

الإسهام النسبي لليقظة العقلية والعبء المعرفي وبعض المتغيرات الديموغرافية في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين

سالي نبيل عطا*

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على درجة إسهام اليقظة العقلية والعبء المعرفي وبعض المتغيرات الديموغرافية في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الفيوم. كما هدف إلى الكشف عن أثر التفاعل بين متغيري (النوع/ التخصص الأكاديمي) على الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية، والعبء المعرفي، والتسويق الأكاديمي 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 المعرفي (إعداد التكريتي والجباري (٢٠١٣))، ومقياس التسويق الأكاديمي (إعداد الباحثة)، وباستخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، وتحليل الإنحدار التدريجي أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/ أنثى) في اليقظة العقلية لصالح الذكور، ووجود تأثير دال إحصائيًا للتخصص (علمي/ أدبي) في العبء المعرفي لصالح التخصص الأدبي، ووجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع والتخصص في التسويق الأكاديمي لصالح الذكور العلمي، ووجود تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/ أنثى) في التسويق الأكاديمي لصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى إسهام اليقظة العقلية والعبء المعرفي الأساسيين والدخيل والنوع والتخصص في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية تنبؤًا دالًا إحصائيًا، وتم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية، العبء المعرفي، التسويق الأكاديمي، الإسهام النسبي.

مقدمة الدراسة

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

* مدرس علم النفس التربوي كلية التربية _ جامعة الفيوم , جمهورية مصر العربية
البريد الإلكتروني: sna00@fayoum.edu.eg

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

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

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

وفي هذا الإطار يرى هويدى واليماني (٢٠٠٧، ٢٠) أن نجاح الحياة الجامعية الأكاديمية مرهون بتعاون الطلاب مع أساتذتهم في 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 التي تسبب التسويف الأكاديمي والتي لها تأثير سلبي على تعلم الطلاب مما يؤدي إلى إنخفاض التحصيل والفشل في الإمتحانات.

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

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

العبء المعرفي في خفض التسويف الأكاديمي وتوصلت إلى أن التدريب القائم على خفض العبء المعرفي الداخلي والخارجي يخفض من التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وتحسين قدرتهم في حل المشكلات، وفي هذا الإطار أشار (Crowder, 2008, 17) أن التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة يتأثر بالعديد من العوامل المعرفية ومنها العبء المعرفي.

وعلى الجانب الآخر يمتلك طلاب الجامعة عبء 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 المعرفي نتيجة فشل في العمليات العقلية، فالذاكرة لكي تقوم بتخزين المعلومات عليها أن تقوم بترميز المعلومات بشكل جيد ومنظم ثم معالجتها ومن ثم تخزينها، وتعد مرحلة ترميز المعلومات أهم مرحلة لأن المعلومات المرزمة بشكل جيد ومنظم يسهل تذكرها وهذا يؤدي إلى تقليل العبء المعرفي، فهناك أعراض تظهر على الطلاب الذين يعانون من العبء المعرفي مثل الإغلاق العقلي وانخفاض مستوى الكفاءة وعدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وفهمها (حسن، ٢٠١٨، ٣).

ويؤكد حسن (٢٠١٦، ٤٩٧) أن العبء المعرفي من المشكلات التي تهدد النظام التعليمي السائد في المدارس والجامعات حيث يحدث بسبب استخدام الوسائل التعليمية التقليدية التي تقوم بضخ المعلومات للطلاب بصورة مستمرة ويكون دوره دور المتلقى والمستمع للمعلومات التي قدمت له بصورة مستمرة خلال المحاضرة الواحدة، وعدم إعطائه فرصة زمنية لكي يوجه انتباهه إليها ويقوم بترميزها ومعالجتها وتخزينها في الذاكرة العاملة ثم الذاكرة طويلة المدى مما يؤدي إلى التسويف الأكاديمي والنفور من التعلم. وفي هذا الإطار تذكر بدوي (٢٠١٤، ٢) أن الطالب الذي يعاني من العبء المعرفي تظهر لديه أعراض الإجهاد والإغلاق العقلي وتدنى مستوى الكفاءة والدافعية في أداء المهام والصعوبة في تجميع المعلومات وعدم القدرة على الاحتفاظ 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 المعرفي على كيف يعالج عقل الإنسان المعلومات وكيفية تخزينها في ذاكرته، كما تعتمد على فكرتين وهما وجود حد لمقدار المعلومات الجديدة التي يمكن لعقل الإنسان معالجتها في وقت واحد، والثاني هو أنه لا توجد حدود معروفة لمقدار المعلومات المخزنة التي يمكن معالجتها في وقت واحد، كما تقل كفاءة أداء المتعلم مع زيادة العبء المعرفي بالتدرج حتى يفوق العبء المعرفي قدرة الذاكرة العاملة على التحمل ومنه يتراجع الأداء ومع زيادة القلق والاحباط تزيد الأخطاء (Artino, 2008, 26).

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

وقد بدأ دخول مفهوم اليقظة العقلية حديثاً إلى ميدان علم النفس وبخاصة علم النفس المعرفى وعلم النفس الإيجابي وعلم النفس الإكلينيكي وعلم النفس التربوي كمتغير يمثل كفاءة الوعي والقدرة على الإستبصار الذاتى والإستجابة بمهارة إلى العمليات العقلية التى تسهم فى التركيز والوعي والأداء الأكاديمي (هشام النرش، ٢٠١٦، ٨٩).

ويذكر (Kooole (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 كالتسويق الأكاديمي.

فاليقظة نشاط استنتاجي مميز وملاحظة الأشياء الجديدة ورؤية المؤلف فى الجديد والجديد فى المؤلف، 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 المسؤولية والتنافسية فى جميع مجالات الحياة بما فى ذلك الإهتمامات الأكاديمية والعملية والعائلية والاجتماعية والشخصية، وقد تساعد اليقظة العقلية الطلاب على التكيف بشكل أفضل عند الانتقال 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 دوراً مهماً فى حياة الطالب الجامعي فعلى أساسها يستطيع الطالب أن ينتقى المثيرات الجيدة والأستبصار بالمواقف والانفتاح على كل ما هو جديد مما يساعده على الاختيار الجيد لأساليب التعلم وذلك لأن بعض أساليب التعلم قد تكون السبب وراء الضعف الأكاديمي مما سبب إخفاقه فى الدراسة وبالتالي إنخفاض التحصيل، لذلك أصبح الإهتمام باليقظة العقلية مطلب تربوي مهم (جبر، ٢٠١٨، ٨٥٧).

مشكلة البحث:

يواجه الطلاب بصفة عامة وطلاب الجامعة بصفة خاصة حالات من التسويق الأكاديمي فمنها ما يرجع إلى الإهمال واللامبالاه أو الأعتقاد بضعف القدرة على تحقيق النجاح ويتولد لديهم سلوك التسويق 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 مهتما حاولوا مواجهة الصعوبات التى تعترضهم فى الحياة فلن يتغير الوضع، ومع تكرار تعرض الطالب الجامعي إلى الضغوط وكثرة المواد الدراسية والأعباء المعرفية تزامناً مع وجود استعداد وتوقع بعدم القدرة على التحكم بالصعوبات والأعباء المعرفية فهذا الوضع كفيل بأن يجعل الطالب يشعر بالتسويق الأكاديمي.

ونظراً لأن طلبة الجامعة بصفة عامة والطلاب المعلمين بصفة خاصة هم العنصر الأساسى فى البناء والتقدم ولا بد من تطوير قدراتهم العلمية وتوجيهها التوجيه التربوي 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 جيداً، وبذلك فهم بحاجة إلى رسم الأهداف الصحيحة فى الوقت المناسب وبذل الجهود اللازمة للقيام بالمهام الموكلة إليهم حتى تجعلهم فى حالة من اليقظة والتعامل الدقيق مع المواقف.

وحيث أن ظاهرة التسويف الأكاديمي 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 الأكاديمي قد انتشر على نطاق واسع بين الطلبة الجامعيين، بالإضافة إلى العواقب السلبية للتسويف الأكاديمي والتي منها التحصيل الأكاديمي المتدني والألقاط المستمر عن الحلقات الدراسية وأنخفاض معدل حضور المحاضرات، إضافة إلى ظهور العواقب الانفعالية للتسويف الأكاديمي والمشاعر السلبية كالشعور بالذنب وعدم الكفاءة والتوتر؛ لذا فكان من الضروري دراسة بعض المتغيرات التي يمكنها التنبؤ بالتسويف الأكاديمي ومنها العبء المعرفي 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 في مذاكرتها، بالإضافة إلى أن لديهم الكثير من الأعباء منها التكاليف الخاصة بهذه المقررات والاختبارات التي تطبق في نهاية الفصل الدراسي وغيرها، مما ينتج عنه زيادة العبء المعرفي لديهم، كما أن الكثير منهم لا يستطيعون أن يديروا وقتهم بالشكل المناسب بحيث يستطيعون إنجاز مطالب وتكاليفات المقررات المختلفة، فنجدهم يؤجلون القيام ببعض المهام إلى ما قبل الامتحانات وتأجيل عمل التكاليفات إلى نهاية الفصل الدراسي، وهذا بدوره ينعكس بالسلب على إنجازهم الأكاديمي.

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

لذا تتحدد مشكلة البحث في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

ما الإسهام نسبي لليقظة العقلية والعبء المعرفي وبعض المتغيرات الديموغرافية (النوع/ التخصص الأكاديمي) في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم؟

وينفرع من هذا التساؤل الاسئلة الفرعية الآتية:

- ١- هل يوجد أثر للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) في درجة اليقظة العقلية للطلاب المعلمين بجامعة الفيوم؟
- ٢- هل يوجد أثر للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) في درجة العبء المعرفي للطلاب المعلمين بجامعة الفيوم؟
- ٣- هل يوجد أثر للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) في درجة التسويف الأكاديمي للطلاب المعلمين بجامعة الفيوم؟
- ٤- ما مدى إسهام اليقظة العقلية والعبء المعرفي وبعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، والتخصص الأكاديمي) في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم؟

أهداف البحث:

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

أهمية البحث:

أ. الأهمية النظرية:

- ١- تقديم منظور جديد لبحوث علم النفس المعرفي، من خلال توضيح العلاقة بين كل من العبء المعرفي وكذلك اليقظة العقلية بالتسويق الأكاديمي.
- ٢- التركيز على دراسة مشكلة التسويق باعتبارها عاملاً حاسماً في تهديد سير العملية التعليمية
- ٣- يتناول البحث فئة الطلاب المعلمين وهي من أهم المراحل التي تكثرت فيها الأعباء المعرفية، فضلاً عن أنها مرحلة انتقال من الاعتماد على الأسرة إلى الاعتماد على النفس.

ب. الأهمية التطبيقية:

- ١- يقدم هذا البحث بعض المعارف والأدوات الحديثة التي تعد إضافة وإثراء للتراث السيكولوجي قد يمكن للباحثين استخدامها أو تطويرها لأغراض بحثية متعددة.
- ٢- توجيه أهتمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث في هذا المجال، والذي قد يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية في الجامعات.
- ٣- توجيه نظر القائمين على العملية التربوية والمناهج التعليمية بتخفيف العبء المعرفي على الطلاب بما يتناسب مع قدراتهم وتنمية ثقتهم في ذواتهم وقدراتهم على تحمل الضغوط الدراسية والتي يمكن أن تسهم في تخفيض التسويق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بالجامعة.

مصطلحات البحث:

التسويق الأكاديمي Academic Procrastination

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

ويتضمن الأبعاد التالية:

- ١- **المخاطرة Risk** وهي ترك الطالب المهمة الأكاديمية التي يؤديها قبل إتمامها أو يؤخر البدء بها حتى آخر لحظة، أو العمل بها في الوقت الضائع.
- ٢- **الانشغال بأمر آخر Bieng Busy** وهي قيام الطالب بأعمال أخرى دون تأدية مهامه وواجباته الجامعية المكلف بها، والانشغال بتفاصيلها على حساب وقته الدراسي، 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 بالمشاعر 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 للمشكلات 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 اتخاذ الرأى المناسب.

العبء المعرفى **Cognitive Load**

تعرفه الباحثة بأنه "مقدار الجهد العقلى الذى يبذله الطالب المعلم لى 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 لى 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 المعرفي الأساسي:** ويشير إلى مقدار الجهد العقلي الذي يبذله الطالب المعلم بسبب صعوبة المهمة وطبيعة المحتوى المقدم بالإضافة إلى معالجة وتجهيز المعلومات المتداخلة والمتفاعلة والغامضة في محتوى الكتب المقررة والتي ينتج عنها ضغوط دراسية بالإضافة إلى الصعوبات التي يواجهها والموضوعات المتكررة التي تؤدي إلى تشتت الانتباه.

٣- **العبء المعرفي وثيق الصلة:** ويشير إلى مقدار الجهد العقلي الذي يبذله الطالب المعلم في تنظيم المعلومات في المقررات الدراسية والروابط بين فقرات المحتوى الدراسي والدوافع التي تسهم في فهم واستيعاب المقررات الدراسية.

الإطار النظري

أولاً التسويف الأكاديمي academic procrastination

تعريف التسويف الأكاديمي:

لكل فرد أهداف يسعى إلى تحقيقها ولكن يختلف الأفراد في كيفية إنجاز هذه الأهداف، فمنهم من ينجز مهامه فوراً ومنهم من يؤجلها حتى وقت آخر وهذا ما يطلق عليه التسويف procrastination. والذي يعد أحد المشكلات الشائعة التي يعاني 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 التي يكلف بها على الرغم من وعيه للنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل.

يعد العالم Knaus من أوائل علماء النفس الذين اهتموا بدراسة هذا المفهوم في المجال الأكاديمي والتربوي عام ١٩٧١ والذي عرفه بأنه سلوك يتضمن تأجيل وتأخير الطالب أداء واجباته ومواعيده الدراسية بطريقة تؤدي إلى تراكمها وصعوبة القيام بها فيما بعد (Barnova & Krana, 2019, 9). حيث أن الجانب الأكاديمي من أبرز المجالات التي تشيع بها ظاهرة التسويف لدى الطلبة وبمختلف مراحلهم وهو ما يطلق عليه التسويف الأكاديمي 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 أساساً أن ينتهي منها عندما تؤدي إلى عدم الارتياح انفعالياً. ويرى (Balkis & Duru, 2009, 2) بأن التسويف الأكاديمي هو السلوك الذي يترك فيه الطالب عملاً هاماً مخططاً له مسبقاً لوقت آخر دون سبب معقول.

في حين يشير سكران (٢٠١٠، ٤-٧) بأن التسويف الأكاديمي العملية التي تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية وتتبلور نتائجها في ميل الطالب لترك المهام الأكاديمية جانباً أو تجنب إكمالها أو تأجيلها لوقت آخر غير الوقت المفترض أداؤها فيه ودون أسباب قهرية، كما يشير أنه مهما تكن أسباب التسويف الأكاديمي فهو سلوك سلبي 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 وأعدار.

