., Bagherian, F.,& Zarani, F. (2019). Providing mindfulness-based educational package for evaluating academic procrastination,. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 25(1), 26-41. http://dx.doi.org/10.32598/ijpcp.25.1.25.

Neal, A. & Griffin, A. (2006). A study of the lagged relationships among climate, safety motivation, safety behavior, accidents at the individual & group levels. *Journal of Applied Psychology*, 91 (4),946- 953.

Orellana – Rios , C., Radbruch , L., Kern , M ., Regel, y., Anton, S.,& Schmidt, S. (2018). Mindfulness and compassion –oriented practices at work reduce distress and enhance self –care of plaaiative care teams : a mixed – method evaluation of " on the job " program. *Biomed Palliative Care*, 17 (3), 1- 15.

Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J.(2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149, 241-257.

Paas , F.; Renki, A.,& Sweller, J. (2003). Cognitive load theary and instructional design: recent development. *Educational Psychology*, 38, 1-4.

Park,T., Reilly- Spong, M., &Gross, C.(2013). Mindfulness: a systematic review of instruments to measure an emergent patientreported outcome (pro). 22(10), 1-33.

Park, S. W.,& Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self- regulation. *Psychology*, 3 (10), 12- 22.

Pollock, E., Chandler, P.,& Sweller, J. (2002). Assimilating complex information. *Learning and instruction*, 12, 61- 86.

Renshaw, T. L. (2012). *Mindfulness-based practices for crisis prevention and intervention*. In S. E. Brock & S. R. Jimerson (Eds.). Handbook of School Crisis Prevention and Intervention. 2nd ed. (pp. 401-422). Bethesda, MA: National Association of School Psychologists.

Rosenstreich, E., & Margalit, M. (2015). Loneliness, Mindfulness, and academic achievements: a moderation effect among first-year college students. *The Open Psychology Journal*, 8(2), 138-145.

Ruiz, F. (2014). The relationship between low levels of mindfulness skills and pathological worry : the mediating role of psychological inflexibility. *Anales de Psicologia*, 30 (3), 887-897.

Saadipour, E., Soltanizadeh, H.,& Ghavam, S. E. (2020). The effect of mindfulness training on academic procrastination in students with high and low test anxiety. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 6 (4), 266- 277.

Sabir, F., Ramzan, N.,& Malik, F. (2018). Resilience, self-compassion, mindfulness and emotional well-being of doctors. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9 (1), 55-59.

Schroeder, N. L. (2017). The Influence of a Pedagogical Agent on Learners' Cognitive Load. *Educational Technology & Society*, 20 (4), 138–147.

Shapiro, S.L. (2009). The Integration of Mindfulness and Psychology. *Journal of Clinical Psychology*, June 2009.

Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Astin, J. A. (2011). Toward the integration of meditation into higher education: a review of research evidence. *Teachers College Record*, 113(3), 493-528.

Spada, M., Hiou, K., & Nikcevic, A. (2006). Metacognitions, emotions and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(3), 319-326.

Spencer- oatey, H. (2013). Mindfulness for intercultural interaction. A compilation and quotations global PAD core concepts, 1-17. Available at *GlobalPAD Open House* http://go.warwick.ac.uk/global padintercultural

Steel, P.,& Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51, 36- 46.

Sternberg, R. J. (2000): Images of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 11- 26.

Swanson, E. (2004). Innovating mindfully with information technology. *MIS Quarterly*, 28 (4), 553- 583.

Sweller, J. (1989). Cognitive technology, some procedures for facilitating learning and problem solving inmathematics and science. *Journal of Educational Psychology*, 81(9), 457-466.

Sweller, J. (2003). Evolution of human cognitive architecture. In B. Ross (Ed.). *The Psychology of Learning and Motivation*, 43, 215–266. San Diego: Academic Press.

Sweller, J. (2011). Cognitive Load Theory Learning. *Lecture Notes in Computer Science*, 67(38), 5-6.

Terry, M., Leary, M.,& Mehta, S. (2013). Self- compassion as a buffer against homesickness, depression, and dissatisfaction in the transition to college. *Self and Identity*, 12, 278–290.

Van Dam, N.T., Shepard, S.C.,& Forsyth, J. P. (2011). Self-compassion is a better predictor than mindfulness of symptom severity and quality of life in mixed anxiety and depression. *J Anxiety Disord*. 25(1), 123-130.

Weinstein, N., Brown, K.,& Ryan, R. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, & emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43, 374–385.

Witkiewitz, K., Bowen, S., Douglas, H.,& Hsu, S. (2012). Mindfulness-based relapse prevention for substance craving. *Addict Behav*, 38(2), 1563-1571.

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational psychology*, 95(1), 179-187.

Yong, F. L. (2010). A Study on the Assertiveness and Academic Procrastination of English and Communication Students at a Private University in Malaysia. *American Journal of Scientific Research*, 9, 62-72.

Zacks, S.,& Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46 (2), 117-130.

Ziwei Xu, M. (2016). Just do it! reducing academic procrastination of secondary students. *Intervention in School and Clinic*, 51 (4), 212- 219.

The Relative Contribution of the Mindfulness and Cognitive Load and Some Demographic Variables in Predicting the Academic Procrastination in Student Teachers

Dr. Saly Nabil Ata Ayoub

Lecturer of Educational Psychology

Faculty of Education, Fayoum University

.Abstract

The current research aimed at knowing the Contribution of the Mindfulness, Cognitive Load and some demographic variables in Predicting the Academic Procrastination of the student teachers. In addition to exploring the effect of the interaction of the variables of gender (males, females) and the type of the faculty type (practical, theoretical) on the total score of mindfulness, cognitive load and academic procrastination among the student teachers.

The participants consisted of (213) student teachers in the faculty of education, Fayoum University. The researcher employed many statistical techniques such as Exploratory Factor Analysis and Stipwise Regression Analysis.

The research results showed that there are statistically significant effect of the type of gender on the total score of mindfulness in favor of males, The results also showed that there are statistically significant effect of the type of the faculty type on the total score of cognitive load in favor of theoretical type. In addition, there are statistically significant effect of the type of gender on the total score of academic procrastination in favor of males.

However, there is a statistically there are a statistically significant effect of the interaction of the variables of gender and the type of the faculty type on the total score of academic procrastination in favor of practical males.

The research also found that each of mindfulness, intrinsic and extraneous cognitive load, gender and type of the faculty in predicting academic procrastination of the participants. The results are discussed in light of the psychological literature and the previous studies.

Key Words: Mindfulness, Cognitive Load, Academic Procrastination and Relative Contribution.

Received on: 17 /5 / 2021 - Accepted for publication on: 3 /7 /2021- E-published on: 6 /2021