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

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

ويوضح كل من Kamble & Bhoslay (2016, 68) أن التسويف الأكاديمي يعد نزعة سلوكية نحو تأجيل المهام والأعمال إلى وقت آخر دون مبرر على الرغم من القدرة على إنجاز هذه الأعمال في وقتها المطلوب، أي أن التسويف الأكاديمي سلوك تجنبى يتصف بالابتعاد عن المهمة المطلوب إنجازها واستخدام أعذار وهمية لتبرير ذلك الابتعاد 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 للامتحان) في المواعيد المحددة وتأخير إنجازها حتى آخر وقت ممكن مع التبرير بأعذار وهمية بالرغم من شعور الطالب بالضيق وعدم الارتياح من ذلك. وفي هذا الإطار يرى (Gupte, 2019, 941) أن التسويف الأكاديمي هو تأجيل البدء في المهمات التي ينوى الفرد في نهاية المطاف إنجازها حيث يشعر بالتوتر الإنفعالي لعدم تأديته لهذه المهمات في وقت مبكر.

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

نظريات التسويف الأكاديمي:

هناك وجهات نظر مختلفة في التسويف الأكاديمي حيث يعتقد علماء المدرسة السلوكية أن التسويف عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان النشاطات السارة والمكافآت الفورية، في 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 فتنشوه معارفه عندما يدرك أن قدراته غير كافية لتغيير المواقف الضاغطة التي 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 الآثار السيئة لفعل المهمة، بينما أفراد آخرون يستخدمون التسويف لكي يعبروا عن مشاعر ومعتقدات الفرد الذاتية بواسطة مقاومة التوقعات الداخلية (young, 2010, 6)، كما يظهر الإتجاه المعرفي في 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 المعرفي (Ferrari, 2001).

وفي هذا الإطار يشير كل من Lenggono & Tentama (2020, 454) بأن التسويف الأكاديمي 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 اللاعقلاني من النجاح أو الفشل، فالطلبة المسوفون لا يحبون التعقيد المعرفي في المهمات.

أشكال التسويف الأكاديمي:

وعن أشكال التسويف، فقد اختلف الباحثون في تصنيف أشكال التسويف فقد ميز (Ferrari, 2001, 394) نوعين من التسويف هما التسويف التقطعي وهو العجز عن اتخاذ القرارات المهمة في فترة ومنية محددة، والنوع الثاني التسويف التجنبي وهو تجنب الطالب البدء أو الانتهاء من المهمة لأن النتيجة النهائية للعمل تتضمن تهديداً لتقدير الذات.

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

ويذكر كل من (Spada, Hiou& Nikcevic, 2006, 320) أن التسويف السلوكي يعنى تأجيل أعمال 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 في 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 في وضع الاستعداد للعمل ولكنهم يتجنبون الأنشطة وذلك بسبب الخوف من الفشل ويرتبط هذا الشكل من المسوفون بالتشوهات في الإدراك أو التفكير الخاطئ.

في 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 الأكاديمي وتتمثل في عدم الرغبة في المذاكرة لغياب الدافع والهدف والمحفز والقوة، 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 معاً والغياب المتكرر، وعدم معرفة قيمة الوقت وعدم القدرة على تنظيمه.

وفى هذا الإطار أشارت نتائج دراسة (Park& Sperling, 2012, 12-13) إلى أنّ الطلاب مرتفعي التسويف الأكاديمي يتسمون بنقص القدرة على التخطيط لتحقيق الهدف ولإنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منهم، وعدم التزامهم بالخطط الزمنية لإنجازها نظراً لاستخدامهم غير الفعال للوقت والتأخر في إتمامها في الوقت المحدد، والإفراط في تقدير الوقت المتبقي لإنجاز تلك المهام، والفشل في 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 لامتحانات والدراسة متأخرًا والاستذكار وقت قصير وغير كاف، وعندما يحين وقت الاستعداد للأمتحان تزداد لديهم أحلام اليقظة والسرمان، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Joubert (2015) ودراسة (Steel & Klingsieck (2016)، ودراسة (Zacks & Hen (2018).

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

أسباب التسويف الأكاديمي:

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

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

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

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

وفي إطار ذلك لخص كل من (Alqudah et al (2014, 103 أسباب التسويف الأكاديمي في اعتقاد الطالب في 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 السلبي نحو المهمة، وعدم تقبل أسلوب المعلم، وضغوط الأقران، وعدم إدارة الوقت وعدم القدرة على التنظيم والتركيز، والخوف من الفشل.

في حين أشار كل من الأحمدي وياسين (٢٠١٨، ٢٠) في دراستهما إلى أسباب أخرى تدفع الطلبة إلى التسويف والتي تتمثل في ضعف إمكانيات الطالب في وضع برنامج دراسي وخطوات دراسية ناجحة، وضعف الثقة بالنفس بشأن قدرات الطالب الدراسية في إنجاز المهام المطلوبة، وتدني الرغبة في النجاح والتفوق في 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 لأنها غير سارة. وفي إطار ذلك هدفت دراسة أبو غزال (٢٠١٢) إلى التعرف إلى مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين وفيما إذا كان التسويف الأكاديمي يختلف باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي وتخصصه الأكاديمي حيث تكونت عينة الدراسة من ٧٥١ طالبًا وطالبة من طلاب جامعة اليرموك واستخدم الباحث مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس أسباب التسويف الأكاديمي من إعداد الباحث وكشفت نتائج الدراسة أن ٢٥,٢٪ من الطلبة أشاروا إلى تسويف أكاديمي مرتفع و٥٧,٧٪ أشاروا إلى تسويف أكاديمي متوسط و١٧,٢٪ أشاروا إلى تسويف أكاديمي منخفض، كما توصلت نتائج الدراسة إلى الترتيب التنزلي لأسباب التسويف الأكاديمي على النحو التالي (الخوف من الفشل، أسلوب المدرس، المهمة المنفرة، المخاطرة، مقاومة الضبط، ضغط الأقران)، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي حيث أن نسبة التسويف أعلى لدى طلبة الفرقة الرابعة مقارنةً بطلبة الفرق الأخرى في حين لم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في التسويف الكاديمي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي.

وفي نفس الإطار، أشارا فيصل وصالح (٢٠١٦، ١٥٣) أن هناك ثلاثة شروط يجب أن تظهر حتى نستطيع أن نحدد في ضوءها التسويف لدى الطلاب وهي أن يكون للتسويف نتائج عكسية، وألا يكون للتأجيل معنى أي ليس هناك هدف مبرر من التأجيل، وأن يترتب على التأجيل ضعف إنجاز المهام وصعوبة اتخاذ القرارات في الوقت المحدد.

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

والمكون الرئيسي والحاسم في التسويف هو التأجيل وليس كل تأجيل تسويفًا فقد يكون أحيانًا التأجيل مخططًا له مسبقًا وفي حالات معينة يكون مفيدًا (السلمي، 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 اتخاذ القرار للعمل في حينه، وعلى العكس من ذلك المسوفون الفعالون *Active Procrastinator* وهم الذين يتخذون قرارات تأجيلية مقصودة ويستخدمون دافعية مرتفعة تحت ضغط الوقت وهم قادرين على إكمال مهماتهم في المواعيد المحددة ويحققون نتائج مرضية (Chu & Choi, 2005, 256).

أبعاد التسويف الأكاديمي

وقد اختلف الباحثون حول العوامل التي يتكون منها التسويف الأكاديمي حيث توصلت كل من حجازي والربيع وشواشرة (٢٠١٣) إلى ستة أبعاد للتسويف الأكاديمي وهي (الكسل، والمخاطرة، والانشغال بأمور أخرى، وإدارة الذات السلبية، والميول الكمالية، والنفور من أداء المهمة)، كما أشار البيهاس

(٢٠١١) إلى أربعة أبعاد هي (نقص الدافعية نحو الدراسة، والانشغال بأمر آخرى، والخوف من الفشل، والنفور من الدراسة)، في حين توصل السرحا (٢٠١٦) إلى ثلاثة عوامل هي (كتابة الواجبات الأكاديمية، الاستعداد للامتحانات، المتابعة اليومية للدروس ومواظبة الحضور)، كما توصلت أبو قورة (٢٠١٩) لبعدين هما (فاعلية الذات العامة، ومهمة الأداء الأكاديمي المنظم ذاتيًا)، وتوصل النادبي (٢٠١٩) إلى ثلاثة أبعاد وهي (إدارة الوقت، المبادرة الشخصية، الدافعية).

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

- ١- **المخاطرة Risk** ويطلق عليها البعض الكسل في أداء المهام وهي التأجيل المستمر لأداء المهام دون وجود مبرر منطقي (عبد الحميد، ٢٠٢١، ١٣٨).
- ومنه تجد الباحثة أن المخاطرة هي ترك الطالب المهمة الأكاديمية التي يؤديها قبل إتمامها أو يؤخر البدء بها حتى آخر لحظة، أو العمل بها في الوقت الضائع.
- ٢- **الانشغال بأمر آخرى Bieng Busy** وتعرفها عبد الحميد (٢٠٢١، ١٣٨) بأنها تأجيل الطالب القيام بمهامه المكلف بها بسبب انشغاله بأمر آخرى قد تكون أقل أهمية أو نتيجة الضغوط الخارجية التي تقع عليه.
- لذلك تجد الباحثة أن الانشغال بأمر آخرى تعنى قيام الطالب بأعمال أخرى دون تادية مهامه وواجباته الجامعية المكلف بها، والانشغال بتفاصيلها على حساب وقته الدراسي، 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 والالتزام بها، وإهداره للوقت، وعدم قدرته على اتخاذ القرار المناسب لإنجاز المهام المطلوبة.
- ومنه تجد الباحثة أن سوء إدارة الذات هي أن يقلل الطالب من مستوى قدراته في التصدي للمهام والواجبات الأكاديمية المطلوبة منه، مما يولد لديه شعور بالعجز عن تاديتها، مما ينتج عنه التقاعس عن تادية هذه المهام وتأجيل القيام بها إلى وقت آخر وإهداره وقتاً كبيراً قبل البدء بالقيام بها.

ونظرًا لأن طلاب الجامعة يعانون بشكل كبير من التسويف الأكاديمي فقد أجريت العديد من الدراسات التي تبحث في التسويف الأكاديمي وانتشاره كما اختلف الباحثون فيما بينهم عن وجود فروق دالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير النوع والتخصص الأكاديمي، حيث أجرى Balkis & Duru (2009) دراسة هدفت إلى التحقق من انتشار سلوك التسويف الأكاديمي لدى معلمى ما قبل الخدمة وعلاقته بالمتغيرات الديمجرافية والتفضيلات الفردية وذلك على عينة مكونة من ٥٨٠ طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية في جامعة (Pamukkale) ترواحت أعمارهم من ١٩ - ٢٨ سنة فتوصلت نتائج الدراسة أن ٢٣٪ من عينة الدراسة كشفوا عن مستوى مرتفع من التسويف الأكاديمي و٢٧٪ منهم كشفوا عن مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي.

وقد اهتمت دراسة كل من Ozer, Demir, & Ferrari (2009) بالتحقق من انتشار التسويف الأكاديمي في ضوء متغيرى الجنس والمستوى الدراسي 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 تسويق أكاديمي، كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائية بين الجنسين في أسباب التسويق الأكاديمي حيث أشارت الإناث إلى أسباب التسويق الأكاديمي ترجع إلى خوفهم من الفشل وتكاسلهم مقارنة بالذكور، بينما أرجع الذكور سبب تسويقهم إلى مقاومة الضبط مقارنة بالإناث، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائية في كل من مستوى التسويق الأكاديمي وأسبابه ترجع إلى المستوى الدراسي. في حين توصلت نتائج دراسة السلمي (٢٠١٥، ٦٤٠) إلى أن مستوى التسويق الأكاديمي ظهر بمستوى متوسط لدى طلاب الجامعة.

وفي هذا الإطار حاولت دراسة شبيب (٢٠١٥) إلى الكشف مدى انتشار التسويق الأكاديمي 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 التسويق المرتفع و(٦٥,٥٪) من ذوى التسويق المتوسط و(١٤,٥٪) من ذوى التسويق المنخفض، كما كشفت نتائج الدراسة أيضًا إلى وجود فروق دالة إحصائية في التسويق الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. وتأييدًا لنتائج هذه الدراسة خلصت نتائج دراسة أمل الأحمد وفداء ياسين (٢٠١٨) إلى أن نسبة انتشار التسويق الأكاديمي لدى عينة الدراسة المكونة من (١٨) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة دمشق كان في المستوى المتوسط، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية في التسويق الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. وفي السياق ذاته، هدفت دراسة محمد أحمد (٢٠٢٠) إلى التعرف على مدى انتشار سلوك التسويق الأكاديمي بين طلبة الكلية الجامعية بحقل والفروق في درجة هذا السلوك تبعًا لاختلاف متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، وذلك على عينة مكونة من (٢٢٧) طالبًا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار سلوك التسويق الأكاديمي بين طلبة الكلية الجامعية بحقل بلغت (٤,٥٦٪) وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالنسب العالمية، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في التسويق الأكاديمي لصالح الذكور، بينما لم تجد نتائج الدراسة فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

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

ثانياً اليقظة العقلية Mindfulness

تعريف اليقظة العقلية:

يعد مصطلح Mindfulness من المصطلحات الحديثة نسبيًا في مجال علم النفس والذي شهد تباينًا واختلافًا في 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 والشمسي (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 في العقل تتمثل في الانفتاح للجديد وهي عملية من النشاط التمييزي لابتكار أشياء جديدة ومختلفة، ويتفق مع هذا تعريف سالم (٢٠٢٠، ٦٦) بأنها حالة عقلية تنطوي على مهارة الفرد بالوعي الكامل وتركيز الانتباه على الخبرات الحالية دون إصدار أحكام أو تقييمات عليها.

والبعض الآخر يراها سمة من سمات الوعي فهي وعي متميز من نماذج أو طرق أو وسائط أخرى من المعالجة الذهنية للدوافع والإدراك والعواطف التي تسمح للأفراد بالعمل بفعالية وهكذا يمكن للفرد أن يكون واعيًا بالمحفزات الحسية والإدراكية والمراقبة باستمرار لبيئته الداخلية والخارجية (Brown & Ryan, 2003, 822)، وفي هذا السياق يشير Willaims (2008) بأن اليقظة العقلية سمة من سمات الوعي والتي تتيح للفرد الإنتباه إلى السياق العام للموقف وخلقه لفئات جديدة من ردود الأفعال للتعامل مع الموقف الحالي(في: 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 أي مهارة أخرى.

في 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 وعي الفرد بتجربته الحالية وتقبل ذاته كما هي في تلك اللحظة دون إصدار حكم.

وأشار كل من Neal & Griffen (2006, 947) إلى اليقظة العقلية بأنها استمرار الحضور العقلي بشكل مقصود، وتشمل الوعي والانتباه. بينما يرى Jha, Krompinger & Baime (2007, 110) أن اليقظة العقلية هي القدرة على تجاهل مشتتات الحوافز. في حين يرى كل من Chadwick, Hember, Symes Peters, Kuipers, & Dagnan (2008, 452) بأنها الإنتباه الناشئ عن الوعي 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 هي في 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 التي تحدث في اللحظة الآنية. فاليقظة العقلية مصطلح استعمل للإشارة إلى حالة من الوعي النفسي وهي تدريب يعزز الوعي بالذات وأسلوب معالجة المعلومات (Shapiro, 2009, 556)، و"الوعي لحظة بلحظة" أو حالة من الأستقلال أو الحرية النفسية التي تحدث عندما يبقى الإنتباه من 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 تمييزها 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 عمداً 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، واللفظ، 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 بدلاً 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 التى 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، وبالتالي فإن 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 عمداً فى اللحظة الراهنة ودون إصدار أحكام وممارسة القبول والانفتاح حتى عندما تتناقض الانفعالات مع توقعات الفرد، وبالتالي 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 والتأمل لدى الطالب فى المواقف المختلفة ومدى قبوله لهذه المواقف واستبعاده للحكم الفورى عليها (المرشود، ٢٠٢٠، ٥). وعليه يرى بهنساوى (٢٠٢٠، ب، ٢٣٥) بأنها حالة الفرد

الحاضرة بالوعى والتي يلاحظ من خلالها المنبهات الداخلية والخارجية وقت ظهورها ويقوم من خلال خبراته وقدراته وإمكاناته بتعزيز هذا الوعى ليتمكن من عدم إصداره أحكاماً 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 بدلاً من الإنشغال بالخبرات السابقة، وتقبلها كما هى دون إصدار أى أحكام تقييمية عليها، والانفتاح على كل ما هو جديد .

ومما سبق يمكن للباحثة تعريف اليقظة العقلية بأنها " قدرة الطالب على الملاحظة والانتباه والوعى الكامل بالمشاعر 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 "

النماذج المفسرة لليقظة العقلية وأبعادها:

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

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

فى حين أشار (Baer 2003,130) 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 الإلتزام بالفضول نحو الأنشطة العقلية، والقبول بحرية اللحظة تلو اللحظة، وفى هذا الإطار أشار إلى خمس أبعاد لليقظة العقلية وهى الملاحظة والمقصود بها الانتباه للمعارف والخبرات الداخلية والخارجية التى تشمل المشاعر والأحاسيس والانفعالات والمشاهد والأصوات والروائح، والوصف الذى 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 وهي 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 الذاتي للانتباه نحو تجربة الفرد المباشرة، والفضول والانفتاح وقبول التوجه نحو اللحظة الحالية للفرد، في حين حدد Bishop et al (2006, 32) خمسة مكونات لليقظة العقلية وهم المراقبة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم المسبق، وعدم التفاعل مع الخبرة الداخلية.

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

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

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

٢- **الانفتاح على الجديد:** وهو ميل الفرد إلى حب الاكتشاف والتجريب لحلول جديدة للمثيرات غير المألوفة، ويتجسد باكتشاف الفرد للمثيرات الجديدة فيتميز الأفراد المنفتحون على الأفكار الجديدة بالفضول وحب الاستطلاع والتجريب والميل إلى الأفكار التي تتضمن تحدياً عقلياً، وهؤلاء الأفراد اليقظون لا يفقدون تركيزهم على المثيرات المتواجدة خارج نطاق المهمة التي يقومون بها وفي الوقت نفسه هم يولون اهتمامهم في المهمة التي من متناول أيديهم (Sternberg, 2000:24) والانفتاح على الجديد لا يعنى المخاطرة ففي الوقت الذي يكون فيه الفرد منفتحاً على الطرق الجديدة يكون في ذات الوقت على وعى بعواقب السلوك، مما يجعله لا يخاطر لأن سلوكه اليقظ يجعله يقيم المواقف بشكل جيد وفي الوقت المناسب (المعموري وهادي، ٢٠١٨، ٢٣١).

٣- **التمييز اليقظ:** والذي يتمثل بدرجة تطوير الفرد للأفكار الجديدة وطرائق النظر إلى الأشياء، فالأفراد اليقظون يظهرون عند تمييزهم ابداعاً 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- **الوعي بوجهات النظر المختلفة:** والذي يشير إلى إمكانية رؤية الموقف من زوايا متعددة دون التوقف عند رأى أو التمسك بوجهة نظر واحدة، مما يمكن الفرد من الوعي 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 في رفع مستوى الوعي للفرد لانتقاء المثيرات الملائمة من البيئة الخارجية (Brown& Ryan, 2003, 824)، كما تزيد الفرص لتعلم الجديد وتجعل الفرد يتسم بالمرونة في تقبل الجديد في البيئة من إمكانيات مختلفة، فنجد أن الممارسات العملية لليقظة العقلية وتركيز انتباه الفرد على كل ما يدور حوله في الوقت نفسه يسمح للفرد بالتحقق من واقعه دون الوقوع في الأحكام الانفعالية (Bear et al, 2006, 28)، بالإضافة إلى الدور المهم لليقظة العقلية في العملية التعليمية فهي تعد أحد المتطلبات الأساسية في العمليات العقلية (كالتذكر والإدراك والتفكير) والتي تعد من المتطلبات الأساسية للنجاح الأكاديمي، لذلك فإن انخفاض مستوى اليقظة العقلية يؤدي إلى ارتفاع مستوى التوتر لدى الفرد ويجعله يواجه صعوبة في عملية التذكر والإدراك والتفكير الإيجابي مما ينتج عنه وقوعه في الكثير من الأخطاء سواء في عملية التفكير أو في السلوك وتنفيذه ويتدنى مستوى أداء الطالب وينخفض تحصيله الأكاديمي، كما أنها تعمل على زيادة الإدراك وذلك من خلال تعزيز الوعي بملاحظة الذات الذي 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 تؤدي إلى تحقيق العديد من الفوائد المتمثلة في 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 الوعي بوجهات النظر المتعددة ثم المساهمة في حل المشكلات (Spencer, 2013, 3).

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

وترى نوري (٢٠١٢، ٢١٥) أن ممارسة اليقظة العقلية تؤدي إلى عدم التسرع في الحكم على النفس والأخرين والاحداث عند وقوعها، وغرس الصبر بالنفس والأخرين، وقبول الأشياء كما هي، ونسيان وترك الأمور التي تجعل الفرد ينشغل بالماضي، والاستمتاع بجمال وحادثة كل لحظة يمر بها الفرد، والثقة بالنفس، والاهتمام بكل ما هو صحيح بدلاً من السعي وراء أشياء أخرى.

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

نظر متعددة في حل المشكلات التي تواجههم كما أن توظيف اليقظة العقلية في التربية في مراحل التعليم المختلفة يسهم في تعزيز الأداء المعرفي والأداء الأكاديمي للطلاب ويمكنهم من إدارة الضغوط الأكاديمية ويؤثر في 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 في اليقظة العقلية منها دراسة عبد الله والشمسي (٢٠١٣) التي أجريت على عينة قوامها (٥٠٠) طالبًا وطالبة من مختلف كليات جامعة ديالى بالعراق والتي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية في اليقظة العقلية تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق دالة إحصائية في مستوى اليقظة العقلية تبعًا لتفاعل الجنس مع التخصص، حيث تبين أن هناك فروقًا دالة إحصائية لصالح الطلبة الذكور من التخصص العلمي، في حين لم تكشف الدراسة عن وجود فروق في اليقظة العقلية تبعًا لمتغير التخصص، بينما كشفت نتائج دراسة الوليدى (٢٠١٧) التي أجريت على عينة مكونة من (٢٧٥) طالبًا وطالبة عن وجود فروق دالة إحصائية في اليقظة العقلية وفقًا لمتغير النوع لصالح الإناث، في حين كشفت نتائج دراسة الخميسة (٢٠١٨) التي أجريت على عينة مكونة من (٤٧٨) طالبًا من طلاب جامعة مؤتة عن عدم وجود فروق بين الجنسين في اليقظة العقلية، واتفقت مع نتائج الدراسة السابقة مع نتائج دراسة المعموري وهادي (٢٠١٨) التي أجريت على عينة مكونة من (٦٠٠) طالبًا وطالبة من طلبة كليات جامعة بابل التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اليقظة العقلية وفقًا لمتغير الجنس والتخصص، بالإضافة إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين الجنس والتخصص في اليقظة العقلية، كما توصلت نتائج دراسة خشبة (٢٠١٨) والتي أجريت على عينة مكونة من ٥٠٠ طالبة من طالبات الجامعة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين التخصصات العلمية والأدبية لصالح التخصصات العلمية في اليقظة العقلية. وفي هذا السياق كشفت نتائج دراسة السيد (٢٠١٨) والتي أجريت على (٣٨٤) من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر ونتائج دراسة عطية (٢٠١٩) التي أجريت على (١٦٧) طالب وطالبة بكلية التربية جامعة الفيوم إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية وفقًا لمتغير التخصص (علمي/ وأدبي) في اليقظة العقلية. في حين توصلت نتائج دراسة الربيع (٢٠١٩) والتي أجريت على عينة قوامها (٤٢٠) طالبًا وطالبة بجامعة اليرموك إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور في اليقظة العقلية وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص، كما كشفت نتائج دراسة كل من عبد المطلب وخريبة (٢٠٢٠) التي أجريت على (٥٧٥) طالبًا وطالبة بالكليات النظرية والتطبيقية بجامعة الزقازيق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية وفقًا لمتغير الجنس في اليقظة العقلية فيما عدا بعد البحث عن الجديد حيث كانت الفروق لصالح الذكور.

اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويق الأكاديمي:

أشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والتسويق الأكاديمي، حيث أشار (Kooole, 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 في الحياة التعليمية كالتسويق الأكاديمي. وفي هذا الإطار خلصت دراسة (Karatas, 2015) والتي أجريت على عينة مكونة من (٤٧٥) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التسويق الأكاديمي والانفتاح على الخبرة بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في التسويق الأكاديمي تبعًا لمتغير الجنس. واتفق جزئيًا مع نتائج دراسته السابقة في دراسة أخرى قام بها في ذات العام (Karatas & Bademcioglu, 2015) وأجريت على

عينة مكونة من (٢١٣) معلماً ومعلمة، والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويق الأكاديمي والانفتاح على الخبرة، في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة عن دراسته السابقة حيث كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التسويق الأكاديمي لصالح الذكور.

وفي هذا الإطار، هدفت دراسة (Jobaneh, Mousavi, Zanipoor & Seddigh (2016) إلى بحث العلاقة بين اليقظة العقلية والتسويق الأكاديمي وذلك على عينة قوامها (٣٣٥) طالباً وطالبة من طلاب جامعة جيلان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والتسويق الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أيضاً إلى أن اليقظة العقلية يمكن أن تتنبأ بشكل سلبي بالتسويق الأكاديمي.

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

وفي هذا السياق، هدفت دراسة (Gautam, Polizzi & Mattson (2019) إلى اكتشاف العلاقة بين اليقظة العقلية والتسويق الأكاديمي والقلق، كما هدفت إلى الكشف عن الإسهام النسبي لكل من اليقظة العقلية والقلق في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي، وذلك على عينة قوامها (٥٥٠) طالباً جامعياً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين كل من اليقظة العقلية بأبعادها والتسويق الأكاديمي والقلق، كما أظهرت النتائج وجود تأثيرات مباشرة لبعدي الوعي والملاحظة في التسويق الأكاديمي المنخفض، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالتسويق الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية والقلق.

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

وحديثاً، هدفت دراسة بهنساوي (٢٠٢٠) إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لليقظة العقلية بالإضافة إلى معرفة العلاقة بين اليقظة العقلية والنهوض الأكاديمي، وذلك على عينة مكونة من (٨٣٦) طالباً 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 الأكاديمي، كما توصلت النتائج أيضاً بأن اليقظة العقلية تسهم بشكل متوسط في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

ونظراً لأن الحياة الجامعية للطالب المعلم هي مزيج من الفرص والتحديات التي تفرضها الأوضاع التعليمية والشخصية والبيئة الجامعية. فتؤدي اليقظة العقلية دوراً مهماً في حياة الطالب الجامعي فعلى أساسها يستطيع الطالب أن ينتقى المثيرات الجيدة والاستبصار بالمواقف والانفتاح على كل ما هو جديد مما يساعده على الاختيار الجيد لأساليب التعلم وذلك لأن بعض أساليب التعلم قد تكون السبب وراء الضعف الأكاديمي مما يسبب إخفاقه في الدراسة وبالتالي إنخفاض التحصيل، لذلك أصبح الإهتمام باليقظة العقلية مطلب تربوي مهم (جبر، ٢٠١٨، ٨٥٧). فاليقظة العقلية تتيح للطلاب التركيز على أنفسهم

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

وفي 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 الأكاديمي لدى عينة مكونة من (٢١) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة أن التدريب على اليقظة العقلية يقلل من التسويف الأكاديمي للطلاب. وتأييدًا لنتائج هذه الدراسة أكد Karbalaeeipoor (2018) على أهمية اليقظة العقلية في تقليل التسويف الأكاديمي للطلاب وضرورة الأهتمام بتدريب الطلاب على اليقظة العقلية لتقليل التسويف الأكاديمي لديهم حيث هدف في دراسته إلى معرفة أثر التدريب على اليقظة العقلية على التسويف الأكاديمي 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 الأكاديمي وزيادة الرفاهية النفسية والاجتماعية لطلاب المجموعة التجريبية.

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

وحديثًا، قامت دراسة كل من Saadipour, Soltanizadeh & Ghavam (2020) بهدف معرفة أثر التدريب على اليقظة العقلية على التسويف الأكاديمي لدى مجموعتين من الطلاب ذوي المستوى العالي والمستوى المنخفض في قلق الاختبار، وذلك على عينة مكونة من ٦٠ طالبًا وطالبة تم تقسيمهم إلى أربعة مجموعات مجموعتين ضابطين ومجموعتين تجريبتين، حيث تلقت المجموعتين التجريبتين جلسات تدريبية لليقظة العقلية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للتدريب على اليقظة العقلية في تخفيف التسويف الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية ذو المستوى العالي من قلق الاختبار، بينما لم يكن هناك أثر للتدريب على اليقظة العقلية في تخفيف التسويف الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية ذو المستوى المنخفض من قلق الاختبار.

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

ثالثاً العبء المعرفى Cognitive Load**تعريف العبء المعرفى:**

ظهرت نظرية العبء المعرفى في عام (١٩٨٠) بجهود عمل فريق بحث بقيادة John Sweller، وعدد من الباحثين في جامعة (نيو ساوث ويلز) في استراليا، وتعد نظرية العبء المعرفى 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 المعرفى لتهتم بالطريقة التي يوظف بها الفرد المعرفة والمعلومات المخزنة لديه خلال التعلم وحل المشكلات، وتهدف إلى التقليل من العبء المعرفى الناتج من التخطيط الضعيف للمواد التعليمية باستخدام إتجاه إنتاج المعلومات في كل من الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى (الزغبى، ٢٠١٢، ٤٧)، وتؤكد نظرية العبء المعرفى 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 هي المسئول الأكبر عن المفاهيم المعرفية والمثيرات التي تؤدي دوراً مهماً 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 التي تشغل سعة الذاكرة العاملة خلال وقت معين، فهو العبء العقلى الذى يفرضه أداء مهمة ما على النظام المعرفى (Sweller, Merriënboer & Pass, 1998, 255). وفى عام ٢٠٠٣ قدم Sweller تعريفاً آخر للعبء المعرفى بأنه إجمالى الطاقة العقلية التي 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 (٢٠١٥، ١٥٠ و ٢٠١٥، ب، ٣).

كما يُعرف (Bradshaw 2004) العبء المعرفى بأنه الكم الكلى للجهد العقلى 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 التي 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 الاستفادة 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 العاملة 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) الذي يرى أن العبء المعرفي هو "مستوى الطاقة الذهنية المطلوبة لكمية المعلومات المعطاه، وكلما زادت كمية المعلومات المعطاه زاد العبء المعرفي، ويمكن تقسيم العبء المعرفي الزائد إلى قسمين: التشبع وهو عندما يكون العبء المعرفي 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). وفي هذا السياق يرى الخولى (٢٠١٩، ٤٠٧) أن العبء المعرفي هو الكم المعرفي من المعلومات المختزنة في الذاكرة العاملة خلال عملية التفكير، ويتضمن هذا المفهوم عبء معرفي دخيل ويحدث بسبب سوء التنظيم التعليمي الغير مناسب للأنشطة التعليمية، وعبء معرفي جوهرى ويحدث بسبب وجود بعض المواد التعليمية صعبة الفهم بغض النظر عن الطريقة التي تدرس بها، بالإضافة إلى عبء معرفي وثيق الصلة ويحدث بسبب مساعدة المصادر التعليمية في تكوين البنية المعرفية للمتعلم ويقترن بالرغبة في التعلم.

وترى بدوى (٢٠١٤، ٣) أن العبء المعرفي ينشأ عند وجود متطلبات إضافية لعمليات تجهيز المعلومات التي تفوق سعة الذاكرة العاملة المتاحة للفرد، ومن أمثلة هذه المتطلبات الإضافية: تعدد الموارد التي يستقى منها الفرد المعلومات، وتعدد متطلبات المعلومات اللازمة لأداء المهام المختلفة، وتعدد المهام التي يؤديها الفرد مع وجود معوقات، وتدنى مستوى الإمكانيات المتاحة للتعامل مع المهام، واختيار بديل من عدة بدائل في مواقف اتخاذ القرار، والحوارات والمناقشات التي تتعدد فيها الآراء. ويترتب على العبء المعرفي أوجه قصور متعددة عند أداء مهام التعلم وغيرها من المهام منها اضطراب في تجميع المعلومات وعدم القدرة على استبقاء المعلومات المطلوبة أو استبعاد غير المرغوبة بالإضافة إلى نقص الكفاءة في 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 يؤدي إلى تعلم غير فعال بسبب زيادة العبء المعرفي على الذاكرة والابتعاد بقدر الإمكان عن الزيادة المعرفية في المعلومات حيث أنها تقلل من عملية التعلم.

أسباب العبء المعرفي:

ويشير Kalyuge (2006, 23) إلى عدة أسباب للعبء المعرفي منها محدودية الذاكرة قصيرة المدى والتي تعوق التعلم بسبب عدم قدرتها على الإحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها عندما تكون هذه المعلومات كثيرة وصعبة في وقت واحد، وسيادة أنماط التعليم التقليدية سواء في المدارس أو الجامعات التي يتولى فيها المعلم الدور الرئيسى في العملية التعليمية، وعدم إعطاء المتعلم وقت كافي لكي يفكر بالإضافة إلى عدم إعطاء فرصة كافية للذاكرة العاملة لكي تقوم بوظائفها. وفي هذا الإطار هدفت دراسة السباب (٢٠١٦) إلى التعرف على مستوى العبء المعرفي 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 المعرفي والسعة العقلية توصلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة عندهم مستوى مرتفع من العبء المعرفي وخاصة الكليات العلمية، كما أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة سعتهم العقلية متوسطة بصورة عامة عند الذكور والإناث، في حين أن الكليات العلمية سعتهم العقلية أوسع من الكليات الإنسانية، كما أظهرت النتائج هناك علاقة ارتباطية بين العبء المعرفي 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 المعرفي نتيجة فشل في العمليات العقلية، فالذاكرة لكي تقوم بتخزين المعلومات عليها أن تقوم بترميز المعلومات بشكل جيد ومنظم ثم معالجتها ومن ثم تخزينها، وتعد مرحلة ترميز المعلومات أهم مرحلة لأن المعلومات المرمنة بشكل جيد ومنظم يسهل تذكرها وهذا يؤدي إلى تقليل العبء المعرفي، فهناك أعراض تظهر على الطلاب الذين يعانون من العبء المعرفي مثل الإغلاق العقلي وانخفاض مستوى الكفاءة وعدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وفهماها (حسن، ٢٠١٨، ٣).

أنواع ومستويات العبء المعرفي:

يذكر Copper (1998) نوعين من العبء المعرفي يؤثران في الذاكرة العاملة، النوع الأول هو العبء المعرفي الداخلي أو الجوهرى أو الأساسى (Intrinsic Load) ويشير إلى عدد العناصر المطلوب معالجتها في وقت واحد في الذاكرة العاملة وتفاعل هذه العناصر مع بعضها البعض مما يسبب العبء المعرفي، فكلما تضمنت المهمة عناصر أكثر وزاد التفاعل بينها كلما زاد العبء المعرفي الداخلي، ويتطلب التعامل مع هذا العبء المعرفي الداخلي لدى المتعلم تعديل طبيعة مهمة التعلم حيث يمكن خفض هذا النوع من العبء المعرفي عن طريق حذف بعض العناصر والعلاقات في المراحل الأولية من التعلم أو إستبدالها بمهام أبسط نسبياً (Kalyuge, 2006, 27). ويؤكد كل من Ayres (2006, 391) وبدوى (٢٠١٤، ٣) أن هذا النوع من العبء المعرفي يكون منخفض عند معالجة المهام البسيطة التي تتضمن عدداً محدوداً من العناصر غير المتداخلة ويكون مرتفع إذا كانت عناصر المادة المتعلمة أكثر تفاعلاً مما يتطلب جهداً معرفياً من المتعلم قد يفوق سعة ذاكرته ويؤدي ذلك إلى تدهور أدائه بسبب تشابك العلاقات بين وحدات المعلومات ومن أمثلة ذلك أن تعلم مفردات لغوية منفصلة تعتبر مهمة ذات عبء داخلي منخفض في حين أن تعلم قواعد اللغة التي تدخل في سياق تراكيب المفردات اللغوية في جمل وفقرات ومراعاة الصيغ والأفعال والأساليب البلاغية تعتبر مهمة ذات عبء داخلي مرتفع. كما يشير قطامي (٢٠١٣، ٥٦٧) أن هذا النوع من العبء الداخلي ينشأ نتيجة لصعوبة وتعقيد بعض عناصر المحتوى المطلوب تعلمه ويصعب السيطرة عليه لاعتماده على البنية التي تتطلب جهداً أكبر، فإذا احتوت المادة الدراسية على الكثير من العناصر والمفاهيم أو ضعف في علمية تنظيم المحتوى الدراسي فإن المتعلم يجد صعوبة في معالجتها في وقت واحد في الذاكرة العاملة ومنه تصيح 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 سلبيًا 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 الملاحظة (٢٠٢٠، ١٣٩٨) أن العبء المعرفي الداخلي يتحدد بعدد العناصر التي تتضمنها المهمة ومقدار التفاعل بينها، ثم طبيعة هذه العناصر من حيث درجة تجريدها، واستخدام الفرد لاستراتيجيات تتيح له تنظيم هذه العناصر وإعادة ترتيبها في تجمعات ذات معنى يؤدي إلى تخفيف العبء المعرفي الداخلي الواقع على الذاكرة العاملة أثناء عملية تجهيز المعلومات.

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

وترميزها وتخزينها بشكل مناسب، وينتج عنه بذل المتعلم لمزيد من الجهد لاستيعاد 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 معرفي ويمكن تخفيض هذا النوع من العبء المعرفي 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 الملاحظة (٢٠٢٠، ١٣٩٨) أن هذا النوع من العبء ينشأ نتيجة فشل المتعلم في تركيز الانتباه نحو المثيرات المرتبطة بالمهمة المقدمة واستبعاد المثيرات المشتتة، وتحديد المطالب الأساسية لأداء المهمة.

وفي 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 طالباً 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 نوعاً ثالثاً 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 التعليمية. وتضيف بدوى (٢٠١٤، ٤) أن هذا النوع من العبء المعرفى يعتبر جانب إيجابى يتأثر بدافعية المتعلمين ومدى اهتمامهم بالمواد المتعلمة فضلاً 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 بدلاً 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 أيضاً 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 تغيير العبء المعرفى الداخلى بواسطة التدخلات التعليمية لأنه ذاتى بالنسبة للمادة التى يتم التعامل معها معرفياً، بينما يعد العبء المعرفى الخارجى عبئاً معرفياً غير ضرورى ويمكن تغييره 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 المثبرات المعروضة فى زمن المشاهدة، فكلما إزدادت عدد المثبرات ارتفع العبء المعرفى، أما المستوى الثانى هو المستوى اللونى حيث يتأثر العبء المعرفى فى لون المثبر المختلف عن باقى المثبرات المشتتة فيرتفع العبء المعرفى عندما تكون المثبرات مشابهة لألوان باقى المثبرات، والمستوى الثالث هو المستوى الحجمى بحيث يزداد العبء المعرفى بتناقص حجم المثبر المطلوب ويقل كلما ازداد حجم المثبر المطلوب.

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

- تقديم التمثيلات البصرية بالتوافق مع التفسيرات النصية فى وقت واحد بدلاً من تقديمها تباغاً لتجنب 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 الجوهري.
- 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 الجوهري) 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 تبغاً للنوع والتخصص، حيث هدفت دراسة التكريتى والجبارة (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 المعرفي كما لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير النوع. في حين كشفت نتائج دراسة كل من الدليمي والكبيسي (٢٠١٤) إلى أن طلبة الدراسات العليا لديهم عبء معرفي بمستويات متنوعة كما كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في العبء المعرفي وفقًا لمتغير النوع لصالح الذكور.

العبء المعرفي وعلاقته بالتسويق الأكاديمي:

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

وفي إطار هذا هدفت دراسة خليفة (٢٠١٦) إلى التحقق من فعالية البرنامج القائم على بعض مبادئ نظرية العبء المعرفي في خفض التسويق الأكاديمي في 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 في خفض التسويق الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية وتحسين قدرتهم على حل المشكلات.

ولأن أحد أسباب التسويق الأكاديمي هو سوء إدارة المتعلم للوقت، فقد قامت دراسة كل من الدليمي والكبيسي (٢٠١٤) لتهدف إلى دراسة العلاقة بين العبء المعرفي وتنظيم الوقت لدى طلبة الدراسات العليا وذلك على عينة مكونة من (١٩٣) طالبًا وطالبة بجامعة الأنبار، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط عكسي بين العبء المعرفي وتنظيم الوقت.

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة وما تم عرضه في الإطار النظري فإنه يمكن تحديد فروض البحث على النحو التالي:

- ١- يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) في درجة اليقظة العقلية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم.
- ٢- يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) في درجة العبء المعرفي لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم.
- ٣- يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) في درجة التسويق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم.
- ٤- يوجد إسهام نسبي لليقظة العقلية والعبء المعرفي وبعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، والتخصص الأكاديمي) في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم.

إجراءات البحث:

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

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

أولاً: المنهج المستخدم:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يحاول التعرف على الإسهام النسبي لكل من اليقظة العقلية والعبء المعرفي في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي.

ثانياً: المشاركون في البحث:

أ- عينة التحقق من صلاحية أدوات البحث:

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

ب- العينة الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٢١٣) طالباً وطالبة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الفيوم لعام ٢٠٢٠ من الأقسام العلمية والأدبية ويبلغ متوسط أعمارهم (٢١,٦١) وانحراف معياري 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)

المجموع	التخصص		النوع
	أدبي	علمي	
٦٥	٤٣	٢٢	ذكر
١٤٨	١١٦	٣٢	أنثى
٢١٣	١٥٩	٥٤	المجموع

ثالثاً: أدوات البحث: اشتمل البحث الحالي على الأدوات الآتية:

- ١- مقياس اليقظة العقلية إعداد الباحثة
- ٢- مقياس العبء المعرفي إعداد التكريتي والجباري (٢٠١٣)
- ٣- مقياس التسويق الأكاديمي إعداد الباحثة

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

١. مقياس اليقظة العقلية

من خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات العربية والأجنبية والدراسات السابقة التي 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 والشمسي، ٢٠١٣) ومقياس (الشلوى، ٢٠١٨)؛ وقامت الباحثة بتصميم مقياس لليقظة العقلية للطلاب المعلمين من الفرقة الرابعة بكلية التربية، ويتكون المقياس في صورته الأولية من ٥٠ مفردة، يجاب عنها وفق تدريج خماسي طبقاً 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 السيكومترية للمقياس في البحث الحالي 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 في صورته الأولية^١ على مجموعة من المحكمين^٢ المتخصصين في علم النفس، وذلك لإبداء آرائهم من إضافة أو حذف أو تعديل بعض البنود طبقاً للتعريف الإجرائى لليقظة العقلية، وقد أشاروا إلى بعض التعديلات اللغوية وتم تعديلها.

ب. الصدق العاىلى:

❖ الصدق باستخدام التحليل العاىلى الاستكشافى Exploratory Factor Analysis

أجرت الباحثة التحليل العاىلى للتحقق من الصدق العاىلى 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 البيئية 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 إحصائياً عند دلالة أقل من ٠,٠٠١، وروجعت كذلك قيم معاملات الشيوخ كقيمة لا تقل عن ٠,٥، كما تم التأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل واحد فقط، وحدد معيار التشعب الجوهري 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

وأُسفرت الخطوة الأولى من التحليل العاملي عن وجود (١٥) عامل لليقظة العقلية، وللحصول على تكوين عاملي يمكن تفسيره تم تدوير العوامل تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة Varimax ، وبهدف المفردات غير المتشعبة على أي عامل من العوامل والمفردات التي تشعبها كان أقل من ٠,٥، أُسفرت نتائج التحليل العاملي عن أربعة عوامل تفسر نسبة من التباين تراكمية مقدارها (٥٩,٧٩٤٪) من التباين الكلي 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 التي كشف عنها التحليل العاملي الاستكشافي، وقيم التشعبات على هذه العوامل، وقيمة الجذر الكامن لكل عامل، ونسب التباين، بالإضافة إلى قيمة KMO ودلالة Bartlett's Test of Sphericity.

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

رقم المفردة	العامل الأول	رقم المفردة	العامل الثاني	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 الكلي					٪٥٩,٧٩٤		
KMO, Bartlett			٠,٨٣٢				$X^2(91)=999.022, P<0.01$

يتضح من الجدول (٢) أن العامل الأول قد تشعب عليه ٤ مفردات ويقاس بعد "الانتباه والملاحظة الآنية"، والعامل الثاني تشعب عليه ٤ مفردات ويقاس بعد "الانفتاح على الجديد"، والعامل الثالث قد تشعب عليه ٣ مفردات ويقاس بعد "التميز اليقظ"، والعامل الرابع قد تشعب على ٣ مفردات ويقاس بعد "الوعي بوجهات النظر المختلفة".

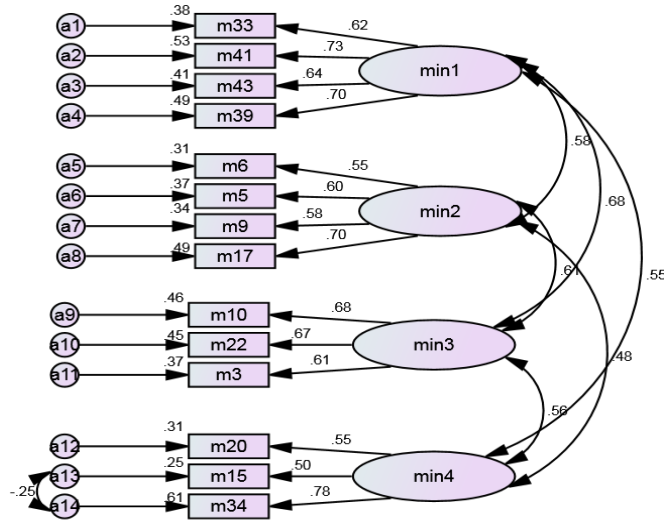
❖ الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis

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

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

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

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



شكل (١): نموذج التحليل العائلي التوكيدي لمقياس اليقظة العقلية

ج. الصدق التمييزي

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

جدول (٤) قيم أوزان الدرجات على العوامل الأربعة كمؤشر للصدق التمييزي

لمقياس اليقظة العقلية (ن=٢٦٤)

العبارة	الانتباه والملاحظة الآتية	الانفتاح على الجديد	التمييز اليقظ	الوعي 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 الآتية) أكبر من تشبعاتها في العوامل الأخرى المنافسة له، كما أن تشبعات مفردات (٦، ٥، ٩، ١٧) الخاصة بالعامل الثاني (الانفتاح على الجديد) أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى، وهكذا بالنسبة للعوامل الأخرى، بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزي لمقياس اليقظة العقلية.

ثانياً: ثبات المقياس:

أ. أتمت الباحثة في 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 أوميغا لماكدونالد، ويعرض جدول (٥) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ وجتمان وأوميغا لماكدونالد لمقياس اليقظة العقلية ككل وكل بعد من أبعاده كالتالي:..

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

معامل ثبات McDonald's ω	معامل ثبات Guttman's λ_6	معامل ثبات Cronbach's α	العبرة	معامل ثبات McDonald's ω	معامل ثبات Guttman's λ_6	معامل ثبات Cronbach's α	العبرة	
٠,٦٤٥	٠,٦٤٨	٠,٦٤٣	٥	٠,٧٣٢	٠,٧٦٤	٠,٧٣١	٣٣	
٠,٦٤٥	٠,٦٤٦	٠,٦٤٠	٦	٠,٧٠٦	٠,٧١٥	٠,٧٠٣	٣٩	
٠,٦٦٢	٠,٦٦٦	٠,٦٥٩	٧	٠,٦٨٢	٠,٦٨٨	٠,٦٧٩	٤١	
٠,٦١٩	٠,٦٢٠	٠,٦١٧	٩	٠,٧٢٣	٠,٧٣٤	٠,٧١٧	٤٣	
٠,٧٠٦	٠,٧٤٣	٠,٧٠٣	الثبات الكلية للافتتاح على الجديد	٠,٧٦٦	٠,٧٧٩	٠,٧٦٤	الثبات الكلية للافتتاح والملاحظة الأنية	
٠,٧٩٠	٠,٨٠٩	٠,٧٨٠	١٥	٠,٦١٥	٠,٧٤١	٠,٦١٢	٣	
٠,٦٤٠	٠,٧٥٨	٠,٦١٠	٢٠	٠,٦٦٢	٠,٦٩١	٠,٦٦٠	١٠	
٠,٦٩٧	٠,٧٣٠	٠,٦٩٦	٣٤	٠,٦٢٠	٠,٧٤٩	٠,٦١٩	٢٢	
٠,٨١٠	٠,٨١٦	٠,٧٩٩	الثبات الكلية للوحي بوجهات النظر المختلفة	٠,٦٩٢	٠,٨٠٠	٠,٦٩٠	الثبات الكلية للتميز اليقظ	
٠,٨٣٦	٠,٨٥٣	٠,٨٣٢	الثبات الكلية للمقياس ككل					

وبعد مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف كل بند من بنوده، يلاحظ أن جميع قيم المعاملات الكلية لثبات Guttman's λ_6 وقيم المعاملات الكلية لثبات McDonald's ω وقيم المعاملات الكلية لثبات Cronbach's α جميعاً 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 $(CR)^3$ Composite reliability

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

$$CR = \frac{\left(\sum_{i=1}^n \lambda_i\right)^2}{\left(\sum_{i=1}^n \lambda_i\right)^2 + \left(\sum \varepsilon_i\right)} \dots\dots\dots(1)$$

(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 مضافاً 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 الآتية	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	
التمييز اليقظ	٣	٠,٦١	٠,٣٧٢	٠,٦٢٧	٠,٦٩١	الوعي 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

ثالثاً: الاتساق الداخلى:

حسبت الباحثة الاتساق الداخلى لمقياس اليقظة العقلية عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس بدرجة الكلية، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة، وبلغت (٠,٧٨٧) لبعد الانتباه والملاحظة الآتية، وبلغت (٠,٧٧٠) لبعد الإنفتاح على الجديد، وبلغت (٠,٧٤٧) لبعد التمييز اليقظ، وبلغت (٠,٦٤٩) لبعد الوعي 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 بدرجة الكلية (ن = ٢٦٤)

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

** 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 الآتية، وبنود بعد

الإنتفاح 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 الآتية	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 إحصائياً 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

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

٢. مقياس العبء المعرفي

قام التكريتي والجبّارى (٢٠١٣) بإعداد مقياس^٥ يتكون من جزأين يحتوى على ٢١ فقرة، إذ يتألف الجزء الأول من (١٦) فقرة تقيس العبء المعرفي الأساسى والدخيل، والجزء الثانى يتألف من (٥) فقرات تقيس العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع، وكل فقرة من فقرات مقياس العبء المعرفي تتكون من بطاقتين (البطاقة الأولى للسؤال والبطاقة الثانية للإجابة) فيستعين كل طالب بالبطاقتين معاً 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) طالباً وطالبة بالمعهد التقنى بكرجوك 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) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة عن طريق الصدق الظاهرى والاتساق الداخلى للمقياس والذى نتج عنه أن معاملات الارتباط جميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما تحقق من ثبات المقياس عن طريق معادلة تيودور ورينشاردسون (٢٠) وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٤٢).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتحقق من الخصائص السكومترية للمقياس فى البحث الحالى استعانت الباحثة بعينة استطلاعية (٢٦٤) طالباً 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 إحصائى 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

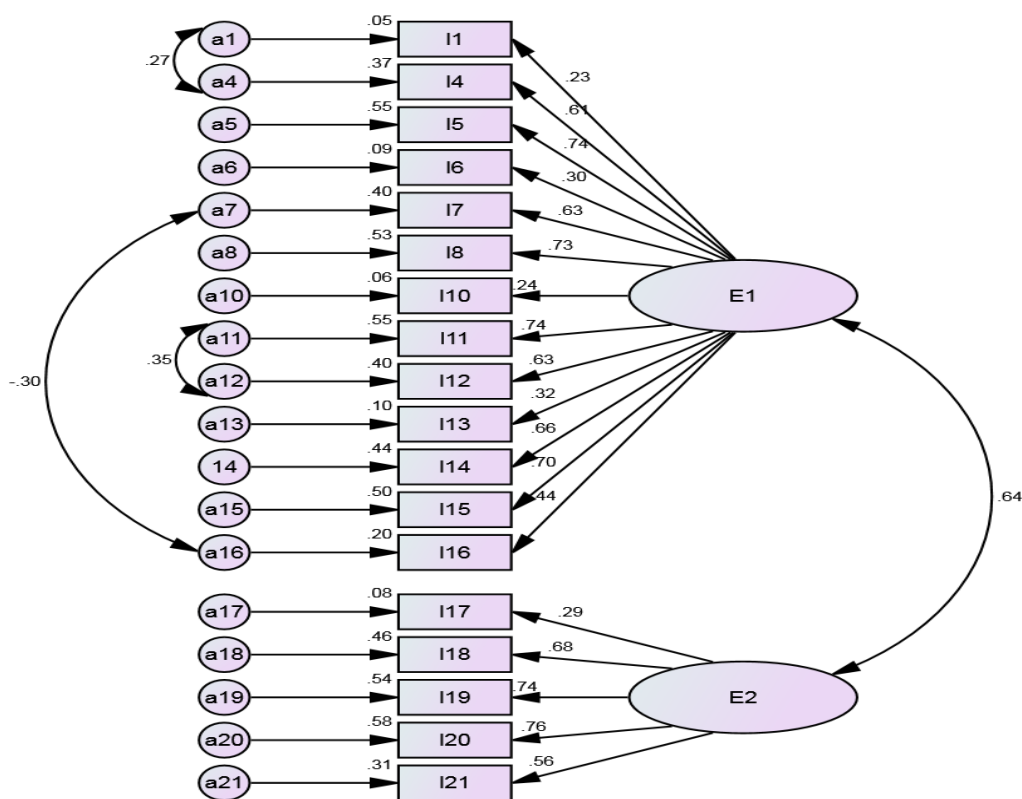
^٥ ملحق (٢) الصورة الأولى لمقياس العبء المعرفي

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

جدول (١١) أدلة المطابقة للنموذج ثنائي العوامل لمقياس العبء المعرفي (ن= ٢٦٤)

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

مما يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك بما يؤكد على مطابقة النموذج التوكيدي لمقياس العبء المعرفي لبيانات العينة. ويظهر الشكل (٢) النموذج البنائي النهائي لمقياس العبء المعرفي.



شكل (٢): نموذج التحليل العائلي التوكيدي لمقياس العبء المعرفي

ثانياً: ثبات المقياس:

أ. أعتمدت الباحثة في 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 أوميغا

لماكدونالد، ويعرض جدول (١٢) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ وجتمان وأوميغا لماكدونالد لمقياس العبء المعرفي ككل وكل بعد من أبعاده كالتالي:.

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

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

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 جميعاً تفسر نسب تباين عالية لمقياس العبء المعرفي ككل ولكل بعد من أبعاده وقد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول (٠,٦) بما يشير إلى أن مقياس العبء المعرفي 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 المعرفي.

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

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

					٠,٤٥٢	٠,٥٤٧	٠,٧٤	١٩
--	--	--	--	--	-------	-------	------	----

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 معاً 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 ارتفاع العبء المعرفى الذى يعانى منه الطالب، وأقل درجة صفر وتشير إلى انخفاض العبء المعرفى الذى يعانى منه الطالب.

٣. مقياس التسوييف الأكاديمى

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 للتسوييف الأكاديمى للطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بكلية التربية، ويتكون المقياس فى صورته الأولية من ٤٠ مفردة، يجاب عنها وفق تدريج خماسى طبقاً 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 في صورته الأولى^٧ على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس، وذلك لإبداء آرائهم من إضافة أو حذف أو تعديل بعض البنود وذلك طبقاً للتعريف الإجرائي للتسويق الأكاديمي، وقد أشاروا إلى بعض التعديلات اللغوية وتم تعديلها.

ب. الصدق العاملي:

❖ الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis

أجرت الباحثة التحليل العاملي للتحقق من الصدق العاملي لمقياس التسويق الأكاديمي على عينة مكونة من (٢٦٤) طالباً وطالبة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الفيوم بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Principal Component Analysis، وقد رجعت معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البيئية 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 النظرية لمصفوفة الارتباط Anti- Image وذلك للتأكد من أن كل مفردة من مفردات المقياس الفرعية له لا تقل عن ٠,٥، كما رجعت 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 إحصائياً عند دلالة أقل من ٠,٠٠١، وروجعت كذلك قيم معاملات الشبوع كقيمة لا تقل عن ٠,٥، كما تم التأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل واحد فقط، وحدد معيار التشبع الجوهري للمفردة بالعوامل وفق محك جيلفورد (أكبر من أو تساوى ٠,٣) (جولى بالانت، ٢٠٠٦).

وأُسفرت الخطوة الأولى من التحليل العاملي عن وجود (٩) عوامل للتسويق الأكاديمي، وللحصول على تكوين عاملي يمكن تفسيره تم تدوير العوامل تدويراً متعامداً باستخدام طريقة Varimax، وبحذف المفردات غير المنتسبة على أى عامل من العوامل والمفردات التي تشبعتها كان أقل من ٠,٥، أُسفرت نتائج التحليل العاملي عن ثلاثة عوامل تفسر نسبة من التباين تراكمية مقدارها (٦١,٠٣٤٪) من التباين الكلي 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 التي كُشف عنها التحليل العاملي الاستكشافي، 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 الأولى لمقياس التسويق الأكاديمي

جدول (١٤) قيم تشبعات المفردات على العوامل الأربعة لمقياس التسويق الأكاديمي (ن = ٢٦٤)

رقم المفردة	العامل الأول	رقم المفردة	العامل الثاني	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 الكلي	%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 ويقاس بعد "المخاطرة"، والعامل الثاني تشبع عليه ٤ مفردات ويقاس بعد "الانشغال بأمر أخرى"، والعامل الثالث قد تشبع عليه ٣ مفردات ويقاس بعد "سوء إدارة الذات".

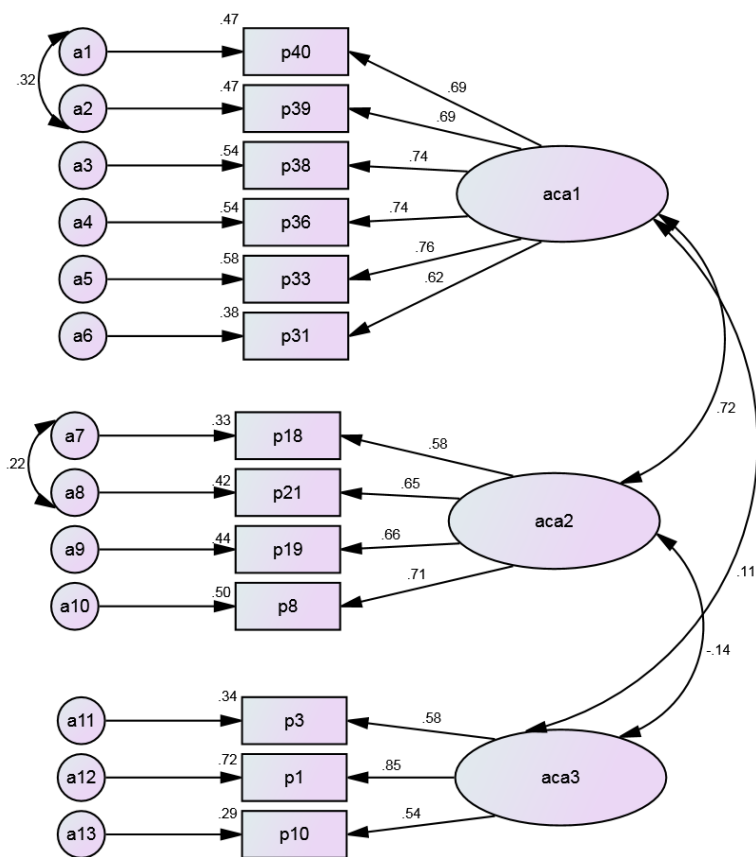
❖ الصدق باستخدام التحليل العائلي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis

في ضوء نتائج التحليل العائلي الاستكشافي نفذت الباحثة اجراءات التحليل العائلي التوكيدي كإجراء إحصائي متعدد المتغيرات يستخدم لاختبار جودة تمثيل المفردات ١٣ الناتجة من التحليل العائلي الاستكشافي للمقياس كمتغيرات مشاهدة للمتغيرات الكامنة (العوامل الثلاثة للتسويق الأكاديمي)، ويعرض الجدول (١٥) أدلة المطابقة للنموذج ثلاثي العوامل لمقياس التسويق الأكاديمي وفقاً لاستجابات عينة الدراسة (ن = ٢٦٤).

جدول (١٥) أدلة المطابقة للنموذج ثلاثي العوامل لمقياس التسويق الأكاديمي (ن = ٢٦٤)

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

مما يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك بما يؤكد على مطابقة النموذج التوكيدي لمقياس التسويق الأكاديمي لبيانات العينة. ويظهر الشكل (٣) النموذج البنائي النهائي لمقياس



شكل (٣): نموذج التحليل العائلي التوكيدي لمقياس التسويق الأكاديمي

ج. الصدق التمييزي

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

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

لمقياس التسويق الأكاديمي (ن=٢٦٤)

العبرة	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 في العوامل الأخرى المنافسة له، كما أن تشبعات المفردات (١٨، ٢١، ١٩، ٨) الخاصة بالعامل الثاني (الانشغال بأمور أخرى) أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى، كما أن تشبعات المفردات (٣، ١، ١٠) الخاصة بالعامل الثالث (سوء إدارة الذات) أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى، بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزي لمقياس التسويق الأكاديمي.

ثانياً: ثبات المقياس:

أ. أعمدت الباحثة في 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 أوميغا لماكدونالد، ويعرض جدول (١٧) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ وجتمان وأوميغا لماكدونالد لمقياس التسويق الأكاديمي ككل وكل بعد من أبعاده كالتالي:.

جدول (١٧) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ وجتمان وأوميغا لماكدونالد لمقياس التسويق الأكاديمي ككل وكل بعد من أبعاده (ن= ٢٦٤)

معامل ثبات McDonald 's ω	معامل ثبات Gutmann 's λ_6	معامل ثبات Cronbach 's α	العبرة	معامل ثبات McDonald 's ω	معامل ثبات Gutmann 's λ_6	معامل ثبات Cronbach 's α	العبرة	
٠,٧٢١	٠,٧٣٣	٠,٧٢٠	٨	٠,٨٣١	٠,٨٣٥	٠,٨٣٠	٣١	
٠,٧٠٩	٠,٧١٨	٠,٧٠٨	١٨	٠,٨٣٧	٠,٨٣٩	٠,٨٣٤	٣٣	
٠,٧١٧	٠,٧٢٧	٠,٧١١	١٩	٠,٨٣٦	٠,٨٣٨	٠,٨٣٤	٣٦	
٠,٦٩٣	٠,٧٠٠	٠,٦٨٩	٢١	٠,٨٣٨	٠,٨٤١	٠,٨٣٦	٣٨	
٠,٧٦٤	٠,٨١٢	٠,٧٦٣	الثبات الكلية للاتشغ ل بأمور أخرى	٠,٨٣٦	٠,٨٢	٠,٨٣٤	٣٩	
٠,٧٣٠	٠,٧٤٩	٠,٧١٦	١	٠,٨٣٤	٠,٨٤٢	٠,٨٣٢	٤٠	
٠,٧٣٥	٠,٧٥٥	٠,٧٢٢	٣					
٠,٧٣٩	٠,٧٦١	٠,٧٢٩	١٠	٠,٨٦٢	٠,٨٧٠	٠,٨٦٠	الثبات الكلية للمخاط رة	
٠,٧٩٩	٠,٨٠٤	٠,٧٨٦	الثبات الكلية لسوء إدارة الذات					
٠,٨٧٢	٠,٨٩٠	٠,٨٧٨	الثبات الكلية للمقياس ككل					

وبعد مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف كل بند من بنوده، يلاحظ أن جميع قيم المعاملات الكلية لثبات Gutmann's λ_6 وقيم المعاملات الكلية لثبات McDonald's ω وقيم المعاملات الكلية لثبات Cronbach's α جميعاً تفسر نسب تباين عالية لمقياس التسويق الأكاديمي ككل ولكل بعد من أبعاده وقد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول (٠,٠٧) بما يشير إلى أن مقياس التسويق الأكاديمي تمتع بقدر كبير من الثبات.

ب. ثبات البنية أو التركيب (CR) Composite reliability

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

جدول (١٨) قيم ثبات البنية لعوامل مقياس التسوييف الأكاديمي (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	٣١	٠,٦٢	٠,٣٨٤	٠,٦١٥	٠,٧٤٦
	٣٣	٠,٧٦	٠,٥٧٧	٠,٤٢٢			٣٣	٠,٧٦	٠,٥٧٧	٠,٤٢٢	
	٣٦	٠,٧٤	٠,٥٤٧	٠,٤٥٢			٣٦	٠,٧٤	٠,٥٤٧	٠,٤٥٢	
	٣٨	٠,٧٤	٠,٥٤٧	٠,٤٥٢			٣٨	٠,٧٤	٠,٥٤٧	٠,٤٥٢	
سوء إدارة الذات	٣٩	٠,٦٩	٠,٤٧٦	٠,٥٢٣	٠,٧٠١	سوء إدارة الذات	٣٩	٠,٦٩	٠,٤٧٦	٠,٥٢٣	٠,٧٠١
	٤٠	٠,٦٩	٠,٤٧٦	٠,٥٢٣			٤٠	٠,٦٩	٠,٤٧٦	٠,٥٢٣	
	١	٠,٨٥	٠,٧٢٢	٠,٢٧٧			١	٠,٨٥	٠,٧٢٢	٠,٢٧٧	
	٣	٠,٥٨	٠,٣٣٦	٠,٦٦٣			٣	٠,٥٨	٠,٣٣٦	٠,٦٦٣	
	١٠	٠,٥٤	٠,٢٩١	٠,٧٠٨			١٠	٠,٥٤	٠,٢٩١	٠,٧٠٨	

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

ثالثاً: الاتساق الداخلي:

حسبت الباحثة الاتساق الداخلي لمقياس التسوييف الأكاديمي عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس بدرجة 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 الداخلي لأبعاد المقياس، وهو ما يجعل الباحثة مطمئنة إلى أن الأبعاد تعبر عن نفس المتغير الذي تمثله الدرجة الكلية للمقياس، ويتضح ذلك في جدول (١٩)

جدول (١٩) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس التسوييف الأكاديمي

بدرجته الكلية (ن = ٢٦٤)

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

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

كما حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين بنود كل بعد من أبعاد مقياس التسوييف الأكاديمي بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي 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 في جدول (٢٠)

جدول (٢٠) معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد مقياس التسوييف الأكاديمي

بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن = ٢٦٤)

رقم البند	المخاطرة	رقم البند	الانشغال بأمر آخر	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 التسوييف الأكاديمي 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)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ويتضح ذلك في جدول (٢١)

جدول (٢١) ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس التسوييف الأكاديمي (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 السيكمترية لمقياس التسوييف الأكاديمي إلى تمتعه بمعاملات صدق وثبات عالية.

تقدير الدرجة على المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية^٦ 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 التسوييف الأكاديمي لتصبح الدرجة الدنيا على المقياس (١٣) والعظمى (٦٥) درجة، والجدول (٢٢) يوضح ترتيب العبارات على المقياس.

^٦ ملحق (٦) الصورة النهائية لمقياس التسوييف الأكاديمي

جدول (٢٢) توزيع العبارات على مقياس التسوييف الأكاديمي

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

*تشير للعبارة السلبية

رابعاً: الأساليب الإحصائية لبيانات البحث:

استخدمت الباحثة للتحقق من فروض البحث الأساليب الإحصائية الآتية:

١- تحليل التباين ثنائي الاتجاه.

٢- معامل الانحدار التدريجي

خامساً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها

ينص الفرض الأول على ما يلي: يوجد أثر دال إحصائياً للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) في درجة اليقظة العقلية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم. وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين ثنائي الاتجاه تصميم (٢*٢) لحساب التفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) في درجة اليقظة العقلية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم، ويوضح الجدولان التاليان (٢٣، ٢٤) النتائج كما يلي:

جدول (٢٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اليقظة العقلية

تبعاً لمتغيرات النوع والتخصص (ن=٢١٣)

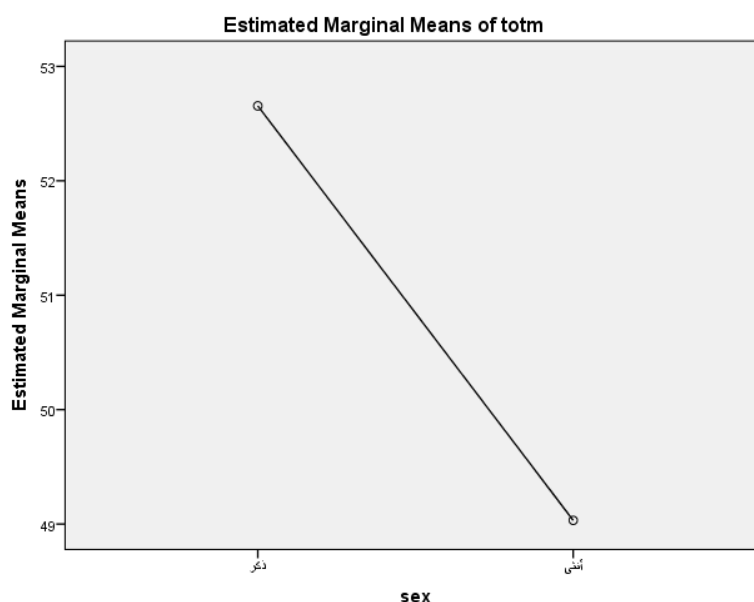
العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	التخصص	النوع
٢٢	٦,٩٦	٥٢,٦٨	علمي	ذكر
٤٣	٦,٥٩	٥٢,٦٣	أدبي	
٦٥	٦,٦٦	٥٢,٦٥	المجموع	
٣٢	٧,١٧	٥٠,٣٧	علمي	أنثى
١١٦	٧,٧١	٤٧,٦٩	أدبي	
١٤٨	٧,٦٥	٤٨,٢٧	المجموع	
٥٤	٧,١١	٥١,٣١	علمي	المجموع
١٥٩	٧,٧٢	٤٩,٠٣	أدبي	
٢١٣	٧,٦٢	٤٩,٦١	المجموع	

جدول (٢٤) نتائج تحليل التباين ثنائي 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 إحصائياً بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) في اليقظة العقلية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم، حيث أن ف (١,١٨) باحتمال يساوي (٠,٢٧٨) وهي قيمة أكبر من مستوى ألفا (٠,٠٥).
- ٢- يوجد تأثير أساسي دال إحصائياً للنوع (ذكر/ أنثى) في اليقظة العقلية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم بحجم تأثير متوسط حسب محك كوهين لحجم التأثير لصالح الذكور بمتوسط (٥٢,٦٥) وانحراف معياري (٦,٦٦)، وذلك بمقارنة متوسطات درجات الطلاب ذكور وإناث في اليقظة العقلية، كما هو في جدول (٢٣)، أي تختلف اليقظة العقلية لدى الطلاب المعلمين باختلاف النوع، وشكل (٤) يوضح ذلك



شكل (٤) اختلاف اليقظة العقلية باختلاف النوع

- ٣- لا يوجد تأثير أساسي دال إحصائياً للتخصص الأكاديمي (علمي / أدبي) في اليقظة العقلية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم، حيث أن قيمة ف (١,٢٨) باحتمال يساوي (٠,٢٥٩) وهي قيمة أكبر من مستوى ألفا (٠,٠٥) أي أنها غير دالة إحصائياً.

يتضح من النتيجة السابقة عدم وجود أثر للتفاعل بين النوع والتخصص في اليقظة العقلية، فالذكور في التخصص العلمي لا يختلفون عن الذكور في التخصص الأدبي والإناث في التخصص العلمي لا يختلفون عن الإناث في التخصص الأدبي في 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 إحصائياً للتفاعل بين النوع والتخصص فى اليقظة العقلية. كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أيضاً 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 جزئياً مع نتائج دراسة عبد المطلب وخريبة (٢٠٢٠) التى توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً 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, (2009) ودراسة Brown & Ryan (2018) ودراسة Sabir, Ramzan & Malik (2018) ودراسة الخميسة (٢٠١٨) ودراسة المعمورى وهادى (٢٠١٨) ودراسة عبد الحميد (٢٠١٨) ودراسة الجبيلة (٢٠٢٠) ودراسة بهنساوى (٢٠٢٠) ودراسة عبد الحميد (٢٠٢١) حيث توصلوا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى اليقظة العقلية وفقاً 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 اتخاذ القرارات خاصة 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 يصدرها 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 أيضاً 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 (٢٠٢٠) 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 الثاني وتفسيرها

ينص الفرض الثاني على ما يلي: يوجد أثر دال إحصائياً للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) في درجة العبء المعرفي لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم. وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين ثنائي الاتجاه تصميم (٢*٢) لحساب التفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) في درجة العبء المعرفي لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم، ويوضح الجدولان التاليان (٢٥، ٢٦) النتائج كما يلي:

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

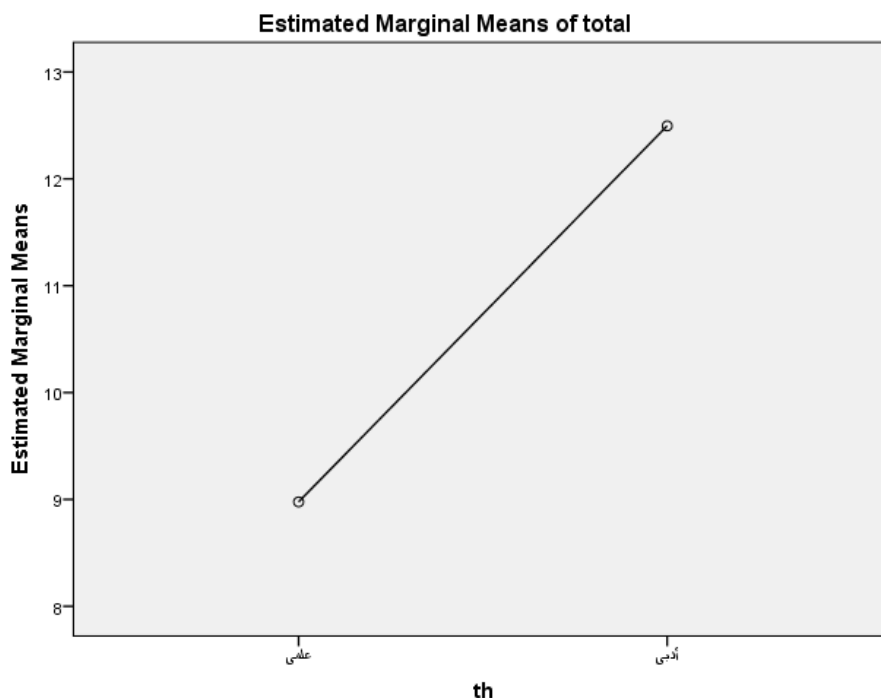
النوع	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	علمي	٩,٩٥	٣,٣٥	٢٢
	أدبي	١٢,٢٣	٣,٨٠	٤٣
	المجموع	١١,٤٦	٣,٧٩	٦٥
أنثى	علمي	٨,٠٠	٣,٣٣	٣٢
	أدبي	١٢,٧٦	٤,٥٥	١١٦
	المجموع	١١,٧٣	٤,٧٣	١٤٨
المجموع	علمي	٨,٨٠	٣,٤٥	٥٤
	أدبي	١٢,٦٢	٤,٣٥	١٥٩
	المجموع	١١,٦٥	٤,٤٦	٢١٣

جدول (٢٦) نتائج تحليل التباين ثنائي 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	٠,٠٠٧	٠,٠١٦

يتضح من جدول (٢٥) و جدول (٢٦):

- لا يوجد تأثير تفاعل دال إحصائياً بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) في العبء المعرفي لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم، حيث أن ف (٣,٣١) باحتمال يساوي (٠,٠٧) وهي قيمة أكبر من مستوى ألفا (٠,٠٥).
- لا يوجد تأثير أساسي دال إحصائياً للنوع (ذكر/ أنثى) في العبء المعرفي لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم، حيث أن قيمة ف (١,٠٩) باحتمال يساوي (٠,٢٩٦) وهي قيمة أكبر من مستوى ألفا (٠,٠٥) أي أنها غير دالة إحصائياً.
- يوجد تأثير أساسي دال إحصائياً للتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) في العبء المعرفي لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم بحجم تأثير كبير حسب محك كوهين لحجم التأثير لصالح التخصص الأدبي بمتوسط (١٢,٦٢) وانحراف معياري (٤,٣٥)، وذلك بمقارنة متوسطات درجات الطلاب في التخصص العلمي والأدبي في العبء المعرفي، كما هو في جدول (٢٥)، أي يختلف العبء المعرفي لدى الطلاب المعلمين باختلاف التخصص، وشكل (٥) يوضح ذلك



شكل (٥) اختلاف العبء المعرفي باختلاف التخصص

يتضح من النتيجة السابقة عدم وجود أثر للتفاعل بين النوع والتخصص في العبء المعرفي، فالذكور في التخصص العلمي لا يختلفون عن الذكور في التخصص الأدبي والإناث في التخصص العلمي لا يختلفون عن الإناث في التخصص الأدبي في العبء المعرفي. كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في العبء المعرفي، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة Sweller (1989) ودراسة التكريتي والجباري (٢٠١٣) ودراسة السباب (٢٠١٦)، ولكنها اختلفت مع نتائج دراسة الدليمي والكبيسي (٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود فروق لصالح الذكور في العبء المعرفي. وقد تفسر الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في العبء المعرفي في ضوء أن المقررات التي 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 كلاً من الذكور والإناث متساوٍ، وزيادة الضغط بعدم وجود فاصل من الوقت الكافي بين المحاضرات حتى تقوم الذاكرة بمعالجة جيدة.

كما يتضح من النتيجة السابقة أيضاً وجود فروق بين طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي في العبء المعرفي لصالح التخصص الأدبي وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة السباب (٢٠١٦) التي توصلت إلى وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية لصالح التخصص العلمي، وأختلفت أيضاً مع نتائج دراسة الدليمي والكبيسي (٢٠١٤) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي في العبء المعرفي، وقد تفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن طبيعة المقررات التي يدرسها طلاب التخصصات الأدبية والتي لا يوجد بها أجزاء تطبيقية أو عملية تجعل الطالب يربط بين هذه الأجزاء العملية والنظرية، بل هي مقررات نظرية مجردة تحتوي على الكثير من الأجزاء وأقل قابلية للإدراك الحسي مما يجعلها أقل تخزيناً في الذاكرة العاملة ومن ثم صعوبة تخزينها في الذاكرة طويلة المدى لدى طلاب التخصصات الأدبية، فتحتوي المادة الدراسية عند طلاب التخصصات الأدبية على

الكثير من العناصر والمفاهيم مما ينتج عنه ضعف في علمية تنظيم المحتوى الدراسي ويجد طالب التخصص الأدبي يجد صعوبة في معالجتها في وقت واحد في الذاكرة العاملة ومنه تصبح المادة صعبة الفهم، بالإضافة إلى طرق التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة في شرح المقررات بالنسبة للتخصصات الأدبية وفي الغالب تكون معتمدة على طريقة الإلقاء ويكون دور الطالب متلقى ومستمع للمعلومات وبذلك لا يستطيع التفاعل مع المعلومات المقدمة له على عكس التخصصات العلمية التي تتميز مقرراتها بالتنوع في طريقة شرحها وتطبيقها عملياً ووجود المعامل التي تساعد الطلاب على ربط الجانب النظري للمادة العلمية بالجانب التطبيقي، مما يشكل عبئاً معرفياً لديه.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها

ينص الفرض الثالث على ما يلي: يوجد أثر دال إحصائياً للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) في درجة التسوييف الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم. وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين ثنائي الاتجاه تصميم (٢*٢) لحساب التفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) في درجة التسوييف الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم، ويوضح الجدولان التاليان (٢٧، ٢٨) النتائج كما يلي:

جدول (٢٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التسوييف الأكاديمي تبعاً لمتغيرات النوع والتخصص (ن=٢١٣)

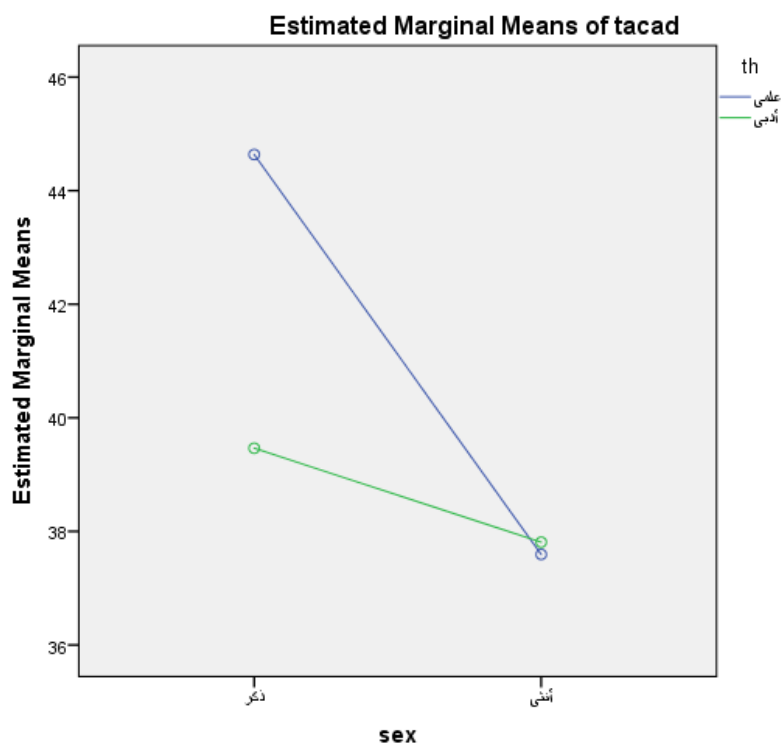
النوع	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	علمي	٤٤,٦٤	٧,٢٢	٢٢
	أدبي	٣٩,٤٧	٨,٨٤	٤٣
	المجموع	٤١,٢٢	٨,٦٣	٦٥
أنثى	علمي	٣٧,٥٩	٧,٩٧	٣٢
	أدبي	٣٧,٨١	٧,٩٦	١١٦
	المجموع	٣٧,٧٦	٧,٩٤	١٤٨
المجموع	علمي	٤٠,٤٦	٨,٣٧	٥٤
	أدبي	٣٨,٢٦	٨,٢١	١٥٩
	المجموع	٣٨,٨٢	٨,٢٩	٢١٣

جدول (٢٨) نتائج تحليل التباين ثنائي 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	٠,٠٠٤	٠,٠١٩

يتضح من جدول (٢٧) و جدول (٢٨):

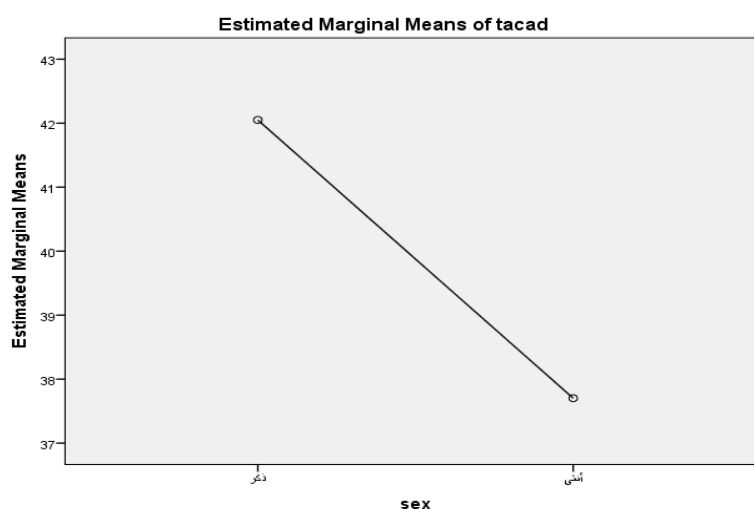
١- يوجد تأثير تفاعل دال إحصائياً بين النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) في التسوييف الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم، حيث أن ف (٤,٠٩) باحتمال يساوى (٠,٠٤) وهي قيمة دالة إحصائياً، ولبيان الفروق بين المتوسطات تم تمثيلها بيانياً كما بالشكل (٦).



شكل (٦) تمثيل التفاعل بين النوع والتخصص في التسويف الأكاديمي

يتضح من شكل (٦) أنه يوجد تفاعل بين النوع والتخصص في التسويف الأكاديمي بحجم تأثير ضئيل لصالح متوسط الذكور العلمي.

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



شكل (٧) اختلاف التسويف الأكاديمي باختلاف النوع

٣- لا يوجد تأثير أساسي دال إحصائيًا للتخصص الأكاديمي (علمي / أدبي) في التسويق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم، حيث أن قيمة ف (٣,٤٦) باحتمال يساوي (٠,٠٦٤) وهى قيمة أكبر من مستوى ألفا (٠,٠٥) أى أنها غير دالة إحصائيًا.

ويتضح من النتيجة السابقة وجود فروق دالة إحصائيًا في التسويق الأكاديمي 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 زغبى (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 في التسويق الأكاديمي، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء ثقافة المجتمع المصرى التى تتيح للذكور الخروج من المنزل أكثر من الإناث، فنتسج دائرة صداقاته وعلاقاته مما يزيد من كمية المهام والإلتزامات عليه بالإضافة إلى أنشغاله فى المباريات الرياضية والانخراط فى النوادى الرياضية ومصاحبة الأقران والأشترار 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 خاصةً وإذا كانت هذه المهام غير محببه وغير ممتعة بالنسبة له ويضطر إلى إتمامها فى اللحظات الأخيرة، فى حين تجد الطالبة متسج من الوقت لإكمال وإنجاز المهام الأكاديمية فى الوقت المحدد خاصةً 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 التسويق الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زغبى (٢٠٢٠) بينما تختلف مع نتائج دراسة عطية وبلبل (٢٠١٨) التى توصلت إلى وجود فروق فى التسويق الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص الأدبي، 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 التسويق الأكاديمي لصالح الذكور العلمى، حيث أن الذكور العلمى يتميزون بالتسويق الأكاديمي مقارنةً بكل من الذكور الأدبي والإناث العلمى والإناث الأدبي، 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 والتي تتطلب مجهودًا كبيرًا من الطلبة لأجتيانها وتتطلب الكثير من التدريب والتمرين والأستذكار، وهو الأمر غير الممتع والممل بالنسبة للطلبة الذكور.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها

ينص الفرض الرابع على ما يلي: يوجد اسهام نسبي لليقظة العقلية والعبء المعرفي وبعض المتغيرات الديمجرافية (النوع، والتخصص الأكاديمي) في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بجامعة الفيوم.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي بطريقة Stepwise لمعرفة أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالتسويق الأكاديمي 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 في معادلة انحدار التسويق الأكاديمي، من خلال أبعاد اليقظة العقلية والعبء المعرفي والنوع والتخصص كمتغيرات منبئة والتسويق الأكاديمي كمتغير متنبأ به لدى عينة البحث.

جدول (٢٩) نتائج تحليل التباين لنموذج الانحدار لدراسة تنبؤ اليقظة العقلية والعبء المعرفي وبعض المتغيرات الديمجرافية (النوع، والتخصص) بالتسويق الأكاديمي (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
	البواقي	١٤٠٤٣,٧	٦٦,٥٥	٢١١		
	الكلية	١٤٥٨١,٨		٢١٢		
الكلية لليقظة العقلية	الانحدار	١٠١٨,٤	٥٠٩,٢٣	٢	٧,٨٨٤	٠,٠٠١
	البواقي	١٣٥٦٣,٣	٦٤,٥٨	٢١٠		
	الكلية	١٤٥٨١,٨		٢١٢		
العبء المعرفي الأساسي والدخيل	الانحدار	١٣٣٥,٨	٤٤٥,٢٧	٣	٧,٠٢٦	٠,٠٠١
	البواقي	١٣٢٤٦,٠	٦٣,٣٧	٢٠٩		
	الكلية	١٤٥٨١,٨		٢١٢		
التخصص	الانحدار	١٧٨٦,٨	٤٤٦,٧١	٤	٧,٢٦٢	٠,٠٠١
	البواقي	١٢٧٥٩,٠	٦١,٥١	٢٠٨		
	الكلية	١٤٥٨١,٨		٢١٢		

يتضح من جدول (٢٩) دلالة قيمة ف في كل من النوع والمجموع الكلية لليقظة العقلية والعبء المعرفي الأساسي والدخيل كأحد أبعاد العبء المعرفي والتخصص عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، أي أنه يمكن التنبؤ بالتسويق الأكاديمي من خلال النوع واليقظة العقلية والعبء المعرفي الأساسي والدخيل كأحد أبعاد العبء المعرفي والتخصص.

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

المتغيرات المنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R ²	معامل التحديد المعدل R ²	التغير في قيمة "ف"	دلالة النموذج	معامل الانحدار الجزئي 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 الكلي لليقظة العقلية	٠,٢٦٤	٠,٠٧٠	٠,٠٦١	٧,٤٣٧	٠,٠٠٧	٤,٣٤٨	٠,٢٤٢	٣,٥٠٦	٠,٠٠١ ٠,٠٠٧	٥٦,٣٣	٦%
النوع المجموع الكلي لليقظة العقلية العبء المعرفي الأساسي والدخيل	٠,٣٠٣	٠,٠٩٢	٠,٠٧٩	٥,٠٠٧	٠,٠٢٦	٤,١٥٩	٠,٢٣١	٣,٣٧٨	٠,٠٠١ ٠,٠٠٧ ٠,٠٠٢	٥٢,٨٠	٧%
النوع المجموع الكلي لليقظة العقلية العبء المعرفي الأساسي والدخيل التخصص	٠,٣٥٠	٠,١٢٣	٠,١٠٦	٧,٣٣٢	٠,٠٠٧	٣,٧٢٣	٠,٢٠٧	٣,٠٤٢	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 الكلي لليقظة العقلية والعبء المعرفي الأساسي والدخيل كأحد أبعاد العبء المعرفي والتخصص يفسرون معًا ١٠٪ من التباين في التسويق الأكاديمي.

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

ومن خلال جدول (٣٠) يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالتسويق الأكاديمي.

$$\text{التسويق الأكاديمي} = ٥٨ + ٣,٠٤ (\text{النوع}) - ٠,٢٢٢ (\text{المجموع الكلي لليقظة العقلية}) + ٠,٥٢٣ (\text{العبء المعرفي الأساسي والدخيل}) + ٠,١٩١ (\text{التخصص}).$$

وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض بشكل جزئي، ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تشير إلى دلالة إسهام كل من اليقظة العقلية والعبء المعرفي الأساسي والدخيل والنوع والتخصص في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي، فتسهم اليقظة العقلية هنا بالتنبؤ السالب بالتسويق الأكاديمي، حيث تشير اليقظة هنا بكفاءة الوعي والقدرة على الإستبصار الذاتي والإستجابة بمهارة إلى العمليات العقلية التي تسهم في التركيز والانتباه والوعي والأداء الأكاديمي، فتشير إلى مدى انتباه الطالب وملاحظته ووعيه بتركيز للخبرات الداخلية والخارجية وزيادة السعة الانتباهية لديه، وإعادة تجميع الخبرات بمرونة وكفاءة وقدرته على الانتباه لما يدور حوله دون إصدار أحكام تقييمية سواء كانت إيجابية أو سلبية والانفتاح على كل ما هو جديد ورؤية المؤلف في الجديد والجديد في المؤلف وحب الأكتشاف والتجريب لحلول جديدة

للمثيرات غير المألوفة مع تفضيل الأعمال التي تمثل تحدياً له، وقدرته على تطوير أفكار جديدة ومبدعة وطريقته في النظر إلى الأشياء والتميز اليقظ لها، بالإضافة إلى النظر للموقف بروى مختلفة دون التوقف عند رأى معين مما يمكنه من الوعي التام للموقف مع اتخاذ 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 تسويقهم الأكاديمي.

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

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نظرية اليقظة العقلية، بأن من لديهم يقظة عقلية مرتفعة يتعلمون استبعاد الأفكار السلبية التي قد تعيق مسار حياتهم العملية والأكاديمية، ويركزون انتباههم للأفكار الأنوية، حيث تساعد اليقظة العقلية على خفض أعراض الضغوط النفسية وتحسين جودة الحياة وتعديل الحالة المزاجية وتغيير علاقة الفرد بأفكاره كما تؤدي 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 الوعي بوجهات النظر المتعددة ثم المساهمة فى حل المشكلات (Spencer, 2013, 3).

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Jobaneh, Mousavi, Zanipoor & Seddigh, 2016) التي توصلت أن اليقظة العقلية منبئ قوى بالتسويق الأكاديمي، فاليقظة العقلية تتنبأ بشكل سلبي بالتسويق الأكاديمي. وكذلك نتائج دراسة (Jayaraja, Aun & Ramasamy, 2017) التي أظهرت وجود ارتباط سالب بين اليقظة العقلية والتسويق، فالطلاب الذين سجلوا درجات مرتفعة على مقياس اليقظة العقلية سجلوا درجات منخفضة على مقياس التسويق. وكذلك دراسة (Gautam, Polizzi & Mattson, 2019) التي أظهرت وجود تأثيرات مباشرة لبعدي الوعي والملاحظة فى التسويق الأكاديمي المنخفض، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالتسويق الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية والقلق.

وأكدت نتائج بعض الدراسات السابقة أن اليقظة العقلية تعزز النمو المعرفي وتزيد من جودة الأداء الأكاديمي، كما أن ضعف اليقظة العقلية يؤثر سلباً فى كل جوانب الحياة سيما فى الأداء المعرفي للطالب، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً بين اليقظة العقلية والإنجاز الأكاديمي 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 (Karbalaieipoor, 2018) ودراسة (Motie et al, 2019) ودراسة (Saadipour et al, 2020) حيث أشاروا إلى ضرورة الاهتمام بالتدريب على اليقظة العقلية فى تقليل التسويق الأكاديمي للطلاب.

فالمتعلم اليقظ عقلياً يتمكن من تمييز المعلومات منذ بدء عرضها ثم يعالجها من خلال التفسير الواعي لها، لأن اليقظ عقلياً 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، وبالتالي فهو لا يحصر ذاته في 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 في العمليات العقلية (كالتذكر والإدراك والتفكير) والتي تعد من المتطلبات الأساسية للنجاح الأكاديمي، لذلك فإن انخفاض مستوى اليقظة العقلية يؤدي إلى ارتفاع مستوى التوتر لدى الفرد ويجعله يواجه صعوبة في عملية التذكر والإدراك والتفكير الإيجابي مما ينتج عنه وقوعه في الكثير من الأخطاء سواء في عملية التفكير أو في السلوك وتنفيذه ويتدنى مستوى أداء الطالب وينخفض تحصيله الأكاديمي، كما أنها تعمل على زيادة الإدراك وذلك من خلال تعزيز الوعي بملاحظة الذات الذي يعزز التفكير والمراجعة لكثير من ردود الأفعال التلقائية (محسن، ٢٠١٦، ٥٢٦).

كما أوضح 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 في حل المشكلات التي تواجههم كما أن توظيف اليقظة العقلية في التربية في مراحل التعليم المختلفة يسهم في تعزيز الأداء المعرفي والأداء الأكاديمي للطلاب ويمكنهم من إدارة الضغوط الأكاديمية ويؤثر في 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 في البيئة الأكاديمية وعلى الأستمرار في إكمال مهامهم الأكاديمية والتغلب على التسويف والتعامل مع العادات السلبية وغير الصحيحة التي أعتادوا عليها (Van Dam, Shepard, Forsyth, 2011, 125).

ومن ناحية أخرى فإن العبء المعرفي الأساسي والدخيل يتنبأ بالتسويف الأكاديمي للطلاب المعلمين، حيث تعتمد نظرية العبء المعرفي على كيف يعالج عقل الإنسان المعلومات وكيفية تخزينها في ذاكرته، كما تعتمد على فكرتين وهما وجود حد لمقدار المعلومات الجديدة التي يمكن لعقل الإنسان معالجتها في وقت واحد، والثاني هو أنه لا توجد حدود معروفة لمقدار المعلومات المخزنة التي يمكن معالجتها في وقت واحد، كما تقل كفاءة أداء المتعلم مع زيادة العبء المعرفي بالتدرج حتى يفوق العبء المعرفي 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 الأكاديمي (Artino, 2008, 26).

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

كما يشير (Ziwei Xu (2016, 3) أن التسويق الأكاديمي يرجع في بعض الأحيان إلى التصميم غير الفعال في المنهج، وبالتالي يجب على المحاضر أن يتخذ دورًا فعالاً في تنظيم محتوى المقرر والمهام المرتبطة به بالطريقة التي تحفز المتعلمين لبدء واستكمال المهام المطلوبة منهم، ولزيادة دافعية المتعلمين لأداء المهام الأكاديمية يجب أن يقوم المحاضر بتقسيم المهام التي يطلبها منهم بدلاً من أن تكون مهمة واحدة كبيرة، حتى تكون مهام بسيطة يسهل عليهم أدائها، كما يمكن له أن يعطي 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، أي تقسيم المهمة الأساسية إلى مجموعة مهام فرعية وتقييم كل منها مع مقارنة ما تم التوصل إليه من الهدف الأساسي، وهذا ما تؤكد عليه نظرية العبء المعرفي.

وقد أوضح حسن (٢٠١٦، ٤٩٧) أن العبء المعرفي من المشكلات التي تهدد النظام التعليمي السائد في المدارس والجامعات حيث يحدث بسبب استخدام الوسائل التعليمية التقليدية التي تقوم بضح المعلومات للطالب بصورة مستمرة ويكون دوره دور المتلقى والمستمع للمعلومات التي قدمت له بصورة مسمرة خلال المحاضرة الواحدة، وعدم إعطائه فرصة زمنية لكي يوجه انتباهه إليها ويقوم بترميزها ومعالجتها وتخزينها في الذاكرة العاملة ثم الذاكرة طويلة المدى مما يؤدي إلى التسويق الأكاديمي والنفور من التعلم.

كما تؤكد بدوى (٢٠١٤، ٢) أن الطالب الذي يعاني من العبء المعرفي تظهر لديه أعراض الإجهاد والإغلاق العقلي وتدنى مستوى الكفاءة والدافعية في أداء المهام والصعوبة في تجميع المعلومات وعدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات المطلوبة بالإضافة إلى عدم القدرة على فهمها ومن ثم التسويق في إنجاز المهام الأكاديمية المتعلقة بها.

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

التوصيات

يتضح من نتائج الدراسة أن متغيراتها المتمثلة في اليقظة العقلية والعبء المعرفي التي أسهمت في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، لذا فإن الدراسة توصي بالآتي:

- ١- إعداد الباحثين برامج تدريبية لتحسين مستوى اليقظة العقلية عند الطلاب في المراحل المختلفة.
- ٢- تأكيد أعضاء هيئة التدريس والمعلمين أثناء عملهم على أهمية اليقظة العقلية وتخفيف العبء المعرفي في عملية التعلم لأنها تزيد من ثقة المتعلم بنفسه وتحسن من الأداء الأكاديمي للطلاب.

- ٣- ضرورة الاهتمام بالحد من التسويف الأكاديمي والعبء المعرفي لدى المتعلمين من خلال المناهج والمقررات الدراسية التي تتلاءم معهم ووضع استراتيجيات تعليمية لجذب انتباه الطلبة وتشجيعهم على المشاركة والإندماج في الأنشطة الأكاديمية وتقديم كافة أنواع الدعم والتحفيز لهم.
- ٤- اهتمام الأستاذ الجامعي بتنوع 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 تدريبي لتحسين مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي.
- ٢- نمذجة العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والعبء المعرفي والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- ٣- برنامج تدريبي قائم على نظرية العبء المعرفي لخفض درجة التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة منخفضي التحصيل.
- ٤- برنامج تدريبي لتنمية مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب الدراسات العليا.
- ٥- دراسة العبء المعرفي وعلاقته بمهارات التفكير لدى الفئات الخاصة.

المراجع باللغة العربية

- أبو غزال، معاوية. (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٩ (١)، ١٥-٢٧.
- أبو قورة، كوثر قطب. (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين الإحترق الأكاديمي والتسويف الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية كمتغير وسيط لطلبة كلية التربية. *مجلة كلية التربية- جامعة كفر الشيخ*، ١٩ (١)، ٧٢١-٧٨٨.
- أبو العلا، هالة سعيد عبد العاطي (٢٠١٥). توظيف نموذج التعلم المعكوس في تدريس الأقتصاد المنزلي وتأثيره في أبعاد العبء المعرفي لدى طالبات المرحلة الإعدادية واتجاهاتهن. *مجلة كلية التربية- جامعة الإسكندرية*، ٢٥ (٦)، ٤٥٩-٥١٨.
- أحمد، نهلة نجم الدين. (٢٠١٦). الذكاء الثلاثي الأبعاد وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلبة الإعدادية. *مجلة الأستاذ*، ملحق العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الرابع، ١١١-١٣٧.
- أخرس، نائل محمد. (٢٠١٥). أثر برنامج اليقظة الذهنية في خفض أعراض الوهن النفسي لدى عينة من طلاب جامعة الجوف.

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

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

بدوى، زينب عبد العليم. (٢٠١٤). مقياس العبء المعرفي "كراصة التعليمات وكراصة الأسئلة". دار الكتاب الحديث، القاهرة.

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

بهنساوي، أحمد فكرى. (٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *المجلة التربوية - جامعة سوهاج*، ٧٨، ١١-٧٣.

بهنساوي، أحمد فكرى. (٢٠٢٠ ب). برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتنمية الضبط الذاتي وأثره في خفض التجول العقلي لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية - جامعة عين شمس*، ٢١ (٥)، ٢٢٧-٢٦٧.

البناء، عادل سعيد. (٢٠٠٨). العبء المعرفي المصاحب لأسلوب حل المشكلة في ضوء مستويات صعوبة المهمة وخبرة المتعلم. *مجلة كلية التربية - جامعة الإسكندرية*، ١، ١٠١-١٧٢.

النهاس، سيد. (٢٠١١). التسوية الأكاديمية وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية - جامعة طنطا*، ٤٢، ١١٣-١٥٣.

التكريتي، واثق عمر موسى، والجباري، جنار عبد القادر أحمد. (٢٠١٣). العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني في كركوك وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية*، ٨ (٢)، ٣٨٢-٤١٦.

جبر، أمل مهدي. (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طالبات كلية التربية بنات. *شبكة المؤتمرات العربية، المؤتمر العلمي الأكاديمي الدولي التاسع، ١٧-١٨ يوليو، اسطنبول، تركيا*.

جولى بالانت (٢٠٠٦). *التحليل الإحصائي 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.

حجازي، تغريد، والربيع، فيصل، وشواشرة، عمر. (٢٠١٣). التسوية الأكاديمية وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، ٢٠ (١).

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

- حسن، أحمد حسنين أحمد. (٢٠١٨). الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي كمحددات للعبء المعرفي لدى المراهقين من طلاب الجامعة. *مجلة البحث العلمية في الأدب*، 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 المعرفي في خفض التلكؤ الأكاديمي في 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 التسويق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة مصراتة. *المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة مصراتة*، ٥ (١٥)، ٢٤٢-٢٦٣.
- الخميسة، 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، ببداء رحيم عودة. (٢٠١٤). العبء المعرفي وتنظيم الوقت لدى طلبة الدراسات العليا فى جامعة الأنبار. *مجلة جامعة الأنبار 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). التسويق الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٩ (١)، ٨٨-١٠٣.
- الزغبى، محمد يوسف. (٢٠١٢). *العبء المعرفي بين النظرية والتطبيق*. دار البازورى، عمان.
- الزغبى، محمد يوسف. (٢٠١٧). أثر العبء المعرفي 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 العامل 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، تهاى 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 وفقاً لمستوياتها لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية- الجامعة المستنصرية*، ٦، ١٣٩-١٨٤.

السرعا، محمد دياب مرجى. (٢٠١٦). الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز والتعلم المنظم ذاتياً كمنبئات بالتسويق الأكاديمي 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 التسويق الأكاديمي 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، هناع صالح. (٢٠١٥). الخصائص السيكمترية لمقياس التسويق الأكاديمي وأسبابه (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين). رسالة ماجستير، جامعة تشرين.

عبد الحميد، ميرفت حسن فتحى. (٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويق الأكاديمي 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 الأكاديمي 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 والتسويق الأكاديمي 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 التساعي للشخصية الإنجرام وعلاقته بالتسوية الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية- جامعة بور سعيد*، ٢٣، ٤٢-٨٦.

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

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

عيسى، هبة مجيد. (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي 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). التكو الأكاديمي وعلاقته بمهارة إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٥١، ٢٨٧-٣٣٠.

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

الفيل، حلمي محمد. (٢٠١٣). تصميم مقرر إلكتروني في علم النفس قائم على مبادئ نظرية المرونة المعرفية وتأثيره في تنمية الذكاء المنطومي وخفض العبء المعرفي لدى طلاب كلية التربية النوعية. رسالة دكتوراه، جامعة الأسكندرية.

الفيل، حلمي محمد. (٢٠١٥ أ). الذكاء المنطومي في نظرية العبء المعرفي. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الفيل، حلمي محمد. (٢٠١٥ ب). مقياس العبء المعرفي. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

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

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

محمد، عبد العاطي عبد الكريم. (٢٠١٢). العبء المعرفي 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 إثرائي مقترح في 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، وقبائلي، رحيمة. (٢٠١٨). التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية لدى عينة من الطلبة بجامعة ورقلة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣٣ (٣)، ٧١٣-٧٢٦.

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

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

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

الملاحه، حنان عبد الفتاح. (٢٠٢٠). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى خفض العبء المعرفي 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 التنظيمي: دراسة ميدانية فى عدد من كليات جامعة بغداد. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، ١٨ (٦٨)، ٢٠٦-٢٣٦.

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

النرش، هشام إبراهيم. (٢٠١٦). أثر تنمية الاستغراق على ثبات وصدق اختبار تحصيلي 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 عازى. (٢٠١٨). القلق الوجودى والتسوييف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٥ (٢)، ٢٦٢-٢٩٢.

هويدي، محمد، واليماني، 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 Studies*, 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 healthy: an indirect path from mindfulness to ecological behavior. *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 Behavioral 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 behaviour 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: An integrative 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.

-
- Merriënboer, 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 theory 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 patient reported 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 in mathematics 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.